

KUVATAITEEN OPETTAJUUDEN PROFESSIO

kuvataiteen asiantuntija
kuvataiteen opettajuuden ja
opettamisen kehittäminen: integroiva ajattelu

Kuvataideopettajana kasvaminen kohti opettajuuden professiota

oppimistulokset
itse-, vertais- ja ryhmäarviointi
resurssit
Taidemaailman seuraaminen
toimi ja kokeile
verkostoituminen
kollegiaalinen yhteistyö

Tölli Saara-Maria Ingrid
Kuvataidekasvatus
Taiteiden tiedekunta
Pro gradu –tutkielma
Ohjaaja: Härkönen Elina
Lapin yliopisto
2022

Lapin yliopisto
Taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Kuvataideopettajan kasvaminen kohti opettajuuden professiota

Tekijä: Saara-Maria Tölli

Koulutusohjelma: kuvataidekasvatus

Työn laji: pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 85

Vuosi: 2022

Tiivistelmä

Tutkielmani käsittelee kuvataideopettajana kehittymistä kohti opettajuuden professiota. Teoreettisessa viitekehyksessä avaam opettajuutta professiona, kuvataideopettajaa oman alansa asiantuntijana sekä työmotivaation ylläpitämisen työkaluja. Kuvataideopetusta avaam taiteen avulla kasvattamisena, jossa keskiössä on integroiva, eheyttävä kuvataideopetus. Tutkimusmetodiksi valikoitui toimintatutkimus, johon liitin oman kuvataideopettajuuden tutkimista opetusfilosofian, taidekäsitykseni ja kehittämissuunnitelman pohjalta kevyellä autoetnografisella otteella.

Toimintatutkimuksen tein syksyllä 2021 Ylivieskan lukiolla suorittamani opetusharjoittelun yhteydessä, jossa tutkin itseäni kuvataiteen valinnaisen kurssin KU8 opettajan roolissa kuvataideopettajuuteni alkumetreillä. Tuloksissa näkyi vahvuuteni ja kehittämiskohtani opetusmetodien, -välineiden sekä vuorovaikutuksen osalta. Kuvataideopetuksen tulee pohjautua hyvään vuosi-, kurssi- ja tuntisuunnitteluun, oppimistulosten arviointiin, reflektointiin ja uudistamiseen. Opettajana kehittymisen työkaluja ovat sekä oman että oppijoiden motivaation ylläpitäminen linkittämällä opetus oppijoiden omaan kokemusmaailmaan eheyttävän kuvataideopetuksen kriteerien mukaan, tavoitteidenmukainen opetus ja niihin perustuva läpinäkyvä monitahoinen arviointi kuten itse- ja vertaisarviointi sekä arviointikeskustelut.

Tutkimukseni tuloksena syntyi yleistettävissä oleva kuvataideopettajan oman työn kehittämisen metodi, joka kiteyttää yhteen teoreettisen viitekehyksen ja tutkimukseni tulokset. Opettajuudessa kehittyminen on henkilökohtainen prosessi, johon vaikuttavat teoreettiset ja kokemukselliset tiedot ja taidot, mutta myös halu kehittyä. Erilaiset työkalut, kuten suunnitelmat, oppimispäiväkirjat, arviointityökalut, oman toiminnan tutkiminen esimerkiksi toimintatutkimuksen avulla sekä opettajan kehittämissuunnitelman kirjoittaminen, täydennyskoulutus, taiteellinen työskentely ja taiteen kentän seuraaminen auttavat kuvataideopettajaa kehittymään ideoinnin, toiminnan, arvioinnin, reflektoinnin ja uudistumisen kautta kohti professionaalista kuvataidekasvatuksen asiantuntijaa.

Asiasanat: opettajuuden professio, itsesäätelytieto, käyttöteoria, taidekäsitys, opetusfilosofia, taiteella kasvattaminen, integroiva taidekasvatus, toimintatutkimus, tutkiva opettaja.

Tutkielmani tuloksena syntynyttä kuvataideopettajan oman työn kehittämisen metodia saa käyttää ja julkaista, mutta sen yhteydessä tulee mainita nimeni ja lähdeviite tähän tutkielmaan.

University of Lapland
Faculty of Art and Design

Title: Growing as an art teacher towards the teaching profession

Author: Saara-Maria Tölli

Degree Programme: Art Education

Type of work: Master's thesis

Number of pages:85

Year: 2022

Abstract

My thesis deals with development as a visual arts teacher towards a teaching profession. In the theoretical framework, I explore teaching as a profession, the visual arts teacher as an expert in her/his field and tools for maintaining work motivation. I introduce visual arts teaching as a process of growing through art, with integrative, holistic visual arts teaching at its core. The research method I chose was action research, which I combined with an exploration of my own visual arts teaching based on my teaching philosophy, my concept of art and my development plan with a light autoethnographic approach.

In the autumn 2021, I did the action research during my teaching internship at Ylivieska high school, where I studied myself as a teacher of the optional course KU8 in visual arts in the early stages of my visual arts teaching career. The results showed my strengths and development targets in terms of teaching methods, tools, and interaction. Teaching visual arts should be based on good annual, course and lesson planning, assessment of learning outcomes, reflection, and renewal. The tools for developing as a teacher include maintaining motivation, both for oneself and for learners, by linking teaching to learners' own experiences according to the criteria of holistic visual arts teaching, teaching according to objectives and transparent multifaceted assessment based on these objectives, such as self- and peer-assessment and assessment discussions.

As a result of my research, I created a generalist method for the development of visual art teacher's own work, which summarizes the theoretical framework and the results of my research. Teacher development is a personal process, influenced by theoretical and experiential knowledge and skills, but also the desire to develop. Different tools, such as plans, learning diaries, assessment tools, researching one's own activities, for example through action research, as well as writing a teacher development plan, continuing education, artistic work and monitoring the field of art, help the visual arts teacher to develop (through ideation, action, evaluation, reflection and renewal) towards a professional expert of visual arts education.

Key words: teaching profession, self-regulation knowledge, theory of use, concept of art, teaching philosophy, education through art, multidisciplinary teaching, art-based integration, action research, research teacher.

The method for the development of a visual arts teacher's own work, which is the result of my thesis, may be used and published, but my name and a reference to this thesis must be cited.

Sisällysluettelo

1. JOHDANTO: KUVATAIDEOPETTAJAN TOIMINTAKENTTÄ.....	5
2. KOHTI KUVATAIDEOPETTAJAN PROFESSIOTA	9
2.1. Opettajuus professiona.....	9
2.2. Kuvataideopettaja oman alansa asiantuntija	11
2.3. Opettajuudessa kehittyminen vaatii työkaluja	12
3. KUVATAITEEN OPETTAMINEN	15
3.1. Taiteen avulla kasvattaminen.....	15
3.2. Kuvataideopetuksen raamit lukio-opetuksessa	17
3.3. Eheyttävä, oppilaat huomioiva kuvataideopetus	21
4. MENETELMÄNÄ KUVATAIDEOPETTAJA OMAN TYÖNSÄ TUTKIJANA	32
4.1. Tutkimuksen konteksti.....	32
4.2. Tutkimusstrategian valinta tiedonintressin mukaan	33
4.3. Toimintatutkimus ja oman opettajuuden tutkiminen autoetnografisin keinoin	34
4.4. Aineisto, aineiston keruu ja analyysimenetelmät	38
5. TULOKSET	42
5.1. Opetuksen suunnittelu luo pohjan.....	42
5.2. Vuorovaikutus ja luottamuksellisen ilmapiirin luominen.....	45
5.3. Monitahoinen arviointi luo pohjan kehittymiselle.....	48
5.4. Opetuksen integroituminen eheäksi kuvataideopetuksiksi	52
5.5. Taidekasvatusmallien ilmeneminen opetuksessa.....	55
5.6. Opettaja- ja oppilaskeskeiset vuorovaikutusmallit tukevat toisiaan	57
5.7. Opetusfilosofiani näköistä opetusta	59
5.8. Taidekäsitykseni näyttäytyminen opetuksessani	63
5.9. Omassa kuvataideopettajuudessa kehittyminen.....	67
5.10. Kuvataideopettajan oman työn kehittämisen metodi.....	72
6. POHDINTAA.....	75
6.1. Minä itse tutkimuskohteena – Onko siinä järkeä?	75
6.2. Tutkimuksen luotettavuus.....	78
Lähteet	80

1. JOHDANTO: KUVATAIDEOPETTAJAN TOIMINTAKENTTÄ

Kuvataidekasvatus on yksilön kokonaisvaltaista kasvatusta ja yleissivistystä. Jo antiikin aikana sivistykseen kuuluivat hyvyys, totuus ja kauneus. Nykypäivänä yleissivistykseen kuuluu muun muassa eettinen ja esteettinen herkkyys, kehittynyt tunne-elämä, kriittinen lukutaito ja havainnoinnin taito. Yksilön henkilökohtaiseen kasvuun vaikuttavat monet seikat, kuten elämäntavat, kieli, historia, kulttuuri, uskonto, taide ja luonto. Taidekasvatuksessa on taideosaamisen ja -kasvatuksen ydin. Taideosaaminen tarkoittaa materiaalituntemusta, tekniikoiden harjaannuttamista ja tunne-elämyksellistä kokemista. Taidekasvatuksessa merkityksellistä on emotionaalisuuden, esteettisyyden ja eettisyyden kehittyminen henkilökohtaisella ja sosiaalisella tasolla. (Korkeakoski, 1998, 13; Jakkusihvonen, 2006, 6.) Voidaan ajatella, että taide on näkyväksi tekemistä ja taidekasvatus näkemään saattamista (Sava, 2007, 16).

Taiteen tutkijan ja opettajan, Elina Heikkilän (2019) väitöskirja taiteen ja kasvatuksen suhteesta osoittaa, että taidekasvatuksella on merkittävä rooli vapaan luovan toiminnan mahdollistajana, jossa yksilö voi kysyä omia kysymyksiään ja tulla nähdyksi ainutlaatuisena ihmisenä (Heikkilä, 2019, 4–5). Kati Rantala (2001) kirjoittaa väitöskirjassaan kuvataidekasvatuksen ja kasvatettavan kohtaamisesta, että kuvataidekasvatuksessa voidaan painottaa itse taiteen tekemistä tai taiteen avulla kasvattamista. Taiteen tekemisen tapoja painottaessa keskitytään harjaannuttamaan kuvan tekemisen taitoja ja siihen liittyvän käsitteistön ja teorian oppimista. Taiteen avulla kasvattamisessa taiteen tekeminen on vain väline, jonka avulla syvennetään ymmärrystä itseensä ja omaan elinympäristöön ja yhteisöön. (Rantala, 2001, 9.) Taideteollisen korkeakoulun taidepedagogiikan professori emerita Inkeri Savan (2007) mukaan taidekasvatuksen tehtävänä on aistimaan ja näkemään saattaminen, jossa silmä katsoo ja käsi jatkaa katsomista luoden tekijän ominaisella tavalla jotain uutta ajattelunsa ja aistiensa pohjalta (Sava, 2007, 97).

Kuvataideopetuksen merkitys lukio-opetuksessa on puhuttanut alan toimijoita eri foorumeissa. Taideopetus on ollut pitkään haastavassa tilanteessa perustellessaan omaa olemassaoloaan (Venäläinen, 2019, 37; Sava, 2007, 13–15). Nykyisessä lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019) kuvataidekasvatus siirtyy yhä enemmän valinnaisaineiden puolelle reaaliaineiden merkityksen korostamisen takia. Myös

ylioppilastutkintouudistus ja korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus ohjaavat opiskelijoita valitsemaan niitä aineita, joilla on merkitystä korkeakouluhaun pisteytyksessä. Tällöin taitoja taideaineet kärsivät ja jäävät paitsioon niin sanotun hyödyttömyyden takia. (OROL-seminaari, 2022.) Kuvataideopetuksen asiantuntijayhteisö, Kuvataideopettajat KUVIS ry, kirjoitti asiasta lausunnon Opetushallitukselle 2019, jossa he esittivät huolensa siitä, että opiskelija ei välttämättä valitse taideainetta, vaikka se olisi hänen oman hyvinvointinsa ja oppimisensa kannalta paras valinta (Kuvataideopettajat KUVIS ry:n lausunto, 2022).

Kuvataideopetuksessa on painotettu eri aikakausina erilaisia asioita. Tavoitteet ja painopisteet ovat vaihdelleet yhteiskunnan ja yhteisöjen tarpeiden sekä vallitsevien arvojen ja asenneilmapiirin mukaan. Yksilön tarpeilla ei ole juuri ollut painoarvoa. Kuvataideopetuksen vaikutukset yksilötasolla ovat kuitenkin aina henkilökohtaiset, sillä yksilön tarpeet ja opitun asian sisäistäminen ovat ratkaiseva lenkki tiedon omaksumisen ja kehittymisen ketjussa (Eisner, 1972, 3–4; Tölli, 2012, 10).

Opettajan tärkein työväline on hänen oma persoonansa ainekohtaisen teorian ja osaamisen lisäksi. Kuvataideopettajalla on paljon liikkumavaraa suunnitella ja toteuttaa omaa työtään. Opetushallituksen määrittelemät opetussuunnitelman perusteet (OPS) antaa selkeät, mutta löysät raamit opetuksen sisällölle. Lopulta toteutuksesta vastaa kuitenkin aina opettaja. Kukaan ei kontrolloi opettajan tekemisiä tai painosta häntä kehittämään työtään. Opetuksen sisältö, toteutus ja kehittäminen jää opettajan oman motivaation ja kehittämistahdon varaan. (Tölli, 2012, 3.)

Opettaminen on jatkuvassa muutoksessa. Maailma muuttuu, samoin myös oppilaiden elinympäristö ja kokemusmaailma. Nykypäivänä opettaja joutuukin kehittämään omaa opettamista ja osaamistaan, jotta opetus pysyy muuttuvan maailman vauhdissa (Luukkainen, 2004, 5).

Opettajan motivaation puute tai haluttomuus kehittää itseään ja opetustaan näkyy oppimistuloksissa ja oppilaiden motivaatiossa. Tutkin pro gradussani omaa kehittymistä kuvataideopettajana kohti opettajuuden professiota. Aihe kumpuaa omasta kokemuksestani peruskoulun kuvataideopetuksesta. Silloinen kuvataideopettajani teetti kaikilla samat työt vuodesta toiseen muuttamatta tai kehittämättä tehtäviä tai omaa opetustaan millään tavalla. Aihetta olen käsitellyt jo kandidaatin tutkielmassani – Kuvataideopettaja oman toimintansa

kehittäjänä, Liminganlahden linnut - Yhteisöllinen ympäristötaideprojekti peruskoulun kuvataideopetuksen osana (Tölli, 2012).

Itsensä kehittäminen ja tunteminen ovat nykypäivänä muodissa olevia puheenaiheita. Yksilöillä on yhä enemmän halua ymmärtää omaa ammatillista toimintaansa ja kehittää sitä reflektoinnin avulla. Kuvataideopetusta ja taiteilijaa oman työnsä tutkijana on tutkittu toimintatutkimuksella varsin paljon. Usein ne ovat linkittyneet johonkin taiteelliseen projektiin. Kuvataideopetuksen opettamista, metodeja ja oppimista on sen sijaan tutkittu varsin vähän (Räsänen, 2012, 9). Näistä lähtökohdista käsin näen tutkimusaiheeni olevan ajankohtainen ja hyödyllinen.

Pro graduni teoreettinen viitekehys noudattelee osittain 2012 kirjoittamaani kandidaatin tutkielmaa, jossa pääpaino oli yhteisöllisessä ympäristötaideprojektissa Liminganlahdella. Aineisto on kuitenkin 10 vuotta vanha ja lisäksi kyseistä projektia käsitteli myös Timo Heikura (2013) omassa pro gradussaan. Näistä syistä oman graduni osalta muutin tutkimuksen suuntaa uuteen näkökulmaan ja tein uuden toimintatutkimuksen syksyllä 2021 Ylivieskan lukiossa suorittamani opetusharjoittelun yhteydessä.

Tutkimusaineisto on kerätty valinnaisen, KU8 Piirrä maailmasi –kuvataidekurssin aikana. Tutkielmassani tutkin ja reflektoin omaa opetustani ja opettamaan oppimistani, opetuksen kehittämistä syklisesti yhden kurssin aikana sekä kuvataidekurssin kokonaisuuden suunnittelua, toteuttamista ja onnistumista. Tutkimusaineiston avulla pyrin saamaan vastauksia siihen, miten toimintatutkimuksen avulla voi kehittyä kuvataideopettajana kohti opettajuuden professiota. Minua kiinnostaa myös, miten omaa motivaatiota ylläpidetään työvuosien aikana ja pyrinkin tutkimuksellani mallintamaan jonkin kaavan, jota toistamalla voi ylläpitää omaa ammatillista kehittymistä. Tutkielman lopussa olevassa pohdinnassa pyrin avaamaan omaa kasvutarinaani kohti kuvataideopettajuuden professiota ja pohtimaan sitä, miten kehitän ja motivoin itseäni koko tulevan työuran ajan.

Pro graduni tutkimuskysymys on: Miten kuvataideopettaja voi kasvaa opettajana kohti opettajuuden professiota? sekä Mitkä asiat ylläpitävät kuvataideopettajan motivaatiota/kykyä/halua kehittää ja tutkia omaa opettamista?

Tutkielmani aineisto on kerätty opetusharjoittelun yhteydessä ja sen jälkeen. Aineisto käsittää kokonaisen lukiokurssin suunnittelumateriaalit, videoidut tunnit, kuvia,

harjoittelupäiväkirjan ja palautetta ohjaajalta sekä opiskelijoilta. Tutkimusaineistona on myös toimintatutkimuksen aikana kirjoittamani opetusporfolio, joka sisältää opetusfilosofiani, taidekäsitykseni, oman taiteilijuuden avaamista sekä oman opettajan kehityssuunnitelman. Omaa opettajuutta analysoin autoetnografisella tutkimusotteella.

Keskeisimmän lähdekirjallisuuteni muodostavat Oaj:n puheenjohtaja, Olli Luukkaisen (2004) väitöskirja opettajuuden professiosta, jota täydennän Koulutuksen tutkimuslaitoksen Professori, Päivi Tynjälän (2008; 2016) ajatuksilla opettajan asiantuntijuudesta. Kuvataidekasvatusta lähestyn Taidekasvatuksen ja kuvataideopetuksen tutkija, Marjo Räsäsen (2008) integroivan kuvataideopetuksen mallilla, Inkeri Savan (2007) ajatuksilla luovuudesta, kuvataiteesta ja kasvatuksesta sekä Elina Heikkilän (2019) väitöskirjan taiteen avulla kasvattamisen lähtökohdista. Tutkimusmenetelmiä avaavan Koulutuksen tutkimuslaitoksen professori, Hannu Heikkisen (2007) toimintatutkimuksen sekä taiteilija-tutkija-opettaja, Rita L. Irwinin ja kumppaneiden (2008) a/r/tografian lähtökohdista. Lukuisten muiden lähteiden lisäksi olen haastatellut Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen professori ja Taiteen lisensiaatti, Liisa Piirosta (2022) kuvataideopettajan työn luonteesta ja työmotivaation ylläpitämisestä. Haastattelu toimii omien pohdintojeni tukena.

Tutkielmani alussa tarkastelen opettajuuden professiota, itsesätelytiedon merkitystä, käyttöteorian kehittämistä ja motivaatiota suhteessa oman opettamisen kehittämistä kohtaan. Tämän jälkeen käsittelen kuvataideopetuksen lähtökohtia ja opettamista sekä taidekäsitystä yleisellä ja henkilökohtaisella tasolla. Menetelmäluvussa tutkimuksen kontekstin yhteydessä pohdin omaa opettajuuden polkua. Sen jälkeen käsittelen kuvataideopettajaa oman toiminnan tutkijana ja valittua tutkimusmetodia – toimintatutkimusta autoetnografisella tutkimusotteella, jonka jälkeen kerron tutkimuksen toteutuksesta ja tuloksista. Tulosluvussa esittelen laajasti tutkimukseni tuloksia ja esittelen kehittämiäni kuvataideopettajan oman toiminnan kehittämisen metodin. Tutkielmani lopussa pohdin tutkimuksen tuloksia suhteessa teoreettiseen viitekehykseen ja teen johtopäätökset.

Graduni keskeiset käsitteet ovat opettajuuden professio, itsesätelytieto, käyttöteoria, taidekäsitys, opetusfilosofia, taiteella kasvattaminen, integroiva taidekasvatus, toimintatutkimus ja tutkiva opettaja.

2. KOHTI KUVATAIDEOPETTAJAN PROFESSIOTA

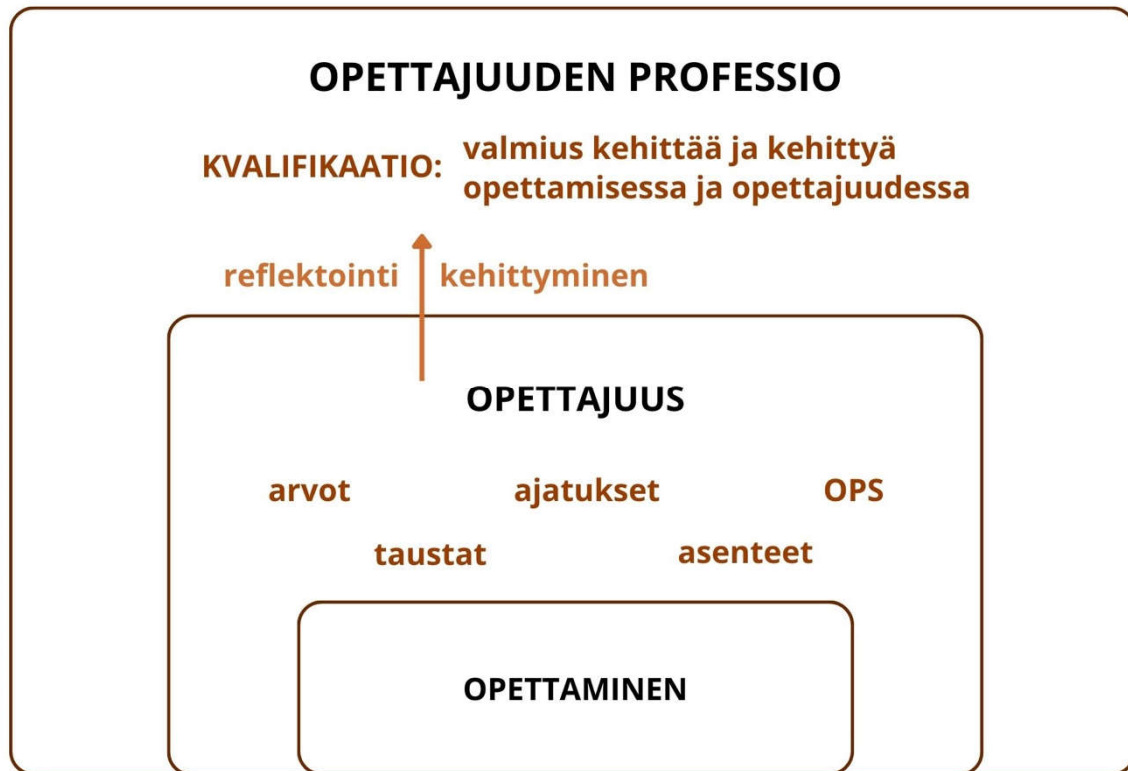
Tässä luvussa käsittelen kuvataideopettajan roolia oman alansa asiantuntijana ja kasvua kohti opettajuuden professiota. Pyrin avaamaan opettajuuden profession asemoitumista suhteessa opettamiseen ja opettajuuteen, sisältäen muun muassa kuvataideopettajan teoreettisen ja kokemuksellisen tiedon, henkilökohtaiset arvot ja ajatukset sekä kyvyn reflektoida ja kehittyä kohti kuvataideopettajan professiota.

2.1. Opettajuus professiona

Nykypäivänä voidaan puhua opettajan työstä haasteellisena ja vaativana asiantuntijuustehtävänä. Opettaja elää ja työskentelee jatkuvassa muutoksessa. Työhön kohdistuu erilaisia vaatimuksia ja odotuksia, joita eri tahot esittävät. Opettajuus ei siis ole itsenäistä ammatinharjoittamista, vaan perustuu jatkuvaan vuorovaikutukseen yhteiskunnan, koulun, oppilaiden, kotien ja kollegoiden kanssa. Opettaja nähdään verkottuneena ja tulevaisuussuuntautuneena ammatinharjoittajana, jossa yhteisöllisyys, yhteistyö ja kehityshakuisuus ovat jatkuvasti läsnä. (Rasehorn, 2009, 259; Heikkinen, 2015, 30–31.)

Kuvataideopettajana kasvaminen kohti opettajuuden professiota on hyvin henkilökohtainen ja erilainen prosessi jokaisella kuvataideopettajalla. Kuitenkin siihen vaikuttavat monet samankaltaiset prosessit, joita pyrin saamaan omassa tutkielmassani esille.

Olli Luukkainen (2004) käsittelee väitöskirjassaan opettajuuden professiota opettajuutta laajempänä kokonaisuutena (Kaavio 1). Yleisesti profession tunnusmerkkejä ovat riittävä tietopohja ja erityisasiantuntemus, eettisyyden periaate toimia asiakkaan parhaaksi ja yleisen hyvän palveleminen, sitoutuminen ja vastuullinen itsenäisyys, ammattitaidon kehittäminen itseohjautuvasti ja tutkimuspohjaisesti sekä ammatin yleisen arvostuksen parantaminen (Luukkainen, 2004, 50–51).



Kaavio 1. Opettajan professio Olli Luukkaisen (2004) mukaan. Mukailleen Tölli, Saara-Maria (2022)

Opettajuuden professiota tarkasteltaessa edellä mainitut kriteerit täyttyvät ja niissä painottuvat ammatillinen tietotaito ja eettisyyden periaate. Kyky kehittyä ammatillisesti kohti professiota nojaa puolestaan vahvasti koulutuksen antamiin valmiuksiin reflektoida ja muuttaa toimintaa paremmaksi. (Luukkainen, 2004, 53.)

Turun yliopiston professori Jukka Husu ja Helsingin yliopiston dosentti Auli Toom (2016) kirjoittavat opettajuuden profession olevan korkean tason koulutus- ja asiantuntija-ammatti (Husu ja Toom, 2016, 9). Keskeisin tekijä on opettajuus, joka sisältää opettamisen lisäksi opettajan arvot, taustan, ajatukset ja asenteet sekä yhteiskunnan edellyttämän orientaation tehtävään OPSin kautta. Opettajuuden professio sisältää näiden lisäksi kvalifikaation, joka tarkoittaa yksilöllisiä valmiuksia kehittyä ja toteuttaa opettamista ja opettajuutta. (Luukkainen, 2004, 47, 91; Rasehorn, 2009, 261.)

Opettajuuden professio edellyttää tutkimukseen perustuvaa tietoa opettamisesta, oppimisesta ja opiskelusta, käytänteitä opettamisen ja oppimisen edistämiseksi,

itsenäisyyttä, ammattitaitoa, kriittistä älykkyyttä, kiinnostusta oppilasta kohtaan sekä vastuuta professionaalista opettajayhteisöstä ja eettistä koodia (Buchberger ym., 2000, 18–19). Husu ja Toom (2016) kirjoittavat opettajan työn olevan jatkuvaa ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa, jota kehitetään yhdessä moniammatillisesti yhteistyössä kollegojen, vanhempien ja huoltajien sekä sidosryhmien kanssa. Tästä näkökulmasta opettajuus onkin demokraattinen professio. Työssään opettaja sitoutuu oppimiseen, osallistumiseen ja aktiiviseen toimijuuteen sekä yhteistoiminnallisuuteen ja yhteistyöhön eri kumppanien kanssa. (Husu ja Toom, 2016, 9; 2010, 131–145.)

2.2. Kuvataideopettaja oman alansa asiantuntija

Ajattelen, että kuvataideopettaja on oman alansa asiantuntija. Tynjälän (2016) mukaan asiantuntijuus koostuu teoreettisesta tiedosta, kokemuksellisesta tiedosta, itsesäätelytiedosta ja sosiokulttuurisesta tiedosta. Teoreettinen tieto voidaan oppia kirjoista, luennoilla ja koulutuksista. Kokemuksellinen tieto karttuu vain kokemuksen kautta. Itsesäätelytieto on asiantuntijan kehittämiä tapoja hallita tietojaan, havaintojaan, keskittymistään ja työskentelyrytmiään. Se on tietoa oikean strategian valinnasta eli miten ongelmia kohdataan ja tavoitteita asetetaan. Itsesäätelytieto rakentuu kokemuksen ja teoreettisen tiedon integroitumisesta. Sitä tapahtuu esimerkiksi keskustelujen kautta, tutoroinnin ja mentoroinnin avulla, pienryhmätyöskentelyssä, analyyttisten tehtävien esim. portfolion, oppimispäiväkirjan ja itsearviointitehtävien aikana. Myös toimintatutkimuksen tekeminen on yksi väline itsesäätelytiedon rakentumisessa. Itsesäätelytieto on siis tietoa, jota voidaan saada näkyväksi vain pohtimalla, tutkimalla ja kehittämällä omaa toimintaa. Sosiokulttuurinen tieto karttuu toimimalla jonkin yhteisön jäsenenä. Se pitää sisällään kirjoitetut ja kirjoittamattomat säännöt, toimintatavat ja välineet, jotka ovat usein niin syvään juurtuneita, ettei niihin kiinnitetä huomiota ennen kuin esimerkiksi uusi yhteisön jäsen rikkoo tai ravisuttaa niitä. (Tynjälä, 2016, 232–234.)

Asiantuntijuus kehittyy Tynjälän (2016) mukaan erityisesti ongelmanratkaisun kautta, jossa pyritään edellä kuvattuja tietorakenteita yhdistelemällä integroivaan ajatteluun. Sitä voi tietoisesti kehittää refleктоimalla. Ajattelun kehittyminen vaatii, että yksilö soveltaa teoreettista tietoa käytännön tilanteisiin, ymmärtää omia käytännön kokemuksia teoreettisen

tiedon valossa, osaa kuvata käsitteellisesti käytännön ongelmia ja reflektoida omaa toimintaa suhteessa oman alansa tietoon. (Tynjälä, 2016, 234–235.) Erilaisten pedagogisten välineiden avulla voidaan teoreettista tietoa soveltaa käytäntöön joko konkreettisesti tai ajattelun tasolla (Tynjälä, 2016, 240). Niitä ovat muun muassa analyttinen ja reflektiivinen kirjoittaminen, oppimispäiväkirjat, ryhmäkeskustelut, yhteisöllinen oppiminen, projektioppiminen, ongelmaperustainen oppiminen ja mentorointi (em., 237).

