

Aarniometsää ja asfalttiviidakkoa

Vertaileva tutkimus kuvataideopetuksen erilaisista lähtökohdista

Jasmin Honkakoski

Pro gradu -tutkielma

Kuvataidekasvatus

Taiteiden tiedekunta

Lapin yliopisto

2021

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Aarniometsää ja asfalttiviidakkoa: Vertaileva tutkimus kuvataideopetuksen erilaisista lähtökohdista

Tekijä: Jasmin Honkakoski

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 60, 1 liite

Vuosi: 2021

Tiivistelmä:

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kuvataideopetusta maaseudulla ja kaupungeissa kuvataideopettajien näkökulmasta. Tarkoituksena on selvittää eri kokoisten paikkakuntien kuvataideopetukselle tarjoamia lähtökohdita sekä tarkastella havaittavissa olevia eroja ja yhtäläisyyksiä. Lisäksi tutkimuksessa kiinnitetään huomiota siihen, miten eri kokoisten paikkakuntien kuvataideopettajat saavat tilaisuuksia esimerkiksi täydennyskouluttautumiseen ja millaiset mahdollisuudet heillä on verkostoitua muiden opettajien kanssa. Tätä kautta pohdin myös hieman sitä, miten verkostoituminen vaikuttaa opettajan jaksamiseen ja millä tavalla se mahdollisesti heijastuu opetukseen.

Tutkimuksessa on hyödynnetty laadullista, eli kvalitatiivista tutkimusmenetelmää. Aineisto on kerätty kyselyllä, johon vastasi 17 kuvataideopettajaa eri puolilta Suomea, ja se on analysoitu käyttäen vertailevaa sisällönanalyysiä. Tutkimuksen tulokset selkeyttävät eroja ja yhtäläisyyksiä maaseudun ja kaupunkien kuvataideopetuksessa. Pohdin syitä ilmenneille eroavaisuuksille ja keinoja, joilla voitaisiin varmistaa samanlaiset lähtökohdat kaikille oppilaille paikkakunnan koosta riippumatta. Tutkimuksen tuloksista nousee myös vahvasti esille kuvataideopettajien innovatiivisuus, mikäli kaikkia opetuksen kannalta hyödyllisiä palveluita tai paikkoja ei ole paikkakunnalla käytettävissä. Toisaalta myös teknologian merkitys oppituntien apuvälineenä korostuu.

Avainsanat: Kuvataide, ympäristö, paikka, kuvataideopettaja, kuvataidekasvatus

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Title: Primeval forest and urban jungle: A comparative study on the differing grounds of art education

Author: Jasmin Honkakoski

Degree programme: Art Education

Type of the work: Master's thesis

Number of pages: 60, 1 attachment

Year: 2021

Abstract:

This study examines art education from the perspective of art teachers in cities and rural areas. The purpose of this study is to clarify the kind of grounds that communities in differing sizes offer to art education, and what kind of differences and similarities can be detected. In addition, the study looks at the opportunities offered to art teachers in different localities of varying sizes, for example, in further training, and what kind of opportunities they have to network with other teachers. On this basis, I am also touching on the topic of networking and how it may affect the teacher's well-being, as well as how that may, in effect, be reflected in the teaching.

The study was conducted by a questionnaire, in which altogether 17 art teachers from all around Finland participated. In this study, I have utilised qualitative research methods, and the research material has been analysed using a comparative content analysis. The results of my research demonstrate what are the common factors and what differ in art education in cities and rural areas. In this study, I am looking at the causes for the evident differences and deliberating how it would be possible to ensure similar grounds for all pupils regardless of the size of the community. The research results also strongly demonstrate the innovativity of art teachers in cases where all the services or locations beneficiary to education are not locally available. On the other hand, the significance of technology as an auxiliary tool for the classes is emphasized.

Keywords: Art, environment, place, art teacher, art education

Sisällysluettelo

1 Johdanto	5
2 Tutkimuksen viitekehys	8
2.1 Kaupunkien ja maaseutupaikkakuntien välinen rajanveto.....	8
2.2 Ympäristö ja paikka	11
2.3 Paikallisuus opetussuunnitelmissa	13
2.4 Tutkimukseen liittyviä hankkeita.....	17
3 Tutkimuksen toteutus.....	21
3.1 Laadullinen tutkimus aineistonkeruun määrittäjänä	21
3.2 Aineistonkeruun toteutus	23
3.3 Vertaileva sisällönanalyysi	25
4 Paikkakunnan resurssit – rajoite vai mahdollisuus?	28
4.1 Paikallisen opetussuunnitelman toteutuminen koulutyössä.....	28
4.2 Oman paikkakunnan kohteet ja ihmiset osana opetusta	30
4.3 Mistä jäädään paitsi?.....	36
5 Kuvataideopettajien verkostoituminen opetuksen tukena	41
5.1 Tukea ja turvaa.....	41
5.2 Monenlaiset tavat verkostoitua	43
5.3 Täydennyskouluttautuminen ja opetuksen laatu.....	45
6 Tulokset	51
7 Pohdinta.....	54
Lähteet	57
Liitteet	

1 Johdanto

Tämä tutkimus käsittelee kuvataideopetuksessa ilmeneviä eroja ja yhtäläisyyksiä kaupungeissa ja maaseutualueilla kuvataideopettajien näkökulmasta. Tarkoituksenani ei ole jäädä tarkastelemaan pelkästään eroavaisuuksia, vaan havainnoida myös sitä, mitä yhteistä näissä kahdessa eri ympäristössä tapahtuvassa opetuksessa on. Lisäksi kiinnitän huomiota sellaisiin asioihin, jotka voivat välillisesti vaikuttaa kuvataideopetuksen laatuun. Yksi tällainen asia on esimerkiksi opettajien lisäkoulutautumismahdollisuudet ja verkostoituminen muiden opettajien kanssa. Tutkielma on lähes suoraa jatkoa kandidaatin tutkielmalleni, jossa otin ensimmäiset askeleeni tämän aiheen parissa.

Kandidaatin tutkielmassani selvisi, että eroja kaupunkien ja maaseudun kuvataideopetuksesta löytyy kuvataideopettajien kertoman perusteella muun muassa opetukseen varatuista resursseista. Esimerkiksi taidemuseovierailut maaseudulta isommille paikkakunnille tai vastaavasti kaupunkipaikkakunnilta luonnonympäristöön lähteminen oppituntien puitteissa voi olla todella haastavaa. Lisäksi muiden opettajien kanssa verkostoitumisessa vaikutti olevan suhteellisen suurta vaihtelua paikkakunnan koosta riippuen. Pienemmillä paikkakunnilla kuvataideopettajat ovat usein lähialueen ainoita oman alansa opettajia, jolloin vuorovaikutus ja ideoiden vaihto kasvokkain vaatii enemmän vaivannäköä. Vaikka esimerkiksi internet on mahdollistanut yhteydenpidon myös verkon kautta, on myös fyysiselle yhteydenpidolle edelleen paljon tarvetta.

Tämän aiheen pariin minut ajoi jo kandidaatin tutkielmaa tehdessä vahva henkilökohtainen kiinnostus. Olen itse kotoisin pieneltä, noin 3000 asukkaan paikkakunnalta, jossa olen käynyt sekä ala- että yläkoulun. Myöhemmin siirtyessäni isommalle paikkakunnalle lukioon ja sen jälkeen yliopistoon, olen muiden peruskouluajan kokemuksia kuunnellessa ajoittain ihmetellyt sitä, mitä kaikkea joissakin kouluissa on kuvataidetuntien puitteissa pystytty tekemään. Omalta yläkouluajaltani muistan esimerkiksi sen, että kevättä kohti mennessä alkoi piirustuspaperi olemaan vähissä ja sitä piti käyttää säästellen. Lisäksi taidemuseovierailuja ei tehty peruskouluajanani kertaakaan. Sitä varten olisi pitänyt varata kokonainen koulupäivä matkoineen, kustannuksista puhumattakaan. Toisaalta luonto oli pienellä paikkakunnalla lähellä. Saatoimme mennä vaikkapa metsään touhuamaan ja keräämään materiaalia oppituntien aikana.

Ennen tutkimuksen teon aloittamista tein pohjatyötä siitä, onko samasta aiheesta tehty lainkaan aiempia tutkimuksia. Juurin samankaltaista tutkimusta ei löytynyt, mutta Anne Ollilan väitöskirja *Kerrottu tulevaisuus – alueet ja nuoret, menestys ja marginaalit* (2008), on hie-man tämän tutkimuksen kaltainen. Väitöskirjassaan Ollila osoittaa, millä tavoin paikka kehystää nuorten mahdollisuuksia suunnitella tulevaisuuttaan ja koostaa tulevaisuuskuvia. Tutkimuksessa selvitettiin yhdeksättä luokkaa käyvien Kemijärveläisten, Kittiläläisten ja Itä-Helsinkiläisten nuorten käsityksiä muun muassa alueista, syrjäytymisestä ja menestyksestä sekä näiden keskinäisistä vaikutussuhteista. Myös ympäristöön ja paikkaan liittyen on tehty tutkimuksia, mutta ei tämän tyyppistä vertailevaa ja kahteen erilaiseen ympäristöön keskittyvää. Lisäksi mukana on nyt tietty oppiaine, eli ei paikkakunnan opetus ylipäättänsä, joten valitsemani näkökulma eroaa jo aiemmin tehdyistä tutkimuksista myös tästä näkökulmasta katsottuna.

Tutkimus liittyy aiheeltaan vahvasti ympäristöön ja paikkaan. Näihin liittyen on tehty myös taidekasvatuksen saralla erilaisia teoksia, joista joitakin olen hyödyntänyt tämän tutkimuksen teoriaosuudessa. Erityisen tärkeitä ja tutkimuksen kannalta keskeisiä aiheeseen liittyviä lähdekirjoja ovat Hyry-Beihammerin, Hiltusen ja Estolan *Paikka ja kasvatus* -teos (2014) sekä Granön, Hiltusen ja Jokelan *Suhteessa maailmaan – ympäristöt oppimisen avaajina* (2018). Kyseisissä teoksissa käsitellään esimerkiksi oppimisen tilanne- ja paikkasidonnaisuutta sekä ympäristön merkitystä oppimisen kannalta. Lisäksi Paikka ja kasvatus -teoksessa pohdinta pienkoulun ja paikallisuuden rakentumisesta pohjoisella maaseudulla liittyy vahvasti tutkimukseni aiheeseen. Näiden teosten lisäksi keskeisenä lähdeaineistona toimivat sekä lukion että peruskoulun opetussuunnitelmat, jotka määrittelevät sen, mitä kuvataiteen oppiaineessa pitää käsitellä. Näiden opetussuunnitelmien tukemana voin tarkastella esimerkiksi sitä, toteutuvatko kaikki sen kohdat paikkakunnan koosta huolimatta.

Opetuksen tulisi olla Suomessa tasa-arvoista riippumatta siitä, asutaanko isolla vai pienellä paikkakunnalla. Tämän vuoksi on mielestäni tärkeää kartoittaa sitä, onko todella näin vai jääkö opetuksesta puuttumaan jotakin paikkakunnan koon takia. Oma hypoteesini aiheesta on, että opetuksessa pyritään kyllä tasa-arvoisuuteen sekä isoilla että pienemmillä paikkakunnilla, mutta vaikkapa tehtävien toteutustapoja voidaan silti joutua muokkaamaan, jos jotakin opetukseen tarvittavaa ei paikkakunnalta löydy. Toisaalta voidaan pohtia, onko opetus kuitenkin täysin tasavertaista, mikäli puutteellisten resurssien takia joissakin kouluissa

käytetään tarvittavien materiaalien sijasta jotain halvempaa tai vaihtoehtoista materiaalia. Olisikin toivottavaa, että tätä aihetta koskevien tutkimusten äärellä havahduttaisiin pohtimaan sitä, miten eri kokoisten paikkakuntien opetuksessa mahdollisesti ilmeneviä eroavaisuuksia voitaisiin vähentää. Ensisijaisesti tämä tutkimus on kuitenkin kanava siihen, että asia ylipäättänsä tiedostetaan.

Eri puolelta Suomea olevien kuvataideopettajien näkökulma nousee esille pitkin tutkimusta, mutta sen lisäksi myös paikka ja ympäristö sekä maaseutu- ja kaupunkialueet ovat keskiössä. Tämän vuoksi olen pyrkinyt tuomaan nämä asiat myös tutkimuskysymyksiini:

1. *Miten paikkakunnan koko vaikuttaa kuvataideopetukseen kuvataideopettajan näkökulmasta?*
2. *Minkälaiset lähtökohdat eri kokoiset paikkakunnat tarjoavat kuvataideopetukselle?*

Tarkastelen tässä tutkimuksessa tutkimuskyselyyn vastanneiden kuvataideopettajien näkökulmasta sitä, miten he kokevat opettamisen omalla paikkakunnallaan. Ensimmäinen kysymys on merkittävä juuri sen vuoksi, että se nostaa esiin kuvataiteen opettamisen asiantuntijoiden näkemyksen ja ajatukset, jotka toimivat tämän tutkimuksen perustana sekä aineistona. Toinen kysymys puolestaan keskittyy niihin lähtökohtiin, mitä paikkakunta kuvataideopetukselle tarjoaa. Lähtökohtia tutkittaessa keskityn erityisesti paikkakunnan resursseihin ja siihen, mitä ne voivat kuvataideopetukselle tarjota. Paikkakuntien lähtökohdat on kuitenkin arvioitu myös kuvataideopettajien kertoman perusteella, joten kaikki tulokset, mitä tutkimuksessaan saadaan, perustuvat jollakin tavalla kuvataideopettajien kertomaan.

2 Tutkimuksen viitekehys

2.1 Kaupunkien ja maaseutupaikkakuntien välinen rajanveto

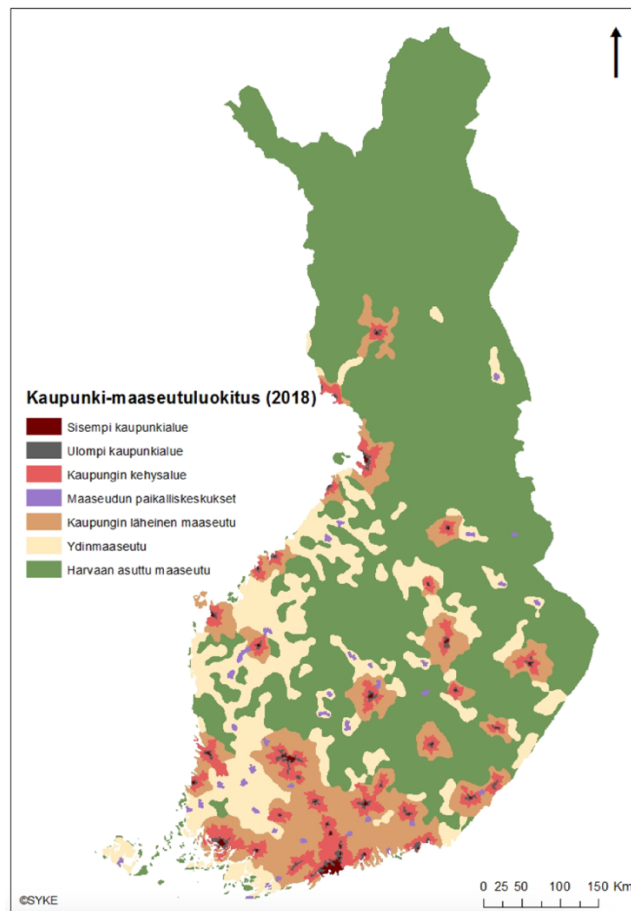
Tutkimukseni kannalta erityisen keskeistä on kaupunkien ja maaseutupaikkakuntien välinen rajanveto. Jotta voin suorittaa vertailua näiden kahden ympäristön välillä, minun on välttämätöntä ensin määrittää, miten erotan paikkakunnat näihin kahteen eri ryhmään. Olen käyttänyt hyödykseni Suomen ympäristökeskuksen raporttia (2020), joka luokittelee paikkakuntia erilaisiin aluekokonaisuuksiin. Alueluokitus on kyseisessä raportissa tehty paikkatietojen perusteella, kun taas toinen tapa tyypitellä kuntia perustuu hallinnollisiin rajoihin. Ennalta määriteltäviä rajoja ei ole, vaan jokaiselle alueluokalle on määritetty omat kriteerinsä, joiden perusteella tunnistetaan luokkien muodostamat aluekokonaisuudet ja sitä kautta niiden väliset rajat. Alueluokittelun lähtökohtana on alueellisesti erottaa määritellyt luokat siten, että tunnistetut aluekokonaisuudet edustavat mahdollisimman hyvin aluetyyppiin kuuluvia ominaisuuksia. (Suomen ympäristökeskus, 2020, s. 9.)

Tutkimustani haastaa se, että en voi ajatella jakavani kaupunki- ja maaseutupaikkakunnat täysin mustavalkoisesti kahteen eri luokkaan, jotka eroavat toisistaan täysin ja toisaalta ajatella saman luokan sisällä olevat samanarvoisiksi. Jos lähdemme esimerkiksi ajatuksen tasolla vertailemaan vaikkapa Helsingin lähellä sijaitsevaa maaseutupaikkakuntaa ja vaikkapa Inarissa sijaitsevaa pientä paikkakuntaa, voi esimerkiksi resursseissa olla huomattavia eroja, vaikka molemmat paikkakunnat olisinkin tämän tutkimuksen yhteydessä niputtanut samaan ryhmään. Apuna käyttämäni Suomen ympäristökeskuksen (2020) luokittelu onkin varsin yleistetty valtakunnallisessa mittakaavassa, jolloin se hävittää pienet yksityiskohdat. Erilaisen aluetyyppien sisällä on siis lukuisia erilaisia alueita, joiden ominaispiirteitä olisi periaatteessa tarpeen tarkastella myös erikseen pienipiirteisemmässä mittakaavassa. (Suomen ympäristökeskus, 2020, s. 9.)

Kaupunki-maaseutumäärittelyä on tehty myös kansainvälisellä tasolla. Se on kuitenkin tuottanut haasteita erilaisten tilastoalueiden ja maiden aluerakenteiden erojen takia. Toisaalta viime aikoina kehitys on hiljalleen edennyt siihen suuntaan, että Euroopassa on tehty väestötiheyteen perustuvia luokituksia, joiden avulla eri maiden tilannetta voidaan

luotettavammin vertailla. Suomella on kuitenkin edelleen tarpeen olla maan omiin oloihin määritelty luokitus, sillä maiden aluerakenteen erojen huomioiminen on edelleen haastavaa. (Suomen ympäristökeskus, 2020, s. 9.)

Nykyaikaisen Suomessa käytössä olevan luokituksen lähtötietona on paikkatietoaineisto, jossa maa on jaettu 250 x 250 metrin ruudukkoon, jonka jokainen ruutu on tämän jälkeen luokiteltu johonkin seitsemästä kaupunki- ja maaseutualueluokasta. Nämä luokat ovat sisempi ja ulompi kaupunkialue, kaupungin kehysalue, maaseudun paikalliskeskukset, kaupungin läheinen maaseutu, ydinmaaseutu sekä harvaan asuttu maaseutu. Näistä kolme ensimmäistä ovat kaupunkialueita, mutta varsinaisessa luokittelussa on kuitenkin hyvä huomioida, että kaupungin ja maaseudun raja ei ole yksiselitteinen, joten periaatteessa maaseudun ja kaupunkien välinen välivyöhyke voidaan ajatella myös omana kokonaisuutenaan. (Suomen ympäristökeskus, 2020, s. 12.) Selkeyden vuoksi en omassa tutkimuksessani tätä väli- aluetta kuitenkaan lähde erikseen huomioimaan, mutta sen mahdollinen olemassaolo on silti hyvä tiedostaa.



Kuvio 1: Suomen ympäristökeskus, 2020, s. 13

Tämän tutkimuksen kannalta keskeinen jako on se, että kaupunkiseutujen keskustaajamia ovat yli 15 000 asukkaan taajamat. Näihin rajataan ydinkaupunkialue, joka jakautuu ulompaan ja sisempään kaupunkialueeseen. Ydinkaupunkialueen ympärille puolestaan rajataan kaupungin kehysalue. Maaseutualueet jäävät asukasmäärässä 15 000 alle ja ne rajataan kaupunkien kehysalueiden ulkopuolelle. (Ympäristökeskus, 2020, s. 12.) Tutkimukseni kyselyssä jaoin kuitenkin paikkakunnat useampaan eri kokoon, kuin vain 15 000 yli tai alle. Tämän tein sen vuoksi, että halusin hieman tarkempaa tietoa siitä, miten opetus eroaa yhden luokan sisällä, eli vaikkapa alle 3000 asukkaan pienissä kunnissa verrattuna yli 10 000 asukkaan paikkakuntiin, joista molemmat luokitellaan maaseutupaikkakunniksi.

