

OPETTAJAN HENKILÖKOHTAISET ARVOT KOULUSSA JA KUVATAIDEOPETUKSESSA

Pro gradu -tutkielma

Aleksi Ignatius Y28102789

Taiteiden tiedekunta

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Lapin yliopisto

Kevät 2025

Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Opettajan henkilökohtaiset arvot koulussa ja kuvataideopetuksessa

Tekijä: Aleksi Ignatius

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 64, 1 liite

Vuosi: Kevät 2025

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on saada lisää ymmärrystä siihen, miten opettajien henkilökohtaiset arvot ilmenevät ja vaikuttavat heidän koulussaan ja opetuksessaan. Tutkielma keskittyy kuvataideopettajien kokemuksiin. Arvot kietoutuvat monella tapaa koulun arkeen, opetukseen ja sen toteuttamiseen. Kuitenkin opettajan henkilökohtaisten arvojen merkitys opetuksessa jää usein vähemmälle huomiolle. Tutkielman tutkimuskysymys *"Miten kuvataideopettajat kokevat henkilökohtaisten arvojen vaikuttavan ja toteutuvan opetuksessa ja koulussa?"*, kietoutuu tutkimusaineiston ja teorian kautta teemoihin; arvoneutraalius, arvokasvatus, arvoriistiriidat ja arvotiedostaminen.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Käytin fenomenologishermeneuttista lähestymistapaa tutkielmassa. Aineiston keräsin haastattelemalla kolmea samassa lukiossa työskentelevää kuvataideopettajaa. Haastattelutapa muistutti puolistrukturoitua haastattelua. Aineistonkeruu tapahtui tutkintoon kuuluvan opetusharjoittelun yhteydessä. Tutkimuksen tekemisessä ja tutkijana koin tärkeäksi tiedostaa toimintani vaikutus tutkielman muodostumiseen.

Tutkielmaan osallistuneiden kuvataideopettajien kokemukset haastatteluiden eri aiheista olivat keskenään samansuuntaisia. Tutkielman tulokset tukivat myös tutkimuksessa käytettyä teoriaa. Henkilökohtaisten arvojen nähtiin olevan erottamaton osa opettajan työtä. Arvoneutraalius koettiin monisyisenä ja tilannesidonnaisena asiana opetuksessa ja koulussa. Kuvataideopettajat kokivat, että heidän henkilökohtaiset arvonsa vaikuttavat opetukseen eri tavoin ja, että arvojen vaikutuksesta tulisi olla tietoinen. Aineistossa esiintyi monia eri käytäntöön liittyviä esimerkkejä, kuinka arvot vaikuttavat koulussa, opetuksessa ja itse opettajaan.

Asiasanat: arvot, henkilökohtaiset arvot, neutraalius, arvokasvatus, kokemus, kuvataide

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Title: The personal values of teachers in school and art education

Author: Aleks Ignatius

Degree Programme: Art Education

Type of the Work: Master's thesis

Number of pages: 64, 1 attachment

Year: Spring 2025

Abstract:

The purpose of this master's thesis is to gain a deeper understanding of how teachers' personal values manifest and influence their teaching and the school environment. The thesis focuses particularly on the experiences of visual arts teachers. Values are intertwined in many ways with the everyday life of the school, teaching, and its implementation. However, the significance of a teacher's personal values in teaching is often overlooked. The research question of the thesis, "How do visual arts teachers perceive the influence and manifestation of personal values in teaching and at school?" explores themes such as value neutrality, value-based education, value conflicts, and value awareness through the research data and theory.

The research is qualitative in nature. A phenomenological-hermeneutic approach was used in the thesis. Data was collected by interviewing three visual arts teachers working at the same high school. The interview format resembled a semi-structured interview. Data collection took place during the teaching practice required for the degree. In the research, I considered the impact of my own actions and being aware of it to be important.

The experiences of the visual arts teachers who participated in the thesis were largely consistent across different topics discussed in the interviews. The results of the thesis also supported the theory used in the research. Personal values were seen as an inseparable part of the teaching profession. Value neutrality was experienced as complex and context-dependent in teaching and the school environment. Visual arts teachers perceived that personal values influence teaching in various ways, and there is a need to be aware of their impact. The data included numerous practical examples of how values affect the school, teaching, and the teacher themselves.

Keywords: values, personal values, neutrality, value-based education, experience, visual arts

SISÄLLYLUETTELO

1 JOHDANTO	1
2 TAUSTOITUS ARVOIHIN JA NIIDEN OSALLISUUS KOULUKONTEKSTISSA.....	4
2.1 Arvojen määrittely, olemus ja luokittelu	4
2.2 Opetustyön kietoutuminen arvoihin ja sen näennäinen arvoneutraalius.....	6
2.3 Arvokasvatus, arvotietoisuus ja henkilökohtaiset arvot.....	10
2.4 Opetussuunnitelmat ja arvot.....	15
3 METODI- JA AINEISTOLUKU.....	19
3.1 Tutkielman laadullisuus	19
3.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä	19
3.3 Aineiston keräys.....	21
3.4 Aineiston analyysi	24
3.5 Tutkimuksen luotettavuus	26
3.6 Tutkimusetiikka.....	28
4 OPETTAJUUS JA ARVOJEN MERKITYS.....	29
4.1 Arvojen tiedostaminen ja niiden vaikutukset	29
4.2 Arvot osana opettajapersoonaa – persoona opettajan työkaluna.....	31
4.3 Ristiriidat henkilökohtaisten ja toimintaympäristön arvojen välillä	33
4.4 Työhyvinvointi ja arvojen mukainen työskentely	36
5 ARVONEUTRAALIUS OPETTAJAN ROOLISSA JA OPETTAJANA TOIMIMISESSA	38
5.1 Neutraaliuden ja objektiivisuuden säilyttäminen – arvojen syrjäyttäminen.....	38
5.2 Opettajan valta-asema ja vastuu arvotoimijana.....	39
5.3 Arvoneutraalius työyhteisön ja opiskelijoiden välillä	41
5.4 Neutraalius kuvataideopetuksessa	42
5.5 Neutraaliuden mahdottomuus	43
6 ARVOT JA KÄYTÄNTÖ KUVATAIDEOPETUKSESSA.....	46
6.1 Piilo-opetussuunnitelma ja arvot kuvataideopetuksessa	46
6.2 Kuvataideopettajan mahdollisuudet arvotoimintaan	47
6.3 Taiteen ja kuvataideopetuksen arvopohjainen luonne	49
6.4 Arvokasvatus opetuksessa ja kuvataideopetuksessa	50
7 TUTKIELMAN JOHTOPÄÄTÖKSET & POHDINTA	52

7.1 Tutkielman tulosten johtopäätökset	52
7.2 Tutkimustulosten yleistäminen ja sovellettavuus	53
7.3 Tutkielman jälkeinen itsereflektio	54
7.4 Tutkielman mahdollinen jatkokehitys	54
8 LÄHTEET:	56
9 LIITTEET:	64

1 JOHDANTO

Opetus ja kasvatus eivät ole koskaan arvoneutraalia toimintaa, vaan ne kytkeytyvät vahvasti arvoihin. Vaikka koulussa välitettävä tieteellinen tieto voi usein näyttäytyä neutraalina ja puolueettomana (Vuorikoski, 2004), opetuksen ja kasvatuksen taustalla väistämättä vaikuttavat aina arvot. Myös opettajan asiantuntijuuden ja ammattilaisen rooliin kuuluu neutraaliuden kuva (Vuorikoski, 2004). Kuitenkin sekä koulu että opettaja välittävät monia arvoja ohjeiden, sääntöjen ja toimintakulttuurin kautta (POPS, 2014). Tämän lisäksi arvot tulevat esiin opettajan toiminnan, asenteiden ja esimerkin kautta.

Opettajan toimintaa ohjaavat monet ulkoiset tekijät, kuten ammatillinen etiikka, valtakunnalliset ja paikalliset opetussuunnitelmat, lainsäädäntö sekä koulun toimintakulttuuri. Näiden rinnalla myös opettajan henkilökohtaiset arvot ja sisäiset uskomukset vaikuttavat ja ohjaavat hänen työtänsä merkittävästi. Opettajan opetukselliset valinnat, pedagoginen ideologia ja käsitys oppimisesta kumpuavat usein osiltaan opettajan henkilökohtaisista arvoista. Opettajuuteen, kouluinstituutioon ja koulutietoon kuuluva tietynlainen neutraaliudenkuva ja puolueettomuus, opettajan henkilökohtaiset arvot ja niiden toteuttaminen merkityksellisesti ja vastuullisesti, opetuksen tavoitteet arvokasvatuksesta ja rooli arvojen välittäjänä - kaikki nämä muodostavat keskenään monisyisen ja joskus ristiriitaisen ja hankalan kokonaisuuden, jota olisi syytä tutkia ja pohtia enemmän.

Arvoja on tutkittu laajasti opetuksen, kasvatuksen, kouluinstituution ja opettajuuden näkökulmista ja syystäkin, sillä arvot ovat olennainen ja irrottamaton osa niitä kaikkia. Pro gradu -tutkielmani tarkastelee opettajan henkilökohtaisia arvoja ja niiden vaikutusta koulukontekstissa. Tässä tutkielmassa näkökulma tarkentuu erityisesti kuvataideopettajiin ja heidän kokemuksiinsa. Koen tärkeäksi käsitellä arvoja tästä näkökulmasta, sillä ymmärtääkseni aiheetta ei ole tutkittu laajasti aiemmin. Tutkielmassa käsitelen arvoja kuvataideopetuksen lisäksi muun muassa arvoneutraaliuden, arvojen tiedostamisen, arvoristiriitojen kautta.

Tutkimuskysymykseni on: "Miten kuvataideopettajat kokevat henkilökohtaisten arvojen vaikuttavan ja toteutuvan opetuksessa ja koulussa?" Opettajan henkilökohtaiset arvot nähdään kuuluvan ja vaikuttavan moneen eri osa-alueeseen koulussa ja opetustyössä. Pro gradu -tutkielma rakentuu kandidaatin tutkielmani pohjalta, jossa käsitelin opettajan

samoja teemoja: opettajan henkilökohtaisia arvoja. Tässä tutkielmassa syvennyn aiheeseen laajemmin ja monipuolisemmin. Koin kandidaatin tutkielman teon jälkeen, että aiheesta on vielä paljon tutkittavaa ja sanottavaa.

Kuvataideopetuksessa arvoja on mahdollista käsitellä eri tavoin ja monipuolisesti. Taide tarjoaa välineitä ja mahdollisuuksia arvojen ilmaisemiselle, sekä niiden arvioimiselle ja tutkimiselle. Kuvataideopettaja voi halutessaan käsitellä arvokysymyksiä tehtävien ja yhteisten keskustelujen kautta. Arvoja käsitellään kullekin oppiaineelle sopivalla tavalla, oppiaineen sisältöjä ja menetelmiä hyödyntäen (POPS, 2014). Luontaisesti tämä käsittää myös kuvataideopetuksen. Saastamoinen (2011, s. 15) tiivistää mielestäni erinomaisesti sen, miksi arvojen tutkiminen on tärkeää sekä kuvataideopettajien että kuvataideopetuksen näkökulmasta:

”Ajattelen, että taiteen opettaminen on vaikuttamisen ammatti, jossa arvovalinnat ja käsitykset ihmisestä ja maailmasta muokkaavat ja tuottavat opetusta. Opettajan valinnat ovat suhteessa opiskelijoihin, opettamisen kontekstiin ja siten yhteiskuntaan, ja nämä valinnat joko vastustavat tai myötäilevät muita yhteiskunnallisia kehityslinjoja. Taidepedagogiikka luo taidetta, jolla on mahdollisuudet kiinnittyä aikaan ja yhteiskuntaan enemmän tai vähemmän voimakkaasti” (Saastamoinen, 2011, s. 15)

Löytönen & Inkeri (2011, s. 97) korostavat, että taidepedagogin tulisi olla herkkä niille arvoille, joille hänen työnsä perustuu. Nämä arvot voivat liittyä koulupolitiikkaan, mutta pidän erityisen tärkeänä, että taidepedagogi on myös tietoinen omista henkilökohtaisista arvoistaan, jotka ohjaavat hänen työtään. Kuvataideopettajan arvot voivat heijastua merkittävästi opetuksen sisältöihin ja pedagogisiin lähestymistapoihin. Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opinnoissa henkilökohtaisten arvojen merkitys opetus- ja kasvatustyössä tunnustetaan, ja niitä tarkastellaan muun muassa Opettajuus ja ammatillinen kehittyminen -kurssilla sekä syventävässä harjoittelussa. Näillä opintojaksoilla pohditaan ammatillisen kehittymisen ja opettajuuden yhteyttä henkilökohtaisiin arvoihin.

Kiinnostukseni opettajan henkilökohtaisia arvoja kohtaan kumpuaa omista kokemuksistani. Olen aina kokenut vahvaa arvotietoisuutta toiminnassani ja päätöksissäni, ja uskon, että omat arvoni ja haluni toteuttaa niitä ovat osaltaan johdattaneet minut kuvataidekasvatuksen ja -opettajuuden pariin. Koska tulen toimimaan kuvataideopettajana, haluan

ymmärtää henkilökohtaisten arvojen vaikutusta opetukseen syvällisemmin. Koen myös, että opettajalla on oikeus ja tarve toteuttaa työtään itselleen merkityksellisellä tavalla arvojensa mukaisesti. Itse en voisi enkä haluaisi työskennellä ympäristössä, jossa arvoni olisivat jatkuvassa ristiriidassa työssä ilmenevien arvojen kanssa. Koska opettajan työ on vahvasti sidoksissa erilaisiin arvoihin, pidän tärkeänä ymmärtää niiden vaikutusta syvällisemmin myös ammatillisen kehittymisen näkökulmasta.

Seuraavaksi käyn läpi lyhyesti tutkielmani rakenteen lukijan avuksi. Johdannon jälkeen käsittelem tutkielman aiheen kannalta olennaista taustateoriaa ja aiempia tutkimuksia. Teorialuvussa tarkastelen arvojen määritelmiä sekä niiden yhteyttä opetukseen ja opetustyöhön. Lisäksi käsittelem arvokasvatusta, arvotietoisuutta ja henkilökohtaisten arvojen merkitystä sekä opetussuunnitelmien arvopohjaa erityisesti kuvataideopetuksen näkökulmasta.

Kolmannessa luvussa keskityn tutkimuksen toteutukseen. Esittelen fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusmenetelmän ja kuvaan aineistonkeruun sekä analyysin prosesseja. Lisäksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimusetiikkaa. Tämän jälkeen siirryn tutkimusaineiston käsittelyyn, joka muodostuu kolmesta luvusta. Näissä tarkastelen kuvataideopettajien näkemyksiä ja kokemuksia arvoista opetustyössä. Luvut on jäsennetty opettajuuden ja arvojen merkityksen, arvoneutraaliuden haasteiden sekä arvojen käytännön ilmenemisen mukaan.

Tutkielman lopuksi kokoan yhteen tutkimuksen päätulokset, arvioin niiden merkitystä ja pohdin tutkimuksen luotettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimuksen suuntia.

2 TAUSTOITUS ARVOIHIN JA NIIDEN OSALLISUUS KOULUKONTEKSTISSA

2.1 Arvojen määrittely, olemus ja luokittelu

Arvojen määrittely ja niistä käyty keskustelu on moninaista. Arvoista, niiden luonteesta ja olemuksesta käyty keskustelu jatkuu varmasti tähän päivään asti ja tulee jatkumaan pitkälle tulevaisuuteen. Ojanen (2011, s. 7) mainitsee, että arvot ja arvoista keskusteleminen on niin moniulotteista, että niiden lokerointi ja ahtaminen tiettyihin määritelmiin ei ole tarkoituksenmukaista. Lokerot ja määritelmät eivät pysty tavoittamaan arvojen moninaisuutta kovin hyvin (Ojanen, 2011, s. 7). Pidän kuitenkin tutkielmani kannalta tärkeänä tuoda esiin eri keskusteluja ja näkemyksiä arvojen määritelmistä ja niiden luonteesta.

Ennen kuin arvojen merkitystä voi tarkastella yksilötasolla, tulisi niitä ensin katsoa laajemmasta näkökulmasta käsin. Purjon (2014) mukaan arvot ovat olemukseltaan objektiivisia, pysyviä ja ehdottomia eli niiden voidaan katsoa olevan ikuisesti päteviä ihmisistä riippumatta. Arvojen olemukseen kuuluu myös, että ne jollain tavalla edistävät hyvää elämää, eli ne lisäävät elämään jotain, mitä pidetään yleispätevästi hyvänä. Purjo jatkaa (2014, s. 73), että vaikka yksilöllä on hänelle itselleen merkityksellisiä asioita ja arvoja, niin se ei tee niistä kuitenkaan yleisinhimillisesti ja universaalisti arvokkaita. Arvot, jotka pohjautuvat universaaleihin tarkoituksiin eivät ole keneltäkään pois, eivätkä ne suuntaudu ketään vastaan tai vahingoita ketään (Purjo, 2014, s. 73). Koen, että hyvyys tai rakkaus ovat tämänkaltaisia universaaleja arvoja.

Arvojen objektiivisuutta tuo esiin Ojanen (2011, s. 8), jonka mukaan arvot eivät ole satunnaisia ihmisten ja kulttuurin keksintöjä, eivätkä alati muuttuvia tai vaihtuvia. Lesojeffin ja kollegoiden (2013, s. 68) mukaan pysyvillä ja universaaleilla arvoilla tarkoitetaan arvoja, jotka eivät juuri riipu yksittäisen ihmisen, yhteiskunnan tai kulttuurin tärkeinä pidetyistä arvostuksista vaan, ne ovat yleisesti tärkeitä kaikille ihmisille. Jotkin arvot ovat objektiivisia ja täysin riippumattomia ulkopuolisista tekijöistä (Lesojeff ym., 2013, s. 68). Arvojen määrittely ei kuitenkaan pääty universaaleihin arvoihin, vaan määrittely ulottuu väistämättä yleisistä arvoista ihmisten yksilöllisiin arvoihin.

Arvot voivat olla kulttuureja ylittäviä ihanteita, kuten hyvyys, totuus tai kauneus. Tällöin arvot ovat itseisarvoja ja objektiivisia: arvot, jotka eivät rajoitu johonkin tiettyyn näkökulmaan tai yhteisöön ja heidän taustaansa. Itseisarvot ovat nimensä mukaisesti itsessään jo arvokkaita asioita. Myös Opetushallitus (OPH, n.d.) mainitsee, että jollakin asialla on itseisarvo, kun sitä pidetään sellaisenaan arvokkaana. OPH listaa lisää itseisarvoja, kuten oikeudenmukaisuus, ystävällisyys ja rehellisyys.

Itseisarvojen lisäksi on myös välinearvoja. Tieteen termipankki (n.d.) määrittää välinearvon arvoksi, jota tavoitellaan jonkin muun itsessään arvokkaan asian vuoksi: ”Välinearvo on itseisarvon tavoittelun väline. Sitä pidetään arvokkaana, koska sen avulla voidaan saavuttaa jotakin muuta arvokasta” (Tieteen termipankki, n.d.). Opetushallitus (n.d.) mainitsee, että asialla on välinearvoa, kun sillä pyritään jonkin toisen päämäärän tavoittamiseen. Usein tämä asia voi olla esimerkiksi raha, joka toimii toisen asian tavoittelemisessa (OPH, n.d.) Toisin sanoen välinearvoilla tavoitellaan itseisarvoja.

Lesojeffin ja kollegoiden (2013, s. 68) mukaan arvot ovat ideaaleja, joita ei aina pysty saavuttamaan, mutta niitä kohti tulisi kuitenkin pyrkiä. Hämäläinen (2011, s. 58) tuo esiin, että inhimillisen olemassaolon kokonaisuudessa arvot pohjimmiltaan koskevat, sitä mitä elämässä nähdään tavoiteltavina ja tärkeinä. Arvot ovat periaatteita ja ihanteita, jotka vaikuttavat siihen, miten ihminen toteuttaa elämäänsä. Arvot ovat sekä käsityksiä että tunteita asioista, joita pidetään tärkeinä ja tavoiteltavina (Hämäläinen, 2011, s. 70). Ojanen (2011, s. 7) mainitsee arvojen liittyvän siihen, mitä ihminen ja yhteisö pitää hyvänä ja tavoittelemisen arvoisena eli arvokkaana ja arvostettavana. Arvoihin liittyy usein tavoitteita, mutta ne myös ohjaavat toimintaa ja sen taustalla olevia periaatteita. Arvot voivat olla myös ihanteita. Puhuttaessa arvoista voidaan käyttää myös termejä hyve ja hyveet (Ojanen, 2011, s. 7). Voidaan siis katsoa, että arvot ovat elämää ja ihmisen toimintaa ohjaavia tekijöitä, ideaaleja ja hyveitä, joiden kautta ihminen toteuttaa elämäänsä.

Norrena (2021, s. 19) tuo esiin arvojen vaikutuksen ihmisen toimintaan. Hän kertoo, että arvot ohjaavat ihmisen toimintaa automatisoitumalla rutiineiksi ja tavoiksi toimia. Arvojen takia toimimme johdonmukaisesti. Norrena (2021, s. 70) jatkaa, että arvot ovat kriteerejä, joiden avulla luokittelemme asioita, mutta samaan aikaan luokitelluista asioista rakentuu arvoja. Esimerkiksi hyödyllisiksi mielletyt ja myönteiset kategoriat edustavat arvojamme.

Samalla tavalla haitallisten ja epämieluisien asioiden vastakohtat edustavat pohjimmiltaan arvojamme (Norrena, 2021, s. 70).

Henkilökohtaiset arvot voidaan yksinkertaisimmillaan nähdä olevan arvoja, joita yksilö omaa ja joita hän pitää itselleen merkityksellisenä. Otan silti määrittelyyn mukaan muutamia eri lähteitä määritelmän tueksi. Halsteadin (1996, s. 5) mukaan termillä arvot viitataan periaatteisiin, perustavanlaatuisiin vakaumuksiin, ihanteisiin, normeihin tai elämäntapoihin, jotka toimivat yleisinä ohjenuorina käyttäytymiselle tai viitekohtina päätöksenteossa, uskomusten ja tekojen arvioinnissa. Arvot ovat tiivistä yhteydessä yksilön identiteettiin (Halstead, 1996, s. 5).

