

OLET ARVOKAS JA AINUTLAATUINEN

Autoetnografinen tutkimus kuvataideopettajan eettisestä vastuusta
nuorten kasvun tukemisessa

Annastiina Leppälä

Pro gradu -tutkielma

Lapin Yliopisto

Kuvataidekasvatus

Ohjaaja: Mirja Hiltunen

2020

Omistettu vanhemmilleni,
jotka esimerkillään näyttävät minulle,
mikä kasvatustyössä ja ylipäätään koko elämässä
on arvokkainta.

Lapsilleni,
joiden pyyteetön rakkaus on suurin voimavarani.

Miehelleni,
joka uskoo minuun silloinkin, kun en itse usko
ja haluaa jakaa kanssani tämän kauniin hetken maanpäällä.

Lapin Yliopisto, Taiteiden tiedekunta

OLET ARVOKAS JA AINULAATUINEN – Autoetnografinen tutkimus
kuvataideopettajan eettisestä vastuusta nuorten kasvun tukemisessa

Annastiina Leppälä

Kuvataidekasvatus

Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 97

2020

Opetusalan eettinen neuvottelukunta on laatinut Comeniuksen valan sanat, jotka muistuttavat koko opettajan profession perustasta; eettisyydestä. Opettajan eettiset, hyvinvointiin tähtäävät ohjeet voi nähdä kaikkialla peruskoulun opetussuunnitelman aihealueissa, joko yhteisenä ohjeena tai oppiaineiden tuomin erilaisin painotuksin. Tutkielmani aihe *kuvataideopettajan eettinen vastuu nuorten kasvun tukemisessa* tarkastelee tätä opettajuuden ydintä ja sen arvoperustaa. Se on pieni jyvänen suuressa ammattietiikkaa käsittelevässä vilja-aitassa, mutta silti tutkimusotteeltaan taiteellisen virkistävä ja syntymähetkellään tuore. Arvokas ja ainutlaatuinen, kuten jokainen meistä.

Tutkielman rakenne on kolmiosainen. Ensimmäisessä osassa tarkastelen aiheeseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta sekä analysoin taidekasvatuksen historiasta kantautuvia arvoja ja asenteita, jotka näkyvät myös tämän päivän opettajuudessa. Näiden huomioiminen on tärkeää, sillä historiaan sitoutuneet arvot vaikuttavat jokaisen ihmisen ajattelun taustalla. Tutkielman toinen osa käsittää autoetnografisen tutkimuksen. Toteutan siinä ensimmäisen osan tulosten pohjalta kalligrafiset työt, joissa tutkin taiteellisessa prosessissa ja oman elämismailman kontekstissa tutkimuskysymystä ja siitä syntyviä merkityskokonaisuuksia. Aineisto koostuu taiteellisista töistä, päiväkirja merkinnöistä, taustakirjallisuudesta sekä teoriaosuudessa syntyneistä kulttuurihistoriallisista huomioista. Kolmannen osan analyysivaihe muodostuu näiden neljän vuoropuhelusta, sekä niiden avulla syntyneistä havainnoista.

Tutkimustulokset osoittavat, kuinka jokaisen kuvataideopettajan on annettava mahdollisuus arvoilosofiselle ja eettiselle pohdinnalle pyrkiessään kohti esimerkillistä kasvatusyötä. Tutkimusten tulosten arvo ei näyttäydy niinkään uusina tutkimustuloksina, vaan pikemminkin vanhojen tutkimustulosten saattamisena nykyisyyteen. Tämä on mahdollistunut rinnastamalla tutkimukset ajankohtaisen tutkimuskirjallisuuden kanssa, sekä rikastuttamalla niiden sisältöä taiteellisen työskentelyn kautta syntyneillä merkityksillä, ajatuksilla ja kokemuksilla.

Tutkielma on suunnattu erityisesti taidekasvattajille haasteeksi pohtimaan omaa arvoperustansa ja toimintamallejaan. Pohtivalla otteellaan se kannustaa opettajia vahvistamaan tietoisuuttaan ammattietiikasta ja ylipäätään koko opetuksen kauneudesta.

Avainsanat: autoetnografia, kuvataidekasvatus, kulttuurihistoria, taide, kasvatus, arvoilosofia, etiikka, kuvataideopettaja, nuori.

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi [x]

University of Lapland, Faculty of Art and Design

YOU ARE VALUABLE AND UNIQUE – An autoethnographic study on the ethical responsibility of a fine arts teacher in supporting youth growth

Annastiina Leppälä

Art education

Pro gradu thesis

Number of pages: 97

2020

The words of the Comenius Oath, by the education sector council of ethics, work as a reminder of the foundation behind the entire teaching profession; ethicality. Teacher's ethical guidelines, aiming at well-being, are visible in all parts of the comprehensive school curriculum, either as common guidelines or with varying emphasis brought on by different subjects. My research topic the ethical responsibility of a fine arts teacher in supporting youth growth explores this core of teaching and its value base. It is a small grain in the large barn of professional ethics, yet the approach it takes is artistically invigorating and fresh at birth. Valuable and unique, like all of us.

The thesis is structured in three parts. In the first part, I examine the related research literature and analyze the values and attitudes that have emerged from the history of art education, which are also reflected in today's teaching. Acknowledging these is important since historical values tend to have an influence in people's thinking. The second part of the thesis covers autoethnographic research. In this second part, and based on the results of the first part, I do calligraphic works of art, through which I examine the research question and the entities of meaning being born from it, both in the artistic process and in the context of my lifeworld. The data consists of artistic works, diary entries, background literature, as well as cultural historic observations that arose during the theoretical part of the study. The analysis phase of the third part consists of the dialogue between these four components, and the observations that they helped to generate.

Results of the study suggest that all fine art teachers should reflect on ethics and philosophical value as they work towards exemplary education. The value of these research results exists less in obtaining new research data, but rather in adapting the results of older studies to modern form. This has been made possible by juxtaposing studies with current research literature, and by enriching their subject matter with meanings, thoughts, and experiences created through artistic work.

The study is designed in particular as a challenge for art educators to ponder their value bases and models of operating. By its reflective touch it encourages teachers to strengthen their knowledge of professional ethics and the beauty of teaching in general.

Keywords: autoethnography, art education, cultural history, art, education, value theory, ethics, fine art teacher, adolescent.

I give a permission for the pro gradu thesis to be read in the library [x]

JOHDANTO.....	1
1. TAIDEKASVATUKSEN KULTTUURIPERINTÖ.....	7
1.1 Keskiajan loppuun asti taide kulkeutuu käsityöperinteenä.....	9
1.2 Renessanssin ideologia erottaa taiteen käsityöstä	11
1.3 Valistus ja romantiikka näyttävät tietä postmodernille taidekasvatukselle.....	13
1.4 Kuvataidekasvatus heijastelee humanien arvojen perinnettä.....	16
2. ARVOFILOSOFIA KANNATTELEE KASVATTAJAA	18
2.1 Kasvatusajattelijuutta Juho Hollon arvokäsityksiä.....	19
2.2 Piirustuksenopetuksesta kuvataideopetukseen	21
2.3 Tämän hetken arvokeskustelua ja sen myötä syntyneitä käsitteitä.....	25
3. ETIIKKA OHJAA KUVATAIDEOPETTAJAA.....	30
3.1 Taidepedagogiikka sisäisen tiedon lähteellä.....	32
3.2 Sisäistynyt eettisyys on kuvataideopettajan tärkeä voimavara.....	34
3.3 Kuvataideopettajan ammatillinen ja persoonallinen identiteetti	36
3.5 Varmaa on se, että ollaan matkalla.....	40
4. AUTOETNOGRAFINEN TUTKIMUS	43
4.1 Tutkimusmenetelmä yhdistää henkilökohtaisen kulttuuriseen.....	45
4.2 Kansainvälisiä ja kansallisia tutkimuksia	47
4.3 Tutkimusta kalligrafisin teränvedoin.....	50
4.4 Vaihe 1: Taidetunteen kasvattaminen.....	53
4.5 Vaihe 2: Riittävän hyvä opettaja	60
4.6 Vaihe 3: Vapaus opettaa	68
4.7 Lopputulos.....	73
5. YHTEENVETO	79
6. LÄHTEET	88

JOHDANTO

Olen taidekasvattaja. Se on sisäsyntyinen asenne, kutsumus. Joku on sanonut, että katso lasta rauhassa ennen kuin sanot hänelle sanaakaan. Opettajan on katsottava sydämellä, nähtävä ja ymmärrettävä lapsen omin tapa tehdä viiva. Ei ole yhtä oikeaa tapaa. Siksi jaksan aina uudelleen innostua erilaisista viivoista.

Näillä sanoilla kuvailee kuvataideopettaja Leena Valkeus työtään hänestä kertovassa artikkelissa *On uskottava siihen mitä opettaa*. (Valkeus, 2019, s.11.) Hänen ajatuksensa kohtaavat Opetusalan eettisen neuvottelukunnan laatiman Comeniuksen valan sanat, jotka muistuttavat koko opettajan profession perustasta, eettisyydestä. Valassa valmistuneet opettajat vannovat, että ovat valmiita osallistumaan uuden sukupolven kasvattamiseen. He myös tunnustavat, että tulevat edistämään oppilaidensa kasvua niin, että jokainen voi kasvaa omien taipumustensa ja lahjojensa mukaiseen täyteen ihmisyyteen. (OAJ, 2019.)

Comeniuksen valan sanat ovat vaikuttavat, mutta niin on myös vuoden 2014 perusopetuksen arvoperusta, jonka arvoille koko perusopetus rakentuu. Opettajan eettiset, hyvinvointiin tähtäävät ohjeet voi nähdä kaikkialla opetussuunnitelman aihealueissa, joko yhteisinä ohjeina tai oppiaineiden tuomin erilaisin painotuksin. Yksi keskeisimmistä painotuksista suunnitelmassa on oppilaan kasvun tukeminen kohti *ihmisyyttä, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan*. (Opetushallitus, 2014, s. 16.)

Taideaineiden opettajalla on näköalapaikka oppilaidensa elämään (Laitinen, 2003, s. 9). Artikkelissa *Taide, taiteellinen toiminta ja nuorten hyvinvointi* Liisa Laitinen toteaa, kuinka *taide tarjoaa nuorille vapaan tilan, jossa voi muun muassa purkaa negatiivisia tunteita turvallisesti, opetella sosiaalisia taitoja, tulla näkyväksi yhteisöissään ja parantaa itsetuntemusta* (2017, s. 31). Kuvataideopettaja voi huomata Laitisen kuvaaman tunnelman jo luokkansa ilmapiirissä. Oppilaat ovat tulleet tunnille tekemään jotain, joka on heistä itsestään lähtöisin, heidän tarpeistaan, ajatuksistaan ja tunteistaan. Tutkielmani alussa lainatun kuvataideopettajan Leena Valkeuden entinen

oppilas luonnehtikin osuvasti opettajaansa *kasvattajana, jonka tunneilla he pystyivät kertomaan tarinoita itsestään ja kipupisteistään* (Valkeus, 2019, s.10). Samaa suuntaa näyttää myös Opetussuunnitelman perusteet, jossa kuvataiteiden kohdalla ohjeistetaan, kuinka oppilaiden omat kokemukset, mielikuvitus ja kokeileminen luovat perustan opetukselle (Opetushallitus, 2014, s. 426).

Erityisesti käytännön työelämä kuvataideopettajana on auttanut minua ymmärtämään, kuinka opettamalla aineella on merkittävät mahdollisuudet tarjota uusien taitojen lisäksi myös sisäisen kasvun siemeniä. Koska tämä potentiaali on olemassa, on enemmän kuin tärkeää kysyä itseltään opettajana: miten minä voin edesauttaa näiden positiivisten vaikutusten syntymistä? Mistä toimintani luokassa perimiltään ohjautuu? Opettajan on kohdattava itsensä tekemällä näkyväksi omat arvonsa, ihmiskäsityksensä ja ajatuksensa hyvästä elämästä. Kyse on siis omasta identiteetistämme ja sen tiedostamisesta; kuka minä olen, mistä olen tullut ja mihin olen menossa. Ilman identiteettityötä voivat opetustamme ohjata alitajuiset uskomukset ja käsitykset, jopa pelot. Parker Palmer on kirjoittanut:

Opettaminen, kuten mikä tahansa ihmisen toiminta, kumpuaa yksilön sisäisyydestä, hyvässä ja pahassa. Kun opetan, heijastan sisäisyyteni tilan oppilaisiini, aineeseen ja siihen, miten olemme yhdessä. Sotkuiset tilanteet, joita koen luokkahuoneessa, eivät usein ole muuta kuin oman sisäisen elämäni kiemuroita. Tästä näkökulmasta katsottuna opetukseni on sisäisyyteni peili. Jos olen valmis katsomaan peiliin enkä juokse karkuun sen edessä mitä näen, minulla on mahdollisuus saavuttaa itsetuntemusta – ja se on ratkaisevan tärkeää hyvälle opetukselle. (Stenberg, 2011.)

Tutkielmani pääotsikko *Olet arvokas ja ainutlaatuinen*, ei syntynyt sattumalta. Se oli pitkän pohdinnan tulos, jonka aikana pyörittelin mielessäni sanoja hakien vastausta alaotsikolleni, *kuvataideopettajan eettiselle vastuulle nuorten kasvun tukemisessa*. Huomasin aluksi monikäsitteisen otsikkoni tiivistyvän ja pelkistyvän, kunnes jäljelle jäi enää muutama sana. Sanat mainitaan myös perusopetuksen arvoperustassa, jossa kuvataan, kuinka jokainen oppilas on *ainutlaatuinen ja arvokas* juuri sellaisena kuin hän on (Opetushallitus, 2014, s. 16). Oppilaan kokemus omasta

ainutlaatuisuudestaan ja arvokkuudestaan ei ole kuitenkaan itsestäänselvyys, vaan hän tarvitsee tähän opettajansa tukea niin kannustuksen, yksilöllisen tuen ja myönteisten kokemusten avulla. Mielestäni oppilaan arvokkuuden ja ainutlaatuisuuden ymmärtäminen ja tällaiselle käsitykselle pohjautuvan opetus- ja kasvatustyön toteuttaminen on avainsana ja lähtökohta opettajan onnistuneessa kasvatustyössä ja oppilaan kasvun tukemisessa.

Tutkimuskysymykseni ajankohtaisuus opettajan eettisestä vastuusta on läsnä niin kauan kuin opettajan toiminnan ohjenuora löytyy ammattietiikasta. Opettajan työn perimmäinen tarkoitus, kasvamaan saattaminen, saattaa kuitenkin unohtua oppiaineiden muiden vaatimusten edessä. Tällöin epäonnistumiset oppilaan hyvinvoinnin tukemisessa ovat valitettavan läsnä. Me jokainen kannamme muistoja näistä huonoina opiskelukokemuksina. Kohtaamiset, jolloin olemme tunteneet arvottomuuden opettajan silmien edessä, ovat jättäneet meihin jälkensä. Tutkimukseni on tehty taidekasvattajille haasteeksi pohtia omaa käyttäytymistäänrvoperustaansa ja toimintamallejaan. Pohtivalla otteellaan toivon sen herättävän ajatuksia, jotka auttavat opettajia vahvistamaan tietoisuuttaan ammattietiikasta ja ylipäättään koko opetuksen kauneudesta.

Valitsin tutkimustavakseni autoetnografian. Syynä tähän oli usean vuoden työkokemukseni kuvataideopettajana sekä oppipolkuni kasvattajana niin koulumaailmassa kuin neljän lapsen äitinä. Kokemukseni kohtasivat tutkimuskysymykseni ja olivat yhtä relevantteja tutkimukseni aineistoiksi kuin esimerkiksi saamani tieto haastatteluista tai työpajoista. Filosofian tohtori Johanna Uotinen kuvailee autoetnografiaa tutkijan omia kokemuksia kuvaavaksi tutkimusmenetelmäksi ja -tekstiksi, joka sijoittaa hänen omat kokemuksensa sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiinsa. *Tavoitteena on ymmärtää yleistä tutkimalla yksityistä ja yksittäistä.* (Uotinen, 2010, s. 179.)

Tutkimustavalla on kuitenkin merkittävät haasteensa, sillä tutkimuksen teon ja tutkimustekstin kirjoittamisen lisäksi tutkijan tulee vaatia itseltään taiteellista laadukkuutta. Tutkijan tulisi onnistua henkilökohtaisella, tunteita herättävällä otteellaan, koskettaa vastaanottajaa syvästi ja aidosti. Autoetnografia eroaakin etnografiasta juuri sillä, että siinä on tunteiden herättämisen tavoite. (Uotinen, 2010, s. 181.)

Olen kuvataideopettaja sekä myös kuvataiteilija, joten minulle luonteva tapa käsitellä kokemuksiani on visuaalinen. Näin ollen osa tutkimukseni aineistosta muodostuu teoksistani, joissa tärkeimpänä ovat prosessin aikana syntyneet oivallukset, ei niinkään päämäärä. Teokseni käsittelevät tutkimuskysymystäni niin kuvallisesti kuin kalliografisesti. Samantapaista työskentelytapaa käyttää taideterapeutti ja tutkija Barbara J. Fish. Artikkelissa *Drawing and Painting Research* (2018). Fish selittää metodiaan näyttämällä maalauksiaan, jotka ovat syntyneet asiakaskäyntien jälkeen. Kuvista on aistittavissa tunnetiloja ja ihmisten välisiä jännitteitä. Hänelle piirtäminen ja maalaaminen toimivat välineinä syventää ymmärrystä kokemastaan, tutkia tilanteita kokonaisvaltaisemmin sekä luoda heijastuspintaa terapeutin työssä kokemilleen asioille. Yhdistäessään tieteellisen ja taiteellisen ajattelutavan hän saa verbaalisen tietosisällön rinnalle kokonaisvaltaisemman, uutta tietoa muovaavan lähestymistavan. (Fish, 2018, s. 336–338.)

Tutkielmani aineistonkeruussa on kysymys uskalluksesta heittäytyä taiteelliseen prosessiin ja luottaa intuitiiviseen työvaiheeseen. Minun tulee altistaa persoonani ja taiteeni tutkimukseni välineeksi, sillä näin taiteellisen prosessin avulla itselle vielä hahmottomattomilla kokemuksilla, muistoilla ja merkityksillä on mahdollisuus päästä näkyväksi sekä tietoisesti käsittelemään piiriin. (Sava & Vesänen-Laukkanen, 2004, s. 36.) Lisäksi on huomioitava, että tutkimuksen kannalta keskeistä on työstää taiteellisen prosessin myötä syntyneet havainnot laajemmin ymmärrettävään kielelliseen muotoon. Tästä voi lukea lisää Mira Kallion artikkelista *Taideperustainen tutkimusparadigma taidekasvatuksen sosiokulttuurisia ulottuvuuksia rakentamassa*. (Kallio-Tavin 2010, s. 19; Ks. myös Uotinen, 2010, s. 186.)

Hyvin samankaltaista lähestymistapaa uuden tiedon etsimiseen kuvaa professori Inkeri Savan ja taiteilija Kari Nuutisen artikkeli *At the Meeting Place of Word and Picture: Between Art and Inquiry* (2003). He tutkivat millaisia assosiaatioita heille syntyy, kun sanat muuttuvat kuvaksi. Pystyvätkö sana ja kuva kohtaamaan toisensa ja jos, niin millä tavalla? Sava kirjoitti seitsemän päivän ajan tuntemuksiaan päiväkirjamaisesti, joista jokaista Nuutinen tulkitsi piirroksillaan. Performatiivisen tutkimuksensa

analysointivaihe tuotti kolme vahvaa huomiota. Kuvan ja sanan välillä voi olla kysymys muutoksesta, liukumasta, jopa uudelleen tulkinnasta kahden ilmaisutavan välillä. Lisäksi ne luovat yhteyden toisiinsa, eräänlaisen tekstienvälisen pinnan. Kolmanneksi kuvat tai sanat voivat toimia toistensa kuvittajana, tai vaihtoehtoisesti ne muodostavat keskenään molemminpuolisen, elävän dialogin.

Tutkielmani rakenne on kolmiosainen sisältäen alun teoriaosuuden, autoetnografisen tutkimuksen ja loppupäätelmät. Teoriaosuudessa käytän lähteinäni pääosin alan tutkimuskirjallisuutta, mutta huomioitavaa on, että tekstin muodostumisen juuret ovat niissä käytännön tilanteissa, joita olen kokenut kasvatustyössäni. Teoriaosuuden ensimmäiset luvut käsittelevät taidekasvatuksen historiaa. Koin nämä luvut välttämättömiksi, sillä kulttuurihistoriallisen tarkastelun avulla pystyn nostamaan esiin taidekasvatustyössä näkyviä, menneisyydestä kantautuvia arvoja ja asenteita. Näiden huomioiminen on tärkeää, sillä *historiallisen tiedon mukana kulkee aina arvoja ja [...] historiaan sitoutuneet arvot ovat keskeinen osa jokaisen ihmisen maailmaa ja ajattelutapaa.* (Immonen, 1996, s. 59.)

Teoriaosuuden seuraavat luvut koskevat tutkimuskysymykseni keskeisiä käsitteitä eli *arvofilosofiaa, etiikkaa, kuvataideopettajia ja nuoria.*

Tutkimukseni toteutan autoetnografisesti tuottaen tarkastelemistani aiheista kalligrafiset työt. On kuitenkin huomioitava, että en tutki teosta, vaan teoksen valmistumista, jolloin prosessin aikana syntyneet päiväkirjamerkintäni ovat tärkeä osa aineistoa. Tutkimukseni aineisto koostuu näin ollen taiteellisista töistä, päiväkirjamerkinnöistä, taustakirjallisuudesta sekä jo teoriaosuudessa syntyneistä kulttuurihistoriallisista huomioista. Analyysivaihe muodostuu näiden neljän vuoropuhelusta sekä niiden avulla syntyneistä havainnoista.

Erityisesti lasten ja nuorten kanssa työskennellessään kuvataideopettajan on tärkeää tiedostaa liikkuvansa herkällä ja vaativalla alueella, oppilaiden sisäisten kasvuprosessien äärellä. Tavoittelen tutkimuksellani syvempää ymmärrystä kuvataideopettajan mahdollisuuksista oppilaidensa kasvun tukemiseen. Toivon löytäväni huomioita, joiden avulla taiteen opettajat saisivat rohkaisua ja kannustusta oman ammattietiikkansa edistämiseen.

Tutkielmani on pieni jyvänen suuressa ammattietiikkaa käsittävässä kirjallisuuden vilja-aitassa. Silti uskon sen olevan tutkimusotteeltaan taiteellisen virkistävä ja syntymähetkellään tuore. Arvokas ja ainutlaatuinen, niin kuin jokainen meistä.

1. TAIDEKASVATUKSEN KULTTUURIPERINTÖ

Länsimaisen taidekasvatuksen tarina yltää kauas kulttuurin synnyinseudulle asti antiikin Kreikkaan, jossa taidetta arvostettiin esteettisten ansioidensa lisäksi elinvoimaisen kulttuurin ylläpitäjänä (Efland, 1990, s. 8). Platon, ateenan kansalainen ja yksi merkittävimmistä länsimaiseen ajatteluun vaikuttaneista filosofeista, kirjoitti teoksessaan *Valtio* (370 eaa.) taiteen mahdollisuuksista lapsen kasvun tukemiseen. Eettinen kasvatus onnistui näyttämällä lapselle taidetta:

Meidän on etsittävä sellaisia ammattimiehiä, joilla on synnynnäinen kyky jäljittää luontaista kauneutta ja sopusuhtaisuutta. Tällä tavoin nuoret saisivat ikään kuin asua terveellisellä seudulla ja voisivat hyötyä kaikesta, kun heidän silmiinsä tai korviinsa tuulahtaisi milloin mistäkin kauniiden tuotteiden vaikutus kuin tuulenhenki, joka tuo puhtailta seuduilta terveyttä; se ohjaisi heitä lapsuudesta asti huomaamatta mukautumaan kauneuteen ja sitä edustavaan ajatteluun, rakastamaan sitä ja olemaan sen kanssa sopusoinnussa. (Platon 2001, s. 106.)

Platonin yli 2000 vuotta sitten lausuttuja sanoja ei voi sivuuttaa huomioimatta niiden merkitystä länsimaiseen ajatteluun. Hänen pohdintansa taidekasvatuksen kasvatuksellisista mahdollisuuksista ovat innoittaneet ja innoittavat yhä tutkijoita kehittämään sekä soveltamaan hänen teoriaansa tähän päivään. Jotta voimme ymmärtää paremmin oppiaineen tarjoamia mahdollisuuksia, tulee meidän syventyä sitä koskeviin lukuisiin aikalaisteoksiin ja kasvatustilanteisiin. Tapa, jolla länsimaissa nähdään kuvataideopettajuus juontaa juurensa menneisyyteen ja sieltä nouseviin uskomuksiin ja arvoihin (Efland, 1990, s. 1).

Kulttuurihistorian emeritusprofessori Kari Immonen (2012) täydentää ajatusta menneisyyden läsnäolosta kulttuurihistorian oppiaineen 40-vuotisjuhlalpuheessaan. Hänen mukaansa kulttuurihistorian tutkimuksen ja opetuksen tarkoitus on käydä keskustelua menneisyyden kanssa, jotta voimme saavuttaa paremman ymmärryksen kohdata nykyhetkemme ja suuntautua kohti tulevaa. Menneisyyden kohtaaminen auttaa siis meitä ymmärtämään paremmin niin itseämme, yhteisöämme kuin

oppiainettammekin. Immonen luonnehtii kulttuurihistorian olevan ihmistä ja ihmisen elämää koskevan ymmärryksen rakentaja.

Kulttuurihistorian professori Marja Tuominen lausuu virkaanastujaispuheessaan, kuinka *[m]enneisyys(hän) elää meissä sellaisena, kuin se elää, hyvin pitkälle meitä ennen eläneiden ihmisten valintojen tuloksena* (Tuominen, 2005, s. 4). Ajatus kuvaa kulttuurihistorioitsijan tapaa tarkastella menneisyyttä. Historia ei ole irrallinen pala jossain, vaan se vaikuttaa ja on läsnä myös tässä hetkessä. Tämän myötä koin taidekasvatuksen historiallisuuden tunnustamisen ja siihen tutustumisen välttämättömäksi. En tyydy tarkastelemaan oppinaineen menneisyyttä pelkästään menneisyyden tapahtumina, vaan yritän löytää menneisyydestä ajatusmalleja, joita tunnen itsessäni ja omassa tavassani käsittää kuvataideopettajan ammatti kasvattajana, Aukusti Hollon (1927) sanoin *kasvamaan saattajana*. Toivon tällaisen subjektiivisen lähestymistavan auttavan minua nostamaan esiin huomioita, joilla koen olevan vaikutusta nykyiseen taidekasvatusajatteluunme ja sitä koskevien arvokäsitysten muodostumiseen.

Tulevissa luvuissa tarkastelen länsimaisen taidekasvatuksen tarinaa antiikin Kreikasta meidän päiviimme saakka, keskittyen erityisesti aikakausten kuvataidekasvatusta koskeviin aikalaisteoksiin ja filosofioihin. Kronologisesti etenevä historiallinen katsaus päättyy yhteenvetoon, jossa esitän ne historialliset liitokset, joiden kanssa kuvataidekasvatus pitää yhtä yhä tänä päivänä, erityisesti oppilaan hyvinvointiin tähtäävissä painotuksissa (Anttila, 2011; Hollo 1927, 1952; Laitinen, 2011; OAJ, 2019; Opetushallitus, 2014; Pohjakallio, 2005; Pusa, 2012; Read, 1949; Räsänen, 2011; Skinnari, 2004; Sava, 2004; Varto, 2011). Toiveeni on, että menneisyyden ja nykyisyyden vuoropuhelu, joka on koko tutkielmani kantava metodi niin teoria kuin tutkimusosiossa, auttaa minua syventämään ymmärrystäni tutkimusongelmaani kohtaan.

1.1 Keskiajan loppuun asti taide kulkeutuu käsityöperinteenä

Vaikka taide oli arvostettua antiikin Kreikassa, koettiin sen tekeminen yläluokalle sopimattomana työläisten käsityönä. Savenvalajat, maalaajat ja kivenhakkaajat siirsivät taitonsa isältä pojalle ja vain poikkeustapauksissa perheeseen otettiin ulkopuolisia oppipoikia. Kreikkalaisten kaupunkivaltioiden välillä oli myös suuria ideologisia eroja. Ateenassa kukoistivat Platonin ja Aristoteleen käsitykset taiteen voimasta, mutta sotaisessa Spartassa taiteen sisällyttäminen osaksi kasvatusta olisi ollut jotain käsittämätöntä. Jo 12-vuotiaana sotilaskoulutukseen astuneita spartalaisia eivät opit kauneudesta saaneet kiinnostaa. (Ks. mm. Efland, 1990, s. 8–16.)

Kaupunkivaltioita yhdistävä ja samalla merkittävä tekijä oli kreikkalaisten usko ylivertaisuuteensa. He olivat herrakansaa, joille kaikki muut paitsi kreikkaa puhuvat olivat barbaareja. Vahva kansallishenki sai aikaan kreikkalaisten käsitysten leviämisen laajalle ja näin he onnistuivat siirtämään kulttuuriperimäänsä muotoutumassa olevalle länsimaiselle kulttuurille. Uusi nouseva suurmahti Rooma ihaili erityisesti Kreikan klassisen kauden kuvanveistotaiteen mestariteoksia, joiden uskottiin edustaneen kauneuden kuvaamisen ylivertaista tasoa. Osittain ahkeran veistosten kopioinnin ansiosta Rooman keisarikunta siirsi kreikkalaisen kauneushanteen osaksi länsimaista kulttuuria jopa siinä määrin, että voimme huomata nuo samat kriteerit omassa ajattelussamme ja käsityksessämme kauneudesta. (Efland, 1990, s. 18.)

Taidetta harjoitettiin käsityöläisten ammattina aina Rooman imperiumin rappiota seuranneen keskiajan loppuun saakka. Keskiajalla nousivat myös luostarilaitokset, jossa koulutetut munkit tarjosivat osaamistaan niin puun, nahan, jalometallin kuin lasin valmistuksessa. Lisäksi käsikirjoitusten kopioinnista tuli luostarilaitosten keskeinen tehtävä. Kirjojen valmistukseen tarvittiin monta tekijää, niin kalligrafia, kuvittajaa kuin kirjojensitojaa. Tietotaidollisesti kaikkein kyvykkäintä kutsuttiin mestariksi ja kaikessa toimessa tarkoitus oli palvella Jumalaa. Yksilöllistä ilmaisua tai oman edun tavoittelua ei sallittu.