Kuvataidekasvatuksen yliopistolehtori Elina Härkönen (2021) pohtii väitöskirjassaan integroivan ajattelun kehittymistä kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman näkökulmasta, jossa pyritään opiskelijoiden oman taidededaktisen ja pedagogisen ajattelun kehittymiseen opintojen aikana yhdistelemällä jatkuvasti teoreettista tietoa ja käytännön harjoittelua sekä refleктоimalla ja tutkimalla tapahtumia, toimintaa ja taiteen kenttää. Tällöin teoreettinen tieto kytkeytyy käytännön tietoon ja mahdollistaa integroivan ajattelun, jolloin opiskelija muodostaa oppimastaan merkityksellisiä kokonaisuuksia. (Härkönen, 2021, 46.)

Härkönen (2021) ehdottaa, että kulttuurisesti kestävä kuvataidekasvatus perustuu taiteeseen perustuvan integroivan pedagogiikan malliin, jossa nykytaiteen strategiat leikkaavat teoreettista, käytännöllistä, itsesäätely- ja sosiokulttuurista tietoa, jossa opetusta toteutetaan autenttisten oppimisympäristöjen ja tutkimuksen kautta. Tällöin voidaan kehittää käsitteellistä, kokemuksellista ja refleksiivistä tietoa integroituen toisiinsa, jolloin uusi tieto kytkeytyy aiemmin opittuun ja täydentää, vahvistaa tai muuttaa jo opittua. (Härkönen, 2021, 117–118.)

2.3. Opettajuudessa kehittyminen vaatii työkaluja

Luukkainen (2004) puhuu opettajuuteen liittyvästä käyttöteoriasta, joka tarkoittaa opettajan omaa tieto-, ihmis- ja oppimiskäsitystä. Se on niin sanottu sisäinen säännöstö, joka ohjaa opettajan toimintaa. Oman käyttöteorian tutkiminen ja tunnistaminen auttaa opettajaa ymmärtämään, mitkä arvot, asenteet ja tiedot ohjaavat omaa opettamista ja opettajuutta. Käyttöteoria kehittyy vähitellen koulutuksen aikana ja työkokemuksen kautta. Se pitää sisällään tietämystä ja uskomuksia laadukkaasta opetuksesta, joiden avulla opettaja luo sekä realistisia että ideaalisia toiminnan suuntaa ohjaavia toimintapyrkimyksiä ja “välineitä”

omaan työhön. Opettaja kehittää ja muokkaa käyttöteoriaansa refleктоimalla. (Luukkainen, 2004, 156.)

Emootion merkitys asiantuntijuuden kehittymisessä ja motivaatiossa nousi tutkimuksen kohteeksi 2000-luvulta alkaen (Tynjälä, 2016, 235). Tutkimuksissa havaittiin, että tunteet ovat merkittävässä roolissa oppimisessa ja kehittymishalukkuudessa koulutuksen aikana. Tunteet liittyivät erityisesti suhteessa muotoutuvaan ammatilliseen minäkuvaan, laajenevaan ammatilliseen ymmärrykseen ja monipuolistuvaan toimijaan. (Em., 236.) Itselläni herää kysymys, olisiko juuri tässä avain motivaation ylläpitämiseen ja jatkuvaan kehittymiseen koko työuran ajan. Mietin, jos saisin pidettyä tunneyhteyden auki suhteessa omaan työhöni, saisinko pidettyä yllä kehittymishalukkuuttani kohti opettajuuden professiota.

Opettaminen voidaan nähdä tutkimisena, jossa opettaja tutkii oppilaiden oppimista peilaten sitä omiin opettamistapoihin. Näin opettaja muodostaa käsityksen oman työnsä onnistumisesta. Tästä näkökulmasta opettajuudessa kasvaminen kohti opettajuuden professiota on jatkuvaa omien toimien tutkimista. (Karvinen 2003, 6.)

Kehittyminen vaatii reflektiota, joka tarkoittaa kykyä analysoida, keskustella ja arvioida omaa toimintaa sekä kehittää sitä. Reflektion avulla implisiittinen tieto tulee tietoiseksi eli eksplisiittiseksi. Reflektiivisyydellä tarkoitetaan sitä, että ihminen kohdistaa huomionsa itseensä ajattelijana ja toimijana tavanomaisten ajattelunsa kohteiden sijaan. (Heikkinen, 2007, 33–34; Karvinen 2003, 5.)

Mielestäni reflektointi liittyy kiinteästi opettajan työhön. Reflektiossa havainnoidaan ja pohditaan välittömiä omakohtaisia kokemuksia, jonka jälkeen mietitään, mitä tapahtumasta opittiin ja mitä olisi syytä muuttaa tai päivittää. Sen jälkeen tehdään uusia toimintastrategioita, jossa suunnitellaan toimintaa uudella tavalla. Uudet suunnitelmat otetaan käytäntöön, joiden toimivuutta taas pohditaan ja analysoidaan. Reflektiivisyys onkin jatkuva prosessi ja sitä harjoittamalla voi saavuttaa automaattisen tavan kehittää omaa toimintaa kohti päämääriä. Opettajan kyky reflektioon ei ole itsestään selvä. Toisilla opettajilla kyky on luontainen ja toiset opettajat tarvitsevat vuorovaikutteista rohkaisua ja silmien avaamista huomatakseen reflektion mahdollisuudet ja vaikutukset. Reflektiossa on mielestäni nähtävissä toimintatutkimuksen elementtejä ja syklisyys (vrt. Heikkinen, 2007, 16–17).

Opettajan kehityssuunnitelma on työkalu, jossa opettaja reflektoi omaa osaamistaan, asettaa tavoitteita ja tekee suunnitelmat niiden saavuttamiseksi, toteuttaa suunnitelmat, pohtii ja kirjaa onnistumiset ja reflektoi jälleen omaa osaamistaan ja saavutettuja tuloksia. Keskeistä kehityssuunnitelmassa on esimiehen tuki ja seuranta. Kehityssuunnitelma voi olla myös yksi kehityskeskustelun osa. (ArkTOP-hanke, 2021; Luukkainen, 2005, 134, 196.)

Janssen kollegoineen (2013) on tutkinut opettajan kehityssuunnitelman käyttöä tukemassa opettajien kehittymistä saksalaisissa kouluissa. Heidän mukaansa opettajan kehityssuunnitelma tukee reflektiota sekä edistää parempaa itsetuntemusta ja ymmärrystä. Sen avulla tulee näkyväksi opettajan ajatukset siitä, miten hän oppii ja kehittää itseään. Suunnitelman avulla on tarkoitus vahvistaa opettajan ammatillista kehittymistä ja auttaa häntä jäsentämään sitä tavoitteellisemmaksi oppimistulosten ja toimintasuunnitelmien suhteen. Sen käyttö lisää opettajan kykyä proaktiiviseen itsensä kehittämiseen sekä kriittistä keskustelua opettajien ja esimerkiksi koulun johdon välillä. (Janssen ym., 2013, 261–262.)

Toimintatutkimuksen avulla tutkitaan ihmisen toimintaa ja pienimuotoisimmillaan se voi olla oman työn kehittämisen väline. Tutkimus kohdistuu vuorovaikutteiseen, sosiaaliseen toimintaan, jossa suunnitellaan ja kokeillaan uusia toimintatapoja tai halutaan saada näkyväksi prosessi. Toimintatutkimusta tehdään yleensä syklisesti, jossa ensin suunnitellaan toiminta. Sen jälkeen havainnoidaan ja pohditaan eli reflektoidaan toimintaa. Reflektion jälkeen suunnitellaan ja kehitetään toimintaa edelleen. (Heikkinen, 2007, 16–17, 19.)

Opettajanäkökulmasta toimintatutkimuksessa opettaja tutkii reflektoiden omaa työtään kehittääkseen sitä. Sen tavoitteena on saada oppilas ja opettaja ymmärtämään omaa toimintaansa ja sen taustalla vaikuttavia tiedostettuja ja tiedostamattomia asioita. (Heikkinen, 2007, 30.) Syksyllä 2021 tekemäni toimintatutkimus pyrki saamaan näkyväksi kuvataideopettajana kehittymisen prosessia oman asiantuntijuudessa kasvun tutkimisen kuten eri tietovarantojen ja integroivan ajattelun kehittämisen kautta.

3. KUVATAITEEN OPETTAMINEN

Tässä luvussa käsittelen kuvataideopetuksen luonnetta ja merkitystä sekä lähtökohtia yleisesti ja lukio-opetuksen näkökulmasta. Käsittelen kuvataiteen oppiaineen sisältöjä ja erityisesti laaja-alaisuuksia uusien valtakunnallisten lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) pohjalta sekä niiden merkitystä eheyttävässä kuvataideopetuksessa, jossa pirstaleisuudesta pyritään kokonaisuuksien opettamiseen.

3.1. Taiteen avulla kasvattaminen

Taiteella kasvattamista voidaan tarkastella taiteen merkityksen kautta. Yleisen hyödyllisyyden näkökulmasta tarkastelua voidaan tehdä ihmisen maailmassa olemisen liittyvien näkökulmien, kuten eksistentiaalisuuden, eettisyyden ja kognitiivisuuden kautta. Estetismin näkökulmasta puolestaan tarkastellaan kauneuden kokemisen ulottuvuuksia. (Tenhu, 2019, 51.)

Liisa Piironen (2004) mukaan taiteeseen sisältyy lapsuuden leikin välineitä, jossa keskiössä on mielikuvitus. Lapsi ei tarvitse leikkiin todellisuutta kuvaavia leikkikaluja, vaan hänelle riittää esimerkiksi keppi, jonka hän kuvittelee olevan se esine, mitä hän kulloinkin leikin vaiheessa tarvitsee. Leikin teoriassa käytetään käsitettä korvaava esine. (Piironen, 2004, 81.) Päivi Venäläisen (2019) mukaan taiteessa on paljon samoja ominaisuuksia kuin tiedon-, ajattelun- ja toiminnan prosesseissa, kuten luovuus ja mielikuvitus. Taiteen ja taidekasvatuksen mahdollisuuksia ei saa rajoittaa ennalta päätettyjen määritelmien mukaan tietojen ja taitojen rakenteesta. (Venäläinen, 2019, 14.)

Lehtisen ja kumppaneiden (2007) mukaan luovuutta pidetään yksilön ominaisuutena, joka sisältää kyvyn nähdä ongelmia, joita muut eivät havaitse, kyvyn tuottaa paljon uusia, omaperäisiä ideoita, olla joustava ja muuttaa ajattelunsa ja toimintansa suuntaa (Lehtinen ym., 2007, 163).

Inkeri Sava (2007) kirjoittaa luovuuden sisältävän sekä yhteiskuntaa hyödyttävän näkökulman että yksilöllisen itseilmaisun. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta luovuus on ajatusten, työvälineiden ja tunteiden tuottamista, joka hyödyttää yhteiskuntaa parantaen ja rikastaen sitä. Siinä uuden luominen on prosessi, jossa opittua tietoa ja taitoa hyödynnetään

ja muutetaan samalla ammatti- ja kulttuuriperinnettä unohtamatta moraalista näkökulmaa kollektiivisesta hyödystä. Itseilmaisullisesta näkökulmasta luovuus on yksilöllinen, kriittistä vapaa mielen assosioiva irrottelu ja ideavuolaus, jossa luovan toiminnan lopullinen tuote ei ole keskiössä, vaan itse prosessi. (Sava, 2007, 27–28.)

Kouluopetusta ja sen toimintatapoja on ajoittain kritisoitu siitä, että se tukahduttaa oppilaiden oman persoonallisen kasvun, itseksi tulemisen ja luovuuden (Lehtinen ym., 2007, 162). Koulu on kuitenkin yksi tärkeimmistä yksilöä tulevaisuuden vaatimuksiin valmistavista tehoista ja se on velvollinen edistämään lapsen luovan älykkyyden kehittymistä. (Lehtinen ym., 2007, 162–163.) Mielestäni luovuudella on kuvataidekasvatuksessa ilmiselvä paikkansa. Se on kuitenkin kaiken oppimisen ytimessä, sillä luovuus ei ole pelkästään kuvien tai taiteen luomista, visuaalista toimintaa vaan ennen kaikkea kykyä ajatella.

Leena Knif (2021) pohtii väitöskirjassaan, että taiteeseen sisältyvä tieto on moninaista ja se ei ole yksiselitteistä, kuten tieteeseen perustuva tieto. Jatkuvasti muuttuvassa maailmassa ihminen tarvitsee kykyä käsitellä moniselitteisiä ja toisistaan ristiriitaisia asioita ja ilmiöitä, joita voidaan oppia taiteen tiedon kautta. Taidekasvatuksen avulla voidaan harjoitella keskeneräisyyttä, kyseenalaistamista, oman ajattelun jatkuvaa haastamista, avoimuutta, ongelmanratkaisua ja kokeilevuutta. (Knif, 2021, 51.)

Toiset kuvataideopettajat keskittyvät taiteen tekemisen tapoihin ja siihen liittyvän teorian opettamiseen. Toiset taas pyrkivät taiteen avulla kasvattamiseen. Siinä taiteen tekeminen on väline, jolla syvennetään ja avarretaan ihmisen suhdetta omaan itseensä ja ympäröivään maailmaan. (Rantala, 2001, 9–10; Räsänen, 2008, 116; Tölli, 2012, 11.)

Ajattelen, että ihmisillä on kautta aikojen ollut itseilmaisun ja -tutkimisen tarve. Sen avulla tutkitaan ympäröivää maailmaa ja itseä. Kuvataiteen roolia lukiossa opettavana aineena usein väheksytään ja reaaliaineet jyräävät valinnoissa, kuten johdannossa avasin aihetta. Taideaineita pidetään jopa viihdyttävänä aineina, joilla ei ole merkityspohjaa ihmisenä kasvamisessa. Myös opiskelijoilla voi olla epäselvää, mitä varten kuvataidetta edes opiskellaan.

Piironen (2022) kertoi haastattelussa, että hänen kokemuksensa mukaan kuvataideopetuksen kasvattava vaikutus parhaimmillaan näyttäytyy oppilaan omissa oivalluksissa ja

keskusteluissa, joissa pohditaan mitä taide on ja mihin ihminen sitä tarvitsee. Näihin kysymyksiin vastauksen etsiminen harjoittaa ajattelun valmiuksia ja johtaa oivalluksiin kuvataiteen monialaisesta kulttuurisesta luonteesta ja suhteesta omaan henkilökohtaiseen kasvuun. Yksilön omakohtaiset, persoonalliset kokemukset kuvataiteen merkityksestä ovat parasta, mitä kuvataidekasvatuksella voidaan saavuttaa. Vasta toisella sijalla on kuvantekemisen valmiudet sekä taidehistorian ja -teorioiden tunteminen. (Piironen, 2022.)

Kuvataideopettaja Marketta Urpon (2000) mukaan kuvataidetunnilla pitäisi vallita avoin ilmapiiri, jossa vuorovaikutuksessa läsnä ovat sekä opettaja että oppilas. Hänen mukaansa taide on usein kuin äänetön keskustelu tutustuen toinen toisiinsa ja ympäristöönsä. Taide rikastaa syvältä, pelkistää asioita ja ilmiöitä ja tehdessään taidetta ihminen voi kokea olevansa vapaa. (Urpo, 2000, 6.) Samaa mieltä ovat Anna-Christina Forsman ja Liisa Piironen (2008). Heidän mukaansa kuvataideluokassa on tilaa moniaistisille kokemuksille, omalle ajattelulle ja havaintojen teolle, jossa pääpaino kuvataiteen välineellistä arvoa ja taitoa unohtamatta on oppilaan oman identiteetin rakentuminen (Forsman ja Piironen, 2008, 5, 8).

Omaa peruskoulun kuvataideopetusta muistellessani edellä kuvattu määrittely jäi kokonaan saavuttamatta. Opetuksessa pääpaino oli taideteorioiden ja tekniikoiden opettelu, jossa työskentely ja opetus tapahtui aina omilla paikoilla istuen ja tehden samaa opettajan tarkasti määrittelemää työtä.

Oma taidekäsitys ja opetusfilosofiani nojaa vahvasti taiteen avulla kasvattamiseen, jossa taiteen tekeminen on väline ilmaista, tulkita ja ymmärtää itseä, ympäristöä ja kokemusmaailmaa. Ajattelen, että kuvataidekasvatuksen ydin on yksilön ilmaisunvapauden ja luovuuden avaamisessa sekä sen valjastamisessa taidoksi tulevaa työ- ja yksityiselämää varten. Tässä yhdistyvät lapsilähtöinen itseilmaisuus sekä yhteiskunnallinen hyötynäkökulma.

3.2. Kuvataideopetuksen raamit lukio-opetuksessa

Lukion kuvataideopetuksen rooli on moninainen. Se on moniaistista, visuaalista kulttuurikasvatusta eli todellisuuden tutkimista taiteen keinoin. Opetuksen tulee pohjautua opiskelijoiden kokemuksiin, mielikuvitukseen ja luovaan ajatteluun. Lukion kuvataiteen

tavoitteena on visuaalisen kulttuurin ymmärtäminen omassa elämässä ja yhteiskunnassa, joka toteutuu perehtymällä visuaalisen kulttuurin henkilökohtaisiin, yhteiskunnallisiin ja globaaleihin merkityksiin. (LOPS, 2019.)

Kuvataidekasvatus perustuu muun kasvatuksen tavoin käsitykseen oppijasta, oppimisesta ja opetuksesta. Lukiossa oppiaineen ydin on kuvataidekasvatuksessa, joka on kasvamista taiteen avulla, taiteeseen ja taiteen menetelmin pyrkien lisäämään ymmärrystä elämästä, itsestä, elinympäristöstä ja laajemmin yhteiskunnasta. Opetus antaa osallisuutta visuaaliseen kulttuuriin, tuottaa tunteita, nautintoa ja opettaa visuaaliseen kriittisyyteen sekä taiteen kautta vaikuttumista ja vaikuttamaan kasvamista. (Hiltunen, 2022, 28–30.)

Opetushallitus vahvisti 1.8.2021 viimeiset valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Valtakunnallinen Lukion opetussuunnitelman perusteet (2019) ja siitä johdetut kunta- ja/tai koulukohtaiset opetussuunnitelmat luovat pohjan Lukion kuvataideopetukselle. Ne määrittävät kuvataiteen sisällöt ja tavoitteet, mutta jättävät hyvin avoimeksi sen, millä tavoin kuvataideopettajan on pyrittävä tavoitteisiin tai täytettävä ne. Taidekasvatuksen Henrika Ylirisku (2022, 103) on haastatellut lukio-opettajia lukiodiplomin osalta. Kuvataiteen lukiodiplomi tehdään usein lukio-opintojen loppupuolella. Vastauksissa näkyi myös selkeitä viittauksia lukion kuvataideopetukseen. Esille nousi lukio-opettajien huomiot, että opiskelijoilla ei ole lukiodiplomia tehdessä riittäviä valmiuksia sanalliseen ilmaisuun ja kuvien tulkintaan. Lisäksi opiskelijoiden portfolio työskentely ja itsearviointitaidot ovat usein heikot. Ilmaisukeinot tehtävissä ovat kokemuksen mukaan hyvin rajalliset ja painottuvat usein piirtämisen ja maalaamisen tekniikoihin, vaikka aiheena olisi esimerkiksi liike. (Ylirisku, 2022, 103–105.) Mielestäni nämä huomiot ovat erittäin tärkeitä. Lukion kuvataideopetuksessa tulisikin lisätä kuvantekemisen ja visuaalisen kulttuurin rinnalle sanallista tulkintaa ja nykyaikaisen taiteen keinoja.

Ylivieskan lukion opetussuunnitelman perusteet (2021) on päivitetty vastaamaan Valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita (LOPS, 2019). Kuvataiteen osalta jokaiselle kurssille on määritelty keskeiset sisällöt, osaamistavoitteet, laaja-alaisuudet ja arviointikriteerit, jotka avataan opiskelijoille jokaisen kurssin alkaessa.

Toimintatutkimukseni aikana opettamani Piirrä maailmasi -kurssi oli vapaavalintainen kurssi, joka kehitti piirtämisen taitoa, valöörien käyttöä, sommittelua ja omaa kuvailmaisua.

Kurssilla syvennyttiin esim. ihmisen, eläimen ja maiseman kuvaamisen piirtimillä. Kurssilla tutustuttiin myös piirtämiseen taidehistoriassa ja nykytaiteessa. (LOPS Ylivieska, 2020.) Opettamallani kurssilla tehtiin 2 päätyötä, ihminen ja maisema sekä lisäksi vapaa työ, jotka ehtivät. Tehtävät keskittyivät piirtämiseen, mutta sisälsivät myös hieman muita tekniikoita.

KU8 -kurssin tavoitteet (LOPS Ylivieska, 2020)

- *piirustustaidon kehittyminen*
- *havaintojen, mielikuvien ja ajatusten ilmaiseminen viivan ja piirtämisen kautta*
- *kehittyminen piirtäjänä lähtötasosta käsin*
- *erilaisten piirtämisen ja sommittelun haasteiden voittaminen*

Keskeiset sisällöt

- *taidehistorian kuvat, käsitteistö ja merkitykset*
- *erilaiset tekniikat ja aiheet*
- *erilaiset piirtimet: lyijykynä, tussi, liidut ja hiilet.*
- *mahdollinen tutustuminen näyttelyyn tai piirrettyyn kuvaan virtuaalimaailman kautta*

Laaja-alainen osaaminen

- *Hyvinvointiosaaminen L1: Tuetaan ihmisenä kasvua ja monikulttuurisuuden kunnioittamista.*
- *Vuorovaikutusosaaminen L2 Sosiaaliset taidot, yhteistyökyky ja yhdessä oppimisen taidot*

Arviointi

- *Kannustava ja rakentava henkilökohtainen palaute opettajalta*
- *Itsearviointi ja ryhmäarviointi: kannustaa ja kehittää*
- *Arvosanan saaminen edellyttää vaadittujen opintojakson tehtävien palauttamista.*
- *Kurssi arvioidaan suoritusmerkinnällä tai halutessaan arvosanalla*

Opetushallituksen määräämien oppiainekohtaisten sisältöjen ja tavoitteiden ristiaallokossa opettaja huomaa usein olevansa tilanteessa, jossa resurssit eivät riitä kaikkeen, mitä ja miten pitäisi opettaa. Sava (2007) kehottaa tällöin jokaista opettajaa kysymään itseltään:

Mitä ja miksi opetan sitä, mitä opetan, sekä miten kohtaan kaikki ne kasvavat nuoret ihmiset, joille haluan välittää tärkeäksi kokemaani asiaa (Sava, 2007, 169).

Opettajuus on hyvin itsenäinen ammatti. Opettaja itse vastaa opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta sekä tyylistä ja siitä, kuinka hyvin hänen antama opetus kattaa opetussuunnitelman sisällöt. Yhteistyö kollegojen, oman aineen opettajien tai muiden tahojen kanssa ei ole välttämätöntä, mutta silloin työstä jää uupumaan kollegiaalinen yhteistyö, koordinointi, vertaistuki ja yhteisöllinen palaute. (Huhtanen, 2002, 431.)

Omaan kokemukseen perustuen kuvataideopettaja työskentelee usein hyvin yksin. Hänellä ei välttämättä ole kollegoita samassa työyhteisössä ja yhteisopettajuus on hyvin harvinaista. Opetussisältöjen ja metodien suunnittelu, toteutus ja kehittäminen ovat pitkälti kuvataideopettajan vastuulla. Jos opettajalta loppuu työmotivaatio ja innostus omaa ainetta kohtaan, se alkaa näkyä tunneilla opettamisessa ja vaikeutena innostaa oppijoita luovuuden äärelle.

Piironen (2022) sanoi haastattelussa, että työmotivaation ylläpitämisessä avainasemassa on jatkuva itsensä ja opetuksen kehittäminen. Se käsittää opetuksen reflektoinnin, täydennyskoulutuksen, vuorovaikutuksen kollegojen kanssa, verkostoitumisen muiden kuvataideopettajien kanssa sekä oman taiteellisen työn toteuttamisen. Opetuksen johdonmukainen suunnittelu opetussuunnitelman perusteiden antaman kehyksen puitteissa, tavoitteiden asettaminen, läpinäkyvä arviointi suhteessa tavoitteisiin ja opetuksen uudistaminen luo hyvät edellytykset laadukkaalle kuvataideopetukselle. Jatkuva oma työn arviointi sisältäen itsearviointit, arviointikeskustelut, vertaisarviointit kollegojen kanssa antaa opettajalle vastauksia kysymyksiin mitä on opittu, mitä tulisi vielä opiskella sekä millaiset asenteet ja ilmapiiri kouluyhteisössä vallitsee. Taidemaailman jatkuva seuraaminen ja oma taiteellinen työskentely ovat myös kuvataideopettajan työkaluja motivaation ylläpitämiseen ja “elävänä säilymiseen”. (Piironen, 2022.)

3.3. Eheyttävä, oppilaat huomioiva kuvataideopetus

Viime vuosikymmeninä on järjestetty lukuisia seminaareja ja keskustelutilaisuuksia, joissa on pohdittu kuvataidekasvatuksen ajankohtaisia ilmiöitä. Kandidaatin tutkielmassani (Tölli, 2012, 12) kirjoitin eräästä vuonna 1996 järjestetystä taidealojen pedagogisesta keskustelutilaisuudesta, jossa oli pohdittu opetusta vuorovaikutuksena, erityisesti sitä, pitääkö opettajan taipua joka suuntaan, saako opettaja tehdä työtä omalla persoonallaan ja missä määrin yksilöllinen opetus on edes mahdollista. Keskustelun yksi johtopäätös oli se, että opetuksessa tärkeintä on avoin vuorovaikutus. Oppiminen nähtiin yksilöllisenä, muuttuvana prosessina ja oppilaan vastuulla on ottaa kunkin pedagogin opetuksesta se, mikä hänen mielestään on tärkeää. (Löytönen ja Sava, 1998, 53.)

Toisessa samana vuonna järjestetyssä keskustelutilaisuudessa teatteriohjaaja ja näyttämötyön opettaja Ville Sandqvist kiteytti oman taidekasvattajan työnsä (Löytönen ja Sava, 1998, 13) seuraavasti:

Yritän omassa pedagogiikassani saattaa opiskelijan itsensä äärelle ja samalla avata kanavan siihen, että hän löytäisi itsestään ja elämästään niitä asioita, joita hän haluaa ammatissaan ja elämässään ilmaista. Pedagogina minulla on iso vastuu siitä, että samalla annan hänelle välineitä, joilla hän kykenee työskentelemään.

Puolalainen kuvanveistäjä ja opettaja Radoslaw Gryta painotti puolestaan sitä, että taidekasvattajan tehtävänä ei ole kaunistella tai tehdä asioita paremmiksi, vaan antaa yksilölle kokeilun mahdollisuus opastaen häntä saavuttamaan persoonallista ihmisenä kasvua (Löytönen ja Sava, 1998, 16).

Kokemukseni mukaan yksi opiskelija saa lukiossa opetusta monelta opettajalta, joilla on kullakin oma tapansa työskennellä. Yksi opettaja voi nojautua pitkälti oman aineensa valittuun oppikirjaan ja opettaa oppiaineen sisällöt sitä kronologisesti noudattaen miettimättä sen suuremmin oman opetuksen kytkeytymistä opiskelijan kokemusmaailmaan tai muiden aineiden opetukseen. Toinen opettaja voi taas käyttää paljon aikaa kehittääkseen opetustaan eheiksi kokonaisuuksiksi ja käyttää opetuksen tukena useista lähteistä kerättyä tietoa. Taidekasvatuksen ja kuvataideopetuksen tutkija Marjo Räsänen (2008) kirjoittaa Kuvakulttuurit ja integroiva kuvataideopetus -kirjassaan, että tällöin koulupäivistä tulee

hyvin pirstaleisia ja opittu tieto ei kytkeydy muun tiedon kanssa yhteen. Opettajan tuleekin pyrkiä opetuksessa kokonaisuuksien opettamiseen, jolloin opiskelijan kokemusmaailma säilyy yhtenäisempänä ja hänen on helpompi luoda laajempia tietovarantoja sekä siihen, että opiskelija ymmärtää uuden tiedon tai taidon linkittymisen ja hyödyllisyyden omaan elämään. Monitieteisen ja -kulttuurisen kasvatuksen keskeinen haaste on opettajien välinen yhteistyö. (Räsänen, 2008, 111.)

Jo viime vuosituhanella oli siis aistittavissa oppilaslähtöisyyden ja yksilön kasvua tukeva ajatus, johon jatkuvasti uudistetut Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ovat askel askeleelta tähdänneet. Kuvataidekasvatuksen osalta Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ovat jo pitkään pohjautuneet lapsikeskeiseen kasvatustajatteluun, jossa opetuksen tulee perustua oppilaan yksilöllisten tarpeiden, tunteiden, kiinnostuksen, valmiuksien ja persoonallisuuden kunnioitukselle (Sava, 2007, 24).

Myös uusi LOPS (2019) ja Ylivieskan LOPS (2021) noudattavat edellä mainittuja yksilön kasvun tukemisen elementtejä. Uudistuksessa on vahva painotus laaja-alaisen osaamisen sisältöalueisiin, joilla pyritään nostamaan oppilaat huomioiva ja eheyttävä opetus keskiöön. Uusi LOPS (2019) perustuu uudelle lukiolaille (HE 41/2018), jossa tavoitteena on järjestää aiempaa laajempia opintojaksoja ja oppiainerajoja ylittäviä opintoja siten, että opiskelijoilla on mahdollisuus kehittää laaja-alaista osaamista. Integraation sisällä tapahtuva toiminta tulee olla tavoitteellista, opiskelijoita aktivoivaa, hyvinvointia ja vuorovaikutusta tukevaa ja opetusta eheyttävää. Laaja-alaisen osaamistavoitteiden taustalla on päämäärä siitä, että opiskelijalle tulee antaa mahdollisuus saavuttaa kyky ja tahto toimia omaa ja ympäristönsä tulevaisuutta kestävästi rakentaen kaikenlaisissa elämäntilanteissa. (LOPS, 2019; Opetushallitus, 2022.)