Asuinpaikalla ja toisaalta myös sillä paikalla missä lapsi ja nuori käy koulua, on suuri merkitys hänen elämäänsä. Tämä ilmenee esimerkiksi niistä monista arkisen puheen ilmaisuista, jotka kiinnittyvät johonkin paikkaan. Samalla paikallisuus virittää myös eräänlaisen moniulotteisen merkitysmaailman. Alueellisuudella on monenlaisia vaikutuksia elämäntapaan, kuten terveyteen. Voidaan tarkastella esimerkiksi fyysisiä olosuhteiden eroja, kuten maaperän ravinnetekijöitä tai alueellisia kulttuurihistoriallisia eroja, jotka voivat näkyä esimerkiksi siinä, kuinka raittiita nuoret ovat. Alueelliset tai paikalliset kulttuuriset terveysvaikutukset syntyvät varsinkin asenteiden ja normien sekä perinteisten tapojen kautta. Edellisten lisäksi myös alueen sosioekonominen rakenne sekä sosiaali- ja terveyspolitiikan ja -palvelujen alueellinen vaihtelu voivat vaikuttaa nuorten terveyteen. (Karvonen & Rahkonen, 2004, s. 76–77.)

Alueen ja paikkakunnan merkitystä lapsen ja nuoren hyvinvoinnille voidaan tarkastella myös pienemmässä kaavassa, esimerkiksi saman kaupungin sisällä. Vaikka tässä tutkimuksessa käsitellään kaupunkeja samanlaisina, pitää myös huomioida, että niiden sisällä on silti eroavaisuuksia. Asuinalueella voidaan ajatella olevan suurempi merkitys lapsille ja nuorille kuin aikuisille, koska he yleensä viettävät enemmän aikaa omalla asuinalueellaan ja ovat tätä kautta enemmän sidoksissa sen tarjoamiin mahdollisuuksiin ja toisaalta myös puutteisiin. Lasten ja nuorten saamat vaikutteet voivat perustua esimerkiksi käyttäytymis- ja ajattelutapojen ”tarttumiseen” muilta alueella asuivilta tai aikuisten toimintaan roolimalleina. Toisaalta ajatukset vaihtelevat siitä, että ovatko nuoret nykyään enää niin sidoksissa omaan paikkakuntaansa, sillä esimerkiksi harrastukset ja koulunkäynti veivät nuoria oman asuinalueensa ulkopuolelle. (Turtiainen & Kauppinen, 2004, s. 117.)

Tutkimuksen kannalta on keskeistä nostaa esille myös nostaa esille kaupungistumisen, joka on alati muutoksessa Suomessa sekä maailmalla. Maakunnan alueilla syntyy urbaaneja keskittymiä, mutta toisaalta myös muutamien keskeisten kaupunkien mittakaava ja merkitys muuttuu. Suomeen on siis joillekin alueille syntymässä muita voimakkaampia alueellisia keskittymiä, jotka kasvaessaan saavat yhä enemmän metropolin kaltaisia piirteitä ilman, että ne kuitenkaan todella ovat niitä. (Väärälä, 2014, s. 27.) Kaupungistumiseen liittyy väistämättä se kysymys, että mitä tapahtuu pienille maaseutupaikkakunnille, kun ihmiset muuttavat niistä pois? Todennäköisesti ne eivät autioidu täysin, mutta palvelut kyllä vähenevät tai jopa häviävät kokonaan. Tämä voi käytännössä johtaa siihen, että esimerkiksi terveydenhuoltopalvelut ja kauppa siirtyvät kauemmas, mikä vaikuttaa kaikkien paikkakunnalla asuvien elämänlaatuun, mutta erityisesti lasten ja nuorten, jotka eivät oletettavasti pääse niin helposti kulkemaan paikkakunnalta toiselle. Paikkakunnan väkimäärän laskiessa voidaan myös joutua tekemään surullinen päätös, että koulu lakkautetaan ja oppilaat siirtyvät toisen paikkakunnan isompaan kouluun. Usein lakkautetut koulut ovat pieniä kyläkouluja. Voidaan pohtia, joutuvatko lapset tällöin epätasa-arvoiseen asemaan niihin lapsiin nähden, jotka kulkevat lähempää kouluun.

2.2 Ympäristö ja paikka

Tutkimuksen aiheen kannalta on tärkeää erottaa kaksi termiä toisistaan, ympäristö ja paikka. Käsitteellä paikka tarkoitetaan tässä yhteydessä yksilölle tai yhteisölle merkityksellistä kohtaa ympäristössä. Paikka on siis enemmän kuin pelkkä koordinaatti tai sijainti kartalla. Paikkaan liittyy myös toisaalta erityisiä henkilökohtaisia ja yhteisöllisiä muistoja. Näitä ovat suhde paikkaan ja paikkasuhde, jotka muodostuvat muistoista. Toisaalta paikan merkitys on muuttuvainen, eli se muuntuu muun muassa eri ajan tai ihmisten mukaan. Jokainen ihminen siis ymmärtää paikan eri tavalla osittain juuri sen vuoksi, että se rakentuu jokaisen henkilökohtaisista muistoista. (Takala, 2014, s. 146.) Paikkaan ja sen kokemukseen voidaan astua ikään kuin kahta tietä: paikassa punoutuu yhteen aika ja tila, ympäristö ja yhteisö. Paikkasuhteen kautta elämämme ympäristöt tulevat lopulta ymmärretyiksi. Arjen elämän paikoista puhuttaessa myöskään yhteisöä ja ympäristöä ei voida erottaa toisistaan. Esimerkiksi koulu, koti, kylä, lähiö ja koulupiha ovat samanaikaisesti niissä eläjien ja toimijoiden yhteisöjä ja ympäristöjä. Elämismaailman voidaan ajatella olevan toisiinsa kietoutuvien paikkojen verkosto, jossa me itse olemme toimijoita. (Hiltunen & Jokela, 2014, s. 83.)

Ympäristö puolestaan voidaan ajatella eräänlaisena ihmisen yrityksenä hahmottaa käsitteellisesti häntä ympäröivä rakennettu ympäristö sekä luonnonympäristö. Luonnonympäristöjen luonnonmukaisuus ei kuitenkaan aina ole täysin itsestäänselvyys. Koskematon luonto on toki tässä suhteessa itsestäänselvyys, mutta entä kaupunkiympäristö? Voidaanko ajatella, että urbaani, rakennettu ja jopa keinotekoinen ympäristö on myös luonnonympäristö. Aina-kin se on alun perin ollut sellainen. Termi ympäristöt monikossa puolestaan viittaa tietyllä tavalla ympäristöjen moninaisuuteen, esimerkiksi lähiympäristö, luonnonympäristö tai rakennettu ympäristö. Luonto taas voidaan ymmärtää sellaisena osana ympäristöä, joka on olemassa ihmisestä huolimatta ja ihminen itse on luontokappale. Luonto ei siis ole ihmisen tuottamaa, kuten esimerkiksi rakennettu ympäristö kiistämättä on. (Takala, 2014, s. 147.)

Useat ympäristöstä kiinnostuneet opettajat ja kasvattajat ovat pitäneet varsinaisena ongelmana ympäristökäsitteen monitulkintaisuutta sekä laajuutta. Varsinkin lasten ja nuorten kanssa toimiessa tarvitaan konkreettisia toimia sen sijaan, että käsitellään paikassa ja ajassa abstrakteiksi jääviä ympäristökysymyksiä. (Jokela & Hiltunen, 2014, s. 83.) Ympäristö pitäisi siis nykyistä paremmin tuoda lähemmäs ja helpottaa sen ymmärtämistä niin, että sen käsittely esimerkiksi lasten kanssa ei muuttuisi liian monimutkaiseksi. Jokelan ja Hiltusen (2014) mukaan juuri ympäristökysymysten monimutkaisuuden vuoksi monet ympäristökasvattajat ja taiteilijat ovatkin päätyneet käyttämään ympäristön sijasta paikan käsitettä. (Jokela & Hiltunen, 2014, s. 83.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) määritellään myös se, mitä oppimisympäristöllä tarkoitetaan. Oppimisympäristö sisältää kaikki ne tilat, paikat, toimintakäytännöt ja yhteisöt, joissa oppiminen ja opiskelu tapahtuu. Toisaalta siihen kuuluvat myös ne välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa käytetään. Oppimisympäristöjen tehtävänä on tukea sekä yksilön että yhteisön kasvua, oppimista sekä vuorovaikutusta ja kaikilla yhteisön jäsenillä on myös mahdollisuus vaikuttaa siihen omalla toiminnallaan. Toimivat oppimisympäristöt edistävät osallistumista, yhteisöllistä tiedon rakentamista sekä vuorovaikutusta. Toisaalta ne mahdollistavat myös aktiivisen yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteisöjen tai asiantuntijoiden kanssa. Oppimisympäristöjen jatkuvan kehittymisen tavoitteena on, että ne muodostaisivat pedagogisesti monipuolisen ja joustavan kokonaisuuden. Kehittämisessä tulisi myös ottaa huomioon kunkin oppiaineen erityistarpeet. (Opetushallitus, 2014, s. 29.)

Kun toteutettu toiminta saadaan kiinnittymään lasten ja nuorten omiin paikkoihin, heidän elämismaailmaansa sekä heille merkityksellisiin ympäristöihin, muodostuu kokemuksesta aiempaakin merkityksellisempi. Eleyt paikat niihin liittyvien kokemuksien ja merkityksien kera tehdään näkyväksi ja niille annetaan keskeinen sija. Taiteen kautta nämä asiat voidaan jakaa myös julkisesti. Työpajojen päätöstilaisuudet, teosten julkistaminen sekä kaikki muut erilaiset juhlat julkisissa tiloissa antavat onnistumisen kokemuksia osallistujille. Lisäksi yhteenkuuluvuus ja viihtyvyys lisääntyy tilaisuudessa. Toisaalta julkisuus antaa mahdollisuuden myös reitin aktiiviseen osallistumiseen ja toisaalta oman toimijuuden kehittämiseen. Näin oppilaat saavat konkreettisen mahdollisuuden vaikuttaa oman ympäristöönsä ja toisaalta pääsevät osallistumaan itseä koskevien päätösten tekemiseen. Paikkasidonnaisessa taidekasvatuksessa voidaankin sanoa tapahtuvan jotain, jota voi luonnehtia ikään kuin yhteiseksi tuotetuksi maailman jäsentymiseksi. Se on luonteeltaan dialogista, muutoksen tunnistavaa ja tämän vuoksi uuteen avautuvaa, mutta toisaalta paikkaan perustuessaan myös käytännöllistä ja osallisten elämismaailmaan kiinnittyvää todellisuutta. Paikkasidonnaisen taiteen voidaan siis sanoa olevan eräänlainen kohtaamisen tila (Jokela & Hiltunen, 2014, s. 101.)

2.3 Paikallisuus opetussuunnitelmissa

Perusopetuksen ohjausjärjestelmän tavoitteena ja tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda mahdollisimman hyvä edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Ohjausjärjestelmän niin sanotun normiosan muodostavat laki perusopetuksesta sekä perusopetusasetus, valtioneuvoston asetukset, opetussuunnitelman perusteet sekä paikallinen opetussuunnitelma ja siihen perustuvat lukuvuosisuunnitelmat. (Opetushallitus, 2014, 9.) Opetussuunnitelman perusteet on siis vain yksi osa tätä varsinaista ohjausjärjestelmää, mutta sen rooli on silti varsin iso, sillä se tuo konkreettisesti esille sen, miten opetustyötä pitäisi todellisuudessa toteuttaa. Ohjausjärjestelmän osista paikallinen opetussuunnitelma ja lukuvuosisuunnitelmat ovat lähimpänä niin sanotusti opettamisen paikallistasoa ja niiden kanssa esimerkiksi opettajat ja muu koulun opettamisesta vastaava henkilökunta ovat eniten tekemisissä. (Opetushallitus, 2014, s. 9.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet laaditaan perusopetuslain ja -asetuksen sekä tavoitteet ja tuntijaon määrittävän valtioneuvoston asetuksen pohjalta. Perusteasiakirja on se valtakunnallinen määräys, jonka mukaisesti jokaisen paikkakunnan paikallinen

opetussuunnitelma loppujen lopuksi valmistellaan. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä sekä edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista. (Opetushallitus, 2014, s. 9.) Paikallinen opetussuunnitelma mahdollistaa opetussuunnitelman yleisten kohtien muovaamisen kohti yksilöidymppää tasoa, kuitenkin rikkomatta opetussuunnitelman luomaa tasa-arvoa eri koulujen välille. Paikallinen opetussuunnitelma antaa myös oikein laadittuna opiskelijalle mahdollisuuden yksilöllisiin opintoihin valintoihin omassa oppilaitoksessaan. (Opetushallitus, 2019, s. 14.)

Nykyaikainen koulujärjestelmä on pyrkinyt kompensoimaan oppilaiden erilaisia lähtökohtia niin, että kaikki lapset riippumatta esimerkiksi sosiaalisesta taustasta, asuinalueesta tai sukupuolesta, saavat saman mahdollisuuden koulutautua omien yksilöllisten kykyjensä ja odotustensa mukaisesti. Erilaisilla keinoilla kaikkien lasten ja nuorten koulunkäyntiä on tuettu niin, että kaikilla oppilailla on mahdollisimman yhtäläiset mahdollisuudet siirtyä toiselle asteelle opiskelemaan. Inklusiiviset tavoitteet ovat läsnä varsinkin lähikouluperiaatteissa, joissa lähikouluun on pyritty integroimaan myös erityisen tuen tarpeessa olevat lapset. Toisaalta peruskoulujärjestelmän on myös esitetty alkaneen eriytyä sisäisesti ja muuttuvan yhä monimuotoistuneemmaksi sekä yksilöllistyneemmäksi. Yksi esimerkki tästä on vapaampi kouluvalinta, josta on muodostunut erityisesti kaupunkimaisissa kunnissa eräänlainen mekanismi, joka eriyttää oppilaita ryhmiin, jotka jakautuvat esimerkiksi yhteiskuntaluokittain tai kouluarvosanojen perusteella. Yhtenäisen peruskoulujärjestelmän sisälle on siis syntynyt eräänlaisia mekanismeja, jotka rakentavat monimuotoista, esimerkiksi sukupuoleen, alueellisuuteen, vähemmistöasemaan tai yhteiskuntaluokkaan kytkeytyvää eriytymistä. (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo, 2016, s. 28–29.)

Yksi keskeinen asia opetuksen tasa-arvoisuudessa on myös oppilaitosten käytössä olevat resurssit. Voidaan pohtia, onko opetus tasa-arvoista, mikäli joillakin kouluilla on resurssiensa puolesta mahdollisuudet tarjota enemmän oppilailleen, kuin muilla kouluilla. Yksi keskeinen tasa-arvon tarjoamisen kysymys liittyykin kyllin laadukkaiksi koettujen, nimenomaan julkisten palveluiden valikoimattomaan jakamiseen. Oikeudenmukaisuuden nimissä voisi olla järkevää kehittämisen lisäksi myös seuloa esille esimerkiksi haasteellisissa olosuhteissa toimivia, lisäresursseja tarvitsevia oppilaitoksia. (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo, 2016, s. 31.)

Paikallinen opetussuunnitelma on tärkeä osa ohjausjärjestelmää. Sillä on keskeinen merkitys sekä valtakunnallisten tavoitteiden että paikallisesti tärkeänä pidettyjen tavoitteiden ja tehtävien ilmentämisessä ja toteuttamisessa. Se luo ikään kuin yhteisen perustan ja suunnan sille päivittäiselle koulutyölle, jota paikkakunnan kouluissa päivittäin toteutetaan. Paikallinen suunnitelma on tietyllä tavalla eritellympi ja paikkakuntaan kohdistettu verrattuna yleisluontoiseen opetussuunnitelmaan. Sen avulla opetuksessa on mahdollista korostaa esimerkiksi paikkakunnan tarjoamia omia resursseja. (Opetushallitus, 2014, s. 9.)

Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (2014) paikallinen opetussuunnitelma on sekä strateginen että pedagoginen työkalu, joka linjaa opetuksen järjestäjän toimintaa sekä koulujen tekemää työtä. Se liittyy koulujen toiminnan myös muuhun, koulun ulkopuoliseen paikalliseen toimintaan lasten ja nuorten hyvinvoinnin sekä oppimisen edistämiseksi. (Opetushallitus, 2014, s. 9.) Paikallisella opetussuunnitelmalla on siis merkittävä rooli myös lasten ja nuorten kasvamiseksi yhteisönsä jäseneksi ja ympäristöään arvostavaksi aikuiseksi.

Vastuu paikallisen opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä on opetuksen järjestäjällä ja suunnitelmassa tulee päättää tietyistä ennalta määritetyistä asioista. Näitä ovat perusopetuksen kasvatustyön, opetuksen, ohjauksen ja oppilastuen, oppimisen arvioinnin ja tuen, koulun ja kodin yhteistyön sekä muun toiminnan järjestäminen ja toteuttaminen. Siinä täydennetään ja painotetaan opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä tavoitteita, keskeisiä sisältöjä, toimintaa ohjaavia linjauksia ja muita opetuksen järjestämiseen liittyviä asioita paikallisesta näkökulmasta käsin. Lisäksi opetuksen järjestäjän tulisi ottaa paikallista opetussuunnitelmaa laatiessaan huomioon paikalliset erityispiirteet, oppilaiden tarpeet sekä itsearvioinnin ja kehittämistyön tulokset. (Opetushallitus, 2014, s. 9.)

Paikallinen opetussuunnitelma voidaan laatia kaikille saman opetuksen järjestäjän kouluille joko yhteisenä tai siten, että suunnitelma sisältää opetuksen järjestäjän yhteisiä sekä useamman koulun yhteisiä ja/tai koulukohtaisia osioita. Laatimistavasta vastuusta on opetuksen järjestäjä. Toisaalta opetuksen järjestäjät voivat sopia myös järjestäjärajat ylittävistä yhteistyöstä ja yhteisistä seudullisista opetussuunnitelmalinjauksista. Tällöin päätökset koskevat siis esimerkiksi koko seutukuntaa, eivätkä pelkästään tiettyjä kouluja.

Yhteistyö opetussuunnitelman ja lukuvuosisuunnitelmien laadinnassa edistää kaikkien sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin ja toisaalta lisää opetuksen ja kasvatustyön yhtenäisyyttä. Opetuksen järjestäjän tulisi siis huolehtia toimiessaan siitä, että myös opetustoimen henkilöstöllä on mahdollisuus osallistua yhteistyöhön ja edistää sekä oppiaineiden yhteistyötä että eri toimijaryhmien välistä monialaista yhteistyötä. (Opetussuunnitelma, 2014, s. 10.) Opetustoimen henkilöstön mahdollisuuksia osallistua yhteistyöhön parantaisi kuitenkin, mikäli opettajien perehdyttämiseen sekä kouluttautumiseen opetussuunnitelman suhteen kiinnitettäisiin vielä nykyistä enemmän huomiota.

Myös oppilaille ja huoltajille kuuluu opettajien tavoin oikeus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien valmisteluun näin halutessaan. (Opetussuunnitelma, 2014, s. 10.) Oppilaiden kohdalla osallistuminen lisää vaikuttamisen tunnetta ja antaa kokemuksen siitä, että koulun asioihin voi myös itse vaikuttaa. Vanhempien mukana olo puolestaan vaikuttaa positiivisesti koulun ja kodin yhteistyöhön, ja toisaalta tutustuttaa myös vanhempia koulun toimintakulttuuriin ja esimerkiksi molempien osapuolten kasvatustavoitteisiin. Koulujen ja kodin yhteistyön olisikin tärkeää toimia harmonisesti niin, että ne tukevat toinen toisensa tekemää kasvatustyötä. Huoltajien osallistuminen opetussuunnitelman ja muiden siihen liittyvien suunnitelmien valmisteluun voi myös kehittää suunnitelman paikallisuutta. Tämä johtuu siitä, että lapset huoltajineen asuvat paikkakunnalla, kun taas opettajat saattavat kulkea työpaikalleen eri paikkakunnalta.

Kuten peruskoulutasolla, myös lukioden paikallisissa opetussuunnitelmissa päätetään lukion opetus- ja kasvatustyöstä. Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) mukaan opetuksen järjestäjän tulee laatia vuosittain hyväksymäänsä opetussuunnitelmaan perustuva suunnitelma opetuksen käytännön järjestämisestä. Varsinaista paikallista opetussuunnitelmaa laadittaessa on huomioitava myös muiden oppilaitosten opetustarjonta sekä lukion toimintaympäristö, paikalliset osaamisvahvuudet ja erityisresurssit. Lukiopaikkakunnan tai alueen luonto ja ympäristö, historia, kieliolosuhteet sekä elinkeino- ja kulttuurielämä luovat opetussuunnitelmaan paikallisuutta. Edellä mainittujen asioiden lisäksi myös käytännön yhteistyö eri alojen asiantuntijoiden kanssa on omiaan lisäämään opiskelun elämänläheisyyttä ja syvällisyyttä. (Opetushallitus, 2019, s. 13.)

