
Tekijä Salla Suonikko

Työn nimi *Mysteeri jää - Kuvataideopetuksen merkitysten äärellä*

Laitos Taiteen laitos

Koulutusohjelma Kuvataidekasvatus

Vuosi 2018

Sivumäärä 61

Kieli Suomi

Tiivistelmä

Taiteen maisterin opinnäytetyö on kvalitatiivinen, reflektiivinen analyysi, jossa on kouluetnografian piirteitä. Tutkielmassa pohditaan kuvataideopetuksen merkityksiä syventävässä harjoittelussa toteutetun opetuskokeilun kautta. Opinnäytteessä peilataan kuvataidekasvatuksen opiskelijan henkilökohtaisia opetuskokemuksia, kirjoitetun välittömän reflektion pohjalta, kasvatuksen etiikan, kuvataiteen oppiaineen ja sosiologian teorioihin. Opinnäytetyön tutkimuskysymykset ovat: ”mitkä tekijät vaikuttavat kuvataideopetuksen toteutumiseen opetusharjoittelukontekstissa?” ja ”mitä opetusharjoittelun kokemukset kertovat kuvataideopetuksen merkityksistä?”. Lisäksi tekijä muodostaa henkilökohtaisen kuvataideopettajan käyttöteorian tutkielman teorian ja aineiston analyysin pohjalta.

Työn lähtökohtana on syventävässä harjoittelussa toteutettu oppiaineet ylittävä opetuskokeilu, jossa käsiteltiin Suomen valokuvataiteen museon Poliittisen valokuvan festivaalin Ruoka-näyttelyä. Opetuskokeilun toteutukseen vaikuttaneita tekijöitä pohdittaessa tarkastellaan opetusharjoittelijan opettajuuteen liittyvää arvopohjaa kasvatuksen etiikan ja kuvataiteen oppiaineen valossa. Opetuskokeilun pohjalta kirjoitetun välittömän reflektion analyysissä tarkastellaan opetusharjoittelijan henkilökohtaisia kokemuksia koulun sosiaalisen tilan rakentumisen näkökulmasta. Opetuskokeilun tapahtumien tarkastelu tuo esiin, että koulussa elää samanaikaisesti useita todellisuuksia, jotka kiehtoutuvat toisiinsa, elävät omaa elämäänsä ja kohtaavat - joskus törmäten, joskus rakentavalla tavalla.

Tutkielman päätelmissä esitetään, että kuvataideopetuksen toteutukseen vaikuttaa lukemattomia eri tekijöitä; opettajan omat tietoiset ja tiedostamattomat arvot, oppiaineen sisällöt ja tavoitteet sekä virallisen, epävirallisen ja fyysisen koulun eri todellisuudet. Opetusharjoittelun kokemukset kertovat kuvataideopetuksen merkityksistä sen, että kuvataide voi olla merkityksellinen tapa herättää oppilaan eettistä tietoisuutta ja tukea kasvua siksi ihmiseksi, joka hän parhaillaan voi olla. Opinnäytteen pohjalta muodostunut kuvataideopettajan henkilökohtainen käyttöteoria perustuu siihen, että tarvitaan arvoja, joita kohti pyrkiä, on oltava tietoinen omasta opetuksestaan sekä koulumaailman todellisuuksista, ja että opettajana voi tehdä parhaansa - ja se riittää. Loppupäätelmien pohjalta ehdotetaan, että opettajankoulutuksessa painotettaisiin enemmän oman käyttöteorian luomista ja tuotaisiin esiin myös sosiologian näkökulmaa.

Avainsanat Opetuskokeilu, kasvatuksen eettisyys, kuvataiteen oppiaine, reflektio, sosiologinen näkökulma

Mysteeri jää

Kuvataideopetuksen merkitysten äärellä

Taiteen maisterin opinnäytetyö 2018

Salla Suonikko



Aalto-yliopisto
Taiteiden ja suunnittelun
korkeakoulu

Sisällys

1 Johdanto	6
2 Opetuskokeilu opinnäytetyön lähtökohtana	8
2.1 Syventävä harjoittelu	8
2.1.1 Oppiaineet ylittävä opetuskokeilu	8
2.2 Haastavien valokuvien käsittely	9
2.2.1 Opetuskokeilun sisällöt	10
2.2.2 Eettisyyden teemasta eettisyyteen luokassa	10
2.3 Sosiologinen näkökulma	11
2.3.1 Virallinen, epävirallinen ja fyysinen koulu	12
2.4 Henkilökohtainen käyttöteoria opinnäytteen tavoitteena	13
2.4.1 Laadullinen tutkimus kohti uutta ymmärrystä	13
2.4.2 Toiminnan tiedostaminen	14
3 Etiikka kuvataidetunnilla	16
3.1 Koulumaailman etiikka	16
3.1.1 Kasvatuksen eettisyydestä	17
Moraalisubjektiksi kasvaminen	17
Kasvatusvastuu	18
3.1.2 Eettinen opettaja	19
Pedagoginen rakkaus	20
Arvokasvattaja	21
3.2 Kuvataide perusopetuksen oppiaineena	22
3.2.1 Peruskoulun opetussuunnitelma opetuskokeilun kehyksenä	22
Perusopetuksen arvoperusta ja tavoitteet	23
Kuvataideopetuksen tavoitteet ja sisällöt	24
3.2.2 Kuvataidekasvatuksen ihanteista	25
Taiteellinen tieto	26
Kokonaisvaltainen kuvataidekasvatus	27
4 Reflektoiva opettaja opetusharjoittelukontekstissa	29
4.1 Opetuskokeilun välitön reflektio	29
4.1.1 Reflektio analyysin työvälineenä	30
4.2 Opetettavasta 7. luokasta	31
4.2.1 Teini-iän taideilmaisusta	32
4.3 Oma positio tutkivana opettajana	33

5 Näkökulmia luokkahuonetodellisuudesta	35
5.1 Henkilökohtainen näkökulma	35
5.1.1 Tunteiden läsnäolo	35
5.1.2 Persoonalla pelaten	37
5.1.3 Huoli oppilaista	38
5.2 Virallinen koulu	40
5.2.1 Tuntisuunnitelmat	40
5.2.2 Pedagogiset menetelmät	41
Opettaja puhuu	41
Ryhmänhallinta	42
Ammatillinen ote	43
5.2.3 Palautteet	44
5.3 Epävirallinen koulu	46
5.3.1 Sosiaaliset roolit	47
5.3.2 Statuskampppailu	48
5.3.3 Oppilaiden palaute	49
5.4 Fyysinen koulu	51
5.4.1 Sijoittautuminen tilassa	51
5.4.2 Äänenkäyttö	53
5.4.3 Ajan kulku	54
6 Kuvataideopetuksen merkityksistä	56
6.1 Vastauksia tutkimuskysymyksiin	56
6.1.1 Kuvataideopetukseen vaikuttavia tekijöitä	56
6.1.2 Kuvataideopetus eettisen pohdinnan välineenä	57
6.1.3 Henkilökohtainen käyttöteoria	58
6.1.4 Ajatuksia opettajankoulutuksesta	59
6.2 Tutkimuksen arviointia	60
6.3 Nykyhetki	61
Lähteet	62
Kirjallisuus	62
Internet	64
Liitteet	
Tuntisuunnitelma	
Oppilaskysely	

1 Johdanto

Olen lapsesta asti haaveillut siitä, että voin tehdä töitä taiteen parissa ja tiesin jo yläkoulussa haluavani opiskella kuvataidekasvatusta. Taiteen tekeminen on ollut minulle aina tapa ilmaista itseäni, käsitellä tunteitani ja se on saanut näkemään maailman uudella tavalla. Rakkauteni taiteeseen herätti minussa halun välittää innostukseni muille, jotta muut voisivat löytää sen, mitä taide on antanut minulle elämässä. Taiteiden ja suunnittelun korkeakouluun, kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan pääseminen, oli minulle unelmien täyttymys. Olen ollut motivoitunut opinnoistani ja kaikki oppimani on saanut minut entistä enemmän tuntemaan miten tärkeä merkitys kuvataidekasvatuksella on.

Opintoni ovat sisältäneet useita opetusharjoitteluita, joissa opettajaopiskelijoihin kohdistuu paljon paineita ja odotuksia eri puolilta, niin kuin opettajiin yleensä. Opetustilanteisiin valmistaudutaan huolella, tuntien suunnitteluun käytetään paljon aikaa, ne käydään useita kertoja läpi ohjaavan opettajan kanssa ja opiskelijat tekevät kaikkensa jotta opetus olisi mahdollisimman kiinnostavasti rakennettu, eheä kokonaisuus. Siitä huolimatta itse opetustilanteissa huomio voi kohdistua kaikkeen muuhun kuin siihen mitä opettaa. Syventävän harjoittelun opetustilanteessa koin 7-luokkalaisten kanssa, että 90% energiastani meni ryhmänhallintaan ja 10% siihen mitä oikeastaan opetan.

Opiskeluvuosina on käsitelty paljon didaktiikkaa, pedagogiikkaa, opetussuunnitelman sisältöjä ja kuvataideopetuksen ihanteita, mutta mikään ei valmista siihen mitä hektiset opetustilanteet tuovat tullessaan. Kapinallisten teinien koetellessa opetusharjoittelijaa minkä keksivät, vaeltaessa ympäri luokkaa, kiroillessa päin naamaa ja kieltäytyessä tekemästä mitään, tulee miettineeksi, mistä kuvataideopetuksessa on oikeastaan kyse. Yrittäessä saada oppilaat kuuntelemaan opetusta, huomautellessa toistuvasti puhelimen näpräyksestä, maanitellessa saamaan edes jonkinlainen tekele aikaiseksi ja nostaessa toistuvasti poisheitetty taidetyö roskiksesta, miettii, että mitä minä oikein teen työkseni. Pestessä oppilaiden pesemättä jätettyjä siveltimiä tunnin jälkeen, mieleen palaa erään tuttavani opiskeluni alkaessa lausutut sanat: ”Sulla on aika pitkä koulutus maalipurkkien pesemisestä”. Siinä hetkessä tuntuu, että hän oli oikeassa.

Opetusharjoittelun päätyttyä ja opintojen lähestyessä loppuaan, muistot palaavat aikoihin, jolloin pyrin opiskelemaan. Minulta kysyttiin pääsykokeen viimeisen vaiheen haastattelussa, että mitä taide minulle merkitsee. Silloin vastasin: ”Taide on uskoa siihen, että pieni katoava ihminen voi tallentaa yhden hetken, muiston tai unelman tavalla, joka muuttaa ihmisen sisäistä maailmaa ja sen kautta maailmaa ympärillä.” Olen koko elämäni uskonut taiteen muuttamaan voimaan, myös opiskeluvuosieni ajan, ja olin suunnitellut opetusharjoitteluni tuntikokonaisuuden sen varaan. Kuitenkin opetusharjoittelun kaoottisten tilanteiden jälkeen pääsykokeissa lausumani ylevät ajatukset tuntuvat hyvin kaukaisilta ja epätodellisilta. Henkilökohtaisten arvojeni, taidekasvatuksen ihanteiden sekä opetussuunnitelmien tavoitteiden ja opetusharjoittelun tilanteiden välillä on niin räikeä ristiriita, että hämärtyy, mitä edes opettaa, ja miksi.

Taiteen maisterin opinnäytetyöni on kvalitatiivinen, reflektiivinen analyysi, jossa on kouluetnografian piirteitä. Tutkielmassani pohditaan kuvataideopetuksen merkityksiä ja kuvataideopettajan roolia kasvattajana, syventävässä harjoittelussa toteutetun opetuskokeilun kautta. Opinnäytteessäni peilaan taidekasvatuksen henkilökohtaisia opetuskokemuksiani, kirjoittamani välittömän reflektion pohjalta, käsittelemieni kasvatuksen etiikan, kuvataiteen oppiaineen ja sosiologian teorioihin. Pyrin opinnäytetyössäni vastaamaan kysymyksiin: ”mitkä tekijät vaikuttavat kuvataideopetuksen toteutukseen opetusharjoittelukontekstissa?” ja ”mitä opetusharjoittelun kokemukseni kertovat kuvataideopetuksen merkityksistä?”. Lisäksi pyrin muodostamaan henkilökohtaisen kuvataideopettajan käyttötieteen tutkielmani teorian ja aineiston analyysin pohjalta.

Opinnäytetyöni tarkoitus on tuoda kuvataidekasvatuksen opiskelijan opetusharjoittelukokemusten pohjalta näkökulmia, jotka koskettavat kuvataidekasvatuksen opiskelijoita, kuvataideopettajia sekä muita opettajaksi opiskelevia ja opettajia. Lisäksi tutkielman tulokset antavat myös ajateltavaa kuvataidekasvatuksen sekä opettajankoulutuksen opetussisältöihin ja opetusharjoittelun järjestyksymyksiin. Koen myös tärkeäksi avata näkökulmia kuvataidekasvatuksen merkityksistä jokaisen tulevan ja nykyisen kuvataidekasvattajan työmotivaation, jaksamisen sekä kuvataiteen oppiaineen yleisen arvostuksen vuoksi.

Opinnäytetyön toisessa luvussa ”Opetuskokeilu opinnäytetyön lähtökohtana” avataan opinnäytetyön taustatekijöitä syventävässä harjoittelussa. Kolmannessa luvussa ”Etiikka kuvataidetunnilla” käsitellään kasvatuksen etiikkaan liittyviä kysymyksiä, sekä kuvataiteen oppiaineen sisältöjä ja tavoitteita, jotka ovat vaikuttaneet opettajuuteeni ja opetuskokeiluuni tiedostetulla ja tiedostamattomalla tasolla. Neljännessä luvussa ”Reflektoiva opettaja opetusharjoittelukontekstissa” käyn läpi tekijöitä opetuskokeilun 7. luokasta, reflektiosta työkaluna sekä omasta positioistani opetuskokeilun välittömän reflektion analyysissä. Viides luku ”Näkökulmia luokkahuonetodellisuudesta” on tutkimusosio, jossa analysoidaan opetuskokeilun välitöntä reflektiota. Kuudennessa luvussa ”Taideopetuksen merkityksistä” esitetään tutkielman loppupäätelmät ja vastataan tutkimuskysymyksiin.

2 Opetuskokeilu opinnäytetyön lähtökohtana

Tässä luvussa selvitetään opinnäytetyöni lähtökohtia; syventävään harjoitteluun liittyviä taustatietoja, opetuskokonaisuuteni sisältöjä sekä sosiologista näkökulmaa, jolla käsittelen opinnäytetyöni välittömän reflektion aineistoa. Lisäksi määrittelen opinnäytetyön tavoitteen muodostaa kuvataideopettajan henkilökohtainen käyttöteoria tutkielman prosessin kautta.

2.1 Syventävä harjoittelu

Opinnäytetyöni lähtökohtana on syventävän opetusharjoittelun aikana pitämäni opetuskokeilu. Tutkielmassani tarkastellaan peruskoulun seitsemännelle luokalle pitämääni tuntikokonaisuutta, joka sisälsi neljä 75 minuutin opetustuntia. Opinnäytteen ajankohtana, lukuvuonna 2016–2017, syventävä harjoittelu oli 6 opintopisteen laajuinen kurssi kuvataidekasvatuksen maisteriopinnoissa. Syventävä harjoittelu sisälsi opetustuntien seurantaa, harjoittelukoulun seminaareihin osallistumista sekä yhteensä kahdeksan 75 minuutin opetustuntia. (www.oodi.aalto.fi/a/opintjakstied.jsp?OpinKohd=1117256390.) Omien opetustuntien yhteydessä tehtiin tuntisuunnitelmat ja pidettiin tapaamisia ohjaavan opettajan kanssa. Jätän opinnäytetyössäni mainitsematta harjoittelukoulun, harjoittelun ajankohdan ja ohjaavan opettajan nimen, suojatakseni oppilaiden tunnistettavuutta. Myös oppilaiden nimet on muutettu. Harjoittelukoulullani oli automaattisesti luvat oppilaiden vanhemmilta tutkimuksen toteuttamiseen.

SOOL:in suosituksissa opetusharjoittelijoille todetaan, että opetusharjoittelut ovat yksi tärkeimpiä osa-alueita opettajaidentiteetin rakentumisessa. Harjoitteluissa opiskelijalla yhdistää opittuja tietoja ja taitoja käytännössä, kokeneen opettajan ohjauksessa. Opiskelijan tulee muodostaa harjoittelulle henkilökohtaiset tavoitteet, tiedostaa kasvatus- ja opetustyöhön vaikuttavia henkilökohtaisia ja ulkoisia tekijöitä, ja tarkastella niitä osana omaa toimintaa. Opetusharjoittelu on kokeilemista ja oppimista, minkä kautta harjoittelija kehittää omaa opettajuuttaan. Harjoittelussa on olennaista oppia asettamaan realistisia tavoitteita ja tiedostaa oman opettajaidentiteetin rakentumista. (SOOL, 2011, 4-5, 8, 12.)

2.1.1 Oppiaineet ylittävä opetuskokeilu

Alun perin olin kiinnostunut tutkimaan oppilaiden kokemuksia kuvan ja tekstin hyödyntämisestä kuvataideopetuksessa. Syventävässä harjoittelussa osallistuin oppiaineet ylittävään opetuskokeiluun, jossa tehtiin yhteistyötä äidinkielen opetusharjoittelijoiden ja Suomen Valokuvataiteen museon kanssa. Opetuskokonaisuus suunniteltiin yhdessä kahden äidinkielen opetusharjoittelijan, sekä minun ja toisen kuvataiteen opetusharjoittelijan kanssa.

Oppiaineiden välinen yhteistyöprojekti perustui Suomen Valokuvataiteen museon Poliittisen valokuvan festivaalien Ruoka-näyttelyyn sekä museon verkkosivujen historiallisten valokuvien materiaaliin. Osallistuimme äidinkielen ja kuvataiteen opetusharjoittelijoiden kanssa ohjattuun työpajaan Suomen Valokuvataiteen museolla, jossa meille esiteltiin poliittisen valokuvan festivaalien Ruoka-näyttely. Valokuva-näyttelyssä käsiteltiin ruuantuotannon eettisiä ja ekologisia kysymyksiä. Vaikuttavat valokuvat avasivat kantaottavia näkökulmia siitä mistä ruoka tulee ja mitä vaikutuksia sillä on ympäristöön eri puolilla maailmaa. (www.valokuvataiteenmuseo.fi/fi/nayttelyt/ruoka.)

Sovimme muiden harjoittelijoiden kanssa, että toinen kuvataiteen harjoittelija toteuttaisi opetus-tunnit valokuvauksen historiasta, äidinkielen harjoittelijat käsittelevät museon verkkosivujen historiallisia valokuvia sekä vastaisivat luokan museovierailusta näyttelyssä, ja minä purkaisin näyttelyn teemoja. Tuntejamme yhdistäviä punaisia lankoja olivat narratiivisuus ja empatian herättäminen. Toteutimme omat tuntikokonaisuutemme itsenäisesti sen mukaan, mitä olimme yhdessä sopineet.

2.2 Haastavien valokuvien käsittely

Ruoka-näyttelyn ravisuttavat valokuvat saivat ajattelemaan tuntikokonaisuuttani uudessa valossa. Näyttely oli rakennettu niin, että kierros aloitettiin kevyemmistä ja helpommin lähestyttävistä valokuvista, myös esteettisesti kiehtovista ja kauniista kuvasarjoista. Lopulta päädyttiin hämmäntäviin, rankkoihin ja jopa raakoihin valokuviin, jotka järkyttivät, saivat kokemaan syyllisyyttä ja voimattomuutta maailman tilanteesta. Valokuvien teemat saivat tuntemaan, että mitä ikinä syökin, joku osapuoli kärsii. Poistuessani näyttelystä, olo oli epätoivoinen ja ahdistunut. Ruoka-näyttelyn nähtyäni pohdin, että jos minä, aikuinen ihminen, koin näyttelyn valokuvat haastavina, niin miten sitten 7-luokkalaiset varhaisnuoret osaisivat käsitellä näkemäänsä.

Suomen Valokuvataiteen museon työntekijä sanoi meille työpajan opettajille, että 7-luokkalaiset ovat jo niin isoja, että heidän tulisi tietää, mistä ruoka tulee. Näyttelyssä ei kuitenkaan käsitelty ainoastaan sitä, mistä ruoka tulee, vaan valokuvat olivat jopa syyllistäviä ja provosoivia. Kyseessä ei ollut informatiivinen vaan poliittinen valokuvanäyttely, eikä näyttelyssä myöskään tarjottu mitään ratkaisuja ruoantuotantoon liittyville eettisille ja ekologisille kysymyksille. Näyttelyssä tuotiin näkökulmia aiheesta ja ratkaisut jätettiin katsojan tehtäväksi. Myös Sarasteen mukaan valokuva on aina subjektiivinen tulkinta todellisuudesta, vaikka valokuvaaja pyrkisis kuvaamaan todellisuutta autenttisesti ja totuudenmukaisesti. Dokumentaarissakin valokuvassa valokuvaaja valitsee aiheen, rajaa kohteensa ja näyttää jonkin tietyn näkökulman. Todellisuutta lähestytään aina eri tavoin, riippuen valokuvaajan asennoitumisesta aiheesta kohtaan. (Saraste 2010, 151, 156, 160, 163-164.)

2.2.1 Opetuskokeilun sisällöt

Tavoitteeni oli rakentaa opetustuntini Ruoka-näyttelyn purkamiselle kuvataiteen keinoin. Koin tärkeäksi, että oppilailla olisi mahdollisuus käsitellä näyttelyssä heränneitä kokemuksia, eivätkä haasteelliset valokuvat jäisi kalvamaan oppilaiden mieliä. Myös tutkielmani aihe muotoutui uudelleen; halusin tutkia oppilaiden näkökulmia vaikeiksi koettujen dokumentaaristen valokuvien käsittelystä kuvataideopetuksessa. Olin kiinnostunut siitä, miten oppilaat tulkitsevat vaikeita dokumentaarisia valokuvia, millaisia töitä oppilaat valitsevat itse toteuttaa valokuvien pohjalta ja miten oppilaat kokevat kuvien käsittelyn tuntikokonaisuuden aikana.

Tuntikokonaisuuteni oli tarkoitus perustua Ruoka-näyttelyn valokuvien eettisten ja ekologisten kysymysten käsittelyyn. Tuntieni kantavat teemat olivat vaikuttaminen ja empatian herättäminen. Tuntikokonaisuudessani korostui dialoginen ja kokemuksellinen oppiminen. (vrt. POPS 2014, 22-23, 492, 494.) Opetukseni sisällöt perustuivat ekologiseen näkökulmaan, sillä tunneilla tarkasteltavat valokuvat käsittelivät keskeisesti ruuan tuotannon eettisiä ja ekologisia kysymyksiä.

Tuntikokonaisuudessani lähdettiin liikkeelle näyttelyn herättämien kokemusten purkamisesta, tulkitsemalla kuvia, keskustelemalla niistä sekä oppilaiden oman työskentelyn kautta. Tavoitteeni oli myös opettaa kuvan luonnostelua, sommittelua sekä vesiliukoisten öljyliitujen käyttöä. Tuntikokonaisuudessani jatkettiin näyttelyn teemojen käsittelyllä tulkitsemalla kuvia sekä oppilaiden oman työskentelyn kautta, toteuttamalla niistä kantaaottava juliste, joka sai olla myös mainos tai vastamainos. Tehtävät muodostivat kokonaisuuden, jossa oppilaat saivat käsitellä näyttelyn aiheita omakohtaisesti.

2.2.2 Eettisyyden teemasta eettisyyteen luokassa

Huomasin pitäessäni oppitunteja, että voimavarani keskittyivät eniten ryhmänhallintaan ja kasvatustilanteisiin, kun taas itse opetettava asia jäi taka-alalle. Koin haastavaksi pitää oppitunteja niin suurista eettisistä ja ekologisista aiheista, kun en tuntenut oppilaita hyvin, eivätkä he olleet tottuneet minuun opettajana. Minun ja oppilaiden välillä ei ollut luottamussuhdetta keskustella syvällisistä kysymyksistä, jolloin koin vaikeaksi käsitellä haastavia valokuvia, samalla kun opettajuuttani koetellaan vierailevana opetusharjoittelijana.

Oppitunneilla käytyjen keskustelujen perusteella oppilaat kokivat valokuvat haastavina ja jopa ahdistavina. Haasteelliset valokuvat vaikuttivat mahdollisesti myös luokan dynamiikkaan ja siihen, miten oppilaat käyttäytyivät opetustilanteissa. Kallio-Tavinin mukaan taidekasvatuksen keskeinen tavoite on auttaa oppilaita kysymään kysymyksiä, jotka johtaisivat demokraattisemman ja oikeudenmukaisemman yhteiskunnan luomiseen. Nykynuoriso ei kuitenkaan koe poliittista ajattelua ja yhteiskunnallista aktiivisuutta houkuttelevana, koska he ovat syntyneet `valmiiseen` maailmaan, jolloin he luottavat hyvinvoivaan yhteiskuntaan. (Kallio-Tavin 2015, 28.)

Myös Suominen sanoin luonnonsuojeluun sitoutuminen ja oman elämän parantaminen, jonka pitäisi olla kasvatuksen päämäärä, edellyttää epäitsekästä toimimista. Tämän valinnan mukaan toimiminen saattaa tarkoittaa luopumista ylellisistä ja mukavista etuoikeuksista. (Suominen 2015, 256.) Muutamissa puheenvuoroissa eettisistä ja ekologisista aiheista kiinnostuneet oppilaat ilmaisivat neuvottomuuttaan ruuantuotantoon liittyvien kysymysten äärellä, kun asiaan ei näyttänyt olevan mitään ratkaisua. Oppilaiden hämmennys valokuvien aiheista saattoi näyttäytyä haluna ohittaa aihe puuhailemalla jotain ihan muuta tai vitsailla tunnelman keventämiseksi. Tiettyjen oppilaiden kohdalla haluttomuus työskennellä tai raivon puuskat voivat myös kertoa siitä, että aiheet tuntuivat vaikeilta tai ahdistavilta.

Kirjoitin opetuskokeiluni aikana muistiinpanoja ja teetin oppilaille kirjallisen kyselyn viimeisellä oppitunnilla. Kirjoitin muistiinpanojeni pohjalta välittömän reflektion, jossa kuvailen tuntien tapahtumia, ja kokosin siihen myös ohjaavan opettajani sekä tuntejani seuranneiden opetusharjoittelijoiden palautteet. Tarkastellessani välitöntä reflektiota opetusharjoittelun jälkeen, huomasin, että huomioni oli tuntien kuvauksissa kiinnittynyt eniten kanssakäymiseen oppilaiden kanssa, eikä niinkään siihen, mitä opetin. Tarkoitukseni oli tutkia eettisyyttä kuvataiteen opetussisältöjen kautta, mutta kirjoittamani välitön reflektio sai minut kiinnostumaan eettisyydestä opetuskokeilun tapahtumissa sekä omassa toiminnassani. Opetuskokeiluni tuntisuunnitelmien ja luokkahuonetodellisuuden välinen ristiriita herätti minussa halun pureutua siihen, mitkä tekijät vaikuttavat eettisyyteen kuvataideopetuksen käytäntöjen tasolla.

2.3 Sosiologinen näkökulma

Opinnäytetyöni reflektio on kirjoitettu suurimmaksi osaksi henkilökohtaisesta näkökulmastani, minkä vuoksi tukeudun aineistoni analyysissa Petri Pajun ja Tommi Hoikkalan (2013, 2011) sosiologiseen näkökulmaan koulumaailman todellisuudesta. Opinnäytetyöni keskeisiä lähteitä ovat Hoikkan ja Pajun kouluetnografiseen tutkimukseen perustuvat teokset Apina pulpetissa (Hoikkala & Paju 2013) ja Koulua on käytävä (Paju, 2011). Teoksissa tarkastellaan oppimisen sosiaalisia ulottuvuuksia, liikutaan nuorisokulttuuri koulussa-teemoissa, kytkettynä luokan ryhmäprosessien ja yhteisöllisyyden kysymyksiin. Tutkimus kommentoi perinteistä pedagogiikkaa ja kasvatustieteitä.

Tutkimus perustuu oletukseen, ettei lasten ja nuorten ryhmäprosessien sekä nuorisokulttuurin kysymyksiä huomioida opettajainkoulutuksessa. Tämä koskee erityisesti aineenopettajia sekä ainedidaktiikkaa, jota yleensä pidetään pedagogisten opintojen ytimenä. Yhteisöt ovat kasvun kehiä, joissa lapset ja nuoret toimivat itsekseen, toisten samanikäisten kanssa, aikuisten ohjaamina, ja myös irrallaan siitä kaikesta. Jos halutaan ymmärtää yhteisöjen toimintaa syvällisemmin, tulee tarkastella näiden systeemien erilaisia tasapainoprosesseja ja dynamiikkoja. Kehät ovat myös kasvuyhteisöjä, joissa kohdataan aikuistumisen haasteita sekä työestetään niitä vertaisryhmän kanssa eri tavoin. (Hoikkala & Paju 2013, 14-15.)

2.3.1 Virallinen epävirallinen ja fyysinen koulu

Jaottelen reflektion pohjalta nousevat teemat Hoikkalan ja Pajun tutkimuksia mukaillen viralliseen, epäviralliseen ja fyysiseen kouluun. Viralliseen kouluun kuuluvat opetussuunnitelmat, viralliset asiakirjat, opetusmenetelmät, oppikirjat sekä myös opetustoiminta ja sen ympärille rakentuva luokkahuonevuorovaikutus. ”Opetusta, pedagogiikkaa ja didaktiikkaa tutkitaan ja analysoidaan omissa traditioissaan”. Opetussuunnitelmat ja tuntikehykset määräävät mitä opetetaan ja kuinka paljon, - virallinen koulu luo omanlaisensa järjestyksen kouluun. Suomalainen koulu on olemukseltaan virallinen voimassaolevan oppivelvollisuuden takia. Hoikkalan ja Pajun mukaan ”virallinen koulu” on opetusta ja suunnitelmia, mutta myös yksi näkökulma koulussa tapahtuvan toiminnan tarkasteluun. (Paju 2011, 18.)

Hoikkalan ja Pajun teorian mukaan ”epävirallinen koulu tarkoittaa epävirallista vuorovaikutusta oppitunneilla ja niiden ulkopuolella”. Epävirallisen koulun näkökulmasta opettajien yritykset opettaa ovat häiriötekijöitä oppilaiden arjessa. Epävirallisen koulun jako tulee sisälle luokkaan oppilaiden välille ja suhteessa opettajaan. Koulun ja luokan oppilaat ovat vertaisryhmä, sillä he ovat iältään ja asemaltaan suuri piirtein yhdenveroisia. Oppilaita yhdistäviä ominaisuuksia on, että he ovat ja tahtovat olla erilaisia ja yksilöllisiä. He käyttävät itsensä erottamisessa ja toisensa luokittelussa kategorioita, jotka lainataan myös suhteessa viralliseen kouluun. ”Epävirallinen koulu on myös nuorisokulttuuria ja nuorisolle tyypillistä toimintaa koulun puitteissa.” ”Virallinen ja epävirallinen koulu arvioivat yksittäistä nuorta ja oppilasta.” Joissain tapauksissa onnistuminen tietyssä suorituksessa antaa tunnustusta sekä virallisessa että epävirallisessa koulussa. Monissa tilanteissa menestys yhdellä puolella on takaisku toisella. (Paju 2011, 20- 21.)

Fyysisellä koululla tarkoitetaan koulun fyysisiä puitteita, ihmisten ruumiillisuutta sekä koulun aika-tila-järjestyksiä, jotka luokittelevat, erottelevat ja tekevät massat hallittaviksi. Koulussa toiminnot ovat säädeltyjä monista syistä, sillä koulun organisointi perustuu massojen hallintaan. Fyysiseen kouluun kuuluu olennaisesti sijoittuminen luokkaan ja kouluun. On merkittävä näkökulma, miten sijoittuu tilaan. Oppilaan näkökulmasta oppilas voi istua edessä, takana tai keskellä, mikä merkitsee toisten selkien katselua tai toisten katseen kohteena olemista. Fyysisillä koulun paikoilla on yhteys sosiaalisen tilan positioihin. (Paju 2011, 22-23.) Hoikkalan ja Pajun jaottelu tarjosi työvälineitä, joiden avulla pyrin irtautumaan opettajan ja oppiaineen tavoitteiden näkökulmasta ja jatkamaan aineiston reflektointia oppilaan kokemuksen näkökulmasta.

2.4 Henkilökohtainen käyttöteoria opinnäytteen tavoitteena

Tavoitteeni on muodostaa opinnäytetyöni prosessin kautta kuvataideopettajan henkilökohtainen käyttöteoria, joka rakentuu opinnäytteessä käsiteltävien teorioiden, erilaisten näkökulmien ja käytännön kokemuksen pohjalta. Stenbergin mukaan opettajan ammatillisen identiteetin ydin on opettajan henkilökohtainen käyttöteoria, se ammatillinen viitekehys, joka ohjaa opettajan työtä. Opettaja rakentaa käyttöteoriaansa omien henkilökohtaisten kokemustensa ja tulkintojensa pohjalta. Käyttöteoria on dynaaminen, se muuttuu ajan kuluessa, uusien kokemusten myötä. Käyttöteoriaan on usein vaikea päästä käsiksi suoraan, koska se on usein hiljaista tietoa, joka ei ole tiedostettua. (Stenberg 2011, 27.)

Oman henkilökohtaisen opetuksen käyttöteorian tiedostaminen, aktiivinen työstäminen ja tietoinen reflektointi tuovat selkeyttä opetustyöhön. Oman persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tiedostaminen antaa opettajalle kuvan siitä, miksi hän toimii niin kuin toimii, mikä auttaa myös jaksamaan opetustyössä. Tämä tuo selkeyttä ja auttaa opettajaa perustelemaan itselleen ja muille mitä hän ottaa opetukseensa, mitä jättää pois, miten erottaa olennaiset asiat epäolennaisista ja suunnittelemaan opetuksensa sen mukaan. (Stenberg 2011, 28-29.)

2.4.1 Laadullinen tutkimus kohti uutta ymmärrystä

Opinnäytetyöni perustuu laadullisen tutkimuksen lähtökohdalle, jossa pyritään synnyttämään uudenlaista ymmärrystä jostakin ilmiöstä. Laadullisen tutkimuksen mukaisesti opinnäytteeni aineistonkeruuni on sisältänyt havainnointia, omakohtaisia muistiinpanoja ja muuta tarkoitusta varten tuotettua kirjallista materiaalia. Opinnäytteessäni korostuu tutkielman vaiheiden; aineistonkeruun, analyysin ja tulkinnan kietoutuminen yhteen. Tutkielmassa keskitytään laadullisen tutkimuksen mukaisesti harkinnanvaraiseen otantaan ja aineistolähtöiseen analyysiin, jossa teoria rakennetaan empiirisestä aineistosta lähtien (vrt. Eskola & Suoranta, 1998, 15-16, 18-19).

Varton mukaan laadullisessa tutkimuksessa tiedostetaan ihmisen erityislaatuisuus ja huomioidaan, että tutkija ja tutkittava ovat kietoutuneet samaan merkitysten kokonaisuuteen. Tämä tietoisuus tulee esiin kaikilla tutkimuksen tasoilla ja kaikissa vaiheissa; tutkimuskysymysten asettelussa, tutkielman prosessissa ja tutkimustulosten muodostamisessa. (Varto 2005, 15.) Eskolan ja Suorantan mukaan laadullisessa tutkimuksessa tuotetaan tietoa subjektiivisen näkökulman kautta, jolloin myös tutkijan asema korostuu. Opetuskokeiluni sisälsi osallistavaa havainnointia, sillä toimin opettajana ja samalla seurasin tuntien tapahtumia. (Eskola & Suoranta, 1998, 14, 20.)

Opinnäytteeni tutkimuskysymykset nousevat elämäkäytännöistä, ja tutkijana pohdin tutkimuksen merkitystä elämälle ja inhimillisille käytännöille. Katson että kuulun samaan todellisuuteen tutkittavan ilmiön kanssa, jolloin näen tutkimustyön osallistavana toimintana, jolla on vaikutusta useille eri tahoille. Tutkimustyön päämääräni on rikastaa inhimillistä olemassaoloa, syventää ymmärrystä maailmasta ja itsestäni, jolloin tutkimuksella on syvä eettinen merkitys inhimillisen toiminnan arvottajana. Laadullisen tutkimuksen kohteena on elämiss maailma, merkitysten kokonaisuus, joka muodostuu tutkimuksen kohteista; yksilön, yhteisön, sosiaalisuuden ja arvotodellisuuden välisestä vuorovaikutuksesta. (vrt. Varto 2005, 17, 28.)

2.4.2 Toiminnan tiedostaminen

Tulkinnat maailmasta ja itsestä ohjaavat yksilön toimintaa tietoisesti ja tiedostamatta. Se, kuka ihminen on, määräytyy sen kautta, mitä hän pitää hyvänä, itseisarvoisena, tärkeänä, merkittävänä ja tavoittelemisen arvoisena. Stenberg siteeraa Hamachekia toteamalla, että tietoisesti opetamme, mitä tiedämme ja alitajuisesti opetamme sitä, keitä me olemme. Kaikki pedagogiset valinnat opettajan työssä pohjautuvat hänen henkilökohtaisiin arvoihinsa ja uskomuksiinsa. (Stenberg 2011, 19-20.) Pullisen ja Mertan mukaan kaikki ominaisuudet joita käytämme määrittelemään itseämme muovaavat yksilöllistä identiteettiämme. Kuitenkin identiteetillämme ei ole pysyvää muotoa, jokainen meistä määrittää uudelleen identiteettiään eri aikoina ja eri tilanteissa. Identiteettimme on jatkuva muuntumisen ja ehkä jopa kehityksen tila. (Pullinen & Merta 2015, 84.)

Ahosen mukaan ammattitaitoisen opettajan tulee kehittää tietoisuutta omista tulkinnoistaan, motiiveistaan ja tunteittensa ohjaavasta vaikutuksesta. Jokainen ihminen toimii omien tulkintojensa varassa ja opettaja tekee työssään huomaamattaan havaintoja oppilaistaan. Havaintoihin liitetään tiedostamattomasti oletuksia ja tulkintoja, jotka perustuvat ihmisen aiempaan tietoon. Havainnot, oletukset ja tulkinnat saavat aikaan tunnetiloja, jotka määrittävät sitä, miten ihminen suhtautuu tilanteeseen tai toiseen ihmiseen. Opettajan työn luonteeseen kuuluu tiettyjen tilanteiden toistuminen, jolloin aiemmat kokemukset voivat voimakkaasti ohjata opettajan asennoitumista. Opettajan ammattitaitoon kuuluu kohdata jokainen oppilas yksilönä ja on tärkeä ammattieettinen kysymys tiedostaa, mikä vaikuttaa opettajan omaan käyttäytymiseen (Ahonen 2002, 66-67.)

Värrin mukaan kasvattajalta tarvitaan hermeneuttista asennoitumista: oman esiyymmärryksen analyysia ja kasvatettavan maailmasuhteen tulkintaa, jotta hyvän elämän ja kasvun arvioinnin kriteerit toteutuisivat. Kasvatuksen laatu ja kasvatettavan vapaus riippuvat kasvattajan merkityssuhteiden laadusta, sekä erityisesti hänen ihmiskäsityksestään ja maailmankuvastaan. Viisas kasvattaja ymmärtää oman maailmankuvansa suhteellisuuden ja suhtautuu joustavasti kasvatettavan vastauksiin ja yhteiseen maailmaan, jonka perusteella niitä tulkitaan. Jokaisella kasvattajalla on kasvatuksellisen orientoitumisensa lähtökohtana oma merkityssuhteiden avoin ja elävä kokonaisuus, jonka merkityksellinen jäsen kasvatettava on. (Värri 1994, 58.)

Stenbergin mukaan opettajan henkilökohtainen käyttöteoria muodostuu itselle keskeisistä uskomuksista, joiden puitteissa kyse ei ole vain ”minun opetustyöstäni”, vaan siinä huomioidaan oppilaan näkökulma. Opettajan tulisi ilmentää käyttöteoriaansa omassa opetuksessaan. Käyttöteoriassa merkityksellistä on opettajan ja opetettavan sisällön välinen suhde, opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde, sekä opettajan suhde oppilaan ja opetettavan sisällön väliseen suhteeseen, eli didaktinen suhde. Käyttöteorian toimiessa työn lähtökohtana, se vapauttaa opettajan tekemään työtään ammatillisesti ja luovasti. Käyttöteoria on ammattiympeyttä, jonka varaan perustaa opetuksena yhteiskunnan muutosten, kasvavien haasteiden ja ristiriitaisten paineiden keskellä. (Stenberg 2011, 33-37.)

Ahosen sanoin: ”Eettisesti kestävien ratkaisujen aikaansaamiseksi jokaisen ammattilaisen tulee pyrkiä mahdollisimman tietoiseen toimintaan”. Omien ratkaisujen kestävyyttä on mahdollista tarkastella moraalien ja etiikan kannalta, kun oivaltaa, että teot syntyvät pyrkimyksistä. Opettajan on hyvä tarkkailla itseään siitä näkökulmasta, millaisia sosiaalisia tilanteita hän pyrkii toistamaan ja mitä välttämään (Ahonen 68, 2002). Opettajan ammatilliset ja eettiset haasteet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään, jolloin käytännön työn ammatillinen ja moraalinen ajattelu muodostavat yhdessä käytännön tiedon (Tirri 28, 2002). Pullinen & Merta siteeraavat Stuart Hallia lausumalla, että ehkä kysymys ei ole siitä keitä me olemme tai mistä tulemme, vaan keitä meistä tulee, miten ilmaisemme itseämme ja mikä vaikuttaa siihen miten ilmaisemme itseämme. Oman opettajuuden reflektointi on ammatillisen kehityksen edellytys. (Pullinen & Merta 2015, 96).

3 Etiikka kuvataidetunnilla

Tässä luvussa avaan kuvataideopetuksen arvopohjaani, joka on ohjannut tiedostetulla ja tiedostamattomalla tavalla ajatteluani ja toimintaani opinnäytetyön opetuskokeilussa. Käsittelen omaksuamani kuvataideopetuksen arvopohjaa koulumaailman etiikan sekä kuvataiteen oppiaineen näkökulmasta. Koulumaailman etiikkaan liittyvät kysymykset siitä, mitä on hyvä kasvatus sekä millainen on hyvä opettaja. Kuvataiteen oppiainetta tarkastellessa käyn läpi peruskoulun opetussuunnitelman perusteita sekä kuvataidekasvatuksen oman alamme tutkijoiden näkemyksiä koulun kuvataidekasvatuksen tavoitteista. Luvussa tarkastellaan kasvatuksen etiikkaa, sekä taidekasvatuksen teoriaa, jotka ovat muotoutuneet osaksi kuvataideopettajan identiteettiäni.

Kuvataideopettajaksi opiskelevat ovat useimmiten pedagogisesti orientoituneita ja valinta tulla opettajaksi on ollut tietoinen. Pullisen ja Mertan mukaan opiskelijoiden identiteetti on vaihteleva ja avoin vaikutteille taidekasvatuksen opintojen aikana, jolloin opiskeltavat asiat vaikuttavat ammatilliseen rakentumiseen. (Pullinen & Merta 2015, 94-95.) Osa ammatillisesta arvopohjastani on ollut luontaisesti osa minua, tai karttunut omien koulu- ja opettajakokemusteni myötä intuitiiviseksi tiedoksi. Suurimman osan luvussa kuvailemistani näkemyksistä olen omaksunut kuvataidekasvatuksen opintojeni aikana. Tapa, jolla kuvaan ja määrittelen arvopohjaani, on saanut muotonsa opinnäytetyön prosessini aikana - tai sitten se on ollut hiljaista tietoa, jota on puettu nyt sanalliseen muotoon.

Opetuskokeiluni reflektion kuvauksissa tulee esiin jatkuvasti tilanteita, jossa kohtaan opetusharjoittelijana dilemmoja kuvataiteen oppiaineen sisällöllisten tavoitteiden ja kasvatuksen tavoitteiden välillä. Opetustapahtuman kuvaukset painottuvat minun ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, jossa tasapainoilin oppiaineen ohjauksen ja kasvattamisen häilyvässä välimaastossa.

3.1 Koulumaailman etiikka

Koulumaailman etiikka-luvussa käsittelen opetukseen ja opettajuuteen liittyviä arvojani, jotka juurtavat paljon perinteisistä kasvatuksen käsityksistä, mutta myös nykyisestä kasvatuksen keskustelusta. Koulumaailman etiikan keskeisiä lähteitäni on Riitta Sarraksen toimittama *Etiikka koulun arjessa* -kirjoituskokelma (2002), Katariina Stenbergin *Riittävän hyvä opettaja* (2011) sekä eri kirjoittajien näkökulmat Mira Kallio-Tavinin ja Jouko Pullisen toimittamasta teoksesta *Conversations on Finnish Art Education* (2015).

3.1.1 Kasvatuksen eettisyydestä

Tässä alaluvussa avaan kasvatuksen eettisyyteen liittyviä arvojani. Opinnäytetyöni opetuskokeilussa olin valmistautunut opetustunteihini hyvin, seurannut opetettavaani luokkaa ja suunnitellut huolellisesti opetuksen oppiainesisällöt, tehtävät ja menetelmät. Minua ei kuitenkaan oltu valmistettu, enkä ollut varautunut kasvatuksellisten tilanteiden haasteellisuuteen kohdatessani oppilaita. Tuntikuvauksissani kiinnitin huomion kuitenkin eniten juuri kanssakäymiseen oppilaiden kanssa, ryhmänhallintaan, kurinpitoon, ohjaamiseen ja keskusteluihin. Oppituntien tilanteita on usein mahdollista ennakoida, ja tilanteisiin on reagoitava nopeasti.

Minulla oli vilpittömän halu toimia oppilaiden parhaaksi, mutta en aina tiennyt, mikä olisi oikea tapa menetellä missäkin tilanteessa. Etiikka-koulun arjessa-kirjan artikkelit kertovat opetuskokeiluni tavoin tapauksista, joissa ei ole tiettyä oikeaa tapaa toimia. Valmiita vastauksia nopeisiin tilanteisiin on erittäin vähän ja tilanteiden ristiriitaisuus tekee oikean suunnan hahmottamisen vaikeaksi. (Kivimäki 2002, 138-141; Niemi, 2002, 126.) Suurin osa tekemistäni ratkaisuista olivat intuitiivisia, ja näiden valintojen taustalla ovat aina opettajan omaksumat tiedostetut tai tiedostamattomat arvot (Tirri, 2002, 23).

Moraalisubjektiksi kasvaminen

Stenberg esittää suomalaisen kasvatusajattelijan J.A.Hollon ajatuksen, että opettajien tulisi saattaa lapsi kasvamaan kohti hyvää elämää. Samaistun tähän ajatukseen, että kasvatuksen ja opetuksen päämääriin kuuluu inhimillisen kasvun tukeminen, jotta ihmisellä on mahdollisuus tulla siksi ihmiseksi, joka hän on. Opettajan perimmäinen tehtävä on toimia niin, että oppilas saisi ”mahdollisimman hyvät eväät matkalleen maailmassa”. Opetuksen tulisi pyrkiä siihen, että ”oppilaasta kasvaisi oman elämänsä vastuullinen päähenkilö, jolla on moraalitietoa kohdallaan.” (Stenberg 2011, 11.)

Eettisyys opetustyössä vaatii ottamaan kantaa siihen, mitä on hyvä elämä, jota kohti lapsi tai nuori saatetaan kasvamaan. Opettaminen on aina moraalista toimintaa, koska se edellyttää näkemystä siitä, mikä on oikeaa ja väärää, ja koska siinä ollaan tekemisissä sen kanssa, keitä me olemme ja mitä meistä tulee. Kasvatus ja opetus ovat aina arvosidonnaisia. (Stenberg 2011, 12-13, Tirri, 2002, 30, Uusikylä 2002, 10-12, Värri 1994, 58.)

Oma taidekasvatusnäköykseni perustuu kristilliseen maailmankuvaan ja humanistiseen ihmis käsitykseen. Uskon, että jokainen ihminen on Jumalan kuvaksi luotu, ainutlaatuinen ja arvokas yksilö, jolla on suuri tarkoitus tässä maailmassa. Näen, että kaikilla ihmisillä on älykkyyttä, luovuutta, kykyjä ja valinnanvapaus. Ajattelen, että ihminen on biologinen, sosiaalinen ja psyykkinen kokonaisuus. Ihmisen perimä ja biologia vaikuttavat siihen millaisia luontaisia fyysisiä ja temperamentin ominaisuuksia hänellä on, kun taas sosiaalinen ympäristö, perheen kasvatus ja ystävien vaikutuspiiri

muovaavat persoonaa ja ympäröivä kulttuuri on perusta arvomaailmalle. Kuitenkin ajattelen, että yksilö voi itse tietoisilla valinnoillaan vaikuttaa omaan persoonallisuuteensa ja muuttaa elämänsä suuntaa, mikä on juuri moraalisubjektiksi kasvattamista.

Ihmiskäsitykseni heijastuu myös opetukseni tavoitteisiin. Kaiken opetuksen tulisi mielestäni tukea yksilön kehitystä siksi ihmiseksi, joka hän todellisuudessa on, ja millainen hän parhaillaan voisi olla. Jokaisella ihmisellä on tarve tulla rakastetuksi ja nähdyksi. Kuvataideopetuksessa voidaan tarjota ihmiselle mahdollisuus ilmaista itseään ja tulla nähdyksi visuaalisuuden kautta. Kasvatettavan hyvän elämän, vastuuseen kasvaminen ja itseksi tuleminen ideaalit saavat eettisen merkityksensä tukieksamme kasvatettavan itseytymistä. Maailma on yhtä lailla mysteeri kasvatettavalle kuin kasvat-tajallekin, vaikka kasvattajalla on enemmän elämäkokemusta. Kasvatuskäsitykset konkretisoituvat ja elävät kasvatussuhteessa, jossa niiden tulisi edistää kasvatettavan yksilöllisyyttä. (Värrin 1994, 58; Stenberg 2011, 12; Uusikylä 2002, 13.)

Värrin mukaan kasvatuksen tärkein tehtävä on ihmisen sivistäminen moraalisubjektiksi. Oppilas tulisi nähdä ihmisenä, jonka mieli on avoin kasvamaan itsenäiseksi persoonaksi, luovaksi kyseen-alaistajaksi ja viisauden etsijäksi. (Värrin 2007, 70.) Meidän tulisi kasvattaa tasapainoisia persoonal-lisuuksia, sillä sivistynyt ihmiskunta perustuu enemmän moraalin tasoon kuin tuotantokykyyn. (Uusikylä 2002, 20). Eettisen kasvatusajattelun keskiössä on yksilöllisiä valintoja tekevä ja omaa arvomaailmaa rakentava oppilas. Moraalisubjektiksi kasvamisen ydin on ideaalissa, jossa yksilön hyvä on sopusoinnussa yhteiskunnan hyvän kanssa niin, että subjektiivisen ja objektiivisen kasvatuk-sellinen kohtaaminen uudistavat ja kehittävät demokraattista yhteiskuntaa (Värrin, 2002, 58; 2007, 70-71.)

Kasvatusvastuu

Vehviläisen mukaan auktoriteetin käsitteen voi suomentaa ”arvovallaksi”, eli vallaksi joka nojaa arvoon. Arvovallan toimiminen edellyttää että ihmiset ymmärtävät ne arvot joihin valta perustuu. (Vehviläinen, 2015, 127.) Auktoriteettina oleminen ei ole kuitenkaan asema tai ominaisuus joka joillakin on ja joillakin ei ole. Koulussa auktoriteetti pitää ansaita jokaisen uuden ryhmän kohdalla ja yhä uudelleen.

Värrin mukaan kasvatuksessa täytyy joskus ohjata, estää tai jopa pakottaa, vaikka dialogisuuden ideaalia noudatettaisiinkin. Joskus kasvattajan on täytyy asettaa rajat ja toimia vastoin hänen tah-toaan kasvatettavan omaksi parhaaksi. Hyvän elämän ja hyvän kasvatuksen ideaalit konkretisoituvat vapauden ja pakon rajanvedossa, kun kasvattaja joutuu tekemään kasvatettavan puolesta valintoja. Orientoinnin tavat aktiivisesta ohjaamisesta välittävään vapauden sallimiseen tulisi perustua kasva-tuksen pääperiaatteeseen: kasvun auttamiseen ja rohkaisemiseen. (Värrin 1994, 58).

Olen samaa mieltä Kallio Tavinin kanssa siitä, että opettajan vastuu on auttaa oppilaita kehittämään kriittistä ymmärrystä yhteiskunnan muuttamiseksi. Samaan aikaan koulu on paikka jossa mukaudutaan tämänhetkiseen yhteiskuntaan. Kasvatus ei todellisuudessa tapahdu ilman vastustusta ja ilman vastustusta oppilaasta tulee vain objekti. Kouluissa oppilaat oppivat toimimaan ja kohtaamaan erilaisten ihmisten kanssa, joilla on erilaisia käsityksiä kuin heillä itsellään. Oppilaiden tulee oppia ajattelemaan itsenäisesti, olemaan kriittisiä vallanpitäjiä kohtaan. (Kallio-Tavin 2015, 29-30.) Suomen mukaan kaiken kasvatuksen päämäärä on luoda oikeidenmukaisia kulttuureja ja yhteiskuntia ja tehdä töitä kohti kaikkien ihmisten tasa-arvoista kohtelua. Tähän oletukseen sisältyy yhteiskunnallinen, kulttuurinen ja institutionaalinen demokratian tavoite. (Suominen 2015, 255.)