Integraatiossa on kaksi erilaista kehittämistasoa. Ensimmäisellä tasolla on oppiaineen sisäinen integraatio ja toisella tasolla oppiaineiden välinen integraatio (Hiltunen, 2009, 30; Räsänen, 2008, 111). Oppiaineen sisäinen integraatio merkitsee sitä, että opetus perustuu ja rakentuu aiemman opitun tiedon päälle ja opetuskokonaisuudet linkittyvät toisiinsa. Integroivaa kuvataideopetusta voidaan kutsua myös eheyttäväksi kuvataideopetuksi. Siinä opetuksen tulisi yhdistyä selkeästi oppilaan arkielämään ja kokemuksiin, yhteiskuntaan sekä työelämään. (Manninen, 2021, 31.)

Annamari Manninen (2021) kirjoittaa väitöskirjassaan, että eheyttävässä kuvataideopetuksessa opiskelijan oma kokemusmaailma linkitetään opetukseen, mikä luo ja ylläpitää motivaatiota. Pelkkä tekninen suoritus voi joillekin opiskelijoilla heikentää suoriutumista ja opittu asia jää pinnalliseksi eikä uusi tieto linkity kokonaisoppimiseen. (Manninen, 2021, 31.) Räsänen (2008) mukaan integroivan opetuksen lähtökohtana on kokonaisvaltaisuus, jossa opetussuunnitelman sisältöjä ja tavoitteita yhdistellään selkeiksi kokonaisuuksiksi, jolloin oppiaineen sisäinen integraatio vahvistuu ja johtaa luontevasti eri aineiden väliseen integraatioon (Räsänen, 2008, 113–114).

Oppiaineiden välistä integraatiota voidaan kutsua ilmiöpohjaiseksi opetuksiksi, kokonaisopetuksiksi tai horisontaaliseksi eheyttämiseksi (Manninen, 2021, 30; Granö ym., 2018, 5). Eri aineiden integraatio luo mahdollisuuksia, mutta asettaa myös haasteita, sillä syvälinen ja onnistunut integraatio edellyttää kunkin oppiaineen itsenäisyyttä eikä pelkästään toisen aineen työkaluna olemista (Räsänen, 2008, 111). Integraation haasteet ovat pitkälti toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa. Jotta integraatio toteutuu, vuosisuunnittelu tulee laatia huolella (em.).

Tutkiessani integraatiota ja sen haasteita, minulle kirkastui, että kaiken keskiössä on toiminnan suunnittelu ja organisointi. Suunnitelmista tulee ilmetä eri oppiaineiden roolit, opettajien vastuut, opetuksen yhteiset (laaja-alaiset) ja oppiaineiden sisäiset tavoitteet sekä niihin perustuva arviointi. Kun tavoitteet on kirjattu selkeästi, on arviointikin helppoa.

Toimintatutkimukseni kontekstissa en voinut toteuttaa integraatiota muiden aineiden kanssa, sillä kyseessä oli vapaavalintainen kuvataiteen kurssi, jonka sisällöt olivat jo lyöty lukkoon. Kuitenkin kurssi oli kuvataiteen valinnainen kurssi, jossa keskityttiin piirtämisen tekniikoiden kehittämiseen, joten se integroitui vahvasti jo aiemman opitun tiedon päälle ja kurssi oli eheä kokonaisuus. Halusin antaa opiskelijoille eväät kurssitöiden tekemiseen, ja kurssin alussa opetin ne tekniikat ja taidot, jotka suunnitteluvaiheessa pidin oleellisena.

Tampereen yliopisto ja Aalto-yliopisto toteuttivat vuosina 2018–2021 opettajankoulutuksen kehittämishankkeen, Oppiainerajat ylittävä oppiminen lukiossa - innovaatio, oivallus ja muutos (OROL) vuosina 2018–2021. Hanke (Saarnio ja Vepsä, 2022) polkaistiin käyntiin tarpeesta kokeilla ja tutkia laajemmin ilmiöpohjaisen ja oppiainerajoja ylittävän oppimisen käytänteitä sekä kerätä kokemus- ja asiantuntijatietoa. Aiemmin oli kokemuksia

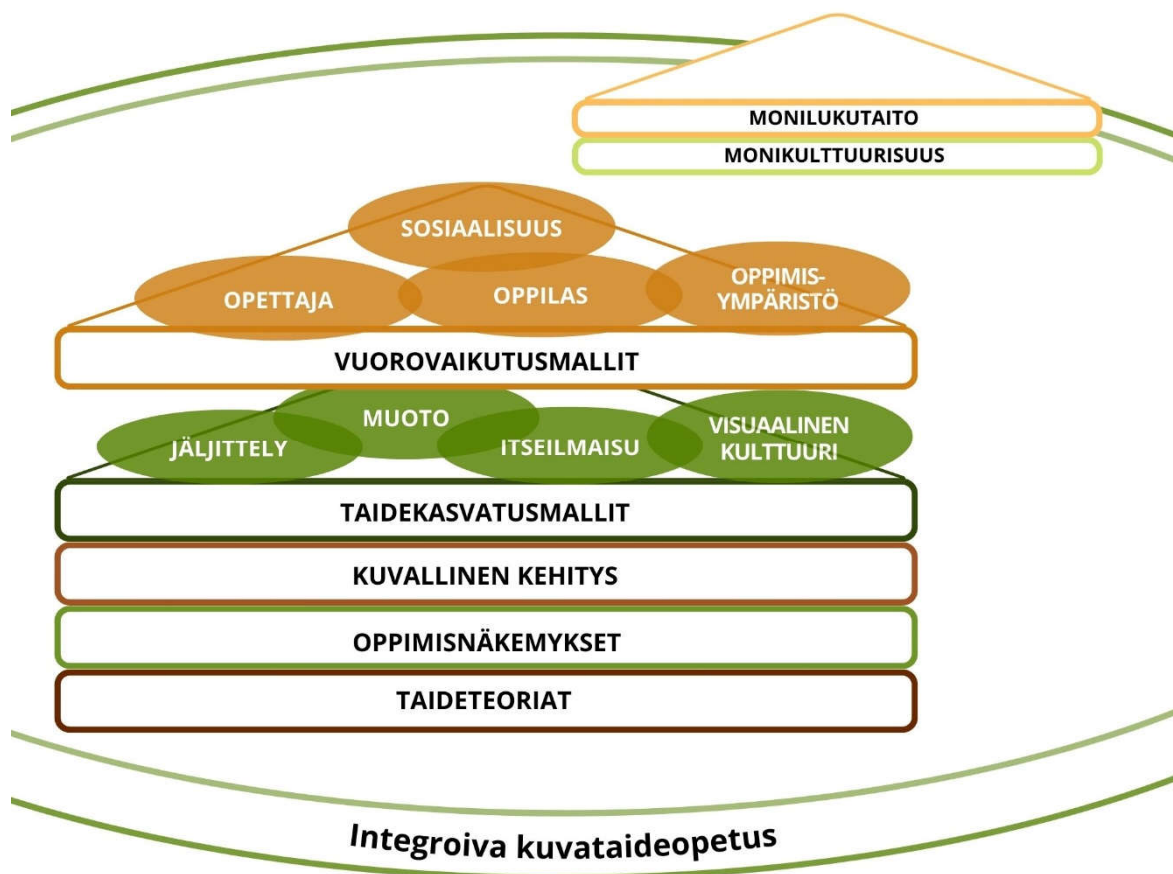
ilmiöpohjaisesta oppimisesta, joka itsessään ei ollut ongelma, vaan toteutustapa, jossa toiminta tuotiin kouluun hallinnollisena päätöksenä ylhäältäpäin. Osalle toiminta näyttäytyi opettajan autonomiaan puuttumisena ja lisätyönä eikä suinkaan mahdollisuutena erilaiseen ja piristävään yhteistyöhön kollegojen kanssa. (Saarnio ja Vepsä, 2022, 9.)

Keväällä 2022 järjestetyssä OROL-hankkeen verkkoseminaarissa (OROL-seminaari, 2022) tuli ilmi, että usein idea integraatiosta lähti halusta tehdä yhteistyötä jonkun opettajan kanssa. Toisinaan opettajat olivat huomanneet, että kahden aineen, esimerkiksi historian ja musiikin kurssit käsittelivät samaa sisältöä samalta aikakaudelta. Tällöin oli syntynyt ajatus yhdistää kurssit laajemmaksi kokonaisuudeksi. Yleisin motivaatio ja perustelu integraatiolle hankkeeseen osallistuneiden opettajien mielestä oli halu lisätä uusia näkökulmia, laajentaa opiskelijoiden ymmärrystä ja lisätä opiskelijoiden toimijuutta. Opettajat olivat kokeneet, että he pääsivät käyttämään omia vahvuuksiaan, hyödyntämään omia mielenkiinnon kohteita ja vahvistamaan omaa asiantuntijuuttaan. Integroivassa opetuksessa eri tieteenalojen ominaispiirteet hahmottuivat paremmin ja oppiaineiden väliset yhteydet vahvistuivat. Opetuksella saatiin aikaan monipuolisempia, innostavampia, osallistavampia ja luovempia toimintatapojen käyttöä. (OROL-seminaari, 2022.)

Haasteena integraatiossa koettiin yhteistyön puute, opettajien roolit, suunnitteluajan löytyminen, opetuksen toteuttaminen työajan puitteissa, tehtävänannot ja toiminnan toteuttaminen sekä opettajien vaihtuvuus ja opiskelijoiden poissaolot (Saarnio ja Vepsä, 2022, 38–39). OROL-Seminaarissa (2022) eräs osallistuja kertoi, että he olivat löytäneet yhteissuunnitteluajan löytymisen haasteisiin ratkaisumallin, jossa lukujärjestykseen yhdelle iltapäivälle oli merkitty yhteiskokous, jolloin opettajat pystyivät keskittymään integraatioon. Hän kertoi myös, että luokaton lukio ja vapaus valita kurssit vaikeuttavat todella paljon kurssien yhteissuunnittelua. (OROL-seminaari, 2022.)

Kandidaatin tutkielmassani (Tölli, 2012, 13–15) avasin Räsäsen (2008) kehittämää integroivan kuvataideopetuksen mallia (kaavio 2), jota hän kutsuu “kolmioleipämalliksi”. Malli ei sinänsä tarkoita oppiaineen sisäistä tai rajoja ylittävää integraatiota, vaan sen avulla kuvataideopettaja voi omien tavoitteiden ja painotusten pohjalta koota oman kerrosvoileipänsä sekä tutkia omaa opettamistaan. Räsäsen mukaan kaiken taideopetuksen pohjalla vaikuttaa opettajan tiedostamaton taidekäsitys, käsitys kasvamisesta, kasvatuksesta

ja oppimisesta sekä lapset kuvallisesta kehityksestä. Näiden pohjalta opettaja valitsee taidekasvatuksen käytänteet ja vuorovaikutusmallit. (Räsänen, 2008, 14–16.) Linkittäessäni mallin opettajuuden professionaalisuuden malliin, kerrosvoileivän pohjalla olevat taideteoriat, oppimisenäkemykset ja lapsen kuvallisen kehityksen ymmärrys kytkeytyvät opettajuuden alle (vrt. Luukkainen, 2004, 47, 91; Rasehorn, 2009, 261).



Kaavio 2. Integroiva kuvataideopetus Marjo Räsänen (2008) mukaan. Graafiikka: Tölli, Saara-Maria (2022)

Räsänen (2008) kolmioleipämallin tavoitteena on auttaa opettajaa hahmottamaan oman, integroivan kuvataideopetuksen lähestymistapansa. Mallin keskiössä ovat kuvataideopetuksen käytäntöjä havainnollistavat taidekasvatusmallit, jotka painottavat jäljittelyä, muoto, itseilmaisua ja visuaalista kulttuuria. Taidekasvatusmallit muovautuvat aina lisäksi valitun tai valittujen vuorovaikutusmallien myötä. Vuorovaikutusmalleja ovat opettaja-, oppilas-, sosiaalisuus- ja oppimisympäristökeskeisyys. (Räsänen, 2008, 79–81, 83.)

Ajattelen, että kuvataideopettaja käyttää joko tiedostaen tai tiedostamattaan opetuksessaan erilaisia taidekasvatus- ja vuorovaikutusmalleja tehtävistä ja kurssikokonaisuuksista riippuen. Opetusta suunniteltaessa on kuitenkin aina perusteltua miettiä ja valita oikeanlaiset lähestymistavat sekä vaihdella niitä, sillä mallit painottavat erilaisia asioita. Opetusmenetelmiä ja lähestymistapoja monipuolisesti käyttäen tuetaan oppilaan kokonaisvaltaista oppimista.

Eri taidekasvatusmalleja ei voi todellisuudessa täysin erotella toisistaan (Räsänen, 2008, 85). Esimerkiksi pelkästään jäljittelyä korostavaa lähestymistapaa omaavaa opettajaa on lähes mahdoton löytää. Jäljittely korostaa ulkoisen todellisuuden havainnointia, jossa opettaja uskoo tarkkojen aistihavaintojen syventävän ja rikastavan oppilaiden kokemusmaailmaa. Arviointi perustuu oikean ja väärän arvostelulle ja johtaa helposti oppilaiden luokitteluun. Parhaimmillaan jäljittely auttaa oppilasta näkemään ympäristöään uudella tavalla ja ilmaisemaan havaintojaan niin, että se puhuttelee myös muita. (em., 79–81, 83.) Muotoa korostava taidekasvatusmalli painottaa kuvantekemisen taitoja ja näkyy suunnitelmissa erilaisten tekniikoiden ja ilmaisukeinojen luettelona. Arviointi perustuu yksiselitteisille kriteereille. Mallia korostava opettaja ajattelee taiteen peruselementtien sisältävän abstraktin kielen, jota ei voida kääntää sanoiksi. (em., 81, 84.)

Itseilmaisua korostava taidekasvatus perustuu oppilaan omaan kokemusmaailmaan ja tähtää luottamuksellisessa ilmapiirissä tapahtuvaan yksilön henkilökohtaiseen kasvuun. Tehtävien sisällöt, materiaalit ja tekniikat ovat mahdollisimman vapaat omaperäisen itseilmaisun toteuttamiseksi. Arvioinnissa oppilas on itse oman työnsä tärkein arvioija. (Räsänen, 2008, 82–84.) Visuaalisen kulttuurin mallissa yhdistyvät kuvallisen ilmaisun ja kommunikoinnin tavat. Opetuksen taustalla on erilaisten alakulttuurien symbolit ja kulttuurin heijastumat. Opettaja painottaa visuaalista monilukutaitoa ja kulttuurisen identiteetin rakentumista. Arviointi perustuu oppilaan omaan kokemukseen itsereflektion lisääntymisestä ja yhteiskeskusteluihin. (em., 83.)

Mielestäni edellä mainittuja taidekasvatusmalleja voi ja kuuluukin yhdistellä erilaisiksi kokonaisuuksiksi tilanteiden ja tehtävien mukaan, jolloin oppilas oppii monipuolisesti erilaisia kuvailmaisun lähestymistapoja. Opetusharjoittelun kurssin tehtävissä oli muotoa ja

jäljittelyä korostavia tavoitteita, mutta pääpaino oli itseilmaisussa sekä henkilökohtaisessa kasvussa itsereflektion kautta ja taiteen tekemisen ymmärryksessä.

Ajattelen, että opettajan on tärkeää tiedostaa, millaiselle vuorovaikutukselle oma opettaminen perustuu. Silloin voi välttyä erilaisten opetusmenetelmien sudenkuopilta. Räsänen (2008) mukaan opettajakeskeinen vuorovaikutusmalli perustuu behavioristiseen kasvatusajatteluun, jossa opittu tieto heijastuu suoraan oppilaan käyttäytymisessä, jolloin kuvataideopettaja keskittyy vahvistamaan toivomaansa käyttäytymistä omien arvojensa pohjalta kontrolloinnin ja motivoinnin avulla. Malli toimii, jos opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde on hyvä. Muutoin opettajakeskeisyys voi näyttäytyä liian autoritäärisenä ja vaurioittaa oppilaan taidesuhdetta jopa koko loppuelämän ajaksi. Opettajakeskeinen opetus voi muuntautua oppilaat huomioivaksi opetuksiksi keskusteluun perustuvan opetuksen myötä, jolloin voidaan puhua lapsilähtöisestä opetuksesta. (Räsänen, 2008, 85–87.)

Oppilaskeskeisessä vuorovaikutusmallissa Räsänen (2008) mukaan ajatellaan, että tieto saa merkityksen vasta sen kytkeytyessä oppilaan omaan elämään, jolloin taidekasvatus perustuu oppilaan kokemuksiin ja sen hetkiseen kehitysvaiheeseen. Malli korostaa itseohjautuvuutta, oppilaan itse määrittelemiä tavoitteita ja tapaa oppia sekä opettajaa toiminnan mahdollistajana. Kuvataideopettaja pyrkii hyvän, luottamuksellisen ilmapiirin luomiseen ja välttämään kritiikkiä mahdollistaakseen vapaan luovuuden ilmapiirin. Mallissa vaarana on tavoitteeton haahuilu, jossa kukaan ei tiedä minne ollaan menossa tai mitä tavoitellaan. Huolellinen kuvataideopetuksen suunnittelu antaa usein oppilaille enemmän tilaa itseilmaisulle kuin näennäinen oppilaskeskeisyyden korostaminen. (Räsänen, 2008, 87–89.)

Sosiaalisuuteen perustuva vuorovaikutusmallin keskiössä ovat henkilökohtaiset kokemukset sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Malli tukee luonnollisesti konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa tiedolla on välineellinen arvo ja se on kulttuurisesti ja yksilöllisesti määräytynyttä. Tavoitteet ja päämäärät asetetaan yhdessä oppilaan kanssa ja opetuksessa hyödynnetään vuorovaikutuksessa syntyneitä kysymyksenasetteluja. Mallin toimintatapoja voi yhdistää oppilaskeskeiseen vuorovaikutusmalliin, sillä yksilön kokonaisvaltainen kasvu edellyttää yksilöä ja yhteisöä. (Räsänen, 2008, 89–90.)

Oppimisympäristöä painottava vuorovaikutusmalli perustuu oppimisen erilaisiin konteksteihin, jolloin opetuksessa huomioidaan sekä opettajan että oppilaiden taustat (kuten esimerkiksi monikulttuurinen identiteetti), erilaiset oppimistyylit, fyysiset oppimisympäristöt ja -tilanteet sekä näiden erilaiset suhteet. (Räsänen, 2008, 90–91.)

Pitämälläni kurssilla vuorovaikutus perustui opettaja- ja oppilaskeskeisyyteen, sosiaalisuuteen sekä niiden yhdistelmiin. Räsänen (2008) kolmioleipämallin käyttäminen kuvataideopettajana kehittymiseen avaa silmiä huomaamaan ja valitsemaan tietoisemmin eri opetusmenetelmiä vaikkakin mallin varjolla ei voi sanoa opetusta suoraan integroivaksi kuvataidekasvatukseksi. Kuitenkin siinä on otettu huomioon kuvataidekasvatuksen ydin, joka pitäisi olla selkeänä jokaisella kuvataideopettajalla.

Lukio-opetuksen laaja-alaiset tavoitteet, joita ovat hyvinvointiosaaminen, vuorovaikutusosaaminen, monitieteinen ja luova osaaminen, yhteiskunnallinen osaaminen, eettinen- ja ympäristöosaaminen ja globaali- ja kulttuuriosaaminen (LOPS, 2019, 344–345). Laaja-alaisilla tavoitteilla kuvataiteen sisäisessä integraatiossa pyritään eheyttävään opetukseen, jossa opetus perustuu kokonaisuuksiin ja tukee näin opiskelijan kokonaisvaltaista kasvua (vrt. Räsänen, 2008, 113–114).

Kaiken opetuksen tulisi perustua elämää varten oppimiselle. Maailman jatkuva muuttuminen velvoittaa myös lukion opetussuunnitelman perusteiden kehittämiseen ja sitä kautta opetuksen kehittämiseen. Erityisesti laaja-alaisen tavoitteiden sisällöt velvoittavat opettajia katsomaan oppimista ja opettamista laajemmin kuin oman aineen sisällä. Elina Heikkilä pohtii väitöskirjassaan (2019) tulevaisuuden tarpeita, jotka kasvattajien tulisi ottaa huomioon työssään. Ongelmallista on pysyä nopeasti muuttuvan maailman perässä ja pyrkiä opetustyössä tukemaan opiskelijoita omien voimiensa ja mahdollisuuksiensa mukaisesti. (Heikkilä, 2019, 84.)

Kuvataiteen opetuksessa hyvinvointiosaamisella on selkeä paikka ja helposti sisällytettävissä opetukseen. Kurssien tehtävät voivat linkittyä erilaisten aistinautintojen, tunteiden ja henkilökohtaisten kokemusten käsittelyyn ja työstämiseen (LOPS, 2019). Tehtäviin on hyvä linkittää aina opiskelijalle itselle merkityksellisten visuaalisten kuvakulttuurien elementtejä ja kehottaa opiskelijaa työskentelemään omista lähtökohdista.

On myös hyvä antaa opiskelijoille selkeät tavoitteet ja pyytää pohtimaan myös omia tavoitteita suhteessa opetettaviin sisältöihin. (em.)

Vuorovaikutusosaaminen on tärkeä työkalu läpi ihmisen elämän, jota kuvataiteessa voi kehittää rakentamalla dialogia ja ymmärrystä ihmisten välille. Erilaisten kuvakulttuurien tarkastelu, keskustelu ja kokemusten jakaminen vahvistavat tiedon omaksumista ja käsittelemistä suhteessa omaan elämään. Erilaiset avaavat keskustelut oppituntien aikana, arviointikeskustelut, kritiikki, vertaispalaute ja avoin keskustelukulttuuri vahvistavat vuorovaikutusosaamista. (LOPS, 2019.) Ajattelen, että haasteena opetuksessa on saada aikaan avoin keskustelukulttuuri, jossa kukin opiskelija voisi kokea olonsa turvalliseksi. Omien töiden näyttäminen, niistä keskusteleminen, palautteen antaminen ja saaminen voi olla haastavaa ja jopa ahdistavaa (vrt. Piironen, 2022). Tässä opettajalta vaaditaan herkkyyttä ja ihmistenlukutaitoa tunnistaa tällaiset tilanteet ja huomioida vaihtoehtoiset tavat toimia. Keskustelun käyminen voi olla osittain helpompaa, jos siihen on saanut valmistautua rauhassa. Toisaalta spontaanit tilanteet voivat olla vähemmän kuormittavia. Opettajan tulee kuitenkin huomioida se, että keskustelu ei voi perustua pakottamiseen, sillä se ei auta avoimen keskustelukulttuurin luomista.

Monitieteinen ja luova osaaminen kuvataiteen opetuksessa on ilmeistä. Opetuksessa tulisi hyödyntää erilaisia visuaalisen kulttuurin tutkimisen, ilmaisemisen, esittämisen ja toiminnan tapoja (LOPS 2019). Ajattelen, että oppiaineiden välinen integraatio ja Ilmiöpohjainen oppiminen tukevat tiedon oppimista kokonaisuuksina (Manninen, 2021, 31). Eri taiteen- ja tieteenalojen näkökulmien, aiheiden ja menetelmien yhteen sulauttaminen on mahdollisuuksia täynnä, mutta myös haastavaa. Jokainen ihminen tarvitsee elämässä luovaa osaamista. Monitieteisen ja luovan osaamisen tavoitteen toteutuminen haastaa kuvataiteen opettajaa yhteistyöhön muiden aineenopettajien kanssa, jolloin voi löytyä toisiaan palvelevia opetuskokonaisuuksia. Näitä voisi olla esimerkiksi näytelmät tai taide- ja kulttuurimatkat yhdessä kielten ja muiden taideaineiden kanssa. Haasteina matkojen järjestämisessä kustannukset, matkajärjestelyjen teko ja itse matkan mahdollistaminen lukion arkeen.

Yhteiskunnallisen osaamisen tavoitteet kuvataiteen oppiaineessa tarkoittavat visuaalisen kulttuurin ilmentämien arvojen ja merkitysten tutkimista esimerkiksi rakennetussa ympäristössä, esineissä, mediassa ja taiteessa sekä kannanottoa ja osallistumista

yhteiskunnalliseen keskusteluun taiteen keinoin. Osaamistavoitteisiin kuuluu myös perehtyä oikeudellisesti suojeltuihin etuihin kuten tekijänoikeus, sananvapaus ja yksityisyys sekä tutustua työelämään, kansalaistoimintaan ja jatko-opintoihin. (LOPS, 2019.) Tätä laaja-alaista tavoitetta on helppo linkittää opetuksen sisältöihin ja tehtäviin kiinteäksi osaksi sekä toteuttaa integraatiota esimerkiksi äidinkielen, historian ja yhteiskuntaopin kanssa. Yhteisopettajuudessa haastavaa on opettajaresurssin jakautuminen tasaisesti sekä aikaresurssi, sillä laajemmat kokonaisuudet vaativat enemmän suunnittelu-aikaa. Lisäksi tehtävänannot ja työskentely tulee suunnitella siten, että opettajilla on selkeät roolit ja vastualueet esim. vuorotellen opettaminen (Saarnio ja Vepsä 2022, 38–39). Suurimpana haasteena esimerkiksi työelämävierailujen näkökulmasta on aikaresurssit, jota voisi ehkäistä integroinnin avulla eli viisi karpästä yhdellä iskulla!

Eettisyys ja ympäristöosaamisen tavoitteiden mukaan opiskelijaa tulisi ohjata pohtimaan omia valintoja, ratkaisuja ja tekoja kestävän elämäntavan näkökulmasta (LOPS, 2019). Ekologisuus kuvataiteessa tarkoittaa pitkälti valintoja materiaalien suhteen. Näitä olisi hyvä pohtia jatkuvasti opiskelijoiden kanssa, jotta heillä kasvaisi ymmärrys, että pienillä valinnoilla on suuri merkitys pitkällä aikavälillä (Saarnio ja Vepsä, 2022, 51). Tehtävänannot ja aihealueet voisi käsitellä kulttuurisesti (esim. ajan ilmiöt), sosiaalisesti (esim. tasa-arvo) ja ekologisesti (esim. roskataide) kestävään kehitykseen liittyviä kysymyksiä, jolloin osaaminen linkittyisi luonnollisesti osaksi kuvataiteen oppisisältöjä. Teemapäivät voisi rakentaa myös tämän tavoitteen ympärille. Suunnitelmallisuus ja toteutuksen onnistuminen olisi avainasemassa. Myös teemapäivien arvioinnin tavoitteet pitäisi olla selkeästi esillä.

Globaali- ja kulttuuriosaamisen syventäminen tarkoittaa kuvataiteen osalta kulttuurisen monimuotoisuuden tutkimista, jossa vahvistetaan opiskelijan omaa identiteettiä elinympäristön ja kulttuuriperinnön arvostamisen kautta (LOPS, 2019). Koulun toimintaympäristö, yhteiskunta ja koko maailma muuttuu jatkuvasti. Siksi opiskelijat tarvitsevat kykyä tunnistaa, tutkia ja käsitellä ympärillä tapahtuvaa, mutta myös suunnata katsetta tulevaisuuteen (Saarnio ja Vepsä, 2022, 9–10). Tämän laaja-alaisen tavoitteen sisällöt olisi hyvä kytkeä tehtävänantoihin esimerkiksi maailman ja sen ilmiöiden kompleksisuuden ja keskinäisriippuvuuden kautta (em.). Tämä laaja-alainen tavoite haastaa opettajaa pysymään jatkuvasti ajan hermolla ja selvillä muuttuvan toimintaympäristön ja

maailman ilmiöistä sekä kehittämään omaa opettamista, kurssien sisältöjä, tehtävänantoja ja ilmiöpohjaista opettamista.

Mielestäni pelkästään laaja-alaiset osaamistavoitteet sisältävät valtavasti tavoitteita, joita yhden oppiaineen rajallisten tuntien sisällä on mahdoton toteuttaa. Tämä luokin tarpeen ja paineen oppiaineiden väliseen integraatioon. Integraatio tukee laaja-alaisen tavoitteiden toteutumista lukiossa ja lisää opettajien yhteistyötä, yhteisöllisyyden kokemista, osallistumista ja vuorovaikutusta. Kuvataideopetuksen vuosisuunnittelu on syytä laatia huolella ja siinä voi huomioida myös esimerkiksi suurempien taideprojektien mahdollisuuden, joihin voi koulun sisäisen integraation lisäksi pyytää mukaan myös eri sektoreiden toimijoita ja yhteistyökumppaneita (Hiltunen, 2009, 30).

Erilaiset monialaiset oppimiskokonaisuudet esimerkiksi projektit ja teemapäivät osallistavat opettajia ja oppilaita uudella tavalla, joka luo yhteisöllistä toimintakulttuuria lukioon (Saarinen ym., 2018). Ajattelen, että opiskelijalle voi olla usein epäselvää toiminnan linkittyminen omiin opintoihin eli mitä toiminnan aikana tulisi oppia ja mitä sillä tavoitellaan. Myös eri oppiaineiden roolit voivat olla epäselvät sekä opettajille että opiskelijoille. Kuvataide integroituu usein helposti äidinkielen ja musiikin kanssa, mutta oikeasti kuvataide toimii ihan jokaisen oppiaineen parina: kemian ja fysiikan yhdistäminen värioppiin, liikunnan yhdistäminen taideteoksen tekemiseen jne. Ilmiöpohjaisen oppimisen haasteet ovat enemmänkin siinä, miten yhteistyö ja vuorovaikutus opettajien kesken toimii ja miten ideat lähtevät liikkeelle sekä miten toimintaa suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan (vrt. Saarnio ja Vepsä, 2022, 38–39). Kuten OROL-hankkeen tuloksissa tuli ilmi, opettajien työkuorma on nykypäivänä aivan valtava ja useat opettajat pelkäävät integraation lisäävän työtaakkaa ja sitä, ettei kaikki opettajat sitoudu toimintaan samalla työpanoksella. Osa voi myös kokea toiminnan olevan turhaa (Saarnio ja Vepsä, 2022, 9).

Laaja-alaisuuksien ja integraation sisällä tapahtuvan opetuksen arviointi on haastavaa ja siksi tavoitteiden tulee olla selkeästi kirjattuna ja jokaisen opetukseen osallistuvan opettajan ja opiskelijan tiedossa (Saarinen ym., 2018). Mielestäni kuvataiteen kurssien tavoitteisiin on hyvä kirjata opiskelijoille näkyville myös laaja-alaiset tavoitteet kuten itse tein opetusharjoittelussa, jolloin opetuksen aikana toteutettava laaja-alaisiin tavoitteisiin tähtäävä toiminta näyttäytyy perustellulta.