Lukioden paikallinen opetussuunnitelma laaditaan yhteistyössä lukion henkilöstön, opiskelijoiden, opiskelijoiden huoltajien sekä säännösten edellyttämiltä osin kunnan sosiaali- ja

terveydenhuollon toimeenpanoon kuuluvia tehtäviä hoitavien viranomaisten kanssa (Opetushallitus, 2019, s. 14). Näin ollen myös opiskelijoilla ja heidän huoltajillaan on koulun henkilökuntaan kuuluvien lisäksi oikeus vaikuttaa siihen, millaiseksi paikallinen opetussuunnitelma loppujen lopuksi muotoutuu. Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) mukaan paikallisen opetussuunnitelman laatimisessa voidaan halutessa tehdä yhteistyötä myös muiden koulutuksen järjestäjien ja erilaisten sidosryhmien kanssa. Paikallisen opetussuunnitelman laatiminen ei siis ole pelkästään koulujen sisäinen prosessi, vaan koskettaa monia erilaisia tahoja. Yhteistyöllä eri tahojen kanssa pyritään varmistamaan, että lukiokoulutus pysyy korkeatasoisena, yhteiskunnallisesti merkittävänä ja että koko yhteisö sitoutuu yhdessä määriteltyihin tavoitteisiin ja toimintatapoihin (Opetushallitus, 2019, s. 14).

2.4 Tutkimukseen liittyviä hankkeita

Tutkimuksen kannalta on mielenkiintoista nostaa esiin pari hanketta, jotka liittyvät aiheeseen varsin läheisesti. DigiGO! -hankkeen tuloksissa on tietoa opettajien yhteistyötavoista ja -aktiivisuudesta. Kyseinen hanke on Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskuksen ja Euroopan sosiaalirahasto ESR:n rahoittama. Se on Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan, Mediapedagogiikkakeskuksen ja harjoittelukoulun sekä Lapin ammattikorkeakoulun yhteishanke. Hankkeen tavoitteena oli selvittää edellytyksiä perustaa Lapin koulujen maakunnallinen kehittämisverkosto sekä tukea koulujen digitalisaatiota opettajien ja oppilaiden tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen sekä monilukutaidon vahvistamisen kautta. Kyseisen hankkeen tuottamista tuloksista sain hyvää pohjaa ja vertailukohtaa oman tutkimusaineistoni tarkasteluun. (Kari ym., 2019, s. 7.)

Hankkeen yhteydessä on järjestetty esimerkiksi opettajien digitutor-koulutusta, kehitetty digitutoreiden mentoroinnin mallia ja pilotoitu älykkäiden järjestelmien, sekä robotiikan lukio-opetusta. Digitutoreilla tarkoitetaan tässä yhteydessä tutoropettajia, jotka ovat paikallisesti keskeisessä roolissa koulujen digitalisoinnin edistämiseksi pedagogisesta näkökulmasta. He tukevat muita opettajia koulukulttuurin muutoksessa. Hankkeen tuloksissa tarkastelun kohteena ovat kehittämisverkoston toiminnan edellytysten arviointi sekä kokemukset Lapin alueen tutoropettajien tai digitutoreiden kouluttamisesta sekä lukiopiloteista, joiden avulla etsittiin uusia tapoja opettaa ja havainnollistaa lukion opetussuunnitelman sisältöjä. Projektit ilmentävät myös niin kutsuttua arktista pedagogiikkaa, eli pohjoisen pitkät etäisyydet sekä

alueelliset ja kulttuuriset erityispiirteet huomioivaa opetuksellista lähestymistapaa. (Kari ym., 2019, s. 7.)

Alla olevassa kaaviossa on kuvattu koulujen eri yhteistyöverkostojen jakautuminen opettajien vastauksissa. Tutkimuksen mukaan 54 % opettajista on sitä mieltä, että koulujen yleisin yhteistyöverkosto muodostuu lähialueen kouluista. Toiseksi yleisin yhteistyön muoto puolestaan oli seurat, yhdistykset ja järjestöt, joista suosittuja olivat erityisesti urheiluseurat. Sen sijaan muut koulut Suomessa ja ulkomailla mainitsi ainoastaan 15 % opettajista. Kaaviossa mainitut muut verkostot olivat tässä tapauksessa muun muassa kulttuuri-, liikunta- ja kirjasto- toimii, nuorisotyö, normaalikoulut, yliopistot sekä DigiGO! -hanke. Lisäksi varsin iso osa vastaajista, eli 40 % valitsi kyselyssä vaihtoehdon en osaa sanoa. (Körkkö, 2019, s. 16.)

Yhteistyöverkosto	Vastauksia	% vastaajista
Lähialueen koulu/t	249	54
En osaa sanoa	185	40
Järjestöt, seurat tai yhdistykset	134	29
Lähikunnan koulu/t	92	20
Muut koulut (Suomessa, ulkomailla)	69	15
Muut verkostot	63	14
Vastaajia yhteensä	462	

Taulukko 1: Koulujen yhteistyöverkostot opettajien mukaan. (Körkkö, 2019, 16.)

DigiGO! -hankkeessa tutkittiin lisäksi muun muassa sitä, mikä on opettajien näkemys yleisimmistä yhteistyön muodoista. Tätä on havainnollistettu alapuolella olevassa kaaviossa. Yllättävää kaaviota tutkiessa on se, että harva osasi ottaa lainkaan kantaa virtuaalisia ja sosiaalisen media verkostoja koskevaan yhteistyöhön. Mikäli tarkasteluun otetaan ”vähintään kerran vuodessa” -sarake, ovat opettajien yleisimmät yhteistyön muodot: oppiaineisiin liittyvä yhteistyö, opettajien täydennyskoulutus sekä opetuksen kehittämiseen liittyvät yhteiset projektit. Mikäli tarkastellaan yhteistyön määrää, voidaan kaavion perusteella todeta, että opettajat tekevät yhteistyötä joitakin kertoja vuodessa ja yhteistyö liittyy erityisesti opettajien täydennyskouluttautumiseen sekä yhteisten tapahtumien ja vierailujen järjestämiseen. (Körkkö, 2019, s. 18–19.)

Vastaus	Viikoit- tain	Kuu- kau- sittain	Joitain kertoja /vuosi	Vähint. kerran /vuosi	Harvem- min kuin vuositt.	En osaa sanoa	Yht.
Yhteistyön muoto	Lkm	Lkm	Lkm	Lkm	Lkm	Lkm	Lkm
Oppiaineisiin liittyvä yhteistyö	62	59	162	283	55	72	410
Opettajien täydennyskoulutus	1	20	247	268	80	67	415
Opetuksen kehittämiseen liittyvät projektit	21	62	180	263	78	72	413
Oppilaiden yhteiset tapahtumat, vierailut tms.	3	29	224	256	86	65	407
Opettajien yhteiset tapahtumat, vierailut tms.	3	27	202	232	122	65	417
Virtuaaliset ja sosiaalisen median verkostot	23	26	87	136	95	166	397
Koulujen/kuntien välinen henkilöstö-resurssi	45	9	44	98	46	225	369
Koulujen/kuntien välinen muu resurssi	7	5	39	51	47	251	349
Muu yhteistyö, mikä	4	6	10	20	11	183	214
En osaa sanoa						178	178
Yhteensä	169	243	1195	1607	620	1344	3569

Taulukko 2: Yleisimmät yhteistyön muodot opettajien mukaan. (Körkkö, 2019, 18.)

DigiGO! -hankkeen lisäksi tämän tutkimuksen kannalta toinen mielenkiintoinen hanke on Taidetestaajat. Kyseessä on Suomen kulttuurirahaston ja Svenska kulturfondenin hanke, joka mahdollisti usean peruskoulun 8.-luokkalaisen matkan taidelaitokseen vuosina 2016–2020. Lukuvuotena 2020–2021 toimintaa jatkettiin yhteistyössä opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa. (Pääjoki, 2020, s. 11.)

Alun perin Taidetestaajat oli osa Suomen itsenäisyyden juhluvuoden ohjelmistoa vuonna 2017. Alkupääoman Suomen kulttuurirahastolle keräsivät vuonna 1938 kansakoululaiset, joten sen vuoksi rahasto päätti lahjoittaa jotain takaisin koululaisille. Näin syntyi ajatus 8.-

luokkalaisten tuomisesta taiteen äärelle. Tavoitettavuussyistä yhteistyötahoksi valittiin koulut ja tavoitteeksi asetettiin se, että saataisiin nuoret kokemaan sellaista taidetta, jota he eivät olleet aiemmin kokeneet. Itse taiteen lisäksi nuorille haluttiin tarjota myös kokemus vierailuista taidelaitoksissa. Koululaiset matkustivat opettajiensa kanssa taidekohteisiin sekä oman alueensa sisällä että pääkaupunkiseudulla. Ensimmäisen kolmen vuoden aikana hanke tavoitti lähes 200 000 ihmistä ja sen kokonaiskustannukset olivat noin 20 miljoonaa euroa. Sijoitus hankkeeseen oli kuitenkin merkittävä nuorten taidekokemusten kannalta, sillä lähes kaikki 8.-luokkalaiset pääsivät sen tukemana taidevierailuille. (Pääjoki, 2020, s. 11.)

Hankkeen varsinaisena toteuttajana toimi Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto, joka tehtävänä oli organisoida vierailujen käytännön järjestelyt, kuten matkustamisen ja taidekohteiden sekä ohjelmistojen koordinoinnin. Käytännössä tämän tehtävät hoitivat aluekoordinaattorit. Taidelaitokset valikoituivat mukaan julkisen hakumenettelyn kautta. Edellytyksenä valitsemiseen oli se, että taidelaitos toteutti kouluille sekä ennakko- että jatkotyöskentelymateriaalit ja että taidelaitos halusi kehittää sopivaa ohjelmistoa ja yleisötyötä nuorille. (Pääjoki, 2020, s. 11–12.)

Taidetestaajat teki hankkeen alkuaikoina näkyväksi peruskoulujen resursointiin liittyviä ongelmakohtia taidevierailujen toteuttamisessa. Myös taiteen ja kulttuurin julkisen rahoituksen perusteet tarkentuivat suurin piirtein samoihin aikoihin hankkeen kanssa ja myös yhdeksi julkisen kulttuuripolitiikan keskeiseksi tavoitteeksi oli noussut taide- ja kulttuuripalveluiden saatavuuden parantaminen. Suomen kulttuurirahasto teetti ennen hankkeen käynnistämistä taustakyselyn, jossa nousi esiin muun muassa koulujen resurssitarve. Koulujen määrärahat nousivat esiin vielä myöhemmin hankkeen resursoinnista huolimatta, sillä maksettujen pääsylippujen ja matkojen lisäksi kouluille jäi muita menoja kustannettavaksi. (Pääjoki, 2020, s. 17–163.)

3 Tutkimuksen toteutus

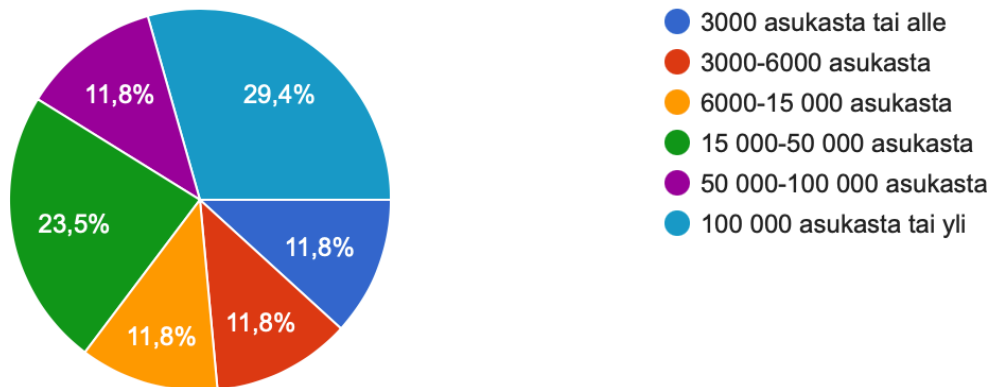
3.1 Laadullinen tutkimus aineistonkeruun määrittäjänä

Hyödynnän tutkimuksessani laadullista, eli kvalitatiivista tutkimusmenetelmää. Laadullisesta tutkimuksesta voidaan puhua sekä laajassa merkityksessä että monissa erilaisissa kapeissa merkityksissä, sillä se sisältää useita hyvin erilaisia laadullisia tutkimuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 13). Laadullinen tutkimus voidaankin esittää eräänlaisena sateenvarjona, joka kokoaa alleen useita erilaisia laadullisen tutkimuksen muotoja. Laajasti, mutta yksinkertaistaen ajatellen laadullisella tutkimuksella voidaan tarkoittaa kaikkea empiiristä tutkimusta, joka ei ole määrällistä. (Tuomi, 2007, s. 96.)

Laadullisen tutkimuksen tyypillisiksi piirteiksi määritellään yleensä seuraavat asiat: tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa; suositaan aineistolähtöistä analyysia; tiedonantajat tai tietolähteet valitaan tarkoituksenmukaisesti; tieto, jota kerätään, liittyy aina ihmisten tuottamiin merkityksiin; tiedonantajien joukko on useimmiten pieni, ainakin verrattuna määrälliseen tutkimukseen ja tulokset ovat ainutlaatuisia koskien vain tätä kyseessä olevaa aineistoa eli yleistettävyyttä ei haeta. Laadullisessa tutkimuksessa on hyvä muistaa, että se on eri asia, kuin laadun tutkimus, eikä laadullinen tutkimus itsessään kerro vielä mitään tutkimuksen laadukkuudesta. (Tuomi, 2007, s. 97–98.)

Tässä tutkimuksessa laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tiedonantajien joukko ei ole suuri, vaan koostuu 17 verkkokyselyyn vastanneesta peruskoulun- tai lukion kuvataideopettajasta. Kyselyyn vastasi kuusi maaseutualueiden kuvataideopettajaa ja 11 kaupungeissa toimivaa opettajaa. Eniten vastaajia, eli kaikkiaan viisi kappaletta, oli 100 000 tai isompien kaupunkien opettajissa. Seuraavaksi eniten vastauksia, eli neljä, tuli 15 000–50 000 asukkaan paikkakuntien ryhmään. Muuten vastaukset jakaantuivat suhteellisen tasaisesti kaikkien paikkakuntaryhmien kesken. Osittain tutkimukseen vastaajien määrästä johtuen tulokset eivät ole kovin kattavia, vaan antavat osittaista suuntaviivaa siihen, minkälaisia eroja ja yhtäläisyyksiä kuvataideopetuksesta voidaan isojen ja pienten paikkakuntien välillä havaita. Mikäli otanta olisi ollut isompi, olisi voitu saada erot ja yhtäläisyydet selkeämmin esiin.

Tutkimuskysely jaettiin kuvataideopettajien sosiaalisen median ryhmään, johon esittelytekstin liitteeksi lisättiin huomautus siitä, että kyselyyn vastaamalla kuvataideopettaja antaa luvan käyttää vastauksiaan tutkimuksessa. Lisäksi Tutkimuskyselyn lopussa oli pakollinen kysymys, jossa piti valita, että antaako luvan vastaustensa käyttöön tutkimuksessa. Kaikki tutkimuskyselyyn vastanneet antoivat luvan käyttää vastauksiaan tutkimuksessa.



Kuvio 2: Tutkimuskyselyyn vastanneet kuvataideopettajat paikkakunnan koon mukaan.

Laadullinen tutkimus ymmärretään useimmiten metodiseksi kokonaisuudeksi, jossa aineiston keruuta ei ole syytä erottaa aineiston analyysistä (Tuomi, 2007, s. 97). Laadullisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisista dokumenteista koottu tieto (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 131). Minä hyödynsin näistä kyselyä, jonka teetätin eri paikkakuntien perusopetuksen ja lukioiden kuvataideopettajilla. Kysely valikoitui aineiston keräämismenetelmäksi sen vuoksi, että se oli mielestäni tämän tutkimuksen kannalta kaikkein sopivin vaihtoehto, kun tarvitaan tiettyä ihmisryhmältä tietoa jostain asiasta. Esimerkiksi haastattelu olisi ollut varsin hankala toteuttaa, sillä haastateltavia olisi pitänyt olla suhteellisen paljon ja havainnointi puolestaan ei sovi tämän tutkimuksen ajatukseen siitä, että pyritään selvittämään joidenkin henkilöiden oma, henkilökohtainen näkökulma aiheeseen. Erilaisia menetelmiä voidaan käyttää laadullisessa tutkimuksessa myös rinnakkain tai eri tavoin yhdisteltynä tutkittavan ongelman ja tutkimusresurssien mukaan, mutta tämäkään ei ollut minun tutkimukseni kannalta mielekästä, sillä muut menetelmät eivät olisi tuoneet tutkimukseen mitään keskeistä lisää.

Vaikka laadullisen tutkimuksen tulisi olla suhteellisen hypoteesitonta, voidaan siinä siitä huolimatta käyttää niin kutsuttuja työhypoteeseja, jotka viittaavat esimerkiksi erilaisiin oletuksiin kohdeilmion luonteesta. Tutkimusprosessin alussa tutkijalla voi siis olla jonkinlainen esiymmärrys aiheesta, joka voi perustua joko omakohtaiseen tietoon ja kokemukseen tai toisen kautta saatuun tietoon. (Puusa & Juuti, 2020, s. 78.) Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkijalla ei tulisi kuitenkaan olla täysin lukkoon lyötyjä ennako-olettamuksia tutkimuskohteesta tai itse tutkimuksen tuloksista. Mahdolliset esioletukset on myös tiedostettava, jotta ne eivät rajaa varsinaisia tutkimuksellisia toimenpiteitä. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 19–20.) Tässä tutkimuksessa minun esiymmärrykseni perustuu tekemääni kandidaatin tutkielmaan ja sen tuloksiin. Toisaalta myös oma kokemukseni pienellä paikkakunnalla asumisesta ja opiskelemisesta voidaan ajatella jonkinlaiseksi esiymmärrykseksi aiheesta. Tutkijana minun on pidettävä huoli siitä, että mahdolliset oletukset eivät nouse uuden tiedon hankinnan esteeksi. Laadullisessa tutkimuksessa myös testataan hypoteeseja, tosin määrällisestä tutkimuksesta poikkeavalla tavalla. Ennakkoon asettamisen sijaan hypoteesit tuotetaan tutkimuksen mittaan sekä aineiston keruun että analysointivaiheessa. Hypoteesit nousevat siis aineiston pohjalta, eivätkä esimerkiksi kirjallisuudesta tai yksittäisestä teoriasta. (Puusa & Juuti, 2020, s. 79.)

Laadullisen aineiston kohdalla voidaan puhua sen kylläntymisestä eli saturaatiosta. Aineisto on riittävän suuri, kun uudet tapaukset eivät tuota enää mitään tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. (Eskola & Suoranta, s. 62.) Tällöin samat aiheet alkavat siis näkyä yhä selkeämmin vastauksissa, eikä niistä ole löydettävissä uusia, tutkimusta hyödyttäviä asioita. Aineiston kylläntymistä ei kuitenkaan aina ole kovin helppoa arvioida, ja usein aineiston määrä onkin kvalitatiivisessa tutkimuksessa pitkälti tutkimuskohtainen. Tutkijan on käytännössä itse kyettävä arvioimaan, milloin aineistoa on tullut kerättyä riittävästi, jotta se kattaa tutkimusongelman. (Eskola & Suoranta, s. 63.)

3.2 Aineistonkeruun toteutus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on siis selvittää, minkälaisia eroja ja yhteneväisyyksiä maaseudun ja kaupunkien kuvataidekasvatuksesta on löydettävissä. Varsinainen tutkimusaineisto kerättiin kevään 2021 aikana Suomen peruskoulujen ja lukioiden kuvataideopettajille suunnatulla verkossa täytettävällä kyselyllä. Kysely koostui sekä avoimista että

strukturoiduista kysymyksistä, mutta suurin osa oli avoimia kysymyksiä, joihin opettajat saivat havainnollistaa ajatuksiaan omin sanoin.