Purjo (2014) erittelee arvostukset henkilökohtaisiksi ja subjektiivisiksi asioiksi, joita yksilö tavoittelee. Jokaisella ihmisellä on itselleen tärkeitä ja tarkoituksenmukaisia arvoja, joiden kautta hän arvottaa erilaisia asioita ja jotka näkyvät hänen toiminnassaan. Arvot voivat olla yksittäiselle henkilölle hyvinkin tärkeitä, ne voivat paljolti määritellä tämän persoonallisuuden piirteitä ja identiteettiä, sekä antaa tarkoitusta olemassaololleen. Arvostukset voivat Purjon (2014) mukaan vaihdella ajankohdasta ja tilanteesta toiseen.

Hirsjärven (1975, s. 20) mukaan arvon kannattajaksi voidaan kutsua henkilöä, joka ”tunnustaa” jonkin tietyn arvon itselleen kuuluvaksi. Henkilöllä esimerkiksi omaa ja omaksuu arvoja, mutta myös hyväksyy tietoisesti arvoja ja on niille uskollinen (Hirsjärvi, 1975, s. 20). Norrena (2021, s. 22) huomauttaa, että kun puhutaan yhteisön arvoista, on tärkeää muistaa, että ne ovat sidoksissa yksilöön ja muuttuvat teoiksi jokaisen yksilön henkilökohtaisten arvojen kautta.

2.2 Opetustyön kietoutuminen arvoihin ja sen näennäinen arvoneutraalius

Räsänen (2002, s. 109) mukaan opettajan työhön liittyy erottamattomasti arvot ja etiikka. ”Työn perustehtävä, kasvu ja kasvatus, kehitys, sivistys ja oppiminen ovat kaikki arvoväritteisiä sanoja ja kuvaavat toivottua muutosta, jolle päättäjät, kasvattajat ja kasvuympäristö antavat sisällön”, (Räsänen, 2002, s. 109).

Hytösen (2011, s. 172) mukaan kasvattaminen prosessina vaatii kasvattajalta aina jonkinlaista arvovalintojen toteuttamista. Hytönen jatkaa sanoen, että opettaminen eri

ilmasuissaan on arvosidonnaista toimintaa. Kasvatustilanteissa aktiivisesti toimivan opettajan lailla myös oppilaan oppimista tukeva muu aikuinen tai lasta kuunteleva ja havainnoiva kasvattaja, joka yrittää perehtyä lapseen ja hänen elämänpiiriinsä, joutuu työssään tekemään arvovalintoja (Hytönen, 2011, s. 174).

Gjerstad (2011, s. 77) esittelee artikkelissaan, miten arvot kuuluvat olennaisesti kasvatukseen muihin tutkijoiden vedoten. Ojanen (2011, s. 8) toteaa, että arvot kuuluvat vahvasti perustodellisuuteemme. Kasvatus esimerkiksi tarkoittaa sinänsä sitä, että on olemassa joitakin tiettyjä arvoja. Puolimatka (1999, s. 13) mainitsee, että kasvatuksesta puhuminen ei olisi edes mielekäästä, jos minkään ei oleteta olevan arvokasta. Se, että kasvatus on päämääräsuuntautunutta toimintaa, ottaa kantaa siihen, millainen ihminen on ja mitä asioita ihmisen kasvussa pidetään arvokkaana ja tavoiteltavana, myös mistä ja miten kasvatuksellisesti arvokas määräytyy (Värri, 2008, s. 401–402).

Hirsjärvi (1975, s. 1) ilmaisee, että kasvatustavoitteet ymmärretään konkreettisiksi välineiksi kasvatuksen ja koulutuksen päämäärien saavuttamisessa. Kun tavoitteet ja päämäärät nähdään johdetuiksi arvoista, voidaan katsoa arvojen kuuluvan oleellisiin tekijöihin, joiden avulla selitetään ja ymmärretään kasvatusilmiöitä. Hirsjärvi tuo esiin, miten monet kasvatustoiminnat kuten opettajan tekemät didaktiset ratkaisut tai miten koulutettavat ottavat informaatioon kantaa, ymmärrettäisiin paremmin, jos tiedettäisiin mitkä arvot ohjaavat toimintaa (Hirsjärvi, 1975, s. 1). Kairavuori (2002, s. 28) mainitsee, että perusteellinen perehtyminen kasvatustavoitteiden taustalla olevista arvoista antaa opettajalle ajattelun ja toiminnan vapautta.

Niemi (2002, s. 126) mainitsee, että jokaisessa opetustilanteessa on mukana suuri määrä tekijöitä, joiden kautta opettaja kasvattaa oppilaita. Keskustelu siitä, että opettaja pelkää opettaisi ja kasvatus kuuluisi vain kodeille, sivuuttaa sen tosiasian, että kaikessa opetuksessa tehdään koko ajan suuri määrä arvovalintoja. Merkittäviä valintoja tehdään opetuksen sisällön, opetusmenetelmien, tiedonlaadun ja arviointikeinojen suhteen (Niemi, 2002, s. 126).

Halstead (1996, s. 3) mainitsee arvojen olevan keskeisiä niin kasvatusteorialle kuin koulujen käytännön toiminnalle kahdella tapaa. Ensimmäiseksi koulut ja niiden opettajat vaikuttavat merkittävästi lasten ja nuorten – ja siten yhteiskunnan – kehittyviin arvoihin. Toiseksi

koulut heijastelevat ja ilmentävät yhteiskunnan arvoja. Koulujen koko olemassaolo perustuu siihen, että yhteiskunta arvostaa koulutusta ja pyrkii sen kautta vaikuttamaan tulevaisuuden kehitykseen (Halstead, 1996, s. 3).

Pursiainen (2002, s. 37) tuo esiin sitä miten monilla ammanteilla on eettiseen koodiin kietytettyä arvomaailmoja, johon ammattiin ryhtynyt on sidoksissa. Eettisellä koodilla tarkoitetaan periaatteita, joita ammattiin on kirjattu. Periaatteet voivat olla esimerkiksi tapaohjeita eli normeja kuten lakimiehillä, tai sitten arvoja kuten opettajilla (Pursiainen, 2002, s. 37). Tirri (2002, s. 24) mainitsee, että opettajan eettisten periaatteiden tarkoituksena on tuoda näkyväksi ja tiedostetuksi opettajan työhön aina kuulunut eettisyyttä. Näitä eettisiä ohjeita pidetään myös kriteerinä opettajan ammatin professionaalisuudelle (Tirri, 2002, s. 24).

Vaikka opetukseen ja opettajana toimimiseen liittyy paljon arvoasetelmia ja -toimintaa, liittyy niihin vastavuoroisesti myös näkökulmia poliittisuudesta, objektiivisuudesta ja neutraaliudesta.

Tomperi ja kollegat (2005, s. 14–15) mainitsevat, miten koulujen toimintaa määrittävät opetussuunnitelmat ovat poliittisten puolueiden, opetushallinnon, yliopistotutkijoiden ja opettajajärjestön jännitteisten tavoitteiden ja ulkoisten taloudellisyhteiskunnallisten paineiden kentässä tuotettuja asiakirjoja. Koulutuksen käytännöissä asiakirjat ilmenevät toimintaa ohjaavina neutraaleina sääntöinä, vaikka ne pohjaavat vahvasti politiikkaan ja niillä on kauttaaltaan poliittinen luonne. Vastaavasti myös opettajan työ näyttäytyy ammattilaisen asiantuntijan toimintana ilman yhteiskunnallisia sidoksia. Tomperi kollegoineen (2005) jatkavat, että opettajat tekevät työssään jatkuvasti ratkaisuja, jotka ovat arvoisältöisiä. Nämä arvovalintojen poliittis-moraalinen luonne ja myös koulutuksen arvosidonnaisuus jää helposti piiloon. Arjen haasteet, kiireet ja työn intensiivisyys, suuret oppilasryhmät, opettajien puolueettomuus tms. tarkoittaa sitä, että koulutuksen arvosidonnaisuuden pohtiminen jää harvemmin toteutuvaksi asiaksi (Tomperi ym., 2005, s. 16).

Warnock (1996, s. 50) on huomannut sen, että opettajilta toivotaan poliittista neutraaliutta. Hän kokee tämän kuitenkin virheeksi. Poliittinen neutraalius voi saada opettajat näyttämään välinpitämättömiltä, mutta nuoret kuitenkin tarvitsevat ihmisiä esimerkiksi, jotka eivät ole välinpitämättömiä. Neutraaliudessa pysyminen olisi niin sanottuna

kohtalokasta. Warnock (1996) kokee, että käsiteltäessä laajasti ottaen poliittisiksi luokiteltavia kysymyksiä opettajalla on velvollisuus esittää oma mielipiteensä, mutta se tulisi tuoda esiin mielipiteenä tai uskomuksena eikä totuutena. Vaikka opettajalla olisi asiasta kuinka tahansa vahva mielipide, niin hänen tulisi tehdä selväksi, etteivät kaikki ole hänen kanssaan samaa mieltä (Warnock, 1996, s. 50).

Vuorikoski (2005, s. 34–35) toteaa sanomalla, että koulu on saatu näyttäytymään puolueettomalta tiedonjakajalta. Koulussa ja opetussuunnitelmissa näkyy koulutuspolitiikan pyrkimykset neutraalisuuteen. Abstraktit termit ja käsitteet, kuten oppilas, opettaja ja kansalainen ovat yleistäviä ja kätkevät sukupuolen ja monet muut erot. Neutralisaatiopolitiikan kautta asioita ei jouduta kohtaamaan suoraan, vaan koulu välttää ottamasta kantaa kasvatuksen keskeisiin arvokysymyksiin (Vuorikoski, 2005, s. 34–35). Räsänen (2002, s. 100) kokee, että opettajan olisi syytä tiedostaa, miten poliittista koulutus oikeastaan on. Kasvattaminen – etenkin kansalaisten kasvattaminen – ei ole mitenkään neutraalia toimintaa (Räsänen, 2002, s. 100).

Vuorikoski (2004, s. 40) tuo esiin sitä, miten koulun neutraalina näyttäytyvä tieteellinen tieto lujittaa uskoa koulutusjärjestelmän puolueettomuuteen. Tomperi kollegoineen (2005, s. 16) lisäävät, vielä että neutraalina näyttäytyvän koulutiedon vakuutena pidetään oppiainneiden ja kouluopetuksen tieteellistä perustaa.

Vuorikoski (2003, s. 47) mainitsee, että ”koulun ja opettajan ammatin puolueeton ja ammatin neutraali luonne on iskostuneet yleiseen tajuntaan ja todennäköisesti myös monien opettajien mieliin.” Viskari & Vuorikoski (2003, s. 76) tuovat esiin sen, että opettajan ammattirooliin perinteisesti yhdistetään tunneneutraaliuden vaatimus. Vuorikoski (2004, s. 38) näkee, että ammattilaisen rooliin kuuluu yleensä tietty tunneneutraalius, jolla objektiivisuutta tavoitellaan. Tomperi kollegoineen (2005, s. 17) tuo esiin, sitä miten mielikuvat koulutukseen ja opettajan ammatin puolueettomuudesta ovat juurtuneet sekä yleiseen tajuntaan, mutta myös kasvatustieteeseen ja opettajakoulutukseen.

Vuorikoski kollegoineen (2004, s. 9) huomauttavat, että opettajatkin ottavat usein opettajan roolin ja näin piiloutuvat asiantuntijan naamion taakse. Opettajia myös ohjataan kantamaan sukupuolettoman, neutraalin ja etäisen ammattilaisen roolia ilman että paljastaa itsestään liikaa. Samalla Vuorikoski ja kollegat kysyvät, voitaisiinko opettajan sallia olla

kokonainen ihminen ja voisiko opettaja sallia sen myös itselleen? Törmä kollegoineen (2004, s. 186) kuitenkin toteavat, että opettajan työssä arvostetaan nimenomaan asiantuntijuutta, jossa keskeistä on rationaalisuus.

Vuorikoski (2004, s. 52) lisää vielä tähän, että ammatillinen etäisyys voi toisaalta suojata työntekijää ihmissuhdetyössä. Suojautumisesta voi olla myös haittaakin, jos turvautuu liiaksi kaavamaisuuteen. Vaarana on, että opettajat koetaan asiantuntijan etäiseksi ja välinpitämättömäksi. Etäisyyden hintana voi olla opettajan tunnekuolema ja välinpitämättömyyteen ajautuminen (Vuorikoski, 2004, s. 52). Stenberg (2011, s. 29) mainitsee kuitenkin, että henkilökohtainen käyttöteoria on voimavara, jolla opettaja jaksaa tehdä työtä.

Lindqvist (2002, s. 84) mainitsee, että ihmisten kohtaamisen ja tosiasioiden tarkan havainnoinnin kannalta on ollut tärkeää, että koulusta on saatu tarpeeksi neutraali ja väljä. Hän kuitenkin jatkaa, että neutraliteetin korostus ei kuitenkaan estä uusien ongelmia syntyä, vaan on etenkin hankalaa, jos opettaja toimii tietämättömänä 'omasta varjostaan' (Lindqvist, 2002, s. 84). Gjerstad (2011, s. 78) tuo vielä esiin: "koska arvot ovat maailmassa olemisemme kannalta välttämättömyys, niiden kieltäminen tai sivuuttaminen kasvatuksessa ei ole todellisuudessa mahdollista."

2.3 Arvokasvatus, arvotietoisuus ja henkilökohtaiset arvot

Arvojen merkitystä kasvatuksessa ja pedagogisessa toteutuksessa on oleellista käsitellä tutkielmassani. Lesojeff kollegoineen (2013, s. 80) mainitsevat, että arvokasvatuksessa nuoren oman arvotajunnan kehittymistä harjoitetaan oman tietoisien pohdinnan kautta. Arvokasvatukseksi katsotaan nuoren tukemista arvokriittisyyteen ja arvovaikuttamiseen (Lesojeff ym., 2013, s. 80). Purjo (2013, s. 39) samaistuu ajatukseen siitä, että arvokasvatuksessa on kyse nuoren arvotajunnan kehittämisestä. Hän lisää, että kasvatuksellinen dialogi nuoren oman tietoisien pohdinnan kanssa on tärkeässä roolissa (Purjo, 2013, s. 39).

Hämäläinen (2011, s. 70–71) tuo esiin, sitä miten arvokasvatuksessa nuorta autetaan rakentamaan hänen omaa arvomaailmaansa, asettamaan henkilökohtaisia ihanteita, kokemaan arvoja henkilökohtaisesti, arvioimaan erilaisia elämänilmiöitä ja tekemään valintoja myös antamaan asioille arvopohjaisia merkityksiä. Gjerstadin (2011, s. 84) mukaan

arvokasvatuksen keskeinen lähtökohta on ajatus siitä, että jokaisella kasvatettavalla on ehdoton arvo ja hän on ainutlaatuinen yksilö.

Tirri (2002, s. 24) huomioi, että kaikkeen kasvatukseen kuuluu moraalinen ulottuvuus, joka näkyy sittemmin koulun yleisessä toiminnassa, kuten säännöissä ja opettajan omissa periaatteissa. Tämä ulottuvuus on usein tiedostamatonta, eikä sitä mielletä moraalin opettamiseksi. Tirri mainitsee vielä, että: ”silti oppilaat omaksuvat suurimman osan koulun ja opettajan edustamasta moraalista tämän yleisen toiminnan tietä” (Tirri, 2002, s. 24). Ahonen (2002, s.73) ottaa kantaa siihen, miten opettajan tehtäviin kuuluu myös eettisten arvojen opettaminen, eikä pelkästään niiden välittäminen oman käytöksen kautta. Mallina toimiminen luo pohjaa arvojen opettamiselle, Ahonen kuitenkin kokee, että se ei tällä hetkellä kuitenkaan riitä (Ahonen, 2002, s. 73).

Lesojeff kollegoineen (2013, s. 107) kokevat, että kasvattaja saa ja hänen myös pitäisi ottaa kantaa nojautuen universaaleihin arvoihin, jotka kasvattaja kokee hyviksi ja arvokkaiksi ja vastaavasti arvottomiksi ja epäeettisiksi. Tämän avulla kasvattaja ohjaa nuoria pohtimaan minkälaisien arvojen ja niiden mukaisten päämäärien pohjalta hän voisi pyrkiä elämään eettisesti hyvää elämää. Näin kasvattaja käyttää omaa vaikutusvaltaansa, valtaansa vaikuttaa nuoriin pedagogisten toimien kautta (Lesojeff ym., 2013, s. 107). Puolimatka (2011, s. 7) kokee, että kaikkien kasvattajien eettisenä velvollisuutena on ohjata lapsia ja nuoria tiedostamaan, mitkä asiat ovat yleisinhimillisesti arvokkaita, sekä ohjata heitä tutkimaan elämänsä tarkoituksia. Warnock (1996, s. 53) kertoo, miten arvokasvatus on opettajan vastuualuetta, eikä sitä tulisi vältellä: “Nevertheless, I do not think that teachers can duck the responsibility they have for the teaching of values. Teaching is an essentially moral transaction.”

Onko sitten huono asia, jos opettajat ja kasvattajat pidättäytyvät arvokasvatuksesta ja minikäläisiä seurauksia sillä on? Gjerstad (2011, s. 91) ottaa esiin, että jos arvokasvatusta ei ole, kasvatus keskittyy ulkoisten odotusten täyttämiseen ja tällöin ei ole takeita siitä, ovatko ulkoiset odotukset arvopitoisia vai eivät. Ja vaikka olisivatkin, kasvatettava ei niihin omalla arvotajunnallaan sitoudu. Arvokasvatuksen puuttuminen antaa myös vaarallisesti tilaa manipulatiivisille ja indoktrinoiville kasvatuskäytännöille. Lisäksi sekä kasvattaja että kasvatettava jäävät persoonina vajavaisiksi, eikä heidän henkinen ja eettinen kasvunsa mahdollistu täyteen mittaansa (Gjerstad 2011, s. 91).

Koska opettajana ja kasvattajana toimii väistämättä arvojen välittäjänä ja kaikkeen kasvatukseen kuuluu moraalinen ulottuvuus. Tirri (2002, s. 205) mainitsee, miten opettajan jokaisen pedagogisen valinnan taustalla on opettajan arvot, jotka hän tiedostaa tai ei. On siksi erityisen tärkeää, että opettaja on tietoinen arvoistaan, jotka ohjaavat hänen kasvatustoimintamallejaan ja -toimintaansa. Tirri (2002, s. 24) mainitsee moraaliopetuksen olevan osa jokaista koulussa opetettavaa ainetta, sillä jokaisen aineen sisältöä voidaan tarkastella oikean ja väärän näkökulmasta käsin. Tirri jatkaa mainiten, että opettajan ammatin kannalta olisi tärkeää, että opettajat olisivat tietoisia tästä ulottuvuudesta heidän ammatissaan ja saisivat siihen myös riittävää koulutusta (Tirri, 2002, s. 24). Jokainen opettaja on siis arvo-kasvattaja ja moraalin opettaja tahtomattaankin.

Niemi (2011, s. 156) haluaa korostaa elämän rationaalista ulottuvuutta, eli tietoisuutta min-käläisiin arvoihin olemme valmiita sitoutumaan. Tietoisuus arvoista, kyky analysoida ja arvioida erilaisia arvoja, tulisi olla oleellinen osa kasvatusta. Nuorille tulisi tarjota välineitä oman maailmankuvansa rakentamiseen ja myös tietoa eri vaihtoehtoista ja erilaisten arvolähtökohtien seurauksista (Niemi, 2011, s. 156).

Lesojeff kollegoineen (2013, s. 64) kertovat, miten jokaisella on jonkinlainen peruskäsitys ihmisestä. Kasvattajan käyttämät kasvatustapahtumat heijastelevat aina ennakkokäsityksiä ihmisestä, joten hän on käyttämiensä menetelmien takia kietoutunut niihin, vaikka hän ei niitä tiedostaisi. Tämän takia kasvattajan tulisi pohtia, millainen ihmiskäsitys hänellä on. Olisi myös tärkeää pysytä perustelevaan itselleen, miksi käyttää tiettyjä kasvatustapauksia ja mihin hän niillä pyrkii (Lesojeff ym., 2013, s. 64).

Tirrin (2002, s. 23) mukaan, kun opettaja toimii pedagogisesti, niin hän joutuu tekemään opetuksen päämääriä ja tavoitteita koskevia valintoja. Valintojen taustalla on väistämättä aina arvot, jotka opettaja on omaksunut tiedostaen tai tiedostamattaan. Lesojeff kollegoineen (2013, s. 133) mainitsevat, että kasvattaja toimii kasvatettavan tukena tämän maailmankuvan tutkimisessa ja hänen suhtautumistapojensa kehittämisessä. Lesojeff kollegoineen jatkavat, että tämän edellytyksenä on kuitenkin, että kasvattaja on itse oppinut tiedostamaan maailmankuvansa. Siksi olisi tärkeää, että kasvattaja koko kasvatussuhteensa ajan analysoi itseään ja yrittää hahmottaa, miten hän tavoittaa tietoa kasvatettavan kokemuksista (Lesojeff, ym., 2013, s. 133).

Tietoisuus myös arvoista yleisesti ja oppineisuus auttavat kasvattajaa toimimaan arvokasvatuksellisissa tilanteissa. Lesojeffin ja kollegoidensa (2013, s. 107) mukaan kasvattajan arvomaailman tulisi olla niin laaja ja korkeatasoinen kuin mahdollista, jotta hän kykenisi ammentamaan sitä moniin eri keskustelunaiheisiin. Silloin kun kasvattajan arvomaailma on runsassisältöinen ja avara, niin hän pystyy löytämään yhteisiä kohtaamispintoja nuoren kanssa (Lesojeff ym., 2013, s. 107). Ahonen (2002, s. 66) mainitsee, että jokainen ihminen toimii erilaisissa tilanteissa omien tulkintojen varassa. Ahonen jatkaa, että opettamisen ammattilaisen tulisi näin ollen kehittää omaa tietoisuuttaan omista tulkinnoista, motiiveista ja omien tunteiden ohjaavasta vaikutuksesta. Koska opettaja joutuu käytännönläheisten kysymysten lisäksi ottamaan useammin kantaa erilaisten asioiden eettiseen puoleen, hänen olisi hyvä löytää itselleen keinoja tietoisuuden ja itsetuntemuksen lisäämiseen (Ahonen, 2002, s. 66).