Sydänkeskiajalla syntyivät ammattikunnat, jolloin vain mestarit olivat etuoikeutettuja saamaan oppipoikia. Oppipojat aloittivat koulutuksensa yleensä noin 13-14 vuoden ikäisinä ja noin viiden tai kuuden vuoden päästä he saivat todistuksensa nojalla valmistella opinnäytteensä, mestariteoksen. Jos he onnistuivat kokeessaan, saivat he mestarin arvonimen. Pitkän ja vaativan prosessin takia kuitenkin vain harva saavutti tavoittelemansa aseman. (Efland, 1990, s. 19–23.) Oppipoikien opinahjoa kuvaa hyvin 1300-luvun lopulla kirjoitettu teos *Kirja maalausteesta* (alkup. *Il Libro dell'Arte*). Kirjan tekijä oli italialainen taidemaalari Cennino Cennini ja se on aihealueeltaan ainutlaatuinen, parhaiten säilynyt oppikirja keskiajan maalausteesta. Kirjassa käsitellään eri maalaustekniikoita, sekä annetaan ohjeita muun muassa pigmenttien ja siveltimien valmistukseen. Oppipoikien kuuden vuoden koulutuksen tavoite oli laajan materiaaliopin hallinta ja näin korkealaatuisen käsityöperinteen siirtäminen eteenpäin. Koulutus ei kannustanut taiteelliseen itseilmaisuun tai omaperäisyyteen. (Efland, 1990, s. 23; Cennini, 1995.)

Cenninin kirja antaa ymmärtää, että oppipoikien koulutuksessa erityisesti värien työstämiselle annettiin merkittävä painoarvo, sillä teoksessa on yksityiskohtaisesti kuvattu eri pigmenttien valmistus sekä niiden käyttö maalausteesta. Vuonna 2017 ilmestyneessä artikkelissa *From lapis lazuli to ultramarine blue: investigating Cennino Cennini's recipe using sulfur K-edge XANES* kerrotaan, miten tutkijaryhmä analysoi tieteellisin menetelmin Cenninin ohjeen ultramariinin erottamiseksi lapis lazulista. Mittaustulokset osoittivat ultramariinin väripigmentin korkealaatuisuuden. Cenninin ohjeiden erinomaisuuden takia ei olekaan ihme, kuinka osa taiteilijoista noudattaa vielä tänäkin päivänä keskiaikaisen mestarin oppeja, erityisesti työstäessään värejään. (Efland, 1990, s. 23; Ganio & kumppanit, 2017.)

1.2 Renessanssin ideologia erottaa taiteen käsityöstä

Siirryttäessä keskiajalta uuteen aikaan Euroopassa tapahtui asenteiden ja ajattelutavan muutos, joka johti kulttuurin muutokseen. Katseet kääntyivät jälleen antiikkiin ja ihailun kohteeksi valikoituivat alkuperäiset lähteet, kuten Platonin kreikankieliset tekstit. Uuden ajan, Renessanssin henki nosti esiin ajatukset ihmisestä yksilönä, joka pystyi itsenäisiin päätöksiin ja vastaamaan omasta elämästään. (Tolonen, 1998, s. 39.) Korostunut yksilöllisyys ja usko omiin kykyihin synnytti motiivin perustaa yleisiä kouluja, johon kaikki asemastaan riippumatta saivat osallistua. Ensimmäisissä Italiaan perustetuissa kouluissa otettiin käyttöön keskiajalla täysin unohdettu esteettinen kasvatus, jossa oppilaita opetettiin kunnioittamaan antiikin ajan kirjallisuutta, arkkitehtuuria, runoutta ja draamaa. (Efland, 1990, s. 26–27.)

Renessanssiajan Firenze oli merkittävä taiteenkeskus, josta katsotaan alkaneen taiteen uudistuminen ja antiikin taiteen uudelleen löytäminen. Arvokas lähde tämän käsityksen muodostumiseen on Giorgio Vasarin 1500-luvulla kirjoitettu teos *Taiteilijaelämäkertoja* (2001). Kattaen lähes kolme vuosisataa taiteen kehityskulkua, Vasari kertoo taiteilijoista kuten Giottosta, Leonardo da Vincistä sekä Michelangelosta sekä taiteen noususta sen täydellistymiseensä. Vasari oli kirjailija, maalari ja arkkitehti sekä aikansa visionääri. Hänen panoksensa oli merkittävä perustettaessa Euroopan ensimmäistä taideakatemiaa Firenzeen vuonna 1563. *Accademia del Disegnossa* tarjottiin oppeja jo edesmenneiden mestartaiteilijoiden, erityisesti Michelangelon anatomiaa koskevista löydöksistä. Michelangelon erinomaisuus tunnustettiin jo hänen aikanaan:

Michelangelo tuli tosiaankin maailmaan Jumalan lähettämänä taiteen harjoittajien esikuvaksi, jotta he ottaisivat elämässään oppia hänen tavoistaan ja näkisivät hänen töitään, millaisten todellisten ja erinomaisten taiteilijoiden tulisi olla. (Vasari, 2001, s. 356.)

Taideakatemian synnyn taustalla oli myös toinen tarve, vapauttaa taiteilijat keskiaikaisista ammattikuntien käsityöpajoista (Ciletti 2002). Mestarioppipoika järjestelyt kehittivät erinomaisen ammattitaidon, mutta niiden

sisältämä vahva hierarkkinen asema, jossa oppinein mestari siirsi tietotaitonsa oppipojilleen, soti humanismin ihanteita vastaan. Akatemioiden oli tarkoitus vaalia jokaisen neroutta, joten ne eivät olleet kouluja, jota ohjasi opetussuunnitelma, vaan pikemminkin kokoontumispaikkoja, joissa aloittelijat ja tunnustetut mestarit jakoivat tietoaan. Akatemiassa piirrettiin yhdessä, jaettiin tietoja materiaaliopista, keskusteltiin taiteesta sekä ylipäätään kulttuurista. Myös kuvaamisen kohde laajeni uskonnollisten aiheiden lisäksi koskemaan historiallisia tapahtumia, joissa lähteinä käytettiin niin klassista kirjallisuutta kuin raamattua. Taiteilijan katsottiin onnistuneen työssään, kun hän pystyi herättämään katsojassa humanistien ihanteiden mukaisia moraalisia tai uskonnollisia oivalluksia. (Efland, 1990, s. 28–29.)

Renessanssiajan loppupuolella Eurooppaa ravistelivat kirkon erimielisyydet, sodat ja yhteiskunnalliset mullistukset. Humanistien itseluottamus omiin kykyihin mureni antaen tilaa epäilykselle ja kyseenalaistamiselle. Yhteiskunta turvautui järkeen ja tieteeseen. Ajattelutapa valtasi alaa lopulta niin voimakkaasti, että ajanjaksoa kesti pitkälle 1800-luvun lopulle saakka. Samalla taiteen asema heikkeni taiteen ja tieteen tiedonalojen erkaantuessa toisistaan.

Renessanssi ajan jälkeisessä Ranskassa, itsevaltiuden aikana ja erityisesti aurinkokuninkaan hovissa taiteen päätarkoitus oli palvella valtiota osoittamalla sen voima ja arvovalta. Taiteen opetus siirtyi valtioavusteisten akatemioiden alle, jotka loivat tiukat kriteerit ja säännöt opetukselle. Perspektiivi-, geometria- ja anatomiaoppien lisäksi opiskelijoiden tuli omaksua lukematon määrä sääntöjä, *præceptos positifs*, jotka määrittivät taideteosten laadun. Esimerkiksi Charles LeBrun, aurinkokuninkaan hovimaalari, piirsi oppisivuja, joissa oli kuvitettuna kasvojenilmeitä erilaisten tunnetilojen valtaamina. Ohjeistuksena oppilaille annettiin neuvo tutkia hänen kuvituksiaan, jotka edustivat täydellisyyttä eri tunnetilojen ilmaisuissa. Lisäksi LeBrun määritteli taideteosten laadun aihealueiden mukaan, asetelman ollessa väheksytyin ja historiallisten tapahtumien kuvaus arvostetuin.

Ranskan taiteen ja kuvanveiston akatemia toimi esikuvana monelle uudelle akatemialle, jotka syntyivät 1700-luvulla Euroopassa. Päinvastoin kuitenkin

alkuperäiseen, uusien koulujen innoittajana eivät olleet poliittiset syyt vaan taloudelliset. Kaikkialla Euroopassa oli kasvava tarve lahjakkaille piirtäjille ja suunnittelijoille, joita tarvittiin ammattimieheksi eri teollisuudenaloihin. Teollisen vallankumouksen seurauksena, ekonomisten syiden nojalla, alettiin pohtia taiteenopetuksen sisällyttämistä osaksi kansalaissivistystä. (Efland, 1990, s. 34–48.)

1.3 Valistus ja romantiikka näyttävät tietä postmodernille taidekasvatukselle

1800-luvulla Euroopassa huomattiin, etteivät taideakatemit pystyneet kouluttamaan muotoilijoita teollisuuden tarpeisiin, vaikkakin ne olivat alkujaan perustettu tähän tarkoitukseen. Syynä oli uuden aikakauden romantiikan tuomat käsitykset taiteesta ja sen tehtävästä. Taiteessa tuli korostaa omaperäisyyttä ja taiteilijat piti nähdä persoonina, joiden mielikuvitus johti asioiden syvempään ymmärrykseen, parempaan kuin mitä tieteessä pystyttiin. Ranskan akatemiasta kantautuvia vanhoillisia oppeja taiteen säännöistä alettiin kyseenalaistaa. Taideopettajan ammatti *taidekasvattajana* alkoi korostua.

Taiteenopetus siirtyi osaksi ateljeihin, joiden omistajat tarjosivat tietotaitoaan oppilaille. Ensimmäiset ateljeet tarjosivat perinteisiä Ranskan koulukunnan oppeja, mutta vähitellen oppisisältöihin ilmaantui kokeellisuutta. Ateljeista muodostui yhteisönsä, jossa piirustuksen, maalauksen ja arvioinnin lisäksi käytiin loputonta keskustelua taiteesta. Monet impressionistimaalarit, kuten Monet, Renoir, Sisley, Van Gogh ja Toulouse Lautrec olivat ateljeiden Gleyre ja Cormon kasvatteja. (Efland, 1990, s. 52.)

1800-luvun Suomessa taiteen koulutuksen tärkein innoittaja oli kansallisromanttinen henki, jossa taiteellinen toiminta nähtiin arvokkaana kansallisen kulttuurin esille saamisessa ja kehittämisessä. *Suomenkielinen kirjallisuus, teatteri, kuvataiteet ja kansallinen musiikki nostivat taiteen tarpeen niin suureksi, että myös kasvatusta taiteeseen oli ulotettava kaikille*

(Varto, 2011, s. 20). Merkittävänä ansiona nähtiin myös taiteen mahdollisuudet palvella nousevien teollisuuden tarpeita sekä kasvattaa teknistä hahmottamiskykyä.

Suomessa piirustuksen opetus otettiin osaksi 1800-luvulla perustettujen kansakoulujen ohjelmaa, jolloin ne noudattivat pääosin sveitsiläisen kasvatuksen uudistajan Johann Heinrich Pestalozzin kasvatussuunnitelmaa (Pohjakallio, 2015, s. 13). Pestalozzi uskoi esikuvansa Rousseun tavoin, että luonto piti sisällään kaiken totuuden, jonka vuoksi se oli paras kasvattaja. Kuitenkin turmeltuneessa, sotien runtelemassa yhteiskunnassa oli mahdotonta kuunnella luontoa ilman apua taiteelta. Pestalozzi puhui humanien ihanteiden puolesta, mutta oli kuitenkin valistuksen ajan kasvatti; tämä näkyy hänen rationaalisesta suhtautumisestaan taiteeseen ja etenkin piirtämiseen. Piirustusohjeissa oppilaan tuli ensin harjoittaa kättään tekemällä mahdollisimman pelkistettyjä geometrisia muotoja, suoria ja kaarevia linjoja, sekä mutkikkaita, tasaisia ja eheitä pintoja. Kaikkien harjoitusten tuli noudattaa järjestystä helposta vaikeaan ja arvioinnissa kiinnitettiin huomiota tarkkuuteen ja siisteyteen. (Efland, 1990, s. 77–80.)

1900-luvulle siirryttäessä huomattiin, miten ”vanha opetustapa” ei luottanut ihmisen omaehtoiseen kykyyn nähdä ja siten myös käsittää näkemäänsä. Modernistisen perinteen rantauduttua Suomeen nousivat keskeisiksi tavoitteiksi yksilön kehittyminen ja kehittyminen yksilöksi. Ajattelutapa siirtyi myös taidekasvatukseen. (Varto, 2011, s. 20.) Suomalaisen taidekasvatuksen merkkihenkilö, 1900-luvun alussa vaikuttanut piirustuksen ja käsityönopeettaja Lilli Törnudd laati paljon oppi- ja ohjekirjoja koskien uutta opetustapaa. Hänen teksteissään korostui havainnoimisen tärkeys, sekä taideopetuksen henkinen sisältö. Törnuddia ja hänen taidekasvatusajatteluaan tutkinut taiteen tohtori Alma Muukka-Marjovuo (2014) kuvailee, kuinka Törnuddille taide muodosti henkisen, toimintaa ohjaavan ytimen. Törnuddin sanoin: *taide ei saa olla kasvatustyössä oppiaine vaan periaate.*

Vuonna 1922 ilmestyneessä Stylus lehdessä Törnudd kirjoitti, kuinka [t]aideopetuksen kautta voimme kylvää lapsen mieleen siemeniä, jotka idettyään tuottavat siunausta elämän eri vaiheissa (Törnudd, 2015a, s. 43,

46). Taiteen professori emerita Pirkko Pohjakallio kuvaa ajanhenkeä artikkelissaan *Katse ja näkeminen* (2015):

Taidekasvatusliikkeen ”uusi” näkemisen tapa luotti puolestaan aistihavaintoon. Tavoitteena oli harjaannuttaa oppilas omakohtaisesti havainnoimaan luonnon ilmiöitä ja erityisesti luonnossa ilmeneviä säännönmukaisuuksia. Luonnosta poimittuja aiheita opetettiin muuntamaan koristeaiheiksi tai rakenteiksi, näin nähtyä sovellettiin uusiin käyttötarkoituksiin. [...] Kuvataideopetusta kuvataan usein *kädellä ja silmällä ajatteluksi*. 1900-luvun modernit taiteilijat puolestaan korostivat, että taiteen tehtävä ei ole toistaa näkyvää vaan tehdä näkyväksi sitä, mikä ei ole näkyvää. (Pohjakallio, 2015, s. 19.)

Myös itse kasvatus nähtiin taiteena. Juho Aukusti Hollo kirjoitti vuonna 1919 ilmestyneessä väitöskirjassaan *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen*, kuinka kasvamaan saattaminen oli ajattelun, tunteen, tahdon ja mielikuvituksen tasapainoista kasvatusta. Hollon kasvatusajattelulla on ollut merkittävä vaikutus myöhempään kasvatusfilosofiseen tutkimukseen ja hänen ajatuksensa ovat edelleen ajankohtaisia. Ne inspiroivat kasvatusajattelijoita pohtimaan ja kehittämään hänen teoriaansa, joka ennen kaikkea on sävyllään esteettis-eettistä ja pohjautuu pedagogiseen rakkauteen. (Taneli, 2013.)

Suomalainen taidekasvatus syntyi valistuksen ja romantiikan hengen innoittamana, jossa modernismin yksilöllisyyttä korostavat painotukset ovat ilmeiset. Siirtyessä modernista postmoderniin kulttuuriin nähtävissä on vahva siirtymä kohti ilmaisukasvatusta, taitokäsitteen etäännyessä yhä kauemmas. *Itseasiassa nykyään on epäselvää, kuuluuko taiteeseen ollenkaan taitoja, vaikka juuri niistä se on saanut nimensä*. (Varto, 2011, s. 21.)

Juha Varto kuvailee artikkelissaan *taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen* (2011) postmodernin kulttuurin myötä syntyneitä nykytaidetta ilmaisuna, joka ei tee enää eroja taiteen lajien välillä. Taiteilijat voivat käyttää välineinään musiikkia, kuvaa, videota tai muuta vastaavaa, sillä pitkälle kehittyneen taitamisen sijasta taiteen tarkoitus on löytää jotain *sanottavaa*. Tämä on vaikuttanut dramaattisesti taidekasvatuksen käytäntöihin, sillä sen keskeiset tunnistamispiirteet ovat kadonneet. Tilalle on tullut avoin ja vapaa toimintaympäristö, jossa kekseliäisyys ja nerokkuus ovat valttia. Käytännössä

tämä tarkoittaa, että taidekasvatus pitää sisällään menneen taidon vaatimuksia, mutta myös uuden oivaltamista. Lisäksi se ei sido enää itseään tiettyihin ennalta määrättyihin instituutioihin, vaan levittäytyy useille ihmisen toiminnan alueille, joissa ei ole aiemmin ollut taidekasvatusta. (Varto 2011, s. 23.)

1.4 Kuvataidekasvatus heijastelee humaani arvojen perinnettä

Tutkielmani ensimmäinen kappale johdatteli lukijan tutustumaan taidekasvatuksen tarinaan antiikista nykypäivään. Historiallisista vaiheista on selkeästi nähtävissä taiteen erottautuminen käsityöperinteestä, sekä eräänlainen taiteen kehityksen aaltoliike, jota uudet tyyliuuntauokset ja ajanjaksot saavat taiteenopetuksessa aikaan. Toisinaan taideopetus on perustunut vapaalle keskustelulle ja välillä se on ollut kahlehdittuna sääntöjen ja tiukan kontrollin alle. Kontrolloitu taideopetus on löydettävissä keskiaikaisten luostarien ja kisällikoulujen opetustavoissa, joissa yksilöllinen ilmaisu oli kiellettyä ja kaikessa tuli noudattaa mestarin esimerkkiä. Itsevaltiuden ajan Ranskan taideopetus painotti myös samaa asettamalla oppilaille omaksuttavaksi lukemattoman määrän sääntöjä. Pestalozzi, vaikkakin ajatuksiltaan hyvin humaaneja arvoja puolustava, painotti tarkkaa matemaattiseen täydellisyyteen pyrkivää viivapiirustusta. Kaikki nämä kolme esimerkkiä kuvaavat tapaa, jolla kuvataideopetus nähtiin välineenä saavuttaa ammattitaito. Se ei ollut väline itseilmaisulle, foorumi henkispöykkyiselle keskustelulle.

Taideopetuksessa on vuorotellut kuitenkin myös toinen, melkein sen ääripäätä edustava suuntaus. Vapaaseen keskusteluun pohjautuva opetus on edustanut humaaneja arvoja, joissa yksilön kehitys ja taiteen mahdollistavat kasvatukselliset ansiot ovat tunnustettu ensisijaisena arvona. Päämäärissä on nähtävissä paljon yhtäläisyyksiä tähän päivään, varsinkin tarkastellessa kuvataideopettajuutta eettisenä ammattina. Nykyajan kuvataideopettaja voi tunnistaa itsessään samat kysymykset ja ajatukset kuin mitä antiikin Kreikan

filosofien, Renessanssin humanistien ja 1900-luvun alun kasvatustieteilijöiden kirjoituksista välittyä. Kreikan filosofien käsitykset kauneudesta, totuudesta ja hyvyydestä elävät opetussuunnitelmassamme edelleen arvokkaina tavoitteina (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 15–16). Renessanssin usko omiin kykyihin ja humaaneihin arvoihin kannattelee opetustamme ja Törnuddin sekä Hollon sanat opetuksen henkisestä sisällöstä ja pedagogisesta rakkaudesta kasvattavat meitä opettajina. Näihin arvoihin perustuvassa opetuksessa keskeiseksi työvälineeksi nousee opettajan oma arvofilosofia ja eettinen osaaminen, auktoritääriin perustuvan opetuksen erkaantuessa yhä kauemmas.

Muuttuneessa yhteiskunnassamme on tärkeää huomata, että taideopetuksen historiallisesti tärkeät piirteet, kuten keskiaikaiset käsityötaidot, Cellinin värienvalmistuksen materiaalituntemus ja LeBrunin tekniikkaopit kasvojenilmeistä liittyvät taidepedagogiikassa omiin aikoihinsa. Ne eivät kuitenkaan voi enää saavuttaa yleispätevää tai normin roolia, sillä niin kuin menneen, myös nykypäivän opetuksen tulee tapahtua oman aikansa tekijöissä ja vaadittavissa taidoissa. (Varto, 2011, s. 28.) Kuitenkin historiantietämyksemme voi auttaa ja ohjata meitä valinnoissamme, joita kuvittelemme tekevämme oppiaineemme parhaaksi. Katsaus menneisyyteen auttoi minua ymmärtämään paremmin niitä osatekijöitä, joista tuntemamme taidekasvatus on muotoutunut. Lisäksi olen onnistunut löytämään useita arvokkaita historiallisia lähteitä, joiden sisältämää kasvatustietoa voin hyödyntää rikastuttamaan sitä keskustelua, jota käymme tänä päivänä.

Seuraavassa kappaleessa siirryn kuvaamaan 1900-luvun Suomen kuvataideopetusta ja Euroopan laajuisesti koettua tiedonkäsityksen murrosta. Erityisesti vuosisadan alussa syntynyt liikehdintä ja sen myötä nousseet kasvatustietoisuudet ovat merkittäviä lähteitä tutkielmani kannalta, sillä korostaessaan kuvataiteen kasvatuksellisia arvoja ne yhtyvät tutkimuskysymykseni kanssa samanlaiseen tapaan nähdä kuvataideopettajuus: ammattina, jota kannattelee arvofilosofia.

2. ARVOFILOSOFIA KANNATTELEE KASVATTAJAA

1700-luvun valistusajattelijat määrittivät ihmisen järjeksi, jonka seurauksena rationaalisuus alkoi hallita monia inhimillisen elämän aloja. Aikakautta kesti pitkälle 1900-luvulle saakka, joten objektiivisesti todistettavan, varman tiedon varaan rakentuivat myös pedagogiikan ja tutkimuksen maailmat. Maailmansotien järkyttämässä Euroopassa valistuksen ideaaliseen ajatteluun alettiin kuitenkin suhtautua kriittisesti, sillä valitettavasti ideologiaan liittyi kykenemättömyys muodostaa välittömiä inhimillisiä havaintoja sekä tunteettomuus, ylikorostunut realismi ja henkilökohtaisten kokemusten merkityksen vähäinen arvostus. (Anttila, 2011, s. 152–155). 1900-luvun alkupuolella vaikuttanut Frankfurtin koulukunta julisti länsimaisen rationalismin tehneen *maailmasta aistikieltesen rautahäkin* (Reiners, 2001, s. 27–29).

Eräs Frankfurtin koulukunnan keskeisistä edustajista, saksalainen sosiologi ja filosofi Theodor Adorno esitti huolensa vallitsevasta esineellistyneestä tietoisuudesta, jota kuvasi kovuuden ja ankaruuden ihannointi, yhdenmukaisuuden paine sekä mukautuminen kuriin ja järjestykseen. Uusien ihanteiden noustessa alkoi valistuksen ideologia horjua, jonka seurauksena koitti tiedonkäsityksen murros. Käsitys tiedosta avautui ja laajentui uusille alueille, kuten tunteisiin, kuvitteluun ja aistimuksiin. (Anttila, 2011, s. 153.) Koulumaailmassa keskusteluun palasivat takaisin humanistiset tieteet ja taiteet sekä lukematon määrä tutkimuskirjallisuutta oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja oppimisen tukemiseksi. Vaikka opetus rakentui edelleen valistuksen *järjestelmällisen koulutuksen* ihantein (Varto, 2011, s. 20), löytyi sen kivijalka nyt ammattietiikasta. Arvofilosofinen keskustelu tuli olennaiseksi osaksi opettajan ammattia.

Seuraavassa luvussa tarkastelen Juho Hollon, nykyisen kasvatusajattelumme ehkä merkittävimmän pioneerin (Jantunen & Ojanen, 2011, s. 6) ajatuksia kasvatuksesta. Hänen tuotantonsa on innoittanut vahvasti sitä arvofilosofista keskustelua, jota käymme myös tänä päivänä pohtiessamme oppilaan kasvua ja oppimista. Hollon filosofialla on myös merkittävä vaikutus oman

tutkielmani aihesisältöön. Kappaleen toisessa luvussa tuon esille samoja arvonäkemyksiä edustavia taidekasvatusajattelijoina sekä kuvailen tämän hetken keskusteluja ja niistä heijastuvia arvokäsityksiä. Kolmannessa kappaleessa pohdin yleisellä tasolla, miten arvot näkyvät koulumaailmassamme ja kuinka arvokeskustelu on innoittanut nykyisiä tutkijoita luomaan käsitteitä, kuten pedagoginen rakkaus, tunneäly ja kohtaamisen pedagogiikka.

2.1 Kasvatusajattelijat Juho Hollon arvokäsityksiä

Kasvatusoppi suhtautuu yleensä kasvatettavaan lähinnä analyyttisesti. Toisin sanoen: kasvatuksen esine eritellään eri tekijöiksi, hänessä erotetaan ruumiillinen ja sielullinen puoli [...] Kasvatuksen teoriat ja kasvatuksen käytännöllä on hyödyksi, jos voidaan nähdä kasvatettava sellaisena kuin hän todellisuudessa esiintyy, ilman liian pitkälle vietyä tieteellistä analyysiä. On hyödyllistä, jos hänet nähdään kasvavana, kaikkien hänen voimiansa muodostamana kokonaisuutena. (Hollo, 1927, s. 66–67.)

Kirjassaan *Kasvatuksen teoria* (1927) kasvatusajattelijat Juho August Hollo herätteli lukijoitaan näkemään meneillään olevaa tiedonkäsityksen murrosta, joka tulisi viitoittamaan tietä koko seuraavan vuosisadan. *Hän yhtyi katsantokannassaan aristoteeliseen ja kantilaiseen traditioon, jonka mukaan kasvatuksessa on kysymys kasvatuksellisesta ohjaamisesta siten, ettei kasvatettavaa kohdella koskaan pelkästään välineenä vaan päämääränä sinänsä.* (Taneli, 2013, s. 37.) Hollo puhui kokonaisvaltaisesta kasvatuksesta ja sivistysajattelusta, johon kuului älyllisen kasvatuksen lisäksi myös eettinen, esteettinen, uskonnollinen ja toiminnallinen kasvatusta. Opetuksen perustan tulisi löytyä humanistisista tieteistä ja opettajan päämääränä olisi halu auttaa oppilaitaan kasvamaan ehyiksi ja tasapainoisiksi persooniksi. Opetussuunnitelman ytimeksi hän tarjosi esimerkiksi taidepainotteista ajattelua, jonka perustana olisi mielikuvituksen pohjautuvan estetiikan ja tahtoon pohjautuvan etiikan vuorovaikutus. (Taneli, 2013, s. 38–39.)

Hollon keskeisin ajatus oli nähdä kasvatus *kasvamaan saattamisena*. Hänen mukaansa kasvaminen ei katsele eikä käsittele tietoa vallan tai vallitsemisen kannalta, vaan omaksuu sitä kasvamaan saattamisen keinoin. (Hollo, 1952, s. 40.) Siksi kasvattajan ensisijainen tehtävä on houkutella esiin se, mikä ihmisessä on hyvää, eli syntyperäistä, sillä näin tehdessään hän kasvattaa rakkautta eli kasvattaa. Hollon ajatukset edustavat niin kutsuttua ikuisuuden pedagogiikkaa, jonka mukaan kasvatus on ohjata kasvatettavaa tulemaan siksi, mitä hän syvimmiltään on. Tämän vuoksi kasvatuksen tutkijan tuli olla samalla myös ihmistutkija (Hollo, 1927, s. 124; Taneli, 2011, s. 246). Hollon ajatukset ovat edelleen ajankohtaisia inspiroiden tämän päivän kasvatustieteilijöitä. Esimerkiksi Simo Skinnarin *rakkauden pedagogiikka* pohjautuu osittain Hollon ajatuksiin (Skinnari, 2004, s. 34).

Jotta voi kasvattaa, täytyy myös kasvaa itse. Hollo antoi paljon painoarvoa kasvattajan omaan itsekasvatukseen, jonka tulisi jatkua koko hänen elämänsä ajan. Ulkoisten saavutusten sijaan sisäinen kehitys oli paljon tärkeämpää, joten kasvatettavan kuului harjoittaa kasvatuksen historian ja psykologian opintojen lisäksi myös (elämän)filosofista pohdintaa ja vuorovaikutustaitoja. Myös opettajan persoonallisuudella oli tärkeä tekijä kasvatuksessa. (Taneli, 2013, s. 38–39.)

Älköön hän (opettaja) pyrkikö tukahduttamaan sitä, mikä hänessä on yksilöllistä ja persoonallista, älköönkä tehkö väkivaltaa omalle olemukselleen ja elävälle, lämpimälle ihmisyydelleen. Opettajamainen opettaja jättää harvoin syvempiä vaikutuksia oppilaihinsa. – Kun he (persoonalliset, yksilölliset opettajat) astuivat luokkaan, tulvahti sinne heidän mukanaan raikkaan, elävän elämän tuulahdus. (Hollo, 1949, s. 90.)

Opettajan merkitys ihmisten elämässä on kiistaton. Merkityssuhdetta ovat tutkineet myös kasvatustieteilijät Leena Syrjälä ja Minna Uitto kerätessään oppilailta heidän opettajamuistojaan. Vaikka muistot olivat hyvin erilaisia niin kaikista löytyi yhteisenä katsontatapa: jokaisessa opettajaa kuvattiin aina suhteessa johonkin oppilaaseen. Keskeisenä ei ollut esillä se, mitä opettaja puhui, vaan miltä hän vaikutti. *Opettajan eleet ja liikkeet sekä välimatka saattoivat kertoa myös välittämisestä ja hellyydestä mutta myös vallasta ja jopa väkivallasta*. (Uitto & Syrjälä, 2008; Syrjälä, 2008, s. 178.)

Hollon ikuisuuden pedagogiikka ja hänen jälkeensä ilmestynyt runsas tutkimustieto opettajan merkityksestä oppilaan elämässä käsittelevät kaikki samaa aihealuetta; opettajan ammattia eettisenä professiona. Hollo uskoi, että kasvatuksen avulla oli mahdollista ohjata jopa koko kansakunta kohti hyvää, parantaa ihmisten mieliä ja luoda parempaa tulevaisuutta. Tämän vuoksi kasvatuksen tärkein päämäärä oli saattaa kasvatettava toteuttamaan omaa ihmisyyttään, ja kasvattajan yksi tärkeimpiä ominaisuuksia oli kyky ilmentää tuota ihmisyyttä toimien mahdollisimman oikeiden arvojen mukaisesti. (Taneli, 2013, s. 37.)

