

TAMPEREEN YLIOPISTO

Taidekasvattaja kasvatuksen tehtävien toteuttajana
luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia taideaineiden opettamisesta

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Iida Lemmetyinen
Tarleena Malinen
Huhtikuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

IIDA LEMMETYINEN, TARLEENA MALINEN: Taidekasvattaja kasvatuksen tehtävien toteuttajana - luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia taideaineiden opettamisesta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 68 sivua, 3 liitesivua

Huhtikuu 2015

Tutkimuksemme tarkoituksena oli syventää ymmärrystä taidekasvatuksen paikasta kasvatuksen kentällä. Tutkimus on tehty laadullisin menetelmin. Tutkimuksen teoriapohja kartoittaa kasvatuksen ja taidekasvatuksen määritelmiä sekä niille asetettuja tehtäviä ja tavoitteita. Tutkimuksen empiirinen osuus pyrkii selvittämään luokanopettajien käsityksiä laadukkaasta taideaineiden opetuksesta sekä heidän omia kokemuksiaan taideaineiden opettamisesta. Aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella. Kyselylomake sisälsi perustietoja kartoitettavia kysymyksiä ja avoimia kysymyksiä taideaineisiin liittyen. Tutkimukseen osallistui 24 luokanopettajaa. Aineiston analyysissä on sovellettu sekä fenomenografisia että fenomenologisia metodeja.

Tutkimuksessa selvisi, että laadukas taideaineiden opetus on luokanopettajien mukaan monipuolista, hyvin suunniteltua, oppilaslähtöistä, osallistavaa, inspiroivaa, kannustavaa ja prosessiin keskittyvää. Valtaosa vastaajista kertoo suhtautuvansa positiivisesti taideaineiden opettamiseen. Taideaineita pidetään tärkeinä ja niitä arvostetaan. Luokanopettajien mukaan taideaineiden avulla voi syventää oppilaantuntemusta sekä tukea oppilaan monipuolista kehitystä ja luovuutta. Luokanopettajien kokemukset omasta taideaineiden opetuksesta vastaavat monilta osin heidän käsityksiään laadukkaasta taideaineiden opetuksesta.

Kuvataiteen opettamiseen suhtaudutaan positiivisemmin kuin musiikin opettamiseen. Musiikin opettamisessa oma hyvä taitotaso ja harrastuneisuus koetaan merkittäväksi tekijäksi opetuksen onnistumisen kannalta. Kuvataiteen opettaminen puolestaan sujuu vastaajien mukaan oman innostuksen ja motivaation voimalla. Suuri osa vastaajista kertoo käyttävänsä taiteellisia menetelmiä myös muiden aineiden tunneilla.

Analyysivaiheen vastausvariaatioiden taidekasvatuskuvauksista etsittiin yhtymäkohtia kasvatuksen päätehtävien toteuttamiseen. Tulosten perusteella pääteltiin, että luokanopettajat toteuttavat taideaineiden opetuksessaan kasvatuksen sivistys-, sosialisatio- ja identiteettitehtäviä. Tutkimuksen perusteella taidekasvatuksen asema kasvatuksen kentällä on perusteltu ja merkittävä.

Avainsanat: kasvatustiede, taidekasvatustiede, musiikkikasvatustiede, kuvataidekasvatustiede

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
1.1	OPETUKSEN UUDISTAMISEN TARPEITA	5
1.2	PUHETTA TAIDEAINEISTA OPETTAJIEN FACEBOOK-YHTEISÖISSÄ	5
1.3	KANDIDAATIN TUTKIELMAMME TUTKIMUKSEN ERÄÄNÄ LÄHTÖKOHTANA	7
1.4	TUTKIMUKSEMME ESITTELY JA AJANKOHTAISUUS	8
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA	10
2.1	KASVATUKSEN MÄÄRITELMIÄ	10
2.1.1	<i>Kasvatuksen tehtäviä</i>	12
2.1.2	<i>Kasvatuksen tavoitteita laissa ja opetussuunnitelmissa</i>	14
2.2	TAIDEKASVATUKSEN MÄÄRITTELYJEN JA PÄÄMÄÄRIEN ESITTELYÄ	17
2.2.1	<i>Taidekasvatuksen laadusta</i>	18
2.2.2	<i>Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä – perusteluja taidekasvatuksen asemalle</i>	20
2.3	MUSIIKKIKASVATUS	21
2.4	KUVATAIDEKASVATUS	24
2.5	OPETUKSEN EHEYTTÄMINEN	27
2.6	TUTKIMUSALUEEN PAIKANNUS	28
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
3.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
3.2	ASEMAMME TUTKIJAINA	30
3.3	FENOMENOGRAFIA	31
3.4	FENOMENOLOGIA	33
3.5	AINEISTONKERUU JA TUTKIMUKSEN KULKU	36
3.6	AINEISTON KÄSITTELY	37
4	AINEISTON ESITTELY JA ANALYYSI	38
4.1	VASTAAJIEN KÄSITYKSIÄ LAADUKKAASTA TAIDEAINEIDEN OPETUKSESTA	38
4.2	VASTAAJIEN SUHTAUTUMINEN TAIDEAINEIDEN OPETTAMISEEN	43
4.2.1	<i>Vastaajien suhtautuminen musiikin opettamiseen</i>	46
4.2.2	<i>Vastaajien suhtautuminen kuvataiteen opettamiseen</i>	47
4.3	VASTAAJIEN KOKEMUKSIA OMASTA TAIDEAINEIDEN OPETUKSESTA	48
5	YHTEENVETO JA POHDINTA	54
5.1	YHTEYKSIÄ KANDIDAATIN TUTKIELMAMME TULOKSIIN	54
5.2	KASVATUKSEN TEHTÄVÄT TAIDEAINEIDEN OPETTAMISEN NÄKÖKULMASTA	57
6	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	59
6.1	LUOTETTAVUUDEN POHDINTAA	59
6.1.1	<i>Aineistonkeruusta</i>	60
6.1.2	<i>Triangulaatio tutkimuksessamme</i>	61
6.1.3	<i>Käsityksen ja kokemuksen käsitteiden jännitteestä</i>	61
6.2	TUTKIMUKSEN TIETEELLINEN KONTEKSTI	62
7	LOPUKSI	63
8	LÄHTEET	65

1 JOHDANTO

Teimme kandidaatin tutkielman vuonna 2013. Tutkielmaa tehdessämme tutustuimme silloin vallalla olevaan keskusteluun taideaineiden asemasta peruskoulussa. Tuolloin suomalaisen peruskoulun valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa oli nähtävissä selkeä kehityskulku siihen suuntaan, että taideaineiden tuntimääriä joko vähennettiin tai niiden valinnaisuutta lisättiin. Kirjallisuudessa ja julkisessa keskustelussa, joihin kandidaatin tutkielmaa tehdessämme tutustuimme, tätä trendiä vastustettiin ja taidekasvatusta puolustettiin kiivaasti. Taidekasvatus oli selkeästi altavastaajan asemassa kasvatustieteiden keskustelussa ja meistä tuntui, ettei sen asema ollut tulevaisuudessa paranemassa.

Tätä tutkimusta tehdessämme ilmapiiri on kuitenkin hieman erilainen. Uusissa ammatillisissa julkaisuissa toistuvat termit eheyttävä opetus, oppiaineiden integrointi, kokonaisopetus, aihekokonaisuudet, ilmiölähtöinen oppiminen, laaja-alainen osaaminen sekä oppilaslähtöisyys. Uusi opetussuunnitelma on jo hyväksytty ja astuu voimaan vuonna 2016. Tämä tuleva opetussuunnitelma on edeltäjänsä nähden uudistunut merkittävästi. Se korostaa erityisesti laaja-alaista osaamista ja pyrkii eräällä tavalla häivyttämään oppiainerajoja. Tämän melko huomattavan opintosuunnitelmauudistuksen yhteydessä myös maailmalla on kiinnitetty huomiota Suomen tilanteeseen. Muun muassa brittilehti *The Independent* julkaisi 20.3.2015 artikkelin, jossa kohuttiin Suomen poistaneen oppiaineet kokonaan ja korvanneen ne aihekokonaisuuksilla (*topics*) (*The Independent* 2015.) Tämä käsitys levisi nopeasti sosiaalisessa mediassa, jolloin opetushallitus kirjoitti vastineen korjatakseen väärät luulot. Uusi valtakunnallinen opetussuunnitelma (POPS 2016) jaottelee edelleen opetussisällöt oppiaineiden mukaan. Tämän lisäksi opetussuunnitelma esittelee kuitenkin myös seitsemän erilaista laaja-alaisen osaamisen oppimiskokonaisuutta. Kunnille annetaan vapaus toteuttaa opetusta valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta innovatiivisillakin tavoilla. (Opetushallitus 2015; POPS 2016, 23.) Tässä muutoksessa on aistittavissa myös taideaineiden aseman kohentumista. Niiden tuntimäärää on lisätty yhdellä vuosiviikkotunnilla ja opetuksen tavoitteissa korostetaan elämyksellisyyttä ja lapsen oman luovuuden tukemista (Perusopetuksen tuntijakotaulukko; POPS 2016; Korkeakivi 2015.) Opetussuunnitelmauudistus näyttäisi avaavan uusia mahdollisuuksia taideaineille ja nostavan niiden profiilia muun muassa ilmiölähtöisen oppimisen keinona.

1.1 Opetuksen uudistamisen tarpeita

Opetuksen uudet tuulet näkyvät myös Opettaja-lehden artikkeleissa. Esimerkiksi Heikki Kokkonen käsittelee luovuutta talouden ja viennin tuottavuuden näkökulmasta mielipidekirjoituksessaan Ahaa-elämyksiä kouluun (Opettaja-lehti 14/2014). Kokkonen mukaan Suomen tulevaisuuden toivo on luovassa tuotesuunnittelussa. Koulun on hänen mukaansa pysyttävä mukana tässä muutoksessa ja panostettava luovan ajattelukyvyyn kehittämiseen. Tämän tavoitteen edellytyksenä ovat Kokkonen mukaan koulussa viihtyvät oppilaat, joiden luova lahjakkuus otetaan huomioon. Opetuksen tulisi tarjota elämyksiä ja pitää yllä oppilaiden mielenkiintoa, jotta lahjakkuus saataisiin valjastettua yhteiskunnan hyväksi. (Kokkonen 2014.)

Maarit Korhonen puolestaan kohahdutti pamfletillaan Herää koulu!, jossa hän vaati peruskoulun päivittämistä tälle vuosituuhannelle. Marja Heikkilän kirjoittama Opettaja-lehden (36/2014) artikkeli Koulu kaipaa tuuletusta käsittelee Korhosen ajatuksia koulun uudistamisen tarpeista. Korhosen mukaan ei voida tietää, millaisia tulevaisuuden ammatit oikeastaan ovat, joten on myös epäselvää, millaisia valmiuksia tämänhetkisen koululaitoksen tulisi oppilaille tarjota. Korhonen peräänkuuluttaa ennen kaikkea ymmärtävää oppimista, joka kehittää oppilaan luovuutta, innovointikykyä, ongelmanratkaisua, tiimityötä, joustavuutta sekä tietotekniikan hallintaa. Tämän päivän koulun on hänen mukaansa vastattava tulevaisuuden työelämän vaatimuksiin ja elinikäisen oppimisen haasteeseen. Korhonen myös syylistää nykypäivän koulua liiasta akateemisuudesta. Hänen mukaansa oppilaista vain yhden kolmasosan lahjakkuus on akateemisella alueella, jolloin mahdollisesti hukataan kahden kolmasosan luova lahjakkuus ja potentiaali. Korhonen ehdottaakin, että koulu voisi tarjota oppeja enemmän muun muassa yrittäjyydessä, taiteissa ja arjen taidoissa. (Heikkilä 2014.)

1.2 Puhetta taideaineista opettajien Facebook-yhteisöissä

Sosiaalisessa mediassa, esimerkiksi Facebookissa, on paljon opettajille tarkoitettuja vertaisryhmiä. Ryhmissä jaetaan ideoita ja avataan keskusteluja ajankohtaisista, mieltä askarruttavista, ammatillisista aiheista. Ryhmiä on erilaisia. Niistä jäsenmäärältään suurin on varmaankin Alakoulun aarreaitta (14 220 jäsentä 4.4.2015), jossa luokanopettajat vaihtavat ideoita ja vinkkejä ja saavat toisiltaan vertaistukea työarkeen. Muita aktiivisia ryhmiä ovat muun muassa Mitä tehdä musatunnilla..., jossa luokanopettajien lisäksi myös aineenopettajat ottavat aktiivisesti osaa keskusteluun sekä Kuvista, joka on rinnakkainen epävirallinen kanava Kuvisope -sähköpostilistalle. Kuvista-ryhmän jäsenet ovat suurimmaksi osaksi aineenopettajia.

Olemme seuranneet näissä ryhmissä käytyjä keskusteluja liittyen taideaineisiin ja niiden opettamiseen. Suurin osa Alakoulun aarreaitta -ryhmässä jaetusta sisällöstä on kuvia oppilaiden kanssa toteutetuista kuvataidetoista. Kuviin on myös usein liitetty ohjeet työn tekemiseksi. Usein kuvissa on luokallisen verran siistejä ja kivan näköisiä, tosin tismalleen samanlaisia töitä. Hienot työt keräävät paljon ”tykkäyksiä” ja ihailuja kommenttilaatikkoon. On kuitenkin myös niitä kommentteja, joissa kysellään työn tavoitteiden perään ja pohditaan, miten työn voisi toteuttaa tukien paremmin lapsen omaa luovuutta. Facebookin eri ryhmien keskusteluita seurattaessa tulee sellainen mielikuva, että luokanopettajat kaipaavat konkreettisia ideoita toteutettavaksi kuvataideopetuksessa. Suurin osa jaetusta annista on jäljittelyyn perustuvaa, joka ei kuitenkaan opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisen kannalta ole kovinkaan hyödyllistä. Luokanopettajien kuvataideopetukseen kohdistuu painetta myös aineenopettajien suunnalta. Ryhmissä käydyn keskustelun mukaan aineenopettajat kokevat, että luokanopettajat eivät tarjoa oppilaille sellaista kuvataideopetusta, jossa keskityttäisiin tutkimaan, ihmettelemään, luomaan uutta sekä ilmaisemaan omia tunteita ja mielipiteitä. Luokanopettajilla tuntuukin olevan tilausta kuvataiteen opettajan oppaalle, joka kopioitavien töiden sijasta tarjoaisi ohjeistusta ja ideoita oppilaiden oman innovoinnin tukemiseen.

Myös musiikin opettaminen puhuttaa Facebook-ryhmissä. Opettajat jakavat keskenään ehdotuksia tai omia kokemuksia tuntien kulusta ja opetusmenetelmistä. Ryhmissä jaetaan myös ajatuksia opettamisen arjesta. Hiljattain eräs opettaja avasi keskustelun Mitä tehdä musatunnilla.. -ryhmässä, jossa hän haki vertaistukea tunteeseensa musiikin opettamisen raskaudesta tai jopa mahdottomuudesta. Samantapaisia kokemuksia löytyikin valtavasti, ja keskustelunavaus sai nopeasti useita kymmeniä kommentteja. Opettajat kertovat musiikin tunneilla kaiken energian menevän käytöshäiriöiden hoitamiseen ja työrauhan ylläpitämiseen. Kommenteista käy ilmi, että sellaisetkin oppilasryhmät, joiden kanssa työskentely muilla tunneilla onnistuu ongelmitta, ovat musiikin tunneilla hallitsemattomia. Opettajat kokevat, että eivät saa oppilaita motivoitua musiikin opiskeluun, ja huono työrauha tunneilla syö lopulta myös opettajan oman motivaation. Lisäksi opettamisesta tekee raskasta, jos koululla ei ole riittäviä resursseja, esimerkiksi tarpeeksi soittimia ja hyvää luokkatilaa musiikin opettamiseen. Myös musiikin kohdalla hyvän opettajanoppaan puuttuminen on nostettu keskusteluissa esille. Työmäärää lisää opettajien mukaan se, kun joka tunniksi on etsittävä uusi materiaali ja tunnin suunnittelu lähtee aina nollostä. Nämä seikat vaikuttavat musiikkia opettavan luokanopettajan työsäjäksämiseen.

1.3 Kandidaatin tutkielmamme tutkimuksen eräänä lähtökohtana

Kandidaatin tutkielmamme on toiminut lähtösäyksenä tälle tutkimukselle. Ensimmäisenä laajempaa tutkimusharjoituksena sen merkitys oli meille suuri, ja sen aihepiirit ovat meille edelleen ajankohtaisia sekä meitä yhä kiinnostavia. Koemme tarpeelliseksi esitellä kandidaatin tutkielmamme pääpiirteet ja keskeisimmät tutkimustulokset, sillä olemme kuljettaneet niitä mukana tämänkin tutkimuksen tekoprosessissa ja pohdinnassa. Näin toivomme lukijan pysyvän perässä tutkimuksen kullussa ja pystyvän arvioimaan myös tämän tutkimuksen antia tutkijoiden lähtökohdista.

Kandidaatin tutkielmamme tarkoitus oli selvittää, miten luokanopettajaopiskelijat suhtautuvat taideaineiden opettamiseen sekä mitkä tekijät tähän suhtautumiseen vaikuttavat. Tutkimus tehtiin laadullisin menetelmin. Tutkimuksen teoriapohja sisälsi katsaukset valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin, taidekasvatuksen merkityksiin sekä siihen, millaisia henkilöitä luokanopettajakoulutukseen hakeutuu. Keräsimme aineiston eläytymismenetelmällä Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoilta. Eläytymismenetelmään kuuluvia kehyskertomuksia oli kahta variaatiota, joihin opiskelijat vastasivat kirjallisesti. Toinen kertomus loi kuvan tilanteesta, jossa vastaajalle oli vastavalmistuneena ja uutena opettajan kyseissä koulussa annettu laaja taideaineiden opetusvastuu ja toisessa tätä opetusvastuuta ei ollut lainkaan. Tutkimukseen osallistui yhteensä 43 opiskelijaa, joista 22 vastasi yhteen tarinavariaatioon ja 21 toiseen.

Tutkimuksessa selvisi, että suurin osa vastaajista suhtautuu taideaineisiin ja niiden opettamiseen myönteisesti. Myönteiseen suhtautumiseen vaikuttivat osaaminen ja oma kiinnostus taideaineita kohtaan. Edellytyksenä myönteiselle suhtautumiselle nähtiin toimiva yhteistyö koulun opettajien kesken sekä avoin ja salliva ilmapiiri. Vastaajat olivat tyytyväisiä integroivaan opetusmuotoon taideaineissa, ja taideaineiden opettamisen koettiin antavan paljon myös opettajalle. Omaa opettajuutta ja työnkuvaa pohdittiin myös muilla perusteilla. Taideaineiden opettaminen nähtiin osaksi kokonaisvaltaista opettajuuden kehittymistä ja niiden puuttumisen opetusvastuista nähtiin heikentävän työmarkkina-arvoa.

Uuden/vastavalmistuneen opettajan aseman nähtiin lisäävän jännitystä, eikä tällöin uskallettu vaatia tai edes ilmaista omia toiveita opetusjärjestelyiden suhteen. Tarinoissa oli kuitenkin ilmaistu myös keinoja selviytyä annetusta tilanteesta. Ne vastaajat, jotka suhtautuivat kielteisesti taideaineiden opettamiseen, perustelivat suhtautumistaan omien taitojen puutteella tai sillä, että kokivat olevansa

enemmän ns. lukuaineiden opettajia. Näissä tarinoissa taideaineiden opetusvastuu nähtiin usein ylimääräisenä taakkana.

Tutkielmamme kenties kiinnostavin löydös liittyi kuitenkin luokanopettajaopiskelijoiden odotuksiin ja jopa pelkoihin opettajan työstä. Tulkintamme mukaan opiskelijoiden kertomukset taideaineiden opettamisesta ja vastuun kantamisesta kertovat laajemmin heidän suhtautumisestaan opettajan työhön. Opiskelijoilla suhtautumista värittivät jännitys uuden opettajan roolista työyhteisössä sekä omasta kyvystä selviytyä opetushaasteista. Tulkintamme taustalla on ajatus siitä, että taideaineiden opettaminen vaatii opettajalta enemmän itsenäisen suunnittelun ja organisoinnin tasolla, kun niin sanottuja valmiita opetusmateriaaleja (kuten opettajan opas) ei välttämättä ole. Pyytäessämme vastaajia pohtimaan suhtautumistaan nimenomaan taideaineiden opettamiseen tulimme asettaneeksi heidät tilanteeseen, jossa heidän oli syvemmin pohdittava opetukseen ja sen suunnitteluun liittyviä haasteita.

Kandidaatin tutkielmaa varten keräämämme aineisto on luonnollisesti lähtöisin opiskelijoiden elämismaailmasta. Vaikka keräämämme aineisto oletettavasti kertoo jotain myös taideaineiden opettamisesta, on se kuitenkin suurelta osin kuvausta opiskelijoiden olettamuksista, kuvitelmista ja odotuksista tulevasta. Tästä syystä olemme halunneet vielä syventyä paremmin taideaineiden opettamiseen nimenomaan luokanopettajan elämismaailmasta käsin. Meistä on mielenkiintoista nähdä työkokemuksen ja myös elämäkokemuksen vaikutus suhtautumiseen taideaineiden opettamiseen. Lisäksi on kiinnostavaa saada tietää, mitä muuta luokanopettajat mahdollisesti esimerkiksi opetusarjestaan tai opetusfilosofiastaan paljastavat.

1.4 Tutkimuksemme esittely ja ajankohtaisuus

Tutkimuksemme aiheina ovat luokanopettajien käsitykset laadukkaasta taideaineiden opetuksesta sekä heidän kokemuksensa taideaineiden opettamisesta. Aiheesta käydään paljon keskustelua niin valtakunnallisella tasolla uuden opetussuunnitelman yhteydessä kuin myös ammatillisella tasolla opettajien kesken. Uusi opetussuunnitelma (POPS 2016, luku 3.3) painottaa taidekasvatukselle tyyppillisiä piirteitä kuten identiteetin rakentumisen sekä oman kriittisen ajattelukyvyn kehityksen tukemista. Näiden laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden johdosta laadukkaaseen taidekasvatukseen kuuluvat keinot laajentuvat luontevasti kaikkeen opetukseen.

Tutkimuksemme teoriaosuudessa olemme pyrkineet lisäämään ymmärrystä siitä, mikä taidekasvatuksen rooli kasvatuksen kentällä on. Olemme esitelleet sekä kasvatukselle yleensä että taidekasvatukselle kasvatuksen erityisenä osa-alueena asetettuja tavoitteita eri näkökulmista. Tämän katsauksen tarkoituksena on avata käsitystä siitä, mitä kasvatuksen tavoitteita taidekasvatuksen avulla voidaan saavuttaa, ja toisaalta, mitä erityistä ja ainutlaatuista taidekasvatus voi tarjota. Kasvatuksen teoriaan tutustuessamme olemme käyttäneet yhtenä päälähteenä Pauli Siljanderin (2005) oppikirjaksi tarkoitettua (yliopisto/korkeakoulu) teosta Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Kyseessä on kasvatustieteen peruskäsitteisiin ja pääsuuntauksiin perehdyttävä teos, jossa näitä aiheita käsitellään kuitenkin vielä melko abstraktilla tasolla. Olemme pyrkineet konkretisoimaan kasvatukseen liittyviä käsitteitä pohtimalla, mitä ne voisivat taidekasvatuksen kentällä tarkoittaa. Olemme tehneet tätä pohdintaa sekä kirjallisuuden että keräämämme aineiston pohjalta. Teoriaosuudessa olemme myös tutustuneet tällä hetkellä laadukkaana pidetyn taidekasvatuksen vaatimuksiin ja toteutuskeinoihin. Taidekasvatukselle asetetut tavoitteet ovat mielestämme korkeat ja laadukas opettaminen vaatii opettajalta paljon. Tämän vuoksi halusimme tutkia, mikä luokanopettajien käsitys laadukkaasta taideaineiden opetuksesta on. Meistä oli myös kiinnostavaa tietää, millaiseksi luokanopettajat kokevat oman taideaineiden opetuksensa ja toisaalta, miten se vastaa heidän käsitystään laadukkaasta taideaineiden opetuksesta.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA

Koska tutkimuksemme kenttänä on taidekasvatus, koimme tärkeäksi kartoittaa jossakin määrin kasvatuksen perusteita yleisesti. Näin pyrimme saamaan selville, mikä taidekasvatuksen asema on tässä kokonaisuudessa. Kandidaatin tutkielmaa tehdessämme pohdimme taidekasvatuksen merkityksiä. Tutkielmamme koski luokanopettajaopiskelijoiden suhtautumista taideaineiden opettamiseen. Taidekasvatukselle annetut merkitykset olivat usein samoja, kuin mitä yleisesti peruskoulussa tapahtuvan kasvatuksen merkitykseksi voisi ajatella. Näitä ovat muun muassa lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen ja yksilön kasvu, yhteiskunnallisen ja kulttuurisen ymmärryksen lisääntyminen sekä maailman tutkiminen ja käsitteellistäminen erilaisten symbolijärjestelmien avulla. Taidekasvatuksessa oleellisena nähdään oppimisen kokemuksellisuus, jonka avulla lapsi voi oppia löytämään ja ilmaisemaan omaa sisäistä maailmaansa. Myös kouluviihtyvyydestä, psyykkisestä hyvinvoinnista, tunnekasvatuksesta ja sosiaalisesta kasvusta puhutaan taidekasvatuksen yhteydessä. (Räsänen 2009, 28–30.) Halusimme nyt selvittää tarkemmin, mitä kasvatuksen tavoitteet ja merkitykset ovat, eli mistä taidekasvatuksen tavoitteet kumpuavat. Tavoitteenamme oli pureutua taidekasvatuksen erityiseen luonteeseen kasvatuksen osa-alueena. Minkä kaikkien kasvatuksen osa-alueiden äärelle taidekasvatuksella päästään, ja toisaalta mitä sellaista sen avulla voidaan saavuttaa, mikä ehkä jäisi muuten saavuttamatta?

