

Nähdä kuvis erilaisessa valossa - Seitsemäsluokkalaisten käsityksiä kuvataideaineeseen asennoitumiseen vaikuttavista tekijöistä

Pro gradu- tutkielma

Johanna Saarenpää

0366540

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Taiteiden tiedekunta

Lapin yliopisto

Syksy 2017

Ohjaaja: Tuula Vanhatapio

Opponentti: Tommi Seppänen

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Nähdä kuvis erilaisessa valossa – Seitsemäsluokkalaisten käsityksiä kuvataideaineeseen asennoitumiseen vaikuttavista tekijöistä

Tekijä: Johanna Saarenpää

Koulutusohjelma/oppiaine: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma_x_ Laudaturtyö__

Sivumäärä: 65, 3 kappaletta liitteitä

Vuosi: Syksy 2017

Tämä pro gradu- tutkielma keskittyy yläkoulun seitsemäsluokkalaisiin, kuvataiteeseen oppiaineena sekä sen asemaan koulussa sekä oppilaiden silmissä. Tarkoitus on selvittää, minkälaisien asioiden seitsemäsluokkalaisten näkevät vaikuttavan aineeseen asennoitumiseen, sekä minkälaisia käsityksiä heillä niistä on. Aineisto on analysoitu käyttäen narratiivista analyysimenetelmää.

Tutkimuksessa selvisi, että seitsemäsluokkalaisten käsityksissä aineeseen asennoitumiseen vaikutusta on opettajalla, kuvataidetunnilla opiskelluilla tekniikoilla ja käytetyillä materiaaleilla sekä kuvataidetuntityöskentelyn luonteella ja sosiaalisilla suhteilla. Myös arvostuksella sekä nuoren käsityksellä tulevaisuuden ammatista on vaikutusta. Taide vaikutti asennoitumiseen vain pieneltä osin.

Tutkimuksen tulokset kytkeytyivät toisiinsa. Asennoitumisen syihin vaikuttavien tekijöiden taustalla vaikuttavat oppilaan kognitiivinen, esteettinen ja kuvallinen kehitys sekä oppilaan ja opettajan että oppilaan ja muiden oppilaiden väliset suhteet. Taustavaikuttajana on nähtävissä myös kouluinstituution rakenteen tiedostaminen. Taide ei juuri vaikuta asennoitumiseen johtuen taiteen muodosta opetuksessa sekä oppilaiden taidekäsityksestä.

Avainsanat: Kuvataide, yläkoulu, kuvataideopettaja, eläytymismenetelmä, narratiivinen analyysi

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi_x_

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi__

(vain Lappia koskevat)

University of Lapland, Faculty of Art and Design

The title of the pro gradu thesis: To See Art From A Different Point of View – Seventh-graders Perceptions On Issues Concerning Stance To Art as Subject

Author(s): Johanna Saarenpää

Degree programme / subject: Art Education

The type of the work: pro gradu thesis laudatur thesis

Number of pages: 65, 3 attachments

Year: Autumn 2017

Summary:

This Master's thesis will focus on seventh-grade pupils, art as school subject and its position in school and in the pupil's perception. The goal for this thesis is to explain issues considering seventh-grade pupil's stance towards art as subject. The documents for this thesis has been collected by use of role-playing method, and they have been analyzed with a narrative analysis method.

The result of the research was that the art teacher, the techniques studied and materials used, and the nature of the art lesson and social relationships have the most influence to pupil's stance on Art as subject. The grades and the pupil's notion of his/her future profession also influence the pupil's stance. Art itself had only a little influence to the stance.

The results of the research connect to each other. Underlying themes of the results are pupil's cognitive, aesthetic and artistic development, the relationship between the pupil and the teacher and the pupil and other pupil. Also, an underlying theme is an awareness about the school as an institution. Art has not huge influence to the stance, because

Keywords: Art, upper comprehensive school, art teacher, role-playing method, narrative analysis

Further information:

I give a permission the pro gradu thesis to be read in the Library

I give a permission the pro gradu thesis to be read in the Provincial Library of Lapland (only those concerning Lapland)

SISÄLLYS

1 Johdanto	6
2 Taidekasvatuksen perusteluista ja päämääristä	9
2.1 Mitä kuvataide opettaa	9
2.2 Peruskoulun opetussuunnitelma	17
3 Hyvä kuvataideopettaja	19
4 Seitsemäsluokkalainen	22
4.1 Murrosikäisen kehitys	22
4.2 Nuori kuvataidetunnilla	23
4.3 Nuori ja kuvataide	26
5 Tutkimuksen toteutus	30
5.1 Laadullinen tutkimus	30
5.2 Eläytymismenetelmä tutkimusmenetelmänä	31
5.3 Käytännön toteutus	33
6 Narratiivisuus ja narratiivinen analyysi	35
7 Synteesitarinat	38
7.1 Tarina negatiivisen alkutilanteen pohjalta	38
7.2 Tarina positiivisen alkutilanteen pohjalta	40
8 Aineiston analyysi	42
8.1 Päähenkilö aloittaa seitsemännän luokan	42
8.2 Keskipöytä	43
8.2.1 Ihana, kamala opettaja	44
8.2.2 Kiinnostavaa kokeilua, tylsää tuhartamista	47
8.2.3 Tuntityöskentelyn luonne ja kaverisosiaalisuus	50
8.2.4 Numeroita ja ammattia varten, ehkä vähän taidettakin	55
8.3 Asenteen muutoksen seuraukset	58
9 Tulokset	62
10 Pohdinta	65
Lähteet	

Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupa

Liite 2. Lupalappu

Liite 3. Vastauslomakkeet

1 Johdanto

Tämä pro gradu- tutkielma käsittelee seitsemäsluokkalaisia, kuvataidetta oppiaineena sekä siihen liittyviä käsityksiä sekä aineen merkitystä peruskoulussa. Tutkielma on osittain jatkoa kandidaatintutkielmalleni, jossa selvitin, millä tavalla seitsemäsluokkalaiset asennoituvat kuvataideaineeseen. Asennoitumisella tarkoitin, ja myös tässä tutkielmassa tarkoitan sitä, mitä hyötyä seitsemäsluokkalaiset kuvataideaineesta näkevät, mikä merkitys oppitunneilla heille on, mitä he kokevat oppivansa kuvataidetunneilla sekä mihin he kokevat oppimaansa tarvitsevana.

Kandidaatintyössäni selvisi, että seitsemäsluokkalaiset asennoituvat kuvataideaineeseen hyvin käytännönläheisestä näkökulmasta. Kuvataidetunnilla opittua he katsoivat tarvitsevana kädentaitoa vaativissa töissä, kuten rakentamisessa ja sisustamisessa. Kuvataidetunnin seitsemäsluokkalaiset näkivät osittain taukona muusta koulutyöstä. Keskeisin oppitunnilla opittu asia heidän mukaansa oli piirtäminen.

Kuvataidekasvattajana minulla on selkeä käsitys siitä, mikä on edustamani oppiaineen paikka koulussa. Mielestäni kuvataideaineen tehtävä on tarjota oppilaalle työkaluja kuvalliseen itseilmaisuuun sekä ympäröivän visuaalisen maailman lukemiseen. Olen kiinnostunut oppilaan näkökulmasta, siitä, kuinka kuvataideaine näyttäytyy hänen silmissään. Kuvataiteen merkitys kouluaineena ei aina ole selkeä ja yksiselitteinen. Jos ajatellaan, että koulun tehtävänä on sosiaalista yhteiskuntaan, valmistaa oppilasta elämää varten ja antaa työelämässä tarvittavia taitoja, onkin loogista, että esimerkiksi matematiikkaa ja äidinkieltä tulee opiskella ihan jo arkisesta elämästä selviämiseksi.

Kuvataideaineen hyödyt eivät ole kovin selkeästi esitettävissä. Lisäksi kuvataidetunnilla opittua on haastava kääntää sellaiseen muotoon, jossa sen voisi mitata, oikeita vastauksia taiteessa kun ei ole. Opittu voi olla luonteeltaan jotain hiljaista ja tiedostamatontakin, kuten ideointikyky, ongelmanratkaisu tai päätösten tekeminen. Aineelle tyypillinen sisäinen integraatio näyttäytyy siinä, että oppitunneilla tehdyissä tehtävissä saatetaan opiskella montaa asiaa yhtä aikaa. Osa asioista saattaa olla hyvin piiloista ja ilmaisematonta: esimerkiksi ihmisenä kasvu. Jos kuvataideaineen merkitys kuitenkin näyttäytyy pinnallisena, silloin sen merkitys esimerkiksi luonnontieteellis-matemaattisiin aineisiin verrattuna voi olla

helppo kyseenalaistaa. Se voi olla lisäksi varsin vaivatonta hetkessä jossa kaikki mitataan rahassa.

Uusi, vuonna 2014 laadittu peruskoulun opetussuunnitelma voi luoda uusia käsityksiä kuvataideaineesta. Uudelle opetussuunnitelmalle tyypillisiä piirteitä ovat oppiaineiden rajapiirteiden hälventyminen ja erilaisten aihekokonaisuuksien opiskelu. Tämä herättää kysymyksen kuvataideaineen paikasta: muuttuuko omat sisältöalueensa ja tavoitteensa käsittävä kuvataideaine eräänlaiseksi sivuosanäyttelijäksi, koristelijaksi tai kuvittajaksi.

On myös selvää, että ihmisen oma kokemus oppiaineesta vaikuttaa hänen käsitykseensä siitä. Käsitys saattaa seurata mukanaan koulusta myöhempään elämään. Kokemukseen ja käsitykseen oppiaineesta vaikuttavat myös muut seikat kuin aine itse: millainen henkilö sitä kouluympäristössä edustaa; toisin sanoen millainen opettaja ainetta opettaa, minkälaisessa ympäristössä ainetta opiskellaan, miten ympäröivät ihmiset ajattelevat oppiaineesta. Tutkimuskysymykseni kuuluukin, *minkälaisia ovat seitsemäsluokkalaisten käsitykset kuvataideaineeseen asennoitumiseen vaikuttavista tekijöistä?*

Seitsemäsluokkalaisten käsityksien tutkiminen kiinnostaa minua siksi, että heille on jo ehtinyt muodostua jonkinlainen käsitys kuvataideaineesta. Lisäksi he ovat eräänlaisessa nivelvaiheessa, monella tapaa. He ovat jättäneet alakoulun taakseen ja aloittaneet yläkoulun. Lisäksi he elävät lapsuuden ja nuoruuden välistä hetkeä. Aineen ollessa vielä pakollinen kaikille, ryhmänä seitsemäsluokkalaisten ovat hyvin heterogeeninen kuvataiteen suhteen: osa on kiinnostunut ja osoittaa myös harrastuneisuutta, osaa taas ei ole motivoitunut aineen opiskeluun ollenkaan, ja kaikkea siltä väliltä. Osa oppilaista päättää kuvataiteen opinnot seitsemännen luokan keväällä, osa valitsee aineen valinnaiseksi jatkossa. Opinnot päättävän ryhmän kokemus aineesta seuraa mahdollisesti heitä myös aikuisuuteen.

Koen, että seitsemäsluokkalaisten käsityksien selvittäminen on tärkeää siksi, että kuvataideopettajan tulee olla perillä oppilaidensa arvoista ja näkemyksistä. Näen, että tietoisuus asenteista ja arvoista on olennaista siksi, että niitä voidaan tarvittaessa muokata. Kuvataideopettajana minun on oltava perillä siitä, mikä oppilaitteni aineeseen asennoitumiseen vaikuttaa, jotta osaan kiinnittää kyseisiin seikkoihin huomiota työssäni.

Tutkielmani on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Aineistoni olen kerännyt käyttäen eläytymismenetelmää, jossa oppilaat ovat laatimani alkuasetelman eli kehyskertomuksen pohjalta kirjoittaneet lyhyitä tarinoita. Aineistoni olen analysoinut narratiivista analyysimenetelmää

käyttäen. Kertomuksista olen koostanut kaksi synteesikertomusta, joiden ajattelen edustavan koko aineistoa, ja joiden rakennetta erittelen.

Tutkimukseni teoriaosuudessa tärkeimpiä teoksia ovat Anniina Koivurovan väitöskirja *Kuvien rajat – toivotut ja torjutut kuvat kuvataidetunnin sosiaalisessa tilassa* (2010) sekä Sirkka Laitisen väitöskirja *Hyvää ja kaunista. Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuoren esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena* (2006). Koivurovan tutkimus käsittelee seitsemäsluokkalaisten kuvataidetunnilla tapahtuvaa kuvantekoa ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Laitisen tutkimus taas keskittyy lukioikäisten oppilaiden kuvantekoa koskevia ratkaisuihin ja työskentelyprosessiin sekä siihen, kuinka kuvataiteen avulla nuoren arvomaailmaa voidaan kasvattaa. Vaikka teos käsittelee lukioikäisiä, näen että teoksessa esitetyt tulokset pätevät osin myös seitsemäsluokkalaisten ikäiseen nuoreen. Lisäksi käytän lähteenäni Marjo Räsäsen teosta *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus* (2008) sekä hänen uudempaa teostaan *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja* (2015). Molemmista Räsäsen teoksista on muodostunut eräänlaisia suomalaisen kuvataidekasvatuksen perusteoksia, ja siksi ne ovat vartenotettavia omankin tutkimukseni kannalta.

2 Taidekasvatuksen perusteluista ja päämääristä

2.1 Mitä kuvataide opettaa

Kuvataiteeseen ovat aina vaikuttaneet poliittiset ja yhteiskunnalliset virtaukset. Myös vallitseva taidesuuntaus lyö leimansa koulun kuvataiteeseen. Vallalla olevat yhteiskunnalliset ja taiteelliset ajatukset vaikuttavat siihen, minkälaisia asioita kuvataidekasvatuksessa painotetaan, ja sen myötä siihen, mitä virallisiin opetussuunnitelmiin kirjataan tavoitteiksi. Suomessa ainetta aluksi kutsuttiin nimellä piirustus. 1800-luvun lopulla piirustuksen opetuksen oli tarkoitus palvella ammatillisia ja tuotannollisia tarkoituksia (Töyssy 1996, 45.) Aineen paikkaa koulussa perusteltiin myös esteettisen maun kehittämisenä, ja aine otettiin käsityön rinnalle kansakoulun opetussuunnitelmaan. Vuosisadan vaihteessa tekniseen ja mekaaniseen piirtämiseen ryhdyttiin kuitenkin ottamaan etäisyyttä. Kuvataiteella ajateltiin olevan henkeä ja persoonaa kehittäviä vaikutuksia. Tähän vaikutti modernistisen ajattelun rantautuminen Suomeen. (Pohjakallio 1996, 21 – 23.)

Modernistiselle kuvataidekasvatustallemykselle tyypillistä on lapsilähtöisyys. Modernismin mukaan jokaisessa piilii mahdollinen taiteilija, ja taiteellisessa prosessissa oleellista oli aitous ja omaperäisyys. Taiteen vastaanottoa tärkeämmäksi koettiin luova toiminta. Tämänlaisen suuntauksen myötä kuvataidekasvatukseen syntyi luovan itseilmaisun perinne. (Pääjoki 1999, 21 – 23.) Inkeri Savan mukaan ajatus taidekasvatuksesta mielikuvituksen ja luovuuden ylläpitäjänä onkin modernismin perua (Sava 2007, 24).

Modernistista suuntausta seurannut postmodernismi siirsi kuvataidekasvatuksen painotusta pois päin luovasta itseilmaisusta. Kuvataideopetuksen osaksi tuli esimerkiksi estetiikka, joka kasvattaa mielipiteiden esittämiseen sekä taiteen arvottamisen oppimiseen (Räsänen 2008, 20 – 22). Eflandin mukaan postmodernismi toi opetukseen myös pienet kertomukset sekä kulttuurisen moninaisuuden. (Efland 1998, 43 – 47.) Postmodernia perua olevassa tiedonala-pohjaisessa taidekasvatuksessa opetuksessa lähestytään taiteilijan, esteetikon, taidekriitikon ja taidehistorioitsijan rooleja (Räsänen 2008, 20).

Kuvataidekasvatuksen paradigmat elävät kuvataideopetuksessa erilaisina malleina, joista Marjo Räsänen kertoo teoksessaan *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus* (2008). Malleissa painotetaan joko jäljittelyä, muotoa tai itseilmaisua. Jäljittelyä korostavassa malli painottaa havainnoimista ja realistista kuvausta. Tällöin osa tavoista kuvata havaittua ovat joko ”oikeita” tai ”väärää”. Muotoa korostava opetus painottuu tekniseen osaamiseen: havaitun kuvaamisen tai tietyn tekniikan osaaminen ovat riittäviä tavoitteita kyseisen mallin mukaiselle taidekasvatukselle. Itseilmaisua korostavan mallin keskiössä on oppilas itse sekä hänen maailmansa. Itseilmaisua korostavalla opetuksella ajatellaan olevan myönteinen vaikutus persoonallisuuden kasvuun sekä psyykkiseen tasapainoon. (Räsänen 2008, 80 – 82.) Nämä erilaiset taidekasvatusmallit elävät siis rinnakkain taideopetuksen sisällä. Räsänen kutsuukin tätä integroivaksi kuvataidekasvatukseksi, ja opettajasta riippuu, missä määrin ja miten hän soveltaa niitä. (Räsänen 2008, 96 – 98.)

Nähdäkseni modernistinen ajattelutapa ei ole täysin kadonnut vielä tänäkään päivänä, vaan osittain kummittelee kuvataiteesta keskusteltaessa. Arkisessa ajattelussa kuvataiteen tehtäväksi saatetaan mieltää yksinomaan oppilaan luovuuden kasvattaminen tai hänen kouluttamisensa taiteilijaksi. Kuvataide saatetaan nähdä myös yksinomaan oppilaan teknisten taitojen kartuttamisena. Tällaisia näkemyksiä heijastelivat myös oman kandidaatintyöni tulokset. Mira Kallio- Tavin kertoo käsillä tekemisen tärkeyden olevan mielikuvituksen, luovuuden ja ilmaisun ohella teemoja, jotka ajoittain palaavat pinnalle taidekasvatuksen merkityksestä keskusteltaessa. Nykyisin käden taidoista keskusteltaessa nousee huoli lasten kädentaitojen yksipuolistumisesta sekä ylipäättään koko taidon käymisestä harvinaiseksi (Kallio- Tavin 2015, 166 – 168.) Tämä liittyy yleistyvään digitalisoitumiseen, mutta myös käsin tekemisen perinteen rapautumiseen. Ajattelen, että kuvataide pitää yllä juurikin tätä taitoa.

Antero Salminen kuvaa ihmiskäden erinomaisuuksia artikkelissaan *Mitä uniikkia on kuvaamataidossa* (1986). Salminen kertoo ihmisen käden olevan eräänlainen tutkimusväline, jolla ihminen hankkii tietoa maailmasta. Käden avulla ihminen voi saada yhtä lailla tietoa maailmasta kuin silmän välityksellä. (Salminen 1986, 252.) Kuvataide siis opettaa oppilaan kättä tutkimaan ja tekemään. Tämä tarkoittaa erilaisten tekniikkojen harjoittelua ja kuvan rakentamisen keinojen opiskelua sekä käsin tekemistä. Havainnoimisen ja tutkimisen, maailman fyysisen aistimisen kautta syntyvät taidot, jotka toimivat itseilmaisun työkaluina. Eeva Anttilan mukaan taiteelliseen toimintaan kuuluukin välillä harjoittelua ja toistamista, joista puuttuu kokemuksellinen ulottuvuus (Anttila 2011, 158).

Helena Sederholmin mukaan silloin, jos oppilaan tulee opetella kuvallisen ilmaisun keinoja, muihin vaikuttamista ja vaikutetuksi tulemisen ymmärtämistä, syntyy jonkinlainen kilpailu- asema, jossa vahvempana näyttäytyy oppineempi ja taitavampi. (Sederholm 2006, 55.) Pi- dän havainnointia ja käsin tekemistä kuitenkin taiteen peruskivinä. Niistä on hyvä lähteä liikkeelle. Voi sanoa, että kynä ja paperi ovat monen ensimmäinen kosketus taiteelliseen tekemiseen. Fyysiseen tekemiseen liittyy tietenkin yksilön teknisen osaaminen. Taitoja mi- tataan liian usein kyvyllä esittää asioita realistisesti. Teknisen osaamisen ihailu johtaa yksi- puoliseen käsitykseen siitä, mitä taide on. Kuvataideopettaja onkin tärkeässä roolissa esitel- lessään monenlaista taiteen kuvastoa ja opettaessaan oppilaitaan ymmärtämään sekä hyväk- symään erilaisia ilmaisutapoja.

Kuitenkin oppilaan kuvataidetunneilla tekemiin harjoituksiin liittyy kysymys, ovatko oppi- laan työt oikeasti taidetta. Räsänen pitää olennaisena eron tekemisen taiteen ja taidon välille kuvataideopetuksen tavoitteista puhuttaessa. Räsänen mukaan taiteen luonne erottaa sen eri- näisten taitojen yksipuolisesta opettelusta: kuvataidetunnilla oppilaan työhön liittyessä ha- vaitsemista, tunteita tai ajattelua, voidaan puhua taiteellisesta toiminnasta. (Räsänen 2008, 13.) Kuvataiteessa aineen sisäinen integraatio mahdollistaa sen, että samassa tehtävässä saa- tetaan harjoitella useita eri asioita.

Taideaineisiin Seija Karppisen mukaan liittyy myös niin sanottu innostamisnäkökulma, tai innostamisen pedagogiikka. Tämänlaisen pedagogiikan tavoitteen on auttaa ihmistä löytä- mään käsillä tekemisen ilo, sekä antaa hänelle iloa, taitoa, uteliaisuutta ja rohkeutta uuden kokeiluun sekä omien rajojen koetteluun. Taiteessa uuden kokeilu sekä rajojen kokeilu vah- vistavat yksilön kykyä kohdata erilaisia haasteita. Tämä on Karppisen mukaan myös erään- lainen asennekasvatuksen muoto. (Karppinen 2008, 101 – 102.) Näen, että innostuminen näyttää myös opiskelumotivaationa. Oikeanlaista asennetta ja aktiivista tuntityöskentelyä perätäänkin yleensä tuntityöskentelyn ja kuvataidetunnin tehtävien arviointiperusteissa.

Maria Laukka näkee taiteella ja leikillä samankaltaisia ominaisuuksia, vaikkakin ne kum- puavat erilaisista tavoitteista ja edellytyksistä. Taiteen tekeminen vaatii hänen mukaansa pit- käjänteisyyttä, sitoutumista ja fyysistä kuin psyykkistäkin suorituskykyä. Leikkiin taas kuu- luu piirteitä, jotka eivät ole luovalle toiminnalle tyypillisiä, kuten vaikkapa yhteisten sään- töjen noudatus. Laukan mukaan kuitenkin taiteellisessa toiminnassa voidaan nähdä leikin- omaisia piirteitä: esimerkiksi vapautumisen tunne on luovan työn edellytys. Leikissä itse

tekeminen ja sen terapeutisuus ovat ensisijaista, kun taas taiteessa lopputulos painottuu näiden sijaan. (Laukka 1998, 20.) Kuvataiteen tulisi siis kannustaa kokeilevuuteen ja vapautuneeseen työskentelyyn. Kokeilevuus ja kahlitsevuudesta vapautuminen liittyvät myös siihen mitä Karppinen kirjoitti itsensä ylittämisestä ja rajojen koettelussa. Kuvataide tarjoaakin oppilaalle tilaisuuden leikitellä, mutta myös haastaa itseään.

Inkeri Savan mukaan suomen kielessä luomisen metaforaksi ymmärretään käden työ, käsin tekeminen. Käsin työskentely, varsinkin käsityön yhteydessä, saattaa kuitenkin olla hyvin mekaanista, jopa automaattista. Luovuus ymmärretään usein myös ongelmanratkaisuksi, kun puhutaan niin sanotusta luovasta ongelmanratkaisusta. Ongelmanratkaisussa olennaisinta on poistaa ongelma, luovuudessa taas tuottaa jotain näkyväksi. Luovuus voi olla myös uuden näkökulman löytämistä. (Sava 2007, 31 – 33.) Näen, että ongelmanratkaisu voi olla eräänlainen luovuuden ja mielikuvituksen työkalu, jota tarvitaan silloin, kun pohditaan jonkin muuntamista kuvaksi. Ongelmanratkaisu on olennainen siis taiteellisessa prosessissa.