Tutkimuksen havaintoaineiston hankinta voidaan empiirisessä tutkimuksessa jaotella karkeasti kahteen luokkaan: valmiisiin aineistoihin ja itse kerättäviin aineistoihin. Valinta näiden kahden välillä riippuu tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimusongelmasta. (Tuomi, 2007, s. 136.) Tässä tutkimuksessa on käytetty kerättyä aineistoa. Osa vastauksista on saatu jakamalla linkki verkkokyselyyn sähköpostin välityksellä peruskoulujen ja lukioiden kuvataideopettajille. Suurin osa tutkimukseen osallistujista kuitenkin vastasi kyselyyn kuvataideopettajien Facebook-ryhmään jakamani linkin kautta. Jokainen sai siis täyttää kyselyn omassa rauhassaan, sellaisessa paikassa kuin halusi. Kyselyssä ei ollut minkäänlaista aikarajaa vastaamiselle, vaan vastaajan oli mahdollista käyttää sen verran aikaa kuin oli tarve.

Kun tutkimuksessa halutaan tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii juuri niin kuin toimii, on kaikkein loogisinta kysyä vastausta häneltä itseltään. Tällöin päädytään kyselyyn. (Eskola, 2014, s. 134.) Kysely määritellään menettelytavaksi, jossa tiedonantajat täyttävät itse kyselylomakkeen joko valvotussa tilanteessa tai itsekseen kotona. Kyselyn haittapuolia on se, että haastattelijalla ei ole mahdollisuutta esimerkiksi oikaista mahdollista väärinymmärrystä, selventää ilmausten sanamuotoa tai käydä keskustelua tiedonantajan kanssa samalla tavalla kuin haastattelussa voisi, ja olisi luontevaa tehdä. (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 135.) Esimerkiksi internetissä toteutettavassa kyselyssä tällaista vaihtoehtoa ei ole, vaan kaikki vastaajat saavat saman lomakkeen, jonka he täyttävät ja lähettävät. Tutkija, eli kyselyn tekijä ja lähettäjä ei siis tässä tapauksessa voi vastausten saavuttua enää kysyä vastaajilta lisäkysymyksiä, vaan hänen on siitä eteenpäin tehtävä päätelmänsä ainoastaan vastausten perusteella.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä keskittyä varsin pieneen määrään tapauksia ja pyrkiä analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. (Eskola & Suoranta, s. 18). Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei siis tässä tapauksessa olekaan sen määrä, vaan ennen kaikkea laatu. Tätä tutkimusta varten keräämäni aineisto ei ole kovin laaja, mutta olen silti pyrkinyt tutkimusta tehdessäni siihen, että analysoin saamani tiedon mahdollisimman huolellisesti ja syvällisesti, jolloin ikään kuin tasapainotan aineiston vähyyttä. Tarkoitukseni on kuitenkin tuottaa näkökulmaa tutkittavaan aiheeseen, joten aineiston pienuudesta huolimatta pyrin tuottamaan luotettavia tutkimustuloksia. Aineiston pohjimmainen tehtävä on toimia tavalla

tai toisella tutkijan apuna, kun tämä rakentaa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Tarkoitus ei ole pelkästään kertoa aineistosta, vaan pyrkiä myös rakentamaan teoreettisesti kestäviä näkökulmia. (Eskola & Suoranta, s. 62.)

3.3 Vertaileva sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Se voidaan ajatella sekä yksittäisenä metodina että ikään kuin väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää osaksi erilaisia analyysikokonaisuuksia. Laadullisen tutkimuksen analyysi voidaan jakaa karkeasti kahteen ryhmään sen perusteella, ohjaako analyysia jokin tietty teoreettinen tai epistemologinen asemointi. Toiseen ryhmään kuuluvia analyysimuotoja ei lähtökohtaisesti ohjaa mikään teoria tai epistemologia, vaan niihin voidaan soveltaa suhteellisen vapaasti monenlaisia teoreettisia ja epistemologisia lähtökohtia. Sisällönanalyysi kuuluu tähän ryhmään. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 119.)

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty aineistolähtöistä analyysia. Siinä pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Ydinajatuksena on se, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai hankittuja, eikä niillä pitäisi olla mitään tekemistä analyysin toteuttamisen tai varsinaisen lopputuloksen kanssa. Sen sijaan niiden tulisi nousta esille aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122.)

Kyselyn tulokset perustuvat kuvataideopettajien omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin paikkakunnan vaikutuksesta kuvataiteen opettamiseen. Kyseessä ei siis ole numeraalinen tai tilastollinen vertailu, jossa tutkittaisiin esimerkiksi eri kokoisten paikkakuntien opetuksen käytössä olevien budjettien suuruutta. Lähtökohtana tutkimuksen aineiston analyysissa on ensisijaisesti ollut se, mikä on opettajien henkilökohtainen kokemus asiasta ja minkälaisia mahdollisia paikkakunnan kokoon liittyviä eroja ja yhtäläisyyksiä heidän kertomistaan seikoista voidaan löytää.

Keräämäni aineistoa olen lähtenyt tutkimaan ja järjestelemään sekä teemoittelemalla että tyypittelemällä. Havaintojen luokittelu on laadulliselle aineistolle tyypillistä ja se on tietyllä tavalla myös tulkintaa. Olen lajitellut keräämäni aineistoa aluksi ennalta määriteltyjen kategorioiden, eli maaseutu-kaupunkiluokituksen perusteella kahteen ryhmään. Tämän jälkeen

olen jatkanut ryhmittelyä epämääräisemmän samankaltaisuuden ja toisaalta erilaisuuden perusteella, mikä mukaillee enemmän tyypittelyä. Toisaalta sekä teemoittelu että tyypittely kietoutuvat myös paljolti toisiinsa. Juutin ja Puusan (2020, s. 152) mukaan erilaisuuksien etsiminen aineiston analyysissä on hyödyllistä muun muassa siksi, että kun erilaisuuksia on löydetty, on samankaltaisuus myös rikkaammin jäsentynyttä. Sekä erilaisuuksien että samankaltaisuuksien havainnoiminen on siis molempien näkökulmien huomioimiseksi merkityksellistä.

Vertailevissa kvalitatiivisissa tutkimuksissa huomio kohdistetaan yleensä useaan muuttujaan muutamien tapausten välillä. Tavoitteena on osoittaa, että miten eri piirteet muodostavat tapauksen ja mikä näissä eri tapauksissa on yhteistä ja mikä taas erilaista. Laadullinen vertailututkimus voidaan jakaa kahteen tyyppiin sen mukaan, kuinka montaa tapausta verrataan: laadullinen tutkimus, jossa on vain kaksi tapausta tai tutkimus, jossa vertaillaan useampia eri tapauksia. (Räsänen ym., 2005, s. 58.) Tässä tutkimuksessa on vain kaksi vertailtavaa tapausta, eli paikkakuntaryhmää ja olen analyysissäni pyrkinyt tuomaan esille nimenomaan näiden kahden tapauksen eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Vertailevassa tutkimuksessa erityisen keskeistä on se, miten tulkitaan niitä eroja ja yhtäläisyyksiä, joita tutkimusaineistosta pyritään löytämään (Räsänen ym., 2005, s. 58).

Analysoitava aineisto koostuu 17 kuvataideopettajan vastauksista. Vastauksissa on sekä laajoja lausemuotoon aseteltuja vastauksia, että lyhyitä yhden tai kahden sanan vastauksia. Osa oli myös vastannut joihinkin kysymyksiin, ettei osaa vastata. Analysoinnin alkuvaiheessa ensimmäinen tehtävä oli jakaa vastaukset paikkakunnan koon mukaisesti ryhmiin, joiden perusteella aloitin varsinaisen erojen ja yhtäläisyyksien etsimisen. Kyselyn alussa kuvataideopettajien piti valita kuudesta eri paikkakunnan koosta se, minkä vastaa heidän opetuskuntaansa. Opettajien valintojen mukaan jaoin vastaukset kaupunki-maaseutuluokituksen tukevana kahteen ryhmään: alle ja yli 15 000 asukkaan paikkakunnilla opettaviin. Näin muodostin itselleni kaksi vertailukelpoista ryhmää.

Tutkimuksen tuloksia ja luotettavuutta tarkastellessa on hyvä ottaa huomioon se aika, jolloin itse tutkimus on toteutettu. Tutkimuskysely on teetätetty kuvataideopettajilla covid-19-pandemian keskellä, mikä näkyy jonkin verran myös aineistossa. Tavallisesti kuvataidetuntien puitteissa tehtävät vierailut esimerkiksi museoihin tai muihin kulttuurikeskuksiin ovat jääneet paljolti tekemättä ja opetusta on toteutettu ympäri Suomea etäopetuksena, jolloin

opetusympäristö on tyypistynyt oppilaiden omiin koteihin ja huoneisiin. Uusia opiskelumuu-
toja on otettu käyttöön ja pandemia tulee varmastikin muuttamaan joitakin opiskelutapoja
myös pysyvästi.

4 Paikkakunnan resurssit – rajoite vai mahdollisuus?

4.1 Paikallisen opetussuunnitelman toteutuminen koulutyössä

Tutkimuksen aineiston perusteella osa opettajista kokee, että paikallisissa opetussuunnitelmissa ei ole niin erityisiä painotuksia, että siitä saisi irti jotain opetusta hyödyttävää ja paikallisuutta painottavaa. Tämä on mielenkiintoista siksi, että esimerkiksi vuoden 2019 lukion opetussuunnitelman perusteissa on mainittu, että paikallisen opetussuunnitelman pitäisi mahdollistaa oppilaiden ja koulun sulautuminen osaksi ympäröivää yhteisöä ja ympäristöä sellaisella tavalla, jota ei pelkän yleisen opetussuunnitelman avulla pystyittäisi kaikkialla toteuttamaan. (Opetushallitus, 2019, s. 14.) Maaseutu- ja kaupunkipaikkakuntien välillä ei ole aineiston perusteella havaittavissa selkeää eroavaisuutta paikallisen opetussuunnitelman hyödyntämisaktiivisuudessa, vaan kummastakin vastaajaryhmästä löytyy pari kuvataideopettajaa, jotka eivät hyödynnä paikallista opetussuunnitelmaa työssään.

Aineistosta ilmeni, että osalla kaupungeissa on myös laadittu joko paikallisen opetussuunnitelman osaksi tai siitä erilliseksi kulttuuriopetussuunnitelma, joka määrittelee paikallisia kulttuurikohteita, joita voi hyödyntää opetuksessa. Tässä suunnitelmassa on saatettu myös jakaa eri oppiaineille vastuuta vaikkapa eri kulttuurikohteissa vierailuista. Tämänkaltainen suunnitelma paikallisen opetussuunnitelman lisänä tai sen osana täydentää hyvin perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) vaatimuksen, että opetuksen järjestäjän tulisi ottaa paikallista opetussuunnitelmaa laatiessaan huomioon muun muassa paikalliset erityispiirteet. (Opetushallitus, 2014, s. 9.) Kulttuuriopetussuunnitelma on erinomainen tapa huomioida vieläkin paremmin paikallisuus ja se, mitä paikkakunta opetukselle tarjoaa. Toisaalta se myös säästää opettajalta osan vaivannäöstä, kun paikallisia kulttuurikohteita on jo määritelty valmiiksi, jolloin ennen tunteja ei tarvitse itse lähteä selvittämään kohteita. Tämä on erityisen arvokasta sellaisten opettajien kohdalla, jotka eivät itse asu opetuspaikkakunnallaan. Tällöin heille saattaa olla hyvinkin tuntematonta se, minkälaista tarjontaa paikkakunnalla ylipäättänsä on.

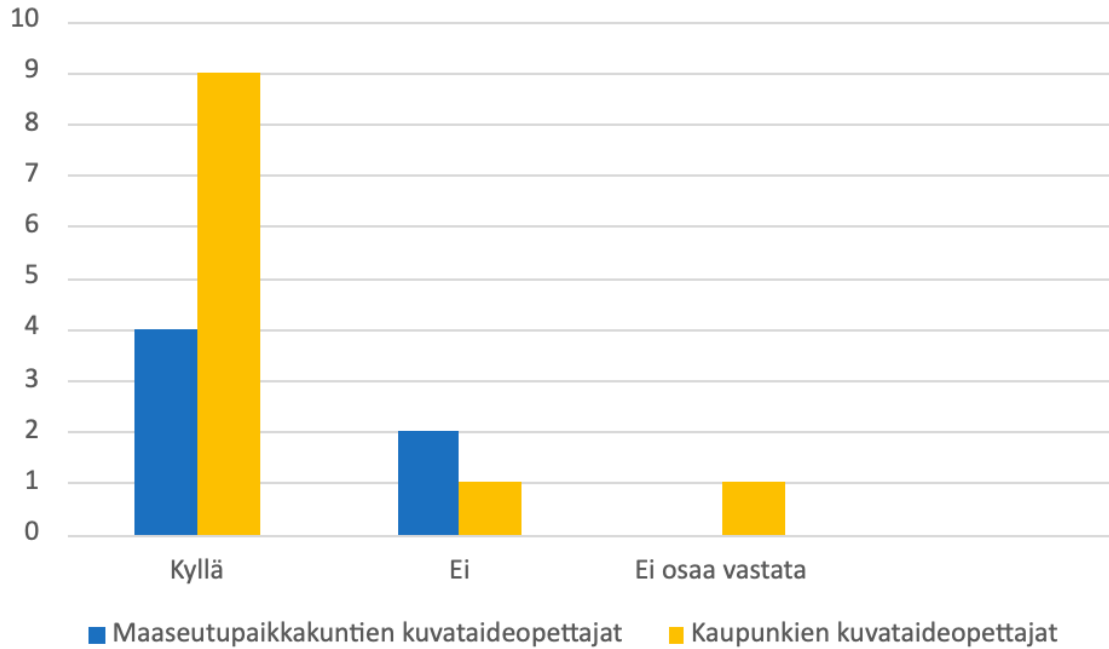
Jotkut tutkimuskyselyyn vastanneista kuvataideopettajista ovat päätyneet tekemään oman paikallisen sovellutuksensa valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta, mahdollisesti juuri sen vuoksi, että paikallinen opetussuunnitelma ei ole tarpeeksi eritelty. Aineiston perusteella vaikuttaa kuitenkin varsin selkeästi siltä, että ne maaseutualueiden ja kaupunkien

kuvataideopettajat, jotka ovat olleet itse tekemässä ja vaikuttamassa paikalliseen opetussuunnitelmaan, ovat myös aktiivisempia käyttämään sitä oman opetuksensa pohjana. Tutkimuskyselyn 17 vastaajasta neljä oli ollut tekemässä paikallista opetussuunnitelmaa ja heistä kolme oli kaupunkilaisopettajia ja yksi maaseudulla toimiva kuvataideopettaja. Erikoinen asetelma tässä on se, että maaseutualueilla toimivat, mahdollisesti kuntansa ainoat kuvataideopettajat eivät ole päässeet vaikuttamaan paikalliseen opetussuunnitelmaan. Toki kyse voi olla myös opettajakohtaisista eroista, eli haluaako kuvataideopettaja ylipäättänsä olla mukana tekemässä ja kehittämässä paikallista opetussuunnitelmaa. Eräs kyselyyn vastanneista taajama-alueen kuvataideopettajista totesi, että koska on kirjoittanut paikallisen opetussuunnitelman, niin sen hyödyntäminen tulee jo suorastaan ”selkäytimestä”. Tämä kuvaa varsin hyvin sitä, että kun on perehtynyt aiheeseen, niin sen noudattaminen ja hyödyntäminen ei vaadi enää samanlaista työtä, kuin joltakin sellaiselta opettajalta, jolle paikallinen opetussuunnitelma ei ole niin tuttu. Yksi kaupungissa toimiva kuvataideopettaja kertoo tutkimuskyselyn vastauksessaan pitävänsä opetussuunnitelmaa tärkeämpänä työvälineenä kuvataiteessa, kuin muissa oppiaineissa:

...Kuvataiteessa opetussuunnitelma on luultavasti tärkeämpi opettajan työväline kuin muissa oppiaineissa, sillä aineessamme ei ole useimmiten käytössä oppikirjaa, jossa opetussuunnitelman asiat olisi jo ”valmiiksi purtu”. Tästä syystä opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä taito- ja taideaineiden opettajien kouluttautumiseen pitäisi kiinnittää paljon huomiota.

On huolestuttavaa, että osa tutkimukseen osallistuneista kuvataideopettajista ei noudata paikallista opetussuunnitelmaa lainkaan, joten joko opetussuunnitelmakoulutukseen tai toisaalta paikallisen opetussuunnitelman selkeyteen tulisi tulevaisuudessa kiinnittää huomiota, jotta jokainen kuvataideopettaja pystyisi sitä noudattamaan. Tutkimukseen vastanneista 17 kuvataideopettajasta kaksi maaseudun opettajaa sekä yksi kaupungissa toimiva opettaja eivät hyödynnä paikallista opetussuunnitelmaa työssään. Yksi kaupungissa toimiva kuvataideopettaja ei puolestaan osannut vastata kysymykseen. Osa tutkimuskyselyyn vastanneista kuvataideopettajista mainitsee myös paikallisen opetussuunnitelman noudattamista hankaloittavana tekijänä sen, että niissä ei ole mitään, mitä voisi hyödyntää käytännön opetuksessa. Isompi osa sekä maaseudulla että kaupungeissa opettavista kuvataideopettajista kuitenkin hyödyntää paikallista opetussuunnitelmaa työssään, joten tämä herättää huolen siitä, kuinka paljon paikalliset opetussuunnitelmat saattavat paikkakunnittain erota toisistaan.

Olisi siis järkevää miettiä, olisiko jotain keinoa yhdenmukaistaa paikallisia opetussuunnitelmia niin, että niihin kaikkiin tulisi sisällytettyä ainakin jotain paikallista sen sijaan, että ne ovat kopioita varsinaisesta opetussuunnitelmasta.



Kuvio 3: Hyödynnätkö paikallista opetussuunnitelmaa työssäsi?

Käytännön koulumaailmassa kuvataidetunneilla paikallinen opetussuunnitelma näkyy tämän tutkimuksen perusteella eniten oppituntien tehtävänannoissa ja muutenkin yleisesti opetuksen sisällössä sekä maaseutu- että kaupunkipaikkakunnilla. Paikallisen opetussuunnitelman painotuspisteistä riippuen kuvataideopettajat ovat hyödyntäneet paikallista opetussuunnitelmaa opetuksen sisällön suunnittelun lisäksi esimerkiksi oppilastöiden arviointikriteeristön sekä itsearviointipohjan luonnissa. Myös vuosiluokkaistetut opetuksen tavoitteet perustuvat joillakin opettajilla nimenomaan paikalliseen opetussuunnitelmaan.

4.2 Oman paikkakunnan kohteet ja ihmiset osana opetusta

Yksi tämän tutkimuksen keskeisimmistä selvityskohteista on se, miten kuvataideopettajat eri kokoisilla paikkakunnilla hyödyntävät paikkakunnan suomia mahdollisuuksia, ja onko tässä havaittavissa eroavaisuuksia maaseutu- ja kaupunkipaikkakuntien opettajien välillä. Oma paikkakunta sen tarjoamine paikkoineen ja ympäristöineen on monellakin tavalla opilaalle merkityksellinen sekä oppimisen että elämisen kannalta. Oma kotipaikkakunta

muodostuu luonnollisesti yhdeksi lapsen ja nuoren elämän tärkeimmäksi paikaksi ja tämänkin vuoksi olisi merkityksellistä, että sitä hyödynnettäisiin myös oppimisympäristönä. On tärkeää, että lapset oppisivat katselemaan omaa ympäristöään eri tavalla kuin omassa arjessaan. Vaikka pienellä paikkakunnalla ympäristö olisi tullut lapselle erittäin tutuksi, olisi siitä mahdollista opettajan avustuksella löytää täysin uusia puolia.

Lasten ja koulunkäynnin näkökulmasta ympäristöä ja sen virikkeellisuutta tarkastellessa voidaan todeta, että sillä on suuri merkitys sekä oppimisen, leikin että yleisen kehityksen kannalta. Parasta mahdollista ympäristöä on kuitenkin hankalaa nimetä, koska lasten kokemukset erilaisista ympäristöistä vaihtelevat paljon. Ihmisen henkilökohtaiseen kokemukseen jostain ympäristöstä vaikuttaa käytännössä koko hänen eletty elämänsä, ihmissuhteet ja kokemukset. Lasten ympäristökokemukset ovat myös yhteydessä heidän tapaansa ylipäättänsä kohdata erilaisia ympäristöjä. (Keskitalo ym., 2018, s. 139.) Näin ollen emme siis voi linkittää juuri maaseutu- tai kaupunkiympäristöä ajatukseen hyvästä tai ”oikeasta” oppimisympäristöstä, koska kummastakin on löydettävissä piirteitä, jotka tukevat lapsen ja nuoren oppimista ja kehittymistä kohti aikuisuutta. Kyse on ennemminkin siitä, miten opettaja osaa ottaa ympäristön erityispiirteet huomioon ja sulauttaa ne osaksi opetustaan parhaiten lapsen oppimista edistävällä tavalla.