4. MENETELMÄNÄ KUVATAIDEOPETTAJA OMAN TYÖNSÄ TUTKIJANA

Tämän luvun alussa kerron tutkimuksen kontekstista, avaan oman opettajuuden polun sekä oman opetusfilosofiani ja taidekäsitteiden. Sen jälkeen käsittelen valitsemaani tutkimusstrategiaa, esittelen toimintatutkimuksen teoriaa kehittämisen välineenä ja oman opettajuuden tutkimista autoetnografisella tutkimusotteella sekä perustelen valintani, jonka jälkeen pureudun tutkimusaineistoni avaamiseen ja sen analysoimiseen.

4.1. Tutkimuksen konteksti

Olen valmistunut kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmasta Taiteen kandidaatiksi vuonna 2017. Tutkinto sisältää vuonna 2015 tekemäni luokanopettajan monialaiset opinnot, joista sain luokanopettajan pätevyyden. Olen toiminut kevään 2014 ja lukuvuoden 2019–2020 luokanopettajan sijaisena, syksyn 2014 lukion ja yläkoulun kuvataideopettajan sijaisena sekä kevään 2018 yläkoulun matematiikan, biologian ja teknisen työn opettajien sijaisina. Lisäksi olen tehnyt lyhyitä luokanopettajan sijaisuuksia vuosina 2004, 2011 ja 2012 useilla Espoon ja Limingan alakouluilla. Aiemmalta koulutukseltani olen merkonomi ja tradenomi. Työskentelin laadullisen tutkimuksen parissa markkina-analytikkona vuosina 2005–2008 ennen taideopintoihin hakeutumista. Taideopintoja suoritin lukuvuoden 2009–2010 Limingan taidekoulussa opiskellen mm. taidevalokuvausta, elävän mallin veistoa sekä metalli- ja kivilitografiaa. Vuosi toimi ponnahduslautana kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan hakeutumisessa ja sain opiskelupaikan Lapin yliopistosta syksyllä 2010. Opettajan työ on kiehtonut minua aina. Molemmat vanhempani ovat opettajia ja olen jo ammattikorkeakoulussa opiskellessani rahoittanut opintojani tekemällä luokanopettajan sijaisuuksia. Opettaminen tuntui jo silloin luontevalta, vaikka opiskelin liiketaloutta. Ajattelen, että minulle opettajuus on kutsumusammatti, jota kohti olen pyrkinyt alitajuisesti jo ennen kuvataidekasvatuksen opintoja.

Tutkielmassani tutkin ja reflektoin omaa opetustani ja opettamaan oppimistani, kokonaisuuden toteuttamista ja sen kehittämistä syklisesti. Lisäksi pyrin avaamaan omaa kasvutarinaa kohti kuvataideopettajan työtä ja pohtimaan sitä, miten kehitän ja motivoin itseäni koko tulevan työuran ajan. Olen itse tutkimuskohde ja graduaineistoni on kerätty opetusharjoittelun aikana ja sen jälkeen. Suoritin syksyllä 2021 syventävän harjoittelun sekä

opetusharjoittelu III:n Ylivieskan lukiolla, jossa opetin KU8 Piirrä maailmasi -kurssin kokonaisuudessaan. Kurssi oli vapaavalintainen piirtämisen kurssi, jossa opiskelijat olivat hyvin motivoituneita ja harrastivat pääosin myös vapaa-ajalla kuvataiteita. Harjoittelussa opetin myös KU2 Ympäristön tilat, paikat ja ilmiöt -kurssista yhden kolmasosan, mutta rajasin toimintatutkimukseni käsittämään vain KU8 -kurssia aineiston laajuuden takia.

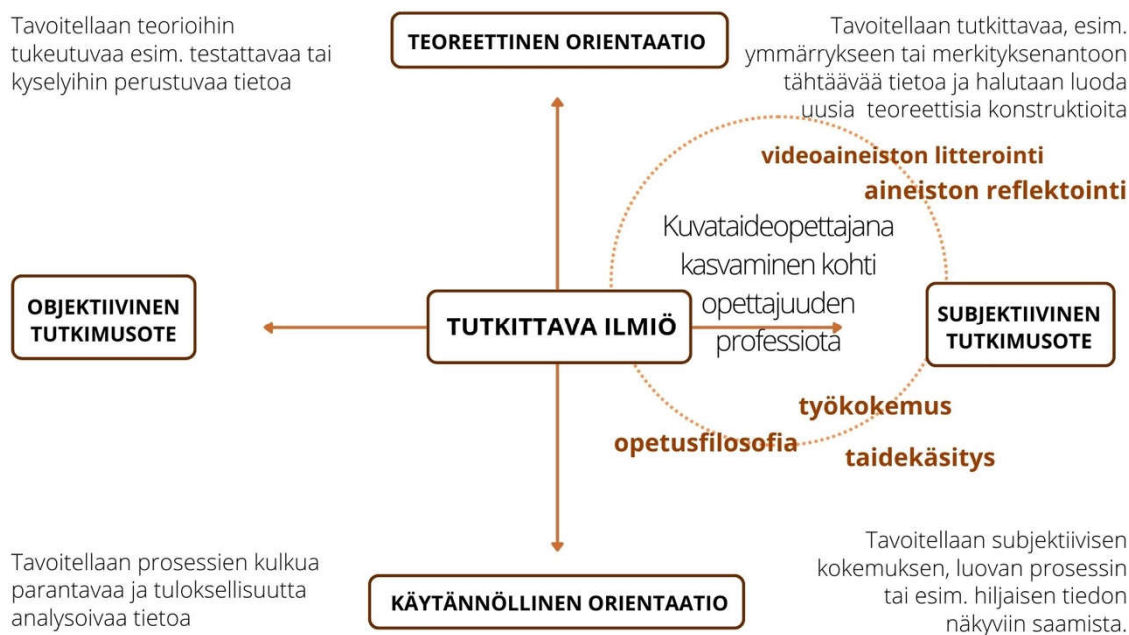
Opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluu useita opetusharjoitteluita, joista opetusharjoittelu III ja syventävä harjoittelu ovat osa maisteriopintoja. Opetusharjoittelussa seurataan kuvataiteen opetusta, opetetaan yksittäisiä tehtäviä tai kokonaisia kursseja ohjaavan opettajan seurattessa opetusta sekä tutustutaan ja osallistutaan koulun toimintaan. Opetusharjoittelu III sisältää 10 tuntia opetuksen seuraamista, 18–20 tuntia opetusta sekä 5–9 tuntia harjoittelun ohjaavan opettajan antamaa ohjausta. Syventävässä harjoittelussa opetusta ja seuraamista on yhteensä 50 tuntia ja ohjausta 20 tuntia. Pro gradu -tutkielmassani harjoittelusta puhuttaessa käytän opetusharjoittelu -termiä, joka kattaa toimintatutkimukseni sisällä tapahtuneen harjoittelun.

Kuten omaa opettajuuden polkua avatessani kerroin toimineeni ennen aineiston keruuta luokanopettajana ja kuvataiteen opettajana sekä useiden aineiden sijaisopettajana, aineistossa näkyi kauttaaltaan työkokemukseni opettajana.

4.2. Tutkimusstrategian valinta tiedonintressin mukaan

Kuvataidekasvatuksen tieteenala on varsin nuori ja tutkimuksellinen ote tieteenalan kehittämiseen on perustunut pitkälti muiden tieteenalojen tutkimusmetodeihin (Jokela ja Huhmarniemi, 2020, 39). Lapin yliopiston Taiteiden tiedekunnan dekaani ja kuvataidekasvatuksen professori Timo Jokela ja kuvataidekasvatuksen professori Mirja Hiltunen (teoksissa Jokela ja Huhmarniemi 2020, 44; em. 2018, 11; Manninen, 2021, 110) ovat täydentäneet emeritaprofessori Pirkko Anttilan tutkimusotteiden nelikenttää tiedonintressien näkökulmasta (kaavio 3), jonka avulla tutkimusstrategia määrittyy sen mukaan, millaista tietoa haetaan. Anttila jakaa tiedonintressit objektiivisuuden ja subjektiivisuuden sekä teorianhakuisuuden ja käytännönlähtöisyyden mukaan. Objektiivis-teoreettisissa tutkimuksissa pyritään objektiivisen tiedon tuottamiseen kvantitatiivisia menetelmiä käyttäen. Subjektiivis-teoreettisella lähestymistavalla pyritään tulkintoihin,

ymmärtämiseen ja merkityksenantoon. Objektii-vis-käytännöllisissä tutkimuksissa tavoitellaan prosessia parantavaa ja tuloksellisuutta analysoivaa tietoa. Subjektii-vis-käytännöllisellä orientaatiolla tiedonintressi on subjektii-visen kokemuksen näkyviin saamista. (emt.)



Kaavio 3. Tutkimusotteiden nelikenttä Pirkko Anttilan mukaan Mirja Hiltusen ja Timo Jokelan täydennyksillä (teoksessa Jokela ja Huhmarniemi, 2020, 44). Mukaillen Saara-Maria Tölli (2022)

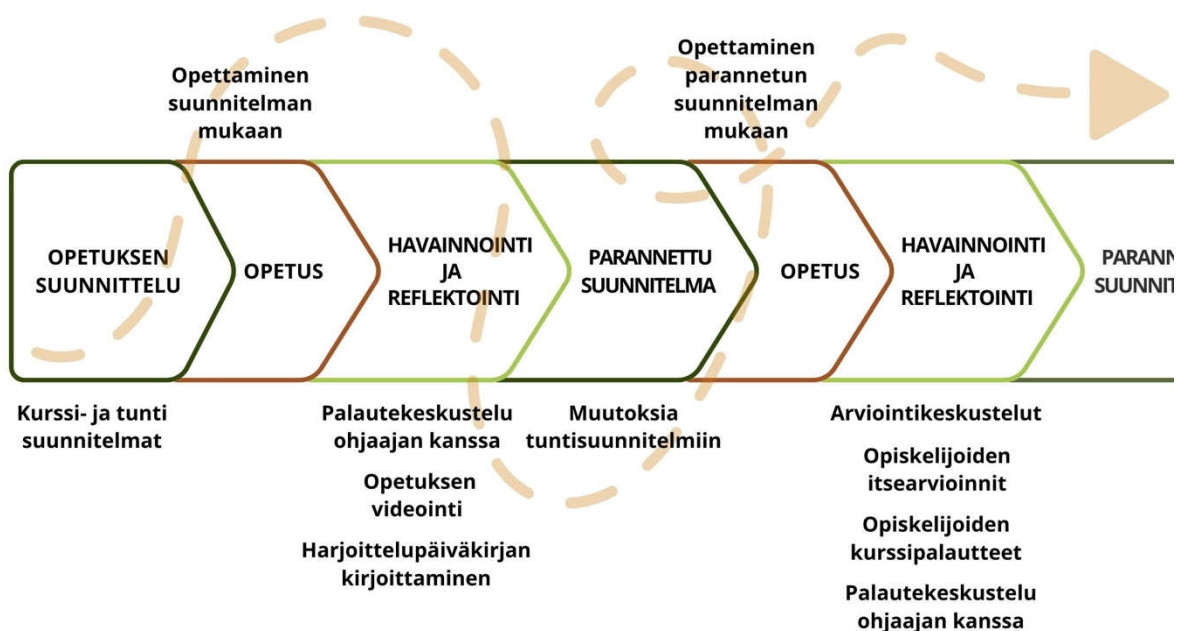
Tutkimuksessani on subjektii-visteoreettinen, mutta myös -käytännöllinen ote. Pyrin tulkintoihin, ymmärtämiseen ja merkityksenantoon tähtäävään tietoon ja luomaan uusia teoreettisia konstruktioita sekä lisäksi saamaan näkyväksi hiljaista tietoa ja subjektii-visista kokemusta.

4.3. Toimintatutkimus ja oman opettajuuden tutkiminen autoetnografisin keinoin

Ajattelen, että ilman tietoa toiminnasta ei voi tapahtua kehittymistä. Tutkimalla omaa opettamista ja siihen vaikuttavia moninaisia asioita, saadaan tietoa, jota refleктоimalla pureskellaan käyttökelpoiseen muotoon. Heikkisen (2007) mukaan toimintatutkimuksessa reflektion kautta saatu ymmärrys muutetaan suunnittelun kautta toiminnaksi, jota jälleen

reflektoidaan. Tämän pohjalta tapahtuu jälleen toiminta, joka havainnoidaan ja reflektoidaan. (Heikkinen, 2007, 19.) Toimintatutkimuksen metodologia on käytetty kuvataidekasvatuksen saralla paljon. Siinä vaikuttava spiraalimainen syklisyys (kaavio 4) pitäisi tuottaa jatkuvaa kehittymistä kohti parempia tuloksia (Heikkinen, 2007, 19; Jokela ja Huhmarniemi, 2020, 42.)

Tutkimusmenetelmäksi valikoitui toimintatutkimus, jossa tutkitaan ihmisten toimintaa ja tuotetaan tietoa käytännön kehittämiseksi. Tutkimus kohdistuu erityisesti vuorovaikutteiseen sosiaaliseen toimintaan ja se on usein ajallisesti rajattu tutkimus- tai kehittämisprojekti, jossa suunnitellaan ja kokeillaan uusia toimintatapoja. (Heikkinen, 2007, 16–17.) Toimintatutkimus tapahtuu toiminnassa ja toiminnan kautta – ei vaan pelkästään havainnoiden. Se on yhteisöllinen prosessi, jossa oppiminen on kokemuksellista ja reflektointia. Ominaisista sille on, että kysymykset tarkentuvat itse toiminnassa. Tavoitteet ja painotukset voivat muuttua prosessin edetessä. Tutkimusongelma ei ole itsestään selvä, vaan tarkentuu ja jäsentyy vähitellen. (vrt. Hiltunen, 2009, 33 ja 35; Räsänen, 2008, 27–28.)



Kaavio 4. Toimintatutkimuksen syklisyys Hannu Heikkisen (2007) mukaan. Mukailten suhteessa omaan toimintatutkimukseen Tölli, Saara-Maria (2022)

Pienimuotoisimmillaan toimintatutkimus on oman työn kehittämistä. Oma työ on kuitenkin lähes aina kytkettyinä muiden työtehtäviin ja tästä syystä kehittäminen vaatii yhteistyötä ja

vuorovaikutusta. Toimintatutkimuksessa on tämän takia useita analyysitasoja: yksilö, ryhmä, ryhmien väliset suhteet, organisaatio ja alueellinen verkosto. (Heikkinen, 2007, 17.)

Opettajanäkökulmasta toimintatutkimuksessa opettaja tutkii reflektoiden omaa työtään kehittääkseen sitä. Sen tavoitteena on saada oppilas ja opettaja ymmärtämään omaa toimintaansa ja sen taustalla vaikuttavia tiedostettuja ja tiedostamattomia asioita. (vrt. Räsänen, 2008, 27; Heikkinen, 2007, 30.) Tekemäni tutkimuksen avulla kerätty aineisto luo pohjan opettajaminälle ja ymmärrykselle siitä, miksi ja miten opetan.

Toimintatutkimuksesta on tullut yksi vakiintuva tapa tutkia omaa toimintaa. Yksilötasoisessa toimintatutkimuksessa ihmisestä tulee sekä tutkittavana että tutkijana oman todellisuutensa ja maailmasuhteensa subjekti (vrt. Sava, 1998, 109; Heikkinen, 2007, 19–20). Opettajan tutkiessa ja kehittäessä omaa työtään hänen tulee pohtia, mikä rooli opettajalla on tutkimuksessa ja mikä osuus kuuluu tutkijalle. Samoin tulee pohtia sitä, millä tavalla nämä roolit voidaan yhdistää ja miten omaa työtä voi luotettavasti lähestyä. Toimintatutkimuksen ja perinteisen tieteellisen tutkimuksen suhde on ristiriitainen, sillä tutkimuskohteen tarkasteleminen sisältä vaikuttaa tutkijan rooliin ja siihen, kuinka hän suhtautuu aineistoon ja sen analysointiin. (Heikkinen, 2007, 20, 30.)

Samoin ristiriitaa aiheuttaa se, missä määrin tutkijan pitää tai hän edes saa osallistua tai vaikuttaa prosessin kulkuun. Tutkijan vuorotteleva sisä- ja ulkopuolisuus vaikuttaa aineiston keruuseen. Roolien vaihtuminen on hyvä pitää näkyvänä aineistoa analysoidessa, jotta johtopäätökset olisivat luotettavia. (Kuula, 1999, 116, 167–168.)

Tekemäni toimintatutkimus kohdistui yksilötasoon, jossa yksilö on samaan aikaan sekä tutkija että tutkittava. Heikkisen (2007) mukaan opettajan tutkiessa omaa opettamistaan, hän havainnoi omaa toimintaansa, pitää päiväkirjaa ja keskustelee kollegojen ja osallistujien kanssa. Aineistoa kerätään toimintaa edeltävässä vaiheessa, välittömästi toiminnan jälkeen sekä myöhemmin reflektoidussa keskustelussa. Yksilötasoinen tutkimusraportti kuvaa yksilön kokemusta, ajatteluprosessia ja oppimista peilaten niitä muiden antamaan palautteeseen ja havaintoihin. Osallistuminen tutkittavaan toimintaan vaikuttaa tutkijan kielenkäyttöön ja hänen ei ole syytä etäännyttää itseään kohteesta, vaan kertojana voi olla minä tai me. Tapahtumien kuvaaminen raportissa voi näin ollen luonnollisesti tapahtua kertomuksen avulla. (Heikkinen, 2007, 17–20.)

Tutkiessani omaa kasvamista kuvataideopettajana, en voi poissulkea omaa taiteilijuutta ja taidekäsitystä, sillä kuvataideopettajan ammattiin kuuluu vahvasti oma taiteilijuus, taidekäsitys, taidealan seuraaminen ja siinä mukana oleminen. Nämä vaikuttavat oleellisesti motivaatioon opettaa kuvataidetta ja pysyä luovuuden ilmapiirissä.

Omaa opetusfilosofiaa, taidekäsitystä ja taiteilijuutta voisi tutkia laajasti sovelletun taideperustaisen tutkimuksen suuntauksen *a/r/tography* (ArtistResearcherTeacher) avulla, jossa yhdistyvät taiteilija, opettaja ja tutkija. Se on laadullinen tutkimusmenetelmä, joka kytkeytyy taideperustaisen kasvatuksen viitekehykseen. Siinä tieto jakautuu kolmeen tapaan: tietämiseen, tekemiseen ja luomiseen (Irwin, 2013, 199; Irwin ym., 2008, xxiv.) Merkittävää siinä on eri roolien välillä liikkuminen ja rihmastomaisuus. Mitään roolia ei voi sulkea pois, vaan ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. (Irwin, 2013, 199.)

Autoetnografia puolestaan perustuu omaelämäkerralliseen tutkimukseen, jossa tutkijan omat kokemukset ja niistä tuotetut muistiinpanot muodostavat tutkimuksen keskeisen aineiston. Tutkimuksen tuloksena on erityistä tietoa, jonka tieteellisyys perustuu ajatukseen ihmisen elämän ainutlaatuisuudesta, mutta myös yleistettävyydestä. (Lapadat, 2017, 590; Uotinen, 2014, 221.)

Autoetnografiassa tärkeää on läpinäkyvyys ja tarinallisuus. Tarinallisuus lisää tutkimuksen tulosten ymmärrettävyyttä ja tieteellistä luotettavuutta sekä mahdollistaa tutkijan ja lukijan välille muodostuvan ymmärryksen (Uotinen, 2014, 231–232). Autoetnografiassa on refleksiivinen tutkimusote, joka tarkoittaa aukikirjoitettua paikantamista sisältäen tutkijan itsereflektion lisäksi tutkimuksen metodologian, epistemologian, poliittisuuden ja tutkimuseettisten valintojen ja asenteiden reflektointia (Suopajarvi ym., 2019, 44).

Koska *a/r/tography*ssa painottuu taiteilijan omaelämäkerrallinen tutkimus, joka nojautuu vahvasti pitkän aikavälin tutkimukseen, en voi tutkielmassani käyttää kyseistä menetelmää. Lisäksi tekemäni toimintatutkimus ei tutki varsinaisesti taiteen tekemistä ja taidetta itsessään, se ei voi myöskään olla taideperustainen toimintatutkimus (vrt. Jokela ja Huhmarniemi, 2020). Uotisen (2008, 11–13; 2014, 225) mukaan autoetnografia puolestaan tarjoaa välineet vaikeasti muilla tutkimusmetodeilla tutkittaviin ilmiöihin, joissa erityisyytenä on näkymättömiksi muuttuneet käytännöt kuten omassa pro gradussani oman opettajuuden polku sisältäen opetusfilosofiani ja taidekäsitykseni. Toimintatutkimuksella on

kuitenkin pääpaino tutkimuksessani, joten näiden perustelujen takia, tutkin omaa kuvataideopettajuuttani autoetnografisin keinoin välttämällä liikaa syventymistä autoetnografiaan.

4.4. Aineisto, aineiston keruu ja analyysimenetelmät

Toimintatutkimukselle tyypillinen aineisto on monitahoinen, jossa tutkimusongelmaa yritetään ratkaista erilaisia tutkimusaineistoja analysoimalla (Manninen, 2021, 107). Tätä kutsutaan aineistotriangulaatioksi, jossa pyritään saamaan toiminnasta kokonaisvaltainen ja moniääninen kuva (em.). Tutkimusaineistoni (kaavio 5) koostui kurssi- ja tuntisuunnitelmista, kurssin opetuksen videoinnista, ohjaavan opettajan ja opiskelijoiden antamasta suullisesta ja kirjallisesta palautteesta, harjoitteluportfoliostani sekä tutkimusprosessin kanssa samaan aikaan kirjoittamastani opettajan kehityssuunnitelmasta. Harjoitteluportfoliossa pohdin toiminnan suunnittelua, toteutumista, toiminnan kehittämistä ja omassa opettajuudessa kasvua (opetusfilosofia ja taidekäsitys) harjoittelun aikana ja koko opiskeluaikanani.



Kaavio 5. Tutkimusaineiston keruu. Tölli, Saara-Maria (2022)

Yksi opetuskerta sisälsi kaksi 45 minuutin mittaista oppituntia. Videoin itseäni kurssin ajan opetustuokioissa jalustalta sekä kuljetin videokameraa mukana opettaessani opiskelijoita henkilökohtaisesti. Jokaisen tunnin jälkeen kirjoitin havaintoja ja pohdintoja omaan harjoittelupäiväkirjaan. Sain myös ohjaajalta lyhyen palautteen jokaisen tunnin jälkeen suullisesti ja kirjallisesti, jotka sisällytin harjoittelupäiväkirjaan. Keskustelimme töiden etenemisen lisäksi opetustyylitänne sekä siitä mikä toimi ja mitä voisi muuttaa. Hän ehdotti

myös, että tekisin pieniä nostoja tuntien aikana asioista, jotka haastoivat useita opiskelijoita. Ensimmäisillä 3 kerralla kamera ei ollut kuvannut oppitunteja, joten kurssin alusta on olemassa vain kuvamateriaalia, omat muistiinpanoni ja ohjaajan palaute. Kuitenkin videomateriaalia koostui yhteensä 30 tunnin verran, joten aineistoa on riittävästi omaa opetustyyliäni havainnoimaan. Ensimmäisellä tunnilla kysyin opiskelijoilta kirjallisen suostumuksen aineiston keruuseen ja sovimme, että videoaineistossa ei näy heidän kasvojaan. Videoiminen henkilökohtaisessa opetuksessa oli välillä haastavaa, sillä saatoin tarvita kahta kättä opettaessani piirtämistä. Koen, että se hieman häiritsi opetusta. Kuitenkin ohjaajan pyytäminen kuvaamaan olisi aiheuttanut hänen rooliinsa kaksijakoisuuden ja huomio minun tarkkailemisestani olisi mennyt toisaalle.

Kurssin lopussa keräsin opiskelijoilta kurssipalautteen ja teetin itsearviointin oppimisen näkökulmasta. Lisäksi pidin arviointikeskustelun jokaisen opiskelijan kanssa, jotka videoin. Minä ja harjoittelun ohjaaja otimme valokuvia kurssin aikana. Lisäksi tutkimusaineistona on kurssi- ja tuntisuunnitelmat, joita on muokattu kurssin edetessä.

Aineiston analysoinnissa keskityin tarkastelemaan toimintatutkimuksen aikana tapahtunutta toimintaa ja sen kautta saatuja tuloksia sekä yhdistämään niitä oman opettajuuden ja kehitymissuunnitelman sisältämiin asioihin. Toiminnan tarkastelussa ja reflektoinnissa painotin omaa subjektiivista kokemusta (yksilötaso) ja sen välittämää tietoa. Kuitenkin pyrin nostamaan opiskelijoiden kokemukset (osallistujataso) ja ohjaavan opettajan palautteen (kollegataso) toiminnan onnistumisen mittariksi. Näiden tasojen reflektoinnin yhdistelyllä luodaan pohja paremman toimintamallin kehittämiseksi (Jokela ja Huhmarniemi, 2018, 17; Manninen, 2021, 108).

Pidän kaikkea aineistoa merkittävänä ja oleellisena tutkimukseni kannalta. Ohjaavan opettajan ja opiskelijoiden suullinen ja kirjallinen palaute sisältävät jonkin verran päällekkäisyyttä ja niitä olen koostanut heti harjoittelun jälkeen harjoitteluportfoliooni. Oma reflektiota on tukeneet useat keskustelut perheen ja ystävien sekä muiden opettajien kanssa. Ne ovat niin sanotusti hiljaista aineistoa, jota ei voi varsinaiseksi aineistoksi kutsua.

Monitahoisen tutkimusaineiston analysointi vaatii useita erilaisia analyysimenetelmiä. Videoaineiston analysointiin tein teemoittelua ja luokittelua (vrt. Manninen, 2021, 109). Teemoiksi valitsin laaja-alaiset tavoitteet, sisäisen integraation, opetusfilosofian ja

taidekäsityksen näkymisen, opettajuudessa kehittymisen sekä taidekasvatus- ja vuorovaikutusmallit. Analysoin videot yksi kerrallaan excel-tilukoon (Kuva 1).

- Näkyykö suunnitelmassa ollut laaja-alaisuus opetuksessa (L1 ja/tai L2 K/E) ja miten (sanallinen)?
- Integroituuko opetus aiempaan opetukseen K/E ja miten (sanallinen)?
- Mikä taidekasvatusmalli ja miten toteutuu (sanallinen)?
- Mikä vuorovaikutusmalli ja miten toteutuu (sanallinen)?
- Miten opetusfilosofiani näkyy (sanallinen)?
- Miten taideteoria/käsitys/näyttäytyy?
- Opettajana kehittymistä? Millaista?
- Muita huomiota ja oivalluksia

Sisältö	Laaja-alaisuus	Integraatio	Opetusfilosofia taidekasvatu	vuorovaikutus	Miten taidete	Huomioita	Kehu	Kysy	Ohjaus/nei	Kanni
7-8.tunt	L1	K Katseen kierto, kynäotteet, varjostaminen	Jäljittely, itseilmaisuu	n kehoitus	Opettaja ja oppilaslähtöinen: henkilökohtainen ohjaus	Omat merkitykselliset kuvat:henkilökohtainen suhde muotokuva malliin	Muotokuvatehtävän esittely, tavoitteet ja arviointi opiskelijoille. Luokan edestä teoriasta nostoja	2	4	5
7-8.tunt	L1, L2 vuorovaikutus opettajan kanssa?	Opiskelijat pyrkivät käyttämään kasvojen mittasuhteiden piirtämisen teoriaa hyväksi jäljittelyä painottavassa tehtävässä, joka ei ollut tarkoitettu	jäljittely, itseilmaisuu	Oppilaslähtöinen, jokainen työskentelee omista lähtökohdista		Kasvojen mittasuhteiden opista ei ollut hyötyä muotokuvatehtävässä. Olisi pitänyt paremmin ohjeistaa mallikuvan mukaan luonnostelun alkuun kaikille yhdessä	4	3	2	

Kuva 1. Videoaineiston litterointia. Töllä, Saara-Maria (2022)

Analysoinnin jälkeen jatkoin teemojen alakategorioiden luokittelua aineistolähtöisesti. Omassa toiminnassani näkyi jatkuvasti teemat: Kysy, Kehu, Kannusta, Ehdota/korjaa, Nosto koko luokalle haastetta aiheuttavista aiheista esim. Perspektiivin luominen, katseen kierto, valöörit

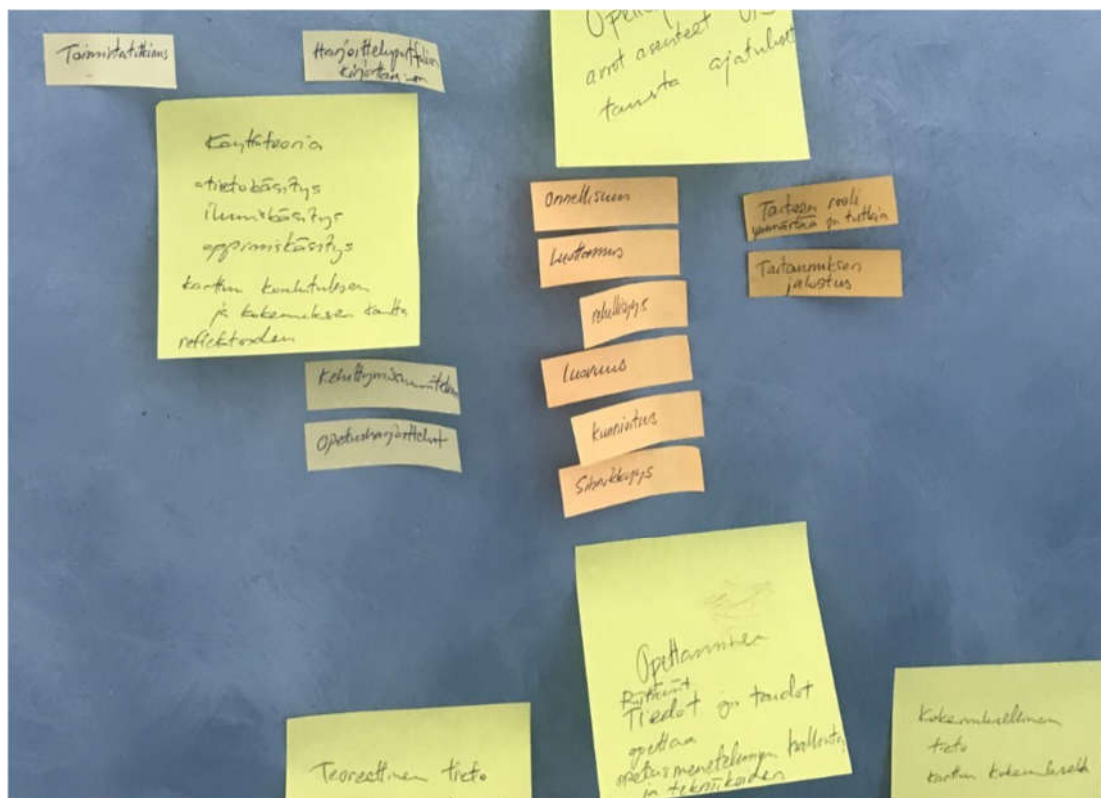
Henkilökohtaisessa opetuksessa näkyi vahvasti tietyt teemat, joita pyrin opettamaan:

- kyky sommitella kuvaa
- kyky johdattaa katsojan katsetta kuvassa
- kyky luoda valoilla ja varjoilla muotoja
- kyky käyttää piirintä monipuolisesti

Aineistosta löytyi myös useita eritasoisia arviointeja, jotka tukivat kurssin loppuarviointia:

- Vapaassa vuorovaikutustilanteessa tapahtuva huudahtelu
- Toisten croquis-piirrosten kommentointi
- Väli- ja loppukritiikki
- Arviointikeskustelu
- Itsearviointi
- Kurssipalaute
- Loppuarviointi

Omaa opettajuuttani analysoin autoetnografisin keinoin, jossa pyrin saamaan näkyville oman kasvutarinani kuvataideopettajuuden polulla kohti opettajuuden professiota. Analysoinnissa peilasin omaa opetusfilosofiaani, taidekäsitystä, kokemuksellista ja teoreettista tietoa kuvataiteen oppiaineesta ja opettamisesta tutkielmani teoreettiseen viitekehykseen (vrt. Lapadat, 2017, 590; Uotinen, 2014, 221; Suopajarvi ym., 2019, 44). Apuna käytin Post it –lappuja (kuva 2).