Hollon ajatukset puhuttelevat meitä, kun pohdimme kuvataideopettajuutta eettisenä ammattina. Kuvataideopettaja voi hyödyntää ammattiaan sen täydessä potentiaalissa, kun hän taiteen ja luovan tekemisen lisäksi muistaa oppilaan kasvun tukemiseen kohdistuvat tavoitteet. Tämä edellyttää opettajalta taitoaineensa ammattitaidon lisäksi myös väsymätöntä ihmistutkijuutta, jossa tärkeimpänä päämääränä on tavoitella niitä keinoja, jotka auttavat oppilaita kasvamaan ehyiksi ja tasapainoisiksi persooniksi. (Hollo, 1927; Ks. myös Perusopetuksen arvoperusta: Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 15–16.) On korvaamattoman tärkeää muistaa, että jokaisen oppilastyön takana on tekijä.

2.2 Piirustuksenopetuksesta kuvataideopetukseen

Suomessa kuvataiteen oppiaineen nimeksi valikoitui ensin piirustus, joka toisen maailmansodan jälkeen vaihdettiin kuvaamataidoksi. Näin jälkeenpäin tarkasteltuna nimenmuutoksessa kiinnostavaa ei ollut sen pyrkimys oikeamman merkityksen määrittelyyn, vaan oppiaineen sisällä tapahtunut historiallinen muutos. Mitä poikkeavaa aikakaudella tapahtui, mikä johti nimenmuutokseen? Kuvataidekasvatuksen professori emerita Pirkko Pohjakallio löytää vastauksia esitettyyn kysymykseen väitöskirjassaan *Miksi kuvista?* (2005). Tutkiessaan Kuvataideopettajat ry:n julkaisemia *Stylus* -lehden sivuja hän huomasi, kuinka 1950-luvulla lasten taide ja luova

itseilmaisu alkoivat saada palstoilla näkyvyyttä ja uudenlaisia painotuksia. (2005, s. 29, 60–61.) Erityisesti Ruotsista kantautuvien uusien tuulien myötä alettiin keskustella ajankohtaisista kysymyksistä ja muutoksista koulumaailmassa:

Uusi koulumuoto vaatii [...] erilaisten päämäärien yhteensulauttamista: kansakouluissa kehitettyä metodiikkaa, joka palveli *tietoelämää*, oppikouluissa vallalla ollutta piirustuksen opetusta sekä uutta suuntausta, jossa piirustuksen opetuksen tehtävänä pidetään yksinomaan persoonallisuuden kehittämistä. (Pohjakallio 2005, s. 61.)

Merkittävä tekijä keskustelun heräämiseen oli vuonna 1943 ilmestynyt teos *Education through Art*. Kirja on englantilaisen Herbert Readin käsialaa, jonka keskeisin teesi oli todistaa, kuinka tarpeelliseksi hän koki taidekasvatuksen osana peruskoulun kasvatusta. Hän uskoi, että taiteen avulla pystyttiin tukemaan lasten kognitiivista ja emotionaalista kehitystä kohti tasapainoista aikuisuutta, sillä taiteen vaaliessa jokaisen yksilöllisiä mahdollisuuksia oli sen kasvatukselliset mahdollisuudet huomattavat. (Barchana-Lorand, 2015, s. 169–170.) Kirjansa alkupuheessa Read nojaa filosofi Platoon sanoen, ettei hänen ajatuksensa ole ainutlaatuisia vaan suoraan muodostettu antiikin filosofin kasvatustilasta (Read 1949, s. 1). Palaamme siis jälleen länsimaisen sivistyksen alkulähteille:

Plato meant exactly what he said: that an aesthetic education is the only education that brings grace to the body and nobility to the mind, and that we must make art the basis of education because it can operate in childhood, during the sleep of reason; and when reason does come, art will have prepared a path for her, and she will be greeted as a friend whose essential lineaments have for long been familiar. (Read, 1943, s. 277.)

Read asetti taidekasvatuksen korkeimmaksi normiksi vapaan luovuuden. *Kuvaamataidonopetus ei enää pyrkinyt piirtämisen, maalaamisen, muovailun ja rakentelun valmiuksien kehittämiseen, vaan opetus haluttiin muuttaa välineeksi, metodiksi, jonka avulla pyrittiin löytämään itsestä ominaisuuksia, joita ei muilla tavoin uskottu löytyvän.* Readiläinen suunta joutui kuitenkin myös arvostelun kohteeksi, sillä korostaessaan yksilöllistä kehittymistä se suosi liiallista individualismia ja äärimmäistä vapautta, jopa anarkiaa

(Miettinen, 2015, s. 82–83). Aikansa aktiivinen kriitikko, kuvaamataidonopettaja Annikki Arola-Anttila kirjoittikin:

Entisaikain piirustuksenopetuksen kuivuudellaan ja kaavamaisuudellaan tapettua lapsissa harrastuksen nykyinen luo saman vaaran vapaudellaan, vieläpä salakavalammin. Se lupaa sellaista, mitä se ei voi yksinkertaisesti pitää nuoren ihmisen henkisestä kehityksestä johtuen. [...] Kun [...] kohu lasten piirustusten taiteellisten arvojen kohdalla vaimenee, esteettistä koulutusta vaille jääneet koululaitoksemme isät ovat valmiit hilpeästi teilaamaan heitä jo runsaasti ärsyttäneen kuvaamataidonopetuksen. (Pohjakallio, 2005, s. 65.)

1970-luvulla kritiikistä oppineena Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea lisäsi taideaineiden tehtäväksi yhteisöllisyyden ja sosiaalisuuden rakentamisesta huolehtimisen. Kohdattiin uusi taidekasvatuksen murros, jossa kuvaamataidon tuli olla yhteiskuntaan suuntautuvaa toimintaa, ei vapaan luovuuden mahdollistamaa *harrastelijaterapiaa*. (Pohjakallio, 2005, s. 100, 131–132.) Oppiainetta alettiin luonnehtia nimikkeellä *visuaalinen kulttuuri*, joka perustui suurimmilta osin niihin käytännöllisiin ratkaisuihin, joille samalla oli asetettu esteettisiä vaatimuksia. Kuvaamataidon luonne muuttui käytännöllis-esteettiseksi oppiaineeksi, joka samalla joutui käymään taistelua olemassaolonsa puolesta. Vaikea tilanne on nähtävissä niistä useista Stylus -lehden artikkeleista, joissa puolustetaan oppiaineen tärkeyttä peruskouluissa. (Pohjakallio, 2005, s. 93–94.)

1980-luvulla taloudellinen hyvinvointi, yhteiskunnallisten rajoitteiden purkaminen ja kansainvälistyminen loivat mahdollisuudet uusien taidesuuntausten, kuten performanssin, tila- ja ympäristötaiteen ja videotaiteen esilletuloon. Peruskoulun ja lukion kuvaamataidonopetusta alettiin korostaa nimenomaan useita eri visuaalisen ilmaisun tapoja sisältäneenä taideaineena, jonka tavoitteina olivat oppilaan oman taiteellisen ilmaisun kehittäminen ja minuuden vahvistaminen. Vuosituhannen vaihteeseen saavuttaessa oppiaineen nimi muutettiin kuvataiteeksi, korostaen näin sen keskeistä sisältöä taideaineena. (Vira 2015, s. 124; Suvanto 1997, s. 4.)

Kuvataidekasvatuksen taival suomalaisissa kouluissa todentaa sen, kuinka kuvataiteen opetuksen fokus on muokkaantunut tarkasta muotopiirustuksesta

lapsikeskeiseen ja tiedonalapohjaisesta visuaalisen kulttuurikasvatuksen näkökulmiin. Painopisteinä eri aikakausina on vaihdellut joko oppilaan ulkoinen tai sisäinen oppiminen. 2000- ja 2010-luvuilla kuvien tarkastelu on noussut uudestaan oppiaineen keskiöön, joskin uudella tapaa aseteltuna. Nykyään kuvataideopetuksen tärkeänä sisältönä nähdään tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden saavuttamisen lisäksi oppilaan minäkuvan ja itsetunnon kehittäminen sekä tunteiden ilmaiseminen ja hallinta. Myös käsitys vuorovaikutuksen tärkeydestä ja opettajan omasta identiteettityöstä koetaan keskeiseksi. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 15–16, 266–269; Kallio-Tavin, 2015, s. 166.)

Olen saatellut lukijan läpi vuosisatojen, nostaen esiin kuvataidekasvatuksen historian keskeisiä ajattelijoita ja heidän teoksiaan. Olen kuvaillut oppiaineen syntyä antiikin Kreikassa, sen muotoutumista käsityöammattista ja siitä lopullista irtautumista valistusten ihanteiden rantauduttua länsimaiseen sivistykseen. Olen hahmotellut sen aaltomaista liikettä kurinalaisesta, hyvin tietopohjaisesta lähestymistavasta vapaaseen, tekijän luovuutta painottavaan lähestymistapaan. Olen kertonut, miten taideaineiden opetus on näyttäytynyt Suomessa ja millaiset ajatusfilosofiat ovat siihen vaikuttaneet.

Historiallisen selvitystyön takana on ollut pyrkimykseni ymmärtää paremmin sen arvokäsityksen muodostumista, jonka tunnistamme itsessämme ja yhteisöissämme, kuten koulumaailmassamme tänä päivänä. Lisäksi toinen, erittäin huomionarvoinen seikka on noussut esiin tutkielmani teon aikana. Kuvataidekasvatuksen professori Mira Kallio-Tavin toteaa samaisen huomion artikkelissaan *Tärkeää ja ydintä* (2015). Vaikka näkemykset kuvataidekasvatuksen tärkeimmistä tehtävistä, päämäärästä ja ytimeistä ovat vuosikymmenten aikana vaihdelleet, jakavat ne silti keskenään yhden samanlaisen piirteen. On huomattavaa, kuinka yksimielisiä ajattelijat ja kirjoittajat ovat olleet **kuvataiteen mahdollisuuksista tarttua ja vahvasti vaikuttaa lapsen ja nuoren elämään**. Usko oppiaineen vaikutusmahdollisuuksista on elänyt ja elää edelleen voimakkaasti.

Humaaneja arvoja edustaneiden kasvatusajattelijoiden, kuten Platonin, Giorgio Vasarin, Juho Hollon ja Herbert Readin jatkeeksi tulevan sukupolven tutkijat jakavat saman uskon taiteen ja taidekasvatuksen erityislaatuudesta.

Tämä usko on syntynyt myös itselleni omassa opetustyössäni, oppilaiden ja heidän kasvutarinoidensa kautta. Kuvataiteissa ensisijainen työkalu ja vastaus niin tiedollisiin kuin henkisyyskysymyksiin on oppilas itse, hänen tunteensa, mielikuvituksensa ja persoonansa. Tekemisen kohde on visuaalinen kulttuuri (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 492), joka on myös itsessään hyvin avointa, sallivaa ja monimerkityksellistä. Kuvataideopettajalla on siis opetettavanaan aine, jossa mahdollisuudet tietojen ja taitojen oppimiseen muodostuvat juuri oman itsen kautta, kokonaisvaltaisesti ja moniaistillisesti. Tällaista oppimisprosessia Juho Hollo kutsui kasvamaan saattamisena, nykykielellä voisimme puhua kokonaisvaltaisesta oppimisesta.

Kuvataidekasvatuksella on merkittävä potentiaali tukea oppilaidensa kasvua ja hyvinvointia. Arvokkaat tavoitteet ovat saavutettavissa, jos **arvofilosofialle ja sille pohjautuvalle etiikalle annetaan tärkeä sija kuvataideopettajan ammatti-identiteetin muodostumisessa ja sen kehittämisessä**. Arvofilosofista keskustelua tulee käydä niin yleisellä kuin yksilötasolla. Ilman avointa ja rohkaisevaa, mutta samalla kyseenalaistavaa keskustelua niin itsensä kuin yhteisön kanssa, ei kasvua opettajana tapahdu. Niin kuin me opettajat saatamme kasvamaan oppilaitamme, tulee meidän kasvattaa myös itseämme.

2.3 Tämän hetken arvokeskustelua ja sen myötä syntyneitä käsitteitä

Tieto, mikä ei jalosta ihmistä, mikä ei paranna hänen sydäntään eikä ajatustapaansa, on arvotonta. – Uno Cygnaus 1861 (Peltonen, 1982.)

Perusopetus rakentuu yhteiselle arvoperustalle ja käsitykselle oppimisesta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 14.) Pedagogisten valintojen taustalla ovat siis aina arvot, jotka opettaja on elämänvarrellaan

omaksunut joko tietoisesti tai tiedostamattaan. Eero Ojanen avaa artikkelissaan *Arvot, tosiasiat ja sivistys* (2011) käsitettä:

Arvot liittyvät siihen, mitä ihminen ja ihmisten yhteisö pitää hyvänä ja tavoittelemisen arvoisena, siis arvokkaana ja arvostettavana. Arvot ovat usein jonkinlaisia tavoitteita, mutta ne ovat toimintaa ohjaavia ja sen taustalla olevia periaatteita. Arvot voivat olla eräänlaisia ihanteita, ja ihmisen kohdalla arvot ovat usein samoja asioita, joista puhumme myös hyveen tai hyveiden nimellä. (2011, s. 7.)

Koulun edustamat arvot konkretisoituvat valtakunnallisissa -sekä koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Ne luovat perustan koko opetussuunnitelmalle sekä yhteiselle opetus ja kasvatustyölle. Perusopetuksen arvoperusta tiivistyy neljän eri osa-alueeseen, joita ovat *Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen, Ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia, Kulttuurinen moninaisuus rikkautena* sekä *Kestävän elämäntavan välttämättömyys* (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 17.) Tutkimuskysymykseni kohdistuu osa-alueista kahden ensimmäisen ympärille, koska ne nostavat esiin kysymyksiä ja ajatuksia oppilaan ainutlaatuisuudesta, hänen oikeuksistaan hyvään opetukseen, sekä kasvatustyöstä sivistävään, ihmisyyttä tukeviin päämääriin. Seuraavana on ote *Oppilaan ainutlaatuisuuteen ja oikeus hyvään opetukseen* -kohdan arvoista:

Perusopetus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä. Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia.

Jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen ja onnistumiseen koulutyössä. Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Samalla hän luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri kulttuureihin. Oppimisesta syrjäytyminen merkitsee sivistyksellisten

oikeuksien toteutumatta jäämistä ja on uhka terveelle kasvulle ja kehitykselle. Perusopetus luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 15.)

Lisäksi ote *Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia* -kohdan arvoista:

Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä. Sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää. Sivistys merkitsee yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta. Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Hän osaa käyttää tietoa kriittisesti. Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesääteilyyn ja vastuunottoon omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 15–16.)

Nämä edellä mainitut arvot ja niiden kuvaukset toimivat pohjana ja ohjenuorana tutkimuspolkuni rakentumiselle. Tutkielmani seuraavassa vaiheissa nostan esiin sellaisia keskusteluja ja kasvatustilanteita, jotka lähestyvät oppilasta, opettajuutta ja kasvatustyötä edellä viitattujen arvojen mukaisesti. Pohdinnoissa korostuvat ajatukset oppilaasta ainutlaatuisena ja arvokkaana oppijana, jonka kuuluu saada tuntee olonsa tärkeäksi ja hyväksytyksi yhteisönsä jäseneksi. Häntä tuetaan ja kannustetaan, sekä ohjataan kohti ihmisyyttä, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 15–16.)

Arvokeskustelu on ollut voimakkaan mielenkiinnon kohteena suomalaisessa yhteiskunnassa yhdeksänkymmentäluvulta asti. Koulumaailmassa se on erityisen ajankohtainen tänä päivänä, sillä uusien opetussuunnitelmien myötä opettajalla on enemmän kuin koskaan aikaisemmin mahdollisuuksia vaikuttaa opetuksensa suunnitteluun ja toteutukseen. (Tirri, 2008, s. 190–

191.) Lisääntyneen vastuun myötä opettajan tulee pohtia ammatillisen osaamisensa lisäksi myös ammatillista kasvuaan eli tapojaan kehittää itseään. Tähän liittyy oleellisesti opettajan oma identiteettityö.

Opettaessaan opettaja heijastaa omaa arvokäsitystään oppilailleen, jolloin hän myös tietoisesti tai tiedostamattaan kasvattaa heitä omaksumaan edustamiaan arvoja. Kasvatusfilosofi Simo Skinnari myötäilee Juho Hollon näkemystä siinä, kuinka arvokasvatus parhaimmillaan on kokonaisen ihmisen kasvamaan saattamista (2004, s. 111). Psykologian tohtori Daniel Goleman (1996) jatkaa ajatusta kuvaillen, kuinka mielen ja sydämen tulisi liittää opetuksen ja kasvatuksen yhdeksi lähtökohdaksi. Opettajan tärkeä työkalu on *tunneäly*, mikä pyrkii kohti pään ja sydämen sopusointua. Tunneälykäs kulttuuri viljelee ”välittävää yhteisöä”, paikkaa, jossa oppilaista tuntuu, että he ovat tärkeitä ja heitä kunnioitetaan, jossa hekin tuntevat yhteenkuuluvuutta luokkatovereiden, opettajien ja itse koulun kanssa.

Skinnari maalailee artikkelissaan *Kasvu ja kasvatus ihmisyyteen* aikakautemme varsinaista haastetta: koulutusajattelun laajentamista sivistysajatteluksi. Sivistysajattelu korostaa ihmisen sisäistä kasvua, johon liittyy vahvasti kehittyminen kohti minuutta ja kyky rakastaa toista minuutta. Sivistysajattelussa ei riitä, että arvioidaan tietojen ja taitojen siirtymistä ihmiseltä toisille (ulkoista muovaamista), vaan siinä täytyy huomioida tiedosta noussut toiminta ja ajatus: *onko suunta kohti hyvää, totta ja kaunista?* Skinnarille eettisyys on opettajan korkein sivistysominaisuus. (2011, s. 19–22; Skinnari, 2004, s. 163; Ks. myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 15–16.)

Skinnari tunnetaan ehkä parhaiten hänen käyttämästään käsitteestä *pedagoginen rakkaus*. Käsite mukailee edellä mainittua sivistysajattelua kuvaamalla aitoa kiinnostusta – rakkautta – sekä oppilaita että totuutta kohtaan. Pedagoginen rakkaus näkyy opettajassa oppilaan henkistä ainutlaatuisuutta kunnioittavana sekä rakastavana läsnäolona ja toimintana. (Skinnari, 2004, s. 162.) Kun laajennamme samanlaisen lähestymistavan koskemaan myös vastaanottajaa, voimme puhua sielujen ja sydänten *kohtaamisesta*. Väitöskirjassaan *Kohtaaminen – opettajuuden ydin* (2010) Jari Wihersaari painottaa kasvatuksen lähtökohdan löytyvän kohtaamisesta,

jossa keskeistä on oman itsen tunteminen ja sitä kautta toisen kohtaaminen. Jotta tämä on mahdollista, vaatii se opettajalta oman ihmisyyden kirkastumista ja sen näkemistä toisessa. Kohtaamisessa nousee esiin kasvattajan oma arvofilosofia. (2010, s. 59, 119.)

Nykyisen yhteiskuntamme vallitsevat arvot ovat talous ja tehokkuus, jotka ovat suodattuneet myös kasvatus- ja opetusmaailmaan. Tällaisessa tilanteessa on tärkeää nähdä, ettei kasvatuksen tavoitteiden onnistumista mitata rahassa tai määrissä puhuen oppilaista tuotteina, joita esikoulusta asti kasvatetaan kohti sadonkorjuuta. Taloudellisen hyödyn tavoittelu, joka näkyy kaikkialle opetusmaailmassamme muun muassa opettajien resurssipulana, suurina luokkakokoina ja lähiopetusjaksojen vähyytenä, ei saa tarttua ydinajatuksiksi myös opettajalle itselleen. Kasvatustyö ei ole mekaanista tai tehokasta, vaan se tulee nähdä yksilöllisenä kasvuna, joka tapahtuu, kun sille annetaan riittävät edellytykset (Wihersaari, 2010; Ks. myös Lasten oikeuksien julistus: Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 15).

3. ETIIKKA OHJAA KUVATAIDEPETTAJAA

My first conclusion was that good results depended on the creation, in the school or class, of a sympathetic atmosphere, and to a certain extent I still think this is true. But if by 'atmosphere' one means the amenities which money can buy, it is not true. The right atmosphere can exist in a village school, or in a dingy barracks in some industrial city. The atmosphere is the creation of the teacher, and to create an atmosphere of spontaneity, of happy childish industry, is the main and perhaps the only secret of successful teaching. To do this the teacher may not need more than a minimum of technical or academic qualifications: but he or she does require the gift of understanding or 'enveloping' the pupil. (Read, 1970, s. 295.)

Kirjassaan *Education through Art* (alkup. 1943) Herbert Read kertoo tutkijan huomioistaan, joita hän oli saanut vieraillessaan useissa kouluissa ja erityisesti kuvataiteen tunneilla. Read oli nähnyt, ettei avainsana onnistuneeseen opetukseen ollut niinkään opettajan teknillisissä tai akateemisissa tietotaidoissa, vaan opettajan kyvyssä luoda luokkaan ymmärtäväinen, myötätunnon sävyttämä ilmapiiri. Readin päätelmä vastaa nykypäivän kasvatusajattelija Simo Skinnarin ajatuksia rakastavasta opettajasta ja ylipäättään opettajuudesta eettisenä professiona:

Rakastava opettaja, kasvattaja tai tutkija ei tahdo monistaa itseään, hän ei tahdo tehdä kasvavia oman mallinsa tai ideologiansa kaltaiseksi. Hän ei aseta kasvaville tavoitteita ulkopuoliselta vaan tunnustelee jokaisen laadullisuutta, myös omaansa. Hän tunnustaa jokaisen oikeuden omaan itsetajuntaan, omaan elämänsuunnitelmaan. Kyse ei ole vallasta tai omistamisen halusta. Hän haluaa auttaa kasvavia toteuttamaan omaa yksilöllisyyttään, vaikka nämä sitä kautta etääntyisivätkin hänestä. (Skinnari, 2004, s. 181.)

Peruskoulun opettajayhteisössä kuvataideopettaja on niin sanotussa vähemmistössä taitoaineensa edustajana. Tietopohjaisia aineita, kuten esimerkiksi matematiikkaa, fysiikkaa ja biologiaa on paljon helpompi perustella vaikuttavuudellaan, koska ne suoraviivaisesti ohjaavat uuden tärkeän tiedon äärelle, esimerkiksi faktatietoihin ilmastonmuutoksen aiheuttamista ongelmista. Kysyttäessä kuvataiteen vaikutuksista, ei vastausta

voi antaa tyhjentävästi tai suoraviivaisesti. Tämä johtuu taiteen moninaisesta luonteesta. Professori Liona Bresler (2011) kuvailee taiteen vaikuttavuuden perustana olevan sen kyvyn saada ihminen syventymään ja keskittymään sekä kokemaan syvästi. Koska nämä kokemukset kuitenkin aina syntyvät oppilaan itsensä kautta, ovat ne myös jokaiselle erilaisia ja henkilökohtaisia.

Vaikka kuvataiteen tunneilla opitaankin vielä perinteisiä kuvallisen ilmaisun menetelmiä, ylitetään siellä välittömän hyödyn näkökulma ja astutaan esteettisen ja eettisen alueelle. Tämän mahdollistamiseksi, opettajalla tulee olla omakohtaista ymmärrystä taiteellisen kokemuksen merkityksestä ja hänen tulee haluta edistää tällaisen kokemuksen syntymistä kaikkien opiskelijoidensa kohdalla. Bresler selittää, kuinka taidepedagogin tehtävä on enemmänkin herätellä kiinnostusta sekä kiinnittää huomiota erilaisiin taiteessa ja tietyissä teoksissa ilmeneviin esteettisiin laatuihin, elementteihin ja yksityiskohtiin, sekä sen tuottamiin ajatuksiin, kokemuksiin ja mielikuviin. (2011, s. 177–178.) Näin opettaja ohjaa oppilaitaan kohti omaa henkilökohtaista tulkintaansa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa sanotaankin, kuinka *[o]ppilaiden omat kokemukset, mielikuvitus ja kokeileminen luovat perustan opetukselle* (2014, s. 492).

Palatkaamme vielä hetkeksi Readin ja Skinnarin ajatuksiin rakastavasta opettajasta ja oikeanlaisen ilmapiirin luomisesta. Molemmat kasvatustieteilijät ovat ehdottaneet kasvatustieteen tueksi taiteen kautta oppimista, sillä opettajan hyödyntäessä edellä mainittuja esteettis-eettisiä laatuja, eli taiteellisen kokemuksen ja -ajattelun merkitystä, he ovat huomanneet tulosten erinomaisuuden niin oppilaan oppimisessa kuin heidän kasvunsa tukemisessa. Voidaanko tästä päätellä, että kuvataideopettaja, jonka metodina on taiteellinen työskentely sekä ohjenuorana kyky luoda luokkaansa rakastava ja oikeamielinen ilmapiiri (eettinen opettajuus), pystyy toteuttamaan ihanteellista ja esimerkillistä kasvatustyötä? Taide, etiikka ja oppiminen muodostavat yhdessä liiton, jota voidaan kutsua *taidepedagogiikaksi sisäisen tiedon äärellä*. Tästä lisää seuraavassa kappaleessa.

3.1 Taidepedagogiikka sisäisen tiedon lähteellä

Taiteen tohtori Marjo Räsänen on kirjoittanut lukuisia tieteellisiä julkaisuja taidekasvatuksen mahdollisuuksista yhteiskunnassamme. Artikkelissaan *Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä* (2011) Räsänen nostaa esiin taidekasvatuksen päätehtävän:

Mielestäni taidekasvatuksen päätehtävä on tarjota välineitä, joiden avulla ihminen voi ymmärtää ja rakentaa omaa elämäänsä sekä itseään erilaisten osakulttuurien jäsenenä. Opetuksen lähteenä tulisikin olla oppijan elämismaailma ja siihen liittyvät kulttuuriset ilmiöt. Yhdeksi oppimisen tärkeäksi tavoitteeksi nousee tällöin erilaisten yksilöllisten ja (moni)kulttuuristen ilmiöiden ja ongelmien tunnistaminen ja esiintuominen. (2011, s. 144.)

Räsänen myöntää taidekasvatuksen ansioiden löytyvän nimenomaan sen mahdollisuudesta käyttää lähteinään oppijan omaa elämismaailmaa. Samoilla linjoilla on myös kansainvälisesti tunnustettu, lukuisia tieteellisiä artikkeleita julkaissut professori Liona Bresler. Artikkelissaan *taiteen vitaalisuus ja pedagoginen voima* (2011) hän kuvailee, kuinka taidekasvattajan ensisijainen tehtävä on auttaa opiskelijaa luomaan syvä, sitoutunut suhde ja kontakti taideteokseen tai taiteelliseen prosessiin. Tällaisen suhteen luominen on mahdollista, jos opettaja valitsee ja tuottaa sellaisia kokemuksia, joissa on *opiskelijoiden näkökulmasta merkityksellisiä, heidän kokemusmaailmaansa rikastavia ja havaintoja aktivoivia laadullisia elementtejä*. (2011, s. 177.)

Nykyisessä yhteiskunnassamme, jossa ulkoiset paineet ja tavoitteet ovat kovat, on vaarana, ettemme varaa tarpeeksi aikaa sisäisen äänemme kuuntelemiseen. Voimme saavuttaa aineellisesti paljon, mutta saatamme huomata sisäisyytemme kaikuvan tyhjiyttä. Sama ideologia näkyy myös koulumaailmassamme, jossa jo varhaisessa vaiheessa tartumme ulkoisen oppimisen malliin tarjoamalla lapsille tietoa, joka tulee omaksua sellaisenaan. Ihminen on kuitenkin kokonaisuus, luova olento, joka tarvitsee ulkoisen oppimisen lisäksi sisäisyytensä esilletuomista (Ks. myös Peruskoulun arvoperusta: Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 2014). Kirjassa

Kasvatus on taidetta filosofian tohtori ja psykologi Kari Viinisalo myötäilee samaa:

Sisäisten mielikuvien luominen on inhimillisen kehityksen kannalta ensiarvoisen tärkeä prosessi, koska ihminen elää sekä sisäisessä että ulkoisessa todellisuudessa, ja nämä todellisuuden kaksi puolta ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Ihmisen sisäinen tieto perustuu yksilön omiin sisäisiin mielikuviin ja tunteisiin. Kaiken luovan toiminnan vaikuttavana tekijänä on sisäinen tieto. Sen vuoksi kosketus omaan sisäiseen maailmaan on tärkeää kaikessa ja erityisesti ammatillisesti vaativissa suorituksissa, koska se antaa työskentelylle luovia piirteitä, jotka ovat ainutlaatuisia ja jäljittelemättömiä. Ulkoiseen todellisuuteen perustuva tieto on faktatietojen hallintaa ja asioiden teknistä osaamista. (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 27.)

Kuvataideopettajalla on nykypäivänä mahdollisuus pureutua yhteiskunnalliseen epäkohtaan nostamalla esiin arvostuksen jokaisen omasta elämämaailmasta, omasta itseystään. Tiedollisten prosessien ja suoritusten, kuten muistamisen, päättelyn, ongelmanratkaisun ja kielenkäytön lisäksi kuvataideopettaja painottaa taiteellisia ilmaisuja, jossa oppimisen edellytyksenä voivat olla esimerkiksi mielikuvituksen ja kokemusten hyödyntäminen (Ks. myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, s. 492). Hän myös lakkaa olemasta tietojen ja taitojen siirtotyöläinen, vaan on Skinnarin sanoin *herättäjä, kasvamaan saattaja, joka kysyy kasvavien todellisia tarpeita, jotka ovat jotakin muuta kuin alati muuttuvat halut*. Taide kaiken kaikkiaan on tie maailman ja oman itsensä todellisuuteen. (2004, s. 51.)

Oppilaan sisäisen tiedon tunnustaminen vaatii opettajalta luopumista asiantuntijaroolistaan. Vallan sijaan hän laskeutuu oppilaansa tasolle ja kuroo umpeen heidän keskinäistä etäisyyttään. Tasa-arvoisen ja sitä myötä aitojen kohtaamistilanteiden mahdollistuessa oppilas saattaa haluta kertoa yksityiselämästään, omista heikkouksistaan ja puutteistaan. Liikkuessaan oppilaidensa sisäisen tiedon, varsinkin heidän kipupisteidensä äärellä, opettajalla on käsissään heidän hyvinvointinsa suunta. Ensiarvoisen tärkeään arvoon nousee tällöin opettajan oma arvofilosofia sekä hänen eettinen kasvatusvastuunsa.