Tietoisuus mitä arvoja välittää ei ole aina kuitenkaan itsestään selvää. Vuorikoski (2004, s. 39) kirjoittaa seuraavanlaisesti: ”Opettajana olen osa koulutusjärjestelmän koneistoa, joka sosiaalistaa ihmisiä yhteiskuntaan. On usein vaikea tiedostaa, millaisiin arvoihin ohjaan opiskelijoita ja kenen tietoa heille opetan.” Hirsjärvi (1975, s. 4) toteaa, että kasvatuksen ollessa tarkoituksellista ja tavoitteellista toimintaa, niin lähtökohtana on arvostukset. Hän jatkaa vielä sanoen: ”On ilmeinen tosiasia, että jokapäiväisessä käyttäytymisessä toteutetaan tarkoituksia, jotka saattavat olla tiedostamattomia.” Kun arvoja aletaan tiedostaa, niin toiminnan luonne muuttuu, jolloin voidaan alkaa puhua kasvatuksesta (Hirsjärvi, 1975, s. 4).

Henkilökohtaisten arvojen roolia ja vaikutusta olisi hyvä tarkastella arvokasvatuksen näkökulmasta. Ahonen (2002, s. 70) kertoo, että kenenkään opetuksen ja kasvatuksen ammattilaisen asenteet tai eettiset ajattelu ei kehity tyhjiössä, vaan ne ovat aina suhteessa yhteiskunnassa laajemmin ilmeneviin arvoihin, niiden muutoksiin ja keskinäisiin painotuksiin. On myös ottava huomioon jokaisen ihmisen henkilökohtaisten elämäkokemusten vaikutus ja merkitys arvojen sekä ihanteiden muokkautumisessa (Ahonen, 2002, s. 70).

Vuorikoski kollegoineen (2004, s. 9) mainitsevat, että opettajan henkilökohtaista elämää ei pysty irrottamaan sellaisen alan työstä, jossa oman persoonan käyttäminen on keskeinen osa ammatillista osaamista, mainiten vielä että: ”opettajan arvomaailman, tavoitteiden ja toiminnan rakennuspuina ovat omat kokemukset.” Gjerstad (2011, s. 82) kommentoi,

miten jokainen kasvattaja väistämättä välittää omaa elämismaailmaansa kasvattajalle tavalla tai toisella – mikä myös vaikuttaa kasvatukseen, halusi kasvattaja sitä tai ei.

Uusikylän (2002, s. 10) mukaan opettajat välittävät oppilaisiin niitä perusarvoja ja moraalisääntöjä, jotka he ovat omaksuneet. Vuorikoski & Törmä (2004, s. 13) sanovat, miten opettajan identiteetti rakentuu lapsuuden ja nuoruuden kokemuksista. Opettajan työtä hallitsevat enemmänkin hänen omat kokemuksensa oppilaana tms., kuin opettajankoulutuksessa välitetyt teoriat.

Värri (2002, s. 58) tuo esiin, että elettiin mitä aikakautta tahansa, niin opettajan henkilökohtaiset moraaliset ominaisuudet ja luonteenhyveet ovat pedagogisen suhteen perustana. Voidaan katsoa, että opettajan ammattieettiset periaatteet, joissa korostuu hänen persoonalliset hyveensä ja sisäistynyt eettisyys, ovat oikeansuuntaisia (Värri, 2002, s. 58). Ahonen (2002, s. 66) myös tuo esiin sitä, kuinka opettajan sisäistetyt eettiset arvot ja kokemukset vaikuttavat hänen kannanottoihinsa, ja että opettajat eettiset arvot ja kokemukset ovat ainoa asia, joille hän voi kasvatustoimintansa perustaa. Ahonen vielä mainitsee (2002, s. 73), miten: ”opettajan tehtävänä on myös eettisten arvojen opettaminen, ei ainoastaan niiden välittäminen omalla käytöksellään. Mallina toimiminen on tietysti pohja arvojen opettamiselle, mutta tällä hetkellä se ei selvästikään riitä.”

Se, miten opettaja toimii arvokasvattajana ja miten hän omia myös muita arvojaan tuo esiin ei ole yhdentekevää. Lesojeff kollegoineen (2013, s. 54) tuovat esiin, että nuoren kesken eräisyyttä ei tulisi tulkita arvotyhjiönä, jonka kasvattaja täyttää omilla henkilökohtaisilla arvostuksillaan. Kasvattaja voi siitä huolimatta ilmaista omat henkilökohtaiset näkemyksensä asioista, jotka hän näkee arvokkaiksi ja tavoiteltaviksi elämässä. Lesojeff kollegoineen (2013, s. 107) sanovat vielä, että kun kasvattaja tuo esiin omia henkilökohtaisia arvostuksia, tulisi hänellä olla riittävästi kärsivällisyyttä selittää ajatuksensa ymmärrettävin sanoin ja käsittein.

Solasaari (2011, s. 41) mainitsee, miten lapsen arvokehityksessä olennaista on muun muassa kasvattajan oman arvomaailman selkiytyneisyys ja siitä johtuva rohkeus ohjata lasta sekä hänen kehitystään. Viskari (2004, s. 143) näkee, että eettisesti vastuullinen ohjaaminen edellyttää kasvattajalta hänen omia arvojensa pohdintaa, ihmiskäsityksen ja kasvatusta koskevien ajatusten jatkuvaa kyseenalaistusta sekä kriittistä tarkastelua.

2.4 Opetussuunnitelmat ja arvot

Arvo-asiat kuuluvat monella tapaa valtakunnallisiin ja paikallisiin opetussuunnitelmiin. Käyn läpi eri opetussuunnitelmia ja miten arvot niissä näkyvät ja minkälaista muutosta niissä on tapahtunut. Tämän kautta saamme paremman kuvan siitä, miten arvot ovat kie-
toutuneet koulupoliittisuuteen ja -toimintaan, myös koulutuksen kehitykseen. Kuvataide oppiaineena on tutkimukseni kannalta luonnollisesti tarkastelukohteena.

Vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS) ei erikseen ole arvo-
pohjaosiota, joka muissa tulevissa opetussuunnitelmissa on sittemmin laadittu. Arvojen
tärkeys on kuitenkin huomioitu kuvataiteen oppiaineessa (1985 & 1994 POPS:eissa puhu-
taan termillä kuvaamataito). Opetussuunnitelman (POPS, 1985, s. 161) kuvataiteen oppiai-
neen tavoitteissa mainitaan, että ”esteettisellä kasvatuksella on ensisijainen vastuu oppi-
laan kasvattamisesta taiteellisen kulttuurin avulla arvovalintoihin kykeneväksi, emotionaa-
liseksi kypsäksi aikuiseksi.” Tavoitteina listataan myös: luovan ilmaisun tukeminen, stereo-
typioista ja kaavoista irtaantuminen. Opetussuunnitelmassa mainitaan kuvataiteen sovel-
tuvan erittäin hyvin joukkotiedotus-, kansainvälisyys-, ja ympäristökasvatukseen (POPS,
1985, s. 164).

Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa opetussuunnitelmanuudistuk-
sen tarpeissa arvot tulevat enemmän painotukseen. Arvoperustan muutoksessa (s.9) tode-
taan, että ”kaikki inhimilliset ratkaisut ovat perimmältään arvosidonnaisia.” ja, että ”oppi-
velvollisuuskoulun tulee välittää opetus- ja kasvatustyössään niitä arvoja, jotka edistävät
niin yksilöllisyyden vahvistumista kuin yhteiskunnankin säilymistä ja kehittämistä.” Arvo-
keskustelulle ja eettiselle pohdinnalle nähdään olevan tarvetta, jotta koulun arvoperusta
selkiytyisi ja jäsenyisi. Luvussa 1.2.2 Koulun arvoperusta, arvoperustan selkeyttäminen ja
tiedostaminen todetaan olevan tärkeä lähtökohta koulun opetussuunnitelmatyölle (POPS,
1994, s. 12).

Opetussuunnitelmassa (POPS, 1994, s. 13) mainitaan, että arvopohdinnalle tulisi varata riit-
tävästi aikaa. Arvot nähdään niin merkittävänä, että: ”opetussuunnitelman laadinta on tar-
peen aloittaa arvojen määrittelystä, koska niistä on johdettavissa muut ratkaisut” (POPS,
1994, s. 16). Kuvataiteen oppiaineen kohdalla todetaan, että se tukee oppilaan esteettistä
ja eettistä kasvua (POPS, 1994, s. 102). On mielenkiintoista, että vuoden 1985 POPS:iin

verratessa, taiteellisen työskentelyn vaikutus arvokehitykseen on ilmaistu huomattavasti lievemmin tai ainakin sanoitettu erilaisesti, mutta yleisesti opetussuunnitelmassa arvot on tuotu enempi esiin.

Verrattuna aikaisempiin opetussuunnitelman perusteisiin, vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2004, s. 12) luvussa 2.1 Perusopetuksen arvope-
rusta, listataan tarkemmin mitkä arvot toimivat perusopetuksen pohjana. Näitä ovat esi-
merkiksi ihmisoikeudet, tasa-arvo ja demokratia. Vuoden 2004 POPS:issa tuodaan uutena
lisäyksenä esiin, miten perusopetuksen eri oppiaineiden opetus on poliittisesti sitoutuma-
tonta ja uskonnollisesti tunnustuksetonta. Luvussa 2.2 Perusopetuksen tehtävä (POPS,
2004, s. 12), perusopetuksen yhtenä tehtävistä mainitaan tietoisuuden lisääminen yhteis-
kunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista.

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa tuodaan enemmän esiin myös koulun toimintakult-
tuuria. Luvussa 3.3 Toimintakulttuuri kerrotaan, että koulun toimintakulttuuri vaikuttaa
merkittävästi kasvatukseen ja opetukseen, myös sitä kautta oppimiseen (POPS, 2004, s.
17). Toimintakulttuurista mainitaan myös, että siihen kuuluvat koulun kaikki viralliset ja
epäviralliset (piilo-opetussuunnitelmalliset) säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä
arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu (POPS, 2004, s. 17). 7.1 lu-
vussa Eheyttäminen ja aihekokonaisuudet, kuvaillaan että aihekokonaisuudet tulee sisäl-
lyttää yhteisiin ja valinnaisiin oppiaineisiin ja yhteisiin tapahtumiin, sekä näkyä koulun toi-
mintakulttuurissa (POPS, 2004, s. 36). Ensimmäisenä aihekokonaisuutena on ihmisenä kas-
vamien, jonka tavoitteet ovat: ”Oppilas oppii arvioimaan toimintansa eettisyyttä ja tunnis-
tamaan oikean ja väärän” (POPS, 2004, s. 36). Muissakin aihekokonaisuuksissa arvot ovat
väistämättä läsnä.

POPS:in luvussa 7.16 Kuvataide (2004, s.234), mainitaan: ”Peruskoulun kuvataideopetuk-
sen tehtävänä on tukea oppilaan kuvallisen ajattelun ja esteettisen ja eettisen tietoisuuden
kehittymistä sekä antaa valmiuksia omaan kuvalliseen ilmaisuun.”

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa huomataan arvokasvatuk-
sen merkitys ja tärkeys. 2.2 luvussa Perusopetuksen arvoperusta, mainitaan, että ”arvokas-
vatuksen merkitys korostuu maailmassa, jossa monimediainen tiedonvälitys, globaalit tie-
toverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten

arvomaailmaa.” Arvokeskustelu ja arvojen kriittinen kohtaaminen ja pohtiminen tärkeää (POPS, 2014, s. 15).

Arvoperustan 2.2 alaluvussa Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia mainitaan, että eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan sitä, mikä elämässä on arvokasta (POPS, 2014, s. 15). Tässä tulee esiin esimerkiksi kuvataideopetuksen mahdollinen rooli. 2.4 luvussa Paikallisesti päätettävä asiat, tuodaan esiin arvokeskustelun tärkeys opetussuunnitelman perustan luonnille ja laadinnalle (POPS, 2014, s. 17). 3.3 luvussa Tavoitteena laaja-alainen osaaminen mainitaan seuraavanlaisesti: ”Arvot, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri luovan perustan osaamisen kehittymiselle” (POPS, 2014, s. 20).

POPS:issa (2014, s. 26) toimintakulttuurin merkityksestä luvussa 4.1 Toimintakulttuurin merkitys ja kehittäminen, tuodaan mielestäni oleellisesti myös opettajien rooli ja tiedostaminen: ”Toimintakulttuuria muovaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät. Toimintakulttuuri vaikuttaa sen piirissä oleviin riippumatta siitä, tunnistetaanko sen merkitys ja vaikutukset vai ei. Aikuisten tapa toimia välittyy oppilaille, jotka omaksuvat kouluyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. Esimerkiksi vuorovaikutuksen ja kielenkäytön mallit sekä sukupuoliroolit siirtyvät oppilaille. Toimintakulttuurin vaikutusten pohdinta ja sen ei-toivottujen piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen ovat tärkeä osa toimintakulttuurin kehittämistä” (POPS, 2014, s. 26).

Kuvataideopetuksen suhde arvoihin huomataan tässäkin vuoden 2014 opetussuunnitelmassa. Esimerkiksi kuvataiteen opetuksen tavoitteissa luokilla 1–2 kohdassa esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen, T10 mainitaan: ”ohjata oppilasta tunnistamaan taiteessa, ympäristössä ja muussa visuaalisessa kulttuurissa ilmeneviä arvoja” (POPS, 2014, s. 144). Kuvataideopetuksen vuosiluokkien 3–6 tavoitteiden alla mainitaan, että ”Eettisen ajattelun kehittymistä tuetaan pohtien oikeaa ja väärää, hyvää elämää ja hyveitä sekä eettisen toiminnan periaatteita. Taiteet syventävät eettistä ja esteettistä ajattelua herättämällä tunteita ja luomalla uusia oivalluksia” (POPS, 2014, s. 282)

Arvot ovat yhtäläillä läsnä Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS). Luvussa 2.1 Lukionkoulutuksen tehtävä, mainitaan että ”lukiokoulutuksen yleissivistys koostuu arvoista, tiedoista, taidoista, asenteista ja tahdosta, joiden avulla kriittiseen ja itsenäiseen ajatteluun pystyvät yksilöt osaavat toimia vastuullisesti, myötätuntoisesti, yhteisöllisesti ja

menestyksekkäästi”. Luvussa mainitaan myös, miten lukion aikaan opiskelija rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Kaikki asioita, jotka pohjaavat vahvasti arvoihin ja niiden muodostumiseen. Selkeästi lukiokoulutuksella on merkittävä vaikutus arvojen välittämisessä ja niiden kehittämisessä. Luvussa 2.2 Arvoperusta, lukio-opetuksen kerrotaan kehittävän arvo-osaamista käsittelemällä arvojen ja todellisuuden välisiä jännitteitä.

3 METODI- JA AINEISTOLUKU

3.1 Tutkielman laadullisuus

Tutkielmassa tarkastelen, miten kuvataideopettajat kokevat henkilökohtaisten arvojensa vaikuttavan ja toteutuvan opetuksessa ja koulussa. Vaikka lähestyn aihetta kuvataideopettajien ja -opetuksen näkökulmasta, niin keskustelussa on myös laajemmin opettajuuteen ja koulukontekstiin liittyvät arvoasetelmat. Juhila (2021) mainitsee, että laadullisessa tutkimuksessa korostetaan asianomaisten antamia merkityksiä ja tulkintoja. Merkitysten ja tulkintojen korostaminen liittyy läheisesti subjektiuden arvostamiseen. Laadullisessa tutkimuksessa huomio keskittyy ihmisten toiminnassa läsnä oleviin merkityksiin tai heidän sisäisten kokemusten merkityksiin (Juhila, 2021).

Tutkielmani aihe, opettajan henkilökohtaiset arvot opetuksessa ja koulussa, on hyvin moniulotteinen. Arvot ulottuvat herkeämättä jokapäiväiseen toimintaan koulussa ja opetuksessa, mutta myös päätöksiin ja taustatekijöihin, jotka liittyvät sivistyksen edistämiseen. Monet asiat liittyvät toisiinsa ja ovat yhteydessä toistensa kanssa.

Juhila (2021) mainitsee, että laadullisessa tutkimuksessa tutkittavat asiat eivät ole aina helpposti ja suoraviivaisesti esitettävissä ja analysoitavissa, kuten ihmisten kokemukset. Juhilan (2021) mukaan myös asiat kietoutuvat ja liittyvät toisiinsa moninaisin tavoin, ihmisten niille antamat merkitykset ovat usein ristiriitaisia ja monimutkaisia. Tämä näkökulma haastaa tutkimuksen tekemistä on, etenkin analyysivaiheessa, jossa aineistosta valikoituneita teemoja pyritään, erittelemään niin, että tutkimuksen kannalta olennaiset asiat eivät limittyisi toistensa päälle vaan muodostaisivat suhteellisen itsenäiset osionsa.

Tutkielmani tutkimuskysymykset liittyvät vahvasti kuvataideopettajien kokemusmaailmaan arvoista ja opetustyöstä. Tutkimuskysymysten avulla aineisto ohjautuu ja rajautuu tiettyyn suuntaan.

3.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä

Tutkijan tekemät valinnat – kuten tutkimusaiheen rajaaminen, tutkimusmenetelmät ja aineiston analyysitavat – vaikuttavat olennaisesti tutkielman muotoutumiseen. Jokainen valinta rajaa joitakin näkökulmia ulkopuolelle ja ohjaa tutkimuksen suuntaa. Näistä asioista on hyvä olla tietoinen ja tuon seuraavaksi niitä esiin parhaani mukaan. Günther & Hasanen (2021) mainitsevat, että tutkimusprosessia tulisi esittää läpinäkyvästi, jotta tutkijan ratkaisut ja ajattelut olisi lukijalle ymmärrettävää. Tutkimus on subjektiivista toimintaa tutkijalta, joten siitä kirjoittaminen sellaisenaan on luontevaa (Günther & Hasanen, 2021). Innostus tutkielman aiheeseen on hyvin subjektiivinen ja oman kiinnostuksen tuotosta, subjektiivisuuden näkökulma on väistämättä hyvin läsnä.

Jokinen (2021) mainitsee erilaisia tulokulmia laadulliseen tutkimukseen. Hän erittelee niistä kolme: faktanäkökulma, kokemuskäkökulma ja konstruktivistinen näkökulma. *Faktanäkökulmassa* todellisuus on objektiivisesti havaittavissa, ja tutkimuksen tehtävänä on sen tavoittaminen. Haastatteluissa pyritään minimoimaan tutkijan vaikutusta saatuun informaatioon. Keskeistä on aineiston kattavuus ja oikeaoppinen keruu. Oman tutkielman kannalta oleellinen näkökulma on *kokemuskäkökulma*, jossa ollaan kiinnostuneita yksilöllisistä kokemuksista ja niiden saamista subjektiivisista merkityksistä. Ei ole niinkään olennaista ovatko kokemukset tosia, vaan olennaista ennemminkin on niille annetut merkitykset. Kokemuskäkökulmassa on tärkeää luoda luottamuksellinen suhde tutkittaviin, joka tulisi näkyä myös haastatteluissa. *Konstruktivistisessa* näkökulmassa keskitytään siihen, miten merkityksiä luodaan ja jaetaan sosiaalisessa kontekstissa. Tavoitteena on ymmärtää, miten sosiaalinen todellisuus rakentuu ja muotoutuu eri tilanteissa ja yhteyksissä (Jokinen, 2021).

Aluksi minulla oli vaikeuksia tunnistaa eroja eri tutkimusmenetelmien välillä ja miten tutkielmani niihin sijoittuisi. Ehkä haastavuus tuli siinä esiin, että koen tutkimusmenetelmien limittyvän monella tapaa toisiinsa, vaikka ne ovatkin periaatteessa erilaisia. Esimerkiksi aineistonkeruu ja -analyysitavat saattavat olla hyvinkin samanlaisia eri tutkimusmenetelmissä. Laadullisessa tutkimuksessa kokemukset ja niiden tarkastelu voivat olla osa tutkimusmenetelmiä, vaikka menetelmillä on omat erityispiirteensä. Aluksi pidin fenomenografiaa sopivana menetelmänä tutkimukseeni, mutta lopulta fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä osoittautui toimivammaksi. Vaikka molemmat ovat laadullisen tutkimuksen lähestymistapoja, joissa keskitytään ihmisten kokemuksiin, kuitenkin niiden tavoitteet ja pyrkimykset eroavat toisistaan.

Fenomenografiassa tutkielmani viitekehyksissä vertailtaisiin eri opettajien käsityksiä ja tapoja ymmärtää henkilökohtaisten arvojensa vaikutusta opetuksessa ja koulussa. Tutkimuskysymyksenä olisi esimerkiksi: ”Millä eri tavoilla opettajat kokevat ja ymmärtävät henkilökohtaisten arvojensa vaikuttavan opetuksessa?” Kettunen (2021) mainitsee esimerkiksi, että fenomenografisen analyysin tulos on jäsentynyt kuvaus tutkimuksen kohderyhmän ilmiötä koskevien kokemusten ja käsitysten eroista. Tämä ei kuitenkaan ole tutkielmani tavoite.

Sen sijaan fenomenologis-hermeneuttisessa oman tutkielman viitekehyksessä syvennyttään yksittäisten opettajien kokemuksiin ja ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen. Tutkimuskohdeena on yksilöllinen ja henkilökohtainen kokemus ja sen merkitys, jolloin tämän hetkinen tutkimuskysymys on muodossa: ”Miten kuvataideopettajat kokevat henkilökohtaisten arvojen vaikuttavan ja toteutuvan opetuksessa ja koulussa?” Tuomi & Sarajärvi (2018, luku 1.3.3) tuovat esiin, miten ”fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemuksen merkitys.” Koen lopulta, että hämmennys ja sekaannus tutkimusmenetelmien samankaltaisuuksista ja eroavaisuuksista on inhimillistä.

Omaan tutkimukseen, sen aiheeseen ja aineistoon liittyy paljon toimintaa, ajattelutapoja ja käsityksiä, jotka liittyvät vahvasti tiedostamiseen ja tiedostamattomuuteen. Tämä näkökulma tulee esiin tutkielmani tuloslukuissa. Tuomi & Sarajärvi (2018, luku 1.3.3) mainitsevat, että fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään tuomaan tietoiseksi ja näkyväksi se, minkä tottumus on tehnyt huomaamattomaksi ja itsestään selväksi, tai vastaavasti mikä on jo koettua, mutta ei vielä tiedostettu.