Kuva 2. Aineiston luokittelua teemoittain. Tölli, Saara-Maria (2022)

5. TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset suunnittelun, tapahtuneen toiminnan ja kuvataideopettajana kasvun osalta. Luvun lopussa esittelen tutkielmani teoreettisen viitekehyksen ja keskeisten tulosten pohjalta kehittämäni kuvataideopettajan oman työn kehittämisen metodin.

5.1. Opetuksen suunnittelu luo pohjan

Laadukkaan opetuksen perusta on hyvä suunnitelma, johon voi tukeutua opetuksen toteuttamisessa. Ennen syksyn 2021 opetusharjoittelua Ylivieskan lukiossa, sain ohjaavalta opettajalta kurssin kuvauksen, paikalliset sisällöt ja tavoitteet. Keskustelimme yhdessä, miten haluaisin muodostaa kurssin. Suunnittelin, että kurssilla opetan kasvojen mittasuhteiden hahmottamista, ihmisen mittasuhteita croquispiirtämisen avulla sekä muotokuvan ja maiseman piirtämistä. Kurssin tehtävinä oli piirtää muotokuva itselle tärkeästä ihmisestä, toteuttaa valittua tunnetta viestivä tunnemaismakuva sekä toteuttaa mielikuvituksen ja todellisuuden kohtaamisesta kertova vapaa työ, jos aikaa jää.

Opetusharjoittelun alussa tein kurssisuunnitelman ja sen pohjalta tarkemman tuntisuunnitelman siten, että ensimmäiset 10 tuntia suunnittelin jo hyvin tarkasti. Loput 20 tuntia jätin karkeaksi suunnitelmarungoksi, jossa oli tunnin aihe. Päätin pureutua suunnitteluun niiden osalta vasta myöhemmin, kun kurssi oli lähtenyt käyntiin ja näkisin millainen työskentely sopisi ryhmälle. Tämä osoittautui hyväksi, sillä tein kurssin edetessä tarkennuksia ja suunnitelman muutoksia tunteihin. Esimerkiksi viimeisen mielikuvituksen työtä jätin pois pakollisista töistä ja vain yksi opiskelija ehti toteuttaa sen. Kurssitehtävien muotoutumiseen vaikutti ohjaajan neuvo pitäytyä kahdessa päätyössä, jotta valinnaiselle kurssille tulevat opiskelijat saisivat kerrankin rauhassa työskennellä yhden työn parissa pitkäjänteisesti ilman kiireen tuntua. Ohjaajan neuvoa tulen hyödyntämään tulevassa opetustyössä valinnaisten kurssien osalta. Pakollisten kuvataiteen kurssien sisällöt ja tavoitteet rajallisten tuntiresurssien takia eivät tähän anna mahdollisuutta. Tämä näkökulma on tullut esille lukuisten kuvataidekasvattajien kanssa keskustellessa.

Karkeasta kurssisuunnitelmasta johdin yksityiskohtaiset tuntisuunnitelmat, jota oli tarkoitus noudattaa oppitunneilla. Opetuksen tueksi tein PowerPoint -esityksen kutakin opetuskertaa varten, jossa oli myös näkyvillä kurssin ja tehtävien tavoitteet ja arviointikriteerit, kuten Saarinen kumppaneineen (2018) velvoittaa opetuksen arvioinnin onnistumiselle. Ylivieskan lukiolla oli käytössä Google Classroom, johon valmistelin kaikki materiaalit opiskelijoille nähtäväksi ja oppimisen tueksi. Loin sinne kurssin kuvauksen, tavoitteet, tehtävät, teorialmateriaalin ja lisämateriaalin. Loin Classroomiin kurssin lopussa myös itsearviointi- ja kurssipalaute-lomakkeet.

Käytin kurssin suunnitteluun paljon aikaa ja pyrkimyksenäni oli luoda eheä opetuskokonaisuus, jossa kurssin alussa ja tuntien lomassa opetetaan ne tiedot ja taidot, jotka tukevat kurssitöiden tekemistä ja näin uusi tieto rakentuu aiemman opitun päälle (Räsänen, 2008, 111; 113–114) ja opetus linkittyisi oppilaan arkielämään ja kokemuksiin kuten eheyttävässä kuvataideopetuksessa on tavoitteena (Manninen, 2021, 31).

Suunnittelin kurssikokonaisuuden siten, että ensin tehdään nopeita harjoitteita ja viritellään kynäotetta ja silmän ja käden koordinaatiota nopean tussityön, croquis-piirtämisen ja ihmisen mittasuhteiden piirtämisen avulla. Virittäytymisen tarkoituksena oli myös saada hyvä ilmapiiri ja ryhmäytyminen alulle. Sen jälkeen opettaisin muotokuvan ja kuvan rakentamisen perusteita taidehistorian esimerkkien ja sommittelun perusteiden kautta ennen varsinaisen ensimmäisen kurssityön aloittamista. Siinä tehtävänä oli piirtää muotokuva itsestä, kaverista, läheisestä tai jostain tuntemastaan henkilöstä. Kuvan sai rakentaa sommitelmallisesti, tunnelmalta, valööreiltä tai taustaltaan erilaiseksi mallikuvaan nähden. Näillä pyrin saamaan opiskelijat motivoitumaan muotokuvan piirtämiseen. Kurssin toisena tehtävänä oli suunnitella ja piirtää maisema, joka kuvastaa jotain tunnetta ja välittää tunteen myös katsojalle (rakkaus, ilo, suru, viha, katkeruus, helpotus, tyyneys, kauneus, ahdistus, yksinäisyys, kateus, riemu, hämmennys, ujous jne.). Pohjustin tehtävää audiovisuaalisella interaktiivisella luennolla, jossa heräteltiin opiskelijoita miettimään erilaisia tunteita ja niiden visualisoimista. Tässä tehtävässä jokainen opiskelija sai visualisoida haluamaansa tunnetta ja ohjasin jokaista heidän omista lähtökohdistansa ja tarpeet huomioiden. Kurssin kolmas tehtävä oli vapaavalintainen työ, jossa todellisuus ja mielikuvitus kohtaavat esimerkiksi väärillä esineiden mittasuhteilla. Työn sai suunnitella omista lähtökohdista ja kehittää omaa tyyliä luoda kuvia sekä kokeilla erilaisia piirtimiä.

Pyrin luomaan tehtävät siten, että jokainen saisi työskennellä omista kuvista ja lähtökohdista käsin. Ainoastaan tekniikka oli rajattu tarkasti piirtimien käyttöön. Opetuksessa halusin painottaa henkilökohtaista opetusta, joka tukisi yksilön kasvua, itseilmaisua, kehittymistä piirtäjänä ja kuvan rakentajana (vrt. Räsänen, 2008, 82; Lehtinen ym., 2007, 162; LOPS 2019).

Kurssin suunnittelussa tulee ottaa huomioon koulun toimintaympäristön muuttuvia tekijöitä kuten esimerkiksi tapahtumat, kokoukset ja ryhmänohjaustunnit. Lisäksi suunnitelmaa voi haastaa poissaolot. Opettamallani kurssilla nämä kaikki haastoivat suunnitelmassa pysymistä ja toteutumista. Yksi opiskelija opiskeli etänä loukkaantumisen vuoksi koko kurssin ja haasteena oli opettaa piirtämistä etäyhteyden välityksellä. Itse olin sairaana yhden viikon, jolloin ohjaava opettaja piti suunnittelemani tunnit. Lisäksi muutamat opiskelijat olivat poissa sairastumisen takia useita opetuskertoja. Opettajankokous, ryhmänohjaustunti ja koko koulun turvallisuuspäivä veivät useiden oppituntien ajan ja haastoivat suunnitelmassa ja tavoitteissa pysymistä. Nämä realiteetit tulee aina ottaa huomioon suunnittelussa ja silloin tulee priorisoida olennainen ydin keskiöön. Seuraavassa taulukossa (taulukko 1) esittelen kurssisuunnitelmaan tulleet muutokset.

Aika ja aihe	Materiaalit ja tavoitteet	Muita huomioita
1-2. tunti Kurssin esittely, Nopea tussityö, Kasvojen mittasuhteet, lyijykynän peruskäyttö sokerimaalaus	A4-paperia, tussi, lyijykyniä Herättely, kasvojen mittasuhteiden piirtämisen oppiminen, L1, L2	Kotiläksynä: Kuvaa tai etsi kameran rullalta kuva itsestäsi, kaverista tai läheisestä, jonka haluaisit toteuttaa hiilellä (Kasvokuva, puolokuva tai kokokuva)
3-4. tunti: Ihmisen mittasuhteet, lämmittely: croquis-piirtäminen, nopea hiilipiirros	A2 paperia, A4 paperia, hiili Ihmisen mittasuhteiden oppiminen	
5-6. tunti: Muotokuva taidehistoriaa, teoriaa Työn esittely Luonnostelu	piirustuspaperia, hiili, lyijykynä, pastellit, puuvärit, tops-puikkoja, sähkökumi , hiilikumi, pyyhekumi, sinitarra, käsipyyhepaperi Välineen käyttö, mittasuhteiden ymmärtäminen, valöörit, tunnistettavuus, L1	
7-8. tunti: Muotokuva Miten piirrät silmän, nenän...	Video muotokuvan piirtämisestä	
9-10. tunti: Muotokuva		
11-12. tunti: Muotokuva välikritiikki	Oman työn esittely ja reflektointi, L1, L2	Jokainen kertoo omasta työstä: malli, miten onnistui, mitä parantaisi
13-14. tunti: Muotokuva Maisematehtävän esittely	Sommittelun teoriaa, miten luoda haluttu tunnelma kuvaan: elementit, maisema, sommittelu, värit	Kotiläksynä: Etsi tai kuvaa itse työllesi pohjamaisema, rakennus ja elävä

keskustelu tunteista videoiden ja musiikin avulla Luonnostelu ja työskentelyn aloitus		olento, jotka kuvaavat ja vahvistavat valitsemaasi tunnetta.
15-16.tunti: Tunnemaisema Luonnostelu ja työskentelyn aloitus	Luonnospaperia, A3-paperia, hiili. lyijykyniä, puuvärejä, tusseja, pastellit Piirtimien käytön kehittyminen, valöörit, mittasuhteet, sommittelu, L1, L2	Ohjaava opettaja piti tunnin, sillä olin sairaana
17-18.tunti: Tunnemaisema		Ohjaava opettaja piti tunnin, sillä olin sairaana
19-20. tunti:Tunnemaisema Missä kukin menossa Pari nostoa ongelma-alueista: väriperspektiivi ja sommittelu	väriperspektiivin ymmärtäminen, tunnelman luominen	Muistutus: Korosta tunnetta, muista väriperspektiivi ja sommittelu. Katso työtä välillä kauempaa.
21-22. tunti:Tunnemaisema		
23-24. tunti: Tunnemaisema		Mallikuva epätarkasta muotokuvasta opiskelijalle, jotta etenee työssä.
25-26. tunti: Vapaa työ, Todellisuus ja mielikuvitus kohtaavat taidehistoriaa, nykytaide, sekatekniikka Luonnostelu ja työskentelyn aloitus	Erilaiset piirtimet, paperit Idea kekseliäisyys, eri materiaalien käyttö ja yhdistäminen, sommittelu, syvyysvaikutelma ja valöörit, L1, L2 Opettajan arviointi ja itsearviointi	Arviointikeskustelu tällä viikolla jokaisen kanssa kahden kesken. Koeviikolla näyttelyn pystytys ja yhteinen kritiikki
27-28. tunti: Vapaa työ Kritiikkiin valmistautuminen ja kuva-analyysin teoriaa, arviointikeskustelut 10 min/opiskelija	Opettajan arviointi ja itsearviointi	Kotiläksy: Valitse yksi oma työ ja valmistaudu kritiikissä kertomaan työstä kuva-analyysin keinoin
29-30. tunti: Vapaa työ Arviointikeskustelut	Opettajan arviointi ja itsearviointi, L1, L2	Töiden viimeistely. Kotiläksy: Kritiikkiin valmistautuminen kuva-analyysin keinoin
Koeviikolla: Kritiikki ja arviointi (4 tuntia) Näyttelyn pystytys aulaan sokerimaalaus Kritiikin pohjana kuva-analyysi	mustaa paperia, sokeria, (peilejä), siveltimiä, ryhmäarviointi, itsearviointi ja kurssipalautte classroomiin Työn kriittinen tarkastelu ja rakentavan palautteen antaminen, L2	Työt näytille ennen tuntia/tunnin alussa. Kukin kommentoi yhtä toisen työtä ja yhtä omaa työtä. Palautteen muoto: kehu, vinkkaa/ehdota, kysy. Palautteet classroomiin. Näyttelyn pystytys tunnin lopussa

Taulukko 1. KU8 -kurssin suunnitelman muuttuminen opetuksen myötä, poistot (yliviivattu) ja muutokset (punaisella). Tölli, Saara-Maria (2021)

5.2. Vuorovaikutus ja luottamuksellisen ilmapiirin luominen

Uutena opettajana uudessa koulussa, uusi toisillensa tuntematon ryhmä ja uusi kurssi on tuoreelle kuvataideopettajalle tuttu tilanne, joka toistuu parin ensimmäisen työvuoden aikana useasti. Tilanne on haastava monesta näkökulmasta ja siksi mielestäni tärkeää tilanteessa on keskittyä perusopettamiseen ja unohtaa turha “kikkailu”. Kurssin alussa on tärkeää huomioida ryhmän dynamiikka ja saada opiskelijat kokemaan olevansa osa ryhmää. Näin opetus tukee henkilökohtaista hyvinvointia (L1: LOPS, 2019).

Aloitin kurssin yhteisellä opetuksella, jossa keskiössä oli herätellä opiskelijat kiinnittämään huomiota sommittelun perusteisiin, silmän ja käden koordinaation vahvistamiseen ja turvallisen ja virheitä sallivan ilmapiirin luomiseen. Ensimmäisellä tunnilla teetin opiskelijoilla nopean tussityön, jossa pari piirsi toisen kasvot paperille minuutissa. Sen jälkeen vaihdettiin piirtäjää. Sama toistettiin yhtenäisellä viivalla, katsomatta paperiin ja katsomatta paperiin yhtenäisellä viivalla. Jokainen piirsi siis neljä erilaista ohjeistettua kasvokuvaa. Kuului naurua, huudahduksia ja kommentointia yli pöytärajojen onnistumisista ja epäonnistumisista. Jokainen valitsi yhden työn, jonka nopeasti maalasi akvarelleilla. Keräsimme kuvat luokan seinälle ja keskustelimme kuvista. Harjoitus oli todella hauska ja herättelevä. Tämä harjoitus auttoi selkeästi ryhmäytymisessä, jossa oli usean vuosikurssin ja ryhmän opiskelijoita. Se toimi hyvänä virittelyä omien ja toisten kuvien tarkastelulle sekä turvallisen työskentelyilmapiirin luomisessa.



Kuvat 3–5. Leikkimielinen muotokuvapiirtäminen vapautti tunnelmaa ja loi pohjaa luovuuden ilmapiirille. Kuvissa oppilastoita. Kuvat: Tölli, Saara-Maria (2021)

Moni tuli harjoittelutunneille myöhässä ja jäivät paitsi yhteisistä opetustuokioista ja alkuinfoista. Tätä voi välttää sillä, että jättää tärkeät asiat hieman myöhemmäksi ja aloittaa jollain pienellä asiaan virittäytymisellä tai antaa esim. muiden aloitella jo työskentelyä. Virittäytymiseen voisi käyttää joka tunnin alussa esim. 5 min, jolloin saisi heräteltyä opiskelijoita aiheen äärelle.

Tutkimukseni aikana opettamani Piirrä maailmasi (KU8) –kurssi sisälsi kaksi laaja-alaista tavoitetta: *L1 Hyvinvointiosaaminen*: Tuetaan ihmisenä kasvua ja monikulttuurisuuden

kunnioittamista ja *L2 Vuorovaikutusosaaminen*: Sosiaaliset taidot, yhteistyökyky ja yhdessä oppimisen taidot (LOPS Ylivieska, 2020).

Pyrin suunnittelemaan ja luomaan kurssista kokonaisuuden, jossa asiat etenivät selkeässä järjestyksessä ja aiemmin opetettu asia tuki uuden oppimista. Lisäksi pyrin linkittämään tehtävät opiskelijoiden omaan kokemusmaailmaan, jolloin se vahvistaisi oman kuvakulttuurin ja/tai itsensä ymmärtämistä. Tehtävissä ja työskentelyssä näkyi vahvasti opiskelijoiden omat kuvat sekä kokemusmaailma. Omien kuvien ja itselle tärkeiden aiheiden parissa työskentely auttaa opiskelijaa rakentamaan identiteettiään tunnistamalla vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan sekä syventämällä osaamistaan lisääntyvän itsetuntemuksen pohjalta (LOPS, 2019). Lisäksi ne ylläpitävät motivaatiota oppia kuvan tekemisen taitoja (vrt. Forsman ja Piironen, 2008, 130).

Molemmat tavoitteet näkyivät kauttaaltaan opetuksessa. L1 –tavoitteet tulivat näkyväksi henkilökohtaisessa opetuksessa, kritiikeissä ja arviointikeskustelussa. Jatkuva kiertely opiskelijoiden luona, kysyvä ja kannustava vuorovaikutus vahvistivat itselleni ajatusta siitä, että tuin jokaista opiskelijaa omassa kehittämisessä ja ihmisenä kasvussa. Aineistossa näkyi, että pyrin tukemaan myös niitä, jotka eivät juurikaan itse pyytäneet apua. Opiskelijat kehittyivät kurssin tavoitteiden mukaan piirtäjinä ja kuvan rakentamisen perusteissa sekä analysoimaan omia ja toisten kuvia. Opetus tuki henkilökohtaisten taitojen, luovan ajattelun ja ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä.

Myös Piironen (2022) nosti haastattelussa esille omien ja toisten töiden tarkastelu kuvataideopetuksessa kehittävän vuorovaikutustaitoja ja vahvistavan itsetuntemusta.

Miten riemullista onkaan, kun kuviluokan seinät täyttyvät väreillä, muodoilla, tilailluusioilla, valoilmioilla yms... Näytteillä olevat oppilastyöt herättävät odotuksia koulutovereissa: ”Koska me saamme ryhtyä suunnittelemaan oman yrityksen logoja?” (Piironen, 2022)

Aineistossa näkyi, että oppimisympäristö oli rauhallinen ja kauttaaltaan oli havaittavissa kiireetön ilmapiiri. Hyvä työrauha ja kiireettömyys ovat oman opetusfilosofian mukaiset ja haluan niihin kiinnittää huomiota opetuksessani. Koen, että tapa sopii useimmille oppijoille ja antaa tilaa oppijan oppimisprosessille. Myös neljän K:n –menetelmä, jota käytin

kauttaaltaan opetuksessani, perustuu arvoilleni ja ovat opetusfilosofiani ytimessä positiivisen pedagogiikan työkaluna.

Kurssien laaja-alaisuudet olivat hyvin näkyvillä tunneilla ja opetuksessa. Toisten töiden katselua ja kommentointia voisi lisätä tunneilla, jolloin L2 osaamisalue tulisi vielä enemmän näkyväksi tunneilla. Ohjaajan mielestä tapani ohjeistaa ja pyytää opiskelijaa itse pohtimaan erilaisia asioita työn tavoitteiden kautta on hyvä. Osa opiskelijoista oli kuitenkin kokenut asian hieman toisin. Minun on hyvä tulevaisuudessa pohtia tapoja kannustaa opiskelijaa ja jossain määrin antaa enemmän tilaa sitä tarvitseville.

5.3. Monitahoinen arviointi luo pohjan kehittymiselle

Mielestäni arvioinnin merkitys oppimistulosten näkyväksi saattamisena ja opettajan työmotivaation ylläpitämisessä on ilmeistä, kuten myös Piironen (2022) haastattelussa korosti.

Kurssin alkupuolella croquis-piirtämisen jälkeen pyysin opiskelijoita kiertämään ja katselemaan kaikkien aikaansaannoksia, jonka jälkeen pyysin jokaista opiskelijaa pysähtymään sen työn kohdalle, joka oli hänen mielestään paras. Melkein kaikki ryhmittyivät yhden lahjakkaan opiskelijan upeiden piirrosten eteen, jota hieman säikähdin. Tein nopean päätöksen ja pyysin kaikkia jatkamaan kiertelyä ja valitsemaan sattumanvaraisesti kukin yhden toisen opiskelija työn. Tämän jälkeen pyysin valitsemaan pöydällä olevista piirroksista itseä puhuttelevan hahmon ja kertomaan, miksi valitsi sen. Tunnin lopussa analysoin omaa toimintaani (vrt. Suopajarvi ym., 2019, 44) ja havaitsin, että pyrin välttämään lahjakkaiden piirtäjien töiden korostamista yhteisessä tarkastelussa. Kirjoitin kokemuksesta oppimispäiväkirjaan seuraavaa:

Minulle tuli tunne, että laitan töitä paremmuusjärjestykseen. En aio tämmöistä kierrosta pitää jatkossa.

Myös Räsänen (2008) puhuu integroivan kuvataideopetuksen mallin yhteydessä siitä, kuinka opettajalähtöisessä vuorovaikutusmallissa vaarana on, että arviointi perustuu oikean ja väärän arvostelulle ja johtaa usein oppilaiden luokittelamiseen (Räsänen, 2008, 81). Myös Sava (2007) puhuu itseilmaisusta ja luovuudesta yksilöllisenä ja kriittistä vapaana

irrottelu, jossa lopullinen tuote ei ole keskiössä, vaan prosessi (Sava, 2007, 27). Herkkyys asian huomaamiseen juontuu omista kuvataideopettajuuden arvoistani, joissa haluan korostaa sitä, että jokainen voi toteuttaa ja ilmaista itseään omalla tasolla sekä halustani piilottaa vertailua ja paremmuusjärjestykseen asettamista kuvataideopetuksessa. Toisten töiden tarkastelu on suunniteltava huolella, jotta välttyään arvostelulta. Edellä kuvaamani tilanne puhutteli minua paljon ja osoitti kuinka haavoittuvaista opetus voi olla.

Välikritiikissä pyysin ilman ennakkovaroitusta jokaista opiskelijaa esittelemään oman keskeneräisen työn lyhyesti. He kertoivat, miksi valitsivat tietyn henkilön muotokuvan aiheeksi, missä olivat mielestään onnistuneet sekä mikä oli ollut haastavaa. Tämän tarkoitus oli viritellä kertomaan omasta työstä koko ryhmälle sekä vahvistaa laaja-alaista osaamista (L1 oman työn tarkastelu, perustelua, arviointia: mitä hyvää, onko kokemusta L2 uskallus kertoa muulle ryhmälle omasta työstä). Opiskelijat kertoivat yllättävän avoimesti omista töistään. Jokainen löysi omasta työstä hyvää ja kehityskohtia. Esille nousi, että on oppinut työn edetessä erityisesti varjostamista ja mittasuhteiden piirtämistä.

Oon kyllä ihan tyytyväinen tähän, mutta nuo hiukset meni huonosti.

En oo tehny muotokuvia aiemmin, niin aika vaikee piirtää tutusta henkilöstä

Piirrän mun veljestä ja tosi vähän oon piirtänyt mitään, niiin oon oppinut tosi paljon varjostuksista ja mittasuhteista ja ollut haastavaa.

Ohjeistin kurssin lopussa opiskelijoita valmistautumaan kritiikkiin kuva-analyysin keinoin. Keskustelin kritiikin luonteesta usean opiskelijan kanssa. Perustelin omien ja toisten töiden analysoinnin ja katselun tärkeyttä oppimiskokemusta summaavana ja vahvistavana metodina. Nämä loivat selvästi opiskelijoille varmuutta ja rohkeutta kertoa omasta työstä sekä kommentoida toisen työtä. Kritiikissä tuli selvästi ilmi opetuksessa painottamani asiat. Opiskelijat kertoivat omista töistä vakuuttavasti ja nostivat esille valintoja, kuten valon ja varjon näkeminen, kolmiulotteisuus, haaleammat värit horisontissa, värien merkitys tunteisiin, sommittelu, katseen kierto ja tila kuvassa.

Jokainen opiskelija joutui kurssin aikana kaksi kertaa kertomaan omasta työstään koko ryhmälle sekä vastavuoroisesti antamaan toisille yhden kerran palautetta. Lisäksi keskusteluun perustuva opetus vahvisti opiskelijoiden L2 –tavoitteen mukaisia taitoja.

Kurssin lopussa useat sanoivat, että oli mukava nähdä ja kuulla toisten töistä, jolloin samalla itse oppi jotain uutta. Toisaalta lähes jokainen kertoi, että omista kuvista puhuminen jännitti kovasti. Muutamat sanoivat, että kurssin loppukritiikki sopii valinnaiselle kurssille hyvin, jossa suurin osa opiskelijoista on harjaantuneita kuvataiteessa. Myös ohjaaja kertoi, että

Ihanaa oli se, että kaikki pystyi syventymään toisten töiden katsomiseen ja löytää omasta ja muiden työstä uusia ulottuvuuksia.

Kurssin loppukritiikissä opiskelijat antoivat palautetta toisten töistä ohjeideni mukaan, jossa piti kehua, kysyä ja kommentoida. Ajattelen, että opiskelijoiden antamat kehut toisille voivat olla joskus merkityksellisempi kuin opettajan antama positiivinen palaute.

Ainoastaan monikulttuurisuuden kunnioittaminen jäi opetuksessani mielestäni hieman irralliseksi. Sitä tuli esille opetustuokioissa eri taustoista ja kulttuureista tulevien taiteilijoiden töiden kautta sekä muutamissa lyhyissä englannin-, ruotsin- ja espanjankielisissä videoissa. Kurssille ei osallistunut ketään eri kansallisuuden tai -kulttuurin edustajaa, joten se ei myöskään tullut huomioiduksi työskentelyssä.

Kurssia suunnitellessa minulla oli selkeänä mielessä, että opetus ja kurssin arviointi perustuvat kurssille ja tehtäviin asetettuihin tavoitteisiin. Muistuttelin opiskelijoita työskentelyn lomassa miettimään, vastaako tehtävä annettuja tavoitteita. Opettamalleni kurssille oli Ylivieskan lukion opetussuunnitelmassa (2020) kirjattu seuraavat tavoitteet:

- *piirustustaidon kehittyminen*
- *havaintojen, mielikuvien ja ajatusten ilmaiseminen viivan ja piirtämisen kautta*
- *kehittyminen piirtäjänä lähtötasosta käsin*
- *erilaisten piirtämisen ja sommittelun haasteiden voittaminen*

Kurssin lopussa pitämässäni arviointikeskusteluissa käytin tietoisesti valittua kaavaa:

- Kysele tuntemuksia kurssista ja taiteen tekemisestä
- Arvioi tehtävien onnistumista asetettuihin tavoitteisiin nähden kehuen
- Kerro 1-2 kehittämiskohtaa, mitä voisi työstää vielä hieman lisää.
- Kannusta harrastamaan kuvataiteita ja kiitä työpanoksesta kurssille.

Aineistosta näki, että arviointikeskustelun pitäminen kaavan mukaisesti oli toimiva. Keskustelut sujuivat johdonmukaisesti ja antoivat tilaa opiskelijoiden mielipiteille. Metodi

oli myös ohjaajan mielestä todella selkeä ja hyvä, jota aion käyttää myös tulevassa työelämässä. Myös opiskelijat kokivat arviointikeskustelun positiivisena asiana ja ikään kuin hyvänä lopetuksena kurssille. Arviointikeskusteluissa ja opiskelijoiden kirjoittamissa itsearvioinneissa opiskelijat kertoivat oppineensa käyttämään erilaisia tekniikoita ja piirtimiä, ihmisen mittasuhteita, värien käyttöä, muotokuvan piirtämistä, tunteen luomista kuvaan, piirtämään realistisempia kuvia, valojen ja varjojen luomista, sommittelua, syvyysvaikutelman luomista, kärsivällisyyttä ja sitä, että aina ei tarvitse onnistua täydellisesti. Lisäksi yksi opiskelija korosti oppineensa asennetta, että kaikkea ei aina tarvitse ottaa niin vakavasti piirtäessä ja pieni sekasorto on väliin ihan hyvä juttu.