3.2 Sisäistynyt eettisyys on kuvataideopettajan tärkeä voimavara

Sisäistynyt eettisyys auttaa opettajaa käyttämään asemaansa oikein. Se on opettajan yksi tärkeimmistä resursseista, sillä etiikka ohjaa opettajan kaikkia vuorovaikutussuhteita sekä suhdetta työhön ja vastuuseen. Opetusalan ammattijärjestö OAJ on laatinut niistä ohjeistuksen, jotta eettisyys nähdään ja tiedostetaan opettajan työhön kuuluvaksi asenteeksi, vastuuksi ja suhtautumistavaksi.

Opettajan eettisten periaatteiden taustalla ovat arvot *ihmisarvo*, *totuudellisuus*, *oikeudenmukaisuus*, sekä *vastuu ja vapaus*. Ihmisarvo on eettisten periaatteiden lähtökohtana ja sillä tarkoitetaan ihmisen kohtelemista itseisarvona: oppilas tulee nähdä ajattelevana ja oppivana persoonana. Ihmisarvo kuuluu kaikille, riippumatta esimerkiksi uskonnosta, taustoista, sukupuolesta, iästä tai mielipiteistä.

Totuudellisuus on keskeinen arvo opettajan työssä. Rehellisellä ja tutkivalla lähestymistavallaan hänen tulee ohjata oppilaitaan kohti todellisuutta. Myös oikeudenmukaisuuden tulee toteutua kaikkialla työyhteisössä. Tähän kuuluu erityisesti tasa-arvo, kuulluksi tuleminen, syrjinnän ja suosimisen välttäminen sekä oikeus selvittää ristiriidat.

Vastuu ja vapaus tarkoittavat, että vaikka opettajalla on oikeus omaan arvomaailmaansa, tulee hänen olla sidoksissa perustehtäväänsä ja sitä määrittelevään normistoon, kuten lainsäädäntöön sekä opetussuunnitelmiin.

OAJ on listannut myös usean kohdan opettajan eettisistä periaatteista. Niissä määritellään opettajan velvollisuudeksi hoitaa työnsä vastuullisesti, omaa työtänsä ja työyhteisöään arvostaen sekä itseään kehittäen ja persoonaansa hoitaen. Opettajan tulee huomioida ja hyväksyä oppilaansa ainutkertaisina ihmisinä, joihin hän suhtautuu ymmärtäväisesti, inhimillisesti ja empaattisesti. Toisten kunnioitus, kulttuurista tai maailmankatsomuksesta riippumatta, on tärkeää. Työtä on myös tehtävä useiden sidosryhmien, kuten koulutuksesta, kasvatuksesta ja hyvinvoinnista vastuussa olevien kanssa. Lisäksi opettajan tulee tiedostaa tekevänsä yhteiskunnallisesti merkittävää

työtä, kasvattaen oppilaansa demokraattisen yhteiskunnan vastuulliseksi jäseneksi. (OAJ, 2019; Tirri & Kuusisto, 2019, s. 15–20.)

OAJ:n laatimat eettiset ohjeet ovat listaus arvoja ja periaatteita, jotka ensi alkuun vaikuttavat suhteellisen selkeiltä ja sisäistettäviltä. Kuitenkin käytännön opetustyössä tulee jatkuvasti tilanteita, jolloin on hyvä katsoa itseään peilistä. Kuuntelinko varmasti mitä hän sanoi, huomioinko myös sen hiljaisen tekijän luokanperällä ja osasinko omalla suhtautumisellani näyttää oikeaa esimerkkiä? Itse asiassa opettaja ilmentää eettistä osaamistaan jatkuvasti omalla käytöksellään; esimerkiksi tavallaan reagoida, puhua, katsoa ja ilmeillä.

Lisäksi on syytä pohtia, kuinka paljon yhteiskuntamme ja sen edustamat arvot vaikuttavat omiin arvoihimme ja sitä myötä käyttäytymiseemme. Dosentti Arto O. Salonen tuo esiin tärkeän näkökulman väitöskirjassaan *Kestävä kehitys globaalien ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena (2010)*. Hänen mukaansa yksilökeskeinen kulutuskulttuuri muodostaa uhan niin ekologiselle, taloudelliselle kuin sosiaaliselle kestävyydelle. Suomalainen läpimaterialisoitunut arki, jota elämme, saattaa myös heijastua opetuksemme arvoihin korostamalla esimerkiksi ulkoisen oppimisen mallia sisäisen sijaan (vertaa tieto vastaan kasvu). Tällöin emme lähesty oppilasta kokonaisvaltaisesti, myös hänen itsensä sekä hänen kasvunsa huomioiden. Pahimmillaan rationaalisuuden, logiikan ja objektiivisuuden ylikorostaminen voi häiriinnyttää vakavasti minän ja maailman suhdetta. (Varto, 2003).

Tietoisesti me opetamme sitä, mitä tiedämme, ja alitajuisesti sitä, keitä me olemme (Stenberg, 2011, s. 20). Katariina Stenbergin lause kuvaa hyvin kasvatustyön kokonaisvaltaisuutta. Kasvatus ei ole vain sitä mitä opetamme oppilaillemme, vaan myös sitä mitä edustamme. Varsinkin sellaisissa tehtävissä, jotka rakentuvat suoraan vuorovaikutukseen, meidän persoonamme, ammatillinen ja persoonallinen identiteettimme, on kasvatuksen keskeisin työkalu. Täten oman persoonansa kehittäminen ja myöskin sen huoltaminen on elimellinen osa hyvää ammattietiikkaa (Lindqvist, 1998, s. 16). Tästä lisää seuraavassa luvussa.

3.3 Kuvataideopettajan ammatillinen ja persoonallinen identiteetti

Psyches epimeleia. Tämä Sokrateen muotoilema periaate tarkoittaa suomennettuna ”huolenpito omasta sielusta”. Sokrates haastaa tällä jokaisen, kuin myös opettajan, näkemään, kuinka yli kaiken ja ennen kaikkea jokaisen on varjeltava sisintä ja olennaista itsessään. Opettajalta vaaditaan tänä päivänä moninaisia älyllisiä ja tunneperäisiä valmiuksia, mutta kuitenkin opettaja ei ole pelkästään opettaja. Hänen identiteettinsä ei rakennu vain ammatillisen identiteetin kautta, vaan myös persoonallisen. (Ollila, 1998, s. 50.)

Opettaja on oppilaidensa edessä niin ammattihenkilönä kuin omana persoonanaan. Yhtä lailla, kun hän siis huolehtii ammattitaidostaan, tulee hänen muistaa huolehtia itsestään. Sama pätee kasvuun. Ammattitaito ei kartu vain työkokemuksella ja käymällä lisäkoulutuksissa, vaan tekemällä työtä myös itsensä kanssa. Professori Inkeri Sava muistelee työskentelyään opettajien työnohjaajana:

Opettajat tajusivat, että usein puhuminen ongelmaoppilaista oli sittenkin perimältään kätkeytyä puhetta omasta itsestä, kasvattajan työstä, sen moninaisista vaikeuksista, omista riittämättömyydentunnoista ja mahdottomuudesta muuttaa oppilaidensa elämisen olosuhteita. Toisaalta kyse oli myös todellisesta oppilaiden välittämisestä, pyrkimyksestä auttaa vaikeuksissa olevia oppilaita. *Rakasta oppilasta niin kuin itseäsi* ymmärrettiin usein kuitenkin uudella tavalla: Voidakseen pitää kasvatettavistaan – oppilaistaan ja omista lapsistaan – huolta kasvattajan on oltava oman itsensä kanssa turvallisella mielellä. Hänen on lupa *kunnioittaa ja rakastaa myös itseään*. Puhua MYÖS itsestään. (Sava, 2004, s. 45.)

Opettaja välittää oppilailleen yhteisesti tunnustettuja tietoja, taitoja ja arvoja. Nämä arvokkaat ja oppimisen arvoiset käsitykset eivät kuitenkaan välity oppilaille sellaisinaan. Ne suodattuvat opettajien omien arvojen läpi, jolloin niistä valitaan itselle tärkeitä asioita ja vähemmän tärkeitä jätetään pois. Tämän takia kaikista ammasteista juuri opettajan on erityisellä tavalla tärkeää pohtia kysymystä, *keitä me olemme kasvattajana*. (Sava, 2004, s. 51.) Opettajan on tärkeää tutkia omien tapojensa luonnetta sekä ajattelunsa ja

toimintansa takana olevaa arvomaailmaa, josta käsin hänen toimintansa luokassa perimiltään ohjautuu.

Opettajan oman identiteettityön huomioiminen koskee erityisesti niiden aineiden opetusta, joissa korostuu vuorovaikutuksen tärkeys. Kuvataide on yksi näistä aineista. Oppiaine kannustaa oppilasta kääntymään sisäisen tiedon lähteelle järjestämällä heille avoimen ja vapaan toimintaympäristön toteuttaa itseään. Tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden saavuttamiseksi erityisen tärkeäksi koetaan oppilaan minäkuvan ja itsetunnon kehittyminen. (Kallio-Tavin, 2015; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 266; Varto, 2011.) Tällaisen tilan luominen ja tavoitteiden saavuttaminen olisi mahdotonta, jos opettajalla itsellään ei olisi omakohtaista ymmärrystä taiteellisesta prosessista ja siten kykyä mahdollistaa se toisille. Opettajalta vaaditaan herkkyyttä, empaattisuutta ja ennen kaikkea avoimuutta reagoida oppilailta saamiinsa viesteihin niin, että heidän omakohtainen, heistä itsestään lähtöisin oleva prosessi saa jatkua keskeytyksettä. Onnistunut vuorovaikutus on kaiken tämän lähtökohta ja siksi sen kriittinen reflektointi, opettajan oma identiteettityö, on hyvin keskeinen osa koko ammattitaitoa.

3.4 Kuvataideopettaja kohtaa nuoret

Opettajilla on suuri yhteiskunnallinen merkitys heidän kasvattaessaan tulevaisuuden kansalaisia. Tämä johtuu erityisesti kasvatettavien kanssa vietetyn ajan pituudesta; Suomessa ei liene toista ammattiryhmää, jonka kanssa kaikki ihmiset työskentelisivät niin pitkän ajan elämästään. (Räsänen, 1998, s. 33.) Ei ole siis yhdentekevää, mitä koulurakennuksen sisällä tapahtuu ja mitä, sekä miten, siellä opetetaan.

Erityisen herkäksi kasvatustilanteen tekee se, kun toisena osapuolena on vaikutuksilla altis, kasvava ja kehittyvä nuori. Nuoret saattavat olla hyvinkin herkässä tilassa työskennellessään lapsuuden ja aikuisuuden horjuvassa välimaastossa henkilökohtaisten asioidensa parissa. Vaikka he monessa mielessä uskovatkin olevan aikuisia, eivät he kuitenkaan pysty vielä

huolehtimaan oikeuksistaan ja arvioimaan tiedon monipuolisuutta sekä oikeellisuutta. Asemansa puolesta juurikin opettajalla on valtaa nuoren elämään esimerkiksi arvosanojen antajana ja minäkuvan muovaajana. (Räsänen, 1998, s. 32–33.) On tärkeää huomata, kuinka koulussa koetut vaikutukset siirtyvät nuoren tulevaisuuteen, joko voimavarana tai taakkana.

THL:n julkaisemassa raportissa (2016) käy ilmi, että vaikka yleinen terveydentila Suomessa on parantunut vuodesta 2004 lähtien sekä nuorten elintavoissa on myönteistä kehitystä, niin syrjäytyneet nuoret ovat usein muita sairaampia. Sairauksiensa vuoksi he ovat tavallista enemmän poissa koulusta ja näin jääden pois sosiaalisesta toiminnasta he syrjäytyvät edelleen. Erityisesti mielenterveyden ongelmat liittyvät syrjäytymiseen, ja niiden ilmaantuminen on yleisintä nuoruusiässä: arviolta noin viidesosalla nuorista esiintyy jokin mielenterveyden häiriö. Tavallisimpia diagnooseja nuorilla ja nuorilla aikuisilla ovat mieliala-, ahdistuneisuus- ja päihdehäiriöt. (THL, 2016, s. 30.)

Peruskouluissa on kasvanut huoli nuorista. Varsinkin yläasteella koetaan yleisesti, että luokissa on yhä enemmän normaaliopetukseen vaikeasti sopeutuvia oppilaita. Koulun arjessa on ollut nähtävissä oppilaiden vaikeuksien lisääntyminen ja sen joukon kasvaminen, joka tarvitsee erityistä tukea, jotta jaksaisi käydä peruskoulun loppuun. (Linnakannas & Suikkanen, 2004, s. 32.) Hyvin tavallista opettajahuoneen puhetta on päivittely ja ihmettely luokan rauhattomuudesta ja nuorten vastuuttomuudesta. Kuitenkin erittäin tärkeää olisi nähdä nuori käyttäytymishäiriön takana. Tuskin kukaan oireilee pelkkää pahuuttaan, vaan se on ulosantia sisällä tuntuvasta olotilasta, jossa kaikki ei tunnu hyvältä.

Kodin, koulun ja yksityisen elämänpiirin tiivis vuorovaikutus tukee nuoren kehitystä. Parhaimmassa tapauksessa jokaiseen niistä sisältyy voimavaratekijöitä, kuten hyvä huolenpito kotona, nuoren kehitystä tukeva opettaja koulussa, hyvät ystävät ja harrastukset sekä terveellinen elämäntapa. (Linnakannas & Suikkanen 2004, s. 37.) Opettajalla on siis verkoston osatekijänä merkittävät mahdollisuudet tukea nuorten oppilaidensa kehitystä, mutta valitettavan usein tämä jää jalkoihin muiden tavoitteiden vallatessa alaa. Esimerkiksi isot ryhmäkoot, tiivis opiskelurytmi, opettajan valta-asema,

kilpailu arvosanoista ja yhteiskunnallinen tehokkuusvaatimus saattavat viedä huomion ja kaiken liikenevän ajan. Lisäksi opettajista itsestään johtuvat seikat, kuten altistuminen kiireelle ja ulkoisille tavoitteille sekä välinpitämättömyys tai aidon kiinnostuksen puute etäännyttävät heitä oppilaistaan. (Laitinen, 2003, s. 199–200.)

Kasvattaminen edellyttää kuitenkin aina toisen kohtaamista. Ulkoisten paineiden ja tavoitteiden keskellä on erittäin tärkeää nähdä oppilas itse ja kuunnella mitä hänellä on sanottavanaan. Opettaminen saattaa olla välillä yksipuolista tiedonsiirtoa, mutta kasvattaminen ei ole sitä koskaan.

Kuvataiteen tunnilla on mahdollista tehdä monenlaisia inhimillistä kasvua koskettavia asioita. Tämä mahdollistuu taiteellisen prosessin kautta, jolloin oppilas syventyy keskustelemaan oman itsensä kanssa. Visuaalisin keinoin ja itsensä kautta oppilas ilmaisee, tutkii, pohdiskelee, ajattelee ja palaa menneisyyteen. *Jotain herää, syntyy kuva mielessä, hahmo, idea tai ajatus, joka innoittaa ja vie eteenpäin.* (Anttila, 2011, s. 167; Laitinen, 2003, s. 10; Sava, 2004, s. 67.)

Kuvan tuottaminen on parhaimmillaan kokonaisvaltainen prosessi, joka mahdollistaa vaikeasti välittyvien merkitysten vaihdon ja kommunikoinnin (Anttila, 2011, s. 169). Opettajan on mahdollista tutustua oppilaiden erilaisiin persoonallisuuden puoliin ja ominaisuuksiin, sekä nähdä läheltä nuorten etsimistä, epävarmuutta ja suorittamisen paineita (Laitinen, 2003, s. 9). Oppilaiden syntyneet kuvat kertovat myös paljon oppilaasta itsestään, jolloin ne voivat toimia tärkeinä lähteinä oppilaan ja opettajan kahdenvälisessä keskustelussa. Taideaineiden opettajalla on siis eräänlainen näköalapaikka nuortensa elämään. Kohtaamalla oppilaansa heidän taiteensa ja itsensä kautta, voi opettaja edistää heidän kasvuaan merkittäväällä tavalla.

3.5 Varmaa on se, että ollaan matkalla

Näkemykset kuvataidekasvatuksen tärkeimmistä tehtävistä, sen päämäärästä ja ytimestä ovat vaihdelleet koko sen pitkän historian ajan. Länsimaisen kehityksen alkuvaiheilla taiteilijan rooli oli vahvasti ilmentää yhteiskuntaa ja kulttuuria pitkälle vietyjen, yleisesti tunnustettujen kuvallisten ilmaisujen keinoin. Veistosten, maalausten ja muiden artefaktien tekijät saivat oppinsa käsityöläisiltä, joiden asema yhteiskunnassa oli keskiluokkaa alhaisempi. Renessanssi toi ensimmäistä kertaa esiin ajatuksen taiteilijasta yksilönä, yleisnerona, joka pystyi kuvaamaan maailmaa niin täydellisesti, että sen vaikutus katsojiin oli lähtemätön. Taiteilijat ja taideopettajat nousivat alaluokastaan korkealle jalustalle. 1800- ja 1900-luvun vaihteessa valistuksen ajan ideologian horjuessa, myös siihen asti ehdoton, taiteeseen liitetty tekniikan opetus kyseenalaistettiin. Nykyään kuvataiteen oppitunnilla oppii kuvallisen tuottamisen lisäksi havainnointia, ilmaisua ja tulkitsemista. Näin ollen korostuu kuvataideopettajan rooli erityisesti oppilaiden taiteellisten prosessien herättelijänä ja tukijana. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.)

Kuvataide koulujen oppiaineena ei siis edusta vain yhtä tiettyä taidemuotoa tai näkemystä, vaan se pitää sisällään yli kaksituhatuotisen taipaleen länsimaista taidehistoriaa. Kuvataideopettajalle se on valtava kulttuuriperintö, jonka haaroista hän saa valita mieleisensä tavan opettaa ja lähestyä oppiainettaan. Yhdelle se merkitsee edelleen vahvan käsityöperinteen opettamista, toiselle taas taiteellisen ajattelutavan ja itseilmaisun korostamista. Varmaa on, että jokaisen kuvataideopettajan tunti on erilainen.

Aika ajoin kuvataide joutuu perustelemaan oikeutustaan olla oppiaine peruskouluissamme. Monesti se nähdään keventävänä saarekkeena koulun työssä tai juhlassa, tai sitten tarpeelliseksi vain taiteellisesti lahjakkaiksi määritetyille oppilaille. (Laitinen, 2003, s. 9.) Miksi kuitenkin kuvataide on monelle koululaiselle koko koulutaipaleen lempiaine? Tämä ei johdu lepohetken tuottamasta mielihyvästä, vaan seikasta, jonka jokainen

taidekasvattaja on historiansa aikana allekirjoittanut: Taiteen vaikuttavuudesta. Kuvataiteella on mahdollisuus tarttua ja vahvasti vaikuttaa lapsen ja nuoren elämään.

Taiteen mahdollisuuksista oppilaiden kasvun tukemisessa on kirjoitettu jo paljon. Suomessa ja Ruotsissa aiheesta kirjoitettiin erityisesti 1900-luvun puolivälissä, kun Aukusti Hollo ja Herbert Read toivat esiin mielipiteensä taiteen sulauttamisesta kaikkialle opetukseen. Heidän mielestään taiteen vaaliessa jokaisen yksilöllisiä tarpeita myös sen kasvatukselliset mahdollisuudet ovat huomattavat. Taidekasvatuksen humanien arvojen perinnettä jatkavat myös monet tämän päivän tutkijat, kuten Sirkka Laitinen, Pirkko Pohjakallio, Marjo Räsänen ja Inkeri Sava.

Kuvataide eroaa koulujen tietopohjaisista aineista juuri sillä, että tieteelliseen, etäisyyttä ottavaan asennoitumiseen verrattuna taiteellinen asennoituminen on usein enemmän läsnä; se tapahtuu tässä ja nyt (Skinnari, 2004, s. 47). Taidetta tehdessä käytetään intuitiota, tunnetta ja monia muita keinoja, joiden avulla saatetaan tavoittaa aiempia, ei vielä tietoisia kokemuksia. Tiedostamaton, hermostollinen tekijä, onkin taiteen kasvatuksellisen voiman merkittävä taustatekijä. Taidekokemusten merkitys kehittyvälle ihmiselle on paljon moniulotteisempi kuin hän itse tietää.

Pelkästään taide ei kuitenkaan riitä. Tiina Pusa toteaa väitöskirjassaan *Harmaa taide, kuinka taiteen tekemisellä, ymmärtämisellä ja omistamisella voidaan pönkittää omaa asemaa ja litistää toista. Taiteella ja taiteessa voidaan tehdä kaikkea samaa paha, mihin ihminen pystyy muuallakin. Taide ei ole hyvyttä tuottava automaatti.* (2012, s. 111.) Jotta taide voidaan ottaa osaksi kasvatusta, tarvitaan siihen myös kasvattajaa. Koulussa se on kuvataideopettaja.

Kuvataideopettajan tulee ymmärtää taiteellisen prosessin merkitys antaen tilaa ja vapautta oppilaiden itseilmaisuun (Anttila, 2011; Hiltunen, 2009; Laitinen, 2003; Pohjakallio, 2005; Sava, 2004; Varto, 2011). Samalla hänellä kuitenkin tulee olla ymmärrystä puuttua ja tukea oppilastaan, kun hän tätä tarvitsee. Taiteellinen kokemus tai toiminta saattaa nostaa esiin esimerkiksi vaikeita muistoja, joita on hyvä käsitellä yhdessä opettajan kanssa.

Tällaisessa opettamisen tavassa nousee tärkeäksi taidoksi opettajan oma arvofilosofia ja eettinen osaaminen. Etiikka edellyttää taitoaineen ammattitaidon lisäksi väsymätöntä itsekasvatusta. Opettajan on muistettava työstää ammatti-identiteettinsä lisäksi myös persoonallista identiteettiään.

Taiteen tuottamat merkitykset, eli taiteen tieto, syntyvät kohtaamisesta, jossa taide(teos) tulee osaksi ihmistä tai jossa ihminen kohtaa toisen taiteen kontekstissa. Se vaikuttaa häneen ja muuttaa häntä, ehkä hetkellisesti ja hienovaraisesti, joskus lähtemättömästi (Anttila, 2011, s. 170). Edellisessä Anttilan lainauksessa on sisäistettynä jotain äärimmäisen arvokasta taiteen kasvatuksellisesta luonteesta. Taide ja taiteellinen työskentely on arvaamatonta, se on kuin tutkimusmatka uuteen maahan. Joskus näkyy rantaviiva, joskus taas loputon valtameri. Varmaa on kuitenkin se, että ollaan matkalla.

4. AUTOETNOGRAFINEN TUTKIMUS

Tutkielmassani olen katsonut menneisyyteen nostaan sieltä tutkimuskysymystäni koskevia aikalaisteoksia ja kasvatustutkimuksia. Olen pohtinut niissä esiintyviä arvoja sekä osoittanut osan läsnäolon myös nykyisyydessä. Olen esitellyt ajankohtaista tutkimuskirjallisuutta ja tuonut esiin niitä painotuksia, joissa korostuu kuvataideopettajuus eettisenä ammattina. Tutkimukseni tiedonkeruu on perustunut pääosin tutkimuskirjallisuuteen, vaikkakin käyttämäni lähteet olen valinnut ja täten arvottanut itse, perustuen omaan kasvatustyössä saamiini kokemuksiin.

Tutkimukseni jää kuitenkin kaipaamaan jotain. Siitä puuttuu tietty vapaus tarkastella kirjoittamaani kokonaisvaltaisemmin, syvällisemmin. Halusta luoda tekstilleni heijastuspintaa nostan esiin taiteellisen ajattelun tärkeyden. Yhdistäessäni tieteellisen ja taiteellisen ajattelutavan saan verbaalisen tietosisällön rinnalle kokonaisvaltaisemman, uutta tietoa muovaavan lähestymistavan (Fish, 2018, s. 336–338).

Sava on kuvaillut, kuinka taiteellisen prosessin avulla itselle vielä hahmottomattomilla kokemuksilla, muistoilla ja merkityksillä on mahdollisuus päästä näkyväksi sekä tietoisuuden piiriin (Sava, 2004, s. 36). Varto täydentää ajatusta painottamalla taiteellisen ajattelun tärkeyttä eräänlaisena muutoksen paljastajana, joka edellyttää itsensä ja ajattelunsa altistamista prosessille:

Kun ryhtyy toimeen, joka edellyttää taiteellista ajattelemista, virittäytyy tavalla, joka ei ole jokapäiväistä: tulee valppaaksi omalle passiivisuudelleen, aistisuudelle ja kehollisuudelle, tälle kolminaisuudelle, joka tekee mahdolliseksi antautua, avautua ja ottaa vastaan. Mitä kulloinkin ottaa vastaan, on vähemmän tärkeää. Tärkeää on, että sallii itsensä toimivan paljastajana, valaisijana, ikään kuin välittäjänä maailmalle. (Varto, 2008, s. 66–65.)

Taiteellisen ajattelun ja toiminnan myötä voi siis paljastua jotain, jota etukäteen on mahdotonta suunnitella tai tietää. Itseasiassa jos ihminen tietää jo, mitä tahtoo, ja odottaa jotain, jonka jo tietää, hän on tekemässä jo jotain, mitä Varto kutsuu *peittämiseksi*. Fantasia peittää maailman. Sen sijaan

tahdosta ja tietämisestä riippumaton ihminen on väkisinkin avoin ilmiöille, jotka ilmaantuvat. Silloin on altis tunnistamaan outoja ja uusiakin asioita. (Varto, 2008, 67.)

Tapoja ajatella taidetta ja toimia taiteilijana on useita. Nykytaiteen tutkija ja kriitikko Maria Hirvi-Ijäs (2014) tuo esiin kirjassaan *22 tapaa* suomalaisten nykytaiteilijoiden tapoja suhtautua omaan taiteilijuuteen ja taiteen tekemiseen. Erityisesti taiteilija Hannaleena Heiskan taiteellisen ajattelun kuvauksessa on paljon sellaista, jonka tunnistan myös itsessäni ja omassa tavassani tehdä taidetta. Heiskan lähestymistapa näkyy vahvasti tutkielmani taiteellisessa osiossa:

Hannaleena Heiskalle maalaaminen on tunnetilaan upottautumista. Pitkän ajatuksellisen valmistelujakson jälkeen on toiminnallisen vaiheen aika. Yhteistoiminta materiaalien, aiheen, pinnan ja värien kanssa on intensiivistä, eräänlaista flow-tilassa olemista. Siksi jokainen maalaus on tapahtuma, jonka valmistumisprosessi on yhden työjakson mittainen. (Hirvi-Ijäs, 2014, s. 42.)

Tutkimuskysymykseni on pohtia kuvataideopettajan eettistä vastuuta nuorten kasvun tukemisessa. Olen nostanut kirjallisuuslähteistäni useita ajattelijoita, jotka tuovat vastauksia ja mielipiteitään esille tutkimuskysymystäni kohtaan (Anttila, 2011; Hollo 1927, 1952; Laitinen, 2011; Pohjakallio, 2005; Pusa, 2012; Read, 1949; Räsänen, 2011; Skinnari, 2004; Sava, 2004; Varto, 2011). Tutkielman taiteellisessa osiossa tulen palaamaan osaan heistä kuvittaen ja kirjoittaen heidän ajatuksiaan kalligrafisesti. Heittäydyn taiteelliseen prosessiin mahdollisimman avoimin mielin ilman ennakko-oletuksia luottaen, että taiteellinen ajattelu ja -toiminta paljastaa ja nostaa esiin tärkeitä sekä keskeisiä huomioita.

Tutkimusmenetelmänä käytän autoetnografiaa. Seuraavassa luvussa tarkastelen menetelmää sekä esittelen kansainvälisiä ja kansallisia autoetnografisia tutkimuksia. Tämän jälkeen seuraa autoetnografisesti toteutettu taiteellinen tutkimus sekä syntyneiden tulosten yhteenveto.

4.1 Tutkimusmenetelmä yhdistää henkilökohtaisen kulttuuriseen

Autoetnografia on tutkimusmenetelmä, jossa yksittäisen ja yksityisen, henkilökohtaisen (auto) tarkastelun avulla yritetään ymmärtää laajempaa kokemusta, kulttuuria (ethno). (Ellis, Adams & Bochner, 2011; Uotinen, 2019, s. 179). Tutkimus voi esiintyä monessa eri muodossa, kuten kertomuksena, runona, novellina ja esseenä. Yhdistävää näissä kaikissa on kirjoittamisen keino päästä lähemmäs omaa kokemusta, jolloin itsensä ymmärtämisen kautta tulee myös toisten ymmärtäminen mahdolliseksi. (Chang, 2008, s. 47–48; Ellis & Bochner, 2000, s. 738–747.)

Aviopari Carolyn Ellis ja Arthur Bocher ovat menetelmän tunnetuimpia edelläkävijöitä. Esseessään *Autoethnography: An Overview* (2011) he kuvailevat menetelmän syntyvaiheita 1980-luvulla. Tällöin oppineet alkoivat nähdä tutkimuksen perinteisen kaavan liian kapeana ja rajoittavana, jopa rasistisena (tutkimusta tehtiin valkoihoisten, keski- ja yläluokkaisten miesten näkökulmasta käsin). Tutkijat halusivat laajentaa ja avata mahdollisuuksiaan koskemaan myös niiden ihmisten näkökulmia, joiden käsitys maailmasta saattoi olla hyvinkin erilainen. Ero saattoi syntyä heidän tavastaan puhua, kirjoittaa, arvottaa ja uskoa. (Ellis, Adams & Bochner 2011.)

Autoetnografia yhdistää piirteitä autobiografiasta ja etnografiasta. Kirjoittaessaan autobiografisesti tutkija palaa menneisyyden kokemuksiin. Hän ei kuitenkaan kirjoita kokemuksiaan muistelunomaisesti, vaan lisää menneisyyteen pohdintaansa, syvällisempää ajatteluaan. Tyypillisesti tutkija keskittyy muistoihin, joilla on ollut tutkijalle oivaltavia, ymmärrystä laajentavia vaikutuksia (epiphanes). Etnografia tutkii ihmisten vuorovaikutusta toistensa ja ympäristönsä kanssa nostaen tarkasteluun erityisesti kulttuurille tyypillisiä tapoja, kuten yleisiä arvoja, uskomuksia ja jaettuja kokemuksia. Tutkimuksen tarkoituksena on auttaa kulttuurin jäseniä sekä siihen kuulumattomia (cultural members ja cultural strangers) ymmärtämään heidän kulttuuriaan. (Ellis & Bochner, 2000; Ellis, Adams & Bochner, 2011.)