Tuomi & Sarajärvi (2018, luku 1.3.3) mainitsevat, että: ”Fenomenologisen tutkimuksen kohde voidaan tarkentaa kokemuksen tutkimiseen, mutta koska ihmisen suhde maailmaan ymmärretään intentionaaliseksi ja koska kaikki ilmiöt merkitsevät yksilölle jotain, kokemus muotoutuu merkitysten mukaan. Fenomenologisen tutkimuksen varsinaiseksi kohteeksi ilmentyvät siis inhimillisen kokemuksen merkitykset.” (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 1.3.3)

3.3 Aineiston keräys

Teoria auttaa tutkijaa järjestelemään, tulkitsemaan ja selittämään tutkittavaa ilmiötä. Teoria toimii havaintojen ja saatujen tulosten käsitteellisenä jäsentäjänä, joten tutkielman suunnitteluvaiheessa tulisi hahmottaa tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteitä (Günther & Hasanen, 2021). Oman tutkielman kannalta oli oleellista saada taustaa tutkittavaan aiheeseen, jotta sain tarpeelliset välineet ja tiedot perusteelliselle aineistonkeruulle. Teorian ei kuitenkaan tulisi ohjata täysin aineiston hankintaa tai sen analyysia. Kuitenkin kattava teoriapohja tulisi rakentaa aineistonkeruulle.

Vuori (2021) nostaa esiin tutkijan toiminnan tärkeyden ja oleellisuuden aineiston hankinnalle, esimerkiksi haastatteluissa. Tutkija muotoilee kysymykset sekä keskustelunaiheet ja hän on myös läsnä haastattelutilanteissa (Vuori, 2021). Hyvärinen ym. (2021) mainitsevat, että haastattelijan tekemien kysymystenrajausten, -muotoilujen ja niiden tyylien vaikutus aineistoon on suuri siihen minkälaisia vastauksia ja keskusteluja aineistoon saadaan.

Tutkimusaineiston keräysprosessi alkoi haastattelukysymysten muodostamisella, sellaisilla, joilla saisin mahdollisimman hyvin opettajien kokemukseen perustuvaa syvällistä tietoa (ks. liite 1). Haastattelukysymysten muodostamisessa apuna olivat tutkielman ohjaaja, sekä seminaareihin osallistuneet vertaiset ja heidän opponointinsa. Osa kysymyksistä karsiutui pois, osa muokkautui nykyisiksi. Oli kuitenkin olennaista tutkimuksen onnistumisen ja luotettavuuden kannalta, että haastattelukysymykset olivat luonteeltaan sellaisia, jotka johdattelisivat mahdollisimman vähän haastateltavien vastauksia. Tätä on kuitenkin mahdollon täysin välttää.

Kettusen (2021) mukaan aineistonkeruussa keskeistä on kysymysasettelun avoimuus. Tämä mahdollistaa persoonallisen kokemuksen kuvaamisen. Tämä oli tärkeää omalle tutkielmalle, sillä haastattelut ja niiden onnistuminen määrittävät myös hyvin pitkälle sen, miten tutkielmani onnistuu, sillä tekemäni analyysi on aineistopohjainen. Jos kuvataideopettajat eivät pystyisi kuvaamaan omia henkilökohtaisia kokemuksiaan sen takia että valmistautuminen haastatteluihin olisi huono, se veisi tutkielmalta pohjan.

Haastattelut valikoituivat aineistonkeruumenetelmäksi, sillä ne palvelivat parhaiten tutkielmani tavoitteita ja tarkoituksen ja päämäärän toteutumista. Tavoitteena oli päästä pintapuolisen tarkastelun sijaan syvemmälle opettajien kokemuksiin ja näkemyksiin. Juhila (2021) mainitsee, että lähelle meneminen, tarkastelu, on pyrkimystä tavoittaa ihmisten

kokemuksen mahdollisimman aitoina. Välineiksi tämän saavuttamiseen sopii esimerkiksi haastattelu (Juhila, 2021). Mikäli tutkielmani aineistonkeruu olisi toteutettu esimerkiksi kyselylomakkeilla, olisi riskinä ollut perustavanlaatuisen ja kokemuksellisesti rikkaiden vastausten menetys. Vaikka kvalitatiiviset menetelmät olisivat voineet tuottaa kiinnostavaa ja arvokasta aineistoa, teemahaastattelut mahdollistivat erityisesti tutkittavien henkilökohtaisten merkitysten ja tulkintojen esiin nousemisen.

Hyvärisen ja kollegoiden (2021) mukaan: ”On tarpeen tehdä perusteltuja valintoja sen suhteen, missä määrin haastattelukysymykset valmistellaan etukäteen, missä määrin haastattelijan omaa aktiivisuutta viritetään tai jarrutetaan ja miten haastattelutilanne organisoidaan.” (Hyvärinen ym., 2021)

Juhila (2021) mainitsee, että laadullisessa tutkimuksessa haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa haastattelijan merkitystä aineiston muotoutumiseen on mahdotonta poistaa. Mielestäni on tärkeä tuoda esiin ja tiedostaa oma väistämätön vaikutus siihen, miten aineisto on kerätty ja miten se on muodostunut. Haastatteluihin osallistuneet kuvataideopettajat olivat itselleni entuudestaan jo tuttuja, he olivat kuvataideopettajiani lukioaikana. Tämä asia vaikutti aineistonkeruuseen tavalla tai toisella. Vuorovaikutus kyseisten kuvataideopettajien kanssa on lämmin ja muodostunut ajan saatossa. Ajattelen opettajien pystyneen keskustelemaan vapaasti haastattelemistani aiheista, koska en ollut heille täysin tuntematon. Tämä on tosin vain spekulatiota.

Hyvärisen ja kollegoiden (2021) mukaan haastattelijan vaikutus ei ole ongelma, vaan se kuuluu aina haastattelun keräämiseen ja aineiston analyysiin. Tallentunut vuorovaikutus on osa aineistoa ja tutkijan käytössä. Tämä asia otetaan huomioon tutkimuksen suunnittelussa, haastattelutilanteissa, aineiston järjestämisessä ja analyysissä, lopulta myös tulosten raportoinnissa. Vuorovaikutus nähdään rikkautena eikä häiriönä. Turhan neutraali ja etäinen haastattelijä voi vaikuttaa negatiivisesti aineiston keräykseen (Hyvärinen ym., 2021).

Toteutin haastattelut yksi kerrallaan kahdenkeskisesti sovitussa tilassa. Tallensin haastattelut sekä puhelimen, että tietokoneen ääninauhurilla. En ole kokenut haastattelijaa, joten omalta osaltani aiheutin seuraavia muuttujia haastatteluiden välillä. Voidaan toki katsoa, että esimerkiksi kysymysten uudelleentoistaminen, kysymysten tarkentaminen tms. kuuluu jokaiseen tämänkaltaiseen haastatteluun. Myös kysymysten järjestys saattoi vaihdella

haastatteluissa, johtuen kuitenkin siitä, mihin suuntaan haastatteluissa oli kussakin hetkessä luontevaan mennä. Jos yksi vastaus sopivasti johdatteli toiseen kuin suunniteltuun kysymykseen, niin muutin kysymysjärjestystä siinä hetkessä. Saatoin itse antaa joitakin esimerkkejä kysymyksiin liittyvistä aiheista, jos koin sen tarpeelliseksi. Joltain osin haastattelu muistutti keskustelua, sen sijaan asetelmassa olisi ollut kysymysten kysyjä ja niihin vastaaja. Haastattelut muistuttivat puolistrukturoituja haastatteluja, jossa haastattelijan vaikuttaa haastatteluihin ja keskusteluun (Hyvärinen ym., 2021)

Hyvärinen ym. (2021) muistuttavat, mikäli haastattelija pelkää seuraavaa valmista kysymyslistaa ja siirtyy automaattisesti kysymyksestä seuraavaan, saadaan helposti vain haastateltavan reagoitaja tutkijan tapaan jäsentää maailmaa. Jos osallistumiseni ja roolini haastatteluissa olisi ollut vain passiivinen kysymysten kysyjä, niin opettajien oma kokemusmaailma olisi voinut jäädä vähemmälle huomiolle.

3.4 Aineiston analyysi

Günther ym. (2021) muistuttavat ettei ole mitään yleispätevää mallia miten laadullista analyysia tehdään. Analyysissa pienestä pitäisi kuitenkin saada jotain suurempaa ja päästä aineistossa pintaa syvemmälle. Usein puhutaan tulkinnasta (Günther ym., 2021). Aineistoni tulkinta on oman subjektiivisen kokemuksen ja toiminnan tulosta. Aineistosta johdetut tulokset voisivat näyttää erilaiselta, jonkun toisen toimesta. Aineiston analyysi on monivaiheista. Analyysi yleensä aloitetaan tutustumalla aineistoon ja rakentamalla siitä kokonaiskuvan. Aineiston tekninen käsittely valmistaa tutkijaa varsinaiseen analyysiin (Günther ym., 2021).

Aineisto oli litteroitava ensiksi, jossa käytin apuna Microsoft Word-ohjelman litterointityökalua. Täydellisesti työkalut ei pystyneet haastatteluja litteroimaan, joten kävin haastattelut läpi kuunnellen ja täydentäen jo tuotettua tekstiä. Tässä vaiheessa jo huomasin haastatteluissa joitakin yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, mutta omat ennakko-oletukset ja näkemykset aineistosta ja sen luonteesta olivat vielä vireillä ja luultavasti ohjasivat tulkin- taani. Huusko & Paloniemi (2006, s. 162–173) mainitsevat: ”koska empiiristä tutkimusta

ohjaa erityinen tiedonintressi, on tutkijan mahdotonta lähestyä aineistoa ilman ennakkooletuksia”. Tutkijana minun oli kuitenkin järkevä ottaa etäisyyttä aineistosta vähäksi aikaa.

Kun aineisto on tutkittavassa muodossa, esim. litteroituna, siirrytään analysoimaan aineistoa valitseman menetelmän avulla: lukemaan, katsomaan ja kuuntelemaan sitä huolellisesti, myös jäsentelemään, erittelemään ja pohtimaan. Analyysi ei ole pelkästään teknistä järjestämistä, vaan kokeilu ja uteliaisuus kuuluu siihen olennaisesti eli mitä kaikkea aineisto sisältää ja millaisia tulkintoja siitä on mahdollista tehdä. Aineisto ei koskaan nosta itse mitään esiin, vaan tutkija löytää ja jäsentää aineistosta tutkimusongelman kannalta keskeiset asiat (Günther ym., 2021).

Aineistoa tuli lukea ja läpikäydä useaan otteeseen, jolloin kokonaiskuva aineistosta hiljalleen selkeytyi. Juhila (2021) tuo esiin, että laadullisessa tutkimuksessa sitoudutaan tarkastelemaan aineistoa läheisesti, kuten litteroituihin keskusteluihin ja haastatteluihin. Tarkastelussa tutkija kiinnittää huomiota pienimpiinkin yksityiskohtiin, jos ne ovat tulkinnan kannalta merkityksellisiä (Juhila, 2021). Aineistopohjainen analyysi edellytti itseltä jatkuvaa pohtimista ja asioiden rajaamista, uudelleen miettimistä, jotta tutkimuksen kannalta olennaiset kysymykset tulisivat vastatuksi. Aineisto tuntui pitkäänkin hajanaiselta ja hyvin laajalta. Tutkijana tehtäväni oli kuitenkin pystyä rajaamaan aineistoa ja hakemaan sieltä oleelliset asiat.

Värikoodaaminen ja sen kautta syntynyt teemoittelu oli oleellinen osa aineiston analyysia, mutta asioiden liittyminen toisiinsa teki rajanvetojen tekemistä vaikeaa. Koodauksessa etsin aineistosta osia ja katkelmia, jotka yhdistelin ja erottelin jonkin ominaisuuden mukaan. Aineistosta esiin nousseet - tai paremminkin omien valintojen ja jatkuvan vertailun kautta lajitelluiden ja nostettujen - merkitysyksiköiden muodostamat laajemmat kokonaisuudet alkoivat selkeytyä. Merkitysyksiöiden muodostamat kokonaisuudet saivat oman nimellisen luokkansa kuten esimerkiksi neutraalius tai arvokasvatus. Analyysissa oli myös vaikea irtaantua täysin omista ennakkooletuksista siitä, mitä aineistolla olisi tarjottavaa ja keskittyä pelkästään aineistoon sellaisenaan, ilman ulkopuolisia vaikutuksia.

Tutkimusta ohjaavat tutkimusintressi, se mitä haluan selvittää ja mihin haluan vastauksia. Myös ajoittainen tutkimuskysymyksiin palaaminen oli tärkeä osa analyysia. Tutkimuksen tekeminen ja aineiston analysointi ei ollut mitenkään lineaarinen prosessi, jossa yhdestä

asiasta siirrytään johdonmukaisesti toiseen. Günther & Hasanen, (2021) mainitsevat miten tutkimuksen tekemiseen kuuluu prosessien eri vaiheiden keskinäinen vuorovaikutus, vaiheet täsmentävät toisiaan ja tutkimusta usein tehdään limittäin. Tämä tuntui pätevän myös analyysiprosessiin, palasin perustekijöihin, muutin lähestymistapoja, luin ja tarkastelin aineistoja keskenään ja yksinään tms.

3.5 Tutkimuksen luotettavuus

Haastatteluuni suostuneet kolme kuvataideopettajaa olivat tietoisia haastattelun teemasta. Kerroin heille tutkimusaiheen - opettajan henkilökohtaisten arvojen vaikutus opetukseen ja kouluun - siinä yhteydessä, kun kysyin heitä osallisiksi. Haastateltavat eivät tieneet haastattelukysymyksiä etukäteen, joten osallistujat eivät voineet ennalta harjoitella vastaustenantoa. Haastattelut kestivät kukin noin tunnin verran. Uskon tosin tutkimusaiheen tiedostamisen herätelleen jonkinlaisia ajatuksia aiheesta. On tärkeä mainita, että yksi haastateltavista kuvataideopettajista osallistui myös taiteen kandidaatin tutkielmaani, jossa käsittelin samaa aihetta, joten on hyvin mahdollista, että se vaikutti hänen vastauksiinsa tässä tutkielmassa. Haastattelut toteutettiin samalla, kun toteutin tutkintooni kuuluvaa opetusharjoittelua kyseisessä lukiossa.

Haastateltavat kuvataideopettajat toimivat jokainen samassa lukiossa. Tämän vuoksi, heillä saattaa olla samankaltaisia näkemyksiä ja kokemuksia käsiteltävistä aiheista, vaikka ovat kukin yksilöitä. Ympäristön rajautuminen samaan kontekstiin yhdistää heidän kokemuspohjaansa ja varmasti se samankaltaistaa heidän vastauksiaan. Kuvataideopettajat ovat kuitenkin tulleet kouluun eri lähtökohdista ja eri intressein. Haastateltavien vastaukset olisivat varmasti olleet erilaisia, jos haastattelut olisi toteutettu eri kouluissa toimiville kuvataideopettajille. En koe tätä asiaa kuitenkaan huonona, tutkielmassa kuvataideopettajien vastaukset antavat näkökulmaa tästä kyseisestä koulukontekstista.

Vuori (2021) mainitsee että laadullisessa tutkimuksessa poikkeuksia voidaan käyttää joskus oivaltavalla tavalla hyväksi. Poikkeus kertoo aina jostain tavallisesta. Hän antaa esimerkin tutkimuksesta, jossa voitaisiin ajatella missä tahansa koulun luokkahuoneessa tapahtuvan toiminnan kuvaavan jotakin kiinnostavaa yleisesti koulullisuudesta (Vuori, 2021). Tätä

ajattelua voidaan käyttää tässä tutkielmassa. Kyseisen lukion kuvataideopettajien kokemukset ja käsitykset siitä, miten henkilökohtaiset arvot vaikuttavat opetukseen kertovat tietty jotakin siitä lukiosta, mutta myös ne voivat kertoa jotakin laajemmasta ilmiöstä opettajuudesta tai kouluinstituutiosta ja sen sisäisistä toimintatavoista ja toimintakulttuurista.

Olen pyrkinyt mahdollisimman hyvin tuomaan esiin ja huomioimaan oman vaikutukseni tutkielman eri vaiheisiin. Huusko & Paloniemi (2006) mainitsevat: ”koska laadullisessa tutkimuksessa yhdistyvät tutkijan ja tutkittavien arvomaailmat, tulee tutkimuksen lukijalle antaa mahdollisuus omien tulkintojen tekemiseen. Tällöin luotettavuuden arvioinnissa on huomioitava se, kuinka tutkija on raportoinut tutkimuksensa eri vaiheita.” (Huusko & Paloniemi, 2006)

Aineiston analyysin luotettavuuden näkökulmasta on pyrkinyt olemaan mahdollisimman tietoinen oman toiminnan vaikutuksesta. Vaikka en voinut täysin irtaantua omista ennako-oletuksistani tai kokemuksistani, olen kuitenkin tietoisesti pyrkinyt refleктоimaan omaa vaikutusta. Olen tuonut perusteellisesti esiin, millä tavoin ja menetelmin olen tutkielmani aineistoa käsitellyt. Olen miettinyt tulokulmia aineiston analyysiin, joista päätyntä tapoihin, jotka sopivat parhaiten tutkielmaani ja sen tavoitteisiin. Olen tuonut esiin eri analyysin vaiheita, sekä sitä miten olen tuloksiini päätyntä.

Haastattelut koin onnistuneiksi, koska niissä käytiin paljon arvokasta keskustelua niin tutkielmani kannalta, mutta toivottavasti myös tutkimukseen osallistujien kannalta. Valmistautuminen haastatteluihin oli oleellista tutkielman onnistumiseksi ja myös läheinen suhteeni kuvataideopettajiin vaikutti mielestäni positiivisesti tutkielmaan, sillä turvallinen ja vastavuoroinen haastatteluilmapiiri olivat tutkielman aiheen kannalta tärkeitä saavutuksia.

Voidaan toki pohtia vaihtoehtoisen haastattelumenetelmän puolia ja miten nykyinen aineiston keruu oli sopiva. Haastattelut olisi voinut toteuttaa ryhmähaastatteluna opettajien kesken, jossa voivat osallistua aiheisiin yhteisesti keskustellen ja pohtien, mutta siinä olisi ollut omat vaaransa tutkimuksen kannalta kuten: Myötäilevätkö opettajat muiden sanomisia? Pystyvätkö puhumaan tarpeeksi vapaasti muiden kuullen? Olisiko aika riittänyt tarpeeksi tasavertaiseen osallistumiseen? Tutkielman luotettavuuden kannalta ryhmähaastattelut olisivat olleet haasteelliset.

3.6 Tutkimusetiikka

Tutkielmassa ja sen eri vaiheissa olen pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteet ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (TENK, 2023, s. 12). Tutkielmassa olen kokenut tärkeäksi tiedostaa oman toiminnan vaikutuksen ja sen tuomisen myös esiin. Tuomi & Sarajärvi (2018) huomauttavat, että tutkimuksen uskottavuus ja tutkijan eettiset ratkaisut ovat erottamattomat toisistaan. Uskottavuus pohjautuu tutkijoiden hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen.

TENK (2023, s.13) mainitsevat, että tieteellisessä toiminnassa huolehditaan mahdolliset luvat, suostumukset ja eettinen ennakoarviointi ennen tutkimusaineiston keruuta. Tutkielmaan osallistuneet kuvataideopettajat päättivät itse osallistuvatko tutkielmaan vai ei, erillisiä lupia ei tarvinnut kysyä. Omassa tutkielmassa eettisyys ja vastuullisuus tulee esiin etenkin aineistonkeruun ennakoinnissa ja suunnittelussa, aineistonkeruun toteutuksessa sekä aineiston esittelyssä. Käsiteltäessä henkilökohtaisia arvoja, myös koulu- ja opetuskontekstissa, aineiston mahdollinen arkaluontoisuus tuli ottaa huomioon.

Aineistoa käsiteltäessä oli tärkeää huomioimaan ja kunnioittamaan osallistujien yksityisyys ja anonyymisyys. Tutkielmassa olen pyrkinyt siihen, että osallistujia ei pysty tunnistamaan. Tutkimusaineistojen käsittelyssä noudatetaan tietosuojalainsäädäntöä, salassapitoon, luottamuksellisuuteen ja vaitioloon liittyviä velvoitteita (TENK, 2023, s. 13). Ennen aineistonkeruuta osallistujille kerrottiin, että he pysyvät anonyymeinä. Myös jos aineistossa oli salassapitoon liittyviä asioita, kuten opiskelijoiden tietoja tms., niin nämä asiat jättyivät aineiston ulkopuolelle.

Koen suurta tärkeyttä ylläpitämään luottamusta, sillä käsiteltävät aiheet olivat osallistujille mahdollisesti hankalia ja erilaisia tunteita herättäviä. Vaikka näin ei olisi ollut, niin koen tutkimuseettisesti paremmaksi asiaksi huomioida nämä asiat, kuin vain sivuuttaa tutkielman arkaluontoisen luonteen. Arkaluontoisuus huomioiminen näkyi aineiston käsittelyn lisäksi haastatteluihin valmistautumisessa. Toivon mukaan pystyin mahdollisimman hyvin omalla toiminnalla ja persoonalla tekemään haastattelutilanteista ja niiden ilmapiiristä luottavaisen ja ymmärtäväisen.

4 OPETTAJUUS JA ARVOJEN MERKITYS

4.1 Arvojen tiedostaminen ja niiden vaikutukset

Haastatteluissa yksi keskeinen aihe oli arvojen tiedostaminen. Haastateltavat toivat esiin erilaisia näkökulmia arvojen tiedostamiseen ja siihen, miten ne vaikuttavat opettajuuteen ja opetukseen. Osa näkökulmista keskittyivät enemmän opettajan ammattitaidon kehittämiseen ja ylläpitoon, osa puolestaan käytännön asioihin ja työn arkeen sekä muun muassa siihen, kuinka arvot heijastuvat opetukseen ja miten siitä olisi hyvä olla tietoinen. Kuvataideopettajat vastasivat yksimielisesti *kyllä*, kun heiltä kysyttiin, *tulisiko opettajan tiedostaa omat arvonsa ja miten arvot mahdollisesti ohjaavat opetusta?*

Arvojen tiedostaminen on tärkeä osa opettajuuden kehittämistä, sillä tietoinen toiminta ja tehdyt päätökset mahdollistavat toiminnan reflektoinnin. Kōrkōn & Ketosen (2023, s. 195) mukaan, kun ihminen on tietoinen uusista näkökulmista hän ei voi palata aikaisempaan kapeampaan ymmärrykseensä. Näkisin tietoisuuden olevan reflektiossa olennaista, mikäli omaa opettajuuttaan tahtoo edistää. Haluaisin osaltani uskoa, että keskustelut haastatteluihin osallistuneiden kuvataideopettajien kanssa käynnistivät jonkinlaisia ajatusprosesseja, jos he eivät olleet aikaisemmin tai hetkeen ehtineet miettiä arvoasioita työnsä keskellä. Kōrkkō & Ketonen (2023, s. 194) mainitsevat, että opettajuuden kehityksen välineenä toimivat myös keskustelut ammatillisen yhteisön eli yhteisöllisen reflektion kautta. Ainakin huomasin, että aiheet tuntuivat kuvataideopettajista kiinnostavalta.