*Voin nauraa välillä piirtäessä, että hups, miten tuo viiva tuohon tuli.
Piirtämään oppii vain piirtämällä.*

Kurssikuvauksessa kirjatut arvioinnin tavoitteet olivat (LOPS Ylivieska, 2020)

- *Kannustava ja rakentava henkilökohtainen palaute opettajalta*
- *Itsearviointi ja ryhmäarviointi: kannustaa ja kehittää*
- *Arvosanan saaminen edellyttää vaadittujen opintojakson tehtävien palauttamista.*
- *Kurssi arvioidaan suoritusmerkinnällä tai halutessaan arvosanalla*

Kurssin arviointi perustui kannustavaan ja rakentavaan henkilökohtaiseen palautteeseen arviointikeskusteluissa ja henkilökohtaisissa opetustilanteissa. Kurssilla oli lisäksi välikritiikki, loppukritiikki ja itsearviointi, jossa opiskelijat itse arvioivat omaa ja toisten työskentelyä. Keskustelu perustui kehu, kysy, kommentoi -metodille, joka loi avointa ja positiivista keskustelua. Tästä voi päätellä, että arviointi oli tavoitteiden mukaista. Kahden opiskelijan kanssa arviointikeskustelu jäi pitämättä poissaolojen vuoksi, eivätkä he ehdotuksistani huolimatta saapuneet arviointikeskusteluun muuna ajankohtana.

Kurssin lopussa teimme loppuarvioinnin yhdessä ohjaajan kanssa. Kurssisuoritus vaati opintojakson tehtävien palauttamista. Yksi opiskelija palautti vain yhden työn sairastelun takia, mutta sai kurssista silti suorituksen, koska sille oli perustelut. Yksi opiskelija ei palauttanut kurssin töitä kehotuksista huolimatta, joten kirjoitimme asiasta loppuarviointiin ja jätimme kurssisuorituksen keskeneräiseksi. Ylivieskan lukiolla arviointi piti tehdä sekä Classroomiin että Wilmaan, joka aiheutti turhaa päällekkäisyyttä ja työaika. Kirjoitimme jokaiselle opiskelijalle sanallisen arvioinnin tukemaan antamaamme arvosanaa. Kokemus

kurssin arvioinnista oli aika raskas, jos kerron yhden kurssin arvioinnin kaikkien kurssien määrällä. Tämä tulee ottaa huomioon työelämässä ja luoda arvioinnille selkeä, toimiva ja tehokas tapa.

Ylivieskan lukiossa käytetään arvioinnissa laaja-alaisuuksia siten, että jokaiselta kurssilta nostetaan 1–2 oppilasta, jotka ovat onnistuneet erityisesti laaja-alaisissa tavoitteissa ja se on näkynyt koko ryhmälle. Omalla KU8- kurssilla mietimme yhdessä ohjaavan opettajan kanssa, kuka opiskelijoista olisi erityisen onnistunut kurssin laaja-alaisuuksissa: Hyvinvointiosaaminen L1: Tuetaan ihmisenä kasvua ja monikulttuurisuuden kunnioittamista ja Vuorovaikutusosaaminen L2 Sosiaaliset taidot, yhteistyökyky ja yhdessä oppimisen taidot. Yksi opiskelija oli hengenluoja ja keskustelun ylläpitäjä, joka rohkeni tuoda omia ajatuksia muiden tietoon ja pohtia eteen tulleita ongelmia ääneen. Hän omasi myös hyvät vuorovaikutustaidot. Kirjasimme tämän palautteen opiskelijan kohdalle Wilmaan ja se näkyi myös arvioinnissa. Laaja-alaisuuksien arvioinnit ovat ns. hymytyttö/-poika -patsaan tilalta ja niillä on vaikutusta tunnustuksiin ja stipendeihin. Tällä käytänteellä tuodaan näkyväksi laaja-alaisuuksien arviointia.

5.4. Opetuksen integroituminen eheäksi kuvataideopetukseksi

Valinnainen kuvataiteen kurssi palveli hyvin opiskelijoita, jotka halusivat kehittyä piirtämisessä. Kurssin alussa oli selvästi havaittavissa opiskelijoiden harrastuneisuus. Suurin osa kurssilaisista oli harrastanut kuvataiteita jonkin verran ja osa paljon. Useat sanoivat silti, etteivät ole tehneet muotokuvaa aiemmin tai käyttäneet pelkkää lyijykynää tai hiiltä työvälineenä. Pyrin rakentamaan kurssin niin, etten olettanut opiskelijoiden osaavan mitään kurssilla vaadittavaa taitoa tai tekniikkaa, ja että opetus tuki työskentelyä. Esimerkiksi alussa opetin kuvan sommittelua, katseen kiertoa kuvassa, kynäotteita, kasvojen ja ihmisen mittasuhteita ja varjostamista sekä teetin harjoitteita kynän ja käden koordinaation herättämiseksi, kynäotteen harjoittamiseksi ja ihmisen mittasuhteiden oppimiseksi. Näiden jälkeen annoin tehtäväksi muotokuvan piirtämisen. Tällä varmistin, että alussa opiskelijat oppivat ne tiedot ja taidot, mitä tarvitsevat työskentelyssä. Menetelmä perustuu eheyttävän kuvataideopetuksen teoriaan, jossa opetus rakentuu aiemman opitun päälle

opetuskokonaisuuksien linkittyessä toisiinsa ja yhdistyvän oppilaan kokemusmaailmaan, yhteiskuntaan ja työelämään (Manninen, 2021, 31).

Vaihtelin opetustuokion ja harjoitteiden paikkaa sen perusteella, mitä oli tarkoitus oppia. Joskus opetuksen antaminen ennen harjoittelua vaikuttaa siten, että osa noudattaa juuri opittua mallia ja hävittää persoonallisen lähestymistavan tai jopa unohtavat, ettei aiemmin opittua ole tarkoitus käyttää kyseisessä tehtävässä. Kurssillani osa opiskelijoista pyrki käyttämään kasvojen mittasuhteiden piirtämisen teoriaa hyväksi itse valitun muotokuvamallin piirtämisessä, joka ei ollenkaan toimi jäljittelyä painottavassa tehtävässä mallien ollessa kaikki erilaisia. Tämä tapahtui siitä huolimatta, että olin opettanut kasvojen mittasuhteiden piirtämisen jälkeen kynällä mittaamisen tekniikan, joilla luoda kasvojen mittasuhteet paperille. Tätä olisi pitänyt enemmän vielä korostamaan kaikille yhteisesti.

Välillä opetin luokan edestä lyhyesti asian ja sen jälkeen opittua hyödynnettiin itsenäisessä työskentelyssä. Välillä taas opetin itsenäisen työskentelyn lomassa esimerkiksi varjostamista ja muotokuvan piirtämistä tai perspektiivin luomista kuvaan, sen mukaan, mitkä aiheet nousivat henkilökohtaisessa opetuksessa usein esille. Oppiaineen sisäinen integraatio toteutui hyvin henkilökohtaisessa opetuksessa, jossa muistuttelin opiskelijaa miettimään oppimaansa ja hyödyntämään opittua työskentelyssä esim. Valon ja varjon vaihtelulla muodon piirtämisessä tai katseen kierrolla kuvassa.

Yksi opiskelija kertoi, että oli neuvostani harjoitellut tunneilla opettuja asioita sähköisellä piirtopöydällä kotona. Yksi opiskelija kertoi, että mittaamisen opettaminen oli auttanut häntä piirtämään muotokuvaa. Useat sanoivat, että kurssin alussa tehdyt piirtämisen harjoitukset olivat auttaneet työskentelyssä ja opettaneet paljon.

Integraatio aiemman opittuun näkyi myös omien ja muiden töiden tarkastelussa, jossa opiskelijoilla oli selvästi rohkeutta kertoa omista kuvista ja taito antaa toisille palautetta. Lisäksi esimerkiksi kuva-analyysin kirjoittaminen oli opiskelijoille tuttua ja painotin taidon tärkeyttä muun muassa sen mahdollisuudella olla ylioppilaskokeen tehtävän osana.

Vaikka kyse oli kuvataiteen valinnaisesta kurssista, minua hämmästytti samat toistuvat puutteet kuvan rakentamisen perusteissa ja väriopissa. Videoaineistossa toistui jatkuvasti se, kuinka huomautin opiskelijalle kuvan sommittelusta, katseen kiertämisestä kuvassa, ja perspektiivin luomista väreillä, tarkkuudella ja perspektiiviopilla. Huomaan, että esille

nostamalla asioilla on vahva viittaus omaan valokuvaustaustaan, jossa näiden asioiden kanssa joutuu aina valokuvatessa painiskelemaan. Lisäksi tuloksista käy ilmi, että kuvataideopetuksen ytimessä olevat kuvataiteen perusteet ovat vielä lukiolaisillakin hatarasti hallussa. Liisa Piironenkin totesi haastattelussa (2022), että kuvataideopettajalla on usein haastava tehtävä rakentaa opetusta tavoitteiden mukaan, sillä perusteissa voi olla todella suuria puutteita. Tällöin kuvataideopettajan tulee pelastaa, mitä pelastettavissa on (Piironen, 2022).

Muotokuvatehtävän parissa työskentelyn loppuvaiheessa näytin videon ulkomaalaisesta naistaiteilijasta, joka teki lyijykynämuotokuvia työkseen. Halusin tällä viestittää sitä, että muotokuvapiirtäjä voi olla jopa ammatti. Lisäksi korostin useaan otteeseen kurssin aikana piirtämisen taidon tärkeyttä ja hyödyllisyyttä tulevaisuuden työelämässä sekä ylipäänsä taiteen tärkeyttä itsensä ilmaisemisessa ja jopa terapeuttisena välineenä.

Tunnemaiseman pohjustamisessa lähestyin opetusta audiovisuaalisen luennon kautta, jonka jälkeen opetus perustui vuorovaikutukselle. Tunteen luominen kuvaan ja oman kuvallisen ilmaisun vahvistaminen voi auttaa opiskelijaa itsensä tuntemisessa ja tunteiden käsittelyssä. Äänimaisemat, kuvat ja videot johdattelivat opiskelijoita selvästi eri tunnetiloihin (rauha, tyyneys, onnellisuus, viha, raivo, suru, epätoivo) ja he osasivat hyvin kertoa, millaisia tunteita heille niistä välittyi. Tunnemaisematehtävän tarkoitus oli sitoa kurssilla aiemmin opittua taitoa ja tietoa opiskelijan omaan kuvalliseen itseilmaisuun. Tehtävässä tuli yhdistellä elävää, rakennusta ja maisemaa valitun tunteen mukaan ja luoda eheä kokonaisuus. Suurin osa valitsi jonkin positiivisen tunteen, kuten onnellisuus, tyyneys ja raikkaus. Muutama opiskelijaa lähti salaisen toiveeni mukaan käsittelemään surua ja synkkyyttä, joka ehkä kumpusi heidän omasta elämästään.

Ajattelen, että eheyttävän kuvataideopetuksen suunnittelu ja toteutus vaatii opettajalta jatkuvaa oman työn arviointia ja kehittämistä. Toimivat kurssikokonaisuudet on hyvä pitää hyväksi todettujen käytänteiden ja tehtävien osalta samankaltaisina, mutta lähestymistapoja muunnellen ja toimivaa käytäntöä hakien. Mielipidettäni vahvistaa Piironen (2022) haastattelussa sanoittama ajatus jatkuvasta oman opetuksen uudistamisesta, jota hän pääpiirteittäin noudatti koko työuransa ajan poissulkien erinomaisen onnistuneet tehtävät, jotka eivät helposti olleet korvattavissa. Hän kertoi myös, että taiteen ja kasvatuksen kenttää

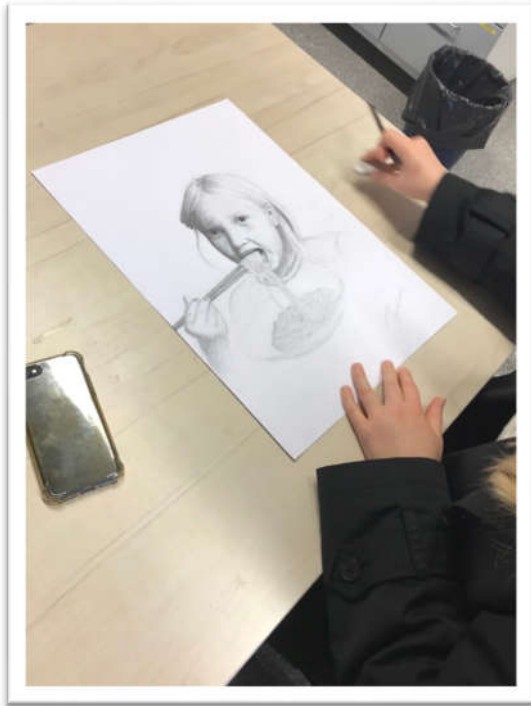
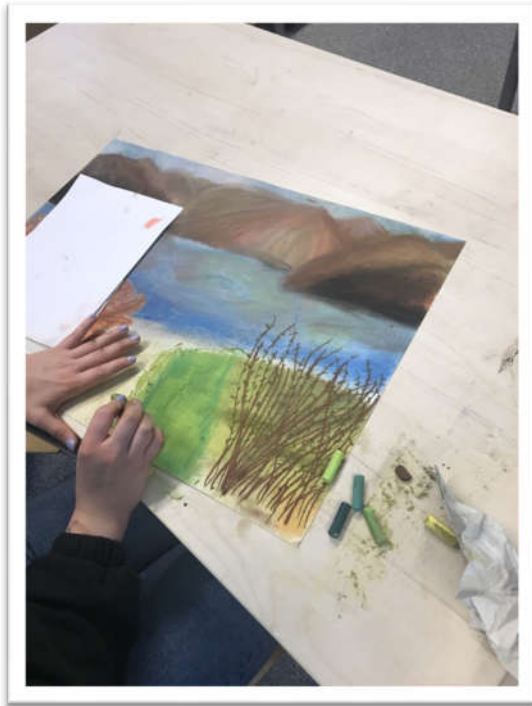
seuraamalla, kuvataiteen oppikirjoja ja lehtiä lukemalla sekä ajankohtaisia ilmiöitä tutkimalla syntyy opettajalle oivallus, että kuvataiteessa on kyse ilmiöiden tutkimisesta eikä yksittäisten tehtävien teettämisestä (em.).

Integrointi muiden oppiaineiden kanssa ei ollut mahdollista, mutta epäsuoraa integrointia tuli muutamissa videopätkissä, jotka olivat englanniksi, ruotsiksi ja espanjaksi. Myös taidehistoriaa ja filosofiaa hyödynsin opetuksessa. Vaikka kurssin aikataulu ja rakenne ei antanut mahdollisuutta oppiaineiden väliseen integraatioon, tulevaisuudessa minulla on halu ja pyrkimys edistää ilmiöpohjaista opetusta integraation keinoin.

5.5. Taidekasvatusmallien ilmeneminen opetuksessa

Kurssin aikana toteutui useat Räsänen (2008) määrittelemät taidekasvatusmallit. Kurssin alussa oli jäljittelyä ja muotoa korostavat mallit pääosassa, jolloin opetin silmän ja käden koordinaatiota ja ihmisen mittasuhteita. Pyrin kuitenkin luomaan mahdollisuuden itseilmaisuun rajaamalla tehtävät vain tekniikan ja aiheen mukaan. Henkilökohtaisessa opetuksessa halusin antaa opiskelijoille tilan viedä työtä oman persoonallisen työskentelyjäljen suuntaan sekä höllensin tehtävänannon rajoja kurssin edetessä. Esimerkiksi, kun yksi opiskelija halusi työstää kuvaa naivistiseen suuntaan, pyysin häntä perustelemaan mielipiteensä. Hän kertoi pitävänsä naivistisesta tyylistä. Totesin, että se ei yksinään riitä, mutta opiskelija oli jo näyttänyt kyvyn todellisuuden kuvaamisesta muotokuvatehtävässä, jolloin uskoin hänen osaavan luoda myös tunnemaisemaan todellisuutta halutessaan. Sovimme yhteisesti, että hän voi sivuuttaa tehtävän tavoitteissa todellisuuden kuvaamisen niiltä osin kuin haluaa.

Painottamalla todellisuuden kuvaamista uskon, että tarkat aistihavainnot syventävät ja rikastavat oppijan kokemusmaailmaa sekä auttaa häntä näkemään ympäristöään uudella tavalla ja ilmaisemaan itseään siten, että se puhuttelee myös muita (vrt. Räsänen, 2008, 81). Jäljittelyn painottamisessa tulee olla tietoinen vertailun riskistä. Videoaineistosta näkyi, että pyrin välttämään lahjakkaiden tekijöiden töiden ihastelua ja esiin nostamista koko ryhmälle. Tämä saattoi näyttäytyä osalle lahjakkaita piirtäjistä sillä, etten arvosta heidän taitojaan, joten paikkasin tilannetta arviointikeskusteluissa, joissa annoin vapaasti kehuja.



Kuvat 6–7. Kurssille osallistui kuvataiteita paljon harrastaneita sekä vähemmän harrastaneita opiskelijoita. Heitä kaikkia yhdisti halu oppia paremmaksi piirtäjäksi. Kuvat: Tölli, Saara-Maria (2021)

Kurssin toinen päätyö painotti erityisesti itseilmaisua muodon ja jäljittelyn rinnalla. Tehtävässä opiskelijan tuli luoda kuva valitun tunteen perusteella. Tekniikka oli rajattu piirtämiin kurssin luonteen takia ja työssä tuli olla elävää ja elotonta. Aineistossa näkyi, että pyrin taideopetuksessa painottamaan muotoa, jossa demonstroin erilaisia tekemisen tapoja ja pyrin vahvistamaan opiskelijoiden omaksuttavaksi tarkoitettuja käytösmalleja kuvan rakentamisessa yhdistelemällä kaikkea kurssilla aiemmin opittua (vrt. Räsänen, 2008, 81). Kiinnitin arvioinnissa huomiota siihen, kuinka hyvin opiskelija pystyi soveltamaan opittuja tekniikoita ja ilmaisukeinoja omassa työssään (em.).

Itseilmaisua korostava taidekasvatusmalli näkyi aineistossa siinä, että jokaiseen tehtävään oli linkitetty oppijan oma kokemusmaailma ja tähtäsin kurssilla jokaisen persoonalliseen kasvuun ja sen tukemiseen (Räsänen, 2008, 82). Lisäksi pyrin luomaan luottamuksellisen ilmapiirin (vrt. Em.) kertomalla omia oppimiskokemuksia piirtämisen saralla, keskustelemalla ja kyselemällä opiskelijoiden omia ajatuksia ja herättelemällä heitä huomaamaan, mikä merkitys kuvataiteella hänelle itselle voi olla. Myös tietoinen valinta,

etten halunnut näyttää heti kurssin alussa paljon toisten tekemiä töitä asettaakseni jotain tiettyä mallia tai tyyliä tavoitteeksi perustuu huonoihin kokemuksiin mallioppimisen sudenkuopista, jossa kaikki toisti juuri nähtyä visuaalista kaavaa omassa työskentelyssä.

5.6. Opettaja- ja oppilaskeskeiset vuorovaikutusmallit tukevat toisiaan

Aineistossa näkyi Räsänen (2008) määrittelemät opettaja- ja oppilaskeskeiset sekä sosiaalisuuteen perustuvat vuorovaikutusmallit. Opetuksessa vuorottelivat yhteisesti opetettu opettajalähtöinen asiasisältö, herättelevät ja pohdiskelevat yhteiset keskustelut opiskelijoiden kanssa, joita minä kokosin yhteen ja perustelin taideteorioilla.

Kuten kerroit, tässä selvästi on kyse ahdistuksesta, joka näyttäytyy hahmon ryhdissä ja asennossa sekä valitussa värimaailmassa. Vahvat kontrastit ja synkät värit viestittävät katsojalle vahvoja tunteita.

Opettajalähtöisyys näyttäytyi aineistossa siten, että minulla on jossain määrin behavioristinen kasvatusnäkemys, jossa opittu tieto heijastuu suoraan oppijan käyttäytymisessä (Räsänen, 2008, 85). Tämä ei kuitenkaan todellisuudessa toteudu kuin harvoin. Siihen vaaditaan luottamuksellinen vuorovaikutussuhde, oppijan ja opettajan korkea motivaatiotaso ja jatkuva oppimisen tukeminen. Oma motivaationi asian opettamiseen oli nähtävissä aineistosta. Myös jatkuva kiertely tuki oppimista. Kuitenkin oppimistuloksia näyttäytyi vain niiltä osin, missä opiskelija itse oli oivaltanut asian. Tästä voin vetää johtopäätöksen, että oppimisessa tärkein lenkki onkin oppija itse, joka päättää, mitä oppia hän omaksuu, miten ja kuinka paljon. Lisäksi opettajakeskeisyys näyttäytyi liiallisena haastamisena tilanteessa, jossa minulla ei ollut vielä luottamuksellista suhdetta opiskelijan kanssa. Opiskelijalle opetukseni oli liian autoritääristä ja hänen motivaationsa ottaa opetusta vastaan hiipui. Kun kävin opiskelijan kanssa keskustelua motivaatiosta, sain rakennettua luottamuksellista vuorovaikutusta, jolloin opiskelija motivoitui uudelleen. Räsänen (2008, 87) mukaan opettajakeskeisyys voi näyttäytyä lapsilähtöisenä opetuksena, jos opetus perustuu keskustelulle.

Oppilaslähtöinen vuorovaikutusmalli näyttäytyi opetuksessa tehtävien linkittämiselle oppijan omaan kokemusmaailmaan, jolloin tieto vasta saa merkityksen (vrt. Räsänen, 2008,

87). Opetus perustui opiskelijoiden kehitysvaiheeseen ja pystyin haastamaan heitä aiemman harrastuneisuuden perusteella enemmän kuin sellaisia, jotka eivät ole harrastaneet piirtämistä juurikaan. Erityisesti tunnemaisematyö perustui oppilaslähtöisyyteen, jossa tulkinnat ja merkitykset johdettiin omista tunteista ja kokemuksista (em., 88). Kysyin ja kuuntelin opiskelijoiden omia ajatuksia tunnemaiseman luomisesta ja annoin tukea siihen, mihin suuntaan hän halusi työn tunnelmaa viedä.

Sosiaalisuuteen perustuva vuorovaikutus näyttäytyi yhteisissä keskusteluissa sekä erityisesti väli- ja loppukritiikeissä, joissa opiskelijat itse saivat olla keskustelun sisällöntuottajana. Vuorovaikutuksen taso ryhmän sisällä kehittyi kurssin kuluessa koko ajan avoimemmaksi ja sallivammaksi. Alussa hiljainen ryhmä vapautui lopussa toisten töitä kommentoidessa kehumaan vuorollaan kunkin työtä.

Oppimisympäristökeskeinen vuorovaikutusmalli näyttäytyi yhtä opiskelijaa etäyhteydellä opettaessani. Piirtämisen opettaminen todella haastoi, sillä en voinut näyttää tarkkaa kohtaa, mitä voisi muuttaa ja miten. Välillä opiskelijalla ei ollut mallikuvaa, sillä puhelin oli etäyhteydellä minuun eikä opiskelija ollut saanut tulostettua kuvaa paperille. Videossa näkyi, että pidin positiivista otetta yllä ja pyrin, ettei opiskelijalle välity oma turhautuminen tilanteessa. Piirtämisen kurssille etäopetus ei sovellu ja se näkyi myös oppimistuloksissa. Töistä näki, että ne oli tehty itseohjautuvasti ja kehittymistä oli vaikea arvioida. Keskustelimme opiskelijan kanssa kokemuksesta kurssin lopussa ja hän totesi hyvin, että:

Olipahan tämä Teamsin välityksellä opettaminen sullekin hyvää harjoitusta!

Aineistoa analysoidessa korostuu jatkuvasti huolellinen kuvataideopetuksen suunnittelu. Minun oli helppo keskittyä opettamiseen, kun noudatin ennalta suunniteltuja kurssisuunnitelmasta johdettuja tuntisuunnitelmia. Opettajalähtöisyydessä piilevä autoritäärinen opetus voidaan välttää hyvällä suunnittelulla ja parhaimmillaan se mahdollistaa oppilaat huomioivan kuvataideopetuksen toteutumisen ja antaa tilaa itseilmmaiselle. Näin voidaan puhua Räsänen (2008, 87) mukaan lapsilähtöisestä opetuksesta.

5.7. Opetusfilosofiani näköistä opetusta

Kirjoitin toimintatutkimuksen aikana ja sen jälkeen harjoittelupäiväkirjan, johon sisältyy oma opetusfilosofiani ja taidekäsitelmäni. Opettajuuden muodostaa yksilön henkilökohtainen suhtautuminen, arvot, taustat ja ajatukset sekä lisäksi opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet (Luukkainen, 2004, 51; Rasehorn, 2009, 261.). Arvot ja niiden pohtiminen auttoivat analysoimaan omaa opetusfilosofiaani. Kuusi tärkeintä arvoani ovat onnellisuus, luottamus, kunnioitus, rehellisyys, sinnikkyys ja luovuus. Minulla on pyrkimys sopeutua arjen tilanteisiin ja muokata elämä sellaiseksi, että itsellä ja lähellä olevilla olisi mahdollisimman hyvä olla. Olen reflektiivinen tyyppi, joka puntaroi, analysoi ja pyrkii kehittämään asioita sujuvammaksi jatkuvasti. Koen, että tämä tapa auttaa löytämään onnellisuuden arkipäivään ja keräämään voimaa pienistä kultahipuista. Nämä arvot ovat opetusfilosofiani perusta ja pohja, joita haluan ylläpitää työelämässä.

Analysoidessani toimintatutkimukseni aineistoa, näen, että opettajuuteni perustuu näille arvoille. Loin keskustelua sekä yhteisesti että henkilökohtaisessa opetuksessa neljän K:n menetelmällä (kysy-kehu-kannusta-korjaa/ehdota) joka tukee opettajuuden kehittymissuunnitelmassani avaamiani arvoja ja positiivista pedagogiikkaa.

Videoaineistossa onnellisuus näyttäytyi minulle opetuksessani positiivisena elämänasenteena ja iloisuutena. Puhuin myös useaan otteeseen kuvataiteen merkityksestä omassa elämässäni, jolla halusin välittää taiteen arvoa henkisenä voimavarana ja itseilmaisun välineenä. Opetuksessa korostin välillä sitä, ettei piirtäminen niin vakavaa ole ja välillä voin nauraa itselleni. Luottamus ja rehellisyys näyttäytyivät sanonnoissa, että kuvantekeminen ei ole niin vakavaa ja yrityksen ja erehdyksen kautta rakentuu oppimista. Pyrin antamaan rehellistä, mutta rakentavaa palautetta työskentelystä ja kuvista. Rehellisyys näyttäytyi myös antamassani palautteessa ja arvioinnissa, joissa painotin niiden perustuvan työn ja kurssin tavoitteisiin. Tämä luo myös arvioinnin läpinäkyvyyttä, jolloin opiskelija tietää, mihin arvosana perustuu (vrt. Saarinen ym., 2018). Toin myös useasti esille oman oppimisen polun kertomalla oppimiskokemuksiani kuvan luomisen suhteen.

Eihän ne mun croquis-piirroksat näyttäneet edes ihmisiltä alussa, mutta ajattelin, että jatkan yrittämistä.

Kunnioitus yksilöitä kohtaan näkyi opetuksessani kiinnostuksena opiskelijoiden kuviin ja ajatuksiin, jonka Buchberger kumppaneineen (2000) määrittelevät yhdeksi opettajuuden professionaalisuuden kriteeriksi muiden aiemmin avaamieni opettajuuden professionaalisuuden osa-alueeksi (Buchberger ym., 2000, 18–19). Lisäksi kunnioitus näkyi opiskelijoiden kunnioittavana kohteluna. Yksilöiden lahjakkuuden korostaminen eivät edistä kunnioittavaa ilmapiiriä ryhmässä. Nämä näkyivät jatkuvana kiertelynä opiskelijoita auttaen ja ohjaten sekä siinä, etten halunnut korostaa lahjakkaiden opiskelijoiden töitä liiaksi koko ryhmälle. Päädyin käyttämään ilmaisuja:

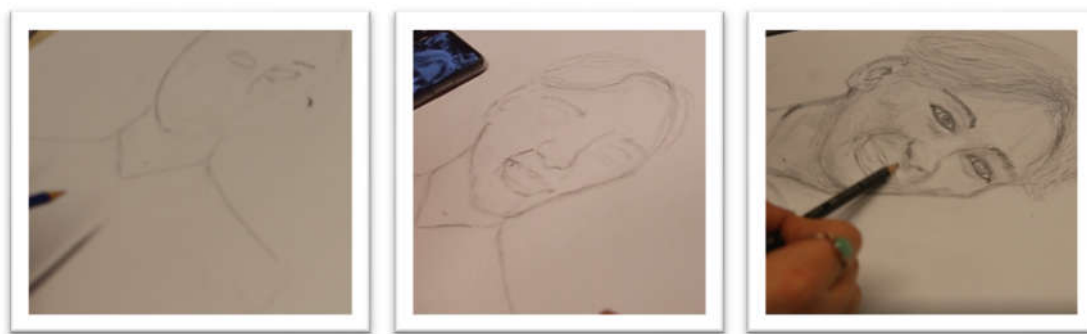
Olet tehnyt alusta asti hyvin valmista jälkeä

Et ole tarvinnut oppejani juurikaan.

Näkyi, että olet harrastanut kuvataiteita

Arviointikeskustelussa kehuin opiskelijoita vapaammin ja kannustin jatkamaan taiteilua tulevaisuudessakin.

Haastoin opiskelijoita työskentelemään sinnikkäästi ja pitkäjänteisesti, jatkuvasti parantaen, sillä ajattelen, että oppimista tapahtuu usein silloin, kun haasteet ovat riittävän suuret. Sinnikkyuden taustalla on myös ajatus, että oppimisen prosessi on tärkeämpi kuin lopputulos. Menetelmällä sain selkeästi paljon aikaan oppimista, mikä tuli ilmi kurssin lopussa käydyissä keskusteluissa ja palautteissa. Yhden opiskelijan työskentelyssä näkyi erityisen selvästi sinnikkyys (kuvat 8–10). Hänen piirtämisensä taidot olivat kurssin alussa heikot. Neuvoin häntä todella paljon kurssin aikana ja hän otti vastaan ohjeita ja korjausehdotuksia hyvällä asenteella ja pyrki jatkuvasti parantamaan työtään. Opetus perustui vahvasti vuorovaikutukselle, jossa opiskelija ilmaisi spontaanisti tuen tarpeen. Sinnikkyydellä ja hyvällä motivaatiolla oli suuri rooli oppimisessa ja kasvutarinan mahdollisti luottamuksellinen vuorovaikutus, jossa opiskelija sai kyseenalaistaa asioita ja itseään (vrt. Heikkilä, 2019, 4–5).