Autoetnografiaa hyödyntävä tutkija etsii siis aineistostaan, lähdekirjallisuudestaan sekä menneisyydestään ja kokemuksistaan sellaisia oivalluksia (epiphanies), jotka liittyvät oleellisesti kulttuuriin. Autoetnografia ei siis ole pelkästään itseen keskittyvää, vaan itseyden kautta pyritään ymmärtämään yhteisöä ja kulttuuria. (Ellis, Adams & Bochner, 2011; Chang, 2008, 48–49.) Autoetnografian tarjoama mahdollisuus hyödyntää omia kokemuksiani ja ajatuksiani osana tutkimusta on perusteluni sille, miksi valitsin kyseisen tutkimusmenetelmän, enkä esimerkiksi etnografiaa tai sen haaraa kouluetnografiaa, jonka perusideana on tutkia koulua kulttuurisesta näkökulmasta (Rantala, 2009).

Autoetnografian vahvuudet asettuvat erityisesti kolmelle alueelle. Ensinnäkin se on tutkimusmetodina tutkija- ja lukijaystävällinen. Tutkijalle lähdetietoon on helppo päästä kiinni, koska tieto löytyy hänestä itsestään. Lukijalle tutkimuksen henkilökohtainen kirjoitustyyli on helpompaa ja miellyttävämpää luettavaa kuin esimerkiksi perinteisempi tutkimusraportointi. Toisena vahvuutena autoetnografiselle tutkimukselle on sen kyky edistää kulttuurillista ymmärrystä niin itsen kuin muiden välillä. Tämän vuoksi tutkija Heewoon Chang (2008) kehottaa sekä kirjoittamaan omaa autoetnografiaa että lukemaan toisten omaa:

The "forces" that shape people's sense of self include nationality, religion, gender, education, ethnicity, socioeconomic class, and geography. Understanding "the forces" also help us the examine their preconceptions and feelings about others, whether they are "others of similarity", "others of difference", or even "others of opposition". (Chang, 2008, s. 52.)

Kolmas autoetnografian vahvuus on, että tutkimusta tekemällä, jakamalla ja lukemalla voidaan saavuttaa muutosta, ymmärryksen laajenemista tutkijoissa tai lukijoissa. Tämä ei kuitenkaan ole välttämättä tutkimuksen tiedostettu itseisarvo vaan enemmänkin positiivinen lisätuote, jota tutkimukseen samaistuminen saa aikaan. (Chang, 2008, 51–53.)

Autoetnografisella tutkimuksella on kuitenkin myös sudenkuoppansa. Yksi sen vaara on tutkijan keskittyminen liaksi omaan kokemukseensa unohtaen sen sosiaalisen ja kulttuurisen ilmiön, joka on tutkinnan kohteena. Tällöin autoetnografia muuntuu enemmänkin henkilökohtaiseksi tarinaksi vailla sen

laajempaa, yhteisöä koskevaa päämäärää. Autoetnografiassa täytyy myös muistaa tukea muistojaan ja kokemuksiin laaja-alaisella lähdekirjallisuudella. Pelkkään muistiin luottaminen tuottaa vain yhden lähteen tietoa, jolloin sen uskottavuus ja vakuuttavuus on kyseenalaista. (Chang, 2008, 55–56.)

4.2 Kansainvälisiä ja kansallisia tutkimuksia

Autoethnography is body and verse.

It is self and other and one and many.

It is ensemble, a cappella, and accompaniment.

Autoethnography is place and space and time.

It is personal, political, and palable.

It is art and craft. It is jazz and blues.

It is messy, bloody, and untruly. [..]

It is personally accountable.

It is wholly none of these, but fragments of each.

It is a performance of possibilities. (Spry, 2013, s. 214–215.)

Tami Spryn runo kuvastaa autoetnografisen tutkimuksen monia mahdollisuuksia. Autoetnografiaa voi hyödyntää lähes kaikessa, missä kirjoittamisen ja oman kokemuksen kautta halutaan ymmärtää laajempaa kulttuurista konseptia. Tämän vuoksi autoetnografiset tutkimukset eroavat toisistaan hyvinkin paljon. Irene Ryan kuvailee vuosikymmen kerrallaan työuraansa ja tulkitsee sen jälkeen yhteiskunnallisella tasolla tarinasta löytyneitä yleisiä huomioita, erityisesti koskien naisten tasa-arvoa sekä kouluttautumismahdollisuuksia (2012). Ellis ja Bochner kirjoittavat ylös kahdenvälistä keskusteluaan nostaen esiin omia sekä yleisiä käsityksiä tutkijana olemisesta (1996). Stacy Holman Jones yhdistää tutkimustekstiinsä henkilökohtaista pohdintaa, tarinoita, runoja ja mietelauseita. Hän painottaa

lukijan tekstiin osallistumisen tärkeyttä, sillä *we might discover that our autoethnographic texts are not alone. It is a performance that asks how our personal accounts count.* (2005, s. 764.)

Artikkelissa *A Collaged Reflection on My Art Teaching: A Visual Autoethnography* (2012) peruskoulun kuvataideopettaja ja tutkija Laurie Eldridge puolustaa taideopetuksen tärkeyttä peruskoulussa. Hänen artikkelinsa aineistona on aihetta käsittelevä, tutkijan itsensä toteuttama kollaasityö. Eldridgen tutkimusmenetelmänä on autoetnografia, jossa hän tulkitsee taidettaan kirjoittamalla teoksen hänessä herättämiä ajatuksia. Henkilökohtainen vuoropuhelu taideteoksen ja tutkijan välillä saa rinnakseen tutkimuskirjallisuuden laajentuen koskemaan yleisempää, koko kulttuuria koskevia ajatusmalleja. Eldridge toivoo, että jakaessaan henkilökohtaisia ajatuksiaan ja kokemaansa hän herättää keskustelua, joka parhaimmillaan laajentaa ihmisten välistä ymmärrystä.

Autoetnografisia tutkimuksia löytyy kansainvälisesti paljon, mutta Suomessa menetelmän käyttö on vielä vähäistä. Taidekasvatuksen tieteenalalta on olemassa yksi autoetnografisin menetelmin toteutettu väitöskirja, Leena Valkeapään *Luonnossa. Vuoropuhelua Nils-Aslak Valkeapään tuotannon kanssa* (2011). Valkeapää kuvailee menetelmän valintaansa seuraavasti:

Autoetnografinen kirjoittaminen on keino päästä lähemmäs kokemusta tutkimustekstissä. Oman kokemuksen kirjoittaminen mahdollistaa hetki hetkeltä tietämisen ja kokemuksen yksityiskohtaisen kuvaamisen, kertomisen suoraan omasta elämästäni. Tutkimuksessani itseni ymmärtämisen kautta tulee myös toisen ymmärtäminen mahdolliseksi. (2011, s. 103.)

Valkeapään tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja hahmottaa elämää pohjoisen luonnon ympäröimänä. Hän kirjoittaa tutkimuksensa taiteilijana, joka itsekin asuu pohjoisessa, kaukana kyläkeskuksista. Päivänsä hän jakaa puolisonsa Oulan kanssa, joka jatkaa perinteistä elämää porotaloudessa ja on sukua saamelaiselle runoilijalle Nils-Aslak Valkeapäälle. Kuvauksesta voi päätellä, kuinka Valkeapään omasta elämästä löytyy jo paljon aineistoa hänen tutkimukselleen. Näitä hän hyödyntääkin. Aineistona hän on käyttänyt Nils-Aslak Valkeapään runoutta, tieteellisiä ja kaunokirjallisia

elämäntapakuvauksia sekä tutkijan omia tuntemuksia ja hänen miehensä välisiä tekstiviestejä.

Autoetnografiselle tutkimukselle on tyypillistä, että se rikkoo perinteisen tutkimuksen kaavaa tutkimusongelmasta teoriaan, metodeihin, tuloksiin, keskusteluun ja johtopäätöksiin (Ellis & Bochner, 2000). Samaa edustaa myös Valkeapään väitöskirja, sillä se vaikuttaa heti ensisilmäyksellä pikemmin taidekirjalta kuin tieteelliseltä julkaisulta. Vaikutelman tekee kirjan sidontatapa, runsaiden ja taiteellisesti laadukkaiden valokuvien käyttö sekä jo heti sisällysluettelossa nähtävä väitöskirjan rakenne: teos alkaa pikemminkin kaunokirjalliseen ja tunteita herättävään tapaan runoilla ja luontokuvauksilla. Tutkimuksen teoriaan ja metodeihin paneudutaan tarkemmin vasta myöhemmin.

Joonas Tähtinen (2014) on puolestaan hyödyntänyt autoetnografiaa kuvataidekasvatuksen pro gradu-tutkielmassaan *Etäisyyden saavuttaminen. Autoetnografinen tutkimus tavoitteellisesta maalausprosessista*. Tähtisen tutkimuskohteena on yksittäinen maalausprosessi, jonka pyrkimyksenä on saattaa kuvalliseen muotoon henkilökohtaisen kokemuksen ilmiö. Tutkimuksen pääasiallinen aineisto koostuu maalausprosessin aikana syntyneistä tapahtumista ja ajatuksista, jotka Tähtinen on kirjannut ylös päiväkirjaansa. Tutkimuksellaan Tähtinen pyrkii löytämään vastauksia kysymykselleen *[m]itä prosessissani tulee tapahtua, kun tavoitteenani on toteuttaa vaikuttava teos?* (Tähtinen, 2014, s. 7–14.)

Suomalaisista autoetnografeista mainittakoon vielä filosofiantohtori Johanna Uotinen. Autoetnografisessa tutkimuksessaan hän kuvailee muistikuviaan tehojakson ajalta. Yleisen käsityksen mukaan ihmiset eivät muista tehohoidossa vietetystä ajasta paljon mitään. Uotinen kuitenkin kumoaa väitteen kuvailemalla tarkasti omaa kokemustaan siitä, kuinka tajunnan menettäneenä monet hänen aistinsa silti toimivat. Tämä aistien avulla saatu tieto on niin sanottua hiljaista tietoa. Se sijaitsee tiedostamattomassa eikä ihminen pysty kontrolloimaan sitä. Kuitenkin se on hyvin todellista. (Uotinen, 2013.)

Hiljaista tietoa on kuitenkin hyvin hankala todistaa, sillä ne piiloutuvat tietoisuuden alle nousten pintaan vain tietyn ärsykkeen herättämänä. Autoetnografisen tutkimusmenetelmän avulla Uotiselle tarjoutui mahdollisuus tutkia omaa kokemustaan ja täten todistaa hiljaisen (ruumiillisen) tiedon todellisuus:

Kokemukseni toivat myös esiin sen, mitä jää jäljelle, kun tietoisuus, älyllinen toiminta otetaan pois: aistit voivat jatkaa toimintaansa kuvaamani hierarkian mukaisesti ja ruumiillinen tieto alkaa dominoida. [...] Voi jopa sanoa, että maku, haju ja asento/tunto ovat ”perusaisteja”, jotka tuottavat eräänlaista ”alkutietoa” – sitä ruumiillisen tiedon tasoa, joka on vanhinta, syvintä ja suodattamattominta inhimillistä tietämystä. (Uotinen, 2010, s. 93.)

4.3 Tutkimusta kalligrafisin teränvedoin

Olen opettanut kuvataidetta viimeiset kymmenen vuotta. Tänä aikana olen jakanut taiteen iloa muun muassa kuvataidekoulun lasten, peruskoulun nuorten ja kehitysvammaisten aikuisten kanssa. Erilaiset työtehtävät ovat vaatineet monenlaisia tapoja lähestyä taidetta. Lisäksi jokainen oppilas on tuonut mukanaan omanlaisen tapansa tehdä, sillä taiteellista ilmaisua johtaa aina oppilas itse, hänen ajatuksensa ja tekonsa - hänen sisäisyytensä. Voinkin sanoa, etten ole koskaan voinut opettaa tiettyä tekniikkaa samalla tavalla tai ohjata tuntisuunnitelmaa orjallisen tarkasti. Jokainen tunti on pitänyt sisällään odottamattomia, mutta monesti myös ilahduttavia muutoksia.

Ohjaan oppilaitani niin kuvataidekasvattajana kuin kuvataiteilijana. Koen, että viimeksi mainittu ammatti ja sitä edeltänyt kuvataiteilijan koulutus ovat avanneet silmäni ja sydämeni näkemään, mitä taide todella pystyy antamaan. Usean vuoden omistautuminen taiteelle ja sitä myötä saadut kokemukset ja elämykset synnyttivät muutakin kuin vain konkreettisia töitä. Tuona aikana sain otteen omasta herkkyydestäni, jolloin sivellintäni ei ohjannut mieleni vaan enemmänkin sisäisyyteni. Maalasin sitä mitä tunsin, mitä olin sisältä.

Tähän samaan prosessiin kannustan oppilaitani. Tuen ja ohjaan heitä, annan pieniä vihjeitä, mutta samalla pidän yllä tietyn herkkyyden ja valppauden siitä, etten puhu heidän suullaan. Oppilaillani on viimeinen sana siihen, miten he asian ilmaisevat. Seuratessani oppilaiden työskentelyä tunnen suurta iloa. Ymmärrän omakohtaisen kokemukseni kautta, kuinka he samalla liikkuvat minuutensa sekä sisäisten kasvuprosessiensa äärellä. Tutkija Marjo Rissanen väitöskirjan tulokset ovat huomionarvoiset:

Tutkimuskirjallisuuden ja haastatteluaineiston perusteella olen osoittanut, että taito- ja taideaineissa oppilaan on mahdollista kokonaisvaltaisesti ja kehollisesti, erilaisten kokemusten ja elämysten myötä oppia tuntemaan itsensä paremmin. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa myös toiset oppilaat ja opettaja toimivat palautteen antajina, jolloin ymmärrys omasta toiminnasta ja sen vaikutuksista laajenee. Näin ollen totean, että väitteeni alkuosa, ”taito- ja taideaineet ovat tärkeitä, koska niiden avulla minuus vahvistuu” on perusteltu. (Rissanen, 2016, s. 142.)

Tutkielmani aihevalinta, kuvataideopettajan eettinen vastuu nuorten kasvun tukemisessa, perustuu siis niihin vahvoihin kokemuksiin, joita olen saanut taiteilijana ja taidekasvattajana. Ymmärtäessäni taiteellisen työskentelyn tarjoamat mahdollisuudet, on minun tarpeellista hyödyntää lähestymistapaa myös omassa tutkielmassani.

Tutkielmani taiteellinen osuus sisältää kolme eri vaihetta, jossa jokaisessa on kalligrafiset, runomuotoon toteutetut työt. Taiteellisessa työskentelyssäni tutkin käytännön kautta ja oman elämämaailmani kontekstissa tutkimuskysymystäni ja siitä syntyviä merkityskokonaisuuksia. Tärkeimpänä pidän taiteellisen työskentelyn aikana syntyneitä oivalluksia, en niinkään lopputulosta. Toivon työskentelyn luovan heijastuspintaa kuvataideopettajan työssä kokemilleni asioille ja siten syventävän ymmärrystäni tutkimastani asiasta. Näin pystyn lähestymään tutkimuskysymystäni kokonaisvaltaisemmin.

Taiteellisen työskentelyn rinnalla kulkee työpäiväkirja, johon kuvailen prosessin kulkua ja siitä syntyneitä merkityksiä. Taiteellisen työskentelyn sekä sen aikana syntyneen päiväkirjan jälkeen työstän prosessin myötä syntyneet havainnot laajemmin ymmärrettävään kielelliseen muotoon.

(Kallio-Tavin, 2010, s. 19.) Tuon mukaan taustakirjallisuuden, jonka tehtävä on tukea sekä toimia heijastuspintana jo syntyneelle aineistolle. Kirjallisuus on siis koottu lähteistä, joissa oli käsitelty samankaltaisia merkityksiä kuin prosessissa kohtaamani ja ennakkoon pohtimani. Lisäksi lähteinäni toimivat tutkielman edetessä löytyneet kulttuurihistorialliset huomiot. Aineistonani toimii täten neljä eri lähdettä. Analyysivaihe muodostuu näiden neljän vuoropuhelusta sekä niiden avulla syntyneistä havainnoista.

Sava ja Nuutinen (2003) kuvailevat, kuinka kuvan ja sanan välillä voi olla kysymys muutoksesta, liukumasta, jopa uudelleen tulkinnasta kahden ilmaisutavan välillä. Ne vaikuttavat toisiinsa toimien toistensa kuvittajana tai muodostavat keskenään molemminpuolisen, elävän dialogin. Mielestäni Savan ja Nuutisen kuvaus on erinomainen erityisesti siinä mielessä, että se jättää paljon vapautta määrittelylle. Ja sitä taiteellinen työskentely on, ennalta määrittämätöntä, eräänlainen hyppy tuntemattomaan, mahdollisuuksien ja mahdottomuuksien äärelle. Tärkeintä on heittäytyä prosessiin sekä luottaa intuitiivisen työvaiheen kantavan hedelmää. Näin itselle vielä hahmottomattomilla kokemuksilla, muistoilla ja merkityksillä on mahdollisuus päästä näkyväksi sekä tietoisien käsittelyn piiriin (Sava & Vesänen-Laukkanen, 2004, s. 36).

4.4 Vaihe 1: Taidetunteen kasvattaminen

Aloittaessani tutkielmani taiteellisen osion ensimmäisen vaiheen, minulla oli edessäni lainaus Törnuddilta: *Taide ei saa olla kasvatustyössä oppiaine vaan periaate*. Koin lauseen kohtaavan tutkimuskysymyksen merkityksellisellä tavalla, joten ryhdyin toteuttamaan kalligrafista työtä sen ympärille. Otin käyttööni terät ja musteet ja toivoin, että Törnuddin lause auttaisi minua eteenpäin prosessissani kohti laajempien merkityskokonaisuuksien tiedostamista.

Vedin apuviivat paperille ja kirjoitin ylös muutamia kirjoitusteknisiä huomioita. Lämmittelin kättäni hetken tehden hiusterällä ja pullomusteella kuvioita, jonka jälkeen ryhdyin kirjoittamaan Törnuddin lausetta. Valitsin tyyppikirjaimistoksi vuonna 1931 ilmestyneet, arkkitehti Touko Salervon kehittämät aakkoset. Valitsin aakkoston sillä perusteella, että ne otettiin käyttöön Suomen kansakoulun ensimmäiseksi yhteiseksi tyyppikirjaimistoksi hyvin samoina vuosikymmeninä, kun Törnudd toimi piirustuksenopettajiksi koulutettavien ohjaajana ja metodiikan opettajana Helsingissä. Salervo oli myös Törnuddin kollega. (Ringvall 2007; Muukka-Marjovuo 2014, s. 18, 230.) Kirjaimisto kuvastaa siis näin ollen hyvin sitä ajanhenkeä, jossa Törnudd eli.

Lauseen kirjoittaminen herätti henkiin monien muiden kasvatustieteiden ajatuksia, joihin olen jo aiemmin tutkielmassani viitannut. Taiteen sisällyttämistä erillisen oppiaineen sijasta periaatteeksi perustelee myös samoihin aikoihin Törnuddin kanssa elänyt englantilainen Herbart Read. Suomessa samasta aiheesta kirjoitti myös Aukusti Hollo. Nykypäivänä Hollon ajatuksia seuraa erityisesti Simo Skinnari. Monien ajattelijoiden ja heidän ajatustensa risteillessä mielessäni pohdin, voisinko jättää kalligrafisen osuuden vain tähän lauseeseen, vai tulisiko minun kehittää sitä. Kirjoitin päiväkirjaani seuraavaa:

Aloitan työskentelyn kirjoittamalla ensin Törnuddin ”päälauseen”. Katselen sitä ja mietin sen pitävän sisällään valtavan maailman. Otan hänen kirjansa esiin

ja alan etsiä muita lauseita, jotka selventäisivät ajatusta. Kirjoitan niitä luonnosmaisesti hänen lauseensa ympärille.

Käyttämäni Törnuddin lainaukset löytyvät kirjasta nimeltä *Kirjoituksen opetus uusien psykologisten ja fysiologisten periaatteiden mukaan* (1924). Kirjassa Törnudd sisällyttää taiteellisen ajattelun tärkeyden myös kirjoittamiseen ja kuvailee kauniisti kirjoittamisen mahdollisuuksia *eetillisten merkitysten* luojana. Otin kirjasta otteita taiteelliseen työhöni, sillä niin kuin päiväkirjamerkinnässäni on nähtävissä, koin niiden täydentävän ja selkeyttävän ensimmäisen lauseen ajatusta. Kirjoitin uudet katkelmat pähkinäpuumusteella luonnosmaisesti. En halunnut jäljen olevan viimeisteltyä, vaan siinä sai näkyä persoonallisuus niin vikoineen kuin virheineenkin. Prosessin edetessä minulle tuli vahva tunne, että itse työtänikin oli vietävä tähän suuntaan. En halunnut lopputuleman olla viimeistelty:

Kirjoittaessani paperille tippuu musteesta pisaroita, mutta en välitä niistä. Kättäkin lämmittelen piirtämällä työhön toistuvaa kuviota. En tee mitään suttupaperille. En myöskään pyyhi apuviivoja pois. Koko taiteellinen prosessi on nähtävissä paperilla, sen karuudessaan ja kauneudessaan.

Mietin, miksi minulle tuli näin vahva tunne jättää työni enemmänkin prosessimaiseksi luonnokseksi. Päiväkirjani seuraava muistiinpano on:

Miksi teen näin? Haluan työlläni näyttää, kuinka kirjaimet syntyvät ja mitä vaiheiden aikana voi sattua. Tärkeintä, mitä hain, oli Törnuddin päälauseen saattaminen oikeanlaiseen muotokieleen, Törnuddin sanoin käden oikean liikkeen ja sisäisen pakon saattamaan lopputulokseen. Muu saa jäädä prosessimaisuudeksi. Halusin tällä vaiheiden läpinäkyvyydellä kertoa samaa, mitä Törnuddkin lainaamissani teksteissä: kasvua. Kasvu edellyttää vaiheita, oppimista ja matkaa.

YLÄAPUVIIVA
YLÄPERUSVIIVA
ALAPERUSVIIVA
ALA-APUVIIVA

*Kirjoituksen syntyminen ja
kukin kirjainmuoto tälle de-
maan lapselle elämys.*

LIEKKILASKURYHMÄ

J P R B 

*Taide ei saa
kasvatustyössä
olla oppiaine vaan periaate.*

KÄLITEVUUSVIIVA

*ei ole hysymys vieraitten kirjainten
työstä, jolla on lahtokohta
lapren sielunelämässä.*

*Tehhäämme vain havaintoja siitä, miten
lapset suhtautuvat omaan kirjoitukseensa:
he pitävät kirjoitustaan ehdottomana
ominaisuutensa; se on kuin osa heitä
itseään.
Petillinen merkitys.*

L. Jörn



Prosessia pohtiessani minulle tuli mieleen muisto parin viikon takaisesta opetustilanteesta, jossa ohjasin seitsemättä luokkaa maisemamaalauksessa aiheena *talven harmaasävyt*. Yksi luokan pojista ei paneutunut työhönsä, vaan suttasi maalauspaperia naureskellen samalla työparinsa kanssa. Huutaessaan sitten ”valmis!”, saavuin paikalle ja katsoin työtä. Sanoin ettei tehtävänanto ole hyväksytty, vaan hänen on tehtävä uusi. Poika osoitti mieltään väittäen työtään abstraktiksi taideteokseksi ja syyttäen minua, etten ymmärtänyt hänen taidettaan. Katsoin häntä tarkasti silmiin ja sanoin: ”Jos olisit tehnyt työsi siihen paneutuen ja sitä miettien, ja vasta sitten toteuttanut tällaisen lopputuloksen, olisin arvioinut työsi aivan toisin. Minulle ei ole oleellista lopputulos, vaan mitä sinä opit ja ajattelet sitä tehdessäsi.” Yllätyksekseni poika jäi todella miettimään sanojani ja toteuttikin uuden versionsa hyvällä mielellä, nyt oikeasti työhönsä paneutuen. Olin iloinen, sillä mielestäni olin onnistunut väläyttämään pojalle jotain taiteen kasvatuksellisesta luonteesta.

Törnuddin kasvatusajatteluun kuuluu vahvasti käsitys ihmisen luontaisesta halusta pyrkiä harmoniaan. Harmoniaperiaate merkitsee hänelle tieteen ja taiteen yhdistämistä tai toisin sanoen, järjen ja tunteen arvottamista yhtä tärkeiksi. Törnudd halusi ymmärtää koulun kokonaisuutena, jossa taide muodostaa henkisen, toimintaa ohjaavan ytimen. (Kuva)taidekasvatuksen tunneilla oppilaalle oli ehdottoman tärkeää opettaa taidetunnetta, sillä sen kasvattamisen keinoin ihminen kasvaa hyvään pyrkiväksi ja eheyteen kykeneväksi. (Muukka-Marjovuo 2014, s. 287–290, 335.)

Törnuddilla oli vahva näkemys siitä, kuinka taidetunteen kasvattaminen tuli ulottua myös kirjoituksen opetukseen. Hän pohtiikin seuraavaa:

Tähän asti on kirjoituksen opetuksessa ensi sijassa ollut kysymys siitä, mitkä mallikirjaimet ja mitkä perusmuodot ovat parhaimmat ja sopivimmat harjoitustehtäviksi, nyt sitä vastoin ajattelemme ensisijassa kirjoituksenopetuksen kasvattavaa merkitystä. Kysymys on siinä, miten järjestämme opetuksen niin, että lasten luovaa kykyä kehitämme. Kuinka on konemaisen jäljennysmetodin sijaan saatava menettely, jossa lapsen ajatuspohjainen, luova toiminta pääsee oikeuksiinsa? Kuinka voimme järjestää piirustus- ja kirjoituksenopetuksen kulkemaan samoja teitä pitäen silmällä samoja suuntaviivoja ja periaatteita? (Törnudd, 1924, s. 6–7.)

Kirjoittaessani huomioin, kuinka Törnuddin sanat kohtasivat omassa työskennellyssä saamani huomiot:

Musteella ja erityisesti kun hiusterällä kirjoittaa, pitää kynää painaa ja keventää vuorotellen. Näin syntyy paksun ja ohuen viivan vaihtelu, mikä on perusedellytys kauniin kirjaimen saamiseksi. Painon tasainen ja rytmillinen vuorottelu on kuin eräänlaista tanssia, joka pikkuhiljaa vie mennessään. Se tuottaa esteettistä nautintoa ja rauhoittaa mieltä. Kokemuksen kautta pystyn samaistumaan Törnuddin ajatuksiin ja tunnen, kuinka ne avautuvat vielä syvemmällä tasolla.

Katsoessani lopullista työtäni huomioin, että kirjain T korostuu monessa kohdin. Vaikka kirjaimen korostaminen ei ollut tietoista, uskon sen johtuvan käytettyjen lauseiden keskeisimmistä aihekokonaisuuksista eli Taide, Taidetunne ja Törnudd.

Törnuddin ajatukset taiteen kasvatuksellisesta voimasta eivät jääneet ainoiksi argumenteiksi 1900-luvun alkupuolen Suomessa. Hänen ajatuksiinsa yhtyivät erityisesti Hollo sekä Read, jonka ajatukset rantautuivat englannista ruotsiin ja sieltä suomalaiseen kasvatustieteeseen. Read toteaa Törnuddin tavoin taiteen sisällyttämisen erillisen oppiaineen sijasta itse periaatteeksi: *The thesis is: the art should be the basis of education* (Read, 1958, s. 1). Hollo pyrki taas tutkimuksillaan osoittamaan, kuinka mielikuvituksen kasvattaminen on tultava kysymykseen koko opetus- ja kasvatustasolla. Mielikuvituksen kasvattamiseen sisältyi hänen mukaansa älyllisen kasvatuksen lisäksi esteettinen ja uskonnollinen kasvatustiete. (Hollo, 1932, 2.osa, s. 12–14.) Seuraavassa lainauksessa hän tekee nähtäväksi älyllisen kasvatustieteen tuomat -Hollon sanoin *liiallisen intellektualismin*- haitat:

Muovatkoon menetelmä millaiseksi tahansa, aina säilyy se vaikeus, että opetuksen varsinaisena esteenä ovat erilaiset valmiit tiedolliset tulokset, jähmettyneet muodot, jotka eivät ole missään elimellisessä yhteydessä varsinaisen elämänliikunnan kanssa. Opetuksen on kieltämättä erinomaisen vaikea noudattaa itse elämän suuntaa ja kulkureittiä, se sijoittaa sittenkin useimmiten, kuten sanottu, elämän kulkeman virstapatsaitten eteen ja antaa hänen oppia ulkoa niihin piirrettyjä kirjoituksia. Kasvattavan opetuksen suuri ongelma on siinä, miten opetus, joka välttämättä kohdistuu määrättyihin sääntöihin, täsmällisesti rajoitettuihin muotoihin, saadaan liittymään siihen

elämän tapahtumaan, joka jokaista opetusta kannattaa, miten se voidaan niin sanoaksemme muuttaa jähmeästä muodostaan elämän tapahtumaan liukenevaksi kasvatukselliseksi ilmiöksi ja tekijäksi. (Hollo, 1959, s. 98.)