Lähiympäristön erityispiirteiden huomioon ottamiseen opetuksessa on monia keinoja. Oppilaiden kanssa voidaan käydä esimerkiksi vierailuilla museoissa ja muissa paikkakunnan kohteissa tai kuvataiteilijoiden ateljeissa. Lisäksi vierailun kohteena olevassa paikassa voidaan toteuttaa jonkinlaista kyseiseen paikkaan liittyvää toimintaa, mikä vahvistaa oppilaiden muistijäljen syntymistä. Keskitalon ja kollegoiden (2018, s. 141) tutkimuksessa toteutettiin oppilasryhmän kanssa oman kaupungin kulttuuriympäristössä kehollista työskentelyä, jonka avulla pyrittiin muun muassa syventämään oppilaiden paikkakokemusta. Keholliseen työskentelyyn osallistuvilla oppilailla oli jo ennestään kotikaupunkilaisina olemassa tietynlainen paikkakokemus kyseessä olevaan kulttuuriympäristöön, jonka vuoksi tekeminen ei keskittynyt varsinaisen paikkasuhteen luomiseen. Paikkakokemuksen syventämisen lisäksi tavoitteena oli tutustuttaa oppilaita omaan kulttuuriperintöympäristöönsä, syventää jokaisen yksilöllistä paikkakokemusta sekä saavuttaa moniaistinen ja miellyttävä sisällöllön kokemus rakennetussa ympäristössä. (Keskitalo ym., 2018, s. 141.)

Tutkimuksen aineiston perusteella oman paikkakunnan suomia mahdollisuuksia hyödynnetään varsin laajasti kuvataideopetuksessa. Kaikkiaan 17 kyselyyn vastanneesta kuvataideopettajasta ainoastaan yksi taajama-alueen opettaja ja yksi kaupungissa toimiva kuvataideopettaja kertoo, etteivät he hyödynnä paikkakunnan suomia mahdollisuuksia lainkaan. Yhtenä syynä tähän on heidän mukaansa se, että paikkakunnalla käytettävissä olevat resurssit ovat todella pienet. Toisaalta myös koulun käytössä olevat resurssit rajoittavat jopa omalla paikkakunnalla tekemistä, kun kustannukset nousevat liian suuriksi, varsinkin jos luokkaryhmät ovat suuria. Vaikka matka esimerkiksi museoon ei siis olisikaan kovin pitkä, voivat kustannukset silti nousta suuriksi, mikäli monta oppilasryhmää viedään vierailulle. Kokemus paikkakunnan resurssien vähyydestä voi toisaalta tarkoittaa myös sitä, että opettaja ei ole vielä löytänyt keinoa hyödyntää juuri kyseisen paikkakunnan tarjoamia mahdollisuuksia opetuksessaan. Jokaisella paikkakunnalla on sen pienuudesta tai suuruudesta huolimatta varmasti jotain tarjottavaa kuvataideopetukselle. Pienelläkin paikkakunnalla esimerkiksi luonto voi tarjota oppilaille täysin uusia kokemuksia ja kaupunkiympäristössä sen rakennuskanta voi tarjota tutustumisen arvoisia kohteita opetukseen.

Kaupungeissa toimivien kuvataideopettajien opetuspaikkakunnan tarjoamat mahdollisuudet ovat tämän tutkimuksen perusteella varsin monipuoliset. Useiden kaupunkiopettajien vastauksissa toistuvat erityisesti taidemuseokäynnit sekä muut kulttuurikohteet, kun taas maaseutupaikkakuntien kuvataideopettajien vastauksissa museot eivät nousseet esille. Museoiden ja kulttuurikohteiden lisäksi kaupunkilaisopettajat hyödyntävät myös monia muita paikkakuntansa tarjoamia paikkoja oppimisympäristöinä. Lisäksi vastauksissa nousee esille esimerkiksi keskusta-alueen rakennuskanta, eli arkkitehtuuritaidetta tarkastellaan oman paikkakunnan rakennusten kautta. Osa kuvataideopettajista osallistaa myös paikallisia yrittäjiä ja kuvataidetuntien puitteissa vierailaan paikallisissa yrityksissä. Luonnonympäristö mainitaan muutamien kaupungeissa toimivien kuvataideopettajien vastauksissa, ja tämä kertonee siitä, että Suomessa myös useista suurimmista kaupungeista on nopea ja helppo kulkuyhteys luonnonympäristöön. Se ei siis ole vain pienten paikkakuntien käytössä oleva etuoikeus.

Olen tehnyt yhteistyötä mm. paikallisen kotiseutuyhdistyksen kanssa, joka rahoitti opintoretkeämme lähiseudulle ja lisäksi olemme järjestäneet valokuvauskilpailun yhdessä heidän maksaessaan palkinnot. Myös erilaiset logo/juliste kilpailut esim. Osuuspankin, urheiluseurojen, seurakunnan ja kaupungin eri toimijoiden kanssa on ollut mukavaa yhteistyötä. Kirjasto,

museo, kahvilat, pankin näyteikkunat, kaupat ovat tarjonneet näyttelytilaa oppilastöille.

Maaseutualueiden kuvataideopettajat hyödyntävät myös varsin kiitettävästi oman paikkakuntansa tarjoamia mahdollisuuksia. Tutkimus osoittaa, että taajama-alueilla toimivat kuvataideopettajat ovat varsin innovatiivisia kehittäessään tapoja hyödyntää ympäristöä opetuksessa monella eri tavalla. Tämä luo tutkimuksen tulosten perusteella eroa maaseutu- ja kaupunkipaikkakuntien välille. Kaupungeissa näytetään hyödyntävän paljolti esimerkiksi eri kulttuurikohteita, kun taas maaseutupaikkakunnilla opettajien pitää käyttää hieman enemmän mielikuvitusta, kun he hyödyntävät ympäristöä. Ulkona olemista hyödynnetään maaseutualueiden kouluissa varsin paljon, eikä sisätiloihin jäädä talvisäälläkään.

Hieno luonnonympäristö lähellä: työskennellään paljon ulkona tehden ympäristötaidetta, maataidetta, installaatioita, lumiveistoksia, pihamaalauksia, valokuvausta, maisemamaalauksia. Käyty hevostalleilla kuvaamassa. Piha-piirissä tehty elokuvia. Kulttuuriperinneretkiä tehty kylälle ja kulttuuriperinnematka tehty vanhoille tiloille ja perinnemaisemiin. Talomuseossa ja kotiseutumuseossa käyty vuosittain ja tehty erilaisia kuvallisia tehtäviä niiden pohjalta.

Jokela ja Hiltunen (2014) ovat omassa tutkimuksessaan tutkineet pohjoisen koulupihoja toimintapaikkoina, joilla on omat luonnonolosuhteista aiheutuvat erityispiirteensä. Siellä paikkasidonnaisen ja yhteisöllisen ympäristötaiteen keinoin on pyritty synnyttämään omanlaisiaan toimintamalleja, joiden kautta muun muassa pohjoisen koulupiha, lumi sekä läheinen luonto ymmärretään tarjoumina, eli mahdollisuuksina oman kulttuuri-identiteetin yhteisölliseen rakentamiseen sen sijaan, että ne koettaisiin rajoittavina tekijöinä. (Jokela & Hiltunen, 2014, s. 85.) Nimenomaan tällaista ajattelutapaa olisi kuvataideopettajienkin tärkeää hyödyntää. Se, mitä lähiympäristöstä löytyy, on varsin usein käyttökelpoista opetukselle, mutta se pitää vain osata ottaa käyttöön.

Covid-19-pandemia näkyy kuvataideopettajien vastauksissa siinä, että oman paikkakunnan tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntäminen on vähentynyt entisestään. Sen vuoksi esimerkiksi vierailut ovat vähentyneet joissain kouluissa. Pandemian alkuvaiheessa maaliskuussa 2020 useimmat Suomen peruskouluista joutuivat siirtymään etäopetukseen. Tämä saattoi

vaikuttaa erityisesti kuvataideopetuksen kohdalla siihen, että opetukseen liittyvät vierailut päättyivät kokonaan ja vierailijoita ei enää käynyt. Vaikka etäopetuksesta päästiin ajan kanssa takaisin kouluihin, oli eläminen silti jossain määrin rajoittunutta joissain kouluissa tutkimuksen aineiston keräämisen aikaan.

Paikkasidonaisuuden olisi hyvä olla keskeinen osa kaikkea opetusta. Päivi Takalan (2014) mukaan toiminnan paikkasidonaisuus, eli se, mitä sosiaalisia ja fyysisiä ominaisuuksia paikasta tutkitaan, havainnoidaan ja työstetään omin käsin ja ajatuksin, tulee hyvin lähelle ajatusta paikan elämisestä. Elämällä paikkaa siitä syntyy muistoja, ja se, miten paikkaa oikeastaan eletään, vaikuttaa sekä muistojen määrään että niiden laatuun. (Takala, 2014, s. 160.) Pedagogisesti onnistuneista paikkasidonaisista taidetoiminnoista syntyy osallisuuden tunne, joka puolestaan rakentaa osaltaan kulttuuri-identiteettiä sekä psykososiaalista hyvinvointia. Oppilaalle olisi merkityksellistä havaita, että hän voi itse vaikuttaa arjen elämisen paikkoihinsa sekä omaan elämäänsä. Toisaalta merkityksellistä on myös se, kuinka ympäristö vaikuttaa itseän. Taide tarjoaa kokemushakuisena toimintana loistavat edellytykset vaikuttavien kokemusten luomiselle.

Tutkimuksessa kiinnitetään huomiota myös siihen, kuinka paljon paikkakunnan sisäisiä tai sen ulkopuolelle suuntautuvia vierailuja tehdään maaseutu- ja kaupunkialueilla kuvataideopetuksen merkeissä. Maaseutualueilta lähdetään aineiston perusteella selkeästi harvemmin oman kylän ulkopuolelle, mikä voi johtaa juurensa esimerkiksi siihen, että lähimpään kaupunkiin tai vierailukohteeseen saattaa olla jopa satoja kilometrejä matkaa, mikäli ajatellaan esimerkiksi Pohjois- tai Itä-Suomessa sijaitsevia paikkakuntia. Pitkien matkojen tekeminen taas ei monelle koululle ole mahdollista, sillä pienenkin oppilasryhmän kuljettamisessa kustannukset nousevat suuriksi. Lisäksi monia matkoja ei ole mahdollista tehdä yhden päivän sisällä, jolloin vierailukohteessa pitäisi myös yöpyä. Ongelmaksi voi muodostua myös se, että esimerkiksi koko päivän kestävä retki taidemuseoon vie aikaa muilta oppiaineilta. Isojen oppilasryhmien ollessa kyseessä mukaan tarvittaisiin myös useampi opettaja, joiden matkat ja mahdollinen yöpyminen pitäisi kustantaa muiden kulujen lisäksi. Kustannuksia mietittäessä olisi järkevää kuitenkin myös pohtia niistä aiheutuvaa hyötyä.

Hyödynnämme lähialueita ja ulkotiloja. Pidemmälle matkustaminen vaatii rahaa ja liikennevälineitä. Pienelle paikkakunnalle ei yleensä tule kuin koulubussit. Olen toki tehnyt lukion opiskelijoiden kanssa päiväreissun Helsinkiin taidemuseoihin. Silloin pääsimme junalla ja huoltajien luvalla, sillä retki alkoi klo 7 aamulla ja päättyi klo 21. Opelta vaatii ihan rakkautta lajiin sillä mitään korvausta tms. en tästä saanut muuta kuin ilon :)

Pienikin paikkakunta saattaa kuitenkin tarjota kuvataideopetukselle vierailukohteita. Mikäli paikkakunnalla asuu taiteilijoita, voi heidän kanssaan tehdä yhteistyötä ja sopia ateljeevierailuja. Näin oppilaat pääsevät näkemään, miten ja millaisessa ympäristössä ammattilaistaiteilija teoksiaan luo. Tämänkaltainen kokemus on oppilaille ihan yhtä arvokas kuin taidemuseovierailukin, sillä pelkkien teosten näkemisen ja analysoinnin lisäksi kuvataidetunneilla on tärkeää oppia myös se, mitä on tapahtunut ennen taidenäyttelyn pystytystä, eli millainen projekti teosten taustalla todellisuudessa on. Itse asiassa omalla paikkakunnalla tapahtuva opetus, oli se sitten luonnossa tekemistä tai muuten ympäristöön tutustumista on tilannesidonnaista pedagogiikkaa parhaillaan. Se sitoo opetuksen ja oppimisen oppilaiden jokapäiväiseen elämään, siihen vuorovaikutukseen, joka muodostuu sekä ympäristöjen että ihmisten kohtaamisesta. Erilaisista sosiaalisista verkostoista tulee oppimisen yhteisöjä ja konteksteja. (Niinistö & Granö, 2018, s. 182–183.)

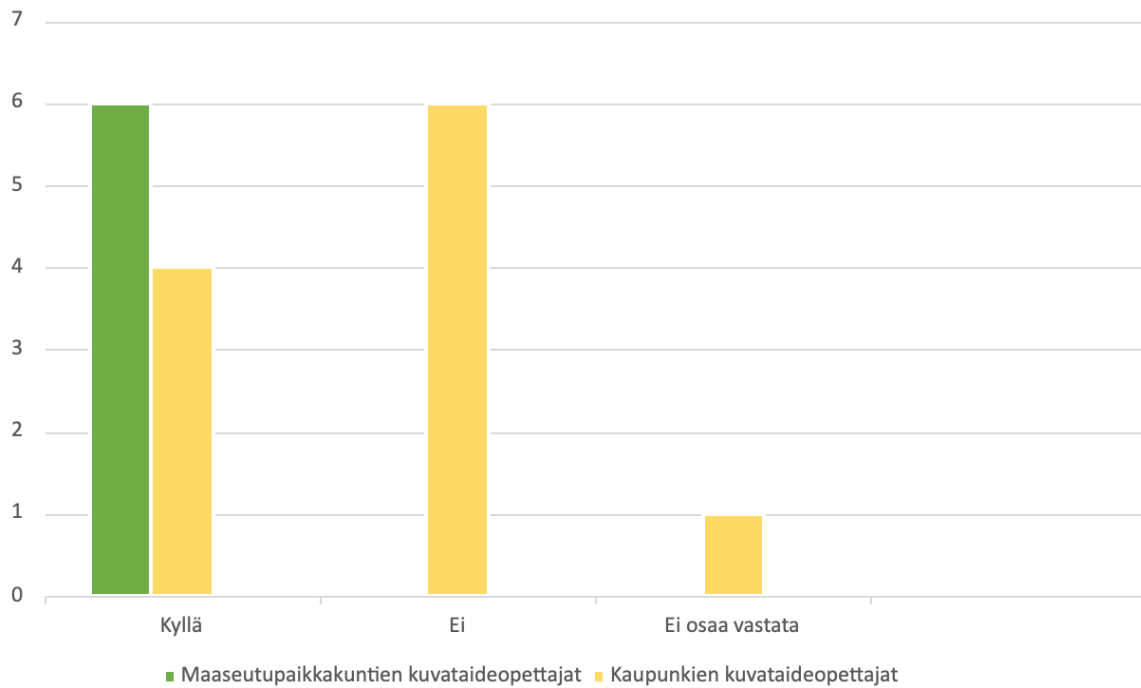
Aineiston suhteen mielenkiintoista on se, että vaikka isolla osalla kaupunkiopettajista mahdollisuudet esimerkiksi museoissa ja muissa kohteissa vierailuun ovat hyvät, ei kaikilla näin ole. Ajankäyttö ja budjetti näyttävät vaikuttavan rajoittavasti myös kaupunkien kuvataideopetukseen. Tutkimuskyselyssä kuvataideopettajat eivät lähteneet tarkemmin avaamaan sitä, minkälainen kaupungin tarjonta itsessään on. Joukossa vaikuttaa kuitenkin olevan selkeästi pienempiä kaupunkeja, joissa ei ole kuvataideopetuksen kannalta hyödyllisiä vierailukohteita riittävästi ja välimatka toiselle paikkakunnalle on liian pitkä ainakaan kovin usein kuljettavaksi. Eräs kuvataideopettaja kertoo tutkimuskyselyssä, että lukiossa opiskelijoiden on maksettava matkat, ruokailut pitkänä päivänä ja nykyään myös opastukset ja jopa pääsymaksu. Toinen iso vierailuja rajoittava tekijä on aika. Kuvataidetunteja ei kaikissa kouluissa ole kovin paljon ja kohteisiin kulkemiseen sekä siellä olemiseen ja paluumatkaan kuluu liikaa aikaa, joka on taas pois muilta oppiaineilta.

4.3 Mistä jäädään paitsi?

Yksi tämän tutkimuksen keskeinen anti on selvittää, että mitä kuvataideopetuksen kannalta tärkeitä palveluita kuvataideopettajat kokevat opetuspaikkakunnaltaan puuttuvan. Nimenoamaan tämän kysymyksen kohdalla erot maaseutu- ja kaupunkipaikkakuntien välillä nousivat varsin selkeiksi. Kaikkiaan kuudesta maaseutupaikkakunnalla toimivasta kuvataideopettajasta viisi mainitsi taidemuseon paikkana, joka paikkakunnalta puuttuu, mutta jonka olemassaolo olisi varsin tarpeellista kuvataideopetuksen kannalta. Kaupunkilaisopettajista puolestaan ainoastaan kaksi kaikkiaan 11 vastaajasta mainitsi taidemuseon puuttumisen. Pienten paikkakuntien kuvataideopettajat kaipasivat vastauksissaan myös jotain oppilaille uutta paikkaa, sillä he tuntevat jo koko kylän läpikotaisin. Tällöin voi olla sekä opettajalle että oppilaille vaikeaa keksiä mitään uutta näkökulmaa tai tартtumapintaa ympäristöihin ja paikkoihin, jos kaikki on jo niin sanotusti kokeiltu ja tehty.

Isoin osa kaupunkilaisopettajista on tutkimuskyselyn vastauksissaan sitä mieltä, että heidän opetuspaikkakunnaltaan ei puutu mitään palvelua tai paikkaa, joka olisi tarpeellinen opetuksen kannalta. Kaupungin toimijat ja palvelut koetaan lähes poikkeuksetta riittävän hyviksi. Muutama päinvastainen mielipidekin joukkoon kuitenkin mahtuu. Vaikka paikkakunnalla on esimerkiksi taidemuseo, voi ongelmaksi muodostua se, että liian suurten kustannusten takia näyttelyihin ei päästä oppilasryhmän kanssa ennen virallista aukioloaikaa, mikä puolestaan voi olla varsin epäkäytännöllistä suurten oppilasryhmien kanssa liikkuesssa ja tietyllä tavalla aikataulutetun koulupäivän mukaan mentäessä. Lisäksi kaikkiin vierailukohteisiin ei pääse ilmaiseksi, jolloin koulun pitäisi pystyä kustantamaan oppilaiden ja opettajan pääsy kohteeseen sekä mahdollinen opastus. Muutama kaupunkilaisopettaja nostaa esille myös sen, että vaikka he näennäisesti toimivatkin kaupungeissa, ei siellä välttämättä silti ole kaikkea kuvataideopetukselle tarvittavaa. Osa jää kaipaamaan omalle paikkakunnalleen muun muassa kaupallisia gallerioita, visuaalisen kulttuurin isompia yrityksiä sekä uuden ajan arkkitehtuuria.

Taidemuseo, kaupalliset galleriat, visuaalisen kulttuurin isommat yritykset, yhteistyöhaluiset arkkitehdit???? Toisaalta paikkakunnan pienuus tekee asiainnista melko helppoa. Toisaalta yksittäisiä yrittäjiä ei voi usein "häiritä" kuvataideopetuksen vierailuilla, sillä se vie yrittäjän työaikaakaan eikä lukiolla ole mahdollista maksaa vierailuista.



Kuvio 4: Puuttuuko paikkakunnalta jokin palvelu tai paikka, josta olisi hyötyä/olisi tarpeellinen opetuksen kannalta?

Jo aiemmin tässä tutkimuksessa on huomattu, että mikäli jokin kuvataideopetukselle merkityksellinen paikka tai ympäristö paikkakunnalta puuttuu, osaavat kuvataideopettajat olla hyvinkin innovatiivisia keksiessään vaihtoehtoisia tapoja esimerkiksi nähdä taidetta. Internet on iso osa nykyaikaa ja mahdollistaa monta asiaa myös kuvataiteessa. Sekä kaupunkien että maaseudun kuvataideopettajat hyödyntävätkin internetin suomia mahdollisuuksia ahkerasti opetuksessaan. Taidetta tarkastellaan verkosta löytyvien kuvien kautta ja myös esimerkiksi museoiden omaa verkkomateriaalia hyödynnetään opetuksessa. Lisäksi tuntien puitteissa tehdään niin sanotusti virtuaalivierailuja eri kohteisiin ja katsotaan videoita sekä opettajan tekemiä luentoja ja materiaalia. Kuvataideopettaja voikin joutua näkemään enemmän vaivaa opettamisen suhteen, mikäli paikkakunnalta puuttuu esimerkiksi taidemuseo tai vaikkapa esimerkkejä vanhemmasta arkkitehtuurista. Lisäksi koululta tehtävät retket, esimerkiksi joihinkin muihin oppilaitoksiin, voidaan hyödyntää käymällä samalla reissulla myös vaikkapa taidemuseossa tai muussa kulttuurikohteessa. Näin ei tarvitse kustantaa kahta eri matkaa kohteeseen.