Opettajalla voi tahtomattaankin olla hyvin suuri myönteinen tai kielteinen vaikutus oppilaiseen, minkä takia on todella tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millaisen roolimallin heille antaa. Itse uskon opetuksessa esimerkin voimaan: hyvä esimerkki opettaa paremmin kuin mikään muu. Uusikylän mukaan oppilailta ei voi edellyttää moraalisaäntöjen kunnioitusta, elleivät opettajat ole lapsille myönteisiä auktoriteetteja. Tarvitaan kypsiä ja turvallisia kasvattajia, jotka ymmärtävät järjen, tunteen ja kehon merkitys ihmisen kehityksessä, näyttämään suuntaa ja toimimaan malleina (Uusikylä 2002, 10, 21.) Opettajan tehtävä on eettisten arvojen opettaminen myös omalla käytöksellään (Ahonen 2002, 73). Erityisesti lasten ja nuorten kohdalla on tärkeää olla luotettava aikuinen, joka toimii johdonmukaisesti, sillä opettaja voi olla joskus ainoa turvallinen aikuinen oppilaan elämämpiirissä.

3.1.2 Eettinen opettaja

Tässä osiossa pohdin eettiseen opettajuuteen liittyvää arvopohjaani. Stenbergin mukaan eettisen opettajan tulee tuntea oma persoonallinen identiteettinsä; kuka minä olen. Sen lisäksi hänen tulisi olla tietoinen ammatillisesta identiteetistään; kuka minä olen opettajana, koska se ohjaa opettajan pedagogista päätöksentekoa hänen työssään. (Stenberg 2011, 27.)

Opetuskokeiluni sekä aiempien opetusharjoittelu- ja opettajansijaisuuskokemusteni aikana olen tuntenut opettajan työhön liittyvät moninaiset haasteet, ristiriitaiset odotukset ja monelta eri taholta kasautuvat paineet. Opettajan identiteetin eheyttä ja voimavaroja koetellaan häneen kohdistuvilla haasteilla, ristipaineilla ja koulun kehittämisvaatimuksilla (Ahonen 2002, 67). Pohtiessa, mikä opettajan työssä on olennaisinta, koulun toimintaa tulee katsoa kauaskantoisten päämäärien saavuttamisen näkökulmasta, jotta oppilaat saisivat valmiuksia kantaa vastuuta ja oppia ohjaamaan omaa elämäänsä (Niemi, 2002, 137).

Pedagoginen rakkaus

Stenberg viittaa Simo Skinnariin, sanoessaan, että eettisen opettajuuden ydin muodostuu aidosta kiinnostuksesta - rakkaudesta, oppilaita ja totuutta kohtaan. Uskon myös siihen, että opettajan tulee vahvan aineenhallinnan lisäksi kohdata oppilaat rakastavasti ja sen kautta kutsua oppilaat etsimään elämän tarkoitusta. Pedagogista rakkautta on nähdä kasvatettava kokonaisuutena, eikä ominaisuuksien summana. Jokainen oppilas tulisi nähdä ainutlaatuisena yksilönä, joka on hyvä juuri sellaisena kuin on. Rakkaudessa kasvatuksessa nähdään kasvatettavan mahdollisuus kehittyä ja potentiaali siitä, mikä hänestä voi tulla, kun oppilaan ihmisyyden ydin tuodaan esiin. (Stenberg, 2011, 13.)

Aristoteleen *phronesis*-käsitteellä tarkoitetaan käytännöllistä viisautta, kykyä nähdä, mikä on ihmiselle hyväksi ja mikä ei, ja miten toimia missäkin tilanteessa. Stenberg käyttää *phronesis* kuvaamaan opettajan autenttista läsnäoloa tilanteissa, mitä tarvitaan pedagogisen rakkauden toteutumiseksi. *Phronesis* voi kertoa myös opettajan sensitiivisyydestä tulkita oppilaan eleitä, puhetta ja käytöstä, ja aistia mitä tunteita tai syitä niiden takana on. Lisäksi hienotunteinen opettaja tunnistaa rajansa ja on tietoinen, miten ja milloin voi astua johonkin tilanteeseen ja milloin taas ottaa etäisyyttä. Tahdikkaalla opettajalla on moraalinen intuitio. (Stenberg, 2011, 13-14.)

Stenberg puhuu Max van Manenin (2003) *Tone of teaching*-teoksessa esitetystä jatkumosta, jossa pohditaan hienotunteisen opetuksen luonnetta. Opettajan kuuluu liikkua pedagogisessa suhteessaan oppilaaseen eri etäisyyksille. Jatkumon toisessa päässä opettajan tulee katsoa oppilasta läheltä ja rakkaudella, kuten äiti tai isä. Opettaja ei kuitenkaan ole oppilaan vanhempi, vaan hänellä on myös yhteiskunnallinen kasvatusvastuu. Sen takia opettaja joutuu katsomaan oppilasta myös kauempaa, suhteessa muihin oppilaisiin ja nähdä selvästi oppilaan mahdollisuudet ja rajoitukset. Ammattitaitoinen opettaja osaa liikkua tällä lähentymisen ja etääntymisen jatkumolla toimiakseen oppilaan parhaaksi. (Stenberg 2011, 14.)

Itse haluan olla oppilailleni ihminen, jota voi lähestyä helposti. Osoitan oppilailleni että välitän ja olen kiinnostunut heistä ja pyrin aitoon dialogiin heidän kanssaan. Kuitenkaan opettaja ei voi olla pelkästään oppilaan kaveri, vaan hänen on oltava auktoriteetti, koska hänellä on vastuu opetustilanteesta. Opettajan tehtävä on puuttua esimerkiksi opetustilanteen häiriötekijöihin, koska silloin oppilaiden on vaikeaa keskittyä opetettavaan asiaan. Lähtökohtaisesti haluan olla oppilailleni ystävällinen, mutta tarpeen vaatiessa olen tiukka. Kasvatuksessa pidän rakkautena, että asettaa turvalliset, oppilaiden etujen mukaiset rajat. Yritän pitää yllä työrauhaa osana opetustani. Uskon että hankalakin oppilas voi muuttaa käytöstään jos häntä kohtelee hyvin ja jaksaa olla kärsivällinen häntä kohtaan.

Oppilaan oppimisen ja henkilökohtaisen kasvun tukeminen on opettajan ammatin keskeinen tehtävä (Tirri 2002, 25). Opettajan moninaisten roolien joukossa sosiaalisen näkökulman korostuminen tuo mukanaan uusia vaatimuksia. Tarvitaan entistä enemmän ammatillisia valmiuksia ja inhimillistä herkkyyttä huomioida oppilaan elämän kokonaistilannetta. (Ahonen 65, 2002.) Phro-

nesis, oppilaiden todellinen kohtaaminen ja autenttinen läsnäolo on mahdollista vasta, kun opettaja on kohdannut ensin itsensä, ja hän on tietoinen omasta identiteetistään; kuka minä olen, mistä olen tullut ja mihin olen menossa (Stenberg 2011, 15.)

Arvokasvattaja

Uusikylän mukaan opettaja on kasvatuksen ammattilainen, jonka opetuksen ohjenuorana tulisi olla oppilaan eheys ja inhimillinen kasvaminen. (Uusikylä, 2002, 11.) Ihmiskäsitykseni heijastuu opettajuuteeni siinä, että suhtaudun kunnioittavasti kaikenlaisiin oppilaisiini. Pyrin olemaan oppilaitani kohtaan empaattinen ja kärsivällinen. On äärimmäisen tärkeää kohdata oppilaat lempeästi, koska ei voi koskaan tietää millaisista taustoista kukin on lähtöisin, tai mitä jokainen yksilö käy sisimmässään läpi. Uskon siihen, että oppilaat ovat myös motivoituneempia opetettavaa asiaa kohtaan, eivätkä halua häiritä opetuksen toteutumista, jos voin saada heidät pitämään minusta ja ansaita heidän luottamuksensa.

Jokainen opettaja on tahtomattaankin arvokasvattaja ja moraalinen opettaja (Tirri 2002, 24). Samaistun Niemen ajatuksiin siinä, että opettajan työ ei ole vain opettaa, sillä jokaisessa opetustilanteessa on mukana paljon tekijöitä, joissa opettaja kasvattaa oppilaitaan. Kaikessa opetuksessa tehdään arvovalintoja, niin opetuksen sisällön, tiedon laadun, opetusmenetelmien ja arviointikeinojenkin suhteen. Opetuksessa luodaan oppilaille mielikuvaa siitä, mikä on tärkeää tai tarpeellista, miten oppia ohjaamaan elämää, tai miten rakennetaan yhteisön hyvinvointia. (Niemi 2002, 126.)

Ahosen mukaan opettaja kohtaa jatkuvasti tilanteita, joita ei voi sitoa yksittäisiin oppiaineisiin tai opetussuunnitelman sisältöihin, vaan hänen täytyy ottaa kantaa elämän tärkeisiin kysymyksiin. Kannanottojen taustalla ovat opettajat omat sisäistetyt eettiset arvot ja kokemukset. Ratkaisujen tulisi aina olla samanaikaisesti inhimillisiä ja rationaalisella tavalla ammatillisia. (Ahonen, 2002, 66.) Opettajan eettiset ohjeet on suunniteltu väljiksi, eivätkä ne tarjoa konkreettisia vastauksia ammatillisiin ongelmatilanteisiin. Eettiset ohjeet muistuttavat ideaaleista, joihin opettajan tulee kasvattajana pyrkiä. ”Arvot ohjaavat myös opettajan oman persoonan kehittämistä sekä hänen suhdettaan opetustyöhön ja yhteiskuntaan” (Tirri 2002, 25, 27.)

Ajattelen että opettaja voi vaikuttaa merkittäväällä tavalla oppilaan motivaatioon opetettavaa asiaa kohtaan. Mielestäni hyvä opettaja on innostunut siitä mitä hän opettaa, jolloin hänen innostuksensa välittyy myös oppilaille. Parhaimmillaan opettaja voi saada oppilaan, joka ei lähtökohtaisesti ole kiinnostunut opetettavasta aiheesta, motivoitumaan siitä. Pahimmillaan taas opettaja voi lannistaa lähtökohtaisesti opetettavasta aiheesta kiinnostuneen oppilaan, ja heikentää hänen motivaatiotaan.

3.2 Kuvataide perusopetuksen oppiaineena

Kuvataiteen oppiaineessa tarkastelen perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja kuvataidekasvatuksen ihanteita. Opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet ovat pohja kaikelle koulussa tapahtuvalle kuvataideopetukselle. Taidekasvatuksen ihanteet taas ovat arvoja, jotka olen omaksunut osaksi taideopettajuuttani. Rastas viittaa Antero Salmisen ajatuksiin toteamalla että pedagogista ja taiteellista työtä yhdistää, että niiden merkityksellisimpiä tuloksia ei voida ennalta määrittellä tai tavoitella tietoisesti. Ne rakentuvat opettajien ja oppilaiden välisessä tilassa, molemminpuolisessa tutkimisen, kokeilun, uusien kysymysten ja niiden ratkaisujen etsimisen prosessissa. Taidekasvatus ei ole valmis, vaan se on jatkuvasti tulossa joksikin. Taidekasvatus on tehtävä, joka tarjoutuu ihmettelemään, kyseenalaistamaan, tulkitsemaan ja rakentamaan sen uudelleen ja uudelleen. (Rastas 2015, 108.)

3.2.1 Peruskoulun opetussuunnitelma opetuskokeilun kehyksenä

Toteutin opinnäytetyön opetuskokeilun perusopetuksessa, jolloin sekä opetuskokeilun tavoitteet, että opinnäytteen pohdinnat, kytkeytyvät opetussuunnitelman perusteissa kuvattuun perusopetuksen arvopohjaan ja oppiainekohtaisiin tavoitteisiin. Koulun edustamia arvoja konkretisoivat valtakunnallinen opetussuunnitelma sekä koulukohtaiset opetussuunnitelmat (Tirri 2002, 23-24). Uusikylän mukaan kouluopetus on kasvatusta, jossa pyritään kehittämään oppilaiden persoonallisuutta, tietoja ja taitoja opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Koulun arvoperustaan kirjoitettut termit ihmisyys, eettisyys, sivistys ja hyvyys on helppo allekirjoittaa periaatteessa. Ideaalien merkitys käytännössä tapahtuu kouluissa, eri opetustilanteissa, minkä takia jokaisen opettajan tulisi pohtia, mitä opetussuunnitelman arvoperusta tavoitteet merkitsevät arjen koulutyössä (Uusikylä 2002, 10, 14.)

Kuvataiteen opetussuunnitelma perustuu visuaalisen kulttuurin ja kulttuuri-identiteetin laajoille määritelmille, joissa jokainen yksilö ymmärretään monikulttuuriseksi (Räsänen 2015, 46). Kuvataiteen tavoitteet kietoutuvat toisiinsa kouluopetuksessa; tyypillistä on sisäinen integraatio, jossa samassa tehtävässä tai tuntikokonaisuudessa on useita sisältöjä ja tavoitteita. (Laitinen 2006, 37). Kuvataiteen, kuten kaikkien oppiaineiden, ainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt perustuvat peruskoulun opetussuunnitelman yleiseen arvopohjaan ja tavoitteisiin, minkä on tarkoitus toteuttaa kuvataideopetuksessa.

Perusopetuksen arvoperusta ja tavoitteet

Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustan toinen pilari on ”oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen”, jossa opetuskokeiluni perustui erityisesti näille arvoille: *Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Samalla hän luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri kulttuureihin... Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan.* (POPS 2014, 13)

”Kulttuurinen moninaisuus rikkautena” on perusopetuksen arvoperustan toinen kulmakivi, jonka kuvauksissa tuntikokonaisuuteeni liittyi erityisesti:

Samalla opetus vahvistaa luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luo siten pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle. (POPS 2014, 14)

Perusopetuksen oppimiskäsitys perustuu näkemykseen oppilaasta aktiivisena toimijana, siinä korostetaan kokemuksellisuutta, myönteisiä oppimiskokemuksia sekä elinikäiseen oppimiseen kasvua, mitkä olivat myös oman opetuskokeiluni tavoitteita (POPS 2014, 14).

Perusopetuksen tehtävät ja yleiset tavoitteen-osiossa määritellään perusopetuksen tehtävää, joista opetuskokeilussani korostui erityisesti:

Se ohjaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin... Perusopetuksen tehtävää voidaan tarkastella sen opetus- ja kasvatustehtävän, yhteiskunnallisen tehtävän, kulttuuritehtävän sekä tulevaisuustehtävän näkökulmasta. (POPS 2014, 15-16).

Opetuskokeilussani korostuivat lisäksi kasvu ihmisyyteen sekä sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen. (POPS 2014, 16-17).

Laaja-alainen osaaminen on keskeinen perusopetuksen tavoite, jolla tarkoitetaan ”tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla”. Laaja-alainen osaaminen on jaettu opetussuunnitelmassa seitsemään eri osa-alueeseen, joista opetuskokeilu kytkeytyi osioihin: ”Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1)”, ”Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)”, ”Monilukutaito (L4)”, sekä ”Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7)”. (POPS 2014, 17-23.)

Kuvataideopetuksen tavoitteet ja sisällöt

Kuvataiteen oppiaineen tehtävän määrittelmistä, vuosiluokilla 7-9, opetuskokeilussani pyrittiin toteuttamaan kuvauksia:

- Vahvistetaan identiteettien rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä kuvia tuottamalla ja tulkitsemalla.
 - Tarjotaan tapoja arvottaa todellisuutta ja vaikuttaa siihen.
 - Tuetaan kriittisen ajattelun kehittymistä sekä kannustetaan vaikuttamaan omaan elinympäristöön ja yhteiskuntaan.
 - Tutustutaan erilaisiin näkemyksiin taiteen tehtävistä.
 - Ohjataan käyttämään monipuolisesti erilaisia välineitä, materiaaleja, teknologioita ja ilmaisun keinoja.
 - Kannustetaan monilukutaidon kehittämiseen hyödyntämällä visuaalisuutta sekä muita tiedon tuottamisen ja esittämisen tapoja.
 - Tarjotaan mahdollisuuksia monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin yhteistyössä muun opetuksen ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa.
 - Tutustutaan museoihin ja muihin kulttuurikohteisiin sekä tarkastellaan kuvataiteen harrastusmahdollisuuksia.
 - Harjaannutetaan tutkimaan kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin henkilökohtaisia ja yhteiskunnallisia merkityksiä sekä käyttämään niitä osallistumisen ja vaikuttamisen muotoina.
- (POPS 2014, 492-493.)

Kuvataiteen opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7-9 jaotellaan neljään osa-alueeseen, joiden tavoitteista opetuskokeiluani erityisesti kosketti:

Visuaalinen havaitseminen ja ajattelu: ”rohkaista oppilasta keskustelemaan omista ja muiden havainnoista ja ajatuksista sekä perustelemaan näkemyksiään” sekä ”innostaa oppilasta ilmaisemaan havaintojaan ja ajatuksiaan kuvallisesti erilaisia välineitä ja tiedon tuottamisen tapoja käyttäen eri ympäristöissä”.

Kuvallinen tuottaminen: ”ohjata oppilasta soveltamaan erilaisia materiaaleja, tekniikoita ja ilmaisun keinoja sekä syventämään kuvallisen tuottamisen taitojaan”, sekä ”rohkaista oppilasta ilmaisemaan mielipiteitään sekä soveltamaan kuvallisen viestinnän ja vaikuttamisen keinoja omista kuvissaan”.

Visuaalinen kulttuuri: ”ohjata oppilasta tarkastelemaan taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin merkitystä yksilölle, yhteisölle ja yhteiskunnalle historian ja kulttuurin näkökulmista”.

Opetuskokeiluni tavoitteet painottuivat erityisesti esteettisen, ekologisen ja eettisen arvottamisen tavoitteisiin: ”ohjata oppilasta ottamaan kantaa taiteessa, ympäristössä ja muussa visuaalisessa kulttuurissa ilmeneviin arvoihin” sekä ”kannustaa oppilasta ottamaan kuvailmaisussaan huomioon kulttuurin moninaisuus ja kestävä kehitys sekä vaikuttamaan kuvien avulla”. (POPS 2014, 493-494.)

Vuosiluokilla 7-9 kuvataideopetuksen keskeisiä sisältöalueita lähestytään omia kuvakulttuureja, ympäristön kuvakulttuureja ja taiteen maailmoja tutkimalla. Sisältöalueet ovat toisiaan täydentäviä ja sisältöjen valinnan lähtökohchia ovat oppilaille merkitykselliset taiteen ja muun visuaalisen kult-

tuurin teokset, tuotteet ja ilmiöt, jotka rakentavat yhteyksiä oppilaille tuttujen ja heille uusien kuvakulttuurien välille. Opetuskokeilussani käsiteltiin erityisesti ympäristön kuvakulttuurien opetuksen sisältöjä, sillä opetuskokeilussani oli tarkoitus kehittää oppilaan tietoisuutta erilaisia ympäristöjä ja medioita koskevista laajemmista kysymyksistä ja käsitellä erilaisten ympäristöjen ja medioiden merkitystä sekä oppilaiden elinpiirin että globaalin maailman näkökulmista. (vrt. POPS 2014, 494.)

3.2.2 Kuvataidekasvatuksen ihanteista

Keskeisimpiä lähteitani ovat Marjo Räsänen Visuaalisen kulttuurin monilukukirja (2015) ja Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus (2008), Sirkka Laitisen väitöskirja Hyvää ja kaunista (2003) ja artikkeli Miksi kuvataidetta opetetaan ja mitä opettajan tulisi siitä tietää ja osata? (2006) sekä eri kirjoittajien ajatukset Mira Kallio-Tavinin ja Jouko Pullisen toimittamasta teoksesta *Conversations on Finnish Art Education* (2015). Peilaan omaa taidekasvatustietämystäni näissä julkaisuissa esitettyihin näkemyksiin taidekasvatuksen merkityksestä.

Sirkka Laitisen mukaan kuvataiteen opetussisältönä on koko visuaalinen kulttuuri: kuvataide, visuaalinen media ja ympäristö, jotka heijastavat omaa aikaansa, sen kulttuuria, näkemyksiä ja teknisiä tuotantotapoja. Laitisen tavoin ajattelen, että kuvataiteen olennaisin tavoite on tukea oppilaan taiteellista oppimista ja kuvallisen ajattelun kehitystä. Kuvataiteen ilmaisun kieli on visuaalinen ja taiteellinen, kyseenalaistava ja uusia näkökulmia avaava. (Laitinen 2006, 33-34.) Räsänen mukaan kuvataidetunnilla koetaan elämyksiä, havainnoidaan ympäristöä, ajatellaan elämään ja kulttuuriin liittyviä ilmiöitä, ymmärretään asioita uudesta näkökulmasta, ratkaistaan ongelmia ja ilmaistaan havaintoja, tunteita tai mielipiteitä kuvallisesti (Räsänen, 2008, 70-71).

Suomisen sanoin taidekasvattajien tulee pohtia ja uudelleen käsitteellistää taiteen merkittävyyden roolia ja tarkoitusta sosiokulttuurisessa, poliittisessa ja ekonomisessa kontekstissa. Tulee myös vakiinnuttaa taidekasvatuksen käytäntöjä, oppilaiden kasvattamisessa ja käsitystä taiteen tärkeästä roolista ihmisyden kokemusten muovaamisessa. (Suominen 2015, 257.) Taidepedagogiikka sisältää jatkuvassa muutostilassa olevia näkemyksiä taiteen ja kasvatuksen tehtävistä (Räsänen 2015, 21).

Taiteellinen tieto

Kuvataiteen didaktisessa tutkimuksessa korostetaan kognitiivista oppimiskäsitystä, jossa Räsänen mukaan taide nähdään yhtenä tiedon muotona. Lapsille ja nuorille suunnatussa opetuksessa nämä toimintamallit sidotaan kasvatuksen ja elämänhallinnan tavoitteisiin, joissa kuvataide toimii mielikuvituksen rikastajana, itseilmaisun välineenä ja minuuden rakentajana. (Räsänen 2015, 24; 2008, 73-74.) Kuvataiteessa kyse on tiedon lisäksi esteettisten ja ilmaisullisten asioiden käsittelemisestä, joita on vaikea määritellä ja mitata tiedollisilla menetelmillä. Laitinen viittaa Antero Salmiseen toteamalla että usein koulussa kysymyksiin on vain yksi vastaus, mikä ei varusta nuoria kohtaamaan luovasti todellisen elämän ongelmia. Kuvataiteessa asetetaan kysymyksiä, joihin jokaisella on oma vastaus. Kuvataide on oppimisen alue, johon liittyy luontevasti tutkimusta, kriittisyyttä sekä luovuutta. (Laitinen 2006, 33-34, 36).

Laitisen mukaan kuvataiteessa opetellaan tekemään, pohtimaan ja perustelevaan omia arvostuksia. Taiteellinen kehittyminen on kuvallisen ilmaisutaidon sekä esteettisen arviointikyvyn kehittymistä, mikä myös rikastuttaa ihmisen elämää. Taideaineet tuovat opetukseen antaa mahdollisuuden kokea kauneutta ja esteettisiä elämyksiä. (Laitinen 2006, 35-36.) Ajattelen Räsänen tavoin, että taiteet vetoavat aisteihin ja tunteisiin, mikä tekee siitä vaikuttavan kommunikaation muodon ja kulttuuristen arvojen välittäjän. Taide on henkilökohtaista merkitystenantoa, jonka tulosta ei tiedetä etukäteen, vaan se muotoutuu prosessissa. Taiteen tekeminen ja tulkinta laajentaa ymmärrystä ja saa näkemään maailman uudella tavalla (vrt. Räsänen 2015, 27-28; 2008, 70.)

Räsänen korostaa sosiaalisuuden tärkeyttä visuaalisen kulttuurin tulkinnassa, koska taideteosten ja kuvien tulkinnassa ollaan aina kiinnostettu toisten ajatuksista (Räsänen 23, 2015). Keskustelemalla yhdessä opitaan taiteen käsitteitä, kuuntelemaan ja näkemään miten eri tavoin ihmiset voivat ilmaista havaintojaan maailmasta. (Laitinen 2006, 39). Taide voi herättää oppilaisissa herkkyyttä erilaisten näkemysten ymmärtämiselle. Toisten tekemään teokseen eläytyminen saa ymmärtämään ihmisten erilaisuutta. Vapaus ilmaista itseään tuo iloa ja opettaa luottamaan siihen, että on lupa ilmaista omia näkemyksiään. Tähän tarvitaan myös turvallista ilmapiiriä, jossa sallitaan erilaisia näkemyksiä. (Laitinen 2003, 184).

Kallio-Tavinin mukaan kuvataideopetuksessa oppilaat voivat oppia olemaan poliittisesti kriittisiä ja tunnistamaan omaa kulttuurista näkökulmaansa, mikä ei aina vastaa valtavirran normatiivista kulttuuria. Taideopetuksen tulisi ottaa tilaa ongelmallisten yhteiskunnallisten aiheiden pohdinnalle. Taideopetuksen tulisi kysyä kriittisiä kysymyksiä koskien ihmisoikeuksia ja yhteiskunnallisia oikeuksia, eikä olla rajoittunut pelkästään taiteen perinteisiin teemoihin ja muotoihin. (Kallio-Tavin 2015, 30-31.) Taideteos voi auttaa huomaamaan jotakin erityistä, mutta se voi myös näyttää miten asiat voisivat olla toisin. Taide sopii monimutkaisten ilmiöiden käsittelyyn, kuten tunteiden, ihmisuhteen ja paikkaan maailmassa. (Räsänen 2015, 26.)

Kuvan aiheen, ilmaisutapojen ja tyylin löytäminen merkitsee, että oppilas alkaa löytää omaa tapaansa tarkastella maailmaa ja itseään. Kuvataiteen tekeminen edistää oppilaan identiteetin hahmottumista. Taiteellinen luomisprosessi virittää keksimistä, luomista ja kuvittelemista, mikä on mielestäni myös kuvataideopetuksen keskeinen tavoite. Kuvittelemisen ja tutkimisen kyvyn kehittyessä, kehittyy myös oppilaan kyky huomata uusia näkökulmia. Oppilaan oppiessa, ettei taiteessa ole vain yhtä oikeaa, vaan monta eri ratkaisemisen tapaa, hän näkee myös elämässä monenlaisia ratkaisujen mahdollisuuksia. Taiteen tekemisen merkitykselliset oppimiskokemukset voivat olla pieniä, mutta ratkaisevia asioita, jotka vievät eteenpäin myös oppilaiden suurempia tavoitteita, jotka liittyvät taiteen elämään. (Laitinen 2003, 182, 199-200; Räsänen 2008, 77.)

Kokonaisvaltainen kuvataidekasvatus

Opetuskokeiluni edusti kokonaisvaltaista kuvataidekasvatusta, sillä sen sisällöt ja työtavat johdattelevat oman arvomaailman ja maailmankatsomuksen reflektioihin yhdessä muiden kanssa. Räsänen mukaan kokonaisvaltaisessa kasvatuksessa nivoutuu humanismin perinne ja kriittisen teorian ajattelu, joissa kasvatus pyrkii henkilökohtaiseen ja yhteiskunnalliseen muutokseen. Kokonaisvaltaisen kasvatuksen merkitys korostuu yksilön vieraantumisen ja globaalien sekä ekologisten kriisien myötä. Lähestymistapa on kasvatusoptimistinen, sillä siinä käsitellään nyky maailman ristiriitoja positiivisesti. Kokonaisvaltaisessa taidekasvatuksessa korostetaan transformatiivisuutta, eli uusia tapoja nähdä maailmaa kriittisen reflektion kautta. (Räsänen, 2015, 31-33.)

Räsänen mukaan ”kokonaisvaltaisen oppimisen malleissa korostetaan oppilaslähtöisyyttä ja opetus suunnitelma rakennetaan oppilaan kokemuksen pohjalta”, jolloin tiedon rakentaminen perustuu yhteyksien luomiseen. Opettajan tulee kannustaa oppilaita maailmankatsomuksellisiin pohdintoihin, jolloin oppimiskokemus on myös henkistä. Taiteeseen kuuluu itsen ja maailman suhteen tutkiminen, mikä erityisesti tukee henkisyteen liittyvien kysymysten, oman elämän pohdintaa, sekä korostetaan ihmisistä ja ympäristöstä välittämistä, jolla tähdätään sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, eettiseen elämäntapaan sekä vastuullisten kansalaisten kasvattamiseen. Kokonaisvaltaisessa kasvatuksessa katsotaan kriittisen pedagogiikan mukaisesti, että koulun tarkoitus ei ole ainoastaan sopeuttaa yhteiskuntaan, vaan tarjota mahdollisuus vapauteen. (Räsänen 2015, 34-35.)

Suomisen mukaan taideopetuksessa tarvitaan tunteellisten reaktioiden herättämistä, jotta oppilaiden kiinnostus herää ja syntyy tiedon kriittistä analyysiä, mikä mahdollistaa muutoksia ajattelumalleissa kasvatuksellisten kokemusten myötä. Tiedon polkujen kehittämisessä on kuitenkin tärkeää säilyttää tasapaino positiivisten tunteiden aikaansaamisen ja ristiriitojen aiheuttamisen välillä, sekä aiemmin tiedetyn ja hiljattain saavutetun tiedon välillä. Opetuksessa täytyy luoda turvalliset ja rohkaisevat raamit radikaalien aiheiden käsittelylle, jotta ajattelussa ja toimimisessa tapahtuisi syvällistä oppimista ja kehitystä. Kasvatuksen haasteena on huomioida nämä tekijät yksilöiden ja erilaisten ryhmien kohdalla eri tavoin. (Suominen 2015, 256.)

Ajattelen Laitisen tavoin, että taide ja tiede eivät ole toistensa vastakohtia, vaan erilaisia näkökulmia maailmasta. Koulun tulisi tarjota oppilaille monipuolisia perspektiivejä tarkastella asioita ja mahdollisuuksia kommunikoida eri tavoin. Omien näkemysten näkyväksi luominen tekee kuvataiteen opiskelusta syvällistä toimintaa, jossa ajatukset, tunteet ja mielikuvitus yhdistyvät. Kosketus erilaisiin materiaaleihin ja välineisiin tekee oppimisesta fyysistä, jolloin keho ja mieli ovat mukana opetuksen kokonaisuudessa. Itse tekeminen antaa ajatuksille muodon, tekee aineettomasta konkreettisen ja käsiteltävän. Kuvan tekeminen antaa oppilaalle mahdollisuuksia järjestää ajatuksiaan ja hahmottaa itseään suhteessa muihin ja ympäristöön. (Laitinen 2006, 40-41).

Räsänen sanoin kuvataide on identiteettityötä, jossa rakennetaan siltaa henkilökohtaisen ja yhteisöllisen välille kuvia tekemällä ja tulkitsemalla. Visuaalisen kulttuurin monilukutaito kulttuurikasvatuksessa antaa oppilaille valmiuksia oman ja muiden kulttuurien ymmärtämiseen ja tarjoaa välineitä vaikuttaa henkilökohtaiseen elämään sekä globaaliin maailmaan (Räsänen 46, 2015.) Uskon, että taidekasvatuksen tärkein tarkoitus on kohdata yksilöitä. Ihmisten kohtaamisella voi saada kohtaamaan heidän sisäisen maailmansa, kohtaamaan toinen toisensa, sekä maailman ympärillä ja näkemään sen uudella tavalla. Taidekasvatuksella ei voi muuttaa maailmaa, mutta taiteen synnyttämällä kohtaamisella voi muuttaa yksilöiden sisäistä maailmaa, mikä vaikuttaa ympäröivään maailmaan.

4 Reflektoiva opettaja opetusharjoittelukontekstissa

Tässä luvussa avaan tekijöitä opetuskokeiluni välittömästä reflektiosta, opetettavasta 7. luokasta sekä omasta positiostani tutkivana opettajana, jotka on tärkeä huomioida tutkimusluvun analyysissä.

Opetuskokeilun välittömässä reflektiossa korostuu että kyseessä on opetusharjoittelu, eikä esimerkiksi tavallinen tuntikokonaisuus perusopetuksessa. Ohjatun harjoittelun on tarkoitus antaa kattava ja mahdollisimman realistinen kuva opettajan työstä, mutta opetusharjoittelutilanne ei kuitenkaan vastaa tavallista oppituntia (SOOL 2011, 7). Opetusharjoittelun konteksti näkyy tuntien asettelussa: tuntia on seuraamassa useita opetusharjoittelijoita sekä ohjaava opettaja. Opetusharjoittelijoiden näkökulma ja palaute on tärkeää ja opetuksen vastuu on ohjaavalla opettajalla, mutta silti he eivät puutu tilanteeseen, kuin ainoastaan hätätapauksissa (SOOL 2011, 8, 11, 13). Oppitunneilla on ikään kuin yleisö, joka seuraa kriittisesti opetustuntien kulkua ja arvioi miten opetusharjoittelija selviää tunnin jännitysnäytelmästä. Oppilaat ovat osa näytelmää, heillä on jokaisella omat roolinsa luokan kokoonpanossa.

Oppilaat tietävät osansa ja että heitä ohjaa opetusharjoittelija, mikä antaa heille mahdollisuuden koetella opettajakokelasta tehdäkseen kasvutarinasta farssin. Opetustilanteet tuntuvat esitykseltä, jossa show'n täytyy jatkua, mitä ikinä tapahtuukin. Normaalisti peruskouluopetuksessa olisi mahdollista saada oppilaista taustatietoja, jolloin voisi ymmärtää paremmin oppilaiden käytöstä ja saada työkaluja heidän kohtaamiseensa. Hankalien luokkien kohdalla voisi arvioida tilannetta opettajakunnan kanssa ja saisi tukea ja koulun tukiverkostosta. Luokkatilanteessa toistuvien ongelmien kohdalla otettaisiin yhteyttä kotiin, puhuteltaisiin oppilaita ja pyrittäisiin saamaan hankala käytös loppumaan. Opetusharjoittelija voi vain tehdä parhaansa räpiköidessään tunnit läpi keinolla millä hyvänsä. Oli kyseessä sitten draama tai komedia, teatterista pyritään selviämään jotenkuten kunnialla.

4.1 Opetuskokeilun välitön reflektio

Opetuskokeilun jälkeen kirjoittamassani välittömässä reflektiossa käydään läpi opetusharjoitteluni tuntikokonaisuus. Alussa kuvataan opetettavan 7. luokan tuntien seurantaa ja tuntikokonaisuuden opetussuunnitelmaa. Sen jälkeen käydään läpi tuntikokonaisuuden neljä opetustuntia. Jokaisesta opetustunnista kerrotaan ennako-oletukset, tuntien kulku ja jälkipohdinnat opetusharjoittelijan omasta näkökulmasta. Opetustuntien lopussa tuodaan esiin ohjaavan opettajan sekä tuntia seuraneiden opetusharjoittelijoiden palautteet. Välittömän reflektion lopussa on yhteenveto oppilaiden kyselylomakkeiden vastauksista.

Välitön reflektio perustuu tuntuun suunnitelmiini ja opetusharjoittelun aikana tekemiini muistiinpanoihin, joiden pohjalta kirjoitin tuntien tapahtumakuvaukset oman kokemukseni näkökulmasta. Ohjaavan opettajani ja tuntejani seuranneiden opetusharjoittelijoiden palautteet olen referoinut suullisesti ja kirjallisesti saamistani palautteista. Palautteiden on tarkoitus tuoda oman näkökulmaani täydentäviä näkemyksiä tuntien kulusta. Lisäksi tein yhteenvedon kyselylomakkeista, joihin oppilaat vastasivat neljännen opetustunnin alussa. Oppilaiden palautteiden on tarkoitus avata oppilaiden näkökulmaa opetustunneista.

Välitön reflektio avaa omakohtaista näkökulmaani opetuskokeilun tapahtumista. Ennakko-oletukset ja jälkipohdinnat tunteista sekä kuvaukset tuntien tapahtumista perustuvat omiin kokemuksiini, ajatuksiini ja tunteisiini. Pyrin esittämään opetustuntien tapahtumat mahdollisimman neutraalisti, mutta luonnollisesti oma näkökulmani on hyvin subjektiivinen. On mahdotonta pois sulkea sitä, että reflektiossa arvioin opetustilanteita ja toimintaani oman persoonani, arvojeni ja opettajuuteni kautta. Siksi pyrin kertomaan ajatuksistani ja tunteistani avoimesti välittömässä reflektiossa. Opetusharjoittelijan omakohtaiset kokemukset ovat kuitenkin todellisia ja ne avaavat realistisen näkökulman ruohonjuuritasolta, millaista on pitää opetustuntia tietyllä luokalle opetusharjoittelun kontekstissa.

4.1.1 Reflektio analyysin työvälineenä

Opinnäytetyössäni korostuu havaintoon ja reflektioon perustuva oman opetuksen tutkiminen. Reflektiolla tarkoitetaan oman toiminnan, ajattelun tai tunteiden tietoista havainnointia, tarkastelua ja pohtimista. Reflektio voi toimia opettajan tärkeänä pedagogisena työvälineenä, kun sitä käytetään identiteetin rakentamisessa. Reflektio on opettajan ammatillisen kasvun pääelementti, mikä pitää sisällään oletuksen inhimillisestä kehitymisestä ja oppimisen prosessiluonteisuudesta. Reflektio on väline, jonka avulla opettaja voi astua askeleen kauemmas arkirutiinista ja lähestyä esimerkiksi luokkahuonedynamiikkaa uudenlaisten näkökulmien ja ajattelumallien kautta, mitä olen juuri opinnäytteessäni tehnyt. Reflektio on pyrkimys auttaa opettajaa luottamaan enemmän omaan asiantuntemukseensa ja vähemmän ulkoisiin auktoriteetteihin. (Stenberg, 2011, 41-42 ; Ojanen 1996, 51, 52.)

Reflektiivisen prosessin kautta voi saavuttaa uudenlaista ymmärrystä elämismailmastaan, jolloin identiteettityö on aito oppimisprosessi (Stenberg 2011, 43). Ojaseen mukaan reflektio on aktiivista tutkimis- ja löytämisprosessia, omakohtaisten kokemusten intellektualisointia ja pyrkimystä kehittää työhön liittyvää käyttöteoriaa. Reflektiossa korostuu luovuus ja innovatiivisuus, mikä johtaa usein odottamattomaan lopputulokseen. (Ojanen, 1996, 53-54.) Parhaimmillaan reflektio johtaa asioiden näkemiseen uudessa valossa ja syvempään ymmärrykseen itsestä. Reflektiivisyyteen liittyy myös vastusta ja riskejä, mutta niiden kohtaamisen kautta voi vapautua omista varjoistaan. (Stenberg 2011, 44).

Ojasen mukaan kypsään reflektiiviseen itsearviointiin kuuluu, että opiskelija kykenee katsomaan tilanteita useista perspektiiveistä. Ymmärrys edellyttää kaksoisroolin omaksumista: olemista yhtä-aikaisesti näytelmän näyttelijä ja katsomossa istuva kriitikko. Eli yleisesti asetettujen tavoitteiden tiedostamista ja samanaikaisesti omia tekoja ja valintoja ohjaavan käyttöteorian identifiointia. Käyttöteoria syntyy asteittain persoonallisen kokemuksen, välitetyn tiedon - myös toisten kokemusten, kuten käsitteiden, teorioiden, yleisten uskomusten ja arvojen myötä. Reflektiivinen prosessi alkaa aina kokemuksesta, jonka tutkiminen lisää ymmärrystä ja saa aikaan muutosta. Itsetiedostus vaatii aina reflektion lisäksi myös palautteen saamista. (Stenberg 2011, 44; Ojanen 1996, 56-57).

Reflektio on pohjimmiltaan tiedostamista ja tietoisuus luo mahdollisuuden muutokseen. Olisi ihanteellista jos reflektio voisi olla mielentila, mikä merkitsee sitä, että opiskelija ottaa elämänsä ja kehittymisensä omiin käsiinsä. Reflektion anti piilee vapaassa assosioinnissa, sillä emme voi tiedostaa sitä mikä on tiedostamatonta. Seuraamalla käyttäytymistämme tai mielijohteitamme ja tutkimalla niiden taustatekijöitä pääsemme kontaktiin tiedostamattomien elementtien kanssa. Reflektiivisyys edesauttaa, että opettaja tietää mitä hän on tekemässä, miksi hän tekee näin ja mitä siitä seuraa - se on matka hämmennyksestä selkeyteen. (Stenberg 2011, 45, Ojanen 1996, 52, 58-59.)

4.2 Opetettavasta 7. luokasta

Ennen omaa opetuskokeiluani kävin seuraamassa paljon 7.luokan, niin opetusharjoittelijoiden kuin opettajien pitämiä, opetustunteja syventävän harjoittelun aikana. Koin että minun on tärkeää tietää opetettavasta luokasta mahdollisimman paljon etukäteen, jotta osaan varautua siihen, millainen ryhmä on kyseessä, millaisia yksilöitä luokassa on ja mitä haasteita tai mahdollisuuksia luokan kanssa voi olla.

Ennakkotiedot luokasta auttoivat minua asennoitumaan siihen, että 23 oppilaan luokassa on levottomuutta tunnin alkaessa. Oppilaat kuitenkin yleensä rauhoittuvat hyvin kuuntelemaan opettajaa. Osa oppilaista oli motivoituneita ja työskentelivät tarkkaavaisesti, mutta joukossa oli yksilöitä jotka eivät yrittäneet tosissaan tai eivät suostuneet työskentelemään juuri ollenkaan. Oppilaat näyttivät vastailevan opettajan kysymyksiin ja ottavan osaa keskusteluun. Työrauhan rikkoutuessa vaikutti, että opettajien oli vaikea saada luokan huomio uudelleen tai saada oppilaita rauhoittumaan.

Tunteja seurattessani huomioni kiinnittyi yksilöiden käyttäytymiseen sekä oppilaiden välisiin keskinäisiin suhteisiin. Luokalla oli useiden oppilaiden ryhmä, jotka häiritsivät toistuvasti tuntia ja heitä näytti olevan vaikea saada motivoitumaan tekemään annettuja tehtäviä. Enemmistö luokan oppilaista näytti seuraavan opetusta ja tekevän annettuja tehtäviä, mutta tietyn oppilasryhmän levottomuus vaikutti koko luokan ilmapiiriin. Kiinnitin huomiota myös esimerkiksi erääseen oppilaaseen, joka ei ottanut mitään kontaktia opettajaan tai muihin oppilaisiin. Hän ei katsonut silmiin, eikä puhutellut ketään, hän suorastaan vaikutti välttävän joutumasta tekemisiin kenenkään kanssa.

Kuvataidetunneilla oppilas ei tehnyt juuri mitään. Havaitsin myös toisen oppilaan, joka kyllä puhui, mutta käyttäytyi huomiohakuisesti, eikä myöskään suostunut tekemään mitään. Tuntien seuraaminen antoi minulle käsityksen siitä, millaista kyseisen ryhmän opettaminen tulisi olemaan.

Suunnitellessani tunteja ohjaavan opettajani kanssa sain tietää, että luokassa oli ollut ongelmia kiusaamisen kanssa. Kiusaamiseen oli puututtu, mutta ohjaajan mielestä se oli jättänyt jälkensä ryhmän keskinäisiin suhteisiin. Ohjaaja kannusti minua olemaan tiukkana tietyn oppilasryhmän kohdalla. Erityisesti hän varoitti siitä, etten antaisi heidän vaihtaa istumajärjestyksen mukaisia paikkoja. Ohjaajani mukaan he yrittävät aina vaihtaa paikkoja uuden harjoittelijan pitäessä tuntia, mutta ohjaajani mielestä he eivät pystyisi työskentelemään vapaasti valitsemillaan paikoilla. Kahden muun oppilaan kohdalla ohjaaja kehotti kannustamaan heitä, viemään mahdollisesti välineet heidän eteenpäin ja antamaan jopa jokin konkreettinen ohje, jotta he pääsisivät alkuun.

4.2.1 Teini-iän taideilmaisusta

Opetuskokeilussa kokemani tapahtumat saivat sinut pohtimaan seitsemäsluokkalaisten elämänvaihetta sekä kuvailmaisun ja koulun kuvataidetuntien merkitystä heidän näkökulmastaan. Teoksessa *Nuoret ja taide - ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla - kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta* (2009) kuvataan murrosikäisen elämää, joka tuntuu usein sekasortoiselta ja stressaavalta ajalta, kun psyykkiseen hyvinvointiin vaikuttavat ulkopuolelta tulevat vaatimukset. Teoksen asiantuntijoiden mukaan nuoruusvuosiin kuuluvat kehitystehtävät johtavat toisinaan voimakkaisiin tunnepurkauksiin ja kontrollin menettämiseen, mikä on luonnollinen seuraus ratkaisemattomasta ristiriidasta kahden voimakkaan ja vastakkaisen pyrkimyksen välillä. Murrosikäinen kaipaa lapsuuden turvallisuutta vanhempien läheisyydessä, mutta samalla hän haluaa päästä irti aikuisten holhouksesta ja olla heistä riippumaton. (Sinkkonen 2007, 23, 27; Uusikylä 2007, 15.) Nuoreksi kasvamisen tuo mukanaan monia muutoksia, itsenäistymistä ja identiteetin etsintää (Kärkkäinen 2007, 84).

Sinkkonen mukaan varhaisnuoruutta, johon lasketaan ikävuodet 12-14, leimaa voimakas kasvu ja muutokset kehossa. Suuret fyysiset eroavaiset tuovat mukanaan hämmennystä, psyykkisiä mielikuvia ja sopeutumistarpeita. Seksuaalisuuden herääminen heijastuu nuoren ihmissuhteisiin, hänen testatessaan omaa viehättyvyyttään ja kelpaamistaan suhteessa toisiin nuoriin. Kaikki nuoret eivät kuitenkaan riehu, elämöi tai koe syviä henkisiä kriisejä, sillä kyse on lapsuudenaikaisista riippuvuus-suhteista irtautumisesta, mikä on psyykkinen ilmiö. ”Aikuisen tulee olla sensitiivinen nuoren ailahteluille”, eikä kannata loukkaantua nuoren torjunnasta. (Sinkkonen 2007, 23-25).

Nuoruusiän psykologiassa tiedetään, että ”nopean kasvun ja kehityksen vaiheessa asioilla on taipumus kärjistyä arkkityypisiksi kategorioiksi, mikä osin selittää koululaisten voimakkaita ilmaisuja” (Hoikkala & Paju 2013, 141). Sinkkonen toteaa, että ”nuori on kipeän tietoinen omista heikkouksistaan ja liioittelee usein niiden merkitystä suhteettomasti... Itsetunto vaihtelee kaikkietävästä uhosta totaaliseen surkeuteen ja `mä vihaan mun elämää`-tunnelmiin.” (Sinkkonen 2007, 25-26).

Monilla nuorilla on tarve hakea epävarmuuteensa ulkoista hyväksyntää, mainetta ja palkkioita pysyäkseen henkisesti kasassa. Ryhmään kuulumisen tarve on niin suuri, että nuori saattaa tehdä ryhmäpaineen mukana asioita, jota ei muuten tekisi (Sinkkonen 2007, 26; Uusikylä 2007, 15; Paju 2011, 121.)

Muutokset murrosikäisen aivorakenteissa saavat aikaan älyllistä kehitystä ja nuoren ”uusien valmiuksien ymmärtää vuorovaikutuksen monimutkaisuutta”. Kärkkäisen mukaan ”nuoren kasvaessa lisääntyneet kompleksiset ajatteluprosessit ja fyysis-emotionaalinen kehittyminen johtavat kuvailumaisuuteen, jossa ilmaistaan arkisten kohteiden lisäksi myös voimakkaita tunteita ja psykologisia tiloja”. (Kärkkäinen 2007, 85.) Välillä nuoruusiän ”kuohunta johtaa ylilyönteihin ja psyykkiseen oireiluun”, minkä voi myös suunnata luovaan toimintaan (Sinkkonen 2007, 23). Ajattelen Kärkkäisen tavoin, että kasvava nuori tarvitsee rohkeutta selvitäkseen muutoksista, kysyäksien tietä ja matkalla tarvittavia taitoja. Jokaisella yksilöllä on tarve tulla nähdyksi, kuulluksi, ymmärretyksi ja rakastetuksi. (Kärkkäinen 2007, 84.)

Uusikylän mukaan nuorten taiteen tekemisen ydintehtävä on löytää tasapaino yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välillä, sillä nuoren halu kehittyä ja ilmaista itseään jää usein psykologisten puolustusmekanismien taakse. (Uusikylä 2007, 15-16.) Taide on nuorille keino purkaa kehittymisen riemuaan ja eksistentiaalista ahdistustaan. Ajattelen Sinkkonen tavoin, että nuoren mielenterveyttä edistää oma intiimi mielikuvien maailma, jossa nuori voi olla vapaasti käsitellä villejä tai herkkiä ajatuksiaan ja tunteitaan. (Sinkkonen 2007, 28.)

4.3 Oma positio tutkivana opettajana

Ojanen käsittelee teoksessa *Tutkiva opettaja 2* (1996) opettajan oman työn tutkimista ja kehittämistä, mikä kertoo myös omasta positioistani opinnäytteeni opetuskokeilussa. Ojasen mukaan opettajan tulee tarkastella kriittisesti ja kokonaisvaltaisesti olemassa olevia malleja, sekä omaa rooliaan ja kasvattajan identiteettiä siinä kontekstissa, jossa toimii, jotta kasvatuksen nimissä tehtäisiin mielekkäitä tekoja. Opetuksen käytäntöä tulisi jatkuvasti ja aktiivisesti tutkia ja arvioida, mitkä ovat ne pedagogiset lainalaisuudet, jotka ohjaavat omaa toimintaa, miten kehittyä ammattilaisena ja miten voisi tehdä toisin. Oman opettajuuden tutkiminen edellyttää myös astumista ulos vakiintuneesta roolista. Opettajien on tärkeää ymmärtää, miten ihmisen käyttäytymismallit muotoutuvat vuorovaikutussuhteissa ja miten voi vaikuttaa omalla käyttäytymisellään. (Ojanen 1996, 11.)

Tutkivalle opettajalle on välttämätöntä päästä ihmisen kasvun ja kehityksen syvempään, kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Teorioiden tunteminen ei sellaisenaan ole avain ymmärrykseen; valmiina tarjottu tieto ei integroidu, ellei sitä ole itse saanut käyttöönsä. Kyse on kapasiteetista muuntaa, transformoida itseään tämän informaation avulla. Voidakseen auttaa muita oppimaan, on osattava oppia myös itsestään, sillä kasvatusta on aina suhteessa olemista toisiin. (Ojanen 1996, 12.)

Oman toiminnan tutkiminen ei ainoastaan tee opettajan työelämää helpommaksi, vaan lisää työstä saatavaa tyydytystä, antaa turvallisuutta ja itseluottamusta. Kriittisen ajattelun taidot haastavat oppijan kysymään kysymyksiä, jotka liittyvät hänen persoonallisiin tarpeisiinsa ja arvioimaan käyttäytymisen ja psykologisten ilmiöiden kannalta, jolloin älyllinen tietoisuus terävöityy esimerkiksi valintojen tekemiseen. Jokapäiväinen osaaminen kumpuaa oppijan ja hänen ympäristönsä välisestä suhteesta. Siirtyminen arkitiedosta tieteelliseen tietoon on prosessi, jossa käydään läpi kokemuksen, asioiden muuttumisen ja tapahtumien syy-seuraussuhteita. (Ojanen, 1996, 13.)

5 Näkökulmia luokkahuonetodellisuudesta

Tässä tutkimusluvussa palaan opetuskokeiluni välittömään reflektioon, jota analysoin virallisen koulun, epävirallisen koulun sekä fyysisen koulun näkökulmista. Kirjoitin välittömän reflektion opetuskokeiluni jälkeen, minkä vuoksi tuntien tapahtumien kuvaukset sisältävät paljon myös omien tunnereaktioideni käsittelyä. Haen ajallisen etäisyyden päästä välittömästä reflektiosta uusia näkökulmia ja tulkintoja opetuskokeilun tapahtumista. Avaan henkilökohtaisesta näkökulmasta kirjoittamaani välitöntä reflektiota Hoikkalan ja Pajun sosiologian teorian kautta, saadakseni opetuskokeilun tapahtumista uusia näkökulmia ja syventääkseni reflektiivistä prosessiani. Nostan analyysissäni välittömästä reflektiosta esiin tulleita teemoja, ilmiöitä ja tilanteita opetuskokeiluni luokkahuonetodellisuudesta.

5.1 Henkilökohtainen näkökulma

Virallisen, epävirallisen ja fyysisen koulun näkökulman lisäksi on tarpeellista tuoda esiin henkilökohtainen näkökulmani, joka sivuaa virallisen, epäviralliseen, sekä fyysisen koulun alueita ja kietoo ne yhteen. Opetusharjoittelijana toimin opettajan asemassa, jolloin edustan oppilaiden silmissä virallista koulua. Omat henkilökohtaiset pohdintani eivät kuitenkaan ole osa virallisen koulun koneistoa. Henkilökohtaisissa pohdintoissani tasapainoilin paljon omien arvojeni ja virallisen koulun sääntöjen välillä, teen tulkintoja ja reagoin epäviralliseen kouluun, sekä ilmennän tätä kaikkea fyysisen koulun puitteissa.