Salminen kertoi ihmisen hahmottavan maailmaa tutkivalla kädellään. Sava taas kertoo ihmisen hahmottavan maailmaa myös mielen kuvina esimerkiksi kuvittelun, unelmoinnin ja unennäön kautta. Mieli luo eri tasoisesti kuvia aistimuksista, ajatuksista, tapahtumista ja toimintoista. Maailman hahmotus tapahtuu myös symbolien, merkkien ja tarinoiden kautta. Taiteen tekeminen taas tuo mielikuvat aistittavaan muotoon. Tähän puolestaan tarvitaan taidollisia valmiuksia sekä tietoa taiteen keinoista ja kuvan rakentamisesta. (Sava 2007, 55, 57.)

Anttila kertoo, että tietoisuutemme syntyy jatkuvasti uutta sisältöä, eikä ihmisen ole kykyä tai mahdollisuutta jäsentää kaikkea. Anttilan mukaan taiteellisen toiminnan kautta ihminen voi tavoittaa kokemuksiaan ja antaa niille merkityksiä. Taiteellisessa toiminnassa ihminen jäsentää kokemuksiaan tavalla, joita on vaikea käsitellä kielen tai rationaalisen ajattelun kautta. (Anttila 2011, 158.) Ihmisen kokemukset voivat olla joko oikeasti itse koettuja tai mielen luomaa kuvastoa, joista Sava kirjoitti.

Anttilan mukaan taiteellinen toiminta muuntaa kokemuksemme havaittavaan muotoon: näin avautuu mahdollisuus muuten hankalasti välittyvien merkitysten vaihtoon ja kommunikointiin. Anttila toteaaakin taiteen olevan ihmisen keino jäsentää ja selittää kokemista ihmisenä olemisesta sekä omasta suhteestaan maailmaan. Samanlainen ajatusten vaihto syntyy taide-

teosta kohdatessa, sillä ihmisen suhde itseensä ja maailmaan on aina henkilökohtainen. Anttilan mukaan taideopetus voi antaa yksilölle tukea ja ohjausta havainnoin ja kokemisen tapoihin. (Anttila 2011, 167- 168.)

Juha Varto kirjoittaa, että taiteen tekeminen on yksi ihmisen suhde maailmaan. Taiteen tekeminen tarkoittaa uuden suhteen rakentamista ympäröivään maailmaan sekä tekijän itse itseensä. Syntyneistä teoksista kasvaa maailman ilmaus. (Varto 2001, 63.) Taiteen tekeminen sekä sen tarkastelu kulkevat käsi kädessä. Ihmisen on oivallettava kykenevänsä itse tuottamaan luonnossa esiintyviä asioita, kuten esimerkiksi harmoniaa. Taidekasvatuksessa taidon käsite Varton mukaan tulisi ymmärtää laajasti: ei pelkkänä osaamisena, mekaanisena toistamisena, vaan käsityksenä toiminnan tavoitteesta ja kykynä ilmaista sen toiselle. Juuri-kin taidon paikkaa voidaan pohtia estetiikan kautta. (Varto 2001, 8.)

Räsänen mukaan estetiikkaa painottava suuntaus onkin korvautunut puheelle merkityksestä: taideteoksen vastaanottamista lähestytään pikemminkin tulkitsemisen ja merkityksen etsinnän kautta. Teoksella on merkitys, kun sille löytyy yhteys muihin teoksiin, ajatuksiin ja konteksteihin. (Räsänen 2015, 130.) Itse näen kuitenkin, että merkityksen etsinnän ohella oppilaan tulisi oppia keskustelemaan omasta mielestään ”hyvistä” ja ”huonoista” kuvista. Tämä voi laajentaa oppilaan taidenäkemyksiä ja opettaa katsomaan toisin. Lisäksi on tärkeää, että oppilas oppii, ettei taiteen ainoa tehtävä ole tuottaa esteettistä mielihyvää.

Kuvataidetunnilla harjoitellaan siis taiteen kielen ymmärtämistä ja taiteen sanoilla keskustelemista. Jos ajatellaan taideopetusta ilmaisuun ja ymmärtämiseen liittyvien kykyjen harjoitteluna, näen että harjoitteluun kuuluu aina myös onnistumisen ja epäonnistumisen ulottuvuudet. On selvää, että onnistumisen kokemus tuottaa positiivisia elämyksiä oppilaalle. Parhaimmillaan se vahvistaa hänen itseluottamustaan. Petteri Rinteen mukaan valmiiden ratkaisujen puute pakottaa oppilaan ottamaan ratkaisuistaan vastuun sekä perustelemaan niitä. Kuvataide kasvattaa myös sietämään epävarmuutta sekä etsimään uusia ratkaisuja. (Rinne 2006, 116.) Kuvataidetunnilla epäonnistuminen on nähdäkseni turvallinen epäonnistumisen muoto, joka opettaa sietämään pettymystä ja pieleen menemistä. Työskentelyprosessia sallistamalla uusien näkökulmien löytäminen on mahdollinen.

Kuvataide kouluttaa oppilasta tätä itseään varten sekä kasvattaa tätä häntä ympäröivään maailmaan. Kuvataidetunnilla oppilas saa kokemusta taiteen tekemisestä henkilökohtaisesti. Omin käsin tekeminen kasvattaa muiden tekemien kuvien katsomista sekä taiteen ymmärtä-

mistä. Taitoa ymmärtää tarvitaankin erityisesti kuvia täynnä olevassa kulttuurissamme. Räsänen mukaan aiemmin esiteltyjä kuvataiteen opetuksen malleja täydentää visuaalista kulttuuria painottava lähestymistapa. Kyseisessä mallissa kuvat sekä kuvallinen ilmaisu nähdään erityisesti kommunikoinnin välineenä. (Räsänen 2008, 83.)

Räsänen mukaan taiteellisessa kognitiota koskevissa sosiokulttuurisissa teorioissa painotetaan tiedonmuodostuksen kulttuurista luonnetta. Taiteellinen tietäminen on siis jatkuvaa tekijän, teoksen, vastaanottajan ja kontekstin keskustelua. Kaikki nämä rakentavat erilaisia merkityksiä. Taiteellinen ajattelua ja kognitio ymmärretään sosiaalisesti välittyviksi prosesseiksi. Olennaisia silloin ovat lukutaitojen muodot, todellisuuden tutkiminen sekä esittämistapojen merkityksen etsiminen niin taiteen tekemisessä ja tulkinnassa. (Räsänen 2015, 22.)

Yleisesti peruskoulun opetuksen keskiöön onkin tuotu käsite monilukutaidosta. Monilukutaidolla tarkoitetaan kykyä tulkita erilaisia representaatioita. Lukutaito on ymmärretty sanoin välittyvien merkitysten tulkinnaksi, mutta käsitys on laajentunut muihin esittämisen tapoihin, kuten kuviin. (Räsänen 2015, 96.) Monilukutaito ja visuaalinen kulttuuri ovatkin nostettu kuvataiteessa keskipisteeksi. Kallio- Tavin perustelee muutosta suomalaisen yhteiskunnan muuttumisella monikulttuuriseksi. Opetuksessa tulisi hänen mukaansa tunnustaa paremmin myös oppilaiden omat visuaaliset kulttuurit. (Kallio- Tavin 2015, 22 – 23.)

Kallio- Tavinin mukaan kouluopetukseen tulisi tuoda myös samankaltaista tutkivaa otetta kuin nykytaiteen toimintatavoissa. Kuvataiteessa tulisi käsitellä nykytaiteen lailla esimerkiksi yhteiskunnallisia asioita. Kysymyksien asettamiseen, arvioimaan ja tunnistamaan oppiminen on Kallio- Tavinin mukaan avain oppilaita ympäröivän visuaalisen kulttuurin ymmärtämiseen. Sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen tähtäävä taidekasvatus voi lisäksi sisältää aktivistisen ulottuvuuden. Kallio- Tavin toteaa kuitenkin, että tämänlainen taidekasvatus ei pystyisi kuitenkaan minkäänlaiseen puolueettomuuteen, Suomessa kun koulutus pyrkii epäpoliittisuuteen ja arvoneutraaliuteen. Hänen mukaansa tietynlaisten arvojen puolesta liputtavaan opettajaan tai opetuksessa käsiteltyihin teemoihin olisi oppilailta kuitenkin mahdollisesti samaistumis pintaa. (Kallio- Tavin 2015, 27 – 29.)

Yhteiskunnallinen vaikuttaminen voi näyttäytyä myös yhteisöllisen kuvataidekasvatuksen muodossa. Esimerkiksi Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa kuvataideopettajia koulutetaan myös yhteisötaiteilijan ja yhteisötaidekasvattajan rooleihin. Yhteisöllisen toiminnan kautta oppilas voi nähdä mahdollisuutensa vaikuttaa ympäristöönsä. Hän myös oppii näkemään, kuinka taide kytkeytyy ympäröivään yhteiskuntaan.

Martha C. Nussbaum tarkastelee humanististen aineiden sekä taideaineiden opetusta filosofin näkökulmasta. Hän puolustaa yleissivistävää kasvatusta ja näkee taideaineilla merkittävän roolin demokraattisen yhteiskunnan jäseneksi kasvattamisessa: taideaineet kasvattavat kriittiseen ajatteluun, maailman tarkastelemiseen globaalikansalaisen silmin sekä tuntemaan myötätuntoa kanssaihminen elämäntilannetta kohtaan. Tällaisia taitoja hän pitää ehdottoman tärkeinä toimivan demokratian kannalta. (Nussbaum 2011, 16, 21).

Nykytaide ja sen toimintatavat asettavat kuitenkin haasteita kuvataiteelle koulussa. Nykytaide käsittelee asioita, jotka ovat usein ongelmallisia ja haastavia. Myöskin visuaalisesti nykytaide ei aina täytä miellyttävyyden ja kauneuden määritelmiä, jota perinteinen taidekäsitteily taiteelta toivoo. Kallio- Tavin ehdotti, että opetuksessa voitaisiin ottaa aktiivisemmin kantaa tietynlaisen arvomaailman puolesta. Oman näkemykseni mukaan erityisen tärkeitä puolustettavia ovat humanistiset sekä ihmisarvoon liittyvät asiat. Näen, että tietyn arvomaailman taakse asettuminen saattaa kuitenkin johtaa kritiikkiin nykyisessä kärjistyneessä ilmapiiressä, kuten on nähty esimerkiksi vuoden 2015 maahanmuuttokeskustelun yhteydessä.

Uskon, että erityisiä haasteita nykytaiteen mukaisille menetelmille asettaa kuitenkin koululaitoksen muotoutuminen sellaiseksi kuin sen yleisesti ymmärrämme. Puhutaankin niin sanotusta virallisesta koulusta, joka Tarja Tolosen mukaan näyttyy koulun arjessa opetussuunnitelmina, -menetelminä ja -materiaaleina. Koulun säännöt sekä henkilökunnan ja oppilaiden välinen hierarkia ovat myös virallisen koulun ilmentymä. (Tolonen 2001, 78.) Pajun mukaan virallinen koulu myös arvioi oppilaan oppimista ja muuntaa tiedon omaksumisesta arvosanoiksi (Paju 2011, 192).

Paju puhuu myös ulkoisen suorittamisen olevan osa virallista koulua, ja hän kutsuukin koulua eräänlaiseksi ”massatuotantolaitokseksi”, jossa tieto siirtyy tehtävien tekemisen ja ulkoa oppimisen kautta eteenpäin. Näin omaksuttu tieto voidaan kääntää arvioitavaan muotoon. Varsinaisen oppimisen hän näkee tapahtuvan mahdollisesti suorittamisen ohessa. (Paju 2011, 230 – 231.) Tämänlaiseen kouluun kriittinen ajattelu tai aktivismi sulautuvat nähdäkseni varsin huonosti.

Paolo Freire puhuu niin sanotusta tallettavasta kasvatuksesta: opettaja ikään kuin kaataa tietoa ja näkemyksiä oppilaidensa päähän (Freire 2005, 75 – 76). Koulu siis näyttyy asenteita ja arvoja säilyttävässä roolissa, jossa tieto kulkee eteenpäin korviin kaadettuna. Kuvataiteen ajatellaan kuitenkin opettavana kriittistä ajattelua, keskustelukykyä ja ratkaisujen te-

koa. Siinä mielessä voidaan ajatella, että aine on lähempänä Freiren kuvaamaa problemaattista kasvatusta, jossa ihminen nähdään itsensä ylittävänä olentona sekä hänen elämäntilanteensa sellaisena, johon hänellä on vaikutusmahdollisuus (Freire 2005, 90 – 91).

Kallio- Tavin toivoi kuvataiteen opettavan oppilaita pohtimaan yhteiskunnallisia kysymyksiä sekä arvioimaan visuaalista ympäristöään. Tässä mielessä kuvataiteella voidaan olevan vapauttava vaikutus: oppilaan pitäisi oppia itsenäistä ajattelua. Kuvataiteen vapauttavuus ei kuitenkaan välttämättä näy koulussa. Pahimmillaan koulun kuvataide saattaa tyypistyä niin kutsutuksi koulutaiteeksi. Koulutaiteen tyyliopitteita ovat sovinnaisuus ja säännönmukaisuus, eikä sitä esiinny missään muualla kuin koulussa. Koulun kontekstissa taiteestakin voidaan puhua lähinnä vertauksena, ja viitata lähinnä taiteen kaltaiseen toimintaan. Koulun taiteella harvoin on kosketuspintaa oppilaan omaan elämään, muihin oppiaineeseen tai muihin hänen tuottamiinsa kuviin. (Räsänen 2008, 65 – 68.)

Jaana Erkkilä kirjoittaa, että taidekasvatus muovaa ihmistä kuten mikä tahansa institutionaalinen kasvatus. Jo terminä taidekasvatus pitää sisällään oletuksen kasvatettavasta ja kasvatelijasta, joiden välillä on valtasuhde: toisella ovat tiedot ja taidot, jotka toisen tulee omaksua. Taiteilijakoulutuksessa tapahtuva taideopetus taas tarjoaa työkaluja ajatteluun sekä taitoja niiden ilmaisuun. Arvot, ajatukset ja säännöt jäävät taiteilijalle itse määriteltäviksi, eivätkä ne välttämättä ole yleisesti hyväksytyjä. Erkkilä pitää taideopetusta taidekasvatusta lähempänä kriittistä pedagogiikkaa. (Erkkilä 2016, 11.)

Tässä kohtaa voidaankin kysyä, kasvattaako kuvataide taidetta itseään varten vai taiteen avulla. Laukka ei pidä sosiaalistamista taidekasvatuksen tehtävänä, vaan keskeistä hänen mukaansa on yksilöllisyyden huomiointi sekä anarkian ja oikkujen sietäminen (Laukka 1998, 22). Laukan näkemys kuvataiteesta onkin siis hyvin taiteesta ja taiteen luonteesta lähtevä. Räsänen mukaan kuvataiteen yhtenä tehtävänä on myös opettaa kestävästi hämmennystä ja erilaisien näkemyksiä (Räsänen 2008, 71). Näistä asioista keskusteltaessa on mahdollista oppia siis kunnioittamaan toisen näkemystä ja perustelemaan omiaan.

Räsänen uskoo, että koulussa aikarajoitteista, siisteysvaatimuksista ja säännöistä huolimatta, kuvataiteen tunneilla voidaan tarjota elämälle tarpeellisia taiteenomaisia kykyjä, vaikka opitunnilla ei tuotettaisikaan niin sanotusti oikeaa taidetta. Jos oppilaassa syntyy avoimuus erilaiselle taiteen ymmärrys- ja tuottamistavoille, Räsänen mukaan opetuksen vähimmäisvaatimukset täyttyvät. (Räsänen 2008, 72.)

Taiteellista tietoa on vaikea jäsentää oppaiksi eikä oppilaalle voida tarjota valmiita malleja, vaan hän joutuu itse yhdistelemään tiedon eri osa-alueita. Kuvataiteen opetuksessa on toimittava niin sanotusti tilanteen ehdoilla, eikä opetuksessa voida hyödyntää teoriasta johdettuja yksikertaisia esimerkkejä. Räsänen kuvaileekin taiteen tietoa joustavarakenteiseksi. Siksi tieto ei voi pohjautua yleistyksille. Oppilaita tulisi opettamaan ymmärtämään taiteen sisältämiä ristiriitaisuuksia ja monimutkaisuuksia. Ilman tätä, taideopetus supistuu pelkistyksille ja sääntöjen oppimiselle. Taideoppimisessa ei ole Räsänen mukaan kyse yksittäisten tietojen ja taitojen oppimisesta, vaan tietämisen rakenteiden laajentamisesta ja uuden tiedon liittämistä omaan elämismaailmaan, eikä taideoppiminen siksi rajoitu vain tekniikoiden ja ilmaisukeinojen hallintaan. (Räsänen 2008, 75 – 77.)

Allekirjoitan Räsänen näkemyksen siitä, että kuvataide on onnistunut tehtävässään, jos oppilaalle on opiskelun aikana syntynyt henkilökohtainen suhde taiteeseen. Opettaja voi tarjota oppilaalle monenlaisia näkemyksiä ja tietoja, mutta riippuu paljolti oppilaasta itsestään, omaksuuko hän niitä, kuinka hän niitä käyttää ja osaako hän yhdistää niitä muuhun elämänpäiriin. Kuvataiteen sisältöalue on laaja. Opetuksessa myös ollaan pyrkimässä ulos niin sanotusti perinteisistä kouluopetuksen muodoista. Näen, että riippuu suurelta osin kuvataideopettajasta, minkälaisia asioita hän painottaa. Opettajan tulee myös olla tietoinen itsestään osana institutionalisoitunutta koulua.

2.2 Peruskoulun opetussuunnitelma

Vuonna 2014 laadittu uudistunut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet astuivat voimaan Suomen yläkouluissa elokuussa 2016. Uudelle opetussuunnitelmalle tyypillisiä piirteitä ovat erilaiset oppimiskokonaisuudet ja aineidenvälinen yhteistyö. Opetussuunnitelman tavoitteina ovat kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen sekä sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen. Laaja-alaisen osaamisen alueet ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen. (POPS 2014, 19 – 24.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelevät myös kuvataideaineen tavoitteita ja sisältöjä. Kuvataideaineen tehtäväksi opetussuunnitelma kertoo oppilaan ohjaamisen kulttuurisesti moninaisen todellisuuden ilmaisemisen ja tutkimisen taiteen keinoin, sekä taiteen, ympäristön ja visuaalisen kulttuurin ymmärryksen kehittämisen. Kuvia tuottamalla ja tulkitsemalla rakennetaan oppilaan identiteettiä, yhteisöllisyyttä ja kulttuurista osaamista. Opetuksen perustana toimivat oppilaiden omat kokemukset, mielikuviutus ja kokeileminen. (POPS 2014, 426.)

Opetussuunnitelman mukaan kuvataide-oppiaine kasvattaa oppilasta ajattelemaan kriittisesti, tulkitsemaan todellisuutta sekä vaikuttamaan siihen. Kulttuuriperinnön tuntemusta kasvatetaan, sekä kuvataidetta ja visuaalisista kulttuuria tarkastellaan historiallisista ja kulttuurisista näkökulmista. Keskeistä on myös oppilaan kasvattaminen globaaliksi ja paikalliseksi toimijaksi. (POPS 2014, 426.)

Opetussuunnitelman mukaan taiteelle ominainen työskentely harjaannuttaa kokemukselliseen, moniaistiseen ja toiminnalliseen oppimiseen. Kuvataideopetuksessa tutustutaan erilaisiin ilmaisun keinoihin, välineisiin, materiaaleihin ja teknologioihin. Monilukutaitoa kehitetään hyödyntämällä visuaalisuutta ja muita tiedon tuottamisen keinoja. Vuosiluokilla 7 - 9 oppilaan henkilökohtaista suhdetta kuvataiteeseen ja visuaaliseen kulttuuriin vahvistetaan. Oppilasta kasvatetaan näkemään kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin omakohtainen ja yhteiskunnallinen merkitys, sekä käyttämään niitä vaikuttamisen ja osallistumisen keinoina. Keskeistä on lisäksi yhdessä toimimisen taidot sekä opetuksessa rakennettavat sillat ajankohtaisiin taiteen ja kulttuurin ilmiöihin. Myös tieto- ja verkkoympäristöjen luovaan, vastuulliseen ja turvalliseen käyttöön harjaannutetaan. (POPS 2014, 426.)

Kuvataiteen opetuksen kolme keskeistä sisältöaluetta ovat oppilaan oma kuvakulttuuri, ympäröivä kuvakulttuuri sekä taiteen maailmat. Sisältöjen valinnan lähtökohtia ovat oppilaille merkitykselliset taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin teokset, tuotteet ja ilmiöt. Kuvataideopetuksessa pyritään etsimään yhteyksiä näiden sisältöalueiden välille. Sisältöalueet ovat myös toisiaan täydentäviä, ja ne muodostavat erilaisia yhteyksiä oppilaalle tuttujen ja tuntemattomien kuvakulttuurien välille. (POPS 2014, 427.)

3 Hyvä kuvataideopettaja

Oppitunnilla opettaja ja hänen toimintansa ovat keskeisessä roolissa. Opettajan vaikutus toimijana ulottuukin luokkahuonetta laajemmalle, ja hänellä on yhteiskunnassa keskeinen rooli. Marjo Vuorikoski toteaa teoksessa *Opettajan vaiettu valta* (2003) opettajien käyttävän työssään yhteiskunnallista valtaa. He sosiaalistavat kansaa kulloinkin vallitsevan ideologian ja sivistysideologian mukaisesti. (Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003, 45.) Kuvataideopetuksessa opettajan omat käsitykset ihmisestä, oppimisesta ja taiteesta lyövät kuitenkin leimansa opetukseen, vaikka periaatteessa kuvataideopettaja toimii vallitsevien ideologioiden mukaan.

Yhteiskuntaan sosiaalistavassa roolissa olevan opettajan omilla ominaisuuksilla on myös vaikutusta. Kari Uusikylä kertoo teoksessaan oppilaiden opettajakokemuksista teoksessaan *Hyvä, paha opettaja* (2006). Hänen mukaansa opettajistamme riippuu paljon se, kuinka halukkaita olemme opiskelemaan tai minkälaiselle uralle suuntaudumme. (Uusikylä 2006, 8.) Uusikylän ihannekouluympäristö muodostuu monien tekijöiden yhteisvaikutuksesta: kouluympäristöstä, oppilaiden kodeista, opettajien ominaisuuksista ja koululle annetuista resursseista. Turvallisessa kouluympäristössä oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan, oppilaita ei rangaista odottamattomasti syistä joita oppilas ei ymmärrä. Tällaisessa kouluympäristössä oppilasta ei kiusata, nöyrytetä tai tehdä naurunalaiseksi, eikä kenellekään aiheuteta fyysisiä uhkaa. (Uusikylä 2006, 48.)

Uusikylän mukaan keskeistä on ymmärtää hyväksynnän ja yhteenkuuluvuuden tunteen merkitys oppilaan elämässä. Näille asioille rakentuvat opiskeluhalu, luovuus ja onnellinen elämä. Hyvästä koulusta henkii lämpö, turvallisuus, hyvä olo ja jopa luovuus, ja siellä koulu yhteisön jäsenet tuntevat kuuluvansa ryhmään. Hyvä koulu on myös kiireetön. (Uusikylä 2006, 50 – 52, 53.)

Uusikylän mukaan koulusta mahdollisesti löytyy oppilaita, jotka tuntevat itsensä lahjattomaksi tietyissä aineissa. Vaikka tunteet eivät välttämättä ole objektiivisesti oikeita, oppilaalle ne ovat tosia. Tuntemukset aiheuttavat koulussa viihtymättömyyttä, turvattomuutta ja muihin tekijöihin yhdistettynä jopa koko ihmisarvon kieltämistä, elämän merkityksen katoamista. Uusikylä kertoo, että turvallista koulussa on silloin, kun saisi tuntea kelpaavansa ja kuuluvansa joukkoon. (Uusikylä 2006, 51 – 53.)

Uusikylän mukaan se, kokeeko oppilas opettajan hyväksi vai pahaksi on osaltaan subjektiivista. Moite tai humoristinen huomautus saattaa kannustaa toista opiskelemaan, kun taas toiselta opiskeluhalu saattaa kadota. Uusikylä keskittyykin kuvailemaan, minkälainen on hyvä opettaja. Hyvä opettaja kohtaa oppilaat erilaisina ihmisinä. Hyvä kohtelu luo edellytykset opiskelumotivaatiolle ja saattaa oppilaan omiin kykyihin liittyvät ennakkokäsitykset tai oppiaineeseen liittyvät vastenmielisyydet turhiksi. (Uusikylä 2006, 83.)

Hyvä opettaja on myös reilu ja oikeudenmukainen. Hän myös osoittaa kiinnostusta oppilaiden työhön, sillä näin oppilas tuntee työnsä merkitykselliseksi. (Uusikylä 2006, 85.) Laitisen mukaan kuvataiteen parissa opettajan tulisi olla perehtynyt oppilaidensa elämismaailmaan, jotta oppitunnilla voitaisiin käsitellä heitä koskettavia teemoja. Jos opetus vastaa oppilaan tarpeita, päämääriä ja valmiuksia, se saattaa koskettaa oppilasta läheisesti. Kiinnostava aihe taas mahdollistaa pitkäjänteisen ja syvällisen työskentelyn. (Laitinen 2006, 183.)

Hyvä opettaja omaa hyvät opetustaidot sekä hallitsee opettamansa oppiaineen. Hän hallitsee erilaisia opetusmenetelmiä eikä suosi yhtä ainutta. Hyvä opettaja on luonnollisesti myös innostunut opettamisesta. (Uusikylä 2006, 85 – 86.) Oppiaineen hallinta aineenopettajan kohdalla onkin olennaista. Anniina Koivurova kertoo näkemyksensä hyvästä kuvataideopettajasta väitöskirjassaan *Kuvien rajat. Toivotut ja torjutut kuvat kuvataidetunnin sosiaalisessa tilassa* (2010). Hänen mielestään visuaalista kulttuuria, nykytaidetta ja nuorten kuva maailmaa seuraava kuvataideopettaja voi muokata näkemyksiään ja käsitystään taiteesta omaa opetustaan kehittäessään. Kuvataideopettajan tulee olla tietoinen erilaisista ajattelumalleista sekä taidenäkemyksistä ja pyrkiä dialogiseen suhteeseen oppilaansa kanssa. (Koivurova 2010, 63 – 64.) Opettajan työ ja opetusmenetelmät eivät siis ole stabiileja, vaan jatkuvassa muutoksessa ja opettajan oman tarkastelun kohteena.

Hyvä opettaja tukee kaikin tavoin oppilaan terveen itsetunnon kehitystä, ei leimaa oppilaita lahjakkaiksi tai lahjattomiksi. Hyvä opettaja antaa myös oppilaalleen realistista palautetta arvostavassa ja kannustavassa hengessä, eikä tuomitse epäonnistumista. Lisäksi hän kannustaa ja tukee jokaista oppilastaan sekä pitää kaikkia yhtä arvokkaana. (Uusikylä 2006, 87 – 88.) Erityisesti kuvataiteessa edellä mainitut taidot ovat kunnan arvoisia, koska tunnilla työskennellään subjektiivisten näkemysten ja kokemusten parissa.

Kuvataidekasvatuksessa opettajan roolin voi myös nähdä innostajana, kuten Karppinen sen tekee. Hänen mukaansa ohjaaja, tai opettaja, on kanssakulkija ja keskustelija. Karppinen on Uusikylän kanssa samaa mieltä opettajan omasta ja oppilaidensa työstä innostumisen kanssa.

Karppinen kertoo opettajan tehtäväksi kuitenkin myös saattaa oppilaansa oman oppimisensa ja toimintansa johtajaksi tehden näin itsensä tarpeettomaksi. (Karppinen 2008, 102 – 103.) Itse kuitenkin ajattelen, että opettajan ei tarvitse tulla täysin näkymättömäksi tunnillaan. Mainittua näkemystä ei tule sekoittaa itseilmaisukeskeisen kuvataidekasvatuskäsityksen opettajakäsitykseen, jossa opettaja on eräänlainen ”puutarhuri”.

Allekirjoitan itse edellä mainitut kuvaukset hyvästä opettajasta. Hyvä kuvataideopettaja on osaava, aikaansa seuraava ja sivistynyt. Hän tuntee oppilaansa ja ohjaa heitä taitavasti henkilökohtaisessa ohjaustilanteessa, jotta jokainen oppilas kokee tulevansa kuulluksi ja näkemysensä huomatuksi.

4 Seitsemäsluokkalainen

4.1 Murrosikäisen kehitys

Nuoruusikää voidaan tarkastella fyysisen ja psyykkisen kehityksen näkökulmasta, kertovat Eeva- Liisa Kronqvist ja Minna- Leena Pulkkinen. Merkittävimmät fyysiset muutokset ajoittuvat nuoruusiän alkuvaiheeseen. Nuoruusikä on pitkä elämänvaihe, jolloin nuori käy läpi merkittäviä psykososiaalisia muutoksia. Nuoruusikä merkitsee mahdollisuuksia ja kykyjä rakentaa itsenäistä elämää ihmissuhteiden ja itsensä toteuttamisen saralla. Nuori irtautuu asteittain vanhemmistaan ja luo tunnon ja käsityksen itsestään itsenäisenä ja vastuullisena toimijana. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 166.)

Seitsemäsluokkalainen elää varhaisnuoruudeksi kutsuttua vaihetta. Erityisesti fyysiset muutokset ajoittuvat tähän ikäkauteen: sukupuolirauhasiin vaikuttava hormonieritys lisääntyy ja kasvuhormonin erityis muuttuu. Nuori kasvaa pituutta, hänen kehonsa muuttuu ja hän saavuttaa sukukypsyyden. Muutos kehossa sekä heräävä seksuaalisuus saattaa hämmäntää kasvavaa nuorta, ja niillä on vaikutusta myös nuoren muotoutuvaan identiteettiin. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 167 – 168.)

Nuoren kognitiiviseen kehitykseen vaikuttavat fyysiset ja neurologiset muutokset, jotka herkistävät yksilön ja saavat nuoren tarkastelemaan maailmaa kokonaisvaltaisesti. Hän saattaa toimia tunteiden ja niistä aiheutuvien olotilojen pohjalta. Nuori voi ilmaista itseään ristiriitaisesti. Tämän aiheuttavat erilaiset toiveet, haaveet sekä epävarmuudet ja pelot. Omaa elämäänsä ja ajattelumaailmaansa rakentava nuori kyseenalaistaa ja kritisoi. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 168 – 169.)

Nuoren ajattelua kuvataan usein egosentristiseksi eli minäkeskeiseksi. Nuori keskittyy pohtimaan, mitä muut ajattelevat hänestä. Nuori ei siedä itseensä kohdistuvaa kritiikkiä eikä siedä auktoriteetteja, ja hän uskoo muiden kiinnittävän häneen erikoisen paljon huomiota. Hän uskoo kaiken kokemansa ja tunteensa olevan ainutlaatuista vain hänelle. Nuori saattaa myöskin uskoa, että kukaan ei ymmärrä häntä. Piaget'n kehitysvaiheteorian mukaan neljäs kehitysvaihe eli konkreettisten operaatioiden vaihe ajoittuu nuoruusikään. Nuori kykenee abstraktiin ajatteluun sekä hypoteettiseen päättelyyn. Nuori ymmärtää abstrakteja ajattelumalleja sekä pystyy pukemaan ajatuksiaan ja toimintaansa sanoiksi. Hän myös pohtii elämäänsä ja sen tarkoitusta. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 170 – 171.)

Myös nuoren suhde muihin ihmisiin muuttuu. Kaverisuhteista tulee nuorelle entistä tärkeämpiä, kun taas suhde vanhempiin alkaa etäännyä. Suhteessa vanhempiin saattaa syntyä konflikteja. Kriittisyys ja kognitiivisten taitojen kehitys aiheuttavat sen, että nuoren tunnesuhde vanhempiinsa muuttuu ja suhteutuminen heihin käy ristiriitaiseksi. Aikuisten vanhanaikaisilta vaikuttavat käsitykset sekä heidän halunsa rajoittaa nuoren elämää saattavat aiheuttaa konflikteja ja riitoja vanhempien ja heidän lapsensa välille. Muuttuva nuori saattaa olla myös vanhemmille vaikeasti käsitettävä. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 181 – 183.)

Vanhemmistaan hiljakseen itsenäistyvän nuoren kehitystehtäviin kuuluu läheiseen ja vastavuoroiseen ihmissuhteeseen liittyminen. Nuoren kaveruussuhteet ovat eräänlaista harjoitteluna tulevaisuuden ihmissuhteita varten. Ystäviltä toivotaan läheisyyttä, luottamusta sekä ymmärrystä. Kaveruussuhteissa nuoret oppivat ihmissuhteissa tarvittavia hoitamiseen ja säilyttämiseen tarvittavia taitoja, kuten empatiaa. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 185 – 186.) Salmivalli kertoo, että vertaissuhteiden ja sosiaalisen kanssakäymisen avulla nuori rakentaa myös omaa minäkuvaansa. Tämä tapahtuu sosiaalisen vertailun kautta: nuori miettii, mikä hänet erottaa tai yhdistää kanssaihmiinsä. Samankaltaisiinsa itseään vertailemalla nuori saa paremmin käsityksen varsinaisista vertailtavista ominaisuuksista. (Salmivalli 1998, 12 – 13, 25.)

Voi myös olla, että suhteiden muotoutumiseen tai muuttumiseen sekoittuu myös suosionhaku tai fyysistä vetovoimaa. Mahdollisesti tällaiset vaikutukset vaimenevat ja keskeiseksi tulevat yhteiset mielenkiinnon kohteet, arvot, tunteiden ja ajatusten jakaminen sekä kiinnostus ystävän ajatus- ja kokemusmaailmaa kohtaan. Ystävyysuhteet vahvistavat nuoren hyvinvointia, mutta mahdollista voivat olla myös kielteiset piirteet, kuten vertailu tai paine toimia tai käyttäytyä tietyllä lailla. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 185 – 186.)

4.2 Nuori kuvataidetunnilla

Kaarlo Laine toteaa, että nuoruus ikävaiheena on itsenäistynyt omaksi kulttuurikseen. Koulun hän näkee tärkeänä vaiheena institutionalisoituneessa tiessä aikuisuuteen. (Laine 1997, 25.) Artikkelissaan *”Tunti vain”- oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset* (2009) Laine kirjoittaa tutkimuksestaan, jossa tarkasteltiin oppituntia kokemuksellisenä tilana tai näyttä-

mönä peruskoulun 7-9- luokkalaisten kirjoituksissa sekä oppilaiden suunnittelemisissa sosio-draamoissa. Oppilaiden kirjoituksessa luokkahuone määrittyi poikkeuksesta oppitunnin tapahtumapaikaksi: luokkahuone muodosti opettajan välityksellä toimintotilan ja tapahtumien keskipisteen. Opettajan kautta oppitunti muodostui oppitunniksi. (Laine 2009, 130 – 131.)

Petri Paju kertoo luokkatilan olevan sosiaalinen tila. Sosiaalinen tila on näkymätön järjestelmä, jossa ihmisellä on oma asemansa. (Paju 2011, 44.) Laineen tutkimuksessa oppitunnin sosiaalinen tila muodostui fyysisistä tilaa olennaisemmaksi. Kyseinen tila syntyi vuorovaikutuksessa sekä muodostaa tunne- ja toimintatilan opettajalle ja oppilaalle. Sosiaalisen tilan määrittelyssä opettajalla oli määrittelijän, ehdonasettajan ja toiminnan käynnistäjän rooli. Opettajalla on avain sosiaalisen tilan luomiseen ja valta sen käyttöön. Oppilas reagoi, vastaa ja määrittyy opettajan kautta, eikä hän ole sosiaalisen tilan ensisijainen ja aktiivinen rakentaja. (Laine 2009, 132.)

Sosiaalinen tila voi näyttäytyä eri tavoin. Laineen mukaan oppitunnin ydin on toimintotila, jolla hän tarkoittaa varsinaista opiskelutyötä. Oppituntityön ympärille voi muodostua muita kerroksia, kuten ilmapiiritila tai tunnetila. Opettajan tunnetila antaa oppitunnille lisäulottuvuuden, jota oppilaat tunnustelevat ja jolle he herkistyvät. Oppitunnin tunnetila luo perustan sille, kuinka tunti koetaan. Toimintotila sekä tunnetila toimivat taas perustana oppilaan ja opettajan välilliselle kommunikoimiselle. Vastavuoroisuuden kehittyminen luo yhdistävän siteen osapuolten välille. (Laine 2009, 132 – 133.)

Laine kuvaa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta eräänlaiseksi kontrollitilaksi, joka liittyy oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa olevaan valta-aspektiin. Opettajan sanallinen muistutus tai jopa huutaminen ovat osoituksena osapuolien suhteesta. Mukavuus oppitunnilla lisääntyy jos ”opettaja ei niuhota turhista”. (Laine 2009, 135 – 136.) Opettajan ja oppilaan välinen valta-asetelma liittyy viralliseen kouluun. Oppitunnin ja oppilaan itsensä suhde Laineen tutkimuksen kirjoituksissa rakentuukin opettajan kautta. Oppilas on eräänlaisena tarkkailijana, kiintopisteenään pulpetti. Laineen mukaan oppilas saattaa olla tunnilla melko passiivisessa roolissa. ”Opettajan pirteä ulkomuoto” virkistää tai ”selkeä selostus” opetettavasta asiasta helpottaa suhdetilan luomista. (Laine 2009, 136.)

Niin sanottu epävirallinen koulu taas rakentuu oppilaiden välisistä suhteista koulussa ja sen ulkopuolella. Epävirallinen koulu muodostuu myös oppilaskulttuureista sekä oppilaiden välisistä hierarkioista. (Tolonen 2001, 78.) Näillä rakenteilla saattaa olla vaikutusta luokka-

huoneen sisäisiin jännitteisiin sekä ilmapiiriin. Oppilaiden välisissä hierarkioissa on pohjimmiltaan kyse vallankäytöstä. Ikävin esimerkki oppilaiden välillä tapahtuvasta vallankäytöstä on koulukiusaaminen, joka johtuu muun muassa kiusaajan ja kiusatuksi tulevan välisestä voimasuhteiden epätasapainosta. Kiusaamiselle tyypillisiä piirteitä ovat systemaattisuus sekä toistuva samaan henkilöön kohdistuminen. (Salmivalli 1998, 30 – 31.) Lisäksi sitä ilmenee vakiintuneessa sosiaalisessa ryhmässä (Salmivalli 1998, 33). Vakiintunut sosiaalinen ryhmä voi siis olla kuvataidetunnille kokoontuva luokka.

Koulu fyysisenä tilana rajaa sekä virallisen että epävirallisen koulun toimintaa. Fyysinen koulu sääntelee tilaa, liikettä, aikaa, ääntä sekä ruumiillisuutta koulussa. Tiedetyt toimintatavat, kuten istuminen, liikkuminen ja näkyminen liittyvät omalla tavallaan juuri koulutilaan sekä sosiaalisuuteen. Virallinen koulu määrittää oppilaiden ajankäyttöä sekä liikkumista. Myös numeroarviointi, säännöt, kurinpito sekä oppilaiden ja opettajien suhteet muodostavat puitteita sosiaalisten tilojen muodostumiseen. (Tolonen 2001, 14, 77.)

Koivurova näkee kuvataidetunnin sosiaalisen tilan vaikuttavan oppilaan oppimismotivaatioon, aktiivisuuteen sekä itseluottamukseen. Kuten Laineikin kertoi, merkittäviä tekijöitä kuvataidetunnin miellyttävyyden ja turvallisuuden tunteen suhteen ovat ilmapiiri, ryhmähenki, kuvataidetunnin muut oppilaat sekä heidän väliset suhteensa. (Koivurova 2010, 278.) Kuvataidetunti poikkeaa muista oppiaineista tuntityöskentelyn vapaamman luonteen vuoksi, oppilaiden kun ei tarvitse istua välttämättä hiljaa paikoillaan. Lisäksi kuvataidetunnilla kun ollaan tekemisissä henkilökohtaisten mieltymysten ja näkemysten sekä taitoihin liittyvien kysymysten kanssa, jotka vaikuttavat siihen, kuinka oppilaat näkevät toisensa.

Laine päätyy toteamaan, että oppiminen ja uuden omaksuminen ovat nuorille tärkeää. Oppitunnilla oppii jotain, jos oppitunti on niin sanotusti hyvä. Laineen tutkimuksen kirjoituksissa henkilökohtainen oppimiskokemus näyttäytyy valinnanvapautena, itsenäisyytenä ja oppimisen ilona ilman käskyä tai kaavamaisuutta. Lisäksi se on esteiden ylittämistä ja ongelman ratkaisua. Myönteisen oppimiskokemuksen piirteisiin kuuluu myös ennakko-oletuksista vapautuminen, kuten oman osaamattomuuden voittaminen, itsen ylitys tekojen kautta. (Laine 2009, 140.)

4.3 Nuori ja kuvataide

Ihmisen kuvailmaisun kehitystä voidaan kuvata eräänlaisina kehityskausina, joista Viktor Lowenfeldin teoria lienee tunnetuin. Hänen mukaansa 12-14-vuotiaan kuvailmaisuus edustaa niin sanottua pseudorealista kautta. Tälle vaiheelle on tyypillistä se, että nuori tulee kriittiseksi tuottamaansa jälkeä kohtaan. Kuvaa tehdessään nuori pyrkii piirtämään sen pohjalta, mitä hän näkee. Pääpaino kuvailmaisussa ei ole niinkään itse prosessissa, vaan olennaisempaa on itse prosessin lopputulos, visuaalisesti hyvännäköinen sellainen. (Lowenfeld & Brittain 1975, 301.) Herbert Read taas kutsuu 11- 13-vuotiaan kuvallisen kehityksen vaihetta termillä *repression*, tukahduttaminen tai patoaminen. Kuvanteko on hidasta ja työlästä, ja saattaa lannistaa tämän vuoksi tekijän. (Read 1958, 119.)

Parsonsin käsitys ihmisen esteettisten mieltymysten kehityksestä etenee ikäkausittain. Hänen mukaansa seitsemäsluokkalaisten ikäinen nuori arvostaa esimerkiksi maalauksessa realismia. Kuva on hyvä, jos se on esittävä ja jos se esittää jotakin kauniiksi ja miellyttäväksi koettua. (Parsons 1990, 39.) Voikin siis ajatella, että jos nuori arvostaa tämänkaltaista esittämistapaa, hän pyrkii siihen myös omassa kuvanteossaan, joskin vaivalloisesti. Jos lopputulos ei miellytä tekijäänsä, hän alkaa kyseenalaistaa omia taitojaan.

Lowenfeldin teoriaa on kritisoitu monelta taholta. Elliot Eisnerin mukaan Lowenfeldin ikäkausimalli antaa olettaa, että ihmisen kuvallinen kehitys olisi jotenkin sidottu ihmisen kehitykseen vaikka kehitys jokaisella etenee eri tahtiin ja oletettujen vaiheiden sisällä on huomattavissa vaihtelua. Eisner pitää kuvallista kehitystä prosessina, johon ihmisen kokemukset vaikuttavat. (Eisner 1972, 89 – 90, 105.)

Anna M. Kindlerin ja Bernard Darrasin mukaan vaihteittaiset teoriat ihmisen kuvallisesta kehityksestä liittyvät Piagetin kognitiivisen kehityksen teoriaan. He pitävät teorioita vaiheista ongelmallisina esimerkiksi siksi, että ne keskittyvät mittaamaan ihmisen kykyä kuvata asioita realistisesti ja huomioivat liikaa psyko-biologisia tekijöitä, unohtaen ympäröivän kulttuurin. (Kindler & Darras 1997, 17 – 18.) Räsänen mukaan Lowenfeldin ikäkausimalli onkin tällä hetkellä suurelta osin hylätty. Hänenkin mukaansa lapsen tuottamia kuvia olisi tarkasteltava laajemmassa kontekstissa. (Räsänen 2008, 42, 45.) Erilaisia teorioita voidaan nähdäkseni hyödyntää jossain määrin, esimerkiksi suuntaa antavasti. Niin sanotusti kiveen kirjoitettuna niihin ei kuitenkaan tule suhtautua.

Räsänen mukaan lasten ja nuorten tuottamissa kuvissa käsitellään ikävaiheelle tyypillisiä polttavia kysymyksiä. Kuvista voi löytyä viitteitä saduista tai populaarikulttuurista. (Räsänen 2008, 53 – 54.) Taiteen tekeminen voi olla keskeistä esimerkiksi fanikulttuurissa, joka voi olla osa nuoren elämää. Internet ja sosiaalinen media tarjoavat mahdollisuuden kuvallisten vaikutteiden omaksumiseen sekä omien teosten jakamiseen. Nuorelle keskeisiä kysymyksiä voivat olla esimerkiksi tunteet ja omat kiinnostuksenkohteet. Hänen kuvistaan voidaan myös löytää kerronnallisuutta sekä metaforia (Kärkkäinen 2008, 86). Omien tunteiden käsittely kuvataiteen keinoin liittyy nuoren ikävaiheeseen, jolloin hän pohtii omaa minuuttaan ja paikkaansa maailmassa.

Teoksessaan *Hyvää ja kaunista. Kuvataideopetuksen mahdollisuuksia nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena* (2003) Sirkka Laitinen kertoo, että nuoret pitivät yksilöllistä ja omaperäistä kuvailmaisun tyyliä arvossa. Nuoret myös arvostivat sitä, että kuvataidetunnin tehtävänannot olivat tarpeeksi väljiä ja tehtävänannot vapaasti tulkittavissa. Kuvien aihe ja kuvaustapakin oli mielekkäin itse valittuna. (Laitinen 2003, 181 – 182.) Myös Koivurovan tutkimuksessa seitsemäsluokkalaisten arvostivat yksilöllistä kuvaustapaa. Oppilaiden ihannoima kuvataidetunnilla syntynyt teos on teknisesti taidokas ja taiteellinen. Kuitenkin liiallisen kokeelliseen tai yksilöllinen teos sisältää riskin liiallisesta erottautumisesta, sillä seurauksena voi olla hyljeksityksi tuleminen. Epäonnistunut teos voi johtaa seitsemäsluokkalaisten oletuksen mukaan huonoon palautteeseen tai häpeään. (Koivurova 2010, 274 – 275.)

Myös Laitisen tutkimuksessa nuoret arvostivat teknisestä osaamista ja taitavaa jälkeä. Hyvä teos on ”mahdollisimman näköinen”. Laitisen tutkimuksen oppilaat saattoivat joko arvostaa tai halveksua omia teoksiaan. (Laitinen 2003, 185.) Opettajan odotukset olivat merkityksellisiä sen suhteen, kuinka oppilaat arvottavat omia kuviaan. Se mitä oppilas ajatteli muiden oppilaiden sekä kouluyhteisön arvostavan, vaikutti oppilaan kuvallisiin päämääriin. Oppilaan oma käsitys muiden odotuksista vaikutti oppilaan omiin ajatuksiin siitä, mikä on hyvä tai toivottava lopputulos. (Laitinen 2003, 187.)

Koivurovan tutkimuksessa selvisi seitsemäsluokkalaisten taidekäsityksen olevan varsin modernistinen. Lisäksi heidän käsityksensä taiteilijasta on hyvin romanttis-individualistinen. Taide on jotain mystistä ja ihmeellistä, sekä taiteilija eräänlainen nero. Seitsemäsluokkalaisten käsityksissä lahjakas oppilas luo kuvataidetunnilla tyhjältä jotain uutta ja ihmeellistä, joka Koivurovan mukaan mukailee oppilaiden käsitystä taiteen myyttisestä luonteesta. (Koivurova 2010, 272 – 273.)

Seitsemäsluokkalaisten keskuudessa elää käsitys kuvataidetunnin huippuoppilaasta, joka herättää oppilaissa ihailua sekä voittaa opettajankin puolelle. Taitavan huippuoppilaan todistuksesta löytyvät tietenkin myös huippuarvosanat. Kyseinen lahjakkuus tulee menestymään myös taloudellisesti. Koivurova näkee tässä kilpailu- yhteiskunnan vaikutuksen sekä kapitalismin vaikutuksen. (Koivurova 2010, 273.)

Seppo Töyssy kirjoittaa tutkimistaan seitsemäsluokkalaisten kirjoituksista kuvataideaineeseen liittyen artikkelissaan *Kuvaamataito nykykoulussa* (1996). Tutkimuksessa selvinneet asiat mukailevat kandidaatintyöni tuloksia. Tutkimukseen vastanneiden oppilaat kertoivat viihtyvänsä kuvataidetunnilla hyvin vapaan ilmapiirin ja käyttäytymisen tarkan sääntelyn puuttumisen vuoksi. Kuvataiteen tekemisen oppilaat kokivat rentouttavaksi ja virkistäväksi. Rentouttavuudella oppilaat tarkoittivat ”vapautumista aivotyöskentelystä” ja käsitteellisestä tiedosta, jotka ovat läsnä muiden oppiaineiden tunneilla. (Töyssy 48 – 50.)

Laitinen pitää myös aikaa ja paikkaa olennaisena työskentelyyn vaikuttajana. Omaan tahtiin työskentely oli oppilaille arvossa, sillä kuvanteko ja omien aiheiden käsittely vaati aikaa ja rauhaa. Koulun tuntien rytmittyminen ei aina sopinut taiteelliseen työskentelyprosessiin. Suuret opetusryhmät ja ahtaat tilat eivät antaneet mainioita mahdollisuuksia työskentelyyn syventymiseen. Laitisen mukaan oppilaiden keskittymistä kuvantekoon sekä oppimista edisti rento mutta keskittynyt ilmapiiri. (Laitinen 2003, 185.)

Oppilaille kuvataiteen olemus näyttäytyy nimenomaan tekemisen, toiminnan ja toimintojen kautta, ei niinkään sisällöllisen aineksen kautta (Töyssy 1996, 48). Tunneilla ollaan, jotta, opitaan ”piirtämään hyvin” (Koivurova 2010, 282). Opitun asian osoittamiseksi kokemus täytyy käsitteellistää, jotta sille voidaan antaa samanhenkinen sisältö kuin oppiaineissa, joissa oppiminen koetaan ja määritellään käsitteiden oppimiseksi. Töyssyn mukaan kuvataiteen tiedonmuodostuksen poikkeavuus saattaa laskea aineen statusta: toimintaan ja aistitietoon perustuvaa oppimista ei pidetä välttämättä tietona lainkaan. (Töyssy 1996, 48 – 50.)

Käsin työskentely näyttäytyy kuitenkin nuorille erityisen olennaisena. Laitisen tutkimuksen nuoret kokivat saavansa eniten iloa materiaaleilla kokeilemisesta ja harjoittelusta, siis erilaisista aistikokemuksista. Laitisen mukaan kuvataidetta juuri opitaankin suurelta osin materiaalien ja välineillä työstämisen välitse. Suhde taiteeseenkin koettiin syntyvän materiaalien ja itse taiteen tekemisen kautta. Kuvalliseen työskentelyyn uppoutuminen ajan kulkua huomaamatta ja niin sanotut huippukokemukset, merkittävät elämykset olivat myös oppilaille arvossa. (Laitinen 2003, 189.)

Koivurovan tutkimilla seitsemäsluokkalaisilla ei ollut hänen mukaansa käsitystä kuvataidetu-
tunnin opetuksen tavoitteista ja opettajan pyrkimyksistä. Keskeisiä sen sijaan ovat opettajan
käskyt ja tehtävien suorittaminen. (Koivurova 2010, 282.) Laitisen tutkimat nuoret arvosti-
vat opettajaa erityisesti kuvan tekemiseen liittyvissä teknisissä kysymyksissä. Sisällölliset ja
kuvalliset ratkaisut oppilaat kuitenkin halusivat tehdä itse. Oppilaat toivoivat opettajan vält-
tävän liian kahlitsevien ohjeiden antamista. Osa heistä taas oli sitä mieltä, että opettajan oli
ohjeistettava oppilaita vasta pyydettyä. Laitisen mukaan kuvataiteen opetuksessa ohjeita
annetaankin peitellymmässä muodossa suorien määräysten sijaan. Ohjeistaminen kuvatai-
detunnilla on hänen mukaansa pikemminkin kysymysten esittämistä ja kyseenalaistamista.
(Laitinen 2003, 183 – 184.)

Oppilaan kuvailmaisun kehitysvaiheen vaikutus voidaan nähdä siinä, minkälaista esitysta-
paa oppilas pitää arvossa ja minkä hän näkee tavoiteltavaksi. Esittävää, miellyttävää ja hel-
posti ymmärrettävää arvostetaan yleisesti, joten tällainen näkemys on vallalla myös nuorten
keskuudessa. Taide näyttäytyy nuorille lisäksi ennen kaikkea tekemisenä. Opettajan käskyi-
hin mukautumisena voidaan nähdä se, mitä Laine kirjoitti opettajasta oppituntitilan luojana
ja toiminnan käynnistäjänä. Kuvataiteen luonteeseen kuuluu omien ratkaisujen tekeminen,
persoonallisten ilmaisukeinojen etsiminen, sekä tuntityöskentelyn muoto joka poikkeaa
muista oppiaineista. Oppitunnin näennäisesti vapaampi toiminta tapahtuu siis kuitenkin
eräänlaisissa säädellyissä rajoissa.

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Laadullinen tutkimus

Tutkielmani on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Yksinkertaisimmillaan laadullisella tutkimuksella voidaan tarkoittaa aineiston ja sen analyysin muodon kuvausta, kirjoittavat Jari Eskola sekä Juha Suoranta teoksessa *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (1998). Laadullinen aineisto voi koostua esimerkiksi kuvista tai haastatteluista: yksinkertaisimmillaan voi pelkästään olla tekstimuotoinen. Tässä tutkimuksessa aineistona ovat seitsemäsluokkalaisten kirjoitukset. (Eskola & Suoranta 1998, 13 – 15.)

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään pieneen määrään tapauksia sekä pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Tutkija pyrkii sijoittamaan otannan yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Esimerkiksi oma tutkimukseni kytkeytyy koulumaailmaan. Laadullisessa tutkimuksessa olennaista on myös hypoteesittomuus: tutkijalla ei tule olla ennako-oletuksia tutkimuksen kohteesta tai sen tuloksista. Tutkimuskohteesta olevat esioletukset kuitenkin on tiedostettava. (Eskola & Suoranta 1998, 19 – 20.)

Tässä tutkielmassa omina esioletuksinani toimivat kandidaatintutkimuksesta saamat tulokset. Tutkimuksessa selvisi, että seitsemäsluokkalaiset kokivat tarvitsevansa kuvataiteen opettamia asioita käytännön työssä, kuten vaikkapa rakentamisessa. Piirtäminen oli heille se tärkein asia, mitä he halusivat oppia. Itse oppitunti miellettiin tauoksi muusta koulunkäynnistä.

Laadullisen aineiston kohdalla keskeistä on aineiston kylläntyminen. Aineisto on kyllin suuri, kun uudet vastaukset eivät tuota tutkimuskysymyksen valossa katsottaessa enää uutta tietoa, eli samat teemat alkavat toistua vastauksissa. (Eskola & Suoranta 1998, 62.) Tutkimukseni aineiston kylläntymispiste oli varsin korkea. Samat teemat toistuvat useimmissa vastauksissa.

5.2 Eläytymismenetelmä tutkimusmenetelmä tutkimusmenetelmänä

Tätä tutkimusta varten aineistoni keräsin eläytymismenetelmällä. Jari Eskola kirjoittaa teoksessaan *Eläytymismenetelmäopas* (1997), että kyseisellä menetelmällä tarkoitetaan tutkimusaineiston keräämistä tutkijan laatimien ohjeiden mukaan kirjoitettujen lyhyehköjen tarinoiden ja pienten esseiden muodossa. Tutkimukseen vastaaja kirjoittaa pienen tarinan kuvitelmiansa mukaan tutkijan luoman orientaation eli kehyskertomuksen puitteissa. Tarinoissa kirjoittaja mielikuvituksensa avulla joko jatkaa kehyskertomuksessa annettua tilannetta eteenpäin tai kuvailee, mitä ennen kehyskertomuksessa esitettyä tilannetta on täytynyt tai voinut tapahtua. Kyseessä eivät ole todelliset tarinat vaan mahdolliset tarinat siitä mikä saattaa toteutua ja mitä asiat merkitsevät (Eskola 1997, 5 – 6.) Nimensä mukaisesti vastaava henkilö eläytyy johonkin tilanteeseen ja vastaa tarinan muodossa.

Omassa tutkimuksessani tutkimukseen vastasivat kaksi seitsemättä luokkaa kahdessa eri koulussa. Olin laatinut aineistonkeruuta varten seuraavat alkuorientaatiot:

Jasu meni syksyllä seiskaluokalle. Ennen koulun alkamista hän ei odottanut kuvataidunteja, sillä hänen mielestään kuvis oli turha ja hyödytön aine. Hän oli varma, ettei hän tarvitse tunneilla oppimaansa aikuisena. Seuraavana keväänä koulun loppuessa Jasun mieli oli kuitenkin muuttunut. Kirjoita Jasun kuviksenopiskelusta.

Jasu meni syksyllä seiskaluokalle. Ennen koulun alkamista hän odotti kuvataidunteja, sillä hänen mielestään kuvis oli tärkeä ja hyödyllinen aine. Hän oli varma, että hän tarvitsee tunneilla oppimaansa aikuisena. Seuraavana keväänä koulun loppuessa Jasun mieli oli kuitenkin muuttunut. Kirjoita Jasun kuviksenopiskelusta.

Ensimmäisestä alkuorientaatioista tulen käyttämään tutkielmassani nimitystä *negatiivinen alkutilanne*. Kirjaimellisesti päähenkilö lähtee negatiivisin mielin opiskelemaan kuvataidetta, mutta hänen mielensä muuttuukin lukuvuoden aikana. Toisesta orientaatiosta puolestaan tulen käyttämään nimitystä *positiivinen alkutilanne* päähenkilön myönteisen mielentilan mukaan.

Olennaista eläytymismenetelmässä on variointi. Samasta kehyskertomuksesta käytetään aineistoa kerätessä kahta tai useampaa versiota, jotka eroavat toisistaan jonkin keskeisen seikan osalta. Menetelmän käytössä on keskeistä tämän variaation vaikutuksen selvittäminen,

eli se, mikä vastauksessa muuttuu, kun kehyskertomuksesta on muutettu jonkin keskeinen elementti. Variointi erottaa eläytymismenetelmän muista tiedonhankintamenetelmistä ja samalla korostaa eläytymismenetelmän erityisluonnetta. (Eskola 1997, 6.)

Laatimissani kehyskertomuksessani varioi se, millä mielipiteellä kuvitteellinen päähenkilö Jasu lähtee opiskelemaan kuvataidetta seitsemännelle luokalle, ja se, tuleeko siitä hänen mielestään olemaan hyötyä hänelle tulevaisuudessa. Valitsin kehyskertomukseen eräänlaiset äärimielipiteet, eli kuvataideaineesta joko ajatteli positiivisesti tai negatiivisesti. Halusin tällä antaa tilaa kirjoittajan omalle, mahdollisimman laajalle pohdinnalle. Kyseisellä kehyskertomuksella ja variaatiolla tavoittelin sitä, mikä mahdollisesti saa kuvataidetta opiskelevan nuoren mielen muuttumaan aineen suhteen kuluvan talven aikana. Viittaus siihen, tuleeko päähenkilö tarvitsemaan kuvataidetunneilla oppimaansa aikuisena, on mukana siksi, että halusin saada vastaajan pohtimaan oppiaineen merkitystä syvemmin oman tulevaisuutensa kannalta.

Eläytymismenetelmä toimii parhaiten, kun halutaan antaa vastaajalle mahdollisimman vapaat kädet tuottaa vastaus ilman tutkijan vaikutusta. (Eskola 1997, 12 – 13, 30.) Kehyskertomuksen lopussa oleva kehoitus kirjoittaa henkilön kuvataideopiskelusta yleisellä tasolla oli tarkoitus antaa vastaajalle tilaisuus mahdollisimman vapaaseen kirjoittamiseen. Tällaisessa kehotuksessa oli kuitenkin pienoinen sudenkuoppa. Ensimmäisessä kirjoitustilanteessa erään oppilaan kysyttyä, tuliko tarinassa kertoa mitä juuri seitsemännen luokan aikana oli tapahtunut, tarkensin asiaa ja pidin tämän mielessä myös seuraavilla aineistonkeruukerroilla. Muutamissa kertomuksissa kuitenkin kuvailtiin tapahtumia koulun päätyttyä kesällä tai seuraavana kouluvuonna.

Keskeinen eläytymismenetelmään liittyvä seikka on stereotyyppien näkyväksi tekeminen ihmisten ajattelussa. Eläytymismenetelmällä syntyneissä tarinoissa esiintyy stereotyyppisiä, ja tässä yhteydessä onkin otettava huomioon, mitä muuta stereotyyppien lisäksi vastauksissa esiintyy. Stereotyyppit paljastavat tutkimuksessa sen, mitä ihmiset aiheesta ajattelevat ja ne ovat osa arkipäiväistä elämäämme. Arkiset tarinat arkisuudestaan huolimatta paljastavat, millaisten käsitysten perusteella ihmiset operoivat ja tekevät valintojaan. (Eskola 1997, 29.) Tutkijan onkin tiedostettava se, että vastauksissa esiintyy stereotyyppisiä tilanteita tai hahmoja. Valveutuminen on paikallaan ja tutkijan nähtävä vastauksissa esiintyneiden tilanteiden läpi. Hänen on löydettävä esimerkiksi se, mikä saa aikaan tietyn stereotyyppisen ajattelumallin.

Eläytymismenetelmällä tutkimustieto saadaan siis ihmisten tekemistä kirjoituksista, jotka syntyvät tutkijan luoman lähtöasetelman pohjalta. Kehyskertomuksessa olennaista on vaihtointi eli kehyskertomuksen muuntelu. Yhtä tekijää muuttamalla saadaan koeasetelman kaltaisen tilanne, jossa yhtä tekijää vaihtamalla ja muiden samana pitämällä tehdään näkyväksi, miten vastaukset muuttuvat, eli miten muutos vaikuttaa kirjoitettuihin tarinoihin. Vaihtamalla alkuasetelman eri tekijöitä saadaan aikaan erilaisia kertomuksia, joiden avulla voidaan etsiä tilanteen rakennetta ja sen eri elementtejä, sekä tilanteen tai tapahtuman loogiikkaa. (Eskola 1997, 17.)

Yksinkertaiset kehyskertomukset saattavat antaa vaikutelman hyvin mekaanisesta tutkimusmenetelmästä. Vastaajan käsitys saamastaan lähtöasetelmasta ei aina ole sama kuin tutkimusta tekevän. Myös vastaavan henkilön tulkinta mahdollisista monella tapaa ymmärrettävistä yksityiskohdista vaikuttaa aina lopputuloksena olevaan tarinaan. Eläytymismenetelmällä tuotetut tarinat eivät välttämättä ole todellisuuden kuvauksia vaan mahdollisia tarinoita. Vastaukset voivat siis olla kuvauksia siitä, mikä saattaa toteutua ja mitä eri asiat merkitsevät. (Eskola 1997, 17 – 18.)

Näin voi olettaa, että vastaukseksi saaduissa tarinoissa saattaa esiintyä varsin erikoisia käännteitä ja mahdottomia tapahtumia, jotka eivät vastaa laisinkaan sitä, mitä tutkija mahdollisesti haluaa. Tuloksena voi mahdollisesti olla myös villiä aineistoa, josta ei ole mitään apua tutkimuksen kannalta. Omassa tutkimuksessani aineistonkeruu tuotti kaksi tällaista tarinaa, joista esimerkiksi toisessa vastauksessa innokkaasti kuvista opiskellut päähenkilö päätyykin auton alle.

5.3 Käytännön toteutus

Aineistonkeruun toteutin keväällä 2017 länsisuomalaisessa keskisuudessa kaupungissa. Toteutin laatimani alkuorientaation pohjalta kirjoitustehtävän kahdelle seitsemännelle luokalle kahdessa kaupungin koulussa. Tutkimuksen toteuttamista varten hain kyseisen kaupungin sivistystoimelta tutkimuslupaa (Liite 1), jonka saatuani otin koulujen rehtoreihin yhteyttä, jotka puolestaan ohjasivat minut yhteyksiin kuvataideopettajiensa kanssa. Käytän kouluista nimityksiä koulu A ja koulu B. Molemmat koulut ovat oppilasmäärältään melko suuria: op-

pilaiden lukumäärä nousee satoihin ja seitsemänsiä luokkia on useita. Tässä tekstissä ja aineistositaateissa tulen lyhentämään luokat niiden saaman alkutilanteen mukaan. Esimerkiksi koulun A positiivisen alkutilanteen saaneesta luokasta käytän lyhennettä AP.

Koulu A on kaupungin keskustassa sijaitseva koulu, jonka yhteydessä toimii sekä lukio että aikuislukio. Toinen tehtävänäni vastanneista seitsemännestä luokasta oli niin sanottu kielikylpyluokka. Koulu B sijaitsee taajamassa kauempana keskustasta. Molemmissa kouluissa toimii kaksi kuvataideopettajaa. Koulu A:ssa toinen kuvataideopettajista opetti kuvataiteen lisäksi toista ainetta. Toinen kuvataideopettaja opetti peruskoulun ja lukion oppilaita. Koulu B:ssä toinen kuvataideopettajista opetti myös lukiolaisia kyseisen koulun ulkopuolella.

Ennen aineistonkeruuta olin toimittanut luokkien opettajien välityksellä oppilaiden vanhemmille viestin (Liite 2), jossa pyysin heidän lupaansa siihen, että nuori saa osallistua aineistonkeruuseen. Molemmissa kouluissa satunnaisesti valikoituneet kaksi luokkaa saivat kirjoitettavakseen tarinan kehyskertomuksen pohjalta. Koulussa A oppilaat vastasivat aineistonkeruutehtävään kuvataidetunnillaan. Koulussa B toinen tehtävistä toteutettiin kuvataidetunnilla ja toinen muun aineen tunnilla. Oppilaat saivat vastauspaperit (Liite 3), joissa oli lyhyt esittely siitä, mitä varten vastauksia kerään sekä itse kehyskertomus. Anonymiteetin säilyttämiseksi oppilaat vastasivat aineistonkeruutehtävään nimettöminä. Ennen tehtävää esittelin itseni sekä selitin lyhyesti, mitä oppilaiden tuli tehdä. Muistutin oppilaille, että kyseessä ei ole koe ja siitä, että oikeita tai väriä vastauksia ei ole. Kehotin myös oppilaita mielikuvituksen käyttämiseen.

Vastausaikaa oppilailla oli 30 minuuttia. Mielestäni tämä oli varsin sopiva määrä. Osa oppilaista kirjoitti varsin nopeasti tekstin valmiiksi, kun taas toiset käyttivät enemmän aikaa pohjimiseen ja kirjoittivat varsinaisen tekstin nopeasti ennen ajan loppumista. Kuvataidetunneilla tapahtuneessa aineistonkeruutilanteessa kirjoituksen valmiiksi saaneet oppilaat saattoivat ryhtyä jutustelemaan keskenään, ja monet vaihtoivat vastauspapereita keskenään luukeakseen toisten tekstejä. Oppilaat ryhtyivät oma-aloitteisesti kesken olleiden töiden jatkamiseen palautettuaan kirjoitelman minulle.

6 Narratiivisuus ja narratiivinen analyysi

Analysoin aineistoni käyttäen narratiivista analyysimenetelmää. Tämä on sopiva analyysimenetelmä, sillä aineistoni koostuu tarinoista. Aineistoni koostuu 75 kappaleesta seitsemäsluokkalaisten vastauksia. Vastauksista neljä olen hylännyt sen vuoksi, että kyseiset vastaajat eivät toimittaneet tutkimukseen osallistumiseen vaadittavaa vanhempien suostumuslupaa jälkikäteen, vaikka näin oli opettajankin kanssa sovittu. Seitsemäsluokkalaisten vastausten pituus vaihteli huomattavasti. Aineistosta löytyy sekä yhden lauseen toteamuksia, että noin puolentoista sivun mittaisia tarinoita. Osa vastauksista on selkeästi tarinallisempia selkeine syy- seurauks- suhteineen. Osassa taas kuvaillaan yksittäisesti asennoitumisen muuttumiseen vaikuttanutta tekijää. Kahden koulun vastauksilla ei ollut juurikaan sisällöllistä eroa: ero on lähinnä esittämisen tavassa. Koulun A vastaukset, erityisesti kielikylypyluokan vastaukset ovat useimmin selkeämmin tarinallisempia kouluun B:hen verrattuna.

Hannu L. T. Heikkinen kirjoittaa artikkelissaan *Kerronnallinen tutkimus* (2015), että kerronnallista tutkimusta ei voida sanoa tutkimusmetodiksi, vaan pikemminkin tutkimusotteeksi, taustafilosofiaksi tai tutkimukselliseksi lähestymistavaksi (Heikkinen 2015, 156). Tässä tutkielmassa olen siis aineistoni kerännyt eläytymismenetelmällä, joka tuottaa tarinoita. Siinä mielessä tutkielmani ote on siis kerronnallinen. Kerronnallisella tutkimuksella tarkoitetaan sitä, että tutkimus on kiinnostunut kertomuksista ja kertomisesta tiedon välittäjänä ja rakentajana. Tutkimuksen ja kertomusten suhdetta voidaan tarkastella kahdesta päänäkökulmasta: toisaalta tutkimuksessa käytetään materiaalina kertomuksia, tai tutkimus voidaan ymmärtää maailmasta tuotetuksi kertomukseksi. (Heikkinen 2015, 151.) Tässä tutkielmassa seitsemäsluokkalaisten kirjoitukset avaavat jotain maailmasta, jossa he elävät.

Englannin kielessä kerronnallisesta tutkimuksesta käytetään nimitystä *narrative research* tai *narrative inquiry*. Narratiivisuuden käsite kieleen tulee latinasta, jossa substantiivi *narratio* tarkoittaa kertomusta ja verbi *narrare* kertomista. Suomen kielessä narratiivisuus voidaan kääntää kertomuksellisuudeksi tai kerronnallisuudeksi. Käsitteillä on pieni ero: kertomuksellisuus viittaa suoremmin kertomukseen eli kertomuksen lopputulokseen. Kerronnallisuus taas viittaa enemmän kertomuksen prosessiin. (Heikkinen 2015, 151.)

Perimmäisessä merkityksessään kerronnallisuus liittyy keskusteluun siitä, miten tietoa voi ylipäätään muodostaa että hankkia. Epistemologiset taustaoletukset, eli käsitykset tiedosta

sekä niiden myötä käsitykset olevasta todellisuudesta eli ontologiset taustaoletukset ovat narratiivisen käänteen myötä muuttuneet erilaiseksi siitä, millainen tieteessä vallitseva ihanne aikaisemmin oli. Narratiivisuuden esiintulo liittyy tiedon- ja tieteenkäsityksen muutokseen, jota laadullisessa tutkimuksessa käänteeksi kuvataan kohti konstruktivismia. Konstrukttiivinen käsitys tiedosta edustaa tietoteoreettista relativismia, jonka mukaan tietäminen on suhteellista, ajasta, paikasta ja tarkkailijan asemasta riippuvaa. (Heikkinen 2015, 156.)

Laadullisen tutkimuksen myötä yleistyi ajattelutapa, jonka mukaan ihmisten kokemaa todellisuutta on vaikea lähestyä pelkästään väitelauseiden avulla. Sosiaalinen todellisuus rakentuu toisella tavalla kuin luonnontieteellinen todellisuus. Sosiaalinen maailma näyttäytyy ihmisten välisissä neuvoteltujen merkitysten verkossa. Tällainen maailma on olemassa siis ontologisesti eri tavalla kuin fyysinen ja materiaalinen luonto. Todellisuus ihmisen kokemana on myös perustavanlaatuisesti temporaalinen eli ajallinen. (Heikkinen 2015, 157.) Tässä kohtaa voi siis olla sopivaa muistuttaa, että tutkimuksessa aineistonkeruun kohteena olleiden seitsemäsluokkalaisten tarinoissa on nähtävissä juuri heidän todellisuutensa tässä hetkessä ja näissä kouluissa. Vastauksista voidaan saada tietoa, jota voidaan yleistää, mutta toisesta paikasta ja toisena aikana kerätyt vastaukset voivat kertoa jotain aivan muuta.

Edellä mainitun konstruktivismin perusajatus on, että ihminen muodostaa tietonsa aiemman kokemuksen ja tiedon pohjalle. Ihmiset siis konstruoivat, rakentavat oman tietonsa. Tieto maailmasta, niin kuin ihmisen käsitys omasta itsestään, on alati muotoutuva kertomus, joka rakentuu ja muotoutuu jatkuvasti. Uudet kokemukset ja uudet kanssakäymiset ihmisten kanssa vaikuttavat siihen, että ihmisen näkemys maailmasta ja hänen itseymmärryksensä muuttuvat. Tieto on tästä näkökulmasta eräänlainen kertomusten kudelman, joka saa alati uutta materiaalia kulttuurisesta tarinavarannosta. (Heikkinen 2015, 157.)

Kerronnallisuudella voidaan viitata myös aineiston käsittelytapaan. Heikkinen lainaa Polkinghornea, jonka mukaan narratiivisuus aineiston käsittelyssä joko *narratiivien analyysinä* tai *narratiivisena analyysinä*. Narratiivien analyysissä olennaista on kertomusten luokittelu esimerkiksi tapaustyyppien tai kategorioiden avulla. Narratiivisessa analyysissä aineistoa ei sen sijaan luokitella, vaan aineiston pohjalta luodaan uusi kertomus, joka pyrkii tuomaan esiin aineiston kannalta olennaisia teemoja (Polkinghorne 1995, 6 – 8 Heikkisen mukaan 2015, 160.) Narratiivinen analyysi on siis eräänlainen synteesi, jossa osista rakentuu kokonaisuus (Heikkinen 2015, 161).

Narratiivisessa tutkimuksessa tärkeä on käsite *tarinasta*. Arkipuheessa tarina ja kertomus ymmärretään toistensa synonyymeiksi. Samoin on englannin kielessä: arkikielessä termit *narrative* eli kertomus, ja *story* eli tarina, käsitetään synonyymeiksi. Tarinalla kuitenkin tarkoitetaan kertomuksen tapahtumarakennetta eli tapahtumien tai tapahtumakulun kuvausta, joka vastaa kysymykseen, mitä on tapahtunut. (Heikkinen 2015, 156.) Nyt tutkielmassani olen kiinnostunut siis siitä, mitä Jasun kuvataiteen opinnoissa oli tapahtunut seitsemännen luokan aikana, että hänen suhtautumisensa aineeseen oli muuttunut siitä, millainen se lukuvuoden alussa oli.

Vilma Hänninen kertoo tarinan käsitteestä artikkelissaan *Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä* (2015), että kaiken pohjalla ovat joukko perättäisiä tapahtumia. Kun tapahtumista luodaan jokin tulkinta, syntyy tarina. Tulkintoja ohjaavat kulttuuriset tarinamallit. Tarina esittäessä erinäisten symbolien avulla muotoutuu kertomukseksi. Kertomuksen muotoutumiseen vaikuttavat tietyt ehdot. Tullakseen ymmärretyksi kertomus tulee esittää sellaisella kielellä, jota vastaanottaja ymmärtää, ja kerrontakeinojen tulee noudattaa kulttuurisesti vakiintuneita kerronnan tapoja. (Hänninen 2015, 169 – 170.)

Hännisen mukaan tarinan perustavanlaatuisen ominaisuus on, että se koskee ajassa eteneviä tapahtumakuluja. Tarinan voidaan sanoa leikkaavan tapahtumien virrasta sopivan osan ja jäsentää aikaa merkitykselliseksi kokonaisuudeksi. ”Aristoteleen sanoin tarinalla on alku, keskikohta ja loppu”, Hänninen kertoo. Näitä kolmea yhdistää punainen lanka eli juoni. Tarinassa tapahtumat eivät ole neutraaleja, vaan niihin liittyy tunne- ja -arvolatauksia. Tapahtumat eivät ole myöskään toisistaan irrallisina vaan liittyvät toisiinsa syy-seuraussuhteina. (Hänninen 2015, 170.) Tässä tapauksessa minä tutkijana olen määritellyt alkuorientaatiota laatiessani vastaajien tarinoille raamit, joiden puitteissa tapahtumien tulisi kulkea.

Analyysia aloittaessani tarkastelin tarinoita ensin alkuorientaation mukaan. Tämän jälkeen ryhmittelin tarinat niissä toistuvien asioiden perusteella. Tässä mielessä analyysissäni on myös sisällönanalyysin piirteitä. Seitsemäsluokkalaisten tarinoissa keskeistä ja toistuvaa olivat puhe opettajasta, kavereista ja kuvataidetunneilla käytetyistä tekniikoista. Lisäksi mainituksi tulivat tulevaisuuden ammatti, sekä asia, jota kutsun niin sanotuksi koulusuorittamiseksi, jolla tarkoitan puhetta todistuksista ja numeroista. Myös taide esiintyi vastauksissa, mutta tosin pienessä roolissa.

7 Synteesitarinat

Kuten jo mainittu, vastauksissa mainitut merkittävät asiat limittyivät ja toistuvat useassa tarinassa. Esimerkiksi samassa tarinassa asennoituminen saattoi muuttua esimerkiksi mukavan opettajan, kuvataidetunnilla tavatun kaverin ja mielekkäiden tekniikkojen vuoksi positii-viseksi. Koen, että esimerkiksi jonkinlainen aineiston luokittelu esimerkiksi tarinatyyppi-hin olisi siksi ollut hankalaa. Samat vastaukset olisivat tuolloin löytyneet lähes jokaisesta luokasta. Päädyin siksi poimimaan teksteistä mielestäni olennaisen, joka jälkeen koostin kaksi tarinaa molempien alkutilanteiden pohjalta.

Aineistostani kaksi kirjoitusta olivat luonteeltaan sellaisia, etten pysty tarkastelemaan niitä tutkimuskysymykseni valossa. Kyseiset tarinat ovat eläytymismenetelmän tuottamaa ”villiä” aineistoa, niin sanotusti asian vierestä kirjoitettua. Olen lukenut nämä tarinat aineiston osaksi, mutta en ole huomionnut niitä kahta uutta tarinaa muodostaessani, koska niissä ei ilmene yleisesti aineistossani toistuvia asioita.

Pyrin myös siihen, että uusissa tarinoissa olisi selkeä juoni sekä selkeät syy- seuraussuhteet. Ajattelen, että laatimani tarinat toimivat hyvin aineistoni edustajina. Analyysissäni tarkastelen koostamieni kertomusten syy- ja seuraussuhteita: niiden alkua, keskikohtaa ja loppua. Tutkimuskysymykseni valossa minua kiinnostaa erityisesti käännekohta: mitä seitsemännen luokan kuvataidetunnilla tapahtui, että henkilön suhtautuminen aineeseen muuttui. Esittelenäni syyt asennoitumisen muutokseen käännekohdassa löytyivät alustavan luokittelun kautta.

7.1 Tarina negatiivisen alkuorientaation pohjalta

Seitsemännen luokan alkaessa Jasun motivaatio kuvataiteeseen oli erittäin alhainen. Jo pelkkä pensseleiden ajattelu tuntui hänestä vastenmieliselle. Alakoulussa Jasulla oli ollut huono kuvataideopettaja. Tunneilla he olivat vain piirrelleet ja värittäneet väritysku-

via värikynillä. Hän ajatteli, että yläkoulussa kuvistunnit tulevat olemaan aivan järkyttävän tylsiä. Lisäksi hän ei ollut mielestään kovin hyvä kuviksessa ja ei siksi pitänyt siitä. Jasu ajatteli, että kuka nyt kuvataidetta, piirtämistä ja maalaamista aikuisena tarvitsisi.

Aluksi seitsemännen luokan kuvistunneilla olikin tylsää, ja siksi Jasukin oli erittäin epäaktiivinen. Hän ei halunnut kuunnella opettajaansa tai hakea oikeanlaisia välineitä. Hänen työnsäkin tulivat nopeasti tehdyiksi ja palautetuiksi opettajalle. Jasu istui vain nurkassa puhelimellaan. Hänestä tuntui, että hän haluaa luovuttaa. Joka tunti kului samalla lailla: ensin teoriaa ja sitten töihin.

Jasun opettaja huomasi Jasun epäaktiivisuuden ja kehotti tätä yrittämään kovempaa tunneilla. Kerran kuvistunnilla opettaja kehui Jasun piirustusta. Hänen opettajansa oli mukava, rento, positiivinen ja innostava. Hän sanoi, että Jasulla olisi ainesta taiteilijaksi tai suunnittelijaksi. Opettaja oli inspiroiva, ja häneltä Jasu sai motivaatiota. Opettaja kertoi taiteilijoista ja erilaisista tekniikoista, sekä ammateista johon kuvataiteen opintoja tarvitaan. Jasu ajattelikin, että on tärkeää, että opettaja on itse kiinnostunut opettamastaan aiheesta, sillä innostus siirtyy näin oppilaisiin.

Myös luokkakaverit kehuivat Jasun töitä. Vaikka oma työ ei olisi aina mennyt putkeen, opettaja ja luokkatoverit kannustivat silti Jasua. Apua ja ideoita oli aina saatavilla. Jasu tutustui mukavaan tyttöön, jonka lempiaine oli kuvataide. Yhdessä he tekivät parityön. Jasusta mukavia olivat juuri ryhmätyöt, joissa parasta oli se, kun huolella ja kovalla työllä tehty teos tuli valmiiksi, ja sitä sai esitellä kaikille.

Hiljalleen Jasu alkoi tajuta kuviksen merkityksen ja alkoi aktivoitua tunneilla. Hän huomasi, että yläasteen kuviksessa ideat olivat toisenlaisia ja tunneilla saattoi tehdä omanlaisiaan töitä. Jasu halusi oppia uutta ja kiinnostui uusista asioista. Jasu ryhtyi tekemään ahkerasti töitä tunneilla, käytti mielikuvitustaan ja keskittyi kovasti. Toisin kuin alakoulussa, seitsemännellä luokalla kuviksessa saa tehdä työt rauhassa, sillä kukaan ei hoputa tekemään hommia. Jasu sai päättää itse, minkä tyylisiä töitä hän tekee. Kuvistunneilla oli aina kivaa ja rentoa. Jasu huomasi olevansa paljon rauhallisempi. Hän oli niin innostunut, että välillä häntä oli vaikea saada välitunnille. Jasun mielestä kuvis oli kivaa myös siksi että siitä ei tullut läksyä, sillä muista aineista läksyä tuli paljon. Kokeitakaan kuviksessa ei ollut.

Jasun kuvataideluokassa oli paljon erilaisia välineitä käytettäväksi, ja tehtävät olivat monipuolisia. Seinillä oli esillä muiden tekemiä töitä. Jo pelkästään luokkaan astuessaan Jasusta tuntui, että hänen mielikuvituksensa laajeni. Kuvistunneilla hän oppi uudenlaisia tekniikoita, joita alakoulussa ei oltu opetettu. Jasu rakasti erilaisia taidetyylejä ja kokeili kaikeista, jotta löytäisi omansa. Jasu halusi tulla hyväksi piirtäjäksi, niin kuin hänen kavereinsa. Hän kehittyi ihmisen piirtämisessä huimasti sekä oppi piirtämään kolmiulotteisia asioita. Jasu oppi käyttämään uudenlaisia värejä ja varjoja töissään. Hän piti maalaamisesta, koska siinä ei tarvinnut olla kovin pikkutarkka. Tunneilla Jasu sai lisäksi kokeilla animaation tekoa.

Kuvataidetunneista innostuttuaan Jasu alkoi piirtämään vapaa-ajalla ja hankki kotiinkin maalaustarvikkeet. Jasu aloitti myös kuvataidekoulun. Hän piirsi seitsemännen luokan jälkeisenä kesänä paljon. Kahdeksannelle luokalle hän otti kuvataiteen valinnaiseksi, sillä hän halusi kehittyä taidoissaan. Jasu oli vihdoin ymmärtänyt, miten moneen asiaan kuvis liittyy. Hän myös ymmärsi, että kuvataiteen opiskeluun pitää panostaa myös siksi, että kuviksesta tulee numero todistukseen, ja kuviksen numero vaikuttaa todistuksen yleiseen keskiarvoon. Jasu tajusi, että hänellä tulisi olla hyvä todistus, jotta se auttaisi häntä peruskoulun jälkeen, jos hän halusi isona hyvään työhön. Jasu ajatteli, että kuvataidetta tulisi opiskella, jotta isona voisi olla vaikkapa kuvataideopettaja tai vaatesuunnittelija.

7.2 Tarina positiivisen alkutilanteen pohjalta

Lukuvuoden alussa Jasu ajatteli, että kuvataide on tärkeä ja hyödyllinen aine. Kuvis oli myös hänen mielestään mukavaa ja rentoa. Hän pohti, millainen seitsemännen luokan kuvataideopettaja olisi. Jasu odotti kuvataidetunteja ja meni ensimmäiselle oppitunnille innoissaan. Kaikki kuitenkin meni ihan pieleen.

Ensimmäisellä kuvataidetunnilla väritettiin värikynillä. Niin tehtiin myös jokaisella kuvistunnilla: kuvia väritettiin puuväreillä, liiduilla ja pulloväreillä. Tätä jatkui koko lukuvuosi. Miksi emme tee mitään muuta, ajatteli Jasu. Työt muuttuivat koko ajan vaikeammiksi ja kuvistunnit tylsemmiksi. Kuvistunnit eivät vastaneet Jasun odotuksia.

Jasu yritti kuitenkin tosissaan opiskella kuvista. Jotkut oppilaat eivät tehneet tunneilla mitään ja nauroivat Jasun kuvataideinnolle ja –kiinnostukselle. Jasun töille naurettiin, ja niitä sanottiin rumiksi ja töherryksiksi. Tunneilla häntä kiusattiin ja pilkattiin jatkuvasti. Jasun itsetunto heikkeni kovasti, olivathan toisten työt Jasun mielestä todella hienoja. Jasu kertoi opettajalle, mutta opettaja oli välinpitämätön. Jasun opettaja kuudennella luokalla oli ollut mukava, mutta seiskan opettaja oli todella tiukka, eikä hänen tunneillaan saanut puhua. Opettaja oli Jasun mielestä ärsyttävä.

Jasu ystäväystyi joidenkin kiusaajiensa kanssa. Koska kavereiden tapoihin mukautuu, alkoi Jasunkin into kuvikseen kadota. Luokan tytöt tekivät töitensä huolellisesti, mutta sellainen ei Jasua kiinnostanut. Jasun työt tulivat aina ensimmäisenä valmiiksi. Hän hutaisi työnsä nopeasti ja istui tunnit puhelintaan räpläten. Jasu alkoi lukuvuoden mittaamatta ajatella, että hän ei ole kovin taiteellinen persoona. Hänestä tuntui, ettei hän osannut lainkaan edes piirtää. Maalatessakin kaikki värit levisivät minne sattui.

Opettaja oli kyllä joskus kehaissut Jasun töitä, mutta Jasu ei uskonut häntä. Jasun tuntiaktiivisuuteen opettaja ei ollut lainkaan tyytyväinen. Jasu alkoi tulla myöhässä kuvistunneille ja joskus jopa lintsata niiltä. Jasulle järjestettiin kasvatuskeskusteluja asiasta johtuen. Lukuvuoden lopussa oppilaat saivat viedä työnsä kotiin. Jasu katsoi omia töitään ja huomasi, että joku oli sutannut hänen työnsä. Hän kertoi asiasta opettajalle, joka epäili, että Jasu itse oli sutannut ne. Keväällä, kun todistuksia jaettiin, Jasun todistuksessa kuvataiteen numero oli laskenut huomattavasti, kun se joulutodistuksessa oli ollut erinomainen.

Jasu alkoi miettiä, ottaisiko kuviksen valinnaiseksi kahdeksannelle luokalle. Tuolloin kuvistunneilla saattaisivat kuitenkin odottaa samat vanhat kiusaajat, jotka Jasua olivat pilkanneet. Toisaalta Jasusta alkoi tuntua, että hän valitsisi toisenlaisen ammatin aikuisena, sellaisen, johon kuvataiteen opintoja ei tarvinnut. Keväällä Jasu oli kiinnostunut puutöistä, joista hän nyt oli innoissaan. Puutöiden opettaja oli ollut Jasusta todella mukava.

8 Aineiston analyysi

8.1 Päähenkilö aloittaa seitsemännen luokan

Ennen seitsemäsluokan aloittamista, molemmissa tarinoissa päähenkilö Jasulla on jonkinlainen odotus yläkoulun kuvistunneista ja kuvataideopettajasta. Hänellä on käsitys, millaista kuvataidetunneilla on ollut ja minkälainen kuvataideopettaja hänellä on ollut. Käsitys pohjautuu alakoulun kuvataidetunneilla koettuun.

Positiivisessa alkutilanteessa Jasu pitää kuvataidetta tärkeänä ja hyödyllisenä aineena. Hän odottaa tunteja antaumuksella ja menee oppitunnille innoissaan. Hänellä on myönteinen kokemus aiemmista kuvataidetunneista alakoulussa: kuvataidetunneilla on ollut kivaa ja rentoa.

”Jasu oli innolla odottanut että kuvataide alkaa ja niimpä hän meni innokkaana ensimmäiselle kuvataiteen tunnille.”

AP10

Lisäksi *”Jasun mielestä kutosluokan kuviksen ope oli mukava –”* (AP13) Seitsemäsluokkalaisten vastauksissa kuitenkin ei tämän tarkemmin kuvailla, minkälainen mielentila Jasulla on seitsemännen luokan alussa. Selvää on, että myönteisellä mielellä seitsemännen luokan kuvataidetunnille menevä Jasu on siis saanut mukavaksi koetulta opettajalta hyvää opetusta ja kuvataidetunneilla on ollut kivaa.

Negatiivisessa alkuorientaatiossa tilannetta koulun alkaessa kuvaillaan monipuolisemmin. Vastauksissa Jasun motivaatiota kuvaillaan matalaksi. Alakoulun kuvataideopetus on ollut yksipuolista ja tylsää, ja tällaista Jasu olettaa yläkoulunkin kuvataidetuntien olevan. Jasua alakoulussa opettanutta opettajaa kuvaillaan huonoksi. Huono motivaatio näyttäytyy tunti-työskentelyssä passiivisuutena, haluttomuutena kuunnella opettajaa sekä tehtävien laiminlyöntinä. Tunnilla Jasu keskittyykin mieluummin puhelimen näpräämiseen. Jasu on epätoivoinen ja haluaa luovuttaa aineen suhteen.

”Jasu ei jaksanut kuunnella opettajaansa, ei jaksanut hakea oikean laista kynää. Myös Jasun työt olivat nopeasti tehtyjä, huolettomasti tehtyjä ja Jasusta tuntui että hän halusi luovuttaa--”

AN1

Päähenkilön opettajakokemuksella on ollut negatiivinen vaikutus hänen ja kuvataiteen suhteeseen. Tässä on nähtävissä se, mitä Uusikylä kirjoitti oppilaan henkilökohtaisesta opettajakokemuksesta (Uusikylä 2006, 83). Alakoulun huono kuvataideopettaja leimasi siis koko aineen eikä päähenkilöllä ollut intoa kuvataiteen opiskeluun.

Näen, että oppilaiden mukautumisessa kouluun näkyy virallisen sekä fyysisen koulun voimakas vaikutus. Tolonen kertoi, kuinka niin virallinen ja fyysinen koulu säätelevät oppilaiden arkea ja olemista koulussa (Tolonen 2001, 14, 77). Negatiivisesta mielentilassa alkavassa tarinassa on nähtävissä seitsemäsluokkalaisten mukautuminen koulun toimintatapoihin. Heillä on ymmärrys siitä, kuinka koulussa tulee olla ja millainen oikein toimiva oppilas on. Oppilaille on myös käsitys toivottavasta ja hyväksyttävästä käytöksestä oppitunnilla. Passiivisuus ja kuuntelemattomuus eivät selvästikään sitä ole. Puhelinta tuijottava oppilas tarinassa on ajallemme tyypillinen hahmo ja seitsemäsluokkalaisten mielestä paheksuttava.

Myös kuvataidetunnin hyväksyttävä toiminta näyttää iskostuneen seitsemäsluokkalaisiin. Oppilaille kuvataidetuntityöskentely näyttäytyi Koivurovan mukaan tehtävien suorittamisena ja opettajan käskyjen noudattamisena (Koivurova 2010, 282). Oppilas, joka ei kuuntele opettajaa, ei suorita töitään ja palauttaa ne nopeasti, ei seitsemäsluokkalaisten vastauksissa toimi tavalla, jota kuuluisi odottaa oikeanlaiselta kuvataiteen tuntityöskentelyltä.

8.2 Keskikohta

Tutkimukseni kannalta kiinnostavimmat seikat löytyvät juuri seitsemäsluokkalaisten tarinoiden käännekohdista. Tarinan kulun kääntäneet asiat valottavat kuvataideaineeseen asennoitumiseen vaikuttavia seikkoja.

8.2.1 Ihana, kamala opettaja

Yleisin tekijä asenteen muuttumiseen positiivisesta negatiiviseen tai toisin päin löytyy luokkahuoneen edestä, opettajanpöydän takaa. Opettajalla ja hänen toiminnallaan on keskeinen merkitys oppiaineeseen asennoitumisen muutokseen. Opettajakuvaukset ovat luonteeltaan hyvin äärimmäisiä. Karrikoivuus ja stereotypiat kuuluvat kuitenkin eläytymismenetelmällä tuotettuun tarinaan, kuten Eskola (Eskola 1997, 29) kirjoittikin. Seitsemäsluokkalaisten mielessä elävät nähdäkseni käsitykset ihannekuvataideopettajasta sekä kauhujen kuvataideopettajasta. Tämänlaiset hahmot päähenkilö Jasu löytää kuvataidetta opettamasta yläkoulussa.

Ihannekuvataideopettajan luonnetta kuvaillaan positiivisilla adjektiiveilla. Häntä kuvaillaan iloiseksi ja positiiviseksi. Ihannekuvataideopettaja on myös oppilailleen esimerkki, sillä hän on inspiroiva ja hän antaa oppilailleen motivaatiota opiskeluun.

”Jasun mieltä muutti eniten opettaja, joka oli inspiroiva ja kannustava.”

BN7

Kauhujen kuvataideopettaja taas on ärsyttävä, tiukka eikä hänen tunneillansa saa edes puhua. Tällainen opettaja on välinpitämätön eikä huomioi oppilaitaan, jos näitä kohtaa jonkinlainen hätä. Eräässä vastauksessa häntä kuvaillaan jopa lapsia kiusaavaksi sadistiksi. Kauhujen kuvataideopettaja ei pilkkaa päähenkilön töitä: sen sijaan pilkkaamisesta ja kiusaamisesta ovat useimmiten vastuussa tunnilla olevat kanssaoppilaat, kuten myöhemmin tulemme huomaamaan.

”Kuvataiteen opettaja huomasi että Jasulla ei ole kaikki hyvin, joten opettaja meni kysymään, että onko jokin huonosti. Jasu kertoi totuuden ja opettajaa ei kiinnostanut.”

AP10

Keskeinen aineeseen kohdistuvaa asennetta muuttava opettajan toiminta on kannustus ja kehuminen. Yksi ainut kuvistyöstä saatu kehu muuttaa Jasun asenteen ainetta kohtaan.

”Opettaja selitti mitä tehdä jonka jälkeen hän patisti meidät työhön. Piirtäisimme jonkin eläimen. Taas minun inhotukseni kasvoi kuvista kohtaan kun sain kynän käteeni ja paperin

nenän eteen. Katsoin paperia inhoten ja opettaja huomasi sen- tietenkin. Hän kysyi miksi näytän hapanta naamaa ja minä kerroin. Sen jälkeen opettaja tsemppasi minua ja pyysi edes piirtämään hiiren. No piirsin sen ja ope totesi, että se oli hienoin hiiri minkä oli nähnyt.”

AN20

Ihannekuvataideopettaja on myös osaava ja ammattitaitoinen. Hän hallitsee erilaisia tekniikoita sekä tietää paljon kaikesta. Opettaja tietää myös, mihin ammatteihin kuvataideainetta tarvitaan, ja näin hän osaa osoittaa kuvataidetunneilla opitun tarpeellisuuden oppilaan tulevaisuuden kannalta. Kauhujen kuvataideopettajan tunnit ovat ikävystyttäviä ja niillä tehdään samanlaisia, joko tylsiä tai vaikeita töitä, ja siksi päähenkilön kiinnostus kuvataideainetta kohtaan katoaakin.

”Esimerkiksi vahaliiduista sai enemmän irti, kun opettaja kertoi erinlaisia työtapoja. --- Opettajakin oli erinlainen, kertoi paljon juttuja ja antoi hyviä ideoita töihin.”

BN13

Seitsemäsluokkalaisten vastauksissa kuvattu ihannekuvataideopettaja vastaa Uusikylän esittelemää käsitystä hyvästä opettajasta. Ihannekuvataideopettaja hallitsee opettamansa aineen, erilaiset tekniikat ja omaa tietoa. Uusikylä kertoi, että hyvä opettaja osoittaa kiinnostusta oppilaidensa työhön, jotta nämä tuntevat työnsä merkitykselliseksi (2006, 85). Usein tarinoissa mainitut keuhut ovat tällaista huomioimista, ja ne kääntävätkin oppilaan asennoitumisen kuvataideainetta kohtaan.

Varsinkin kuvataidetunnilla oppitunnilla huomiointi ja kannustaminen ovat keskeistä, sillä seitsemäsluokkalaisten ikäinen nuori ihannoii niin sanotusti ”oikeanlaista” jälkeä, sellaista joka näyttää sille kuin se oikeasti on (Parsons 1990, 39). Kuvataidetunnilla oppilaiden keskuudessa elää monia käsityksiä omista kyvyistä ja taidoista kuvantekijänä. Se, että opettaja kohtaa oppilaansa ihmisenä ja kohtelee heitä hyvin, luo Uusikylän mukaan kasvualustaa opiskelumotivaatiolle sekä aineeseen ja omiin taitoihin liittyvien ennakkokäsityksien muutokseen (Uusikylä 2006, 83). Kehumalla opettaja osoittaa hyväksyntää oppilastaan kohtaan ja hyväksyy hänen tuottamansa teoksen. Ajattelen, että taiteellinen tekeminen, varsinkin kasvavan nuoren kohdalla, voi olla hyvin herkkää, siksi arvostelu opettajan taholta voi mahdollisesti satuttaa.

Vaikka vastauksissa ei varsinaisesti kuvailla opettajan hyödyntämiä erilaisia opetusmenetelmiä, kuvataideaineen kontekstissa ymmärrän sen tarkoittavan, että opettaja omaa monipuoliset tekniset taidot. Useissa seitsemäsluokkalaisten vastauksissa opettajaa kuvaillaankin eräänlaiseksi monitaituriksi. Monitaituruus tai opettajan monipuolisuus opetusmenetelmissä löytyy myös Uusikylän hyvän opettajan kuvauksesta, sillä hänen mukaansa hyvä opettaja ei suosi ainoastaan jotain tiettyä menetelmää. Opettaja on myös innostunut opettamisesta. (Uusikylä 85 – 86.) Ajattelen, että opettaja monia tekniikoita osaavana voi toimia jonkinlaisena esikuvana nuorelle: tällaiseksi sinäkin voit tulla, kun opiskelet kuvista ahkerasti. Opettaja toimii siis eräänlaisena innostajana, josta Karppinen kirjoittikin (Karppinen 2008, 102 – 103).

Ihaneopettajan ominaisuuksia seitsemäsluokkalaisten vastauksissa olivat iloisuus, rentous ja positiivisuus. Rentouden arvostusta selittänee nuoren kehitysvaihe, se, että hän on irtautumassa vanhemmistaan, aikuisista, eikä hän kaipaa sääntöjä ja rajoituksia elämäänsä. Kronqvist ja Pulkkinen kirjoittivat, kuinka aikuiset saattavat vaikuttaa vanhanaikaisilta, ja kuinka aikuisten asettamat rajat saattavat tuntua nuoresta ahdistavilta. Konfliktejakin saattaa esiintyä. Kehittyvä nuori alkaa kyseenalaistaa vanhempansa ja tunnesuhde heihin muuttuu. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 181 – 183.)

Opettajakin on kehittyvän murrosikäisen nuoren elämässä yksi niistä aikuisista, joka saattaa koettaa rajoittaa hänen elämäänsä. Iloinen ja rento opettaja näyttäytyy kahlehtivan ja sääntelevän aikuisen vastakohtana. Varsinkin kuvataidetunnilla rentous on olennaista, sillä tunitöskentely on muihin kouluaineisiin verrattuna paljon vapaamuotoisempaa. Kauhujen kuvataideopettaja, joka kieltää kuvataidetunnilla puhumisen, ei istu nuoren ihanteeseen rennosti ja sallivasta kuvataideopettajasta. Opettajan iloisuus ja positiivisuus, tai vaihtoehtoisesti kireys ja ärsyttävyys, luovat Laineen kuvaileman tunnetilan oppitunnille. (Laine 2009, 132 – 133.) Positiivisella mielellä olevan kuvataideopettajan opettamana kuvataidekin tuntuu mielekkäältä. Opettajan iloisuus ja positiivisuus tekevät opettajan helposti lähestyttäväksi sekä mahdollistaa Laineen kuvaileman hyvän suhdetilan luomisen (Laine 2009, 136).

Kronqvist ja Pulkkinen kertoivat, että murrosikäinen nuori kokee omat tunteensa ja kokemansa ainutlaatuisiksi, eikä hän siedä itseensä kohdistuvaa kritiikkiä saati auktoriteetteja. Lisäksi hän uskoo muiden kiinnostavan häneen erityisen paljon huomiota. (Kronqvist ja Pulkkinen 2007, 169.) Auktoriteettikriittiselle nuorelle rento ja salliva kuvataideopettaja onkin ihanteellinen.

Kuten edellisessä kappaleessa totesin, seitsemäsluokkalaisille on muodostunut käsitys oppitunnille sopivasta toiminnasta. Opettajan tehtävänä on siis tarvittaessa ohjenta oppilasta, jos tämä ei toimi oletetulla tavalla ja palauttaa hänet ruotuun. Opettaja saattaa siis suoraan puuttua passiivisen oppilaan käytökseen. Eräissä vastauksessa tämänlainen on suoraan syynä asenteen muutokseen.

”--mutta kuviksen opettaja pyysi Jasua yrittämään kovempaa ja yrittää nähdä kuvissa erilaisessa valossa Jasu suostui.”

AN1

Oppilaalla onkin selkeä ymmärrys, miten oppitunti etenee: opettaja ohjeistaa ja oppilaat ryhtyvät toimeen. Seitsemäsluokkalaisten tarinoissa opettaja näyttäytyy toiminnan käynnistäjänä. Tämä vastaa sitä, mitä Laine kirjoitti opettajasta (Laine 2009, 132).

8.2.2 Kiinnostavaa kokeilua, tylsää tuhartamista

Opettajan jälkeen toiseksi yleisin vaikuttaja asenteen muutokseen seitsemäsluokkalaisten käsityksen mukaan olivat kuvataidetuunnilla käytetyt tekniikat, materiaalit ja työvälineet. Vastauksissa kuvaillaan varsin perinteisiä tekniikkoja: piirtämistä, maalaamista sekä kolmiulotteista työskentelyä. Olennaista on erityisesti tekniikoissa kehittyminen, muiden oppilaiden rinnalle yhtä hyväksi tekijäksi tuleminen.

Erilaisten tekniikoiden ja materiaalien monipuolisuus käänsivät asenteen positiiviseksi. Uuden oppiminen ja uusien työskentelytapojen kokeilu koettiin mielekkääksi ja innostavaksi. Vastauksissa päähenkilö Jasu oppi muuan muassa värioppia, kolmiulotteista piirtämistä sekä perspektiivin kuvaamista. Uuden oppiminen koettiin innostavaksi siihen nähden, mitä aikaisemmin alakoulussa on opittu. Erikoisempien tekniikoiden, kuten animaation kokeilu oli myös mieleistä. Puhe tekniikoista liittyy myös olennaisesti aiemmin esittelemääni seikkaan. Mainio monitaituri -kuvataideopettaja mahdollistaa monipuolisen tekniikoiden opiskelun.

”Tunneilla maalaaminen, piirtäminen ja uusien tekniikoiden oppiminen alkoivat kiinnostaa Jasua. Jasu alkoi oppia käyttämään uudenlaisia värejä ja varjoja töissään. Tunneilla he rakensivat pienoismalleja erilaisista asioista, piirsivät kolmiulotteisia töitä ja tutkivat

kuvataiteen historiaa. Alakoulun kuvis oli tähän mennessä ollut vain värityskuvia ja auto-piirrustuksia värikynillä.”

BN10

Kuvataidetunneilla käytettyjen tekniikkojen yksipuolisuus sen sijaan käänsi asennoitumisen negatiiviseksi. Sama lopputuloksen aiheuttivat liian vaikeiksi tai tylsäksi koetut tekniikat ja tehtävät.

”Muutaman kerran kun Jasulla oli ollut kuvista, niin se oli ollut kivaa. Pian kuitenkin kuvis oli käynyt tylsemmäksi ja työt vaikeammaksi.”

BP11

Vastauksissa tekniikkoihin liittyi käsitys omista taidoista ja kyvyistä. Kuvataidetunneilla tapahtunut oma kehittyminen tai halu siihen jatkossa muutti asennoitumista positiiviseksi, ja kuvataiteen opiskelu alkoi siksikin kiinnostaa. Yleistä on myös vertailu muihin. Päähenkilö pitää luokan muita oppilaita itseään taitavampina, ja haluaa tulla yhtä hyväksi piirtäjäksi kuin muutkin oppilaat. Pieleen meneminen ja epäonnistuminen näyttäytyvät erityisen kauheana: kaikki menee vikaan kun ” koska maalit levisivät kaikkialle” (AP8)

”Jasun luokan tytöt olivat kaikki hyviä piirtämään, jotkin pojatkin. Jasu halusi itsekin oppia olemaan hyvä askartelussa ja piirtämisessä.”

AN2

Vaikka kuvataidetunnilla luotavilta teoksilta odotetaan tietenkin tehtävänannon mukaisuutta, aineen luonteeseen kuuluu, että oikeita vastauksia tehtäviin ei periaatteessa ole. Lisäksi nuori saattaa arvostaa tietynlaista, esittävää kuvastoa (Parsons 1990,39). Siihen, mitä seitsemäsluokkalainen haluaa kuvataidetunnilla oppia, vaikuttaa hänen kuvailmaisunsa kehitys. Lowenfeltin mukaan nuori pyrkii realistiseen jälkeen: hieno lopputulos on itse työskentelyä tärkeämpää. Jos työn jälki ei tyydytä tekijäänsä, hän tulee kriittiseksi omia taitojaan kohtaan. (Lowenfelt & Brittain 1975, 301.) Readin mukaan taas työskentelyn kangertelu saattaa lannistaa nuoren (Read 158, 119).

Päähenkilö seitsemäsluokkalaisten vastauksissa motivoituu kuvataiteen opiskeluun, koska haluaa kehittyä taidoissaan. Jos kuvataidetunnilla kaikki leviääkin käsiin, saa koko aine kielteisen leiman. Näin käy myös siinä tapauksessa, jos opetus ei tarjoa haasteita tai tuo niitä

liikaa: tilaisuutta kehittymiseen ja onnistumisen kokemuksiin ei tarjoudu. Onnistumisen kokemus, itsensä ylittäminen sekä uuden oppiminen ovat nuorille arvossa (Laine 2009, 140). Kuvataideaine näyttäytyy negatiivisesti, jos tällaista oppitunnilla ei tapahdu. Tämänlainen näkemys vaatiikin kuvataideopettajalta taitoa löytää laatumassaan opetuksessa keskitie, joka tarjoaa sopivasti haasteita mutta myös onnistumisen kokemuksia.

Näen että kuvataidetunnilla epäonnistumisen pelkoon ja onnistumisen tavoitteluun liittyy myös virallisen koulun olemassaoloon. Sääntöjen ja aikataulutusten lisäksi oppituntitehtävien suoritukset kuuluvat kouluun (Paju 2011, 230 – 231). Onnistuneesti suoritettu tehtävä tarkoittaa tehtävän läpäisyä ja hyväksytyä suorittamista. Epäonnistumiseen taas sisältyy riski hylätystä suorituksesta sekä myös sosiaalisesta arvonalennuksesta, tiedossa kun saattaa olla huonoja reaktioita tai häpeää (Koivurova 2010, 274 – 275). Muissa kouluaineissa vaikkapa kokeessa epäonnistuminen johtaa reuttamiseen. Nähdäkseni kuvataiteessa tehtävän pieleen meneminen taas on joskus niin sanotusti normaalia, ja sattumallakin on usein sormensa pelissä. Tässä kohtaa olennaista oman työskentelyn reflektointi ja siihen oppiminen.

Oppitunnilla tehtävänanto määrittää oppilaiden työskentelyn lopputulosta. Opettaja on aina mukana teoksen synnyssä: hän ohjaa työn kulkua tehtävänannon mukaisesti ja voisi jopa sanoa, että hän on myös päättämässä milloin teos on valmis. Liian ”tyhjä” paperihan viestii keskeneräisestä työstä. Siksi oppilaita kuvataidetunnilla tavan takaa kehoitetaan ”täyttämään koko paperi”, peittämään kaikki valkoinen näkyvistä. Edellisessä kappaleessa kuvailtu, huonosti motivoitunut päähenkilö sutaisi tehtävänsä nopeasti ja palautti ne opettajalle aikaisin. Hän ei siis panostanut ollenkaan sellaiseen työskentelyyn, eli teoksen tekniseen toteuttamiseen, jota oppilaat selvästi pitivät arvossa.

Kognitiivisen kehityksen vaiheessaan nuorelle on tyypillistä epävarmuus ja muiden mielipiteen pohtiminen (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 169 – 171). Kuvataidetunnilla nuori ei ole varma omista kyvyistään, sekä vertailee itseään muihin. Realismia ja yksityiskohtia ollessa arvostuksen kohteena, tämänlaista lopputulosta tuottava, niin sanotusti taitavampi oppilas näyttäytyy kadehdittavana. Muut kuvataidetunnin oppilaat toimivat siis eräänlaisena verrokiryhmänä. Taitava oppilas nauttii nuorten käsityksen mukaan muiden oppilaiden lisäksi myös opettajan arvostusta (Koivurova 2010, 273.) Lahjakkaaksi osoittautunut oppilas saakin opettajalta vuolaita kehuja, kuten jo näimme, ja siksi hänen mielensä koko aineen suhteen muuttuu.

Ihannetapauksessa päähenkilö teki paljon monipuolisia tehtäviä ja oppi paljon erilaisia tekniikkoja. Tylsäksi kuvattu kuvataidetunti on ehdottomasti yhtä kuin huono kuvataidetunti. Uuden oppiminen näyttäytyy elämyksellisyytenä ja huippukokemuksina, kuten Laitinen kertoi oman tutkimuksensa kohdalla (Laitinen 2003, 189). Vaikuttaa siltä, että ihannekuva-taideopetuksessa seitsemäsluokkalaisten mielikuvituksessa viiletetään tehtävästä toiseen, ilman rauhaa keskittymistä yhteen asiaan ainakaan kovin pitkään aikaan. Itse tuntityöskentelyssä taas arvostetaan kiireettömyyttä ja työrauhaa, sitä, että ” töitä ei hoputeta tekemään vaan ne saa tehdä rauhassa” (AN19) . Ymmärrän halun oppia monenlaista, mutta näen että onnistuneessa kuvataideopetuksessa oppiminen sekä tehtävät linkittyvät jouhevasti toisiinsa, jotta työskentelyyn ei jäisi irrallisuuden, pahimmillaan jopa suorittamisen tunne.

Kuvataide näyttäytyy oppilaille ennen kaikkea tekemisen ja toiminnan kautta (Töyssy 1996, 48). Kokeileminen sekä itse käsillä tekeminen luovat kuitenkin eri tavalla suhteen taiteeseen kuin pelkkä taiteen katsominen, tavalla joka on käsin kosketeltava ja henkilökohtainen. Kuvataiteen oppiminen tapahtuukin juuri käsin tehden ja materiaaleja kokeillen (Laitinen 2003, 189). Tämän vuoksi näen, että seitsemäsluokkalaisten vastauksissa juuri tekniikkojen kokeilun mahdollistumisella sekä niiden oppimisella on niin merkittävä rooli.

Kuitenkaan oppilailla ei välttämättä ole käsitystä kuvataidetunnin tavoitteista tai opettajan tarkoituksista (Koivurova 2010, 282). Tutkimuksessani tämä näkyi eräänlaisena tehtävien luettelointina: tätä ja tuota mahtavaa Jasu oppi seitsemännellä luokalla, ja siksi hän suhteensa aineeseen muuttui. Kuten Töyssy kertoi, oppilaalle tulisi käsitteellistää opittu asia, että kuvataiteen tieto näyttäytyisi samanarvoisena muiden aineiden kanssa. (Töyssy 1996, 48 – 50). Näen, oman tutkimukseni seitsemäsluokkalaisten myöskin aineen päämäärä ja tarkoitus on jäänyt hivenen hämäräksi.

8.2.3 Tuntityöskentelyn luonne ja kaverisosiaalisuus

Seitsemäsluokkalaisten näkemys kuvataiteen hyvistä puolista tuntityöskentelyn miellyttävyydessä näyttäytyi kandidaatin tutkimukseni tuloksissa. Näin on myös tässä tutkimuksessa.

Kuvataideaineen hyvä puoli seitsemäsluokkalaisten käsityksen mukaan on itse kuvataide-tunnin rento, vapaamuotoisempi luonne muihin aineisiin nähden, ja jonka mahdollistajana toimii jo aiemmin mainittu se mukava opettaja. Jasun kokemusta kuvataiteesta vertaillaan muiden aineiden tunnilla koettuun.

*”Saa suunnitella töitä itse, kuunnella musiikkia, katsoa filmiä, ei tule läksyä, mielikuvi-
tus vain rajana. Jasun stressi lähti pois hetken ajaksi. -- Kuviksesta ei tule kokeita ja ei hait-
taa, vaikka olisikin huono piirtämään. Siinä voi kehittyä.”*

BN1

Kuvataide on seitsemäsluokkalaisten käsityksissä luonteeltaan erilainen kuin muut: kokeista ja läksyistä ei tarvitse stressata. Kuvataiteen tuntitoiminta muodostuu oppitunnilla suorit-
tavista tehtävistä. Muissa aineissa opiskelu on pönttämistä ja pistokokeita. Koska seitse-
mäsluokkalaisten vastaukset tässä tutkimuksessa vastasivat kandidaatintyöni tuloksia, us-
kon, että seitsemäsluokkalaisten koulunkäynti on läksyjen ja kokeisiin lukemisen täyttämää,
ja he kokevat sen raskaaksi. Siksi kuvataidetunti toimii eräänlaisena henkireikänä luku-
järjestyksessä. Kuten Töyssy kertoi, aine näyttäytyy oppilaille tekemisen ja toiminnan
kautta, ei niinkään sen sisällön kautta. Hänen kuvaamansa ”aivotyöskentelystä vapautumi-
nen” ja muiden aineiden kohdalla läsnä olevan käsitteellisestä tiedosta vapautuminen mah-
dollistivat näkemyksen kuvataiteen rentoudesta. (Töyssy 1996, 48 – 50.)

Edellisessä kappaleessa kuvailin, kuinka tekniikkojen oppiminen näyttäytyi merkittävänä
aineeseen asennoitumisen suhteen. Itse tekeminen ja tunnilla oleminen ovat jääneet parhai-
ten mieleen. Näin on juurikin siksi, että tunneilla keskitytään käsillä tekemiseen, mikä eroaa
toisista aineista, jossa ollaan tekemissä vaikkapa numeroiden ja tekstien kanssa. On siis
selvää, oppilaiden käsityksessä kuvataide näyttäytyy vastakohtana lukuaineille.

Paju kertoi, kuinka oppilaat suorittavat koulutaivaltaan läpi tehtäväsuorituksin ja ulkoluvun
kautta, ja oppivat ehkä siinä sivussa myös jotain (Paju 2011, 192 & 230 – 231). On selvää,
että nuorelle tämänlainen suorittaminen näyttäytyy uuvuttavana. Kuvataidetunneilla oppi-
laiden ei tarvitse harrastaa esimerkiksi ulkolukua, jota he tekevät muilla oppitunneilla, ja
siksi he kokevat aineen mielekkääksi. Kuvataidetunnilla työskentelyä ohjaavat oppilaan
omat lähtökohdat. Esimerkiksi Laitisen tutkimuksessa nuoret kertoivat mielekkääksi oma-
ehtoisen työskentelyn ja liiallisen kahlitsevuuden poissaolon (Laitinen 2003, 183 – 184). On

kuitenkin muistettava, että vaikka kuvataidetunnin työskentely ei ole ulkolukua ja pänttäämistä, tulee oppilaan silti suorittaa tehtäviään ajallaan ja laadituissa rajoissa, ihan kuin muissakin aineissa.

Uskon, että käsitys kuvataiteesta jonkinlaisena hengästystaukuna muusta koulunkäynnistä kieli myös muista arvoista. Oppilaiden näkemys kuvataiteesta aineena kertoo myöskin heidän näkemyksestään taiteesta, noin yleisellä tasolla. Oppilaiden mielessä saattaa myös elää nähdäkseni varsin yleinen käsitys, että taiteen tekeminen on, tai sen ainakin tulisi jollain tavalla helppoa, koska tunneilla ei olla tekemisissä käsitteellisen tiedon kanssa. Tähän voi myös vaikuttaa arkinen käsitys taiteen tekemisestä ja koulun kuvataideopetuksesta jonkinlaisena terapian muotona. Vaikka käsin tekemisellä voi nähdä terapeuttisen ulottuvuuden, todellisuudessa taiteen tekemiseen liittyvät kuitenkin ratkaisujen tekeminen ja niiden pohtiminen, ei pelkkä intuitio tai vapaata, rajaton luovuus.

Positiivista asennetta kuvataideaineeseen toivat myös kuvataidetunnilta löydetyt uudet ystävät. Myös kuvataidetunnilla tehdyt ryhmätyöt toivat mielekkyyttä. Yhteisen teoksen luominen ja yhdessä koettu onnistuminen käänsivät asenteen positiiviseksi.

”Jasun mielestä oli myös kivaa kun jotkin työt sai tehdä parin tai muutaman luokkalaisen kanssa. -- Paras tunne oli kun huolella ja kovalla työllä tehty taideteos tuli valmiiksi ja sitä pääsi esittelemään kavereille. Ja vaikka oma työ ei olisi mennyt putkeen sai Jasu paljon kannustusta opettajalta ja kavereilta että ”Toihan on tosi hieno!” ja se valoi Jasuun uutta itseluottamusta.”

AN6

Kuten jo edellisessä kappaleessa kerroin, muut oppilaat kuvataidetunnilla toimivat mahdollisena vertailun kohteena. Päähenkilö Jasu ajattelee kadehtien, kuinka muut luokan oppilaat ovat niin taitavia. Hänkin haluaa tulla yhtä taitavaksi kuin muutkin. Kanssaoppijoilta saatu positiivinen palaute, kehuminen ja kannustus toivat Jasulle intoa kuvataiteen opiskeluun.

On selvää, että murrosikäiselle nuorelle kaverisuhteet ovat tärkeitä. Nuori itsenäistyy hiljalleen vanhemmistaan, ja oma kaveri voidaankin kokea heitä läheisemmäksi. Kaveruussuhteissa nuori harjoittelee ihmisten kanssa toimimisessa tärkeitä taitoja. Ystävyysuhteet myös tuovat nuoren elämään parhaimmillaan hyvinvointia. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 185 – 186.) Uuden ystävän löytyminen kuvataidetunnilta onkin siis nuorelle valtava onnenpotku.

Suhteisiin muiden kanssa saattaa liittyä myös kielteisiä piirteitä, kuten itsensä vertailu muihin (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 185 – 186). Töiden kehuminen ja hyvä palaute kanssaoppijoilta kertoo nuorelle nähdäkseen muiden oppilaiden hyväksymäksi tulemisesta.

Kuvataidetunnilla luokkatovereiden kanssa kontaktissa oleminen mahdollistuu eri tavalla kuin muiden aineiden tunneilla, koska tuntityöskentely on eräänlaisella tavalla epämuodollisempaa ja sallivampaa. Oppilaan ei tarvitse, ainakaan kokoaikaisesti, istua pulpetissa hiljaa, kun opettaja opettaa luokan edessä. Usein vapaamuotoisuudesta kielii jo sekin, miten oppilaat järjestäytyvät luokkaan: kuvataideluokassa usein pienempien tai isojen pöytäryhmien ääressä. Se kauhea kuvataideopettaja, joka kieltää tunnilla puhumisen, tekee nuoren käsityksen mukaan hallaa mukavalle tuntityöskentelylle, ja sitä myötä kaverisuhteille. Kuten Laine kertoi, opettaja onkin sosiaalisen tilan aktiivisin luoja (Laine 2009, 132).

Yhteisten ponnistelujen kautta saavutettu onnistuminen tuntityöskentelyssä toi myös positiivisen asennoitumisen kuvataiteeseen. Näen, että yhteisen ryhmätyön toteuttaminen ja siinä onnistuminen on oppilaalle elämys. Myös omien ystävien kanssa työskentely on nuorelle mielekästä. Ryhmissä tehtävät työt kuvataidetunnilla ovat usein suuritöisiä, suurikokoisia ja aikaakin vieviä. Siksi sellaisessa onnistuminen on oppilaalle eräänlainen huippukokemus, jollaisia Laitinen kertoi nuorten arvostavan kuvataiteessa (Laitinen 2003, 189). Näen, että tunneilla tapahtuva keskinäinen kehuminen ja kannustaminen luovat hyvää ryhmähenkeä, joka on olennainen kuvataidetunnin mielekkääksi kokemiseen (Koivurova 2010, 278).

Opettaja näyttäytyi suhdetilan aktiivisimpana rakentajana, mutta oppitunnin ilmapiirin kannalta muillakin oppilailla on roolinsa. Kuvataidetunnilla tapahtunut kiusaaminen taas antoi itse aineelle ikävän leiman. Kiusaaminen ilmeni tarinoissa halveksuntana, naureskeluna, töiden pilkkaamisena ja jopa niiden tuhoamisena.

”Kun Jasu aloitti kuviksen ensimmäistä kertaa uudessa koulussa. Ensimmäiset tunnit menivät hyvin, mutta sitten kaikki meni pieleen. Muut oppilaat rupesivat kiusaamaan ja haukkumaan hänen töitään.”

AP1

Eräässä tarinassa päähenkilö mukautuu muiden oppilaiden huonoihin tapoihin.

”Ehkäpä Jasun valintaan, että hän ei halua jatkaa kuviksen opintoja vaikutti opettaja ja kaverit. Monesti kaverit olivat kaikki puhelimellaan ja veivät opettajalle tikku-ukko-piirroksia. Jasun kaverit eivät olleet kiinnostuneita kuviksen opiskelusta ja heidän mielestään koulua ei tarvinnut. Ajan myötä kavereiden tapoihin alkaa muuntua itekin ja huomaa jättäneensä pois asioita heidän takiaan.”

BP15

Kuvataidetunnilla yksilöllinen käden jälki sekä taidot pääsevät esille. Lisäksi kuvataidetunnilla tekemisissä ollaan henkilökohtaisten näkemysten ja mieltymysten kanssa. Nämä asiat saattavat aiheuttaa jännitteitä oppilaiden välille. Oppilaan tuottamat teokset ovat muiden silmälaitavina ja arvioitavana. Näen, että oppilaan tunnille tekemät teokset ikään kuin kietoutuvat häneen itseensä. Työhön kohdistuva arvostelu ja kiusaaminen saattavat kohdistua siis samalla oppilaaseen henkilönä. Se, että oppitunnilla nuori kokee olevansa muiden katseen ja arvioinnin kohteena, liittyy hänen kehitysvaiheeseensa (Kronqvist & Pulkkinen 169 – 171).

Epävirallinen koulu muodostuu oppilaiden välisistä suhteista ja se näyttäytyy erilaisina oppilaskulttuureina ja hierarkioina, kuten Tolonen kertoi (Tolonen 2001, 78). Oppilaiden välisten valta- ja voimasuhteiden epätasapaino saattaa johtaa heikomman kiusaamiseen (Salmivalli 1998). Kiusaamisessa on pohjimmiltaan kyse juuri oppilaiden välille rakentuvista valtasuhteista. Se, että päähenkilön työt epäonnistuvat tai näyttävät muiden mielestä kamalilta, muuttaa tämän heikoksi muihin nähden sekä suistaa hänet oppilaiden keskisen hierarkian pohjimmaisiksi, ja siksipä tämä joutuukin kiusatuksi. Uskon, että vastauksissa päähenkilön joutuminen muiden oppilaiden kiusaamaksi kertoo nuorten pelosta tulla kiusatuksi sekä sosiaalisen asemansa menettämisestä oppitunnin sosiaalisessa tilassa. Muiden tapoihin mukautuminen kielii ystäväsuhdeiden säilyttämisen ja oman sosiaalisen aseman säilyttämisenhalusta.

Laitisen mukaan keskittynyt ja rento ilmapiiri tunnilla edistävät taiteen oppimista (Laitinen 2003, 185). Laineen mukaan hyvän oppitunnin merkki on, että tunnilla oppi jotain (Laine 2009, 140). Seitsemäsluokkalaisten vastauksissa ihannekuvataidetunnilla on turvallinen ilmapiiri, eikä kukaan tule kiusatuksi. Lisäksi oppitunnilla olemista ei säädellä tiukasti. Ajattelen, että edellisessä kappaleessa käsittelemäni seikka, eli asiat joita kuvataidetunnilla opittiin seitsemäsluokkalaisten käsityksen mukaan, kietoutuu yhteen sen kanssa, minkälaiseksi

oppitunti koettiin: kiinnostavaa ja monipuolista tekemistä sisältävä kuvataidetunti näyttäytyy mielekkäänä.

8.2.4 Numeroita ja ammattia varten, ehkä vähän taidettakin

Vastauksissa päähenkilö Jasu motivoitui kuvataiteen opiskeluun saadakseen aineesta myös hyvän numeron todistukseen, ja tämän vuoksi tunneilla tulikin ”tsempata” ja olla ahkera. Seitsemäsluokkalaisten tarinoissa päähenkilö Jasu oli ymmärtänyt, että hyvä todistus ja siinä hyvä keskiarvo olivat olennaisia ja merkityksellisiä myös myöhemmän elämän kannalta.

”Jasun mieli muuttui kun hän tajusi, että kuvis oli mukava ja mukaan innostava aine ja siihen pitää myös panostaa, sillä siitä tulee numero ja se on taide aine mikä auttaa sitten yläkoulun jälkeen.”

BN6

Nuori selkeästi ymmärtää toimintansa vaikutuksen arvosanoihinsa. Hän ei kuitenkaan esimerkiksi huolestu siitä, että kielteinen asenne ja epäaktiivisuus kuvataidetunneilla vievätkin häneltä pois jotain tiedon ja oppimisen itsensä kannalta, juurikin sen kannalta mikä olisi oikeasti olennaista häntä varten. Näen, että huoli arvosanoista liittyy siihen, mitä Paju kirjoitti koulusta eräänlaisena suorituslaitoksena (Paju 230 – 231). Hyviä numeroita saanut onkin suoriutunut mallikkaasti opinnoistaan. Seitsemäsluokkalainen on ymmärtänyt, että opintoja tulee tehdä ahkerasti, jota palkinnoksi saa hyviä numeroita. Oletan seitsemäsluokkalaisten ajattelevan, että ”olla hyvä koulussa” onkin synonyymi sille, että saa hyviä numeroita. Arvosanan saaja ei kuitenkaan välttämättä saakaan tietää, millä perusteilla hänelle se on myönnetty.

Kulunut sanonta kuuluu, ettei koulua käydä sitä itseään vaan elämää varten. Nuorten käsitys koulunkäynnin syistä vaikuttaa kaikesta huolimatta nähdäkseni melko pinnalliselta: hyviä numeroita tulee saada ja opettaja tulee pitää tyytyväisenä. Nuorten vastauksista käy ilmi olettamus, jonka mukaan hyvät numerot johtavat hyvään todistukseen, jolla puolestaan pää-

see hyvään ammattiin. Tosiasiahan on, ettei hyvään ammattiin pääse automaattisesti, jos todistus on täynnä erinomaisia arvosanoja, vaan tarvitaan lisäksi jotain muutakin. Koulumaailman keskellä elävälle nuorelle arvosanat ovat kuitenkin kaikki kaikessa.

Hyvien arvosanojen tavoitteluun liittyi myös tulevaisuuden pohdinta, hyvää arvosana mahdollisti hyvään ammattiin pääsyn. Aikuisuuden ammatti oli myös yksi aineistossani esiintynyt, myönteiseen asennoitumisen muutokseen vaikuttanut seikka. Kuvataidetunnilla motivoituminen saattoi tapahtua siksi, että päähenkilö oli ryhtynyt haaveilemaan kuvataiteeseen liittyvästä ammatista. Muutos tapahtui yleensä juuri näin päin, sen sijaan että päähenkilö tarinoissa tietäisi etukäteen haluavansa jollekin alalle, jota varten kuvataiteen opinnot olisivat hyödyksi. Haaveammatti ikään kuin löytyy kuvataidetunnilta. Seitsemäsluokkalaisten käsityksen mukaan kuvataiteen opintoja tarvitsi, jos aikoi taiteilijaksi, vaate- tai hahmosuunnittelijaksi tai elokuvantekemiseen liittyvään ammattiin.

”Hän oli saanut uuden näkemyksen kuviksesta ja tajusi miten moneen asiaan kuvataide liittyi. Hän halusi isona suunnitella vaatteita ja siihen tarvitsi kuvataidetta.”

AN21

Kuvataideaineen opintoja tarvitsi myös, jos aikoi kuvataideopettajaksi aikuisena. On itseltään selvää, että oppilaiden käsityksen mukaan taiteilijan ammattia varten kuvataiteen opinnot ovat ehdottomasti tarpeelliset. Ajattelen kuitenkin, että kuvataideopettaja on kuitenkin oppilaille läheisin ja tutuin taiteen edustaja heidän arjessaan. Siksi kuvataideopettajan ammatti näyttäytyy varteenotettavalta.

”Yhdellä kuvis tunnilla yksi oppilas oli jumissa, sillä hän oli unohtanut miten joku asia tehtiin. Jasu päätti auttaa oppilasta, koska hän muisti miten se tehtiin. Kun Jasu oli auttanut oppilasta, oppilas kiitti häntä ja jatkoi työskentelyä. Jasun mielestä oppilaan auttaminen oli hauskaa ja sen jälkeen Jasu auttoi oppilaita jotka tarvitsi apua, jos hän osasi auttaa. Myöhemmin Jasu alkoi miettiä, että tätä olisi hauska tehdä aikuisenakin.”

AN17

Ajattelen, että seitsemäsluokkalaisten tarinoissa kuvataideaineesta innostuminen johtaa kuvataiteeseen liittyvästä ammatista haaveiluun, koska kuvataiteeseen liittyvää ammattia ei pidetä niin sanotusti oikeana ammattina. Kerroin, että nähdäkseni seitsemäsluokkalaisten näkevät taiteen tekemisen helppona, aivotyöskentelyn vastakohtana. Kuvataiteeseen liittyvä ala siis muuttuu varteenotettavaksi vasta sen jälkeen, kuin siihen liittyvää tekemistä on päästy itse kokeilemaan tai opiskelemaan. Kiinnostavien ja monipuolisten tekniikkojen kokeilu ja opiskelu saattavat siis muuttaa ajattelutavan.

Koivurovan tutkimuksen seitsemäsluokkalaisten käsittivät taiteilijan nerona, sekä taiteen mystisenä ja ihmeellisenä (Koivurova 2010, 272 – 273). Uskon, että omaan tutkimukseeni vastanneet seitsemäsluokkalaisten saattavat käsittää, että ainoastaan synnynnäinen nero tietää ennen kuvataidetunnille menemistään ryhtyvänsä aikuisena kuvataiteeseen liittyvään ammattiin. Jos kuvataidetunnille tuleva päähenkilö ei ole syntyjään briljantti ja taitava, tarvitsee hän asennoitumisessaan täyskäännöksen päästäkseen ammattiin, josta hän kuvataiteen opintojen aikana kiinnostuu.

Päähenkilö seitsemäsluokkalaisten vastauksissa päätti hakeutua elokuvaan sekä suunnitteluun liittyviin ammatteihin. Nähdäkseni seitsemäsluokkalainen ymmärtää kuvataiteen yhteyden visuaaliseen kulttuuriin. Elokuvat, sarjakuvat ja populaarikulttuuri ovat vahvasti läsnä oppilaan omassa elämänpiirissä. Uskon että oppilaat ovat käyneet elokuvaan ja designiin liittyviä teemoja läpi kuvataidetunnilla.

Taide itsessään innostumisen syynä seitsemäsluokkalaisten vastauksissa oli harvinaisuuksien harvinaisuus. Joissakin tarinoissa kuvailtiin tuntityöskentelyn miellyttävyyttä tavalla, jonka ymmärrän puheeksi taiteellisen prosessin luonteesta: kuvataidetunnilla päähenkilö sai toteuttaa itseään luovasti tai käyttää mielikuvitustaan. Eräässä tarinassa päähenkilö sai kipinän kuvataiteen opiskeluun koulussa käytyään katsomassa taidetta galleriassa.

”Jasu oli löytänyt uuden intohimon käytyään kuvagalleriassa. Galleria oli antanut inspiraatiota Jasulle, ja hän nyt näki uuden puolen kuvataiteesta.”

AN16

Seitsemäsluokkalaisten vastauksissa taide asennoitumisen muutoksen syynä loisti siis poisolollaan. Siinäkin ainokaisessa tarinassa, jossa taide antoi kipinän positiiviselle asenne-
muutokselle, taide sijaitsi koulun ulkopuolella sisällä galleriassa. Se, että taide ei juuri ollut

läsnä seitsemäsluokkalaisten vastauksissa, kertoo uskoakseni siitä, että heidän näkemyksensä taiteen luonteesta on myyttinen, kuten oli myös Koivurovan tutkimuksessa (Koivurova 2010, 272 – 273). Taide koetaan tämän vuoksi etäiseksi eikä sillä siksi ole kosketuspintaa oppilaan omaan elämään. Koulun kuvataiteessa käytetyllä kuvastolla on myös vaikutus, jos niin sanottu korkeataide, kanonisoitujen klassikkojen kavalkadi, dominoi oppitunneilla.

Aiemmin kuvasin, kuinka arvosanat sekä tehtävien suorittaminen näyttäytyivät tärkeässä roolissa päähenkilön kuvataiteen opiskelussa. Yhtä lailla kuin muissakin oppiaineissa, oppilaan tulee suorittaa kuvataiteessa tehtäviä tehtävänannon mukaisesti tietyssä aikavälissä. Lopputulemaksi saattaa siis syntyä näennäisen omaperäistä tai näennäisesti luovaa jälkeä. Uskon, että kouluissa esiintyvä koulutaidetyyli on syynä siihen, miksi taidetta itsessään ei koeta merkittäväksi kuvataiteeseen asennoitumiseen vaikuttavana seikkana. Koulutaitteen tekeminen voi käsittääkseni pahimmillaan olla tiukoissa raameissa tapahtuvaa, silmää miellyttävää mutta mahdollisesti myös onttoa suorittamista, toisin kuin ”oikea” taide, joka voi olla kuinka räiskyvää, rajoja rikkovaa, muutosvoimaista tai ihmiseen syvästi vaikuttavaa.

8.3 Asenteen muutoksen seuraukset

Seitsemäsluokkalaisten vastauksissa myönteiseksi kuvataiteen opiskelua kohtaan muuttunut, kuvataiteen opinnoissa tsempannut ja aineesta innostunut päähenkilö Jasu kiinnostuu oppimaan lisää. Hän valitsee kuvataiteen valinnaisaineeksi kahdeksannelle luokalle. Lisäksi hän päättää mennä kuvataidekouluun, jotta pääsisi kehittymään taidoissaan. Kuvataidekoulun Jasu aloittaa myös siinä tapauksessa, jos into kuvataiteen opiskeluun yläkoulussa katoaa. Kuvataidekouluun päähenkilö suuntaa myös silloin, kun yläkoulun kuvataideopetuksen laatu tai kuvataideopettaja henkilönä eivät miellytä Jasua. Näin kävi myöskin, jos Jasu itse ei miellyttänyt opettajaa.

”Jasu liittyi kuvataidekouluun ja oppi siellä suuren määrän uusia asioita.”

AN2

Vastausten perusteella voisi sanoa, että seitsemäsluokkalaisten käsityksissä kuvataidekoulu näyttäytyy paikkana, jossa opetus on laadukasta. Kuvataidekoulu on paikka motivoituneille

ja oppinnälkäisille, ja sen aloittamiseen vaaditaan erityistä siis paloa oppimiseen. Kuvataidetu-
tunnilla Jasun tekemät teokset saivat kehuja ja hyväksyntää niin opettajien kuin kanssaoppi-
laidenkin taholta. Uskon, että seitsemäsluokkalaisten olettavat tämän tarkoittavan sitä, että
opettaja erityisesti, mutta myös muut oppilaat ikään kuin siunaavat päähenkilön lahjakkaaksi
ja taitavaksi: tämän jälkeen hän voi siirtyä muiden kaltaistensa lahjakkuuksien pariin kuva-
taidekouluun. Jos päähenkilö tuli kiusatuksi ja opettajan taholta väärinymmärtämäksi, siirtyi
hän myös siksi kuvataidekouluun. Siellä hänen taitojaan arvostettiin.

Aineesta innostunut Jasu myös valitsi kuvataiteen valinnaisaineeksi kahdeksannelle luo-
kalle. Hän ryhtyy harrastamaan kuvataidetta myös muulla tavalla vapaa- ajallaan: hän piirtää
ja maalaa myös kotona.

*”Pian Jasu huomasi hankkivansa kotiinkin niitä ”Akvaarellikyniä”, ”Luonnospapereita” ja
vaikka mitä muuta, harjoitellakseen koulussa opittuja taitoja ja tekniikoita.”*

AN6

Kiinnostuksen menettänyt päähenkilö taas innostuu muusta kouluaineesta, koska aine itses-
sään miellyttää enemmän. Muusta aineesta kiinnostuminen johtui myös siitä, että aineen
opettaja on asiansa osaava ja suopea päähenkilöä kohtaan. Eräässä tarinassa Jasu kiinnostuu
puutöistä, koska ” siinä hänellä oli mukava opettaja joka tykkäsi Jasusta” (AP2).

Uskon tällaisen ajattelun liittyvän seitsemäsluokkalaisten näkemykseen sekä kuvataiteelli-
sesti lahjakkaasta oppilaasta että opettajan ja oppilaan välisistä suhteista. Koivurovan tutki-
muksen nuoret käsittivät kuvataidetu-
tunnin huippuoppilaan ihmeellisyyksiä tyhjästä taiko-
vaksi taituriksi, joka hurmaa taidoillaan opettajan ja koulutoverinsa (Koivurova 2010, 271 –
272). Tämänlaisen taiturin tulee tietenkin saada lisää opetusta päästäkseen kehittymään. Sik-
sipä hänen on ehdottomasti mentävä kuvataidekouluun opiskelemaan tai otettava kuvataide
valinnaisaineeksi. Kun kuvataideopettaja ylemmältä taholta on todennut päähenkilön lah-
jakkaaksi, voi hän myös harrastaa piirtämistä ja maalaamista vapaa- ajallaan. Myös kuvatai-
detunnilla opiskellut tekniikat innostavat harrastamiseen ja itsenäisesti opiskeluun: miele-
kästä käsillä tekemistä voi myös jatkaa kotona.

Opettajan ja oppilaan välinen suhde sekä opettajan tunnetila vaikuttivat oppituntikokemuk-
seen, kuten Laine kertoi (Laine 2009, 132 – 133). Uusikyläkin totesi opettajiemme olevan
avainasemassa sen suhteen, kuinka halukkaita olemme opiskelemaan (Uusikylä 2006, 8).
On siis selvää, että opettajan toiminta, käytös sekä hänen ja oppilaan välinen suhde voi siis

antaa leiman koko aineelle. Tämän vuoksi muusta aineesta innostuminen tai mukavan opettajan oppiin hakeutuminen on päähenkilölle nuorten käsityksen mukaan ymmärrettävä ratkaisu.

Kuten jo kuvailin, seitsemäsluokkalaisten vastaksissa eräs syy myönteiseen asennemuutokseen oli halu saada hyvä arvosana kuvataiteesta todistukseen. Muutos suuntaan tai toiseen näkyi siis myöhemmin Jasun todistuksessa. Tsemppaavan Jasun numero ymmärrettävästi nousi, kun taas kiinnostuksen kadottaneen Jasun numero laski.

”Koulun loppuessa kun oli todistusten jako, Jasu katsoi omaa todistustaan. Todistus oli muuten hyvä, mutta häntä harmitti se että hän oli saanut kuvataiteesta kutosen.”

AP11

Näen, että siinä mitä seitsemäsluokkalaisten vastaukset kertovat tuntityöskentelyn vaikutuksesta arvosanojen ylä- ja alamäkiin on nähtävissä eräänlainen palkitsemisen ja rankaisemisen ajatusmalli. Jos päähenkilö ei toiminut kuin kuvataidetunnilla tulisi toimia eikä ollut aktiivisesti mukana, hänen rangaistuksenaan oli aiempaa huonompi arvosana. Tässä olettaakseni on nähtävissä se, mitä Paju kirjoitti virallisen koulun tehtävästä kääntää opittu arvosanojen muotoon (Paju 2011, 192).

Kuvataidetunnilta Jasu löysi myös unelma-ammattinsa. Elokuvantekoon ja suunnitteluun liittyvien ammattien lisäksi Jasu halusi myös kuvataideopettajaksi. Vastauksissa päähenkilö tiesi kuvataiteen opintoja tarvittavan visuaaliseen kulttuuriin liittyvillä aloilla, mutta kuvataideopettaja oli kuitenkin yleisin ammatti, johon Jasu lopulta päätyi aikuisena. Muutamissa vastauksissa kuvaillaan Jasun tulevaisuutta kuvataiteen opettajana.

”Parin vuoden kuluttua Jasu meni opiskelemaan kuviksen opettajaksi. Jasu kävi monta erilaista kurssia. Kovan työn jälkeen Jasu vihdoinkin pääsi kuviksen opettajaksi.”

AN5

Kuten jo mainittu, kuvataideopettaja on oppilaalle tutuin taidetta edustava hahmo heidän elämässään. Kuvataideopettaja tulevaisuuden ammattivaihtoehtona voi olla myös sopivan arkinen ja tavallinen. Oletan seitsemäsluokkalaisten tietävän, että vaikkapa kuuluisaksi vaa-

tesuunnittelijaksi pääsevät vain harvat. Vaikka päähenkilö ryhtyikin haaveilemaan tämänkaltaisesta ammatista, elokuvateollisuuden tai muotimaailman ammatteihin liittyy käsittääkseni ripaus fantasiaa ja glamouriakin, ja siksi juuri ne voivatkin olla etiäisiä vaihtoehtoja tavallista arkea elävälle koululaiselle. Taiteilijaksikaan Jasu ei lopulta ryhtynyt, vaikka tiesi, että ammattia varten kuvataide oli tarpeellinen aine.

Oletan, että päähenkilö Jasu päätyi tarinoissa valitsemaan kuvataideopettajan uran myös useasti siksi, että vastauspaperissa esittelin itseni kuvataideopettajaopiskelijaksi. Tämä antoi vastauksen kirjoittajalle vaikutteita luotuun tarinaan. Pidän tätä pienoisena virheenä, sillä tällä tavalla olin itse vaikuttamassa vastauksiin. En kuitenkaan osannut odottaa, että näin tulisi käymään.

9 Tulokset

Seitsemäsluokkalaisten käsityksen mukaan kuvataideaineeseen asennoitumiseen vaikuttavat tekijät löytyvät kuvataideluokan sisältä. Asennoitumiseen vaikuttivat erityisesti kuvataiteen opettaja, hänen persoonansa ja toimintansa, kuvataidetunnilla opiskellut tekniikat, oppituntityöskentelyn luonne sekä oppilaiden väliset suhteet. Arvioinnin ymmärtäminen tärkeäksi sekä taiteeseen liittyvästä ammatista kiinnostuminen vaikuttivat myös aineeseen asennoitumiseen. Taide asennoitumisen muutoksen syynä oli pienessä roolissa. Nuorten käsityksissä kuvataideaine on yhtä kuin kuvataidetunti: siksipä vastauksissa ei esiintynyt ulkopuolisia asennoitumiseen vaikuttavia syitä. Näen, että tutkimukseni melko lailla vahvistaa jo aiemmin tutkittua. Tutkimusta voidaan nähdäkseni pitää luotettavana aineiston suuruuden sekä siinä esiintyvän suuren toistuvuuden vuoksi.

Aineiston perusteella seitsemäsluokkalaisten käsittävät opettajan olevan keskeinen tekijä siihen, miten aineeseen suhtaudutaan. Hyvin oppilaitaan kohteleva, kannustava, taitava ja osaava kuvataideopettaja toimii myös opettamansa aineen positiivisena edustajana. Mukavan opettajan tunnille on miellyttävä oppilaan tulla. Opettajan merkittävyys aineeseen asennoitumisessa johtuu hänen roolistaan oppitunnin sosiaalisen tilan luoja, ilmapiiriin vaikuttajana ja opiskelutoiminnan käynnistäjänä. Tutkijana en osannut odottaa, että opettajalla olisi näin suuri vaikutus oppiaineeseen asennoitumiseen seitsemäsluokkalaisten käsityksissä, ja tämä yllättikin minut täysin.

Seitsemäsluokkalaisten näkemyksen mukaan kuvataiteen opiskelu on pääasiassa erilaisten tekniikkojen opiskelua. Ideaalikuvataidetunnilla tekniikkoja opiskellaan paljon ja monipuolisesti. Oppilaiden vastauksissa perinteiset ilmaisukeinot, kuten piirtäminen ja maalaaminen, pitävät pintansa. Käsien tekeminen ja materiaalien kokeilu näyttäytyivät nuorille tärkeinä, myöskin eräänlaisena vastapainona lukuaineille. Kuvataidetunnin tehtävien tuli olla tasoltaan sopivan haastavia ja innostavia, jotta itse aine opiskeltuna tuntuisi miellyttävälle. Keskeinen asia oli myös onnistumisen kokeminen ja luottamuksen omiin taitoihin vahvistuminen.

Aineistostani kävi myös ilmi, että kuvataiteen tuntityöskentelyn luonne vaikutti myös asennoitumiseen. Vastauksissa ainetta verrattiin muihin oppiaineisiin: läksyjen ja kokeiden puute koettiin aineen hyväksi puoleksi. Kuvataidetunnilla sai myös työskennellä ystävien kanssa,

jutella ja olla vapaammin heidän seurassaan. Tuntityöskentelyssä ja opiskelussa yleiseen motivoitumiseen oli myös syynä hyvän arvosanan ja todistuksen tavoittelu, mikä vastauksissa oikeanlaisesta toiminnasta seurasikin. Kuvataiteeseen tuli myös asennoitua positiivisesti, jos oli ryhtynyt haaveilemaan alaan liittyvästä ammatista.

Seitsemäsluokkalaisten kuvataideaineeseen asennoitumiseen vaikuttavien seikkojen taustalta voidaan löytää niin nuoreen itseensä, taiteeseen sekä kouluun järjestelmänä liittyviä seikkoja. Nuoren kehitysvaihe vaikuttaa hänen käsityksiinsä, liittyen hänen kognitiiviseen että kuvailmaisulliseen kehitykseensä. Nuori miettii paljon itseään ja paikkaansa maailmassa. Hän on irtautumassa aikuisista, kyseenalaistaa heidät ja kokee ikäisensä seuran entistä tärkeämmäksi. Siksipä rento ja salliva opettaja sekä ystävien kanssa työskentely ovat nuoren mieleen. Taiteen saralla nuori arvostaa esittävää kuvastoa ja kokee kriittisyyttä omiin taitoihinsa. Onnistua pitäisi, mutta näin ei tietenkään aina käy.

Kouluun instituutiona liittyvillä seikoilla tarkoitan opettajan ja oppilaan välisiä valta-asetelmia, sekä tämänlaisia myös oppilaiden kesken. Aineistosta on huomattavissa, että seitsemäsluokkalainen on mukautunut koulun toimintatapoihin: opettaja käynnistää tunnin toiminnan ja tehtäviä tehdään. Nuorella on myös käsitys siitä, minkälainen tuntitoiminta on hyväksyttävää. Virallinen koulu patistaa oppilaita suorittamaan opintonsa läpi, mielellään hyvin arvosanoin, jotka ovat nuorelle olennaisia. ”Hyvää suoriutumista” siis tavoitellaan myös kuvataiteen saralla, vaikka kokeita ja läksyjä ei olekaan. Omien taitojen vertailu liittyy oman paikan hakemiseen oppilaiden hierarkiassa. Taitavuus ja onnistuminen ovat tärkeitä siksi, että oppilas ei erottaudu muista huonommuudellaan ja joudu siksi muiden kiusaamaksi.

Näen, että tutkimuksen tulokset kumpuavatkin syvältä koulun arkisesta elämänmenosta. Seitsemäsluokkalaiset elävät hetkessä kiinni, juuri siinä mitä oppitunnilla tapahtuu ja mikä heille juuri nyt on tärkeää. Aineistonkeruumenetelmästäni johtuen, löytämäni seikat on esitetty varsin äärimmäisinä ja karrikoituna: esimerkkinä tästä muistamme äärimmäiset opettajakuvaukset. Koska eläytymismenetelmä aineistonkeruumenetelmänä tuottaa tarinoita, vastanneen oppilaan oma kokemus heijastuu väistämättä vastauksissa. Esimerkiksi vastauksissa kuvailuissa tekniikoissa ja tehtävissä on todennäköisesti sellaisia, joita oppilas on kokeillut ja tehnyt. Vastauksissa heijastuvat myös nuoren olettamukset ja pelot. Ihannekuvataidetuunnilla on turvallinen ilmapiiri eikä ketään ei kiusata.

Näen, että käsityksiä asennoitumiseen vaikuttavista syistä yhdistää kolme aihepiiriä. Ensimmäinen näistä on nuoren kehityksen vaihe, niin kuvallisen, esteettisiin mieltymyksiin sekä

kognitiiviseen kehitykseen liittyvä. Toiseksi aihepiiriksi näen opettajan ja oppilaan, sekä oppilaan ja kanssaoppilaiden väliset suhteet sekä hierarkiat. Kolmas aihepiiri taas liittyy kouluun instituutiona. Tutkimuksen tuloksissa esiin nousseet seikat kietoutuvat nähdäkseni toisiinsa: hyvä kuvataideopettaja on taitava ja osaa laatia kiinnostavan ja monipuolisen opetuksen. Lisäksi hän luo rennon ilmapiirin oppitunnille. Muut oppilaat kuvataidetunnilla toimivat opiskeluun kannustajana. Aineiston perusteella voi myös sanoa, että elämyksellisyys on myös tärkeää kuvataiteessa, oli sitten kyse kiinnostavista materiaalikokeiluista tai onnistumisen kokemuksesta yhdessä muiden kanssa.

10 Pohdinta

Tutkimukseni tuloksissa minua eniten ihmetyttää, ettei opetettavalla aiheella eli kuvataiteella itsessään juuri ollut vaikutusta oppilaiden asennoitumiseen. Oppilaille on selvästi syntynyt hyvin fyysinen, käsin kosketeltava suhde taiteeseen. Ajattelen, että itse käsin tekemisen kokeminen mielekkääksi on hyvä asia. Kuvataiteen tunti näyttäytyy kuitenkin vastapainona käsitteiden opettelulle ja lukuaineille. Myös kuvataidetunnilla oppilaille olennaista on tehtävistä hyvin suoriutuminen sekä hyvien arvosanojen saaminen.

Kuvataiteen tavoitteita ovat, että oppilaalle syntyy omakohtainen suhde taiteeseen, hän oppii ilmaisemaan itseään taiteen keinoin sekä tulkitsemaan ja keskustelemaan muista taiteen kuvista. Uskon, että oppilailla pohjimmiltaan on kuitenkin käsitys, että aineen tehtävä on kouluttaa heistä taiteilijoita. Hyvän taiteilijan merkkihän on, että hän on hyvä piirtämään ja osaa monia tekniikkoja. Mielestäni on viisasta toimintaa kuvataideopettajalta pyrkiä kaikki keinoin oikaisemaan tällainen käsitys ja painottaa, että tärkeintä onkin omakohtaisen taidesuhteen syntyminen sekä taiteen ymmärtämisen oppiminen.

Syynä, ettei taide itsessään vaikuta asennoitumiseen, voi olla myös se, että taide koetaan hyvinkin etäisenä, jotenkin hienona ja mystisenä asiana. Oppilas ei kykene saamaan etäiseen taiteeseen mitään kosketuspintaa eikä näe sen kytkeytyvän muuhun maailmaan. Korkeataide on oppilaan maailmasta liian kaukana, kun taas nykytaide heille liian outoa ja liian hankalaa ymmärtää, jos taiteelta odotetaan vaikkapa esittävyttä ja esteettistä miellyttävyyttä. On mielestäni melko mielenkiintoista, että tämänlainen käsitys elää vieläkin. Käsittäakseni yksipuolisen korkeataiteen arvostuksen purkamisesta on keskusteltu kuvataidekasvatuksessa jo pitkään.

Uskon että oppilaiden käsitys kieli epäsuorasti myös jotain taiteen yleisestä arvostuksesta yhteiskunnassa. Taidetta saatetaan pitää jonkinlaisena turhakkeena. Taide voi halutessaan käsitellä kaikkia ihmiselämän ja yhteiskunnan puolia. Kuvataidetta säätelevät kuitenkin monet asiat koulussa, aina aikarajoista alkaen. Koulutaiteelta vaaditaan lisäksi miellyttävyyttä ja kouluympäristöön soveltuvuutta. Pahimmillaan kuvataiteen opetus voi koulukontekstissa typistyä silmää miellyttävien töiden tuottamiseksi ja tehtäväsuorituksiksi. Oppilaan taiteen arvostus tai taidekäsitys ei laajene tämänlaisen toiminnan kautta.

Jotta kuvataidetunti ei toimisi pelkkänä taukona muusta opiskelusta, pitäisi koulujärjestelmässä pyrkiä pois suoritus- ja arvosanakeskeisyydestä. Tämänkaltainen ajattelu tuo myös haasteita, jos kuvataideopetuksessa omaksutaan nykytaiteen toimintatapoja. Tällaista toimintaa on nähdäkseni haastava muuttaa yksinkertaisten tehtäväsuoritusten muotoon, jotka olisi helppo arvioida. Näen, että esimerkiksi yhteiskunnalliseen toimintaan taiteen keinoin koulukontekstissa sisältyy hienoinen näennäisyyden riski.

Jotta kuvataiteen opiskelu näyttäytyisi oppilaalle mielekkäänä, opetuksesta tulisi löytyä eräänlainen keskitie sen välille, mitä halutaan, että oppilas oppii ja mitä hän itse haluaa oppia. Näen, että kuvataiteessa tulisi painottaa enemmän myös sitä, oppilas oppii sanallistamaan oppimaansa ja ehkä itse määrittelemään oppimistavoitteitaan. Näin voidaan kenties siirtyä pois päin mekaanisesta ja teknisestä suorittamisesta, mikä saattaa myös nostaa itse aineen arvostusta. Mielestäni hyvä kuvataideopettaja saa oppilaan ymmärtämään, että kuvataidetunnilla oleellista on harjoittelu, ei täyden kympin suoriutuminen.

Eläytymismenetelmällä tuotetussa aineistossa elävät erilaiset stereotyyppit ja ihanteet. Tutkimuksesta oppilaiden asennoitumisesta muodostuikin eräänlainen tutkimus oppilaasta ja opettajasta sekä heidän rooleistaan. Tulosten perusteella eniten odotuksia oppilaat kohdistavat opettajaan. Seitsemäsluokkalaisten käsityksen mukaan täydellinen kuvataideopettaja on monitaituri, huomioiva, pirteä, iloinen ja kannustava. Oppilaan oma kokemus opettajasta on aina yksilöllinen. Yksilönä oppilas saattaa toivoa opettajalta erilaisia ominaisuuksia. Siinä, missä toinen oppilas haluaa työskennellä omassa rauhassaan ilman, että kuvataideopettaja on koko ajan kommentoimassa työskentelyä, tahtoo toinen esittää kysymyksiä ja keskustella työskentelystään useaan otteeseen tunnin aikana.

Uskon, että yleisesti opettajan oletetaan olevan luonteeltaan tietynlainen. Esimerkiksi ujous tai introverttius ovat nähdäkseni sellaisia piirteitä, jota yleisesti ei yhdistetä opettajaan. Opettajahan on aina ulospäinsuuntautunut ja yltiöpäisen sosiaalinen. Näen, että aineistosta on huomattavissa yhteiskunnassamme vallitseva, yleinen näennäisen ulospäinsuuntautuneisuuden ja aurinkoisen persoonan arvostus, joka on nähtävissä erityisesti työelämässä. Introvertillä tai ujolla voi olla kuitenkin jopa samoja tai muita hyviä ominaisuuksia kuin ulospäinsuuntautuneella: ujo opettaja voi olla esimerkiksi hyvä kuuntelija. Koska opettaja on nuorille esimerkki sekä yhteiskunnan edustaja, pitäisi siksi opettajien keskuudesta löytyä

kaikenlaisia persoonia. Opettajissa tulisikin näkyä ihmisen moninaisuus ja luonteenpiirteiden monipuolisuus. Oppilaiden tulisi pystyä näkemään itsensä opettajissa ja löytää heistä samaistumispintaa.

Opettajalta odotetaan tietynlaista kaikkivoipaisuutta. Ajattelen, että opettajan tulisikin kyetä työssään näyttämään oma inhimillisyytensä. Opettajakin on vain ihminen: yleensä iloisella ja rennolla opettajalla saattaa olla välillä huono päivä. Opettaja ei välttämättä tiedäkään tai osakaan kaikkea. Tämä on olennaista erityisesti kuvataideopettajan kohdalla, jossa opettajan oma kiinnostus tai taitojen määrä ajassa elävän opetettavan aineksen suhteen saattavat määrittää osaamisen painottumista. Itsekin koen aika ajoin riittämättömyyden tunnetta oman osaamiseni suhteen. Opettajaan kohdistuvat odotukset liittyvät myös siihen, kun hakijoita ollaan valitsemassa koulutukseen. On tärkeää, että koulutukseen ja sitä myöten ammattiin valikoituu oikeasti motivoituneita sekä alalle päteviä hakijoita.

Tutkimuksestani kuvastuu myös se, että opettajan lisäksi oppilailta on odotuksia oman itsensä suhteen. Aineiston perusteella näyttää siltä, että oppilaat ovat ankaria itseään kohtaan ja asettavat itselleen kovia vaatimuksia. Epäonnistuminen kauhistuttaa heitä selvästi. Kuvataiteessa oppilas joutuu tekemään ratkaisuja itse, ajattelemaan sekä soveltamaan aiemmin oppimaansa. Opettaja ei voi siis kaataa oppia oppilaan päähän. Itse ratkaisuja tehdessä epäonnistumisen riski on suurempi kuin jonkin tietyn opitun kaavan mukaan toimiessa.

Nähdäkseni tätä tutkimusta voisi jatkaa esimerkiksi toistamalla samankaltainen tutkimus tulevaisuudessa, kun uusi opetussuunnitelma on vakiintunut koulujärjestelmään. On kiinnostavaa nähdä, kuinka käsitykset aineesta muuttuvat vaikkapa kymmenen tai kahdenkymmenen vuoden kuluessa. Tämän tutkimuksen tuloksissa myös kuvataideopettajalla oli keskeinen rooli. Tutkimusta voisi jatkaa tämän vuoksi juurikin opettajaan keskittyvällä tutkimuksella, esimerkiksi tutkimalla heidän käsityksiään siitä, kuinka kuvataiteen tavoitteita on mahdollista toteuttaa säännellyssä koulukontekstissa.

Lähteet

- Efland, Arthur. 1998. *Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. Taideteollinen korkeakoulu
- Eisner, Elliot W. 1972. *Educating artistic vision*. Macmillan Publishing Co.
- Anttila, Eeva. 2011. *Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka*. (toim.) Eeva Anttila. *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. s. 151- 175.
- Erkkilä, Jaana. 2016. *Taiteellinen ajattelu muutosvoimana*. (toim.) Jaana Erkkilä, Minna Haveri, Elina Heikkilä & Pirjo, Seddiki. *Taiteen vallassa – puheenvuoro kuvataiteen mahdollisuuksista yhteiskunnassa*. Lapin yliopisto. s. 7 - 15.
- Freire, Paolo. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Vastapaino.
- Eskola, Jari. 1997. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampereen yliopisto.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Heikkinen, Hannu L.T. 2015. *Kerronnallinen tutkimus*. Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. PS- Kustannus Oy. s. 149 - 168.
- Hänninen, Vilma. 2015. *Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä*. Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. PS- Kustannus Oy. s. 168 - 207.
- Kallio- Tavin, Mira. 2015. *Tärkeää ja ydintä*. (toim.) Pirkko Pohjakallio, Mira Kallio- Tavin, Maria Laukka, Tapani Lundgren, Leena Valkeapää, Riitta Vira, Marjukka Vuorisalo & Sanna Tyyri Pohjonen. *Kuvis sata. Kuvataideopettajien koulutus 1915-2015*. Aalto- yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu. Taiteiden laitos. s. 165- 174
- Kallio- Tavin, Mira. 2015. *Becoming Culturally Diversed*. (toim.) Kallio- Tavin, Mira & Pulliainen, Jouko. *Conversations on Finnish Art Education*. Aalto- yliopisto. s. 20 - 34.
- Karppinen, Seija. 2008. *Innostamisen pedagogiikka käsityössä ja taiteissa*. (toim.) Seija Karppinen, Inkeri Ruokonen & Kari Uusikylä. *Nuoret ja taide- ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosikäisen taito- ja taidekasvatuksesta*. Finn Lectura. s. 101 - 112.

- Kindler, Anna M. & Darras, Bernard. 1997. *Map of Artistic Development* teoksessa *Child Development in Art*, toim. Anna M: Kindler. National Art Education Association. s. 17- 45.
- Kronqvist, Eeva- Liisa & Pulkkinen, Minna- Leena. 2007. *Kehityopsykologia. Matkalla muutokseen*. WSOY Oppimateriaalit.
- Kärkkäinen, Raili. 2008. *Nuoreksi kasvava ja kuvataide*. (toim.) Seija Karppinen, Inkeri Ruokonen & Kari Uusikylä. *Nuoret ja taide- ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosikäisen taito- ja taidekasvatuksesta*. Finn Lectura. s. 84 - 101.
- Laine, Kaarlo. 2009. ”Tunti vain”- *Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset*. Merja Hillilä & Pekka Räihä (toim.) *Samalta viivalta 3. Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2009*. PS- kustannus. s. 127 - 145.
- Laine, Kaarlo. 1997. *Ameeba pulpetissa*. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylän yliopisto.
- Laitinen, Sirkka. 2003. *Hyvää ja kaunista. Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 39.
- Laukka, Maria. 1998. *Leikki leikin vuoksi, mutta taiteen tähden*. (toim.) Marjatta Bardy. *Taide tiedon lähteenä*. s. 12 - 15.
- Lowenfeld, Viktor & Brittain, W. Lambert. 1975. *Creative and Mental Growth*. Macmillan Publishing Co.
- Nussbaum, Martha C. 2011. *Talouskasvua tärkeämpää*. Gaudeamus.
- Opetushallitus. 2016. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
<http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf> Luettu. 15.8.2017
- Paju, Petri. 2011. *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 115.
- Parsons, Michael J. 1990. *How We Understand Art*. The Press Syndicate of University of Cambridge.
- Pohjakallio, Pirkko. 1996. *Kuvitella vuosisata*. Liisa Piironen & Antero Salminen (toim.) *Kuvitella vuosisata- taidekasvatuksen juhlakirja*. Taideteollinen korkeakoulu. s. 19 - 31.

- Pääjoki, Tarja. 1999. *Reittejä taidekasvatuksen kartalla. Taidekäsitteiden merkityksistä taidekasvatusteksteissä*. Kampus- kustannus.
- Read, Herbert. 1958. *Education Through Art*. Faber & Faber.
- Rinne, Petteri. 2006. *Kuvataidekasvatus on koulun ruisleipää ja prinsessakakkua*. (toim.) Kaisa Kettunen, Mirja Hiltunen, Sirkka Laitinen & Marja Rastas. *Kuvien keskellä – Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. s. 110 - 118.
- Räsänen, Marjo. 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu 90B.
- Räsänen, Marjo. 2015. *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Räsänen, Marjo. 2006. *Väline vai itseisarvo? Taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen*. (toim.) Kaisa Kettunen, Mirja Hiltunen, Sirkka Laitinen & Marja Rastas. *Kuvien keskellä – Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Like. s. 11 - 25
- Salminen, Antero. 1986. *Mitä uniikkia kuvaamataidossa*. (toim.) Inkeri Koskinen. *Pääjalkainen. Kuva ja havainto*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B77. s. 244 - 264.
- Salminen Antero. 1972. *Ajatteleva silmä*. (toim.) Inkeri Koskinen. *Pääjalkainen. Kuva ja havainto*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B77. s. 126 - 134.
- Salmivalli, Christina. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Gaudeamus.
- Sava, Inkeri. 2007. *Katsomme- näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. PS- Kustannus.
- Sederholm, Helena. 2006. *Lopputuloksesta prosessiin*. (toim.) Kaisa Kettunen, Mirja Hiltunen, Sirkka Laitinen & Marja Rastas. *Kuvien keskellä – Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Like. s. 50 - 61.
- Tolonen, Tarja. 2001. *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Gaudeamus.

Töyssy, Seppo. 1996. *Kuvaamataito nykykoulussa*. (toim.) Liisa Piironen & Antero Salminen. *Kuvitella vuosisata- taidekasvatuksen juhlakirja*. Taideteollinen korkeakoulu. s. 45 - 54.

Uusikylä, Kari. 2006. *Hyvä, paha opettaja*. Minerva Kustannus.

Varto, Juha. 2001. *Kauneuden taito*. Tampere University Press.

Vuorikoski, Marjo, Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka. 2003. *Opettajan vaiettu valta*. Vastapaino.

Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupa

[REDACTED]
Sivistyskeskus
Viranhaltija ja virka-asema
[REDACTED]
Sivistysjohtaja

VIRANHALTIJAPÄÄTÖS
Tutkimusluvat

1

Päivämäärä / pykälä
8.3.2017 / § 48

Asia	TUTKIMUSLUPA / Johanna Saarenpää
Päätös ja sen perustelut	Hyväksyn Lapin yliopiston opiskelija Johanna Saarenpään kuvataidekasvatuksen pro gradu-tutkielman, jossa hän tutkii millaiset seikat vaikuttavat seitsemäsluokkalaisten kuvataideaineeseen asennoitumisen. [REDACTED] kouluista vastauksia kerätään kahdelta seitsemäsluokalta kahdelta eri koululta. Aineiston keruu maaliskuu 2017.
Allekirjoitus	Sivistysjohtaja [REDACTED]
Oikaisuvaatimus-oikeus	Päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen. Oikaisuvaatimuksen saa tehdä se, johon päätös on kohdistettu tai jonka oikeuteen, velvollisuuteen tai etuun päätös välittömästi vaikuttaa (asianomainen) sekä kunnan jäsen.
Oikaisuvaatimusviranomainen	Opetus- ja kasvatustalautakunta
Oikaisuvaatimusaika ja sen alkaminen	Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista. Kunnan jäsenten katsotaan saaneen päätöksestä tiedon kun pöytäkirja on asetettu yleisesti nähtäväksi. Asianosaisen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, jollei muuta näytetä, seitsemän päivän kuluttua kirjeen lähettämisestä, saantitodistuksen osoittamana aikana tai erilliseen tiedoksisaantitodistukseen merkittynä aikana.
Oikaisuvaatimuksen sisältö ja toimittaminen	Oikaisuvaatimuksesta on käytävä ilmi vaatimus perusteluineen ja se on tekijän allekirjoitettava. Oikaisuvaatimus on toimitettava oikaisuvaatimusviranomaiselle ennen oikaisuvaatimusaajan päättymistä.
Päätöksen nähtäväksi asettaminen	Sivistyskeskus, tiistai __14__/_3__ 2017__ klo 9-16.
Tiedoksianto asianosaiselle	<input type="checkbox"/> Lähetetty tiedoksi kirjeellä Annettu postin kuljetettavaksi, pvm / tiedoksiantaja _____ Asianosainen
	<input type="checkbox"/> Luovutettu asianosaiselle Paikka, pvm _____ Asianosainen
	Tiedoksiantajan allekirjoitus ja virka-asema [REDACTED] _____ Vastaanottajan allekirjoitus
	<input type="checkbox"/> Muulla tavoin, miten _____
Lisätietoja	
Liitteet	
Sisäinen jakelu	yläkoulujen rehtorit

Rehtori / Rehtorit

[REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED]

Liite 2. Lupalappu

Hyvät vanhemmat!

Olen Johanna Saarenpää ja opiskelen Lapin yliopistossa kuvataideopettajaksi. Teen loppu-työtäni, jossa tutkin sitä, minkälaisia käsityksiä seitsemäsluokkalaisilla on kuvataiteeseen asennoitumiseen vaikuttavista asioista. Tutkielmaani ohjaa lehtori Tuula Vanhatapio (tuula.vanhatapio(a)ulapland.fi)

Lopputyötäni varten kerään **20.3** oppilailta lyhyitä kirjoitelmia kuvataideaineeseen liittyen. Oppilas vastaa kirjoitustehtävään nimettömänä, eikä hänen kirjoitelmaansa tulla julkaisemaan missään.

Pyydänkin nyt Teiltä suostumusta siihen, että nuori saa osallistua kirjoitustehtävän tekemiseen. Pyydän että oppilas palauttaa allekirjoittamanne lupalapun minulle 20.3.

Kiitoksia Teille ja Hyvää alkanutta kevättä!

Palauta tämä osio.

Luvallani nuori saa vastata kirjoitustehtävään.

Oppilaan nimi

Vanhemman allekirjoitus ja nimen selvennys
