

Omannäköinen työ

Opetuksen suunnittelua ohjaavia tekijöitä lasten kuvataidekouluopetuksessa

Pro gradu -tutkielma

Lea Kinnunen

Taiteiden tiedekunta

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Lapin yliopisto

2023

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Omannäköinen työ: Opetuksen suunnittelua ohjaavia tekijöitä lasten kuvataidekouluopetuksessa

Tekijä: Lea Kinnunen

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 79, 1 liite

Vuosi: 2023

Tiivistelmä:

Opettajan työn taustalla vaikuttavat monet tietoiset ja tiedostamattomat tekijät. Lähestyn näitä tekijöitä tutkimuksessani opetuksen suunnittelun näkökulmasta. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, mitkä tekijät ohjaavat kuvataidekoulun opettajien opetuksen suunnittelua. Lisäksi tutkimukseni kohdistuu lasten kuvataidekasvatukseen, ja sen tavoitteena on tarjota näkökulmia lasten taideopetuksen kehittämiseen Suomessa.

Tutkimukseni on laadullinen, ja tutkimusote fenomenologis-hermeneuttinen, sillä lähestyn tutkimusaihetta yksilöiden kokemusten kautta. Aineisto koostuu neljän opettajan yksilöllisistä teemahaastatteluista. Haastateltavat opettajat opettavat taiteen perusopetuksen laajaa oppimäärää noudattavassa kuvataidekoulussa 6–13-vuotiaiden kuvataiteen ja arkkitehtuurin ryhmiä. Analyysimenetelmänä käytän teoriaohjaavaa analyysia, ja olen jäsentänyt aineistoa teemoittelemalla.

Tutkimuksessani selvisi, että kuvataidekoulun opettajien opetuksen suunnittelua ohjaavat opettajan henkilökohtaiset tekijät, kollegat ja yhteisö sekä instituutio. Henkilökohtaiset tekijät, kuten oman taiteen tekeminen ja koulutustausta lisäsivät opetuksen sisältöjen hallintaa ja toivat siten varmuutta opetuksen suunnitteluun. Lisäksi käsitykset lasten taidekasvatuksesta ohjasivat opetuksen suunnittelua laaja-alaisesti. Kollegat inspiroivat ja auttoivat, jos tehtäviä suunnitellessa tuli haasteita tai ideat loppuivat. Myös tukimateriaalit ja digitaaliset alustat toimivat ideoinnin apuna, ja niitä hyödynnettiin tehtäväideoiden jäsentämiseen. Instituutiotason tekijät, kuten opetussuunnitelma ja kuvataidekoulun opettajien yhdessä päättämä teema, tarjosivat ideoita opetukseen, mutta myös rajasivat opetuksen suunnittelua. Siitä huolimatta opettajat kokivat työnsä vapaaksi, ja halusivat toteuttaa sitä omannäköisesti.

Avainsanat: kuvataidekoulu, opetuksen suunnittelu, lasten kuvataideopetus, lasten arkkitehtuuriopetus

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Title: Unique work: Factors that affect lesson planning in visual arts education for children

Author: Lea Kinnunen

Degree programme: Art education

Type of Work: Master's thesis

Number of pages: 79 pages, 1 attachment

Year: 2023

Abstract:

Many conscious and subliminal factors affect the way teachers plan their lessons. In this study I focus on these factors in the context of visual arts school for children. This study's intention is also to offer perspectives on developing art education for children in Finland.

This research is qualitative, more precisely phenomenal-hermeneutic. I focus on the perspectives and experiences of individual teachers. The research material consists of four individual theme interviews. The interviewees are teachers who teach fine arts and architecture to children from age 6 to 13 in a visual arts school. As my analysis method I used theory-driven analysis and theming.

According to my research findings teacher's personal factors, colleagues, school community and institution affect the way teachers plan their lessons. Personal factors such as the teachers' own artmaking and their educational background had a positive effect on the teachers' confidence in lesson planning by increasing their subject knowledge. Furthermore, the teachers had their own perceptions on children's art education which diversely affected the way they approached teaching. Art school colleagues inspired the teachers' during the planning process, and they helped each other when facing challenges with lesson planning. The teachers also used digital platforms to search for inspiration and save ideas for teaching. Institutional factors, in this case the curriculum, theme of the year and resources had two main effects on lesson planning. They gave ideas for teaching but were also seen as restrictive factors when planning the lessons. However, the teachers felt that they had lots of pedagogical freedom, and they wanted to plan lessons that were unique to them.

Keywords: school of visual arts, lesson planning, art education for children, architecture education for children

Sisällys

1 Johdanto.....	1
2 Tutkimuksen konteksti	4
2.1 Taiteen perusopetus	4
2.2 Kuvataidekoulun toiminta ja opetussuunnitelma.....	5
2.3 Kuvataidekoulun opettajan kelpoisuusvaatimukset.....	6
3 Kuvataideopettajuuden näkökulmia	9
3.1 Kuvataideopetuksen historialliset ja yhteiskunnalliset tekijät	9
3.2 Kuvataideopettajan käyttöteoria	13
3.3 Pedagoginen vapaus ja opettajan autonomia	16
3.4 Kuvataideopettaja taiteilijana.....	19
3.5 Kuvataideopetuksen suunnittelu	20
4 Tutkimuksen toteutus ja menetelmät.....	24
4.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote.....	24
4.2 Aineiston keruu.....	27
4.3 Aineiston analyysi.....	30
4.4 Tutkimuksen eettiset periaatteet	31
5 Opettajan henkilökohtaiset tekijät	34
5.1 Koulutus ja työkokemus	34
5.2 Opettajan oma taide	37
5.3 Käsitteet lasten taidekasvatuksesta.....	41
6 Yhteisö ja tukimateriaalit.....	46
6.1 Kollegat.....	46
6.2 Oppilaat ja opetusryhmät	49
6.3 Tukimateriaalit ja ideapankit	53
7 Instituutio.....	57

7.1 Opetussuunnitelma.....	57
7.2 Vuoden teema ja kevätnäyttely.....	61
7.3 Resurssit.....	64
8 Yhteenveto.....	67
9 Pohdinta.....	70
Lähteet	74
Liitteet.....	80

1 Johdanto

Pro gradu -tutkielmani kohteena ovat kuvataidekoulun opettajat, jotka opettavat kuvataidetta ja arkkitehtuuria 6–13-vuotiaille. Halusin selvittää, miten moninaisista koulutus- ja ammattitaustoista työhönsä päätyneet opettajat lähestyvät opetuksen suunnittelua. Tutkimuskysymykseni on: *mitkä tekijät ohjaavat opetuksen suunnittelua lasten kuvataidekoulun opettajien kokemuksissa?*

Ajatus lasten kuvataidekasvatuksen tutkimisesta heräsi käydessäni luokanopettajan opintoja sivuaineena. Havaitsin opintoihin kuuluvassa harjoittelussa ja opiskelutovereiden kanssa käydyissä keskusteluissa, että lasten kuvataiteen opettaminen koettiin usein haastavaksi. Lisäksi omat kokemukseni alakouluaikojeni kuvataiteesta ovat hyvin yksipuolisia. Opetus oli paljolti vesiväreillä laveeraamista valkoisella vahaliidulla piirretyn kuvion päälle tai askartelumaista paperin ja silkkipaperin yhdistelyä. Lisäksi kaikkien oppilaiden töistä tuli keskenään samannäköisiä. Tuntui, että tekemisen yhteys taiteeseen oli olematon. Näiden havaintojen ja kokemusten pohjalta syntyi ajatus tutkia lasten taidekasvatusta, ja avata keskustelua sen näkökulmista ja kehittämistarpeista.

Lasten kuvataidekasvatus tarjosi monta mielenkiintoista tutkittavaa näkökulmaa, joten minulla oli aluksi haasteita tutkimusaiheen rajaamisessa. Tarkastelen aihetta opettajan näkökulmasta, sillä lasten kuvataidekasvatuksen lisäksi minua kiinnostavat opettajan toimintaan vaikuttavat tiedostetut ja tiedostamattomat tekijät. Törmä (2003) tiivistää hyvin opettajuudessa minua kiinnostavat näkökulmat. Hän toteaa pohtineensa, mikä ohjaa opettajan toimintaa: oppikirjat, koulun toimintakulttuuri vai opettajan omat näkemykset kasvatuksesta. Törmä pohtii myös, että onko opettajalla mahdollisuutta tehdä omia, yksilöllisiä valintoja, vai onko hän vain ”ratas kouluhallinnon koneistossa”. (Törmä, 2003, s. 83.)

Koivurova toteaa väitöskirjassaan, että kuvataideopettajan tulee tiedostaa opetuksensa taustalla olevat arvonsa ja taidekasvatusnäkemyksensä, jotta hän voi kehittää opetustaan ja ymmärtää vastuunsa opettajana (Koivurova, 2010, s. 62). Tavoitteenani on antaa tutkimukseni puitteissa haastateltaville tila reflektoida opetuksensa suunnitteluprosessia, ja luoda myös

tarttumapintoja muille alalla työskenteleville. Toivon, että tutkielmaani lukevalla kuvataideopettajalla tai opettajaksi opiskelevalla herää ajatuksia oman opettajuutensa taustatekijöistä.

Tutkimukseni keskittyy opettajan pedagogisiin valintoihin ja ajatteluun. Kansanen (2004, s. 93) mukaan pedagogisen ajattelun tutkimisessa keskeisintä on se, miten opettaja perustelee päätöksiään. Kansanen toteaa, että perustelujen saaminen onkin haasteellisempaa, sillä opettajilla on usein tapana kuvailla toimintaansa sen reflektoinnin sijaan. Kansanen (2004, s. 93–94) on todennut opettajien käsitysten ja uskomusten selvittämisen hyväksi tavaksi lähestyä opettajan pedagogisen ajattelun tutkimusta. Näihin päästään käsiksi esimerkiksi tutkimalla opettajan laatimia ohjeita ja tehtäviä (Kansanen, 2004, s. 94). Tämän vuoksi toteutan tutkimukseni opettajan omaa toimintaa reflektoivana yksilöllisenä teemahaastatteluna, joka keskittyy tehtävänantojen ja opetuksen suunnitteluun.

Taiteen perusopetuksen (TPO) laajan oppimäärän vuoden 2017 opetussuunnitelmassa opetuksen yhdeksi tavoitteeksi määritellään Suomen taidekasvatuksen kehittäminen (Opetushallitus, 2017b, s. 10). Tutkimukseni kautta pyrin herättämään pohdintaa siitä, mitä alakoulun kuvataideopetus voisi oppia kuvataidekoulun toiminnasta, ja mitä kuvataidekoulu voisi puolestaan oppia alakoulun kuvataideopetuksesta. Toivon, että voin tutkimuksellani avata keskustelua lasten laadukkaan taideopetuksen merkityksestä ja luoda siltaa eri instituutioiden välille, jotka sitä järjestävät.

Tukeudun kuvataidekasvatuksen tutkimuksen lisäksi kasvatustieteen ja opettajuuden tutkimukseen. Varto (2015) toteaa, että kuvataidekasvatuksen tutkimuksen haasteena on paikoin ollut se, että otetaan ilman asiantuntijuutta käyttöön toisen alan teoriaa ja käsitteistöä. Esimerkkeinä hän mainitsee sosiologian, psykologian ja kasvatustieteet. Kuvataidekasvatuksen alan käytännöt eivät välttämättä asetu toisen tieteenalan, kuten kasvatustieteen, teorioiden alle, ja näiden alojen yhteensovittaminen saattaa viedä tutkimusta epäolennaiseen suuntaan. (Varto, 2015.) Toisaalta havaitsin kuvataidekasvatuksen alan tutkimukseen ja kirjallisuuteen perehtyessäni, että viimeisen vuosikymmenen aikana on tutkittu todella vähän kuvataideopettajuutta ja opettajan käytännön työtä. Esimerkiksi Marjo Räsänen (ks. Räsänen, 2008, 2011) on tutkinut kuvataideopettajuutta ja hahmotellut alan opettajuuden teoriaa. Myös Niiniskorpi on tutkinut kuvataideopettajien taidekäsityksiä sekä opettajuuden ja taiteilijuuden suhdetta (Niiniskorpi, 2009). Saamani vaikutelman mukaan 2010-luvulta eteenpäin kuvataidekasvatuksen tutkimuksen painopisteet ovat olleet alan soveltavissa puolissa, kuten

yhteisö- ja aktivismitaidekasvatuksessa. Tämä havainto innosti minua palaamaan tutkielmassani kuvataideopettajuuden olemuksen äärelle.

Tutkielmani lähtee liikkeelle kontekstin määrittelystä. Avaan tutkimukseni kontekstia luvussa 2 käsittelemällä taiteen perusopetuksen ja kuvataidekoulujen toimintaa Suomessa. Lisäksi pohdin kuvataidekoulun opettajan kelpoisuusvaatimuksia lakisäädösten ja opettajuuden mallin kautta. Luvussa 3 kartoitan kuvataideopettajuuden näkökulmia avaamalla kuvataidekasvatuksen historiallisia ja yhteiskunnallisia vaikutteita sekä opettajan henkilökohtaista käyttöteoriaa ja taiteilijuutta. Lisäksi kuvailen kuvataideopetuksen suunnittelulle tyyppillisiä piirteitä. Luvussa 4 kuvailen tutkimukseni toteutusta avaten tutkimusotettani, haastattelumenetelmää ja aineiston analyysia. Luvuissa 5, 6 ja 7 esittelen analyysin tuloksia, jotka olen jakanut kolmeen eri opetuksen suunnittelua ohjaavaan tasoon. Lopuksi kokoan tutkimukseni keskeisiä tuloksia luvussa 8. Päätän tutkielmani pohdintaan tutkimusprosessista ja sen luotettavuudesta sekä tulevaisuuden tutkimusmahdollisuuksista luvussa 9.

2 Tutkimuksen konteksti

Tutkimukseni sijoittuu kuvataidekouluun, joten avaan tässä luvussa taiteen perusopetusta valtakunnallisella tasolla. Käsittelen myös kuvataidekoulun toimintaa ja sitä ohjaavia periaatteita sekä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaa arkkitehtuurin ja kuvataiteen osalta. Koska tutkimukseni keskittyy kuvataidekoulun opettajiin, avaan lisäksi opettajien pätevyysvaatimuksia ja työnkuvaa kuvataidekoulussa. Minulla ei ole omakohtaisia kokemuksia kuvataidekoulusta oppilaan tai opettajan asemasta, joten tukeudun määrittelyissäni taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmiin ja perusopetuslakiin.

2.1 Taiteen perusopetus

Taiteen perusopetus on peruskoulun ulkopuolista eri taiteenalojen opetusta, jonka tarkoituksena on antaa oppilaalle valmiuksia itseilmaisuun ja mahdollisuuksia taiteenalan jatkokoulutukseen hakeutumiseen. Opetus on luonteeltaan tavoitteellista ja tasoittain etenevää. (Laki taiteen perusopetuksesta, 1998/633 § 1.) Opetus on suunnattu ensisijaisesti lapsille ja nuorille, ja opetusta järjestetään arkkitehtuurista, kuvataiteesta, käsityöstä, mediataiteesta, musiikista, sanataiteesta, sirkustaiteesta, tanssista ja teatteritaiteesta. Taiteen perusopetusta järjestetään yleensä kunnan tai jonkin yhdistyksen toimesta esimerkiksi kuvataidekouluissa ja vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. (Luoma, 2020.)

Opetus on jaettu yleiseen ja laajaan taiteen perusopetuksen oppimäärään, joiden toteutus vaihtelee paikkakunnittain. Yleisen oppimäärän mukaisessa opetuksessa on yhteensä 500 opetustuntia, ja laajan mukaisessa 1 300. Molemmissa tuntimäärissä yksi tunti tarkoittaa 45 minuutin oppituntia. (Opetushallitus 2017a, s. 14; Opetushallitus 2017b, s. 15.) Myös opetuksen rakenne määrittyy laajuuden mukaan. Yleisen oppimäärän opetus jakautuu varhaisiän kuvataidekasvatukseen, yhteisiin opintoihin ja teemaopintoihin, joiden tavoitteet ja sisällöt on kirjattu opetussuunnitelmaan. Laajan oppimäärän mukainen opetus taas koostuu varhaisiän opinnoista, perusopinnoista ja syventävistä opinnoista. Molempien oppimäärien

tavoitteet ovat samankaltaiset, mutta laajan oppimäärän tavoitteet ovat yksityiskohtaisemmat ja syväluotaavammat kuin yleisen. (Opetushallitus 2017a, s. 23–27; Opetushallitus 2017b, s. 27–32.) Kuvataidekoulu, jossa haastateltavani opettavat, järjestää opetuksensa laajan oppimäärän mukaisesti, joten keskityn jatkossa tämän oppimäärän mukaiseen opetussuunnitelmaan ja säädöksiin. Kyseisessä kuvataidekoulussa opetetaan kuvataiteen lisäksi arkkitehtuuria laajan oppimäärän mukaisesti, ja tämä näkyy myös haastatteluaineistossani. Tämän vuoksi viittaan tutkielmassani myös arkkitehtuurin opetussuunnitelmaan (ks. Opetushallitus 2017b, s. 21–26). Avaan laajan oppimäärän opetussuunnitelman sisältöjä ja rakennetta tarkemmin alaluvussa 2.2.

Taiteen perusopetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt määrittää opetushallituksen laatimat opetussuunnitelman perusteet (Laki taiteen perusopetuksesta, 1998/633 § 5). Uusin opetussuunnitelma on julkaistu vuonna 2017, ja se on otettu käyttöön vuoden 2018 aikana. (Luoma, 2020.) Valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta on laadittu oppilaitoskohtaiset suunnitelmat vuoden 2017 aikana. Tutkimukseni kohteena olevan kuvataidekoulun opetussuunnitelma ei poikkea merkittävästi valtakunnallisesta, joten haastateltavien anonymiteetin vuoksi käytän tutkielmani pohjana valtakunnallista taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaa.

2.2 Kuvataidekoulun toiminta ja opetussuunnitelma

Kansanen (2004) jakaa opetuksen institutionaaliseen ja vapaamuotoiseen. Institutionaalista opetusta on sellainen, jota yhteiskunta valvoo, ja sille on tyypillistä opetuksen tarkoituksen määrittelevä opetussuunnitelma (Kansanen, 2004, s. 25). Voidaan siis todeta, että kuvataidekoulun opetus on institutionaalista opetusta, sillä sitä ohjaa valtakunnallinen ja siitä tarkennettu paikallinen opetussuunnitelma. Kuvataidekoulu onkin luonteeltaan mielenkiintoinen instituutio, sillä se on harrastusmuotoista vapaa-ajan toimintaa, jolla on kuitenkin selkeät tavoitteet ja sisällöt. Käsittelen tässä alaluvussa kuvataidekoulua instituutiona, ja esittelen sen keskeisiä tavoitteita ja toimintatapoja. Suhteutan kuvataidekoulun opetussuunnitelmaa perusopetuksen vastaavaan, sillä se auttaa hahmottamaan kuvataidekoulun luonnetta suhteessa peruskoulujärjestelmään. Käytän tässä luvussa selkeyden vuoksi kuvataidekoulun

opetuksesta ilmausta ”kuvataiteen laaja oppimäärä” ja alakoulun kuvataiteesta ”perusopetuksen kuvataide”.

Kuvataiteen laajan oppimäärän mukaiset tavoitteet ja sisällöt ovat paikoin hyvin samankaltaisia kuin vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa kuvataiteen kohdalla. Vertaamalla keskenään peruskoulun kuvataiteen vuosiluokkien 3–6 tavoitteita ja sisältöjä sekä kuvataiteen laajan oppimäärän vastaavia, sillä molemmat ovat suunnilleen samalle ikäryhmälle suunnattuja. Esimerkiksi kuvataiteen laajan oppimäärän opetussuunnitelman keskeiset sisältöalueet ovat kuvan kieli ja taiteen ilmaisukeinot, omat kuvat, taiteen maailmat sekä visuaalinen ympäristö (Opetushallitus 2017b, s. 29). Perusopetuksen kuvataiteessa vuosiluokilla 3–6 vastaavat sisältöalueet ovat omat kuvakulttuurit, ympäristön kuvakulttuurit ja taiteen maailmat (Opetushallitus, 2014, s. 267–268). Myös tavoitteissa on vastaavanlaisia samankaltaisuuksia, tosin molemmissa opetussuunnitelmissa eri tavoin sanoitettuna. Samankaltaiset tavoitteet johtuvat todennäköisesti tämänhetkisistä kuvataidekasvatuksen arvoista ja painotuksista (ks. alaluku 3.1). Toisaalta kuvataiteen laajan oppimäärän tavoitteet ja sisällöt ovat laajempia kuin peruskoulun, sillä Opetushallituksen (2017b) mukaan taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän keskeinen tavoite on antaa valmiudet taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. Sen tehtävänä on myös kehittää Suomen taidekasvatusta ja taidetta ylipäättään (Opetushallitus, 2017b, s. 10).

Yksi merkittävä ero kuvataiteen laajan oppimäärän ja peruskoulun kuvataiteen välillä on arvioinnin tavat. Peruskoulun kuvataiteessa annetaan lukukauden päätteeksi numeroarviointi, ja opetusta arvioidaan jatkuvasti. Laajan oppimäärän mukaisessa kuvataiteen sekä arkkitehtuurin opetuksessa arviointi on oppilaan kehitystä tukevaa ja kannustavaa (Opetushallitus, 2017b, s. 26, 33). Kuvataiteen tai arkkitehtuurin perusopinnoista ei anneta arvosanaa, ja arviointi keskittyy oman oppimisen reflektointiin (Opetushallitus, 2017b, s. 26, 33).

2.3 Kuvataidekoulun opettajan kelpoisuusvaatimukset

Kuvataidekoulun opettajaksi voi päätyä monia erilaisia koulutusväyliä pitkin. Laajan oppimäärän mukaista taiteen perusopetusta voi antaa henkilö, jolla on tehtävään soveltuva korkeakoulututkinto tai kyseisen taiteenalan vähintään opistotasoinen opettajantutkinto (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 6:19 §). Opistotasoisella tutkinnolla

tarkoitetaan 1990-luvun lopulla koulutuksen rakenneuudistuksen myötä poistunutta opintoastetta, jota nykyään vastaavat toisen asteen ja ammattikorkeakoulutason tutkinnot (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 340). Käytännössä tämä tarkoittaa, että kuvataidekoulun opettajaksi voi työllistyä henkilö, joka on opiskellut taiteita tai muuta opetettavaan aineeseen liittyvää alaa ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa. Esimerkiksi arkkitehtuurin opettajaksi voi työllistyä henkilö, joka on suorittanut arkkitehdin tutkinnon yliopistossa. Taiteen alan opettajatutkintoja ovat esimerkiksi taidekasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen maisteritutkinnot. Taidekasvatusta voi opiskella Jyväskylän yliopistossa ja kuvataidekasvatusta niin Lapin yliopistossa kuin Aalto-yliopistossa (Jyväskylän yliopisto, n.d; Lapin yliopisto, n.d; Aalto-yliopisto, n.d).

Taiteen ja visuaalisen kulttuurin alan ammatillisia tutkintoja ja opettajatutkintoja on lukemattomia, ja lakisäädöksen epämääräisyyden vuoksi kuvataidekoulun opettajan tarkkaa pätevyysvaatimusta on haastava määritellä. Opettajaksi hakevan henkilön tutkinnon soveltuvuuden päättääkin viime kädessä työnantaja (Granö & Korkeamäki, 2012, s. 21). Mielestäni on yllättävää, että peruskoulun ja lukion aineenopettajille on laissa säädetty kelpoisuusvaatimukset opintopisteiden tarkkuudella (ks. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 3:5 §, 4:10 §). Sen sijaan taiteen perusopetuksen opettajan kelpoisuuden tulkinta on työnantajan käsissä. Monitulkintaisemmat pätevyysvaatimukset voivat johtua kuvataidekoulun vaikeasti määriteltävästä luonteesta. Kuvataidekoulun toiminta ei ole yhtä säädeltyä kuin peruskoulun, mutta se ei myöskään ole täysin vapaata harrastustoimintaa, koska sillä on tutkintoon verrattavat tavoitteet ja sisällöt.

Granö ja Korkeamäki (2012) ilmaisevat taiteen perusopetuksen opettajan vaatimusten puutteeksi sen, että työskennelläkseen taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opettajana ei tarvitse olla käynyt opettajan pedagogisia opintoja. He perustelevat tarvetta opettajan pedagogisille opinnoille sillä, että taiteen perusopetuksessa on paljon lapsia ja nuoria (Granö ja Korkeamäki, 2012, s. 21). On kieltämättä erikoista, että esimerkiksi kansalaisopiston opettajalta vaaditaan 60 opintopistettä pedagogisia opintoja (ks. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 6:18 §), mutta taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opettajalta ei.

Laissa määriteltyjen opettajan kelpoisuusvaatimuksien lisäksi opettajan pätevyyttä ja osaamista voidaan hahmottaa erilaisten mallien avulla. Metsäpelto ja kollegat (2022) ovat kehittäneet moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin (MAP), jossa avataan opettajan työn kannalta olennaisia osaamisalueita. Malli on rakennettu opetus- ja kasvatusalan tutkijoiden tekemän laajan teoriakatsauksen pohjalta (Metsäpelto ym., 2022, s. 143–144).



Kuvio 1: Opettajan osaamisen malli (Metsäpelto, ym., 2022)

Opettajan osaamisen prosessimallissa opettajan työhön vaikuttavat tekijät on jaettu kolmeen osa-alueeseen: yksilöllisiin osaamisalueisiin, työhön liittyvään osaamiseen sekä opettajan vaikutuksiin oppijoiden tasolla (Metsäpelto, ym., 2022, Kuvio 1). Opetuksen suunnitteluvaiheessa korostuvat erityisesti opettajan yksilölliset osaamisalueet sekä opettajan työhön liittyvistä osaamisalueista päätöksenteko. Kuvion pohjalta voidaan todeta, että opettajan ammattitaidon ja osaamisen määrittely on moniulotteista, ja opettajalta vaaditaan monipuolisia taitoja opetustilanteita suunnitellessa ja järjestäessä. Avaan osaamismallin eri osa-alueiden merkitystä opetuksen suunnitteluvaiheessa luvun 3 alaluvuissa tarkastellessani kuvataideopetuksen näkökulmia.

3 Kuvataideopettajuuden näkökulmia

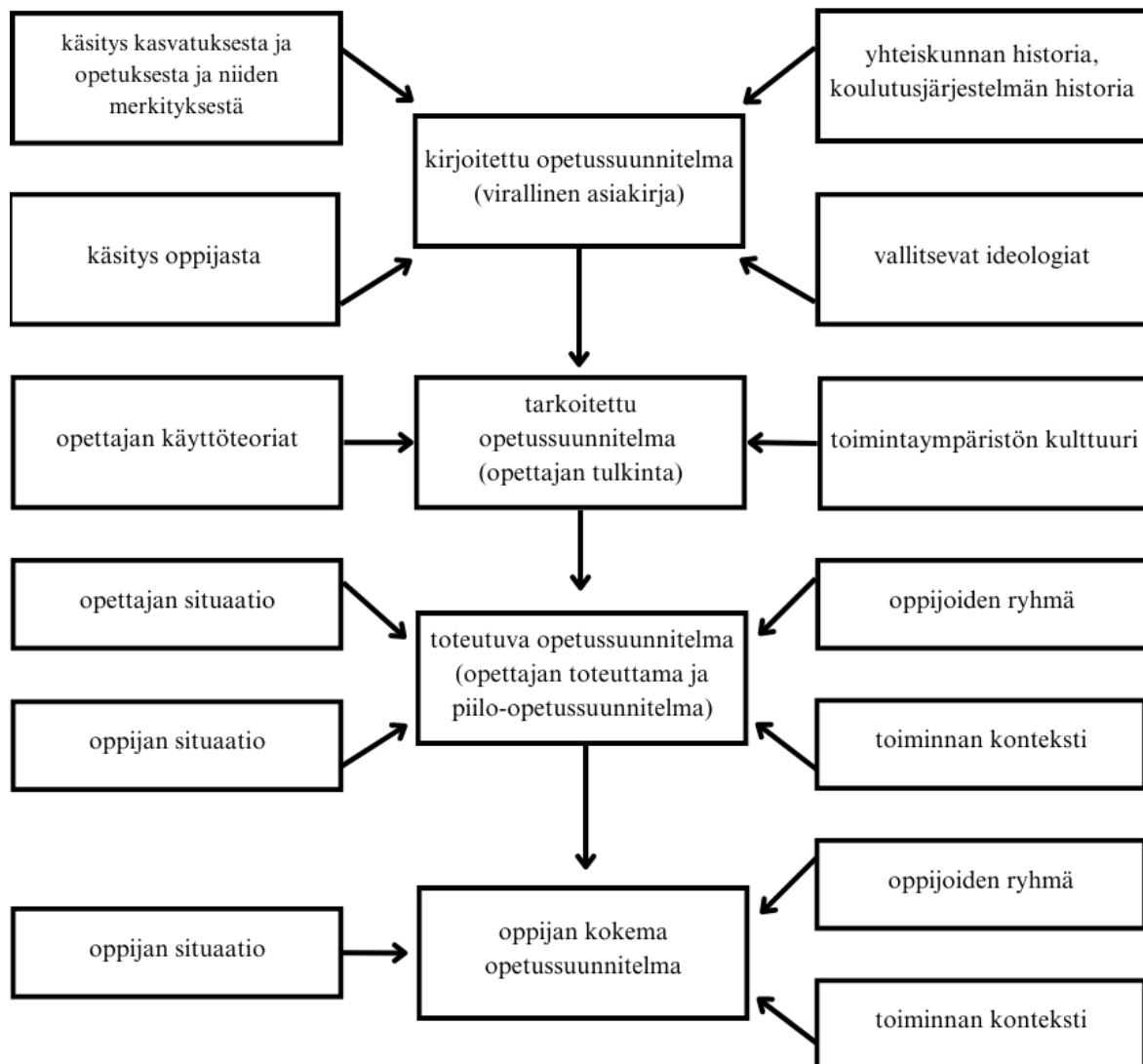
Tässä luvussa avaan tutkimukseni teoreettisia lähtökohtia. Pohdin tekijöitä, jotka vaikuttavat kuvataideopetuksen taustalla, ja siten ohjaavat myös tehtävänantojen ja opetuksen suunnittelua. Avaan näitä tekijöitä yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmasta. Luvussa perehdyin kuvataideopettajuuden ytimeen filosofisesti, ja lähestyn käytännön opetustyötä konkreettisemmasta näkökulmasta. Käsittelen lyhyesti kuvataidekasvatuksen historiaa sekä opetuksen yhteiskunnallisia ja poliittisia ulottuvuuksia. Lisäksi pohdin kuvataideopettajan käytönteorian ulottuvuuksia kasvatustieteen ja kuvataidekasvatuksen kirjallisuuden kautta. Käsittelen myös pedagogisen vapauden merkitystä opettajan työhön ja opetuksen suunnittelu- vaiheeseen. Lopuksi avaan kuvataideopettajuuden ja taiteen tekemisen välistä suhdetta keskittyen opetuksen suunnittelun näkökulmiin.

3.1 Kuvataideopetuksen historialliset ja yhteiskunnalliset tekijät

Kuvataiteen perusopetuksella on valtakunnallinen ja koulukohtainen paikallinen opetus-suunnitelma, joiden tehtävänä on ohjata opetusta ja sen suunnittelua. Olen esitellyt opetus-suunnitelman luvussa 2.1 ja sivuan sen oppimiskäsitystä luvussa 3.2 opettajan käyttöteoriaa käsitellessäni. Tässä alaluvussa avaan opetussuunnitelman roolia opetuksen suunnittelussa, ja pohdin siihen liittyviä koulutuspoliittisia valta-asetelmia. Vaikka tutkimusaiheeni onkin lähellä opettajien arkea, on tärkeää avata laajempaa kontekstia kuvataidekasvatuksen alan taustatekijöistä, jotka saattavat vaikuttaa myös haastattelemieni opettajien näkemyksiin.

Kansanen (2004) määrittelee opetussuunnitelman osaksi yhteiskunnallista koulutuspolitiikkaa, jonka tehtävä on ohjata koulutusjärjestelmän arviointia ja suunnittelua. Koulutuspolitiikkaa ohjaavat taloudelliset näkökulmat, kuten se, miten opetus rahoitetaan. Myös kysymykset siitä, kuka tekee päätöksiä ja rahoittaa opetuksen, ovat keskeisiä koulutuspoliittisessa keskustelussa (Kansanen, 2004, s. 24.) Taiteen perusopetuksen rahoitus koostuu valtion rahoituksesta ja koulutuksen järjestäjien päättämistä kohtuullisista lukukausi- tai

lukuvuosimaksuista (Opetus- ja kulttuuriministeriö, n.d). Kuvataidekoulu, jossa haastateltavani työskentelevät, perii lukukausimaksut opetukseen osallistuvilta. Tilanteessa, jossa kuvataidekoulu toimii osittain lasten vanhempien maksamien lukukausimaksujen varassa, voidaan pohtia, vaikuttavatko myös vanhempien näkemykset opetuksen ja opetussuunnitelman suunnitteluun. Maksullisen koulutuksen on eri tavalla tehtävä toiminnastaan kohderyhmälle ja heidän vanhemmilleen houkuttelevaa, jotta osallistuminen koulutukseen koetaan kannattavaksi ja sitä kautta toiminnan rahoitus saadaan taattua.



Kuvio 2: Opetussuunnitelman vaikutteiden tasot (Turunen, 2009, s. 165)

Rahoituksen ohella koulutuspolitiikkaan, ja siten opetussuunnitelmaan ja opetukseen vaikuttavat erilaiset ideologiat, jotka pohjautuvat yhteiskunnallisiin arvoihin (Kansanen, 2004, s. 24; Kuvio 2). Taustalla näkyvät tämän hetken ideologioiden ohella yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän historia (Turunen, 2009, 165, Kuvio 2). Kuten Turusen (2009) laatimasta

kuviosta (Kuvio 2) käy ilmi, virallisen opetussuunnitelman taustalla vaikuttavat sen tekijöiden ja yhteiskunnan sen hetkiset käsitykset kasvatuksesta, opettamisesta ja oppijoista. Lisäksi opetussuunnitelman suunnittelua ohjaavat koulutusjärjestelmän ja koko yhteiskunnan historia ja nykyhetken vallitsevat ideologiat (Turunen, 2009, 165).

Kuvataidekasvatuksen päämääriin ja opetukseen ovat historian saatossa vaikuttaneet esimerkiksi teollistuminen ja psykologian näkökulmat. Saalas (1955) kuvaa 1950-luvun kuvataideopetuksen keskeisiksi tavoitteiksi lapsen psykologisten kehitysvaiheiden mukaisen opettamisen ja persoonallisuuden kehittämisen. Nämä pohjautuivat aikansa psykologian kehitysteorioihin. Lisäksi kuvataideopetuksessa on painotettu teollistumisen myötä taideteollisuutta, mikä näkyy kolmiulotteisten tekniikoiden ja muotoilukasvatuksen korostamisena (Saalas, 1955, s. 144–146). Mantere (1981) taas kuvailee 1980-luvun kuvataidekasvatuksen keskeisiksi painotuksiksi oppilaan yksilöllisen kokemusmaailman huomioinnin, mediakasvatuksen sekä kuvallisen ilmaisun yhteiskunnalliset vaikutukset. Pohjakallio (2005) toteaa, että 1950-luvun lapsilähtöinen ajattelu ja käsitys lapsesta taiteilijana palasi kuvataideopetuksen piiriin 2000-luvun alussa. Tällöin koulun tavoitteeksi määriteltiin lapsen yksilöllisyyden ja persoonallisuuden kehittäminen, joten lapsilähtöisyys tuli luontevasti taidekasvatuksen lähtökohdaksi (Pohjakallio, 2005, s. 68).

Tutkimukseni kannalta on tärkeää hahmottaa viime vuosikymmenten taidekasvatusnäkemymiä. Siitä huolimatta, että opettajilla on paljon pedagogisia vapauksia ja omat käsityksensä oppimisesta, taiteesta ja ihmisistä, ovat opettajat kuitenkin myös sidoksissa tämänhetkisiin kasvatuksen arvoihin ja tavoitteisiin (Törmä, 2003, s. 86). Nykyisten painotusten lisäksi opettajat ovat sidoksissa oman koulutusaikansa arvoihin ja tavoitteisiin. Koulutuksen aikana rakentuu pohja myöhemmin opettajaksi valmistuvan käsityksille niin ihmisyydestä kuin oppiaineiden arvosta ja merkityksestä. Eri aikakausien koulutuksen taustalla vaikuttaneet arvot ja ideologiat voivat näkyä opettajien kautta opetuksen suunnittelussa sukupolvia eteenpäin.

Kallio-Tavin (2015) määrittelee artikkelissaan *Tärkeää ja ydintä* historiallisten ja nykyajan taidekasvatusnäkemysten lisäksi ajattomia, pitkään opetuksen taustalla säilyneitä tavoitteita. Hän toteaa, että kuvataidekasvatuksen keskiössä on ajatus siitä, kuinka ”taiteessa oppiminen opettaa jotain tärkeää koko maailmasta, oppilaasta itsestään ja hänen suhteestaan maailmaan”. Ainoastaan painopisteet maailman, itsen ja maailmasuhteen välillä vaihtelevat. Lisäksi kuvataidekasvatuksen ajattomia painotuksia ovat mielikuvituksen ja luovuuden

merkitys sekä käsillä tekemisen tärkeys. Myös oppiaineen mahdollisuus vaikuttaa lasten ja nuorten elämään on pysynyt keskeisenä sisältönä vuodesta toiseen. (Kallio-Tavin, 2015, s. 165–169.) Nämä painotukset ja tavoitteet näkyvät myös taiteen perusopetuksen vuoden 2017 opetussuunnitelmassa, jossa mainitaan esimerkiksi oppilaan omaehtoisen ilmaisun, luovan ajattelun ja kulttuurisen lukutaidon kehittäminen (Opetushallitus 2017b).

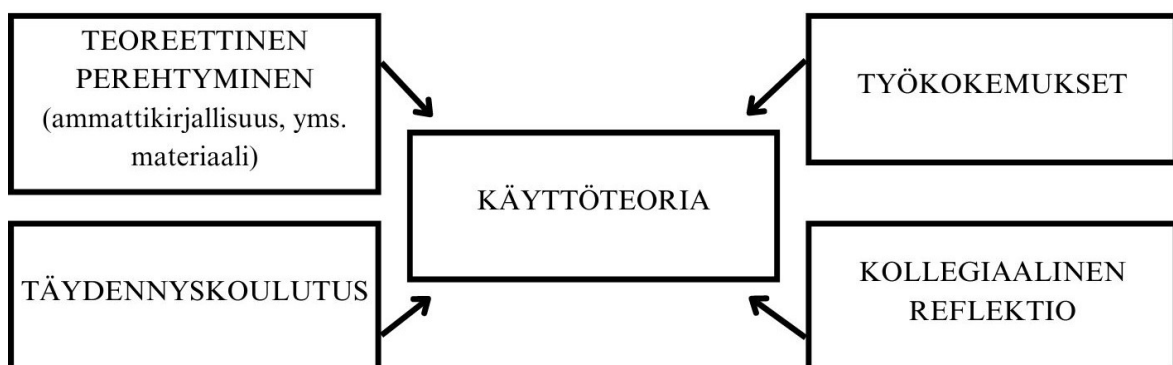
Historian painotuksia on nykyajasta käsin jokseenkin helppo havaita ja sanallistaa, etenkin, jos ne poikkeavat nykyisen kuvataideopetuksen keskeisistä näkökulmista. Tämän hetken kuvataideopetuksen taustalla vaikuttavia ideologioita on haastavampi havaita, sillä elämme niiden keskellä. Varsinkin, kun olen itse opiskellut koko kuvataidekasvatuksen opintoni vuoden 2014 opetussuunnitelman aikaan, ja tämänhetkisen opetuksen arvopohja ja tavoitteet ovat minulle normi.

Valtakunnallisten ja kansainvälisten taidekasvatussuuntausten lisäksi yksittäisen opettajan näkemykset voivat vaikuttaa opetussuunnitelman taustalla. Törmä (2003) toteaa, että nykykoulussa opettajilla on enemmän vaikutusvaltaa opetussuunnitelman sisältöihin ja tavoitteisiin. Hän pohtii, kuinka paljon opettajan omat arvot vaikuttavat tällöin suunnitteluprosessissa, vai pyrkiikö opettaja mahdollisimman arvoneutraaliin ja objektiiviseen suhtautumiseen arvokysymyksiin (Törmä, 2003, s. 87). Kyseinen pohdinta on jo 20 vuotta vanha, ja sijoittuu siten edellisten opetussuunnitelmien aikaan. Törmä (2003) myös pohtii ilmiötä sen hetkisen peruskoulujärjestelmän kautta, joten havainto ei ole suoraan yleistettävissä tämän päivän kuvataidekoulun toimintaan.

Opetussuunnitelman sekä opettajan omien arvojen ja käsitysten välille syntyy mielenkiintoinen ajallinen sykli, kun opettajat ovat mukana opetussuunnitelman suunnittelutyössä. Vaikuttamalla opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöihin opettaja on osaltaan rakentamassa aikansa käsitystä opetuksesta ja opettajuudesta. Turusen (2009) mukaan opetussuunnitelma pohjautuu käsityksiin kasvatuksesta, opetuksesta ja oppijoista (ks. kuvio 2). On tärkeää ottaa huomioon, että nämä käsitykset eivät synny tyhjiössä, vaan ovat kulttuurisia, ajallisia ja myös yhdistelmä opetussuunnitelmaa tehneiden yksilöiden käsityksiä. Toisaalta opetussuunnitelman määrittämät käsitykset, sisällöt ja tavoitteet ohjaavat tämänhetkistä opetuksen suunnittelua. Tällöin opettaja vaikuttaa asiakirjaan, joka ohjaa hänen työtään, ja siten välillisesti vaikuttaa myös oman työnsä sisältöihin ja arvopohjaan.

3.2 Kuvataideopettajan käyttöteoria

Pohdin tässä alaluvussa käyttöteorian osuutta kuvataideopetuksen suunnittelussa. Sivuan paikoin samoja aiheita kuin luvussa 3.1, mutta käsittelen niitä yksilön ja opettajan käyttöteorian näkökulmista. Käyttöteoriaa on tutkittu paljon kasvatustieteessä, ja siitä käytetään usein myös samankaltaisia käsitteitä, kuten kasvatuksen teoria, käytännön teoria ja opetusfilosofia (Stenberg, 2011, s. 27; Kettle & Sellars, 1996, s. 2). Käytän tutkielmassani selvyyden vuoksi ainoastaan käyttöteorian käsitettä, sillä se on yleisemmin käytetty ja tunnettu sekä tutkimusaiheeseeni sopiva. Käsitteen tarkka määrittely on kuitenkin haasteellista, sillä opettajuuden termistö on usein epäselvää ja eri tutkimuksissa käytetyt samat määritelmät saattavat poiketa suurestikin toisistaan (Stenberg, Karlsson, Pitkäniemi ja Maaranen, 2014, s. 207). Määrittelen käyttöteorian käsitteen kuvataideopetuksen ja opetuksen suunnittelun kontekstissa tukeutuen kasvatustieteen ja kuvataidekasvatuksen tutkimukseen.



Kuvio 3: Opettajan käyttöteorian rakentuminen (Luukkainen, 2004, s. 156)

Käyttöteoria tarkoittaa opettajan henkilökohtaista uskomusten, käsitysten, arvojen ja tiedon järjestelmää, joka ohjaa opetusta laaja-alaisesti (Stenberg ym., 2014, s. 270; Linner Matikka, 2020, s. 51–52). Koska opettajan käyttöteoria vaikuttaa opetuksen jokaiseen osa-alueeseen, on se merkittävä tekijä myös opetuksen suunnittelun taustalla. Stenbergin (2011) mukaan käyttöteoriaan sisältyvät arvot, käsitykset ja uskomukset ohjaavat opetuksen suunnitteluvaiheen päätöksentekoa tietoisesti ja tiedostamatta. Oman käyttöteorian tiedostaminen tuo

opetuksen suunnitteluun selkeyttä, sillä silloin opettaja pystyy erottamaan olennaisen epäolennaisesta sekä perustelemaan valintojaan ja toimintaansa itselleen ja muille (Stenberg, 2011.)

Luukkaisen (2004) mukaan käyttöteorian pohja syntyy teoreettisen perehtymisen ja koulutuksen kautta (Kuvio 3). Jatkossa se muovautuu työssä koettujen asioiden kautta, jotka vaikuttavat opettajan työhön liittyviin käsityksiin ja uskomuksiin. Myös kollegiaalinen reflektio, eli työn sanallistaminen ja pohtiminen vertaisten työkavereiden kanssa, kehittää käyttöteoriaa. (Luukkainen, 2004, s. 156–157.) Kettle ja Sellars (1996) kuvaavat käyttöteoriaa luonteeltaan yksilölliseksi, jatkuvasti muuttuvaksi ja haastavasti tutkittavaksi. Käyttöteorian tutkiminen on haastavaa, sillä se on usein opettajan hiljaista tietoa ja siksi suurilta osin tiedostamatonta. (Kettle & Sellars, 1996, s. 2)

Opetukseen liittyvät käsitykset ovat keskeinen osa opettajan käyttöteoriaa. Näistä kuvataideopettajan työn kannalta merkittäviä ovat esimerkiksi taidekäsitys, ihmiskäsitys ja oppimiskäsitys. Vuoden 2017 taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritellään opetuksen taustalla vaikuttava oppimiskäsitys. Oppimisen keskeisiksi tavoitteiksi kuvataan oppilaan aktiivinen toimijuus, itseohjautuvuus sekä oppimisen ilo ja innostus oman taiteellisen osaamisen kehittämiseen. Lisäksi oppimiskäsityksessä painotetaan vuorovaikutustaitojen ja kulttuurisen osallisuuden kehittymistä. Opetus nähdään laajempänä, kuin vain taideaineen sisältöjen läpikäymisenä – taideoppimista kuvaillaan osaksi yksilön kasvua ihmisenä. (Opetushallitus, 2017b, s. 11.) Koska kuvataidekoulun opetus pohjautuu opetussuunnitelmaan, voidaan olettaa, että tämänkaltainen oppimiskäsitys ohjaa opetuksen suunnittelua. Toisaalta se on myös kiinni siitä, kuinka paljon opettajat ovat perehtyneet opetussuunnitelmaan.

Oppimiskäsitykseen vaikuttavat opetussuunnitelman lisäksi opettajan omat kokemukset kouluajoilta ja itsestä oppijana. Oppimiskokemukset ja koulutustausta vaikuttavat myös laajemmin koko käyttöteorian syntyyn ja muovautumiseen. Opettajan käyttöteoria muodostuu usein koulutusvaiheessa ja muuttuu jatkokoulutuksen tai uusien ammatillisten kokemusten myötä (Kettle & Sellars, 1996, s. 1–3). Tämä on mielenkiintoista tutkimukseni kannalta, sillä haastateltavani ovat päätyneet kuvataidekouluun erilaisten koulutuspolkujen kautta. Vaikka tutkimukseni tarkoitus ei ole määrittellä sanatarkasti haastattelemini opettajien käyttöteorioita, on hyvä tiedostaa, että esimerkiksi koulutuksella on osansa sen rakentumisessa.

Oppimiskäsityksen lisäksi kuvataideopettajan käyttöteoriaan kuuluvat käsitykset opetettavasta aineesta, eli käsitykset taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista sekä siitä, miten näitä

kuuluisi opettaa. Jokaisella kuvataiteen opettajalla on ajatus siitä, mitä hän pitää taiteena ja miten taidetta opetetaan (Räsänen, 2008, s. 19). Taidekäsitykset ovat luonteeltaan tiedostamattomia ja sanoittamattomia tai pohdittuja ja tiedostettuja (Niiniskorpi, 2009, s. 18). Nämä käsitykset ja mieltymykset ohjaavat opetuksen suunnittelua ja vaikuttavat esimerkiksi siihen, millaisia tehtäviä ja esimerkkikuvia opettaja valitsee.

Wilson (1997) toteaa, että taideopettajien ohjauksella ja esimerkeillä on vaikutus lasten taiteeseen. Opettajan mieltymykset taiteesta sekä oletukset siitä, mitä taide on ja mitä sen pitäisi olla, ohjaavat opetusta laaja-alaisesti. Hän toteaa, että näistä käsityksistä ja niiden vaikutuksesta opetukseen ei usein olla tarpeeksi tietoisia (Wilson, 1997, s. 91–93). Myös Räsänen toteaa, että johdonmukaisen taideopetuksen suunnitteleminen vaatii sen, että opettaja on tietoinen eri taideteorioista ja omista taidekäsityksistään (Räsänen, 2008).

Räsänen (2011) on tutkinut 167 suomalaisen kuvataideopettajan taide- ja taidekasvatuskäsityksiä. Hän havaitsi tutkimuksessaan, että valtaosa opettajista opettaa kuvataiteen tunneilla perinteisiä kuvailmaisun keinoja ja korostaa opetuksessaan taiteen tuntemuksen tärkeyttä. Laajan taidekäsityksen mukainen opetus, soveltavat taiteen tekniikat ja visuaalisen kulttuurin näkökulmat jäivät kuvataideopetuksessa vähemmälle, Hän pohtii, ovatko syyt tähän koulutusjärjestelmässä vai opettajien puutteellisissa valmiuksissa. (Räsänen, 2011, s. 10–12.) Tutkimus on yli kymmenen vuotta vanha, ja sen jälkeen on julkaistu uusia opetussuunnitelmia, jotka ovat voineet muuttaa näkemyksiä kuvataiteen opettamisesta. Räsänen on myös toteuttanut tutkimuksensa kyselylomakkeella, jolla ei välttämättä saa niin syväluotaavaa ja moniulotteista kuvaa tutkittavasta ilmiöstä kuin esimerkiksi haastattelumenetelmällä. Pyrin tutkimuksessani lähestymään opettajien taidekasvatuskäsityksiä pohtien niiden syntyyn vaikuttaneita tekijöitä, ja sitä, miten nämä käsitykset vaikuttavat opetustyön arkeen.

Taide- ja oppimiskäsityksen lisäksi ihmiskäsitys on keskeisessä osassa kuvataideopettajan työssä. Ihmisyys ja sen moninaisuus ovat usein läsnä taiteessa ja sen tekemisessä. Opetusta suunniteltaessa nämä näkyvät tuen tarpeen huomioon ottamisessa, ja siinä, kuinka moninaisia taiteilijoita lapsille esittelee. Suomen lasten ja nuorten kuvataidekoulujen liiton (2014) tekemän selvityksen mukaan oppilaiden moninaisuus eri muodoissaan, kuten erilaisten tukimuotojen tarve sekä monikielisyys ja -kulttuurisuus, on lisääntynyt taiteen perusopetuksen piirissä. Moninaisuuden lisääntymisestä huolimatta vain noin 53 % vastaajista ilmoitti ottavansa huomioon erilaiset oppijat. Myös monikielisyyden ja maahanmuuttajat otti huomioon vain 53% vastaajista. Lisäksi selvityksessä on kiinnitetty huomiota poikien vähäiseen

määrään kuvataidekouluissa. (Suomen lasten ja nuorten kuvataidekoulujen liitto, 2014, s. 12–13). Selvitys on tässä vaiheessa yhdeksän vuotta vanha, joten luvut eivät välttämättä pidä paikkaansa sellaisenaan nykypäivänä. On kuitenkin mielenkiintoista, miten moninaisuuden lisääntymisestä huolimatta saavutettavat järjestelyt on huomioitu vain noin puolissa kuvataidekouluista. Selvityksessä ei myöskään mainita esimerkiksi sukupuolen tai seksuaalisuuden moninaisuuden huomiointia, mihin saattaa vaikuttaa selvityksen ajankohta. Selvitys käsittelee myös vain kuvataidekoulujen yleisen linjan, jolloin yksittäisten opettajien tavat ottaa moninaisuus huomioon voivat poiketa koulun yleisestä linjasta.

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2017b) ei määritellä opetuksen taustalla vaikuttavaa ihmiskäsitystä samalla tavalla kuin oppimiskäsitystä, mutta se näkyy koko opetussuunnitelman taustalla. Opetuksen arvopohjaa kuvailtaessa todetaan, että ”taiteen perusopetus perustuu käsitykseen jokaisen ihmisen ainutlaatuisuudesta ja arvokkuudesta yksilönä ja yhteisöjen jäsenenä (Opetushallitus, 2017b, s. 10). Myös opetuksen tavoitteista näkyy, että ihmiskäsitys on yksilön omaa ilmaisua ja yksilöllisyyttä korostava, mutta myös yhteisön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä painottava. Opetuksen tavoitteeksi määritellään esimerkiksi oppilaan oman taidekäsityksen ja itseilmaisun kehittäminen sekä vuorovaikutustaidot ja toimijuus erilaisissa yhteisöissä (Opetushallitus 2017b).

Lasten kuvataidekasvatuksessa ihmiskäsitykseen kuuluu myös se, kuinka opettaja käsittää lapsen taiteen tekijänä. Pohjakallio (2005) kuvailee, että kuvataidekasvatuksen historiassa lapset on määritelty esimerkiksi taiteilijoiksi, esteettisen kasvatuksen kohteiksi ja taidon oppijoiksi. Vuosikymmenestä ja opettajasta riippuen opetus on voinut olla hyvin teknistä ja taitoon painottuvaa tai lapsen omaan luovuuteen kannustavaa. (Pohjakallio, 2005, s. 59–67.) Opetuksen suunnittelussa tällaiset käsitykset vaikuttavat esimerkiksi siihen, kuinka rajatut kriteerit tehtävien toteutukselle ja arvioinnille annetaan.

3.3 Pedagoginen vapaus ja opettajan autonomia

Kuvataideopetuksen rakenne ja työtavat voivat olla hyvinkin vaihtelevia opettajasta ja instituutiosta riippuen. Opiskeltavia aiheita voidaan lähestyä esimerkiksi kirjallisesti, kuvallisesti, pelillisesti, keskustelun kautta tai luennoimalla. Opetuksen monimuotoisuuden kannalta on erityisen tärkeää, että opettaja voi suunnitella opetuksestaan oman näköistään. Tässä luvussa

lähestyn pedagogisen vapauden ja opettajan autonomian käsitteitä opetuksen teorian ja tutkimuksen kautta tuoden ne kuvataideopetuksen kontekstiin.

Opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen vapaudesta käytetään usein käsitettä pedagoginen vapaus, tai toisaalta voidaan puhua opettajan autonomiasta. Opettajan autonomialla tarkoitetaan mahdollisuutta toimia ammatissa itseohjautuvasti ja vapaana ulkopuolisesta kontrollista (Erss, Kalmus & Autio, 2016, 3). Erssin ja kollegoiden (2016) opettajien autonomian kokemuksiin keskittyneessä tutkimuksessa selvisi, että suomalaiset opettajat kokevat saavansa paljon vapauksia oman opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkimukseen osallistui virolaisia, saksalaisia ja suomalaisia opettajia. Siinä missä useimmat saksalaiset ja kaksi virolaista opettajaa kokivat, että heidän työtään ohjataan ulkopuolisten tekijöiden toimesta, yksikään suomalainen opettaja ei ajatellut näin. Myös Suomen opetussuunnitelma koettiin niin laajaksi ja tulkinnanvaraiseksi, että opetusmenetelmien, materiaalien ja pedagogiikan valitsemiseen oli paljon vapauksia. Opettajat kokivat, että pedagoginen vapaus on luottoa heidän kykyihinsä – ovathan opettajat oman alansa ammattilaisia. (Erss & kollegat, 2016, 8–15.)

Erssin ja kollegoiden (2016) tutkimuksen mukaan opettajan autonomiaa rajoittivat esimerkiksi opetussuunnitelman tavoitteet, resurssien vähäisyys ja jatkuvat arviointikokeet. Tutkimus sijoittuu peruskoulukontekstiin, joten se ei ole täysin verrattavissa kuvataidekoulun opettajien vapauteen ja autonomiaan. Kuitenkin verratessani perusopetuksen opetussuunnitelmaa (ks. Opetushallitus 2014, s. 266–269) taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan havaitsin, että perusopetuksen opetussuunnitelmassa kuvataiteen tavoitteet ja sisällöt ovat melko samanlaisia. Esimerkiksi peruskoulun vuosiluokilla 3–6 kuvataiteen oppiaineelle on asetettu 11 tavoitetta (Opetushallitus, 2014, s. 267). Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa koko kuvataiteen perusopinnoille, eli 6–13-vuotiaiden opetukselle on asetettu yhteensä 13 tavoitetta. Arkkitehtuurin opetukselle on asetettu 15 tavoitetta. (Opetushallitus 2017b.) Suurin ero opetusta rajaavissa tekijöissä on arvioinnin tavat, sillä kuvataidekoulussa ei ole numeroarviointia, kuten peruskoulussa (Opetushallitus 2017b, s. 33). Myöskään resurssipulasta ei ole mainittu kuvataidekoulujen kontekstissa samalla tavalla, kuin peruskoulujen kontekstissa (ks. OAJ, 2022). Näiden perusteella kuvataidekoulussa opettajilla on vähintäänkin yhtäläiset vapaudet suhteessa peruskoulun opettajiin, ellei jopa enemmän vapauksia.

Opettajan autonomiaa ja pedagogisen vapauden merkitystä sivutaan myös Bainin, Youngin ja Kusterin (2022) tutkimuksessa, joka käsittelee kahta työnsä jättänyttä kuvataiteen opettajaa. Molemmat opettajat kokivat kuvataideopettajan työn miellyttävänä osana sen, että opetuksesta sai tehdä omannäköistään. Toinen haastateltavista, James, kannusti myös opettajaopiskelijoita löytämään omannäköisen tavan opettaa. Molemmilla heistä työn jättämisen syyt olivat elämäntilanteesta johtuvia, eikä lopettaminen johtunut esimerkiksi tyytymättömyydestä kuvataideopettajan työhön. (Bain ym., 2022, 5–7.) Pedagoginen vapaus ja opettajan autonomia takaavat siis mahdollisuuden toteuttaa omannäköistä opetusta, ja siten lisäävät työn mielekkyyttä.

Opettajan autonomian ja pedagogisen vapauden merkitys opettajuudelle näkyy myös Metsäpellon ja kollegoiden (2021) kehittämässä moniulotteisessa opettajan osaamisen prosessimallissa (ks. kuvio 1). Mallissa yhdeksi opettajan yksilölliseksi osaamisalueeksi on määriteltä opettajan persoonalliset orientaatiot. Näihin luetaan esimerkiksi yksilön tavat ajatella ja tuntea, minäkäsitykset sekä opettajan uskomukset, arvot ja eettiset periaatteet (Metsäpelto ym., 2021, s.167–168). Jotta persoonalliset osaamisalueet voidaan lukea osaksi opettajan ammattia, täytyy opettajalla olla vapaus toteuttaa niitä työssään. Jos opettajan työ olisi täysin ulkopuolelta määriteltyä ja esimerkiksi opetus valmiiksi suunniteltua, ei työssä olisi tilaa persoonallisten osaamisalueiden kehittämiseksi.

Vaikka opettajan vapaus ja autonomia tarjoavat mahdollisuuden toteuttaa omannäköistä ja mielekästä opetusta, niihin sisältyy myös riskejä. Jos opettaja saa valita kuvataideopetuksen sisällöt ja tekniikat vapaasti, voi opetus keskittyä muutama opettajalle mieluisaan tekniikkaan tai taiteen osa-alueeseen. Täten jokaisella opettajalla voi olla hyvin erilaiset painotukset, ja lopulta saattaa käydä niin, että opetus ei ole tasavertaista eri ryhmien kesken. Kuvataidekouluissa opetussuunnitelma ohjaa valitsemaan monipuolisia sisältöjä ja tekniikoita, mutta jättää tilaa opettajan omille painoituksille, sillä koko perusopinnojen tavoitteet ja sisällöt mahduttavat kahdelle sivulle (ks. Opetushallitus, 2017b). Myös Törmä (2003) toteaa, että opettajan autonomia ja opetussuunnitelman väljyys mahdollistavat sen, että tavoitteita ja sisältöjä voi tulkita hyvinkin eri tavoilla. Täten esimerkiksi opettajan painotukset ihmiskäsityksessä jäävät opettajan omien arvojen ja näkemysten varaan (Törmä, 2003, s. 85–86)

3.4 Kuvataideopettaja taiteilijana

Kaikki tutkimukseeni osallistuneet opettajat tekivät taidetta opetustyönsä ohella, joten tarkastelen tässä luvussa taiteilijuuden ja taiteen tekemisen roolia kuvataidekoulun opettajan opetuksen suunnittelussa. Lähestyn aihetta opetuksen suunnittelun lisäksi opettajan osaamisen kehittämisen kautta. Sivuan myös oman taiteen tekemisen ja opettajuuden välistä suhdetta, ja näiden kahden yhteneväisyyksiä.

Soile Niiniskorpi (2009) on tutkinut väitöskirjassaan seitsemän kuvataideopettaja-taiteilijan taidekäsitteitä. Hän pohtii tutkimuksessaan myös kuvataideopettajuuden ja taiteilijuuden suhdetta. Niiniskorven tutkimukseen osallistuneet opettajat totesivat, että kuvataideopettajiin kohdistuu paine ja oletus oman taiteen tekemisestä: ”on oltava yhtä aikaa sekä opettaja että taiteilija”. Oletus tuli sekä työyhteisön muilta opettajilta että oppilailta. (Niiniskorpi, 2009, s. 24–25, 187–191.) Tämä oletus on mielenkiintoinen, sillä esimerkiksi matematiikan opettajan ei oleteta olevan matemaatikko, eikä psykologian opettajan oleteta tekevän vapaaajalla psykologin työtä. Toisaalta kuvataiteen opiskelu pohjautuu paljolti itse tekemiseen, joten on luonnollista, että oletetaan myös sitä opettavalla olevan kokemusta itse taiteen tekemisestä.

Myös Marika Orenius (2019) käsittelee väitöskirjassaan *Eletyt tilat kuvataiteilijan työssä ja koulutuksessa* taiteilijuuden ja taideopettajuuden välistä suhdetta sekä taiteen tekemisen merkitystä taideopettajalle. Orenius toteaa havahtuneensa Pariisin taideakatemiassa opiskellessaan siihen, että opettaja-taiteilijan opettaminen pohjautui hänen omaan taiteelliseen työskentelyynsä (Orenius, 2019, s. 91). Hänen tutkimuksensa sijoittuu kuvataiteilijoiden koulutuksen kontekstiin, joten havainnot eivät ole täysin verrattavissa kuvataidekouluissa tapahtuvaan lasten taidekasvatukseen. Tutkimukseni kannalta on kuitenkin merkityksellistä ottaa huomioon taiteilijuuden mahdollinen laaja-alainen vaikutus myös lapsia opettavien taideopettajien toimintaan.

Myös Niiniskorpi (2009) hahmottelee opettajan oman taiteen tekemisen merkitystä kuvataideopettajan työlle. Hänen haastattelemansa kuvataideopettajat liittivät oman taiteen tekemisen vahvasti opettajan osaamiseen ja kykyyn ymmärtää taidetta. Yksi opettajista toteaa, että taiteen tekemisen kautta opettaja ylläpitää omaa taidesuhdettaan. Oman taiteen tekemistä pidettiin myös tapana näyttää pätevyyttään kuvataideopettajana. (Niiniskorpi, 2009, s. 191.)

Metsäpelto ja kollegat (2021) määrittelevät yhdeksi opettajan yksilölliseksi osaamisalueeksi opetuksen ja oppimisen tietoperustan, johon kuuluu esimerkiksi tietämys oppiaineen käsitteistä ja käytännöllinen tieto. Käytännöllisellä tiedolla tarkoitetaan opettavan taidon harjoittelun tai opetuskokemusten pohjalta syntynyttä osaamista (Metsäpelto ym., 2021, s. 167). Metsäpelto ja kollegat (2021) toteavat myös, että taito- ja taideaineille on keskeistä materiaalien ja välineiden hallinta. Tätä osaamista kehitetään harjoittelemalla opettavalle aineelle tyypillisten tekniikoiden ja materiaalien käyttöä (Metsäpelto, ym., 2021, s. 166). Kuvataideopettajalle oman taiteen tekeminen on täten yksi tapa kartuttaa käytännöllistä tietoa, sillä taidetta tehdessä oppii opettavan aineen kannalta merkittäviä käsitteitä, taitoja ja tekniikoita.

3.5 Kuvataideopetuksen suunnittelu

Tutkimukseni kohteena ovat opetuksen suunnittelua ohjaavat tekijät, joten avaan tässä aluluvussa opetuksen suunnittelun näkökulmia ja toimintatapoja kuvataideopetuksessa. Opetuksen suunnittelun tapoja on varmasti yhtä monta kuin opettajia. Tiedän sellaisia opettajia, jotka suunnittelevat oppitunnit lähestulkoon tuntien alkaessa mielessään, kun taas toiset tekevät tarkat lukuvuosi- ja tuntisuunnitelmat ennalta. Opetuksen suunnittelun käsitettä tai yksittäistä mallia on siis tarpeetonta määritellä, joten lähestyn aihetta pohtien erilaisia näkökulmia.

Mielestäni kuvataideopetuksen suunnittelun pohjimmainen kysymys on se, kuinka pitkälle opetusta suunnitellaan. Mitä opettaja määrittelee etukäteen, ja kuinka tarkat kriteerit tehtäville annetaan? Anttila ja kollegat (2010) määrittelevät taidepedagogiikan ja kuvataideopetuksen keskeiseksi haasteeksi sen, että taide on luonteeltaan avointa, ja haastaa sekä kyseenalaistaa todellisuutta. Pedagogiikka sen sijaan on ohjaamista kohti ennalta määrättyjä sisältöjä ja tavoitteita. He määrittelevät taidepedagogiikan kasvatus- ja opetustoiminnaksi, jossa taide on joillain tavalla läsnä. (Anttila ym., 2010, s. 5.)

Kasvatustieteen yliopistonlehtori ja luokanopettajana työskennellyt Katariina Stenberg (2011) kuvailee omaa opetuksen suunnitteluaan huolelliseksi. Hän pohtii ennen oppituntia opetuksen tavoitteet, tunnin punaisen langan ja oppitunnilla tapahtuvan arvioinnin. Jos opetus lähtee oppilaiden keskustelusta eri suuntaan, hän ohjaa sen tarkoituksenmukaisesti

takaisin aiheeseen. (Stenberg, 2011, s. 93–94.) Vaikka Stenberg ei olekaan kuvataideopettaja, hänen kerronnastaan voi tehdä havaintoja opetuksen suunnittelusta yleisellä tasolla. Kuvailussa ilmenee, että opetuksen suunnittelua tapahtuu sekä ennen oppituntia että spontaanisti oppitunnin aikana. Stenberg (2011) käyttää opetuksen aikana tapahtuvasta suunnittelusta Donald Schönin ja John Deweyn käsitettä *reflection-in-action*. Vapaasti käännettynä tämä voisi olla toiminnan aikana tapahtuva reflektio, jolla viitataan opetuksen aikana tehtäviin, usein nopeisiin päätöksiin opetuksen suunnasta. Esimerkiksi jos havaitsee, ettei jokin suunniteltu toimi, tai oppitunnin sisältö lähtee oppilaiden keskustelun myötä epäolennaiseen suuntaan, täytyy opettajan suunnitella opetustaan uusiksi. (Stenberg, 2011, s. 94.) Kuvataiteen oppitunneilla toiminta on useimmiten luovaa ja spontaania, joten tuntien suunnittelu on erilaista kuin esimerkiksi matematiikassa, jossa yksittäisten oppitunnin osien kesto on helppompi arvioida etukäteen. Oman kokemukseni mukaan kuvataideopetuksessa korostuu toiminnan aikana tapahtuvan reflektion merkitys, sillä oppilaat saattavat lähestyä tehtävää aivan eri tavalla kuin olen etukäteen ajatellut. Tällöin opettajana joutuu pohtimaan, kuinka paljon vapauksia voi antaa tehtävänannon sisällä ja mahdollisesti suunnittelemaan tehtävää uusiksi lennosta.

Oppilaat voivat vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja kulkuun oppitunnin aikana, mutta myös etukäteen. Stenberg (2011) toteaa, että opettajan on hyvä pohtia, kuka tekee opetuksen sisältöön liittyvät päätökset. Oppilaiden osallistaminen suunnitteluvaiheeseen tuo opiskeluun mielekkyyttä, ja oppilaat kokevat itsensä kuulluiksi ja arvostetuiksi (Stenberg, 2011, s. 95). Mielestäni kuvataidekoulun opetuksessa tulisi aika ajoin kuunnella lasten omia tavoitteita, ja hyödyntää lasten luovuutta osana tehtävänantojen suunnittelua, jotta oppiminen ja tekeminen on oppilaille mielekäästä. Etenkin, kun taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa oppilaan yksilöllisyyttä ja aktiivista toimijuutta (ks. Opetushallitus, 2017b, s. 28). Seija Karppinen (2008) käsittelee artikkelissaan *Innostamisen pedagogiikkaa käsityössä ja taiteissa* innostamisen, innostumisen, ilon ja oppilaan osallisuuden merkitystä taiteen perusopetuksessa. Myös hän toteaa, että oppimisen iloon liittyy olennaisesti vapaus omiin valintoihin. Opetuksen suunnitteluun voi hakea inspiraatioita esimerkiksi menemällä taidenäyttelyyn pohtimaan oppilaiden kanssa, mitä seuraavassa työssä tehtäisiin. (Karppinen, 2008, s. 105.)

Stenberg (2011) kuvailee opetuksen suunnittelua luovaksi prosessiksi. Samankaltaista kuvailua on Niiniskorven (2009) väitöskirjassa, jossa hän on tutkinut kuvataideopettaja-taiteilijoita ja heidän taiteen tekemisensä suhdetta opettamiseen. Hänen tutkittavansa kertovat

opetuksella ja taiteen tekemisellä olevan paljon yhtäläisyyksiä. Eräs haastateltava toteaa, kuinka ”välillä menee pieleen, jonka jälkeen aloitetaan alusta, lähdetään toiseen suuntaan” (Niiniskorpi, 2009, s. 72–73.) Siinä missä Stenberg korostaa opetuksen huolellisen suunnittelun tärkeyttä, Niiniskorpi kuvailee kuvataideopettajien opetuksen suunnittelua intuitiiviseksi ja moniulotteiseksi prosessiksi (Stenberg, 2011, s. 93–94; Niiniskorpi, 2009, s. 194–195).

Kuvataideopetusta suunnitellessa onkin hyvä pohtia, kuinka paljon ohjaa tehtävänannoillaan lasten tekemistä. Karppinen (2008) toteaa, että liika virikkeistö tehtävän yhteydessä voi aiheuttaa haasteita luovaan työskentelyyn, sillä oppilaan ideat saattavat hukkuu sekavaan ajatustulvaan. Kuvataideopetukselle onkin tyypillistä erilaisten virikekuvien ja -materiaalien käyttö, sillä visuaalisen aiheen parissa työskentelyä on helpompi selittää kuvallisesti. Opetusta suunnitellessa on valintojen edessä – millaisia virikekuvia tai -videoita valitsee, tekeekö itse mallityön ja näyttääkö opetuksen kohteena olevan tekniikan itse? Nämä kysymykset ovat keskeisiä lasten kuvataidekasvatuksen kannalta, sillä tietyssä ikävaiheessa lapsille on tavanomaista pyrkiä jäljittelemään näkemäänsä.

Opetusta suunnitellessa opettaja hyödyntää monia osaamisalueitaan. Metsäpelto ja kollegat (2022) lähestyvät opetuksen suunnittelua opettajan ammatillisen osaamisen kautta. Heidän kuvauksissaan opetuksen suunnittelu on opetettavan aiheen muotoilua niin, että halutut oppimistavoitteet täyttyvät. Suunnitteluvaiheessa opettajalta vaaditaan taitoa asettaa tehtävään sopivat tavoitteet ja valita niitä tukevat opetusmenetelmät, tekniikat ja materiaalit (Metsäpelto ym., 2022, s. 150). Kun heidän kuvailuaan opetuksen suunnittelusta suhteutetaan opettajan osaamisen prosessimalliin (kuvio 1), voidaan havaita, että opetusta suunnitellessa korostuu erityisesti opetuksen ja oppimisen tietoperusta sekä kognitiiviset taidot. Opetusta suunnitellessa tarvitaan esimerkiksi pedagogista tietoa, oppiaineen sisältötietoa, koulujärjestelmän tuntemusta, tekniikoiden käytännön osaamista, luovuutta sekä kykyä käsitellä tietoa ja soveltaa sitä (ks. Metsäpelto, 2021, s. 167–168).

Kuvataideopettajat ovat usein peruskouluissa ainoita oman aineensa opettajia, joten opetuksen suunnittelu pohjautuu opettajan omiin näkemyksiin. Kuvataidekoulussa tilanne on eri, sillä samassa instituutiossa opettaa useampi saman aineen opettaja. Tällöin myös kollegoiden näkökulmat ja teettämät tehtävät ohjaavat todennäköisesti opetuksen suunnittelua. Luukkainen (2004) käyttää kollegoiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta sanaa kollegiaalisuus. Hän määrittelee kollegiaalisuuteen kuuluvan esimerkiksi opettajien yhteisen

suunnittelun ja kollegan opetuksen seuraamisen (Luukkainen, 2004, s. 105, viittaa Sahlbergiin, 1996) Kuvataiteen opettajien kollegiaalisuutta tapahtuu myös sosiaalisessa mediassa. Esimerkiksi Facebookin Kuvista-ryhmä (ks. Kuvista, n.d.) on perustettu sivustoksi, jossa voidaan käydä keskustelua taidekasvatuksesta ja opetuksen järjestämisestä. Ryhmän tavoitteeksi on määritelty kuvataidekasvatuksen tason nostaminen erilaisissa opetusympäristöissä ja yhteiskunnassa (KUVIS ry, 2019).

4 Tutkimuksen toteutus ja menetelmät

Tässä luvussa avaan tutkimukseni metodologiaa, aineiston keruuta ja aineiston analyysimenetelmää. Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä keskittyä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden ajatuksiin, käsityksiin ja kokemuksiin (Juuti & Puusa, 2020, s. 9). Valitsinkin laadullisen tutkimuksen siksi, että tutkimukseni tavoitteena on lähestyä opetuksen suunnittelua ohjaavia tekijöitä yksittäisten opettajien kokemusten näkökulmasta. Toki minun on tutkijana mahdotonta ymmärtää täysin tutkittavien kokemusmaailmaa, mutta pyrin saamaan siitä mahdollisimman kattavan käsityksen aiemman teorian ja aineistoni pohjalta. Hyödynnän tutkimuksessani tarkemmin määriteltynä fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta. Keräsin aineistoni yksilöllisellä teemahaastattelulla. Haastattelu on laadullisen tutkimuksen yleisin menetelmä, jolla on mahdollista saada tutkittavan henkilön subjektiivisia näkökulmia aiheeseen (Juuti & Puusa, 2020, s. 13; Puusa, 2020, 99). Tutkimukseen osallistui neljä haastateltavaa, ja haastattelut olivat laajoja ja syväluotaavia. Avaan haastatteluaineiston keräämistä tarkemmin alaluvussa 4.2.

4.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Kakkorin (2009) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa on omat tieteenfilosofiset haasteensa, sillä se yhdistää kaksi lähtökohdiltaan ja päämääriltään erilaista filosofiaa. Sen lisäksi molemmilla filosofioilla on monta suuntausta: hermeneuttisella kuusi erilaista (ks. Kakkori, 2009, viittaa Palmer 1969) ja fenomenologialla ainakin kaksi pääsuuntausta. Kakkori (2009) toteaa, että pohjimmiltaan fenomenologisessa tutkimuksessa on kyse ilmiöiden olemusten tutkimisesta kokemusten kautta. Hermeneuttinen tutkimus taas pohjautuu filosofiseen ajatukseen, jonka mukaan asiat määritellään tulkinnan kautta. Nämä haasteet ja ristiriidat tulisi tunnistaa, jos käyttää fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta tutkimuksen pohjana. (Kakkori, 2009, 273–276.) Laine (2018) tunnistaa myös tämän ristiriidan, mutta toteaa lisäksi, että näillä kahdella suuntauksella on myös paljon yhtäläisyyksiä.

Ristiriitaisuuden vuoksi avaan tässä alaluvussa hieman fenomenologian ja hermeneutiikan taustoja ja hahmotan, miksi ja miten käytän näiden yhdistelmää omassa tutkimuksessani.

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote yhdistää kaksi tutkimukseni aiheen ja tavoitteen kannalta toimivaa tutkimusfilosofiaa. Huhtisen ja Tuomisen (2020) mukaan tutkimusmenetelmää valitessa täytyy ensin pohtia tutkimuskohteen luonne. Tutkimuskohdetta voidaan kuvailla esimerkiksi uusiutuvaksi ja ainutkertaiseksi, tai liikkumattomaksi, vakiintuneeksi käsitteeksi (Huhtinen & Tuominen, 2020, s. 286). Tässä tapauksessa tutkimuksen kohteet, eli opettaja-ajattelu ja kokemukset opetuksen suunnittelusta, ovat luonteeltaan alati muuttuvia ja yksilöllisiä. Fenomenologia on alun perin tarkoitettu juuri tällaisten asioiden tutkimiseen, sillä se kehitettiin vastaliikkeenä luonnontieteelliselle tutkimukselle maailmansotien myllertämässä Euroopassa (Huhtinen & Tuominen, 2020, s. 286). Suuntauksen ”isähahmona” pidetään saksalaista filosofia Edmund Husserlia (Hemberg, 2006). Fenomenologia voi olla joko yksilön omiin kokemuksiin, tai tutkittavan henkilön tai ryhmän kokemuksiin pohjautuvaa tutkimusta, jonka pohjalta pyritään tuottamaan syvällistä tietoa. (Lähdesmäki ym., n.d.) Tässä tutkimuksessa keskityn nimenomaan haastattelemieni opettajien subjektiivisiin kokemuksiin, ja pyrin rakentamaan niiden pohjalta mahdollisimman kattavan kokonaisuuden opetuksen suunnittelua ohjaavista tekijöistä.

Fenomenologiselle filosofialle ja tutkimukselle on keskeistä ajatus siitä, että tieto muodostuu tarkastelemalla kokemuksia omat ennakkoasenteet ja oletukset tiedostaen (Hemberg, 2006, s. 3). Ulkoisten tekijöiden ja tutkijan omien oletusten eliminoinnista käytetään käsitettä fenomenologinen reduktio (Lähdesmäki ym., n.d.). Reduktio näkyy tutkimuksessani siten, että avaan tutkielmassani omia ennakkokäsityksiäni, jotka ovat vaikuttaneet tutkimuksen eri vaiheissa (ks. alaluku 4.4). Ennakkokäsitysteni tiedostamisen kautta pyrin saavuttamaan tietoa, joka pohjautuu mahdollisimman paljon haastateltavieni kokemusmaailmaan ja kertomuksiin.

Tutkimusaiheeni lähestyminen pelkän fenomenologian kautta jäisi mielestäni yksipuoliseksi, sillä en usko, että tutkimuskysymykseeni vastaavaa tietoa voidaan rakentaa täysin sen pohjalta, mitä aineistoni on. Opettaja-ajattelu ja hiljainen tieto ovat löydettävissä aineistoa tulkitsemalla ja merkityksiä etsimällä, sillä en kysynyt suoraan näihin liittyviä kysymyksiä haastateltaviltani. Siinä missä fenomenologia tarkastelee todellisuutta kokemusten kautta, hermeneuttinen tutkimus keskittyy tulkintaan (Hemberg, 2006, s. 3; Jyväskylän yliopisto, 2018). Nikander (2004) toteaa, että hermeneutiikan juuret ovat antiikin Kreikassa ja juutalaisessa raamatuntulkinnassa. Se koki käännöksen 1900-luvulla, kun hermeneutiikka jaettiin

klassiseen ja filosofiseen suuntaukseen. Tunnetuimpia filosofisen suuntauksen edustajia on saksalainen Hans-Georg Gadamer, joka teorioissaan pohtii antiikin hermeneutiikan perinnön lisäksi esimerkiksi ymmärtämisen, tulkinnan ja merkityksenannon perusteita metatasolla. Gadamerin filosofiassa on myös piirteitä Edmund Husserlin fenomenologiasta. (Nikander, 2004, s. 7–9.) Tukeudunkin tutkimuksessani pääasiallisesti Gadamerin näkökulmiin, sillä fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen sisäinen ristiriita on pienempi Husserlin fenomenologian ja Gadamerin hermeneutiikan välillä.

Hermeneuttinen tutkimus käsittelee ihmisten välistä kommunikaatiota ja sen merkityksiä, joita lähestytään tulkinnan kautta (Laine, 2018, s. 33). Se voidaankin määritellä taidoksi ”saada sanottu tai kirjoitettu uudelleen puhumaan” (Gadamer, 2004, s. 134). Hermeneuttinen tutkimus voidaan jakaa karkeasti kahteen vaiheeseen: haastateltavan kuvaukseen omista kokemusmaailmastaan ja tutkijan tämän pohjalta tekemiin tematisointeihin ensimmäisen vaiheen merkityksistä (Laine, 2018, s. 34). Nämä piirteet näkyvät tutkimuksessani erityisesti aineiston analyysivaiheessa, jossa lähestyn haastateltavien kerrontaa hermeneuttisen kehän kautta. Avaan tätä prosessia enemmän luvussa 4.3.

Laine (2018) toteaa, että erilaisista lähtökohdistaan huolimatta hermeneutiikalla ja fenomenologialla on tiettyjä yhteneväisyyksiä. Molemmille on tyypillistä tutkijan omien ennakkokäsitysten tiedostaminen. Nämä käsitykset pyritään sanoittamaan ennen tutkimusta ja sen aikana (Laine, 2018, s. 30–35.) Ei tosin siksi, että pyrittäisiin objektiivisempaan tietoon, vaan jotta tutkija voisi tarkastella havaintojaan ja tulkintojaan kriittisesti tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Laine, 2018, s. 35–36). Laineen mukaan Fenomenologialle ja hermeneutiikalle on myös yhteistä kiinnostus merkityksiin. Kokemuksia tutkittaessa tutkitaan oikeastaan merkityksiä, joista kokemukset rakentuvat (Laine, 2018, s. 31). Hermeneuttinen tutkimus keskittyy myös merkityksiin, tosin enemmän siten, että pyritään ymmärtämään merkitysten yhteyksiä keskenään (Laine, 2018, s. 34–35). Laine (2018) toteaa, että fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ei pyri löytämään yleistettävää tietoa, vaan ymmärtämään tutkimuskohteen omaa ainutlaatuista merkitysmaailmaa. Tutkimuksessani pyrin ymmärtämään yksittäisten kuvataideopettajien kokemuksia opetuksen suunnitteluun liittyvistä tekijöistä haastatteluaineistoni pohjalta.

4.2 Aineiston keruu

Keräsin aineistoni haastattelemalla kuvataidekoulun opettajia, jotka opettivat 6–13-vuotiaiden lasten ryhmiä. Kaikki neljä haastateltavaa opettavat samassa kuvataidekoulussa. Pohdin tutkimusta suunnitellessa kerääväni aineistoa monipuolisemmin eri kuvataidekouluista, mutta päädyin lopulta valitsemaan saman koulun opettajat haastateltavaksi. Tämän vuoksi saan laajemman ymmärryksen kyseisen kuvataidekoulun toiminnasta ja siten tutkimukseni kontekstista, kun haastateltavilla on samat puitteet opetukselle. En myöskään hermeneuttisen-fenomenologiselle tutkimukselle tyypillisesti (ks. alaluku 4.1) pyri luomaan laajasti yleistettäviä teorioita, vaan keskittymään yksilöiden kokemuksiin, joten tutkittavien sijainnin rajaaminen on täten myös perusteltua.

Lähetin tutkimuskutsun elokuussa 2022, ja sain neljä haastateltavaa hyvin nopeasti. Kutsun pohjalta huomasin tehneeni oletuksen kuvataidekoulun opetuksesta, sillä ilmoitin, että haastatteluun yhteydessä käsitellään opettajan laatimaa lukukausisuunnitelmaa. Vaatimus lukukausisuunnitelmasta aiheutti haastateltavissani hämmennystä, ja ymmärsin nopeasti muutama vastauksen perusteella, että tarkkojen lukukausisuunnitelmien laatiminen ei usein ole tapana. Tämä muutti hieman haastattelutilanteen luonnetta, sillä alun perin olin ajatellut haastattelutilanteessa tukeuduttavan opettajan konkreettisiin suunnitelmiin. Olin myös ajatellut kerääväni kirjallisia suunnitelmia osaksi tutkimusaineistoani. Toisaalta muutos antoi enemmän tilaa opettajan omille kokemuksille ja kerronnalle, kun haastattelun pohjana ei ollut tarkka kirjallinen materiaali. Haastattelumenetelmää käyttävän tutkijan on syytä olla tietoinen omista ennakkokäsityksistään ja taustaoletuksistaan, sillä menetelmän tarkoitus on keskittyä tutkittavan subjektiivisiin ajatuksiin, tunteisiin, kokemuksiin ja käsityksiin (Puusa, 2020, s. 111). Tämän vuoksi oli hyvä, että kohtasin näin varhaisessa vaiheessa omat ennakkokäsitykseni. Käsitys pohjautui omaan kokemukseeni peruskoulun kuvataiteen opetuksesta, jossa on tapana tehdä jonkinlainen lukukausi- tai lukuvuosisuunnitelma. Havaintoni pohjalta perehdyin enemmän aiempaan kuvataidekouluissa tehtyyn tutkimukseen ja kuvataidekoulujen toimintaan, jotta ymmärtäisin kontekstin paremmin.

Tarkemman perehtymisen jälkeen muokkasin haastattelukysymyksiä hieman, ja sovin ajat haastatteluille. Toteutin haastattelut kahden päivän aikana syyskuussa 2022. Pohdin aluksi etähaastattelun mahdollisuutta, sillä haastateltavat eivät ole kotikaupungistani. Halusin

lopulta tehdä haastattelut lähitapaamisina, sillä koin, että etäyhteydet olisivat saattaneet vaikuttaa haastatteluaineiston syvyyteen. Haastattelutilanteessa on tärkeää luoda luottamuksellinen ilmapiiri ja luonteva tilanne, jotta haastateltava osallistuu täyspainoisesti (Puusa, 2020, s.103). Tämä on mielestäni helpompaa kasvotusten, sillä omasta kokemuksestani etäyhteyksillä keskustellessa on haastavampaa olla luontevasti. Haastattelutilanteet olivatkin lopulta keskustelunomaisia, ja haastateltavat puhuivat todella avoimesti ja moniulotteisesti haastattelun teemoista.

Haastattelut olivat luonteeltaan puolistrukturoituja ja yksilöllisiä teemahaastatteluja. Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005, s. 11) mukaan puolistrukturoidulla haastattelulla tarkoitetaan tilannetta, jossa haastattelulla on jokin selkeä näkökulma, mutta se ei ole yhtä jäsennelty kuin esimerkiksi täysin strukturoitu lomakehaastattelu. Teemahaastattelu on puolistrukturoidun haastattelun muoto, jossa haastattelujen teemat ja aihepiirit ovat samat. Kysymysten järjestyksessä ja muotoilussa voi taas olla eroa haastateltavien välillä (Tiittula & Ruusuvuori, 2005, s. 11). Siinä missä Tiittula ja Ruusuvuori (2005) kuvaavat teemahaastattelun olevan puolistrukturoidun haastattelun alalaji, Puusa (2020) korostaa, että nämä kaksi haastattelutyyppiä ovat toisistaan erillisiä. Teemahaastattelu on hieman puolistrukturoitua vapaampi ja perustuu tutkijan teoreettisen ymmärryksen pohjalta luotuun, ennalta valittujen teemojen ympärillä pyöriivään vapaamuotoiseen ja joustavaan haastattelurunkoon. Sille on ominaista tutkittavan ilmiön purkaminen osa-alueisiin, joita käsitellään monista näkökulmista yksittäisten tarkkojen haastattelukysymyksen sijaan (Puusa, 2020, s. 106–107.) Tämän jaottelun pohjalta haastatteluni on ennemmin teemahaastattelu, sillä jaoin tutkittavan aiheen teorian ja ennakkotiedon pohjalta kolmeen osa-alueeseen. Jokaista osa-aluetta käsiteltiin vähintään kolmen laajan kysymyksen kautta, minkä lisäksi esitin tarkentavia kysymyksiä. Kysyin myös jokaisen teeman päätteeksi, onko haastateltavalla jotain lisättävää, mitä kysymykset eivät kattaneet.

Haastatteluni ensimmäinen pääteema oli taustatiedot-osio, jossa kartoitin kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta olennaisia tietoja. Toinen pääteema oli tehtävänannot, suunnittelu ja pedagogiset valinnat. Tässä osiossa käsiteltiin tutkimuksen keskeisiä aihepiirejä käytännönläheisten kysymysten kautta. Aiheina olivat esimerkiksi opetuksen suunnittelun ajankohdat, omat vahvuudet ja heikkoudet sekä pedagogisen vapauden merkitys tehtävänantoja suunnitellessa. Viimeisenä kartoitin opetusfilosofiaan ja taidekäsitykseen liittyviä tekijöitä, jotka voivat ohjata opetuksen suunnittelua tiedostamatta. Haastattelurunkoa muodostaessa suurin haasteeni oli muodostaa ymmärrettäviä kysymyksiä aiheista, jotka olivat teoriassa

monimutkaisia ja vaikeasti ymmärrettävillä käsitteillä kuvailtuja. Esimerkiksi käyttöteorian tai opetusfilosofian käsitteet täytyi pilkkoa ymmärrettävästi muotoiltuihin kysymyksiin, joilla sai monipuolisesti tietoa käsitteisiin liittyvistä tekijöistä. Pelkkä kysymys ”millainen on opetusfilosofiasi” olisi varmasti kenelle tahansa opettajalle hankala vastattava. Laine (2018) on kanssani samoilla linjoilla todetessaan, että esimerkiksi opettajan oppimiskäsitystä tutkittaessa kysymys ”millainen oppimiskäsitys sinulla on?” ei todennäköisesti tuota haastateltavan kokemukseen pohjautuvaa tietoa. Tällaista aihetta on parempi lähestyä arkisten kokemusten kautta. (Laine, 2018, s. 40–41.)

Muotoilin haastattelukysymykset osittain omien havaintojen, osittain teorian pohjalta. Esimerkiksi kysymykset opettajan työn ohella tekemästä taiteesta ja opettajan vapauksista pohjautuivat teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin (ks. alaluvut 3.3, 3.4). Kysymys tehtävien uudistamisesta taas perustui omiin kokemuksiini kuvataideopettajien tarpeesta luoda uutta. Jätin kysymykset tarkoituksella avoimiksi, jotta haastateltavalla olisi tilaa vastata omasta näkökulmastaan, eikä minun oletukseni tai tutkimuksen taustateoria ohjaisi vastauksia liikaa. Asettelin kysymykset myös niin, että tutkittavalla on mahdollisuus vastata kielteisesti ja siten kumota oletukseni. Näin kävikin haastattelutilanteissa muutamia kertoja.

Puusan (2020) mukaan teemahaastattelun onnistumisen kannalta on tärkeää, että tutkija perehtyy etukäteen tutkimuksen kontekstiin, eli tässä tapauksessa kuvataidekoulun toimintaan ja opettajien työnkuvaan. Haastattelun teemojen tulee myös perustua aiempaan aiheesta tehtyyn tutkimukseen ja kirjallisuuteen (Puusa, 2020, s. 107). Tutustuin ennen haastatteluja perusteellisesti kuvataidekoulun nettisivuihin ja opetussuunnitelmaan sekä kuvataiteen perusopetuksen rakenteeseen ja toimintatapoihin (ks. luku 2). Lisäksi luin muita kuvataidekoulujen kontekstiin sijoittuvia Pro gradu -tutkielmia. Perehdyin myös opettajuutta käsittelevään kirjallisuuteen, mutta varoin muodostamasta liian vahvoja ennakkokäsityksiä tutkittavasta aiheesta. Laine (2018, s. 37) toteaa, että ennalta sisäistetyt teoriat voivat määritellä tutkimuskohdetta liikaa, mikä ei ole toivottavaa fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa.

Puusa (2020) toteaa, että haastattelun valitseminen tutkimusmenetelmäksi ei saa olla vain tutkijan mieltymyskysymys, vaan sen täytyy olla tutkimuksen kannalta perusteltu valinta. Aiempien perustelujeni lisäksi haastattelu on myös tutkimusotteeni kannalta luonteva valinta. Laineen (2018) mukaan haastattelu on laaja-alaisin tapa lähestyä tutkittavan henkilön kokemusmaailmaa, ja siten sopiva tutkimusmenetelmä fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimukselle. Tutkimusotteen mukainen haastattelu on tyypillisesti luonteeltaan avoin ja

keskustelunomainen, ja haastattelukysymykset ohjaavat vastauksia mahdollisimman vähän. Haastattelun tavoitteena on kerronnanomaiset vastaukset, joita saadaan konkreettisilla ja todellisuuden kuvailemiseen houkuttelevilla kysymyksillä (Laine, 2018, s. 39.) Koen, että onnistuin luomaan Laineen kuvaileman haastattelutilanteen ja pääsemään haastateltavien kokemustiedon äärelle.

4.3 Aineiston analyysi

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät voidaan jakaa kahteen ryhmään. Sellaisiin, joita ohjaa teoreettinen asemointi tai tietokäsitys, kuten fenomenologia, ja sellaisiin, joita ei ohjaa selkeä ennalta määritelty teoreettinen tai epistemologinen asetelma. Heidän mukaansa fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimusotteelle on tyypillistä aineistolähtöinen analyysi. Tällaisessa analyysissä aiempi teoria ja tutkimustieto asetetaan sivuun niin, että se vaikuttaisi itse analyysiin mahdollisimman vähän, ja havainnot ja johtopäätökset pohjautuvat vain aineistoon. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103–108.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat esiin fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen ja aineistolähtöisen analyysin ongelmakohtia. Kun tutkija itse asettaa tutkimusongelmansa, ja lähestyy aineistoa ilman teoriaa, on riski, että analyysia ohjaavat aineiston sijaan tutkijan omat ennakkokäsitykset (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Tiedostan tutkijana tämän haasteen, ja avaankin siksi tutkimusotteeni teoreettisia ongelmakohtia (ks. alaluku 4.1) sekä omia ennakkokäsityksiäni opetuksen suunnittelusta ja kuvataidekoulujen toiminnasta (ks. alaluku 4.4). Vaikka laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei olekaan tiedon täydellinen objektiivisuus, pyrin silti tekemään tutkimusprosessini mahdollisimman näkyväksi tutkimustulosten luotettavuuden varmistamiseksi.

Ennakkokäsitysten avaamisen lisäksi aineistolähtöisen analyysin haasteita voidaan ratkaista teoriaohjaavalla analyysillä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Teoriaohjaavassa analyysissä aiempi tieto auttaa löytämään uusia näkökulmia aineistoon. Koska perehdyin teoriaan ennen tutkimusaineiston analyysia, on luontevaa, että teoria ohjaa analyysia prosessin aikana. Tutkimuksessani tämä näkyy siinä, että lopullinen aineiston luokittelu pohjautuu osittain tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin.

Aloitin aineistoni käsittelyn kirjoittamalla haastattelut auki tekstin muotoon. Seuraavaksi ryhmittelin aineistossa usein esiintyneitä ja tutkimusaiheeni kannalta olennaisia pääteemoja. Tuomi ja Sarajärvi (2018) jäsentävät laadullisen analyysin keinoiksi luokittelun, teemoittelun ja tyypittelyn. Käsittelin tutkimusaineistoani teemoittelun keinoin. Teemoittelussa pyritään myös löytämään usein esiintyviä tekijöitä, mutta laskemisen sijaan pohditaan, mitä teemoista on sanottu ja kuinka ne perustellaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105–106). Löysin ensimmäisen ryhmittelykierroksen jälkeen 15 tekijää, jotka ohjasivat haastateltavien opetuksen suunnittelua. Tarkastelin aineistoa uudestaan pohtien sitä, kuinka löytämäni teemat vaikuttavat opetuksen suunnitteluun. Pohdin samalla, onko eri tekijöiden välillä yhtäläisyyksiä.

Alustavia teemoja hahmoteltuani otin etäisyyttä aineistooni, ja luin sen läpi uudestaan muutamana viikona kuluttua. Laineen (2018) mukaan ensimmäisten intuitiivisten aineistosta tehtyjen havaintojen jälkeen on hyvä katsoa aineistoa uudestaan kriittisesti. Toisella analyysikierroksella tutkijan tulee pohtia, mitä tutkittava on ilmaisullaan oikeasti tarkoittanut sekä tiedostaa omien ennako-oletusten vaikutus aineiston tulkintaan (Laine, 2018, s. 38). Tarkasteltuani aineistoani tauon jälkeen löysin uusia näkökulmia, ja ensimmäisen ryhmittelykierroksen havainnoista muodostui uusia teemoja. Lopulta havaitsin opetusta ohjaavista tekijöistä kolme jokaisessa haastattelussa esiintynyttä tasoa (yksilö, yhteisö ja instituutio), ja ryhmittelin alateemat niiden alle.

4.4 Tutkimuksen eettiset periaatteet

Tutustuin tutkimusta työstäessäni tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) laatimaan *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa* -julkaisuun. Avaan tässä alaluvussa tutkimukseni kannalta keskeisiä eettisiä periaatteita ja niiden toteutumista käytännössä. Kuvailen omia ennakkokäsityksiäni tutkittavasta aiheesta ja niiden mahdollista vaikutusta tutkimuksen kulkuun. Lisäksi käsitelen osallistujien vapaaehtoisuuteen ja anonymiteettiin liittyviä tekijöitä ja sitä, kuinka pyrin tekemään tutkimuksen tavoitteet ja sisällöt selväksi osallistujille.

Ennen aineiston keräämistä ja analysointia kartoitin omia ennakkokäsityksiäni kuvataidekoulun toiminnasta ja opetuksen suunnittelusta. Minulla ei ole omakohtaista kokemusta kuvataidekoulussa opiskelusta tai opettamisesta, joten ennakkotietoni kuvataidekoulun

toiminnasta pohjautuivat opetussuunnitelmiin ja muihin kuvataidekoulukontekstissa tehtyihin tutkimuksiin. Kuvataideopetuksen suunnittelusta minulla taas on kokemusta kuvataidekasvatuksen opintojeni aikaisista harjoitteleista, joten pyrin tiedostamaan omat käsitykseni ja oletukseni aiheesta. En onnistunut siinä täysin, sillä kuten edellisessä luvussa kuvailin, oletin opettajien laativan tarkat lukukausi- tai vuosisuunnitelmat.

Ennakkokäsitysten pohtimisen ohella huomioin tutkimukseen osallistuvien opettajien vapaaehtoisuuden. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan tutkimukseen osallistuvalla on oikeus osallistua vapaaehtoisesti tutkimukseen ja halutessaan kieltäytyä osallistumasta missä tahansa vaiheessa tutkimusta (TENK, 2019). Haastateltavani olivat tutkimuksessani mukana omasta tahdostaan, sillä he vastasivat myönteisesti avoimeen tutkimuskutsuun. Vastausten kautta sain myös kirjallisen myöntymyksen tutkimukseen osallistumisesta. Heillä oli myös oikeus vetäytyä tutkimuksesta, mutta olisin voinut kommunikoida sen selvemmin esimerkiksi tutkimuskutsun yhteydessä.

Tutkimukseen osallistuvalla on myös oikeus tietää tutkimuksen sisällöstä ja käytännön toteutuksesta (TENK, 2019). Avasin tutkimuskutsussani lyhyesti tutkimukseni tavoitteen ja toteutuksen aikataulun. Lisäksi kävin läpi haastattelun rakenteen ennen jokaista tutkimustilannetta ja varmistin vielä suostumuksen tutkimukseen. Haastattelujen jälkeen avasin tutkimuksen aikataulua, ja sovimme, että tutkittavat saavat tutkimukseni luettavaksi sen valmistuessa.

Eskola, Lähti ja Vastamäki (2018) toteavat, että haastattelijan on hyvä pohtia, kenen etua haastattelutilanne ajaa, ja onko tilanteessa kyse muustakin kuin tieteen edistämisestä. He mainitsevat haastatteluun osallistumisen motivaatioina voivan olla esimerkiksi mahdollisuuden tuoda esiin omia näkemyksiä (Eskola, ym., 2018). Tutkiessani opetuksen suunnittelua ohjaavia tekijöitä toivon, että osallistujat pystyvät haastattelun aikana refleктоimaan omaa opetustaan ja sanoittamaan hiljaista tietoa. Tiedostamalla omaan opettajuuteensa liittyviä toimintatapoja, käsityksiä ja uskomuksia opettajat voivat saada syvempää ymmärrystä opetuksensa suunnittelusta ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Tutkittavien vapaaehtoisuuden ja tiedottamisen lisäksi otin tutkimusta tehdessäni huomioon haastateltavien anonymiteetin ja yksityisyyden. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen keskeinen periaate on, että tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyyttä suojellaan, ja heidän henkilötietojensa mainitsemiseen kysytään erikseen suostumus (TENK, 2019). Haastateltavien yksityisyyden suojelemiseksi jätin mainitsematta, missä kuvataidekoulussa he opettavat.

Yhden opettajan kanssa keskustelimme opetettavan aineen ja koulutustaustan mainitsemisesta, sillä hän on tunnistettavissa näiden tietojen pohjalta. Haastateltava antoi suostumuksen tietojen käsittelyyn, sillä opetettava aine ja koulutustausta olivat merkittävässä roolissa tutkimustuloksissani.

Otin yksityisyyden huomioon tulosluvuissani siten, että kirjoitan yleisesti opettajista ja haastateltavista enkä maininnut osallistujien nimiä tai keksinyt heille koodinimiä. Näin varmistin, että vaikka yksittäisen toteamus voitaisiin tunnistaa tietyn henkilön sanomaksi, hänen kaikkia haastatteluvastauksia ei voi yhdistää keskenään. Jos olisin käyttänyt koodinimiä, kuten opettajat A, B, C ja D, heidät tunnistaisi helpommin, sillä heidän vastauksistaan voisi muodostaa kokonaisvaltaisen kuvan. Lisäksi mainitsin vain tutkimuksen kannalta olennaisia taustatietoja, kuten koulutustaustan ja joissain yhteyksissä työuran keston. Nämäkin pyrin ilmaisemaan tavalla, josta haastateltavaa ei voi välittömästi tunnistaa.

5 Opettajan henkilökohtaiset tekijät

Seuraavaksi esittelen tutkimukseni tuloksia, jotka olen jakanut kolmeen pääteemaan. Pääteemat kulkevat yksilön omista opetusta ohjaavista tekijöistä ulkopuolisiin vaikutteisiin ja instituution merkitykseen opetuksen suunnitteluprosessissa. Tutkimuskysymykseni, jonka kautta tarkastelin aineistoani, on: *mitkä tekijät ohjaavat opetuksen suunnittelua lasten kuvataidekoulun opettajien kokemuksissa?* Tässä luvussa keskityn opettajan henkilökohtaisiin tekijöihin, jotka ohjasivat opetuksen suunnittelua haastateltavien kertomuksissa. Olen luokitellut henkilökohtaisiksi tekijöiksi sellaiset, jotka vaikuttavat opettajan yksilönä tekemiin valintoihin. Henkilökohtaisia tekijöitä ei voida täysin irrottaa esimerkiksi instituutiosta, sillä opettajan ajattelua ohjaavat enemmän tai vähemmän kuvataidekoulun arvot, toimintatavat ja tavoitteet.

5.1 Koulutus ja työkokemus

Opettajien koulutustausta ja aiempi työkokemus olivat jokaisen opettajan kohdalla opetusta ohjaavia tekijöitä, vaikka osalla opinnoista oli vuosikymmeniä ja toisilla muutama vuosi. Tämä oli tosin odotettavissa, sillä kuten Luukkainen (2004) sekä Kettle ja Sellars (1996) toteavat, koulutus ja työkokemukset luovat pohjan opettajan käyttöteorialle ja muokkaavat sitä. Haastateltavien kertomuksissa koulutus vaikutti tapaan dokumentoida opetuksen suunnittelua sekä suunnitteluprosessissa tehtyihin tekniikka- ja sisältövalintoihin. Lisäksi se toimi ikään kuin linssinä, jonka läpi opetettavaa aihetta ja omaa työskentelyä katsottiin.

Haastateltavilla oli monenlaisia koulutustaustoja, mikä tuo mielenkiintoisia näkökulmia koulutuksen vaikutusten pohtimiseen. Kaksi heistä oli suorittanut taidekasvatusalan kandidaatin ja maisterin tutkinnon. Kahdella muulla taas oli käytyä korkeakoulutasoinen, opetettavaan aineeseen liittyvä tutkinto, muttei opettajan pedagogisia opintoja. Lisäksi yksi haastateltavista oli käynyt saman kuvataidekoulun, kuin missä nyt opetti. Kaksi haastateltavaa mainitsivat myös käyneensä koulutusseminaareissa ja eri taiteen tekniikoiden kursseilla.

Yksi opettaja kertoi, että suunnittelee opetuksen perusteellisesti koulutuksessa opitun mallin mukaisesti. Hänellä on ryhmäkohtaiset digitaaliset kansiot, joihin hän tallentaa tuntisuunnitelmia. Suunnitelmista käy ilmi oppituntikohtaisesti tunnin aihe ja kulku. Niihin on kirjattuna myös mahdolliset lisätehtävät siltä varalta, jos joku oppilas on odotettua nopeampi. Hän kokee tarkan dokumentoinnin ja kirjallisen suunnittelun selkeyttävän opetuksen suunnittelua. Lisäksi haastateltava toteaa, että eri työvaiheiden pohtiminen auttaa häntä hallitsemaan tilanteen opetuksen aikana.

Toisen opettajan kohdalla koulutustausta vaikutti kokonaisvaltaisesti opetukseen ja sen suunnitteluun. Hän on arkkitehtuurin opettaja, joka on käynyt arkkitehdin opinnot korkeakoulussa ja työskennellyt arkkitehtina. Kyseinen opettaja kuvailee, että hänellä on ”arkkitehtius päässään”, ja toteaa sen vaikuttavan esimerkiksi materiaalivalintoihin opetuksessa. Hän kuvailee koulutuksen vaikutusta materiaali- ja tekniikkavalintoihin seuraavasti:

Konkreettisena esimerkkinä et jos me tehdään jostain huoneesta joku pienoismalli, nii mä en pysty tekemään sitä niin et kuumaliimalla laitetaan jotain pahninpalasia vähän kiinni, vaan sen on oltava rakenteellisesti myös niin et se oikeesti kestää ja pysyy koossa. Ja se on, et siinä on ne tietyt realiteetit kohdillaan. Et vaikka siinä ois paljonki fantasiaa mukana ja sellasta, ei tietenkää tarvii niinku mallintaa yks yhteen tätä maailmaa, mutta se että semmoset tietyt perusasiat on kunnossa myös siltä arkkitehtoniselta ja rakenteelliselta kannalta ja tekniseltä kannalta.

Kyseinen opettaja kuvaili myös opetuksen tavoitteekseen opettaa lapsille arkkitehtuurin lukutaitoa. Hän toteaa, että haluaa opetuksellaan antaa arkkitehdiksi haluaville oppilaille pohjan alalle. Lisäksi hän toivoo, että opetuksesta saisi valmiuksia kommunikoida arkkitehtien kanssa, jos tarvitsee tulevaisuudessa heidän palveluksiaan. Yksi hänen opetuksensa tavoite on myös opettaa tapoja vaikuttaa rakennettuun ympäristöön. Hänen kohdallaan opetuksen tavoitteista näkyy laaja-alainen ja syvälinen ymmärrys opettavan aineen luonteesta ja työkentästä. Metsäpelto ja kollegat (2021, s. 167) määrittelevät tällaisen laaja-alaisen ymmärryksen opettavasta aineesta sisältötiedoksi. Kyseisen opettajan kohdalla täten koulutuksen ja työkokemuksen myötä on kertynyt arkkitehtuurin sisältötietoa, joka vaikuttaa laaja-alaisesti opetuksen suunnittelun taustalla.

Yhden opettajan kertomuksissa opiskeluaikana kiinnostaneet taidesuuntaukset toistuivat tehtävänannoissa vuodesta toiseen. Opinnoissa olleilta taidehistorian kursseilta oli jäänyt mieleen muutamia kiinnostavia taidesuuntauksia, kuten kubismi, surrealismi ja pop-taide. Haastateltava kuvailee, että nämä toistuvat lapsilla teetetyissä töissä. Valinnat eivät välttämättä olleet tietoisia, vaan enemmänkin alitajuisia. Hänen tapauksessaan pohja opettajan käyttöteorialle ja siihen kuuluvalla taidekäsitteelle on syntynyt opiskeluaikana. Vaikka kyseisen haastateltavan koulutuksesta oli aikaa yli vuosikymmenen, ovat opiskeluaikaiset mieltymykset jääneet osaksi opetusta.

Yksi haastateltava oli käynyt aikanaan saman kuvataidekoulun, kuin missä hän tällä hetkellä opettaa. Opettajan käyttöteorian pohjana toimivat itse oppilaana muodostetut käsitykset opettajuudesta (Kettle & Sellars 1996 viittaavat Britzman, 1986; Sanders & McCutcheon, 1984). Kuten totesin luvussa 3.4, käyttöteoria ohjaa opetuksen suunnittelua laaja-alaisesti ja usein tiedostamatta (ks. esim. Stenberg, 2011). Haastattelemani opettaja kertoo, että muistellee joskus vanhoja tekemiään tehtäviä, ja saattaa ottaa niitä osaksi omaa opetustaan. Kokeemus kuvataidekoulusta on antanut ideoita opetuksen suunnitteluun. Toisaalta hän pohtii, että kuvataidekoulun käymisen käänköpuolena on se, että opettajana saattaa juuttua liikaa ennalta tuttuihin tapoihin. Omat kokemukset kuvataidekoulusta saattavat alitajuntaisesti ohjata suunnittelemaan sellaista opetusta, mitä on aiemmin ollut, ja siten olla esteenä omanlaisen opetuksen kehittämislle. Toisaalta taas kuvataidekoulun käyminen on tarjonnut hänelle hyvät pohjatiedot monesta tekniikasta, mikä osaltaan tuo varmuutta opetuksen suunnitteluun.

Omien opintojen aikaisiin esimerkkeihin jääminen pohditutti myös toista opettajaa. Hän totesi opetuksen suunnittelun haasteeksi ajan tasalla pysymisen, ja piti tärkeänä kouluttaa itseään alan ajankohtaisista asioista. Itsensä kouluttamisella hän tarkoitti ajankohtaisten julkaisujen ja alan kehityksen seuraamista. Myös uusien tekniikoiden oppiminen ja niiden ottaminen osaksi opetusta oli hänelle tärkeää. Hänen kertomuksissaan korostui oman koulutustautant vaikutusten tiedostaminen, ja vanhentuneista käsitteistä ja tekemisen tavoista irrottautuminen. Tässä voidaankin pohtia, tarvitseeko koulutuksen olla aina sidoksissa johonkin instituutioon, kuten yliopistoon, vai voiko koulutusta olla myös oma aktiivinen tiedonhaku ja alan julkaisujen seuraaminen. Jos kouluttautumista tai opiskelua ajatellaan laajemmin, myös seuraavassa alaluvussa käsiteltävät oman taiteen tekemisen aikana tehdyt havainnot voitaisiin lukea osaksi opettajan oppimista.

Sen lisäksi, että haastateltavat pohtivat aiemman koulutuksen merkitystä, aineistosta kävi ilmi koulutuksen rooli opetuksen kehittäjänä myös työuran aikana. Luukkainen (2004, s. 156; kuvio 3) toteaaakin, että täydennyskoulutus kehittää opettajan käyttöteoriaa ja siten opetuksen suunnittelua. Osa opettajista oli käynyt esimerkiksi kansalaisopistossa tekniikkakursseja, ja saanut niistä varmuutta tiettyjen tekniikoiden opettamiseen. Koulutuksen vaikutus näkyi myös siinä, että opettajat pohtivat lisä- ja täydennyskoulutusta opetustyön ohella. Yksi haastateltava kertoi harkinneensa käyvänsä opettamiseen liittyviä lisäopintoja. Hän kaipasi opinnoista työkaluja esimerkiksi erityisen tuen tarpeen huomiointiin omassa opetuksessaan.

5.2 Opettajan oma taide

Kaikki neljä haastateltavaa kertoivat tekevänsä itse taidetta, ja kaksi heistä koki sen ohjaavan opetuksen suunnittelua. Opettajan oma taide näkyi aineistossa esimerkiksi taideprosessin aikana syntyneinä ideoina ja oivalluksina, jotka tulivat myöhemmin osaksi opetusta. Taiteen tekemisen kautta opittiin myös uutta materiaaleista ja tekniikoista, ja tehtävänantoja suunniteltiin tämän tiedon pohjalta. Myös omissa teoksissa käsitellyt teemat toistuivat lapsille suunnitelluissa tehtävissä.

Taiteilijuus ja oman taiteen tekeminen liitettiin aineistossa vahvasti kuvataidekoulun opettajuuteen. Tämä havainto on linjassa Niiniskorven (2009) tulosten kanssa, sillä hänen haastateltaviensa kuvauksissa kuvataideopettajan omaa taiteen tekemistä pidettiin itsestäänselvyytenä. Heidän pohdinnoissaan oli myös epävarmuuksia oman taiteen tasosta (Niiniskorpi, 2009, s. 189). Yksi haastatteleistani opettajista kertoi, että sukulaiset ja puolitutut usein olettavat hänen olevan taiteilija, kun hän kertoo olevansa kuvataideopettaja. Hän myös toteaa, että hänen kohdallaan ”taiteilijuus ei oo yhtään niin vahva kuin miltä musta tuntuu et sen pitäis olla”. Taiteilijuuden oletukseen vaikutti se, että muut kuvataidekoulun opettajat tekevät säännöllisesti omaa taidetta ja pitävät näyttelyitä. Hän pohtii, että olisi hyvä tehdä taidetta, jotta voisi hyödyntää oppimiaan taitoja opetuksessa paremmin. Haastateltava kokee taiteen tekemisen olevan yhteydessä opettajan pätevyyteen ja tekniseen osaamiseen.

Toinen haastateltava taas kuvaili olevansa ammatti-identiteetiltään taiteilija, joka kulkee lasten rinnalla. Hänen kohdallaan oman taiteen sisällöt ja tekniikat vaikuttivat laaja-alaisesti koko opettajuuteen, ja siten myös opetuksen suunnitteluun. Oman taiteen tekeminen näkyi

opetusta suunnitellessa esimerkiksi materiaalivalinnoissa. Kyseinen opettaja toteaa, että on havainnut käyttävänsä lapsille opettaessaan samoja materiaaleja kuin omassa töissään.

Samojen materiaalien käyttö on luontevaa, sillä silloin opettaja hyödyntää oman taiteen tekemisen kautta saatua osaamista työssään. Edellä mainittu opettaja kuvaileekin monipuolisen materiaalien ja tekniikoiden tuntemuksen vahvuudekseen opetusta suunnitellessa. Hän toteaa, että omassa taiteessa tehtyjen ennakkoluulottomien materiaalikokeilujen pohjalta saatu tieto ja taito tuovat varmuutta opetuksen suunnitteluun ja taiteen tekniikoiden opettamiseen. Kyseisen opettajan kohdalla oman taiteen tekemisen kautta on kertynyt kuvataiteen sisältötietoa ja käytännöllistä tietoa, jotka ovat Metsäpellon ja kollegoiden mukaan tärkeä osa opetuksen ja oppimisen tietoperustaa ja siten opettajan osaamista (Metsäpelto ym., 2021, s. 167).

Toisenkin haastateltavan kohdalla oma taiteen tekeminen on tuonut varmuutta taiteen tekniikoiden opettamiseen. Hän kertoo tehneensä paljon taidetta akvarelleilla, ja toteaa, että monella lapsella ja hänen aikuisella tuttavallaan on huonoja kokemuksia niistä. Hänen kokemuksissaan akvarelleilla maalaamista on pidetty haastavana ja epämiellyttävänä. Kyseinen opettaja on itse havainnut, että harjoittelemalla ja oikealla tekniikalla hän on oppinut käyttämään akvarelleja haluamansa lopputuloksen saamiseen. Nämä kokemukset ja havainnot näkyvät hänen opetuksessaan siten, että hän haluaa opettaa lapsille eri tekniikoiden perusteet niin, että lapsi saa tehtyä tekniikalla sitä, mitä haluaa. Opetuksen suunnitteluvaiheessa hän rakentaa ohjeet ja harjoitukset sellaisiksi, että ne tukevat esimerkiksi akvarellien erilaisten käyttötapojen oppimista. Metsäpelto ja kollegat (2021) määrittelevät pedagogiseksi sisältötiedoksi osaamisen siitä, miten oppiainetta opetetaan. Pedagogisessa sisältötiedossa yhdistyy opetettavan sisällön hallinta ja ymmärrys sen opettamisesta (Metsäpelto, 2021, s. 168). Kyseisen opettajan kohdalla oman taiteen tekeminen on kartuttanut kuvataiteen tekniikoiden sisältötietoa, joka yhdistyessään tietoon opettamisesta on muodostanut taidon opettaa itse opittua toimivasti eteenpäin.

Yksi haastateltava kuvaili, että omaa taidetta tehdessä voi tulla havaintoja ja oivalluksia tekniikoista. Kokeilemalla uusia asioita omassa taiteessaan voi myös löytää uusia näkökulmia opetukseen. Kyseinen opettaja ei löytänyt selvää yhteyttä oman taiteen tekemisen ja opetuksen suunnittelun välillä, mutta totesi, että oman taiteen tekeminen edistää kuvataideopettajuutta varmasti monilla tavoin. Hän kuvaili olevansa ammatilliselta identiteetiltään opettaja, joka tekee vapaa-ajallaan taidetta. On mahdollista, että opettajuuden ja taiteilijuuden

erillisyyden saa aikaan sen, että niiden välisiä yhteyksiä on vaikeampi havaita. Aineistosta onkin havaittavissa, että opettajat, jotka kuvailivat itseään taiteilijoiksi ja tekivät aktiivisesti taidetta, sanoittivat enemmän taiteen tekemisen vaikutuksia opetuksen suunnitteluun.

Materiaalivalintojen ja osaamisen lisäksi oma taide näkyi tehtävänantojen ja opetuksen teemoissa yhden opettajan kohdalla. Haastateltava kertoo, että ottaa opetukseen joskus samoja teemoja, joita on käsitellyt omissa töissään. Hän ei kuitenkaan käsittele samoja teemoja opetuksessa silloin, kun työstää niitä omissa teoksissaan, sillä ei halua saada vaikutteita lasten töistä. Hän sanoittaa näkemyksiään seuraavasti:

Et ehkä mä en halua saada ideoita oppilailta. Ehkä se on sillee et mä en halua hyväksikäyttää heidän ideoitaan, et mä haluan tehdä sen oman mukaan. Enkä mä välttämättä halua silloin käydä es kattomassa jotain taidenäyttelyä, että pian mä saan liikaa vaikutteita. En mä halua ketään matkia.

Ajatus siitä, ettei halua matkia tai ottaa liikaa vaikutteita toisten töistä omaan taiteeseen, ohjaa kyseisen opettajan opetuksen suunnitteluvaiheessa tehtyjä valintoja. Hän kuvailee, ettei myöskään halua ottaa opetukseensa suoraan ideoita muilta, vaan soveltaa esimerkiksi Pinterestistä ja muilta opettajilta saatuja ideoita omannäköisiksi. Myös oman taiteen pohjalta heränneet ideat hän toteuttaa oppilaille eri näkökulmasta kuin omaa taidetta tehdessä. Hänen kohdallaan oman taiteen tekemiseen liittyvät käsitykset toistuvat käsityksissä lasten taiteesta, joita käsittelemme tarkemmin seuraavassa luvussa.

Yksi haastateltava totesi, että omaa taidetta tehdessä hän ylläpitää taitojaan opetettavasta aiheesta, mutta myös asettuu oppilaan asemaan. Olen omassa opetustyössäni havainnut tämän merkittäväksi tekijäksi opettajan empatian kannalta. Kun itse on tuskailnut taiteellisen prosessin kanssa ja kohdannut epävarmuuksia, ymmärtää paremmin oppilasta, joka kokee vaikeita tunteita taiteen parissa. Toisaalta myös oman taiteen parissa tapahtuneet onnistumisen kokemukset auttavat ymmärtämään taiteellisten oivallusten ja onnistumisten tärkeyden. Opetuksen suunnitteluun kyky asettua oppilaan asemaan vaikuttaa esimerkiksi siten, että opettaja osaa rakentaa oppitunnit ja tehtävät oppilaan taiteellista kehitystä tukeviksi. Metsäpelto ja kollegat (2021) määrittelevät yhdeksi opettajan osaamisen alueeksi sosiaaliset taidot. Niihin luetaan esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaidot, joihin liittyy kyky asettua toisen

näkökulmaan (Metsäpelto ym., 2021, 168). Oman taiteen tekeminen voi haastateltavan kuvausten perusteella edesauttaa tällaisten taitojen kehittymistä.

Sen lisäksi, että oman taiteen tekemisen koettiin antavan välineitä, tietoa ja ideoita opetukseen, kaksi haastateltavaa kuvailivat sillä olevan samankaltaisia piirteitä opetuksen suunnittelun kanssa. Toinen heistä kuvailee, että käyttää opetusta ja tehtäviä suunnitellessa samoja työkaluja kuin taiteilijat. Tärkeimmäksi niistä hän määrittelee luovuuden. Myös toinen haastateltava kuvailee tilanteita, jossa opetuksen suunnittelussa on hyödynnetty samoja toimintatapoja kuin taidetta tehdessä. Hän toteaa, että nauttii niin omassa taiteessa kuin opetuksesakin luovasta tekemisestä. Hän kuvailee tehtävän suunnittelun lähtevän inspiraatiosta ja etenevän luovan työskentelyn kautta tehtävänantoon. Tämä muistuttaa paljon taiteellista prosessia, joskin lopputuloksena on teoksen sijaan tehtävänanto tai opetuskokonaisuus. Toinen haastateltava toteaa myös, että taiteen tekeminen ja opetuksen suunnittelu ovat samankaltaisia prosesseja, mutta opettaessa oppilaat tekevät lopullisen työn. Hän toteaaakin, että kokee tekevänsä työssään taidetta lasten kautta.

Myös Niiniskorpi (2009) havaitsi tutkimuksessaan, että kuvataiteen tekemisellä ja kuvataideopettajuudella on yhteys ja samankaltaisia toimintatapoja. Esimerkiksi vapaus, avoimuus ja luova ideointi yhdistivät oman taiteen tekemistä ja opettamista (Niiniskorpi, 2009, s. 193–194). Yksi haastatteleistani opettajista tosin toteaa, ettei ole taiteilija, sillä ei voi tehdä täysin mitä omassa päässä liikkuu. Hänen kokemuksissaan opettajan työ ei ole yhtä vapaata kuin taiteilijuus. Kyseinen opettaja pohtikin haastattelun aikana, että olisi mukavaa tehdä välillä pelkästään omaa taidetta, jotta voisi toteuttaa itseään täysin vapaasti. Tästä voidaan päätellä, että opetusta suunnitellessa on olemassa joitakin rajoitteita. Esimerkiksi opetussuunnitelma ja saatavilla olevat materiaalit erottavat opetuksen suunnittelun oman taiteen tekemisestä.

Kolme haastateltavaa kuvailevat tilannetta, jossa opetustyö on vienyt niin paljon aikaa ja energiaa, että oman taiteen tekeminen on jäänyt tauolle. Niiniskorven (2009) tutkimuksessa on samankaltaisia havaintoja. Hänen haastattelemansa opettajat totesivat opetuksen ja taiteilijuuden vaativan niin paljon voimia, että niiden yhtäaikainen tekeminen on haastavaa (Niiniskorpi, 2009, s. 187). Pohdin myös, voisiko samankaltaisten toimintatapojen vuoksi opetuksen suunnittelu viedä luovaa energiaa niin, että omalle taiteelle ei jää tarpeeksi energiaa. Toisaalta etenkin opetusuran alussa opetuksen suunnittelu vie niin paljon aikaa, että taiteeseen syventyminen on haastavaa. Aineistosta onkin havaittavissa, että oman taiteen

tekeminen jäi tauolle tyypillisesti ensimmäisinä työvuosina. Yksi haastateltavista kuvailee kokemustaan uran alkua ajoilta seuraavasti:

Sillon ku mää alotin täällä hommia niin sillon se vaikutti ihan hirveesti mun luovuuteen tehä taidetta. Että vaikka mää teen jotain semmosia juttuja mitä mä en tekisi ite, just jotain perhosia maalais, nii silti se että mä siinä alkuvaiheessa kehitelin niitä tehtäviä nii se vei mun kaiken mahdollisen luovuuden, eikä mihinkään muuhun jääny mitään.

5.3 Käsitukset lasten taidekasvatuksesta

Jokaisella haastateltavalla oli oma käsityksensä lasten taidekasvatuksesta, mikä ohjasi opetusta ja sen suunnittelua kokonaisvaltaisesti. Nämä käsitykset olivat muotoutuneet esimerkiksi koulutuksen, työkokemuksen ja oman taiteen tekemisen pohjalta. Käsitys lasten taidekasvatuksesta on keskeinen osa kuvataidekoulun opettajan käyttöteoriaa. Kyseinen käsitys liittyi aineiston perusteella vahvasti ihmis- ja oppimiskäsitykseen, ja muotoutui esimerkiksi koulutuksen, oppilaskohtaamisten ja oman taiteen tekemisen kautta. Käsitukset lasten taidekasvatuksesta näkyivät etenkin opetuksen tavoitteissa ja oppituntien aikaisessa spontaanissa suunnittelussa.

Jokaisen haastateltavan käsityksiä lasten kuvataidekasvatuksesta yhdisti se, ettei lapsia haluttu aliarvioida. Kaikki opettajat halusivat, että lapset saavat sopivasti haastetta tekemiseen, ja pitivät tärkeänä, että lapset kohdataan kanssaihmisinä, eikä vain lapsina. Opetuksen suunnittelussa se vaikutti esimerkiksi materiaalivalintoihin ja siihen, että lapsille opetettiin haastavia tekniikoita. Yhden haastateltavan kohdalla ajatus lasten kunnioittamisesta näkyi siinä, että hän korosti oikeanlaisten ja laadukkaiden materiaalien tärkeyttä lasten töissä. Hän kuvaili, että haluaa pienimpienkin lasten töiden näyttävän laadukkailta. Sama ajatus näkyi taustalla, kun hän kertoi lasten taidenäyttelyiden järjestämisestä seuraavasti:

Täällä kuvataidekoulussa meillä oli aina ennen kevätnäyttelyt museossa. Ja siellä se piti tehdä kunnolla se näyttely, lasten työt laitettiin esille niin hyvin, että se on niinku aikuisten taidenäyttely. - - Ei se katso onks se lasten työ vai aikuisten työ, että ne asiat pitää tehdä kunnolla.

Kyseisen opettajan kohdalla vahva oma taiteilijuus sekä pitkä kokemus opettajan töistä ja taidenäyttelyiden järjestämisestä vaikuttivat siihen, että hän halusi lasten töiden ja näyttelyiden olevan laadukkaita. Taustalla näkyy myös arvostus lasten tekemää taidetta kohtaan, sillä hän pitää lasten tekemiä töitä yhtä suuressa arvossa kuin aikuistenkin. Tässä on havaittavissa piirteitä ekspressiivisestä taidekasvatuskäytännöstä, jolle on tyypillistä lasten itseilmaisun ja lasten tekemän taiteen merkityksen korostaminen (Räsänen, 2008, s. 64–65). Opetuksen suunnitteluun tämä käsitys vaikutti siten, että kyseinen opettaja kertoi opettavansa pienillekin lapsille esimerkiksi taidehistoriaa, ja opetti lapsille samoja tekniikoita kuin aikuisille.

Halu tarjota lapsille sopivan haastavia tekniikoita ja materiaaleja korostui myös toisen opettajan kokemuksissa. Hän toteaa, ettei halua lasten taidekasvatukseen olevan ”pelkkää sormiväreillä läträämistä” pohtiessaan ryhmän sisäisten taitoerojen vaikutusta opetuksen suunnitteluun. Tästä voidaan tulkita, että kyseinen opettaja haluaisi kaikille oppilaille sopivasti haastetta. Lisäksi hänen kertomuksissaan käy ilmi tarve laadukkaille ja monipuolisille materiaaleille lasten taidekasvatuksessa.

Kolmas opettaja kuvaili myös samankaltaista tarvetta antaa lapsille sopivaa haastetta. Hän kertoi antavansa seitsemänvuotiaiden käyttää akkuporakonetta ja monipuolisia työkaluja puuta työstettäessä. Tässä näkyy taustalla opettajan oma kokemus ja tekeminen. Hän totesi itsekin käyttäneensä erilaisia työkaluja nuoresta pitäen, ja jatkaa, että työkaluja käytettiin heti, kun ne pysyivät kädessä. Tällaisten työkalujen käyttöön lasten kanssa tarvitaan myös opettaja, jolla on tarpeeksi materiaalien ja välineiden tuntemusta ohjataksaan lapsia.

Neljännän opettajan kohdalla käsitys lasten taiteen arvosta näkyi siinä, että hän ei halunnut lasten taideopetuksen olevan ”askartelu-paskartelua”. Tämä ajatus oli peräisin haastateltavan koulutusajoilta, sillä hän totesi opintojen aikana havainneensa, että monen kanssaopiskelijan kokemuksissa alakoulun kuvataide oli ollut pelkkää askartelua. Hänelle oli myös syntynyt opintojen aikana käsitys siitä, että lasten kuvataiteessa lopputulokset näyttävät usein samalta. Näiden kuvailujen vuoksi kyseinen opettaja pyrkii tarjoamaan lapsille taiteellista vapautta. Hän kertoo joskus teettävänsä tehtäviä, joissa tekniikka tai aihe on täysin

vapaa. Lisäksi hän pyrkii jättämään mallityöt keskeneräisiksi, jotta oppilaat eivät lähde kopiomaan hänen tekemäänsä, vaan lähtevät suunnittelemaan omannäköisen työn. Opintojen aikana tehdyt havainnot vaikuttavat myös siihen, että kyseinen opettaja haluaa opettaa oppilaille tekniikoita, joita peruskoulussa ei välttämättä pääse kokeilemaan.

Sen lisäksi, että lapsia haluttiin kohdeltavan vertaisina, aineistossa painottui tarve antaa lapsille vapautta luomiseen ja omaan ilmaisuun. Tämä näkyi siinä, että kaikki opettajat pohtivat omien tehtävänantojensa ohjaavuutta ja rajoja, ja niiden vaikutusta lasten tekemiseen. Hulmi (2019) on tutkinut nuorten omaehtoisen ja ohjatun taiteen tekemistä sekä niihin liittyviä vapauden ja merkityksellisyyden tunteita. Hän toteaa, että ohjatussa taidetoiminnassa oppilaille annettu vapaus tukee sisäisen motivaation löytymistä, tekemisen merkityksellisyyttä ja oppilaan innostumista (Hulmi, 2019, s. 87, 94).

Kahden opettajan kuvauksissa korostui erityisesti se, että lasten töiden haluttiin olevan omannäköisiä. Toinen heistä kertoo harmistuvansa, jos näkee toisten ryhmien töitä, ja kaikilla lapsilla on samannäköinen työ. Hän toteaa, että silloin lasta on ohjattu liikaa. Kyseinen opettaja korostaa omassa opetuksessaan lapsen ilmaisunvapautta, ja kuvailee, että samankaltaisissakin asetelmatöissä haluaa lapsen oman kädenjäljen näkyvän. Räsänen (2008) mukaan yksilöllisen ilmaisun painotus on tyypillistä modernismille. Sen taustalla on käsitys, jossa taiteilijan tulee kehittää oma, jollain tapaa muista poikkeava ilmaisutapansa (Räsänen, 2008, s. 61). Opetusta suunniteltaessa tämä näkyy siinä, että kyseinen opettaja suunnittelee laajoja, monitulkintaisia tehtäviä, joiden työstämisen aikana lapset saavat vaikuttaa tehtävän kulkuun. Hän myös kuvailee opetustaan tutkivaksi ja kokeilevaksi, ja haluaa, että lapset oppivat itse oivaltamalla.

Toinen opettaja kuvailee lapsen tekemisen vapautta seuraavasti:

Toki se että – sitä pitäis pyrkiä välttämään että aikuisena ku on kangistunu tiettyihin kaavoihin et se ei näkyis niissä harjotustöissä mahdollisuuksien mukaan, vaan että siihen tulis myös se et ne lapset saattaa ajatella sen aivan eri tavalla mitä on ite ajatellu. Nii et sille olis tila. Et se tulis jotenki näkyviin sitte et mitä niitten päästä syntyy.

Haastateltava kipuili sen kanssa, että saattaa aika ajoin suunnitella tehtävät liian valmiiksi ja siten ohjata lasten tekemistä mielestään liikaa. Myös Niiniskorven (2009) yksi haastateltava oli havainnut samankaltaisen haasteen opetuksessaan. Hän toteaa, että hänen täytyy jarrutella, ettei ala tehdä oppilaiden töistä omiaan (Niiniskorpi, 2009, s. 196). Toisaalta tällaisen asian sanallistaminen ja pohtiminen kertoo siitä, että opettajan tavoitteena on antaa lapsille vapautta, vaikkei siinä aina onnistuisikaan.

Vaikka lapsen luovuudelle ja omannäköiselle työskentelylle haluttiin antaa tilaa, kaksi opettajaa oli havainnut kokemuksen myötä, että täysin vapaa tehtävänanto ei toimi lapsia opettaessa. Toinen heistä kertoo, että oppilasryhmä oli pitkään vaatinut täysin vapaata tekemistä. Lopulta, kun opettaja sanoi, että oppilaat saavat tehdä mitä haluavat, oppilaat eivät keksineetkään mitään. Toinen haastateltava kuvailee rajojen merkitystä luovuudelle seuraavasti:

- - luovuus ei kukoista semmosessa totaalisisessa vapaudessa vaan ymmärtääkseni luovan alan ammattilaiset on itekki sitä mieltä et täytyy olla ne tietyt rajat, et muuten on liikaa vaihtoehtoja et se hajoaa käsiin. - - Et se on ehkä jopa kiinnostavampi sillon kun on tiettyjen raja-arvojen tai reunaehtojen puristuksessa vähän. Et miten tästä nyt voi vielä löytää sen luovimman tavan toteuttaa se.

Yksi opettajista kuvaili heränneensä pro gradu- tutkielmaansa työstäessään siihen, että lasten kuvataidekasvatustilanteet ovat usein epäluovia lapsen näkökulmasta. Hänen pohdintansa liittyivät nimenomaan opettajan tehtävänantojen ohjaavuuteen ja siihen, kuinka paljon lasten omalle ilmaisulle annetaan tilaa. Hän sanoittaa ajatuksiaan näin:

Esimerkiksi se semmonen et jos haluaa tehdä sen mun mielestä ihan tosi päin persettä sen tehtävän. Tai sillee kyseenalaistaa sen. Nii sit tavallaan että sillelki pitäis antaa tilaa, eikä sillee et etsä voi tätä tälleen tehdä. Jos se on vaan sillee et mikset vois. Tai että onks se siks et mä en jaksais ohjata sitä sillee vähän vaikeammin ku sä vaan tekisit sen tällee kivasti niin kaikilla ois helppoa.

Kyseinen opettaja toteaa, että hän haluaa nykyään opetuksessaan rohkaista lapsia tekemään ei-perinteisiä ratkaisuja, ja haastamaan opettajan laatimia kriteerejä. Ennen oppitunteja tapahtuvassa opetuksen suunnittelussa tämä näkyi niin, että opettaja pyrki tekemään vain suuntaa antavia mallikuvia ja näyttämään inspiraationa erilaisia taiteilijoita. Opetuksen aikaisessa suunnittelussa hän pyrkii refleктоimaan, miksi vaatii tiettyjä asioita lapsilta, ja ovatko vaaditut asiat oikeasti tarpeellista.

Opettajien tarve antaa tilaa lapsen ilmaisulle sekä opettaa monipuolisten ja haastavien materiaalien käyttöä on ristiriidassa Räsänen (2011) tutkimustulosten kanssa. Hänen tutkimuksessaan kuvataideopettajat painottivat opetuksessaan perinteisiä taiteen tekemisen tekniikoita, ja nykytaiteen, soveltavien tekniikoiden ja visuaalisen kulttuurin opetus jäi vähemmälle (Räsänen, 2011, s. 10–11). Aineistossani useampi opettaja korosti opettavansa kokeilevia ja soveltavia tekniikoita, ja kaksi opettajaa mainitsivat tavoitteikseen lasten taidekäsityksen laajentamisen ja monipuolistamisen. Eroavaisuudet Räsänen tuloksiin voivat selittyä sillä, että hänen tutkimuksensa sijoittuu peruskoulukontekstiin, jossa oppitunteja on vähemmän ja materiaalit ja tilat eivät välttämättä vastaa kuvataideopetuksen tarpeita. Kuvataidekoulussa oppilaat ovat myös todennäköisemmin motivoituneita taiteen tekemiseen, joten laajan taidekäsityksen mukaisen ja lapsen ilmaisunvapautta tukevan opetuksen järjestäminen on luontevampaa.

6 Yhteisö ja tukimateriaalit

Opettajan henkilökohtaisten tekijöiden ohella myös kanssaihmiset, kuten kollegat ja oppilaat, ohjasivat opetuksen suunnittelua. Tässä luvussa käsittelen kuvataidekouluyhteisön ja tukimateriaalien vaikutusta opetuksen suunnitteluun. Kollegoilla oli keskeinen rooli opetusta suunnitellessa, sillä kuvataidekoulussa useampi opettaja opettaa samoja ikäryhmiä. Aineistossa mainittuja tukimateriaaleja olivat erilaiset taidekirjat sekä digitaaliset alustat, joita haastateltavat käyttivät opetuksen suunnittelun tukena.

6.1 Kollegat

Kuvataidekoulussa, jossa työskentelee monta saman aineen opettajaa, opetuksen suunnitteluun vaikuttavat luonnollisesti ympäröivät ihmiset. Aineistossa muiden kuvataidekoulun opettajien kuvailtiin antavan ideoita opetukseen ja auttavan, jos tarvitsi tietämystä materiaaleista ja tekniikoista. Opettajien välisen vuorovaikutuksen lisäksi ideoita sai esillä olevista töistä, joita toinen opettaja oli tehnyt ryhmänsä kanssa. Toiset opettajat toimivat opetuksen uudistamisen innoittajina ja inspiraation lähteenä tehtävänantoja suunnitellessa. Opettajien ohella yhden haastateltavan kokemuksissa perheenjäsen auttoi opetusta suunnitellessa, joten käsittelen tässä luvussa opettajien lisäksi myös muita opetuksen suunnitteluun vaikuttaneita ihmisiä.

Yksi haastateltava kertoi olleensa resurssiopettajana toisten opettajien tunneilla ja saaneensa toisen opettajan työskentelystä ja tehtävistä vaikutteita omaan opetukseensa. Hän kuvaili, että oppii resurssituntien yhteydessä uusia tekniikoita ja tapoja ajatella opetettavaa asiaa. Näiden havaintojen pohjalta haastateltava lähti kehittämään omaan opetukseensa sopivia tehtäviä. Opettaja totesi myös seuraavansa viereisessä luokassa työskentelevän kollegan tekemistä ja inspiroituvansa siitä. Luukkaisen mukaan kollegan opetuksen seuraaminen on osa opettajien kollegiaalisuutta, jolla on myönteinen vaikutus oman opetuksen ja oppilaitoksen toiminnan kehittämiseksi (Luukkainen, 2004, s.105–106). Stenbergin mukaan ympäristöstä

tulleet havainnot vaikuttavat opettajan oman reflektion kautta laaja-alaisesti opettajan työhön ja käyttöteoriaan (Stenberg, 2011, s. 29, 41–42). Edellä mainitun opettajan tapauksessa toisen opettajan kanssa työskentely ja kollegoiden työn seuraaminen antoivat uusia näkökulmia, joiden pohjalta hän kehitti omaa opetustaan.

Muiden opettajien kanssa ideoinnin ja toisten opetuksen seuraamisen voidaan päätellä olevan merkityksellistä, sillä se on otettu huomioon kuvataidekoulun uusia tiloja suunnitellessa. Kuvataidekoulu on lähitulevaisuudessa muuttamassa uusiin tiloihin. Yksi haastateltava kertoo, että tilasuunnittelussa pyritään siihen, että opettajilla olisi mahdollisuus yhdessä toimimiseen ja toisilta inspiraation saamiseen.

Aineistosta käy ilmi, että vaikka muilta opettajilta saadaan ideoita opetukseen, ei niitä toteuteta sellaisenaan, vaan ne muutetaan omaan opetukseen sopiviksi. Opettajat kuvailevat esimerkiksi, että tekevät jotain näkemänsä kaltaista, tai kehittävät toisen opettajan idean pohjalta omannäköisen tehtävän. Yksi opettaja kuvailee kuvataidekoulun ilmapiiriä innostavaksi ja kertoo inspiroituvansa, kun näkee muiden ryhmien valmiita töitä. Hän toteaa kuitenkin, ettei käyttäisi toisten ideoita sellaisenaan, vaan ottaa töistä esimerkiksi aiheen tai tekniikan omaan tehtäväänsä. Erilaiset tavat toteuttaa opetusta vaikuttavat todennäköisesti siihen, että opettaja tekee toisten ideoista omannäköisiä tehtäviä. Kun opetusta tekee omalla persoonallaan ja omista lähtökohdistaan, on toisen kehittämä tehtävä vaikea toteuttaa työssä sellaisenaan. Myös kunnioitus alkuperäistä ideoijaa kohtaan voi olla yksi syy, miksi tehtävän muokkaa omanlaisekseen.

Luukkainen toteaa, että kollegiaalisuudella voidaan edistää toisten opettajien näkemysten arvostamista ja opettajien keskinäistä luottamusta (Luukkainen, 2004, s. 106). Yksi haastateltavista kertoi, että auttaa mielellään kollegoita, ja ilahtuu saadessaan myönteistä palautetta heiltä. Myös se, että kollega ottaa inspiraatiota omasta tehtävästä, on osoitus kunnioituksesta. Se kertoo, että opettajan suunnittelema tehtävä on niin kiinnostava ja mielekäs, että kollega haluaa soveltaa sitä omaan opetukseensa.

Inspiroitumisen ohella muiden opettajien työskentelyn seuraaminen ja valmiiden oppilastöiden näkeminen voivat aiheuttaa paineita. Yhden opettajan kokemuksissa muiden opettajien mielikuvitukselliset tehtävät ja opetuksen uudistaminen motivoivat, tai paikoin painostavat, häntäkin miettimään tehtäviä uusista näkökulmista. Hän kuvailee ajatuksiaan seuraavasti:

varmaan se semmonen kuviteltu siis – tällei oo mitään painetta – mut sellanen kuviteltu paine et koska täällä näkee sen et muutki kehrittelee niitä tehtäviä koko ajan. Ne ei toistu tuolla seinillä ne samanlaiset jutut.

Yhden opettajan kertomuksissa kollegat auttavat tilanteissa, joissa on itse jumissa tehtävien ideoinnin kanssa. Hän kertoo kysyvänsä esimerkiksi, mitä savesta voisi tehdä tietyn ikäisten kanssa. Aineistossani näkyy selvästi, että nuoremmat opettajat kuvailevat kysyvänsä apua tehtävien kanssa, ja vanhemmat ja kokeneemmat opettajat kertovat auttavansa muita opettajia. Tällainen opettajien välinen vuorovaikutus on ristiriidassa Erssin ja kollegoiden (2016) haastatteleminen opettajien kokemusten kanssa. He kuvailevat suomalaisen koulukulttuurin perustuvan enemmän opettajan itsenäisyyteen kuin opettajien keskinäiseen yhteistyöhön. Yksi opettaja kertoo, ettei koe saaneensa tukea omaan opetukseensa ja tunsii olonsa sen vuoksi yksinäiseksi (Erss ym., 2016, s. 11). Se, että kollegoiden merkitys korostui aineistossani, johtuu todennäköisesti kuvataidekoulun ilmapiiristä. Asiaan vaikuttaa myös se, että samoissa tiloissa työskentelee useampi saman aineen opettaja.

Neuvojen ja kollegan opetuksen seuraamisen lisäksi myös kollegoiden tekemä taide ohjasi opetuksen suunnittelua. Yksi opettajista kuvailee tilannetta, jossa hän sai kollegan teoksen esimerkiksi opetukseensa. Hän totesi oppilaiden innostuneen siitä, että kuvan sijaan opetus-tilanteeseen tuotiin oikea taideteos. He jatkoivat ryhmän kanssa työskentelyä teoksesta in-spiroituneena.

Ottaen huomioon, että käsitykset opettajuudesta muodostuvat usein jo lapsuudessa itse oppilaana ollessa (ks. Kettle & Sellars, 1996), on huomion arvoista, ettei kukaan haastateltavista maininnut opettajaesikuvia tai aiempien kollegoiden vaikutusta työhönsä. Oman kokemukseni mukaan monilla kuvataideopettajilla on ollut lapsuudessa tai nuoruudessa hyvä kuvataideopettaja, joka on toiminut motivaationa alalle hakeutumiseen. Usein tällaiset opettajaesikuvat vaikuttavat myös siihen, miten itse näkee opetettavan aineen ja millaista opetusta suunnittelee. On toki mahdollista, että haastateltavilla olisi ollut työhön vaikuttaneita opettajaesikuvia tai entisiä kollegoita, mutta ne eivät tulleet ilmi haastattelutilanteissa.

6.2 Oppilaat ja opetusryhmät

Aineistossa oppilaat esiintyivät jokaisen opettajan kohdalla opetuksen suunnittelua ohjaavina tekijöinä. Oppilaat olivat mukana ideoimassa tehtäviä ja saattoivat yllättävillä valinnoilla haastaa opettajaa muuttamaan tehtävän suuntaa. Kaikki haastateltavat myös suunnittelivat tehtävät oppilaiden taitotason ja mielenkiinnon kohteiden pohjalta.

Kaikki haastateltavat ottivat lasten ideoita ja toiveita mukaan opetukseensa. Yksi opettaja kertoi, että kysyy lukukauden ensimmäisillä oppitunneilla lapsilta toiveita tulevan lukuvuoden suhteen. Hän kuitenkin toteaa, että toiveet ovat usein suurpiirteisiä ja samankaltaisia keskenään. Kyseinen opettaja toivoisi oppilailta yksityiskohtaisempia toiveita opetuksen sisällöstä ja tekniikoista, muttei tiedä, miten saisi tarkempia vastauksia toiveita kysellessä. Hän haluaisi lapsilähtöisyyttä ja lasten mielenkiinnonkohteisiin pohjautuvaa opetusta, mutta kokee haasteeksi sen, että lapset eivät ole toivotulla tavalla osallisia suunnittelussa.

Myös toinen haastateltava kertoi kysyvänsä oppilailta, mitä he haluaisivat tehdä tulevan lukuvuoden aikana. Tämäkin opettaja kuvailee toiveiden olevan samankaltaisia, ja ottaa niitä jonkin verran mukaan opetukseen. Hän on havainnut, että oppilaiden toiveiden kuunteleminen auttaa oppilaita sitoutumaan pidempiin taideprojekteihin. Oppilaiden toiveiden ottaminen osaksi opetusta auttaa myös motivoitumaan tehtäviin ja kiinnostumaan opetettavasta asiasta. Karppisen (2008) mukaan tehtäviin motivoitumisen kannalta on tärkeää, että tekijä ja tehtävä kohtaavat. Hän toteaa, että opetuksen merkityksellisyyden ja mielekkyyden kautta syntyy halu oppia uutta (Karppinen, 2008, s. 105–106). Toisella opettajalla oli myös samankaltaisia havaintoja, ja hän totesi, että oppilaiden osallistaminen opetuksen suunnitteluun palvelee sekä opettajaa että oppilaita. Hän koki, että oppilaiden ideoiden kuunteleminen helpottaa opettajan suunnittelutyötä, mutta myös tuo opetukseen mielekkyyttä ja oppilaita kiinnostavia sisältöjä.

Sen lisäksi, että opettajat kysyivät oppilaiden toiveita opetuksen alkaessa, he ottivat huomioon oppituntien aikana tulevat ideat ja toiveet. Yksi opettaja kuvailee, että lapset saattavat oppitunneilla kysyä, että ”ope voitasko me tehdä tämmöstä?”. Hän kertoo vastaavansa lähes aina kyllä, ja toteaa ottavansa idean seuraavaan tehtävään mukaan. Poikkeuksena hän mainitsee tilanteet, joissa yhden lapsen ehdotus herättää vastustusta muussa ryhmässä. Silloin

hän pyrkii tekemään kompromisseja ja ottamaan pieniä osia kunkin lapsen toiveista seuraaviin tehtäviin.

Yhden opettajan kokemuksissa oppilaat toimivat myös aktiivisina suunnittelijoina tehtävän aikana. Hän kuvailee tekevänsä oppitunneille joskus suurpiirteisen suunnitelman, johon lapset saavat tehdessä vaikuttaa. Hän kertoo, että on ollut tilanteita, jossa ennalta suunniteltu tehtävä ei olekaan toiminut halutulla tavalla. Näissä tilanteissa hän on kysynyt opetettavalta ryhmältä, miten kannattaisi edetä, ja muuttanut tehtävän suuntaa lasten ideoiden pohjalta. Karppinen (2008) toteaa, että oppilaan osallistaminen yhteiseen päätöksentekoon tuo opetukseen mielekkyyttä ja oppimisen iloa. Hän määrittelee tutkivan oppimisen tärkeäksi tekijäksi tekemisen ilon ja oppilaiden innostumisen kannalta. Tutkivalla oppimisella tarkoitetaan opetustilanteita, joissa opettaja antaa tilaa oppilaiden omille oivalluksille ja esittää kysymyksiä, joihin oppilaat pohtivat ratkaisuja. (Karppinen, 2008, s. 104–105.) Kyseinen opettaja käyttää opetuksessaan tietoisesti tai tiedostamattaan tutkivan oppimisen menetelmiä, ja siten osallistaa oppilaita mielekkäästi opetuksen suunnitteluun.

Edellä mainittu opettaja kertoo myös, että lasten ideat ja ratkaisut tehtäviin ovat opettajankin näkökulmasta mielenkiintoisia, sillä opettaja voi saada niistä uusia näkökulmia opetettavaan asiaan. Tällöin lapset toimivat opettajan toiminnan aikaisen reflektion (ks. Stenberg, 2011, s. 94) apuna, ja auttavat suuntaamaan opetusta molemmille osapuolille mielekkääksi.

Siinä missä lasten ideat ja toiveet saattavat vaikuttaa opetukseen oppituntien aikana, myös lasten tekeminen ohjaa tehtävien suuntaa. Yksi opettaja kertoo, että tehtävät saattavat muuttua sen perusteella, mitä lapset lähtevät tekemään. Hän kuvaa prosessia näin:

Mut sit mä pyrin kyl toisaalta siihen et vaikka mä olisinki suunnitellu jonkun melko valmiiks ja mulla ois päässä joku mielikuva mitä siitä ois tulossa, nii jos se sit lähtee johonkin muuhun suuntaan nii sit mä annan usein sen mennä jos sille ei oo mitään estettä.

Myös Niiniskorven (2009) haastattelema kuvataideopettaja toteaa, että joskus oppilaat ymmärtävät työn eri tavalla kuin opettaja on ajatellut. Joskus tämä on johtanut uuden ja entistä paremman tehtävän muodostumiseen (Niiniskorpi, 2009, s. 196). Edellä mainitsemani opettaja kuvailee myös, että on hauska nähdä, mitä lasten käsistä syntyy. Oppilaiden ennalta-

arvaamattomuus tekee hänen mielestään työstä mielekästä, hauskaa ja yllättävää opettajal-
lekin.

Kaksi opettajaa kuvailee, että suunnittelee opetuksensa joustavasti, jotta oppilaiden ideoille ja tehtävien suunnanmuutoksille olisi tilaa. Toinen heistä kertoo, että joustava ja suurpiirtei-
nen opetuksen suunnittelu mahdollistaa sen, että oppilaiden ideat voi ottaa mukaan jo seu-
raavaan tehtävään. Tällainen opetuksen suunnittelutapa voisi toimia myös alakoulun kuva-
taideopetuksessa, jos lasten ideat sovittaisi opetussuunnitelman tavoitteisiin.

Oppilaiden ideat määrittivät harvoin kokonaista tehtävää. Yksi opettaja totesi, että oppilaat
saivat esittää toiveita tehtävien tekniikoista, mutta hän päätti aiheen itse. Osaltaan tähän saat-
taa vaikuttaa se, että opettaja haluaa aiheen olevan linjassa vuoden teeman kanssa. Hän myös
toteaa, että pyrkii joustamaan tehtävänantojen rajoissa lasten toiveiden mukaisesti. Toinen
opettaja kertoo, että ottaa opetukseen pieniä osia oppilaiden ideoista, ja hieman sitä, mitä
itse on ajatellut tehtävässä opetettavan. Kolmas opettaja toteaa ottavansa lasten ideat mukaan
opetukseen, etenkin, jos ne ovat linjassa opetussuunnitelman kanssa. Näistä kertomuksista
on havaittavissa, että lapset ovat harvoin ainoa opetuksen suunnittelua ohjaava tekijä. Tämä
kertoo osaltaan kuvataidekoulun tavoitteellisuudesta ja siitä, ettei opetuksen suunnittelu
toimi täysin lasten ehdoilla, vaikka lapsilähtöisyyttä onkin paljon. Edellä mainituista kerto-
muksista käy myös ilmi, että lapsilla ei ole täyttä vapautta viedä opetusta haluamaansa suun-
taan, vaan valta päätöksistä on viime kädessä opettajalla. Karppinen (2008) toteaa myös, että
vapaa ja oppilaslähtöinen opetus ei tarkoita sitä, että oppilaat saisivat täysin vapaasti valita,
mitä tekevät. Opettajan tehtävä on luoda rajat, joiden sisällä oppilas käyttää luovuuttaan
(Karppinen, 2008, s. 105).

Oppilaiden reaktiot ja mieltymykset toimivat opettajien kuvauksissa opetusta ohjaavina ja
uudistavina tekijöinä. Yksi haastateltava kertoo, että seuraa ryhmäkohtaisesti sitä, mikä op-
pilaita innostaa ja kiinnostaa, ja painottaa opetuksen sen pohjalta. Esimerkkinä hän mainitsee
ryhmän, joka piti tietokoneella työskentelystä, joten hän lisäsi opetukseen kyseistä tekniik-
kaa. Toisaalta hän totesi myös, ettei pakota ryhmää tekemään uudestaan tekniikoilla, jotka
eivät kiinnosta, jos ne eivät ole opetukselle pakollisia.

Toinen opettaja kertoo, että uudistaa tehtäviä niin, että ne olisivat oppilaille kiinnostavampia.
Hän kuvailee seuraavansa oppilaiden reaktioita tehtävään tuntien aikana ja muokkaavansa
tehtävää niiden pohjalta seuraavaa vuotta varten. Hän kertoo esimerkin tehtävästä, joka ei
toiminutkaan oppilaiden kanssa halutusti. Opettaja oli löytänyt kuvataideblogista tehtävän,

jossa värioppia harjoiteltiin sekoittamalla 10 x 10 ruudukon jokaiseen eri ruutuun eri sävy. Hän oli pohtinut, että ruudukon valmistuttua sitä sovellettaisiin seuraavan tehtävän pohjana. Opettaja kuvailee ryhmän reaktioita ja tehtävän kulkua opetuksen aikana näin:

Mut sit tavallaan se et saa sen sata ruutua sinne, nii oliko osalle, ne oli 11-vuotiaita, nii se vaati tosi paljon kärsivällisyyttä. Et moni kolmenkymmenen jälkeen oli jo siinä, et sitten lähti et okei, siinä menee kokonainen rivi sillä samalla värillä. - - Nii etukäteen ei välttämättä tiää sitä, miten oppilaat – toisaalta eri ryhmät myöskin – et miten ne reagoi.

Kyseinen opettaja pohti kokemuksensa kautta sitä, miten opettajasta hyvältä ja kiinnostavalta kuulostava tehtäväidea saattaakin olla lapsille tylsä ja lannistava. Toisaalta hän toteaa myös, että tällaiset tilanteet antavat opettajalle tärkeää palautetta ja auttavat suunnittelemaan kiinnostavampaa opetusta tulevaisuudessa. Hän ideoi haastattelun aikana, että voisi ensi kerralla toteuttaa edellä kuvaillun tehtävän ryhmätyönä.

Oppilasryhmiä kuvailtiin aineistossa yksilöllisiksi ja eri asioista kiinnostuneiksi. Yksi opettaja kertoi keksineensä tavan, jolla hän suunnittelee opetustaan erilaisille ryhmille sopivaksi. Hän kertoo kirjaavansa ennen opetusta ylös monenlaisia ideoita ajattelematta sen suuremmin, mille ryhmälle ja minkä ikäisille aikoo niitä opettaa. Kyseinen opettaja teettää usein lukuvuoden alussa samankaltaisen tehtävän jokaiselle ryhmälle, ja seuraa tehtävän aikana ryhmän tasoa ja ryhmädynamiikkaa. Ensimmäisen tehtävän aikana tehtyjen havaintojen pohjalta hän räätälöi aiemmin suunnittelemansa tehtävät ryhmien tasolle sopiviksi. Tässäkin tapauksessa on havaittavissa lasten huomiointia opetuksen suunnittelussa niin, että opettaja tekee kuitenkin lopulliset valinnat.

6.3 Tukimateriaalit ja ideapankit

Opetuksen suunnitteluvaiheessa inspiraation lähteiksi mainittiin erilaiset ideapankit, kuten Pinterest sekä taidekirjallisuus ja opettajan omat ideavihot tai -kansiot. Jokainen neljästä haastateltavasta mainitsivat erilaiset tukimateriaalit opetuksen suunnittelussa, mutta niiden merkitys opetuksen suunnittelussa korostui erityisesti kahden opettajan kuvauksissa.

Yksi haastateltava kertoo, että kerää sekä Pinterestiin että tabletille ideakansioita, joihin tallentaa kiinnostavia ideoita. Pinterest (ks. Pinterest, 2023) on sovellus, josta löytyy laajasti erilaisia ideoita esimerkiksi videoiden, kuvien ja artikkeleiden muodossa. Ideoita voi tallentaa omalle tilille kansioihin, ja hakutoiminnon avulla voi etsiä tietyn aihepiirin ideoita (Pinterest, 2023). Kyseinen opettaja ei käytä ideoita sellaisenaan, vaan soveltaa ne omaan opetukseensa ja opetussuunnitelmaan sopiviksi. Hänen kertomuksissa eri alustoilla ideakansiot toimivat opetuksen ideoinnin apuna, ja tarjoavat suuntaa antavia ajatuksia tehtäviin. Tällaisessa tilanteessa opettaja ei etsi mitään tiettyä tehtävää, vaan selailee yleisesti ideoiden toivossa.

Toisaalta opettajat etsivät Pinterestistä täsmällisempiä ideoita esimerkiksi tiettyyn tekniikkaan tai sisältöön liittyen. Edellä mainittu opettaja toteaa myös käyttävänsä Pinterestia tietyn tekniikan töiden etsimiseen ja meneillään olevien tehtävien jatkoideoiden kehittelyyn. Hän kuvailee, että saattaa esimerkiksi etsiä kolmiulotteisia tehtäväideoita, jos huomaa, ettei ole teettänyt sellaisia tietyllä ryhmällä.

Toinen opettaja kertoo myös tekevänsä teemojen ja tekniikoiden mukaisia ideakansiota Pinterestiin. Hän toteaa palaavansa Pinterestiin, jos itsekseen tehtäviä suunnitellessa ei synny ideoita. Hänen kohdallaan opetus pohjautuu lähtökohtaisesti omiin ideoihin, ja Pinterest toimii ikään kuin hätävarana. Myös toinen opettaja kuvailee, että haluaa ensisijaisesti kehittää tehtävät itse. Hän totesi selailevansa Pinterestia silloin tällöin ja etsivänsä vinkkejä opetukseen, ja kuvaili ajatuksiaan seuraavasti:

- - mää saatan hakee sieltä jotain vinkkejä. Sit mä huomaan et siellä on semmosia vinkkejä mitä mä oon jo ajatellu itteki. Et miehuummin mä ajattelen sen itse sen tehtävän.

Ajatus siitä, että haluaa mieluummin suunnitella itse tehtävän, on mielenkiintoinen. Sen taustalla vaikuttaa mahdollisesti halu toteuttaa omannäköistä opetusta, sillä kyseinen opettaja kuvaili tekevänsä työtään persoonallaan. Hän myös korosti suunnittelevansa opetusta luovasti ja taide edellä, joten on luontevaa, että hän ottaa opetuksen suunnitteluvaiheessa korkeintaan hieman vaikutteita toisten keksimistä tehtävistä.

Yksi opettajista toteaa ideapankkien haasteeksi sen, että niitä saattaa jäädä selailemaan tuntikausiksi. Hän mainitsee esimerkkinä Pinterestin ja Facebookissa olevan Kuvista-ryhmän, jossa kuvataideopettajat jakavat ideoitaan ja pohdintojaan kuvataideopetuksesta. Haastateltava kertoo, että on joskus yrittänyt etsiä Kuvista-ryhmästä tehtäväideoita, ja päätyneen sen sijaan lukemaan syvällistä pohdintaa kuvataideopettajan kokemuksista. Kuvista-ryhmän (n.d.) toiminta perustuu Facebook-sivun etusivulle julkaistuihin postauksiin, joista osa on luokiteltu ryhmän sisäisiin kansioihin. Suurin osa keskustelusta tapahtuu kuitenkin ryhmän etusivulla, jolloin tietyn aihepiirin julkaisuja tai tehtäväideoita on haastava löytää (Kuvista, n.d.). Toisaalta tällainen haastateltavan kuvailema uppoutuminen saattaa tuoda odottamattomia oivalluksia ja ideoita opetukseen. Toisaalta taas se vie aikaa opetuksen suunnittelulta, ja kuten haastateltava toteaa ”et ainii, mun piti keksiä se tehtävä”.

Toiseksi ideapankkien haasteeksi nimettiin aineistossa tehtäväideoiden askartelunaisuus. Kaksi opettajista totesi, että on selannut Pinterestia, mutta suurin osa lapsille suunnatuista taideideoista ovat enemmän askartelua kuin taideopetukseen sopivia tehtäviä. Askartelun rooli lasten kuvataideopetuksessa on myös omissa opinnoissani paljon keskusteltu ilmiö. Yleensä askartelu nousee keskusteluissa esiin niin, ettei sitä haluta osaksi kuvataideopetusta. Opiskelutovereideni kanssa käydyissä keskusteluissa askarteluksi on mielletty opettajajohdoinen, tarkkaan ohjattu toiminta, jossa lopputulokset näyttävät identtisiltä. Askartelun ja taiteen välinen ero lasten kuvataideopetuksessa olisi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe, sillä tämä pohdinta toistuu kokemusteni mukaan usein esimerkiksi alakoulun kuvataiteesta puhuttaessa.

Teknologian lisääntyminen ja uudet sovellukset ovat muuttaneet opetuksen suunnittelun ja tehtäväideoiden kirjaamisen tapoja. Yksi haastateltava kertoo kirjoittaneensa ideoitaan ylös uran alkuvaiheilla, mutta nykyään etsii sen sijaan ideoita Pinterestista ja selaimen hakukoneesta. Hän kokee erilaisten ideapankkien ja -sivustojen helpottaneen opetuksen suunnittelua. Yhtenä myönteisenä puolena esimerkiksi Pinterestissa hän mainitsee ajan tasalla

pysymisen. Hän kuvailee keräävänsä ideakansioihinsa ajankohtaisia ideoita, ja myöhemmin haastattelussa toteaa opetusta suunnitellessaan vahvuudekseen sen, että seuraa aikaansa.

Siinä missä osa opettajista on siirtynyt digitaalisten ideapankkien käyttöön, kaksi opettajaa kertovat edelleen kirjaavansa ideoitaan ylös paperille. Toinen heistä kertoo keränneensä monen vuoden ajalta tehtäviä kirjaan. Hän toteaa turvautuvansa siihen silloin tällöin kiireen keskellä, kun ajatusten sekavuuden takia on vaikea luoda uutta. Toinen opettajista kertoo keränneensä uransa ajalta ideoita listaksi, ja hyödyntää sitä lukuvuoden alussa tehtäviä suunnitellessa. Molemmat opettajat tosin totesivat, etteivät teetä aiempia tehtäviä sellaisinaan, vaan soveltavat niistä ajalle ja ryhmälle sopivat versiot.

Edellä mainittuja kahta opettajaa yhdistää pitkä työura kuvataidekoulussa. Aineistosta onkin havaittavissa, että nuoremmat ja vähemmän aikaa kuvataidekoulussa työskennelleet opettajat hyödyntävät enemmän digitaalisia alustoja, ja vanhemmat pitkän uran tehneet painottavat itse suunnittelua ja kirjallisia muistiinpanoja. Toki kaikki haastateltavat mainitsivat digitaaliset ideapankit, mutta nuorempien kertomuksissa ne toistuivat huomattavasti useammin. Tähän voi vaikuttaa se, että pitkän uran tehneillä opettajilla on enemmän opetuskokemusta ja sen myötä hyväksi todettuja ideoita, jolloin ideapankeille ei ole niin suurta tarvetta. Lisäksi nuoremmille opettajille digitaalisten työkalujen käyttö voi olla luontevampaa, sillä sosiaalinen media ja digitaaliset alustat ovat yleensä tutumpia ja osa arkea.

Kaksi opettajaa mainitsi etsivänsä ideoita muiden edellä käsiteltyjen lähteiden lisäksi taidekirjallisuudesta. Toinen heistä kertoo selailevansa kuvataidekoululla olevan kirjaston taidekirjoja, ja etsivänsä niistä inspiraatiota tehtäviin. Hän valitsee kirjoista kuvan, joka jollain tavalla puhuttelee häntä, ja rakentaa tehtävänannon sen ympärille. Tällöin opetuksen suunnittelun pohja on intuitiivinen, ja suunnitteluprosessi rakentuu taiteen ympärille. Kyseinen opettaja toteaa myös, että inspiraation lähteenä oleva kirja saattaa olla vaikka eläinkirja, joka ei liity taiteeseen mitenkään, mutta tarjoaa ideoita ja esimerkkikuvia opetukseen. Tämän opettajan kertomuksissa kirjallisuudesta löytyi visuaalinen inspiraatio ja tehtävänantojen aihe.

Toinen kirjallisuuden maininneista opettajista kertoo keränneensä itselleen taidekirjoja, joista osa käsittelee tiettyä tekniikkaa ja osassa on lähinnä taidekuvia. Häinkin toteaa, että kirjallisuutta selaillessa voi löytyä inspiraatio opetukseen. Kirjallisuudesta löytyneet ideat eivät välttämättä sovi sen hetken opetukseen, mutta haastateltava kuvailee ottavansa kirjoista ideoita tulevaisuutta varten. Mielenkiintoista kirjallisuuden osalta on se, että kukaan

opettajista ei maininnut kuvataideopetuksen tehtäväkirjoja tai oppimateriaaleja, jotka olisi suunnattu lasten kuvataidekasvatukseen. Taustalla vaikuttaa se, että opettajat halusivat opettaa lapsille taiteesta kuten aikuisillekin. Suurin osa heistä totesikin, ettei lasten kanssa oleminen ole sen kummallisempaa kuin aikuistenkaan.

7 Instituutio

Opettajien henkilökohtaisten tekijöiden ja kollegoiden vaikutuksen lisäksi opetuksen suunnittelua ohjaavat kuvataidekoulun yleiset linjaukset ja päätökset. Käsittelen tässä luvussa aineistossani esiintyneitä kuvataidekoulun ja taiteen perusopetuksen toimintaan liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat yksittäisten opettajien opetuksen suunnitteluun. Olen määritellyt institutionaalisiksi tekijöiksi sellaiset kuvataidekoulun toimintatavat tai yhdessä päätetyt säädökset, jotka vaikuttavat yhtä lailla jokaisen haastattelemani opettajan työhön.

7.1 Opetussuunnitelma

Aineistossani opetussuunnitelmaa lähestytään kahdella eri tavalla. Toisaalta sen katsotaan olevan opetuksen lähtökohta, ja suunnittelun aputyökalu. Toisaalta se on ikään kuin tarkistuslista, josta voi vuoden loppupuolella katsoa, onko kaikki vaadittava opetettu. Haastateltavat kokivat opetussuunnitelman suurpiirteiseksi ja abstraktiksi, eikä sen nähty rajaavan opettajan vapautta tehtäviä suunnitellessa.

Kaikki neljä haastateltavaa kertovat, että kuvataidekoululla on käytössä opetussuunnitelman pohjalta tehty ryhmäkohtainen rastituslista. Listalla on opetussuunnitelman tavoitteet ja eri tekniikat ryhmän ikäluokan mukaan. Opetuksen jälkeen listaan merkitään tekniikat ja sisällöt, joita ryhmän kanssa on jo käsitelty. Rastituslista koettiin hyväksi apuvälineeksi oman opetuksen hahmottamiseen. Yksi opettaja kuvailee, että rastituslistalta saa ideoita, jos opetusta suunnitellessa pää lyö tyhjää. Hän kertoo silloin katsovansa listaa ja valitsevansa joko sisällön tai tekniikan, jonka pohjalta lähtee suunnittelemaan tehtävää. Tällöin opetussuunnitelma, tai sen pohjalta tehty lista, toimii inspiraationa opetusta suunnitellessa ja opetuksen suunnittelun perustana.

Yksi haastateltava taas kertoo, että etsii ideoita esimerkiksi Pinterestistä ja soveltaa niitä opetussuunnitelman tavoitteiden mukaiseksi. Hän toteaa myös, että haluaa opetukseen lapsilähtöisyyttä ja ottaa lasten ideoita mukaan opetuksen suunnitteluun, jos ne ovat linjassa

opetussuunnitelman kanssa. Tässä yhteydessä opetussuunnitelma toimii suunnitteluvaiheessa ideoiden portinvartijana rajaten netin ja oppilaiden ideatuvasta kuvataidekoulun sisältöihin ja tavoitteisiin sopivia tehtäviä.

Ideoiden lisäksi opetussuunnitelma ja rastituslista haastavat monipuolistamaan opetusta. Kaksi haastateltavista totesi, että opetussuunnitelman yksi tehtävä on pitää opetus monipuolisena. Toinen heistä kuvaili, että opetussuunnitelma auttaa siinä, ettei opetus olisi pelkkää piirtämistä. Toisen mukaan rastituslistan kautta on helppo varmistaa, etteivät liian samanlaiset tehtävät ja tekniikat toistu saman ryhmän kanssa. Molemmat opettajat mainitsivat myös haluavansa pitää opetuksen mahdollisimman monipuolisena, joten tämä voi vaikuttaa heidän tapansa lähestyä opetussuunnitelmaa.

Sen lisäksi, että opetussuunnitelma ja tarkistuslista toimivat opetuksen lähtökohtana, kolme opettajaa kertoivat niiden olevan työkalu opetuksen tavoitteiden toteutumiseksi. Kaksi heistä kuvailee suunnittelevansa usein alkuvuodesta tehtäviä oman mielenkiinnon pohjalta, ja loppuvuodesta tarkistavat listalta, mitä sisältöjä ja tekniikoita on jäänyt opettamatta. Täten opetussuunnitelma toimii opetusta ohjaavana tekijänä enemmän kevätlukukaudella, kun alkuvuodesta taas painottuvat omat mielenkiinnon kohteet. Toinen näistä opettajista kuvaili käyttävänsä rastituslistaa myös opetuksen suunnittelun lähtökohtana, toisin kuin kaksi haastateltavaa, jotka kuvailevat opetussuunnitelmaa lähes pelkästään tarkistustyökaluksi. Toinen heistä hahmottelee opetussuunnitelman roolia opetuksen suunnittelussa näin:

Et se ei mee oikeestaan niin päin että lukisin opetussuunnitelmaa ja lähtisin siitä tarkasti kehittämään jotain tehtäviä, vaan enemmän niin päin että mulla on tsekkauslista et mitä tän ja tän ryhmän kanssa on näinä ja näinä vuosina tehty, ja sitte katon että mitä opetussuunnitelma sanoo et mitä mahdollisesti vielä puuttuisi ja sit pyrin tekee jotain mikä vielä paikkais sen. Nii sitäkää en koe juurikaan rajottavana tekijänä sitä opetussuunnitelmaa, et enemmän se on sellanen et vaan pitää muistaa ottaa ne tietyt asiat tavalla tai toisella mukaan.

Toisaalta hän toteaa myös, että opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt tulevat opetukseen mukaan luonnostaan, ja usein samaan tehtävään sisältyy monta tavoitetta. Tähän vaikuttaa opetussuunnitelman tuntemus ja se, että opettaja itse kertoo olleensa mukana

opetussuunnitelman suunnittelutyössä. Tällöin opetuksen sisällöt ja tavoitteet tulevat todennäköisesti alitajunnasta mukaan opetukseen suunnitteluun, eikä niitä tarvitse jatkuvasti tarkistella. Törmä toteaa Syrjäläistä mukaillen, että osallisuus opetussuunnitelman suunnittelutyöhön lisää opettajan työn mielekkyyttä ja opettajan autonomiaa (Törmä, 2003, viittaa Syrjäläiseen, 2002). Tämä näkyi myös kyseisen opettajan kohdalla, sillä hän koki viihtyvän työssään paremmin, kun on itse päättämässä opetuksensa sisällöistä. Opettajan osallistuessa opetussuunnitelman kehitystyöhön on hyvä muistaa, että hänen käsityksensä opetettavasta aineesta ja oppimisesta voivat vaikuttaa opetussuunnitelman taustalla (ks. alaluku 3.1).

Kaikki neljä opettajaa kuvailivat opetussuunnitelmaa monitulkintaiseksi, eivätkä kokeneet sen rajoittavan työtään. Opetussuunnitelmasta käytettiin esimerkiksi ilmauksia ”antaa väljät rajat”, ”abstrakteja käsitteitä” ja ”laajoja tavoitteita”. Yksi opettaja kertoi, että opetussuunnitelman käsitteet ovat paikoin hyvin abstrakteja ja epäselviä. Hänen mukaansa käsitteiden monitulkintaisuus tuo opetuksen suunnitteluun vapautta, sillä niitä voi soveltaa opetukseen hyvin monella tapaa. Hän mainitsi esimerkkinä ympäristön kuvakulttuurien käsitteen ja pohitti, ymmärtääkö kukaan, mitä sillä varsinaisesti tarkoitetaan. Haastateltava totesi lisäksi, että kukaan ei vahdi, mitä hän on millekin ryhmälle opettanut, joten jonkin aihealueen pintapuolisempi käsittely ei haittaa. Myös toinen haastateltava kuvaili, että opetussuunnitelma antaa hyvin vapaat kädet opetuksen suunnitteluun, sillä sisällöt ovat laajoja ja siten sovellettavissa lähes mihin tahansa tehtävään.

Opetussuunnitelman tarjoama vapaus koettiin sekä hyväksi asiaksi että paikoin haasteeksi. Parhaimmillaan se toi työhön mielekkyyttä ja tapoja toteuttaa omannäköistä opettajuutta. Törmä toteaa, että opetussuunnitelman tulisi antaa raamit opettajan toiminnalle, mutta kuitenkin tilaa opettajan autonomialle ja tulkinnalle (Törmä, 2003, s. 92). Yksi opettajista totesi, että nauttii työn vapaudesta ja siitä, että voi itse päättää miten toteuttaa opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet käytännössä. Toinen opettaja pohti, että opetussuunnitelman noudattaminen ja tehtävien suunnittelu ”ei oo niin tarkkaa kuviskoulussa”. Hän vertasi kuvataidekoulun opetusta todennäköisesti peruskoulun kuvataiteen opetukseen, josta hänellä oli myös kokemusta. Haastateltava totesi, että kuvataidekoulussa opetusta ei tarvitse suunnitella kovin tarkasti etukäteen, ja saattaa olla, ettei tiedä, mitä seuraavalla viikolla opetetaan. Hänen mukaansa tällainen suunnittelun vapaus tarjoaa tilaisuuden tarttua oppilaiden ideoihin ja ajankohtaisiin aiheisiin.

Yksi haastateltavista taas pohti, että opetussuunnitelman epämääräisyys ja vapaus aiheuttavat paikoin sen, että opetus painottuu opettajan omiin vahvuuksiin. Tällöin sellaiset sisällöt, jotka eivät ole opettajan omia osaamisalueita, saattavat jäädä pintapuolisiksi. Haastateltava mainitsi esimerkkinä digitaalisen piirtämisen, jonka opettaminen on jäänyt vähemmälle, sillä hänellä ei ole perustaitoja enempää kokemusta tekniikasta. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2017) opetettavat tekniikat määritellään melko ympäröiväisesti. Sekä tavoitteissa että sisällöissä todetaan, että oppilaan tulisi tutustua erilaisiin välineisiin, materiaaleihin, ilmaisun tapoihin ja teknologioihin (Opetushallitus, 2017b, s. 28–29).

Opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen laajuus aiheutti yhdessä opettajassa epävarmuuden tunteita opetuksen suunnitteluvaiheessa. Hän pohti, onko tehnyt tarpeeksi erilaisia tehtäviä ja keksiikö hyviä ideoita tehtäviin. Tästä voidaan tulkita, että kyseinen opettaja kaipaaisi opetussuunnitelmalta enemmän konkreettisia sisältöjä ja tavoitteita, joista saisi varmuutta oman opetuksen toteuttamiseen. Erss ja kollegat (2016) havaitsivat samankaltaista tarvetta suomalaisilla nuorilla opettajilla. Yksi tutkimukseen osallistunut työuransa alussa oleva opettaja kertoi, että opetussuunnitelman laajuus aiheuttaa stressiä ja epäröintiä omista valinnoista (Erss ym., 2016, s. 11). Muut tutkimukseeni osallistuneet opettajat eivät puhuneet samankaltaisista haasteista, mikä voi osaltaan johtua siitä, että heillä oli huomattavasti enemmän työkokemusta taustalla. Myös Erss ja kollegat totesivat, että kokeneemmat opettajat kaipaavat opetussuunnitelmalta vapautta (Erss ym., 2016, s. 11).

Opetussuunnitelmasta puhuttiin aineistossa vähemmän, kuin olin tutkijana olettanut. Useimmat haastateltavat mainitsivat opetussuunnitelman noin haastattelun puolivälissä ensimmäistä kertaa. Opetussuunnitelmaa enemmän aineistossa korostui esimerkiksi vuoden tema ja materiaaleihin liittyvät mieltymykset. Oletukseni siitä, että opetussuunnitelma on merkittävä tekijä opetuksen suunnittelun taustalla, tulee todennäköisesti siitä, että opintoihini sisältyneissä harjoitteluissa opetus on täytynyt perustella opetussuunnitelman kautta. On mahdollista, että kuvataidekoulun arjessa opetussuunnitelma jää abstraktiksi ja etäiseksi esimerkiksi sisältöjen, tavoitteiden ja aihepiirien laajuuden ja monitulkintaisuuden vuoksi. Toisaalta opettajat seurasivat opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista rastituslistan kautta. Rastituslista mainittiinkin aineistossa useammin kuin itse opetussuunnitelma.

7.2 Vuoden teema ja kevätnäyttely

Tutkimassani kuvataidekoulussa on käytäntönä, että noin viikko ennen opetuksen alkua opettajat kokoontuvat yhdessä pohtimaan vuoden teemaa. Tämän teeman mukaan toteutetaan ainakin osa vuoden aikana tehdyistä töistä. Lukuvuoden päätteeksi järjestetään teeman ympärille kevätinäyttely, jossa kultakin ryhmältä on töitä esillä. Luokittelin vuoden teeman institutionaaliseksi tekijäksi, sillä se on yhdessä päätetty säädös, joka ohjaa kaikkien kuvataidekoulun opettajien opetuksen suunnittelua. Teema ja siihen liittyvä kevätinäyttely mainittiin aineistossa useimmiten verrattuna muihin tämän luvun tekijöihin, ja niiden kerrottiin määrittävän paljon opetuksen suunnittelua. Vuoden teemalla on samankaltaisia rooleja opetuksen suunnitteluvaiheessa kuin opetussuunnitelmalla, jota olen käsitellyt edellisessä aluvussa. Teema on toisaalta opetuksen ideointia helpottava tekijä ja inspiraation lähde. Toisaalta se taas rajaa ideoita ja auttaa muodostamaan eri lähteistä löytyneistä tehtävistä kuvataidekouluun sopivia.

Teemaan pohjautuva opetus muistuttaa ilmiölähtöistä opetusta, jossa samaa aihetta käsitellään pitkäkestoisesti monista eri näkökulmista. Ilmiölähtöisellä opetuksella tarkoitetaan pedagogista lähestymistapaa, jossa opetus rakentuu ennalta määritellyn ilmiön tarkastelun ympärille (Tarnanen & Kostiainen, 2020, s. 7). Oppimisen kohteena oleva ilmiö voi olla opettajan tai oppilaiden määrittelemä, ja sitä tutkitaan eri näkökulmista (Tarnanen & Koistinen, 2020, s. 15). Tässä yhteydessä vuoden teema on tutkimuksen ja oppimisen kohteena oleva ilmiö, johon syvennyttään eri taiteen tekniikoiden kautta.

Kaksi opettajaa kuvaili, kuinka teeman päättäminen toimii ikään kuin opetuksen suunnittelun aloittajana. Molemmat heistä matkustelivat kesällä ja keräsivät muistiinpanoja, valokuvia ja luonnoksia kiinnostavista taideteoksista ja ympäristöstä. Kesän aikana muodostuneita ideoita kuvailtiin alitajuisiksi ja epämääräisiksi, ja teeman päättämisen myötä ne konkretisoituivat osaksi opetusta ja tehtävänantoja. Teema siis aikatauluttaa opetuksen suunnittelua ja ohjaa tehtävänantojen ja opetuskokonaisuuksien muodostumista.

Ideoiden konkretisoinnin lisäksi vuosittain vaihtuva teema toimii opetuksen uudistamisen työvälineenä. Yksi opettajista kertoo, että toteuttaa vuosittain samankaltaisen ensimmäisen tehtävän ryhmille, mutta muuttaa tehtävän aihetta teeman mukaiseksi. Myös muiden haastateltavien kertomuksista käy ilmi, että teema ohjaa opettajia uudistamaan tehtävänantojaan.

Teeman vuosittainen vaihtuminen koettiin positiiviseksi asiaksi, sillä se haastaa opettajaa pohtimaan tuttuja tehtäviä eri kannalta. Yksi opettaja kuvailee teeman roolia tehtävien uudistajana seuraavasti:

Sen teeman tarkoituksenakin on oikeestaan se, että ne samat tehtävät ei toistuis vuodesta toiseen, et se ois myös opettajalle vähän uutta ja haastavampaa. Et vaikka se tehtävän muoto jollain tavalla oliskin sama ku aikasempina vuosina, nii nyt sen teeman kautta pitää miettiä siihen jotain uutta sisältöä vähintään.

Vuoden teemalla on samankaltainen vaikutus opetuksen suunnitteluun, kuin tehtävänannoilla oppilaisiin. Kuten yksi haastateltavista kuvaili lasten taiteesta puhuessaan, luovuus tarvitsee jonkinlaiset raamit ja ehdot, joiden puitteissa tehdään omannäköinen ratkaisu (ks. alaluku 5.3). Kaikki haastateltavat kokivat myönteisesti sen, että opetuksella on jokin aihe, johon tehtävissä syvennyttään vuoden ajan. Yksi opettaja kertoi, että vuoden teema ohjaa merkittävästi opetuksen suunnittelua, ja koki teeman mielekkääksi oppilaiden ja opettajien kannalta. Hän totesi, että opettajakin voi oppia uutta, kun täytyy haastaa itseään tutustumaan taiteeseen tietyn linssin kautta.

Opetuksen vuosittainen teema toimii ideoiden lähteen ja opetuksen uudistamisen lisäksi kevätnäyttelyn pohjana. Teeman ympärille rakentuva kevätnäyttely ohjasi kuvataideopettajien kokemuksissa etenkin kevään opetuksen suunnittelua. Kevätnäyttely näkyi aineistossa haluna saada tarpeeksi samankaltaisia töitä, jotka toimisivat yhtenäisenä kokonaisuutena ryhmänäyttelyssä. Opetuksen suunnitteluvaiheessa näyttely herätti pohdintoja siitä, mitä kriteerejä näyttelyyn tulevien töiden tehtävänannoille asetetaan ja miten lasten töitä ohjataan opetuksen aikana.

Yksi opettajista pohti ristiriitaa siinä, että haluaisi oppilaiden oman kädenjäljen ja ilmaisun näkyviin, mutta kuitenkin samankaltaisia töitä kevätnäyttelyyn. Hän toteaa, ettei ryhmänäyttely toimi, jos ”kaikki on mitä sattuu”. Toisaalta kyseinen opettaja haluaisi saada näkyviin, mitä lasten päästä syntyy, eikä haluaisi opettajana liikaa vaikuttaa siihen. Myös toinen haastateltava koki samankaltaista tasapainottelua kevätnäyttelyn teeman ja oppilaan ilmaisunvapauden välillä. Hänen kohdallaan näyttely ja teema vaikuttivat esimerkiksi materiaalien ja tekniikoiden valintaan. Haastateltava totesi, että olisi hyvä, jos näyttelyyn menevät työt

olisivat onnistuneita ja suunnilleen samalla lailla tehtyjä. Samankaltaisuudella hän tarkoittaa sitä, että kaikki ryhmän työt olisi tehty samalla tekniikalla ja samankokoiselle paperille. Taustalla vaikuttavat todennäköisesti opettajan omat käsitykset sekä yhteiset päätökset ryhmänäyttelyn ripustuksesta ja yhtenäisyydestä.

Edellä mainitun opettajan kohdalla teema ja kevätnäyttely vaikuttivat lisäksi oppituntien aikana tehtyihin päätöksiin. Tällöin kyseessä on Stenbergin mainitsema toiminnan aikana tapahtuva reflektio (ks. Stenberg, 2011, s. 94), joka on osa opetuksen suunnittelua. Tässä tapauksessa teemaan pohjautuva näyttely ohjasi sitä, miten hän ohjeisti tekemistä oppituntien aikana ja mitkä tekijät olivat pakollisia tehtävissä. Hän kertoo esimerkkinä hypoteettisen tilanteen, jossa kevätnäyttelyn teemana olisi eläimet ja oppilas haluaisi jättää työstä vaaditun eläimen pois. Haastateltava pohti tilannetta ja totesi, että lopulta haluaisi työn olevan teeman mukainen ja velvoittaisi oppilasta tekemään eläimen työhön. Todennäköisesti ilman teemaa opettaja olisi joutanut oppilaan toiveen mukaan, joten teemalla voidaan todeta olevan myös opetusta rajaava vaikutus.

Kyseisen kevään opetuksen suunnittelun lisäksi kevätnäyttely ohjasi seuraavien vuosien opetusta antamalla inspiraatiota ja ideoita opetukseen. Yksi haastateltava kuvailee tarkkaillevansa kevätnäyttelyissä muiden opettajien teettämiä töitä ja ihailevansa niiden monipuolisuutta. Hän kertoo, että töistä saa ideoita omaan opetukseen sekä uusia näkökulmia jo ennestään tuttuihin aiheisiin ja tekniikoihin. Kevätnäyttelyn aikana on siis samankaltaista inspiroitumista ja kollegoiden arvostamista kuin luvussa 6.1 ilmeni.

Pohdin analyysia tehdessäni, hyötyisikö myös peruskoulun lasten kuvataideopetus teemoista tai ilmiöistä, joiden pohjalle opetus rakennettaisiin. Jossain määrin tätä tapahtuukin, sillä kuvataiteen opetus pohjautuu usein esimerkiksi vuodenaikojen tai juhlapyhien kuvastoihin. Ennalta määritelty teema voisi tarjota hyviä näkökulmia taiteen tarkasteluun ja haastaa opettajaakin ajattelemaan uudella tavalla kuvataiteen opetusta. Se mahdollistaisi myös joustavien ja pitkäkestoisten taideprojektien tekemisen, sillä teeman pohjalta voisi rakentaa jatkumoa opetukseen. Kuvataidekoulun opettajat eivät myöskään kokeneet teemaa opetusta rajaavaksi tekijäksi, vaan se enemmänkin innosti ideoimaan ja uudistamaan opetusta. Tämän myötä uskon, että teemalähtöisyys toisi mielekkyyttä myös peruskoulun kuvataiteeseen.

7.3 Resurssit

Tässä alaluvussa avaan kuvataidekoulun resurssien vaikutusta opetuksen suunnitteluun. Resurssista useimmiten mainittiin materiaalit. Lisäksi haastatteluissa tuotiin esille käytettävissä olevat tilat ja välineet. Nämä menevät paikoin limittäin alalukujen 5.1 ja 5.2 kanssa, sillä etenkin materiaalit toistuivat haastatteluissa monesta eri näkökulmasta. Käsittelen tässä luvussa resursseja materiaali- ja välinehankintojen sekä tilojen käytettävyyden näkökulmasta. Sivuan myös sitä, millaisia tavoitteita materiaaleihin liitettiin opetuksen suunnitteluvaiheessa.

Opettajien kokemuksissa materiaalihankinnat sekä materiaalien saatavuus ja tilojen käytettävyys ohjasivat opetuksen suunnittelun aikataulua. Yksi haastateltavista kuvaili, kuinka opetuksen aikataulu ja tarkka suunnittelu ei ollut tärkeää, paitsi savitöiden osalta. Kyseisessä kuvataidekoulussa savitilaukset tehtiin aina lukukauden alussa, joten ennen sitä täytyy olla jonkinlainen suunnitelma siitä, paljonko mitäkin savilaatua tarvitaan oppilastöihin. Hän toteaa myös, että muidenkin materiaalien kohdalla suunnittelu olisi hyvä aloittaa ajoissa, mutta se jää joskus viime tintaan. Myös toinen opettaja kuvaili samankaltaista tilannetta. Hänen opetuksensa koostuu paljolti pitkäkestoisista projekteista, joissa hyödynnetään esimerkiksi tehtaiden ylijäämäpuuta ja kierrätysmateriaaleja. Haastateltava toteaa, että tällainen opetus täytyy suunnitella hyvissä ajoin, jotta projektiin sopivia materiaaleja ehtii saada kasaan ajoissa. Täten opetuksen suunnittelu ja sen aikataulu ovat paljolti sidoksissa materiaaleihin ja niiden saatavuuteen.

Myös tekniikat vaikuttivat opetuksen suunnitteluun ja sen aikatauluun. Kaksi opettajaa kuvailivat tekevänsä mallitöitä tai harjoitusversioita sellaisilla tekniikoilla, jotka eivät olleet ennestään kovin tuttuja. Tällöin opetus täytyy suunnitella hyvissä ajoin ennen tulevaa oppituntia, jotta tekniikkaa ehtii kokeilla opetustyön ohella. Materiaalikokeilut täytyy tehdä reilusti etukäteen myös siksi, että joskus materiaalit eivät toimi halutulla tavalla. Yksi opettajista kuvailee esimerkkinä tilannetta, jossa vahaliidut lähtivät yllättäen leviämään, kun niiden päältä laveerasi vesiväreillä. Tämän seurauksena tulevan tehtävän tekniikka piti miettiä uudeksi.

Opetuksen suunnittelun aikataulun lisäksi materiaalit ja tekniikat liittyivät opettajan vapauksiin tehtävänantoja suunnitellessa. Yksi haastateltavista mainitsi kuvataideopettajan

vapauden keskeiseksi tekijäksi mahdollisuuden käyttää monipuolisia materiaaleja ja tekniikoita. Hän kuvailee tekniikoiden ja materiaalien merkitystä vapaudelle seuraavasti:

Kyllä mä koen että mulla on vapautta. Ku voi niin luovasti käyttää eri materiaaleja. Mulla tulee mieleä tuoltaki että pastelliliidut on, on puuvärikynät, on akryylivärit, on nuo peitevärit, on nuo vesivärit, on kollaasitekniikka. Kyllä mä pystyn paljon tekemään, että on mulla vapautta.

Resurssien merkitys opettajan vapaudelle näkyy myös Erssin ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa. Etenkin pienemmissä kouluissa opettavat suomalaiset opettajat kokivat vähäisen rahoituksen rajoittavan heidän pedagogista vapauttaan (Erss, ym., 2016, s. 9). Tästä voi päätellä, että opettajan vapaudelle ja autonomialle on keskeistä riittävä rahoitus, mikä mahdollistaa kuvataideopetuksessa opetukselle tarvittavien laadukkaiden materiaalien ja välineiden hankkimisen. Oman kokemukseni mukaan peruskoulujen kuvataideopetuksessa on usein tarkkaan säädelty budjetti materiaali- ja välinehankinnoille. Monissa tapauksissa tämä on johtanut siihen, että kuvataiteen opetukseen on täytynyt tilata heikkolaatuisia materiaaleja ja välineitä. Rajalliset ja heikkolaatuiset materiaalit taas puolestaan rajoittavat opettajan mahdollisuuksia opetusta ideoidessa.

Yksikään haastattelemistani kuvataidekoulun opettajista ei maininnut riittämättömiä resursseja, vaan materiaalit ja välineet tulivat esille ainoastaan niiden monipuolisuudesta tai laadukkuudesta puhuttaessa. Tässä on huomattava eroavaisuus Erssin ja kollegoiden (2016) havaintoihin ja omiin kokemuksiini peruskoulun kuvataiteesta. On toki mahdollista, että resurssipulaa on kuvataidekoulussakin, mutta se ei tullut esille haastatteluissa.

Materiaalien ja välineiden ohella myös opetustilat ja niiden saatavuus ohjasivat opetuksen suunnittelua. Yksi opettajista mainitsee, että esimerkiksi puutyöskentelylle varattu tila ei ole aina käytettävissä, mikä vaikuttaa tehtävänantojen materiaalivalintoihin. Toinen opettaja kertoo opettavansa toisenkin kuvataidekoulun tiloissa, joita käyttävät myös peruskoulun ja kansalaisopiston opettajat. Opettajalle tuntemattoman ja monen koulun yhteiskäytössä olevan tilan vuoksi opetus täytyy suunnitella reilusti etukäteen. Kyseinen opettaja sanoittaa toisen opetustilan haasteita seuraavasti:

Nii sit on tosi tarkkaa siellä varaston puolella et nää on kansalaisopiston, nää on kuviskoulun ja nää on jonkun muun. Ja sit sillei, mitä mä saan näistä käyttää, mihin mä saan koskee? Jos mä haluan maalata, nii saanko mä jättää ne työt niihin alustoihin? Onko alustoja tarpeeks kolmelle ryhmälle joissa on 32 oppilasta yhteensä?

Hän jatkaa myöhemmin toteamalla, että tilojen ja materiaalien tuntemus helpottaa opetuksen suunnittelua merkittävästi. Käytettävissä olevien tilojen, välineiden ja materiaalien ollessa tuttuja opettaja tietää, minkälaisia mahdollisuuksia opetukselle on olemassa.

8 Yhteenveto

Lähestyin tutkielmassani opetuksen suunnittelun taustatekijöitä kysymällä: *mitkä tekijät ohjaavat opetuksen suunnittelua lasten kuvataidekoulun opettajien kokemuksissa?* Tutkimuksessani selvisi, että opettajien suunnittelun taustalla oli kolme eri tason vaikuttajaa: opettajan henkilökohtaiset tekijät, yhteisö ja tukimateriaalit sekä instituutio. Opettajien koulutustausta, työkokemus ja oman taiteen tekeminen vaikuttivat opetuksen ja sen suunnittelun taustalla kokonaisvaltaisesti. Nämä tekijät lisäsivät ymmärrystä oppiaineen työtavoista, tekniikoista ja materiaaleista ja siten toivat varmuutta opetuksen suunnitteluun. Etenkin koulutus toi myös tiedostettuja haasteita omaan opettajuuteen. Opettajat pyrkivät arvioimaan kriittisesti koulutuksesta opittuja malleja, ja luomaan niiden pohjalta itselleen toimivat tavat lähestyä opetuksen suunnittelua.

Oman taiteen tekeminen, koulutus ja työkokemus myös ohjasivat käsityksiä opetettavasta aineesta ja siitä, kuinka sitä tulisi opettaa lapsille. Opettajien käsityksiä yhdistivät ajatus siitä, että lapsen tulee saada tehdä omannäköinen työ, ja lasten tekemistä ei haluta aliarvioida tarjoamalla liian helppoja materiaaleja ja tehtäviä. Lasten haluttiin saavan kosketus taidemaailmaan ja taiteen tekemisen tapoihin, mikä ohjasi muun muassa esimerkkiteosten valintaa ja tehtävänantojen laajuutta.

Opettajan henkilökohtaisten tekijöiden ohella kuvataidekoulu yhteisö, eli kollegat ja oppilaat ohjasivat opetuksen suunnittelua haastattelemieni opettajien kokemuksissa. Kollegoilta sai konkreettisten neuvojen ja ideoiden lisäksi inspiraatiota ja innoitusta. Kollegan opetuksen seuraaminen ja valmiiden oppilastöiden tarkastelu antoivat uusia näkökulmia omaan työkentelyyn, ja ideoita tuleviin tehtäviin. Oppilaat taas ohjasivat opetuksen suunnittelua antamalla ideoita opetukseen. Opettajat halusivat jättää opetukseensa tilaa oppilaiden ideoille ja kiinnostuksen kohteille, sillä sen koettiin lisäävän opetuksen merkityksellisyyttä. Oppilaiden näkemykset ja tulkinnat tehtävänannoista ohjasivat joissain tapauksissa tehtävää eri suuntaan, kuin opettaja oli alun perin ajatellut.

Yhteisön lisäksi opetuksen suunnittelua ohjasivat tukimateriaalit ja digitaaliset sovellukset. Useimmiten näistä mainittiin Pinterest, joka toimi inspiraation lähteenä ja tehtäväideoiden tallentamisen alustana. Opettajat saivat ideoita myös taidekirjoista ja omasta opetuksesta

kirjatuista muistiinpanoista. Keskeinen havainto tukimateriaalien osalta on se, että nuoremmat opettajat hyödynsivät enemmän digitaalisia alustoja, ja vanhemmat tukeutuivat enemmän taidekirjoihin tai muistiinpanoihin. Tukimateriaaleista, kollegoilta ja oppilailta saatuja ideoita yhdisti se, ettei toiselta saatua ideaa haluttu toteuttaa sellaisenaan, vaan tehtäväideat muunneltiin omaan opetukseen sopiviksi.

Kolmas opetuksen suunnittelua ohjannut taso oli instituutio, johon sisältyy kuvataidekoulun opetussuunnitelma ja toimintakulttuuri. Haastatteluissa korostui opetussuunnitelman pohjalta kehitetty rastituslista, joka tarjosi mahdollisuuden tarkistaa opetuksen tavoitteiden täytymistä. Tavoitteiden seuraamisen lisäksi opettajat saivat rastituslistalta ideoita tehtäviin ja apua opetuksen monipuolistamiseen. Haastateltavat kokivat opetussuunnitelman laajaksi ja epämääräiseksi, joten rastituslista toi opetuksen suunnitteluun kaivattua konkretiaa. Opetussuunnitelma ja rastituslista toimivat myös ikään kuin suodattimena, jonka kautta tehtäväideoista kehitettiin kuvataidekoulun tavoitteisiin ja toimintaan sopivia.

Opetussuunnitelman tavoin opetuksen suunnitteluun vaikutti opettajien yhdessä päättämä vuoden teema. Se rajasi tehtäviä mielekkäiksi jatkumoiksi, ja tarjosi uusia näkökulmia tuttuihin aiheisiin ja tekniikoihin. Teema ja sen pohjalta järjestettävä kevätnäyttely olivat myös paikoin ristiriidassa opettajien taidekasvatusnäkemysten kanssa. Erityisesti kaksi opettajaa pohtivat sitä, että haluavat lasten tekemiseen vapautta, mutta töiden pitäisi silti olla linjassa teeman kanssa ja jokseenkin yhtenäisiä kevätnäyttelyä ajatellen.

Instituutiotasolla kuvataidekoulun opettajien opetuksen suunnitteluun vaikuttivat myös saatavilla olevat resurssit, kuten materiaalit, välineet ja tilat. Materiaalitulaukset ja kierrätysmateriaalien etsiminen ohjasivat suunnittelemaan opetusta hyvissä ajoin. Suunnittelu aloitettiin myös tavallista aikaisemmin, jos työssä käytetty tekniikka vaati harjoittelua. Merkittävä ero peruskoulun kuvataiteeseen oli se, ettei kukaan haastattelemani opettajista maininnut materiaalien tai välineiden vähyyttä tai huonoa laatua. Materiaalien saatavuus ja laatu mainittiin vain puhuttaessa niiden tärkeydestä kuvataideopettajan vapaudelle.

Kolmen pääteeman lisäksi aineistostani ja tutkimukseni tuloksista oli havaittavissa opetusta ohjaavia tekijöitä, jotka vaikuttivat jokaisen tulosluvun tekijöiden taustalla. Yksi tällainen oli opettajien halu kehittää tehtäviään ja opetustaan. Kehityksen innoittajina olivat esimerkiksi kollegat, oppilaat, opetussuunnitelma, vuoden teema ja omassa taiteessa tehdyt havainnot. Kaikki haastattelemani opettajat kokivat mielekkääksi sen, etteivät teetä oppilaille samanlaisia tehtäviä vuodesta toiseen. Pohjimmiltaan kehittymisessä oli kyse halusta oppia

uutta omasta opetettavasta aineesta ja innostua yhdessä oppilaiden kanssa vuodesta toiseen. Toinen tekijä, joka ei sijoittunut yksittäiseen tuloslukuun, vaan näkyi lähes kaikkien niiden taustalla, oli opettajien tarve omannäköiseen opetukseen. Haastattelemiini opettajat ottivat vaikutteita monista tekijöistä opetusta suunnitellessa, mutta lopullisesta tehtävästä muodostettiin aina omaan opetukseen sopiva.

9 Pohdinta

Kirjasin ennen haastattelujen tekemistä ja teoriaan perehtymistä ylös omia ajatuksiani tutkimuksen mahdollisista tuloksista. Luettelin opetusta ohjaaviksi tekijöiksi opettajan omat mielenkiinnon kohteet, oppimateriaalit, sosiaalisen median, kollegoilta ja oppilailta saadut ideat sekä opettajan oman taiteen ja koulutustaustan. Merkittävä ero oletusteni ja lopullisten tulosten välillä on se, että myös instituutio vaikuttaa opetuksen suunnitteluprosessiin kollegoiden ja opettajan henkilökohtaisten tekijöiden ohella.

Tutkielman tekeminen lisäsi ymmärrystäni opetuksen suunnittelusta ja kuvataidekoulun toiminnasta. Ajatus siitä, mitä opetuksen suunnittelu on, muuttui teoriaan perehtymisen ja aineiston analyysin myötä. Ennen tutkimusta ajattelin, että opetuksen suunnittelu on ennen oppitunteja tapahtuvaa ideointia sekä oppitunnin sisältöjen ja tavoitteiden pohdintaa. Haastateltavieni vastaukset ja esimerkiksi Stenbergin (2011, s. 94) esittelemä ajatus toiminnan aikaisesta suunnittelusta auttoivat ymmärtämään, että osa opetuksen suunnittelusta tapahtuu opetustilanteiden aikana. Sen lisäksi, että opin paljon opettajuudesta ja opetuksen suunnittelusta, myös ymmärrykseni kuvataidekoulun toiminnasta lisääntyi. Tutkimuksen kontekstiluovan työstämisen ja haastattelujen myötä sain käsityksen siitä, millainen instituutio kuvataidekoulu on ja miten se toimii. Olin yllätynyt esimerkiksi siitä, kuinka yhtenevät perusopetuksen kuvataiteen ja kuvataidekoulun opetussuunnitelmien sisällöt ja tavoitteet ovat.

Pyrin parhaani mukaan toteuttamaan tutkimuksen eettisesti ja luotettavasti. Avasin tutkimusotetta ja sen merkitystä tutkimukselleni sekä pohdin aineiston keräämisen prosessia yksityiskohtaisesti ja reflektoiden. Lisäksi sain haastateltavilta kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen, ja käsittelin heidän antamiaan vastauksia tuloslukuissa niin, että säilytin tutkittavien anonymiteetin.

Koen myös, että haastattelutilanteet olivat luontevia ja haastateltavat vastasivat pohtivasti ja moniulotteisesti esittämiini kysymyksiin. Olin tutkijana jopa yllätynyt siitä, kuinka inhimillisiä ja avoimia haastattelutilanteet olivat. Puusa (2020) toteaa, että haastattelua tekevän tutkijan tulee ottaa huomioon, että haastateltavilla on taipumus antaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia. Haastateltavat saattavat esimerkiksi vastata tavalla, jota olettavat haastattelijan haluavan (Puusa, 2020, s. 103). Haastattelemani opettajat olivat todella avoimia ja kertoivat

haastattelutilanteissa omia epäonnistumisiaan, refleктоivat heikkouksiaan ja antoivat mielestäni moniulotteisen ja syväluotaavan kuvan omasta työstään. Tämän perusteella uskon, että he eivät tavoitelleet sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia, vaan vastasivat rehellisesti omien kokemustensa pohjalta.

Fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimukselle olennaisen tutkijan ennakkokäsityksen ja -odotusten pohtimisen myötä ymmärsin, kuinka paljon omat käsitykseni tutkittavasta aiheesta vaikuttivat aluksi analyysin taustalla. Havaituin, että pyrin luokittelemaan aineistoa aiemmin mainitsemieni oletettujen tulosten kautta sen sijaan, että olisin keskittynyt siihen, mitä haastateltavani kertoivat. Muutaman viikon tauko analyysistä auttoi huomaamaan omien käsitykseni vaikutuksen ja teemoittelemaan aineistoa uusiin, aineistolähtöisempiin ryhmiin.

Aineistoa teemoitellessa haasteeksi muodostui teemojen osittainen päällekkäisyys. Tällainen päällekkäisyys on väistämätöntä opettajuutta tutkiessa, sillä opetusta ohjaavia tekijöitä on haastava luokitella vaikkapa täysin yksilöön tai instituutioon liittyviksi tekijöiksi. Kuvataidekoulu instituutiona kuitenkin muodostuu opettajien ja päättäjien toimesta, joten esimerkiksi yksittäisen opettajan henkilökohtaiset tekijät vaikuttavat yhteisön ja instituution tasolla. Myös oppilaiden vaikutus ja opettajien käsitykset lasten taidekasvatuksesta sisälsivät paljon samankaltaisia havaintoja, joten niiden jakaminen kahteen alalukuun aiheutti paikoin vaikeuksia. Koen, että päällekkäisyyksien tuomista haasteista huolimatta onnistuin jakamaan opetusta ohjaavat tekijät niin, ettei alalukujen sisällöt ole keskenään liian yhteneviä.

Koska tutkimukseni aineisto koostuu neljästä haastattelusta, tuloksia ei voi yleistää valtakunnallisesti. Haastattelut olivat kuitenkin niin kattavia, että niiden pohjalta syntyi moniulotteinen kuva opettajuuden ja opetuksen suunnittelun taustatekijöistä. Opin itse kirjoitusprosessin aikana paljon, ja käsitykseni opettajan työhön vaikuttavista tekijöistä laajentui tutkielman tekemisen myötä. Pohdin työskennellessäni myös omaa opettajuuttani suhteessa analyysini tuloksiin, ja siten syvensin tietoisuutta omista arvoistani, uskomuksistani ja käsityksistäni, jotka ohjaavat opetustani.

Mainitsin johdannossa tutkimukseni yhdeksi tavoitteeksi tarjota tilan lukijan oman opetuksen suunnittelun taustatekijöiden jäsentämiseen. Koen onnistuneeni siinä, sillä tutkimukseni tulokset auttavat hahmottamaan opettajuuteen vaikuttavia tekijöitä monella eri tasolla. Myös se, että esimerkiksi opetussuunnitelma vaikutti haastateltavien opetuksen suunnitteluun lukuisilla eri tavoilla, antaa monia näkökulmia, joihin voi samaistua tai todeta, ettei omalla kohdalla ole näin. Tutkimukseni tuloksia voi soveltaa alakoulun luokanopettajien

kuvataiteen opetuksen pohdintaan ja oman opettajuuden kehittämiseen. Lisäksi tutkimukseni tarjoaa työkaluja kuvataideopettajien ammatilliseen pohdintaan jokaisella koulutusasteella.

Onnistuin myös tarjoamaan haastateltaville toivomani tilan oman opetuksen sanoittamiseen ja tarkasteluun. Kaikki haastateltavat ilmaisivat joko haastattelun lopussa tai sen jälkeen käydyissä keskusteluissa kiitollisuuttaan. Yksi haastateltava esimerkiksi totesi, ettei haastattelun aikana pohdittuja asioita tule arjen kiireiden keskellä sanoitettua. Useampi haastateltava mainitsi myös oman opettajuutensa ja ajattelunsa kehittyneen jo haastattelutilanteen aikana. Tällaiset reaktiot kertovat tutkimukseni merkittävydestä ja siitä, että haastattelutilanteet olivat molemmille osapuolille mieluisia ja antoisia.

Tutkimukseni tulosten monitasoisuus on osoitus siitä, että vaikka Suomessa opettajilla on paljon vapautta ja autonomiaa, opetuksen suunnittelua ohjaavat monet tekijät. Näistä tekijöistä merkittävä osa on vielä ulkopuolelta tulevia säädöksiä tai toimintamalleja. Kukaan haastateltavistani ei kuitenkaan kokenut työtään rajoitetuksi, mikä kertoo mahdollisuudesta omannäköisiin valintoihin. Omannäköisyys onkin sana, joka kiteyttää tutkimukseni monta ulottuvuutta. Haastatteleman opettajat halusivat, että lapsilla on tilaa tehdä omannäköisiä töitä. Opettajat kokivat myös tärkeäksi, että opetuksesta saa tehdä omannäköistään. Lisäksi tiedostan, että tutkiessani yksilöiden kokemuksia tulokseni eivät ole täydellisesti toistettavia. Siksi tämäkin tutkielma on omannäköinen työ.

Tulevaisuudessa lasten kuvataideopettajien opetuksen suunnittelua voisi tutkia myös eri konteksteissa. Samankaltaisen tutkimuksen voisi tehdä esimerkiksi alakoulun kuvataideopettajien opetuksen suunnittelun taustatekijöistä. Olisi mielenkiintoista tietää, mitkä tekijät ohjaavat kuvataideopetuksen suunnittelua sellaisilla opettajilla, joilla on käytynä ainoastaan luokanopettajien opintoihin kuuluvat pakolliset kuvataiteen opinnot. Myös toisen kuvataidekoulun opettajien haastatteleminen samoista teemoista voisi olla mielenkiintoista, sillä vaikkapa instituution rooli opetuksen suunnittelussa saattaa vaihdella koulukohtaisesti.

Tutkimukseni tarjoaa lisäksi mahdollisuuksia kehittämistutkimukseen lasten kuvataidekasvatuksen ja arkkitehtuuriopetuksen kontekstissa. Tulosteni perusteella opetussuunnitelman pohjalta tehty rastituslista tai teemälähtöinen opetus voisi toimia myös alakoulun kuvataideopetuksessa. Jatkotutkimuksena voisi esimerkiksi olla rastituslistan kehittäminen yhteistyössä eri paikkakunnilla työskentelevien alakoulun opettajien kanssa. Kehitystyöhön voisi osallistaa myös eri alojen taiteilijoita, visuaalisen kulttuurin asiantuntijoita tai

kuvataidekoulujen opettajia. Näin myös taiteen perusopetuksen tehtävää Suomen taidekasvatuksen kehittämistä (ks. Opetushallitus, 2017b) voisi toteuttaa käytännössä.

Lähteet

- Aalto-yliopisto. (n.d.). *Kuvataidekasvatus – Taide ja Media, taiteen maisteri*. Haettu 18.8.2023 osoitteesta <https://www.aalto.fi/fi/koulutustarjonta/kuvataidekasvatus-taide-ja-media-taiteen-maisteri>
- Anttila, E., Bresler, L., Juntunen, M., Löytönen, T., Rouhiainen, L., Räsänen, M., Saastamoinen, R., Sava, I., Varto, J., Väkevä, L. & Westerlund, H. (2010). Johdanto. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 5–12). Teatterikoulu, tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998/986. Haettu 20.9.2023 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980986>
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus.
- Erss, M., Kalmus, V. & Autio, T. (2016). 'Walking a fine line': teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of Curriculum Studies*. Haettu 12.9.2023 osoitteesta <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2016.1167960>
- Bain, C., Young, J. & Kuster, D. (2022). Once a teacher always a teacher: The stories of two art educators who left public schools. *Teaching and teacher education* 112 (2022).
- Gadamer, H. (2004). *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Vastapaino.
- Granö, P. & Korkeamäki, R-L. (2012). *Selvitys taidealojen opettajan pedagogisten opintojen koulutusvastuista ja toteutuksesta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 18.8.2023 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75360/tr18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hemberg, K. (2006). *Husserl's phenomenology. Knowledge, Objectivity and Others*. Continuum International Publishing Group.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisen kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 286–298). Gaudeamus.

- Hulmi, R. (2019). Vapaus ja tyhjyys nuorten omaehtoisessa taiteentekemisessä. Teoksessa P. Venäläinen, J. Lindholm, S. Kairavuori, T. Pusa & S. Ylönen (toim.) *Jälkikuvia, kuvan jälkiä. Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkiminen*. Nuorisotutkimusseura.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 9–19). Gaudeamus.
- Jyväskylän yliopisto. (n.d.). *Taidehistorian ja taidekasvatuksen maisteriohjelma, taidekasvatuksen opintosuunta*. Haettu 18.8.2023 osoitteesta <https://www.jyu.fi/ops/fi/hytk/taidehistorian-ja-taidekasvatuksen-maisteriohjelma-taidekasvatuksen-opintosuunta>
- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus*, 4/2009. (s. 273–280). Haettu 24.5.2023 osoitteesta <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/94208/52886>
- Kallio-Tavin, M. (2015). Tärkeää ja ydintä. Teoksessa P. Pohjakallio ym. (toim.) *Kuvis sata. kuvataideopettajien koulutus 1915–2015*. (s. 164–169).
- Kansanen, P. (2004). Opetuksen käsitemaailma. Opetus 2000.
- Karppinen, S. (2008). Innostamisen pedagogiikkaa käsityössä ja taiteissa. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) *Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla – Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta*. (s. 101–111).
- Kettle, B. & Sellars, N. (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 12, No. 1. (s. 1–24). James Cook University of North Queensland, Australia. Haettu 31.8.2022 osoitteesta <https://www.sciencedirect-com.ezproxy.ulapland.fi/science/article/pii/0742051X9500016D>
- Koivurova, A. (2010). *Kuvien rajat. Toivotut ja torjutut kuvat kuvataidetunnin sosiaalisessa tilassa*. Lapin yliopisto.
- KUVIS ry. (2019). *KUVISTA-facebook ryhmälle Myötätuulta kuvataiteesta kunniakirja 2018*. Haettu 29.8.2023 osoitteesta [KUVISTA -facebook ryhmälle Myötätuulta kuvataiteesta kunniakirja 2018 - Kuvataideopettajat KUVIS ry](#)
- Kuvista-ryhmä. (n.d.). Haettu 29.8.2023 osoitteesta <https://www.facebook.com/graoups/kuvista>

Laki taiteen perusopetuksesta. 1998/633. Haettu 17.3.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>

Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2.* (s. 29–50). PS-kustannus.

Lapin yliopisto. (n.d.). *Kuvataidekasvatus*. Haettu 18.8.2023 osoitteesta <https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Taiteiden-tiedekunta/Opinnot/Kuvataidekasvatus>

Linner Matikka, J. (2020). *Seuraa punaista lankaa: Tunnista toimintamallisi ihmistyössä*. PS-kustannus.

Luoma, T. (2020). *Taiteen perusopetus 2020. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2019–2020*. Opetushallitus. Haettu 17.3.2022 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/taiteen_perusopetus_2020.pdf

Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampereen yliopisto.

Lähdesmäki, T., Hurme, P., Koskimaa, R., Mikkola, L. & Himberg, T. (n.d.). *Menetelmäpolkuja humanisteille*. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. Haettu 6.9.2023 osoitteesta <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja>

Mantere, M-H. (1981). Kuvaamataito ja taideterapia. Teoksessa P. Pohjakallio ym. (toim.) *Kuvis sata. kuvataideopettajien koulutus 1915–2015*. (s. 155–163).

Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähdenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M. & Warinowski, A. (2022). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational assessment, evaluation and accountability* 34. (s. 143–172). Haettu 22.8.2023 osoitteesta <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-021-09373-9>

Metsäpelto, R-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A-M. & Warinowski, A. (2021). Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus* 2/2021. (s. 164–179).

Nikander, I. (2004). Filosofisesta hermeneutiikasta. Suomentajan esipuhe. Teoksessa *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Vastapaino.

Niiniskorpi, S. (2009). *Käsityksiä kuvataiteesta. Kuvataideopettaja taiteen tekijänä ja koki-jana*. Taideteollinen korkeakoulu.

OAJ. (2022). *Yli 2 200 opettajaa ja rehtoria OAJ:n kyselyssä: Inklusio ei onnistu nykyresursseilla*. Haettu 28.8.2023 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/yli-2000-opettajaa-ja-rehtoria-oajn-kyselyssa-inkluisio-ei-onnistu-nykyresursseilla/>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (n.d.). *Taiteen perusopetus*. Haettu 6.6.2023 osoitteesta <https://okm.fi/taiteen-perusopetus>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Opetus- ja koulutussanasto (OKSA)*. Haettu 18.8.2023 osoitteesta https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162845/OKM_2021_10.pdf

Opetushallitus. (2022). *Taiteen perusopetus*. Haettu 17.3.2022 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/taiteen-perusopetus>

Opetushallitus. (2017a). *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet*. Haettu 17.3.2022 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taideen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf

Opetushallitus. (2017b). *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet*. Haettu 17.3.2022 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taideen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Haettu 28.8.2023 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Orenius, M. (2019). *Eletyt tilat kuvataiteilijan työssä ja koulutuksessa*. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

Pinterest. (2023). *Kaikki Pinterestista*. Haettu 6.9.2023 osoitteesta <https://help.pinterest.com/fi/guide/all-about-pinterest>

- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 99–112). Gaudeamus.
- Pohjakallio, P. (2005). *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut*. Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M. (2011). *Kohtaavatko oppilaiden ja opettajien taidekäsitykset?* Turun yliopisto.
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Taideteollinen korkeakoulu.
- Saalas, A-L. (1955). Luova käsi. Teoksessa P. Pohjakallio ym. (toim.) *Kuvis sata. kuvataideopettajien koulutus 1915–2015*. (s. 144–147.)
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkäniemi, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 37, No. 2. (s. 204–219).
- Suomen lasten ja nuorten kuvataidekoulujen liitto. (2014). *Taiteen perusopetus visuaalisissa taiteissa vuonna 2014. Kartoitus kuvataiteen, käsityön, arkkitehtuurin ja audiovisuaalisen taiteen perusopetuksesta*. Haettu 2.6.2023 osoitteesta <https://youngart.fi/wp-content/uploads/2015/09/Taiteen-perusopetus-visuaalisissa-taiteissa-vuonna-2014.pdf>
- Tarnanen, M & Kostiainen, E. (2020). *Ilmiölähtöinen oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Haettu 11.9.2023 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/68035>
- TENK. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Haettu 8.9.2023 osoitteesta https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori (toim.) *Haastattelu. Tutkimustilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 9–21). Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

- Turunen, T. (2009). Kirjoitetun opetussuunnitelman ilmiäsun ja piiloasun jäljillä. Teoksessa K. Kurtakko, J. Leinonen & M. Pehkonen (toim.) *Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat*. Lapin yliopisto.
- Törmä, S. (2003). Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. (s. 83–108).
- Varto, J. (2015). Taidekasvatuksen tutkimus. Teoksessa P. Pohjakallio ym. (toim.) *Kuvis sata. kuvataideopettajien koulutus 1915–2015*. (s. 208–213).
- Wilson, B. (1997). Child art, multiple interpretations, and conflicts of interest. Teoksessa A. M. Kindler (toim.) *Child development in art*. (s. 81–94).

Liitteet

Liite 1: Haastattelukysymykset

Taustatiedot

- Miten päädyit kuvataidekoulun opettajaksi?
- Miksi juuri lasten ja vapaa-ajan opettaminen?
- Miten kuvailisit ammatillista identiteettiäsi? Opettaja, kasvattaja, taiteilija vai jokin muu?

Tehtävänannot, suunnittelu ja pedagogiset valinnat

- Milloin suunnittelet opetusta ja tehtäviä?
 - Miksi valitset tällaisia tehtäviä?
 - Uudistatko tehtäviä? Kuinka usein? Miksi?
 - Miten paljon tehtävänannot antavat tilaa lapsen luovuudelle?
 - Onko tehtävänantoja suunnitellessa yhteisöllisyyttä opettajien kesken?
 - Ovatko oppilaat osallisia suunnittelussa?
 - Kuinka paljon vapauksia sinulla on tehtäviä suunnitellessa?
- Mitkä ovat vahvuutesi opetusta suunnitellessa? Mitä haasteita tehtävänantoja suunnitellessa on?
- Miten arvioit opetusta?

Opetusfilosofia ja taidekäsitys

- Mitä haluat, että lapset oppivat?
 - Teetkö itse taidetta? Jos kyllä, kuinka se näkyy opetuksen suunnittelussa?
- Mikä on mielestäsi lasten kuvataideopettajan työn tärkeimmät tehtävät?