Kuvat 8–10. Opiskelija halusi oppia piirtämistä ja pyrki motivoituneena jatkuvasti hyödyntämään annettua opetusta, joka näkyi kasvutarinana kurssin aikana ja lopputuloksessa. Prosessi oli tärkeämpi kuin täydellinen onnistuminen. Kuvakaappaukset videoaineistosta: Tölli, Saara-Maria (2021)

Sinnikkyuden vaatimus näyttäytyi muutamaan otteeseen eräälle opiskelijalle siten, että hänen motivaationsa ja työskentelynsä sujuminen heikkeni. Kun huomasin opiskelijan motivaatiossa ja työskentelyn sujumisessa selkeän laskun, kysyin opiskelijalta, olenko lannistanut häntä, sain vastaukseksi tuumivan: “E`et”. Tästä päätin, että olin ehkä osunut oikeaan. Arviointikeskustelussa kahden kesken kysyin asiasta uudelleen, jolloin opiskelija vastasi, että välillä on tullut tunne, ettei mikään riitä minulle. Tässä minun tulee tarkemmin pohtia sitä rajaa, mihin asti opiskelija on valmis venymään. Minun tulisinkin tulevaisuudessa pohtia oppilaslähtöisen vuorovaikutuksen mahdollisuuksia luottamuksellisen ja vapaan luovuuden ilmapiirin luomisessa (vrt. Räsänen, 2008, 87–89). Edellä kuvatussa tilanteessa oma itsereflektio toiminnan jälkeen kirjoitetussa päiväkirjassa omaa toimintaa kohtaan oli ratkaisevassa roolissa, mikä on autoetnografisen tutkimusotteen keskiössä (vrt. Lapadat, 2017, 590; Uotinen, 2014, 221; Suopajarvi ym. 2019, 44).

Yhden opiskelijan mallikuva muotokuvatehtävän pohjana oli selvästi liian haastava. Pyrin opettamaan häntä ja ajattelin, että sinnikkyys palkitaan lopussa onnistumisella. Kuitenkin kävi niin, että työ ei tullut kurssin aikana valmiiksi ja opiskelija turhautui liian monta kertaa työnsä ääressä. Tämä olisi voitu välttää, jos heti työskentelyn alussa olisin kehottanut häntä valitsemaan toisen mallikuvan. Kokemus oli hyvä opetus minulle sopivan haasteen löytämisestä oppijan taitotasoon nähden (vrt. Forsman ja Piironen, 2008, 130).

Luovuus näyttäytyi aineistossa kauttaaltaan sekä omassa toiminnassani opetusmetodien yhdistelyllä ja ilmiöiden lähestymistapaa vaihdellen, että opiskelijoiden työskentelyssä kuvan tekemisessä. Lehtisen ja kumppaneiden (2007) mukainen yksilön ominaisuutena pidettävä luovuus tuli esille omassa toiminnassani tilanteissa, joissa pyrin yhdessä opiskelijan kanssa ratkaisemaan ongelmia, jotta hän saisi toteutettua ideansa paperille sekä joustavuutena opetuksen eteen asettamissa rajoitteissa ja muutosherkkyytenä kehittää opetusta sujuvammaksi tai paremmin tavoitteita kohti (vrt. Lehtinen ym., 2007, 163).

Opiskelijoiden oman mielikuvituksen ja ideoinnin tukeminen näkyi aineistossa kohdissa, joissa tein herätteleviä kysymyksiä antamatta suoria vastauksia ja kohdissa, joissa annoin opiskelijan ylittää tehtävänannon rajat keskustelussa perusteltujen mielipiteiden jälkeen. Erityisesti tunnemaisemaa työstettäessä luovuus ja persoonallinen tyyli tehdä kuvaa olivat keskiössä ja minun tehtäväkseni jäi tukea opiskelijaa omien ajatusten ja ideoiden toteuttamisessa. Luovuuden ilmapiirin ylläpitäminen onkin taiteen ja taidekasvatuksen kulmakiviä, jossa yhteiskunnan näkökulmasta tuotetaan ajatuksia, työvälineitä ja tunteita hyödyttämään ympäristöään tai itseilmaisullisesta näkökulmasta vapaa luovuus on prosessina tärkeämpi kuin lopputulos (vrt. Venäläinen, 2019, 14; Sava, 2007, 27–28).

Aineistoa analysoidessa huomasin vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa toimintatavan, jota minun tulee kehittää. Esitin usein retorisia kysymyksiä, kuten “Miten sulla..”, jonka jälkeen heti aloin neuvomaan. Ajattelen, etten jättänyt riittävästi aikaa niille, jotka ovat hitaampia kysymään tai vastaamaan. Minun tulee antaa enemmän tilaa opiskelijan puheelle, tulkinnalle ja päätöksille, jolloin yksilön arvostaminen ja kunnioitus näkyvät paremmin myös keskusteluissa. Tästä haluan nostaa omaan vuorovaikutusmalliin viidennen K:n eli kuuntelun. Myös jatkuva kiertely ei välttämättä ole hyvä kaikissa tilanteissa ja sitä minun tulee jatkossa säädellä enemmän. Aiemmin opettajana työskennellessäni käytin metodia, jossa tein yhdellä opetuskerralla kaksi kierrosta ja jätin muutoin tilaa omalle oppimiselle, avun pyytämiseksi ja kysymiseksi. Opetusharjoittelussa halusin antaa täyden panoksen itsestäni. Kiertelyä oli näin jälkikäteen ajateltuna ja aineistoa tarkastellessani jopa hieman liikaa. Riittävä tuki oppimistilanteessa antaa aikaa opetetun asian sisäistämiseksi ja oppimistuloksissa näyttäytyy oppijan oman prosessoinnin taso selvemmin.

Opetusfilosofiassa avasin kollegiaalista näkökulmaa opettajan motivaation ylläpitämisessä ja opettajuudessa kehittymisessä. Omaa käsitystäni kollegiaalisen yhteistyön tarpeesta omassa opettajuudessa kehittymisessä ja motivaation ylläpitämisessä tukee myös Heikkisen (2015) ja Rasehornin (2009) teorit opettajuudesta professionaalisenä, verkostoituneena asiantuntijana, jossa yhteisöllisyys, yhteistyö ja kehityshakuisuus ovat kiinteästi osana ammatinharjoittamista (vrt. Rasehorn, 2009, 259; Heikkinen, 2015, 30–31). Aineistossa ohjaajani näyttäytyi kollegan roolissa. Keskustelimme opetuksen lomassa kuvataiteista ja ohjauksen suunnasta. Lisäksi tuntien jälkeen jäimme keskustelemaan siitä, miten opetus oli sujunut ja mitä voisi muuttaa. Sain ohjaajalta tukea opetustilanteissa ja kaksi opettajaa luokassa auttoivat säilyttämään kiirettömän ja riittävän tuetun oppimisilmapiirin. Kurssin lopussa teimme yhdessä kurssin arvioinnin. Arviointi muotoutui yhteisen keskustelun tuloksena. Saimme molemmat perustella omat ajatuksemme tavoitteisiin ja oppimisprosessiin vedoten. Tällä pyrimme tasapuoliseen arviointiin. Tästäkin näkökulmasta yhteisopettajuus tai yhteistyö saman aineen tai integraatiossa toisen aineen opettajan kanssa vahvistaa opetuksen laatua ja arvioinnin läpinäkyvyyttä vertaisarvioinnin kautta (vrt. Huhtanen, 2002, 431; Piironen, 2022).

5.8. Taidekäsitykseni näyttäytyminen opetuksessani

Taidefilosofiani pohja perustuu taiteen paikkaan ihmisen elämässä. Maailman alussa oli taide. Aikana, jolloin puhuttua kieltä ei ollut, ihminen viestitti luolamaalauksilla, tanssimalla ja laulamalla. Ihmisellä on aina ollut kaipuu löytää kauneutta ympäriltään sekä estetisoida ympäristöään. Esteetiikan lisäksi taiteella on suuri rooli maailman ja ympäristön tutkimisessa, jäsentämisessä ja ymmärtämisessä, joita tarvitaan ihmisenä kasvamiseen. Lapsi leikkii, mutta aikuinen toteuttaa tutkimista luovuuden kautta, sillä leikki jää sivuun. Pirosen (2004) haastattelemien suomalaisten nykytaiteilijoiden mielestä lasten leikissä on samoja viitteitä kuin taiteessa, kuten vapaus, mielikuvitus, assosiativinen ilmaisu, vaistonvarainen logiikka ja irrationaalisuus (Piironen, 2004, 88). Tämä vahvistaa omaa käsitystä siitä, että taiteen tekemisellä sekä kokemisella on tärkeä rooli ihmisyyden ymmärtämisessä ja hyvinvoinnin edistämisessä.

Eräs ihminen totesi kerran keskustellessamme taiteen merkityksestä, että

Taide on henkistä ruokaa ja ihminen ei elä ilman ravintoa. Yksilö sairastuu joko henkisesti tai fyysisesti, jos ei saa ruokaa...jotkut suoltavat tätä ravintoa ja jotkut keräävät.

Toinen ihminen määritteli, että tiede on tietämyksen jalostusta ja taide on taitaumuksen jalostamista. Omasta mielestäni taide on paljon muutakin. Taide parhaimmillaan auttaa ihmistä hahmottamaan maailmaa ja ymmärtämään itseään suhteessa ympäristöönsä.

Kuvataideopettaja on ns. taiteen lähettiläs oppilaan elämässä. Hänen tehtävä on innostaa, auttaa ja tukea oppilasta ihmisenä kasvamisessa. Kuvataidetunnit ovat parhaimmillaan oppilaalle hengähdystauko koulupäivän aikana, jolloin hän kuin huomaamattaan oppii erilaisia taitoja, jotka tukevat muiden aineiden oppimista tai antavat välineitä tulevaisuuteen. Kuvataiteen tekemisellä voidaan vahvistaa ja tukea itsetuntoa, antaa välineitä tunne-elämän käsittelyyn ja vahvistaa käsitystä ympäröivästä maailmasta.

Pyrin opetuksessani perustelemaan taiteen merkitystä yksilön itseilmaisun, tutkimisen ja jäsentämisen ja ymmärtämisen välineenä, kuten tutkielmani johdannossa avasin taidekasvatuksen paikkaa (vrt. Hiltunen, 2022, 28; Sava, 2007, 16; Korkeakoski, 1998, 13; Jakku-Sihvonen, 2006, 6). Lisäksi kuvataiteen oppitunneilla on aina läsnä taiteen kautta vaikuttaminen (Hiltunen, 2022, 29). Tämä näkyi useissa kohdissa aineistoa, kun perustelin taiteen merkitystä opiskelijoiden omaan elämään laajemmassa kuvassa kuin vain kurssisuorituksena (vrt. Löytönen ja Sava, 1998, 13). Erityisesti arviointikeskusteluissa kannustin opiskelijaa pitämään taiteen tekemisen omassa elämässä:

Jatka taiteilua ja pidä se henkireikänä arjessa ja opiskelujen lomassa.

Kurssin alussa olleen nopean muotokuvapiirtämisharjoituksen idea oli virittää opiskelijat hyvään, leikkimieliseen luovuuden tilaan, jossa virheille annetaan paljon tilaa (kuvat 3-5). Tehtävässä kukaan ei voinut todella onnistua taidokkuudessa, vaan idea piili hauskuudessa ja taidossa nähdä asioita aivan uudesta perspektiivistä. Tehtävää suunnitellessa minulla on mielessä luova leikki, joka näyttäytyi aineistossa nauruna, vapautumisena ja huudahduksina yli pöytärajojen. Harjoituksen ideaa tukee Piironen (2004) ajatus leikin ja taiteen samankaltaisuuksista mielikuvituksen, luovuuden ja vapaan itseilmaisun suhteen (Piironen, 2004, 80–81).

Toinen taidekäsitteykseni perusta on harjaannuttaa taiteen perustaitoja ja rakentaa niin sanottu vankka perusta myöhemmälle taiteen tekemiselle. Oman persoonallisen jäljen ja tyyliuunnan löytäminen tapahtuu yleensä yksilön kasvaessa ja tärkeämpi on harjaannuttaa piirtämisen taitoa esimerkiksi mallista piirtäen. Yksi opiskelija sanoi useasti, että

Minulla on tällainen aika koristeellinen tyyli, jolla pyrin kuvaamaan kauneutta

Sanoin hänelle, että persoonallinen tyyli on hyvä asia, mutta kehittyäkseen piirtäjänä on hyvä haastaa omaa tyyliä ja pyrkiä tekemään joskus hieman toisin. Opiskelija kertoi arviointikeskustelussa, että hän on pyrkinyt noudattamaan ohjeita ja oppinut uudenlaista realistisempaa piirtämisen tyyliä sekä harjoitellut sitä myös kotona kurssin aikana. Ajattelen, ettei hyväksi piirtäjäksi voi tulla muuta kuin piirtämällä ja saamalla opetusta oppimisen tueksi. Tämä näyttäytyi aineistossa jatkuvana opetuksena, jossa pyrin ohjaamaan opiskelijoita saavuttamaan heidän parhaansa ja kehittämään omaa piirtämisen ja sommittelun taitoa kurssin aikana.

Ajattelen, että parhaiten ihmistä olisi piirtää elävästä mallista, jolloin pääsee tarkastelemaan kohdetta läheltä ja kaukaa. Tämä ei onnistunut yrityksistä huolimatta ja päätin rajata elävän mallin piirtämisen yhteen croquis-piirtämisen kertaan, jolloin jokainen sai olla vuorollaan muutaman minuutin toisten mallina. Tilanne oli kaikille opiskelijoille uusi, joka hämmästytti minua paljon. Olin ajatellut, että elävän mallin piirtämistä olisi harjoiteltu jo yläkoulussa.



Kuva 11. Croquis-piirtäminen oli suurimmalle osalle opiskelijoista uusi kokemus. Kuva: Tölli, Saara-Maria (2021)

Taideteoriaani linkittyy vahvasti opetusfilosofiani, joka perustuu sille, että opetus tulee kytkeä itselle merkityksellisiin kuviin. Tämä vaatimus on myös kirjattu LOPSiin (2019) sekä on eheyttävän kuvataideopetuksen keskiössä (vrt. Manninen, 2021, 31). Kukin sai kurssilla valita muotokuvan malliksi itselle tärkeän ihmisen. Tämä oli tietoinen valinta minulta vaikkakin tutun henkilön piirtäminen on vaikeampaa kuin oudon. Opiskelijoiden kanssa käydyissä keskusteluissa asia tuli ilmi muutamaan otteeseen. Itselle merkityksellisen henkilön piirtäminen luo sisäistä motivaatiota saavuttaen mahdollisimman hyvän lopputulos, jolloin ulkoista motivaattoria ei niin paljon tarvita. Videoissa toistui jonkin verran se, että opiskelijat tuskastuivat siihen, ettei työ näytä kovin paljon mallilta. Minä lohdutin heitä sillä, että minä näin yhdennäköisyyttä paljonkin ja perustelin, että se riittää minulle oppimisen mittariksi. Opiskelijat kertoivat kurssin lopussa tykänneensä siitä, että olivat saaneet valita omien kuvien aiheet hyvin vapaasti ja se oli luonut motivaatiota piirtämisen oppimiseen. Eheyttävässä kuvataideopetuksessa opiskelijan oman kokemusmaailman linkittäminen luo ja ylläpitää motivaatiota, kun taas pelkkä tekninen suoritus voi heikentää oppimista ja opittu tieto jää pinnalliseksi (Manninen, 2021, 31). Tuloksista voin päätellä, kuten Rantala (2001) kirjoitti, että painotin opetuksessa itse taiteen tekemistä, mutta myös taiteen avulla kasvattamista syventämällä oppijoiden ymmärrystä itseensä, omaan elinympäristöönsä ja yhteisöön (Rantala, 2001, 9).

Videoaineistoa analysoidessa opetuksessani toistui jatkuvasti seuraavat teemat, joihin pureduin:

- kyky sommitella kuvaa
- kyky johdattaa katsojan katsetta kuvassa
- kyky luoda valoilla ja varjoilla muotoja
- kyky käyttää piirintä monipuolisesti

Kurssin tavoitteisiin nähden nämä teemat ovat johdonmukaisia ja asioiden opettaminen näkyi opiskelijoiden töissä. Voin sanoa, että onnistuin opettajana antamaan tavoitteiden mukaista opetusta ja opiskelijat oppivat niitä asioita, mitä pitikin. Myös opiskelijat kertoivat oppineensa kurssin kuvauksen mukaisia asioita. Yksi kertoi saaneensa enemmän opetusta, mitä yleensä kuvataiteen tunneilla. Tämä johtui varmasti jatkuvasta kiertelystä ja siitä, että tarjosin neuvoja ilman, että opiskelija itse sitä pyysi.

Olen pienestä asti valokuvannut paljon sekä piirtänyt muotokuvia nuoruudesta asti. Tämä näkyi opetuksessani varmuutena asian hallitsemisessa ja siinä, että kehotin jatkuvasti opiskelijoita piirtämään sitä, mitä näkevät ja pyrkimään realismiin. Lisäksi painotin valon ja varjon vaihtelujen luovan muodot. Naivistinen tyyli on hyvin kaukana omasta taiteen ihanteesta ja huomasin muutaman kerran turhautuvani opiskelijoiden tyyliin kuvata asioita naivistisesti. Videoaineistossa näkyi, että jäin tuumimaan, miten neuvon työn etenemisessä. Kehotin silti pitäytymään realismiin kuvaamisessa vaikkakin tyyli olisi pelkistetympi.

5.9. Omassa kuvataideopettajuudessa kehittyminen

Omaa kuvataideopettajuuden perustaa visualisoin seuraavassa kaaviossa (Kaavio 6), jossa motivaatio on keskeisin tekijä. Motivaatiota ylläpidetään jatkuvasti kehittymällä. Jatkuva kehittyminen pitää sisällään suunnittelun, toiminnan, reflektoinnin, arvioinnin ja uusien tavoitteiden asettamisen kehän.



Kaavio 6. Oman kuvataideopettajuuden perusta. Töllä, Saara-Maria (2021)

Kuvataiteessa ja sen opettamisessa minua on aina kiehtonut oppiaineen monipuolisuus ja se, että jokainen voi toteuttaa ja ilmaista itseään omalla tasolla. Myös vertailu ja paremmuus ovat yleensä hieman piilossa kuvataidetunneilla. En ole kokenut kuvataiteiden opettamista

opetusharjoitteluiden aikana tai työelämässä ollenkaan vaikeaksi. Siihen vaikuttaa varmasti oma motivaatio ja halu haastaa itseäni sekä ymmärrys siitä, että olen riittävän lahjakas ja luova opettamaan ainetta. Haastavalta on välillä tuntunut aikataulussa pysyminen ja tehtävien rajaaminen, mutta siihen oppii vain harjoittelemalla ja kokeilemalla.

Ajattelen, että kehittymistä tapahtuu vasta haasteiden ja vastoinkäymisten kautta. Jos kokee olevansa jossain asiassa hyvä, voi tuudittautua ajatuksella, ettei asiaan tarvitse kiinnittää enää huomiota. Kuitenkin se voi johtaa vääristyneeseen käsitykseen itsestä ja omasta toiminnasta. Opettajuudessa kehittyminen on koko työuran pituinen prosessi, jossa täydelliseksi tulemistä ei voi saavuttaa. On kuitenkin tärkeää muistaa, että tutkiva ja avoin asenne opettamista kohtaan mahdollistaa jatkuvan kehittymisen ja on riittävä kulloiseenkin vaiheeseen opettajuudessa. Oma kehittyminen opettajana näyttäytyi aineistossa hyvän suunnitelman pohjalle rakentuvassa opetuksessa, jolloin oppimista oli helppo arvioida kurssin aikana ja lopussa. Se loi myös kiireettömyyden ilmapiiriä. Muutamana otteeseen jouduin muuttamaan opetusta kesken toiminnan, joka aiheutti heti hieman epävarmuutta, kaaosta ja tehottomuutta työskentelyssä. Olen aiemmin opettajan sijaisena toimiessa ollut usein tilanteessa, jossa olen joutunut improvisoimaan paljon. Se on tuonut minulle kykyä sietää painetta, mutta myös aiheuttanut henkistä kuormittumista työstä.

Opetusharjoittelussa ohjaajani antoi palautetta, että minulla on varma ote tuntien pitoon ja opetuskokemukseni näkyi. Minulla oli rauhallinen ja selkeä puhetyyli ja osasin ohjeistaa selkeästi. Tehtävien virittelyt olivat mielenkiintoisia ja ohjaajan mielestä hallitsin opetettavan asian hyvin. Ohjaajan mielestä tapani kierrellä luokassa työskentelyn aikana oli todella hyvä. Lisäksi korostaessani, että opiskelijat ovat oppimassa ja opettaja heitä varten neuvomassa oli ohjaajan mielestä hyvä muistutus. Tiedostan sen, että jatkuva kiertely voi olla kuluttavaa ja mielestäni osaan säädellä sitä työelämässä hyvin. Opetusharjoittelussa aktiivisuus on hieman korostetumpaa ja silloin pyrkii tekemään kaiken mahdollisimman täydellisesti.

Opiskelijan motivaation ylläpitäminen haastoi minua opettajana jonkin verran kurssin aikana. On helppo opettaa motivoitunutta opiskelijaa, kun taas oppijan motivaation ollessa hukassa oppiminen ei edisty. Ohjaava opettaja huomautti erään tunnin jälkeen, että onkohan opiskelijalla motivaation puute, sillä työ ei näytä edistyvän. Kerroin, että olin huomannut

saman ja keskustellut motivaatiosta opiskelijan kanssa. Mietimme yhdessä ohjaajan kanssa motivaatiota kohottavia tapoja, jolloin ohjaaja huomautti, että kannustava puhe ja vähempi haastaminen voisi auttaa. Seuraavalla tunnilla keskustelin opiskelijan kanssa aiheesta. Kyselin ja kuuntelin hänen ajatuksiaan työn tekemisestä. Sen jälkeen kerroin omia ajatuksia, kokemuksia ja henkilökohtaisia haasteita piirtämisen suhteen. Aineistossa näkyi, kuinka opiskelija virittäytyi uudelleen kuvan tekemiseen ja lopputuloksesta tuli hänelle itselle mieluinen. Tässä tuli myös ilmi selvästi se, että vaikka opettaja kuinka paljon yrittää opettaa, oppija itse määrittää, mitä hän ottaa opetuksesta ja mitä ei (vrt. Eisner, 1972, 3–4; Löytönen ja Sava, 1998, 53).



Kuvat 12–13. Opiskelijan motivaatio kuvan tekemiseen hiipui liiallisen ohjauksen takia, mutta keskustelun jälkeen hän innostui uudelleen työstään. Kuva: Tölli, Saara-Maria (2021)

Kurssitehtävien virittelyosuuksissa pyrin saamaan aikaan keskustelua, joka herättelisi opiskelijat pohtimaan ja oppimaan yhdessä (vrt. Urpo, 2000, 6; Forsman ja Piironen, 2008, 5, 8). Kurssin alussa keskustelu oli paikoitellen hyvin tahmeaa. Keskustelu tutkittavasta ilmiöstä on joskus vaikea saada käyntiin luokassa, varsinkin jos se koostuu eri ryhmissä opiskelevista, toisille tuntemattomista opiskelijoista, kuten opettamani ryhmä. Ohjaajani antoi vinkin, että keskustelun aikaansaamiseksi voisi auttaa nopeat avaukset itseltä ja sitten kysyä suoraan joltain opiskelijalta viereen menemällä. Tein tunnemaisematyön alustuksen kohdalla ohjaajan neuvon mukaan, mikä toimikin todella hyvin. Tunnin alussa pyöri valkokankaalla luontokuvista koottu video, jossa soi rauhallinen musiikki ja luokassa oli hämärää. Kysyin suoraan sanavalmiilta opiskelijalta, millaisia tunteita hänessä heräsi. Hän

kertoi omia ajatuksia, jonka jälkeen kiteytin opiskelijan huomiot. Linkitin niihin sommittelun oppimista tunteiden ja tunnelman kuvaamisessa. Keskustelu lähti oman avauksen ja suorien kysymysten jälkeen liikkeelle spontaanimminkin ja esille nousi vapaampaa pohdintaa. Osa opiskelijoista vastasi kysymyksiin oma-aloitteisesti ja jäivät ääneen miettimään tunteen välittymistä kuvasta ja äänimaisemista.

Pyrin positiiviseen vuorovaikutukseen, joka näyttäytyi aineistossa neljän K:n menetelmänä. Aineistossa kävi myös ilmi, että välillä kysymykseni: Miten menee? tai Onko jotain kysyttävää? olivat enemmän retorisia. Väliin en jäänyt odottamaan opiskelijan vastausta, vaan aloin saman tien neuvomaan työskentelyssä.

Videoaineistossa näkyi, että kurssin aikana opin antamaan enemmän tilaa opiskelijan omalle pohdinnalle työnsä ääressä. Tämä näkyi siinä, että keskityin enemmän kuuntelemiseen ja vuorovaikutus perustui enemmän herätteleville tai johdatteleville kysymyksille kuin kurssin alussa. Koen, että tähän vaikutti molemminpuolisen luottamuksellisen vuorovaikutuksen syntyminen. Luottamus näkyi siten, että kurssin edetessä opiskelijat vapautuivat keskustelemaan kanssani, kyseenalaistamaan tekemistä ja uskalsivat ilmaista oman keskeneräisyytensä. Taidekasvatuksella voidaan Knifin (2021) mukaan harjoitella keskeneräisyyden, kyseenalaistamisen ja oman ajattelun jatkuvan haastamisen lisäksi avoimuutta (Knif, 2021, 51). Videoaineistossa näkyi, että avoin kommunikaatio antoi tilaa pohdinnalle, turhautumiselle, ilolle ja aidolle kehulle. Omaan neljän K:n menetelmään lisäisin jatkossa myös viidennen K:n, kuuntelun, joka jättäisi tilaa vastavuoroiselle vuorovaikutukselle. Aineistossa näkyi, että Aineistosta voi päätellä, että keskustelevalle opetustyyllillä voi saavuttaa opiskelijoiden luottamuksen, joka syventää oppimiskokemusta (vrt. Itseilmaisua korostava taidekasvatusmalli: Räsänen, 2008, 82 ja Heikkilä, 2019, 5).

Videoaineistoa litteroidessa huomasin, että puhuin usein passiivissa ja kannustin opiskelijaa me-hengessä (*Kyllä me saadaan valmiiksi, ...aletaan varjostamaan*). Yritinkö tyyllillä saada opiskelijaa tuntemaan, että olin hänen tukenaan ja yksin ei tarvitse pärjätä? Kurssin lopussa käytin enemmän suoria kysymyksiä ja irrotin itseni lauseen merkityksistä. Tästä voisi päätellä, että annoin opiskelijalle enemmän tilaa niin sanotusti seistä omilla jaloillaan.

Tutkimusaineistosta näkyi, että vahvuutenani on luovuus ja muuntautumiskyky, loogis-matemaattinen ajattelu ja kyky reflektoida. Kehittämiskohteena minulla on tehtävien

rajaaminen, kuuntelemisen taito, tilan antaminen ja kyky havaita taso, mihin oppilas on itse kykenevä tai tyytyväinen. Tämä tuli esille opetusharjoittelun palautteissa, jossa kaksi opiskelijaa kertoi tunteneensa välillä, ettei mikään riitä.

Toimintatutkimukseni kontekstissa opetus perustui useisiin Räsäsen (2008) määrittämiin taidekasvatus- ja vuorovaikutusmalleihin. Pääosassa oli jäljittelyyn ja itseilmaisuun perustuva taidekasvatus ja opettaja ja oppilaskeskeiset vuorovaikutusmallit. Opetuksen konteksti oli opetusharjoittelu, joten pääpaino oli eheässä opetuskokonaisuudessa, selkeän opettamisen perustan luomisessa ja arvioinnissa. Toisessa kontekstissa opetuskokonaisuutta olisi voinut suunnitella ja toteuttaa enemmän oppilaslähtöisesti tavoitteita ja tehtäviä suunnitellen tai vaikka oppimisympäristöjen vaihtelulla.

Ohjaava opettaja antoi minulle kollegiaalista näkökulmaa, vinkkejä ja ideoita harjoittelun aikana kuten opettaa kaikille yhdessä pieniä nostoja itsenäisen työskentelyn lomassa ja sen tueksi. Tämä vähensi henkilökohtaisen opetuksen tarvetta ja tuki opiskelijoita työskentelyn jatkamisessa. Ohjaava opettaja kertoi saaneensa opetukseni seuraamisesta paljon uusia ideoita ja vinkkejä omaan työhönsä kuten esim. ruudukkojäljentämisen rinnalle haastavamman kynällä/viivaimella mittaamisen tyylin, joka haastaa silmän ja käden koordinaatiota enemmän. Yhteistyö samaa ainetta opettavien opettajien kanssa on siis selkeä motivoiva tekijä ja tällaista asiantuntijaverkoston tulisi systemaattisemmin hyödyntää myös koulumaailmassa (vrt. Husu ja Toom 2016, 9).

Summatakseni kuvataideopettaja kehittymistäni kohti opettajuuden professiota tämä tutkielma on auttanut minua paljon kehittymisen polulla. Olen joutunut tarkastelemaan omia lähtökohtia, arvoja, asenteita, analysoimaan kokemuksellista ja teoreettista tietoa oppiaineesta ja opettamisesta laajassa perspektiivissä sekä pohtimaan oppimisen ydintä. Kuten Buchberger kumppaneineen (2000) ja Luukkainen (2004) totesivat opettajuuden profession sisältävän tutkimukseen perustuvaa tietoa opettamisesta, oppimisesta, käytänteitä niiden edistämiseksi, itsenäisyyttä, ammattitaito, kriittistä älykkyyttä sekä kiinnostusta oppilasta kohtaan (Buchberger, ym., 2000, 18–19; Luukkainen, 2004, 50–51), koen että tämän tutkielman kirjoittaminen on auttanut minua syventämään ymmärrystä opettajuuden profession luonteesta edellä mainituilta osin sekä suuntaamaan omaa kehittymistä kohti sitä. Myös eettisen koodiston hallitseminen ja vastuu professionaalista opettajayhteistyöstä on

edellytys opettajuuden professiolle (Buchberger, ym., 2000, 18–19; Rasehorn, 2009, 259; Heikkinen, 2015, 30–31). Husu ja Toom (2016) perustelevat opettajuuden olevan demokraattinen professio, jossa opettaja on sitoutunut aktiiviseen toimijuuteen, yhteistoiminnallisuuteen ja yhteistyöhön eri kumppanien kanssa (Husu ja Toom 2016, 9; 2010, 131–145). Koen, että nämä osa-alueet voi saavuttaa vain työskentelemällä kuvataideopettajana työyhteisön kokonaisvaltaisena jäsenenä.