Yhteistä Törnuddille, Hollolle ja Readille on nähdä taiteen mahdollisuudet vaikuttaa kasvatettavaan tarjoamalla tie maailmaan ja omaan todellisuuteen. Tämän päivän kasvatustieteilijä Skinnari yhtyy samaan ajatukseen tehden eron tieteellisen ja taiteellisen välille: *Verrattuna tieteelliseen, etäisyyttä ottavaan asennoitumiseen taiteellinen asennoituminen on usein enemmän läsnä, se tapahtuu tässä ja nyt* (Skinnari, 2004, s. 47). Juha Varto taas kuvailee *Uuden taidekasvatusliikkeen* (2014, s. 27) johdantoluvussa, kuinka *[t]aide ja taidekasvatus ovat kokonaan toisilla apajilla: näkyväksi ja kuuluvaksi tekemisen, tutkivan ja ajattelevan ymmärryksen synnyttämisen, avoimen uteliaisuuden, hyvän kommunikaation, vapauden asialla.*

Edellä lainattuja ajattelijoita yhdistää se, että he näkevät taidekasvatuksessa oleellisimpana **taiteen sisällöllistä eli taiteellista ajattelemista**. Opetus ei noudata tiettyä metodia ja pelkästään välineiden ja materiaalien opettamista, vaan *se rakentuu ja elää hetkessä opettajan persoonan, opetettavan asian ja kulloisenkin tilanteen mukaan*. Tällaisessa ajattelussa korostuu siis myös opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, sillä he saattavat oivaltaa tehtävän lisäksi tietoihin, arvoihin, taiteeseen ja ylipäätään toisiinsa liittyviä asioita. Parhaimmillaan yksi kuvataiteen harjoitustehtävä voi toimia siltana oppilaan ja opettajan välillä, jonka kautta välittyy ymmärrystä niin opetettavasta asiasta ja elämästä kuin ihmisenä olemisesta yleensä. (Niiniskorpi, 2014, s. 74.) Varto kuvaa hyvin osuvasti tätä läsnäoloa:

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

Taide henkilökohtaisuudessaan ja avoimuudessaan mahdollistaa kasvamisen ja sen myötä uuden tiedon oppimisen paljon syvemmillä ja sisäistetyimmällä

tavalla. Koin tämän muutoksen myös hetki sitten kirjoittaessani Törnuddin lauseen *taide ei saa kasvatustyössä olla erillinen oppiaine vaan periaate*. Kirjoittaessani lauseen oman ilmaisuni kautta, sain siihen liitettyä omia ajatuksiani ja omia kokemuksiani. Päiväkirjani loppuukin juuri lauseeseen: *Kokemuksen kautta pystyn samaistumaan Törnuddin ajatuksiin ja tunnen, kuinka ne avautuvat vielä syvemmällä tasolla*.

Tänä päivänä olemme kaukana siitä, että peruskoulumme perustuisi ja pohjautuisi taidekasvatukseen. Kuitenkin mahdollisuus hieman samansuuntaiseen löytyy peruskoulun osaamisen tavoitteista ja toimintakulttuuria ohjailevista periaatteista, joihin kytketään vahvasti ilmiöoppiminen ja sen lähikäsite integraatio. Näillä opetusmenetelmillä pyritään rikkomaan oppiainerajoja sekä eheyttämään oppimista. Opetus voi tapahtua rinnastamalla, eli samaa teemaa opiskellaan useamman eri oppiaineen tunnilla. Lisäksi opetusta voidaan lähestyä oppilaan omiin elämämaailmoihin liittyvillä kysymyksillä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Räsänen 2020.) Tieteen ja taiteen yhteistyö voi parhaimmillaan edesauttaa uuden asian oppimista hyvin kokonaisvaltaisella tavalla, sillä taide tuo ulkoiseen todellisuuteen lisänä sisäisen: oppilaan omat kokemuksensa ja ajatukset. Tärkeintä oppinaineiden yhdistämisessä onkin juuri kuvataidekasvattajan tieto ja taito ymmärtää, ettei opittavaan sisältöön tuoda mukaan vain kuvallisen ilmaisun tekninen suoritus, vaan erityisesti juuri aikaisemmissa kappaleissa esitettyjen kasvatustieteilijöiden kuvailema *taiteellinen ajatus*. Tällöin oppimisprosessiin saadaan lisättyä paljon syvempi ulottuvuus; uuden tiedon omaksumisen lisäksi myös kasvun mahdollisuus.

4.5 Vaihe 2: Riittävän hyvä opettaja

Toisinaan on hyvä palata siihen, mistä kaikki alkoi. Vuoteen 2016 mennessä olin tehnyt useamman vuoden kuvataideopettajan töitä ohjaten kursseja kansalaisopistolla ja taidehankkeissa. Lisäksi tein kuvataiteen lehtorin sijaisuuksia sekä ohjasin omia lukion kuvataiteen kursseja. Työkokemukseni vahvisti käsitystäni siitä, kuinka paljon pidin työstäni. Ymmärsin, että minun taiteeni on sitä, että saan jakaa taiteen kautta samaani iloa ja oivalluksia eteenpäin. Se tuntui hyvin merkitykselliseltä.

Työkokemus näytti suunnan uravalinnalleni. Ryhdyin opiskelemaan kuvataidekasvatuksen opintoja ensin Oulun opettajakorkeakoulussa ja sitten Lapin Yliopistossa. Opiskeluni alkutaipaleella yksi käänteentekevästä oppimiskokemuksista oli, kun ryhdyin suorittamaan opettajan pedagogisissa opinnoissa eettisen osaamisen osa-alueita. Löysin silloin Katariina Stenbergin kirjoittaman kirjan *Riittävän hyvä opettaja* (2011). Stenbergin kirja on suunnattu opettajille voimaannuttavaksi oppaaksi työuupumusta vastaan. Kirjan teksti pohjautuu opettajan ammattietiikkaan ja arvo-osaamiseen, auttaen lukijaa *jäsentämään, hahmottamaan ja tekemään ymmärrettäväksi, miksi opettajana toimin niin kuin toimin ja miksi teen mitä teen* (2011, s. 7). Lukiessani Stenbergin tekstiä tunsin liikutusta. Hän oli onnistunut sanallistamaan monia keskeisiä, varsinkin työkokemukseni kautta syntyneitä oivalluksia opettajana ja kasvattajana olemisesta.

Muistaessani tämän hetken ymmärsin, että minun oli liitettävä Stenbergin ajatukset osaksi tutkimukseni seuraavaa vaihetta. Koin sen oikeastaan välttämättömäksi, koska niin suuri merkitys hänen kirjallaan oli minulle ollut. Teos oli vahvistanut käsitystäni opettajan ammattietiikasta sekä herättänyt kiinnostukseni sitä kohtaan. Kiinnostus näkyy olennaisesti myös tämän tutkielman aihevalinnassa. Päiväkirjani ensimmäinen merkintä kuuluukin:

Ajatukseni lipuvat suomalaisista 1900-luvun alun kasvatusajattelijoista tähän päivään. Ketkä nykyään ovat samoilla linjoilla kuin Törnudd ja Hollo, nostaen opettajan eettisyyden merkittäväksi voimavaraksi opetuksessa? Ensimmäisenä mieleeni tuli Skinnari, muta heti sen jälkeen kirjoittaja, jonka teoksen luettuani itse asiassa koko kiinnostus opettajan ammattietiikkaa kohtaan heräsi.

Stenbergin kirjan lopussa aiheen teemat on nivottu yhteen 20 mietelauseella. Päätin ottaa nämä lauseet työskentelyni lähtökohdaksi, koska ne auttoivat minua lähestymään kirjan sisältöä kokonaisuutena. Seuraavaksi ryhdyin pohtimaan tapaani ilmaista tekstiä kalligrafisesti ja kuvallisesti. Huomioin, että keskenkeräisyys ja prosessimaisuus nousivat jälleen esiin:

Pohdin ensimmäistä vaihetta. Olin löytänyt siinä prosessimaisen tavan ilmaista käsiteltävää aihetta ja halusin pitäytyä tässä. Ajatus, etten laittaisi aineistoksi mitään valmista, vaan enemmänkin keskeneräistä, kiehtoi minua. Kaikki kasvussa, kehityksessä ja taidoissa on myös keskeneräistä. Olemmeko ikinä valmiita? Miksi yrittäisin tehdä viimeisen päälle jotain, sillä silloin näyttäisin vain silotellun lopputuloksen.

Päätän vaihtaa Salervon tyyppikirjaimiston sen mallikirjaimistoon, englantilaiseen Copperplateen. Se on koristeellisempi ja haasteellisempi kirjoittaa, lisäksi kallistuskulma on jyrkempi. Ajattelen sen vastaavan muotokieleltään paremmin Stenbergin ajatuksia. Teen lennokkaat aloituskirjaimet ja uppoudun kirjoittamisen rytmiin ja harmoniaan. Pohdin kirjoittamiani lauseita ja tunnen lämpöä. Niin minulle käy, kun joku osaa kiteyttää itselle merkityksellisiä asioita ja totuuksia lyhyesti ja ytimekkäästi.

Kirjoittaminen oli hidasta haasteellisemmän kirjoitustyylin sekä tekstin pituuden vuoksi. Etenin kuitenkin tasaiseen ja rauhalliseen tahtiin paneutuen jokaiseen lauseeseen, nostaen esiin ja kirjoittaen ylös niistä syntyneitä oivalluksia, ajatuksia ja kokemuksia. Loppua kohden käteni alkoi väsyä ja kirjoituksen rytmi ja viivan sulavuus kärsiä:

Mietin tosin, etten tehnyt valmista työtä vaan sen kuuluukin näyttää inhimilliseltä virheineen ja epätäydellisyyksineen. Muutaman lauseen puututtua haluan lopettaa. En tiedä mistä tunne tulee, mutta en halua jatkaa listaa enää. Katson kokonaisuutta. Haluan tehdä loput lauseet puuväreillä, sillä näin saan kaksi itselle merkityksellistä lausetta korostumaan tekstistä sekä täydennän lopputuloksen luonnosmaisuuksia. Punakynällä merkityt tekstit ovat kuin opettajan huomautus: muutama oleellinen seikka jäi huomiotta!

Punakynällä on tehty merkintä *Tee opetuksesi kaunistaa*. Se on minulle hyvin merkityksellinen lause, sillä se muistuttaa minua kasvatuksen päämäärästä: tuen oppilaan kasvua kohti ihmisyyttä, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan.

(Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 13.) Ilman opetuksen arvoperustaa saattaisin pohtia vain opetuksen ulkoisia tavoitteita. En näkisi tärkeitä oivalluksen ja kasvun hetkiä, tärkeitä siirtymävaiheita. En tarttuisi hetkeen, kun oppilas kipuilee työnsä ääressä eikä saa mitään aikaan. Työskennellessäni peruskoulun ja lukion kuvataideopettajana olen huomannut, että opetustyössä juuri välitunnit ovat muodostuneet yllättävän tärkeiksi hetkiksi näiden sisäisten kasvun hetkien kanssa. Muun luokan poistuessa olen pyytänyt tunnilla ajatuksiani herättäneen oppilaan jäämään luokkaani ja kysynyt hänen tuntemuksiaan esimerkiksi tehtävänannosta. Tuoreena muistissa vielä olevat, mahdollisesti tehtävänannon myötä syntyneet kipuilut, heränneet voimakkaat tunteet ja ajatukset ovat saattaneet purkautua kysymykseni myötä. Oppilas on jakanut minulle epävarmuuttaan, ikäväänsä, suruaan tai sitten iloaan ja onneaan. Olen kuunnellut ja tukenut sekä kykyjeni mukaan auttanut tai ohjannut oppilasta. Erityisesti tällaisina hetkinä tunnistan, kuinka kuvataiteen merkitys koulun oppiaineena ja oppijan sisäisen kasvun tukijana on merkittävä.

Katsoessani valmistunutta kalligrafian työtä tulkitsin, että se oli vielä liian yksinäinen. Se kaipasi rinnalleen jotain, joka täydentää, keskusteleekin tekstin kanssa eri tasolla:

Aloitan piirtämään jotain paperin reunaan, ihan summittaista. Huomaan, että siihen alkaa muodostua lehtiä. Lehtiä, miksi? Kummastelen, mutta jatkan eteenpäin. Lehdet syntyvät toistensa viereen, ja ne ovat yhteydessä niitä kannattelevaan oksistoon. Oksat ovat yhteydessä runkoon ja runko juuristoon, maahan. Huomaan piirtäväni puuta, ehkä enemmänkin kitukasvuista puuta, jossa muutamat lehdet ovat auenneet ryhdikkäinä kohti valoa. Ne elävät. Huomaan, että ajattelen lehtien olevan kuin minä itse tai oppilaani. Olemme vihreitä, elinvoimaisia, mutta emme siltikään täydellisen kauniita ja runsaita, vaan kasvamme köyhässä maassa. Symboloiko se eräänlaista keskeneräisyyttämme? Emme ikinä ole valmiita (kasvu, taito kehitys), mutta silti voimme kukoistaa?

Saata oppilaasi kasvamaan kohti
hyvää elämää.

0,3
0,3
0,3
1 0,3 1 cm
COPPERPLATE
54°

Tunne itsesi.

Tiedosta ja rakenna oma käyttoteoriasi.

Tee identiteettityötä.

Avaa luokkahuonosi ovi.

Ryhmäytä - kaikki lähtee turvallisuudesta.

Luo turvallinen vuorovaikutusilmapiiri.

Tiedosta oma tapasi kuunnella.

Valjasta luokkahuoneen puhe

TEE OPETUKSESTASI KAUNISTA!

käyttöösi

Tiedosta, että haluat oppilaiden
todella oppivan ja ymmärtävän.

Suunnittele opetuksesi.

Arvosta oppilaitasi tietäjinä,

perusta oppiminen oppilaiden

kokemuksiin ja luo yhdessä oppilaiden

kanssa ymmärrys opiskeltavasta

asiasta. Arvior mielekkäästi.

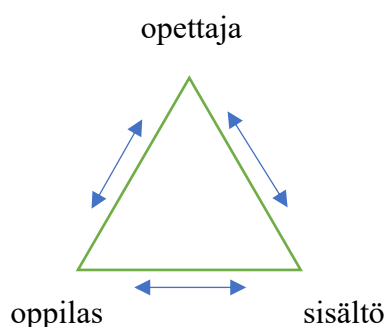
Mahdollista oppimisen ilo.

PIDÄ HUOLI ITSESTÄSI!



Katsoessani valmista työtä huomioin, että keskeneräisyys näkyi työssäni ja tarkoitusperässäni kaikkialla. Se oli myös vahvana ensimmäisen vaiheen työssäni. Mitä halusin sillä sanoa? Uskoin pohdintani päiväkirjassa osoittavan oikeaan suuntaan, mutta jotain merkittävää jäi silti uupumaan. Lopulta sain oivalluksen, kun luin päiväkirjamerkintäni viimeisiä lauseita, jossa vertaan keskeneräisyydellä niin oppilaita kuin minua itseäni. Keskeneräisyys, jolla kuvaan kasvua, jatkuvaa kehitystä, ei koske vain oppilaita vaan minua itseäni opettajana. Kasvatustyö on vastavuoroista, oppilaan kasvun tukemisen lisäksi opettajan omaa identiteettityötä. Tämä teema näkyy Stenbergin kirjan yhtenä tärkeimmistä nostoista.

Stenberg viittaa filosofi Johan Herbartin *didaktiseen kolmioon* kertoessaan aiheesta. Kolmion kärjissä on toisiaan vasten ja toisiinsa vaikuttaen *opettaja*, *oppilas* ja *sisältö*. Kaikki nämä suhteet ovat yhtä merkityksellisiä. Opettajan ja opetettavan sisällön välinen suhde ohjeistaa opettajaa pohtimaan opetuksensa sisältöä. Opettajan ja opetettavan välinen pedagoginen suhde laittaa opettajan pohtimaan opetuksen tarkoituksellisuutta. Oppilaan ja sisällön välisessä suhteessa opettaja etsii keinoja opettamiseensa. Kaikki nämä ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa eläen, muuttuen ja saaden vaikutuksia. (Hellström 2008; Siljander 2001; Stenberg 2011.) Juuri tätä jatkuvaa ja keskeneräistä, vuorovaikutukseen perustuvaa prosessia nostin esiin kuvallisella työskentelylläni ensin tiedostamatta, nyt tiedostaen.



Herbartin kolmiossa minua erityisesti kiinnostaa oppilaan ja opettajan välinen suhde, sillä se kohtaa tutkimuskysymykseni. Näiden kahden suhteen avain löytyy vuorovaikutuksesta. Vuorovaikutus on myös keskeinen työkalu taideopetuksessa. Teatterikorkeakoulun julkaisemassa teoksessa *Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (Saastamoinen & kumppanit, 2011, s. 5) pohditaan taidepedagogiikan perusteita yhdessä eri taidemuotojen

edustajien kanssa. Heidän kirjoittamassaan johdannossa esitetään, että taidepedagogiikka määrittyy oppimisen kontekstissa tapahtuvaksi ihmisten väliseksi vuorovaikutukseksi, jonka päämäärä on avoin ja jonka sisältö on pohjimmiltaan avoin ja täsmentyy toiminnassa, tapahtumisessa. Samaisen kirjan artikkelissa *Taiteen vitaalisuus ja pedagoginen voima*, Bresler jatkaa ajatusta vuorovaikutuksesta kirjoittamalla, kuinka se samalla sisältää kutsun dialogiin, kohtaamiseen, joka voi uudistaa, muuttaa meitä. (2011, s. 5, 176.)

Dialogikulttuuriin kasvaminen ja itsensä kasvattaminen viitoittaa suuntaa kohti tämän päivän kuvataideopettajuutta, mutta miten se loppujen lopuksi tapahtuu? Miten kuvataideopettaja, joka on saattanut itse kasvaa hyvinkin opettajan auktoriteettiin ja yksipuoliseen viestintään perustuvassa kouluyhteisössä, voi muuttaa omien käsitystensä ja tapojensa luonnetta? Ensiaskel tähän on hahmottaa, mistä dialogissa oikeastaan onkaan kyse.

Dialogia ajatellessa saatamme helposti päätellä, että kysymyksessä on useiden ihmisten välinen keskustelu tai kahden henkilön välinen vuorovaikutustilanne. Käsitettä on kuitenkin syytä avata laajemmin, koska näin yksinkertaistetusta päätelmästä siinä ei ole kyse. Vuorovaikutuksen muotoja on monia ja dialogia on vain yksi osa sitä. Jorma ja Kristiina Heikkilä jakavat vuorovaikutuksen muodot neljään osa-alueeseen, jotka ovat *debatti, tavanomainen keskustelu, taitava keskustelu ja dialogi*. (2001, s. 56.) Suunta kulkee debatista dialogiin, yksilön korostamisesta kohti yhteisten merkitysten löytymistä.

Debatti on suoraa väittelyä ja kiivasta keskustelua. *Tavanomaista keskustelua* voidaan taas kuvata arkipäivän vuorovaikutustilanteeksi, jossa perinteisesti yritetään murskata tai vähätellä toisten esittämiä kannanottoja, mielipiteitä sekä ideoita. Joskus samassa yhteydessä pyritään mitätöimään myös mielipiteiden esittäjän persoonallisuus. Usein toimimme tällä tavalla uskoen, että juuri minä olen oikeassa tai vain minulla on tieto asiasta. Stenbergin mukaan tällainen toisten ihmisten vähättely vähentää turvallisuudentunnetta ja hävittää keskustelun avoimuuden. Ymmärtävää, aitoa oppimista ei synny. (Heikkilä & Heikkilä, 2011; Stenberg, 2011, s. 65–68.)

Taitavassa keskustelussa pyritään tasavertaisuuteen ja hylätään tavanomaiselle keskustelulle tyypillinen käyttäytyminen pyrkiä olemaan aina jonkin verran muita edellä. Keskustelussa käytetään hyväksi yhteistoiminnallisuutta ja kyselevää sekä tutkivaa otetta. Taitavalla keskustelulla ja *dialogialla* on paljon yhteistä, mutta dialogiin on asennoiduttava alusta alkaen hyväksymällä sanojen, ajatusten ja ideoiden merkityssuhteiden monivivahteinen avaruus. (Heikkilä & Heikkilä, 2001, s. 57.)

Stenberg kuvaa dialogia näin:

Dialoginen ilmapiiri luo turvallisuuden tunteen. Se antaa oppilaille mahdollisuuden pohtia ajatuksiaan ja vertailla niitä yhdessä muiden oppilaiden käsitysten kanssa. Turvallisuus on sitä, että kenenkään ei tarvitse puolustella omia ajatuksiaan vähättelemällä muiden ajatuksia eikä pelätä joutuvansa itse muiden vähättelyn kohteeksi. Dialoginen vuorovaikutuksen ilmapiiri mahdollistaa ymmärryksen kehittymisen, koska silloin on mahdollista tuoda avoimeen tarkasteluun erilaisia näkemyksiä, ajatuksia ja niitä uskomuksia, jotka kumpuavat jokaisen omista kokemuksista. Parhaimmillaan luokassa vallitsee käsitysten ja ajatusten kirjo, jota voidaan turvallisesti yhdessä pohtia, parannella ja yhdistellä. Dialogin voima on juuri siinä, että se tarjoaa pohjan oppia ja kehittyä ainutlaatuisena yksilönä. (2011, s. 67.)

Stenbergin ajatukset oppilaan ainutlaatuisuuden ja arvokkuuden huomioimisesta ovat ensiarvoisen tärkeitä kuvataideopettajalle, joka haluaa mahdollistaa oppilaalle taiteen kautta oppimisen ja kasvun pelkän teknisen suorituksen sijasta. Opettajan tulee antaa oppilaan kuunnella omia intentioitaan sallien hänelle kuvallisten ja sisällöllisten ratkaisujen vapaus. Vastavuoroisesti opettaja antaa asiantuntevia neuvoja ja opastaa oppilasta näkemään toisin, keksimään uusia ratkaisuja ja ohjaa taiteellisten ilmaisujen moninaisuuden äärelle. (Laitinen 2006, s. 36, 44.) Parhaimmillaan opettaja voi auttaa oppilasta muodostamaan henkilökohtaisen suhteen taiteeseen, mikä puolestaan tarjoaa oppilaalle keinon jäsentää ja tulkita kokemuksiaan ihmisenä olemisesta ja suhteestaan maailmaan. (Anttila 2011, s. 167; Laitinen 2017, s. 36.) Tällaisessa vastavuoroisessa, toista kunnioittavassa vuorovaikutuksessa on luonnollista, että monet Stenbergin ohjeista, jotka ovat myös luettavissa toisen vaiheen työssäni, toteutuvat.

Autoetnografisen tutkimuksen edetessä kohti viimeistä eli kolmatta vaihetta olen huomionut, että tärkein toisen vaiheen huomioni ei ole noussutkaan itse sisällöstä vaan siitä, *kuinka asian ilmaisen*. Prosessimaisuus ja keskeneräisyys, tekstin kauneus, mutta myöskin sen luonnosmaisuus, kuvaelementin kukkeus ja samalla karuus symboloivat sitä kasvuprosessia, jonka tunnistan olevan läsnä kuvataideopetuksessa. Tämän tiedostaminen ja sen herkän tilan ylläpitäminen niin itsessä kuin oppilaassa - erityisesti turvallisen dialogin turvin - on tärkeä osa kuvataideopettajuutta.

4.6 Vaihe 3: Vapaus opettaa

Autoetnografisen tutkimuksen ensimmäisissä vaiheissa käytin lähteinäni ajatuksia, jotka pohtivat yleisellä tasolla taidekasvatuksen merkitystä oppiaineena sekä keinoja, joilla taiteellista ajattelua tulisi välittää. Nyt prosessin edetessä viimeiseen vaiheeseen halusin tuoda esiin kuvataideopettajan ammattia koskevia pohdintoja. Lainauksien sekä kalligrafisen ja kuvallisen ilmaisun keinoin korostan näkemyksiä kuvataideopettajan ja oppilaan keskinäisen vuorovaikutuksen välttämättömyydestä. Taiteellisen prosessin rinnalle tuon esimerkkejä omasta kokemuksesta.

Taideteollinen korkeakoulu julkaisi vuonna 1996 keskustelutarjan *Viisi keskustelua taidepedagogiikasta: taito, tutkimus vai terapia*. Teija Löytösen ja Inkeri Savan toimittaneessa kirjassa joukko taidekasvattajia ja alan tutkijoita pohtivat taidekorkeakoulujen pedagogiikan olemusta. Kirjan esipuheessa mainitaan, kuinka kirjoittaminen taiteen tekemisestä ja taidepedagogiikan tapahtumista on vaikeaa, sillä suhde kohteen ja tekijän välillä on aina henkilökohtainen. Henkilökohtaisen lähestymistavan myötä ilmenee tekoja ja puheita, kahden ihmisen kohtaamisia. Kirjaan on pyritty tallentamaan kohtaamisten ja puheen kautta välittyvää viisautta ja kokemusta. (Löytönen & Sava 1998, s. 9.)

Lukiessani kirjan keskusteluvuoroista jo nyt eläkkeellä olevan kuvataideakatemian rehtorin Ilkka Juhani Takola-Eskolan ajatuksia (1998, s. 20–22), ymmärsin löytäväni puuttuvan palasen autoetnografiseen tutkimukseeni. Hänen hyvin runolliset kuvailunsa taiteesta sekä kuvataideopettajan suhteesta oppilaaseen kohtasivat ja täydensivät ensimmäisten vaiheiden sisältöjä, sekä toivat minua lähemmäksi tutkimuskysymystäni. Poimin puheenvuorosta minua puhuttelevat keskeisimmät ajatukset ja aloin sommitella niitä mielessäni yhteen. Mietin ajatusten välistä suhdetta sekä tapaa, jolla tulisin ilmaisemaan ne. Ajatuksesta huokuva viisaus ja syvällisyys veivät minut kauemmas pois Copperplatesta ja muusta herkkään viivaan perustuvasta kaunokirjoituksesta. Halusin valita

sellaisen kirjaimiston, josta huokuisi vahvuus ja selkeys, mutta silti tietty mystisyys ja koristeellisuus. Näiden vertauskuvien myötä valitsin Rondén, jota kirjoitettiin erityisesti 1600-luvun Ranskassa Aurinkokuninkaan hovissa. Aloitin lauseiden kirjoittamisen paperille, välillä vaihtaen terän ja sitten tekstin kokoa. Leikittelin kirjainten sidosteilla, mutta muuten pidin ulkoasun suhteellisen tasaisena. Ensimmäinen kirjoittamani lause Takola-Eskolalta kuului seuraavasti:

Myös nuohoojana voi uljaan taideopettajamme nähdä: kanavien avaajana ja putsajana, vedon lisääjänä hormeihin. Kielikuvan voi jälleen kerran myös kääntää toisin päin.; ylimääräiset lävet ja reiät, vuotopaikat täytyy tukkia, jotta käyttöpainetta syntyisi ja se ohjautuisi oikeille reiteille.

Takola-Eskola kuvailee tässä kuvataideopettajan ja oppilaan suhdetta, joka mahdollistaa tilan taiteelliselle ajattelulle. Suhde ei perustu opettajan tiedonsiirrolle, vaan vuorovaikutukselle, jota kannattelee kahden ihmisen kohtaaminen. Suhdetta voisi kuvailla opettamisen sijaan enemmänkin ohjaamiseksi, mutta myös tämän sanan käyttöön liittyy tietty vaara: verbi *ohjata* merkitsee samaa kuin *saattaa jokin kulkemaan haluttuun suuntaan, pitää jokin oikeassa suunnassa tai säädellä jonkin kulkua* (suomisanakirja). Voiko kuvataideopettajan ja oppilaan välistä suhdetta edes kuvailla yksiselitteisesti yhdellä sanalla? Löysin osuvamman kuvauksen Takola-Eskolan ajatuksesta, jonka kirjoitin seuraavaksi työhöni:

Opettaja on herkkä kuulolla olija, hienoimpienkin itujen tajuaja ja vahvistaja, tavallaan jopa prosesseihin osallistuja, joka itsekin alituisen virtaa ja muuttuu.

Pohtiessani tätä opettajan ja oppilaan välistä suhdetta mieleeni tuli omat kokemukseni opiskellessani kuvataiteilijaksi. Parhaimpina muistoina muistan sellaiset opettajat, jotka loivat luokkaan innostavan ja luovan ilmapiirin antaen samalla vapauden omalle itselle ja omille ajatuksille. He eivät kuitenkaan jättäneet minua yksin puuhastelemaan, vaan aika ajoin palasivat luokseni kysyen ajatuksiani ja tekemisiäni. He kuuntelivat ja olivat myötämielisiä, mutta eivät myöskään säästelleet tai pimittäneet minulta sellaista tietoa, jonka kokivat siinä tilanteessa parhaimmaksi minulle antaa. He vastasivat jokaiseen kysymykseeni ja täydensivät tai johdattelivat ajatuksiani sellaisille reiteille, joista kokivat minun löytävän uusia

oivalluksia. Taiteellisen ajattelun välittämisen lisäksi heidän tietämyksensä materiaaleista ja eri tekniikoista oli erittäin ammattitaitoista.

Muistot tärkeistä ja toki myös huonoista opettajakokemuksista näyttävät suuntaa omalle opettajuudelleni ja tavalleni opettaa. Opetan taiteellista ajattelua ja taiteen tekemistä. Opetuksessa kiinnitän erityistä huomiota juuri taiteelliseen ajatteluun, sillä sisäisten mielikuvien luominen ja sisäisiin tunteisiin pääseminen on ensiarvoisen tärkeä prosessi inhimillisen kehityksen ja ihmisen kasvun kannalta. Tiedän taiteellisen ajattelun korostamisen olevan myös äärimmäisen tärkeää peruskoulussa, jossa monesti keskitytään ulkoisen oppimisen malliin tarjoamalla lapselle tietoa, joka tulee omaksua sellaisenaan. Lisäänkin tasaterällä kirjoittamieni lauseiden jälkeen hiusterällä muutamia luonnosmaisia lisäyksiä, jossa tuon tätä kuvataiteentuntien erityislaatuista esille:

Taide saattaa olla viimeinen alue, jolla jokaisen ihmisen – jokaisen ihmisyksilön - ainutkertaisuus on keskeisen tärkeä lähtökohta.

Idullaan olevaa on suojeltava. Ankaran kritiikin myrskytuulet ja julkisuuden tuiverrukset eivät välttämättä ole keskenkasvuiselle kyvyille tarpeen.

Tykästyin erityisesti lauseeseen; *idullaan olevaa on suojeltava*. Ymmärsin runollisen lausahduksen kuvaavan tunnettani, jota koen oppilaitani kohtaan. Haluan mahdollistaa heille eräänlaisen turvasataman, jossa he voivat rauhassa ja kenenkään tuomitsematta tehdä heistä itsestään lähtöisin olevia töitä. Minun tehtäväni opettajana on ymmärtää tilanteen ja prosessien herkkyys, sekä kannatella oppilaitani eteenpäin. Samoin kuvailee myös Teatterikorkeakoulun opettaja Lauri Sipari omaa ammattiaan:

Taiteen opettaminen on erittäin miellyttävää. [...] Ihmisiä on vähän ja me kaikki olemme taitavia, älykkäitä ja motivoituneita. Tärkeintä, mitä heille voi antaa, on vapaus. Tietysti on taloudellisia ja organisatorisia reunaehtoja, kuten elämässä muutoinkin. Mutta teemallinen ja sisällöllinen vapaus on käsittääkseni oleellinen asia. Kun keskustelen opiskelijan kanssa siitä, mitä hän mahdollisesti aikoo tehdä, kysymys ei ole siitä, että uskonko minä siihen. Kysymys on pikemminkin siitä, että pyrin varmistamaan, että uskooko hän itse. Se on nähdäkseni minun tehtäväni. (1998, s. 22.)