Mahdollisuus arvojen tiedostamiseen, reflektointiin ja arvioimiseen ei ole kuitenkaan aina itsestäänselvyys. Arvojen tiedostaminen vaatii aikaa ja koska opettajan työ on välillä hyvin kiireistä, aikaa voi olla vaikea löytää. Tämä tuli haastatteluissa esiin esimerkiksi siinä, miten opettajat reagoivat haastattelukysymyksiin tai käsiteltyihin aiheisiin. Opettajat ilmaisivat rehellisesti, jos eivät olleet ajatelleet haastatteluissa käsiteltyjä asioita aikaisemmin. Joskus pidemmätkin mietintätauat vaikuttivat mahdollisesti viittaavan siihen, että aiheita ei oltu vähään aikaan pohdittu.

Arjen haastavuuden ja kiireen takia on toisaalta sitäkin tärkeämpää pyrkiä löytämään hetkiä, jolloin pohtii arvoasioita suhteessa työhönsä. Työskentelyn rutiinit voivat viedä

huomiota pois syvemmästä pohdinnasta, kuten miksi työtä tehdään ja mikä merkitys työllä on. Yksi haastateltava sanoi seuraavanlaisesti:

”Arjessa unohtaa ehkä miksi sitä tekee ja mikä merkitys työskentelyllä on. Sitä käy keskustelua itsensä kanssa, pohtii ja tiedostaa. Ei ole aina itsestään selvää.”

Norrena (2021, s. 19) mainitsee, että arvot ovat koko ajan mukana kaikessa toiminnassamme, myös silloin kun emme niitä tiedosta. Arvot ovat tärkeitä, jotta pystymme tunnistamaan toimintamme merkityksellisyyden (Norrena, 2021, s. 19). Toisaalta voidaan myös ajatella, että arvoista ollaan jotenkin automaattisesti tietoisia. Tämä näkökulma tuli yhden opettajan haastattelussa esiin:

”Mä ajattelin automaattisesti, että kaikki on niistä tietoisia, mutta sitten ehkä sitä ei välttämättä ihan kaikesta ole tietoinen. Pitäisi joskus vähän hidastaa ja pysähdellä.”

Kun ajatellaan kuvataideopettajan työtä, arvojen tiedostamisella on mielestäni tärkeä rooli. Kuvataideopettaja rakentaa usein itse omat opetusmateriaalinsa. Opetuksessa näytetään paljon kuvia, jotka sisältävät paljon erilaisia arvoja. Opettaja saattaa tuoda opetukseen itselle tärkeitä tai mieluisia aiheita, taitelijoita. Tällä tavoin opettajan henkilökohtainen arvo maailma heijastuu työssä käytettävässä opetusmateriaalissa huolimatta siitä, tiedostaako hän sitä välttämättä itse. Arvot tulevat esiin myös siinä, minkälaisia tehtäviä teettää ja millaisia työtapoja käyttää opettamisessaan. Tämä ei ole itsessään aina huono asia, mutta niistä olisi hyvä olla tietoinen.

”Jokaiselta kysyy sitten sen arvokysymyksen, niin voi olla, että joku ei olisi välttämättä ollenkaan edes miettinyt sitä niin konkreettisesti, mutta silti välittää niitä tiettyjä arvoja.”

Opettajan ammatti-identiteetin rakentaminen ei tule välttämättä koskaan valmiiksi. Se on pitkäaikainen prosessi, joka muovautuu ja päivittyy ajan kanssa. Opettajan työn rutinoituessa arvojen miettiminen saattaa jäädä vähemmälle painoarvolle. Tämä on yhteydessä Halsteadin (1996, s. 4) näkemykseen siitä, miten koulun arvoja ei usein tutkita tai ilmaista kovin selkeästi. Tämä saattaa johtua yksinkertaisesti siitä, että opettajan omia tai koulun yhteisiä arvoja on vaikea analysoida, koska ne ovat syvälle juurtuneita opettajien itsestään selvänä pidettyyn maailmankuvaan.

Arvojen tiedostamista tulisi kuitenkin harjoittaa, etenkin koska maailma muuttuu koko ajan ja myös kouluinstituutiot ja opetus heijastelevat ympäröivässä yhteiskunnassa, kulttuurissa ja ajassa vallitsevia arvoja. Myöskään yksilön arvot eivät välttämättä pysy koko elämää samana. Haastateltavat toivat esiin, että omia arvojaan olisi hyvä pyrkiä päivittämään, etenkin jos on työskennellyt jo pidempään. Nuoret opettajat joutuvat usein miettimään ja painimaan arvoasioiden kanssa enemmän työn ollessa uutta. Nuori opettaja ei välttämättä ole ehtinyt tehdä työhön liittyviä arvoratkaisuja, joiden pohjalta hän työtään toteuttaa, toisin kuin jo pitkään työskennellyt opettaja.

”Vaikka olisi joskus tiedostanut ja kymmenen vuotta kuluu niin yhtäkkiä, jos sä oot vaan pysynyt siinä samassa, niin sitten ehkä kannattaa tiedostaa uudestaan.”

Ehkä yleinen ymmärrys haastatteluissa ja haastateltavien välillä oli, että opettajan olisi hyvä tiedostaa omat arvonsa, sillä ne tulevat väistämättä opettajantyössä vastaan tavalla tai toisella eikä arvoasioilta voi välttyä opettajan työssä. Haastateltavat olivat myös tietoisia siitä, että henkilökohtaiset arvot väistämättä heijastuvat opetukseen eri tavoin. Taiteen opetuksessa käsitellään kokonaisvaltaisesti ja moniaistisesti tunteita, taitoa ja tietoa (Hiltunen ym. 2022, s. 114). Hiltunen ja kollegat (2022, s. 114) mainitsevat, että tiedostava taidekasvattaja osaa harkittuja pedagogisia valintoja ja ymmärtää minkälaisia asioita opetuksen tiedoilla ja taidoilla välitetään.

4.2 Arvot osana opettajapersoonaa – persoona opettajan työkaluna

Persoonallisuus ja arvot voivat tuntua toisistaan erillisiltä, mutta näkisin kuitenkin niiden olevan vuorovaikutuksessa tiiviisti keskenään. Kumpikin niistä vaikuttavat siihen, miten opettajat tekevät työtään. Arvot ohjaavat ihmisen toimintaa ja päätöksiä. Persoonallisuus vaikuttaa siihen, miten ihminen toteuttaa arvojaan. Opettajat tekevät työtä persoonallaan, ja tämä vaikuttaa siihen millä tavoin opettaja tuo arvojaan esiin ja miten niitä toteuttaa. Opettajia on hyvin monenlaisia ja niin on myös opettajapersoonia ja erilaisia persoonallisuuksia. Näin ollen on myös monenlaisia tapoja toteuttaa opettajan työtä.

Haastatteluissa opettajat toivat esiin, että opettajan persoona on keskeinen työväline opetuksessa ja sen toteutuksessa. Opettajan persoonan kuuluminen opettajana toimimiseen

ja työskentelyyn ymmärretään ja allekirjoitetaan varmasti laajasti opettajien keskuudessa. Opettaja tekee työtään persoonallaan (OAJ, 2024). Lindqvist (2002, s. 83) mukaan aikuisen kasvattajan tärkein opetusväline on hänen persoonansa, jonka kautta lapsi ja nuori peilaa- vat itseään ja arvojaan. Jokainen opettaja toimii omalla tavallaan ja opettajuutta voidaan toteuttaa monella tapaa. Tärkeintä olisi, että opettaja pystyisi työskentelemään omana itsenään ja itselle hyvällä ja merkityksellisellä tavalla. Kun opettaja löytää itselleen sopivat tavat toimia, niin näkisin tämän heijastuvan positiivisesti myös hänen oppilaisiin ja työyhteisöönsä. Yksi haastateltava toteaa seuraavanlaisesti:

”Opettaja toimii persoonana. Se persoona on se työväline. Monestihan ne opettajat, jotka tuovat vahvasti oman persoonansa ja arvonsa esille, ovat niitä, jotka muistetaan.”

Myös toinen haastateltava ilmaisi näkemyksensä opettajan persoonallisuudesta ja, siitä miten arvoja tuodaan esiin opettajana:

”Semmoiset pidetyt opettajat aika monesti saattaa olla semmoisia, että niiden arvomaailma on vähän näkyvämpi ja se liittyy varmaan siihen omana itsenään olemiseen.”

Kummankin opettajan kommentissa välittyy tietynlainen positiivinen mielikuva siitä, miten opettajat koetaan, kun he toimivat persoonina ja niin, että heidän arvonsa ovat esillä. Heidän mukaansa persoonalliset opettajat ovat niitä, jotka muistetaan ja joista myös pidetään.

Opettaja voi oman persoonansa kautta myös innostaa ja motivoida opiskelijoita. Haastattelussa opettajat toivat esiin, että persoonallinen lähestymistapa ja aitous vaikuttavat siihen, miten opiskelijat voivat olla ja toimia oppimisympäristössä. Aito opettaja on lähestytävää ja turvallinen, luoden myös turvallista ympäristöä. Pari haastateltavaa esimerkiksi koki, että huumorin käyttö ja että pystyy nauramaan myös itselleen, omille virheilleen, voivat toimia tapoina luoda turvallista ja kannustavaa ympäristöä. Kun opettaja uskaltaa olla oma itsensä ja laittaa itseänsä esille, heijastuu tämä positiivisesti varmasti myös opiskelijoille.

”Opiskelijat huomaa ehkä aika nopeasti, jos sä oot aidosti oma itsensä”

Kuvataidetunnit voivat olla monelle myös vaikeita, opiskelijat voivat joutua näyttämään omia tuotoksia ja sitä myötä itseään muille tavalla, joka tuntuu vieraalta ja jota saatetaan arastella. Haastatteluiden mukaan kuvataideopettaja voi juuri oman persoonansa kautta

luoda turvallista ja rohkaisevaa ilmapiiriä luovalle työskentelylle. Opettajan oma persoona ja yksilöllinen lähestymistapa opetukseen voi näkyä myös opiskelijatöissä haastateltavien mukaan. Esimerkiksi persoonana kovin järjestelmällisen opettaja kurssilla toteutetut tehtävät ja tuotokset voivat näyttää erilaiselta, kuin opettajan, joka painottaa enemmän esimerkiksi ilmaisuvoimaa.

Kaikki opettajat eivät välttämättä tahdo aina tuoda omia arvojaan opetukseen, vaikka pitäisivätkin niitä tärkeinä. Heidän mukaansa opetustyötä voi tehdä itselleen merkityksellisellä tavalla, vaikka kaikki arvot eivät olisikaan jokaisessa hetkessä mukana työssä. Joku opettaja saattaa kokea jopa tärkeäksi ottaa etäisyyttä omista arvoista opetustyössä. Tämä liittyy mahdollisesti siihen, minkälaisen ammattiminän opettaja tahtoo tietoisesti luoda. Tirri (2002, s. 25) tuo esiin, miten ilman persoonallista sitoutumista on hankala tehdä opettajan työhön kuuluvaa palvelutehtävää. Siksi opetustyössä on tärkeä pystyä yhdistämään oma persoona opettajan ammattirooliin ja ammattieettisiin kysymyksiin. Malinen (2015, s. 76) huomauttaa, että jokaisen kuvataideopettajan työ perustuu persoonaan ja opetuksen ytimessä on hänen henkilökohtainen panoksensa ja motivaatio.

Opettajien jotkin henkilökohtaiset arvot voivat kuitenkin olla sellaisia, ettei niitä halua tai koe tarpeelliseksi tuoda mukaan opettajuuteen. Opettajalla on myös ammattivastuu ja opettajan eettiset ohjeet (OAJ, 2024) siitä minkälaisia arvoja ja millä tavalla niitä tuo esiin ja etteivät ne ole ristiriidassa vaikkapa koulun arvojen kanssa. OAJ:n (2024) mukaan opettajalla on vapaus omaan arvomaailmaansa, mutta opetustyö ja vastuu siitä on sidoksissa perustehtävään ja sen normistoon.

”Se mitä ammatillisesti vaan pitää ehkä pystyä tekemään niin on se, että löytää niitä omia arvojaan sitä kautta, että millä voi olla oma itsensä ja silti ehkä sitten tuoda siihen opetukseen sitä arvomaailmaa oikealla tavalla.”

4.3 Ristiriidat henkilökohtaisten ja toimintaympäristön arvojen välillä

Ristiriitaisuuksilta ei voida välttyä opettajantyössä. Ihmis- ja yhteiskuntaläheisessä työssä, jossa on monista suunnista tulevia arvoja, tavoitteita, toiveita ja mielipiteitä, on mahdollonta olettaa opetustyön olevan täysin arvoristiriidaton. Törmä kollegoineen (2004, s.

185) korostavat opettajien työn olevan sidoksissa yhteiskuntaan ja sen arvoihin ja toimintamalleihin. Opetustyössä koetut ristiriidat ja jännitteet voivat johtua opettajan persoonasta, mutta myös opettajuudesta yhteiskunnallisena työnä. Vaikka koulun ja opetuksen arvot, kuten tasa-arvo, ovat yleisesti hyväksytyjä ja opettajien henkilökohtaiset arvot usein linjassa niiden kanssa, niin ristiriitaisuuksia voi silti nousta ja nouseekin esiin, eri asioista ja tahoilta.

Vuorikoski (2004, s. 53) kertoo omista opettajan kokemuksistaan siitä, miten omista ristiriitaisista tunteista puhuminen voi leimata opettajaa huonoksi. Hän on huomannut, että ilmeisesti monella opettajalla on samanlainen tilanne, jotka kokevat riittämättömyyttä ja uupumusta työssä. Vuorikosken (2004, s. 53) mukaan, koulutusjärjestelmän tehokkuusvaatimus aiheuttaa paljon pahoinvointia, sillä opiskelijoiden tai opettajien ei sallita olevan kokonaisia ihmisiä tunteineen ja tarpeineen. Tutkijana tunnen vastuuta siitä, etteivät haastateltavani tule tutkimuksessani leimatuksi siitä, että he avoimesti pohtivat myös opettajan työhön liittyviä arvoriitiriitoja.

Arvoriitiriidat kouluinstituution rakenteen kanssa oli yksi haastatteluissa esiinnoussut teema. Rakenteet voidaan kokea työtä rajoittavina tekijöinä, kun opetusta suunnitella ja toteuttaessa. Haastattelussa yksi kuvataideopettaja koki oppituntien 75 minuutin aikarajan haastavaksi, sillä taiteellinen prosessi ja työskentely vievät hänen mukaansa paljon enemmän aikaa. Oppituntien kiireellisyys saattaa katkoa luovaa työskentelyä ja estää syventymistä pitkäjänteiseen tekemiseen. Tämänkaltaiset rakenteelliset tekijät voivat sotia opettajan oppimiskäsityksiä ja pedagogisia tavoitteita vastaan.

”Jos ajatellaan rakenteellisesti niin ihan tällainen lukio-opintojen rakenne, sehän sotii mun tiettyjä arvoja, ihmiskäsitystä vastaan. Koska siis eihän tää palvele mitenkään taiteellista prosessia. Se, miten on pilkottu tämän oppiaineen kulku tällain. Mutta siihen joutuu tyytymään”

Opetustyö ei ole pelkästään tuntien suunnittelua ja pitoa, vaan yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa erilaisten hankkeiden ja projektien kanssa on kouluissa arkipäivää. Hankkeet voidaan kokea haasteelliseksi ja myös turhauttaviksi, kun ne vievät aikaa pois muulta opetukselta ja opetustyöltä. Opettajan työ sekä opiskelijoiden työskentely hajautuu eri suuntiin ja tämä voidaan lopulta kokea oppimista haittaavaksi tekijäksi.

”Meillä on näitä kursseja ja opintoja ja ihmiset haluaa saada niissä aikaiseksi jotain ja sitten siihen päälle laitetaan aina kaikenlaisia tapahtumia ja hankkeita ihan hirveästi, että sitten se opetustyö on ihan semmoista sekavaa ja opiskelijalle tippuu homma käsistä ja ne ei saa siitä kokemusta”

Haastattelemieni opettajien puheissa heijastuu Vuorikosken (2004, s. 170) näkökulma, jossa ”opettajat elävät arvojen ristipaineissa, kun heille työnnetään erilaisten kehittämissankkeiden varjolla tulosvastuullisuuden perustuvia markkina-arvoja, jotka ovat ristiriidassa ammattietiikan kanssa.”

Jos esimerkiksi jokin vakiintunut toimintatapa tai käytäntö koulussa tuntuu raskaalta, voisi näihin epäkohtiin pyrkiä puuttumaan yksin tai yhteisesti muiden koulussa toimivien opettajien kanssa. Yksi haastateltava koki tarvetta paremmalle materiaalitietoisuudelle, toimintatavoille ja kierrätykselle. Hän lähti aluksi itse viemään asiaa eteenpäin ja on nyt saanut muun työyhteisön ja kollegat toimintaan mukaan. Vaikka opetustyössä tulee vastaan ristiriitaisia tilanteita, olisi kuitenkin hyvä pyrkiä löytämään toimintatapoja, joilla toteuttaa omia tärkeäksi kokemia arvojaan. Työskentely muuttuu helposti kuluttavaksi ja raskaaksi, jos ristiriitaisuudet hiertävät jatkuvasti.

Omista arvoista on hyvä osata myös tarvittaessa joustaa tilanteen mukaan. Opettaja työskentelee työyhteisössä, jossa tarvitaan joustavuutta ja kykyä tehdä kompromisseja kollegoita ja myös opiskelijoita huomioiden. Opettaja joutuu myös hyväksymään ulkopuolisia arvoja, kuten koulun ja siellä työskentelevien ihmisten arvot. Haastatteluissa kävi ilmi, että tämä voi olla luontevaakin, kaikkien arvojen ei tarvitse kohdata täydellisesti. Yksi haastateltava kommentoi, että hänellä voi ihmisenä olla erilainen arvomaailma kuin koululla ja mitä se edustaa. Ei kuitenkaan täysin, mutta jotain rajankäyntiä pitää tehdä omien ja koulun arvojen kanssa. Eli opettajan henkilökohtaiset arvot eivät saisi tulla työn ja sen toteuttamisen tielle.

Ristiriitaisuutta voi kokea oppiainekohtaisestikin. Useampi haastateltava koki, että kuvataiteen oppiaineen opettajan työssä voi tulla vastaan arvoriitiriitaisuutta. Esimerkiksi kuvataiteen oppiainetta tai taidetta yleisesti ei aina arvosteta. Haastateltavat mainitsivat, että kokisivat työskentelyn haastavaksi ja kuluttavaksi, jos joutuisivat jatkuvasti perustelemaan

oman oppiaineensa arvoa ja tarpeellisuutta. Kukaan haastateltavista ei ollut itse tällaisiin tilanteisiin joutunut, vaan he kokivat, että heidän lukiossaan taidetta arvostetaan.

4.4 Työhyvinvointi ja arvojen mukainen työskentely

Gjerstad (2011, s. 82) tuo esiin, että ihmisen hyvinvointi ja persoonan mukainen hyvä elämä vaatii, että hän pystyisi välillä keskittymään asioihin, jotka ovat hänelle itselleen merkityksellisiä. En näkisi, miksi tämä ei olisi totta myös opetustyössä, jossa persoona on vahvasti mukana. Rabensteiner (2011, s. 163) esittää mielenkiintoisen kysymyksen: ”Kertovatko opettajien työuupumusluvut loppuun palamisesta, joka on seurausta opettajan ei-tarkoituserioituneesta ja ei-arvo-orientoituneesta toiminnasta koulussa?”

Arvojen mukaisella työskentelyllä ja työhyvinvoinnilla on selkeä yhteys toisiinsa. Työtä on vaikea tehdä, jos se sotii täysin omia henkilökohtaisia arvoja vastaan. Etenkin jos arvoriidat ovat jatkuvia ja toistuvia. Tiedetyt toimintatavat ja käytänteet opettajan työssä, jotka ovat toistuvia ja joita ei koeta toimiviksi ja hyviksi, voivat olla hyvin kuluttavia. Joskus ne joutuu hyväksymään, vaikka rakentavampaa olisi jos niihin pystyisi puuttumaan tai vaikuttamaan. Koulumaailmassa muutokset ovat kuitenkin hitaita, eivätkä kaikki koulu yhteisössä ole välttämättä innokkaita osallistumaan muutokseen. Yksi haastateltava koki koulumaailmassa turhauttavaksi muutoksen ja asioiden etenemisen hitauden.

Ristiriidat työn kanssa vaikuttavat väistämättä työssäjaksamiseen ja sen mielekkyyteen. Haastattelussa nousi esiin kysymyksiä ”pystyisikö sitä hommaa kauaa tekemään”, jos opettaja olisi täysin ja radikaalisti vastaan koulujärjestelmän arvoja. Ehkä tämän täytyisi olla opettajalle ristiriidassa oleva perustavanlaatuisen arvo, jotta ei työskentely ei koulussa mielekkäästi onnistuisi. Tähän liittyy myös itsensä ja oppiaineensa tarpeen jatkuva perustelevminen. Opettaja näkee usein varmasti oman aineen hyvin tärkeänä, joten jos sitä ei arvosteta niin työskentely käy raskaaksi. Ei voida olettaa, että tietty oppiaine olisi kaikille tärkeä. Voisi kuitenkin käydä raskaaksi, jos kukaan muu koulu yhteisössä tai opettajakunnassa ei antaisi vastakaikua oman oppiaineen tärkeydelle.

”voi kuvitella, että on kuvisopettajia jotka joutuu tän asian kanssa painamaan sitten siinä koulussa vai kukaan arvosta sitä sun oppiainetta?”

Arvoasiat voidaan kokea myös raskaina. Joillekin opettajille ajoittainen etäisyyden ottaminen arvopohdintoihin voi auttaa työnhyvinvointia ja -jaksamista. Arvoetääntyminen tai arvoneutraalius voi näkyä opettajan työssä eri tavoin ja kohdistua eri asioihin. Arvopohdintaan ei haluta välttämättä käyttää jatkuvasti energiaa. Yksi haasteltava kommentoi arvoneutraaliuden säätelyä ja työn kuormittavuutta seuraavanlaisesti:

”sitten jos on vähän neutraalimpi niin silloin sä ehkä suojelet itseäsi sen työn kuormittavuudelta myös, joo se on semmoinen tapa toimia.”

Itselle tärkeiden arvojen kanssa työskentely ja työskenteleminen omana itsenään auttavat toisaalta jaksamaan opettajan työn tekemistä. Luukkaisen (1998, s. 132) mukaan jatkuva neutraalin opettajan roolin ylläpitäminen on henkisesti kuluttavaa. Niemen (2011, s. 146) mukaan opettajan työ saa silloin mielekkyyden ja merkityksen, kun siihen liittyy kasvatuksellisia ja eettisiä arvoja. Ilman jotain arvopäämäärää on vaikea motivoida ketään antamaan itsestään parasta oppilaille (Niemi, 2011, s. 146).

Haastatteluissa omien arvojen mukaisen työskentelyn koettiin olevan tärkeää ja antavan työlle merkitystä. Tämä tulee myös siinä esiin, että työ olisi raskasta ja uuvuttavaa, jos olisi jatkuvia ristiriitoja omien ja työympäristön arvojen kanssa tai omista arvoistaan joutuisi lupumaan. Yksi opettaja kiteytti mielestäni hyvin sanoen: ”että jaksaa tehdä sitä työtä pitkään, niin se on tärkeätä, että sä oot sellainen kun oot.”

5 ARVONEUTRAALIUS OPETTAJAN ROOLISSA JA OPETTAJANA TOIMIMISESSA

5.1 Neutraaliuden ja objektiivisuuden säilyttäminen – arvojen syrjäyttäminen

Joissakin tilanteissa opettajan on hyvä osata tiedostaa, milloin jättää omat arvot ja niiden ilmaisemisen taka-alalle. Ei ole kyse siitä, että arvoistaan joutuisi kokonaan luopumaan, vaan kyse on enemmänkin väliaikaisesta tietoisesta toiminnasta, jossa omia arvoja ei tuoda mukaan tilanteeseen, oli se sitten keskustelu tai muu kanssakäyminen. Se, miten arvoneutraali opettajan tulisi olla, riippuu täysin tilanteen luonteesta.

Jotkin aiheet voivat olla sellaisia, että opettaja ei koe niiden kuuluvan koulukontekstiin, tai opettaja ei henkilökohtaisesti halua tuoda niitä esiin. Tässä opettajan tavoite voi olla objektiivisuuden säilyttäminen tai ettei halua profiloitua tai syrjiä ketään. Jos opettaja tuo esiin tiettyjä arvoja tai ottaa kantaa arvomaailmallisesti, on hyvin mahdollista, että hän samalla asettuu vastakkain eriäviä tai vastakkaisia arvoja edustavien ihmisten kanssa. Yksi haastateltava koki, että opettajan pitää pystyä myös säilyttämään tietynlainen objektiivisuus.

Gjerstad (2011, s. 77) mainitsee, että: ”Nykyaikana, jolloin on muodikasta olla ottamatta vahvasti kantaa, pelkkä suunnan pakko ja siihen liittyvä hyvän määrittely voi ahdistaa.”. Tämäkin voi vaikuttaa siihen, halutaanko asioihin ottaa kantaa vai vaietaanko mieluummin.

Politiikka nousi haastatteluissa selkeäksi aiheeksi, jossa opettajat eivät halunneet tulla profiloituneeksi ja haluavat säilyttää objektiivisuuden etenkin oppilaiden keskuudessa. Gjerstadin (2011, s. 82) mukaan kasvattajan uskonnolliset, poliittiset, ideologiset sekä traditioihin koetut käsitykset vaikuttavat herkästi siihen, mitä hän tuo kasvatettavalle esiin ja mitä hän jättää kasvatuksesta ulos. Ehkä tämä voi myös olla yksi syy, miksi poliittista neutraaliutta halutaan harjoittaa.

Käsittelen luvussa 6.3 tarkemmin kuvataiteen ja kuvataideopetuksen poliittisuudesta ja siihen liittyvistä arvoista. Jos opettaja kokee haluavansa ilmaista omaa poliittista tai elämänsä katsomuksellista suuntaustaan, tulisi siinä pystyä samalla ilmaisemaan, että muutkin näkökulmat ovat mahdollisia. Ehkä politiikka koetaan yleisesti asiaksi, joka ei kuulu

koulukontekstiin, se on monella tapaa hyvin henkilökohtainen asia ja sen kautta asetutaan tietyille kannalle, joskus toista osapuolta vastaan. Opetussuunnitelmissa mainitaan koulutuksen ja opetuksen olevan poliittisesti sitouttamaton (POPS 2014, LOPS 2019).

Tilanteita, joissa opettajan neutraaliuden ylläpitämistä ja omien arvojen taka-alalle jättämisestä olisi hyvä harjoittaa, ovat esimerkiksi herkät ja arat keskusteluaiheet opiskelijoiden välillä. Näissä tilanteissa opettaja voi toimia objektiivisempänä osapuolena, ilman että tuo omia mielipiteitään vahvasti esille. Yhden haastateltavan mukaan tulenaroissa keskustelutilanteissa opettaja osaa vetäytyä eikä lähde mukaan opiskelijoiden vahvoihin kannanottoihin. Opettaja toimii tilanteessa suodattavana tekijänä, jossa opettaja pysyy neutraalina ilman, että ottaa voimakkaasti kantaa.

On hyvin tilanneriippuvaista, milloin opettaja voi tuoda omia arvojaan esille enemmän ja milloin taas vähemmän. Haastatteluiden perusteella, opettajan tulisi osata jättää omia arvojaan ja mielipiteitään taaemmalle, kun niillä saattaisi syrjiä tai loukata muita. Etenkin kun mietitään opettajan asemaa opiskelijoihin nähden, tietynlaista neutraaliutta ja objektiivisuutta olisi hyvä tietoisesti harjoittaa taatakseen opiskelijoiden keskinäistä yhdenvertaisuus ja loukkaamattomuutta.

5.2 Opettajan valta-asema ja vastuu arvotoimijana

Opettajan työssä on paljon erilaisia valta-asetelmia ja opettajalla on myös paljon vastuuta työssään. Opettajan vastuu ulottuu oppimiseen ja kasvatukseen, mutta opettajan työ ei ole vain tiedonvälittämistä. Haapaniemi (2011, s. 82) huomauttaa, että silloin kun kyse on kasvatustyöstä, valtaa ja sen käyttöä ei voida sivuuttaa. Kasvatus on aina myös vallankäyttöä (Haapaniemi, 2011, s. 82). Hytösen (2011, s. 178) mukaan ”kasvattajat käyttävät ja ovat kautta aikain käyttäneet valtaa, he tekevät ja ovat aina tehneet arvosidonnaisia valintoja ja ratkaisuja.” Raehalme (2004, s. 82) kuvailee vielä kasvattajaa vallankäyttäjäksi, joka kasvatuksen kautta voi ohjata lapsen sisäistämään tiettyjä moraalisia arvoja ja periaatteita.

Opettajan toiminta vaikuttaa myös oppilaiden arvoihin ja asenteisiin. Opettaja on arvojen välittäjä, halusi hän sitä tai ei. Tällöin opettaja on vastuussa siitä, minkälaisia arvoja hän tuo esiin ja miten. Arvot voivat usein välittyä opetettavan sisällön lisäksi opettajan oman

esimerkin kautta. Tämän takia opettajan olisi hyvä tiedostaa omat arvonsa, jotka ohjaavat hänen toimintansa. Koen, että tiedostettu arvojen jakaminen on parempi asia, kuin tiedostamaton arvojen jakaminen.

Gjerstad (2011, s. 76) mainitsee, että arvokasvatus (miksi ei myös yleisesti arvotoiminta, joka tapahtuu opetustyössä) ei voi olla arvojen pakottamista. Hän kokee, että kun arvokasvatusta toteutetaan oikein, niin pitäydytään tarpeeksi laeassa arvo-objektivismissa (Gjerstad, 2011, s. 76). Tämä näkökulma arvotoiminnasta tuli myös esiin haastatteluissa.

Opettaja ei voi toimia niin, että hän tuo mielivaltaisesti vain omia arvojaan esiin ja välittää pelkästään niitä. Jos opettajan oma toiminta ja arvomaailma on sellaista, että se syrjii joi-takin oppilaita, eikä hän pysty pitämään yllä objektiivisuutta, pitää hänen yhden haastateltavan mukaisesti muokkaamaan omaa toimintaansa, niin ettei se aiheuta eriarvoisuutta. Opettaja on vastuussa oman opetuksen ja opettajuutensa kehittämisestä, ja tähän liittyy väistämättä oman toiminnan muokkaaminen tilanteen niin vaatiessa. Opettajan vastuuseen kuuluu myös omien arvojen päivittäminen. Jos tämä ei ole mahdollista:

”sillä tavalla mieluummin sitten neutraali ja ei tuo kauheasti esiin mielipiteitänsä ja omistamiansa arvojansa, kuin että sitten jotenkin tavallaan antaa kummallisia viestejä.”

Opettajajohtoiset luokkatilanteet nähtiin haastatteluiden perusteella tilanteina, joissa opettajan tulisi toimia mahdollisimman neutraalisti. Yksi haastateltava mainitsi, että hänen mielestään luokkatilanteessa pitää pystyä syrjäyttämään jotkut arvonsa. Toinen haastateltava koki opettajajohtoiset tilanteet sellaisina, joissa opettajan tulisi pystyä olemaan arvoneutraalimpi, sillä opettaja on silloin valta-asemassa opiskelijoihin nähden.

Oppituntien pitämisen ohella opettajan vastuullisiin tehtäviin kuuluu myös ryhmänohjauksellisia tilanteita, joissa korostuvat hänen vastuunsa arvoasioissa. Yksi haastateltava toi esiin ryhmänohjaajan näkökulman tällaisesta vastuusta. Erityisesti tilanteissa, joissa ryhmänohjaaja – ja opettaja yleisemminkin – on tekemisissä opiskelijoiden taustoihin ja kotio-oloihin liittyvien asioiden kanssa, eteen voi tulla välillä hyvinkin erilaisia arvomaailmoja. Tällöin opettajan on oltava hienovarainen viestinnässään, sillä suorat kyseenalaistamiset tai omien arvojen korostaminen voivat aiheuttaa turhia jännitteitä. Tähän liittyy myös Räsänen (2002, s. 110) ajatus siitä, että opettajan tulisi olla herkkä sekä oppilaan ja hänen vanhempiansa arvoille, että omalle ammatilliselle tehtävälleen ja sen mukaisille arvoille.

5.3 Arvoneutraalius työyhteisön ja opiskelijoiden välillä

Opettajan vuorovaikutus koulu yhteisössä on monitasoista ja ulottuu sekä kollegoihin että opiskelijoihin. Opettaja ottaa roolin työyhteisön aktiivisena jäsenenä ja toimijana. Opettaja ottaa luonnollisesti toisen roolinsa opiskelijoihin nähden vastuullisena aikuisena ja kasvatustajana. Se, miten opettaja omine arvoineen ja niiden välittäjänä toimii vuorovaikutuksessa työyhteisön tai opiskelijoiden kanssa, ei ole merkityksetöntä. Opettajan tulisi hahmottaa, missä tilanteissa on tarpeen säilyttää neutraali asema ja milloin omien arvojen esiin tuominen voi olla perusteltua. Jokainen opettaja toimii yksilöllisesti, joillekin vahvempi arvoneutraalius on sopivampi vaihtoehto, jotkut puolestaan haluavat tuoda omia arvojaan ja mielipiteitään selkeästi esille.

Haastateltavat kokivat, että opettajan tulisi olla neutraalimpi ja objektiivisempi opiskelijoita kohtaan. Opettaja on väistämättä valta-asemassa opiskelijoihin nähden, kun taas opettaja on tasavertaisemmassa asemassa työyhteisönsä jäseniin nähden. Vaikka opettajan valta-aseman rooli on muuttunut auktoriteettisesta tiedon antajasta lähemmäs oppimisen ohjaajaa ja kanssaoppijaa, niin valtasuhde on silti olemassa. Haapaniemi (2011, s. 82) mukaan kasvatus on aina vallankäyttöä. Opettaja valta-asema vaikuttaa siihen, miten arvoneutraalina opettaja pystyy olemaan opiskelijoihin nähden. Tämä tuli esiin haastattelussa silloin, kun kommentoitiin pyrkimyksiä luokkatilanteiden ja opettajajohtoisten tilanteiden arvoneutraaliuteen.

Työyhteisössä arvoneutraaliuden vaatimus koettiin paljon vapaampana. Ehkä on normaallimpaa ja hyväksyttävämpää, että aikuisten kanssa jutellaan rennommin. Aikuisten välinen luottamus saattaa myös mahdollistaa syvällisemmän keskustelun. Yksi haastateltava kommentoi, sitä miten omia arvojaan voi tuoda esiin:

”No mun mielestä siis totta kai saa tuoda missä tahansa tilanteessa, varsinkin jos miettii työyhteisöllisesti opettajien kesken. Siitä on eri asia, jos ollaan niin kun. kunhan nyt ei tietysti syrji muita tai aiheuta pahaa mieltä.”

Haastattelussa nousi esiin myös ajatuksia siitä, että opiskelijoidenkin kanssa voi hyvin puhua arvoasioista ja se voi parhaimmillaan toimia pedagogisena lähestymistapana. Lukio on nuorelle aikaa, jolloin hänen oma arvopohjansa kehittyy ja hän alkaa itsenäistyä. Koulu,

vertaisryhmät ja myös opettajat tarjoavat toiminnallaan erilaisia arvokeskusteluja ja heijastuspintoja nuoren omaan kasvuun. Esimerkiksi kuvataideopetuksella on hyviä mahdollisuuksia arvojen käsittelylle ja pohtimiselle. Gjerstad (2011, s. 85) huomauttaa, että nuori nähdään arvoja omaavaksi ja etsiväksi ihmiseksi, jonka kanssa kasvattaja pystyy arvoista keskustelemaan. Haapaniemi (2011, s. 91) samaistuu ajatukseen, että opettaja voi ammatillisena auttaa nuorta valitsemaan kestäviä arvoja, joista voidaan keskustella, kiistellä ja nähdä niiden seurauksia.

5.4 Neutraalius kuvataideopetuksessa

Haastattelussa nousi mielenkiintoista keskustelua eri näkökulmia kuvataideopetuksesta, taiteesta, arvoista ja neutraaliudesta. Keskityn tässä luvussa kuvataideopetuksen ja arvojen käsittelemiseen tehtävien kautta, sekä arvoneutraaliudessa pysymiseen kuvataiteen opetuksessa.

Opettajan henkilökohtaiset arvot voivat näkyä siinä, miten hän suhtautuu esimerkiksi poliittisiin, yhteiskunnallisiin aiheisiin ja kannustaa kantaaottavuuteen kuvataideopetuksen tehtävissä. Haastateltavat kokivat vastahakoisuutta pohtiessaan omia tehtäviä kuvataideopetuksessa ja haluavatko käsitellä niissä arvoasioita. Yksi haastateltava mainitsi, ettei koe asettuvan kärkkäästi arvomaailmallisesti tai poliittisesti mihinkään tiettyyn suuntaan, joka voi vaikuttaa siihen, että hänen tehtävänsäkin ovat enemmän arvoneutraaleja. Hän kuitenkin tuo esiin, että:

”No ei ehkä ole mahdollista olla täysin neutraali, että kyllä väkisinkin oma arvomaailma varmaan tulee tehtävien kautta tai valintojen kautta tai puheiden kautta.”

Toinen haastateltava toi esiin, ettei välttämättä omissa tehtävänannoissa halua juurikaan käsitellä arvoasioita. Hän ei laatia tehtäviä, joissa käsiteltäisiin esimerkiksi maailmainkautta, mutta toisaalta pohtii onko sekään hyväksyttävää, että ei käsittele kyseisiä asioita tehtävissään. On hyvin opettajakohtaista minkälaisia tehtäviä kuvataideopettaja teettää, ja mitä asioita käsittelee. Jotkut opettajat luonnollisesti suuntautuvat enemmän käsittelemään arvoasioita, kuin toiset. Haastatteluissa keskustelimme siitä, että arvojen käsittelyä voidaan lähestyä vaihtoehtoisesti opiskelijälähtöisesti, keskustellen ja kannustaen. Tässä

tulisi kuitenkin olla varovainen, koska jotkin aiheet eivät välttämättä sovi koulukontekstiin tai ovat esimerkiksi joitakin opiskelijoita syrjiviä.

Kuvataideopetuksessa opettajan tulisi kuitenkin käytännössä pyrkiä olemaan mahdollisimman neutraali opiskelijoita kohtaan, vaikka sisältötasolla kuvataideopetuksessa tehdyt ja käytetyt tuntimateriaalit eivät ole koskaan arvoneutraaleja. Opiskelijoita ei voi tai ei aina-kaan tulisi suosia suhteessa toisiin opiskelijoihin. Se miten kuvataideopettaja työskentelee luokassa, kuten luokassa kiertely ja tasavertainen verbaalinen ja non-verbaalinen kommunikointi, oppilas- ja oppilaistöiden palautteenanto ei tulisi olla ketään suosivaa tai syrjivää. On ymmärrettävää, että opettajalla on omat mieltymyksensä taiteesta ja että ei ole aina mahdollista käydä jokaisen oppilaan luona täysin tasavertaisesti kommentoiden, mutta siihen tulisi pyrkiä:

”Voi käydä aina semmoisia tilanteita, että joku jää niinku välistä aina tai joku tämmöinen sitten tulee aina semmoinen siinä. Mä yritän aina muistaa sitä, mutta joskus sitä että onko mä nyt varmaan käynyt jokaisen töitä katsomassa.”

Niemi (2002, s. 126) toteaa, että jokainen oppilaan kohtaaminen tai kohtaamattomuus koulukontekstissa jättää jäljen oppilaan käsitykseen siitä, onko hän arvokas ihmisenä. Jos esimerkiksi, oppilastöiden kommentointia ja palautteenantoa katsotaan tältä kantilta, niin voidaan nähdä miten tärkeää olisi pyrkiä mahdollisimman tasavertaisuuteen opiskelijoiden välillä.

Kuvataideopettajan omat taidekäsitykset ja -mieltymykset voivat kuitenkin ohjata palautteenantoa ja yleistä opiskelijoiden ohjausta kuvataiteen oppitunneilla. Palautteenanto ei tulisi olla johdettu pelkästään kuvataideopettajan omista taidemieltymyksistä, vaan opetuksen, kurssin ja tehtäväkohtaisista tavoitteista ja oppilaan omista tavoitteista ja lähtökohdista käsin. Opettaja voi ja mielestäni tulisikin ilmaista omia taidearvostuksiaan tunteilla, mutta ne eivät voi olla lähtökohdat opiskelijoiden palautteenannolle ja ohjaukselle.

5.5 Neutraaliuden mahdottomuus

Jo pelkästään opetuksen ja sivistyksen olemassaolo on arvolutautunutta. Kouluun, oppimiseen ja kouluinstituution olemassaoloon liittyy esimerkiksi paljon poliittisia päätöksiä ja

arvovalintoja. Koulu on olemassa, koska sivistystä arvostetaan ja sitä halutaan edistää. Kiilakosken (2005, s. 144) mukaan sivistystä tavoitellaan sen itsensä vuoksi. Sen lisäksi, että sivistyksellä on itseisarvo, nähdään se myös välinearvona, jossa sivistyksellä on suotuisia seuraamuksia (Kiilakoski, 2005, s. 144).

Opettajan mahdolliset pyrkimyksen arvoneutraaliuuteen on käytännössä mahdotonta. Koulu on arvojen välittäjä, sitä myöten opettajakin välittää arvoja. Opettaja välittää koulun arvoja, mutta myös omia henkilökohtaisia arvojaan omalla toiminnallaan, esimerkillään ja opetuksessaan. Opettajien omaa arvomaailmaa tulee väistämättä esiin esimerkiksi tehtävien, valintojen, puheiden tms. kautta. Jokaisen valinnan taustalla vaikuttaa aina jokin arvo ja se itsessään tekee arvoneutraaliuden mahdottomaksi. Myös objektiivisuuteen ja arvoneutraaliuuteen pyrkiminen on itsessään arvovalinta, sillä se kertoo siitä, mitä asioita pidetään arvossa. Gjerstad (2011, s. 77) korostaa, että ”kasvattaja ohjaa lasta väistämättä aina johonkin suuntaan, neutraali tai kantaa ottamaton suhtautumistapa on mahdoton”

Opettajuuteen ja opettajan ammattikuvaan kuuluu tietynlainen, ehkä hieman pinttynyt käsitys ja pyrkimys arvoneutraaliuuteen. Haastatteluihin osallistuneet kuvataideopettajat kokivat, että opettajan on mahdotonta olla täysin neutraali sillä arvot ulottuvat niin moneen eri osa-alueeseen koulussa ja opetuksessa ja myös opettajan omassa toiminnassa. Sen lisäksi, ettei opettaja pysty olemaan täysin neutraali, nousi haastatteluissa esiin kommentteja sellaista käsitystä vastaan, jossa opettajan pitäisi ollakaan täysin neutraalin. Yksi haastateltava kommentoi: ”tässä se on hyvä kysymys just että tarvitaanko, että pitääkö pyrkiä täydelliseen arvoneutraaliuuteen vai voisiko olla ihan kivakin, että me ollaan kaikki erilaisia?”

Toinen haastateltava sanoi mielestäni osuvasti: ”Sitten taas semmoinen täysin neutraali niin kun opettaja, niin eikö se sitten käytännössä ole myös niinku turha?” Jos opettaja ei pysty tekemään työtään omalla persoonallaan ja omana itsenään, niin usein opetustilanteissa hyvinkin oleellinen ja tarpeellinen ihmiskontakti ja kosketuspinta häviää. Arvoneutraalius ja objektiivisuus ovat tilanteen mukaan tarpeellisia, mutta opetustyössä on hyvä olla mukana arvoja, kuin myös opettajien on hyvä olla persoonallisia ja omanlaisia.

Arvot ulottautuvat moneen eri osaan myös kuvataideopetuksessa. Kuvataideopetuksessa opettaja väistämättä välittää jonkinlaisia arvoja, oli se sitten tehtävien, oman toiminnan ja

puheiden kautta tai käsiteltävien teemojen, materiaalien ja näytettävien kuvien kautta. Arvot tulevat esiin arvioinnissa, oppilaistöissä, niiden kommentoinnissa ja palautteenannossa. Taide välittää arvoja ja on usein vahvasti yhteydessä yhteiskunnassa oleviin arvoihin. On ehkä sanomattakin selvää, että absoluuttiseen arvoneutraaliuteen pyrkiminen on mahdotonta.

6 ARVOT JA KÄYTÄNTÖ KUVATAIDEOPETUKSESSA

6.1 Piilo-opetussuunnitelma ja arvot kuvataideopetuksessa

”Semmoinen ylipäänsä se piilo-opetussuunnitelma, mihin mä tavallaan luen tän, koska vaikka opetussuunnitelmassa on arvot olemassa, mutta että se niinku se opettajan omana itsenä oleminen ja ne ristiriitaisemmat ominaisuudet arvoihin liittyen, ehkä niin ne on vähän sitä piilo-opetussuunnitelmaa ja sitä tiedostamatonta tai sitten tiedostettua, mutta ei niinkään päälle liimattua siihen opetukseen. Ne jää ehkä monella sille, että niitä ei ole välttämättä hirveästi mielti.”

Piilo-opetussuunnitelmallisuus on mitä luultavimmin osa jokapäiväistä opetusta ja opetus-tilanteita. Arvot kietoutuvat piilo-opetussuunnitelmaan monella tapaa myös kuvataideopetuksessa. Opettaja saattaa tuoda omia arvostuksiaan ja itselle tärkeitä asioita herkemmin mukaan opetukseen, vaikka niitä ei sen kummemmin tekisi näkyväksi. Yksi haastateltava ilmaisi, että henkilökohtaiset arvot heijastuvat opetuksessa sisällöllisesti tehtävänantojen kautta ja minkälaisia teemoja käsittelee: ”esimerkiksi just joku luonto on kuitenkin mulle tosi tärkeä, niin jos mä vaan suinkin saan jotakin luontoa mä niin kyllä sinne sitten sujahtaa sitä.”” Jos opettaja käsittelee opetuksessaan paljon luontoa, se väistämättä viestii siitä, että luonto on arvokasta, vaikka sitä ei sanoittaisi suoraan.

Opettajan arvot tulevat esiin piilo-opetussuunnitelmallisesti esimerkiksi kuvataideopetuksen arvioinnissa, mitä asioita ja minkälaista työskentelyä arvostetaan. Niemi (2002, s. 133) huomauttaa, että opettajan eettisyys tulee esiin arvioinnin yhteydessä. Arviointimenetelmät ohjaavat vahvasti sitä, toteutuuko aktiivinen oppiminen oppilaitoksissa. Se ohjaa minkälaista tietoa arvostetaan ja minkälaiseen tietoon pyritään. Niemi myös kommentoi, sitä miten ”opettajan ammattietiikkaan kuuluu sen tiedostamisen, että hän ohjaa myös arviointikäytännöillään oppilaiden käsitystä tiedosta ja oppimisesta” (2000, s. 133).

Kuvataideopetuksessa arviointi opettajan henkilökohtaisten mieltymysten ja arvojen kanalta on hankalaa. Jotkin opettajat voivat arvostaa ja kannustaa eri asioita eri työskentely-, tehtävä tai kurssikohtaisesti, kuten esimerkiksi pitkäjänteisyyttä tai luovaa ilmaisua, joka näkyy sitten myös arvioinnissa. Vaikka opetussuunnitelman ja arviointikriteerien kautta

yritytään varmistamaan objektiivisuus ja tasavertaisuus, niin omien arvostusten absoluuttinen eliminointi on vaikeaa, ellei mahdotonta. Neutraaliutta opiskelijoita ja opetusta kohtaan voi kuitenkin lisätä läpivalaisemalla arviointikriteerejä ja minkälaista työskentelyä arvostetaan.

POPS (OPH, 2015) todetaan eksplisiittisesti, että ”oppilaita ja heidän suorituksiaan ei verrata toisiinsa eikä arviointi kohdistu oppilaiden persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin” (OPH, 2015, s. 48). Atjonen (2019) toteaa, että opettaja kyllä tekee arvoperustaista punnintaa, ovatko asiat ”hyvin” tai ”huonosti”, mutta pätevä arviointi ei ole mielipiteenomaista päättelyä.

Yksi haastateltava koki seuraavanlaisesti:

”Mut mä väitän kyllä, että jos puhutaan tämmöisestä pärsäkertoimen asiasta. Siellähän näkyy. Ne on semmoisia näkymättömiä mitä ei välttämättä suoraan niinku arvioinnissa. Esimerkiksi ne ei tule julki, mut ne tuntuu jossain siellä alitajuisesti.”

Haastateltava mainitsi myös:

”Mutta sitä ei ole koskaan sanottu ääneen, että opettaja ei välttämättä sano, että tää olisi hyvä. Tätä arvostetaan ja se näkyy arvosanassa. Kaikki aina sitä ei tule sanottuun kaikissa yhteyksissä. Kyllä se vaikuttaa siellä.”

Tiedostaminen ja tietoisuus vaikuttavat piilo-opetussuunnitelmaan ja miten se toteutuu. Opettaja välittää arvoja tiedostamattaankin ja tiedostamaton toiminta ja arvojen välittäminen on luultavasti hyvin merkittävä piilo-opetussuunnitelmallisuuden ilmenemismuoto opetuksessa. Tiedostaminen ei poista piilo-opetussuunnitelmaa eikä sen tarvitse, mutta kun opettaja tiedostaa omat lähtökohtansa, hän voi toimia pedagogisesti harkitummin ja vastuullisemmin. Kuvataideopetuksessa tämä on ehkä entistä tärkeämpää, sillä kuvataideopettajalla on suhteellisen vapaat kädet luoda itse tunnit, opetusmateriaalit, tehtävät ja niiden sisällöt.

6.2 Kuvataideopettajan mahdollisuudet arvotoimintaan

Kuvataideopetus ei ole niin vahvasti kiinni opetussuunnitelmassa tai oppiaineen jo valmiiksi tuotetuissa materiaaleissa, kuin mahdollisesti muut oppiaineet. Vaikka opetussuunnitelmassa on listattu kuvataiteen oppiaineelle omat tavoitteet, ovat toteutustavat kuvataideopettajilla vapaat. Haastateltavat kokivat, että kuvataideopettajalla on mahdollisuus halutessaan käsitellä arvoihin liittyviä asioita enemmän sisällöllisesti ja että kuvataideopetuksessa sisällöt ja teemat ovat aika vapaavalintaisia lopulta, kun mietitään opetussuunnitelman sitovuutta. Yksi haasteltava kommentoi asiaa:

”meillä se on aika paljon avoimempi varmaan kuin monessa muussa aineessa, että silloin on mahdollista ottaa sellaisia kuvamaailmoja ja ajatuksia, jotka on lähellä omaa arvomaailmaa ja ehkä omia kiinnostuksen kohteita. Ehkä siinäkin just se, että se ei välttämättä ole se arvomaailma, vaan enemmänkin ne kiinnostuksen kohteet”

Opetuksen avoimuus ja joustavuus voivat myös tarkoittaa, että kuvataideopettajan arvot tulevat opetuksessa esiin huomaamatta. Koska oppituntien sisältö rakentuu pitkälti opettajan omista valinnoista, on mahdollista, että opetuksessa korostuvat opettajalle läheiset aihepiirit ja näkökulmat. Tämä ei välttämättä tarkoita tietyn arvomaailman tietoista välittämistä, vaan enemmänkin sitä, että opettajan kiinnostuksen kohteet ohjaavat opetuksen suuntaa.

Kuvataideopetuksen ja kuvataideopettajuuden kuuluvat luonteenpiirteet voidaan nähdä vähemmän rajoittavana. Haastatteluissa koettiin, että kuvataideopetus ja taideaineet ovat enemmän persoonaan meneviä ja että persoona on niissä voimakkaammin läsnä. Se miten kuvataideopettaja haluaa ja päättää tuoda omaa persoonaan esiin on yksilöllistä, mutta rajat siihen nähtäisiin olevan vapaat, osittain myös sen takia miten kuvataideopettajat ehkä yleisesti nähdään ja koetaan:

”Kuvioopettaja se on vähän taiteilija, että se voi puhua tai o vähän mitä vaan. Että, tavallaan se, että se kuuluu siihen persoonaan ja sitten jotenkin sitä sen takia semmoista arvollista arvomaailmallista ääripääisyyttäkin saatettaisiin enemmän katsoa ihan hyvällä että se kuuluu siihen asiaan”

Myös kuvataideopettajan mahdollisuuksia toteuttaa arvokasvatusta koettiin todella hyvinä. Haastatteluissa nousi esiin esimerkiksi se, miten kuvataide on: ”Sitä inhimillistä toimintaa kaikilla tavoin. Ja nyt jos miettii ihan sitä, esimerkiksi nykytaidetta, joka kokoajan

reagoi olemassa olevaan maailmaan ja sen kaikkiin ilmiöihin, niin sehän on täynnä sitä.” Nykytaide on avointa, joten sen kautta on mahdollista käsitellä laajasti arvokysymyksiä ja -asioita.

6.3 Taiteen ja kuvataideopetuksen arvopohjainen luonne

Taide ei ole pelkästään visuaalista ilmaisua, vaan myös keino välittää ja käsitellä arvoja. Kuvataideopetuksessa tavat arvojen käsittelylle tapahtuvat sekä suoraan että piilotetusti – sekä opettajan valintojen, tehtävien ja opetusmateriaalien että oppilaiden omien tulkintojen ja tuotosten kautta. Haastatteluista nousi mielenkiintoisia ja erilaisia näkemyksiä taiteen arvoista, kuten ilmaisusta ja luomisesta, kuvien ja maailman tulkinnasta, taiteen itseisarvosta, taiteesta ja inhimillisyydestä jne. Nostan tähän kuitenkin yhden haastateltavan kommentin, joka kuvaa sitä miten laajalle arvot ovat yhteydessä taiteeseen sen kautta elämään:

”Itse ajattelen niin, että taidetta tämmöisenä tai se on yksi tietysti tämmöinen tapa ajatella, että taide on filosofiaa. Pohdiskelua siitä mitä on hyvä elämä ja elämä ylipäätään ja inhimillisyys ja ihmisyyys ja kaikki tää. Niin sehän on täynnä sitä. Ja sitten siinä on se mielenkiintoinen asia, että kun tekee kuvia tai mitä tahansa, niin se on täynnä niitä valintoja. Jotka on värittyneitä. myös vaikka sen tekisi intuitiivisesti, niin niistä suodattaa sitä arvoa sitä persoonaa.”

Haastatteluissa opettajat kokivat vastahakoisuutta poliittisten kannanottojen tekemiseen ja poliittiseen leimautumiseen. Yleisesti saatetaan nähdä, että kouluympäristössä tulisi välttää avoimia poliittisia mielipiteitä. Haastatteluissa kuitenkin nousi esiin taidekentän poliittinen ulottuvuus ja se, miten taideaineet sijoittuvat osaksi yhteiskunnallista keskustelua.

Yhden haastateltavan mukaan taidekenttä voidaan nähdä poliittisesti vasemmistolaisena. Kuvataideopettajien ajatusmaailma mahdollisesti sijoittuu hänen mukaansa useammin enemmän vasemmalle kuin oikealle, ja taiteella on historiallisesti ollut merkittävä rooli yhteiskunnallisena vaikuttajana.

”Mä oon miettinyt sitä, että taideaineethan, taidekenttähän poliittisesti, niin se on itse asiassa hyvin vasemmistolainen kenttä ja jos mä mietin kuvisopettajia, niin monet

kuvisopettajat ehkä ajatuksiltaan sieltä. Jos mun pitäisi se poliittinen pohja sinne antaa niin menee enemmän vasemmalle toki kun oikealle. Ja taiteen rooli yhteiskunnassakin. Jos miettii historiallisesti, niin toki sillä on poliittisesti monenlaista roolia, mutta tää tämä möinen vallankumouksellinen ajattelu ja tavallaan asia joka tai niin. Asioiden näyttämisen sellaisena kuin ne on ja poliittisten viestien piilottaminen ja kaikki muu, niin totta kai liittyy vahvasti sinne vasemmistoon myöskin poliittisesti”

Taidekentän poliittisuus herättää ajatuksia siitä, ovatko nekin arvot, joita kuvataideopettajat välittävät suuntautuneet enemmän vasemmistolaisiin arvoihin. Taidekasvatuksen arvopohja ei siis ole neutraali tai arvovapaa. Opettajan rooli tässä on merkittävä – hänen tekemänsä sisällölliset valinnat ja pedagogiset ratkaisut vaikuttavat siihen, millaisia arvoja taiteen ja visuaalisen kulttuurin kautta välitetään.

6.4 Arvokasvatus opetuksessa ja kuvataideopetuksessa

Arvokasvatus on yksi osa opetustyötä, mutta välillä voi olla jokseenkin vaikea tunnistaa milloin oma toiminta on arvokasvatusta ja milloin taas normaalin opetustyön toteuttamista. On myös vaikea sanoa, onko opettaja arvokasvattaja vain sen takia, että hän välittää arvoja. Haastatteluissa nousi pohdintaa arvokasvatuksen luonteesta. Siitä, että mikä kaikki määrittellään arvoksi ja arvokasvatukseksi. Haastatteluissa nousseiden kommenttien mukaan arvokasvatus voi olla moninaista ja voi näyttäytyä erilaisten arvojen välityksestä.

Yksi haastateltava kertoi, ettei pohdi pedagogisesti, onko hän arvokasvattaja vai ei. Toinen puolestaan totesi, ettei ole tietoisesti omaksunut arvokasvattajan roolia:

"No joo, tää kasvatusasia onkin nyt sitten semmoinen, jota... Miten mä sanoisin? En ole hirveästi itselleni ottanut sitä kasvattajan manttelia."

Arvokasvatus herätti haastateltavassa ristiriitaisia tunteita, erityisesti silloin, kun maailman tapahtumat tekevät toivon välittämisestä oppilaille haastavaa. Purjo (2011, s. 48) näkee, että auttajan tehtävänä on kertoa autettavalle, että hän pystyy elämään rikasta elämää toteuttamalla arvojen mukaisia arvomahdollisuuksia. Voi olla hankala tehdä tätä opettajantyössä, jos kasvattaja näkee maailmantilanteen epätoivoisena. Haastateltava mainitsi kuitenkin, että opettajan työ on arvokasvattamista jo pelkästään oppiaineen työskentelyn

takia ja mitä työskentelyssä arvostetaan. Siinä miten opettaja viestii ja signaloi, että kursilla tai tehtävässä arvostetaan esimerkiksi pitkäjänteistä työskentelyä.

Koulu on arvojen välittäjä ja lukiossa opiskelijat ovat sen ikäisiä, että arvokasvatus on ajan-kohtaista. Yksi haastateltava toteaa, että totta kai koulu on arvojen välittäjä ja opettajakin sitä myöten myös. Lisäten, että opiskelijat ovat siinä iässä, että pohtivat monenlaisia arvoja. Toinen haastateltava mainitsee seuraavanlaisesti:

”Jos miettii lukioo varsinkin semmoisena yleissivistävänä laitoksena ja tätä ikähaarukkaa mikä opiskelijoilla on, niin mun mielestä tässä voi olla jo enemmän sitä arvokasvatusta”.

Kaikkien ei kuitenkaan tarvitse välittää samoja arvoja, vaan koulu yhteisö toimii laajempaan arvokasvattajana, jossa eri opettajat ja oppiaineet tuovat esiin erilaisia näkökulmia.

Kuvataideopetuksella on hyvät mahdollisuudet arvokasvatuksessa. Yhden haastateltavan kokemuksen mukaan kuvataide oppiaineena on sellainen, että tehtävänantojen kautta voi ohjata opiskelijoita miettimään asioita eri näkökulmista. Arvokasvatus voi tapahtua tällä tavoin tehtävien kautta. Oppiaineessa arvokasvatus voi mahdollisesti tapahtua keskustelun ja olla vuorovaikutuksen kautta muiden opiskelijoiden kanssa esimerkiksi ryhmätöissä. Tässä mainittiin myös vertaisryhmän eli opiskelijatovereiden vaikutus arvojen muodostumiseen.

7 TUTKIELMAN JOHTOPÄÄTÖKSET & POHDINTA

Tutkimuskysymys siitä, miten kuvataideopettajat kokevat henkilökohtaisten arvojen vaikuttavan ja toteutuvan opetuksessa ja koulussa, on laaja ja monikerroksinen. Tutkielma ja sen tulokset antavat arvokasta ymmärrystä arvojen merkityksestä opettajan ja kuvataideopettajan työssä. Keskustelut haastatteluiden osallistujien kanssa avasivat näkökulmia niin arjen opetuskäytäntöihin kuin koulun ja sivistystyön laajempiin tavoitteisiin ja toimintatapoihin. Henkilökohtaiset arvot osoittautuivat kiinteäksi osaksi opettajan työtä, erityisesti koulun laajemmassa yhteiskunnallisessa ja kasvatuksellisessa kontekstissa.

Koen tutkielman aiheen tärkeäksi. Kuvataide oppiaineena solmiutuu vahvasti arvoihin, jo pelkästään opettajan henkilökohtaisten arvojen ja siten toiminnan kautta. Henkilökohtaisten arvojen merkitys aineistossa ja teoriassa vahvasti omaa ymmärrystäni aiheen monisyisyydestä. Keskustelu arvoista koulu- ja opettajakontekstissa on aina ajankohtainen, etenkin silloin, kun opetusmenetelmät kehittyvät ja uudistuvat. Uudet opetussuunnitelmat ja niiden käyttöönotto vaativat aina arvopohdintaa sekä yksilötasolla että yhteisön kesken. Keskustelu arvoista on tärkeää myös siksi, että ne liittyvät opettajien hyvinvointiin opetuksessa ja työn merkityksellisyyteen.

7.1 Tutkielman tulosten johtopäätökset

Tutkielmani tulokset tukevat hyvin aikaisempaa teoriaa ja tehtyä tutkimusta. Arvojen rooli teoriassa ja tutkielman tuloksissa on moniulotteinen. Koulun, sivistyksen ja opettajan henkilökohtaiset arvot ovat sidoksissa toisiinsa monella tapaa, välillä tiedostamattomastikin. Koulutuksen ja opettajuuden arvoneutraaliuden ja puolueettomuuden luonne vaikuttavat opettajan työhön. Se vaikuttaa opettajien asenteisiin ja myös siihen, miten opetustyötä voi toteuttaa ja miten opettajan tulisi kommunikoida opiskelijoiden kanssa. Arvot vaikuttavat opetuksen merkityksellisyyteen ja työssä jaksamiseen.

Opetustyön kautta välitetään arvoja, ja arvokasvatus on tärkeä osa kasvatusta. Ilman suurempaa tiedostamista opetukseen vaikuttavista arvoista on vaara, että ne ohjaavat opetusta tiedostamattomasti, jolloin opettaja ei välttämättä kykene perustelemaan valintojaan

tai ymmärtämään niiden vaikutuksia oppilaisiin. Arvojen tunnistaminen, sanoittaminen ja reflektointi ovat keinoja kehittää opettajuutta ja tehdä opetuksesta läpinäkyvämpää ja yhdenvertaisempaa.

Arvot ovat ja tulevat olemaan irrottamaton osa sivistystä, koulutusta, opetusta, opettajuutta ja itse työn toteuttajaa, eli opettajaa. Täysi arvoneutraalius ei tulisi olla opetuksen toteuttajan päämäärä, sillä kasvatus ja kasvaminen eivät ole koskaan arvovapaata. Opettajalla on oikeus tehdä arvojensa mukaista ja itselleen merkityksellistä työtä, mutta samalla tunnistaa ja ottaa vastuu siitä, miten henkilökohtaiset arvot vaikuttavat sekä opetukseen että kouluun, ja harjoittaa sen mukaista tietoisuutta.

7.2 Tutkimustulosten yleistäminen ja sovellettavuus

Tutkielmasta ja sen tuloksista ei voi eikä tulisi tehdä täysin yleistettäviä johtopäätöksiä henkilökohtaisten arvojen vaikutuksesta opetukseen ja kouluun. Subjektiiiviset kokemukset ovat yksilöllisiä ja kontekstisidonnaisia, mikä tekee yleispätevien johtopäätösten tekemisestä haastavaa. Tutkielmaan osallistuneiden kuvataideopettajien kokemukset ja niille annetut merkitykset ovat kuitenkin ainutlaatuisia ja arvokkaita. Ne voivat antaa suuntaa sille, millä eri tavoin opettajan henkilökohtaiset arvot vaikuttavat opetukseen, opettajuuteen ja kouluympäristöön. Kokemusten pohjalta tuotettuja johtopäätöksiä ei kuitenkaan voida suoraan soveltaa kaikkiin tilanteisiin.

Tutkielman tarkoituksena ei olekaan luoda täydellisiä sovellutuksia tai päätelmiä, vaan osoittaa ja vahvistaa ymmärrystä siitä, että opettajan henkilökohtaiset arvot ovat vaikutuksessa opetukseen ja koulutukseen eri tavoin. Se, miten tutkielman tuloksia ymmärtää osana omaa opettajuutta tai miten niitä soveltaa opetukseen käytännössä, riippuu täysin tutkielman lukijasta. Lukijan arvot voivat näyttäytyä koulukontekstissa aivan erilaiselta kuin tutkielmaan osallistuneilla kuvataideopettajilla.

Henkilökohtaisella tasolla koen tutkielmassa tärkeämmäksi asiaksi jo sen, että istuin alas keskustelemaan tutkielman aiheista työtä tekevien kuvataideopettajien kanssa. Heidän kokemuksensa rikastivat omaa ymmärrystäni henkilökohtaisten arvojen moninaisuudesta

opetustyössä, samalla toivon keskustelujen herättävän heissä ajatuksia ja pohtimaan omien arvojensa vaikutusta opetustyössä.

7.3 Tutkielman jälkeinen itsereflektio

Tutkielman aikana olen omaksunut useita uusia rooleja, joihin sopeutuminen on vaihdellut. Tieteellisen tiedon tuottajan rooli on tuntunut itsestä huteralta ja vaikeasti omaksuttavalta. Tutkijana olin osallistujan roolissa, sillä aineiston keruu, tulosten analysointi ja tulkinta sekä laajempi keskustelu tutkimuksen aiheista kytkeytyivät vahvasti omaan osallistumiseeni. Osallistumisen kannalta on mielenkiintoista pohtia, kuinka omat arvoni ja mitä pidän tärkeänä esimerkiksi opettajuudessa ja sen toteutuksessa, hyvin pitkälle määrittivät tutkimuksen raamit ja sen kautta lisäsivät omaa ymmärrystä ja keskustelua opettajien henkilökohtaisista arvoista koulukontekstissa.

Yksi tutkielmaan osallistunut kuvataideopettaja mainitsi haastattelun lopussa, miten tutkielman perustavanlaatuisien asioiden, eli arvojen, käsittely ja pohdinta pitkällä aikavälillä varmasti rakentaa opettajaidentiteettiäni. Hän on varmastikin oikeassa. Tutkielmaa tehdessä sitä ajoittain väistämättä mieltii, mitä varten teen tätä. Uuden tiedon tuottaminen tai vähintään ymmärryksen lisääminen aikaisemmasta tiedosta, asiantuntemuksen osoittaminen, tieteenalan edistys ym. ovat tavoiteltavia asioita, mutta eivät aina toimi kelvollisina motivaattoreina. Itselle on hyödyllisempää ajatella tutkielman tekemisen päämääriä tapana kehittää ja edistää omaa opettajuutta ja ammattiosaamista.

7.4 Tutkielman mahdollinen jatkokehitys

Pro gradu -tutkielman aihe pohjaa taiteen kandidaatin tutkielmani aiheeseen. Tutkielman tarkoituksena oli syventyä enemmän jo siinä käsiteltyihin aiheisiin ja saada niistä lisää ymmärrystä. Monelta osin tämä tavoite toteutui, ymmärrys opettajan henkilökohtaisten arvojen vaikutuksesta koulussa ja opetuksessa syveni ja laajeni. Kuten saattaa olettaa, samalla kun ymmärrys arvojen vaikutuksesta kasvoi, kasvoi myös tunne siitä, että raapaisin tutkielmassa vasta vain aiheen pintaa. Olen jo aikaisemmin maininnut, että olisin

tutkielmassa voinut hyvin keskittyä johonkin yksittäiseen tuloslukuun ja siellä olevaan ilmiöön tai ilmiöihin.

Yksittäisen tulosluvun aiheeseen ja ilmiöön voisi hyvin keskittyä enemmän, kuten esimerkiksi arvoneutraalius opettajan roolissa ja opettajana toimimisessa. En usko käsitelleeni kaikkea kyseisestä aiheesta tai muistakaan tutkielman aiheista. Tällä tavoin tutkielmaani voisi jo monella tapaa jatkokehittää, eli syventymällä entisestään käsiteltyihin aiheisiin.

Teoriaosuudessa käsitelin jonkin verran menneitä käsityksiä arvoista ja niiden suhteesta opetukseen, esimerkiksi aiempien opetussuunnitelmien kautta. Kuitenkin arvojen – niin opettajan henkilökohtaisten kuin koulutuksen arvojen – erilaiset painotukset ja toteutukset ajan saatossa jäivät vähäiseksi, eikä niiden keskinäinen vertailu ollut merkittävä osa tutkielmaa. Eri aikakausien arvokäsitykset ja -painotukset voivat kuitenkin tarjota näkökulmia ja lisää ymmärrystä siihen, miten opettajan henkilökohtaiset arvot vaikuttavat opetukseen ja kouluun. En osaa sanoa, miten kirjallisuutta tähän löytyisi erinäisten opetussuunnitelmien lisäksi, mutta voisin kuvitella, että aiheesta löytyy enemmän tietoa ja tehtyä tutkimustakin.

Lähestymistapa ja näkökulman rajaus haastatteluissa oli olennainen osa tutkielmaa. Erilainen lähestyminen aineistonkeruuseen on siis yksi tapa, jolla tutkielmaa olisi mahdollista jatkokehittää. Erilaiset haastattelukysymykset luonnollisesti antavat erilaisia vastauksia ja rajoituksia aiheesta. Nykyisestä aineistosta on rajautunut erilaisten koulujen ja niiden kuva- taideopettajien kokemukset täysin ulkopuolelle. Muiden aineopettajien haastattelut voisivat antaa tietoa tutkielman aiheesta, jota ei osaisi ennustaa.

8 LÄHTEET:

Ahonen, J. (2002). Eettinen opettaja – eettinen vaikuttaja. Teoksessa Yli-Olli, K., Sarras, R., Opetusalan ammattijärjestö OAJ, Opetusalan neuvottelukunta, Opetusalan eettinen neuvottelukunta, & Sarras, R. (toim.), *Etiikka koulun arjessa*. (s. 65–74) Otava.

Atjonen, P. (2019). Arviointi oppimisen ja pedagogisen kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Atjonen, H. Laivamaa, A. Levonen, S. Orell, M. Saari, K. Sulonen, M. Tamm, P. Kamppi, N. Rumpu, R. Hietala & J. Immonen (toim.), ”Että tietää missä on menossa”: Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa (s. 27–52). Julkaisut 7:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/300928/KARVI_0719.pdf?

Gjerstad, E. (2011). Arvokasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Teoksessa Puolimatka, T., Solasaari, U., Skinnari, S., Nurmela, R., Niemi, H., Rabensteiner, P., . . . Non Fighting Generation. (toim.), *Arvojen ja tarkoitusten pedagogiikka*. (s. 75–94) Non Fighting Generation.

Günther, K. & Hasanen, K. (2021). Raportointi ja kirjoittaminen, Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 15.1.2025 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/raportointi-ja-kirjoittaminen/>

Günther, K. & Hasanen, K. (2021). Tutkimuksen suunnittelu, Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 14.1.2025 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/tutkimuksen-suunnittelu/>

Günther, K. & Hasanen, K. (2021). Johdanto: Tutkimuksen kulku, Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 14.1.2025 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/tutkimuksen-kulku/>

Günther, K., Hasanen, K. & Juhila, K. (2021). Johdanto: Analyysi ja tulkinta, Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteen tietoarkisto

[ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 15.1.2025 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/analyysi-ja-tul-kinta/>

Haapaniemi, R. (2011). Yhteisöllisyys ja kasvatusyhteisöt. Teoksessa Jantunen, T., Ojanen, E., Jantunen, T., & Ojanen, E. (toim.), *Arvot kasvatuksessa*. (s. 75–84) Tammi.

Halstead, J.M. (1996). Values and Values Education in Schools. Teoksessa Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (toim.), *Values in education and education in values*. (s. 3–14) Falmer.

Hiltunen M., Ruokonen I. & Tervaniemi I. (2022). Tiedostava taidekasvatus. *Kasvatus*, 53(1), (s. 113–117) Haettu osoitteesta 8.4.2025 <https://journal.fi/kasvatus/article/view/115848/68931>

Hirsjärvi, S. (1975). *Arvot ja arvojen konsistenssi kasvatustavoitteiden määräytymisen lähtökohtana: Kasvatustieteen lisensiaattitutkielma*. Jyväskylän yliopisto.

Hämäläinen, J. (2011). Kotikasvatuksen arvot lapsen henkisenä pääomana. Teoksessa Jantunen, T., Ojanen, E., Jantunen, T., & Ojanen, E. (toim.), *Arvot kasvatuksessa*. (s. 57–74) Tammi.

Hytönen, J. (2011). Arvot opettajaksi opiskelevan kasvun lähtökohtana. Teoksessa Jantunen, T., Ojanen, E., Jantunen, T., & Ojanen, E. (toim.), *Arvot kasvatuksessa*. (s. 171–180) Tammi.

Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. (2021). Haastattelut, Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 12.1.2025 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

Jokinen, A. (2021). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat, Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 14.1.2025 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-nakokulmat/>

Juhila, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet, Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 14.1.2025 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>

Kairavuori, S. (2002). Kun katsoin minuun – Kuvallinen työskentely opettajan itsearvioin nin välineenä. Teoksessa Marjo Räsänen (toim.), Monikko: Moniroolinen kuvataideopettaja korkeakoulussa. Taideteollinen korkeakoulu

Kettunen, J. (2021). Fenomenografia, Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 14.1.2025 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehykset/fenomenografia/>

Kiilakoski, T. (2005). Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T., Vuorikoski, M., Lehtovaara, M., Piattoeva, N., & Varto, J. (toim.), *Kenen kasvatus?: Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. (s. 139–165) Vastapaino.

Körkkö, M., & Ketonen, L. (2023). Itsenäinen osaamisalue vai kaikkien taitojen äiti: Reflektiivisyyden merkitys opettajan osaamiselle. *Kasvatus & Aika*, 17(1), 184–202. <https://doi.org/10.33350/ka.116947>

Lesojeff, H., Tervahauta, M., Videonoja, K. (2013). NFG:n elämäntaidollis-eettinen nuorisokasvatus. Teoksessa Purjo, T., Tervahauta, M., Videnoja, K., & Lesojeff, H. (toim), *Kasvatus arvoihin: Arvoa kasvatukseen*. (s. 49–133) Non Fighting Generation.

Lindqvist, M. (2002). Etiikka ja pahan kohtaaminen kouluyhteisössä. Teoksessa Yli-Olli, K., Sarras, R., Opetusalan ammattijärjestö OAJ, Opetusalan neuvottelukunta, Opetusalan eettinen neuvottelukunta, & Sarras, R. (toim.), *Etiikka koulun arjessa*. (s. 75–92) Otava.

Lukion opetussuunnitelman perusteen (2015). Opetushallitus. Haettu 26.2.2025 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Luukkainen, O. (1998). Tulevaisuuden tekijät: Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Atena.

Löytönen, T. & Inkeri, S. (2011). Taidepedagogiikka tarinoiden ja tunteiden tulkkina, teoksessa Anttila, E., Teatterikorkeakoulu, & Anttila, E. (toim.), *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 95–120) Teatterikorkeakoulu.

Malinen, P. (2015). 90-luvun kuvo-opinnoilla flipped classroomin ja ilmiöoppimisen ytimeen. Teoksessa Mirja Hiltunen, Elina Härkönen, Timo Jokela (toim.), *25 vuotta kuvataidokasvatusta Lapin yliopistossa*. [Lapin yliopisto]

Niemi, H. (2002). Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa. Teoksessa Yli-Olli, K., Sarras, R., Opetusalan ammattijärjestö OAJ, Opetusalan neuvottelukunta, Opetusalan eettinen neuvottelukunta, & Sarras, R. (toim.), *Etiikka koulun arjessa*. (s. 125–137) Otava.

Niemi, H. (2011). Järkeä, tunnetta ja elämän tarkoitusta – Koulu elämää varten. Teoksessa Puolimatka, T., Solasaari, U., Skinnari, S., Nurmela, R., Niemi, H., Rabensteiner, P., . . . Non Fighting Generation. (toim.), *Arvojen ja tarkoitusten pedagogiikka*. (s. 142–159) Non Fighting Generation.

Norrena, J. (2021). *Opettajan vaikeat kysymykset: Arvot, rajat ja työn merkityksellisyys*. PS-kustannus.

Ojanen, E. (2011). Arvot, tosiasiat ja sivistys. Teoksessa Jantunen, T., Ojanen, E., Jantunen, T., & Ojanen, E. (toim.), *Arvot kasvatuksessa*. (s. 7–16) Tammi.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1985). Kouluhallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994). Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004). Opetushallitus. Haettu 20.2.2025 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Opetushallitus. Haettu 25.2.2025 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2024). Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. OAJ. Haettu osoitteesta 2.4.2025 <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/opetustyon-eettiset-periaatteet2/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>

Puolimatka, T. (2011). Elämän tarkoitus ja kasvatus. Teoksessa Puolimatka, T., Solasaari, U., Skinnari, S., Nurmela, R., Niemi, H., Rabensteiner, P., . . . Non Fighting Generation. (toim.), *Arvojen ja tarkoitusten pedagogiikka*. (s. 12–32) Non Fighting Generation.

Purjo, T. (2011). Mitä Viktor E. Frankl tarkoitti ihmisen elämän tarkoituksilla? Teoksessa Puolimatka, T., Solasaari, U., Skinnari, S., Nurmela, R., Niemi, H., Rabensteiner, P., . . . Non Fighting Generation. (toim.), *Arvojen ja tarkoitusten pedagogiikka*. (s. 33–74) Non Fighting Generation.

Purjo, T. (2013). Mitä kasvatus voisi olla? Teoksessa Purjo, T., Tervahauta, M., Videnoja, K., & Lesojeff, H. (toim.), *Kasvatus arvoihin: Arvoa kasvatukseen*. (s. 10–48) Non Fighting Generation.

Purjo, T. (2014). Arvot ovat ihmisen toiminnan perusta. Tampere University Press. Haettu 10.2.2024 osoitteesta https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100703/Purjo_Arvot.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pursiainen, T. (2002). Ammattien etiikkaa. Teoksessa Yli-Olli, K., Sarras, R., Opetusalan ammattijärjestö OAJ, Opetusalan neuvottelukunta, Opetusalan eettinen neuvottelukunta, & Sarras, R. (toim.), *Etiikka koulun arjessa*. (s. 35–54) Otava.

Rabensteiner, P. (2011). Koulu kuilun partaalla? Pelastajana eksistentiaalinen pedagogiikka vai reformipedagogiikka? Teoksessa Puolimatka, T., Solasaari, U., Skinnari, S., Nurmela, R., Niemi, H., Rabensteiner, P., . . . Non Fighting Generation. (toim.), *Arvojen ja tarkoitusten pedagogiikka*. (s. 160–189) Non Fighting Generation.

Raehalme, O. (2004). Hyvää, kaunista ja totta. Teoksessa Törmä, T., Vuorikoski, M., Törmä, T., & Vuorikoski, M. (toim.), *Opettaja peilissä: Katse ammatilliseen kasvuun*. (s. 79–88) Kansanvalistusseura.

Räsänen, R. (2002). Koulu valtavirran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. Teoksessa Yli-Olli, K., Sarras, R., Opetusalan ammattijärjestö OAJ, Opetusalan neuvottelukunta, Opetusalan eettinen neuvottelukunta, & Sarras, R. (toim.), *Etiikka koulun arjessa*. (s. 93–112) Otava.

Saastamoinen, R. (2011). Prologi: Virhe taidepedagogiikan tehtävänä, teoksessa Anttila, E., Teatterikorkeakoulu, & Anttila, E. (toim.), *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja riskejä*. (s. 13–16) Teatterikorkeakoulu.

Solasaari, U. (2011). Arvot, rakkaus ja rajat. Teoksessa Jantunen, T., Ojanen, E., Jantunen, T., & Ojanen, E. (toim.), *Arvot kasvatuksessa*. (s. 30–41) Tammi.

Stenberg, K. (2011). Riittävän hyvä opettaja. PS-kustannus.

TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Tirri, K. (2002). Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Teoksessa Yli-Olli, K., Sarras, R., Opetusalan ammattijärjestö OAJ, Opetusalan neuvottelukunta, Opetusalan eettinen neuvottelukunta, & Sarras, R. (toim.), *Etiikka koulun arjessa*. (s. 23–34) Otava.

Tirri, K. (2002). Opetustyön etiikka. Teoksessa Pekka Sallila ja Anita Malinen (toim.), *Opetajuus muutoksessa* (s. 203–224). Kansainvalistusseura.

Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. (2005). Kenen kasvatusta? Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T., Vuorikoski, M., Lehtovaara, M., Piattoeva, N., & Varto, J. (toim.), *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. (s. 7–28) Vastapaino.

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

Törmä, T., Henriksson, L. & Raehalme, O. (2004). Yhteinen matka ja tuliais. Teoksessa Törmä, T., Vuorikoski, M., Törmä, T., & Vuorikoski, M. (toim.), *Opettaja peilissä: Katse ammatilliseen kasvuun*. (s. 177–187) Kansainvalistusseura.

Uusikylä, K. (2002). Rohkeus ja välittäminen – opettajan moraalien peruspilarit. Teoksessa Yli-Olli, K., Sarras, R., Opetusalan ammattijärjestö OAJ, Opetusalan neuvottelukunta, Opetusalan eettinen neuvottelukunta, & Sarras, R. (toim.), *Etiikka koulun arjessa*. (s. 9–22) Otava.

Viskari, S. (2004). Rakkaudesta pedagogiikkaan. Teoksessa Törmä, T., Vuorikoski, M., Törmä, T., & Vuorikoski, M. (toim.), *Opettaja peilissä: Katse ammatilliseen kasvuun*. (s. 122–148) Kansanvalistusseura.

Viskari, S. & Vuorikoski, M. (2003). Ei kai opettaja kone ole... Teoksessa Vuorikoski M., Törmä S. & Viskari S. (toim.), *Opettajan vaiettu valta* (s. 55–81). Vastapaino.

Vuori, J. (2021). Aineiston tuottaminen, Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 14.1.2025 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/aineiston-tuottaminen/>

Vuorikoski, M. (2003). Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski M., Törmä S. & Viskari S. (toim.), *Opettajan vaiettu valta* (s. 17–53). Vastapaino.

Vuorikoski, M. (2004). Kyseenalaistamisen ylistys. Teoksessa Törmä, T., Vuorikoski, M., Törmä, T., & Vuorikoski, M. (toim.), *Opettaja peilissä: Katse ammatilliseen kasvuun*. (s. 23–56) Kansanvalistusseura.

Vuorikoski, M. (2004). Hyvinvointivaltion kasvatit. Teoksessa Törmä, T., Vuorikoski, M., Törmä, T., & Vuorikoski, M. (toim.), *Opettaja peilissä: Katse ammatilliseen kasvuun*. (s. 149–173) Kansanvalistusseura.

Vuorikoski, M. (2005). Onko naisen tiedolla sijaa koulutuksessa? Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T., Vuorikoski, M., Lehtovaara, M., Piattoeva, N., & Varto, J. (toim.), *Kenen kasvatust? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. (s. 31–61) Vastapaino.

Vuorikoski, M. & Törmä, T. (2004). Matka elämäntarinaa ja itseä. Teoksessa Törmä, T., Vuorikoski, M., Törmä, T., & Vuorikoski, M. (toim.), *Opettaja peilissä: Katse ammatilliseen kasvuun*. (s. 12–20) Kansanvalistusseura.

Vuorikoski, M., Törmä, T., Raehalme, O., Henriksson, L. & Viskari, S. (2004). Johdanto. Teoksessa Törmä, T., Vuorikoski, M., Törmä, T., & Vuorikoski, M. (toim.), *Opettaja peilissä: Katse ammatilliseen kasvuun*. (s. 9–11) Kansanvalistusseura.

Värri, V. (2002). Opettaja tässä ajassa – viisi teesiä opettajan etiikasta. Teoksessa Yli-Olli, K., Sarras, R., Opetusalan ammattijärjestö OAJ, Opetusalan neuvottelukunta, Opetusalan eettinen neuvottelukunta, & Sarras, R. (toim.), *Etiikka koulun arjessa*. (s. 55–64) Otava.

Warnock, M. (1996). Moral values. Teoksessa Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (toim.), *Values in education and education in values*. (s. 45–43) Falmer.

9 LIITTEET:

Liite 1. Haastattelurunko

Taustoittavat kysymykset:

- Kuinka kauan olet toiminut kuvataideopettajana?
- Mikä sai sinut opiskelemaan kuvataidekasvatusta ja työskentelemään kuvataiteen opettajana?
- Mihin tekniikkaan, työskentelytapaan, aihealueeseen kuvataideopetuksesi keskittyy? Ovatko työtehtävät jakautuneet oman mielenkiinnon ja osaamisen mukaan? Vai ns. byrokraattisesti opettajien kesken tasapuolisesti?

Henkilökohtaiset arvot kuvataidekasvattajana/opettajana ja opettajana toimimisena

- Onko joitain asioita (arvoja), joita haluat välittää opetuksessasi?
- Koetko omien arvojen mukaisen työskentelyn tärkeäksi? Miksi?
- Miten koet arvojen mukaisen työskentelyn mahdolliseksi opettajan ammatissa?
 - Kuvataiteen opettajana? Onko kuvataiteen opettajalla enemmän mahdollisuuksia toimia omien arvojen mukaisesti kuin muiden aineiden opettajilla? Miten?
- Näkyvätkö henkilökohtaiset arvosi jollakin tavalla opetuksessasi? Kuinka paljon oma arvopohja mahdollisesti heijastuu opetukseen?
- Saako opettaja mielestäsi tuoda henkilökohtaisia arvoja esille? Minkälaisissa tilanteissa?
- Tulisiko (kuvataide)opettajan tiedostaa henkilökohtaiset arvonsa, ja miten arvot mahdollisesti ohjaavat opetusta?
- Tulisiko mielestäsi opettajan toimia neutraalina toimijana? Onko se mahdollista? Missä tilanteissa opettajan tulisi toimia neutraalisti?
- Oletko koskaan kokenut ristiriitaa henkilökohtaisten arvojesi ja opettajan työssä? (vanhempien, opiskelijoiden, muun työyhteisön jne.) arvojen välillä? Tilanteita, joissa joutunut joustamaan omista arvoista?

- Annetaanko koulussa tilaa opettajan henkilökohtaisille arvoille? Minkälainen vaikutus työyhteisöllä on arvojen mukaisen työskentelyn mahdollisuuksiin?

Arvokasvatus kuvataidekasvatuksessa/opetuksessa

- Tulisiko opettaja toimia arvojen välittäjänä? Onko opettajalla vastuuta arvokasvatuksessa / oppilaan omien arvojen muodostumisessa?
- Vaikuttavatko opettajan henkilökohtaiset arvot arvokasvatukseen? Miten?
- Tulisiko kuvataiteen oppiaineessa käsitellä arvoisältöjä tai -kysymyksiä?
- Välittääkö taide itsessään joitakin arvoja?
- Miten koet kuvataideopetuksen mahdollisuudet arvokasvatukseen / Miten kuvataideopetuksessa voi toteuttaa arvokasvatusta?
- Onko vielä jotain muuta lisättävää aiheeseen tai jotain mitä tullut mieleen?