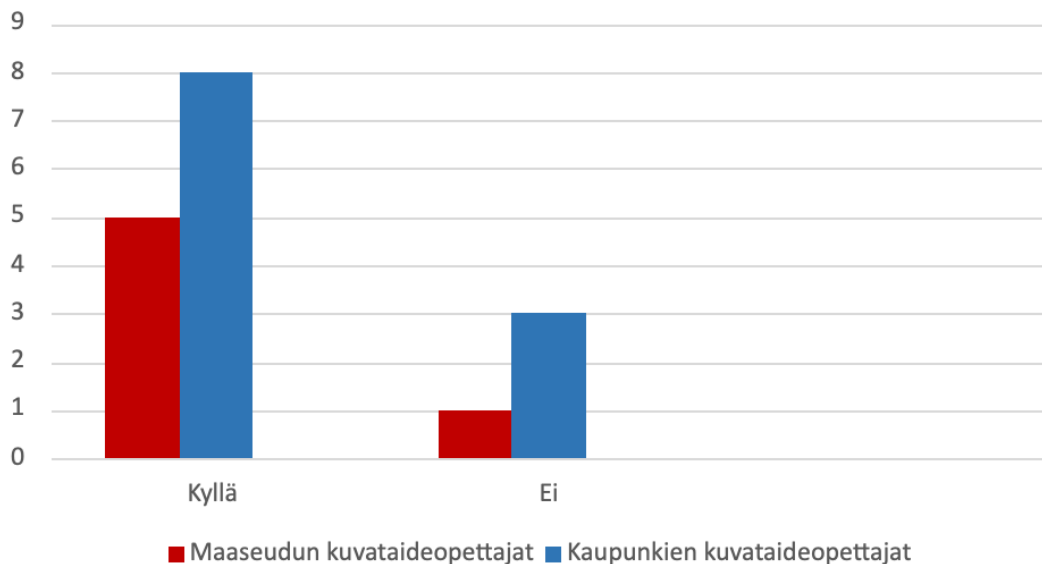
Internetin suomat mahdollisuudet ovatkin antaneet täysin uusia näkökulmia opetukseen ja tapoja toteuttaa sitä. Erilaiset verkkoympäristöt ja keskustelualustat voivat osaltaan korvata

varsinaisen fyysisen ympäristön. Esimerkiksi museovierailuja voidaan nykyään tehdä omalta tietokoneelta käsin ja paljon tietoa on saatavissa vain muutaman hakusanan päässä. Annamari Manninen (2018, s. 204–205) on tutkinut artikkelissaan ryhmäblogeja oppimisympäristönä. Esimerkiksi blogeissa toteutuvat verkko-oppimisympäristölle määritellyt piirteet, kuten riippumattomuus ajasta tai paikasta, reaaliaikaisuus, ryhmäkeskustelu, teksti ja multimedia -pohjaisuus sekä verkkovälitteisyys. (Manninen, 2018, s. 204–205.)

Yksi taidemuseovierailut mahdollistavat tekijä on Taidetestaajat -hanke. Kuitenkin ainoastaan yksi maaseudulla työskentelevä kuvataideopettaja kertoi tutkimuskyselyssä sen mahdollistaneen taidelaitoksissa vierailuja. Tätä voi kuitenkin selittää esimerkiksi se, että tutkimuskysely on suunnattu sekä peruskoulun että lukion kuvataideopettajille, eikä vastaajien opetuspaikkaa kartoitettu tarkemmin. Taidetestaajat on erityisesti kaukana museoista sijaitsevien paikkakuntien apu, jotta sieltäkin päästään edes kerran kouluaikana museovierailulle. Ilman hanketta esimerkiksi matkustamisesta koituvat kustannukset estäisivät vierailujen toteutumisen kokonaan. Esimerkiksi pelkät matkat ja pääsyliput eivät kuitenkaan olleet ainoa ongelma. Aihetta tutkinut Tarja Pääjoki (2020) kertoo tutkimuksessaan, että koulujen määrärahat nousivat esiin hankkeen resursoinnista huolimatta, sillä koulujen kustannettavaksi jäivät muun muassa sijaisten palkkaaminen, opettajien päivärahat sekä oppilaiden eväät. Tämän lisäksi myös koulukyytejä saatettiin joutua järjestelemään ja ajankäyttöön liittyvistä asioista, kuten tiukoista aikatauluista ja pitkistä matkustusajoista tuli kritiikkiä. (Pääjoki, 2020, s. 17–163.)

Vaikka taidemuseon puuttuminen koettiin erityisesti maaseutupaikkakunnilla isona puutteena, vaikuttavat kuvataideopettajat silti olevan varsin tyytyväisiä saamiinsa resursseihin sekä kaupungeissa että maaseudulla. Yleinen resurssien riittävyys kuvataideopetuksessa koettiin pääosin varsin tyydyttävänä. Kuitenkin yllättäen kaupungeissa toimivien kuvataideopettajien tyytyväisyys käytettävissä oleviin resursseihin oli alhaisempi kuin maaseudulla toimivien opettajien, mikä voi osaltaan selittyä tutkimuskyselyn vastaajien määrällä. Maaseudun opettajat kertovat tutkimuskyselyn vastauksissaan, että perustekniikoihin on saatavilla välineet, mutta erikoisempiin tai kalliimpiin tekniikoihin ei ole saatavilla tarvittavaa kalustoa. Sen sijaan useampi kaupunkilaisopettaja kertoo vastauksissaan, että perusasioita ei ole tarpeeksi tai ne eivät ole tarpeeksi laadukkaita. Yksi kaupungissa toimiva kuvataideopettaja nostaa vastauksessaan esille myös lukion ja peruskoulun kuvataideopetuksen välillä mahdollisesti olevat erot:

Resurssit ovat olleet riittävät ja rehtori on suhtautunut myönteisesti kohtuullisiin hankintoihin. Perusopetuksen köyhyys materiaalien suhteen on todella suurta. Lukiossa on eletty tähän asti laadukkaiden materiaalien parissa. Kuvataide on välineurheilulaji ja kierrätysmateriaaleilla tekemisellä on rajansa!



Kuvio 5: Ovatko kuvataiteen opetukseen varatut resurssit olleet mielestäsi riittävät opetuspaikkakunnallasi?

Kuvataidetunneilla käyvät vierailijat vaikuttavat tämän tutkimuksen valossa olevan lähes täysin hyödyntämättä jäänyt resurssi ja mahdollisuus sekä kaupungeissa että taajama-alueilla. Suurin osa tutkimuskyselyyn vastanneista kuvataideopettajista kertoi, että vierailijoita ei käy tuntien puitteissa joko ollenkaan tai vain harvoin. Vastauksissa ei ole havaittavissa selkeää eroavaisuutta maaseutu- ja kaupunkipaikkakuntien kesken, vaan tulos on varsin samanlainen kummankin vastaajaryhmän kesken. Yksi maaseutupaikkakunnan kuvataideopettajista kertoo järjestäneensä lukiolaisille etävieraan verkon kautta. Sama vastaaja toteaa myös omien kontaktien olevan niin sanotusti kunnan arvoisia, mikäli vierailijoita haluaisi opitunneille saada. Yhdeksi isoksi esteeksi fyysisille vierailuille kouluun nousee etäisyys lähimpiin kaupunkiin, joista mahdollisia vierailijoita voisi muuten saada. Viimeisen lähes kahden vuoden aikana opetukseen vaikuttanut covid-19-pandemia on myös rajoittanut vierailijoiden käymistä ja siirtänyt niitä erilaisiin verkkoympäristöihin. Kaupungeissa kuvataidetuntien vierailijoina nostetaan esille myös entisten opiskelijoiden koulutusesittelyt vuosittain sekä paikallisten museoiden erilaiset teemavierailut, joita ei kuitenkaan järjestetä joka

kuvataiteen kurssilla. Joillakin kouluilla vierailijoiden hankkiminen ei välttämättä ole kuvataideopettajan vastuulla, vaan vierailijat ovat ikään kuin koko koulun yhteisiä.

5 Kuvataideopettajien verkostoituminen opetuksen tukena

5.1 Tukea ja turvaa

Sekä oman alan, että muiden aineiden opettajien kanssa verkostoituminen voi olla yksittäiselle opettajalle tärkeä voimavara sekä tuki ja turva. Ensimmäiseksi on hyvä erottaa pari käsitettä, jotka myös Jyrkiäinen (2007) erottaa omassa väitöskirjassaan. Verkostoituminen, yhteistyö sekä yhteistoiminta kuulostavat varsin samantapaisilta käsitteiltä, ja ne ovatkin läheisiä ja osin päällekkäisiä. Yhteistyö on toimimista jonkin yhteisen asian tai päämäärän saavuttamiseksi. Verkostoituminen puolestaan edellyttää joko ihmisten tai ihmisten ja organisaatioiden yhteistyötä. (Jyrkiäinen, 2007, s. 21.) Savonmäen (2007) mukaan yhteistyökykyä tai vastaavasti myös yhteistyökyvyttömyyttä voidaan pitää sekä persoonallisuuden piirteinä että opittavissa olevana taitona. Toisaalta yhteistyön tekemiseen vaikuttaa myös se, miten varsinainen sosiaalinen toimintaympäristö tukee ja palkitsee yhteistyötä. (Savonmäki, 2007, s. 31.) Jokainen opettaja on kuitenkin yksilö, eli on täysin opettajakohtaista, että kampaako verkostoa oman opettamisensa tueksi, vai kokeeko pärjäävänsä paremmin itsekseen. Itsenäisestikin toimivalle opettajalle voisi kuitenkin olla hyväksi kokeilla joskus vaihtaa ajatuksia toisen saman aineen opettajan kanssa, jolloin voi saada uusia ideoita myös omaan tekemiseensä. Itsenäisesti puurtaessa voi liiaksi urautua omaan tapansa tehdä, eikä lähde kokeilemaan uusia asioita, jotka voisivat tuoda lisähyötyä opettamiseen.

Tutkimuskyselyyn vastanneet kuvataideopettajat ovat kaikki paikkakunnasta riippumatta yhtä mieltä siitä, että verkostoituminen muiden kuvataideopettajien kanssa on tärkeää. Erietyisesti arkipäivän ongelmanratkaisu sekä tiedonjako ja jaksaminen ovat keskeisiä verkostoitumisen mukanaan tuomia etuja, joita kuvataideopettajat tuovat esille tutkimuskyselyn vastauksissaan. Yhteistyö voidaan kuitenkin ajatella yhtenä opettajan työn resurssina. Savonmäki (2007) nostaa myös omassa tutkimuksessaan esille opettajien yhteistyön sosiaalisen pääoman, johon liittyy kokemuksellinen ulottuvuus, jolloin pääomaksi voidaan lukea myös koetut mahdollisuudet. Opettajien omassa puheessa sosiaalinen pääoma liittyy usein mahdollisuuteen saada tarvittaessa muilta apua ja neuvoja. Tämä luottamus on syntynyt siitä kokemuksesta ja ilmapiiristä, että opettajat sekä kunnioittavat toistensa yksityisyyttä että ovat lojaaleja toisilleen. (Savonmäki, 2007, s. 141.) Opettajat saavat siis työskennellä omassa rauhassaan näin halutessaan, mutta tarpeen tullen on mahdollisuus kääntyä

kollegoiden puoleen esimerkiksi arviointikysymyksissä tai muissa mieltä askarruttavissa opetukseen liittyvissä kysymyksissä.

Arkipäivän tasolla ongelmanratkaisu helpottuu. Toisaalta valtakunnallinen vaikuttaminen olisi nykyään entistä tärkeämpää. On mahdollisuus, että taitoja taideaineita aletaan ajaa tulevaisuudessa entistä enemmän. Korkeakoulujen sisäänpääsyuudistus näkyy jo lukiotasolla taidekurssien (ja opettajien töiden) hiipumisena, kun pitkä matematiikka vie lukiolaisten ajan. Toisaalta tietokoneella tapahtuva opiskelu nostaakin vastapainona kuvataideopetuksen moniaistiset työskentelytavat uuteen arvoonsa opiskelijoiden lukiopäivien virkistäjinä ja miellyttävänä tapana oppia.

Opettajan työ on todella itsenäistä ja usein ajatellaan, että se sulkeutuu täysin luokkahuoneen seinien sisälle. Näin ei kuitenkaan tulisi olla, eikä usein nykyään varmasti olekaan. On totta, että opettajan työ on itsenäistä, mutta toisaalta nykyisin myös yhteisopettajuus on lisääntynyt. Kouluorganisaatiot eivät kuitenkaan voi kehittyä lyhytkestoisten yhteistyökokeiluiden varassa, kun kyseessä on ennemminkin kokonaisen ammattikunnan työn uusi jäsentäminen. Paremmiin yhteisölliseen työskentelyyn voisi kannustaa erilaisten kumppanuuksien rakentaminen. Lähialueen kumppanuuskoulujen toimijat voisivat tavata säännöllisesti erilaisten pedagogisten teemojen parissa ja voitaisiin ottaa käyttöön erilaisia mentorointiryhmiä- tai pareja koulujen, kuntien tai jopa seutukuntien sisällä. Lisäksi voitaisiin järjestää yliopistojen ja koulujen yhteisiä tutkimusprojekteja, joiden avulla voitaisiin etsiä ja tukea verkostojen syntymistä. (Jyrkiäinen, 2007, s. 156.) Osa tutkimuskyselyyn vastanneista kuvataideopettajista koki, että nimenomaan koulujen väliset yhteistyöprojektit sekä kouluilla käyvät harjoittelijat ovat loistava keino verkostoitua muiden saman alan ammattilaisten ja opiskelijoiden kanssa.

Myös erilaiset rakenteet voivat tukea opettajien välistä vuorovaikutusta ja verkostoitumista. Esimerkiksi yhteiset järjestyt seminaarit, keskustelufoorumit, vierailuluennot ja -käynnit sekä koulutustilaisuudet ovat esimerkkejä vuorovaikutusta tukevista rakenteista. Kumppanuuksien ja yhteistyön sekä elinvoimaisten verkostojen rakentaminen vaatii erityisesti alkuvaiheessa jonkin verran resursseja, koska luottamuksellisten yhteyksien ja toimivien toimintatapojen luominen vie aikaa. Yhteistyön mahdollisuudet ja toisaalta tarpeet tulisi oppia tunnistamaan omassa työssä, työyhteisössä, koulukulttuurissa sekä lasten ja nuorten kanssa

työskentelevien muiden tahojen kanssa. (Jyrkiäinen, 2007, s. 158.) Tutkimuksen aineistosta kävi ilmi, että nimenomaan näitä yhteisiä seminaareja, keskustelufoorumeja sekä koulutus-tilaisuuksia hyödynnetään kuvataideopettajien keskuudessa varsin hyvin verkostoitumistarkoituksessa. Selvästi kaikkein suurin verkostoitumiskanava on tämän tutkimuksen perusteella sosiaalinen media ja siellä olevat kuvataideopettajien omat ryhmät.

Yhteisopettajuus on varsinaisen opettamisen lisäksi muun muassa opetuksen suunnittelua, kotien kanssa tehtävää yhteistyötä sekä oppilaiden ja opettajien oman työn keskinäistä arviointia. Koulussa tehtävä yhteistyö on varsin kokonaisvaltaista, sillä se kattaa muun muassa koulujen tekemän opetussuunnitelmatyön, opettajien ja oppilaiden välisen yhteistyön sekä työskentelyn myös koulun ulkopuolisten tahojen, kuten esimerkiksi seurojen tai yhdistysten kanssa. Yhteisopettajuus on yksi tärkeä yhteistyön muoto, mutta valitettavasti se ei aina ole kuvataideopettajalle mahdollista ainakaan saman aineen opettajan kanssa, sillä kouluissa on vain harvoin kaksi kuvataideopettajaa. Yhteisopettajuus voidaan luokitella kolmeen päämalliin, joita voidaan luokitella eri tilanteiden mukaan. Opettajat voivat opettaa rinnakkain esimerkiksi jakamalla opetusryhmän kahtia, jolloin voidaan esimerkiksi hyödyntää eri opetus- tapoja erilaisiin ryhmiin. Kaksi muuta yhteisopettajuuden mallia ovat tiimiopettajuus sekä avustavan ja täydentävän opettamisen malli. Tiimiopettajuudessa nimensäkin mukaisesti toimitaan tiiminä, jolloin molemmat opettajat ovat yhtä lailla vastuussa kaikkien oppilaiden opettamisesta. Avustavan ja täydentävän opettamisen mallissa puolestaan toinen opettaja ottaa päävastuun toisen avustaessa. (Rytivaara ym., 2018, s. 16.) Yhteisopettajuus voi olla opettajalle helpotus, sillä silloin vastuu jakautuu kahdelle opettamisen asiantuntijalle, joten mahdollisia ongelmatilanteita ja opetustapoja voidaan ratkoa yhdessä. Myös oppilaat hyötyvät tästä, sillä kaikki eivät opi samalla tavalla, vaan toinen oppilas voi hyötyä toisen opettajan opetustavasta enemmän. Yhteistyö opettajien kesken voi siis parhaimmillaan edistää sekä opettajan hyvinvointia että oppilaan oppimista.

5.2 Monenlaiset tavat verkostoitua

Nykyaikana teknologia on keskeinen osa kaikenlaista verkostoitumista. Verkostoissa verkoston elementit kiinnittyvät aina toisiinsa jollain tavalla ja tietoverkoissa tuo kiinnittyminen tapahtuu tietokonevälitteisesti. Sinällään tietoverkkoja ei voida pitää vuorovaikutteisina, mutta esimerkiksi nettisivujen katselulla voi olla vaikutus myös katsojaan, mikä toisaalta tekee siitä vuorovaikutteisen prosessin. (Jyrkiäinen, 2007, s. 21.) Nykyään nimenomaan

tietoverkkojen kautta tapahtuva verkostoituminen on lisääntynyt todella paljon. Verkostoituminen jopa toisella puolella maailmaa olevien henkilöiden tai ryhmittymien kanssa on mahdollista ja siitä on tehty varsin yksinkertaista käytännössä toteuttaa. Tämä luo opettajuuteen täysin uuden ulottuvuuden ja mahdollistaa verkostojen luomisen täysin uudella tavalla. Esimerkiksi syrjäisemmillä alueilla asuvien opettajien on nyt mahdollista tehdä yhteisopettajuutta muiden saman aineen opettajien kanssa, vaihtaa ajatuksia ja ideoita sekä kutsua vaikka vierailijoita mukaan tunnille verkkovälitteisesti.

Teknologian suomista mahdollisuuksista huolimatta osa opettajista vaikuttaa tutkimuksen aineiston perusteella kaipaavan myös fyysistä kasvokkain tapaamista. Sosiaalisen median palveluita kuitenkin käytetään ahkerasti muiden kuvataideopettajien kanssa verkostoitumiseen sekä kaupungeissa että maaseutupaikkakunnilla. Sosiaalisen median lisäksi yksi maaseudulla toimiva kuvataideopettaja mainitsee tutkimuskyselyssä myös muutaman muun reitin, joiden kautta hän on verkostoitunut. Näitä ovat KUVIS ry, eli kuvataideopetuksen asiantuntijayhteisö, sekä InSea, eli International Society for Education through Art, joka on kansainvälinen taidekasvatusjärjestö. Lisäksi osa kyselyyn vastanneista nosti antoisana yhteistyökanavana esille yliopistojen kanssa tehtävän toiminnan, muun muassa opetusharjoitteluiden merkeissä. Verkon kautta verkostoituminen ei aina myöskään rajoitu täysin vain Suomen sisälle, vaan eräs vastaaja kertoi kuuluvansa kansainvälisiin kuvataideopettajien sosiaalisen median ryhmiin.