On hämmästyttävää, kuinka paljon annettavaa oppilaissa on jo itsessään ja kuinka paljon he voivat oppia, jos heille vain antaa tietyn vapauden sen mahdollistumiseen. Työssä saamiani havaintoja voi verrata myös tuoreisiin tutkimustuloksiin. Koulutustieteilijä Sugata Mitra (2010) teki merkittäviä havaintoja tehdessään kokeita köyhissä oloissa oleville lapsille (muun muassa New Delhissä ja Etelä-Afrikassa). Näillä lapsilla ei ollut pääsyä hyviin kouluihin eikä parhaimpien opettajien luo, mutta Mitra mahdollisti heille itsenäisen pääsyn internetiin ja näki tuloksia, jotka mullistavat ajattelutapaamme opettamisesta. Lapset oppivat minkä tahansa annetun tehtävän itse, kunhan heille annettiin vapaus käyttää konetta rajoittamatta erilaisten sivustojen käyttöä. Keskeistä oli myös se, että lapset saivat tehdä tehtävän yhdessä, eli tiedonetsintä tapahtui vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Opettajaa ei siis tarvittu tiedon löytämiseen tai sen opetteluun, mutta kuitenkin Mitra havainnoi, että opettajan läsnäolo kannustavan ilmapiirin luojana ja rohkaisijana oli tärkeää. Tutkimustulokset vahvistavat siis sen, mihin kokemuksiin itsekin viittasin edellisissä kappaleissa, sekä miten Sipari kuvasi opettaja-oppilas suhdetta: *Kysymys on pikemminkin siitä, että pyrin varmistamaan, että uskooko hän itse. Se on nähdäkseni minun tehtäväni.* (1998, s. 22.)

Mitran tutkimustulokset lasten taidoista löytää ja omaksua tietoa ovat hämmästyttäviä, mutta täytyy muistaa, että ne perustuvat malliin oppia tieteellistä tietoa. Oppilaiden kasvattamiseen siinä ei puututa. Päiväkirjani seuraava merkintä kuuluu:

Kun katson kirjoittamieni lauseiden kokonaisuutta, en kuitenkaan ole tyytyväinen. Takalo-Eskolan ajatukset tulevat selkeästi esiin, mutta haluan niiden olevan pelkkiä lauseita. Entä sisältö? Sisältö puhuu arvaamattomuudesta, loputtomista mahdollisuuksista, jossa sattumia ilmenee jatkuvasti. Nyt kirjoitukseni näyttää liian kontrolloidulta. Pirskotan sanojen päälle vettä ja mustetta, hieman myös raikkaampia kultasävyjä. Katson kun vesiliukoisella musteella kirjoitetut sanat alkavat leviämään. Ajattelen, että nyt visuaalisuus puhuu puolestaan. Sattuman johdattelemasta lopputuloksesta, josta joko pidän tai en.

Pisaroiden kuivuessa tunnen sen olevan melkein valmis. Haluan kuitenkin lisätä siihen vielä yhden lauseen. Mielestäni se tiivistää vaiheen kolme

sanoman. Lisään sen lyijykynällä. Lyijykynän arkisuus kiinnittää huomiota ja nostaa sillä kirjoitetun lauseen esiin tekstistä: *Taide, niin kuin elämäkin, ovat sarja mahdollisuuksia, jotka silti vain toteutuvat. Alati joudun ymmälle... Opetä siinä sitten edes esimerkilläsi - Hyvällä tai huonolla... Potenssein tai impotenssein, visioin tai revisioin...*

Opetäjä on henkkä kuulolla olija
 hienoimpienkin itujen rajaja ja vahviotaja
 tavallaan jopa prosessihin osallistuja
 joka itoekkin alituisen virtaa ja
 muuttuu.

Taide saattaa olla viimeinen alue, jolla
 jokaisen ihmisen-jokaisen ihmis^{hän}
 Myös nuohojana voi uhaan ^{ainkulkertausuus}
 Taideopettajamme nähdä: ^{on kaiken}
 lähtökohlla.

kanavien avaajana ja put saajana,
 vedon lisääjänä hormeihin.

Kielikuvan voi jälleen kerran
 kääntää myös toisin päin:
 ylimääräiset lävet ja reit,
 vuotopaikat täytyy tukkia,
 jotta käyttöpainetta syntyisi ja
 se ohjautuisi oikeille reiteille.

Iduilla on olevia on siijeltä
 Ankaran ^{mitkin} myrskytuulet
 ja julkisuuden tar rruksit in
 välttämättä ole keskenkän
 kyvyt ^{stapen}

TAIDE
 NIIN KUIN
 ELÄMÄKIN
 OVA
 SARJA
 MAHDOLLISUUKSIA
 JOTKA
 SILTI VAIN
 TOTEUTUVA
 ALATI JOUDUN
 YMMÄLLE...
 OPEA SIINÄ
 SITEN
 ESIMERKILLÄSI -
 HYVÄLLÄ TAI
 HUONOLLA...
 POTENSSEIN TAI
 IMPOTENSSEIN...
 VISIOIN TAI
 REVISIOIN...

Vaihe kolme oli selkeästi tämän autoetnografisen tutkimuksen taiteellisesti vahvin kokemus. Työskentely oli johdattanut minut tilaan, jossa aistini ja olemukseni oli kiinnittynyt itse tekemiseen. Prosessin loputtua tunsin läikähtäväni. Mietin työskentelyni intensiivisyyttä ja viimeisten päiväkirjamerkintöjeni merkitystä. Halusin kuvata sillä kasvatustyön luonnetta, johon liittyy paljon ennalta-arvaamattomia sattumia; mahdottomuuksia ja mahdollisuuksia. Opettajana yritän esimerkilläni näyttää suuntaa kohti parhaimmaksi kokemaani hyvää, oikeaa ja totuudenmukaista, mutta silti tiedän käsitysteni muuntuvan niiden saavuttaessa toisen ihmisen. Ne suodattuvat oppilaiden itsensä läpi, heidän omaan arvopohjaansa. Ihmisten kasvun tukemista ja onnistumista on sen vuoksi todella hankala sovittaa tiettyihin tavoitteisiin tai mitata tietyin tuloksin. Se tapahtuu pikkuhiljaa ja huomaamatta, mutta keskeisintä siinä on kuitenkin kasvattajan näyttämä esimerkki ja hänen oma arvofilosofiansa. Mitran tutkimustulokset puhuvat sen puolesta, ettei opettajan antama teoreettinen tietämys ole välttämätöntä oppilaiden mahdollisuuksissa omaksua uutta tietoa. Kuitenkin on huomioitava, että opettajan oleminen paikalla kannustajana ja tukijana, sekä ennen kaikkea kasvattajana on korvaamattoman arvokasta oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemisessa.

4.7 Lopputulos

Autoetnografisella tutkimuksella yhdistin tieteellisen ja taiteellisen lähestymistavan. Taiteellisella työskentelyllä yritin nostaa esille itselleni vielä hahmottomattomia kokemuksia, muistoja ja merkityksiä, jotka auttaisivat minua lähestymään tutkimuskysymystäni kokonaisvaltaisemmin ja paljastamaan näin uutta tietoa. Taiteellisen työskentelyn edellytyksenä oli se, että uskalsin altistaa itseni ja ajatteluni prosessille, sekä virittäytyä tavalla, joka ei ole jokapäiväistä. Tulin valppaaksi omalle passiivisuudelleni, aistisuudelleni ja kehollisuudelleni, jotta pystyin antautumaan, avautumaan ja ottamaan vastaan. (Varto, 2008, s. 66–65.)

Tutkimuskysymyksessäni pohdin kuvataideopettajan eettistä vastuuta nuorten kasvun tukemisessa. Tarkastelukulmani nojautui erityisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvailtuun perusopetuksen arvoperustan kahteen ensimmäiseen aihealueeseen, jotka ovat *oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen* sekä *ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia*. (2014, s. 15–16.) Näiden teemojen alla nousee esiin pohdinnat oppilaan ainutlaatuisuudesta, hänen oikeuksistaan hyvään opetukseen, sekä kasvatustyöstä sivistävään, ihmisyyttä tukeviin päämääriin.

Ennen taiteellista tutkimusta toin esiin useita kasvatusajattelijoita ja tieteilijöitä, joiden näkemykset ja tutkimustulokset kohtasivat tutkimuskysymystäni koskevat aihealueet (Mm. Anttila, 2011; Hollo 1927, 1952; Laitinen, 2011; Pohjakallio, 2005; Pusa, 2012; Read, 1949; Räsänen, 2011; Skinnari, 2004; Sava, 2004; Varto, 2011). Taiteellinen työskentelyni pohjautui siis jo kerättyyn tietoon, johon yhdistin kuvallisen ja kalligrafisen ilmaisun kautta omat kokemukseni, muistoni ja merkitykseni niin kuvataideopettajana, taiteilijana kuin kasvattajana. Itseni ymmärtämisen kautta tavoittelin toisten ymmärtämistä sekä näin ollen mahdollisuutta saattaa hyvin subjektiivinen kokemukseni laajempaan kontekstiin.

Tutkimukseni oli kolmivaiheinen, jossa käsittelin valitsemiani teemoja. Aloitin runojen ja ajatusten etsimisellä sekä niiden kirjoittamisella ylös kalligrafisesti. Taiteellinen työskentely eteni hitaasti kalligrafisesta ilmaisusta kuvalliseen ja lopulliseen muotoonsa. Kirjoitin samalla päiväkirjaa taiteellisen prosessin vaiheista sekä sen aikana syntyneistä havainnoista. Etenin vaihe kerrallaan, joka edellytti, että jokaisen taiteellisen vaiheen jälkeen avasin päiväkirjamerkintöjeni sisällön vuoropuhelmaan tutkimuskirjallisuuden kanssa, ja näin saattelin aineiston laajemmin ymmärrettävään kielelliseen muotoon. Samalla pystyin laajentamaan henkilökohtaisen kokemuksen yleisempään, kulttuuria koskevaan kontekstiin.

Kolmevaiheisen työskentelyni teemat olivat *taidetunteen kasvattaminen, riittävän hyvä opettaja* sekä *vapaus opettaa*. Ensimmäisessä vaiheessa tarkastelin suomalaisia 1900-luvun kasvatusajattelijoita, sillä tutkielmani teoriaosuutta tehdessä olin huomioinut, että heidän ajatuksensa olivat ja

edelleen innoittivat sitä arvofilosofista keskustelua, jota käymme pohtiessamme oppilaan kasvua ja oppimista. Törnuddin ajatukset toimivat taiteellisen työni lähtökohtana ja johdattelivat minut pohtimaan taiteen kasvatuksellisia mahdollisuuksia. Törnudd kumppaneineen uskoi, että taiteelliseen ajatteluun kasvattaminen eli toisin sanoen taiteen sisältöön paneutuminen (teknisten suoritusten sijaan) johdattaa kasvatettavan kohti hyvää pyrkiväksi ja eheyteen kykeneväksi. Opetus rakentuu ja elää hetkessä opettajan persoonan, opetettavan asian ja kulloisenkin tilanteen mukaan. Tällaisessa ajattelussa korostuu siis myös opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus.

Edellä esitetyt ajatukset selkiintyivät minulle paljon kokonaisvaltaisemmin, kun sain liitettyä niihin oman ilmaisuni ja kokemukseni. Ymmärsin, kuinka itse olen kokenut taiteen kasvatukselliset mahdollisuudet omassa opetustyössäni. Tein kuitenkin huomion, ettei se tapahdu yksinomaan kuvataiteen avulla, vaan siihen sisältyvän taiteellisen ajattelun keinoin. Esitin, että taiteellista ajattelua pystyy jakamaan ja yhdistämään peruskoulussa monen eri oppiaineen kanssa esimerkiksi ilmiöoppimisen ja integraation keinoin. Tieteen ja taiteen liitto tuo ulkoisen oppimisen malliin mukaan sisäisen ja näin paljon kokonaisvaltaisemman tavan oppia. Tein havainnon, että taiteen sisällyttäminen oppiaineen lisäksi kaikkialle opetukseen on mahdollista, mutta se vaatii kuvataideopettajalta tietoa ja taitoa ymmärtää, ettei opittavaan sisältöön tuoda mukaan vain kuvallisen ilmaisun tekninen suoritus, vaan erityisesti juuri taiteellinen ajattelu.

Taiteellisen työskentelyni toinen vaihe johdatteli minut pohtimaan niitä keinoja, miten taiteellista ajattelua tulee välittää. Otin lähtökohdakseni Stenbergin kirjan, koska sillä oli ollut suuri merkitys minulle ja jopa tämän tutkimusongelman muotoutumiseen. Katsoessani valmistunutta työtäni huomioin, että teoksen keskeneräisyys ja prosessimaisuus näkyi kaikkialla. Pian ymmärsin, ettei tämän vaiheen tärkein havainto nousutkaan itse sisällöstä vaan siitä, kuinka asian ilmaisen. Ilmaisullani kuvasin kasvuprosessia, jonka tunnistan olevan läsnä kuvataideopetuksessa. Tämän tiedostaminen ja sen herkän tilan ylläpitäminen niin itsessä kuin oppilaassa (erityisesti turvallisen dialogin turvin), on tärkeä osa kuvataideopettajuutta.

Perustelin tätä näkemystä omien työkokemuksieni sekä kirjallisuuslähteiden kautta.

Taiteellisen osion kolmannessa, eli viimeisessä vaiheessa toin esiin kuvataideopettajan ammattia koskevia pohdintoja. Hyödynsin Takola-Eskolan ajatuksia taiteesta sekä kuvataideopettajan suhteesta oppilaaseen. Hänen mukaansa suhde ei perustu opettajan tiedonsiirrolle, vaan vuorovaikutukselle, jota kannattelee kahden ihmisen kohtaaminen. Pohdin kuvataideopettajan ja oppilaan suhteen määrittelyä ja päädyin, ettei sitä voi kuvailla tyhjentävästi vain yhdellä sanalla. Mieleeni nousi omia kokemuksiani kuvataideopettajien oppilaana ja toin esiin, kuinka nämä kokemukset olivat muovanneet myös omaa tapaa opettaa. Tunnistin näiden kokemusten kautta Takola-Eskolan ajatukset ja pystyin samaistumaan niihin varsin hyvin. Kiinnitin erityistä huomiota ajatukseen *idullaan olevaa on suojeltava*, jonka johdattamana toin esiin huomion turvallisen ja kannustavan ilmapiirin luomisesta sekä sen välttämättömyydestä luokassa. Täydensin ajatusta ajankohtaisilla tutkimustuloksilla, jossa esitetään, että edellä mainitun ilmapiirin luominen on opettajan tärkein ominaisuus onnistuneessa opetustyössä. Tämä päätelmä perustuu kuitenkin vain ulkoisen oppimisen malliin. Huomioitavaa on, että opettaja on oppilaidensa edessä myös kasvattajana.

Taiteellisen prosessin ja autoetnografisen tutkimuksen päättyessä on syytä pohtia sen onnistumista. Changin (2016) mukaan autoetnografian laatua tulee arvioida seuraavien periaatteiden mukaan:

- Autenttisuus ja aineiston luotettavuus: Käyttääkö autoetnografia autenttista ja luotettavaa tietoa?
- Vastuullisuus tutkimusprosessissa: Noudattaako autoetnografia luotettavaa tutkimusprosessia ja tuoko sen selkeästi esiin?
- Muihin ja itseen kohdistuva eettisyys: Noudattaako autoetnografia eettisiä periaatteita suojatakseen itsensä ja muiden oikeuksia kuvatessaan ja tehdessään johtopäätöksiä?

- Sosiokulttuurinen analyysi ja tulkinta: Analysoiko ja tulkitseeko autoetnografia omien kokemustensa sosiokulttuurista merkitystä?
- Teoreettinen kontribuutio: Tuovatko autoetnografian johtopäätökset jotain uutta olemassa olevaan kirjallisuuteen?

Tarkastellessani *autenttisuutta ja aineiston luotettavuutta* voin sanoa autoetnografisen tutkimukseni noudattavan kyseistä periaatetta. Tutkimuksessani lähdekriittisyys on ollut tärkeää niin tiedon luotettavuuden, sisällön kuin relevanssin suhteen. Olen hyödyntänyt pääosin primäärilähteitä ja kaikista käyttämästäni lähteistä löytyy asianmukaiset viitteet lähdetietoineen. Lisäksi käyttämäni lähteet ovat tieteellisiä, eivät populäärijulkaisuja.

Vastuullisuuteni tutkimusprosessissa noudattaa huolellista paneutumista tutkimusmenetelmään sekä sen hyödyntämistä parhaan osaamiseni mukaan. Autoetnografiseen tutkimukseeni kuuluu alun huolellinen paneutuminen autoetnografiaa hyödyntävien tutkijoiden tieteellisiin julkaisuihin. Lisäksi pohjustin tutkimustani laajalla teoriaosuudella, jossa toin esiin erityisesti tutkimuskysymystäni koskevia aikalaisteoksia, kasvatuskäsityksiä sekä filosofioita.

Eettinen tutkimustapani näkyy siinä, että olen pyrkinyt suorittamaan tutkimukseni hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Olen esimerkiksi ottanut muiden tutkijoiden työn ja saavutukset huomioon niin, että viittaaan heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla. Lisäksi olen kaikissa toimissani pyrkinyt rehellisyyteen, yleiseen huolellisuuteen ja tarkkaavaisuuteen.

Sosiokulttuurinen analyysi ja tulkinta on merkittävä osa autoetnografista tutkimusta, jotta hyvin subjektiivinen kokemus saadaan saatettua laajempaan kontekstiinsa. Olen pyrkinyt tähän tietoisesti koko tutkimukseni ajan laittamalla taiteellisen työskentelyni, siinä syntyneet havainnot ja niiden herättämät kokemukset vuoropuhelmaan ajankohtaisen lähdekirjallisuuden kautta. Toivon tämän näkyvän ja erottuvan hyvin selkeästi tutkimuksessani,

sillä tutkimukseni tarkoitus ei ollut tutkia omaa taidettani vaan taiteellisen työn aikana syntyneitä huomioita, merkityksiä ja kokemuksia.

Teoreettinen kontribuutio esittää kysymyksen, tuoko tutkimukseni jotain uutta jo olemassa olevaan kirjallisuuteen. Tähän vastaan paremmin tutkielmani seuraavassa ja viimeisessä luvussa *Yhteenveto*. Voisin kuitenkin esittää kysymyksen: Määräytykö tutkimuksen arvo aina mahdollisesta uudesta tiedosta? Voiko arvo löytyä myös jo löydetyn vanhan tiedon omaksumisesta ja sen jälleen saattelemisesta tähän päivään? Mielestäni tutkielmani suurin ansio määräytyy tässä.

5. YHTEENVETO

On aika päättää matka ja katsoa taakseen jättämiä jälkiä. Näen askelteni painautuneen polulle, jossa on monta mutkaa sekä haaraumaa, ja jonka varrella olen saanut nauttia niin valosta kuin varjoista. Olen kulkenut reitin hiljaiseen tahtiin sen alusta loppuun saakka ja nyt päästyäni lopulta määränpäähänäi voin nähdä sen kasvattaneen minua.

Tutkielmani aihevalinta, *kuvataideopettajan eettinen vastuu nuorten kasvun tukemisessa*, perustuu niihin vahvoihin kokemuksiin, joita olen saanut taiteilijana ja taidekasvattajana. Olen omakohtaisesti työssäni todistanut, kuinka taiteellisen työskentelyn sekä oikeanlaisen ohjauksen kautta voimme parhaimmillaan tukea oppilaan kasvua kohti sellaista hyvää, jonka löydämme myös perusopetuksen arvoperusteista. Peruskoulussa kuvataideopettajan on taideaineen edustajana tärkeä tiedostaa taiteellisen työskentelyn mahdollisuus, mutta myös siihen kuuluva vastuullisuus: hän ohjaa oppilaitaan herkällä ja vaativalla alueella, oppilaidensa sisäisten kasvuprosessien äärellä.

Lähdin liikkeelle katsomalla menneisyyteen, sillä vasta sitä kautta voimme saavuttaa paremman ymmärryksen kohdata nykyhetkemme ja suuntautua kohti tulevaa (Immonen, 2012). Huomioin, että taidekasvatus pitää sisällään kaksituhatuotisen taipaleen länsimaista taidehistoriaa. Tämä merkitsee kuvataideopettajalle valtavaa kulttuuriperintöä, jonka haaroista hän voi valita mieleisensä tavan opettaa ja lähestyä oppiainettaan. Yhdelle se merkitsee vahvan käsityöperinteen opettamista, toiselle taas taiteellisen ajattelutavan ja itseilmaisun korostamista. Varmaa on vain se, että jokaisen kuvataideopettajan tunti on erilainen.

Taidekasvatuksen historiallisista vaiheista nostin esiin oppiainetta koskevia aikalaisteoksia ja kasvatusfilosofioita pohtien niissä esiintyviä arvoja. Vaiheista on selkeästi nähtävissä taiteen erkaantuminen käsityöperinteestä, sekä eräänlainen taiteen kehityksen aaltoliike, jota uudet tyyliuuntaukset ja ajanjaksot saavat taiteenopetuksessa aikaan. Toisinaan taideopetus on ollut kahlehdittuna sääntöjen ja tiukan kontrollin alle (esimerkiksi keskiaikainen mestari - oppipoika järjestely, Ranskan itsevaltiuden ajan akatemia), mutta

historian saatossa on myös ajanjaksoja, jolloin se on pohjautunut vapaalle keskustelulle (esimerkiksi antiikin kreikan ja renessanssin humanistit, romantiikan ajan ateljeeopetus sekä modernistisen perinteen tuoma taidekasvatusajattelu). Huomionarvoista kuitenkin on, että nämä kaksi ääripäätä jakavat yhden yhtäläisen piirteen: kumpikin tunnustaa taiteen mahdollisuudet tarttua ja vahvasti vaikuttaa lapsen ja nuoren elämään. Usko oppiaineen vaikutusmahdollisuuksista on elänyt ja elää edelleen voimakkaasti.

Vapaaseen keskusteluun pohjautuva suuntaus edustaa humaaneja arvoja, joissa yksilön kehitys ja taiteen mahdollistamat kasvatukselliset ansiot tunnustetaan ensisijaisena arvona. Päämäärissä on nähtävissä paljon yhtäläisyyksiä tähän päivään, varsinkin tarkastellessa kuvataideopettajuutta ammattina, jota kannattelee arvofilosofia. Tähän teemaan ja tarkastelukulmaan kiinnittyy myös oleellisesti oma tutkimuskysymykseni. Huomion seurauksena kiinnityin lähdevalinnoissani erityisesti niihin tieteellisiin julkaisuihin, joissa on nähtävissä kuvataidekasvatuksen tieteenalaa koskeva, humaaneja arvoja edustava perinne.

Tutkimuskysymykseni kannalta oleellisinta oli ensin tarkastella perusopetuksen arvoperustaa. Arvoperusteissa kiinnitin huomiota sen neljästä aihealueesta kahteen ensimmäiseen, sillä mielestäni ne kohtasivat parhaiten tutkimuskysymykseni. Aihealueet ovat *oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen* sekä *Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia*. Aiheet nostavat esiin kysymyksiä ja ajatuksia oppilaan itseisarvon merkityksestä, hänen oikeuksistaan hyvään opetukseen, sekä kasvatustyöstä sivistävään, ihmisyyttä tukeviin päämääriin. Arvoperustassa myös kuvataan, kuinka jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on (Opetushallitus, 2014, s. 16). Tästä arvosta muodostui myös tutkielmani pääotsikko *Olet arvokas ja ainutlaatuinen*.

Humaaneja arvoja edustavassa opetuksessa keskeiseksi työväliseksi nousee opettajan oma arvofilosofia ja ammattietiikka, auktoriteettiin perustuvan opetuksen erkaantuessa yhä kauemmas. Erityisen korkealle kyseiset arvot nostettiin valistuksen jälkeisessä yhteiskunnassa. Valistuksen ideologiaan liittyi kykenemättömyys muodostaa välittömiä inhimillisiä havaintoja sekä

tunteettomuus, ylikorostunut realismi ja henkilökohtaisten kokemusten merkitysten vähäinen arvostus. Tiedonmurroksen myötä käsitys tiedosta avautui ja laajentui uusille alueille, kuten tunteisiin, kuvitteluun ja aistimuksiin. Koulumaailmassa keskusteluun palasivat humanistiset tieteet ja taiteet sekä lukematon määrä tutkimuskirjallisuutta oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja oppimisen tukemiseksi. Vaikka opetus rakentui edelleen valistuksen järjestelmällisen koulutuksen ihantein, löytyi sen kivijalka nyt ammattietiikasta. Arvofilosofinen keskustelu tuli olennaiseksi osaksi opettajan ammattia.

Suomessa erityisesti 1900-luvun alkupuolella ilmestyi paljon tutkimuskirjallisuutta, jotka edustivat humanistisia tieteitä. Tutkielmassani annoin merkittävän painoarvon näihin aikoihin eläneiden kasvatustieteilijöiden useammille tieteellisille julkaisuille, sillä heidän tuotannollaan on ollut merkittävä vaikutus myös myöhempään kasvatustieteen tutkimukseen. Kasvatustieteilijöistä nostin erityisesti esiin suomalaiset Aukusti Hollon sekä Lilli Törnuddin, sekä englantilaisen Herbart Readin, sillä humanisten kasvatustieteen lisäksi he pohtivat tutkimuksissaan taiteen yhteyttä kasvatukseen.

Aukusti Hollon filosofia pohjautuu näkemykseen, kuinka kasvattaminen, hänen mukaansa *kasvamaan saattaminen*, on ajattelun, tunteen, tahdon ja mielikuvituksen tasapainoista kasvatusta. Hollo puhui kokonaisvaltaisesta kasvatuksesta ja sivistysajattelusta, johon kuului älyllisen kasvatuksen lisäksi myös eettinen, esteettinen, uskonnollinen ja toiminnallinen kasvatustieteen osa-alue. Opettajan päämääränä hän näki halun auttaa oppilaitaan kasvamaan ehyiksi ja tasapainoisiksi persooniksi, joiden tuli houkutella houkutella esiin se, mikä ihmisessä on hyvää ja syntyperäistä. Opetussuunnitelman ytimeksi hän tarjosi esimerkiksi taidepainotteista ajattelua, jonka perustana olisi mielikuvituksen pohjautuvan estetiikan ja tahtoon pohjautuvan etiikan vuorovaikutus.

Törnudd jakoi Hollon kanssa hyvin samankaltaisen ajattelutavan kasvatustieteen päämääristä. Hänellä oli vahva käsitys ihmisen luonnollisesta halusta pyrkiä harmoniaan. Harmoniaperiaate merkitsi hänelle järjen ja tunteen arvottamista yhtä tärkeäksi, jolloin opetukseenkin kuului oleellisesti tieteen rinnalle taide. Törnudd halusi ymmärtää koulun kokonaisuutena, jossa taide muodostaa

henkisen, toimintaa ohjaavan ytimen. Törnudd sanoikin, ettei taide saanut kasvatustyössä olla erillinen oppiaine vaan periaate.

Merkittävä tieteilijä, joka toi vahvistusta Hollon ja Törnuddin näkemyksille, oli Herbart Read. Hänen keskeisin teesinsä oli todistaa, kuinka tarpeelliseksi hän koki taidekasvatuksen osana peruskoulun kasvatusta. Hän uskoi, että taiteen avulla pystyttiin tukemaan lapsen kognitiivista ja emotionaalista kehitystä kohti tasapainoista aikuisuutta, sillä taiteen vaaliessa jokaisen yksilöllisiä mahdollisuuksia oli sen kasvatukselliset mahdollisuudet huomattavat. Read asetti taidekasvatuksen korkeimmaksi normiksi vapaan luovuuden. Kuvataiteenopetus ei enää pyrkinyt piirtämisen, maalaamisen, muovailun ja rakentelun valmiuksien kehittämiseen, vaan opetus haluttiin muuttaa välineeksi, metodiksi, jonka avulla pyrittiin löytämään itsestä ominaisuuksia, joita ei muilla tavoin uskottu löytyvän.

Yhteistä Törnuddille, Hollolle ja Readille on nähdä taiteen mahdollisuudet vaikuttaa kasvatettavaan tarjoamalla tie maailmaan ja oman itsensä todellisuuteen. Skinnari ja Varto täydentävät ajatusta kuvailemalla, kuinka verrattuna tieteelliseen, etäisyyttä ottavaan asennoitumiseen, taiteellinen asennoituminen on usein enemmän läsnä. Se tapahtuu tässä ja nyt. Taidekasvatus on näkyväksi tekemisen, tutkivan ja ajattelevan ymmärryksen synnyttämisen, avoimen uteliaisuuden, hyvän kommunikaation, vapauden asialla. (Skinnari 2004; Varto 2014.) Edellä viittaamieni kasvatustutkijoiden tapa on nähdä taide ja taiteellinen ajattelu välineenä kasvattaa oppilasta kokonaisvaltaisesti, myös heidän sisäisyytensä huomioiden. Heidän ajatuksensa lähestyvät tärkeällä tavalla myös tämän tutkielman tematiikkaa.

Taidekasvatuksen humanien arvojen perinnettä jatkavat myös monet tämän päivän tutkijat. Tutkielmassani käytän lähteinäni erityisesti Sirkka Laitisen, Pirkko Pohjakallion, Marjo Räsäsen, Inkeri Savan, Eeva Anttilan, Juha Varton sekä Simo Skinnarin ajatuksia ja tutkimustuloksia. Heidän tutkimuksissaan korostuvat pohdinnat taidepedagogiikasta sisäisen tiedon lähteenä, jolloin taidekasvatuksen ansiot löytyvät nimenomaan sen mahdollisuudesta hyödyntää opinnoissa oppilaan omaa elämisaailmaa ja ohjata heitä kohti omaa henkilökohtaista tulkintaansa. Opetussuunnitelman

tavoitteissa kuvataiteiden kohdalla mukaillaan samaa sanomalla, kuinka oppilaiden omat kokemukset, mielikuvitus ja kokeileminen luovat perustan opetukselle. (2014, s. 492.) Tällöin taidekasvattajan tehtävä ei luonnollisesti ole siirtää vain tietoja ja taitoja oppilailleen, vaan auttaa opiskelijoita luomaan syvä, sitoutunut suhde ja kontakti taideteokseen tai taiteelliseen prosessiin. Taide tarjoaa parhaimmillaan nuorille vapaan tilan, jossa voi muun muassa purkaa tunteitaan turvallisesti, opetella sosiaalisia taitoja, tulla näkyväksi yhteisössään ja parantaa itsetuntemusta. (Laitinen, 2017, s. 31.)