Opetusharjoittelussa ohjaajan kehu nostivat omaa motivaatiota, loivat varmuutta omaan opettamiseeni ja ylläpitivät positiivista suhtautumista opetuksen haasteisiin. Aineistosta voin vetää johtopäätöksen, että opiskelijan motivaation ylläpitäminen on opetuksen onnistumisessa yhtä tärkeää kuin opettajan oman motivaation ylläpitäminen opettajuudessa kehittymisessä.

Pro gradu -tutkielman kirjoittaminen on auttanut minua analyttisesti tutkimaan oman asiantuntijuuden kehittymistä ja itsesääteilytiedon rakentumista kuvataideopettajuuden näkökulmasta, joka Tynjälän (2016) mukaan on olennaista integroivan ajattelun kehittymisessä (Tynjälä, 2016, 234–235). Jouduin soveltamaan omaa teoreettista tietoa käytännön tilanteisiin. Reflektoimalla ja tutkimalla ymmärsin kokemuksiani teoreettisen tiedon valossa ja näin mahdollistui integroivan ajattelun prosessi (vrt. em.).

5.10. Kuvataideopettajan oman työn kehittämisen metodi

Asetin tutkielmani alkuvaiheessa tavoitteeksi mallintaa jonkinlaisen kuvataideopettajan oman työn kehittämisen metodin, joka auttaisi kehittymään kohti kuvataideopettajan professiota ja ylläpitämään motivaatiota yllä koko työuran ajan.

Olen yhdistellyt teoreettisen viitekehyksen ja tutkimusaineistosta esille nousseet asiat malliksi, jota kutsun kuvataideopettajana kehittymisen spiraaliksi (kaavio 7). Malli havainnoi, miten opettajuudessa kehittyminen tapahtuu syklisyyden kautta spiraalimaisesti kohti kuvataiteen opettajuuden professiota.



Kuvataideopettajana kehittymisen spiraali

Kaavio 7. Kuvataideopettaja voi kehittää ja ylläpitää työmotivaatiota jatkuvalla kehittämisellä kohti opettajuuden professiota. Tölli, Saara-Maria (2022)

Spiraalin keskiössä on kuvataiteen opettaminen, joka pitää sisällään riittävät tiedot ja taidot (opetusmenetelmien ja tekniikoiden hallinta) opettaa kuvataidetta (vrt. Luukkainen, 2004, 50–53; Tynjälä, 2016, 232–234). Tuore opettaja aloittaa oman kehittymisen polun valmistumisen jälkeen spiraalin keskeltä. Hänen tulee laatia vuosisuunnitelmat huolella hyödyntäen kaikkia koulutuksen aikana opittua teoreettista tietoa ja harjoittelusta tai muusta kokemuksesta kerättyä kokemuksellista tietoa (vrt. Tynjälä, 2016, 232–234). Kehittyäkseen kohti opettajuutta hänen tulee ideoida ja innovoida sekä toimia ja kokeilla ideoita. Näihin auttavat oman taiteellinen työskentely, taidemaailman seuraaminen, kollegiaalinen yhteistyö

ja verkostoituminen eri yhteistyötahojen kanssa (vrt. Husu ja Toom, 2016, 9). Resurssien huomioiminen ja niistä huolehtiminen suunnittelussa ja toiminnassa ovat ratkaisevan tärkeitä toiminnan onnistumiselle.

Oikeansuuntaista kehittymistä voi tapahtua vain oppimistulosten ja oman toiminnan arvioinnin ja mittaamisen kautta sekä tutkimalla ja refleктоimalla (vrt. Buchberger ym., 2000, 18–19). Arviointiin työkaluina ovat erilaisten arviointimenetelmien käyttäminen (itse-, vertais- ja ryhmäarviointi, arviointikeskustelut jne.) ja niiden monipuolinen yhdisteleminen opetuksen aikana ja sen jälkeen. Oman toiminnan arviointia voi tehdä esimerkiksi toimintatutkimuksen avulla (vrt. Heikkinen, 2007, 16–17, 19, 30; Räsänen 2008, 27). Arvioinnin tulee perustua aina tavoitteisiin nähden. Reflektionia voi tehdä pitämällä päiväkirjaa, kirjoittamalla oman kehityssuunnitelman ja päivittämällä sitä (vrt. Tynjälä, 2016, 237). Kehityssuunnitelma voi olla osa koulun johtamistyökaluja, jolloin se on kiinteä osa opetuksen kehittämistä. Suunnitelma voi pitää sisällään muun muassa arvojen ja taustojen pohdintaa eli oman opetusfilosofian perustaa, vahvuuksien, heikkouksien, mahdollisuuksien ja uhkien nimeämistä, tulevaisuuden tavoitteita ja toiveita jatkokoulutuksesta. Se tuo esille myös opettajan omaksuman tieto-, ihmis- ja oppimiskäsitykset eli kuvataideopettajan käyttöteorian (vrt. Luukkainen, 2005, 134, 196; Janssen ym., 2013, 261–262).

Viimeisenä toimenä kehittymisen spiraalissa on uudistuminen, joka tarkoittaa tavoitteiden mukaisen lisäkoulutuksen hankkimista ja itsensä sekä työyhteisönsä kehittämistä. Nämä kehittymisen askeleet rakentavat kierros kierrokselta itsesäätelytietoa ja kykyä integroivaan ajatteluun (vrt. Tynjälä, 2016, 232–235; Härkönen, 2021, 46), jotka johtavat opettajaa kuvataiteen opettajuuden kautta kohti professionaalista kuvataiteen ja -kasvatuksen asiantuntijaa (vrt. Luukkainen, 2004, 50–51; Buchberger ym., 2000, 18–19; Husu ja Toom, 2016, 9). Kehittymisen tulee professionaalisuuden saavuttamisesta huolimatta jatkuvaa, jotta kuvataideopettaja säilyttää asemansa asiantuntijana.

6. POHDINTAA

Tässä luvussa pohdin pro gradu -tutkielmani kirjoittamista, tutkimuksen tekemistä ja sen onnistumista sekä tulevaisuuden näkymiä. Luvun lopussa pohdin tutkimukseni luotettavuutta.

6.1. Minä itse tutkimuskohteena – Onko siinä järkeä?

Odotin, että tutkimuksen tulokset tekevät näkyväksi omaa opetustyyliäni ja auttavat henkilökohtaisella tasolla minua urani alussa kehittymään kohti opettajuutta. Pohtiessani tutkimusprosessia ja pro gradu -tutkielmani kirjoittamista voin helpottuneena huokaista, että odotukseni palkittiin monin verroin.

Tutkimukseni tuloksien lopussa esittelemäni malli (kaavio 7) kiteyttää pro gradu -tutkielmani ytimen sisältäen keskeisimmät tulokset. Se niputtaa yhteen opettajuuden profession teorian, asiantuntijuudessa kehittymisen teorian, toimintatutkimuksen syklisyyden, autoetnografisen tutkimusotteen ja oman kuvataideopettajuuteni perustan. Malli syntyi luonnostaan tulosluvun kirjoittamisen yhteydessä ja se antaa mielestäni selkeän vastauksen tutkimuskysymykseeni, *Miten kuvataideopettaja voi kasvaa opettajana kohti opettajuuden professiota sekä Mitkä asiat ylläpitävät kuvataideopettajan motivaatiota/kykyä/halua kehittää ja tutkia omaa opettamista*. Mielestäni malli on looginen ja sain visualisoitua keskeiset tulokset helposti analysoitavaan muotoon. Toivon sen välittyvän myös lukijalle. Ajattelen, että malli on yleistettävissä kuvataidekasvatukseen ja sovellettavissa myös muiden aineiden opettajuudessa kehittymiseen.

Tutkimuksen tekeminen avasi minua huomaamaan omassa opetustyyliissäni kehittämiskohtia, kuten esimerkiksi kuuntelemisen ja tilan antamisen taidon, oppilaslähtöisyyden ylläpitämisen menetelmien hiomisen ja huolelliseen suunnitteluun panostamisen.

On selvää, että motivaatio omaa työtä kohtaan on työhyvinvoinnin kannalta merkittävä asia. Ilman motivaatiota työn laatu heikkenee ja kuormittavuus kasvaa. Opettajan motivaation ylläpitämiseen vaikuttaa monet seikat. Uusien näkökulmien ja ideoiden saaminen on merkittävää opetustyön kehittämisen kannalta. Verkostoitumalla oman alan toimijoiden,

opettajien, yhdistysten ja yritysten, kanssa voidaan saavuttaa yhteisöllisyyden tunnetta ja auttaa myös pysymään kehityksen mukana. Tämä näkyi myös tutkielmani aineistossa, jossa ohjaava opettaja sai uutta virtaa omaan opettamiseen.

Opettajan työssä on vuosi vuodelta lisääntynyt kirjallisten töiden määrä ja opetustyön lisäksi aikaa menee paljon hallinnollisten asioiden yms. parissa. Työelämässä ei voi käyttää näin paljon resursseja yhden kurssin toteuttamiseen tai opettajana kehittymiseen kuin minä käytin opetusharjoittelussa. Jokaisen opettajan pitäisi silti varata kalenteriin aikaa kehittämistyölle, jotta sitä ei koettaisi lisätyönä tai aiheuttaisi epätasa-arvoa opettajien kesken. Opettajan täydennyskoulutus pitäisi olla tasapuolisesti kaikkien saatavilla ja siellä vahvassa roolissa oman opettajuuden profession kehittäminen. Täydennyskoulutuksen saaminen vaikuttaa ratkaisevasti ammatilliseen kykyyn toimia alansa opettajana muuttuvassa maailmassa.

Kuvataidekasvatuksen opintoihin Lapin yliopistossa kuului oppimispäiväkirjojen kirjoittaminen, opetusharjoittelut, erilaiset ryhmä- ja parityöt ja projektit perinteisen tenttiperustaisen oppimisen ja arvioinnin sijaan (vrt. Härkönen, 2021, 46). Erityisesti toimintatutkimukseni rinnalla kirjoittamani opettajuuden kehityssuunnitelma, oman taidekasvatuksen ja opetusfilosofian reflektointi, opetusharjoittelu ja niistä kirjoitetut pohdintatehtävät ja päiväkirjat sekä tämän tutkielman kirjoittaminen ovat valmistaneet minua integroivan ajattelun kehittämisessä, jota tarvitaan työelämässä asiantuntijuuden ja opettajuuden profession saavuttamisessa.

Opettajankoulutuksen aikana portfolioiden teko, oppimispäiväkirjojen pitäminen ja harjoitteluissa palautteen saaminen ylläpitää ammatillista kehittämistä ja on osaltaan ammatillista kehityssuunnitelmaa. Tämäntapaisia työkaluja ei kuitenkaan enää käytetä työelämässä kuin satunnaisesti. Suomessa vain alle 15 % opettajista on henkilökohtainen koulutus- ja kehityssuunnitelma. (www.oaj.fi, 27.10.2021) Opettajan kehityssuunnitelma voitaisiin enemmänkin nähdä itselle henkilökohtaisesti hyödyllisenä työ- kuin arviointivälineenä ylläpitämään motivaatiota ja ammatillista kehittämistä. Myös jonkinlainen vakiintunut mentorointi-, auditointi-, vertaisarviointi- tai muu vastaava järjestelmä voisi olla ratkaisu opettajien motivaation ylläpitämiseen kehittymisen ja kehittämisen saralla.

Näkemykseni kuvataiteen opettamisesta on jossain määrin muuttunut kuvataidekasvatuksen opintojen aikana. Kaikkeen opetukseen on tullut uudeksi painopisteeksi kestävä kehitys. Kestävässä kuvataideopetuksessa pitää vahvasti ottaa huomioon ekologisuus ja eettisyys sekä laajemmin ympäristön kuvat ja ilmiöt kuin mitä ennen kuvataidekasvatuksen opintojen aloittamista ajattelin. Tähän on vaikuttanut opetussuunnitelman muuttuminen ja ylipäänsä arvojen ja asenteiden muuttuminen.

Opintojen aikana suorittamissani opetusharjoitteluihin on ollut hyvin opettavaista seurata opettajien ja muiden harjoittelijoiden pitämiä tunteja. Niistä on saanut paljon ideoita tehtäviin sekä vinkkejä eri asioiden opettamiseen. Myös työelämässä olisi tärkeää päästä seuraamaan toisen oman aineen ja myös muiden aineiden opettajien tunteja. Tämä lisäisi läpinäkyvyyttä, kollegiaalista yhteistyötä, palautteen saamista ja näin altistaisi kehitymiselle.

Oman opettajuuden polkua tarkastellessani olen usein tullut siihen loppupäätelmään, että tulevana kuvataideopettajana tarvitsen kollegiaalista näkökulmaa omaan työhöni sekä oman aineen että muiden aineiden opettajien kesken. Kuvataideopettajalla ei välttämättä ole toista saman aineen opettajaa omassa työyhteisössä, jolloin oman alan yhteistyö pitää ulottaa lähialueen koulujen kuvataideopettajiin. Myös ulkopuoliset verkostot ja taidealan toimijat tulee nähdä potentiaalisina yhteistyömahdollisuuksina (vrt. Huhtanen, 2002, 431; Husu ja Toom 2010, 131–145), kuten myös Lukion opetussuunnitelmassa veloitetaan (LOPS 2019)

Tutkielmani kirjoittaminen on vahvistanut ajatusta, että tulevana kuvataideopettajana minun tulee säilyttää vahva kosketuspinta ja tunneyhteys taidetta kohtaan, joka tarkoittaa taidemaailman seuraamista, omaa taiteellista työskentelyä ja intohimoa taiteen tekemiseen. Lisäksi oman osaamisen ja kyvykkyyden eli ammatillisen itsearvostuksen tunteet auttavat minua suunnittelemaan ja toteuttamaan laadukasta kuvataideopetusta. Lisäksi tunneyhteyttä tulee vahvistaa oman työn onnistumisen arvioinnilla, joka näyttäytyy oppilaiden oppimistuloksissa ja palautteissa. Pirosen (2022) mukaan oppilaiden oppimistulosten todentaminen, jatkuva oman työn arviointi, opetuksen johdonmukainen suunnittelu ja oman taiteellisen työn toteuttaminen ja taidemaailman seuraaminen ovat kulmakiviä työmotivaation ylläpitämisessä. Hänen mukaansa paras motivaation ylläpitämisen keino on oppilaiden oppimistulosten todentaminen. (Piironen, 2022.)

Oma taiteellinen toimintani on viime vuosina ollut aika vähäistä perheen perustamisen ja ruuhkavuosien takia. Minulla on vielä vaiheessa oman taiteilijaidentiteetin hahmottuminen ja se voinko sanoa itseäni taiteilijaksi. Tiedän kyllä, missä asioissa olen hyvä, mutta taiteilijaksi minun on vaikea itseäni vielä kutsua, vaikka lähipiirini ja tuttavat kutsuvat minua usein taiteilijaksi. Minun on helpompi mieltää itseni kuvataideopettajaksi tällä hetkellä. Tähän mennessä olen saanut pelkästään positiivista palautetta taiteellisesta toiminnastani, joten odotan tulevaisuudessa kritiikin kautta löytäväni oman tieni kohti taiteilijuutta.

Tulevaisuudessa minulla on tavoitteena kehittyä kuvataideopettajana kohti opettajuutta, jossa olisi vahvasti läsnä eheyttävä kuvataideopetus ja yksilön kasvun tukeminen. Haluan panostaa kurssien ja opetuksen suunnitteluun, jotta ne muodostavat eheät kokonaisuudet sekä integroituvat muiden aineiden kanssa ja kytkeytyvät oppilaan kokemusmaailmaan. Haluan olla opettaja, joka arvostaa jokaista yksilöä, ja että se näkyisi joka päivä oppitunneilla. Haluan maisteriopintojen jälkeen lisätä omaa tietotaitoa teknologian mahdollisuuksista kuvataideopetuksessa sekä vahvistaa omaa taiteilijuutta ilmaisussa sekä eri tekniikoiden hiomisessa ja opettelussa.

Koen, että tämän tutkielman kirjoittaminen, kertynyt työkokemus ja opintojen aikana suoritettut harjoittelut ovat antaneet hyvät eväät tulevaan työelämään kuvataideopettajana. Luokanopettajan pätevyys ja työkokemus on vahvistanut myös opettajaminän kasvua ja tukee minua tulevaisuudessa aineenopettajana. Kohdattuani paljon erilaisia oppijoita, opettajia ja työyhteisöjä olen saanut monipuolista ja silmiä avaavaa kokemuksellista tietoa opettamisesta, opettajuudesta ja opettamisen profession luonteesta, joka auttaa minua tulevaisuudessa kehittymään omassa kuvataideopettajuudessa kohti opettajuuden professiota.

6.2. Tutkimuksen luotettavuus

Opettaja tekee työtä persoonallaan, jolloin tunteet ovat mukana opetuksessa. Myös opetuksen kehittämisessä tulee ottaa huomioon tämä seikka (vrt. Tynjälä, 2016, 235). Kuten autoetnografiassa, joka perustuu omaelämäkerralliseen tutkimukseen, oman opettajuuteni tutkiminen perustuu omiin kokemuksiin ja niistä kirjoitettuihin muistiinpanoihin (vrt. Lapadat, 2017, 590; Uotinen, 2014, 221). Tehdessäni pro graduani jouduin avaamaan omia

arvoja, taustoja ja toimintatapoja valitun aiheen vuoksi. Oman opettajuuden kasvun pohdinnassa ja johtopäätöksissä näkyy vahvasti oma tulkintani. Autoetnografisen tutkimusotteen mukaan olen reflektoinut omaa opetusfilosofiaani, taidekäsitystäni sekä kokemusta henkilökohtaisella tasolla pyrkien pitämään tarinallisuuden lisäksi yllä läpinäkyvää ja avointa kerrontaa, joka lisää tulosten tieteellistä luotettavuutta ja mahdollistaa minun ja lukijan välille ymmärryksen muodostumisen (vrt. Lapadat, 2017, 590; Uotinen, 2014, 221; Suopajarvi ym., 2019, 44).

Tuloksiin vaikuttaa vahvasti seikka, että toimintatutkimus on tehty opetusharjoittelussa. Minulla on ollut aikaa suunnitella, reflektoida ja dokumentoida toimintaa. Lisäksi olen pyrkinyt tekemään kaiken mahdollisimman hyvin, enkä ole mennyt siitä, mistä aita on matalin.

Koen, että aineiston analysointi oli jossain määrin hyvin hankalaa. Oman toiminnan arvioinnissa voi kiinnittää huomiota epäolennaisuuksiin, joka näkyisi, jos joku toinen analysoisi tutkimusaineistoani. Tutkimustulosten luotettavuutta olen pyrkinyt vahvistamaan ohjaavan opettajan palautteiden kautta sekä linkittämällä tuloksia teoreettiseen viitekehykseen ja vahvistamalla omia päätelmiä pitkän kuvataideopettajan työuran tehneen Liisa Piironen (2022) haastattelussa esille nousseilla huomiolla.

Tutkielmani heikkoutena näen oman tulkinnan virhemarginaalin suuruuden, johon olisi voinut auttaa se, että esimerkiksi olisin saanut ohjaavan opettajan vertaisarvioinnin työlleni. Tätä en kuitenkaan aikaresurssien takia tehnyt. Oman toiminnan tutkimista voisi jatkossa tehdä yhdessä opettajayhteisössä, jolloin tutkimuksen läpinäkyvyys ja vertailtavuus lisääisivät luotettavuutta.

Valitsemani tutkimusmenetelmät toimivat opettajan tutkiessa omaa toimintaa, kuten muun muassa toimintatutkimuksen teoretikko Heikkinen (2007) kirjoittaa ja itse pohdin luvussa 4.3. oman opettajuuden tutkimista erilaisten menetelmien kautta. Tutkimuksen luotettavuutta lisäisi toimintatutkimuksen kokonaissyklin toistaminen useaan kertaan ja aineiston kerääminen jonkin toisen kurssin osalta. Itsestäni riippumattomista syistä en voinut vaikuttaa kurssin valintaan. Toimintatutkimukseni kohdistui vapaavalintaiseen kuvataiteen kurssiin. Tutkimuksesta olisi varmasti noussut esille erilaisia huomioita, jos aineisto olisi kerätty esimerkiksi kuvataiteen pakollisilta, KU1 tai KU2 -kursseilta.

Lähteet

ArkTOP-hanke Osoitteessa: www.ulapland.fi/FI/Kotisivut/ArkTOP-hanke/Opettajan-ammattillinen-kehittymissuunnitelma. Viitattu 8.12.2021

Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D. & Stephenson, J. (2001) Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Thematic Network on Teacher Education in Europe. Fakultetsnämnden för lärarutbildning. Umeå Universitet

Eisner, W. Elliot (1972). Educating Artistic Vision. McMillan.

Forsman, Anna-Christina & Piironen, Liisa (2008) Kuvien kirja: kuvataideopetuksen käsikirja perusopetukseen. Helsinki:

Granö, Päivi, Hiltunen, Mirja ja Jokela, Timo (toim.) (2018) Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina. Rovaniemi: Lapin yliopisto

Hallituksen esitys (HE 41/2018) osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2018/20180041>. Viitattu 20.5.2022

Heikkilä, Elina (2019) ehkä taide. ehkä kasvatus. Kasvatus ja vallan mahdollisuus nykyaikaisen toimintatapojen valossa. Aalto-yliopiston julkaisusarja DOCTORAL DISSERTATIONS 67/2019. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, Taiteiden laitos.

Heikkinen, H.L.T., Aho, J. & (2015) Ope (ei) saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Heikkinen, Hannu L.T. (2007) Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, H L.T., Rovio, E, Syrjälä, L (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, s. 16–38.

Heikura, Timo (2013) Liminganlahden linnut: perhepäivätapahtuman kehittäminen Liminganlahden luontokeskuksella. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta.

Hiltunen, Mirja (2009). Yhteisöllinen taidekasvatus – Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta.

Hiltunen, Mirja (2022) Mistä emme ainakaan luovu? Teoksessa Ylirisku, H., Härkönen, E. & Vepsä, J. (toim.) (2022) Arvioinnin äärellä – Lukion kuvataiteen arviointia ja lukiodiplomia kehittämässä KAARO-hankkeessa. Aalto yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun taiteen ja median laitos, kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma.

Husu, Jukka & Toom, Auli (2010) Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena:opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.) (2010) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, s. 131–145 osoitteessa <https://docplayer.fi/146206-Akateeminen-luokanopettajakoulutus-30-vuotta-teoriaa-kaytanta-ja-maistereita.html>. Luettu 3.2.2022

Husu, Jukka & Toom, Auli (2016) Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016:33.

Härkönen, Elina (2021) Seeking – culturally sustainable art education in higher education, a northern perspective. Rovaniemi; Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta.

Irwin, Rita L. (2013) Becoming A/r/tography. Studies in Art Education. 54(3) s. 198–215 osoitteessa <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00393541.2013.11518894?needAccess=true>. Viitattu 13.9.2022.

Irwin, Rita L., Leggo, Carl ja Springgay, Stephanie. Gouzouasis, Peter (Eds.) (2008) Being with a/r/tography. AW Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

Jakku-Sihvonen, R. (2006). Omaperäinen ja taitavasti toteutettu. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja No. 39, s. 6–9.

Janssen, S., Kreijns, K., Bastiaens, T. J., Stijnen, S. ja Vermeulen, M. (2013) Teachers' beliefs about using a professional development plan. International Journal of Training and Development, 17(4), s. 260–278.

Jokela, Timo ja Huhmarniemi, Maria (2018) Art-based action research in the development work of arts and art education. Teoksessa Jokela, Timo ja Huhmarniemi, Maria. 2018. The Lure of Lapland: A handbook of Arctic Art and Design. s. 9–25. Rovaniemi: Lapin yliopisto

Jokela, Timo ja Huhmarniemi, Maria (2020) Taideperustainen toimintatutkimus soveltavan taiteen kehittämisen välineenä. Teoksessa Jokela, Timo, Huhmarniemi, Maria ja Paasovaara, Jaana. Luontokuvaus soveltavana taiteena (s. 38–61). Rovaniemi: Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta

Karvinen, Heidi (2003). Kohti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä: kuvataide osana eheyttämistä peruskoulun alaluokilla. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia No. s. 248.

Korkeakoski, Esko (1998) Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus peruskoulussa ja lukiossa: taidekasvatuksen painotukset, opettajien kelpoisuudet, opetusresurssit, oppimistulokset ja kehittämistarpeet. Helsinki: Opetushallitus.

Kuula, Arja (1999) Toimintatutkimus: kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Tampereen yliopisto, Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.

Kuvataideopettajat KUVIS ry:n lausunto osoitteessa https://kuvis.fi/wp-content/uploads/2021/09/Suositus_Opiskelijakohtainen-maararaha-ja-opetuksen-valineet-lukiossa.pdf. Viitattu 22.9.2022

Lapadat, Judith C. (2017) Ethics in autoethnography and collaborative autoethnography.

Qualitative Inquiry 23:8, s. 589–603 osoitteessa <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1077800417704462>. Viitattu 11.9.2022

Lehtinen, Erno, Kuusinen, Jorma & Vauras, Marja (2007) Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Luukkainen, Olli (2004) Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?. Tampere: Tampereen yliopisto.

Luukkainen, Olli (2005) Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus

Löytönen, Teija & Sava, Inkeri (1998) Viisi keskustelua taidepedagogiikasta: taito, tutkimus vai terapia. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.

Manninen, Annamari (2021) Yhteyksiä luomassa. Nykyaideperustainen ilmiöpohjainen oppiminen Euroopan kansalaisuuden tarkastelussa. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta.

Lukion opetussuunnitelman perusteet (2019). osoitteessa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf. Viitattu 13.5.2022

Opettajien ammattijärjestö (Oaj) Osoitteessa: www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyoaika/kunnalliset-peruskoulut/#opettajatyopaivat. Viitattu 7.12.2021

Opetushallitus (2022). Laaja-alainen osaaminen – mitä sillä pitäisi saada aikaan? osoitteessa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/laaja-alainen-osaaminen-mita-silla-pitaisi-saada-aikaan>. Viitattu 19.5.2022

OROL-seminaari (2022) Oppiainerajat ylittävä oppiminen lukiossa. 28.1.2022

Piironen, Liisa (2004) Leikissä taiteen ainekset. Teoksessa Piironen, Liisa (toim.) (2004) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY

Piironen, Liisa (2022) Sähköpostihaastattelu kuvataidekasvatuksen luonteesta.

Rantala, Kati (2001) ”Ite pitää keksii se juttu”. Tutkimus kuvataidekasvatuksen ja kasvatettavan kohtaamisesta. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia No. 239.

Rasehorn, K. (2009) Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Helsinki: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry. 259–285.

Räsänen, Marjo (2008) Kuvakulttuurit ja intergroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu No. B90.

Räsänen, Marjo (2012) Kuvataiteet ja kasvatus – tutkimuskentän ääriviivoja. Turun yliopisto.

Saarinen, Jaana, Venäläinen, Salla ja Orell Sirpa (2018) Laaja-alainen osaaminen – haaste vai mahdollisuus oppimiselle ja opettamiselle?. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus osoitteessa <https://blogi.karvi.fi/2018/02/02/laaja-alainen-osaaminen-haaste-vai-mahdollisuus-oppimiselle-ja-opettamiselle/>. Viitattu 15.5.2022

Saarnio, Milja ja Vepsä, Jani (toim.) (2022) Oppiainerajat ylittävä oppiminen lukiossa. Kokemuksia ja tuloksia OROL-hankkeesta. Tampere: Tampereen yliopisto.

Sava, Inkeri (1998) Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa. Teoksessa M. Bardy (toim.) Taide tiedon lähteenä. Jyväskylä: Atena, 103–121.

Sava, Inkeri (2007) Katsomme – Näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 81.

Tenhu, Tapio (2019) Taide mielessä – mieli taiteessa. Opettajien kuvataidekokemusten narratiivista tarkastelua. Oulu: Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Tynjälä, Päivi (2006) Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. teoksessa Nummenmaa, A R. & Välijärvi, J. (toim.) 2006 Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, s. 99–122.

Tynjälä, Päivi (2016). Asiantuntijan tieto ja ajattelu. teoksessa Kallio, Eeva (toim.) Ajattelun kehitys aikuisuudessa: kohti moninäkökulmaisuuutta. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia, 71. s. 227-244.

Tölli, Saara-Maria (2012) Kuvataideopettaja oman toimintansa kehittäjänä. Liminganlahden linnut – Yhteisöllinen ympäristötaideprojekti peruskoulun kuvataideopetuksen osana. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta.

Uotinen, Johanna (2014) Autoethnography in media studies – Digitalization of television in Finland, or carrying home cardboard boxes. Teoksessa Fabienne Darling-Wolf (toim.) International Encyclopedia of Media Studies, Vol VII: Research Methods in Media Studies. Malden: John Wiley & Sons, s. 217–235.

Urpo, Marketta (2000) Tässä ja nyt. Teoksessa Stolzmann L. & Tiainen H. (toim.) Kuvia. Helsinki: Suomen lasten ja nuorten kuvataidekoulujen liitto ry., s. 6–9.

Venäläinen, Päivi (2019) Nykyaide oppimisen ympäristönä – Näkemyksiä nykyaiteesta, oppimisesta ja niiden kohtaamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.

Ylirisku, Henrika (2022) Kuvataiteen lukiodiplomin kehityssuuntia ja mahdollisia tulevaisuuksia tunnustelemassa. Teoksessa Ylirisku, H., Härkönen, E. & Vepsä, J. (toim.) (2022) Arvioinnin äärellä – Lukion kuvataiteen arviointia ja lukiodiplomia kehittämässä KAARO-hankkeessa. Aalto yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun taiteen ja median laitos, kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma.