

KUVATAIDEOPETTAJA TYÖSKENTELYPROSESSIN TUKENA

Yläkoululaisten näkemyksiä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta

Lapin yliopisto

Taiteiden tiedekunta

Kuvataidekasvatus

Syksy 2012

Petrus Kauppinen

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: KUVATAIDEOPETTAJA TYÖSKENTELYPROSESSIN TUKENA –
yläkoululaisten näkemyksiä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta

Tekijä: Petrus Kauppinen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -tutkielma Laudaturtyö

Sivumäärä: 79, kolme liitettä

Vuosi: Syksy 2012

Tiivistelmä:

Tämän tutkielman tutkimustehtävänä on selvittää, miten kuvataideopettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus vaikuttaa oppilaan työskentelyyn.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat: Millainen vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä auttaa oppilasta työskentelemään? Miten 13-14 -vuotiaat kuvaavat sisäistä motivaatiota eläytymistarinoissa?

Teoreettisessa taustassa tarkastellaan aluksi kuvataideopetuksen keskeisiä piirteitä ja kuvataideopettajan valtaa. Vuorovaikutusta pohditaan kuvataideopetuksen vuorovaikutusmallien, sanallisen ja sanattoman viestinnän sekä dialogin avulla. Nuoruutta käsitellään sosiaalisena ja yleisesti psykologisena ilmiönä. Motivaatioon perehdytään lopuksi sen yleisen olemuksen ja sisäisen sekä ulkoisen motivaation näkökulmista.

Aineisto kerättiin eläytymismenetelmää hyödyntäen ja se koostuu kahdeksaluokkalaisten kirjoittamista 21 eläytymistarinaa. Esitutkimus suoritettiin ennen varsinaista aineistonkeruuta. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä ja tyypittelemällä. Tutkimusote on laadullista eli kuvailevaa.

Tulosten mukaan vuorovaikutus, jossa korostuivat oppilaan elämismaailmaan liittyvät aiheet, kuten palkitseminen, liiallisen itsekriittisyyden poistaminen ja tarinankerronta annetun tehtävän sisällöstä, innostivat työskentelyyn. Vuorovaikutus on suurimmaksi osaksi molemminpuoliseen puheeseen painottuvaa, dialogia luovaa sekä oppilaskeskeistä että sosiaalisuuteen perustuvaa. Opettajan katsottiin puolestaan heikentävän motivaatiota piilo-opetussuunnitelmaan perustuvalla vallallaan mielipideristiriitojen, vääränlaisen ohjaamisen ja liian ankaran kurin muodossa. Vuorovaikutus oli tällöin hyvin opettajakeskeistä. Luokan rauhaton ilmapiiri nähtiin lisäksi motivaatiota heikentävänä tekijänä. Tutkimus osoitti, että oppilailta löytyy sisäistä motivaatiota kuvataideopetuksessa, mikä edellyttää oppilaan oikeanlaista tukemista hahmottamalla hänen kannaltaan mielekkäitä oppimisprosesseja. Tutkimuksen mukaan koululaitoksella on opettajan kautta vaikutusta oppilaan työskentelyyn sekä siihen innostajana että sen lannistajana. Tutkimuksen perusteella kouluun tarvitaan enemmän dialogisuuteen perustuvaa pedagogiikkaa, jonka kuvataide oppiaineena tarvittaessa mahdollistaa.

Avainsanat: kuvataidekasvatus, motivaatio, vuorovaikutus, yläkoulu, eläytymismenetelmä

Muita tietoja:

Suostun luovuttamaan tutkielman kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi
(vain lappia koskevat)

University of Lapland, faculty of arts

Name of the work: TEACHER OF VISUAL ARTS AS A SUPPORTER ON WORKING PROCESS – views of junior high school students on interaction between a teacher and a student

Author: Petrus Kauppinen

Degree programme/subject: Degree programme of visual arts upbringing

Nature of work: Pro gradu -study_x_Laudaturwork

Number of pages: 79, three affixes

Year: Autumn 2012

Abstract:

The research task of this study is to find out how interaction between a teacher of visual arts and a student affects on the work of the latter. These are the research questions: What sort of interaction between a teacher and a student helps the latter to work? How do children between ages of 13 and 14 describe their inner motivation in stories on emphasizing?

At first central features of education of visual arts are examined in theoretical background. Interaction is studied through interaction models, verbal and non-verbal communication and dialogue. Youth is handled as social and commonly psychological phenomenon. In the end motivation is familiarized with its common essence and also in point of view of inner and external motivation.

Material was collected using the methods of emphasizing and consists of 21 stories on emphasizing written by 8 graders. Feasibility study was carried out before the actual collecting of material. The material was analyzed with theory-directional content analysis and typing. Research is qualitative in its nature.

According to results interaction, in which topics relating to student's world of emphasizing, rewarding and getting rid of excessive self-critique and storytelling were highlighted, inspire working. Interaction is mostly emphasized on mutual speech, creating dialogue and student-centered and based on being social. The teacher seemed to weaken the motivation by using contradicting opinions, wrong kind of guiding and too harsh discipline based on hidden syllabus. In these cases interaction was very teacher-centered. The restless atmosphere of the class was also seen as a factor reducing motivation. The study revealed that the students possess inner motivation in study of visual arts, which requires appropriate support on student by perceiving him/her on reasonable learning processes. According to the study through educational system teacher has inspirational and discouraging effect on student's work. According to the study more dialogue-based pedagogy are needed in school, so that visual arts as a subject can be enabled.

Key words: art education, motivation, interaction, junior high school, methods of emphasizing

Other information: I permit this work to be used in library

I permit this work to be used in Lapland's province library

(vain Lappia koskevat)

SISÄLLYS

1 JOHDANTO JA LÄHTÖKOHDAT.....	3
1.1 Johdanto.....	3
1.2 Keskeiset käsitteet.....	5
1.3 Aikaisemmat tutkimukset.....	7
2 TUTKIMUSONGELMAT.....	11
3 TEORIA	12
3.1 Kuvataideopetus ja opettajan valta.....	12
3.1.1 Kuvataideopetuksen keskeisiä piirteitä.....	12
3.1.2 Kuvataideopettajan vallan vaikutus.....	13
3.2 Vuorovaikutus kasvatuksessa.....	16
3.2.1 Kuvataideopetuksen vuorovaikutusmallit.....	16
3.2.2 Sanallinen ja sanaton viestintä.....	18
3.2.3 Minä-Sinä dialogiikka ja dialogisuus.....	20
3.3 Näkökulmia nuoruuteen.....	23
3.3.1 Psykologinen lähestymistapa.....	23
3.3.2 Nuoruus sosiaalisena ilmiönä.....	25
3.4 Motivaatio oppimisessa.....	27
3.4.1 Määritelmiä motivaatiosta.....	28
3.4.2 Sisäisen ja ulkoisen motivaation piirteet.....	30
4 MENETELMÄT JA AINEISTO.....	34
4.1 Eläytymismenetelmän mahdollisuudet.....	34
4.1.1 Esitutkimus.....	37
4.2 Aineisto.....	38
4.3 Aineiston analysointi.....	40
5 VUOROVAIKUTUSTILANTEISTA ESIINNOUSEVAT TEKIJÄT.....	43
5.1 Motivaatiota lisäävät tekijät.....	43
5.1.1 Elämismaailmaan liittyvät aiheet.....	43
5.1.2 Opettajan lupaama palkinto.....	47

5.1.3	Tarinankerronta annetun tehtävän sisällöstä.....	49
5.1.4	Liiallisen itsekriittisyyden poistaminen.....	51
5.2	Motivaatiota heikentävät tekijät.....	54
5.2.1	Mielipideristiriita.....	54
5.2.2	Väärä ohjaustyyli.....	58
5.2.3	Rauhattomuus luokassa.....	61
5.2.4	Ankaran kurin ilmapiiri.....	63
5.3	Ryhmän vaikutus motivaatioon.....	64
5.4	Eläytymistarinoista muodostetut tyyppitarinat.....	65
5.5	Yhteenveto vuorovaikutuksen yhteydestä motivaatioon.....	68
6	MENETELMIEN ETUJA JA HAITTOJA.....	73
7	PÄÄTÄNTÖ.....	77
	LÄHTEET.....	80
	LIITE 1: Tutkimuslupakysely	
	LIITE 2: Kehyskertomus 1	
	LIITE 3: Kehyskertomus 2	

1 JOHDANTO JA LÄHTÖKOHDAT

1.1 Johdanto

Tämän tutkielman aiheen valinta pohjautuu kokemuksiini jo ensimmäisestä yläkoulun opetusharjoittelusta vuoden 2008 keväältä. Opettaessani kuvataidetta valinnaisryhmälle kohtasin oppilaan, joka ei kyennyt innokkaaseen eikä itsenäiseen työskentelyyn. Oppilas ei keksinyt millään työhönsä ideaa, eikä hän näyttänyt saavan mitään aikaiseksi. Kokemattomana opettajana en tiennyt, miten tällaiseen oppilaaseen tulisi suhtautua. Miten tulisi ohjata oppilasta kohti innokkaasta ja itsenäistä työskentelyä? Osittain tämän kokemuksen johdosta tutkin nyt kuvataideopettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen yhteyttä oppilaan motivaatioon. Opettaja on mielestäni onnistunut työssään, kun hän herättää oppilaassa sisäisen motivaation. Mielestäni tekemiseen kannustaminen ei kuitenkaan saa olla taideopetuksen päämäärä. Arvioinnissa on tärkeää huomioida havainnolliset ja tulkinnalliset sekä ilmaisulliset prosessit.

Esikouluikäisen piirtämiseen rohkaisemisesta käytiin vilkasta keskustelua kuvataideopettajaliiton sähköpostilistalla syksyllä 2010. Tämä osoittaa aiheen olevan kuvataideopettajille tärkeä, mikä tuki aiheeni valintaa vahvistaen käsitystäni tutkimukseni tarpeellisuudesta.

Toisen lähtökohdan tutkimukselleni muodostaa Lapin yliopistoon aikaisemmin tekemäni taiteen kandidaatin tutkielma (2010) *Työskentelyyn estyminen kuvataiteen tunnilla. Eläytymismenetelmä tutkimus yläkoululaisten kokemuksista ja ajatuksista*. Tutkielmassa korostui voimakkaasti kuvataideopettajan vaikutus työskentelyyn. Kuvataideopettaja näyttäytyi tutkimustulosten perusteella palautteen antajana, jonka suhtautuminen eritasoisia oppilaita kohtaan vaihteli. Yleisesti ottaen opettajalla oli tärkeä rooli työskentelyn ohjaajana. Tämän lisäksi työskentelyn estymiseen vaikuttivat alhainen kiinnostus, heikko itsetunto ja ongelmat luokan ryhmädynamiikassa. (Kauppinen 2010, 18-21.) Tässä tutkimuksessa haluan saada lisää tietoa tilanteista, joissa oppilaan ja kuvataideopettajan käsitykset annettujen ohjeiden noudattamisesta törmäävät. Kyseinen asia tuli kandidaatin tutkielmassani vähemmän esille. Nyt rajaankin

aiheen koskemaan vain oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta ja laajennan ymmärrystäni sen suhteen. Tutkimukseni on siis kuvataiteen opetuksen näkökulmasta uutta luovaa, mutta myös aikaisempia määritelmiä tarkentava. Tutkimukseni edustaa kuvataidekasvatuksen tieteenalan perustutkimusta. Tutkimusote on laadullista eli kuvailevaa. Olen käyttänyt aineistonkeruutapana jo kandidaatin tutkielmasta itselleni tuttua eläytymismenetelmää. Aineisto koostuu nyt peruskoulun kahdeksaluokkalaisten kirjoittamista eläytymistarinoista. Analysoin aineiston teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä ja tyypittelemällä.

Perehdyin aluksi tutkimuskirjallisuuteen monta uutta asiaa huomioiden ja löysin itseni pian kasvatuspsykologiaa, taidekasvatusta ja vuorovaikutustaitoja käsittelevän kirjallisuuden ääreltä. Esiin nousi muun muassa sellaisia käsitteitä, kuten sisäinen ja ulkoinen motivaatio ja dialogi. Tutkimuksen teoreettisessa taustassa tarkastelen aluksi kuvataideopetuksen keskeisiä piirteitä ja kuvataideopettajan valtaa. Opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen paneudun vuorovaikutuksellisenä tapahtumana, jolloin perehdyn kysymyksiin kuvataideopetuksen vuorovaikutusmalleista, sanallisesta ja sanattomasta viestinnästä sekä dialogisuudesta. Käsittelem nuoruutta sosiaalisena sekä yleisellä tasolla psykologisena ilmiönä. Motivaatioon perehdyn lopuksi yleisen olemuksen lisäksi sisäisen ja ulkoisen motivaation näkökulmista.

Tärkeiksi lähdeeteoksiksi tutkielmassani nousevat erityisesti taidekasvatuksen käytäntöön liittyvät väitöstutkimukset. Anniina Koivurovan (2010) tutkimus *Kuvien rajat. Toivotut ja torjutut kuvat kuvataidetunnin sosiaalisessa tilassa* antaa paljon tukea sekä aiheen että menetelmän puolesta. Sirkka Laitisen (2003) väitöskirja *Hyvää ja kaunista. Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena* oli tärkeä lähde jo kandidaatin tutkielmassani kuten myös tässä tutkimuksessa. Filosofin Martin Buberin (1993) *Minä ja Sinä* teos on auttanut minua dialogin tarkastelussa. Marjo Räsänen (2008) teos *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus* on tarjonnut käsiteltäväkseni kuvataideopetuksen vuorovaikutusmalleja, joista on ollut apua tutkimustulosten tarkastelussa. Reijo A. Kauppilan (2005) teos *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille* auttaa yleisten vuorovaikutukseen liittyvien kysymysten käsittelemisessä. Sirpan Törmän, Sinikka Viskarin ja Marjo

Vuorikosken (2003) teos *Opettajan vaiettu valta* on avannut kysymyksiä piilo-opetussuunnitelmasta ja opettajan vallasta. Anneli Vilkkö-Riihelän (1999) psykologian perusteos *Psykyke. Psykologian käsikirja* tarjoaa näkökulmia motivaatioon liittyviin kysymyksiin. Anna-Christina Forsmanin ja Liisa Pirosen (2008) teoksesta *Kuvien kirja. Kuvataideopetuksen käsikirja* on auttaa oppilaan motivointiin liittyvissä aiheissa. Ulkolaisten lähteiden käytön katson tärkeäksi viitatessa yleiseen taidekasvatukseen teoriaan, kuten Elliot Eisnerin (2002) sekä Viktor Lowenfeldin ja W. Lambert Brittainin (1987) teoksiin. Monet käyttämäni lähteistä ovat olleet suosittuja muissa kuvataidekasvatuksen tutkimuksissa. Katson siis lähdekirjallisuuteni olevan relevanttia.

Tutkimuksen alussa käyn läpi käyttämäni keskeiset käsitteet ja aikaisemmat tutkimukset, minkä jälkeen nimeän tutkimusongelmat. Tutkielman kolmannen luvun muodostaa teoreettinen tausta, josta edetään metodien ja aineiston esittelyyn. Viides luku esittelee puolestaan aineistosta tehdyt analyysit ja tulokset. Tarkastelen lopuksi tutkimuksen luotettavuutta ja teen johtopäätökseni tutkimustuloksista.

1.2 Keskeiset käsitteet

Esittelen tässä luvussa tutkimuksessani käytettyjä keskeisiä käsitteitä. Kyseiset käsitteet jäsentävät tutkielmani rakennetta. Käsitteiden määrittelyt pohjautuvat lukemaani kirjallisuuteen ja tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen sisältöön.

Motivaatio tarkoittaa innostumista, joka on edellytys syvämmälle oppimiselle. Motivaatio viittaa muun muassa tarpeisiin, haluihin ja vietteihin. Motivaatio on motiivien aikaansaama tila. Se käsittää psyykkiset prosessit, joista seuraa esimerkiksi kiinnostuksen herääminen. Motivaation voi havaita käyttäytymisen perusteella, koska se määrittelee vireyttä ja käyttäytymisen suuntaa. Motivaatio tulee esiin yksilön käytännön toiminnan kautta ja sen katsotaan olevan lähtökohtatekijä sille, miksi ihminen asettaa tietynlaisia tavoitteita. (Ruohotie 1998, 36-38.) Sisäinen motivaatio on lähtöisin oppijan omasta halusta. Sisäisesti motivoituneet oppilaat asettavat suorituksilleen korkeita vaatimuksia, jolloin tärkeää on oppiminen sinänsä ilman ulkoisia kontroleja tai palkkioita. Sisäinen

motivaatio herätetään kuvataideopetuksessa liittämällä siihen mukaan oppilaan omat kokemukset ja elämykset. (Vilkko-Riihelä 1999, 450; Lowenfeld & Brittain, 1987, 170.) Ulkoinen motivaatio on vastaavasti ympäristöstä riippuvaista. Tärkeitä kannustimia siinä ovat muun muassa hyvän arvosanan tavoittelu ja kaikenlainen muu ulkoisesti tapahtuva palkitseminen. Oppiminen ei liity tällöin aitoon mielenkiintoon, eikä siihen näin ollen kuulu innostusta ja arvostusta. Ulkoista motivaatiota ei pidetä oppimisen näkökulmasta toivottavana. Ulkoisen motivaation katsotaan olevan yleistä etenkin alakoulun puolella. (Byman 2001, 27; Ruohotie 1998, 41.)

Opettajan valta tulee esiin yksilön ja instituution välisenä valtahierarkiana kuvataideopetuksessa. Kuvataideopettaja toimii tällöin instituution edustajana vasten nuorta ja hänen maailmaansa. Opettaja määrittelee valtansa avulla tunnille tavoitteet ja ohjaa oppilaiden käytöstä. Kuvataideopettajan valta tulee esiin erityisesti hänen antamina ohjeina, neuvoina ja rangaistuksina. Opettaja voi vallallaan joko tukea tai heikentää nuoren kasvua. (Koivurova 2010, 285-286.) Piilo-opetussuunnitelmasta on kyse silloin, kun opetukseen liittyy asioita, joita ei löydy virallisesta opetussuunnitelmasta. Opetukseen liittyy paljon kirjoittamattomia lakeja, joita noudatetaan tiettyjen normien täyttämiseksi, eikä niistä juuri keskustella. Piilo-opetussuunnitelma käsittää käytännön opetuksen ja siihen liittyvän vuorovaikutuksen, kuten oppilaiden ja opettajien väliset suhteet. Julkilausumattomat ja lausutut oppimiskäsitykset näkyvät opetussuunnitelmien laadinnassa. Tavoitteet siitä, millaisia ihmisiä oppiaineen avulla on tarkoituksena kasvattaa riippuu pitkälti opettajan piilo-opetussuunnitelmasta ja ammattikunnan opetussuunnitelmien tavoitteiden yhteisvaikutuksesta. (Törmä 2003b, 11.)

Dialogi on erityinen keskustelumuoto, jossa on kyse välittämisestä ja yhteydenpidosta. Siihen osallistuvilta vaaditaan luottamusta, yhteistä päämäärää, rohkeutta, halua puhua omista kokemuksista ja vilpittömää keskustella kliseettömästi. Dialogi lupaa suhtautumistavan, jossa oppilas on toimija eikä toiminnan kohde. Hänen elämiskaavunsa ja mielipiteensä pääsevät siinä esiin. Dialogisuus tulee esiin kuvataideopetuksessa kykynä toimia yllättävissä tilanteissa sekä uusiin näkökulmiin liittyvänä nautintona ja etsimisellä. (Varto 2007, 62-62; Buber 1993, 26; Niiniskorpi 2009, 195.)

1.3 Aikaisemmat tutkimukset

Kuvataidekasvatuksen tutkija Anniina Koivurova pohtii tutkimuksessaan millaisia haasteita, mahdollisuuksia ja reunaehtoja kuvilla kertominen asettaa oppilaalle. Tutkimus selvittää seitsemäsluokkalaisten käsityksiä kuvataidetuntitoimintaan vaikuttavista tekijöistä. Tutkimusaineiston muodostaa eläytymismenetelmää hyödyntämällä hankitut tarinat ja kuvat. Tutkimuksen keskiössä on muun muassa kysymys opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa rakentuvasta sosiaalisten suhteiden verkostosta. Tutkimuksen mukaan vuorovaikutus muodostuu suhteessa yhteiskunnan, koulun ja kuvataideopetuksen normeihin sekä sosiaaliseen järjestykseen. Kuvalliset prosessit ovat siis sosiaaliseen kontekstin lävistämiä. Tutkimuksessa pohditaan kenelle kuvaa tehdään ja mitkä kulttuuriset, sosiaaliset ja visuaaliset seikat vaikuttavat kuvan tekemiseen ja vastaanottoon. Kuvataidetunti mahdollistaa ja pakottaa opettajan ja oppilaan ottamaan tilaa haltuun kehollisesti, suhteessa toisiinsa ja aikaan. Oppilas voi esittää kysymyksiä ja vastata niihin, testata tai vahvistaa paikkaansa oppilasryhmässä ja suhteessa opettajaan. Ihmissuhteet vaikuttavat paljon oppimistilanteisiin. Visuaalisen kulttuurin eri ilmentymät luovat näin ollen kehyksen vuorovaikutusstrategioille. (Koivurova 2010, 18, 28-30, 57, 121.)

Taiteen tohtori Sirkka Laitinen pohtii esteettisen, eettisen ja kuvataideopetuksen välisiä yhtymäkohtia tutkimuksessaan, joka keskittyy lukiolaisen kuvataiteen tekemisen prosessiin. Tutkimusaineistona on lukiolaisten haastattelut, jotka pohjautuvat heidän tekemiinsä teoksiin kuvataiteen kurssilla. Tutkimuksen mukaan työskentely on vaikeaa aloittaa, mikäli aihe osoittautuu liian vaikeaksi. Tehtävä saatetaan suorittaa tällöin vain annettujen ohjeiden mukaan ilman siihen syventymistä. Opettajan palaute nähdään toisinaan arvioinnin sijaan arvosteluna. Rakentamattomalla ja liian henkilökohtaisella palautteella on yhteyksiä oppilaan motivaatioon. Opettajan kommentteilla on siis vaikutusta työskentelyprosessiin. Oppilas innostuu työskentelemään, mikäli hän vastaavasti kiinnostuu aiheesta. Taideopetuksessa ei siis ole tärkeää pelkästään opettajan ohjeet, vaan tehtäväkohtaiset teemat ja aiheet. Oppilas voi tuoda elämismaailmansa mukaan opetukseen, mikäli aiheet ovat hänelle läheisiä. (Laitinen 2003, 92-93, 131, 192-193.)

Antero Salminen (1980) katsoo oppilaan motivaation ratkaisevan vaiheen olevan joko yhdeksän- tai kymmenenvuotiaan lapsen siirtymisessä kuvallisessa ilmaisussa piktografiasteelta ”oikein kuvaamisen kaudelle”. Lapsella on tällöin pyrkimys mahdollisimman taitavaan visuaalisesti vakuuttavuuteen, johon kaikki eivät kuitenkaan yllä. Osalle epäonnistumisten määrä voi olla tästä johtuen suuri, jolloin hänen kuvallinen kehityksensä saattaa kokonaan pysähtyä. Motivoituminen on vaikeaa kasvaneesta itsekritiikistä johtuen etenkin nuoruusiällä. (Salminen 1980, 47.) Katson kuitenkin opettajan voivan tukea itsekritiikistä oppilasta esimerkiksi laajentamalla hänen taidekäsitustään. Syyt sille, ettei yläkouluikäinen enää motivoitu, ovat tuskin koskaan lähtöisin pelkästään oppilaan omista psykologisista tekijöistä. Niiden kautta kyseisen käyttäytymisen perustelu on kuitenkin näennäisen helppoa. Oppimisympäristön vaikutuksen tarkastelu jätetään näin ollen sivuun.

Kandidaatin tutkielmani tuloksissa oppilaat kuvasivat motivoituneen työskentelyn perustuvan opettajan antamaan palautteeseen. Kuvataideopettajan rooli näyttäytyi tutkimuksessa oppimista tukevana ammattilaisena. Tutkimustulosten perusteella opettajan sanomisilla katsottiin yleisesti olevan painoarvoa, oli se sitten sävyiltään joko positiivista tai negatiivista. Opettajalla on siis hyvin paljon valtaa. (Kauppinen 2010, 18, 21, 36.) Kuvataiteilijoiden lapsuuden visuaalisten kokemusten ja lapsena tehtyjen kuvien vaikutusta taiteilijana toimimiseen tutkinut kuvataidekasvatuksen professori Päivi Granö (2000) toteaa, että kritiikille alttiille oppilaalle tulee saamansa ankaran palautteen seurauksena katkos kuvan tekemiseen. Tällöin innostus taiteeseen saattaa loppua kokonaan. Palautteen merkitys riippuu siitä, millainen suhde oppilaalla on opettajaan. Oppilas muistaa myöhemmin elämässään negatiivisen palautteen ja ristiriidat opettajien kanssa. Aikuinen edustaa opettajana auktoriteettia, joka voi kategorisesti hylätä oppilaan suorituksen. (Granö 2000, 19, 166-167.) Granö korostaa näin ollen muiden edellä mainittujen tutkimusten ohella opettajan vastuuta. Kasvatustieteen professori Kaarina Määttä (2000) toteaa hyvän oppilaan tuntemuksen olevan edellytys motivoitumiselle (Määttä 2000, 3).

Kasvatustieteen tohtori Erja Kautto-Knapen (2012) erityispedagogiikan väitöstutkimus käsittelee oppilaan kielteisten vuorovaikutuskokemusten yhteyttä

koulusuoriutumiseen. Tutkimuksen mukaan oppilas lamaantuu opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa virinneiden negatiivisten kokemusten vuoksi. Tämä lamaantumisen voi ilmetä pelkäämisellä, häpeällä, ärtymisellä tai väistymiskäyttäytymisellä. Koulutyöhön sitoutumista heikennetään oppilasta häpäisemällä, pelottelemalla, pakottamalla, nöyryyttämällä, yksin jättämisellä tai muihin oppilaisiin vertaamalla. (Kautto-Knape 2012, 28, 87, 108.)

Lehtori Marjo Räsänen kehittämiä kuvataideopetuksen vuorovaikutusmalleja sovellettaessa voidaan ennakoida oppilaan motivoitumista työskentelyyn. Vuorovaikutusmalli voi olla joko opettaja- tai oppilaskeskeinen, sosiaalisuuteen perustuva tai oppimisympäristöä painottava. (Räsänen 2008, 85-90.) Kaikki näistä vuorovaikutusmalleista palvelevat oikein ymmärrettyinä myönteisesti opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta.

Victor Lowenfeld ja W. Lambert Brittain ovat tutkineet lasten ja nuorten motivaatiota kuvataideopetuksessa. Heidän mukaan etenkin 12-14 -vuotiaiden elämän ollessa myllerryksessä on heillä pelkästään itsestään jo paljon opittavaa. Opettajan antamien ohjeiden vastustaminen on tyypillistä käyttäytymistä tällaisten oppilaiden keskuudessa. Itsensä ilmaiseminen katsotaan tärkeämmäksi. Opettajan rooli onkin etsiä oppilaalle mielekkäitä ilmaisutapoja. Oppilaan osallistaminen tehtävien suunnitteluun on tärkeää. Tärkeitä aiheita ovat muun muassa havainnot itsestä ja muista sekä kouluelämän kuvaaminen tiedostamalla omat vaikutusmahdollisuudet siihen. 12-14 -vuotiaat ovat täynnä taiteen tekemistä koskevia ideoita. Koulun psyykkisen ja henkisen ilmapiirin ei pitäisi antaa vaikuttaa metodeihin tai ajatuksellisiin valintoihin. Opetuksen tulee olla luonteeltaan vaihtelevaa. (Lowenfeld & Brittain 1987, 168-170, 270, 296.) Motivointia käsityötaiteen perusopetuksessa tutkinut filosofian tohtori Seija Karppinen (2008) näkee puolestaan taideopettajan toimivan dialogiin johdattajana. Innostamiseen tarvitaan vuorovaikutuksen kautta halua jakaa asiantuntemusta, jolloin positiivisen palautteen merkitys korostuu. Motivoitumisen seurauksena tehtävä ja tekijä kohtaavat, jolloin oppilaan osaamistaso on huomioitu. Vaikka oppimiskokemukset ovat yksilöllisiä, tapahtuu vuorovaikutus aina suhteessa ympäristöön. (Karppinen 2008, 101-106.)

Motivaatiota kuvataideopetuksessa tutkinut taiteen maisteri Pippa Kettunen (2007) selvitti kyselylomaketutkimusta hyödyntäen yhdeksäsluokkalaisten motivaation muodostavia tekijöitä. Tutkimustuloksissa korostuivat pienet ja joskus isommatkin ristiriidat opettajan ja oppilaan välillä motivaatiota alentavana tekijänä. Oppilaiden mielestä työskentelyn pitäisi olla vapaampaa, eikä sen rajoittaminen miellytä. Opetus voitaisiin järjestää siis eri tavalla koskien opettajan antamia tehtäviä ja niiden muotoa. Opettajien vaikutusmahdollisuuksia oppilaan motivaatioon tulisi kuitenkin tutkia lisää. (Kettunen 2007, 42-43, 61, 66.)

Kasvatustieteen maisteri Maiju Myllyviita (2004) käsitteli pro gradu -tutkielmassaan myös kyselytutkimuksella kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten välisiä eroja opettajasuhteen ja kotitaustan vaikutuksesta koulumenestykseen, itsetuntoon ja oppimismotivaatioon. Tutkimus korostaa puolestaan opettajan merkitystä herkässä murrosiässä olevalle itsetunnon ja motivaation kehityksen kannalta enemmän kuin nykyinen käytäntö mahdollistaa. Turvallinen opettajasuhde tukee oppilaan sisäistä motivaatiota puolin ja toisin. Yhdeksäsluokkalaisten opettajasuhteiden todetaan kuitenkin olevan epävakampia kuin kuudesluokkalaisten. (Myllyviita 2004, 76, 89.)

Kyseenalaistan kuitenkin molempien edellä mainittujen pro gradu -tutkielmien kyselylomakkeet oppilaan kannalta mielekkäinä menetelminä tutkia hänen kokemusmaailmaansa. Tämän lisäksi Lapin yliopistoon ei ole aiemmin tehty yhtään suoraan oppilaan motivointiin liittyvää kuvataidekasvatuksen pro gradu -tutkielmaa. Katson siis tästäkin syystä aiheen tutkimisen tärkeäksi. Myllyviidan tutkimustuloksia tarkastellessani minulla heräsi kysymys siitä, miten sisäinen motivaatio näkyy yläkoulun kuvataiteen tunnilla. Kyseiset tutkimustulokset toimivat siis toisen tutkimuskysymyksen asettamisen perustana.

Olen esitellyt tässä luvussa aihettani lähellä olevia muita tutkimuksia, mikä auttaa hahmottamaan tutkimukseni paikkaa tieteen kentällä. Yleisesti voi todeta, että kyseisissä tutkimuksissa on tarkasteltu opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen yhteyttä oppilaan motivaatioon pääasiassa taidekasvatuksen kontekstissa.

2 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkielmani tutkimustehtävänä on selvittää, miten kuvataideopettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus vaikuttaa oppilaan työskentelyyn. Olen asettanut tutkielmalleni kaksi alatutkimuskysymystä:

1. Millainen opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus auttaa oppilasta työskentelemään kuvataiteen tunnilla?

2. Miten 13-14 -vuotiaat kuvaavat sisäistä motivaatiota eläytymistarinoissa?

Tutkimuksen tarkoituksena on saada lisää tietoa tilanteista, joissa oppilaan ja opettajan intentiot kuvan tekemisestä törmäävät. Tutkimuksen tavoitteena on nostaa esiin oppilaiden näkemyksiä heitä motivoivasta vuorovaikutuksesta kuvataideopetuksessa. Toivon, että tämä asia huomioidaan paremmin tulevaisuudessa opetuksen järjestämisestä päätettäessä ja sitä toteutettaessa. Tämä on siis tutkimukseni anti taidekasvatukselle ja kuvataideopetukselle.

3 TEORIA

3.1 Kuvataideopetus ja opettajan valta

3.1.1 Kuvataideopetuksen keskeisiä piirteitä

Vapaata itseilmaisua painottavalla ekspressiivisellä taidekasvatustraditiolla on ollut pitkään vahva asema Suomessa. Taidekasvatuksen päätehtäväksi on muodostunut etsiä keinoja nykypäivän ymmärtämiseen. Opettajan ja oppilaan keskenään jakamien teemojen merkitys korostuu tällöin oppimisessa. Kuvataideopetuksen tarkoituksena voidaan nähdä olevan siis itsensä ja oman maailmansuhteen hahmottaminen. Taidekasvatuksessa tulee olla kyse läsnäolon pedagogiikasta, johon liittyy merkityksen kokemista ja dialogia. (Pohjakallio 2005, 222-225; Räsänen 2000, 8, 10.)

Kuvataideopetuksen keskeiseksi tehtäväksi määritellään nykyään oppilaan kuvallisen ajattelun, esteettisen ja eettisen tietoisuuden kehittäminen sekä valmiuksien antaminen omaan kuvalliseen ilmaisuun. Yhteiskunnan visuaalisen kulttuurin ymmärtäminen korostuu näiden ohella. Taiteellisen ilmaisun ja toiminnan lähtökohtia ovat opetuksessa ympäristön kuvamaailma, aistihavainnot, mielikuvat ja elämykset. Tavoitteena on kehittää mielikuvitusta ja edistää oppilaiden luovan ongelmanratkaisun ja tutkivan oppimisen taitoja. Aihepiirit tulee kytkeä oppilaille merkityksellisiin kokemuksiin. (Pops 2004, 157). Opetussuunnitelmatasolla oppilaan elämismaailma nostetaan esiin tavoitteen muodossa ja sen liittäminen muihin yhteyksiin katsotaan tärkeäksi.

Elliot W. Eisner (2002) katsoo, että ihmissuhteiden muodostamisen merkitys korostuu kuvataideopetuksessa onnistumisen kokemusten ja uuden löytämisen yhteyksissä. Sosiaalisen myötävaikutuksen tarkoituksena on yleisesti kasvatuksessa mahdollistaa yksilöille yhteenkuuluvien suhteiden muodostaminen. Tällaisen suhteen luomisessa hyödynnetään toisen elämää rikastuttavia omaperäisiä ja perustavanlaatuisia kykyjä. Taiteen opettaminen auttaa hahmottamaan eri laatuista vuorovaikutuskeinoja. Vuorovaikutuksessa voi olla esimerkiksi taideteoksen kanssa, jolloin on kyse tekniikan ohella erityisesti

ruumiillisen yhteyden luomisesta työhön omanlaisella herkkyydellä. Kuvataide jättää aina mahdollisuuksia henkilökohtaiseen taidekäsitukseen pohjautuville valinnoille. (Eisner 2002, 7, 75-77.) Kuvataide haastaa perinteiset oppiaineet tiedonkäsitteellään, mikä kyseenalaistaa oikeiden ja väärin vastausten olemassaolon. Vastausten sijaan se esittää kysymyksiä tarjoamalla ristiriitaista, keskeneräistä ja monimerkityksellistä tietoa. Näin ollen esimerkiksi uteliaisuus, vastaansanomien ja epävarmuus on hyväksyttävää kuvataideopetuksessa. (Räsänen 2008, 139.)

Petteri Rinne (2006) korostaa kuvataiteen tunteja leimaavan oppiaineen luonteen vuoksi yllätykselliset tilanteet. Tällöin on sopeuduttava sietämään vaihtelevaa vuorovaikutusta. (Rinne 2006, 114.) Kuvataideopetuksessa ihmissuhteet ovat hyvin läsnä. Oppilaan toiminta ja kuvat alistuvat muiden katseille, jolloin keskinäiset jännitteet, kaverisuhteet ja status ryhmässä tulevat testattua. Oma taito peilautuu suhteissa muihin. (Koivurova 2010, 121, 164, 279- 281.)

Kuvataideopetukseen liittyy vahvasti mielikuvia yhteisöllisyydestä, vapaudesta, oivalluksesta, ilosta, leikistä, nautinnosta, huvista, aistillisuudesta ja intuitiivisesta ymmärtämisestä. Nämä mielikuvat eivät kuitenkaan sovi yhteen sen asian kanssa, että koulu ja yhteiskunta ovat nykyään hyvin ehdollistuneita työorientaatiolle. (Pohjakallio 2005, 35-36.) Kuvataide palvelee näin ollen yhtenä harvoista oppiaineista yhtä aikaa oppilaan henkistä kasvua ja luovaa prosessia. Taiteellisessa oppimisessa siihen kuuluva vapaus kärsii sen jäädessä sille vastakkaisten tavoitteiden alle.

Koska tutkimukseni liittyy kuvataiteen opettamiseen ja taidekasvatukseen ei teorioita voi mielestäni tarkastella irrallaan niiden kontekstista. Kävin siksi tässä luvussa läpi kuvataideopetuksen liittyviä keskeisiä piirteitä.

3.1.2 Kuvataideopettajan vallan vaikutus

Piritta Malinen (2011) katsoo opettajan vallan tulevan esiin erityisesti käskemisenä kuvataideopetuksessa. Sen katsotaan kieltoineen olevan yleistä silloin, kun kyseessä on kuvaamisen tavat, tyylit ja tekemisen rytmi. Tilanteet

kärjistyvät varsinkin silloin, kun väheksytään oppilaille merkityksellisiä seikkoja. Opettajan auktoriteetin ongelmallisuus tulee esiin lisäksi tilanteissa, joissa hän kieltää oppilailta keskustelun silloin kun kuvan tekeminen liittyy tarinoiden kertomiseen ja kokemusten vaihtoon. Lisäksi on tärkeää miettiä, milloin teokset pohjautuvat opettajan asettamaan viitekehukseen ja milloin ne ovat syntyneet aidon vuorovaikutuksen lopputuloksena. (Malinen 2011, 143-144, 148.)

Opettajan valta suhteessa oppilaaseen vaikuttaa kuvataidetuntiin. Tällöin odotetaan sopivaa käytöstä, ohjeiden kuuntelemista ja tehtävään motivoitumista. Oppilas epäonnistuu, mikäli hän ei noudata neuvoja tai käyttäytyy huonosti, luvassa on tällöin rangaistus. Sanoilla on kuitenkin tärkeä merkitys jos oppilaan tekemä kuva poikkeaa aiheesta, mikä on kokonaisuudessaan vastoin opettajan valtaa hallita tunnin sisältöjä ja arvioida oppilasta. Kun oppilas ei täytä asetettuja tavoitteita ei opettaja opasta häntä välttämättä prosessissa eteenpäin. Opettajan antama palaute otetaan tällöin vakavasti. Opettajan valta joko tukee tai murentaa nuoren kasvua. Opettajan mielipiteen omaksuminen on suotava oppimistavoite. Kuvataidetunneista heijastuu pakko ja rutiini. (Koivurova 2010, 151-155, 158, 285-286.)

Toisinaan kuvataideopettajasta itsestään johtuvat seikat luovat esteitä oppilaiden kohtaamiselle. Opettaja saattaa tällöin altistua kiireelle ja ulkoisille vaatimuksille, hän voi olla välinpitämätön, suhtautua asioihin ulkokohtaisesti tai sitten häneltä puuttuu aito kiinnostus. (Laitinen 2003, 199-200.)

Oppilaan itseilmaisua tukeva kuvataideopettaja ottaa huomioon oppilaiden erilaiset taustat. Hän edistää persoonallisuuden kasvua tunteiden esittämiseen rohkaisevalla luottamuksen ilmapiirillä. Hän välttää myös asettamasta liiallisia vaatimuksia. Kokonaisuudessaan hyvä kuvataideopettaja osallistuu oppilaan kokemukseen ja asettaa nuorelle suojaavat rajat. Hän hallitsee tunninkulun ja antaa tarvittaessa asiallista palautetta. On tärkeää, että hän auttaa oppilaita omalla ammattitaidollaan kiinnostumaan työskentelystä ja tukee vuorovaikutuksellisuutta. Hyvän opettajan seurassa oppilaan ei tarvitse tuntea pelkoa. (Koivurova 2010, 283-284; Uusikylä 2006, 127.)

Kuvataideopetus mahdollistaa keskustelevan ilmapiirin. Oppilaat ovat luontevasti välittömässä vuorovaikutuksessa keskenään ja opettajan kanssa kuvataiteen tunnilla. Oppilaiden tekemät kuvat luovat pohjan keskusteluille. Taiteelliseen oppimiseen vaikuttaa kuitenkin sen taustalla olevat monet koulun kasvatuseriaatteen, opetuksen sisällöt ja reunaehdot.

Kuvataideopettajan tehtävä on havainnollistaa oppilaille tehtäviä, mutta ei antaa täysin valmiita malleja. Järjestystä ja rutiineja opitaan hyvin käytännöllisessä mielessä. Kuvataideopettajan valtaan kuuluu pitää silmällä, että kaikki työskentelevät ja auttaa oppilaita joko yksin tai kerralla koko ryhmän kesken. Opettaja ei tule neuvoa aina samaa oppilasta tai toistaa samaa ohjetta monesti. (Kankkunen 2004, 69-70.)

Opettajan katsotaan ohjaavan oppilaita noudattamaan koulussa vallitsevia sääntöjä ja järjestyksiä, jotka liittyvät tila- ja aikajärjestykseen. Perusteluna tälle pidetään muun muassa kärsivällisyyden ja tottelevaisuuden opettelua, joita yhteiskuntamme vaatii. Opettajan työ vaikuttaa hyvin mekaaniselta ja oppilaisiin suhtaudutaan virkamiesmäisesti, vaikka työ on hyvin käytännöllistä ja arkista toimintaa. Suhde oppilaisiin jää etäiseksi, eikä heidän oppimisesta haluta kantaa tarpeeksi huolta. (Viskari & Vuorikoski 2003, 67, 75-76.) Kurinpito ja sääntöjen opettelu on tärkeää, mutta sitä liikaa painottavan opetuksen seurauksena oppilaalle jäävät kokemukset koulusta ovat kielteisiä.

Opettajan ja oppilaan välisillä neuvotteluilla viitataan vuorovaikutusstrategioihin, joiden avulla määritellään oppituntia koskevat, useimmiten epäviralliset käyttäytymismallit. Kyseiset neuvottelut vuorovaikutustekniikoinen ovat kuitenkin usein niin rutiininomaisia, ettei niitä edes huomioda. Opetukseen liittyy siis paljon piilo-opetussuunnitelmaan kuuluvia kirjoittamattomia lakeja. (Laine 1999, 131-132; Törmä 2003b, 11.) Piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa paljon kuvataideopettajan ja oppilaiden sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Piilo-opetussuunnitelma tulee esiin opettajan vallan kautta. (Koivurova 2010, 21.)

Olen pohtinut tässä luvussa opettajuuteen liittyviä valtakysymyksiä, koska tutkimusaineistoni käsittelee paljon kuvataideopettajan toimintaa.

Kuvataideopettaja on vallankäyttönsä kautta keskeinen osapuoli oppilaaseen kohdistuvassa vuorovaikutuksessa. Opettajan vallan yhteydessä korostuu sen taustalla vaikuttava piilo-opetussuunnitelma.

3.2 Vuorovaikutus kasvatuksessa

Tutkimukseni keskiössä on opettajan ja oppilaan välinen suhde, jonka vuoksi otin sen tarkasteltavaksi vuorovaikutuksen kautta. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen on tärkeä vuorovaikutustapahtuma, mikä käy ilmi aineistostani.

3.2.1 Kuvataideopetuksen vuorovaikutusmallit

Opettajakeskeinen vuorovaikutusmalli pohjautuu behavioristiseen kasvatuskäsitykseen. Tällöin oppilaan käytös ilmentää opittua tietoa. Kuvataideopettaja luo näin ollen opetuskäytännöt arvojensa pohjalta ja keskittyy siinä oppilaan käyttäytymisen muutosten vahvistamiseen. Opettaja painottaa omaa rooliaan ja katsoo päätehtäväkseen oppilaiden kontrolloinnin. Tämä vuorovaikutusmalli voi kuitenkin toimia moitteettomasti hyvän opettajasuhteen ja opettajan vähemmän autoritaarisemman maailmankuvan ansioista. Opettaja voi silti vaurioittaa käytöksellään oppilasta ja vääristää hänen taidesuhteen loppuiksi. Opettajakeskeisyys liitetään usein muotoa painottavaan taideopetukseen. Tästä huolimatta esimerkiksi keskusteluun perustuva opetus voi olla opettajakeskeistä sanan myönteisessä merkityksessä. Huolellinen opetuksen valmistelu mahdollistaa oppilaalle itsensä ilmaisemisen paremmin kuin näennäinen oppilaskeskeisyys. Opettaja voi myös liittää tehtävien toteuttamiseen toiminnallisuutta, joka vaikuttaa välittömästi vuorovaikutukseen ja käsitykseen opitusta. Hyvä taideopetus voi olla siis opettajajohtoista mutta lapsikeskeistä. Tällöin opetussuunnitelmassa voi olla paremmin huomioituna oppilaiden omat toiveet. Vaikka teoreettiset lähtökohdat eivät muuttuisi, niin vuorovaikutuksen luonne vaikuttaa silti oppilaan kokemukseen. (Räsänen 2008, 85-87; Koivurova 2010, 62-64.)

Opettajakeskeisessä vuorovaikutusmallissa on siis piirteitä opettajan vallan ilmentymistä, joskin opettajakeskeinen malli luo laajemman katsauksen vuorovaikutuksen toteutumiseen käytännön opetustyössä.

Oppilaskeskeisen vuorovaikutusmallin mukaan tieto saa merkityksen vasta sen liittyessä oppilaan elämään. Kuvataideopetus perustuu tällöin oppilaan kokemuksiin ja hänen kulloiseenkin kehitysvaiheeseen. Oppiminen on itseohjautuvaa ja syntyy oppilaan halusta toteuttaa omia toiveita.

Kuvataideopettajan rooli on tällöin tukea oppilaan persoonallisuutta vaikuttamatta liikaa hänen tavoitteiden asetteluun. Hän auttaa, jos havaitsee tunnilla ongelmia. Tässä vuorovaikutusmallissa korostuu selkeästi yhteys ekspressiivisiin taideteorioihin ja itseilmaisua painottavaan taideopetukseen. Tällöin hyvä ilmapiiri ja kritiikin välttäminen nousevat keskeiseen osaan opetuksessa. Tavoitteellisen ja tiedonkäsittelyä korostavan opetuksen liittyminen tähän vuorovaikutusmalliin palvelee kuitenkin paremmin sen toteutumista. (Räsänen 2010, 89-90.) Oppilaskeskeinen vuorovaikutusmalli luo opetukseen välittömän ja paineettoman ilmapiirin. Tämä nähdään toisinaan välttämättömänä edellytyksenä taiteellisen oppimisen onnistumiselle.

Sosiaalisuuteen perustuva vuorovaikutusmalli liittyy puolestaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan tiedon katsotaan olevan yksilöllisesti ja kulttuurisesti määräytynyttä. Siinä painottuu oppilaan aikaisemmat kokemukset ja sosiaalinen vuorovaikutus, minkä vuoksi se on vuorovaikutusmallina oppilaskeskeinen ja sitä täydentävä. Tällaisessa vuorovaikutuksessa opetuksen päämääristä ja tavoitteista neuvotellaan yhdessä opettajan ja oppilaan kesken. Oppimiseen kuuluu kokemusten jatkuvaa uudelleentulkintaa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Vaatimus taiteesta muutoksen välineenä liittyy postmoderneihin kulttuuri- ja taideteorioihin. Tähän liittyy yhteistyö koulun ulkopuolisten kulttuurilaitosten kanssa. Sosiaaliseen vuorovaikutusmalliin kuuluu erilaisten oppimistyylien huomioiminen kuvataideopetuksessa. Kognition ja kokemuksellisuuden tärkeä merkitys nostavat oppimisympäristön opetussuunnitelman tärkeäksi käsitteeksi. (Räsänen 2008, 87-90.)

Kuvataideopetuksen vuorovaikutusmallit tarjoavat pelkistetyt versiot tarkastella vuorovaikutuksen toteutumista opetuksessa. Jokaisen vuorovaikutusmallin taustalla vallitsee oma erilainen oppimiskäsitys. Tämän seurauksena yksittäinen vuorovaikutustilanne luokassa voidaan liittää osaksi laajempaa oppimisteoriaa.

3.2.2 Sanallinen ja sanaton viestintä

Sanalliseen viestintään kuuluu puhumista ja esittämistä erilaisissa tilanteissa. Sanaton viestintä pitää sisällään puolestaan ilmeet ja eleet. Keskustelu on sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittynein muoto. Sanallinen ja sanaton viestintä ovat vuorovaikutuskeinoista tärkeimpiä. Sanattoman viestinnän tulkitseminen helpottaa toisen ihmisen ymmärtämistä. (Kauppila 2000, 19-20, 22-23.) Inkeri Sava (2007) puolestaan korostaa, että erityisesti kasvatustapahtumassa osapuolten kokemukset, tunteet, mielentilat, osaamiset, halut ovat alati läsnä. Kaikki nämä tulevat esiin sanoina sekä paljolti eleinä, ilmeinä, olemisen ja tekemisen tapoina. (Sava 2007, 174.) Ihmisillä on siis selvästi pyrkimys kertoa toisilleen erilaisia asioita ilmaisten niitä vaihtelevilla tavoilla.

Kommunikaatiolla on aina oma merkityksensä sosiaalisissa tilanteissa. Välillä sanoja käytetään vuorovaikutustilanteessa antamaan rivien välistä lisämerkityksiä. Vuorovaikutustilanteessa ihmisen päällä voi olla tunnekuorma, joka tulee esiin muun muassa äänensävyssä ja lauserakenteissa. Puheesta on yleisesti apua ongelmien ratkomisessa, vaikka sen tavoite ei aina olekaan vuorovaikutuksessa toimia ymmärtämisen välineenä. Puheen avulla voi toista ymmärtää paremmin. Sanat eivät ole kuulijalle yksimerkityksellisiä vaan ne herättävät monenlaisia assosiaatioita. Virhetulkinnat ovat siis yleisiä, ja niiltä voidaan välttyä vain konkretisoimalla viestintää mahdollisimman paljon. Olennaista ei olekaan se, mitä sanoo, vaan miten sanoo. (Kauppila 2005, 25-27.)

Kiesiläinen (2004) katsoo kokonaisuudessaan, että vuorovaikutus perustuu viestien lähettämiseen ja vastaanottamiseen koko ihmisen kautta, mikä pitää sisällään muun muassa teot. Opettajan ammatissa joudutaan kiinnittämään erityisen paljon huomiota työvälineenä vuorovaikutukseen ja puhuttuun kieleen. Vuorovaikutuksen avulla voidaan välittää tietoisesti ajatuksia ja käsitellä tunteita. Vuorovaikutuksessa on kaikkiaan kyse ihmisten tiedostamattomien puolien irrationaalisesta leikistä. Tavoitteenamme jää vuorovaikutuksen kontrolloiminen tiedostamattoman puolen tekijöiden osalta. (Kiesiläinen 2004, 39, 43.) Sanattoman viestinnän väitetään olevan yleisempää kuin sanallisen. Eleet, asennot, olemus ja ilmeet paljastavat näin ollen enemmän kuin sanat. Sen on

sanottu olevan myös luotettavampaa etenkin kriittisissä elämäntilanteissa. Hyvässä vuorovaikutuksessa vallitsee sanallisten ja sanattomien viestien yhdenmukaisuus. Sanattomien vuorovaikutuskeinojen tulkitseminen on kuitenkin joskus vaikeaa, jolloin tehdään virhetulkintoja. Sanatonta viestintää harjoitetaan lisäksi päällä, käsillä, jaloilla ja koko keholla. Käsillä puhuminen ihmisten kesken on hyvin yleistä. Vihan eleet ovat helpommin tunnistettavissa. Kasvojen ilmeet ovat erityisen tärkeitä. Koskettelu eli haptinen aistimus on tärkeä osa sanatonta viestintää etenkin lasten keskuudessa. Sanatonta viestintää käydään ulkoisten ominaisuuksien, kuten vaatteiden, niiden värien, ajankäytön, tilankäytön ja kuvien avulla. Ruumiinosten avulla voidaan yleisesti viestiä toiselle omista tunteista, mielialoista ja tavoitteista. (Kauppila 2005, 33-39.) Tärkeää on siis huomata, että sanatonta viestintää harjoitetaan ruumiin kielen lisäksi turvautumalla muihin ulkoisiin keinoihin. Erilaisten vuorovaikutustaitojen käyttö edellyttääkin mielestäni tilannetajua, mikäli tarkoituksena on ilmaista asia toiselle mahdollisimman ymmärrettävästi.

Sosiaalinen vuorovaikutus on ihmisten välistä toimintaa erilaisissa ympäristöissä. Sosiaaliset ärsykkeet kasvattavat ihmisyyhteisöön, johon kasvamista yhteiskunnan kautta sanotaan sosialisatioprosessiksi. Tällöin opitaan yhteiskunnan arvoista ja normeista tulevat käyttäytymissäännöt ja toimintatavat. Koulu on tämän vuorovaikutuksen näkökulmasta tärkeä paikka. Onnistuneen vuorovaikutuksen edellytyksenä on toisen ihmisen odotusten ymmärtäminen. Ihminen on ajan saatossa käyttänyt hyväkseen vuorovaikutuksen kieltä ja kehittänyt erilaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen muotoja. Alusta alkaen vuorovaikutuskeinoina on käytetty esimerkiksi manipulointia, uhkailua ja lupauksia. (Kauppila 2005, 19-20.) Kasvatuksessa kunnioittaminen edellyttää sen konkreettista ilmaisemista toiselle. Ilmaiseminen edellyttää sellaisten sanojen ja eleiden käyttöä, jotka kunnioituksen kohde ajattelee oikeiksi ja uskottaviksi. Oppimista edistää lähtökohtaisesti vuorovaikutus muiden oppilaiden ja aikuisten kanssa. Oman tehosteen sille antaa erityisesti ideoista keskusteleminen ja yhteisten tavoitteiden asettaminen. (Sava 2007, 180; Julkunen 2002, 140.)

Kasvatuksessa ollaan lähes jatkuvasti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tällöin vuorovaikutukseen tulee kiinnittää huomiota niin sanallisen kuin sanattomankin

viestinnän osalta. Puhe on tärkeä vuorovaikutuksen muoto, mutta sen ohella on tärkeää ymmärtää vähemmän suoraa vuorovaikutusta. Jokaisella meistä on kuitenkin oma persoonallinen tapa esittää itselle tärkeänä pidetyt asiat.

3.2.3 Minä-Sinä dialogiikka ja dialogisuus

Juha Varron (2007) mukaan dialogi on kaikenlaista keskustelua, jota leimaa erityinen yhteys. Kyse on välittämisestä ja yhteydenpidosta, jossa toiselle välitettävät asiat kootaan puheeksi eli dialogiksi. Nimenomaan tämä väliin koottu puhe on edellytys dialogin toteutumiselle. Dialogi syntyy, kun ihmisillä on erityinen syy ja valmius kertoa kokemistaan asioista. Siihen osallistujilta vaaditaan luottamusta ja yhteistä päämäärää. Tarvitaan rohkeutta puhua kokemuksista sekä vilpitöntä ja kliseetöntä keskustelua. Dialogi on hyvin eettinen, koska siihen kuuluu arkinen suhtautuminen toiseen miettimällä, mitä hän merkitsee minulle. Tärkeää on nähdä toinen lähes vieraana mutta kuitenkin ymmärrettävänä. (Varto 2007, 62-64.) Dialogi toimii lisäksi oppilaan ohjauksen keskeisimpänä kommunikaatiomenetelmänä (Ojanen 2003). Osittain tästä tärkeästä syystä johtuen otin dialogin tutkimuksessani tarkasteltavaksi.

Martin Buber hahmottaa dialogin Minä-Sinä- tai Minä-Se suhteena. Kaikki perustuu siis lähtökohtaan, jonka mukaan on kaksi perussanaparia, eli Minä-Sinä ja Minä-Se. Sana Minä jaettiin siis kahdeksi juuri näiden perussanojen mukaan. Minä-Sinä-suhde edustaa ihmisten välistä tasavertaista vuoropuhelua, jossa molemmat osapuolet kasvattavat toisiaan. Minä-Se-suhde liittyy taas esineellistämiseen sekä kategorisointiin ja on dialogia tuhoava. (Buber 1993, 15-17, 25, 161.) Minä ja Sinä ovat asioita, jotka ovat olemassa vain Minä-Sinä -suhteissa. Sama periaate vaikuttaa myös Minä-Se-suhteissa, joissa on olemassa pelkästään Minä ja Se. (Huttunen 2008, 248.)

Dialogin muodostaminen lähtee liikkeelle tilanteesta, jossa haetaan kontaktia toiseen. Ensin joku sanoo Sinä, jolloin hänellä ei ole objektia. Hänellä ole itseasiassa mitään. Hän on kuitenkin yhteydessä. Dialogi alkutekona on siis pelkkä kieli. (Buber 1993, 26-27, 125.)

Paulo Freire (2005) puolestaan korostaa, ettei dialogin ei pitäisi kulkea siinä järjestyksessä, että ensin tulee sana ja toiminta puolestaan vasta sen perässä. Niiden pitäisi kulkea jatkuvasti rinnakkain. (Freire 2005, 95.) Kasvatukseen sovellettuna rakastavassa suhteessa oppilas ei ole opettajan opetuspyrkimysten kohde vaan läsnäoleva toinen. Dialogisessa tilassa yksilölle muodostuu kokemus osallisuudesta, jolloin omat ajatukset ja työt nähdään arvokkaina. Niiden katsotaan täydentävän tällöin muiden kokemuksia ja luovaa tekemistä. (Sava 2007, 175-176.) Dialogissa yksilö oppii näin ollen luottamaan itseensä ja omiin kykyihinsä.

Mahdollisuudet dialogisen tilan luomiseksi ovat pienentyneet muun muassa vallitsevan tehokkuusajattelun kilpailuperiaatteen vuoksi. Dialogisen tilan luominen on vakava ja vaikea tehtävä. Voi olla että yritykset, joissa ihmiset toimivat keskenään tuottavat vain lisää pirstaloitumista. Onko ylipäätään jo liian myöhäistä saavuttaa molemminpuolisesti kunnioittava suhde yhteiskuntamme kasvuperustaksi ja toimimisen tavaksi? (Sava 2007, 179; Varto 2006, 154.)

Kun ihminen kohtaa vastakkain toisen ihmisen, joka on hänelle Sinä, niin hänestä tulee myös Sinä. Hän ei ole esine muiden sellaisten joukossa. Asettuessa dialogiseen Minä-Sinä-suhteeseen huomio kiinnittää olennaiseen, eikä kohteen ulkoisiin piirteisiin. Kohtaamisessa tulee lähestyä olemuksen toiminnoista passiivisuutta, joka rajaa aluksi aistien toimintaa. Yhteyden tulee olla välitön, jolloin ei tarvita mitään ennakkotietoa tai kuvittelua. Minä-Sinä-suhteet ovat tärkeitä nykyhetkessä elämisen kannalta. Sinäsuhteen luomiseen tarvitaan tunteita ja erityisesti rakkautta, koska se avulla luodaan aitoa yhdenvertaisuutta. Viha ei auta, joskin välitön vihakin auttaa dialogin muodostamiseen kuin tila, jossa ihminen ei vihaa tai rakasta. (Buber 1993, 26, 30-31, 33-39.) Dialogiin tarvitaan nimenomaan syvää rakkautta maailmaa ja ihmisiä kohtaan, jonka tulee olla rohkeaa ja omistautuvaa (Freire 2005, 98). Minä-Sinä-suhde näyttää mielestäni mahdollistavan itselle merkityksellisten asioiden esiintuomisen ja niistä keskustelemisen avoimessa ilmapiirissä. Tähän tarvitaan inhimillistä vuorovaikutusta, jossa ei ole tilaa toisen aliarvioimiselle tai voimakkaille ennakkoluuloille.

Mikään ohje ei voi johtaa kohtaamiseen, koska se vaatii läsnäolon hyväksymistä. Todellinen puhdas yhteys rakentuu kestäväksi ajassa ja paikassa mikäli se ruumiillistuu elämän koko materiassa. Puhdas yhteys voi täytyä elävien olentojen Sinäksi tulemisessa, jolloin ne kohottautuvat Sinäksi. Ihminen ei parhaimmillaan sijaitse erillisissä Minissä tai Sinissä tai niiden kokonaisuudessa vaan Minä-Sinä-suhteessa, Minän ja Sinän välissä. (Buber 1993, 143, 146-147, 249.) Dialogisen kasvatuksen perusehto on, että kasvattaja kykenee itsereflektioon ja saamansa palautteen avulla muokkaamaan omia kasvatuskäsityksiään, jotta kunnioitus kasvatettavan arvoja kohtaan säilyy. (Värri 2000, 118-119.) Opettajan oma itsereflektointi on hänen tärkeä muistaa oman opetustaidon kehittämiseksi.

Olemuksemme pakottaa kuitenkin vetämään Sinän Minä-Sinä-suhteesta Se-maailmaan ja Se-puheeseen. Jokainen Sinä maailmassa oleva muuttuu siis väistämättä esineeksi tai vähintään sisältymään esineellisyyteen. Sinäsuhteesta mennään siis esineen tasolle, mutta sieltä voi tulla takaisin positiiviseksi Sinäksi. (Buber 1993, 129-131.)

Kaikesta huolimatta on kuitenkin monia Minä-Sinä-suhteita, jotka laadustaan johtuen eivät kehity molemminpuolisuudeksi, mikäli ne pitäytyvät omassa laadussaan. Tällaiseksi suhteeksi luonnehditaan kasvattajan suhdetta oppilaaseen. Mikäli opettaja haluaa oppilaan toteuttavan olemuksensa parhaita puolia edellyttää aitoa kohtaamista. Vaaditaan oppilaan näkökulman huomioimista. (Buber 1993, 163-164.) Mielestäni opettajan tulee tiedostaa hänen ja oppilaiden välisten suhteiden erityislaatu. Näin suhde palvelee heitä molemminpuoleisesti.

Minä-Se-suhteeseen liittyvät toiminnot, jotka perustuvat esimerkiksi aistimuksiin, tuntemuksiin tai kuvitteluun. Tällöin kohteen kanssa ei siis olla suorassa vuoropuhelussa. Maailman kokeminen tapahtuu kuitenkin pitkälti tällaisten suhteiden kautta. Minä-Se-suhteet tulevat esiin konkreettisesti yksilön minäkeskeisyytenä ja itsestään tietoiseksi tulemisena. (Buber 1993, 26-30, 71, 89.) Perussanaan Minä-Se ei kuitenkaan välttämättä ole paha, eikä materiakaan ole pahasta lähtöisin. Yksilön ei kuitenkaan tule antaa Se-maailman hallita liikaa. Tällöin Minä menettää aktualisuutensa eli toivotun nykyhetkisen tilansa. (Buber 1993, 71.) Laine (1993) katsoo dialogisuuden olevan ihmisten välinen

mahdollisuus, jonka toteuttamista Se-suhteet rajoittavat (Laine 1993, 127).

Dialogin muodostaminen edellyttää mielestäni toisen huomioimista ja kiinnostuksen osoitusta hänen kokemuksia kohtaan. Omien näkemysten esittäminen on luontevampaa välittömässä ilmapiirissä. Minä-Sinä-suhteen luominen edellyttää molemmilta osapuolilta sen peruseriaatteiden noudattamista.

3.3 Näkökulmia nuoruuteen

Tarkastelen nuoruutta psykologisena ja sosiaalisena ilmiönä. Määritelmät perustuvat aihetta käsittelevään teoriaan nuorten olemuksesta ja tilasta koulussa. Nurmen (2001) mukaan nuoruusiän kehitys on hyvin monitasoista, jota ohjaavat biologiset, psykologiset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset vaikutteet. Nämä tekijät toimivat vuorovaikutuksessa keskenään ja auttavat nuoruuden määrittelyssä. (Nurmi 2001, 256.)

3.3.1 Psykologinen lähestymistapa

Nuoruutta voidaan pitää siirtymävaiheena lapsuudesta aikuisuuteen. Tämän aikana yksilö kehittyy fyysisesti aikuiseksi, oppii yhteisön vaatimat taidot ja valmiudet, itsenäistyy ja hahmottaa aikuisen roolia ja muodostaa käsityksen itsestään tämän kaiken perusteella. Murrosiässä tapahtuu merkittäviä psyykkisiä ja psykososiaalisia muutoksia. Tästä huolimatta nuorella on kuitenkin mahdollisuus kehittyä myönteisesti. Monet psykologiset tekijät vaikuttavat nuoren kehitykseen. Yleisesti ottaen nuoren ajattelu kehittyy abstraktimmaksi, mikä muuttaa nuoren käsityksiä kuvata itseään. Sosiaalisen ajattelun kehityksen kannalta taas ikätovereiden palautteen merkitys korostuu nuoren ajattelussa. (Nurmi 2001, 256, 262; Puuronen 2006, 69-70.) Nuoruusiän katsotaan alkavan varhaisnuoruudesta (12–14-vuotiaat), jota seuraa varsinainen nuoruus (15–17-vuotiaat). Tällöin nuoren kehitys on voimakasta, mutta siihen sisältyy myöhemmin rauhoittumista. (Sinkkonen 2008, 24.)

Tutkimukseni oppilaat sijoittuvat joko varhais- tai varsinaisnuoruuden ikään. Mielestäni ystävillä voidaan siis sanoa olevan tärkeä merkitys nuoren

psykologisen kehityksen kannalta. Tästä johtuen vuorovaikutuksen kautta syntyvä motivaatio koulussa ei yksin riipu opettajan vaikutuksesta. Muulla luokalla on sen kannalta oma ratkaiseva merkityksensä.

Nuoruuteen liittyy suurta tunteiden kuohuntaa, joka toisinaan purkautuu luovana toimintana. Tämä tulee esiin muun muassa kuvataiteen tekemisenä. Nuoren katsotaan olevan alttiita ottamaan inspiraation ulkopuolelta tulevana yllykkeenä, jonka hän muokkaa mielessään luovaksi lopputulokseksi ja toisille arvioitavaksi. Nuorelle on tärkeää, että hänellä on oma kanava, jonka kautta hän voi käsitellä itselleen tärkeitä teemoja. Tällainen toiminta ruokkii luovien mielikuvien syntyä, joissa nuori saa olla villi oma itsensä. (Sinkkonen 2008, 23, 27-28.)

Lähtökohtaisesti nuoret tarvitsevat mielekkäitä ilmaisutapoja koulun järjestyksen uhmaamiselle, jolloin oman elämismaailman merkitys korostuu (Koivurova 2010, 286).

Nuorelle on tyypillistä toimia tavoitteidensa toteuttamiseksi, jolloin annettu palautetta koskee hänen kykyjään, vahvuuksia ja heikkouksia. Kaikki tämä vaikuttaa puolestaan nuoren minäkuvaan. Tärkeitä minäkuvaan vaikuttavia tekijöitä on esimerkiksi ulkonäköön, ikätovereiden hyväksyntään sekä erityisesti koulumenestykseen liittyvä palaute. Minäkuva luo pohjan niille toimintakeinoille, joihin nuori turvautuu nimenomaan haastavissa elämäntilanteissa. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 142-143.)

Kuvataideopetuksen kannalta nuoren työskentelyyn innostaminen on oppilaalle herkkä prosessi. Palaute vaikuttaa nuoren minäkuvan kehitykseen. Opettajan antamat, hänen omasta mielestään kevyiltäkin vaikuttavat kommentit nuori voi ottaa itseensä hyvin henkilökohtaisesti. Nähdäkseni opettaja voi tukea oikeanlaisella palautteella positiivisesti nuoren minäkuvan kehitystä.

Vesa Puuronen (2006) toteaa nuoruuteen liitettävän kielteisyyden ja torjunnan ajanjakson, josta siirrytään vähitellen myönteisyyteen. Sille on edellytyksenä tahdon ja tahtoa ohjaavien arvostusten sekä itsehillinnän kehittyminen. Aluksi nuori tahtoo pelkästään tahtomisen vuoksi. Myöhemmin tahdo kohdistetaan kuitenkin päämääriin, joista tulee nuorelle hyvän elämän perustavia elementtejä.

Näihin elementteihin liittyy pyrkimys hakeutua muiden ihmisten seuraan ja kaipuu elämää kohtaan. Yksilöityminen on yksi nuoruuden keskeisimmistä vaiheista. (Puuronen 2006, 58, 66.)

Motivaatiota tarkastellessa on tärkeää huomioida, että nuoruuteen liittyy kehitys kielteisyydestä kohti myönteisyyttä. Koska on tyypillistä, että kehitykseen kuuluu aluksi myönteisyys vain muodollisessa mielessä. Mielestäni se on tällöin omiaan lisäämään ulkoista motivaatiota. Henkilökohtaisen elämismaailman rikastuttaminen ja kontaktien merkitys korostuu sitä vastoin myöhemmässä vaiheessa. Vuorovaikutuksen näkökulmasta tulee ottaa huomioon nuoren erityinen tarve tulla kuulluksi. Kielteisyyden ja torjunnan ajanjaksolle on puolestaan yleistä, ettei nuori halua osoittaa kiinnostusta välttämättä minkään asian suhteen. Uskon tämän heijastuvan esimerkiksi opiskeluun osalla nuorista.

3.3.2 Nuoruus sosiaalisena ilmiönä

Nuoruuteen liittyvinä sosiaalisina toimina pidetään yleisesti kotoa muuttamista, koulusta valmistumista, perheen perustamista ja työn saantia (Fornäs 1995, 3). Tämä auttaa minua ymmärtämään laajemmin nuoruutta sosiaalisena ilmiönä.

Vanhojen auktoriteettien häviämisen katsotaan vapauttaneen nuoret, mikä on tehnyt heistä yksilöitä. Tämän seurauksena heille on kuitenkin langennut vastuu omasta itsestään. Nuoruus voidaan tulkita identiteettityöksi siitä näkökulmasta, että nuori herää epäilemään omia arvojaan, johon liittyy käsitys vallitsevien olosuhteiden muuttamisesta. (Holvas, Raivio & Seppänen 1997, 67-68, 74.)

Mikkolan (2002) mukaan yhteiskunnalliset rakenteet, toimintatavat, diskurssit ja instituutiot rakentavat nuoruutta omalta osaltaan. Nuoruus on länsimaisen yhteiskunnan näkökulmasta ristiriitaisia tunteita herättävä elämänvaihe siihen liittyvän epävalmiuden ja poikkeavuuden johdosta. (Mikkola 2002, 19.)

Nuoren katsotaan kuuluvan nykyään useaan eri ryhmään paneutumatta mihinkään niistä syvällisesti. Tällainen valinta on heille tietoinen. Vaihtoehtotyylin omaksumisen tarkoituksensa on erottua massasta. Kuulumista tiettyyn

sosiaaliryhmään osoitetaan kielellisten keinojen lisäksi pukeutumisen tai muiden ulkoisten piirteiden kautta. Vaikka tyyppillistä on kevytmielinen suhtautuminen muotiin ja kaverisuhteisiin, ottavat nuoret silti itsensä vakavasti. Merkilliset asiat liittyvät tässä iässä minään ja omaan ruumiiseen. Nuoruuteen ei kuulu epäily vaan ehdottomuus, jolloin kunnioitetaan ja halveksitaan vailla käsityksiä todellisuudesta. Nuoret eivät loppujen lopuksi ole edes kiinnostuneita itsestään vaan asioista, joita he pitävät sokeasti oikeina. (Holvas, Raivio & Seppänen 1997, 76-77; Mikkola 2002, 22.) Katson siis nuoruuden olevan toisinaan jatkuvaa itsensä ja huomion sekä osaltaan muiden hyväksynnän hankkimista. Nähdäkseni nuoruuteen liittyy tyyppillisesti näiden ohella ”mustavalkoinen” suhtautuminen erilaisiin asioihin.

Tolonen korostaa kuitenkin nuorille olevan tärkeää käsitellä keskenään erilaisia yhteiskunnallisia huolia, mediassa kuohuvia ja paikallisia asioita. Toisinaan heille katsotaan olevan tärkeää työstää koulussa näihin teemoihin liittyviä omia projektejaan ja kehittää niiden kautta omaa asiantuntijuuttaan. (Tolonen 2010, 7-8, 18.) Nuorten oppimisessa ulkoisen maailman merkitys on vahvistunut, jolloin opitaan esimerkiksi vertaisryhmissä. Nuorisotyön ohjauksessa vahvuusalue on nuoren elämämaailman huomioimisessa, mikä palvelee kasvatettavan ja ohjaajan välistä dialogia. Ohjaus liittyy vahvasti nuoren kasvun tukemiseen taaten hyvinvoinnin mahdollisuudet. Nuorisotyö murtaa institutionaalisen ohjauksen toimintakäytänteitä. (Korhonen & Nieminen 2010, 3-4, 6, 9, 12, 14-15.) Tämä tuo hyvin esiin nuoren omaan elämämaailmaan liittyvien asioiden käsittelemisen tärkeyden erilaisissa yhteyksissä.

Aapola (1999) puolestaan väittää, että nuoruuden voidaan sanoa ajanjaksona pidentyneen, koska esimerkiksi opiskelua jatketaan pitempään kuin aikaisemmin. Aikuisuuteen kasvaminen on kuitenkin sen vivahteikkaiden sisältöjen vuoksi nykyään monimutkainen prosessi. (Aapola 1999, 34-35.) Länsimaisessa kulttuurissa ikäkausirajojen hämärtymistä selitetään nimenomaan koulutuksen ja populaarikulttuurin tuotteiden kuluttamisen yhtenäistävällä merkityksellä. Tämän ohella syitä haetaan lapsesta nuoreksi tai nuoresta aikuiseksi kehittymiseen liittyvistä ritualisoinnin puuttumisista tai sen vähäisestä merkityksestä. (Mikkola 2002, 20.)

Koulussa vietettyjen vuosien pidentyessä on niistä muodostunut omalaatuinen elämänvaihe lapsuuden ja aikuisuuden välille. Kasvaneen vapaa-ajan seurauksena nuorille on kehittynyt uusia kulttuuriteollisuuden muotoja vastamaan heidän kiinnostuksen kohteitaan. Nuorten vertaisryhmien ja alakulttuurien nostaessa enemmän päätään on yhteiskunnallinen keskustelu painottunut nuorten ongelmiin. (Aapola 1999, 34.) Kavereiden kohdistuvan vertailun seurauksena lisääntyy itsekriittisyys. Vertaisryhmän merkityksen korostuessa säilyy sen rinnalla kuitenkin arvostus muitakin kohtaan. (Kosonen 2002, 75.) Oppilaiden keskeisimmät elämän sisällöt ovat kuitenkin koulun ulkopuolella (Laine 2000, 21-22, 192).

Koulutuksella on katsoakseni keskeinen vaikutus nuoren elämään, koska sen kautta hänelle muodostuu usein sosiaalinen verkosto ystävineen. Koulutus vaikuttaa nuoren tulevaisuuden valintoihin. Koulutuksella on kaiken kaikkiaan tärkeä merkitys myös nuoren kasvua tukevana prosessina, jossa nuori hakee paikkaansa kapinoiden sekä samaistuen koulun opettamiin käytänteisiin.

3.4 Motivaatio oppimisessa

Katsoin aiheeni kannalta hyödylliseksi tarkastella motivaation merkitystä oppimisessa. Oppilaan ollessa motivoitunut hänen motivaationsa on joko sisäistä tai ulkoista. Tarkastelen aluksia yleisiä motivaatiota koskevia määritelmiä. Haluan selvittää, mitä innostuminen on? Miten innostuminen ilmenee? Entä mitä tarkoitetaan sisäisellä ja ulkoisella motivaatiolla, joiden tuntemus nähdään erityisen tärkeänä opetuksen suunnittelussa (Vilkko-Riihelä 1999, 450). Kiedon tässä luvussa motivaatiolle antamani määritelmät myös niiden ilmenemiseen kuvataideopetuksessa.

3.4.1 Määritelmiä motivaatiosta

Innostuminen on edellytys syvälliselle oppimiselle. Puhuttaessa innostumisesta käytetään termiä motivaatio, joka pohjautuu sen kantasanaan motiiviin. Se viittaa muun muassa tarpeisiin, haluihin, vietteihin. Motivaatio onkin motiivien

aikaansaama tila, joka on yksilöllinen ja määrittää, miten vireästi yksilö toimii, ja mihin hän suuntaa mielenkiintonsa. Motivaatio käsittää psyykkiset prosessit, joista seuraa esimerkiksi kiinnostuksen herääminen. Siihen liittyy kolme ominaisuutta, joita ovat vireys, suunta ja systeemiorientaatio. Nämä vuorottelevat innostuksen aikaansaamassa tilassa, mutta eivät ole riippuvaisia toisistaan, vaikka niiden välillä on usein vaikutusta. Energia ohjaa oppilaan käyttäytymistä, jolloin kyse on vireydestä. Käyttäytymisen ollessa suunnattu jotain tiettyä asiaa kohti puhumme suunnasta, joka viittaa tässä tarkoituksessa etenkin päämääräsuuntautuneisuuteen. Systeemiorientoituminen puolestaan korostaa ulkoisten vaikutteiden merkitystä, jolloin esimerkiksi opettajan kuvataidetunnilla oppilaalle antama palaute ohjaa hänen tarpeidensa intensiteettiä ja energiansuuntaa. (Ruohotie 1998, 36-37.) Innostuminen syntyy siis monien asioiden yhteistyönä, johon vaikuttavat niin yksilö kuin ympäristönkin.

Motivaationpuute ja tavoitteiden hämärtyminen tuntuu vaivaavan etenkin nykyään koulumaailmassa ja työelämässä. Henkilökohtaisten tavoitteiden tiedostaminen toimintamme ohjaajana auttaa niiden niihin vaikuttamiseen. Elämän mielekkyyden ja tavoitteiden asettamisen näkökulmasta on tärkeää, että sosiaaliset tilanteet ja olosuhteet mahdollistavat niiden toteuttamisen. Yleisesti ottaen opettajan, luokan ja koulun tietyt tavat vaikuttavat omalta osaltaan oppilaan orientoitumiseen ja oppimismotivaatioon. (Jakku-Sihvonen & Etelälahti 1997, 397; Pavlou 2006, 202-203; Vilkkö-Riihelä 1999, 449.) Tavoitteiden hämärtymiseen liittyy mielestäni se, etteivät ne vastaa sitä todellisuutta, jossa nuoret elävät.

Motivaatio on lähtökohtatekijä sille, miksi ihminen asettaa tietynlaisia tavoitteita. Katsoessa motivaatiota biologisesta näkökulmasta motivaatio ja motiivit yhdistetään tarpeisiin. Tarpeita ei voida itse päättää, mutta ne voidaan tiedostaa. Motivoinut käyttäytymistä syntyy, kun ihminen havaitsee sellaisen asian ympäristössään, joka täyttää hänen sen hetkisen tarpeen. (Malmberg & Little, 2002, 128.) Motiivi voi tulla esiin tilanteessa, kun ihminen havaitsee ärsykkeen jota pitää tärkeänä. Yksilöt tulkitsevat ärsykeitä siis eritavoin (Vilkkö-Riihelä 1999, 446, 448).

Innostumisen voi havaita käyttäytymisen perusteella, määrittelee se vireyttä ja käyttäytymisen suuntaa, joka tulee esiin yksilön käytännön toiminnan kautta. Sen avulla voimme selittää, miksi yksilö toimii juuri niin kuin hän toimii tai miksi hän jättää jotain tekemättä. Motivaatio tulee esiin valinnoissa, mutta myös käyttäytymisen keston, eli pysyvyyden perusteella. Motiivi voi alkaa nopeasti ja toisinaan kadota heti, kun haluttu tavoite on saavutettu. Voimakas motivaatio ilmenee oppijan paneutumisena tiettyyn asiaan oppimiseen ja valmiutena voittaa esteitä voidakseen jatkaa toimintaa ja parantaakseen lopputulosta. Suorituksen hyvyys puolestaan ilmaisee yksilön aitoa kiinnostusta uutta kohtaan mutta sen ilmetessä muiden osatekijöiden, kuten kykyjen kautta, ei kyse ole enää motivaatiosta. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 218; Vilkkö-Riihelä 1999, 446.) Motivaation tason voi siis hahmottaa oppilaan käyttäytymisen perusteella. Onnistuneiden suoritusten lisäksi mielestäni on tärkeää kiinnittää huomiota muuhunkin oppimisprosessiin motivaation arvioinnissa.

Taiteellisen toiminnan osuus korostuu myös motivaation hierarkioissa. Tämä tarkoittaa, että ihminen muodostaa yksilöittäin ja tilanteiden perusteella motiivien kesken arvojärjestyksiä. Elämää ylläpitävät motiivit ovat muita tärkeämpiä, joiden mukaan ihmisen tulee toteuttaa itseään luomalla esimerkiksi taidetta. Tämän ohella tärkeää on lisäksi läheisyyden ja turvan tarve. (Vilkkö-Riihelä 1999, 447.)

Motivaatio on kaiken kaikkiaan tärkeä tekijä oppimistulosten syntyvyyden kannalta. Oppilaan motivaatiota voidaan tukea hänen käyttäytymisestään tehtyjen havaintojen perusteella. Tämän ohella motivaatioon vaikuttaa paljon luokan ja koulun sosiaalinen järjestys.

3.4.2 Sisäisen ja ulkoisen motivaation piirteet

Sisäinen motivaatio on lähtöisin oppijan omasta halusta, johon liittyy tavoite itsensä toteuttamisesta ja kehittämistä. Sisäisesti motivoituneet oppilaat asettavat suorituksilleen kuitenkin korkeita vaatimuksia ja heillä on suuria odotuksia opetuksen sisältöjen ja järjestelyjen suhteen. Tämä saattaa johtaa siihen, että oppilas asettaa riman oppimisen tavoitteiden suhteen liian korkealle odottaen itseltään paljon mutta lannistuu epäonnistumisen seurauksena. Aikaisempien

tutkimusten mukaan ulkoisten palkkioiden tarjoaminen sisäisesti motivoituneelle henkilölle ei lisää hänessä motivaatiota vaan pikemminkin vähentää sitä. Sisäistä motivaatiota ei siis herätetä suoraan palkitseamalla. Sama toistuu myös rangaistuksen uhan kohdistuessa sisäisesti motivoituneeseen oppijaan. (Ruohotie 1998, 38; Tynjälä 1999, 99; Vilkkö-Riihelä 1999, 450.) Sisäisesti motivoituneilla oppilailla voi todeta olevan enemmän itsekriittisyyttä. Ulkoiset motivointikeinot eivät auta heitä pääsemään työskentelyssä eteenpäin.

Sisäisesti motivoituneelle oppijalle tärkeää on oppiminen sinänsä ilman ulkoisia kontrolleja tai palkkioita. Kun opiskelu sinällään osoittautuu mielenkiintoiseksi palkkion saa itse toiminnasta. Sisäistä motivaatiota ei ole pystytty selittämään johdattamalla sitä joihinkin vietteihin tai tarpeisiin. Uteliaisuus on usein liitetty sisäiseen motivaatioon. Uteliaisuus nähdään epävarmuutta poistavana tiedonetsintänä, jonka tavoitteena on löytää uutta informaatiota. Sisäinen motivaatio liittyy kaiken muun tämä ohella oppimisen riemuun, tyydytykseen ja elämysten hankkimiseen. Oppimisympäristö, josta löytyy optimaalisia haasteita, runsaasti virikkeitä ja mahdollisuuksia saada itsemääriteltyjä tunteita lisää myönteistä motivaatiota. Oppiminen paranee, kun yksilö saa itse päättää siitä, mitä hän opiskelee. Tällaiselle oppijalle annettu positiivinen palaute lisää motivaatiota. Sisäistä motivaatiota lisää oppilaiden omien mielenkiinnon kohteiden käyttö opetuksessa. Sisäisesti motivoitunut oppilas suhtautuu kriittisesti opittavaan asiaan. Hän osaa arvioida itse oppimistaan ja käyttää hyväksi siihen liittyviä arviointimenetelmiä (Byman 2001, 27-31; Jakku-Sihvonen & Etelälahti 1997, 400, 405.) Sisäisesti motivoitunut oppija nauttii tilanteista, joissa hän voi ottaa henkilökohtaisen vastuun ponnistustensa tuloksista. Hän haluaa kontrolloida omaa kohtaloaan ja tehdä omiin arviointeihin perustuvia riippumattomia päätelmiä. (Jakku-Sihvonen & Etelälahti 1997, 411-412.)

Sisäisesti motivaatio ilmenee kuvataiteen opetuksessa myös luovana ongelmien etsimisenä ja haluna ratkaista niitä. Oppimisympäristö painottuu tällöin itsestä lähtevään työskentelyyn, jossa asioiden monimerkityksellisyys korostuu. Oppilaat haastavat tällöin itsensä ottamaan riskejä työskentelyn suhteen. Oppilaat katsovat sisäiseen motivaatioon perustuvan työskentelyn aikana olevan täydellisen vapaita siltä osin, miten he muun muassa haluavat hyödyntää mediaa, erilaisia menetelmiä

ja ajankäyttöä. (Jaquith 2011, 15.) Sisäisesti motivoituneiden oppilaiden voidaan sanoa näkyvän kuvataiteen opetuksessa vahvasti itseohjautuvana ja autonomisena oppimisena. Tällaisen tilan aikaansaaminen oppilaassa on siis hyvin toivottavaa.

Sisäisen motivaation on havaittu säilyvän melko samanlaisena lapsuudesta nuoruuteen. Tästä voi päätellä, että sisäinen motivaatio tai sen puute on vakiintunut lapsen aloittaessa koulunkäynnin. Hallitsemis- ja pätemistavoitteiden on todettu myös voimistuvat yläasteelle siirtymisvaiheessa. Sisäisen motivaation on todettu olevan yhteydessä vanhempien suhtautumisesta lapseen ja heidän hänelle asettamiin odotuksiin. Osa nuorista identifioi vanhempiensa odotuksia mutta eivät sisäistä niitä kokonaan omiksi tavoitteikseen. Vanhempien tuki on yhteydessä nuoren käsityksiin omista kyvyistä ja sisäisestä motivaatiosta. (Malmberg & Little 2002, 130-131, 140.) Voin todeta, että sisäinen motivaatio, käsitykset omista kyvyistä ja taidoista syntyy varhaisessa vaiheessa. Esimerkiksi yläkoulussa osa nuorista on jo sisäistänyt käsityksensä omista kyvyistään, eivätkä he anna koulumenestyksen vaikuttaa niihin.

Opettajalle hyvin mielekäs tavoite on, että ulkoinen motivaatio voidaan muuttaa oppilaan kohdalla sisäiseksi. Kun oppiminen on miellyttävää ilman ulkoista pakkoa tai palkkiota syntyy pysyviä oppimistuloksia ja tiedon soveltamista. (Vilkko-Riihelä 1999, 450.)

Ulkoinen motivaatio on riippuvainen puolestaan ympäristöstä. Tärkeitä kannustimia tällaiselle oppilaalle ovat muun muassa hyvän arvosanan tavoittelu ja kaikenlainen muu palkitseminen, joka tapahtuu ulkoisesti. Ulkoinen motivaatio liittyy myös rangaistuksen pelkoon. Ulkoisen motivaation lähteiden eli ikätoverien, vanhempien ja opettajien välillä voidaan hahmottaa olevan selkeä yhteys toisiinsa. (Ruohotie 1998, 38-41; Malmberg & Little 2002, 137, 140; Vilkko-Riihelä 1999, 450.)

Peruskoululaisten keskuudessa on havaittu hyvien arvosanojen tavoittelun auttavan motivaation puutteeseen. Heidän keskuudessaan tämä on yleisempää verrattuna yliopisto-opiskelijoihin. Tämän katsotaan auttavan heidän osallistumistaan ylipäätään opetukseen ja tehtävien suorittamiseen. Kyseinen

käyttäytyminen ei ole kuitenkaan mitenkään mallikaan itsesäädeltävän oppimisen ja esiintymisen mukaista. (Pintrich 2000, 61.) Oppilaat, jotka suoriutuvat huonosti koulussa, omaavat enemmän ulkoista motivaatiota, kuin paremmin menestyvät oppilaat. Heikon koulumenestyksen tuloksena oppilaalle aiheutuu syyllisyyden tunnetta ja pahoinvointia.

Ulkoista motivaatiota ei pidetä oppimisen näkökulmasta toivottavana. Tämä selittyy sillä, että se nähdään vastakohtana sisäiselle motivaatiolle. Tosin kaikki oppiminen koulussa ei kuitenkaan tapahdu sisäisen oppimisen vaikutuksessa. Oppilasta innostaa opettajan hyväksynnän ja koululaitoksen systeemin asettamien ulkoisten vaatimusten täyttäminen. Toimintaa voi kuvata instrumentaaliseksi, jonka tavoitteena on jokin selvästi erottuva seuraamus tai sen välttäminen. Mitä ulkoisemmin motivoituneempaa oppiminen on, sitä vähemmän siihen liittyy innostumista tai arvostusta. Epäonnistumisen kokemukset laitetaan tavallisesti tässä tapauksessa muiden syyksi. Ulkoista motivaatiota lisää oppimisympäristö, joka tukee oppilaan kuulumista johonkin ryhmään. Ympäristö, jossa korostuu palkinnon ja uhan merkitys virittää hyvin alkeellista ulkoista motivaatiota. Pätevyyden tunnetta tavoitteleva oppija pyrkii ulkoisesti motivoituneen toiminnan sisäistämiseen. Voi myös todeta, että ulkoisesti motivoituneita lapsilla vaaditaan usein toimintaa, johon heillä ei ole valmiuksia. (Byman 2000, 31-32, 35-36.)

Ulkoisen motivaation katsotaan tuhoavan luovuutta, mikä ei ole hyväksi kuvataiteen opetuksessa. Oppilaat eivät välttämättä lähtökohtaisesti viihdy koulussa, joka lisää tiukkojen säännöillään ulkoista motivaatiota. Sama pätee myös silloin, jos opetettava asia ei kosketa oppilaita. Ulkoisen motivaation puitteissa oppilas saattaa esimerkiksi turvautua tehtävissä helpompiin ratkaisuihin opettajan tiukasta painostuksesta johtuen. (Jaquith 2011, 15.) Sisäisesti motivoitunut oppimistilanne voidaan kääntää luonteeltaan ulkoisesti motivoituneeksi. Tällöin itseään ruokkivaan ja innostuneeseen oppimiseen liitetään esimerkiksi palkkio, jonka seurauksena oppimista ei nähdä enää motivoivana. (Vilkko-Riihelä 1999, 450.)

Sisäinen ja ulkoinen motivaatiota on nähtävillä opetuksessa selkeästi ja ne vuorottelevat oppilaassa tilannekohtaisesti. Opettaja voi yrittää opetuksen järjestämisen kautta vaikuttaa oppilaan motivaatioon silloinkin, kun oppiminen ei ole sisäisesti motivoitunutta.

4 MENETELMÄT JA AINEISTO

4.1 Eläytymismenetelmän mahdollisuudet

Metodologisilta lähtökohdiltaan ote tutkimuksessani on kvalitatiivista eli laadullista. Laadullisen tutkimuksen pyrkii kuvaamaan todellisen elämää ja tutkimaan kohdetta kokonaisvaltaisesti. Vastoin olemassa olevien väitteiden todentamista laadullinen tutkimus pyrkii löytämään tai paljastamaan tosiasioita. Tutkija huomio erityisesti omat havaintonsa ja keskustelut tutkittavan kanssa. Tavoitteena on paljastaa odottamattomia seikkoja. Aineisto nähdään ainutlaatuisena ja sitä tarkastellaan monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti. Laadullisen tutkimuksen piirissä suositaan tutkittavan näkökulmia korostavia metodeja. Tehdyt raakahavainnot pelkistetään suppeaksi havaintojen joukoksi. Kaikki tutkimuskohteesta esille nousevat olennaisuudet on huomioitava. Kohdejoukon valinta on tarkoituksenmukaista. Tutkimussuunnitelmaa noudatetaan joustavasti olosuhteiden mukaisin muutoksin. (Alasuutari 2011, 42-43; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161, 164.) Voin todeta tutkimussuunnitelmani muuttuneen tutkimusprosessin aikana muun muassa yhden tutkimuskysymyksen lisääntymisen osalta.

Tutkielmani aineistonhankitapana on eläytymismenetelmä, joka on tiedonhankintamenetelmänä suhteellisen uusi. Mielestäni oppilaan opettajasuhteen pohtiminen on usein vaikeaa. Uskon oppilaan rohkaistuvan kuitenkin kirjoittamaan siitä eläytymismenetelmässä esimerkiksi siitä syystä, että vastaaminen tapahtuu anonyymisti.

Eläytymismenetelmä tarkoittaa yksinkertaisten, pienten esseiden ja tarinoiden kirjoittamista. Kirjoittaja jatkaa mielikuvitustaan käyttäen kehyskertomuksessa esitettyä tarinaa tai kertoo siitä, mitä siinä kuvattua tilannetta ennen on tapahtunut. Kehyskertomus on ulkoasultaan pelkistetty. Kehyskertomuksessa vastaajalle esitetty tilanne toimii ”episodina”, jonka pohjalta vastaaja eläytyy kehyskertomukseen. Eläytymistarinat eivät siis välttämättä pohjaudu todellisuuteen ollen tarinoita siitä, mitä eri asiat merkitsevät ja mikä voi toteutua. (Eskola 1998, 116; Eskola 1991, 5, 12.)

Oppilaat voivat eläytymistarinoissa ilmentää minän fiktiivisiin henkilöihin. Näin hänelle mahdollistuu omien pelkojen, toiveiden ja mahdollisuuksien käsittelyyn. Menetelmän puitteissa spontaani assosiointi ja omien näkemysten rohkeampi esittäminen on helpompaa silloinkin, kun tutkimuskohteena on perusasteen yläkoululainen. (Koivurova 2010, 71-72.) Eläytymismenetelmää käyttävä tutkija katsoo vastaajan olevan kykeneväinen havaitsemaan ja tulkitsemaan sosiaalisia tilanteita. Ihminen nähdään subjektina, joka voi tehdä suunnitelmia ja olla rationaalinen. Tavoitteena on siis ilmentää inhimillistä toimintaa. (Eskola 1991, 8, 12.)

Eläytymistarinoiden tieto liittyy siis ihmisten arkikokemuksiin ja mielikuvitukseen. Menetelmän avulla on tavoitteena saada tietoa ihmisten kokemusmaailmoista. Vastaajien kokemukset piilevät usein heidän kertomuksissa. Ihmisten välittämä informaatio edustaa usein hiljaista tietoa. Kehyskertomuksen avulla viritetään vastaajan mielikuvitusta, jolloin hän voi kirjoittaa siitä. (Eskola, 1998, 13.) Hiljaisella tiedolla viitataan henkilökohtaiseen, mielensisäiseen tietoon, jonka mukaan toiminnan sisältöjä ei voida tuoda selkeästi esille. Sitä leimaa osittainen tiedostaminen, mikä vaikeuttaa sen artikuloitua. Puhutaan siis piilevästä tiedosta tai kyvykkyydestä, joka liittyy yksilön uskomuksiin ja arvoihin. (Toom 2008, 38, 41, 44, 52-53.) Eläytymismenetelmä soveltuu mielestäni hyvin tutkimukseni menetelmäksi aineistonhankintaa, koska olen nostamassa esiin oppilaiden kokemusmaailmaan liittyvää hiljaista tietoa.

Eläytymismenetelmä ei tuota faktoja vaan eräänlaisia merkkejä ja vihjeitä, jotka ruokkivat tutkijan mielikuvitusta. Vastaukset kertovat, mitä ihmiset tietävät asioista. Esiin saattaa tulla mielenkiintoisia yksityiskohtia tai syvään juurtuneita uskomuksia. Parhaimmillaan eläytymismenetelmä on itsestäänselvyyksien murtaja, joka tuottaa stereotyyppien lisäksi poikkeuksellisia vastauksia. Tulee kuitenkin muistaa, että stereotyyppiat liittyvät jokapäiväiseen elämäämme. (Eskola 1991, 43-44.) Menetelmän suoranaista etuna on mielestäni se, että tutkija voi saada selville tietoa tunteellisesti herkistä asioista.

Menetelmän tärkeä piirre on variointi kehyskertomuksia muuntelemalla, joka tarkoittaa kehyskertomusten eri tekijöiden vaihtamista. Näin tuotetaan erilaisia

kertomuksia. Menetelmän puitteissa hyödynnetään kokeellisen ajattelun logiikkaa muuttamalla tilannetta yhden tekijän osalta kerrallaan. Loput kehyskertomuksen tekijöistä eivät muutu. Huomio kiinnittyy tämän muutoksen vaikutukseen. (Eskola 1991, 14.)

Aineistoa ei tarvitse eläytymismenetelmätutkimuksessa kerätä paljon, sillä 10-15 tarinaa yhtä kehyskertomusta kohden riittää. Tällöin aineiston yleistettävyyden ja edustavuus poikkeavat paljon perinteisistä käsityksistä. Tutkija löytää uusia piirteitä erilaisilla kehyskertomuksilla, eikä aineistoa kasvattamalla. (Eskola 1991, 15.) Huomasin, että mitä rajatumpaa tilannetta kehyskertomus kuvaa, sitä vähemmän aineistoa tarvitsee kerätä, jotta saavutetaan saturaatiopiste. Saturaatio tarkoittaa aineiston riittävyttä, joka tulee esiin samojen asioiden kertautuessa ja aineiston toistaessa itseään (Eskola 1997, 23-25; Eskola & Suoranta 1998, 216).

Tutkijan on muistettava, ettei kehyskertomus ole liian hankala vastaajalle. Tällöin vastaaja ei halua kirjoittaa tai hän saattaa kirjoittaa aivan muuta mitä kehyskertomuksessa on mainittu. (Eskola 1991, 19.) Mielestäni tutkijalta edellytetään selkeää kielenkäyttöä. Kehyskertomus ei voi olla siis liian pitkä tai epälooginen. Ymmärrettävyys auttaa lukijaa vastaamaan siihen asiaan kuuluvalla tavalla. Suunnittelin tutkimukseni kehyskertomukset mahdollisimman ymmärrettävään muotoon huomioiden sen, että vastaajana on peruskoulun kahdeksasluokkainen. Lopulliset kehyskertomukset olivat yksinkertaistettuja kuvauksia oppilaan ja opettajan välisistä vuorovaikutustilanteista:

1. Kuvataiteen tunnin alussa opettaja antaa uuden tehtävän ja oppilaat alkavat työskennellä. Opettaja kiertelee neuvomassa heitä. Ville ei saa mitään aikaiseksi. Opettaja käy Villen luona, jonka jälkeen Ville alkaa työskennellä innokkaasti ja itsenäisesti. Kerro tapahtumasta ja siitä miksi Ville innostui.

2. Kuvataiteen tunnin alussa opettaja antaa uuden tehtävän ja oppilaat alkavat työskennellä. Opettaja kiertelee neuvomassa heitä. Ville työskentelee innokkaasti ja itsenäisesti. Opettaja käy Villen luona, jonka jälkeen Ville ei saa mitään aikaiseksi. Kerro tapahtumasta ja siitä miksi Ville menetti innostuksena.

4.1.1 Esitutkimus

Menetelmän testaaminen voidaan toteuttaa muutamilla henkilöillä ennen varsinaista aineistonkeruuta. Tällöin kannattaa tarkastella vastaajan kehyskertomuksesta kirjoittamaa tarinaa. Testaaminen mahdollistaa kehyskertomusten muokkauksen. (Eskola & Suoranta 1998, 116.)

Kehyskertomusten rakentaminen esitutkimuksen avulla suhteessa lopullisiin tutkimuskysymyksiin voi olla haastavaa. Hahmotellessa tarinoille yhtenäisiä nimittäjiä voi huomata kehyskertomusten alkuasetelman vahvan vaikutuksen aineistoon. (Koivurova 2010, 289.)

Esitutkimuksen tekeminen muodosti pienen mutta tärkeän osan tutkimusprosessissani. Pehdyin tarinoiden ideointiin ja toimivuuden tarkasteluun suhteessa tutkimuskysymyksiini. Suoritin esitutkimuksen maaliskuussa 2011 viidellä taidealaa opiskelleella tuttavallani. Sain heiltä tämän pohjalta rakentavaa palautetta. Tuttavani käyttivät kirjoittamiseen aikaa 20 minuuttia. Tein kokonaisuudessaan tärkeitä havaintoja, jotka liittyivät kirjoittamisen ohjeistukseen ja eläytymistarina-paperin lopulliseen ulkoasuun.

Esitutkimuksen tuloksissa korostui tehtävänantojen ja opettajan palautteen vaikutus oppilaan motivaatioon. Epämiellyttävät tehtävänannot ja oppilaan oppimisprosessien tunnistamattomuus eivät lisänneet motivaatiota. Vastaavasti oppilaan liiallisen itsekriittisyyden poistaminen ja hänen elämismaailman liittäminen opetukseen ohjasivat mielekkääseen työskentelyyn. Näiden tulosten perusteella muodostin hypoteesini tutkimustuloksista.

Yksi eläytymistarinoista ei liittynyt aiheeseeni. Kirjoittaja luuli, että mielikuvitusta saa käyttää niin paljon kuin itse haluaa. Tästä viisastuneena päätin varsinaisessa aineistonkeruutilanteessa ohjeistaa mielikuvituksen eläytymistarinan kirjoittamiseen, joka kuitenkin on mahdollinen oikeassa elämässä.

4.2 Aineisto

Oppilasnäkökulma vaikutti alusta alkaen mielenkiintoisilta tutkia. Uskon sen paljastavan uutta piilevää tietoa opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta. Valitsin kahdeksaluokkalaiset näkemyksineen tutkimuksen kohteeksi, koska he osaavat kirjoittaa paremmin verrattuna seitsemäsluokkalaisiin ja heillä on vielä tuoreessa muistissa vähintään vuoden pakolliset kuvataiteen opinnot yläkoulussa. Yhdeksäsluokkalaisten kohdalla ongelmaksi olisi taas muodostunut se, että osalla saattoi olla jo kaksi vuotta aikaa kuvataiteen opiskelusta.

Enemmistö tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli tyttöjä, joita oli kaikkiaan viisitoista. Tämä kielii kuvataideopetuksen sukupuolittuneista stereotyyppioista, jotka ovat juurtuneet syvälle yhteiskuntamme rakenteisiin (Kankkunen 2004, 7, 11). Kyse saattoi olla myös poikien yleisestä välinpitämättömyydestä, joita osallistui tutkimukseen vain kuuden oppilaan verran. Jätin kuitenkin tutkimuksestani pois oppilaan sukupuolikysymyksen tarkastelun. Mielestäni tutkimukseni olisi kasvanut tällöin liian laajaksi. Molempien kehyskertomusten henkilön olen nimennyt Villeksi käyttämättä nimen vaikutuksen pohtimiseen sen enempää aikaa. Koska jätin sukupuolikysymyksen tarkastelun tutkimuksestani pois, en katsonut tarpeelliseksi nimetä esimerkiksi osaa kehyskertomuksista naissukupuolen mukaisesti.

Keskustelin tutkielmaan osallistuneiden oppilaiden koulumenestyksestä äidinkielen osalta heidän opettajien kanssa. Kävi ilmi osallistujat olivat luokkien lahjakkaimpia tunnollisimpia oppilaita. Olisin toki halunnut heikommin menestyvien oppilaiden osallistuvan tutkimukseeni, mutta mielestäni olin jo tehnyt kaikkeni asian hyväksi.

Suoritin varsinaisen aineistonkeruun pohjoissuomalaisen perusasteen yläkoulussa loppukeväällä 2011. Alussa minun oli tietenkin hankittava tutkimuslupa kaupungilta ja kysyttävä valitsemani koulun opettajilta suostumusta aineistonkeruuseen oppituntien aikana. Otin yhteyttä usean koulun äidinkielen opettajiin, joista kaksi saman koulun opettajaa vastasi myöntävästi. Tämän jälkeen oli kysyttävä kirjallisesti oppilaiden ja huoltajien suostumusta tutkimukseen

osallistumisesta. Jaoin tutkimuslupakyselyt yhteensä sadalle yläkoulun kahdeksaluokkalaiselle.

Keräsin aineiston kuvataidetunnin sijaan äidinkielen tuntien yhteydessä. Koska kysymyksessä oli kirjoitustehtävä ollen kyseessä oletin oppilaiden pääsevän siihen paremmin käsiksi äidinkielen tunnin yhteydessä, jolloin kirjoittamiseen ollaan valppaampia. Ottaen huomioon opettajasuhteen pohtimisen raskauden katsoin, että on parempi ottaa etäisyyttä kuvataidetuntiin sinällään tilana. Uskon tämän auttavan oppilasta pohtimaan kokemuksiaan objektiivisemmin.

Tutkimuslupakyselyjä jakaessani kerroin, kuka olen ja millä asialla olen tullut paikalle. En kuitenkaan paljastanut liikaa tutkimusaiheestani. Kerroin sen vain liittyvän kuvataiteen opetukseen. Tutkimuksen aiheen paljastaminen ennakkoon ei palvele eläytymismenetelmää sen varsinaisessa merkityksessä, koska tarkoituksena on saada yllätyksellisiä vastauksia (Eskola 1991, 43). Kuulin heti yhden oppilaan sanovan, ettei hän osaa kirjoittaa. Sanoin, ettei eläytymistarinan kirjoittaminen vaadi mitään erityistä lahjakkuutta enkä kiinnitä huomiota kielioppiin.

Oppilaat palauttelivat tutkimuslupakyselyjä kuitenkin laiskasti. Kävin koululla kertomassa oppilaille tutkimukseni tärkeydestä, jonka edistymisen kannalta oppilaiden osallistuminen olisi toivottavaa. Tämän jälkeen sain oppilailta lisää suostumuksia. Aineiston kooksi muodostui lopulta suostumuksineen 21 eläytymistarinaa. Tarinoita kehyskertomus A:n pohjalta kertyi yhdeksän ja B:n kaksitoista kappaletta. Oloni oli helpottunut.

Varsinaisessa aineistonkeruutilanteessa ohjeistin oppilaita kirjoittamaan spontaanisti, mutta aiheeseen kuuluvalla tavalla. Esitutkimuksessa tekemiäni havaintojen perusteella rohkaisin käyttämään mielikuvitusta, mutta olemaan todellisuudenmukaisesti. Kerroin, ettei eläytymistarinan tarvitse olla kovin pitkä. Kirjoittamiseen käytettiin aikaa 20 minuuttia, joka tuntui riittävän oppilaille oikein hyvin. Oppilaat menivät eläytymistarinoiden kirjoittamisen ajaksi erilliseen pienempään opetustilaan, missä ei ollut menneillään muuta opetusta. Tämä loi puitteet paremmalle keskittymiselle. Uskon oppilaiden käsittäneen kirjoittamisen

olevan yhteydessä keskeytettyyn äidinkielen tuntiin. En puuttunut oppilaiden kirjoittamiseen aineistonkeruun aikana. Tarkoituksena oli, että kaikki noudattavat itsenäisesti aiemmin minulta saamia ohjeita.

4.3 Aineiston analysointi

Tutkimukseni analyysimenetelmiksi valitsin teoriaohjaavan sisällönanalyysin ja tyypittelyn. Tuomen ja Sarajärven (2009) malliin perustuen tavoitteenani sisällönanalyysissä on saada tiivis ja yleinen kuva tutkimastani ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103-104). Sisällönanalyysi teki minuun vaikutuksen toimivana analyysimenetelmänä sen lukijaystävällisyydellään. Aineiston analysoinnin esittelen tässä luvussa vaihe vaiheelta perustellen tekemäni valinnat.

Yleisesti voi todeta, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointi on haastavampaa kuin sen kerääminen. Laajan aineiston voi kerätä vaikka päivässä, jonka jälkeen se on valmis analysoitavaksi. (Eskola & Suoranta 1998, 116.) Sisällönanalyysissä aineistoa tarkastellaan eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien. Kyse on tekstianalyysistä, jossa tarkastellaan tekstimuotoisia aineistoja. Aineisto, jota tutkitaan voi koostua melkein mistä vain, kuten esimerkiksi päiväkirjoista. Kun tutkittavasta ilmiöstä on muodostettu yhtenäinen kuvaus liitetään tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. Sisällönanalyysi voi olla siis laadullista sisällönanalyysiä tai sisällön määrällistä erittelyä. Laadullisessa sisällönanalyysissä aineisto pilkotaan ensin pieniin osiin, käsitteellistetään ja lopuksi järjestetään uudelleenlaiseksi kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysi voidaan tehdä joko teoriaohjaavasta tai aineisto- ja teorialähtöisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105, 109-116.)

Teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaan aineistossa on teoreettisia kytkeviä, mutta se ei pohjautu suoraan teoriaan. Teoreettiset käsitteet tulevat siis valmiina, ilmiöstä ”jo tiedettynä”. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.) Aiemmin perehtymieni käsitteiden ja aineiston välille muodostuu tutkimuksessani yhteys. Kyseiset käsitteet olen esitellyt luvussa 1.2.

Aluksi puhtaaksikirjoitin eläytymistarinat. Halusin kunnioittaa oppilaita, joten säilytin tarinat siinä muodossa kuin ne oli kirjoitettu. Oppilaiden kirjoittamat puhekielenilmaukset, murre sanat, kirjoitusvirheet ja kappalejaot näkyvät siis aineistolainauksissa.

Seuraavaksi kävin aineiston useaan kertaan läpi lukemalla. Nostin eläytymistarinoista esiin tutkimuskysymyksiini liittyviä teemoja. Huomioni kiinnittyi kertomusten asiasisältöihin. Monistin puhtaaksi kirjoittamani kertomukset ja koodasin aineistostani tutkimuskysymysten kannalta olennaisimmat raakahavainnot yliviivaten väreillä. Numeroin kertomukset helpottaakseni niiden jatkokäsittelyä.

Analysoin aineiston aluksi yhtenä kokonaisuutena. Sisällönanalyysiin pohjautuen jaoin aineiston kahteen osaan kehyskertomuksittain. Sisällönanalyysin ryhdyttäessä on tärkeää, että tutkijan ”herkistyy” aineistolle, mikä tarkoittaa sen ja keskeisten teoreettisten käsitteiden perinpohjaista tuntemusta (Metsämuuronen 2008, 50). Aineiston jaottelun jälkeen muodostin siitä yksittäisiä luokkia.

Tarkastellessani aineistoa havaitsin, että viidessä eläytymistarinassa nousi esiin elämismaailmaan liittyvät aiheet motivoivana tekijänä. Kolme eläytymistarinaa käsitteli motivaation herättämistä palkitsemisen avulla. Liiallisen itsekriittisyyden poistaminen liittyi kahteen eläytymistarinaan ja tarinankerronta annetun tehtävän sisällöstä vain yhteen. Motivaation heikkenemisen näkökulmasta kuusi tarinaa käsitteli mielipideristiriitoja ja kolme väärää ohjaustyyliä. Ankaran kurin ilmapiiriä ja luokan rauhattomuutta käsittelivät puolestaan vain yksittäiset eläytymistarinat.

Tyypittelyssä aineistosta muodostetaan yhteinen tyyppi eli mallitarina. Tyypittelyn avulla voidaan eläytymismenetelmän yhteydessä nostaa esiin kehyskertomusten varioinnin vaikutus oppilaiden kirjoittamiin teksteihin. Näin ollen toteutetaan eläytymismenetelmän perusidea eli kokeellisen ajattelun logiikan soveltamista. Tyypittely on myös lukijaystävällinen tapa esitellä hänelle aineisto. (Eskola & Suoranta 1998, 181-184.) Tyypittely toimii mielestäni analyysimenetelmänä eläytymismenetelmän yhteydessä hyvin, koska aineisto on jo valmiiksi

tarinamuotoinen. Kokosin kehyskertomuksittain kaksi mahdollisimman laajaa mallitarinaa. Liitin niihin yksittäisissä kirjoitelmissa mainittuja asioita.

Aineiston analysointi ei ollut tutkimukseni helpoin osuus, mutta sitäkin antoisampi. Keskityin tutkimaan oppilaiden näkemyksiä käsitysten ja kokemusten kartoittamisen sijasta. Nähdäkseni niiden tarkasteleminen liittyy enemmän muun muassa haastattelututkimukseen.

5 VUOROVAIKUTUSTILANTEISTA ESIINNOUSEVAT TEKIJÄT

5.1 Motivaatiota lisäävät tekijät

5.1.1 Elämismaailmaan liittyvät aiheet

Eläytymistarinoissa korostui opettajan antaman mielenkiintoisen tehtävänannon merkitys innostavana tekijänä. Opettajan antama tehtävä liittyy näissä tarinoissa suoraan oppilaan omaan elämismaailmaan, jonka merkitys nähdään oppilaan kannalta tärkeänä.

Merkityksellisiä taideopetuksessa eivät ole ainoastaan opettajan antamat ohjeet, vaan tehtäväkohtaiset teemat ja aiheet. Jos ne ovat oppilaille läheisiä ja tärkeitä, voi oppilas tuoda oman elämismaailmansa syvällisestikin mukaan taideopetukseen. Mikäli kuvataiteen opetuksessa vallitsee turvallinen ilmapiiri se antaa oppilaille mahdollisuuden kiellettyjen ja salattujen tunteiden ja asioiden käsittelyyn kuvien avulla. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilas tuntee tekevänsä asiat toisin kuin opettaja on ohjeistanut. Tällöin oppilas suhtautuu innokkaasti kuvan tekemiseen. Oppilaan omat ajatukset, ilmaisu ja taidemaailma kytkeytyvät myös toisiinsa ja kuvan tekeminen koetaan tärkeäksi. (Laitinen 2003, 131, 133-134, 166.) Oppimismotivaation edistäminen vaatii tietoa siitä, mitkä asiat motivoivat ja miten motivaatio ilmenee oppilaassa. Tärkeää on kiinnittää huomiota oppimisen operationalisointiin, eli siihen, miten saattaa sitä arvioitavaan muotoon. (Jakku-Sihvonen & Etelälahti 1997, 397, 401.)

Ville käy hakemassa innoissaan välineet työn tekemiseen, mutta saavuttuaan paikalle hänen päänsä takoo tyhjää. Sitten opettaja kysyy jotain hänen kiinnostuksistaan ja hän vastaa, että jalkapallo. Sitten opettaja ehdottaa häntä liittämään jalkapallon johonkin työhön. Ja niin hän päättää liittää jalkapallon Mona-Lisa työhön. (1)

Opettaja huomasi ettei poika keksinyt mitään piirtää ja ehdotti että piirtäisi kuvan lemmikistänsä. Samassa VILLE innostui, otti kynän ja piirsi elämänsä hienoimman piirustuksen. Tunnin päätyttyä opettaja kysyi mistä innostus alkoi. Pienen Villen vastaus oli että hänen lemmikki oli hänen paras ystävänsä ja siksi halusi piirtää sen.

(5)

Ensimmäisen kehyskertomuksen lähtökohtatilanne on se, ettei oppilas keksi mitä tehdä. Tehtävänanto on ollut liian abstrakti, sen pohjalta on vaikea alkaa työstää omaa teosta. Ehtona oppilaiden innostumiselle ovat usein mielenkiintoiset tehtävät, joiden tulee olla sopivan väljiä. Opettaja lähestyy eläytymistarinoissa motivaationsa menettänyttä oppilasta kyselemällä hänelle tärkeistä asioista oppilasta kuunnellen. Arjen kuvaaminen sen esineineen ja eläimineen näyttäytyy oppilaalle tärkeänä. Tämän jälkeen opettaja neuvoo oppilasta, miten edetä työskentelyssä eteenpäin ottaen huomioon hänen toiveensa.

Toisaalta taas, mikäli kuvataiteen opetuksessa vallitsee turvallinen ilmapiiri ja oppilaalle mahdollistuu kiellettyjen tunteiden ja asioiden käsittely kuvien kautta. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilas tuntee tekevänsä asiat toisin kuin opettaja on ohjeistanut. Oppilas nauttii tällöin tekemisestä. (Laitinen 2003, 166.)

Tehtävien tulee olla monipuolisia ja valinnanvaraisia. Silloin ne herättävät kiinnostuksen toisin kuin jatkuvasti samankaltaisten tehtävät. Yrittämistä sinällään on kunnioitettava. (Tynjälä 1990, 108-110.) Opettaja toimii innostajana, joka on läsnä koko prosessin ajan. Hänen omat hedelmälliset kokemuksensa taiteesta innostavat oppimaan, koska innostamiseen tarvitaan vuorovaikutuksen kautta halua jakaa tietoja ja taitoja. Näin edetään kohti taidekasvatuksen innostamisen tavoitetta, jolloin oppilas kiinnostuu muun muassa käsillä tekemiseen ja uuden kokeilemiseen. (Karppinen 2008, 101-102.)

Kuvataideopettaja tekee alituisesti valintoja siitä, millaista kuvastoa hän hyödyntää opetuksessaan. Tiedostamattomien käytäntöjen tunnistaminen auttaa häntä monipuolisempien maailman kokemistapojen mukaan tuomista opetukseen. Itsenäisesti toimiva opettaja kiinnittää huomiota opetuksen yhteiskunnallisiin kytkentöihin ja hiljaiseen valtaan sekä kohtelee oppilasta yksilönä. Opettaja voi arvioida normejaan ja opetussuunnitelmaa huomioimalla asioita, jotka liittyvät taiteesta tietämisen tapoihin. (Koivurova 2010, 62-64.)

Kuvataideopettajan motivointi johdattelee oppilaan työskentelyyn. Siihen tarvitaan oppilaan omia kokemuksia, jotka herättävät kiinnostuksen. Syntynyt emotionaalinen yhteys auttaa keskittymään. Yksi vaihtoehto on keskustella valitusta aihepiiristä siten, että oppilailla herää mielikuvia ja muistoja. Oppilasta tuetaan vahvistamalla hänelle aiheesta heränneitä kuvitelmia. Taideopetuksen yksi tavoite on kyky tuottaa taidetta muun muassa mielikuvien pohjalta.

Mielikuvituksessa on kyse mentaalisisista kuvista, äänestä, tunteesta ja ajatteluprosessista. Mielikuvituksen synnyttämät mielikuvat ovat henkilökohtaisia ja osa ihmisen jokapäiväistä elämää. Niistä on yleisesti hyötyä ideoinnissa ja toimintojen ennakoinnissa. (Forsman & Piironen 2008, 130; Suvanto & Töyssy & Vartiainen & Virtanen 2004, 15; Sieppi 2010, 34-35.)

Asettuessa dialogiseen Minä-Sinä-suhteeseen tulee keskustelussa huomio kiinnittää olennaiseen, eikä kohteen ulkoiisiin piirteisiin. Kohtaamisessa tulee lähestyä olemuksen toiminnoista passiivisuutta. Yhteyden tulee olla välitön, jolloin ei tarvita mitään kuvittelua. Sinä-suhteen luomiseen tarvitaan tunteita ja erityisesti rakkautta, koska se on tunne, jossa voidaan luoda aitoa yhdenvertaisuutta. (Buber 1993, 31-32.) Tämän luvun eläytymistarinoissa on näin ollen selviä piirteitä dialogisen suhteen toteutumisesta.

Opettajan ja oppilaan välisen dialogin tarkoituksena on tuottaa uutta ymmärrystä, joka syntyy vuorovaikutuksessa. Tavoitteena on laajemman ymmärryksen muodostaminen toisten elämismaailmasta. Dialogisessa tilassa yksilölle muodostuu kokemus osallisuudesta ja siitä, että omat ajatukset ja työt ovat arvokkaita. Niiden katsotaan tällöin täydentävän tällöin muiden kokemuksia ja luovaa tekemistä. (Ala-Vannesluoma, 2009, 20; Sava 2007, 176.) Opettaja vaikuttaa mahtavan persoonansa avulla positiivisesti oppilaan motivaatioon. Hyvä oppilaantuntemus on edellytys motivoimiselle, mikä edellyttää opettajalta kiinnostusta oppilaita kohtaan. (Määttä 2000, 2-3, 6; Jakku-Sihvonen & Etelälahti 1997, 405.) Kuvataideopettaja pyrkii eläytymistarinoissa ymmärtämään oppilasta ja täyttää dialogin tarkoituksen omalta osaltaan. Opettaja tukee tällöin oppilasta häntä askarruttavissa kuvan tekemisen kysymyksissä.

Hyvä kuvataideopettaja on läsnä oppilaan kokemuksessa ja asettaa hänelle turvalliset rajat. Kaikkiaan kuvataideopettaja hallitsee tunnin kulun ja antaa asiallista palautetta. Kuvataideopettajat näkevät toisinaan taiteen opiskelun oman maailmansuhteen hahmottamisena. Tällöin taidekasvatuksessa on kyse läsnäolon pedagogiikasta, jossa dialogi on läsnä. Vaihtoehtoisena oppiaineena kuvataide mahdollistaa mielikuvien ja oman historian käsittelyn. (Koivurova 2010, 283-284; Pohjakallio 2005, 222-225, 232.) Pystyn hahmottamaan eläytymistarinoista kuvataideopettajan, joka näkee taideopetuksessa tärkeänä oppilaiden itsetuntemuksen lisäämisen ja vuorovaikutuksen.

Kun henkilö on sisäisesti motivoitunut johonkin asiaan, on hän erittäin innostunut ja täysin tehtäväänsä syventynyt. Uteliaisuus liittyy usein sisäiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio liittyy lisäksi oppimisen riemuun, tyydytykseen ja elämysten kokemiseen. (Byman 2001, 27-31.) Eläytymistarinoissa näkyy juuri tällainen halu ja suunnaton innostus. Tämä kertoo siitä, että 13-14 -vuotiailta löytyy sisäistä motivaatiota kuvataiteen opetuksessa erityisesti innostavan tehtävänannon ansiosta. Oppilas päätyy suuren sisäisen motivaation seurauksena huimaan suoritukseen ja on siihen itse tyytyväinen. Kuvataideopettaja on itsekin kiinnostunut oppilaan työskentelystä.

Yleisesti sisäistä motivaatiota lisätään oppilaiden omien mielenkiinnon kohteiden käyttö opetuksessa. Nuoren elämismailman huomioiminen palvelee kasvatettavan ja ohjaajan välistä dialogia. Tämä liittyy vahvasti nuoren kasvun tukemiseen taaten hyvinvoinnin mahdollisuudet. (Jakku-Sihvonen & Etelälahti 1997, 400; Korhonen & Nieminen 2010, 3-4, 6, 9, 12.) Käsiteltäessä 12-14 -vuotiaiden motivaatiota kuvataideopetuksessa heidän on todettu olevan täynnä ideoita. (Lowenfeld & Brittain 1987, 270.) Oppilaat näyttävät tarinoissa pääsevän työskentelyssä niin motivoituneelle asteelle, ettei heitä niin sanotusti estä mikään.

Oppilaskeskeisen vuorovaikutusmallin mukaan tieto saa merkityksen vasta sen liittyessä oppilaan elämään. Opetus perustuu tällöin oppilaan kokemuksiin. Oppiminen on itseohjautuvaa ja syntyy oppilaan halusta toteuttaa omia toiveita. Kuvataideopettajan rooli on tukea oppilaan persoonallisuutta vaikuttamatta liikaa hänen tavoitteidensa asetteluun. (Räsänen 2010, 89.) Eläytymistarinat osoittavat

tässä yhteydessä, että kuvataideopetuksessa oppilaskeskeinen vuorovaikutusmalli motivoi oppilasta työskentelemään.

Aineistoni perusteella opettaja voi oikein ohjaamalla synnyttää oppilaassa sisäisen motivaation. Tämä auttaa häntä paremmin ymmärtämään oppilaalle tärkeitä asioita. Opettaja on luonut välittävän suhteen oppilaaseen, jolloin oppilas innostuu.

5.1.2 Opettajan lupaama palkinto

Oppimismotivaatiota näyttää edesauttavan opettajan lupaama palkinto tai muu palkitsemisen kaltainen toiminta. Opettaja turvautuu tällöin siis varsin helppoon motivointikeinoon. Oppilas kyllä innostuu työskentelemään mutta vuorovaikutus jää heidän välillään varsin pinnalliseksi.

Ville rakastaa kuvataidetta ja opettaja tietää sen, joten hän päätti kertoa Villelle kuvataidekilpailusta. - - Lopuksi opettaja kysyy Villeltä haluaisiko hän osallistua, jos hän ei tiedä mitä tekisi. - - Ville mietti asiaa ja päätti osallistua. - - Ville aloitti työskentelyn innokkaasti. (t2)

- - Ja jos työstäsi tulee oikein hyvä se saattaa nostaa numeroasi. Toivottavasti niin käy, opettaja sanoi. JES! Ville huudahti. Työstähän tuli oikein hyvä, ja Villen arvosana nousi. (t3)

Ulkoinen motivaatio riippuu pitkälti ympäristöstä. Tärkeitä kannustimia tällaiselle oppimiselle ovat muun muassa hyvän arvosanan tavoittelu ja kaikenlainen muu palkitseminen, joka tapahtuu ulkoisesti. Siihen liittyy lisäksi rangaistuksen pelkoon. Ulkoisen motivaation lähteiden eli ikätoverien, vanhempien ja opettajien välillä voidaan hahmottaa olevan selkeä yhteys toisiinsa. (Ruohotie 1998, 38-41; Malmberg & Little 2002, 137, 140; Vilkkö-Riihelä 1999, 450.)

Kuvataiteen tunnilla vallitsee ajatus, jonka mukaan kuvalliset taidot johtavat palkkioon ja kuuluisuuteen. Kuva nähdään poikkeuksetta henkilökohtaisena saavutuksena ja teoksen kulttuuriset aspektit jäävät tiedostamatta. Teoksen

sisällöllisiin ja muodollisiin merkityksiin ei jakseta syventyä vaan huomio kiinnitetään hankittavaan hyötyyn eli ulkoiseen palkkioon. (Koivurova 2010, 178-179.)

Toisinaan oppilas vastaa palkkioiden avulla tapahtuvaan oppimiseen hyvin selkeästi. Tällöin hän ilmentää suoraan vähäistä arvostusta työskentelyä kohtaan. Oppilas työskentelee, mutta lopputulos ei ole opettajan näkökulmasta toivottavaa.

Opettaja antoi Villelle lupauksen, että jos hän olisi hiljaa lopputunnin hän saisi opettajalta karkkia ja Ville tottakai suostui koska oli lapsellinen. Ville kysyi opettajalta minkälaisen työn voisi tehdä ja opettaja vastasi että minkäkaisen tahansa. Ville alkoi innoissaan piirtää opettajan pilakuvaa. (t9)

Ulkoinen motivaatio ei ole toivottavaa, koska se on vastakohtana sisäiselle motivaatiolle. Oppilasta innostaa opettajan hyväksynnän ja koululaitoksen asettamien ulkoisten vaatimusten täyttäminen. Toimintaa voi kuvata instrumentaaliseksi, jonka tavoitteena on jokin selvästi erottuva seuraamus tai sen välttäminen. (Byman 2000, 31-32.)

Opettajakeskeisessä kuvataideopetuksen vuorovaikutusmallissa kuvataideopettaja luo opetuskäytännöt arvojen pohjalta ja keskittyy muutosten vahvistamiseen oppilaan käyttäytymisessä. (Räsänen 2008, 85.) Minä-Se suhteessa ei olla suorassa vuoropuhelussa. Suhde perustuu materiaan, jolloin suhteissa korostuu yksilön minäkeskeisyys. (Buber 1993, 130-131.) Opettaja käyttää yllämainitussa eläytymistarinassa palkintoa keinona välttääkseen raskaampia kurinpitoon liittyviä toimenpiteitä oppilaan kohdalla. Kyseessä on tyypillisin esimerkki siitä, miten oppilas halutaan pitää kiinni järjestelmän ulkoisissa vaatimuksissa. Vuorovaikutus on yksipuolista ja opettajakeskeistä.

Oppilas ei ota työskentelyä tosissaan. Sen sijaan hän tekee pilakuvan opettajasta protestina annettua tehtävää kohtaan ja purkaen näin turhautumistaan. Opettaja joutuu ivan kohteeksi, joka kertoo oppilaan alhaisesta arvostuksesta häntä kohtaan. Hän pyrkii tuomaan sanomansa tästä huolimatta esiin tekemällä provokatiivisen kuvan. Oppilas työskentelee tällöin palkinnon varjolla mutta

alisuoriutuen.

Oppilas turvautuu pilakuvaan puutteellisten taitojen vuoksi tai ollessaan laiska paneutumaan työskentelyyn. Näin oppilas voi saada visuaalisesti heikon, mutta sisäisesti latautuneella kuvalla saada huomiota. Pilakuvan avulla testataan keskinäisiä hierarkioita ja jännitteitä, jolloin kuviin saatetaan lisätä ivallista huumoria. (Koivurova 2010, 202, 208, 222.) Nuoruuteen liittyy suurta tunteiden kuohuntaa, joka toisinaan purkautuu luovana toimintana. Nuoren katsotaan olevan alttiita ottamaan inspiraation ulkopuolelta tulevana yllykkeenä. Nuorelle on tärkeää, että hänellä on oma kanava, jonka kautta hän voi käsitellä itselleen tärkeitä teemoja. Tällainen toiminta ruokkii luovien mielikuvien syntyä, joissa nuori saa toteuttaa itseään sellaisenaan. (Sinkkonen 2008, 23, 27-28.) Katson pilakuvan tekemisen eleeksi nuoren oman kanavan tarpeellisuudesta.

Palkkion lupaamista käsittelevät eläytymistarinat täyttävät kokonaisuudessaan ulkoisen motivaation piirteet. Tavoitteena on luvattu palkinto eikä oppiminen itsessään. Voi siis todeta, että yläkoululaisilta löytyy sisäisen motivaation ohella jossain määrin ulkoista motivaatiota, joka pohjautuu opettajan toimintaan kuvataideluokassa.

5.1.3 Tarinankerronta annetun tehtävän sisällöstä

Tehtävänsisällöstä tarinointi innostaa aineiston perusteella oppilasta työskentelemään. Opettaja kertoo tällöin oppilaalle tehtävän sisältöön liittyvän tarinan eli antaa hänelle ikään kuin uuden tehtävän. Opettajan ja oppilaan välille näyttää syntyvän keskittyntä vuorovaikutusta.

Soile Niiniskorven (2009) mukaan dialogisuus tulee esiin kuvataideopetuksessa kykynä olla ja toimia yllättävissä tilanteissa sekä uusiin näkökulmiin ja ratkaisuihin liittyvänä nautintona ja etsimisenä. Esimerkiksi valmiiden suunnitelmien yllättävä syrjään siirtäminen voi muuttua tapahtumaksi, joka mahdollistaa avoimen dialogin ja sen kautta mahdollisuuden toimia toisella tavalla. (Niiniskorpi 2009, 195, 198-199.) Kuvataideopettaja joutuu yleisesti työssään ennalta-arvaamattomiin tilanteisiin. Oppilaiden ja opettajan on oltava

valmiita sietämään vaihtelevaa vuorovaikutusta. Tästä huolimatta heidän välistä suhdetilaa helpottaa opettajan tarkka ja selkeä ohjeistus. Suhdetila rakentuu näiden ohjeiden kautta. (Laine 1999, 125; Rinne 2006, 114.)

Opettaja yrittää innostaa kertomalla tarinan tehtävän sisällöstä, jolloin Ville kuuntelee jo tarkemmin. Tarinan jälkeen Ville ymmärtää asian. Kun opettaja lähtee hän huomaa Villen innostuneen, kun hän ymmärsi vaikean tehtävän. (t7)

Kyseisessä eläytymistarinassa ymmärtäväiseltä persoonalta vaikuttava opettaja turvautuu motivoimaan oppilasta muilla tavoin, koska tilanne niin vaatii. Tarinan kertominen osoittaa sen, ettei ole oppilasta tarvitse motivoida pelkästään tiettyjen kaavojen mukaan. Opettaja voi käyttää oppilaan innostamisen suhteen vapaasti luovuuttaan.

Kuvataideopettajat paneutuvat harvoin oppilaan vastaukseen. Opettajan onkin osattava kuunnella yhtä hyvin kuin hän osaa puhua. Opettaja voi panostaa innostamiseen esimerkiksi luomalla tunnelmaa tarinoinnilla oppilaiden kuunnellessa. Työskentelyn voi jo tunnin alussa aloittaa lukemalla oppilaille mielikuvia herättävä satu, runo tai kertomus. (Forsman & Piironen 2008, 13; Kankkunen 2004, 77; Lowenfeld & Brittain 1987, 156-162, 388.) Opettajan on pyrittävä vuorovaikutukseen ottamalla huomioon oppilaan kannalta toivottava näkökulman myös vaihtelevien opetusmetodien puitteissa.

Tarinoinnilla on yleisesti oma tärkeä merkitys oppilaan mielikuituksen kehittymisen kannalta. Taideopetuksessa on kyse pitkäkestoisesta prosessista, jonka ensimmäiseen vaiheeseen liittyy orientoitumista. Tällöin opetuksessa voidaan hyödyntää joko kuvia tai tarinoita. (Sieppi 2010, 36-37.)

Dialogissa on kyse välittämisestä ja yhteydenpidosta, jossa toiselle välitettävät asiat kootaan yhteen puheeksi. Tällöin molemmat osapuolet voivat kertoa kokemuksistaan ja saavuttavat välittömän yhteyden. (Varto 2007, 62.)

Kuvataideopetuksessa vuorovaikutuksen luomisessa voi hyödyntää omaperäisiä kykyjä, jotka rikastuttavat toisen elämää. Taiteen opettamisessa hahmotetaan siis erilaisia vuorovaikutuskeinoja. (Eisner 2002, 7, 76.) Jotta opettaja välittää

oppilaastaan on hänen ilmaistava se aidosti ja käytettävä tarvittaessa mielikuvitustaan ongelmien ratkaisemisessa.

Kuvataideopetuksen sosiaalisuuteen perustuva vuorovaikutusmalli on oppilaskeskeinen ja sitä täydentävä. Tällaisessa vuorovaikutuksessa opetuksen päämääristä ja tavoitteista neuvotellaan yhdessä opettajan ja oppilaan kesken. Sosiaaliseen vuorovaikutusmalliin kuuluu erilaisten oppimistyylien huomioiminen kuvataideopetuksessa. (Räsänen 2008, 89-90.) Kuvataideopetuksessa voi aineistoni mukaan hahmottaa sosiaalisuuteen perustuvan vuorovaikutusmallin auttavan oppilasta työskentelemään. Tarinan kertominen tehtävän sisällöstä liittyy mielestäni erilaisten oppimistyylien huomioimiseen opetuksessa. Aineistoni osoitti, että oppilasta voidaan motivoida kertomalla tehtävänannon tarinoimalla. Tähän ratkaisuun on hyvä edetä aluksi kyselemällä. Tarinan kertominen ohjasi oppilaan innokkaaseen työskentelyyn siitä huolimatta, että tehtävänanto oli vaikea. Tarvitaan siis dialoginomaista suhdetta, jossa niin opettaja kuin oppilaskin ovat valmiita kuuntelemaan toisiaan.

5.1.4 Liiallisen itsekriittisyyden poistaminen

Eläytymistarinoissa korostui oppilaiden keskuudessa liian itsekriittinen suhtautuminen omaan työskentelyyn. Itsekriittisyys näyttää tällöin luovan esteen työskentelylle, jolloin oppilas ei saa välttämättä mitään aikaiseksi. Oppilaalla on kyllä ideoita, mutta hän ei uskalla toteuttaa niitä ilman opettajan rohkaisemista ja tukea.

Tyypillistä on, että oppilaat asettavat joskus tavoitteita liian korkealle suhteessa omaan osaamiseen. Tyypillistä tällainen käyttäytyminen on erityisesti sisäisesti motivoituneille oppilaille, joilla on suuria odotuksia opetuksen sisällön ja järjestämisen suhteen. Toisinaan jatkuvan epäonnistumisen seurauksena oppilas pettyy omiin savutuksiinsa, eikä jaksakaan enää yrittää parantaakseen lopputulosta. Oppilas vaikuttaa elämäänsä valintojen kautta, joiden mukaan hän toimii. Itseensä liittyvät tekijät rajoittavan elämään vaikuttamista. Kyvykkyys, aiempi menestys tietyillä elämänalueilla ja temperamentti-aiheet ohjaavat nuoren elämää. (Laitinen 2003, 151, 191; Nurmi 2001, 263; Ruohotie 1998, 38.)

Opettaja antoi vihjeitä, piirrä jotain mistä pidät, hän sanoi Ville piti kalastuksesta, mutta eihän tauluun nyt kalaa voi piirtää, vai voisiko?-- Opettaja rohkaisi, neuvoi ja kannusti, ja lopulta Ville piirsi meren täynnä kaloja, sekä yhden salaisuuden, jonka vain opettaja ja Ville tiesivät. (t6)

Opettaja sanoi Villedelle, että hän saa käyttää työssä niin paljon mielikuvistusta kuin haluaa, eikä työn tarvitse olla hirveän taiteellinen, vaan se voi olla myös hauska tai oivaltava, ja jossa ei ollut tarkkoja sääntöjä joiden mukaan toimia. (t8.)

Sosiaalisuuteen perustuvaan vuorovaikutusmalliin kuuluu erilaisten oppimistyylien huomioiminen kuvataideopetuksessa (Räsänen 2008, 90). Katson opettajan toteuttavan edellä kuvatuista eläytymistarinoista viimeisimmässä sosiaalisuuteen perustuvaa vuorovaikutusmallia. Kuvataideopettaja pyrkii huomioimaan oppilaan selkeästi yksilönä kiinnittäen huomiota hänen taidekäsitteensä kehitykseen.

Oppilailla on varsin selkeät käsitykset hyvän kuvan ominaisuuksista. Hyvä kuva on heidän mielestään onnistunut värien, sommittelun ja tyylillisten seikkojen kannalta. Tärkeä piirre on lisäksi se, että kuva tekee vaikutuksen katsojaan. Huono kuva käsitetään vastaavasti niin sisällöllisesti kuin ilmaisullisesti tyhjäksi. (Koivurova 2006, 116, 151.) Aineistoni mukaan oppilaiden taidekäsitteisiin liittyy ajatus siitä, että asiat voi toteuttaa kuvataiteessa vain tietyn kaavan kautta. Vallitseva käsitys on, ettei kuvataiteen tunnilla voi tehdä, kuin vain tietynlaisia töitä. Oppilaan oma käsitys taiteesta luo näin ollen esteen tekemiselle.

Taiteellisessa oppimisessä ei kuitenkaan ole kysymys oikeista ja vääristä vastauksista. Tarkoituksena on mahdollistaa oppilaalle keskeneräisen tiedon esittäminen ja totutun kyseenalaistaminen. (Räsänen 2008, 139.) Oppilaiden käsitykset taiteesta asettuvat näin ollen vastoin oppiaineen tarjoamia mahdollisuuksia.

Erityisen ratkaisevan vaiheen katsotaan sijoittuvan yhdeksän- tai

kymmenenvuotiaan lapsen siirtymisessä kuvallisessa ilmaisussa piktografiasteelta seuraavaan kehitysvaiheeseen, jota nimitetään ”oikean kuvaamisen kaudeksi”. Tällöin tavoitteena on kuvata tarkasti kohteesta havaittavia visuaalisia ominaisuuksia. Kaikki eivät kuitenkaan yllä luonnonmukaisen kuvaamisen tasolle. Tästä johtuen kyseiselle kaudelle epäonnistumisten suuri määrä työskentelyn suhteen voi olla osalle suuri. Tämä saattaa pysäyttää lapsen kuvallisen ilmaisun kehityksen ja työskentelyn aloittaminen on etenkin nuoruusiällä vaikeaa johtuen kasvaneesta itsekritiikistä. (Salminen 1980, 47.)

Mistä sitten oppilaan tarve tulla kuvallaan hyväksytyksi ja arvostetuksi kumpuaa? Tällöin korostuu koulun ja yhteiskunnan kilpailua ihannoiva arvomaailma. Usein hyvin pärjäävät oppilaat ovat sisäistäneet siihen kuuluvat tavoitteet. Kilpailua ruokkivassa ilmapiirissä kuvan tekemisen taitojen heikkous koetaan suoranaisesti häpeäksi, eikä omaa osaamista uskalleta ilmentää välttämättä millään tasolla. Tällöin mahdollisuudet taiteellisessa oppimisessa jäävät varsin kapeiksi. Epäonnistumisen välttäminen nähdään taiteellisessa toiminnassa luovuutta edistämättömäksi ja esteitä työskentelylle luovaksi tekijäksi. (Laitinen 2003, 191-193.) Kavereihin kohdistuvan vertailun seurauksena lisääntyy itsekriittisyys (Kosonen 2002, 75). Kun oppilas ymmärtää, ettei kuvataiteen tunnilla tarkoituksena ole kilpailla niin työskentely onnistuu. Tämä kaikki tapahtuu riippumatta siitä, vaikka oppilaiden keskuudessa vallitsisikin kilpailua ihannoiva ilmapiiri. Oppilaan itsekriittisyyttä madaltava opettaja näyttää eläytymistarinoiden perusteella arvostavan oppilasta.

Nuorelle on tyypillistä toimia tavoitteidensa toteuttamiseksi, jolloin annettu palautetta koskee hänen kykyjään. Kaikki tämä vaikuttaa nuoren minäkuvaan. Tärkeä siihen vaikuttava tekijä on erityisesti koulumenestykseen liittyvä palaute. Minäkuva luo pohjan niille toimintakeinoille, joihin nuori turvautuu nimenomaan haastavissa elämäntilanteissa. (Nurmi ym. 2006, 142-143.)

Oppilaan, jolla on huono itsetunto, on vaikea arvioida ja kuvata itseään. Perusajatuksena on, ettei tällainen oppilas tunne itseään. Hän pelkää sosiaalisia tilanteita eikä halua olla huomion kohteena peläten muun muassa tulevana nolatuksi. Oleellinen osa koulujen tuntityöskentelyä on kuitenkin oppilaiden

omien päätöksien ja valintojen tekeminen. Itsetunnoiltaan heikolle oppilaalle tulee tällöin ongelmia. Hän vetäytyy peläten toimivansa väärin. Usein hän vetoaa osaamattomuuteensa mieltämällä tehtävän hänelle liian vaikeaksi. (Aho & Laine 1997, 44-46.)

Eläytymistarinat osoittavat, että oppilailta vaivaa liiallisen itsekriittisyyden ohella heikko itsetunto kuvataiteen opiskelussa. Tähän auttaa opettajan kanssa keskusteleminen, jonka seurauksena oppilas oppii näkemään toisarvoiselta tuntuneet ideansa tärkeinä ja luottamaan itseensä. Tämä johtaa tarinoissa innostuneeseen työskentelyyn ja hyvään lopputulokseen. Melko vapaaseen tehtävänantoon ja ohjeisiin pohjautuva motivaatio tulee esiin monessa eläytymistarinassa.

5.2 Motivaatiota heikentävät tekijät

5.2.1 Mieli- ja tunteiden ristiriita

Voidaan todeta, että usein jo motivoituneen oppilaan työskentelyinnon sammuttaa mieli- ja tunteiden ristiriita opettajan kanssa. Kuvataideopetuksen tavoitteet, annetut tehtävät ja opetettavat tekniikat eivät aina näytä vastaavan oppilaiden toiveita. Tämä tulee esiin siten, etteivät oppilaat halua toteuttaa teoksia niin kuin on käsketty. Oppilailla on halu tehdä yksilöllisiä töitä. Tähän ei heille kuitenkaan suinkaan aina näytä olevan mahdollisuutta. Kuvataideopettaja sammuttaa tällöin oppilaan työskentelyinnon kritisoidulla, koska oppilas ei noudattanut tehtävänantoa eikä muita ohjeita.

Oppiminen kietoutuu koulussa helposti rutiineihin, jotka pitävät yllä institutionaalista järjestystä. Tällöin mielekkyyttä oppilaalle tuottavat epätavanomaiset, elämykselliset ja omakohtaiset oppimiskokemukset sivutetaan, vaikka he odottavat oppitunneilta elämyksellisyyttä ja vuorovaikutusta. Kahlitsevien ohjeiden sijaan oppilaat haluavat tehdä itse päätöksiä. Jos aikuisen käsitykset ja ohjeet ovat liian määrääviä, luottamus omia selviytymistapoja kohtaan vähenee. Lapsen kyky sopeutua kouluun määrää hänen koko loppuelämänsä. (Kärkkäinen 2005, 89, 98; Laine 1999, 118; Martin 2004, 104.)

Sanoilla on kuvataiteen tunnilla tärkeä merkitys varsinkin silloin, kun oppilaan tekemä kuva poikkeaa tavanomaisesta ilmaisusta tai aiheesta. Oppilas on tällöin uskaltanut kokeilemaan toisin tekemistä. Opettajan antama palaute otetaan kuitenkin hyvin vakavasti, jos teos ei vastaa hänen odotuksiaan. Tämä tuo esille opettajan vallan ja mahdollisesti oppilaalle hahmottamattomat tehtävän tavoitteet. Tällöin oppilaan hallitsemattomat tunteet asettuvat vastoin opettajan oikeutta hallita tunnin sisältöjä, asettaa tehtäviä, arvioida häntä ja määritellä hyvän kuvan kriteerejä. Kun tavoitteet eivät oppilaan osalta täyty, opettaja ei opasta häntä välttämättä prosessissa eteenpäin eikä hän selvennä oppilaalle kyseisen tehtävän tavoitteita. (Koivurova 2010, 153-155, 158.) Tyypillistä käyttäytymistä 12-14 -vuotiaille on opettajan antamien tehtävien vastustaminen, jonka sijaan oppilaat ovat kiinnostuneita ilmaisemaan itseään. Opettajan rooli on tällöin etsiä oppilaalle mielekkäitä ilmaisutapoja. Tehtävänannon näkökulmasta on tärkeää mahdollistaa oppilaiden osallistuminen niiden suunnitteluun. (Lowenfeld & Brittain 1987, 168-170.)

Oppilaat vaalivat kuvataiteen opetuksessa omaperäisyyttä työskentelyltä. Mielikuvitusta halutaan käyttää, jotta tarkat ohjeet ja liian vähäinen omavalintaisuus rajoittavat. Lisäksi puhtaasti opettajasta itsestään johtuvat seikat luovat esteitä oppilaiden kohtaamiselle, kuten esimerkiksi alistuminen ulkoisille vaatimuksille. (Kettunen 2007, 43; Laitinen 2003, 199-200.)

Ville oli jo hyvässä vauhdissa tekemässä työtään kun opettaja kertoi miten työ oli tarkoitus tehdä ja käski Villen tekemään kuten oli tarkoitus. Ville loukkaantui, koska ei saanut tehdä työtä omalla tavallaan ja lopetti työskentelyn. (t19)

Opettaja tuli Villen luo ja sanoi työn olevan liian haaleasti väritetty. -- Voi olla että Ville oli ymmärtänyt tehtävänannon väärin, mutta ehkä opettajan ei olisi pitänyt olla niin tiukka kun näki vielä Villen olevan innostunut ja työskentelevän ahkerasti. (t16)

Ville menetti innostuksensa, koska opettaja tyrmäsi hänen ideansa työhön. Ensimmäiseksi idea ei liittynyt työhön ja muutenkin se oli jotenkin hiljainen työ. Opettaja yrittää kuitenkin vielä innostaa Villeä, mutta mikään ei saa enää innostumaan häntä. (t15)

Edellä mainituissa eläytymistarinoissa opettajan antama palaute on hyvin jyrkkää, mikä vie oppilaalta halun työskennellä. Hän toteaa oppilaan epäonnistuneen jättäen oppilaan yksin tilanteeseen, joka olisi voitu ratkaista rakentavammallakin tavalla. Oppimiskokemuksesta muodostuu oppilaalle ikävä. Opettaja yrittää toisinaan innostaa oppilasta uudelleen, mutta kritiikistä loukkaantunut oppilas ei enää siitä innostu. Opettaja voi kuitenkin huomauttaa oppilasta myös kevyemmin, jolloin oppilas ei suoranaisesti loukkaannu vaan hän saattaa aloittaa tehtävän alusta ja työskennellä tehtävänannon mukaisesti.

Opettajan mielestä tehtävään olisi tarvittu ehkä toisenlaista otetta. Villen on kuitenkin vaikea keksiä uutta ideaa, koska hän ajatteli edellisen olevan sopiva. Ville ei halua, että opettaja tyrmäisi hänen ideansa, joten hän alkaa suunnitella yksinkertaisempaa työtä vaivihkaa. (t13).

Opettajan valta suhteessa oppilaaseen vaikuttaa paljon kuvataidetuntin kulkuun. Tällöin odotetaan sopivaa käytöstä, opettajan ohjeiden kuuntelemista ja tehtävään motivoitumista. Oppilas epäonnistuu kuvan tekemisessä, mikäli hän ei noudata opettajalta saatuja neuvoja tai käyttäytyy huonosti. Opettajan valta joko tukee tai murentaa nuoren kasvua. Oppilaan rooli suhteessa kuvataideopettajaan vähempiarvoisena tulee esiin käskyttämisenä. Tilanteet kärjistyvät varsinkin silloin, kun väheksytään ja aliarvioidaan oppilaille merkityksellisiä seikkoja, kuten kuvaamisen tapoja. Opettajan mielipiteen omaksuminen näyttää kuitenkin suotavalta oppimistavoitteelta. Mielipideristiriita poistuu siihen sopeuduttaessa. Mielipideristiriidan sattuessa omat arvot ja sisäistetyt ulkoiset normit tulevat arvioiduiksi. Oppilas saa rangaistuksen, jos hän ei noudata annettuja ehtoja. Kuvataidetuntien toiminnasta heijastuu pakko ja rutiini. (Koivurova 2010, 151-152, 285-286; Malinen 2011, 143-144.) Eläytymistarinat tuovat selkeästi oppilaaseen kohdistuvan kuvataideopettajan vallan negatiivisen puolen.

Mikään ohje ei voi johtaa kohtaamiseen. Ihmisten välinen kohtaaminen vaatii läsnäolon hyväksymistä. Todellinen puhdas yhteys rakentuu kestäväksi ajassa ja paikassa, mikäli se ruumiillistuu elämän koko materiassa. Puhdas yhteys voi täyttyä vain elävien olentojen Sinäksi-tulemisessa, jolloin ne kohottautuvat Sinäksi. (Buber 1993, 146-147.) Liiallinen käskyttäminen ei näin ollen palvele

dialogisuutta

Opettajan työ on ohjata oppilasta noudattamaan koulussa vallitsevia sääntöjä ja järjestyksiä piilo-opetussuunnitelman avulla. Perusteluna tälle pidetään muun muassa kärsivällisyyden, täsmällisyyden ja tottelevaisuuden opettelua, joita yhteiskuntamme vaatii. Opettajan työ vaikuttaakin hyvin mekaaniselta ja oppilaisiin suhtaudutaan virkamiesmäisesti, jolloin kaiken seurauksena suhde oppilaisiin jää etäiseksi. Oppilaiden keskeisimmät elämän sisällöt ovat kuitenkin koulun ulkopuolella. (Laine 2000, 21-22, 192; Viskari & Vuorikoski 2003, 46, 67, 75-76.)

Oppilaita pyritään sopeuttamaan osaksi yhteiskuntaa opettajan pitämän kurin avulla, jonka taustalla on vaatimus julkisesti lausumattomien piilo-opetussuunnitelman sääntöjen sisäistämisestä. Kurinpito ja sääntöjen opettelu on tärkeää, mutta sitä liikaa painottavan opetuksen seurauksena oppilaalle jäävät kokemukset koulusta ovat kielteisiä.

Opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman välistä rajaa on vaikea hahmottaa. Suuret ryhmäkoot heikentävät opettajan mahdollisuuksia hyvään vuorovaikutukseen. Aidon dialogin puuttuessa stereotypioihin joudutaan turvautumaan useammin ja piilo-opetussuunnitelman tunnistaminen vaikeutuu. Kokonaisuudessaan piilo-opetussuunnitelman tunnistaminen on hidasta. Pyrkimys aitoon dialogiin on lähtökohta toimintamme uudelleen tulkintaan sekä piilo-opetussuunnitelman tunnistamiseen. (Törmä 2003b, 111-113, 128-129.)

Koulussa muodostunut hiljainen tieto ja piilo-opetussuunnitelma vaikuttavat opettajien ja oppilaiden sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Kuvataideopetuksessa järjestystä ja rutiineja opitaan erittäin käytännöllisessä mielessä. Esimerkiksi materiaaleja tulee kohdella hyvin ja käyttää säästeliäästi sekä luokan siisteydestä tulee huolehtia. Töiden valmistumisen suhteen oppilaalta edellytetään omatoimisuutta. Kuvataideopettajan tehtävä on huolehtia, että kaikki työskentelevät ja auttaa oppilaita joko yksin tai kerralla koko ryhmän kesken, jolloin opitaan kuuntelemaan toisia. (Kankkunen 2004, 69-70; Koivurova 2010, 21.) Piilo-opetussuunnitelmalla voi siis todeta olevan hyvin keskeinen merkitys

opettajan ja oppilaan välisessä toiminnassa. Tämä nousee erityisesti esiin silloin, kun opettajan ja oppilaan mielipiteet törmäävät.

Eläytymistarinoissa on nähtävissä opettajan toimivan piilo-opetussuunnitelman mukaan. Aineiston perusteella oppilaat useimmiten alistuvat opettajan vallalle ja vetäytyvät passiiviseen rooliin lopputunnin ajaksi. Opettaja ei pyri sen kummemmin vuorovaikutussuhteeseen oppilaan kanssa. Tehtävien ja sääntöjen noudattamatta jättäminen on kuvataiteen opetuksessa vaarallista motivaation ylläpitämisen kannalta.

5.2.2 Väärä ohjaustyyli

Eläytymistarinoissa tuli esiin kuvataideopettajan lähtökohtaisesti väärä tyyli ohjata oppilasta. Hän ei kuitenkaan tyrmää työtä aikaisemmin antamiinsa ohjeisiin ja tehtäviin pohjautuvalla kritiikillä. Opettaja vaatii tällöin liikaa ja loukkaa huomattaan oppilasta palautteellaan tai käyttäytyy muuten epäammattitaitoisesti.

Ulkoisen motivaation katsotaan auttavan oppilasta ylipäättään osallistumistaan opetukseen ja suoriutumaan tehtävistä. Oppilasta innostaa opettajan hyväksynnän ja koululaitoksen ulkoisten vaatimusten täyttäminen. Mitä ulkoisemmin motivoituneempaa oppiminen on, sitä vähemmän siihen liittyy innostumista. (Byman 2000, 31-32; Pintrich 2000, 61.) Jos oppilas löytää aineistoni perusteella vielä vääränlaisen ohjauksen jälkeen innostuksen se ilmenee ulkoisena motivaationa.

Ville menettää innostuksensa opettajan painostuksen, ilkeilyn ja manipuloinnin takia. (t11)

Hän huomaamatta kritisoi Villeä sanoessaan ”minä olisin kyllä tehnyt nuo kohdat erilailta ja lisännyt värejä”. Ville ajattelee, että ikinä mikään ei riitä. Ettei kukaan pidä Villestä ja Villen näkökulmista sellaisina kuin ne ovat. - - Hän hakee uuden paperin ja alkaa suunnitella päässään seuraavaa työtä, mutta ei uskalla enää heittäytyä työhönsä opettajan kritisoitavaksi. (t12)

Eläytymistarinoissa oppilas oli löytänyt innostuksen työskentelemällä vapaammin,

jota opettaja ei hyväksynyt. Tämän seurauksena oppilas menettää kiinnostuksensa työskentelyyn, koska ei saa tehdä sitä, mitä oikeasti olisi halunnut.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että oppilaan koulutyöhön sitoutumista heikennetään pakotteiden ja nöyryyttämisen avulla, eikä opetuksen järjestäminen aina miellytä oppilaita. Opettajan katsotaan puuttuvan liian paljon työskentelyyn. Kokonaisuudessaan kuvataiteen tuntien resurssit ja opetus eivät välillä vastaa oppilaiden toiveita. Kritiikille alttiille oppilaalle tulee ankaran palautteen seurauksena katkos kuvan tekemiseen, mikä pahimmassa tapauksessa saattaa jatkaa loppuelämän ajan. Palautteen merkitys riippuu siitä, millainen suhde oppilaalla on opettajaan. Muistoissa saattaa toistua myöhemmin negatiivinen palaute ja ristiriidat opettajien kanssa. Aikuinen edustaa auktoriteettia, joka saattaa kategorisesti hylätä oppilaan suorituksen. (Granö 2000, 166-167; Kautto-Knape 2012, 108; Kettunen 2007, 42-43.) Voi siis huomata eron aikuisten ja lasten käsitysten välillä. Lapsen omia päätöksiä kuvan tekemisen suhteen ei aina kunnioiteta riittävästi.

Oppilaat katsovat opettajan antaman palautteen olevan toisinaan arvioinnin sijaan arvostelua. Rakentamattomalla ja liiallisella henkilökohtaisuuteen menevällä palautteella on yhteyksiä oppilaan motivaatioon. Kommenteilla on tärkeä merkitys työskentelyprosessin kannalta. Vääränlainen palaute saa oppilaan uskomaan, että heikot tulokset johtuvat hänen kyvyistä. (Laitinen 2003, 92; Jakku-Sihvonen & Etelälahti 1997, 399.) Palautteen tulee vastaavasti olla aitoa ja uskottavaa palautetta kannustavassa hengessä. Oppilas tulee saada uskomaan, että heikot tulokset johtuvat yrityksen puutteesta. Opettajan työssä kielenkäyttö on tärkeä tekijä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 110-111.)

Opettajakeskeisen vuorovaikutusmallin taustalla vallitsee behavioristinen kasvatuskäsitys. Kuvataideopettaja painottaa tällöin omaa rooliaan ja katsoo. Opettaja voi silti aiheuttaa käytöksellään oppilaassa vaurioita ja vääristää taidesuhdetta loppuiäksi. Opettajakeskeinen vuorovaikutusmalli liitetään usein muotoa painottavaan taideopetukseen. (Räsänen 2008, 85-86.) Yhteistä edellä mainituille, kuten myös luvun 5.2.1 eläytymistarinoille on vuorovaikutuksen puolesta vahva opettajakeskeisyys. Usein opettaja kiinnittää huomioita kuvan muotoa koskeviin asioihin ja vaurioittaa jollain tapaa oppilaan taidesuhdetta.

Toisaalta taas oppilas menettää motivaation liiallisen kehumisen takia, joka mielletään imarteluksi. Turhaa kehumista painottavasta palautteesta näyttää oppilaalle tulevan sellainen olo, ettei hän jaksakaan työskennellä, koska se ei tunnu enää riittävän haasteelliselta.

Kaikki menee hyvin kunnes opettaja tulee kehuaan työtä. Ville lopettaa työskentelyn, luultavasti kehujen takia, ja alkaa jutella ja kinastella kamujen kanssa. Totta kai kehuja on annettava, mutta ei liikaa, sillä silloin voi tulla olo, että työt on tehty. (t14)

Kuvataideopettaja antaa toisinaan oppilaalle turhia ohjeita ja kehuja, jotka oppilaat mieltävät pelkkänä muodollisuutena. Tyypillistä tällainen käytös on opettajalta esimerkiksi työskentelyn ollessa aivan alussa. Muodollisia kehuja saattaa tulla, vaikka oppilaan teos olisikin täysin epäonnistunut. (Laitinen 2003, 164.) Oppilaan asettuessa manipulatiivisen kasvattamishalun kohteeksi hän voi antaa takaisin korkeintaan kiitollisuuttaan. Oppilas saattaa toisinaan oppia epäaidon teeskentelyn kasvatusintoista opettajaa miellyttääkseen ja rauhoittaakseen. (Sava 2007, 178-179.)

Ammattitaitoinen kuvataideopettaja pystyy tiedostamaan ja artikuloimaan sanallisesti omia käsityksiään taiteesta. Tämä auttaa häntä huomaamaan niiden vaikutuksen opetustyöhön. (Niiniskorpi 2009, 212.) Opettajan liiallinen neuvominen saattoi hyvin johtua siitä, ettei hän ole tiedostanut oman taidekäsityksensä ilmeistä vaikutusta opetukseen.

Aineistossani korostui myös opettajan ymmärtämättömyys oppilaan omia näkemyksiä kohtaan kuvan tekemisen prosessissa, joka johti useassa eläytymistarinassa motivaation hiipumiseen. Toisinaan oppilas aloittaa työskentelyn uudestaan. Hän ei halua kuitenkaan tällöin olla enää vuorovaikutussuhteessa opettajan kanssa. Tämä johtuu varmasti motivaation uudelleen menettämisen pelosta. Opettaja sortuu syyllistämään oppilaita ja palaute ei ole systemaattista. Turha kehuminen ei anna oppilaille myöskään uskottavaa kuvaa opettajan toiminnasta.

5.2.3 Rauhattomuus luokassa

Motivaatiota laskevana tekijänä mainittiin rauhaton ilmapiiri luokassa. Levottoman ilmapiirin johdosta häiriökäyttäytyminen kohdistuu toisenkin oppilaan työskentelyyn. Oppilaat, jotka käyttäytyvät levottomasti eivät keskity työskentelyynsä ollenkaan. Muiden oppilaiden vaikutus vie omalta osaltaan huomion pois oleellisesta. Opettaja ei saa palautettua järjestystä luokkaan.

”Eihän tämmönen pikku keskustelu häiritte ketään! Ville huusi. ”Mutta toiset oppilaat eivät saa työrauhaa”, opettaja vaikersi. Ville ja hänen kaveri olivat puhumatta 10 minuuttia, kunnes he alkoivat nauramaan hiljaisen tytön maalaukselle. (t10)

Koulun julkisten tilojen sisällä olevat nuorten tilat korostavat oppilaan omaa toimijuutta suhteessa opettajaan ja muihin oppilaisiin. Erilaiset sosiaaliset prosessit mahdollistavat oppilaalle eri tapoja tuoda itseään näkyviin. Mitä organisoidumpia ja kurinalaisempia oppituntitilanteet ovat, sitä helpompi järjestystä on rikkoa. Oppilaiden sosiaaliset suhteet voidaan hahmottaa esimerkiksi istumapaikkavalintojen kautta. Oppilaiden itsensä valitsemina ne ilmentävät selkeästi luokan sosiaalisia suhteita. Nämä suhteet tulevat julkisesti esiin ystävyyksien ja kiusaamisprosessien muodossa. Katseiden, äänien ja ruumiin liikkeiden avulla kommunikointi on tärkeä osa oppilaan toimijuutta. Tekemisen kautta opitut valinnat opettavat sen, miten on hyväksyttävää tuoda itseään esiin. Usein vuorovaikutusta syntyy enemmän oppilaiden kesken kuin oppilaan ja opettajan välille. (Tolonen 2001, 88, 90, 92, 255-267.) Opettajan ja yksilön välinen suhde rakentuu siis ryhmän kontekstissa. Opetustilanteet jäsentyvät yhden ja ryhmän välisenä suhteena. Tämän seurauksena oppilaan motivaatio liittyy osaltaan myös muihin luokan sosiaalisiin kuvioihin.

Ryhmän dynamiikalla on suuri vaikutus luokan ilmapiiriin. Pärjääminen vertaisryhmässä korostuu. Oppilaat voivat oppia myös toinen toisiltaan. Toisen oppilaan häiritseminen negatiivisilla kommenteilla laskee motivaatiota. Ryhmässä tapahtuva oppiminen edellyttää luottamuksellisia suhteita. Varautuneisuus ja epävarmuus hyväksynnässä eivät edistä oppimista ryhmässäkään. (Laitinen 2003, 167-172.) Taiteellisen toiminnan osuus korostuu myös motivaation hierarkioissa.

Tämä tarkoittaa, että ihminen muodostaa yksilöittäin ja tilanteiden perusteella motiivien kesken arvojärjestyksiä. (Vilkko-Riihelä 1999, 447.) Koulun aikataulut ja isot ryhmäkoot eivät lähtökohtaisesti juuri tue taiteellista oppimista. Luokan tavat sinällään jo vaikuttavat oppimismotivaatioon. Oppilas ajautuu tällöin pinnalliseen työskentelyyn. (Jakku-Sihvonen & Etelälahti 1997, 397; Kärkkäinen 2005, 98.)

Ihmissuhteet ovat monin eri tavoin läsnä kuvataidetunnin oppimistilanteissa. Kuvataiteen tunnille on tyypillistä oppilaiden vapaa seurustelu työskentelyn aikana. Tällöin oppilaan toiminta ja kuvat alistuvat muiden katseille ja kritiikille. Keskinäiset jännitteet tulevat näin ollen esille kuvallisten prosessien aikana. Oppilaiden väliset käyttäytymiskoodit vaikuttavat paljon siihen, millainen käsitys heille muodostuu itsestään kuvantekijöinä. Taito peilautuu usein luokkatovereihin. Onnistumisen kokemukseen liittyy siis voitonriemua suhteessa muihin ja jopa vahingoniloa. (Koivurova 2010, 121, 164, 279- 281.)

Nuoruuteen liitetään kielteisyyden ja torjunnan ajanjakso, josta siirrytään vähitellen myönteisyyteen. Sille on edellytyksenä tahdon ja tahtoa ohjaavien arvostusten sekä itsehillinnän kehittyminen. Yksilöityminen on yksi nuoruuden keskeisimmistä vaiheista, johon kielteisyyden ja torjunnan ajanjaksolta siirrytään. (Puuronen 2006, 58, 66.) Oppilaiden käytöstä eläytymistarinassa voi siis selittää heidän kuulumisellaan kielteisyyden ja torjunnan ajanjaksoon.

Kuvataidetunnilla oppilaiden keskinäiset vuorovaikutustilanteet vievät siis toisinaan oppilaiden huomion pois oleellisesti. Tällöin motivaatiotaan työskentelyä kohtaan vaihtelee ja luo negatiivista vuorovaikutusta opettajan kanssa. Tämä liittyy oppilaiden omaan kulttuuriin ja ikään, jolloin tarve itsensä näkyviin tuontiin on luontaista. Opettaja voi pelkällä tunninkulun valvonnallaan saada oppilaat käyttäytymään huonosti, koska oppilaat näyttävät haluavan testata häntä, motivaatiotaan työskentelyä kohtaan ja luoda negatiivista vuorovaikutusta hänen kanssa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus voi siis laukaista liikkeelle rauhattomuuden, joka leviää muihinkin oppilaisiin.

5.2.4 Ankaran kurin ilmapiiri

Kuvataideopettajan ylläpitämä ankara kuri heijastuu oppilaan työskentelyyn. Tämä luo paineita onnistua työskentelyssä. Vaikka opettaja ei ehdi käymään keskustelua oppilaan kanssa luo hän pelkällä läsnäolollaan ja auktoriteetilla ilmapiiriin, jossa oppilas ei uskalla tehdä mitään.

Lisäksi arvosteluun ja tuottamiseen liittyvä paine häiritsee oppilaan työskentelyä ja viitoittaa kuvan tekemisen prosessin kulkua. Lapsen kyky sopeutua kouluun määrää hänen koko loppuelämänsä. (Kärkkäinen 2005, 98.) Jännittäminen, tietoinen hienoon lopputulokseen pyrkiminen ja liiallinen yrittäminen estävät hienot taiteelliset ratkaisut. Tällöin tulisi huomioida luokan ilmapiiri, jonka tulee olla rento ja peloton. (Laitinen 2003, 190.) Lähtökohtaisesti hyvän opettajan seurassa oppilaan ei tarvitse tuntea pelkoa (Uusikylä 2006, 127).

Kun Ville näki opettajan tulleen. Hän tajusi että joku katsoo. Ja vielä opettaja. Se toi paineita ja pelkoja epäonnistumisesta. Ville kaiketi pelkäsi että opettaja arvostelisi tekelettä tms. Ville osasi tehdä asiaa jo itse kunnes opettaja oli tulossa neuvomaan neuvokasta Villeä. (t21)

Rangaistuksen pelon ilmapiiri ohjaa oppilasta ulkoisesti motivoituneeseen oppimiseen, jolloin tilaa syvälliselle oppimiselle ei jää (Vilkko-Riihelä 1999, 450). Oppilas ei pysty kyseisessä eläytymiskertomuksessa keskittymään jännittämisen ja pelon takia työskentelyyn laisinkaan. Työskentelyyn innostumista on näin ollen mahdoton saada aikaan. Oppilas vaikuttaa aineiston perusteella vain osaavansa asiansa, mutta ei osoita syvällisempää kiinnostusta työskentelyyn. Käytös ilmentää ulkoista motivaatiota.

Pelkoa luova kuvataideopettaja ei rohkaise oppilasta käymään hänen kanssaan juuri minkäänlaista vuorovaikutusta. Tämä osaltaan estää ratkaisevasti oppilaan motivoitumisen työskentelyyn. Oppilas ei uskalla aloittaa työskentelyä, koska hän pelkää opettajaa, eikä uskalla kysyä häneltä neuvoa. Pelkoa kylvävä opettaja ei saavuta opetuksessaan hyviä oppimistuloksia.

5.3 Ryhmän vaikutus motivaatioon

Olin hieman yllättynyt siitä, ettei eläytymistarinoissa käsitelty kovin paljon ryhmän vaikutusta työskentelyyn. Ryhmän merkitys korostui kuitenkin jossain määrin innostumista heikentävissä eläytymistarinoissa. Onko kysymys oppilaiden keskuudessa niin itsestään selvästä asiasta, ettei sitä tiedosteta? Oliko kehyskertomukset lähtökohtaisesti liian tiukkaan rajattu koskemaan opettajan ja oppilaan suhdetta niin, etteivät ne mahdollistaneet vapaampaa ajattelua?

Kuvataidetunti ei rakennu vain opettajan ja yksittäisen oppilaan kohtaamisesta vaan opettajan ja oppilasjoukon läsnäolosta, joka omalta osaltaan edesauttaa oppimista. Opettaja ja vertaisryhmä luovat pohjan nuoren kasvulle ja itseilmiaisulle. Opiskelutilanteesta voi siis tulla joko yksilökeskeinen, kilpailullinen tai yhteistoiminnallinen. Tämä vaikuttaa ilmapiiriin ja oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. (Julkunen 2002, 30, 140; Koivurova 2010, 21.) Opettajan ja oppilaan välisen suhteen lisäksi työskentelyyn innostumiseen vaikuttaa siis merkittävästi myös muiden oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus luokassa. Oppilaille on aineiston perusteella tapana vertailla työskentelyä keskenään. Tällöin joko muiden oppilaiden edistyneisyydestä otetaan paineita tai heidän töistään haetaan motivaatiota omaan työskentelyyn, mutta sitä ei kuitenkaan aineistoni perusteella saada. Kavereiden kanssa turvaudutaan myös kinastelemaan turhautumisen hetkinä, jolloin tarkoituksena voi olla motivaation hakeminen uudelleen työskentelyyn kavereiden käyttäytymisen kautta. Opettajan muille oppilaille jakamansa huomio näyttää myös ärsyttävän erityisen huomionhakuista oppilasta.

Eläytymismenetelmän yhteydessä vastaamiseen saatetaan yleisesti jättää paneutumatta kunnolla, mikä taas on vähemmän todennäköistä esimerkiksi haastattelutilanteessa (Koivurova 2010, 289-290; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 205-206). Haastattelujen tekeminen olisi voinut auttaa tämän asian esiin nostamisessa. Oppilaat olisivat saattaneet tällöin paneutua vastaamiseen tosissaan ollessaan kanssani suorassa vuorovaikutuksessa.

Ryhmän merkitys korostuu toki jossain määrin suhteessa oppilaan motivaatioon.

Oppilas yrittää tällöin hakea motivaatiota katselemalla toisten oppilaiden töitä. Hyvän ystävän kanssa keskittyminen työskentelyyn puolestaan herpaantuu, jolloin huomiota haetaan häiritsemällä luokan työskentelyilmapiiriä. Itsetunnon kohotusta omaan työskentelyyn saadaan vähättelemällä muiden oppilaiden töitä. Epäonnistumisen kokemukset laitetaan tavallisesti ulkoisen motivaation piirissä muiden syyksi (Byman 2000, 32). Motivaatio vaikuttaa tällöin kuitenkin hyvin ulkoiselta tai sitten sitä ei ole juuri ollenkaan. Opettajan vääränlaisen ohjauksen seurauksena oppilaan motivaatio siis herpaantuu ja tällöin luodaan vuorovaikutusta muihin oppilaisiin, koska ei jakseta enää keskittyä työskentelyyn.

Toisaalta tutkimustehtäväni pohjautuu koskemaan vain opettajan ja yksittäisen oppilaan välistä suhdetta. Tällöin on mahdollista, ettei oppilaan huomio ole kiinnittynyt pohdintoihin luokan muista vuorovaikutusstrategioista.

Tarkoitukseni ei ollut ensisijaisesti saada tietoa oppilaiden keskinäisten suhteiden vaikutuksesta motivaatioon. Ryhmän merkitystä pidetään kuitenkin yhtenä motivaatioon vaikuttavana tärkeänä tekijänä, mutta se jäi tässä tutkimuksessa vähemmälle huomiolle. Opettajan ja yksittäisen oppilaan välisessä tilanteessa sillä ei näytä olevan kovin suurta merkitystä.

5.4 Eläytymistarinoista koostetut tyypitarinat

Laadullisen aineiston analysointia voi jatkaa tyypittelyn avulla, jolloin siitä muodostetaan yleinen tilanteen kuva. Aineisto voidaan esittää näin lukijalle mielenkiintoisella tavalla. Eläytymismenetelmän perusidean toteutuminen tapahtuu tarkastelemalla kehyskertomusten varioinnin vaikutusta aineistoon. (Eskola & Suoranta 1998, 181-183.) Halusin syventää aineiston analyysiä nostamalla esiin kehyskertomusten erilaisuuden vaikutuksen eläytymistarinoiden sisältöön.

Aloitin tyypittelyn jakamalla aineiston kehyskertomuksittain kahteen osaan muodostaen niistä laajat tyypit. Ensimmäisen kehyskertomuksen vastauksista koostin tyypin, jossa oppilas ei motivoitu, mutta opettajan käytyä hänen luonaan ongelma ratkeaa. Toisen kehyskertomuksen tarinoista koostin puolestaan tyypin, jossa oppilas on motivoitunut, mutta opettajan käytyä hänen luonaan kiinnostus

loppuu. Tyypit on nimetty sen mukaan, miten oppilas reagoi opettajan kanssa syntyvään vuorovaikutukseen. Oppilaiden kuvaukset tuovat esiin eläytymistarinoiden sisällön kehyskertomuksittain. Koska halusin muodostaa aineistosta mahdollisimman laajat tyypit valitsin mukaan sellaisiakin asioita, joita oli mainittu vain yksittäisissä kirjoitelmissa. Tekstit ovat suoria lainauksia oppilaiden eläytymistarinoista. Tyypittely vahvistaa tietoa sisällönanalyysin kautta esiinnousseista tekijöistä kuvataideopettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa.

Motivoituva oppilas

Kello löi 12 ja kuviksen tunti alkoi. Opettaja kertoi tehtävänannosta ja kaikki tuntuivat olevan innoissaan ja täynnä ideoita siitä, mitä tauluun voisi piirtää. Ville meni istumaan ja tajusi ettei tästä tulisi mitään. Ville näki pelkkää mustaa eikä keksinyt mitään piirtää paperille. Hän ei yhtään keksi mitään tekisi, ja katsoo hermoissaan muita oppilaita vauhdissa, ja yrittää saada inspiraatiota muitten oppilaitten töistä, mutta hän ei keksi mitään.

Tuntia oli enää puolet jäljellä, kun opettaja tuli Villen luokse ja sanoi että hänelle tulisi kiire tehdä työ ajoissa valmiiksi. Opettaja lähtee pois ja tulee kohta uudelleen ja kysyy taas onko hänellä jokin ongelma. Ville vastaa jo hieman rohkeammin, ettei hän ymmärrä tehtävää. Ville vastaa että hänellä ei ole perhettä mistä voisi kertoa kuvistyönsä avulla. Opettaja antoi vihjeitä, piirrä jotain mistä pidät, hän sanoi.

Ville innostui heti, koska hänestä oli hauskaa tehdä työ, joka sai olla mielikuvituksellinen, ja jossa ei ollut tarkkoja sääntöjä joiden mukaan toimia. Ville mietti miten hän toteuttaisi työn. Lopuksi hän keksi. Ville piirsi viivoja ja lisää viivoja. Hän käytti sinistä, punaista ja keltaista värejä.

Lopulta hänen työstään tuli luokan hienoin ja omaperäisin. Siinä oli pehmoleluja, autoja, ihmisiä ja kaikista muista mitä orpolapsi voi vain toivoa. Kuvan keskeinen osa oli perhe, jonka päät oli korvattu kysymysmerkeillä. Ville oli onnellinen tämän tunnin jälkeen.

Motivaation menettävä oppilas

Heti opettajan tehtävänannon jälkeen Ville alkaa kerätä tarvittavia välineitä. Ville alkaa innokkaasti piirtämään ja hänen päässään on tarkka suunnitelma. Aluksi Ville oli ihan uppoutunut tekemiseensä eikä keskittynyt mihinkään muuhun. Ville on jo puolessa välissä työssään kun opettaja tulee katsomaan Villen työtä. Opettaja sanoo ettei työstä saa mitään selvää ja sanoo että Ville hätiköi eikä ymmärtänyt koko tehtävää. Ville loukkaantui, koska ei saanut tehdä työtä omalla tavallaan ja lopetti työskentelyn. Ville olisi halunnut antaa mielikuvituksensa lentää, mutta pitäisikö työn olla yksinkertaisempi ja helpompi, jonka muutkin voisivat ymmärtää? Eikö tunnilla saa olla luova?, Eihän kaikista nykyajankaan moderneista taideteoksista välttämättä saa mitään selvää, miettii Ville mielessään.

Voi olla että Ville oli ymmärtänyt tehtävänannon väärin, mutta ehkä opettajan ei olisi pitänyt olla niin tiukka kun näki vielä Villen olevan innostunut ja työskentelevän ahkerasti. Ville ehkä ajatteli ettei työ kelpaa eikä opettaja ollutkaan tyytyväinen hänen työhönsä jota hän oli niin ahkerasti tehnyt.

Opettaja käskee Villeä aloittamaan alusta. Ville ei saa päähänsä yhtään uutta ideaa, koska päässä pyörii vieläkin vanha idea, eikä hän periaatteestakaan halua joustaa ja alkaa tekemään perusmuotokuvaa koulusta. Opettaja yrittää kuitenkin vielä innostaa Villeä, mutta mikään ei saa enää innostumaan häntä. Ville rupeaa istumaan paikallansa lopputunnilla ja yrittää saada uutta inspiraatiota.

Yhteistä molemmille tyyppitarinoille on oppilaan elämismailman kuvaamisen tärkeys. Vapaat tehtävänannot auttavat motivoitumaan. Elämismailman kuvaaminen on silti vain yksi kuvataideopetuksen tavoitteista (Pops 2004, 157). Kuvataideopetukseen liittyvät mielikuvat muun muassa vapaudesta, ilosta ja aistillisuudesta sotivat koulun työorientaatiolle ehdollistumista vastaan. (Pohjakallio 2005, 35-36.) Mahdollisuudet dialogisen tilan luomiseen ovat lähtökohtaisesti pienentyneet muun muassa vallitsevan tehokkuusajattelun vuoksi. (Varto 2006, 154.) Nämä mielikuvat ja dialogisuus eivät nähdäkseni pääse toteutumaan opetuksessa riittävästi. Tutkimukseni osoittaa, että oppilaiden kaipuu oman elämismailman käsittelyyn on melko suuri.

Muodollisesti pätevällä kuvataideopettajalla on jossain määrin vaikutusta parempien oppimistuloksiin. Tämä korostuu erityisesti oppilaiden omaa ideointia painottavissa tehtävissä. (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011, 144.) Tästä herää kysymys sen suhteen, onko oppilaan motivaatiota edistävä kuvataideopettaja nimenomaan muodollisesti pätevä? Kuvaus pätevästä opettajasta samaistuu näin ollen ensimmäiseen tyyppitarinaan. Motivaatiota laskeva kuvataideopettaja voidaan puolestaan nähdä muodollisesti epäpätevänä, joka samaistuu puolestaan vastaavasti jälkimmäiseen tyyppitarinaan. Tällainen opettaja vaikuttaa henkilöltä, joka kaikessa epävarmuudessaan toteuttaa oppilailla valmiiksi hänen tarkkaan suunnittelemaansa tehtäviä.

Toisaalta yhteiskunnan poliittinen järjestelmä vie tilaa pätevän opettajan mahdollisuudelta toimia työssään itsenäisesti. Tämä kehitys voidaan nähdä hahmottuvan jo opettajakoulutuksessa, jolloin omaksutaan tietty arvomaailma, normisto ja kieli. Työhön ja koulukseen liittyvät käytännöt luovat heidät poliittisesti tottelevaan rooliin. Koko työn luonne näyttäytyy yleisen käsityksen mukaan neutraalina ja virkamiesmäisenä. (Vuorikoski 2003, 45-47.)

Opettajakoulutus ja yhteiskunnan käytännöt tuottavat tästä näkökulmasta tarkastellessa oppilaiden tarkkaa sosiaalistamista ja kurinalaisuutta painottavia opettajia. Esimerkin tällaisesta opettajasta voi hahmottaa jälkimmäisestä tyyppitarinasta.

Kuvataideopettajan ammatissa toimimisen voin sanoa olevan pitkälti persoonallinen kysymys. Siinä onnistuminen ei välttämättä riipu koulutuksesta. Taustalla piilee opettajan aito kiinnostus vastuulliseen työhönsä ja siitä kumpuava innostus oppilaiden kohtaamiseen sekä heidän kokemusmaailmansa huomioimiseen. Katson tällaisen opettajan olevan autonominen toimija. Tämänkaltaisen opettajan voi hahmottaa ensimmäisestä tyyppitarinasta.

5.5 Yhteenveto vuorovaikutuksen yhteydestä motivaatioon

Käsitellessäni motivoivaa vuorovaikutusta korostui Buberin dialogifilosofian Minä-Sinä-suhteen piirteet. Motivaatiota alentava vuorovaikutus samaistui

puolestaan esineellistäviin Minä-Se-suhteisiin, jolloin ei luoda motivoivaan työskentelyyn ohjaavaa dialogista vuorovaikutusta. Tällainen vuorovaikutus koskee myös tutkimukseni tuloksia, joissa oppilas löytää motivaationsa palkkioiden tavoittelun toivossa.

Minä-Sinä-suhteissa on tyypillistä, että kohtaamisessa lähestytään toiminnan passiivisuutta. Yhteys on välitön, eikä siihen edellytetä ennakkotietoa. Minä-Sinä-suhteet ovat tärkeitä nykyhetkessä elämisen kannalta ja niiden luomiseen tarvitaan tunteita ja erityisesti rakkautta. (Buber 1993, 26, 30-31, 33-39.) Minä-Se-suhde liittyy puolestaan esineellistämiseen ja on myös dialogia tuhoavaa. Minä-Se -suhteeseen kuuluu tuntemuksien kuvitteluun liittyvää toimintaa. Kohteen kanssa ollaan tällöin suorassa vuoropuhelussa. Suhde perustuu materiaan, jolloin suhteissa korostuu yksilön minäkeskeisyys. (Buber 1993, 25-30, 71, 89, 129-131.) Buberin dialogifilosofian soveltaminen osoittautui luontevaksi tutkimuksessani. Aineisto jakautui kehyskertomuksittain loogisesti Minä-Sinä ja Minä-Se suhteisiin täyttämällä niiden tunnusmerkkejä.

Puheesta on apua ongelmien ratkomisessa, vaikkei se aina toimikaan ymmärtämisen välineenä. Puheen avulla voi toista kuitenkin ymmärtää paremmin. Sanat eivät ole kuulijalle yksimerkityksiä, sillä ne herättävät monenlaisia assosiaatioita. Näin syntyy virhetulkintoja, joilta voidaan välttyä vain viestintää konkretisoimalla. Olennaista on se, miten asiansa sanoo. (Kauppila 2005, 25-27.) Koulun tehtävä on mielestäni muodostaa tietoa opettajan ja oppilaan välillä, jolloin tarvitaan konkreettista puhetta. Motivaation lisääntymisen näkökulmasta korostui opettajan ja oppilaan molemmin puoleinen puhe ymmärtämisen välineenä. Puheesta syntyvät virhetulkinnat näkyivät jossain määrin tutkimustuloksissa. Tällöin on kyse motivaatiota heikentävästä vuorovaikutuksesta, jolloin opettaja ei ole miettinyt sanomisiaan loppuun asti. Hän loukkaa oppilasta, vaikkei sitä tarkoittanutkaan.

Sanatonta viestintää käydään ulkoisten ominaisuuksien, kuten ajan- ja tilankäytön sekä kuvien avulla (Kauppila 2005, 33-39). Tutkimustuloksissani sanaton viestintä painottuu pitkälti vuorovaikutukseen kuvien kautta. Kuvat ovat monissa tarinoissa vuorovaikutuksen lähtökohtana. Niiden merkitys on vähäisempää silloin, kun

oppilaalta puuttuu idea työn toteuttamiseen. Motivaation vähenemistä kuvaavissa eläytymistarinoissa puhe kuvista korostui enemmän, jolloin kritiikin kohteena on keskeneräinen teos elementteineen. Vuorovaikutukseen liittyy opettajan pelkkä olemus jossain määrin motivaatiota alentavana tekijänä. Sanatonta viestintää tulee jossain määrin esiin sellaisissa tilanteissa, joissa opettaja tunnistaa työskentelyn aloittamisen vaikeuksissa olevan oppilaan hänen olemuksen perusteella.

Kasvatustapahtumassa ovat osapuolten kokemukset, mielentilat, osaamiset ja halut läsnä. Kaikki nämä tulevat esiin sanoina sekä eleinä, ilmeinä, olemisen ja tekemisen tapoina. (Sava 2007, 174.) Ihminen on ajan saatossa kehittänyt erilaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen muotoja, kuten esimerkiksi manipulointia, teeskentelyä, uhkailua, lupauksia ja läheisyyden palkitsemista. (Kauppila 2005, 19-20, 24.) Tällaiset vuorovaikutuskeinot ovat läsnä motivaation heikentämisessä. Tällöin opettaja käyttäytyy oppilasta kohtaan asiattomasti tai motivoi häntä palkitsemisella.

Opettajakeskeinen kuvataideopetuksen vuorovaikutusmalli pohjautuu näkemykseen, jossa opettajan päätehtävä on oppilaiden kontrollointi. Tämä vuorovaikutusmalli voi kuitenkin toimia moitteettomasti hyvän opettajasuhteen ja opettajan vähemmän autoritaarisemman maailmankuvan ansioista. Huolellinen opetuksen valmistelu mahdollistaa oppilaalle itsensä ilmaisemisen paremmin kuin näennäinen oppilaskeskeisyys. (Räsänen 2008, 85-87; Koivurova 2010 58.) Motivaatiota heikentävät eläytymistarinat samaistuivat tähän vuorovaikutusmalliin, koska opettaja toimi niissä tiukkana kontrolloijana. Tämä vuorovaikutusmalli näyttäytyi tutkimuksessani nimenomaan motivaatiota alentavana. Toimivaa opettajakeskeistä vuorovaikutusmallia en tutkimuksessani hahmota, koska opettajien etukäteen tekemiä suunnitelmia on vaikea arvioida.

Oppilaskeskeisessä vuorovaikutusmallissa tieto saa merkityksen sen liittyessä oppilaan elämään. Opetus perustuu tällöin oppilaan kokemuksiin ja kulloiseenkin kehitysvaiheeseen. Tärkeää on hyvä ilmapiiri ja rakentava kritiikki. Sosiaalisuuteen perustuvan vuorovaikutusmallin mukaan tiedon katsotaan olevan yksilöllisesti ja kulttuurisesti määräytynyttä. Siinä painottuu oppilaan aikaisemmat kokemukset ja sosiaalinen vuorovaikutus. Tämä vuorovaikutusmalli on

oppilaskeskeinen ja sitä täydentävä. Opetuksen päämääristä ja tavoitteista neuvotellaan yhdessä opettajan ja oppilaan kesken. Siihen kuuluu erilaisten oppimistyylien huomioiminen kuvataideopetuksessa. (Räsänen 2008, 87-90.) Tutkimuksessani motivaatiota vahvistava vuorovaikutus samaistuu puolestaan oppilaskeskeisiin ja sosiaalisuuteen perustuviin vuorovaikutusmalleihin. Oppilaan elämismaailma ja erilaiset oppimistyyliä huomioidaan tällöin selkeästi.

Sisäisessä motivaatiossa on tärkeää oppiminen ilman ulkoisia kontrolleja tai palkkioita. Opiskelun osoittautuessa mielenkiintoiseksi palkkion saa itse toiminnasta. Tällöin oppiminen liittyy riemuun, tyydytykseen ja elämyksiin. Oppimisympäristö optimaalisine haasteineen, runsaine virikkeineen ja mahdollisuuksineen saada itse määritellä tunteita lisää myönteistä motivaatiota. Oppiminen paranee, kun yksilö saa itse päättää, mitä opiskelee. Positiivinen palaute lisää tällöin motivaatiota. Sisäistä motivaatiota lisäävät oppilaiden omat mielenkiinnon kohteet opetuksessa. Sisäisesti motivoitunut oppilas suhtautuu kriittisesti opittavaan asiaan. (Byman 2001, 27-29; Jakku-Sihvonen & Etelälahti 1997, 400.) Oppilaat kuvaavat motivaatiota hyvin keskeiseksi tekijäksi työskentelyyn innostumisen tai sen menettämisen suhteen. Oppilailta löytyy tutkimustulosten perusteella sisäistä motivaatiota kuvataiteen opiskelussa.

Vuorovaikutuksessa on kyse ihmisten tiedostamattomien puolien irrationaalisesta leikistä. Tavoitteeksemme jää vuorovaikutuksen kontrolloiminen tämän puolen tekijöiden osalta suhteessa sanalliseen viestintään. Dialogin ei pitäisi kulkea siinä järjestyksessä, että ensin tulee sana ja sitten perässä toiminta. Niiden pitäisi kulkea sitä vastoin jatkuvasti rinnakkain. (Kiesiläinen 2004, 43; Freire 2005, 95.)

Oppilaan sisäisesti motivoitunutta työskentelyä edistää siis toisen huomioimiseen perustuva dialoginen vuorovaikutus. Tällöin korostuu molemminpuolinen sanallinen viestintä sekä oppilaskeskeiset ja sosiaalisuuteen painottuvat vuorovaikutusmallit. Ulkoista motivaatiota ruokkii puolestaan dialogia tuhoava ja oppilaan sanattomaan viestintään painottuva ja opettajakeskeinen vuorovaikutus. Oppilaan toiminnallisuus korostuu kuvan tekemisessä ja jonkun verran suhteessa muihin oppilaisiin. Sanaton viestintä korostuu aineistossani yleisesti enemmän oppilaan toimesta ja jonkun verran opettajan kautta motivaatiota heikentävässä

vuorovaikutuksessa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on viestintätaitoiltaan pääasiassa sanalliseen viestintään painottuvaa, jossa hyödynnetään keskustelua.

6 MENETELMIEN ETUJA JA HAITTOJA

Yleisesti ottaen laadullisessa tutkimuksessa itse tutkijaa pidetään luotettavuuden arvioinnin kohteena. Arviointi kohdistuu tällöin koko tutkimusprosessiin (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Otan näin ollen luotettavuuden tarkastelun kannalta huomioon sitä koskevat tutkimukseni eri vaiheet.

Eläytymistarinat voivat tuoda esiin opetusta koskevaa hiljaista tietoa. Kerronnan kautta oppilaat pääsevät neuvottelemaan ihmissuhteista ja sosiaalisesta järjestyksestä. Tarinan kirjoittaminen mahdollistaa ikään kuin roolileikin, joka toimii konfliktitilanteen ratkaisijana. (Koivurova 2010, 291.) Menetelmä ei ole eettisesti ongelmaton. Eläytymismenetelmätehtävään vastaaminen vaikuttaa kirjoittajaan, vaikkei olisi tarkoitus. Joskus tehtävä on herättänyt esimerkiksi vanhoilta koulun ainekirjoitustunneilta peräisin olevan ahdistuksen ja kirjoittamisesta ei ole tullut mitään. Kehyskertomukseen vastataan kuitenkin yleensä hyvin. Menetelmän toimivuuden vuoksi kehyskertomusten kannattaa olla tutkimuskohteelleen sopivia. Menetelmä on suhteellisen vaivattomuutensa puolesta petollinen. Tutkijan on tehtävä kehyskertomusten sanavalinnat harkiten, koska vastaaja voi tulkita ne toisin kuin on tarkoitettu. (Eskola 1991, 18-19; Koivurova, 2010, 74-75, 289.) Oppilaan kokemusmaailmaan käsittelemisen kannalta on mielestäni tärkeää valita siihen sopiva menetelmä. Katson eläytymismenetelmän soveltuneen hyvin tutkimusongelmieni selvittämiseen. Ennakoin kehyskertomuksen vaikutusta miettimällä sitä, millaisia tunteita ne vastaajassa herättävät. Halusin, että kynnyks kirjottamiseen on matala. Kehyskertomusten sanavalinnat näen menetelmän toimivuuden kannalta tärkeänä. Tällöin lisätään todennäköisyyttä saada tutkimuskysymystä koskevaa tietoa.

Kehyskertomus mahdollistaa vastauksen jäsentämisen, vaikka sen tarkoituksena onkin pyrkiä spontaaniin kirjoittamiseen. Eläytymismenetelmä ei edellytä vastaajalta kyselylomakkeen täyttämistä kummempaa osaamista. (Eskola & Suoranta 1998, 116). Eläytymismenetelmä ei näin ollen aseta tutkittavia keskenään eriarvoisiin asemiin. Menetelmä antaa kirjoittajalle mahdollisuuden vaikuttaa kirjoitelman muotoon.

Tutkijan tulee välttää aineiston keruussa sellaisilla menetelmillä, jotka loukkaavat tutkittavien yksityisyyttä ja identiteettiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 186). Eläytymismenetelmän etuna on sopiva etäisyys tutkittavista. Anonyymisti vastaaminen ovat usein rehellisempää. Koska aineisto kerätään oppilailta pseudoidentiteetin suojissa se lisää eettisyyttä aineistonkeruutilanteessa ja analyysissä. (Koivurova 2010, 290.) Yksityisyyttä ja identiteetin suojaa lisäksi huolehtimalla riittävästä etäisyydestä. Kerroin aineistokeruutilanteessa oppilaita koskevista menetelmän luottamuksellisista puolista, kuten anonyymisti vastaamisesta.

Oppilaan katsotaan eläytymismenetelmässä antavan itsestään kirjoitelmana osan, jonka tutkijan vie mennessään. Aineisto olisi luontevampaa viedä takaisin luokkaan ja käsitellä teemojen yhdessä tutkijan, opettajan ja oppilaiden kanssa. Tämä mahdollistaisi paremmin vuoropuhelun itselle merkityksellisistä asioista. (Koivurova 2010, 87.) Tutkielmani heikkoudeksi voi katsoa sen, että aineistoni pelkkä ”pintaraapaisu”. Minulle ei siis synny syvällisintä asiantuntemusta aiheesta, mikä voi heikentää tulosten yleistettävyyttä. Koska kyseessä on kuitenkin laadullinen tutkimus, ei aineiston tarvitse olla kovin suuri.

Saturaatio eli aineiston riittävyys tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa sitä, että tutkija on aineiston keruuvaiheessa päättänyt, kuinka useaa tapausta hänellä on tarkoitus tutkia. Aineisto osoittaa silloin olevansa riittävä, kun samat asiat alkavat kertautua. Aineisto toistaa siis itseään. (Eskola 1997, 23-25; Eskola & Suoranta 1998, 216; Tuomi & Sarajärvi 2009, 89) Katson aineistoni olevan kooltaan riittävä, koska samat asiat toistuvat siinä useasti.

Tärkeitä ovat lisäksi kysymykset tarinoiden ja kirjoitustilanteiden aitoudesta. Yleinen epäily on, että menetelmä tuottaa pelkkiä stereotypioita. Tutkija saa väistämättä yleisiä ja poikkeuksellisia vastauksia. Vastaukset rakentuvat siis joko tietoisesti tai tiedostamattomasti. Vastausten tyypillisyyttä voi perustella sillä, että vastaaja on valinnut helpoimman ratkaisun jättämällä oman ajattelun sivuun. Toisinaan minä-muotoon eläytymistä on pidetty todisteena kirjoittajan eläytymisestä. Myöhemmin käydyissä palautekeskusteluissa on paljastunut, että vaikka tarina on kirjoitettu jonkun toisen henkilön tilanteesta, on kirjoittaja

kertonut silti omista kokemuksistaan. (Suoranta 1997, 117-118; Koivurova 2010, 289). Kehykertomusten terminologia voi toistua aineistossa, mikä viittaa suorituskaskeisyteen. Vastamiseen saatetaan jättää paneutumatta kunnolla, mikä on taas epätodennäköisempää esimerkiksi haastattelutilanteessa. (Koivurova 2010, 289-290.)

Ylitulkinnan vaara koskee minua tutkijana analysoinnin ja johtopäätösten tekemisen osalta. Vähentääkseni tätä riskiä liitin aineistositaatit suorina lainauksina analyysiosioon. Tällä lisäsin omaa rehellisyyttäni aineistoa kohtaan ja se mahdollisti aineiston riittävyden ja sisällönanalyysin onnistumisen arvioinnin.

Aineiston tulkinnan kannalta on ongelmallista tiedostaako vastaaja kaikki ilmaistavissa olevat ajatuksensa. Olen antanut tutkimuksessani hyvät puitteet rehelliselle vastaustyylille. Uskon eläytymistarinoiden runsaan vivahteikkuuden johtuvan siitä, että tutkimukseeni osallistui lahjakkaita oppilaita.

Aineistonkeruutilanteessa neuvoin kirjoittamaan sen pituisen tarinan, kuin oppilas itse haluaa. Aineistostani ei heijastu mielestäni suorituskaskeisyyttä. Muutamassa eläytymistarinassa ilmenee kehyskertomusten ylitulkintaa eli mielikuvituksen liiallista käyttöä, jonka menetelmä helposti mahdollistaa. Kehyskertomusten terminologia toistuu jossain määrin, enkä usko siltä menetelmän puitteissa täysin voivan välttyä. Oppilaat nostivat tutkimuksessani esiin kuitenkin kehyskertomuksille ulkopuolisiakin käsitteitä.

Aineiston aitous edellyttää, että aineisto liittyy tutkijan ja tutkittavan kannalta samaan asiaan. Tutkija vahvistaa sisällönanalyysin merkitystä kytkemällä sen teoreettiseen tutkimuskäsitteistöön ja tutkimusongelmaansa. (Eskola 1998, 187; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 263.) Aineiston merkityksellisyyttä lisää se, miten tutkija osoittaa aineistonkeruutilanteen suhteen teoriaan perehtymistä (Alasuutari 2011, 258). Käytin kehyskertomusten valmisteluun esitutkimuksineen paljon aikaa. Paneutuminen keskeisiin käsitteisiin heti alkuvaiheessa tuki keskeisten teemojen mukaan ottamista kehyskertomuksiin. Vertaan tutkimustuloksia tutkielmassani aikaisempiin tutkimuksiin ja pohdin yhteyttä teoreettiseen taustaan. Katson sisällönanalyysin täyttäneen tältä osin tehtävänsä tutkimuksessani.

Aineiston tyypittely nostaa eläytymismenetelmän yhteydessä selkeästi esiin kehyskertomusten varioinnin vaikutuksen teksteihin. Tällä toteutetaan eläytymismenetelmän perusidea kokeellisen ajattelun logiikan soveltamisesta. (Eskola & Suoranta 1998, 181-184.) Koska valitsin tyypittelyn yhdeksi aineiston analysointimenetelmäksi, katson sen palvelleen eläytymismenetelmän toimivuutta.

Analyysin tarkasteltaessa on otettava huomioon lisäksi toistettavuus. Tällöin analyysissä käytetyt luokittelu ja tulkintasäännöt on esitetty todella yksiselitteisesti. Periaate on, että toinen tutkija voi niitä soveltaen tehdä samat tulkinnat aineistosta. (Suoranta 217.) Olen antanut tälle asialle kehykset selittämällä analysointia koskevat periaatteet tutkielman luvussa 4.3.

Olen selvittänyt nyt kokonaisuudessaan perusteellisesti tutkimukseni eri osioita koskevat luotettavuuskysymykset. Yleisesti ottaen olen tutkimusta tehdessäni halunnut osoittaa vilpittömää kunnioitusta ja rehellisyyttä oppilaiden kirjoittamia eläytymistarinoita kohtaan.

7 PÄÄTÄNTÖ

Tutkimusprosessin myötä ymmärrykseni kuvataiteen opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta syveni. Tietoisuuteni oppilaan kokemusmaailmasta kasvoi. Osaan näin ollen huomioida paremmin oppilaita motivoivia asioita opetuksessani. Tutkimuksen tekeminen kasvatti minua näin ollen tulevana kuvataideopettajana. Tutkimukseni kautta voi hahmottaa yhden puolen kuvataidetunnin rakentumisesta.

Opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on tutkimustehtäväni näkökulmasta katsottuna kokonaisuudessaan suuri vaikutus oppilaan työskentelyyn. Opettaja voi toiminnallaan kannustaa oppilasta saavuttamaan suuren työskentelymotivaation, mutta myös haavoittaa ikävästi, millä saattaa olla pitkäaikaisiakin seurauksia. Kuvataideopettaja on kaiken kaikkiaan hyvin ratkaisevassa roolissa oppilaan motivaation kannalta.

Oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta nousi esiin useita motivaation vaikuttavia tekijöitä. Motivaatiota lisää vuorovaikutus, johon kuuluu oppilaan elämämaailmaan liittyvät aiheet, liiallisen itsekriittisyyden poistaminen tai tarinankerronta annetun tehtävän sisällöstä. Ulkoisen motivaation lisäämisen näkökulmasta opettajan lupaamalla palkinnoilla nähtiin olevan kannustava merkitys. Motivaatiota alentavaan vuorovaikutukseen puolestaan kuuluu opettajan ja oppilaiden väliset mielipideristiriidat, opettajan vääränlainen ohjaustyyli, sekä luokan rauhaton tai liian ankaraan kuriin pohjautuva ilmapiiri. Esitutkimuksen pohjalta muodostamani hypoteesit vahvistuivat tutkimustulosten myötä. Varsinaisen aineiston myötä esiin nousi uusiakin ilmiöitä, joita en aiemmin havainnut.

Vuorovaikutus on motivaation lisääntymisen näkökulmasta katsottuna usein lähtökohtaisesti enemmän puheeseen painottuvaa, jota käydään molemmin puoleisesti opettajan ja oppilaan kesken. Tällainen vuorovaikutus on dialogia edistävää. Motivaation vähentymisen näkökulmasta vuorovaikutuksessa korostui oppilaan yksipuolisen puheen lisäksi enemmän sanaton viestintä. Puhe kuvista korostuu tällöin enemmän, jolloin kritiikin lähtökohtana on usein oppilaan

keskeneräinen teos. Oppilas on usein tällöin vain hiljaa ja ottaa vastaan opettajan negatiivista palautetta. Myös opettajan sanaton viestintä korostuu, kun hän osoittaa väheksyntää oppilasta kohtaan pelkillä eleillä. Motivaatiota vähentävä vuorovaikutus näyttäytyi kuitenkin hyvin opettajakeskeisenä vuorovaikutuksena. Työskentelyyn innostumiseen auttoi puolestaan vuorovaikutus, joka pohjautui oppilaskeskeiseen ja sosiaalisuuteen perustuvaan vuorovaikutusmalliin.

Tutkimus osoitti siis, että oppilaan oman elämismaailman liittyvien asioiden kuvaaminen on hänelle erityisen tärkeää, niiden käsittelemiseen kuvataiteesta löytyy oppiaineena valmiuksia. Oppilaiden näkemysten esiin nostaminen motivaatiota lisäävästä vuorovaikutuksesta kuvataideopetuksessa oli tutkimuksen tavoite. Katson tuoneeni onnistuneesti esille oppilaiden näkemyksiä motivoivasta vuorovaikutuksesta tutkimukseni kautta.

Tutkimus osoitti myös, että yläkoululaisilta löytyy sisäistä motivaatiota kuvataiteen opetuksessa. Oppilasta on tällöin tuettava ja ohjattava oikein, jotta motivaatio lisääntyisi. Opettajan tulee antaa oppilaalle tällöin erityisesti tehtäviä, jotka liittyvät heidän omaan kokemusmaailmaansa, eli hahmottaa oppilaan kannalta kiinnostavia oppimisprosesseja. Opettajan ja oppilaan välinen dialogi auttaa nostamaan esiin oppilaalle merkityksellisiä asioita, joiden kautta sisäinen motivaatio työskentelyyn löytyy. Tutkimukseni perusteella voi todeta, että kouluun tarvitaan enemmän aitoa välittämiseen ja dialogiin pohjautuvaa pedagogiikkaa. Oppilaat haluavat enemmän vapautta päättää itse siitä, miten tehtävä toteutetaan. Tämä lisää heidän luottamusta omiin suunnitelmiinsa ja itseensä. Oppilaille on annettava enemmän tilaa jäsentää epävarmuuttaan ja ottaa haltuun taidetta rohkeasti kokeilemalla, mihin kouluninstituution tulee vaateineen mukautua. Tämän toteuttamista kuvataide palvelee osana koulumaailmaa. Oppilaan elämismaailman ja koulun keinotodellisuuden välisen syvän kuilun kiinniompelaminen on hyvin ensisijaista.

Tutkimusprosessin aikana tuli tarkasteltua paljon oppilaan ja opettajan mielipideerojen vaikutusta motivaatiota alentavana tekijänä. Tutkimuksen tarkoituksena olikin saada lisää tietoa kyseisistä tilanteista. Kyseinen tema nousi useaan otteeseen esiin eläytymistarinoista. Mielestäni tämä kaikki kertoo oppilaan

voimakkaasta sosiaalistamisesta yhteiskunnan käytänteisiin piilo-
opetussuunnitelman kautta. Jos oppilas osoittaa merkkejä yksilöllisestä ajattelusta,
se katsotaan häiriöksi. Oppilaat eivät näe sosiaalistamisprosesseja selvästi
mielekkäinä. Tähän teemaan liittyvät mielipideristiriitojen lisäksi osittain myös
eläytymistarinat liian ankarasta kurista ja opettajan vääränlaisesta ohjauksesta.
Koulussa näyttää tutkimukseni perusteella vallitsevan toisinaan yhä tiukat
hierarkiat. Keskeinen johtopäätös on siis se, että koululaitoksella on opettajan
kautta vaikutusta oppilaan motivaation sammumiseen ja sen vahvistumiseen.
Tämä tutkimus toi omalta osaltaan esiin tämän puolen kuvataideopettajan vallan
vaikutuksesta oppilaan motivaatioon.

Kaiken kaikkiaan voin sanoa yhteiskunnallisen tehokkuusajattelun näkyvän
eläytymistarinoissa. Tehtävät tulee suorittaa tällöin annettujen ohjeiden mukaisesti
nopeasti pois alta. Tuloksellisuuden ihannoinnin ja erinomaisuuden eetoksen
ulottuminen kasvatukseen pitää mielestäni yllä ja uusintaa opettajan ja oppilaan
välisiä jyrkkiä valta-asetelmia. Näin vahvistetaan koulun sosiaalisen järjestyksen
pohjautumista valtaan ja pakkoon. Tällaisessa oppimisessa ei jää tilaa
epäonnistumisille tai omakohtaisille pohdinnoille taiteesta ja elämästä. Suhteessa
aikaisempiin tutkimuksiin en katso tutkimukseni kuitenkaan tuottaneen kovin
paljoa uutta. Katson tutkimukseni merkityksen painottuvan siis aikaisempien
määritelmien vahvistamiseen.

Jatkotutkimuksessa olisi kiinnostavaa tarkastella oppilaan taloudellisen,
sosiaalisen tai kulttuurisen taustan vaikutusta motivaatioon. Katson
eläytymismenetelmän sopivan hyvin aiheiden tarkasteluun, koska ne liittyvät
hiljaiseen tietoon. Aineisto olisi silloin noin puolet isompi, kuin tässä
tutkimuksessa. Oppilaiden kirjoittamisen eläytymistarinoiden rinnalla olisi
kiinnostavaa kartoittaa muutaman kuvataideopettajan käsityksiä aiheesta
syvähaastattelemalla.

LÄHTEET

Tutkimusaineisto

Eläytymismenetelmäkertomukset (21 kpl). Kevät 2011. Pohjois-Suomi.
Alkuperäiset eläytymismenetelmäkertomukset tutkijan hallussa.

Kirjallisuus

- Aapola, Sinikka 1999. Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seuran toimituksia 763
- Aho, Sirkka & Laine, Kaarina 1997: Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Ala-Vannesuoma, Taija 2009. Läsnaolevaksi. Kohti terapeutista taidekasvatusta. Stylus 2/2009, 18-20.
- Ala-Suutari, Pertti 2011. Laadullinen tutkimus 2.0 (4. uudistettu painos). Tampere: Vastapaino.
- Buber, Martin 1993. Minä ja Sinä. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Byman, Reijo 2000. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-42.
- Eisner, Elliot W. 2002. The arts and the creation of mind. New Haven & London: Yale University Press.
- Eskola, Jari 1991. Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa – tekninen opas aloittelijoille. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologina laitoksen työraportteja B:33. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, Jari 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Taju.
- Eskola, Jari 1998. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampere: TAJU.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Freire, Paulo 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Fornäs, Johan 1995. Youth, culture and modernity. In Johan Fornäs and Göran Bolin (eds.) Youth Culture in Late Modernity. London: SAGE.

Forsman, Anna-Christina & Piironen, Liisa 2008. Kuvien kirja. Kuvataideopetuksen käsikirja perusopetukseen. Helsinki: Tammi.

Granö, Päivi 2000. Taiteilijan lapsuuden kuvat. Lapsuus ja taide samassa hetkessä. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 30. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Julkunen, Marja-Liisa 2002. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Huttunen, Rauno 2008. Dialogiopetuksen filosofia. Teoksessa Tuukka Tomperi & Hannu Juuso (toim.). Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry / niin ja näin, 246-265.

Jaquith, Diane B. 2011. When Creativity? Intrinsic Motivation and Autonomy in Children's Artmaking. *Art Education* 1/2011, 14-19.

Jakku-Sihvonen, Ritva & Etelälahti, Aulikki 1997. Miten arvioida oppimismotivaatiota? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Onnistuuko oppiminen. Oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa, 397-426. Opetushallitus.

Kankkunen, Tarja 2004. Tytöt, pojat ja `erojen leikki`. Sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja A 52. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Karppinen, Seija 2008. Innostamisen pedagogiikka käsityössä ja taiteissa. Teoksessa S. Karppinen; I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) Nuoret ja taide. Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosiän taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lecture, 101-111.

Kauppila, Reijo A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Juva: PS-kustannus.

Kauppinen, Petrus 2010. Työskentelyyn estyminen kuvataiteen tunnilla. Eläytymismenetelmätutkimus yläkoululaisten kokemuksista ja ajatuksista. Kandidaatin tutkielma. Kuvataidekasvatus. Rovaniemi: Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta.

Kautto-Knape, Erja 2012. Oppilasta lamaannuttava vuorovaikutus. Aineistoperusteinen teoria oppilaan näkökulmasta. *Jyväskylä studies in education*,

psychology and social research 438. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kettunen, Pippa 2007. ”Kuviksessa voin opiskella myös itseäni.” Peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaiden motivaatio opiskella kuvataidetta. Pro gradu -tutkielma. Kuvataidekasvatus. Rovaniemi: Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta.

Kiesiläinen, Liisa 2004. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Tallinna: Arator.

Koivurova, Anniina 2006. Ihailtavat ja kadehdittavat kuvat. Koulun kuvataidetyöt oppilaiden sosiaalisten suhteiden ilmentäjänä. Teoksessa M. Mäkiranta & R. Brusila (toim.) Kuvakulmia. Puheenvuoroja kuvista ja kuvallisesta kulttuurista. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 111-133.

Koivurova, Anniina 2010. Kuvien rajat. Toivotut ja torjutut kuvat kuvataidetuon sosiaalisessa tilassa. Acta Universitatis Lapponiensis 184. Rovaniemi: LUP, Lapin yliopistokustannus.

Korhonen, Vesa, & Nieminen, Juha 2010. Nuorten ohjauksen kentät ja monialaisen yhteistyön mahdollisuudet. Nuorisotutkimus 3/2010, 3-17.

Kosonen, Erja 2002. Musiikkiharrastukset kehitystä tukemassa. Teoksessa T. Kuure; M. Vuori & M. Gissler (toim.) Viattomuudesta vimmaan. Lapsuudesta nuoruuteen -siirtymävaiheen tarkastelua. Jyväskylä: Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 25, 73-79.

Kärkkäinen, Raili 2005. Nuoreksi kasvava ja kuvataide. Teoksessa S. Kappinen; I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) Nuoret ja taide. Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosiän taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lecture, 84-100.

Lehtinen, Erno & Kuusinen, Jorma & Vauras, Marja 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.

Laine, Kaarlo 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kampus kirja.

Laine, Kaarlo 1999. ”Tunti vain”. Oppitunti ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 117-135.

Laine, Timo 1993. Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Laitinen, Sirkka 2003. Hyvää ja kaunista. Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. Taideteollisen korkeakoulun

julkaisu A 39. Jyväskylä: Gummerus.

Laitinen, Sirkka & Hilmola, Antti & Juntunen, Marja-Leena 2011. Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointia 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Opetushallitus.

Lowenfeld, Victor & Brittain, W. Lambert 1987. Creative and mental growth. Eight edition. New York: Macmillan.

Malinen, Piritta 2011. Kannu vie – kohti taidetta? Graffitikokemus sekä graffitin ja kuvataideopetuksen vuorovaikutus. Acta Universitatis Lappinoniensis 215. Rovaniemi: LUP, Lapin yliopistokustannus.

Malmberg, Lars-Erik & Little, Todd D. 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 127-145.

Martin, Mari 2004. Satu elämän kosketuspintana – lapsen ja aikuisen kerronta. Teoksessa I. Sava & V. Vesänen-Laukkanen (toim.) Taiteeksi tarinoitu elämä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Metsämuuronen, Jari 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.

Mikkola, Henna 2002. Sukupolvettomat. Nuoret ikäpolvensa kuvaajina. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 73. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Myllyviita, Maiju 2004. Oppilaan kotitaustan ja opettajasuhteiden merkitys itsetunnolle, motivaatiolle ja koulumenestykselle. Pro gradu -tutkielma. Luokanopettaja koulutus. Rovaniemi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Määttä, Kaarina 2000. Kuvaamataidon opettajuuden olemus. Teoksessa Kaarina, Määttä (toim.) Kuvaamataidon opettajuuden näkökulmia. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 1-13.

Niiniskorpi, Soile 2009. Käsityksiä kuvataiteesta. Kuvataideopettaja taiteen tekijänä ja kokijana. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 94. Jyväskylä: Gummerus.

Nurmi, Jan-Erik 2001. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen; M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.): Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 256-271.

Nurmi, Jari-Erik & Ahonen, Timo & Lyytinen, Heikki & Lyytinen, Paula & Pulkkinen, Lea & Ruoppila, Isto 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki:

WSOY Oppimateriaalit.

Ojanen, Sinikka 2003. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäjä.

Teoksessa R. Silkelä (toim.) Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1.

Verkkosivusto. Toim. Erkki Savolainen.

<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Ojanen.htm> (Luettu 9.3.2012.)

Pavlou, Victoria 2006. Pre-adolescents' Perceptions of Competence, Motivation and Engagement in Art Activities. *The International Journal of Art and Design Education* 2/2006, 194-204.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004. Vammala. Opetushallitus.

Saatavilla myös http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.doc. (Luettu 15.5.2012)

Pintrich, Paul R. 2000. The role of motivation in self-regulated learning.

Teoksessa P. R. Pintrich & P. Ruohotie (toim.): *Conative constructs and self-regulated learning*. Hämeenlinna: Research centre for vocational education.

Pohjakallio, Pirkko 2005. Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. *Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja A 60*. Jyväskylä: Gummerus.

Puuronen, Vesa, 2006. Nuorisotutkimus. Tampere: Vastapaino.

Rinne, Petteri, 2006. Kuvataidekasvatus on koulun ruisleipää ja prinsessakakkua.

Teoksessa K. Kettunen; M. Hiltunen; S. Laitinen & M. Rastas (toim.): *Kuvien keskellä: Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Helsinki: Like, 110-118.

Ruohotie, Pekka 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Oy Ebita Ab.

Räsänen, Marjo 2000. *Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A28. Taidekasvatuksen osaston tutkimuksia. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Räsänen, Marjo 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja B 90.

Salminen, Antero 2005. *Kuvallisen ilmaisun kehityspiirteitä. 1980*. Teoksessa Inkeri Koskinen (toim.) *Pääjalkainen. Kuva ja havainto*. Antero Salminen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 77. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 36-52.

Sava, Inkeri 2007. *Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Seppänen, Pekka 1997. Nuorisotutkimus työvoimatoimistona. Teoksessa J. Holvas; H. Raivio & P. Seppänen (toim.) *Ei voisi vähempää kiinnostaa*.

- Nuoruuden filosofia. Vantaa: Kannustusvalmennus P. & K. Oy, 65-89.
- Sieppi, Helena 2010. Puheenvuoro taidekasvatuksesta. Teoksessa T. Laine & T. Tammi (toim.) Tutki, kehitä ja kokeile. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro. 10. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu, 31-44.
- Sinkkonen, Jari 2008. Nuoruusiän monet haasteet. Teoksessa S. Karppinen; I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.). Nuoret ja taide. Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosiän taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lecture, 23-28.
- Suvanto, Titta & Töyssy, Seppo & Vartiainen, Liisa & Virtanen, Pirjo 2004. Kuvan tekijä. Taide ja visuaalinen maailma. Porvoo: WSOY.
- Tolonen, Tarja 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tolonen, Tarja 2010. Yhteiskuntaluokan ja paikallisuuden merkitys nuorten ryhmien ja tyylien muotoutumisessa. Nuorisotutkimus 2/2010, 3-22.
- Toom, Auli 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom; J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47 . vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Gummerus, 33-58.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, Päivi 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Törmä, Sirpa 2003b. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski; S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 109-130.
- Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, Kari 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki & Jyväskylä: Minerva
- Varto, Juha 2006. Seuraava askel - nykyaikaisen viesti kuvataidekasvatukselle. Teoksessa K. Kettunen; M. Hiltunen; S. Laitinen & M. Rastas (toim.) Kuvien keskellä: Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: Like, 149-157.

Varto, Juha 2007. Dialogi. Teoksessa Bardy, M. et. al. (toim.) Taide keskellä elämää. Nykyaiteen museo Kiasman julkaisuja 106/2007. Helsinki: Like, 62-65.

Vilkkö-Riihelä, Anneli 1999. Psykyke. Psykologian käsikirja. Porvoo: WSOY.

Vuorikoski, Marjo 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski; S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17-48.

Vuorikoski, Marjo & Kiilakoski, Tomi 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski; T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Jyväskylä: Vastapaino, 309-335.

Värri, Veli-Matti, 1997. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

LIITE 1 Tutkimuslupahakemus

16.3.2011 Rovaniemi

Tutkimuslupakysely oppilaalle ja huoltajalle

Hei!

Olen kuvataidekasvatuksen opiskelija Petrus Kauppinen. Teen tällä hetkellä pro gradu -tutkielmaa Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa. Aiheeni liittyy kuvataiteen opetukseen.

Tutkielmaani varten haluaisin kerätä aineiston, jossa pyydän oppilaita kirjoittamaan lyhyen tarinan. Oppilaiden nimiä en tule kysymään missään vaiheessa aineistoa kerätessäni, joten he säilyvät anonyymeina tutkimuksessani. Kysynkin nyt huoltajan kuin oppilaankin suostumusta tutkimukseen osallistumisesta. Tutkielmani ohjaajana toimii kuvataidekasvatuksen professori Päivi Granö.

Annan suostumukseni tutkielmaani osallistumisesta

Huoltajan allekirjoitus:

Annan suostumukseni tutkielmaani osallistumisesta

Oppilaan allekirjoitus:

Palautus viimeistään 23.3.2011

Kiitos jo etukäteen tutkielmaan osallistumisesta!

Lisätietoja tutkimuksesta

Petrus Kauppinen

pkauppin@ulapland.fi