Kuvataideopettajalla on merkittävät mahdollisuudet tarjota oppilailleen uusien taitojen ja tietojen lisäksi myös sisäisen kasvun siemeniä. Koska tämä mahdollisuus on olemassa, on tärkeää pohtia keinoja, joilla näiden positiivisten vaikutusten syntymistä voidaan edesauttaa. Lisäksi on tärkeää huomata, ettei yleisesti tunnustetut, arvokkaat oppilaan kasvua tukevat käsitykset välity opettajalle sellaisenaan. Ne suodattuvat hänen omien arvojensa läpi, jolloin niistä valitaan itselle tärkeitä asioita ja vähemmän tärkeitä jätetään pois. Tämän takia opettajan on tärkeää tutkia omien tapojensa luonnetta sekä ajattelunsa ja toimintansa takana olevaa arvomaailmaa, josta käsin hänen toimintansa luokassa ohjautuu. Kyse on siis omasta identiteetistämme ja sen tiedostamisesta; kuka minä olen, mistä olen tullut ja mihin olen menossa.

Arvofilosofialle ja sille pohjautuvalle ammattietiikalle on annettava tärkeä sija erityisesti sellaisissa aineissa, joissa opetustilanteet rakentuvat opettajan ja oppilaiden vastavuoroiselle viestinnälle. Kuvataide on yksi näistä aineista. Opetuksessa annetaan tilaa ja vapautta oppilaiden itseilmaisuun, mutta samalla opettajalta vaaditaan ymmärrystä puuttua ja tukea oppilastaan, kun hän sitä tarvitsee. Taiteellinen ajattelu tai -toiminta voi nostaa esiin sellaisia merkityksiä, jotka vaikuttavat ja muuttavat sen tekijää ehkä hetkellisesti ja hienovaraisesti, joskus lähtemättömästi. Tällaisessa prosessissa opettajalta vaaditaan herkkyyttä, empaattisuutta ja ennen kaikkea avoimuutta reagoida oppilailta saamiinsa viesteihin niin, että heidän omakohtainen, heidän itsestään lähtöisin oleva prosessi saa jatkua keskeytyksettä. Onnistunut vuorovaikutus on kaiken tämän lähtökohta ja siksi sen kriittinen reflektointi, opettajan oma identiteettityö, on hyvin keskeinen osa koko ammattitaitoa.

Tutkielmassani käyttämäni tutkimuskirjallisuuden keskeisin ja niitä yhdistävä huomioni oli tutkijoiden usko siihen, että yhdistäessään *taiteen, etiikan ja oppimisen* kuvataideopettaja pystyi toteuttamaan ihanteellista ja esimerkillistä kasvatustyötä. Lähdekirjallisuus siis vastasi tutkimuskysymykseeni varsin kokonaisvaltaisella tavalla osoittaen, että kuvataideopettajan **eettinen** vastuu nuorten **kasvun** tukemisessa on elintärkeä osa opettajuutta. Halusin kuitenkin luoda tieteelliselle tekstilleni heijastuspintaa ja yhdistää siihen myös taiteellisen tavan tutkia. Näin tavoittelin vielä kokonaisvaltaisempaa, uutta tietoa muovaavaa lähestymistapaa.

Tutkimusmenetelmänä käytin autoetnografiaa, joka jakaantui kolmeen eri vaiheeseen. Vaiheiden teemat olivat *taidetunteen kasvattaminen, riittävän hyvä opettaja sekä vapaus opettaa*. Ensimmäisen vaiheen tutkimuspolku nosti esiin huomion, kuinka kasvua ei tapahdu yksinomaan kuvataiteen avulla, vaan siihen sisältyvän taiteellisen ajattelun keinoin. Esitin, että taiteellista ajattelua pystyy jakamaan ja yhdistämään peruskoulussa monen eri oppiaineen kanssa esimerkiksi ilmiöoppimisen ja integraation keinoin. Tieteen ja taiteen liitto tuo ulkoisen oppimisen malliin mukaan sisäisen ja näin paljon kokonaisvaltaisemman tavan oppia. Tein havainnon, että taiteen sisällyttäminen oppiaineen lisäksi kaikkialle opetukseen on mahdollista, mutta se vaatii kuvataidekasvattajalta tietoa ja taitoa ymmärtää, ettei opittavaan sisältöön tuoda mukaan vain kuvallisen ilmaisun tekninen suoritus, vaan erityisesti juuri taiteellinen ajattelu.

Toisen vaiheen tärkein havainto ei noussut itse sisällöstä vaan siitä, kuinka asian ilmaisen. Ilmaisullani kuvasin kasvuprosessia, jonka tunnistan olevan läsnä kuvataideopetuksessa. Tämän tiedostaminen ja sen herkän tilan ylläpitäminen niin itsessä kuin oppilaissa on tärkeä osa kuvataideopettajuutta. Nostin esiin tarkasteluun erityisesti vuorovaikutuksen eri tasot ja niistä opetustilanteessa tärkeimmän, dialogin. Dialogikulttuuriin kasvaminen ja itsensä kasvattaminen viitoittaa suuntaa kohti tämän päivän kuvataideopettajuutta. Dialoginen ilmapiiri luo turvallisuuden tunteen, jolloin kenenkään ei tarvitse vähätellä muiden ajatuksia eikä pelätä itse joutuvansa vähättelyn kohteeksi. Dialoginen vuorovaikutuksen ilmapiiri mahdollistaa

ymmärryksen kehittymisen, koska silloin on mahdollista tuoda avoimeen tarkasteluun erilaisia näkemyksiä, ajatuksia ja niitä uskomuksia, jotka kumpuavat jokaisen omista kokemuksista. Parhaimmillaan luokassa vallitsee käsitysten ja ajatusten kirjo, jota voidaan turvallisesti yhdessä pohtia, parannella ja yhdistellä. Dialogian voima on juuri siinä, että se tarjoaa pohjan oppia ja kehittyä ainutlaatuisena yksilönä.

Vaihe kolme oli selkeästi tämän autoetnografisen tutkimuksen taiteellisesti vahvin kokemus. Pohdin siinä kuvataideopettajan ja oppilaan suhdetta, joka mahdollistaa tilan taiteelliselle ajattelulle. Suhde ei perustu opettajan tiedonsiirrolle, vaan vuorovaikutukselle, jota kannattelee kahden ihmisen kohtaaminen. Tämän vuoksi suhde on hyvin moniulotteinen, jolloin sitä on hankala määritellä vain yhdellä sanalla. Pohdin omia kokemuksiani oppilaana ja opettajana, jolloin päädyin huomioon taiteellisen ajattelun tärkeydestä erityisesti peruskoulussa, jossa monesti keskitytään ulkoisen oppimisen malliin tarjoamalla lapselle tietoa, joka tulee omaksua sellaisenaan. Takola-Eskolan lause *Taide saattaa olla viimeinen alue, jolla jokaisen ihmisen – jokaisen ihmisyyksilön - ainutkertaisuus on keskeisen tärkeä lähtökohta*, on merkittävä ja huomionarvoinen viisaus.

Autoetnografisesta tutkimuksesta saatu merkittävin ansio oli se, että taiteellisen työskentelyn avulla pystyin syventämään ymmärrystäni alun teoriaosuutta kohtaan ja täten todentamaan työskentelyn sekä sen myötä syntyneiden merkitysten, ajatusten ja kokemuksieni kautta niiden väitteet todeksi. Lisäksi tutkimuksessa nousi esiin tärkeitä huomioita lähestymistavoista, joilla kuvataideopettaja voi tukea oppilaansa kasvua.

Peruskoulussa on kasvanut huoli nuorista. Varsinkin yläasteella koetaan yleisesti, että luokissa on yhä enemmän normaaliopetukseen vaikeasti sopeutuvia nuoria. Koulun arjessa on ollut nähtävissä oppilaiden vaikeuksien lisääntyminen ja sen joukon kasvaminen, joka tarvitsee erityistä tukea, jotta jaksaisi käydä peruskoulun loppuun. Tavallisimpia diagnooseja nuorilla ja nuorilla aikuisilla ovat mieliala-, ahdistuneisuus- ja päihdehäiriöt. (THL, 2016, s. 30).

Kodin, koulun ja yksityisen elämänpiirin tiivis vuorovaikutus tukee nuorten kehitystä. Opettajalla on verkoston osatekijänä merkittävät mahdollisuudet tukea nuorten kasvua ja kehitystä. Tämä on tärkeää muistaa varsinkin nykyisessä yhteiskunnassamme, jonka vallitsevia arvoja ovat talous ja tehokkuus. Opetustyön tavoitteiden onnistumista ei tule mitata rahassa tai määrissä puhuen oppilaista tuotteina, joita esikoulusta asti kasvatetaan kohti sadonkorjuuta. Taloudellisen hyödyn ja tehokkaiden tulosten tavoittelun ei pidä tarttua ydinajatuksiksi opettajalle itselleen. Kasvatustyö ei ole mekaanista ja tehokasta, vaan se tulee nähdä yksilöllisenä kasvuna, joka tapahtuu, kun sille annetaan riittävät edellytykset.

Salonen on todennut, kuinka suomalainen läpimaterialisoitunut arki, jota elämme, saattaa myös heijastua opetuksemme arvoihin korostamalla esimerkiksi ulkoisen oppimisen mallia sisäisen sijaan. Pahimmillaan tämä aiheuttaa sen, että rationaalisuuden, logiikan ja objektiivisuuden ylikorostaminen voi häiriinnyttää vakavasti minän ja maailman suhdetta. Kuvataideopettajalla on nykypäivänä mahdollisuus pureutua tähän yhteiskunnalliseen epäkohtaan nostamalla esiin arvostuksen jokaisen omasta elämismaailmastaan, omasta itseystään. Tiedollisten prosessien ja suoritusten, kuten muistamisen, päättelyn, ongelmanratkaisun ja kielenkäytön lisäksi kuvataideopettaja painottaa taiteellisia ilmaisuja, jossa oppimisen edellytyksenä voivat olla esimerkiksi mielikuvituksen ja kokemusten hyödyntäminen. (Ks. myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.) Hän myös lakkaa olemasta tietojen ja taitojen siirtotyöläinen, vaan on Skinnarin sanoin herättäjä, kasvamaan saattaja, joka kysyy kasvavien todellisia tarpeita, jotka ovat muutakin kuin alati muuttuvat halut. Taide kaiken kaikkiaan on tie maailmaan ja itsensä todellisuuteen. (2004, s. 51.)

Skinnari osoittaa suuntaa kohti koulutusajattelun laajentumista sivistysajatteluksi. Sivistysajattelu korostaa ihmisen sisäistä kasvua, johon liittyy vahvasti kehittyminen kohti minuutta ja kyky rakastaa toista minuutta. Pedagoginen rakkaus mukailee sivistyskäsitettä kuvaamalla aitoa kiinnostusta – rakkautta – sekä oppilaita että totuutta kohtaan. Pedagoginen rakkaus näkyy opettajassa oppilaan henkistä ainutlaatuisuutta kunnioittavana ja rakastavana läsnäolona ja toimintana.

Palaan jälleen tutkimuskysymykseeni kuvataideopettajan eettisestä vastuusta nuorten kasvun tukemisessa. Tutkimustulokset osoittavat, kuinka jokaisen kuvataideopettajan on annettava mahdollisuus arvofilosofiselle ja eettiselle pohdinnalle pyrkiessään kohti esimerkillistä kasvatustyötä. Tutkimusten tulosten arvo ei näyttäydy niinkään uusina tutkimustuloksina, vaan pikemminkin vanhojen tutkimustulosten saattamisena nykyisyyteen. Tämä on mahdollistunut rinnastamalla aikaisemmat tutkimukset ajankohtaisen tutkimuskirjallisuuden kanssa, sekä rikastuttamalla niiden sisältöä taiteellisen työskentelyn kautta syntyneillä merkityksillä, ajatuksilla ja kokemuksilla.

Tutkimukseni päämääränä on ollut tavoitteeni tuoda osuuteni siihen äärimmäisen tärkeään arvofilosofiseen keskusteluun, jotka jokaisen kuvataideopettajan tulisi elämänsä aikana käydä. Tutkimus on kasvattanut myös paljon minua itseäni niin ihmisenä, tutkijana kuin kasvattajana. Lisäksi se on herättänyt uteliaisuuteni paneutua tutkimuskysymykseeni vielä kokonaisvaltaisemmin, sillä käsitykseni taiteen kasvatuksellisesta voimasta ja sen tarpeellisuudesta peruskoulussa on vahvistunut entisestään.

Taide, etiikka ja oppiminen muodostavat yhdessä liiton, jota voidaan kutsua taidepedagogiikaksi sisäisen tiedon äärellä. Tähän tematiikkaan paneutuminen - ja siinä erityisesti taiteellisen ajattelemisen korostaminen - olisi erittäin mielenkiintoinen ja tarpeellinen aihe jatkotutkimuksille.

6. LÄHTEET

Anttila, E. (2011). Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa R. Saastamoinen, J. Varto, H. Westerlund, L. Väkevä, M. Juntunen, ... L. Bresler & E. Anttila. (toim.), *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 151–174). Helsinki: Edita Prima Oy.

Bresler, L. (2011). Taiteen visuaalisuus ja pedagoginen voima. Teoksessa R. Saastamoinen, J. Varto, H. Westerlund, L. Väkevä, M. Juntunen, ... L. Bresler & E. Anttila. (toim.), *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 175–184). Helsinki: Edita Prima Oy.

Barchana-Lorand, D. (2015). Art Conquers All? Herbert Read's Education through Art. *International Journal of Art & Design Education*, 34(2), 169–179.

Cennini, C. (1995). *Kirja maalaustaiteesta. Il Libro dell'Arte, o Trattato della Pittura*. Jyväskylä: Gummerus.

Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. California: Left Coast Press, Inc.

Chang, H. (2016). Autoethnography in Health Research: Growing Pains? *Qualitative Health Research*, 26(4), 443–451.

Ciletti, E. (2002). The Florentine Academy and the Early Modern State: The Discipline of Disegno. *CAA.Reviews*. New York: College Art Association.

Dahlström, M. & Teräsvirta, M. (2014). *Kasvatus on taidetta*. Vaasa: Oy Farm Ab.

Efland, A. (1990). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press.

Eldridge, L. (2012). A Collaged Reflection on My Art Teaching: A Visual Autoethnography. *The Journal of Social Theory in Art Education*, (32), 70–79.

- Ellis, C. & Bochner, A.** (toim.). (1996). *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing*. California: Alta Mira Press.
- Ellis, C. & Bochner, A.** (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. Teoksessa N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (toim.), *Handbook of Qualitative Research*. (2. painos). Sage Publications, Inc.
- Ellis, C., Adams, T. & Bochner, A.** (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung. Qualitative Social Research*, 12(1). Haettu 6.2.2020 osoitteesta <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- Fish, B.** (2018). Drawing and Painting Research. Teoksessa P. Leavy (toim.), *Handbook of Arts-Based Research*. (s. 336–352). New York: The Guilford Press.
- Ganio, M., Pouyet, E., Webb, S., Schmidt Patterson C. & Walton, M.** (2017). From lapis lazuli to ultramarine blue: Investigating Cennino Cennini's recipe using sulfur K-edge XANES. *Pure and Applied Chemistry*. 90(3), 463–475.
- Goleman, D.** (1999). *Tunneäly*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Heikkilä, H. & Heikkilä, K.** (2001). *Dialogi –avain innovatiivisuuteen*. Porvoo-Helsinki: Wsoy.
- Hellström, M.** (2008). *Sata sanaa opetuksesta: keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hiltunen, M.** (2009). Yhteisöllinen taidekasvatus: performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisessa ympäristössä. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Lapponiensis*, A160. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Hirvi-Ijäs, M.** (2014). *22 tapaa -Taiteellinen ajattelu suomalaisessa nykytaiteessa*. Porvoo: Bookwell oy.
- Hollo, J.** (1927). *Kasvatuksen teoria: johdantoa yleiseen kasvatukseen*. Porvoo: Wsoy.
- Hollo, J.** (1932). *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen*, osa 1 ja 2. Porvoo: Wsoy.

Hollo, J. (1949). *Kasvatuksen teoria: johdantoa yleiseen kasvatustoppiin*. (4. painos). Porvoo: Wsoy.

Hollo, J. (1952). *Kasvatuksen maailma*. (2. painos). Porvoo: Wsoy.

Hollo, J. (1959). *Kasvatuksen teoria: johdantoa yleiseen kasvatustoppiin*. (5. painos). Porvoo-Helsinki: Wsoy.

Immonen, K. (2012). *Kulttuurihistoria ja historia. Juhlapuhe ilmiötä: kulttuurihistorian neljä vuosikymmentä -juhlaseminaarissa*. Haettu 5.1.2020 osoitteesta

<https://kulttuurihistoria.wordpress.com/2012/12/02/kulttuurihistoria-ja-historia/>

Immonen, K. (1996). *Historian läsnäolo*. Turku: Turun yliopistopaino.

Jantunen, T. & Ojanen, E. (toim.). (2011). *Arvot kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi.

Jones, S. (2005). Autoethnography. Making the personal Political. Teoksessa N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3 painos). Sage Publications, Inc.

Kallio-Tavin, M. (2010). Taideperustainen tutkimusparadigma taidekasvatuksen sosiokulttuurisia ulottuvuuksia rakentamassa. *Synnyt*, (4), 15–25.

Kallio-Tavin, M. (2015). Tärkeää ja ydintä. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (toim.), *Conversations on Finnish art education*. Helsinki.

Laitinen, L. (2017). Taide, taiteellinen toiminta ja nuorten hyvinvointi. Teoksessa K. Lehikoinen & E. Vanhanen (toim.), *Taide ja Hyvinvointi: katsauksia kansainväliseen tutkimukseen*. Haettu 1.10.2019 osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/227963/Kokos_1_2017.pdf?sequence=4

Laitinen, S. (2003). Hyvää ja kaunista: kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. (Väitöskirja). *Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, A*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Laitinen, S. (2006). Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi siitä tietää ja osata? Teoksessa P. Pohjakallio, S. Laitinen, L. Kaukinen, L. R. Jakku-Sihvonen, L. Hyvänen & E. Anttila. *Taito- ja taideaineiden opetuksen merkityksiä*. (s. 33–45). Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lindqvist, M. (1998). Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa Opetusalan ammattijärjestö (toim.), *Puheenvuoroja opettajan etiikasta*. (s. 14–21). Sävypaino.

Linnakannas, R. & Suikkanen, A. (2004). *Varhainen puuttuminen: mahdollisuus nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2004:7*. Haettu 30.11.2019 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74401/Selv200407.pdf?sequence>

Löytönen, T. & Sava, I. (toim.). (1998). *Viisi keskustelua taidepedagogiikasta: taito, tutkimus vai terapia*. Helsinki: Yliopistopaino.

Miettinen, R. (2015). Luovuuden harhat: kuvaamataidon 60-luvun menetelmistä 70-luvun tavoitteisiin. Teoksessa P. Pohjakallio, (toim.), *Kuvis sata: kuvataideopettajien koulutus 1915–2015*. (s. 82–86). Helsinki: Aldus.

Mitra, S. (2010). Sugata Mitran uudet kokeilut itseopiskelusta. *TedGlobal*. Haettu 6.2.2020 osoitteesta https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_the_child_driven_education?language=fi

Muukka-Marjovuori, M. (2014). Taidetunteen kasvattaminen: Lilli Törnudd taidekasvatuksen maailmoja luomassa. (Väitöskirja). *Aalto University publication series, Doctoral dissertations*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

Niemi, H. & Sarras, R. (toim.). (2007). *Erilaisuuden valot ja varjot: eettinen kasvatus koulussa*. Keuruu: Otavan kirjapaino.

- Niiniskorpi, S.** (2014). Kuvittelun kirkastama todellisuus: opetuksen estetiikka ja tyyliä Juho A. Hollon tapaan. Teoksessa E. Heikkilä & T. Tuovinen (toim.), *Uusi taidekasvatusliike*. (s. 65–84). Helsinki: Unigrafia Oy.
- OAJ.** (2019). *Opettajan arvot ja eettiset periaatteet*. Haettu 27.11.2019 osoitteesta <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>
- Ojanen, E.** (2011). Arvot, tosiasiat ja sivistys. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.), *Arvot kasvatuksessa*. (s. 7–16). Helsinki: Tammi.
- Ollila, M-R.** (1998). Opettajien ominaisuuksista. Teoksessa Opetusalan ammattijärjestö (toim.), *Puheenvuoroja opettajan etiikasta*. Sävypaino.
- Opetusalan ammattijärjestö.** (2019). *Comeniuksen vala eli opettajien vala*. Haettu 30.10.2019 osoitteesta <http://www.oaj.fi>
- Opetushallitus.** (2014). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Haettu 25.10.2019 osoitteesta <http://www.oph.fi>
- Peltonen, R.** (1982). *Uno Cygnaeuksen ja Johan Wilhelm Snellmanin ajatuksia koulutuskasvatuksesta*. (Pro gradu). Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.** (2014). Haettu 20.1.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet>
- Platon.** (2001). *Valtio*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Pohjakallio, P.** (2005). Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. (Väitöskirja). *Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Pohjakallio, P., Laitinen, S., Kaukinen, L. K., Jakku-Sihvonen, R., Hyvänen, L. & Anttila, E.** (2006). *Taito- ja taideaineiden opetuksen merkityksiä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pohjakallio, P.** (toim.). (2015). *Kuvis sata: kuvataideopettajien koulutus 1915–2015*. Helsinki: Aldus.

- Pusa, T.** (2012). *Harmaa taide: taiteen ja vanhuuden merkityssuhteita.* (Väitöskirja). *Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja.* Helsinki: Unigrafia.
- Rantala, L.** (2009). Kouluetnografia mediakasvatuksen tutkimuksessa. Teoksessa J. Viteli & A. Östman (toim.), *Tuovi 7. interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2009 -konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit.* Haettu 21.1.2020 osoitteesta https://metodologia.files.wordpress.com/2009/10/rantala_kouluetnografia050509.pdf
- Read, H.** (1949). *Education Through Art.* Lontoo: Faber.
- Read, H.** (1958). *Education Through Art.* (3. painos). Lontoo: Faber.
- Reiners, I.** (2001). *Taiteen muisti: tutkielma Adornosta ja Shoahista.* Helsinki: Tutkijainliitto.
- Ringvall, L.** (2007). *Käsialan kehitys ja sen asema Suomen koululaitoksessa vuosina 186 –2004.* (Pro gradu -tutkielma). Turku: Turun yliopistopaino.
- Rissanen, M.** (2016). *Taitamisen tiede –Tietämisen taide. Taidon oppimisen arkkitehtuuri.* (Väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu 21.1.2020 osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51643/978-951-39-6781-9_vaitos_20161029.pdf?sequence=1
- Ryan, I.** (2012). A career journey: An auto-ethnographic insight. *Gender in Management: An International Journal*, 27(8), 541–558.
- Räsänen, R.** (1998). Opettajankoulutuksen eettiset haasteet. Teoksessa opetusalan ammattijärjestö (toim.), *Puheenvuoroja opettajan etiikasta.* (s. 30–41). Sävypaino.
- Räsänen, M.** (2011). Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa R. Saastamoinen, J. Varto, H. Westerlund, L. Väkevä, M. Juntunen, ... L. Bresler & E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä.* (s. 121–150). Helsinki: Edita Prima Oy.

- Räsänen, M.** (2020). *Ilmiömäinen ilmiömäistä ilmiömäisesti*. Opetushallituksen julkaisuja. Haettu 1.2.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ilmiomainen-ilmioimaista-ilmiomaisesti>
- Saastamoinen, R., Varto, J., Westerlund, H., Väkevä, L., Juntunen, M., ... Bresler, L. & Anttila, E.** (toim.). (2011). *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Salonen, A. O.** (2010). Kestävä kehitys globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena. (Väitöskirja). *Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sava, I. & Nuutinen, K.** (2013). At the Meeting Place of Word and Picture: Between Art and Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 9(4), 515–534.
- Sava, I. & Vesänen-Laukkanen, V.** (toim.). (2004). *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Juva: PS-kustannus.
- Siljander, P.** (2001). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Sipari, L.** (1998). Vapaus opettaa. Teoksessa T. Löytönen & I. Sava (toim.), *Viisi keskustelua taidepedagogiikasta. Taito, tutkimus vai terapia*. (s. 20–29). Helsinki: Yliopistopaino.
- Skinnari, S.** (2004). *Pedagoginen rakkaus: kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Skinnari, S.** (2011). Kasvu ja kasvatustieteiden ihmisyhteön. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.), *Arvot kasvatuksessa*. (s. 17–29). Helsinki: Tammi.
- Spry, T.** (2013). Performative autoethnography. Critical Embodiments and Possibilities. Teoksessa N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. (4. painos). (s. 213–244). Sage Publications, Inc.
- Stenberg, K.** (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Suvanto, T.** (1997). Oppiaineen nimi muuttuu. *Stylus: kuvaamataidon opettajain jäsenlehti*. (1), 4–7.

- Syrjälä, L.** (2008). Kerronnallisuus lähestymistapana ja mahdollisuutena opettajankoulutuksessa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnasaari & K. Kumpulainen (toim.), *Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhla kirja.* (s. 173–188). Turku: Painosalama oy.
- Takalo-Eskola, I.** (1998). Vapaus opettaa. Teoksessa T. Löytönen & I. Sava (toim.), *Viisi keskustelua taidepedagogiikasta: taito, tutkimus vai terapia.* (s. 20–29). Helsinki: Yliopistopaino.
- Taneli, M.** (2011). Juho Hollon näkemys kasvatuksen maailmasta ja kasvatusteoriasta. Teoksessa T. Juntunen & E. Ojanen (toim.), *Arvot kasvatuksessa.* (s. 240–252). Latvia: Livonia print.
- Taneli, M.** (2013). Kasvatus on kasvamaan saattamista. *Kasvatus & Aika*, 7(2), 36–41. Haettu 1.11.2019 osoitteesta [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/68612-Artikkelin%20teksti-84493-1-10-20171215%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/68612-Artikkelin%20teksti-84493-1-10-20171215%20(1).pdf)
- THL:n raportti.** (2016). *Nuorten hyvinvointi ja syrjäytymisen riskitekijät Suomen kuudessa suurimmassa kaupungissa: Helsinki, Espoo, Vantaa, Turku, Tampere ja Oulu.* Haettu 30.11.2019 osoitteesta http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/130760/URN_ISBN_978-952-302-662-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tirri, K. & Kuusisto, E.** (2019). *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa.* Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Tirri, K.** (2008). Etiikan ”uusi tulo” opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnasaari & K. Kumpulainen (toim.), *Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhla kirja.* (s. 189–198). Turku: Painosalama.
- Tolonen, M.** (1998). *Matka taiteen historiaan.* Rauma: Westpoint.

- Tuominen, M.** (2005). *Virkaanastujaisesitelmä Lapin yliopistossa*. Haettu 11.1.2020 osoitteesta <http://www.ulapland.fi/Suomeksi/Ajankohtaista/Tapahtumat/Tapahtumia-2005/Virkaanastujaistilaisuus/Marja-Tuomisen-esitelma>
- Tähtinen, J.** (2014). *Etäisyyden saavuttaminen: autoetnografinen tutkimus tavoitteellisesta maalausprosessista*. (Pro gradu). Haettu 14.1.2020 osoitteesta [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/master_T%C3%A4htinen_Joonas_2014%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/master_T%C3%A4htinen_Joonas_2014%20(1).pdf)
- Törnudd, L.** (1924). *Kirjoituksen opetus uusien psykologisten ja fysiologisten periaatteiden mukaan*. Helsinki: Osakeyhdistys valistus.
- Törnudd, L.** (2015a). Taideopetuksesta. Teoksessa P. Pohjakallio (toim.), *Kuvis sata: kuvataideopettajien koulutus 1915-2015*. (s. 43–45). Helsinki: Aldus.
- Törnudd, L.** (2015b). Näkemisestä. Teoksessa P. Pohjakallio (toim.), *Kuvis sata: kuvataideopettajien koulutus 1915-2015*. (s. 46–49). Helsinki: Aldus.
- Uitto, M. & Syrjälä, L.** (2008). Body, caring and power in teacher-pupil relationships – encounters in former pupils' memories. *Scandinavian Journal of Educational Reseach*, 52, 355–371.
- Uotinen, J.** (2010). Aistimuksellinen, autoetnografia ja ruumiillinen tiedostaminen. *Elore*, 17 (1), 86–95. Haettu 14.11.2020 osoitteesta [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/78851-Artikkelin%20teksti-113026-1-10-20190208%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/78851-Artikkelin%20teksti-113026-1-10-20190208%20(4).pdf)
- Uotinen, J.** (2013). Kokemuksia autoetnografiasta. Teoksessa J. Pöysä, H. Järviluoma & S Vakimo (toim.), *Vaeltavat metodit*. Joensuu: Suomen kansantietouden tutkijain seura.
- Valkeapää, L.** (2011). Luonnossa: vuoropuhelua Nils-Aslak Valkeapään tuotannon kanssa. (Väitöskirja). *Aalto-yliopiston julkaisusarja*. Helsinki: Ert-Print Oy.
- Valkeus, L.** (2019). On uskottava siihen, mitä opettaa. *Suomen erityiskasvatus liitto ry:n lehti Erityiskasvatus*, 2, 8–15.

- Varto, J.** (1995). *Laulu maasta: luennot etiikasta*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, J.** (2003). *Kauneuden taito: estetiikkaa taidekasvattajille*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Varto, J.** (2007). Ihmisen seuraaminen. *Synnyt*, 4, 15–28. Haettu 1.2.2020 osoitteesta http://arted.uiah.fi/synnyt/4_2007/varto.pdf
- Varto, J.** (2008). Taiteellisesta ajattelemisesta. *Synnyt*, 3, 46–68. Haettu 12.1.2020 osoitteesta http://arted.uiah.fi/synnyt/3_2008/varto.pdf
- Varto, J.** (2011). Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa R. Saastamoinen, J. Varto, H. Westerlund, L. Väkevä, M. Juntunen, ... L. Bresler, E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 17–34). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Varto, J.** (2014). Johdanto. Teoksessa E. Heikkilä & T. Tuovinen (toim.), *Uusi taidekasvatusliike*. (s. 9–28). Helsinki: Unigrafia Oy.
- Vasari, G.** (2001). *Taiteilijaelämäkertoja Giottosta Michelangeloon*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy.
- Vira, R.** (2015). Taidekasvatuksesta muotoilukasvatukseen – ja takaisin? Teoksessa P. Pohjakallio (toim.), *Kuvis sata: kuvataideopettajien koulutus 1915-2015*. (s. 122–133). Helsinki: Aldus.
- Wihersaari, J.** (2010). Kohtaaminen – opettajuuden ydin? (Väitöskirja). *Acta Universitatis Tamperensis*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.