

Kannustava ilmapiiri erilaisuudelle.

Opettajien keinoja ottaa monenlaiset oppijat huomioon  
kuvataideluokassa.

Noora Munne

Lapin yliopisto

Pro gradu –tutkielma

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

2016

Ohjaaja: Tuula Vanhatapio

Opponentti: Reetta Ojala

## **Tiivistelmä**

Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta

### **Kannustava ilmapiiri erilaisuudelle**

### **Opettajien keinoja ottaa monenlaiset oppijat huomioon kuvataideluokassa.**

Noora Munne

Kuvataidekasvatus

Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 77

2016

Opinnäytteeni käsittelee kuvataideopettajien keinoja ja kokemuksia huomioida erilaiset oppijat ja heidän tarpeensa kuvataideluokassa. Tutkielmani pohjaan inklusiivisen opetuksen teorioihin, ja käsittelen inklusiivisen mallin mahdollisuuksia koulumaailmassa kuvataideluokassa. Opinnäytteeni sijoittuu kuvataidekasvatuksen, kasvatustieteen sekä erityispedagogiikan kentälle. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Aineistonkeruun toteutin teemahaastattelua sekä oppitunnin havainnointia. Aineistoni koostui kolmen yläkoulussa opettavan kuvataideopettajan teemahaastatteluna ja seitsemännen luokan oppitunnin opettajan toiminnan havainnointina. Aineiston analyysin toteutin teoria-ohjautuvana sisällön analyysinä. Aineistosta tärkeimpinä teemoina nousi muun muassa kuvataideopettajien käsitykset oppilaista tasavertaisina tuentarvitsijoina, positiivisen ilmapiirin ja kannustuksen merkitys opetuksessa, opetuksen eriyttäminen, oppilaantuntemus sekä vertaisoppiminen.

Avainsanat: Kuvataidekasvatus, inklusiivinen opetus, eriyttäminen, erityisopetus, erityiskuvataidekasvatus.

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi\_X\_.

## **Abstract**

University of Lapland, Faculty of Art and Design

### **Supportive environment for diversity**

#### **Teacher`s experiences to support diverse learners in art class.**

Noora Munne

Art Education

Pro gradu thesis

Number of pages: 77

2016

My master thesis is about developing teaching of diverse learners in schools art classes. My thesis is based on inclusive teaching model, and I seek inclusive teaching opportunities in art classroom in public school with seven graders. My thesis deals with art education, education theory, special education and inclusive school model education. My material was collected in three junior high schools, of observations in three seven graders art class, and tree art teachers theme interviews. Material was analysed by using theory based content analysis method. Main themes of art teachers ways and experiments to support diverse learners in art class became importance of each students need for support, positive and supportive atmosphere in classroom, differentiation, individualized attention and knowledge of each student, and collaboration.

Keywords: Art Education, inclusive teaching, differentiation, special education, special art education

I give my permission for the pro gradu thesis to be read in the library\_X\_

## Sisällys

1 Johdanto .....	1
2 Erilaisuuden huomioiminen koulussa .....	3
2.1 Inklusiivisuuden peruseriaatteet .....	4
2.2 Normaaliuden ja erilaisuuden käsitys koululaitoksessa .....	6
2.3 Erilaiset oppimistyylit .....	7
3 Kuvataide Suomalaisessa koulussa.....	10
3.1 Taidekasvatuksen ja erilaisuuden kohtaaminen.....	12
3.2 Kuvataideopettaja erilaisuuden kohtaajana.....	15
4 Erilaisuuden huomioinnin keinoja koulussa.....	18
4.1 Opetuksen eriyttäminen .....	18
4.2 <i>Inklusiivinen oppimisympäristö</i> .....	21
4.2.1 Fyysinen oppimisympäristö .....	22
4.2.2 Henkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö .....	24
5 Tutkimusmenetelmät ja aineisto .....	28
5.1 Teemahaastattelu.....	29
5.2 Oppituntien havainnointi .....	31
5.3 Aineiston analyysi .....	33
6 Kuvataideopettajien kokemuksia ja keinoja huomioida erilaiset oppijat.....	36
6.1 Kuvataideopettajien kokemukset erityistä tukea tarvitsevistä oppilaista .....	36
6.2 Oppilaantuntemus .....	43
6.3 Eriyttämisen keinot kuvataidetunnilla .....	47
6.3.1 Oppisisällön eriyttäminen .....	47
6.3.2 Eriyttäminen työn prosessissa ja lopputuloksessa .....	52
6.4 Positiivinen ilmapiiri ja kannustus.....	56
6.5 Vertaistuki ja yhteistoiminnallinen oppiminen .....	60
Lopuksi .....	66
Lähteet .....	70
Liitteet .....	76

# 1 Johdanto

Pro gradu –tutkielmassani selvitän **minkälaisia keinoja kuvataideopettajilla on huomioida erilaiset oppijat kuvataideluokassa.** Tavallisessa koululuokassa on monenlaisia oppijoita. Oppilaat eroavat taitotasoltaan, temperamenteiltaan, kiinnostuksenkohteiltaan ja taustoiltaan. Kuvataidetunneille osallistutaan yleensä tuentarpeesta riippumatta, sillä erityisluokilta integroidaan oppilaita taito- ja taideaineiden tunneille. Niin erityisluokan kuin normaaliluokan oppilailla voi olla oppimisen vaikeuksia, sosiaalisen kanssakäynnin ongelmia tai muita haasteita, sekä tilapäisiä oppimiseen vaikuttavia esteitä, jotka kuvataideopettajan pitäisi osata huomioida opetuksessaan.

Erityispedagogiikan opiskelu sai minut ajattelemaan kuvataiteen opetusta erilaisten oppijoiden näkökulmasta. Minua kiinnosti ajatus inklusiivisesta, eli kaikki ja kaikenlaiset oppilaat osallistavasta opetuksesta, ja tällaisen ajatusmallin kehittämisestä kuvataiteen opetukseen. Opetussuunnitelman mukaan kuvataiteen opetusta tulee eriyttää huomioimalla oppilaiden psyykkiset, sosiaaliset sekä motoriset lähtökohdat ja taidot. Oppilaiden yksilöllisen ohjauksen tarve tulee ottaa huomioon opetuksessa. Taideoppimiselle tulee luoda turvallinen moninaisuutta kunnioittava ilmapiiri, jossa oppilasta tuetaan ja ohjataan henkilökohtaisesti. (OPS 2016.) Inklusiivisen periaatteen mukaan oppimisen vaikeudet tulisi nähdä ympäristössä olevina esteinä, ei oppilaan ongelmina, puutteina tai vikoina. Aloin pohtia omaa osaamistani ottaa erilaiset oppilaat huomioon tulevassa kuvataideopettajan ammatissani, mistä heräsi kiinnostus aiheen tutkimiseen Pro Gradutyössäni.

Kuvataidekasvatuksen alalla ollaan ehkä viime aikoina vasta herätty eriyttämistä, erityisopetusta ja erilaisia oppijoita käsitteleviin teemoihin, eikä valmista tutkimusta juurikaan mutamaa Pro gradu- tutkielmaa lukuun ottamatta löytynyt. Kuitenkin muissa oppiaineissa erilaisiin oppilaisiin keskittyvää tutkimusta ja kirjallisuutta on jo laajasti.

Teoriakirjallisuutena olen käyttänyt kuvataidekasvatuksen-, inklusiivisenkasvatuksen- sekä yleisen- ja erityiskasvatuksen kirjallisuutta. Inklusiivista kasvatusta ja opetusta käsittelevästä kirjallisuudesta keskeisimpinä teoksina tutkielmassani ovat Petterson & Hittien (2010) *Inclusive teaching -- The journey towards effective schools for all learners*, Suvi Lakkalan (2008) väitöskirja *Inklusiivinen opettajuus -- Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa* sekä Aimo Naukkarisen, Pentti Murron ja Timo Saloviitan (2008) toimittama teos *Kaikille avoimeen kouluun -- Oikeus yhdessä oppimiseen*, joissa käsitellään inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen perusideoita ja peruspilareita. Kuvataidekasvatuksen teoriakirjallisuutena pääteoksiksi muotoutui muun muassa Marjo Räsäsen (2008) *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus* sekä Jaana Erkkilän (2012) väitöskirjaa *Tekijä on toinen -- Kuinka tavallinen dialogi syntyy*, joiden avulla käsittelin erilaisuutta, monikulttuurista taidekasvatusta ja toiseutta koulun arjessa.

Tutkielmani on laadullinen tutkimus. Aineistoni analyysin toteutin teoriajohtoisena sisällönanalyysinä. Tutkimukseni koostui kolmen yläkoulun kuvataideopettajan haastatteluina sekä kolmen seitsemännen luokan kuvataide oppituntien havainnointina. Tutkielmani sijoittuu kasvatustieteen, erityisopetuksen ja kuvataidekasvatuksen alueille.

## 2 Erilaisuuden huomioiminen koulussa

Pohtiessani kuinka erilaisuutta ja monenlaisia oppilaita huomioidaan koulumaailmassa, täytyi minun ensin yrittää määritellä käsite *erilaisuus*. Erilaisuus paljastuikin monitahoiseksi sanaksi määritellä. Erilaisuus ei ole koskaan pelkkä objektiivinen seikka yksilössä, vaan yhteisön sekä yhteisön normien määrittelemä piirre, kun jotakin ei haluta sisällyttää normaalin rajojen sisäpuolelle. Jaana Erkkilä (Erkkilä 2012) pohtii väitöskirjassaan toiseuden kokemusta ja ilmiötä. Toiseus voidaan ajatella tarkoittavan jonkun yksilön tai ryhmän käsittämisenä erilaisena suhteessa omaan itseensä. Toiseudessa viitataan yksilön tai ryhmän erilaisiin ominaisuuksiin, ja toiseuden kokemukseen. Joko yksilö tai ryhmä itse, muut ihmiset, yhteiskunta tai instituutiot voivat määritellä ihmisen tai ryhmän toiseksi. (Räsänen, 2015, 56.) Erkkilä toteaa erilaisuuden tutkiminen on lopulta sen tutkimista, kuinka yhteisö määrittelee samanlaisuuden ja hyväksytyn. Kun toiseutta pohditaan koulumaailmassa oppilaiden näkökulmasta, ei Erkkilän mukaan ”erilaisia” oppilaita ei ole perusteltua niputtaa yhdeksi ”erilaisten” ryhmäksi, sillä nämä muista ”poikkeavat” oppilaat muodostavat harvoin yhtenevän ryhmän. Hänen mukaansa ei ole siis perusteltua edes puhua erilaisista oppijoista yhtenä yhdenmukaisena ryhmänä. (Erkkilä 2012, 10- 12.)

Mielestäni jokainen oppilas on erilainen, mutta tilanne, normit ja muu yhteisö määrittävät sen mikä missäkin tilanteessa nousee eroavaisuudeksi ja poikkeavaksi. Koulun yhtenä tärkeimmistä tavoitteista on oppilaan ainutkertaisen persoonallisuuden kasvun ja kehittymisen tukeminen. Koulun ihmiskäsitykseen kuuluu erilaisuuden kunnioittaminen ja huomioiminen kasvatuksessa ja opetuksessa. (Holopainen & Ikonen 2001, 16) Tämän vuoksi käytän sanaa ”erilainen” tarkoittamaan lopulta kaikkia ja kaikenlaisia oppilaita, ja painotan näkökulmaa, jossa lopulta jokainen oppilas onkin erilainen, poikkeava ja ainutkertainen. Käytän ”kaikenlainen” ja ”erilainen” oppija-käsitteitä synonyymisesti, vaikka erityisopetuksen ja erityispedagogiikan kirjallisuudessa usein erilaisiin viitaten tarkoitetaan kuitenkin jotain marginaalista poikkeavaa oppilasta.

## 2.1 Inklusiivisuuden peruseriaatteen

Erityiskasvatuksen pohja-ajatuksena on, että normaalien oppilaiden joukossa on oppilaita, jotka oppivat eri tavalla kuin muut ikäisensä. Inklusiivisen opetuksen lähtökohdistaan käsin, ja tämä huomioidaan opetuksessa. Inklusiivisen opetuksen perimmäisenä ajatuksena on arvostaa tätä erilaisuutta rikkautena, ja tukea jokaista oppilasta tälle sopivalla tavalla. (Saloviita 2008, 12.) Inklusiivisen koulun peruseriaatteenä on, että jokainen lapsi tai nuori pystyisi opiskelemaan lähikoulussaan. Jokaisen oppilaan tulisi tuntea koulussa olonsa tervetulleeksi riippumatta etnisestä taustasta, vammasta, oppimisen haasteista tai muista eroavaisuuksista valtaosaan nähden. (Pettersson & Hittie 2010, 10, 20.) Inklusiivisessa opetuksen mallissa etsitään ratkaisuja mahdollistaa oppilaan osallisuus omassa yhteisössään oppijoina sekä sosiaalisina jäseninä (Lakkala 2008, 132).

Inklusiivio-ajatus alkujaan käsitettiin vammaisten oppilaiden oikeudeksi käydä tavallista koulua (Pettersson & Hittie 2010, 10). Yhdysvalloissa 1970-luvun alussa vammaisten lasten yhteisopetuksen puolestapuhujat ottivat tuolloin jo tavoitteeksi myös vaikeavammaisten lasten pääsyn tavallisille luokille (Saloviita 2001, 156). Nykyisellään käsitys inklusiivisesta opetuksesta on laajentunut käsittämään kaikkien oppilaiden opetusta, ja haastaa huomioimaan oppilaiden koko leveän kykyjen ja taitojen kirjon. Opetuksen tulisi huomioida eri oppimistyyliä, oppilaiden työskentelynopeus, historia, taitotaso, lahjakkuus, mahdolliset vaikeudet oppimisessa ja myös mielenkiinnon kohteet. (Pettersson, & Hittie 2003, 89.)

Inklusiivinen opetus ei kuitenkaan tarkoita opetuksen räätälöimistä jokaiselle oppilaalle erikseen, vaan niin, että se huomioi erilaiset oppijat. (Peda.net 15.12.2015) Ketään ei tulisi inklusiivisen peruseriaatteen mukaan jättää ulkopuolelle tai torjua negatiivisella asenteella. Ongelmat nähdään hoidettavina esteinä oppimisympäristössä, ei oppilaissa.



Opetuksessa tulisi nostaa esille jokaisen oppilaan vahvuudet, ja pitää jokaisen oppilaan erilaisuutta arvokkaana asiana. (Peterson & Hittie 2010, 5.)

Tutkimusten mukaan usein erityisluokille sijoitetut oppilaat oppisivat ja pärjäisivät odotettua paremmin normaaliluokassa, sillä normaaliluokassa myös erityisoppilaille asetetaan isommat suoritusten odotukset kuin erityisluokassa. Normaaliluokan rikkaampi oppimisympäristö, tehokkaammat opetusstrategiat, sekä paremmin osaavien esikuva, parantaa niin tietojen kuin taitojen oppimista sekä sosiaalisen kanssakäymisen taitoja usein paremmin kuin erityisluokan ympäristö. Muut luokan oppilaat oppivat erilaisuuden hyväksymistä ja suvaitsevaisuutta, kun mukana on heterogeeninen joukko oppilaita. (Peterson & Hittie, 2003, 36-37.)

Suvi Lakkala (2008) on väitöskirjassaan luonut inklusiivisen opettajuuden mallia. Inklusiivisen opettajuuden mallin pohjana toimii sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. Käsitteessä oppimisen perustana on vuorovaikutteisuus, oppilaan kokonaisuuden huomioiminen ja positiivisen itsetuntemuksen lisääminen. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettaja on asiantuntija sekä oppimistapahtuman organisoiija. Niin oppilas kuin opettaja ovat kummatkin hyvin aktiivisessa roolissa opetuksessa. Opettajan tarkoitus on ohjata oppimista sekä metakognitiivisia taitoja. Oppilas puolestaan konstruoi oppimaansa sen hetkisillä tiedonkäsittelytaidoillaan. (Lakkala 2008 ,119-127.)

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjana on konstruktivistinen käsitys, mutta siinä korostuvat sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus oppimistapahtumassa. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on laaja-alainen prosessi, johon vaikuttaa muun muassa itseohjautuvuus, sisäinen ja ulkoinen reflektointi, identiteetin kehitys ja yhteistyö. (Kauppila 2007, 48.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei tapahdu vain tiedon passiivisena vastaanottamisena, vaan aktiivisena kognitiivisena toimintana. Konstruktivistisen oppimisteorian mukaan oppija tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa vanhan tiedon ja aikaisempien kokemustensa pohjalta. (Päivi Tynjälä 1999, 38.)

## 2.2 Normaaliuden ja erilaisuuden käsitys koululaitoksessa

Nykyinen koulujärjestelmämme perustuu luokka-asteisiin; oppilaat jaetaan ensisijaisesti iän, ei niinkään taitotason mukaan. Lukujärjestykset ja oppisisällöt tietyille luokka-asteelle perustuvat kapea-alaisille odotuksille oppilaiden taitotasosta kullakin luokka-asteella. Yleinen käytäntö on, että ne jotka eivät näihin odotuksiin yllä, sijoitetaan erityisopetuksen piiriin. Usein ajatellaan, että vain erityisopettaja voi koulutuksensa ansiosta pärjätä tiettyjen oppilaiden kanssa. (Pettersson & Hittie 2003, 4, 46, 125.)

Saloviita kirjoittaa (Saloviita 2001), kuinka nykyinen erityisopetuksen malli ikään kuin olettaa, että on normaaleja ja normaalista poikkeavia oppilaita. Myös tätä vastaamaan on normaalia opetusta ja sitä vastoin normaalista poikkeavaa, erityisopetusta. Tämä nykyinen erityisopetuksen malli olettaa, että oppilaassa on jotakin, mikä poikkeaa normaalista, jonka vuoksi oppilasta ei voida opettaa niin kutsutun normaaliopetuksen piirissä. Oppilasta ikään kuin vaivaa epänormaalius, poikkeavuus, vamma, erityisen tuen ja erilaisen opetuksen tarve, jonka ratkaisee erityisopetus. Erityisopetus näkökulmaa voisi ajatella Saloviitan (Saloviita 2001) mukaan ikään kuin ratkaisuna ongelmaan, jonka alkuperä katsotaan olevan oppilaassa. (Saloviita 2001, 144-145.)

Jaana Erkkilä (2012) pohtii väitöskirjassaan, kuinka erilaisuuden tutkiminen on lopulta sen tutkimista, kuinka yhteisö määrittelee erilaisuuden. Erkkilän mukaan koulumaailmassa erilaisuus ja häiritsevyys toimivat jopa synonyymeina, ja erilaisella oppijalla tarkoitetaan yleensä oppilasta, jolla on käytöshäiriöitä, tai muita oppimisen esteitä, kuten etnisen taustan mukana tuomaa erilaisuutta. (Erkkilä 2012, 10-11.) Normaalius ja normaalista poikkeavuus ovat vaikeasti määriteltäviä käsitteitä, ja aina suhteessa vallitsevaan yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Normaalin määritelmällä tarkoitetaan yleensä tavallista ja yleistä, epänormaalilla taas jotakin mitä esiintyy harvemmin. Normaali käsitteenä on sinällään jo arvottava, ja luo näin negatiivisen sävähteen epänormaalille tai erilaisuudelle (Kivirauma 2001,172.)

1800-luvun jälkeen lääketieteen kehittyttyä normaalista tuli rinnastettava käsite terveydelle, terveelle ja tavalliselle, kun taas epänormaali alkoi puolestaan saada merkityksiä jollain tapaa sairaalloisesta tai patologisesta. (Kivirauma 2001, 172.) Joel Kivirauma kirjoittaa, (2001) että koulumaailma ja nykyinen erityisopetuksen malli ovat kiinteässä yhteydessä lääketieteellisen maailman kanssa, mikä onkin toiminut kouluun sopeutumattomien ongelmien määrittäjänä. Poikkeavasti käyttäytyvät ollaan kytketty lääketieteeseen erilaisten diagnoosien kautta. Tällaisesta ilmiöstä käytetään sanaa medikalisaatio, joka tarkoittaa sellaisten asioiden kytkemistä lääketieteen piiriin, mitkä eivät alunperin sinne ole kuuluneet. Lääketieteen keinoin pyritään siis löytämään selityksiä ja määritteitä esimerkiksi poikkeavalle käytökselle. (Kivirauma 2001, 172.)

Saloviita pohtii, (2001) että kun erityisopetuksen mallissa vammaiset oppilaat tai muusta syystä erityisluokille siirretyt oppilaat nähdään jotenkin sairaina, vajavaisina, tai muuten "hoidettavina" tapauksina, kun taas inklusiivinen ajattelumalli kääntää tämän pääläelle, ja näkee koululaitoksen syrjivänä ja erityisluokille sijoitetut oppilaat rinnastetaan pikemminkin syrjittyihin vähemmistöihin. (Saloviita 2001, 156.) Inklusiivisen näkökulman mukaan oppilaan ei tarvitse olla tietynlainen sopiakseen kouluun, vaan koulun on muututtava oppilailleen sopivaksi (Väyrynen 2001, 17).

### 2.3 Erilaiset oppimistyylit

Oppimistyyleillä tarkoitetaan kasvatuksessa yksilön opiskelussa käyttämää tai suosimaa tapaa lähestyä, jäsentää ja käsitellä oppimisen kohdetta (Leino & Leino 1990, 38). Oiva Ikonen (Ikonen 2000, 45) kirjoittaa oppilaiden eri oppimistyylien tarkoittavan yksilön erilaisia tapoja oppia. Oppimistilanteessa yksi oppilaista nojautuu pitkälti kuuloaistin

varaan, toinen oppii parhaiten visuaalisten ärsykkeiden kautta kun taas toiset tuntoaistinsa avulla ja kokemalla. Yksi työskentelee mielellään ryhmässä, toinen parin kanssa tai itsekseen. (Ikonen 2000, 45.) Oppilaat kokevat saman koulu- tai luokkaympäristön eri tavoilla. Osa oppilaista kokee mielekkääksi rutiinit, kun taas osalle uudet, vaihtuvat tehtävät ja käytännöt sopivat. Joillekin pitkät hiljaiset työskentelyjaksot ovat hankalia ja uuvuttavia, kun taas toiset pystyvät keskittymään pitkiäkin aikoja omaan työhönsä uppoutuen. (Rantala 2006, 24, 27.)

Leino & Leino (1990) erittelee K. Ja R. Dunnin koulukäytäntöön liittyvää teoriaa oppimistyyleistä. Kyseisessä oppimistyylien mallissa opiskeluun oppilailla vaikuttavat viisi eri näkökulmaa, jotka ovat **1. Opiskelun olosuhteet**, kuten luokkatila, valaistus ja lämpötila, **2. Emotionaaliset tekijät**, kuten motivaatio, kestävyys ja vastuunottokyky, **3. Sosiologiset tekijät**, eli muun muassa työskenteleekö oppilas parhaiten ryhmässä, pareittain vai yksin, ja **4. Psykologiset tekijät** kuten impulsiivisuus. (Leino & Leino 1990, 42-43.)

Toiset oppilaat hyötyvät tarkoin strukturoidusta opetuksesta, jossa opettaja on ennalta kertonut selkeästi oppimisen tavoitteet ja määritellyt käytetyt materiaalit (Leino & Leino 1990, 72). Oppilaat, jotka kokevat uudet asiat pelottaviksi, hyötyvät usein selkeästä ja strukturoidusta opetuksesta. Selkeät ohjeet ja suuremman kokonaisuuden jäsentäminen pienemmiksi osiksi auttaa oppilasta ennakoimaan tekemistään, sekä huomaamaan mikä on tehtävässä olennaista. (Rantala 2006, 26.) Toisaalta toiset oppilaat hyötyvät joko alhaisemmasta strukturoinnista, tai strukturoinnin taso ei juuri heihin vaikuta (Leino & Leino 1990, 72).

Oppilailla on hyvin erilainen tapa toimia ja reagoida tilanteisiin jo pienestä pitäen. Temperamentin on havaittu vaikuttavan siihen kuinka oppilas suhtautuu ja ottaa vastaan uudet tilanteet ja ihmiset, ja kuinka hitaasti tai nopeasti oppilas toimii ja tekee tietyt asiat. Myös oppilaiden temperamenttieroit vaikuttavat siihen, millaisella intensiteetillä kukakin jaksaa touhuta uuden tehtävän parissa, ja kuinka hitaasti tai nopeasti oppilas toimii tai tekee tehtävät valmiiksi. Temperamentti vaikuttaa myös siihen, kokeeko oppilas

uudenlaiset työskentelymuodot tai tehtävät pelottaviksi vai mielekkäiksi. Opettajan on hyvä huomioida myös oma temperamentti ja sen vaikutus tapaan jolla suhtautuu oppilaisiin. Esimerkiksi nopean temperamentin omaavan opettajan voi olla vaikeaa ymmärtää hitaasti lämpenevää oppilasta, tai toisin päin. Opettajan tulisi huomioida oppilaiden käyttäytymiseen reagoidessaan, että erilaiset oppilaat kokevat, reagoivat ja sopeutuvat eri tavoin samaan koulu- tai luokkaympäristöön ja toimintatapoihin. (Rantala 2006, 22- 28.)

Erilaiset oppimistyyliä onkin pyritty huomioimaan koulussa, sillä sama opetustyyli ei luonnollisestikaan sovi kaikille oppilaille (Ikonen 2000, 45). Luokassa on suuri kirjo oppilaita, joiden suosima oppimistyyli vaihtelee, ja siksi on tasapuolisuuden vuoksi parasta pitää opetus vaihtelevana. Kaikille oppilaille on myös hyödyllistä opetella opiskelun muotoja, jotka eivät välttämättä itselle aina tunnukaan luontaisimmalle, kuten yksin, pareittain tai ryhmissä työskentely. Oppilaat voi opettaa tulemaan tietoisemmiksi omista oppimisen strategioistaan ja tavoistaan oppia. Tällainen metakognitio, oppimiseen oppimisesta, voi olla oppilaille avuksi. (Leino & Leino 1990, 33.) Kun oppilas tiedostaa itselleen sopivimmat oppimismuodot ja tavan vastaanottaa opeteltavaa asiaa, hän voi mahdollisuuksien mukaan rakentaa itselleen parhaan mahdollisen opiskeluympäristön tai haastaa itseään oppimaan erilaisissa ympäristöissä ja eri tavoilla. Esimerkiksi kuvataideluokassa melusta häiriintyvä oppilas voi pyytää kuulokkeita, tai kuunnella omaa musiikkia kuulokkeilta.

### 3 Kuvataide Suomalaisessa koulussa

Kuvataiteella on ollut pitkään oma paikkansa suomalaisessa koulujärjestelmässä. Kuvataide on kuulunut kaikille oppilaille pakollisena oppiaineena heti 60-luvulla säädetyn yhdeksän vuotisen peruskoulun synnyttyä. Sitä ennen taiteen ja piirustuksen opetusta saatiin myös kansa- ja oppikoulussa, joissa kansakoulun piirustuksen opetus tähtäsi käytännöllisempiin taitoihin, kun taas oppikoulussa taideopetus oli yleissivistävämpää. (Pohjakallio 2005, 180.)

Suomessa oppiaineella on ollut monta nimeä, ja oppiaineen tavoitteet ovat vaihdelleet kulloistenkin yhteiskunnallisten tarpeiden myötä. 1900-luvulla oppiaineen nimenä tunnettiin *piirustus*, myöhemmin *kuvaamataito* ja nyttemmin *kuvataide*. Nyt 2000-luvulla ollaan yhä pohdittu oppiaineen nimen muuttamista. Ruotsissa oppiaine tunnetaan ytimekkäästi nimellä *kuva*. Niin Suomessa, kuin kansainvälisestikin kuvataidekasvatuksen kentällä on harkittu visuaalisen kulttuurin nimikettä, kuten *kuvataide ja visuaalinen kulttuuri*. (Pohjakallio 2005, 26.) Onhan uusimman opetussuunnitelman mukaan taideopetuksen tavoitteena, ei vain taiteen, vaan koko visuaalisen kulttuurin ja ympäristön ilmiöiden kehittyminen (Ks. POPS 2014).

Taiteen ja taidekasvatuksen olemassaoloa koulussa ei kuitenkaan voida pitää itsestään selvänä, sillä taideopetuksen tärkeyttä ja tarpeellisuutta koulussa ollaan pohdittu ja kritisoitu eri aikoina. Taideopetuksen perustelut ja tavoitteet ovatkin muuttuneet yhteiskunnallisten tarpeiden ja ajan hengen mukana. (Pohjakallio 2006, 36.) 1800-luvun piirustuksen opetusta perusteltiin esteettisen maun ja suunnittelutaitojen kehittämisenä, vastaamaan nousevan teollisuuden tarpeisiin. 1900-luvun alussa silloista piirustuksen opetusta alettiin pitää turhan teknisenä ja mekaanisena jäljentämisenä. Taidekasvatusalan uudistusmieliset näkivät ajan hengessä taiteen tekemisen ennen muuta persoonallisuuden kehittäjänä. Myöhemmin 1960-luvulla näkemys taideopetuksesta itse taiteen vuoksi, ilman taiteen välineellistä arvoa, nousi myös taidekasvatuksen kentälle. 1960-luvun lopulla, 70-

luvun alussa kuvataidekasvatus otti tehtäväkseen puuttua ajankohtaisiin kysymyksiin, kuten ympäristön saastumiseen, vähemmistöjen oikeuksiin ja muihin polttaviin aiheisiin. Taidekasvatuksen avulla haluttiin opettaa kansalaistaitoja ja asioihin puuttumisen keinoja. Tuolloin myös populaarikulttuurin tutkiminen tuli osaksi kuvataideopetusta. (Pohjakallio 1996, 25-27; Piironen 1996, 37.)

Kuvataide on pysynyt koulun oppiaineena, koska sen on katsottu oppiaineena opettavan taitoja, joilla on oma tärkeä paikkansa kasvavan ihmisen tulevaisuudessa. Koulussa kuvataidetunnit ovat niitä harvoja tunteja joiden teemana on kuvittelu, visualisointi, havaitseminen, intuitio, luovuus, kekseliäisyys ja mielikuvitus. Näitä taitoja kuitenkin arvostetaan niin koulussa kuin elämässä yleensä. (Rinne 2006, 110.) Koulua on kritisoitu siellä opetettavan vain kouluaineita ja koulutietoa, eikä varsinaisesti antavan nuorille eväitä jäsentää omaa elämäänsä. Taideaineissa on ajateltu hieman enemmän käsiteltävän oppiainetta oppilaan oman elämän ja elämysmaailman kautta. (Pohjakallio 2005, 35.) Kuvataideopetuksen katsotaan usein olevan puhtaasti ainoa aine, jonka lähtökohtana on oppilaan henkilökohtainen minuus. Kuvataidetunneilla on usein pyrkimyksenä ilmaista itseään. Yleisesti oppilaat pitävät kuvataidetunteja levähdys- ja virkistyshetkenä muista teoreettisista aineista, jossa jokainen saa vapaammin työskennellä ja toteuttaa itseään. Kuvataidetunnit koetaan merkittäviksi myös sosiaalisena kohtaamispaikkana. (Töyssy 1996, 50-53.)

Kuvataidetta oppiaineena perustellaankin juuri sen erityisen luonteen vuoksi. Katsotaan, että sellaista kieltä jota taiteessa käytetään, vedotaan yhtäaikaaisesti tunteeseen ja älyyn. Taide herkistää vastaanottamaan tietoa, eri tavoilla kuin vain kielellisesti. (Pohjakallio, 2005, 114.) Taideoppimista, kuten muitakin taito- ja taideaineissa tapahtuvaa oppimista perustellaan muun muassa erilaisten tiedonhankinnan tapojen tärkeydellä. Kognitiivinen oppimiskäsitys lähestyy erilaisia tiedonhankinnan tapoja toisiaan täydentävinä ja samanarvoisina. Tämä tarkoittaa, että vaikka kouluoppiminen on perinteisesti painottunut sanalliseen tiedonhankintaan, ovat kuitenkin kuvat, äänet, liikkeet ja sanat yhtä arvokkaita tapoja tutkia sekä esittää todellisuutta. Kukin taiteen ala opettaa Räsänen (2015, 23) mukaan erityistä tietämisen tapaa, jotka syventävät ymmärrystä maailmasta omalla

erityisellä tavallaan. (Räsänen 2015, 23.) Taide- ja taitoaineissa tiedon ja tietämisen pohjaksi käsitetään aistiminen ja tunteminen. Tieto ja taito kulkevat käsikädessä, ja prosessi on yhtä tärkeää kuin valmis lopputulos. Taide-oppimisessa tietämisen, oppimisen ja kehityksen katsotaan ilmenevän prosessissa ja lopputuloksessa, eikä tietoa ole välttämätöntä pukea sanalliseen muotoon. (Räsänen 2010. 6.6.2016.)

Uuden opetussuunnitelman myötä kuvataideopetus on saanut uusia mielenkiintoisia haasteita. Kuvataidekasvatuksen professori Mirja Hiltunen kirjoittaa Stylus- lehdessä (Hiltunen 2015, 26) opetussuunnitelman merkittävimpänä muutoksena kuvataiteessa painottuvan oppimisympäristöihin ja siihen miten asiasisältöjä opitaan. Ongelmalähtöinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen ovat koko opetussuunnitelmassa 2014 nostettu keskiöön. Hiltunen kannustaa kuvataideopettajia korostamaan kuvataideoppimisen yhteisöllistä sekä yksilöllistä luonnetta, taideoppimisen hyvinvoinnin merkitystä sekä tutkivaa, ongelmalähtöistä oppimista sekä työskentelyä, leikkiä, mielikuvitusta, jotka edistävät käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista, kriittistä sekä luovaa ajattelua. sekä taitoa soveltaa omaa osaamista. (Hiltunen 2015, 26)

### 3.1 Taidekasvatuksen ja erilaisuuden kohtaaminen

Tässä kappaleessa käsittelen taiteen ja taidekasvatuksen suhdetta erilaisuuteen ja erilaisuuden kohtaamiseen. Marjo Räsänen (2008) mukaan taidekasvatus voi kasvattaa valppautta erilaisuuden huomaamiseen positiivisessa valossa (Räsänen 2008, 252). Taidekasvatuksen avulla voidaan käsitellä itselle vieraita ja pelottavalta tuntuvia asioita teosten kautta, turvalliselta etäisyydeltä. Taideopetusta usein perustellaan muun muassa sen hyvillä mahdollisuuksilla käsitellä ja auttaa oppilaita kohtaamaan erilaisuutta rakentavasti. (Karppinen, Ruokonen & Uusikylä 2005, 13.)



Kuten edellisissä kappaleissa olen kirjoittanut, koulumaailmassa erilaisuus ja erityisyys on saanut hieman negatiivisen vivahteen. Erilaisuus saatetaan nähdä diagnoosina, kykenemättömyytenä tai jopa häiriönä. Kuvataide ja taide kuitenkin suhtautuvat erilaisuuteen, rajojen rikkomiseen ja omaperäisyyteen jopa kannustavasti. Taiteeseen liitetään usein normaalista ja normeista erottautuminen ja taiteellista ja luovaa koetaan olevan kun tehdään rohkeasti ja omalla tyylillä, valtavirrasta poiketen. Myös kuvataideluokassa jopa painotetaan erilaisia, luovia ja omaperäisiä oivalluksia, ja arvostetaan ajatuksia ja ideoita jotka eivät heti tule jokaisen mieleen. Kuvataide on niitä harvoja oppiaineita, jossa ei ole oikeita tai vääriä vaihtoehtoja, ja jossa etsitään luovuutta, omaperäisyyttä ja kekseliäisyyttä. Taideluokka on mielestäni hyvä paikka tuomaan erilaisuutta esiin positiivisessa valossa. Oman kokemukseni pohjalta luovuutta ja luovaa ajattelua arvostetaan juuri kuvataiteen oppitunneilla. Oppilaat tuntuvat iloitsevan omista tai luokkatovereidensa kekseliäistä ratkaisuista, ja monesti liian tavallisista tai ilmiselvistä ideoista ei työtä tee mieli lähteä edes toteuttamaan. Hyvästä ja omaperäisestä ideasta voi kuvataidetunnilta olla ylpeä. Tällöin voi ajatella kuvataiteella oppiaineena sinällään olevan erilaisuuteen kannustava luonne.

Jaana Erkkilä (Erkkilä 2012) käsitteli oppilaiden kanssa teosten kautta luonnollista erilaisuutta, ja erilaisia tapoja olla ja havainnoida maailmaa. Erkkilän mukaan (Erkkilä 2012, 17-18) taidekasvatuksen kautta näitä olemassaolon erilaisuuksia voidaan käsitellä yleisinä ilmiöinä eikä ainoastaan yksittäisinä tapauksina ihmisten elämästä. Onkin tärkeää, että lapsi ja nuori saisi nähdä oman ja muiden erilaisuuden yhtenä aivan luonnollisena ja tavallisena asiana. Taide ja taidekasvatus voi tuoda uusia näkökulmia katsoa itseä ja maailmaa erilaisuuden ja samankaltaisuuden näkökulmasta. (Erkkilä 2012, 17- 18.)

Kuvataidetunneilla jokaisella on lupa ja mahdollisuus tulla kuulluksi ja nähdyksi sekä kertoa itsestään omana erityisenä itsenään kuvallisoin keinoin. Usein yläkoulukäisillä nuorilla on kova halu kuulua joukkoon, ja jopa pelko erottautua liikaa muista. Toisaalta omaa identiteettiä rakennetaan, ja omaa yksilöllistä ja ainutlaatuista itseä halutaan tuoda esille. Koulukäiset pyrkivät luomaan yhteenkuuluvuutta ja eroavaisuutta haluamaansa

ryhmään esimerkiksi vaatteiden kautta, ja vaatetus voikin merkitä nuorelle paljon oman identiteetin määrittäjänä. Kuvataidetunnit voivat antaa nuorille mahdollisuuden tuoda omaa persoonaansa ja omalaatuisia ideoitaan ja ajatuksiaan esille turvallisessa ympäristössä. Tunneilla voidaan tutkia ja etsiä eroja, yhteneväisyyksiä, persoonallista ja yleismaailmallista. (Sinkkonen 2005, 15.) Oivallinen näkemys toiseuden ja erilaisuuden käsittelyyn kuvataidetunneilla löytyy Marjo Räsänen monimuotoisuuskasvatuksesta ja monikulttuurikukan mallista (Ks. Räsänen 2015, 170). Räsänen tuo monikulttuurikukka-ajatuksessaan esille, kuinka saman luokan sisällä voivat kulttuurit vaihdella lukuisin eri tavoin. Kulttuurista erilaisuutta voivat luoda eri kielet, kansallisuudet, perhe tai kotitaustat kuten sosiaaliluokat tai koulutus, uskonto, ikä, sukupuoli niin sosiaalisessa kuin biologisessa mielessä ja kyvyt; esimerkiksi lahjakkuudet tai vammat. (Räsänen 2008, 254-255.) Monikulttuurikukka-ajatuksessa Räsänen (2008) lähestyy erilaisuutta näkökulmasta, jossa jokainen yksilö on toisestaan poikkeava, ja katsoo ihmisten kohtaamiseen liittyvän aina myös erilaisten kulttuurien kohtaamista. Monikulttuuri-kasvatusajattelussa tavoitteena on auttaa oppilasta havaitsemaan kulttuuri-identiteetin moninaiset ulottuvuudet. Räsänen uskoo, että kulttuurin tutkimisen avulla oppilaassa tapahtuva ymmärrys itsestä jatkuvasti muuttavana ominaisuuksien yhdistelmänä, auttaa myös ”toisen” avoimen kohtaamiseen. (Räsänen 2015, 171, 256-257.)

Räsänen kirjoittaa että monikulttuurisuuden, erilaisuuden ja moninaisuuden ymmärtäminen lähtee kuvataidekasvatuksessa oppilaan oman identiteetin rakentumisen ja vahvistumisen kautta. (Räsänen 2008, 256-257.) Kuvataidetunnilla oman itsen esille tuominen, identiteetin rakentuminen ja muiden erilaisuuden kohtaaminen voi kehittyä positiivisella tavalla. Kuvataidetunneilla tapahtuva identiteettityö sisältää samaistumista, erottautumista sekä valintojen tekemistä, ja visuaalisen kulttuurin monilukumallissa tätä työtä tehdään analysoitaessa esimerkiksi eri kulttuurituotteiden kuvia ja teoksia (Räsänen 2015, 216).

Räsänen monilukumallissa elämäntapoja ja uskomuksia vertaillaan, mutta oppilaita kannustetaan pohtimaan myös yhtäläisyyksiä. Mallissa oppilaita autetaan ymmärtämään, että toiseus on suhteellinen käsite. Tärkeää monimuotoisuuskasvatuksessa on etsiä ja löytää yhdistäviä tekijöitä yksilöiden välille. (Räsänen, 2015, 56.) Lähtökohtana on ”me”-

ajattelu ”toiseus”- ajattelun sijasta. (Räsänen 2015, 172) Räsänen mukaan oppilaita tulisi ohjata ajatteluun jokaisen ihmisen ainutkertaisuudesta, mutta myös kuulumisesta erilaisiin viiteryhmiin. (Räsänen 2015, 216) Räsänen mukaan erilaisuuksien ja yhtäläisyyksien tarkastelu ja tiedostaminen voivat auttaa mahdollisten ennakkoluulojen purkamisessa. Oppilaita tulisi Räsänen mukaan kannustaa avoimesti kertomaan ajatuksistaan, eikä negatiivisiakaan stereotyyppien ilmaisua varsinaisesti vältellä, sillä vasta tiedostamalla ne, voidaan oppia ja ymmärtää uusi avoimempi tapa ajatella. (Räsänen 2015, 222.)

### 3.2 Kuvataideopettaja erilaisuuden kohtaajana

Kuvataideluokassa oppilaiden joukko voi olla taitotasoltaan, kiinnostuksenkohteiltaan ja taustoiltaan hyvin heterogeeninen. Niin erityisluokan, kuin normaaliluokan oppilaille voi olla oppimisen vaikeuksia, sosiaalisen kanssakäynnin ongelmia tai muita haasteita, sekä tilapäisiä oppimiseen vaikuttavia esteitä, joiden opetukseen luomiin haasteisiin kuvataideopettaja törmää työssään. Useiden tutkimusten mukaan opettajat ajattelussaan suhtautuvat inkluusioon ja integraatioon myönteisesti, mutta käytännön toteutukseen kielteisesti. Kielteisimmin opettajat suhtautuvat tunne-elämän, käyttäytymisen haasteiden sekä vaikeasti vammaisten oppilaiden integroitumiseen tavan koululuokissa. (Mikkola 2011, 40.) Kuorelahden ja Vehkakosken tutkimuksessa (Mikkola 2011, 41 [Kuorrelahti & Vehkakoski 2009]) yleisopetuksessa työskentelevät aineen- ja luokanopettajat tunsivat ammattitaitonsa paikoin riittämättömäksi ja työmäärän lisääntyvän haastavaksi integroitujen oppilaiden lisääntyessä. (Mikkola 2011, 41 [Kuorrelahti & Vehkakoski 2009]) Jaana Erkkilä pohtii väitöskirjassaan (Erkkilä 2012, 142) kurinpito-ongelmiin sekä käyttäytymisen häiriöihin liittyvää problematiikkaa koulumaailmassa. Erkkilä tarttuu opettaja- lehden artikkeleihin, joissa hänen mukaansa kurinpito-ongelmista kirjoitetuissa artikkeleissa erilaisiin oppilaisiin suhtauduttiin negatiivisen leimaavaan sävyyn. Erkkilän

mukaan opettaja-lehden artikkelissa oppilaita, joilla oli ilmennyt käyttäytymisen ongelmia, kutsuttiin ”vaikea materiaali” ja ”hankala aines”-nimillä näin asettaen nämä oppilaat toiseuden asemaan. (Ks Erkkilä 2012, 142) On merkittävää, minkälaisella asenteella opettaja suhtautuu integroitujen, ja muiden opettajan haasteellisena kokemien oppilaiden opettamiseen. Riittävä opettajan saama tuki ja resurssit sekä lisäkoulutus voivat auttaa opettajaa säilyttämään myönteisen ja positiivisen hallinnantunteen erilaisia oppilaita kohdatessaan.

Kuvataideopettajan toimintaan, tuntien suunnitteluun ja oppilaiden kohtaamiseen vaikuttavat kuvataideopettajan käsitys oppimisesta, kasvatuksesta ja taide- ja taidekasvatusteorioista. (Räsänen 2008, 35). Opettajan käsitys taiteen luonteesta ja arvosta, siitä minkä vuoksi ylipäättään kuvataidetta koulussa opetetaan, vaikuttavat siihen mitä opettaja odottaa oppilaidensa oppivan ja saavan oppitunneista. Opettajan omat kokemukset, tausta, sekä käsitykset oppimisesta ja opetuksesta muodostavat teoriaan kietoutuen opettajalle oman opetusfilosofian ja opettamisen teorian. (Jyrhämä 2002, 2. 6.2016) Vaikka opetussuunnitelma toimii vankkana ohjenuorana kuvataideopettajalle, on jokaisen opettajan kuvataidetunnit omanlaisensa näköisiä omine painotuksineen.

Opettajan opetusfilosofia, kokemukset, arvot ja asenteet vaikuttavat myös siihen, kuinka opettaja suhtautuu erilaisuuteen ja erilaisten oppilaiden kohtaamiseen. Talibin (1999, 138) hahmottelemassa opettajan ja oppilaan kohtaamisen kaaviossa, havainnollistuu kuinka opettajan sekä oppilaan arvot, asenteet, tausta, elämäkokemus ja sukupuoli vaikuttavat siihen millainen on oppilaan ja opettajan välinen kohtaaminen. Kaavion kehämäisyys osoittaa, kuinka opettajan toiminta ja käytös oppilasta kohtaan vaikuttaa oppilaan käytökseen, ja täten oppimistuloksiin. Opettaminen on monisyinen sosiaalinen tilanne, jossa opettajalta toisinaan vaaditaan erittäin nopeita päätöksiä, ratkaisuja ja tilanteiden selvittelyjä. Opettajan maailmankuva ja persoonallisuus vaikuttavat siihen kuinka hän suhtautuu ja kohtaa oppialaansa, ja säilyttää äkillisissäkin tilanteissa hyväksyvän ja lämpimän ilmapiirin. (Talib 1999, 138- 141.)

Kuvataidekasvatuksessa oppilaan kohtaamiseen liittyy myös kuvataideopettajan taide- ja kuvataidekasvatus käsitys. Se mitä opettaja kokee oppilaan taiteesta saavan, ja kuvataidekasvatuksen ensisijaisesti oppilaalle antavan, vaikuttaa kunkin oppilaan kohtaamiseen ja opettamiseen. Kuvataidekasvatus voi saada tavoitteensa eri näkökulmista. Kuvataidekasvatus kuten taidekasvattaja voivat suunnata opetusta taiteen tekemisen näkökulmasta, jossa taide itsessään nähdään arvokkaana päämääränä. Toisaalta taidekasvatus voi tähdätä taiteen avulla kasvamiseen, jolloin taiteen tekeminen toimii välineenä persoonan kasvulle ja kehitykselle ja identiteetin rakentumiselle. Taiteen tekemisen lähtökohdaksi voi olla myös tiedon ja ajatusten välittäminen, esimerkiksi yhteiskuntakriittinen näkökulma taidekasvatuksella. (Rantala 2001, 9-10.)

Opettajan oma käsitys taiteen tekemisestä ja taidekasvatuksen tavoitteesta vaikuttaa siihen, kuinka hän kohtaa oppilaansa, sekä kuinka hän arvottaa ja kokee erilaisuuden oppijoissa kuvataidetunneilla. Esimerkiksi vahvasti mimeettisen taidekäsityksen omaava opettaja näkee kädentaidot ja taitavan piirustustaidon tärkeänä, kun taas ekspressiiviseen käsitykseen nojaava opettaja kokee että pääasia on oppilaan tunneilmaisussa. Expressiiviseen taideteoriaan painottava opettaja hakee taideopetukselle pohjaa yksilökeskeisistä kasvatusteorioista, joissa lapsen kokemus ja kokonaisvaltainen persoonan kehitys nostetaan keskiöön oppimisessa. Oppimisen nähdään pohjautuvan oppilaan omaan haluun toteuttaa ja kehittää itseään ja mahdollisuuksiaan. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä, joka kietoutuu postmoderniin taidenäkemykseen, taideoppiminen nähdään yksilön kulttuurisen ja sosiaalisen tiedon vastaanottamisen ja ilmaisemisen taitojen opetteluna. Tässä konstruktivistista ja postmodernia ajattelua yhdistävässä taidekasvatuksen suuntauksessa opettajan kuin oppilaiden monikulttuuriset lähtökohdat ja huomioidaan. Tällöin myös oppilaiden erilaiset oppimistyylit ja lähtökohdat suhteutetaan oppimistuloksiin. Yksikään kuvataideopettaja ei luultavimmin ole vain yhden suuntauksen puolestapuhuja vaan kuvataidekasvattajan yhdistelee taidekasvatusnäkemystä opetuksessa. (Räsänen 2008, 36-40.)

## 4 Erilaisuuden huomioinnin keinoja koulussa

### 4.1 Opetuksen eriyttäminen

Kuten jo edellisissä kappaleissa tuli ilmi, luokassa kuin luokassa oppilailla on eroja kiinnostusten kohteissaan, oppimistyyleissään, temperamentissaan, luonteenpiirteissään, taustoissaan, harrastuksissaan ja taidoissaan. Oppiminen on nykykäsityksen mukaan konstruktivistista, eli opetuksessa on huomioitava että uusi tieto rakentuu aina vanhan tiedon päälle. Oppilaiden pohjatiedot ja -taidot voivat luokassa vaihdella paljonkin ja voi olla niin, että sellainen tehtävä joka haastaa toista oppilasta oppimisen ja ymmärtämisen ääri rajoille, voi olla toiselle oppilaalle turhauttavan helppo ja haasteeton. (Tomlinson 2001, 5.) Eriyttävään opetukseen perehtynyt Carolina Tomlinson (2001) kirjoittaa että eriyttämisessä (eng. differentiation) on yksinkertaisesti kyse näiden eriävyyksien huomioimisesta opetuksessa. Kun opetusta ei eriytetä, opetuksesta saa kiinni vain ne oppilaat, joiden oppimistyyli, persoona, taitotaso ja kiinnostukset sopivat yhteen kyseisen opetustavan kanssa. Kun taas opetusta eriytetään, opetus sallii oppilaille valita haluamansa reitin opittavaan asiaan. Eriyttävässä opetuksessa oppilailla on monia vaihtoehtoja vastaanottaa tietoa, ymmärtää opittu asia sekä ilmaista oppimansa. (Tomlinson 2001, 3, 7.) Eriyttämässä ei ole tarkoitus muuttaa oppilasta jonka taitotaso ei vastaa odotuksia, vaan muuttaa ympäristöä ja opetusmenetelmiä ja odotuksia vastaamaan oppilaan oppimistavoitteita (Pettersson & Hittie 2010, 112).

Eriyttäminen voi tapahtua esimerkiksi opetuksen muuntamisella oppilaalle sopivammaksi oppisisällön laajuuden, syvyyden, ajankäytön sekä työtapojen alueilla. Ajatus opetuksen eriyttämisestä on lähtöisin erityisopetuksen mallista, jossa niin kutsutuille valtavirralla suunniteltua opetusta muunnetaan, eli eriytetään keskiverrosta poikkeaville oppilaille sopivammaksi. (Lakkala 2008, 149.) Suvi Lakkala kirjoittaa väitöskirjassaan *inklusiivinen*

*opettajuus* (Lakkala 2008, 149), että kun pyritään inklusiiviseen opetuksen malliin, eriyttämisen ajatus vain tiettyjä tai keskiarvosta poikkeavia oppilaita ajatellen tuntuu riittämättömältä. Lakkalan mukaan inklusiivisessa opetuksen mallissa opetuksessa on pyrittävä vastaamaan koko heterogeenista oppijoiden laajaa kirjoa. Lakkala (2008, 149-151) puhuu eriyttävän opetuksen rinnalla opetuksen yksilöllistämistä, jossa oppilaiden moninaisuus pyritään ottamaan huomioon. Alun perin yksilöllistävää opetusta kehitettiin lääketieteellisesti diagnosoitujen, eli valtavirrasta poikkeavien oppilaiden opetukseen. Yksilöllistävää opetuksen ajatusta voi kuitenkin hyödyntää koskemaan kaikkia oppilaita, ja heidän yksilöllisiä tarpeitaan. Yksilöllistämässä huomioidaan ja tuetaan lasten oppimista monin eri keinoin, riippumatta suoritettavasta oppimäärästä. Eriytävässä ja yksilöllistävässä opetuksessa opetusmenetelmiä, -materiaaleja, -välineitä, työjärjestystä sekä oppimisympäristöä muunnellaan oppilaiden tarpeiden mukaan, sekä varmistetaan avustaminen tarvittavissa tilanteissa. (Lakkala 2008, 149-151).

Eriyttäminen Tomlinsonin mukaan tapahtuu kolmessa eri alueessa. **1) sisällössä** eli mitä, kuinka laajasti ja paljon oppilaat oppivat, siinä **2) työtapoissa**, eli millä tavalla oppilaat oppivat, ja millaisia reittejä pitkin pääsevät oppimistavoitteisiinsa sekä 3) opitun asian **esille tuomisessa**, siinä miten oppilaat näyttävät mitä ovat oppineet. (Tomlinson, 2001, 8.) Eriyttäminen merkitsee valinnanvapauden lisäämistä oppisisältöihin, oppimistapoihin, suoritustapoihin ja arviointiin. Eriyttäminen on myös vaihtelevaa ryhmittelyn käyttöä opetuksessa, ryhmä, pari ja yksilölliseen työskentelyyn. (Saloviita 2013, 115.) Pettersonin ja Hittien (2010) mukaan eriyttämisessä auttaa tuntien suunnittelun vaiheessa opettajan esittämät kysymykset itselleen: Mitä mahdollisia vaikeuksia tunnin aikana kukin oppilas saattaa kohdata? Miten ne ratkaistaan? Tällaisten kysymysten avulla opettajan on helpompi hahmottaa tulevan tunnin haasteita, mahdollisia tuen tarpeen ja eriyttämisen kohtia kullekin oppilaalle. (Petterson & Hittie 2010, 123.)

Konkreettisia keinoja eriyttämiseen Carolina Tomlinson (2001) pohtii olevan yhtä monta kuin on opettajiakin. Tomlinsonin mukaan ei ole yhtä ainuttakaan tapaa eriyttää opetusta luokkahuoneessa. Tärkeää on, että opettaja tiedostaa että on monia erilaisia tapoja

vastaanottaa tietoa, oppia ja ilmaista oppimansa, sekä luoda erilaisia mahdollisuuksia ja reittejä oppimiseen ja itsensä ilmaisuun. Jokainen opettaja rakentaa oppimistilanteet ja opettamisen suhteessa oppilaisiinsa, omaan persoonaansa ja suhteessa opettamiskäsitykseensä. Tomlinson kirjoittaa että eriyttämistä ei tulisi missään nimessä ajatella vain helpompien tehtävien antamisena oppilaille joilla on oppimisen haasteita tai taitaville tai nopeille oppilaille lisätehtävien keksimisenä. Opetuksen sisältöä voidaan eriyttää siinä, kuinka laajasti tai paljon tietystä asiasta oppilas oppii. Tomlinsonin mukaan eriyttämisen tulisi olla laadullista ei niinkään määrällistä. (Tomlinson 2001, 5-7)

Suvi Lakkalan inklusiivisen opetuksen mallissa opetussuunnitelmaan pohjautuva oppisisältö muuntuu erilaisten oppilaiden mukaan, ja tehtäviä muunnellaan oppilaiden taitotason mukaan konkreettisimmiksi tai soveltavimmiksi (Lakkala 2008, 162). Eriyttävässä opetuksessa opettaja myös huomioi, että kaikki oppilaat eivät välttämättä koe samaa tehtävää innostavaksi, hyödylliseksi tai sellaiseksi johon olisi valmis sitoutumaan (Tomlinson 2001, 5). Kuitenkin on havaittu, että varsinkin oppilailla joilla koulumotivaatio on heikko, opiskelun motivaatiota voi lisätä juuri opettaminen heidän oppimistyyliilleen ja taitotasolleen sopivasti, sopivien tehtävien ja materiaalien avulla (Ikonen 2000, 68-69).

Jokaisessa oppiaineessa on tietenkin omat oppiaineelle ominaiset piirteet, jotka voivat tuottaa osalle oppilaista haasteita. Kuvataiteessa haasteita voi tuoda muun muassa ideoiden syntyminen ja keksiminen, kulloisenkin tekniikan hallinta, sekä ajankäytön eroavaisuudet. Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaan kuvataide oppiaineessa oppilaan psyykkiset, motoriset ja sosiaaliset tavoitteet ovat eriyttämisen kohteena, ja opettajan tulee pyrkiä huomioimaan näissä oppilaiden erilaiset lähtökohdat. Opetussuunnitelman mukaan opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden yksilölliset ohjauksen tarpeet ja opetusta eriytetään tarvittaessa esimerkiksi ilmaisukeinojen, työtapojen ja oppimisympäristöjen valinnoilla. Opetustilanteista kirjoitetaan, että oppilaat voivat hyödyntää vahvuuksiaan, soveltaa erilaisia työtapoja ja käyttää vaihtoehtoisia lähestymistapoja. Taideoppimiselle luodaan turvallinen, moninaisuutta kunnioittava ja itseilmaisuun rohkaiseva ilmapiiri, jossa oppilaat saavat henkilökohtaista ohjausta ja tukea.



Vaihtoehtoisia pedagogisia lähestymistapoja voidaan tarvita erityisesti havaintojen ja tunteiden visuaalisessa ilmaisussa sekä motoristen taitojen kehittämisessä. Ohjauksen, eriyttämisen ja tuen järjestämisessä voidaan hyödyntää esimerkiksi leikinomaisuutta, pelejä ja eri aistialueisiin liittyviä kokemuksia. (POPS 2014.) Kaiken opetuksen lähtökohtana ja pohjana on opetussuunnitelma. Inklusiivisessa opetuksessa opetussuunnitelma on niin joustava, että se mahdollistaa oppilaiden erilaisuuteen vastaamisen. (Lakkala 2008, 162.)

## 4.2 Inklusiivinen oppimisympäristö

Tässä kappaleessa tarkastelen oppimisympäristön eri ulottuvuuksia inklusiivisen kasvatuksen näkökulmasta. Oppimisympäristö on laajempi käsite kuin pelkkä luokkatila. Oppimisympäristö rakentuu fyysisistä tekijöistä, kuten viihtyisästä ja toimivasta luokkatilasta, sekä pedagogisista, sosiaalista ja psykologista tekijöistä, kuten henkisestä ilmapiiristä, jonka koulun jäsenet luovat. Inklusiiviseen osallistavan kasvatuksen ja opetuksen viitekehuksesta katsottuna opiskeluympäristöä tarkastellaan tilojen esteettömyyden, oppilaiden osallisuuden, yhteistoiminnallisuuden mahdollisuuksien, sekä oppimiseen käytetyn ajan yksilöllisen varioimisen kautta. Myös positiivinen hyväksyvä ilmapiiri, sekä koulun aikuisten, ja kodin ja koulun välinen yhteistyö nousee tärkeään rooliin inklusiivista oppimisympäristöä tarkastellessa. (Mikkola 2011, 39, 63.)

## 4.2.1 Fyysinen oppimisympäristö

Fyysistä oppimisympäristöä tarkasteltaessa, voidaan eritellä sen koostuvan muun muassa koulurakennuksesta, koulun lähiympäristöstä, luokkahuoneesta ja koulua ympäröivästä yhteisöstä. Inklusiivisen kasvatuksen kirjallisuudessa puhuttaessa fyysisestä oppimisympäristöstä käytetään usein arkkitehtuurista nousutta käsitettä *universal design*. (Ks. Petterson & Hittie 2010, 218) *Universal design* tarkoittaa *esteetöntä ympäristöä*, jossa fyysinen tila suunnitellaan mahdollisimman hyvin niin, että se sopii kaikille käyttäjille. Esimerkiksi rampit ja itsestään aukeavat ovet on suunniteltu liikuntarajoitteisten lisäksi helpottamaan vanhempia rattaiden kanssa sekä vanhuksia ja lapsia, joille painavat ovet ovat liian raskaita avata. (Petterson & Hittie 2010, 218.)

Kasvatuksessa ja opetuksessa käytetään termiä *Universal design for learning* (Mikkola 2011, 63; Petterson & Hittie 2010, 218). *Universal design for learning* tarkoittaa esteetöntä oppimisympäristöä, jossa luokkatilan ja koulurakennuksen fyysinen suunnittelu on toteutettu siten, että se huomioi kaikenlaiset oppijat jättämättä ulkopuolelle, mahdollistaen kaikki oppilaat osallistavan, sosiaalisen ja psyykkisen turvallisen kanssakäymisen. *Esteettömässä oppimisympäristössä* pyritään oppimisen fyysisten, psyykkisten kuin sosiaalisten esteiden minimoimiseen, ottamalla huomioon moninaisuus ja kaikkien oppilaiden oppiminen. Oppimisympäristön esteettömyyden kolme perusideaa on, että 1) tieto esitetään monipuolisilla tavoilla, 2) oppilaat saavat käyttää tekemiseen ja ilmaisuun erilaisia tapoja, sekä 3) erilaisten oppimisen vaihtoehtojen tarjoamista motivaation ylläpitäjäksi. (kehitysvammaliitto.fi, 15.6.2016.) Inklusiivinen luokkahuone onkin järjestetty siten, että oppilailla on mahdollisuus ryhmätyöskentelyyn, yksin tekemiseen, hiljaiseen työskentelyyn, äänekkäämpään työskentelyyn, liikkumiseen ja erityyppiseen oppimiseen ja opitun esilletuomiseen. Luokassa voi olla erilaisia työskentelypisteitä, oppilailla on siis mahdollisuus työskennellä esimerkiksi pulpetilla, lattialla, säkkituoleilla tai koulun käytävällä. (Petterson & Hittie 2010, 222, 226.)

Universal design ideaa voi soveltaa toki myös oppimateriaaleihin. *Art Education* jurnaalissa (Coleman & Cramer 2015, 4-6) esiteltiin monenlaisia kuvataidekasvattajien suunnittelema taiteen työvälineitä, kuten helposti itse rakenneltavia muokattuja pensseleitä ja kyniä, jotka sopivat käyttötarkoitukseltaan hienomotoriikan haasteiden, näkö- tai muun vamman vuoksi apua tarvitseville, mutta varmasti kenellä tahansa oppilaalle. (Coleman & Cramer 2015, 4-6) Erityistarpeita varten tarkoitettut työvälineet, on hyvä olla kaikkien käytössä aina, ei vain tietyille oppilaille tai erityisopettajan ollessa paikalla, oli kyse ylöspäin eriyttävistä työvälineistä, kuin esimerkiksi motoristen tai muiden oppimisen haasteisiin alun perin suunnitelluista työvälineistä. (Pettersson & Hittie 2010, 229). Kuvataiteen tekemisessä hauska ja erilainen työväline, kuten hieman muokattu pensseli tai tussi, josta tulee hieman erilaista ja kekseliäämpää jälkeä, voi motivoida, innostaa ja auttaa ketä tahansa oppilasta kuvallisessa ilmaisussa.

Luokkaympäristön viihtyvyyden ja oppilaiden osallisuuden tunteen vuoksi on tärkeää laittaa oppilastöitä näkyville luokan seinille ja koulunkäytävälle. On myös tärkeää ottaa oppilaat mukaan luokan järjestelyn ja koristelun suunnittelutyöhön. Oppilaiden identiteetti vahvistuu, kun heidän osaamistaan arvostetaan laittamalla työt esille itsensä ja muiden nähtäville. Tämä lisää viihtyvyyttä, oppilaiden osallisuuden tunnetta sekä tukee identiteetin kehitystä. (Pettersson & Hittie 2010, 220, 226; Salovaara & Honkonen 2011, 131.) Oppilaat näkevät tällöin myös itse mitä kaikkea on kouluvuoden aikana tehty ja opittu.

Kuvataideluokassa, jossa kaikki oppilaat tarpeineen pyritään huomioimaan, on hyvä huolehtia myös riittävästä resursseista, tarvittaessa pyytää erityisopettajaa tai kouluavustajaa luokkaan tueksi. Inklusiivisen ajatuksen mukaan erityisopettajat tulevatkin luokkaan, eikä päinvastoin tukea tarvitsevia oppilaita lähetetä erityisluokkaan erityisopettajan luokse. Inklusiivisessa luokassa ei määritellä tai osoiteta keitä varten kouluavustajat tai erityisopettajat varsinaisesti ovat luokassa, vaan tuen ja avun tarpeessa voi olla kuka tahansa luokan oppilaista. (Pettersson & Hittie 2010, 226.)

## 4.2.2 Henkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö

Fyysisellä ympäristöllä on selkeä vaikutus myös siihen, millaiseksi psyykinen ja henkinen ilmapiiri luokassa muodostuu: Opettaja pystyy monilla valinnoillaan vaikuttamaan oppilaiden henkiseen ja psyykkiseen oppimisympäristöön, ja siihen on tärkeää kiinnittää huomiota. Hyvä ja turvallinen luokkailmapiiri on tärkeä osa inklusiivista oppimisympäristöä. Hyvä ilmapiiri edistää oppimista ja ryhmään sopeutumista. Turvallisen, kannustavan ja hyväksyvän ilmapiirin vallitessa, oppilaat uskaltavat ottaa riskejä ja koetella rajojaan. Kun oppilaalla on luokassa turvallinen ja omana itsenään ryhmässä hyväksyty olo, hänellä jää enemmän voimavaroja oppimiseen, sekä eheäksi, tasapainoiseksi nuoreksi kasvamiseen. Turvallisessa ilmapiirissä oppilaat uskaltavat kokeilla uutta, tuoda mielipiteitään esille, ja pystyvät paremmin keskittymään ongelmanratkaisuun ja oppimiseen. (Peterson & Hittie 2003, 47; Salovaara & Honkonen 2011, 17.)

Erityisluokilta integroidut oppilaat työskentelevät yhdessä muun luokan kanssa usein vain taito- ja taideaineiden tunneilla. Tällöin hyvän ilmapiirin rakentaminen luokkaan on erityisen tärkeää, jotta kaikki oppilaat kokisivat olonsa tervetulleiksi. Opettaja voi omalla esimerkillään tietoisesti pyrkiä lisäämään hyvää ja iloista luokkahenkeä kehumalla, kannustamalla, kiittämällä ja muita huomioimalla (Salovaara & Honkonen 2011, 84). Oppilaille on tärkeää tuntea, että heistä välitetään, heidän asioistaan ollaan kiinnostuneita ja heidän mielipiteensä otetaan huomioon. Opettajan tuki, luottamus ja positiivinen asenne lisää myös oppilaiden keskinäistä luottamusta toisiinsa ja itseensä, sekä uskallusta toimia luokassa ja ryhmissä omina itsenään. Uskallus asettua haavoittuvaksi omaksi itsekseen luokassa, luo oppilaisiin sitoutuneisuutta koulutyöhön, sekä saa oppilaat ottamaan enemmän vastuuta omasta itsestään ja käytöksestään. (Salovaara & Honkonen 2011, 18.) Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaan kuvataiteessa tuleekin harjoitteluun ja aktiiviseen kokeiluun luodaan rohkaiseva ilmapiiri. Kuvataideopetuksessa

pyritään luomaan oppimiseen sekä vuorovaikutukseen kannustava toimintakulttuuri, niin koulussa kuin koulun ulkopuolisissa ympäristöissä. (POPS 2014.)

Työrauha on yksi osa henkistä oppimisympäristöä. Hyvä ja turvallinen ilmapiiri ja opiskeluympäristö edellyttää hyvää työrauhaa. Vaikka työrauhan määrite on perinteisesti käsitetty jopa synonyymina hiljaisuudelle, tämän päivän koulussa onneksi jo tiedetään, ettei hiljaisuus välttämättä tarkoita hyvää työrauhaa tai tehokasta työskentelyä ja oppimista. (Salovaara & Honkonen 2011, 130.) Nykyään on jo yleisesti tiedossa oleva ongelma, että oppilaiden hyvään käytökseen ollaan liitetty kyky hiljaa paikoillaan istumiseen ja opettajan neuvojen ja käskyjen toteuttamiseen. Nykyään työrauhan määrite ymmärretään jo laajemmin. (Saloviita 2014, 22, 24.) Timo Saloviita käsittää, että työrauha on oppilaan itsesäätelytaitojen kehitystä (Saloviita 2014, 24). Työrauhaa on määritelty rauhalliseksi ja häiriöttömäksi tilaksi, jossa kaikki noudattavat yhteisiä pelisääntöjä, ja pyrkivät kohti tavoitteita. Tehokas työskentely vaatii usein myös puheensorinaa ja työskentelyn ääniä. Työrauhan tarkoituksena on auttaa oppilaita keskittymään annettuun tehtävään ja suuntaamaan huomionsa opeteltavaan asiaan (Salovaara & Honkonen 2011, 130). Työrauha on merkittävä oppimisympäristön ja hyvän ilmapiirin tekijä, mutta esimerkiksi Turkulaisessa vuonna 2005 tehdyssä kyselytutkimuksessa 20-36 prosenttia yläkoululaisista piti työrauhaa huonona (Saloviita 2014, 27).

Kuvataidetuntien vapaa luonne usein synnyttää melua ja liikettä luokassa, mikä ei tarkoita välttämättä että työrauha olisi huono. Oppilaat voivat olla hyvinkin sitoutuneita työskentelyyn, keskustelua syntyy usein töistä, ja niiden ratkaisusta, välillä muustakin. Jokainen oppilas kokee työrauhan kuitenkin eri tavoin. On eroja siinä kuinka oppilaat kuin opettajatkin kokevat työrauhan. Toisten mielestä vauhdikkuus ja työstä ja puheesta syntyvä melu ei häiritse lankaan, kun taas toinen kokee saman opiskelutilan rauhattomaksi ja meluisaksi.

Hyvää työrauhaa luo opettajan ryhmä- ja luokanhallintataidot, sopiva ryhmittely välituntien, oppituntien ja ruokatuntien suhteen, ilmanlaatu luokassa, valaistus. Myös tuntien hyvin suunnittelu ja valmistelu sekä selkeä ohjeistus auttavat työrauhan

ylläpitämisessä. (Salovaara & Honkonen 2011, 130.) Opettaja voi siis vaikuttaa hyvän opiskeluympäristön järjestämiseen, muokkaamalla fyysisen oppimisympäristön esteettömäksi ja viihtyisäksi mahdollistaen kaikkien oppilaiden osallisuuden, sekä panostamalla ryhmän sosiaalisiin suhteisiin ja positiiviseen ilmapiiriin luokassa.

Ryhmätyöskentely ja sosiaalisten taitojen opettelu on inklusiivisessa oppimisympäristössä keskeisessä osassa. Sosiaalisten taitojen opettelu kuuluu koulumaailmaan yhtä tärkeänä opetettavana asiana kuin tiedolliset asiat. Koulussa tulisi sosiaalisiin suhteisiin ja sosiaalisten taitojen harjoitteluun kiinnittää ja painottaa enemmän huomiota, sillä hyvän ja hyväksyvän luokkailmapiirin luomiseen ja siihen panostamisella pystyttäisiin ehkä jo ennaltaehkäisemään mahdollisia kiusaamistapahtumia. (Pulkkinen & Kanervio 2014, 148.) Yhteistoiminnallisella oppimisella on todettu olevan suurimmat myönteiset vaikutukset sosiaalisiin suhteisiin. Yhteistoiminnallisten ryhmätöiden avulla on pystytty vaikuttamaan sellaisten oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin, jotka ovat saattaneet olla vaarassa syrjäytyä luokkayhteisössä, kuten vammaiset oppilaat. Yhteistoiminnallisella ryhmätyöllä on ollut vaikutusta oppilaiden hyväksyvän asenteeseen erilaisuutta kohtaan. (Saloviita 2006, 138.) Ryhmät olisi hyvä Pettersonin ja Hittien mukaan koostaa sekalaisesti, niin että ryhmissä olisi kaiken taitotasoisia oppilaita. (Petterson & Hittie 2010, 226). Koululuokassa pulpettijärjestykseen tulisi kiinnittää huomiota, ja sitä vaihdella erilaiseksi riittävän usein, sillä pöytien ja luokan erilaiset järjestykset vaikuttavat eri tavoin ryhmänhallintaan, oppilaiden turvallisuuden tunteeseen sekä vuorovaikutukseen luokassa. Istumajärjestys myös mahdollistaa monenlaisia opetus- ja työskentelymenetelmiä, ja vaikuttaa oppilaiden välisiin suhteisiin. (Salovaara & Honkonen 2011, 131.) Kuvataidetunnit koetaan usein kohtaamispaikkana ja sosiaalisella ympäristöllä ja ilmapiirillä on siellä paljon merkitystä. Kun töiden lähtökohtana usein toimii oma minuus, omien mielenkiinnonkohteiden ja tunteidenkin esille tuominen, on oppilaalle tärkeää tuntee olonsa hyväksytyksi juuri omanlaisenaan. Inklusiivisen ajattelun ja sosiokonstruktivistisen oppimisenäkemyksen tärkeässä roolissa onkin vuorovaikutteisuus ja tekemällä oppiminen. Kuvataidetunneilla opettajat usein sallivatkin oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen, ja jopa kannustavat sitä kohti. Oppilaat usein oppivat keskenään, ideoivat ja auttavat toisiaan vierustoverin

kanssa. Toisaalta kuvataidetunneilla usein tehdään yksilöitä, joita oppilas voi tehdä rauhassa itsekseen, omaan työhönsä uppoutuen.

## 5 Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Opinnäytteessäni halusin selvittää kuvataideopettajien kokemuksia ja keinoja huomioida erilaiset oppijat kuvataidetunneilla. Toteutin aineistonkeruun opettajien yksilöteemahaastatteluina (liite1) sekä heidän seitsemäsluokkalaisille pitämien kuvataidetuntien havainnoinnilla. Keräsin aineistoni kahdella eri yläkoululla, kolmelta kuvataideopettajalta keväällä 2015. Haastattelujen ja tuntihavainnointien tekemiseen meni yhteensä noin kuukausi, haastattelin ja seurasin opettajien tunteja eri päivinä, silloin kun aikataulut sopivat opettajille, ja heillä oli opetettavanaan seitsemäs luokka.

Valikoin tutkimusaineistoni opettajat niin, että he opettavat yläkoulun seitsemättä luokkaa. Valitsin haastateltavikseni kuvataideopettajia. Olisin voinut haastatella myös erityisopettajia, sillä heillä luultavasti olisi ollut kattava näkemys ja tietämys juuri erityisoppilaiden näkökulmasta, mutta halusin kerätä aineistoni juuri kuvataideopettajien kokemuksista käsin, sillä erityisopetuksesta yleisesti on jo paljon tutkimusta ja kirjallisuutta. Halusin kuulla kuvataiteenopetuksen asiantuntijoiden kokemuksia ja ajatuksia erilaisten oppijoiden huomioimisesta kuvataideluokassa. Aineistonkeruussani halusin seurata seitsemäsluokkalaisille pidettävää tuntia, sillä kuvataide kuuluu vielä tuolloin pakollisena kaikille oppilaille. Valikoin kyseiset koulut sekä yläkouluissa opettavat kuvataideopettajat, sillä olimme tulleet jonkin verran tutuiksi jo harjoitteluista. Koin että haastattelu sekä havainnointi luontevammin, kun olimme opettajien kanssa jo entuudestaan hieman tuttuja.

Lähetin kolmelle opettajalle ja kyseisten yläkoulujen rehtoreille sähköpostitse kyselyn, osallistumisesta opinnäytteeseeni, ja nämä kolme opettajaa lähtivät mukaan aineistoni keräämiseen. Tutkimusluvan kysyin kyseisen koulujen rehtorilta, ja palvelualuepäälliköltä. Oppilailta tutkimuslupaa ei pyydetty, sillä tuntien havainnoinnissa huomioni kohdistui opettajaan ja tämän toimiin luokassa, ei oppilaisiin. En anonymiteetin suojaamiseksi tutkielmassani kerro opettajien taustoista tai koulutuksesta muuta, kuin että aineistoni



opettajat olivat jo useamman vuoden toimineet kuvataideopettajina muun muassa yläkouluissa. Puhun aineistoluvuissa opettajista opettaja A:na B:nä ja C:nä.

## 5.1 Teemahaastattelu

Opettajien haastattelut tapahtuivat kuvataideopettajien luokissa, niihin oli varattu noin tunti, ja lopulta kestivät 30-50 minuuttia. Pysin haastattelemaan opettajia tuntien seuraamisen jälkeen, Sanna Patrikaisen ja Auli Toomin (Patrikainen & Toom 2004) simultaned recall opettajan ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmää mukaillen. Näin uskoin että saisin mukaan mahdollisesti tunniltakin ajatuksiin nousseet asiat keskusteluun. Yksi haastatteluista kuitenkin aikataulujen vuoksi puolitettiin niin, että haastattelin 25 minuuttia tuntia ennen, ja 20 minuuttia tunnin jälkeen.

Haastatteluni oli tuntihavainnointia hyödyntävänä haastattelu. Käytin aineistonkeruu ideani pohjana Sanna Patrikaisen ja Auli Toomin (2004) esittelemää simultaned recall opettajan ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmää. Menetelmässä haastattelu suoritetaan toiminnan eli yleensä oppitunnin jälkeen, tilanteeseen liittyvää virikettä, esimerkiksi oppitunnilla nauhoitettua ääni tai videonauhaa apuna käyttäen. (Patrikainen & Toom 2004, 239.) Lähtökohtaisesti tässä tutkimustavassa ollaan kiinnostuneita millaisia ovat opettajan kognitiiviset ajattelu- ja päätöksentekoprosessit opetuksen eri vaiheissa. (Patrikainen & Toom 2004, 241) Menetelmälle on yleistä että aineisto kerätään mahdollisimman luonnollisissa olosuhteissa, (Patrikainen & Toom 2004, 240) kuten pyrinkin tekemään.

Olin kokenut harjoitteluissa tuntien seuraamisen ja seuraamisten jälkeisten keskustelutuokioiden todella antoisiksi tiedonlähteiksi. Tunneilta esiin tulleet tapahtumat herättivät usein hyvää pohdintaa ja keskustelua. Toisaalta ne asiat joita ei tuntien

havainnoinnissa voi saada selville, kuten opettajan pedagoginen ajattelu, voi tulla ilmi haastatteluissa. Itse en kuitenkaan käyttänyt simulated recall menetelmää sellaisenaan, vaan otin siitä vain lähtöidean. Ajattelin että tunti voi toimia virikkeenä haastattelulle, ja jokaisessa haastattelussa toimikin. En näyttänyt opettajille nauhoituksia tai videokuvaa omasta tunnistaan, sillä haastattelu toteutettiin suoraan tunnin jälkeen, ja tilanteet olivat vielä tuoreina opettajan mielessä. Lisäksi käytin tuntien havainnointia itsenäisenä aineiston keruutapana. Nauhoitin haastattelut tietokoneen nauhurilla, ja tunnihavainnointit nauhoitin sekä kasettinauhurilla että tietokoneella, jotta opettajan ääni tulisi nauhalle, tämän liikkeessä eri puolilla luokkaa.

Olin teemoitellut haastattelurunkooni kysymykset, liittyen näkemyksiin ja kokemuksiin erilaisista oppijoista, luokkailmapiiriin, opetuksen eriyttämiseen sekä motivaatioon. Nämä teemat ja kysymykset olin laatinut inklusiivisuus ja kasvatusteoriat kirjallisuuden valossa. Haastattelun alussa painotin haastateltavia pohtimaan kysymyksiä juuri erilaisten oppijoiden näkökulmasta, seitsemättä luokkaa ajatellen, mutta toki he saattoivat muistella oppilaita ja tilanteita muiltakin vuosikursseilta.

Kaikki haastattelutilanteet sujuivat melko mukavasti ja luontevasti, keskusteleavassa hengessä. Haastattelun edetessä esitin paljon tarkentavia kysymyksiä, ja pohdin itsekin teemoja opettajan kanssa. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä miten yksilö kokee tilanteen ja haastattelu vaiheessa tutkija ja tutkittava yhdessä rakentavat ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelutilanne muistuttaakin monessa mielessä keskustelua, jossa haastattelija aktiivisesti kuuntelee ja esittää kysymyksiä suhtautuen avoimesti haastateltavan esittämiin näkemyksiin. (Patrikainen & Toom 2004, 240, 245.)

## 5.2 Oppituntien havainnointi

Hirsjärvi, Remes & Saajavaara kirjoittaa (2009) että haastattelun avulla voidaan saada selville, mitä haastateltavat henkilöt ajattelevat, tuntevat tai uskovat, mutta haastattelu ei välttämättä kerro mitä todella tapahtuu (Hirsjärvi; Remes & Saajavaara 2009, 212-213). Ajattelin pääseväni syvemmälle opettajan pedagogiseen ajatteluun yhdistämällä sekä haastattelun että havainnoinnin. Ajattelu ei suoraan näy, mutta tulee näkyviksi toiminnassa, sanojen ja tekojen kautta. Opettajan vuosien varrella kerätty tietotaito näkyy opettajan toiminnassa, vaikka tämä ei itsekään tietouttaansa osaisi tyhjentävästi kuvata muille. (Jyrhämä 2002, 2. 6.2016.) Oppituntin havainnoinnilla pyrin saamaan selville, mitä konkreettisia keinoja opettajat käyttävät huomioidakseen erilaisia oppijoita kuvataidetuilla. Havainnoinnin tarkoituksena oli saada selville sellaista tietoa, mitä opettajat eivät ehkä haastatteluissa edes ymmärrä mainita, sillä opettajuus ja monet tavat ovat heille automatisoitunutta arkipäivää.

Havainnoinnin etuna on että sen avulla voidaan saada välitöntä tietoa yksilöiden tai ryhmien toiminnasta. (Hirsjärvi ym 2009, 212-213.) Tein havainnointini osallistuvana havainnointina. Osallistuva havainnointi voi olla Hirsjärven ym. (2009, 216) mukaan eri asteista, sen mukaan kuinka täydellisesti havainnoija pyrkii osallistumaan tutkittavien toimintaan. Esimerkkinä tutkimus, jossa tutkittavalle tehdään heti selväksi, että havainnoija on ryhmässä vain havaintojen tekijä. Havainnointi menetelmää käytettäessä on tärkeää, että tutkija pitää omat tulkintansa erillään havainnoista. (Hirsjärvi ym. 2009, 216.)

Havainnoin kahden opettajan toimintaa oppitunneilla ennen haastattelua, ja yhtä opettajaa haastattelin lyhyesti ennen oppituntin havainnointia. Yksi havainnoimani tunti kesti 55 minuuttia, toiset kaksi seuranta tuntia olivat kaksoistunteja, ja kestivät yhteensä 90minuuttia. Kaksoistuntien välissä oli välitunti, jolle osa oppilaista ei kuitenkaan mennyt. Havainnoinnin alussa esittelin itseni, ja kerroin oppilaille syyni paikalla oloon. Kerroin oppilaille tarkkailevani opettajan toimia, enkä oppilaita, ja kehotin heitä olemaan kuin

minua ei olisikaan. Yksi oppilasryhmä tunsikin minut jo harjoitteluista, eikä vierastanut paikalla oloani. Toisetkin oppilasryhmät olivat niin tottuneita vierailijoihin harjoittelujen vuoksi, eivätkä tunnin alettua tuntuneet kiinnostavan huomiota läsnäolooni lainkaan. Sijoituin luokassa mahdollisimman näkymättömälle paikalle, nurkkaan luokan eteen tai taakse tuolille istumaan. Alunperin tarkoitukseni oli olla mahdollisimman huomaamaton ja näkymätön tarkkailija, mutta opettajat ottivat minuun jonkin verran kontaktia, jolloin roolini oli ajoittain osallistuvampi. Roolini luokassa vaihteli hieman kyseisestä opetustunnista ja opettajasta; Toisen opettajan tunnilla pysyttelin näkymättömänä seuraajana, kun taas toiset opettajat tulivat aina välillä tunnilla pohtimaan omia ajatuksiaan erilaisista oppilaista ja heidän huomioimisestaan, tai muuten vain istahdivat viereeni ja näyttivät esimerkiksi oppilastoita. Tällöin roolini luokassa oli selkeästi osallistuvampi.

Tein muistiinpanoja havainnoista mahdollisimman huomaamattomasti vihkooni, sekä nauhoitin haastattelut nauhurilla ja tietokoneella. Nauhoitin kahdella eri laitteella, jotta saisin opettajan puheet nauhalle kun tämän liikkuessakin eri puolilla luokkaa. Myöhemmin kuuntelin nauhat kotona, josta saatoinkin saada lisätietoa ohi menneistä tilanteista tai jostakin tapahtumasta minkä olin huomannut tunnilla tapahtuneen, mutta en ollut ehtinyt kirjaamaan kaikkea ylös. Nauhoitin kahden opettajan tunnit, jättäen nauhoituksen yhden opettajan tunnilta pois, sillä tämä tunsikin olonsa hieman epämiellyttäväksi tunnin nauhoitusta ajatellen. Nauhoitus oli tällöin parempi jättää pois, jotta opetustilanne olisi mahdollisimman luonteva.

Patrikainen ja Toom (2004) kirjoittaakin, että tuntien havainnoinnin ongelmana voi olla esimerkiksi, että opettaja tuntee olonsa vaivautuneeksi tunninseurannan aikana, jos tuntia videokuvataan. Opettaja voi kokea tunnin enemminkin esiintymistilanteeksi kuin normaaliksi opetustunniksi. (Patrikainen & Toom 2004, 248.) Ylipäätään havainnoinnin ongelmana voi olla, että havainnoitavien käyttäytyminen muuttuu, kun on luokassa havainnoija (Hirsjärvi ym. 2009, 213). Koin itse, että vaikka en tunnilla lopulta kuvannutkaan, opettaja saattoi kokea silti tunnin hieman esiintymistilanteeksi. Toisaalta se ei haitannut lainkaan, sillä hän saattoi tuoda tunnilla jopa selkeämmin esiin seikkoja, jotka

koki hyödyttävän erilaisia oppijoita. Tässä mielessä opettajan jopa esiintyvä oleminen oli aineistonkeruun kannalta hyödyllistä.

### 5.3 Aineiston analyysi

Toteutin aineiston analyysini teorialähtöisenä sisällönanalyysinä. Sisällönanalyysillä tarkoitetaan pyrkimystä kuvata aineiston sisältöä sanallisesti. Teorialähtöinen sisällönanalyysi on perinteinen laadullisen tutkimuksen analyysimalli, ja siinä analyysiä ohjaa jokin tietty teoria, malli, tai auktoriteetin esittämä ajattelun kehys. Tämän mallin tai teorian kautta myös määritellään tutkimuksen kannalta kiinnostavat käsitteet. Tämän tyyppisen analyysin tarkoituksena voi olla esimerkiksi aikaisemman tiedon testaaminen uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 97, 106.) Omassa analyysissäni nojasin erityisopetuksen, eriyttävän opetuksen ja inklusiivisen kasvatuksen kirjallisuuteen, joita olen käyttänyt teoriaosuudessa. Tutkielmassani tavoitteeni oli aikaisemman tiedon laajentaminen kuvataideopetuksen piiriin. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto voidaan suhteuttaa tutkimuksen teoreettisessa osassa valmiiksi hahmoteltuihin kategorioihin (Tuomi & Sarajärvi 2012, 98) kuten itsekin tein, analysoiden aineistoani teoria osuuttani silmällä pitäen.

Aloitin aineiston litteroinnin ja analyysin aina heti opettajan haastattelun ja tunnin havainnoinnin jälkeen, kun tilanteet olivat vielä tuoreina mielessäni. Kvalitatiivisessa, erityisesti kenttätutkimuksessa, analyysiä ja aineistonkeruuta voidaankin tehdä osittain samanaikaisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 223). Itselläni alkoi jo aineistoa kerätessäni, haastatteluissa ja tuntien havainnoinneissa osa teemoista alustavasti muotoutua mielessäni. Litteroin haastatteluista kaiken sanotun, mutta en kirjannut ylös juurikaan äänenpainoja tai huokauksia, sillä se ei ollut olennaista tutkielmani kannalta. Tuntien havainnointiaineiston

litteroin yhdeksi kokonaisuudeksi yhdistäen ääninauhat sekä muistiinpanovihkoseen kirjoittamani havainnot. Litteroitua tekstiä opettajien haastatteluista tuli yhteensä 48 sivua, ja tuntien havainnoista ja havaintoihin liitetystä ääninauhojen litteroinneista yhteensä 26 sivua tekstiä.

Laadullisen aineiston analyysi etenee Tuomen ja Sarajärven (2012) mukaan ensin päätöksestä mikä aineistosta on mielekästä ja mielenkiintoista kyseisen tutkimuksen ja tutkimuskysymyksen kannalta. Seuraavaksi mielenkiintoiset asiat merkitään, liitetään yhteen erotetaan muusta tälle tutkimukselle turhasta aineistosta. Tutkimuksen kannalta turha aineisto jätetään pois. Kolmantena vaiheena teemoitellaan aineisto ja viimeisenä kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 92.)

Litteroinnin jälkeen tulostin litteroidut haastattelut sekä tuntien havainnot paperille ja lähdin koodaamaan ensin haastatteluaineistoja merkiten erivärisillä kynillä opettajien lausumat samasta aihepiiristä. Tämän jälkeen etsin haastatteluaineistoon sekä teoriakirjallisuuteen verraten tunnin havainnointiaineistosta erivärisillä kynillä merkaten teemoja, niin että värit olivat samat kuin haastatteluaineiston koodaamisessa. Teemoittelin ja kokosin yhteen opettajien haastatteluissa ja havainnointiaineistosta nousseita yhtenäisiä ajatuksia ja samankaltaisuuksia erilaisten oppijoiden huomioimisesta kuvataideopetuksessa. Teemoittelussa onkin Tuomen ja Sarajärven (2012) mukaan kyse laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä aihepiirien mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2012, 93). Paperin sivuun kirjoitin teemojen otsikoita kuten ”positiivinen ilmapiiri” ”kannustus”, ”opettajan keskustelu oppilaiden kanssa”, ”vapaus” ”eriyttäminen”, ”vertaisoppiminen” ”oppilaiden tuntemus”, ”oppilaiden yksilöllinen huomioiminen”. Sillä haastatteluaineistoni oli temahaastattelu, olivat osa teemoista yhteneväisiä haastattelurungon kanssa, joihin löytyi syventävää näkökulmaa tuntien havainnointiaineistosta.

Hirsjärvi ja Hurme (2000) kirjoittaa kuinka aineistoa olisi luettava useaan kertaan läpi kokonaisuutena, kiinnittäen huomiota tiettyihin seikkoihin, kuten esimerkiksi toimintaan tai strategioihin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143). Luinkin havainnointiaineistoa ja

haastatteluja läpi monesti, kiinnittäen huomiota opettajan toimintaan ja strategioihin ottaa erilaiset oppijat huomioon luokassa. Luin aineistoa läpi muodostaen ja yhdistäen otsikoita ja teemoja. Tein ajatus- ja käsittekarttoja löytääkseni otsikoista pääteemat ja niiden alle nivoutuvat pienemmät teemat. Pääteemoista muodostui aineiston tulosten alaluvut. Kun pääteemat oli muodostunut luin aineistoa vielä läpi etsien syvempää ymmärrystä löytyneisiin teemoihin, verraten keskenään aineistoa, teemoja sekä teoriakirjallisuutta. Analyysivaiheeni eteni näin Hirsjärven ym (2009) esittelemän mallin mukaisesti, spiraalimaisesti syventyen (Hirsjärvi ym. 2009, 224).

Tutkimuskysymyksen vastaukseksi kuvataideopettajien kokemuksista ja keinoista ottaa erilaiset oppijat huomioon muodostui viisi suurempaa teemaa, ja ensimmäisenä lukuna käsittelen aineistosta noussutta kuvataideopettajien käsitystä siitä, miten he määrittävät koko tutkielmalle tärkeän termin ”erilaiset oppijat”. Tärkeimmiksi ja eniten esiinnousseiksi teemoiksi erilaisten oppijoiden huomiooninnissa nousi oppilaantuntemus, opetuksen eriyttäminen, kannustavan ja positiivinen ilmapiirin tärkeys sekä viidentänä oppilaiden vertaistuki ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Puhun aineistoni opettajista opettaja A:na opettaja B:nä ja opettaja C:nä.

## 6 Kuvataideopettajien kokemuksia ja keinoja huomioida erilaiset oppijat

### 6.1 Kuvataideopettajien kokemukset erityistä tukea tarvitsevista oppilaista

Haastattellessani kuvataideopettajia halusin ensimmäisenä opettajien määrittelevän, kuinka he kokevat ne oppilaat, jotka tarvitsevat kuvataideluokassa erityistä tukea tai huomiota. Haastatteluissa jokaisen opettajan vastaukset tukea tarvitsevista olivatkin yllättävän samanlaiset. Opettajat pohtivat jokainen, kenen tahansa oppilaan joskus erottuvan taituruudellaan tai tuentarpeellaan. Erityistä ohjausta, huomiota tai tukea saattoi opettajien kokemuksen mukaan kaivata jokainen oppilas, aina silloisesta tehtävänannosta tai tekniikasta riippuen. Lisähuomiota ja tukea kaipaavia pohdittiin olevan todella monenlaisia, ja opettajat kokivat ensin jopa haasteelliseksi määrittellä tietynlaisia ryhmiä.

*”No niitähän on aika monenlaisia... tota..hirmu monenlaisia! (nauraa)” (Opettaja C)*

*”On niin yksilöllistä et riippuu aivan minkälainen tehtävä. Sellanen tekijä, kuka saa aina tosi hyvin tehtyä, niin saattaa joku tehtävä vaan joku yks jäädä junnaamaan. Ja ei pääse siinä eteenpäin. – Et se aina vähä vaihtelee. Että ei oo sellasta tiettyä ainaskaan sellasta...ainaskaan helposti määriteltävää ryhmää. Että no nää nyt eniten tarvii tukea, että kyllä siellä tasasesti tarvii.” (Opettaja A)*

Vaikka jokainen opettajista koki tuen tarpeen olevan hyvin vaihtelevaa, lopulta opettajille oli kuitenkin suhteellisen helppoa määrittellä sellaiset oppilastyypit, jotka usein esiintyvät kuvataideluokassa, ja jotka opettajien kokemuksen mukaan tarvitsevat erityisesti huomiota oppitunneilla. Jokainen haastattelemistani opettajista alkoikin listaamaan usein luokassa esiintyviä erityishuomiota kaipaavia oppilastyyppejä. Opettajien näkemykset erilaisista



tuen tarvitsijoista olivat samansuuntaiset. Kaikki opettajat mainitsivat ADHD, vilkkaat sekä keskittymisen vaikeuksista kärsivät oppilaat, lahjakkaat oppilaat, hiljaiset oppilaat sekä oppilaat jolla oli erityisiä hankaluuksia itse tekniikassa tai ideoinnissa. Opettajat mainitsivat kiinnittävänsä huomiota myös oppilaisiin joiden työskentelynopeus oli erityisen hidas tai nopea.

Oppilastyypeistä erityishuomiota ja lisätukea luokassa tarvitseviksi jokainen opettaja mainitsi lähes ensimmäiseksi ADHD tai keskittymisvaikeuksista kärsivät oppilaat. Opettajat nimesivät näillä niin kutsutuilla ”levottomilla” oppilailla vaikeudeksi tunneilla aloittaa tehtävän tekemisen, ja keskittyä siinä. Huomio näillä oppilailla kiinnittyy helposti johonkin muuhun, kuin annettuun tehtävään. Keskittymisvaikeuksista kärsivät oppilaat saattavat opettajien mukaan kärsiä tunnilla syntyneestä hälystä, mutta toisaalta itse tuottaa liikkeellään ja elävyydellään häiriötä luokkaan.

*”No ensimmäisenä varmaan nousevat ne kenellä on niinku keskittymisvaikeuksia.”  
--Et ne ei kerta kaikkiaan niinko pääse alkuun jotenki ei pääse syventyy siihen tehtävään tai..- Mut ehdottomasti niinku tällaset ADHD: Et niitä eniten tarvii ja sitten monesti ne myös on niinkun äänekkäämpiä ja saattaa käydä häirittee muidenkin työskentelyä” (Opettaja A)*

*”Mutta ne keskittymisongelmaiset kyllä se näkyy sellasena yleisenä levottomuutena. Tai sen henkilön levottomuutena, ja työ ei etene suurin piirtein jos ei oo siinä vieressä koko ajan seiso sanomassa tai uudestaan muistuttamassa et tee tätä ja... se huomio meenee kaikkeen muuhun.” (Opettaja C)*

Opettajat käyttivät diagnoosi määrittystä ADHD puheissaan kuvaamaan oppilaita, jotka ovat vilkkaita tai joilla on vaikeuksia keskittymisessä. Opettajien puheista sai mielikuvan että ADHD tyyppisten tai vilkkaiden oppilaiden opetukseen tuomat haasteet on hyvin yleisiä luokassa. Diagnosoitujen ADHD tai ADD tapausten määrä vaihtelee hieman sen mukaan, millä perustein määrittely tehdään. Noin 3-4 % koko väestöstä on diagnosoitu

ADHD tai ADD. Tyttöillä ADHD:ta esiintyy huomattavasti vähemmän kuin pojilla, kun taas ADD tapauksia on löydetty enemmän tytöiltä. (Barkley & Russel 2008, 66.) Tämä tarkoittaa että luokassa olisi keksimäärin muutama ADHD diagnoosin saanut oppilas, lisäksi vilkkaita oppilaita tai oppilaita joilla on keskittymisen haasteita, mutta ei välttämättä mitään diagnoosia.

Oppilaille, joilla on keskittymisen hankaluuksia, oppimista häiritsevinä tekijöinä opettajat mainitsivat yleisen luokkahälyn lisäksi vierustoverit ja kännykän. Opettaja A pohti kännykän hajottavan keskittymiskykyä varsinaisesta työskentelystä, ja samoin opettaja C pohti oppilaan toisinaan kuin vahingossa juuttuvan kännykän maailmaan ja unohtavan tehtävän teon. Toisaalta kuvataidetunnilla kännykkä tuntuu luontevalla apukeinona inspiraation ja mallin etsimiseen, mutta toisaalta oppilaat saattavat unohtaa itse tehtävän kännykkää selatessaan. Opettaja A pohti tunnin tehtäväänsä jossa oppilaiden tehtävä oli piirtää mielikuvakartta. Toisaalta oppilaille oli hyötyä katsoa kännykästä mallia kartan piirtämiseen, mutta opettaja A tiedosti, että osa oppilaista saattaa eksyä tehtävän ulkopuolelle ottaessaan kännykän esille tunnilla.

*”Just tuo et vähän mieltii et onko se ku kysyy et saako käyttää puhelinta, ja kattoo sieltä karttaa et hajottaako se vielä enemmän vaan sitä keskittymistä että kurkkaa sinne.”* (Opettaja A)

Myös opettaja C totesi kännyköiden häiritsevän tietyissä tilanteissa ja tapauksissa keskittymistä. Opettaja C pohtikin kännyköiden käytön kieltämistä kokonaan.

*”Keskittymishäiriöiset näkyy siinä et ne ei saa aikaseks. Ne tekee kaikkee muuta. Et just jos aattelee tätä edellistikii tuntia mitetin että seuraavalla kerralla pitää tehdä niin että noi kännykät kielletää kokonaan.”* (Opettaja C)

ADHD- lasten tai nuorten suurin ongelma ei olekaan keskittymisen jatkuva herpaantuminen annetusta tai tarkoitettuun tehtävään, vaan tehtävään palaaminen, ja siihen huomion uudelleen kohdentaminen. ADHD tutkijat Barkley & Russel (2008, 66)

kirjoittavat, että ihmiset yleensäkin eivät kykene keskittämään huomiota muutamaa sekuntia kauempaa yhteen asiaan, vaan saattavat esimerkiksi vilkuilla muualle, tai ajatella muita hetkisen jonka jälkeen palaavat keskittyttävään asiaan. ADHD-oppilailla keskittymisen uudelleensuuntaus on usein haastavaa. Barkley kirjoittaa myös että ADHD-diagnosoituille on todennäköisempää ettei hän pysty vastustamaan häiritseviä kiusauksia ja ympärillä tapahtuvia asioita. (Barkley & Russel 2008, 66.)

Toinen ryhmä, jonka jokainen opettaja mainitsi oli lahjakkaat tai hiljaiset oppilaat. Opettajien mukaan lahjakkaat, taitavat tai toisaalta hiljaiset oppilaat saattavat kuvataideluokassa helposti jäädä huomiotta, oman onnensa nojaan, äänekkäämpien viedessä ensimmäisenä opettajan huomion. Kuitenkin hiljaiset tai lahjakkaat oppilaat tarvitsisivat yhtäläillä opettajan apua, rohkaisua ja kannustusta.

*” – On monesti niinku äänekkäämpiä. Tuntuu että niihin on niinku helpompi ensimmäisenä tarttua. Mutta sitten on aina nää ketkä on hiljaisia, eikä uskalla kysyä neuvoa, eikä uskalla, että siks just pitää vaan tosi paljon kiertää ja oikeesti kattoo kuka, ja että ei aina ohita niitä samoja, että yrittää kiertää niin kaikki.”*  
(Opettaja A)

Opettaja A pohtii huomion menevän ensin äänekkäimpiin oppilaisiin, joita täytyy auttaa eteenpäin tehtävässä ehkä jopa yleisen työrauhan vuoksi. Kuitenkin hiljaiset oppilaat, jotka kiltisti tekevät tehtävänsä omalla paikallaan, voivat tarvita yhtäläillä kannustusta, neuvoja sekä rohkaisua työskentelynsä. Opettaja A mainitsi haastattelussa, että hänen mielestään onkin hyvä tapa kierrellä säännöllisesti ja systemaattisesti luokassa, jotta jokainen oppilas tulee kohdallaan huomatuksi. Näin esimerkiksi hiljaisemmatkaan oppilaat eivät tule sivuutetuksi.

*”Sitte on semmosiaki jotka kaipas sitä apua. Ketkä on taitaviakin tekemään mutta sitten niihin ei tuu kiinnitettyä tarpeeks huomiota. --Semmosia että käy vaan sanomassa joo hyvin menee, hyvältä näyttää. Nekin ehkä tarvis jonkun näköstä*

*ohjausta vielä lisää ja enemmän. Helposti keskittyy semmosii että huomaa et nyt ei homma toimi” ( Opettaja C)*

Opettaja C kommentissaan pohtii omaa suhdettaan taitaviin oppilaisiin. Sillä taitavat oppilaat selviävät annetuista tehtävistä, saattaa opettaja vahingossa sivuuttaa heidät opetuksessaan. Tunneilla olisi kuitenkin tärkeää antaa taitavillekin lisähaastetta, vinkkejä, palautetta ja kannustusta. Jokainen opettajista pohti, että lahjakkailla ja taitavilla oppilailla saattaa olla korkeat odotukset tehtävää ja omia taitojaan kohtaan. Opettajat kertoivatkin kokevansa opettamisen haasteelliseksi joidenkin lahjakkaiden oppilaiden kohdalla juuri oppilaan epävarmuuden ja kriittisyyden vuoksi. Oppilaan on vaikeaa kelpuuttaa mitään ideaansa tai aikaansaannoksiaan, ja oppilas voi olla hyvinkin herkkä jokaiselle opettajan antamalle kommentille tai palautteelle, opettaja A pohtii.

*” Ja se, että tukea tarvii niinku hyvät oppijat ja semmoset taitavat tekijät, ihan samanlain kannustusta ettei sit niitä unoha et noihan pärjää omillaan, et ei tarvii tsemppiä ja kannustusta. Et monesti niil on tosi niinku tosi itsekriittistä ne tarvii hirveesti sitä kannustusta ja hyväksyntää, et tosi hyvä ja tuo menee hyvi—Että niillä isot paineet ja odotukset on ite itelleen ja ne hyvin tarkkaan sitä mieltii ja kuuntelee minkälaista palautetta ne saa.” (Opettaja A)*

Lahjakkailla oppilailla voikin usein esiintyä perfektionismin piirteitä. Kun perfektionismin piirteet kääntyvät negatiivisiksi, ne näkyvät esimerkiksi siinä, ettei oppilas pysty olemaan tyytyväinen omaan työhönsä vaikka lopputulos olisi kuinka hyvä tahansa. (Porter 2005, 50.) Tällainen oppilas tarvitsee tuekseen kannustusta ja rohkaisua, positiivista huomiota tai jopa tilanteita joissa eräänlaista heittäytymistä ja epäonnistumisen pelosta pääsemistä harjoiteltaisiin turvallisessa ilmapiirissä. Kuvataiteessa ja luovuudessa on toisinaan kyse myös rajojen rikkomisesta, riskin ottamisesta ja pelottomuudestakin kokeilla jotakin minkä tulosta ei voi tietää varmasti. Kuvataidetunnit ovat loistava paikka kokeilla ja testata rajoja, sillä taiteessa ei sinällään ole oikeaa tai väärää, onnistumista tai epäonnistumista. Oppilaat olisi tärkeää saada ymmärtämään tämä, sillä moni yläkouluikäinen saattaa esimerkiksi

jumiutua realistisen kuvan tavoitteluun, tai arka ei uskalla ”epäonnistumisen” pelossa kokeilla ja koetella rajojaan, vaan tarrautuu itselleen varmaan ja turvalliseen.

*”Mutta sitte taas mun mielestä esteenä monesti myös semmonen vähän niinku liika itsekriittisyys. Tai semmonen että alottaa alusta ja ei onnistu ja.. ja niinku tässäkin nytten oli viime tunnilla oli kans semmosta et ei onistu ja ei tuu inspiraatio..”*

*”—Kyllähän sen ittestäkiin tietää ettei se aina tuu ihan tosta vaan se idea.”*

(Opettaja C)

Opettaja A ja opettaja C molemmat pohtivat itsekriittisyyttä ja täydellisyyden tavoittelun ongelmaa kuvataideluokassa. Oppilaalla on vaikeuksia saada tehtävää tehdyksi, kun mikään ei tunnu kelpaavan. Luova työskentely vaatiikin heittäytymistä ja rohkaisua, ehkä välillä aikaakin haudutella ideaa, ja parannella sitä. Opettaja C kommentissaan pohtiikin kuinka inspiraatio tai hyvä idea tehtävän toteuttamiseen ei luonnollisestikaan aina synny hetkessä. Kuvataideopettajilla on usein paljon omaa kokemusta taiteellisesta työskentelystä, ja he tuntuivat ymmärtävän epävarmuuden ja inspiraation uupumisen luonnollisena osana kuvallista tai taiteellista työskentelyä. Tuntien havainnoinneista ja haastatteluista nousikin esille, että oppilaat ei suinkaan tarvitse pelkästään apua tekniikan hallintaan, vaan paljon apua ja rohkaisua tarvittiin ideointivaiheessa.

*”Ne on jotka on nää jotka ei meinaa keksiä. Jolla tuppaa olemaan tätä mielen lukkoa. Niille täytyy suoda rauha. Antaa heidän olla niinku omissa oloissaan ja herättää vaan sellasta luottavaista ilmapiiriä. —Orientoidutaan vaan ottamalla ne välineet ja työtakit ja muuta jos sitä tarvitaan”* (Opettaja B)

Opettaja B koki, että jos idea ei meinaa syntyä tehtävän toteutukseen, on parasta käynnistellä työskentelyä ottamalla työvälineet esille, ja opettajana antaa aikaa oppilaalle idean haudutteluun. Toisaalta opettajat ottivat esille myös oppilaat, joiden kuvataide itsetunto on erityisen heikko, jonka vuoksi motivaatiotakaan tunneilla on vaikeaa löytää.

Osalle oppilaista työskentely ja ideointi voi tuntua äärimmäisen hankalalle, ja osalla oppilaista voi olla oppimisen vaikeuksia ja muita rajoitteita jotka haittaavat työskentelyä.

*”Sitten on se hälläväliä huuhentaali. Onhan se sellanenkin oppilas olemassa. Jolle ei oo mitään merkitystä sillä. Sellanen oppilas on aina vaan ohitettu aina, ettet sää osaa, sää et osaa piirtää. Tai sitten sille on itelle kasvanu sellanen.- -” (Opettaja B)*

*”Jaa ja sitten taas semmoset kaikista heikoimmat avuntarvitsijat..että totaa.. kyllä sen huomaa (naurahtaa) Että kun tota nyt ei homma etene, ja miettii pitkään tai...” (Opettaja C)*

Myös oppilaiden suuretkin erot työskentelyn nopeudessa vaati opettajalta lisähuomiota. Osa oppilaista osa on todella nopeita työskentelyssään, kun taas osalla jo ideoinnin haudutteluun ja kypsyttelyyn voi vierähtää tunteja, ilman että mitään konkreettista syntyy paperille. Opettaja B kertoo, hitaasti työskentelevän oppilaan opettamisessa saattaa olla haastavaa se, että juuri kun oppilas on pääsemässä tekemisen vauhtiin tai aloittamassa jotakin paperille, onkin tunti jo loppumaisillaan. Tällaiselle oppilaalle opettajat kokivat parhaaksi tavaksi tukea työskentelyä, kärsivällisellä ja kannustavalla suhtautumisella. Opettajat kertoivat yksinkertaisesti antavansa oppilaalle tilaa ja aikaa kypsyttellä ideaansa. Opettajat kokivat myös tärkeäksi kannustaa ja ehkä sanallisesti auttaa ideoimisessa ja ajatuksen selkeyttämisessä keskustelemalla oppilaan kanssa.

Opettajien haastatteluissa tuli ilmi heidän kokemuksensa erityisen tuen ja huomion tarpeesta kuvataidetuoneilla koskettavan aivan kaikkia oppilaita suhteellisen tasapuolisesti aiheesta ja tekniikasta riippuen. Opettajista jokainen mainitsi tietyt näkyvimmit oppilastyypit, joille huomio usein menee, kuten äänekkäät ja keskittymisen vaikeuksista kärsivät oppilaat. Opettajat kertoivat tiedostavansa, että lahjakkaille ja hiljaisille oppilaille tulisi enemmän kohdistaa tukea ja kannustusta. Opettajien mukaan oppilaat tarvitsivat tukea muun muassa ideoinnissa ja tekniikassa. Opettajat kertoivat että osa oppilaista tarvitsee kannustusta ja rohkaisua, osa tilaa ja aikaa ideoida ja osa apua keskittymisen suuntaamisessa tehtävään.

## 6.2 Oppilaantuntemus

Opettajat mainitsivat haastatteluissa kuinka tärkeää oppilaantuntemus on hyvän opetuksen, motivoinnin ja työilmapiirin kannalta. Laadukas ja hyvä opetus vaatii hyvien oppilassuhteiden luomista. Opettajan työtä helpottaa, kun tietää jotain oppilaiden taustoista, heikkouksista, vahvuuksista ja mielenkiinnonkohteista. Oppilaantuntemus lisää keinoja motivoida oppilaita työhön, ja auttaa ennakoimaan mahdollisia haasteita tehtävän toteutuksessa. Kasvatusalalla ollaankin 1800-luvulta alkaen korostettu opettajan ja oppilaiden välisiä hyviä ja luottamuksellisia välejä kaikkein tärkeimpänä ja toimivampana auktoriteetin muotona. Opettajalla on käytössä karismaattista valtaa oppilaisiinsa, kun hän huomioi kaikki oppilaat ja osoittaa heihin aitoa välittämistä ja kiinnostusta. Myös rakastava ja välittävä ote opetukseen on nostettu tärkeäksi opettajuuden osaksi. (Saloviita 2014, 51-52.)

Kaksi haastattelemistani opettajista mainitsivat tärkeäksi pyrkiä tutustumaan oppilaisiin niin tekijöinä kuvataideoppiaineen näkökulmasta, kuin persoonanakin. Opettajien mukaan motivointi ja tuntityöskentely voi olla helpompaa, kun tuntee oppilaansa vahvuudet ja heikkoudet ja kun tietää paremmin ”mistä narusta vedellä” kenenkin kohdalla. Opettajat käyttivät oppilaantuntemusta apunaan motivoidessaan oppilaita työskentelyyn ja etsiessään oppilaille inspiraatiota töiden tekemiseen. Oppilaiden mielenkiinnonkohteiden ja taustojen tuntemisesta näytti olevan opettajalle hyötyä esimerkiksi ideoinnin auttamisessa. Opettaja A huomautti, kuinka tärkeää on opetella oppilaiden nimet mahdollisimman nopeasti, jotta oppilaille tulisi välitetty ja yksilöllinen olo. Myös välitunnilla ja muuallakin kuin luokkatilanteissa oppilaiden kanssa jutustelu ja heistä välittävä ja kiinnostunut asenne, oli opettaja A:n mielestä tärkeää.

*”Nii tuntee ja tuntee taustoja. Ja kai se on ihmistuntemusta kans. Et löytää keinoja motivoida. - - Oppilaiden tulisi kokea ettei he ole vaan jotain massaa täällä. – Et just ne oppis tosi nopeasti ne oppilaitten nimet vaikka, et se heti henkilökohtaistuu*

*tai et pystyy puhutella niitä nimillä et ne oikeesti on tosi turhautuneita jos väärällä nimellä sanoo et eikö se ees muista mua.--” (Opettaja A)*

On selvää ettei oppilaantuntemus yläkoulussa aineenopettajalla ei voi olla samanlaista kuin luokanopettajilla, jotka saattavat työskennellä oppilaidensa kanssa vuodesta toiseen. Joidenkin oppilaiden kanssa yläkoulun kuvataideopettaja työskentelee vain yhden kurssin verran. Haastattelussa ja tunnin havainnoinneissa tuli kuitenkin ilmi kuinka opettajat kokivat tärkeäksi panostaa hyviin oppilassuhteisiin ja oppilaantuntemiseen, niin motivoinnin ja työrauhankin ylläpitämisen takia. Aineistosta nousi mielenkiintoisina tavat, joilla vähäistenkin kuvataidetuntien puitteissa haastateltavani ja havainnoimani opettajat pyrkivät tutustumaan ja luomaan suhteen oppilaihinsa.

Opettajat olivat muun muassa kehittäneet tehtäviä, joiden avulla he pyrkivät tutustumaan oppilaisiinsa. Kuvataiteen oppiaineessa oppilaan oma elämämaailma ja mielenkiinnonkohteet ovat tärkeässä roolissa, joten opettajat pystyivät tehtävien avulla lisäämään oppilaantuntemustaan. Opettaja A ja Opettaja B kokivat oppilaantuntemusta lisäävät tehtävät hyvinä varsinkin teetettäväksi syksyllä, uusien seitsemäsluokkalaisten aloittaessa koulun. Tehtävien avulla opettajat kokivat näkevänsä millainen kuvantekijä oppilas on, sekä jotain oppilaan persoonallisuudesta, mielenkiinnonkohteista ja taustoista. Opettaja B pyrki lisäämään tietoa oppilaistaan tekijätyyppinä kuvataideoppiaineen näkökulmasta. Opettaja B:n mielestä oli hyödyllistä tietää muun muassa onko oppilas kekseliäs, hyvä piirtämään, nopea tai hidas tekemään. Opettaja B kertoi teettävänsä joka syksy erään tehtävän, jonka koki todella hyödylliseksi juuri ajatellen oppilaiden piirustustaitojen ja temperamenttipiirteiden kartoittamista.

*”Erialaisten oppiainojen kartoittaminen, siinä kun syksy alkaa, ni se on mulla ainaki niinku tämän tehtävän kautta. - - Tavallaan niinku tämän kautta mä oon tutustunu näihin temperamentteihin, mikä näkyy tässä ite aiheen käsittelyssä. Mutta myöskin että minkälainen tyyppi on niinku tekijänä.”*

(Opettaja B)



Opettaja A teetti seuraamallani tunnilla tehtävän, jossa oppilaat saivat muistella lapsuudestaan jotakin mukavaa ympäristöä jossa oli viettänyt aikaa, ja piirtää siitä mielikuvakartan. Opettaja pohti tällaisen tehtävän toimivan hyvin juuri oppilaantuntemusta ajatellen.

*” - Tavallaan tämmösiä tehtäviä voi monesti ottaa vaikka alkusyksyynki tämmönen sopis. Pystyy pikkuse ujuttaa sinne oppilaan taakse et millanen siellä on ollu se lapsuus tai mitä ne harrastaa. - - Se että utelee ja on kiinnostunu. - - Se kyllä kaikki se tuo lisää siihen tuntityöskentelyyn, kans pystyy paremmin. Ja oppii tuntemaan.”*

(Opettaja A)

Opettaja A viittaa tuntityöskentelyn ja oppilaan motivoinnin helpottumiseen, kun tietää ja tuntee paremmin oppilaitaan. Opettajat mainitsivat myös haastatteluissaan, kuinka tärkeää on pyrkiä huomioimaan oppilaiden toiveet, ideat ja ajatukset tunneilla tapahtuvista asioista, tehtävistä ja teemoista.

*Että kuuntelee minkälaisia tehtäviä ne ois ne toivois, ja haluais ettei mee täällä vaan diktaattorina. Vaan kyselee niiltäkii just ja jos on joku luento menossa et ottaa ne mukaan, eikä vaan ite suolla asiaa.—* (Opettaja A)

Oppilastöiden, työskentelyn ja oppilaiden omien ideoiden huomioimisen kautta oppilaisiin tutustuminen tapahtuu hienovaraisesti. Opettaja A koki hyödylliseksi selvittää tehtävän avulla muutakin kuin kuvataide oppiaineeseen liittyviä asioita, kuten kotitauastaa, mielenkiinnon kohteita, harrastuksia sekä ystävyysuhteita. Tunteja seurattessani havaitsinkin opettajan herättelevän keskustelua paljon muuhunkin kuin työn tekniikkaan tai suoraan työn sisältöön liittyviin asioihin; Esimerkiksi opettaja A kyseli oppilaiden lapsuudesta ja ystävyysuhteista, joihin tehtävän teema oli kytköksissä.

Opettaja A: *”Onko teistä jotkut asunu naapureina?”* (muutama oppilaista kertoo ja vastaa opettajalle.)

Opettaja A: *Olitteko te ihan pikkusena?... No millon te vasta tiesitte? Onko tää teidän kotitalo? Okei onko tää teidän...?... Okei, ooksää ollu siellä tuota lomilla kesälomilla? (Oppilas kertoilee ja vastaa opettajalle.)*

Kuvataidetunneille onkin perinteistä, että opettaja istahtaa oppilaiden viereen jutustelemaan. Havainnoimillani tunneilla opettajat saattoivat istahtaa hetkeksi joidenkin pulpettiryhmään istumaan ja jutustelemaan tehtävästä ja sen toteutuksesta, tai jutella niitä näitä oppilaiden kanssa. Oppilaiden kuuntelu ja heidän kanssaan ideoista ja toteutuksesta keskustelu oli kaikkien opettajien mielestä merkittävää ja hyödyllistä, ja sitä tapahtui seurattavilla tunneilla paljon. Havainnoimillani kuvataidetunneilla oli vapaamuotoinen ilmapiiri, jossa oppilaat juttelivat keskenään, ja opettaja saattoi tarttua johonkin sivukorvalla kuulemaansa keskusteluun, ja viedä sitä haluamaansa suuntaan.

Kuvataidetunneilla usein vallitseekin keskusteleva, yhteistoiminnallinen ilmapiiri, jossa oppilaat työskentelyn lomassa keskustelevat vapaa-ajan vietostaan, ja tarkkakorvainen opettaja voi tutustua tätä kautta oppilaiden maailmaan. Havaitsin jokaisen opettajan tunteja seurattessani, että he säännöllisesti kiertelivät luokassa pyrkimyksenä huomioida jokainen oppilas. Vaikka kiireen keskellä oppilaiden kuulumisten kysely saattaa tuntua pienelle asialle, silti aina tulisi olla aikaa oppilaiden kohtaamiselle ja kuuntelemiselle. Oppilaalle lyhytkin keskusteluhetki, aito kohtaaminen ja kannustus voi tuntua isolle ja tärkeälle asialle. (Pulkkinen & Kanervio, 2014, 149.) Lakkala kirjoittaa (2008) Kuinka inklusiivisessa opetuksen mallissa on tärkeää tuntea oppilaiden yksilölliset erot, jolloin oppilaantuntemus on tärkeässä roolissa. Esimerkiksi Lakkalan (2008) inklusiivisen opettajuuden harjoittelukokeilussa käytettiin paljon aikaa oppilaiden yksilöllisten piirteiden kartoittamiseen ja pohtimiseen. (Lakkala 2008 131.)

### 6.3 Eriyttämisen keinot kuvataidetunnilla

Haastatteluista ja tuntien havainnoinneista nousi esille erilaisia keinoja, joissa kuvataideopettajat eriyttivät opetustaan sopivammaksi jokaiselle oppilaalle. Jaottelin aineistosta nousseet eriyttävän opetuksen teemat Carolina Tomlinsonin (2001) mallin mukaan, jossa opetusta voidaan eriyttää opittavan asian **sisällössä, työtavoissa ja opitun esille tuomisessa**. (Tomlinson, 2001, 8). Havainnoimissani kuvataideluokissa eriyttäminen oppisisällöissä tapahtui tehtävien muuntamisessa jokaiselle yksilöllisemmäksi aiheen sekä tekniikan osalta. Työtapojen ja työympäristön eriyttämistä tapahtui myös, esimerkiksi halutessaan oppilaat saivat kuunnella korvalapuilta musiikkia ja varioida tekniikkaa ja materiaaleja. Opitun asian esilletuomisessa eriyttäminen tuntui tapahtuvan luonnollisesti, kun oppilaille annettiin paljon vapautta toteuttaa työtään omista lähtökohdista ja mielenkiinnonkohteista käsin. Lopulta tuntui, että eriyttäminen kuvataiteen tunneilla pohjautui ajatukseen vapaudesta, hyväksymisestä ja sallivuudesta. Haastatteluissa ja tuntien seurannoissa tuli esille opettajien oppilaille sallima vapaus tehdä omista lähtökohdistaan käsin, kuitenkin tietyn tehtävänannon puitteissa. Opettajien haastatteluissa ja tuntien seurannoissa tuli ilmi, että motivaatio, inspiraatio ja luova tila nähtiin kukoistavan juuri vapaassa, sallivassa ja kokeilevassa ilmapiirissä. Itse koinkin kuvataide oppiaineelle luontaisen vapauden ja sallivan ilmapiirin edistävän monimuotoisuuden ja erilaisuuden arvostusta ja huomiointia luokassa.

#### 6.3.1 Oppisisällön eriyttäminen

Havainnoidessani kuvataidetunteja opittavan asian sisällön eriyttäminen tuntui melko luontaiselle. Opetuksessa ja tehtävissä tietynlainen vapaus tehdä omalla tyylillään tuli

selkeästi esille opettajien haastatteluissa ja tuntityöskentelyssä. Oppilaiden tuli opettajien mielestä kokea saavansa itse päättää tehtävän lähestymistavan, vaikka tehtävänanto antoi työskentelylle tietyt raamit. Opettajat pyrkivät tunneillaan löytämään tehtävänannon puitteissa jokaiselle oppilaalle omanlaisen, mielenkiintoa herättävän näkökulman työhön ja sen toteutukseen. Opettajilla oli myös rohkaiseva ja hyväksyvä asenne oppilaiden omia ideoita ja kokeiluja kohtaan. Eriyttäminen oppilaiden omien mielenkiinnonkohteiden mukaan tuntuu jopa välttämättömälle, kun kuvataideopetuksen lähtökohtana toimii perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (POPS 2014) oppilaiden oma mielikuviutus, kokemus ja kokeileminen. (POPS 2014) Opettajat antoivat tuntien havainnoinnissa oppilaille kommentteissaan paljon vapautta ja tilaa löytää oma haluamansa näkökulma ja lähestymistapa aiheeseen, määritellen kuitenkin raamit, mitä työssä täytyy olla.

*” Ja just se luovuus et ne kokis et niillä on on niiku vapaus tehä. Et vaikka nää on aika määrättyjä nää tehtävät ja tietynlaisia, mutta et siellä on joku vapaus - - ainaki et ne pystyy jotakin asioita päättää siellä ite. Et sen huomaa et sen luovuuden voi tappa sille jos on tosi tarkkaan määritelly sen miten tehään. Ja tavallaan tosi tiukka se oma, että vaatii aina tietynlaista jälkeä ja tietynlaista. Että täällä ei oo yhtä ainutta tapaa että siks tää kai onkii niin mukavaa kun ei oo oikeeta tai väärää aina että täällä voi testata. Että vaikka se ois joku tekniikka ni torppaako sen niiku heti että ei missään nimessä! Vai kuunteleeko sen oppilaan näkemyksen siitä asiasta ja antaako koittaa ja kattoo. ” (Opettaja A)*

Oppilaan luovuutta ja innostusta ei tulisi opettaja A:n mielestä tukahduttaa liiallisen tiukalla omalla taiteellisella näkemyksellä, vaan antaa oppilaille itselleen tilaa toteuttaa ja luoda oman näköistään ”taidetta”. Opettaja A pohtii, että tulisi kannustaa kokeilemaan ja testaamaan, silläkin riskillä, että oppilastyö menee ”pilalle”. Opettaja A:n mielestä onkin hienoa, että taiteellisessa työskentelyssä ei ole oikeaa ja väärää, vaan yritystä, pohtimista ja kokeilua. Kun ei ole yhtä oikeaa tietynlaista tapaa tehdä, ja kokeiluun kannustetaan, otetaan erilaisuus myös positiivisella tavalla huomioon.

Tunteja havainnoidessani kysymys ”Ope saako tehdä näin?” kysyttiin jokaisen opettajan oppitunnilla. Opettaja A toteaa, että opettajan tulisi miettiä ettei oman suppean taidenäkemyksen vuoksi ”torppaa” oppilaan herännyttä intoa toteuttaa omanlaista ideaansa. Erilaisuuteen ja oppilaiden omanlaisen työn tekemiseen opettajat kannustivat juuri omien lähtökohtien ja kiinnostusten kohteiden painottamisella. Opettajat pohtivatkin, että ”mikä opettaja on sanomaan” onko jokin oikein vai väärin.

*”Että erilaisuutta pitäisi opettajan hyväksyä. Että ku ikää on tullu ja on nähny näitä erilaisia lapsia, erilaisia oppijoita, erilaista taidetta. Tulee semmonen että mikä mä oon rajaamaan sitä hirmu tarkkaan että minkälainen. Jos mä annan sille työlle tietyt raamit ni sieltä tulee aina se kysymys etä voisko tehdä näin. Ja se kasvattaa opettajaa pidemmän päälle huomaamaan että kuinka erillä tavalla voidaankin ajatella.” (Opettaja B)*

Opettajien haastatteluissa tuli ilmi, että oppilaiden omien mielenkiintojen kohteiden, taustojen sekä vahvuuksien huomiointi auttaa oppilaiden motivoimisessa ja inspiroimisessa työskentelyyn. Opettaja C piti mielenkiintoisten tehtävien keksimistä oppilaille erityisen tärkeänä motivoinnissa. On havaittu, että varsinkin oppilailla joilla koulumotivaatio on heikko, opiskelun motivaatiota voi lisätä opettaminen heidän oppimistyyliin ja taitotasolleen sopivasti, sopivien tehtävien ja materiaalien avulla (Ikonen 2000, 68-69). Opettajat eriyttivätkin tehtäviä jokaiselle oppilaalle mielekkäämmiksi, hieman muuntelemalla tehtävänantoa niin, että oppilaan oli helpompi saada omanlaisensa motivaatiota herättävä idea tehtävän aiheeseen ja toteutukseen.

*”No kyllä se tehtävä. Et jos se on innostava ja semmonen kiinnostava. Niin se motivoi mun mielestä ehkä sillain eniten. Ja eri asioiden kokeilu. - -*

*- -No esimerkiks just tää tehtävä kun piti tehdä jostain itselle tärkeästä asiasta. Piti ottaa se siihen kuvaan. Ni sitten tossa kun harjottelijoitten kanssa kun juteltiin ni huomattiin että ni kaikilla, että jollain ei tullu oikeen mitään mieleen. Et no lentopallo, se että sitä ei et vaikee kuvata. No otettiin sitten vielä mukaan siihen että voi olla inhokki asia. Että löytää siihen tehtävään vähän erilaista*

*lähestymistapaa. Että jos tuntuu että joku tapa ei nytten sovi tälle ja tälle, niin pikkusen muuttaa sitä. Siitä voi joskus saada siihen jotakin lisää.- -” (Opettaja C)*

Opettajat kokivat tärkeäksi alustaa tehtävänannot niin, että tehtävä herättäisi mahdollisimman monelle eri lähtökohdista tuleville oppilaille mielenkiintoa ja inspiraatiota. Opettaja C pohtii kommentissaan kuinka tärkeää on, että tehtävä on oppilaalle mielekäs. Hän kommentissaan kertoo kuinka tehtävänantoa voi aina jokaisen oppilaan kohdalla hieman muunnella mielekkäämmäksi, sellaiseksi että jokainen oppilas voisi saada siitä kiinni. Onkin tärkeää liittää koulussa opeteltavat oppisisällöt oppilaiden omaan elämismaailmaan. Opittaville taidoille ja tiedolle löytyy näin tarkoitus ja merkitys, joka puolestaan lisää oppimisen motivaatiota. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 43.) Jos opittava aines tuntuu aivan irralliselle omasta elämästä, voi olla vaikeaa löytää motivaatiota työskentelyyn. Kun taas tehtävä koetaan tärkeäksi ja mielekkääksi, tehdään sen eteen pitkäkestoisia ja suuriakin ponnistuksia. (Ikonen 2000, 68.)

Oppilaiden mielenkiinnonkohteiden ja taustojen tuntemisesta tuntui olevan opettajalle hyötyä juuri oppilaan ideoinnin auttamisessa. Esimerkiksi opettaja B vinkkasi sarjakuvaa käsittelevällä tunnilla oppilaalleen *”hei tässä on näitä mangatarinoita, sinähän olit näistä kiinnostunut!”* Opettaja oli ottanut erilaisia sarjakuvia esimerkkejä tunnille mukaan, ja eriytti opetusta huomioiden eri oppilaiden henkilökohtaiset mielenkiinnonkohteet ja mieltymykset sarjakuvissa. Tuntien havainnoinneissa opettajat antoivat paljon tukea ja erilaisia vaihtoehtoja ideoihin ja tekniseen toteutukseen. Opettajat kuitenkin harvoin suoraan sanoivat, mitä oppilaan täytyi tehdä. Esimerkiksi opettaja A antoi tunnillaan puheissaan oppilaiden ymmärtää, että heillä on vapaat kädet valita ”mielikuvakartta lapsuudesta” tehtävänannon puitteissa, kuinka tehtävän haluaa toteuttaa. Tekniikka ja materiaalit olivat määriteltyjä valmiiksi, mutta sisältö oli oppilaille melko vapaasti varioitavissa.

*”Lähtekää piirtämään sinne tuota, joo.. saatte ite päättää et miten te halutte nyt sen kuvata, mää kerron sitten tuota.. saa ihan vapaasti tehdä.-- Mielikuvakartta, ei tarvii olla realistinen kartta, Ja te voitte ite määritellä sen mitä se lapsuus on. Eli*

*onko se vaikka tämä hetki. Vai onko se joku nuoruuden ympäristö. Mut kuitenkin johonkin paikkaan tilaan, ympäristöön... yritätte palata takas. Ja piirtää niistä tärkeimmistä asioista semmosen kartan” (Opettaja A:n tunti)*

Kun uusi tehtävä annettiin, sekä tehtävän työskentelyn aikana opettajat antoivat paljon erilaisia ideoita, vaihtoehtoja, jotta esimerkiksi erilaisista taustoista tulleet oppilaat saisivat ideoita tulevan työn toteutukseen. Tunnin alustuksessa opettaja A otti erilaiset kotitaustat huomioon, esimerkiksi että kaikille oppilaille lapsuuden mieluisin ympäristö voi olla hyvin erilainen; Toisilla se voi olla lomamatka Kreikassa, toisten kotona tai mummolassa kun taas jollekin oppilaalle lapsuuteen palaaminen saattoi tuntua ikävältä kokemukselta. Opettaja A oli kertoman mukaan osannut odottaa, että jotkut oppilaista eivät ikävien lapsuusmuistojen vuoksi halua palata mielessään lapsuuden hetkiin, kuten tunnilla yhden oppilaan kohdalla kävikin. Marjo Räsänen (Räsänen 2008) monikulttuurikukan taidekasvatusmallissa opettaja huomioikin kulttuuriset erot muun muassa kotitaustojenkin kohdalla. Räsänen monikulttuurikukkamallissa tuodaan esille, kuinka saman luokan sisällä voi kulttuurit vaihdella monin eri tavoin. (Räsänen 2008, 254-255.)

Myös opettaja C antoi havainnoimallani tunnilla oppilaalle tukea ja apua vain keksimällä ideoita ja ajatuksia toteutukseen, kuitenkin jättämällä oppilaan itsensä päätettäväksi, mitä lopulta aikoo työhönsä tehdä.

*”Ota alusta ja maalit. Ja sitten sitä koristeellisuutta. Se voi olla jotain koristeellisuutta. Voit tehdä vaikka tähtiä sinne. Voit miettiä et onko se sitten tasanen rytmi vai onko se sitten...Mutta jotain koristeellisuutta pitää olla siellä.” (Opettaja C)*

Oppilaan vapaus valita tapahtui tehtävänannon rajoissa, mutta opettajat toivat esille, mitä työssä kuitenkin täytyy olla, kuten opettaja C kommentissaan vaatii ”koristeellisuutta”. Opettajat antoivat harvoin valmiita vastauksia tai pakollisia sääntöjä, vaan kyselemällä ja ideoita heittelemällä he koettivat saada oppilaan itse keksimään ratkaisun tai idean

työhönsä. Jokainen opettajista kuitenkin pohti tekemisen vapautta erilaisten oppijoiden kannalta. Toiset oppilaat kaipaavat vapautta tehtävien teossa ja suunnittelussa, mutta toiset tarvitsevat konkreettisia neuvoja ja suoria ohjeita siitä mitä tulisi tehdä seuraavaksi. Oiva Ikonen (Ikonen, 2000, 69) kirjoittaaakin kuinka nimenomaan toiset oppilaat tarvitsevat tilaa ja väljyyttä toteuttaa tehtävät omilla keinoillaan, kun taas toiset oppilaat haluavat tietää selkeästi tehtävän tavoitteet ja heille asetetut odotukset tehtävän toteutuksessa. (Ikonen, 2000, 69.)

### 6.3.2 Eriyttäminen työn prosessissa ja lopputuloksessa

Oppilaat saattavat toimia hyvin eri oppimisen alueilla kuvataidetunnilla. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan uusi tieto rakentuu vanhan tiedon päälle, jolloin opettamisessa täytyykin aina huomioida oppilaan pohjatiedot ja taidot ennen uuden opettamista (Tomlinsson 2001, 5). Kuvataidetunneilla osalle jokin tekniikka voi olla niin haastava ja uusi, että hän tarvitsee jatkuvaa tukea eteenpäin pääsemiseen, kun taas toinen oppilaista on vapaa-ajallaan jo tutustunut kyseiseen tekniikkaan, esimerkiksi kuvataidekoulussa. Myös ideointivaiheessa oppilas ei välttämättä pääse ollenkaan eteenpäin ilman avustusta. Kuvataiteen opetuksessa on tavallaan onni että tunnin kulku on hyvin oppilaslähtöistä ja jokainen työskentelee omassa tahdissaan. Silloin kun toinen vielä suunnittelee, toinen on siirtynyt jo itse tehtävän tekemiseen esimerkiksi jollakin haastavammalla tekniikalla. Tällöin opettajalle voi parhaassa tapauksessa jäädä porrastetusti aikaa auttaa jokaista oppilasta työn haastavimmissa kohdissa.

Haastatteluissa kuvataideopettajat totesivat, että haasteena oppilaille saattaa välillä olla jokin tietty tekniikka. Eri tekniikat ovat eri oppilaille mieluisia tai jotkut tekniikat on liian haastavia oppilaan taitotasolle. Oppilailla voi myös olla entuudestaan ikäviä kokemuksia jostakin tekniikasta. Esimerkiksi opettaja B kertoo kuinka eräälle oppilaalle piirustus oli



haastava tekniikka, eikä piirtämistä vaativat tehtävät oikein innostaneet tai sujuneet. Kuitenkin muovailu, maalaaminen ja muut “ronskimmat” tekniikat sopivat kyseiselle oppilaalle paremmin.

*”Tehtävä oli semmonen maalaustehtävä ja että piti... ja piirustustehtävä. – Että maalaaminen oli ihan selvä, mutta kun piirustus puuttuu. No sellanen haptiskineettinen lapsi. Että just kuka niinku se möyhentää jotain sinitarra palloa, että se tekee sille niinku hyvää. Että sillä on käsissään jotain. Ja seku nappas mun pöydältä sinitarra pallon. Ja mää sitten kun tuo on sulle niinkun niin luontevaa nii kokeileppa semmosta pystyksää tosta venyttämällä tekee siihen sen. Ni se teki kuule niin mahtavan näkösen pellen kuule. Vaan venyttämällä ja kiinnittämällä sen siihe paperiin!” (Opettaja B)*

Lopulta oppilas piirsi ääriiviivat sinitarran reunoja myötäillen paperille ja poisti sinitarran. Sinitarralla muotoilu toimi siis luonnosteluvälineenä kyseiselle oppilaalle. Näin opettaja B oli eriyttänyt materiaalia ja työskentelyvälinettä oppilaalle sopivammaksi. Jos opettaja itse pysyy avoimena tehtävän toteutuksen suhteen, voi eriyttäminenkin toteutua oppilaslähtöisemmin, ja nähdä kuinka hyvin oppimisen tuloksiin voidaan päästä erilaisia reittejä pitkin. Opettaja B pohti kuinka tärkeää on myös tutustuttaa oppilas itse tuntemaan omat vahvuutensa ja kehittämisen kohteensa kuvataiteen tekemisessä. Tunneilla havainnoidessani opettaja pyrkikin sanallistamaan oppilailleen heidän tekemisen tyyliään. Opettaja B mainitsi useimminkin havainneensa, että luonnostelu piirtäen ei ole kaikille oppilaille luonnollinen tai ominaisin tapa luonnostella ja suunnitella työtä. Ideoita olisi päässä, mutta kuinka ne saisi yhtä hienosti esimerkiksi paperille?

*” Ja sitte semmosen oon kyllä huomannu että joku luonnostelu piirtäen...ei ole kaikkien juttu ollenkaan. Että ei enää nykysten edes yritä vaatia semmosia suunnitelustrategioita kaikille. ” (Opettaja B)*

Opettaja B kertoikin, kuinka tärkeää oppilaille on painottaa juuri ajattelutyön ja ideoidenkin merkitystä. Ideoille ja ajatukselle työn takana on annettava painoarvo ja oppilaat olisi hyvä saada ymmärtämään, ettei kuvataideoppiaineessa ole pelkästään kyse piirustustaidosta, opettaja B huomauttaa. Myös opettaja A huomioi havainnoimallani tunnilla oppilaat joille luonnostelu piirtäen ei välttämättä aina ole paras luonnostelun tapa. *”Voi myös kirjoittaa jos on vaikeaa piirtää, ni laittaa muutamia sanoja ylös vaan!”* Opettaja A kehotti tunnillaan oppilaitaan luonnostelemaan halutessaan kirjoittaen.

Seuraamillani tunneilla opettaja A ja opettaja B olivat aloittamassa uutta tehtävää oppilaidensa kanssa. Uuden tehtävän opetuksessa ja tehtävän selostuksessa opettaja A ja opettaja B käyttivät virikkeenä paljon erilaisia kuvia ja oppilastöitä. Opettaja B:n tunnilla tehtiin sarjakuvaa, ja opettaja olikin tuonut monen eri tyylin sarjakuvaesimerkkejä oppilaiden nähtäville. Erilaiset esimerkit auttavat oppilaita löytämään omanlaisen näkökulman ja inspiraation aiheeseen. Opettaja A:n tunnilla tehtiin tunnin alkuun mielikuvamatka lapsuuden ympäristöön musiikkia kuunnellen, herätellen mielikuvia ja ideoita tulevaan tehtävään. Opettajat käyttivät havainnoimillani tunneilla monipuolisesti eri aistikanavia tukena opetuksessa, näin myös huomioiden erilaiset oppijatyytit.

*”Ja yritän siinä tunnin alotuksessa aina sellasen kompromissin saaha aikaan aina, kun annan sen tehtävän ja siihen tarvittavat tiedot, et yritän puhua selkeästi, mahdollisimman lyhyesti. Ni määh yritän havainnollistaa kuvilla, näytteillä. Määh demostroin sen työn tekemistä. - -”* (Opettaja B)

Opettaja B olikin kokenut seitsemättä luokkaa opettaessa lyhyen selostuksen, kuvaesimerkit ja työskentelyn demostroinnin parhaana opettamisen keinona. Tuntia seuratessani opettaja myös kirjoitti lyhyesti tehtävänteon vaihe vaiheelta taululle. Kirjalliset selkeät ohjeet voivatkin auttaa monia oppilaita hahmottamaan tehtävän vaiheita, ja sitä mitä täytyy ryhtyä tekemään.

Monipuolisten opetusmenetelmien ja aistien hyödyntämisen ja eri tekniikoiden haastavuuden lisäksi opettajat eriyttivät opetusta ottaen huomioon työympäristöön liittyviä

seikkoja. Opettaja A pohti muun muassa melutason vaikutusta oppilaiden keskittymiskykyyn. Hän pohtii kuinka luokkahuonetta saataisiin eriytettyä oppilaalle, jonka keskittyminen kääntyy herkästi pois annetusta tehtävästä luokkahälyn takia.

*”No esteenä. No tietysti tuota, tai et toiset nuo täälläki tunnilla et oli ihan rento ilmapiiri että ne vierustoverin kanssa keskustele. Ja sit taas tuntuu et haasteita semmoselle. Et tietysti riippuu opettajasta et minkälaisen ilmapiirin vaatii sen tuntityöskentelyn et ollaanko siellä hiljaa. Mutta joillakin niinku varmasti voi olla vaikeaa jos on keskittymisvaikeuksia muutenkin ni voi olla vaikeaa jos sitten vielä siinä ympärillä kokoajan tapahtuu ja on trafikkia ja joku käy jossain siinä terottamassa kynää ja hakee välineitä ja kaveri siinä vieressä ni että sitte varmaan tuota vaan eriyttää ja laittaa yksin istuu.” (Opettaja A)*

Jos melu aiheuttaa oppilaalle vaikeuksia keskittyä, ollaan monissa kouluissa hankittu oppilaille kuulosuojaimia käyttöön, jotta oppilaan ei tarvitse fyysisesti eristäytyä toiseen tilaan työskentelemään. Joillakin oppilailla myös oman musiikin kuuntelu kuulokkeilla auttaa keskittymään omaan työhön luokkahälyn keskellä, ja jokaisella seuraamallani tunnilla joku oppilaista kuuntelikin omaa musiikkiaan. Osa oppilaista työskenteli yhdessä jutellen, osa kuunteli musiikkia kuulokkeilla ja työskenteli omassa ”tilassaan”.

Opiskeltavan asian sisällön, työtapojen ja työympäristön lisäksi opettajat pohtivat opitun esille tuomisen eriyttämistä. Kun kuvataide on hyvin vapaamuotoinen oppiaine, kokivat opettajat hieman haasteelliseksi lopullisten töiden arvioinnin. Jokaisella tunnilla ja jokaisessa tehtävässä opettajalla on omat tehtävät ja tavoitteet. Opettajat halusivat kannustaa vapaaseen luovuuteen, testailuun ja kokeiluun, mutta he kokivat hieman vaikeaksi määritellä hyvä työ huonosta.

Vaikka opettajat kannustivat oppilaita kokeilemaan ja yrittämään erilaisia materiaaleja ja ideoita, mainitsivat kuitenkin jokainen heistä, että on tärkeää pitää oppilaille ja itselle selvinä mitkä ovat tehtävän tavoitteet. Opettaja C:n kertoo, kuinka joskus voi olla todella

haastavaa arvioida sellaiset oppilastyöt, joissa tehty hieno työ, mutta on unohdettu tehtävänanto ja tehtävän alkuperäiset tavoitteet.

*”Tai että semmonen vaikka on näytetty esimerkki että mitä haetaan joillakin linjoilla, tai sillä koristeellisudella, mutta sitten ne tekee jotain aivan muuta. Siinä on tietysti omat hyvät puolensa että ne tekee mitä ite haluaa, mutta sitten taas arvioinnin kannalta ja tämmösen kannalta siinä tulee haaste, että ei oo tehny tehtävänannon mukaisesti.” (Opettaja C)*

Kuvataideoppiaineessa haasteellista onkin arvioida töitä esimerkiksi silloin kun oppilas on tehnyt työnsä aivan oman päänsä mukaan, ehkä jopa innokkaasti ja huolella, mutta ei tehtävänannon mukaisesti. Koska kuvataide on luonteeltaan melko vapaamuotoinen oppiaine, on opettajien mukaan todella tärkeää muistuttaa ja itse muistaa tehtävän päämäärät ja tavoitteet, ja pitää niitä arvioinnin kriteerinä. Nykykäsityksen mukaan arvioinnin tulee olla koko prosessin aikana tapahtuvaa, kuten havainnoimillani tunneilla olikin; opettajat kiersivät luokassa jatkuvasti antaen yksilöllistä neuvoa ja palautetta oppilaiden työstä ja työskentelystä.

#### 6.4 Positiivinen ilmapiiri ja kannustus

Opettajien haastatteluissa sekä tuntihavainnoinneissa nousi esiin positiivisen ilmapiirin, rohkaisun ja kannustuksen tärkeys oppitunneilla. Rohkaisulla ja positiivisella ilmapiirillä opettajat pyrkivät luomaan kaikki oppilaat huomioivaa hyvää ilmapiiriä luokkaan. Hyvä ilmapiiri luokassa synnyttää oppimisen iloa, turvallisuuden tunnetta, motivaatiota ja jaksamista, niin oppilaille kuin opettajalle. Hyvä luokkailmapiiri vaikuttaa oppimisen ilon kokemukseen, ja auttaa oppilasta motivoitumaan työhönsä. Kun oppilas tuntee oppimisen

iloa, se saa tämän motivoitumaan työhönsä, sekä sitoo tämän oppimisprosessiin. Oppimisen ilo antaa myös voimaa ja päättäväisyyttä mennä myös oppimisprosessin vaikeiden ja ehkä ei niin mielekkäiden vaiheiden yli. (Rantala 2006, 35.) Opettaja voi omalla toiminnallaan kannustaa oppilaita positiiviseen ilmapiiriin ja kanssakäymiseen luokassa. Opettajan tuella, positiivisella asenteella ja luottamuksella voi lisätä myös oppilaan omaa luottamusta itseensä ja muihin. Hyvä ilmapiiri luo uskallusta toimia ryhmässä ja luokassa omana itsenään. (Salovaara & Honkonen 2011, 18.) Kuvataideluokassa, jossa tehtävät pitkälti perustuvat omaan itseilmaisuun, on oppilaille erityisen tärkeää tuntee olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi.

Tunnin havainnoinneista sekä opettajien haastatteluista nousi esiin, kuinka kuvataidetuunnilla on tärkeää kannustaa ja rohkaista oppilaita juuri heidän omien ideoidensa toteuttamiseen. Opettaja A koki kannustamisella ja positiivisella ilmapiirillä olevan suuri vaikutus oppilaiden motivaatioon. Opettaja B painotti myös iloisuuden, positiivisuuden ja naurun merkitystä tunneilla. Opettajat A ja B kokivat opettajan omalla innostuneella asenteella olevan suuri merkitys oppilaiden asenteisiin ja innostukseen työtä kohtaan.

*”Mutta kaikki tämmönen positiivinen ilmapiiri ja palaute ja arvostus. Että ei mollata sitä työtä eikä tuota, tapeta sitä intoa semmosella vääränlaisella niinku torppaamisella ja sellasella negatiivisella marmatuksella - - Positiivinen asenne. Et se että miten sanoo jostakin yksittäisestä asiasta tai että miten suhtautuu. Et se helposti kääntyy sit negatiiviseksi se koko ilmapiiri ja tappaa tavallaan sit sen luovuuden.” (Opettaja A)*

Iloisen ilmapiirin vallitessa oppilaiden luovuus, luova ongelmanratkaisukyky, yhteistyökyky sekä joustavuus lisääntyy. Myös kokemus omasta kyvykkyydestä hoitaa haastavampiakin tehtäviä kasvaa. (Rantala 2006, 35-37.) Uusikylän mukaan opettajan tulisi panostaa ympäristön ja ilmapiirin muovaamiseksi luovuudelle suotuisaksi. Luovuus vaatii Uusikylän mukaan rohkaisua ja myös aikaa toimettomuudelle, jolloin ajatukset ja ideat voivat hautua rauhassa. (Uusikylä 2012, 11-12) Sanallinen ja sanaton kannustus, esimerkiksi kannustava hymy, tai muu rohkaiseva ele voi toimia nostattavasti oppilaan

suoritusitsetuntoon. Kannustus ei saa kuitenkaan olla aiheetonta, sillä oppilaat ovat tarkkanäköisiä ja tietävät milloin kommentit ja kehut ovat realistisia. (Rantala 2006, 42) Opettaja B oli ottanut käyttöön tunneillaan oppilaiden ”kolmoiskehun”.

*”Et semmonen niinku kolmoiskehu on aika hyvä. Että tota yhdelle osoittaa joka siinä on että katoppa kuinka tää on hyvä, ja sille jonka juttua kehutaan sille tulee tietysti tosi hyvä mieli, ja siinä säteilyvaikutuksessa olevat toiset jotka näkee tai kuulee sen osallistuu siihen omalla dynamiikallansa.—” (Opettaja B)*

Hän havainnoimallani tunnilla saattoikin kehua oppilaan ideaa tai työtä vieressä istuvalle oppilaalle, ja yhdessä porukassa ihastella muiden tuotoksia. Opettaja B myös havainnoimallani tunnilla pyrki luomaan positiivista ilmapiiriä, ja kannustamaan oppilaita näyttämällä valmistunutta oppilastyötä koko luokalle dokumenttikameralla. Samalla opettaja analysoi työtä ja kehui hyviä kohtia siinä, osoittamalla muillekin oppilaille työn hyviä ja onnistuneita puolia. Tällaisella toiminnalla voi hiljaisempia, tai oppilaita joilla ei ole muodostunut kaverisuhteita luokassa, saada näkyviin ja osalliseksi luokkayhteisössä. Olo yhteenkuulumisesta johonkin yhteisöön syntyy tarpeellisuuden ja hyväksytyksi olon tunteesta (Petterson & Hittie 2010, 280).

Opettaja A koki turvallisen ilmapiirin auttavan oppilaita tunteiden ilmaisussa, ja koki tärkeäksi, että kaikki oppilaat kokisivat olonsa turvalliseksi näyttää monenlaisia tunteita koululuokassa. Kaikki tunteet tulisi olla sallittuja, vaikka negatiivisia tunteita usein pyritään piilottelemaan. Opettaja A kertoi erään oppilaan tulleen luokkaan itkuisena, ja itkeneen tunnilla voimakkaasti, oman kertoman mukaan ilman mitään suurempaa syytä. Opettaja A pohti kuinka turvallinen ja hyvä ympäristö luokassa vaikutti siihen kuinka muut oppilaat suhtautuivat itkevään oppilaaseen. Myös opettajan lempeällä ja välittävällä asenteella tunteenpurkauksiin voi olla suuri merkitys.

*”Joo tai se oli jo itkune ku se tuli tänne. Mut se oli ihanasti kaikki niinku opiskelija kaverit siihe suhtautu. Mut ei ollu niinku periaatteessa mitään syytä. Sano et sillä vaan tulee se itku voimakkaasti. Et onko sitte.. Mut toisaalta mä koin sen sillaikii*

*et on niinku niin turvallinen ympäristö et voi niinku päästää kaikki tunteet vaan. Mutta siinä pitkään vaan.” (Opettaja A)*

Opettaja A pohtiikin että luovemmissa aineissa negatiivisetkin tunteet voi helpommin ilmetä ja tulla pintaan kuin teoreettisimmissa aineissa.

*”Ja tietysti näissä luovissa, tai kuviksessaki että ensimmäisenä monesti näkyy se jos on kotona tapahtunu tai jotakin kavereitten kanssa. Ei ne siellä matikan tunnilla siellä lasketaan ja tehään mut monesti sitte ku tullaan tällaseen luovempaan oppiaineeseen sitte et ruvetaan käymään jotakin tunteilla läpi ni siitä helposti putkahtaa niitä”. - - Mää koin että on niinku turvallinen ympäristö et voi niinku päästää kaikki tunteet vaan.” (Opettaja A)*

Hän koki negatiivistenkin tuntemusten ilmenemisen tunneilla positiiviseksi koska uskoi oppilaalla olleen hyvä ja turvallinen olo luokassa kaikenlaisten tunteiden ilmaisemiseen. Petterson ja Hittie (2010) kirjoittaa, kuinka inklusiivisessa koululuokassa onkin pyrkimyksenä rakentaa luokkakulttuuri, jossa oppilaiden vahvuuksia pyritään vahvistamaan, ja kipukohtia parantamaan. On tärkeää rakentaa välittävä oppimisympäristö jossa oppilaalla on turvallista käsitellä vaikeita tunteita. (Petterson & Hittie 2010, 279.) Vaikka negatiivisetkin tunteenpurkaukset ovat osa koulupäivää, tulisi positiivisen ilmapiirin ylläpitämiseksi puuttua ja ennaltaehkäistä kiusaamistapauksia, ja puuttua negatiiviseen käytökseen luokassa. Opettaja C pohtiikin kuinka tärkeää on reagoida heti pieniinkin kiusaamistilanteisiin ja negatiivisiin kommentteihin.

*”Just joihinkin kiusaamistapauksiin tai pieniinkin semmoseen naljailuun tai semmoseen puuttuminen.” (Opettaja C)*

Positiivinen ja yhteisöllinen luokkahenki on tärkeässä roolissa kiusaamisen ennaltaehkäisyssä. Positiivinen, lämmin ja kaikki oppilaat hyväksyvä ilmapiiri on tärkeä osa inklusiivista, kaikki oppilaat osallistavaa koulukulttuuria.

## 6.5 Vertaistuki ja yhteistoiminnallinen oppiminen

Kuvataideluokissa, joissa tein havaintoja, huomasin oppilaiden välisen vuorovaikutuksen merkittävän roolin. Opettajat antoivat paljon tilaa oppilaiden vuorovaikutukseen tunneilla, kunhan itse työn tekeminen ei unohtunut. Opettajat myös itse loivat keskustelevaa ilmapiiriä jutustelemalla oppilaiden kanssa työhön liittyvien asioiden lisäksi muistakin aiheista, kuten oppilaiden vapaa-ajasta ja mielenkiinnon kohteista. Luokkatilanne kuvataidetunneilla onkin usein rento, oppilaat voivat liikkua ja puhua vapaasti luokassa, käydä katsomassa muiden töitä, löytää muilta ideoita, ja auttaa toisiaan. Havainnoimillani tunneilla työt olivat yksilötöitä, mutta suurin osa oppilaista luonnostaan pohti ja ideoi työhön liittyviä ratkaisuja yhdessä, tai keskustelivat töistä tai muista asioista vierustoverin kanssa. Havainnoimillani kuvataidetunneilla ilmapiiri oli melko yhteistoiminnallinen. Saloviita (2006, 154, 171) kirjoittaa yhteistoiminnallisen oppimisen auttavan lapsia ja nuoria kehittämään myönteisiä toimintamalleja, kuten toisten auttamista. Luokan yhteistoiminnalliset rakenteet luovat tasa-arvoisia suhteita oppilaiden välille, lisäävät toisten kunnioitusta, auttamista sekä yhteistyötä. On myös huomattu, että hyvin suunnitellussa ryhmätyömuotoisessa opetuksessa on helpointa tukea oppilaita, joilla on oppimisen haasteita. (Saloviita 2006, 73-77, 154, 171.)

Vuorovaikutusta kuvataidetunneilla tapahtuu varsinkin sosiaalisimpien oppilaiden kesken ja niiden oppilaiden kesken, joilla kaverisuhteet ovat kunnossa. Hiljaisten ja yksinäisten oppilaiden kohdalla tunnit saattavat kuitenkin kulua melko lailla omissa oloissaan. Oppilaat, joilla on kavereita luokassa saavat luultavasti positiivista vertaispalautetta ja apua kuvataidetunneilla, mutta ujoimmat, ja ne oppilaat joilla ei kaverisuhteita ole vielä muodostunut, eivät välttämättä oma-aloitteisesti lähde liikkeelle omalta paikaltaan ottamaan kontaktia muihin oppilaisiin. Opettajan on hyvä panostaa ryhmätyön suunnitteluun, jotta syrjäytymisen vaarassa olevat oppilaat eivät jää ryhmätöissä ulkopuoliseksi (Saloviita 2006, 138-139). Yhteistoiminnallisuuteen varsinkin ryhmätyöskentelyyn tarvitaan harjaantuneisuutta ja opettelua (Saloviita 2006, 80-81).



Saloviitan mukaan opettajan tulee aloittaa sosiaalisten taitojen opettelu niistä lähtökohdista joissa luokka on kyseisellä hetkellä. Onnistuminen riippuu siitä, kuinka hyvin ryhmätehtävät on suunniteltu oppilaiden sosiaalsiin ja ryhmätehtäviin liittyviin taitoihin nähden. Taitoja ja vaikeustasoa voidaan lisätä pikku hiljaa. (Saloviita 2006, 172.)

Jokainen opettajista mainitsi pulpettijärjestyksen merkitykselliseksi sosiaalisten suhteiden sekä työrauhan säilymisen kannalta. Turvallinen ja mukava ilmapiiri syntyy opettajien mukaan myös siitä, että saa istua kaverin vieressä, ja keskustella työskentelyyn liittyvistä, ja muistakin asioista. Joskus tosin sosiaalisuus ja juttelu voivat viedä liikaa tilaa itse tekemiseltä, jolloin istumapaikkoja on mietittävä uudelleen.

*”Meil on tosiaakii sarjakuva jakso, mikä tarkoittaa sitä, että sitä yhdessä oppimistahan siinä tulee siinä.. Kun me valitaan aihetta ja prosessoidaan sitä että millallailla sitä kannattaa tehdä. Mää oon huomannu, että oppilaat mielellään tekee sitä niinku vierustoverinsa kanssa. Siinäkin se on tietenkin kiva, että on ne luottavaiset ja tutut kaverisuhteet ennestään.”* (Opettaja B)

Kuvataideluokissa, joissa havainnoin tunteja pulpetit olivat järjestelty pareittain tai pöytäryhmiin. Yleinen kokemukseni on, että kuvataidetunneilla yhteisöllisyys korostuu, ja pulpetit ovat järjestelty ryhmiksi. Opettajat pohtivat pulpettijärjestystä, työrauhan ylläpitämisen sekä sosiaalisten suhteiden näkökulmasta. Opettaja B pohti, kuinka tärkeää on istua turvallisen ja hyvän kaverin vieressä, jolta voi kysyä ideoita ja vahvistusta omalle työlleen. Yhteistoiminnallisen oppimisen perusta lähtee fyysisistä luokkajärjestelyistä (Saloviita 2006, 172). Pulpettijärjestyksellä ja luokkatilan fyysisellä järjestyksellä on vaikutusta ryhmänhallintaan, sekä oppilaiden sosiaalisten suhteiden muodostumiseen. Pöytäryhmiä tulisikin vaihdella riittävän usein ja järjestyksiä tarkoin harkita, sillä istumajärjestys voi vaikuttaa merkittävästi oppilaiden välisiin suhteisiin. (Salovaara & Honkonen 2011, 131.)

Opettaja B pohti erityisluokalta integroitujen oppilaiden sijoittamista luokkaan. Muualta luokkaan integroidut oppilaat eivät välttämättä tunne entuudestaan muuta luokkaa, ja

opettaja B pohtikin mikä olisi hyvä istumapaikka näille oppilaille; toisaalta tutustua muihin, toisaalta työskennellä omien tuttujen luokkakavereiden kanssa. Opettaja C olikin keksinyt ripotella kaveripareja luokkaan sinne tänne, jotta jokaisella mahdollisuuksien mukaan olisi tuttu kaveri vieressä, mutta kuitenkin muihinkin tulisi tutustuttua kun kaikki ystävykset eivät istu vierekkäin.

*”Niin tota.. Että parhaan kaverin vieressä tai hyvän kaverin vieressä voi rauhassa jutella siinä rauhassa ja tehdä töitä. - - Että ei tuu semmosia isoja ryhmiä että sitten vähän heittelee niitä kavereita sinne tai pareja sinne vähän niinku sekasin.”*

(Opettaja C)

Kuvataideluokassa oppilaat antoivat toisilleen henkistä tukea, sekä neuvoivat tekniikassa, auttoivat toisiaan ideoinnissa, ja teknisissä ratkaisuissa. Oppilaat myös keskustelivat omista asioistaan tunneilla. Kuvataide tunnit ovatkin usein sosiaalisen kohtaamisen paikkoja. Kuvataidetunti onkin hyvä paikka rohkaistua tuomaan esille omaa itseään, ja etsiä omaa identiteettiä ja kokeilla omaa yksilöllisyyttä ja ainutlaatuisuutta. Teoksissa tuodaan muiden näkyville omaa henkilökohtaista maailmaa, mielenkiinnon kohteita ja omaa persoonaa. Oppilaat voivat myös auttaa toisiaan huomaamaan erilaisia vaihtoehtoja tehdä, ja oppia toisiltaan yllättäviä ratkaisuja (Uusikylä 2012, 267). Kun kuvataidetunneilla tarkastellaan töitä yhdessä, sekä oppilaiden vilkuillessa luokkatoverien työskentelyä, on oppilaan mahdollista oppia ymmärtämään, kuinka eri tavoin voikin ajatella, havaita ja kokea asioita. Oppilaat voivat saada paljon rohkaisua vertaispalautteesta ja näin tukea omaan persoonan kasvuunsa. Opettaja omalla kannustavalla asenteellaan ja vuorovaikutusta sallivalla otteella voi lisätä positiivista vuorovaikutusta sekä vertaisoppimista ryhmässä, opettaja A kommentissaan pohtii.

*”Niin että ne on selvästi tosi otettuja siitä jos kun ottaa toiset huomioon ja jos ne kerääntyvät pöydän ympärille ja et vau miten sää oot saanu tän? Ja opettaa sitten toisiaan. Siis mutta opettajalla on tosi iso rooli ja vastuu siinä että minkälainen ilmapiiri.”* (Opettaja A)

Perinteisessä kouluopetuksessa opettaja on äänessä suurimman osan ajasta oppitunneilla, ja oppilaat saavat vastata viittaamalla vuoroperään. Saloviita mukaan yksittäisen oppilaan puheenvuoro voi olla 45 minuutin oppitunnista, noin 19 sekuntia. Oppilaita tulisi aktivoida tuntityöskentelyyn pari ja ryhmätyöskentelyyn avulla, jotta oppilaat saataisiin aktiivisemmiksi osallistujiksi tunneille. (Saloviita 2006, 46.) Opettaja A pohtiikin vertaispalautteen ja vertaisoppimisen merkitystä oppilaille. Opettaja A olikin kehittyneitä hetkiä, joissa vertaispalautteen antamista harjoiteltiin koko luokan kanssa.

*”Ja sekin on ihan mahtavaa et jos jotenkin saa ujutettua et ne myös antais ne oppilaat toisilleen palautetta ja vieruskavereilleen. Ja monesti on ollukkii et nyt on hetki et nyt pitää sanoa tai vaihetaan papereita tai kierretään kaikki laitetaan pikkulaput ja sinne kirjoitetaan. Et monesti se kaverin antama palaute on jostain syystä niinku vielä merkittävämpää kun sitten ammattilaisen antama palaute. ”*

(Nauraa) (Opettaja A)

Oppimiseen voikin saada tukea opettajan lisäksi oppilastovereilta. Kuvataideopettaja A jopa kommentissaan kertoo huomanneensa vertaispalautteen joskus merkitsevän oppilaalle enemmän kuin opettajan antama palaute. Saloviita kirjoittaa (2006) kuinka opettaja ei tunnilla ehdi välttämättä ohjeistaa yhtä oppilasta kuin vajaan minuutin kerrallaan. (Saloviita 2006, 141) Kokonaisuudessaankin yksittäisen oppilaan ohjeistaminen ja huomiointi jää melko vähäiseksi yksittäisen oppitunnin aikana. Tämän vuoksi vertaisoppiminen saa entistä tärkeämmän roolin, sillä oppilaat omaavat eri taitoja, joita voisivat opettaa toinen toisilleen. Havainnoimillani tunneilla oppilaat ideoivatkin töitään usein kaverilta kysellen ja neuvoja antaen. Opettaja B pohtiikin että kaverin työhön on matalampi kynnyks keksiä ideoita, kun omaan työhön.

*”Se tarkoittaa sitä et ne tavallaan hakee siltä vierustoverilta sitä vahvistusta. Ja mielellään jakaa niitä, naureskelee yhdessä. Ja saavat toisiltaan niitä vinkkejä. Ainahan se on helppo toisille antaa niitä vinkkejä. Piirrä silleen ja tolleen et se tulis ja tekis nuin. (nauraa)”* (Opettaja B)

Jokainen opettajista mainitsi kuvataiteen olevan oppiaine, jossa erimielisyydet ja sosiaaliset tilanteet oppilaiden kesken voivat helposti pulpahtaa vahvoina pintaan tuntien aikana. Oppiaine on monia muita oppiaineita vapaampi luonteeltaan, tekemisen teemoina on usein oppilaan henkilökohtainen maailma ja usein vieruskaverin kanssa juttelu tekemisen lomassa on täysin normaalia, voi tällöin riitatilanteet ilmetä kuvataidetuuneilla herkästi. Opettaja B muistelee joskus äkillisten nyrkkitappeluidenkin syntyneen tunnilla, kun oppilaiden välillä oli kehkeytnyt jokin riita.

Opettaja C pohti, kuinka hankalaa välillä onkin yläkoulussa muutaman oppitunnin puitteissa alkaa selvittämään syitä esimerkiksi oppilaiden huonoihin väleihin, ja kertookin usein luokanvalvojan ratkaisevan riitatilanteet. Suvi Lakkala (2008) kirjoittaa, kuinka inklusiivisuuteen pyrkivän opettajan ja opetuksen tulisikin käyttää moniammatillista osaamista, ja jakaa vastuuta oppilaista muille kuin ainoastaan yhdelle opettajalle. Yhden opettajan ammattitaito ja aika ei yläkoulussakaan välttämättä riitä antamaan huomiota kaikille oppilaille. (Lakkala, 2008. 119)

Jokainen opettaja mainitsi avustajien tärkeyden opetuksessa. Opettajat kokivat helpotukseksi ja suureksi eduksi että avustajia oli pyydettyäessä käytettävissä. Haastatteluissa tuli mainituksi myös tuenpesä, eli paikka johon oppilas siirretään tarvittaessa esimerkiksi jos tilanne ja oppilas on liian levoton tai käyttäytyminen häiritsee jo merkittävästi muita oppilaita tai opetusta. Kun oppilas poistuu luokkatilasta tekemään rauhalliseen paikkaan itsekseen, voi tilanne ja oppilaan oma olotila rauhoittua paremmin työskentelyyn.

*”Ja tosiaan ne tuenpesät. Aina voi laittaa. Et meette nyt siellä käymää hetken. Se on kyllä tosi kiva et tulee semmonen yhteen hiileen puhaltamisen tunne.. Et ei tässä oo yksin eikä kaikista tilanteista, tilanteista tarvii yksin yrittää selvitä.”* (Opettaja A)

Opettajat mainitsivatkin ristiriitatilanteissa tai tilanteissa jossa oppilaalla ilmenee oppilaiden ongelmia kotona tai kaverisuhteissa, onkin tärkeää ettei yksin pyri ratkaisemaan

kaikkia ongelmia. Kuvataideopettajat pyrkivät ottamaan yhteyttä luokanvalvojaan, vanhempiin ja käyttää aina tarvittaessa avustajia tunneilla.

## Lopuksi

Tutkimustehtäväni oli selvittää **kuvataideopettajien keinoja ja kokemuksia huomioida erilaiset oppijat kuvataideluokassa**. Tarkoituksena oli laajentaa inklusiivisen, kaikki oppilaat huomioivan opetuksen mallia kuvataideopetuksen piiriin. Eriyttävää, monenlaiset oppijat huomioivaa opetusta käsittelevää tutkimusta on laajasti liittyen esimerkiksi matematiikan ja äidinkielen opetukseen, mutta kuvataidekasvatuksen kentällä vastaavanlaista tutkimusta ei juurikaan ole. Erityisiä oppilaita ja heidän opetustaan eriyttävää kirjallisuutta on laajalti, mutta halusin selvittää, minkälaista tukea oppilaat voivat tarvita ja minkälaisia haasteita kohdata juuri kuvataideoppiaineessa. Koin kuvataideopettajien haastattelut ja tuntien havainnoinnin olevan luonnollinen tutkimusmenetelmä selvittää vastaus tutkimuskysymykseeni. Haastattelua ja tuntien havainnointia yhdistävää tutkimusmenetelmää on luontevaa käyttää, kun halutaan selvittää opettajan pedagogista ajattelua, ja päätöksentekoprosesseja.

Tutkimukseni tulokset olivat linjassa yleisen inklusiivisen opetuksen ja erityiskasvatuksen kirjallisuuden kanssa. Teemahaastattelun ja tuntien havainnointien yhdistäminen, sekä niistä analysoimalla löytyvät teemat erilaisten oppilaiden huomioimisesta kuvataideluokassa kietoutuivat kokonaisuudeksi huomioida eri tavoin oppilaan koko persoona. Tutkielmani laajensi inklusiivisen opetuksen ajatusta kuvataideoppiaineen näkökulmasta. Samat tekijät, jotka yleisesti nousevat tärkeiksi erilaisten oppilaiden huomioimisessa luokassa, kuten positiivinen ilmapiiri, yhteistoiminnallisuus ja vertaisoppiminen, opetuksen eriyttäminen, oppilaantuntemus ja oppilaan yksilöllinen huomioiminen, nousi aineistosta esille tärkeimpinä teemoina. Kuvataideluokassa nämä tekijät kuitenkin tulevat ilmi eri tavoin kuin muissa oppiaineissa, onhan jokainen oppiaine luonteeltaan ja omilta tavoitteiltaan erilainen.

Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien suhtautuminen erilaisiin oppilaisiin oli inklusiivisempi kuin mitä olin oletanut. Tutkielman prosessin edetessä myös oma

käsitykseni jokaisesta oppilaasta erityisenä ja omalaatuisena vahvistui, ja käsitin tuen tarpeen todella koskettavan monipuolisesti kaikkia oppilaita. Haastatteluissa ja tuntien havainnoinnissa nousi esiin kuinka kuvataidetunnilla opettajan antama erityinen huomio ei kohdistunut vain esimerkiksi oppimisen haasteista kärsiviin oppilaisiin, vaan tuen ja erityisen huomion tarpeessa oli jokainen oppilas. Yksilöllinen oppilaan huomioiminen, opetuksen eriyttäminen sekä oppilaan kannustaminen opetuksessa koski kaikkia oppilaita. Kuvataideoppiaineen vapaamuotoinen luonne osoittautui yhdeksi oppilaiden moninaisuutta tukeväksi tekijäksi. Kuvataideaineen sallivuus, vapaus, luovuus ja omista lähtökohdista käsin työskentely mahdollisti luonnollisesti oppisisällön eriyttämisen jokaiselle oppilaalle mielekkäämmäksi. Myös kuvataidetunneilla omaan erityislaatuisuuteen kannustaminen tuli esiin, sillä kuvataiteessa ei ole tiukkoja raameja mihin tulisi sopia, ja työskentelyn lähtökohtana toimii oppilaan oma erityislaatuinen minuus.

Kuvataiteessa tuki ja erityinen huomiointi voi kohdistua motorisiin haasteisiin ja tekniikan hallintaan, kannustukseen, positiiviseen huomiointiin, ideointiin ja oppilaan keskittymisen suuntaamiseen. Opettajat rohkaisivat ja kannustivat oppilaita omien ideoiden ja ajatusten toteutukseen työskentelyssä. Kuvataideoppiaineessa opetusmenetelmät voivat kuitenkin jäädä yksipuoliseksi jos niihin ei kiinnitetä huomiota, ja opettajan on tärkeää olla selvillä minkälaisia tuen tarpeita oppilaat voivat kohdata tunneilla. Opettajien haastatteluissa, sekä tuntien havainnoinnissa tuli ilmi kuinka opettajien rajallinen aika luokissa asettaa raamit sille, kuinka hyvin he pystyvät yksilöllisesti huomioimaan jokaisen oppilaan. Koulun resurssit ja esimerkiksi mahdollisuudet apuopettajiin luokassa vaikuttaa siihen kuinka paljon henkilökohtaista tukea, huomiota ja kannustusta yksittäinen oppilas voi tunnilla saada.

Jokainen kuvataideopettaja kohtaa erilaisuutta ja monenlaisia oppijoita opettajan työssään, mutta kuvataideopettajien koulutuksessa moninaisuuden kohtaamiseen valmistaa varsinaisesti vain yksi erityispedagogiikan pakollinen kurssi. Kuvataidekasvatuksen opinnot ovat osaltaan luentomaisia, ja vastaavanlaiset powerpoint sulkeiset tuntien aloituksessa saattavat siirtyä yläkoulun opetukseen tulevien kuvataideopettajien mukana. Inklusiivista ajattelua tukevia, yhteisöllisiä ja yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä Lapin

yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa kuitenkin ovat esimerkiksi pajun, lumen- ja jäänveistokurssit, joista tulevat kuvataideopettajat voivat saada työkaluja yhteistoiminnallisiin ja toiminnallisempiin työmuotoihin. Uskon tutkielmani pystyvän avaamaan näkökulmaa erilaisten oppijoiden tukemisesta ja huomioimisesta kuvataidetunneilla.

Tiedostan että tutkimuskysymykseni olisi saanut eri kannalta vastauksia, jos aineistonkeruu olisi tehty esimerkiksi erityisopettajien kanssa. Erityisopettajilla olisi varmasti ollut erilainen näkökulma aiheeseen, mutta halusinkin lähestyä tutkielmaani kuvataideopettajien näkökulmasta. Toinen huomioitava seikka on, että mikäli olisin toteuttanut aineistonkeruuni eri paikkakunnalla tai jopa eri kouluissa, olisi tutkimuksen tulokset voineet muuttua erilaisen oppilasaineuksen vuoksi. Esimerkiksi nyt aineistossa ei esiintynyt juurikaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita, monikulttuurista erilaisuutta eikä vammaisia oppilaita. Kukaan opettajista ei maininnut haastatteluissa maahanmuuttajia tai kulttuuri ja kielimuureja, tai eriasteista vammaisuutta. Monikulttuurisuus ei tullut esille luokkatilannetta seurattessakaan. Kouluissa, joissa monikulttuurisuus on merkittävää, uskoisin opettajien pohtivan enemmän uskonto- ja kulttuurieroja ja kielellisten esteiden ratkomistapoja.

Tutkielman tekeminen, opettajien haastattelut sekä tuntien havainnoinnit olivat todella mielenkiintoinen ja antoisa prosessi. Itselleni tutkimuksen toteuttaminen syvensi tietoa erilaisista oppijoista ja inklusiivisesta opetusfilosofiasta. Tutkielman prosessi syvensi omaa pohdintaa kuvataideopettajuudesta sekä omasta suhteesta erilaisiin oppilaisiin ja heidän opettamiseen. Tutkielman teko opetti minulle paljon siitä, kuinka erilaiset oppijat voidaan huomioida kuvataidetunnilla ja kuinka inklusiivinen ajattelu pyrkii huomioimaan kaikkien oppilaiden erilaiset tuen tarpeet.

Myöhempää jatkotutkimusta ajatellen olisin toteuttanut aineistonkeruuni yhdistämällä erityisopettajien sekä kuvataideopettajien ammattitaidon. Näiden kahden ammattiryhmän tietotaidon ja opettajankokemuksen yhdistäminen voisi tuoda tarkkoja käytännön



toimintamalleja sekä uutta opetusfilosofista pohdintaa yhdistämään kuvataidekasvatus ja inklusiivinen opetuksen malli.

## Lähteet

Barkley & Russel, A 2008. *ADHD: Kuinka hallita ADHD. Taking charge of ADHD: The complete, authoritative guide for parents.* Kuopio: Unipress.

Cantell, Hannele 2010. *Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa.* Juva: Ws Bookwell Oy.

Coleman, Mari B & Cramer, Elizabeth S 2015. Creating meaningful art experiences with assistive technology for student with physical, visual, severe and multiple disabilities. *Art education journal* 2015 / march s. 6-13.

Erkkilä, Jaana 2012. *Tekijä on toinen. Kuinka tavallinen dialogi syntyy.* Helsinki: Unigrafia.

Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Saajavaara, Paula 2009. *Tutki ja kirjoita.* Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Yliopistopaino.

Holopainen, Pirkko & Ikonen, Oiva 2001. Kasvatuksen ja opetuksen arvoperusta. S. 11-29. Teoksessa *HOJKS Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja* s.. Toim. Ikonen, Oiva & Virtanen, Pirkko. Jyväskylä; PS- kustannus Otava.

Ihme, Irene 2009. *Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen.* Juva: WS Bookwell Oy.

Ikonen, Oiva. 2000. *Oppimisvalmiudet ja opetus.* Jyväskylä: PS kustannus.

Jantunen, Timo & Haapaniemi, Rauno 2013. *Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen*. Juva: Bookwell Oy.

Jyrhämä, Riitta 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Yliopistopaino. [verkkojulkaisu]. <<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/jyrhama/ohjauspe.pdf>> Viitattu 6.2.2016.

Karppinen, Seija; Ruokonen, Inkeri & Uusikylä, Kari (Toim) 2005. Taidon ja taiteen luova voima. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kauppila, Reijo A 2007. *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS- kustannus.

Kehitysvammaliitto.fi <<http://www.kehitysvammaliitto.fi/suomeksi/kehittaminen/udlnet/>> Viitattu 16.7.2015

Kivirauma, Joel 2001. Erityispedagogiikka, normaalius ja medikalisaatio. Teoksessa *Inklusion haste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen* s. 167-182. Toim. Murto, Pentti; Naukkarinen, Aimo & Saloviita, Timo. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lakkala, Suvi 2008. *Inklusiivinen opettajuus- Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa* Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Leino, Anna-Liisa & Leino, Jarkko 1990. *Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.

Mikkola, Marjatta 2011. *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Patrikainen, Sanna & Toom, Auli 2004, Stimulated recall- opettajan interaktiivisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. S. 239- 260. Teoksessa *Opetuksen*

*tutkimuksen monet menetelmät*. Toim. Kansonen, Pertti & Uusikylä, Kari. Juva: WS Bookwell Oy.

Peda.net. <<http://peda.net/veraja/projekti/seutukelpo/eriyttaminen>> Viitattu 15.12.2015

Petterson, Michael & Hittie, Marie 2003. *Inclusive teaching- Creating effective schools for all learners*. Boston (Mass.): Pearson Education cop.

Petterson, Michael & Hittie, Marie 2010. *Inclusive teaching. The journey towards effective schools for all learners. Second edition*. Boston: Pearson Education cop.

POPS Perusopetusken opetussuunnitelma 2014 Eperusteet.opintopolku.fi <<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/vuosiluokkakokonaisuus/428782/oppiaine/466342>> Viitattu 2016.

Pohjakallio, Pirkko 1996. Kuvitella vuosisata. Vuosisata koululaisten piirtämänä. S. 19-30. Teoksessa *Kuvitella vuosisata- Taidekasvatuksen juhlaKirja*. Toim. Piironen, Liisa & Salminen, Antero. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Pohjakallio, Pirkko 2006. Miksi kuvista? S. 38-50. Teoksessa *kuvien keskellä*. Toim. Kettunen, Kaisa; Hiltunen, Mirja; Laitinen, Sirkka & Rastas, Marja. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Piironen Liisa 1996. Kappale kuvaamataidon opettajan matkaa. S. 31-44. Teoksessa *Kuvitella vuosisata- Taidekasvatuksen juhlaKirja*. Toim. Piironen, Liisa & Salminen, Antero. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Porter, Louise 2005. *Gifted young children. A guide for teachers and parents. 2nd edition* Two Penn Plaza, New York, NY, USA.

Pulkkinen, Seppo & Kanervio, Pekka 2014. Koulun elämismaailma. S. 142-154 Teoksessa *Huuto! Lasten ja nuorten hyvinvoinnin puolesta*. Toim. Hamarus, Päivi; Kanervio, Pekka; Landen, Laila; Pulkkinen, Seppo. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Rantala, Taina 2006. *Oppimisen iloa etsimässä*. Jyväskylä: Ps kustannus.

Rinne, Petteri 2006. Kuvataidekasvatus on koulun ruisleipää ja prinsessakakkua. S. 110-117. Teoksessa *Kuvien keskellä*. Toim. Kettunen, Kaisa; Hiltunen, Mirja; Laitinen, Sirkka & Rastas, Marja. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Räsänen, Marjo 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Räsänen, Marjo 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen – Kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. [verkkójulkaisu]. <[http://arted.uiah.fi/synnyt/3\\_2010/rasanen.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/3_2010/rasanen.pdf)> Viitattu 6.6.2016.

Räsänen, Marjo 2015. Visuaalisen kulttuurin monilukukirja. Lahti: Aldus Oy.

Salovaara, Reija & Honkonen, Tiina 2011. *Rakenna hyvä luokkahenki*. Porvoo: Bookwell Oy.

Saloviita, Timo 2006. *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Juva: Bookwell Oy.

Saloviita, Timo 2014. *Työrauha luokkaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, Timo 2008. *Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, Timo 2013. *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Juva: Bookwell Oy.

Saloviita, Timo 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Toim. Murto; Pentti, Naukkarinen, Aimo & Saloviita Timo. Jyväskylä: PS-kustannus (Gummerus).

Sinkkonen, Jari 2005. Uusien taitojen ja ystävyyssuhteiden aika. S. 15-23. Teoksessa *Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9-12- vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta* Toim. Karppinen, Seija; Ruokonen, Inkeri & Uusikylä, Kari. Tampere: Tammer- Paino Oy.

Hiltunen, Mirja 2015. Merkittävimmät muutokset ja olennaisimmat neuvot. S.26-27. Stylus 2/ 2015. Kirjoittajat: Hiltunen, Mirja; Kallio-Tavin, Mira; Parviala, Hannele; Pitkänen, Johanna; Räsänen, Marjo; Saari, Juha & Vakkilainen, Juha

Talib, Mirja- Tytti 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsinki: Hakapaino.

Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tomlinson, Carol A. 2001. How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. Second edition. Alexandria, Va: Association for superusion and curriculum development.

Tynjälä, Päivi 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena – Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammer–Paino Oy.

Töyssy, Seppo 1996. Kuvaamataito nykykoulussa. Teoksessa *Kuvitella vuosisata-Taidekasvatuksen juhlakirja*. Toim. Piironen, Liisa & Salminen, Antero. Taidekasvatuksen osasto: Taideteollinen korkeakoulu

Uusikylä, Kari 2012. *Luovuus kuuluu kaikille*. Juva: Bookwell Oy.

Vilka, Hanna 2006. *Tutki ja havainnoi*. Vaajakoski; Gummerus kirjapaino Oy.

Väyrynen, Sai 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen* s. 12-29. Toim. Pentti, Murto; Naukkarinen, Aimo & Saloviita, Timo. Jyväskylä: PS-kustannus.

## Liitteet

### Liite 1

#### Haastattelukysymys runko:

1. Keitä tai millaisia ovat sinun mielestäsi oppilaat, jotka kaipaavat lisähuomiota opetuksessa ja tehtävien teossa?
2. Miten nämä oppilaat ja tilanteet näkyvät luokassa?
3. Miten huomioit ja tuet näiden oppilaiden oppimista? Miten koet opetuksen eriyttämisen?
4. Mitkä seikat ovat esteenä opiskelussa ja tehtävien tekemistä kuvataidetunneilla?  
Äsken mainitsemille oppijoille ja yleisesti?
5. Mitkä seikat edistävän työrauhaa ja motivoitunutta/ innostunutta työilmapiiriä luokassa? (kaikkien oppilaiden kohdalla / ns. haastavien oppilaiden kohdalla?)
6. Oletko havainnut seikkoja jotka huonontavat ilmapiiriä tai lisäävät häiriökäyttäytymistä? Mitä koet hyväksi keinoksi puuttua tai ennaltaehkäistä?
7. Mistä olet huomannut motivaation tunneilla syntyvän? Sinun keinosi motivoituneen, hyvän työilmapiirin tukemiseen?



Dno KAUPKIRJ: 2177 /2012

**Tutkimuslupa/ Munne Noora**

**Asia** Lapin yliopistossa kuvataidekasvatusta opiskeleva Noora Munne hakee tutkimuslupaa pro gradu -tutkielman aineiston keräämiseen. Tutkimuksessa selvitetään opettajien keinoja motivoida ja ottaa huomioon erilaiset oppijat opetuksessa. Tutkimuksen aineisto kerätään havainnoimalla ja mahdollisesti videoimalla luokkatilanteessa yhden opetustunnin ajan sekä haastattelemalla tunnin pitänyttä kuvataideopettajaa. Tutkimus on kertaluontoinen. Tutkimuksessa haastattellaan [REDACTED] ja [REDACTED] yläkoulun kuvataiteen opettajia.

Tutkimuksen ohjaajana toimii yliopistonlehtori Tuula Vanhatapio, Lapin Yliopisto, taiteiden tiedekunta, kuvataidekasvatusta

Tutkimusluvan myöntämisehdot:

1. Hakija sopii käytännön järjestelyistä koulujen kanssa
2. Hakija toimittaa kopion tutkimusraportista mukana olevalle kouluille.

**Päätös** Noora Munnelle myönnetään em. tutkimuslupa.

**Allekirjoitus**

  
Mari Vuorisalo  
palvelualuepäällikkö

**Toimeenpano** Ote: Noora Munne, rehtorit Tiina Mölläri ja Hannu Virkkunen

**Muutoksenhakuosoitus**

Päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen. Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksisäännästä. Asianosaisen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, jollei muuta näytetä, seitsemän (7) päivän kuluessa kirjeen lähettämisestä. Kunnan jäsenen katsotaan saaneen tiedon päätöksestä, kun päätös on asetettu yleisesti nähtäväksi.

**Valitusviranomainen** Rovaniemen kaupunki  
Koulutuslautakunta  
Postiosoite: PL 8216, 96101 Rovaniemi  
Käyntiosoite: Hallituskatu 7