

TAMPEREEN YLIOPISTO

Peruskoulun opettajien kokemuksia
maahanmuuttajaoppilaista ja lähestymistapoja
monikulttuuriseen kuvataideopetukseen

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

JUULIA KOSKELA

Lokakuu 2017

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia peruskoulun opettajilla on maahanmuuttajaoppilaista kuvataidetunneilla. Tutkielmassa tarkasteltiin myös, millaisia lähestymistapoja monikulttuuriseen kuvataideopetukseen opettajien kertomukset heijastavat. Tutkielman kiinnostuksen kohteena oli monikulttuurisuuskasvatus kuvataideopetuksen kontekstissa, jota tutkittiin maahanmuuttajaoppilaisiin keskittyvästä näkökulmasta.

Uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 näkyy vahvasti tarve kulttuurien moninaisuuden tunnistamiselle, oppilaan kulttuuri-identiteetin rakentumisen tukemiselle ja eri kulttuurien arvostamiseen kasvattamiselle. Erityisesti nämä ajatukset näkyvät kuvataiteen osuudessa, jossa monikulttuurisuuskasvatus painottuu oppiaineen tavoitteissa ja sisällöissä. Kuvataiteen oppiaine toimiikin hyvin toteutettaessa monikulttuurisuuskasvatusta, jonka tavoite on tasa-arvoiset koulutukselliset mahdollisuudet kaikille oppilaille heidän taustastaan riippumatta (Banks 2005). Opettajien lähestymistavat monikulttuuriseen kuvataideopetukseen voivat pyrkiä erilaisten oppilaiden valtakulttuuriin sulauttamiseen, oppilaiden välisten ihmissuhteiden parantamiseen, yksittäisten kulttuuriryhmien tutkimiseen, monikulttuurisuuskasvatukseen tai monikulttuuriseen ja sosiaalisesti uudistavaan kasvatukseen (Efland, Freedman & Stuhr 1996).

Tutkielma oli kvalitatiivinen ja siinä hyödynnettiin fenomenologista lähestymistapaa, jonka avulla pyrittiin löytämään ymmärrys yksittäisten opettajien kokemuksista sekä muodostamaan käsitys ilmiöstä yleisemmällä tasolla. Tutkimusaineistoa varten haastateltiin seitsemän opettajaa Pirkanmaalla ja Satakunnassa. Aineisto analysoitiin fenomenologisen analyysimetodin avulla. Analyysiprosessissa kulki rinnakkain kaksi analyysiä, jotka tarkastelivat opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaista ja lähestymistapoja monikulttuuriseen kuvataideopetukseen.

Analyysiprosessissa muodostui neljä sisältöaluetta, jotka kuvaavat opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaista kuvataidetunneilla: *kokemukset yhteisen kielen puuttumisesta, kokemukset kulttuuritaustan näkymisestä, kokemukset erilaisten koulutaustojen haasteellisuudesta ja kokemukset erilaisten oppilaiden välisestä yhteistyöstä*. Opettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaiden vähäisen suomen kielen taidon suurimpana haasteena, mutta ajattelivat sen olevan pienempi haaste kuvataidetunneilla kuin muissa oppiaineissa. Maahanmuuttajaoppilaiden kulttuuritaustojen näkymisen kerrottiin olevan vähäistä, mutta niiden koettiin toisinaan vaikuttavan esimerkiksi oppilaan asenteisiin, käyttäytymiseen tai erityisiin taitoihin. Opettajien kokemuksissa tulivat esiin oppilaiden erilaiset koulutaustat, jotka olivat vaihtelevia tai puuttuivat joiltain oppilailta kokonaan. Erilaisten oppilaiden välinen yhteistyö koettiin pääosin ongelmattomana, mutta maahanmuuttajaoppilaiden koettiin toisinaan viihtyvän omissa perukoissaan.

Opettajien lähestymistavat monikulttuuriseen kuvataideopetukseen näyttäisivät olevan usein oppilaan valtakulttuuriin sulauttamiseen tähtääviä tai oppilaiden välisiä ihmissuhteita korostavia. Opettajat kertoivat arvostavansa erilaisia kulttuureja, mutta oppilaiden kulttuuritaustan tietämistä tai huomioonottamista ei nähty tärkeänä. Tutkielman perusteella opettajien tietoisuutta monikulttuurisuuskasvatuksen merkityksestä ja toteuttamistavoista olisi ehdottomasti lisättävä, jotta uuden opetussuunnitelman mukainen kulttuurien moninaisuuden tunnistava kasvatus voisi toteutua koulussa.

Avainsanat: monikulttuurisuus, kuvataidekasvatus, opetussuunnitelmat, maahanmuuttajat, kuvataideopettajat

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	KESKEISET KÄSITTEET	7
2.1	MONIKULTTUURISUUS.....	7
2.2	MAAHANMUUTTAJAT SUOMESSA.....	8
2.3	MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT SUOMALAISESSA KOULUSSA	9
2.4	POSTMODERNI TAIDEKASVATUS.....	11
3	MONIKULTTUURINEN KUVATAIDEOPETUS.....	13
3.1	MONIKULTTUURISUUSKASVATUS.....	13
3.1.1	<i>Monikulttuurisuuskasvatuksen osa-alueet.....</i>	<i>14</i>
3.1.2	<i>Akkulturaatioasenteet.....</i>	<i>15</i>
3.1.3	<i>Monikulttuurisen taidekasvatuksen lähestymistavat.....</i>	<i>17</i>
3.1.4	<i>Visuaalisen kulttuurin monilukumalli</i>	<i>20</i>
3.2	MONIKULTTUURISUUSKASVATUS PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA.....	22
3.2.1	<i>Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu.....</i>	<i>22</i>
3.2.2	<i>Kuvataiteen opetussuunnitelma.....</i>	<i>24</i>
3.3	AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET.....	26
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	30
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	30
4.2	LAADULLINEN TUTKIMUS	30
4.3	FENOMENOLOGINEN LÄHESTYMISTAPA.....	31
4.4	KUVAPERUSTAINEN HAASTATELU JA TEEMAHAASTATELU.....	32
4.5	AINEISTO	36
4.6	FENOMENOLOGINEN ANALYYSIMETODI	38
4.6.1	<i>Oman luonnollisen asenteen pohtiminen</i>	<i>39</i>
4.6.2	<i>Ensimmäinen päävaihe: yksilökohtaisten merkitysverkoston muodostaminen.....</i>	<i>41</i>
4.6.3	<i>Toinen päävaihe: yleisen merkitysverkoston muodostaminen</i>	<i>44</i>
5	YKSILÖKOHTAISET MERKITYSVERKOSTOT.....	47
5.1	OPETTAJA 1	48
5.2	OPETTAJA 2	52
5.3	OPETTAJA 3	56
5.4	OPETTAJA 4	60
5.5	OPETTAJA 5	63
5.6	OPETTAJA 6	67
5.7	OPETTAJA 7	70
6	YLEISET MERKITYSVERKOSTOT.....	73
6.1	OPETTAJIEN KOKEMUKSIA MAAHANMUUTTAJAOPPILAISTA KUVATAIDETUNNEILLA	73
6.1.1	<i>Kokemukset yhteisen kielen puuttumisesta.....</i>	<i>74</i>
6.1.2	<i>Kokemukset kulttuuritaustan näkymisestä</i>	<i>77</i>
6.1.3	<i>Kokemukset erilaisten koulutaustojen haasteellisuudesta</i>	<i>79</i>
6.1.4	<i>Kokemukset erilaisten oppilaiden välisestä yhteistyöstä</i>	<i>81</i>
6.2	LÄHESTYMISTAVAT MONIKULTTUURISEEN KUVATAIDEOPETUKSEEN.....	83
7	POHDINTA.....	89
7.1	TULOSTEN TARKASTELU.....	89
7.2	TUTKIELMAN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....	93

7.3 JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	96
LÄHTEET.....	97

1 JOHDANTO

Suomi on ollut pitkään vähemmän houkutteleva kohde maahanmuutolle, ja maahanmuuttajien määrä Suomessa on edelleen hyvin vähäinen verrattuna moniin muihin Euroopan maihin. Ulkomaalaistaustaisten määrä Suomessa on kuitenkin kasvanut merkittävästi ja jopa kahdeksankertaistunut kahden viimeisen vuosikymmenen aikana, mikä on lisännyt keskustelua maahanmuuttoon liittyvästä monikulttuuristumisesta ja sen huomioimisesta myös koulutuksessa. (Hietala & Ouakrim-Soivio 2015, Väestöliitto 2014.) Monikulttuurisuuden tunnistaminen ja sen tarpeisiin vastaaminen ovat tulleet yhä tärkeämmäksi osaksi koulun kasvatusperiaatteita.

Vaikka maahanmuuttajien määrä on ollut vähäinen, on Suomessa pitkä traditio vähemmistöryhmien huomioinnin ja maahanmuuttopolitiikan suhteen (Saukkonen 2015, 9–10). Esimerkiksi valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa Suomalaiset vähemmistöryhmät, kuten saamelaiset, romanit ja viittomakieliset, on huomioitu jo pitkään. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) näkyy nyt myös lisääntynyt tarve oppilaiden erilaisuuden ja heidän alakulttuuriensa tunnistamiselle. Uusi opetussuunnitelma alleviivaakin aiempaa enemmän jokaisen oppilaan näkemistä yksilönä, jonka moninainen kulttuuri-identiteetti tulisi ottaa huomioon opetuksessa. Monikulttuurisuuden ymmärretäänkin olevan kulttuurista monimuotoisuutta, joka ei rajoitu vain etnokulttuuriin tekijöihin. Kasvava maahanmuuttajien määrä kuitenkin luo kuitenkin uusia haasteita, joiden ratkaisemiseen pitkään toimineet käytännöt eivät enää riitä (Saukkonen 2015, 10). Monikulttuurisuuskasvatuksen merkitys korostuu, kun toivotaan maahanmuuttajien onnistunutta integroitumisesta yhteiskuntaan ja eheän kulttuuri-identiteetin rakentumista. Jotta nämä tavoitteet toteutuisivat, täytyy valtakulttuurin suhtautumisen vähemmistökulttuureihin olla avointa ja vähemmistöryhmille täytyy antaa mahdollisuus vaalia omaa kulttuuriperintöään ja -identiteettiään (Berry 2006).

Monikulttuurisuuskasvatuksen tavoite on mahdollistaa jokaiselle oppilaalle tasa-arvoiset koulutukselliset mahdollisuuden oppilaan etnisestä ryhmästä, sukupuolesta, erityistarpeista ja sosiaaliluokasta riippumatta (Banks & Banks 2005). Monikulttuurisuuskasvatuksen ajatukset näkyvät erityisesti uuden opetussuunnitelman kuvataiteen osuudessa (Opetushallitus 2014), jonka uudistamisella on pyritty vastaamaan juuri etnisen moninaisuuden lisääntymisen ja oppilaiden alakulttuurien tunnistamisen tarpeeseen (Kallio-Tavin 2015). Vaikka monikulttuurisuuskasvatusta

voi toteuttaa kaikissa oppiaineissa ja kaikessa koulun toiminnassa, on sen toteuttaminen helpompaa joissakin oppiaineissa kuin toisissa (Banks 2005). Kuvataideopetukseen kuuluukin monia monikulttuurisuuteen liittyviä tavoitteita, ja opetuksen sisältöjä ammennetaan eri kuvakulttuureista ja taidemaailmoista. Oppilaan kulttuuri-identiteetin tukeminen on merkittävä osa kuvataideopetuksen tavoitteita, ja positiivista suhtautumista muita kulttuureja kohtaan rakennetaan oppiaineen tunneilla. (Opetushallitus 2014.)

Sillä, miten opettajat ottavat maahanmuuttajaoppilaat huomioon opetuksessaan, on keskeinen vaikutus oppilaan sopeutumiseen ja kulttuuri-identiteetin rakentumiseen. Opettajien asenteet maahanmuuttajaoppilaita kohtaan voivat myös olla oppilaille merkittävä viesti siitä, miten valtakulttuurissa suhtaudutaan vähemmistöryhmien edustajiin. Opettajien kokemukset maahanmuuttajaoppilaista voivat paljastaa, millaisia erityispiirteitä maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen liittyy ja millaisia lähestymistapoja opettajilla on monikulttuurisuuskasvatukseen. Tutkielman avulla on tarkoitus selvittää, millaisia kokemuksia peruskoulun opettajilla on maahanmuuttajaoppilaista kuvataidetunneilla ja millaisia lähestymistapoja he ottavat monikulttuuriseen kuvataideopetukseen. Tutkimusongelmassa yhdistyvät monikulttuurisuuskasvatuksen ja taidekasvatuksen kentät, joita yhdistävää tutkimusta on tehty Suomessa varsin vähän.

Tutkielman lähestymistapa ilmiöön on fenomenologinen, mikä näkyy tutkielman metodologisissa valinnoissa. Tarkoitus on selvittää toisen ihmisen kokemusmaailmaa tutkimalla, miten ilmiö koetaan arjessa. Tutkielmassa opettajat nähdään yksilöinä, joilla jokaisella on oma ainutlaatuinen suhteensa tutkittavaan ilmiöön. Tavoite on selvittää yksittäisten opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaista, sillä yksilön kokemus kertoo jotain myös siitä yhteisöstä, jossa hän elää. Taustalla on uskomus siitä, että yksittäisten opettajien kokemuksia tutkimalla voidaan muodostaa ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä myös yleisemmällä tasolla. Se, millaisia kokemuksia opettajilla on maahanmuuttajaoppilaista kuvataidetunneilla, vaikuttaa myös siihen, miten he suhtautuvat näihin oppilaisiin ja millaisia lähestymistapoja monikulttuuriseen kuvataideopetukseen heille kehittyy.

Toisessa ja kolmannessa luvussa avataan tutkielmaan liittyviä keskeisiä käsitteitä ja taustalla olevia teorioita liittyen monikulttuuriseen kuvataideopetukseen. Tämän jälkeen kerrotaan tutkielman toteuttamisen etenemisestä ja metodologisista valinnoista sekä avataan analyysiprosessin vaiheet. Tutkimustulokset jakaantuvat kahteen osaan: viidennessä luvussa tarkastellaan tutkittavien kokemuksia ja lähestymistapoja yksilöllisellä tasolla, ja kuudennessa luvussa esitellään yksilöllisistä kokemuksista muodostettu yleinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Viimeisessä luvussa pohditaan tutkimustulosten merkitystä ja tarkastellaan vielä tutkielmaa kokonaisuutena.

2 KESKEISET KÄSITTEET

2.1 Monikulttuurisuus

Monikulttuurisuus-käsite liitetään arjessa usein koskemaan maahanmuuton lisääntymistä, jolloin sillä yleensä tarkoitetaan maahanmuuttajiin liittyvää monikulttuurisuutta. Näissä tilanteissa monikulttuurisuudella viitataan arkipuheessa sellaisten ryhmien moninaisuuteen, jotka eroavat toisistaan esimerkiksi rodullisten tekijöiden, kielen tai kansalaisuuden perusteella. Monikulttuurisuuden käsite on laaja ja pitää sisällään ymmärryksen monenlaisista kulttuureista elämän eri osa-alueilla, mutta tutkielma keskittyy juuri maahanmuuttajaoppilaisiin, jolloin etnokulttuurisen taustan merkitys korostuu. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) puhuu ilmiöstä *kulttuurisena moninaisuutena*, mutta tutkielmassa käytetään termiä *monikulttuurisuus*, joka nousee tutkielman taustateorioista. Maahanmuuttaja-käsite voi pitää sisällään kaikki Suomeen ulkomailta muuttavat ihmiset ja joissain määritelmissä myös Suomessa syntyneitä ihmisiä. Opetushallitus määrittelee sivuillaan maahanmuuttajaoppilaan tarkoittavan sekä Suomeen muuttaneita, että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria (Opetushallitus 2017). Tutkielmassa maahanmuuttajaoppilas ymmärretään opetushallituksen määrittelemällä tavalla.

Monikulttuurisuus terminä voidaan määritellä kulttuuri-sanalla. Kulttuuri voidaan käsittää useilla eri tavoilla, mutta puhuttaessa monikulttuurisuuskasvatuksesta, kulttuuri muodostuu jonkin ihmisryhmän jakamista käsityksistä, symboleista, käyttäytymisestä, arvoista ja uskomuksista. (Banks & Banks 2005.) Tällaisen kulttuurin määritelmän mukaisesti kulttuurien moninaisuus ei rajoitu vain etnisesti erilaisten ryhmien paljouteen, vaan monikulttuurisuudella tarkoitetaan myös muiden kulttuuristen ryhmien vaihtelevuutta. Monikulttuurisuuden käsite kasvatustieteissä on myös vakiintunut tarkoittamaan filosofista näkemystä ja liikettä, joka näkee, että sukupuolisen, etnisen, rodullisen ja kulttuurisen moninaisuuden pitäisi näkyä myös koulutusinstituutioiden rakenteissa, kuten henkilökunnassa, normeissa ja arvoissa, opetussuunnitelmassa ja oppilasaineiksessa (Banks & Banks 2005). Tutkielmassa tarkastellaan opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden parissa, joten oppilaiden etninen moninaisuus korostuu tässä yhteydessä. Tutkielmaa ohjaa kuitenkin laaja ymmärrys monikulttuurisuudesta ilmiönä.

Räsänen (2008) hahmottaa monikulttuurisuutta kehittämänsä monikulttuurisuuskukan avulla. Monikulttuurisuuskukka kuvaa monikulttuurisen identiteetin rakentumista, ja kukan terälehdet edustavat niitä mikrokulttuureja (myös alakulttuureja), jotka muodostavat yksilön elämäntavan ja identiteetin. Näitä mikrokulttuureja ovat ikä, sukupuoli (biologinen ja sosiaalinen), maantieteellinen sijainti, etninen ryhmä ja kansallisuus, uskonto (maailmankatsomus), kieli, luokka ja yksilön kyvyt. Maantieteellinen sijainti käsittää yksilön asuinpaikan ja maan. Luokka-mikrokulttuuri käsittää yksilön perhetaustan, koulutuksen ja sosiaalisen ryhmän. Yksilön kyvyillä tarkoitetaan esimerkiksi mahdollista poikkeavuutta, jonka kautta yksilö saattaa identifioitua johonkin mikrokulttuuriin, kuten vamma tai erityislahjakkuus. (Räsänen 2008, 252–256.)

Yksilöiden mikrokulttuureista muodostuu makrokulttuuri, joka muodostaa yhteiskunnan ja sen kansallisen identiteetin. Yksilö on monen eri mikrokulttuurin jäsen samanaikaisesti ja hän määrittelee identiteettinsä niiden kautta. Ihminen voi määrittää itsensä vahvemmin jonkin mikrokulttuurin jäsenenä kuin toisen, mutta tunne tiettyyn mikrokulttuuriin kuulumisen vahvuudesta on ajasta ja paikasta riippuvaista. Samankin päivän aikana voi vaihdella, kuinka vahvasti yksilö kokee itsensä jonkin tietyn mikrokulttuurin jäseneksi. Räsänen mukaan jokaista ihmistä tulisikin lähestyä toisestaan poikkeavana yksilönä, jonka identiteetti on monitulkintainen. Toinen voi helposti määritellä kohtaamansa ihmisen jonkin mikrokulttuurin kautta (esimerkiksi uskonto), vaikka henkilö itse ei pitäisi tätä mikrokulttuuria itselleen kovinkaan merkittävänä. (Räsänen 2008, 252–256.)

2.2 Maahanmuuttajat Suomessa

Tässä luvussa keskitytään Suomen monikulttuuristumiseen maahanmuuton näkökulmasta. Maailma kehittyy jatkuvasti entistä globaalimmaksi, ja vaikka Suomi on pysynyt pitkään vähemmän houkuttelevana päämääränä maahanmuuttajille, on maamme kokenut muutoksen viime vuosikymmenten aikana. 2000-luvulle tultaessa maahanmuutto on lisääntynyt ja viime vuosien aikana Suomeen on tullut noin kolmekymmentätuhatta maahanmuuttajaa vuosittain (Väestöliitto 2014).

Suomi on ollut verrattain homogeeninen maa pitkään ja sen etnokulttuurinen moninaisuus on ollut suhteellisen pientä verrattuna moniin muihin Euroopan maihin. Viralliset vähemmistöt Suomessa ovat suomenruotsalaiset, saamelaiset, tataarit ja romanit. (Matinheikki-Kokko & Pitkänen 2002.) Väestöliiton mukaan maahanmuuttajien määrä Suomessa vaihtelee sen perusteella, luetaanko ulkomaalaiseksi kansalaisuuden, äidinkielen tai syntymämaan perusteella tai näiden yhdistelmänä. Vuonna 2014 ulkomaan kansalaisia oli Suomessa noin neljäprosenttia, vieraskielisiä 5,7 prosenttia

ja ulkomailla syntyneitä 5,9 prosenttia. Joka tapauksessa suurimmat ryhmät näiden kolmen arviointitavan perusteella olivat venäläiset ja virolaiset. Ulkomaankansalaisista Suomessa pysyvästi asuvat, suurimmat ryhmät näiden jälkeen olivat ruotsalaiset, kiinalaiset, somalialaiset, thaimaalaiset, irakilaiset ja intialaiset. (Väestöliitto 2014.) Vaikka Suomeen on saapunut suhteellisen vähän turvapaikanhakijoita viime vuosikymmenten aikana (lukuun ottamatta syksyn 2015 pakolaiskriisiä), on Suomen kotouttamispolitiikka alun perin kehitelty pakolaisten tarpeiden mukaiseksi. Silti pitkään pääasiallinen syy maahanmuuttajan tulolle Suomeen, poiketen monista muista Euroopan maista, oli suomalaisen kanssa solmittu avioliitto. Työperäinen maahanmuutto ei ole ollut pääsyynä Suomeen muuttamiselle, kuten se on ollut monissa muissa Euroopan maissa. (Matinheikki-Kokko & Pitkänen 2002.)

Vaikka maahanmuuttajien määrä on ollut viime vuosien aikana voimakkaasti kasvussa, on kansainvälisessä mittakaavassa maahanmuuttajien määrä Suomessa edelleenkin hyvin vähäinen. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tekemästä julkaisusta selviää, että Valtion taloudellisen tutkimuskeskuksen mukaan (2014) maahanmuuttajien osuus väestöstä esimerkiksi Sveitsissä 27 prosenttia, Ruotsissa 15 prosenttia ja Norjassa 12 prosenttia. (Hietala & Ouakrim-Soivio 2015.)

2.3 Maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa koulussa

Maahanmuuttajaoppilaiden määrä kouluissa vaihtelee sekä maakunnittain että kuntaryhmittäin. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tekemästä maahanmuuttajien koulutuspalvelujen arviointia koskevasta julkaisusta selviää, että suurimmat erot liittyvät kuitenkin maahanmuuttajaoppilaiden jakaantumiseen kuntaryhmittäin. Tällöin kunnat jaetaan kaupunkimaisiin, taajaan asuttuihin ja maaseutumaisiin kuntiin. Arviointiin osallistuneiden opetuksen ja koulutuksen järjestäjien perusteella voidaan sanoa, että kaupunkimaisissa kunnissa on selkeästi enemmän maahanmuuttajaoppilaita kuin taajaan asutuissa ja maaseutumaisissa kunnissa. Silti kaupunkimaisissakin kunnissa suurin osa kouluista on sellaisia, joissa on alle viisikymmentä maahanmuuttajaoppilasta. (Hietala & Ouakrim-Soivio 2015.)

Opetuksen ja koulutuksen järjestäjien valmistautuminen maahanmuuttajaoppilaiden vastaanottoon ja koulutukseen sekä kasvavaan monikulttuuristumiseen on vaihtelevaa. Koulutuksen arviointikeskuksen teettämään kyselyyn vastanneista kouluista vähän yli puolet ilmoitti, että heillä on maahanmuuttajia ja/tai monikulttuurisuutta koskevia tavoitteita opetusta ja koulutusta koskevassa strategiassaan. Maahanmuuttajaoppilaiden määrä vaikuttaa siihen, onko heidän huomioonottamiselleen koulussa asetettu tavoitteita: mitä enemmän maahanmuuttajaoppilaita, sitä herkemmin heidät huomioidaan suunnitelmallisesti oppilaitoksen strategiassa. Kun strategia

linjauksia ei ole, yksittäisten maahanmuuttajaoppilaiden tarpeisiin vastataan tapauskohtaisesti. (Ouakrim-Soivio & Pirinen 2015.)

Maahanmuuttajaoppilasta pyritään tukemaan peruskoulun aikana erilaisilla tukitoimilla, joita ovat valmistava opetus, suomi tai ruotsi toisena kielenä (S2) -opetus, oman äidinkielen opetus ja oman uskonnon opetus. Koulutuksen järjestäjän ei ole pakko järjestää perusopetukseen valmistavaa opetusta, mutta se on maahanmuuttajaoppilaan valmiuksien tukemisen kannalta hyvin suositeltua. Valmistavaan opetukseen voi olla oikeutettu Suomeen muuttanut oppilas tai Suomessa syntynyt maahanmuuttajataustainen oppilas. Valmistava opetus voidaan toteuttaa omassa valmistavan opetuksen ryhmässä tai inklusiivisesti perusopetuksen ryhmässä. (Opetushallitus 2017.) Opetuksen tarkoitus on antaa oppilaalle kielellisesti tarvittavat valmiudet suomen tai ruotsin kielessä sekä muita valmiuksia voidakseen opiskella perusopetuksen ryhmässä. Tarkoituksena on myös tukea oppilaan tasapainoista kehitystä, sopeutumista Suomeen ja tukea oppilaan oman kulttuuri-identiteetin kehittymistä. (Opetushallitus 2015, 5.) Oppilasta integroidaan mahdollisuuksien mukaan oman ikätasonsa ryhmien tunneille hänen opetusohjelmansa mukaisesti. Valmistavan opetuksen kesto on pääsääntöisesti yksi lukuvuosi. (Opetushallitus 2017.) Valmistavaa opetusta annetaan 6–9-vuotiaille vähintään yhdeksänsataa tuntia ja vanhemmille oppilaille vähintään tuhat tuntia. Oppilas voi siirtyä perusopetuksen luokalle jo aikaisemmin, jos hänellä on riittävät valmiudet seurata opetusta. (Opetushallitus 2015, 5.)

S2-opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan monikielisyyden kehittymistä, sopeutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä kulttuuri-identiteetin rakentumista. Lain mukaan opetuksen järjestäjän ei ole yksioikoisesti pakko järjestää S2-opetusta, mutta jokaisen oppilaan on opiskeltava jotakin äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärää. Tällöin tarkoituksenmukainen ratkaisu heikosti suomen kieltä osaavalle oppilaalle on suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä. (Opetushallitus 2017.) Oppilaalle järjestetään oman äidinkielen opetusta mahdollisuuksien mukaan ja tämän opetuksen tarkoitus on tukea oman äidinkielen osaamista, mikä edesauttaa myös suomen tai ruotsin kielen oppimista toisena kielenä. Oman äidinkielen opettamisen tavoite on myös tukea oppilaan kulttuuritaustan tuntemusta ja kulttuuri-identiteetin vahvistumista. (Opetushallitus 2015, 7.) Opetuksen järjestäjä on velvollinen järjestämään uskonnon opetusta rekisteröityneiden uskontokuntien jäsenille, jos oppilaita on vähintään kolme ja heidän huoltajansa sitä pyytävät. Jos oman uskonnon opetusta ei pyydetä tai sitä ei järjestetä, oppilas osallistuu enemmistön uskonnon tai elämänkatsomustiedon opetuksen tunneille. Tarkoituksena on oppia tuntemaan oma uskonto ja tutustua sen tapoihin ja harjoittamisen muotoihin. (Opetushallitus 2016.)

2.4 Postmoderni taidekasvatus

Taidekasvatuksen voidaan katsoa muuttuvan merkittäväällä tavalla, kun siirrytään modernista kaudesta postmoderniin aikakauteen. Rajanveto näiden kahden välillä ei ole yksiselitteistä, eikä kaikkien hyväksymää, ja muutos tapahtuu eri aikaan eri paikoissa. Postmodernilla filosofialla on kuitenkin vaikutuksensa opetussuunnitelmaan ja käsityksiin taidekasvatuksesta ja sen tarkoituksesta. (Efland, Freedman & Stuhr 1998, 5–7.) Tutkielma perustuu postmodernille ajatukselle, jonka mukaan monikulttuurisuuden paikka taidekasvatuksessa on erittäin tärkeä, ja kuvataideopetuksen yhtenä tavoitteena voidaan nähdä olevan monikulttuurisuuden toteutumisen edistäminen koulussa ja yhteiskunnassa. Postmodernin taidekasvatuksen ajatus näkyy selkeästi uuden opetussuunnitelman perusteiden kuvataiteen osuudessa (Opetushallitus 2014).

Postmodernismissa taide ymmärretään kulttuurisena ilmiönä, jota voidaan ymmärtää vain sen alkuperäisen kulttuurin ja arvostuksen kontekstissa. Kun modernismissa pyritään taiteen elitismiin, postmodernismissa ymmärretään myös populäärikulttuuri taiteena. Postmodernismissa ei myöskään enää oleteta, että tapahtuu pelkästään kehitystä, eikä taiteen nähdä kehittyvän pelkästään parempaan suuntaan. Taiteen nähdään olevan osa yhteiskuntaa, jossa sitä luodaan, eikä sitä pidetä modernistiseen tapaan erillisenä yhteiskunnan ongelmista. Postmodernismissa hyväksytään jälleen realistinen taide osana yhteiskunnan tutkiskelua, kun modernismi pyrki abstraktioon, uuden luomiseen ja aiempien suuntausten unohtamiseen. Postmodernismi sallii myös ristiriitaiset merkitykset taiteen aiheissa ja monikulttuurisuus sekä pluralistisuus saavat näkyä, eikä niitä pyritä piilottamaan, kuten modernismissa, jossa vaikutukset muista kulttuureista otettiin omiksi. (Efland ym. 1998, 49.)

Efland, Freedman ja Stuhr (1998, 16–18) perustelevat monikulttuurisuuden olevan postmoderni kysymys, sillä postmodernismissa korostuu moninaisuuden ajatus, jonka mukaan kulttuurisia tuotoksia tulee lähestyä niiden alkuperäisestä kontekstista käsin. Kaikkien kulttuuristen ryhmien teokset saavat yhtä lailla taiteen merkityksen kuin länsimainenkin taide. Tieteen ja tiedon lisääntymisen ei nähdä enää yksin olevan ratkaisu parempaan tulevaisuuteen, vaan osa kasvatustieteilijöistä on ottanut päämääräkseen toiminnan, jolla voitaisiin tukea taloudellisesti ja sosiaalisesti huono-osaisia. Monikulttuurisuuskasvatus nähdään yhtenä keinona heikko-osaisempien aseman parantamiseen, jonka toteutuminen on haastavaa, sillä se ei ole välttämättä merkityksellisessä asemassa olevien tahojen intressi. Postmodernismin näkökulmaan monikulttuurisuudesta liittyy myös se, että taideopetusta ei nähdä vain tiedon ja taidon opetteluna, vaan siihen sisältyy myös pyrkimys sosiaalisen järjestyksen uudistamiseen. Vaikka osa taidekasvattajista on kyseenalaistanut taideopetuksen sitomisen poliittisiin päämääriin, on

todellisuudessa opetussuunnitelma ja koulutus aina kytköksissä politiikkaan. Monikulttuurinen taidekasvatus voi toimina keinona vähentää eriarvoisuutta ja edistää oikeudenmukaisuutta. (Efland ym. 1998, 16–18.) Nämä ajatukset ovat löydettävissä kuvataiteen opetussuunnitelmasta, mikä tekee siitä postmodernin aikakauden tuotteen (kts. luku 3.2.2).

3 MONIKULTTUURINEN KUVATAIDEPETUS

3.1 *Monikulttuurisuuskasvatus*

Monikulttuurisuuskasvatus määritellään tutkielmassa yhdysvaltalaisen kasvattajan James A. Banksin mukaan, jota voidaan pitää monikulttuurisuuskasvatuksen tiennäyttäjänä. Banksin mukaan monikulttuurisuuskasvatus voidaan nähdä kolmesta eri näkökulmasta: se voidaan määritellä ideaksi tai konseptiksi, koulutus uudistusliikkeeksi ja prosessiksi (Banks 2005). Ideana tai konseptina monikulttuurisuuskasvatus voidaan nähdä filosofisena näkemyksenä, joka olettaa, että yhteiskunnan moninaisuuden tulisi näkyä myös koulutusinstituution moninaisuutena (Banks & Banks 2005). Monikulttuurisuuskasvatus voidaan nähdä myös Yhdysvalloissa 1960-luvulla syntyneenä koulutus uudistusliikkeenä (Räsänen 2008, 261). Uudistusliikkeen tavoite oli muuttaa oppimisympäristöihin niin, että koulutusjärjestelmä vastaisi paremmin oppilaiden etnisiin eroavaisuuksiin ja että erilaisilla oppilaille olisi tasavertaiset koulutukselliset mahdollisuudet etnisestä ryhmästä, sukupuolesta, erityistarpeista ja sosiaaliluokasta riippumatta (Banks & Banks 2005).

Tutkielmassa monikulttuurisuuskasvatus käsitetään pääasiassa jatkuvaksi prosessiksi, jonka tavoite on tuottaa tasa-arvoiset mahdollisuudet jokaiselle oppilaalle taustastaan riippumatta (Banks 2005). Banksin monikulttuurisuuskasvatuksen ymmärtämisen tapa nähdään tutkielmassa normatiivisena. Tasa-arvoisten oppimismahdollisuuksien takaaminen jokaiselle oppilaalle on lähtökohta, jota kaikkien opettajien pitäisi opetuksessaan toteuttaa, jotta voitaisiin puhua aidosti tasa-arvoisesta koulutusjärjestelmästä. Seuraavaksi esitellään Banksin teoria monikulttuurisuuskasvatuksen osa-alueista, jota käytetään tutkielmassa analyysin välineenä. Sen valossa tarkastellaan, mitä monikulttuurisuuskasvatuksen osa-alueita opettajat toteuttavat kuvataideopetuksessaan kertomansa perusteella.

3.1.1 Monikulttuurisuuskasvatuksen osa-alueet

Banksin (2005) mukaan opettajat usein kuvittelevat monikulttuurisuuskasvatuksen liittyvän pelkästään opetuksen sisältöihin. Tällöin saatetaan ajatella, että esimerkiksi matematiikan tunneilla ei voida toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta. Vaikka joidenkin oppiaineiden lähtökohdat ovat helpompia monikulttuurisuuskasvatukseen edistämiseen, on Banksin mukaan monikulttuurisuuskasvatusta mahdollista toteuttaa kaikessa koulutyöskentelyssä. Hän jakaa monikulttuurisuuskasvatuksen viiteen osa-alueeseen, jotka tulisi ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa. Nämä osa-alueet ovat *sisällön integraatio*, *tiedon rakentamisprosessi*, *ennakkoluulojen vähentäminen*, *oikeudenmukainen pedagogiikka* ja *voimaannuttava koulukulttuuri*. (Banks 2005.) Osa-alueet linjaavat, miten monikulttuurisuuskasvatusta voidaan toteuttaa käytännössä osana oppiaineiden opetusta.

Sisällön integraatiolla tarkoitetaan sitä, kuinka opetuksessa käytetään esimerkkejä ja sisältöjä eri kulttuureista kuvaamaan oppiaineen keskeisiä tekijöitä, periaatteita yleistyksiä ja teorioita. Joissain oppiaineissa tämä on helpompaa kuin toisissa. (Banks 2005.) Kuvataideopetuksessa sisältöjen ottaminen eri kulttuureista on oppiaineelle ominaista, mutta käytännössä ei silti itsestään selvää. Erilaisten vähemmistöryhmien ja alakulttuurien taidetta tulisi huomioida kuvataideopetuksessa yhtä lailla kuin perinteisiä länsimaisia taidenäkökulmiakin. *Tiedon rakentamisprosessi* monikulttuurisuuskasvatuksen osa-alueena tarkoittaa sitä, että opetuksen avulla pyritään lisäämään oppilaiden ymmärrystä siitä, kuinka epäsuorat kulttuuriset oletukset, perspektiivit ja ennakkoluulot oppiaineen sisällä vaikuttavat siihen, miten tieto on rakentunut (Banks 2005). Kuvataideopetuksessa voidaan tutustua esimerkiksi suomalaisen taiteen kultakauden teoksiin ja pohtia, miksi juuri nämä kuvat ovat saaneet arvostetun aseman, ja kenen etuja sillä on ajettu.

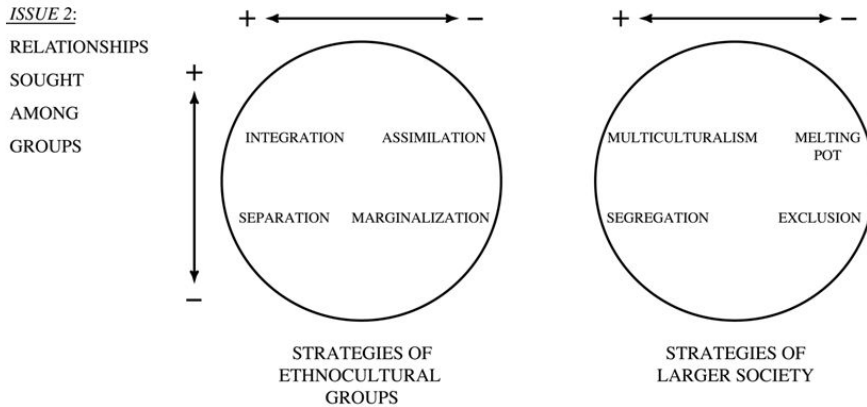
Kolmas osa-alue on *ennakkoluulojen vähentäminen*, jonka tarkoitus on kehittää oppilaiden positiivisia asenteita erilaisia etnisiä, rodullisia ja kulttuurisia ryhmiä kohtaan. Tämä tapahtuu opetusmateriaalien ja -metodien avulla. Esimerkiksi erilaisten oppilaiden keskinäinen ja tasa-arvoinen yhteistyö voi olla yksi tällainen opetusmetodi. (Banks 2005.) *Oikeudenmukainen pedagogiikka* edellyttää, että opettaja reflektoi omaa opetustaan monikulttuuristen kysymysten näkökulmasta. Opettajan tulisi muokata opetustaan niin, että se edesauttaisi jokaista oppilasta tasavertaisesti hyviin suorituksiin, esimerkiksi vaihtelevien opetusmetodien avulla. Viimeisen monikulttuurisuuskasvatuksen osa-alueen, *voimaannuttavan koulukulttuurin*, tavoitteena on, että koulun koko henkilökunta osallistuisi koulun kulttuurin ja järjestyksen tarkasteluun monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta. Tämä tarkoittaa sitä, että koulun toimintojen nimeäminen ja ryhmittely, aktiviteetteihin osallistuminen, epätasaisuus oppilasmaailmassa sekä

oppilaiden ja opettajien kanssakäyminen yli etnisten rajojen tulisi olla jatkuvasti tarkkailun alla. (Banks 2005.) Banksin teoria on kehitetty Yhdysvaltojen monikulttuurisessa ympäristössä, joka on etenkin etnisesti ja rodullisesti hyvin moninainen. Silti näitä ajatuksia monikulttuurisuuskasvatuksesta olisi silti tärkeää soveltaa myös suomalaisessa kouluopetuksessa. Mallia voidaan ottaa maasta, jossa on paljon kokemusta monikulttuuristen kysymysten käsittelemisestä koulutuksen saralla. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan, millaisia asenteita vähemmistökulttuureihin voi olla, millaisia lähestymistapoja monikulttuuriseen kuvataideopetukseen voidaan ottaa, sekä mitä on monikulttuurinen kuvanlukeminen. Nämä teoriat ovat analyysin välineitä, joiden valossa tutkimustuloksia tarkastellaan.

3.1.2 Akkulturaatioasenteet

Akkulturaatiolla tarkoitetaan kulttuurisen ja psykologisen muutoksen prosessia, joka tapahtuu eri kulttuureista tulevien ihmisten ollessa jatkuvassa kontaktissa keskenään. Usein akkulturaatiota tarkastellaan maahanmuuttajan näkökulmasta: miten hän suhtautuu valtakulttuuriin. Akkulturaatioasenteita voidaan tarkastella myös valtakulttuurin näkökulmasta: miten yhteiskunta haluaa vähemmistöryhmän elävän suhteessa valtakulttuuriin. Jälkimmäinen näkökulma nousee keskeiseksi tutkielmassa. Akkulturaatiostrategioilla tarkoitetaan niitä asenteita ja käytänteitä, joilla ihmiset ja yhteiskunta käsittelevät eri kulttuurien edustajien vuorovaikutuksessa tapahtuvaa muutoksen prosessia. Asenteet ja käytäntö eivät välttämättä aina seuraa toisiaan, mutta näiden välillä on usein positiivinen korrelaatio. Sekä valtaväestön että vähemmistön näkökulmasta on ratkaisevaa, arvostetaanko vähemmistön kulttuurin piirteitä ja identiteettiä sekä arvostetaanko kulttuuriryhmien välisen suhteen muodostamista. (Berry 2006.)

ISSUE 1:
MAINTENANCE OF HERITAGE CULTURE AND IDENTITY



KUVIO 1. Berryn akkulturaatiostrategiat vähemmistöryhmän ja valtakulttuurin näkökulmasta. (Berry 2006, 35.)

Vähemmistökulttuurin edustaja voi suhtautua oman kulttuuriinsa vaalimiseen arvostavasti tai epäarvostavasti. Kuvio 2 näkee, että jos vähemmistön edustaja arvostaa kulttuuriperintöään ja kulttuurista identiteettiään sekä vuorovaikutussuhdetta valtaväestöön on hänen strategiansa todennäköisesti integraatio, jolloin kulttuurista yhdentymistä valtaväestöön tapahtuu, mutta samaan aikaan oma kulttuuri-identiteetti säilyy. Jos vähemmistön edustaja ei pyri säilyttämään omaa kulttuurista identiteettiään on hänen strategiansa assimiloitua eli sulautua valtakulttuurin jäseneksi. Toinen ratkaiseva kysymys siis on, arvostaako vähemmistöryhmän edustaja kanssakäymistä valtakulttuurin edustajien kanssa. Jos hän ei arvosta tällaisia vuorovaikutussuhteita eikä hakeudu sellaisiin, mutta arvostaa silti oman kulttuuri-identiteettinsä vaalimista, on todennäköinen tulos separaatio eli eristäytyminen valtakulttuurista. Jos vähemmistökulttuurin edustaja ei arvosta vuorovaikutussuhteita valtakulttuuriin tai hänellä ei ole mahdollisuutta päästä siihen osalliseksi, eikä hänen oma kulttuuri-identiteettinsä ole vahva tai hän ei arvosta omaa kulttuuriaan, hänen strategiansa on marginalisoituminen. Tämä voi johtaa yksilön syrjäytymiseen. (Berry 2006.)

Pelkästään vähemmistöryhmän edustajien asenteet ja käytänteet eivät ole ratkaisevia. Merkitsevää on myös yhteiskunnan valtakulttuurin suhtautuminen vähemmistöryhmiin: mitä heiltä odotetaan ja millaisia strategioita heidän kanssaan toimimiseen valitaan. Vähemmistökulttuurin jäsen ei voi integroitua onnistuneesti, jos valtakulttuuri ei ole sille avoin. Tutkielmassa tarkastellaankin akkulturaatioasenteita juuri valtakulttuurin näkökulmasta, sillä opettajien asenteet edustavat valtakulttuurin suhtautumista vähemmistökulttuurien edustajiin. Yhteiskunnan

suhtautuminen voi olla monikulttuurisuutta, sulatusuuniyhteiskuntaa, eristämistä tai ulkopuolelle jättämistä tukeva. Samalla tavalla kuin vähemmistöryhmän suhtautumistavoissa, on tässäkin ratkaisevia samat kysymykset arvostamisesta. Jos valtakulttuurin edustajat arvostavat vähemmistöryhmän kulttuuria ja antavat tilaa vaalia sitä sekä sitoutuvat kulttuurien väliseen kanssakäymiseen, on tuloksena mahdollisesti monikulttuurinen yhteiskunta, jossa arvostetaan yhteiskunnan kulttuurista moninaisuutta. Jos eri kulttuureista tulevien kanssa toimimista arvostetaan, mutta vähemmistöryhmän kulttuurin säilymistä ei pyritä tukemaan, voi mahdollisena tuloksena olla sulatusuunimainen yhteiskunta. Tällöin muiden kulttuurien edustajat pyritään sulauttamaan valtakulttuuriin ja valtakulttuurin suhtautuminen on assimiloivaa. Jos valtakulttuurissa ei arvosteta suhdetta muihin kulttuuriryhmiin, voi suhtautuminen olla eristävä tai ulkopuolelle jättävä. Jos vähemmistöryhmän annetaan vaalia omaa kulttuuriperintöään ja -identiteettiään, on suhtautuminen valtakulttuurista eristävä. Jos tätä ei sallita, saattaa toiminta olla yhteiskunnan ulkopuolelle jättävää. (Berry 2006.)

Tutkielmassa nähdään yhteiskunnan asenteet maahanmuuttajia kohtaan erittäin tärkeinä. Opettajat ovat maahanmuuttajaoppilaiden merkityksellinen suhde valtakulttuurin edustajiin ja yhteiskunnan virkamiehiin. Opettajien suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaisiin voi antaa oppilaille käsityksen siitä, miten heidät otetaan vastaan tässä yhteiskunnassa. Tällä voi olla ratkaiseva vaikutus siihen, miten maahanmuuttajaoppilaat suhtautuvat oman kulttuuri-identiteettinsä arvostamiseen ja millaisena he näkevät kanssakäymisen valtakulttuurin edustajien kanssa.

3.1.3 Monikulttuurisen taidekasvatuksen lähestymistavat

Efland, Freedman ja Stuhr (1996) jakavat monikulttuurisen taidekasvatuksen viiteen suuntaukseen sen perustella, miten ne suhtautuvat valtakulttuuriin. Heidän jaottelunsa perustuu Sleeterin ja Grantin (1987) monikulttuurisuuskasvatuksen teoriaan, jonka he ovat muokanneet taidekasvatuksen kontekstiin sopivaksi. Monikulttuurisen taidekasvatuksen jaottelu perustuu yhdysvaltalaiseen koulukulttuuriin ja se on muodostettu vuonna 1996. Jaottelu on silti yhä ajankohtainen etenkin Suomessa, missä kulttuurisen moninaisuuden merkitystä opetuksessa on vasta alettu ymmärtää. Yhdysvalloissa monikulttuurisuuskasvatuksen kysymyksiin on herätty olosuhteista johtuen hyvin paljon aikaisemmin. Käytännön opetuksessa lähestymistavat eivät ole yhtä tarkkarajaisia kuin jaottelu, vaan opettajat käyttävät niitä toisiinsa sekoittuneina (Efland, Freedman & Stuhr 1996, 18).

Ensimmäinen lähestymistapa monikulttuuriseen taidekasvatukseen on *poikkeavien ja kulttuurisesti erilaisten opettaminen*. Tällaisen lähestymistavan tavoite on sulauttaa erilaiset oppilaat valtakulttuuriin. (Efland ym. 1996, 95.) Tämän lähestymistavan ottavan opettajan

akkulturaatioasenteen voidaan nähdä siis olevan sulauttamiseen tai eristämiseen pyrkivää riippuen siitä, arvostetaanko erilaisista kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden yhteistyötä vai ei (Berry 2006). Esimerkiksi etniseltä taustaltaan erilaisia, erityisoppilaita, naisia tai alemman sosiaaliluokan edustajia pyritään sopeuttamaan valkoisen keskiluokan oppilasstandardiin, tällaiselle standardille kehitettyyn opetukseen ja myöhemmin yhteiskuntaan. Vähemmistökulttuurien edustajien tulisi hankkia valtakulttuurin oppilaiden tiedot ja taidot, ja heitä ohjataan omaksumaan hallitsevan kulttuurin esteettiset arvot, niin että he voisivat nauttia yhteiskunnan korkeakulttuurin tapahtumista. Oppilaiden erilaisuus nähdään ongelmallisena ja opetuksella pyritään turvaamaan valtakulttuurin jatkuvuus. (Efland ym. 1996, 95–96.)

Lähestymistapa, joka *keskittyy ihmissuhteisiin*, pyrkii edesauttamaan oppilaiden toimeentuloa globalisoituvassa maailmassa. Lähestymistapaan nojaavan opettajan tavoite on kasvattaa oppilaiden välistä kunnioitusta toisiaan kohtaan, lisätä oppilaiden välistä tasa-arvoa ja vähentää oppilaiden ennakkoluuloja eri kulttuureista tulevia kohtaan. Näihin tavoitteisiin pyritään korostamalla kaikille yhteisiä taiteeseen liittyviä ominaisuuksia. Samankaltaisuutta saatetaan korostaa sen kustannuksella, että eri kulttuurien ainutlaatuisia eroja vähätellään. Lähestymistavalle on myös tyypillistä, edistää kulttuurista ymmärrystä keskittymällä erilaisiin kulttuurisiin juhlapäiviin, joihin liitetään ruokakulttuurin esittelyä, musiikkiesityksiä ja kuvataidetunneilla askarrellaan juhlaan liittyviä symboleja. Ongelma lähestymistavassa on se, että kulttuuriset erot tiedon ja ymmärtämisen alueilla jäävät huomioimatta ja opetuksessa keskitytään kulttuureja yhdistäviin ominaisuuksiin. (Efland ym. 1996, 97–98.) Tämä lähestymistapa näyttäisi olevan sulatusuuniyhteiskuntaan pyrkivä, sillä eri kulttuuritaustoista tulevien erot pyritään häivyttämään, mutta ihmisten väliseen kanssakäymiseen suhtaudutaan positiivisesti (Berry 2006).

Yksittäisten ryhmien tutkimiseen perustuvaa lähestymistapaa noudattavat opettajat keskittyvät opetuksessaan lisäämään tietoa jonkin yksittäisen ryhmän kulttuurista. Opetuksen myötä pyritään tekemään tiedostetuksi hallitsevan kulttuurin arvostukset sekä edistää moninaisuutta ja tasa-arvoa. Kuvataideopetuksessa keskitytään usein opetuksessa vähemmän huomioitujen ryhmien taidehistoriaan, nykyaiteilijoihin ja taidemuotoihin. Tutkivalla opetuksella pyritään lisäämään kunnioitusta kulttuuria kohtaan ja tuoda ryhmän taide osaksi vallitsevaa taidemaailmaa. (Efland ym. 1996, 98–99.) Lähestymistapa pyrkii monikulttuurisen yhteiskunnan rakentamiseen akkulturaatioasenteen perusteella (Berry 2006), mutta jää osittain vajavaiseksi verrattuna kahteen viimeiseen lähestymistapaan, sillä hallitsevaan valtakulttuuriin ei suhtauduta kriittisesti, eikä lähestymistapa ole yhtä uudistusmielinen.

Kahdessa viimeisessä lähestymistavassa näkyy pyrkimys monikulttuurisuuskasvatukseen ja Banksin (2005) määritelmän mukainen ymmärrys sen luonteesta. Näitä kahta lähestymistapaa

toteuttava opettaja ja koulutuksen järjestäjä pyrkivät kasvatukseen, jossa mahdollistetaan kaikille oppilaille taustasta riippumatta tasa-arvoiset mahdollisuudet oppia. Lähestymistavoissa on nähtävissä myös piirteitä monikulttuurisuuskasvatuksen osa-alueiden toteutumisesta (Banks 2005). Neljäs lähestymistapa on *monikulttuurinen kasvatus*, jonka tavoite on edesauttaa kulttuurista moninaisuutta, sosiaalista tasa-arvoisuutta, oikeudenmukaisuutta ja ennakkoluulojen vähentämistä. Lähestymistapa vaatii koko koulutuksen uudistamista oppilasaineksesta riippumatta. Tämä viittaa Banksin teorian mukaiseen ennakkoluulojen vähentämiseen ja oikeudenmukaiseen pedagogiikkaan. Opetusmetodien pitäisi olla vaihtelevaa ja henkilökunnan moninaista. Tässä taas näkyy viitteitä Banksin teorian mukaiseen voimaannuttavan koulukulttuurin osa-alueeseen. Lähestymistapaa noudattavassa kuvataideopetuksessa korostetaan eri ryhmien ainutkertaisia aikaansaannoksia ja eri ryhmiä lähestytään niiden omasta näkökulmasta esimerkiksi vierailevien taiteilijoiden avulla tai perehtymällä erittäin hyvin heidän näkemyksiinsä, minkä voidaan nähdä olevan sisällön integraatiota ja tiedon rakentumisprosessin osa-alueen toteuttamista. Oppimismuotona voidaan käyttää ryhmän suosimia tapoja. (Efland ym. 1996, 99–101, Banks 2005.)

Viimeinen lähestymistapa ”*monikulttuurinen ja sosiaalisesti uudistava kasvatus*” liittyy edelliseen lähestymistapaan, mutta on uudistusmielessään pidemmälle vietyä. Tämän lähestymistavan tavoite on edistää kulttuurista erilaisuutta ja kasvattaa oppilaista kriittisiä yhteiskunnan jäseniä, jotka kyseenalaistavat rakenteellista epätasa-arvoa ja osaavat arvioida omia lähtökohtiaan ja esimerkiksi etuoikeutettua asemaansa suhteessa muihin. Tässä lähestymistavassa näkyy vielä edellistä selkeämmin Banksin monikulttuurisuuskasvatuksen voimaannuttavan koulukulttuurin osa-alue, sillä kriittinen monikulttuurisuuskasvatus koskee koko koulun toimintatapoja. Koulussa pyritään tieteiden väliseen yhteistyöhön ja taideopetus nähdään osana sosiaalista ja kulttuurista kontekstia. Oppilaiden kanssa otetaan tutkiva ote eri ryhmien taiteilijoihin ja taidemuotoihin. Oppilaiden kanssa voidaan valita jokin sosiokulttuurinen aihe, kerätä siitä tietoa, analysoida, keskustella yhdessä tuntemuksista ja ennako-oletuksista, kyseenalaistaa sekä muodostaa uusia näkemyksiä ja toimintaideoita. Eri ryhmien taidetta ja niihin liittyviä aiheita tutkitaan myös vallan kysymysten analyysin kautta. Tämä lähestymistapa edellyttää opetussuunnitelman uudistamista ja voi aiheuttaa vastustusta joissakin ihmisissä, sillä käsiteltävät aiheet saatetaan nähdä liian arkaluontoisina. Tarkoituksena on kuitenkin poistaa eri kulttuuriryhmien eristäytymistä ja sisällyttää opetussuunnitelmaan kaikkien ryhmien näkökantoja. Opetuksessa pyritään oppilaiden kriittisen ajattelun, tutkimuksellisten kykyjen ja kulttuurirajoja rikkovan yhteistyön parantamiseen. (Efland ym. 1996, 101–104, Banks 2005.)

Kuvataiteen opetuksesta monikulttuurisuuden perspektiivistä ovat kirjoittaneet suomalaisen kuvataidekasvatuksen tämän hetkiset merkittävät vaikuttajat kuten Marjo Räsänen ja Mira Kallio-

Tavin, jotka ovat myös olleet kuvataiteen opetussuunnitelmaa kirjoittavassa työryhmässä. Räsänen mukaan taidekasvatuksessa on kyse siitä, kuinka yksilö näkee itsensä suhteessa yhteisöön ja ympäristöön ja kuvataidekasvatus on täten identiteettityötä, jossa kuvataiteen keinoin rakennetaan suhdetta itsen ja yhteisön välille. Yksilön kulttuurinen identiteetti muodostuu hänen elämäntavastaan eli eri mikro- ja alakulttuureista. Räsänen mukaan ihmisten kohtaaminen on aina kulttuurista kohtaamista. Taidekasvatuksessa on tärkeää käsitellä yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä sopivassa suhteessa. Jotta yksilöä ja kulttuuria voitaisiin ymmärtää, täytyy huomioida sekä ihmisiä yhdistäviä, että erottavia tekijöitä. Jos pelkästään korostetaan eri kulttuuritaustaisten ihmisten samanlaisuutta, sivuutetaan se tosiasia, että maailmassa on paljon konflikteja, jotka pohjautuvat kulttuurien erilaisuuteen. (Räsänen 2008, 252–256, 258, 267.) Kuvataidetunneilla voidaankin käsitellä kulttuurien eroja kuvallisilla keinoin ja opetella ymmärtämään ja arvostamaan erilaisia näkemyksiä eroista huolimatta.

3.1.4 Visuaalisen kulttuurin monilukumalli

Visuaalisen kulttuurin monilukutaito tarkoittaa kykyä tulkita eri yhteyksissä tehtyjä teoksia ja taitoa ymmärtää niiden suhde eri mikro- ja alakulttuureihin sekä eri tiedon aloihin. Visuaalisen kulttuurin monilukumallissa yhdistyvät kuvan tulkitseminen ja kulttuuri-identiteetin osa-alueet. (Räsänen 2013, 271–273.) Teoria valottaa sitä tapaa, jolla tutkielmaa varten haastatellut opettajat lähestyvät oppilaiden kuvataidetoita. Opettajien tapoihin lukea oppilaiden tekemiä visuaalisia tuotoksia vaikuttavat heidän kulttuuri-identiteettiensä osa-alueet. Samalla tavalla oppilaiden kulttuuri-identiteettien osa-alueet ovat vaikuttaneet heihin, kun he ovat tehneet kuvataidetoita. Visuaalisia töitä lukiessaan opettajien ja oppilaiden kulttuuritaustat kohtaavat ja vaikuttavat siihen, millaisia tulkintoja opettajat tekevät työstä ja työn tekijästä.

Visuaalisen kulttuurin monilukumalli on Marjo Räsänen kehittämä jäsenyys, jossa taidekokemus syntyy taideteoksen tekijän ja katsojan kulttuuristen identiteettien kohdatessa, kun teosta tulkitaan. Kun tarkastellaan jotain teosta, se voidaan tuoda osaksi katsojan kokemusmaailmaa, kun vertaillaan teoksen tekijän ja sen katsojan kulttuureja. Mallin mukaan lähestymistavaksi kuviin otetaan kulttuuri-identiteetin eri osa-alueet. Visuaalisen kulttuurin tulkitseminen on myös multimodaalista, eli siihen sisältyy visuaalisen moodin lisäksi verbaaliset, auditiiviset, kinesteettiset ja numeraaliset moodit ja niiden merkitysjärjestelmät. (Räsänen 2013, 271–273.) Visuaalinen kulttuuri ei siis jää irralliseksi vaan se on yhteydessä esimerkiksi kielelliseen ilmaisuun ja äänimaailmaan. Räsänen tarjoaa kaikkien kouluaineiden opettajille tätä visuaalisen kulttuurin monilukutavan lähestymistapaa, sillä kuvatulkitseminen on osa kaikkia tiedonaloja. Kun se laajennetaan

koskemaan yhteiskuntaa yleisemmin, voidaan puhua kulttuurikasvatuksesta. (Räsänen 2013, 271–273.)



KUVIO 2. Marjo Räsänenin visuaalisen kulttuurin monilukumalli. (Räsänen 2013.)

Räsänen luoman mallin keskiössä ovat visuaalisen kulttuurin ilmenemismuodot, joihin kuuluvat yhtäläillä maalaukset ja veistokset kuin lelut ja tv-ohjelmatkin, eli kaikki näköaisteille suunnatut esineet ja kuvat. Näitä visuaalisen kulttuurin eri tuotoksia lähestytään katsojan omista mikrokulttuureista käsin ja tarkastellaan, millaisia mikrokulttuureja teoksen tekijä työssään edustaa. Mukana ovat eri moodit, jotka liittyvät tarkasteltavaan kohteeseen sekä muut tieteenalat joiden avulla kuvaa voidaan lähestyä. Monikulttuurisen kuvataideopetuksen tavoitteena voidaan nähdä taito havaita, tulkita ja arvostaa erilaisten kulttuuriryhmien visuaalista kuvastoa sekä sellaisten kuvien tekeminen, jotka edustavat omaa kulttuuri-identiteettiä. Visuaalisen kulttuurin monilukutaitoon sisältyvä kulttuuristen osa-alueiden tiedostaminen voi olla itsetuntoa ja toimijuutta tukevaa sekä parantaa vaikuttamismahdollisuuksia taiteen keinoin. (Räsänen 2013, 271–273.) Visuaalisen kulttuurin monilukumalliin palataan tutkielman tuloksia tulkittaessa.

3.2 *Monikulttuurisuuskasvatus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa*

Tässä luvussa tarkastellaan, miten monikulttuurisuus otetaan huomioon uusissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) ja erityisesti, miten se painottuu kuvataiteen osiossa. Ensin esitellään yksi opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen osa-alue, joka liittyy monikulttuurisuuteen. Sen jälkeen tarkastellaan kuvataiteen opetussuunnitelman sisältöjä ja tavoitteita. Opetussuunnitelman sisältöjä peilataan monikulttuurisuuskasvatuksen teorioihin ja pohditaan, miten monikulttuurisuuskasvatuksen osa-alueet, lähestymistavat ja asenteet näkyvät opetussuunnitelmassa.

3.2.1 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu

Tarve monikulttuuriselle kasvatukselle näkyy läpi opetussuunnitelman, sillä laaja-alaisen osaamisen yhdeksi osa-alueeksi on nimetty ”Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu”. Tämä osa-alue näkyy vahvasti kuvataiteen opetussuunnitelman osuudessa. Opetussuunnitelmassa laaja-alainen osaaminen määritellään tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaksi kokonaisuudeksi. Näille osaamisen kokonaisuuksille ei ole varattu koulussa omia oppitunteja, vaan niiden kehittymistä tulee tukea kaikessa koulussa tapahtuvassa toiminnassa. Osaamisen rakentumista tuetaan jokaisen oppiaineen omista lähtökohdista, oppiaineen mukaisia sisältöjä ja menetelmiä hyödyntäen. Laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksia on yhteensä seitsemän ja niiden tarkoituksena on ”tukea ihmisenä kasvamista sekä edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elämäntavan edellyttämää osaamista”. (Opetushallitus 2014, 20.)

Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu -kokonaisuuden lähtökohtana on kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninainen maailma, jossa toimiminen vaatii kulttuurista osaamista, vuorovaikutustaitoja ja kykyä ilmaista itseään ja näkemyksiään. Oppilasta tulee ohjata arvostamaan ympäröiviä kulttuureja sekä tukea hänen oman kulttuuri-identiteettinsä rakentumista. Tarkoitus on, että oppilaan ymmärrystä itsestään ja omasta paikastaan tuetaan ja hän oppii arvostamaan omaa kulttuuriperintöään sekä ymmärtämään juuriaan ja oman taustansa merkitystä. Oppilasta kasvatetaan näkemään kulttuurinen moninaisuus positiivisena asiana: häntä ohjataan tunnistamaan eri kulttuurien erityispiirteitä ja sitä, miten eri kulttuurit vaikuttavat yhteiskunnassa sekä tuetaan muiden ihmisten arvostavaan kohtaamiseen. Oppilaalle tarjotaan mahdollisuuksia kokea ja tulkita taidetta, kulttuuria ja kulttuuriperintöä sekä välittää, muokata ja luoda uutta kulttuuria. Osaamisen kokonaisuus painottaa ihmisoikeuksien tuntemista, arvostamista ja toteuttamista koulutyössä. Vuorovaikutusta ja itsensä ilmaisua

harjoitellaan äidinkielen lisäksi myös muilla kielillä sekä moninaisilla ilmaisun keinoilla. Muita ilmaisun keinoja, kuten visuaalista, musikaalista ja kehollista ilmaisua, pidetään yhtä tärkeänä kuin kielellisen ilmaisun keinoja. (Opetushallitus 2014, 21.)

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteita täsmennetään opetussuunnitelmassa vuosiluokkajakojen mukaisesti. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu -kokonaisuudessa painottuvat hieman eri asiat oppilaiden ikäkaudesta riippuen. Vuosiluokilla 1–2 kulttuurista osaamista lähdetään rakentamaan toiminnan kautta yhteistyössä erilaisten ihmisten kanssa. Toiminnan keskiössä ovat omat sekä muiden perinteet ja tavat, läheinen kulttuuriympäristö ja kulttuuriperintö. Oppilaalle tarjotaan myös kansainvälisyyskokemuksia. Vuosiluokilla 3–6 kulttuurista osaamista syvennetään ja oppilas oppii tuntemaan ja arvostamaan omia juuriaan. Ymmärrystä omasta kulttuuriympäristöstä kehitetään tutustumalla sen muutoksiin ja moninaisuuteen. Ihmisoikeuksien tunteminen, kunnioittaminen ja puolustaminen ovat keskeisessä roolissa, kuten myös toisen asemaan eläytyminen ja empatiataidot. Oppilaat saavat olla mukana myös kansainvälisessä yhteistyössä. Yläluokilla painottuu kulttuuri-identiteetin muodostuminen, joka perustuu ihmisoikeuksien kunnioittamiselle. Lopputuloksena peruskoulun aikana tavoitellaan avartunutta maailmankuvaa ja taitoa käydä dialogia erilaisten ihmisten kanssa. Nämä rakentuvat vuorovaikutuksessa eri tahojen kanssa ja kansainvälisen yhteistyön tuloksena. (Opetushallitus 2014, 99, 155–156 & 282.)

Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun laaja-alaisen osaamisen alue edustaa sitä lähestymistapaa, joka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa otetaan monikulttuurisuuteen. Tämän laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuden lähtökohta on se, että oppilaita kasvatetaan moninaisessa maailmassa, jossa elämiseen vaaditaan tiettyjä taitoja. Kokonaisuudessa painotetaan muiden kulttuurin ja oman identiteetin arvostamiseen kasvattamista ja moninaisuuden näkemistä positiivisena asiana. Näihin asioihin pyritään esimerkiksi tarjoamalla kulttuurikokemuksia, tietämystä ihmisoikeuksista, kulttuuriympäristöön tutustumalla ja käymällä dialogia erilaisten ihmisten kanssa. Peilattaessa kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun -kokonaisuuden tavoitteita Eflandin ym. (1996) jakamiin lähestymistapoihin, löytyy niistä eniten yhteisiä piirteitä ihmissuhteisiin keskittyvän lähestymistavan kanssa. Myös ihmissuhteisiin keskittyvän lähestymistavan tavoite on edesauttaa oppilaiden selviämistä moninaisessa maailmassa ja se painottaa oppilaiden keskinäistä kunnioitusta ja tasa-arvoa. Opetussuunnitelmassa puhutaan samanlaisessa hengessä ihmisoikeuksien tuntemisesta ja niiden pohjalta toimimisesta. Kulttuurisen osaamisen laaja-alainen kokonaisuus painottaa omien juurien tuntemista ja oman kulttuuri-identiteetin rakentamista, mutta se ei esimerkiksi ohjeista pyrkimään valtakulttuurin arvostuksen tiedostamiseen. (Opetushallitus 2014, 20. Efland ym. 1996, 97–98.)

3.2.2 Kuvataiteen opetussuunnitelma

Uusissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) muutokset ovat kuvataiteen osalta rajumpia kuin koskaan aikaisemmin. Kallio-Tavin nimeää radikaalin muutoksen syiksi etnisen moninaisuuden lisääntymisen, oppilaiden alakulttuurien tunnistamisen tarpeen sekä tarpeen tuoda nykytaiteen ajattelutapoja koulun kuvataideopetukseen. (Kallio-Tavin 2015.) Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun -kokonaisuus näkyy kuvataiteen opetussuunnitelmassa vahvasti ja kulttuurisen laaja-alaisen osaamisen tukemiseen on oppiaineen puitteissa runsaasti keinoja. Kuvataiteen oppiaineen tehtäväksi määritellään oppilaan ohjaaminen tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin. Kuvia tuottamalla ja tulkitsemalla tuetaan oppilaiden identiteetin rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä. Oppiaineen tehtävään kuuluvat myös kulttuuriperintöön tutustuttaminen ja perustan luominen globaalille toimijuudelle. (Opetushallitus 2014, 143.) Kuvataiteen tehtävä oppiaineena saa paljon merkityksiä kulttuurisesta osaamisesta, vuorovaikutuksesta ja ilmaisusta.

Kuvataiteen oppiaineen määritelmässä näyttäisi olevan piirteitä *yksittäisten ryhmien tutkimiseen* perustuvasta lähestymistavasta, sillä siinä pyritään edistämään moninaisuutta ja tasa-arvoa. Kuvataiteen opetussuunnitelman tavoitteissa ja sisällöissä tulee myös esiin eri kulttuuriryhmiin ja niiden taiteeseen tutustuminen ja sitä kautta arvostuksen lisääminen ja ennakkoluulojen vähentäminen. Kuvataiteen opetussuunnitelmassa näkyy myös pyrkimys *monikulttuurisen kasvatuksen* lähestymistapaan, sillä se kannustaa monipuolisesti erilaisten kuvakulttuurien ottamiseen opetuksen lähtökohdaksi, sekä sallii erilaisten opetustapojen käyttämisen opetuksessa. Vaikka opetussuunnitelma ei suoraan kehota valtakulttuurin arvostusten kyseenalaistamiseen tai kriittiseen tarkasteluun, opetussuunnitelmassa puhutaan traditioiden uudistumisesta, kriittisen ajattelun kehittymisestä ja yhteiskuntaan vaikuttamisesta. Kuvataiteen oppiaineessa tulisi myös pohtia erilaisia näkemyksiä taiteen tehtävistä ja oppilaille tulee tarjota tapoja ”arvottaa todellisuutta ja vaikuttaa siihen”. Kuvataiteen opetussuunnitelman voidaan siis nähdä olevan uudistusmielinen ja pyrkivän jossain määrin vallitsevan kulttuurin kyseenalaistamiseen. (Efland ym. 1996, 98–101, Opetushallitus 2014, 143.)

Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun -kokonaisuus sisältyy lähes kaikkiin kuvataiteen opetuksen tavoitteisiin läpi peruskoulun. Kuvataideopetuksen tavoitteita on esimerkiksi ohjata oppilasta pohtimaan kulttuuristen tekijöiden vaikutusta kuviin, innostaa oppilasta kokeilemaan eri kulttuurien kuvailmaisun tapoja ja kannustaa oppilasta huomioimaan kulttuurinen moninaisuus kuvailmaisussaan. Oppiaineen tavoitteisiin liittyviä keskeisiä sisältöalueita on kolme: omat kuvakulttuurit, ympäristön kuvakulttuurit ja taiteen maailmat. Nämä määrittävät, mitä

opetuksen sisällöksi valitaan. Kuvakulttuureilla tarkoitetaan ihmistä ympäröivää visuaalista maailmaa. Kuvakulttuureja ja niiden kuvastoja on monia ja ne voivat olla päällekkäisiä. Jotkut kuvakulttuurit voivat näyttäytyä vain tietyille ryhmille ja tai vaativat erityistä perehtyneisyyttä, jotta niitä voi ymmärtää. (Kallio-Tavin 2017.)

Kuvataiteen yhdeksi tavoitteisiin liittyväksi sisältöalueeksi nimetään oppilaiden omat kuvakulttuurit. Omien kuvakulttuurien hyödyntäminen opetuksessa tarkoittaa sitä, että opetuksessa käsitellään niitä kuvia, joita oppilaat tekevät itse ja kuvakulttuureja, joihin he osallistuvat omaehtoisesti. Kuvallisen työskentelyn lähtökohtana ovat oppilaan omat kuvakulttuurit, joita tarkastellaan suhteessa muihin kuvakulttuureihin. Yläkoulussa tarkastellaan myös omien kuvakulttuurien merkitystä suhteessa ympäristöön ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. (Opetushallitus 2014, 267, 427.) Oppilaiden omat kuvakulttuurit voivat liittyä harrastukseen, jossa tuotetaan kuvia, esimerkiksi anime-hahmojen piirtämiseen tai oppilaalle tärkeän mikrokulttuurin kuvastoihin, esimerkiksi jääkiekkoharrastukseen. Vaikka oppilaan kiinnostuksen kohde ei liittyisi suoranaisesti kuvallisuuteen, kuvataideopetuksessa voidaan kannustaa tutkimaan kulttuurin kuvallisia merkityksiä. Kannustamalla oppilaita syventymään omiin kuvakulttuureihinsa, opettaja viestii oppilaiden kuvakulttuurien olevan arvokkaita, vaikka ne poikkeaisivat koulussa tehtävistä kuvista. (Kallio-Tavin 2017.) Omat kuvakulttuurit sisältöalueena velvoittaa opettajaa teettämään tehtäviä, joissa oppilaalla on mahdollista tuoda esiin omat kiinnostuksen kohteensa ja kannustaa oppilasta tutkimaan omiin mielenkiinnon kohteisiinsa liittyvää kuvastoa.

Toisena sisältöalueena oleva ympäristön kuvakulttuurit merkitsee sitä, että opetuksessa käytetään kuvallisen työskentelyn lähtökohtana ympäröivää visuaalista maailmaa. Opetuksen sisällöt valitaan erilaisista ympäristöistä: rakennetuista, luonnollisista ja sähköisistä. Opetuksessa hyödynnetään myös vähemmän esillä olevien yhteisöjen ja ryhmien tuottamia kuvia ja ilmiöitä ja tuodaan esille vakiintunutta kuvakulttuuria uudistavia visuaalisia maailmoja. Taiteen maailmat sisältöalueena tuo opetukseen eri aikoina, eri ympäristöissä ja eri kulttuureissa tuotettuja taidemaailman kuvia. Opetuksessa tulisi myös käsitellä kulttuuri-identiteetin vaikutusta taiteelliseen työskentelyyn. (Opetushallitus 2014, 144–145, 267 & 426–427.)

Räsänen mukaan kuvataideopetus on identiteettityötä, jossa kuvia tekemällä ja tutkimalla rakennetaan yhteyttä henkilökohtaisen ja yhteisöllisen välille. Opetuksessa voidaan lähestyä eri kuvakulttuureja oppilaan omista lähtökohdista käsin. Yhdessä voidaan esimerkiksi keskustella kuvista ja pohtia, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet kuvan tekijään kuvaa tehdessä ja mitkä tekijät vaikuttavat itseen, kun katsoo tiettyä kuvaa. (Räsänen 2008, 252.) Oppilaan tiedostaessa omat kulttuuriset lähtökohtansa, hän ymmärtää, mitkä tekijät vaikuttavat hänen tulkintoihinsa. Esimerkiksi värit tai erilaiset symbolit voivat merkitä toiselle aivan eri asiaa eri oppilaille. Kun

oppilaiden tekemiä kuvia tarkastellaan yhdessä, voidaan nähdä, että töistä löytyy sekä yhteisiä kulttuurisia symboleja, että monitulkinnallisempia vertauksia (Räsänen 2008, 258.) Uusi kuvataiteen opetussuunnitelma on luonteeltaan hyvin paljon postmodernin taidekasvatuksen ajatuksen mukainen, sillä opetuksen sisältöjen kaksi kolmesta osa-alueesta käsittää opetuksen lähtökohdaksi jotain muuta kuin perinteistä taiteen kuvastoa. Opetussuunnitelma antaa reilusti tilaa populäärikulttuurille ja oppilaiden omille kiinnostuksen kohteille, minkä voidaan nähdä olevan postmoderni ajatus. Uusi kuvataiteen opetussuunnitelma ottaa huomioon hyvin monikulttuurisuuden ja eri kulttuurit osana kuvataideopetusta. Oppiaineen tehtävän voidaan nähdä olevan myös yhteiskuntaa uudistava, mikä kertoo myös opetussuunnitelman postmoderniudesta. (Efland ym. 1998, 16–18.)

3.3 Aikaisemmat tutkimukset

Opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta on tehty Suomessa jonkin verran. Tutkielma asemoituu suhteessa aiemmin Suomessa tehtyihin tutkimuksiin, sillä maan tilanne maahanmuuttajien suhteen on kutakuinkin ainutlaatuinen. Suomalaisten opettajien kokemukset maahanmuuttajaoppilaiden parissa ovat laajemmassa mittakaavassa melko tuoreita ja monikulttuurisuuskasvatus kouluissa ei ole yhtä kehittynyttä kuin monissa muissa maissa. Siksi tutkielmassa ollaankin kiinnostuneita suomalaisten opettajien kokemuksista ja niitä koskevista aiemmista tutkimuksista.

Sinkkonen ja Kyttälä ovat tutkineet suomalaisopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta. Tutkimuksessa haastateltiin yhdeksää maahanmuuttajien kanssa työskentelevää opettajaa ja kartoitettiin heidän kokemuksiaan toimivasta opetuksesta etnisesti monikulttuurisessa luokassa. Tutkimuksessa selvisi, että tehokkaita keinoja edesauttaa maahanmuuttajalasten oppimista ja sosiaalista integraatiota olivat opettajien kokemusten perusteella tarkoituksenmukainen kielellinen tuki, sujuva yhteisopettajuus ja yhdessä suunnittelu sekä avustajien taitojen ja ajankäytön hyödyntäminen eri tavoilla. Tärkeäksi koettiin myös se, että siirto valmistavalta luokalta suunniteltiin huolellisesti ja yksilön tarpeiden mukaisesti. Opettajien mainitsemat keinot liittyivät usein suomen kielen ja kulttuurin siirtämiseen ”toisille”, mikä voidaan nähdä ongelmallisena. (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 167.)

Miettinen on tutkinut pohjoiskarjalaisten luokanopettajien pedagogista ja kulttuurista ajattelua liittyen monikulttuurisuuskasvatuksen kysymyksiin. Tutkimuksen perusta nousee monikulttuurisuuskasvatuksen ja kulttuurisen moninaisuuden ongelmista sekä arvojen ja etiikan merkityksestä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajat käsitteellistävät

monikulttuurisuuskasvatusta, miten he kohtaavat oppilaita eri kulttuureista ja miten heidän arvonsa ja asenteensa näkyvät opetuksessa. Tutkimuskohteena oli 18 pohjoiskarjalaista luokanopettajaa ja aineisto kerättiin teemahaastatteluiden avulla. Pohjois-Karjala näyttäytyi alueellisesti kiinnostavana, sillä sinne oli tullut tutkimuksen toteuttamisen aikoihin paljon lisää venäläisiä maahanmuuttajia, mutta haastatellut opettajat eivät olleet saaneet juurikaan koulutusta maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamiseen. (Miettinen 1998.)

Tutkimustuloksena syntyi neljä erilaista monikulttuurisuuskasvatuksen pedagogista ajattelumallia: sulauttava kasvattaja, rutiiniorientoitunut kasvattaja, humanistinen monikulttuurisuuskasvattaja ja kriittinen monikulttuurisuuskasvattaja. Sulauttava kasvattaja näkee eri kulttuurit eksoottisina ja lapsen kulttuurinsa edustajana yksilön sijaan. Kun jokin menee pieleen, se johtuu kulttuurista. Tätä tyyppiä edustavilla opettajilla on paljon stereotyyppioita ja naiivi käsitys kulttuurista: heille eri kulttuuri merkitsee outoja tapoja. Rutiiniorientoitunut kasvattaja on myös etnosentrinen, mutta se ei ole hallitsevaa hänen kasvatuksessaan. Tätä kategoriaa edustavat opettajat kokevat maahanmuuttajaoppilaan häiritsevän opiskelurutiineja ja sääntöjen ja rutiinien opettaminen oppilaalle nähdään ensiarvoisena, jotta työskentely luokassa voisi jatkua normaalisti. Tämän tyyppinen opettaja pyrkii myös etsimään samanlaisuuksia eri kulttuureista. Humanistinen monikulttuurisuuskasvattaja taas ajattelee, että kulttuurierot ovat merkityksellisiä ja hänen opetuksensa on lapsikeskeistä. Tämän tyyppisen opettajan päämääränä on edesauttaa suvaitsevaisuutta ja hän pyrkii lisäämään oppilaiden tietoa eri kulttuureista. Kriittinen monikulttuurisuuskasvattaja näkee monikulttuurisuuskasvatuksen kriittisenä itsereflektointina, suvaitsevaisuuskasvatuksena ja oppilaiden kulttuurisen identiteetin vahvistamisena. Tämän tyyppin opettajat näkevät oppilaat yksilöinä, joilla on tietty kulttuurinen tausta. Opettajat ovat kriittisiä opetuksensa suhteen ja he miettivät, mitä opettavat ja miksi. (Miettinen 1998.)

Mirja-Tytti Talib on tutkinut paljon monikulttuurisuutta suomalaisessa koulussa. Eräässä tutkimuksessaan hän selvitti opettajien monikulttuurista kompetenssia ja millaisia valmiuksia opettajilla on ylläpitää erilaisten oppilaiden arvokkuutta. Tutkimus on jatkotutkimus Talibin aiemmalle tutkimukselle liittyen opettajien uskomuksiin maahanmuuttajista ja heidän kohtaamisestaan (Talib 1999). Monikulttuurista kompetenssia käsittelevään tutkimukseen osallistui 359 opettajaa monikulttuurisista kouluista ja siinä yhdistyivät laadullinen ja määrällinen tutkimus. Talib katsoo, että opettajan monikulttuurinen kompetenssi koostuu laajentuneesta itseymmärryksestä, kriittisestä suhtautumisesta työhön, empatiasta ja erilaisten todellisuuksien hahmottamisesta. Eri oppiaineissa opettajan tulisi toteuttaa monikulttuurista opetusta, jossa vastauksia haetaan eri tahoilta. (Talib 2005, 3 & 43.)

Talibin tutkimuksessa selvisi, että tarvitaan asennemuutosta, jotta monikulttuurinen koulu voisi toteutua ja tulla aidosti moninaisuutta arvostavaksi. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettaminen on opettajille edelleen ongelmallista ja heistä huolehtiminen on opettajille emotionaalisesti kuormittavaa, mikä johtuu osittain kasvattamisen ja opettamisen välisestä asetelmasta, jossa kasvattaminen on aiempaa enemmän koulun tehtävä. Tämän takia tarvitaan monipuolista opettajakoulutusta, täydennyskoulutusta, opettajien jaksamisen tukemista ja joustavia opetusjärjestelyjä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät suvaitsevaisuutta tärkeimpänä arvona monikulttuurisessa koulussa, mutta silti osa korosti suomalaisuutta arvokkaana. Osa opettajista korosti oppilaiden sulauttamista suomalaiseen kulttuuriin ja näki erilaisuuden ongelmallisena. (Talib 2005, 3 & 109–121.) Tämän ajattelumallin voidaan nähdä olevan yhtenäinen Miittisen (1998) tutkimuksen *sulauttavan kasvattajan* ajattelumalliin, jossa kulttuuri saatetaan nähdä outoina tapoina ja päämääränä on sulauttaa eri kulttuurien edustajat valtakulttuuriin. Lähes puolet opettajista oli toiveikkaita maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisen suhteen, mutta esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaiden kiusaamisesta oltiin epätietoisia, vaikka opettajat uskoivat, että siihen puututaan herkästi. (Talib 2005, 3 & 109–121.)

Marjo Räsänen on tutkinut luokanopettajaksi opiskelevien monikulttuurisuuskäsityksiä suhteessa kuvataiteeseen. Tutkimuksessaan Räsänen pyrki selvittämään, millaisia käsityksiä luokanopettajaopintojaan aloittelevilla opiskelijoilla on monikulttuurisuudesta. Käsityksiä selvitettiin pyytämällä opiskelijoita määrittelemään monikulttuurisuus-käsite, kertomaan oma monikulttuuriseen taideopetukseen liittyvä muisto ja tekemään tuntisuunnitelma, jossa hyödynnetään visuaalisen kulttuurin monilukumallia. Tutkimuksen mukaan opintojensa alkuvaiheessa olevilla opettajaopiskelijoilla on varsin suppea monikulttuurisuuden käsitys, jossa korostuu etnisyyttä ja maahanmuuttoa koskeva ajattelu. Silti yleisesti monikulttuurisuuteen suhtauduttiin myönteisesti, vaikka se nähtiin myös haasteellisena. (Räsänen 2013, 270–278.) Myös tämän tutkimustuloksen voidaan nähdä olevan yhtenäinen Miittisen (1998) tutkimuksen tuloksena muodostetun *sulauttavan kasvattajan* ajattelumallin kanssa, sillä muista kulttuureista oltiin kiinnostuneita, mutta ymmärrys kulttuurien moninaisuudesta oli suppeaa. Opiskelijat eivät osanneet yhdistää monikulttuurisuuden liittyvän esimerkiksi taiteeseen. Puolella opiskelijoista ei ollut minkäänlaisia koulumuistoja monikulttuurisesta kuvataideopetuksesta ja ne muistot, joita osattiin kertoa, edustivat pääosin sulauttavaa lähestymistapaa. (Räsänen 2013, 270–278.)

Monikulttuurisuuskasvatusta opettajakoulutuksen kontekstissa ovat myös tutkineet Derwin, Paatela-Nieminen, Kuoppala ja Riitaoja (2012), joiden lyhyessä tapaustutkimuksessa selvitettiin kuvataideopettajaopiskelijaa tutkimalla, miten kriittinen intertekstuaalisuus luovuudessa sallii opettajaopiskelijoiden reflektoida identiteettiä ja moninaisuutta. Tutkimuksessa on keskeistä

kulttuurienvälisen kompetenssin käsite. Kulttuurien välistä kompetenssia voidaan tutkimuksen mukaan parantaa esimerkiksi hyödyntäen intertekstuaalista taideopetusta, jossa oppiminen tapahtuu glokaalia – eli globaalin ja lokaalin yhdistämää – lähestymistapaa hyödyntäen. (Dervin ym. 2012.) Rissanen, Kuusisto ja Kuusisto ovat tutkineet opettajien interkulttuurista herkkyyttä opettajaopiskelijoiden itsereflektioivan oppimisprosessin avulla. Tutkimuksen tulokset paljastavat, että sitoutuminen itsereflektioon on tarpeellista, jotta voidaan kehittää etnorelatiivinen orientoituminen moninaisuutta ja uskonnollisia identiteettejä kohtaan. (Rissanen ym. 2016.) Rissanen (2013) on myös tutkinut muslimioppilaiden uskonnollisten identiteettien kehittämistä luokkahuoneissa. Tutkimuksen mukaan uskonnollinen sosialisatio ja uskonnollisen identiteetin kehittyminen tapahtuvat uskonnon tunneilla käsikädessä. (Rissanen 2013.)

Aikaisempien tutkimusten perusteella opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta on tutkittu melko vähän. Sinkkosen ja Kyttälän (2014) tutkimus näyttäisi olevan ainoa juuri kokemuksia käsittelevä tutkimus. Opettajien kulttuurista ajattelua ja kompetenssia on tutkittu hieman enemmän (Miettinen 1998, Talib 2005, Rissanen ym. 2016), mutta monikulttuurisuuskasvatuksen tutkiminen kuvataideopetuksen kontekstissa on suomalaisessa tutkimuskentässä ollut hyvin vähäistä. Räsänen näyttäisi olevan ainoa, jonka tutkimus kytkeytyy tähän spesifiin tutkimuskenttään, eli tutkimusta monikulttuurisuuskasvatuksesta kuvataideopetuksessa tarvittaisiin enemmän.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskysymykset

- 1) Millaisia kokemuksia peruskoulun opettajilla on maahanmuuttajaoppilaista kuvataidetunneilla?
- 2) Millaisia lähestymistapoja monikulttuuriseen kuvataideopetukseen opettajien kokemukset heijastavat?

Vastauksia tutkimuskysymyksiin etsitään tarkastelemalla niitä sekä yksilötasolla että yleisellä tasolla.

4.2 Laadullinen tutkimus

Tutkielmassa hyödynnetään kvalitatiivista lähestymistapaa, sillä siinä ollaan nimenomaan kiinnostuneita ilmiön syvällisestä ymmärtämisestä yksilöiden kautta, mikä ei onnistuisi määrällisen tutkimuksen keinoin. Koska tutkimuskohteeksi on valittu toisen ihmisen kokemusmaailma, on kysyttävä tutkimuskohteelta itseltään, miten hän kokee tutkittavan ilmiön. Laadullisen tutkimuksen tarkoitus on inhimillisen ymmärryksen lisääminen (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2008, 8), jota myös tutkielmassa lähdetään tavoittelemaan. Pyrkimyksenä on saada ymmärrys siitä, millaisena kuvataidetta opettavat peruskoulun opettajat kokevat tutkittavan ilmiön arjessaan ja millaisia lähestymistapoja monikulttuuriseen kuvataideopetukseen heidän kertomuksensa heijastavat.

Laadullisen tutkimuksen kohteena on *elämismaailma*, joka muodostuu ihmisestä ja ihmisen kokemasta maailmasta. Ihmiset antavat yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteille merkityksiä, ja nämä merkitykset ovat elämismaailma. Se on yleisin kokonaisuus, jossa ihmistä voidaan tarkastella. Luonnontieteellisessä tutkimuksessa tutkitaan yleensä luonnollista maailmaa, joka koostuu luonnontapahtumista, kun taas elämismaailma koostuu *merkityksistä*. Vaikka nämä maailmat ovat olemassa samanaikaisesti ja päällekkäin, ei niitä voi tutkia samalla tavalla. Elämismaailmaa tutkitaan merkitysten maailmana, jossa ilmiöt ovat riippuvaisia ihmisestä, sillä ihminen luo merkitykset. (Varto 2005, 28–29.) Ihminen elää tässä elämismaailmassa ja kokee sen omista lähtökohdistaan käsin antaen uusia merkityksiä siihen kuuluville ilmiöille. Kokemuksen ja

merkityksen käsitteet liittyvät kiinteästi fenomenologiseen filosofiaan, joka onkin valittu lähestymistavaksi tutkielmaan.

Laadullinen tutkimus voidaan mieltää prosessiksi, sillä tiedonkeruun väline on ihminen, jonka näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkimusprosessin aikana. Laadullisen tutkimuksen kulku voi olla usein prosessiluontoista, jolloin tutkimuksen eri vaiheet eivät ole välttämättä tarkkaan määriteltyjä. Kun tutkija pyrkii saavuttamaan ymmärryksen tutkittavan ilmiön luonteesta, tutkimusmenetelmälliset ratkaisut täsmentyvät vähitellen. (Kiviniemi 2015.) Tämä näkyy myös tässä tutkielmassa, jossa esimerkiksi tutkimuskysymykset täsmentyivät vasta aineistonkeruun jälkeen ja metodologiset valinnat muuttuivat tutkimusprosessin aikana. Laadullisessa tutkimuksessa korostuukin usein aineiston merkitys, sillä tarkoituksena ei ole vain testata etukäteen muodostettua teoriaa, vaan aineisto ja teoria ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja muokkaavat toisiaan. Aineistolähtöisyys muokkaa alkuasetelman teoreettisia näkökulmia, ja teoreettinen pohja suuntaa aineistonkeruuta. (Kiviniemi 2015.) Kokemuksia tutkittaessa onkin tärkeää, että aineisto saa muodostua tutkittavien kertomusten pohjalta, jotta päästäisiin kiinni juuri niihin kokemuksiin, jotka ovat tutkittaville merkityksellisiä.

4.3 Fenomenologinen lähestymistapa

Fenomenologiasta on nykyään monia eri tulkintoja, mutta se perustuu suuntauksen perustajana nähdyn Husserlin muodostamiin ajatuksiin fenomenologiasta (Backman & Himanka 2007). Fenomenologiselle tutkimukselle on tunnusomaista, se että pyritään välttämään laadullisten kohteiden muuttamista määrälliseksi, mennään itse asiaan unohtamalla valmiit teoriat tutkittavasta kohteesta ja ilmiötä pyritään havainnoimaan ennakkoluulottomasti sellaisenaan (Varto 2005, 135). Tätä lähestymistapaa pyritään noudattamaan myös tutkielmassa. Aineistonkeruumetodi on valittava niin, että valmiit teoriat eivät pääse ohjailemaan aineiston muodostumista, ja tutkijan on pyrittävä asettamaan omat käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä taka-alalle.

Kun filosofista suuntausta käytetään tutkimuksen perustana, olennaista on lähestymistavan ihmiskäsitys (Laine 2015). Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan sitä, millaisena oliona ihminen ymmärretään, miten ihminen erotetaan muista olioista ja ilmiöistä sekä mitkä ovat ihmisen tyypilliset piirteet (Varto 2005, 43). Fenomenologiassa ihminen ymmärretään osana hänen elämismaailmaansa. Lähestymistavan eri suuntauksille on yhteistä se, että ihmistä tarkastellaan hänen omasta perspektiivistään, sillä jokaisen ihmisen suhde tutkittavaan ilmiöön on ainutlaatuinen. Yksilö rakentuu suhteessa elämismaailmaansa ja hän myös rakentaa maailmaa, jossa elää. (Laine 2015.) Jos tutkimuksessa tarkastellaan jotain ilmiötä fenomenologisesta näkökulmasta, huomioidaan

yksilön tai yksilöiden kokemus tutkittavasta ilmiöstä. Jokaisella tutkittavalla on ilmiöön oma perspektiivinsä, joka on rakentunut hänen henkilökohtaisen historiansa lopputulemana. (Laine 2015.) Tähän periaatteeseen perustui myös Husserlin ajatus siitä, että jos halutaan jostain tietoa, niin sitä pitäisi kysyä asioilta itseltään (Backman & Himanka 2007).

Fenomenologisen tutkimuksen keskiössä on kokemuksen käsite. Jokaisen ihmisen kokemus maailmasta, tilanteista ja ilmiöistä on erilainen ja juuri kokemuksia tarkastellaan yksilön omasta perspektiivistä. Kokemuksellisuus nähdään ihmisen ja maailman suhteen perusmuotona. Maailma on olemassa kokemusten kautta, eikä esimerkiksi ajattelun kautta. (Laine 2015.) Tähän liittyy olennaisesti jo Husserlin käyttämä intentionaalisuuden käsite (Cerbone 2006, 12), jolla tarkoitetaan sitä, että kaikki, mitä yksilö kokee, merkitsee hänelle jotain. Yksilö kokee maailman, joka näyttäytyy hänelle merkityksinä hänen omasta perspektiivistään käsin. (Laine 2015.) Tutkielmassa näkyy yksilön kokemuksen ideaali hyvin selkeästi, sillä siinä tutkitaan jokaisen tutkittavan kokemusta yksilöllisellä tasolla. Jokaiselle tutkittavalle luodaan oma merkitysverkoston kuvaamaan hänen suhdettaan tutkittavaan ilmiöön, ja tutkittavien lähestymistapoja tarkastellaan ensin toisistaan erillisinä, yksilötasolla.

Fenomenologiaan liittyy vahvasti myös käsitys ihmisestä yhteisöllisenä olentona, vaikka se korostaakin kokemusten yksilöllisyyttä. Merkitykset eivät ole sisäänrakennettuina ihmisessä, vaan ne syntyvät yhteisössä, suhteessa muiden ihmisten kanssa. Vaikka ihmisen kokemuksiin vaikuttaa hänen ainutlaatuinen perspektiivinsä, on se rakentunut niissä yhteisöissä, kulttuureissa ja yhteiskunnissa, joissa hän elää ja on elänyt. Saman kulttuurin edustajat jakavat todennäköisesti saman elämismaailman ja siksi heidän suhteensa maailmaan voi olla hyvin samanlainen. Täten myös asioiden merkitykset voivat olla heille samankaltaisia. Vaikka fenomenologisessa tutkimuksessa tutkitaan yksilön kokemusta jostain ilmiöstä, voi se kertoa jotain yleistä siitä ihmisryhmästä, jonka kulttuurissa yksilö on kasvanut. (Laine 2015.) Tutkielmassa pyritäänkin muodostamaan ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä myös yleistetyllä tasolla. Yksilöiden kertomusten perustalta luodaan yleinen merkitysverkosto, joka kuvaa yleisemmällä tasolla, millaisia kokemuksia peruskoulun opettajilla maahanmuuttajaoppilaista voi mahdollisesti olla ja millaisia lähestymistapoja nämä kokemukset heijastavat.

4.4 Kuvaperustainen haastattelu ja teemahaastattelu

Tutkielman aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui kuvaperustainen haastattelu, johon yhdistettiin lyhyt puolistrukturoitu teemahaastatteluosuus. Haastattelu on paras tapa saada tietoa toisen yksilön kokemuksellisesta suhteesta maailmaan. Haastattelun tulisi olla mahdollisimman avoin ja

teoreettisesti ennalta määrittämätön. Tämän mahdollistuu entistä paremmin, jos haastattelun tukena on esimerkiksi videointia tai kuvia. (Laine 2015.) Tällainen keino on esimerkiksi antropologiassa ja sosiologiassa kehittynyt menetelmä, (valo)kuvaperustainen haastattelu, jossa haastattelu rakentuu niin, että keskustelu viriää tilanteessa käytettävien kuvien pohjalta (Harper 2002, 13).

Kuvataideopetukseen liittyviä kokemuksia on luonnollista lähestyä kuvataiteiden avulla, joiden perustalta puhuminen voi tuoda opettajille pintaan kokemuksia töiden tekijöistä sekä tilanteista, joita kuvataiteen tunneilla on ollut. Kuvien käyttäminen haastattelun perustana mahdollistaa sen, että tutkija ei joudu kysymään niin paljon kysymyksiä, vaan tutkittava saa tuoda esiin haluamiaan kokemuksia kuvien pohjalta, jolloin tutkija ohjailee haastattelun kulkua mahdollisimman vähän. Näin tutkijan omat kokemukset tutkittavasta ilmiöstä ja valmiit teoriat eivät ohjaa sitä, millaisia kokemuksia tutkittava nostaa esiin ensimmäisenä. Kuvaperustaiseen haastatteluun liitetään kuitenkin joitakin ilmiöön liittyviä kysymyksiä siltä varalta, että kuvaperustainen haastattelu jää niukaksi tai reflektiota ei tapahdu avoimessa osuudessa kovin laajalla alueella.

Kuvaperustaisen haastattelun toimivuus pohjautuu siihen, että kuvan äärellä syntyy enemmän reflektiota kuin pelkkien sanojen varassa. Visuaalista tietoa prosessoivat aivojen osat ovat vanhempia kuin verbaalista tietoa prosessoivat. Siksi visuaalinen ärsyke herättää elementtejä syvemmältä kuin sanat ja tutkittava tuo esiin erilaista informaatiota kuin ilman kuvaa. Kuvaperustainen metodi mahdollistaa avoimen haastattelun, jossa tutkijan ei tarvitse etukäteen rajata tarkkoja kysymyksiä ja täten ohjailla keskustelua omien ennakko-oletuksiensa varassa. Kuvaperustainen tutkimus voikin avata ihmisiä puhumaan kokemuksistaan niin, että saadaan arvokasta tietoa ilman tutkijan asettamia odotuksia. (Harper 2002, 13–15.)

Jeffrey Samuels on tutkinut munkkikoulutuksessa olevien lasten kokemuksia Sri Lankassa. Tutkimusmetodinaan hän käytti kuvaperustaista haastattelua, jossa lapset tuottivat itse kuvia valokuvaamalla elämäänsä. Samuelsin mukaan lasten itsensä tuottamat kuvat aiheuttavat tutkittavissa potentiaalisempia reaktioita ja vastauksia kuin esimerkiksi tutkijan ottamat kuvat tai pelkästään verbaalinen haastattelu. Se, että tutkittavat saavat tuottaa kuvia, antaa ensisijaisuuden heidän maailmalleen. He saavat mahdollisuuden luoda omia merkityksiään ja tuoda ne myös esiin tutkijalle. (Samuels 2007.) Opettajien kokemuksia kuvataideopetuksesta on luonnollista selvittää kuvataidetunneilla tehtyjen kuvien avulla. Kuvia tekemällä lapset tuovat esiin erilaisten merkkien välityksillä ajatuksiaan, tunteitaan, arvojaan, ymmärrystään ja käsityksiään (Räsänen 2008, 54). Opettajan antamat tehtävänannot ja työskentelyn ohjaaminen vaikuttavat siihen, missä määrin ja millä tavalla lapset tuovat esiin itseään tekemissään kuvissa. Se, että opettaja pääsee reflektoimaan

kokemuksiaan oppilaiden tekemien kuvien avulla, voi auttaa häntä sanallistamaan kokemaansa paremmin kuin kuvia näkemättä.

Samuelsin mukaan haastattelu kannattaa pitää mahdollisimman avoimena. Haastatteluja tehdessään hän huomasi, että avoimet kysymykset tuottivat yksityiskohtaisia kuvauksia kuviin liittyen, vaikka ensin lapset olivat epäröineet ja kysyneet, mitä tutkija haluaisi kuvista kuulla. Haastatteluissaan Samuels kysyi kysymyksiä kuten: mikä on kuvan aihe ja miksi otit juuri tämän kuvan? Tarkoitus on ohjailta niin vähän kuin mahdollista. Lisätietoa tarvittaessa voi esittää mitä tarkoitat -kysymyksiä. Etenkin tilanteessa, jossa tutkijan perspektiivi asiaan on hyvin erilainen kuin tutkittavien, voi tutkijalle olla vaikeaa muotoilla juuri sellaisia haastattelukysymyksiä, jotka toisivat esiin tutkittavalle olennaisen kokemuksen. (Samuels 2007.) Tutkittaessa opettajien kokemuksia maahanmuuttajien opettamisesta avoin kuvaperustainen haastattelu voi olla toimiva, kun tutkija ei ole itse opettanut kuvataidetta maahanmuuttajille, eikä hänellä ole etukäteen tarkkaa käsitystä siitä, millaisia kokemuksia opettajilla tästä on. Koska tutkija ei välttämättä osaa esittää kysymyksiä, jotka liittyisivät kaikkein olennaisimpiin kokemuksiin, onkin tarpeellista, että opettajat saavat kertoa kokemuksistaan mahdollisimman avoimesti. Näin esiin nousevat juuri ne asiat, jotka tutkittava kokee merkityksellisiksi.

Kuvaperustainen haastattelu voi palauttaa tutkijan uudelleen harkitsemaan aiempia oletuksiaan tutkimuskohteesta ja tutkimuksen kautta hän saavuttaa uutta ymmärrystä sekä uusia merkityksiä kohteeseen liittyen. Esimerkiksi tutkimuksensa myötä Samuels ymmärsi, että hän ei ollut aiemmin edes tiedostanut mielenkiinnon kohteidensa ja suhtautumisensa perustuvan osittain hänen omaan länsimaiseen oletukseensa buddhalaisuudesta. Ilman avointa ja valokuvaan perustuvaa haastattelua ei välttämättä osaisi kysyä niitä asioita, jotka ovat oikeasti merkityksellisiä tutkittavien jokapäiväisessä elämässä. Myös tutkijan itsensä tuottamat kuvat ympäristöstä voivat olla aivan erilaisia kuin haastateltavien, eli tutkittavien itsensä tuottamat kuvat tuovat esiin jotain olennaista heidän perspektiivistään. Haettaessa kokemuksia, jotka ovat merkityksellisiä ja olennaisia tutkittavalle itselleen, onkin tärkeää tutkijan oman viitekehyksen rikkominen ja sellaisten vastausten saaminen, joita tutkija ei itse tajuaisi edes kysyä. (Samuels 2007.)

Samuelsin haastatteluista osa oli todella pitkiä ja yksityiskohtaisia, mutta osa jäi suppeiksi. Joillakin tutkittavista voikin olla vaikeuksia sanallistaa ajatuksiaan kuvan ottamisesta sanoiksi. Tutkittavat eivät välttämättä osaa antaa selitystä sille, miksi he ovat ottaneet kuvan. Samuels tunnistaa kaksi ongelmaa, jotka liittyivät suppeisiin vastauksiin. Ensinnäkin, etenkin niissä haastatteluissa, joissa kuvan ottamiselle ei ole asetettu selkeää tavoitetta, osa tutkittavista ei myöskään paneudu tehtävään. Kuvaamista ei suoriteta sillä harkitsemisen ja reflektion tasolla, mitä vaaditaan hyvän vastauksen saamiseen. Toinen vaikuttava tekijä on se, että tutkijalta voi puuttua

sopiva tausta, jotta hän osaisi kysyä ajatuksia herättäviä kysymyksiä aiheesta. Eläytyminen kuviin voi olla tutkijalle liian vaikeaa ja hän ei välttämättä osaa tuottaa laadukkaita kysymyksiä kuvista. Ongelmana voi olla myös se, että tutkija ymmärtää vasta jälkikäteen, etteivät kuvat liity niinkään tutkimusaiheeseen vaan niillä voi olla enemmän tekemistä tutkittavien sen hetkisen henkilökohtaisen tilanteen kanssa. (Samuels 2007.) Aineistoa kerätessä onkin varauduttava siihen, että opettajat eivät ole ehtineet paneutua tunneilla kaikkien oppilaiden työskentelyyn ja kokemukset maahanmuuttajaoppilaiden kanssa ovat jääneet pinnallisiksi. Oppilaiden töiden perustalta puhuminen voi olla vaikeaa, jos ne eivät tuo mieleen mitään kokemuksia, vaan opettajan reflektio jää pelkästään kuvan tulkitsemiseksi.

Myös Hatten, Forin ja Adams (2013) tunnistavat kuvaperustaiseen haastatteluun liittyviä haasteita. Kun käytetään kuvia haastattelun perustana, ei riitä, että pyytää tutkittavaa vain selittämään, mitä kuvissa on. Näin ei tavoiteta ymmärrystä tutkittavien kokemuksesta. Tilanteessa on tärkeää pyytää tutkittavaa selittämään, mitä kuva esittää ja mitä se tarkoittaa. Menetelmä vaatii myös panostamista menetelmän etukäteen testaamiseen, mutta myös ohjeiden antamisen testaamiseen. Jos tutkittava tuottaa itse haastattelun kuvat tai hänen on määrä kerätä niitä kuvia haastattelua varten, kannattaa ohjeiden antoa tähän testata etukäteen (Hatten ym. 2013.)

Kun haastattelun perustana ei ole tutkittavan itsensä tuottama kuva, on olemassa riski, että tutkittavalla ei ole suhdetta kuvaan tai että kuva ei tule lähelle hänen kokemuksiaan. On kuitenkin todennäköistä, että opettaja, joka on antanut tehtävänannon ja miettinyt tavoitteet kuvataidettunilla tehtävää työtä varten, pystyy reflektoimaan tunneilla tehtyjen kuvien avulla omia kokemuksiaan sekä opetuksesta että oppilaistaan. Samuelsin tutkimuksessa ongelmia koitui siitä, jos tutkittava ei ollut kuvia ottaessaan paneutunut tehtävään tai valokuvaamiselle ei ollut asetettu selkeitä tavoitteita (Samuels 2007). Sama ongelma voi tulla tutkittaessa opettajia oppilaiden kuvataidetoiden pohjalta. Jos opettaja ei ole paneutunut tehtävän suunnitteluun tai asettanut selkeitä tavoitteita töille ja oppitunneille, voi olla, ettei hänellä ole paljoa sanottavaa kuvien perusteella. Onkin pohdittava etukäteen johdonmukaisia kysymyksiä, joilla voi kuljettaa haastattelua, jos tutkittava ei pääse kuvien avulla kokemustensa äärelle. Vaikka oppilas olisi tehnyt hutiloiden työt, jotka toimivat haastattelun perustana, ei tämän pitäisi vaikuttaa opettajan kykyyn päästä selittää kokemustaan, jos hän on itse suunnitellut opetuksen hyvin ja ollut läsnä tunneillaan. Tällöin hänen kokemuksensa tietyn oppilaan toiminnasta saattaa olla vain negatiivinen.

Tutkielmassa yhdistetään avoimen kuvaperustaisen haastattelun loppuun lyhyt teemahaastattelun siltä varalta, että tutkittavat eivät saa reflektoitua kokemuksiaan tarpeeksi kuvien äärellä. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit ovat etukäteen määriteltyjä ja ne käydään kaikkien tutkittavien kanssa läpi, mutta esimerkiksi kysymysten tarkka muoto ja järjestys

eivät ole oleellisia. Tutkijalla ei tarvitse olla välttämättä ollenkaan valmiita kysymyksiä, vaan esimerkiksi lista asioista, joita haastattelun aikana käsitellään. Teemahaastattelun teemat syntyvät usein tutkijan intuition perusteella ja niillä pyritään kartoittamaan kaikki ne osa-alueet, jotka tuntuvat merkittäviltä tutkimuskysymysten kannalta. Teemoja voi myös etsiä aiemmista tutkimuksista tai tutkimuksen taustalla olevista teorioista. (Eskola & Vastamäki 2015.) Tutkielmassa pyritään saamaan mahdollisimman paljon selville avoimen kuvaperustaisen haastattelun avulla ja sen jälkeen teemahaastattelua käytetään ikään kuin täydentävänä osuutena. Teemahaastattelu pyritään pitämään lyhyenä ja siinä käydään tutkittavien kanssa läpi sellaisia asioita, joita he eivät käsitelleet vielä kuvaperustaisen haastattelun aikana.

4.5 Aineisto

Aineistoa varten haastateltiin seitsemän opettajaa, jotka opettavat kuvataidetta peruskoulussa Pirkanmaalla ja Satakunnassa. Tutkittavien löytäminen ja mukaan saaminen osoittautui ongelmalliseksi, mikä johti siihen, että tutkittavien kokemukset kuvataiteen opettamisesta olivat hyvinkin erilaisia. Kriteeriksi asetettiin se, että kaikki tutkittavat opettavat kuvataidetta ja heidän kuvataidetunneilla on maahanmuuttajaoppilaita. Aluksi tarkoituksena oli rajata tutkielma koskemaan joko ylä- tai alakoulun kuvataideopetusta, mutta se olisi rajoittanut sopivien tutkittavien mukaan saamista, joten tutkielman fokus laajennettiin koskemaan koko peruskoulun aikaista kuvataideopetusta.

Haastattelut tehtiin maaliskuun 2017 aikana kahdessa eri kaupungissa. Tutkielmaa varten haastateltiin viittä yläkoulun kuvataideopettajaa, joista yksi opetti tavallisen yläkoulun lisäksi kansainvälisessä koulussa, ja kahta alakoulun luokanopettajaa, joista toinen opetti maahanmuuttajien valmistavaa luokkaa. Tutkittavilla oli opetusvuosia takana yhdestä vuodesta 25 opetusvuoteen asti ja kaikilla opettajilla oli kokemusta maahanmuuttajaoppilaista. Kaikki haastattelut pidettiin opettajien työpaikoilla, niissä luokissa, joissa he opettivat kuvataidetta. Tämä teki helpoksi oppilaiden tekemien kuvataideteiden tarkastelun kuvaperustaisen haastattelun osuudessa. Ajatuksena oli myös, että haastattelemisen luokkatiloissa tekisi tutkittaville helpommaksi päästä käsiksi omiin kokemuksiinsa, jotka olisivat osittain muodostuneet juuri näissä ympäristöissä.

Haastattelut äänitettiin puhelimella ja niiden kestot olivat puolesta tunnista tuntiin. Kuvaperustaisen haastattelun osuus oli pääsääntöisesti reilu puolet haastattelun kestosta. Tämän jälkeen esitettiin vielä haastattelukysymyksiä teemahaastattelurunon mukaisesti. Tutkittaville kerrottiin etukäteen, että aineistonkeruun menetelmänä käytettäisiin kuvaperustaista haastattelua ja

heitä pyydettiin valmistautumaan tähän varmistamalla, että heillä olisi maahanmuuttajaoppilaiden tekemiä kuvataideteitä, joiden pohjalta he olisivat valmiita puhumaan. Etukäteen esitetty pyyntö tuotti tulosta vaihtelevasti: osa opettajista oli varmistanut, että maahanmuuttajaoppilaiden töitä oli luokassa, muutama valitsi hartaasti ja harkiten työt, joiden pohjalta halusi kokemuksistaan kertoa ja osa opettajista etsi töitä haastattelun aikana ja käytti perustana niitä, jotka sattuivat löytymään.

Haastatteluiden syvyys oli vaihtelevaa, ja opettajien kokemustaustat maahanmuuttajaoppilaista ja kuvataideopetuksesta olivat moninaisia. Huomattavaa kuitenkin on, että opetusvuosien määrä ei ollut suoraan verrannollinen haastatteluiden pituuteen tai haastattelun syvyyteen. Näitä ohjasi pikemminkin tutkittavan itsereflektion määrä. Muutama opettajista kertoi kokemuksistaan maahanmuuttajaoppilaiden parissa hyvin syvällisesti, ja osa taas reflektoi kokemuksiaan pääasiassa kuvataiteen oppiaineen näkökulmasta. Kuvat haastattelun perustana antoivat tutkittavalle vapauden kertoa juuri niistä asioista, jotka heille oli tärkeitä, mikä johti siihen, että muutamat tutkittavista puhuivat lähinnä kuvista ja tehtävänannoista, osa taas kuvaili kuvien tekijöitä. Osa tutkittavista puhui lähinnä yksin koko kuvaperustaisen haastattelun osuuden ajan, jolloin tutkija saattoi esittää vain muutaman tarkentavan kysymyksen. Muutamalle tutkittavalle kuvien pohjalta kertominen oli vaikeaa, jolloin haastatteluosuus oli enemmän keskustelunomaista ja tutkielman tavoitteista huolimatta tutkija vaikutti kysymyksillään keskustelun kulkuun. Kuvaperustaisen haastattelun jälkeen käytiin temahaastattelurungon kysymykset vielä läpi ja keskusteltiin vielä niistä asioista, jotka eivät olleet ilmenneet kuvaperustaisen haastattelun aikana.

Tavallisesti nauhoitetut tai videoidut haastattelut saatetaan tekstimuotoon litteroimalla ne. Litteroinnin tarkkuustaso riippuu siitä, mitä tutkitaan. Kun mielenkiinto on puheen asiasisällössä, ei litteroinnissa tarvitse välttämättä ottaa huomioon, miten asiat sanotaan. Silti on tärkeää litteroida esimerkiksi tutkijan esittämät kysymykset, jotta nähdään, mikä on ohjannut tutkittavan vastauksia. (Ruusuvuori 2010.) Aineisto kirjoitettiin auki vasta muutaman kuukausi aineistonkeruun jälkeen. Pidetty tauko aineistosta oli olosuhteista johtuva seuraus, mutta jälkeen päin ajatellen se oli hyvä ratkaisu. Kun aineiston keräämisestä oli kulunut pitkä aika ennen litterointia, olivat etukäteen tutkitut teorit kuten myös tutkittavien kasvot ja haastattelujen sisällöt ehtineet vähän hämärtyä. Tämä auttoi tutkijan oman luonnollisen asenteen reflektiossa ja sen sulkeistamisessa ennen aineiston analyysiin ryhtymistä. Aineistoa pystyi myös tarkastelemaan hieman objektiivisemmin, kun haastattelutilanteet eivät olleet tuoreessa muistissa ja niiden aiheuttamat tuntemukset olivat pääosin kadonneet.

4.6 Fenomenologinen analyysimetodi

Aineisto harvoin vastaa suoraan sellaisenaan tutkimuskysymyksiin, ja tutkijan onkin ryhdyttävä keskusteluun aineistonsa kanssa, jotta vastaukset tutkimuskysymyksiin löytyisivät. Analyysin tekoa varten tarvitaan analyttisiä kysymyksiä, joita aineistolta kysytään. Aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta limittyvät toisiinsa, vaikka ne ovatkin eri asioita. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010.) Aineiston analysointimetodiksi valikoitui fenomenologisen analyysitapa, joka mahdollistaa yksilön kokemuksen tarkastelun, mutta myös mahdollisen yleisen kokemuksen tarkastelemisen. Näin voidaan tarkastella yksilökohtaisia kokemuksia erikseen ja löytää vastaus siihen, millaisia lähestymistapoja monikulttuuriseen kuvataideopetukseen opettajien kokemukset heijastavat, mutta muodostaa myös yleinen näkemys opettajien kokemuksista ja lähestymistavoista.

Sisällön analyysilla (myös temaattinen analyysi) tarkoitetaan usein aineiston järjestämistä pienempiin kokonaisuuksiin, mikä ei sinällään ole vielä analyysiä, vaan aineiston luokittelua. Sisällön analyysissa teksti tuotoon muutettu haastattelu jaetaan erilaisten teemojen alle, jotka voivat muodostua esimerkiksi tutkimuskysymyksistä, tutkielman keskeisistä käsitteistä tai tutkielman lähtökohdista. Jos sisällön analyysi jää pelkästään aineiston luokitteluksi ja luokkien sisällön referoimiseksi, ei varsinaista analyysia tapahdu tai analyysi jää pinnalliseksi. (Ruusuvuori ym. 2010.) Fenomenologinen analyysimetodi tarjoaa selkeät ohjeet metodin eri vaiheisiin, joissa aineisto luokitellaan vaihe vaiheelta erilaisiin kokonaisuuksiin, jotka nousevat itse aineistosta. Tällöin aineistolle ei aseteta valmiita lokeroita, johon se pyritään luokittelemaan, vaan ymmärrys tutkittavien kokemuksista muodostuu aineiston pohjalta.

Aineiston luokittelu voi olla poikki- tai osa-aineistollista. Poikkiaineistollisessa luokittelussa käydään koko aineisto systemaattisesti läpi, ja osa-aineistollisessa luokittelussa käytetään haastattelun niitä osia, jotka ovat tutkimuskysymysten kannalta kiinnostavia. Tällöin riskinä saattaa olla, että tutkija käyttää pelkästään aineiston parhaita paloja ja sellaiset asiat jäävät pois analyysistä, jotka ovat ristiriidassa tutkijan päätelmien kanssa. Vaikka tutkielman lähtökohdat ohjaavatkin luokittelua, voivat teoreettiset käsitteet osoittautua liian laajoiksi, kun aineistoa aletaan käydä läpi. Tällöin aineistosta nousee uusia, tarkempia käsitteitä, joiden kautta tutkittavaa ilmiötä voidaan ymmärtää. (Ruusuvuori ym. 2010.) Tutkielman analyysissa edetään poikkiaineistollisesti, ja kaikki haastattelut käydään läpi systemaattisesti. Vasta tämän jälkeen jätetään pois niitä merkityksiä, jotka eivät liity tutkimusongelmaan. Näin voidaan vaikuttaa siihen, että mitään olennaista ei jää huomaamatta ja tutkijan oma ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä ei määritä aineiston luokittelua ja analyysia.

Fenomenologia ei juurikaan tarjoa valmiita metodologisia ratkaisuja aineistonkeruuseen tai analyysiin, mutta suomalainen Juha Perttula on kehittänyt systemaattisen fenomenologisen aineiston analyysimetodin, joka pohjautuu Amadeo Giorgin fenomenologiseen psykologiaan ja sen analyysimetodiin. Perttula on muokannut Giorgin avoimella haastattelulla hankitun aineiston analyysimetodia niin, että sitä voidaan soveltaa myös teemahaastatteluihin. (Perttula 1995, 110–112.) Giorgin alkuperäinen metodi sisältää neljä eri osavaihetta, mutta Perttula on laajentanut metodia lisäämällä osavaiheiden määrää, mikä parantaa analyysin luotettavuutta. (Lukkarinen 2003.) Giorgin alkuperäisessä metodissa ei luoda sisältöalueita, eli tietynlaisia yläotsikoita, jäsentämään aineistoa (Giorgi 1985). Näiden luomisen nähdään kuitenkin tekevän tutkielma tekijän työskentelystä jäsennellympää ja tutkielmassa käytetään mieluummin Perttulan monivaiheista analyysimetodia. Aineiston analysoiminen Perttulan fenomenologisella metodilla jakaantuu kahteen päävaiheeseen. Ensimmäisessä päävaiheessa muodostetaan kullekin tutkittavalle yksilökohtainen merkitysverkosto, mikä tapahtuu seitsemässä eri osavaiheessa. Toisessa päävaiheessa muodostetaan tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto, mikä tapahtuu myös seitsemässä osavaiheessa. (Perttula 1995, 117.)

Fenomenologisessa analyysimetodissa muodostetaan ymmärrys jokaisesta yksilöstä erikseen ja vasta tämän jälkeen tavoitellaan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä yleisemmällä tasolla. Tutkielman ihmiskäsitys kulkee mukana analyysissa, sillä jokaisen yksilön suhde tutkittavaan ilmiöön nähdään ainutlaatuisena ja merkityksellisenä tutkielman kannalta. Kaksivaiheinen analyysi, jossa muodostetaan merkitysverkosto sekä jokaisen tutkittavan kokemuksista, mutta myös ilmiöstä yleisesti, mahdollistaa ilmiön monipuolisen tarkastelun. Etenkin, kun tutkittavien joukko on hyvin heterogeeninen ja kokemukset toisistaan poikkeavia, on mielekkäämpää analysoida ensin jokainen haastattelu yksittäin, ennen kuin niistä muodostetaan jonkinlainen yleistämiseen pyrkivä kuvaus. Esimerkiksi Helinä Mesiäislehto-Soukka ja Hannele Lukkarinen ovat mukailleet tutkimuksissaan Perttulan kehittelemää analyysimetodia, joita käytetään myös mallina tutkielman aineistoa analysoidessa (Mesiäislehto-Soukka 2005, Lukkarinen 2003).

4.6.1 Oman luonnollisen asenteen pohtiminen

Perttula (1995) nimittää tutkijan esiymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä *luonnolliseksi asenteeksi*. Ennen analyysiin ryhtymistä on tärkeää reflektoida omaa luonnollista asennettaan tutkittavaa ilmiötä kohtaan ja tämän jälkeen sulkeistaa omat kokemuksensa analysoinnin ajaksi. Sulkeistamisella tarkoitetaan oman luonnollisen asenteen siirtämistä syrjään omassa mielessä (Lehtomaa 2008, 165). Oman luonnollisen asenteen kartoittamiseksi on pohdittava omia kokemuksiaan, jotka liittyvät

tutkittavaan ilmiöön. (Perttula 1995, 116.) Voidaan puhua myös esitulkkiutuneisuudesta, joka täytyy tuoda esiin tutkimusta tehdessä. Tutkijan omat kokemukset tutkittavasta ilmiöstä vaikuttavat merkitysten luomiseen ja siksi niiden esille tuominen on merkityksellistä. (Varto 2005, 186.) Sulkeistamisen systemaattisuus on tutkijan omalla vastuulla ja sen onnistumista analyysin kannalta on vaikea osoittaa (Perttula 1995, 120).

Käsityksiäni monikulttuurisesta kuvataideopetuksesta ovat muokannet kokemukseni peruskoulusta oppilaana ja tulevana opettajana, sekä kokemukseni maahanmuuttajien ja ulkomaalaisten parissa. Myös yliopisto-opinnoillani on ollut merkittävä vaikutus oman ymmärrykseni muotoutumiseen. Kokemukseni kuvataideopetuksesta peruskoulussa alkavat 1990-luvun loppupuolelta, jolloin kotiseudullani ei juurikaan ollut maahanmuuttajia, eikä opetuksessa otettu huomioon oppilaiden moninaisia taustoja. Oma kokemukseni on, että etenkin alakoulun kuvataideopetus on suurilta osin opettajan esittelemän työn mallintamista, jossa oppilas harvoin pääsee tekemään omia ratkaisujaan. Kokemukseni mukaan tällaista kuvataideopetus on usein nykyäänkin alakoulussa, ainakin niiden kuvataidetoiden perusteella, joita olen monien alakoulujen seinillä ja opettajien jakamina kuvina sosiaalisessa mediassa nähnyt. Käsittäakseni yläkoulussa monilla kuvataideopettajilla on taidealan koulutus, ja mahdollisuudet ja taidot huomioida erilaisten oppilaiden taustat ovat lähtökohtaisesti paremmat. Omissa kuvataideopinnoissani peruskoulun ja lukion aikana käytiin paljon läpi länsimaista taidehistoriaa, mutta en muista, että muiden kulttuurien taidetta olisi juurikaan käsitelty tai että tehtävänantoja tai esimerkkejä olisi otettu eri kulttuureihin liittyen.

Olen matkustellut jonkin verran eri mantereilla ja oman kiinnostukseni myötä minulle on syntynyt käsitys siitä, millaista kuvailmaisua joissain kulttuureissa saattaa tyypillisesti olla. Olen myös työskennellyt yhtenä kesänä alaikäisiä turvapaikanhakijoita vastaanottavassa ryhmäkodissa, jolloin tein myös visuaalisia aktiviteetteja heidän kanssaan. Tällöin huomasin, kuinka erilaisia merkityksiä eri kulttuureista tulevat saattavat antaa samalle kuvalle. Koin myös, että kuvallinen työskentely ei ollut monelle helppoa ja usein oli nähtävissä, ettei aiempaa kokemusta eri tekniikoista ja välineistä juuri ollut. Tapasin myös ihmisiä, jotka piirsivät mielellään ja kokivat itselleen tärkeäksi laittaa seinälle piirtämiään kuvia omaan kulttuuriinsa liittyvistä asioista.

Kiinnostukseni monikulttuuriseen taidekasvatukseen heräsi opintojeni aikana. Olin opiskellut jo muutaman kurssin kuvataidetta tavoitteenani päästä opetettavan aineen opintoihin ja kirjoitin syventävää kurssia varten esseitä aineenopetuksen näkökulmasta. Minun piti valita näkökulma kuvataiteen opettamiseen ja mietin, että miten voisin yhdistää itseäni kiinnostavan monikulttuuristumisen kuvataideopetukseen. Tutkittuani asiaa löysin tietoa monikulttuurisuuskasvatuksesta ja sen toteuttamisesta kuvataideopetuksessa. Tästä intoutuneena

aloin opiskella monikulttuurisuuskokonaisuuden opintoja ja päätin, että tähän alueeseen haluan rajata myös opinnäytetyöni. Opiskelemani asiat ovat keskeinen osa omaa luonnollista asennettani ja niiden asettaminen syrjään tuntuu suurimmalta haasteelta sulkeistamisessa, sillä ne ovat ohjanneet minua jo aiheen ja tutkielmaa varten lukemani kirjallisuuden valitsemisessa.

4.6.2 Ensimmäinen päävaihe: yksilökohtaisten merkitysverkoston muodostaminen

Merkitykset ovat keskeisessä roolissa, kun puhutaan kokemuksen tutkimisesta. Ihminen kokee ympäröivää todellisuutta ja kokeminen on tapa merkityksellistää sitä. Ihminen ei ole suhteessa kaikkeen, mitä ympäröivässä todellisuudessa on, eikä ihmisen kokemuksia voi tutkia jostain asiasta, josta hänellä ei niitä ole. Ihmisen kokema maailma, elämissaailma, näyttäytyy hänelle merkityksinä, jotka hän näkee oman ymmärryksensä kautta. (Perttula 2009, Varto 2005, 29.) Fenomenologisen analyysimetodin ensimmäisessä päävaiheessa muodostetaan jokaiselle tutkittavalle oma yksilökohtainen merkitysverkosto tutkittavaan ilmiöön liittyvistä merkityksistä. Muodostetut yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat analyysin ensimmäisen päävaiheen tutkimustuloksia ja ne toimivat analyysin toisen päävaiheen aineistona, eli yleiset merkitysverkostot muodostetaan niiden pohjalta (Lukkarinen 2003). Perttulan analyysi etenee seitsemässä eri osavaiheessa, mikä mahdollistaa omien askelten hahmottamista analyysin aikana ja tekee helpoksi askelten ottamisen taakse päin aina, kun sitä tarvitaan. (Lehtomaa 2008.)

Ensimmäisessä osavaiheessa tultiin tutuksi aineiston kanssa. Kun kyseessä oli äänitetty aineisto, tutustuminen tapahtui luonnollisesti samalla, kun aineistoa kuunneltiin ja kirjoitettiin auki. Aineisto kirjoitettiin auki sanatarkasti. Fenomenologisessa tutkimuksessa riittää, että litteroidaan pelkkä verbaalinen kommunikaatio, eikä esimerkiksi eleitä, äänenpainoja tai taukoja ole välttämättä tarpeellista kirjata. Aineiston avoin lukeminen mahdollistuu omien ennakkokäsitysten sulkeistamisen avulla. Jotta tutkija kykenisi eläytymään tutkittavan kokemusmaailmaan mahdollisimman hyvin, hänen tulee tiedostaa omat kokemuksensa tutkittavasta ilmiöstä ja pyrkiä laittamaan ne taka-alalle. Tällä pyritään estämään tutkijan omien merkityssuhteiden vaikutus aineiston analyysiin. (Perttula 1995, 119–120.) Kuten aiemmin tuotiin ilmi, kului haastattelujen ja aineiston litteroinnin välillä useita kuukausia, joten aineiston luonteeseen liittyvät oletukset olivat ehtineet jossain määrin unohtua. Aineiston auki kirjoittaminen olikin tällöin mielenkiintoista ja sitä pyrittiin tarkastelemaan mahdollisimman avoimin mielin, jotta yksilöiden kokemuksiin päästäisiin kiinni.

Toisessa osavaiheessa erotettiin aineistosta merkityksen sisältävät yksiköt ja **kolmannessa osavaiheessa** muodostettiin koko tutkimusaineistoa jäsentävät sisältöalueet. Perttula jakaa nämä

erillisiksi osavaiheiksi, mutta tutkielman analyysissä ne tapahtuivat rinnakkain. Tutkimuksen kannalta merkityksellisiä teemoja hahmoteltiin samalla, kun aineistoa käytiin läpi ja merkitysyksiköt erotettiin toisistaan (kts. Mesiäislehto-Soukka 2005, 39). Perttulan mukaan merkityksen sisältävä yksikkö voi olla haastattelun yksi puheenvuoro, osa puheenvuorosta tai se voi muodostua useammasta puheenvuorosta. Olennaista on, että se sisältää yhden merkityksen. Analyysissä siis erotettiin fyysisesti toisistaan eroavat kokemukset erillisille riveille. Osavaiheen vaikutus tutkimustuloksiin oli lähes olematon ja sen tarkoitus oli lähinnä jäsentää aineistoa helpommin käsiteltävään muotoon. Sisältöalueet jätettiin mahdollisimman väljiksi, jotta ne eivät vielä tulkitseisi aineistoa. Tässä osavaiheessa hahmoteltiin, millaisiin teemoihin tutkimusaineistosta nousevat kokemukset liittyvät. (Perttula 1995, 121–124.) Tähän osavaiheeseen käytettiin melko vähän aikaa ja aineistoa läpikäydessä koitettiin pohtia, millaisia teemoja haastatteluista nousee. Tähän osavaiheeseen palattiin aina uudestaan, kun huomattiin, että jotkin jaetuista yksiköistä sisälsivätkin useampia merkityksiä tai yksi merkitys olikin pilkottu useampaan osaan. Tässä vaiheessa karkeasti muodostetut sisältöalueet olivat: *oppilaan kielitaito, taustan vaikutus, kuvailmaisuus, oppilaan persoona, käyttäytyminen ja opettajan suhtautuminen*.

Neljännessä osavaiheessa merkityksen sisältävät yksiköt muutettiin tutkijan kielelle niin, että niiden sisältämät merkitykset esitettiin tiivistetyssä ja selkeässä muodossa. Perttulan mukaan tässä osavaiheessa korostuu sulkeistamisen merkitys, sillä tutkija saattaa muuttaa merkityksen sisältävän yksikön muotoa omien merkitysyhteyksiensä mukaiseksi. (Perttula 1995, 124–127.) Yksiköiden muuntaminen vaati tarkkuutta jokaisen merkityksen sisältävän yksikön kohdalla, jotta sen ydin tuli esiin parhaalla mahdollisella tavalla. Tässä vaiheessa oli myös mahdollista tarkistaa, olivatko edellisessä osavaiheessa erotellut merkitysyksiköt mielekkäitä ja palata aina tarvittaessa edelliseen osavaiheeseen. Tutkijan kielelle muuntaminen tarkoittaa sitä, että yksikkö muutettiin mahdollisimman ymmärrettävään muotoon, joka esitettiin tutkittavan kokemuksen mukaisesti. (Perttula 1995, 124–127.) Muuntaessa yksiköitä tuli käyttää yksiselitteistä kieltä ja välttää teoreettista sanastoa (Mesiäislehto-Soukka 2005, 41).

Esimerkkinä käytetään opettajan 5 haastattelun analyysia. Esimerkki toisistaan erotettujen merkitysyksiköiden kääntämisestä tutkijan kielelle:

*/Ja tottakai islam uskontona, jos on uskovainen, niin se totta kai niin kun näkyy. Mut meillä islam on ollut, näkynyt niin kun uskontona nimenomaan. / **Uskovaisilla muslimioppilailta uskonto näkyy.***

/H: Miten se näkyy noissa töissä?

*O5: Mun mielestä se näkyy, kun noi ei pussaa tossa noi tolla somalipojalla. Sitten tietenkin semmonen, että ne on säädyllisiä, siinä ei oo mitään, ei tuu koskaan mitään sellaista epämääräistä vihjailua mihinkään. / **Islamin usko näkyy kuvataidetoissa niin, että kuvat ovat säädyllisiä, eikä niissä ole vihjailua.***

Merkityksen sisältävä yksikkö ja siitä tehty muunnos säilytettiin yhdessä ja ne sijoitettiin toisessa osavaiheessa muodostettujen sisältöalueiden alle. Yksiköiden jakaminen sisältöalueisiin oli metodin **viides osavaihe**. Koska jokainen haastattelu analysoitiin tässä päävaiheessa erikseen, liitettiin jokaisen haastattelun merkitysüksiköt ja niiden muunnokset omien sisältöalueidensa alle. Ideaalitulanteessa merkitysüksikkö ja sen muunnos sopivat vain yhteen sisältöalueeseen. Tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista, jos kielelliset ilmaisut sisälsivät useita merkityksiä. Tällöin yksi merkitysüksikkö ja sen muunnos voitiin sijoittaa useamman sisältöalueen alle, ja analyysin jatkuessa se huomioitiin tietyn sisältöalueen osana sen tarpeellisuuden mukaan. Tämä mahdollisti sen, että merkitysüksikköä ei tarvinnut laittaa väkisin tietyn sisältöalueen alle, eikä mistään sisältöalueesta menetetty mitään olennaista. (Perttula 1995, 127–128, 135.) Analyysissä sijoitettiin muutamia merkityksen sisältäviä yksikköjä ja niiden muunnoksia useampaan sisältöalueeseen, joissa niiden sisältämiä merkityksiä käytettiin sisältöalueen muodostamiseen tarkoituksen mukaisesti.

Kuudennessa osavaiheessa muodostettiin jokaisesta sisältöalueesta oma tekstikappaleensa, joka oli ikään kuin kertomus tutkittavan henkilön kokemuksesta tietyistä sisältöalueista. Sen jälkeen, **seitsemännessä osavaiheessa**, muodostettiin jokaisesta haastattelusta yksilökohtainen merkitysverkosto, joka ei ollut enää riippuvainen sisältöalueista. Viimeisessä vaiheessa siis saatiin analyysin ensimmäisen päävaiheen tulokset. (Perttula 1995, 135–138.) Kun tarinoita muodostettiin sisältöalueittain, tiputettiin oppilaiden persoonallisuuksia kuvaavat merkitysüksiköt pois, sillä niitä ei nähty tarpeellisina tutkimusongelman kannalta. Tässä kohtaa piti miettiä tarkkaan, mitkä tekijät liittyvät oppilaan persoonallisuuteen ja mitkä nousivat mahdollisesti oppilaan kulttuurista tai taustasta.

Esimerkkinä pätkä tekstikappaleesta, jossa kuvataan yhden opettajan 5 kokemusta sisältöalueella *taustan vaikutus*:

”O5:n mukaan oppilaan uskonnollisilla muslimeilla uskonnollisuus näkyy tunneilla ja töissä, ja he miettivät toimintaansa taustansa kautta. O5 kokee tämän positiivisena asiana. Töissä uskonnollisuus näkyy esimerkiksi niin, että kuvat ovat säädyllisiä, eikä niistä löydy sellaista vihjailua tai vähäpukeisuutta kuin teini-ikäisten töissä voi yleensä ilmetä. Hän kokee, että opettajana hänen työhönsä kuuluu myös oikoa vastaantulevia epämääräisiä perinneuskonnollisia käsityksiä. Joillakin oppilailla on uskomuksia, joille ei ole perustetta heidän uskonnossaan ja niistä voidaan keskustella.”

Viimeisen osavaiheen tuloksena syntyi siis kuvaus jokaisen tutkittavan henkilön merkitysverkosta, joka kuvaa tutkittavan kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat olennainen osa tutkimustuloksia. (Perttula 1995, 139.) Näitä analyysin ensimmäisessä päävaiheessa muodostettuja kuvauksia käytetään vastatessa tutkimuskysymyksiin yksilötasolla. Yksilökohtaisten merkitysverkostojen kuvaukset löytyvät kuudennesta luvusta, jossa esitellään tämän analyysivaiheen tulokset ja tarkastellaan, millaisia kokemuksia yksittäisillä opettajilla on ja millaisia lähestymistapoja ne heijastavat.

4.6.3 Toinen päävaihe: yleisen merkitysverkoston muodostaminen

Analyysin toisessa päävaiheessa tutkittavien henkilökohtaisia kokemuksia alettiin käsitellä yleisellä tasolla. Tässä vaiheessa tarkoitus oli luoda yleinen merkitysverkosto, jossa yksilöiden kokemukset nähtäisiin esimerkkeinä tutkittavan ilmiön kokemisesta yleisluontoisesti. Tarkoitus oli etsiä niitä merkityssuhteita, jotka löytyivät kaikkien tai lähes kaikkien tutkittavien kokemusmaailmoista. (Perttula 1995, 154.) Analyysin toisessa päävaiheessa ensimmäisen vaiheen tulokset toimivat aineistona, jota lähdettiin analysoimaan. Perttulan kuvaaman metodin toinen päävaihe oli myös seitsemänvaiheinen, ja osavaiheet olivat pitkälti samanlaisia kuin ensimmäisessäkin päävaiheessa.

Jälleen **ensimmäisessä osavaiheessa** yksilökohtaiset merkitysverkostot jaettiin merkityksen sisältävään yksiköihin. Tämän jälkeen, **toisessa osavaiheessa**, niiden ydin tiivistettiin sellaiseen muotoon, jossa hävitettiin yksilön kokemus. Näin saatiin merkityssuhde-ehdotelmia, ja aineisto muutettiin muotoon, jossa se voitiin esittää esimerkkinä yleisestä kokemuksesta. (Perttula 1995, 154–155.)

Esimerkki merkityksen sisältävän yksikön muuttamisesta merkityssuhde-ehdotelmaksi:

/O5 kokee, että maahanmuuttajaoppilaiden kanssa suurin haaste on hyvin erilaiset taustat. Hän kertoo, että joillakin oppilaista on rankkoja taustoja: oppilailla on kokemuksia pakolaisleireiltä ja jotkut oppilaista ovat traumatisoituneita ja tämä näkyy koulussa. / Maahanmuuttajien rankat taustat näkyvät koulussa ja jotkut oppilaista voivat olla traumatisoituneita. (O5)

Merkityksen sisältäviä yksiköitä tiivistäessä hahmoteltiin myös aineiston kokonaisuutta jäsentäviä sisältöalueita refleктоimalla edellisen päävaiheen tuloksia sekä merkityssuhde-ehdotelmia. Sisältöalueiden muodostaminen oli analyysin **kolmas osavaihe**. Sisältöalueiden muodostamisen jälkeen, **neljännessä osavaiheessa**, merkityssuhde-ehdotelmat sijoitettiin sisältöalueisiin. Merkityssuhde-ehdotelmiin jätettiin tunniste siitä, kenen yksilön kokemuksesta on kyse, jotta voitaisiin arvioida, missä suhteessa sisältöalue muodostuu eri yksilöiden kokemuksista. (Perttula

1995, 156–157.) Analyysissä muodostettiin seuraavat sisältöalueet: *kielitaidon merkitys, kulttuuritausta, kokemustausta, maahanmuuttaja- ja kantasuomalaisten oppilaiden välinen yhteistyö sekä monikulttuurisen oppilasaineksen huomioonottaminen.*

Viidennessä osavaiheessa muodostettiin sisältöalueiden sisällä vielä spesifejä sisältöalueita niin, että esiin saatiin yksityiskohtaisempia merkityksiä. Merkitysyksiköt siis jakautuivat sisältöalueen sisällä vielä alaotsikoiden alle, jotka kuvasivat sisältöalueen eri osia. (Perttula 1995, 164.)

Esimerkki spesifien sisältöalueiden muodostamisesta sisältöalueen *kielitaidon merkitys* sisällä:

KIELITAIDON MERKITYS

Kokemukset heikosta suomen kielen taidosta

Maahanmuuttajaoppilaiden kanssa ei ole muita haasteita kuin yhteisen kielen puute. (O1)

Kaikki maahanmuuttajaoppilaat eivät osaa kunnolla suomea, mutta jotkut oppivat nopeasti. (O5)

Valmistavan luokan koetaan olevan liian lyhyt. (O3)

Maahanmuuttajaoppilaiden heikko kielitaito luo haasteita opetukseen. (O3)

Kokemukset heikkoon kielitaitoon liittyvistä haasteista

Oppilaiden heikko kielitaito näkyy siinä, että oppilaat tarvitsevat enemmän ohjausta tehtävänannon suorittamiseen. (O4)

Oppilaat eivät aina ymmärrä tehtävänantoja ja jos ohjeet eivät ole selkeät, oppilaat alkavat käyttäytyä levottomasti. (O7)

Oppilaiden heikko kielitaito tuo ongelmia ohjeistukseen ja arviointiin, ja töissä saattaa näkyä, ettei tehtävää ole ymmärretty. (O1)

Haasteelliseksi koetaan oppilaiden vaihteleva kielitaito, jonka takia opettajan täytyy puhua yksinkertaisesti ja selkeästi. (O2)

Aina ei ole varmaa, ymmärtävätkö oppilaat, eivätkä he kehtaa aina sanoa, jos he eivät ymmärrä. (O3)

Kuvataidetunneilla ohjeet annetaan aina näyttämällä vaihevaiheelta työn eteneminen, minkä takia kaikenlaisia töitä ei ole mahdollista tehdä. (O2)

Kokemukset yhteisen kielen puuttumiseen liittyvistä ratkaisuista

Oppilaiden kanssa voi kommunikoida piirtämällä tai näyttämällä ja oppilaiden kielitaidon huomioonottaminen käy rutiininomaisesti. Motivoituneet maahanmuuttajaoppilaat oppivat kielennopeasti. (O1)

Maahanmuuttajaoppilaat oppivat vertaisoppimisen avulla ja he myös auttavat toisiaan. (O3)

Joskus maahanmuuttajat auttavat niitä, joilla on heikompi kielitaito. (O4)

Jos suomen kieltä ei osata, täytyy opettaa näyttämällä. (O6)

Maahanmuuttajaoppilaille voi selittää asioita piirtämällä. (O3)

Kokemukset siitä, että kuvataidetunneilla ei tarvita vahvaa kielitaitoa

Kuvataiteen tunneilla oppilaat ovat taidoiltaan tasaisempia kuin lukutaitoa vaativissa tehtävissä. (O2)

Kielitaidoton oppilas ilmaisee itseään taito- ja taideaineissa. (O6)

Kuvataidetunnit antavat levähdystauon suomen kielen käyttämiseen ja kielen pienempi rooli mahdollistaa onnistumiset tunneilla. (O1)

Oppilaiden koetaan pitävän taito- ja taideaineista, joissa ei tarvita niin paljon kieltä. (O2)

Oppilaille kuvataidetunnit ovat mahdollisuus hengähtää ja ilmaista itseään. (O2)

Maahanmuuttajaoppilaat valitsevat kuvataiteen usein valinnaisaineeksi ja heille kuvataide on tärkeää. (O4)

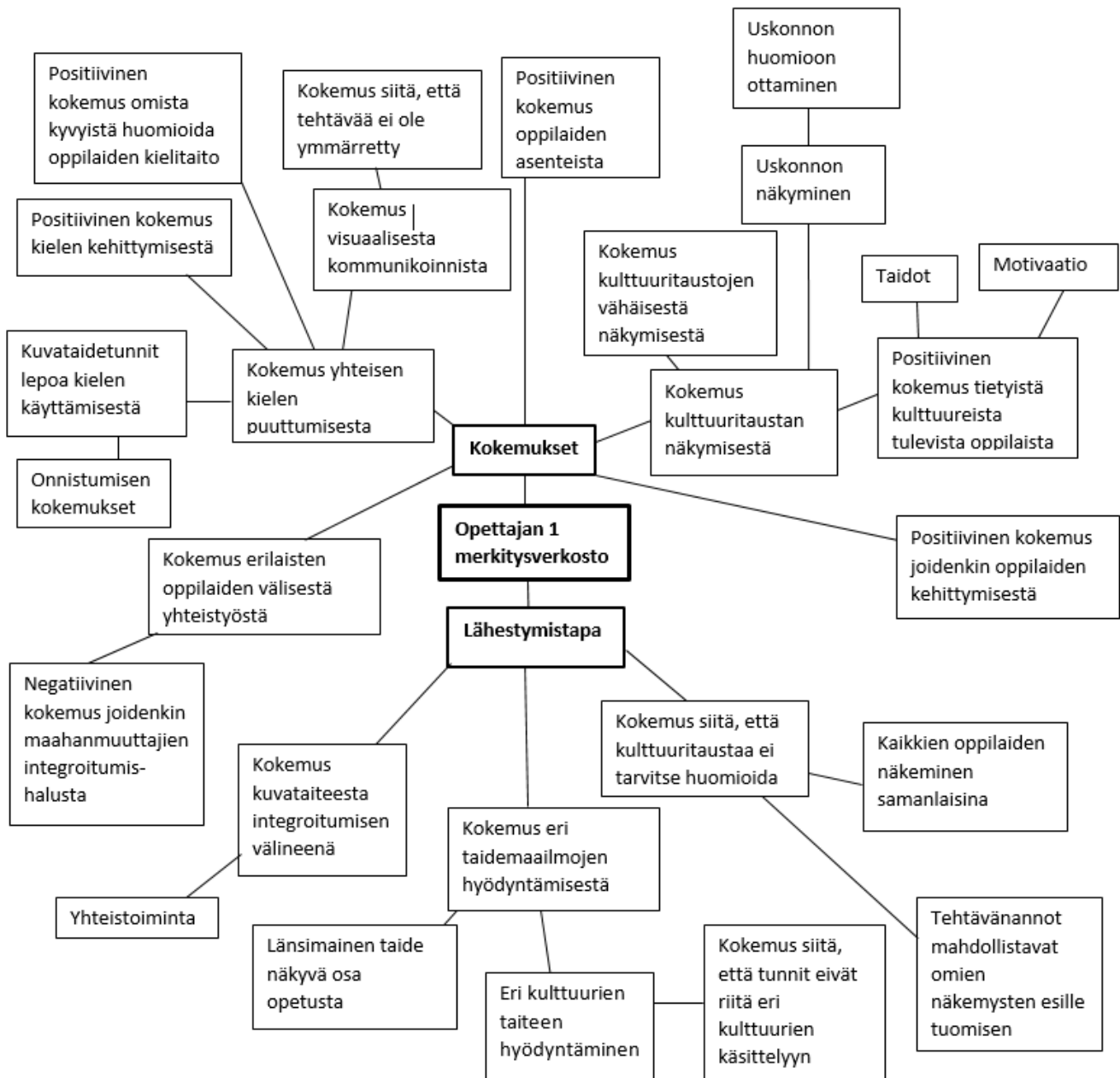
Kuvataidetunnit antavat levähdystauon suomen kielen käyttämiseen ja mahdollistavat paremman menestyksen. (O1)

Kuudennessa osavaiheessa jokaisesta sisältöalueesta kirjoitettiin niihin liitettyjen merkityssuhde-ehdotelmien pohjalta yhtenäinen teksti, jossa kuvattiin sisältöalueen yleistä merkitysverkostoa. Lopulta **seitsemännessä osavaiheessa** kuvaukset asetettiin toistensa yhteyteen ja niistä muodostettiin yleinen merkitysverkosto, joka kuvaa tutkittavaa ilmiötä. Yleinen merkitysverkosto on tutkimuksen tiivistetty tulos. (Perttula 1995, 171–173.) Yleinen merkitysverkosto esitellään seitsemännessä luvussa, jossa vastataan tutkimuskysymyksiin sen perusteella.

5 YKSILÖKOHTAISET MERKITYSVERKOSTOT

Yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat analyysin ensimmäisen päävaiheen tuloksia ja olennainen osa myös tutkimustuloksia (Perttula 1995, 139). Yksilökohtaisten kokemusten tarkastelu on perusteltua, sillä jokaisen tutkittavan suhde tutkittavaan ilmiöön on hänen omansa, ja yksilö myös rakentaa maailmaa, jossa elää (Laine 2015). Se, miten yksittäinen opettaja kokee maahanmuuttajaoppilaat tunneillaan, vaikuttaa siihen, miten hän ottaa nämä oppilaat osaksi opetusta, ja millaisia kokemuksia maahanmuuttajaoppilaille muodostuu kuvataidetunneilla. Opettajan kertomukset paljastavat myös, millaisia lähestymistapoja heillä on monikulttuuriseen kuvataideopetukseen, mikä vaikuttaa myös maahanmuuttajaoppilaan kulttuuri-identiteetin tukemiseen. Tässä luvussa kuvataan kaikkien tutkittavien yksilökohtaiset merkitysverkot, jotka muodostuivat analyysin ensimmäisen päävaiheen viimeisessä osavaiheessa tarinamuotoisiksi kokemuksiksi. Ne kuvaavat opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaista kuvataidetunneilla. Tutkittavien merkitysverkostot käydään läpi yksi kerrallaan. Ensin esitellään ajatuskartan muotoon tiivistetty kuvio opettajan merkitysverkostosta, jonka jälkeen on opettajan merkitysverkosto tarinan muodossa. Tämän jälkeen tarkastellaan opettajan lähestymistapoja monikulttuuriseen kuvataideopetukseen. Tässä luvussa vastataan siis kumpaankin tutkimuskysymykseen tarkastellen niitä yksilön tasolla.

5.1 Opettaja 1



KUVIO 3. Opettajan 1 merkitysverkosto.

O1 on luokanopettaja, joka on erikoistunut opinnoissaan kuvataiteeseen. Hän toimii luokanopettajana alakoulussa sekä opettaa kuvataidetta yläkoulun puolella. Koulu on hyvin monikulttuurinen ja O1 arvioi, että oppilaista noin viidesosa on maahanmuuttajataustaisia. Työkokemusta opettajana hänellä on 13 vuotta.

O1 kokee, että maahanmuuttajien kanssa on kiva työskennellä. Heidän kanssaan ainoa haaste on se, että **hänellä ei välttämättä ole yhteistä kieltä oppilaiden kanssa**. Kuitenkin oppilailla on yleensä edes vähän kielitaitoa, kun heitä aletaan integroida kuvataidetunneille. Hän saattaa **kommunikoida oppilaan kanssa visuaalisesti**: piirtämällä tai näyttämällä. Hän kertoo, että erään oppilaan kanssa hän kommunikoi englanniksi. O1:llä on **positiivinen kokemus omista kyvyistään huomioida oppilaiden kielitaito**, sillä se onnistuu häneltä jo rutiininomaisesti. Hän kokee, että **maahanmuuttajaoppilaiden kielitaito kehittyy nopeasti**, jos motivaatio on kunnossa. Erityisesti yhteisen kielen puute tuottaa ongelmia ohjeistuksessa ja arvioinnissa, jotka ovat sanallista. Hän kertoo, että joskus **töissä näkyy, että tehtävää ei ole ymmärretty**: maahanmuuttajaoppilaiden kuvataidetyöt saattavat poiketa huomattavasti tehtävänannosta tai sitä ei noudateta ollenkaan. Hän kokee, että taito- ja taideaineiden tunnit ovat maahanmuuttajaoppilaille **lepoa kielen käyttämisestä** ja hengähdystauko reaaliaineista, jotka perustuvat suomen kielen osaamiselle. Hänellä on ollut myös oppilas, joka pärjäsi koulussa pelkästään kuvataiteen tunneilla. Hän kokee tärkeäksi tarjota oppilaille **onnistumisen kokemuksia**.

O1 kokee, että joidenkin maahanmuuttajaoppilaiden **töissä näkyy heidän kulttuuritaustansa** vaikutus ja hänellä on **positiivisia kokemuksia tietyistä kulttuureista tulevien oppilaiden taidoista ja motivaatiosta** kuvataidetunneilla. Esimerkiksi venäläinen väri- ja kulttuurimaailma tulevat esiin töissä. Maahanmuuttajaoppilaiden töissä saattaa olla myös tekstejä ja symboleja, joita O1 ei ymmärrä tai töiden värimaailmat voivat olla poikkeuksellisia. Hän kertoo, että venäläiset oppilaat ovat usein taitavia kuvataiteessa ja kiinnostuneita siitä, mutta hän ei tiedä, millaista kuvataideopetus on Venäjällä. Monien venäläisten oppilaiden ilmaisu on pikkutarkkaa ja taidokasta. O1 kokee, että myös thaimaalaisten oppilaiden töissä on poikkeuksellista yksityiskohtaisuutta ja taitavaa tekniikkaa. Hän epäilee, että venäläisessä ja kaakkoisaasialaisissa kulttuureissa kuvataiteeseen panostetaan ja kuvantekemisen taitoa arvostetaan. O1 myös näkee eroa poikien välillä: suomalaisilla pojilla on kuvataiteen kanssa usein vaikeuksia, mutta kaakkoisaasialaiset pojat ovat usein innostuneita siitä. Kuitenkin monissa maahanmuuttajaoppilaiden töissä on nähtävissä tavanomaisiin länsimaisiin kuvakulttuureihin viittaavia asioita ja hän kokee, että **kulttuuritaustojen näkyminen on loppujen lopuksi vähäistä**.

O1 kertoo joidenkin maahanmuuttajaoppilaiden **kehittyneen merkittävästi kuvataiteessa**. Erittäin positiiviseksi hän kokee sen, että eräs oppilas on kertonut löytäneensä itsestään kuvantekijän Suomessa oloaikanaan, O1:n kuvataidetunneilla. Hän kertoo, että monien maahanmuuttajaoppilaiden työt on tehty innolla ja he pitävät kuvataiteesta. O1 myös kertoo, että muutamalla maahanmuuttajaoppilaalla on ollut hyvin vahvoja näkemyksiä kuvantekijöinä, mikä näkyy töissä. Vaikka oppilaan näkemys on voinut erota hänen näkemyksestään, on yhteistyö sujunut aina hyvin. O1 kertoo, että joskus erilaiset kulttuuritaustaan liittyvät asiat tulevat esiin, kun tehdään töitä koulun uskontoon liittyviä juhlia varten ja tällöin **maahanmuuttajaoppilaan eri uskonto voi näkyä**. Hänen täytyy **ottaa huomioon eri uskonnot**, ja se, että kaikki eivät välttämättä halua tai voi osallistua töiden tekemiseen. Tosin oppilaiden uskontoon liittyvät rajoitteet täytyy ottaa huomioon myös suomalaisten oppilaiden kanssa.

O1 kertoo, että maahanmuuttaja- ja kantasuomalaisten oppilaiden yhteistyö kuvataidetunneilla on pääosin välitöntä ja luontevaa. Hän kokee silti, että joistakin maista tulevat oppilaat eivät halua integroitua suomalaiseen systeemiin, sillä heillä on jo omat yhdyskuntansa Suomessa ja oppilaat viihtyvät keskenään. Kuitenkin osa maahanmuuttajaoppilaista löytää kavereita ja yhteistyö sujuu hyvin. Tähän vaikuttaa se, että koulun toimintakulttuurissa on totuttu maahanmuuttajaoppilaisiin.

O1 kertoo, että ei mieti ollenkaan, mistä maasta oppilas on, jos hän pystyy kommunikoimaan oppilaan kanssa edes jollain tasolla suomeksi. Hänelle monikulttuurisuus on osa arkea, eikä hän ajattele maahanmuuttajaoppilaita suomalaisista erillisinä, vaan hän näkee kaikki oppilaat samanlaisina. O1 kokee, että kuvataideopetus loistava keino integroitua tähän maahan, oppia kieli ja tutustua muihin oppilaisiin yhteistoiminnan kautta. Tunneilla tehdään paljon ryhmitöitä yhdessä, mikä parantaa eri kulttuureista tulevien oppilaiden välistä yhteistyötä.

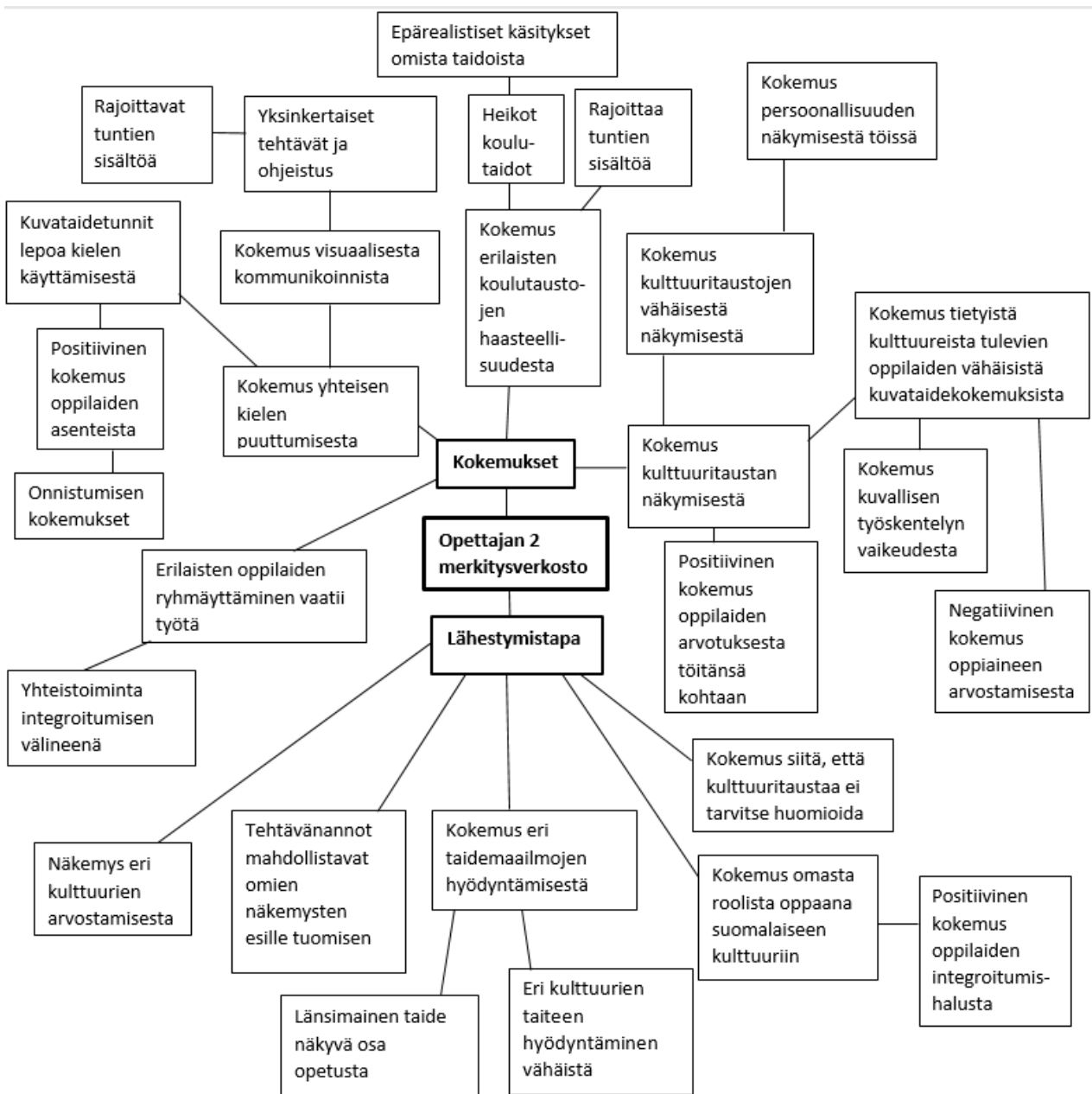
O1 mielestä oppilaan kulttuuritaustaa ei tarvitse huomioida tehtävänannoissa tai tunneilla. Hän pyrkii antamaan tehtävänantoja, jotka mahdollistavat oppilaan oman näkemyksen esiintuomisen ja valmiissa työssä hän voi nähdä oppilaan oman kulttuurin vaikutuksen. Kuvataiteessa käydään läpi länsimaalaista taidehistoriaa, joka kuuluu kuvataideopetukseen. Hän hyödyntää myös muita taidemaailmoja eri kulttuureista. Kuvataiteessa hän on käsitellyt myös saamelaisaitetta. Hän kuitenkin kokee, että kuvataidetunteja on niin vähän, että kaikkeen ei ole aikaa ja tekemisen laatu korvaa määrän.

O1:n kuvataideopetuksessa näyttäisi toteutuvan osittain monikulttuurisuuskasvatuksen osa-alueet. Hän ottaa sisältöjä ja esimerkkejä muiden kulttuurien taidemaailmoista, mikä täyttää monikulttuurisen sisällön integraation määritelmän. Oppilaiden omat kuvakulttuurit toimivat työskentelyn lähtökohtana. (Opetushallitus 2014, 427, Banks 2005.) Hän myös näkee kuvataidetunneilla tehtävät ryhmätöitä ja yhteisen toiminnan parantavan oppilaiden välistä keskinäistä ymmärrystä, mikä voidaan nähdä Banksin teorian mukaisena ennakkoluulojen vähentämisenä. O1 kokemusten perusteella vaikuttaisi myös siltä, että hän pyrkii oikeudenmukaiseen pedagogiikkaan ja tekee töitä sen eteen, että oppilaille olisi taustaan huolimatta yhtäläiset mahdollisuudet onnistua oppitunneilla. (Banks 2005.) Toisaalta, haastattelun perusteella ei selviä, arvioiko hän oman pedagogiikkaansa oikeudenmukaisuutta juuri monikulttuurisuuden näkökulmasta. Pyrkimys kaikkien oppilaiden onnistumiseen heidän taustastaan huolimatta näkyy kuitenkin esimerkiksi siinä, että hän kertoo joidenkin maahanmuuttajaoppilaiden kehittyneen merkittävästi kuvallisessa työskentelyssä ja hän kokee sen omana onnistumisenaan.

O1:n lähestymistavassa monikulttuuriseen kuvataideopetukseen näyttäisi olevan piirteitä useammasta Eflandin, Freedmanin ja Stuhlin teorian mukaisesta lähestymistavasta. O1:n kokemuksissa on nähtävissä ihmissuhteisiin keskittyvän lähestymistavan piirteitä, sillä hän kertoo

pyrkivänsä parantamaan eri kulttuurisista taustoista tulevien oppilaiden yhteistyötä kuvataideopetuksen avulla. Lähestymistapa korostaa myös eri kulttuureista tulevien oppilaiden samanlaisuutta muiden kanssa, mikä näkyy myös O1:n kokemuksissa, sillä hän kertoo, että hän ei juuri mieti maahanmuuttajaoppilaita muista oppilaista erillisinä, eikä hän mieti oppilaiden kulttuuritaustoja opetuksen suunnittelussa tai oppitunneilla. O1:n opetuksessa on myös piirteitä *yksittäisten ryhmien tutkimiseen* perustuvasta lähestymistavasta, sillä hän kertoo hyödyntävänsä myös muiden kulttuurien taidetta opetuksessaan ja hän pyrkii lisäämään oppilaiden tietoa yksittäisten kulttuuriryhmien taiteesta. Tämä voidaan nähdä pyrkimyksenä lisätä kunnioitusta käsiteltyjä kulttuuriryhmiä kohtaan. Haastattelun perusteella ei kuitenkaan selviä, kuinka paljon O1 toteuttaa tätä opetuksessaan. (Efland ym. 1996, 97–99.)

5.2 Opettaja 2



KUVIO 4. Opettajan 2 merkitysverkosto.

O2 on koulutukseltaan luokanopettaja ja hän on erikoistunut opinnoissaan kuvataiteeseen. Hän opettaa tällä hetkellä valmistavaa luokkaa alakoulun puolella. Työkokemusta opettajana hänellä on yhteensä kahdeksan vuotta, joista viisi on valmistavalla luokalla.

*Valmistavalla luokalla opettamiseen luo erityisesti haasteita **oppilaiden kielitaito**, joka on hyvin vaihtelevaa. O2 kertoo, että hän puhuu luokassa pelkistettyä kieltä: selkeitä päälauseita ja oppilaille tuttuja sanoja. Sanallisen ohjeistuksen täytyy olla todella yksinkertaista. Kuvataidetunneilla hän **ohjeistaa aina visuaalisesti***

näyttämällä itse vaihe vaiheelta, miten työssä pitäisi edetä. O2 haluaisi tehdä oppilaiden kanssa pitkäjänteisempiä töitä, joita työstettäisiin pidemmän aikaa, mutta tällainen ei ole mahdollista, sillä **tehtävien ja ohjeistuksen täytyy pysyä yksinkertaisena**. Myöskään kuvista keskusteleminen ei ole mahdollista kielitaidon takia. O2:lla on **positiivinen kokemus oppilaiden asenteista**: hän kokee, että oppilaat pitävät todella paljon taito- ja taideaineista, joissa **he saavat lepoa kirjoittamisesta ja lukemisesta sekä onnistumisen kokemuksista**.

O2 kertoo, että oppilaiden **kulttuuritaustan vaikutus ei juuri näy** kuvataidetoiden ilmaisussa, vaikka joitakin yhteneväisyyksiä samoista kulttuureista tulevien oppilaiden välillä on ja **kulttuuritaustat saattavat näkyvät** toisinaan tunneilla. Kuitenkin koulussa ympärillä olevien ihmisten kulttuuri häviää ja ihmisen persoonan nousee esiin. **Töissä näkyvät ennen kaikkea oppilaiden persoonat ja luonteenpiirteet**. Hän kokee kulttuurierojen olevan sitä, kuinka paljon kuvataidetta on harrastettu koulussa ja vapaa-ajalla ja hän kokee, että **tietyissä kulttuureista tulevilla oppilailla on vähemmän kuvataidekokemuksia**. O2 on saanut sellaisen käsityksen, että kuvataide on vain tietyn kansanryhmän harrastus arabimaissa. Oppilaiden värimieltymyksissä saattaa olla poikkeavuuksia, jotka saattavat johtua kulttuuritaustasta.

Oppilaiden taidoissa on eroja ja **oppilaiden koulutausta näkyy tunneilla**: ohjeiden vastaanottamisessa, mallintamisessa ja motorisissa taidoissa. Jos oppilas on ollut pakolaisleirillä, ei koulua ole juuri käyty ja oppilaan **koulutaidot ovat heikot**. O2 joutuu miettimään, millaisia töitä oppilaiden kanssa voi tehdä, sillä esimerkiksi kaikki eivät osaa käyttää saksia, mikä **rajoittaa tuntien sisältöä**. O2 kertoo pitävänsä siitä, että vaikka oppilaiden taidoissa on eroja, ovat he silti kuvataidetonneilla enemmän samalla viivalla kuin lukutaitoa vaativissa tehtävissä. O2 kertoo, että oppilaan **epärealistiset käsitykset omista taidoista** voivat joskus tuottaa pettymyksiä.

O2 kokee, että oppilailla on joskus **vaikeuksia kuvallisessa työskentelyssä**. Hän kertoo, että oppilaille kuvataidetyön aloittaminen on usein vaikeaa ja todella harvoin he saavat aloitettua työtä heti. Hän laittaa kuvataidetonneilla usein musiikin soimaan, jolloin oppilaat saattavat innostua tanssimaan, mikä voi joskus johtaa riehumiseen ja epäjärjestykseen. Hän pitää siitä, että kuvataidetonneilla oppilaat vapautuvat. O2 kokee, että oppilaat ovat usein tyytyväisiä töihinsä ja **he arvostavat teoksiaan** eri tavalla kuin suomalaiset lapset. O2 kokee, että **joissain maissa ei arvosteta kuvataidetta** tai käsitöitä koulun oppiaineena, vaan ajatellaan, että koulussa pitäisi opiskella vain kovia aineita. Hänen kokemuksensa mukaan Suomeen vasta tulleet **maahanmuuttajat haluavat oppia suomalaista kulttuuria** ja esimerkiksi joulu on heille suuri elämys. Valmistavan luokan oppilaille joulukoristelut ja -askartelut ovat todella tärkeitä ja hän ei välttämättä paneutuisi niihin samalla tavalla suomalaisen luokan kanssa.

O2 mukaan maahanmuuttajaoppilaiden ja kantasuomalaisten **ryhmyttämisen eteen on tehtävä töitä**, eikä se tapahdu itsestään. Jos tunteja pidetään yhdessä yleisopetuksen luokan kanssa, ohjeistetaan suomalaisia oppilaita auttamaan valmistavan luokan oppilaita. Lapset pitävät siitä, että toiminta ohjataan **yhdessä tekemiseen**. Jos O2:n luokasta integroidaan oppilas perusopetuksen ryhmän

tunneille ainoana, joka ei osaa kieltä, niin oppilas ei yleensä pidä siitä ja hän kokee itsensä yksinäiseksi.

*O2 kokee, että kuvataidetunnit ovat oppilaille aikaa hengähtää ja tunneilla oppilaat voivat ilmaista itseään ja omia näkemyksiään eri tavalla kuin heille on muissa koulutehtävissä mahdollista. O2 kokee, että oppilaiden **kulttuuritaustaa ei tarvitse tuntea** kuvataidetta opettaessa. Hän ei kerro hyödyntäneensä oppilaiden kotimaiden kuvataidekulttuureja tunneillaan. Hän kertoo käyttävänsä opetuksessaan joskus **muiden kulttuurien kuvataidetta**, mutta **länsimainen taidekäsitys näkyy opetuksessa**. O2 kokee työnsä olevan todella monikulttuurista, sillä hänellä on myös harjoittelijoita ja ohjaajia muista kulttuureista, ja hän on itse kovin kiinnostunut muista kulttuureista sekä ihmisistä ja hän **arvostaa** niitä. Hän kertoo, että yhdessä tekeminen on avain monikulttuurisen ilmapiirin parantamiseen ja kuvataide on siihen yksi väline.*

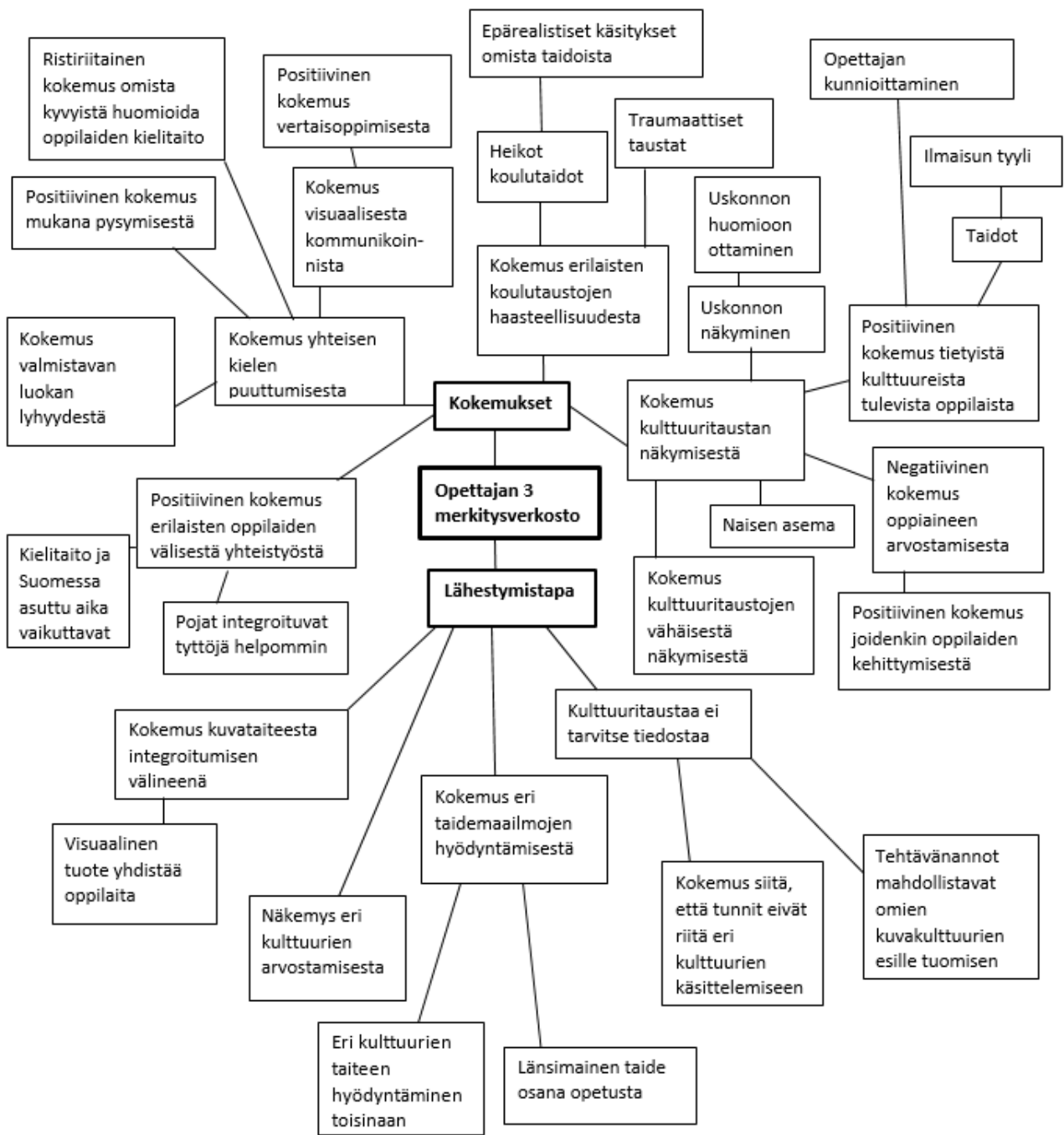
O2:n tilanne eroaa muista haastatelluista siinä, että hänen kaikki oppilaansa ovat maahanmuuttajataustaisia, ja opetuksen tavoitteet valmistavalla luokalla ovat erilaiset kuin tavallisten luokkien opetuksessa. Perusopetukseen valmistavan opetuksen lähtökohtana on antaa oppilaalle tarvittavat kielelliset valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten, sekä edistää oppilaan tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan (Opetushallitus 2015, 5). O2 kuitenkin kertoo pyrkivänsä noudattamaan kuvataiteen kohdalla perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Oppilaiden suuresti vaihtelevat taidot esimerkiksi motorisessa toiminnassa rajoittavat silti jo sitä, millaista työskentelyä kuvataidetunneilla voi tehdä. Ne myös ohjaavat sitä, mitä tunneilla pitää harjoitella.

O2 kertoo ottaneensa joitakin sisältöjä muiden kulttuurien kuvataiteesta, mutta pääasiassa kuvataideopetus tähtää koulutaitojen oppimiseen ja suomalaiseen kulttuuriin tutustumiseen. Hän myös näkee kuvataiteen tunnit levähdystaukuna kielen harjoittelusta. Monikulttuurista sisällön integraatiota tapahtuu siis jonkin verran. Oppilaiden integrointi tavallisten luokkien tunneille ei haastattelun perusteella näytä täyttävän Banksin määrittelemän *ennakkoluuloja vähentävän* opetuksen määritelmää, sillä maahanmuuttajaoppilaat kokevat itsensä yksinäisiksi kielimuurin takia, jos heitä integroidaan niin, että opettajilla ei ole ollut aikaa suunnitella maahanmuuttajaoppilaan tukemista luokassa. *Oikeudenmukaisen pedagogiikan* toteutumista on vaikea arvioida, sillä ryhmässä on pelkästään maahanmuuttajaoppilaita. Vaikuttaisi kuitenkin siltä, että O2 pyrkii opetusmenetelmiin, jotka edesauttaisivat ryhmän kaikkia oppilaita onnistumisessa. (Banks 2005.) Hän pitää onnistumisen kokemuksia kuvataidetunneilla erittäin tärkeinä ja pyrkii siihen, että kaikki oppilaat voisivat niitä saada.

O2:n lähestymistavassa korostuu jossain määrin *poikkeavin ja kulttuurisesti erilaisten opettaminen* lähestymistapana, jossa tavoite on sulauttaa maahanmuuttajaoppilaita valtakulttuuriin ja hankkia heille valtakulttuurin edustajien tiedot ja taidot. Myös länsimaiseen kulttuuriin keskittynyt

opetus voi kertoa siitä, että oppilaiden toivotaan omaksuvan länsimaisen taiteen esteettiset arvostukset. O2 ei kuitenkaan näe oppilaiden erilaisuutta ongelmana, vaan hän näyttäisi arvostan jokaisen oppilaan kulttuuritaustaa sekä oppilaita yksilöinä. (Efland ym. 1996, 95–96.) Lähestymistavan korostumisen selittää osittain valmistavan opetuksen tavoitteet. O2:n kokemukset heijastavat myös joitain piirteitä *monikulttuurisen kasvatuksen* lähestymistavasta, sillä koulun henkilökunta on osittain moninaista ja hän kertoo hyödyntäneensä joidenkin työntekijöiden tietämystä kuvataidetuoneillaan, mutta muuten monikulttuurisen kasvatuksen lähestymistavan piirteet jäävät vähäisiksi (Efland ym. 1996, 99–101.)

5.3 Opettaja 3



KUVIO 5. Opettajan 3 merkitysverkosto.

O3 on valmistunut taideteollisesta korkeakoulusta ja hän on toiminut kuvataiteen opettajana 19 vuotta. Koulu on monikulttuurinen ja hän arvioi, että noin kymmenen prosenttia oppilaista on maahanmuuttajia.

O3 kertoo, että maahanmuuttajaoppilaiden heikko kielitaito tuo haasteita opetukseen. O3:n kokemus omista kyvyistään huomioida oppilaiden kielitaito on

ristiriitainen, sillä hän ei aina muista puhua hitaasti. Hän ei aina tiedä, ymmärtävätkö oppilaat, mitä hän sanoo, mutta hän kiertää tarkastamassa ja kysymässä oppilailta ovatko nämä ymmärtäneet, mitä pitäisi tehdä. Kaikki oppilaat eivät tosin kehtaa sanoa, jos he eivät ymmärrä. Hän **kommunikoi oppilaiden kanssa visuaalisesti** ja hän voi selittää asioita kuvia piirtämällä. Maahanmuuttajaoppilaat **oppivat kohtalaisen hyvin vertaisoppimisen avulla**, katsomalla mitä muut tekevät. Jotkut maahanmuuttajaoppilaat myös auttavat niitä, joilla on heikompi kielitaito. Hän kokee, että **valmistavalla luokalla oloaika on usein liian lyhyt** kielitaidon oppimiseen.

O3:n mukaan **oppilaiden kulttuuritaustat saattavat näkyä** siinä, millaista kuvailmaisua heidän kotikulttuurissaan arvostetaan, mutta pääasiassa oppilaiden kotimaiden **eri kulttuurit eivät juuri näy**. O3:lla on **positiivisia kokemuksia tietyistä kulttuureista tulevien oppilaiden taidoista**. Esimerkiksi venäläisten oppilaiden **kuvailmaisuus** voi usein olla hyvin perinteistä ja yksityiskohtaista ja joidenkin thaimaalaisten oppilaiden töissä näkyy tarkkuus ja huolellisuus. Tietyntylaisiä töitä tehdessä saattaa tulla esille eri kulttuurien koristekuviokieli. Töistä voi myös löytyä asioita, jotka viittaavat kansallisiin symboleihin. Kuitenkin maahanmuuttajaoppilaiden töistä löytyy paljon viitteitä länsimaiseen kulttuuriin.

O3 kertoo, että oppilaiden **uskonnot näkyvät** tunneilla joskus. Muslimioppilaiden välillä on eroja siinä, miten he suhtautuvat ihmisen piirtämiseen. Jotkut oppilaista ovat hyvin vanhoillisista perheistä ja piirtävät ihmisiä osittain salaa. Jos jollekin oppilaalle ihmisen piirtäminen on ongelma, O3 **ottaa sen huomioon** ja keksii oppilaalle vaihtoehtoisen tehtävän. Suurin osa oppilaista kuitenkin haluaa piirtää ihmistä ja he jopa erityisesti nauttivat ihmisvartalon ja julkisuuden henkilöiden piirtämisestä. O3 ajattelee, että tämä voi olla kiinnostavaa siksi, että heidän kuvakulttuuristaan puuttuvat tällaiset kuvat ihmisvartalosta.

O3 kokee, että jotkut Lähi-idästä tulleet oppilaat **eivät pidä kuvataidetta tärkeänä oppiaineena**, vaikka koulussa menestyminen on muuten tärkeää. Hän on kuitenkin nähnyt, kuinka joidenkin oppilaiden asenne kuvataidetta kohtaan on muuttunut arvostavammaksi. Kuvataiteesta kiinnostuneet maahanmuuttajaoppilaat paneutuvat aineeseen samalla tavalla kuin muutkin oppilaat. O3 kokee, että joissain kulttuureissa **kunnioitetaan opettajaa** erityisesti. Thaimaalaiselle kulttuurille on ominaista nöyrä asenne: opettajaa ei haluta häiritä ja ohjeet kuunnellaan hyvin. Tähän voi kuitenkin liittyä myös se, että ei haluta erottua joukosta kysymällä ohjeita uudestaan. O3 kertoo, että muutamassa tapauksessa muslimipoika on ollut ylimielinen häntä kohtaan, koska hän on **nainen**. Yleensä tilanne on toisinpäin, että muslimipojat ovat hyvin kohteliaita. O3:n kertoo myös tapauksesta, jossa perheen poikaa pidettiin selvästi tärkeänä, eikä pojan sisar voinut ymmärtää olevansa parempi kuvataiteessa kuin veljensä.

O3 kokee, että **erot näkyvät koulutausoissa**, jotka luovat haasteita tunneilla. Jotkut oppilaat eivät ole aiemmin käyneet koulua ja heillä on **heikot koulutaidot**. Toisilla ei ole kokemusta piirtämisestä, jolloin haastavimmat työt ovat vaikeita tehdä. Maahanmuuttajaoppilaat pysyvät mukana kuitenkin yllättävän hyvin. Joillakin oppilaille on **epärealistisia käsityksiä omista taidoistaan**, ja O3 on joutunut perustelemaan heikomman arvosanan antamista oppilaille. Maahanmuuttajaoppilaiden käyttäytymisessä voivat näkyä myös **traumaattiset**

taustat, jotka hän ottaa huomioon tehtävääntöjen aiheita suunnitellessa. Töissä voi silti näkyä sotataustat, esimerkiksi aseiden yksityiskohtaisena piirtämisinä. O3 kertoo, että traumatisoitunut oppilas voi olla hyvin moniongelmainen. Hän on joutunut joskus miettimään, mitä välineitä tunneilla voi käyttää, koska niitä on käytetty väärin tarkoituksiin.

*O3 kertoo, että maahanmuuttaja- ja kantasuomalaisten **oppilaiden yhteistyön sujuu hyvin**, sillä alueella on paljon maahanmuuttajia ja monikulttuurisuus on itsestään selvää. Hänen kokemuksensa mukaan **tytöt ryhmäytyvät mahdollisesti poikia huonommin**, kulttuurista riippuen. Muslimitytöt ovat usein hiljaisia ja pidättäytyväisiä, mutta myös suomalaistyöt voivat olla varauksellisia. Pojat tutustuvat helpommin mahdollisesti urheiluharrastusten kautta. Koulussa esiintyy jonkin verran rasismia, mutta maahanmuuttajaoppilailla on kavereita ja yhteistyö sujuu. Hän kertoo, että **kielitaito ja Suomessa asutun ajan pituus vaikuttavat** siihen, miten hyvin maahanmuuttajaoppilas saa kavereita.*

*O3 kertoo, että hän **ei mieti oppilaiden kotimaita tunneilla eikä tehtävänannoissa. Tehtävänannot mahdollistavat** sen, että oppilaiden omat kuvakulttuurit näkyvät töissä automaattisesti. Hän miettii, mitä oppilaiden on olennaista oppia. Hän kokee, että **visuaalinen tuote lähentää ihmisiä** ja tätä tapahtuu, kun oppilaat käyvät katsomassa toistensa töitä ja keskustelevat niistä. Töissään **oppilaat tuovat näkyväksi omia ajatuksiaan** ja käsityksiään estetiikasta.*

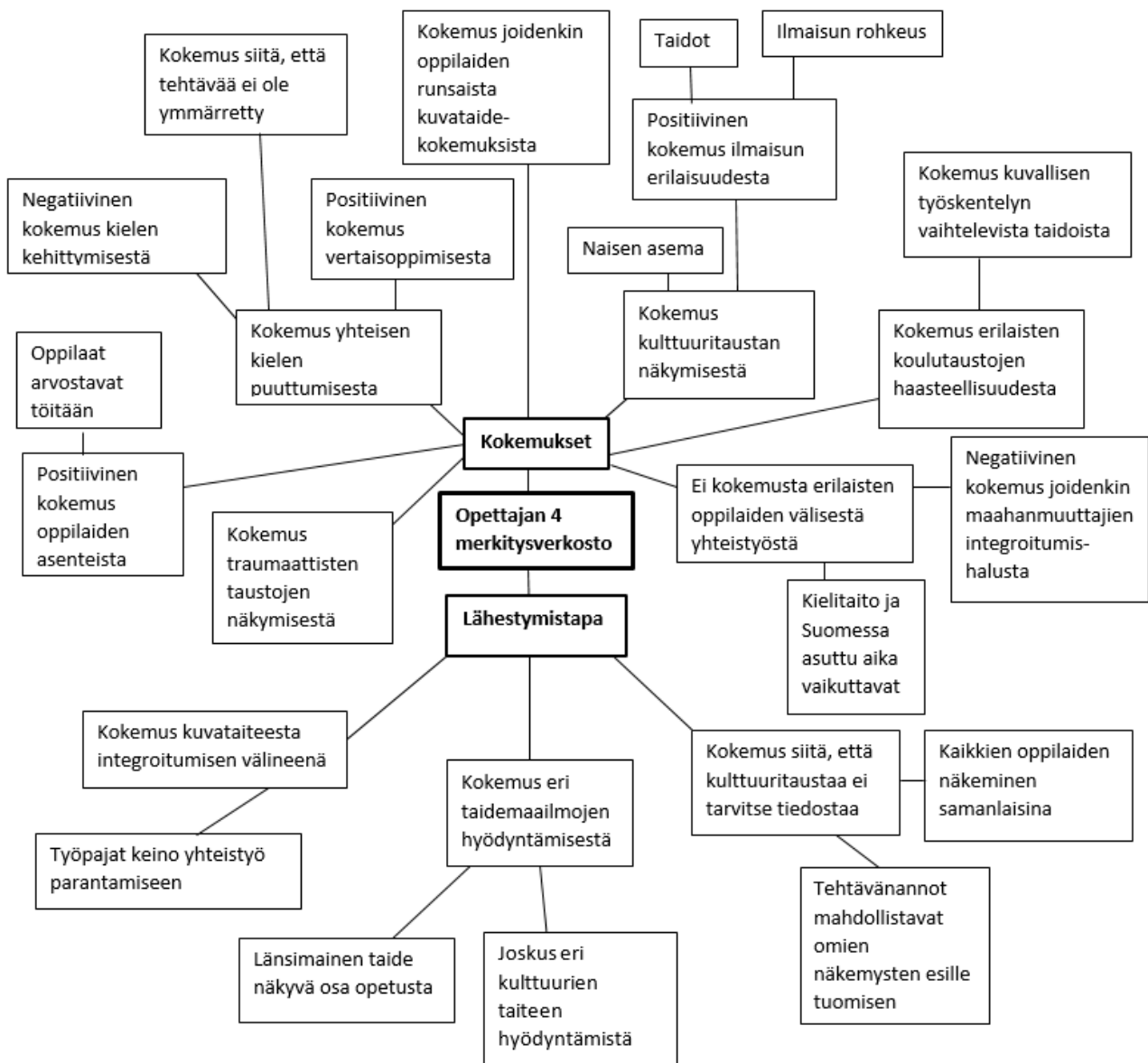
*O3 käyttää opetuksessaan esimerkkejä **länsimaisen taidehistorian** eri aikakausien ja taidesuuntausten töistä. Hän kertoo ottaneensa opetukseen esimerkkejä myös **muiden kulttuurien taiteesta**. Oppilaiden kanssa on tehty naamareita ja ornamenttistöitä. O3 menee opetuksessaan tehtävä ja aihe edellä, eikä erityisesti korosta kulttuuria, josta esimerkkitaideos tulee, vaikka hän voi sen mainita. Hänen mukaansa **kaikkia kulttuuritaustoja täytyy kunnioittaa**.*

O3 kertoo ottavansa joskus sisältöjä opetukseen muiden kulttuurien kuvataiteesta, mutta hän ei pyri erityisemmin tuomaan kulttuureja esille opetuksessaan. Oppilaiden omat kuvakulttuurit näkyvät töissä työskentelyn lähtökohtana ja O3 kokee, että oppilaat oppivat toistensa näkemyksistä kierrellessään katsomassa toistensa töitä. Hän ei itse erityisesti ohjaa oppilaita *ennakkoluuloja vähentävään* toimintaan (Banks 2005), vaan katsoo tämän tapahtuvan itsestään. O3:n pyrkii toiminnallaan siihen, että myös maahanmuuttajaoppilaat onnistuisivat tasavertaisesti töissään, sillä hän käy varmistamassa, että he ymmärtävät ja selittää heille asioita esimerkiksi piirtämällä. Tässä näkyy pyrkimys *oikeudenmukaiseen pedagogiikkaan*, mutta hän ei kuitenkaan reflektoi omaa opetustaan monikulttuuristen kysymysten näkökulmasta, eikä hän ajattele oppilaiden kulttuuritaustoja opetuksessaan, ellei esiin nouse kulttuuriin liittyviä rajoitteita. (Banks 2005.)

O3:n kertoman perusteella hänen suhtautumisessaan monikulttuuriseen kuvataideopetukseen on piirteitä *poikkeavien ja kulttuurisesti erilaisten opettamisen lähestymistavasta* (Efland ym. 1996, 95–98.). Hän kertoo, että hän ei erityisemmin ota esille kulttuurien välisiä eroja tunneilla, vaan pyrkii siihen, että oppilaat oppisivat olennaiset taidot tunneilla. O3:n ajattelussa on nähtävissä myös

piirteitä *ihmissuhteisiin keskittyvästä* lähestymistavasta, sillä hän kertoo, että kaikkia kulttuuritaustoja tulee kunnioittaa. Hän myös näkee, että visuaaliset tuotteet yhdistävät automaattisesti oppilaita tunneilla, mutta hän ei kuitenkaan itse pyri aktiivisesti ohjaamaan oppilaita toimintaan, joka parantaisi heidän kunnioitustaan toisiaan kohtaan. O3 kertoo myös ottavansa joitakin sisältöjä muiden kulttuurien kuvataiteesta, mutta koska hän ei pyri tällä toiminnalla edesauttamaan arvostusta näitä kulttuureja kohtaan, ei toimintaa voida nähdä *yksittäisten ryhmien tutkimiseen perustuvana*. Myös *poikkeavien ja kulttuurisesti erilaisten opettamisen* voi sisältyä esimerkkien ottaminen muista kulttuureista, jos ne ovat linjassa valtakulttuurin jatkumista turvaavan opetussuunnitelman kanssa. (Efland ym. 1996, 95–98.) Toisaalta uusi opetussuunnitelma pyrkii ottamaan huomioon moninaisia kulttuuritaustoja ja muita kulttuureja, joten lähestymistapaa ei voi perustella opetussuunnitelman linjauksilla (Opetushallitus 2014). Lähestymistapa on kuitenkin sulauttamiseen keskittyvää, vaikkakin oppilaiden erilaiset näkemykset estetiikasta saavat tilaa tehtävänannoissa ja opettajan asenne monikulttuurisuutta arvostava. Tähän voi liittyä se, että yksilön akkulturaatiostrategioissa asenteet ja käytäntö eivät välttämättä aina korreloi keskenään (Berry 2006).

5.4 Opettaja 4



KUVIO 6. Opettajan 4 merkitysverkosto.

O4 on pohjakoulutukseltaan kuvataiteilija ja hän on opiskellut muuntokoulutuksessa kuvataideopettajaksi. Työkokemusta opettajana hänellä on 27 vuotta. Koulu ei ole kovin monikulttuurinen ja vuosittain hänellä on 5-6 maahanmuuttajaoppilasta.

O4:n mukaan oppilaiden heikko kielitaito luo haasteita kuvataidetunneilla. Hänellä on joitain negatiivisia kokemuksia kielen kehittämisestä, sillä kielitaito voi olla heikkoa, vaikka oppilas olisi ollut Suomessa jo useamman vuoden. Tämä näkyy kuvataidetöissä, joissa ei ole ymmärretty noudatettu tehtävänantoa. O4 ei

kuitenkaan pidä vakavana sitä, että heidän töistään tulee hieman erilaisia. Hän kokee, että maahanmuuttajaoppilaat tarvitsevat jatkuvasti enemmän ohjausta, sillä he eivät täysin ymmärrä tehtävääntöitä. Joskus toinen maahanmuuttajaoppilas, joka osaa paremmin suomea, joutuu auttamaan ja työskentely tapahtuu vertaisoppimisen avulla. Hän kertoo, että maahanmuuttajaoppilaat puhuvat omaa kieltään tunneilla.

O4 kertoo, että joissain maahanmuuttajaoppilaiden töissä näkyy heidän kulttuuritaustansa. Töissä voi olla jotain hyvin erilaista ilmaisua, mutta hän ei osaa selittää mitä se on. Jotkut maahanmuuttajatytöt uskaltavat ilmaista itseään kuvataiteen avulla rohkeammin kuin ikäisensä tytöt yleensä. Hän ajattelee, että oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi tehdä rohkeita töitä. Oppilaiden töistä saattaa välittyä heidän kokemansa rankat asiat. Eräs oppilas teki myös teoksen, joka käsitteli hänen sopeutumistaan uuteen paikkaan. Oppilaiden taidoissa näkyy perhetausta: joistakin oppilaista huomaa, että he ovat harjoittaneet paljon kuvataidetta.

O4:llä on positiivisia kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden asenteista. Lähes kaikki maahanmuuttajaoppilaat valitsevat kuvataiteen valinnaisaineeksi. O4 kokee, että kuvataide on heille tärkeä ja hän kokee sen onnistumiseksi. Hän kokee myös onnistuneensa, kun oppilaat pystyvät ilmaisemaan itseään tunneilla. Hän kertoo, että maahanmuuttajaoppilaat arvostavat töitään ja ovat innokkaita viemään töitensä seinälle.

O4 kokee, että maahanmuuttajatyttöjen ja -poikien käyttäytyminen eroaa toisistaan. Tytöt käyttäytyvät hienosti ja ovat todella kohteliaita ja pojat säheltävät ja hakevat tilaa kuvataidetunneilla. Hän kertoo myös tytöstä, joka siivoaa aina jälkensä ja auttaa opettajaa aina tarvittaessa. Siinä hän näkee, että oppilas on kulttuurista, jossa naisen asema on erilainen ja hän on kuullut, että tyttö joutuu tekemään paljon koti töitä. Hän kertoo, että maahanmuuttajapoikien käyttäytyminen on haastavaa ja hän kokee, että häntä ei kunnioiteta sukupuolensa takia.

O4:n mukaan monikulttuurisuuteen suhtaudutaan koulussa hyvin, mutta hänellä on negatiivinen kokemus maahanmuuttajaoppilaiden integroitumisesta. He pysyvät erillään muista oppilaista, eivätkä he ota kontaktia muiden oppilaiden kanssa tunneilla. Hänen mukaansa maahanmuuttajaoppilaiden kontaktit syntyvät varhaisessa vaiheessa, alakoulun puolella ja jos oppilas tulee suomalaiseen kouluun vasta yläasteella, niin kontaktit eivät pääse syntymään. Hän ei ole teettänyt ryhmitöitä, mutta hän ei silti usko, että yhdessä työskentelyssä olisi ongelmaa.

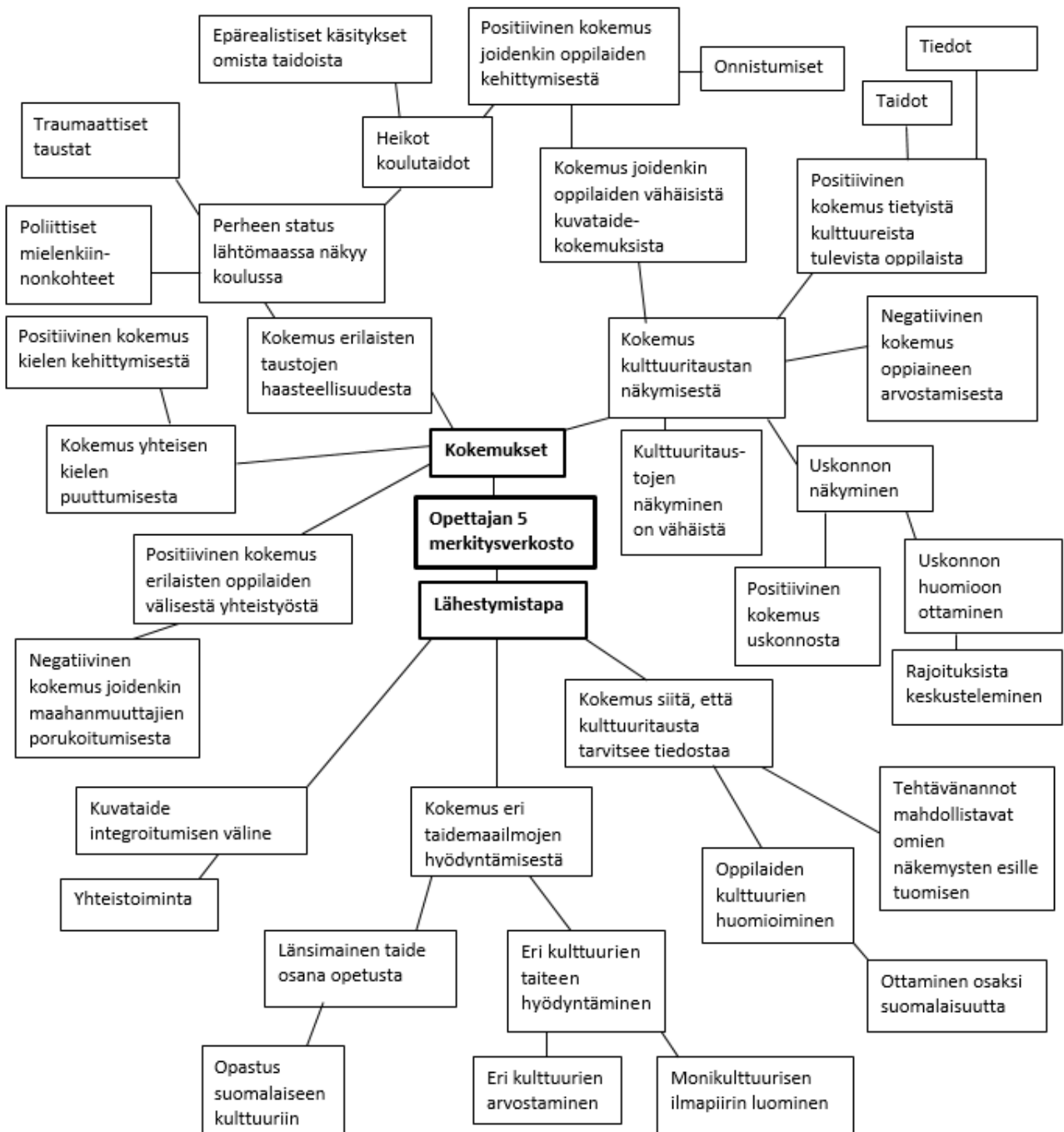
O4 ei tarkkaan tiedä maahanmuuttajaoppilaidensa kotimaita, eikä kerro ottavansa heidän kulttuuritaustaansa huomioon opetuksessa. Hän näkee, että maahanmuuttajaoppilaat pystyvät tekemään samat tehtävät kuin muutkin. Hän toivoo, että oppilaat voisivat ilmaista omia kokemuksiaan kuvataidetoissa ja hän näkee kuvataiteen jossain määrin terapeuttisena toimintana. O4 kertoo, että hänen opetuksessaan näkyy länsimainen taide ja opetuksessa käydään läpi taidehistorian suuntauksia. Hänen mielestään monikulttuurisuus on tärkeää ja hän voisi ottaa eri kulttuureista sisältöjä omaan opetukseensa. Hän on hyödyntänyt ideoita muista

kulttuureista jonkin verran. Hänen mielestään monikulttuurista ilmapiiriä voisi parantaa monikulttuuristen pajojen avulla.

O4 kertoman perusteella voidaan sanoa, että hän on tehnyt jonkin verran *sisällön integraatiota*, mutta muut Banksin monikulttuurisuuskasvatuksen osa-alueista eivät juuri toteudu opetuksessa (Banks 2005). Tähän todennäköisesti vaikuttaa vähäinen kokemus maahanmuuttajaoppilasta, joita hän kertoo koulussa olevan melko vähän. Mitä vähemmän maahanmuuttajaoppilaita on koulussa, sitä heikommin heitä otetaan huomioon koulun käytännöissä (Ouakrim-Soivio & Pirinen 2015). O4:n kertoman perusteella voidaan kuitenkin sanoa, että hän pyrkii antamaan maahanmuuttajaoppilaille heidän tarvitsemaansa ohjausta ja hän arvostaa sitä, että maahanmuuttajaoppilaat valitsevat kuvataidetta valinnaiseksi aineeksi. Hän pyrkii luomaan tunneillaan ilmapiirin, jonka maahanmuuttajaoppilaat kokisivat turvalliseksi itsensä ilmaisulle.

O4:n kertoman perusteella hänen opetuksessaan on piirteitä *poikkeavien ja kulttuurisesti erilaisten opettamisen* lähestymistavasta, jossa opetuksen tavoite on sulauttaa kulttuurisesti erilaiset valtakulttuuriin ja oppilaita lähestytään saman keskiluokkaisen valtakulttuurin oppilasstandardin lähtökohdista. Lähestymistavassa korostuu kaikkien oppilaiden varustaminen samanlaisilla taidoilla. O4 kuitenkin kertoo, että hänen mielestään monikulttuurisuus on tärkeää ja hän ajattelee, että monikulttuurista ilmapiiriä voisi parantaa esimerkiksi sille tarkoitettujen pajojen avulla. Tässä näkyy viitteitä *ihmissuhteisiin keskittyvästä* lähestymistavasta, jossa kulttuurista ymmärrystä pyritään lisäämään keskittymällä esimerkiksi kulttuurisiin juhlapäiviin tai niille erikseen varattuihin tapahtumiin. (Efland ym. 1996, 95–97.) O4 kertoo, että voisi ottaa enemmän sisältöjä eri kulttuureista ja hänen haastattelussaan heijastuu kokemuksen vähyys kyseisestä ilmiöstä, johon hän kuitenkin vaikuttaisi olevan avoin tutustumaan.

5.5 Opettaja 5



KUVIO 7. Opettajan 5 merkitysverkosto.

O5 on koulutukseltaan kuvataideopettaja. Hän on opettanut kuvataidetta 18 vuotta kahdessa oppilasainekseltaan hyvin monikulttuurisessa koulussa.

O5 kokee, että maahanmuuttajaoppilaiden kanssa **suurin haaste on oppilaiden hyvin erilaiset taustat**. Hän kertoo, että joillakin oppilaista on rankkoja taustoja: heillä on kokemuksia pakolaisleireiltä ja jotkut ovat **traumatisoituneita**. Tämä näkyy myös koulussa. Oppilaiden lähtömaa ei näy tunneilla, mutta oppilaista näkyy aina, mikä on ollut **perheen status kotimaassa** ja mikä on oppilaan koulutausta. O5 kertoo, että koulussa on paljon maahanmuuttajaoppilaita, jotka eivät ole akateemisesti kyvykkäitä ja **heikot koulutaidot** näkyvät. Jotkut näistä oppilaista ovat **kehittyneet** ja he ovat onnistuneet saamaan muita kiinni heikosta tai olemattomasta koulutaustastaan huolimatta. Hän kertoo, että joillakin maahanmuuttajilla on **epärealistisia käsityksiä omista kyvyistään**, vaikka lähtötaso olisi heikko. Toiset tulijoista ovat taas maansa hyvin koulutettua yläluokkaa. O5 kertoo, että **kaikki oppilaat eivät juurikaan osaa suomea**, kun he tulevat kuvataidetunneille ja tämä luo haasteita opetukseen. Hänellä on kuitenkin **positiivinen kokemus kielen kehittymisestä**: jotkut maahanmuuttajaoppialista oppivat kielen todella nopeasti.

O5 kertoo, että **kotikulttuurin vaikutus** oppilaaseen on voimakas, vaikka tämä olisi asunut pitkään Suomessa. Itse **kuvataidetoissa erot maahanmuuttajaoppilaiden ja muiden oppilaiden töiden välillä ovat kuitenkin tässä mielessä hyvin pieniä**. O5 kertoo, että joidenkin oppilaiden **aiemmat kokemukset kuvataiteesta ovat vähäisiä** ja tunneilla näkyy, jos oppilas ei ole piirtäneet aiemmin. Tällöin heidän he eivät ole samalla viivalla muiden kanssa, eikä maahanmuuttajaoppilaan kuvantekemisen taito kehity välttämättä samalle tasolle kuin se on muilla oppilailla. O5 kokee **onnistuneensa** oppilaan kanssa, jonka lähtötaso oli onneton ja jolla oli suuria keskittymisvaikeuksia, mutta nyt oppilas tekee keskittyneesti saman tasoisia töitä kuin muutkin oppilaat. Maahanmuuttajaoppilaiden kokemukset eri maissa voivat näkyä esimerkiksi töiden maisemissa. O5:llä on myös **positiivisia kokemuksia tietyistä kulttuureista tulevista oppilaista**. Hän kertoo, että suurin osa Venäjältä tulevista oppilaista on hyvin älykkäitä ja lahjakkaita ja hän epäilee, että sieltä tulee Suomeen tietynlaisia yksilöitä.

O5:n mukaan uskonnollisten muslimien **uskonnollisuus näkyy** tunneilla ja töissä, ja nämä miettivät toimintaansa taustansa kautta. O5 **kokee tämän positiivisena** asiana. Töissä uskonnollisuus näkyy esimerkiksi niin, että kuvat ovat säädyllyisiä, eikä niistä löydy sellaista vihjailua tai vähäpukaisuutta kuin teini-ikäisten töissä voi monesti ilmetä. Hän kokee, että opettajana hänen työhönsä kuuluu **uskonnon huomioonottaminen** ja vastaantulevien epämääräisten perinneuskonnollisten käsityksien oikominen. Joillakin oppilailla on uskomuksia, joille ei ole perustetta heidän uskonnossaan ja hän voi **keskustella esimerkiksi uskonnon rajoituksista** oppilaan kanssa.

Hän kertoo myös, että jotkut maahanmuuttajaoppilaat ovat kiinnostuneita maailmanpolitiikasta ja heidän lähtömaansa saattavat näkyä heidän mielipiteissään. Poliittiset kannanotot voivat näkyä myös kuvataidetoissa. O5 kertoo oppilaasta, jonka kanssa hän keskustelee paljon hyvässä hengessä myös vastakkaisista näkemyksistä. Hän kokee, että jotkut traditionaalisista kulttuureista tulevat maahanmuuttajat **eivät näe kuvataiteen oppiaineella olevan selkeää välinearvoa**, vaan nämä näkevät sen hukkaan heitettyinä aikana. Hän kokee oppiaineen merkityksen selventämisen näille oppilaille välillä hankalana.

O5 kertoo, että kouluun tulee tasaisesti oppilaita eri maista ja oppilaat yleensä hakeutuvat itsensä kaltaisten oppilaiden seuraan. Silloin kansalaisuudella ei ole väliä ja yhteistyö sujuu hyvin. Hänen kertoo, että eräässä koulussa, jossa hän opetti, oli samasta maasta paljon oppilaita ja oppilaat ikään kuin jengiytyivät. Hän koki tämän ongelmalliseksi. Nykyisessä koulussa on hyvä tilanne ja tällaista ongelmaa ei ole.

O5 kokee, että on todella tärkeää tietää, mistä oppilaat ovat kotoisin. Hän ottaa oppilaiden eri kulttuurit huomioon ja hän saattaa käydä maahanmuuttajaoppilaan kanssa kahden kesken läpi oppilaan kotiseudun taidehistoriaa. Hän kertoo, että hän on ottanut kuvaesimerkkejä maahanmuuttajaoppilaiden kotimaiden kuvataiteesta ja yrittänyt pienillä eleillä saada heidät osallisiksi. O5 on ottanut myös kuvataidetoiden aiheita oppilaiden kulttuuritaustoista. Hän ei kuitenkaan halua toiminnallaan tehdä maahanmuuttajaoppilaita erityisiksi, vaan integroida heidät osaksi ryhmää.

O5 käy opetuksessaan läpi länsimaisia taidesuuntauksia. Hän kokee, että hänen roolinsa kuvataideopettajana on myös olla opas suomalaiseen kulttuuriin ja tähän yhteisöön. Hän kertoo, että tehtävänannot mahdollistavat esimerkkien etsimisen eri kulttuureista. Jokainen voi lähestyä tehtävää omien kokemustensa pohjalta ja hän kannustaa etsimään esimerkkejä myös netistä. O5 myös kertoo, että hän haastaa oppilaat tekemään töitä, jotka vaativat syvällistä pohdintaa.

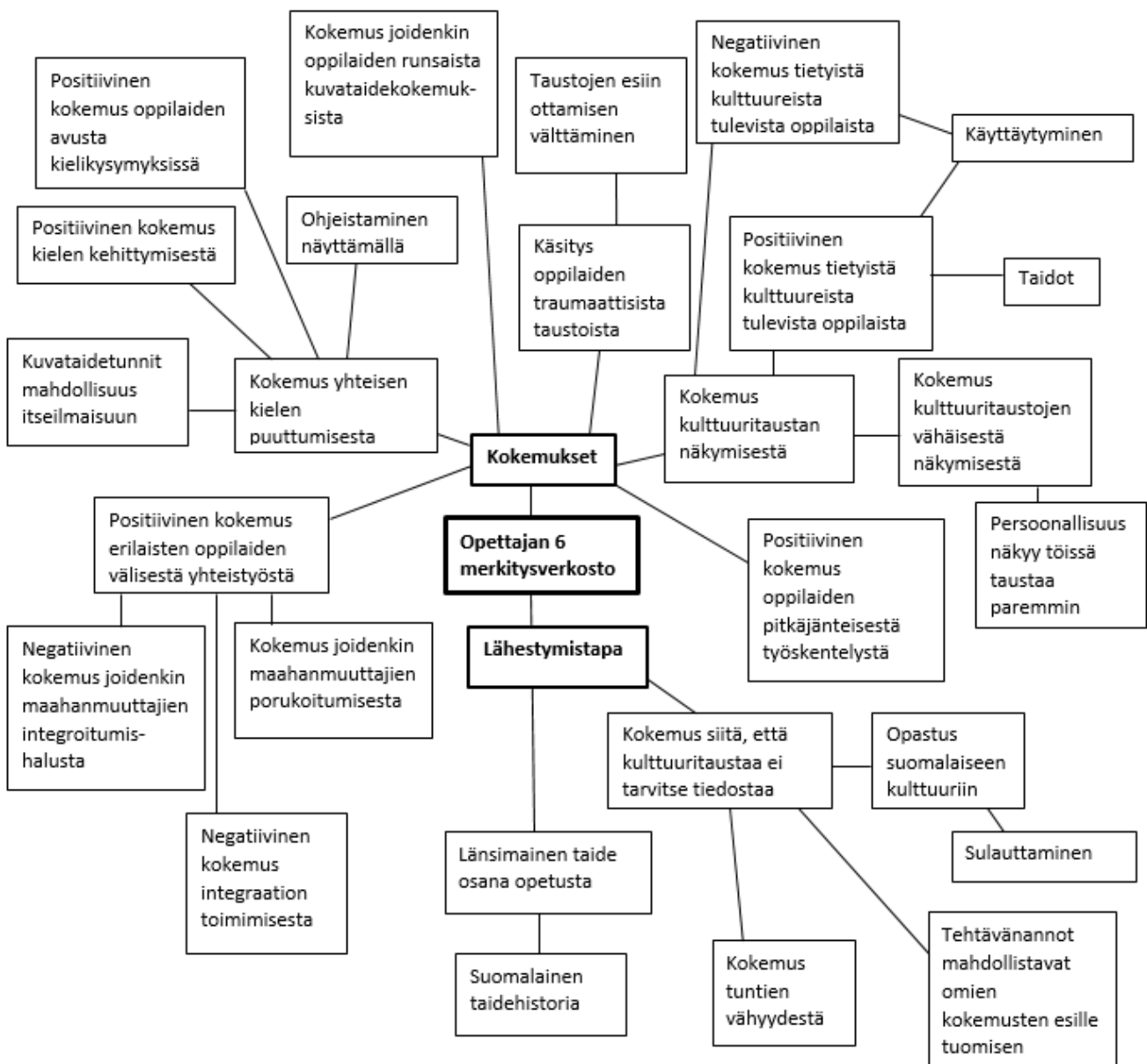
O5:n mukaan monikulttuurisen ilmapiirin luominen on arkista työtä tasa-arvoisessa ilmapiirissä työskentelyä. Hän kertoo, että hänen mielestään on todella tärkeää, että kaikki maahanmuuttajaoppilaat otetaan osaksi suomalaisuutta. Hän kutsuu kaikkia oppilaitaan suomalaisiksi, mutta heidän kulttuurinen taustansa pitää ymmärtää ja nimetä. Opettajan täytyy kannustaa oppilasta oman kulttuurinsa vaalimisessa ja puhua hyvää oppilaan kotikulttuurista. O5 kokee, että ymmärryksemme omasta kulttuuristamme kirkastuu, kun ihmisiä tulee eri kulttuureista ja suomalaisuuteen tulee uusia piirteitä. Parhaimmillaan monikulttuurisuus on hänen mielestään sitä, että eri taustoista tulevat ihmiset ovat normaalisti ihmisiä keskenään hyvässä yhteistyössä.

O5:n kertoman perusteella hänen opetuksessaan näkyvät hyvin monikulttuurisuuskasvatuksen eri osa-alueet. Hänen opetuksessaan näkyvät monikulttuurisen sisällön integraatio, ennakoluulojen vähentäminen positiivisia asenteita kehittävän toiminnan avulla ja oikeudenmukainen pedagogiikka, joka näkyy oman opettamisen reflektointina monikulttuuristen kysymysten näkökulmasta. Tiedon rakentamisprosessin osuus monikulttuurisuuskasvatuksen osa-alueena jää epäselväksi. (Banks 2005.) O5 kuitenkin kertoo, että hän teettää tehtäviä, jotka vaativat oppilailta syvällistä pohdiskelua ja hänen esittelemiensä töiden perusteella voisi sanoa, että hän pyrkii tehtävänantojen avulla ohjaamaan oppilaita ymmärtämään kulttuurisia oletuksia oppiaineen sisällä vaikuttavan tiedon rakentumiseen. Monikulttuurisuuskasvatuksen osa-alueen toteutuminen vaatii koko koulun toimintojen pyrkimystä monikulttuuriseen kasvatukseen, mutta O5 pyrkii ainakin omassa

opetuksessaan toimintojensa jatkuvaan tarkkailuun monikulttuurisuuden näkökulmasta. (Banks 2005.)

O5:n opetuksessa on nähtävissä piirteitä useista monikulttuurisen taidekasvatuksen lähestymistavoista. Kuitenkin kokonaisuudessaan hänen opetuksessaan painottuu *monikulttuurisen kasvatuksen* lähestymistapa, jonka tavoitteita ovat esimerkiksi pyrkimys tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin, sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen sekä syrjinnän ja ennakkoluulojen vähentäminen. Toisaalta tämän lähestymistavan onnistunut toteuttaminen vaatisi koko koulutusprosessin uudistamista, mutta ainakin O5 näyttäisi toteuttavan lähestymistapaa omassa luokkahuoneessaan. (Efland ym. 1996, 99–101.) Hän kertoo pyrkivänsä edistämään oppilaiden tasa-arvoa yhteistoiminnalla arjessa ja ottamaan kaikki oppilaat tasa-arvoisesti osaksi ryhmää. Maahanmuuttajaoppilaiden kulttuuritaustat hän huomioi tunneilla sekä opetuksessaan, että kahdenkeskeisessä kanssakäymisessä oppilaiden kanssa ja pyrkii toiminnallaan lisäämään arvostusta heidän kulttuuritaustojaan kohtaan. Hän myös pyrkii erikulttuurien väliseen ymmärrykseen kuitenkin väheksymättä kulttuurien välisiä eroja ja hän kertoo kohtelevansa kaikkia oppilaita ”suomalaisina” silti nimeten heidän kulttuuriset taustansa. O5:n kertoman perusteella voidaan myös sanoa, että hän pyrkii perehtymään hyvin niihin kulttuureihin, joista hän ottaa sisältöjä opetukseensa. (Efland ym. 1996, 100.)

5.6 Opettaja 6



KUVIO 8. Opettajan 6 merkitysverkosto.

O6 on valmistunut Taideteollisen korkeakoulun muuntokoulutuksesta kuvataideopettajaksi. Hän on opettanut kuvataidetta 25 vuotta. Hän opettaa kahdessa eri koulussa, joista toinen on kansainvälinen koulu, jossa noin puolet

oppilaista on ulkomaalaisia. Hän arvioi, että toisessa koulussa maahanmuuttajaoppilaita on noin kymmenes oppilaista.

O6 kertoo, että haasteita työhön luo hänen puutteellinen englannin kielen taitonsa sekä joskus oppilaiden heikko kielitaito. Kansainvälisessä koulussa opetus tapahtuu englanniksi ja hänen sanastonsa ei aina riitä opetuksessa. Hän kertoo aina oppilaille tarvitsevansa apua ja **he pohtivat kieleen liittyviä kysymyksiä yhdessä**. Itsensä ilmaiseminen vieraalla kielellä ja eri aksenttien kuunteleminen on hänestä uuvuttavaa. Osa suomalaisessa koulussa opiskelevista maahanmuuttajista on **oppinut kielen hyvin**. Joskus täytyy eriyttää, jos **yhteistä kieltä ei ole**. Tällöin hän **opettaa visuaalisesti** näyttämällä, mitä pitäisi tehdä. Hän kertoo, että kieltä osaamaton oppilas pääsee **ilmaisemaan itseään taito- ja taideaineiden avulla**.

O6 on kuullut, että joillakin pakolaisina tulleilla oppilailla on **traumaattisia taustoja**. Hän on **vältellyt kysymästä oppilaiden taustoista**, sillä hän kokee, että repisi auki haavoja, joita hän ei voi paikata. Hän arvostaa sitä, miten kansainvälisessä koulussa olevat, usein muuttavat oppilaat kykenevät **pitkäjänteiseen työskentelyyn**. Hän ajattelisi, että pää ei kestäisi jatkuvaa muuttamista.

O6 kertoo, että oppilaiden töissä näkyy se, miten paljon kotona ollaan kiinnostuneita taiteesta. Joidenkin oppilaiden töissä **näkyvät myös kulttuuritaustat**. Aasialaisten oppilaiden kuvailmaisussa ja **taidoissa** näkyvät aasialaisten kulttuurien pitkät perinteet kuvataiteessa. Kuvataidetoissa näkyy kuitenkin ensisijaisesti oppilaan persoona. O6:lla on sekä **positiivisia että negatiivisia kokemuksia kulttuuritaustan näkymisestä** oppilaiden käytöksessä: hän kokee, että aasialaiset ovat huomaavaisia, hyväkäyttöisiä sekä pitkäjänteisiä ja venäläiset vähän ylimielisiä.

O6:n mukaan kansainvälisessä koulussa ei ole ongelmia **erilaisten oppilaiden välisessä yhteistyössä**. Monikulttuurisuus on oppilaille arkipäivää ja suhtautuminen luontevaa. Suomalaisessa koulussa **maahanmuuttajaoppilaat muodostavat omia yhteisöjään**, mikä on O6:n mielestä ymmärrettävää, sillä heitä yhdistää samanlainen kulttuuritausta. Yhteistyössä ei silti ole ongelmia, vaikka yleensä maahanmuuttajaoppilaat ja kantasuomalaiset eivät hakeudukaan siihen itse. O6 kuitenkin kokee, että **integraatio** ja inkluusio eivät toteudu oletetulla tavalla.

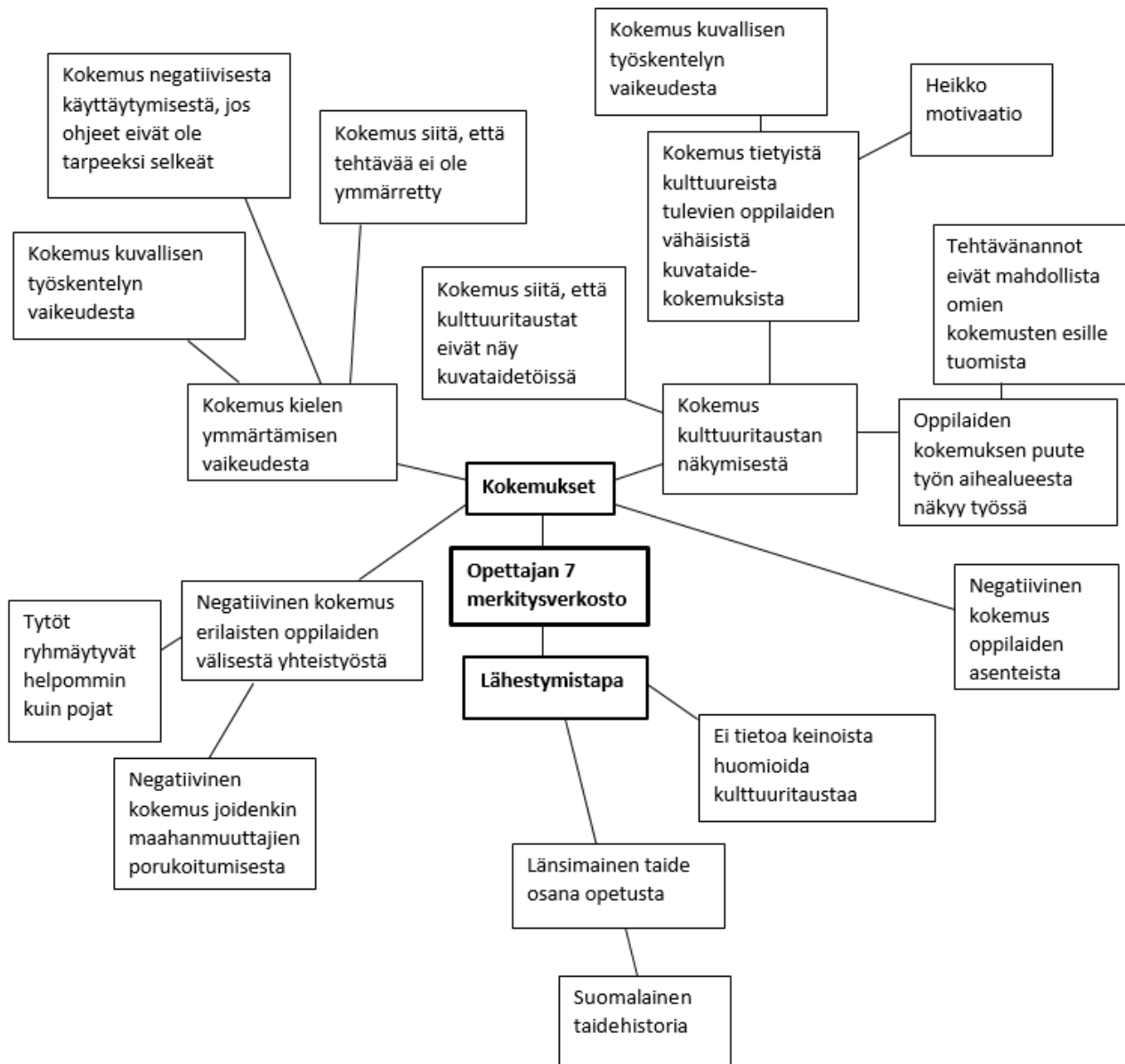
O6 kertoo, että kansainvälisellä koululla hänen kuvataideryhmänsä on todella kiva porukka, joka keskittyy tekemiseen. Muualta tulevat oppilaat ovat aika kivoja. O6 kokee, että **hän ei tarvitse tietää oppilaiden kulttuuritaustaa**, eikä kysyä oppilailta, mistä he ovat kotoisin. Hän ajattelee, että oppilaiden taustojen esiin ottaminen voi olla vaarallista. Hän kertoo, että hän ei mieti oppilaiden kulttuuritaustaa opetuksessaan. Tunneilla edetään suomalaiseen tapaan. Hän kokee, että oppilaita on niin monesta eri kulttuurista, että olisi vaikea tietää kaikkien kulttuuritaustasta jotain, eikä hän näe sitä tarpeellisena. Hän myös kokee, että **kuvataidetuenteja on niin vähän, ettei kaikkeen riitä aika**. Hän kertoo, että maahanmuuttajaoppilaalle itsensä purkamisella kuvataiteen avulla voi olla enemmän merkitystä kuin suomalaisoppilaalle.

O6 he käyvät läpi suomalaista taidehistoriaa ja hän yrittää pitää yllä Suomi-kuvaa. Tunneilla on tehty myös japanilaisia origameja ja joskus taidemuseot nostavat muiden kulttuurien taidetta. Tunneilla on tehty myös väritystehtäviä liittyen saamelaisiin. O6 suhtautuu skeptisesti Suomen monikulttuuristumiseen, sillä hän on lukenut raiskauksista ja kulttuurien yhteentörmäyksistä ja hän on tullut epäilevämmäksi. Kun ihmisiä tulee paljon hyvin erilaisista kulttuureista, ei sulautuminen suomalaiseen kulttuuriin käy enää niin helposti. Työssään hän kohtaa kuitenkin ihmiset samanarvoisina riippumatta siitä, mistä he ovat tulleet. Hän kertoo, että monikulttuurista ilmapiiriä voisi parantaa sillä, että jokainen jakaisi jotain omasta kulttuuristaan. Olisi myös kiva lisä, jos muualta tulleet oppilaat toisivat mukanaan jotain uusia tekniikoita, mutta sellaista ei ole tapahtunut. Hänen mielestään voisi katsoa elokuvia muista kulttuureista.

O6:n opetuksessa näkyvät melko vähän monikulttuurisuuskasvatuksen eri osa-alueet (Banks 2005). Sisällön integraatiota tapahtuu ilmeisesti toisinaan, mutta hän kertoo eri kulttuurien taiteen tulevan yleensä esille, kun esimerkiksi taidemuseoiden näyttelyt liittyvät niihin, eikä sisällön integraatio näyttäisi yleensä olevan riippuvainen hänen omasta suunnittelustaan. O6 kuitenkin lähtökohtaisesti kohtaa kaikki oppilaansa saman arvoisina, mutta hän ei näyttäisi pyrkivän parantamaan oppilaiden välistä kulttuurista tasa-arvoa tai ymmärrystä kuvataidetunneillaan.

O6 kertoo pyrkivänsä ylläpitämään Suomi-kuvaa opetuksessaan, mikä oletettavasti liittyy hänen toiseen työpaikkaansa kansainvälisellä koululla. Hänen opetuksessaan näyttäisi korostuvan poikkeavien ja kulttuurisesti erilaisten opettamisen lähestymistapa, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että hän näkee poikkeavat taustat jossain määrin ongelmallisina ja hän ajattelee, että eri kulttuureista tulevien ihmisten tulisi sulautua suomalaiseen valtakulttuuriin. Hän ei koe mahdollisena, eikä tarpeellisenakaan, tietää oppilaiden kulttuurisia taustoja. Lähestymistavan piirteisiin kuuluu, että kaikkien oppilaiden tulisi täyttää sama normi. (Efland ym. 1996, 95-96.) Hän kertoo teettävänsä tunneilla ryhmitöitä, joissa eri kulttuuritaustoista tulevat oppilaat tekevät töitä keskenään, mutta hän ei kerro ajattelevansa yhteistoimintaa monikulttuuristen kysymysten näkökulmasta.

5.7 Opettaja 7



KUVIO 9. Opettajan 7 merkitysverkosto.

O7 on koulutukseltaan luokanopettaja. Hänellä on kokemusta opettamisesta yhden lukuvuoden ajalta. Hän opettaa kuvataidetta alakoulun kahdelle eri luokalle. Koulu on hyvin monikulttuurinen ja noin kolmekymmentä prosenttia oppilaista on maahanmuuttajataustaisia.

O7 kokee, että kuvataiteessa on haasteellista maahanmuuttajaoppilaiden motivoiminen työskentelyyn. Oppilailla on usein vaikeuksia kuvallisessa työskentelyssä: töitä on vaikea aloittaa ja oppilaat vaativat paljon rohkaisua. Työt

ovat usein hutaisemalla tehtyjä, mutta poikkeuksiakin löytyy. Hän kertoo, että maahanmuuttajaoppilaat kokevat kuvataidetyöt monesti vaikeiksi. Joskus työhön ruvetaan pakon edessä. O7 kokee, että kuvataide on oppilaille pakollista suorittamista. Hän kokee onnistuneensa silloin, kun oppilas tulee näyttämään valmista työtä ja hän saa kehua oppilasta.

O7 kertoo, että maahanmuuttajaoppilailla voi olla **vaikeuksia ymmärtämisessä**. He eivät aina sisäistä tehtävänantoa ja saattavat tehdä työn omalla tavallaan. Hänen täytyy välillä käydä tarkentamassa, mitä työssä pitää tehdä. Maahanmuuttajaoppilaiden on vaikeampi ymmärtää ohjeita, mikä on hänen mielestään luonnollista. Jos **ohjeet eivät ole tarpeeksi selkeät**, oppilaat tulevat levottomiksi. O7 kertoo, että maahanmuuttajapojat menevät yleensä käyttävään piirtämään ringissä ja katsovat mallia toistensa töistä.

O7:n mukaan **oppilaiden kulttuuritausta ei näy kuvataidetoissa**. Oppilaiden töissä saattaa näkyä se, että kukaan maahanmuuttajaoppilaista ei ole kovin innostunut kuvataiteesta. Joissakin maahanmuuttajaoppilaiden töissä ilmaisu on niukempaa kuin luokan muilla oppilailta ja O7 on miettinyt, että työn aihe on saattanut olla **kauempana maahanmuuttajaoppilaiden kokemusmaailmasta**. O7 ajattelee, että oppilailta ei ehkä ole kotona piirustusvälineitä saatavilla. Hän on myös miettinyt, että **tietyistä kulttuureista tulevilla oppilailta saattaa olla vähemmän kokemuksia kuvallisesta työskentelystä**. Hän on pohtinut, kuuluuko oppilaiden kulttuuriin se, että lapset askartelevat ja piirtävät. Kuvataide saattaa olla vain tiettyjen ihmisten harrastus Lähi-idän kulttuureissa. Toisaalta eräs oppilas kertoi, että hänen kotimaassaan Lähi-idässä he piirsivät myös koulussa.

O7 kertoo, että **maahanmuuttajapojat ovat pitkälti keskenään, luokan tytöt ovat kaikki yhdessä**. Hän kokee, että luokka on ollut haasteellinen ja hänellä on **negatiivisia kokemuksia oppilaiden välisestä yhteistyöstä**. Maahanmuuttajapojilla on ollut riitoja muiden poikien kanssa. Maahanmuuttajaoppilaat hakeutuvat myös tuntien ulkopuolella rinnakkaisluokkien maahanmuuttajaoppilaiden seuraan. Hän kertoo, että luokassa on ilmennyt kulttuuritaustaan perustuvaa nimittelyä, jonka hän on pyrkinyt tiukasti lopettamaan. Hän kokee, että maahanmuuttajaoppilaiden saaminen osaksi ryhmää on haaste opettajalle, etenkin jos heitä on paljon. O7 on **huolissaan maahanmuuttajaoppilaiden porukoitumisesta**.

O7 kertoo, että **hänellä ei ole tietoa, miten oppilaiden kulttuuritaustaa voisi huomioida** kuvataidetunneilla. O7 kertoo, että he **tutustuvat tunneilla suomalaisiin taiteilijoihin ja taiteeseen**. Hän kertoo, että hänellä ei ole tietoa muiden kulttuurien taiteesta. Hän ajattelee, että kuvataiteen avulla voisi parantaa monikulttuurista ilmapiiriä tutustumalla eri kulttuurien kuviin ja oppimalla arvostamaan eri kulttuuritaustoja.

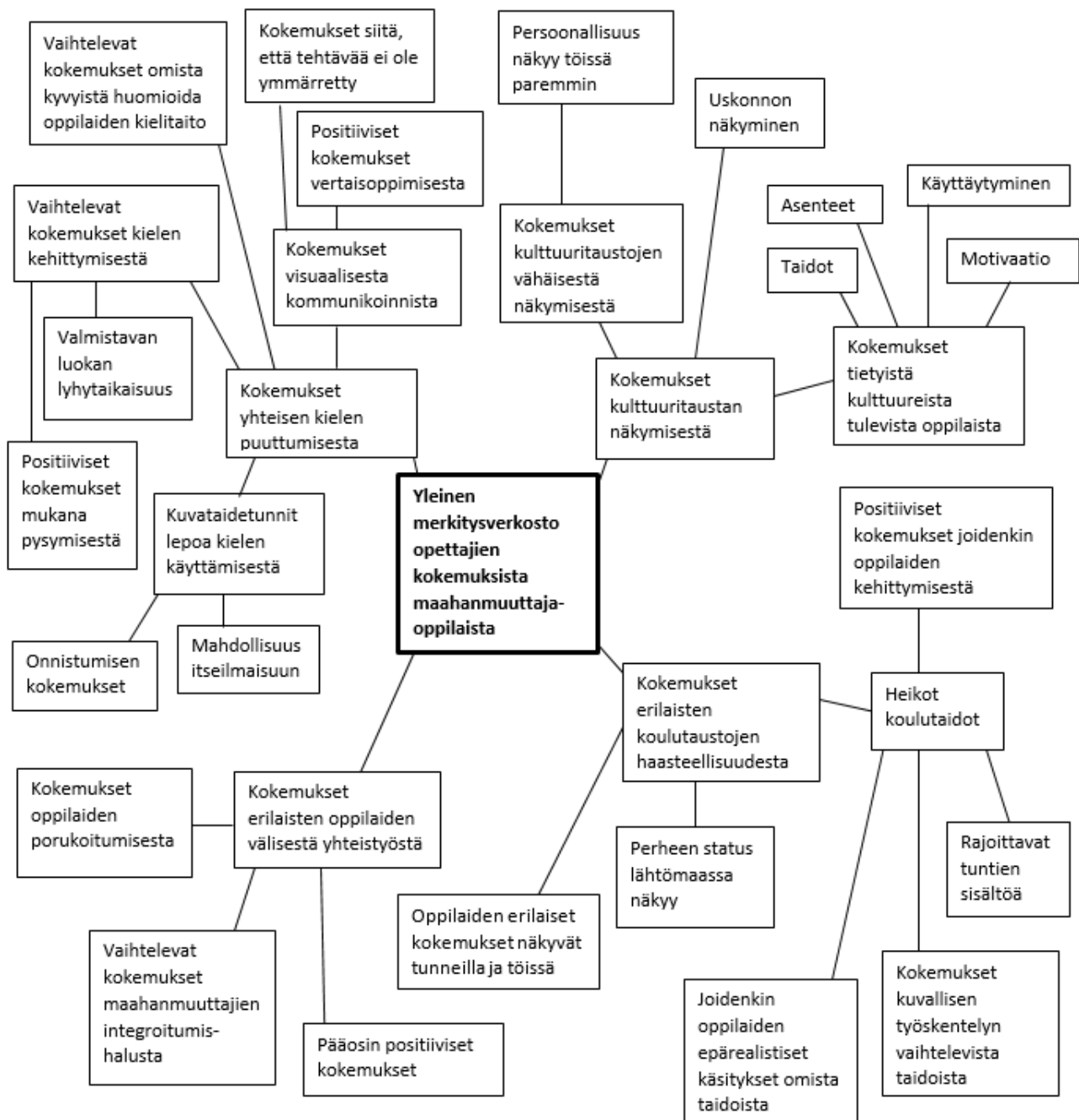
O7 opetuksessa eivät näy monikulttuurisuuskasvatuksen osa-alueet (Banks 2005) ja hänen kertomuksensa perusteella hänellä ei ole tietämystä siitä, kuinka monikulttuurisuuskasvatusta voisi edistää kuvataideopetuksen keinoin. Hän eroaa muista haastatelluista siinä suhteessa, että hänellä ei ole koulutusta opettaa kuvataidetta, mikä näkyy myös tiukemmin rajattuina tehtävänantoina, jotka

rajoittavat oppilaiden omien kuvakulttuurien esiin tuomista kuvataidetoissa. O7:n opetus heijastaa piirteitä *poikkeavien ja kulttuurisesti erilaisten opettamisen* lähestymistavasta, jossa suositetaan länsimaisen taidemaailman metakertomusta (Efland ym. 1996, 96). O7 asenteesta paistaa kuitenkin huoli maahanmuuttajaoppilaiden saamisesta osaksi ryhmää ja avoimuus muiden kulttuurien käsittelemiselle kuvataiteen keinoin. O7:llä on myös takana opettamiskokemusta vain vähän, mikä voi vaikuttaa siihen, etteivät toimivat käytännöt ole vielä muodostuneet.

6 YLEISET MERKITYSVERKOSTOT

6.1 Opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaista kuvataidetunneilla

Seuraavaksi kuvataan yleinen merkitysverkoston opettajien kokemuksista. Yleinen merkitysverkosto on mahdollinen esimerkki kokemuksista, joita tässä yhteiskunnassa ja kulttuurissa elävillä, saman elämismaailman jakavilla opettajilla voi olla maahanmuuttajaoppilaista kuvataidetunneilla. Yleinen merkitysverkosto kertoo jotain yleistä näistä kokemuksista. Tässä luvussa esitellään ensin ajatuskartan muotoon tehty merkitysverkosto opettajien kokemuksista, minkä jälkeen tulkitaan tuloksia sisältöalueita mukaillen ja peilaten niitä tutkielman teoreettiseen viitekehykseen.



KUVIO 10. Yleinen merkitysverkosto opettajien kokemuksista.

6.1.1 Kokemukset yhteisen kielen puuttumisesta

Suurin osa haastatelluista opettajista kokee, että **heiltä puuttuu yhteinen kieli** maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Maahanmuuttajaoppilailla on usein heikko suomen kielen taito ja **valmistavan luokan koetaan olevan kestoaltaan liian lyhyt** kielen oppimiseen. Myös Sinkkonen

ja Kyttälä toteavat tutkimuksessaan, että valmistavan luokan kesto ei riitä siihen, että oppilas saavuttaisi akateemiseen opiskeluun tarvittavan kielitaidon. Toisaalta maahanmuuttajaoppilaan integrointi normaalille luokalle mahdollisimman aikaisin nähdään kielen oppimista tukevana käytäntönä. (Sinkkonen & Kyttälä 2014.) Opettajien **kokemukset maahanmuuttajaoppilaiden kielen kehittämisestä ovat vaihtelevia**, mutta suurin osa opettajista kokee, että jos motivaatio on kohdillaan, niin **kielen oppiminen on nopeaa**. Toisaalta osa opettajista myös kokee, että jotkut oppilaat eivät opi kieltä, vaikka ovat olleet Suomessa jo kauemman aikaa, kun seuraavasta sitaatista näkee.

”...hän ei puhu suomeakaan oikein hyvin, vaikka on ollut täällä jo, sanotaan kaksi tai kolme vuotta. Hän tuli tänne seiskaluokalle niin se oli todella huonoa se suomen kieli ja on edelleen, koska hän viettää paljon aikaa ton [toisen maahanmuuttajaoppilaan] kanssa ja he puhuu sitä omaa kieltä koko ajan.” (O4)

Opettajien kokemukset heijastavat yhteiskunnan tilaa: Suomeen tulee enemmän maahanmuuttajia kuin aiemmin ja se näkyy luokahuoneissa oppilaina, jotka ovat hiljattain saapuneet Suomeen, eivätkä he ole oppineet vielä kieltä kunnolla. Kuten aikaisemmatkin tutkimukset ovat osoittaneet, opettajat näkevät kielen keskeisenä haasteena maahanmuuttajaoppilaiden kanssa toimimisessa (Sinkkonen & Kyttälä 2014), joskus jopa ainoana tekijänä, joka erottaa maahanmuuttajaoppilaat muista oppilaista opettajan silmissä, kuten esimerkiksi opettaja 1 kokee.

”No siis kielitaito, ei mitään muuta. Kuva on aika universaali juttu, tehdä kuvaa eri tekniikoilla. Se on kuiteskin sellainen, että mutta sitten taas tietysti ohjeiden antaminen, arviointi, tällaiset, että oppilas ymmärtää ne sun ohjees ja että arvioinnissa, onko se arviointi suullista keskustelua, sanallista arviointia, millä tavalla se arviointi annetaan. Niin tottakai niin siinä se on aina välillä haastavaa, jos ei sitä yhteistä kieltä ole.” (O1)

Kieltä osaamattoman maahanmuuttajaoppilaan kanssa kommunikointiin on kuvataidetunnilla enemmän vaihtoehtoja kuin monessa muussa oppiaineessa, sillä oppiaine perustuu visuaaliselle työskentelylle ja opettajilla onkin **kokemuksia visuaalisesta kommunikoinnista**. Opettajien on luonnollista osoittaa oppilaille piirtämällä tai näyttämällä konkreettisesti, mitä pitäisi tehdä. Tämä saattaa rajata sitä, millaisia töitä oppilaiden kanssa on mahdollista tehdä. Opettajien **kokemukset omista kyvyistään huomioida maahanmuuttajaoppilaan heikko kielitaito tuntien lomassa ovat vaihteleva**: joillekin se on rutiininomaista ja toiset kokevat, etteivät muista aina huomioida sitä opetuksessaan. Kuten seuraavat sitaatit osoittavat, opettajilla on kuitenkin **positiivisia kokemuksia vertaisoppimisesta**: maahanmuuttajaoppilaat oppivat katsomalla, mitä muut tekevät ja joskus

paremmin kieltä osaavat auttavat niitä oppilaita, joilla on heikompi kielitaito. **Opettajat kokevat, että maahanmuuttajaoppilaat pysyvät mukana tunneilla kohtalaisen hyvin.**

”...mä en aina tiedä, että ymmärtääkö hän oikeastaan mitään. Mutta tässä mun mielestä käy tosi hyvin ilmi se, että hän kovasti aina kuuntelee ja katselee ja seuraa, mitä muut tekee. Että hän tavallaan aina vertaisoppimisen kautta pääsee tehtävän alkuun. Että kyllä mä aina välillä käyn katselemassa ja kyselemässä, että näyttää siltä, että hän tietää, mitä hän on tekemässä, mut hän itse ei koskaan kysy neuvoa.” (O3)

”Sit he tykkää mennä tohon käytävään ja siinä ringissä yhdessä piirtää. Tästä näkyy et he ottaa sitten mallia toistensa töistä.” (O7)

Yleinen kokemus näyttäisi olevan, että maahanmuuttajaoppilaat pitävät keskimääräistä enemmän kuvataiteen tunteista. Tämä näyttäisi olevan sidoksissa juuri heikkoon kielitaitoon, joka rajoittaa maahanmuuttajaoppilaan pärjäämistä lukuaineiden tunneilla. Opettajat kokevat, että **kuvataidetunnit ovat maahanmuuttajaoppilaille lepoa kielen käyttämisestä.** He tuovat kokemuksissaan esille sen, että **kuvataidetunnit mahdollistavat itseilmaisun,** kuten sitaateista käy ilmi. Oppilaiden väliset taitoihin liittyvät erot ovat myös pienempiä kuvataidetunneilla kuin muilla tunneilla

”Niin hän pääsee tekemään jotain sellasta, hän puhuu tosi huonosti suomea, hän pääsee tekemään jotain sellasta, mitä hän osaa, pääsee näyttämään tavallaan sitä taitoansa. Niin se on tärkeä asia, erityisesti, kun sulla ei oo kunnolla kieli hallussa...” (O6)

”Ja sitten se on tietysti mukavaa, että vaikka kuviksessa ne erot näkyy, niin, mutta jollakin tavalla ne on vähän enemmän samalla viivalla, kun sitten lukuaineissa, niin mulla oli tässä kaikki, vaikka on vitos-kutosia niin, yks ei osaa lukee vielä.” (O2)

Oppilaat voivat tuoda esiin ajatuksiaan ja kokemuksiaan kuvallisin keinoin, mikä on tärkeää, jos niiden ilmaiseminen kielellisesti on haasteellista. Kaikille kuvallinen työskentely ei kuitenkaan ole luonnollinen tapa ilmaista itseään, varsinkin, jos aiempaa kokemusta kuvallisesta työskentelystä ei ole. Tämä voi johtaa taas niukkaan kuvailmaisuun, turhautumiseen ja töiden tekemiseen hutaisemalla. Kuvataidetunneilla maahanmuuttajaoppilaan on kuitenkin **helpompi saada onnistumisen kokemuksia** kuin monissa muissa oppiaineissa juuri sen takia, että kieltä ei juuri tarvita.

6.1.2 Kokemukset kulttuuritaustan näkymisestä

Opettajat lähestyvät oppilaiden tekemiä kuvataideteitä omista taustoistaan käsin, mikä vaikuttaa siihen, millaisia heidän kokemuksensa oppilaiden tekemistä töistä ovat ja millaisia tulkintoja he tekevät oppilaan kulttuuritaustasta. Vaikka opettajat puhuivat kokemuksistaan maahanmuuttajaoppilaista näiden töiden kautta, vaikuttavat heidän näkemyksiinsä samalla heidän omat kulttuuri-identiteettinsä ja monikulttuurinen kuvanlukutapansa. Opettajien tapaan lukea oppilaiden tekemiä visuaalisia tuotoksia vaikuttavat siis heidän mikrokulttuurinsa: etnisyys, asuinpaikka, sosiaaliryhmä, sukupuoli, ikä, kyvyt, kieli ja maailmankatsomus. (Räsänen 2013, 271–273.) Kaikki haastatellut ovat syntyperältään suomalaisia ja suomalaisen korkeakoulutuksen saaneita opettajia, mikä vaikuttaa heidän tapoihinsa lukea oppilaiden tekemiä kuvia. Opettajien kuvanlukutaidossa on kuitenkin eroja monikulttuurisen kuvanlukumallin näkökulmasta ja heidän kykynsä havaita, tulkita ja arvostaa maahanmuuttajaoppilaiden kuvakulttuureja on vaihtelevaa. Toiset eivät osanneet juuri kertoa, millaisia kuvakulttuureja oppilaiden töissä näkyy, kun taas toiset tunnistivat ja tulkitsivat oppilaiden kuvakulttuureja monipuolisesti.

Opettajilla on joitakin kokemuksia oppilaiden kulttuuritaustojen näkymisestä kuvataidetunneilla. Pääasiassa he kuitenkin kokevat, että kulttuuritaustojen näkyminen on vähäistä ja että oppilaan omat kuvakulttuurit (kts. luku 3.2.2) ja persoonallisuus tulevat esiin töissä paremmin kuin kulttuuritausta. Tämän mahdollistavat tehtävänannot, jotka antavat raamit työskentelylle, mutta ovat tarpeeksi väljiä omien kokemusten ja näkemysten esiintuomiseksi. Näyttäisi siltä, että opettajien tehtävänannot noudattavat tämän suhteen opetussuunnitelman sisältöjä, joissa kuvallisen työskentelyn yhtenä lähtökohtana ovat oppilaiden omat kuvakulttuurit (Opetushallitus 2014, 267, 427). Opettajat tunnistavat oppilaiden omia kuvakulttuureita töistä ja kuten sitaateista näkyy, maahanmuuttajaoppilailta ne ovat usein samankaltaisia kuin muillakin ikäisillään: länsimaisiin populäärikulttuureihin viittaavia. Pääasiassa töissä siis näkyvät maahanmuuttajaoppilaiden kotikulttuurien sijaan heidän omat mielenkiinnon kohteensa.

”...että täältä löytyy Pepsi-Cola-pullo ja sieltä löytyy jäätelö ja sieltä löytyy pelimaailmaan ja peleihin viittaavia symboleja...” (O1)

”Mutta esimerkiksi näissä pelihahmoissa, jotka on hyvinkin lähtenyt nykypäivän pelimaailmasta, hyvinkin sellasesta länsimaalaisesta.” (O3)

Kuitenkin joidenkin maahanmuuttajaoppilaiden töissä saattaa olla nähtävissä eri kulttuuritaustojen kuvakulttuureihin liittyviä asioita ja näitä nousi esiin haastatteluissa yllättävän paljon. Tosin saattaa myös olla, etteivät kaikki kuvakulttuurit edes näyttäytyä asiaan perehtymättömälle henkilölle

(Kallio-Tavin 2017). Joskus opettajat näkevät kulttuuritaustan merkityksen oppilaan **taidoissa** ja **motivaatiossa**: joistakin tietyistä kulttuureista tulevien oppilaiden töissä näkyy kulttuuritaustaan viittaavia asioita, kuten seuraavissa sitaateissa tuodaan ilmi, ja he ovat selvästi kiinnostuneita panostamaan kuvataideteihin.

”Niin kun aika monelle venäläisellä se kuvataide ja tällänen on aika vahvoja. Mä en tiedä onko Venäjällä sitten jotenkin vahvaa kuvataideopetusta, mutta täytyy sanoa että kyllä venäläiset oppilaat on kyllä monta kertaa aika taitavia kuvistöiden tekijöitä ja ovat myös kiinnostuneita niistä.” (O1)

”...että jossain just ornamenttikassa tai jossain tollasessa saattaa, kun tehdään koristekuvioita, niin saattaa se oma, että tykätään jostain pienestä kiemurasta tai ripellyksestä, niin saattaa se, kieli voi näkyä sen tyyppisessä tehtävässä.” (O3)

Toisinaan kulttuuritausta tulee esiin myös **uskonnon näkymisenä** tunneilla, uskonnollisten rajoitteiden muodossa. Opettajat pyrkivät ottamaan huomioon oppilaiden uskontoon liittyviä rajoituksia, mutta niiden esiin tuleminen on kuitenkin suhteellisen harvinaista. Jotkut opettajista kokevat, että **kulttuuritausta näkyy myös asenteissa**: tietyistä maista tai kulttuureista tulevat oppilaat eivät pidä kuvataideoppiainetta samanlaisessa arvossa kuin koulun lukuaineita, kuten opettaja 5:n sitaatista näkyy:

”Ja osa sitten, osalla maahanmuuttajista, etenkin jos se tulee tälläisestä hyvin traditionaalisesta kulttuurista, niin kuvataiteella ei nähdä olevan mitään välinearvoa elämässä, että se on ihan hukkaan heitettyä aikaa.” (O5)

Opettajat arvelevat, että kaikissa maissa ei välttämättä opeteta kuvataidetta. Jotkut opettajista taas kertovat oppilaista, jotka taas ovat selkeästi harrastaneet kuvataidetta erityisen paljon. Epäilyt siitä, että joissain kulttuureissa ei ole kuvataidetta koulun oppiaineena perustunevat siihen, että samoilta alueilta on tullut useampia oppilaita, jotka ovat kyseenalaistaneet kuvataiteen merkityksen koulun oppiaineena tai suhtautuneet siihen väheksyvästi.

Kulttuuritaustan koetaan toisinaan vaikuttavan oppilaiden **käyttäytymiseen** tunneilla. Esimerkiksi joidenkin tietyistä kulttuureista tulevien oppilaiden koetaan ottavan hyvin ohjausta vastaan, kuuntelevan ohjeet tarkasti ja kunnioittavan opettajaa, kuten opettaja 3 pohtii seuraavassa sitaatissa.

”Välillä tuntuu, että näissä meidän, ainakin näissä kulttuureissa on hyvin nöyrä asenne, että ei tavallaan osata kysyä neuvoa, ei niin kun haluta häiritä.” (O3)

Joidenkin maahanmuuttajaoppilaiden koetan ottavan tunneilla paljon tilaa ja käyttäytyvän huonosti:

”Se on sinänsä aika haastavaa, se käyttäytyminen poikien kohdalla. Mä oon naisopettaja ja heidän kulttuurissaan luultavasti nainen ei oo niin semmonen kunnioitettava, et sitä pitäis uskoa tai totella.” (O4)

Näissä tapauksissa voi olla kyse persoonallisistakin piirteistä, mutta myös kulttuurilla on vaikutusta siihen, miten oppilas käyttäytyy koulussa, eikä opettaja aina ymmärrä, mistä toisessa kulttuurissa kasvaneen oppilaan käytös johtuu. Esimerkiksi jotkin toimintatavat, jotka ovat tyypillisiä kollektiivisissa kulttuureissa, voidaan tulkita huonoksi tai epäkunnioittavaksi käytökseksi individualistisessa kulttuurissa kasvaneen näkökulmasta. (Rosenberg, Westling & McLeskey 2010.) Kulttuurierojen koetaan nousevan toisinaan esille myös maahanmuuttajaoppilaiden käsityksissä sukupuolirooleista. Maahanmuuttajatyttöjen ja -poikien saatetaan kokea käyttäytyvän eri tavoilla. Jotkut opettajista kokevat, että naisten sukupuolirooli joissain kulttuureissa voi tulla esiin siinä, että maahanmuuttajatyöt saattavat olla hyvin avuliaita tai siinä, että naisopettajia ei kunnioiteta heidän sukupuolensa takia.

6.1.3 Kokemukset erilaisten koulutaustojen haasteellisuudesta

Opettajat kertovat, että kulttuuritaustoja paremmin tunneilla näkyvät **oppilaiden haasteellisiksi koetut, vaihtelevat koulutaustat**. Joidenkin oppilaiden koulukokemukset ovat vähäisiä tai jopa olemattomia, mikä **näkyä oppilaiden heikkoina koulutaitoina**. Myös nämä kokemukset mukailevat aiemmin tehtyjen tutkimuksia, joissa oppilaiden suuret erot koulutaustoissa ja oman äidinkielen osaamisessa on huomattu valmistavilla luokilla (Sinkkonen & Kyttälä 2014). **Perheen status lähtömaassa näkyä**. Se on voinut myös vaikuttaa lapsen mahdollisuuteen käydä koulua ja harjoittaa kuvataidetta ja opettajilla onkin **kokemuksia oppilaiden kuvallisen työskentelyn vaihtelevista taidoista**, mikä näkyä myös seuraavassa sitaatissa.

”Ja sitten siis se, että taidot on hirveen vaihtelevat, toiset on taitavia ja toiset ei. Että niin kun saksien käyttö voi olla toisille hirveen vaikeeta, että se niin kun on semmonen haaste. Ja jotenkin itte tykkäis, niin kun, että siis tuntuu, kun mullakin on vitos-kutosia, että olis kiva tehdä jotakin vähän vaativampia juttuja, mutta ei aina pysty.” (O2)

Opettajien mukaan maahanmuuttajaoppilaan akateemiset tai motoriset taidot voivat olla heikolla tasolla, jos oppilaalla ei ole ollut mahdollisuutta käydä koulua. Jotkut maahanmuuttajaoppilaat eivät ole piirtäneet aikaisemmin, jolloin he lähtevät kuvataidetonneilla eri tasolta kuin muut oppilaat. Tällöin myös kuvallinen työskentely koetaan vaikeana. Taustan vaikutus voi näkyä myös oppilaiden

poliittisissa kiinnostuksen kohteissa, mikä näkyy joidenkin opettajien kertomuksissa. Oppilaiden käyttäytymisessä näkyvät myös mahdolliset traumaattiset taustat ja ne saattavat näkyä myös kuvataidetoissa, kuten opettaja 3 ja opettaja 5 kertovat seuraavissa sitaateissa.

”...oli huonon kielitaidon ja onnettoman koulukokemuksen lisäksi jonkinlaista diagnoosia ja se työskentely oli kyllä todella sellasta, ettei edes tiennyt, mitä työkaluja voi antaa, kun niitä käytettiin kyllä kaikkeen ihan muuhun.” (O3)

”Niin jos siellä on kahdella kolmella traumaattisia taustoja, sitten on vähän elävää muutenkin ja tällain ja toi temperamenttitaso on vähän toisenlainen kun täällä, noin niin kun keskimäärin, niin tota se voi tuottaa ongelmia.” (O5)

Oppilaat eivät aina hahmota omien taitojensa rajallisuutta, kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi. Opettajat kuvaavat tapauksia, joissa maahanmuuttajaoppilaille on epärealistisia käsityksiä omista kyvyistään, vaikka taitotaso olisikin heikko.

”Osalla maahanmuuttajista voi olla ihan kohtuuttomia toiveita ja odotuksia ja niillä ei oo realistista käsitystä omista kyvyistä ja ne toiveet voi olla ihan semmosia, ettei ne oo ihan yhteydessä tähän maailmaan. Et se liitty siihen lähtötason alhasuuteen.” (O5)

Maahanmuuttajaoppilaiden koetaan kuitenkin pysyvän mukana yllättävän hyvin ja jotkut pystyvät kaventamaan eroa muihin oppilaisiin. Opettajat kertovat, että **maahanmuuttajaoppilaiden erilaiset kokemukset näkyvät tunteilla ja töissä**. Kokemukset eri maassa saattavat näkyä kuvataidetoisten aiheissa ja toisaalta taas kokemusten puute joistakin aiheista saattaa näkyä niukempuna kuvailmaisuna. Joskus maahanmuuttajaoppilaiden koetaan arvostavan töitään eri tavalla kuin oppilaat yleisesti arvostavat.

”Ja sitten hän saa aina viedä seinälle näitä töitensä, nää on kauheen innokkaita aina viemään esille omia töitensä, nää tytöt muun muassa. Et [oppilaan nimi] aina vie työn heti, et ”saako viedä seinälle” ja se on hirmu tärkeä jotenkin.” (O4)

Useampi opettaja kertoo kokemuksistaan maahanmuuttajaoppilaiden kanssa, joiden arvostus kuvataidetta kohtaan on kasvanut sitä opiskellessa tai joiden **taidot kuvallisessa ilmaisussa ovat kehittyneet** merkittävästi heidän opetuksensa aikana. Tällaiset tapaukset mainittiin erityisinä onnistumisen kokemuksina.

”Mä sanon näin, että tässä on ollut iso kehityskaari. On jollakin tavalla semmonen kuvantekijä hänestä kyllä kuoriutunut. Tän tota vajaan yhden oppivuoden aikana, mikä me ollaan tässä oltu. Että nyt hän suhtautuu kuvikseen sillain varmasti vakavammin ja ei oo tällasii hutasuja enää.” (O1)

Opettajien kertomien perusteella näyttäisi siltä, että he ovat valmiita käyttämään aikaa siihen, että kuvallisen työskentelyn taidoltaan heikompi maahanmuuttajaoppilas saisi kiinni muita oppilaita ja jotkut oppilaista ovat tässä onnistuneetkin.

6.1.4 Kokemukset erilaisten oppilaiden välisestä yhteistyöstä

Opettajien haastatteluista nousevat myös **kokemukset erilaisten oppilaiden välisestä yhteistyöstä**. Useampien opettajien kokemusten perusteella maahanmuuttajaoppilaiden ja muiden oppilaiden välinen yhteistyö sujuu pääasiassa hyvin, kuten seuraavassa sitaatissa näkyy.

”Niin siis aika usein se on aika välitöntä ja koska meidän koulussa on totuttu, että ihmisiä tulee eri puolilta maailmaa, et aika nopeesti he lähtee siihen yhteistyöhön, ja tota niin kun sellasta luontevaa kanssakäymistä.” (O1)

Kaikki opettajat eivät teetä ryhmitöitä kuvataidetunneilla, mutta arvioivat, että yhteistyössä ei olisi ongelmia, sillä **kokemukset kanssakäymisestä ovat pääosin positiivisia**. Aiemmin tehdyn tutkimuksen tuloksissa käy ilmi, että opettajat näkevät maahanmuuttajaoppilaan sosiaalisen integroitumisen suomalaiseen koulusysteemiin, yhteiskuntaan ja kulttuuriin tärkeänä ja he kokevat tehtäväkseen edesauttaa sitä. (Sinkkonen & Kyttälä 2014.) Tutkielmassani muutama opettaja näkee ryhmätyöt ja yhteistoiminnan kuvataidetunneilla tärkeänä juuri sosiaalisen integraation näkökulmasta, mutta suurin osa ei tuo ilmi tämän tarpeellisuutta.

Opettajien kokemukset maahanmuuttajaoppilaiden integroitumishalusta ovat vaihtelevia. Useimmat opettajat kokevat, että maahanmuuttajaoppilaat muodostavat omia porukoitaan, etenkin jos heitä on paljon. Tämä koetaan haasteelliseksi, eikä integraation nähdä aina toteutuvan, kuten seuraavista sitaateista näkyy.

”...se on haaste että miten heidät saa, etenkin jos heitä on monta luokassa ja koulussa, että heidät saa niin kun sulautettua siihen ryhmään, että ei tulisi niin selvästi tällaisia porukoita ja että he ei kokis että he olis eri ryhmää muiden, kun muut.” (O7)

”Tota, se on jännä et siä tulee, nää maahanmuuttajat muodostaa siellä tällasia omia yhteisöjään, pieniä yhteisöjä yhteisön sisällä. Että ei se integraatio ja inkluusio, ei se oikein ihan toimi silleen niin hienosti kun ajateltaisiin.” (O6)

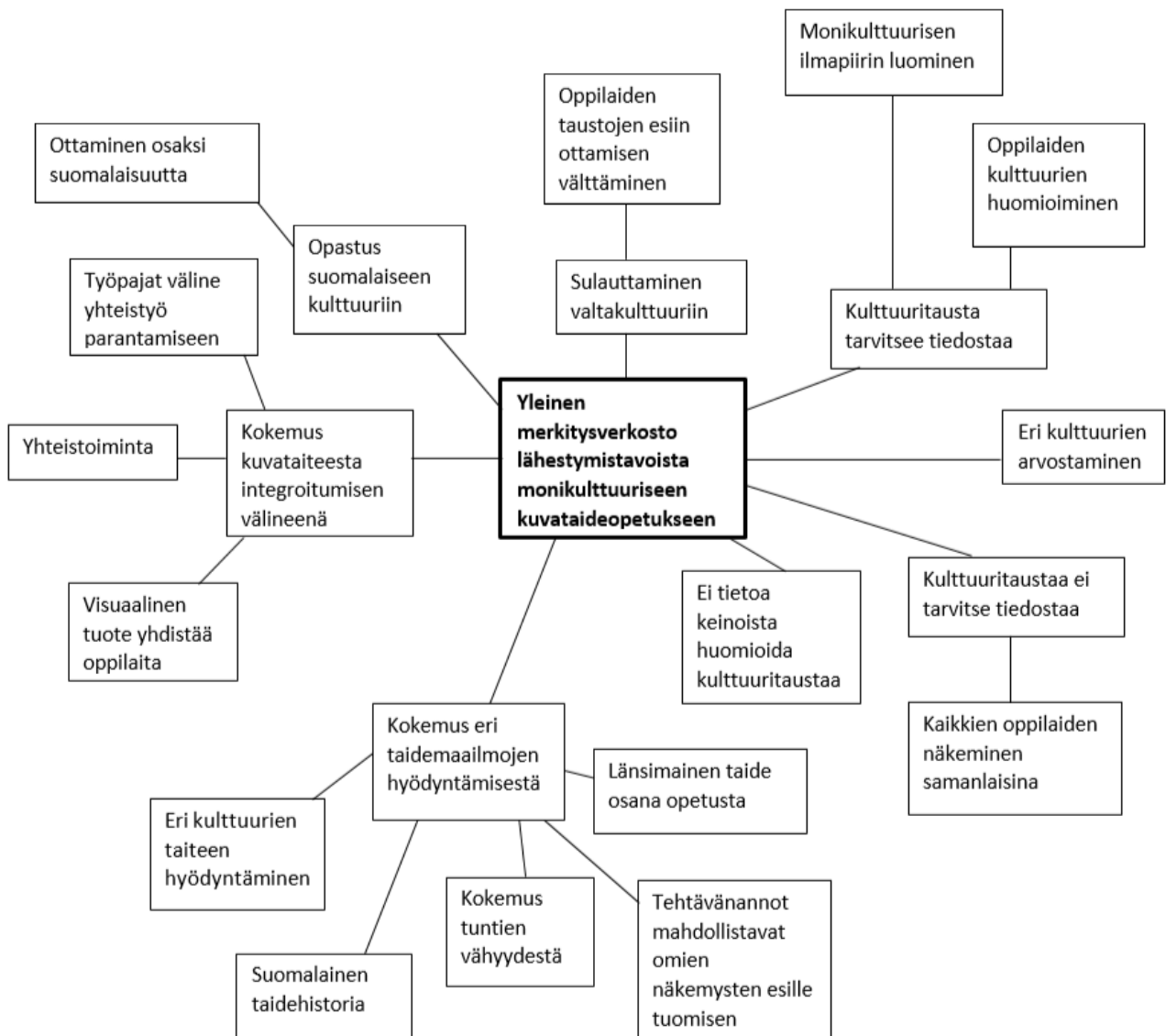
Joidenkin kokemuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaat viihtyvät oman kieliryhmänsä kanssa ja he puhuvat omaa kieltään oppitunneilla. Myös tämä tulee ilmi aiemmassa tutkimuksessa, jossa opettajat kokivat, että valmistavalla luokalla oppilaat puhuvat mielellään omaa kieltänsä, jos samasta kielitaustasta on useampia oppilaita. Tällöin suomen kielen oppiminen jää helposti vähemmälle.

(Sinkkonen & Kyttälä 2014.) Joidenkin opettajien kertoman mukaan maahanmuuttajaoppilaita ei yhdistä äidinkieli vaan kulttuuritausta tai kokemustausta maahanmuuttajataustaisena henkilönä. Joidenkin opettajien kokemusten perusteella maahanmuuttajaoppilaat eivät jää ulkopuolisiksi muista oppilaista, jos he tulevat Suomeen aikaisessa vaiheessa ja osaavat kieltä hyvin, kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi.

”Jos ne on ollut tuolla alakoulun puolella jo samalla luokalla, sit ois tilanne ehkä eri, mut sit jos he on tullut tänne yläkoulun puolelle ja se on ensimmäinen suomenkielinen koulu, niin sit ne kontaktit ei oo kyllä syntynyt siinä enää.” (O4)

Toisaalta myös lähes koko ikänsä Suomessa asuneiden maahanmuuttajien koetaan hakeutuvan yhteen, sillä heitä saattaa yhdistää muiden tekijöiden lisäksi sama asuinalue. Joiden kokemusten mukaan tyttöjen ja poikien integroitumisessa on eroja, mutta kokemukset eroista ovat vaihtelevia. Opettajien kokemukset siitä, milloin maahanmuuttajaoppilaat integroituvat muiden oppilaiden joukkoon parhaiten, ovat melko vaihtelevia. Syitä integroitumisen onnistumiselle tai epäonnistumiselle haetaan esimerkiksi kulttuuritaustasta, sukupuolesta, lähtömaasta, asuinalueesta, kielitaidosta ja Suomessa asutusta ajasta. Akkulturaatio-teorian mukaan onnistunut integroituminen edellyttää sitä, että maahanmuuttaja arvostaa omaa kulttuuriperintöään ja -identiteettiään sekä vuorovaikutussuhdetta valtaväestön edustajien kanssa, mutta myös sitä, että valtakulttuuri on avoin vähemmistökulttuureille ja antaa tilaa oman kulttuuriperinnön ja -identiteetin vaalimiseen, sekä arvostaa eri kulttuurien välisiä suhteita (Berry 2006). Erot opettajien kokemuksissa maahanmuuttajaoppilaiden integroitumisesta liittyvätkin todennäköisesti näihin tekijöihin joko vähemmistökulttuurin tai valtakulttuurin näkökulmasta, ellei molemmista.

6.2 Lähestymistavat monikulttuuriseen kuvataideopetukseen



KUVIO 11. Yleinen merkitysverkosto opettajien lähestymistavoista.

Suurin osa opettajista kertoo, että oppilaan **kulttuuritaustaa ei tarvitse tiedostaa**. He eivät koe tärkeäksi tietää, millaisia kulttuuritaustoista heidän oppilaillaan, sillä pääasiassa he **näkevät kaikki oppilaat samanlaisina**, kuten seuraavasta sitaatista näkyy.

”...en mä kyllä muuten erityisemmin ajattele, että ’okei että nyt mulla on tässä luokassa Thaimaasta ja Unkarista ja Afganistanista’ ja muuta vaan mä oletan, että

jos siinä opetuksessa tulee se joku mutka, niin sitten neuvotellaan ja luovitaan se sitten luovasti siitä eteenpäin...” (O3)

Monella opettajalla tuntuu olevan jonkinlainen käsitys siitä, mistä maanosasta oppilas, mutta he eivät pidä tätä merkityksellisenä kuvataideopetuksen kannalta. Yleisen näkemyksen mukaan kuvataiteenopettamisen keskiössä ovat ilmaisu, tekniikat ja itse luomisprosessi, ja useammalla opettajalla on **kokemus tuntien vähyydestä**: kuvataiteen tunnit eivät usein riitä kaikkeen, mitä pitäisi ja haluaisi tehdä, kuten eri kulttuurien käsittelemiseen taiteessa. Yleisesti opettajat **kertovat kuitenkin arvostavansa oppilaiden erilaisia kulttuuritaustoja** ja kokevat olevansa avoimia monikulttuurisuudelle, mikä ei kuitenkaan näy useimmiten opettajien toiminnassa. Useamman opettajan kertomuksissa näkyy ajatus siitä, että kaikki oppilaat kyllä pystyvät opiskelemaan niitä asioita, joita he opettavat, kuten esimerkiksi seuraavassa sitaatissa näkyy.

”Mä ajattelen sillä tavalla, että me ollaan Suomessa ja he ovat kuvataiteen tunnilla. Suomalainen opetussuunnitelma on käytössä. Se on näin.” (O6)

Jotkut opettajista selvästi ajattelevat, että maahanmuuttajaoppilaat tulisi **sulauttaa valtakulttuuriin** ja he eivät pidä oppilaiden kulttuuritaustoja merkityksellisinä.

Opetussuunnitelman laaja-alainen osaamiskokonaisuus *kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu*, jonka taitojen kehittäminen sisältyy vahvasti kuvataideopetukseen, edellyttää oppilaan oman kulttuuri-identiteetin muodostumisen ja kulttuuriperinnön arvostamisen tukemista. Tällöin työskentelyn lähtökohtana ovat omat sekä muiden perinteet ja tavat, jolloin oppilas oppii arvostamaan omia juuriaan sekä muita kulttuureita. (Opetushallitus 2014, 21, 99, 155–156.) Tämä laaja-alaisen osaamisen kokonaisuus näkyy myös kuvataiteen opetussuunnitelman tavoitteissa ja sisällöissä ja kuvataidetunnit olisivatkin erittäin hyvä paikka tukea oppilasta oman kulttuuritaustan tuntemisessa ja arvostamisessa. Yleisesti opettajat eivät kuitenkaan näytä tätä tekevän, poikkeuksia lukuun ottamatta. Tutkittavista opettajista **yksi kertoi pitävänsä oppilaan kulttuuritaustan tuntemista erittäin tärkeänä kuvataideopetuksen kannalta**. Näkemykset siitä, pitääkö opettajan tietää oppilaan kulttuuritaustasta mitään, ovat vaihtelevia. Toisessa ääripäässä yhdistetään oppilaan kulttuuritausta traumaattisiin kokemuksiin ja **kulttuuritaustan esille ottamista pyritään välttämään** tietoisesti (kts. seuraava sitaatti), kun taas toisessa päässä oppilaan kulttuuritaustan ja kokemusten tiedostaminen nähdään ehdottoman tärkeänä asiana, jolla voidaan edesauttaa oppilaan sopeutumista ryhmään ja **luoda monikulttuurista ilmapiiriä** (kts. sitä seuraava sitaatti).

”Sulta on kaikki jäänyt sinne ja ehkä sun vanhemmat on myös jäänyt sinne ja ne on vaarallisia kysymyksiä ottaa se kulttuurinäkökulma sit tähän.” (O6)

”Se mikä mua, se mikä on tärkeätä, kun sä sanoit sen, että kun kaikki ei tiedä, mistä nää on kotosin, niin se on ihan absoluuttisen tärkeä tieto, että voidaan sitten käydä läpi niitä juttuja. Et jos mun, jos mulla on persialaisia tai iranilaisia oppilaita, et mä voin kertoa heille omat käsitykseni ja tietoni Iranin upeasta kulttuurista ja sen valtavasta elokuvatuotannosta, joka on aivan huikeeta.” (O5)

Kaikki opettajat näyttävät esimerkkikuvia taiteesta, jotka useimmiten otetaan **länsimaisesta taidehistoriasta**, joka tunnetaan hyvin, kuten opettaja 3:n sitaatissa näkyy.

”Mutta kyllähän se kieltämättä, kun se on tuttu itelle, niin etsii esimerkkimateriat tästä länsimaisesta kulttuurista. Kun ei itse tunne hirveen hyvin muita kuvakulttuureja, niin harvoin tulee automaattisesti, että hei siä on semmonen ja semmonen hyvä kuva.” (O3)

Tässä toteutuu osittain kuvataiteen opetussuunnitelman *taiteen maailmat* -sisältöalueena, joka edellyttää, että opetuksen lähtökohtana on eri taidemaailmoissa tuotettuja kuvia (Opetushallitus 2014, 144–145). Opettajat käsittelevät tunneilla **suomalaista taidehistoriaa** ja jotkut kokevat olevansa maahanmuuttajaoppilaille **oppaita suomalaisen kulttuuriin**, mikä voidaan myös nähdä kulttuuriympäristöön tutustumisena.

”Siis semmonen, et mä sanoisin, että mä koen, että mun roolini tässä kuvisopena tavallaan laajenee tässä myös tälläseks niin kun oppaaksi tähän kulttuuriin, tähän maahan, tähän yhteisöön.” (O5)

Esimerkkejä muiden kulttuurien taiteesta otetaan opettajasta riippuen enemmän tai vähemmän, mutta yleisesti näyttäisi siltä, että esimerkkien ja töiden aiheiden valitseminen muista kulttuureista jää melko vähälle. **Eri kulttuurien taidetta hyödynnetään** kuitenkin jonkin verran. Monien opettajien kertoman perusteella eri kulttuurien kuvataiteeseen tutustuminen pyörii muutamien tekniikoiden ympärillä, joita kokeillaan oppilaiden kanssa toisinaan, kuten esimerkiksi seuraava sitaatti osoittaa.

”Ei nyt kyllä tuu mieleen. Ehkä mä, no afrikkalaisia naamioita me ollaan tehty ja sitten sitä värimaailmaa, että murrettuja värejä tehty sen mukaan. Mutta aika paljon vähemmän kyllä.” (O4)

Yleisesti aktiivinen eri kulttuurien kuvastojen katsominen näyttäisi olevan melko harvinaista. Monesti ajatellaan, että oppilaalla on mahdollisuus ja vapaus etsiä itse lisää esimerkkejä tunnin aiheeseen liittyen, jolloin oppilas saattaa löytää kuvia jonkin toisen kulttuuriin taiteesta, mutta tähän ei sen erityisemmin ohjata. Banksin monikulttuurisuuskasvatuksen osa-alue *sisällön integraatio*, toteutuu yleisesti siis jossain määrin, mutta pääasiassa monikulttuurisen sisällön ottaminen osaksi kuvataideopetusta jää marginaaliseksi (Banks 2005).

Lähes kaikki opettajat kertovat, että **väljät tehtävänannot mahdollistavat oppilaan omien näkemysten esille tuomisen** ja omien kuvakulttuurien pohjalta työskentelemisen, mikä näkyy hyvin opettaja 1:n sitaatissa.

”Mutta sitten taas toisaalta niin, sehän on ihan niin kun vaan, että opettajakin tietysti yrittää luoda ne työt sillä tavalla, että sinne tulis sitä omaa ajatusta ja näkemystä. Se on eri asia, että jos mä annan työn, että tässä on työ ja nyt sä kopioit tämän, eihän siinä nyt tuu mitään omaa ajatusta...” (O1)

Tämä toimiikin hyvänä lähtökohtana toteuttaa kuvataiteen opetussuunnitelman *omat kuvakulttuurit* -sisältöaluetta, joka edellyttää, että oppilaita kannustetaan syventymään itseään kiinnostaviin visuaalisiin ympäristöihin ja heille viestitään, että ne ovat arvokkaita. (Kallio-Tavin 2017, Opetushallitus 2014, 267, 427.) Tällaisia tehtävänantoja teettämällä, opettajat voivat tukea oppilasta itseilmaisussa, jonka lähtökohtana on omat kiinnostuksen kohteet ja työskentely on omaa identiteettityötä vahvistavaa. Kulttuuri-identiteetin rakentumisen tukeminen vaatisi opettajalta kuitenkin siihen tähtäävän työskentelyn aktiivista ohjausta, eikä pelkkä vapaustehtävänannossa riitä tähän.

Yleisesti ajatellaan, että kuvataiteen keinoin voitaisiin parantaa monikulttuurista ilmapiiriä, mutta tätä toteutetaan käytännössä vain osittain. Opettajien kokemuksen mukaan **kuvataide on hyvä integroitumisen väline**, kuten seuraavasta sitaatista näkyy.

”...täähän tietysti siihen ihan paras oppiaine. Että täällä just kun tehdään niitä töitä niin tehdään vaikka ryhmässä niitä töitä, suunnitellaan yhdessä asioita, esitellään niitä töitä. Tässähän nää kulttuurit tulee hyvin esille. Että kyllä kuvataide toimii tässä tosi hyvin.” (O1)

Tunnit nähdään hyvänä paikkana teettää **yhteistoiminnallisia** ryhmätöitä, jotka edesauttavat sopeutumista ryhmään ja kulttuuriin, ja joissa eri taustoista tulevat oppivat tekemään yhteistyötä. Opettajat näyttäisivät siis toteuttavan Banksin teorian mukaista *ennakkoluulojen vähentämistä* kuvataideopetuksen avulla ainakin jossain määrin (Banks 2005). Toisessa ääripäässä oleva opettaja näkee, että monikulttuurisuutta tulisi käsitellä niille erikseen järjestetyissä **työpajoissa, jotka nähdään välineenä yhteistyön parantamiseen**. Toisen ääripään opettaja taas kokee, että suvaitsevaa ilmapiiriä rakennetaan tasa-arvoisessa arjessa. Tällöin kaikkia oppilaita kohdellaan suomalaisina, mutta heitä kannustetaan vaalimaan omaa kulttuuriaan. Kuvataidetunneilla työskentely ja **oppilaiden kommunikointi visuaalisen tuotoksen ympärillä nähdään oppilaita lähentävänä toimintana**, joka tapahtuu automaattisesti tuntien puitteissa, kuten opettajan 3 sitaatista näkyy.

”Tehdään tietysti no aika vähän, mutta tehdään ryhmitöitä ja paritöitä ja sitten ne kiertää, ne kattoo, ne keskustelee toistensa töistä. Saattaa kattella niitä siinä. Niin se on mun mielestä se olennaisin juttu ehkä siinä.” (O3)

Osittain oppilaiden toivotaan myös jakavan jotain omasta kulttuuristaan monikulttuurisen ilmapiirin luomiseksi. Opettajien näkemykset ennakkoluuloja vähentävän toiminnan laadusta ovat siis vaihtelevia. Osa opettajista kertoo myös oppilaista, joiden lähtötaso on ollut heikko, mutta he ovat kehittyneet kuvataiteessa huomattavasti. Yleisesti tällainen kehittyminen koetaan myös omana onnistumisena ja oppilaan taitojen kehittämisen voidaan nähdä olleen tavoitteellista ja siihen käytetty aika tarkoituksenmukaista, kuten seuraavista sitaateista näkyy.

”Et siis mun tehtäväni, mä oon ihan varma, että mä oon tärkeä ihminen tälle somalipojalle. Koska mä oon niin paljon ollu, viettänyt henkilökohtasta aikaa, henkilökohtasta opetusta.” (O5)

”...mä kävin aina välillä näyttämässä, et ”tee näin ja tee näin”. Et enemmän he tarvitsevat sitä ohjaamista ihan koko ajan...” (O4)

Tässä näkyy viitteitä oikeudenmukaiseen pedagogiikkaan, jossa omaa opetusta muokataan niin, että kaikilla oppilailla olisi mahdollisuus onnistuneisiin suorituksiin (Banks 2005). Yleisesti monikulttuurisuuskasvatuksen osa-alueet toteutuvat kuvataideopetuksessa melko heikosti, sillä vaikka sisällön integraatiota, ennakkoluulojen vähentämistä ja pyrkimystä oikeudenmukainen pedagogiikkaan tapahtuu jonkin verran, ovat niiden määrä ja laatu kovin vaihtelevia.

Yleisesti suhtautuminen monikulttuuriseen kuvataideopetukseen näyttäisi sisältävän piirteitä poikkeavien ja kulttuurisesti erilaisten opettamisen lähestymistavasta ja ihmissuhteisiin keskittyvästä lähestymistavasta (Efland ym. 1996, 95–96). Opettajien kertomusten perusteella oppilaiden erilaisia kulttuuritaustoja ei juurikaan oteta huomioon opetuksessa ja opetus tähtää siihen, että vähemmistöryhmistä tulevat oppilaat omaksuisivat valtakulttuurien edustajien tiedot ja taidot. Näyttäisi myös siltä, että länsimainen taide on hyvin keskeisessä asemassa, kuten seuraavasta sitaatista näkyy, ja tämän voidaan nähdä tähtäävän siihen, että kaikkien oppilaiden pitäisi omaksua tietynlaiset esteettiset arvot.

”...mä oon tavallaan, kun mä oon tän suomalaisen prässin tavallaan läpi käynyt. Että kyllä mä suomalaisista taiteilijoista puhun ja aika paljon, siis kultakauttahan me mennään läpi jonkun verran, et sitä sieltä tulee ja niitä... ja koitan vähän nykytaidetta ja mahdollisuuksien mukaan...” (O6)

Joitakin esimerkkejä näytetään kyllä muiden kulttuurien kuvataiteesta, mutta tämä jää vähäiseksi ja esimerkit otetaan usein kulttuureista, jotka eivät kyseenalaista valtakulttuurin asemaa. (Efland ym. 1996, 95–96.) Toisaalta opettajien kertoman perusteella he kuitenkin arvostavat muita kulttuureja ja

vaikuttaisi siltä, että esimerkiksi muiden kulttuurien kuvataidetta ei hyödynnetä siksi, että niistä ei tiedetä tarpeeksi tai mahdollisuuksista niiden hyödyntämiseen ei tiedosteta. Opettajat kertovat pitävänsä monikulttuurisuutta tärkeänä asiana, mutta sitä ei osata tuoda osaksi opetuskäytäntöjä, niin kuin opettajan 3 pohtii seuraavassa sitaatissa.

”Kun joka luokalla on maahanmuuttajia ja ne menee siellä yhtenä ryhmänä ja tota, tietenkkin kaikkien kulttuuritaustoja pitää kunnioittaa ja arvostaa. Mutta en mä erikseen mieti tehtäviä tehdessä, että voiko oppilaat tehdä tätä, vaan mietin enemmän sellasta kokonaisuutta, ehkä kuvailmaisun kannalta, mikä on mun mielestä olennaisia asioita oppia.” (O3)

Kaikki opettajista kuitenkin antoivat ymmärtää olevansa avoimia ottamaan enemmän muiden kulttuurien taidetta ja kuvastoa osaksi opetustaan, kun se tuli puheeksi, kuten opettajan 4 sitaatista näkyy. Moni ei vain ollut ajatellut asiaa sen kummemmin aiemmin.

”Et musta se on tosi tärkeätä, mä itekin voisin ottaa sitä omassa opetuksessani sisällöksi, et mä voisin käyttää esimerkiksi eri kulttuurien tämmösiä, esimerkiksi islamin näitä ornamenttiikkaa ja kaikkee, et vois ajatella, että ottais niitä enemmän. Mut en oo paljoo kyllä sitä ottanut tähän opetukseen.” (O4)

Yleisesti opettajien lähestymistavat ovat osittain myös ihmissuhteisiin keskittyviä, sillä he pyrkivät lisäämään oppilaiden keskinäistä arvostusta kuvataideopetuksen keinoin, useimmiten esimerkiksi ryhmätöitä teettämällä. Yleinen lähestymistapa näyttäisi olevan, että oppilaat nähdään samanlaisina ja kulttuurieroja ennemmin väheksytään kuin otetaan esille, kuten opettajan 1 sitaatissa näkyy. (Efland ym. 1996, 97–98.)

”Mut jos se niin kun puhuu suomee, ees jollain tasolla ja me ymmärretään toisiamme, niin sit mä unohdan sen asian ihan tyystin, että mistä se nyt mahtaa tulla ja mitä se nyt on.” (O1)

Yleisellä tasolla kuvataideopetus ei näyttäisi juuri sisältävän piirteitä monikulttuuriseen opetukseen pyrkivästä lähestymistavasta, sillä vain yhden tutkittavan opettajan lähestymistapa sisältää selkeästi piirteitä siitä.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

Opettajien kokemukset maahanmuuttajaoppilaista kuvataidetunneilla paljastavat, että kuvataideopetuksessa nousee esiin maahanmuuttajaoppilaan opettamiseen liittyviä erityispiirteitä. Tutkielman tulokset antavat uutta tietoa opettajien kokemuksista maahanmuuttajaoppilaista juuri kuvataiteen oppiaineen kontekstissa. Vaikka opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta (Sinkkonen ja Kyttälä 2014) on jo tutkittu, ei aiempaa tutkimusta juuri kuvataiteen oppiaineen tunteihin liittyvistä kokemuksista ole. Merkittäväksi tutkimustulokseksi nousivat myös opettajien lähestymistavat monikulttuuriseen kuvataideopetukseen.

Vaikka osa tutkittavien kokemuksista liittyi yleisesti maahanmuuttajaoppilaan opettamiseen, tuli tutkielmassa esiin myös erityispiirteitä, jotka koskevat juuri kuvataideopetusta. Esimerkiksi kokemus maahanmuuttajaoppilaan heikosta kielitaidosta saa uuden näkökulman, kun kokemukset oppilaiden onnistumisista oppiaineen tunneilla nousivat esiin. Tutkimus osoittaa, että kuvataidetunnit voivat olla kieltä osaamattomalle maahanmuuttajaoppilalle erityisen tärkeä paikka itseilmaisun ja koulumenestyksen perspektiiveistä. Kokemukset oppilaan kulttuuritaustan vaikutuksesta kuvataiteen oppiaineessa ovat mielenkiintoisia ja vahvistavat näkemystä siitä, että oppilaan kulttuuritausta pitäisi ottaa paremmin huomioon kuvataidetunneilla. Maahanmuuttajaoppilaiden kulttuuritaustat saattavat näkyä kuvataidetunneilla muita tunteja herkemmin, sillä kuvataidetöissä oppilas voi tuoda esiin omia kokemuksiaan ja itselleen tyypillistä kuvailmaisua. Tutkielma kuitenkin osoittaa, että opettajat eivät juuri hyödynnä kuvataiteen oppiaineeseen liittyviä mahdollisuuksia oppilaan kulttuuri-identiteetin tukemiseen.

Tutkielma osoittaa, että kuvataidetoista voidaan tunnistaa oppilaiden kokemuksia ja jopa traumaattisten taustojen, mikä tekee tarpeelliseksi olla erityisen sensitiivinen niitä tarkastellessa. Opettajien kertomuksista nousi myös kokemus siitä, että kuvataidetta ei välttämättä arvosteta koulun oppiaineena kaikissa kulttuureissa, mikä lisää tarvetta sen merkityksen selväksi tekemiseksi myös oppilaille. Opettajien monikulttuurista ajattelua (Miettinen 1998) ja kompetenssia (Talib 2005) sekä

monikulttuurisia käsityksiä ja niiden yhteyttä kuvataiteeseen (Räsänen 2013) on aiemminkin tutkittu Suomessa, mutta lähestymistavoista monikulttuuriseen kuvataideopetukseen ei ole aiempaa tutkimusta. Tutkielma paljastaakin uutta tietoa siitä, miten peruskoulun opettajat lähestyvät monikulttuurisuutta kuvataideopetuksessaan. Lähestymistavat monikulttuuriseen kuvataideopetukseen ovat yleensä valtakulttuuriin sulauttamiseen pyrkiviä ja oppilaiden välisiin ihmissuhteisiin keskittyviä, jolloin eri kulttuurien välisiä eroja vähätellään (Efland, Freedman & Stuhr 1996, 95–98).

Uusissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) on pyritty vastaamaan lisääntyvän monikulttuuristumisen tarpeisiin. Etenkin kuvataiteen oppiaine tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia eri kulttuurien arvostusta lisäävälle opetukselle ja oppilaan kulttuuri-identiteetin rakentumisen tukemiselle. Tutkielma kuitenkin osoittaa, että opettajat usein ajattelevat olevan riittävää, että oppilas saa lähestyä tehtävänantoa omasta näkökulmastaan ja etsiä halutessaan tehtävään liittyvää lisätietoa eri kulttuurien kuvastoista. Vaikka tällä tavalla avoimet tehtävänannot ovat opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisia, sillä ne mahdollistavat omien kuvakulttuurien pohjalta työskentelemisen, ei niiden avoimuus yksinään riitä oppilaan kulttuuri-identiteetin tukemiseen. Kulttuuri-identiteetin rakentumisen tukeminen ja eri kulttuureihin tutustuminen ovat merkittäviä osia kulttuurisen osaamisen laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden tavoitteita ja ne korostuvat esimerkiksi yläluokkien kuvataideopetuksen tavoitteissa (Opetushallitus 2014, 282). Niiden toteuttamista ei voi jättää oppilaan omalle vastuulle, eikä tällainen toiminta ole tavoitteiden mukaistakaan. Tämän perusteella on varsin selvää, että opetuksessa tulisi hyödyntää sellaisia opetusmetodeja ja sisältöjä, että jokaisella oppilaalla olisi tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja oman kulttuuri-identiteettinsä rakentamiseen, mutta myös mahdollisuudet saada tietoa ja ymmärrystä muista, häntä ympäröivistä sekä kaukaisemmista kulttuureista.

Tutkittavien opettajien lähestymistavat monikulttuuriseen kuvataideopetukseen olivat suurelta osin vielä kaukana uuden opetussuunnitelman lähestymistavasta ja etenkin kuvataiteen osuudesta, jossa korostuu postmoderni ajatus monikulttuurisesta ja jopa sosiaalisesti uudistavasta opetuksesta (Efland ym. 1998, 5–7). Tämä on sinänsä ymmärrettävää, sillä uusia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus 2014) ei ollut vielä otettu käyttöön vuosiluokilla 7–9 aineistonkeruun aikana keväällä 2017, eivätkä ainoastaan yläkoulun puolella opettavat opettajat olleet siihen vielä välttämättä tutustuneet, saati olleet velvollisia sitä noudattamaan. Monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteet nähdään tutkielmassa kuitenkin normatiivisina, sillä vaikka haastatteluiden tekemisen aikana kaikki opettajat eivät olleet velvollisia noudattamaan uutta opetussuunnitelmaa, on yhdenvertaisuuden edistäminen ja tasa-arvoisten oppimismahdollisuuksien takaaminen kaikille oppilaille koulun ja yhteiskunnan tavoite joka tapauksessa. Tällaiseen

opetukseen voidaan päästä monikulttuurisuuskasvatuksen keinoin, sillä sen tavoitteena on tuottaa tasa-arvoiset mahdollisuudet kaikille oppilaille heidän taustastaan riippumatta (Banks & Banks 2005). Opettajien kokemusten ja näistä heijastuvien lähestymistapojen perusteella monikulttuurisuuskasvatus kuvataiteen oppiaineessa ei tällä hetkellä juuri toteudu, yksittäistapauksia lukuun ottamatta. Useampia monikulttuurisuuskasvatuksen osa-alueita (Banks 2005) toteutetaan kuvataideopetuksessa jonkin verran, mutta niiden käyttäminen on pääosin melko pinnallista. Niiden tutkielmaa varten haastateltujen opettajien, joiden olisi jo pitänyt antaa uuden opetussuunnitelman mukaista opetusta, kertoman perusteella voidaan sanoa, että monikulttuurisen kuvataideopetuksen ajatusta ei ole helppo omaksua pelkästään opetussuunnitelmaa lukemalla.

Vaikka monikulttuurisuuskasvatuksen ajatukset näkyvät kuvataiteen opetussuunnitelmassa hyvin vahvasti, niiden omaksuminen ja käytäntöön vieminen vaatisi opettajilta asenteellista muutosta ja tietoa siitä, miten monikulttuurisuuskasvatusta toteutetaan eri oppiaineiden didaktiikassa. Opettajien akkulturaatioasenteet (Berry 2006) näyttäisivätkin olevan useimmissa tapauksissa sulatusuuniyhteiskuntaa tukevia, jolloin suhteet vähemmistökulttuureihin nähdään tärkeinä, mutta vähemmistöjen kulttuuriperintöä ja -identiteettiä ei nähdä arvokkaana tai niiden vaalimiseen ei anneta tilaa. Tällainen asenne näkyy opettajien kertomuksissa, sillä lähestymistavoillaan he pyrkivät parantamaan oppilaiden välisiä suhteita ja he kokevat erilaisten ihmisten arvostamiseen kasvattaminen tärkeäksi omassa pedagogiikassaan, mutta unohtavat kuitenkin kulttuurien väliset erot. Tämä johtaa juuri siihen, että kaikkia oppilaita pyritään kohtelemaan samalla tavalla, kuvittelen sen olevan tasa-arvoista, mitä se ei kuitenkaan ole. Oppilaiden näkeminen samanlaisia tarkoittaa tässä kulttuurissa yleensä sitä, että kaikkien oppilaiden oletetaan sopivan samaan kantasuomalaisen, keskiluokkaisen oppilasstandardin muottiin (Efland ym. 1998, 95–97). Tällaiseen muottiin eivät sovi läheskään kaikki kantasuomalaiset oppilaat, joiden taustat ovat paljon yleisesti ajateltua moninaisemmat, saati sitten maahanmuuttajaoppilas, joka on todennäköisesti vielä kauempana tällaiseen oppilasstandardiin liittyvistä odotuksista.

Tutkielma vahvistaakin käsitystä siitä, että tarve opettajien lisäkoulutukselle monikulttuurisuuskasvatuksesta on todellinen. Monikulttuurisuuskasvatus ideana vaikuttaisi olevan opettajien arvomaailmojen kanssa yhtenäinen: erilaisia kulttuureja tulisi kunnioittaa ja oppilaita pitäisi kohdella tasa-arvoisesti. Kuitenkaan opettajilla ei näyttäisi olevan ymmärrystä siitä, että tasa-arvoinen kasvattaminen edellyttää monipuolisten opetussisältöjen ja -menetelmien käyttämistä sekä opetettavan tiedon rakentumisen ja valtakulttuurin rakenteiden kriittistä tarkastelua (Banks 2005). Tutkielman perusteella vaikuttaisi siltä, että opettajat ovat pääosin avoimia monikulttuurisuudelle, mutta he tarvitsevat koulutusta siitä, mitä se ylipäättään on ja miten se voidaan ottaa huomioon omassa opetuksessa. Tosin tutkittavien opettajien kertomusten perusteella voidaan sanoa, että on

myös opettajia, jotka ajattelevat tietoisesti, että vähemmistökulttuurin edustajien pitäisi todella sulautua valtakulttuuriin ja toisaalta jotkut opettajat toteuttavat jo monikulttuurisuuskasvatusta opetuksessaan, mutta tällaiset ääripäät olivat tutkittavien joukossa yksittäisiä.

Opettajien akkulturaatioasenteet ovat merkittävässä roolissa, kun keskustellaan maahanmuuttajien integroitumisesta yhteiskuntaan. Vähemmistökulttuurin edustajan omat arvostukset ovat keskeisiä onnistuneessa integroitumisessa, jossa maahanmuuttaja on vuorovaikutussuhteessa valtaväestöön ja jonkinlaista yhdentymistä valtakulttuuriin tapahtuu, mutta hän säilyttää myös oman kulttuuri-identiteettinsä. Tällainen integroituminen ei ole kuitenkaan maahanmuuttajan halusta huolimatta mahdollista, jos valtakulttuuri ei ole sille avoin tai monikulttuurisuutta tukeva. (Berry 2006.) Yhteiskunnallinen keskustelu on pyörinyt paljon maahanmuuttoon liittyvien kysymysten ympärillä. Keskustelussa on pohdittu maahanmuuttajien yhteiskuntaan sopeutumiseen vaikuttavia tekijöitä sekä syrjäytymiseen liittyviä uhkia. Äärimmäisissä tapauksissa maahanmuuton on toivottu loppuvan kokonaan, mikä ei kuitenkaan ole realistinen ajatus maailman globalisoituessa ja pakolaisten määrän kasvaessa entisestään. Valtakulttuurin edustajien täytyisikin keskittyä työskentelemään sen eteen, että yhteiskunta olisi monikulttuurisuudelle kaikin puolin avoin ja maahanmuuttajan integroituminen olisi sen puolesta mahdollista. Opettajat saattavat olla maahanmuuttajaoppilaan ja -perheen keskeisiä kontakteja valtaväestöön, mikä tuo opettajan akkulturaatioasenteet merkittävään rooliin. Jos koulussa ei ymmärretä maahanmuuttajaoppilaan kulttuuri-identiteetin rakentumisen merkitystä, eikä monikulttuurisuutta pyritä edistämään koulun käytännöissä, voi tämä vaikuttaa maahanmuuttajaoppilaan kulttuuri-identiteetin muodostumiseen sekä mahdolliseen syrjäytymiseen. (Berry 2006.)

Vaikka opettajien lähestymistavat eivät ole vielä monikulttuurisuuskasvatuksen mukaisia, voivat opettajien avoimuus ilmiölle ja arvostava asenne eri kulttuureja kohtaan kertoa siitä, että monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttaminen saattaisi olla mahdollista. Pelkästään opetussuunnitelman lukeminen ei silti riitä muuttamaan opettajien asenteita ja lähestymistapoja, vaikka siihen sisältyy tavoitteita monikulttuurisuuden edistämiseen ja koulukulttuurin uudistumiseen liittyen. Opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuminen vaatisi opettajien lisäkoulutusta. Oppilaiden moninaiset taustat tulisi tiedostaa siitä huolimatta, onko joukossa maahanmuuttajaoppilaita vai ei, mutta maahanmuuttajien kasvava määrä Suomessa tekee oppilaiden kulttuuritaustojen tunnistamisesta ja kulttuuri-identiteettien tukemisesta vielä suuremman kysymyksen, johon opettajilla tulisi olla valmiuksia ja taitoja pureutua koulun arjessa ja eri oppiaineiden sisällöllisin keinoin.

7.2 Tutkielman luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa on otettava huomioon, että keskeisintä tutkimuksen onnistumisen kannalta on tutkijan oma kriittinen arvio tutkimusprosessista kauttaaltaan. Tällöin tutkimuksen pätevyys ei ole riippuvainen vain tutkimuksen tuloksista tai niiden vastaavuudesta todellisuuden kanssa, vaan siitä, että tutkija pystyy arvioimaan kriittisesti tutkimuksen jokaista vaihetta. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että hyvä kriittinen arvio riittäisi tekemään epäonnistuneesta tutkimuksesta onnistuneen. Luotettavuutta arvioidessa tarkastellaan ensinnäkin tutkimusprosessin johdonmukaisuutta. Tässä tutkielmassa se toteutui varsin hyvin, sillä tutkittava ilmiö, teoreettinen lähestymistapa, aineistonkeruutapa ja analyysimetodi yhdistyvät tutkielmassani toisiinsa loogisesti. (Perttula 1995, 102, 108.)

Laadullista tutkimusta arvioidessa on muistettava, että tutkimuksen kohteena on aina elämismailma, jossa ihminen elää ja joka muodostuu ihmisten antamista merkityksistä. Tutkija ei voi astua elämismailman ulkopuolelle ja tarkastella sitä objektiivisesti, sillä hän on aina osa elämismailmaa ja niitä merkitysyhteyksiä, joita hän tutkii. Niinpä tutkijan oma kokemus ja ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä vaikuttaa koko ajan tutkimuksen taustalla. (Varto 2005, 34.) Tämän takia oman luonnollisen asenteen pohtiminen tutkittavaa ilmiötä kohtaan ja sen sulkeistaminen oli tärkeää tutkielman tehdessä. Tutkielmassa pyrittiin tutkijan oman ymmärryksen sulkeistamiseen analyysiprosessin aikana, mutta oman ymmärryksen sulkeistaminen täysin on melko mahdotonta. Tutkielmassa tuodaan kuitenkin esiin tutkijan omat kokemukset tutkittavasta ilmiöstä ja puritaan lisäämään tutkimuksen läpinäkyvyyttä tämän myötä. Tutkijan ymmärrys monikulttuurisesta taidekasvatuksesta vaikutti jo siihen, miten tutkittavaa ilmiötä lähestyttiin ja millä perusteella lähdekirjallisuutta valittiin. Nämä taas vaikuttivat tutkijan ymmärryksen muotoutumiseen ennen analyysiprosessia. Kuitenkin pitkä tauko tutkielman työstämisessä vähensi aiemmin tarkasteltujen teorioiden vaikutusta tutkielman analyysivaiheessa.

Tutkittavien valintaan vaikuttivat vaikeudet saada opettajia haastateltaviksi. Koska aineistonkeruutavaksi valikoitui kuvaperustaisen haastattelu, oli aineistonkeruu tarpeellista suorittaa ajankohtana, jolloin oppilaiden kuvataidetoita olisi kouluilla. Tämän takia aineisto piti kerätä keväällä. Opettajat olivat selkeästi kiireisiä ja harva opettaja vastasi haastattelupyyntöön. Loppujen lopuksi haastateltaviksi otettiin ne opettajat, jotka saatiin. Tämä näkyy myös tutkimustuloksissa. Vaikka kaikilla tutkittavilla oli kokemusta kuvataiteen opettamisesta ja maahanmuuttajaoppilaista, vaihteli näiden kokemusten määrä opettajasta riippuen ja kaikkien opettajien lähtökohdat reflektoida kokemuksiaan näiden molempien tekijöiden suhteen eivät olleet ihanteelliset. Sellaiset opettajat, joilla oli vähemmän kokemusta kuvataiteen opettamisesta tai maahanmuuttajaoppilaista, tuottivat

selvästi suppeampia vastauksia ja heille omien kokemusten reflektointi kuvan äärellä saattoi olla vaikeampaa. Tutkittavien määrä haluttiin pitää pienenä, sillä fenomenologisessa tutkimuksessa yksilön suhde tutkittavaan ilmiöön on suuressa roolissa. Koska tutkielmassa haluttiin tarkastella yksittäisten opettajien kokemuksia, ei tutkittavien joukko voinut olla kovin suuri.

Lähes kaikki tutkittavat kuvailivat kuvaperustaisessa osuudessa oppilaiden töitä, mutta muutama tutkittava ei saanut sanallistettua omaa kokemustaan töiden äärellä ja tämä osuus jäi pitkälti töiden kuvailun tasolle. Tätä tilannetta yritettiin välttää kertomalla opettajille etukäteen kuvaperustaisen haastattelun luonteesta, mutta ohjeet olisi pitänyt antaa selkeämmin, jotta tutkittavat olisivat paneutuneet töiden valitsemiseen ja ehkä herätelleet muistojaan kokemuksistaan jo etukäteen (Hatten ym. 2013). Kuvaperustainen haastattelu kokemuksia tutkiessa oli kuitenkin hyvä ratkaisu, sillä jotkut tutkittavista pystyivät puhumaan kokemuksistaan helposti, eikä tutkijan tarvinnut esittää juurikaan kysymyksiä. Jotta tutkittava voisi tuoda esiin juuri niitä kokemuksia, jotka ovat hänelle merkityksellisiä, tulisi haastattelun olla mahdollisimman avoin ja tämä onnistui tutkielmassa varsin hyvin muutaman tutkittavan kanssa (Laine 2015).

Niissä haastatteluissa, joissa kuvaperustainen osuus jäi suppeaksi, tutkijan oma luonnollinen asenne tutkittavaa ilmiötä kohtaan pääsi vaikuttamaan enemmän, sillä tutkittavalle täytyi esittää enemmän kysymyksiä. Kysymysten tulisi tällaisissa tilanteissa olla sellaisia, että ne jättäisivät tutkittavalle tilaa ja vastaukset niihin olisivat kuvailevia ja kertomuksen oloisia (Laine 2015). Tämä ei onnistunut kaikkien tutkittavien kanssa, mihin vaikutti varmasti myös tutkijan kokemattomuus haastattelijana sekä se, että joillekin tutkittaville kuvataideopetus tai oppilaan maahanmuuttajataustana eivät olleet kovin merkityksellisiä. Haastattelun toinen osuus oli teemahaastattelu, joka voidaan nähdä fenomenologisessa tutkimuksessa ongelmallisena, jos haastattelussa pysytään tiukasti valituissa teemoissa, jotka ohjailevat sitä, millaisia kokemuksia tutkittava tuo esille (Perttula 1995, 112). Teemahaastatteluosuudesta voidaan tunnistaa, että valitut teemat nousevat etukäteen luetusta kirjallisuudesta. Teemahaastatteluosuus osoittautui kuitenkin tutkielman kannalta tärkeäksi, sillä lopulta toinen tutkimuskysymys nousi pitkälti teemahaastatteluista saatujen vastausten pohjalta. Oli vaihtelevaa, mitä teemahaastattelujen alueita tutkittavan kanssa käytiin läpi. Jotkut tutkittavista käsittelivät jo kuvaperustaisen haastattelun aikana teemoja, joita teemahaastattelu sisälsi, mutta usein aiheista kysyttiin vielä uudestaan teemahaastattelussa siltä varalta, että tutkittavat haluaisivat lisätä jotain. Joidenkin tutkittavien kohdalla suurin osa haastattelusta keskittyi teemahaastatteluosuuteen, jolloin kysymysten ohjailevuus oli suuremmassa roolissa. Tutkijan osuus haastattelun ohjailevuudessa oli nähtävissä muutamassa tapauksessa, jolloin tutkittava pyrki vastaamaan sen perusteella, mitä oletti tutkijan haluavan kuulla. Tällöin tutkittavat esimerkiksi pohtivat, että voisivat käyttää enemmän esimerkkejä

muista kulttuureista tai kertoivat, että kuvataiteen tunneilla voitaisiin tutustua eri kulttuureihin, vaikka he eivät itse tällaista käytännössä toteuttaneet. Tutkimuksen aineistolähtöisyys onnistui siis osittain, mutta joissain tapauksissa teoria ja haastattelukysymykset pääsivät ohjaamaan aineistonkeruuta enemmän.

Valittu analyysimetodi sisälsi useita osavaiheita, mikä lisää analyysiprosessin luotettavuutta. Osavaiheiden konkreettisen etenemisen kuvaaminen tutkimuksen raportoinnissa tekee tutkimuksesta hyvin läpinäkyvän. Monivaiheinen analyysimetodi teki analyysista jäsenneilyä. Kokemuksia kuvaavat merkitysverkostot eivät päässeet missään vaiheessa muodostumaan mielivaltaisesti, sillä tarkat osavaiheet ohjasivat niiden muodostumista. Analyysiprosessin ensimmäisen päävaiheen neljäs osavaihe, jossa merkityksen sisältävät yksiköt muutettiin tutkijan kielelle, oli todennäköisesti vaihe, johon tutkijan oma ajattelu vaikutti eniten. Tässä osavaiheessa piti päättää, missä muodossa tutkittavan sanomat esitetään uudestaan ja tutkijan täytyi tehdä ratkaisuja, jotka mahdollisesti muuttivat aineiston luonnetta. Prosessissa pyrittiin kuitenkin muuttamaan merkityksen sisältävät yksiköt ymmärrettävään ja selkeään muotoon, jossa niiden sisältämä merkitys ei muuttuisi. Yleisen merkitysverkoston kaikki neljä sisältöaluetta sisälsivät kaikkien tutkittavien merkityssuhde-ehdotelmia. Merkityssuhde-ehdotelmien määrä ei kuitenkaan jakautunut tasaisesti, vaan jotkin sisältöalueet koostuivat enemmän tiettyjen haastattelujen osista. Tähän vaikutti haastattelujen pituus ja sisällön laatu. Missään sisältöalueista ei kuitenkaan korostunut vain yhden haastattelun painoarvo, joten yleiset merkitysverkostot kuvaavat suhteellisen onnistuneesti tutkittavien yleistä kokemusta.

Tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa, tarkastellaan niitä kysymyksiä, jotka liittyvät tutkimuksen suorittamiseen eri vaiheisiin tai tutkimuskohteen erityislaatuun. Tutkijan tulisi myös pohtia, mitä tutkimuksen avulla saadaan aikaan, eli mitä tutkimustuloksilla tehdään. (Pietarinen & Launis 2002.) Tutkimusongelman tutkimisessa ei näyttäisi olevan mitään ongelmaa, vaan aiheen tutkiminen on päinvastoin hyvin tarpeellista. Kaikki tutkittavat osallistuivat haastatteluihin vapaaehtoisesti ja heitä informoitiin tutkielman tarkoituksesta ennen haastattelua. Tutkittavat allekirjoittivat haastattelulupalomakkeen (kts. liite 2), jossa vielä kuvattiin tutkielman tarkoitus. Tutkittavien anonymiteetti säilyy läpi tutkielman raportoinnin ja heidän tunnistamisestaan pyritään tekemään vaikeampaa jättämällä kertomatta esimerkiksi sukupuoli ja kaupunki, jossa he opettavat. Nauhoitetut haastattelut on tuhottu ja litteroidusta aineistosta, joka säilyy salasanan takana tutkijalla itsellään, ei löydy tutkittavien koko nimiä. Tutkimustuloksilla ei voida vahingoittaa ketään. Tutkielmaan ei näyttäisi liittyvän mitään aidosti eettisiä ongelmia, jotka olisivat eettisesti tai moraalisesti kyseenalaista, eikä tutkielmaan liity väärin toimimista, jossa tutkija olisi tietoisesti toiminut väärin, vastoin oikeaksi tietämäänsä toimintatapaa (Pietarinen & Launis 2002).

7.3 *Jatkotutkimusehdotukset*

Tutkielmassa tarkasteltiin peruskoulun opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaista ja lähestymistapoja monikulttuuriseen kuvataideopetukseen. Tutkimus monikulttuurisen kuvataidekasvatuksen kentällä on vielä vähäistä ja tarve sille on kuitenkin kasvava kulttuurisen moninaistumisen ja uuden opetussuunnitelman kuvataiteen osuuden luonteen takia. Tutkittavaa aiheesta riittäisikin siihen liittyvän tutkimuksen vähyyden vuoksi.

Uudet opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) on vasta tänä syksynä otettu käyttöön vuosiluokilla 7–9. Kuten tutkielma osoittaa, opettajat eivät välttämättä sisäistä uuden opetussuunnitelman kaikkia uusia ajattelutapoja kovin nopeasti. Siksi olisikin tärkeää tutkia muutaman vuoden kuluttua, ovatko opettajien lähestymistavat monikulttuuriseen kuvataideopetukseen muuttuneet uuden opetussuunnitelman myötä. Opettajien haastattelujen avulla ei välttämättä saada selville, millaista kuvataideopetus on käytännössä. Jatkotutkimuksessa haastatteluihin olisikin hyvä yhdistää havainnointia aineistonkeruumenetelmänä, jotta nähtäisiin, ovatko opettajien kertomuksista heijastuvat lähestymistavat yhteydessä käytännön opetukseen.

Jonkinlainen toimintatutkimus voisi olla myös paikallaan, sillä opettajien ymmärryksen lisääminen monikulttuurisuuskasvatuksesta ja sen toteuttamisesta käytännössä näyttäisi olevan tarpeellista. Tämä ei välttämättä tapahdu ilman lisäkoulutusta ja toimintatutkimus voisi olla yksi tapa lisätä opettajien ymmärrystä sen suhteen. Tutkielman perusteella kuvataidetunneilla voi olla erityinen merkitys kieltä osaamattomalle maahanmuuttajaoppilaalle. Voisikin olla kiinnostavaa tutkia maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta, millaisia merkityksiä he antavat kuvataiteen oppiaineelle.

LÄHTEET

Angrosino, Michael (2007) *Doing Ethnographic and Observational Research*. London: SAGE Publications.

Backman, Jussi & Himanka, Juha (2007) *Fenomenologia*. <http://filosofia.fi/node/2712>. Viitattu 1.2.2017.

Banks, James A. & Banks, Cherry A. McGee (2005) Glossary. Teoksessa James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (toim.) *Multicultural education. Issues and perspectives*. Wiley Jossey-Bass Education, 448–452.

Banks, James. A (2005) *Multicultural Education: Characteristics and Goals*. Teoksessa James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (toim.) *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Wiley Jossey-Bass Education, 3–26.

Berry, John W. (2006) Contexts of acculturation. Teoksessa D. L. Sam & J. W. Berry (toim.) *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. New York: Cambridge University Press, 27-42.

Cerbone, David R. (2006) *Understanding Phenomenology*. Acumen

Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, K. & Riitaoja, A-L. (2012) *Multicultural Education in Finland: Renewed Intercultural Competencies to the Rescue?* *International Journal of Multicultural Education*. 2012, Vol. 14 Issue 3, p. 1–13.

Eflan, Arthur D., Freedman, Kerry & Stuhr, Patricia (1996) *Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetus suunnitelmaan*. Virginia: The National Art Education Association.

Gadamer, Hans-Georg (1986/1987) *Hermeneutiikka*. Tampere 2004: Vastapaino.

Gillham, Bill (2000) *Case Study Research Methods*. London / New York: Continuum.

Giorgi, Amedeo (1985) *Sketch of a Psychological Phenomenological Method*. Teoksessa Giorgi, A. (toim.) *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press. 8-22.

Harper, Douglas (2002) *Talking about pictures: A case for photo elicitation*. *Visual Studies* 17:1, 13-26. <http://dx.doi.org/10.1080/14725860220137345> Viitattu 3.2.2017.

Hatten, Kirsten, Forin, Tiago R. & Adams, Robin (2013) *A picture elicits a thousand meanings: Photo elicitation as a method for investigating cross-disciplinary identity development*. Atlanta: American Society for Engineering Education, 2013
file:///C:/Users/jk98686/Downloads/photo_elicitation_asee_033113.pdf Luettu 28.2.2017.

- Hietala, Risto & Ouakrim-Soivio, Najat (2015) Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden määrä alueittain. Teoksessa T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulujärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 17:2015, 47–50.
- Kallio-Tavin, Mira (2015) Becoming Culturally Diversified. Teoksessa Mira Kallio-Tavin & Jouko Pullinen (toim.) Conversations on Finnish Art Education. Helsinki: Aalto Yliopisto, 34–48.
- Kallio-Tavin, Mira (2017) Omat kuvakulttuurit ja visuaalinen kulttuurikasvatus. http://www.edu.fi/perusopetus/kuvataide/ops2016_tukimateriaalit/omat_kuvakulttuurit_ja_visuaalinen_kulttuurikasvatus. Viitattu 27.2.2017.
- Kiviniemi, Kari (2015) Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Raine Valli ja Juhani Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.
- Laine, Timo (2015) Miten Kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Raine Valli ja Juhani Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Lehtomaa, Merja (2008) Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Lomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 163–194.
- Lukkarinen, Hannele (2003) Ihmisten kokemukset hoitotieteellisenä ilmiönä: fenomenologinen lähestymistapa. Teoksessa Janhonen & Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY 116–164.
- Matinheikki-Kokko, Kaija & Pitkänen, Pirkko (2002) Immigrant policies and the education of immigrants in Finland. Teoksessa Pirkko Pitkänen, Devorah Klekin-Fishman, & Gajendra K. Verma, (toim.) Education and Immigration. Settlement policies and current challenges. London: RoutledgeFalmer, 48–73.
- Mesiäislehto-Soukka, Helinä (2005) Perheenlisäys isien kokemana – Fenomenologinen tutkimus. Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514277260.pdf>. Viitattu 7.9.2017.
- Miettinen, Maarit (1998) Class teachers as multicultural educators in North Karelia, Finland. Teoksessa Häkkinen, K. (toim.) Multicultural education: reflection on theory and practice. Continuing Education Centre Multicultural Programmes. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 66–81.
- Moran, Dermot (2000) Introduction to Phenomenology. New York: Routledge
- Opetushallitus (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 1.6.2016
- Opetushallitus, Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat. Viitattu 4.10.2017.
- Opetushallitus (2015) Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015.

- Opetushallitus (2017) Tietoa maahanmuuttajien opetuksesta ja koulutuksesta. http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/maahanmuuttajien_koulutus/perustietoa_opetuksesta_ja_koulutuksesta. Viitattu 4.10.2017
- Opetushallitus (2016) Uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetuksen sekä uskonnollisten tilaisuuksien järjestäminen esi- ja perusopetuksessa. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestamisen/uskonnon_ja_elamankatsomustiedon_opetus. Viitattu 4.10.2017.
- Ouakrim-Soivio, Najat & Pirinen, T. (2015) Maahanmuuttajataustaiset oppijat koulutusta ohjaavissa suunnitelmissa. Teoksessa T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulujärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 17:2015 51–60.
- Perttula, Juha (1995) Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: SUFI
- Perttula, Juha (2009) Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus ja kirjoittajat. 115–162.
- Pietarinen, J. & Launis, V. (2002) Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa Karjalainen, J., Launis, V., Pelkonen, R., & Pietarinen, J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus. 42–57.
- Rissanen, Inkeri (2013) Developing religious identities of Muslim students in the classroom: a case study from Finland. *British Journal of Religious Education*. Vol. 36, 2014, n. 2. 123–138.
- Rissanen, I., Kuusisto, E. & Kuusisto, A. (2016) Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 59, Lokakuu 2016. 446–456.
- Räsänen, Marjo (2008) Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, Marjo (2013) Visuaalinen monilukutaito – Luokanopettajaksi opiskelevien monikulttuurikäsitteet ja kuvataide. *Kasvatus* 3/2013. 270–285.
- Rosenberg M.S., Westling, D.L. & McLeskey, J (20.7.2010) The Impact of Culture on Education. <https://www.education.com/reference/article/impact-culture-education/> Viitattu 23.9.2017.
- Ruusuvuori, Johanna (2010) Litteroijan muistikirja. Teoksessa Ruusuvuori & Nikander (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 424–431.
- Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (2010) Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori & Nikander (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9–38.”
- Saukkonen, Pasi (2015) Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot. Gaudeamus.

Samuels, Jeffrey (2007) *When Words Are Not Enough. Eliciting Children's Experiences of Buddhist Monastic Life Through Photographs*. Gregory C. Stanczak (toim.) *Visual Research Methods: Image, Society, and Representation*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Schmidt, Lawrence K. (2006) *Understanding Hermeneutics*. Durham: Acumen.

Sinkkonen, Hanna-Maija & Kyttälä, Minna (2014) Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29:2, 167–183.

Syrjäläinen, Eija, Eronen, Ari & Värri, Veli-Matti (2008) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere university press.

Talib, Mirja-Tytti (2005) Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Väestöliitto (2014) Maahanmuuttajien määrä

http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/. Viitattu 24.1.2017.

Varto, Juha (2005) *Laadullisen tutkimuksen metodologia*.

http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf

Vastamäki, J. & Eskola J. (2015) Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Valli, R. & Aaltola J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 27–44.

Haastattelurunko

Taustatiedot

Milloin olet valmistunut ja mistä?

Erikoistumisalat

Työkokemus?

Kokemus maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työskentelystä?

Montako vuotta?

Kuinka paljon maahanmuuttajia?

Millaisista kieli- ja kulttuuritaustoista?

Nykyinen työpaikka? Paikkakunta, oppilasmäärä ja maahanmuuttajaoppilaiden määrä?

Kuvaperustainen haastattelu:

Maahanmuuttajaoppilaiden kuvataidetoiden tarkastelu

MILLAISIA KOKEMUKSIA

- Miten kuvaillet oppilaiden töitä? Kerro kokemuksistasi liittyen maahanmuuttajaoppilaisiin.
- Miten kuvailisit maahanmuuttajaoppilaiden työskentelyä töiden parissa?
- Millaisia muistoja liittyy oppitunneilta tai opetustilanteista?
- Miten maahanmuuttajatausta näkyy kuvataidetoissa?
- Millaisia kuvakulttuureja, symboleita ja teemoja kuvista löytyy?
- Miten oppilaan maahanmuuttajatausta näkyy oppilaan kuvataidetoissa?

Kokemuksiin vaikuttava tausta ja kokemukset:

- Millaista koulutusta olet saanut maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamiseen?
- Millaista koulutusta olet saanut kuvataiteen opetukseen?
- Mitä monikulttuurisuus sinulle merkitsee?
- Millaisia haasteita maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työskentelyyn kuvataideopetuksessa liittyy?
- Millaisia onnistumisia maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työskentelyyn kuvataidetuilla liittyy?
- Käytetäänkö tunneilla avustajia tai tulkkeja? Mikä on heidän roolinsa kuvataideopetuksessa?
- Millainen merkitys on ohjaajan / tulkin kuvataideosaamisella?

Miten huomioidaan maahanmuuttajatausta:

- Miten huomioit maahanmuuttajaoppilaat opetuksen suunnittelussa?
- Millaisia asioita kuvataidetunneilla täytyy huomioida maahanmuuttajaoppilaita opettaessa?
- Millaisia asioita täytyy huomioida maahanmuuttajaoppilaan kuvataideosaamista arvioitaessa?
- Millaisia kulttuurisia asioita kuvataidetta opettaessa täytyy ottaa huomioon?

Eri maiden ja ryhmien kulttuurit:

- Miten oppilaiden erilaiset kulttuuritaustat näkyvät kuvataidetunneilla?
- Miten länsimainen taidehistoria näkyy opetuksessa ja tehtävänannoissa?
- Mitä muita taidemaailmoja kuvataidetunneilla käsitellään kuin länsimaalaista? Miten?
- Miten opetuksessa käsitellään vähemmistöryhmien taidetta? Mitä vähemmistöryhmiä? Miten?
- Miten oppilaiden kanssa käsitellään erilaisia kuvia? (Keskustellaanko, katsellaanko?)
- Miten oppilaiden tekemiä töitä käsitellään tunneilla?

Ilmapiiri:

- Miten kuvailisit maahanmuuttajaoppilaiden ja kantasuomalaisten oppilaiden yhteistyötä tunneilla? Miten (omaehtoisesti, ryhmätöissä)?
- Millainen ilmapiiri kuvataideopetuksen ryhmässä / luokassa on monikulttuurisuutta kohtaan?
- Miten monikulttuurista ilmapiiriä voitaisiin parantaa kuvataidetaideopetuksen avulla?
- Mikä on kuvataideopetuksen merkitys maahanmuuttajaoppilaille sinun kokemuksesi perusteella? Mitä he saavat kuvataideopetuksesta?
- Muuta? Muistoja?

Haastattelulupalomake

Pro gradu 2017

Juulia Koskela

Tampereen yliopisto

Aihe: Monikulttuurinen kuvataidekasvatus

Kuvaus: Tarkoitukseni on selvittää, millaisia kokemuksia opettajilla on kuvataiteen opettamisesta maahanmuuttajille. Tavoitteenani on myös kartoittaa, miten oppilaiden maahanmuuttajatausta näkyy kuvataidetunneilla ja miten opettajat ottavat sen huomioon opetuksessaan. Aiheeni nousee yhteiskunnan muutoksesta yhä moninaisemmaksi ja koulun sekä kuvataidekasvatuksen tarpeesta reagoida näihin muutoksiin. Uusien Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kuvataiteen osuus nimeää oppilaiden omat kuvakulttuurit opetuksen yhdeksi sisältöalueeksi ja painottaa kulttuurisen osaamista yhtenä laaja-alaisen osaamisen osa-alueena, mikä tekee oppilaiden omien kuvakulttuurien tunnistamisesta merkittävää. Aion analysoida opettajien kokemuksia suhteessa monikulttuurisuuskasvatuksen teorioihin ja monikulttuurisen kuvataideopetuksen lähestymistavan teoriaan.

Aineiston keruuseen kuuluu opetuksen seuraaminen, jotta saan käsityksen, millainen ryhmä on kyseessä ja millaisessa ympäristössä opettajan kokemukset rakentuvat. Tämän jälkeen haastattelen opettajaa kuvaperustaisen haastattelun sekä lisäkysymysten avulla. Haastattelut analysoidaan todennäköisesti aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Haastattelut ovat luottamuksellisia, eikä raportissa käytetä opettajien tai koulujen oikeita nimiä. Haastateltavien henkilöllisyys tulee olemaan vain haastattelijan ja tutkielman ohjaajan tiedossa. Aineistoa ei tulla käyttämään muuta kuin tämän pro gradun tekemiseen ja mahdollista jatkotutkimusta varten tullaan kysymään erikseen lupa haastateltavilta.

Nimi: _____

Puhelinnumero: _____

Suostun haastatteluun ja sen käyttämiseen aineistona Juulia Koskelan pro gradu -työssä.

Paikka ja päivämäärä: _____

Allekirjoitus: _____