5.1.1 Tunteiden läsnäolo

Välittömässä reflektiossa tunteet ovat vahvasti läsnä. Erityisesti ennako-oletuksissa ennen opetustunteja sekä jälkitunnelmien kuvailussa opetustuntien jälkeen käydään läpi henkilökohtaisia pohdintoja. Ennen ensimmäistä opetustuntiani kuvailin sisäisiä tuntemuksiani:

”Minua jännitti todella paljon ennen ensimmäistä opetustuntiani.”

Ennako-oletukset ja jälkipohdinnat kertovat opettajan toiveista, odotuksista ja päätöksistä. Samoin käydään läpi mitä on opittu, mitä voi tehdä paremmin ja asetetaan uudet tavoitteet seuraavalle tunnille. Kolmannen opetustunnin ennako-oletuksissa pohditaan tulevan tunnin linjoja henkilökohtaisten arvojeni pohjalta:

”Toivoin että tulevat tunnit sujuisivat rauhallisemmin. Kolmannella tunnilla olisi ainakin selvää että levoton oppilasryhmä istuisi omilla, istumajärjestyksen mukaisilla paikoillaan. Päätin, että haluaisin erityisesti keskittyä niihin oppilaisiin, joiden luona en ollut käynyt kunnolla kahden edellisen tunnin aikana. Päätin tietoisesti jättää levottomat oppilaat vähemmälle huomiolle.”

Reflektion pohdinnat paljastavat myös syytä opettajan päätöksien takana.

Välittömässä reflektiossa kuvaillaan tuntien tapahtumia, opetustilannetta, työskentelyä ja oppilaiden kohtaamista, joissa välähtää jatkuvasti henkilökohtaisia ajatuksiani, havaintojani ja tulkintojani, jotka nivoutuvat mielessäni oppituntien kokonaisuudeksi. Ensimmäisen opetustunnin kuvien katse- lussa kuvailen tilannetta, jossa näytän kuvaa kehitysvammaisesta työstä:

”Näyttäessäni kuvan kysyin, mitä kuvassa näkyy. Tapahdun, mitä olin aavistanutkin; muutama oppilas purskahti nauruun. Erityisesti Ilarin naurusta ei meinannut tulla loppua.”

Välittömän reflektion kuvauksissa ilmenee myös opettajan inhimillisyys: opettajakin on epävarma, tekee virheitä, eikä aina tiedä mitä tehdä. Ensimmäisellä opetuskerralla yritän saada oppilaan huomion:

”Puhuessani Ilari jutteli kovaan ääneen vieressään istuvalle oppilaille. Yritin huomauttaa asiasta keven- tävästi: ‘Ilari, käännä katse taululle vaikka onkin nätti tyttö vieressä’. Tämän sanottuani tajusin vasta mitä tulin sanoneeksi ja luokassa alkoi kuulua hihittelyä. Meni taas hetki että sain luokan huomion ja jatkoin tunnin pitämistä. Olin pahoillani siitä mitä menin sanomaan, enkä ymmärtänyt mistä tuollai- nen kommentti edes tuli. En ollut koskaan ennen sanonut noin oppilaille.”

Välittömässä reflektiossa tulevat toistuvasti esiin kaoottiset opetustilanteet, joissa opettajan täytyy keskittyä moneen asiaan samanaikaisesti. Silloin opettajalla voi olla sekava olo ja keskittyminen voi herpaantua. Opettajallakin voi olla huono päivä tai muita syitä, jotka vaikuttavat työstä suoriutumiseen. Neljännen tunnin ennako-oletuksissa tarkastelen omaa terveydentilaani:

”Lisäksi jännitin koska olin vähän kipeä ja ääneni oli mennyt. Viimeinen tunti vaatisi erityisen paljon ponnisteluja, koska en voinut hyvin. Minun pitäisi pitää yllä työrauhaa, vaikei minulla ollut juurikaan ääntä.”

Teksti tuo esiin sen, että oppilaiden käytös tai asenteet voivat myös loukata opettajaa tai saada hänet tuntemaan itsensä epäonnistuneeksi tehtävässään. Neljännen ja viimeisen opetustuntini jälki- tunnelmissa vuodatan harmistumisen tuntemuksiani, luettuani oppilaiden kyselyiden vastauksia:

”Silmäilin paperinipun kyselyihin ja katseeni kiinnittyi enemmän negatiivisväritteisiin vastauksiin. En- sireaktioni oli, että masennuin siitä... Kritiikki opetustunteja ja minua kohtaan opettajana tunti muser- tavalta. Olin laittanut itseni harjoittelussa ja erityisesti tämän ryhmän kanssa täysin likoon, henkisiä ja fyysisiä voimavarojani myöten... Tunsin itseni epäonnistuneeksi...”

Välittömän reflektion teksti pitää sisällään tunteiden moninaisen positiivisten ja negatiivisten tunteiden kirjon; ilahtumisen, hämmästyksen, vaikuttumisen, huojentumisen, turhautumisen ja häpeän. Myös opettaja on ihminen, jolla on tunteet, jotka vaikuttavat opetustuntien toteutumiseen.

5.1.2 Persoonalla pelaten

Välittömän reflektion pohdinnassa ja tilanteiden kuvauksessa ilmenee selvästi, että opettaja tekee työtään omalla persoonallaan. Pohdinnassani tulevat esiin myös arvoni, jotka ohjaavat toimintaani opettajana. Opetustilanteessakin opettaja jakaa tietoa ja antaa ohjeet omalle persoonalleen ominaisella tavalla. Kolmannen opetustunnin jälkeen toisen opetusharjoittelijan palautteessa pidettiin maironaa, että olin alustuksessani sanonut:

”Mainoskuvien naisissa ei esimerkiksi ihailta älykkyyttä, ja siksi tämä antimainoksen nainen on pistänyt päänsä hiekkään...”

Erityisesti oppilaita ohjatessa ja työskentelyvaiheessa keskustelut oppilaiden kanssa ovat tilanteita, joissa opettaja toimii omalla persoonallaan. Neljännellä tunnilla oppilaiden työskennellessä kuvaan tilannetta:

”Tommi huudahti epätoivoisesti, ettei hän uskalla käyttää värejä. ’Mua pelottaa ilmaista itseäni’, sanoi hän ilmeisen dramatisoidusti. Sanoin vain: ’Älä pelkää, minä suojelen sinua.’”

Lähtökohtaisesti toimintani on perustunut haluun pysyä rauhallisena ja kärsivällisenä, mitä ikinä tapahtuukin. Tuntien kuvauksissa tulee esille, että minulla on pyrkimys kannustaa ja rohkaista oppilaita yhä uudelleen ja uudelleen. Toisen opetustunnin työskentelyvaiheessa yritän motivoida oppilasta työskentelemään:

Anastasia ei ollut myöskään hakenut välineitä, vaan hän istui paikallaan tympääntyneen näköisenä puhelin kädessään. Istuin Anastasian viereen ja yritin kysyä iloisella äänellä, että onko jokin hätänä, mihin hän vastasi että: ’Mä oon surkea kuviksessa’. Yritin keventää tunnelmaa vastaamalla, että: ’On surkeaa että sulla on sellainen asenne’, mihin Anastasia vastasi: ’Mulla on ihan oikeanlainen asenne kuule!’ Kerroin että olen nähnyt hänen kuvataideteitään ja tiedän että hän on luova ja osaa tehdä hienoja kuvia. Anastasia sanoi että hän ei osaa piirtää ja siksi hänestä ei voi koskaan tulla animaatiopiirtäjää. Totesin, että hän piirtää hienosti ja hänestä voi tulla animaatiopiirtäjä tai mitä vain, mutta siihen tarvitaan harjoittelua. Sanoin että kuvataidetunnit ovat hyvä tilaisuus harjoitella piirtämistä.”

Arvoissani tulee myös esiin, että tahdon ottaa kaikkien oppilaiden puheenvuorot vakavasti, enkä vähättele niitä. Pyrin opetuksessani oikeudenmukaisuuteen ja suhtautumaan oppilaisiin tasavertaisina ihmisinä. Ensimmäisellä opetustunnillani katsoessamme kuvia, oppilaat laukoivat monenlaisia kommentteja, jotka koetin liittää siihen, mistä puhuttiin:

”Kysyin, että mitä kuvassa näkyy, jolloin sanottiin: ’Possu’, ’laivan hytti’, ’häkki’ ja ’käsi’. Tämän jälkeen Ilari letkautti että siinä on hänen lemmikkinsä. Tartuin hänen pilaansa ja sanoin, että niin, muuttuisiko kuvan merkitys jos siinä olisi oma lemmikki.”

Henkilökohtaisiin arvoihini kuuluu myös, että tahdon antaa oppilaille aina uuden mahdollisuuden, riippumatta siitä miten he ovat käyttäytyneet aiemmin, mikä kertoo pitkäjänteisyydestä ja luottamuksesta oppilaan kykyyn oppia. Ymmärrän myös sen, että ihmisillä on erilaisia päiviä; niin oppilailla, kuin opettajillakin voi olla hyviä tai huonoja päiviä, jolloin eri tunnetilat voivat vaikuttaa käyttäytymiseen. Neljännellä opetustunnilla tilanne Anastasian kanssa kertoo siitä, miten hän oli

muuttanut asennettaan ensimmäisestä opetustunnista:

”Ilokseni Anastasia oli iloisella ja puheliaalla tuulella. Hän esitteli minulle innoissaan mitä oli saanut aikaiseksi viime tunnilla ja tehnyt aiemmin kotona. Kehuin hänen työtään ja että hän oli hienosti korvannut edellisen tunnin työskentelyä. Kannustin häntä jatkamaan eteenpäin.”

5.1.3 Huoli oppilaista

Pohdinnoissani tulee myös esiin huoli oppilaista. Tiettyjen oppilaiden kohdalla mietin jatkuvasti miten minun pitäisi menetellä heidän kanssaan, miten saisin heidät rohkaistumaan, innostumaan tai ylipäättään tekemään jotakin. Reflektiossa korostuu huoli niin sanotusta levottomasta oppilasryhmästä, Anastasiasta sekä Ilonasta, jotka eivät eri syistä suostuneet tekemään tuntien aikana juuri mitään. Erityisesti levottoman poikaryhmän, Ilonan ja Anastasian kohdalla pohdin ennen tunteja ja tuntien jälkeen, mitä heidän kanssaan pitäisi tehdä.

Tämän huolen jakoi myös ohjaava opettaja sekä tunteja seuranneet opetusharjoittelijat. Opettajan ja opetusharjoittelijoiden kanssa käydyt keskustelut eivät mielestäni kerro siitä, että opettajat voivottelevat oppilaiden ongelmia, tai sitä että he ovat hankalia, vaan että opettajat tahtovat auttaa oppilaitaan ja toivovat, että he voisivat hyvin. Erään opetusharjoittelijan palautteessa sanottiin neljännen opetuskerran jälkeen:

”On hieno nähdä Anastasian osallistuvan ja voivan paremmin kuin esimerkiksi kuukausi sitten. Olet selvästi saavuttanut hänen luottamuksensa. Ihanaa, että ehdit vielä istumaan Anastasian viereen ja ohjaamaan henkilökohtaisesti.”

Erityisesti huomioni oli jo 7. luokan tunteja seuratessa kiinnittynyt Ilonaan, joka vaikutti istuvan aina yksin joka tunnilla. Nähdäkseni hän ei koskaan puhunut kenellekään, katsonut ketään silmiin ja hän vaikutti kaikin tavoin välttelevän joutumasta minkäänlaiseen kontaktiin muiden oppilaiden kanssa. Vaikken tiennyt hänestä juuri mitään, hänen kohdallaan minulla heräsi vilpityn halu auttaa häntä, mutten tiennyt miten. Reflektiossa tein Ilonasta paljon havaintoja, koetin rohkaista häntä. Kohtaamiset Ilonan kanssa loivat reflektiolle eräänlaisen dramaturgisen kaaren. Kuvailen ensimmäisellä opetustunnilla tapahtunutta:

”Iloitsin huomattessani että Ilona oli itse hakenut välineet ja alkanut piirtää. En ollut aiemmin seuraamillani tunneilla nähnyt hänen tekevän mitään... Tullessani Ilonan kohdalle, huomasin kauhukseni että hän oli kumittanut koko työn, jota hän oli piirtänyt lyijykynällä aiemmin tunnin aikana.”

Toisen opetustunnin kohtaamisia kuvailen:

”Huomasin että Ilona ei ollut liikkunut paikaltaan missään vaiheessa. Vein Ilonalle välineet hänen eteensä ja yritin rohkaista häntä alkaa työskentelemään... Ilona ei katsonut minua silmiin eikä sanonut mitään minun puhutelllessani häntä... Oppilaiden poistuessa löysin Ilonan aloittaman työn roskiksesta taiteltuna. Otin työn roskiksesta ja suoristin sen.”

Kolmannen opetustunnin aikana tapahtui:

”Kävin ensin Ilonan luona, asetin hänen viime tunnilla tekemänsä työn hänen eteensä ja kerroin että olin hakenut sen viime tunnin jälkeen roskiksesta... Ilona sanoi hiljaa, että se oli kauhea, kaikki hänen työnsä on ihan kauheita, ja ettei hän osaa yhtään mitään... Ilona korotti hieman ääntään ja sanoi, että hän inhoaa kuvista, se on ihan paskaa. Ilona taitteli työn kasaan ja viskasi sen pois edessäni. Hän ei ollut edelleenkään missään vaiheessa katsonut minua silmiin. Otin työn, avasin sen takaisin auki hänen edessäni... Ilonan lähtiessä pois luokasta, näin hänen heittävän työnsä jälleen roskikseen. Nostin työn roskiksesta ja huomasin että koko paperi oli kirjoitettu täyteen: `Paskaa, paskaa, paskaa, paskaa...`”

Neljännän opetustunnin jälkeen tilanne oli:

”Olin antanut Ilonan työskennellä aika lailla omista oloistaan. Tunnin lähestyessä loppuaan kävelin hänen luokseen. Nyt hän oli tehnyt jotain paperille ja kehuin että hän oli saanut työtä eteenpäin. Ilona puhui minulle hiljaa, miten hirveä työ oli, ja ettei hän osaa piirtää. Sain ettei hän saa vähätellä oman työnsä arvoa ja että hän oli tehnyt hyvää jälkeä silloin kun hän oli työskennellyt tunnilla. Ilona sanoi suuttuneena, mutta hiljaisella äänellä: ”Mä en osaa mitään. Mä vihaan kuvista.” Ilona nousi seisomaan, rypisti työnsä silmiensä edessä ja heitti sen roskiin kävellessään ulos luokasta. Kaikki hänen välineensä jäivät hänen paikalleen. Jäin siivoamaan niitä hänen jälkeensä... Nostin Ilonan työn roskiksesta. Hän jäi minulle mysteeriksi.”

Tarinassa yritän kaikin tavoin kannustaa Ilonaa työskentelemään yhä uudelleen ja Ilona tuhoaa työnsä tai heittää ne roskikseen yhä uudelleen. Kasvukertomus ei saa onnellista loppua.

Reflektiossa tulee useita kertoja esiin, että minulla on vilpittönsä halu toimia oppilaiden parhaaksi. Toivon että opetukseni voisi koskettaa oppilaiden kokemismaailmaa ja että he voisivat pitää tunneistani. Koin turhautumista ja ärtymystä, kun oppilaat eivät tehneet mitä pitäisi, mutta tämäkin liittyi paljon siihen että omalta osaltani halusin auttaa oppilaita kehittämään taitojaan, tukemaan heidän itseilmaisuaan ja käsittelemään ajatuksiaan taiteen kautta. Tuntui pahalta tiedostaa, että toivoo oppilailleen hyvää ja tekee parhaansa heidän hyväkseen, mutta saa vastineeksi lokaan niskaan.

5.2 Virallinen koulu

Siirryn henkilökohtaisesta näkökulmastani tarkastelemaan opetustuntien tapahtumia Pajun ja Hoikkalan nuorisotutkimuksen virallisen koulun näkökulmasta. Tarkoituksenani on tuoda esiin, kuinka monimutkaisessa tilanteessa opetusharjoittelija koulutodellisuudessa toimii, pyrkiessään toteuttamaan oppitunnille asetettuja tavoitteita. Pajun mukaan virallinen koulu on kone, joka toimii ennalta päätettyjen sisältöjen ja laadittujen suunnitelmien mukaisesti määrättyinä päivinä. Virallisen koulun perusnäkökulma on luoda järjestystä epävirallisen koulun kuohunnasta riippumatta (Paju 2011, 25.)

”Koulu perustuu sille että asioille on aikansa ja paikkansa” (Paju 2011, 39). Koulu ei voi päästää työrauhajärjestystä rikkovaa yhteisöllisyyttä valloilleen, vaan se voi ainakin yrittää hallita sitä ajassa ja tilassa. Virallinen koulu ei voi toimia yksittäisten oppilaiden fiilisten pohjalta yhtä aikaa. Virallisen koulun näkökulmasta oppilaiden keskinäinen yhteisöllisyys nähdään työrauhaongelmana, jos se hajottaa, eikä rakenna työrauhaa. Ongelmallisen luokan luokkahenki on ongelma, jos yhteisö ei ole virallisen koulun kontrollissa ja se pulpahtaa esiin milloin missäkin muodossa. (Paju 2011, 39-41).

Hoikkalan ja Pajun tutkimuksissa koululaitos ja peruskoulu hahmottuu eräänlaisena teollisuuslaitoksena, jossa suoritetaan johdon määräämiä tehtäviä. Opetustehdas tuottaa hierarkioita, tavoitteita, järjestyksiä, käytänteitä ja roolituksia siitä, miten tulee käyttäytyä ja sanoa eri tilanteissa, tunnistamisen tapoja, tietorakenteita itsestä, sekä tottumuksia joihin rutinoidutaan. Koulu tuottaa myös sisällöllistä osaamista, oppimista ja valmiuksia edetä opintoväylillä. Koulun kaltaisissa instituutioissa on jotain universaalia, sillä ne ovat enemmän kuin niissä toimivien henkilöiden kokonaisuus. (Hoikkala & Paju 2013, 16.) Virallinen koulu tulvii monitulkintaista tietoa, jonka sanoma vaihtelee suuresti lähettäjstä ja vastaanottajasta riippuen (Paju 2011, 114).

5.2.1 Tuntisuunnitelmat

Syventävään opetusharjoitteluun kuului tehdä jokaisesta opetustunnista tuntisuunnitelma. Tuntisuunnitelmassa tuli miettiä etukäteen tunnin kulku, aikataulu, mitä puhuu oppilaille, mitä näyttää heille, miten demonstroi välineiden käytön ja mitä voisi kommentoida oppilaiden työskentelyssä. Tuntisuunnitelmassa kuuluu myös pohtia, mitä valtakunnallisen ja koulukohtaisen opetussuunnitelman sisältöjä ja tavoitteita opetuksessa toteutuu (SOOL, 2011, 5).

Tuntisuunnitelman tarkoitus on antaa harjoittelijalle selkeä kuva siitä, mitä tunnilla tapahtuu. Kyseessä on kuitenkin suunnitelma, eli se voi muuttua ja elää tilanteen mukaan. Alustavat tuntisuunnitelmat lähetetään ohjaavalle opettajalle ja käydään hänen kanssaan läpi. Sitten tuntisuunnitelmiin tehdään tarvittavia muutokset ja vielä tarkistetaan ne ohjaavan opettajan kanssa.

Itse koin tuntisuunnitelmien tekemisen auttavan hahmottamaan tulevan tunnin kulkua. Tuntisuunnitelmaa tehdessä tulee käytyä läpi opetussuunnitelman tavoitteet ja käytännön toteutus. Suunnitelma ohjaa pohtimaan yksityiskohtia, joita ei tulisi muuten ajatelleeksi. Jos on jonkinlainen pohja tunnin kulusta, voi keskittyä itse tunnin pitämiseen, eikä tarvitse kokea epävarmuutta siitä mitä tapahtuu. On selvää että päivittäistä opetustyötä tekevä opettaja ei voi tehdä näin perusteellisia tuntisuunnitelmia kaikista opetustilanteista, mutta opetusharjoittelussa tuntisuunnitelmien tekeminen opettaa hahmottamaan millaisia rakenteita tunneilla voi olla.

Opinnäytetyön liitteenä on opetusharjoitteluni ensimmäisen opetuskerran tuntisuunnitelma. Tuntisuunnitelmassa määritellään koko tuntikokonaisuuttani koskevat sisällöt ja tavoitteet, sekä juuri kyseistä oppituntia koskevat tarkemmat tiedot. Kolmessa muussa tuntisuunnitelmassa noudatetaan samaa pohjaa, kuin ensimmäisessä. (Liite 1.)

5.2.2 Pedagogiset menetelmät

Opettaja puhuu

Opettajan puhe opetustilanteissa edustaa virallista koulua. Pajun mukaan ”Koulu perustuu ajatukselle, että on jotain opetettavaa. Jotkin asiat ovat olennaisempia opettaa kuin toiset. Opettajalla on pääsy tähän johonkin, ainakin paremmin kuin oppilailla.” (Paju 2011, 20.) Tuntisuunnitelmieni lisäksi opetusharjoittelussa kehoitettiin kirjoittamaan etukäteen itselleen, mitä puhuu luokan edessä. Itse opetustilanteessa suunnitellut puheenvuorot saattoivat muuttua ja elää hieman tilanteen mukaan, mutta yleisesti ottaen opetustilanteessa kerrotut asiat oli mietitty etukäteen valtakunnallisten ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien tavoitteiden ja sisältöjen mukaisesti.

Opettajan puheeseen kuuluu keskeisesti opetettavasta asiasta kertominen. Perinteinen asetelma luokassa on, että opettaja opettaa ja oppilaat kuuntelevat. Virallisen koulun näkökulmasta opettaja on alansa asiantuntija, joka jakaa omaa ammattitaitoaan oppilaille. Siksi on tarpeen, että opettajalla pitää puheenvuoroja, joissa hän selittää ja kertoo opetettavasta asiasta oppilaille ymmärrettävällä tavalla. Jottei opetustilanne olisi pelkästään opettajan monologi, jossa oppilaiden tulee imeä kaikki informaatio itseensä, opettaja kysyy myös kysymyksiä, joihin oppilaat vastaavat.

Kysymysten esittämisessä testataan oppilaiden tietämystä ja pidetään yllä aktiivisuutta opetustilanteessa. Kysymykset antavat oppilaille myös mahdollisuuden osallistua opetukseen, ilmaista itseään ja olla mukana luomassa oppituntien kokonaisuutta. Erityisesti kuvataiteen oppiaineessa kysymysten tavoite on herättää oppilaassa aitoja kysymyksiä, suunnata huomion johonkin asiaan, pohtimaan asioita uusista näkökulmista sekä tuoda oppilaiden eri näkemyksiä esiin. Toisaalta kysymysten asetelu on opettajan vallassa, kysymyksiä laadittaessa mietitään jo etukäteen mitä niihin pitäisi tai voisi vastata. Kysymykset esitetään, oppilaat vastaavat kysymyksiin. Perinteisesti virallinen koulu hyväksyy pelkästään oikeat vastaukset, muut kommentit ohitetaan.

Ensimmäisellä opetustunnillani pyrin johdattamaan tuntikokonaisuuden aiheisiin kysymällä oppilailta kysymyksiä:

”Aloitin alustukseni tuntisuunnitelmani mukaan kysymällä: ‘Mitä tapahtui eilen museovierailulla? Missä museossa olimme?’ Eräs oppilas muistikin sanoa, että olimme Suomen valokuvataiteen museolla, Poliittisen valokuvan festivaaleilla. Kysyin kertauksena museovierailulta, että mitä politiikka tarkoittaa? Joku oppilas muisti museovirkailijan sanat, että politiikka yhteisistä asioista päättämistä.”

Opetukseen kuuluvat myös pedagogiset menetelmät, joita käytetään opetustilanteessa. Ensimmäisellä opetuskerralla käytin tietoisesti Visual Thinking Strategy-periaatteita (<https://vtshome.org/>):

”Olin varautunut kysymään jokaisen kuvan kohdalla Visual Thinking Strategyn mukaisesti seuraavat kysymykset: Mitä näet kuvassa? Minkä takia ajattelet niin? Mitä muuta kuvassa näkyy? Tarkoitus oli keskustella aiheista, jotka oppilaat tuovat esiin. Täydentäisin valokuvien tietoja tarvittaessa.”

Käytin myös tietoisesti periaatteita korostaa oppilaiden puheenvuoroja, esimerkiksi ensimmäisellä opetuskerralla:

”Yritin palata aiheeseen, kiitin Fionaa hänen puheenvuorostaan ja toistin lyhennetyksi luokalle sen mitä hän sanoi. Olin saanut aiemmin toiselta ohjaavalta opettajaltani hyvän neuvon edellisessä tuntikokonaisuudessani että jos oppilas vastaa oikein, tai sanoo jotain erityisen hyvin, niin sitä on hyvä korostaa sanomalla: ‘Kuten Tiina juuri sanoi...’ Ohjaajani mukaan silloin oppilaat huomaavat, että opetuksen sisältö tulee myös heiltä, eikä pelkästään opettajalta ja että sanoillaan on merkitystä.”

Opettajan puheeseen kuuluvat myös demonstraatiot, joissa opettaja näyttää ja selittää miten tunnilla käytettävää tekniikkaa tai materiaaleja käytetään. Demonstraatioiden tarkoitus on olla mahdollisimman havainnollisia ja johdonmukaisia jotta oppilaat tietävät mitä tehdä käytännössä.

Opettajan virallisen koulun puheeseen kuuluu myös oppilaiden yksilöllinen ohjaus. Opettaja antaa henkilökohtaista palautetta virallisen koulun ohjeiden mukaisesti. Toisella opetuskerrallani kuvailen oppilaiden ohjausta:

”Kiertelin luokassa ja yritin ehtiä keskustelemaan oppilaiden kanssa heidän työskentelystään. Pyrin erityisesti saamaan heitä ajattelemaan heidän valitsemansa valokuvan aihetta tulevaa tehtävää varten.”

Ryhmänhallinta

Ryhmänhallinta käynnistyy heti tunnin alkaessa, kun täytyy saada haltuunsa oppilaiden massa. Tunti alkaa nimenhuudolla, jossa tarkistetaan ketkä ovat paikalla. Läsnäolo tunneilla merkitsee viralliselle koululle että oppilasta tulee valvoa ja arvioida.

Ryhmänhallinnallisiin haasteisiin liittyi keskeisesti puhelin. Puhelin on teema, joka toistuu reflektiassa jatkuvasti. Joka ikisen tunnin avauksessa opettaja teki heti selväksi säännöt puhelimen suhteen:

”Sanoin oppilaille, että puhelimet laitetaan pois, eikä niitä oteta uudelleen esiin oppitunnin aikana.”

Siitä huolimatta oppilaat näpertävät puhelintaan jatkuvasti. Ensimmäisellä tunnilla:

”Tähän mennessä olin jo pyytänyt useita kertoja muutamia luokkalaisia laittamaan puhelimensa pois ja kuuntelemaan mitä puhuttiin.”

Toisella opetuskerralla:

”Jouduin huomauttelemaan joidenkin oppilaiden puhelimen räpeltämisestä kierrellessäni luokassa.”

Koulun sääntöjen mukaan opettajalla ei ole oikeutta takavarikoida tai koskea oppilaan puhelimeen. Opettaja voi vain huomauttaa puhelimesta ja pyytää laittamaan sen pois. Jos oppilas ei tottele, siinä ei ole mitään tehtävissä. Useimmiten oppilaat tottelivat puhelimen pois laittamisessa, mutta puhelin myös ilmestyi toistuvasti takaisin. Puhelimen käytöstä kommentoitiin myös jopa ohjaavan opettajan ja opetusharjoittelijoiden palautteissa. Ensimmäisen opetuskerran jälkeen ohjaava opettaja kommentoi:

Hän totesi että kahdella oppilaalla oli ollut puhelin kädessä lähes koko tunnin, enkä ollut huomauttanut heille asiasta, vaikka huomausin muiden oppilaiden puhelimesta.

Ryhmänhallintaan liittyvät myös istumajärjestykset, joilla yritettiin pitää levottomat oppilaat edes jotenkin aisoissa. Ryhmänhallintaan kuului varmistaa että oppilaat tekevät annettua tehtävää.

Neljännellä opetuskerralla:

”Huomasin etteivät Tomi ja Tommi olleet edelleenkään tehneet mitään. Kävin jälleen hoputtamassa heitä... Lähdin hakemaan maaleja ja toin ne Tomin ja Tommin eteen. Nyt sanoin jo tiukasti että 7-luokkalaisten kuuluu osata hakea välineensä itse ja että he saisivat nyt luvan saada jotain tehtyä paperille.”

Taiteellinen työskentely on virallisen koulun näkökulmasta miinakenttä, sillä luovalle ja vapaalle itseilmaisulle varattu aika synnyttää helposti myös vaikeasti hallittavaa kaaosta.

Ammatillinen ote

Oppilaiden kapinoidessa virallista koulua vastaan, opettajan täytyy reagoida asiaan ja ratkaista tilanne ammattitaitoisesti. Monissa konfliktitilanteiden ratkaisuisissa tukeuduin virallisen koulun käytäntöihin. Neljännellä opetuskerralla vastaan oppilaiden kysymykseen virallisen koulun argumentilla:

”Tomi, Tommi ja Eemeli eivät huomautuksistani huolimatta tahtoneet aloittaa työntekoa. Tommi totesi minulle, ettei heidän ole pakko tehdä mitään. ‘Et sä voi pakottaa meitä tekemään mitään’, sanoi hän ja Eemeli ja Tomi huudahtivat voitonriemuisesti: ‘Niin just!’ Sanoin, että on totta, etten voi pakottaa heitä tekemään mitään, mutta heillä kaikilla on kouluvelvollisuus. ”Teitä koskee samat säännöt kuin muitakin oppilaita, ja koulussa kuuluu tehdä annetut tehtävät kaikissa oppiaineissa. Kuvataide ei ole mikään poikkeus.”

Välittömässä reflektiossa toistuu jatkuvasti, että oppilaat puhuvat opetuksen päälle, tai eivät kuuntele opetusta. Opetustilanteissa opettajan täytyi jatkuvasti huomauttaa oppilaille, jotka puhuivat samaan aikaan opettajan kanssa. Oppilaat puhuivat opetustilanteissa myös toistensa päälle, jos jollain toisella oppilaalla oli puheenvuoro.

Työskentelyvaiheessa virallisen koulun täytyy toimia tuomarina selvittäessään oppilaiden keskinäisiä kahakoita. Koulun oikeus ja velvollisuus myös oppilaita kohtaan on opettaa ja arvioida oppiminen objektiivisesti ja luotettavasti (Paju 42, 2011). Toisella opetuskerralla:

”Tomi ja Tommi alkoivat nahistella keskenään ja tuuppia toisiaan heidän hakiessaan välineitä. Menin heidän väliinsä sanomaan ettei saa tapella. Tähän Tomi vastasi, että he vain halaavat ja Tomi alkoi sy-leillä Tommia ja Tommi eläytyi mukaan halaukseen. Sanoin, että halata saa, muttei töniä.”

Opettajan täytyy virallisen koulun edustajana vastata oppilaiden kysymyksiin, myös tahallisesti koetteleviin kysymyksiin. Oppilaat saattavat heittää mitä omituisimpia ja absurdimpia kommentteja, joihin virallisen koulun tulisi suhtautua asiallisesti. Toisella opetuskerralla:

”Levottoman poikaryhmän kohdalla huomasin, että he vain harhailivat ympäriinsä ja vaihtoivat heti istumajärjestyksen paikkoja. Pyysin heitä useita kertoja hakemaan välineet ja menemään omalle paikalle työskentelemään. Puhuttelin Tommia ja Tomia heidän nimillään, jolloin Tommi sanoi loukkaantuneena: ‘Sä sanoit mua Tommiksi!’ Mihin vastasin, että niin. Hän jatkoi teatraalisesti: ‘Mä olen Tomi!’ ja Tomi jatkoi: ‘Aina opettajat sekoittaa meidät’. Minua hymyilytti, koska tiesin poikien oikeat nimet ja näin että he yrittivät vain vedättää minua. Totesin vain: ‘Sinä olet Tomi ja sinä Tommi’ ja jatkoin luokassa kiertelyä.”

Oppilaat saattavat käyttäytyä hyvinkin asiattomasti ja epäkohteliaasti opettajaa kohtaan, jolloin mitataan opettajan ammattitaitoa. Opettajan täytyy ottaa vastaan kaikki oppilaiden viralliseen kouluun kohdistuvat turhautumisen puuskat. Loka vain pyyhitään naamalta ja yritetään hoitaa tilanne tyynesti.

5.2.3 Palautteet

Ohjaavan opettajan ja opetusharjoittelijoiden palautteet pitämistäni oppitunneista kuuluu virallisen koulun piiriin. Ohjaava opettaja toimi eräänlaisena pomonani ja opetusharjoittelijat kollegoinani virallisessa koulussa. Ohjaava opettaja ja opetusharjoittelijat olivat läsnä oppitunneillani, he kuulsivat mitä puhuin, näkivät mitä tapahtui ja he arvioivat opetusta sen mukaisesti. Ohjaava opettaja ja opetusharjoittelijat antoivat palautteensa omasta näkökulmastaan, mutta arvioivat myös virallisen koulun näkökulmasta. He ovat tietoisia opetussuunnitelmasta, koulun säännöistä ja käytännöistä, ja taidekasvatusta opiskelevat myös kuvataiteen oppiainesisällöistä, jotka minun tulisi opetuksessani huomioida. Palautteissa arvioidaan pääasiassa opetukseni sisältöä, ryhmänhallintaani sekä opettajuuttani. (SOOL, 2011, 11-13.)

Niin ohjaavan opettajani, kuin opetusharjoittelijoiden palautteessa keskitytään enemmän pedagogiseen vuorovaikutukseen, luokan hallintaan ja oppilaiden kohtaamiseen, kuin itse oppiaineen sisältöihin. Palautteissa vahvistetaan monet kokemukseni luokan opettamisesta. Palautteissa tuodaan kuitenkin esiin näkökulmia, jotka täydentävät omaa kuvaustani opetustunneista tai tilanteita, joita en ole itse havainnut opettaessani. Palautteissa on mielenkiintoista huomata, että samasta asiasta on

saatettu antaa hyvinkin erilaista palautetta, mikä kertoo siitä että monissa opetustilanteissa ei välttämättä ole mitään oikeaa tapaa toimia. Voi olla monenlaisia perusteltuja käsityksiä siitä, mitä tietyssä tilanteessa kannattaisi tehdä, ja useat eri menetelmät saattavat toimia eri tavalla.

Ohjaavan opettajan ja opetusharjoittelijoiden palautteista on myös löydettävissä yhteneväisiä näkemyksiä. Koko tuntikokonaisuuden aikana sain lähes kaikilta palautetta siitä, että minulla on hyvä auktoriteetti luokkaan, olen kärsivällinen ja kohtaan oppilaita ystävällisesti. Oppitunneista todettiin yleisesti että tuntien aihe oli tärkeä, puhun kiinnostavasti ja annan ohjeet selkeästi. Kehittämistä minulle jää oman puheen tiivistämisessä, dialogin käymisessä luokan kanssa ja siinä miten voin motivoida kaikkia oppilaita. Minulla ei ollut missään vaiheessa mahdollisuutta saada palautetta siitä, miten tuntisuunnitelmani tai opetukseni tavoitteet toteutuivat tuntien aikana.

5.3 Epävirallinen koulu

Siirryn välittömän reflektion tarkastelussa virallisen koulun näkökulmasta epäviralliseen koulun näkökulmaan. Pajun mukaan epävirallinen koulu on koulun ulkopuolisen nuorisokulttuurin tulemistä koulun porteista sisään. Virallisen koulun järjestykseen kuuluu ajatus, että peruskoululainen voi käynnistää itsestään jonkin tietyn oppiaineen aina oppitunnin ajaksi kerrallaan ja ”kytkä pään ulkoisen osan ruumiissaan täksi ajaksi pois päältä” (Paju 2011, 82.) Oppilaan näkökulmasta virallinen, epävirallinen ja fyysinen koulu ovat yhtä, vaikka ne ovat analyytisesti erillään. Epävirallinen koulu on vaikeasti ennakoitava, jatkuvasti muuttuva ja dynaaminen, se ei asetu aloilleen. Epävirallisen koulun sosiaalisten suhteiden vaihtelut tulevat ja menevät ilman, että virallisella koululla olisi mahdollisuutta ennakoida tai kontrolloida asiaa. Koulun sosiaalista järjestystä on vaikea kytkeä mihinkään sille ulkoiseen moraaliseen järjestykseen. (Paju 2011, 23, 25-26, 41.)

Luokan elämässä on lukemattomia kirjoittamattomia, osittain tiedostamattomia sääntöjä, jotka ovat yhteydessä normeihin, hierarkioihin ja ryhmien rajoihin. Sosiaalinen lukutaito on toiminnan ja puhumisen sovittamista normeihin ja omaan positioon luokassa. Jokaisen yksilön tuleminen joksikin on vuorovaikutuksen tulos; tarvitaan kavereita jotka vahvistavat viestin siitä, kuka on. Koululuokka tarjoaa monille suhteellisen tutun ja turvallisen tilan, jossa saa palautetta teoistaan, sanoistaan ja olemuksestaan. Nuoret tarkkailevat itseään ja toisiaan jatkuvasti sekä keräävät tietoa, luuloja ja mielipiteitä itsestään, ja reagoivat kaikkiin luonnehdintoihin, jotka saattavat jäädä mieleen ja kollektiiviseen muistiin pitkäksi ajaksi. (Paju 2011, 120-121; Hoikkala & Paju 2013, 146-147.)

Epävirallinen koulu ilmentää myös suhtautumista viralliseen kouluun, johon asetutaan tiettyyn suhteeseen sosiaalisessa tilassa. Myös opettajat tuottavat ja ylläpitävät epävirallista koulua virallisen koulun edustajina. Joillekin oppilaille virallisen koulun palkinnot ovat ensisijaisia, toisille taas epävirallinen koulu on tärkeämpi. (Paju 2011, 26, 45.) ”Jotkut onnistuvat saamaan hyvän position molemmissa, toiset eivät kummassakaan” (Paju 2011, 39.) Oppilaiden keskinäisessä ryhmittelyssä on säännönmukaisuuksia ja taipumuksia, jotka perustuvat koulun perinteisiin rooleihin (Hoikkala & Paju 2013; 138-139.) Tyypittelyt ja kategorioinnit koulussa tekevät suurista ihmisjoukosta helpommin hallittavan, ja samaistuminen niihin palvelee murrosiän kehitysvaiheessa erityisiä tarpeita. Epävirallinen koulu opettaa vuorovaikutustaitoja ilman, että virallinen koulu voi tietää asiasta mitään. (Hoikkala & Paju 2013, 141, 143.) Opetuskokeiluni aineiston näkökulmasta on tärkeää pyrkiä tiedostamaan epävirallisen koulun liikehdintää, jotta ymmärtäisi paremmin oppilaiden maailmaa.

5.3.1 Sosiaaliset roolit

Opetusharjoitteluni 7. luokalta on löydettävissä klassiset koululaisten roolit. Oppilaiden keskinäisessä armottomassa lokeroinnissa ei vaikuta aina olevan johdonmukaista tapaa vetää rajaa eri ihmistyyppien välillä. Oppilaille vaikuttaa olevan mysteeri, kuka päättää kuka kuuluu mihinkin ryhmään ja millä perusteilla, mutta jostain syystä oppilaat tietävät kuka kukin on sosiaalisessa tilassa. (Paju 2011, 82-111.)

Koviksiin kuuluvat luokan äänekkäimmät oppilaat, jotka kapinoivat virallista koulua vastaan ja hakivat jatkuvasti huomiota. Koviksille tärkeintä on pönkittää asemaansa epävirallisessa koulussa, protestoimalla virallista koulua vastaan. Esimerkiksi toisella opetuskerrallani kuvailen tilannetta, jossa yritän selittää uutta tehtävänantoa:

”Luokassa oli todella meluista, ja yritin saada oppilaita rauhoittumaan. Erityisesti levoton oppilasryhmä lietsoi yleistä rauhattomuutta naureskelemalla ja sähläämällä koko ajan jotain omaa.”

Lisäksi luokalta löytyi niin sanotut hiljaiset, joihin nähdäkseni kuului valtaosa luokasta. Hiljaiset oppilaat olivat niitä, jotka virallisen koulun näkökulmasta tekivät kiltisti mitä pitikin. Hiljaiset eivät osoittaneet erityistä kiinnostusta virallista koulua kohtaan, mutta eivät myöskään kapinoineet sitä vastaan hakeakseen asemaa virallisessa koulussa. Nämä oppilaat jäivät myös helposti vaille opettajan huomiota. Kolmannella opetuskerralla kuvailen miten kiertelin luokassa hiljaisten oppilaiden luona: *”Kiertelin luokassa ja pysähdyin aina niiden oppilaiden kohdalla, joille en ollut juuri aiemmin jutellut kunnolla. Keskustelin heidän töistään ja kuvien sisällöistä. Oli ihana kuulla heidän ajatuksiaan ja ideoitaan.”*

”Hikke” on Hoikkalan ja Pajun tutkimuksessaan käyttämä termi tunnollisesta ja ahkerasta oppilaasta, joita nähdäkseni olivat ne oppilaat, jotka olivat aktiivisia, osallistuiivat keskusteluun, tekivät tehtävät huolella ja osoittivat erityistä kiinnostusta aiheeseen. Hiket hakevat arvostusta virallisesta koulusta, sen kustannuksella, että menettävät asemansa epävirallisessa koulussa. (Hoikkala & Paju 2013, 138-139.) Ensimmäisellä opetuskerralla kuvailen tilannetta:

”Tähän Anna piti pitkän ja syvällisen puheenvuoron, jossa hän kertoi, ettei museossa halunnut katsoa kuvia, mutta hän oli aiemmin perehtynyt Animalian kuviin. Sen seurauksena hän oli ryhtynyt kasvisyöjäksi. Anna ilmaisi, että on väärin kohdella eläimiä niin huonosti. Hän sanoi, että jos ihmiset syövät lihaa, niin ainakin eläimiä voitaisiin kohdella hyvin. Kiitin Annan ajatuksista ja totesin sen olevan totta. Sanoin, ettei varmasti kukaan meistä toivo että eläinten täytyy kärsiä.”

Lisäksi luokalla oli niin sanottuja roolittomia, joilla ei ole asemaa epävirallisessa koulussa. Roolittomat yksilöt eivät pysty saavuttamaan epävirallisen koulun suosiota, eivätkä välttämättä onnistu myöskään saamaan virallisen koulun arvostusta. Niille, jolla ei ole paikkaa luokasta, sosiaalisesti tiheä tila voi olla todella piinaava. (Paju 2011, 121). Roolittomat saattavat sulkeutua kokonaan ympäröivältä maailmalta, vältellä muita ja teeskennellä että heitä ei kiinnosta mikään. Tällaiset oppilaat

ovat välitilassa, josta ei ole ulospääsyä. Toisella opetuskerralla kuvailen kanssakäymistä oppilaan kanssa:

”Huomasin että Ilona ei ollut liikkunut paikaltaan missään vaiheessa... Ilona ei katsonut minua silmiin, eikä sanonut mitään minun puhutelllessani häntä.”

5.3.2 Statuskamppailu

Välittömässä reflektiossa toistuu lukemattomia kertoja, miten oppilaat käyvät statuskamppailua virallista koulua, eli opettajaa vastaan. Asemaa epävirallisessa koulussa voi pönkittää jos onnistuu provosoimaan virallista koulua ja ansaitsemaan niin sanotun pahiksen maineen. Ensimmäisellä opetuskerralla:

”Pyytäessäni heitä jälleen menemään omille paikoilleen ja aloittamaan työskentelyn, he olivat kuin eivät huomaisikaan minua. Silloin tartuin tuolin selkänojaan ja siirsin tuolia hieman. Tuolin liikahtaessa Ilari pudottautui tuolilta teatraalisesti ja huusi: ‘Mitä vittua! Ope repii tuolin alta!’. Sanoin, että liikutin tuolia hieman, mihin Tomi jatkoi, niin: ‘Painukaa helvettiin!’. Sanoin: ‘Ei kiroilla ja menkää omille paikoillemme ja aloittakaa työskentely.’”

Oppilaat toimivat usein myös yhdessä taistelussaan virallista koulua vastaan. Joskus luokan yhteisö tai yhteishenki on valjastettu luokan autonomian palvelukseen, tilanteissa joissa luokka toimii yhdessä virallista koulua vastaan. (Paju 2011, 40-41.) Kolmannella opetuskerralla:

”Ilari, Eemeli, Tommi ja Tomi juttelivat koko ajan samaan aikaan antaessani ohjeita. Silloin kysyin heiltä: ‘Tomi, miten siveltimet kuuluu pestä?’ Tomi havahtui ja pyöritteli silmiään. Tommi kuiskasi hänelle, että liottamalla veden alla ja Tomi toisti mitä Tommin sanat. ‘Hyvä’, sanoin, ja pyysin jatkamaan. Tee mu täydensi, että niin kauan kunnes siveltimistä ei lähde enää väriä. Kaverukset näyttivät voitonriemuisilta että selvisivät kysymykseen vastaamisesta.”

Toisaalta oppilaat käyvät myös statuskamppailua keskenään. Reflektio tuo esiin oppilaiden keskinäiset kahakat, jossa he tavalla tai toisella ottavat mittaa toisistaan ja yrittävät kerätä pisteitä epävirallisessa koulussa. Toisella opetuskerralla:

”Jouduin keskeyttämään keskustelun Anastasian kanssa kun Ilari alkoi kiljua. Menin hänen luokseen, kun Ilari kiroili ja huusi että Eemeli pilasi hänen työnsä. Eemeli oli läikäyttänyt Ilarin työn päälle punaiseksi värjäytynyttä vettä. Koetin lohduttaa, että häntä ei ole tämän näköinen, vaan sitä voi yrittää pyyhkiä paperilla. Pyyhimme työtä ja sanoin Eemelille, ettei se ollut fiksusti tehty ja ettei toisten töitä voi mennä sotkemaan. Eemeli selitti että hän yritti vain auttaa Ilaria, mihin vastasin, että toisten työhön ei saa ikinä koskea. Eemeli pyysi anteeksi ilkkurisesti hymyillen.”

Näissä tilanteissa ilmenee, että keskinäisissä välien selvittelyssä turvaudutaan epävirallisen koulun tuomarointiin.

Välittömässä reflektiossa ilmeni myös, että joskus, todella harvoin, epävirallinen ja virallinen koulu voivat hetkellisesti kohdata positiivisella tavalla. Kolmannella opetuskerralla:

”Punaisesta vedestä jäi paperille jälki ja Ilari totesi sen olevan pilalla. Yritin innostaa Ilaria, että ehkä punaisesta jäljestä voisi jatkaa työtä jotenkin ja että se voisi olla hieno osa työtä. Ilari tarttui ajatukseen ja alkoi sotkea työhönsä lisää läiskiä.”

Epävirallinen ja virallinen koulu elävät omaa elämäänsä, mutta havaitsin, että parhaillaan ne voivat kohdata tavalla, jossa molemmat osapuolet ymmärtävät toisiaan.

Välittömässä reflektiossa esiintyi hetkiä, jolloin myös epävirallisen koulun oppilaille oli tärkeää saada virallisen koulun hyväksyntää ja huomiota. Neljännellä opetuskerralla:

”Ilokseni Anastasia oli iloisella ja puheliaalla tuulella. Hän esitteli minulle innoissaan mitä oli saanut aikaiseksi viime tunnilla ja tehnyt aiemmin kotona. Kehuin hänen työtään ja että hän oli hienosti korvannut edellisen tunnin työskentelyä. Kannustin häntä jatkamaan eteenpäin.”

Opetuskokeilussa tuli kuitenkin esiin, että oppilaat kaipaavat virallisen koulun apua eri tilanteissa. Esimerkiksi neljännellä opetustunnilla:

”Teemun hakiessa maaleja, hän totesi tuskastuneena, ettei saa sekoitettua haluamaansa väriä. Autoin häntä sekoittamaan väriä ja sanoin, ettei haluttu väri tule välttämättä heti. ”Joskus se on sellaista hakeamista.”

Epävirallisen ja virallisen koulun kohtaamiseen vaikuttaa myös opettajan asema epävirallisessa koulussa, sillä myös opettajien maine oppilaiden keskuudessa liittyy epäviralliseen kouluun (Paju 2011, 20). Opetusharjoittelijan asema on kuitenkin eri kuin vakituudessa työssä olevan opettajan, sillä muutaman kerran vierailevalle opettajalle ei ehdi muodostua mainetta epävirallisen koulun keskuudessa. Täytyy myös muistaa, että vaikka olisi kuinka pidetty oppilaiden keskuudessa, opettaja edustaa aina virallista koulua, jolloin hän saa osakseen viralliseen kouluun kohdistuvat mielenosoitukset.

5.3.3 Oppilaiden palaute

Oppilaiden kyselyiden vastaukset viimeiseltä opetustunnilta kuuluvat epäviralliseen kouluun, koska palaute tuli oppilailta. Kyselyiden vastaukset ovat paljon sidoksissa oppilaiden epävirallisen koulun asenteisiin virallista koulua kohtaan. Vastauksissa on huomioitava, että oppilaat arvioivat opetustunteja omasta epävirallisen koulun maailmastaan, mikä ei näy viralliselle koululle aina totuudenmukaiselta tai realistiselta.

Kysely on liitteenä jaoteltu osioiksi tuntikokonaisuuden eri tehtävien mukaan ja lopussa oli osio opettajasta. Tehtävien kohdalla tuli pohtia omaa kokemustaan, mitä oppi sekä arvioida omaa työskentelyään. Opettaja-osiossa pohdittiin kokemusta opettajasta ja arvioitiin hänen osuuttaan. Kyselyssä pyrittiin huomioimaan, ettei se saisi kestää liian kauaa, jotta 7-luokkalaisten jaksaisivat tehdä sen, eikä se veisi liikaa aikaa oppitunnista. Siinä piti olla mahdollisuus vastata perusteellisemmin, mutta se ei kuitenkaan saanut olla liian vaativa 7-luokkalaisten osalta. Kyselyssä pyrin käyttämään erilaisia

kysymystyyppejä, kyllä-ei-kysymyksiä, ympyröinti-kysymyksiä sekä avoimia kysymyksiä. Toteutin kyselyn osaksi opinnäytetyöni aineistona, mutta se toimi myös tuntikokonaisuuden kertauksena ja itsearviointina, mikä on osa virallista koulua. Kyselylomake on opinnäytteen liitteenä. (Liite 2.)

Jaottelin oppilaiden palautteet heidän nimiensä perusteella sen mukaan, miten he työskentelivät tunnilla sekä miten motivoituneilta he vaikuttivat tuntityöskentelyn ja kyselyiden vastausten perusteella. Motivoituneisuudella tarkoitan asennetta kuvataidetta oppiaineena sekä oppitunneilla käsiteltävää aihepiiriä kohtaan. Jaottelu auttoi minua hahmottamaan, kuinka ajatuksella kysely on täytetty ja kuinka tosissaan tai totuudenmukaisesti oppilaat ovat vastanneet kysymyksiin. Halusin huomioida kyselyissäni sen että heidän antamiinsa vastauksiin vaikutti oppilaiden oma osallisuus tunnilla, miten hyvin otti osaa keskusteluun, kuunteli ohjeita, tai keskittyi työskentelyyn. Jos esimerkiksi oppilas ei ole kuunnellut annettuja ohjeita, hän ei todennäköisesti pysty arvioimaan onko opettaja antanut ohjeet selkeästi. Myös esimerkiksi oman työskentelyn arvioinnista välittyi, etteivät kaikki oppilaat arvioineet itseään rehellisesti tai realistisesti. Jaottelin kyselyt kuuteen ryhmään:

1. Ei motivoituneet, tuntia häiritsevät, jotka eivät tehneet juuri mitään (4/23)
2. Ei motivoituneet, jotka eivät tehneet juuri mitään (1/23)
3. Ei motivoituneet, jotka tekivät jotain (2/23)
4. Välinpitämättömät, jotka tekivät (4/23)
5. Motivoituneet, jotka tekivät ajatuksella (7/23)
6. Erityisen motivoituneet, jotka tekivät ajatuksella (4/23)

Olen jaottelun perusteella tehnyt yleisen yhteenvedon oppilaiden vastauksista. Vastausten muotoilun perusteella oli huomattavissa selvä samankaltaisuus riippuen heidän motivaatiostaan tai miten he olivat työskennelleet tunnilla.

Mitä vähemmän motivoituneita oppilaat olivat tai tekivät tunnilla, sitä huolimattomammin lomake oli täytetty, eikä oltu vastattu kuin esimerkiksi parilla sanalla. Nämä oppilaat pitivät kaikkea tylsänä, eivätkä oppineet mielestään mitään. Opettajaa arvioitaessa saatettiin tunnustaa, että ihan ”ok”, tai että ”opasti hyvin” mutta silti kaikki oli tylsää. Mitä vähemmän motivoituneita oppilaat olivat ja mitä vähemmän he työskentelivät, sitä paremmaksi he arvioivat omaa työskentelyään suhteessa siihen, etteivät he saaneet juuri mitään aikaiseksi.

Mitä enemmän motivoituneita oppilaat olivat ja tekivät tunnilla, sitä huolellisemmin lomake oli täytetty ja vastaukset olivat moniulotteisia ja syvällisiä. Nämä oppilaat pitivät aihetta mielenkiintoisena ja tärkeänä, ja oppivat uusia asioita sekä toisiltaan että opettajalta. Opettajaa arvioitaessa todettiin että ohjeisti hyvin, muutamilta tuli myös palautetta siitä että opettaja puhui liikaa. Mitä enemmän motivoituneita oppilaat olivat ja mitä paremmin he työskentelivät, sitä ankarammin he arvioivat omaa työskentelyään suhteessa siihen, miten ahkerasti he tekivät töitä.