2.1 Kasvatuksen määritelmiä

Tässä osiossa pyrimme selvittämään mitä kasvatus eri teorioiden mukaan on, miten se niissä määritellään ja minkälaisia edellytyksiä siltä vaaditaan sekä mitä tehtäviä sille on annettu. Käsittelemme lisäksi kasvatussuhdetta ja kasvatustodellisuutta erityisesti opettajan ja oppilaan välillä. Päälähteinämme olemme käyttäneet jo opiskeluiden alkuvaiheesta tuttua Pauli Siljanderin (2005) teosta *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen* sekä Veli-Matti Värriin (1997) väitöskirjaa *Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään*.

Moderni kasvatustiede on käsitellyt kasvatusta toimintana ja antanut sille määrittäviä piirteitä. Näitä ovat muun muassa intentionaalisuus, interaktiivisuus, interaktion epäsymmetrisyys ja pedagoginen paradoksi. Intentionaalisuudella tarkoitetaan päämääräsuuntautuneisuutta eli kasvattajan tavoitteellisuutta ja tietoisuutta omasta toiminnasta. Kasvattaja pyrkii siis tietoisesti vaikuttamaan kasvatettavan kasvuprosessiin. Vaikka kasvattaja toimii tavoitteellisesti ja tietoisesti, on kasvatuksen päämäärä aina jollain tapaa avoin. (Siljander 2005, 25.) Moderni kasvatustiede määrittelee kasvatuksen tehtäviksi yksilön sivistyksen, sosialisoinnin ja identiteetin rakentumisen. Kriittinen kasvatustiede nostaa kasvatuksen tärkeäksi päämääräksi poliittisen emansipaation (mm. Siljander 2005, 154–155.) Veli-Matti Värri (1997) hahmottelee väitöskirjassaan kasvatukselle kaksi päämäärää: itseiden ja hyvän elämän ideaalit. Näitä kaikkia mainittuja päämääriä yhdistää niiden avoin ja erällä tapaa määrittelemätön luonne. Sivistysprosessissa tavoitellaan edistyneempää elämänmuotoa, jonka määrittelemisen ei ole edes mielekästä. (Siljander 2005, 32.) Jos määrittelisimme sivistyksen päämäärän, olemassa oleva ei muuttuisi ja kasvatusta tähtäisi vain sen uusintamiseen. Kuitenkin juuri uudistaminen on yksi kasvatuksen tärkeimmistä päämääristä. Myös Värri käsittelee samoja teemoja kirjoittaessaan Menonin paradoksista eli tietämisen ja tietämättömyyden ongelmasta. Sen mukaan kasvatuksen keskeisiä ideoita (itseys ja hyvä elämä) on mahdotonta määritellä. Kasvattajalla on tästä huolimatta oltava näkemys siitä, mitä hyvä elämä on, jotta kasvatusta on mahdollista (Värri 1997, 26–27.)

Toinen modernin kasvatustieteen mukaista kasvatusta määrittävä piirre on pedagoginen interaktiivisuus. Tämä kuvaa vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa vähintään kahden ihmisen välillä. Tämän suhteen ytimen muodostavat kasvattaja ja kasvatettava. (Siljander 2005, 27.) Buberin dialogisessa kasvatustieteen tutkimuksessa kasvatustieteen interaktiivisuudesta puhutaan Minä-Sinä -suhteen yhteydessä. Tämä tarkoittaa sitä, että kasvatettavan ja kasvattajan välillä tulisi olla persoonallinen vuorovaikutussuhde, jossa molemmilla on oma yksilöllinen asema ja näkökulma. Persoonan muotoutuminen ja persoonaksi tuleminen edellyttävät kuitenkin yksilöllisen kokemismaailman ylittämistä ja suuntautumista toista kohti. Dialoginen kasvatustieteen suhde perustuu siis kaksisuuntaiseen emotionaaliseen kokemukseen, joka ei kuitenkaan edellytä molempien aktiivisuutta. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että riittää kun opettaja pystyy asettumaan oppilaan asemaan ja elämään yhteisen tapahtuman hänen näkökulmastaan. (Värri 1997, 66–68.)

Kasvatustieteen suhde on vuorovaikutuksellisuudesta huolimatta aina epäsymmetrinen eli toisin sanoen epätasa-arvoinen. Kasvattaja on ensinnäkin täysi-ikäinen, jolloin hän on kasvatettavaa pidemmällä sivistys- ja sosialisointiprosessissaan. Näin ollen kasvattajalla on sellaista sosiaalista ja toiminnallista

osaamista, mitä kasvatettavalle ei vielä ole kehittynyt. Ennen kaikkea epäsymmetrisyys syntyy kuitenkin kasvattajan vastuusta ja pyrkimyksestä vaikuttaa kasvatettavan kasvu- ja kehitysprosessiin. Kasvattajalla on siis kasvatussuhteen epäsymmetrisyyden vuoksi luonnollisesti auktoriteettia ja valtaa, ja tämä tuo väistämättä mukanaan jonkinasteista pakkoa. Kasvatuksen päämääränä on kuitenkin yksilön itsemääräytyvyys eli vapautuminen tästä pakosta. Kasvatuksen tavoitteena on siis tehdä itsensä tarpeettomaksi. Pakon ja vapauden jännite säilyy kuitenkin niin kauan, kun kasvatettava ja kasvattaja ovat kasvatussuhteessa. Tätä ilmiötä moderni kasvatustiede kutsuu pedagogiseksi paradokseksi. (Siljander 2005, 27–29.)

Buberin kasvatusajattelussa kasvattajan rooli on taustalla. Kasvattajan tehtävänä on toimia lapsen luovien voimien kanavoijana ja niiden aspektien valikoijana, joiden ääreen hän lapsen johdattaa. Buberin kasvatusajattelun ennakkoehtona ja lähtökohtana on kasvatettavan kehityksen vapaus. Kasvatettavalle on annettava mahdollisuus elämyksiin sekä rohkaistava häntä tietoisesti käsittelemään kokemuksiaan ja antamaan niille merkitys. Buberkaan ei kuitenkaan kiistä kasvattajan väistämätöntä vastuuta ja kasvatus tehtävää. (Värrä 1997, 79–82.) Väitöskirjassaan Värrä (1997) pohjaa hyvän kasvatuksen ideaalia kasvattajan asemaan kasvatettavan maailmankuvan tulkkina.

Värrä (1997) esittelee väitöskirjassaan myös neliulotteisen kasvatustodellisuuden mallin. Nämä ulottuvuudet ovat kasvattajan merkityssuhteiden kokonaisuus, kasvatettavan merkityssuhteiden kokonaisuus, yhteiset merkitykset sekä yhteinen maailma, johon sekä kasvattaja että kasvatettava osallistuvat ja jota varten kasvatus tapahtuu. Kasvattajan on oltava tietoinen omista merkityssuhteistaan ja niiden suhteellisuudesta, sillä sen kautta hän tulkitsee kasvatettavan merkityssuhteita. Tämä hermeneuttinen asennoituminen on edellytyksenä hyvän elämän ja kasvun arvioinnille. (Värrä 1997, 35–38.) Kasvatusdialogissa kasvattajan ja kasvatettavan merkityssuhteet synnyttävät uusia yhteisiä merkityksiä. Nämä yhteiset merkitykset ja kasvatettavan itsellinen kasvu luovat merkitysten maailman, joka täydentyy ja muokkautuu jatkuvasti. (Värrä 1997, 37.)

2.1.1 Kasvatuksen tehtäviä

Moderni kasvatustiede määrittelee kasvatukselle kolme päätehtävää, jotka ovat sivistys-, sosialisatio- ja identiteetti-tehtävä. Sivistyksen käsite on moniulotteinen ja vaikeasti määriteltävissä. Kasvatuksen sivistystehtävälle on kuitenkin asetettu määrättyjä vaatimuksia. Niistä ensimmäinen on yleisyysvaatimus, jolla on historiassa poliittinen tausta. Modernilla ajalla oikeus sivistykseen määriteltiin kaikkia koskevaksi riippumatta säätytaustasta, yhteiskunnallisesta asemasta tai syntyperästä.

Toinen vaatimus koskee itsemääräytyvyyttä ja järjellisyttä. Sivistysprosessin avulla pyritään järjelliseen itsenäiseen toimintaan ja ajatteluun. Sivistys on siis valistunutta järjen käyttöä, jonka avulla ihminen vapautuu vierasmääräytyneisyydestä (antautumisesta toisen johdateltavaksi). (Siljander 2005, 33–34.) Kriittinen kasvatustiede korostaa tätä vaatimusta ja etenkin sen poliittista ulottuvuutta. Sen mukaan kasvatusta on emansipaatiota (vapautumista) pakosta, irrationaalisesta vallasta, ideologioista ja väärästä tietoisuudesta. (Siljander 2005, 158–159.) Tämä itsemääräytyneisyys ja vapaus ei kuitenkaan ole lähtökohtaisesti subjektiivista vaan se tapahtuu minän ja maailman vastavuoroisessa suhteessa. Kolmas vaatimus onkin subjektiivisen ja objektiivisen välityssuhde. Yksilöön kohdistuu erilaisia ulkoisia vaatimuksia ja pakkoja. Itsenäiseksi yksilöksi tullakseen ihmisen on kyettävä tarkastelemaan ja arvioimaan niitä, ja oman järjellisen harkintansa pohjalta joko sovitettava toimintansa niiden mukaisesti, tai irrottauduttava niistä. (Siljander 2005, 34–35.) Neljäs vaatimus liittyy kasvatuksen ja sivistyksen suhteeseen. Kasvatusta voidaan sivistysprosessin näkökulmasta nähdä vierasmääräytyneisyytenä, josta on tavoitteena erkaantua. Sivistysprosessia toteutetaan kasvatustoiminnan avulla. Kasvatuksella pyritään siihen, että yksilö kykenee itsenäisesti toteuttamaan omaa sivistysprosessiaan. (Siljander 2005, 35–36.)

Modernin kasvatustieteen mukaan kasvatuksen toinen päätehtävä on sosialisatio. Se kuvaa prosessia, jossa kasvatettava oppii ne tiedot, taidot, arvot ja asenteet joiden avulla hän kykenee toimimaan yhteiskunnassa. Sosialisatio pitää sisällään aiempien sukupolvien tietojen ja taitojen siirtämisen uudelle sukupolvelle. Tässä tapahtuu jatkuvaa tietoista ja tiedostamatonta valintaa siitä, mitä kulttuuriainesta siirretään. (Siljander 2005, 43–44.) Esimerkiksi uutta opetussuunnitelmaa suunniteltaessa tehdään konkreettisesti tietoista valintaa siitä, mitä halutaan välittää eteenpäin. Tämän kulttuurin uusintamisen lisäksi sosialisatio pitää sisällään kulttuuria uudistavan puolen. Kuten sivistyskäsitteeseenkin, myös sosialisatioon kuuluu ajatus ihmisestä itsenäisenä ja toimintakykyisenä subjektina. Sosialisatioprosessissa yksilö aktiivisesti vaikuttaa yhteiskuntaan ja vallitsevaan kulttuuriin, ja samalla uudistaa sitä. Sosialisatio voidaan ajatella yksilöllistymisen ja yhteiskunnallistumisen välisenä suhteena. (Siljander 2005, 44–45.)

Identiteettitehtävä on kolmas kasvatukselle annetuista päätehtävistä. Identiteetin rakentuminen sisältyy osittain myös sivistys- ja sosialisatiotehtävään. Siljanderin mukaan identiteetti rakentuu sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa, joiden muodostumista kasvatusta ohjaa. Subjektiivinen identiteetti rakentuu opittujen tietojen, taitojen ja sosiaalisen osaamisen lisäksi myös silloin, kun yksilö itsenäisesti määrittää suhtautumistaan ympäröivään maailmaan. (Siljander 2005, 48.)

Värrin (1997) mukaan hyvä kasvatusta on dialogista kasvatusta. Sen päämäärien asettamista ja arviointia ohjaavat kasvatustavoitteet, joita ovat itseys ja hyvä elämä. Nämä tavoitteet edellyttävät toisiaan. Jotta kasvatettava voisi saavuttaa hänelle hyvän elämän, on kasvatusta tuettava kasvatettavan itsekseen ja vastuuseen kasvamisesta eli itseistymisestä. Kasvatustavoitteiden on tuettava kasvatettavan yksilöllisyyttä eli kasvattajan on ymmärrettävä itsekseen tulemisen ehtoja ja toimittava niiden mukaisesti. (Värrin 1997, 24.) Opettajan ja oppilaan välinen kasvatussuhde on rooliperustainen, ja siten rajatumpi. Kaikkia kasvatussuhteita määrittävät yhteiskunnan yleiset moraali- ja kasvatustavoitteet sekä lainsäädäntö. Opettaja edustaa koululaitosta, jolloin hänen kasvattajaintenttinsä sitoutuu näiden lisäksi muun muassa opetussuunnitelmaan ja julkisesti asetettuun kasvatustavoitteeseen. (Värrin 1997, 144–147.)

2.1.2 Kasvatusta tavoitteita laissa ja opetussuunnitelmissa

On tullut selväksi, että kasvatusta luonne on moniulotteinen, ja sille on hankalaa asettaa tarkkoja tavoitteita ja päämääriä. Eri aikakaudet ja eri tutkijat korostavat kasvatusta eri piirteitä. Kaikille niille yhteistä on kuitenkin niiden abstraktius. Laissa ja opetussuunnitelmissa on toisaalta asetettu viralliset tavoitteet koulussa tapahtuvalle kasvatustalle ja opetustalle. Tämän tarkoituksena on taata yhdenvertainen koulutus ja koulutusta laatu, sekä luoda hyvät edellytykset oppilaan kasvatulle ja kehitykselle (POPS 2016, 4.) Tutkimuksemme kohteena ovat luokanopettajat, jotka toimivat rooliperustaisessa kasvatustavotteessa koulussa. Heidän toimintaansa ohjaavat perusopetuslaki (1998), valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettuna opetusta valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetusta tuntijaosta (2012; jatkossa viittaamme tähän valtioneuvoston asetuksena), sekä näiden pohjalta laadittu, voimassa oleva perusopetusta opetussuunnitelma. Tarkastelemme tutkimuksemme teoriaosuudessa vuoden 2004 perusopetusta opetussuunnitelmaa sekä uutta, vuonna 2016 voimaan tulevaa perusopetusta opetussuunnitelmaa. Viittaamme perusopetusta opetussuunnitelmiin tekstissä lyhenteillä POPS 2004 ja POPS 2016.

Perusopetuslain 2 §:ssa määritellään opetusta tavoitteet:

“-- opetusta tavoitteena on tukea oppilaiden kasvatusta ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi esiopetusta tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä.

Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. --.” (Perusopetuslaki 2 §)

Valtioneuvoston asetuksessa (2012, 2 §) opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisiin tavoitteisiin on tehty lisäyksiä ja tarkennuksia. Asetuksessa on listattu miten opetuksen tulisi tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen:

”-- Opetus edistää kulttuurien sekä aatteellisten, maailmankatsomuksellisten ja uskonnollisten, kuten kristillisten, perinteiden sekä länsimaisen humanismin perinteen tuntemista ja ymmärtämistä. Opetuksella ja kasvatuksella edistetään elämän, ihmisarvon loukkaamattomuuden, ihmisoikeuksien, luonnon ja toisten ihmisten kunnioittamista sekä tuetaan oppilaiden kasvua tasapainoisiksi ja terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi. Tavoitteena on oppilaiden terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen sekä kasvu hyviin tapoihin.

Opetus ja kasvatustukevat oppilaiden kasvua erilaisuuden kunnioittamiseen sekä vastuullisuuden, yhteistyöhön ja toimintaan, joka edistää ihmisryhmien, kansojen, aatteiden, uskontojen ja kulttuurien välistä kunnioittamista ja luottamusta. Opetuksella tuetaan oppilaan kasvua aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi, luodaan edellytyksiä toimia demokraattisessa ja tasa-arvoisessa yhteiskunnassa sekä edistetään kestävä kehitystä.” (Valtioneuvoston asetus 2 §.)

Opetuksen tavoitteeksi asetetaan myös laajan yleissivistyksen muodostuminen ja maailmankuvan avartuminen. Tämä edellyttää kokonaisvaltaista ympäröivään maailmaan tutustumista ja sen tuntemusta. Opetuksen tulisi vahvistaa oppilaan itsenäistä, eettistä ja yhteiskunnallista ajattelu- ja toimintakykyä, ryhmässä toimimisen taitoja ja näillä keinoin tukea aktiivista kansalaisuutta. (Valtioneuvoston asetus 3 §.)

POPS 2004 mukaan perusopetuksella on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Jotta oppilas kykenisi hankkimaan elämässään tarvitsemansa tiedot ja taidot, on perusopetuksen taattava hänelle monipuolisen kasvun ja terveen itsetunnon kehittymisen mahdollisuus. POPS 2004 sisältää modernin kasvatustieteen sosialisaatiotehtävän. Yhteiskunnan jatkuvuuden ja sen tulevaisuuden rakentamisen varmistamiseksi perusopetuksen on tuettava yksilön kulttuurista identiteettiä ja siirrettävä kulttuuriperintöä uudelle sukupolvelle. Toisaalta kasvatus- ja opetustehtävään kuuluu myös kulttuurin sekä ajattelu- ja toimintatapojen uudistaminen ja kriittisen arviointikyvyn kehittäminen. (POPS 2004, 14.)

POPS 2016 luonnoksessa kasvatuksen ja opetuksen tavoitteita on käsitelty huomattavasti laajemmin. Tulevaisuuden yhteiskunnassa toimiminen vaatii “-- tiedon- ja taidonalarajat ylittävää osaamista.” Luonnoksessa laaja-alainen osaaminen on jaoteltu seitsemään eri osa-alueeseen: (1) ajattelu ja oppimaan oppiminen, (2) kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, (3) itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, (4) monilukutaito, (5) tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, (6) työelämätaidot ja yrittäjyys sekä (7) osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. Nämä kokonaisuudet ovat osin päällekkäisiäkin ja niiden yhteisenä tavoitteena on lainmukaisesti tukea oppilaan kasvua itsensä tuntevaksi, itseään arvostavaksi ja eettisesti toimivaksi demokraattisen yhteiskunnan jäseneksi. (POPS 2016, 17-23.)

Laaja-alaisen osaamisen osa-alueiden (POPS 2016, 17-23) teemoja löytyy vuoden 2004 opetussuunnitelmasta kohdasta 7.1 eheyttäminen ja aihekokonaisuudet. Aihekokonaisuuksia ovat ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä- ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia. Aihekokonaisuuksien tavoitteista ja sisällöistä löytyy paljon yhtäläisyyksiä taidekasvatukselle määriteltyihin tavoitteisiin ja sisältöihin. Tärkeäksi nähdään yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon kehitys, oman kulttuuri-identiteetin löytyminen sekä kehittyminen itsenäisesti, yhteistyökykyisesti ja vastuullisesti toimivaksi kansalaiseksi. Yhteisössä toimimisen kannalta oleellista on myös suvaitsevaisuus, muiden ihmisten ja kulttuurien arvostaminen, hyvät viestintä- ja mediataidot sekä yhteiskunnan toiminnan hahmottaminen. (POPS 2004, 38–43.)

Olemme tutustuneet myös taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin (2005), jossa taiteen opetuksen tehtävänä on:

“-- luoda perustaa emotionaalille, esteettiselle ja eettiselle kasvulle --. -- Tehtävänä on myös kehittää oppilaiden ajattelemisen taitoja ja luovuutta elämän eri alueilla.

Yleisen oppimäärän tehtävänä on kehittää sellaisia taitoja ja tietoja, joita oppilas tarvitsee elämän eri aloilla ja jotka antavat hänelle valmiuksia hakeutua myöhempiin opintoihin.” (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005, 1.)

Kuten vuoden 2004 POPS:ssa, myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostuvat oppilaan yksilöllisyyden ja maailmankuvan rakentuminen sekä opiskelu- ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen. Lisäksi esille nostetaan oppilaan aisti- ja tunneherkkyys sekä taiteen tekeminen ja kokeminen. (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005, 1.)

2.2 Taidekasvatuksen määrittelyjen ja päämäärien esittelyä

Juha Varto käsittelee taidekasvatuksen filosofiaa teoksessaan *Kauneuden taito* (2001). Varto määrittelee taidekasvatuksen toisaalta kasvatukseksi taiteeseen ja taiteen tekemiseen, ja toisaalta kasvatukseksi taiteen kautta ja taidetta tekemällä. Kuten muunkin kasvatuksen, taidekasvatuksen päämäärä näyttäytyy avoimena ja jollain tapaa määrittelemättömänä. Tavoitteena ei siis voi olla jonkin ennalta määritellyn saavuttaminen, vaan ennemminkin ihmisessä jo valmiiksi olevien mahdollisuuksien avaaminen. Näitä ovat esimerkiksi ilmaiseminen, tunnistaminen ja ajatteleva. (Varto 2001, 7.)

Varron mukaan estetiikka on taidekasvattajan toimintaa ohjaava tiede. Estetiikan historia on moninainen, ja sillä on historian varrella tarkoitettu eri asioita. (Varto 2001, 7–8.) Yksinkertaistaen esteettinen voidaan kaikeksi määritellä aistiseksi, aistivoimaiseksi. Moninaisesta historiasta huolimatta estetiikan määritelmään on aina kuulunut taju kauneudesta, ajatus ihmisen taidoista sekä näiden suhteesta toisiinsa. Ihmisellä on ymmärrys siitä, mikä on aistisesti kaunista, ja tämä pystyy taidoillansa luomaan kauneutta ja harmoniaa. Tämä merkitsee sitä, että olemassa olevan ja tehdyn tarkastelu, tekeminen, oivaltaminen ja harjaantuminen ovat toisistaan erottamattomat osa-alueet. Esteettinen, eli aistinen, on ihmisen konkreettisin side maailmaan, ja ihminen tarvitsee valppautta ja tunnistamisen kykyä maailman oivaltavaan havainnointiin. Taidon käsite on Varron mukaan laaja: se on “-- selviytymistä sen kanssa, mikä kulloinkin (*maailmassa*) on vastassa --”. Taitoon sisältyy myös ymmärrys toiminnan periaatteesta sekä toiminnan vastuullisuus. (Varto 2001, 8–9.)

Taidetta Varto kuvaa eräänä ihmisen maailmasuhteena. Taiteen tekeminen on pyrkimystä hahmottaa ja sanoittaa uudelleen sitä, mikä on itsen tai oman toiminnan suhde todellisuuteen. Edellä mainitussa suhteessa maailma on aina kokijaansa tärkeämpi, ja tavallaan kokijastakin eli taiteen tekijästä tulee maailman itsensä ilmaus. Ihminen ei siis voi päästä tarkkailijan asemaan maailmassa, vaan on aina osa tätä maailmaa. Tämän vuoksi ihmisen kaikki yritykset saada jotakin lopullista selville maailmasta epäonnistuvat väistämättä. (Varto 2001, 63–65.)

Varron mukaan ihmisen maailmakuva on länsimaisessa yhteiskunnassa usein ohentunut, pääistynyt. Siinä määrääviä tekijöitä ovat ruumiin ja kehollisuuden sijasta henki, ihmisen omat tarpeet ihmisen mittakaavassa, idealisaatiot ja poliittiset utopiat. Ihminen itse määrittelee mitä hän ottaa tarkasteluun ja mitä hän sulkee pois. Tällainen maailmakuva on Varron mukaan välineellinen, ja antaa väistämättä vääristyneen kuvan maailmasta. Kokonaisessa, eli kehollisessa maailmasuhteessa ihminen on ennen

kaikkea maailmassa ja maailmasta, ja vasta sen jälkeen tulevat ajatukset, haaveet ja ideat. Ainoastaan tässä maailmasuhteessa on kosketuspinta todellisuuden kautta. (Varto 2001, 64–67.)

Marjo Räsänen puolestaan käsittelee taito- ja taideaineita erityisesti tiedonhankinnan ja tiedonmuodostumisen kannalta artikkelissaan Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta (2009). Räsänen korostaa oppimisprosessin kokonaisuutta ja kokonaisvaltaisuutta. Tällaisessa oppimisprosessissa prosessi ja produkti (toiminnan lopputulos) nähdään yhtä arvokkaina eikä ajattelua ja toimintaa voida erottaa toisistaan. Tämän näkemyksen mukaan myöskään taidetta ja taitoa ei voida erottaa toisistaan. (Räsänen 2009, 28–29.) Kokonainen prosessi mahdollistaa myös oppilaan huomioimisen kokonaisuutena: tämän persoonallisuuksien eri alueiden kehittymisen ja kokonaisen minäkuvan rakentumisen. Käsillä tekeminen ja prosessin hallinta rakentavat oppilaan itsetuntoa, ja konkreettisen materiaalin kanssa työskentely estää vieraantumista ja luo turvallisuuden tunnetta. Oppilalle kehittyy tekemisen kautta esteettistä, eettistä ja ekologista ajattelukykyä, sekä luottamusta ihmisen vaikutusmahdollisuuksiin. Käsillä tekeminen lisää myös kriittisyyttä, luovuutta ja ongelmanratkaisutaitoja. (Räsänen 2009, 30–31.)

Taiteen ja taidekasvatuksen yhteydessä puhutaan usein myös sen terapeuttisuudesta ja positiivisesta vaikutuksesta yksilön hyvinvointiin. Taiteen avulla voi toteuttaa tunnekasvatusta, kehittää empatian kykyjä ja saada työkaluja monipuoliseen ja väkevään itseilmaisuun. Taidekasvatuksella tunnustetaan olevan yhteys myös kouluviihtyvyyteen, sosiaaliseen kasvuun ja henkiseen hyvinvointiin (mm. Räsänen 2009, 28). Yksi näistä terapeuttisina pidetyistä vaikutuksista on identiteetin rakentuminen. Hanna-Liisa Liikanen kirjoittaa Inkeri Savan erottamista kolmesta identiteetin muodostumisen komponentista: 1. emotionaalinen itsearvostus, joka antaa tunteen hyvinvoinnista 2. kognitiivisesta tietoisuudesta lähtevä itsekäsitys ja 3. itsekontrolli, joka auttaa hoitamaan asioita. Taiteen parissa työskennellessä identiteetin ja itsearvostuksen rakentuminen, ja sitä kautta yhteys toisiin ja yhteisöön, käy omien tunteiden kautta. Taiteen tekeminen voi olla myös pärjäämisen ja sopeutumisen väline. Sen avulla ihminen voi saada tunnetta oman elämän arvokkuudesta ja ainutkertaisuudesta, ja sitä kautta kiinnittää ihmistä omaan elämäänsä ja tulevaisuuteensa. (Liikanen 2009, 93–94.)

2.2.1 Taidekasvatuksen laadusta

Juha Varto ja Marjatta Saarnivaara (2000) kuvaavat taidekasvatusta ansana. Ansalla on kaksi puolta. Toisaalta se voi saada kiinni (*catch*) ihmiseksi kasvamisen ja maailmasuhteen kehittymisen kannalta

merkittävät seikat. Tällöin taidekasvatus synnyttää ihmisessä luovuutta ja sitä voidaan pitää onnistuneena. Toisaalta ansa voi toimia myös negatiivisesti, siihen voi jäädä kiinni. Tällöin taidekasvatus muodostuu museoivaksi ja taantumukselliseksi eikä sen avulla pysty luomaan tai kehittämään mitään uutta. Taiteen nähdään tuovan työkaluja oman luovuuden ja kokemusten työstämiseen, eikä taidekasvatusta olisi ilman taidetta. Kasvatuksen tavoitteita kuitenkin säätelevät usein yhteiskunnalliset instituutiot kuten koulut. Voidaan ajatella, että taidekasvatuksen yleisenä tavoitteena on hyvän aikaansaaminen kasvatuksen ja taiteen yhdistelmällä. (Saarnivaara & Varto 2000, 43.)

Koulussa aikuis-lapsisuhde tarkoittaa usein opettaja-oppilassuhdetta. Tämä on valtasuhde, jossa opettajan rooli määrittää oppilaan roolin, ja joka kokonaisuutena vaikuttaa koulussa elettyyn ja koettuun todellisuuteen. Käsitykset lapsesta ovat aikuislähtöisiä, jolloin lapsi nähdään "toisena", ei-aikuisena. (Saarnivaara & Varto 2000, 46.) Saarnivaara & Varto kuvaavat tällaisia "toiseutta" tuottavia mekanismeja Stuart Hallin diskursiivisilla strategioilla (idealisaatio, projektiot, erojen tunnistamattomuus, oman kulttuurin kategorioiden ylivalta). Idealisaation käsitteellä kuvataan ajatusta, jossa lapsuus rinnastetaan viattomuuteen ja aikuiset nostalgisoivat sen aina uudelleen samanlaiseksi. Kuitenkin lapsuus on lapsen näkökulmasta aivan erilaista ja alati muuttuvaa. Projektiot puolestaan kuvaavat sitä, kuinka lapsi on kasvattajien halujen ja toiveiden kohde sekä niiden toteuttaja. Kasvatus lähtee kasvattajan lähtökohdista, jolloin näkökulmat ovat lapselle vieraita ja lapsen on vaikea ymmärtää niitä omassa kokemusmaailmassaan. Erojen tunnistamattomuus tarkoittaa, että lasten keskinäiset erot jätetään huomioimatta. Oman kulttuurin kategorioiden ylivallassa taas on kyse etnosentrisyydestä: muita, tuntemattomampia kulttuureja arvotetaan oman kulttuurin normien kautta. (Saarnivaara & Varto 2000, 46–48.)

Taidekasvatus on ansassa, jos se toimii näiden diskursiivisten strategioiden mukaisesti. Ollakseen laadukasta ja arvokasta, on taidekasvatuksen pyrittävä ulos edellä kuvatuista käytänteistä. Lapsikeskeiset kasvatuksen teoriat ovat osaltaan tähänneetkin siihen. (Saarnivaara & Varto 2000, 48.) Taidekasvattajalle on tärkeää tunnistaa lasten erot oppimiskyvyissä ja -tavoissa ja tutustuttaa oppilaat erilaisiin tapoihin työskennellä. Lähtökohtana opetuksessa tulisi olla oppilaan oma aito kiinnostus, jota taidekasvattaja "ruokkii" vahvistaen samalla oppilaan ominaispiirteitä. (Saarnivaara & Varto 2000, 46–47.)

2.2.2 Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä – perusteluja taidekasvatuksen asemalle

Taidekasvatus on etenkin opetussuunnitelmia laadittaessa herättänyt keskustelua, ja perusteluja sen asemalle on aina tarvittu. Samaan aikaan näitä perusteluja on myös epäilty ja taidekasvatuksen tai taideopetuksen tarpeellisuutta kyseenalaistettu. Esimerkiksi etiikan ja yhteiskuntafilosofian professori Timo Airaksisen näkemyksen mukaan taiteella ei ole mitään tekemistä yleissivistyksen kanssa. Yleissivistys on hänen mielestään ainoa keino oppia oppimaan, olemaan luova ja kriittinen sekä valmistautua tulevaan. Airaksisen mukaan yleissivistystä ja luovuutta pystyy opettamaan taidekasvatuksen sijaan läpäisyperiaatteella missä vaan. (Pohjakallio 2006, 23–24.) Monilla muilla kuitenkin tuntuu olevan vahva näkemys siitä, että taidekasvatuksella voidaan saavuttaa, jotain sellaista, mikä muuten jäisi saavuttamatta.

Pirkko Pohjakallio (2006) mainitsee artikkelissaan Puhetta taiteen paikasta koulussa - Taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve, että koulua on syytetty elämän merkitysten rakentamisen unohtamisesta. Sen sijaan koulussa keskitytään vain sellaisten aineiden ja tiedon opettamiseen, millä ei ole käytännön merkitystä nuorten elämässä. Taideaineista kuitenkin sanotaan, että niiden opetuksessa käsiteltäisiin oppilaille tärkeitä asioita muusta koulutyöskentelystä poikkeavilla menetelmillä. Toisaalta taideaineita on kuitenkin syytetty oman tiedonalan hukkaamisesta ja “-- pyrkimyksestä kaiken kattavaan elämäkasvatukseen.” (Pohjakallio 2006, 10–11.)

Vuoden 2004 POPS:ssa taideopetusta on perusteltu sen eheyttävällä ja syrjäytymistä ehkäisevällä vaikutuksella. Pohjakallio kertoo opettajasta, joka ehdottaa kuvataideopetukselle kolmenlaisia perusteluja. Kontekstuaalisissa perusteluissa taide nähdään osana elämää sekä identiteetin rakennuskeinona. Toisin sanoen taide toimii eräänlaisena työkaluna ihmisenä olemisen ja elämän eri tapahtumien käsittelyssä. Essentiaalisilla perusteluilla korostetaan taiteissa niitä piirteitä, joita minkään muun oppiaineen avulla ei voida opettaa, kuten esimerkiksi sommittelua ja tila-ajattelua. Kolmas perustelu liittyy kulttuurisiin muutoksiin ja arjen estetiikkaan, joiden opettamiseen kuvataideopettaja on kirjoittajan mukaan omiaan. (Pohjakallio 2006, 21–22.)

Vaikka edellä mainitut perustelut onkin kirjoitettu puolustukseksi juuri kuvataideopetukselle, voisi niiden ajatella koskevan ja puolustavan yhtä hyvin kaikkia taideaineita ja taidekasvatusta laajemmin. Voimme perustaa tämän ajattelutavan länsimaisen kasvatuksen kahteen perusihanteeseen, jotka ovat yleissivistävän kasvatuksen ja älyllisen vapauden ihanteet. Yleissivistävän kasvatuksen ihanteen

taustalla on tavoite siitä, että ihminen kohtaisi todellisuuden kokemuksellisesti, käytännöllisesti ja käsitteellisesti. Älyllisen vapauden ihanne puolestaan tarkoittaa oppijan omatoimisuutta tiedon rakentamisessa ja tuottamisessa. (Pohjakallio 2006, 26–27.) Erilaiset ongelmaperustaisen oppimisen tavat (puhutaan myös ilmiölähtöisestä, tutkivasta, oppilaslähtöisestä sekä projektimaisesta oppimisesta) näyttäisivät tukevan erinomaisesti näiden kahden perusihanteen saavuttamista. Kaikissa niissä keskiössä on oppijan rooli opeteltavan eli siis tutkittavan ilmiön löytämisessä, tarkastelussa ja hahmottamisessa. (ks. esim. Ilomäki 2012, 93–114.) Taidekasvatuksen keinoja hyödyntäen todellisuuden kohtaaminen tapahtuu luonnostaankin kokemuksellisesti ja käytännöllisesti. Ilmiöpohjaisessa oppimisessa tiedonmuodostus ja oppiminen lähtevät oppijan omasta kokemuksesta, jolloin siitä tulee yhtä aikaa omakohtaista sekä oppijalle merkittävää. Oppiainejakoinen koulu ei ehkä pysty vastaamaan tosielämän tiedonhankinnan haasteisiin, jolloin eheytetyn opetuksen tarve kasvaa (ks. esim. Nikkola, Rautiainen & Rähä 2013.) Taideaineiden rooli voidaan tällaisessa opetuksessa nähdä muun muassa kokemustiedon opettamisen välineenä sekä tunne-elämän ilmiöiden hahmottajana (Jaskari & Suokonautio 2013, 222.)

2.3 *Musiikkikasvatus*

Koulussa opetettavat taideaineet ovat kuvataide ja musiikki. Olemme käsitelleet laista ja kirjallisuudesta löytyviä perusteita taidekasvatukselle yleisesti, ja löytäneet niistä paljon yhtäläisyyksiä kasvatuksen tavoitteisiin ja määritelmiin. Vaikka tavoitteet taideaineissa ovatkin suurelta osin yhteneviä, ovat musiikki ja kuvataide kuitenkin käytännön tasolla toisistaan poikkeavia oppiaineita. Tämän vuoksi on kiinnostavaa käsitellä niitä myös erikseen. Seuraavaksi pyrimme selvittämään mitä musiikkikasvatus on, mikä sen paikka on nyky-yhteiskunnassa sekä mitä mahdollisuuksia se tarjoaa kasvatuksen kentällä.

POPS 2004 määrittelee musiikin opetuksen tavoitteeksi saada oppilas kiinnostumaan musiikista ja ymmärtämään sen aika- ja tilannesidonnaisuuden. Musiikin opetuksen tulee antaa välineitä oman musiikillisen identiteetin rakentumiselle, ja tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja ilmaisukykyä. Lisäksi yhdessä musisoimisen mainitaan kehittävän “--sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista.” (POPS 2004, 232.) POPS 2016 on samoilla linjoilla, kuitenkin korostaen erityisesti musiikin opetuksen toiminnallista luonnetta. Musiikin opetuksen tavoitteeksi asetetaan osallisuus, musisointi ja luova tuottaminen, kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito sekä oppimaan oppiminen musiikissa. (POPS 2016, 149; 293.)

Mikko Anttila ja Antti Juvonen (2004) ovat tutkineet musiikkikasvatusta ja sen muutosta. Heidän mukaansa onnistuneeseen musiikin oppimistapahtuman taustalta löytyy oppijaan, opettajan näkemyksiin ja muuhun oppimisympäristöön liittyviä tekijöitä. Näitä ovat musiikkikäsitys, musiikillinen maailmankuva, musiikillinen minäkuva, musiikkimaku, musiikillinen orientaatio, musiikillinen kompetenssi, oppimiskäsitys, käsitys musikaalisuudesta, oppimismotivaatio sekä opiskelun tai oppimisen arviointi. (Anttila & Juvonen 2004, 7–10.) Musiikkikasvatuksen laatu riippuu siitä, kuinka nämä tekijät ymmärretään tai kuinka niitä toteutetaan.

Opetuksen toiminnallisuus nousee keskeiseksi teemaksi monissa musiikkikasvatusta käsittelevissä teoksissa. Muun muassa Anttila ja Juvonen (2004, 7–8) määrittelevät musiikin merkityksen muuttuneen elitistisestä, esteettisestä ja auktoriteettisesta “kaunotaiteesta” luonnolliseksi, jokaiselle ihmiselle kuuluvaksi ilmaisumuodoksi. Tätä uudenlaista, toiminnallista ja kokonaisvaltaisuuteen perustuvaa musiikkinäkemyä kutsutaan praksiaksi. Siinä toiminnallisuus, kuunteleminen ja tekeminen liittyvät saumattomasti toisiinsa. Musiikkia on siis kaikki musiikillinen toiminta, improviointi, kokeilu ja musisointi. (Anttila & Juvonen 2004, 21.) Praksiallinen musiikkinäkemys tunnustaa prosessin ja tuotteen samanarvoisiksi ja toisistaan erottamattomiksi.

Esimerkkejä toiminnallisuutta korostavista musiikkipedagogiikoista

Juha Varto kertoo artikkelissaan Musiikki perusmetaforana kysyneensä musiikkia harrastavalta ystävältään, mitä musiikki on. Hetken mietittyään ystävä oli vastannut: “Miten olisi: laulua ja tanssia?”. Varto näkee tämän vastauksen onnellisena ja elämää sykkivänä. Se ei jätä ruumista heitteille, eikä erota päätä muusta ruumiista. (Varto 2001, 33–34.) Musiikki on kokonaisvaltaista, se kuuluu erottamattomasti sekä päälle, ruumiille että sydämelle. Tämän ajattelutavan varaan ovat uskoneet myös monet musiikkipedagogit. Heistä merkittävämpiä ovat kenties olleet Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) ja Carl Orff (1895-1982). Pureudumme musiikkikasvatuksen määritelmiin ja päämääriin tarkemmin heidän ajatustensa kautta, sillä ne ovat mielestämme suurelta osin aikamme taidekasvatuksen painotuksia kunnioittavia.

Dalcroze-pedagogiikka perustuu idealle yhdistää musiikki ja kehon liike musiikin opetuksessa. Sitä kuvataan kasvatuksiksi sekä musiikkiin että musiikin avulla. Dalcroze-pedagogiikka ei anna suorita ohjeita musiikkikasvattajalle, eikä sitä sen vuoksi voi pitää metodina tai menetelmänä, vaan filosofiana. Se perustuu kokonaisvaltaiseen ihmis- ja oppimiskäsitykseen korostaen kehollisuutta, ja siinä

muusikkous ymmärretään hyvin laaja-alaisesti. (Juntunen 2010, 18.) Pedagogian taustalla on ajatus, että mielen ja kehon erottamaton toiminta on kaiken hyvinvoinnin ja oppimisen lähtökohta (Juntunen 2010, 23.) Musiikin oppimisessa se tarkoittaa sitä, että oppiminen lähtee kehon luonnollisesta liikkeestä ja omasta kokemuksesta: toteutetaan liikkein se, mitä kuullaan musiikissa. Ilmiöiden taustalla olevaa teoriaa on mielekästä käsitellä vasta sen jälkeen, kun oppija on saanut kokemuksen teorian taustalla olevista asioista. Kokemuksen kautta saadut tiedot kun ovat aina kokijan omia ja henkilökohtaisesti omaksuttuja, eivätkä jää ulkopuolelta syötetyiksi. Tärkeimmäksi asiaksi oppimisessa nähdään oppijan itsensä tuntemus, ja hänen omien kykyjensä käyttö. Tämän vuoksi on luonnollista, että pääpaino opetuksessa on prosessissa. (Juntunen 2010, 23.)

Dalcroze-pedagogiikkaan kuuluu kolme osa-aluetta: rytmiiikka, säveltapailu ja improvisointi. Rytmiiikassa lähdetään siitä, että ihmisen kehon liikkeet ovat luonnostaan rytmisiä. Kävelyä pidetään rytmiiikan opiskelun perustana. Sen avulla opitaan tunnistamaan perussyke ja hahmottamaan tahtia. Musiikki yhdistettynä omaan luonnolliseen liikkeeseen luo visuaalisia, auditiivisia ja kinesteettisiä kokemuksia, joihin oppijan on mahdollista palata toisessa yhteydessä. (Juntunen 2010, 20.) Säveltapailun tavoitteena on luoda yhteys kuullun ja kirjoitetun musiikin välille. Toisin sanoen tämä tarkoittaa sitä, että opitaan kirjoittamaan kuultua musiikkia, ja muuttamaan kirjoitettua musiikkia soivaksi. (Juntunen 2010, 21.) Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi melodian hahmottamista paperille ensin erilaisin kaaviokuvoin ja lopulta nuotein ja toisaalta nuoteista soittamista tai laulamista. Tavoitteena on kehittää oppijan kykyä kuulla, kuunnella sekä muistaa kuultua. Säveltapailun oppimista ei kuitenkaan aloiteta nuoteista, vaan aktiivisesta ja luonnollisesta toiminnasta, kuten laulamista ja liikkumisesta. Tämä liittyy ajatukseen, että ennen teorian opiskelua on oltava oma henkilökohtainen kokemus ilmiöstä. Liike aktivoi koko kehon, ja konkretisoi sekä vahvistaa kuultua. Improvisointi tarkoittaa soivan muodon antamista jollekin, joka on opittu rytmiiikassa tai säveltapailussa. Siinäkin kuitenkin lähdetään ensin liikkeelle kehollisesta liikkeestä. (Juntunen 2010, 21–22.)

Dalcroze-pedagogiikassa toiminta tapahtuu aina ryhmässä (Juntunen 2010, 23.) Jokainen ryhmän jäsen on aktiivinen jokaisessa tehtävässä, eli toimitaan yhtä aikaa (emt. 21.) Näin mahdollistuu osallistavan oppimisen lisäksi se, ettei kenenkään tekeminen ole erityisesti esillä oppimisen aikana. Ei tarvitse häpeillä tai nolostella tekemisiään, kun kaikki keskittyvät omaan toimintaansa. Toisten liikkeistä ja ideoista voi myös oppia, ja niiden toistaminen ja matkiminen harjoituksissa on täysin sallittua. Ryhmässä toimiessa kehitty myös tietoisuus itsestä yksilönä ja ryhmän jäsenenä (emt. 23.) Dalcroze-pedagogiikassa tärkeänä oppimisen edellytyksenä pidetään ryhmässä toimimisen iloa. Harjoituksissa on oltava leikin henki, joka vapauttaa liiasta itsetietoisuudesta ja itsekriittisyydestä.

Harjoituksissa ei myöskään korosteta älyllisyyttä. Virheisiin ei kiinnitetä huomiota eikä niitä pidetä vaarallisina, vaan oppimisen mahdollisuuksina. (Juntunen 2010, 24.)

Orff-pedagogiikka on niin ikään kokonaisvaltaista ja oppijalähtöistä musiikkikasvatusta. Sen lähtöajatuksena on lapsen tarpeiden huomioiminen musiikin opetuksessa lahjakkuuden tasoon katso-matta. Orff- ja Dalcroze-pedagogiikalle yhteistä on oppiminen oppijan oman kokeilun ja kokemuk-sen kautta. Opetuksen tarkoituksena onkin antaa virikkeitä ja tilaa omalle luovuudelle. (Perkiö 2010, 28.)

Opetustuokiot ovat vuorovaikutteisia opetusprosesseja, jotka pohjaavat oppilaan omaan kokemukseen ja elämykseen. Opetustuokion työkaluja ja elementtejä ovat liike, ihmisääni, kieli, tanssi sekä soittimet. Näitä kokeillaan ja tutkiskellaan leikinomaisten harjoitusten avulla. Tarkoituksena on, että niistä tulee välineitä oppijan omaan ilmaisuun. Opetustuokiot tapahtuvat Dalcroze-pedagogiikan ta-paan ryhmässä laulaen, liikkuen ja soittaen sekä toisilta oppien. (Perkiö 2010, 28.)

Liike ja tanssi nousevat tärkeiksi työtavoiksi Orff-pedagogiikassa. Oma keho on tärkein soitin, ja sen avulla voidaan harjoitella rytmiä, tunnetta, sykettä ja tempoa. Puhe ja laulu johdattavat äänileik-kien kautta sävyjen ja melodioiden hahmottamiseen, ja kokeilun kautta lauluun ja omaan improvi-sointiin. Soittimien soitto kuuluu myös osaksi opetusta, ja siinä edetään kuuntelemisesta kokeiluun ja itsetuottamiseen. Puhe- ja sanarytmit ovat oppimisen taustalla. Improvisoinnista edetään nopeasti omien pienten kappaleiden tekemiseen. Myös musiikin ja äänien kuuntelu on siis tärkeä osa-alue musiikin opetuksessa. Siinäkin painotetaan oppijan omaa kokemusta ja elämystä. Kuultuja element-tejä tuotetaan uudestaan liikkeellä, piirtämällä tai maalaamalla, soittamalla tai laulamalla. (Perkiö 2010, 29.)

2.4 Kuvataidekasvatus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 236) määritellään kuvataiteen opetuksen ta-voitteiksi visuaalisen kulttuurin ilmenemismuotojen ymmärtäminen yhteiskunnassa. Näitä ilmene-mismuotoja ovat taiteen lisäksi myös media ja ympäristö. Kuvataiteen uskotaan luovan perustaa oman ja vieraiden kulttuureiden visuaalisen maailman arvostamiselle ja ymmärtämiselle. Tavoit-teena kuvataiteen opetuksessa on myös kehittää mielikuvitusta sekä oppilaan luovan ongelmanrat-kaisun ja tutkivan oppimisen taitoja. Keskeistä on myös se, että oppilaalle syntyy henkilökohtainen suhde taiteeseen. (POPS 2004, 236.) Kuvataiteen opetuksen tavoitteet ovat samansuuntaisia myös

uudessa vuonna 2016 voimaan tulevassa opetussuunnitelmassa. Siinä kuvataideopetus liittyy kuitenkin luonnollisesti laaja-alaisen oppimisen tavoitteisiin ja kuvataiteen opetuksella halutaankin ohjata muun muassa maailman tutkimiseen nimenomaan taiteen keinoin. Kuvataideopetuksella on myös tärkeä rooli oppilaan identiteetin rakentumisessa. (POPS 2016, 151; 297.)

Marjo Räsänen (2008, 72) kirjoittaa teoksessaan *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus taidekasvatuksen päämäärien liittyvän aina aikaan ja ajan käsityksiin koulun tehtävistä*. Jäljittelyyn perustuvasta taidekäsityksestä on siirrytty nykypäivään erilaisten vaiheiden läpi. Tämän päivän kuvataidekasvatusta ja sen paikkaa koulussa perustellaan muun muassa visuaalisen kulttuurin opiskelulla sekä yhtenä osana oppiainerajoja häivyttävää eheytettyä opetusta. Kuvataiteella on kuitenkin rooli myös itseilmaisun välineenä sekä identiteetin ja minuuden löytämisen keinona ja rakentajana. (Räsänen 2008, 73–74.)

Kuvataidekasvatuksella nähdään paljon mahdollisuuksia ihmisyyteen ja itsenäisyyteen kasvussa ja kasvatuksessa. Esimerkiksi Pirkko Pohjakallion (2005, 234) tutkimuksessaan haastattelemat kuvataideopettajat näkevät taiteen ”-- maailmankuvan ja oman paikan hahmottamisen välineenä, koulun muusta tiedon käsittelystä poikkeavana menetelmänä tavoittaa merkityksiä --”. Myös Räsänen (2008) puhuu taiteen kognitiivisista ulottuvuuksista, joilla tarkoitetaan yksinkertaisten erilaisia tietämisen ja oppimisen tapoja taiteen keinoin. Taideaineiden avulla voidaan tarjota erilaisille oppijoille näkökulmia todellisuuteen. (Räsänen 2008, 75.)

Erilaisia tapoja toteuttaa kuvataidekasvatusta ja -opetusta on varmasti yhtä paljon kuin on opettajia. Nykyaikainen ja uuteen opetussuunnitelmaan (POPS 2016) sopiva taideopetus voisi oikein sisäistettynä olla Räsänen (2008) kuvaaman integroivan taideopetuksen kolmioleipämallin pohjalta toteutettua. Taideopetuksessa kolmioleipäviipaleet kuvaavat taideteorioita, oppimisenäkemyksiä, kuvallisen kehityksen teorioita, taidekasvatustalleja ja vuorovaikutuksen muotoja, joista opettaja voi koota oman kerrosvoileipänsä. Taidekasvatustallit pureutuvat kysymykseen: Miten taidetta opetetaan? (Räsänen 2008, 80.) Opetussuunnitelmaa ja laaja-alaista oppimista ja kasvua tukeva tapa löytyy varmasti yhdistelemällä eri taidekasvatuksen muotoja. Taideopetuksen taustalla on kuitenkin ajatus siitä, että taide on erityinen tietämisen tapa, jonka avulla voi eri tavalla hahmottaa maailmaa (Räsänen 2008, 83.)

Taidekasvatusmallien toimivuuteen vaikuttaa Räsänen (2008) mukaan se, millaista vuorovaikutusmallia niiden yhteydessä sovelletaan. Erilaisia vuorovaikutusmalleja ovat muun muassa opettajakeskisyys ja oppilaskeskisyys sekä sosiaalisuutta tai oppimisympäristöä painottavat mallit. Nämä erilaiset vuorovaikutuksen tavat liittyvät myös erilaisiin kasvatus- ja oppimiskäsityksiin. Esimerkiksi oppilaskeskiseen vuorovaikutusmalliin liittyy näkemys siitä, että tieto saa merkityksensä vasta, kun se liittyy jollain tapaa oppijan elämään. (Räsänen 2008, 85–91.) Kolmioleipämallin nojalla laadukasta taideopetusta antava opettaja on tietoinen kokoamansa leivän viipaleista ja täytteistä sekä niiden vaikutuksista toisiinsa.

Kuvataideopetuksella on paljon mahdollisuuksia ja kuvataideopettaja voi osoittautua oppilaalle hyvinkin merkitykselliseksi henkilöksi tämän elämässä. Kuvataideopetuksessa päästään helposti käsitteisiin sellaisiin aiheisiin, joita muilla oppitunneilla voi olla vaikea käsitellä. Tällaisia ovat esimerkiksi tunteet tai vaikeasti ymmärrettävät maailman tapahtumat. Sirkka Laitisen (2006) mukaan kuvataiteeseen kuuluu luontevasti tutkimista, kyseenalaistamista, kriittisyyttä ja luovia irtiottoja. Opetuksen sisältönä on koko visuaalinen kulttuuri: kuvataide, visuaalinen media ja ympäristö. Kaikki ne heijastavat omaa aikaansa ja vallalla olevaa kulttuuria, ajattelu-tapoja ja teknisiä tuotantotapoja. Visuaalista ja esteettistä näkökulmaa ei voida erottaa kuvan konteksteista ja pyrkimyksistä tai tavoitteista (intentio), joten kuva opettaa katsojalleen myös kulttuurista ymmärrystä, niin omasta kuin vieraistakin kulttuureista. Kuvan tekeminen on usein myös sosiaalista mielihyvää tuottavaa toimintaa. Kuvien avulla voi kommunikoida, luoda yhteisymmärrystä, erottua joukosta tai kokea olevansa osa ryhmää. Itse tekeminen antaa myös ajatuksille muodon ja se on hyvä tapa käsitellä erilaisia, hämmentäviäkin tunteita. (Laitinen 2006, 34–41.)

Kuvataideopetus voi olla myös terapeutista. Terapeutin taideopetuksen tunnuspiirteisiin ja edellytyksiin kuuluvat oppijan kuuleminen ja pedagoginen rakkaus. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että annetaan tilaa oppilaan omille asioille ja tunteille, vaikka se tarkoittaisi opetussuunnitelman teoreettiskognitiivisista tavoitteista poikkeamista. Myös turvallinen ilmapiiri ja opettajan kyky pitää prosessin rajat selkeinä on tärkeää. Rajat suojaavat lasta sekä fyysisesti että henkisesti, ja ne on asetettu kunkin oppilaan kapasiteetti, taidot ja vahvuusalueet huomioiden. Terapeutisessa opettajuudessa olennaista on läsnäolo, saatavuus ja kannattelevuus silloinkin, kun oppilaat tekevät itsenäistä työtä. Nämä kaikki tekijät muodostavat yhdessä turvallisen ilmapiirin, jonka tulee olla kaiken terapeutin toiminnan lähtökohta. (Hautala 2004, 66–69.)

2.5 Opetuksen eheyttäminen

Koulussa on päädytty jaottelemaan opetettavat tiedot ja taidot oppiaineisiin. Tämä jako on tietenkin looginen ja opettamista helpottava, mutta toisaalta kovin keinotekoinen. Elämässä ilmiöt eivät ole jakautuneet oppiaineiden mukaisiin kategorioihin, vaan niissä on eri ulottuvuuksia ja niitä voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta. Päivi Kujamäki (2014) on tehnyt väitöskirjan aiheesta Yhteisenä tavoitteena opetuksen eheyttäminen – osallistava toimintatutkimus luokanopettajille. Siinä opetuksen eheyttämistä lähestytään aihekokonaisuuksien käsittelyn kautta. Tutkimuksen tavoitteena on myös ymmärtää, tukea ja edistää opettajien ammatillista kehittymistä. Tutkimuksen empiirinen toteutus oli kaksivaiheinen: ensimmäinen vaihe oli kysely Savonlinnan seudun luokanopettajille opetuksen eheyttämisestä. Toisessa vaiheessa kyselyyn vastanneista koottiin viiden opettajan ryhmä, joka kokoontui kerran kuussa keskustelemaan ja arvioimaan opetusta eheyttävien aihekokonaisuuksien tavoitteita, sisältöjä ja käytännön toteutukseen liittyviä tekijöitä. Tutkimuksessa käy ilmi, että suosittuja työtapoja opetuksen eheyttämiseen ovat luokkakeskustelu, ryhmätyöskentely sekä projektimuotoinen työskentely. Tutkimuksen yksi teema oli myös selvittää, kuinka opetuksen eheyttäminen edistää lapsi- ja oppimislähtöistä pedagogiikkaa. (Kujamäki 2014)

Opetuksen eheyttämisen on perinteisesti jaoteltu olevan joko horisontaalista, eli oppiaineiden välistä, tai vertikaalista, eli oppiaineen sisäistä eheyttämistä. Kujamäen tutkimus keskittyy kuitenkin pitkälle vietyyn horisontaaliseen eheyttämiseen, jota kutsutaan kokonaisopetuksiksi. Kokonaisopetuksessa opettaja, yhteistyössä oppilaiden kanssa, valitsee opetukselle ”keskusaiheen”, jota tarkastellaan erilaisin osallistavin ja toiminnallisoin keinoin. Kokonaisopetuksessa oppiaineet nähdään keinoina lähestyä valittua keskusaihetta. Ihanteellinen keskusaihe olisi sekä yhteiskunnallisesti että oppilaalle itselle merkittävä. (Kujamäki 2014, 17–18.)

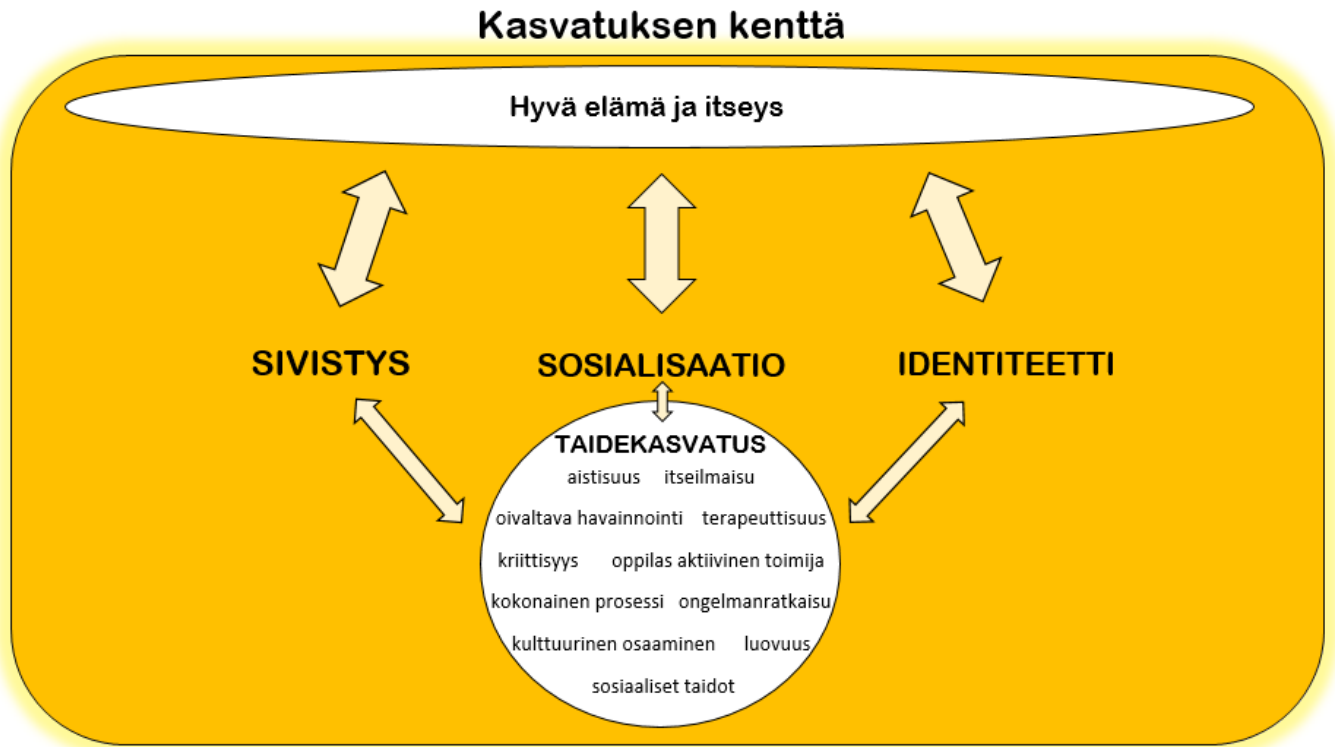
Kujamäki lähtee tutkimuksessaan ajatuksista, että opetuksen eheyttämisen tavoitteena on edistää oppilaan harmonista kokonaiskehitystä, ja että opetusta tulisi arvioida ennen kaikkea oppimisen näkökulmasta. Oppimiskeskeistä pedagogiikkaa ohjaavia periaatteita ovat itseohjautuva oppiminen sekä kumppanuuteen perustuva tiedon tuottaminen. Oppimisen itseohjautuvuuden edellytyksenä on jälleen oppimisen mielekkyys ja oppilasta kiinnostava keskusaihe. Kumppanuudella viitataan opettajan ja oppilaan jaettuun vastuuseen oppimisprosessissa. Tärkeitä periaatteita ovat myös oppimisen kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus sekä vuorovaikutuksellisuus. Opeteltava asia on liitettävä oppijan

aiempiin kokemuksiin, ja oppimisen sosiaalinen puoli on otettava opetuksessa huomioon. Avoinuus, joustavuus ja oppimiskeskeisyys on otettava huomioon myös arvioinnissa. (Kujamäki 2014, 21–22.)

Kujamäki avaa väitöskirjassaan myös kokonaisuuksien oppimisen toteutusta ja sen tavoitteita Perkinsin (2009) pelivertauksen avulla. Perkins määrittelee opetuksen toteutukselle seitsemän tavoitetta, jotka hän ilmaisee pelin pelaamisen vertauskuvalla. Ensimmäinen tavoite on pelata koko peli. Tällä Perkins viittaa kokonaisuuden ja sen eri osa-alueiden yhteyksien ymmärtämiseen. Toiseksi pelistä tulisi tehdä pelaamisen arvoista, eli sen pitäisi olla mielekästä ja mukaansatempaavaa. Tähän tavoitteeseen voidaan päästä, jos oppilaat ovat saaneet olla mukana keskusaiheen ja sen käsittelytapojen suunnittelussa. Kolmanneksi Perkins mainitsee vaativien osien harjoittelun yksilöllisten tarpeiden mukaan. Neljänneksi oppimisen tulisi tapahtua elämää, ei koulua varten. Riittäväksi motivaatioiksi oppimiselle ei voi riittää se, että asia tulee osata kokeessa. Viides tavoite liittyy piilotetun pelin paljastamiseen. Tällä tarkoitetaan niiden taitojen ja tietojen löytämistä ja keksimistä, joiden avulla asia voidaan syvällisesti ymmärtää. Kuudes tavoite on tiimioppiminen, ja seitsemäs kokoava oppimaan oppiminen. (Kujamäki 2014, 20.)

2.6 Tutkimusalueen paikannus

Aiemmin olemme käsitelleet kasvatuksen määritelmiä ja sille annettuja tavoitteita. Tutkimuksemme yhtenä tarkoituksena on pyrkiä konkretisoimaan näitä tavoitteita taidekasvatuksen näkökulmasta. Tutkimuksemme laajempi viitekehys on siis kasvatuksen kenttä sen kaikkine osa-alueineen. Tutkimuksen konkreettinen taso ja käyttämämme käsitteet ovat kuitenkin suurelta osin nimenomaan taidekasvatuksen alueelta. Alla oleva kaavio toisaalta paikantaa ja rajaa tutkimusalueemme kasvatuksen kentällä. Toisaalta se on myös visuaalinen tiivistelmä tutkimuksemme teoriaosuudesta. Kuviossa kasvatuksen laajimmat tavoitteet on tiivistetty Värriin (1997) hahmottelemiin hyvän elämän ja itseyden käsitteisiin. Näihin tavoitteisiin voidaan päästä sivistyksen, sosialisoinnin ja identiteetin rakentumisen kautta. Kuviossa taidekasvatuksen alueella olevat käsitteet ovat esimerkkejä niistä keinoista, joiden avulla näitä kasvatuksen kolmea päätehtävää voidaan tukea ja toteuttaa. Kasvatuksen kentällä on luonnollisesti taidekasvatuksen lisäksi muitakin osa-alueita ja kasvatuksen tehtäviä toteutetaan myös näillä muilla osa-alueilla. Tutkimuksemme orientaation vuoksi olemme kuitenkin kuvanneet ja perehtyneet lähemmin vain taidekasvatuksen asemaan kasvatuksen tehtävien toteuttajana.



KUVA 1. Taidekasvatuksen asema kasvatuksen kentällä

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 *Tutkimuskysymykset*

Tutkimuksemme empiirisen osan tarkoituksena on paljastaa luokanopettajien käsityksiä laadukkaasta taideaineiden opetuksesta. Fenomenografista metodia noudatellen, emme pyri löytämään yleistettyä käsitystä vaan olemme kiinnostuneita nimenomaan käsitysten variaatioista. Fenomenologisen menetelmän valossa pyrimme myös selvittämään luokanopettajien kokemuksia taideaineiden opettamisesta sekä millaiseksi he oman opetuksensa kokevat. Varsinaiset tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaista laadukas taideaineiden opetus on luokanopettajien käsityksen mukaan?
2. Millaiseksi luokanopettajat kokevat oman taideaineiden opetuksensa?

Olemme kiinnostuneita myös siitä, miten luokanopettajien kokemukset omasta taideaineiden opetuksesta vastaavat heidän käsityksiään laadukkaasta taideaineiden opetuksesta. Pyrimme selvittämään myös taideaineisiin suhtautumiseen ja omaan kokemukseen vaikuttavia tekijöitä. Kandidaatin tutkielmassamme tutkimme luokanopettajaopiskelijoiden suhtautumista taideaineiden opettamiseen. Halusimme nyt ottaa selvää, miten työssä olevat luokanopettajat suhtautuvat taideaineiden opettamiseen. Lisäksi kartoitamme luokanopettajien kokemuksia taideaineiden opetuksen suunnittelusta ja integroinnista oppiaineiden välillä.

3.2 *Asemamme tutkijoina*

Tutkimuksemme luotettavuuden varmistamiseksi on syytä avata, mistä lähtökohdasta lähestymme taidekasvatusta ja opettamista. Olemme pyrkineet objektiivisuuteen tutkimusta tehdessämme. Fenomenologisessa ja fenomenografisessa aineistonkäsittelyssä omat kokemukset tulisi jättää kokonaan analyysin ulkopuolelle (ks. esim. luku 3.1). On kuitenkin aiheellista pohtia, onko täysi objektiivisuus tutkijalle mahdollista, sillä omat aiemmat kokemukset, näkemykset ja asenteet vaikuttavat väistämättä tulkintaan (Varto 2005, 185–186.) Tämän vuoksi koemme tarpeelliseksi avata lukijalle omaa

esiymmärrystämme eli käsityksiämme ja kokemuksiamme tutkimistamme ilmiöistä, joita meillä on ennen tutkimuksen tekoa.

Olemme loppusuoralla luokanopettajaopinnoissamme ja jo astumassa työelämään. Etenkin viimeisimmän vuoden aikana olemme tehneet runsaasti pitkiäkin sijaisuuksia. Harjoitteluihin ja sijaisuuksiin on mahtunut paljon taideaineiden opettamista ja niistä on kertynyt sekä onnistumisen- että epäonnistumisen kokemuksia. Lisäksi suoritimme molemmat kuvataiteen pitkät erikoistumisopinnot (60 op), ja näissä opinnoissa käsitelimme paljon taidekasvatuksen mahdollisuuksia nykypäivän koulussa. Taiteet ovat meille tärkeitä myös henkilökohtaisessa elämässämme. Toiselle rakas harrastus on musiikki, toiselle kuvataide ja käsityöt. Omat kokemuksemme ovatkin olleet paljon mielestämme kirjallisuutta lukiessa ja aineistoa käsiteltäessä.

Ennen tutkimuksen alkua esiymmärryksemme opettajien käsityksestä laadukkaasta taideaineiden opetuksesta tai heidän suhtautumisesta niiden opettamiseen on ristiriitainen. Olemme törmänneet hyvin erilaisiin tapoihin opettaa taideaineita sekä erilaisiin tapoihin suhtautua niiden opettamiseen. Jotkut kohtaamistamme luokanopettajista ovat olleet todella innostuneita, motivoituneita ja nähneet taideaineiden arvon tärkeänä oppilaan kehityksen tukijana. Vastaamme on tullut myös opettajia, joiden opetus taideaineissa on ollut mielestämme hieman kaavoihin kangistunutta. Jotkut eivät taas ole halunneet koskeakaan taideaineen opetukseen. Meillä oli vaikutelma, että suhtautuminen taideaineiden opettamiseen vaihtelee enemmän ja on jollain tapaa henkilökohtaisempi kuin muissa aineissa. Kokemuksemme mukaan suhtautuminen riippuu omasta taitotasosta. Kokemustamme vahvistaa, että myös luokanopettajaopiskelijoiden suhtautuminen oli samansuuntaista kandidaatin tutkielmamme tuloksissa. Käsittelemme kandidaatin tutkielman tuloksia vielä tarkemmin luvussa 5.1.

3.3 Fenomenografia

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat ihmisten käsitykset arkielämän ilmiöistä ja erilaiset tavat ymmärtää näitä ilmiöitä. Käsitelmä ei tarkoita samaa kuin mielipide tai kokemus, vaan sillä on niitä laajempi ja syvempi merkitys. Marketta Koskinen (2011) kuvaa artikkelissaan Fenomenografia tutkimuslähestymistapana käsitystä merkityksenantoprosessina. Anneli Niikko (2003) taas määrittelee käsityksen perustavan laatuksena ymmärtämisenä tai näkemyksenä jostakin. Se on siis niiden merkitysten kudelma, joita ihmisellä jostakin ilmiöstä on. Etymologisesti fenomenografia -sana tarkoittaa sitä, kuinka ”jokin ilmenee jollekin” (Niikko 2003, 8.) Käsitelmä on dynaaminen ja jatkuvasti muuttuva. Se muokkautuu uusien kokemusten, vuorovaikutustilanteiden ja uuden tiedon

myötä. Tämä tekee käsityksistä äärimmäisen kontekstisidonnaisia ja suhteellisia. (esim. Koskinen 2011, 268–269.)

Fenomenografisesta tutkimuksesta on erotettavissa kaksi tasoa. Ensimmäisellä tasolla tutkija pyrkii sanoittamaan ja kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä sellaisenaan. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija pyrkii kohtaamaan mahdollisimman todenmukaisena sen maailman, jossa tutkimus tehdään. Toisella tasolla tutkija pyrkii syvemmin tulkitsemaan tutkittavan käsityksen merkityksiä. Tutkija pyrkii siis asettumaan tutkittavan asemaan ja ymmärtämään miten tutkimuksessa käsiteltävä ilmiö ilmenee tutkittavalle. Toisen asteen näkökulma korostaa merkitysten rakentumista myös sosiaalisesti. Vaikka käsitykset ovat aina subjektiivisia, niissä on löydettävissä myös samanlaisuuksia, jotka voidaan nähdä yleisinä käsityksinä. Nämä voivat olla uskomuksia tai arvoja kuvaavia näkemyksiä. Jotta toisen asteen näkökulma voitaisiin saavuttaa, tutkijan on kyettävä asettumaan katsomaan maailmaa tutkittavan silmin siihen kontekstiin, missä tutkittava silloin on. (Koskinen 2011, 268–269.)

Kirjallisuudessa fenomenografiasta käytetään erilaisia termejä. Siihen viitataan lähestymistapana, tutkimusotteena, tutkimusmenetelmänä, analyysimenetelmänä tai prosessia ohjaavana tutkimussuuntauksena. (Koskinen 2011, 267–268.) Tässä tutkimuksessa pyrimme sen avulla kuvailemaan, analysoimaan ja ymmärtämään luokanopettajien käsityksiä laadukkaasta taideaineiden opetuksesta. Fenomenografiassa toisen asteen näkökulmaa perustellaan sillä, että todellisuus saa merkityksensä ihmisen kokemuksissa ja käsityksissä (Niikko 2011, 25). Yksilölle ei ole mitään muuta todellisuutta kuin se, minkä hän itse tietää ja mitä hän on itse kokenut. Myös Niikko (2003) kirjoittaa kahdesta tutkimuksellisesta tasosta viitattaen Uljensin erottamiin primaari- ja sekundaari-ilmiöihin. Primaari-ilmiön näkökulmassa ollaan kiinnostuneita selvittämään, kuinka “oikeita” ihmisten käsitykset ovat esimerkiksi luonnontieteelliseen faktuaaliseen tietoon verrattuna. Sekundaarisessa ilmiössä keskiöön ei asetu käsitysten vertailu, vaan variaatioiden löytäminen. (Niikko 2003, 26.) Fenomenografiassa ollaan siis kiinnostuneita sekundaari-ilmiöstä, eli siitä, kuinka eri tavoilla ihmiset voivat määrätyn ilmiön kokea ja ymmärtää.

Tästäkin tutkimuksesta pystyy löytämään fenomenografiselle tutkimukselle tyypilliset kaksi tasoa. Tutkimuksemme ensimmäinen taso on teoriaosuus, jossa olemme tutustuneet kasvatuksen ja taidekasvatuksen teorioihin sekä opetussuunnitelmien arvopohjiin. Toinen taso on empiirinen osuus, jossa selvitämme luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia samoista asioista. Tästä asetelmasta riippumatta tarkoituksenamme ei ole arvioida käsitysten “oikeellisuutta”. Tavoitteena on sen sijaan

löytää ne subjektiiviset käsitysten variaatiot, joiden pohjalta ihmiset kokevat ja ymmärtävät ympäröivän maailman ilmiöitä (Koskinen 2011, 269.) Toisin sanoen pyrimme paljastamaan käsitysten kirjon siitä, millaista laadukas taideaineiden opettaminen on.

3.4 *Fenomenologia*

Fenomenologia on yksi laadullisen tutkimuksen tutkimusote, jonka avulla voidaan päästä käsiksi kokemusmaailman merkityksiin. Fenomenologiassa merkitykset ovatkin suuressa roolissa, kun halutaan ymmärtää ja kuvailla kokemusilmiön luonnetta ja olemusta. Fenomenologisen näkemyksen mukaan kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa, mutta se saa muotonsa merkitysten mukaan. Vaikka fenomenologian yhteydessä yleisesti puhutaankin kokemuksen tutkimisesta, itse asiassa merkitykset ovatkin juuri niitä, joista fenomenologisella otteella tutkimustaan tekevä on kiinnostunut. (Laine 2001, 26–27.) Fenomenologiaa voidaan pitää myös tieteen suuntauksena, jonka tutkimuskohteena ovat tietoisuuden rakenteet havaintokokemuksessa (Judén-Tupakka 2007, 62.) Kaikille fenomenologiakäsitteen määrittelyille yhteistä vaikuttaisikin olevan ajattelun tai ymmärryksen tapa, jonka mukaan tutkittavasta ilmiöstä ei voida saada tietoa ilman, että tunnustetaan sen taustalla vaikuttavat tekijät ja rakenteet.

Yleisellä tasolla fenomenologia tutkii siis ihmisen ja tämän elämäntodellisuuden suhdetta (Laine 2001, 27; Judén-Tupakka 2007, 63.) Fenomenologisessa merkitysteoriassa ihminen nähdään yhteisöllisenä yksilönä. Laineen (2001, 27–28) mainitsemat merkitykset ovat tämän yhteisöllisyyden vuoksi yksilöillä osittain samat. Samassa kulttuuriympäristössä eläville ihmisille asioilla on yhteiset merkitykset, jotka ovat yksilöiden välisiä ja heitä yhdistäviä. Tämän vuoksi yksilön kokemuksia tutkittaessa paljastetaan samalla myös jotakin yleistä. (Laine 2001, 28.) Yleinen ei ole fenomenologisella otteella tutkimustaan tekevän tutkijan ainoa kiinnostuksen kohde, sillä laadullisessa tutkimuksessa myös yksilöllisyydellä on merkitystä. Yksittäistapauksesta ei kuitenkaan pyritä yleistämään säännönmukaisuuksia. Sen sijaan kerätystä aineistosta pyritään tekemään tulkintoja, joiden avulla ymmärrettäisiin tutkittavan alueen ihmisten maailmaa. (Laine 2001, 28–29.)

Fenomenologiassa tutkimusaineisto kerätään tyypillisesti haastattelemalla. Haastattelutilanne itsessään sisältää jo paljon tutkimuksen kannalta merkittävää informaatiota. Sen lisäksi, että ollaan kiinnostuneita haastateltavan vastauksista, tutkija tekee tulkintoja myös haastateltavan puheen, ilmeiden ja eleiden perusteella. Aineiston tulkitseminen ja selittäminen perustuu fenomenologisessa tutkimuksessa hermeneutiikkaan. Tutkimus kohdistuu laajasti ihmisen ilmaisuiden ymmärtämiseen.

Ilmaisuja ovat sekä kielelliset että myös keholliset ilmaisut. (Laine 2001, 29.) Tämän tutkimuksen aineiston keräsimme kyselylomakkeella, joka perustietoja kartoittavien kysymysten lisäksi sisälsi avoimia kuvailuun kannustavia kysymyksiä tutkimastamme ilmiöstä (luokanopettajien suhtautuminen taideaineisiin ja niiden opettamiseen). Vaikka kyseessä ei olekaan fenomenologialle tyypillinen haastatteluaineisto, on siitä silti löydettävissä samankaltaisia piirteitä. Haastatteluaineistoa analysoitaessa ollaan kiinnostuneita sanotun lisäksi myös sanomisen tavasta (Laine 2001, 29.) Ilmiöstä ei oikeastaan voida saada tietoa ilman, että ollaan kiinnostuneita myös ilmaisutavasta. Ilmiön ymmärtäminen on aina tulkintaa havainnon perusteella, ja havaitsemistilanne on aina tarkoituksellinen. (Judén-Tupakka 2007, 62.) Olemme tutkimuksessamme soveltaneet fenomenologista lähestymistapaa kyselylomakeaineiston analyysissä. Käytännössä olemme siis kiinnittäneet kirjoitettujen vastauksien antaman informaation lisäksi huomiota myös tapaan, jolla vastaajat ovat vastauksensa kirjoittaneet. Olemme pyrkineet olemaan tulkinnoissamme hienovaraisia ja huomioimaan myös väärintulkittamisen mahdollisuuden. Hermeneuttisen kehän noudattaminen on ollut tässä apuna.

Tulkintaprosessi ja itseasiassa koko tutkimus noudattelevat kehämäistä rakennetta, jossa tietoa rakennetaan esioletusten ja -ymmärrysten pohjalta. Hermeneuttinen kehä on tutkijan ja aineiston välistä vuoropuhelua. Tutkijan on aluksi tehtävä tulkintoja esiyymmärryksensä ja aineiston pohjalta. Tehdyt tulkinnat pyritään sitten näkemään uudessa valossa aineistoon peilaten. Näin tehdään jälleen uusia tulkintoja, joita edelleen koetellaan aineiston ehdoilla. Tässä prosessissa tutkijan ymmärryksen tulisi jatkuvasti korjaantua ja syventyä. (Laine 2001, 34–35.)

Hermeneuttisella kehällä kuljettaessa selittäminen on ilmiön merkitysten oivaltamista ja tulkinta ymmärrystä (Judén-Tupakka 2007, 64.) Edellä kuvatusta prosessista johtuen muodostuu fenomenologialle ja hermeneutiikalle yhteinen kaksitasoinen rakenne, jossa perustasolla tutkittavan koettua elämää kuvataan sellaisenaan muuttamatta ja tutkittavan omalla kielellä. Toisella tasolla tehdään itse tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen eli perustasoon. (Laine 2001, 30–31.) Hermeneuttisen ajattelutavan mukaan perustasolla siis selitetään ilmiötä tutkittavan omalla kielellä kokemuksen taustalla olevia merkityksiä etsien. Toisella tasolla tutkija esittää oman tulkintansa tutkittavan kertomasta eli toisin sanoen pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja sen merkityksiä.

Tutkimusta tehdessään tutkijan on asennoiduttava kriittisesti reflektioivasti. Aineistosta tehtyjä tulkintoja on kyseenalaistettava ja omat lähtökohdat tunnistettava. Ainoastaan tunnistamalla oman esiyymmärryksensä, eli esimerkiksi oman ihmiskäsityksensä, tutkija pystyy minimoimaan sen vaiku-

tuksen tulkintoihinsa. (Laine 2001, 32.) Esiymmärryksen tunnistaminen on myös tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Tutkijan on hyvä kirjata tutkimukseensa avoimesti kaikki esimerkiksi analyysiin mahdollisesti vaikuttavat tekijät. Kahdella tasolla tapahtuva tutkimus oikein toteutettuna voi rakenteellaan auttaa esiymmärryksestä irtautumisessa. Portaittainen eteneminen tuo tutkijan eteen aina uudelleen myös edellisen vaiheen.

Fenomenologisen analyysin ensimmäinen vaihe pyrkii tuottamaan mahdollisimman tarkan ja alku-peräisen kuvaustekstin. Tämän vaiheen tarkoituksena on luoda eräänlainen tiivistelmä, joka sisältää tutkimusaineiston oleellimmän ja merkittävimmän aineiston esitettynä tutkijalle itselleen sekä tutkimuksen lukijoille. (Laine 2001, 37–38.) Michael Crotty'n yksinkertaistetussa vaiheistuksessa tätä kuvaustekstin laadintaa kutsutaan fenomenologisen metodin ensimmäiseksi askeleeksi (Judén-Tupakka 2007, 66–67.) Tutkimuksen toisessa vaiheessa kuvaustekstiä muokataan niin, että tutkija nostaa esille löytämiään merkityksiä ja niiden mahdollisesti muodostamia kokonaisuuksia. Laineen (2001) mukaan intuitiolla on suuri rooli merkityskokonaisuuksien löytämisessä. Tutkija löytää merkitysten välisiä yhteyksiä yhteenkuuluvuuden ja samankaltaisuuden avulla. Näiden näkeminen/ymmärtäminen puolestaan perustuu tutkijan intuitiiviseen tajuun. (Laine 2001, 39–40.) Analyysi vaiheen merkityskokonaisuuksien löytämistä seuraa synteesi, jossa tutkittavasta ilmiöstä muodostetaan kokonaiskuva. Analyysivaiheessa merkityskokonaisuuksia tarkasteltiin toisista erillään, mutta synteessissä ne tuodaan samaan kuvaan. Näin päästään vielä tarkastelemaan merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita ja saadaan lopullinen kuva ilmiöstä. Tässä vaiheessa voidaan huomata jonkin merkityskokonaisuuden olevan hallitseva tai vaihtoehtoisesti kaikkien olevan samanarvoisia. Tutkimusta voidaan pitää onnistuneena, jos se antaa ilmiöstä sellaista tietoa, jonka avulla ilmiö pystytään näkemään selkeämmin tai monipuolisemmin. (Laine 2001, 41–42.)

Myös fenomenologian perustajan Edmund Husserlin ja Herbert Spiegelberg ovat esittäneet omat askeleensa fenomenologiseen aineistoanalyysiin. Kirjoittajasta riippuen askelten määrä vaihtelee, mutta yhteistä metodeille on asteittainen lähestymistapa. (Judén-Tupakka 2007, 62–67.) Tutkimuksemme käyttämämme fenomenologinen metodi on sovellutus kaikista lukemistamme tavoista. Olemme parhaan kykymme mukaan pyrkineet poimimaan juuri omaan tutkimukseemme sopivia tapoja. Toisin sanoen olemme toimineet tilannekohtaisesti ja harkinneet käytettäväksi ne tavat ja keinot, joiden avulla parhaiten pääsisimme käsiksi juuri tässä tutkimuksessa tutkittavan ilmiön aitoihin merkityksiin. Myös Laine (2001, 31–32) mainitsee fenomenologisen tutkimuksen saavan soveltavan muotonsa juuri kyseessä olevan tutkimuksen eri tekijöiden summana.

3.5 Aineistonkeruu ja tutkimuksen kulku

Tämän tutkimuksen empiirinen aineisto on kerätty sähköisellä e-lomakkeella. Sähköinen lomake valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi muun muassa sen helppokäyttöisyyden vuoksi. E-lomake toimii www-selaimella. Kynnys vastata kyselyyn on matala, kun sitä varten ei tarvitse ladata omalle koneelle erillistä ohjelmaa. Sähköiseen kyselylomakkeeseen on myös helppo vastata anonyymisti. Valintaamme vaikutti myös se, että ohjelma kokoaa vastaukset yhteen paikkaan, jolloin niitä pystyy tarkastelemaan esimerkiksi kysymys tai pari kerrallaan.

Laadimme tätä tutkimusta varten kyselylomakkeen, joka koostuu perustietoja kartoittavista kysymyksistä sekä avoimista kysymyksistä liittyen taideaineisiin ja niiden opettamiseen. Perustiedoilla selvitettiin vastaajan ikä ja sukupuoli sekä työkokemus luokanopettajan tehtävissä. Perustietoja kysymällä pyrimme varmistamaan vastaajajoukon heterogeenisyyden. Avoimissa kysymyksissä kartoitimme vastaajien käsityksiä laadukkaasta taideaineiden opetuksesta sekä vastaajien kokemuksia omasta opetuksesta taideaineissa. Pyrimme sellaisiin kysymyksenasetteluihin, joihin vastaaminen vaatisi useamman lauseen. Käytimmekin avoimien kysymysten kohdalla paljon pyyntöä ”kuvaile millaista --”. Testasimme valmista lomaketta muutamalla valmistumisen kynnyksellä olevalla luokanopettajaopiskelijalla varmistuaksemme siitä, että laatimamme kysymykset tuottavat vastauksia juuri kysymistämme aiheista. Testin jälkeen päädyimme muokkaamaan muutamaa kysymystä selkeämpään muotoon. Lopullisessa muodossa oleva kyselylomake löytyy tutkimuksemme liitteistä.

Lopullisen aineiston keräsimme laittamalla saatesanojen kera linkin e-lomakkeeseemme Facebookiin eri ryhmiin, joiden jäsenistö koostuu suurimmaksi osaksi luokanopettajista (esim. Alakoulun aarreaitta ja Mitä tehdä musatunnilla... -ryhmät). Kuulumme itsekin näihin ryhmiin, joten meillä on kokemusta jäsenistön aktiivisesta toiminnasta ryhmissä. Saatesanoissa kirjoitimme etsivämme kaikenlaisia luokanopettajia vastaamaan kyselyymme taideaineisiin liittyen. Linkki sähköiseen lomakkeeseen oli auki noin kuukauden. Suurimman osan vastauksista saimme kuitenkin ensimmäisten päivien aikana laitettuumme linkin Facebook-ryhmien seinille. Lueskelimme vastauksia sitä mukaa kun niitä saimme. Nopeasti huomasimme, että kyselylomake todella toimi tarkoitukseensa ja testin jälkeen muokkaamamme kysymykset tuottivat vastauksia juuri kysymistämme aiheesta tai asiasta.

Aineistonkeruu Facebookin avulla on tätä päivää. Olemme luokanopettajaopiskelijoinakin näissä ryhmissä osa aktiivista ideoita vaihtavaa ammattiverkostoa. Perinteisen haastatteluaineiston hankkimiseen verrattuna käyttämämme tapa on helppo ja nopea paitsi meille tutkijoille myös tutkimukseen osallistujille. Helppous ei kuitenkaan tarkoita huonoa tai puutteellista, sillä saimme tällä tavoin kerättyä monipuolisen, saturaatiopisteen saavuttaneen empiirisen aineiston. Sähköisen lomakkeen perustietoihin pystyi kuitenkin halutessaan jättämään yhteystietonsa, jos oli suostuvainen mahdolliseen haastatteluun. Jos aineisto ei olisi kylläntynyt, meillä olisi ollut vielä mahdollisuus haastatella osaa vastaajista. Tähän toimeen emme kuitenkaan ryhtyneet, sillä emme kokeneet sitä tarpeelliseksi.

3.6 Aineiston käsittely

Kyselyymme vastasi 25 henkilöä, joista 24 on valmistuneita luokanopettajia ja yksi vielä alan opiskelija. Jätimme opiskelijan vastauksen huomioimatta, sillä hän ei kuulu tutkimuksemme kohderyhmään. Lopuista vastaajista 21 on naisia ja kolme (3) miehiä. Vastaajien ikähaarukka on 27–58 vuotta, tyypillisin vastaaja on 33-vuotias ja kaikkien vastaajien ikien keskiarvo on n. 40 vuotta. Kaikki vastaajat ovat koulutukseltaan luokanopettajia (KM). Lisäksi 14 vastaajalla on myös muu koulutus. Erityispedagogiikkaan perehtyneitä vastaajia on kolme, aikaisemmalta koulutukseltaan lastentarhanopettajia on myös kolme. Aineenopettajan pätevyys on kuudella vastaajalla (opetettavat aineet: historia, englanti, musiikki, äidinkieli, tekstiilityö, tekninen työ). Kaksi vastaajaa mainitsee ilmaisukasvatuksen ja yksi kuvataiteen lisäkoulutuksesta. Kahdella vastaajalla on opetushallinnon tutkinto (15 op). Lisäksi kahdella vastaajalla on tradenomin (AMK) tutkinto. Opetuskokemusta vastaajilla on kuudesta kuukaudesta 32 vuoteen.

Aloitimme aineistoon tutustumisen lukemalla vastauksia läpi. Vastauksista ensimmäisenä esille nousi vastaajien positiivinen suhtautuminen taideaineisiin. Voidaan kenties olettaa, että kyselyyn ovat vastanneet etupäässä aiheesta kiinnostuneet luokanopettajat. Toinen selkeästi esille nouseva seikka on vastaajien orientoituminen joko musiikkiin tai kuvataiteeseen. Kuvataiteeseen orientoituneita vastaajia vaikutti olevan enemmän, eikä oma taitotaso tai koulutus näyttänyt vaikuttavan suhtautumiseen yhtä paljon kuin musiikin kohdalla. Kuvataiteeseen verrattuna musiikin opetukseen suhtauduttiin jyrkemmin. Jos omat taidot koettiin heikoiksi tai puutteellisiksi, sitä ei haluttu opettaa.

4 AINEISTON ESITTELY JA ANALYYSI

Lähdimme purkamaan aineistoa helpommin käsiteltävään muotoon kysymys kerrallaan. Listasimme ranskalaisin viivoin vastauksien sisältöjä siten, miten vastaaja oli sen muotoillut. Tässä vaiheessa säilytimme jokaisen vastaajan ilmaisun sitä tulkitsematta. Samaa tarkoittavia asioita ja sanojen synonyymejä oli tässä vaiheessa listoissa vielä paljon. Tämän toimintatavan tarkoituksena oli koota kunkin kysymyksen vastaukset yhteen. Pyrkimyksenämme oli kartoittaa sekä vastauksien variaatiota että yhtäläisyyksiä. Emme siis kuljettaneet vastaajan perustietoja mukana vastauksia käsiteltäessä. Kävimme läpi jokaisen kysymyksen yksitellen.

Kun kysymykset oli käyty läpi, aloimme tutkia vastauksia laajemmin. Emme enää keskittyneet siihen, mihin kysymykseen vastaaja oli vastannut, vaan pyrimme löytämään yhteisiä sisältöjä tai teemoja vastauksista. Sähköisen lomakkeen kysymykset olivat asetelultaan lähellä toisiaan, joten niihin saamamme vastaukset olivat osittain päällekkäisiäkin. Huomasimme esimerkiksi sen, että vastaajat olivat käsitelleet omaa suhtatumistaan taideaineisiin opetuksen kautta. Vastauksissa oma suhtautuminen oli liitetty siihen, mitä taideaineiden opetuksessa pidettiin laadukkaana. Päädyimme käsittelemään kahden ensimmäisen kysymyksen vastauksia yhdessä. Lopulta aineistosta kuitenkin muodostui kolme erillistä kokonaisuutta. Ensimmäinen kokonaisuus käsittelee luokanopettajien käsitystä laadukkaasta taideaineiden opetuksesta yleisemmällä tasolla. Toinen kokonaisuus keskittyy vastaajien henkilökohtaiseen suhtautumiseen taideaineiden opettamiseen. Kolmas kokonaisuus käsittelee vastaajien kokemuksia omasta opetuksesta. Omaan opetukseen sisältyy myös opetuksen suunnittelu sekä taiteellisten menetelmien integrointi. Olemme soveltaneet ensimmäisen kokonaisuuden käsittelyyn ja tulkintaan fenomenografista ja toiseen sekä kolmanteen kokonaisuuteen fenomenologista lähestymistapaa.

4.1 Vastaajien käsityksiä laadukkaasta taideaineiden opetuksesta

Ensimmäisen kokonaisuuden teemat muodostuivat kuvailemaan vastaajien käsitystä laadukkaasta taideaineiden opetuksesta. Lomakkeessa pyysimme vastaajia kuvailemaan millaista laadukas taideaineiden opetus heidän mielestään on ja toisaalta millaista on keho opetus. Käytämme näitä termejä

myös tätä kokonaisuutta käsitellessämme. Käytämme kehnon opetuksen käsitettä laadukkaana opetuksen vastakohtana. Olemme editoineet vastaussitaatteja helpommin luettavaan muotoon. Suluissa olevat kursivoimattomat osiot ovat siis tutkijoiden lisäyksiä. Sitaatit, jotka alkavat ”(Laadukas taideaineiden opetus ei ole)” ovat saamiamme vastauksia lomakkeen kysymykseen ”Kuvaile, millaista keho taideaineiden (musiikki ja kuvataide) opetus mielestäsi on.” Muita lisäyksiä tai muutoksia vastauksiin ei ole tehty.

Teemoja nousi tekstistä seitsemän. Ensimmäinen teema on opetuksen monipuolisuus. Laadukas taideaineiden opetus antaa vastaajien mukaan monipuoliset tiedot ja taidot, ja siinä käytetään monipuolisia menetelmiä, välineitä ja materiaaleja. Opetus on yleissivistävää. Pääpaino on tekemisessä kuitenkin siten, että tasapaino teorian ja käytännön välillä säilyy.

”Molemmissa (musiikki ja kuvataide) painotuksen tulee olla mahdollisimman suurelta osin tekemisessä. Ainakin musiikissa olen pyrkinyt siihen, että aikaa ei tarvitsisi kuluttaa paljon käsitteiden hallintaan vaan nämä tulisivat tutuksi tekemisen kautta. Koska molemmissa on melko laaja kenttä, tulee opetuksen olla monipuolista niin sisältöjen kuin tekniikoiden ja työtapojen osalta.” (mies 33, luokanopettajana 7 vuotta)

”Monipuolista, johdonmukaista ja perusasioita opettavia. (Siis esim. kuvis ei ole mitä tahansa piirtelyä ja tuntien täytettä.) --.” (nainen 56, luokanopettajana 10 vuotta)

Toinen teema käsittelee hyvän suunnittelun edellytyksiä ja tärkeyttä laadukkaana taideaineiden opetuksen saavuttamiseksi. Hyvin suunnitellun opetuksen taustalla on osaava, asiantunteva ja innostunut opettaja, jolla on avoin ote opetukseen.

”(Laadukas taideaineiden opetus ei ole) pakkopullaa. Eräs kollega lausui kerran pysäyttävät sanat:” Kuvis on se tunti, jolloin korjaan kokeet.” No, siltä sen luokan työt sitten näyttivätkin... Mitään ainetta ei pitäisi opettaa, jos ei osaa eikä innosta. Taideaineita kaikkein vähiten!” (nainen 53, luokanopettajana 27 vuotta)

Opetus liittyy muuhun koulussa tapahtuvaan, eikä ole koulun arjesta irrallista. Hyvä suunnittelu takaa sen, että opetus on kiireetöntä, johdonmukaista, strukturoitua ja tavoitteellista. Tasokas taideai-

neiden opetus nähtiin vaikeana toteuttaa ilman järkeviä ryhmäkokoja ja laadukasta opetussuunnitelmaa. Vastaaajien mukaan hallinnollisen tason suunnittelua tarvitaan siis opettajien oman suunnittelun tueksi.

”Lähtökohta on tietenkin opettajan oma taito. Toinen varteenotettava tekijä on kunnollinen ja helposti saatavilla oleva välineistö. Kun nämä asiat ovat kunnossa, on vielä saatava opetussuunnitelma sellaiseksi, että se palvelee kaikkia oppijoita ja oikeasti luo osaamista ja tuloksia. Oppilaiden on kyettävä omaksumaansa niin, että ideat lähtevät heistä käsin, mihin ops 2016 onkin tähtäämässä. Taideaineiden ryhmäkokoihin olisi pystyttävä vaikuttamaan, koska musiikin opetus noin 30 oppilaan luokalle ei ole kovinkaan yksinkertaista.” (mies 57, luokanopettajana 32 vuotta)

Monista vastauksista ilmeni, että vastaajat arvostavat oppilaslähtöisyyttä. Laadukkaassa taideaineiden opetuksessa huomioidaan lapsen lähtökohdat ja kehitysvaihe sekä käytetään lapsia kiinnostavia menetelmiä. Opetus jättää tilaa lapsen omalle pohdinnalle, kokeilulle ja oivalluksille. Vastaaajien käsityksen mukaan laadukkaassa taideaineiden opetuksessa sallitaan lapsen yksilöllisyys ja kannustetaan omaan luovuuteen.

”Oppilaat pääsevät toteuttamaan itseään soittaen, laulaen, liikkuen, maalaten, piirtäen jne, ja kuitenkin samalla oppivat jotakin uutta asiasta. Ei siis ”vapaita töitä” vaan systemaattista, mietittyä ohjausta oman itsensä toteuttamisen kanssa.” (nainen 37, luokanopettajana 9 vuotta)

”Laaja-alaista, lapsen kehitysvaiheita huomioivaa, jättää tilaa lapsen omalle pohdinnalle, kokeilulle ja oivalluksille. --.” (nainen 34, luokanopettajana 4 vuotta)

Laadukkaan taideaineiden opetuksen tulisi vastaaajien mukaan olla myös osallistavaa. Opetus ja oppiminen ovat itse tekemistä ja itsen toteuttamista.

”oppilaita osallistavaa, lapset saavat olla osana musiikin tekoa, inspiroivaa, erilaisia taitoja opettavaa, kannustavaa, mukavaa...” (nainen 37, luokanopettaja 15 vuotta)

Sama vastaaja kuvaili kehnoa taideaineiden opetusta näin:

”ankaraa, suu kiinni ja istu omalla paikallasi ja toimi ohjeen mukaan, ope soittaa ja laulakaa lapset open valitsemia kappaleita, ilman luovuuden mahdollisuutta” (nainen 37)

Viides teema liittyy taideaineiden elämyksellisen ja inspiroivan luonteen toteutumiseen. Opetuksen tulisi olla ajatuksia ja tunteita herättävää, innostavaa ja avartavaa. Jälleen vastauksissa peräänkuulutetaan luovuutta. Samat laadukkaan taideaineiden opetuksen edellytykset sopivat moniin teemoihin, jolloin teemat limittyvät toisiinsa.

”-- Innostaa oppilaita ja antaa elämyksiä. --.” (nainen 56, luokanopettajana 10 vuotta)

” -- täytyy olla mielekästä, herättää sekä ajatuksia että tunteita tekijässään, tarjoaa mielihyvää ja onnistumisen kokemuksen tekemisen ja osallisuuden kautta” (nainen 50, luokanopettajana 25 vuotta)

Saman vastaajan kuvaus kehnosta taideaineiden opetuksesta kertoo paljon myös siitä, millaista laadukkaan opetuksen tulisi hänen mielestään olla:

”Huonosti tai ei lainkaan valmisteltua, aina samanlaista, ei kokeilevaa, ei tarjoa suuria tunteita koskaan” (nainen 50)

Tämän teeman alle kerätyt laadukkaan taideaineiden opetuksen vaatimukset/edellytykset näyttäisivät liittyvän johonkin abstraktiin tunnetason ilmiöön. Vastauksissa toistuvat muun muassa ilmaisut elämyksellinen, suuria tunteita herättävä, luova ja avartava. Vastaajat eivät ole kuitenkaan konkreettisesti, millä keinoilla nämä jopa hieman mystiset seikat olisivat tavoitettavissa. Kyse voi olla siitä, että vastaajat eivät itsekään ole tietoisia, millä käytännön keinoilla näihin tavoitteisiin päästäisiin. Voi myös olla, että tähän ei ole vain yhtä reseptiä vaan siihen saattaa vaikuttaa opettajan oma persoona, ryhmädynamiikka, lasten kehitysvaihe, käsiteltävä aihepiiri ja moni muu tunnistamatonkin asia. Mielestämme näissä vastauksien osioissa onkin kuvattu taideaineiden erityistä luonnetta lukuaineisiin verrattuna.

Kuudes teema käsittelee opettajien arvioita siitä, miten oppilaiden tulisi taideaineiden opetus kokea. Vastauksien mukaan opetuksen tulisi tarjota onnistumisen elämyksiä ja olla rohkaisevaa sekä kan-

nustavaa. Sen tulisi tuntua oppilaista mielekkäältä ja mukavalta ja tunneilla tulisi olla kiireetön ilmapiiri. Kannustavuuteen kuuluu, ettei opettaja tai opetus sortuisi arvostelemaan tai latistamaan oppilasta tai hänen tuotostaan.

”Laadukas opetus on innostavaa, kannustavaa ja yllättävää. -- (Laadukkaaseen opetukseen kuuluu) oppilaan omien ideoiden esiin tuonti ja tiedon sekä taidon oppiminen.” (nainen 28, luokanopettajan 4 vuotta)

”-- (Laadukas taideaineiden opetus ei ole) latistavaa tai jopa loukkaavaa ja henkilökohtaisuuksiin menevää.” (nainen 33, luokanopettajana 8 vuotta)

Vastaajat näkevät taideaineiden yhtenä tärkeänä antina mahdollisuuden monipuoliseen itseilmaisuuksiin. Tätä kuvataan vastauksissa oppilaan oikeutena taideaineiden tunneilla. Monipuolista itseilmaisua kuvataan vapautena toimia ja toteuttaa itseään annettujen rajojen puitteissa.

”Opetukseni pyrkii näissä aineissa olemaan oppilaslähtöistä. Oppilas saa itse päättää kuvataiteen tunnilla mitä tekee antamieni materiaalien tai välineiden puitteissa. Välillä teemme saman työn (esim. karikatyyripiirustus), mutta jokainen oman (omasta isästä). Musiikissa opetukseni on innostavaa ja ilosta. Pyrin siihen, että lapsille tulee ilo ja riemu musiikin tunteista. Tavoitteena on rohkaista jokainen laulamaan ja soittamaan omalla tavallaan.” (nainen 28, luokanopettajana 4 vuotta)

”-- Jokaisella tunnilla pitää oppilaan päästä soittamaan, laulamaan tai ilmaisemaan itseään musiikin avulla.--.” (nainen 37, luokanopettajan 9 vuotta)

Toisissa vastauksissa ”vapaata työtä” pidetään tavoitteettoman taideopetuksen symbolina. Toisaalta myös kopioitavista mallitöistä pyritään pääsemään eroon ja niitä pidetään vanhanaikaisina. Laadukkaan ja kehittävän taideaineiden opetuksen perusta tuntuu siis vastaajien mielestä löytyvän tasapainottelusta ohjatun taitojen harjoittelun ja vapaamman itseilmaisun välillä.

Myös arviointiin kiinnitettiin vastauksissa huomiota. Laadukkaan opetuksen tapaan arvioinnissakin korostettiin monipuolisuutta. Vastaajat kuvasivat, että arvioinnissa keskityttäisiin valmiin työn/tuotoksen sijasta enemmän prosessin arviointiin kokonaisuutena.

”-- Kuvataiteen opetuksessa täytyy huomioida OPSin tavoitteet ja arvioinnissa pohtia monipuolisesti oppilaan osaamista. Liian usein törmää ajatteluun, jonka mukaan pelkkä taitava piirustustaito riittää kiitettävään numeroon. --.” (nainen 40, luokanopettajana 10 vuotta)

”-- tuotoksia ei tarvitsisi arvioida --” (nainen 54, luokanopettajana 28 vuotta)

Vastauksista kävi ilmi, että laadukas taideaineiden opetus on vastaajien käsityksen mukaan monipuolista, hyvin suunniteltua, oppilaslähtöistä, osallistavaa, inspiroivaa, kannustavaa ja prosessiin keskittyvää. Näihin teemoihin jaetut seikat ovat ikään kuin säikeitä, jotka yhdessä muodostavat laadukkaan taideaineiden opetuksen verkon. Ne ovat siis limittäisiä, toisiinsa sidoksissa ja toisistaan riippuvaisia. Tätä tarkasteltaessa on kiinnostavaa pohtia, kuuluuko tämä laadukkaan taideaineiden opetuksen verkko suurempaan, laadukkaan opetuksen verkostoon. Ainakin vastausten perusteella muodostamamme teemat sopisivat edustamaan myös esimerkiksi laadukasta matematiikan tai äidinkielen opetusta. Toisaalta teemojen alta löytyy asioita, jotka näyttäisivät liittyvän erityisesti taideaineisiin. Esimerkiksi opettajan oma innostus ja kiinnostus opetettavaa ainetta kohtaan koettiin vastauksissa merkittävänä laadukkaan opetuksen edellytyksenä. On vaikea kuvitella, että samanlaista intohimoa vaadittaisiin lukuaineen opettamiseen. On eräänlainen normi, että luokanopettajat opettavat esimerkiksi oman luokkansa matematiikan, vaikkei se kaikkien opettajien intohimo voikaan olla. Vastauksienkin perusteella taideaineiden opetukselle annetaan sellaiset odotukset, joita ei ilman intohimoa ja erityistä osaamista pysty täyttämään.

Laadukkaan taideaineiden opetuksen kuvauksista kuului läpi tarve opetuksen mielekkyyteen. Tunnneilla tulisi olla hauskaa, ja aiheiden ja menetelmien tulisi olla lapsia kiinnostavia. Pohdimme tätä jälleen lukuaineisiin verrattuna. Vaikka motivoivat ja lapsen omaan elämään liitetyt asiasällöt ovat kaikissa aineissa tärkeitä, ei kenties esimerkiksi äidinkielellä nähdä tunneilla viihtymistä oppimistavoitteisiin pääsemisen ensisijaisena edellytyksenä.

4.2 Vastaajien suhtautuminen taideaineiden opettamiseen

Toinen kokonaisuus käsittelee vastaajien suhtautumista taideaineiden opettamiseen sekä suhtautumiseen vaikuttavia tekijöitä. Osa vastaajista on kuvannut suhtautumistaan yleisesti, ja osa on erotellut musiikin ja kuvataiteen omiksi kokonaisuuksikseen. Valtaosa vastaajista kertoo suhtautuvansa positiivisesti taideaineiden opettamiseen. Niistä pidetään, ja opettamiseen suhtaudutaan innostu-

neina ja antaumuksella. Positiiviseen suhtautumiseen vaikuttaviksi tekijöiksi mainitaan harrastuneisuus, aiheeseen perehtyneisyys ja mieluisat muistot omilta kouluajoilta. Taideaineita pidetään tärkeinä ja tarpeellisina. Niitä kuvaillaan rikkaiksi, monipuolisiksi ja yleissivistäviksi aineiksi. Monet vastaajista ilmaisevat arvostavansa taideaineita. Aineistossa kuitenkin mainitaan huoli siitä, että muut opettajat eivät arvosta niitä.

”-- Näiden aineiden arvostus on tosi alhaalla. "vaan kuvista" tai "vaan musaa" kuulee paljon, varsinkin aineenopettajilta (opetan myös yläkoulun musiikit). Toisaalta monet kuvittelevat, että tosta noin vaan pystyn heittämään oppilaat esiintymistilanteisiin ja "laulamaan jonkun kivan laulun". Ei ymmärretä, että esiintymisiäkin varten pitää harjoitella.” (nainen 37, luokanopettajana 9 vuotta)

Ryhmittelimme suhtautumiseen vaikuttavia tekijöitä sen mukaan, puhutaanko vastauksissa taideaineiden mahdollisuuksista, taideaineiden annista oppilaalle tai opettajalle, vai taideaineiden opettamiseen liittyvistä hankaluuksista. Taideaineiden mahdollisuuksilla tarkoitamme niitä asioita, joilla vastaajat ovat perustelleet taideaineiden tärkeyttä ja merkittävyyttä. Vastauksista käy ilmi, että taideaineiden tunneilla opettajalla on mahdollista syventää oppilaantuntemusta ja sitä kautta tukea oppilaan monipuolista kehitystä.

”-- ne (taideaineet) auttavat oppilaantuntemuksen syventämisessä (toiminnanohjaus ym. taidot), joku joka ei pärjää teoria-aineissa voi näissä loistaa, tilaisuus ilmaista itseään monipuolisesti.” (nainen 42, luokanopettajana 7 vuotta)

Taideaineiden mahdollisuuksina nähdään myös niiden rentouttava, yhteisöllisyyttä ja luovuutta tukeva vaikutus. Näitä voidaan ajatella taideaineiden itseisarvoisiksi ominaisuuksiksi. Taideaineilla voidaan nähdä olevan myös välinearvoa esimerkiksi muiden oppiaineiden tuntien monipuolistamiseksi. Taideaineet voivat tarjota toisenlaisen tavan hahmottaa teoria-aineiden tunneilla opiskeltavia ilmiöitä. Toisin sanoen taideaineet nähdään eheyttämisen keinona.

”Käytän kuvataiteellisia menetelmiä todella paljon myös muissa oppiaineissa. Historiassa esim. jonkun aikakauden piirteiden omaksuminen onnistuu hienosti kuvataiteen avulla, opettaminen kuvataiteen keinoin on todella mahtavaa. Haluan eheyttää opetustani mahdollisim-

man paljon, kuvataide on siihen upea väline. Toisaalta koen myös, että kuvataidetta tulee opettaa myös ihan sen itsensä vuoksi, ei aina eheyttävänä oppiaineena.” (nainen 40, luokanopettajana 10 vuotta)

Taideaineisiin suhtaudutaan positiivisesti myös siksi, että niiden nähdään antavan paljon sekä oppilaalle että opettajalle. Ne koetaan hengähdystaukoina koulupäivien lomassa, opettajalle ne tuovat päiviin vaihtelua ja oppilaita niiden nähdään auttavan jaksamaan iltapäivätunteja. Näin vastanneet tuntuvat pitävän taideaineiden tunteja oppilaalle rentouttavina ja hauskoina, ja itselle helppoina opitunteina pitää. Toisaalta muutamat vastaajat pitivät taideaineiden opetusta sopivan haastavana, jolloin siinä onnistuminen tuntui palkitsevalta. Taideaineiden nähdään antavan myös oppilaille onnistumisen kokemuksia, ja toisaalta opettajallekin on hienoa nähdä oppilaiden innostus ja onnistuminen.

”Pidän molempien aineiden opettamisesta. Niissä on sopivasti haastetta, jolloin myös onnistumisenkokemuksia opettajana syntyy.” (mies 33, luokanopettajana 7 vuotta)

”Mukava opettaa. Tuovat myös omiin työpäivää hieman hengähdystaukoa ja nautinnollisia hetkiä. Saan iloa itse lasten laulusta ja kauniista kuvistöistä. --.” (nainen 27, luokanopettajana 2 vuotta)

Vastauksista löytyy myös hankaloittavia tekijöitä siihen, miten opettajat suhtautuvat taideaineiden opettamiseen. Opetuksen suunnittelu koetaan työläänä ja aikaa vievänä. Erityisesti uran alkuvaihe ja kokemuksen tai harjaantuneisuuden vähäisyys vaikuttavat tähän kokemukseen. Taideaineiden vapaamuotoisemmasta luonteesta johtuen tuntien kulku koetaan vaikeasti ennakoitavaksi. Opettajan on siis henkisesti varauduttava muutoksiin nopealla aikataululla. Jotkut vastaajat kokevat taideaineiden opettamisen myös raskaana.

”Olen vasta urani alussa, joten se vaikeuttaa taideaineiden opettamista. On raskasta kun jokainen laulu ja kuvistyö täytyy suunnitella alusta. Uskon, että suhtautumiseni taidenaineiden opettamiseen helpottuu muutaman työvuoden jälkeen. Toisaalta parhaimmillaan opettaminen voi tuottaa suuria ilon ja onnistumisen kokemuksia oppilaiden kanssa.” (nainen 28, luokanopettaja 6 kuukautta)

4.2.1 Vastaajien suhtautuminen musiikin opettamiseen

Osa vastaajista kertoo nauttivansa musiikin opettamisesta. Muutama mainitsee opettavansa sitä mielellään omalle luokalleen, ja osa kertoo pyytäneensä mahdollisimman paljon musiikin tunteja opetettavaksi. Musiikkia kuvataan rentona oppiaineena. Edellytyksenä positiiviselle suhtautumiselle mainitaan aika- ja välineresurssit. Opetuksen suunnittelulle löytyy tarvittava aika ja koululta laadukkaat ja riittävät välineistöt musiikin opettamiseen. Merkittävä positiiviseen suhtautumiseen vaikuttavat tekijä on vastaajien oma harrastuneisuus ja vahva taitotaso kyseisessä aineessa.

”Musaa pidän vajaan kymmenen oppituntia viikossa. Pidän ratkaisusta, koska minulla on aikaa suunnitella tekemiseni. Parhaimmillaan olen pitänyt 12 tuntia musaa viikossa, joka on toki aika paljon luokanopettajalle. Pidän musan opetuksesta, koska aina löytyy jokaiselle jotain tekemistä ja esim. matikkaan tai hissaan verrattuna musa on melkoisen rento oppiaine.” (mies 57, luokanopettajana 32 vuotta)

”Lapsuudesta saakka jatkunut musiikin harrastaminen on luonut vankan pohjan musiikin innostavaan opettamiseen. --.” (nainen 33, luokanopettajana 8 vuotta)

Musiikkia opettavat vastaajat kertovat myös suhtautumiseen negatiivisesti vaikuttavista tekijöistä. Monet valittelevat resurssien puutetta. Jos koululta ei esimerkiksi löydy tarkoituksenmukaisia tiloja tai välineitä, ei opetusta myöskään koeta yhtä mielekkäänä. Osalle tuntimäärien vähäisyys osoittautuu hankaloittavaksi tekijäksi. Jälleen oma taitotaso vaikuttaa merkittävästi suhtautumiseen. Mikäli oma osaaminen koetaan puutteelliseksi, tuntuu opettaminen myös hankalalta.

”Musiikin opettaminen on hiukan haastavaa taitojen puutteen takia. -- En oikein soita mitään, en lue kunnolla nuotteja, ja muutenkin musiikin teoriapuoli tuntuu kovin vieraalta.” (nainen 34, luokanopettajana 4 vuotta)

Osa vastaajista ei opeta musiikkia lainkaan. Tilanteeseen ollaan tyytyväisiä oman taitotason puutteellisuuden vuoksi. Vastauksissa mainitaan, että musiikin opettaminen ei onnistuisi, koska ei ole itse harrastanut musiikkia. Eräs vastaaja kuitenkin kertoo soittaneensa puhallinsoitinta, mutta ei koe sitä hyödylliseksi musiikin opettamisessa. Toisessa vastauksessa mainitaan musiikin erikoistumisopinnot, mutta kerrotaan myös taitojen ruostuneen, kun ei ole opettanut kyseistä ainetta. Osa vastaajista

ei koe intohimoa aineen opettamista kohtaan. Osa puolestaan ilmaisee arvostavansa oppiainetta, ja kokee oppilaiden eduksi, että musiikkia opettaa siitä kiinnostunut ja osaava opettaja.

”-- Musiikkia en mieluusti opeta. Omat taitoni ovat miltei olemattomat (osaan laulaa ja se siitä). Minusta on kaikkien etu että musiikkia opettaa joku minua taitavampi.” (nainen 36, luokanopettajana 6 vuotta)

”-- Olen musikaalinen, mutta en ole harrastanut musiikkia kuin lapsena, joten esim. soittotaito on jäänyt heikoksi. Selviäisin pienestä ryhmästä ehkäpä 1-2 luokkalaisten kanssa, joskus olen jopa pitänyt 3lk:n musan mutta kun tarjolla on ollut pätevää porukkaa niin olen suosiolla luovuttanut musan heille.” (nainen 42, luokanopettajana 7 vuotta)

4.2.2 Vastaajien suhtautuminen kuvataiteen opettamiseen

Suuri osa vastaajista kertoo pitävänsä ja olevansa kiinnostunut kuvataiteen opettamisesta. Kuvataiteen kenttä koetaan innostavan laajana. Positiiviseen suhtautumiseen vaikuttaa myös oma osaaminen. Vastaajat kertovat päteväytyneensä kuvataiteen opettamiseen eri keinoin, esimerkiksi lisäkoulutuksella, erikoistumisopinnoilla tai erilaisilla muilla kursseilla. Kun oma taitotaso on vahva, koetaan pystyvän tarjoamaan laadukasta opetusta. Lisäksi, toisin kuin musiikin saralla, osa vastaajista kertoo pitävänsä kuvataiteen opettamisesta, vaikkei oma osaaminen olisikaan kovin hyvä.

”Kuvitus on aina ollut itselläni huonoin kouluaine, mutta osaan nauttia ja arvostaa taidetta. Pelkäsinkin aluksi kuvituksen opettamista, mutta huomasinkin nauttivani siitä. Joskus tulee oma rajallisuus vastaan esim. joissain tekniikoissa, mutta aina on selvitty jotenkin. --.” (nainen 42, luokanopettajana 7 vuotta)

Opettaminen ja siitä saatavat onnistumisen kokemukset koetaan palkitsevina. Hyvät resurssit vaikuttavat myönteisesti suhtautumiseen. Vastaavasti resurssien vähäisyys koetaan opettamista hankaloittavana tekijänä. Vastauksista käy ilmi kuvataiteelle tarvittavien opetustilojen ja välineiden vaihtelevuus eri kouluissa. Lisäksi vastauksissa pohditaan kuvataiteen tuntimääriä. Yksi tunti kuvataidetta viikossa koetaan monesti riittämättömäksi.

”-- Olen tyytyväinen tilanteeseen (opettaa taideaineita), sillä sekä kuvataiteessa että musiikissa koulullani on hyvä välineet. Itseasiassa koulumme on kuvataidepainotteinen ja se näkyy materiaalien laadussa ja määrässä. Kuvataide tunteja on viikossa 3 ja se riittää varsin hienosti.--”
(nainen 28, luokanopettajana 4 vuotta)

”Olosuhteisiin nähden aika tyytyväinen, tilat, joissa opetan, ja resurssit, vaikeuttavat työtä, keskeneräisille ja/tai valmiille kuvistöille ei ole paikkaa, materiaaleille ei ole paikkaa --” (nainen 37, luokanopettajana 15 vuotta)

Osa vastaajista ei opeta lainkaan kuvataidetta. Jotkut kokevat taitonsa riittämättömiksi mutta aiheen tärkeäksi, joten he ovat halunneet antaa oman luokkansa kuvataidetunnit aiheeseen perehtyneelle opettajalle.

”-- Kuvataidetta en ole harrastanut, ja koska tiedän, miten tärkeää asiantunteva ja innostava opetus on taideaineissa, en ole sitä halunnut opettaa, jos on saanut valita.” (nainen 33, luokanopettajana 8 vuotta)

Vastauksista ilmenee myös, että kuvataiteella ja musiikilla käydään opettajien välillä vaihtokauppaa opettajan taitavuuden mukaan. Tällöin esimerkiksi musiikkiin perehtyneet ja sitä mielellään opettavat opettajat päätyvät opettamaan monien luokkien musiikin tunnit, jolloin yleensä vaihtokaupassa kuvataidetunnit siirtyvät muille opettajille. Musiikkia mielellään opettavat ovat joutuneet joissain tilanteissa antamaan kuvataidetuntinsa pois, vaikka olisivatkin tahtoneet opettaa sitä omalle luokalleen. Osa vastaajista kertoo, että haluaisi opettaa kuvataidetta omalle luokalleen syventääkseen oppilaantuntemustaan.

”-- kuvista opettaisin mielelläni ja koen tärkeäksi että saisin nähdä oppilaani siinäkin aineessa. Meillä vain on sellainen tyyli tullut vallalle viime vuosina että jopa ekaluokasta lähtien kuvistunnit annetaan aineopettajalle.” (nainen 42, luokanopettajana 7 vuotta)

4.3 Vastaajien kokemuksia omasta taideaineiden opetuksesta

Luokanopettajien kokemukset omasta taideaineiden opetuksesta vastaavat monilta osin heidän käsityksiään laadukkaasta taideaineiden opetuksesta. On kaiketi luonnollistakin, että ammattitaitoiset

opettajat peilaavat opetustaan nimenomaan siihen, mitä pitävät laadukkaana. Vastauksissa kuvailaan millaista oma opetus on, mihin se pyrkii ja mitä heikkouksia siinä on laadukkaaseen opetukseen verrattaessa. Vastauksista ilmenee luokanopettajien reflektiivinen ote oman opetuksen arviointiin. Monet vastaajat kuvailevat pyrkivänsä opetuksessa monipuolisuuteen. Siihen kuuluu vaihtelevien työtapojen ja välineiden käyttö sekä taideaineiden erilaisten osa-alueiden huomioiminen.

”Opetan mielestäni monipuolisesti eri tekniikoita, taidehistoriaa, eri kulttuurien taidetta, työt tehdään huolella, lapset pitävät ja innostuvat kuvataiteesta” (nainen 54, luokanopettajana 28 vuotta)

”Musiiikin tunnin aikana pyrin harjoituttamaan yhtä tai paria kappaletta mahdollisimman monien eri työtapojen kautta unohtamatta omaa musiikillista keksintää. Toivoisin, että pystyisin pitämään tunnin lähes ilman sanallisia ohjeita, jolloin tekeminen saisi entistä suuremman painoarvon muutenkin vähäisissä musiikin tunneissa. --.” (mies 33, luokanopettajana 7 vuotta)

Omaa opetusta kuvataan myös osallistavaksi ja oppilaslähtöiseksi. Vastaajat kokevat oman opetuksensa tukevan oppilaiden luovuutta ja kannustavan omaan tekemiseen ja keksintään. Opetuksessa oppilaiden taidot otetaan huomioon ja niitä kehitetään toiminnallisilla menetelmin. Opetussuunnitelman rajoissa myös oppilaiden toiveet ja ehdotukset pyritään ottamaan huomioon. Osa vastaajista kertoo jättävänsä opetuksessaan mielellään myös vapauksia oppilaille. Tämä tarkoittaa esimerkiksi vapaata työskentelypaikan valintaa, tai materiaalien ja välineiden puitteissa aiheen vapaata valintaa.

”-- Kuvataiteen opetustani kuvailisin innostuneeksi ja lasten luovuuteen panostavaksi ja luotavaksi.” (nainen 36, luokanopettajana 6 vuotta)

”-- Kuviksessa meillä on "hallittu kaaos". Oppilaat tekevät töitä siellä missä tuntuu kivalta (lattialla, pöydän ääressä tms, meillä on pulpetiton luokka) ja minä kuljen luokassa kannustaen, ohjaten ja neuvoen.” (nainen 37, luokanopettajana 9 vuotta)

Opetustaan kuvaillessaan luokanopettajat kertovat myös millaisena taideaineiden opettajana he itseään pitävät. Vastaajat mainitsevat olevansa muun muassa innostuneita, innostavia ja innokkaita. Laadukkaana taideaineiden opetuksen edellytyksenäkin pidettiin innostunutta opettajaa. Omaa opetusta kuvataan myös luovaksi ja iloiseksi, ja siinä pyritään kokemuksellisuuteen ja elämyksellisyyteen.

Taideaineiden tunneilla ilmapiiri on hyväksyvä ja kannustava. Opettaja toimii rohkaisevasti ja tuosten hionta tapahtuu positiivisen palautteen avulla.

”-- Musiikissa opetukseni on innostavaa ja ilosta. Pysin siihen, että lapsille tulee ilo ja riemu musiikin tunteista. Tavoitteena on rohkaista jokainen laulamaan ja soittamaan omalla tavallaan.” (nainen 28, luokanopettajana 4 vuotta)

Osa vastaajista kuvaa itseään melko vaativanakin taideaineiden opettajana. Oppilailta vaaditaan paljon ja heitä halutaan haastaa opetuksessa. Eräs musiikin opettaja kuvailee itseään pedantiksi ja pikkutarkaksi.

”-- Olen pedantti ja pikkutarkka ja ehkä joskus liian tiukka oppilaiden tuotoksille. Kuuntelen oppilaiden toiveita ja ehdotuksia ja pyrin toteuttamaan niitä, jos ne ovat edes jotenkin opsin mukaisia.” (mies 57, luokanopettajana 32 vuotta)

Omaan opetukseen suhtaudutaan myös kriittisesti. Jotkut taideaineita opettavat vastaajat kuvaavat opetustaan suppeaksi ja epävarmaksi. Esimerkiksi opetuskokemuksen vähäisyys aiheuttaa sen, ettei opetus aina ole kovin määrätietoista. Eräs vastaaja kaipaa suunnitelmallisuutta omaan toimintaansa. Jotkut vastaajat, jotka eivät opeta taideaineita, ilmaisivat osaamattomuutensa voimakkain sanoin.

”Musiikin opetustani kuvailisin suppeaksi ja alkeelliseksi. Ei palvele ketään. --.” (nainen 36, luokanopettajana 6 vuotta)

”-- Toinen juttu on sitten kuvataiteet, joista en ymmärrä mitään - en osaa piirtää enkä opettaa kuvista mitenkään erikoisen hyvin. En tunne taideteoksia juuri ollenkaan, en erota eri aikakausia ja pidän monia kuvataiteilijoita ihan turhina tuhartajina.” (mies 57, luokanopettajana 32 vuotta)

Taideaineiden tuntien suunnitteluun vastaajilla on useita tapoja. Jotkut opettajat laativat ensin laajemmat jaksosuunnitelmat ja sitten tarkemmat tuntisuunnitelmat. Jaksosuunnitelmassa on karkeammin kuvattu ne menetelmät ja taidot, joita esimerkiksi lukukauden aikana on tarkoitus harjoituttaa. Sekä jakso- että tuntisuunnitelmia tehdään monesti yhdessä työparin tai muiden kollegoiden kanssa. Osa vastaajista suunnittelee ja valmistautuu taideaineiden tunteihin huolella. Esimerkiksi kuvataiteessa opettaja saattaa valmistaa itse opetusmateriaalia ja kokeilla töitä itse etukäteen. Myös töiden

ohjeet mietitään tarkasti etukäteen töiden ja tuntien onnistumisen varmistamiseksi. Tarkkaan suunniteluun ja omaan harjoitteluun vaikuttaa osalla myös epävarmuus. Esimerkiksi eräs vastaaja kertoo harjoittelevansa säestämään ja laulamaan musiikin tunnilla opetetavat kappaleet ensin itse.

”Aloitan molempien suunnittelun vuositasona. Mitä mihinkin mennessä, paljonko suurinpiirtein aikaa tähän, paljonko tähän. Sen jälkeen teen alustavat tuntisuunnitelmat muutaman tunnin eteenpäin. Kun tunti on pidetty, kirjaan Wilmaan oppitunnilla tehdyt asiat ja sen pohjalta muokkaan seuraavan tunnin aihetta sopivammaksi. --.” (nainen 37, luokanopettajana 9 vuotta)

”Musiikin tunteja suunnittelen aika tarkasti siitä syystä, ettei säestäminen ole vielä aivan automaattista. Harjoittelen itse laulettavat kappaleet ja pohdin tarkkaan, mitä tunnin (45min) aikana ehdimme tehdä. Kuvataiteessa suunnittelu on helpompaa. Minulla on muutamia vakioitaita joita teetän 5-6-luokan oppilaille. Jos mietin jotain uutta työtä, teen sen itse ensin ja kokeilen, millä tavoin se kannattaa toteuttaa.” (nainen 28, luokanopettajana 4 vuotta)

Osa vastaajista kertoo suunnittelevansa taideaineiden tunteja opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Suunnitelmallisuus johtaa siihen, että opetus on vastaajien mukaan tavoitteellista, laadukasta ja asiantuntevaa. Ideoita luokanopettajat saavat Internetistä esimerkiksi erilaisista sosiaalisen median palveluista ja ryhmistä (Pinterest, Facebook, blogit ym.) sekä YouTubesta. Taideaineiden tunteja ja oppisisältöjä pyritään myös liittämään ympäröivään maailmaan. Oppitunteja suunniteltaessa otetaan huomioon tulevat juhlapyhät, vuodenaajat ja luonto sekä muiden kouluaineiden sisällöt ja opetussuunnitelmat. Ideoinnissa pidetään mielessä myös aiempina vuosina opetetut taidot ja niitä pyritään syventämään. Kun kokemusta on jo karttunut, aiempien vuosien ideoita hyödynnetään uusille oppilasryhmille. Suunnittelussa apuna käytetään myös kollegoita, opettajanoppaita, erilaisia lehtiä ja täydennyskoulutuskurssien antoja.

”Pinterest on pop ja muutenkin koulun käytäviltä toisten töistä on hyvä poimia ideoita. Vuosien varrella on kertynyt myös mallikappaleita joita voi käyttää.” (nainen 36, luokanopettajan 13 vuotta)

”Musan aiheita suunnitellessa seuraan ajankohtaista musaa ja soveltelen niiden ratkaisuja sen mukaan, mikä hyvältä tuntuu. Ideoita saan kollegoilta eri kouluista ja lueskelemalla esim.. blogeja tai facebookia. Lapsilta kyselen ehdotuksia joskus. Suunnittelussa huomioin muiden

oppiaineiden opsia esim. historian tai maantieteen osalta. Aika paljon yritän kehitellä omia ratkaisuja.” (mies 57, luokanopettajana 32 vuotta)

Suurin osa vastaajista kertoo käyttävänsä taiteellisia menetelmiä myös muiden oppiaineiden tunneilla. Integroinnin tavoitteeksi mainitaan esimerkiksi taideaineiden sisältöjen laajentaminen. Taiteellisten menetelmien nähdään myös tarjoavan erilainen lähestymistapa opeteltavaan asiaan ja maailman ilmiöihin. Taiteen nähdään edistävän oppimista tehden siitä pysyväluonteista ja kokonaisvaltaista. Taiteellisten menetelmien avulla voidaan lisätä osallistumisen ja jakamisen kulttuuria sekä tarjota uusia kokemuksia oppilaille. Korkeakulttuuria halutaan arkipäiväistä ja tuoda lähemmäksi oppilaita. Taiteellisia menetelmiä käytetään myös ”välipalana” piristämään ja keventämään muita tunteja. Opettajat mainitsevat käyttävänsä erityisesti musiikkia aiheeseen virittäytymiseen, rauhoittamaan tai elävöittämään työskentelyä, aamujumppana ja välileikkinä sekä keinona ryhmäytymiseen.

”Käytän draamaa, ilmaisua, tanssia, ja musiikkia aamujumppana, välileikkinä, ryhmäytymisessä. Ja laululeikeillä voi opettaa asioitakin.” (nainen 34, luokanopettajana 4 vuotta)

”Musiikkia..iloa ja virkistystä...letkajenkan tahtiin aakkosia, viikonpäiviä jne. Musiikkiliikuntaa välipalana, että jaketaan pakertaa..” (nainen 56, luokanopettajana 12 vuotta)

Taiteellisia menetelmiä käytetään myös opetusmetodeina muissa oppiaineissa. Opetuslauluilla ja laululeikeillä monipuolistetaan opetusta ja huomioidaan erilaiset oppijat. Eräs luokanopettaja kertoo käyttävänsä musiikkia tai taideteoksia kirjoittamisen virikkeenä. Myös kuvataiteellisia menetelmiä kerrotaan käytettävän. Näistä esimerkkinä mainitaan valokuvaaminen sekä uutisten, mainoselokuvien ja erilaisten omien animaatioiden tekeminen. Yleistä on kuvan käyttäminen opetuksessa muun muassa havainnollistamisen ja hahmottamisen keinona. Muita mainittuja taiteellisia menetelmiä ovat draama ja ilmaisu, liikeilmaisu ja tanssi, sirkustaide, sanataide ja erilaiset kädentaidot. Muutama vastaaja kertoo yhdistävänsä lukuaineet ja taideaineet ja näin syntyy erilaisia monipuolisia projekteja.

”Käytän kuvataiteellisia menetelmiä todella paljon myös muissa oppiaineissa. Historiassa esim. jonkun aikakauden piirteiden omaksuminen onnistuu hienosti kuvataiteen avulla, opettaminen kuvataiteen keinoin on todella mahtavaa. Haluan eheyttää opetustani mahdollisimman paljon, kuvataide on siihen upea väline. --.” (nainen 40, luokanopettajana 10 vuotta)

”-- Reaaliaineissa olemme tehneet poikkitaiteellisia esityksiä, jossa esim. Uskonnon animaatioon yhdistetään itse soitettua musiikkia.” (mies 33, luokanopettajana 7 vuotta)

5 YHTEENVETO JA POHDINTA

5.1 Yhteyksiä kandidaatin tutkielmamme tuloksiin

Teimme kandidaatin tutkielmamme (2013) luokanopettajaopiskelijoiden suhtautumisesta taideaineiden opettamiseen. Keräsimme aineiston eläytymismenetelmällä silloisen 2. vuosikurssin opiskelijoilta. Pyysimme opiskelijoita eläytymään kehyskertomuksen mukaiseen työelämän tilanteeseen. Tarinavariaatioita oli kahdenlaisia, joissa kummassakin aloitettiin ensimmäinen opetusvuosi alakoulussa. Toisessa variaatiossa eläydyttiin tilanteeseen, jossa vastaajalle oli annettu paljon opetusvastuuta taideaineista ja koulun soveltavista projekteista. Toisessa variaatiossa vastuuta ei ollut annettu edes oman luokan taideaineiden opetuksesta. Vastaajaa pyydettiin kirjoittamaan pieni tarina siitä, miten tilanteeseen suhtautui.

Pro gradu -tutkielman empiiristä aineistoa läpikäydessämme, huomasimme monia yhtäläisyyksiä kandidaatin tutkielman aineistoon. Sekä opiskelijat, että jo työelämässä olevat opettajat kokevat oman taitotasonsa vaikuttavan suhtautumiseensa taideaineiden opettamiseen. Erityisesti musiikin kohdalla oma osaaminen koetaan ratkaisevaksi tekijäksi. Taideaineiden kohdalla aineenhallinnan tärkeys korostui siis musiikissa kuvataidetta enemmän. Sekä kandidaatin tutkielman että tämän tutkimuksen aineistossa nousee esille, ettei musiikkia haluta opettaa riittämättömäksi koetuilla taidoilla. Tämä kaiketi sinänsä on todellisuutta kaikkien oppiaineiden kohdalla – olisi melko epävarma olo opettaa matematiikkaa, jos ei itse hallitsisi kerto- ja jakolaskuja.

”En ole itse taitava ko. aineista enkä ole oppinut monialaisissakaan niistä.” (luokanopettaja-opiskelija, nainen 24)

”Kuvataide yksi mieluisimmista opetusaineista, vaikka oma taitotaso ei olekaan erityinen. Antaa paljon työssä onnistumisen kokemusta. Musiikkia en opeta, koska taidot eivät riitä eli olen varsin epämusikaalinen.” (nainen 50, luokanopettajana 25 vuotta)

Musiikin tunteja on aina ollut vähemmän kuin esimerkiksi matematiikkaa tai äidinkieltä. Peruskoulun musiikin tuntien vähäisyydestä johtuen on kenties hankalaa saada riittävät perustaidot musiikin oppisisällöistä. Aiemmissa tutkimuksissa on tullut esille, että yliopistossa luokanopettajan koulutusohjelmassa erikoistumisopintoihin hakeudutaan sen perusteella, missä jo ollaan hyviä (kts. Rähä 2010). Valintaa ei tehdä siis sen perusteella, missä opiskelija tarvitsisi lisäkoulutusta, vaan erikoistumisopinnoilla vahvistetaan ja tuetaan jo olemassa olevia taitoja. Kyse ei ole pelkästään opiskelijoiden omasta valinnasta. Esimerkiksi Tampereen yliopiston luokanopettajan koulutusohjelmassa järjestetään musiikkiin erikoistumisopintoihin pyrkiville soitto- ja laulutaitoa sekä teoreettista osaamista mittaavat pääsykokeet, joista parhaat pisteet saaneet pääsevät aloittamaan erikoistumisopinnot. Myös kuvataiteen erikoistumisopintoihin pyritään kuvataiteen aiempien kurssien meriiteillä. Kariikoiden voitaisiin sanoa, että luokanopettaja opettaa musiikkia vain silloin, jos hän on lapsena tai nuorena aloittanut jonkin musiikkiharrastuksen ja ollut riittävän motivoitunut jatkaakseen sitä läpi elämän. Kysyttäessä luokanopettajilta heidän kokemuksiaan koulutuksen riittävydestä vastaukset olivat samansuuntaisia.

”Oma musiikkiharrastus on antanut valmiuden opettaa musiikkia, ei opettajankoulutus. Kuvataiteen opetukseen okl antoi jonkunlaisia valmiuksia, ainakin tietoa monipuolisista työtaivoista, joita en ollut itse oppilaana päässyt aikoinaan kokeilemaan.” (nainen 33, luokanopettajana 8 vuotta)

Monet vastaajat kokivat erityisesti musiikin kohdalla koulutuksen olevan riittämätön. Molemmissa taideaineissa erikoistumisopintojen koettiin antavan hyvän pohjan omalle opetukselle. Monet erikoistumisopinnot suorittaneet kertovat myös jatkaneensa kouluttautumista työuran aikana, ja oma harrastuneisuus koetaan auttavana tekijänä. Näistä vastauksista esiin nouseva opettajien suuntautuminen koulutuksessa on samassa linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa. Opettajaksi opiskelevat eivät tule koulutukseen oppiakseen jotain täysin uutta vaan vahvistamaan jo olemassa olevia taitojaan esimerkiksi kuvataiteessa tai musiikissa (mm. Rähä 2010, 91).

Musiikin opettamisen osalta löytyy muitakin yhteyksiä kandidaatin tutkielman aineistoon. Sekä luokanopettajat että luokanopettajaksi opiskelevat kokevat, että pienten oppilaiden opettaminen ei välttämättä vaadi opettajalta niin paljon musiikillista taitoa ja osaamista kuin vanhempien oppilaiden opettaminen. Esimerkiksi ”perusmusikaaliseksi” itsensä kokeva vastaaja (jonkin verran laulutaitoa ja rytmittäjua) kertoo kykenevänsä opettamaan musiikkia alkuopetuksessa. Musiikin opettaminen ylemmille luokille vaatii vastaajien mukaan paremman aineenhallinnan. Näissä tilanteissa nostetaan

esille arvostus sekä oppiainetta kohtaan että oppilaiden oikeuteen hyvään musiikin opetukseen. Arvostus ilmeni myös niiden opettajien kohdalla, jotka kokivat oman taitotasonsa kokonaan riittämättömäksi musiikin opettamiseen.

”-- Olen musikaalinen, mutta en ole harrastanut musiikkia kuin lapsena, joten esim. soittotaito on jäänyt heikoksi. Selviäisin pienestä ryhmästä ehkäpä 1-2 luokkalaisten kanssa, joskus olen jopa pitänyt 3lk:n musan mutta kun tarjolla on ollut pätevää porukkaa niin olen suosiolla luovuttanut musan heille.” (nainen 42, luokanopettajana 7 vuotta)

Molemmissa aineistoissa (kandidaatin ja pro gradu -tutkielman) kuvataan uran alkuvaiheen vaikuttavan opettamiseen suhtautumiseen. Kandidaatin tutkielman aineistossa esiin nousi vastavalmistuneen opettajan jännitys ylipäänsä opettamista kohtaan. Myös työelämässä jo olevat opettajat kertovat kokemuksen vähäisyyden hankaloittavan taideaineiden opetusta.

”Luulen, että aluksi herää pieni pelko suuresta vastuusta ja siitä, että olen vasta aloittamassa työuraani.” (luokanopettajaopiskelija, nainen 25)

”Olen vasta urani alussa, joten se vaikeuttaa taideaineiden opettamista. On raskasta kun jokin laulu ja kuvistyo täytyy suunnitella alusta. Uskon, että suhtautumiseni taidenaineiden opettamiseen helpottuu muutaman työvuoden jälkeen.” (nainen 28, luokanopettajana 6 kuukautta)

Luokanopettajilta kerätyssä aineistossa kuvataan omaa opettajuutta ja opetusfilosofiaa taideaineiden kohdalla. Näiden kuvauksien voidaan ajatella kertovan laajemminkin vastaajien opetustyylistä ja opettajaidentiteetistä. On vaikea kuvitella, että opettajuus muuttuisi eri oppiaineiden välillä kovin radikaalisti. Myös tapa jolla vastaajat kuvailevat ja analysoivat omaa opetustaan, kertoo heidän reflektiivisyydestään ja kriittisyydestään omaa opettajuutta ja toimintaa kohtaan.

”Olen ”enemmän tekoja kuin sanoja” opettaja. En kirjoituta vihkoon juuri mitään, vaan opettavat jutut tulee monisteina ja harjoituksina. Jokaisella tunnilla pitää oppilaan päästä soittamaan, laulamaan tai ilmaisemaan itseään musiikin avulla. Kuviksessa meillä on ”hallittu kaaos”. Oppilaat tekevät töitä siellä missä tuntuu kivalta (lattialla, pöydän ääressä tms, meillä on pulpetiton luokka) ja minä kuljen luokassa kannustaen, ohjaten ja neuvoen.” (nainen 37, luokanopettajana 9 vuotta)

”Musa on vaihtelevaa ja aikaansa seuraavaa. Olen pedantti ja pikkutarkka ja ehkä joskus liian tiukka oppilaiden tuotoksille. Kuuntelen oppilaiden toiveita ja ehdotuksia ja pyrin toteuttamaan niitä, jos ne ovat edes jotenkin opsin mukaisia.” (mies 57, luokanopettajana 32 vuotta)

5.2 Kasvatuksen tehtävät taideaineiden opettamisen näkökulmasta

Luvussa 2.1 käsittelemme kasvatuksen kolmea päätehtävää, jotka ovat sivistys-, sosialisatio- sekä identiteetti-tehtävä. Pohdimme aineistoon peilaten, miten nämä tehtävät ilmenevät luokanopettajien kokemuksissa taideaineiden opettamisesta. Sivistystehtävän tavoitteeksi voidaan määritellä valistuneen järjenkäytön kehittyminen. Valistuneeseen järjenkäyttöön liittyy kyky kriittiseen ajatteluun. Kyetäkseen tähän, on saavutettava riittävät tiedot ja taidot, joiden pohjalta pystyy arvioimaan uutta eteen tulevaa informaatioita. Konkreettinen esimerkki taidekasvatuksen mahdollisuudesta ohjata valistuneeseen järjenkäyttöön on kriittisen kuvan- ja medialukutaidon kehittäminen opetuksen avulla. Taidekasvatus laaja-alaisen oppimisen keinona palvelee hyvin myös kasvatukselle asetettua sivistystehtävää.

Toinen kasvatuksen päätehtävistä on siis sosialisatio, eli niiden tietojen ja taitojen omaksuminen, joita tarvitaan yhteiskunnassa toimimiseen. Sosiaalisuuteen kuuluu tiedon siirtäminen sukupolvelta toiselle sekä omaan ja vieraisiin kulttuureihin tutustuminen. Monet vastaajista kertoivat suunnittelemansa taideaineiden opetusta muun muassa kalenterivuoden juhlapyhien avulla. Taidekasvatuksella välitetään siis tietoa ja ymmärrystä omasta kulttuurista ja sen perinteistä. Maailman muihin kulttuureihin on samaan tapaan helppo tutustua taidekasvatuksen avulla. Eri kulttuureihin tutustuminen avartaa suhtautumista ja liittyy oppilaan osaksi sekä suomalaista että globaalia yhteiskuntaa. Esimerkiksi yhdessä musisoiminen ”-- kehittää sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä lisää taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista.” (POPS 2004, 230.) Sosiaalisuuteen liittyy toisaalta myös yhteiskunnan uudistaminen. Siinä taidekasvatuksella voi olla merkittävä rooli. Konkreettinen tekeminen mahdollistaa esteettisen, eettisen ja ekologisen ajattelukyvyt kehittymisen, sekä lisää luottamusta omiin vaikutusmahdollisuuksiin (Räsänen 2009, 31.)

Identiteetti-tehtävä sisältyy sivistys- ja sosialisatiotehtävään. Taidekasvatuksella voidaan monipuolisesti toteuttaa tätä yhtä kasvatuksen päätehtävää, ja tukea yksilön identiteetin rakentumista. Tähän liittyy esimerkiksi tunnekasvatus. Taideaineiden opetuksen tavoitteisiin kuuluu myös opetussuunnitelmassa (POPS 2004, POPS 2016) oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen, jossa opettajalla

on ohjaava rooli. Keräämässämme aineistossa on viitteitä siihen, että opettajan ja oppilaan välinen rooliperustainen kasvatussuhde tukee itseytymistä ja itseksi kasvamista. Luokanopettajat kuvailevat identiteetin rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä. Näistä eräs on oppilaan oman ajattelun ja luovuuden kehittäminen. Sille halutaan jättää mahdollisimman paljon tilaa opetuksessa, opettajan toimiessa oppilaan ohjaajana. Opettajat pyrkivät muun muassa positiivisen palautteen ja rohkaisun kautta tukemaan oppilaan terveen itsetunnon ja yksilöllisen identiteetin muodostumisessa.

Teoriaosuuden lukuun 2.1.1 viitaten, kasvatuksen tehtävänä on tehdä itsensä tarpeettomaksi, eli antaa yksilölle kaikki ne tiedot ja taidot, joita tämä tarvitsee itsenäistyäkseen. Kasvatussuhde on kuitenkin aina epäsymmetrinen, sillä kasvatettava (oppilas) on oppivelvollinen ja kasvattajalla (eli opettajalla) on vastuu tämän oppimisesta ja kasvamisesta. Opetukselle on valtakunnallisesti asetettu tavoitteet, joiden mukaan opettaja on velvoitettu suunnittelemaan ja toteuttamaan oman opetuksensa. Opettajalla on luonnollisesti rooliperustaisessa kasvatussuhteessa auktoriteetti ja näin ollen kasvatussuhteeseen kuuluu jonkinasteista pakkoa.

Taideaineiden kohdalla tämä pakon ja vapauden jännite vaikuttaa erityisen suurelta. Taideaineisiin liitetty vapaan ilmapiirin ihanne näkyy myös vahvasti keräämässämme aineistossa. Luokanopettajat kuvailevat laadukasta taideaineiden opetusta oppilaslähtöiseksi ja sellaiseksi, jossa oppilas saa toteuttaa itseään ja käyttää omaa luovuuttaan. Oppilaat etenkin alakoulussa eivät ole kasvatusprosessissaan välttämättä niin pitkällä, että pystyisivät itse toteuttamaan omaa oppimistaan. Tällöin opettaja saattaa löytää itsensä tilanteesta, jossa hänellä on esimerkiksi 25 oppilaan erilaiset projektit ohjattavanaan. Opettajan on tasapainoteltava pakon ja vapauden välillä lapsien erilaiset kehitysvaiheet huomioon ottaen. Uuden opetussuunnitelman (POPS 2016, luku 3.3) mukaiset laaja-alaisen oppimisen tavoitteet ohjaavat kaikkea opetusta tähän oppilaslähtöisempään suuntaan. Tämä korostaa pedagogisen paradoksin (ks. luku 2.1, s.7) olemassaoloa. Kun oppilaalla on yhä enemmän valtaa ja vaikutusmahdollisuuksia omaan oppimiseensa, jää pohdittavaksi, millaisin keinoin opettaja pystyy tukemaan jokaisen oppilaan yksilöllistä oppimisprosessia. Siinä onnistuessaan opettaja on luonut tunneille ilmapiirin, jossa oppilaille on tunne vapaudesta, opetus on oppilaille motivoivaa sekä innostavaa ja samalla opettaja pääsee opetustavoitteisiinsa. Tehtävä on todella haasteellinen.

6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Varton (2005, 185–191) mukaan, tutkimuksen arviointiin kuuluu tutkimuksen lähtöoletusten esille tuominen, luotettavuuden arviointi sekä tutkimuksen merkittävyyden pohdinta. Olemme tässä luvussa ensin tuoneet esille niitä seikkoja, jotka vaikuttivat tutkimusaiheen ja tutkittavien valintaan. Sen lisäksi olemme pohtineet tutkimuksemme luotettavuutta eri näkökulmista. Lopuksi esittelemme vielä arviomme siitä, missä kontekstissa ja tieteellisessä yhteisössä tutkimuksemme on merkittävä.

Kandidaatin tutkielmamme liittyi luokanopettajaopiskelijoiden suhtautumiseen taideaineiden opettamiseen. Aihe liittyi tuolloin vahvasti omaan elämismaailmaamme, sillä olimme itse taideaineisiin erikoistuvia luokanopettajaopiskelijoita. Tämän vuoksi oli kiinnostavaa tutkia vertaisiamme. Tällä hetkellä olemme opintojemme loppuvaiheessa ja orientaatiomme alkaa olla jo siirtynyt työelämään. Tästä syystä valitsimme tutkittaviksi luokanopettajat. Taideaineet aihepiirinä eivät ole menettäneet kiinnostustaan ja aihe on myös yhteiskunnallisesti pinnalla uuden opetussuunnitelman (POPS 2016) myötä. Eräällä tavalla tutkimuksemme saa myös etnografisia piirteitä, sillä elämme itse siinä maailmassa ja yhteisössä, jossa tutkimusta teemme. Omakohtaisuus on lisännyt kiinnostustamme tutkia juuri luokanopettajia eli tulevia vertaisiamme.

6.1 Luotettavuuden pohdintaa

Eskola ja Suoranta (1998, 211) mainitsevat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden liittyvän vahvasti tutkimusprosessin luotettavuuden tarkasteluun. Olemmekin pohtineet tutkimuksemme luotettavuutta paljolti tutkimusprosessin kautta. Tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus vaatii tutkijoiden omien ennakoajatusten auki kirjoittamisen (Eskola & Suoranta 1998, 211–213.) Tämän vuoksi olemme luvussa 3.4 esitelleet omat taustamme opetuksen ja taidekasvatuksen osalta, sekä esiy-märryksemme tutkimastamme ilmiöstä. Olemme toki pyrkineet mahdollisimman objektiiviseen näkökulmaan, eli siihen, että omat taustamme ja asenteemme eivät vaikuttaisi tutkimuksen kulkuun. Omien lähtöajatusten julkituominen antaa kuitenkin myös lukijalle mahdollisuuden arvioida, kuinka hyvin tässä on onnistuttu. Eskola ja Suoranta (1998, 209) mainitsevat myös, että aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia on vaikea erottaa toisistaan. Olemme pyrkineet perustelemaan

kaikki tutkimuksemme vaiheet niin, että lukija pystyy helposti seuraamaan ajatuskulkujamme läpi tutkimusprosessin. Olemme esitelleet ja avanneet aineistoa kattavasti, sekä selittäneet niiden analysointiin ja tulkintaan johtaneita ajatusketjuja.

6.1.1 Aineistonkeruusta

Pohdimme muun muassa aineistonkeruumme luotettavuutta. Ennen tutkimuksen alkua meitä huolesti, tuoko Facebookista kerätty aineisto epätieteellisen leiman tutkimukselle. Mietimme myös vastaajien lukumäärän hallitsemattomuutta - saammeko yhtäkään vastausta vai olemmeko pulassa vastaustulvan kanssa. Valmistauduimme liian pieneen aineistoon pyytämällä vapaaehtoisesti yhteistietoja vastaajilta mahdollista lisähaastattelua varten. Vastausten määrä oli kuitenkin optimaalinen, ja kyselyn avulla saamamme aineisto oli kylläntynyt. Pohdimme myös sitä, onko joukko jollain tapaa valikoitunut. Tarkoituksenamme oli kerätä variaatioiltaan rikas, kattava aineisto. Tämän vuoksi toivoimme monenlaisia vastauksia. Vastaajien ikähaarukka olikin suuri, ja vaikka vastaajajoukko olikin naisvaltainen, mukana oli myös miesten vastauksia. Myös vastaajien työkokemuksen pituus vaihteli runsaasti. Perustiedoiltaan siis saimme monipuolisen vastaajajoukon. Emme voi kuitenkaan tietää, onko joukko muuten painottunut. Kerroimme saateviesteissä mitä kysely koskee, joten on mahdollista että vastaajiksi on valikoitunut erityisesti ne, joille aihe on tärkeä tai muuten ajankohmainen. Odotimme mielenkiinnolla, että saisimme lukea perusteita sille, miksi taideaineita ei nähtäisi tärkeinä tai merkittävinä, mutta niitä emme juuri saaneet.

Avoimin kysymyksiin kerätyn aineiston luotettavuuden arviointiin liittyy aina pohdintaa vastausten tulkinnanvaraisuudesta. Vastaajien käyttämät sanavalinnat johdattivat luonnollisesti analyysiamme, ja pyrimmekin havainnoimaan vastauksia myös retoriikan kautta. On kuitenkin väistämättä mahdollista, että kirjoitetun tekstin ilmeettömyys ja suppeus on johtanut tulkintaamme sivuun siitä, mitä vastaaja tarkoitti. Kohtasimme myös fenomenografian yleisen ongelman - tutkija ei ikinä voi saada vastaajan koko käsitystä selville, vaan vain sen, mitä vastaaja sillä hetkellä siitä päättää mainita. Aineiston painottumisen tai vääristymisen pyrimme minimoimaan sillä, että e-lomakkeen kysymykset olivat neutraaleja ja avoimia. Olemme pyrkineet myös analyysissa maltillisuuteen ja välttäneet vastausten ylitulkintaa.

6.1.2 Triangulaatio tutkimuksessamme

Denzin (1978) erotti neljä triangulaation päätyyppiä: tutkimusaineistoon, tutkijaan, teoriaan ja metodiin liittyvä triangulaatio. Tässä tutkimuksessa esiintyy näistä jossain muodossa kolmea. Tutkijoita oli koko tutkimusprosessin ajan kaksi. Tutkimuksen tekeminen yhdessä toisen kanssa pakottaa sanoittamaan omat ajatukset selkeästi jo mietintävaiheessa. Keskustelimme paljon tutkimusta tehdesämme. Niinpä kaikki ajatukset, päätelmät ja lopputulemat ovat tulleet hyväksytyksi kahdesta eri näkökulmasta. Pyrimme myös teorian triangulaatioon. Emme valinneet yhtä määrättyä teoriaa johon tukeudumme, vaan pyrimme saamaan tutkimastamme ilmiöstä mahdollisimman laajan kuvan. Myös jaksottainen metodologinen triangulaatio toteutui, sillä pyrimme soveltamaan tutkimuskysymyksestä riippuen sekä fenomenografian että fenomenologian tutkimuksellisia otteita. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 141–142.) Moninäkökulmaisuus on mielestämme lisännyt tutkimuksemme luotettavuutta.

6.1.3 Käsityksen ja kokemuksen käsitteiden jännitteestä

Tutkimuksemme empiirinen osuus on rakentunut käsityksen ja kokemuksen käsitteiden ympärille. Vaikka metodologinen kirjallisuus erottaa nämä käsitteet omikseen, on syytä pohtia, kuinka erillisiä ne lopulta ihmisen mielessä ovat. Käsitys rakentuu ihmisen kokemusten, vuorovaikutustilanteiden ja aiemman tiedon perusteella ja tästä syystä muokkautuu jatkuvasti (esim. Koskinen 2011, 268–269.) Käsitys ei siis ole millään tavalla kokemuksesta irrallinen vaan rakentuu kokemuksen pohjalta. Toisaalta ihmisen kokemuksen voidaan ajatella olevan käsitys jostakin tapahtuneesta.

Huomasimme aineistoa käsitellessämme, että vastaajat eivät olleet luonnostaan erotelleet käsityksiään ja kokemuksiaan erillisiksi, vaan he kuvasivat käsityksiään kokemuksiansa pohjalta ja toisinpäin. Analyysiä tehdesämme me tutkijoina yritimme erottaa saamistamme vastauksista kokemuksen ja käsityksen toisistaan. Tämä tuntui haasteelliselta ja ajoittain keinotekoiselta. Erottelun tuloksena päädyimme kuitenkin käsittelemään laadukkaan ja kehnon taideaineiden opetuksen kuvauksia luokanopettajien yleisinä käsityksinä aiheesta. Muut omaan opetukseen kiinteästi liittyvät vastaukset käsitelimme puolestaan vastaajien kokemuksina.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava, ettemme voi olla varmoja käsityksen taustoista. On siis mahdollista, että vastaajien käsitykset laadukkaasta taideaineiden opetuksesta ovat

suurelta osin värittyneet nimenomaan omakohtaisen kokemuksen pohjalta. Aineistosta huomasimme, että käsitykset laadukkaasta taideaineiden opetuksesta vastasivat melko hyvin kokemuksia omasta opetuksesta. Tämä saattaisi siis olla merkki siitä, että vastaajat eivät ole erotelleet käsityksiään kokemuksistaan. Käsityksen ja kokemuksen käsitteiden päällekkäisyyden ja yhtenevyyden vuoksi ei ehkä ole kovin vaarallista, jos niitä aineiston analyysissä on käsitelty osin rinnakkaisina termeinä. Vaikka puhumme käsityksestä ja kokemuksesta myös erillisinä termeinä, saattavat ne aina jossain määrin sisältyä toisiinsa.

6.2 Tutkimuksen tieteellinen konteksti

Tutkimuksen raportointiin liittyy määrättyjä vaatimuksia, jotta tutkimus olisi tieteellisessä yhteisöön hyväksytty. Varto (2005) sanoo, että ”-- tutkijan on liitettävä tutkimuksensa ja sen yleistettävät tulokset ja mahdollinen sovellettavuus elämismailmaan, jossa jokainen toimi muuttaa merkityksiä.” Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkijan on asetettava oman ymmärryksenä mukaan ne raamit, joissa tutkimustulokset ovat päteviä. (Varto 2005, 188–189.) Tutkimuksemme on laadullisena tutkimuksena ainutkertainen eikä se sellaisenaan ole identtisesti toistettavissa. Samankaltainen tutkimus pystytään kuitenkin toteuttamaan samoin metodologisin keinoin. Kasvatusihanteiden ja opetuskäytänteiden jatkuva muutos sekä nyt valikoitunut vastaajajoukko ovat kuitenkin tuottaneet ainutlaatuisen aineiston, joka ei välttämättä ole toisinnettavissa. Lisäksi vallalla oleva opetuspoliittinen tilanne on vaikuttanut tutkimuksemme taustateorioiden ja kirjallisuuden valintaan. Muussa ajassa tehty tutkimus saattaisi keskittyä teoriaosuudessa eri aiheisiin. Tutkimus kuuluu kasvatustieteen alueelle ja se on tehty kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Tämän vuoksi tutkimuksella on arvoa ja se on jokseenkin merkittävä nimenomaan kasvatustieteen kentällä. Tutkimamme ilmiö on omakohtainen juuri luokanopettajille ja heidän vastauksiinsa on varmasti vaikuttanut kaikki se, mikä luokanopettajan työhön ja identiteettiin kuuluu. Tämän vuoksi tutkimuksemme tai sen tulokset eivät ole sellaisenaan siirrettävissä, eivätkä toisaalta edes kiinnostavia, missään muussa kontekstissa.

Tutkimuksella on oltava jokin tarkoitus ja päämäärä, eli sen on tarjottava jotain lukijalle ja tieteelliselle yhteisölle. Laadullisen tutkimuksen vaatimus on syventää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja sitä kautta maailmasta ja itsestä. (Varto 2005, 190–191.) Tämän tutkimuksen avulla olemme keränneet lisää tietoa luokanopettajien käsityksistä ja kokemuksista taideaineiden opetuksesta ja täten avanneet uusia näkökulmia tutkimamme ilmiöön. Tutkimuksen anti jää kuitenkin melko yksipuoliseksi, sillä aineiston vastausvariaatiot ovat melko lähellä toisiaan. Tutkimuksemme avulla olemme myös syventäneet ymmärrystämme taidekasvatuksen roolista kasvatuksen kentällä.

7 LOPUKSI

Yhteiskunta on viimeisten vuosikymmenten aikana muuttunut monella tavalla, ja muutos näyttäisi-kin olevan nyky-yhteiskunnan pysyvä olotila. Myös työelämä ja työurat ovat kokeneet radikaaleja muutoksia. Vielä muutama vuosikymmen sitten työurat olivat monesti elinikäisiä samassa työpaikassa. Nykyään työurat ovat pirstaloituneita, ja elämmekin määräaikaisten työsuhteiden ja pätkätoiden aikaa. Teknologinen vallankumous on osaltaan vaikuttanut työelämän muutokseen. Teollinen automaatio on lisääntynyt ja monet ennen käsin tehdyt työtehtävät hoidetaan tänä päivänä koneellisesti. Muuttuvan yhteiskunnan haasteena ovat tiedon ja tietotaidon nopea vanhentuminen. Tästä syystä uudelleen kouluttautuminen ja elinikäinen oppiminen ovat nykypäivänä välttämättömiä. Ei siis enää riitä, että on aikoinaan valmistunut yhteen valitsemaansa ammattiin, sillä takeita valitun alan säilymiselle, ainakaan sellaisenaan, ei ole. Yhteiskunta on jatkuvasti kehittyvä, ja tulevaisuudessa saattaa olla sellaisia aloja ja ammatteja, joista meillä ei vielä tällä hetkellä ole tietoa. Lisääntynyt kilpailu ja epävakaa taloustilanne ovat myös osaltaan vaikuttaneet työurien pirstaloitumiseen. (mm. Sennet 2007, 9-11.)

Työelämän muutos on tuonut mukanaan monia hyviä asioita. Työ on tänä päivänä muun muassa fyysisesti aikaisempaa turvallisempaa, monipuolisempaa ja vaihtelevampaa. Koulutustaso on myös noussut ja työsuojelu kehittynyt. Yksilön tasolla nämä muutokset eivät ole kuitenkaan näyttäneet pelkästään positiivisina, sillä esimerkiksi työssäjaksaminen ja kokemus työn mielekkyydestä ovat heikentyneet. Stressistä, uupumuksesta ja epävarmuudesta on tullut miltei erottamaton osa työelämää. Työympäristö ei nykypäivänä pysty tarjoamaan yksilölle tämän kaipaamaa turvallisuudentunnetta. Huonosta työssäjaksamisesta päätellen työntekijöillä ei välttämättä ole keinoja turvattomuuden tunteen taltuttamiseen. Monesti tämä heijastuu myös heidän yksityiselämäänsä. (mm. Pyöriä 2008)

Pirstaloitunut yhteiskunta ja epävakaa työolosuhteet vaativat yksilöltä uudenlaisia ominaisuuksia, jotta tämä pärjäisi ja voisi hyvin jatkuvan muutoksen pyörteissä. Pysyvän minuuden tunteen saavuttaminen voi olla haastavaa ilman instituutioiden tarjoamaa ajallisesti kestäväää raamia. Kun työ- ja ihmissuhteet sekä työtehtävät vaihtuvat jatkuvasti, ei oman minuuden rakentumista voi enää jättää

näiden varaan. Yksilön on siis kyettävä henkilökohtaisessa elämässään itsenäisesti rakentamaan oma minuutensa tai vaihtoehtoisesti yritettävä elää ilman pysyvää minuuden tunnetta. Myös oman lahjakkuuden hyödyntäminen ja potentiaalın valjastaminen työmarkkinoiden kulloiseenkin tarpeeseen ovat ratkaisevissa osissa yksilön pärjäämisen kannalta. Yksilön on myös pystyttävä irtautumaan menneestä, sillä menneisyyden meriiteillä ja menestyksellä ei uudessa tilanteessa välttämättä olekaan enää arvoa. Nyky-yhteiskunnan elämänrytmi on hektinen, ja yksilön on kyettävä nopeasti kehittymään ja muuttumaan pysyäkseen työelämän muutoksien mukana. (Sennet 2007, 11–13.)

Nyky-yhteiskunnassa työelämä vaatii siis yksilöltä kykyä ja tahtoa kehittyä ja kehittää itseään läpi elämän. Muita työelämässä vaadittavia ominaisuuksia ovat muun muassa joustavuus, luovuus ja innovatiivisuus, itsenäinen ja kriittinen ajattelukyky sekä luova ongelmanratkaisukyky. Samaan aikaan yksilön tulisi kyetä rakentamaan turvallisuuden tunnetta ja löytämään mielekkyyttä niin työssä kuin muussakin elämässä. Taidekasvatus voisi olla osaltaan vastaamassa näihin muuttuvan yhteiskunnan yksilölle tuomiin haasteisiin. Sen avulla on luontevaa opettaa yksilölle vahvan identiteetin rakentumisen keinoja sekä tukea yksilön kasvua itsenäiseksi ja luovaksi, yhteiskunnan muutoksissa pärjääväksi aikuiseksi. Uuden opetussuunnitelman (POPS 2016) voidaan ajatella heijastelevan näitä taidekasvatukseenkin liittyviä arvoja.

Taidekasvatuksen tärkein tehtävä ei ole niinkään opettaa uusia tekniikoita tai spesifejä taitoja, vaan vahvistaa niitä ominaisuuksia, joita jokaisessa on jo luonnostaan. Ydinteemaksi taidekasvatuksessa muodostuukin yksilön identiteetin rakentumisen tukeminen ja ohjaaminen oman luovan potentiaalın löytämiseen ja käyttöön ottamiseen. Kasvatuksen sosialisaatiotehtävällä on kuitenkin myös yhteiskuntaa uudistava puoli, eikä koulutuksen tavoitteena ja tehtävänä voi olla tuottaa liukuhinnan tavoin persoonatonta työvoimaa yhteiskunnan kulloisiinkin tarpeisiin. Taidekasvatuksella voidaankin tukea yksilössä niitä ominaisuuksia, joilla on mahdollista muuttaa vallitsevaa yhteiskunnan tilaa. Näitä ominaisuuksia ovat muun muassa kriittisyys, luovuus, itseilmaisuus, luottamus omiin vaikutusmahdollisuuksiin sekä rohkeus tarttua havaitsemiinsa epäkohtiin. Tämä kaikki pohjautuu yksilön vahvan identiteetin ja terveen itsetunnon kehittymiseen.

8 LÄHTEET

- Anttila, M. & Juvonen, A.** 2004. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy
- Hautala, P-M.** 2008. Lupa tulla näkyväksi: kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa. Luettu 4.4.2015. Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/21619>
- Heikkilä, M.** 2014. Koulu kaipaa tuuletusta. Opettaja-lehti 36/2014. Luettu 3.4.2015. Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteessa <http://content.opettaja.fi/epaper/20140919/>
- Ilomäki, L.** 2012. Laatus e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteessa http://www.korkeakouluhaku.fi/download/144415_Laatus_e-oppimateriaaleihin_2.pdf#page=111
- Jaskari, P. & Suokonautio, E.** 2013. Kokemustiedon opetuksen lähtökohdat. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Rähä (toim.) Toinen tapa käydä koulua – Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino
- Judén-Tupakka, S.** 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin – Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
- Juntunen, M-L.** 2010. Dalcroze-pedagogiikka. Teoksessa M-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.) Musiikkiliikunnan käsikirja 1 - Musiikkia liikkuen. Helsinki: WSOYpro Oy

- Kokkonen, H.** 2014. Ahaa-elämyksiä kouluun. Mielipidekirjoitus Opettaja-lehdessä 14/2014. Luettu 3.4.2015. Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteessa <http://content.opettaja.fi/epaper/20140404/>
- Koskinen, M.** 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat - Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint.
- Kujamäki, P.** 2014. Yhteisenä tavoitteena opetuksen eheyttäminen. Osallistava toimintatutkimus luokanopettajille. Joensuu: Kopijyvä Oy
- Laine, T.** 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Laitinen, S.** 2006. Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi siitä tietää ja osata? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki: Yliopistopaino, 33–45.
- Liikanen, H-L.** 2009. Taide- ja taitoaineet oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä - hyvä pohja elämälle. Teoksessa Taide ja taito - kiinni elämässä! Opetushallituksen julkaisu. Helsinki: Edita Prima Oy
- Niikko, A.** 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino
- Nikkola, T., Rautiainen, M. & Rähkä, P.** (toim.) 2013. Toinen tapa käydä koulua – Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino
- Korkeakivi, R.** 2015. Uusi tuntijako vaatii mielikuvitusta. Opettaja-lehti 8/2015. Luettu 3.4.2015. Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteessa <http://content.opettaja.fi/epaper/20150327/>

- Opetushallitus.** 2015. Subject teaching in Finnish schools is not being abolished. Luettu 3.4.2015. Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteessa http://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/subject_teaching_in_finnish_schools_is_not_being_abolished
- Perusopetuksen tuntijakotaulukko.** Luettu 3.4.2015. Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteessa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/liitteet/asetusehdotus_1_2.pdf
- Perusopetuslaki 1988.** 21.8.1998/628. Luettu 22.3.2015. Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pohjakallio, P.** 2005. Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- POPS 2004.** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Luettu 22.3.2015. Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteessa http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- POPS 2016.** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Luettu 22.3.2015. Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteessa <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>
- Pyöriä, P.** 2008. Synteesi työelämän murroksesta. Artikkeliteoksessa Yhteiskuntapolitiikka-YP 73 (2008):5. Luettu 13.4.2015. Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteessa <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/101710/pyoria.pdf?sequence=1>
- Räihä, P.** 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Luettu 22.3.2015. Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteessa <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66664/978-951-44-8253-3.pdf?sequence=1>
- Räsänen, M.** 2009. Taide, taito, tieto - ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Taide ja taito - kiinni elämässä! Opetushallituksen julkaisu. Helsinki: Edita Prima Oy
- Räsänen, M.** 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Saarnivaara, M. & Varto, J. 2000. Taidekasvatus ansassa. Teoksessa I. Sava & M. Räsänen (toim.) Näkökulmia taidekasvatukseen. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, F 13

Sennet, R. 2007. Uuden kapitalismin kulttuuri. Tampere: Vastapaino

Siljander, P. 2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. Luettu 22.3.2015. Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteessa http://www.oph.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf

The Independent. 2015. Finland schools: Subjects scrapped and replaced with 'topics' as country reforms its education system. Luettu 3.4.2015. Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteessa <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2012. 422/2012. Luettu 22.3.2015. Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteessa <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Luettu 28.3.2015. Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteessa http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf

Varto, J. 2001. Kauneuden taito. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy

Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy

Liite 1(1)

Kysely luokanopettajien näkemyksistä taideaineista

Teemme pro gradu -tutkielmaa luokanopettajien näkemyksistä taideaineista ja niiden opettamisesta. Kyselymme koostuu perustietoja kartoittavista kysymyksistä sekä laajemmista avoimista kysymyksistä. Kyselyyn vastataan anonyymisti ja käsittelemme vastaukset luottamuksellisesti. Yksittäistä vastaajaa ei pysty tunnistamaan tutkimuksestamme. Kiitos osallistumisestasi!

PERUSTIEDOT

Ikä ?

Sukupuoli

Koulutus ?

Lisäkoulutus ?

Kuinka kauan olet toiminut
luokanopettajana?

VAPAAEHTOINEN:
Sähköpostiosoitteesi mahdollista
haastattelupyynnöä varten

AVOIMET KYSYMYKSET

Taideaineilla tarkoitamme musiikkia ja kuvataidetta eli tällä hetkellä opetussuunnitelmassa olevia oppiaineita. Taiteellisia menetelmiä voivat olla eri taiteen aloilla (musiikki, sanataide, tanssi, esittävät taiteet kuten sirkustaide ja teatteritaide ja visuaaliset taiteet kuten arkkitehtuuri, audiovisuaalinen taide, kuvataide ja käsityö) käytetyt menetelmät

Kuville yleisesti suhtautumistasi taideaineisiin (musiikki ja kuvataide).

Kuvaile, millaista laadukas taideaineiden (musiikki ja kuvataide) opetus mielestäsi on.

Kuvaile, millaista keho taideaineiden (musiikki ja kuvataide) opetus mielestäsi on.

Kuvaile suhtautumistasi taideaineiden (musiikki ja kuvataide) opettamiseen. Kerro myös mitkä tekijät suhtautumiseesi vaikuttavat.

Opetatko tällä hetkellä taideaineita (musiikki ja/tai kuvataide)? Oletko tyytyväinen tilanteeseen? Kerro miksi/miksi et.

Miten kuvailisit omaa opetustasi taideaineissa (musiikki ja kuvataide)? ?

Kuvaile tuntien suunnitteluprosessiasi taideaineiden (musiikki ja kuvataide) kohdalla. Mistä saat ideoita ja tavoitteita tunneille? ?

Käytätkö taiteellisia menetelmiä muiden aineiden tunneilla? Minkälaisia ja mitä haluat niiden avulla saavuttaa? ?

Kuvaile, kuinka riittäväksi koet oman koulutuksesi taideaineiden (musiikki ja kuvataide) opettamiseen?

Mitä muita ajatuksia heräsi aiheeseen liittyen?

Kiitos vastauksistasi!