Tutkimuskyselyn perusteella maaseutupaikkakuntien kuvataideopettajien luomat verkostot eivät kuitenkaan täysin kohtaa heidän toivettaan päästä verkostoitumaan erityisesti muiden saman aineen opettajien kanssa. Suurin osa pienten paikkakuntien opettajista on verkostoitunut varsin löyhästi tai ei lainkaan, kun taas kaupunkipaikkakunnilla kuvataideopettajat ovat verkostoituneet paljon laajemmin. Maaseutupaikkakuntien kuvataideopettajat nostivat vastauksissaan esille työn yksinäisyyden, sillä kouluissa ei useinkaan ole kahta kuvataideopettajaa. Lisäksi tutkimuskyselyn vastauksista selviää, että myös pitkät välimatkat naapurikuntiin tai isompiin asutuskeskittymiin ovat niin pitkät, ettei aika ja energia riitä kulkemiseen. Ne maaseutupaikkakuntien kuvataideopettajista, joilla on luotuna jonkinlaista löyhää verkostoa, toivoivat myös voivansa verkostoitua tulevaisuudessa entistä enemmän. Myös kaupunkilaisopettajista iso osa oli sitä mieltä, että lisäverkostojen luominen olisi hyvä asia. Yllättävää tutkimusaineistossa oli kuitenkin se, että muutama kaupungissa toimiva kuvataideopettaja kokee, että verkostojen on jo niin paljon, että tarvetta enemmälle ei enää ole.

Kuvataideopettajalla voi kuitenkin olla myös paljon muita verkostoja kuin toiset opettajat. Yhteistyöverkostoja voivat olla esimerkiksi paikalliset yhdistykset tai seurakunnat. Yhdistysten ja seurojen kanssa verkostoituminen ja toimiminen voi tuoda myös opetukseen lisää paikallisuutta, sillä yhteisten projektien kautta opitaan muun muassa tuntemaan eri paikallisia tahoja ja minkälaista toimintaa paikkakunnalla järjestetään. Tämänkaltaista toimintaa vaikuttaa myös positiivisesti lapsen tai nuoren paikkasuhteen muodostumiseen, kun hän pääsee tapaamaan ja tekemään muiden paikallisten ihmisten kanssa. Yksi kaupungissa toimiva kuvataideopettaja kertoo tutkimuskyselyn vastauksissaan omasta paikallisesta yhteistyöverkostostaan varsin laajasti:

Olen tehnyt yhteistyötä mm. paikallisen kotiseutuyhdistyksen kanssa, joka rahoitti opintoretkeämme lähiseudulle ja lisäksi olemme järjestäneet valokuvakilpailun yhdessä heidän maksaessaan palkinnot. Myös erilaiset logo/juliste kilpailut esim. Osuuspankin, urheiluseurojen, seurakunnan ja kaupungin eri toimijoiden kanssa on ollut mukavaa yhteistyötä. Kirjasto, museo, kahvilat, pankin näyteikkunat, kaupat ovat tarjonneet näyttelytilaa oppilastoille.

5.3 Täydennyskouluttautuminen ja opetuksen laatu

Yksi osa tutkimustani oli myös sen selvittäminen, minkälaiset mahdollisuudet eri kokoisten paikkakuntien opettajilla on saada täydentävää koulutusta jo hankittuun tutkintoon, tietoon ja työhön liittyen. Aluksi on hyvä paneutua itse käsitteeseen täydennyskouluttautuminen, eli mitä se ylipäättensä tarkoittaa. Täydennyskouluttautumisella tarkoitetaan tutkinnon jälkeistä koulutusta, eli sitä oppia, mitä saadaan yliopistollisen perus- ja jatkokoulutuksen jälkeen, kun käsitellään nimenomaisesti akateemisen tutkinnon suorittaneiden täydennyskoulutusta. Koulutus voi olla yksilön itse itselleen hankkimaa omaehtoista kouluttautumista tai työnantajan tukemaa, järjestämää tai hankkimaa henkilöstökoulutusta. Täydennyskoulutusta voidaan myös toteuttaa monin eri muodoin, esimerkiksi osaamista kehittävänä tavoitteisena opiskeluna sekä aktiivisena toimintana tutkimus- ja kehittämishankkeissa. On myös hyvä huomioida, että täydennyskouluttautuminen voi olla myös perustutkinnon mukanaan tuomaa kelpoisuutta laajentavaa lisäkoulutusta. (Vokke, 2005, s. 1.)

Opetusalan täydennyskoulutuksen keskeisimpiä tarjoajia ovat työnantajat, yliopistojen täydennyskoulutuskeskukset, Opetushallitus, järjestöt sekä yksityiset yritykset. Koulutusta voidaan rahoittaa monen eri tahon toimesta, näitä ovat esimerkiksi kunta, valtio, lääninhallitukset, Opetushallitus, järjestöt sekä Euroopan sosiaalirahaston tukemat hankkeet. Näiden lisäksi koulutettava saattaa maksaa koulutuksen myös itse, yleensä erityisesti silloin, kun kyseessä on lisäkelpoisuuden tuottava koulutus. Opetustoimen alueella täydennyskoulutukseen on myös vuosittain varattu tietty budjetti. (Vokke, 2005, s. 2.)

Vaikka Suomessa on erittäin laadukas opettajien koulutuksen taso, ei se välttämättä pysty siitä huolimatta tarjoamaan kaikkea sitä tietoa ja taitoa, mitä opettajat mahdollisesti tarvitsisivat. Lisäksi nykyisin esimerkiksi tekniikka muuttuu alati, joten siinä mukana pysyäkseen, on joko itse kehitettävä ja ylläpidettävä taitojaan tai sitten hakeuduttava täydennyskoulutautumiseen, jossa toki voitaisiin jo osaavillekin tuoda uutta näkökulmaa aiheeseen. Teknologian lisäksi myös yhteiskunnan rakennemuutokset sekä työelämässä tapahtuvat muutokset vaikuttavat lähes väistämättä erityisesti työtehtävien ja niiden sisältöjen muuttumiseen, mikä edelleen edellyttää osaamisen päivittämistä työntekijöiltä. Ellen Piesasen (2008) mukaan perusopetuksen jälkeisiin vaiheisiin ajoittuva koulutus onkin kohonnut viime vuosien aikana varsin tärkeäksi koulutuspoliittiseksi haasteeksi sekä Suomessa että muualla. Opetushenkilöstön oppimisen kehittämisen ollessa kyseessä, korostetaan koulutuksellista jatkumoa ja elinikäistä oppimista, mikä on kohonnut merkitykselliseksi koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi erityisesti OECD:n sekä Euroopan Unionin asettamien koulutuspoliittisten päämäärien kautta. (Piesanen, 2008, s. 73.)

Suomen koulutusjärjestelmä velvoittaa opetuksen olemaan tasa-arvoista riippumatta siitä, missä päin Suomea ja minkä kokoisella paikkakunnalla oppilas opiskelee. Jokaisessa koulussa on siis taattava jokaiselle oppilaalle laadullisesti korkeatasoinen opetus sekä tasa-arvoiset opiskelumahdollisuudet. Täydennyskouluttautuminen on erittäin keskeinen osa tätä korkeatasoista opetusta, koska sen avulla varmistetaan, että opettajan ammattitaito pysyy yllä myös vuosien työuran jälkeen. Piesasen (2008) mukaan opettajan työ sisältää paljon erilaisia vaatimuksia ja se on ammattina alati muuttuva. Opettajuus vaatii laaja-alaisen ja syvän oman alan ja aineen tuntemuksen sekä sellaisten tietojen ja taitojen hallinnan, jotka johtuvat ympäröivän yhteiskunnan muutoksista. Toisaalta opettajien on koulun arjessa jollakin lailla opittava tuntemaan myös oppilaiden tunne-elämä ja sosiaaliset taidot sekä kehittämään koulun ja kodin välistä yhteistyötä. (Piesanen, 2008, s. 74.) Yksi erinomainen

esimerkki siitä, miten opettajien on muunnuttava ympäröivän yhteiskunnan muutosten mukana, on covid-19-pandemia, joka pakotti ison osan opettajista sekä oppilaista etäopetukseen. Monelle opettajalle tämänkaltaisen opetustapa oli täysin uusi ja vastaisuudessa tämänkaltaisiin tilanteisiin voisi olla hyvä valmistautua paremmin vaikkapa täydennyskouluttautumisen turvin.

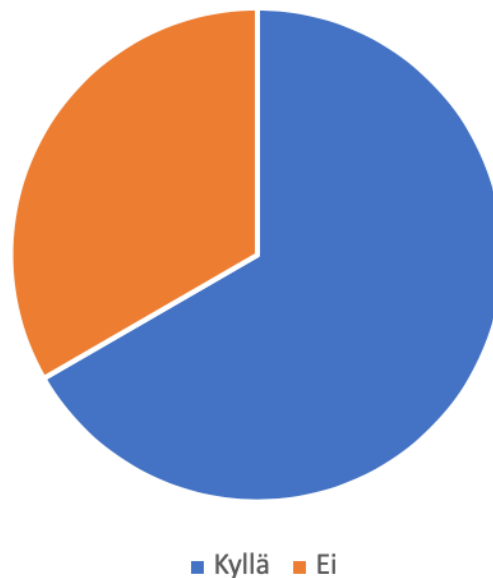
Tämän tutkimuksen aineiston perusteella täydennyskouluttautumisissa ei vielä käydy kovin innokkaasti, mikä voi osaltaan juontaa juurensa esimerkiksi opettajan omaan kiinnostukseen tai siihen, ettei paikkakunnalla ole sitä tarjota, eikä itsenäisesti lähdetä koulutusta hankkimaan. Kuvataideopettajien kohdalla ongelmaksi näyttäisi muodostuvan sekä kaupunki- että maaseutupaikkakunnilla se, ettei oman alan täydennyskouluttautumista ole saatavilla ainakaan oman paikkakunnan läheisyydessä. Jos siis haluaisi kehittyä nimenomaan omalla alalla, mikä olisi toki hyödyllistä, on koulutusta lähdettävä hakemaan jostain kauempaa. Kauemmas kouluttautumaan lähdettäessä ongelmaksi voi nousta kustannuskysymykset, mikäli paikkakunta ei rahoita täydennyskouluttautumista. Lisäksi osa kuvataideopettajista nosti tutkimuksen kyselyssä esille sen, että koulutukset pitää hoitaa omalla ajalla ja tulevat kurssit ja koulutukset pitää itse ottaa selville, eli niitä ei suoraan koulun puolesta välttämättä tarjota.

Yksi maaseutupaikkakunnalla toimiva kuvataideopettajista kertoi tutkimuskyselyssä, että hänen työskentelypaikkakunnallaan kunta järjestää VESO- eli opettajatyöpäiviä vuosittain koko opettajakunnalle. Nuo päivät on varattu suunnittelua ja koulutusta varten. Lisäksi sama kuvataideopettaja kertoo, että kunta on järjestänyt myös erilaisia projekteja muun muassa elokuvakasvatukseen ja digitalisaatioon liittyen. Kuvataideopettajalla voi olla myös varsinaisen opetettavan aineensa lisäksi muita lisätehtäviä, joihin voidaan tarjota koulutusta. Yksi maaseudulla toimiva kuvataideopettaja on esimerkiksi toiminut digitutorina, johon häntä on koulutettu. Harva tutkimuskyselyyn vastanneista kuvataideopettajista oli kuitenkin päässyt oman alansa täydennyskouluttautumiseen, mikä herättää huolen siitä, kuinka vähiin kuvataideopettajien itsensä kehittäminen jää opiskeluajan jälkeen. Yllättävää kuvataideopettajien vastauksissa oli kuitenkin se, että myös monet kaupungeissa opettavista mainitsivat oman alan koulutusta olevan harvoin tarjolla, joten osa oli pyrkinyt löytämään muita keinoja ammattitaidon kasvattamiseen.

Omaa ammattia harjoittavaa koulutusta on hyvin vähän paikkakunnan läheisyydessä. Erilaisilla hankerahoituksilla olen voinut kasvattaa ammattitaitoani. Toisaalta lukio-opettajille suunnattua tv-t-koulutusta on ollut runsaasti tarjolla, mikä sivuaa myös kuvataideopetuksen uutta pedagogiikkaa ja on tuonut hyviä eväitä opettamiseen.

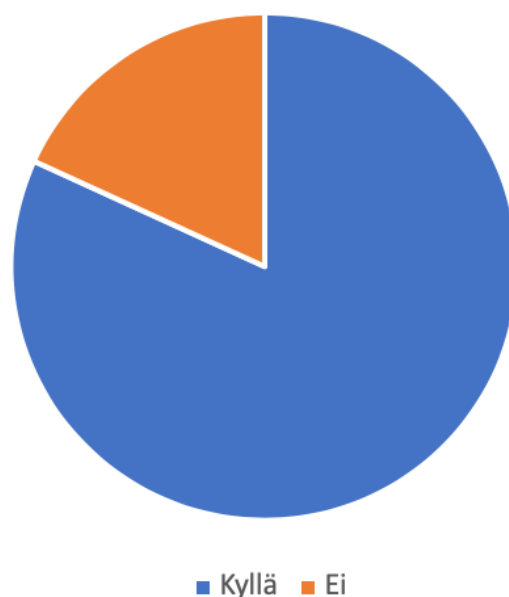
Täydennyskouluttautumisessa ei vaikuta tämän tutkimuksen aineiston perusteella olevan suuria eroja kaupunkien ja maaseutupaikkakuntien välillä. Sen sijaan paikkakunnan koosta riippumatta niiden välillä vaikuttaisi olevan varsin suuria eroja siinä, tarjotaanko täydennyskouluttautumista koulun tai kunnan puolesta vai jääkö opettajan itsensä vastuulle hankkiutua lisäkoulutukseen. Osa vastaajista kertoo pääsevänsä kouluttautumaan milloin tahansa ja saa myös itse valita ne koulutukset, joihin osallistuu. Osa kuvataideopettajista puolestaan joutuu omalla ajallaan selvittämään saatavilla olevat koulutukset sekä kustantamaan ne omilla varoillaan. Tällöin ymmärrettävästi myös koulutukseen hakeutumisen kynnyks voi olla korkeampi verrattuna niihin kuvataideopettajiin, jotka pääsevät lisäkouluttautumaan ilman omaa vaivannäköä.

Maaseutupaikkakuntien kuvataideopettajat



Kuvio 6: Oletko käynyt täydennyskouluttautumisissa tai onko sinulle tarjottu mahdollisuutta sellaisiin?

Kaupunkien kuvataideopettajat



Kuvio 7: Oletko käynyt täydennyskoulutuksessa tai onko sinulle tarjottu mahdollisuutta sellaisiin?

Täydennyskoulutautumisen merkitys opetukselle nousee esille erityisesti siinä, kuinka ajankohtaisena ja laadukkaana opetus pysyy. Opetuksen on kyettävä mukautuvaan ympäröivään yhteiskuntaan ja soljuttava sen muutosten mukana. Erityisesti opetuksen tasa-arvoisena pysymisen kannalta sekä kuvataideopettajien että muiden opettajien ammattitaidosta on pidettävä hyvää huolta. Näin varmistetaan, että oppilaat saavat parasta mahdollista opetusta koulusta riippumatta. Tutkimuksen aineiston perusteella eroavaisuudet täydennyskoulutautumisiin osallistumisessa tai niiden tarjoamisessa ei kuitenkaan vaikuttaisi olevan paikkakunnan koosta riippuvaista, vaan niihin vaikuttavat muut tekijät. Eija Heikkinen (2007) nostaa omassa väitöskirjassaan esille sen, että opettajien itsensä aktiivisuus osallistua täydennyskoulutautumiseen olisi vähentynyt selkeästi hänen tutkimuksensa teon aikoihin. Kyseinen aktiivisuuden vähentyminen koskee sekä työajan ulkopuolella että työajalla tapahtuvaa koulutusta. Lisäksi Heikkinen nostaa esille, että tutkimuksen teon aikana tarjottu ja saavutettu täydennyskoulutus eivät myöskään kohtaa, sillä osa tarjolla olleista koulutuksista jäi täysin toteutumatta osallistujapulan vuoksi. (Heikkinen, 2007, s. 90.) Tässä yhteydessä voidaan miettiä, onko osallistujien osallistumattomuuden syy esimerkiksi yleinen kiire tai ehtimättömyys, vai voisiko sen takana piillä kuitenkin alueelliset erot. Tämä tarkoittaisi sitä, että mikäli opettajan omalla paikkakunnalla ei järjestetä täydennyskoulutautumista, voi

koulutukseen lähteminen jäädä täysin väliin, erityisesti jos matkustus- ja yöpymiskustannukset jäävät kouluttautujan itsensä maksettaviksi. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ollut selvittää, miten paikkakunnan alueellinen sijainti kartalla vaikuttaa täydennyskouluttautumisiin osallistumiseen tai sen tarjoamiseen, joten jätän sen tarkemman arvioinnin sen vuoksi tekemättä.

6 Tulokset

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella kuvataideopettajien kertomuksen perusteella kuvataideopetuksessa ilmeneviä eroja ja yhtäläisyyksiä maaseudulla ja kaupungeissa. Kysyin tutkimuskysymyksissäni sitä, miten paikkakunnan koko vaikuttaa kuvataideopetukseen kuvataideopettajan näkökulmasta ja minkälaiset lähtökohdat eri kokoiset paikkakunnat tarjoavat kuvataideopetukselle.

Tarkastelin tutkimuskyselyyn vastanneiden kuvataideopettajien kertoman perusteella sekä eroja että yhtäläisyyksiä, enkä keskittynyt vain jompaankumpaan. Omat oletukseni yllätti se, että yhtäläisyyksiä löytyi loppujen lopuksi enemmän kuin eroavaisuuksia. Lisäksi monen tarkastelemani asian kohdalla poikkeavat mielipiteet olivat yksittäisten kuvataideopettajien vastauksia, eli enemmistö vastaajista oli täysin samaa mieltä asiasta. Tässä mielestäni keskeinen huomioimisen arvoinen asia on nimenomaan se, että jokainen kuvataideopettaja on yksilö ja hänen opetuksensa sekä tapansa toimia on omanlaisensa. Kuitenkin tutkimuksen kannalta keskeistä on se, että tarkastellaan sitä, mitä mieltä enemmistö on ollut.

Tutkimuksen keskeiseksi anniksi nousee kuvataideopetuksen käytössä olevat resurssit. Tällä tarkoitan sitä, minkälaisia palveluita paikkakunnalla on tarjottavanaan opetuksen käyttöön sekä sitä, minkälaisia tarvikkeita ja tiloja kuvataideopetuksen käytettävissä on. Tutkimuskyselyyn vastanneiden maaseudulla toimivien kuvataideopettajien enemmistön mukaan tärkein paikkakunnalta puuttuva paikka on taidemuseo. Sen sijaan kaupungissa toimivista kuvataideopettajista ainoastaan pari vastaajaa koki, että taidemuseo on kuvataideopetuksen kannalta tärkein paikkakunnalta puuttuva paikka. Tätä tulosta selittää osittain se, että osa kaupungeiksi luokiteltavista paikkakunnista on silti vielä kohtuullisen pieniä, eikä niissä välttämättä ole minkäänlaista museota. Yllättävä tulos koulujen resurssien suhteen puolestaan oli se, että kaupungissa kuvataidetta opettavat olivat esimerkiksi kuvataideopetuksen käytössä oleviin materiaaleihin tyytymättömämpiä kuin maaseutualueiden kuvataideopettajat.

Vaikka maaseutualueilla kuvataideopettajat kokevat harmilliseksi taidemuseon puuttumisen, ovat he silti onnistuneet kehittämään oppitunneilleen tekemistä siinä ympäristössä, jossa he ovat. Vähäisiä resursseja on opittu hyödyntämään varsin laajasti ja monipuolisesti. Tämä

idearikkaus koskee sekä kuvataideopetuksen käytössä olevia materiaaleja että ympäristöä, joista erityisesti jälkimmäistä on onnistuttu hyödyntämään todella laajasti, esimerkiksi luonnonympäristössä työskentelemällä, lumitaidetta tekemällä sekä käymällä hevostalleilla kuvaamassa. Myös kaupungeissa toimivat kuvataideopettajat listasivat vastauksissaan paljon erilaisia vierailuja ja tapahtumia. Kuitenkin monissa kaupungeissa olevan palveluiden runsauden huomioon ottaen mahdollisuuksia näytetään hyödyntävän jopa hieman vähemmän tai yksipuolisemmin kuin maaseutualueilla. Voisiko yhtenä syynä olla esimerkiksi se, että kun on käytettävissä niin sanotusti valmiit palvelut kuvataideopetukselle, niin käytetään niitä, eikä lähdetä ideoimaan yhtä monipuolista tekemistä kuin maaseutualueilla. Aineiston perusteella taidemuseo näyttää olevan yleisin paikkakunnan hyödynnettävä resurssi, mikäli sellainen paikkakunnalla on ja se on myös tämän tutkimuksen perusteella kaikkein halutuin kohde omalle paikkakunnalle kuvataideopetuksen näkökulmasta.

Teknologia on keskeinen osa nykyaikaista elämää ja se näkyy myös tässä tutkimuksessa. Enemmistö maaseutualueiden kuvataideopettajista hyödyntää teknologiaa opetuksessaan, esimerkiksi näyttämällä kuvia taideteoksista. Nykyään varsinkin maaseudulla sijaitsevilla kouluissa internet on loistava tapa mahdollistaa taide-elämykset, vaikka taidemuseoon ei paikan päälle päästäisikään. Kuitenkin yllättävää tuloksissa oli se, että myös kaupunkilaisopettajat käyttävät lähes yhtä paljon teknologiaa hyödykseen, joskin usein eri tarkoitukseen kuin maaseudulla toimivat kuvataideopettajat. Opetuksen lisäksi kuvataideopettajat hyödyntävät teknologiaa muun muassa omaan verkostoitumiseensa. Esimerkiksi erilaisissa sosiaalisen median ryhmissä käydään ammatillista keskustelua ja kysellään neuvoja toisilta kuvataideopettajilta. Osa verkostoituu myös Suomen ulkopuolelle kansainvälisiin opettajaryhmiin ja toisilla verkostoituminen tapahtuu perinteisesti kasvokkain. Tosin kasvokkain tapaaminen ja verkostoituminen on selkeästi yleisempää kaupungeissa kuin maaseudulla, josta täytyy useimmiten lähteä vähintään viereiselle paikkakunnalle, mikäli haluaa tavata muita saman aineen opettajia.

Keskityin tutkimuksessa myös välillisesti opetukseen vaikuttaviin tekijöihin. Yksi niistä tekijöistä on kuvataideopettajien täydennyskoulutautuminen. Kaupungeissa ja maaseudulla toimivat kuvataideopettajat ovat suurin piirtein yhtä aktiivisia käymään täydennyskoulutautumisissa. Isoja eroja on kuitenkin sekä maaseutu- että kaupunkipaikkakuntien välillä esimerkiksi siinä, tarjoaako kunta koulutusta vai onko siihen hakeuduttava itse ja omakustanteisesti. Lisäksi erityisesti moni maaseudulla toimiva kuvataideopettaja mainitsi oman alan

koulutusten puuttumisen paikkakunnalta, jolloin heidän kohdallaan täydennyskoulutus jää lähinnä yleiseksi opettajankoulutukseksi. Mikäli täydennyskoulutus on etsittävä ja kustannettava itse, se vaatii vaivannäköä opettajalta itseltään, mikä puolestaan voi vaikuttaa aktiivisuuteen täydennyskoulutuksiin hakiessa. Lisäksi jos oma paikkakunta ei tarjoa koulutusta ja maaseutualueelta on lähdettävä kaupunkeihin kouluttautumaan, voi se viedä aikaa muulta työltä, mikä taas voi aiheuttaa edelleen lisäkustannuksia, kuten matkustaminen, ruokailu ja itse koulutusmaksu, jos koulu ei osallistu kustannuksiin.

Toinen tutkimuskysymykseni oli se, minkälaiset lähtökohdat eri kokoiset paikkakunnat tarjoavat kuvataideopetukselle. Tämän tutkimuksen perusteella vastaisin, että hyvät. Kuten tutkimuksen alussa kerroin, tulee opetussuunnitelman mukaan opetuksen olla tasavertaista kaikissa kouluissa ja oppilaiden tulee saada niin sanotusti samat lähtökohdat. Vaikka erityisesti maaseutupaikkakunnat jäävät erityisesti palveluiden määrässä jonkin verran kaupunkipaikkakuntien jälkeen, on siellä silti osattu mielikuvituksen avulla hyödyntää se mitä on tarjolla. Palvelut ja paikat eivät välttämättä ole sellaisenaan kuvataideopetukseen hyödynnettäviä, mutta mielikuvitusta käyttämällä niitäkin pystyy hyödyntämään opetuksessa.

Nykyään myös verkkoympäristö tarjoaa mahdollisuuden taideteosten tarkasteluun ja analysointiin ilman konkreettisia vierailuja. Näin tilanne eri paikkakuntien taide-elämysten suhteen on hieman tasa-arvoisempi, kuin ennen vastaavanlaista mahdollisuutta katsella esimerkiksi taideteoksia internetin kautta. Toki paikan päällä museossa käyminen on moniulotteisempi prosessi kuin kuvien katseleminen omassa luokkahuoneessa. Paikan päällä käydessä ja esimerkiksi teoksiin liittyviä tehtäviä tehdessä asiat voivat jäädä paremmin mieleen ja konkretisoitua. Taidetestaajat -hanke on mahdollistanut monelle oppilaalle edes yhden museovierailun peruskouluaikana, mikä parantaa kuvataideopetuksen tasa-arvoisuutta huomattavasti. Toivottavasti hankkeen toiminta jatkuu myös tulevinä vuosina ja antaa oppilaille mahdollisuuden taide-elämyksiin.

7 Pohdinta

Tämä tutkimus tuo pienuudesta huolimatta mielestäni selkeästi esille sen, kuinka erilaista kuvataiteen opettaminen pienillä ja isoilla paikkakunnilla voi olla. Lopputulemana kuitenkin havaitsin, että erot eivät sittenkään loppujen lopuksi olleet niin suuria, kuin olin etukäteen olettanut. Tämänkaltaisilla tutkimuksilla parannetaan tietoisuutta siitä, mitä ongelmakohtia esimerkiksi maaseutupaikkakunnilla opetuksessa on ja mitä parannettavaa puolestaan kaupunkipaikkakunnilla olisi. Toisaalta tietoisuus lisääntyy myös siitä, mitkä asiat ovat jo ihan hyvin ja mitä ei tarvitse mennä juuri nyt muuttamaan.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on hyvä huomioida muutamia asioita. Minuun tutkijana vaikuttaa väistämättä oma historiani ja ne paikkakunnat, joilla olen koulua käynyt. Vaikka haluaisin, en pysty täysin sulkemaan pois omia mielipiteitäni ja ennakkoluulojani. Sen vuoksi tutkimusta lukiessa on hyvä ottaa huomioon, että olen käynyt oman peruskouluni pienellä noin 3000 asukkaan paikkakunnalla. Olen siis nähnyt, minkälaista koulunkäynti on oppilaan näkökulmasta maaseutupaikkakunnalla. Toinen asia, joka on tutkimuksen luotettavuuden kannalta huomioimisen arvoinen, on tutkimuskyselyyn vastaajien määrä, sillä erot ja yhtäläisyydet nousisivat selkeämmin esille isommassa vastaajajoukossa. Lisäksi ongelmana näen sen, että vaikka tutkimuskyselyssä vastaukset olivat avoimia, eli vastaaja sai itse kirjoittaa niin pitkästi kuin halusi, oli vastauksien joukossa myös suhteellisen paljon lyhyitä kyllä ja ei -vastauksia, joista en ymmärrettävästi saanut kovin paljon tietoa irti.

Tutkimuksen alussa minulla oli jonkinlaisia ennakko-oletuksia tuloksista, osittain omien kokemusteni ja osaksi kandidaatin tutkielmani tulosten takia. Oletin, että eroja maaseudun sekä kaupunkien kuvataidekasvatuksesta tulee löytymään erityisesti resurssien osalta ja osittain nämä oletukset myös toteutuivat. Joitakin yllätyksiäkin kuitenkin tuli vastaan, kuten yllättäen joidenkin kaupunkilaisopettajien tyytymättömyys paikkakunnan palveluihin. Tämä oli kuitenkin järkeistettävissä sillä, että kaupunki-maaseutu-luokittelussa kaupunkipaikkakunniksi lasketaan jo yli 15 000 asukkaan kunnat, vaikka nekin ovat loppujen lopuksi vielä aika pieniä. Kaikissa pienissä kaupungeissa ei siis välttämättä ole suurta määrää palveluita tai kuvataidekasvatuksen käyttöön helposti valjastettavia paikkoja. Kandidaatin tutkielmassani tämä asia ei noussut lainkaan esille. Ennen tutkimuksen tekoa tein myös oletuksen, että kaupungeissa opettavien kuvataideopettajien vastauksissa näkyisi se, että he haluaisivat

luonnonympäristön käyttöönsä opetusta varten. Sitä ei kuitenkaan maininnut yksikään opettaja. Eli joko sitä eivät juuri nämä kuvataideopettajat kaivanneet tai sitten syynä voi olla se, että Suomessa ei suurimmistakaan kaupungeista ole kovin pitkä matka luonnonympäristöön.

Tutkimukseen valitsemani menetelmälliset valinnat olivat mielestäni onnistuneita tämän tutkimuksen kannalta. Laadullinen tutkimusmenetelmä sekä vertaileva sisällönanalyysi toimivat aineistoni sekä tutkimusaiheeni kannalta todella hyvin. Laadullisen tutkimusmenetelmän puolesta puhuu tämän tutkimusmenetelmän kohdalla ainakin se, että tiedonantajien joukko on pieni ja tulokset ovat ainutlaatuisia, eivätkä hae yleistettävyyttä, kuten määrällisessä tutkimuksessa tehdään. Tässä tutkimuksessa myös tieto, jota olen kerännyt, liittyy ihmisten tuottamiin merkityksiin. Vertaileva sisällönanalyysi oli mielestäni ainoa järkeenkäypä vaihtoehto tähän tutkimukseen, sillä tarkoitukseni oli keskittyä nimenomaan useisiin eri asioihin kahden pääasian välillä.

Olen pyrkinyt toimimaan tutkimuksessani eettisesti. Tutkimuskyselyn vastaajien anonymiteetistä on huolehdittu koko tutkimuksen ajan, eikä vastaajista ole kerrottu mitään sellaista, josta voisi päätellä selkeästi opetuspaikkakunnan. Edes minä tutkijana en tiedä esimerkiksi vastaajien henkilöllisyyttä tai tarkkaa opetuspaikkakuntaa. Olen siis analysoinnissani keskittynyt lähinnä yleiseen vertailuun ja vastakkainasetteluun kuvataideopettajien tutkimuskyselyssä kertomien asioiden perusteella. Anonymiteetin takaamiseksi tulen säilyttämään tutkimuskyselyn itselläni asiaankuuluvalla tavalla, enkä luovuta sitä muille. Tutkimuskyselyyn vastanneet saivat myös kahdesti tiedon siitä, että heidän vastauksiaan käytetään tutkimuksessa ja heidän piti vielä itse hyväksyä tutkimuskyselyn lopusta vastausten käyttö tutkimuksessa.

Jatkossa toivon, että mahdollisimman moni päätyisi tähän tutkimusaiheeseen. Aihe on mielestäni tärkeä ja todella vähän tutkittu, joten laajempi tutkimus olisi varmastikin tarpeen. Laajemmalla otannalla voisi saada paremman katsauksen tilanteeseen ja erot sekä yhtäläisyydet voisivat nousta selkeämmin näkyviin. Nyt erot maaseutu- ja kaupunkipaikkakuntien kuvataideopetuksen välillä eivät nousseet merkittäviksi, vaikka ne jonkinlaista näkymää tilanteeseen antoivatkin. Asiaa voisi tutkia myös eri kohderyhmien näkökulmasta. Esimerkiksi oppilaiden ja rehtorien näkökulman selvittäminen tai puhtaasti tilastollinen tutkimus

olisi todella mielenkiintoinen. Voisin mielelläni myös itse tulevaisuudessa tutkia asiaa lisää ja tulevan työkokemuksen myötä osaisin mahdollisesti tarkastella asiaa eri näkökulmasta kuin nyt opiskelijana.

Tämän tutkimuksen toteuttaminen on ollut kehittävää ja innostavaa. Se on muuttanut jonkin verran omaa käsitystäni maaseutu- ja kaupunkipaikkakuntien kuvataideopetuksesta, mutta toisaalta myös vahvistanut joitakin käsityksiä. Ennen kaikkea olen huomannut, että molemmat ovat loppujen lopuksi oikein hyviä ympäristöjä oppimiseen, vaikka niistä löytyy myös eroavaisuuksia. Tämä tutkimus on myös jollain tavalla herätellyt minua ammatillisesti huomaamaan, millaisia ominaisuuksia kuvataideopettajalta mahdollisesti vaaditaan erilaisissa ympäristöissä työskennellessä. Tässä työssä on joskus oltava kuin kameleontti, joka sopeutuu kulloiseenkin ympäristöönsä. Tulevaisuudessa olenkin kiinnostunut työskentelemään ja tutustumaan työhön eri kokoisilla paikkakunnilla, jotta näkisin ja kokisin myös itse, miten erilaisina ne koen kuvataideopettajana.

Lähteet

Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Heikkinen, E. (2007). *Täydennyskoulutus kainuulaisten opettajien käsitysten valossa*. (Väitöskirja). Haettu 8.7.2021 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514286469.pdf>

Suomen ympäristökeskus. Helminen, V., Nurmio, K. & Vesanen, S. (2020). *Kaupunki-maaseutu-alueuokitus 2018 – Paikkatietopohjaisen alueuokituksen päivitys*. Haettu 27.3.2021 osoitteesta

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/315440/SYKEra_21_2020_Kaupunki_maaseutu_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jokela, T. & Hiltunen, M. (2014). Pohjoiset kylät ja koulupihat taidekasvatuksen paikkoina. Teoksessa Hyry-Beihammer, EK., Hiltunen, M. & Estola, E. (toim.), *Paikka ja kasvatus*. (s. 78–106). Haettu 26.9.2021 osoitteesta

https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62959/Eeva_Kaisa_Hyry-Beihammer_Mirja_Hiltunen_Eila_Estola_%28toim.%29_Paikka_ja_kasvatus_LUP_pdfA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jyrkiäinen, A. (2007). *Verkosto opettajien tukena*. (Väitöskirja). Haettu 8.7.2021 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67794/978-951-44-7149-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Korva, S., Kari, S. & Körkkö, M. (toim.), *DigiGO! - Lapin koulujen maakunnallista verkostoa rakentamassa*. Haettu 8.7.2021 osoitteesta

<https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/167589/B%205%202019%20Kari%20Korva%20Korkko%20DigiGO.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Karvonen, S. & Rahkonen, O. (2004). Hyvinvointi eriytyy alueellisesti – kasvavatko nuorten terveyden erot? Teoksessa Paju, P. (toim.), *Samaan aikaan toisaalla...Nuoret, alueellisuus ja hyvinvointi. Nuorten elinolot – vuosikirja IV.* (s. 76–83). Haettu 12.10.2021 osoitteesta <https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2013/09/Nuorten-elinolot-vuosikirja.pdf>

Körkkö, M. (2019). Kartoitus verkostomaisesta opetus- ja kehittämistoiminnasta. Teoksessa Körkkö, M., Korva, S. & Kari, S. (toim.), *DigiGO! - Lapin koulujen maakunnallista verkostoa rakentamassa.* (s. 11–30). Haettu 8.7.2021 osoitteesta <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/167589/B%205%202019%20Kari%20Korva%20Korkko%20DigiGO.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Manninen, A. (2018). ”Opittiin oikeista ihmisistä” – Kansainväliset ryhmäblogit oppimisympäristönä kuvataidekasvatuksessa. (2018). Teoksessa Granö, P., Hiltunen, M. & Jokela, T. (toim.), *Suhteessa maailmaan – Ympäristöt oppimisen avaajina.* (203–225). Haettu 25.9.2021 osoitteesta https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63608/Suhteessa_maailmaan.pdf?sequence=9&isAllowed=y

Niinistö, H. & Granö, P. (2018). Tilannesidonnainen oppiminen lapsen kokemuksena. Teoksessa Granö, P., Hiltunen, M. & Jokela, T. (toim.), *Suhteessa maailmaan – Ympäristöt oppimisen avaajina.* (s. 181–201). Haettu 25.9.2021 osoitteesta https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63608/Suhteessa_maailmaan.pdf?sequence=9&isAllowed=y

Opetushallitus. (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet. Haettu 30.3.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* Haettu 30.3.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Piesanen, E. (2008). Vapaan sivistystyön opettajien perehdyttäminen ja täydennyskoulutus. Teoksessa Poikela, S. & Ylitapio-Mäntylä, O. (toim.), *Aikuiskasvatus kevytyhteisöjen arjessa* (s. 73–85). Haettu 8.7.2021 osoitteesta

https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/59476/aikuiskasvatus_kevytyhteisöjen_ajassa_verkkojulkaisu_2.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Puusa, A & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Pääjoki, T. (2021). *Kristallikruunuja ja samettiverhoja – Koulut ja taidetoimijat yhteistyössä Taidetestaajat-hankkeessa*. Haettu 15.9.2021 osoitteesta

https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7275/Kokos_09_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rytivaara, A., Palmu, I., Ahtiainen, R. Kontinen, J. & Pulkkinen, J. (2018). *Yhteisopettajuudesta monipuolisuutta opettamiseen*. LukSitko, 1/2018, 16–19. Haettu 8.7.2021 osoitteesta

<https://www.eoliitto.fi/wp-content/uploads/2019/01/luksitko-2018-1-yhteisopettajuudesta-monipuolisuutta-opettamiseen.pdf>

Räsänen, P., Anttila, A-H., Melin, H. (2005). *Tutkimusmenetelmien pyörteissä – Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat*. PS-kustannus.

Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa – Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen*. (Väitöskirja). Haettu 8.7.2021 osoitteesta

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37746/T023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (toim.) (2016). *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Haettu 22.9.2021 osoitteesta

https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/69817/978-952-5401-94-3_SKTS_jyx.pdf

Takala, P. (2014). Paikkasuhde ympäristösuhteena taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa. Teoksessa Hyry-Beihammer, EK., Hiltunen, M. & Estola, E. (toim.), *Paikka ja kasvatus*. (s. 144–169). Haettu 25.9.2021 osoitteesta

https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62959/Eeva_Kaisa_Hyry-Beihamer_Mirja_Hiltunen_Eila_Estola_%28toim.%29_Paikka_ja_kasvatus_LUP_pdfA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tuomi, J. (2007). *Tutki ja lue – Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turtiainen, P & Kauppinen, T.M. (2004). Helsinkiläisnuorten käsityksiä hyvinvoinnista ja syrjäytymisestä – alueellisuuden näkökulmasta. Teoksessa Paju, P. (toim.), *Samaan aikaan toisaalla...Nuoret, alueellisuus ja hyvinvointi. Nuorten elinolot – vuosikirja IV*. (s. 117–131). Haettu 12.10.2021 osoitteesta <https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2013/09/Nuorten-elinolot-vuosikirja.pdf>

Vokke. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti. (2005). *Kasvatus- ja opetusalan täydennyskoulutuksen strategia*. Haettu 8.7.2021 osoitteesta <https://docplayer.fi/7058753-Kasvatus-ja-opetusalan-taydennyskoulutuksen-strategia.html>

Väärälä, R. (2014). *Sosiaalinen kaupunkistrategioissa – Asukkaiden kaupunki vai globaalin kilpailun näyttämö*. Haettu 12.10.2021 osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116013/URN_ISBN_978-952-302-147-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Liitteet

Liite 1. Tutkimuskysely

1. Minkä kokoisella paikkakunnalla työskentelet?
 - a. 3000 asukasta tai alle
 - b. 3000–6000 asukasta
 - c. 6000–15 000 asukasta
 - d. 15 000–50 000 asukasta
 - e. 50 000–100 000 asukasta
 - f. 100 000 asukasta tai yli
2. Oletko hyödyntänyt paikallista opetussuunnitelmaa opetusta suunnitellessasi, miten?
3. Hyödynnätkö opetuksessa paikkakunnan suomia mahdollisuuksia, miten?
4. Puuttuuko paikkakunnalta jokin palvelu/paikka, josta olisi hyötyä/olisi tarpeellinen opetuksen kannalta?
5. Mikäli vastasit edelliseen kysymykseen kyllä, miten olet ratkaissut tämän ongelman?
6. Käyttekö usein vierailuilla oppilaiden kanssa? (Missä käynte, rajoittaako jokin seikka vierailuja?)
7. Käykö oppitunneilla usein vierailijoita?
8. Joudutaanko opetuksessa tinkimään jostain (esimerkiksi resurssisyistä), mistä?
9. Ovatko kuvataiteen opetukseen varatut resurssit (esim. materiaalit jne.) olleet mielestäsi riittävät opetuspaikkakunnallasi?
10. Oletko toiminut yhteistyössä eri paikallisten tahojen kanssa? (esim. yhdistykset ja seurakunnat)
11. Oletko verkostoitunut muiden kuvataideopettajien kanssa?
12. Oletko verkostoitunut muiden opettajien kuin kuvataideopettajien kanssa?
13. Kuinka tärkeänä voimavarana pidät verkostoitumista muiden kuvataideopettajien kanssa?
14. Oletko käynyt täydennyskoulutautumisissa tai onko sinulle tarjottu mahdollisuutta sellaisiin?
15. Annan luvan vastausteni käyttöön pro gradu -tutkielmassa.