5.4 Fyysinen koulu

Seuraavaksi tarkastelen välitöntä reflektiota fyysisen koulun näkökulmasta. Virallinen ja epävirallinen koulu toimivat fyysisen koulun osoittamissa paikoissa, mikä antaa puitteet yksittäisten koululuokan elämälle ryhmänä ja jokaiselle oppilaalle yksilönä. Oppilaat osaavat myös käyttää virallisen koulun tapoja kehyksenä, johon liittyy epävirallisen koulun sisältöjä muokatakseen jokapäiväistä ympäristöään (Paju 2011, 24.) ”Koulun fyysinen tila saa merkityksensä, kun siihen asettuvat ihmiset.” Ihmisten muodostama koulu on vahvasti ruumiillinen kokemus. (Hoikkala & Paju 2013, 29-30.)

Koululuokka on erityinen sosiaalisena tilana, koska opettaja ja virallinen koulu ovat opetustilanteissa mukana fyysisessä tilassa. Tunnista, opettajasta, luokasta ja päivästä toiseen opettajan ja virallisen koulun positio vaihtelee sosiaalisessa tilassa. (Paju 2011, 45.) Luokat ovat myös tiloja joka luovat turvaa, sillä koululaisen näkökulmasta koulurakennus on ”sarja reviierejä, näkyville asettumisia ja seuroja”. Kaikki tilassa oleminen on suhteessa seuraan ja millaisen vaikutelman antaa. Oppilas määrittelee sijaintinsa sosiaalisesti: on tiedettävä paikkansa ja asemansa sekä liittyttävä ryhmään, johon kuuluu. Massan keskellä on normaali, ei erotu ja fyysinen kontakti antaa varmuuden ettei ole yksin. (Hoikkala & Paju 2013, 79-80.)

Koulussa sosiaalinen ja fyysinen tila kietoutuvat toisiinsa. Oppilaille koulun tila on reviiiriä, sallittua ja kiellettyä aluetta. (Hoikkala & Paju 2013, 82.) Suuressa koulurakennuksessa, ihmismassojen kuhinassa ja luokkatilan avoimuudessa pelkkä esillä ja tarkkailtavana oleminen on stressaavaa niin oppilaille kuin opettajillekin. Opettaja on enemmän esillä, mutta hänellä on enemmän kokemuksen tuomaa varmuutta, kuin kehityksensä herkässä vaiheessa olevilla oppilailta. (Hoikkala & Paju 2013, 146.)

5.4.1 Sijoittautuminen tilassa

Hoikkalan ja Pajun mukaan koulun fyysinen tila on täynnä funktionaalisuuteen ja tottumukseen perustuvia käytäntöjä tilaan asettumisesta. ”Koulun ote oppilaista tulee edestä ja takaa, opettajan katseena ja oppilastovereiden kontrolloitavina ja arvioivina katseina.” Koulun arjessa oppilaiden rintamasuunta on sama ja opettajan rintamasuunta on sitä suoraan vastaan, mikä kuvastaa opettajan voimapistettä, jossa hänen hallintansa luokkaan on suurin. (Hoikkala & Paju 2013, 84; Paju 2011, 22-23.) Opetusharjoittelussani ilmenee luokkatilan perinteinen asetelma; opettaja seisoo luokan edessä ja opettaa, oppilaat istuvat opettajaa vastakkaiseen suuntaan ja katsovat taululle. Jos tämä fyysinen järjestys rikkoutuu, virallinen koulu yrittää korjata sen. Reflektiossa toistuu jatkuvasti, että oppilaat eivät kuuntele opettajaa tai katso taululle, ja opettaja pyytää heidän huomiotaan. Toisella opetuskerralla:

”Teemu istui selkä minuun päin, vaikka olin useita kertoja pyytänyt häntä kääntymään ympäri. Korotin edelleen ääntäni ja selitin tehtävää.”

Se ettei katso taululle, kertoo fyysisesti välinpitämättömyydestä tai kapinoinnista virallista koulua kohtaan. Hoikkalan ja Pajun mukaan luokan perusideassa on yksi pääty, josta tieto virtaa oppilaisiin. Oppilaiden asettuminen mahdollisimman lähelle tai kauas tästä lähteestä ei ole vain istumapaikka, vaan viesti. (Hoikkala & Paju 2013, 84.)

Virallinen koulu pitää järjestystä yllä myös istumajärjestyksellä. Istumajärjestyksellä rajoitetaan oppilaiden sosiaalisia istumisjärjestyksiä, ja asetetaan oppilaat vierekkäin niin, että he pystyvät keskittymään koulutyöhön paremmin ja etteivät he häiritse opetusta. Hoikkalan ja Pajun mukaan istumajärjestys on oppilaiden näkökulmasta kavereiden kanssa asettumista luokkatilaan, kun opettajan näkökulmasta se voi olla häiriötä aiheuttava tai suotuista asetelma. Oppilaille koulu on lista kielletyistä, sallituista ja määrättyistä asettumisista tilaan. (Hoikkala & Paju 2013, 84.) Tämä kertoo luokahuonetodellisuuden paradoksaalisuudesta, jokin sama asia voi näyttytyä virallisen ja epävirallisen koulun näkökulmasta täysin päinvastaiselta. Opettajien tulisi olla tietoisia virallisen ja epävirallisen koulun näkökulmaeroista, jotta suhtauduttaisiin ymmärtäväisemmin oppilaiden kuohuntaan ja osattaisiin huomioida oppilaiden tarpeet paremmin.

Välittömän reflektion yhtenä toistuvana teemana kulki, että oppilaat halusivat valita oman istumapaikkansa. Ensimmäisellä opetuskerralla:

”Pyytäessäni jälleen poikaryhmäläisiä menemään omille paikoilleen, Tomi alkoi selittää hädissään, että hän ei voi istua omalla paikallaan koska hänellä ei ole siellä ollenkaan ystäviä. Näin että hän esitti minulle tekosytitä, joten vastasin vain että kaikki luokkalaiset voivat olla hänen ystäviään. Sitten Tomi näennäisesti suivaantui, huusi minulle: ‘Sä et voi tehdä tätä mulle, tämä on niin väärin!’, polki jalkaansa ja marsi pois päin. Sanoin: ‘On hienoa että ilmaiset tunteitasi, mutta mene vain omalle paikallasi’. Pyyntöistäni huolimatta muutamat pojat vaihtoivat paikkoja yhä uudelleen, juttelivat keskenään...”

Opettaja puhuu luokan edestä, mikä luo myös vaikutelman, että luokan etuosa on opettajan reviiriä ja muu luokka oppilaiden. Tämä illuusio rikkoutuu, kun opettaja kävelee luokassa ja lähestyy oppilaita.

Luokassa kiertely saattaa olla myös työrauhan ylläpitämisen keino, jos oppilaat puhuvat keskenään, eikä edestä huomauttelu auta, voi opettaja kävellä oppilaiden luokse. Oppilaat saattavat havahtua, että tämä ei olekaan oppilaiden reviiriä, johon opettaja ei pääse, ja jossa voi tehdä mitä haluaa.

Myös demonstrointien aikana opettaja vaihtaa sijaintiaan luokassa. Opettajan saapuminen oppilaiden läheisyyteen saa usein heidät olemaan tuttavallisempia, sillä oppilaatkin ymmärtävät että opettaja on ihminen, lihaa ja verta, eikä persoonaton auktoriteetti. Esimerkiksi kolmannella opetuskerralla:

”Tehtävänannon jälkeen näytin havainnollistaen työn vaiheet. Asetuin luokan keskellä olevalle pöydälle ja pyysin oppilaita tulemaan lähemmäksi, jos he eivät näe mitä teen. Osa oppilaista nousi tuoleiltaan hiekan aristellen ja tuli vähän lähemmäksi. Pyysin joitain oppilaita erikseen tulemaan lähemmäksi, mutta minulle huikattiin että he näkevät sieltä. Sen jälkeen näytin välineitä ja selitin, miten työn vaiheet etenevät.”

Oppilaiden työskennellessä opettaja kiertele luokassa, seuraa oppilaiden työskentelyä ja keskustele heidän töistään. Opettajan tuleminen viereen saa yleensä oppilaat työskentelemään, mutta työskentelyn valvomisen lisäksi luokassa kiertely on osoitus, että oppilas huomioidaan yksilöllisesti ja hänen oppimisestaan ollaan kiinnostuneita. Virallinen koulu on koko ajan fyysisesti ja henkisesti vierellä ohjaamasta työskentelyä ja tarvittaessa voi kääntyä opettajan puoleen. Esimerkiksi kolmannella opetuskerralla:

”Menin oppilaiden luokse aina, jos he pyysivät minua. Vastasin kun he kysyivät neuvoa. Annoin ohjeita. Kommentoin heidän työskentelyään ja koetin kannustaa heitä jatkamaan eteenpäin.”

Lisäksi joissain tilanteissa opettaja istui oppilaiden viereen. Tilanteissa, joissa oppilas ei suostunut tekemään annettua tehtävää, tai vaikutti muuten osoittavan mieltään, opettaja istui oppilaan viereen keskustelemaan. Ensimmäisellä opetuskerralla:

”Ilari istui paikallaan ja yritin rohkaista häntä työskentelemään. Hän näpräsi puhelintaan ja huusi minulle, että ei hän osaa tehdä jotain todella surullista kuvaa joka saa kaikki itkemään. Istuin Ilarin viereen ja sanoin, että tehtävänannossa puhutaan vaikuttamisesta. ”Vaikuttaa voi monella tavalla, kuvan ei tarvitse olla välttämättä surullinen tai itkettäviä ketään. Tunteisiin voi vedota monella tavalla, voi pyrkiä vaikuttamaan vaikka ilahduttavasti...”

Tämän fyysinen eleen on tarkoitus kertoa, että opettaja tulee oppilaan tasolle, ei virallinen koulu ole hänen yläpuolellaan, tai häntä vastaan, vaan että oppilaasta välitetään, ja halutaan auttaa ja tukea hänen oppimistaan. Sen sijaan oppilaat saattavat kokea eleen patistamisena työskentelemään, tai sen osoituksena, ettei oppilas osaa ja hän tarvitsee apua.

5.4.2 Äänenkäyttö

Äänenkäyttö kuuluu fyysiseen kouluun. ”Äänellä on keskeinen asema: kuka puhuu ja mitä, missä suhteessa se on viralliseen kouluun ja ketä kuunnellaan”. Äänen tuottamiseen, kuulluksi ja kuunnelluksi tuleminen asteista muodostuu hierarkisia järjestyksiä, jotka viestittävät oppilaille faktoja sosiaalisesta asemasta. (Hoikkala & Paju 2013, 143.) Myös epävirallisessa koulussa äänekkyyys liitetään asemaan; mitä enemmän oppilaat pitävät ääntä, sitä parempi sosiaalinen asema heillä on epävirallisessa koulussa.

Virallinen koulu pyrkii hallitsemaan sitä, kenellä on luokassa puheenvuoro, eli kenellä on valta vaikuttaa muihin. Keskustelu on toivottua, mikäli se tapahtuu hallitusti. Viittaamalla saa puheenvuoron, jos kysytään jotain. Opetustilanteeseen liittyvän keskustelun aikana puhe on toivottua ja oppilaita kannustetaan puhumaan. Ensimmäisen opetustunnin jälkipohdinnoissa:

”Erityisen onnellinen olin Janican ja Fionan todella kypsistä ja syvällisistä ajatuksista, joita he jakoivat luokan kanssa. Oli hienoa voida käydä niin hyvää keskustelua 7-luokkalaisten kanssa.”

Puheenvuoroihin kuuluu myös, että toisen puheenvuoroa kunnioitetaan. Jos oppilas puhuu opettajan tai toisen oppilaan päälle, siitä huomautetaan. Päälle puhuminen, tai se, ettei kuuntele, osoittaa, ettei välitä siitä mitä toinen sanoo. Ensimmäisellä opetuskerralla:

*”Takarivillä istuvat ja Eemeli juttelivat samaan aikaan, jolloin kysyin Eemeliltä, mitä hän näkee kuvas-
sa.”*

Virallinen koulu pyrkii ylläpitämään työrauhaa, jotta kaikki voivat keskittyä työskentelyyn. Työ-
rauhalla tarkoitetaan useimmiten hiljaisuutta, tai rauhaa luokkatilassa.

Työrauhan rikkominen on myös mielenosoitusta virallista koulua vastaan. Tunnin aikana metelöinti
ei kuitenkaan haittaa vain opettajaa, vaan myös epävirallisen koulun jäseniä, oppilaita, jotka yrittä-
vät työskennellä ja keskittyä siihen mitä opetetaan. Toisella opetuskerralla:

*”Luokan tunnelma alkoi käydä yhä levottomammaksi. Yritin huomauttaa levottomalle oppilasryhmälle
heidän metelöinnistään, mutta en halunnut keskeyttää luokassa kiertelyäni erottaakseni heitä toisistaan.”*

5.4.3 Ajan kulku

Virallisen koulun toiminta on sidoksissa aikaan. Tunnit alkavat ja päättyvät tiettyinä kellonaikoina,
riippumatta siitä mitä luokassa tapahtuu ja millainen päivä kenelläkin on. Reflektiossa tulee usein
esiin yritykset pysyä tuntisuunnitelman mukaisessa aikataulussa. Ensimmäisellä opetuskerralla:

*”Tässä kohtaa huomasin, että keskustelut valokuvista olivat menneet yliajalle, joten pyrin antamaan teh-
tävänannon reippaasti. Näytin PowerPointilla ja kerroin sanallisesti tehtävän ohjeet.”*

Ajankäytön arviointi tuottaa opetusharjoittelijalle päänvaivaa, kun on vaikea suhteuttaa, miten
paljon asiat vievät aikaa. Varsinkin kuvataide on oppiaine, jossa oppilaat työskentelevät hyvin eri
tahdissa. Toisella opetuskerralla:

*”Ohjaava opettajani kävi kysymässä, mitä ne oppilaat tekisivät, jotka ovat jo valmiit. Suurin osa oppi-
laista oli saanut vaikuttava kuva-tehtävän valmiiksi, vaikka useilla se olikin vielä kesken. Opettaja eh-
dotti että antaisin heille jonkin pienen tehtävän tunnin lopuksi. Mietin sitä hetken, mutta sitten ajattelin
että antaisin vain koko luokalle seuraavan tehtävänannon. Niinpä pyysin oppilaiden huomiota ja sanoin,
että aika tähän tehtävään on oikeastaan jo ohi. Sanoin että vaikuttavan kuvan tekoa voi jatkaa tämän
tunnin loppuun, mutta antaisin ohjeet seuraavaan tehtävään.”*

Ajankäyttöön liittyy myös arvokysymyksiä; mille asioille otetaan aikaa, mitä tässä ajassa ehtii
käydä läpi ja mitä tehdä jos aika loppuu kesken? Ensimmäisellä opetuskerralla:

*”Tässä kohtaa huomasin, että olimme menossa tuntisuunnitelman aikataulustani yliajalle. Ymmärsin
että aikatauluun oli myös vaikuttanut kurinpitoon menevä aika. Pohdin hetken, että ohitammeko vii-
meisen kuvan kokonaan ajan säästämiseksi. Päätin kuitenkin että käymme senkin läpi, koska käsittelim-
me niin tärkeää aihetta, ja vaikutti siltä että oppilaat olivat lämmenneet puhumaan enemmän.”*

Ajan kulun voi määrittää minuuteilla ja tunneilla, mutta yksilöille aika on suhteellista. Päivästä ja
mielialasta riippuen täsmälleen sama aika voi tuntua paljon pidemmältä tai lyhyemmältä.

Oppilaan kokemuksessa aika poikkeaa laatikkoihin pakatusta virallisesta ajasta. Tunneilla aika ma-

telee, mutta työajan päättyessä ihmetellään, miten se meni niin nopeasti. Aika koulussa on erityinen yhdistelmä kiireen tuntua ja ajan tappamista. (Hoikkala & Paju 2013, 30-32.) Tästä mahdollisesti kertoo oppilaiden jatkuva puhelimen näpertäminen oppituntien aikana. Lisäksi oppilaiden lomakkeissa useat oppilaat olivat sanoneet että kaikki on tylsää.

Reflektiossa tulee esiin myös opetusharjoittelijan kokemuksen perusteella, että joillain opetuskerroilla aika tuntui kuluvan todella hitaasti. Ensimmäisen opetuskerran jälkeen kuvailen mennyttä tuntia, kuin voitettua selviytymistaistelua:

”Tunnin jälkeen olin huojentunut siitä, että selvisin koitoksesta ja tunti sujui kaikkiaan hyvin. Olin iloinen siitä, että pysyin koko tunnin kärsivällisenä ja rauhallisena oppilaiden kanssa, vaikka minulla olisi ollut aihetta menettää hermoni useaan otteeseen.”

Erikoista oli harjoittelussa, kun kolmannella opetuskerralla menetin täysin ajantajuntani. Kolmannen opetuskerran jälkeen pohdin:

”Kolmannen tunnin jälkeen tuntui kummalliselta. Koko tunti tuntui menneen todella nopeasti, aivan kuin olisin ollut jonkinlaisessa sumussa. Muistin vain tehtävänantoni, demonstrointini ja että olin kierrellyt luokassa. Mietin oikein, että mitä tunnin aikana oli oikeastaan tapahtunut. Tiedostin että olin jollain tavalla niin keskittynyt oppilaisiin, joiden kanssa juttelin, että minulta oli jäänyt varmasti jotain huomaamatta. Tajusin että levottomat ryhmäläiset eivät näyttäneet saaneen taaskaan juuri mitään aikaiseksi.”

Ajanhallinta on virallisen koulun mukaan tärkeä taito, jota opettajan tulisi harjoitella. Ajantajun katoaminen taas liitetään vastuuttomuuteen tai epäammattimaisuuteen.

6 Kuvataideopetuksen merkityksistä

Tässä luvussa esitän loppupäätelmät tutkielmastani ja vastaan opinnäytetyöni tutkimuskysymyksiin. Lisäksi esitän opinnäytetyöni pohjalta ehdotuksia koskien opettajankoulutusta, arvioin tutkielmaani ja kerron nykytilanteesta tätä kirjoittaessani.

6.1 Vastauksia tutkimuskysymyksiin

Reflektiossa lause: ”Hän jäi minulle mysteeriksi” kiteyttää paljon siitä, mitä opetusharjoitteluni kokemukset sekä opinnäytetyöni prosessi ovat minulle opettaneet. Tarkastelemani kirjallisuus ja teoria ovat antaneet paljon näkökulmia ja ajateltavaa taideopetuksen merkityksistä. Käsittelemäni kasvatuksen eettiset arvot eivät ole ristiriidassa kuvataiteen oppiaineen sisältöjen ja tavoitteiden kanssa, vaan ne tukevat toisiaan. Sen sijaan käsittelemäni kasvatuksen etiikan arvot sekä kuvataiteen oppiaineen sisällöt ja tavoitteet herättävät monia kysymyksiä, kun niitä tarkastellaan luokkahuonetodellisuuden sosiaalisen rakentumisen näkökulmasta

Voidaan spekuloida, millaista on eettinen kasvatusta, millainen on hyvä opettaja, mitä tavoitteita ja sisältöjä kuvataideopetuksessa tulisi välittää, mutta kaikkein ihanteellisinkaan opetus ei voi olla täydellistä, sillä on tekijöitä, joille opettaja ei voi mitään. Opetuskokeilun välittömän reflektion analyysi luokkahuonetodellisuutta jäsentävän teorian näkökulmasta osoittaa, että koulussa elää rinnakkain useita eri todellisuuksia; virallisen ja epävirallisen koulun sosiaalisen kehät, jotka ilmentyvät fyysisessä koulussa, ja joihin on mahdoton varautua etukäteen ja vaikea huomioda opetuksessa. Ne kuitenkin edustavat sitä todellisuutta, jossa opettaja, kuten opetusharjoittelijakin, pyrkii toteuttamaan tavoitteellista kasvatusta ja opetustehtäväänsä.

6.1.1 Kuvataideopetukseen vaikuttavia tekijöitä

Kuvataideopetuksen toteutukseen vaikuttaa lukemattomia eri tekijöitä; opettajan omat tietoiset ja tiedostamattomat arvot, oppiaineen sisällöt ja tavoitteet sekä virallisen, epävirallisen ja fyysisen koulun eri todellisuudet. Opettaja voi toiminnallaan vaikuttaa osaan opetukseen liittyvistä tekijöistä, mutta on myös paljon asioita, joille opettaja ei voi mitään. Niemen mukaan sosiaalisella ympäristöllä on merkittävä vaikutus oppilaisiin, sillä yksilö ja yhteisö ovat hyvin moninaisessa vuorovaikutussuhteessa, mikä heijastuu oppimiseen. Arkipäivä koostuu tilanteista ja hetkistä jotka eivät ole riippumattomia toisistaan. (Niemi 2002, 128, 137.)

Laitisenkin mukaan opetuksen suunnitelmat ja tavoitteet voivat olla aivan muuta, kuin mitä tapahtuu opetustilanteissa ja mitä todella opitaan. Opettajan on tärkeää tietää, mikä oppilasta koskettaa, mitä hän tietää ja ajattelee. Oppilaat näyttävät mieltävän kuvataiteellisen oppimisen toiminta-

tapojen kautta; oppilaan taiteellinen todellisuussuhde syntyy materiaalisessa toiminnassa. Oppilaille on merkityksellistä tässä hetkessä toimiminen, keskittyminen omaan toimintaan sekä nautinnon kokeminen taiteen kautta. Taiteen tekemisen kokemukset ovat merkittäviä oppimiskokemuksia. (Laitinen 2003, 200.)

Täytyy tiedostaa että edes parhaimmillaan kukaan opettaja ei mitenkään voi, eikä hänen kuuluukaan täyttää kaikkia opetussuunnitelmien tavoitteita, taidekasvatuksen ihanteita, saaticka oppilaiden toiveita, vanhempien odotuksia tai yhteiskunnallisia vaatimuksia. Opettajiin kohdistuvien ristiriitaisten paineiden keskellä täytyy olla itseään kohtaan armollinen, tunnistaa omat arvot ja se, mikä taideopetuksessa on olennaista. Pullinen ja Merta siteeraavat Winnicotia, jonka mukaan lapsille ja nuorille hyvä taideopettaja on omistautunut taiteelle, mutta on myös kasvatuksellisesti tietoinen. Taideopettajat, jotka suhtautuvat toimintaansa kriittisemmin, yrittävät rohkeammin ulos rajoistaan ja ovat uteliaita maailmaa kohtaan, jolloin he voivat tulla taitavaksi ja ymmärtäväiseksi opettajaksi joka pitää oppilaiden ohjaamista omille poluilleen merkittävänä tehtävänä. (Pullinen & Merta 2015, 95.)

Ihanteita tarvitaan, koska ne antavat suunnan, jota kohti pyrkiä, jotain mitä tavoitella omassa työssään. Tirrin mukaan professionaalisuuteen liitetään pyrkimys tehdä parhaansa omassa työssään. Opettaja ei voi hoitaa palvelutehtäväänsä ilman henkilökohtaista sitoutumista, minkä takia opetustyössä on tärkeää yhdistää oma persoona opettajan ammattirooliin ja ammattieettisiin kysymyksiin (Tirri 25, 2002.)

6.1.2 Kuvataideopetus eettisen pohdinnan välineenä

Opetusharjoittelun kokemukset kertovat kuvataideopetuksen merkityksistä sen, että kuvataide voi olla merkityksellinen tapa herättää oppilaan eettistä tietoisuutta ja tukea kasvua siksi ihmiseksi, joka hän parhailtaan voi olla. Näennäisesti voi vaikuttaa siltä, että monet oppilaat eivät saa mitään irti kuvataideopetuksesta, tai heitä ei kiinnosta, mutta kuvataiteen oppiaineen vaikutukset ovat asioita, jotka eivät näy välittämättä heti päällepäin. Opetuskokeilun reflektio tuo esille että osa oppilaista heitti eettisten ja ekologisten pohdintojen käsittelyn lekkeriksi, mutta opetustuntien kuvauksen sekä oppilaiden kyselyiden perusteella, monet oppilaat saivat siitä paljon.

Uusikylän mukaan irrallisten oppiaineiden opetuksen sijaan opetuksessa olisi pohdittava, mikä on opetuksen vaikutus yksilön, yhteisön ja koko luomakunnan elämään. Kouluissa tulisi tarttua rohkeasti ihmiskunnan perusongelmiin, kuten miten säilyttää maapallo elinkelpoisena ja miten auttaa ihmiskuntaa integroitumaan hajoamisen sijaan. Tulisi etsiä viisautta sen sijaan että rikkautta ja menestymistä asetetaan hyvän elämän kriteereiksi. (Uusikylä 2002, 12.) Aina on mahdollista, ettei käsiteltävä aihealue kosketa joidenkin oppilaiden kokemusmaailmaa, mutta se ei saa olla syy olla yrittämättä käsitellä tärkeitä eettisiä ja ekologisia kysymyksiä. Myös Ahosen mukaan koulun tehtävä on tehdä näkyväksi arvoja, joiden varassa uskomme ja tiedämme ihmiselämän rakentuvan kestäväälle pohjalle (Ahonen 2002, 69.)

Uusikylä toteaa, että koulutuksen fokus on yleensä vain teknisessä työn hallinnassa, eikä arvoissa ja että on helpompi opettaa tietoja ja taitoja kuin luoda luonnetta. Pelkästään koulu ei pysty odotusten mukaisesti kasvattamaan luonnetta, mutta sillä on siitä osavastuu. Oppilaita tulisi harjoittaa koulussa kantamaan vastuuta ja edistämään yhteistä hyvää. (Uusikylä 16-17, 2002.) Laitisen mukaan taiteen ilmaisukeinot tarjoavat nuorelle mahdollisuuksia identiteetin ja oman todellisuuden rakentamiseen, sillä oppilaiden kuvataidetyöt sisältävät eettisiä arvolatauksia. Taiteen kohtaaminen on kokemuksen tutkiskelua, itsensä tarkastelua, sen pohtimista, mitä meistä voi tulla ja keskustelua muiden kanssa. Taiteen tekemisessä ja vastaanottamisessa on aina kyse inhimillistä arvoista. Taiteen opetusprosessi voi olla parhaillaan dialogia taiteen ja oppijan välillä, opettajan ja oppilaiden välillä sekä jatkuvasti muotoutuva reflektiivinen prosessi. (Laitinen 2003, 201).

Oppinäytetyön prosessin jälkeen voin sanoa, että edelleen uskon siihen, mitä sanoin pääsykokeessa pyrkiessäni opiskelemaan: ”Taide on uskoa siihen, että pieni katoava ihminen voi tallentaa yhden hetken, muiston tai unelman tavalla joka muuttaa yksilön maailmaa ja sen kautta maailmaa ympärillä”. Värriin mukaan edessämme on ekologinen ja poliittinen sivistysprojekti, jossa pedagogiikka kaipaa runoutta ja näkemisen lahjaa. Ymmärryksen lisääminen ei riitä maailman muuttamisessa, vaan on pyrittävä tietoisesti vaikuttamaan kasvatuksen yhteiskunnallisen arvönäkökulman muotoutumiseen (Värri 2007, 73.)

6.1.3 Henkilökohtainen käyttöteoria

Opinnäytteen pohjalta muodostunut henkilökohtainen kuvataideopettajan käyttöteoriani perustuu siihen, että tarvitaan arvoja, joita kohti pyrkiä, on oltava tietoinen omasta opetuksestaan sekä koulumaailman eri todellisuuksista, ja että opettajana voi tehdä parhaansa - ja se riittää. Määrittelen henkilökohtaisen käyttöteoriani opettajan ja oppilaan, opettajan ja kuvataiteen, sekä oppilaan ja kuvataiteen välisten suhteiden periaatteet, joihin perustan oman toimintani ja opetukseni käytännöt.

Opettaja - oppilas:

- Kaikki opetus ja oppilaan kohtaaminen perustuu pedagogiseen rakkauteen.
- Toimii arvokasvattajana, joka toimii oppilaille positiivisena esimerkkinä.

Opettaja - kuvataide:

- Tulee välittää innostus kuvataidetta kohtaan.
- Tulee olla kuvataiteen asiantuntija, joka jakaa osaamistaan mahdollisimman monipuolisesti.

Oppilas - kuvataide:

- Kuvataideopetuksella tuetaan oppilaan kasvua moraalisubjektiksi.
- Kuvataideopetuksessa pyritään luomaan henkilökohtainen suhde kuvataiteen maailmoihin.

Samaistun Rastaan ajatuksiin siitä, että en ole heti osannut hyödyntää pedagogisessa työssäni sitä, mitä taidekasvatuksen opinnot ovat välittäneet. Rastaan sanoja mukaillen taidekasvatuskäsitykseni on ilmennyt kuin hiljainen virtaus jossain tietoisuuden pinnan alla, ohjaten henkilökohtaista

tapaani olla taidekasvattaja lukuisien, jopa toisistaan ristiriitaisten diskurssien keskellä. Se on rohkaissut tarttumaan ideoihin ja ilmiöihin, jotka olen tuntenut henkilökohtaisesti merkityksellisiksi ja jatkamaan niiden tutkimista omissa pedagogisissa käytännöissäni. (vrt. Rastas 2015, 108.)

Opintojeni aikana käsitykseni taiteesta on monipuolistunut, tietoni ovat syventyneet ja taitoni kehittyneet. Opetusharjoittelukokemukseni ovat lisänneet realismia koulun kuvataideopetuksesta ja saaneet näkemään miten paljon opettajan täytyy huomioida aineen opettamisen ulkopuolisia tekijöitä ja että kaikki opetustyö on kasvattamista. Taiteen maisterin opinnäytetyöni prosessi, reflektion kirjoittaminen ja teoriaan peilaaminen on opettanut olemaan tietoisempi siitä, mihin taideopetuksessa pyrin ja ymmärtämään että opettaja ei voi muuta kuin tehdä parhaansa ja se riittää.

Värrin mukaan ihmisyyteen kuuluu syntymästä asti mysteeri, jolle ”kasvattaja voi tehdä oikeutta vain rakastamalla häntä” (Värrin 1994, 58). Jokainen oppilas on ainutlaatuinen yksilö, tutkimaton maailma, jota voimme parhaamme mukaan ohjata kasvamaan siksi ihmiseksi joka hän voi parhailaan olla. Kasvuun ja oppimiseen, kuten elämään yleensä, liittyy mysteeri, jotain selittämätöntä. Siinä missä puutarhuri ei tiedä siitä mitä kasvissa tapahtuu siemenen itäessä, verson puhjetessa ja varren noustessa, opettajatkään eivät tiedä yksittäisten oppilaiden sisäisestä maailmasta. Jotkin asiat eivät näy heti, vaan kehittyvät hiljalleen, huomaamatta. Opettaja voi kylvää jotain, jonka vaikutus näkyy vasta myöhemmin, pidemmän ajan päästä. Voimme vain tehdä parhaamme kasvun suomeksi, niin kuin puutarhuri joka hoitaa kasvia, antaa sille vettä, lannoittaa, laittaa kepin tueksi, jota pitkin kohota. Kasvissa itsessään on kaikki voima ja elämä nousta, työntää uusia versoja ja puhjeta kukkaan. Kasvin täytyy itse antaa vartensa vahvistua ja kohota ylöspäin, valoa kohti. Mysteeri jää, mysteeri jota ei edes tarvitse selvittää.

6.1.3 Ajatuksia opettajankoulutuksesta

Loppupäätelmieni pohjalta ehdotan, että opettajankoulutuksessa painotettaisiin enemmän ja otettaisiin aikaa opiskelijoiden oman henkilökohtaisen käyttöteorian luomiselle ja tuotaisiin esiin myös sosiologian näkökulmaa luokkahuonetodellisuudesta. Tietoisuus omista arvoista, opetuksen tavoitteista sekä koulumaailman todellisuuksista saa ymmärtämään omaa toimintaa, opetuksen merkitystä ja auttaa jaksamaan opetustyössä. Uusikylänkin mukaan opettaja kokee syvää tyydytystä työstään, kun hän tiedostaa tavoitteensa, työskentelee ammattitaitojaan käyttäen ja saa hyvää palautetta opetuksestaan. Silloin hän voi tuntea ammatin vaikutusten eheytyvän olemassaolonsa arvomaailman mukaiseksi kokonaisuudeksi. (Uusikylä 2002, 16.)

Opettajankoulutus ei voi valmistaa täysin siihen mitä luokkahuonetodellisuus on. Olisi kuitenkin tärkeää saada opettajat pohtimaan omaa opettajuuttaan, jotta he ovat tietoisia arvomaailmaansa. Opettajiin kohdistuneiden vaatimusten ja ristipaineen keskellä selkeys omista arvoista, auttaa jaksamaan ja näkemään mikä omassa työssä on olennaista. Ammatillisissa keskusteluissa opettajat ovat kokeneet, että heidän aineenhallinnalliset tietonsa ovat riittävät (Ahonen 2002, 65). Tirrin mu-

kaan opettajien kokemukset eettisten kysymysten kohtaamiseen tarvittavista valmiuksista haastavat opettajankoulutusta valmistamaan opettajia eettisten ongelmien tunnistamiseen ja niissä toimimiseen. ”Opettajankoulutuksen tehtävä on tarjota riittävät eväät opetustyön ammattilaiseksi kehitymisessä, jossa eettinen ulottuvuus on kiinteä osa ammattitaitoa.” (Tirri 2002, 32.)

Aineenhallinnan lisäksi aineopettajienkin olisi tärkeää ymmärtää, että kaikki opetustyö on kasvatusta. Monet ovat innostuneita opetettavasta aineestaan, mutta eivät tule ajatelleeksi työhön liittyvää kasvatustuuta. Lisäksi tulisi avata sosiologian näkökulmaa kouluopetuksessa, sillä monet opettajat ottavat oppilaiden käytöksen henkilökohtaisesti, vaikka kyse onkin luonnollisesta kasvun vaiheesta. Epävirallisen koulun nyansseja ei voi täysin hahmottaa, mutta on tärkeää olla tietoinen niistä. Tietoisuus auttaa ymmärtämään, että oppilaat usein vastustavat virallista koulua, jota opettajat edustavat. Kyse on tietyn ikävaiheen statuskampailusta ja oman vertaisryhmän etsimisestä.

6.2 Tutkimuksen arviointia

Taiteen maisterin opinnäytetyössäni tarkasteltiin tiettyä ilmiötä tapauskohtaisesti ja perusteellisemmin, kvalitatiivisen tutkimuksen mukaisesti. Tutkielmani aineisto oli kapea-alainen, koska kyse oli yhden koululuokan neljän opetuskerran opetuskokeilusta. Opinnäytteeni reflektio on kirjoitettu henkilökohtaisesta, yhden opetusharjoittelijan näkökulmasta, minkä takia luokkahuonetodellisuuden kuvaukset ovat hyvin subjektiivisia. Aineistooni kuului kuitenkin myös ohjaavan opettajan ja opetusharjoittelijoiden palautteet sekä oppilaiden kyselyiden vastaukset opetustunneistani, jotka toin esiin myös reflektion analyysissä. Lisäksi reflektion analyysissä henkilökohtaisia kokemuksiani tarkasteltiin luokkahuoneen sosiaalista tilaa jäsentävän teorian näkökulmasta, mikä antoi aineiston tarkasteluun eri tulokulmia. Opinnäytteen tarkoitus on avata näkökulmia taidekasvatuksen merkityksistä tämän kyseisen opetuskokeilun perusteella.

Osa opinnäytetyön lähteistä oli melko vanhoja, mutta toisaalta iäkkäimpienkin lähteiden kohdalla käsiteltiin teemoja, jotka ovat edelleen hyvin ajankohtaisia. Esimerkiksi pohdinnat kasvatuksen etiikasta koskettavat ikuisia kysymyksiä, jotka ovat osa ihmisyyttä, ja joissa usein viitataan jopa antiikin filosofien ajatuksiin. Perinteisemmät näkemykset tuovat opinnäytetyössä arvokkaan näkökulman niistä arvioista, jotka ovat vaikuttaneet opettajuuteeni, opetussuunnitelmien sisältöihin ja taidekasvatuksen ihanteisiin. Opinnäytetyössä käsiteltiin kuitenkin myös uudempaa lähdeaineistoa. Koin erilaisten käsitysten syventävän pohdintaani taidekasvatuksen merkityksistä. Reflektiivisellä analyysillä tutkielmassa onnistuttiin avaamaan syvällisemmin opetuskokeiluun vaikuttaneita tekijöitä kasvatuksen etiikan, kuvataiteen oppiaineen sekä sosiologian teorian kautta.

6.3 Nykyhetki

Tätä kirjoittaessani toimin valmistavan opettajan sijaisena perusopetuksessa yhden lukukauden ajan. Valmistavan opettajan työ on haastanut käyttämään luovasti monialaisen oppimisen keinoja ja mahdollistanut hyödyntämään kuvataiteen menetelmiä suomen kielen ja kulttuurin opettamisessa. Työ on myös erityisesti lisännyt ymmärrystäni maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huomioimisesta opetustilanteissa. Olen opetustyössäni saanut pitää myös kuvataidetunteja 5-luokkalaistilanteissa, joiden luokassa saman ikäluokan valmistavat oppilaat ovat välillä integroituneita.

Nykyhetkestä katsottuna huomaan opetuskokeiluni harjoittelutilanteiden eroavan selvästi päivittäisestä opettajantyöstä. Opetusharjoittelussa korostuu opetustilanteiden satunnaisuus, sillä minulla ei ollut mahdollisuutta saada oppilaista juurikaan ennakkotietoja, tutustua opetettavaan luokkaan kunnolla, muodostaa luottamussuhdetta tai nähdä opetustyöni tuloksia pitkällä aikavälillä. Opetusharjoittelu tarjoaa loppujen lopuksi hyvin kapea-alainen näkökulman koulutodellisuudesta.

Olen ollut onnellinen huomattessani nykyisessä vakituudessa opettajantyössä pitkäjänteisen kasvatusvoiman. Olen saanut kokea, että vaikka alku olisikin ollut vaikea joidenkin oppilaiden kohdalla, ajallaan heihin on saanut yhteyden ja huonotkin ensivaikutelmat ovat murtuneet. On ollut myös palkitsevaa saada nähdä opetustyöni kantavan hiljalleen hedelmää, kun oppilaat kehittyvät ja oppivat ohjauksessani. Vaikka en opetakaan vielä kuvataidetta, omaa oppiainettani, kaikki opetustyöni ja toimintani opettajana perustuu henkilökohtaiseen opettajan käyttöteoriaani.

Lähteet

Kirjallisuus

- Ahonen, Jukka. 2002. *Eettinen opettaja - eettinen vaikuttaja*. s. 65-73.
Teoksessa: Sarras Riitta (toim.): Etiikka koulun arjessa.
Opetusalan eettinen neuvottelukunta. OAJ. Helsinki: Otava 2002.
- Eskola, Jari & Suoranta Juha. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen.
Tampere: Vastapaino.
- Hoikkala, Tommi & Paju, Petri. 2013. Apina pulpetissa.
Helsinki: Gaudeamus 2013.
- Kallio-Tavin, Mira. 2015. *Becoming Culturally Diversified*. s. 20-32.
Teoksessa: Kallio-Tavin, Mira & Pullinen Jouko (toim.): Conversations on Finnish Art Education. Helsinki: Aalto University School of Arts, Design and Architecture : Aalto Arts Books 2015.
- Kivimäki, Marjatta. 2002. *Pohdittavaksi - tapauksia koulun arjesta*. s. 138-141.
Teoksessa: Sarras Riitta (toim.): Etiikka koulun arjessa.
Opetusalan eettinen neuvottelukunta. OAJ. Helsinki: Otava 2002.
- Kärkkäinen, Raili. 2007. *Nuoreksi kasvava ja kuvataide*. s. 84-100.
Teoksessa: Karppinen Seija, Ruokonen Inkeri, Uusikylä Kari (toim.): Nuoret ja taide - ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla - Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta.
Helsinki: Finn Lectura.
- Laitinen, Sirkka. 2006. *Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi siitä tietää ja osata?* s. 33- 45. Teoksessa: Jakku-Sihvonen Ritva (toim.): Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki : Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke) 2006.
2003. Hyvää ja kaunista - *Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena*.
Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu 2013.
- Niemi, Hannele. 2002. *Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa*. s.125-137.
Teoksessa: Sarras Riitta (toim.): Etiikka koulun arjessa.
Opetusalan eettinen neuvottelukunta. OAJ. Helsinki: Otava 2002.

- Ojanen, Sinikka. 1996. *Miksi tarvitaan tutkivaa opettajaa?* s. 11-13.
Reflektion käsite opettajankoulutuksessa - Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? s. 51-59.
Teoksessa: Ojanen Sinikka (toim.): Tutkiva opettaja 2.
Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus 1996.
- Paju, Petri. 2011. Koulua on käytävä.
Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Pullinen, Jouko & Merta, Juha. 2015. *Art Students Exploring Their Identities.* s. 82-97.
Teoksessa: Kallio-Tavin, Mira & Pullinen Jouko (toim.): Conversations on Finnish Art Education. Helsinki: Aalto University School of Arts, Design and Architecture : Aalto Arts Books 2015.
- Rastas, Marjo. 2015. *The Heritage. What I Learned from Antero Salminen.* s. 98-109.
Teoksessa: Kallio-Tavin, Mira & Pullinen Jouko (toim.): Conversations on Finnish Art Education. Helsinki: Aalto University School of Arts, Design and Architecture : Aalto Arts Books 2015.
- Räsänen, Marjo. 2015. Visuaalisen kulttuurin monilukukirja.
Helsinki : Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu 2015.
2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus.
Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu 2008.
- Saraste, Leena. 2010. Valokuva - *muisto, viesti, taide.*
Helsinki: Musta Taide.
- Sinkkonen, Jari. 2007. *Nuoruusiän monet haasteet.* s. 23-28.
Teoksessa: Karppinen Seija, Ruokonen Inkeri, Uusikylä Kari (toim.): Nuoret ja taide - ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla - *Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta.*
Helsinki: Finn Lectura.
- SOOL. 2011. Suositukset opetusharjoittelulle.
Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry.
- Stenberg, Katariina. 2011. Riittävän hyvä opettaja.
Jyväskylä: PS-kustannus. Opettajan ääni.
- Suominen, Anniina. 2015. *Ecojustice, Democracy, Eco Justice Education, and Art Education.* s. 246-259. Teoksessa: Kallio-Tavin, Mira & Pullinen Jouko (toim.): Conversations on Finnish Art Education. Helsinki: Aalto University School of Arts, Design and Architecture : Aalto Arts Books 2015.
- Tirri. Kirsi. 2002. *Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat.* s.23-33.
Teoksessa: Sarras Riitta (toim.): Etiikka koulun arjessa.
Opetusalan eettinen neuvottelukunta. OAJ. Helsinki: Otava 2002.

- Uusikylä, Kari. 2007. *Taide, moraalit ja kauneuden kaipuu*. s. 15-22.
Teoksessa: Karppinen Seija, Ruokonen Inkeri, Uusikylä Kari (toim.): Nuoret ja taide - ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla - *Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta*.
Helsinki: Finn Lectura.
2002. *Rohkeus ja välittäminen - opettajan moraalien peruspilarit*. s.9-21.
Teoksessa: Sarras Riitta (toim.): Etiikka koulun arjessa.
Opetusalan eettinen neuvottelukunta. OAJ. Helsinki: Otava 2002.
- Varto, Juha. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia.
Elan Vital.
- Vehviläinen. Sanna. 2015. ”*Siul on oikeus siun omiin tunteisiin*” - *Terapisoitumisen kritiikistä*. s.124-128. Julkaisussa: Aikuiskasvatus 35 (2015) : 2.
- Värri, Veli-Matti. 2007. *Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä*. s. 70-73.
Julkaisussa: Niin & Näin. 1/2007.
2002. *Opettaja tässä ajassa - viisi teesiä opettajan etiikasta*. s. 55-63.
Teoksessa: Sarras Riitta (toim.): Etiikka koulun arjessa.
Opetusalan eettinen neuvottelukunta. OAJ. Helsinki: Otava 2002.
1994. *Menonin paradoksi ”neliulotteisessa” kasvatustodellisuudessa*. s. 58-59.
Julkaisussa: Niin & Näin. 2/1994.

Internet

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallituksen verkkosivut: https://oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
(luettu 10.4.2017.)
- Suomen valokuvataiteen museon verkkosivut: <https://valokuvataiteenmuseo.fi/fi/nayttelyt/ruoka>.
(luettu 28.2.2017.)
- VisualThinkingStrategies verkkosivut: <https://vtshome.org/>.
(luettu 18.4.2017.)
- WebOodi-verkkosivut: <https://oodi.aalto.fi/a/opintjakstied.jsp?OpinKohd=1117256390>.
(luettu 5.3.2018.)

Liitteet

Liite 1: Tuntisuunnitelma (ensimmäinen opetuskerta).

Liite 2: Oppilaskysely.

Tuntisuunnitelma

TAVOITTEET

Kuvailmaisu ja kuvallinen ajattelu

Oppilas kehittää ja syventää omaa kuvailmaisuaan monipuolisesti ja rohkeasti käyttäen kuvaamisen lähtökohtina omaa elämäänsä, ympäristöään ja mielikuvituksen maailmaa. Hän näkee omaa kehittymistään kuvan tekijänä ja nauttii persoonallisesta kuvailmaisustaan. Oppilas oppii soveltamaan eri kulttuurien kuvailmaisua omassa työskentelyssään.

Taiteen tuntemus ja kulttuurinen osaaminen

Oppilas tutustuu nykytaiteen virtauksiin sekä suomalaiseen taiteeseen. Oppilas oppii arviomaan, tulkitsemaan ja analysoimaan taide- ja käyttökuvia.

Ympäristöestetiikka, arkkitehtuuri ja muotoilu

Oppilas oppii muotoilun ilmaisua, historiaa ja tekniikkaa.

Media ja kuvaviestintä

Oppilas oppii valokuvan kuvan ilmaisukeinoja.

SISÄLLÖT

Kuvailmaisu ja kuvallinen ajattelu

Oppilas kehittää ja syventää omaa kuvailmaisuaan: piirtää ja maalaa. Hän työskentelee kuvallisesti yksin. Oppilas käyttää taiteellisia työskentelytapoja ja huolehtii työvälineistä ja materiaaleista. Hän kokeilee ja harjoittelee värien käyttöä omassa ilmaisussaan: värisävyt, valöörit, värien taittaminen ja murtaminen sekä värien vuorovaikutus ja vastakkaisuus.

Taiteen tuntemus ja kulttuurinen osaaminen

Oppilas tutustuu nykytaiteen teoksiin ja ilmiöihin ja vierailee nykytaiteen näyttelyssä. Oppilas tutustuu suomalaiseen taiteeseen. Oppilas tekee tulkintoja taidekokemuksistaan omassa kuvailmaisussaan.

Tuntieni **pedagoginen tavoite** on käsitellä Poliittisen valokuvan festivaalien Ruoka-näyttelyssä nähtyjä dokumentaarisia valokuvia. Tuntikokonaisuuteni on tarkoitus perustua Ruoka-näyttelyn valokuvien eettisten ja ekologisten kysymysten käsittelyyn. Tuntieni kantavat teemat ovat vaikuttaminen ja empatian herättäminen. Tuntikokonaisuudessa korostuu dialoginen oppiminen ja kokemuksellinen oppiminen.

Ekologinen näkökulma huomioitiin opetustunneillani opetuksen sisällössä, sillä tunnilla käsiteltävät dokumentaariset valokuvat käsittelevät keskeisesti ruuan tuotannon eettisiä ja ekologisia kysymyksiä.

En pidä turhaan sähkölaitteita päällä.

TUNNIN KULKU

Tällä tunnilla tavoitteeni on kehittää oppilaiden kuvanlukutaitoa, saada oppilaat tarkastelemaan valokuvia pintaa syvemmin, ja tukea oppilaita muodostamaan kuvaan henkilökohtainen suhde. Tuntikokonaisuudessa lähdetään liikkeelle näyttelyn herättämien kokemusten purkamisesta, tulkitsemalla kuvia, keskustelemalla niistä sekä oppilaiden oman työskentelyn kautta. Tavoitteeni on myös opettaa kuvan luonnostelua, sommittelua sekä vesiliukoisten öljyliitujen käyttöä.

Opetustuokiot ja käytettävät oppimateriaalit/demonstraatiot:

Näytän alustuksessani oppilaille kuvaesimerkkejä Ruoka-näyttelyssä nähdyistä kuvista ja keskustelemme niistä.

Tehtävänannossa havainnollistan dokumenttikameran avulla miten vesiliukoisia öljyliituja käytetään.

Annan tehtävät suullisesti, sekä kirjallisesti PowerPointillä.

Tarvittavia materiaaleja: Akvarellipaperia, lyijykyniä, kumeja, vesiliukoisia öljyliituja, vesikipot ja siveltimiä.

Oppilaiden työskentely

Oppilaat tekevät vaikuttava kuva-tehtävän piirtäen ja maalaamalla.

Oppilaat oppivat kuvanlukutaitoa sekä syventävät suhdettaan kuvaan toteuttamalla siitä vaikuttavan, valokuvaa kommentoivan kuvan.

Lisäksi oppilaat oppivat dokumentaaristen valokuvien vaikuttavuudesta sekä empatian taitoa.

Mitä ope voisi katsoa/komentoida erityisesti oppilaiden työskentelyn aikana?

Vaikuttavan kuvan toteutuksessa opettaja voi kommentoida vaikuttavan kuvan ideaa ja viestin välitymistä. Lisäksi voidaan katsoa teknistä toteutusta; kuvan sommittelua ja värien käyttöä.

Miten oppilaiden oppimistuloksia arvioidaan tällä tunnilla?

Oppimisessa korostuu kuvanlukutaito sekä itselle tärkeän aiheen käsittely. Tällä tunnilla arvioidaan oppilaan ideaa kommentoida valokuvaa oman vaikuttavan kuvan kautta. Idean lisäksi katsotaan kuvan sommittelua ja värimaailmaa.

Oppilaskysely

Nimi: _____

Museovierailu

1. Olitko mukana vierailemassa Suomen valokuvataiteen museon Ruoka-näyttelyssä? **Ympyröi.**

olin / en

2. Jos olit museovierailulla, niin miten koit näyttelyn? Millaista oli katsoa valokuvia museossa?

Valokuvien katsominen

3. Miten koit näyttelyn valokuvien katsomisen kuvataidetunnilla? Jos pidit siitä, niin minkä takia? Jos et pitänyt siitä, niin minkä takia?

4. Saiko se, mitä opettaja sanoi, ymmärtämään valokuvia eri tavalla? Jos sai, niin miten?

5. Saiko se, mitä muut oppilaat sanoivat, ymmärtämään valokuvia eri tavalla? Jos sai, niin miten?

6. Arvioi omaa osallistumistasi asteikolla 4-10. **Ympyröi.**

Seurasin mitä opettaja ja muut oppilaat puhuivat 4 5 6 7 8 9 10

Otin osaa keskusteluun 4 5 6 7 8 9 10

Vaikuttava kuva-tehtävä

7. Mikä sai sinut valitsemaan valokuvan, josta toteutit tehtävän?

8. Saiko tehtävän toteuttaminen sinut ymmärtämään valitsemaasi valokuvaa eri tavalla? Jos sai, niin miten?

9. Opettiko vaikuttavan kuvan tekeminen sinulle joitain? Jos opetti, niin mitä?

10. Miten koit tehtävän tekemisen? Jos pidit siitä, niin minkä takia? Jos et pitänyt siitä, niin minkä takia?

11. Arvioi omaa tehtävän toteutustasi asteikolla 4-10. **Ympyröi.**

Kuuntelin annettuja ohjeita	4	5	6	7	8	9	10
Keskityin tehtävän toteuttamiseen	4	5	6	7	8	9	10

Kantaaottava juliste-tehtävä

12. **Ympyröi**, millaisen kantaaottavan julisteen toteutit.

_____ julisteen / mainoksen / vastamainoksen

13. Saiko tehtävän tekeminen sinut ymmärtämään valitsemaasi valokuvaa eri tavalla? Jos sai, niin miten?

14. Opettiko tehtävän tekeminen sinulle jotain? Jos opetti, niin mitä?

15. Miten koit tehtävän tekemisen? Jos pidit siitä, niin minkä takia? Jos et pitänyt siitä, niin minkä takia?

16. Arvioi omaa tehtävän toteutustasi asteikolla 4-10. **Ympyröi.**

Kuuntelin annettuja ohjeita	4	5	6	7	8	9	10
Keskityin tehtävän toteuttamiseen	4	5	6	7	8	9	10

Opettaja

17. Puhuiiko opettaja mielestäsi kiinnostavalla tavalla? Jos puhui, niin mikä teki siitä kiinnostavaa? Jos ei, niin mikä olisi tehnyt siitä kiinnostavampaa?

18. Antoiko opettaja mielestäsi tehtävänannot ja ohjeistiko hän välineiden käytön selkeästi? Jos ei, niin mikä olisi tehnyt siitä selkeämpää?

19. Koitko että opettaja huomioi sinut tuntien aikana? Jos huomioi, niin miten? Jos ei huomioinut, niin miten olisit toivonut että sinut huomioidaan?

20. Muita terveisiä opettajalle:
