KOMPASTELLEN

Kuvataidekasvattajien kokemuksia eettisestä arvokasvatuksesta

LARISSA HAGGRÉN

KOMPASTELLEN

Kuvataidekasvattajien kokemuksia eettisestä arvokasvatuksesta

Larissa Haggrén
Taiteen maisterin opinnäytetyö, 30 op
Ohjaaja Tiina Pusa
Kuvataidekasvatuksen maisteriohjelma,Taiteen laitos
Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu

Aalto-yliopisto
Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu

Aalto-yliopisto, PL 11000, 00076 AALTO
www.aalto.fi
Taiteen maisterin opinnäytteen tiivistelmä

Tekijä Larissa Haggrén

Työn nimi Kompastellen – Kuvataidekasvattajien kokemuksia eettisestä arvokasvatuksesta

Laitos Taiteen laitos

Koulutusohjelma Kuvataidekasvatus

Vuosi 2019 **Sivumäärä** 129 **Kieli** Suomi

Tiivistelmä

Maisterin opinnäytteeni käsittelee kuvataiteen opettajien mahdollisuuksia eettiseen arvokasvatukseen peruskoulun kontekstissa. Kuvataidekasvatus on arvokasvatusta, tietoista tai tiedostamatonta, sillä kasvatus on aina arvolähtöistä ja arvoja välittävää toimintaa. Peruskoulu koskettaa kokonaisia ikäluokkia, joten kuvataidekasvatuksen yhteiskunnallinen vaikuttavuus ja siten myös vastuu on tässä kontekstissa erityisen merkittävä.

Eettinen arvokasvatus on eettisiin lähtökohtiin, tavoitteisiin ja käytänteisiin sitoutunutta arvokasvatusta, jonka keskeisiä teemoja ovat muun muassa sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja ekososiaalinen sivistys. Tutkielmassani tarkastelen eettistä arvokasvatusta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin arvokasvatusta koskeviin periaatteisiin nojautuen. Arvokasvatus on tilannesidonnaista, joten keskityn tietoisen arvokasvatuksen lisäksi myös sen toteuttamista piiloisemmin ohjaaviin tekijöihin, erityisesti koulun ja opettajan roolin yhteiskunnalliseen sekä kulttuuriseen viitekehykseen. Peruskoulun arvokasvatusta tarkasteltaessa on tiedostettava, kuinka koululaitos itsessään on toiminut vahvassa roolissa yhteiskunnassamme vallitsevien arvokäsitysten ja maailmankuvan rakentajana.

Opinnäytteeni on laadullinen aineistolähtöinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty kahdessa ryhmäkeskustelussa. Keskusteluryhmien osallistujat olivat opintojen ja työelämän nivelvaiheessa olevia kuvataiteen opettajia. Opettajien omakohtaisten kokemusten kautta pyrin hahmottamaan niitä tekijöitä, jotka muovaavat kasvattajien mahdollisuuksia eettiseen arvokasvatukseen peruskoulussa sekä ymmärtämään, millaisena kasvattajat itse kokevat näiden tekijöiden risteyksissä toimimisen.

Tarkastelen aineistosta nousseita arvokasvatusta ohjaavia tekijöitä koulun kerrostumien eli virallisen koulun, epävirallisen koulun ja fyysisen koulun käsitteiden sekä kasvattajan henkilökohtaisen kokemustilan kautta. Ryhmäkeskustelujen perusteella eettinen arvokasvatus ja sen haasteet vaikuttavat olevan koulun kaikki kerrostumat läpäiseviä, mutta epävirallisen koulun ja kasvattajan kokemustilan merkitys korostui keskusteluissa hieman muita enemmän. Arvokasvatukseen vaikuttavista tekijöistä osa nousi keskusteluissa esiin tiiviisti kuvataiteen opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen kiinnittyvinä, osa tämän vuorovaikutuksen puitteita ohjaavina elementteinä.

Tutkielmani tulokset perustuvat ryhmäkeskusteluissa jaettuihin kokemuksiin, eikä niitä voi yleistää kuvaukseksi koko peruskoulun eettisestä arvokasvatuksesta. Teoriaan peilattuna kokemukset rakentavat kuitenkin monikerroksisen, osin ristiriitaisen kuvan peruskoulun kuvataiteen opettajien eettisen arvokasvatuksen haasteista ja mahdollisuuksista.

Avainsanat arvot, arvokasvatus, yhdenvertaisuus, eettinen arvokasvatus, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, ekososisaalinen sivistys, peruskoulu, opettajuus, opettajan rooli

Aalto University
School of Arts, Design and Architecture

Aalto University, P.O. BOX 31000, 00076 AALTO
www.aalto.fi
Master of Arts thesis abstract

Author Larissa Haggrén

Title of thesis Kompastellen – Kuvataidekasvattajien kokemuksia eettisestä arvokasvatuksesta

Department Department of Art

Degree Programme Art Education

Year 2019 **Number of Pages** 129 **Language** Finnish

Abstract

My master's thesis focuses on art teachers' possibilities for ethical values education within the context of Finnish comprehensive school. Art education is values education, conscious or unconscious, as education is always based on and transmitting some values. The Finnish basic education affects entire generations and consequently the societal impact and responsibility of art education is significant especially in this context.

Ethical values education is based on ethical principles, goals and practices. Its central themes are for example social justice and ecosocial education. Values education is situational and therefore my thesis explores both conscious values education and the subtle factors affecting its practice, especially the societal and cultural framework of the school institution and the role(s) of the teacher. To understand the values education within comprehensive school it is necessary to acknowledge the historical role the school institution has played in constructing and normalizing the values and hierarchies of our society.

The process of this research was data driven. The data was collected from two focus group discussions with art educators currently finishing their studies and moving towards work life. Through their personal experiences I aim to perceive the factors that mold the educators' potential at ethical values education in comprehensive school and to understand how the educators themselves experience acting within the intersection of these factors.

I examine the factors gathered from the data through the concepts of formal school, informal school and physical school, and the concept of school as a lived experience of the teachers. Based on the focus group discussions, ethical values education and its challenges seem to affect all layers of school, but factors linked to informal school and school as a lived experience were emphasized in the discussion more than others. The factors appeared to affect values education either as elements linked to the pedagogical interaction between an art educator and a student or as part of the framework of that interaction.

The results of my thesis are based on the experiences shared in the group discussion and thus it does not offer general conclusions about the possibilities for ethical values education in the comprehensive school. Still, the experiences compared to the theories form a multilayered, partly conflicted image of the challenges and possibilities of comprehensive school art teachers' ethical values education.

Keywords values, values education, equity, social justice, ecosocial education, Finnish comprehensive school, role of the teacher

1. Johdanto **1**

2. Aluksi **6**
Tutkimustehtävä 6
Arvokasvatus peruskoulussa ja kuvataidekasvatuksessa 10
Arvot, normit ja etiikka 12
Eettinen arvokasvatus 14
Ekososiaalinen sivistys 16
Yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus 18

3. Arvottava kasvatus **20**
Kuvataidekasvatus ja eettiset kysymykset 23

4. Opettajan rooli normittavassa koulussa **26**
Peruskoulun yhteiskunnallinen valta, tehtävät ja tavoitteet 31
Opetussuunnitelma koulun arvomaailman peilinä 36
Piilo-opetussuunnitelma 42
Koulun kerrostumat 43

5. Tutkimusprosessi **48**
Aineistonkeruu ja teemoittelu 51

6. Arvokasvatusta muokkaavat tekijät monikerroksisessa koulussa **62**
Virallinen koulu 64
Fyysinen koulu 72
Epävirallinen koulu 79
Koulu kasvattajan kokemustilana 98

7. Pysyviä rakenteita, joustavia mahdollisuuksia **109**
Pedagogiseen vuorovaikutukseen kiinnittyvät tekijät 110
Stabiilit tekijät 113
Joustavat tekijät 114

8. Lopuksi **117**

Lähteet **120**

Liite **128**

1. JOHDANTO

Kuvataidekasvatus on arvokasvatusta. Arvokasvattava ulottuvuus voi olla harkittua tai tahatonta, mutta se on aina läsnä, sillä kontekstista riippumatta kasvatus on väistämättä arvolähtöistä ja siten jonkinlaisia arvoja välittävää toimintaa. Arvokasvatus viittaa kasvatukseen, jossa arvoja sekä niihin kytkeytyviä eettisiä kysymyksiä ja moraalista toimintaa pyritään tietoisesti käsittelemään osana kasvatuksen sisältöjä ja toimintaa. Arvoja välittää kuitenkin myös kasvatus, jossa arvot ovat läsnä kasvattajan huomaamatta, tarkoituksettomasti, rivien välissä ja toimintaa piiloisesti ohjaten. Arvot välittyvät kuvataidekasvatuksen sisällöistä, materiaaleista ja työskentelytavoista, sanavalinnoista ja käytetystä kielestä, fyysisen ja sosiaalisen tilan järjestyksistä – kaikesta, minkä voi ymmärtää merkityksiä sisältävänä tai niitä heijastelevana. Arvokasvattajan rooli on siten väistämätön osa jokaisen kuvataidekasvattajan työtä.

Arvokasvatus voi toimia poliittisen ja sosiaalisen muutoksen voimana, sillä sen kautta on mahdollista tuoda näkyväksi, haastaa ja uudelleenajatella kyseenalaisia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia normeja ja arvohierarkioita (Pitsoe & Mahlangu 2014, 141). Se kietoutuu kysymyksiin sosiaalisesta ja ekososiaalisesta oikeudenmukaisuudesta: millaiseen maailmaan ja millaisin keinoin nuoria pyritään kasvattamaan? Arvokasvatus kiinnittyy ja sisältyy erilaisiin yhdenvertaisuutta edistäviin ja syrjinnänvastaisten kasvatuksen suuntauksiin (kuten kriittinen pedagogiikka, feministinen pedagogiikka, monikulttuurisuuskasvatus, demokratiakasvatus, tasa-arvokasvatus), ympäristökasvatuksen muotoihin (kuten ekopedagogiikka, kestävän kehityksen kasvatus, ympäristökasvatus, taideperustainen ympäristökasvatus) sekä tulevaisuussuuntautuneisiin kasvatusnäkökulmiin (kuten tulevaisuuskasvatus, kansalaiskasvatus).

Tietoinenkaan arvokasvatus ei välttämättä riitä rajaamaan ongelmallisia arvohierarkioita kasvatustilanteen ulkopuolelle, sillä kuvataidekasvatus on ihmisten toteuttamaa ja ihmisten välistä toimintaa, eikä siten milloinkaan täysin ympäröivästä yhteiskunnasta irrallista. Kasvatuksen käytänteet suhteutuvat aina olemassa oleviin sosiaalisiin rakenteisiin ja arvoihin, sillä kasvatustilanteen osallistujat

tuovat mukanaan erilaisiin sosiaalisiin kategorioihin kiinnittyvät yksilölliset identiteettinsä, elämänkokemuksensa sekä olemassa olevat arvokäsityksensä, joita vasten kasvatus ja opetus peilautuvat. Vaikka esimerkiksi yhteiskunnan sisäisen eriarvoisuuden tai kulttuurimme luontosuhteen ihmiskeskeisyyden ohittava kuvataidekasvatus ei suoranaisesti tähtää näiden arvojen edistämiseen, se toimii silti hiljenemisen kautta vallalla olevia arvoja normalisoiden. Sortavien normien huomiotta jättäminen merkitsee niiden ylläpitoon osallistumista (Kumashiro 2000, 29), eikä arvoneutraalia opetusta yksinkertaisesti ole olemassa.

Eettinen arvokasvatus sisältää ajatuksen eettisistä lähtökohdista ja tavoitteista, mutta myös vaatimuksen näiden ulottamisesta kasvatuksen keinoihin ja siihen kiinnittyvään toimintakulttuuriin. Pelkkä eettinen tietämys ei välttämättä vaikuta käytännön eettisen toiminnan kehittymiseen, sillä arvojen oppiminen edellyttää todellisia arvokokemuksia (Purjo 2014, 52). Jotta eettinen arvokasvatus voi olla vaikuttavaa, sen periaatteiden on tultava esille myös kasvatustilannetta ympäröivässä toimintakulttuurissa. Arvokasvatuksessa esitetyt näkökulmat voivat tuskin olla uskottavia, mikäli kasvatuksen muu toimintakulttuuri korostaa ja oikeuttaa eettisistä arvoista poikkeavia käytäntöjä.

Kasvatukseen vaikuttavat tietoisten päämäärien lisäksi myös lukuisat tiedostamattomat tekijät, osa kasvatustoiminnan kontekstin välittämänä, osa kasvattajan oman toiminnan kautta. Kasvatusta ja siten myös arvokasvatusta ohjaavat lukuisat yhteiskunnalliset ja kulttuuriset tekijät, joista osan läsnäolo on piiloista tai niin vahvasti sisäistettyä, ettei niiden kyseenalaisuutta enää havaita. Esimerkiksi opettajien toimintaa ohjaavat paitsi hänen henkilökohtainen arvomaailmansa ja opettajankoulutuksen aikana omaksumansa tieto, myös omat koulukokemukset sekä koulua, opettajaa ja opetusta koskevat kulttuuriset oletukset ja normit. Opetustilanteen muotoutumiseen vaikuttaa jokainen osallistuvan ryhmän jäsen, mikä tekee tilanteesta monilta osin ennalta-arvaamattoman ja opettajan on yksinkertaisesti mahdotonta ennakoida oppitunnin jokaista tapahtumaa, kysymystä ja keskustelua. Opetuksessa lopulta toteutunut arvokasvatus riippuu paljon muustakin kuin huolellisesta suunnittelusta ja selkeistä kasvatustavoitteista, minkä vuoksi tilanteesta lopulta välittyneitä arvokäsityksiä ja niihin vaikuttavia tekijöitä on työssä hankala hahmottaa.

Tietoisuus vastuullisen kasvatuksen teorian ja käytännön välisestä ristiriidasta sekä siihen liittyvät omakohtaiset kokemukseni ovat toimineet opinnäytettäni motivoivana voimana. Tiedostan opettajan rooliin sisältyvän vallankäytön sekä ne eettiset arvotavoitteet, joita kohti haluan pyrkiä. Miksi huomaan toistuvasti toimivani tavoilla, jotka ovat vastuullisen kasvattajan sijaan kulttuurisen, auktoriteettisen opettajanroolin kaikuja? Kuinka voin olla varma siitä, etten vahingossa omalla toiminnallani entisestään vahvista yhteiskuntamme sortavia rakenteita ja kestämätöntä elämäntapaa oikeuttavia arvokäsityksiä? Näihin

kysymyksiin liittynyt hämmennys ja epävarmuus ovat entisestään vahvistuneet opintojeni loppuvaiheella ymmärrettyäni, ettei kasvatustyön eettisten ristiriitojen ratkomiseen vaadittava osaaminen itsestään selvästi vahvistu työkokemuksen kertyessä. Eettisen arvokasvatuksen toteuttamisen vaikeus ei voi olla selitettävissä vain kasvattajan kokemuksen puutteella, sillä yhdenkään kouluyhteisön toimintakulttuurin kyseenalaiset käytännöt eivät perustu ainoastaan aloittelevien opettajien kokemattomuuteen.

Kaikesta huolimatta uskon, että yhteiskunnallisiin ja globaaleihin haasteisiin liittyvien yleisten arvokäsitysten muovaamisessa kasvattajat ovat avainasemassa. Koska kasvatus on myös sosialisaatiota, kasvattajilla on huomattavasti valtaa vaikuttaa siihen, mitkä yhteiskunnan kulttuuriset ainekset siirtyvät eteenpäin ja mitä kasvatuksessa kyseenalaistetaan. Tietojen ja taitojen lisäksi kasvatus tuottaa niitä moraalisia valmiuksia, joita lapset ja nuoret tulevaisuutta rakentaessaan käyttävät. Kasvattajien tehtävänä ja tulevaisuusvastuuna on näiden valmiuksien riittävyydestä huolehtiminen. (Moilanen & Saukkonen 2018, 14.)

Arvokasvatus ei perustu annettuihin totuuksiin vaan kriittiseen pohdintaan. Kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan: ”*Arvokasvatuksen merkitys korostuu maailmassa, jossa monimediainen tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa. Arvokeskustelu oppilaiden kanssa ohjaa oppilaita tunnistamaan ja nimeämään kohtaamiaan arvoja ja arvostuksia sekä pohtimaan niitä myös kriittisesti*” (POPS 2014, 15). Kriittinen ajattelu on olennainen osa taidekasvatusta, joten taidekasvatus voi – ja sen pitäisi – toimia tärkeässä roolissa tarjoten tilaa arvopohdinnalle. Lähtökohtaisesti kriittiseen pohdintaan ja moniarvoisuuteen suuntautuvat kuvataide ja kuvataidekasvatus luovat merkittävän alustan eettiselle pohdinnalle, kriittiselle ajattelulle ja oman arvomaailman reflektiiviselle rakentamiselle.

Vaikka eettiset kysymykset koskettavat olennaisesti kaikkea kuvataidekasvatusta, keskityn opinnäytteessäni tarkastelemaan arvokasvatusta peruskoulun kontekstissa. Peruskoulun kuvataiteen opetus koskettaa kokonaisia ikäluokkia, joten kuvataidekasvatuksen yhteiskunnallinen vaikuttavuus sekä tämän mukanaan tuoma vastuu on perusopetuksen kontekstissa erityisen merkittävä. Eettisen arvokasvatuksen toteutuminen perusopetuksessa on tärkeää paitsi yksilöiden myös koko yhteiskunnan kannalta, sillä oppivelvollisuuden ohjaama peruskoulu koskettaa lähes jokaista suomalaista lasta ja nuorta: lähes vuosikymmenen ajan peruskoulu niin fyysisenä kuin sosiaalisena ympäristönä on osa heidän todellisuuttaan. Peruskoulussa arvokasvatusta ohjaavat opetussuunnitelman perusteissa määritellyt periaatteet, joten perusopetuksen konteksti tarjoaa myös mahdollisuuden tarkastella eettisen arvokasvatuksen toteutusta valtakunnallisesti hyväksyttyihin periaatteisiin peilaten.

Lasten ja nuorten arvomaailma ei tietenkään rakennu yksin koulukasvatuksen ohjaamana vaan yhtä lailla ja kenties vahvemmin myös median, vertaisryhmien, perheen ja ystävien, erilaisten kulttuuristen vaikutteiden ja henkilökohtaisten kiinnostusten risteyksissä. Koulun ohella arvoja opitaan lukuisten epävirallisten sosiaalistavien vaikuttimien kautta. (Kallio 2005, 42.) Peruskoulussa toteutettu arvokasvatus ja sitä tukeva koulun toimintakulttuuri voivat toimia joko ongelmallisia normeja ja rakenteita vahvistavana tai niitä haastavana, kyseenalaistavana ja purkavana voimana, jonka vaikutukset heijastuvat myös koulua ympäröivään yhteiskunnalliseen todellisuuteen.

Opetussuunnitelman perusteissa koulukasvatuksen todetaan luovan ”*edellytyksiä oikeudenmukaiselle ja kestävälle kehitykselle*” ja perusopetusta kuvataan muun muassa kansallisesti ja kansainvälisesti vaikuttavana ”m*yönteisenä ja yhteiskuntaa rakentavana muutosvoimana*”. Tähän mennessä peruskoulu ei kuitenkaan ole onnistunut lunastamaan eettisiä lupauksiaan eikä koulu nykyisellään vaikuta olevan nuorten näkökulmasta erityisen tehokkaasti ”yhteiskuntaa rakentava muutosvoima”. Ruotsalaisen ympäristöaktivistin Greta Thunbergin esimerkkiä seuraten tuhannet suomalaiset nuoret luottavat ennemmin koululakkoihin kuin kouluun itseensä pyrkiessään saamaan äänensä kuuluviin ja vaikuttamaan ekologisesti kestävämmän tulevaisuutensa rakentamiseen (Onali 2016).

Koulun vaikuttavuus yhteiskuntaa rakentavana muutosvoimana on kyseenalainen myös yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Virallisesti suomalainen koulu on tasa-arvoisuuden periaatteelle rakentuva, mutta perusopetus käytänteineen on tietynlaisia identiteettejä etuoikeuttavaa ja näistä poikkeavia nuoria monin tavoin toiseuttavaa (Riitaoja 2013). Muiden Pohjoismaiden tapaan myös suomalaisissa kouluissa normeista poikkeavien oppilaiden syrjintä on yleistä (NordForsk 2018, 8) ja peruskoulun rakenteelliset yhdenvertaisuuden ongelmat ovat herättäneet yhä enemmän keskustelua myös julkisessa mediassa (esimerkiksi Ruskeat Tytöt 2019). Myös oppilaiden sosioekonomisen taustan vaikutus koulutuloksiin on viime aikoina selkeästi kasvanut (Salmela-Aro & Chmielewski 2019), mikä osaltaan viestii peruskoulun epäonnistuvan roolissaan yhteiskunnallisen tasa-arvon edistäjänä.

Lupauksistaan huolimatta peruskoulu onkin ristiriitainen ja arvokasvatusta monimutkaistava toimintaympäristö. Peruskoulun arvokasvatusta tarkasteltaessa on muistettava, että koululaitos itsessään on ollut vahvassa roolissa yhteiskunnassamme nykyään vallitsevien arvokäsitysten ja maailmankuvan rakentajana sekä normalisoijana. Millaiset ovat eettisen arvokasvatuksen mahdollisuudet instituutiossa, jonka toimintakulttuuri ja tiedonkäsitys ovat historiallisesti rakentuneet muun muassa antroposentrisen luontosuhteen, homogeenisen suomalaisuusmyytin, keskiluokkaisen käytöskoodin, järjen ja tunteiden vastakkainasettelun sekä yhä lisääntyvän yksilöllisen kilpailun ympärille?

Maisterin opinnäytteessäni pyrin hahmottamaan peruskoulun kuvataidekasvatuksen yhteiskunnallisen vastuun kantamisen reunaehtoja arvokasvatukseen keskittyen. Millaiset asiat tekevät aidosti eettisen arvokasvatuksen toteuttamisesta haastavaa ja millaiset asiat voivat tukea sen toteuttamista? Tarkastelen eettistä arvokasvatusta kuvataiteen opettajien kokemuksiin keskittyen ja kuvataiteen opettajien omakohtaisten kokemusten kautta pyrin hahmottamaan niitä tekijöitä, jotka muovaavat kasvattajien mahdollisuuksia eettiseen arvokasvatukseen sekä ymmärtämään, millaisena kasvattajat itse kokevat näiden tekijöiden risteyskohdissa toimimisen.

Peruskoulussa toteutuvaan arvokasvatukseen kiinnittyvät paitsi kasvatuksellinen vuorovaikutus, myös koulua virallisesti ohjaavat ohjeet ja velvoitteet, koulujen fyysiset puitteet sekä koulun luonne sosiaalisena ja yhteiskunnallisena tilana. Arvokasvatuksen tilannesidonnaisen luonteen vuoksi myös arvokasvatuksen mahdollisuudet muodostuvat tilanteisesti, joten tarkastelen opinnäytteessäni sekä tietoisen arvokasvatuksen toteutusta ohjaavia että arvokasvatuksen reunaehtoja ja toimintaympäristöä piiloisemmin muokkaavia tekijöitä.

Opinnäytteeni jakautuu kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa (luvut 1–4) käsittelen kasvatuksen ja kasvattajan arvottavaa valtaa sekä peruskoulua yhteiskunnallisena kontekstina, jossa perusopetuksen kuvataidekasvatus toteutuu. Luvussa 2 esittelen opinnäytteeni lähtökohdat, näkökulman josta aihetta tarkastelen sekä tutkielman keskeistä käsitteistöä. Luvussa 3 pohdin kasvatuksen arvottavaa vaikutusta sekä kuvataidekasvatuksen suhdetta eettisin kysymyksiin ja arvokasvatukseen. Luvussa 4 tarkastelen opettajan roolin ulottuvuuksia, peruskoulua yhteiskunnallisena instituutiona ja opetussuunnitelman suhdetta koulun arvokasvatukseen.

Toisessa osassa (luvut 5–8) keskityn opinnäytteeni tutkimusprosessiin ja tutkielman tuloksiin. Luvussa 5 avaan opinnäytteeni tutkimusprosessia tarkemmin. Esittelen tutkielmani menetelmällisiä valintoja, eettisiä kysymyksiä, aineistonkeruun ja analysoinnin prosessia sekä kokoamani aineiston pääpiirteissään. Luvussa 6 tarkastelen aineistosta koostamiani arvokasvatukseen vaikuttavia tekijöitä tutkimuskirjallisuuteen peilaten. Luvussa 7 pohdin kuvataiteen opettajan mahdollisuuksia vaikuttaa näihin tekijöihin sekä tekijöiden suhdetta tietoisen arvokasvatuksen toteutukseen. Luku 8 sisältää tutkielman yhteenvedon sekä pohdintaa tutkielman luotettavuudesta ja jatkotutkimuksen mahdollisuuksista.

2. ALUKSI

Tässä luvussa avaan tarkemmin tutkielmani lähtökohtia ja tutkimusaiheen rajausta, pohdin omaa positiotani sekä tutkielmani näkökulmaan liittyviä keskeisiä huomioita ja käsittelen lyhyesti tutkielman aiheeseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta. Lisäksi esittelen tutkielmani keskeiset käsitteet osioissa *Arvot, normit ja etiikka, Eettinen arvokasvatus, Ekososiaalinen sivistys* sekä *Yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus*.

TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkielmani tavoitteena on kuvataidekasvattajien arvokasvatukseen liittyviä kokemuksia tarkastelemalla ymmärtää niitä tekijöitä, jotka muokkaavat kuvataiteen opettajan mahdollisuuksia toteuttaa eettistä arvokasvatusta osana työtään.

Alun perin tarkoitukseni oli keskittyä arvokasvatuksen käytännön toteutukseen, sillä opinnäytetyön aiheen valinnan motiivina oli henkilökohtainen tarpeeni kehittää eettisen arvokasvatuksen toteutukseen liittyvää ammatillista osaamistani. Opinnäytetyön edetessä aloin hahmottaa, kuinka vahvasti kuvataiteen opetuksen tilannesidonnainen arvokasvatustyö on kytköksissä myös koulukasvatusta ympäröivään laajempaan viitekehykseen: opettajan roolin ja koulun yhteiskunnalliseen asemaan sekä koulua ympäröivän yhteiskunnan normeihin ja rakenteisiin. Tämän perusteella laajensin näkökulmaani arvokasvatustilanteista myös niiden puitteita muovaaviin kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin tekijöihin.

Tutkielmani pääkysymys on: *Millaiset tekijät vaikuttavat kuvataiteen opettajan mahdollisuuksiin toteuttaa opetussuunnitelman perusteiden mukaista eettistä arvokasvatusta peruskoulussa?*

Arvokasvatuksen toteutusta ohjaavien tekijöiden luonnetta tarkastelenkahden alakysymyksen avulla: *Millaisiin eettistä arvokasvatusta ohjaaviin tekijöihin kuvataiteen opettajat voivat itse vaikuttaa? Millainen suhde arvokasvatusmahdollisuuksiin vaikuttavilla tekijöillä on tietoisesti toteutettavaan arvokasvatukseen?*

Ensimmäiseen kysymykseen vastaan luvussa 6, jossa esittelen keskusteluissa esiin nousseet eettisen arvokasvatuksen toteutusta ja puitteita muovaavat tekijät teemoiteltuna aineiston analyysin kautta rakennettuihin kategorioihin. Alakysymyksiä käsittelen luvussa 7, jossa tarkastelen arvokasvattajan mahdollisuuksia muokata näiden tekijöiden vaikutusta

Aiheen rajaus

Vaikka arvokasvatus viittaa ensisijaisesti intentionaaliseen arvoja välittävään ja kasvatettavan arvokäsityksiin vaikuttavaan kasvatukseen, kuvataiteen opetuksen arvokasvattavat ulottuvuudet ovat huomattavasti tätä laajemmat. Huolellakin suunnitellussa opetustilanteessa arvoja välittävät myös toiminnan tiedostamattomat ulottuvuudet, ryhmän jäsenet ja heidän vuorovaikutuksensa sekä peruskoulun kontekstin muovaamat opetuksen puitteet. Näin ollen en keskity opinnäytteessäni ainoastaan tietoiseen arvokasvatuksen toteutukseen, vaan tarkastelen myös niitä elementtejä, jotka kasvatustilanteissa edistävät, haastavat tai jopa estävät eettisen arvokasvatuksen todellista vaikuttavuutta. Näihin arvokasvattaviin, mutta tarkoituksellisen arvokasvatuksen ulkopuolisiin vaikuttajiin viittaan arvokasvatusta ohjaavina, rajaavina ja muokkaavina tekijöinä.

Yksilöiden ja yhteisöjen arvot tulevat näkyviksi käytännön toiminnassa, joten ainoastaan arvojen teoreettisen käsittelyn painottaminen ei riitä tekemään arvokasvatuksesta vaikuttavaa. Eettisen arvokasvatuksen toteutus vaatii sitä ohjaavien arvojen ulottumista myös kasvatustilanteiden toimintaan. Opetuksessa ja kasvatuksessa toiminta voi olla myös tilanteessa sanallistettujen arvojen vastaista, jolloin käsitellyt arvot vaikuttavat ulkokultaisilta ja todellisuudesta irrallisilta. Käytännön toiminnan merkitys arvokasvatuksen uskottavuudelle ja vaikuttavuudelle on merkittävä, joten keskityn opinnäytteessäni tarkastelemaan arvokasvatuksen mahdollisuuksia nimenomaisesti koulun käytänteiden ja toimintaympäristön kannalta. Tutkielmani keskiössä ovat tietoisen arvokasvatuksen toteuttamiseen vaikuttavat, muun muassa pedagogista vuorovaikutusta ohjaavat tekijät, sekä eettisen arvokasvatuksen tavoitteita tukevat tai kyseenalaistavat tekijät kouluyhteisöiden toimintakulttuureissa.

Tavoitteenani on ymmärtää kuvataidekasvatukseen ja kuvataidekasvattajan rooliin sisältyvän eettisen arvokasvatuksen potentiaalia. Koska tutkielmani motiivina on ymmärtää erityisesti kuvataiteen opettajien arvokasvatusmahdollisuuksiin vaikuttavia tekijöitä, tarkastelen aihetta kasvattajan näkökulmasta. Millaisia kokemuksia kuvataidekasvattajilla on eettiseen arvokasvatukseen liittyvien, joskus utopististenkin tavoitteiden sekä koulutodellisuuden ristiriitaisuuksien välisessä puristuksessa tasapainoilusta?

Kuvataiteen opettajien kokemuksiin keskittyminen tarjoaa lisäksi mahdollisuuden käsitellä aihetta useisiin eri peruskouluihin sijoittuneiden kokemusten kautta. Opettajilla on usein kokemusta monissa kouluyhteisöissä

työskentelystä, siinä missä oppilaat tyypillisemmin vaihtavat koulua ainoastaan luokka-asteelta toiselle siirtyessään. Näin ollen kasvattajien kokemuksiin keskittyminen tarjoaa mahdollisuuden tarkastella myös kouluyhteisöjen välisisiä eroja ja samankaltaisuuksisia. Koska haluan opinnäytteessäni painottaa erityisesti perusopetuksen lainmukaista kasvatustehtävää (Perusopetuslaki 1998/628 §2), käytän kuvataiteen opettajan roolissa toimivista henkilöistä rinnakkain nimityksiä opettaja ja kasvattaja.

Vastuullisempaan tulevaisuuteen suuntautuva eettinen arvokasvatus kattaa sekä ihmisten väliseen sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja yhdenvertaisuuteen, että ekososiaaliseen sivistykseen ja kestävään elämään pyrkivän kasvatuksen. Perusopetuksessa toteutettavaa kasvatusta – myös arvokasvatusta – ohjaavat erityisesti opetussuunnitelman perusteet, joten tarkastelen eettistä arvokasvatusta asiakirjassa esitettyihin arvokasvatustavoitteisiin nojautuen. Arvokasvatustavoitteilla viittaan opetussuunnitelman perusteiden arvoperustassa ja perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämisen periaatteissa esitettyihin tavoitteisiin, joita käsittelen tarkemmin luvussa 4.

Tarkastelen kuvataidekasvattajien eettistä arvokasvatusta sen toteutusmahdollisuuksia muokkaaviin tekijöihin keskittyen ja opetussuunnitelmassa esitettyihin arvokasvatustavoitteisiin peilaten. Aihealue on laaja, minkä vuoksi käsittelen joitakin opinnäytteeni sisältöjä vain kevyesti. Esimerkiksi kuvataiteen sisältötavoitteiden ja arvokasvatustavoitteiden suhteeseen, arvokasvatuksen emotionaaliseen ulottuvuuteen tai opetussuunnitelman arvokasvatustavoitteiden merkityssisältöihin en juurikaan paneudu. En kuitenkaan halua keskittyä ainoastaan joidenkin eettisen arvokasvatuksen osa-alueiden tarkasteluun, sillä juuri tavoitteiden laajuus on vaikuttaa niiden toteutuksen haasteisiin: kuinka arvokasvattaa kaikki arvokasvatustavoitteiden osa-alueet huomioiden, ei vain joihinkin niistä keskittyen? Koin myös haastavaksi määritellä etukäteen arvokasvatuksen kannalta merkityksellisimpiä osa-alueita, joten toteutin aiheen tarkemman rajauksen aineistolähtöisesti. Tutkimusprosessin aikana tutkielman näkökulma on tarkentunut keräämäni aineiston kautta ja tämän myötä esimerkiksi kielenkäyttöön, emootioihin, mediaan sekä kuvataiteen opetusmenetelmiin liittyvät tekijät ovat rajautuneet tutkielmani ulkopuolelle.

Tutkielman näkökulmasta

Tutkielmani aihe koskettaa minua henkilökohtaisesti, mikä on oletettavasti jossain määrin vaikuttanut tutkielman toteutukseen. Aiheen henkilökohtaisuus on toiminut tutkielmaa motivoivana ulottuvuutena, mutta se on saattanut ohjata tutkimusprosessia myös tavoilla, joista en itse ole tietoinen. Tarkastelen eettistä arvokasvatusta osana kulttuuria ja koulutusjärjestelmää, johon olen itsekin sosiaalistettu. Toisaalta peruskoulukontekstin tuttuus auttaa ymmärtämään kuvauksia siihen sijoittuvista kokemusnarratiiveista, toisaalta tuttuus on saattanut

estää joidenkin tekijöiden huomioimisen tai johtaa arvokasvatukselle todellisuudessa olennaisten tekijöiden tulkitsemiseen merkityksettöminä itsestäänselvyyksinä.

Tutkimustoiminta on aina tutkijan subjektiivisesta positiosta käsin ohjautuvaa. Tässä luvussa avaan tekijöitä, joita pidän merkityksellisimpinä henkilökohtaisen näkökulmani sekä tutkielmani perspektiivin muovaajina. Paradoksaalisesti myös käsitykseni näistä tekijöistä nojaa tässä samassa positiossa syntyvään ymmärrykseen. Toisaalta, kuten professori Glynis Cousin toteaa, ymmärryksemme maailmasta on väistämättä jonkinlaisesta asemasta käsin toteutuvaa, eikä subjektiiviseen itseen siksi tule suhtautua negatiivisena tekijänä vaan tutkimusvälineenä, joka on tiiviissä yhteydessä käyttämiimme tutkimusmetodeihin (Cousin 2010, 10).

Eettisen arvokasvatuksen olennainen osa on sosiaalisen yhdenvertaisuuden edistäminen. Suomalaisille opettajille (ja opettajaopiskelijoille) tyypilliseen tapaan kuulun itse useiden sosiaalisten kategorioiden kohdalla enemmistöryhmiin. Oman koulutaipaleeni ja opettajaopintojeni aikana olen törmännyt koulun toiseuttavien rakenteiden olemassaoloon ja niiden vaikutukseen lukuisia kertoja, mutta vain harvoissa tilanteissa olen ollut itse marginalisoidussa positiossa. Tarkastelen koulun ja yhteiskunnan toiseuttavia normeja ja mekanismeja siis hyvin etuoikeutetusta asemasta käsin, monilta osin henkilökohtaisten kokemusten sijaan teoreettiseen tietoon nojautuen.

Tutkijan subjektiivinen positio muodostuu paitsi eletyn ja koetun elämän, myös käytetyn kielen ja tekstien välityksellä kertyneen ymmärryksen kautta (Cousin 2010, 10–14). Opinnäytteeni toteutusta ja näkökulmani suuntaamista ovat siten ohjanneet muun muassa kriittisen ja feministisen pedagogiikan näkemykset (esimerkiksi Ellsworth 1989; Freire 2005; hooks 2007; Kumashiro 2000), suomalaista koulua sosiaalisena tilana tarkastelleet tutkimukset (esimerkiksi Lahelma & Gordon 2002a; Laine 2000; Paju 2011; Tolonen 2001) sekä suomalaista koulutuspolitiikkaa käsittelevät teokset (esimerkiksi Simola 2015).

Opinnäytteeni käsittelee arvokasvatusta suomalaisen peruskoulun kontekstissa ja siten hyvin länsimaisesta näkökulmasta. Käytän tekstissäni joitakin kertoja termejä kuten ”kulttuurimme” tai ”luontosuhteemme”. Viittaan näillä suomalaista yhteiskuntaa leimaaviin arvokäsityksiin, jotka kytkeytyvät myös laajemmin länsimaiseen kulttuuriin sekä globaaliin neoliberalismiin. Käytän tässä ’suomalaista kulttuuria’ kulttuurin todellista moninaisuutta yksinkertaistavassa merkityksessä ja viittaan käsitteellä yhteiskunnallisessa sekä koulutuspoliittisessa keskustelussa näkyvimmin vallalla oleviin arvoihin.

Vaikka alleviivaan opinnäytteessäni kulttuurimme vinoutuneen luontosuhteen uudelleenajattelun tarvetta ja kritisoin muun muassa opetussuunnitelman perusteiden korostunutta ihmiskeskeisyyttä, myös omaa tekstiäni leimaa ihmiskeskeinen näkökulma. Tiedostan tämän ristiriidan. Valinta perustuu tutkielmani aiheeseen: keskityn opinnäytteessäni ensisijaisesti ihmisten väliseen

tilannesidonnaisesti toteutettavaan kasvatustyöhön, en niinkään eettisen arvokasvatuksen sisällön, painotusten tai vaikutusten pohdintaan. Osaltaan näkökulman valintaan on vaikuttanut myös kasvatusta koskevan tutkimuksen ihmiskeskeinen perinne.

Peruskoulussa toteutettava eettinen arvokasvatus asettuu lukuisten ambivalenssien ristiaallokkoon. Opinnäytteessäni kuvaan tätä kuvataiteen opetukseen liittyvää puun ja kuoren välissä toimimista avaamalla tarkemmin niitä kasvatukseen, opettajuuteen sekä peruskouluun liittyviä kulttuurisia ja yhteiskunnallisia ulottuvuuksia, jotka olennaisesti värittävät kuvataidekasvattajan toimintaa peruskoulukontekstissa. Kasvatuksen arvosidonnaista ja poliittis-yhteiskunnallista luonnetta avaan tarkemmin luvussa 3, opettajan roolin ja peruskoulun arvokasvatukselle luomaa viitekehystä tarkastelen luvussa 4.

ARVOKASVATUS PERUSKOULUSSA JA KUVATAIDEKASVATUKSESSA

Arvoja välittävää ja reflektoivaa kasvatusta on toteutettu suomalaisissa kouluissa muun muassa nimikkeillä *eettinen kasvatus, kansalaiskasvatus, moraalikasvatus* sekä *yhteiskunnallinen opetus* (Launonen 2000, 29). Arvoihin ja etiikkaan keskittyvän kasvatuksen painotukset ovat vaihdelleet eri aikoina ja esimerkiksi näkökulmat yhteiskunnan ja yksilön välisestä suhteesta tai toiminnan ja tunteiden merkityksestä arvokasvatuksessa ovat vaihdelleet (Kallio 2005, 16). Opinnäytteessäni käytän käsitettä arvokasvatus, joka on käytössä myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 15).

Kasvatustieteilijä Leevi Launonen (2000) on väitöstutkimuksessaan *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle* tarkastellut suomalaisen peruskoulun arvokasvatuksen historiaa ja arvokasvatusta koskevien näkemysten muutoksia. Launosen mukaan arvokasvatuksen lähtökohdat ovat monilta osin säilyneet samansuuntaisinta kansakoulusta saakka, mutta nykyinen arvokasvatus huomioi aiempaa paremmin muun muassa oppilaiden yksilöllisyyden, globaalin perspektiivin sekä suvaitsevaisuuden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen. Toisaalta individualismin lisääntyminen on toteutunut yhteisöllisyyden arvostuksen kustannuksella, eikä koulun nykyinen arvokasvatusnäkemys juurikaan huomioi arvojen emotionaalista ulottuvuutta (Launonen 2000, 324–326). Vaikka Launosen tutkimuksen ”nykyisyyttä” koskevat huomiot perustuvat 1990-luvun teksteihin, ne vaikuttavat pätevän myös nykyisin voimassaolevien opetussuunnitelman perusteiden tekstiin (ks. luku 4). Launonen korostaa koulun arvokasvatuksen kehityskaaren tiedostamisen olevan tärkeää myös nykyopettajille, sillä historiallinen ymmärrys parantaa mahdollisuuksia arvioida peruskoulun nykyisen arvokasvatuksen luonnetta (Launonen 2000, 323).

Dosentti Eeva Kallio (2005) käsittelee tutkimusraportissaan *Kasvatus hajoavassa ajassa. Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet* koulun moraalikasvatusta ja nuorten arvokäsityksiä 2000-luvun perspektiivistä. Kallion tutkimus on toteutettu osana *Suomalainen moraalikasvatus tänään* -hanketta, johon on tutkimuksen lisäksi sisältynyt myös forumteatteri-osuus, kokeilu draamallisten menetelmien käytöstä arvokasvatuksessa.

Opettajien ammattietiikkaa ja opetuksen eettisiä ulottuvuuksia suomalaisen koulun kontekstissa on käsitelty lukuisissa teoksissa. Opetusalan eettisen neuvottelukunnan ja Riitta Sarraksen (2002) toimittama kokoelmateos *Etiikka koulun arjessa* käsittelee opettajan ammatin eettisiä kysymyksiä eri näkökulmista, sekä opettajan että koko kouluyhteisön toimintaan keskittyen. Opettajien lisäksi myös oppilaiden perspektiiveistä koulun eettisiä ongelmia on tarkastellut muun muassa kasvatustieteen tohtori Kirsi Tirri teoksessaan *Opettajan ammattietiikka* (Tirri 1999). Opettajaopiskelijoiden käsityksiä pedagogisesta etiikasta on tutkinut esimerkiksi Päivi Atjonen (2005).

Kuvataidekasvatuksen kentällä varsinaisen arvokasvatuksen käsittely on ollut vähäisempää. Kuvataiteen ja kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksia eettisten arvojen rakentajana on lähestytty usein spesifimmin arvokasvatuksen joihinkin osa-alueisiin keskittyen, esimerkiksi sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistävän taidekasvatuksen sekä ympäristökasvattavien taidekasvatuksen suuntausten kautta. Arvokasvatukseen liittyvät eettiset kysymykset ovat vahvasti läsnä kuvataidekasvatuksen nykydiskursseissa, mutta niitä käsitellään tyypillisemmin tiettyihin teemoihin keskittyen, ei arvokasvatuksen käsitteen alla.

Taiteen tohtori Sirkka Laitinen (2003) on väitöstutkimuksessaan *Hyvää ja kaunista. Kuvataideopetuksen mahdollisuuksia nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena* tarkastellut kuvataiteen opetuksen, erityisesti kuvan tekemisen ja kuvien äärellä käytyjen keskustelujen mahdollisuuksia oppilaiden omakohtaisen pohdinnan alustana. Laitinen on tutkimuksessaan rajannut oppilaiden henkilökohtaiset taustat ja elämänkokemukset tutkimuksen ulkopuolelle (Laitinen 2000, 29), joten väitöstutkimuksen perspektiivi poikkeaa jonkin verran koulun ja kasvatuksen yhteiskunnallisen viitekehyksen huomioivasta eettisestä arvokasvatuksesta.

Eettiseen arvokasvatukseen liittyviä teemoja kuvataidekasvatuksessa käsittelevät muun muassa ympäristö(taide)kasvatuksen erilaiset suuntaukset (esimerkiksi Illeris 2015; Suominen 2016a), sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistävä taidekasvatus (*Art Education for Social Justice*, esimerkiksi Hanley, Noblit, Sheppard & Barone 2013; Maguire & Lenihan 2010), feministiseen ja queer-näkökulmaan sitoutunut taidekasvatus (esimerkiksi Suominen & Pusa 2018) sekä kulttuuriseen moninaisuuteen ja monikulttuurisuuskasvatukseen kiinnittyvät näkökulmat (esimerkiksi Kallio-Tavin 2015; Oikarinen-Jabai 2015). Tavalla tai

toisella eettisen arvokasvatuksen teemoja sivuavien taidekasvatusten suuntausten ja tutkimuksen määrä on huomattava, eikä näiden kaikkien yksilöiminen tässä siksi ole tarkoituksenmukaista. Tutkielmani kautta osallistun tähän keskusteluun peruskoulun kuvataiteen opetusta ja koulukasvatusta tarkastellen, koko kouluarkea läpileikkaavan eettisen arvokasvatuksen perspektiivistä käsin.

ARVOT, NORMIT JA ETIIKKA

Arvot ovat yksilöiden ja ihmisryhmien toimintaa ohjaavia käsityksiä ja uskomuksia. Ne ovat ympäristöstä opittuja, yhteisöjen sekä kulttuurien muovaamia ja siten myös ajallisesti muuttuvia. Arvo ja arvot ovat monimerkityksellisiä käsitteitä, sillä niitä käytetään useissa eri yhteyksissä, lukuisissa eri merkityksissä. Yksinkertaistettuna arvot voi ymmärtää käsityksinä siitä, millainen maailman tulisi olla. (Launonen 2000, 33) Arvot voivat olla itsessään tärkeitä, *itseisarvoja*, tai *välinearvoja,* joiden kautta pyritään tavoittelemaan jotain muuta (Atjonen 2004, 22).

Länsimaisessa moraalifilosofiassa esiintyy useita käsityksiä arvojen luonteesta. Arvot voidaan ymmärtää esimerkiksi universaaleina tai sosiaalisina, ikuisina tai ajallisina, objektien ominaisuuksina tai yhteisöissä rakentuvina. Leevi Launosen mukaan arvokasvatukselle olennaisin arvojen ontologiaa koskeva kysymys on arvojen yleispätevyyden ja suhteellisuuden välinen. Launonen jaottelee tätä koskevat arvonäkemykset *eettiseen objektivismiin, eettiseen subjektivismiin* sekä *eettiseen konstruktivismiin*. Eettinen objektivismi viittaa näkemykseen arvoista universaaleina, pysyvinä ja yleispätevinä. Eettinen subjektivismi tarkoittaa ajattelutapaa, jossa arvot nähdään subjektiivisina ja suhteellisina, ainoastaan niiden kokijan mielessä olemassaolevina. Opinnäytteessäni käsittelen arvoja eettisen konstruktivismin näkökulmaan nojautuen. Eettinen konstruktivismi viittaa käsityksiin arvoista intersubjektiivisina ja sosiaalisesti rakentuneina. Arvot ymmärretään muuttuvina ja kulttuurisidonnaisina, mutta yhteisössä yleisesti hyväksyttyjen ja jaettujen arvojen ajatellaan myös voivan vakiintua siinä määrin, että niiden olemassaolo vaikuttaa tietyllä tapaa objektiiviselta. (Launonen 2000, 45–49.)

Eettisessä mielessä arvot liittyvät maailmassa olemiseen ja elämän arvostamiseen (Purjo 2014, 40). Arvot ohjaavat ihmisten käyttäytymistä, sillä yksilöt pyrkivät toiminnassaan kohti arvostamiaan asioita ja välttämään arvottomia. Arvot ovat yhteydessä esimerkiksi käsityksiimme siitä, mihin koulun ja kasvatuksen tulisi pyrkiä. Yksilön arvojen voi siis ajatella tulevan näkyväksi hänen toiminnassaan. Käytännön toiminnan ja arvojen suhde ei kuitenkaan ole ristiriidaton, sillä arvot liittyvät tulevaisuuteen projisoituihin ihanteisiin, toiminta taas toteutuu nykyhetkessä ja on riippuvaista päämäärien lisäksi myös käytössä olevista toiminnan keinoista sekä niiden tehokkuudesta. (Kallio 2005, 14; Martikainen 2005, 12.)

Normit ovat arvoihin perustuvia käsitteellisiä sääntöjä, odotuksia ja olettamuksia, jotka konkretisoivat arvot käytännön toiminnaksi. Koska normit ovat arvojen pohjalta syntyneitä, ne ovat hierarkkisessa suhteessa arvoihin. Ne ovat yhteisön asettamia odotuksia ja vuorovaikutuksen muotoja, jotka ohjaavat yksilöitä ajattelemaan ja toimimaan yhdenmukaisesti. Normien kautta yhteisö määrittää normin mukaisen eli normatiivisen toiminnan: hyväksyttävät ja sopimattomat asenteet, uskomukset ja käytöksen. Normit ilmenevät yhteiskunnassa moraalikäsityksinä ja käytöksenä sekä erilaisina lakeina ja asetuksina. Lakeihin ja säädöksiin perustuvia normeja kontrolloivat viranomaiset, sosiaalisiin ja kulttuurisiin rakenteisiin ja perinteisiin pohjaavat normit eivät puolestaan ole kenenkään selkeästi asettamia, mutta ne sitovat yksilöiden käyttäytymistä usein voimakkaammin kuin viranomaisten kontrolloimat normit. Vakiintuneet normit sisäistetään usein sosialisaatioprosessin välityksellä niin itsestään selviksi toimintamalleiksi, että ne tulevat näkyviksi vasta yksilön toiminnan poiketessa normatiivisista odotuksista. (Antikainen et al. 2013, 33–34; Launonen 2000, 33.)

Arvot ja normit toimivat *moraalin* ja *etiikan* rakennusaineena. Moraali ja etiikka ovat toisten lähikäsitteitä, joita etenkin arkipuheessa käytetään osittain toistensa synonyymeina. Moraali kuitenkin viittaa arvokäsitysten empiiriseen tasoon, etiikka teoreettiseen. Toisin sanoen moraali kattaa oikean ja väärän käsityksiin liittyvän käytännön toiminnan sekä yksilöiden tekemät ratkaisut, etiikka puolestaan moraalisten valintojen taustalla vaikuttavien arvojen tietoisen ja filosofisen tarkastelun (Atjonen 2004, 18–20; Launonen 2000, 31). Etiikalla viitataan lisäksi aihetta käsitteleviin filosofian suuntauksiin, johon en tässä paneudu tarkemmin, sillä opinnäytteeni fokuksessa on nimenomaisesti käytännön toiminta, eikä näitä käytäntöjä ohjaavien arvojen muodostaminen.

Vaikka arvomaailmamme on yksilöllinen, siihen liittyy aina myös yhteisöllinen ulottuvuus. Yksilöllisiinkin arvoihin kytkeytyy useimmiten sosiaalinen preferenssi, eli arvostettu asia koetaan myös kollektiivisesti tavoittelun arvoisena. Kasvatuksessa yksilö sosiaalistetaan yhteisönsä arvokäsityksiin, sillä yhteiskunnan säilyminen ja yhdessä toimiminen edellyttää yhteisön jäseniltä jossain määrin yhteisesti tunnistettua arvojärjestelmää. Yhteisön jäsenten arvokäsitykset eivät kuitenkaan koskaan ole täysin yhdenmukaiset. (Kallio 2005, 41; Launonen 2000, 28–33; Purjo 2014, 44.) Silti henkilökohtaiset olemassaolon ihanteemme ovat aina jonkinlaisessa yhteydessä meitä ympäröivään kulttuuriin. Koko kulttuurimme ja yhteiskuntamme ovat arvojen varaan rakentuneita, sillä arvojen ilmaisu ja ylläpitäminen ovat osa kulttuurin perusolemusta. Arvokkaina pitämämme asiat ovat kulttuurisidonnaisia ja kytköksissä yhteisömme käsityksiin normaalista tai epänormaalista. (Launonen 2000, 34; Salonen 2012, 136–137).

Postmoderneille yhteiskunnille ja yhteisöille on tyypillistä moniarvoisuus, eikä yhteisöjen toimijuus enää useinkaan ole yhteisen ja julkilausutun arvomaailman

varassa (Saukkonen & Moilanen 2018, 288). Myös suomalaista yhteiskuntaa aiemmin pitkälti määrittäneet kristilliset arvot ovat monin osin menettäneet merkitystään. Vanhojen jaettujen arvokäsitysten mureneminen on joissain yhteyksissä tulkittu ”arvotyhjiön” syntymiseksi, mutta todellisuudessa kyseessä on yhteiskunnallisten arvojen moninaistuminen – aiemmat arvot ovat korvautuneet lukuisilla uusilla (Atjonen 2004, 15). Kodin, koulun ja vertaissuhteiden lisäksi lasten ja nuorten arvomaailmaa muokkaavat myös erilaiset mediat sekä globaalit vaikutteet (POPS 2014, 15). Perinteisen arvoperustan monimutkaistuminen voidaan ymmärtää myös yhteiskunnan moraalisen pakon löyhenemiseksi, minkä voi ajatella vahvistavan yksilöiden valmiuksia itsenäisiin arvovalintoihin (Hoffman 1996, 7).

EETTINEN ARVOKASVATUS

Kasvatus kaikissa muodoissaan on arvoihin kietoutunutta, arvojen ohjailemaa ja arvoja välittävää toimintaa, sillä kasvatuksen periaatteellisena tavoitteena on välittää kasvatettavalle jotakin arvokkaana pidettyä (Atjonen 2005, 53). Arvokasvatuksella viitataan kuitenkin kasvatukseen, joissa arvojen välittäminen ja niihin liittyvä pohdinta on tietoinen ja tarkoituksellinen osa toiminnan tavoitteita (Pitsoe & Mahlangu 2014, 141).

Eettisellä arvokasvatuksella tarkoitan arvokasvatusta, jossa eettisyys ulottuu toimintaa ohjaavista arvoista ja niiden muovaamista tavoitteista myös kasvatuksen toimintatapoihin sekä ympäristöön, jossa arvokasvatusta toteutetaan. Viittaan tällä eettisyyteen sivistysominaisuutena, tiedon lisäksi myös tahtoa ja toimintaa koskettavana ulottuvuutena. Eettisyys sivistysominaisuutena tarkoittaa vastuun kantamista sekä toisten ihmisten ja kaiken elämän kunnioittamista, periaatteisiin sitoutunutta ja johdonmukaista toimintaa suhteessa muihin ihmisiin ja ympäristöön. (Aaltola 2005, 34.) Eettinen vastuullisuus edellyttää ihmisyyden ymmärtämistä osana maailmankaikkeutta (Purjo 2014, 16), joten eettisenä voidaan pitää arvokasvatusta, joka huomioi ihmisten yhteyden toisiinsa, muihin olentoihin sekä ympäröivään maailmaan. Eettistä arvokasvatusta voi kuvata kasvatukseksi, joka pyrkii edistämään sosiaalista oikeudenmukaisuutta sekä ekososiaalista sivistystä ja samalla purkamaan näiden vastaisia hierarkioita.

Arvokasvatuksen tavoitteet ovat kytköksissä tärkeinä pidettyinä arvoihin, jotka puolestaan ovat kulttuurin ja aikaan sidonnaisia (Ukskoski 2018, 136). Näin myös tämän hetken eettinen arvokasvatus ja sen tavoitteet ovat sidoksissa nimenomaisesti tällä hetkellä eettisinä pidettäviin arvoihin. Eettisen arvokasvatuksen päämääriä ei pidä ymmärtää valmiina, ajattomina ja pysyvinä, vaan myös niiden oikeellisuutta tulee voida arvioida kriittisesti yhä uudelleen. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja ekososiaalisen sivistyksen tavoitteet tuskin menettävät ajankohtaisuuttaan lähitulevaisuudessa, mutta niiden sisältämät merkitykset sekä etenkin ajatukset

siitä, kuinka ne yhteiskunnassa ja arjen valinnoissa konkretisoituvat, voivat hyvinkin muuttua.

Eettinen arvokasvatus on osa lasten ja nuorten kokonaisvaltaista kasvua, eikä sitä voida toteuttaa muusta kasvatuksesta irrallisena elementtinä (Ukskoski 2018, 136). Koska arvot ovat aina sidoksissa toimintaan, myös eettisen arvokasvatus vaatii sekä eettiseen ajatteluun että eettiseen toimintaan kasvattamista. Vastuullisuus merkitsee kanssaelämistä muiden kanssa, muut huomioiden, mutta edellyttää kykyä itsenäiseen päätöksentekoon. Vastuullisuuteen oppiminen ja kasvaminen mahdollistuvat vasta vastuullisuutta ilmentävän toiminnan, vastuullisten tekojen kautta. (Moilanen & Saukkonen 2018, 13–14.) Arvot ovat kokemuksellisia, joten niiden oppiminen vaatii eettisen tietämyksen rinnalle myös arvokokemuksia. Eettinen arvokasvatus ei siten voi keskittyä ongelmallisen käytöksen estämiseen, vaan sen on perustuttava eettiseen toimintaan kannustamiseen (Purjo 2014, 52, 129). Arvopohdinta sekä arvojen rakentuminen ja muuttuminen ovat kytköksissä tunteisiin (Manni, Sporre & Ottander 2017), joten eettisen arvokasvatuksen on huomioitava myös arvokasvatuksen emotionaalinen ulottuvuus.

Kasvatustieteen tohtorin Timo Martikaisen mukaan yksilön eettinen toiminta on sidoksissa yksilön *moraaliseen sensitiivisyyteen* (kykyyn asettua toisten asemaan), *kykyyn tehdä moraalisia päätöksiä, yksilön moraaliseen motivaatioon* (eettisten arvojen henkilökohtaiseen arvostukseen) sekä *moraaliseen luonteeseen* (yksilön eettisen ajattelun ja toiminnan kestävyyteen sekä rohkeuteen). Yhtä tärkeinä vaikuttimina ovat yksilölle *eettisen ajattelun ja toiminnan aineksia tarjoava ideologia* sekä *yhteisö,* jonka arvot, normit ja arvokeskustelut tukevat eettisen ajattelun ja toiminnan kehittymistä. (Martikainen 2005, 19.) Näin ollen eettisen arvokasvatuksen vaikuttavuuden edellytyksiksi voidaan ajatella yksilön herkkyyden, päätöksenteon, moraalisen motivaation ja rohkeuden kehittymistä tukeva kasvuympäristö, eettiseen maailmankuvaan liittyvän tiedon käsittely sekä eettisin periaattein toimiva yhteisö.

Eettisyys merkitsee toisten itseisarvon kunnioitusta, joten eettisen arvokasvatuksen käytäntöjen on rakennuttava kasvatettavan näkökulman kunnioittamiselle. Eettinen arvokasvatus ei siten voi perustua opettajan paremmin tietämiseen, vaan sen on toteuduttava aidon kohtaamisen ja dialogisuuden kautta. Kasvatettavan eettinen kohtaaminen vaatii kasvattajalta avoimuutta kasvatettavan näkökulmaa kohtaan, sille vastavuoroisuudelle, että kasvattajan omatkin arvokäsitykset saattavat muuttua kohtaamisen seurauksena. Timo Purjon sanoin kasvatettavaan tulee suhtautua ”*kanssaihmettelijänä*”, jonka kanssa pyritään keskinäiseen ymmärrykseen, mutta ei välttämättä yhtenevään näkemykseen. (Purjo 2014, 81–83.) Eettinen asennoituminen edellyttää kasvattajalta myös kasvatettavan eriävien arvonäkemysten hyväksyntää, mikä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei eriävistä näkemyksistä voisi yhteisesti keskustella.

Koulussa eettiset kysymykset koskevat koko kouluyhteisön toimintatapoja ja kulttuuria. Opettajat ja oppilaat joutuvat jatkuvasti toimimaan erilaisten eettisten periaatteiden ja sääntöjen keskuudessa sekä kognitiivisella että sosiaalisella tasolla. Eettinen kasvu kytkeytyy normien ja periaatteiden pohdintaan ja soveltamiseen, muun muassa yhteisön jäsenten väliseen vuorovaikutukseen ja konfliktien ratkomiseen. Koulussa toteutettavan eettisen arvokasvatuksen on oltava koko kouluarjen läpäisevää, eikä sen voi ajatella toteutuvan yksittäisten projektien tai teemojen varassa. (Atjonen 2005, 57; Martikainen 2005, 22.) Koska yksilön kokemus eettisestä kohtelusta on tärkeä osa eettisen herkkyyden kehittymistä, merkittävin eettisen arvokasvatuksen keino on kasvattajien oman eettisen toiminnan esimerkki (Purjo 2014, 134).

EKOSOSIAALINEN SIVISTYS

Globaalit ekologiset kriisit sekä niihin reagoiminen ovat nykyisen ihmiskunnan ja siten myös kasvatuksen suurimpia haasteita. Ekologisten kriisien seurauksena yhteiskunnalliset kysymykset yksilöiden kulutustottumuksista lähtien nousevat esiin entistä poliittisemmassa valossa. Länsimaisten hyvinvointivaltioiden jatkuva taloudellinen kasvu sekä hyvinvoinnin ja kulutuksen lisääntyminen on perustunut vastuuttomaan ja irrationaaliseen luonnonvarojen riistoon. (Jokisalo 2003, 22, 30.) Nykyisessä dualistisessa ja antroposentrisessä maailmankuvassamme luonto ymmärretään ihmisen resurssivarastona, ensisijaisesti hyötyarvoisena eikä itsenään arvostettuna (Värri 2019, 14).

Elämän jatkuminen maapallolla vaatii ihmisen ja ei-inhimillisen luonnon välisen suhteen uudelleenajattelua, sen perinpohjaista muuttamista nykyistä eettisemmäksi. Tämä puolestaan vaatii kasvatusajattelun uudistamista ja kasvatusinstituutioiden tehtävän uudelleenajattelua. Kuten kasvatustieteen professori Veli-Matti Värri tiivistää, kestävän elämän mahdollistava kasvatus vaatii pohtimaan (arvo) kasvatuksen tavoitteita koko maailman ekologisen tilanteen huomioiden (Värri 2019, 12).

Opetussuunnitelman perusteissa ekososiaalisen sivistyksen todetaan merkitsevän ”*ymmärrystä erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta sekä pyrkimystä toimia kestävästi*” ja sen keskeiseksi ajatukseksi kuvataan ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä ihmisarvon loukkaamattomuutta vaalivan kulttuurin ja elämäntavan luominen (POPS 2014, 16). Kasvatustieteilijät Arto Salonen ja Marjatta Bardy korostavat ekososiaalisen sivistyksen tärkeimpänä edellytyksenä olevan nykyisestä ekonomisoituneesta, vaurauden tavoitteluun sekä hyötyajatteluun perustuvasta olemassaolon ihanteesta luopumisen ja tämän sijaan kohtuullisuutta sekä merkityksellisyyttä kohti pyrkimisen. (Salonen & Bardy 2015, 6–9.)

Salosen mukaan ekososiaalisen sivistyksen arvoperusta on jäsennettävissä neljään arvoaspektiin: vapauden ja vastuun tasapainoon, ekologiseen eheyteen ja monimuotoisuuteen, ihmisten keskinäiseen riippuvuuteen ja tasavertaisuuteen sekä demokratiaan, väkivallattomuuteen ja rauhaan. Salonen kutsuu vapauden ja vastuun tasapainoa ekososiaalisen sivistyksen *meta-arvoksi*, jonka alle muut arvoaspektit sijoittuvat. Ihmisten käyttäytymismahdollisuuksissa yhdistyvät vapaus ja vastuu konkretisoituvat esimerkiksi yksilön vapautena perustarpeiden ja henkisten tarpeiden tyydyttämiseen, mihin liittyy velvollisuus toteuttaa näitä vapauksia muut ihmiset ja ympäristö huomioiden. Salonen korostaa, että vastuumme tulee ymmärtää planetaarisena vastuuna, joka ei rajoitu vain ihmisiin, eläimiin tai kasveihin vaan kattaa myös vastuun ekosysteemien hyvinvoinnista. (Salonen 2012, 137; Salonen 2010, 54–58.)

Ekologisella eheydellä ja monimuotoisuudella Salonen viittaa ihmiseen osana ekosysteemejä, ekosysteemien suojelemiseen ja eheyttämiseen. Ihmisen luontoriippuvaisuuden vuoksi ekologinen eheys ja monimuotoisuus ovat myös vahvasti kytköksissä ihmisen perustarpeiden täyttymiseen. Ihmisten keskinäinen riippuvuus ja tasavertaisuus puolestaan viittaavat ihmisten väliseen yhteiselämään. Tähän liittyen Salonen korostaa myötätunnon ja empatian merkitystä, jotta ”kehityksen” mukanaan tuomat hyödyt sekä haitat on mahdollista jakaa inhimillisen solidaarisuuden mukaisesti, tasaisesti yksilöiden ja yhteisöjen kesken. Demokratia, väkivallattomuus ja rauha puolestaan kytkeytyvät osallisuuteen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen, eli ihmisyhteisöjen toimintaan, johon sisältyy myös instituutioiden vastuullinen ja läpinäkyvä toiminta. (Salonen 2012, 137–138; Salonen 2010, 58–60.)

On selvää, että ekologiset kriisit ja ihmisten väliset sosiaalisen epäoikeudenmukaisuuden kysymykset ovat vahvasti yhteen liittyneitä. Ekologiset kriisit merkitsevät myös yhteiskunnallisten luontosuhteiden kriisiä, johon kytkeytyvät muun muassa ”*globaali kapitalistinen työnjako, seksistinen ja etninen riisto ja sosiaalinen ja sotilaallinen valta*” (Jokisalo 2003, 22). Globaalissa maailmassa ympäristön riiston taloudellinen hyöty ja sen aiheuttamat negatiiviset seuraukset jakaantuvat räikeän epätasaisesti. Ympäristökriisit sekä globalisaation tuottama eriarvoisuus tarjoavat yhdessä myös edullisen kasvualustan äärioikeistolaisille ideologioille, kun huoli rajallisten luonnonvarojen ja elinkelpoisen ympäristön riittävyydestä kasvaa (Jokisalo 23, 30). Ekososiaalinen sivistys vaatii ekologisen, sosiaalisen sekä taloudellisen todellisuuden välisten riippuvuuksien ymmärtämistä (Salonen & Bardy 2015, 4).

YHDENVERTAISUUS, TASA-ARVO JA SOSIAALINEN OIKEUDENMUKAISUUS

Yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon kysymykset voidaan ymmärtää myös lajienvälisen oikeudenmukaisuuden kysymyksinä, mutta tarkastelen näitä tässä luvussa ihmisten välisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Yhdenvertaisuus, tasa-arvo sekä sosiaalinen oikeudenmukaisuus ovat keskeisiä käsityksiä suomalaisessa kasvatusta ja koulutusta koskevassa diskurssissa. Niiden merkitykset eivät kuitenkaan ole vakiintuneita, sillä eri yhteyksissä ja konteksteissa käsitteille annetaan erilaisia merkityksiä.

Kasvatussosiologit Mira Kalalahti ja Janne Varjo huomauttavat tasa-arvon olleen pitkään keskeinen osa suomalaisen koulutuspolitiikan diskurssia, mutta käsitteen merkitysten analysointi on jäänyt pinnalliseksi eikä sen kytköksiä yhteiskuntapoliittisiin näkökulmiin ole tarkasteltu riittävästi. Yksinkertaisimmillaan tasa-arvolla viitataan ihanteeseen, jossa kaikki saavat tai kaikkien tulisi saada samanlaista kohtelua. Näkökulmasta riippuen erilaisia oikeuksia koskevan tasa-arvon voidaan ajatella kuuluvan kaikille tai tietyille ihmisryhmille, kuten täysi-ikäisille tai tietyn valtion kansalaisille. Käytännössä erilaiset näkemykset tasa-arvon toteutumisesta voivat siis olla jopa täysin ristiriidassa keskenään. (Kalalahti & Varjo 2012, 40)

Yhdenvertaisuudella puolestaan voidaan viitata sekä rakenteellisen eriarvoisuuden huomioivaan ja heikommassa asemassa olevia tukevaan käsitykseen yksilöiden mahdollisuudesta, mutta myös uusliberalistiseen näkemykseen yksilönvapaudesta ja näennäisesti samanlaisista valinnan mahdollisuuksista (Riitaoja 2013, 44–45). Ymmärrys oikeuksien ja mahdollisuuksien merkityksestä vaihtelee huomattavasti muun muassa yksilöiden sosiaalisesta, taloudellisesta, poliittisesta ja kulttuurisesta asemasta riippuen (Maguire & Lenihan 2010, 39).

Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteuttamista suomalaisessa ja kiinalaisessa koulukontekstissa tarkastelleet kasvatustieteilijät Yongjian Li ja Fred Dervin huomauttavat käsitteeseen liitettävien mielikuvien olevan ajassa ja paikassa muuttuvia. Toisaalta sosiaalisen oikeudenmukaisuuden monimerkityksellisyyttä voi pitää todisteena myös sosiaalisen epäoikeudenmukaisuuden moninaisuudesta: epäoikeudenmukaisuus ilmenee eri konteksteissa eri tavoin, joten oikeudenmukaisuuden toteuttamista on tarkasteltava erilaisten käsitysten kautta. Toisaalta käsitteen monitulkintaisuus ja avoimuus mahdollistaa sen tulkinnan kulloisessakin tilanteessa hyödyllisimmän näkökulman mukaan. Lin ja Dervinin mukaan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden käsite on aina poliittinen ja sen piileviä merkityksiä tulisi aina tarkastella kytköksissä sen hetkiseen kontekstiin (Li & Dervin 2018, 41–51.)

Opinnäytteessäni käytän yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden käsitteitä merkityksessä, joka tunnustaa yhteiskunnallisen

rakenteellisen eriarvoisuuden sekä sen vaikutukset näennäisesti samanarvoisten valinnanmahdollisuuksien rajoittajana. Kuten taidekasvatuksen tohtori Cindy Maguire ja professori Terry Lenihan toteavat, kasvatuksessa ja koulutuksessa sosiaalinen oikeudenmukaisuus ei toteudu yksinkertaisesti ”epäoikeudenmukaisuuden poissaolon” kautta, vaan se edellyttää opetusta ja oppimista, joka syventää sekä opettajien että oppilaiden ymmärrystä itsestään suhteessa laajempiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin konteksteihin (Maguire & Lenihan 2010, 39).

Yhdenvertaisuutta ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistämään pyrkivän (koulu)kasvatuksen kontekstissa onkin olennaista ymmärtää koulun ja opetuksen laajempaa yhteiskunnallista ja kulttuurista viitekehystä, sekä erityisesti niitä tapoja, joilla eriarvoistavat rakenteet ja arvohierarkiat heijastuvat koulun arkeen. Näistä osa on suoranaisesti kouluinstituutioon ja koulutusjärjestelmään liittyviä, osa taas laajempaan sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen viitekehykseen kiinnittyviä, kuten erilaisiin vähemmistöryhmiin kuuluvia lapsia ja nuoria koskevat ongelmat. Tällaisia ovat muun muassa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen syrjintä, rasismi, ableismi sekä sosioekonominen epätasa-arvo.

3. ARVOTTAVA KASVATUS

Kasvatus on tarkoituksellista vaikutusta kasvatettavan kasvuun ja sivistysprosessiin. Se on lähtökohtaisesti arvosidonnaista toimintaa, sillä siihen sisältyy aina pyrkimys toimia kohti tärkeänä pidettyjä tavoitteita (Atjonen 2005, 53). Tietoisesti tai tiedostamattaan kasvattaja toteuttaa kasvatuksessaan aina jonkinlaista arvofilosofiaa (Kallio 2005, 12). Kuten kasvatusfilosofi Gert Biesta toteaa, arvot eivät ole ainoastaan osa kasvatusta vaan sen olennainen perusta, sillä kasvatusta ei yksinkertaisesti ole mahdollista toteuttaa ilman päätöksiä siitä, mikä kasvatuksessa on toivottavaa (Biesta 2010, 501).

Kasvatusta ohjaavat periaatteet ja käytännöt syntyvät kasvattajien soveltaessa toiminnassaan kulttuurisia ja sosiaalisia aineksia, jotka ovat historiallisesti rakentuneita ja jatkuvasti kulttuurissa muokkautuvia. Kasvatus on yksilöllisten ja yhteiskunnallisten mahdollisuuksien ja rajoitusten muovaama yhteiskunnallinen prosessi, joka ohjautuu yhteiskunnassa ja yhteisössä arvojen mukaan. (Antikainen et al. 2013, 15, 30.) Kasvatukselle on ominaista tietty tulevaisuussuuntautuneisuus, sillä toiminta kytkeytyy ajatukseen siitä, mitä kasvatettava tulevaisuudessa tarvitsee ja mikä hänelle tulevaisuudessa on tai tulisi olla mahdollista. Moderniin kasvatusajatteluun sisältyy lisäksi pyrkimys kehitykseen ja edistykseen sekä näiden edellyttämä pedagogiikan kriittinen suhde nykyhetkeen ja asioiden vallitsevaan tilaan. Koska kasvatustoiminta on kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti määrittyvää, sen arvonäkökulma muotoutuu aina vallalla olevan hegemonian vaikutuksessa. (Värri 2019, 16–17, 21.)

Tavoitteellisuudestaan huolimatta kasvatuksen lopullinen päämäärä jää aina avoimeksi, sillä yksittäisten kasvattajien tai kasvatusinstituutioiden lisäksi yksilön kasvuun vaikuttavat lukuisat muutkin tekijät. Kasvattava toiminta voi olla myös tahatonta, jolloin kasvattaja ei tiedosta toimintaansa eikä motiivejaan tai tavoitteitaan sen taustalla. Tahatonta kasvatusta voidaan nimittää funktionaaliseksi kasvatukseksi, kasvatukselliseksi toiminnaksi ilman tarkoituksellisia tavoitteita. Vaikka kasvatuksella yleisesti viitataan nimenomaisesti intentionaaliseen

kasvatukseen, myös funktionaalisen kasvatuksen vaikutus yksilöön voi olla huomattava. (Siljander 2014, 29.)

Kasvatuksen ydin on kasvattajan ja kasvatettavan välinen pedagoginen suhde. Pedagoginen suhde on lähtökohtaisesti epäsymmetrinen, sillä kasvattajan ja kasvatettavan asemat suhteessa poikkeavat toisistaan huomattavasti. Esimerkiksi koulukasvatuksessa pedagoginen suhde kytkeytyy asetelmaan, jossa oppilaan tehtävänä on oppia ja opettajan tehtävänä opettaa, vieläpä pitkälti itse valitsemallaan tavalla. Suhteen epäsymmetria ei suoranaisesti estä tasa-arvoisen vuorovaikutuksen toteutumista, mutta riskiä epäeettiseen vallankäyttöön se lisää väistämättä. (Atjonen 2004, 39.) Epäsymmetrian aiheuttaman valta-aseman vuoksi kasvattajalla on aina erityinen vastuu toiminnastaan. Jokapäiväinen kasvatustyö sisältää jatkuvasti moraalisia kannanottoja edellyttäviä tilanteita, mikä puolestaan vaatii kasvattajalta toimintansa kriittistä ja reflektiivistä pohdintaa suhteessa kasvatettavaan sekä ympäröivään maailmaan. (Antikainen et al. 2013, 32, 37.)

Koska kasvatus on väistämättä arvoihin sitoutunutta, poliittista ja yhteiskunnallista toimintaa, se on aina myös arvokasvatusta, joko tarkoituksellista tai tahatonta. Kuten funktionaalisen kasvatuksen, myös tahattoman arvokasvatuksen merkitys voi olla huomattava. Perusluonteensa vuoksi kasvatustoiminnan on mahdotonta irtaantua arvokysymysten käsittelystä, joten eettinen ulottuvuus on kasvatuksessa ja opetuksessa aina läsnä. (Atjonen 2005, 53.) Koska kasvatus on aina myös yhteisöllistä ja yhteiskunnallista toimintaa, näihin sisältyvät rakenteet ja perinteet, valtasuhteisiin ja normeihin kytkeytyvät käytännöt sekä ajattelun tavat ovat kasvatuksessa jatkuvasti läsnä (Antikainen et al. 2013, 48). Kasvatuksessa tehtävät arvovalinnat välittävät sekä yhteiskuntaan ja kulttuuriin että kasvatukseen itseensä liittyviä näkökulmia. Arvovalinnat toisaalta ylläpitävät käsitystä ihmisyydestä ja sivistyksestä, mutta toisaalta voivat toimia näiden uudistajana ja muuttajana. (Aaltola 2005, 23.)

Kasvatus on samanaikaisesti sekä kasvatettavan normalisointia, toisten kaltaiseksi tekemistä että yksilöintiä eli kasvatettavan yksilöllisten ominaisuuksien kehittämistä (Saastamoinen 2011, 13). Kasvatuksen tavoitteena on tukea itsenäiseksi subjektiksi kasvua, mikä ei mahdollistu vain kritiikittömän olemassa olevien tietojen, taitojen, arvojen ja sosiaalisten toimintamallien omaksumisen kautta (Värri 2019, 17). Kasvatuksen ja sosialisaation suhde on silti väistämätön, sillä kasvatus on aina jossain määrin kasvatettavan sosiaalistamista häntä (sekä kasvattajaa) ympäröivään fyysiseen ja henkiseen kulttuuriympäristöön (Antikainen et al. 2013, 41; Värri 2019, 16). Koska tämä merkitsee myös sosiaalistumista yhteisössä vallitseviin sosiaalisiin odotuksiin ja hyväksyttäviin käytösnormeihin, kasvatuksen ja sosialisaation kiinteä suhde tuo mukanaan niin kutsutun sosialisaatioparadoksin: kuinka kasvatettavan voi sosiaalistaa yhteiskuntaan, jota samanaikaisesti pyritään muokkaamaan, kyseenalaistamaan tai jopa purkamaan? (Siljander 2014, 49–51.)

Kasvatuksen vastuulla on tukea yksilöä toimimaan yhteisönsä täysivaltaisena jäsenenä, mutta toisaalta yhteisön normien sisäistäminen saattaa merkitä yksilön muutoshalun häviämistä. Paradoksi on toisaalta teoreettinen ja ratkaisematon, mutta myös arvokasvatuksen käytänteisiin kiinnittyvä, sillä sisäistäessään yhteisönsä normit yksilö sisäistää myös yhteiskunnassa jaetut uskomukset ja uhkakuvat, esimerkiksi antroposentrisen maailmankuvan, teknologia- ja edistysuskon sekä objektiiviseksi kuvitellun tavan suhtautua aikaan ja tulevaan. (Värri 2019, 17, 109–110.) Ollakseen eettistä, kasvatuksen on kuitenkin vastustettava sellaisia sosialisaation ja sopeutumisen muotoja, jotka eivät tue yhdenvertaisuuden ja yhteisvastuullisuuden toteutumista (Vuorikoski 2003, 27). Arvokasvatuksessa sosialisaatioparadoksi ilmeneekin tasapainotteluna kulttuuriseen arvoperinteeseen kasvattamisen ja tämän kriittisen arvioinnin mahdollistamisen välillä (Kallio 2005, 19).

Pedagogisen suhteen epäsymmetria ja sosialisaatioparadoksi kietoutuvat myös kysymyksiin kasvattajan vastuusta myös kasvatettavan autonomiasta. Kasvatettavan itsenäisyyden ja ”tilivelvollisuuden” välinen suhde on jännitteinen, sillä kasvatettavan on samanaikaisesti sekä alistuttava kasvattajan määräysvaltaan että osattava tehdä itsenäisiä valintoja (Moilanen & Saukkonen 2018, 15). Kasvattajan näkökulmasta saman jännitteen voi ajatella koskevan yhtäaikaista kasvatusvastuun kantamista ja kasvatettavan autonomian tukemista, arvokasvatuksessa erityisesti eettisten arvojen välittämistä ja kasvatettavan omien arvonäkemysten kunnioittamista.

Koulukasvatuksessa kasvatuksen tavoitteita ohjaavat kasvattajan näkemysten lisäksi muun muassa opetussuunnitelman välittämänä konkretisoituvat yhteiskunnalliset, koulutuspoliittiset käsitykset kansalaisten tulevaisuudessa tarvitsemista tiedoista ja taidoista. Koulukasvatuksessa kasvatuksen ristiriidat ja vallankäytön kysymykset ovat erityisen korostuneita, sillä koulun tulee samanaikaisesti pyrkiä sekä ylläpitämään yhteiskunnan säilymisen vaatimaa yhtenäisyyttä että tukemaan yksilön itsenäistä kasvuprosessia. Molemmat tavoitteet kytkeytyvät ajatukseen ”hyvän kansalaisen” ominaisuuksista, jotka puolestaan heijastelevat yhteiskunnassa vallalla olevia arvokäsityksiä. (Launonen 2000, 18, 30.)

Kasvattajien tulee olla tietoisia yhteiskunnan ja koulutodellisuuden yhteyksistä. Kuten tanssipedagogiikan professori Eeva Anttila toteaa, kasvatuksen tarkoituksena ei voi olla olemassa olevien normien ylläpitäminen, vaan sekä kasvatuksellisen ajattelun että myös kasvatuksen käytäntöjen tulee toteutua herkässä suhteessa maailmaan (Anttila 2008, 22). Kasvatustieteilijät Pentti Moilanen ja Sakari Saukkonen puolestaan toteavat kasvatuksen olevan myös kasvuympäristöjen rakentamista (Moilanen & Saukkonen 2018, 14). Kasvatusta ja arvokasvatusta ei siis voida ajatella ainoastaan toimintaan vaan myös toimintaympäristöihin kytkeytyvänä, jolloin kasvatuksen käytäntöjen ohella on pohdittava myös sitä, millaiset kasvuympäristöt eettistä arvokasvatusta tukevat.

KUVATAIDEKASVATUS JA EETTISET KYSYMYKSET

Kuvataidekasvatus on kiinteä osa yhteiskuntaa ja yhteiskunnallista hyvinvointia, joten eettisten aiheiden monipuolinen tarkastelu on olennainen osa taidekasvatuksen käytäntöjä. Eettisten kysymysten käsittely onkin koettu keskeiseksi osaksi suomalaista kuvataidekasvatusta. (Suominen 2016, 10). Esimerkiksi ympäristökasvatuksen perinne suomalaisessa kuvataidekasvatuksessa on hyvin vahva (Pohjakallio 2016).

Myös suomalaisen nykytaidekasvatuksen keskeisiä diskursseja käsittelevässä teoksessa *Conversations on Finnish Art Education* (Kallio-Tavin & Pullinen 2015) eettiset teemat, kuten kriittinen vammaistutkimus (Derby 2015), kulttuurinen moninaisuus (Kallio-Tavin 2015; Oikarinen-Jabai 2015) ja ekososiaalinen oikeudenmukaisuus (Suominen 2015) ovat keskeisessä asemassa. Huomioiden tavan, jolla arvoista ja eettisistä kysymyksistä taidekasvatuksen kentällä puhutaan, näiden teemojen voi nähdä olevan olennainen osa taidekasvattajien jaettua ammatti-identiteettiä.

Etiikan ja eettisen pohdinnan sekä taiteen ja taidekasvatuksen väliset yhteneväisyydet ovat huomattavat. Sekä eettiset kysymykset että taiteellinen toiminta edellyttävät kykyä liikkua kentällä, jossa selkeiden vastausten sijaan joudumme pohtimaan tiettyjen tarjolla olevien ratkaisujen vaikutuksia suhteessa muiden meille mahdollisten ratkaisujen oletettaviin vaikutuksiin ja toimimaan näiden arvioiden perusteella. Sekä eettinen pohdinta että taiteellinen toiminta kietoutuvat tulkinnanvaraisiin, kulttuurisidonnaisiin eettisiin ja esteettisiin konsepteihin. Molemmat kytkeytyvät vahvasti elettyihin, tunnettuihin kokemuksiin ja molemmissa näiden kokemusten ja tunteiden vaikutus suhteessa päätöksentekoon tunnustetaan perusteltuna. Samalla sekä etiikka että taide väistävät mitattavuutta, selvärajaisuutta tai pysyviä vastauksia. (Williams 2016, 7–8.)

Taiteilija Jere Williams mukaan juuri jatkuvan epävarmuuden rinnalla toimiminen ja näkemysten uudelleenmuovaantuminen sekä taiteessa että taidekasvatuksessa mahdollistaa niille tärkeän roolin kulttuuristen arvojen uudelleenarvioinnissa ja kansalaiskasvatuksessa. Williamsin mukaan taiteellinen työskentely vaatii yksilöltä adaptiivista asennoitumista arvokäsityksiinsä (*value-adaptive attitude*): kykyä luottaa käsityksiinsä ja toimia niiden perusteella, mutta samanaikaisesti pysyä avoimena vaihtoehdoille ja altistaa jo omaksuttuja käsityksiä jatkuvalle uudelleenarviolle. Kriittinen ja adaptiivinen asennoituminen mahdollistaa toiminnan taustalla olevien käsitysten ja arvojen edelleen vahvistumisen, muokkaantumisen tai tarpeen vaatiessa niiden hylkäämisen. Taidekasvatuksen rooli tällaisen kriittisen adaptiivisen asenteen vahvistamisessa sekä sen siirtämisessä osaksi yksilön muuta toimintaa on äärimmäisen arvokas. Esimerkiksi luovaan prosessiin kytkeytyvä hyvän pohdinta on kytköksissä eettisen hyvän pohdintaan, sillä kumpikin kietoutuu samankaltaisiin laadullisiin merkityksiin. Harjoittaessaan kriittistä adaptiivista asennoitumista luovassa työskentelyssä yksilö kerryttää siihen

liittyvää osaamistaan ja samalla mahdollistaa tämän osaamisen siirron eettiseen pohdintaan ja kansalaisaktiivisuuteen. (Williams 2016, 7–10.)

Kuvataiteen opettaminen on myös kriittisen ajattelun, empatian, reflektion ja itseilmaisun opettamista. Taidekasvatus ei rakennu oikeiden vastausten löytämiselle, joten se voi toimia virheitä sallivana ja suorittamisen ihannointia haastavana tilana (Saastamoinen 2011). Vallalla olevien kulttuuristen normien ja arvohierarkioiden ylittäminen vaatii kuvittelun taitoa, mielikuvitusta, johon taiteellinen työskentely ja kuvataidekasvatus voivat tarjota toimivia välineitä. Taide ja taiteellinen toiminta luovat mahdollisuuksia kurottaa kielen ylläpitämien diskurssien ja arvokäsitysten, lineaarisen etenemisen ja johdonmukaisuuden vaatimusten ulkopuolelle (Mäkelä 2016, 214–215). Pohdinnan, keskustelun ja taiteen keinojen kautta kuvataidekasvatus tarjoaa mahdollisuuksia erilaisten ekologisten, sosiaalisten, yhteiskunnallisten ja eettisten kysymysten käsittelyyn (Hartikainen 2013, 147).

On kuitenkin muistettava, ettei kaikki taidekasvatus ole automaattisesti eettisesti sitoutunutta. Myös taidekasvatuksella on kytköksensä esimerkiksi dualistiseen perinteeseen ja autoritääriseen pedagogiikkaan (Anttila 2008, 44). Vaikka eettiset kysymykset ovat voimakkaasti läsnä suomalaisen kuvataidekasvatuksen perinteessä, ovat kasvatukseen, yhteiskuntaan ja koulujärjestelmään kytkeytyneet yhdenvertaisuuden haasteet läsnä myös taidekasvatuksen kentällä. Myös kuvataidekasvatukseen liittyy enemmistön näkökulman problematiikka. Suomalaisen kuvataidekasvatuksen perinteitä on kritisoitu muun muassa queer-näkökulman puutteesta (Raudaskoski 2018, 33) sekä kyseenalaisesta voimaannuttamisen retoriikasta (Koivisto 2013). Lisäksi on huomioitava, että vaikka ekologisesti kestävän kasvatuksen merkitys on vahvasti tunnustettu niin suomalaisen kuin kansainvälisenkin kuvataidekasvatuksen kentällä, tämä ei automaattisesti merkitse saman painotuksen läsnäoloa kuvataidekasvatuksen käytännöissä eri instituutioiden sisällä.

Osana perusopetusta toteutettu taidekasvatus tarjoaa mahdollisuuden taiteen kokemiseen ja taiteen tekemiseen kaikille oppilaille sosioekonomisesta taustasta riippumatta (Koskela 2018, 330). Kullekin oppiaineelle ominaisilla tiedonhankinnan ja toiminnan tavoilla perusopetuksen taide- ja taitoaineet edistävät oppilaiden kulttuurisen lukutaidon muodostumista (Hartikainen 2013, 143). Kuten opetusneuvos Mikko Hartikainen toteaa, kuvataiteen opetuksessa olisi tärkeää pohtia oppilaiden kanssa, miten nämä voivat olla osallisia muuttamassa ympäristöään paremmaksi paikaksi elää, niin esteettisestä, eettisestä kuin kulttuurisestakin näkökulmasta (Hartikainen 2013, 148).

Taidekasvatus ei silti missään kontekstissa ole automaattisesti sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja eettisiä arvoja edistävää. Kuten kaikki kasvatus ja opetus, myös taidekasvatus voi toimia eriarvoisuutta vahvistavana ja haitallisia ideologioita välittävänä voimana. Jotta taidekasvatuksella on mahdollisuus

edistää yhdenvertaisuutta sekä taidekasvatuksen muiden positiivisten vaikutusten demokraattista jakautumista oppilaille, taidekasvattajien on jatkuvasti kiinnitettävä huomiota niihin tekijöihin, jotka potentiaalisesti saattavat synnyttää ja vahvistaa esimerkiksi sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta. (Koskela 2018, 330–331.)

4. OPETTAJAN ROOLI NORMITTAVASSA KOULUSSA

Peruskoulussa kuvataiteen opettajan työ kiinnittyy historiallisesti ja kulttuurisesti värittyneen opettajan rooliin rajaamaan asemaan. Opettajuuteen kohdistuu lukuisia odotuksia ja paineita niin yhteiskunnan, oppilaiden, vanhempien kuin opettajien itsensäkin suunnalta. Opettajan rooliin kiinnittynyt kulttuurinen kertomusvaranto on laaja, sillä näkemyksiä opettajuudesta rakentavat muun muassa yksilöiden omakohtaiset koulukokemukset ja median representaatiot (Weber & Mitchell 1995, 8). Suomalaisen koulun kontekstissa rooliin vaikuttavat myös Suomelle tyypillinen koulutuspoliittinen diskurssi sekä roolin kulttuurinen ja historiallinen viitekehys.

Opettajia saatetaan ajatella yhteiskunnallisina ”*muutosagentteina*”, tulevaisuuden kansalaisten kasvattajina ja yhteiskunnan sivistyksen, ihmisyyden ja sosiaalisen pääoman rakentajina (Aaltola 2005, 19). Opettajan ja kasvattajan rooli voidaan ymmärtää myös poliittiseksi, marginalisoituja oppilaita osallistavaksi ja vapauttavaksi sekä yhteiskunnallisen eriarvoisuuden ja sorron purkamiseen, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen ja kestävämmän tulevaisuuden rakentamiseen tähtääväksi (esimerkiksi Freire 2005; hooks 2007; McLaren & Fischman 2001; Värri 2019, 22).

Toisaalta opettajuudella on vahva historiallinen painolasti. Opettajan rooliin on kietoutunut tietty erinomaisuuden ja erehtymättömyyden ihanne, historiaan perustuva mielikuva kansankynttilästä ja mallikansalaisesta, jonka luomia odotuksia, paineita ja kontrollia vasten myös nykypäivän opettajat saattavat roolistaan neuvotella (Hakala 2007, 59–60). Opettajuuteen on myös vahvasti liitetty ajatus kutsumusammatista, jota on käytetty sekä opettajien työn merkitystä korostavassa että opettajia alistavassa ja heidän tarpeitaan vähättelevässä merkityksessä (Niemi 2016, 28).

Opettajuuteen kuuluu yhä olennaisesti esikuvana toimiminen, sillä roolissaan ja toimintansa kautta opettaja on oppilaiden edessä instituution edustaja, koulun pyrkimysten ruumiillistuma sekä aikuisen malli. Opettajana toimiessaan

kasvattaja ei koskaan ole vain yksilö, vaan aina myös ammattiryhmänsä edustaja. ”Oikeanlaiseen” opettajuuteen pyrkiminen ja siihen liittyvät paineet saattavat vaikuttaa yksilön kokemukseen omien toimintamahdollisuuksiensa rajoista, mutta samanaikaisesti opettajan rooli tarjoaa yksilölle huomattavat mahdollisuudet vallankäyttöön.

Opettajan roolissa kasvattajan valta-asema on erityisen korostunut, sillä pedagogisen vallan sekä aikuisen ja lapsen välisen valtasuhteen lisäksi peruskoulun opettajan rooliin liittyy vielä institutionaalinen ulottuvuus: peruskoulun opettaja on virkamies, joka käyttää asemassaan institutionaalista ja yhteiskunnallista valtaa. Virkamiesasema myös haastaa opettajan roolissa toteutettavaa arvokasvatusta, sillä opettajan toiminta on aina poliittisesti säädeltyä. Oppilaan yksilöllisen kasvun tukemisen lisäksi opettajan rooliin sisältyy pyrkimys sosiaalistaa oppilaita koulutuspoliittisesti määritellyn, yhteiskuntaa dominoivan sivistysideologian ja kulttuurin mukaan. (Vuorikoski 2003, 22–45.)

Valta voi olla hallintaa, mutta se on myös vastuuseen ja sen kantamiseen kytkeytyvää. Kuten kasvatustieteilijä Marjo Vuorikoski toteaa, opettajan roolin voi nähdä myös yhteiskunnan luoman paineen ja oppilaiden toiveiden välisenä puskurina toimimisena (Vuorikoski 2003, 41). Opettajuus on eettinen ammattirooli, jossa toimiminen vaatii jatkuvaa eettistä harkintaa. Opettajan työhön liittyvät ammatilliset ja eettiset haasteet kiinnittyvät vahvasti toisiinsa – jopa siinä määrin, että näitä on usein mahdotonta erotella (Tirri 2002, 28). Päivittäisessä työssä esiin nousevat eettiset kysymykset koskevat auktoriteettiutta, kasvatuksen päämääriä, oppilaita ja heidän vanhempiaan, kollegoita ja opettajaa itseään sekä koko sitä yhteisöä, joka on kouluarkeen kytköksissä (Atjonen 2004, 16; Uusikylä 2002, 9). Erityisesti opettajan työn eettisyys kytkeytyy kuitenkin opettajan ja oppilaiden väliseen pedagogiseen vuorovaikutussuhteeseen (Atjonen 2005, 53).

Koulussa rakentuva pedagoginen suhde on hierarkkinen ja erolle perustuva, sillä oppilaan tehtävänä on oppia tietoja ja taitoja, jotka opettajalla on hallussaan. Opettajan rooli siis paikantuu tietynlaiseksi ”*paremmin tietäjän*” asemaksi (Hakala 2007, 8). Suomalaisen koulun arkea ja toimintakulttuuria tutkineiden kasvatussosiologien Elina Lahelman ja Tuula Gordonin mukaan opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen vuorovaikutussuhde on tunnistettavissa prototyypiksi tilanteesta, jossa yhteiskunnallisessa hierarkiassa korkeammalla oleva ohjaa alemmassa asemassa olevaa, vähemmän kokenutta ja usein nuorempaa henkilöä. Opettajan hierarkkinen valta-asema konkretisoituu muun muassa opettajan rooliin sisältyvään oikeuteen arvioida oppilaita sekä kontrolloida heidän toimintaansa sääntöjen ja sanktioiden, kuten jälki-istunnon kautta. (Lahelma & Gordon 2003b, 36.)

Kasvatukseen kuuluva arvosidonnaisuus läpäisee kaiken koulussa toteutettavan toiminnan, joten jokainen opettaja on tahtomattaankin myös arvokasvattaja

(Tirri 2002, 24). Opettajan arvokasvatus kytkeytyy käytännön toimintaan, sillä nimenomaan toiminta tekee näkyväksi opettajan käsitykset oppilaista, oppimisesta sekä koulun tarkoituksesta ja tavoitteista (Rasku-Puttonen 2005, 96). Opettajan rooliin ja professioon liittyvät eettiset kysymykset eivät kosketa ainoastaan toiminnan oikeellisuutta, vaan myös opettajaa itseään: minkälainen on eettinen ja oikeudenmukainen opettaja? (Tirri 2002, 25–26.)

Opetustyön tilannesidonnaisuus nostaa kouluarjessa jatkuvasti esiin tilanteita ja kysymyksiä, joissa opettajan on mahdotonta luottaa ainoastaan vakiintuneisiin toimintamalleihin ja rutiineihin. Tietyllä tapaa opettaja on pitkästäkin kokemuksestaan huolimatta aina aloittelijan asemassa (Aaltola 2005, 19). Koska jokainen pedagoginen kohtaaminen on ainutlaatuinen, opettajan ei ole mahdollista luottaa tekemissään eettisissä ratkaisuissa ulkoisiin tai ennalta määriteltyihin näkemyksiin. Koulukasvatuksen eettisyyden ehtona on siten toistuva reflektio, jota voi kutsua myös *pedagogiseksi ajatteluksi*. (Atjonen 2004, 46.) Näin tilannesidonnaisuus on toisaalta myös arvokasvatuksen voimavara, sillä jokaisen pedagogisen kohtaamisen tietynlainen ainutkertaisuus voi toimia myös mahdollisuutena sekä oppilaiden että opettajan uuden ymmärryksen syntymiseen (Purjo 2014, 77).

Opettajan työ on professio, asiantuntija-ammatti, joka edellyttää sitoutumista myös ammattikunnan ammattietiikkaan. Opettajien toimintaa ohjaavat arvot ja eettiset periaatteet on koostettu Opetusalan eettisen neuvottelukunnan toimesta ja niiden tarkoituksena on ”*tuoda näkyväksi opettajan työhön kuuluva eettisyys*” (OAJ, n.d.). Ammattieettisen ohjeistuksen voi ymmärtää sekä arkityössä suuntaa-antavana ohjenuorana että opettajan persoonallista kasvua suuntaavana ohjeistuksena (OAJ, n.d.; Tirri 2002, 25). Opettajan eettiset periaatteet pohjaavat niin sanottuihin ”*opettajan arvoihin*”, eli ihmisarvoon, totuudellisuuteen, oikeellisuuteen sekä vastuuseen ja vapauteen. Eettiset periaatteet ohjaavat opettajien toimintaa suhteessa työhön, oppijaan, työyhteisöön, yhteiskuntaan, sidosryhmiin ja moniarvoisuuteen (OAJ, n.d.). Eettiset periaatteet on tarkoitettu eri koulutusasteilla toimivien opettajien sovellettavaksi, minkä vuoksi ne ovat tarkoituksellisesti varsin väljät. Konkreettisen ohjeistuksen sijaan niiden tehtävänä on ennemminkin toimia muistutuksena opettajan työhön ja kasvatukseen liittyvistä ideaaleista. (Tirri 2002, 24–27.)

Koulussa opettaja työskentelee ja tekee eettisiä ratkaisuja silti ensisijaisesti henkilökohtaisten arvojensa, ihmiskäsityksensä, uskomustensa sekä tunteidensa ohjaamana. Opettajan identiteetti rakentuu jatkuvana prosessina, joka pohjaa myös lapsuuden ja nuoruuden aikana kertyneisiin kokemuksiin (Vuorikoski 2003, 44). Kullakin opettajalla on oma monitahoinen identiteettinsä, persoonallisuutensa, yksilöllinen henkilöhistoriansa sekä oppimisprosessinsa, eivätkä nämä katoa mihinkään työpäivän aikana (Antikainen et al. 2013, 244). Työyhteisössä toimiessaan

opettaja puolestaan sosiaalistuu työyhteisön ja koulun toimintakulttuuriin, jolloin jaetut käytänteet ja tottumukset helposti hiljalleen nousevat itsestään selvään ja vaihtoehdottomaan asemaan. Tästä syystä opettajan olisi tärkeää tiedostaa omat vaikuttimensa, eettiset ihanteensa sekä olennaisimmat viiteryhmät, jotka ovat hänen eettistä ajatteluaan muovanneet. (Tirri 1999, 30.) Vaikka opettajia sitovat yhteiset säädökset ja opetusta ohjaavat asiakirjat, on heidän tapansa tulkita näihin kirjatun tekstin merkityksiä sidoksissa heidän yksilöllisiin perspektiiveihinsä.

Suomalaisilla opettajilla on työssään kansainvälisessä mittakaavassa huomattava pedagoginen autonomia (Niemi 2016,30), sillä he voivat suhteellisen vapaasti päättää, miten koulun ohjausjärjestelmän sisällöllisiä ja tavoitteellisia linjauksia sovelletaan oppituntitilassa. Autonomia korostaa eettisyyden velvoitetta, sillä autonomian lisääntyminen merkitsee aina moraalisten vaatimusten kasvua (Atjonen 2004, 40). Kuvataiteen opettajien roolissa pedagoginen autonomia korostuu entisestään, sillä opettajan tulkintaa opetussuunnitelman linjauksista ei tarvitse peilata oppikirjoissa määritettyyn tietoon ja maailmankuvaan. Opettajan rooliin sisältyvän ”paremmin tietäjän” aseman tuoma vastuu on kuvataiteessa erityinen: opettajalla yksin on huomattava valta suhteessa siihen, minkälainen tieto – kuten arvot, aiheet, kuvat, identiteetit tai puheen tavat - rajautuu kuvataiteessa ”normaaliksi” ja ”oikeaksi”.

Opettajan rooli toteutuu alati muuttuvissa *positioissa* eli toimija-asemissa, joihin hän itsensä paikantaa ja joihin hänet paikannetaan. Siinä missä roolit – opettaja, oppilas, rehtori – voidaan ymmärtää staattisina, yksilöiden toiminnan tarkastelu positioiden kautta huomioi sosiaalisten tilanteiden diskursiivisen ja muuttuvan luonteen. Opettajan roolin ja oppilaan roolin välisen suhteen voi ymmärtää jokseenkin pysyvänä, mutta koulun arjessa kunkin opettajan ja oppilaan henkilökohtaiset positiot ovat jokaisessa vuorovaikutustilanteessa yhä uudelleen muokkaantuvia. Position konsepti tarjoaa staattista roolia dynaamisemman näkökulman näiden yksilöiden sosiaalisessa todellisuudessa rakentuvien asemien tarkasteluun (van Langenhove & Harré 1999, 14).

Positioinnilla viitataan tapoihin, joilla yksilöt toiminnassaan ja vuorovaikutuksessaan jatkuvasti asemoivat itseään suhteessa toisiin, tilaan sekä erilaisiin sosiaalisiin rakenteisiin ja kategorioihin. Positiointi voidaan nähdä tapana, jolla yksilöt käsittävät ja tuottavat niin omaansa kuin muidenkin jokapäiväistä käytöstä. Positiointi voi olla tietoista tai tiedostamatonta, vapaaehtoista tai pakotettua ja eri tilanteissa erilaisena toteutuvaa. (van Langenhove & Harré 1999, 29–30).

Yksilöiden kyvyt ja halukkuus muovata niin omaa kuin muidenkin positioita ovat vaihtelevia. Yksilösidonnaisten tekijöiden lisäksi positioinnin mahdollisuuksiin vaikuttaa sosiaalisiin järjestyksiin, asemiin ja verkostoihin kytkeytyvä valta, joka yksilöllä on käytettävissään. (van Langenhove & Harré 1999, 30.) Opettajan rooli voidaan ymmärtää opettajan työssään täyttämien positioiden merkittävänä

muovaajana, sillä rooli siihen liitettyine odotuksineen ohjaa aina niitä positioita, joihin kuvataiteen opettajalla on mahdollisuus asettua.

Toimijuuden käsitteen kautta puolestaan on mahdollista ymmärtää niitä toiminnan mahdollisuuksia, joita erilaiset positiot opettajalle tarjoavat. Toimijuutta voi tarkastella kolmeen tasoon jaettuna, *makrotason, mesotason* ja *mikrotason* toimijuutena. Makrotasolla viitataan esimerkiksi diskursiivisiin rakenteisiin, jotka vaikuttavat kulttuurisiin käsityksiin yksilön toimintatilasta. Mesotasolla toimijuus viittaa muun muassa instituutioiden ja yhteisöjen erilaisten valtajärjestelmien ja käytäntöjen kautta tuottamiin toimijuuden paikkoihin, joihin pääsyä materiaaliset, kulttuuriset ja yhteiskunnalliset resurssit määrittelevät. Mikrotaso puolestaan viittaa yksilöiden henkilökohtaiseen tapaan määritellä, kokea ja neuvotella omaa toimijuuttaan. Yksilöiden asemat, heidän käytössään kulloinkin olevat positiot, leikkaavat näitä toimijuuden tasoja ja siten määrittävät yksilöiden toiminnan mahdollisuuksia. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 15–16.)

Toimijuudesta puhuttaessa toiminnalla viitataan laajasti muun muassa konkreettiseen keholliseen tekemiseen ja tuottamiseen, erilaisiin normeihin ja rutiineihin sekä ajattelu- ja valintaprosesseihin. Yksilön toimijuus rakentuu sosiaalisesti ja tilanteisesti edellä mainittujen toimijuuden tasojen ja hänen positioidensa muovaamana, eikä siten ole koskaan täysin autonomista. Yksilön koettuun toimijuuteen eli hänen käsitykseensä itsestään, omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan vaikuttavat sekä kulttuuriset, sosiaaliset ja materiaaliset resurssit että yksilön aiemmat teot ja niihin liittyvät kokemukset. Näin yksilön kokemus toimijuudestaan myös osaltaan muovaa hänen todellisia toiminnan mahdollisuuksiaan. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 21–27.)

Opettajuuden ja (arvo)kasvatuksen tarkastelu toimijuuden ja positioinnin konseptien avulla tarjoaa kaksi olennaista huomiota. Ensinnäkin erilaiset positiot tuottavat kuvataidekasvattajalle hyvin erilaisia toimijuuden mahdollisuuksia. Vaikka kouluissa toimivat kuvataidekasvattajat työskentelevät yleensä näennäisesti samankaltaisessa kuvataiteen opettajan roolissa, kunkin toimijuuden mahdollisuuksia värittävät lukuisat tekijät, kuten aiempi työkokemus, henkilökohtaiset resurssit, opettajan persoonallisuus, asema työyhteisössä sekä työsuhteen ja työtehtävän luonne. Opettajan rooliin liittyvät kulttuurisesti määrittyneet velvollisuudet ilmenevät erilaisina esimerkiksi sen mukaan, toimiiko opettaja jatkuvasti samaa luokkaa ohjaavana luokanopettajana vai aineenopettajana, joka opettaa päivittäin useita ryhmiä (Rasku-Puttonen 2005). Myös aineenopettajana toimivien kuvataidekasvattajien työnkuvissa on huomattavaa variaatiota: työ voi olla kokoaikaista tai yksittäisten kurssien opettamista, vakituista tai määräaikaista, omien ryhmien opettamista tai toisen opettajan sijaistamista.

Toisekseen erilaiset positiot, joihin kuvataiteen opettaja asettuu, suuntaavat hänen ymmärrystään koulun käytänteistä ja sosiaalisista järjestyksistä. Asettuessaan

tiettyyn positioon yksilö sisäistää sen perspektiivin, konseptit sekä diskursiiviset järjestykset, jotka tuo positio tarjoaa ja jotka sille ovat merkityksellisiä. Toimiessaan tietystä positiosta käsin yksilöt tuovat tilanteeseen oman historiansa lukuisissa eri positioissa ja erilaisten diskurssien keskellä toimineena henkilönä, sellaisena kuin itse tämän historiansa käsittävät. Erilaisten positioiden suhteellisen luonteen vuoksi yksilön on lähes mahdotonta todella hahmottaa toiseen positioon kiinnittyvää perspektiiviä. Opettajan eri tilanteissa omaksuma positio ohjaa hänen perspektiiviään ja siten hänen mahdollisuuksiaan hahmottaa tilanteessa niitä positioita, joista käsin eri oppilaat toimivat. (Davies & Harré 2009, 35–37, 48.)

Opettajuus on paitsi professio, myös performanssi. Opettajuuden performatiivisuudella voidaan viitata siihen esiintymisen tapaan, joka liittyy opettajan roolin ylläpitoon koulun ja luokkahuoneiden näyttämöillä. Performatiivisuus liittyy kuitenkin myös siihen, kuinka kasvattaja opettajana toimiessaan jatkuvasti, toiston kautta, tuottaa todeksi ja tietyn kaltaiseksi sekä omaa opettajuuttaan että kulttuurista opettajan roolia. (Alexander, Anderson & Gallegos 2005, 4) Opettajan työn performatiivinen luonne ja kasvattajan tuottama opettajuus kietoutuvat kasvattajalle tarjoutuviin erilaisiin positioihin ja toimijuuden mahdollisuuksiin, sillä performatiivinen opettajuus peilautuu aina odotuksiin ”oikeanlaisesta” opettajuudesta. Näin ollen opettajan mahdollisuudet muokata opettajan roolin rajoja ja toimintakulttuurin normeja ovat aina jossain määrin sidoksissa esimerkiksi kollegoiden, oppilaiden ja huoltajien käsityksiin ”oikeanlaisesta” opetustoiminnasta ja opettajuudesta (Antikainen et al. 2013, 241).

PERUSKOULUN YHTEISKUNNALLINEN VALTA, TEHTÄVÄT JA TAVOITTEET

Jotta peruskoulukontekstin eettiselle arvokasvatukselle luomia reunaehtoja on mahdollista ymmärtää, on tiedostettava koulun rooli kulttuurisen ja yhteiskunnallisen arvojärjestelmän ylläpitäjänä. Tässä luvussa esittelen peruskoulun yhteiskunnallista viitekehystä ja sen kiinnittymistä vallalla olevien arvohierarkioiden tuottamiseen.

Suomalaista koulua ja sitä koskevia keskusteluja verhoaa usein vahva illuusio neutraaliudesta ja saavutetusta tasa-arvosta. Suomen lisäksi myös muissa Pohjoismaissa yhteiskunnan ja eri instituutioiden tuottamaan koulutukseen suhtaudutaan tyypillisesti hyvin neutraalina, kaikille yhtenäiset mahdollisuudet takaavana opetuksena (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 13). Suomalaisten koulutususko eli luottamus kouluttautumisen yksilöllisiin ja yhteiskunnallisiin hyötyihin onkin huomattavan vahva niin yksilöllisellä kuin valtiollisellakin tasolla – jopa siinä määrin, että koulutus saatetaan nähdä ratkaisuna ongelmiin, jotka tosiasiassa ovat luonteeltaan ennemminkin poliittisia, kulttuurisia tai yhteiskunnallisia (Kalalahti, Varjo & Silvennoinen 2018, 371).

Koulutusjärjestelmän ydin on yleissivistävä perusopetus, jonka lainmukainen tavoite on ”*tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukyykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja*”. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetuksen tehtäväksi mainitaan muun muassa ”*edistää osallisuutta ja kestävää elämäntapaa sekä kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen*”, ”*kasvattaa oppilaita ihmisoikeuksien tuntemiseen, kunnioittamiseen ja puolustamiseen*” sekä opettaa oppilaita ”*kohtaamaan muutostarpeita avoimesti, arvioimaan niitä kriittisesti ja ottamaan vastuuta tulevaisuutta rakentavista valinnoista*”. (POPS 2014, 18–19.)

Julkilausutut koulutuspoliittiset tavoitteet ja lupaukset ovat kuitenkin ristiriidassa monien koulutusjärjestelmän todellisten käytänteiden kanssa. Osittain ne myös kätkevät koulutusjärjestelmän taustalla vaikuttavia poliittisia valtapyrkimyksiä. (Vuorikoski 2003, 25.) Esimerkiksi koulutusviennin retoriikkaa tarkastelleet kasvatustieteilijät Tuija Itkonen, Fred Dervin ja Mirja-Tytti Talib huomauttavat, että erinomaisuutta ja tasa-arvoa korostava narratiivi on lähemmin tarkasteltuna etnosentrinen ja kulttuurisiin olettamuksiin sekä kuviteltuun suomalaisuuteen perustuva (Itkonen, Dervin & Talib 2017, 22). Kasvatuksen yhteiskunnalliseen kontekstiin kytkeytyneet poliittiset arvoratkaisut heijastuvat sekä instituutioiden että kasvattajien toimintaan, virallisiin opetussisältöihin ja piilo-opetussuunnitelmaan (Launonen 2000, 29).

Vaikka koulua ohjaavat dokumentit esittävät perusopetuksen varsin yksiselitteisesti positiivisempaan tulevaisuuteen suuntaavana muutosvoimana, myös suomalainen koulutusjärjestelmä on kytkeytynyt koulun perustavanlaatuiseen tehtävään ylläpitää olemassa olevaa yhteiskunnallista järjestystä. Koulu lupaa kasvattaa ja arvioida oppilaita yksilöinä, mutta koulu on myös ”ihmismassojen käsittelyyn” luotu laitos (Antikainen et al. 2013, 252). Samalla kun viralliset tavoitteet keskittyvät korostamaan koulutuksen yhteiskunnalle ja erityisesti yksilöille tarjoamia mahdollisuuksia, koulu itsessään sekä tuottaa uusia että vahvistaa jo olemassa olevia yhteiskunnallisia erontekoja (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 13).

Neutraaliuden illuusioon verhoutunut peruskoulu tarjoaa todellisuudessa hyvin erilaista tarttumapintaa erilaisista taustoista tuleville lapsille ja nuorille. Virallisen kouluretoriikan lupaukset yhdenvertaisuudesta ilmenevät koulun arjessa kaikille oppilaille yhtenevinä toimintatapoina, jotka ovat huomattavasti tutumpia ja siten helpommin lähestyttäviä taustoiltaan tietynlaisille oppilaille. Opetussuunnitelmatekstien abstrakti oppilaan käsite kätkee taakseen normatiivisen olettamuksen oppilasaineksen valkoisuudesta, keskiluokkaisuudesta, kyvykkyydestä ja binäärisestä sukupuolijaottelusta. Lapset ja nuoret, jotka ovat jo kotonaan omaksuneet koululle tyypillisen puhetavan, voivat helposti suhteuttaa toimintaansa koulun odotuksiin aina tilanteen vaatimalla tavalla. Sen sijaan oppilaat, joille koulun kielikoodi ja käyttäytymismallit ovat vieraampia, joutuvat joko omaksumaan

uuden, koulun odotuksia vastaavan identiteetin tai tasapainottelemaan jatkuvasti oman sosiaalisen ja kulttuurisen identiteettinsä sekä kouluinstituution vaatiman käytöksen ristiriitojen välillä. Koulun näennäisesti yhdenvertaiset käytänteet ja opetussisällöt saavat siis todellisuudessa eri oppilaiden kohdalla hyvin erilaisia merkityksiä. (Antikainen et al. 2013, 254, 259.)

Sosiologien Pierre Bourdieun ja Jean-Claude Passeronin mukaan koulun yhteiskunnallista jakoa uusintava vaikutus on vahvasti instituutioiden perusteisiin kiinnittynyttä. Koulun olemassaolo ja toiminta ovat tietynlaiseen yhteiskunnalliseen ja sosiaaliseen rakenteeseen perustuvaa, joten olemassaolonsa mahdollistamiseksi koulun on mahdollistettava myös näiden puitteiden jatkuvuus. (Bourdieu & Passeron 1990, 54–67.) Sosiologi Paul Willis kuitenkin korostaa, etteivät oppilaat ole passiivisesti koulun rakenteiden vietävissä, vaan he saattavat omalla toiminnallaan vahvistaa koulun uusintavien eriarvoistavien mekanismien olemassaoloa ja vaikutuksia. Kun koulun edustama kulttuuri tuntuu vieraalta, on koulunvaistaiseen kulttuuriin sitoutuminen oppilaille luontevampaa ja palkitsevampaa (Willis 1981, 22–26).

Kouluinstituution perusidea on monilta osin ongelmallinen, mutta koulu ei missään nimessä ole muuttumaton: tietyistä samankaltaisuuksista huolimatta nykypäivän peruskoulu poikkeaa lukuisin tavoin sen edellisten vuosikymmenten versioista. Yhteiskunnan muuttuessa myös koulun normit muuttuvat, mutta kyseenalaisten normien purkaminen vaatii kasvattajien sekä kouluyhteisöjen tietoista pyrkimystä niiden havaitsemiseen ja muuttamiseen.

Toiseuttavien normien tiedostaminen edellyttää suomalaisen koulun historiallisen ja kulttuurisen viitekehyksen hahmottamista. Peruskoulu on ollut keskeisessä asemassa esimerkiksi Suomesta ja suomalaisuudesta ylläpidetyn yhtenäisen ja homogeenisen kuvan rakentamisessa ja uudelleen tuottamisessa. Suomalaisuuden määrittelyssä on korostettu kansallista samanlaisuutta eikä Suomen sisällä vallitsevaa muun muassa kielten, uskontojen, etnisyyksien, ideologioiden ja sosiaalis-yhteiskunnallisten ryhmien moninaisuutta ole tunnistettu. Myyttisen suomalaisuuden kääntöpuolena on ollut esimerkiksi saamelaisten kielellisten ja kulttuuristen oikeuksien kieltäminen sekä romaniväestön heikko asema suomalaisessa koulussa. Ihmisten moninaisuuteen on alettu kiinnittää enemmän huomiota vasta muutamien vuosikymmenten ajan, vaikka identiteeteiltään vähemmistöihin kuuluvia ihmisiä on ollut Suomessa aina. Nykypäivän kouluyhteisöissä moninaisuus rakentuu esimerkiksi sosioekonomisten tekijöiden, sukupuolten ja seksuaalisen moninaisuuden, vammaisuuden, kotikielten sekä yhteisön jäsenten asuinhistorian ja henkilökohtaisten kokemushistorian kautta. (Kallioniemi et al. 2016, 110; Räsänen 2005, 82–86.)

Koulun toiminta heijastelee aina yhteiskunnan arvoja, joista osa on virallisia ja julkilausuttuja koulutuspoliittisia tavoitteita, osa taas piiloisemmin koulun toimintaan

vaikuttavia. Koulujen arkitodellisuus on osa yhteiskunnallista arkitodellisuutta, eikä koulun toimintaa ole mahdollista ymmärtää koulun yhteiskunnallista viitekehystä huomioimatta (Antikainen et al. 2013, 257). Yhteiskunnallisena instituutiona koulu heijastelee suomalaisen yhteiskunnan arvokäsityksiä, rakenteita ja normeja. Näin yhteiskunnallinen todellisuus vaikuttaa niin jaettuun koulutodellisuuteen kuin yksittäisten oppilaiden kokemusmaailmoihin (Anttila 2008, 21).

Monesta näkökulmasta tarkasteltuna suomalainen peruskoulu toki on suhteellisen tasa-arvoinen ja demokraattisen yhteiskunnan julkilausuttujen ihanteiden mukainen: koulutus on ilmaista, korkealaatuista ja siihen on oikeus kaikilla suomalaisilla lapsilla. Oppilaiden koulutulokset menestyvät kansainvälisissä vertailuissa, heille tarjotaan maksuton kouluruokailu ja tarvittaessa myös ilmainen kuljetus koululle. Toisaalta suomalaisen koulutuksen tasa-arvoisuuden ja erinomaisuuden myytti on niin vahva, että sen ohitse voi olla vaikea havaita koulujärjestelmään sisältyviä eriarvoistavia rakenteita. Erityisesti kansainvälisissä yhteyksissä korostuu käsitys Suomesta ”*koulutuksen ihmemaana*”, samalla kun peruskoulun heikkoudet ja ongelmat joko sivuutetaan tai unohdetaan täysin (Antikainen et al. 2013, 356). Yhdenvertaisuuden merkkinä korostetut lasten tasa-arvoiset koulunkäynnin mahdollisuudet eivät kuitenkaan poista koulujärjestelmän muita eriarvoistavia mekanismeja, eivätkä siten takaa yksilöiden koulunkäynnin tulosten yhdenvertaisuutta (Itkonen 2018, 9).

Sosiologisesta näkökulmasta kasvatusjärjestelmää ja koulutusta voikin tarkastella poliittisen järjestelmän sekä uskonnollisten organisaatioiden rinnalla toimivana sosiaalisen kontrollin järjestelmänä, jonka valta yhteiskunnassa perustuu sen institutionaaliseen asemaan. Yhteiskunnallisen aseman tarjoama institutionaalinen legitimiteetti taasen tarjoaa kasvatusjärjestelmälle mahdollisuuden määrittää yhteiskunnassa hyväksyttäviä arvoja ja normeja. Yhteiskunnallisen instituution roolin kautta tarkasteltuna koulutuksen tärkeimpinä tehtävinä painottuvat *kvalifikointi* (tuottaa osaamista, tietoja ja taitoja), *valikointi* (sijoittaa yksilöt yhteiskunnalliseen hierarkiaan), *integrointi* (ylläpitää yhteiskunnan kiinteyttä) sekä *varastointi* (säilyttää työmarkkinoiden työvoimareservi) (Antikainen et al. 2013, 37, 156).

Koulun yhteiskunnallisten tehtävien lisäksi suomalaisen ja laajemminkin ”länsimaisen” koulun rasitteena ovat uusliberaalin yhteiskunnallisen diskurssin piirteet kuten markkinalogiikka, yksilöllisen valinnan korostaminen ja yksityistämisen ihannointi (Tervasmäki 2018, 123). Samalla kun menestyksen korostetaan olevan yksilöiden valinnoista kiinni, yhteiskunnallinen eriarvoisuus jatkaa kasvuaan. Huippuosaamista janoavassa yhteiskunnassa tasa-arvo on enää muodollista, sillä menestyksen merkitystä korostaessaan yhteiskunta muuttuu yhä enemmän yksilöiden väliseen kilpailuun ja yhä vähemmän kollektiivisiin suojarakenteisiin keskittyväksi yhteiskunnaksi (Julkunen 2008, 25–26).

Tehokkuuspuhe ja kouluun kohdistuvat tehokkuusvaatimukset muovaavat myös suoraan opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita. Mikäli koulu keskittyy ensisijaisesti muovaamaan oppilaista työelämän ”*huippuosaajia*”, jäävät sivistys, yhteisöllisyys ja inhimilliset arvot helposti taka-alalle (Uusikylä 2002, 18).

Kasvatussosiologi Hannu Simolan mukaan muutos koulun oikeusperustan yksilökeskeiseen näkökulmaan on havaittavissa jo kansakoulun opetussuunnitelmissa 1950-luvulla, mutta vasta peruskoulussa yksilökeskeisyydestä tuli koulun perusteluiden tärkein lähtökohta. Peruskoulun ideaan ja koulutuspoliittiseen puheeseen kytkeytyy lupaus jokaisen oppilaan yksilöllisiin oppimistarpeisiin vastaamisesta. Yksilökeskeinen diskurssi toisaalta unohtaa koulun yhteisöllisen merkityksen ja todellisuuden, toisaalta oikeuttaa yhä intiimimmän ja totaalisemman oppilasarvioinnin, kun arvioinnin kohteena ovat opittujen tietojen ja taitojen lisäksi esimerkiksi oppilaan asenne ja aktiivisuus. Samalla opettajan rooliin on sisäistynyt pyrkimys jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisesta, sekä syyllisyydentunne tämän tehtävän edessä epäonnistumisesta. Simolan mukaan vallalla oleva, koulutusjärjestelmän reunaehtojen luomat edellytykset ja rajoitukset sivuuttava ”*yksilökeskeisyyden totuus*” osaltaan tukee kehitystä, jossa koulujen kiihtyvä kehitystyö muuttuu asiakirjatasolla yhä helpommaksi, mutta syyllisyys lupausten täyttymättömyydestä kouluarjessa jää opettajien kannettavaksi. (Simola 2015, 23-25). Uusiseelantilaisessa kontekstissa tätä ilmiötä tarkastellut professori Martin Thrupp kutsuu yksipuolista koulujen ja opettajien vastuuttamista oppilaiden koulumenestyksestä (tai sen eroista) ”*syyttelyn politiikaksi*”, joka sivuuttaa esimerkiksi sosioekonomisen viitekehyksen vaikutuksen (Thrupp 2018, 52).

Koulun arvokasvatus yhdistetään helposti ensisijaisesti katsomusaineisiin, mutta koulun eettiset kysymykset kietoutuvat koko kouluyhteisön vuorovaikutukseen ja toiminnan tapoihin (Atjonen 2005, 57). Suurimman osan koulun välittämistä arvoista oppilaat sisäistävätkin koulun yleisen toiminnan, sääntöjen sekä opettajien periaatteiden kautta (Tirri 2002, 24). Arvokasvatus konkretisoituu nimenomaan koulun toiminnassa ja käytänteissä – kouluyhteisön toimintakulttuurissa. Toimintakulttuurin ohella kouluun kulttuurisena ilmiönä voidaan viitata myös muun muassa käsitteillä koulukulttuuri, koulukoodi, kouluilmasto tai koulun eetos (Saloranta 2017, 50). Opinnäytteessäni käytän perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti käsitettä toimintakulttuuri (POPS 2014, 26).

Toimintakulttuurilla viitataan kouluyhteisön historiallisesti ja kulttuurisesti muovaantuviin toiminnan tapoihin, joiden muotoutumiseen vaikuttavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat asiat. Siihen sisältyvät muun muassa kouluyhteisön toimintaa muovaavat ohjeet, tottumukset, normit sekä myös epäviralliset valtasuhteet ja arvostukset. Toimintakulttuuri ohjaa myös yhteisön jäsenten tapaa suhtautua erilaisiin uudistuksiin. (Saloranta 2017, 50) Toimintakulttuurin vaikutus ulottuu kaikkiin kouluyhteisön jäseniin, niin opettajiin kuin oppilaisiinkin.

Toimintakulttuurin välityksellä yhteisön jäsenet omaksuvat yhteisössä jaetut asenteet, arvot ja tavat, kuten kielenkäytön ja vuorovaikutuksen mallit sekä sukupuoliroolit. (POPS 2014, 26.) Toimintakulttuuri vaikuttaa oppilaisiin sekä opettajan toiminnan välityksellä että suorasti, toimintamahdollisuuksia luomalla ja rajaamalla (Saloranta 2017, 145). Arvokasvatuksen sekä koulun normittavan vallan näkökulmasta koulun toimintakulttuurin vaikuttavuudessa olennaista on erityisesti sen ajallinen jatkuvuus: vakiintunut toimintakulttuuri on huomattavasti pitkäikäisempi kuin sen toteuttajat, vaihtuvat oppilaat ja opettajat (Arola 2007, 58).

Peruskoulujen toimintakulttuurin kehitystä säädellään opetussuunnitelman kautta sekä koulukohtaisilla ohjeistuksilla. Koulun toimintakulttuurin tulisi konkretisoida koulun arvoja ja kasvatuksen tavoitteita ja siten tukea koulun opetus- ja kasvatustyötä (Saloranta 2017, 50). Toimintakulttuurin kehitystä ohjaavat kuitenkin myös tiedostamattomat ja sanallistamattomat olettamukset, jotka tulevat usein näkyviksi erityisesti konfliktitilanteissa ja koulun sisäisessä päätöksenteossa (Arola 2007, 58). Vaikka koulun toimintakulttuuri ja yhteiskunnalliset käytänteet eivät täysin vastaa toisiaan, toimintakulttuuri heijastelee huomattavissa määrin yhteiskunnallisia ilmiöitä ja muutoksia (Arola 2007, 57).

Historiallisesta painolastistaan huolimatta koulukasvatus sisältää muutoksen potentiaalin. Monilta osin problemaattisen viitekehyksen sekä kouluinstituutioihin sisältyvien normien, hierarkioiden ja rakenteiden vallanjakoa uusintava vaikutus koulutodellisuuteen on kiistämätön, mutta se ei ole koko totuus yksittäisen koulun tai luokkahuoneen toiminnasta. Suomalainen peruskoulu toimii myös demokratisoivana ja oppilaille mahdollisuuksia tarjoavana kasvatusinstituutiona. Koska koululla on jokseenkin itsenäinen asema muuhun yhteiskuntaan nähden, koulu ja koulukasvatus voivat tarjota voimavaroja pyrittäessä eettisiin yhteiskunnallis-poliittisiin ja kulttuurisiin tavoitteisiin. (Antikainen et al. 2013, 207, 362.) Moninaisia ihmisiä ja kokonaisia ikäluokkia yhteen kokoavana instituutiona koulu voi tarjota tiloja moniarvoiselle vuoropuhelulle, joissa yhteisvastuista ja niiden jakautumisesta neuvotellaan (Saukkonen & Moilanen 2018, 290). Yhteiskunnallisena instituutiona koulu voi olla myös aktiivisessa roolissa muovaamassa entistä avoimempaa ja laajempaan osallisuuteen perustuvaa tulevaisuuden kansalaisyhteiskuntaa (Hartikainen 2013, 141).

OPETUSSUUNNITELMA KOULUN ARVOMAAILMAN PEILINÄ

Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ovat lainsäädännön ohella merkittävin suomalaista perusopetusta kansallisen koulutuspolitiikan tasolla ohjaava asiakirja (Tervasmäki 2018, 125). Sekä valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet että koulukohtaiset opetussuunnitelmat toimivat koulun arvoja konkretisoivina asiakirjoina, sillä opetussuunnitelmat sisältävät ajantasaisen

käsityksen siitä, mitä opetuksessa ja koulutuksessa pidetään tärkeänä (Kallio-Tavin 2015, 22). Opetuksen tavoitteita, sisältöjä, opetusmenetelmiä, opetukseen käytettävää aikaa ja oppilaiden arvioinnin kriteerejä määrittäessään opetussuunnitelmat samalla määrittävät koulutuspoliittisen näkemyksen yhteiskunnassa tänä päivänä ja oletetussa tulevaisuudessa tarvittavasta osaamisesta (Antikainen et al. 2013, 196; Tirri 2002, 23). Opetuksen reunaehtoja määritellessään opetussuunnitelmat ohjaavat ja kontrolloivat myös opettajien toimintaa (Törmä 2003a, 88).

Myös opetussuunnitelmiin sisältyvä tuntijako on arvovalinnoille perustuva ja arvoja välittävä elementti, joka asettaa oppiaineita ja niiden edustamia tiedonkäsityksiä hierarkkiseen suhteeseen. Yhden oppiaineen viikkotuntimäärä voi olla moninkertainen toiseen aineeseen verrattuna, ja tyypillisesti tässä tuntijaon tärkeysjärjestyksessä lukuaineet nousevat taito- ja taideaineiden edelle. Oppiaineiden välinen tärkeysjärjestys ei perustu puhtaasti kasvatukselliseen näkökulmaan, sillä osa tuntijakoon vaikuttavista perusteluista ovat selkeästi koulutuspoliittisia tai opettajien ainejärjestöintressien ohjaamia. (Atjonen 2005, 57.)

Valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on ohjata paikallista koulutyötä ja ”*edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista*”. Paikalliset opetussuunnitelmat puolestaan ovat opetussuunnitelman perusteiden pohjalta toteutettuja ”*strategisia ja pedagogisia työkaluja*”, jotka ohjaavat koulujen päivittäistä toimintaa. Näiden kautta kuntien ja koulujen on mahdollista täydentää sekä painottaa muun muassa perusteissa määriteltyjä tavoitteita ja toimintaa ohjaavia linjauksia ”*paikallisesta näkökulmasta*”. (POPS 2014, 9.) Painotuserojen mahdollisuudesta huolimatta myös paikallisten opetussuunnitelmien arvopäämäärät ovat tyypillisesti keskenään hyvin yhtenäisiä (Antikainen et al. 2013, 198).

Opetussuunnitelmien tieto esitetään usein neutraalina (Vuorikoski 2003, 46), mutta näitä asiakirjoja tarkasteltaessa on huomioitava, kuinka ne todellisuudessa ovat lukuisten tahojen toiveiden ja kompromissien tuloksena muotoutuneita, historiallisesti ja kulttuurisesti kerrostuneita tekstejä. Vaikka ne esitetään yhtenevinä ja johdonmukaisina asiakirjoina, niihin useimmiten sisältyy epäjohdonmukaisuutta ja sisäisiä ristiriitoja. Esimerkiksi voimassaolevat opetussuunnitelman perusteet kannustavat sukupuolisensitiiviseen kasvatukseen, mutta samalla sukupuolen moninaisuus esitetään kouluarjen ulkopuolisena asiana, jonka tulee sisältyä ”tytöille ja pojille” suunnattuun opetukseen: ”*Perusopetus kannustaa yhdenvertaisesti tyttöjä ja poikia eri oppiaineiden opinnoissa sekä lisää tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta*” (POPS 2014, 18). Myös yleisten ja ainekohtaisten päämäärien kohtaamattomuus on opetussuunnitelmateksteissä yleistä (Atjonen 2005, 55).

Eri tahojen kouluun kohdistamien odotusten ja intressien välillä tasapainottelu on havaittavissa myös opetussuunnitelmille tyypillisessä abstraktiudessa. Esimerkiksi ”*ihmisyys, sivistys*” ja pyrkimys ”*hyvyyteen*” ovat tavoitteita, jotka

erilaisten koulua ohjaavien toimijoiden on helppo hyväksyä, mutta joiden todellinen merkitys koulukasvatuksessa ratkeaa vasta koulujen arjessa - eri kouluissa ja opetustilanteissa erilaisin tavoin (POPS 2014, 15; Uusikylä 2002, 14). Suomalaisen koulutuksen ”suomalaisuutta” sekä sosiaalista oikeudenmukaisuutta käsittelevässä väitöskirjassaan kasvatustieteen tohtori Tuija Itkonen kritisoikin koulutuspoliittisessa diskurssissa käytettyä tapaa alleviivata suomalaisen koulutuksen tasa-arvoisuutta määrittelemättä tasa-arvon merkitystä kyseisessä kontekstissa. Näin tasa-arvon merkityksen luominen ja käsitys sen konkretisoitumisesta käytännön toiminnaksi jää täysin lukijan vastuulle (Itkonen 2018, 9–10).

Opetussuunnitelmateksteissä voi myös havaita suomalaista koulutuspoliittista keskustelua hallitsevan puhetavan, jota Hannu Simola kutsuu t*oiveajattelun rationalismiksi.* Tällä hän viittaa kouludiskurssiin, jossa koulu nähdään yksilökeskeisenä, tavoiterationaalisena sekä historiallisesta, kulttuurisesta ja institutionaalisesta kehyksestään irrallisena, opetus puolestaan korostetun didaktisena toimintana. Koska esimerkiksi koulun pakollisuus, valikointivelvollisuus ja joukkomuotoisuus ovat selkeässä ristiriidassa peruskoulun yksilöllisten lupausten kanssa, lupauksista saadaan uskottavia ainoastaan koulun yhteiskunnallisia reunaehtoja väheksymällä. (Simola 2015, 31–40.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

Tällä hetkellä voimassa olevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ovat vuosiluokkien 1–6 kohdalla olleet käytössä 1.8.2016 lähtien, vuosiluokkien 7–9 kohdalla porrastetusti 2017, 2018 ja 2019 alkaen (Opetushallitus, n.d.). Verrattuna edellisiin perusopetusta ohjanneisiin opetussuunnitelman perusteisiin (2004), opetuksen arvoja käsittelevien ja arvokasvatusta suoraan ohjaavien osioiden laajuus ja painotus on kasvanut merkittävästi. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden arvotavoitteet, opetuksen tehtävä, oppimiskäsitys sekä toimintakulttuuriin kiinnittyvät huomiot olivat tiivistettävissä kolmelle sivulle eikä opetuksen yleisiä tavoitteita määritelty lainkaan (POPS 2004, 12, 18–19). Voimassaolevissa opetussuunnitelman perusteissa vastaavia teemoja käsittelevien osioiden laajuus on moninkertainen ja näiden lisäksi opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet – *Kasvu ihmisyyteen ja ihmiskunnan jäsenyyteen, Tarpeelliset tiedot ja taidot* sekä *Sivistyksen, tasa-arvon ja elinikäisen oppimisen edistäminen* – on erikseen määritelty (POPS 2014, 14–34).

Arvokasvatuksen kannalta huomattavimpana erona voi pitää toimintakulttuurin merkityksen painotusta, joka nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa on keskeinen. Opetussuunnitelmatekstissä alleviivataan toimintakulttuurin merkitystä, tunnustetaan tiedostamattomien tekijöiden vaikutus sen muotoutumiseen ja linjataan koulukohtaisten toimintakulttuurien kehitystavoitteita selkeästi esiteltyjen periaatteiden kautta (POPS 2014, 29–34). Myös näkökulma perusopetuksen

arvoperustaan on selvästi muuttunut. Arvoperusta on laajemmin ja selkeämmin määritelty, huomattavasti yksilökeskeisempi, mutta toisaalta aiempaa vahvemmin muun muassa yhdenvertaisuuden, monikulttuurisuuden ja ympäristökysymysten merkityksiä tunnustava.

Individualistisen näkökulman lisäksi selkeinä uudistuksina nykyisessä arvoperustassa on huomattavissa arvokasvatuksen, maailmankansalaisen ja ekososiaalisen sivistyksen käsitteiden esiin tuominen, maininta koulun ulkopuolisen kulttuurin vaikutuksesta oppilaiden arvokäsityksiin sekä ”*monikulttuurisuuden hyväksymisen*” (POPS 2004, 12) päivittyminen muotoon ”*Kulttuurinen moninaisuus rikkautena*” (POPS 2014, 16). Toisaalta yhteisöllisemmän perspektiivin häivytyksen myötä myös ”*saamelaiset alkuperäiskansana*” (POPS 2004, 12) on kadonnut nykyisistä arvoperusteista kokonaan. Vaikka saamelaisuus huomioidaan opetussuunnitelman perusteiden muissa kohdissa, kuten osiossa *9.1 Saamelaisuus ja saamenkieliset*, on näkökulma aiempaa kapeampi: maininta saamelaisista alkuperäiskansana löytyy enää saamen kielen ja kirjallisuuden oppisisällöistä (POPS 2014, 86, 364-370).

Tuomas Tervamäki puolestaan toteaa universaaleiksi ymmärrettyjen käsitteiden, kuten tasa-arvon, toimivan nykyisessä opetussuunnitelmatekstissä paikoittain piiloisia merkityksiä sisältävinä ja ideologisten painotusten perusteluina. Esimerkiksi opetussuunnitelman tasa-arvokäsitys liitetään sekä julkilausuttuihin sosiaalidemokraattisiin merkityksiin että inhimillisen pääoman käsitteeseen, jonka merkitys puolestaan jätetään tarkemmin määrittelemättä. Inhimillinen pääoma on kuitenkin taloustieteellisestä viitekehyksestä lähtöisin oleva käsite, johon kytkeytyy myös ajatus oppimisen ja koulutuksen taloudellisesta hyödystä työmarkkinoilla. Tervamäki huomauttaa, kuinka harmittomalta vaikuttavaan inhimillisen pääoman käsitteen käyttöön kätkeytyy päätös olla puhumatta esimerkiksi inhimillisistä kyvyistä ja taidoista. Inhimillisen pääoman käsitteen käytön kautta koulutuksen tavoitteet kytkeytyvät myös globaalin talouden tarpeisiin. Eettisen arvokasvatuksen kannalta merkitysero on huolestuttava, sillä kuten Tervamäki huomauttaa, taloudelliseen hyötyyn ja työllistettävyyteen keskittyvästä näkökulmasta sekä kasvatus eettisenä toimintana että pyrkimys yhteiskunnan muuttamiseen vaikuttavat merkityksettömiltä. (Tervamäki 2018, 126, 136–142.)

Nykyisen opetussuunnitelman perusteiden tarjoama näkemys arvokasvatukseen on aiempaa selkeämmin esitetty, joskaan ei kaikilta osin parempi. Koska tavoitteenani ei ole keskittyä perusopetuksen valtiollisten arvokasvatustavoitteiden eettisyyteen vaan arvokasvatuksen toteuttamista mahdollistaviin ja rajaaviin tekijöihin, en kuitenkaan pohdi arvokasvatustavoitteiden välittämiä arvoja tässä tarkemmin. Opetussuunnitelman perusteet määrittävät kasvatukselliset tavoitteet, joiden toteuttamiseen perusopetuksen opettajat työssään sitoutuvat, joten käytän opetussuunnitelmassa esitettyjä arvokasvatuksen toteuttamista koskevia tavoitteita ja periaatteita määritelmänä peruskoulun eettisestä arvokasvatuksesta.

Opetussuunnitelman perusteissa ei käsitellä arvokasvatusta erillisenä osa-alueenaan, joten asiakirjan välittämä näkemys arvokasvatuksen tavoitteista on jossain määrin tulkinnanvarainen. Termi arvokasvatus mainitaan opetussuunnitelmassa ainoastaan kertaalleen, osana arvoperustaa koskevaa kappaletta (POPS 2014, 15). Tekstissä korostetaan arvokasvatuksen merkitystä sekä käsitellään arvojen pohdinnan ja keskustelun merkitystä, mutta ei oteta selkeämmin kantaa siihen, miten arvokasvatusta tulisi koulussa toteuttaa tai mihin sen pitäisi pyrkiä.

Arvokasvatukseen eri tavoin kiinnittyviä huomioita, ohjeita ja velvoitteita on kuitenkin löydettävissä koko asiakirjasta. Näkökulmasta riippuen opetussuunnitelman perusteiden tarjoaman arvokasvatusnäkemyksen voi tulkita esimerkiksi tiivistyvän pelkkään viralliseen arvoperustaan tai vaativan koko asiakirjan arvokäsitysten analysointia. Koska käsittelen eettistä arvokasvatusta tietoisesti arvolähtöisena ja käytännön toiminnan kautta toteutettavana toimintana, tarkastelen opetussuunnitelman välittämää käsitystä arvokasvatuksesta lukujen *2.2 Perusopetuksen arvoperusta* sekä *4.2 Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet* kautta (POPS 2014, 15–16, 26–29). Arvoperustaa käsittelevä luku määrittää ne arvot, joihin peruskoulun koulukasvatuksen tulisi perustua. Toimintakulttuuria käsittelevässä luvussa sen sijaan linjataan ne periaatteet, joiden mukaisesti kouluyhteisön toimintaa tulisi suunnata. Näiden kahden luvun voi siis katsoa kuvaavan peruskoulun arvokasvatuksen lähtökohtia ja suuntaa. Luvuissa esitetyt näkemykset arvokasvatuksesta olen tiivistänyt seuraavasti:

POPSin arvoperustaa ja toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien periaatteita edistävänä voi pitää toimintaa, joka...

- Tukee oppilaiden identiteetin ja arvopohjan rakentumista sekä omien vahvuuksien tunnistamista
- Edistää yhteisöllisyyttä, vuorovaikutustaitojen kehittymistä sekä monipuolisia työskentelytapoja
- Edistää oppilaiden aktiivista toimijuutta, kokemusta osallisuudesta sekä kasvamista vastuulliseen kansalaisuuteen
- Ehkäisee syrjintää, edistää yhdenvertaisuutta ja lisää oppilaiden tietoja ihmisoikeuksista, tasa-arvosta sekä sukupuolten moninaisuudesta
- Tukee oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehittymistä ja vahvistaa kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta
- Edistää oppilaiden ekososiaalista sivistystä, kestävää elämäntapaa ja lisää ymmärrystä ilmastonmuutoksesta

Tiivistelmä on toteutettu sisällönanalyysin avulla pelkistäen, tarkemmin olen avannut sen toteutusta opinnäytteeni aineistonkeruuta koskevassa osiossa (luku 5). Viittaan tiivistelmään perusopetuksen arvokasvatustavoitteina ja tarkastelen

arvokasvatuksen toteutusmahdollisuuksia näihin peilaten. Koska kyseessä on aineistonkeruun tueksi, kyselyyn vastaajien ja ryhmäkeskusteluun osallistujien helposti luettavaksi toteutettu lyhyt tiivistelmä, se ei tietenkään ole kaiken kattava koonti opetussuunnitelman tai edes kyseisten lukujen arvosidonnaisista tavoitteista. Tiivistelmä esittelee arvokasvatuksen tavoitteet pääpiirteittäin ja sellaisenaan mukailee arvoperustan sekä toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien periaatteiden välittämien arvojen keskinäistä järjestystä ja painotusta, kuten länsimaisen valistuksen ajan ihmisoikeuskäsitysten huomattavaa painoarvoa sekä ekososiaaliseen sivistykseen kytkeytyvien tavoitteiden jokseenkin marginaalisempaa asemaa ihmiskeskeisten arvojen rinnalla.

Huomionarvoista on myös se, ettei nykyinenkään opetussuunnitelmateksti juuri huomioi yhteiskunnallista viitekehystä, jossa koulujen ja opettajien tulee näitä arvokasvatustavoitteita toteuttaa. Suomalaisen koulujärjestelmän arvokasvatusnäkemysten historiaa tutkinut kasvatustieteilijä Leevi Launonen huomauttaa, että nykykoulun arvokasvatusajattelu ilmenee pedagogisissa teksteissä usein ”*irrallisina ihanneluetteloina*”. Vaikka Launosen tutkimuksessaan tarkastelemista asiakirjoista tuoreimmat ovat 1990-luvulta, vaikuttaa kommentti relevantilta nykyisenkin opetussuunnitelman kohdalla. Lisäksi Launonen huomauttaa, kuinka opetussuunnitelmateksteille on tyypillistä, ettei niissä juurikaan käsitellä arvokasvatusta suhteessa oppilaiden ikään ja siten valmiuksiin valita omia eettisiä arvojaan. Perusopetuksen parissa kasvatettavien oppilaiden ikä vaihtelee noin seitsemästä kuuteentoista vuoteen, mutta kasvatuksen arvotavoitteet pysyvät pitkälti samoina. Näin ollen arvokasvatuksen sopeuttaminen kullekin ikäryhmälle jää pääasiallisesti opettajien itsenäiseksi tehtäväksi. (Launonen 2000, 325–327)

Ristiriitaisuuksistaan huolimatta opetussuunnitelmat (arvo)tavoitteineen ja perusteluineen toimivat koulun toimintakulttuurin käytänteitä ohjaavina ja oikeuttavina asiakirjoina (Antikainen et al. 2013, 197). Näin opetussuunnitelmien ristiriitaisuuksien tuottamat ja ohittamat haasteet jäävät koulujen henkilökunnan kouluarjessa ratkaistaviksi. Viime kädessä päätöksenteko opetussuunnitelman sisältöjen soveltamisesta käytäntöön konkretisoituu useimmiten yksittäisten opettajien tekemissä ratkaisuissa, joten myös opetussuunnitelman arvotavoitteiden toteutus on pitkälti riippuvainen opettajien yksilöllisestä toiminnasta, siitä miten ja kuinka sitoutuneesti kukin omassa työssään haluaa ja pystyy niitä toteuttamaan (Kallio 2005, 42). Kuvataiteen sekä muiden taito- ja taideaineiden kohdalla opettajan pedagoginen autonomia korostuu entisestään, sillä oppikirjasarjat tai muut valmiit materiaalit eivät ohjaa opetuksen toteutusta samalla tavalla kuin lukuaineissa.

PIILO-OPETUSSUUNNITELMA

Virallisessa opetussuunnitelmassa esitellyt sisällöt eivät kuitenkaan ole ainut asia mitä peruskoulussa opitaan, sillä myös koulun toimintakulttuuriin sisältyvät tavat,

tottumukset ja säännöt ohjaavat niin oppilaiden kuin opettajienkin toimintaa koulun arjessa (Vuorikoski 2003, 65). Näiden kautta oppilaat tulevat oppineeksi sekä koulun normatiiviset käytänteet että oman toimintansa ja kehityksensä rajat sekä mahdollisuudet (Antikainen et al. 2013, 255). Juuri nämä piiloisia merkityksiä sisältävät normit ja käytänteet muodostavat niin kutsutun piilo-opetussuunnitelman eli tietyn koulutusinstituution sisällä toteutuvan joukon kirjoittamattomia sääntöjä, joiden olemassaolosta ei avoimesti keskustella (Törmä 2003b, 109, 113). Piilo-opetussuunnitelman käsite viittaa niihin lukuisiin virallisten tavoitteiden ulkopuolisiin normeihin ja merkityksiin, joita oppilaat ja opettajat systemaattisesti omaksuvat osana koulun arkitodellisuutta ja toimintakulttuuria. (Antikainen et al. 2013, 256–257.)

Piilo-opetussuunnitelman käsite kytkeytyy myös ajatukseen siitä, ettei koulun eriarvoistava vaikutus oppilaiden elämään välttämättä ole merkki koulujärjestelmän tai pedagogiikan epäonnistumisesta vaan todiste kouluinstituution todellisista tavoitteista. Yhteiskunnallisten tehtäviensä kautta tarkasteltuna kouluinstituutio huolehtii myös kulttuurisen pääoman jakautumisesta sekä jakautumisen uusintamisesta, joten kasvatussosiologisesta näkökulmasta koulun onnistumista tai epäonnistumista voidaan tulkita myös tähän tavoitteeseen suhteutettuna. (Antikainen et al. 259.) Näkökulma on raadollinen, mutta samalla tarpeellinen muistutus siitä, etteivät kaikki yksittäisen peruskoulun käytänteet koskaan ole ainoastaan kyseisen kouluyhteisön jäsenten tuottamia.

Kuten kouluinstituutio itsessään, myös koulun perinteiset käytännöt muuttuvat hitaasti: vanhentuneet toimintamallit jäävät helposti elämään koulun arjessa kenenkään pysähtymättä niitä kyseenalaistamaan. Vaikka koulun toimintaa jatkuvasti kehitetäänkin, kehityspuhe ja sen todelliset vaikutukset kouluarjen rutiineihin ovat kaksi täysin eri asiaa. Monet toiminnan taustalla olevista normeista ja vääristyneistäkin tottumuksista saattavat olla kulttuurissamme niin itsestäänselvyyksinä omaksuttuja, että niiden vaikutusta omaan ja muiden toimintaan on vaikea hahmottaa. (Törmä 2003b, 109). Noudattaessamme tottuneesti koulun toimintakulttuurin rutiineita emme välttämättä edes huomaa niiden vahvistavan arvomaailmamme vastaisia rakenteita. Monet koulun kyseenalaisista normeista, kuten edellä esitetty yhteiskunnallinen valikointitehtävä, ovat niin erottamaton osa koulua, että meidän on vaikeaa tunnistaa näitä osana koulun arkea – tai koulun arkea ilman näitä mekanismeja.

Piilo-opetussuunnitelman yhtenä vaikutuksena onkin ”normaaliuden” tuottaminen, sillä koulussa oppilaat oppivat oman asemansa suhteessa koulun oppimistulosten ja muiden vaatimusten normaalijakaumiin ja siten myös koulun luomaan normaaliuden kuvaan. Tietoja ja taitoja arvioidessaan koulu samalla piirtää rajaa ”normaalien” ja ”poikkeavien” identiteettien välille. Koulun käytäntöjen kautta oppilaille välittyy käsitys yhteiskunnallisesta normaaliudesta, jota vasten

he joutuvat peilaamaan omaa identiteettiään. Oppilaiden epätasaisesti jakautuvat kulttuuriset, taloudelliset ja sosiaaliset resurssit vaikuttavat oppilaisiin kahdella tasolla: yksilökohtaiset resurssit tarjoavat eri oppilaille vaihtelevia mahdollisuuksia tavoitella koulun määrittämää normaaliutta ja samanaikaisesti kouluinstituutio palkitsee ja arvostaa oppilailla jo olevia ominaisuuksia toisistaan poikkeavasti. Näiden kahden väylän kautta rakentuvat oppilaiden koulutusidentiteetit, heidän käsitykset itsestään oppijana ja ihmisenä. (Antikainen et al. 2013, 270, 299–306.)

Piilo-opetussuunnitelma kasvattaa ja sosiaalistaa sekä oppilaita että opettajia. Vaikka opettajilla on asemansa tuoman vallan kautta paremmat valmiudet koulun piilo-opetussuunnitelman kyseenalaistamiseksi, he ovat useimmiten myös itse suomalaisen koulutusjärjestelmän kouluttamia, samoihin toimintamalleihin juurrutettuja. Kuten edellä olen tuonut ilmi, opettajien käsitykset koulusta ja opettamisesta pohjaavat vahvasti paitsi heidän koulutukseensa, myös heidän henkilökohtaisiin koulukokemuksiinsa. Kärjistetysti voi ajatella, että opettajia on sosiaalistettu koulun piilo-opetussuunnitelmaan omasta lapsuudestaan saakka, koko koulutuksensa ajan ja yhä edelleen työelämänsä kuluessa (Antikainen et al. 240–241). Koulun toimintakäytäntöjen uudistaminen ei siis ole helppoa. Koska opettajat ovat työympäristönään toimivan koulutusjärjestelmän tuotteita, siihen kytkeytyvän toimintakulttuurin ongelmallisia käytänteitä saattaa olla vaikea edes tunnistaa.

KOULUN KERROSTUMAT

Tarkastelen koulutodellisuutta koulun kerrostumien kautta: *virallisen koulun, fyysisen koulun* ja *epävirallisen koulun* kerroksiin jaoteltuna (Gordon & Lahelma 2003, 10). Jako on osittain keinotekoinen, sillä arkitodellisuudessa kerrostumien rajat ovat häilyviä ja limittäisiä. Virallinen ja epävirallinen koulu kietoutuvat toisiinsa fyysisen koulun vaikutuksessa, jokainen kerrostuma toistaan muovaten ja toisiinsa kiinnittyen. Toisistaan erotettuina koulun kerrostumat tarjoavat kuitenkin toimivan näkökulman koulun analyyttiseen tarkasteluun yhteiskunnallisena, sosiaalisena ja fyysisenä, aika-tilassa konkretisoituvana instituutiona.

Virallisen koulun, epävirallisen koulun sekä fyysisen koulun käsitteitä hyödynnetty laajasti koulua koskevassa tutkimuksessa muun muassa sosiologian ja nuorisotutkimuksen puolella. Suomalaisessa kontekstissa koulutodellisuutta tästä näkökulmasta ovat tarkastelleet esimerkiksi Tuula Gordon, Janet Holland ja Elina Lahelma (Gordon, Holland & Lahelma 2000; Lahelma & Gordon 2003), Petri Paju (2011) sekä Tomi Kiilakoski (2012).

Koska opinnäytteeni keskittyy kuvataidekasvattajien kokemuksiin eettisen arvokasvatuksen toteuttamisesta, tarkastelen aihetta koulun kerrostumien lisäksi myös *kasvattajan kokemustilan* näkökulmasta. Koulun kerrostumat tarjoavat analyyttistä tarttumapintaa kouluinstituution ja kouluyhteisön toimintaan, mutta

koulu on aina myös yksilöllinen kokemus. Kasvattajan kokemustilan kautta käsittelen arvokasvatuksen tätä ulottuvuutta, opettajan muuttuvien positioiden ja henkilökohtaisen perspektiivin kytköksiä arvokasvatuksen toteuttamiseen. Kasvattajan näkökulmaa avaan tarkemmin aineistosta nousseita teemoja esitellessäni (luku 6).

Virallinen koulu

Virallinen koulu viittaa kouluun sellaisena kuin koulu opetusta ja koulunkäyntiä koskevissa dokumenteissa esitetään. Se sisältää koulua ohjaavat viralliset asiakirjat sekä näihin suoranaisesti sitoutuvan toiminnan: opetussuunnitelmat, opetusmateriaalit ja opetuksen sisällöt, arvioinnin ja opetukseen liittyvän vuorovaikutuksen. Viralliseen kouluun kuuluvat myös koulun säännöt sekä oppilaiden, opettajien ja muun henkilökunnan välinen muodollinen hierarkia. (Lahelma & Gordon 2003b, 12; Tolonen 2001, 78.)

Virallinen koulu on instituution päivittäistä toimintaa ohjaava ja järjestystä ylläpitävä ulottuvuus, jonka kautta oppilaiden koulutaival puretaan arvosanoiksi ja päättötodistuksiksi (Paju 2011, 19). Se määrittää oppituntien sisältöjä ja tuntijakoja, jaottelee kouluarjen lukujärjestyksen ja välituntien rytmittämäksi todellisuudeksi sekä ohjaa kouluyhteisöjen käytäntöjä ja vuorovaikutusta. Se roolittaa opettajan ja oppilaan, asemoiden roolit ja niihin sisältyvät velvollisuudet hierarkkiseen suhteeseen. Virallinen koulu viittaa siihen, mitä koulun luvataan olevan, mitä sen kenties pitäisi olla.

Toisaalta virallinen koulu sisältää myös elementtejä, joihin oppilaan tai opettajan voi olla vaikea sitoutua edes periaatteellisella tasolla. Virallisen koulun toimintatavat ovat useimmiten oppilaiden muusta elämästä poikkeavia (Kiilakoski 2012, 10), ja sellaisenaan vieraannuttavia. Kuten edellä olen esittänyt, myös virallista koulua ohjaavat opetussuunnitelmat ovat monilta osin problemaattisia ja koulun tasa-arvotavoitteiden kanssa ristiriitaisia.

Viralliseen kouluun sisältyvä arviointi on yksi koulun sekä opetuksen kehittämisen ja ohjaamisen keino. Oppilaan kohdalla arvioinnin pedagoginen tarkoitus on antaa oppilaalle tietoa hänen osaamisestaan ja etenemisestään suhteessa annettuihin tai yhdessä rakennettuihin tavoitteisiin (Atjonen 2005, 63). Arviointi on kuitenkin myös koulun yhteiskunnallisiin tehtäviin kytkeytyvää konkreettista vallankäyttöä, johon liittyy useita eettisiä ulottuvuuksia. Arviointi määrittelee hyvää ja asettaa kriteereitä ja odotuksia, jotka muovaavat arvioinnin kohdetta. Opetuksen tavoitteet ja tulokset eivät koske ainoastaan tietojen ja taitojen saavuttamista, vaan ne vaikuttavat myös oppilaiden asenteisiin ja persoonallisuuteen (Uusikylä 2002, 10). Opetuksessa ja siten sen arvioinnissakin on aina kyse myös oppilaan minäkuvan muotoutumisesta – oppilaan kykyjen, identiteetin, tulevaisuuteen suuntautuvien odotusten ja tavoitteiden sekä yhteiskunnallisen aseman rakentumisesta (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 26).

Koulukohtaisten järjestyssääntöjen perimmäinen peruste kumpuaa oppilaan oikeudesta turvalliseen opiskeluympäristöön (Perusopetuslaki 628/1998 § 29). Järjestyssääntöjen tarkoituksena on edistää ”*koulun sisäistä järjestystä, opiskelun esteetöntä sujumista sekä kouluyhteisön turvallisuutta ja viihtyisyyttä*” (POPS 2014, 5). Tästä huolimatta koulun virallisiin järjestyssääntöihin saattaa kuulua myös asioita, joiden perusteet eivät ole selkeitä edes opettajalle itsellensä tai joihin opettajan on eettisistä syistä vaikea sitoutua.

Tästä huolimatta virallinen koulu luo suuntaviivat myös peruskoulussa toteutettavalle arvokasvatukselle. Virallinen koulu määrittää arvokasvatuksen julkilausutut tavoitteet sekä keinot näihin tavoitteisiin pyrkimiseen niin opetussisältöjen kuin koulun toimintakulttuurin tasolla.

Fyysinen koulu

Fyysinen koulu viittaa kouluun materiaalisena ja tilallisena kontekstina. Siihen sisältyvät koulurakennukset, koulun ajalliset ja tilalliset elementit sekä materiaaliset ja keholliset ulottuvuudet. Koulua koskevassa keskustelussa fyysinen koulu on usein marginaalisessa asemassa suhteessa viralliseen ja epäviralliseen kouluun. Koulutilaan liittyykin tietty itsestäänselvyys, joka saattaa hämärtää käsitystä fyysisen koulun sosiaalisesta ja kulttuurista vaikutuksesta. Fyysinen koulu on toisaalta näyttämö, jossa virallinen ja epävirallinen koulu toimivat, toisaalta jo itsessään vahva merkityksiä luova ulottuvuus. (Gordon 2000, 101; Gordon 2003, 59; Tolonen 2001, 76)

Koulurakennus on julkinen tila, joka on rakennettu mahdollistamaan usein kookkaiden oppilasryhmien samanaikaisen toiminnan sekä opettajien toteuttaman kontrollin. Koulut ovat useimmiten helposti kouluksi tunnistettavia, koulun institutionaalista ja oppimiseen ohjaavaa tarkoitusta korostavia tiloja. Toteuttaakseen tehokkaasti koululle asetettua yhteiskunnallista tehtävää rakennusten on noudatettava näitä tavoitteita tukevaa tilan politiikkaa. Tästä syystä suomalaisille kouluille tunnusomaisia ovat avoimet tilat, aulat, suorat käytävät, avarat koulupihat ja yksityisten soppien vähäinen määrä. Eri aikoina rakennettujen koulujen välillä on silti selkeitä eroja, sillä kukin rakennus heijastelee aikansa oppimiskäsityksiä. Esimerkiksi vanhemmat koulut ovat usein kookkaampia, juhlallisempia ja ympäristöstään selkeämmin rajattuja kuin uudemmat koulurakennukset. (Gordon 2000, 101; Kiilakoski 2012, 37–38.)

Koulujen tilan järjestäminen ja tilaan asettuminen ovat vahvasti yhteydessä kouluissa harjoitettavaan keholliseen kontrolliin, kouluille ominaiseen ajan, liikkeen, äänen ja kehollisuuden säätelyyn. Luokkahuoneet ovat toimintaympäristöjä, joissa oppilaiden on totuttava ainaiseen ryhmässä toimimiseen ja loputtomaan vertailuun, arviointiin ja valvontaan. Institutionaalinen vallankäyttö on jatkuvasti läsnä tavoissa, joilla oppilaiden toimintaa kontrolloidaan. (Antikainen et al. 2013, 252.)

Peruskoulu järjestyssääntöineen määrittelee oppilaiden tilankäyttöä, pukeutumista, liikkeen rytmiä ja ulottuvuuksia sekä perustarpeiden tyydyttämisen tahdin.

Vaikka oppilaiden oman vastuun ja aktiivisuuden merkitystä korostetaan, koulu rajoittaa huomattavasti heidän toimijuuttaan suhteessa omaan kehoon ja ympäristöön. Samalla tiukka kehollinen kontrolli tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia kouluyhteisössä jakautuvasta vallasta neuvotteluun: kun pipon käyttäminen ja käytävällä juokseminen on kiellettyä, koulun institutionaalisen järjestyksen voi haastaa yksinkertaisesti pipoa käyttämällä ja käytävällä juoksemalla. (Gordon 2002, 73.)

Koulussa aika on tarkoin säädeltyä ja sen käyttö on lukujärjestysten ohjaamaa. Aika on rajallista, toiminta äkillistä tai jatkuvaa. Koulun aika on pilkottua, oppituntien pituisiin kapseleihin asetettua ja sen luomat pakot koskettavat sekä opettajaa että oppilaita (Laine 2000, 41). Täsmällinen ajankäytön määrittely on osa koulun käyttäytymisen kontrollia, jossa on yhtymäkohtia niin työelämän vaatimusten kuin erilaisten kuri- ja pakkolaitosten, kuten armeijan ja vankilan, käytänteiden kanssa (Antikainen et al. 2013, 263).

Fyysisessä koulussa ajan ja tilan ulottuvuudet ovat yhteen kietoutuneet, fyysistä koulua raamittavaksi aika-tilaksi muovaantuneet. Aika-tilaan kytkeytyneet rutiinit ohjaavat niin oppilaiden kuin opettajienkin päivittäisen toiminnan kulkua. Rutiinit ovat lukujärjestyksien muokkaamia, jäykkiä ja toiston vakiinnutettuja: samassa tilassa oikeaan aikaan tapahtuva toiminta on toisessa hetkessä väärää toimintaa. (Gordon 2003, 59)

Epävirallinen koulu

Epävirallinen koulu sisältää koulun informaalin vuorovaikutuksen ja informaalit hierarkiat niin oppitunneilla kuin niiden ulkopuolellakin (Gordon & Lahelma 2003,10). Se on virallisesta koulusta poikkeava, mutta ei yksiselitteisesti virallisen koulun vastainen (Gordon, Holland & Lahelma 2000,53).

Nuorisotutkimuksessa epävirallinen koulu esitetään usein niin sanotusti nuorten tilana, opettajien näkymättömissä toteutuvana oppilaiden sosiaalisena ulottuvuutena. Esimerkiksi kouluetnografian klassikkoteoksessaan *Learning to labour. How working class kids get working class jobs* sosiologi Paul Willis käyttää informaalin koulun käsitettä nimenomaisesti virallisen koulun vastaista oppilaskulttuuria kuvaillessan (Willis 1981, 22).

Opinnäytteessäni tarkastelen epävirallista koulua koko kouluyhteisön läpäisevänä. Epävirallisen ja virallisen koulun jako ei asetu selkeästi oppilaiden ja opettajien väliin, vaan se kulkee myös luokkahuoneissa, erilaisissa tilanteissa eri tavoin asettuvana. Oppilaiden lisäksi epävirallisen koulun tasolla toimivat myös opettaja ja muu henkilökunta. Epäviralliseen kouluun kuuluvat oppilaiden keskinäisten nuorisokulttuurien lisäksi esimerkiksi vitsailu, lempinimet ja opettajien mielialan vaihtelut. (Paju 2011, 20–21.) Epävirallinen koulu on koulun

ulkopuolisen elämän heijastumia virallisen koulun lomassa, opettajan kissavideoita luokan WhatsApp-ryhmässä, yläfemmoja oppitunneilla, puhelimen selaamista pulpetin alla ja rajujakin tunteenpurkauksia koulun aika-tiloissa.

Epävirallinen koulu rakentuu erityisesti virallisesta koulusta poikkeavan tai sen ulkopuolelle ulottuvan vuorovaikutuksen ympärille. Se on kouluyhteisön jäsenten kohtaamisia, kommunikaatiota ja kanssakäymistä koulun eri tiloissa. Epäviralliseen kouluun kuuluvaksi voidaan ymmärtää myös se, miten virallisen koulun säännöt konkretisoituvat koulun epävirallisissa käytänteissä sekä miten oppilaiden ja opettajien epäviralliset hierarkiat vertautuvat koulun virallisiin hierarkioihin. (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 53.)

Epäviralliseen kouluun sisältyy myös piilo-opetussuunnitelma, joka voidaan ymmärtää nimenomaisesti koulun epävirallisen toiminnan kautta toteutuvaksi. Vaikka se kytkeytyy myös koulua ohjaaviin virallisiin asiakirjoihin, niiden tiedostamattomat ja piiloiset vaikutukset poikkeavat siitä todellisuudesta, joka ymmärretään viralliseksi kouluksi.

5. TUTKIMUSPROSESSI

Tässä luvussa keskityn tutkimusprosessin toteutukseen. Ensimmäiseksi esittelen tutkimusprosessia ohjanneen Grounded Theory -menetelmän ja käsittelen aineistoni narratiivista luonnetta sekä tutkielmani eettisiä kysymyksiä. Tämän jälkeen avaan aineistonkeruun ja aineiston analysoinnin vaiheet kronologisessa järjestyksessä. Lopuksi esittelen koostamani aineiston pääpiirteittäin. Aineiston analyysin tulokset esittelen seuraavassa luvussa.

Tutkielmani tavoitteena oli selvittää, millaisena kuvataiteen opettajat kokevat mahdollisuutensa toteuttaa opetussuunnitelman perusteissa esitettyjen tavoitteiden mukaista eettistä arvokasvatusta osana jokapäiväistä kouluarkea. Millaiset tekijät näiden mahdollisuuksien muotoutumista muovaavat, edistävät tai haastavat peruskoulun kontekstissa? Ovatko nämä tekijät kuvataiteen opettajien kontrolloitavissa vai opettajien vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolella? Millainen tekijöiden suhde on tietoisesti toteutettavaan arvokasvatukseen?

Tutkimusaiheeni on muotoutunut aineistolähtöisesti kyselyvastausten ja ryhmäkeskustelujen sisältöjen kautta, joitain arvokasvatuksen elementtejä painottaen ja toisia poissulkien. En ole pyrkinyt kokoamaan kaiken kattavaa määritelmää eettiseen arvokasvatukseen vaikuttavista tekijöistä, vaan tavoitteenani on ollut toteuttaa yksi näkökulma monitahoiseen ja muuttuvaan aiheeseen.

Konstruktivistinen Grounded Theory

Opinnäytteeni on aineistolähtöinen laadullinen tutkimus, joka noudattelee Grounded Theoryn menetelmällisiä periaatteita. Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkimukseni on edennyt prosessiluonteisesti ja muun muassa tutkimusongelmat sekä tutkimuksen vaiheisiin liittyvät ratkaisut ovat täsmentyneet lopulliseen muotoonsa vasta tutkimuksen edetessä. Laadullisessa tutkimuksessa koko tutkimusprosessin voi ymmärtää myös oppimistapahtumana, sillä tavoitteena on pyrkiä tutkimuksen kohteena olevan ilmiön käsitteellistämiseen, ei etukäteen hahmotellun teorian testaamiseen (Kiviniemi 2007, 70, 74). Tutkimussuunnitelman avoimuus heijastelee laadulliselle tutkimukselle ominaista tutkimuksen elementtien

yhteen kietoutumista: prosessia ei välttämättä ole helppoa jaotella selkeästi eteneviin vaiheisiin ja tulkintaa toteutetaan koko tutkimusprosessin ajan (Eskola & Suoranta 2008, 16).

Grounded Theory eli aineistopohjainen teoria on sosiologien Barney Glaserin ja Anselm Straussin kehittämä tutkimusmenetelmä, joka alun perin luotiin erityisesti sosiologisen tutkimuksen käyttöön. Grounded Theory kehitettiin vastareaktiona perinteiselle, teorialähtöiselle tutkimusperinteelle ja siihen sisältyy ajatus vahvasta aineistolähtöisyydestä. Tutkijan lähtökohtana ei ole valmiiden teorioiden testaaminen, vaan pyrkimyksenä on luoda uutta teoriaa tutkimuksen kohteena olevan aineiston tulkinnan kautta. Grounded Theory siis tarjosi lähestymistavaltaan konkreettisemman vaihtoehdon aikanaan tyypillisille hyvin teoreettisille ja abstrakteille sosiologisille tutkimuksille. Sittemmin Glaserin ja Straussin painotukset menetelmän käytössä ovat erkaantuneet. Glaser on laajentanut menetelmän käyttöä kvantitatiivisen tutkimuksen puolelle, kun taas Strauss on painottanut nimenomaisesti laadullisen analyysin merkitystä ja työstänyt tätä näkökulmaa Grounded Theoryyn yhdessä Juliet Corbinin kanssa (Anttila 2008, 376–377; Luomanen 2010, 351–352.)

Sosiologi Kathy Charmazin mukaan Grounded Theoryn voi jakaa perinteiseen, objektivistiseen sekä uudempaan, konstruktivistiseen lähestymistapaan. Tutkielmani nojaa konstruktiiviseen Grounded Theoryyn, johon sisältyy ajatus tiedon ja tutkimuksen suhteellisuudesta sekä tutkijan perspektiivin vaikutuksesta tutkimusprosessiin ja sen lopputuloksiin. Konstruktiivinen lähestymistapa korostaa, että tutkimustulosten kautta rakentuva tarina todellisuudesta on aina tutkijan aineistosta muodostama, ei suora esitys tutkittavien tai tutkittavasta todellisuudesta. Aineistosta muodostettava tarina rakentuu aineiston, tutkijan sekä tutkittavien vuorovaikutuksessa ja se heijastelee niin tutkijan kuin tutkittavien lukuisia näkökulmia (*standpoints*). Konstruktiivisen Grounded Theoryn mukaan tutkimus tuloksineen on todellisuuteen – todellisuuksiin – perustuvaa, mutta ainoastaan yksittäinen kuva monitahoisesta todellisuudesta. (Charmaz 2000, 521–523; 2009, 192, 138).

Grounded Theoryn alkuperäinen ajatus on ollut uuden teorian luominen tutkimusprosessin kautta, mutta opinnäytteessäni hyödynnän teorian periaatteita väljemmin, Grounded Theoryn vahvaan aineistolähtöisyyteen nojaten ja sen menetelmällisiä analyysivaiheita seuraillen. Tutkielmani pyrkimyksenä on ollut ymmärtää ja käsitteellistää eettisen arvokasvatuksen toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä, ei luoda varsinaista teoriaa aiheesta.

Grounded Theory on aineiston analyysiin keskittyvä tutkimusmenetelmä, joka on sovellettavissa erilaisin tavoin kerättyihin ja tuotettuihin tutkimusaineistoihin. Koska menetelmä on nimenomaisesti tutkimusaineiston analyysia ohjaava, käsittelen menetelmän eri vaiheita tarkemmin osana aineistoni analyysin esittelyä.

Narratiivinen aineisto

Tutkielmani aineisto on muodoltaan narratiivinen. Narratiivisuuden käsite on monimuotoinen, eikä sillä ole yhtä vakiintunutta merkitystä tieteellisessä keskustelussa. Narratiivisuutta lähikäsitteineen hyödynnetään useilla eri tieteenaloilla, esimerkiksi psykologian, kasvatustieteen sekä taloustieteiden alueilla ja eri tieteenalojen kesken käsitteiden merkitys vaihtelee huomattavasti. Rajatuimmassa määritelmässään narratiivisuudella viitataan aineistoihin, joissa on selkeitä kertomuksen piirteitä, kuten tarinan alku ja loppu. Narratiivisuus voidaan käsittää myös tietämisen tapana sekä tiedon luonteena: tieto itsessään on kulttuurinen kertomusvaranto, jatkuvasti kehittyvä ja muotoaan muuttava kertomus. (Heikkinen 2007, 144-145).

Opinnäytteessäni viittaan narratiivisuudella nimenomaisesti aineistoni kertomukselliseen luonteeseen. Aineistoni koostuu keskusteluihin osallistuneiden henkilöiden jakamista kokemuksista ja näkökulmista, jotka välittyvät keskustelijoiden kuvailemien, henkilökohtaisesti koettujen tilanteiden ja tapahtumien kautta. Kutsun näitä jaettuja kokemuksia ja näkökulmia narratiiveiksi niiden kertomuksellisten piirteiden perusteella.

Narratiivisessa tutkimuksessa keskiössä ovat yksilöiden asioille antamat merkitykset, jotka tulevat esille kerrottujen tarinoiden kautta (Heikkinen 2007, 155). Koska opinnäytteeni aiheena on luonteeltaan tilannesidonnainen arvokasvatus, pyrkimys narratiiviseen aineistoon tuntui luontevalta valinnalta. Arvokasvatus toteutuu osana kuvataidekasvatuksen ja koulukasvatuksen moniulotteisia käytäntöjä, joiden käsittelyyn narratiivimuoto sopii erinomaisesti, sillä narratiiveihin sisältyvien kuvailujen kautta on mahdollista tavoittaa myös sellaista tietoa, joka ei toisen tyyppisissä vastauksissa tulisi esille.

Tutkielman eettiset kysymykset

Eettistä toimintaa käsittelevän opinnäytteeni yhteydessä on olennaista kiinnittää myös opinnäytteen tutkimuseettisiin kysymyksiin erityistä huomiota. Tutkimuksen etiikalla viitataan tapaan, jolla tutkimuksen tekijä soveltaa eettisiä vaatimuksia osana tieteen harjoittamiseen liittyviä toimintoja. Yleisten, kaikkia yksilöitä koskevien eettisten periaatteiden, normien ja arvojen lisäksi tutkimuksen tekijää sitovat erityisesti tutkimustoimintaa koskevat eettiset vaatimukset. (Pietarinen 2002, 58.)

Tutkielmaa tehdessäni toimintaani on väistämättä ohjannut subjektiivinen näkökulmani. Henkilökohtaisia lähtökohtiani ja positiotani selkeästi avaamalla olen pyrkinyt tekemään perspektiivini ja tutkimusprosessiin liittyvien ratkaisujen välisen suhteen mahdollisimman läpinäkyväksi. Tässä kappaleessa käsittelen tutkimuksen eettisyyteen liittyviä ratkaisuja keskitetysti. Omaa positiooni ja tutkielman näkökulmaan liittyviä huomioita olen avannut tarkemmin luvussa 2, tutkimusprosessiin liittyviä huomioita luvussa 5. Tutkielman luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä olen pohtinut luvussa 8.

Kuten olen edellä tuonut ilmi, opinnäytteeni aiheen valintaa ohjasi alun perin hyvin henkilökohtainen tarve kehittää ammatillista osaamistani. Eettiseen arvokasvatukseen liittyvät kysymykset ovat kuitenkin merkityksellisiä myös kuvataidekasvatuksen sosiaalista oikeudenmukaisuutta sekä ekologista kriisiä koskettavien nykydiskurssien näkökulmasta ja tätä näkökulmaa olen pyrkinyt painottamaan henkilökohtaisen näkökulmani ylitse muun muassa tutkimusaiheen rajaukseen liittyvillä valinnoilla. Tarkastelemalla eettisen arvokasvatuksen toteuttamista perusopetuksen opetussuunnitelman arvokasvatustavoitteiden lävitse nojaan opinnäytteessäni valtakunnallisesti hyväksyttyihin näkemyksiin arvokasvatuksen päämääristä.

Tutkimuseettisestä näkökulmasta olennaisinta opinnäytteessäni ovat aineistonkeruun toteutukseen sekä aineiston analyysiin liittyvät tekijät. Aineistoni suhteen päädyin alkuperäisestä suunnitelmastani poiketen kaksivaiheiseen aineistonkeruuseen, sillä pelkkien kyselyvastausten pohjalta muodostettu aineisto olisi ollut tutkielman kannalta riittämätön. Sekä kyselyn että ryhmäkeskustelujen kohdalla olen pyrkinyt kiinnittämään erityistä huomiota siihen, että tieto aineistonkeruun toteutuksesta ja tarkoituksesta on selkeästi osallistujien saatavilla. Ryhmäkeskustelujen kohdalla pyrin myös varmistamaan, että osallistujilla on selkeä käsitys tilanteen kulusta sekä keskustelussa käsiteltävästä aiheesta. Keskustelujen virikemateriaalit olivat osallistujien saatavilla etukäteen, tutkimuslupien keräämisen ohessa olen tehnyt selväksi aineiston käyttötarkoituksen ja ennen tutkielman julkaisua olen pyytänyt tekstille keskustelujen osallistujien hyväksynnän. Tutkimustekstissä olen kiinnittänyt erityistä huomiota anonymisointiin ja käytän keskustelijoista heidän itse valitsemiaan nimimerkkejä.

Aineiston analyysin kohdalla pyrin tekemään analyysin eri vaiheita koskevat ratkaisut sekä niiden taustalla olleet perusteet mahdollisimman läpinäkyviksi. Pyrin kiinnittämään erityistä huomiota siihen, että lukijalle on selvää, milloin käsittelen keskusteluissa suoraan esitettyjä näkökulmia, milloin taas niiden pohjalta teorian valossa tekemiäni tulkintoja.

AINEISTONKERUU JA TEEMOITTELU

Opinnäytteeni aineistonkeruuprosessi oli kaksivaiheinen. Koska tavoitteenani oli kerätä kuvataidekasvattajien kokemuksia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjattujen arvokasvatuksellisten tavoitteiden toteutuksesta, aloitin aineistonkeruuprosessin tiivistämällä opetussuunnitelman perusteissa esitetyt arvokasvatuksen tavoitteet sisällönanalyysin avulla aineistonkeruuprosessissa hyödynnettävään muotoon. Käytin tiivistelmää sekä toteuttamani kyselyn osana että ryhmäkeskustelujen virikemateriaalina.

Varsinaisen aineistonkeruun ensimmäisen vaiheen toteutin aineiston keräämisen sähköisellä lomakkeella, johon hain vastaajia kuvataidekasvattajien

aktiivisesti käyttämien sosiaalisen median kanavien sekä sähköpostilistan kautta. Tutkielman luotettavuuden kannalta tarkasteltuna saatujen vastausten määrä oli riittämätön, mutta vastausten avulla sain tarkennettua tutkielman rajausta. Kyselyn kautta kerätyt narratiivit toimivat myös arvokkaana pohjana ja suunnannäyttäjänä sekä ryhmäkeskustelujen suunnittelulle että keskustelutilanteissa käytetyille tekstimateriaaleille. Aineistonkeruun toinen vaihe koostui kahdesta ryhmäkeskustelusta, joihin kutsuin joukon opintojen ja täysipainoiseen työelämään siirtymisen nivelvaiheessa olevia kuvataidekasvattajia. Ryhmäkeskustelujen virikemateriaalina toimineet tilannekuvaukset oli rakennettu ensimmäisessä vaiheessa koottujen narratiivien pohjalta. Lopullinen tutkimusaineistoni koostuu näiden keskustelujen litteroiduista nauhoitteista.

Kyselyvastaukset keräsin huhtikuussa 2018, ryhmäkeskustelut toteutettiin heinäkuussa 2018. Aineistonkeruun valmistuttua litteroin keskustelumateriaalit ja analysoin aineiston Grounded Theoryn periaatteita mukaillen.

Opetussuunnitelman perusteiden arvokasvatustavoitteet

Kuten edellä olen tuonut ilmi, opetussuunnitelmat ovat lähtökohtaisesti arvolatautuneita asiakirjoja. Nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa myös julkilausutut arvokäsitykset saavat erityistä painoarvoa. Opinnäytteessäni tarkastelen opetussuunnitelmassa esitettyä arvokasvatusnäkemystä lukuihin *2.2 Perusopetuksen arvoperusta* sekä *4.2 Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet* keskittyen (POPS 2014, 15–16, 26–29).

Keskityn opetussuunnitelman perusosaan kuvataiteen opetusta koskevien lukujen sijaan, sillä siinä missä kuvataidetta koskevat osiot käsittelevät spesifisti kuvataiteen opetuksen toteutusta, perusosa ohjaa kaikkea peruskoulun toimintaa, opetustyön lisäksi myös muita kouluyhteisön arjen osa-alueita. Opetussuunnitelman perusteiden perusosa siis koskettaa koulukasvatusta monitahoisemmasta näkökulmasta kuin ainekohtaiset osiot. Perusosan laajuuden sekä sen alalukujen osittaisen päällekkäisyyden vuoksi päätin rajata opetussuunnitelman perusteiden arvokasvatusnäkemyksen tarkastelun edellä mainittuihin alalukuihin, jotka selkeimmin koskettavat arvokasvatuksen päämääriä ja toteutusta osana koulun kasvatustoimintaa.

Koska kyseiset luvut sisältävät arvoperustan ja toimintakulttuurin kehitysperiaatteiden lisäksi muun muassa arvokasvatuksen ja toimintakulttuurin kehityksen merkityksen kuvailua, erottelin tekstistä varsinaiset arvokasvatustavoitteet sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jonka tavoitteena on etsiä tekstin sisältämiä merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104). Aloitin sisällönanalyysin tekemisen lukemalla tekstikappaleet useampaan kertaan saadakseni selkeän kuvan niiden kokonaissisällöstä. Tämän jälkeen toteutin aineiston pelkistämisen eli redusoinnin, jonka tavoitteena on epäolennaisen karsiminen aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Nostin aineistosta esiin

arvokasvatuksen lähtökohtia ja arvokasvatuksen toteuttamista kuvailevia ilmauksia ja rajasin näiden ulkopuolelle jäävät huomiot analyysin ulkopuolelle. Tiivistin aineistosta nostamani alkuperäiset ilmaukset pelkistettyyn muotoon, minkä jälkeen siirryin aineiston ryhmittelyyn eli klusterointiin. Etsin pelkistetyistä ilmaisuista samankaltaisuuksia, joiden perusteella yhdistelin ilmaisuja ryhmiksi ja nimesin ryhmät niiden sisällön mukaisesti, esimerkiksi ”*oppilaan omien vahvuuksien tunnistaminen*”. Ryhmittelyvaihe tiivistää aineistoa, sillä yksittäiset tekijät sisällytetään tässä yleisempiin ilmaisuihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110).

Tutkimusanalyysia tehdessä aineiston ryhmittelyä seuraa vielä abstrahointi, jonka perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111). Koska omana tavoitteenani oli ainoastaan toteuttaa helppolukuinen tiivistelmä opetussuunnitelman luvuista, eikä täysin häivyttää tekstin alkuperäistä sävyä, jätin abstrahoinnin tekemättä. Sen sijaan ryhmittelin muodostamani ryhmät kuuteen kategoriaan samankaltaisten teemojen perusteella. Tämän jälkeen vielä muokkasin tekstin helposti luettavaan ja ymmärrettävään muotoon. Lopullinen tiivistelmä (jonka esittelin myös nykyisiä opetussuunnitelman perusteita käsittelevän osion yhteydessä) oli seuraavanlainen:

POPSin arvoperustaa ja toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien periaatteita edistävänä voi pitää toimintaa, joka...

- Tukee oppilaiden identiteetin ja arvopohjan rakentumista sekä omien vahvuuksien tunnistamista
- Edistää yhteisöllisyyttä, vuorovaikutustaitojen kehittymistä sekä monipuolisia työskentelytapoja
- Edistää oppilaiden aktiivista toimijuutta, kokemusta osallisuudesta sekä kasvamista vastuulliseen kansalaisuuteen
- Ehkäisee syrjintää, edistää yhdenvertaisuutta ja lisää oppilaiden tietoja ihmisoikeuksista, tasa-arvosta sekä sukupuolten moninaisuudesta
- Tukee oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehittymistä ja vahvistaa kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta
- Edistää oppilaiden ekososiaalista sivistystä, kestävää elämäntapaa ja lisää ymmärrystä ilmastonmuutoksesta

Hyödynsin tiivistelmää sekä kyselylomakkeen liitteenä että ryhmäkeskustelujen virikemateriaalin osana. Lisäksi tiivistelmä toimi apuna tutkielman rajauksessa sekä tutkimuskirjallisuuden valikoinnissa.

Kyselylomake

Aineistonkeruun ensimmäisen vaiheen toteutin sähköisen kyselylomakkeen kautta. Arvokasvatus toteutuu tilannesidonnaisesti koulun käytänteissä, joten pyrkimyksenäni oli kerätä kuvauksia opetustoiminnassa toteutuneista

arvokasvatustilanteista. Kyselyn tavoitteena oli siis kerätä lyhyitä, anonyymeja narratiiveja POPSin arvopohjan ja toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien periaatteiden toteutumisesta kuvataideopetuksen arjen pyörteissä. Ajattelin sähköisen lomakkeen olevan tähän toimivin ratkaisu, sillä se mahdollistaa sekä vastaajien anonymiteetin että kyselyn jakamisen maantieteellisesti laajalle yleisölle.

Kyselylomake on varsin perinteinen aineistonkeruun tapa, mutta lomakkeiden muoto vaihtelee sekä tutkimuksen tarkoituksen että kyselyn kohderyhmän mukaan. Useimmiten lomakkeisiin sisältyy taustakysymyksiä, kuten vastaajan ikää tai koulutusta koskevat kysymyksiä, joiden vastauksia käyttää niin sanottuina tutkittavaa aihetta ”*selittävinä muuttujina*”. (Valli 2007, 102–103.) Tutkielmani kohdalla tämä tuntui tarpeettomalta, sillä tavoitteenani ei ollut kerätä tietoa vastaajien suhteesta eettiseen arvokasvatukseen vaan pyrkiä ymmärtämään arvokasvatusta ilmiönä vastauksissa jaettujen narratiivien kautta.

Toteutin kyselyn Webropol-lomakkeena (liite), johon sisältyi kolme avointa kysymystä. Pyysin kautta vastaajia kertomaan kuvataidekasvatuksen kontekstissa tapahtuneista tilanteista, joissa toiminta oli ollut peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa kuvattujen arvokasvatustavoitteiden mukaista tai vastaista. Lisäksi vastaajia pyydettiin kuvailemaan omaa arvoperustaansa sekä suhdettaan POPSin arvokasvatustavoitteisiin. Tiivistelmä tavoitteista oli liitetty osaksi lomaketta, jotta vastaajien oli mahdollista helposti hahmottaa lomakkeessa kysytty näkökulma. Lisäksi lomakkeesta löytyi linkki sähköisiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 (POPS 2014), jotta halukkaiden vastaajien olisi mahdollista paneutua tiivistelmän pohjana toimineisiin opetussuunnitelman osioihin ilman minun tulkintaani.

Avoimet kysymykset ohjaavat vastaajia tyypillisesti laajempaan oman näkemyksen ilmaisuun (Valli 2007, 124) ja kysymysten muotoilulla pyrin ohjaamaan vastauksia nimenomaisesti narratiivimuotoon. Pyysin vastauksia koskien kaikkea peruskouluikäisten (6–16-vuotiaiden) lasten ja nuorten kuvataidekasvatusta, en ainoastaan peruskoulun kontekstissa tapahtuvaa, sillä peruskoulun taidekasvatuksella on huomattavan paljon yhtymäkohtia muuhun saman ikäryhmän kuvataidekasvatukseen. Oletin esimerkiksi mahdollisten taiteen perusopetukseen liittyvien vastausten tarjoavan aiheeseeni relevanttia informaatiota, enkä pitänyt tiukkaa rajausta peruskoulun tapahtumiin tarpeellisena. En rajannut kysymyksiä koskemaan erityisesti kasvattajan tai opettajan näkökulmaa, vaan kysymyksiin oli mahdollista vastata myös omaan lapsuuteen tai nuoruuteen liittyvää taidekasvatustilannetta kuvaillen. Pyysin vastaajia sisällyttämään tilannekuvauksiinsa ainakin lyhyen kuvauksen tilanteesta ja tapahtuman ajankohdasta, ryhmäkoosta sekä vastaajan omasta roolista tilanteessa.

Kysely oli avoinna 16.-29.4.2018. Välitin kyselyä kuvataidekasvattajien aktiivisesti käyttämällä, Kuvataidekasvattajat ry:n ylläpitämällä *kuvisopettajien*

sähköpostilistalla sekä koulutusohjelmamme *opiskelijoiden sähköpostilistalla.* Lisäksi jaoin kyselypyyntöä taidekasvattajien Facebookissa käyttämissä ryhmissä *Kuvista* (kuvataidetta opettaville ja taidekasvatuksen opiskelijoille), *Kooma* (Aalto ARTSin kuvataidekasvatuksen ainejärjestön ryhmä), *Kuvataidekasvatus Lay* (Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen ainejärjestö) sekä luokanopettajille suunnatussa ryhmässä *Alakoulun aarreaitta*.

Kyselyyn tuli vastauksia kuusi kappaletta. Tutkimusaineiston laajuuden kannalta määrä oli riittämätön, mutta sisällöltään vastaukset olivat toivomani kaltaisia ja tutkimukselle todella hyödyllisiä. Kyselyvastausten perusteella rajasin tutkimustani tarkemmin, ainoastaan peruskoulussa toteutuvaa arvokasvatusta käsitteleväksi. Vastausten narratiivit toimivat myös pohjana aineistonkeruun toisen vaiheen eli ryhmäkeskustelujen virikemateriaalille. Opetussuunnitelman arvokasvatustavoitteiden tiivistelmän käyttäminen eettisen arvokasvatuksen määrittäjänä toimi kyselyssä hyvin, joten päätin hyödyntää myös tiivistelmää osana keskustelujen virikemateriaaleja.

Ryhmäkeskustelut

Tutkielmani lopullinen aineisto koostuu kahden ryhmäkeskustelun litteroidusta keskustelumateriaalista. Ryhmäkeskustelu on järjestetty keskustelutilaisuus, jossa ryhmä ihmisiä keskustelee fokusoidusti tietystä aiheesta. Ryhmäkeskustelun ja ryhmähaastettelun erona on keskustelun vapaamuotoisuus sekä ryhmäkeskustelun vuorovaikutuksellinen luonne. Ryhmäkeskustelussa keskustelua ohjaava tutkija ei ole haastattelijan vaan moderaattorin tai fasilitaattorin roolissa, pyrkien virittämään keskustelulle otollisen ilmapiriin sekä rohkaisemaan osallistujia keskustelemaan aiheesta keskenään. Tutkijan aseman voi siten ajatella olevan ryhmäkeskusteluissa jossain määrin heikompi kuin varsinaisissa haastattelutilanteissa, sillä keskustelun puheenvuorot kohdistuvat moderaattorin ohella ja usein enemmänkin keskustelun muille osanottajille. Juuri osallistujien välinen vuorovaikutus nähdään ryhmäkeskustelussa merkityksellisenä, tietoa tuottavana sekä arvoja ja normeja välittävänä ulottuvuutena. Ryhmäkeskusteluja hyödynnetään monilla eri tieteenaloilla, muun muassa feministisessä tutkimuksessa ja markkinatutkimuksessa. (Pietilä 2017, 114; Valtonen 2005, 223–227.)

Keskustelut toteutettiin heinäkuussa 2018, noin viikon välein toisistaan. Ensimmäisessä ryhmässä oli neljä osallistujaa, toisessa ryhmässä kolme. Alun perin myös jälkimmäiseen ryhmään oli kutsuttu neljä osallistujaa, mutta yksi kutsutuista joutui perumaan osallistumisensa aikataulusyistä. Ryhmäkoot valitsin olettaen, että pienessä ryhmässä puheenvuorot jakautuvat luontevasti ja kaikilla on tilaa olla äänessä, mutta toisaalta jo muutamankin henkilön ryhmä tarjoaa osallistujille myös mahdollisuuden olla hiljaa niin halutessaan.

Keskusteluryhmiä kootessani tavoitteenani oli saada ryhmiin opintojen ja täysipainoiseen työelämään siirtymisen nivelvaiheessa. Toiveenani oli, että

osallistujilla olisi keskenään vaihtelevaa kokemusta peruskoulun kuvataiteen opetuksesta, mutta ei vielä pitkää työuraa yksittäisessä oppilaitoksessa. Ajattelin, että työuran alkupuolella olevan opettajan/kasvattajan näkökulma koulun käytänteisiin saattaisi olla terävämpi kuin käytänteisiin jo tottuneesti rutinoituneen – sosiaalistuneen – kokeneemman opettajan. Usein uransa alkuvaiheessa olevat opettajat myös vaihtavat työpaikkaa useammin, lyhyestä työsuhteesta toiseen, mikä tarjoaa mahdollisuuden vertailla omakohtaisia kokemuksia arvokasvatuksen toteutuksesta eri kouluyhteisöissä. Lisäksi oletin, että opintojen ja työelämän rajapinnoilla toimivista taidekasvattajista ainakin osa olisi itseni lailla törmännyt opintojen aikana karttuneen teoreettisen tiedon ja koulun arkitodellisuuden väliseen ristiriitaan, minkä toivoin tarjoavan tutkielmalleni merkityksellistä tietoa.

Haarukoin haastatteluihin maisteriopintojaan yhä suorittavia tai lähiaikoina valmistuneita kuvataidekasvattajia. Käytännön syistä johtuen en lähtenyt hakemaan haastateltavia Lapin yliopistosta, vaan pyrin löytämään ryhmäkeskustelujen osallistujat Aalto ARTSissa opiskelleiden tai yhä opiskelevien kuvataidekasvattajien joukosta. Oletin, että ryhmäkeskustelujen aikataulutus onnistuisi helpommin, mikäli osallistujat eivät asuisi maantieteellisesti kovin kaukana toisistaan. Maisteriohjelmamme opiskelijoiden määrä on kohtuullisen pieni, joten tunsin suurimman osan opintojensa loppusuoralla olevista tai juuri valmistuneista Aalto ARTSin kuvataidekasvattajista nimeltä. Näin ollen pystyin etsimään määrittelemiini reunaehtoihin mahdollisesti sopivia haastateltavia pitkälti omien ennakkotietojeni perusteella. Lisäksi kysyin suosituksia mahdollisesti sopivista osallistujista myös muilta kuvataidekasvattajilta. Haastattelukutsut lähetin henkilökohtaisina viesteinä. Kysyin haastateltavaksi kymmentä henkilöä. Näistä yksi ei ollutkaan työkokemukseltaan tutkimukseeni sopiva ja yhteen kutsuun en saanut vastausta. Kahdeksan henkilöä suostui ryhmäkeskusteluun, mutta yksi heistä joutui perumaan osallistumisensa aikataulusyistä.

Lähes kaikki ryhmäkeskustelun osallistujat tunsivat toisensa entuudestaan vähintään nimeltä. Osallistujien yhteinen koulutus oletettavasti vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin jonkin verran, sillä jaetun koulutustaustan voi olettaa tuottavan joitain yhteneväisyyksiä keskustelijoiden tapaan tarkastella kuvataidekasvatusta, koulumaailmaa sekä kuvataiteen opettajan ammatillista roolia. Toisaalta kaikilla osallistujilla on tästä huolimatta oma perspektiivinsä, henkilökohtaiset näkemyksensä sekä vaihteleva opetuskokemus, joten yhteinen koulutustausta on ainoastaan yksi aineistoa värittävä tekijä. Lisäksi se, että osallistujat ovat olleet toisilleen entuudestaan tuttuja, on osaltaan saattanut syventää käytyjä keskusteluja. Tuttujen ihmisten seurassa ryhmäkeskusteluille tyypillinen alkukankeus on usein lyhyempi ja varsinaiseen keskusteluun päästään nopeammin (Pietilä 2017, 120). Tuttuus tuntui vaikuttavan positiivisesti molempien keskustelujen kulkuun, sillä ryhmien ilmapiiri oli hyvin avoin ja keskustelut suuntautuivat jouhevasti itse

aiheeseen, eikä esittelyihin tai keskustelijoiden keskinäiseen paikan hakuun käytetty keskusteluissa juurikaan aikaa.

Osa keskustelujen osallistujista kuuluu myös omaan lähipiiriini, minkä voi myös nähdä sekä haittana että hyötynä: toisaalta tällä on saattanut olla jonkin verran vaikutusta siihen, millaisia asioita osallistujat ovat halunneet jakaa keskusteluissa, toisaalta tuttuus on varmasti osaltaan edesauttanut rennon ilmapiirin ja sitä kautta avoimen vuorovaikutuksen syntymistä tilanteessa. On myös huomioitava, että osallistujien kokoonpanosta riippumatta ryhmäkeskustelut eivät koskaan voi tarjota yleispätevää keskustelun aiheesta, sillä keskustelussa tuotettu tieto syntyy juuri kyseisen ryhmän vuorovaikutuksessa juuri kyseisessä tilanteessa. Keskusteluryhmien *koostamisessa* ei olekaan olennaista tietynlaisten koostamisperusteiden paremmuus suhteessa joihinkin toisiin, vaan valitun kokoonpanon vuorovaikutukseen ja siten tuotettuun tietoon vaikuttavien tekijöiden tunnistaminen (Valtonen 2009, 229).

Ryhmien koostamisen lisäksi ryhmäkeskustelujen toteutukseen vaikuttavat myös keskustelutilanteen puitteet. Molemmat ryhmäkeskustelut toteutettiin samassa Helsingin kaupunginkirjaston ryhmätyötilassa. Pyrin valikoimaan tilan, joka mahdollisti rauhallisen ja luottamuksellisen keskustelun, mutta ei ollut tunnelmaltaan liian palaverimäinen. Tila oli sinänsä toimiva, mutta heinäkuun helteiden paahteessa ilmanvaihto ei ollut riittävä, ja pidimme kummassakin keskustelussa pienen tauon. Tunnelmaa keventämässä oli eriparisista posliinikupeista tarjoiltu kahvi ja pienet kahviherkut sen ohella. Tarjoiluilla on kulttuurisesti yhdistävä rooli, minkä vuoksi ne toimivat keskustelutilanteessa ryhmäytymistä edesauttavana ja epävarmuutta poistavana tekijänä (Valtonen 2009, 234). Keskustelutilanteeseen oli varattu kaksi tuntia, sillä oletuksella, että itse keskusteluun menee noin 1,5 tuntia. Varattu aika tuntui suhteellisen toimivalta. Ensimmäinen keskustelu olisi voinut jatkua pidempäänkin ja osallistujat jatkoivat aiheesta keskustelua vielä lähtiessäänkin. Toiseen keskusteluun aika riitti juuri sopivasti.

Keskustelun virittäjänä toimi virikemateriaali, joka sisälsi tiivistelmän opetussuunnitelman perusteiden arvokasvatustavoitteista sekä fiktiivisiä tilannekuvauksia, jotka olin rakentanut kyselyn vastauksissa kuvailtujen todellisten tilanteiden pohjalta. Materiaali oli lähetty kaikille osallistujille etukäteen, jotta keskustelijoilla oli halutessaan mahdollisuus etukäteen tutustua keskustelutilaisuuksien sisältöön. Keskustelutilanteissa materiaali toimi keskustelujen lähtökohtana ja peilauspintana osallistujien omien kokemusten pohdinnalle. Virikemateriaali toimii aina osallisena tilanteiden dialogiseen vuorovaikutukseen (Törrönen 2017, 233) ja siten myös kyselyyn vastanneiden äänten voi tulkita heijastuneen osaksi käytyjä keskusteluita. Virikemateriaalien käsittely rytmittyi keskustelujen tahdin mukaan, seuraavaan tilanteeseen siirryttiin aina edellisestä tilanteesta nousseen keskustelun hiljennyttyä. Dokumentoin ryhmätilanteet nauhoittamalla käydyt keskustelut.

Aineiston analyysi

Toteutin aineiston analyysin Grounded Theoryn koodauksen eli *aineistolähtöisten tulkintojen* vaiheiden mukaisesti. Grounded Theory tarjoaa selkeästi jäsennellyn mallin aineiston analyysiin, mutta sitä on mahdollista varioida kuhunkin tutkimukseen sopivasti eikä menetelmään siksi pidä ymmärtää aineiston mekaanisen jaottelun välineenä. (Luomanen 2010, 352–353.)

Ennen Grounded Thoeryn mukaista analyysia litteroin keskustelujen nauhoitteet. Litterointi on aineiston analyysin ensimmäinen vaihe, sillä myös litteroinnin kohdalla tehdyt käytännön ratkaisut osaltaan ohjaavat aineiston analyysia. Litteraatio on aineiston analysoitavaan muotoon purkamisen lisäksi myös aineistoon tutustumista sekä alustavien tulkintojen ja koodausmahdollisuuksien pohdintaa. Aineiston litterointi ei siten ole aineiston analyysista erotettavissa oleva työvaihe vaan olennainen osa laadullisen analyysin toteutusta. Litteroitu aineisto puolestaan on väistämättä epätäydellinen versio alkuperäisestä puhetilanteesta, sillä se on aina valikoivien havaintojen ja tulkintojen kautta toteutettu kokonaisuus. (Nikander 2010, 432–435.)

Aloitin litteroimalla keskustelujen nauhoitteet puhutun kielen konventioiden mukaisesti, minkä jälkeen kuuntelin nauhoitteet uudelleen läpi tarkastaakseni tekemäni litteroinnin. Koska tutkielmani keskiössä ovat keskustelujen vuorovaikutuksessa esiin nousseet sisällöt, ei niinkään vuorovaikutus itsessään, toteutin litteroinnin puheen sisältöihin keskittyen. Keskityin litteroinnissa siihen *mitä* keskustelijat sanoivat, en niinkään siihen, miten aiheista keskusteltiin.

Litteroimalla kirjalliseksi tekstiksi puretut keskustelut toimivat tutkielmani aineistona, Grounded Theoryn termein *avoimena otantana*. Menetelmän seuraava vaihe on *teoreettinen otanta*, jonka aikana aineistoa on mahdollista tarpeen mukaan täydentää esimerkiksi laajemman teoreettisen taustan tai tarkentuneiden tutkimuskysymysten ohjaamana. (Luomanen 2010, 353–354.) Maisterin opinnäytteen laajuuden huomioiden päädyin pitäytymään alkuperäisessä aineistossani ja sen sijaan pyrin löytämään aineiston käsittelyyn tarkempaa näkökulmaa monipuolisempaan tutkimuskirjallisuuteen perehtyen.

Varsinaisen analyysivaiheen kuuluu kolme osiota: *avoin koodaus, pitkittäiskoodaus* ja *valikoiva koodaus*. Avoin koodaus tarkoittaa osittain intuitiivisesti toteutettua merkitysten etsimistä ja nimeämistä. (Luomanen 2010, 356–358.) Toteutin avoimen koodauksen lukemalla aineiston useaan otteeseen ja samalla tutkielman aiheen kannalta merkityksellisiä ilmiöitä, tekijöitä sekä ilmauksia nimeten. Nimeämisen jälkeen ryhmittelin aineistosta nostamani käsitteet samankaltaisuuksien perusteella lukuisiksi alakategorioiksi. Avoimen koodauksen tarkoituksena on käsitteellistää analysoitavaa aineistoa, jolloin se on selkeämmin hahmotettavissa (Luomanen 2010, 356).

Pitkittäiskoodauksen vaiheessa pyritään etsimään yhteyksiä alakategorioiden väliltä ja niiden perusteella määrittelemään laajempia ja yleistasoisempia kategorioita. Tavoitteena ei ole luoda yhteyksiä eri kategorioiden välille vaan pyrkiä muotoilemaan yksittäiset kategoriat mahdollisimman selkeiksi niihin sisältyvien alakategorioiden perusteella. Pitkittäiskoodauksen vaiheessa siis ikään kuin noustaan alakategorioista yleisemmälle tasolle. (Luomanen 2010, 360–362). Oman aineistoni kohdalla kutsun pitkittäiskoodauksen kautta muodostettuja kategorioita selkeyden vuoksi *teemoiksi*.

Valikoivan koodauksen kohdalla tarkoitus on nivoa pitkittäiskoodauksen kautta muodostetut kategoriat mielekkäällä tavalla yhteen. Tässä vaiheessa pyrkimyksenä voi olla valita muodostetuista kategorioista olennaisin, niin sanottu ydinkategoria, johon muut kategoriat sitten suhteutetaan. (Luomanen 2010, 364). Aineistoni kannalta yksittäisen kategorian valikoiminen ei tuntunut toimivalta vaan teoreettisen taustan valossa päädyin ryhmittelemään pitkittäiskoodauksessa koostamani teemat koulun kerrostumien mukaisiin kategorioihin.

Valikoivan koodauksen edetessä huomasin, ettei osa teemoista sopinutkaan koulun kerrostumiin perustuviin kategorioihin. Jaoteltuani koulun kerrostumiin sopimattomat teemat muusta aineistosta erilleen, etsin niiden väliltä yhteneväisyyksiä ja huomasin niiden kiinnittyvän muuta aineistoa selkeämmin opettajan henkilökohtaisiin kokemuksiin. Havainnon perusteella muodostin näistä koulun kerrostumista ”poikkeavista” teemoista oman ydinkategoriansa. Valikoivan koodauksen kautta muodostin lopulta neljä ydinkategoriaa, joita selkeyden vuoksi kutsun opinnäytteessäni yksinkertaisesti *kategorioiksi*.

Ydinkategorioiden ja muiden kategorioiden keskinäisten suhteiden selkiydyttyä voidaan teoriaa kirjoittaa alustavaan muotoon (Luomanen 2010, 365). Opinnäytteeni kohdalla tämä toteutui neljän kategorian sekä niiden sisältämien teemojen auki kirjoittamisen kautta. Tämän jälkeen peilasin kirjoitettua analyysiluonnosta teoriakirjallisuuteen ja selkiytin sekä rajasin teemoja ja käyttämiäni käsitteitä teorian perusteella. Joitakin teemoja siirsin myös teorian pohjalta aihetta tarkemmin pohdittuani kategoriasta toiseen. Tarkennettuani analyysiluonnosta teoriakirjallisuuden avulla siirryin tekstin lopulliseen kirjoitusvaiheeseen. Lopullisen analyysin tuloksia esittelen luvussa 6.

Vastatakseni tutkielmani alakysymyksiin, tarkastelin aineistosta koostamia teemoja vielä suhteessa tietoiseen arvokasvatukseen ja kuvataiteen opettajan mahdollisuuksiin kontrolloida tai muokata niiden vaikutusta. Tätä näkökulmaa käsittelen luvussa 7.

Selkeyden ja luettavuuden vuoksi olen tässä esittänyt analyysivaiheet kronologisesti etenevinä, mutta todellisuudessa vaiheet on toteutettu osittain yhtäaikaisesti ja toisiinsa sekoittuneina. Koodauksen eri vaiheiden toisiinsa kietoutuminen on Grounded Theorylle tyypillistä, sillä käytännössä analyysityö

vaatii edestakaista liikkumista vaiheesta toiseen. Vaiheiden esittely toisistaan erillisinä on kuitenkin tarpeellista, jotta kunkin vaiheen sisäinen logiikka on ymmärrettävissä. (Luomanen 2010, 366).

Aineiston esittely

Ryhmäkeskustelujen osallistujien työkokemuksessa oli jonkin verran variaatiota, jota olen tarkemmin avannut alla olevassa taulukossa. Käytän keskustelujen osallistujista tekstissä nimimerkkejä, jotka osallistujat ovat itse valinneet.

Osallistuja	**Koulutus**		**Työkokemus**				
	Maisteri-opiskelija	Valmistunut kuvataiteen opettaja	Opetus-harjoittelu	Lyhyitä sijaisuuksia	Alle lukukauden pituinen työsuhde	Vähintään lukukauden pituinen työsuhde	Koko-aikainen työsuhde
Aloe	x		x		x		
Lettu		x	x		x		x
Pepsi	x		x				
Rousku	x		x			x	x
Ruska	x		x	x		x	x
Saturnus	x		x			x	x
Siili	x		x	x			

Suurin osa ryhmäkeskustelujen osallistujista oli opintojensa loppuvaiheessa olevia maisteriopiskelijoita. Kaikilla oli kokemusta peruskoulun kuvataiteen opetuksesta vähintään opintoihin sisältyneiden harjoitteluiden kautta, osalla myös määräaikaisista työsuhteista. Letulla on kuvataiteen lisäksi myös toisen opetettavan aineen pätevyys.

Suurin osa osallistujista oli työskennellyt ainoastaan suomenkielisissä kouluissa, ainoastaan Saturnus oli työskennellyt ruotsinkielisessä koulussa. Osallistujien työkokemus painottui pääkaupunkiseudulle, pääkaupunkiseudun ulkopuolelta opetuskokemusta oli ainoastaan Letulla ja Rouskulla. Rousku oli työskennellyt pääkaupunkiseudun ulkopuolella kookkaassa suomalaisessa kaupungissa, Lettu puolestaan hieman pienemmässä kunnassa, pienikokoisessa kaupunginosassa.

Vaikka sitä ei erikseen kysytty, suurin osa ryhmäkeskustelujen osallistujista kertoi myös peruskoulun ulkopuolelta kertyneestä opetus- ja kasvatuskokemuksestaan. Lettu mainitsi aiemmassa työssään ohjanneensa työpajoja koululaisryhmille, Saturnus kertoi työskennelleensä ohjaajana erilaisissa lasten sekä nuorten kerhoissa ja Pepsi oli toiminut lukukauden ajan lukion kuvataiteen opettajana sekä ohjaajana kuvataiteen harrastustoiminnassa useana kesänä. Aloe mainitsi toimineensa aiemmin koulunkäyntiavustajana ja Siili kertoi työskennelleensä varhaiskasvatusikäisten taidekasvatuksen parissa. Ruska ja Rousku eivät puhuneet työkokemuksestaan peruskoulun ulkopuolelta.

Ryhmäkeskustelut toteutettiin samanlaisissa puitteissa, mutta keskustelujen painopisteet erosivat hieman toisistaan. Ensimmäisessä ryhmässä virikemateriaalista jäi keskustelulle varatun ajan puitteissa käsittelemättä kaksi esimerkkitapausta ja osallistujat jatkoivat aiheesta keskustelua vielä varsinaisen ryhmäkeskustelun jälkeenkin. Jälkimmäisessä ryhmäkeskustelussa keskustelun tahti oli rauhallisempi ja keskustelussa ehdittiin käsitellä koko virikemateriaali. Ryhmäkeskustelujen aihepiirin ja virikemateriaalien ohjaamana keskustelujen sisällöissä oli paljon yhtäläisyyksiä, mutta myös eroja. Ensimmäisessä ryhmäkeskustelussa työyhteisöön ja kollegoiden väliseen dynamiikkaan liittyvät tekijät painottuivat hieman enemmän, jälkimmäisessä ryhmässä keskusteltiin enemmän kuvataiteen opetukseen liittyvistä ratkaisuista. Pyrin tekstissäni tuomaan selkeästi esille, milloin käsitellyt aiheet esiintyivät tai painottuivat vahvemmin vain toisessa ryhmässä.

6. ARVOKASVATUSTA MUOVAAVAT TEKIJÄT MONIKERROKSISESSA KOULUSSA

Tässä luvussa esittelen ryhmäkeskusteluissa esiin nousseet teemat jaoteltuna neljään kategoriaan: *viralliseen kouluun, fyysiseen kouluun, epävirallisen kouluun* sekä *kasvattajan kokemustilaan*. Kolmessa ensimmäisessä kategoriassa käsittelen kulttuurisia ja sosiaalisia tekijöitä, jotka vaikuttavat eettisen arvokasvatuksen toteuttamiseen koulun kerrostumien tasolla. Neljännessä kategoriassa esittelemäni teemat kytkeytyvät kasvattajan positioon vaikuttaviin yksilökohtaisiin tekijöihin, jotka mahdollistavat ja rajaavat eettisen arvokasvatuksen toteuttamista monikerroksisessa koulussa. Kuten olen koulun kerrostumia käsitellessäni (luku 4) tuonut ilmi, koetussa koulutodellisuudessa koulun kerrostumat ja yksilön kokemus limittyvät ja kietoutuvat toisiinsa erottamattomasti. Tästä syystä myös osa aineistosta esiin nostamistani tekijöistä kytkeytyy useampiin kuin yhteen kategoriaan ja teemojen sisällä on huomattavissa osittaisia päällekkäisyyksiä.

Kategorioiden tarkoitus ei ole tarjota kaiken kattavaa näkemystä kuvataidekasvattajien peruskoulussa toteuttamaan eettiseen arvokasvatukseen. Aineistosta koostettuja teemoja tarkastellessa on huomioitava, että keskusteluita ovat ohjanneet ja rajanneet muun muassa keskustelujen pohjana toimineet virikemateriaalit, osallistujien henkilökohtaiset kokemukset, moderointi sekä keskustelutilaisuudelle rajattu aikaraami. Näiden pohjalta keskusteluissa tuotettua tietoa ovat edelleen rajanneet aineistosta tekemäni tulkinnat. Kuten Cathy Charmaz toteaa, konstruktiivisen Grounded Theoryn lopullinen analyysi on ainoastaan yksi tarina tutkimuksen kohteena olleesta todellisuudesta (Charmaz 2000, 523). Glynis Cousin puolestaan huomauttaa kaiken tutkimuksen olevan jollain tapaa todellisista kokemuksista irtautuvaa, sillä tutkimustekstissä kuvatut kokemukset ovat väistämättä vain koetun uudelleen esittämistä (*re-presentations*), alkuperäisten tilanteiden kaikuja (Cousin 2010, 10).

Useat eettisen arvokasvatuksen toteutukselle merkitykselliset tekijät ovat siten väistämättä jääneet tämän tarkastelun ulkopuolelle. Aineiston ja analyysin

väistämätöntä rajallisuutta olennaisempaa on kuitenkin se, millaista tietoa arvokasvatukseen liittyvistä tekijöistä tuotettiin, millaisina näiden tekijöiden keskinäiset suhteet ilmenivät ja miten nämä saattavat vaikuttaa kuvataiteen opettajan mahdollisuuksiin toteuttaa opetussuunnitelman perusteiden mukaista arvokasvatusta.

Esittelen teemat kategoria kerrallaan, ensin kuhunkin koulun kerrostumaan ja lopuksi opettajan henkilökohtaiseen kokemustilaan keskittyen. Kuhunkin kategoriaan sisältyy sekä suoraan opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen kiinnittyviä että arvokasvatuksen puitteita muovaavia teemoja ja niihin liittyviä tekijöitä. Keskustelujen painotuksista ja vuorovaikutuksesta johtuen aineistosta nostetut sitaatit painottuvat hieman vaihdellen tekstin eri osioissa. Osaa aiheista on käsitelty laajemmin vain toisessa keskusteluryhmässä ja kaikissa keskustelujen osioissa eivät olleet äänessä kaikki ryhmän jäsenet. Lisäksi keskustelijat käyttivät puheenvuoroja hieman vaihtelevasti, osa enemmän toisten puheenvuorojen kanssa risteytyen tai toisten puheenvuoroja kommentoiden, osa taas monisanaisemmin omia näkökulmiaan avaten tai keskustelussa yhteisesti esitettyjä näkökulmia koostaen. Koska keskustelut toimivat erilaisin periaattein kuin luettu teksti, en ole voinut nostaa tekstiin sitaatteja täysin tasapuolisesti kaikilta osallistujilta, sillä olen joutunut tekemään sitaatteihin liittyviä valintoja tekstin luettavuutta priorisoiden. Aineistosta tekemäni tulkinnat perustuvat kuitenkin koko ryhmien läsnäoloon, sillä ryhmäkeskustelujen periaatteen mukaisesti keskusteluissa tuotettu tieto on juuri näiden osallistujien vuorovaikutuksessa syntynyttä.

Luettavuuden vuoksi olen myös muokannut joitakin sitaatteja poistamalla niistä muun muassa puheessa käytettyjä täytesanoja. Poistettu puhe on sitaateissa merkitty symbolilla --.

Muutamissa sitaateissa oppilaista puhutaan käyttäen termejä ”tytöt” ja ”pojat”. Sitaatit on irrotettu keskusteluista, joissa käsitellään muun muassa koulun heteronormatiivista ilmapiiriä, jossa oppilaat edelleen usein jaotellaan binäärisesti tyttöoletetuiksi tai poikaoletetuiksi. Tyttö- ja poika-termien käyttö näissä sitaateissa on noussut esiin viittauksista koulun sukupuolittaviin käytäntöihin, eikä niitä pidä ymmärtää puhujan henkilökohtaisena näkemyksenä. Tämä huomio koskee koko aineistoa, minkä vuoksi en ole erikseen tuonut asiaa esiin yksittäisten sitaattien kohdalla.

Yleisesti ottaen voimassaolevan opetussuunnitelman perusteiden arvokasvatustavoitteet nähtiin kummankin ryhmän keskusteluissa eettisesti toimivana kokonaisuutena, jonka takana opettajan on mahdollista seistä. Kritiikkiä sai opetussuunnitelmateksteille tyypillinen abstrakti sävy sekä opetussuunnitelmatekstin paikoittainen monitulkintaisuus.

Molemmissa ryhmissä arvokasvatustavoitteet koettiin osittain koulutodellisuudesta irrallisina, minkä vuoksi niiden aukotonta toteutumista peruskoulussa pidettiin

epätodennäköisenä, jopa mahdottomana. Toisaalta tavoitteiden laajuus ja kaiken kattavuus ovat periaatteellisella tasolla tärkeä valinta näiden kaikkien teemojen merkityksen korostamiseksi, toisaalta tavoitteet ovat tällaisenaan mahdottomia aidosti toteuttaa. Kuten Rousku asian tiivisti: "Siin on hyvii puolia, et se on silleen niinku tavallaan kaiken kattava - ja ehkä tietyl tapaa pitääkin olla - mut sitte samaan aikaan ideaali, mikä ei varmaankaan koskaan täysin toteudu. Tai niinku voi toteuttaa. Mut ehkei se nyt sit, jos just ajatteleeki silleen, et se on joku mitä kohti mennään ja siin on aina uusia tasoja löydettäväksi niin sitte…" (keskusteluaineisto)

VIRALLINEN KOULU

Ryhmäkeskusteluissa viralliseen kouluun liittyvinä teemoina korostuivat *Arvokasvatus kuvataiteen ja sisällöissä* ja *Arviointi*. Näiden lisäksi molemmissa keskusteluryhmissä sivuttiin koulun järjestyssääntöjen ja kouluyhteisön virallisen hierarkian suhdetta arvokasvatukseen. Järjestyssäännöt ja virallinen hierarkia nousivat keskusteluissa esiin jäykkinä, koulun toimintaa löyhästi raamittavina, mutta opetuksesta irrallisina rakenteina, joiden olemassaoloon yksittäisellä opettajalla ei ole juurikaan vaikutusvaltaa. Näiden tuottamat vaikutukset eettisen arvokasvatuksen toteutukseen liittyvät selkeämmin fyysisen ja epävirallisen koulun tasoihin, joten käsittelen niitä seuraavissa kategorioissa.

Arvokasvatus kuvataiteen opetuksessa

Tämän teeman alla käsittelen niitä tekijöitä, jotka mahdollistuvat nimenomaisesti kuvataiteen aineenopetuksessa. Vaikka suurin osa keskusteluissa käsitellyistä arvokasvatukseen vaikuttavista tekijöistä kiinnittyy jollain tapaa juuri opetustyöhön, moni näistä on kytköksissä myös muiden aineiden opetukseen ja yleiseen koulukasvatukseen. Erityisesti kuvataiteen opetuksen arvokasvatuksellisina vahvuuksina keskusteluissa korostuivat oppiaineen keskusteleva luonne, opetus- ja oppimismenetelmien monipuolisuus, opettajien mahdollisuus vaikuttaa käyttämiinsä opetusmateriaaleihin ja opetussisältöjen käsittelytapoihin, sekä taiteen kautta ja taiteessa käsiteltävien teemojen kirjo. Toisaalta opetussisältöjen laajuus korostui myös haasteina, kiirettä ja suorituspaineita lisäävänä ulottuvuutena.

Työskentelyn äärellä käytäviä keskusteluja pidettiin kummassakin ryhmässä erityisen tärkeänä ja toimivana tapana toteuttaa eettistä arvokasvatusta. Yhteisten keskustelujen merkityksellisyyttä käsiteltiin ja korostettiin useaan otteeseen. Keskustelu osana opettajan ja opetusryhmän välistä sekä ryhmän keskeistä vuorovaikutusta painottui tärkeänä osana kuvataiteen opetusta ja ryhmän toimintaa, keskustelujen sisällöistä riippumatta.

"Et mä ainaki opettajana koen, että ihan yhtä tärkeetä ku se mitä ne tekee siellä ja mikä on se lopullinen työ, ni on se, ne keskustelut mitä siin käydään. Oli ne sit sellasia, et ne käsittelee sitä niinku -- ihan tavallaan kuvista, silleen tekniikkaa

tai tota aiheita tai ihan mitä tahansa, ihan vaa sillee elämästä keskusteleminen" (keskusteluaineisto, Lettu)

Jälkimmäisessä ryhmässä pohdittiin sitä, kuinka millainen tahansa tehtävänanto voi nousta yhteisen keskustelun kautta arvokasvatuksellisesti merkittäväksi. Keskustelujen sisältöjen merkityksiä ei kummassakaan ryhmissä käsitelty tarkemmin, mutta keskustelujen monipuolisuutta pidettiin selvästi tärkeänä. Molemmissa ryhmissä jaettiin käsitys siitä, että erilaiset tehtävänannot ja työskentelytavat voivat tarjota keskustelulle omanlaisiaan tarttumapintoja. Keskusteluissa jaettiin kokemuksia muun muassa monipuolisten työskentelytapojen sekä erilaisista näkökulmista toteutetun taiteen tarkastelun yhteyksistä oppilaiden taitoja sekä osaamista koskevien käsitysten ja arvostusten laajenemiseen ja monipuolistumiseen.

Molemmissa keskusteluryhmissä todettiin myös, ettei työskentelyn monipuolisuus itsestään selvästi ole kaikille oppilaille mieleinen asia. Keskustelujen osallistujat jakoivat useampia kokemuksia siitä, kuinka erityisesti omista vahvuuksistaan hyvin tietoiset oppilaat suhtautuivat vahvuuksistaan poikkeavaan tekemiseen korostetun negatiivisesti. Periaatteellisesti toisiaan tukevat tavoitteet oppilaiden vahvuuksien tukeminen ja opetuksen monipuolisuus eivät kaikissa opetustilanteissa olekaan yhdensuuntaisia.

"Piti opettaa niinku animaatiota, -- oli hyvin hankala ysiluokan valinnaisryhmä, josta jo etukäteen opettaja sillein sanoikin et 'Sitten malttia vain siellä'. Ni eikös tota, ei ne muutamat suostunu tekeen mitään sen parin tunnin aikana, koska heistä animaatio on paskaa ja he haluu vaan maalata." (keskusteluaineisto, Siili)

Molemmissa keskusteluissa monipuolisten työskentelytapojen merkityksellisyyttä käsiteltiin enemmän yleisellä tasolla kuin tiettyjen kuvataiteen toimintatapojen tai sisältöjen merkitystä pohtien. Ensimmäisessä keskustelussa mainittiin kuitenkin esimerkiksi design-ajattelun hyödyntäminen kiusaamisen ratkaisuja pohtivassa tehtävänannossa ja kuvailtiin sarjakuvaa taiteenlajina, jossa *"tökitään niit rajoja ja tabuja"* (keskusteluaineisto, Lettu). Toisessa keskusteluryhmässä puolestaan pohdittiin sitä, kuinka henkilökohtaisten aiheiden käsittely itse tehtyjen töiden äärellä saattaa tuntua joskus oppilaista liian intiimiltä, mutta toisten tekemien töiden avulla etäännytettynä – esimerkiksi oppilaiden valitsemien teosesimerkkien kautta käsiteltynä, kuten yhdessä virikemateriaalien esimerkeistä – samojen aiheiden käsittely voi olla huomattavasti sujuvampaa ja turvallisempaa. Teosesimerkkien äärellä käytävä keskustelu on myös luonteva osa kuvataiteen opetusta, sillä kuten Siili huomautti: *"Seki on jotenki niinku niin peruskamaa kuviksessa, niinku tavallaan millaisia katsojia me ollaan." (keskusteluaineisto)*

Opetuksen äärellä käytyjen keskustelujen sisältöjä ei kummassakaan keskusteluryhmässä käsitelty erityisen tarkasti. Ensimmäisessä keskusteluryhmässä sivuttiin kuitenkin sitä, miten monet arvokasvatukseen liittyvistä teemoista, esimerkiksi ilmastonmuutos, voivat olla oppilaille myös huolta ja ahdistusta aiheuttavia. Eettisessä arvokasvatuksessa olennaista onkin myös sen emotionaaliseen ulottuvuuden tiedostaminen. Kaikki opetus ei voi rakentua emotionaalisesti kuormittavien teemojen ympärille, vaan arvokasvatus on toteutettava oppilaiden emotionaaliset resurssit huomioiden.

"Mul on ollu oppilaita, jotka on ollu tosi stressissä sen suhteen et niil on hirvee semmonen niinku, ääh, koko ajan tunne et niitten pitäis edistää esimerkiks just luonnon, luontoa, tai kaikkea. Ja sit se niinku ei, ei välttämät enää oo niinku rakentavaa, jos se vaan lisää semmost niinku stressitasoa nuorilla. Et koko ajan pitää olla tietonen kaikesta ja siit ei saa mitään niinku… siit ei saa mitään taukoa koulun sisälläkään." (keskusteluaineisto, Saturnus)

Arvokasvatuksessa käsiteltävät teemat saattavat lisäksi kyseenalaistaa oppilaiden itseään tai maailmaa koskevia käsityksiä, mikä väistämättä aiheuttaa ristiriitaisia ja negatiivisiakin tunteita. Eettiseen arvokasvatukseen sisältyvä yhteiskunnallisten hierarkioiden kyseenalaistaminen tarkoittaa sitä, että jotkin yhteiskunnassa neutraaleina ja tavanomaisina pidetyistä ajattelun ja toiminnan tavoista on arvokeskustelujen yhteydessä todettava joitakin ryhmiä sortaviksi. Mikäli oppilas on sisäistänyt tällaiset näkemykset osaksi maailmankuvaansa, on luonnollista, että sen kyseenalaistuminen saattaa johtaa henkilökohtaiseen kriisiin. (Kumashiro 2000, 44.) Kriisien ilmeneminen on siten odotettavaa, mutta oppilaille on oltava tarjolla myös tilaa ja tukea näiden kriisien käsittelyyn.

Opetussuunnitelman perusteissa identiteetin rakentumisen tukeminen on olennainen osa kuvataiteen tehtävää ja oppilaiden omat kokemukset esitetään merkityksellisenä osana oppiaineen opetuksen perusteita (POPS 2014, 426). Molempien ryhmien keskusteluissa käsiteltiinkin oppilaiden omien kuvakulttuureiden sekä kiinnostuksen kohteiden tuomista osaksi kuvataiteen opetusta. Usein juuri oppilaiden omaa kuvakulttuuria ja elämää koskettavat tehtävänannot vaikuttavat erityisen motivoivilta ja merkityksellisiltä oppilaille.

"Sit must kans tuntuu, että tämmöset tehtävänannot, jossa jotenki on tavallaan niinku vapaa… On tavallaan vapaus niinku jakaa jotenki vaik jotain omaa kuvakulttuuria, tai jotain omasta elämästä ja niinku käsitellä jotain omia kiinnostuksenkohteita. Niin ne tuntuu olevan sellasia, et niihin usein halutaan panostaa, tai ne on jotenki onnistuneita -- et niinku oppilaat saa niistä myös muutaki kun vaik teknistä [osaamista] --Tai esimerkiks sillon, ku just mä opetin sitä ihmisen piirtämistä, nii sitten tuntu, että sellaset tyypit, jotka ei niinku mitenkää hirveesti tykänny kuviksesta, ni ku he sai valita itse sen, et kenet ne piirtää, niinku

vaik jonku jalkapalloilijan. Ni sit se jotenki oli motivoivaa, jotenki eri taval." (haastateluaineisto, Ruska)

Opetussisältöjen kytkeminen oppilaan omiin kokemuksiin vahvistaa oppilaiden kulttuurista osallisuutta ja syventää oppimista (Hartikainen 2013, 143). Erityisesti ensimmäisessä keskustelussa pohdittiin kuitenkin, miten oppilaiden kuvamaailmaan saattaa liittyä esimerkiksi kulutuskulttuuria ihannoivia arvostuksia, jotka ovat ristiriidassa ekologisen kestävyyden ja ekososiaalisen sivistyksen tavoitteiden kanssa. Keskustelussa käsiteltiin sitä, kuinka problemaattisten arvostusten kyseenalaistaminen oppilaan näkökulmaa mitätöimättä voi toisaalta olla haastavaa, mutta toisaalta ainoastaan tuomalla opetukseen mahdollisimman paljon oppilaiden omia kuvia niihin sisältyvistä arvoista on ylipäänsä mahdollista käydä keskustelua. Kulutuskulttuuria sekä sen merkitystä identiteettityössä on tärkeää käsitellä oppilaiden kanssa, sillä kuluttajakasvatus on yksi koulun tavoista tukea kestävämpien elämäntapojen tavoitteita. Kuvataiteen opetuksessa aihepiiri nivoutuu luontevasti osaksi esimerkiksi muotoilukasvatuksen sisältöjä. (Hartikainen 2013, 146). Aiheiden käsittely ja oppilaiden arvokäsitysten kyseenalaistaminen vaativat opettajalta sensitiivisyyttä, jotta keskustelua on mahdollista käydä oppilaiden näkemyksiä kunnioittaen.

"Enkä mäkää haluu olla todellakaa silleen, et hei täällä vaan niinku silleen jotenki savikippoja tehään itse kerätystä savesta ja niinku silleen et viekää teiän niinku bling bling räppärivideot helvettiin -- Mut, että miten sitä -- Koska mun mielestä se ois ihan sairaan tärkeetä niinku päästä porautuun jotenki siihen kulttuuriin, popkulttuuriin, mitä niinku kulutetaan, tavallaan niinku siihen arvoperustaan kiinni. Ilman et se on semmosta niinku sormi pystyssä." (keskusteluaineisto, Lettu)

Ensimmäisessä ryhmässä keskusteltiin oppilaiden ilmaisunvapaudesta ja töiden aiheisiin kohdistuvasta sensuurista. Kukaan keskustelijoista ei kertonut itse rajoittaneensa oppilaiden työskentelyä tällä tavoin, mutta yksi keskustelijoista kertoi törmänneensä eräässä työyhteisössä oletukseen sensuurin toteuttamisesta. Ainakin osa työyhteisön jäsenistä oli ilmeisesti olettanut oppilastöiden sensuroinnin olevan osa kuvataiteen opettajan roolia, sillä liberaalimpi suhtautuminen oppilaiden ilmaisunvapauteen aiheutti kummastelua ja ajoittaisia ristiriitatilanteita näiden kollegoiden kanssa. Eräs kollegoista oli jopa ottanut asiakseen puuttua valmiin oppilastyön toteutukseen kuvataiteen opettajan mielipidettä kysymättä.

Ainoastaan yksi keskustelijoista mainitsi kollegoiden suunnalta tulleesta selkeästä painostuksesta oppilastöiden sensurointiin. Oletettavasti tämä ei kuitenkaan ole ilmiönä aivan harvinainen, sillä myös taiteen tohtori Karolina Kiilin kuvataiteen opetuksessa kiellettyjä kuvia käsitelleessä väitöstutkimuksessa haastatellut opettajat mainitsivat työyhteisön vaikuttaneen paljonkin heidän linjauksiinsa oppilastöiden sopivista sisällöistä (Kiil 2009, 238–239). Ryhmäkeskustelussa sen sijaan jaettiin

näkemys siitä, kuinka oppilaiden sananvapauden tulisi ulottua myös heidän kuvataiteen tunneilla tekemiinsä töihin eikä niihin tule puuttua kevyin perustein. Töiden sisältöön liittyvä vastuu voidaan ymmärtää myös arvokasvatuksellisesti merkittävänä, sillä oppilaan omakohtainen pohdinta julkisesti esitettäväksi sopivista kuva-aiheista voi osaltaan toimia omien arvokäsitysten pohdinnan tukena. Mikäli töiden aiheet pysyvät lain rajoissa, voi päätöksen aihesisältöjen ”sopivuudesta” huoletta antaa oppilaan ratkaistavaksi.

Kuvataiteen opetuksessa erityistä on myös opettajan laaja päätösvalta suhteessa oppitunneilla tarkasteltavaan kuvastoon. Kun opetus ei lähtökohtaisesti perustu kirjasarjoihin tai muihin valmiisiin oppimateriaaleihin, tunneilla tarkasteltavien kuvien ja niiden tarjoamien representaatioiden kirjo on pitkälti opettajan päätettävissä. Opetuksessa käytettävä kuvasto voikin toimia merkityksellisenä osana yhteiskunnallisten normien, kuten ihmiskehon ideaalien kyseenalaistamisessa:

”Sillon ku mä oon opettanu seiskaluokkalaisille niinku ihmisen anatomiaa, ni sit mä oon käyttäny sellasta yhtä mun lempparikuvaa, mis on -- tosi paljon kaikkia erilaisia urheilijoita, jotka kaikki näyttää tosi erilaiselta. -- Ku siel on niinku tämmönen nais -- painonnostaja, joka on -- maailmanmestari siinä omassa lajissaan, ja joka on niinku silleen iso ja -- vähän lihava, niin sit siel on jotenki aina silleen et ‘Hehehe ei toi voi olla urheilija’. Ni sit se on jotenki ihanaa olla silleen et: olet väärässä!”(keskusteluaineisto, Ruska)

Valinnanvapaus tuo myös vastuun tehtyjen valintojen vaikutuksesta, sillä opetusmateriaalien tuottaminen on poliittinen teko. Millaisia arvokäsityksiä opetuksessa tarjotaan ja mitä jätetään sen ulkopuolelle? Millaisille kuville, taiteilijoille ja ideologioille tunnilla annetaan tilaa? Millaisia representaatioita tuotetaan ja ketkä niihin voivat samaistua? Ryhmäkeskusteluissa pohdittiin opettajan vastuuta kiinnittää huomiota sekä kuvien sisällön että tekijöiden monipuolisuuteen. Monipuolisten näkökulmien huomioiminen koettiin tärkeänä, sillä esimerkiksi ihmisen moninaisuuden käsittely vain yhdestä näkökulmasta, vaikkapa sukupuolen moninaisuuteen keskittyen, ei yksinään riitä monipuolistamaan opetuksen tarjoamia representaatioita.

Kuvataiteen opetus ei kuitenkaan koskaan voi onnistua käsittelemään kaikkia mahdollisia identiteettejä ja niihin liittyviä kokemuksia. Tämän vuoksi monipuolisetkaan opetusmateriaalit eivä riitä, vaan oppilaita tulisi ohjata havaitsemaan opetuksen rajallisuus ja pohtimaan, mitä opetuksen ulkopuolelle jää. Erilaiset moninaisuuden teemat eivät myöskään todennäköisesti ole oppilaille tuntemattomia, mutta heidän tietonsa aiheesta saattaa olla vaillinaista, vääristynyttä tai vahingollista. Näin ollen arvokasvatuksen tavoitteena moninaisuuden käsittelyn suhteen ei pitäisi olla vain tiedon jakaminen, vaan erityisesti jo olemassa olevan tiedon haastaminen ja monimutkaistaminen. (Kumashiro 2000, 35.)

Pedagogisen osaamisen lisäksi opettajan on pyrittävä hahmottamaan, ketä opetettavat sisällöt ja käytännöt palvelevat. Oppilaiden identiteetit ja elämänkokemukset ovat monitahoisia, heidän sukupuolensa ja seksuaaliset suuntautumisensa moninaisia, he ovat lähtöisin erilaisista yhteiskuntaluokista ja heidän kulttuurinen identiteettinsä muodostuu lukuisten osien summana. Musiikkikasvattaja Minja Koskela korostaakin, kuinka opetuksen yhdenvertaisuutta ja demokraattisuutta on mahdollista lisätä tarkastelemalla opetusta sekä sen käytäntöjä erityisesti intersektionaalisesta näkökulmasta. Koskela huomauttaa, että opetussisältöjen ja käytäntöjen tarkastelun lisäksi tulisi entistä laajemmin pohtia, keitä opetetaan, ketkä opetuksen käytännöistä hyötyvät ja millä ehdoilla se tapahtuu (Koskela 2018, 342). Sama huomio koskee myös kuvataiteen opetusta.

Tämä vaatii myös kasvattajan ”toiseutta” koskevan tiedon ja ymmärryksen toistuvaa uudelleen pohdintaa, sillä ilman jatkuvaa reflektiota opettajien on mahdotonta havaita niitä tapoja, joilla opetuksen käytänteet aina ohittavat ja hiljentävät joitakin identiteettejä (Kumashiro 2000, 31). Toimiviin pedagogisiin käytänteisiin nojaaminen on perustellusti osa opetustyötä, mutta näitä käytäntöjä on yhä uudelleen arvioitava kriittisesti. Samalla on muistettava, ettei kasvattaja omasta positiostaan käsin milloinkaan voi todella ”tietää” oppilaidensa kokemuksia (Ellsworth 1989, 310), joten kasvattajan ymmärrys opetuksen merkityksistä kullekin oppilaalle on väistämättä parhaimmillaankin vain osittaista.

Monipuolisten materiaalien kanssa työskentely sekä sitä koskeva osaaminen ovat olennainen osa kuvataiteen opetussisältöjä, joten kuvataiteen opetuksessa materiaalisuus voidaan ymmärtää fyysisen koulun puolelta myös osaksi virallista koulua liukuvana. Kuvataiteessa arvokasvatus kytkeytyy opetuksen tiedollisen ja sosiaalisen ulottuvuuden lisäksi vahvasti myös materiaalien käyttöön. Ymmärrys työstettävän materiaalin olemuksesta on edellytys tekemällä oppimiseen. (Hartikainen 2013, 142). Työskentelymateriaaleja koskevien valintojen välittämiä arvoja sivuttiin molemmissa ryhmissä, mutta erityisesti aihetta pohdittiin jälkimmäisessä keskustelussa. Materiaalivalinnat ja työskentelykäytänteet koettiin merkityksellisenä sekä niiden ympäristövaikutuksen että niiden mahdollisten terveysvaikutusten vuoksi.

Erityisesti materiaalivalintojen ajateltiin olevan kytköksissä ekososiaalisen sivistyksen tavoitteeseen, sillä esimerkiksi materiaaliresurssien tuhlaamisen välttämisen ja kritisoinnin koettiin selvästi tukevan ekologisten arvojen välittämistä. Materiaalisuhteen edistäminen onkin yksi kouluille mahdollinen tapa kasvattaa oppilaita kestävämpään tulevaisuuteen (Hartikainen 2013, 142). Käytännön esimerkkien antaminen ja valintojen perusteleminen myös ympäristönäkökulmasta painottui keskusteluissa merkityksellisenä osana arvokasvatusta.

”No jos nyt puhutaan vaan kuvataiteen opetuksesta, ni koen sen aika tärkeeks, et pienillä, pienillä jutuilla just jotenki purkaa sitä massiivista meiän kamalaa

hiilijalanjälkeä ynnä muuta. Et mä, et tavallaan ehkä usein kuvataitees koittaa sen niinku välineiden kautta tavallaan, et arvostetaan niitä välineitä. -- tai et havainnollistamalla, et näyttää vaik et paletin tekemistä, ni sit se et vaikka pienet annokset riittää ja puhuu siin samalla, et miksi. Et koska tääki on niinku muovia, akryylit, akryylimaalit, et miksei haluta sitä, et se menee viemäriin." (keskusteluaineisto, Siili)

Omalla toiminnallaan opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa koulun ympäristövaikutuksiin, kuten materiaalin sekä energian kulutukseen. (Saloranta 2017, 158). Toisaalta esimerkiksi kuvataiteessa käytettävien materiaalien ympäristökuormitus on harvemmin typistettävissä yksinkertaisiin syy-seuraussuhteisiin ja asian monisyisen luonteen vuoksi opettajan itsensäkin saattaa olla vaikea hahmottaa materiaalinkäytön todellisia vaikutuksia.

Työskentelymateriaalien arvostaminen ja niistä huolehtiminen nähtiin myös potentiaalisesti oppiaineen arvostusta lisäävänä toimintana. Oppiaineen arvostuksen puolestaan voi ajatella vahvistavan aineen oppitunneilla käsiteltävien asioiden merkityksellisyyttä oppilaille. Koulujen välillä vaikuttaa olevan selkeitä eroja siinä, kuinka hyvälaatuisia tai ympäristöystävällisiä välineitä kuvataiteen opetuksessa on mahdollista käyttää. Positiostaan riippuen opettajalla ei välttämättä ole juurikaan mahdollisuuksia vaikuttaa käytettäviin materiaaleihin tai niiden tilaamiseen saattaa liittyä tiukkoja rajoitteita. Välineiden arvostamiseen kasvattaminen on huomattavasti haastavampaa, jopa valheellista, jos käytettävät materiaalit eivät oikeastaan ole käyttötarkoitukseen sopivia, eikä opettaja itsekään ole niihin tyytyväinen.

> *"**Ruska**: Ja sit jotenki tuntuu, että [kaupungilla] on ihan jotenki tosi hämmentäviä rajotuksia siitä, että niinku et mistä saa tilata, niinku materiaaleja. Ja sit saa tilata vaan yhestä paikasta ja sieltä saa pelkästään huonoja materiaaleja. Ni sit on jotenki vähä silleen, että uu tässä meillä on tämä… joku silleen maailman kököin…*
> ***Rousku**: Lekolar.*
> ***Ruska**: Joo, joo. Silleen vähän semmonen niinku jotenki, mm, luovuttanu olo." (keskusteluaineisto)*

Molemmissa keskusteluissa arvokasvatus esiintyi hyvin luontevana ja keskeisenä osana kuvataiteen opetusta. Jälkimmäisessä ryhmässä todettiin silti osan opetussuunnitelman perusteiden arvokasvatustavoitteista olevan toisia selkeämmin yhteydessä kuvataiteen ydinsisältöihin. Esimerkiksi vuorovaikutustaitojen kehittymisen ja monipuolisten työskentelytapojen edistäminen nähtiin lähes itsestäänselvänä osana kuvataiteen opetusta, kun taas vastuulliseen kansalaisuuteen kasvattamisen tavoitteen ajateltiin edellyttävän opettajalta enemmän määrätietoista huomiointia ja pohdintaa.

Kuvataiteen opetussisältöjen laajuuden ja määrän aiheuttamaa painetta käsiteltiin kummassakin ryhmässä. Kokemus ja huoli siitä, miten aiemmin käsittelemättömän aihealueen tai tekniikan lisääminen tunneille tarkoittaa väistämättä ratkaisuja jonkin muun poissulkemisesta toistui useita kertoja molemmissa keskusteluissa. Kuten Saturnus asian tiivisti: *"No se mikä tietty sit taas näkyy just aika paljon kuviksessa on ku sitä sisältöö, mitä pitäis ehtii käsitellä, on niin saatanasti." (keskusteluaineisto)*

Arviointi

Perusopetuslaissa oppilaan arvioinnin tavoitteeksi määritellään opiskelun ohjaaminen ja kannustaminen sekä oppilaan itsearvioinnin tukeminen (Perusopetuslaki §22). Myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa painotetaan oppimista tukevaa arviointikulttuuria: arvioinnin jatkuvuutta, monipuolisuutta sekä vuorovaikutteisia arviointimenetelmiä. Selkeästi esitettyihin ja perusteltuihin tavoitteisiin perustuva arviointi tukee oppilaan itsearviointitaitojen kehittymistä ja toimii myös opettajan reflektoinnin sekä itsearvioinnin välineenä. (POPS 2014, 47–48.) Virallisesti arvioinnin esitetäänkin edistävän oppilaiden, opettajien sekä koko kouluinstituution itsearviointia. Oppimistulosten arviointi kuitenkin toimii myös koulun kvalifiointi- ja valikointitehtäviä tukevana työkaluna, jonka avulla arvotetaan niin oppiainekohtaista osaamista kuin oppilaiden käyttäytymistäkin. (Antikainen ym. 2013, 200, 256.)

Opetussuunnitelman perusteiden arvokasvatustavoitteiden ja oppilaiden arvioinnin välisen suhteen problemaattisuutta pohdittiin molemmissa keskusteluryhmissä. Arviointikriteerien ja tavoitteiden välinen yhteys nähtiin puutteellisena ja osittain ristiriitaisena:

> *"**Saturnus**: mun mielestä se arviointikulttuuri kouluissa ei viel tue tätä työtä, jolloin sit taas, et se on viel irrallista tavallaan se hyväksi ihmiseksi kasvaminen siitä et mitä arvostetaan sit loppujen lopuks.*
> ***Pepsi**: Nii siit ei saa mitää arvosanaa, et on kympin hyvä ihminen." (keskusteluaineisto)*

Erityisesti oppilaiden arvioinnissa korostuvan yksilökeskeisyyden ajateltiin olevan ristiriidassa yhteisöllisyyden edistämisen tavoitteen kanssa. Arvokasvatustavoitteissa korostetaan sekä yksilön huomioimista että oppilaiden kasvattamista yhteisöllisyyteen, arviointi puolestaan kohdistuu aina yksilöön.

"Kuitenki siel koulussa opiskelijat ja oppilaat on niinku tavallaan itseään varten. Tai et ne niinku kaikki lopulta saa sen oman todistuksen ja oman numeron tai jotenki silleen että… Et se yhteisöllisyyskin tietyl tapaa sitte pitää jossain vaiheessa purkaa siihen yksilöön." (keskusteluaineisto, Rousku)

Arviointi tekee näkyväksi koulun yhteiskunnallisiin tehtäviin kytkeytyvän yksilön ja yhteisön välisen jännitteen. Arviointi toimiikin esimerkkinä koulun

kaksinaisluonteesta: vaikka koulu pyrkii kasvattamaan oppilaita yhteisöllisyyteen ja yhteisvastuullisuuteen, koulussa toteutettava yksilöiden arviointi toimii yksilöiden luokittelun ja valikoinnin välineenä. Arvioinnin virallisena tavoitteena on tukea itsearviointia ja edistystä, mutta sen kääntöpuolena on nähtävissä ulkoisten palkkioiden ja rangaistusten järjestelmä. (Antikainen et al. 2013, 256.)

Molempien ryhmien keskusteluissa pohdittiin myös kaikille yhteisten arviointikriteerien ja yksilön vahvuuksien tunnistamisen tavoitteen välistä problematiikkaa. Oppituntien tehtävänannot tavoitteineen ovat perinteisesti kaikille oppilaille samanlaiset oppilaiden aiemmasta osaamisesta tai vahvuusalueista riippumatta. Tämän koettiin olevan usein käytännön opetustyössä haasteellista ja ristiriidassa muun muassa oppilaan omien vahvuuksien tunnistamisen kanssa. Opetussuunnitelman perusteissa määritellyt kuvataiteen opetuksen tavoitteet ovat toki laajat ja painottavat ennemminkin monipuolista osaamista kuin spesifejä taitoja, eivätkä ne sellaisenaan ole täysin yksilöllisten vahvuuksien huomioimisen kanssa ristiriidassa. Opetussuunnitelma pedagogisena työkaluna ei kuitenkaan tarjoa opettajalle tukea arviointikriteerien suhteuttamisessa arvokasvatustavoitteiden edistämiseen, joten näiden välisten jännitteiden ratkaiseminen jää opettajan ratkaistavaksi. Molemmissa keskusteluryhmässä tämä koettiin haastavaksi.

Molemmissa ryhmissä tuotiin esiin myös kokemuksia siitä, ettei opettajankoulutuksesta ole saanut riittävää osaamista teorian ja käytännön välisten eettisten ristiriitojen ratkaisemiseksi. Molemmissa keskusteluryhmissä todettiin, ettei opetusharjoitteluistakaan juuri saanut kokemusta tai opastusta esimerkiksi oppilaiden yksilöllistä huomioimista koskevien eettisten kysymysten ratkaisemiseen. Harjoitteluista oli päinvastoin välittynyt ajatus siitä, että koulun arjessa yksilön vahvuuksien ja yhteisten kriteerien välisessä ristiriitatilanteessa yhteiset opetustavoitteet ovat oppilaiden yksilöllistä huomiointia tärkeämmät.

"Joku oppilas on vaikka nimenomaan tienny omat vahvuudet, mut sitte ne on ollu ristiridassa sen jonku tavotteiden tai vaikka oppitunnin sisällön kanssa. Ni semmoset tilanteet on hirveen hankalia niinkö itelle ratkasta, koska tavallaan niinku haluis olla sillee et jes, niinku tee omaa juttuas ja omalla tavallas, ei se nyt haittaa et se on vähän sillee tai tosi paljon aiheen vierestä. Mut sit tavallaan just vaikka jossain [opetusharjoittelussa] sit ku pääs tavallaan keskustelemaan näistä asioista, mitä oli jo aikasemmin kohdannu, nii sitte kuitenki tuli vähän se semmonen OPSin, tavallaan, et no nämä nyt on ne koulukohtaset niinku sisällöt ja tavotteet ja tämän nyt pitäs kuitenki vastata näitä. Sit se näkyy numerossa." (keskusteluaineisto, Aloe)

FYYSINEN KOULU

Fyysiseen kouluun liittyvät vuorovaikutusta ohjaavat tekijät olen jaotellut teemoihin *Aika-tilat vuorovaikutuksen ja normien ohjaajana* sekä *Kehollisuus ja sen kontrolli*. Fyysisen koulun tasoa käsiteltiin keskusteluissa muihin kategorioihin verrattuna

jonkin verran vähemmän, mikä oletettavasti johtuu ainakin osittain siitä, etteivät fyysisen koulun elementit olleet selkeästi esillä keskustelujen virikemateriaalissa. Toisaalta fyysinen koulu on yleisemminkin koulua koskevassa puheessa virallista ja epävirallista koulua marginaalisemmassa asemassa (Gordon 2002, 59), mikä saattaa osaltaan heijastua ryhmissä käytyihin keskusteluihin.

Aika-tilat vuorovaikutuksen ja normien ohjaajana

Kuten koulun kerrostumia esittelevässä luvussa olen tuonut esiin, aika ja tila vaikuttavat koulutodellisuuden rytmittymiseen erityisesti toisiinsa kietoutuneena, aika-tilana. Virallinen koulu lukujärjestyksineen säätelee aika-tilan käyttöä sekä oppilaiden ja opettajien kulkua aika-tila-poluilla, mutta myös aika-tila itsessään muokkaa kouluyhteisön vuorovaikutusta ja normeja (Gordon 2000, 101). Aika-tilan teemaan liittyviä arvokasvatusta ohjaavia tekijöitä olivat kiire ja ajan rajallisuus oppitunneilla sekä ajankäytön arvovalinnat, jatkuvuuden vaikutus toimintaan sekä koulun fyysisten tilojen rooli arvojen ja normien välittäjänä.

Molempien keskusteluryhmien narratiiveissa toistuivat aika-tila-polkujen rytmitykseen eli aikatauluihin ja kiireeseen viittaavat kokemukset. Aikataulut, etenkin suhteessa opetettavien sisältöjen määrään, korostuivat keskusteluissa oppituntien toimintaa vahvasti ohjaavassa roolissa. Tiukkaan säädellyt aikataulut velvoittavat opettajat toimimaan myös koulun ajanottajan roolissa. Viime kädessä on juuri opettajien vastuulla, että oppilaiden toiminta luokkatilassa rytmittyy yhteiseen tahtiin ja oppilaat ovat fyysisesti läsnä juuri siellä, minne lukujärjestykset heidät siinä hetkessä ohjaavat. (Antikainen et al. 2013, 263.)

Koetun kiireen vaikutuksen mainittiin heijastuvan muun muassa tuntien sisällön suunnitteluun, opetuksen osa-alueiden priorisointiin sekä oppituntien ilmapiiriin ja ryhmädynamiikkaan. Koska aika on rajallista, sen käyttö on arvovalintoja: sekä tuntien suunnittelussa että tunnilla tapahtuvaan toimintaan reagoidessaan opettaja joutuu jatkuvasti priorisoimaan ja valikoimaan asioita ajankäytön arvoisiksi tai oppituntitilasta poissuljettaviksi. Kiire vaikuttaa myös tapaan, jolla asioita käsitellään: opettajan tärkeäksikin kokemat teemat saattavat kiireen vuoksi typistyä ohimeneviksi huomautuksiksi toisen asian kiilautuessa prioriteettijärjestyksessä ajankohtaisemmaksi.

"Ja ehkä koulussa, ku se on, tai ku miettii et on 75 minuuttia oppitunnit ja jos on 25, 25 oppilasta ni se on… Ei edes kolme minuuttia per oppilas mitä pystyy käyttämään, ku siin on se kaikki muu. Ni sit se on aika usein sellasta, vaikka niinku kuvataiteen opetuksessa, et se [ekologisen näkökulman huomioiminen] saattaa jäädä tosi pintapuoliseks. Et yrittää sit jossain välissä huutaa, et ei käytetä sit liikaa näitä materiaaleja ja niinku, et sit huomaa, et iteki vähän naiivisti puhuu niistä asioista sitte." (keskusteluaineisto, Siili)

Aikaan liittyvät arvovalinnat liittyvät myös virallisen ja epävirallisen koulun sekä koulun opetus- ja kasvatustehtävien välillä tasapainotteluun. Ensimmäisessä keskusteluryhmässä pohdittiin näitä prioriteettikysymyksiä yllättävien konfliktitilanteiden ja suunniteltujen opetussisältöjen käsittelyn välisten valintatilanteiden kautta.

> *"**Saturnus**: Nii sit tavallaan siin ei oo joustoaikaa sille, et puolet tunnista menee esimerkiksi siihen, et, et setvotaan jotain konfliktia tai käydään läpi jotain viime tunnil sanottua tai tämmöst. Tai siis se on se fiilis, mitä siit helposti saa. -- Se ei välttämättä oo totta, mut siin on niinku usein silleen, et sit menee niinku koko suunnitelma uusiks,*
> *nii siks, siks tavallaan se on hankalaa*
> ***Lettu**: Mut -- peruskoulu on ensisijasesti kasvatusta, kyl niille niinku pitäis ottaa aikaa. Et sit niinku, ku on se, kuitenki se on niin silleen tavallaan kuitenki aika sellast ylätason diibadaabaa se sisältö, opetussuunnitelma. Et kyl sielt nyt voi silleen vähän karsii ja ot-. Niiku et on se must elämän kannalta kuitenki tärkeetä, et ne jotenki viedään maaliin, tommoset tilanteet. " (keskusteluaineisto)*

Ensimmäisessä ryhmässä pohdittiin myös aika-tilan oppitunneille tuottaman rytmin vaikutusta opetustilanteen sosiaaliseen dynamiikkaan. Esimerkiksi konfliktit kärjistyvät useimmiten nimenomaan oppituntien loppupuolella, oppilaiden valmistautuessa siirtymään aika-tila-poluillaan kohti välituntia tai seuraavia luokkahuoneita. Oppitunnin alkupuoli sen sijaan voi tarjota rauhallisen hetken edellisenkin tunnin selkkausten käsittelyyn.

"Et jos on niinku 75 minuutin tunti, nii ehkä just yleensähän ne konfliktit tapahtuu just siellä loppupäässä, koska niinku asiat kasvaa sen tunnin mittaan. Ja sit niinku kymmenen minuuttia tunnin loppuun, kaikki on, kaikki on muutenki hirveetä säätöö, nii sit et siin… Et sitä tilannetta ei vaan jotenki oo aikaa siinä kunnolla lähtee purkaan. Ja sit se just, et sit sen ottaa sen seuraavan tunnin alussa sen ajan siihen" (keskusteluaineisto, Pepsi)

Oppituntien aika-tilalle ominaisen kiireen lisäksi eettisen arvokasvatuksen toteutumismahdollisuuksia ohjaavat myös ajan kulumiseen liittyvät ulottuvuudet: toiminnan jatkuvuus ja etenkin kouluarjessa eteen tulevien tilanteiden äkillisyys. Tilannesidonnaisen luonteensa vuoksi arvokasvatus konkretisoituu usein yhtäkkisissä hetkissä, jotka vaativat opettajalta salamannopeaa reagointia. Äkillisyyteen liittyvät haasteet nousivat esiin toistuvasti molemmissa keskusteluissa. Ainainen toimintavalmius ja oikeiden sanojen löytäminen jokaisessa eteen tulevassa tilanteessa ovat opettajalle mahdottomia vaatimuksia, eikä kaikissa tilanteissa ole mahdollista toimia parhaalla mahdollisella tavalla.

”Tai aina et joka tilanteessa ei voi tietää et mitkä sanat pitäis valita jotenki semmoses niinku sekunnin murto-osassa mis niitä tilanteit tulee Tai silleen, monesti vaikka sitte illalla nukkumaan mennessä keksiä sen et mitä olis pitäny sanoa ja…” (keskusteluaineisto, Rousku)

Aika-tila-polkujen rutiinit muodostuvat päiviä ja viikkoja koskevien, hetkiksi pilkottujen lukujärjestysten ympärille, mutta päivittäisen toiston kautta aika-tilaan liittyy myös toiminnan jatkuvuutta vahvistava ulottuvuus. Koulurakennukset ja luokkahuoneet ovat suhteellisen pysyviä, lukukaudet toistavat vuodesta toiseen samaa kaarta ja lukujärjestysten jaksojen vaihtumisesta huolimatta kouluyhteisön toiminta koulun tiloissa toistuu koulupäivä toisensa jälkeen pitkälti samanlaisena. Keskusteluissa aika-tilan jatkuvuuden ja arvokasvatustavoitteiden välistä suhdetta pohdittiin oppilaiden ryhmädynamiikan haasteiden kasautumisen sekä arvokasvatuksen vaikuttavuuden näkökulmista.

Oppitunneilla ja muualla kouluarjessa ilmenevät oppilaiden väliset sosiaalisten jännitteet ovat usein pitkän aikajänteen saatossa kärjistyviä ongelmia. Erityisen vaikeina ja arvokasvatuksen tavoitteiden kannalta ongelmallisena korostuivat oppilaiden syrjinnän ja ulossulkemisen tilanteet. Ongelmien pitkäkestoinen ajallinen ulottuvuus rajaa ja heikentää opettajan keinoja ratkoa niitä, sillä esimerkiksi oppilasryhmien sisäiseen dynamiikkaan liittyvät ongelmat ovat usein muodostuneet kuukausien tai vuosien saatossa, jolloin niihin on haastavaa – ellei mahdotonta – löytää yksittäisten kuvataiteen oppituntien aika-tilassa toimivia ratkaisuja.

”Ja sit just ei löydy tommost keinoa, et miten tässä nyt… Koska se ois pitäny alottaa se ryhmähengen parantaminen niin paljon aikasemmin. Tai sitte siihen pitäs laittaa kaikki, kaikki se aika.” (keskusteluaineisto, Saturnus)

Arvokasvatuksen vaikuttavuuteen koulun aika-tilan jatkuvuudella sen sijaan ajateltiin olevan huomattavan positiivinen merkitys. Toiminnan jatkuvuuden tärkeyttä arvokasvatusvoitteiden toteutumisessa sivuttiin molempien ryhmien keskusteluissa useaan otteeseen. Narratiiveissa korostui näkemys, että jatkuvassa käytännön toiminnassa ilmenevien arvojen vaikutus oppilaille välittyviin mielikuviin on selvästi merkityksellisempää kuin esimerkiksi yksittäinen, keskitetty tietoisku samasta aiheesta. Jatkuvuus ja toistuvuus painottuivat keskusteluissa merkityksellisinä arvokasvatuksen elementteinä.

Siinä missä fyysisen koulun aika-tilan ajallisuus esiintyi narratiiveissa erityisesti arvokasvatuksen vuorovaikutusta rytmittävänä ja rajaavana tekijänä, aika-tilan tilallinen ulottuvuus liittyi kokemuksissa enemmänkin käyttäytymisen normeja ohjaavana ja niiden kautta arvokäsityksiä välittävänä. Kuten Tuula Gordon toteaa, yläasteiden aika-tila-polut ovat usein hyvin jäykkiä ja rutiininomaisia (Gordon 2003, 59). Niiden päivittäinen toisto tuottaa vahvoja normatiivisia olettamuksia

kouluyhteisön yksilöiden toiminnasta, mikä osaltaan ohjaa ja rajaa esimerkiksi oppilaan aidon kohtaamisen mahdollisuuksia. Erityisesti oppilaan henkilökohtaisen tilan puute värittää vahvasti opettajan ja oppilaan väristä pedagogista suhdetta, sillä mahdollisuutta kahdenkeskiseen keskusteluun ei juuri ole. Oppitunneilla oppilaiden kanssa käytävä keskustelu tapahtuu muun ryhmän uteliaan katseen alla ja tunnin jälkeen luokkaan jäädessään, aika-tila-polkujen rutiineista poiketessaan, oppilas on helposti luokkatovereilleen tilivelvollinen keskustelun sisällöstä.

"Ja se on myös joidenki asioiden -- et jos pitäis käsitellä sitä vaikka kahden kesken niin se on vaikeeta kaikis, tai niinku tosi vaikee siin kouluympäristössä, koska niinku heti kaikki niinku tavallaan huomataan. Tai silleen se luokka huomaa, et aa, et miks sä jäit tänne luokkaan?-- Silleen tunnin jälkeen. -- Mitä, mist te puhuitte??" (keskusteluaineisto, Rousku)

Toisaalta aika-tila-polkujen ohjaamat rutiinit voivat luoda koulun tiloille erilaisia merkityksiä koulupäivän tai viikon eri aikoina. Oppituntien aikana kuvataiteen luokka on luokkahuone, jossa vuorovaikutus toteutuu ensisijaisesti virallisen koulun ehdoilla. Toisessa hetkessä kuvataideluokka saattaa muodostua oppilaille turvalliseksi jakamisen tilaksi. Erityisesti oppituntien ulkopuolella, vuorovaikutuksen painottuessa epävirallisen koulun tasolle, kuvataideluokka voi toimia paikkana syvällisillekin arvokeskusteluille.

"Hienoo oli huomata tuol [koulussa] sen toisen opettajan vetämä kuviskerho, joka oli sitten niinku aina joka… Niinku kerran viikossa useemman tunnin ajan. Nii miten niinku, et siel käy sit aik, yllättävän paljonki oppilaita ja sitte, et ku on ollu muutaman kerran sijaistamassa siel, ni miten ne keskustelut, jota on ehkä aloteltu kuviksen tunnilla, mut sitte jatkuu siellä, ni saattaa mennä tosi syvällisiin. Ja just puhutaan enemmän… Niinku, et oppilaat kokee kuvataideluokan kumminki jollain tavalla semmosena turvallisena ja usein kuvataiteen opettajat myös sellasina, et tulee jakaa jotain [henkilökohtaisia asioitaan]. -- Et niin, et miten tärkeeks paikaks se muodostuu monelle. Et siel puhutaan just vaikka sukupuoli-identiteetistä ja kaikista näistä." (keskusteluaineisto, Siili)

Koulurakennuksen roolia yhteiskunnallisten normien välittäjänä käsiteltiin molemmissa ryhmissä. Erityisesti koulun fyysisten tilojen ja sukupuolisensitiivisen kasvatuksen välillä ilmenevä ristiriita herätti kritiikkiä.

"Siellä on myös ihan tyttöjen ja poikien erilliset vessat ja… Et tavallaan kyllähän se… Sieltä tulee. Tavallaan niinku normalisoituu se, että on… Sinä olet jompaa kumpaa. Käy jommassa kummassa vessassa." (keskusteluaineisto, Ruska)

Heteronormatiivista ajattelua ja binäärisiä sukupuolinormeja viestivät koulun tilat voivat toimia myös opetushenkilökunnan heteronormatiivisten asenteiden

oikeuttajana. Omien asenteiden kyseenalaistaminen ei välttämättä tunnu tarpeelliselta, kun fyysinen koulurakennuskin vahvistaa samoja arvokäsityksiä. Koulun heteronormatiivisia tilaratkaisuja saatetaan jopa käyttää perusteluna kouluyhteisössä harjoitettavalle tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tavoitteiden vastaiselle toiminnalle, kuten sukupuoleen perustuvalle opetusryhmien muodostamiselle.

"Sitte oltiin päätetty, että tulee vain poikien ryhmä. -- Jotenki sil se liitty siihen et sit pitää -- varata niinku useempi pukkari ja…. Se oli ihan semmost niinku, et tää on ihan todella jotenki, jotenki vähän nyt todella niinku liimaamalla liimattu. Et ne ei vaan niinku halunnu sinne poikien joukkoon kaht tyttöö." (keskusteluaineisto, Lettu)

Ensimmäisessä keskusteluryhmässä pohdittiin myös koulurakennuksen tilojen vaikutusta ekososiaalisen sivistyksen tavoitteen toteutumiseen. Vaikka kierrätyskeskeisen ympäristökasvatusnäkökulman ajateltiin olevan riittämätön tapa aidosti edistää oppilaiden ekososiaalista sivistystä, kierrätysmahdollisuuksien puuttuminen nähtiin ongelmallisena ja arvokasvatustavoitteiden kanssa ristiriitaisena. Koulussa tarjolla olevat kierrätysmahdollisuudet vaikuttivat narratiivien perusteella heijastelevan kouluyhteisön sitoutumista ekologisiin arvoihin. Kierrätystä laiminlyöneissä kouluissa ekologiset arvot vaikuttivat muutenkin toissijaisilta, kierrätysmahdollisuuksiin satsaavassa kouluyhteisössä ekologiset arvot olivat muissakin yhteyksissä vahvasti läsnä kouluarjessa. Koulukohtaiset erot näissä puitteissa olivat huomattavia.

"Tai sillee, siihen kiinnitetään huomiota ja siihen materiaalien, niinku säästämiseen kiinnitetään myös niinku kuviksessa ainaki niinku mun mielestä aika paljon. Ja sit että sit on niinku bioroskat jokasessa luokassa ja paperin kierrätykset niinku. -- Se [ekologisuus] on jotenki koko ajan läsnä. Ja myös niinku aiheissa. -- Must tuntuu, et se mainitaan niinku aina siel sun täällä ja koko ajan se on niinku ilmassa." (keskusteluaineisto, Aloe)

"On siel silleen et joo, et laittakaa valot kiinni ku meette vessaan, tän tyyppisii lappuja kyl, mut ei mun mielest hirveen. Opettajanhuoneessa on silleen hyvä kierrätystilanne, mut sit luokissa on silleen vaan sekaroskikset ja kuviksenki luokas on vaan sekaroskis. Mikä on aika… Siel ei oo ees paperinkeräystä." (keskusteluaineisto, Saturnus)

Kehollisuus ja kehollinen kontrolli

Fyysisen koulun kehollisuutta sivuttiin molemmissa keskusteluryhmissä. Molemmissa ryhmissä pohdittiin oppilasryhmien koon vaikutusta arvokasvatukseen, jälkimmäisessä keskustelussa käsiteltiin myös koulujen järjestyssääntöihin sisältyvää oppilaiden kehollista kontrollia.

Opetusryhmien koko – lukuisat kehot rajalliseen aika-tilaan samanaikaisesti asettuneena – vaikuttaa väistämättä oppilaille tarjolla oleviin työskentelytapoihin, toiminnan muotoihin sekä ryhmässä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Oppilaiden määrä rajoittaa huomattavasti myös opettajan ja oppilaan välisen pedagogisen vuorovaikutussuhteen ehtoja, sillä yksittäisille oppilaille on mahdotonta omistaa henkilökohtaista huomiota muutamaa minuuttia enempää ilman että se on selkeästi muilta opetusryhmän oppilaita pois. Jokaisen oppilaan kiireettömään kohtaamiseen ei yksinkertaisesti ole resursseja: *"Et se ehkä mikä on surullisinta noissa isoissa ryhmäkoossa ja näin, ni sit ei pysty jotenki antamaan sitä kaikkea mitä haluais." (keskusteluaineisto, Siili)*

Opetusryhmien koko on kytköksissä myös oppilasryhmien muodostusta ohjaaviin arvoperiaatteisiin: ketkä oppilaista sijoitetaan samaan tilaan, miten ja milloin? Ensimmäisessä ryhmäkeskustelussa pohdittiin opetusryhmien koostamiseen liittyvien järjestelyiden, erityisesti erityisopetusta koskevien ratkaisujen, vaikutusta opetusryhmän ilmapiiriin sekä arvokasvatustavoitteiden toteuttamiseen. Keskustelussa käsiteltiin kokemuksia liian vähäisin resurssein toteutettavasta inkluusiosta ja integraatiosta sekä tämän vaikutuksesta arvokasvatuksen tavoitteisiin. Usein juuri taito- ja taideaineet ovat oppiaineita, joissa muita aineita pienryhmissä opiskelevat oppilaat opiskelevat yhdessä isomman opetusryhmän kanssa. Kuten Rauni Räsänen toteaa, liian pienin resurssein toteutettavaan inkluusioon liittyvät haasteet ovat ensisijaisesti kytköksissä koulutuspoliittiseen tahtoon (Räsänen 2005, 88–89). Tästä aiheutuvat kasvatukselliset haasteet sen sijaan jäävät usein opettajan yksin ratkaistavaksi.

> *"**Lettu**: Mut joka tapauksessa, nii, niin tota, en oo ihan varma, et toteutuu--, et pystyyks tätä [arvokasvatustavoitteita] esimerkiks toteuttaa semmoses ryhmässä, mis on, mis on niinku hirvee mayhem päällä. Et jokainen niistä oppilaista tarvitsis niinku koko...*
> ***Saturnus**: Yhden aikuisen.*
> ***Lettu**: Nii, nii, nii." (keskusteluaineisto)*

Oppilaiden pukeutumiseen liittyvää kehollista kontrollia pohdittiin jälkimmäisessä keskusteluryhmässä, päähineiden käyttökieltoa koskien. Toisaalta koulun sääntöjen "tietäminen" ja korostaminen voi tarjota esimerkiksi lyhytaikaisen sijaisen roolissa toimivalle kasvattajalle mahdollisuuden positioida itsensä osaksi koulun henkilökuntaa ja opettajakunnan auktoriteettia. Lähtökohtaisesti kieltoa pidettiin silti kyseenalaisena.

> ***Siili**: Et ku tää nyt on kuuluisa aina tää hattu-keskustelu, et miks ei saa vaik käyttää pipoa sisällä. Se on itelleki vähän silleen… Silleen miksi? No mä en oikeestaan osaa perustella tätä.--*
> ***Ruska**: -- Nii ja sit, must tuntuu, et joillain oppilailla on silleen vaan, että,*

et ku on niinku niin sairaan vaikeeta tulla sinne kouluun. Ja sit jos siel on viel joku silleen, opettaja on silleen et 'ota toi hattu pois'. Nii sillee, että en halua tehdä tätä. Et se on nyt täällä, niin, niinku antaa sen nyt olla. Tai niinku tavallaan, et ihanaa, et se on tullu kouluun tänään.--
***Rousku**:--Joo mut, tosiaan niinku, on todella vaikeaa, et kieltää mitään, jos ei ite pysty perusteleen sitä mitenkään järkevästi.*
(keskusteluaineisto)

Keskustelijoilla oli kuitenkin useita kokemuksia siitä, että joillekin kollegoille säännöistä kiinni pitäminen vaikutti olevan huomattavan tärkeää. ”Hattukielto” ilmeni narratiiveissa oppilaiden ja opettajien välistä virallista hierarkiaa autoritäärisesti vahvistavana sekä opettajan institutionaalista valta-asemaa korostavana. Oppilaiden ja opettajien näennäisesti merkityksetön taistelu oppilaille sopivasta vaatetuksesta onkin tulkittavissa koulukulttuurille tyypillisenä kamppailuna opettajien ja siten koko kouluinstituution auktoriteettivallan oikeutuksesta (Willis 1981, 18). Näin ollen myös ehdoton säännöstä kiinni pitäminen voidaan tulkita opettajien pyrkimyksenä ehdottoman auktoriteettivallan vahvistamiseen. Keskusteluissa ”hattukielto” ja siihen sitoutuminen korostui myös henkilökunnan viralliseen hierarkiaan kietoutuneena tekijänä: johtavassa asemassa oleva kollega voi katsoa asiakseen vaatia säännön noudattamista tilanteessa, jossa aineenopettaja on selvästi päättänyt suhtautua asiaan välinpitämättömästi.

”Mä pidin siis tuntia ja mä, mä en kans oo koskaan ollu silleen, et hatut pois. --. Ja sit, sit niinku koulun vararehtori -- silleen ilmestyy sinne luokkaan ja alko huutaa yhelle oppilaalle, et ’Sinä otat tuon hatun pois!’ ” (keskusteluaineisto, Ruska)

EPÄVIRALLINEN KOULU

Epävirallisen koulun ulottuvuus painottui kummankin ryhmän keskusteluissa selkeästi eniten. Epävirallinen koulu onkin se taso, jolla eri koulut ja kouluyhteisöt usein selkeimmin eroavat toisistaan. Kouluja ohjaavat pitkälti samat säännöt ja dokumentit, ja paikallisten opetussuunnitelmienkin välillä on vain vähäistä variaatiota, mutta näiden tulkinta eri kouluyhteisöissä voi olla vaihtelevaa. Myös piilo-opetussuunnitelma toteutuu pitkälti epävirallisen koulun tasolla. Kouluissa toteutettavia käytäntöjä tarkastellessa olennaista onkin se, kuinka koulu toimii, ei miten sen pitäisi toimia (Antikainen et al. 2013, 57).

Keskusteluissa esiintyneet epäviralliseen kouluun liittyvät tekijät on jaoteltu viiteen eri teemaan: *Oppilaat yksilöinä joukossa, Konfliktit, Kouluyhteisön normit ja toimintakulttuuri*, *Työyhteisö opettajan tukena ja haasteena* sekä *Yhteiskunnallinen ja kulttuurinen viitekehys.* Epäviralliseen kouluun liittyvät tekijät koskevat erityisesti arvokasvatuksen tavoitteiden ulottumista koulukasvatuksen käytäntöihin, esimerkiksi oppilaiden yhdenvertaista kohtelua niin opettajan kuin koko oppilas-

ja kouluyhteisön toimesta. Epävirallisessa koulussa toteutuvaan arvokasvatukseen vaikuttavat myös koulun työyhteisön arvokäsitykset sekä koulua heijastuvat kulttuuriset normit ja rakenteet.

Myös opettajan henkilökohtaisiin käsityksiin, kokemuksiin ja virheisiin kytkeytyvät arvokasvatukseen vaikuttavat tekijät ovat osa epävirallista koulua, mutta käsittelen näitä kategoriassa *Koulu kasvattajan kokemustilana*.

Oppilaat yksilöinä joukossa

Koulun aika-tila-polut ja virallisen koulun ohjaus luovat peruskoulun arvokasvatuksen raamit, mutta arvokasvatus kiteytyy kasvatustoiminnan ytimessä, kasvattajan ja kasvatettavan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Peruskoulussa pedagogista vuorovaikutusta rajaa se erityispiirre, että lähes poikkeuksetta vuorovaikutustilanteessa on läsnä lukuisia kasvatettavia. Vaikka opettaja keskustelisi vain yhden oppilaan kanssa, tapahtuu keskustelu useimmiten luokkahuoneen jaetussa aika-tilassa, lukuisten muiden oppilaiden aktiivisesti seuraamalla näyttämöllä. Peruskoulun kasvatuksen ja opetuksen laatua usein tarkastellaan yksilölähtöisesti, mutta käytännössä oppilaan kokemus kasvatuksesta ja koko peruskoulusta on tiukasti sidoksissa muiden oppilaiden läsnäoloon. Oppilaiden korostetaan olevan ainutlaatuisia yksilöitä, mutta he ovat yksilötä joukossa (Gordon & Lahelma 2003b, 58).

Virallisesti koulu tarjoaa kaikille oppilaille samanlaiset oppimisen mahdollisuudet, mutta todellisuudessa moninaiset eriarvoistavat mekanismit vaikuttavat oppilaiden jakautumiseen jo koulutaipaleen alusta lähtien (Antikainen et al. 2013, 254). Opetussuunnitelmateksti puhuu abstrakteista oppilaista, mutta koulun arkitodellisuudessa kohtaavat hyvin erilaisista lähtökohdista tulevat lapset ja nuoret.

”No siel koulun käytännön arjessa näkee sen että on, niinku, on semmost jakautumista, et jotkut oppilaat on hirveen niinku paineissa jo tosi nuorena, koska ne, niil on niinku se tähtäin on kauheen korkeella ja tulee se niinku se suorituspaine sieltä, ja et pitää, et miten pitää menestyä. Ja osa on taas ihan silleen niinku jotenki unohdettu.” (keskusteluaineisto, Lettu)

Kuten Minja Koskela huomauttaa, oppilaiden identiteetit ovat intersektionaalisia ja siten lukuisten sosiaalisten kategorioiden, kuten etnisyyden ja sukupuolen kanssa risteäviä. Koska nämä ovat erottumattomasti yksilöiden kokemuksiin kietoutuvia, ne ovat läsnä myös koulun opetustilanteissa. Koskela toteaa nuorten itsensä hahmottavan sosiaalisten kategorioiden yhteisvaikutuksen omassa ja muiden elämässä, minkä vuoksi myös opettajien on äärimmäisen tärkeää ymmärtää näiden vaikutus oppilaiden kokemusmaailmoihin. (Koskela 2018, 340.)

Pyrkiessään ymmärtämään oppilaiden identiteettien ja elämänkokemusten vaikutusta, kasvattajan on samalla tiedostettava tuon ymmärryksen vääjäämätön

vaillinaisuus. Kasvattajan henkilökohtaisen perspektiivin rajallisuuden lisäksi ymmärrystä haastaa identiteettien monikerroksisuus. Identiteetit – niin oppilaiden kuin opettajankin – ovat lukuisista elementeistä rakentuvia, sekä tietoisiin että tiedostamattomiin tekijöihin pohjautuvia ja eri hetkissä eri tavoin konkretisoituvia. Identiteetin eri ulottuvuudet eivät siten ole tasaisesti läsnä joka tilanteessa, eikä yksikään identiteetin ulottuvuus ole irrallinen muiden vaikutuksesta. Yksilön perspektiivi ja ”ääni” (*voice*) on muuttuva, joten opettajan on mahdotonta todella tietää, millaisesta näkökulmasta oppilas opetustilannetta tarkastelee. (Ellsworth 1989, 312.) Tämä ei tietenkään tarkoita, etteikö oppilaiden moninaisuutta tulisi huomioida, vaan on muistutus siitä, että opettajan tulkinta tilanteesta on ainoastaan opettajan tulkinta tilanteesta.

Oppilaiden sosiaalisissa taidoissa saattaa olla huomattavia eroja, jotka vaikuttavat sekä opinnoissa että kouluyhteisössä pärjäämiseen. Erityisesti konflikteissa ja yksilöiden välisissä ristiriitatilanteissa näiden erojen merkitykset korostuvat. Oppilaiden tasa-arvoisen kohtelun nimissä oppilaiden käytökselle asetettujen vaatimusten tulee olla yhdenvertaiset, vaikka välillä tekisikin mieli vaatia oppilailta nimenomaisesti heidän yksilöllisen sosiaalisen osaamisensa mukaista toimintaa:

”Ei sitä nyt voi jotenki ihan niinku suoraankaan sanoa, että te, ni teiän pitää nyt käyttäytyä paremmin -- Vaik siis sehän siis just on niinku tavallaan, sen just haluis sanoo niille, et hei, et sul on niinkun tavallaan niinku ehkä enemmän paukkuja kuin tällä toisella, et nyt sun pitäis jotenkin koittaa käyttäytyä tässä.” (keskusteluaineisto, Pepsi)

Jälkimmäisessä keskustelussa pohdittiin oppilaiden kanssa käytävien henkilökohtaisten keskustelujen merkitystä. Opetustyö on usein kookkaan opetusryhmän kanssa tapahtuvaa toimintaa, jossa opettajan on huomioitava lukuisia oppilaita samanaikaisesti. Usein erityisen merkityksellisiksi kohtaamisiksi oppilaiden kanssa muodostuvat kuitenkin juuri sellaiset hetket, joissa opettajalla on mahdollisuus keskittyä vain yksittäisen oppilaan tai pienen ryhmän kohtaamiseen.

”Huomaa, et se antaa itelleki aika paljon, tollaset tilanteet. Ja toki siin on se, et on vähemmän… Tai et on se rauhallinen hetki, ja vähemmän oppilaita, et pystyy antaa sen ajan sitte.” (keskusteluaineisto, Siili)

Osana työtään opettajat ovat usein tekemisissä oppilaiden henkilökohtaisten asioiden, kuten terveydentilaan tai elämäntilanteeseen liittyvien tietojen kanssa. Tiedot saattavat olla oppilaiden itsensä opettajalle jakamia tai esimerkiksi huoltajien, kollegoiden tai muiden ammattilaisten kautta opettajan tietoon tulleita. Opettajan pääsy oppilaan henkilökohtaisiin ja arkaluontoisiinkin tietoihin kiinnittyy pedagogisen vuorovaikutussuhteen valtaan, epäsymmetrisyyteen ja intiimiyteen: opettajalla on käytettävissään yksityiskohtaista tietoa oppilaan

elämästä, mutta samalla mahdollisuus rajata omaa elämäänsä koskeva tieto tiukasti vuorovaikutussuhteen ulkopuolelle.

Molemmissa keskusteluissa käsiteltiin jonkin verran oppilaan henkilökohtaisen tilanteen, esimerkiksi mielenterveyden haasteiden, sensitiivistä huomioimista koulun käytänteissä. Ensimmäisessä ryhmässä jaettiin kokemuksia tilanteista, joissa opetuksen suoritustapoja oli muokattu huomattavissa määrin oppilaan elämäntilanteeseen sopivaksi, jotta peruskoulun suorittaminen olisi mahdollista. Lisäksi keskustelussa pohdittiin sitä, kuinka oppilaiden henkilökohtaisten asioiden käsittely kollegoiden kesken vaatii erityistä eettistä harkintaa.

"Oppilas on iästään huolimatta kuitenki yksilö, jolla on yksityisyydensuoja. Niin kuinka paljo, kuinka paljon niitä asioita niinku tavallaan kerrotaan. Vaikka niissä on ehoton hyöty tietenki harjottelijoitten ja opettajien tietää, mutta joskus oon miettiny sitä, että niinkö… Et tavallaan onko kaikki tieto semmosta, mitä pitää saada. Koska oppilas on kuitenki, silläkin pitää saada olla se yksityisyys. Ja tuntuu kauheen kurjalta, et varsinki jotku opettajat puhuu sit niinku aika vähän turhanki suoraan niinku keskenään niistä oppilaiden todella henkilökohtasista asioista." (keskusteluaineisto, Aloe)

Kasvatuspsykologi Helena Rasku-Puttonen huomauttaa, että opettajien oppilaista sekä heidän vanhemmistaan käyttämät puhetavat toimivatkin yhtenä koulukulttuurin indikaattorina (Rasku-Puttonen 2005, 98). Martin Thrupp puolestaan toteaa, että mikäli oppilaisiin viitataan opettajien keskinäisessä puheessa erilaisin lyhentein, kuten käytöshäiriöiden tai mielenterveyden diagnooseihin liittyvin termein, se helposti piilottaa esimerkiksi oppilaiden sosioekonomisen taustan ja koulun normien välisten ristiriitojen vaikutukset (Thrupp 2018, 53–54). Ensimmäisessä keskustelussa pohdittiinkin myös sitä, kuinka tietoisuus oppilaan yksityisasioista saattaa myös huomaamatta värittää henkilökunnan suhtautumista oppilaaseen. Kuten Aloe totesi: *"Ku se leimaaminen, eihän se tavallaan, eihä kukaan oo silleen 'nyt mä leimaan'. Tavallaan. Vaan se saattaa tapahtua -- niinku ohimennen, eikä kukaan oo missään vaihees päättäny, että nyt leimataan." (keskusteluaineisto)*

Koulun käytäntöihin kiinnittyvä oppilaiden jatkuva ryhmässä toimiminen vaikuttaa arvokasvatuksen toteutuksen paitsi oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta rajaamalla, myös muokkaamalla oppilaan käsitystä itsestään ja toimintamahdollisuuksistaan ryhmän jäsenenä. Opettajan rooliin kuuluu opetus- ja kasvatusvastuun lisäksi myös vastuu luokan ilmapiiristä, oppilaiden toimintaympäristöstä (Rasku-Puttonen 2005, 95). Opetussuunnitelman perusteiden arvokasvatustavoitteisiin kuuluvien oppilaan aktiivisen toimijuuden ja osallisuuden kokemusten edistäminen edellyttää, että jokaisella oppilaalla mahdollisuudet vaikuttaa ryhmässä toteutettavaan päätöksentekoon. Käytännössä yhdenvertaisten vaikutusmahdollisuuksien toteuttaminen on kuitenkin todella haastavaa, sillä

kookkaassa ryhmässä vaikeaa aidosti tarjota tilaa kaikkien mielipiteelle. Oppilaiden toimintaan vaikuttavat myös ryhmän keskinäiset sosiaaliset hierarkiat, joiden muodostumiseen yksittäisen aineenopettajan vaikutusvalta on usein kovin vähäinen.

"Viime aikoina pohtinu tuota niinku osallisuutta, ja just sen niinku tavallaan sen vallan jakamista. Ja sit jotenki, niinku, jotenki haluis pyrkii siihen mut sit minust tuntuu et minuu täl hetkel pelottaa se et se jää vähän sellaselle niinku näennäiselle tasolle. Jos olis vaik sillee et 'No mitä me nyt halutaan tehä täällä?', kysyn kaheltakymmeneltä ihmiseltä. Ni sit sieltä varmaan tulee niinku kakskyt eri mielipidettä. -- Siin tarvittais jotenki hirveesti sellasta, jotenki sellast sensitiivistä neuvotteluu, ettei kävis nii et sillein et aina sen niinku äänekkäimmän ja suosituimman niinku mielipide jotenki jyrää. Ku on vaikka just silleen että 'oppilaat valitsivat ilmiöviikon teeman yhdessä', niinku et miten se on oikeesti käytännössä tavallaan silleen niinku jotenki aidosti demokraattisesti pystytty valitsemaan? " (keskusteluaineisto, Pepsi)

Konfliktit

Koulua ohjaavien dokumenttien ja virallisen koulun tasolla tunteet on monella tapaa rajattu koulutilan ulkopuolelle. Epävirallisen koulun tasolla, koulun arkitodellisuudessa, koulu on kuitenkin vahvasti tunteiden värittämä. Erityisen näkyvästi tunteet tulevat esiin kouluarjen yhteentörmäyksissä, kärjistyneissä konfliktitilanteissa. Molemmissa keskustelryhmissä konfliktitilanteiden merkitys kouluyhteisön ja opettajan arvokäsitysten välittäjänä korostui selvästi. Keskusteluissa käsiteltiin sekä oppilaiden ja opettajien välisiä epäsymmetrisiä konflikteja että oppilaiden tai opettajakollegoiden keskinäisiä symmetrisiä konflikteja (Haikonen 1999, 22).

Konfliktitilanteet mielletään usein yhtäkkisiksi ja yllättäviksi, mutta myös koulussa tapahtuva syrjintä ja kiusaaminen – oppilaisiin tai opettajiin kohdistuva – on ymmärrettävissä jatkuvaksi konfliktitilanteeksi. Koulun arvokasvatuksen kannalta koulukiusaaminen on sekä eettisesti vaikea että olennaisen tärkeä aihe (Ukskoski 2018, 141). Tässä keskityn ainoastaan äkillisten konfliktien käsittelyyn, sillä ryhmäkeskusteluissa yhtäkkiset konfliktit korostuivat huomattavasti kiusaamista koskevia kokemuksia enemmän.

Konfliktitilanteet vaativat opettajalta usein nopeaa päätöksentekoa, jolloin valinta eri toimintavaihtoehtojen välillä on tehtävä pitkälti intuition varassa. Kiireessä ja ilman huolellista harkintaa valittu toimintatapa ei välttämättä ole toimin, joten ei ole yllättävää, kuinka juuri konfliktitilanteisiin liittyvissä narratiiveissa toistuivat selvästi eniten epäonnistumisen ja riittämättömyyden kokemukset. Näitä tarkastelen osana kasvattajan kokemustilan kategoriaa.

Haastavuudestaan huolimatta konfliktit ovat väistämätön osa ihmisten yhteistoimintaa, etenkin koulutodellisuuden kaltaisessa tilassa, jossa yhteisön jäsenet

päivittäin viettävät huomattavan ajan toistensa seurassa. Monet kouluyhteisöille ominaiset piirteet, kuten yhteisön roolijako ja opetustyön arvosidonnaisuus vaikuttavat konfliktien yleisyyteen kouluympäristöissä (Haikonen 1999, 32). Oppilaiden näkökulmasta tilanteeseen vaikuttaa myös se, ettei heillä ole juurikaan sanavaltaa siihen, millaisissa ryhmissä ja kenen kanssa he työskentelevät, millaisia asioita ja millä tavoin he oppitunneilla käsittelevät, mihin tahtiin liikkuvat, syövät tai puhuvat. Kun yksilöt joutuvat jatkuvasti sopeuttamaan erilaisia näkemyksiään, odotuksiaan ja ideologioitaan koulun suhteellisen joustamattomiin puitteisiin, ajoittaisten konfliktien täydellinen ennaltaehkäisy on mahdotonta.

Ensimmäisessä keskusteluryhmässä pohdittiinkin sitä, etteivät konfliktitilanteet ole yksiselitteisesti negatiivinen osa kouluarkea, sillä niiden ratkominen nimenomaisesti tarjoaa mahdollisuuksia arvokeskusteluille ja arvoristiriitojen käsittelyyn. Aineenopettajan koulutus ei kuitenkaan välttämättä tarjoa vahvoja käytännön työkaluja konfliktitilanteiden rakentavaan selvittelyyn.

”Mitä siel [opinnoissa] nyt käytiin läpi, oli tavallaan vaan, et miten ennaltaehkästään tällasii tunteenpurkauksii. Mikä ei välttämät aina oo se niinku, ois hyvä vaan et ideana ois ehkä enemmän se miten niist tekee rakentavia tai et miten ne pitää tavallaan semmosen rakentavan piirissä.” (keskusteluaineisto, Saturnus)

Sekä konfliktien syntyminen että niiden purkaminen korostui molemmissa keskusteluissa vahvasti fyysisen koulun aika-tilaan kietoutuneena. Konfliktit syntyvät usein koulupäivän hektisessä vaiheessa, kärjistyvät oppituntien mittaan ja niiden rakentava purkaminen puolestaan vaatii usein rauhallisempaa hetkeä ja asianomaisten rauhoittumista. Molemmissa keskusteluissa konfliktitilanteiden purku vasta varsinaisen tilanteen laannuttua nähtiin edellytyksenä tilanteen rakentavalle käsittelylle. Erityisesti kiireen keskellä ja nopeasti vaihtuvissa sosiaalisissa tilanteissa opettajien toiminta perustuu helposti ennemminkin rutiineihin ja uskomuksiin kuin perusteltuihin ratkaisuihin (Talib 2008, 151–152), joten tilanteen rauhoittaminen tarjoaa myös opettajalle itselleen aikaa punnita tilannetta ja argumenttejaan tarkemmin.

”Sitten tavallaan siinki se ensimmäinen, mitä niinku teki, et oli vaan jotenki, et nytte niinku lopetetaan tää [seksuaalivähemmistöjen oikeuksia koskeva] taistelu ja niinku jatketaan siitä [opiskelua],-- et ei mennä enää tähän. Mut sitte mietti siinä tunnin aikana, et miten tätä käsittelis niinku lopputunnista viel. Silleen palas siihen aiheeseen ja just niinku voi vedota ihan lakiin ja koulun järjestyssääntöihin ” (keskusteluaineisto, Rousku)

Ensimmäisen ryhmän keskustelussa pohdittiin myös sitä, ettei rauhallinen selvittely kuitenkaan aina onnistu, sillä oppilaiden valmiudet konfliktien selvittelyyn ovat vaihtelevat. Joillekin asian käsittely tai omien tunteiden sanallistaminen saattaa olla haastavaa, toiset eivät välttämättä alun perinkään suostu olemaan läsnä

tilanteen selvittelyssä. Konfliktitilanteiden selvittäminen opettajan toivomalla tai kaikkia miellyttävällä tavalla ei välttämättä aina onnistu ja joskus ainoa ratkaisu on hyväksyä tilanteen purun epäonnistuminen.

”Et ehkä sillee semmonen vähän väärä intuitio, mikä on just alotteleva opettaja, et kaikki asiat pitää aina niinku kaikkien oppilaiden kanssa keskustella. Mut ei kaikil oo sitä keskustelun taitoo -- varsinki jos on silleen niinku helposti menee niin sanotusti tunteisiin. Niin sit, et sä pystyisit jotenki rationaalisesti kolmetoistvuotiaan -- silleen nyt ruveta sellittämään, että ‘Minulla on tässä nyt paha mieli, blaa blaa blaa’...” (keskusteluaineisto, Lettu)

Asioiden ”tunteisiin menemistä” ja reaktiivista käyttäytymistä myös opettajan puolelta käsiteltiin molempien ryhmien keskusteluissa. Narratiiveissa jaettiin kokemuksia tunteiden vallassa toimimisesta, tämän aiheuttamista virhearvioinneista ja siitä, kuinka rakentavammat toimintamallit tulevat usein mieleen vasta tilanteen jo mentyä ohitse. Aina tunteen vallassa tehtävät ratkaisut eivät ole suoranaisesti huonoja, mutta usein niihin liittyy silti epävarmuutta eri tavoin kuin harkitumman toiminnan reflektointiin. Esimerkiksi Ruska pohti tapaansa kieltää natsisymboliikka oppitunneillaan:

”Mä olin silleen, et, et ei minun tunneilla. Et, et täällä ei mitään natsitervehdyksiä tehdä. Ja ei piirrellä hakaristejä. Ja -- varmaan myös sanoin, et -- ymmärrätteks te mitä natsit on -- tehny? Mutta kuitenki silleen kielsin sen aika niinku täydellisesti. Ja se ei… Se lopetti sen niinku niillä mun tunneilla, mutta en tiedä, että oliks se silleen hirveen hyvä toimintamalli kuitenkaan. Et oisko siitä sit pitäny keskustella jotenki, niinku, suuremmin. Tai jotenki pyytää vaik niitten historian opea vaik niinku puhumaan siit asiasta jotenki. -- Mut niinku sillee mua henkilökohtasesti jotenki ahdisti se tosi paljon, että ne tekee sitä, ja sitten toimin siinä silleen reaktiivisesti, vaikka ois pitäny toimia jotenki muuten. (keskusteluaineisto, Ruska)

Kouluyhteisön normit ja käytänteet

Koulussa ollessaan oppilaat toimivat sosiaalisessa yhteisössä, jonka säännöt ja käytänteet he vähitellen sisäistävät päivittäisten kokemustensa kautta. Koulun toimintakulttuurin periaatteellisena tavoitteena on, että kouluyhteisön toimintaa ohjaavat arvot ja periaatteet – kuten opetussuunnitelman arvokasvatustavoitteet – vähitellen sisäistyvät myös yhteisön jäsenten henkilökohtaiseksi normiksi, jonka noudattamista ohjaavat sääntöjen tai pakon sijaan oppilaiden omat rutiini ja motiivit. (Saloranta 2017, 92). Koulujen toimintakulttuuriin sisältyy kuitenkin lukuisia muitakin aineksia kuin sitä virallisesti ohjaavat periaatteet tai opettajien tietoiset tavoitteet. Päivittäisen toiston kautta oppilaat hiljalleen omaksuvat myös koulun piilo-opetussuunnitelman välittämät julkilausumattomat arvokäsitykset ja tiedostamattomat normit.

Arvokasvatuksen tilannesidonnaisuutta ja sen vaikutuksen kiinnittymistä nimenomaisesti käytännön toimintaan korostettiin molempien ryhmien keskusteluissa. Kouluarjen käytännön toiminnassa esiin tulevat arvovalinnat koettiin huomattavasti opetussisältöihin sidottua arvokasvatusta merkityksellisemmäksi. Arvokasvatukselle merkityksellisinä toimintakulttuurin piirteinä korostuivat sekä yhteisön puheen ja vuorovaikutuksen tavat että käytännön toimintaan sisältyvät arvovalinnat. Narratiivien perusteella arvotavoitteiden ulottuminen opettajan ja kouluyhteisön jokapäiväiseen toimintaan oli tulkittavissa huomattavan tärkeäksi arvokasvatuksen vaikuttavuutta määrittäväksi tekijäksi.

"Homman juju on just se että et se on niin paljon tärkeempää et miten tollasis tilanteis reagoi, et mitä se koulun käytäntö niis luokkahuonetilanteis ja niitten lasten kaa tekemisissä ollessa on ku se että tulee joku yks valistustunti jostain, jostain niinku aiheesta." (keskusteluaineisto, Lettu)

Puhuttuun kieleen sisältyvät ja sen käytön kautta välittyvät arvokäsitykset toimivat kulttuurien arvomaailman ylläpitäjinä. Ryhmäkeskusteluissa kielenkäytön ja sanavalintojen merkityksiä arvokasvatuksen mahdollisuuksiin vaikuttavina tekijöinä ei käsitelty paljoakaan, mikä saattaa johtua siitä, ettei aihetta käsitelty keskustelujen virikemateriaaleissakaan. Ensimmäisen ryhmän oppituntien ulkopuolisen arvokasvatuksen keinoja pohdittaessa Aloe sivusi aihetta lyhyesti:

"Ehkä selkeimmin niinku [opetuksen] aiheitten lisäksi jotenkin niinkun opettajien puhetavoissa ja sanavalinnoissa. Niitä mun mielestä on kohdannu niinku yllättävän positiivisilla tavoilla, et se on niinku tavallaan osa semmosta luonnollista dialogia. Mikä on varmaan, tai en mä tiiä, ite koen että se on kyllä myös yks parhaita tapoja." (keskusteluaineisto)

Keskusteluissa jaettiin kokemuksia myös siitä, etteivät kaikki arvotavoitteet välttämättä näy kouluyhteisön arjessa oikeastaan lainkaan. Erityisesti kokemukset kouluyhteisöjen sitoutumisesta ekososiaalisen sivistyksen edistämiseen olivat vaihtelevia: useimmilla keskusteluihin osallistuneilla oli kokemuksia kouluyhteisöistä, joissa sitoutuminen ekologisen sivistyksen tavoitteisiin oli todella heikkoa.

*"**Rousku**: Mun mielestä ainaki niinku todella sellasta mukamas-tekemistä se kaikki vähä. Että ei yhtään riittävästi niinku ekososiaalisesti sivistetä koulussa.*
***Ruska**: Mustki tuntuu, että, et niinku et tietyl tapaa se on niinku jatkuvasti jotenki aiheena ja sillee et niinku opetellaan kierrätystä ja sellasta, mutta sitte ei niinku… Tai et, et must tuntuu että kouluissa niinku opetus kuitenki sillee karttelee sellasii --*
***Rousku**: Faktoja.*

***Ruska**: Nii ja sellasii niinku oikeesti tavallaan niit vaikeita asioita, että, et ei vaik puhuta siitä, että, että se kun me täällä Suomessa jotenki ostetaan mitä halutaan niin sitten jossain muualla niinku ihmiset kärsii siitä. Tai et jotenki, tai et puhutaan jotenki silleen et 'nyt ku me kierrätetään, ni sit'…" (keskusteluaineisto)*

Ainoastaan Aloella oli kokemuksia kouluyhteisöstä, joissa ekologiset arvot olivat aidosti läsnä koulun käytänteissä ja opettajien puheessa, eivätkä ainoastaan satunnaisina teemapäivinä tai kierrätysohjeina. Keskusteluissa jaetut kokemukset koulujen tehottomista pyrkimyksistä oppilaiden ekososiaalisen sivistyksen laajentamiseen vaikuttaisivat olevan tyypillisiä suomalaisissa kouluissa. Väitöstutkimuksessaan koulujen toimintakulttuurien vaikutusta perusopetuksen 1.–6. luokkalaisten oppilaiden kestävän kehityksen kasvatukseen tarkastellut Seppo Saloranta huomauttaa tavoitteiden toteutuvan suomalaisissa kouluissa erittäin vaihtelevasti. Yhteisistä opetussuunnitelman perusteista huolimatta kestävän kehityksen arkikäytänteissä saama painoarvo riippuu täysin koulusta sekä rehtorin ja opettajien intresseistä. Tutkimukseen osallistuneista yli kahdestatuhannesta oppilaasta (87 koulusta) selkeästi suurin osa osallistui kouluissa kestävän kehityksen mukaiseen toimintaan ainoastaan melko harvoin tai vain silloin tällöin. (Saloranta 127, 229).

Osallisuuteen, yhteisöllisyyteen ja hierarkkisuuteen liittyvät pohdinnat nousivat keskusteluissa esiin lukuisia kertoja. Keskustelijoiden kokemusten mukaan kouluyhteisöiden välillä vaikuttaisi olevan selkeitä eroja siinä, millaisena oppilaiden, opettajien ja muun henkilökunnan välinen hierarkia koulun käytänteissä ilmenee, kuinka keskusteleva yhteisö on sekä millaiset ovat oppilaille tarjotut osallisuuden mahdollisuudet. Epävirallisen koulun hierarkiat vaikuttivat olevan pitkälti virallisen koulun hierarkioiden, kuten oppilaan ja opettajan roolijaon ohjaamia, mutta vastuuseen ja velvollisuuksiin perustumisen sijaan hierarkiat korostuivat epävirallisessa koulussa enemmänkin autoritäärisen vallan määrittäminä.

Keskusteluissa hierarkkisuuden, yhteisöllisyyden ja osallisuuden kysymyksiin kietoutuivat erityisesti kouluyhteisöiden kurinpidolliset käytännöt. Molemmissa ryhmissä jaettiin kokemuksia tilanteista, joissa kuri ja järjestyksenpito vaikuttivat nousseen kouluyhteisöissä oppilaiden hyvinvointia merkityksellisemmäksi. Koulun järjestyssääntöjen lainmukainen tavoite on koulun sisäisen järjestyksen lisäksi myös kouluyhteisön jäsenten hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden edistäminen (Perusopetuslaki 1998/628 §29). Epävirallisen koulun tasolla näiden eri tavoitteiden tärkeysaste voi olla vaihteleva ja esimerkiksi "järjestyksen" ylläpito saattaakin nousta muita periaatteita merkityksellisemmäksi.

"Nii mul oli pari sellast oppilasta, jotka oli selkeesti niinku, tavallaan -- silleen niinku kamppaili sen koulunkäynnin kanssa ja niinku oli silleen, et ei ollu välttämättä

valmistumassa, koska se oli niinku niin vaikeeta. Ja sit tuntu, että siinä ois ehkä tarvittu sellasta niinku kannustusta ja sit se mitä siel koululla tuli ni oli semmosta, oli jotenki niinku sellasta erityisen tiukkaa kuria. Mikä sitte niinku jotenki tuntu latistavan niinku niit oppilaita tosi paljon, -- ainaki se oli siinä koulussa, mis mä opetin ni se oli jotenki aika tyypillistä, että, et jotenki tuntu, että et että tässä niinku ei ehkä sit niinku jotenki tueta sitä kasvua, vaan jotenki niinku yritetään silleen hallita se tilanne jotenkin niinku oudolla tavalla, väärällä tavalla…" (keskusteluaineisto, Ruska)

Kurinpidon tiukkuuden lisäksi myös rangaistuskäytäntöihin liittyvät valinnat ovat vahvasti sidoksissa kouluyhteisön arvokäsityksiin, mutta potentiaalisesti myös eettiseen arvokasvatukseen. Onko oppilaan rankaisun tarkoitus korostaa koulun sääntöjen oikeellisuutta, oppilaan toiminnan vääryyttä ja henkilökunnan tai koulun valtaa suhteessa oppilaan mielihaluihin? Käsitelläänkö rangaistuksen syytä, onko sen toteutustapa perusteltavissa ja suhteessa toteutuneeseen "väärintekoon"? Entä tarjotaanko oppilaalle tilaa ilmaista oma näkökulmansa ja mahdollisuutta ymmärtää opettajien näkemystä? Kuten Kari Uusikylä toteaa, koulun moraalisten käytäntöjen tulisi aina olla kytköksissä koulun perustehtävään (Uusikylä 2002, 10).

"Mun on niinku henkilökohtasesti tosi vaikee niinku nähdä mitään arvoo siinä, et oppilas seisoo käytävässä. Jos se ei niinku… Okei jos se alkaa niinku oleen muille, niinku häiritä muita tai olla muille vaaraks, nii sitte niinku ilman muuta pois luokkatilasta. Mut sillai et mielummi vaik et ei tee vaikka 30 minuuttii mitään ja tekee 15 minuuttii jotain." (keskusteluaineisto, Lettu)

"Tai jotenki et kaikki säännöt on vaan sääntöjä ja millään ei oo mitään perusteita ja sit niil on sellanen tunne, et meitä just vaan alistetaan ja annetaan läksyjä ja kaikkee silleen sen takii, et, et sil ei oo mitään…. Tai jotenki sellaset miksi-tajuamiset ois kyl tärkeitä." (keskusteluaineisto, Rousku)

Kurin ja järjestyksen merkitys kouluyhteisössä heijastuu myös tapoihin, joilla oppilaiden 'poikkeavaa' käytöstä arvioidaan. Mikäli oppilas "tekee hommat hyvin" eikä käytöksellään suoranaisesti häiritse koulun toimintaa, oppilaan haasteet eivät ole koulun haasteita.

"Se [opettaja], jota mä sijaistin, oli vaan silleen, että niinku no "Ääh, et se on tommonen, se nyt on tommonen". Sit mä vaan silleen, et nii, mutta et jos lapsi sanoo, että se haluaa tappaa ittensä niin sä et tavallaan voi vaan olla silleen, et nähhh se nyt aina sanoo tolleen. Et tavallaan ehkä on joitakin asioita joihin on pakko silleen niinku puuttua -- Mutta ei siitä oltu kauheen kiinnostuneita. Koska se oli hyvin semmonen niinku, muuten semmonen niinku teki hommat silleen hyvin -- Ja silleen niinku ei aiheuttanut mitään niinku isompaa konfliktia. (keskusteluaineisto, Aloe)

Perinteisesti suomalainen koululaitos on ollut vahvasti traditioihin kiinnittynyt ja toimintakulttuuriltaan yhdenmukaistava, mikä osittain näkyy kouluyhteisöiden

toiminnassa tänäkin päivänä. Arvokasvatuksen kannalta erityisesti opettajien asennoituminen moninaisuutta kohtaan on merkityksellistä, sillä asemansa kautta opettaja tuottaa oppilaille mallin siitä, miten esimerkiksi etniseen tai kulttuuriseen moninaisuuteen oppitunneilla ja koulussa tulee suhtautua. Mikäli koulun toiminta on ainoastaan valtaväestön näkökulmasta toteutettua, vähemmistöjen näkökulmat vaikuttavat helposti merkityksettömiltä. (Kallioniemi et al. 2016, 114-115.)

Koulujen kulttuurinen moninaisuus merkitsee paljon muutakin kuin yksilöiden kansallisuuksien tai etnisten taustojen variaatiota. Minja Koskelan mukaan suomalaisen koulun kontekstissa puhe monikulttuurisuudesta usein viittaa kuitenkin juuri tämänkaltaiseen näkökulmaan ja monikulttuurisuudesta puhutaan erityisesti silloin, kun halutaan korostetaa kouluyhteisössä olevan muita kuin valkoisia ja länsimaisia jäseniä. Käsitys monikulttuurisuudesta ainoastaan erilaisista kulttuuritaustoista olevia toimijoita koskevana on vahingollista, sillä suomalaisuudesta ”poikkeavana” esitetty monikulttuurisuus itse asiassa entisestään vahvistaa jakoa suomalaisiin ja ”muihin”. Tällainen puhe vahvistaa kuvitteellista käsitystä yhtenäisestä suomalaisuudesta, normalisoi valkoisuutta ja esittää tästä kuvitteellisesta suomalaisuudesta poikkeavan identiteetin ja ulkonäön ”etnisyytenä”. (Koskela 2018, 330-332)

Suomalaisuusperspektiivin läpitunkevuus on suomalaisille kouluyhteisöille tyypillistä: jopa kouluyhteisöiden maahanmuuttajanuorten ”erilaista” kulttuuria tarkastellaan koulussa käytävissä keskusteluissa nuorten synnyinmaihin sijoitettuna, ei Suomeen tai kyseisen paikkakunnan arkeen kiinnittyvänä (Souto 2011, 154). Mikäli kulttuurista moninaisuutta käsittelevä koulukasvatus keskittyy ainoastaan ”erilaisista” kulttuureista opettamiseen, jää toiseuttavien rakenteiden tarkastelu huomiotta. Tällainen kasvatus toisaalta vahvistaa ”normaaliutta” ja toisaalta esittää ”erilaisuuden” ja ”toiseuden” sitä vasten peilautuvana (Kumashiro 2000, 31). Näin monikulttuurisuuskasvatuksen nimissä toteutettava toiminta saattaakin saada karnevalisoinnin tai kulttuurisen omimisen piirteitä ja siten toimia rasisminvastaisuuden sijaan erilaisia stereotypioita entisestään vahvistavana. Eri kulttuureja koskevan tiedon käsittelyyn saattaa liittyä myös epävarmuutta omasta osaamisesta, mikäli kasvattajalla itsellään ei ole henkilökohtaista kosketuspintaa kyseisiin kulttuureihin.

”Tai niinku oppilaskunta on ollu jotenki aika silleen homogeenista, niin, niin sitten semmoset, et jos on vaikka sit ollu joku päivä, et ollaan juhlistettu vaikka kiinalaista uutta vuotta, nii se on ollu aika silleen… Tai et siin ei niinku sellasta jotenki omakohtasta, -- Et se on mun mielest vähän niinku ehkä jopa vaikeetaki sillee puhua niinku jonku toisen, jonku toisen kulttuurin -- jostain juhlista tai perinteistä, kun se sit niinku on sit semmosta niinku tavallaan jotenkin ulkoa, ulkopuolelta katsomista. Ja vähän sellasta et puetaan jotain niinku asuja päälle tai… Tai et siin on niinku joku sellanen vähän outo värinä” (keskusteluaineisto, Siili)

Kouluyhteisöiden kulttuurinen ja etninen moninaisuus nousivat keskusteluissa esiin sekä oppilas- ja kouluyhteisön suvaitsevaisuuteen että yhteisössä ilmenevänrasismin muotoihin vaikuttavana tekijänä. Ensimmäisessä keskustelussa pohdittiin kokemuksia siitä, kuinka rasistinen ”vitsailu” saatetaan valkoisessa oppilasryhmässä väärintulkita ei-kehenkään kohdistuvaksi. Toisaalta etniseltä taustoiltaan hyvin moninaisessa ryhmässä myös rasismi ilmenee kompleksisempana, jolloin siihen puuttuminen saattaa opettajan perspektiivistä olla haastavampaa.

> *”**Lettu**: Mutta tota, sit taas vaik just se [koulu], mis on niin paljon tota niinku maahanmuuttajataustaisii, nii sit se on jo ihan toisenlainen, niinku dynamiikka. Et saattaa olla niinku, niinku sitte, et sitä rasismii saattaa olla sitte niinku monella eri tasolla. Ei pelkästään niinku kantasuomalaiset versus maahanmuuttajat vaan… maahanmuuttajien kesken ja…*
> ***Pepsi**: Siis sielhän saattaa olla oppilaita, jotka tulee maista, jotka on keskenään sodassa vaikka.” (keskusteluaineisto)*

Molemmissa keskusteluryhmissä pohdittiin laajemminkin sitä, kuinka erilaisten kouluyhteisöjen jäsenilleen välittämät arvot ja normit saattavat vaihdella huomattavasti. Keskustelujen osallistujat mainitsivat muun muassa havainneensa koulun pienemmän koon vaikuttavan positiivisesti kouluyhteisön yhteisöllisyyteen, koulun paikkakunnalla vallitsevan konservatiivisen ilmapiirin näkyvän vahvasti myös koulun toimintakulttuurissa sekä kouluyhteisön hetero- tai homogeenisyyden heijastelevan jonkin verran yhteisön jäsenten erilaisuutta sekä eriarvoistavia rakenteita koskevaan ymmärrykseen ja osaamiseen. Esimerkiksi kulttuurisesti moninaisempien koulujen oppilaat ja opettajat olivat jaettujen kokemusten mukaan sensitiivisempiä sekä etnisen ja kulttuurisen erilaisuuden kohtaamisessa että rasismin havaitsemisessa. Molemmissa keskusteluissa sivuttiin myös nimenomaisesti eri alueiden oppilasyhteisöiden suvaitsevaisuudessa ja vertaisiin kohdistuvassa samanlaisuuden paineessa huomattavia eroja.

Näiden huomioiden valossa myös suomalaisten peruskoulujen eriytymisen (esimerkiksi Kalalahti & Varjo 2012) voi ajatella olevan eettisen arvokasvatuksen mahdollisuuksia haastava tekijä. Oppilaiden ja opettajien altistuminen omista ja lähipiirinsä ajatusmaailmoista ja kokemuksista poikkeaville arvokäsityksille saattaa vaihdella huomattavasti eri koulujen välillä, samoin kuin eri kouluyhteisöissä normalisoituvat käsitykset identiteeteistä ja arvohierarkioista.

Työyhteisö

Opettajan näkökulmasta kouluyhteisö sisältää myös opettajista ja muista henkilökunnan jäsenistä koostuvan työyhteisön. Kuten missä tahansa työyhteisössä, myös koulussa työyhteisön suunnalta saatava tuki on merkityksellistä oman työn tavoitteiden saavuttamiselle. Arvotavoitteita edistävän kasvatustoiminnan toteuttaminen on huomattavasti helpompaa, jos kuvataiteen opettaja voi

luottaa kollegoiden tukevan hänen toimintaperiaatteitaan. Työyhteisön jakama arvokasvatusnäkemys myös mahdollistaa kollegoiden apuun turvautumisen, kun omat resurssit tai osaaminen eivät riitäkään. Toimiessaan arvokasvattajana kouluyhteisössä opettajan tulisi voida luottaa työyhteisön jakamaan arvopohjaan sekä kollegoidensa tukeen (Tirri 2002, 29). Myös opettajan eettiset periaatteet korostavat työyhteisön tuen merkitystä kasvatustyössä (OAJ, n.d.). Käänteisesti arvotavoitteiden mukainen kasvatustoiminta on huomattavasti haastavampaa, jos sen tietää aiheuttavan kollegoiden kulmien kohottelua tai omia ratkaisuja on jatkuvasti perusteltava toisille.

Yksikään ryhmäkeskustelujen osallistujista ei maininnut saaneensa työnantajan suunnalta ohjeistusta arvokasvatuksen toteutukseen opetustyössä tai koulun muussa toiminnassa. Keskustelijat eivät myöskään maininneet osallistuneensa arvokasvatusta koskevaan keskusteluun työyhteisössä, mutta molemmissa ryhmissä tuotiin esiin tilanteita, joissa arvokasvatustavoitteisiin liittyviä aiheita oli purettu yksittäisten kollegoiden kanssa.

Keskusteluissa jaettiin sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia yhteistyöstä tai sen puutteesta kollegoiden välillä. Työyhteisön sisäiset arvoja koskevat näkemyserot koettiin erityisen hankalina ja eettisen arvokasvatuksen toteutusta vaikeuttavana. Koulua ja työyhteisöä ohjaavat erilaisten säädösten ja ohjeistusten lisäksi myös vakiintuneet normit, joten koulun kehittämistä ohjaavat asiakirjat eivät välttämättä lainkaan tavoita toimintakulttuurin päivittäisiä rutiineja (Törmä 2003b, 109). Mikäli työyhteisö ei ole motivoitunut arvokasvatustavoitteiden toteuttamiseen, on yksittäisen aineenopettajan haastavaa edistää tavoitteiden toteutumista ilman kollegojensa tukea.

”Se mitä mä käytännös oon ylipäänsä kokenu vähän hankalaks täs uudessa opetussuunnitelmassa on, et kaikki opettajat ei allekirjota sitä, kaikki opettajat ei mee mukaan siihen työhön sen ympärillä. ” (keskusteluaineisto, Saturnus)

Opettajayhteisön toiminnan yhtenäisyydellä on opetussuunnitelman arvokasvatustavoitteiden vaikuttavuuden kannalta huomattava merkitys, sillä oppilaan näkökulmasta koulun arvokasvatus nimenomaisesti useiden opettajien toiminnan summana. Etenkin peruskoulun yläluokilla yksittäisen opettajan kanssa vietetään viikossa vain hetkittäisiä tuokioita, kun oppilasryhmät siirtyvät aika-tila-poluilla luokasta luokkaan, oppitunnilta seuraavalle. Arvotavoitteiden toteutumisen kannalta on erittäin olennaista, kuinka vahvasti koko opettajayhteisö on sitoutunut niiden edistämiseen. Vaikuttaako eettinen arvokasvatus oppilaalle aikuisten toiminnan normilta vai kummalliselta poikkeamalta, joka on ristiriidassa yhteisössä painotettavien ja täten tärkeämmiltä vaikuttavien arvojen kanssa?

Opettajien arvokasvatustavoitteiden vastaiset näkemykset ovat myös selvästi kouluyhteisön yhdenvertaisuutta heikentävä tekijä. Siten ne eivät ainoastaan

vaikeuta toisen opettajan mahdollisuuksia eettistä arvokasvatusta vaan myös entisestään vahvistavat ja uusintavat samaisia koulun rakenteita ja normeja, joita eettinen arvokasvatus pyrkii purkamaan. Esimerkiksi opettajien heteronormatiiviset näkemykset ovat paitsi sukupuolisensitiivisen opetuksen vastaisia, myös lukuisten oppilaiden sukupuoli- ja/tai seksuaali-identiteettiä mitätöiviä. Kokemuksia työyhteisön sekä yksittäisten kollegoiden heteronormatiivisista asenteista nostettiin esiin useiden keskustelijoiden toimesta molemmissa keskusteluryhmissä. Osa kokemuksista liittyi yleisemmin työyhteisön toimintakulttuurista välittyneeseen asenneilmapiiriin, osa taas kollegoiden suoranaisesti syrjiviin ja sukupuolivähemmistöjen kokemuksia vähätteleviin kommentteihin:

"Kyl mun mielest ainaki ihan jatkuvasti sellast, että pojat kantakaapas nyt nämä painavat asiat." (keskusteluaineisto, Rousku)

"Ni sitte ku sielt piti jotain näytelmä, näytelmää valmisteltiin, ni sitte siinä oli et ei, et vaikka et pojat ei voi esittää tyttöjä tai tytöt poikia, tai jotenki... Et tällasia ihan niinku sielt opettajan suunnalta." (keskusteluaineisto, Siili)

"Ja kyl mun mielest siel oli vähän enemmän silleen, et opettajanhuoneessa vähän silleen: voiko niitä sanoa enää edes tytöiksi ja pojiksi? Ja vähän sellasta niinku jotenki et tasa-arvo on ehkä menny vähän liian pitkälle, niinku oli mun mielestä se niinku välillä se, se niinku tuntuma mitä sielt opettajanhuoneesta sai." (keskusteluaineisto, Lettu)

Suomessa eri koulujen ja yksittäisten opettajien sukupuolitietoisuuden välillä onkin huomattavia eroja. Osittain tämä selittyy sillä, ettei sukupuolitietoisuus ole perinteisesti kuulunut – eikä vieläkään kuulu – kaikkien opettajien peruskoulutukseen. Vaikka sukupuolisensitiivisyys ja ymmärrys sukupuolen moninaisuudesta jo pitkälti ymmärretään tasa-arvotyön kannalta välttämättömäksi, siihen liittyvä osaaminen opetus- ja ohjaustyössä kehittyy hitaasti. (Jääskeläinen et al. 2015, 19.)

Työyhteisössä jaettujen arvokasvatusnäkemysten lisäksi kuvataiteen opettajan arvokasvatusmahdollisuuksiin vaikuttaa myös työyhteisön yleinen ilmapiiri: kollegiaalinen tuki tai sen puute, työyhteisön keskustelukulttuuri, työyhteisön hierarkkisuus sekä suvaitsevaisuus opettajayhteisön sisällä. Ensimmäisessä ryhmäkeskustelussa pohdittiin työyhteisön ilmapiirin heijastumista laajemminkin kouluyhteisön ilmapiiriin sekä sen vaikutusta yksittäisen kasvattajan kokemuksiin työympäristöstään ja toimijuudestaan osana yhteisöä.

"Se välittyy sieltä oppilailleki. Tavallaa, jos sul on mukavaa töissä sen takii, et sul on hyvät suhteet sun kollegoihin, nii se välittyy kyllä eteenpäin." (keskusteluaineisto, Aloe)

"Se on niinku jännää miten sen aistii niinku erilaisista opettajanhuoneista, et mikä se on se fiilis siellä. Että miten vaikka just sijaisiin suhtaudutaan. Että onks ne just, onks ne vaan jotain ihme haamuja, jotka siel just, joille ei tyyliin ees moikata." (keskusteluaineisto, Lettu)

Keskustelussa pohdittiin myös kollegiaalisen tuen merkitystä. Etenkin aloittelevalle opettajalle on todella merkityksellistä, että kasvatuksellisia kysymyksiä on mahdollista reflektoida yhdessä kollegoiden kanssa. Kollegoilta saatava tuki ja luottamus ovat toisaalta ammatillista kehittymistä tukevia tekijöitä, toisaalta ne vahvistavat opettajan kokemusta oman työnsä merkityksellisyydestä ja toimijuudestaan.

"Sielläki on tosi hyvä sellanen henki siel opettajanhuoneessa ja tosi sellanen, et pystyy puhumaan melkein kaikkien kanssa, melkeen mist tahansa. Et se on ollu tosi kivaa. Ja semmonen niinku, semmonen tuki, etenki niinku uutena, et, ettei tarvitse niinku pelätä, et onks tää nyt tyhmä kysymys." (keskusteluaineisto, Saturnus)

Tuen saaminen ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys. Ensimmäisen ryhmän keskustelussa pohdittiin myös sitä, kuinka esimerkiksi kärjistyneiden konfliktitilanteiden jälkeen olisi hyödyllistä voida purkaa tilannetta toisen aikuisen kanssa. Kouluilta kuitenkin usein puuttuvat tällaiset käytänteet ja tukiverkot, joten haastavien tilanteiden jälkipuinti jää opettajan yksin käsiteltäväksi.

Työyhteisö saattaa olla myös paineita luova ja yksittäisen opettajan toimintaa rajoittava yhteisö. Molemmissa ryhmäkeskusteluissa jaettiin kokemuksia siitä, kuinka kollegoiden odotukset ja työyhteisölle asetetut kirjallisetkin ohjeistukset ovat ohjanneet ja rajoittaneet keskustelijoiden toimintaa työssään. Haasteellisena narratiiveissa korostuivat erityisesti tilanteet, joissa kuvataiteen opettaja oli joutunut joustamaan omista periaatteistaan ja toimimaan työyhteisön hierarkiassa vahvemmassa asemassa olevan kollegan näkemyksen mukaisesti. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi oppilaisiin kohdistuviin rangaistuskäytänteisiin ja koulun järjestyssääntöjen noudattamisen tärkeyteen liittyvät näkemyserot.

Rehtoreiden toiminnan ja moraalisen roolin vaikutus koulun ja siten myös opettajayhteisön ilmapiirin muotoutumiseen on huomattava (Hanhimäki & Tirri 2008, 60). Asiaa ei suoraan pohdittu kummankaan ryhmän keskusteluissa, mutta tähän viittaavia mainintoja oli luettavissa muutamissa narratiiveissa. Rehtorien ja vararehtorien rooli korostui nimenomaisesti koulujen sääntöihin ja kurinpitoon liittyvissä kysymyksissä, jälkimmäisessä ryhmässä myös opettajayhteisöiden ulkonäkönormien käsittelyn yhteydessä.

"Sitte kyl tavallaan myös niinku kuitenki opettajat tuntuu olevan aika niinku binäärisiä monesti kouluissa kaikki -- Et sitä näkee tosi vähän että opettajat olis niinku kovinkaan silleen erikoisia ja silleen et sitä myös välillä joutuu itekin miettimään… Tai ainaki must tuntu silleen, että se rehtori on silleen tavallaan just

semmonen konservatiinen ja et puhuu sellasella matalalla ja möreellä äänellä ja puhuu päälle ja istuu manspreadissa, et aina sillee jotenki…" (keskusteluaineisto, Rousku)

Kysymykset opettajien ulkonäöstä ja pukeutumisesta liittyvät ammatillisuuteen, uskottavuuteen ja itseilmaisun vapauteen, mutta myös siihen, millaiset aikuisen mallit, sukupuolten ja muiden identiteettien visuaaliset ilmaisut ovat sallittuja koulun aika-tilassa. Näin ollen opettajien ulkonäön kontrolli tai vapaus on myös kytköksissä kouluyhteisön normaaliuden tuottamiseen ja siten arvokasvatukseen. Opettajien ulkonäön ja pukeutumisen merkityksiä tutkinut Marjo Kamila huomauttaakin opettajien ulkonäködiskurssin sekä koulun yleisen ilmapiirin olevan yhteyksissä toisiinsa: opettajien erilaisuutta arvostavat kouluyhteisöt ovat ilmapiiriltään muutenkin sallivampia ja heterogeenisempiä. (Kamila 2012, 342–345.)

Koulun yhteiskunnallinen ja kulttuurinen viitekehys

Yhteiskunnallisena instituutiona koulu todellisuus on aina myös yhteiskunnan todellisuutta (Antikainen et al. 2013, 257). Peruskoulun käytänteet ja toiminta-kulttuuri ovat vahvasti sidoksissa niitä ympäröivään kulttuuriin ja yhteiskuntaan ja toisaalta koulu on vain yksi niistä toimintaympäristöistä, joissa oppilaat, opettajat ja muu henkilökunta rakentavat arvokäsityksiään. Yhteisön jäsenet omaksuvat arvonsa ja norminsa myös lukuisten muiden toimintaympäristöjen ja yhteisöjen kautta, ja kouluun saapuessaan he tuovat esimerkiksi kotoa, erilaisista vertaisryhmistä ja median kautta omaksutut arvonäkemykset osaksi koulukulttuuria. Koulussa toteutettava eettinen arvokasvatus peilautuu jatkuvasti ympäröivän yhteiskunnan arvoihin, jotka monilta osin poikkeavat opetussuunnitelman arvokasvatustavoitteiden linjasta. Kuten Lettu huomautti:

"Koulu ei oo mikään irrallinen osa-alue yhteiskunnasta, et on aika vaikee niinku toteuttaa tämmöstä hirveen humaanii ja sillee niinku jotenki yhdenvertasuuteen pyrkivää, pyrkivää arvopohjaa, koska muu yhteiskunta ympärillä ei niinku tue sitä." (keskusteluaineisto)

Yhteiskunnan ja koulun välinen suhde ei erityisesti painottunut kummankaan ryhmän keskusteluissa, mikä osaltaan selittynee sillä, että ryhmäkeskustelujen virikemateriaalit olivat hyvin tilannekeskeisiä – keskusteluissakin painottuivat enemmän kouluarjen yksittäiset tilanteet, eivät niitä ympäröivät rakenteet. Molemmissa ryhmissä kuitenkin nostettiin esiin koulun ja yhteiskunnan kiistaton yhteys sekä tästä syntyvät jännitteet suhteessa arvotavoitteisiin. Yhteiskunnallisten arvojen koettiin olevan ainakin osittain ristiriidassa opetussuunnitelman perusteiden arvotavoitteiden kanssa, mikä väistämättä estää niitä aidosti toteutumasta. Keskusteluissa pohdittiin erityisesti yhteiskunnallisten normien ja politiikan piiloista heijastumista koulun toimintaan.

Vaikka koulukasvatuksen yhteiskunnallisen viitekehyksen merkitystä käsiteltiin keskusteluissa vain kevyesti, sen välillinen vaikutus on tulkittavissa lukuisissa keskusteluissa jaetuissa kokemuksissa. Narratiiveissa yhteiskunnallisten rakenteiden voi nähdä heijastuvan niin oppilaiden välisessä puheessa ja vuorovaikutuksessa, kouluarjen käytännöissä sekä opettajien asenteissa. Erityisesti narratiiveissa toistuivat rasismi ja heteronormatiivisuus.

Koulun heteronormatiivisuus nousi narratiiveissa esiin oppilaiden sekä opettajien asenteita koskevissa huomioissa ja koulun käytänteisiin liittyen. Oppilaiden heteronormatiivisuus nousi keskusteluissa esiin heteronormista poikkeavia henkilöitä halventavana kielenkäyttönä sekä muiden, erityisesti toisten oppilaiden, toimintaa koskevina olettamuksina. Opettajien heteronormatiivisuus puolestaan korostui narratiiveissa työyhteisön sisäisinä käytösnormeina, oppilaiden toimintamahdollisuuksien rajoittamisena sekä puheessa, erityisesti oppilaiden kuulumattomissa käydyissä keskusteluissa. Narratiivien perusteella vaikuttaa siltä, että vaikka perusopetus virallisen koulun tasolla lupaa edistää sukupuolten tasa-arvoa ja korostaa opetuksen sukupuolitietoisuutta (POPS 2014, 16, 18, 28), arkitodellisuus monessa kouluyhteisössä on yhä monilla tavoin heteronormatiivisesti arvottunutta.

Kouluyhteisössä ilmenevää rasismia käsiteltiin lähinnä oppilaiden puheessa ja käytöksessä esiintyvien rasististen asenteiden kautta. Valkoiseen ja heteronormatiiviseen ”suomalaisuuteen” perustuvassa kouluinstituutiossa rasismin voi nähdä kaikkia rakenteita ja kouluyhteisön käytänteitä läpileikkaavana normina, mutta keskustelussa käsiteltiin nimenomaisesti oppilaiden vuorovaikutuksessa ilmenevää rasismia. Keskusteluissa jaetuissa kokemuksissa oppilaiden rasistiset asenteet tulivat esiin muun muassa sortavan vitsailun, konfliktitilanteiden ja oppilaiden välisen syrjinnän kautta.

Oppilaiden syrjivää puhetta sekä siihen tehokkaasti puuttumisen vaikeutta pohdittiin molempien ryhmien keskusteluissa. Oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen sisältyy usein jonkinlaista nimittelyä, joka kaikissa muodoissaan voi olla nimittelyn kohdetta loukkaavaa ja vahingollista (Gordon & Lahelma 2003b, 48). Oppilaiden käyttämän kielen heijastellessa yhteiskunnan sortavia rakenteita nimittely on paitsi hyökkäys toista oppilasta kohtaan, myös syrjiviä arvokäsityksiä normalisoivaa ja uusintavaa. Ensimmäisessä keskusteluryhmässä pohdittiinkin, kuinka paljon tärkeämpää opettajan on puuttua oppilaiden sortavaan kielenkäyttöön kuin muulla tavoin ”sopimattomaan” puheeseen, kuten kiroiluun.

Keskustelujen narratiiveissa käsiteltiin oppitunneilla esiintynyttä syrjivää kielenkäyttöä, mutta suoranaisesti yksittäisiin oppilaisiin kohdistuvaan häirintään liittyviä kokemuksia ei keskusteluissa noussut esiin. Syrjivä kielenkäyttö ja oppilaiden vihapuhe saattavat silti heijastella oppilasyhteisöjen sisäisten toimintakulttuurien käytösnormeja ja syrjivää toimintaa, sillä eri tavoin marginalisoituihin oppilaisiin kohdistuva jatkuva syrjintä ja kiusaaminen ovat surullisen yleisiä suomalaisissa

kouluyhteisöissä. Vuoden 2017 Kouluterveyskyselyssä perusopetuksen 8.- ja 9.-luokkaisista oppilaista 6 % vastasi joutuvansa vähintään viikoittain koulukiusatuksi, mutta ulkomaalaistaustaisista oppilaista vähintään viikottaista kiusaamista oli kokenut joka viides. Ylipäänsä syrjivää kiusaamista (”ulkonäön, sukupuolen, ihonvärin tai kielen, vammaisuuden, perheen tai uskonnon vuoksi”) oli kokenut 24 % kyselyyn vastanneista 8.- ja 9. luokkalaisista (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018, 20). Eri tavoin marginalisoiduilla ”kuten seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä edustavilla, ulkomaista syntyperää olevilla, toimintarajoitteisilla ja kodin ulkopuolelle sijoitetuilla” nuorilla oli myös merkittävästi enemmän kokemuksia seksuaalisesta häirinnästä ja seksuaalisesta väkivallasta kuin muilla oppilailla ja opiskelijoilla. Erityisen huolestuttavaa on, että huomattava osa seksuaalisesta häirinnästä tapahtuu nimenomaisesti oppilaitoksissa. (Granskog et al. 2018, 7.)

Tiettyjen vähemmistöryhmien marginalisointi ei ole uusi ilmiö suomalaisessa koulussa. Kuten Siili jälkimmäisen ryhmän keskustelussa huomautti, oppilasyhteisössä ilmenevät sortavat asenteet ovat olleet läsnä jo nuorten opettajien omien peruskouluaikojen oppilaskulttuureissa. Tämän voi osaltaan tulkita viestiksi siitä, ettei oppilaiden kielenkäytön suitsiminen yksinään riitä kyseenalaistamaan omaksuttuja syrjiviä asenteita.

”Samathan aiheet on toistunu jo meiän lapsuudesta asti.-- Et niinku seksuaaliset suuntautumiset ja natsit -- Et, et vois ehkä jotenki iteki panostaa siihen, et ois kunnolla semmonen… Nyt puhutaan natseista -tunti. Ja kuvastosta. Tai jotenki, siis… Et todella kävis niitä sillein kunnolla läpi niit aiheita.” (keskusteluaineisto, Siili)

Esimerkiksi seksuaalivähemmistöjä syrjivään kielenkäyttöön ja vihapuheeseen reagoiminen on nopea tapa puuttua oppilaiden syrjivään käyttäytymiseen, mutta se ei poista itse ongelmaa eikä haasta käytöksen takana olevia heteroseksistisiä arvoja. (Levin 2013, 119; Mayo 2009, 263). Cris Mayo huomauttaa, että kielenkäyttön siistimiseen ja näkyvän syrjivän käytöksen poistamiseen keskittyvä lähestymistapa tuottaa ainoastaan näennäisen yhdenvertaisuuden ilmapiirin, illuusion siitä, että yhdenvertaisuus on saavutettavissa oikeita sanoja käyttämättä. Samalla koulun toimintakulttuurin syrjiviä asenteita tukevat rakenteet saattavat pysyä muuttumattomina. Usein esimerkiksi seksuaalivähemmistöihin kuuluvia oppilaita toiseuttaa koulussa sekä toisten oppilaiden syrjivä käytös että samalla myös opetussisältöjen ja koulun toimintakulttuurin vaikeneminen heidän olemassaolostaan. Tiettyjen sanojen kieltäminen tai kehotus erilaisuuden ymmärtämiseen ei vaikuta koulun ilmapiiriin, ellei mikään muu toimintakulttuurissa muutu. (Mayo 2009, 263–264).

Molemmissa keskusteluryhmissä pohdittiin oppilaiden sortavaan kielenkäyttöön puuttumisen tapoja ja sen käsittelylle oppitunnilla tarjottavaa tilaa. Toisaalta

selkeä perustelu voi auttaa oppilaita paremmin sisäistämään kielenkäyttönsä ongelmallisuuden ja siten kantaa pidemmälle kuin pelkkä kieltäminen, toisaalta tiettyjen aiheiden absoluuttinen kieltäminen voi toimia selkeänä rajanvetona syrjimättömyyden puolesta.

"Ku kaikki nää tämmöset homottelut ja huorittelut ja kaikki semmoset, mäki kyl tavallaan lähtökohtasesti ajattelen et se on hyvä käydä se keskustelu et miks se ei oo ookoo, mut et haluut sä käydä sen niinku sillee koko ajan uudestaan? Et onks se selkeempi vaan et se on vaan niinku silleen, et se ei oo ookoo. -- Koska sit se, tavallaan sä tarjoot vähän semmosta et mä nyt niinku ymmärrän tätä, tätä jotenki sun kokeilua, mut et hei, ei nyt kuitenkaan. Et pitäiskö sen olla jotenki silleen vähän jämäkämpi." (keskusteluaineisto, Lettu)

Jälkimmäisen ryhmän keskustelussa nousi esiin se tosiasia, että oppilaiden sisäistämät sortavat ja syrjivät asenteet saattavat olla heidän kotonaan jaetusta arvomaailmasta peräisin:

"Sit se ennen ku ne oli menossa äänestään [oppilaiden varjovaaleissa] ni sit joku oli silleen 'Ketä te äänestätte, bla bla bla?' Ja sit joku mietti, et pitäskö äänestää Pekka Haavistoa. Silleen jotain, et 'Hyi ei todellakaan!' -- 'Kuka äänestää jotain homoa?' -- ku kysy silt niit perusteluita, nii sit se oli selkeesti varmaan tosi silleen kotoa tullu näkökulma, ku sit se oli silleen et 'jumala ei ole luonut ihmisiä homoiksi' " (keskusteluaineisto, Rousku)

Kodin ja koulun arvokäsitysten väliset ristiriidat ovat haastavia niin oppilaille kuin opettajillekin, mutta koulun arvokasvatuksen tulee silti huomioida oppilaiden kotikasvatuksessa välittyvät arvokäsitykset. Eettinen arvokäsitys ei voi perustua tietynlaisen arvomaailman autoritääriselle oikeuttamiselle, vaan arvoristiriitoja on lähestyttävä dialogisesti, oppilaan oman arvokäsitysten rakentumista tukien. Koulut voivat toimia oppilaiden solidaarisuutta ja eettistä herkkyyttä vahvistavana yhteisönä, mutta yhteisön rakentaminen vaatii sen kaikkien jäsenten, oppilaiden ja henkilökunnan lisäksi myös oppilaiden kotiväen näkemysten huomioimista (Tirri 2008, x).

Virallisten koulutuspoliittisten tavoitteiden lisäksi koulun toimintaa ohjaavat myös julkilausumattomat poliittiset arvostukset. Vaikka piiloiset merkitykset ja tavoitteet usein vaikuttavat toimintaan koulun ohjausjärjestelmän, virallisen koulun välittäminä, ne poikkeavat virallisista tavoitteista ja siten asettuvat osaksi epävirallista koulua ja piilo-opetussuunnitelmaa. Heikosti tiedostettuina yhtenäiseltä vaikuttavan opetussuunnitelmatekstin piiloiset merkitykset saattavat vaikuttaa toimintaan taka-alalla (Tervamäki 2018, 126). Molemmissa keskusteluissa sivuttiin tähän ilmiöön liittyvää, neo-liberalistisista ideologioista ammentavaa individualismin korostamista. Jälkimmäisessä keskustelussa Ruska pohti tätä

ilmiötä myös kasvatuksen ekososisaalisen sivistyksen tavoitteiden ja valtion poliittisten pyrkimysten välisen ristiriidan kautta.

”Mä oon ehkä jotenki vähän pessimisti, mutta tavallaan tuntuu että, et, et koska niinkun Suomella on joitain tavotteita, joita se, joihin se haluu tavallaan pyrkiä, niin sitten ne myös niinku heijastuu täällä. Ja sit ne ei välttämättä oo sellasta, sellasia, joissa niinku semmonen niinku kestävä elämäntapa tai ekososiaalinen sivistys ois jotenki hirveen niinku hyödyllistä. Niin, niin sen takia se ei myöskään niinku oo sellasena niinku siellä POPSissa kun, kun se ehkä niinku mun mielestä pitäis olla siellä.” (keskusteluaineisto, Ruska)

KOULU KASVATTAJAN KOKEMUSTILANA

Koulun kerrostumien rinnalla keskustelujen narratiiveissa nousivat vahvasti esiin arvotavoitteiden ja henkilökohtaisesti koetun koulutodellisuuden yhteydet, koulu kasvattajan kokemustilana. Koulun kuvataiteen opetuksessa tapahtuva arvokasvatus on koulun kerrostumien läpäisemää, mutta sen ytimessä on kasvattajan ja kasvatettavan välinen pedagoginen vuorovaikutussuhde, johon kumpainenkin tuo oman henkilökohtaisen perspektiivinsä - perspektiivin, joka ohjaa kasvatustoimintaa ja josta käsin toimintaa tulkitaan. Täten arvokasvatus on aina paitsi kouluinstituution kerroksellisten ulottuvuuksien myös kasvattajan sekä kasvatettavan muokkaamaa.

Opettajan kokemustilaan liittyvinä teemoina aineistossa korostuivat *Opettajan rooli, Kasvattajan henkilökohtainen perspektiivi* sekä *Kasvattajan yksilölliset resurssit.*

Opettajan rooli

Opettajan rooliin liittyvinä ja roolin tarjoamia positioita muovaavina tekijöinä keskusteluissa korostuivat erityisesti työsuhteen laatu sekä opettajan rooliin kohdistuvat ”oikeanlaisen” opettajuuden vaatimukset, erityisesti paine malliesimerkkinä toimimisesta.

Kuvataiteen opettajan oman esimerkin vaikutusta arvokasvatuksen toteutuksessa pidettiin merkittävänä. Keskusteluissa tähän liitettiin opettajan keskusteleva ja avoin asenne suhteessa oppilaisiin, toiminta kouluarjessa sekä myös opettajan henkilökohtaista elämää koskettavat ratkaisut. Keskusteluissa pohdittiin opettajan rooliin myös arvokasvattajana sisältyvää mallikansalaisuuden vaatimusta, joka osittain ilmeni myös puhujien itse itselleen asettamana, sekä opettajan inhimillisen erehtyväisyyden ja ainaisen esimerkillisyyden odotuksen välistä ristiriitaa. Arvokasvatustavoitteiden sisäistäminen osaksi opettajan oman toiminnan periaatteita on olennainen osa niiden välittämistä oppilaille, mutta toisaalta arvotavoitteiden mukaisessa toiminnassa aina onnistuminen on täysin mahdotonta. Ristiriidan ratkaiseminen korostui narratiiveissa ongelmallisena ja

aiheeseen liittyvät haasteet vaikuttivat olevan vahvasti sidoksissa epäonnistumisen kokemuksiin.

"Kun itse en ole vegaani ja sit se on kuitenki tosi semmonen niinku iso osa just tavallaan kestävää elämäntapaa, niin tavallaan sit siin on ollu niinku semmosia ristiriitoja et miten vaikka puhua siitä asiasta, koska itse ei ole malliesimerkki." (keskusteluaineisto, Aloe)

"Must tuntuu että tavallaan et jotenki jos kaikkien opettajien pitäis jotenki aina olla silleen tavallaan näiden arvojen mukaisia, tai niinku mä en usko et kukaan on -- sellanen. Ja sit tavallaan opettajien esimerkin kauttahan ne tavallaan, must tuntuu et arvot siirtyy aikalailla. -- tuntuu jotenki tosi silleen vaikeelta, jos miettii sitä. Tai ainakaan mä en silleen niinku… Tai vaik nää kaikki tuntuu hyviltä arvoilta nii must tuntuu et en mä niinku opetuksessa, tai kun mä opetan niin mä jotenkin en oo jatkuvasti silleen näiden arvojen mukanen -- Sit on silleen EIIIIIH" (keskusteluaineisto, F)" (keskusteluaineisto, Ruska)

Keskusteluissa jaetuissa kokemuksissa "oikeanlaiseen" opettajuuteen kiinnittyi myös olettamus opettajan vahvasta tunnesäätelystä. Narratiiveissa sivuttiin kokemuksia useista tilanteista, joissa opettajuuteen liitettyä olettamusta vahvojen tunteiden rajaamisesta työn ulkopuolelle oli kollegoiden suunnalta vahvistettu niin tunteiden hallinnasta kiittelemällä kuin kasvattajan kokemia negatiivisia kokemuksia vähättelemällä.

"Ja sain itse asiassa aika paljon kiitostaki siitä kuinka mä, ku mä oon vähän semmonen teflon-pannu, et muhun ei hirveesti mitkään silleen vittuilut tavallaan uppoa. Että mä en niinku ota niitä henkilökohtasesti, enkä hätäänny tai mitään." (keskusteluaineisto, Aloe)

"Mut se oli selkee oikein kiusaamistilanne mua kohtaan. -- Se oli vähä semmonen, et sit ne opettajat vaan et "No voi, et tuolla on nyt vähän [kyseisessä koulussa] se ilmapiiri, et otetaan empaattisia nuoria naisia, otetaan jotenkin silmätikuiksi", sit oli vaan et jaa, jaaa…" (keskusteluaineisto, Siili)

Opettajalta odotettu vahva tunnesäätely, erityisesti negatiivisten tunteiden hallitseminen tai vähintäänkin kätkeminen, vaikuttaa haasteelliselta eettisen arvokasvatuksen emotionaalisten ulottuvuuksien suhteen. Millaiset ovat opettajan resurssit oppilaiden emotionaaliseen tukemiseen, jos hänen oletetaan samanaikaisesti peittävän omat tunteensa? Voisiko opettaja toimia esimerkkinä myös vahvojenkin negatiivisten tunteiden rakentavasta käsittelystä?

Vaikka opettajan työn kehollinen ulottuvuus on koulutuspoliittisessa puheessa ylenkatsottu ja usein tehokkaasti häivytetty, koulun käytävillä ja luokkahuoneissa opettajat ovat läsnä fyysisinä, useimmiten sukupuolitettuina, ajoittain seksualisoituina ja joskus rodullistettuina kehoina. Näin myös ulkonäkö, sen

viestimä symboliikka sekä siihen liittyvät olettamukset, odotukset ja tulkinnat ovat osa opettajan roolin ja opettajuuden performatiivista tekemistä. Pukeutumiseen ja ulkonäköön liittyvät odotukset ovatkin osa opettajan roolia. Työssään opettaja on jatkuvasti katseen kohteena sekä itse katsojana; niin oman kuin muidenkin tarkkaillun ja valvonnan alaisena. Rooliin kohdistuvat odotukset ja niitä koskeva ”*pukeutumispuhe*” ulottuu jopa opettajan vapaa-ajalle saakka. Pukeutumiseen liittyvät normit heijastuvat käsityksiin opettajien ammatillisesta osaamisesta: voiko opettajalle sopivasta pukeutumisesta ja ulkonäöstä poikkeava kasvattaja olla pätevä työssään? (Kamila 2012, 13.)

Opettajan rooliin ulkoiseen olemuksiin liittyviä odotuksia pohdittiin jälkimmäisessä keskusteluryhmässä. Kuten edellä olen maininnut, ulkonäköpaineet vaikuttivat narratiiveissa ohjautuvan opettajayhteisön näkemyksistä käsin, mutta myös oppilaiden käsitykset ”oikeanlaisesta” opettajuudesta mainittiin omaa pukeutumista rajoittavana tekijänä.

> *”**Rousku**: Ni sitte vaikka jotenki haluis laittaa kynsilakat päälle ja olla silleen, ni sitte opettajan roolissakaan ei voi tietyl tapaa kovin helposti olla mitä vaan, myös niinku oppilaiden…. Tai niinku et ne saattaa jotenki alkaa kiusaamaan, tai sit muut muiden opettajien pelko, ja kaikki tommonen vaikuttaa. Mut toisaalta sit taas se et esimerkkinä näkis myös aikuisilla, että voi olla monenlaista, niin varmasti ois tarpeellista siinä muutoksessa sitte.*
> ***Siili**: Mut se on vähän pelottavaa lähtee yksin ehkä siihen taistoon.”*
> *(keskusteluaineisto)*

Opettajan rooliin liitettyjen käytösmalleja ja ulkonäköä koskevien odotusten lisäksi myös työsuhteen laatu, kuvataiteen opettajan roolin ajallinen ulottuvuus, nousi narratiiveissa esiin kasvattajalle mahdollistuvia positioita rajaavana tekijänä. Opetustilanteessa ja arvokasvattajana toteutuva toimijuus on vahvasti sidoksissa toimintaa ohjaavan roolin ajalliseen ulottuvuuteen; pysyvyyteen tai väliaikaisuuteen. Kahden päivän sijaisuutta tekevän tai lukukauden pituisessa työsuhteessa työskentelevän kuvataiteen opettajan toimijuuden mahdollisuudet poikkeavat toisistaan huomattavasti.

Keskusteluissa käsiteltiin erityisesti lyhyiden sijaisuuksien ja hieman pidempien työsuhteiden välisiä eroja, sekä erilaisten työsuhteiden tarjoamien positioiden sisältämiä haasteita ja mahdollisuuksia. Keskusteluissa painottuivat osallistujien henkilökohtaiset kokemukset, joten ajallista jatkuvuutta käsiteltiin kuitenkin suhteellisen lyhyessä mittakaavassa; kukaan opettajista ei ollut toiminut opettajana samassa koulussa yhtä lukuvuotta pidempään.

Työsuhteen pysyvyydellä tai väliaikaisuudella nähtiin olevan vaikutusta erityisesti kuvataidekasvattajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laatuun: mahdollisuudet esimerkiksi henkilökohtaisiin keskusteluihin oppilaiden kanssa

ovat huomattavasti pienemmät kuin jatkuvassa työsuhteessa toimivalla opettajalla. Jatkuvuuden kautta vahvistuvan arvokasvatuksen toteuttamiseen sijaisella ei ole lainkaan mahdollisuuksia.

Ryhmäkeskusteluissa pohdittiin myös työsuhteen laadun vaikutusta opettajan pedagogisen auktoriteetin muodostumiseen. Sijaisen positiossa auktoriteetti nojautuu pitkälti ainoastaan koulun viralliseen hierarkiaan, sillä väliaikainen positio ei tarjoa mahdollisuutta rakentaa auktoriteettia oppilaiden henkilökohtaisen luottamuksen ja arvostuksen varaan. Sijaisen pedagoginen auktoriteetti on usein oppilaiden näkökulmasta myös heikompi ja helpommin kyseenalaistettavissa. Sijaisella on pysyvämpää opettajaa vähäisemmät työvälineet auktoriteetin vahvistamiseen oppitunnin aika-tilassa, jolloin hän helposti joutuu tukeutumaan oppilaan ja opettajan roolien väliseen autoritääriseen hierarkiaan. Keskusteluissa pohdittiin esimerkiksi sitä, kuinka kasvattaja helposti sijaisen positiossa ollessaan pitäytyy tiukemmin kiinni koulun säännöissä, kuten ”hattu-kiellossa”. Sääntöjä korostamalla sijaisen on mahdollista positioida itsensä osaksi koulun henkilökuntaa: huomaattehan, tiedän, kuinka tässä oppilaitoksessa kuuluu toimia!

”Ja sit mun oli pakko niinku ite ratkoo se konflikti ja tosi sille tylysti, silleen lopulta niinku sillä, et kai sä tiedät, et mä voin antaa sulle merkintöjä myös täst päivästä. Ja sit se oppilas oli sillee… Silleen, se ei ollu niinku ajatellutkaan, et hei et mul on sama valta ku millä tahansa opettajalla.” (keskusteluaineisto, Saturnus)

Koska sijaisella harvemmin on tietoa ryhmän sisäisistä jännitteistä, ryhmädynamiikan huomioinen oppitunnin ohjaamisessa on haastavaa. Väliaikaisessa roolissa toimivan kuvataiteen opettajan on myös huomattavasti haastavampaa puuttua oppitunnilla tapahtuvaan syrjintään ja kiusaamiseen, joka saattaa yksittäisellä oppitunnilla, yksittäisinä tapahtumina toteutua hyvin hienovaraisena ja jäädä siten täysin huomaamatta. Samalla keinot mahdollisesti syntyvien konfliktien rakentavaan purkamiseen ovat vähäiset, sillä sijaisella ei ole henkilökohtaista vuorovaikutussuhdetta oppilaisiin eikä hänellä useimmiten ole mahdollisuuksia käsitellä mitään tunnilla tapahtuvaa saman ryhmän kanssa enää jälkikäteen.

”Mut noihan on haastavia sit ku on, tekee tommosii lyhyit sijaisuuksia. ---Et toiki oli kuukaus ja se oli niinku viimenen tunti. Et en, mä en niinku, sit se jäi vähän sillee, meil oli hirvee tämmönen niinku selkkaus ja hoitakaa se nyt siellä sitte keskenänne jotenki.” (keskusteluaineisto, Lettu)

Luonteeltaan väliaikaiset ja vaihtuvat työsuhteet rajoittavat huomattavasti myös opettajan toimijuutta suhteessa kouluyhteisön toimintakulttuuriin. Väliaikaisen, hetkellisen position tarjoamasta perspektiivistä toimintakulttuurin käytänteiden taustalla olevien normien hahmottaminen on haastavaa, eikä sijaisena toimivalla opettajalla ole juurikaan valtaa kyseenalaistaa vallitsevia käytäntöjä tai osallistua

toimintakulttuurin kehittämiseen ja muokkaamiseen. Toisaalta tietyn yhteisön käytänteisiin sosiaalistumaton kasvattaja pystyy tarkastelemaan koulun toimintaa erilaisesta perspektiivistä kuin samassa yhteisössä jatkuvasti työskentelevät opettajat. Ensimmäisessä keskusteluryhmässä pohdittiinkin, kuinka sijainen tai koulun uusi opettaja saattaa toimia myös kouluyhteisön tai opetusryhmän sosiaalista tilaa uudelleen järjestävänä voimana. Kouluyhteisön ulkopuolelta tulevana aikuisena sijainen saattaa esimerkiksi tarjota tietynlaiseksi leimautuneelle oppilaalle mahdollisuuden tuoda esiin uusia puolia itsestään, ilman opettajan jo valmiiksi muodostamia ennakkokäsityksiä.

Pidempien työsuhteiden vahvuutena keskusteluissa painottui erityisesti mahdollisuus oppilaiden ja opettajan välisen henkilökohtaisen vuorovaikutussuhteen rakentamiseen. Jatkuvampi opettajan rooli tarjoaa kasvattajalle mahdollisuuden tutustua oppilaisiin myös yksilöinä ja toisaalta opettajan muodostuessa oppilaille tutummaksi, he myös helpommin itse hakeutuvat opettajan seuraan oppituntien ulkopuolella. Epävirallisen koulun tasolla tai virallisen ja epävirallisen koulun rajapinnoilla käytävät keskustelut korostuivat narratiiveissa oppituntien aika-tilan rytmissä käytäviä keskusteluita dialogisempina ja vaikuttivat paremmin mahdollistavan opettajalle myös turvallisen aikuisen position.

”Sillon ku oli just pidemmän aikaa opettajana, nii, niin tavallaan tuli sellasii, et, et niinku jutteli oppilaiden kanssa silleen vaik välituntien aikana, kun ne tuli sinne luokkaan hengailemaan. Tai jossain niinku välkällä. Niin, niin siinä niinku jotenki tuli keskusteltua aika tommosista, tai niinku silleen ehkä just semmosia arvokeskusteluja.” (keskusteluaineisto, Ruska)

”Mul kans yheltä luokalta yksi tota oppilas tuli silleen jossain vaiheessa mulle omasta transsukupuolisuudestaan ja silleen sanomaan, että ei oo sitä kertonut kellekään, tai että vanhemmille tai kellekään. Ja sano, että ei voinu kertoa sitä kenellekään. Ja sitten tota, sit se kuitenki jossain vaiheessa sit kirjotti sellasen kirjeen, jonka se halus, että mä luen sille luokalle. Tai tavallaan et se tuli siin luokassa kaapista ulos sen asian suhteen” (keskusteluaineisto, Rousku)

Henkilökohtainen perspektiivi

Opettajan oman arvomaailman vaikutus arvokasvatustavoitteiden siirtämisessä käytännön toimintaan on merkittävä. Toimiessaan opetussuunnitelmassa arvokkaiksi määriteltyjen tavoitteiden ohjaamana opettaja kuitenkin muokkaa oppilaille välittämiään asioita oman perspektiivinsä mukaisesti, jotakin painottaen ja toisia asioita kasvatuksesta ulossulkien (Heikkinen 2000, 14). Opettajan yksilöllinen näkökulma on vahvasti kytköksissä hänen persoonallisuuteensa, elämänkokemukseensa, taustaansa, identiteetteihinsä sekä henkilökohtaiseen arvomaailmaansa.

Arvokasvatuksen kohdalla henkilökohtainen perspektiivi vaikuttaa myös siihen, millaiseksi opettaja ymmärtää arvotavoitteiden mukaisen toiminnan kouluyhteisössä. Opettaja tulkitsee opetussuunnitelman perusteita omaan arvomaailmaansa kytkeytyneestä perspektiivistä käsin, jolloin etenkin monitulkintaiset tavoitteet saattavat eri opettajien toiminnassa saada hyvin erilaisen merkityksen. Esimerkiksi sukupuolten välinen tasa-arvo saattaa heteronormatiivisen ymmärryksen läpi typistyä kahden sukupuolen, ”tyttöjen”' ja ”poikien” väliseksi tasa-arvoksi, jolloin yhdenvertaisuuden tavoite kääntyykin syrjiviä rakenteita edelleen vahvistavaksi toiminnaksi.

Molemmissa ryhmäkeskustelussa kasvattajan henkilökohtainen arvomaailma nousi esiin kaikkein merkityksellisimpänä opettajaan itseensä kytkeytyvänä arvotavoitteiden toteutumista ohjaavana tekijänä. Keskusteluissa pohdittiin myös sitä, kuinka arvomaailma usein vaikuttaa toteutettuun kasvatustoimintaan tiedostamattomalla tasolla.

”Kyllähän se pohjaa aika paljon niinku opettajan yksittäiseen arvomaailmaan, tavallaan, et se jää aika helposti sit sen opettajan harteille, et miten näitä toteuttaa ja mitä ehkä painottaa opetuksessaan. Tai käyttääkö siihen ollenkaan aikaa.” (keskusteluaineisto, Siili)

Vaikka opetussuunnitelman arvotavoitteet tuntuvat mielekkäältä ja tärkeältä kokonaisuudelta, opettaja saattaa toiminnassaan huomaamattaan painottaa toisia tavoitteita selkeästi toisten edelle. Henkilökohtaisesti merkityksellisimpien aiheiden sisällyttäminen opetukseen toteutuu helposti, kun taas itselle etäisempien aiheiden tuominen oppitunneille saattaa yksinkertaisesti unohtua, ellei asiaan kiinnitä erityistä huomiota.

”Jotkut asiat on semmosii et ne on vaan -- itelle tosi tärkeitä, et näit mä haluun niinku kaikessa mun opettajuudessa viedä eteenpäin. Tai silleen… Vaik… No niin, nojoo, et niit tavallaan silleen haluu myös, tai niit laittaa tosi aktiivisesti kaikkiin tehtäviin. Et niinku täs nyt on näit sisältöjä. Ja sitte jotkut asiat, jotka vois, jotka on niinku aivan yhtä tärkeitä, mut jotka ei itelle oo niinku sellasii et näistä mulla on paljon sanottavaa, ni sit ne jää usein semmosiks et niinku näit ei nyt käsitellä... ikinä” (keskusteluaineisto, Ruska)

Molemmissa keskustelussa pohdittiin opettajan asemaan sisältyvää valtaa ja sen mukanaan tuomaa vastuuta, joka liittyy omien arvojen välittämiseen oppilaille. Jälkimmäisessä ryhmässä pohdittiin valta-aseman tuomaa ongelmallisuutta ja indoktrinaation vaaraa, mikäli opettaja ei omia arvojaan korostaessaan jätä tarpeeksi tilaa oppilaan omalle kriittiselle ajattelulle. Ensimmäisessä keskusteluryhmässä puolestaan pohdittiin opettajan esimerkin voimaa sekä siihen liittyvää vastuuta, sillä oppilaiden keskuudessa pidetyn opettajan arvonäkemyksillä ja toiminnan esimerkillä saattaa olla suurikin vaikutus oppilaiden arvomaailman muovaajana.

Aloe mainitsi esimerkkinä tästä ekologisiin arvoihin näkyvästi sitoutunutta kollegaansa, jonka toiminnan vaikutus oli selvästi nähtävissä myös hänen opetusryhmiensä asenteissa:

"Ja siitä niinku tavallaan nimenomaan lähteeki se mun ajatus siitä, et jos sä ite tuot aktiivisesti ohimennen sitä sun semmosta ajatustapaa ja oot silleen niinku tavallaan vähän niinku cool ope, niin sit sul on hirveen suuri valta niinku vaikuttaa siihen." (keskusteluaineisto)

Omaksutun arvomaailman lisäksi opettajan perspektiiviä suuntaa hänen identiteettinsä, yksilöllinen taustansa, elämänkokemuksensa sekä henkilökohtainen menneisyytensä. Koulutuspoliittinen diskurssi tuottaa kuvaa ristiriidattomista, abstrakteista opettajista eikä tunnista opettajien moninaisuutta senkään vertaa kuin oppilaiden. Todellisuudessa koulun opettajayhteisöihin kuuluu taustoiltaan ja identiteeteiltään moninaisia kasvattajia. Kuten Siili jälkimmäisen ryhmän keskustelussa totesi, jo aineenopettajien ammatinvalinnat kertovat opettajien kiinnostuksenkohteiden olevan jossain määrin eri aihepiireihin suuntautuneita.

Omakohtaiset kokemukset, niiden tuottama tai niiden saavuttamattomiin jäävä tieto rajaavat kuvataiteen opettajan mahdollisuuksia hahmottaa oppilaiden kokemusmaailmaa. Kuten Elisabeth Ellsworth alleviivaa, opettajan ymmärrys on aina hänen oman positionsa rajoittamaa, eikä opettaja siten koskaan voi täysin ymmärtää esimerkiksi oppilaidensa yksilöllisiä syrjinnän kokemuksia (Ellsworth 1989, 310). Tämän vaikutusta arvokasvatukseen, esimerkiksi opettajan interkulttuuriseen kompetenssiin, pohdittiin erityisesti jälkimmäisen ryhmän keskustelussa. Suuri osa suomalaisista opettajista on Suomessa syntyneitä, suomalaisen koulun käyneitä sekä monilta osin valtakulttuuriin kuuluvia ja tällaisesta positiosta käsin on mahdotonta täysin käsittää niitä kokemuksia, joita esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiin sisältyy.

Myös opettaja itse saattaa kuulua yhteen tai useisiin koulussa ja yhteiskunnassa marginalisoituun vähemmistöryhmään, mikä osaltaan muokkaa hänen positiotaan arvokasvattajana. Toisaalta omakohtaisuus voi herkistää hänen sensitiivisyyttään eriarvoisuuden huomioimisessa ja toimia yhdenvertaisuuden edistämistä motivoivana voimana. Toisaalta syrjivien mekanismien haastamiseen liittyy hyvin erilaisia kysymyksiä riippuen siitä, tapahtuuko se valtapositiosta vai yhdellä tai useilla tavoin marginalisoidusta positiosta käsin. Esimerkiksi seksuaalivähemmistöön kuuluva opettaja on oppilaiden seksuaalivähemmistöjä syrjivään käytökseen puuttuessaan tekemisissä sekä kouluyhteisön laajuisten että henkilökohtaisten yhdenvertaisuuskysymysten kanssa. Tätä aihetta sivuttiin ensimmäisen ryhmän keskustelussa.

Kuvataiteen opettajan näkemystä ja tulkintaa kouluyhteisön toiminnasta ohjaavat myös hänen henkilökohtaiset koulukokemuksensa ja monissa tilanteissa opettajan

ratkaisuja saattavat ohjata ennemminkin erilaiset uskomukset kuin reflektiivinen harkinta. Uskomukset, jotka liittyvät esimerkiksi opetukseen, ovat usein pitkälti jo ennen opettajankoulutusta muodostuneita ja etenkin kiireisessä kouluarjessa niiden erottaminen varsinaisesta tiedosta on vaikeaa. (Talib 2008, 151–152). Molemmissa ryhmissä pohdittiin myös erityisesti negatiivisten koulukokemusten heijastumista opettajan työhön, ryhmän sosiaalisten jännitteiden tulkintaan sekä etenkin opettajan tunnetyöhön.

"Ja sit viel kun taustal on niinku… Just niinku kaikki omat koulumuistot, kaikki omat, niinku sellaset ikävät, niinku ihan sieltä omilta peruskouluajoilta. Ja sit ne niinku palaa aina pintaan." (keskusteluaineisto, Pepsi)

Opettajan työ on ihmissuhdeammatti, jossa kasvattaja ammattiroolistaan huolimatta työskentelee omana persoonanaan (Heikkinen 2000, 11). Usein tällä viitataan erityisesti eri opettajien opetustyötä ja toimintatapoja koskevaa persoonallista lähestymistapaa, mutta yksilön persoona vaikuttaa myös siihen, minkälaisten ihmisten kanssa hänen on helppo tulla toimeen. Tähän liittyviä haasteita ja opettajan vastuuta sivuttiin ensimmäisen ryhmän keskustelussa.

"Tai et on niit oppilaita, joiden kanssa on vähän hankalampaa, niin sehän ei oo aina vaan kiinni siitä, et mikä diagnoosi sil oppilaalla on vaan siin on myös sit silleen kyse siitä, et mitä minä tuon siihen tilanteeseen, millasten ihmisten kans mul on vaikee tulla toimeen. Siit tavallaan pitää olla vaan tietonen." (keskusteluaineisto, Saturnus)

Yksilölliset resurssit

Kasvattajan arvokasvatusmahdollisuuksia muovaaviin henkilökohtaisiin resursseihin kuuluvina tekijöinä keskusteluryhmissä nousivat esiin työkokemuksen ja koulutuksen vaikutus, yksilöllinen ammattitaito sekä opettajien ammatillisen osaamisen riittämättömyys joidenkin koulussa eteen tulevien haasteiden ratkaisussa.

Työkokemuksen merkitys liittyi narratiiveissa erityisesti opettajan mahdollisuuksiin punnita kouluarjessa tehtävien päätösten ratkaisuvaihtoehtoja aiempiin kokemuksiinsa. Esimerkiksi konfliktitilanteiden ratkaisussa kokeneemmalta opettajalta saatava apu mainittiin tärkeäksi. Opettajan ammatti on kuitenkin pitkälti yksilötyötä, eikä kollegan apua ja tukea läheskään aina ole saatavilla. Erityisesti aloittelevalle opettajalle yksilötyö tarkoittaa varsin korkeita vaatimuksia, sillä noviisiopettajan vastuut ja velvollisuudet ovat hyvin pitkälti yhtenäiset kokeneiden kollegoiden kanssa. Kuten kasvatustieteen tohtori Seija Blomberg toteaa, aloittelevalta opettajalta vaaditaan työsuhteensa alusta alkaen sellaisia kykyjä ja taitoja, jotka pitkälti vahvistuvat vasta työkokemuksen karttuessa. Erityisesti haasteita aiheuttavat nopeita ratkaisuja vaativat konfliktitilanteet, joita aloitteleva opettaja joutuu ratkomaan ilman mahdollisuuksia peilata tilannetta

aiempiin kokemuksiinsa. (Blomberg 2009, 124–125). Tämä näkökulma nousi esiin molempien ryhmien keskusteluissa, ja kuten Lettu asian tiivisti:

"Se on aika niinku iso haaste, et sä niinku nuorena opettajana jotenki niinku haldaat semmoset tilanteet, jotka tulee niinku näin hirveen silleen BOOM nyt, nyt tee jotain." (keskusteluaineisto)

Yksilölliset resurssit sisältävät myös opettajan opintoihin, mahdollisiin lisäkoulutuksiin sekä itseopiskeluun perustuvan osaamisen. Opettajien työtodellisuuden ja opettajankoulutuksen välinen kuilu on selvä ja tunnistettu niin suomalaisessa kontekstissa kuin myös kansainvälisesti (Blomberg 2009, 117). Teorian ja käytännön välistä kuilua sekä siihen liittyviä haasteita käsiteltiin molempien ryhmien keskusteluissa. Erityisesti keskustelijat mainitsivat opetusharjoitteluihin sisältyneen liian vähän tai ei lainkaan kouluarjen ristiriitojen eettisen ratkaisemisen pohdintaa. Lisäksi ongelmalliseksi mainittiin opinnoista osittain välittynyt asenne, jossa opettajan työn todellinen ymmärtäminen vasta työelämään siirtyessä esitettiin vaihtoehdottomana itsestäänselvyytenä.

"Mä en muista enää millä [kurssilla] se oli, mut sit, sit siin oli hirveesti sellast, just tällast ihmettelyy et miks me ei saada tällasii eväit kunnolla. -- ja sit se [kurssin opettaja] oli vähän sillee suunnilleen "Kyl te siel koulussa sitte! Sit te tajuutte nää jutut." Ja on vaan silleen, et, et miks täs on näin? Et on ajateltu, et se eka ja toinen ehkä vuos siel koulumaailmassa on vaan paskaa. Tai silleen niinku, et kaikki vaan menee niinku pyllylleen, ja sit jälkikäteen huomaa, et näin ois pitäny tehä. Et miks se on silleen?" (keskusteluaineisto, Saturnus)

Toisaalta vuosien työkokemus aiheuttaa myös rutinoitumista, mikä saattaa johtaa myös koulun toimintakulttuurin haasteisiin ja eriarvoistaviin rakenteisiin turtumiseen. Yhteisölle itsestäänselvyydeksi muovautuneet asiat saattavakin kouluyhteisöön uutena jäsenenä liittyvän opettajan perspektiivistä vaikuttaakin hyvin kyseenalaisina. Kasvatustieteen tohtori Hannu Heikkinen toteaakin, että kouluyhteisöiden tulisi ymmärtää uusien opettajien "ihmettely" ja opettajasosialisaation "etsikkoaika" kouluyhteisön kehittämiselle tärkeänä voimavarana. (Heikkinen 2000, 17.) Toisaalta moni kouluyhteisöiden ongelmista on kytköksissä edellä esitettyyn yhteiskunnalliseen viitekehykseen, eikä välttämättä täysin ratkaistavissa edes kouluyhteisön voimin.

"Jos tulee silleen niinku vähän sillee -- untuvikkona, tota, töihin, nii siitte, et… Sitte niinku herkästi huomaa sen, niinku miten ne muut opettajat on laitostunu. Ja sillee… Tottakai, se niinku, et sä jaksat siel töissä vaatii sen, et sä et voi niinku ihan joka asiaan puuttua. Mut välil sen… Niinku sen huomaa vaan paljo herkemmin siin vaiheessa ku on sillee, että sä haluisit niinku pelastaa kaikki. Ja nii. Ja sit

niinku tajuu, et se ei oo mahollista. Nii onhan se aika sillee sydäntä särkevää. ” (keskusteluaineisto, Lettu)

Kasvattajan yksilölliset resurssit ovat kytköksissä myös opettajan ammattiroolin reunaehtoihin. Molemmissa keskusteluryhmissä pohdittiin erityisesti sitä, kuinka opettaja työssään kohtaa esimerkiksi oppilaiden psyykkiseen terveyteen liittyviä haasteita, joiden ratkaisemiseen opettajankoulutuksen tarjoama ammattitaito ei yksinkertaisesti riitä. Mielenterveysongelmien hoito ei varsinaisesti olekaan opettajan vastuulla, mutta oppilaan kouluhyvinvoinnin sekä mielenterveysongelmien välisen rajan tunnistaminen saattaa olla haastavaa ja toisaalta opettajan toimintamahdollisuuden rajojen hyväksyminen vaikeaa.

”Eihän meiän koulutus periaatteessa vastaa juurikaan noihin tavallaan kysymyksiin. Että miten tällasia asioita lähetään avaamaan ja sitte kuinka pitkä se on se, kuinka pitkälle tavallaan opettajan vastuu siinä menee. Että ei me kuitenkaan olla niinku psykologeja, et… Et, et mihi asti me toimitaan ja -- kuinka paljon me pystytään tavallaan viemään sitä asiaa vaan eteenpäin. Mikä on tavallaan se opettajan tehtävä. Ja miten kukakin sen kantaa. -- Että jotenki, et on joitaki asioita, mitä sä et pysty ehkä kuvataideopettajan pätevyydellä ratkaisemaan. Seki on surullista, et me koetaan niin kauheeta painetta myös siitä. Tai ei surullista, mut se on tavallaan hankalaa itelle.” (keskusteluaineisto, Aloe)

Täydellisyyden vaatimus ja riittämättömyyden kokemukset

Kummassakin keskustelussa pohdittiin opettajan erehtyväisyyttä ja sitä, kuinka omista prioriteeteista huolimattakin usein tulee toimittua arvotavoitteiden vastaisesti. Keskusteluissa toistui ajatus siitä, että opettajan on mahdotonta toimia jatkuvasti arvotavoitteiden mukaisesti, sillä virheitä tulee väistämättä. Tästä huolimatta omakohtaiset virheet korostuivat narratiiveissa tunnelatautuneina, riittämättömyyttä ja häpeää aiheuttavina kokemuksina, joihin liittyvä pettymys heijastuu kyseisen tilanteen ylitse myös opettajan omaan henkilökohtaiseen persoonaan ja koko ammatti-identiteettiin. Riittämättömyyden tunne ei narratiiveissa noussut esiin ainoastaan epäonnista toimintaa koskevana, vaan nimenomaisesti itseen kohdistuvana.

Keskusteluissa jaettuja epäonnistumisen kokemuksia yhdisti se, että vaikka tilanteen kuvaukseen sisältyi osittain opettajan vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolella olevia tekijöitä, kuten entuudestaan tuntematon ja jännitteinen opetusryhmä tai oppilaan aggressiivisuus, epäonnistuminen sanoitettiin pitkälti opettajaan henkilöityvänä. Toisaalta ankaran itsekriittisyyden voi ajatella olevan yhteydessä opettajan vastuun tiedostamiseen ja arvokasvatustavoitteisiin sitoutumiseen, mutta toisaalta sen voi nähdä heijastelevan opettajan rooliin liitetyn esimerkillisyyden, erehtymättömyyden vaatimusta. Esimerkiksi Siili kuvaili omia epäonnistumisiin liittyviä tuntemuksiaan seuraavasti:

”Mut et sit ite just jotenki pelästy sitä, et oonks mä nyt ite jotenki huono opettaja, kun näin kävi ja… Miten sitä voiki ot… Mut se on tietysti alottavana opettajana se on aika raaka tilanne myös mennä niinkun uusiin ympyröihin ja tavallaan toivoa… Tai et koko ajan, et kaiken pitää onnistua, jotenkin. Ja sit heti jos ei meekään putkeen nii sit se on aika kova kolaus.” (keskusteluaineisto, Siili)

Arvokasvatuksen ja oppilaan arvomaailman rakentumisen kannalta yksittäinen kokemus voi olla huomattavan merkittävä, joten epäonnistuneisiin kasvatustilanteisiin vakavasti suhtautuminen on usein perusteltua. Koulun hektisessä aika-tilassa toimiessaan opettajan on kuitenkin mahdotonta toimia aina virheettömästi. Useimmat tilanteiden haastellisuutta lisäävät tekijät, kuten oppilasryhmien koko tai aikataulujen ja opetussisältöjen määrän luoma jatkuva kiire, ovat opettajan toiminnasta riippumattomia. Kasvatussosiologi Donald Broady kuvaa koulun ongelmien individualisointia ”*opettajien ammattitaudiksi*”, joka kiteytyy tapaan ymmärtää myös koulukontekstin ja sen yhteiskunnallisen viitekehyksen tuottamat ongelmat opettajien itsensä aiheuttamina. Broadyn mukaan tätä ilmiötä usein vahvistaa opettajayhteisöiden työkulttuuri, joka tukee työn haasteista vaikenemista. (Broady 1986, 9–11).

Keskusteluissa sivuttiin joitakin kertoja kollegoilta saatua tukea ja ongelmatilanteiden reflektointia kollegoiden kanssa. Tilanteet koskivat kuitenkin yksittäisiä työkavereita, kokonaisten työyhteisöjen avoimuuden astetta tai tapaa käsitellä opettajien työssään kohtaamia ongelmatilanteita ei juuri käsitelty. Sen sijaan avun pyytämisen vaikeutta ja tuen tarjoamiseen liittyvien käytäntöjen puute työyhteisöissä tuli esiin molemmissa keskusteluissa jaetuissa kokemuksissa. Toisaalta opettajuutta määrittävä ajatus yksin pärjäämisen ja onnistumisen eetos on niin vahva, ettei apua välttämättä hoksaa pyytää sellaisiinkaan tilanteisiin, joissa toisen aikuisen läsnäolo olisi ehdottomasti hyödyksi. Toisaalta pyydettäessäkin apua on saatavilla ensisijaisesti tilanteen hallintaan kärjistyneiden konfliktien rauhoittamiseen, mutta tapahtumien jälkipuinti saattaa jäädä yksin opettajan harteille.

”Et, et jälkikäteen, jos mä oisin niinku, tai joutuisin uudestaan sellaseen tilanteeseen nii sit mä tietäisin, et siinä tilanteessa kannattaa pyytää muilta opettajilta apua ja, ja myös et sinne vois ottaa jonkun niinku, ää, koulunkäyntiavustajan esimerkiks. Mut sillon mä en jotenki osannu ollenkaan, ja mä jotenki vähän niinku häpesin kanssa sitä tilannetta.” (keskusteluaineisto, Ruska)

”Siel koulun puolelta ei välttämättä niinku nähdä, että sille opettajalla, joka on sen konfliktin käyny läpi, ehkä jopa aiheuttanu, nii et sille olis hyvä olla joku tukijärjestelmä, mikä… Tai ku mulla on niinku johtanu moneen sellaseen hankalaan viikonloppuun tai fiilikseen, et oonks mä täysin epäonnistunu.” (keskusteluaineisto, Saturnus)

7. PYSYVIÄ RAKENTEITA, JOUSTAVIA MAHDOLLISUUKSIA

Opinnäytteeni tavoitteena oli hahmottaa niitä tekijöitä, jotka määrittävät kuvataiteen opettajan mahdollisuuksia toteuttaa eettistä arvokasvatusta peruskoulukontekstissa. Edellisessä luvussa olen esitellyt ryhmäkeskusteluissa esiin nousseita arvokasvatusta rajaavia tekijöitä koulun kerrostumien sekä kasvattajan kokemustilan kautta tarkasteltuna. Arvokasvatuksen vaikuttavuus ja uskottavuus perustuvat itse kasvatustoiminnan lisäksi myös toimintaympäristön ja arvokasvatuksen yhdenmukaisuuteen, joten lukuisat edellä mainituista tekijöistä ovat varsinaisen arvokasvatuksen lisäksi myös kouluun ja sen toimintakulttuuriin laajemmin kytkeytyviä.

Tutkielmani alakysymysten kautta tavoitteenani on ollut pohtia, millaiset edellä esitetyt tekijät ovat kuvataiteen opettajan itsensä kontrolloitavissa sekä millaisena ilmenee tekijöiden suhde tietoiseen arvokasvatukseen. Näitä kysymyksiä pohdin tässä luvussa.

Eniten tilaa keskusteluissa annettiin tekijöille, jotka suorimmin kiinnittyvät kasvattajan ja kasvatettavan väliseen vuorovaikutukseen, pedagogiseen suhteeseen. Näiden voi tulkita olevan selkeimmin kytköksissä tietoisesti toteutettavaan eettiseen arvokasvatukseen. Koulun kerroksellisessa todellisuudessa vuorovaikutussuhde on kuitenkin aina muun koulutodellisuuden ohjailema ja läpäisemä. Pedagogiseen vuorovaikutussuhteen reunaehtoja sekä eettisen arvokasvatuksen vaikuttavuutta ja uskottavuutta muovaavat useat tekijät, joista monet ovat koulun toiminnassa läsnä piiloisesti. Osaan näistä opettajalla suoremmat vaikutusmahdollisuudet kuin toisiin, osa tekijöistä on käytännössä opettajan kontrollin ulottumattomissa.

Jaottelen edellisessä luvussa esittelemäni teemat niiden ja tietoisen arvokasvatuksen välisen suhteen laadun perusteella välittömästi *pedagogiseen vuorovaikutussuhteeseen liittyviin* sekä eettisen arvokasvatuksen puitteita muovaaviin, luonteeltaan suhteellisen *stabiileihin* ja *joustaviin tekijöihin*. Jaottelu on yksinkertaistettu ja toteutettu tilannesidonnaisen arvokasvatuksen perspektiivistä

käsin. Esimerkiksi kouluyhteisön toimintakulttuuriin tai opetussuunnitelmaan vaikuttaminen on tietyistä positioista käsin mahdollista, mutta yksittäisten arvokasvatustilanteiden kontekstissa niiden olemassaolo ja vaikutukset vaikuttavat varsin pysyviltä. Pyrin jaottelun kautta tuomaan esiin eettiseen arvokasvatukseen vaikuttavien tekijöiden luonnetta suhteessa niiden joustavuuteen tai pysyvyyteen ja samalla hahmottelemaan koulun eri tasoilla vaikuttavien tekijöiden välisiä yhteyksiä.

PEDAGOGISEEN VUOROVAIKUTUKSEENLIITTYVÄT TEKIJÄT

Pedagoginen vuorovaikutussuhde on kasvatuksen ydin, joten ei ole yllättävää, että se korostuu tutkielmani aineistossa keskeisenä myös arvokasvatuksen toteutuksessa. Koska pedagoginen vuorovaikutussuhde on yksilöiden väliseen kanssakäymiseen kiinnittyvää, kuvataiteen opettajalla on jonkinasteinen vaikutusmahdollisuus lähes kaikkiin vuorovaikutussuhteessa esiin tuleviin tekijöihin. Poikkeuksena tästä ovat tietenkin oppilaaseen yksilönä liittyvät tekijät, sillä kuten opettaja itse, myös oppilas asettuu kasvatustilanteisiin moninaisen identiteettinsä ja henkilökohtaisten odotustensa, olettamustensa ja tavoitteidensa kanssa. Tässä esitellyt tekijät voidaan ymmärtää selkeimmin tietoisen arvokasvatuksen toteuttamiseen liittyvinä, sillä ne ovat vahvasti kytköksissä opettajien kouluarjessa tekemiin ratkaisuihin.

Oppilaan kohtaaminen yksilönä

Oppilaan avoimen ja aidon kohtaamisen merkitys osana peruskoulun eettistä arvokasvatusta painottui keskusteluissa selkeästi eniten. Kasvattajan asennoituminen kasvatettavaa kohtaan määrittää olennaisesti pedagogisen kohtaamisen kasvatuksellista laatua, sen vahvistavaa tai lannistavaa vaikutusta (Purjo 2014, 33). Oppilaan kohtaamiseen liittyivät erityisesti oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen ja oppilaiden yhdenvertainen kohtelu, konfliktien rakentava käsittely sekä oppilaiden mielipiteiden kuuleminen ja arvostus.

Eniten narratiiveissa korostui oppilaan kohtaaminen nimenomaisesti keskustelun ja kuuntelun kautta. Tähän liittyivät sekä opetustilanteissa käydyt keskustelut, joissa oppilailla oli mahdollisuus jakaa ja pohtia näkemyksiään, mutta erityisesti epävirallisen koulun tasolla toteutuneet, henkilökohtaisemmat vuorovaikutustilanteet. Aito kohtaaminen vaatii kasvattajalta avoimuutta ja herkistymistä myös sille, mitä hän itse voi oppia kasvatettavalta (Purjo 2014, 77), eikä tähän aina tarjoudu tilaisuuksia oppituntien hektisessä aika-tilassa.

Koulu ei kuitenkaan ole pelkkiä oppitunteja, ainakaan jatkuvassa työsuhteessa toimivalle kuvataiteen opettajalle. Vaikka molemmissa keskusteluissa pohdittiin oppilaiden jatkuvan ryhmässäolon haasteita, molempien ryhmien narratiiveissa jaettiin useita kokemuksia myös henkilökohtaisista keskusteluista oppilaiden

kanssa. Erityisen merkityksellisinä kohtaamisina korostuivat hetket, jolloin tilanteessa läsnäolijoiden määrä oli pienempi, vuorovaikutusta eivät ohjanneet opetuksen reunaehdot ja kuvataiteen opettajalla oli mahdollisuus positioida itsensä ennemminkin dialogisen keskustelukumppanin ja turvallisen aikuisen kuin paremmin tietäjän asemaan.

Tärkeänä painottui myös oppilaiden näkökulman ja mielipiteen kuuleminen. Tämä kiinnittyi narratiiveissa muun muassa oppilaiden ilmaisunvapauteen, oppilaiden osallisuuden ja toimijuuden tukemiseen sekä oppilaiden asemaan kouluyhteisöjen jäseninä.

Oppilaan yksilöllisyyden huomioimiseen narratiiveissa liittyi myös ymmärrys koulun asettamien vaatimusten sekä oppilaiden eroavien valmiuksien, vahvuuksien ja tarpeiden välisistä ristiriidoista. Narratiiveissa jaettiin kokemuksia tilanteista, joissa esimerkiksi koulun järjestyssääntöjen vaatimuksia tai kuvataiteen työskentelytapoja oli suhteutettu oppilaan henkilökohtaiseen tilanteeseen. Toisaalta yhdenvertaisuuden, osallisuuden ja aktiivisen toimijuuden tavoitteet ovat koulun todellisuudessa haastavia, jopa mahdottomia saavuttaa, sillä opetustilanteiden vuorovaikutuksessa ovat läsnä aina sekä koulujärjestelmän ja koulun toimintakulttuurin että ryhmien sisäiset sosiaalisen tilan hierarkkiset rakenteet.

Kuvataiteen oppiaineen vahvuudet

Kuvataiteen aineenopetukseen sisältyvät eettisen arvokasvatuksen mahdollisuuksia muovaavat tekijät ilmenivät suoraan oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen kiinnittyvinä. Kuvataiteen selkeimpänä eettisen arvokasvatuksen mahdollisuuksia tukevana tekijänä narratiiveissa painottui oppiaineen keskusteleva luonne, joka perustuu sekä kuvataiteen työskentelytapoihin että opetussisältöihin.

Vaikka kuvataiteen oppitunneilla mahdollistuvien keskustelujen aihepiirejä ei erityisesti käsitelty, molemmissa keskusteluryhmissä todettiin keskustelujen aiheiden olevan moninaisia. Ryhmäkeskusteluissa myös sivuttiin sitä, kuinka keskustelua on tehtävänantoihin liittyvillä valinnoilla mahdollista ohjata vahvemmin sekä toisaalta turvallisemmin oppilaiden arvoja, identiteettejä tai henkilökohtaisia kiinnostuksenkohteita koskettaviksi. Oppitunneilla käytävien keskustelujen sekä tuntien ilmapiirin voi tulkita olevan yhteydessä myös siihen, millaisena kuvataiteen luokka fyysisenä tilana oppilaille ilmenee.

Arvokasvatukselle merkityksellisenä sekä tunneilla käytäviin keskusteluihin kytkeytyvänä korostui myös kuvataiteen opettajan pedagoginen autonomia. Suomalaiselle koululle ominainen opettajan autonomia on kuvataiteen kohdalla erityisen korostunut, sillä opetusmateriaalit, kuten tunneilla tarkasteltavat kuvat, teokset ja tekstit, ovat useimmiten opettajien itsensä koostamia. Kuvataiteen opetuksen tavoitteet ja sisältöalueet on määritelty opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 426–429) ja edelleen tarkennettu paikallisissa opetussuunnitelmissa, mutta opettajalla on silti huomattavan paljon liikkumavaraa valitessaan esimerkiksi

niitä ilmiöitä, joiden kautta opetussuunnitelmissa määriteltyjä sisältöjä käsitellään. Koulun legitimoivan vallan vuoksi ei ole yhdentekevää, millaista kulttuurista kuvastoa oppitunneilla käsitellään tai millaiset näkökulmat opetuksessa painottuvat merkityksellisinä. Opetussisältöjen kautta vaikutetaan oppilaiden minäkuvan, identiteetin ja itsetunnon rakentumiseen (Kallioniemi et al. 2016, 115), sekä näiden kautta myös henkilökohtaisen arvomaailman muotoutumiseen.

Kuvataiteen opetussisällöt nousivat narratiiveissa esiin monin tavoin arvokasvatustavoitteisiin kytkeytyvinä, mutta toisaalta myös paineita luovana tekijänä. Sisältötavoitteet ovat laajat ja kokemuksista välittyi tunne siitä, että opettajan on työssään tehtävä arvovalintoja opetus- ja kasvatusvastuun välillä.

Tilannesidonnaisuus ja kiire

Arvokasvatuksen toteutuksen kannalta merkityksellisenä korostui arvokasvatuksen tilannesidonnainen luonne. Molemmissa keskusteluissa painotettiin ajatusta, että arvokäsitysten esiintuominen kouluyhteisön ja luokkahuoneessa toteutetun jatkuvan toiminnan kautta on huomattavasti merkittävämpää kuin yksittäiset valistustunnit.

Arvokasvatuksen tilannesidonnaisuus ilmeni kuitenkin haasteellisena suhteessa koulun aika-tilalle tyypilliseen kiireeseen. Ainainen kiire ja ajallinen joustamattomuus korostuivat narratiiveissa vuorovaikutuksen laatua rajoittavana tekijänä. Kiire ja siihen kietoutuvat konfliktitilanteet myös vaativat opettajalta usein nopeita ratkaisuja, jolloin toiminta usein on ennemminkin reaktiivista kuin eettiseen reflektioon perustuvaa.

Keskusteluissa oli kuitenkin tulkittavissa näkemyksiä siitä, kuinka kuvataiteen opettaja voi omilla ajankäyttöä koskevilla arvoratkaisuillaan jonkin verran kontrolloida kiireen vaikutusta arvokasvatuksen toteutukseen, esimerkiksi selkiyttämällä omaa näkemystään koulun opetus- ja kasvatustehtävien välisestä tärkeysjärjestyksestä. Jatkuvassa työsuhteessa olevalla opettajalla on lisäksi mahdollisuus säädellä esimerkiksi konfliktitilanteen selvittämisen ajankohtaa ja tätä kautta muovata arvokasvatukselle merkityksellisten vuorovaikutustilanteiden puitteita edullisemmaksi.

Toisaalta narratiiveissa jaettiin kokemuksia siitä, kuinka kouluarjen kiireen keskellä rauhallisemmassa tilanteessa toteutuvan vuorovaikutuksen merkitys korostuu. Oppituntien säännöstellyn aika-tilan ulkopuolelle asettuvien, esimerkiksi koulun ”kuviskerhossa” tai välituntien aikana tapahtuvien kohtaamisten kautta opettajalla on usein mahdollisuus tarjota oppilaille dialogisempia, epävirallisempia ja henkilökohtaisempia keskustelun tiloja.

STABIILIT TEKIJÄT

Osa keskustelujen narratiiveissa esiin tulleista tekijöistä ilmeni kasvatustoiminnasta etäisempinä, mutta eettisen arvokasvatuksen mahdollisuuksia toimintaympäristön fyysisten ja kulttuuristen puitteiden kautta muovaavina. Nämä olen jaotellut luonteeltaan pysyvämpiin, stabiileihin tekijöihin, sekä selkeämmin kuvataiteen opettajien vaikutusmahdollisuuksien piirissä oleviin, joustaviin tekijöihin.

Stabiileilta vaikuttivat erityisesti koulun rakenteisiin kiinnittyvät tekijät: peruskoulu ristiriitaisine tehtävineen ja tavoitteineen, kouluyhteisöiden toimintakulttuurit ja niiden välittämät normit, suomalaisen yhteiskunnan viitekehys sekä näihin kytkeytyvä opettajan väistämätön riittämättömyys. Huomionarvoista on, että narratiivien perusteella kaikkia stabiileita tekijöitä leimaa jonkinasteinen ristiriita opetussuunnitelman perusteiden arvokasvatustavoitteiden kanssa.

Koulun ambivalenssit

Koulu ambivalensseineen, loputtomine ristiriitaisuuksineen, korostui keskusteluissa selkeästi arvokasvatusta ja sen vaikuttavuutta haastavana. Koulun lupaukset ja koulutodellisuus ovat monin tavoin toisistaan eriävät (esim. Simola 2015), mikä narratiiveissa jaettujen kokemusten perusteella on vahvasti näkyvissä myös kuvataiteen opetuksessa ja peruskoulun päivittäisessä arjessa.

Keskusteluissa korostuivat muun muassa virallisten arvokasvatustavoitteiden ja koulun eriarvoistavien käytänteiden väliset jännitteet, koulun perustehtävään kytkeytyvä ja niin arvioinnissa kuin toimintakulttuureissa heijastuva individualismin ja yhteisöllisyyden välinen ristiriita, opetusvastuun ja kasvatusvastuun eriävät vaatimukset koulun toiminnalle sekä opettajan rooliin kohdistuvien paineiden ja käytettävissä olevien resurssien ristiriita.

Kouluyhteisö normeineen

Kokonaisia ikäluokkia kasvattavassa oppivelvollisuuskoulussa kohtaavat taustoiltaan moninaiset lapset ja nuoret. Koulu tarjoaa oppilaille mahdollisuuden monenlaisten ihmisten kohtaamiseen sekä yhdessä toimimiseen. Kouluyhteisöt ovat kuitenkin myös toimintakulttuurinsa kautta tiettyjä arvoja, identiteettejä ja elämäntapoja normalisoivia yhteisöjä. Molemmissa keskusteluryhmissä pohdittiin sitä, kuinka kouluyhteisöt sekä niihin sisältyvät työyhteisöt eroavat toisistaan monin tavoin. Osa kouluyhteisöistä on toimintakulttuuriltaan eettisempiä kuin toiset, joten koulun toimintakulttuurin rooli eettistä arvokasvatusta edistävänä tai heikentävänä tekijänä vaihtelee koulujen välillä.

Toimintakulttuuri on toki kouluyhteisön jäsenten tuottama ja siten sen muokkaaminen on jossain määrin mahdollista. Yksittäisen kasvattajan vaikutusmahdollisuudet ovat kuitenkin rajalliset, sijaisen roolissa olemattomat, ja parhaimmillaankin hitaat.

Yhteiskunnalinen viitekehys

Yhteiskunnallinen viitekehys, suomalaisen yhteiskunnan vallitseva arvohierarkia sekä (koulutus)poliittiset tavoitteet, vaikuttavat peruskoulun arvokasvatukseen koulun ohjausjärjestelmän, toimintakulttuurin käytäntöjen ja kouluyhteisön jäsenten puheen kautta. Narratiiveissa yhteiskunnallinen viitekehys normeineen heijastui päivittäiseen kouluarkeen jossain määrin koulun kaikilla tasoilla: kouluyhteisön jäsenten asenteiden, koulun käytänteiden ja koulun fyysisten tilojen kautta.

Keskusteluissa kuitenkin painottui yhteiskunnallisten arvojen ja normien vaikutus epävirallisen koulun tasolla, kouluyhteisön jäsenten toiminnan ja arvokäsitysten kautta. Kokemuksissa korostuivat kouluyhteisön jäsenten heteronormatiivisiin ja rasistisiin asenteisiin liittyvät haasteet sekä useissa kouluissa näkyvä ekososiaalisen sivistyksen edistämiseen liittyvä tahdonpuute.

Väistämätön riittämättömyys

Narratiiveissa jaetut epäonnistumisen ja riittämättömyyden kokemukset kiinnittyvät pitkälti edellä esitettyihin eettisen arvokasvatuksen mahdollisuuksia muovaaviin puitteisiin. Lisäksi epäonnistumisen kokemusten voi tulkita olevan yhteydessä opettajan rooliin kohdistettuihin epärealistisiin odotuksiin. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden arvokasvatustavoitteet sekä kuvataiteen opettajien itselleen asettamat korkeat standardit vaikuttavat vaativan opettajilta paljon ja jättävän hyvin vähän tilaa epäonnistumiselle. Koulun ambivalenssit kuitenkin rakentavat puitteita vääjäämättömälle epäonnistumiselle.

Koska sekä stabiilien tekijöiden että opettajan roolin koulutodellisuudesta irrallisten odotusten voi nähdä jossain määrin pysyvänä osana peruskoulussa toteutettavan arvokasvatuksen reunaehtoja, myös opettajan riittämättömyyden kokemusten voi olettaa olevan jokseenkin väistämätön osa koulun arvokasvatusta.

Toisaalta arvokasvatusta haastavien tekijöiden olemassaolon huomioiminen saattaa toimia epäonnistumisista ja riittämättömyydestä aiheutuvaa häpeää ehkäisevänä sekä opettajan jaksamista edesauttavana tekijänä. Martin Thrupp toteaa, että ”parempaa rakentamaan” pyrkivien opettajien toiminnan ehtona on realistinen käsitys koulukasvatusta ja oppilaita ympäröivästä sosiaalisesta ja yhteiskunnallisesta kontekstista. Samalla opettajien on kuitenkin tärkeä tiedostaa ja tunnustaa, etteivät laajemmista epäoikeudenmukaisista rakenteista johtuvat ongelmat aina ole heidän ratkaistavissaan. Gerald Gracea mukaillen Thrupp kutsuu tätä näkökulmaa ”*monimutkaiseksi toivoksi*”. (Thrupp 2018, 62).

JOUSTAVAT TEKIJÄT

Selkeämmin opettajan vaikutusmahdollisuuksien piirissä olevia, jossain määrin muokattavia arvokasvatuksen reunaehtoja määrittäviä tekijöitä voi ajatella

luonteeltaan joustavina. Myös nämä tekijät ovat jossain määrin koulujärjestelmän viitekehykseen kytkeytyviä, mutta erityisesti ne kiinnittyivät narratiiveissa kuvataiteen opettajan toimijuuteen ja positioihin. Narratiivien perusteella vaikuttaa siltä, että joustavat tekijät voivat tilanteesta ja opettajan toiminnasta riippuen heijastua arvokasvatustavoitteiden toteutumiseen sekä positiivisesti että negatiivisesti. Joustavien tekijöiden avulla opettajalla voi tilannekohtaisesti olla mahdollisuuksia rajata myös pysyvämpien tekijöiden vaikutusta kasvatustilanteeseen.

Opettajan yksilöllinen perspektiivi

Molemmissa keskusteluryhmissä opettajan henkilökohtainen arvomaailma ja perspektiivi todettiin todella merkitykselliseksi arvokasvatusta ohjaavaksi tekijäksi. Tätä pohdittiin sekä omaa toimintaa reflektoiden että kollegoiden toimintaan liittyvien huomioiden kautta.

Kuvataiteen opettajan yksilöllinen perspektiivi rakentuu muun muassa hänen elämänkokemuksensa, erilaisiin sosiaalisiin kategorioihin kiinnittyvän identiteettinsä sekä henkilökohtaisen arvomaailmansa muovaamana. Henkilökohtainen perspektiivi ohjaa toisaalta opetussuunnitelman arvokasvatustavoitteisiin sitoutumista, toisaalta niitä positioita, joihin opettajan on mahdollista asettua. Henkilökohtainen perspektiivi on osittain muokattavissa, mutta osittain ei.

Tiedostamalla oman arvomaailmansa, reflektoimalla toteutunutta toimintaa ja pyrkimällä huomaamaan koulun piilo-opetussuunnitelman olemassaolon opettaja voi pyrkiä laajentamaan omaa näkökulmaansa. Toisaalta perspektiiviä määrittävät opettajan persoonallisuuteen, identiteettiin ja henkilökohtaiseen elämänhistoriaan liittyvät tekijät, joiden vaikutus ei ole kasvattajan kontrolloitavissa tai ylitettävissä. Esimerkiksi valkoisen ja keskiluokkaisen opettajan ymmärrys koulun normeista on aina hänen valkoisuutensa ja keskiluokkaisuutensa lävitse tulkittua (Ellsworth 1989, 308).

Jokaisen opettajan yksilöllinen perspektiivi on kytköksissä myös hänen henkilökohtaisiin resursseihinsa, kuten työhön käytettäviin voimavaroihin, ammatilliseen osaamiseen ja karttuneeseen työkokemukseen. Myös henkilökohtaisiin resursseihin sekä on että ei ole mahdollista vaikuttaa. Toisaalta omaa ammatillista osaamista ja arvokasvatusta koskevaa ymmärrystä on mahdollista kehittää, toisaalta resurssit ovat kytköksissä kunkin opettajan yksilöllisiin voimavaroihin.

Opettajan roolin ulottuvuudet

Arvokasvatukseen vaikuttaviin, joustaviin tekijöihin sisältyvinä nousivat esiin myös opettajan rooliin liittyvät tekijät. Toisaalta opettajan roolia koskevat odotukset ovat kulttuurisia ja kouluyhteisöissä muodostuvia, toisaalta kuvataiteen opettajat toimivat roolissa jatkuvasti itseään koulun aika-tiloissa ja vuorovaikutuksessa uudelleen positioiden.

Opettajan roolin olemassaolo, siihen kohdistuvat (suoritus)paineet sekä niin käytökseen kuin ulkonäköön kohdistuvat olettamukset nousivat narratiiveissa esiin opettajan kontrollin ulkopuolella muodostuvina. Monet opettajuutta koskevat ja opettajayhteisössä jaetut oletukset, kuten pukeutumisen normit, ilmenivät keskusteluissa kasvattajan toimijuutta kontrolloivina ja kaventavina. Rooliodotukset vaikuttivat jaettujen kokemusten perusteella olevan lähtöisin sekä kollegoiden että oppilaiden suunnalta ja vaikuttavan jossain määrin siihen, minkälaisen opettajuuden tuottamisen keskustelijat kokivat olleen itsellensä mahdollista.

Narratiiveissa toistettiin myös useita mainintoja siitä, kuinka kasvattajat olivat haastaneet esimerkiksi koulun sääntöjen valvontaan liitettyjä rooliodotuksia. Tämän tyyppinen toiminta korostui keskusteluissa kuitenkin

Opettajan asema ja asemoituminen kouluyhteisössä

Opettajan asema esiintyi jaetuissa kokemuksissa muuttuvana ja erityisesti työsuhteen laadun sekä kouluyhteisön sosiaalisen tilan muovaamana. Opettajan asemaa muovaavat ulottuvuudet nousivat keskusteluissa esiin eettisen arvokasvatuksen mahdollisuuksia vahvasti ohjaavina. Esimerkiksi sijaisena toimiessaan kuvataiteen opettaja tuskin voi vastuullisesti saattaa oppilaita samalla tapaa vaikeiden aiheiden äärelle kuin pitkäaikaisempi opettaja, joka tuntee opetusryhmänsä oppilaat henkilökohtaisesti. Kollegoidensa tukemalle opettajalle eettinen arvokasvatus mahdollistuu selkeästi eri tavoin kuin opettajalle, jonka ratkaisuja kollegat jatkuvasti kyseenalaistavat.

Kuvataiteen opettaja työskentelee jokseenkin annetuissa puitteissa, koulun järjestelmällisten aika-tilojen ja rutinoituneen toimintakulttuurin sisällä. Koulussa työskentely on kuitenkin myös toiminnan jatkuvaa suhteuttamista näihin puitteisiin, itsen ja muiden positiointia niin koulun fyysisessä kuin sosiaalisessakin tilassa.

Jatkuva uudelleenpositiointi on mahdollista nähdä myös jatkuvina mahdollisuuksina ”*toisin toimimiseen*” (Hakala 2007). Toisin toimimiseksi voi lukea esimerkiksi narratiiveissa esiintyneet maininnat autoritääriseen kurinpitoon osallistumisesta kieltäytymisestä, opettajan rooliodotuksista poikkeamisista sekä koulujen tomintakulttuurien epäkohtien havainnoinnista. Opettajuuden performatiivisuuteen viitaten Susanna Hannus kutsuu tällaista hienovaraista toisin toimimista ja koulun hierarkioiden haastamista ”pienten askelten tanssiksi” ja toteaa, että jo hierarkioiden tiedostaminen on osaltaan hierarkoita purkavaa toimintaa (Hannus 2018, 41).

8. LOPUKSI

Opinnäytteessäni olen tarkastellut kuvataiteen opettajien kokemuksia arvokasvatuksen mahdollisuuksien muotoutumisesta peruskoulun monitahoisissa toimintaympäristöissä. Tutkielmani on vahvasti aineistolähtöinen ja sen teoreettinen tausta on rakentunut pitkälti aineiston analyysin edetessä, aineistosta nousseiden teemojen ohjatessa teoreettisia valintoja. Koska opinnäytteeni lähtökohtana on ollut oma hämmennykseni eettisen arvokasvatuksen haasteiden äärellä, tutkimusprosessin avoimuus on ollut luonteva ja toimiva ratkaisu. Aiheen tarkastelu teorialähtöisemmästä tai rajatummasta näkökulmasta olisi varmasti tuottanut erilaista, mutta yhtä lailla kiinnostavaa tietoa - toisenlaisen kuvan samasta todellisuudesta. Aineistolähtöisyys ja konstruktivistinen Grounded Theory ovat kuitenkin mahdollistaneet opinnäytteen rakentumisen vahvemmassa dialogissa aineistoni ja sen läpi tulkittujen keskustelijoiden näkökulmien kanssa.

Ryhmäkeskusteluissa jaetuissa narratiiveissa eettinen arvokasvatus ja sen haasteet esiintyivät koulun kaikki kerrostumat läpäisevinä. Jokaiseen kerrostumaan sisältyy tekijöitä, jotka osaltaan muovaavat kuvataiteen opettajan mahdollisuuksia eettiseen arvokasvatukseen. Epäviralliseen kouluun sekä kasvattajan henkilökohtaiseen kokemustilaan kytkeytyvät tekijät painottuivat keskusteluissa hieman viralliseen ja fyysiseen kouluun liittyviä tekijöitä enemmän. Osittain painotus saattaa olla virikemateriaalien sisältöjen ohjaamaa, mutta toisaalta epävirallisen koulun merkitys normien välittäjänä on linjassa piilo-opetussuunnitelmaa koskevan kirjallisuuden kanssa (esimerkiksi Broady 1986; Törmä 2003b). Kasvattajan kokemustilan merkityksen korostuminen puolestaan on jopa oletettavaa, sillä kaikki kasvatustoiminta on kasvattajan ja kasvatettavan väliseen vuorovaikutukseen kytkeytyvää.

Epävirallisuutensa takia epävirallisen koulun toiminta on piilevämpää ja siten vaikeammin hahmotettavissa kuin virallisen tai fyysisen koulun. Eettisen arvokasvatuksen mahdollisuuksien kannalta olennaista on kuitenkin juuri se, miten koulu toimii, ei kuinka sen odotetaan tai kuvitellaan toimivan. On huomionarvoista

ja huolestuttavaakin, kuinka paljon keskusteluissa jaettiin kokemuksia koulun virallisten arvokasvatustavoitteiden vastaisesta toiminnasta.

Arvokasvatukseen vaikuttavista tekijöistä osa esiintyi keskusteluissa suoremmin kuvataiteen opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen kiinnittyvinä, osa enneminkin tämän vuorovaikutuksen puitteita ohjaavina. Erilaisten arvokasvatuksen puitteita ja toimintaympäristöä muovaavien tekijöiden joustavuus ja muokattavuus vaikutti vaihtelevalta. Osa arvokasvatusta ohjaavista tekijöistä ovat kasvattajan näkökulmasta ja etenkin yksittäisen kasvatustilanteen kautta tarkasteltuna jokseenkin muuttumattomia, sillä ne ovat niin vahvasti kytkeytyneet sekä koulun ideaan että suomalaisen yhteiskunnan arvorakenteisiin. Joustavien tekijöiden kautta opettajan on kuitenkin jossain määrin mahdollista vaikuttaa siihen, miten eettinen arvokasvatus, oppilaat ja opettaja itse asemoituvat suhteessa näihin pysyvämpiin tekijöihin.

Keskusteluissa jaettujen kokemusten perusteella eri arvokasvatustavoitteiden ulottumisessa koulun käytänteisiin on jonkin verran eroavaisuuksia. Jaettujen narratiivien luoman kuvan perusteella kouluyhteisöissä painottuivat vahvimmin oppilaan identiteettiin ja omien vahvuuksien tunnistamiseen kytkeytyvät tavoitteet sekä oppilaiden vuorovaikutustaitojen ja monipuolisten työskentelytapojen tukeminen. Ekososiaaliseen sivistykseen liittyvien tavoitteiden edistäminen kuvailtiin heikoksi useiden koulujen arjessa ja selkeästi oppilaiden vastuulliseen kansalaisuuteen kasvattamiseen tähtäävää toimintaa ei oppilaskuntatoimintaa lukuun ottamatta mainittu lainkaan.

Opinnäytteeni on tulokset perustuvat ryhmäkeskusteluissa jaettuihin narratiiveihin. Keskusteluissa tuotettu tieto juuri näissä puitteissa syntynyttä, juuri näiden keskustelijoiden henkilökohtaisiin kokemuksiin pohjaavaa, eikä yleistettävissä kuvaukseksi koko peruskoulun eettisestä arvokasvatuksesta. Teoriaan peilattuna keskusteluissa jaetut kokemukset rakentavat kuitenkin yhden, monikerroksisen ja osin ristiriitaisen kuvan peruskoulun kuvataiteen opettajien eettisen arvokasvatuksen haasteista ja mahdollisuuksista.

Seuraavaksi?

Tutkielmassani olen tarkastellut peruskoulun eettistä arvokasvatusta suhteellisen laajasta näkökulmasta ja opettajien kokemuksiin keskittyen. Keskiössä ovat olleet arvokasvatuksen mahdollisuuksiin vaikuttavat tekijät, ei *miten* kuvataiteen opettajien tulisi eettistä arvokasvatusta toteuttaa tai *mitä* siihen tulisi sisältyä.

Eettinen arvokasvatus on (aina) yhteiskunnallisesti ajankohtainen aihe, jonka tarkastelu muista näkökulmista tuottaisi varmasti merkityksellistä ja käytännön kasvatustyötä tukevaa tietoa. Oman tutkielmani ulottumattomiin ovat jääneet muun muassa oppilaiden ajatukset ja kokemukset aiheesta, opetussuunnitelman perusteiden arvokasvatustavoitteiden eettisyyden kriittinen arviointi sekä eettisen arvokasvatuksen toteuttaminen kuvataidekasvatuksen muissa konteksteissa.

Tutkielmani perspektiivi kuvataiteen opettajien arvokasvatukseen on painottunut kasvatukseen, sen sijaan arvokasvatukseen sitoutunut opetus – opetussisällöt, materiaalit, tekniikat ja tehtävänannot – on jäänyt selkeästi vähemmälle huomiolle. Narratiiveissa korostettiin keskustelun arvokasvatuksellista merkitystä, mutta näiden keskusteluiden sisältöihin tai niiden sosiaalisiin ulottuvuuksiin ei tässä yhteydessä paneuduttu tarkemmin. Ryhmäkeskusteluissa mainittiin myös useasti, kuinka oppilaiden positiot ryhmässä ja koulussa ovat vaihtelevia, mutta turvallisemman tilan luomista opetustilanteissa ja koulun muissa yhteyksissä ei juurikaan käsitelty. Näiden teemojen tarkempi pohdinta voisi varmasti tuottaa uusia näkökulmia eettiseen arvokasvatukseen kiinnittyvään kuvataidekasvatukseen.

Riippumatta siitä, mistä näkökulmasta eettistä arvokasvatusta tarkastellaan, on olennaista muistaa kasvatuksen ennakoimaton luonne. Eettisen arvokasvatuksen tavoitteena voi olla ainoastaan eettisten periaatteiden ohjaamaan muutokseen pyrkiminen, ei tiettyyn lopputulokseen pääseminen. Ennalta määritetty, pysyvä lopputulos voi tarjota ainoastaan uusia normeja ja uusia toiseuksia, joten aidosti oikeudenmukaisuuteen pyrkivän kasvatuksen on oltava jatkuvaan muutokseen ja uuteen pyrkivää. Kuvataiteen opettaja ei myöskään voi koskaan todella tietää, ymmärtävätkö oppilaat kasvatuksen ja opetuksen sisällöt kuten opettaja on tarkoittanut, tai saako lisääntynyt tieto oppilaat toimimaan siten kuin opettaja toivoo. (Kumashiro 2000, 38, 46.) Eettinen arvokasvatus on eettisesti suuntautunutta, muutokseen sitoutunutta ja parempaan ymmärrykseen pyrkivää, mutta samalla epävarmuuteen kietoutunutta ja kontrollin puutteen hyväksyntää.

LÄHTEET

Aaltola, Juhani. 2005. Koulun haasteet ja opettajan työn ”mieli”. Teoksessa Olli Luukkainen ja Raine Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 19¬–35.

Alanko, Katarina. 2014. Mitä kuuluuu sateenkaarinuorille Suomessa? Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 146, verkkojulkaisuja 72 & Seta, Seta-julkaisuja 23. [Viitattu 23.8.2019] Saatavissa: http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/sateenkaarinuori.pdf

Alexander, Anderson & Gallegos. 2005. Introduction: Performance in Education. Teoksessa Bryant Keith Alexander, Gary L. Anderson, Bernardo Gallegos (toim.) Performance Theories in Education. Power, Pedagogy, and the Politics of Identity. New York & London: Routledge, 1–12.

Antikainen, Ari, Rinne, Risto & Koski Leena. 2013. Kasvatussosiologia. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Anttila, Eeva. 2008. Pintaa syvemmälle: taide, kriittinen kasvatus ja muutoksen mahdollisuus. Teoksessa Maija Lanas, Hanna Niinistö & Juha Suoranta (toim.) Kriittisen peddagogiikan kysymyksiä 2. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Anttila, Pirkko. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. 2. painos. Hamina: Akatiimi.

Arola, Pauli. 2007. Voiko koulun toimintakulttuuria kehittää? Teoksessa Pauli Arola & Pekka Sallila (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Helsinki: Kansanvalistusseura, 52–70.

Atjonen, Päivi. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Kasvatusalan tutukimuksia 20. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura

Atjonen, Päivi. 2005. Eettisesti laadukas opetus. Teoksessa: Olli Luukkanen & Raine Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–66.

Biesta, Gert. 2010. Why ’What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. Studies in Philosophy and Education. Vol. 29 (5), 491–503.

Blomberg, Seija. 2009. Noviisina opettajaksi. Teoksessa Seija Blomberg, Jyrki Komulainen, Kaisa Lange, Kari Pekka Lapinoja, Risto Patrikainen, Ulla Rohiola, Sinikka Sahi & Tuija Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–133.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. 1990. Reproduction in Education, Culture & Society. 2. painos. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications.

Broady, Donald. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Tampere: Vastapaino.

Charmaz, Kathy. 2000. Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. Teoksessa Norman Denzin & Yvonna Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Second edition. Thousand Oaks: Sage Publications, 511–535

Charmaz, Kathy. 2009. Shifting the Grounds. Constructivist Grounded Theory Methods. Teoksessa Morse, Janice, Stern, Phyllis, Corbin, Juliet, Bowers, Barbara, Charmaz, Kathy & Clarke, Adele (toim.) Developing Grounded Theory: The Second Generation. Walnut Creek: Left Coast Press, 127–155.

Cousin, Glynis. 2010. Positioning positionality: the reflexive turn. Teoksessa Maggi Savin-Baden & Claire Howell Major (toim.) New Approaches to Qualitative Research. Wisdom and Uncertainty. London & New York: Routledge, 9–18.

Davies, Bronwyn & Harré, Rom. 1999. Positioning and Personhood. Teoksessa Rom Harré & Luk van Langenhove (toim.) Positioning Theory. Oxford: Blackwell, 32–52.

Derby, John. 2015. Disability Studies Pedagogy in the Art Education Curriculum: A U.S. Example. Teoksessa Mira Kallio-Tavin & Jouko Pullinen (toim.) Conversations on Finnish Art Education. Helsinki: Aalto ARTS Books, 48–61.

Ellsworth, Elizabeth. 1989. Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through Repressive Myths of Critical Pedagogy. Harvard Educational Review. Vol. 59 (3), 297–324.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. Painos. Tampere: Vastapaino.

Freire, Paulo. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Gordon, Tuula. 2000. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) 2000. Suomalainen koulu ja kulttuuri. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 99–116.

Gordon, Tuula. 2003. Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa Elina Lahelma & Tuula Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. A1:2002. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 59–73.

Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina. 2000. Making Spaces. Citizenship and Differences in Schools. London: Macmillan & New York: St. Martin's Press.

Gordon, Tuula & Lahelma, Elina. 2003. Johdanto - Koulun arkea tutkimassa. Teoksessa Elina Lahelma & Tuula Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. A1:2002. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 8–10.

Granskog, Pamela, Haanpää, Sanna, Järvinen, Jouni, Lahtinen, Matti, Laitinen, Kristiina & Turunen-Zwinger, Sari. 2018. Opas seksuaalisen häirinnän ennaltaehkäisemiseksi ja siihen puuttumiseksi kouluissa ja oppilaitoksissa. Oppaat ja käsikirjat 2018:4a. Opetushallitus. [Viitattu 23.8.2019] Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/190023_opas_seksuaalisen_hairinnan_ennaltaehkaisemiseksi_ja_siihen_puuttumiseksi_ko.pdf

Haikoinen, Matti. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsingin Yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 1/1999. Helsinki: Yliopistopaino.

Hakala, Katariina. 2007. Paremmin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Halme, Nina, Hedman, Lilli, Ikonen, Riikka & Rajala, Rika. 2018. Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Työpaperi 15/2018. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. [Viitattu 3.9.2019] Saatavissa: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136748/URN_ISBN_978-952-343-115-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hanhimäki, Eija & Tirri, Kirsi. 2008. The Moral Role and Characteristics of Finnish Urban School Principals. Journal of Character Education. Vol. 6 (1), 53–65.

Hanley, Mary Stone, Noblit, George, Sheppard, Gilda & Barone, Tom (toim.). 2013. Culturally Relevant Arts Education for Social Justice. A Way Out of No Way. New York & London: Routledge.

Hannus, Susanna. 2018. Pienten askelten tanssi. Performatiivinen etnografia hierarkioiden rakentumisista ja purkamisen mahdollisuuksista kahdella yläkoululla. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 27. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Hartikainen, Mikko. 2013. Kulttuurisesti kestävä taidekasvatus. Teoksessa Marja Laine (toim.) Kestävä kasvatus - kulttuuria etsimässä. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura, 140–151.

Heikkinen, Hannu. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa Kimmo Harra (toim.) Opettajan professiosta: artikkelisarja. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, Okka 2000, 8-19.

Heikkinen, Hannu. 2007. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 142–158.

hooks, bell. 2007. Vapauttava kasvatus. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Itkonen, Tuija. 2018. Contradictions of Finnish Education. Finnishness, interculturality and social justice. Helsinki Studies in Education, number 28. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Itkonen, Tuija, Dervin, Fred & Talib, Mirja-Tytti. 2017. Finnish Education: An Ambiguous Utopia? International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education. Vol. 2 (2), 13–28.

Jokisalo, Jouko. 2003. Klassisesta rasismista kulttuuri- ja ekorasismiin. Teoksessa Raisa Simola & Kaija Heikkinen (toim.) Monenkirjava rasismi. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 11–37.

Julkunen, Raija. 2008. Hyvinvointia menestymällä. Teoksessa Marjatta Lairia, Hannu Heikkinen & Minna Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat sivut, 11–42.

Jääskeläinen, Liisa, Hautakorpi, Johanna, Onwen-Huma, Hanna, Niittymäki, Hanna, Pirttijärvi, Anssi, Lempinen, Miko & Kajander, Valpuri. 2015. Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2015:5. Opetushallitus. . [Viitattu 3.9.2019] Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/173318_tasa_arvotyo_on_taitolaji_0.pdf

Kalalahti, Mira & Varjo, Janne. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. Kasvatus & Aika. Vol. 6 (1) 2012, 39–55.

Kalalahti, Mira, Varjo, Janne & Silvennoinen, Heikki. 2018. Lupaus kilpailukyvystä koulutususkon evankeliumina. Teoksessa Silvennoinen, Heikki, Kalalahti, Mira & Varjo, Janne (toim.) Koulutuksen lupaukset ja kouluutususko. Kasvatussosiologian vuosikirja II. Jyväskylän yliopistopaino, 371–381.

Kallio, Eeva. 2005. Kasvatus hajoavassa ajassa. Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. [Viitattu 20.9.2019] Saatavissa: https://ktl.jyu.fi/vanhat/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2005/D071.pdf

Kallio-Tavin, Mira. 2015. Becoming Culturally Diversified. Teoksessa Mira Kallio-Tavin & Jouko Pullinen (toim.) Conversations on Finnish Art Education. Helsinki: Aalto ARTS Books, 20–32.

Kallioniemi, Arto, Honkasalo, Veronika & Kuusisto, Arniika. 2016. Opettajan yhteiskunnallinen rooli moninaistuvassa koulussa. Teoksessa Hannele Cantell & Arto Kallioniemi (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-kustannus, 109–125.

Kamila, Marjo. 2012. Katsojana ja katsottuna. Opettajan kontrolloitu ulkoasu. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 110. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kiil, Karolina. 2009. Kielletyt kuvat. Suomalais- ja virolaisnuorten piirtämällä esitetyt kielletyt aiheet. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 97. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Kiilakoski, Tomi. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – marraskuu 2012. Muistiot 2012:6. Opetushallitus. [Viitattu 20.9.2019] Saatavissa: https://koulutustoimikunnat.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf

Kiviniemi, Kari. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Koivisto, Mikko. 2013. Disabling Empowerment : The Powerless Subject in the Empowerment Rhetoric of Finnish Art Education. Maisterin opinnäyte. Aalto-yliopisto.

Koskela, Minja. 2018. Mihin musiikkikasvatus tarvitsee intersektionaalista feminismiä? Teoksessa Risto Rinne, Nina Haltia, Sonia Lempinen & Tuuli Kaunisto (toim.) Eriarvoistuva maailma - tasa-arvoistava koulu? Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura,

Kumashiro, Kevin. 2000. Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. Review of Educational Research. Vol. 70 (1), 25–53.

Lahelma, Elina & Gordon, Tuula. 2003a. Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. A1:2002. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto

Lahelma, Elina & Gordon, Tuula. 2003b. Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa. Teoksessa Elina Lahelma & Tuula Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. A1:2002. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 12–41.

Laine, Kaarlo. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. SoPhi 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Laitinen, Sirkka. 2003. Hyvää ja kaunista. Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. Väitöskirja. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

van Langenhove, Luk & Harré, Ron. 1999. Introducing Positioning Theory. Teoksessa Rom Harré & Luk van Langenhove (toim.) Positioning Theory. Oxford: Blackwell, 14–31.

Launonen, Leevi. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Li, Yongjian & Dervin, Fred. 2018. Compering and Contrasting How Social Justice is "Done" in Education? Critical Reflections on China and Finland. Education and Society. Vol 36 (1), 35–54.

Luomanen, Jari. 2010. Straussilainen Grounded Theory -menetelmä. Teoksessa Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 351–371.

Maguire, Cindy & Lenihan, Terry. 2010. Fostering Capabilities Toward Social Justice in Art Education. Journal of Cultural Research in Art Education. Vol. 28, 39–53.

Manni, Annika, Sporre, Karin & Ottander, Christina. 2017. Emotions and values – a case study of meaning-making in ESE. Environmental Education Research, Vol. 23 (4), 451-464.

Martikainen, Timo. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Kasvatustieteellisiäjulkaisuja n:o 102. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Mayo, Cris. 2009. The Tolerance that Dare Not Speak Its Name. Teoksessa Antonia Darder, Marta P. Baltodano & Rodolfo D. Torres (toim.) The Critical Pedagogy Reader. Second Edition. New York: Routledge, 262–276.

McLaren, Peter & Fischman, Gustavo. 2001. Toivon palauttaminen. opettajakoulutus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus globaalistumisen aikakaudella. Teoksessa Henry Giroux & Peter McLaren (toim.) Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 235–246.

Moilanen, Pentti & Saukkonen, Sakari. 2018. Kasvu ja kasvatus vastuuseen. Teoksessa Sakari Saukkonen & Pentti Moilanen (toim.) Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 11–19.

Niemi, Hannele. 2016. Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Miten hyvän työn kriteerit toteutuvat opettajan ammatissa? Teoksessa Hannele Cantell & Arto Kallioniemi (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-kustannus, 19–38.

Nikander, Pirjo. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 432–445.

NordForsk 2018. Education for Tomorrow report. How do we get there? Policy implications from phase 1. Oslo: NordForsk. [Viitattu 10.10.2019] Saatavissa: https://www.nordforsk.org/en/publications/publications_container/education-for-tomorrow-report-policy-implications-from-phase-1

Oikarinen-Jabai, Helena. 2015. ”I Guess We Are Some Kind of a New Generation of Finns, and Each One Also Slightly Something Else” – Second-generation Finnish Somalis as Creators of Images of Diverse Finnishness. Teoksessa Mira Kallio-Tavin & Jouko Pullinen (toim.) Conversations on Finnish Art Education. Helsinki: Aalto ARTS Books, 34–47.

Ojala, Hanna, Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia sukupuoleen ja toimijuuteen. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 13–38.

Onali, Alma. 2019. Tältä Helsingin ilmastomielenosoitus näytti - HS kuvasi nuorten viestit päättäjille. Helsingn Sanomat 15.3.2019. [Viitattu 2.10..2019] Saatavissa: https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000006035851.html

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. [Viitattu 19.8.2019] Saatavissa: https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. (POPS 2004)[Viitattu 12.9. 2019] Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (POPS 2014)[Viitattu 12.9. 2019] Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelmien ydinasiat. [Viitattu 6.9. 2019] Saatavissa: https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat

Paju, Petri. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Pietarinen, Juhani. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa Sakari Karjalainen, Veikko Launis, Risto Pelkonen & Juhani Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 58–69.

Pietilä, Illkka. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 111–130.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Finlex. [Viitattu 12.9. 2019] Saatavissa: https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628

Pitsoe, Victor & Mahlangu, Vimbi. 2014. Teaching Values in Education as a Political Act for Social Change. Journal of Social Sciences Vol. 40 (1), 141–149.

Purjo, Timo. 2014. Arvot ovat ihmisen toiminnan perusta. Tampere: Tampere University Press.

Rasku-Puttonen, Helena. 2005. Opettajat, oppilaat ja osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa Olli Luukkanen & Raine Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–104.

Raudaskoski, Aapo. 2018. Queer Should Be Here – Queering Finnish Art Education. Teoksessa Anniina Suominen & Tiina Pusa (toim.) Feminism and Queer in Art Education. Helsinki: Aalto ARTS Books, 33–53.

Riitaoja, Anna-Leena. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen koulun arjesta. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Ruskeat Tytöt. 2019. Kaikkien koulu? -podcast käynnistyy. (28.8.2019) Luettu 2.10.2019. https://www.ruskeattytot.fi/rtmedia/kaikkienkoulu?fbclid=IwAR0r80Lsv_CyCNesQDtEKEzg4wAk4kYkV3KnofsnrZpWVhrCNguGR_OagXk

Räsänen, Rauni. 2005. Erilaisuus koulussa ja opettajankoulutuksessa - haaste ja rikkaus. Teoksessa Olli Luukkanen & Raine Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 79–94.

Saastamoinen, Riku. 2011. Prologi: Virhe taidepedagogiikan tehtävänä. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja, 13–15.

Salmela-Aro, Katariina & Chmielewski, Anna. 2019. Socioeconomic Inequality and Student Outcomes in Finnish Schools. Teoksessa Louis Volante, Sylke Schnepf, John Jerrim & Don Klinger (toim.) Socioeconomic Inequality and Student Outcomes. Singapore: Springer Press, 153–168.

Salonen, Arto O. 2010. Kestävä kehitys globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Salonen, Arto O. 2012. Sosiaalinen saneeraus - tie ekososiaaliseen sivistykseen. Teoksessa Tuula Helne & Tiina Silvasti (toim.) Yhteyksien kirja. Etappeja ekososiaalisen hyvinvoinnin polulla. Kansaneläkelaitos, 134–147.

Salonen, Arto O. & Bardy, Marjatta. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. Aikuiskasvatus. Vol 35 (1), 4–15.

Saloranta, Seppo. 2017. Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävän kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 14. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Saukkonen, Sakari & Moilanen, Pentti. 2018. Kasvatus vastuullisuuteen maailmasta. Teoksessa Sakari Saukkonen & Pentti Moilanen (toim.) Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 285–290.

Siljander, Pauli. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Tampere: Vastapaino.

Simola, Hannu. 2015. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.

Souto, Anne-Mari. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Suominen, Anniina. 2015. Ecojustice, Democracy, Eco Justice Education and Art Education. Teoksessa Mira Kallio-Tavin & Jouko Pullinen (toim.) Conversations on Finnish Art Education. Helsinki: Aalto ARTS Books, 246–259.

Suominen, Anniina (toim.) 2016a. Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia. Helsinki: Aalto ARTS Books.

Suominen, Anniina. 2016b. Taidepedagogisia, taiteellisia, tutkimuksellisia ja filosofisia perspektiivejä ekososiaaliseen oikeudenmukaisuuskasvatukseen. Teoksessa Anniina Suominen (toim.) Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia. Helsinki: Aalto ARTS Books, 8–19.

Suominen, Anniina & Pusa, Tiina (toim.) 2018. Feminism and Queer in Art Education. Helsinki: Aalto ARTS Books.

Talib, Mirja-Tytti. 2008. Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismaa ja Anneli Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 149–162.

Tervasmäki, Tuomas. 2018. Tasa-arvoa yksilö vai yhteisö edellä? Perusopetussuunnitelman perusteiden 2014 tasa-arvokäsitys. Teoksessa Risto Rinne, Nina Haltia, Sonia Lempinen & Tuuli Kaunisto (toim.) Eriarvoistuva maailma - tasa-arvoistava koulu? Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 123–144.

Thrupp, Martin. 2018. Opettajat ja sosiaalinen eriarvoisuus: pitäisikö yhteiskunnallisen kontekstin merkitys unohtaa, pitäisikö sitä väheksyä vai pitäisikö se ottaa aidosti huomioon? Teoksessa Risto Rinne, Nina Haltia, Sonia Lempinen & Tuuli Kaunisto (toim.) Eriarvoistuva maailma - tasa-arvoistava koulu? Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 47–64.

Tirri, Kirsi. 1999. Opettajan ammattietiikka. Porvoo: WSOY.

Tirri, Kirsi. 2002. Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Teoksessa Sarras, Riikka & Opetusalan eettinen neuvottelukunta (toim.) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ & Otava, 23–33.

Tirri, Kirsi. 2008. Introducation. Teoksessa Kirsi Tirri (toim.) Educating Moral Sensibilities in Urban Schools. Rotterdam: Sense Publishers, ix–xv.

Tolonen, Tarja. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolen arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Törmä, Sirpa. 2003a. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemuksien tulkitsijana. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 83–107.

Törmä, Sirpa. 2003b. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 109–130..

Törrönen, Jukka. 2017. Virikehaastattelu. Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 233–255.

Ukskoski, Tuija. 2018. Moraalikasvatus kodin ja koulun yhteistyönä. Teoksessa Sakari Saukkonen & Pentti Moilanen (toim.) Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 135–150.

Uusikylä, Kari. 2002. Rohkeus ja välittäminen - opettajan moraalin peruspilarit. Teoksessa Sarras, Riikka & Opetusalan eettinen neuvottelukunta (toim.) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ & Otava, 9–21.

Valli, Raine. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. 2. Uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 102–125.

Valtonen, Anu. 2009. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 233–241.

Vuorikoski, Marjo. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–53.

Värri, Veli-Matti. 2019. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. 2. painos. Tampere: Vastapaino.

Weber, Sandra & mitchell, Claudia. 1995. That's Funny You Don't Look Like A Teacher! Interrogating Images, Identity, And Popular Culture. London: Routledge.

Williams, Jere. 2016. Art Education with Attitude. Journal of Social Science Education. Vol. 15 (4) 2016, 7–13.

Willis, Paul. 1981. Learning to labour. How working class kids get the working class jobs. Hampshire: Gower Publishing.

Liite. Kyselylomake

KYSELY KUVATAIDEKASVATUKSESSA NÄYTTÄYTYVÄSTÄ ARVOPERUSTASTA JA TOIMINTAKULTTUURISTA

Kysely on osa maisterin opinnäytetyötä (kuvataidekasvatus, Aalto-yliopisto), jonka tutkimuskohteena on peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden **arvoperustan ja toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien periaatteiden** edistäminen kuvataidekasvatuksen kontekstissa. Aineistolle arvokasta on tieto sekä perusopetuksen toimintaympäristöissä että muualla toteutettavasta kuvataideopetuksesta, jossa osallistujat ovat peruskouluikäisiä (6v-16v).

Kysely koskee kaikkea peruskouluikäisten kuvataideopetusta (yläkoulu, alakoulu, taiteen perusopetus, erilaiset harraste- ja kurssiryhmät). Kysely on osoitettu kaikille näissä ympäristöissä toimiville kuvataidetta opettaville kasvattajille. Vastaukset ovat anonyymejä.

Lisätietoja kyselystä: Larissa Haggrén, larissa.haggren(a)aalto.fi.
Opinnäytteen ohjaajana toimii Tiina Pusa, tiina.pusa(a)aalto.fi.

POPSin arvoperustaa ja toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien periaatteita edistävänä voi pitää toimintaa, joka...

- *Tukee oppilaiden identiteetin ja arvopohjan rakentumista sekä omien vahvuuksien tunnistamista*
- *Edistää yhteisöllisyyttä, vuorovaikutustaitojen kehittymistä sekä monipuolisia työskentelytapoja*
- *Edistää oppilaiden aktiivista toimijuutta, kokemusta osallisuudesta sekä kasvamista vastuulliseen kansalaisuuteen*
- *Ehkäisee syrjintää, edistää yhdenvertaisuutta ja lisää oppilaiden tietoja ihmisoikeuksista, tasa-arvosta sekä sukupuolten moninaisuudesta*
- *Tukee oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehittymistä ja vahvistaa kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta*
- *Edistää oppilaiden ekososiaalista sivistystä, kestävää elämäntapaa ja lisää ymmärrystä ilmastonmuutoksesta*

Yllä oleva tiivistelmä on toteutettu sisällönanalyysin avulla pelkistäen. Kokonaisuudessaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat luettavissa **täältä.**

---

1. Kuvaile mieleesi jäänyt taidekasvatustilanne,
jonka koet edistäneen nykyisen POPSin arvoperustan ja toimintakulttuurin kehitysperusteiden MUKAISTA kasvatusta

Muistathan mainita

1) opetuskontekstin (koulu, harrasteryhmä...) ja oppilaiden iän

2) ryhmäkoon

3) oman roolisi tilanteessa (opettaja, oppilas, avustaja, harjoittelija...)

4) tilanteen ajankohdan

---

2. Kuvaile mieleesi jäänyt taidekasvatustilanne,
jonka koet olleen nykyisen POPSin arvoperustan ja toimintakulttuurin kehitysperiaatteiden VASTAINEN

Muistathan mainita

1) opetuskontekstin (koulu, harrasteryhmä...) ja oppilaiden iän

2) ryhmäkoon

3) oman roolisi tilanteessa (opettaja, oppilas, avustaja, harjoittelija...)

4) tilanteen ajankohdan

---

3. Tutkimuksen kannalta on hyödyllistä kuulla myös henkilökohtaisista arvoistasi. Mitä arvoja pidät tärkeänä, miten kuvailisit omaa arvopohjaasi? Minkälainen on suhteesi POPSin arvoperustaan?

KIITOS

Kiitos keskusteluihin osallistuneille jakamisesta.
Kiitos kultaiset Aino, Maija, Satu ja Heikki.
Kiitos Marko, avusta ja olemisesta.
Kiitos Aapolle ja Jeminalle seurasta ja tärkeistä ajatuksista.
Kiitos Tiinalle neuvoista ja kannustuksesta.
Kiitos rakkaille avusta ja tuesta.
Kiitos läheisille ja sattumuksille prioriteeteista.
Kiitos koirulle koiruudesta.