

Motivaatio kuvataiteen koulumuistoissa

Kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden narratiiveja kuvataiteen koulumuistoista

Ella Jurvelin

Kuvataidekasvatus

Pro gradu -tutkielma

Lapin yliopisto

2020

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Motivaatio kuvataiteen koulumuistoissa - Kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden narratiiveja kuvataiteen koulumuistoista

Tekijä: Ella Jurvelin

Koulutusohjelma/oppiaine: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 89, liitteet (2)

Vuosi: 2020

Tiivistelmä:

Tutkin opinnäytetyössäni kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden motivaatioon liittyviä taustoja. Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, mitä motivaation tekijöitä kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden koulumuistoissa esiintyy. Tutkimustani ohjasi teoreettisena viitekehystenä konstruktivistinen tieteenfilosofia. Tutkimuksen teoriataustana tutkin motivaation teorioita ja käsitteitä.

Menetelmällisesti tutkimus asettuu laadullisen ja narratiivisen tutkimuksen piiriin. Kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden koulumuistot ovat tutkimukseni narratiivinen aineisto. Keräsin narratiivisen aineiston teemahaastattelun ja muistelumenetelmän keinoin. Haastatteluun osallistui viisi kuvataidekasvatuksen opiskelijaa. Haastatteluissa oli virikemateriaalina tutkittavien kuvataiteen koulutyö. Analysoin aineistoa sisällönanalyysin keinoin narratiiveja yhdistellen ja eritellen.

Erityisen kuvataiteen termi kiteyttää tutkimuksieni tulokset. Aineiston analyysia tulkitsemalla muodostin tutkimukseni tulokset kuvastamaan kuvataidetta, joka kattaa motivaation muodostumisen vaadittavia tekijöitä. Tutkittavat kokivat kuvataiteen olevan heille merkityksellistä ja mielekästä. Heille oli muodostunut myös luottamus oppimiseen ja omiin taitoihinsa kuvataiteessa. Tutkittavien motivaation muodostumista oli mahdollistamassa sosiaalisia ja rakenteellisia ympäristötekijöitä. Tutkielmani tutkimustulokset voivat toimia apuvälineenä käytännön taidekasvatuksentyössä oppijoiden motivaation kehittymisen tukemisessa.

Avainsanat: motivaatio, kuvataidekasvatus, haastattelututkimus, narratiivisuus.

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi: [X]

University of Lapland, Faculty of Art and Design

The Title of the pro gradu thesis: Motivaatio kuvataiteen koulumuistoissa - Kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden narratiiveja kuvataiteen koulumuistoista

Author: Ella Jurvelin

Degree programme: Art education

The type of the work: Pro gradu thesis

Number of pages: 89, attachments (2)

Year: 2020

Abstract:

In this thesis I study backgrounds of art education student's motivation. The purpose of this research is to find out which motivational factors perform in art education students' school memories. My research is based on constructivist epistemology. As a theoretical background of this thesis, I represent theories of motivation.

Guided by constructivist epistemology, my research strategy is qualitative and narrative research. Art education students' school memories of visual arts forms the narrative material of my research. I used thematical interview combined with reminiscence method to collect my research material. Five art education students participated in the interview. I construe the research material through content analysis combining and classifying narratives.

Especial visual arts is the term that encapsulates my research results. I formed my research results to represent especial visual arts, which has the features to make motivation possible to form. This was done by interpreting the research material's analysis. Examinees experienced visual arts as a meaningful and pleasant subject. They had gained trust in their skills and learning visual arts. There were social and structural environmental factors to support examinees' motivation. My research results can be used as a guideline, to support students' motivation in an art education.

Keywords: motivation, art education, interview study, narrative

I give a permission for the pro gradu thesis to be used in the library [X]

Sisällys

1 Johdanto	6
2 Motivaatio	10
2.1 Motivaation käsitteitä	10
2.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	11
2.3 Oppimismotivaatio	13
2.4 Motivaation teorioita	17
3 Motivoivan kuvataiteen taustojen selvittäminen	25
3.1 Kuvataide eri aikojen opetussuunnitelmissa	25
3.2 Kuvataide koulumuistoissa	28
3.3 Kuvataide motivoivana oppiaineena	30
4 Tutkimusstrategia, aineiston hankinta ja analyysi	32
4.1 Muistojen narratiivinen tutkimus, tutkijan positio ja teoreettinen viitekehys	32
4.2 Tutkimuksen aineistonhankinta	35
4.3 Aineiston kuvaus ja aineiston analyysi.....	40
5 Järjestetty aineisto	41
5.1 Status luokassa.....	41
5.2 Arvostus.....	45
5.3 Asenne	48
5.4 Tyytyväisyys, onnistuminen ja ylpeys.....	50
5.5 Tekemisen tai aiheen mielekkyys	56
5.6 Palaute	59
5.7 Taiteen tekemisen prosessi	62
6 Tulokset	68
6.1 Tutkimustulokset kiteytetysti.....	68
6.2 Merkityksellisyys	70
6.3 Mielekkyys	72
6.4 Luottamus	74
6.5 Mahdollistaja	76
7 Pohdinta	80
7.1 Johtopäätökset.....	80

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	82
Lähteet	86
Liite 1	90
Liite 2	92

1 Johdanto

Motivaatiolla on merkittävä asema siinä, kuinka oppijat luovat arvomaailmaa, suuntaavat elämäänsä ja tekevät valintoja koulutuksensa suhteen. Oppimismotivaatiota muokkaavat merkittävät koulutukselliset siirtymävaiheet, joihin oppijoilla on mahdollisuus vaikuttaa valintojensa kautta (Salmela-Aro, 2018, s. 14–15). Opintoissani kiinnostuin siitä, miten alamme opiskelijoilla motivaatio on rakentunut kuvataidetta kohtaan peruskouluajana. Jokainen kuvataidekasvatuksen opiskelija on itse hakeutunut alalle ja vielä päässyt suorittamaan opintojaan yliopistoon. Jotain taitoa, osaamista ja kiinnostusta taustalla täytyy siis olla. Henkilökohtainen taidesuhde on todennäköisimmin muodostunut ajan saatossa, mutta mitkä ovat niitä merkittävimpiä hetkiä. Miten motivaatio on syntynyt? Mikä kuvataiteessa on ollut niin kiinnostavaa ja ihmeellistä?

Pro gradu -tutkielmassani tutkimustehtäväni on selvittää motivaatioon vaikuttaneita taustoja. Selvitän tutkielmassani, mitkä asiat ovat motivoineet kuvataidekasvatuksen opiskelijoita heidän omana peruskouluajanansa kuvataiteen opiskelussa. Tutkin opiskelijoiden kertomuksia koulumuistoista, joissa ilmenee motivaatioon liittyviä tekijöitä. Tutkimuskysymykseni kuuluu seuraavasti: *Mitä motivaation tekijöitä kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden koulumuistoissa esiintyy?* Teoriapohjani tutkimukselle koostuu motivaation eri käsitteistä, jotka ovat keskeisiä käsitteitä tutkimukselleni. Koska tutkin motivaatiota peruskoulukontekstissa, on tärkeää huomioida kuvataiteen asema peruskoulussa.

Opetushallituksen (2014b) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataide laskeaan perusopetuksessa taide- ja taitoaineisiin, ja kuvataide on yksi valinnainen oppiaine yläkoulussa. Valtioneuvoston asetuksissa vuosiviikkotunnit taide- ja taitoaineiden valinnaisaineille on jaetavissa opetuksen järjestäjän päättämällä tavalla. Mikäli opetuksessa painotetaan jotakin taide- ja taitoainetta, voidaan valinnaisiatunteja käyttää opetuksen järjestämiseen. Valinnaisaineet tukevat opiskelumotivaatiota ja kehittävät valintojen tekemisen taitoja. (Opetushallitus, 2014b.) Tulkiten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa olevan ajatusmallin siitä, että oppilaan autonomia valita oppiaine on merkki oppilaan oppimismotivaatiosta kyseistä ainetta kohtaan. Suunnitellessani tutkimuskysymystä pohdin pitkään kuvataiteen valinnaisuuden merkitystä. Ajattelin, että tutkimukseni tavoite voisi suuntautua selvittämään seitsemännen ja kahdeksannen luokan nivelvaihetta, kun yksilö siirtyy valinnaiseen kuvataiteeseen. Minua kiinnosti myös tietää, miksi kuvataidetta on valittu. Aihealueeni oli aluksi rajattu yläkoulun kontekstiin. Pohdittuani valinnaisuuden teemaa, päätin

laajentaa tutkittavaa aikaa koskemaan koko peruskoulua. Tämä rajausta mahdollisti myös tutkia niitä yksilöitä, jotka eivät ole valinneet kuvataidetta yläkoulussa, mutta ovat silti päätyneet opiskelemaan kuvataidekasvatusta.

Tutkimusstrategiani noudattaa laadullisen tutkimuksen periaatteita. Hyödynnän tutkimuksessani narratiivista tutkimusta, sillä lähtökohtani tutkimukselle on opiskelijoiden muistot kouluajalta. Aineistonhankintamenetelmänä sovellan teemahaastattelua yhdessä muistelumenetelmän kanssa. Lähtökohtana haastattelulle on opiskelijan kuvataiteen koulutyö, josta hän on erityisen ylpeä. Valitsin tämän lähtökohdan haastattelulle, sillä se noudattaa muistelumenetelmän periaatteita. (Hohenthal-Antin, 2009, s. 40). Aineiston analyysimenetelmänä käytän sisällönanalyysiä, sillä tavoitteeni on tarkastella aineistoa eritellen sekä eroja ja yhtäläisyyksiä etsien.

Aikaisempia pro gradu -tutkielmia motivaatiosta on tehty useampia kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa. Tutkimukset käsittelevät yleensä oppilaiden kokemuksia ja muistoja. Esimerkiksi Pippa Kettunen tutki vuonna 2007 pro gradun -tutkielmassaan yhdeksännen luokan oppilaiden motivaatiota opiskella kuvataidetta, ja Anu Heinonen tutki vuonna 1997 pro gradu -tutkielmassaan opettajan palautteen yhteyttä oppilaan motivaatioon kuvataiteessa. (Heinonen, 1997; Kettunen, 2007.)

Vuonna 2016 Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnasta Eliisa Leskisenoja tutki väitöskirjassaan Suomen koulujärjestelmässä ilmenevää kouluiltoa, jossa oppimismotivaatio on keskeisessä roolissa. Myös tässä tapauksessa tutkittiin oppilaita. (Leskisenoja, 2016.) Haluan tuoda uuden näkökulman ja selvittää, mistä tulevat kuvataidekasvattajat ovat saaneet opiskelumotivaatiota kuvataidetta kohtaan. Heidän kertomuksistaan etsin muun muassa syvempää ymmärrystä oppia kuvataidetta, kiinnostua kuvataiteesta sekä merkityksellisyyden antamisesta kuvataidetta kohtaan.

Myös kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman väitöskirjoissa motivaation teemoja on havaittavissa. Tuula Vanhatapio (2010) tutki väitöskirjassaan poikien ja lasten vanhempien näkemyksiä kuvataideharrastuksesta ja kuvataideopetuksesta. Väitöskirjassa puhutaan myös oppimismotivaatiosta poikien näkökulmasta. Poikien oppimismotivaatioon vaikuttaa kineesteettisyys, eli poikien tapa hahmottaa ja oppia. Poikien näkökulmasta fyysinen ympäristöön tutustuminen ja leikkiminen ovat toimintaa, joka pitää oppimismotivaatiota yllä. Ajankäyttö ja täsmällisyys vaikuttavat myös oppimismotivaatioon. Tutkimukseen osallistunut poika kertoo, että jos hänen vanhempansa tulevat hakemaan liian aikaisin, työskentely keskeytyy

eikä hän ehdi saamaan työtä valmiiksi. (Vanhatapio, 2010, s. 56–170.) Tulkintani mukaan tutkimuksessa oppimismotivaatioon löydettiin niitä tekijöitä, jotka heikensivät oppimismotivaatiota. Pysin tutkielmassani etsimään niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat motivaatioon positiivisesti. Lähtökohtana ovat positiiviset muistot ylpeyttä herättäneestä kuvataiteen työstä, sillä tarkoitukseni on etsiä motivaatiota edistäviä tekijöitä. Tutkielmassani en kiinnitä huomiota sukupuoleen, sillä tavoitteeni on tarkastella motivaatioon liittyviä tekijöitä irrallisena sukupuolen kontekstista.

Tiina Pusa (2012) käsittelee väitöskirjassaan taiteen ja vanhuuden välisiä merkityssuhteita. Tutkimuksessaan hän nojaa muun muassa Richard Sennettin (2009) ajatteluun taiteen kokonaisuudesta toimintana ja ajatteluna. Pusan viitaten Sennettiin (2009), jopa lahjakkuuttakin merkittävämpi rooli taidon kehittämisessä on motivaatio. Pitkäjänteinen työskentely, kokeilu, epäonnistuminen ja uudelleen yrittäminen on merkki motivaatiosta, jonka ansiosta kehitytään hyväksi tekijäksi. Pusa näkee taidonharjoittamisen jo taiteena. Hänen mukaansa, ei ole olemassa erikseen valmiita teoksia, jossa taidot ilmenevät. Taiteen harjoittelu ja taiteen tekeminen ovat siis toisiaan yhdistävää ja läpileikkaavaa toimintaa. (Pusa, 2012, s. 93.) Tulkitsen Pusan viittauksen Sennettin kuvaamasta motivaatiosta niin, että se on toimintaa, joka edesauttaa oppijaa pääsemään tasolta tasolle. Kuitenkin toiminnan tunnelman ei tarvitse aina olla positiivista, sillä epäonnistumisia sattuu. Tässä tutkimuksessani otan näkökulmaksi onnistumiset, ja tutkin millainen motivaation tekijä tämän kokemuksen aiheuttaa.

Alma Muukka-Marjovuon (2014) väitöskirjassa tutkimuksen tavoitteena oli lisätä taiteille yhteisten taidekasvatuksen ilmiöiden ymmärrystä. Hän pohti musiikki- ja taidekasvatuksen yhdistäviä tekijöitä ja eroavaisuuksia Lilli Törnuddin taidekasvatuksen kontekstissa. Tutkimuksessa kuvataan Törnuddin ajatuksia motivoivasta kuvataiteesta. Törnudd piti esimerkiksi värejä oppimismotivaatiota lisäävänä tekijänä, sillä se lisää iloa ja nautintoa. Kuitenkin taiteellinen työskentely ei saisi olla vapaata ja hauskaa, vaan oppilaalla tuli olla tahto oppia piirtämään kaunista ja hyödyllistä. Muukka-Marjovuo näkee taidepedagogiseen opetussuunnitteluun taiteen käytön enemmän palkintona kuin rangaistuksena. (Muukka-Marjovuo, 2014. s. 14–297.) Kuten Törnuddin motivoivat värit, pyrin etsimään lisää oppimismotivaatiota tukevia tekijöitä kuvataidekasvatuksen koulumuistoista.

Narratiivisuuden viitekehyksessä tieto ja tietäminen muodostuvat prosessissa kertomusten kuulemisessa ja niiden tuottamisessa. Maailmaa tulkitaan jatkuvasti kehittyvänä kertomuksena, jossa eri kulttuureista tulevat kertomukset luovat uutta tietoa. Rakennamme käsitystä

itsestämme ja maailmasta kertomusten kautta. (Heikkinen, 2010, s. 145.) Tieteenfilosofisena suuntauksena konstruktivismissa maailman ja ilmiöiden merkitysten ajatellaan rakentuneen sosiaalisesti ja kulttuurisesti (Jyväskylän yliopisto, 2015). Tutkimuksessani konstruktivismi on siis tieteenfilosofisena pohjana. Lisäksi tutkimuksessani on syytä huomioida, että tutkin yksilöitä, joilla jokaisella on oma yksilöllinen polkunsä kuvataiteen parissa.

Omat lähtökohtani selittävät tutkijan positiotani. Pääsin opiskelemaan kuvataidekasvatusta Lapin yliopistoon vuonna 2015. Samana keväänä valmistuin ylioppilaaksi. Kirjoitan kuvataidekasvatuksen opiskelijana, jolla on myös valmistuttuaan luokanopettajan pätevyys sivuaineopinnoista. Tulevana kuvataide- ja luokanopettajana minulle on kertynyt opinnoistani paljon kokemusta kuvataidekasvatuksen parissa. Olen kehittänyt omaa ymmärrystäni taidepedagogiikasta ja taiteen opettamisesta. Tässä tutkimuksessa olisin itse oivallinen henkilö tutkimukseen osallistumiseen. Omat kokemukset ja muistot kuvataiteen parista ovat olleet yhtenä inspiraation lähteenä tutkimuksen aiheelle. Koen itselleni merkitykselliseksi muistot niistä hetkistä, jolloin ajattelin taiteen olevan minulle jotain henkilökohtaista. Jotain sellaista, mikä ei koskaan tulisi minusta poistumaan. Nämä muistot linkittyvät vahvasti peruskouluun kuvataiteen oppitunneille.

2 Motivaatio

2.1 Motivaation käsitteitä

Käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää kutsutaan *motivaatioksi*. Kantasana motivaatiolle on *motiivi*. Sana viittaa niihin haluihin, tarpeisiin, vietteihin, yllytyksiin sekä myös rangaistuksiin ja palkintoihin, jotka ovat motivaation taustalla. Motiiveilla on toimintaa ohjaava ja ylläpitävä vaikutus ja motiivit voivat olla joko tiedostamattomia tai tiedostettuja. Motivaatiolla tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa. Käsitteen määrittely vaihtelee en mukaan, onko lähtökohtana yksilön toimintaa ohjaavat prosessit vai yksilön kokonaistila. Motivaatiota on määritelty muun muassa yksilön tilana, joka määrää mihin hänen mielenkiintonsa suuntautuu ja miten vireästi hän toimii. Motivaatiota on myös määritelty psyykkisten prosessien kimpuksi, joka aiheuttaa suuntautumisen, toiminnan jatkuvuuden ja kiinnostuksen heräämisen. (Ruohotie, 1998, s. 36–37.) Mainituille motivaation määritelmille löytyy kolme yhteistä ominaisuutta, joiden avulla ilmiötä voidaan kuvata:

1. Aktiivisuus, joka kuvaa vireyttä yksilössä. Tämä vireys ohjaa yksilön toimintaa.
2. Yksilön kiinnostus ja into suuntautuu aina tiettyä asiaa kohti, ja johtaa päämäärään.
3. Ympäristön kautta saatava palaute joko vahvistaa tai heikentää vireyttä ja aktiivisuutta päämäärää kohti. (Ruohotie, 1998, s. 37.)

Reijo Byman (2002) esittää modernin motivaatiokäsityksen. Byman perustaa motivaatiokäsityksen intentio käsitykselle. Tämä tarkoittaa sitä, että ihmisellä voidaan sanoa olevan motivaatio, kun hänen toiminnallaan on jokin tavoite tai päämäärä. Tämän perusteella toiminta, jolla ei ole päämäärää tai tavoitetta, ei ole motivoitunutta toimintaa. Byman jakaa motivoituneen toiminnan itsemääriteltyyn ja kontrolloituun intentionaaliseen käyttäytymiseen. Tämä viittaa ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon, ja tämä jäsentely on hyödyllistä tutkittaessa oppimismotivaatiota. Tärkeänä Byman pitää minän käsitettä motivaatioteoriassa, koska ihminen tuottaa itse oman motivaationsa sekä tavoitteet ja päämäärät asetetaan itseä varten. (Byman, 2002, s. 26–27.)

2.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Itsensä toteuttaminen ja kehittämisen tarpeet ovat yhteydessä motivaatioon. Ruohotien mukaan pelkästään yksilöä innostava toiminta voi saada aikaan motivaatiota yksilössä. Tätä motivaatiota kutsutaan sisäiseksi motivaatioksi, koska motiivi eli motivaation tekijä on yksilöstä itsestään lähtöisin. Syyt käyttäytymiseen, eli esimerkiksi toimintaan, ovat sisäisiä. Sen takia myös motivaatio on usein pitkäkestoista. (Ruohotie, 1998, s. 38.) Byman on samalla linjalla Ruohotien kanssa siitä, että yksilöstä itsestään lähtevät motiivit aiheuttavat sisäisen motivaation, eikä ulkoisia palkkioita tarvita. Byman esittää, että sisäiset motiivit aiheuttavat yksilössä tärkeitä tunteita, jotka edesauttavat motivaation säilymistä. Esimerkiksi aihe on niin kiinnostava, että sitä haluaa tutkia tai toimintaa tehdään ilon, riemun tai tyydytyksen takia. (Byman, 2002, s. 27–28.)

Oppimisen kannalta sisäinen motivaatio on todella hyödyllinen, sillä lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet, että sisäinen motivaatio edistää myönteisiä tunteita oppimista ja opiskelua kohtaan, luovuus ja sinnikkyys kehittyvät sekä käsitteistä muodostuu syvempi ymmärrys. Tutkimuksien mukaan ulkoiset palkkiot ja paineet heikentävät helposti sisäistä motivaatiota, vaikka yksilö kokisi pitävänsä saamastaan palkkiosta. Kaikki tavoitteet ja toiminta eivät ole lähtöisin yksilöstä itsestään, vaikka yksilö olisikin itse valinnut toimintansa. Koska sosiaalinen vuorovaikutus on väistämätöntä ihmisen elämässä, kohtaamme päivittäin ulkoa tulevaa painetta. Yksilö tekee elämässään valintoja joko ulkoisen tai sisäisen paineen vaikutuksesta. Puhutaan ulkoisesta motivaatiosta, kun tavoitteisiin pyritään esimerkiksi muiden ihmisten vuoksi, jonkin ulkoisen palkkion takia tai ahdistuksen ja syyllisyyden tunteen välttämiseksi. (Vasalampi, 2017, s. 55.)

Ulkoinen motivaatio on riippuvainen ympäristöstä. Tavallisesti ulkoiset palkkiot tyydyttävät ensimmäisen asteen tarpeita, kuten turvallisuuden tai yhteenkuuluvuuden tunteita. Ulkoiset palkkiot ovat kestoaltaan yleensä lyhytaikaisia ja tarvetta niiden saamiseksi voi esiintyä hyvinkin usein. Ulkoiseen palkitsemiseen liittyy myös riski sille, että toiminnan motiivi ei ole tarkoituksen mukainen. Tämä tarkoittaa esimerkiksi koulumaailmassa sitä, että kokeet motivoivat opiskelemaan hyvien arvosanojen takia, mutta ne eivät välttämättä vahvista tietoa aiheesta kohtaan. (Ruohotie, 1998, s. 41.) Puhutaan myös bulimiaoppimisesta, joka kuvaa sitä, että edellisenä iltana opiskellaan mahdollisimman paljon seuraavana aamun koetta varten. Kokeen jälkeen aihealueesta muistetaan vain vähän. Opiskelun motiivi oli enemmänkin

hyvä arvosana kuin tietotaidon kartuttaminen. (Kosola, 2015.) Pelkkä ulkoinen motivaatio tavoitteiden saavuttamisen kannalta on tutkimusten mukaan haitallista, sillä vastoinkäymisiä kohdatessaan yksilö voi helposti luovuttaa. Toimintaa ohjaava ulkoinen motivaatio voi myös heikentää osittain yksilön hyvinvointia. (Vasalampi, 2017, s. 55.)

Kati Vasalampi (2017) nojaa itsemääräämisteorian kehittäneisiin Edward L. Deciiniin ja Richard M. Ryaniin. Vasalammen mukaan osa toimintaa ohjaavista motiiveista on ulkoisia, mutta niistä voi ajan myötä tulla sisäisiä. Puhutaan siis ulkoisten motiivien sisäistymisestä, jota voidaan kuvailla janan avulla. Ulkoa säädellyt motiivit ovat toisessa päässä ja sisältä säädellyt toisessa. Näiden välillä on sekä ulkoa että sisältä säädellyt motiivit, jotka sekoittuvat osittain keskenään. Täysin ulkoisesti säädellyt motiivit eivät ole yksilöstä sisäisesti lähteviä, vaan ne voivat olla esimerkiksi palkkioita tai rangaistuksia. Nämä motiivit ovat perinteisiä ääripäitä sisäiselle motivaatiolle. Kun yksilö toimii välttääkseen esimerkiksi häpeää, syyllisyyttä tai ahdistuksen tunteita, puhutaan sisään kääntyneestä ulkoisesta säätelystä. Motiivit ovat vielä ulkoisia, mutta toimintaa suoritetaan osittain tunteisiin perustuen. Kun yksilö tunnistaa toiminnan arvon ja hyväksyy sen, puhutaan kiinnitetystä säätelystä. Esimerkiksi yksilö oppii arvostamaan puhdasta kotia ja oma-aloitteisesti siivoaa käskemättä. Arvo on tullut osittain muualta, mutta yksilö oppi sisäistämään sen. Lähimpänä sisäistä motivaatiota on integroitu säätely, joka tarkoittaa ulkoa tulevan toiminnan ja tavoitteiden sulautumista osaksi yksilön tavoitteita. Toiminta ja tavoite tulevat henkilökohtaisesti tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Vasalampi viittaa muiden tutkijoiden tutkimustuloksiin siitä, että integroitu säätely voi auttaa tavoitteiden saavuttamisessa, sillä yksilö työskentelee, vaikka toiminta ei olisi aina mielihyvää tuottavaa. (Vasalampi, 2017, s. 56–57.)

Motivaation tyypit, jotka ovat pääosin ulkoa säädeltyjä, eli täysin ulkoinen säätely ja sisään kääntynyt ulkoinen säätely, ovat kontrolloituja motivaation tyyppejä. Näissä motiivit ovat pääosin ulkoisia. Kiinnitetty säätely, integroitu säätely sekä täysin sisäinen säätely ovat autonomisen motivaation tyyppejä. Autonominen motivaatio viittaa siihen, että toiminta on jo hyvin itseohjautunutta. (Vasalampi, 2017, s. 57–58.)

Jaettaessa motivaatio ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon, lähtökohtana ajatellaan motiivien olevan joko ulkoisia tai sisäisiä. Ann Renninger ja Suzanne Hedin (2015) mukaan yksi merkittävimmistä sisäisistä motiiveista on kiinnostus ja kiinnostuksen kehittyminen. Vaikka ihmisellä olisi motivaatio, ei vielä tarkoita, että hänellä olisi kiinnostusta. Kiinnostuksen kehittyminen riippuu yksilön persoonasta, minäkuvasta ja ympäristöstä: Motivaatio on siis

yksilön suhtautumista ympäristöönsä. Terminä motivaatio viittaa haluun tai tahtoon tehdä jotakin, mutta toiminta ei aina välttämättä kehitä kiinnostusta. Kun motivoituneen toiminnan taustalla tai parina on myös yksilön kiinnostus, toiminta on usein tuottoisaa. Tämä näkyy esimerkiksi yksilön pystyvyytenä kertoa aiheesta, motivaatiosta osallistua haastatteluihin tai tutkimuksiin aiheeseen liittyen. Kun motivoituneen toiminnan taustalla on yksilön kiinnostus, toiminta johtaa usein päätöksiin ja valintoihin. (Renninger & Hidi, 2015, s. 71–72.)

2.3 Oppimismotivaatio

Jo lähes sata vuotta sitten Dewey (1913) pohti kiinnostuksen merkitystä oppimisessa. Hän pohti muun muassa sitä, että kiinnostuksen kautta opiskelu voi tuntua siltä, ettei opiskeluun juurikaan panostettaisi. Vuosia myöhemmin Hidi (1990) selitti, kuinka kiinnostus ei vain ole merkittävää kognitiivisille toiminnoille, vaan myös keskeistä valinnoille ja tiedon käsittelylle. Tutkimukset ovat osoittaneet, että kiinnostuksen kehittyminen on moniulotteinen prosessi, johon vaikuttavat monet eri tekijät. Siihen vaikuttaa muun muassa se, että kiinnostus on jo itsessään palkitsevaa, sillä kiinnostukseen liittyy usein halu etsiä uutta tietoa. Yksi merkittävimmistä tekijöistä on se, että yksilön kiinnostus kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Näin ollen, muun muassa kasvattajat ja vanhemmat voivat valjastaa kiinnostuksen osaksi opetustaan. (Renninger & Hidi, 2015, s. 32).

Marja- Kristiina Lerkkanen ja Eija Pakarinen (2018) käsittelevät koulumotivaatiota. Kiinnostuksesta koulua, oppimista ja opiskelua kohtaan kutsutaan koulumotivaatiosta. Sillä tarkoitetaan koulussa ilmenevää halua osallistua ja kiintyä koulun opetustilanteisiin ja toimintaan. Koulumotivaation ajatellaan muodostuvan kehämäisesti. Yksittäisistä oppimistilanteista ja saaduista palautteista oppija saa käsityksen itsestään oppijana. Näin myös alkaa muotoutua kiinnostus oppia uutta. Koulumotivaatiossa keskeistä on oppilaan oma kiinnostus ja opetuksen mielekkääksi kokeminen. Lerkkanen ja Pakarinen viittaavat Ecclesin (1983) odotusarvoteoriaan, jossa oman kiinnostuksensa avulla oppilas sitoutuu helpommin oppimistavoitteisiin ja myös ponnistelee enemmän oppimistavoitteiden eteen. (Lerkkanen & Pakarinen, 2018, s. 181.) Tyypillisesti koulumotivaatio on vahvimmillaan koulunkäynnin alkuvuosina. Kuitenkin oppilaiden kiinnostus koulunkäyntiin heikkenee kouluvuosien edetessä (Lerkkanen & Pakarinen, 2018, s. 182). Motivaation kehittymisen seuraaminen on

monimutkaista. Oppimistilanteet ovat koulussa hyvin erilaisia, ja on vaikeaa seurata kaikkia oppimistilanteeseen vaikuttavia tekijöitä. (Lerikkanen & Pakarinen, 2018, s. 182.)

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että opetusmenetelmien lähtökohtana on oppilaiden omat kiinnostuksenkohteet. (Opetushallitus, 2014b, s. 30.) Kalle Juuti ja Jari Lavonen (2018) käsittelevät opettajan roolia oppilaan kiinnostuksen kehittämisessä nojaten Ann Renningeriin ja Suzanne Hidiin. Oppimisen kannalta yksilön on tärkeää myös kehittää kiinnostusta aihetta kohtaan. Kiinnostavaa aihetta on mukavampi opetella, opiskeluun on helppoa motivoitua ja opiskeluun liittyvät itsesäätelytaidot kehittyvät. Opettaja voi toiminnallaan tukea oppilaiden kiinnostuksen kehittymistä ja herättää oppilaiden kiinnostusta pienilläkin asioilla. Uusien asioiden oppimisen kannalta on tärkeää, että opettaja kiinnittää huomiota siihen, miten oppilaat kiinnostuisivat uudesta asiasta. Kun asia on tullut tutuksi, siirrytään opiskeltavien asioiden syventämiseen, missä puolestaan opettajan on tärkeä panostaa kiinnostuksen kehittämiseen ja ylläpitoon. Juuti ja Lavonen viittaavat mielikuvituksen kehittymistä tutkineeseen Eganiin (1997), jonka mukaan kiinnostuksen kehittymistä tukeva opettaja ei voi opettaa kaikkea mahdollista. Opettajan on tehtävä myös omat valintansa. Opettajan ei aina tulisi miettiä sitä, mikä oppilasta kiinnostaa. Opettajan omat valinnat opetusjakson eteen tulee myös perustua tärkeisiin opetettaviin asioihin, joissa opettajassa itsessään herää kiinnostuksen tunteita. (Juuti & Lavonen, 2018, s. 197–204.)

Opettajan oma suhde tiedonalaansa on tärkeää oppilaiden motivaation kehittymisen kannalta. Aineenopettaja tuntee tiedonalansa eriomaisesti, ja hänellä on paljon tietoa, positiivisia tunteita ja henkilökohtainen kiinnostus tiedonalaan kohtaan. Aineenopettaja voi siis helposti unohtaa, ettei oppilaille ole samanlaista suhdetta kyseistä oppiainetta kohtaan. Oppiaine ei välttämättä ole oppilaille kaikista tutuin, eikä heille välttämättä ole kertynyt oppiaineesta positiivisia kokemuksia. Toisaalta ammattitaitoisella aineenopettajalla on paljon tietoa jaettavana oppilaille. Opettajan kertomat tarinat tärkeinä ja kiinnostavina saattavat motiivoida oppilaita jo opettajan oman innostuksen kautta. Siksi on tärkeää, että opettaja pohtii omaa suhdettaan tiedonalaan kohtaan. Omien mieltymysten ja kiinnostuksen kohteiden tunnistaminen auttaa opetuksen suunnittelussa ja itse opetuksessa. Näin opettajan on myös helppo ohjata aiheesta kiinnostunut oppilas syvemmän tiedon lähteelle. Oppilaan kapea-alainen kiinnostuksen kohde voi siis alkaa syventymään motivaation kehittyessä samalla. (Juuti & Lavonen, 2018, s. 204–205.)

Luokanopettajien kohdalla tietotaito vaihtelee tiedonaloittain. Selkeää on, ettei luokanopettaja voi olla kaikkien tiedonalojen asiantuntija. Opettajalla voi olla oma käsityksensä itselle vieraista ja epämieluisista oppiaineista. On siis riski, että opettajan oma epävarmuus voi vaikuttaa oppilaiden kiinnostukseen oppiainetta kohtaan negatiivisella tavalla. Opettaja voi kuitenkin kerryttää tietotaitoaan oppiaineesta ja samalla löytää itselle mielenkiintoisimpia sisältöjä. Opettajan oman kiinnostuksen herääminen oppiainetta kohtaan on merkittävä tekijä oppilaan motivaation kannalta. (Juuti & Lavonen, 2018, s. 205–206.)

Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet oppimistilanteissa ovat merkittäviä motivaation kehityksen kannalta. Tämän takia opettajan merkitys motivaation kehittymisen tukemisessa korostuu. Laajan Alkuportaati-seurannan (2006–2016) mukaan oppilaiden motivaatioon vaikuttavat opettajan opetusmenetelmien sekä oppilas-opettajavuorovaikutuksen laatu. (Lerkkanen & Pakarinen, 2018, s. 182–183). Tavoitteellinen toiminta on Bymanin mukaan motivoitunutta toimintaa. (Byman, 2002, s. 26–27). Tämä toiminta on usein aina vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön kanssa. Ympäristö voi olla toimintaa synnyttävä, kannustava tai estävä. Nämä toimintaa muokkaavat tekijät vaikuttavat siis motivaatioon. (Juuti & Lavonen, 2018, s. 197.) Opettajan ja oppilaiden väliset vastavuoroiset vuorovaikutussuhteet lisäävät osallisuuden ja motivaation kokemusta koulussa. Itsemääräämisteorian mukaan oppilaiden mahdollisuus kokea autonomiaa, yhteenkuuluvuuden ja pystyvyyden tunnetta auttaa motivaation kehittämisessä. Motivaation kehittämisessä siis yhteisöllisyyden kokeminen on vahvasti yksi tärkeimmistä vaikuttajista. (Lerkkanen & Pakarinen, 2018, s. 182)

Noora Kiuru (2018) tarkastelee ystävien vaikutusta oppimismotivaatioon, viitaten muihin tutkijoihin. Oppimismotivaatioon vaikuttavat erilaiset kognitiiviset vaikutusmekanismit, joihin oppijan läheinen kaveripiiri voi vaikuttaa. Esimerkkinä tästä kognitiivisesta vaikutusmekanismista, on muun muassa sosiaalinen vertailu itseä taitavampiin ja vähemmän taitavampiin kavereihin. Sosiaalisella vertailulla on merkitystä lapsen ja nuoren minäkäsitykselle, oppimismotivaatiolle ja koulumenestykselle. Kuitenkin vertailemisen vaikutus määräytyy hyvin paljon myös siitä, kuinka tärkeänä koulusuoriutuminen oppijalle on, ja kuinka todennäköisenä hän pitää vertailukohteensa taitotason saavuttamista. (Kiuru, 2018, s. 128).

Oppimismotivaation kannalta oleellista on millä tavalla oppija ajattelee sosiaalisen vertailun koskevan itseään. Taitavimpiin vertailu voi aiheuttaa sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia oppimismotivaatioon. Positiivinen vaikutus syntyy, jos oppija kokee saavansa taitavammalta kaveriltaan hyödyllisiä vinkkejä haastavissa tehtävissä. Taitavampi kaveri saa

hänet myös kokemaan oman potentiaalinsa ja inspiroituu yrittämään haastavissakin tehtävissä. Negatiivinen vaikutus oppimismotivaatioon syntyy, jos lapsi tai nuori kokee kaverin taitavuuden ylivertaisena. Oppijan minäkäsitys joutuu uhatuksi, joka voi aiheuttaa vaikeiden tehtävien välttelyä, vähäistä ponnistelua tai luovuttamista. Verratessa itseä heikompiin, oppija ei samalla tavalla suuntaudu ylittämään itseään tai ponnistelemaan sinnikkäästi. (Kiuru, 2018, s. 128).

Kavereiden väliset keskustelut johtavat erilaisten käyttäytymismallien oppimiseen, joka puolestaan voi johtaa uuden oppimiseen ja oppimismotivaation kehittymiseen. Kavereilta saa apua niin kotitehtävien tekemisessä kuin henkistä tukea eri elämäntilanteissa. Keskustelut koulunkäynnistä ja tulevaisuuden haaveista kuuluvat myös kavereiden välisiin keskustelun aiheisiin. Keskustelut voivat olla oppimismotivaatiota tukevia tai heikentäviä, riippuen siitä mikä asenne osapuolilla on koulun käyntiä kohtaan. Kaverisuhteilla voi siis olla energisoiva ja motivoiva vaikutus oppimiseen ja opiskeluun. Kaverisuhteet mahdollistavat tunteiden avaamisen, joka antaa mahdollisuuden samaistumiselle. (Kiuru, 2018, s. 128–129).

Kaisa Aunola (2018) käsittelee vanhempien merkitystä oppimismotivaatiolle. Kasvuympäristö ja erityisesti lapsen vanhempien odotukset, asenteet, arvomaailma ja lapselle annettu palaute vaikuttavat keskeisesti lapsen ajattelutapojen syntymiseen ja kiinnostuksen kohteiden löytymiseen. (Aunola, 2018, s. 211.)

Oppimistilanteissa koettu epäonnistuminen ja onnistuminen muokkaavat oppijan käsitystä itsestään oppijana. Nämä kokemukset voivat myös vaikuttaa vanhemmissa siihen, kuinka he ennakoivat lapsensa suoriutuvan eri oppiaineissa, ja miten he antavat palautetta lapselleen onnistumisesta ja epäonnistumisesta. Nämä vanhempien luomat odotukset vaikuttavat herkästi lapsen minäkuvaan, joka johtaa lapsen kiinnostuksen heräämiseen tiettyihin oppiaineisiin ja toimintaan eri oppimistilanteissa. Vanhempien käsitykset lapsensa kyvyistä ja taidoista oppia ovat jopa merkityksellisempiä lapsen oppijaminäkuvan muodostumiselle, kuin lapsen todellinen koulumenestys ja oppimistulokset. Lisäksi vanhempien myönteiset odotukset lapsensa oppimiskapasiteetista ja menestymisestä ovat yhteydessä hänen oppiainekohtaiseen motivaatioonsa. Tämän takia vanhempien epävarmuus lapsensa kyvyistä voi aiheuttaa lapsessa epävarmuutta, mikä johtaa kielteiseen suhtautumiseen oppiainetta ja sen tehtäviä kohtaan. Siksi on tärkeää, että vanhemmat luottavat lapsensa kykyihin oppia, sillä se lisää lapsen uskoa omiin kykyihinsä. Omiin kykyihin, oppimispotentiaaliin ja

pystyvyyteen uskominen on yksi merkittävimmistä oppimismotivaation edellytyksistä. (Aunola, 2018, s. 212–213.)

2.4 Motivaation teorioita

Tulevaisuudessa on uusia ammatteja, maailmanlaajuinen toiminta todennäköisesti lisääntyy ja mielikuvituksen merkitys kasvaa. Koulutuksessa tulisi antaa oppilaille siis mahdollisuus kokea pystyvyyttä, toimijuutta ja merkityksellisyyttä, jotta varustaisimme oppilaat kohti tulevaisuutta. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaille tulisi tarjota mahdollisuus kokea oppimismotivaatiota. Oppimismotivaatiossa korostuu entisestään kyky asettaa itselle tavoitteita ja päämääriä. Siihen liittyy myös kyky yhteistyöhön kaikkien ihmisten kanssa sekä ongelmanratkaisukyky. Näitä taitoja vaaditaan tulevaisuudessa. (Salmela-Aro, 2018, s. 9.) Tällä hetkellä vallitsevia oppimismotivaation teorioita ovat Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriat, Ecclesin odotusarvoteoria sekä Dweckin tavoiteorientaatioteoria. Näissä teorioissa käsitellään motivaatiota oppijan näkökulmasta, eli mikä oppijaa motivoi. (Salmela-Aro, 2018, s. 10–11.)

Itsemääräämisteoriat ja virtauskokemus

Katariina Salmela-Aro (2018) käsittelee Ryanin ja Decin luomaa itsemääräämisteoriat. Itsemääräämisteorian mukaan motivaatio kumpuaa siitä, kun saa päättää itse. Omat valinnat ja päätökset ovat haluttuja ja tavoitteet ovat usein myös pysyviä. Koulumaailmassa tämä näyttäytyy oppilaiden itsemääräämisoikeutena: he saavat itse päättää mitä tekevät ja pystyvät itse vaikuttamaan siihen, mitä he haluavat opiskella. Tässä teoriassa ajatellaan autonomian aiheuttavan motivaation. Oppilaan autonomisessa asemassa korostuu myös toiminnan merkitykselliseksi tunteminen. Sen takia toiminta on mielekästä ja kannustavaa, ilman ulkoisia palkkioita tai kannustimia. (Salmela-Aro, 2018, s. 11.)

Itsemääräämisteoriat on empiirisyyteen perustuva teoria ihmisen käyttäytymisestä ja persoonallisuuden kehittymisestä. Teoria ottaa huomioon, kuinka sosiaalisen ympäristön tekijät joko edesauttavat tai tukahduttavat yksilön autonomiaa. Yksilön henkilökohtainen kehitys ja hyvinvointi on tärkeässä roolissa tässä teoriassa. Teorian lähtökohtana on se, että ihminen on kehittynyt luonnostaan uteliaaksi, aktiiviseksi ja sosiaalisesti olennoksi. Yksilöllinen

ihmisen kehitys sävyttyy osallisuuden, tietotaidon ja käyttäytymisen kautta. (Ryan & Deci, 2017, s. 3–4.)

Kati Vasalampi (2017) käsittelee myös Ryanin ja Decin (1985, 2000, 2012) itsemääräämisteoriaa. Teorian lähtökohtana on oletus ihmisen luontaisesta aktiivisesta toimijuudesta. Ihmisellä on kyky asettaa itselleen tavoitteita ja halua suoriutua ympäröivistä haasteista. Pienten lasten parissa tämä taipumus näkyy selkeästi lapsen uteliaisuutena haistella, maistella ja koskea kaikkea kiinnostavaa. Itsemääräämisteorian mukaan yksilön kasvu ja kehitys ovat vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Tämä sosiaalinen ympäristö voi joko tukea tai ehkäistä luontaista kehitystä. Sen takia sosiaalisella ympäristöllä on suuri merkitys yksilön motivaation kehittymiselle. Teorian merkittävin lähtökohta on pohtia niin ikään motivaation taustalla piileviä tekijöitä. Yksilöt eivät siis eroa sen suhteen, kuinka suuri motivaation määrä on, vaan sen suhteen minkä vuoksi he ovat motivoituneita tekemään jotakin. Esimerkiksi toinen oppilas opiskelee saadakseen mahdollisimman hyvän arvosanan ja toinen opiskelee vain oppimisen ilosta. Molemmilla on sama motivaatio toimintaan, mutta motivaation lähde on täysin erilainen. Teorian mukaan oppimisen näkökulmasta motiivin laatu on olennaisempaa kuin motivaation määrä. Siksi teoriassa keskitytään erottelemaan erilaisia motivaatiotyyppisiä, jotka ovat joko sisäisiä tai ulkoisia motivaation lähteitä. Olennaista itsemääräämisteoriassa on se, että ulkoinen palkkio ei ohjaa toimintaa. (Vasalampi, 2017, s. 54–55.)

Itsemääräämisteoria kohtaa ristiriidan puhuttaessa erityisesti sosiaalistumisesta yhteiskuntaan. Ihminen ei todennäköisesti vapaaehtoisesti kouluttautuisi, hankkisi töitä ja perustaisi perhettä, jos yhteiskunta ei antaisi tiettyjä arvoja, asenteita ja odotuksia yksilön elämää kohtaan. Miten yksilö siis sisäistää ulkoa tulevat yhteiskunnan tavoitteet ja omaksuu yhteiskunnan arvot ja asenteet? Itsemääräämisteorian mukaan yksilö pyrkii luonnostaan sisäistämään ympäristönsä sosiaalisesti hyväksytyt tavat, säännöt ja arvostukset osaksi omia arvojaan. Hyväksytyt arvot sisäistetään osaksi minäkuvaa, joka puolestaan mahdollistaa itseohjautuvuuden yksilön toiminnassa. Eli itsemääräämisteorian mukaan motivaation taustalla voi olla myös ulkoisia motiiveja, kunhan ne vain sisäistetään osaksi sisäistä motivaatiota. Esimerkiksi opiskelija voi opiskella vanhempia miellyttääkseen, kun hän samaan aikaan myös pitää oppianetta merkityksellisenä. (Vasalampi, 2017, s. 56.)

Siteeraten toisia tutkijoita Sjöblom (2017) toteaa, että itsemääräämisteorian ydin käsittää motivaation rakentuvan kontrolloidun autonomian kautta. Laajan tutkimukseen perustuen

yksilön oma kiinnostus ja arvostus tehtävää kohtaan on motivaation tärkein lähtökohta. Nämä puolestaan ovat yhteydessä pitkäjänteiseen työskentelyyn ja hyvinvointiin. Autonomisessa motivaatiossa on samankaltaisuutta intohimon kanssa. Tässä kontekstissa intohimolla tarkoitetaan voimakasta kiinnostusta toimintaan, joka koetaan itselle tärkeäksi. Tähän toimintaan käytetään paljon aikaa ja energiaa. Toiminta, jota tehdään intohimolla, on jotain sellaista, mikä on merkityksellinen osa itseä ihmisenä. Tällaiseen harmoniseen intohimoon liittyy virtauskokemuksen käsite. Sjöblom viittaa Csíkszentmihályin (1997) virtausteoriaan. Virtausteoriassa on motivaatiota käsittelevä teoria, jossa toimintaa kuvataan uppoutuneeksi, keskittyneeksi ja kiinnostuneeksi. Siinä päästään virtauskokemukseen tai flow-kokemukseen. Toiminta on niin innostavaa, että siihen saatetaan syventyä hyvin pitkäksi aikaa, ja toimija voi ikään kuin kadottaa ajantajun ja muut asiat ympäristöstä. Virtauskokemus on mahdollista silloin, kun toimijan taitotaso tehtävään on korkea, mutta myös tehtävän tulee olla haastava. Liian helppo tehtävä suhteessa toimijan korkeaan taitotasoon aiheuttaa tehtävään kyllästymistä ja passiivisuutta. Puolestaan liian vaikea tehtävä suhteessa toimijan taitotasoon aiheuttaa stressiä ja huolestumista. (Sjöblom, 2017, s. 222–227.)

Odotusarvoteoria

Katariina Salmela-Aro (2018) viittaa Ecclesin (2004) odotusarvoteoriaan. Odotusarvoteoriassa yksilön odotukset ja arvot muodostavat motivaation. Tähän kytkeytyy vahvasti myös oppijan oma minäkäsitys itsestä oppijana. Esimerkiksi mikäli oppija kokee voimakasta minäpystyvyyttä matematiikassa, oppija uskoo selviytyvänsä matematiikan tehtävistä myös tulevaisuudessa. Oppijan arvostus puolestaan näkyisi matematiikassa siinä, että onko matematiikka hänelle itselle merkityksellistä vai tarvitseeko hän kyseisiä taitoja tulevaisuudessa. Aiheen arvottaminen liittyy siis vahvasti opiskelumotivaation syntymiseen odotusarvoteoriassa. Yksinkertaisesti mikäli oppija uskoo pärjäävänsä tehtävässä, hän itse arvostaa aihetta ja ajattelee tehtävän merkitykselliseksi tulevaisuudessa, hän menestyy tehtävässään. Myös tehtävään käytettävä työmäärä vaikuttaa oppijan odotukseen tulevasta: viekö tehtävä aikaa joltakin muulta kiinnostavammalta asialta? (Salmela-Aro, 2018, s. 11.)

Myös Jaana Viljaranta ja (2017) viittaa Ecclesin ja kollegoiden (1983;1995) odotusarvoteoriaan. Tehtävän arvolla tarkoitetaan sitä, missä määrin ja miksi juuri kyseinen tehtävä saa yksilön sitoutumaan siihen tai vetää yksilöä puoleensa. Tehtävän arvo voidaan jakaa

kolmeen eri kategoriaan: hyötyarvoon, kiinnostusarvoon ja tärkeysarvoon. Hyötyarvolla tarkoitetaan sitä, missä määrin tehtävä on hyödyllinen päämäärien saavuttamiseksi. Esimerkiksi yksilöstä voi tuntua, ettei matematiikan tehtävät ole erityisen kiinnostavia, mutta hän tietää, että matemaattisten ilmiöiden käsittäminen on tärkeää myöhemmin jatko-opinnoissa. Kiinnostusarvolla puolestaan tarkoitetaan sitä, kuinka kiinnostava tehtävä itsessään on. Tehtävästä saadaan mielihyvää vain tehtävää tekemällä. Esimerkiksi matematiikan tehtäviä on mukava ratkaista, tai äidinkielen tekstit ovat mielenkiintoisia. Tärkeysarvo taas kertoo, kuinka merkityksellisenä yksilö pitää tehtävään sitoutumista ja siinä onnistumista minäkuvasa kannalta. Voimakkaasti urheilijana identifioitunut henkilö voi kokea urheiluun liittyvät tavoitteet itselleen erityisen tärkeinä. Nämä kolme tehtävän arvon osa-aluetta ovat usein vahvasti sidoksissa toisiinsa. (Viljaranta, 2017, s. 68.) Oppilaan oma arvostus oppianetta tai oppiainesisältöä kohtaan korreloi odotusarvoteorian mukaan oppilaan menestyksessä kyseisessä oppiaineessa. Oppilaan oma arvostus voi näkyä muun muassa kiinnostusarvona, tärkeysarvona tai kannusteena. (Lerikkanen & Pakarinen, 2018, s. 181; Viljaranta & Tuominen, 2018, s. 103.)

Odotusarvoteoriassa odotukset voidaan jakaa kahteen eri ulottuvuuteen. Ensimmäinen ulottuvuus liittyy yksilön näkemykseen omista taidoista ja kyvyistä tietyssä tehtävässä tai oppiaineessa. Puhutaan myös oppijaminäkuvasta, kun kyseessä on yksilön käsitykset omista kyvyistään ja taidoistaan. Toisessa ulottuvuudessa tarkastellaan tehtävässä onnistumista ja epäonnistumista. Tähän liittyy vahvasti yksilön omat ennako-oletukset ja omien kykyjensä arviointi tehtävän suorittamisessa. Voinko minä onnistua tässä tehtävässä? Odotusarvoteorian mukaan kokemukset omasta osaamisesta ja kyvyistä ovat luonteeltaan yleisempiä kuin yksittäiseen tehtävään kohdistuvat ennakoinnit epäonnistumisesta tai onnistumisesta. Esimerkiksi mikäli yksilö uskoo onnistuvansa matematiikan kokeesta, hän todennäköisimmin uskoo omaan osaamiseen laajemmin matematiikan oppiaineessa. (Viljaranta, 2017, s. 67–68.)

Odotusarvoteoriassa odotusten ja arvojen muodostumisessa tärkeää ovat yksilön eri kokemukset omasta suoriutumisestaan, toiminnastaan ja ulkopuolisesta palautteesta. Saadessaan toistuvaa palautetta esimerkiksi numeroarvioinnin kautta, yksilö muodostaa käsityksen omasta osaamisestaan. Toistuvat onnistumiset tai epäonnistumiset, niihin liitettävät tunteet ja palaute saavat yksilön muodostamaan pysyvämpää käsitystä siitä millaiset hänen todelliset taitonsa ovat. Nämä muodostuneet käsitykset omista taidoistaan vaikuttavat siihen,

miten yksilö odottaa pärjäävänsä esimerkiksi äidinkielen ja matematiikan tehtävissä. (Viljaranta, 2017, s. 74.)

Daphna Oyserman (2015) esittelee minäkuvaan perustuvan motivaation teorian. Teoriassa painotetaan yksilön kykyä ajatella *minä*. Minäkuvaan liittyy mennyt, nykyinen ja tulevaisuuden minäkuva, ja kyky hahmottaa nämä minäkuvat kehittyvät noin 5-vuoden iässä. Ihminen pystyy visioimaan tulevan minäkuvansa sekä negatiivisessa, että positiivisessa versiossa. Elämän osa-alueista esimerkiksi voidaan visioida ”työtön minä” tai ”työllistetty minä”. Vaikka valtaosa haluaa saavuttaa positiivisen tulevaisuuden minäkuvansa (esimerkiksi valmistunut minä ja terve minä), toiminta ja käyttäytyminen eivät välttämättä palvele tulevaisuuden positiivisen minäkuvan toteutumista. Oppilaat eivät tee kotitehtäviään, vaan pelaavat ja kuluttavat aikaansa sosiaalisessa mediassa sen sijaan, että tekisivät kotitehtäviään. Siispä he saavat huonoja arvosanoja, kun heillä olisi ollut mahdollisuus parempiin arvosanoihin. Käyttäytyminen johtuu osittain siitä, että ihmisellä on taipumus viivytellä. Joko aloitetaan liian myöhään tai lopetetaan liian aikaisin. Miten sitten toiminnan saisi pysymään tavoitteita kohti menevänä? Yksilön sisäinen arviointi vaikuttaa suuresti siihen, millainen motivaatio yksilöllä on toimia. Arviointi kohdistuu esimerkiksi tehtävän helppouteen tai vaikeuteen: liian helppoa tehtävää ei viitsi yrittää tehdä, ja liian vaikea tehtävä tuntuu mahdottomalta toteuttaa. Sisäisen arvioinnin taustalla on siis yksilön minäkuva ja ympäristö, johon yksilö on koko ajan vuorovaikutuksessa. (Oyserman, 2015, s. 1–8)

Tavoiteorientaatioteoria

Carol Dweck (2006) kertoo tutkineensa lasten käyttäytymistä haasteiden ja ongelmien ilmetessä tehtävän aikana. Dweck kuvailee, että antoi lapsille yksi kerrallaan vaikeampia palapelejä (*puzzle*) ratkaistavaksi. Tutkimuksen tuloksena poikkeavuutena nousivat ne lapset, jotka ilmaisivat positiivisia tunteita epäonnistuttuaan tehtävässään. Eräs lapsista ilmaisi rakastavansa palapelejä ja toinen uskoi oppivansa kokemuksestaan. (Dweck, 2006, s. 3–4.)

Dweck kertoo, miten hänen tutkimuksensa on osoittanut, että ajattelutapa vaikuttaa siihen, mihin elämä johtaa. Hän puhuu kahdesta eri ajattelutavasta. Ensimmäisessä ajattelutavassa (*fixed mindset*) on kysymys siitä, että uskotaan taitojen ja kykyjen olevan synnynnäisiä tai ennaltamäärättyjä. Ajatellaan, että esimerkiksi taitoja ja älykkyyttä on yksilöllä vain tietty määrä, eikä sitä voi tulla muualta. Tämä aiheuttaa sen, että yksilön epäonnistuminen osoittaa

taitojen tai älykkyyden puutetta. Dweck kuvailee, miten hänen oma opettajansa ruokki tätä ajattelutapaa, joka johti siihen, että oppilaat välttelivät virheiden ja epäonnistumisen näyttämistä. Oppimisen iloa varjosti luokan eteen kutsuminen tai kokeet. Toinen ajattelutapa (*growth mindset*) tarkoittaa sitä, että uskotaan kykyjen ja taitojen olevan opittavissa harjoittelun avulla. Tässäkin tunnistetaan yksilölliset erot, kuten temperamentti ja luontaiset kiinnostuksen kohteet, mutta yksilö voi muuttua ja kehittyä tehtävien ja kokemusten myötä. Lähtökohtana tälle ajattelutavalle on se, ettei yksilön todellista potentiaalia voi ennalta tietää. Ei voida olla koskaan varma, mitä kenestäkin voi tulla vuosien harjoittelun myötä. (Dweck, 2006, s. 6–7.)

Katariina Salmela-Aro (2018) käsittelee Dweckin (2006) tutkimusta ja puhuu tavoiteorientaatioteoriasta. Tavoiteorientaatio teoriassa motivaation vahvuuden ajatellaan olevan kiinni ajattelutavasta. Tässä teoriassa oppijat jaetaan kahteen ryhmään, joilla on erilaiset ajattelutavat eli tehtäväsuuntautuneet oppijat ja minäsuuntautuneet oppijat. Tehtäväsuuntautuneiden oppijoiden ajattelutavassa huokuu uskomus pystyvyydestä ja siitä, että kykyjä on mahdollista oppia. Kasvatuksessa tämä näkyy elinikäisen oppimisen ideologiassa. Kasvatuksella on myös tärkeä rooli oppijan ajattelutavan kehittymisessä tehtäväsuuntautuneeseen ajattelutapaan. Oppija kiinnostuu tehtävästä ja uskoo oppivansa. Lisäksi oppija tiedostaa, että vastoinkäymiset ja epäonnistumiset kuuluvat oppimiseen, eikä se ole merkki huonoudesta. Ponnistelu ja ahkeruutta pidetään itseisarvona, joka loppujen lopuksi palkitsee. Tehtäväsuuntautunut ajattelutapa mahdollistaa hyvän motivaation syntymisen. Puolestaan minäsuuntautunut oppija ajattelee, ettei kykyjä voi oppia: niitä joko on tai ei ole. Ajattelutavassa ilmenee selkeästi käsitys siitä, että taidot olisivat esimerkiksi perinnöllisiä. Ajattelutapa ei käsitä oppimista elinikäisenä oppimisena. Tämä johtaa siihen, että tehtävät tuntuvat vaikeilta, eikä tehtävää haluta suorittaa, jos sitä ei heti osaa tehdä. Motivaatio on tällöin oppijalla heikkoa. (Salmela-Aro, 2018, s. 11–12.)

Tavoiteorientaatiolla tarkoitetaan sitä, millaisia erilaisia suuntautumisia oppija suosii oppimis- ja suoritustilanteissa. Termi kuvasta sitä millaisia tavoitteita ja niiden seurauksia oppija haluaa saavuttaa. Tällä käsitteellä viitataan oppijan yleistyneisiin taipumuksiin, jotka kuvaavat oppijan motivaatiota yleisesti. Oppijan totutut tavat ja taipumukset ovat muodostuneet vähitellen toistuvien oppimiskokemusten myötä. Tavoiteorientaation voi ajatella olevan suodatin, joka pilkkoo oppijan tulkinnat ja kokemukset oppimistilanteesta. Oppimistilanteissa oppija asettaa tavoitteita tietyillä kriteereillä ja arvioi, miten voisi saavuttaa kriteerit.

Tavoiteorientaation näkökulmana ei ole tarkoitus tarkastella motivaation määrää, eli miten innostunut oppija on päämääränsä tavoittamisesta, vaan tavoitteen laatua. Tavoitteen laadulla tarkoitetaan pyrkimysten sisältöä. (Tuominen, Pulkka, Tapola & Niemivirta, 2017, s. 82.)

Tuominen, Pulkka, Tapola & Niemivirta (2017) viittaavat useisiin eri tavoiteorientaatiotutkijoihin. Oppijoilla on erilaisia tavoiteorientaatioita, eivätkä nämä ole toisistaan riippumattomia tai toisensa poissulkevia. Oppija voi tavoitella eri asioita samaan aikaan. Tässä tapauksessa oleellista on, mitkä orientaatiot korostuvat. Tavoiteorientaatiot voidaan jakaa oppimista, suoriutumista ja välttelyä tarkasteleviin orientaatioihin. Oppimisorientaatio suuntautuu pyrkimyksiin oppia uutta ja kehittyä. Tavoitteen saavutuksen arviointi suhteutetaan henkilökohtaisen tason mukaan. Suoritusorientaatiolla tarkoitetaan niitä pyrkimyksiä ja tavoitteita, jotka kuvastavat yksilön halua menestyä ja saada tuloksia. Näitä tuloksia voidaan esimerkiksi arvioida arvosanojen tai absoluuttisen menestyksen muodossa. Suoriutumiseen kuuluu suoritus-lähestymisorientaatio, jossa oleellisinta on suhteellinen menestys. Tällä tarkoitetaan tavoitteita olla muita parempi ja halua vaikuttaa osaavalta. Suoritus-lähestymisorientaation vastakohta on suoritus-välttämisorientaatio, jossa yksilön tavoite on vältellä vaikeutta omasta kyvyttömyydestä. Molemmista suoritusta kuvastavissa orientaatioissa on oleellisinta sosiaalinen vertailu ja oman suorituksen arvioiminen suhteessa muiden suoritukseen. Suoriutumiseen kuuluu myös saavutusorientaatio, jossa tavoitteet kuvastavat halua menestyä. (Tuominen, Pulkka, Tapola & Niemivirta, 2017, s. 83–84.)

Tyypillisimmistä korkean motivaation tavoiteorientaatioryhmistä oppimishakuisilla ja menestymishakuisilla motivaatiota kuvastaa vahva minäpystyvyyden tunne ja sisäinen motivaatio. Molemmista ryhmissä oppijan tavoitteena on itse oppiminen, mutta menestymishakuisella on myös tavoitteita toisten päihittämiseen. Puolestaan suoritushakuiselle oppijalle on hyvin tärkeää toisten päihittäminen riippumatta omasta oppimisesta. Motivaation kannalta tämä tavoiteorientaatio aiheuttaa epäonnistumisen pelkoa, ja oppijalla on suhteellisen heikko minäpystyvyys. (Tuominen, Pulkka, Tapola & Niemivirta, 2017, s. 86–87.)

Heikko minäpystyvyys esiintyy tavoiteorientaatioissa sitoutumattoman ja välttämishakuisen orientaatioissa. Mikään tavoite ei erityisesti korostu, eikä opiskeluun panosteta. Oppija voi herkästi myös luovuttaa eikä yritä tehdä tehtävää. Välttämishakuista orientaatiota korostaa erityisesti se, että omia heikkouksia yritetään piilotella. Koulutavoitteisiin sitoudutaan

heikosti ja tehtävät yritetään suorittaa mahdollisimman helpolla. (Tuominen, Pulkka, Tapola & Niemivirta, 2017, s. 86.)

3 Motivoivan kuvataiteen taustojen selvittäminen

3.1 Kuvataide eri aikojen opetussuunnitelmissa

Raita Apuli-Suuronen (1999) tutki väitöskirjassaan Suomen ja Ruotsin lukiokoulujen kirjoitettuja opetussuunnitelmia. Tutkimuksessa analysointiin opetussuunnitelmissa ilmeneviä tavoitteita, jotka Apuli-Suuronen mukaan vaikuttivat kuvataiteen opetussuunnitelmien sisältöön ja niiden kehittymiseen. Vuoden 1994 suomalaisen lukion opetussuunnitelmassa kuvataiteen keskeiset sisältöalueet ovat samankaltaiset kuin peruskoulussa. Näitä sisältöalueita ovat kuvailmaisuus, taiteen tuntemus, kuvaviestintä ja ympäristöestetiikka. Tavoitteet poikkeavat peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien välillä jonkin verran. (Apuli-Suuronen, 1999, s. 203.)

Opetussuunnitelmien vertailujen yhteenvedossa Apuli-Suuronen toteaa Suomen kuvataiteen opetuksen kehityksen ja muuttumisen käännekohtia historiassa. 1960-luvulla tapahtunut kehitys oli sekä Suomessa että Ruotsissa epäedullista aikaa kuvataiteelle, joka ilmeni kuvataiteen tuntimäärien vähenemisellä. Peruskoulu-uudistuksessa harkittiin taideaineiden poistamista opetussuunnitelmasta. Taideaineet oli helppo mieltää toisarvoisiksi ”täyteaineiksi” kun positivismia ja luonnontieteitä korostettiin teollistuvassa yhteiskunnassa. Taideaineita saatettiin kutsua harrastusaineiksi, ja toisinaan vedottiin taideaineiden terapeuttiseen vaikutukseen. Terapeuttisella vaikutuksella tarkoitettiin usein rentouttavaa vaikutusta. (Apuli-Suuronen, 1999, s. 246.) Näen tutkielmani merkityksellisyyden myös kuvataiteen aseman ja merkityksellisyyden säilyttämisessä peruskouluissa, sillä yksilöille kuvataide voi antaa tärkeitä merkityksiä ja elämään sisältöä. Peruskoulussa opetettu kuvataide on mahdollistanut minun koulupolkuni ja antanut mahdollisuuden henkilökohtaisen taidesuhteen muodostumiselle. Se oli myös syy sille, miksi halusin hakeutua kuvataideopettajan opintoihin.

Yhteiskunnassamme yksilöllä on läpi elämän mahdollisuuksia päästä kuvataidekasvatuksen piiriin. Polku voi esimerkiksi alkaa aivan varhaislapsuudesta päiväkodissa, kuvataidekoulussa tai muun vapaan sivistystyön parissa. Polku jatkuu todennäköisimmin peruskoulussa, mahdollisesti mukana voi olla myös kuvataidekoulun tai muun vapaan sivistystyön tarjoama kuvataidekasvatus. Peruskoulun jälkeen koulutuksellisia polkuja ovat todennäköisimmin ammattikoulu, lukio tai muu koulutus. Koulutuksen toisella asteella yksilö voi edelleen valita, että haluaako hän olla kuvataidekasvatuksen parissa. Toisilla se voi esimerkiksi

tarkoittaa jo ammatinvalinnassa heti taidepainotteista ammatillista alaa ja toisilla se voi tarkoittaa lukiossa kuvataiteen kurssivalintoja. Kun yksilö poistuu kuvataidekasvatuksen piiristä, hän voi silti pitää kuvataiteen osana elämäänsä, esimerkiksi harrastuksen parissa.

Koska tutkimukseni kohdistuu menneeseen aikaan, on syytä huomioida, millaisessa kuvataidekasvatuksen piirissä yksilöt ovat mahdollisesti eläneet. Tiedostan, että tutkittavat ovat käyneet läpi henkilökohtaisen peruskoulupolun, ammatillisen tai lukiokoulutuksen, hakenneet opiskelemaan kuvataidekasvatusta yliopistoon ja lopuksi myös valikoituneet opiskelemaan sitä. Tutkittavien taidekasvatuksen polku on siis tietyllä tavalla sulkeutunut niin, että kaiken jälkeen he ovat tulevia taidekasvattajia.

Tutkimuksessani otan huomioon, että yksilön taustoihin vaikuttavat monet eri osa-alueet, joista yksi on erilaiset opetussuunnitelmat. Näistä opetussuunnitelmista puhuttaessa on otettava huomioon niiden jatkuva muutos ajan mukaan. Vuonna 1999 lakiuudistuksessa päätettiin, että esiopetus siirtyy osaksi perusopetuslakia, joka velvoitti kuntia järjestämään esiopetusta vuodesta 2000 eteenpäin kaikille esiopetukseen oikeutetuille lapsille. Tämä johti siihen, että opetushallitus julkaisi 2000 esiopetuksen perusteet-asiakirjan. (Alila ym., 2014, s. 13; Perusopetuslaki, 1999, §4). Pohdin, että kuvataidekasvatuksen näkökulmasta tällainen lakimuutos osaltaan vaikutti siihen, että taidekasvatuksesta on tullut pakollista esikouluikäisille lapsille, kun ennen esikoulu ei ollut pakollinen. Opetussuunnitelmien välillä voi havaita eroja, miten ajan saatossa taidekasvatuksen asema ja sävy ovat muuttuneet asiakirjoissa. Vuonna 2000 Opetushallituksen julkaisemassa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa taidekasvatus painottuu erityisesti musiikkiin, unohtamatta muita taidekokemuksia. Taidekokemukset nähdään lapsen tiedollista, taidollista ja emotionaalista kehitystä tukevinä. (Opetushallitus, 2000, s. 14).

Opetushallitus julkaisi 2014 päivitetyn Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet-asiakirjan, jossa kuvataidekasvatuksen rooli näyttäytyy erilaisena kuin 14 vuotta aikaisemmassa versiossa. Taidekasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen kuvailmaisun kehittymistä ja kuvallista ajattelua tekemällä, arvioimalla ja tulkitsemalla erilaisia kuvia. Lähtökohtana oppimiselle ovat lapsen omat kiinnostuksen kohteet ja kokemusmaailma. Visuaalisen kulttuurin tarkastelu koskee sekä lapsen itse tuottamia taideteoksia, että mediakuvia ja luonnonympäristön kohteita. (Opetushallitus, 2014a, s. 32).

Tiedostan, että tutkittavat ovat voineet olla myös vapaan sivistystyön tarjoamassa taideopetuksen piirissä. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2005) kuvataiteen

yleisen oppimäärän tavoitteena on kehittää oppilaan taitoja ilmaista itseään visuaalisesti, arvioida toimintaansa kriittisesti sekä tulkita kuvia. Opetuksen tarkoituksena on ohjata oppilasta hankkimaan ilmaisussaan tarvittavia tietoja ja taitoja. Lähtökohtana opetukselle on oppilaan mielikuvitus, jota pyritään sekä sanallistamaan työskennellen monipuolisesti eri materiaaleilla. Mielikuvitus, intuitio ja aistillisuus korostuvat opetuksessa. (Opetushallitus, 2005, s. 34.)

Tulkitsen, että vuosien varrella on tapahtunut muutosta kuvataidekasvatuksen asemassa näissä asiakirjoissa. Koska tutkimuksessani tutkin menneen ajan tapahtumia ja niiden vaikutuksia nykypäivään, on huomioitava, että tutkittavat ovat olleet erilaisten opetussuunnitelmien piirissä. Tästä syystä tutkittavilla voi olla keskenään erilainen polku taidekasvatuksen parissa opetussuunnitelmien näkökulmasta. Tutkimukseni kohdistuu ajallisesti peruskouluun, mutta tiedostan, että myös peruskoulumuistoihin voi vaikuttaa menneet muistot esimerkiksi esiopetuksesta tai päiväkodista. Valitsin tutkimuskohteekseni peruskoulun, sillä peruskoulussa annettava kuvataidekasvatus on kaikille suomessa oppivelvollisille sama ja pakollinen.

Vakinaisesti Suomessa asuvat lapset ovat oppivelvollisia, ja oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta. Perusopetuksen oppimäärän suorittamisen jälkeen oppivelvollisuus päättyy. Se päättyy myös silloin, kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta. (Perusopetuslaki, 1998, 25§.)

Opetushallituksen (2004, 2014b) laatiman perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataide on selkeästi esillä opetussuunnitelmassa. Eroja näissä opetussuunnitelmissa voi havaita esimerkiksi siinä, että aikaisemmin kuvataiteen tehtävä asetettiin koko peruskoulun vuosiluokille, ja eri painotukset jaettiin vuosiluokille 1–4 ja 5–9. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa ikähaitaria on pienennetty, ja kuvataiteen tehtävä luetellaan erikseen vuosiluokille 1–2, 3–6 sekä 7–9. (Opetushallitus, 2004, s. 7; Opetushallitus, 2014b, s. 7–8.) Tulkintani mukaan kuvataiteen tehtävien määrittely useammalle eri ikäryhmälle voi antaa tarkemman käsityksen tietyille ikäryhmälle sopivista tehtävistä ja tavoitteista kuvataideopetuksessa.

3.2 Kuvataide koulumuistoissa

Tutkimuksessani tutkin mennyttä aikaa tutkittavien koulumuistoista. Koulumuistoja on tutkittu myös aikaisemmin. Artikkelissa *Teacher Students' School Memories as a Part of the Development of Their Professional Identity* (2012) tutkittiin opettajaksi opiskelevien koulumuistoja osana heidän ammatillisen identiteettinsä kehittymistä. Koulussa vietetty aika ei koskaan unohdu. Ihmiset yleensä muistavat kokemusrikkaat opetustuokioiden ja persoonalliset opettajat. Huonot muistot liittyvät usein nolatuksi tulemiseen ja pelon tunteeseen. Hyvän ja kannustavan palautteen saaminen auttaa oppilasta omalla oppimispolullaan. Koulumuistot ovat tärkeä osa opettajan identiteetin muodostumisessa. Opettajaopiskelijoiden tulisi tunnistaa syitä ja motiiveja, joiden tiimoilta he halusivat tulla opettajiksi ja kuinka aikaisemmat kokemukset ja muistot muovaavat opettaja-ammattiin (Heikkilä, Määttä & Uusiautti, 2012, s. 217).

Artikkelin tuloksiin perustuen, opiskelijoiden koulumuistoilla vaikutti olevan tärkeä rooli ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta. Jotta opiskelija ymmärtää muistojen tärkeyden, täytyy tehdä muistelua ja mietiskelyä. Oman elämän polun ja historian ymmärtäminen on tärkeää kokonaisvaltaisen identiteetin kehittymisen kannalta. Sen takia opettajaopiskelijoiden koulutus tulisi tarjota mahdollisuuksia jakaa ja kertoa omista kokemuksistaan. (Heikkilä ym. 2012, s. 225.) Muistojen jakamiseen ja kertomiseen muille liittyy vuorovaikutus. Yhteenkuuluvuuden tunne lisääntyy, kun muistoista löytyy yhteisiä aineksia (Hohenthal- Antin, 2009, s. 32). Mikäli kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden muistoista löytyy yhteisiä asioita, lisääisi tämä yhteenkuuluvuudentunnetta. Se ei pelkästään yhdistäisi opiskelijoita, vaan toimisi koko kuvataidekasvatuksen alaa yhdistävänä tekijänä.

Pirkko Pohjakallio (2005) tutki väitöskirjassaan 1960-luvulla opiskelleita kuvaamataidon opettajia ja heidän taidekasvatuskokemuksistaan ja -käsityksistä. Haastattelututkimuksessa lähtökohtana oli taideopetuksen merkitykset ja niiden muutokset eri aikoina. Tutkimuksessa selvitettiin kuvataiteen opettajien varhaisia muistoja ja merkityksiä taidekokemuksista sekä kouluajan kuvataiteen muistoja. Kuvataideopettajat kertoivat, miten olivat suuntautuneet alalle, sekä miten heidän taidekäsityksensä ovat muuttuneet. Haastatteluissa kuvataideopettajat nostivat esille sekä menneen ajan tapahtumia, että haastattelun ajan näkemyksiään. (Pohjakallio, 2005, s. 31–33.) Käytän tässä tutkielmassani kuvataideopettaja tai kuvataiteen opettaja termiä, sillä tunnistan kuvaamataidonopettajan olevan vanhentunut

käsite vuonna 2020.

Tutkimukseen osallistunut kuvataideopettaja Liisa Vartiaisen muistoissa näkyy selkeästi opettajien merkitys. Hän muistelee omaa kuvataideopettajaansa Ritva Lamminsaloa läm-möllä. Opettajan olemus niin vaatetuksineen kuin puhe tyyleineen on jäänyt muistoihin. Opettaja toi kouluun jotain uutta ja mielenkiintoista, ja muistoista välittyy se, että opettaja välitti oppilaistaan. Opettaja herätti uteliaisuutta ja ihastusta oppilaisiaan. Hän oli rooli-malli työlle, joka antoi vaihtoehtoisen kuvan siitä, millainen nainen voi olla. Opettajan kannustava ote ja persoonallinen tyyli jäi kuvataideopettaja Liisa Vartiaisen mieleen. Var-tiainen muistelee, miten hänen kuvataiteen opettajansa oli innovatiivinen, ja hänelle oppi-laiden työt olivat merkityksellisiä. Yhdessä luokkakaverinsa kanssa he pohtivat, miten opettaja voi innostua niin paljon yhdestä viivasta. (Pohjakallio, 2005, s. 141–142.)

Vartiainen kertoo haastattelussaan, että innostus taidealalle lähtemiseen syntyi jo kouluai-kana. Hän ei ollut varma, mihin suuntaan hän lähtisi, mutta taiteen parissa työskentely oli selkeä lähtökohta tulevaisuuden ammatinvalinnalle, ei niinkään opettajan ura. (Pohjakallio, 2005, s. 143.)

Myös toinen haastatteluun osallistunut kuvataiteen opettaja Kati Elinmäki muistelee opet-tajaansa. Hänelle yksi uralle suuntautumisen vaikuttaja olikin oma kuvataiteen opettaja Nina Vanas, joka opetti 1950-luvun lopussa Kemin tyttölyseossa kuvataidetta. Tosin Elin-mäki muistelee, ettei Vanas niinkään opettanut, vaan ennemmin hän kannusti ja innosti oppilaitaan. Opettajan persoonallisuus ja olemus ovat jääneet mieleen. Vaikuttava opettaja Vanas oli muun muassa siitä syystä, että hän uskalsi rikkoa ajalle tyypillisiä naisen roolin rajoja. Opettajana hän oli välittävä ja kannustava, mutta hän tuotti myös pettymyksiä. Läh-tökohtana opetukselle oli oppilaan oma kokemusmaailma, vaikka Vanas opetti havainnoi-maan. Esimerkiksi hän opetti, että vaalea kappale muuttaa väriään erivärisillä alustoilla. (Pohjakallio, 2005, s. 166 – 167.)

Elinmäki muistelee myös piirtämistä ja kuvien tekemistä. Kuvien luomisella ja piirtämi-sellä sai ystäväpiirissä arvostusta. Hän muistelee, miten 13-vuotiaana löysi itsestään piirtä-jän. Hän piirsi muotokuvaa Leila Limbergin valokuvasta ja järkyttyi siitä, kuinka hyvännä-köinen piirustuksesta tuli. Hän on säilyttänyt sen piirustuksen vanhan päiväkirjansa välissä. (Pohjakallio, 2005, s. 168.) Tulkintani mukaan, Elinmäki säilytti vanhan piirustuksensa sen takia, koska sen työn kautta hän löysi itsestään piirtäjän. Piirustus sisältää muiston siitä kokemuksesta, kun henkilökohtainen suhde taiteen tekemiseen syntyi.

3.3 Kuvataide motivoivana oppiaineena

Taidekasvatukselle on annettu erilaisia merkityksiä esimerkiksi opetus suunnitelmissa ja oppijoiden koulumuistoissa. Taidekasvatukselle on annettu eri aikoina myös tutkijoiden puolesta eri merkityksiä ja kriteerejä. Millaista taidekasvatuksen tulee olla? Tutkimukseni näkökulman kannalta kiinnostavaa on etsiä taidekasvatuksen periaatteiden motivoivia elementtejä. Tässä kappaleessa yhdistelen eri tutkijoiden taidekasvatusperiaatteita ja motivaation teorioita.

Väitöskirjassaan Tapio Tenhu (2019) tarkastelee taidekasvatusta. Tenhun mukaan taidekasvatuksessa on merkityksellistä yksilön saamat kokemukset taiteesta. Näistä kokemuksista muodostuu yksilölle tärkeitä merkityksiä ihmisenä kasvamiseen. Taide auttaa meitä syventämään ymmärrystämme todellisuudesta. Tenhu kuvailee taidekasvatusta kokemuksellisenä ja mahdollistavana. Taiteen parissa yksilöllä on mahdollisuus oppia uusia näkökulmia ajattelulle ja maailman kokemiselle. Koululaitokselle asetettuun sivistystehtävään kuuluukin taiteen kokemisen edellytyksien luominen. (Tenhu, 2019, s. 60.) Tenhun taidekasvatusajattelussa yksilön saamat merkityksellisyyden kokemukset viittaavat motivaation teorioista Salmela-Aron ja Viljarannan viittaamaan Ecclesin odotusarvoteoriaan, jossa motivaation tärkein elementti on yksilön kokema merkityksellisyys aiheita kohtaan. (Salmela-Aro, 2018; Viljaranta, 2017.)

Myös Marjo Räsänen (2000) puhuu kokemuksellisesta taideoppimisesta. Hän käsittelee kokemukselliskonstruktivistista taideoppimista, jossa on tarkoitus päästä irti oppilaskeskeisyyden ja tiedonalapohjaisuuden vastakkainasettelusta. Oppimisen tavoite on yhdistää omat kokemukset eri asiayhteyksiin, sekä tästä seuranneen uuden tiedon soveltaminen käytäntöön. Merkityksellistä on yhdistää taideoppimisen käsitteet itsereflektiiviseen ja tuottavaan toimintaan. (Räsänen, 2000, s. 8–12.) Motivaation teorioiden näkökulmasta Räsänen kokemukselliskonstruktivistinen taideoppiminen on oppimismotivaation kannalta toimiva. Tulkin mukaan oppijan omien kokemusten yhdistely muodostaa kiinnostuksen uutta tietoa kohtaan. Kiinnostuksen merkitys oppimismotivaatiolle on oleellista Renningerin ja Hidin (2015) kiinnostusteorian mukaan. Kiinnostuksen avulla motivaation on mahdollista muodostua ja säilyä toiminnassa.

Räsänen mainitsee myös Eflandin neljä taidekasvatusmallia: behavioristisen-, sosiaalisen vuorovaikutuksen-, yksilökeskeisen-, ja tiedonkäsittelyn mallit. Räsänen mukaan Efland korostaa taidekasvatuksessaan eklektistä, eli taidekasvatusmalleja yhdistävää opetusta. Opettajan tulisi olla tietoinen mitä taidekasvatusmallia hän hyödyntää opetuksessaan. Efland toteaaakin, että mikään taidekasvatusmalli ei esiinny puhtaana, vaan käytännön taidekasvatuksessa eri taidekasvatusmallit sekoittuvat. (Räsänen, 2000, s. 8–9.) Eflandin taidekasvatusmallien yhdistely viittaa opettajan merkittävään rooliin opetuksen järjestämisen kannalta. Samaa opettajan roolin merkityksellisyyttä oppimismotivaatiossa painottavat Juuti ja Lavonen (2018).

4 Tutkimusstrategia, aineiston hankinta ja analyysi

4.1 Muistojen narratiivinen tutkimus, tutkijan positio ja teoreettinen viitekehys

Aineistoni koostuu kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden lapsuuden- ja nuoruuden koulu-muistoista. Muistoille täytyy ensiksi saada tietty muoto. Tiedostan, etten tule saamaan muistoja täydellisinä tutkittavilta henkilöiltä. Muistot ovat aina henkilön omat ja uniikit, eikä kellään ole samanlaisia muistoja (Hohenthal-Antin, 2009, s. 27–28). Jokaisella ihmisellä on oma muistojen varastonsa. Muistoistaan ihminen saa itseluottamusta ja voimaa. Vaikka tavallisen ihmisen elämä voi tuntua hyvin tavallisen harmaalta, muistoista löytyy paljon mielenkiintoisia asioita, joita on ilo kertoa ja jakaa muille. Jokaisen elämän varrelle mahtuu paljon kokemuksia, joista syntyy sekä kannattelevia, että painavia muistoja. (Hohenthal-Antin, 2009, s. 9–23.) Muistot ovat ikään kuin yksilön oma tarina itsestään. Tarinassa korostuvat tietyt tapahtumat, episodit ja hetket, jotka ovat tapahtuneet vain yksilölle itselleen. Vaikka tapahtumissa voi olla osallisia, hetket värittyvät yksilöllisiksi. Muistojen kertomisessa avaan toisillemme maailmaa siitä, joka näyttäytyy vain meille itsellemme. Muistoihin liittyy vahvasti myös ajan vaikutus: ajan saatossa jotkut muistot voivat haalistua ja muuttaa muotoaan. Toiset muistot taas pysyvät muuttumattomana vuosia. Muistojen avulla pääsee ikään kuin tutkimusmatkalle omaan elämäntarinaansa. Muistelemisessä oleellista ei kuitenkaan ole se, että onko muistot tositahtumia. Oleelliseksi muistelemisen tekee se, että ihminen palauttaa mieleen menneitä tapahtumia. Tämän avulla voidaan esimerkiksi rakentaa minäkuvaa, identiteettiä ja ymmärtää omaa elämää. (Hohenthal-Antin, 2009, s. 27–28.)

Narratiivisessa tutkimusstrategiassa lähtökohtaisesti ollaan kiinnostuneita tutkimuskoh-teesta kertovista tarinoista. Narratiivilla tarkoitetaan siis kertomusta. (Jyväskylän yliopisto, 2019.) Käsitteet narratiivisessa tutkimuksessa vaihtelevat, mutta useimmiten termit narra-tiivi, tarina ja kertomus esiintyvät termistönä. Muun muassa Heikkinen (2010) käyttää kä-sitteitä löyhästi toistensa synonyymeinä. Narratiivi termi tulee latinan kielestä *narratio*, joka tarkoittaa kertomusta, *narrare* kertomista. (Heikkinen, 2010, s. 143.) Tässä tutkielmassani

puhun lähtökohtaisesti kertomuksesta, sillä tutkittavat kertovat muistoistaan suullisesti haastattelussa.

Narratiivisessa tutkimuksessa lähestymistapa on kohdistaa huomio kertomuksiin tiedon rakentajana ja välittäjänä. Kertomusten ja tutkimuksen välistä suhdetta voidaan lähestyä kahdella tavalla. Tutkimus voi hyödyntää kertomuksia aineistona, tai tutkimus voidaan nähdä itse kertomuksena maailmasta. Tieteellisessä keskustelussa narratiivisuus avaa uusia näkökulmia tietoteorioihin. Se on yksi tietämisen tapa ja tiedon luonne, jolloin narratiivisuus liitetään konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen. Narratiivisuutta voidaan hyödyntää myös analyyseissa. (Heikkinen, 2010, s. 145.)

Narratiivisuus toimii jatkuvasti kahteen suuntaan tutkimuksessa: kertomukset ovat tutkimuksen lähtökohta, mutta myös lopputulos. Tutkimusprosessi alkaa tiedon keräämisestä, tutkimusaineiston rajaamisesta ja lopuksi luo uuden näkökulman tieteellisessä keskustelussa. Tutkielma liittyy osaksi tieteellistä keskustelua, jossa se voidaan uudestaan ottaa osaksi tätä sykliä. (Heikkinen, 2010, s. 146–147.)

Tieteellisessä keskustelussa narratiivinen tutkimus on merkityksellistä laadullisen tutkimuksen perimmäisen luonteen takia. Tämä johtuu modernistisen ja postmodernin paradigman eroista ja muutoksesta. Lainaten muita tutkijoita Heikkinen (2010) toteaa, että modernistisen tiedonkäsityksen mukaan pyritään etsimään epämääräisestä todellisuudesta universaalia, yleispätevää ja ajatonta totuutta. Postmoderni tiedonkäsitys ei etsi enää yhtä ja oikeaa todellisuutta ja kaikkea koskevaa totuutta. Konstruktivismi painottaa näkemystä, jonka mukaan tieto ja identiteetti rakentuvat kertomusten kautta. Tieto ympäröivästä maailmasta ja ihmisen käsitys omasta itsestään on kuin koko ajan kehittyvä kertomus, joka vaihtelee ja muuttaa muotoaan. Tietäminen on aina suhteellista, sillä aika, paikka ja tarkastelijan asema ovat muuttuvia. Tämän tiedonkäsityksen mukaan kaikille yhtä ja samaa todellisuutta ei ole olemassa, vaan todellisuus syntyy jokaisen ihmisen mielessä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Uskomus objektiivisuudesta kumotaan, vaikka tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa aito näkökulma todellisuuteen. Narratiivinen tutkimus on siis pikemminkin enemmän tuote kuin tallenne. (Heikkinen, 2010, s. 146–147.)

Väitöskirjassaan Vilma Hänninen (1999) esittelee narratiivista tutkimusta. Hänninen käyttää termiä tarinallinen tutkimusote. Tälle tutkimukselle on tyypillistä teoreettisten ja metodisten virikkeiden hakeminen. *Tarinan* käsite yhdistää tarinallisia tutkimuksia, joita voidaan

soveltaa eri tieteenaloilla. Tarinallisuus on myös keino tuoda uutta näkökulmaa tieteenalojen tutkimuksiin. Narratiivista tutkimusta ohjaavat tieteenalakohtaiset tutkimuskysymykset ja metodien soveltuvuus. (Hänninen, 1999, s. 16.)

Hänninen (1999) määrittelee narratiivit eri näkökulmista. Siteeraten muita tutkijoita hän kuvailee narratiivin voivan tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tarinat muodostavat todellisuutta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tässä on havaittavissa konstruktionismin piirteitä. Toinen keino ymmärtää narratiivia on tulkintani mukaan yksilökeskeisempi. Narratiivi kuvastaa yksilön elämää heijastellen sekä todellisia tapahtumia, uskomuksia, odotuksia ja muiden ihmisten tarinoita. Tässä yksilön narratiivin ajatellaan muodostuvan muiden ja menneiden narratiivien kudelmana. Narratiivi voidaan nähdä myös täysin kirkaana kuvaajana yksilön omasta elämästä. (Hänninen, 1999, s. 108–109.)

Tutkimusprosessissani asetun tutkijana tähän konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen ja otan sen tutkimukseni teoreettiseksi viitekehikseksi, koska tutkimukseni aineisto ja tutkimusstrategia sen vaativat. Tutkijana minua sitoo oma aikani, paikkani ja asemani, ja tulkitseen tietoa näistä lähtökohdistani.

Mikäli tutkimuksen aineisto on laadultaan kerronnallista tekstilajia, voidaan narratiivisuutta käyttää kuvailtaessa aineiston luonnetta. Siteeraten muuta tutkijaa Heikkinen (2010) toteaa, että tutkimusaineistoa voidaan tuottaa narratiivisesti kolmella eri tavalla: numeerisesti, lyhyiden sanallisten vastausten muodossa tai kerronnallisesti. Kerrontaan pohjautuvaa narratiivista aineistoa ovat muun muassa haastattelut, joissa tutkittaville annetaan mahdollisuus kertoa kokemuksensa omin sanoin. Myös päiväkirjat, tai muut dokumentit sopivat narratiiviseksi aineistoksi, jolloin aineisto on proosamuotoista tekstiä. Narratiivinen tutkimusaineisto voi siis olla suullisesti tai kirjallisesti esitettyä kerrontaa. Yksinkertaistettuna mikä tahansa kerrontaan perustuva aineisto voi olla narratiivinen aineisto, eikä eheää juonellisuutta kertomuksessa tarvita. (Heikkinen, 2010, s. 148.) Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto on luonteeltaan narratiivinen, sillä tutkittavat saavat kertoa muistoistaan vapaasti teemahaastattelussa.

Artikkelissa *Teacher Students' School Memories as a Part of the Development of Their Professional Identity* (2012) tutkimuksessa käytettiin teemahaastattelua narratiivisessa tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen mukaan, narratiivinen lähestyminen oli sopivin tutkittaessa opiskelijoiden koulumuistoja ja vaikutusta opettajan ammatti-identiteetin kehitymisessä, koska puhtaimmillaan osallistujat voivat kertoa vapaasti tarinansa. Kuitenkin,

tarkoitus on keskittyä tiettyyn osaan elämästä. Siksi oli tarkoituksenmukaista muokata metodia muistuttamaan teemahaastattelua. Silloin haastateltavat pääsevät valikoimaan omia narratiiveja (Heikkilä ym. 2012, s. 220). Tässä tutkimuksessa pyrin tutkijana siihen, että tutkittava saisi juuri valikoida omia kertomuksiaan vapaasti. Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kannalta myös on tärkeää, että tutkittava saisi itse kertoa muistoistaan mahdollisimman vapaasti.

4.2 Tutkimuksen aineistonhankinta

Teoriakirjallisuuden pohjalta päätin yhdistää tutkimuksessani sekä teemahaastattelua että muistelumenetelmää. Menetelmällisesti haastattelu on kuitenkin suuremmassa roolissa ja muistelumenetelmä on mukana tukemassa haastattelua. Toteutin tutkimukseni yksilöllisenä teemahaastatteluna kuvataidekasvatuksen opiskelijoille. Keskustelun pohjana toimi tutkittavan itse valitsema oma kuvataiteen koulutyö peruskouluajalta. Muistojen herättäminen kannattaa aloittaa jonkin virikkeen avulla. Tämä voi olla esimerkiksi vanha valokuva, päiväkirja tai piirustus (Hohenthal-Antin, 2009, s. 40). Jotta muistelu olisi helpompaa, päätin muistelumenetelmän mukaisesti valita virikemateriaaliksi sellaisen koulutyön, josta tutkittavalla olisi selkeästi muistoja esimerkiksi tunteista. Haastattelu tallennettiin äänitteenä, ja haastattelupaikka vaihteli tutkittavan mieltymyksien mukaan.

Tutkimukseni suunnittelu käynnistyi syksyllä 2018. Samana syksynä pohdin tutkimusongelmaa ja tutkimuksen tarkoitusta. Motivaation muodostuessa tutkimukseni keskeiseksi teoriataustaksi, aloitin etsimään tietoa motivaatiosta. Samalla etsin myös tietoa siitä, miten motivaatio ilmenee kuvataiteessa ja miten motivaatio ja kuvataide yhdistyvät. Kerätessäni tietoa, suunnittelin myös tutkimukseni aineistonhankinta menetelmää. Loppujen lopuksi suunnitelmani tulos oli toteuttaa teemahaastattelu muistelumenetelmää hyödyntäen.

Keväällä 2019 ilmoitin sosiaalisessa mediassa suljetussa kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden ryhmässä tekeväni tutkimusta, ja pian ensimmäinen tutkittava ilmoittautui halukkaaksi osallistua tutkimukseen. Sain kaikkiin tutkittaviin yhteyden sosiaalisen median kautta. Toteutin haastatteluja syksyille 2019 asti. Haastatteluun osallistui yhteensä viisi kuvataidekasvatuksen opiskelijaa. Tutkimuksen eettisyyden ja vastuullisuuden takia tutkittavat ovat mukana tutkimuksessa anonymisti. Heidän nimiänsä ei mainita, ja tutkimuksesta olen

poistanut kaiken sellaisen tiedon, millä heitä voisi henkilöidä. Jotta tutkimustuloksia olisi miellyttävä lukea, päätin antaa tutkittaville uudet nimet: Milla, Petra, Viola, Sanna ja Liisa.

Haastattelun virikemateriaali eli tutkittavan koulutyö tulee olla sellainen, josta hän on erityisen ylpeä. Tällainen koulutyö todennäköisimmin herättää muistoja, joita tutkin. Koulutyön tulee olla tutkittavan peruskouluajalta. Perustelen valintaani sen takia, koska ala-aste ja yläaste ovat motivaation ja oppimisen kehityksen kannalta keskeisiä herkkyyksia. Ensimmäinen herkkyyksia on varhaislapsuus ja koulun aloitus ja toinen on nuoruus ja teini-ikä (Salmela-Aro, 2018, s. 15). Koulutyö tulee olla myös perusopetuksessa tehty, eli rajasin vapaan sivistystyön piirissä tehdyt kuvataiteen työt. Tein rajauksen sen takia, koska tutkin ilmiötä juuri perusopetuksen kontekstissa. Tutkimuksen aikana tein päätöksen, että koulutyön ei välttämättä ole pakko olla fyysisesti mukana haastattelussa, vaan malli, kopio, valokuva tai luonnos työstä riittävät. Rajasin siis tutkimuksen aikana aineistoa suppeammaksi syksyllä 2019. Tätä ennen olin ehtinyt haastatella yhden tutkittavista. Ilmoitin hänelle tutkimuseettisiä periaatteita kunnioittaen jättäväni koulutyöt pois aineistosta. Muutoksen takia tutkittavan suostumuslomakkeessa on jäänyt myös pyyntö koulutyön käyttöön tutkimuksen aineistona. Nämä kohdat ovat yliviivattuna Liitteessä 2. Tutkimukseni kohdistuu muistoihin, joissa koulutyö on vain tutkimusta tukeva elementti. Aineisto olisi ollut myös niin iso, että tutkimuksen rajaamiseksi päätin keskittyä itse muistoihin. Koska rajasin aineistoa tutkimuksen aikana, on Liitteessä 2 vielä yliviivattu alkuperäinen pyyntö ottaa haastateltavan koulutyöstä myös valokuva aineistoa varten. Tutkimuksen aineiston rajauksen myötä ilmoitin tutkimuseettisiä periaatteita kunnioittaen tutkittaville, etten ota valokuvaa itse koulutyöstä aineistoon mukaan.

Haastatteluni kuuluu teemahaastattelun piiriin. Haastattelu on niin sanotusti keskustelu, jossa tutkijan päämääränä on saada selville tutkimuksen aiheeseen kuuluvat asiat haastateltavilta. Tutkimushaastattelujen erona ilmenee haastattelukysymysten strukturointi. Teemahaastattelu sijoittuu strukturoidun ja vapaan haastattelun välimaastoon. Tämä haastattelu tyyppi poikkeaa perinteisistä kysely- ja haastattelulomake tutkimuksista. Kuitenkin teemahaastattelussa aihepiiri eli teema, on ennalta määrätty, kysymysten määrä ja järjestys voivat vaihdella eri haastateltavien kesken. (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018, s. 29.)

Haastattelussa käytän kahta pääkysymystä ja hyödynnän tarkentavia lisäkysymyksiä. Tutkittuani motivaation teorioita, löysin erilaisia teemoja ja osa-alueita, jotka vaikuttavat motivaatioon. Esimerkiksi odotusarvoteoriassa yksilön odotukset ja arvot ovat motivaation

syntymisen ytimessä. (Salmela-Aro, 2018, s. 11.) Haastattelun kantava teema on motivaatio. Jäsenen haastattelun alkamaan samalla kysymyksellä, kuin alustava kysymys: *Miksi olet työstäsi ylpeä?* Haastateltava saa kertoa vapaasti aiheesta, jota hän on jo valmiiksi saanut miettiä. Tämän kysymyksen kautta uskon saavani kattavan tarinan työskentelyprosessista ja sen eri vaiheista. Tarinan lomasta kiinnitän huomiota niihin kohtiin, joissa selkeästi ilmenee motivaatio. Esimerkiksi uskon että, opiskelijan odotukset, arvot ja minäpystyvyyden tunne auttavat selvittämään opiskelijan kokemusta itsestään ja motivaatiostaan. Tämän jälkeen sopivassa kohdassa kysyn opiskelijalta: *Minkälaiselta työtä tuntui tehdä?* Tällä kysymyksellä uskon löytäväni vastauksen työskentelyprosessiin liittyviin tunteisiin. Nämä tunteet liittyvät vahvasti toiminnan kokemukseen, joka on motivaatiossa oleellisinta. Tämä liittyy sekä itsemääräämisteoriaan ja tavoiteteoriaan. Tavoitteenani on saada enemmän tietoa motivaatiosta kokemuksiin ja tunteisiin perustuen. Lisäksi olen koonnut apukysymyksiä, jotka helpottavat haastattelua ja tarvittaessa tarkentavat tutkittavan puhetta. Liitteessä 1 haastattelun kulku on selitetty kokonaisuudessaan. Havainnollistan haastattelukysymysten muodostumista seuraavien kaavioiden avulla. (Kaavio 1 & 2.)

Miksi olet työstäsi ylpeä?

Minäkuva	Odotukset	Arvot	Asenteet
----------	-----------	-------	----------

Kuvio 1.

Minkälaiselta työtä tuntui tehdä?

Kokemus	Tunteet	Toiminta
---------	---------	----------

Kuvio 2.

Haastattelu tallennetaan äänitteellä. Varasin haastatteluun aina kaksi äänitintä sen varalle, että toinen sammuu tai äänite häviää. Haastattelun kestoksi arvioin alun perin 30 minuutista tuntiin. Kuitenkin todellisuudessa haastattelun pituudet olivat noin 25 minuutin ja 15 minuutin väliltä.

Haastattelu paikka vaihteli tutkittavan toiveiden mukaan, annoin mahdollisuuden siis tutkittavan päättää ympäristö tutkimukselle. Pääosin varasin Lapin yliopiston tiloista haastattelulle sopivan tilan, haastattelin myös tarvittaessa tutkittavan kotona. Sovimme tutkittavien kanssa myös yksilöllisesti miten saamme hänen kuvataiteen koulutyön mukaan haastatteluun. Osalla oli itse fyysinen työ mukana, osalla valokuva ja osalla luonnos alkuperäisestä. Kaikkien tutkittavien kanssa sovimme etukäteen, että tutkittava saa alustavasti pohtia ensimmäistä haastattelukysymystä kysymystä: ”Miksi olen työstäni ylpeä?” Tutkittavat saivat pohtia tätä kysymystä tilanteen mukaan noin 1–3 päivän ajan, ennen haastattelua. Kysymyksen pohtimisaika vaihteli haastateltavien välillä haastatteluajankohdan takia. Kuitenkin tutkimuksessa ei ollut tärkeää pohdittava aika. Tärkeää oli, että tutkittava pohtii ennen haastattelua. Sen takia en antanut tarkkaa kriteeriä sille, kuinka kauan tai kuinka hartaasti ensimmäistä valmistelemaa kysymystä tulisi pohtia.

Pyrin siihen, että haastattelutilanne olisi mahdollisimman stressitön tutkittavalle ja myös minulle. Varasin haastattelupaikan aina hyvissä ajoin ja toin mukana haastateltavalle varalta juotavaksi vettä. Haastattelutilanteessa oli ainoastaan minä ja tutkittava. Haastattelun ajaksi laitoin puhelimen äänettömälle, ettei se häiritse tutkimusta. Teippasin haastattelutilan oveen aina lapun ”Älä häiritse!” siltä varalta, että joku yrittäisi tulla tilaan. Ennen varsinaista haastattelua juttelin tutkittavan kanssa tutkimuksen ulkopuolisista asioista, kuten koulusta, päivän tapahtumista ja säästä. Näin pyrin luomaan tuttavallisen, rauhallisen ja turvallisen tilanteen, jossa sekä minulla että tutkittavalla on hyvä olla. Juttelun jälkeen täytimme heti ensimmäisenä tutkimukseen suostumuslomakkeen yhdessä. Jotta tämäkin tilanne olisi tutkittavalle mieleinen, selitin suullisesti mitä lapussa lukee ja vastasin tutkittavan kysymyksiin ennen haastattelua. Kun tutkimukseni aikana päätin jättää koulutyöt pois aineistosta, yliviivasimme tutkittavien kanssa kuvataiteen koulutyötä koskevat suostumukset koulutyön kuulumisesta aineistoon. Liitteestä 2 on yliviivattu ne kohdat, jotka yliviivasimme niiden tutkittavien kanssa, jotka osallistuivat haastatteluun aineiston rajauksen jälkeen. Täytettyämme lomakkeen tutkittava sai oman kopionsa ja minä omani. Tarkemmin tutkimukseen suostumuslomaketta voi katsoa Liitteestä 2. Kun kaikki oli valmista ja osapuolten roolit selkeitä, aloitimme haastattelun.

4.3 Aineiston kuvaus ja aineiston analyysi

Haastatteluiden jälkeen, tutkimuksen aineisto oli äänimuodossa. Äänitteitä oli yhteensä noin 1h ja 15 minuuttia litteroitavana. Äänitteille pääsy on vain minulla tutkimuseettisistä syistä. Seuraava askel oli muodostaa äänitteistä litteroitu aineisto, jota pystyisi käsittelemään ja analysoimaan. Litteroiminen oli hidasta. Yhden haastattelun litteroimisessa meni useampia tunteja. Koko aineiston litterointi oli valmis marraskuussa 2019. Yhdestä haastattelusta tuli noin 3–5 sivua tekstiä, eli yhteensä litteroitua aineistoa on noin 20–25 sivua.

Itse aineiston analyysimenetelmäksi valitsin sisällönanalyysin. Tällä menetelmällä voidaan analysoida esimerkiksi artikkeleita, kirjoja, haastatteluita ja muita dokumentteja, joilla on kirjallinen muoto. Sisällönanalyysiä voi hyödyntää myös sellaisten aineistojen analyysissä, missä aineistolla ei ole selkeää struktuuria. Tämän analyysin vahvuutena on systemaattinen käsittely laajasta aineistosta, josta löydetään se punainen lanka. Tällä analyysimenetelmällä on tavoitteena saada tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja selkeä kuvaus. Sisällönanalyysillä tuotettu aineisto vaatii kuitenkin vielä johtopäätösten tekoa tutkielmassa. Useita sisällönanalyysillä toteutettuja tutkimuksia on kritisoitu keskeneräisyydestä, kun järjestetty aineisto esitetään ikään kuin tuloksina. (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 117.)

Analysointini alkoi haastattelu kerrallaan teemoittelun ja tyypittelyn kautta. Luin ensin haastatteluita läpi ilman ennakkokysymyksiä. Tämä auttoi minua syventymään opiskelijoiden kertomiin muistoihin. Analyysia tehdessä vähitellen huomasin nostavani esille aineistosta samoja teemoja. Huomasin eri aihealueiden toistuvan, joka puolestaan helpotti analyysiä eteenpäin. Havaitsin haastatteluita vertailemalla yhtäläisyyksiä ja eroja. Seuraavaksi esittelen analyysin lopputuloksena järjestetyn aineiston. Siinä on yhteensä seitsemän eri teemaa, jotka tulkintani mukaan liittyvät motivaation teorioihin oleellisesti.

5 Järjestetty aineisto

5.1 Status luokassa

Kuvataidekasvatuksenopiskelijat puhuivat omasta statuksestaan tai asemastaan luokassa taidon kontekstissa. Useimmat tutkittavista sanoivat, että olivat koulussa *luokan paras piirtäjä*. Tulkitsen ilmaisua statuksen ja aseman kuvaajana. Nostan ilmaisusta kolme eri osa-aluetta: ryhmä, arvio sekä taito.

Status on muodostunut vähitellen osaksi minäkuvaava monen eri tekijän kautta. Statuksen syntymiseen vaikuttivat yksilön toiminta, reagointi ja ympäristö. Merkitykset ja syyt asemalle vaihtelivat tutkittavien välillä. Yhtäläisyyksiä kuitenkin löytyi: esimerkiksi valtaosa tutkittavista puhui nimenomaan piirtämisen taidosta. Tulkitsen, että piirtäjinä he identifioituivat tekijöiksi ja tutkimukseni kontekstissa kuvataiteen tekijöiksi. Seuraavaksi Milla, Petra ja Liisa kuvailevat statustaan luokan parhaana piirtäjänä.

Mä tiään, että mulla oli silleen vahva status tavallaan luokassa, että mä olin luokan paras piirtäjä. (Milla)

Mä oon yleensä saanu sitten erityisluvan tehdä yksin, koska no... oon ollu se luokan paras. (Petra)

Joo, no se oli just ehkä, että silleen erottu positiivisesti sillee siellä (luokassa). Mä olin ehkä hyvä piirtäjä siellä – – se kuvis on mulle se vahva aine, että kaikilla on joku oma vahvuusalue, niin sitten se oli mun vahvuusalue. (Liisa)

Aineiston analyysiini perustuen statusta vahvimmin kuvailivat Milla ja Petra. Liisan narratiivista on viittauksia omiin taitoihin luokassa, mutta hänen kertomuksensa tosin poikkeaa siinä, että hänen narratiivissaan status ei ole niin selkeä. Statuksen kaikki osa-alueet mainitaan, mutta niihin liittyy epävarmuutta. Tutkittavista Liisa kuvailee luokan parhaan piirtäjän statuksen positiivisena asiana. Hän tiedostaa olevansa tietyllä tasolla taitava piirtäjä, mikä se teki hänestä erityisen luokassa. Hän pystyi erottumaan luokassa taidollaan positiivisesti.

Osalla tutkittavista oli kilpailijoita luokan parhaan piirtäjän asemasta, joka viittaa epävarmuuteen. Statukseen liittyi siis myös ongelmia, joista suurin oli statuksen säilyttäminen. Seuraavaksi Liisa ja Milla kuvaukset kilpailuasetelmasta ja statuksen säilyttämisen ongelmista.

Mun täytyy myöntää, että meillä oli vähän kilpailuakin sitten –– epävirallisesti vähän semmonen kilpailuhenki hänen kanssaan. Hän oli kans tosi taitava piirtäjä. (Liisa)

Ja mää otin sen niin kuin itteeni, omaan identiteettiini, että mää olen hyvä piirtään. Mikä minä en ole, jos minä en ole hyvä piirtämään. Siitä tuli tavaltaan osa minua. –– Jossain vaiheessa teini-iässä, se jopa kehkeyty tämmöseksi ongelmaksi mulle. Se oli vähän niin kuin jo epätervettä joskus. (Milla)

Tulkitsen, että status ja kilpailijat aiheuttivat myös suorituspaineita. Kilpailijoiden tunnistaminen ja statuksen pakonomainen säilyttäminen viittaavat pelkoon statuksen menettämisestä. Tämä puolestaan voi viitata siihen, että parhaan piirtäjän status oli todella tärkeä osa identiteettiä. Tulkitsen Millan kuvausta niin, että status saattoi olla kaikki se mitä minuus käsitti kuvataiteen parissa. Statuksen menettäminen olisi ollut minäkuva muuttavaa. Oman tulkintani mukaan opiskelijat kokivat, että luokassa oli mahdollista olla vain yksi paras piirtäjä. Kilpailijoiden tunnistaminen viittaa kilpailuasetelmaan, joka puolestaan viittaa kilpailuun. Kilpailun voittaja tässä tapauksessa oli luokan paras piirtäjä.

Vertailun vuoksi nostan aineistosta esiin Petran ja Millan kuvauksen parhaan piirtäjän statuksesta. Nostan tämän esille sen takia, koska Petran ja Millan kuvaukset parhaan piirtäjän statuksesta käsittelevät samaa taustaa, mutta ovat keskenään erilaisia.

On tullu ennemminkin ulkopuolelta se, että olet paras ––, jota mä oon ehkä itekkin vältelly, että en halua. Joo mää olen hyvä, voin myöntää, mutta ei laiteta nyt paremmuusjärjestykseen. (Petra)

Mulle ihmiset rupes enemmän ja enemmän sanomaan, että vähän sää oot hyvä piirtään. –– Ja mun niin kuin piti pitää se. –– Mulla oli semmone, että mun on pakko olla luokan paras piirtäjä. (Milla)

Milla ja Petran kuvauksista yhteistä oli se, että status oli osoitettu ja tunnistettu ulkopuolelta. Ero heidän narratiiveissaan löytyi siitä, miten he osoitettuun statukseen asennoituivat. Milla otti statuksen vastaan niin, että hänen täytyi säilyttää se. Petran narratiivi viittaa siihen, että hän kritisoi statuksen lähtökohtaa eli paremmuusjärjestystä.

Millan ja Petran kuvaukset liittyvät vahvasti statuksen syntymisen taustaan. Tutkittavien narratiivit viittaavat siihen, että status oli ulkopuolelta opittua. Ystävät, kaverit ja opettajat ovat antaneet positiivista palautetta taidoista ja todenneet heidän olevan kuvataiteessa taitavia. Opiskelijoiden kertomista muistoista käy ilmi myös se tieto, että muut ovat olleet myös hyvin tietoisia heidän piirustustaidostansa. Aineistosta on havaittavissa, että ulkopuoliset henkilöt vertailivat piirustustaitojaan tutkittavien piirustustaitoihin. Narratiiveista havaitsin, että usein ulkopuoliset henkilöt kokivat piirustustaitonsa huonommiksi verrattuna tutkittavien taitoihin. Tulkintani mukaan tämä sosiaalinen taitojen vertailu tekeekin parhaan piirtäjän statuksesta todellisen: tarvitaan eri taitotasoja, että voidaan nostaa joukosta selkeästi paras. Oma taitoa osataan verrata muihin ja asettaa taidot asteikolle hyvästä huonoon. Pelkääntään vertailu ei riitä, vaan statuksen syntymiseen vaadittiin myös se, että tunnistetut taitotasot laitetaan järjestykseen hyvästä huonoon. Narratiiveista havaitsin, että tämä taidon itsearviointi on alkanut monella jo hyvin varhaisessa vaiheessa koulupolkua varhaiskasvatuksen tai alkuopetusajan tienoilla.

Ja sit yhtäkkiä, mää niin elävästi muistan, kun se mun kaveri siinä vieressä oli sillee:” Wow, vähä kun sää oot hyvä piirtää iha sairaan hieno, että mää en ikinä ossais!” Mää olin ihan niinku häkeltyyny siitä. – – Ja sit yhtäkkiä mulle niinku kerrotaan, että mää oon niiku tosi hyvä siinä. Tämmönen todellisuus ei ollu olemassa! Se oli tosi hämmäntävää. – – Siinä kohti se niin kuin alko, kun mää aloin oppimaan, että mää oon hyvä piirtään. Sitä ennen mää en ollut ollut hyvä piirtään. Mää olin piirtänyt, koska se oli hauskaa. (Milla)

Viidennellä luokalla meidän koulussa oli pari seinämaalausta. Meillä oli kolme luokkaa siinä samassa asteessa, niin sitten meidän luokasta käytiin kysyyn, että kuka tulee maalaaman ton seinämaalauksen. Kaikki oli siel, että: ”Hei se on toi.” Sitten mä menin maalaaman sen. (Petra)

Useimmat tutkittavista kertoivat olevansa kuvataiteen harrastajia. Narratiiveissa puhuttiin siitä, että pidettiin piirtämisestä. Harrastuneisuus ilmeni muun muassa siinä, että tutkittava piirsi kotona tai kävi kuvataidekoulua. Narratiiveissa kuvailtiin, että perheessä taide oli

vahvasti esillä. Esimerkiksi Liisa ja Petra kokivat, että harrastuneisuus oli yksi syy sille, miksi heistä oli tullut luokan paras piirtäjä.

Mää veikkaan että siinä on se, kun oon ollu kuviskoulussa muksuna. Veikkaan, että sieltä on pohjat siihen hommaan. – – Mun mutsi on taiteellinen ihminen, että taidetta on talossa, ja oon pienestä pitäen tehny. (Petra)

Varmaan siis silleen, että oli sitä harrastuneisuutta, että mää piirsin kotona-kin. – – Meillä oli aina semmoset hupivihkot tai piirtämisvihkot silloin ala-asteella, että me aina piirrettiin vähän, joka välissä, ja mejän luokalla oli semmonen jotenkin ilmapiiri, että kaikki piirsi. – – Me näytettiin niitä piirroksia tosi paljon toisillemme. – – Piirtämistä tuli tehtyy tosi paljon. (Liisa)

Tulkitsen, että statuksen tiedostaminen liittyy motivaation kontekstissa minäpystyvyyttä korostavaan Ecclesin odotusarvoteoriaan, johon Salmela-Aro ja Viljaranta nojaavat. (Salmela-Aro, 2018; Viljaranta, 2017). Asema luokassa on niin syvällä identiteetissä, että siitä on tullut hyvin merkityksellistä minäkuvan kannalta. Tämä viittaa odotusarvoteorian tärkeysarvoon, jossa sitoutuminen tehtävään ja siinä onnistuminen ovat merkityksellisiä yksilön minäkuvan kannalta. Minäpystyvyys on suuri merkittävä tekijä yksilön motivaation syntymisessä tässä teoriassa. Aineisto viittaa siihen, että tutkittavat harjoittelivat taitoja myös kotona tai muualla harrastuksissa, mikä puolestaan on vahvistanut luottamusta omaan osaamiseen. Sisäinen arviointi liittyy omiin kykyihin, mutta myös ympäristöön. Tarkoitan ympäristöllä esimerkiksi tehtävää, tekniikkaa tai aihealuetta. Kuvataiteen tehtävät ovat olleet sellaisia, että yksilö on kokenut minäpystyvyyttä kuvataiteessa. Statuksen muodostumiseen näitä kokemuksia on tarvittu tulkintani mukaan lukuisia, sillä minäpystyvyys on tullut niin syväksi osaksi identiteettiä. He ovat taitavia piirtäjiä.

5.2 Arvostus

Analyysissä selkeästi yhdeksi suureksi teemaksi nostin voittamisen ja kilpailut. Vaikka edellinen kappale viittaa kilpailuasetelmaan luokassa, tässä kappaleessa tarkoitan voittamisella ja kilpailulla erilaisia kuvataidekilpailuja. Nämä olivat tulkintani mukaan usein valtakunnallisia, joihin osallistui useita oppilaita eri kouluista. Syy siihen, miksi tutkittavat olivat kuvataiteen työstään niin ylpeitä, oli kilpailuun osallistuminen tai jopa sen voittaminen kyseisellä työllä. Voittaminen saattoi olla myös valintaperuste sille, miksi haastateltavat olivat valinneet juuri kyseisen työn haastatteluun. Se herätti eniten ylpeyttä. Milla kuvailee voittamistaan seuraavasti.

Tossa näkyy kuvataidekilpailu 2006, 1. sija, eli siis mä voitin tällä tämmösellä piirrustuskilpailun. No se on yksi syy siihen, miksi oon siitä ylpeä. (Milla)

Kilpailun voittaminen ja kilpailuun osallistuminen viittaavat tulkintani mukaan muiden arvostukseen ja asenteisiin. Kuvataidekilpailun voittaminen on selkeä osoitus siitä, että osallistujan työtä arvostetaan. Työn sisältö ja toteutus ovat täyttäneet voittamisen kriteerit, mikä tekee työstä arvokkaan. Kilpailussa on myös asetelma siitä, että työt laitetaan paremmuusjärjestykseen. Myös tämä loi tunteen siitä, että opiskelija koki olevansa erityinen taidoiltaan ja teoksiltaan. Pelkkä voittaminen ei ollut merkityksellistä, vaan jo kilpailuun osallistuminen oli tärkeää.

Ja sitten ehkä miksi mulla nousi just tää työ ylitse niitten muitten, on se, että tää lähetettiin sitten sinne kilpailuun. – – Mää en siis voittanu sieltä mitään, mutta siitä tuli semmonen hyvä fiilis. Että oo tää on varmaan hyvä työ sillai. Tuli semmonen fiilis siitä. (Viola)

Vaikka Viola ei voittanut kilpailua, kilpailuun osallistuminen sai Violan tuntemaan ylpeyttä työstään. Violan oma arvostus työtään kohtaan kasvoi kilpailuun osallistumisen myötä. Kuvataidekilpailut eivät siis pelkästään luoneet muiden arvostusta, vaan lisäävät myös tekijän arvostusta omiin teoksiinsa. Tulkitsen, että Violalla oli myös muitakin ehdolla olevia töitä

juuri siksi erityistä ylpeyttä herättäneeksi työksi, mutta kilpailuun osallistunut teos oli loppujen lopuksi suurin ylpeyden aihe.

Arvostus tutkittavan työtä ja taitoa kohtaan pystyttiin osoittamaan näiden kilpailujen voittamisella. Tämä teema on samankaltainen edellisen kappaleen luokan parhaan piirtäjän -statuksen kanssa. Status luokassa ja kilpailun voittaminen viittaavat siihen, että ulkopuolisin arviointikriteerein tietty henkilö on työllään ja taidoillaan paras. Arviointiin liittyvät myös kouluissa jaettavat stipendit. Tulkinnessani rinnastan stipendin ja kuvataiteen kilpailun voittamisen samaan kategoriaan arvioinnin suhteen. Kyseessä on tapahtuma, jossa joku ulkopuolinen nostaa joukosta teoksen tai henkilön parhaimmaksi. Seuraavaksi vertailen Petran ja Millan narratiiveja.

Nii mä oon silloin 1–5 -luokilla, oonkohan mää saanu, no ainakin kaksi tai kolme stipendii kuvataiteen osaamisesta. (Petra)

Kevään kevätjuhlassa koulun rehtori siinä juhlayleisölle heijasti – – seinälle tän kuvan – –, että mitä saavutuksia tänä vuonna tässä koulussa on tapahtunut. Milla voitti työllään tämän piirrustuskilpailun. (Milla)

Analyysissä havaitsin, että Millan ja Petran narratiiveja yhdistää julkisuus. Tulkitsin, että stipendit ja muut saavutuksen osoitukset, ovat näissä narratiiveissa julkisia. Millan narratiivi viittaa selkeästi siihen, että isolle yleisölle näytettiin kyseinen kuva. Petran narratiivi viittaa siihen, että osoituksia saavutuksista on useampia. Aikaisemmat narratiivit kuvataidekilpailuista voivat viitata myös siihen, että teoksia on voitu esittää julkisesti. Seuraavaksi vertailen Petran ja Violan narratiiveja ylpeyttä herättäneistä töistä.

Ton mä halusin sen takii (valita haastatteluun), koska kun mää olin vielä kansalaisopistossa viime vuonna. Siellä tehti sitten taidekopiota, niin sitten mä oon onnistunu siinä iha sikahyvin, ja se on ollu ainut työ minkä mää oon myyny eteenpäin. (Petra)

No, ehkä sekin tavallaan jollain tapaa vaikuttaa, että sit nää työt on annettu meidän mummolle lahjaks. Niin sitten mummo on säilyttäny noita seinällä ja myöskin sitten kehuu niitä. (Viola)

Petran narratiivi kertoo siitä, kuinka haastattelussa mukana ollut työ oli tietynlainen kimmoke seuraavaan onnistuneeseen työhön. Petran haastattelussa mukana ollut teos oli tehty samalla tekniikalla kuin myöhemmin myyty teos. Violan narratiivissa on kyse haastattelussa mukana olleesta työstä. Vertaillessani Violan ja Petran narratiiveja, havaitsin näissä myös yhteisen tekijän, mikä oli teoksen luovuttaminen. Tässä tarkoitan teoksen luovuttamista positiivisessa merkityksessä, esimerkiksi lahjana tai myytynä taideteoksena. Tietyllä tavalla teos saa uuden merkityksen. Se ei ole enää vain koulutyö, vaan oikea taideteos, jonka voi antaa toiselle. Vaikka narratiivit eroavat toisistaan, niiden merkitys on samanlainen. Heidän työnsä ovat haluttuja. Joku haluaa niitä säilyttää ja pitää itsellään. Näissä tapauksissa tulkintani mukaan halutut työt viittaavat jälleen ulkopuolelta tulleeseen arvostukseen. Poikkeavana kilpailuista tai stipendeistä kyse on yksityisen henkilön omasta taiteen arvottamisesta. Lopuksi nostan aineistosta esiin Millan narratiivin ylpeydestä.

*Mää olin kyl kovin ylpeä tästä teoksesta jo ennen kuin mitään sillä voitin.
(Milla)*

Tulkitsen Millan narratiivia siten, että oma arvostus ja ylpeys työtä kohtaan on syntynyt ennen ulkopuolelta tulevaa arviointia. Tämä viittaisi siihen, että kilpailut ja voittaminen yksin, eivät siis ole selitys sille, miksi teos herättää yksilössä ylpeyttä. Taustalla on muita tapahtumia, miksi ylpeys herää työtä kohtaan.

Voittaminen viittaa palkintoihin, joka ilmenee ulkoisessa motivaatiossa (Ruohotie, 1998). Voitosta usein jaetaan erilaisia mitaleja tai muita arvomerkkejä. Kuitenkin aineiston narratiivit eivät oman tulkintani mukaan viittaa siihen, että motivaatio kuvataiteen tekemiseen olisi ollut ulkoista. Toimintaa ei ole sellaista, että sitä olisi tehty vain ulkoisen palkkion takia. Aineistosta on havaittavissa, että tutkittavien motivaatio ei ollut lyhytkestoista vaan he työskentelivät pitkäjänteisesti. Tämä motivaatiossa esiintyvä pitkäjänteisyyden piirre viittaa sisäiseen motivaatioon. (Ruohotie, 1998; Byman, 2002.) Aineisto viittaa siihen, että sekä tutkittavat että muut ulkopuoliset henkilöt ovat pitäneet tutkittavien osaamista arvossa. Ympäristö on ollut otollinen arvomaailmalle, jossa kuvataidetta pidetään merkityksellisenä ja arvokkaana. Voittamisesta tai kilpailuun osallistumisesta viittaa siihen, että tutkittavat ovat saaneet vahvistuksen siitä, että heidän taitoaan ja osaamistaan arvostetaan. Nämä ulkoiset osoitukset osaamisesta vahvistavat tutkittavien käsitystä siitä, että he todella ovat taitavia

tekijöitä Tämä viittaisi Salmela-Aron ja Viljarannan viittaamaan Ecclesin odotusarvoteoriaan. Yksilön motivaatio rakentuu siitä, kun hän kokee toiminnan ja tuotoksen arvokkaana ja merkityksellisenä. (Salmela-Aro, 2018; Viljaranta, 2017.)

5.3 Asenne

Selkeänä teemana tutkittavien narratiiveista nostin heidän asenteensa tavoitteellisuudesta. Tarkoitin tässä tavoitteellisuudella ajattelumallia, mikä tutkittavien narratiiveissa viittaa tehtävän suorittamiseen, kuvataiteen opintoihin yleisesti tai uravalintoihin. Tutkittavat kuvailevat, miten he panostivat kuvataiteen oppiaineeseen. He keskittyivät tekemiseen, ja teoksia toteutettiin pitkäjänteisellä työskentelyllä. Oppiaineeseen ei asennoiduttu kepein mielin, vaan kuvataide otettiin vakavasti. Seuraavaksi Sanna kuvailee suhdettaan kuvataiteeseen.

Ja otin sen tosi vakavasti, se oli mulle semmonen, että varmaan kouluaineista mihinkä sitten keskittyi eniten. Ja mitä teki eniten antaumuksella. Että se oli mulle tärkeä. (Sanna)

Sannan narratiivissa on havaittavissa oppiaineen merkityksellisyys. Sannan asenteet kuvataidetta kohtaan ovat lähtöisin hänen arvomaailmastaan. Hän panostaa kuvataiteeseen, sillä se on hänelle tärkeää ja merkityksellistä. Keskittyminen viittaa myös siihen toimintaan, jossa on vain yksi toiminnan kohde. Arvomaailma vaikuttaa siihen, miten yksilö asennoituu toimintaan ja mikä hänen toimintaansa ohjaa. Tässä Sannan ja Millan narratiivi tavoitteellisuudesta.

Mää silloin jo tiesin, että määhaluun taidealalle. Se oli siinä mielessäkin jo tärkeä. Jotenkin siinä halus kehittyä, jo senkin tulevaisuudenkin takia. (Sanna)

Mää halusin olla siinä hyvä – ja määhietosesti tein töitä sen eteen, että kehityin siinä ja pystyin aina olemaan siinä se luokan ykkönen. (Milla)

Sannan ja Millan narratiivissa esiintyy kehittymisen käsite. Haluan nostaa tämän sen takia, koska se liittyy vahvasti motivaation teorioista Dweckin tavoiteorientaatioon. Halu kehittyä

viittaa siihen, että yksilöllä ajatusmaailma on orientoitunut siihen, että taitoja voi oppia. Taidot eivät ole pelkästään synnynnäisiä, vaan harjoittelemalla jokaisella on mahdollisuus oppia. Tämä ajatusmalli viittaa siihen, että oppija on tehtäväsuuntautunut eikä minäsuuntautunut. (Dweck, 2006; Salmela-Aro, 2018.) Millan narratiivi viittaa Millan tahtoon säilyttää oma asemansa luokassa. Tämä narratiivi liittyy Viljarannan viittaamaan Ecclesin odotusarvoteoriassa mainittuun tärkeysarvoon, jossa yksilölle tavoite on tärkeä saavuttaa, sillä tavoite on sidoksissa omaan identiteettiin. (Viljaranta, 2017.) Sannan narratiivissa kiteytyy myös Salmela-Aron (2018) viittaama Ecclesin odotusarvoteoria, jossa oppija kokee toiminnan merkitykselliseksi myös tulevaisuuden kannalta. Sannan tavoite oli selkeästi saada kuvataiteesta itselleen ammatti jonain päivänä. Seuraavaksi Viola muistelee teoksen työstövaihetta.

Mä muistan, että mä olin tosi keskittynyt, kun mää tein tota. Ehkä osaltaan myös siksi, kun mää tiesin, että nää on niitä kilpailu töitä. En tienny toki, että toi mun työ lähtee sinne, mutta silleen, että se oli se kilpailu. (Viola)

Viola kuvaa tekemistään keskittyneeksi. Narratiivista on havaittavissa kilpailun olevan syy keskittyneelle tekemiselle. Tulkintani mukaan tilanteen asetelma vaikutti Violaan. Kilpailu oli se tekijä, joka teki tehtävästä vakavasti otettavan. Tulkitseen Violan keskittymisen tehtävään tarkoittavan sitä, että hän asennoitui tehtävään tietyllä vakavuudella. Seuraavaksi esitän Millan narratiivin, jossa kuvataan asennetta.

Se mikä mulla itellä on vahvoiten jäänyt tästä mieleen, kun mää tätä työstin, niin mulla oli semmonen mielentila, että mä haluan tehdä tästä tosi hienon. Se on mulla jäänyt mieleen. (Milla)

Millan narratiivissa on muista poiketen kuvaus siitä, millaisen teoksen hän haluaa tehdä. Sana *hieno* viittaa teoksen ulkonäköön. Kun Sanna ja Viola puhuivat, millaista toiminta oli (keskittynyttä tai kehittäväää) Milla puhuu siitä, mitä toiminnalla halutaan saada aikaan (hieno työ). Narratiivissa halu viittaa tahtotilaan, joka ohjaa toimintaa tiettyyn suuntaan. Aineistoa analysoidessani Milla toteaa tämän hyvin painokkaasti, sillä taustalla vaikuttaa tavoite vaikuttaa ja todistaa opettajalle. Jotta narratiivia on helpompi ymmärtää, esitän myös tilanteen taustat, millainen lähtötilanne oli. Millan tavoitteena oli vaikuttaa opettajan asenteisiin. Narratiivien mukaan opettajalla oli näkemys siitä, ettei Milla pysty tekemään

yksityiskohtaista teosta vesiväreillä. Lisäksi Millan opettaja kehotti Millaa vähentämään yksityiskohtia työssä ja toteuttamaan yksinkertaisemman työn. Milla kertoo, että hän teki tietoisesti yksinkertaisemman työn, kuitenkin vesiväreillä. Seuraavaksi Milla kuvailee tavoitteitaan.

Mulla oli mielessä suunnitelma, että mä teen sellasen työn, että se opettaja menee hiljaseksi – halusin todistaa sille opettajalle, että oli väärässä mun suhteen – vähän semmonen kovistelu siinä! (Milla)

Milla piti kiinni päätöksestään käyttää vesiväritekniikkaa, sillä hän haluisi todistaa opettajalle, että pystyisi tekemään työnsä vesiväreillä. Tulkitsen, että Millan asenteissa tavoite oli vaikuttaa ja todistaa. Tavoitteet ovat suunniteltuja, ja ne ohjaavat toimintaa tiettyyn suuntaan. Narratiivi viittaa Millan kriittiseen ajatteluun siitä, että tekniikkaa voi hyödyntää monella eri tavalla.

Tiivistäen Sannan, Millan ja Violan asenteet kuvataiteen toimintaa kohtaan näyttäytyivät eri tavoin. Tulkintani mukaan tavoitteellinen toiminta eteni ensin arvomaailmasta, asenteeseen, josta sitten tavoitteeseen. Tavoitteet olivat erilaisia: tavoite oli saada kuvataiteesta itselle ammatti tai työllä haluttiin vaikuttaa ja todistaa. Asenteet ja tavoitteet viittaavat motivaation teorioista Bymanin (2002) esittämään motivaatioteoriaan, jossa tavoitteet ovat motivoituneen toiminnan ydin. Yksilö luo omat päämääränsä ja tavoitteensa, joihin toiminta suuntautuu.

5.4 Tyytyväisyys, onnistuminen ja ylpeys

Mainittakoon, että haastattelun lähtökohtana oli tutkittavan kuvataiteen koulutyö, josta hän oli erityisen ylpeä. Pohtiessamme tutkittavien kanssa ylpeyden syitä, kaikki tutkittavat puhuivat eri tavoin siitä, että heidän työnsä oli onnistunut. Ylpeys rinnastettiin onnistumisen ja tyytyväisyyden tunteisiin. Haastattelussa mukana ollut työ ei ollut ainoa työ, minkä he olisivat voineet valita mukaan haastatteluun, vaan vaihtoehtoja oli useampia. Tulkintani mukaan tämä viittaa siihen, että heillä oli kuvataiteesta useampia onnistumisen kokemuksia. Haastatteluissa keskustelu kääntyikin useamman kohdalla laajemmin onnistumisen kokemuksiin kuvataiteessa. Seuraavaksi Petra, Sanna ja Liisa kertovat onnistumisistaan.

*Mä oon mun mielestä aika hyvin aina onnistunu kaikissa kuvishommissa.
(Petra)*

Siinä (kuvataiteessa) sai onnistumisen kokemuksia. (Sanna)

*Oli ehkä useempikin semmonen, mistä oli silleen tyytyväinen kuitenkin ollu.
(Liisa)*

Petran ja Sannan narratiiveissa onnistuminen viittaa motivaation teoriassa Salmela-Aron ja Viljarannan viittaamaan Ecclesin odotusarvoteoriaan. (Salmela-Aro, 2018; Viljaranta, 2017.) Tutkittaville on muodostunut odotus siitä, että he pärjäävät ja osaavat kuvataidetta. Todennäköisesti he ovat saaneet useampia eri vahvistuksia siitä, että ovat taitavia kuvataiteen osaajia. Petra, Sanna ja Liisa kertovat kuvataiteessa onnistumisistaan yleisesti. Tulkitsin myös Liisan narratiivin kuuluvan tähän joukkoon, sillä hän kertoo omistavansa useampia töitä, joista on tyytyväinen. Tyytyväisyyden termi toistui narratiiveissa usein. Seuraavaksi Liisa ja Sanna kuvailevat tyytyväisyyttään työtä kohtaan.

*Toi oli se, että siinä oli se selvä muisto, että tästä olin erityisen tyytyväinen.
(Liisa)*

Mä muistan, että mä olin silloin jo siihen ideaan tosi tyytyväinen. (Sanna)

Sanna ja Liisa muistelevat tyytyväisyyttä eri kontekstissa: Liisa yleisesti ja Sanna kuvaa tyytyväisyyden syytä. Itse pohdin, miten tyytyväisyyden käsite voidaan ymmärtää hyvin eri tavoilla, ja siinä voi olla erilaisia vivahteita. Tyydyttävä viittaisi arvioinnissa numeroarvosanaan 7, joka on arvosana-asteikolla 4–10 neljänneksi korkein mahdollinen arvosana. Selkeästi tätä arvosanaa siis voisi vielä korottaa. Tyytyä johonkin voi viitata siihen, että parempaakin voisi olla olemassa. Tutkittavat kuitenkin puhuivat tyytyväisyydestä positiivisessa merkityksessä, mikä oli osittain rinnastettavista onnistumiseen ja ylpeyteen. Tulkintani mukaan käsitteet tyytyväisyys, onnistuminen ja ylpeys ovat toisiaan tukevia ja toisiinsa

rinnastettavia termejä tässä aineistossa. Tutkittavien narratiivit viittaavat siihen, että tyytyväisyys, onnistuminen ja ylpeys kuvaavat samaa asiaa, mutta eri sanoilla.

Tutkittavien ylpeyden tunteelle syy löytyi onnistumisen kokemuksesta. Myös onnistumisen kokemukselle oli narratiivien mukaan jokin syy. Valtaosa tutkittavista puhui siitä, että työn visuaalisuus oli ylpeyden ja onnistumisen syy. Tutkittavat olivat tyytyväisiä siihen, miltä työ näytti. Visuaalisuudessa kiinnitettiin huomiota muun muassa väreihin, elementteihin ja sommitteluun. Seuraavaksi Viola ja Liisa puhuvat värien merkityksestä työssään.

Sen mä muistan, että mä tykkäsin ite tosta värimaailmasta, että se oli semmoisen mun mielestä kivan syksyisen ja mun mielestä se välitty noista väreistä hyvin. (Viola)

Nää värit ovat musta hienot, että mä oon tosi rohkeesti käyttäny täällä erilaisia värejä – –, että jos mä katon tätä väripalettia niin tää on musta aika hyvin mietitty. (Liisa)

Liisan ja Violan narratiiveissa värien merkitys on moninainen. Värit voivat olla keino välittää tietoa tai värejä voi käyttää rohkeasti. Väreistä puhuminen viittaa siihen, että tutkittavat ovat tiedostaneet mahdollisuuden hyödyntää värejä luodessaan teokseen visuaalisuutta. Sana *värimaailma* viittaa siihen, että väreillä voidaan tehdä uusia maailmoja. Tulkintani mukaan Violalla on taito yhdistää värit erilaisiin konteksteihin. Hän osaa tulkita värejä erilaisissa asiayhteyksissä, kuten vaikka syksyssä. Onnistumisen kokemus on syntynyt värien onnistuneesta käyttämisestä, joko värien rohkealla käyttämisellä tai onnistuneen värimaailman luomisella. Mainittakoon, että Liisa käytti puuvärejä ja Viola vesivärejä tekniikkana. Näissä narratiiveissa he eivät maininneet itse tekniikasta, vaan onnistumisen kokemus liittyy suoraan valmiin teoksen visuaalisuuteen. Puolestaan Milla muistelee onnistumistaan, joka liittyi tekniikan onnistuneeseen hallintaan.

Mä olin hirveen ylpee siitä, että miten mä tavallaan sain tälle häivyttettyä – –, että miten mä sain tämän väritettyä, että se lähti täältä vaaleesti menemään, tai täältä keltasesta menemään violettiin päin ja tummempaan. (Milla)

Millan narratiivissa onnistuminen on liitettävissä itse tekniikan onnistuneeseen hallintaan ja värimaailman luomiseen. Mainittakoon, että Millan tekniikkana olivat vesivärit, mutta hän hyödynsi myös sekatekniikkaa työssään. Narratiivissa teknisenä osaamisena hän kuvaa *häivyttämisen*. Vaikka Milla kuvaa työnsä värimaailmaa kattavasti, tulkitseen Millan onnistumisen liittyvän onnistuneeseen häivytykseen. Hänen onnistunut häivytyksensä korreloi onnistuneen visuaalisen toteutuksen kanssa. Seuraavaksi Sanna, Viola ja Petra kertovat heidän onnistumisen kokemuksistaan tekniikan hallinnan suhteen.

Ja sitten oli myöskin jollain tavalla semmonen onnistumisen tunne, että mä se opettaja kehu sitä, että niinku mulla oli se perspektiivi tässä oikein. (Viola)

Mun mielestä se oli tosi onnistunu tai erittäin onnistunut kuvan kopioimisen suhteen, että se oli hienon näköinen. (Petra)

Violan ja Petran narratiivit viittaavat siihen, että he onnistuivat tekniikan hallinnassa. Tulkitani mukaan Violan ja Petran narratiiveilla on kuitenkin eroja siinä, mitä tekniikan hallinnalla tarkoitetaan. Viola puhuu perspektiivistä, joka oli opettajan kehujen mukaan onnistunut ja oikein. Tulkitseen perspektiivin kuvan rakentamisen tekniikaksi, sillä siihen liittyy tekniikan hallinnan ulottuvuus. Petran narratiivi viittaa puolestaan siihen, että tekniikalla on onnistuttu luomaan tarkka jäljennös alkuperäisestä teoksesta. Mainittakoon, että Petran tekniikka oli akryylimaalit ja kuva kopioitiin ruutupiirrossuurenoksena käyttämällä topsipuikkoja. Tehtävässä on täytynyt olla moninaista teknistä hallintaa, jotta on saatu onnistunut lopputulos. Petran ja Violan narratiiveja yhdistää se, että teknisen onnistumisen kokemuksen taustalla on ajattelumalli siitä, että on olemassa haluttu lopputulos. Violan narratiivi viittaa siihen, että mikäli perspektiivi voi olla oikein, se voisi olla myös väärin. Myös Petran narratiivi kuvan kopioimisesta viittaa siihen, että haluttu lopputulos näyttää lähes samalta kuin alkuperäinen. Seuraavaksi Violan narratiivi siitä, miksi hän koki ylpeyttä työstään.

Mun mielestä näistä töistä välittyy myös se, että tavallaan se historia ja semmonen keskiaika myös. Ja myöskin se, että sitten mä tein tänne näitä ihmishahmoja, niin sitten tavallaan se elämä ja niitten semmonen kanssakäyminenkin välitty tuosta, että ei ollu vaan pelkkiä rakennuksia. - Viola

Tulkitsin Violan narratiivia tiettyinä rajatapauksena, koska narratiivissa on havaittavissa useampia onnistuneita elementtejä, mitkä vaikuttavat onnistumisen kokemukseen. Violan mainitsee, että hänen luomansa ihmishahmot kuvastavat historiaa ja mennyttä elämää. Tulkintani mukaan onnistunut visuaalinen teos, ei ole pelkästään vain kaunis, vaan se myös herättää ajattelemaan ja pohtimaan. Tietyllä tavalla Violan narratiivista löytyy kuvaus teoksesta, jonka visuaalista ilmettä voi katsoja tulkita ja tutkia aktiivisesti.

Teoksen visuaalinen toteutus ei ollut ainoa selitys onnistumisen kokemukselle. Löysin myös narratiiveja, jotka viittaavat siihen, että onnistumisen kokemus liittyi vahvasti työn sisältöön ja ideaan. Seuraavaksi Sanna ja Liisa kuvaavat miten onnistuivat teoksen ideoinnissa.

Olin mää tyytyväinen siihen tekniseen toteutukseen, mutta ehkä se tärkein oli just se sisältö, mistä mää olin ylpeä. (Sanna)

Mää oon ollu luonto jutuista kiinnostunu, niin mää oon ottanu semmosen aiheen mikä mua on kiinnostanu. (Liisa)

Liisa kuvaa kiinnostusta ja läheisyyttä aihetta kohtaan. Tulkintani mukaan kuvataiteen koulutyön tehtävänänto on ollut sellainen, mikä on mahdollistanut omien kuvakulttuurien hyödyntämisen. Sannan narratiivi viittaa siihen, että Sanna oli ylpeä teoksessaan monesta eri asiasta: teknisestä suorituksesta ja teoksen sisällöstä. Ylpeys aiheutui monesta eri osa-alueesta, mutta Sanna osaa nimetä tärkeimmän eli sisällön. Naurahtaen Sanna kuvailee työnsä sisältöä seuraavasti.

Tässä kohtaa näkyy se teiniangsti, niin siinä oli jotenkin että: ”Ja tunteet pikakelataan”. Se ajatus kelaamisesta ja sitten – – mitenkä sen nyt selittäis – – mää mietin semmosta arvioimista – – niin siinä kohtaa jotenkin tunteita ei oteta samalla tavalla huomioon. – – Ja sitten se pikakelaaminen liittyy siihen filmirulla ajatukseen – – kuvallisestikkin tulee sieltä semmonen filmin pikakelaus, mutta sitten se on myös niissä sanotuksissa. (Sanna)

Narratiivissa on myös viitteitä siihen, miten omia ajatuksia on esitetty visuaalisin keinoin. Samankaltaisia piirteitä löytyi aikaisemmin esitetyssä Violan narratiivissa, jossa kuvattiin, mitä visuaalinen teos välittää katsojalle. Tulkintani mukaan Sannan narratiivi viittaa siihen, että Sanna on tulkinnut ensin laulun sanoja ja hän on tulkintansa avulla toteuttanut visuaalisen teoksen. Sannan narratiivi viittaa siihen, että teoksen sisällön kertominen sanallisesti on haastavaa. Tämä voisi viitata siihen, että sisältö ja aihe ovat henkilökohtaisia, eikä ulkopuolinen voi täysin ymmärtää sitä, mikä sisällössä on saanut henkilön kokemaan ylpeyttä. Töiden aihealueen kiinnostavuus ja liittyminen omaan kuvakulttuuriin ja elämään viittaavat motivaation teorioissa Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriaan, johon Vasalampi viittaa. Teorian ydin käsittää motivaation aiheutuvan siitä, että oppija saa päättää itse (Vasalampi, 2017). Vapaat valinnat usein sijoittuvat omiin kiinnostuksen kohteisiin, joita narratiiveissa oli havaittavissa. Kiinnostuksen merkityksellisyys viittaa Renningerin ja Hidin (2015) esittämään sisäiseen motiiviin. Yksilön sisäisen motivaation tärkeimpänä piirteenä on kiinnostuksen kehittyminen. (Renninger & Hidi, 2015.) Työstä tuli tutkittaville jostakin syystä arvokas ja tärkeä. Tulkinnassani tärkeänä huomiona nostan sen, että ylpeys näkyi siinä, että tekijä piti työstään. Seuraavaksi Viola ja Sanna kuvaavat miksi omasta työstä tuli tärkeä.

No varmaan ehkä sitten siksi, kun oli semmonen omakohtanen tai läheinen aihe just se oma kotikaupunkini, niin sitten ehkä siitä tuli jollain tavalla sellainen kiintymys tuohon työhön. – – Se tuntu sellaselta läheiseltä. (Viola)

Mutta selkeesti tästä tuli ehkä semmonen rakaskin työ. Ehkä yks mikä tärkeänä liitty siihen, minkä takia siitä piti, niin ehkä se kuvasi sitten omaa tunnemaailmaa sen verran hyvin. Se ilmasu oli siinä se tärkein juttu. (Sanna)

Aihealueet, jotka koskettavat meitä, ovat oman tulkintani mukaan sellaisia, että niihin on helppo samaistua. Omakohtaisia aiheita on analyysini mukaan helpompi tulkita ja toteuttaa visuaaliseen muotoon. Sana ilmaisu viittaa luovuuteen ja mielikuvitukseen. Kuvataiteessa ilmaisu antaa mahdollisuuden pohtia omia ajatuksia ja mielikuvia visuaalisin keinoin, poiketen muista oppiaineista.

Liitän tämän motivaation teorioista Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriaan, jossa oppijan motivaatio rakentuu siitä, kun hän saa päättää itse. (Ryan & Deci, 2017; Vasalampi, 2017.) Rinnastan luovuuden ja ilmaisun tähän motivaation teoriaan, koska tulkintani mukaan ilmaisuun ja luoviin ratkaisuihin jopa vaaditaan omaa tahtoa. Tunne työn merkityksellisyydestä,

tärkeydestä ja kiintymyksestä viittaavat siihen, että teos on heille arvokas. Tämä voi viitata siihen, että omia taitoja voidaan myös arvostaa, niin teknisessä suorituksessa kuin myös luovassa toiminnassa. Tutkittavien narratiiveissa on havaittavissa eri kokemuksia ja tunteita. Tenhun (2019) mukaan merkityksellistä taidekasvatuksessa on yksilön omat kokemukset taiteen parissa. Narratiivit viittaavat siis siihen, että tutkittavien taidekasvatuksessa on otettu huomioon yksilöiden omat kokemukset ja tunteet.

Tutkittavat kokivat onnistumista, ylpeyttä ja tyytyväisyyttä omasta suoriutumisesta, toiminnasta tai lopputuloksesta. Se missä he kokivat onnistuneensa, vaihteli paljon. Onnistuminen vaihteli tekniikan, sisällön ja visuaalisen ilmeen välillä, mutta jokin tekemisessä ja tuotoksessa oli tuottanut onnistumisen kokemuksen. Puhuttiin myös siitä, mistä piti omassa työssään. Omasta työstä pitäminen ja siihen tykästyminen viittaavat positiivisiin tunteisiin omasta työstä. Teknisen onnistumisen lisäksi, useat kertoivat siitä, kuinka he olivat ylpeitä itse työn sisällöstä. Aihealueen rajaaminen, sen läheisyys itselle tai sanoman välittäminen koettiin tärkeäksi ja merkitykselliseksi itselle. Usein nämä teemat liittyivät osaksi heidän omaa elämismaailmaansa: kotiseutua, harrastusta, vapaa-aikaa ynnä muuta sellaista. Työ liittyi jollain tavalla tekijän luontaisiin kiinnostuksen kohteisiin tai kuvakulttuureihin.

5.5 Tekemisen tai aiheen mielekkyys

Narratiiveissa havaitsin, että tutkittavat kokivat kuvataiteen mielekkäänä oppiaineena. Mielekkyyden kohde vaihteli itse tekemisen tunnusta, lempitekniikkaan ja aihealueeseen. Pitkäjänteinen työskentely oli tutkittaville luonnollista ja mukavaa. Aihealueet saattoivat olla lähellä juuri omia kiinnostuksen kohteita. Osa kertoi omasta lempitekniikasta, osa kertoi lempiaiheesta. Havaitsin, että osa tutkittavista osasi laittaa tekniikoita siihen järjestykseen, että toisesta tykkää enemmän kuin toisesta. Seuraavaksi Viola kertoo, miltä teoksen tekeminen tuntui.

Hmm, no, semmoselta tosi rentouttavalta ja rauhalliselta ja mä tykkäsin paneutua siihen työskentelyyn. (Viola)

Rentoutuminen viittaa siihen, että työskentely aiheuttaa tekijälle positiivisia tunteita. Teoksen tekemiseen on helpompaa syventyä rauhallisessa mielentilassa. Työskentelyyn paneuduttiin, ja se oli mukavaa. Violan narratiivi viittaa siihen, että pitkäjänteinen työskentely on luontevaa ja miellyttävää. Pitkäjänteistä työskentelyä on havaittavissa myös Petran ja Sannan narratiiveissa:

Se oli semmonen mihin uppoutu aina koulun jälkeen, että tykkäsin tosi paljon. – – Varmaan semmonen flow-kokemus. (Sanna)

Mä muistan, että tosi monet tuskaili sitä, että se oli tosi tylsää ja hidasta, mutta mun mielestä se oli tosi kivaa. (Petra)

Sannan narratiivissa mainitaan uppoutuminen ja flow-kokemus. Flow -kokemus viittaa suoraan motivaation teorioista virtauskokemukseen. Sjöblomin (2017) viitaten toisiin tutkijoihin, virtauskokemuksessa toiminta on juuri uppoutunutta (Sjöblom, 2017). Petran narratiivissa on havaittavissa tehtävän vaatimukset: tehtävään vaaditaan käytettävän aikaa ja sen tekoprosessi on hidasta. Tulkintani mukaan Petran taitotaso oli riittävän korkea, jotta Petra pystyi asennoitumaan tehtävään niin, että se oli hänelle mielekästä. Seuraavaksi vertailen Violan, Liisan ja Sannan narratiiveja.

Joo mä tykkäsin kuviksesta. – – Mä tykkäsin tehä, ihan sama mikä työ oli tai aihe oli, niin mä tykkäsin kyllä. (Viola)

Mä tykkään semmosesta maalaamisesta enemmän, kun siinä sitten nopeasti näkee sen työn jäljen. (Liisa)

Mää olin piirtänyt, koska se oli hauskaa. (Milla)

Liisan narratiivissa on havaittavissa selitys sille, miksi tekniikka on mielekästä. Kuten Liisa kuvailee, maalaamisessa saa nopeasti työn jäljen. Narratiivi viittaisi siihen, että tekniikan mahdollistama oma ajankäyttö on yhteydessä motivaatioon. Puolestaan Violan narratiivista löytyy kuvaus siitä, että itse tekeminen oli mielekästä. Tulkitsen Violan narratiivia niin, että motivaatio kumpuaa itse tekemisestä. Tulkintani liittyy motivaation teorioista Ecclesin

itsemääräämisteoriaan. sisäiseen motivaatioon, sillä motivaation syyt ovat itsestä lähtöisin. (Salmela-Aro, 2018; Viljaranta, 2017; Ruohotie, 1998; Byman, 2002.) Kuten Millakin kuvaa, piirtäminen oli hauskaa. Toiminnasta syntyy riemua ja iloa, ja sen takia toiminta on motivoivaa. Seuraavaksi vertailen Violan ja Sannan narratiiveja ilmaisusta ja luovuudesta.

Jollain tapaa se, että sai yksin rauhottua tekemään jotain omaa tuotosta, että ehkä se sitten. Tää oli semmosta luovaa (toimintaa), periaatteessa saa ite päättää. Vaikka on joku aihe, saa kuitenkin päättää, että minkälaisen tekee. (Viola)

Siinä sai ilmaista itteensä, että tavallaan siinä oli mahdollisuudet rajattomat. Että just ehkä se ilmaisu mikä oli mistä tykkäsin. (Sanna)

Sannan ja Violan narratiivit viittaavat vahvasti autonomiseen toimintaan. Kuvataiteessa on ollut mahdollisuus päättää itse, ja luova toiminta koetaan sellaisena, jossa on mahdollisuuksia valita. Itsensä ilmaisuun on annettu välineet ja materiaalit, kuten Sannakin toteaa mahdollisuudet ovat rajattomat. Tulkintani mukaan Sannan ja Violan narratiivit viittaavat vahvasti Vasalammen viittaamaan Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriaan. Rajattomat mahdollisuudet ja oma luova toiminta mahdollistavat sen, että oppija saa päättää itse mitä tekee ja toteuttaa. Motivaation ajatellaan syntyvän juuri siitä, että oppija asettaa itse itselleen päämäärän ja tavoitteen, jonka oppija haluaa saavuttaa. (Vasalampi, 2017; Ryan & Deci, 2017). Toiminta on itse haluttua, ja se tekee toiminnasta mielekästä. Sannan ja Violan narratiiveista on havaittavissa myös viitteitä sisäiseen motivaatioon. Itsensä ilmaisu, toteuttaminen ja tekemisen mielekkyys viittaavat niihin motiiveihin, jotka kumpuavat toimijasta itsestään. Kukaan ulkopuolinen ei ohjaile toimintaa, eikä toimintaa ohjaa ulkoiset palkkiot tai pakotteet. Myös viittaukset pitkäjänteiseen työskentelyyn viittaavat siihen, että motivaatio on sisäistä. Sisäisessä motivaatiossa toiminta on useimmiten pitkäjänteisempää kuin ulkoisessa motivaatiossa. (Ruohotie, 1998; Byman, 2002.)

Tiivistäen, narratiiveissa on vahvoja yhteyksiä motivaation teorioista itsemääräämisteoriaan ja sisäiseen motivaatioon. Tutkittavat selittivät tekemisen mielekkyyttä eri tavoin, mutta jokaisella oli kokemus siitä, että kuvataide oli mielekästä. Narratiiveissa esiintyi käsitteitä luovuus ja ilmaisu. Osa liitti tekemisen mielekkyyden autonomiaan, eli kun saa päättää itse. Luovuus koettiin mahdollisuutena ilmaista itseään.

5.6 Palaute

Tutkittavat kertoivat, että he saivat työstään palautetta. Analyysiin perustuen juuri positiivinen ja tukeva palaute antoivat aihetta olla teoksesta ylpeä. Narratiiveissa esiintyy monia eri henkilöitä, joista pääsääntöisesti opettaja esiintyi lähes kaikkien narratiiveissa. Lisäksi luokkakaverit ja perheenjäsenet esiintyivät osan narratiiveissa palautetta antavina henkilöinä. Seuraavaksi vertailen Violan ja Millan narratiiveja.

Mä muistan sen, että se opettaja kehu sitä, että mulla oli niinku se perspektiivi tässä oikein. (Viola)

Ja sitten, olin tosiaan tosi ylpeä tästä työstä, ja se sai paljon kehuja. (Milla)

Violan ja Millan narratiiveissa havaitsin yhteiseksi tekijäksi sen, että he puhuvat kehuista. Tulkitsen kehumisen palautteeksi, joka on positiivista. Kehuminen viittaisi myös siihen, että jotakin on tehty oikein tai työstä pidetään. Analyysiini perustuen, Violan narratiivissa kehu viittaa juuri siihen, että Viola on tehnyt jotakin oikein, tässä tapauksessa perspektiivin.

Analyysissä selvisi, että osan tutkittavista oli vaikea muistaa opettajan tai muiden henkilöiden palautetta. Enemmän luokkakavereiden palaute on jäänyt mieleen, joskin sekin hyvin häilyvänä. Seuraavaksi Petran ja Sannan narratiivit palautteesta.

Vekkaan, että jotku luokkakaverit on tullu sanoo, että: ”Jee hyvän näkönen.” En muistaakseni saanu opettajalta mitään (palautetta). – – Mä muistan, kun mä toin sen kotiin porukoille, niin mä hekutin sitä, mutta en muista, että oliko nekään sillee hirvee fibe siitä. (Petra)

Mun mielestä mun kuvisope oli... se sano ainakin siitä, että mulla on siinä niin se oma idea ja juttu, niin sillä ei ollu siihen kauheesti sanottavaa. Se koki, että se mennee omalla painollaan. (Sanna)

Sannan ja Petran narratiiveja yhdistää se, että opettajan palautetta ei muisteta tai palaute ei ole strukturoitua. Kuten Sanna kuvailee, opettaja ei juurikaan antanut palautetta. Tulkintani

mukaan opettaja todennäköisesti luotti siihen, että Sanna osaa tehdä teoksen omin avuin, eikä kokenut tarpeelliseksi ohjata oppilastaan. Sannan narratiivissa on myös viitteitä siihen, että teoksen suunniteltua ideaa ja sisältöä on todennäköisesti vaikeaa ohjata. Koska Sannan teoksen aihe oli hyvin henkilökohtainen, opettaja ei välttämättä siitä syystä ohjannut liikaa. Opettaja on mahdollisesti antanut oppilaan edetä tehtävässä omien ideoidensa suuntaan omaa tahtiaan.

Petran narratiivissa on havaittavissa se, että tekijä on itse hyvin tyytyväinen työhönsä. Narratiivissa sanonta *hehkuuttaa työtä* viittaa tähän. Petran narratiivista haluan nostaa luokkatoverien tavan puhua toisen työstä. Narratiivissa oppilaat kommentoivat Petran työtä sanoilla *hyvän näköinen*. Tämä viittaa siihen, että luokkatoverit ovat antaneet palautetta Petran työn visuaalisesta ilmeestä. Kutenkin palaute ei ole kovin monipuolinen. Kommentista selviää se, että vastaanottaja pitää työn visuaalisuudesta, mutta tarkemmin työn visuaalisia huippukohtia ei avata. Seuraavaksi Liisan narratiivi luokkatoverien palautteesta.

Yleensä mä sain aina hyvää palautetta niistä mun piirroksista. Toiset luokkakaverit oli silleen, että: ”Onpa hieno.” Olivat silleen tosi kannustavia. Se oli kivaa. (Liisa)

Liisan narratiivissa luokkatoverien kommentti *ompa hieno* viittaa siihen, että teoksen visuaalisuutta kehuaan. Näen, että Petran ja Liisan narratiivissa on yhtäläisyyksiä. Tulkintani mukaan Liisan narratiivissa motivaation syy on positiivinen palaute. Narratiivissa on paljon viittauksia juuri positiiviseen, mieltä nostattavaan palautteeseen. Näitä ovat esimerkiksi narratiivissa esiintyvät sanaparit *hyvä palaute* ja *tosi kannustavaa*. Seuraavaksi haluan esittää Liisan narratiivin siitä, miten luokassa keuhuttiin toisten töitä.

Me tosi paljon katottiin toistemme töitä. Yleensä meillä se oli tosi kannustavaa se palaute, että oltiin silleen, jos ollakin oli hieno työ niin sitten... tavaltaan keuhuttiin sitä tai annettiin kuulua, että mikä siinä on hienoa ja näin. (Liisa)

Analyysissä tämä Liisan narratiivi poikkesi muista sen takia, koska siinä on viittauksia vuorovaikutukseen syvemmin. Toisen kannustaminen ja palautteen antaminen ei liittynyt pelkästään yhteen työhön, vaan kyseessä oli luokkakulttuuri, jossa toista keuhuttiin. Narratiivi

viittaa myös siihen, että Liisa itse on ollut osallisena palautteen antamisessa muille. Poikkeavaa tässä narratiivissa on myös se, että siinä on viitteitä monipuoliseen palautteeseen. Liisa kertoo, että keuhuttiin niitä asioita, mikä toisen työssä oli hienoa. Tulkintani mukaan tässä palautemallissa on mukana myös perustelut. Seuraavaksi vertailen Millan ja Sannan narratiiveja opettajien toimintaa rajoittavasta palautteesta.

Joillakin luokilla oli ehkä joitakin sellasia opettajia mitkä... millä oli jotenkin visio jo niistä mun töistä. Vähän rajoittivat, että sun pitäs tehdä näin. Niin semmoset on vähän sitten, mistä en kahuheesti pitäny. (Sanna)

”No taasko sinä teet tuommosta – – eikö sitä voisi vähähän rauhottaa, vähän karsia noita yksityiskohtia”. – – Opettaja oli aina sillee, että sä et voi värittää noita vesiväreillä, koska ne on niin yksityiskohtasia. – – Sitten mä vähän suutuin siitä, joka oli hyvin normaalia. (Milla)

Tulkintani mukaan Sannan ja Millan narratiiveja yhdistää muisto siitä, että opettaja on jollain tavalla rajoittanut toimintaa. Opettajilla on mahdollisesti ollut joitakin ennako-oletuksia ja ajatuksia. Heillä on ollut oma näkemys, miten asioita kuuluu tehdä ja mikä on mahdollista kuvataiteessa. Sannan ja Millan narratiiveja yhdistää myös se, että rajoitettu toiminta on epämukavaa. Tulkitsen, että opettajan ohjaus on palautteen antamista toiminnasta silloin, kun teos on vielä kesken. Sannan ja Millan narratiivit eivät viittaa siihen, että opettajien palaute olisi ollut tarkoituksella negatiivista. Tulkitsen, että palaute oli tarkoitettu rakentavaksi ja toimintaa ohjaavaksi.

Tiivistäen narratiiveissa on viittauksia siihen, että positiivinen palaute on ollut tukemassa motivaatiota ja ohjaileva palaute on voinut laskea motivaatiota. Teoksen kehuminen ja lempeä ohjaaminen oppilaan haluamaan suuntaan ovat tulkintani mukaan luoneet positiivisia tunteita omaa toimintaa ja työtä kohtaan. Puolestaan autonomian rajoittaminen on voinut aiheuttaa negatiivisia tunteita kuten suuttumusta. Kaikki palautteet kuitenkin osoittavat, että tutkittavat ovat toimineet osana yhteisöä ja teosta on esitelty muille. Analyysiin perustuen palautteen kohde koski useimmiten teosta, eikä tekijää. Luokkatovereiden kommentit *ompa hieno* tai *hyvän näköinen* viittaavat teoksen visuaalisuuteen, mutta eivät tekijään.

Palautteita sisältävät narratiivit liittyvät motivaation teorioissa Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriaan, johon Vasalampi viittaa. Opettajan rajoittava toiminta aiheuttaa sen, että oppilas menettää autonomian. Ilman autonomiaa itsemääräämisteorian motivaatio ei toteudu. (Vasalampi, 2017.) Viitteitä motivaation toteutumattomuuteen oli havaittavissa narratiiveissa, kun Sanna puhui, ettei pitänyt rajoittavista opettajista. Myös Millan narratiivissa suuttumus viittaisi negatiivisiin tunteisiin. Kehut saavat tuntemaan positiivisia tunteita, jotka puolestaan voivat kehittää motivaatiota. Palautteen saamiseen muilta liittyy myös se, että palaute on aina ympäristöstä tulevaa. Ulkoiset motivaation lähteet ovat myös lähtöisin ympäristöstä. (Ruohotie, 1998.) Kehuminen tarkoittaa myös sosiaalista vuorovaikutusta, joka Lerkkasen ja Pakarisen mukaan on merkittävä tekijä motivaation kehittymisen kannalta. (Lerkkanen & Pakarinen, 2018.)

5.7 Taiteen tekemisen prosessi

Analyysin tuloksena tutkittavien narratiiveista löysin samanlaisia kuvauksia taiteen tekemisen prosessista. Nostan tämän aineistosta sen takia, koska tutkittavien narratiiveissa esiintyy viittauksia tehtävien haasteisiin ja ongelmanratkaisuun. Tehtävien haastavuus ja vaikeuksista selviytyminen liittyvät motivaation teorioista muun muassa Dweckin (2006) tavoiteorientaatioteoriaan ja tehtäväsuuntautuneeseen oppijaan. Tutkittavat kävivät itsensä kanssa keskustelua työskentelyn eri vaiheista. Omaa toimintaa arvioitiin ja kuvattiin tunteita mitä eri hetkiin liittyi. Toimintaa sanoitettiin, mikä viittaa itseohjautuvuuteen. Vaikka tutkittavat kokivat vaikeita ja haasteellisia tilanteita, he luottivat omiin kykyihinsä. Epäonnistumisia ei pelätty, vaan se sallittiin osana prosessia. Tunne tehtävästä ennen ja jälkeen tehtävän saattoi olla erilainen. Taiteen tekemisen prosessi oli eteenpäin suuntautuvaa eri vaiheineen. Seuraavaksi Petra kertoo tunteistaan ennen ja jälkeen tehtävän.

No en ollu yhtä innostunu (tehtävästä) kuin tän jälkeen. Varmaan oon alkanu mieltii, että mistämä teen, ja että askel kerrallaan. Mä en ees muista, mistä tää idea tuli, että miks mä valitsin sitten tän kuvan pohjalle. Rauhassa mä oon lähteny tätä työstämään. (Petra)

Petran narratiivissa on viittauksia tunteisiin, kuten *innostunut*. Narratiivissa ilmenee myös kuvauksia, millaista tekeminen oli *rauhallista*. Tulkitsen Petran narratiivissa olevan prosessin kuvausta, sillä narratiivissa on viitteitä suunnitelmalliseen työskentelyyn, joka on eteenpäin suuntautuvaa. Verbit *mieltä, valita ja lähteä työstämään* ovat tulkintani mukaan taiteen tekemisen prosessille tyypillisiä: ensin suunnitellaan, luonnostellaan ja tehdään. Petra jatkaa kuvaustaan työskentelystään, jossa esiintyi myös haasteita.

Välillä tuliki sitten niitä hankalii tilanteita – tai kun teki tätä maalausta – Jos sai nenän tehty tosi hyvin, niin että mistä mä lähen jatkamaan. Välil kun saa yhen kohan tehty hyvin, niin sit oli vähä vaikee löytää se oikee sävy. (Pertra)

Petra on havainnut spesifin ongelman toiminnassaan, joka liittyy etenemiseen. Narratiivi *lähteä jatkamaan* viittaa etenevään toimintaan. Puolestaan narratiivissa *löytää oikea sävy* viittaa siihen, että toiminnalla on tietty tavoite ja haluttu lopputulos eli oikean sävyn löytäminen. Tämä puolestaan viittaa siihen, että isompi tavoite on paloitetu pienemmiksi. Tässä tapauksessa tarkoitan sitä, että Petran isompi tavoite on toteuttaa tavoitteidensa mukainen valmis työ, ja välitavoitteena on etsiä oikea sävy. Tulkintani mukaan Petran toiminta on etenevää ja tavoitteellista. Narratiivissa on viittauksia myös itsearvioimiseen, kuten *sain nenän tehty tosi hyvin*. Itsearviointi on ollut yksi keino selviytyä ongelmasta. Tehtävän haasteiden ja omien toimintojen arvioiminen auttavat saavuttamaan haluttua lopputulosta. Seuraavaksi Petra kuvailee, miten selviytyi haasteista.

Kyl siitä sitte tekemällä kun vaan lähtee, ja sit kun siinä pysty sillee korjaaman ja muuta, jos se ei oo hyvä. Ei tullu mitää ylitsepääsemättömiä hankaluuksia. (Perta)

Vaikeuksia kohdatessaan Petra keksi ratkaisun. Narratiivi *korjata* viittaa siihen, että tekemistä tai tuotosta muutetaan haluttua lopputulosta kohti. Narratiivi osoittaa, että Petra koki mahdolliseksi voittaa haasteet omalla toiminnallaan. Narratiivissa on myös viittauksia omien taitojen luottamiseen, esimerkiksi *tekemällä kun vaan lähtee*. Myös verbi *pystyä* viittaa siihen, että Petra ajattelee pystyvänsä omilla ratkaisuillaan etenemään työskentelyssään halumaansa lopputulosta kohti. Tulkintani mukaan Petra ei kokenut haasteita liian vaikeina, kuten hän toteaaakin *ei tullut mitään ylitsepääsemättömiä hankaluuksia*. Tehtävä oli Petran taidoille sopivan haastava. Tehtävä ei ollut liian helppo, sillä Petra koki vaikeuksia, mutta ne

eivät olleet liian haastavia. Analyysini Petran ajattelutavasta ja tehtävän vaikeustasosta viittaa motivaation teorioissa siihen, että tehtävä ja tekijän taitotaso ovat olleet tasapainossa. Sjöblomin viittaamassa virtausteoriassa motivaatio on mahdollista silloin, kun tehtävän vaikeustaso ja tekijän taitotaso ovat tasapainossa (Sjöblom, 2017.) Analyysissa havaitsin Millan narratiiveissa myös viitteitä samanlaiseen ajatteluun ja haastavaan tehtävään, kuin Petran narratiivissa. Havaitsin Millan narratiivissa myös viitteitä ongelmanratkaisuu. Seuraavaksi Milla kertoo haasteistaan tehtävänsä parissa.

Kyllä määhän ossaan tehdä yksinkertaisen, jos mä vaan haluan – ei ollu mitää goalgea, niin mä sitten tämmösestä paksusta isosta Lasten kuvitettu -tietosanakirjasta katotin ideoita – siinä oli tämmönen samurai, ja musta se oli niin hieno. Inspiroiduin siitä suuresti. (Milla)

Tulkintani mukaan yhteistä Millan ja Petran narratiiveille ovat taiteen tekemisen prosessin alun suunnittelu- ja ideointivaihe. Kuten Petran pohti, mistä lähtee tekemään, Milla pohtii teokselleen tavoitetta, joka on toteuttaa yksinkertaisempi teos. Suunnittelu vaiheeseen viittaa Millan narratiivissa ideoiden etsiminen, kun Petra narratiivissaan miettii erilaisia valintoja.

Millan narratiivissa ideoiden katsominen tietosanakirjasta viittaa siihen, että Milla on etsinyt tehtävänsä varten ideoita. Toimintamalli ideoiden etsimisestä on jo yksi keino edetä tehtävässä, sillä se auttaa etenemään. Ideoimisessa hyödynnetty virikemateriaali auttoi Millaa etenemään tehtävässään. Tähän viittaa narratiivi *inspiroitua suuresti*. Millan narratiivissa *minä osaan* -ilmaisu viittaa minäpystyvyyteen. Milla luottaa omiin kykyihinsä ja taitoihinsa suhteessa tehtävään. Narratiivissa ilmaisu *jos mä vaan haluan*, viittaa puolestaan ehtoon onnistuneelle toiminnalle. Millan narratiivissa on viitteitä motivaation teorioista sekä Dweckin (2006) tavoiteorientaatioteorialle että Salmela-Aron (2018) ja Viljarannan (2017) viittaamaan Ecclesin odotusarvoteoriaan. Narratiiveissa on havaittavissa viitteitä myös Salmela-Aron (2018) viittaamaan Dweckin tavoiteorientaatioteoriaan. Todettu minäpystyvyys viittaa siihen, että tekijä kokee selviytyvänsä tehtävästään. Tehtävä koetaan mahdolliseksi toteuttaa oman toiminnan oikealla suuntaamisella. Tavoitteet ovat toiminnalle selkeät. Tässä tapauksessa toiminnassa tavoite on toteuttaa yksinkertaisempi teos. Seuraavaksi nostan aineistosta Millan narratiivin, jossa on viitteitä ongelmanratkaisusta.

Mä siis väritin tän sitten vesiväreillä tän teoksen pääosin. Tuolla mää oo on käyttäny puuväriä ihonvärinä, koska mulla ei vesiväreinä ollut niin sanottua ihonväriä – – mä en ollu tarpeeks itsevarma osatakseni sekottaa sitä, niin mää (tein) sitten puuvärillä – – mut siis huomaat, että kaikki muu on vesivärillä. (Milla)

Millan narratiivissa on analyysiini perustuen paljon ilmauksia, jotka liittyvät spesifisti taiteen tekemiseen. Näitä ovat esimerkiksi *värittää, käyttää puuväriä ja sekoittaa väriä*. Tulkintani mukaan Milla on todennut teknisen ongelman, joka on tässä tapauksessa ihonvärin sekoittaminen vesiväreillä. Milla ratkaisi ongelman käyttämällä toista tekniikkaa teoksesseen, eli puuväriä. Ongelmaan löydettiin ratkaisu eri tekniikasta. Prosessissa välitavoitteena oli saada ihonväri, joka tehtiin puuvärillä. Milla sanallistaa narratiivissaan myös omia tunteitaan minäpystyvyydestä, kun hän puhuu itsevarmuudesta. Tulkitsen, että Milla on todennut taidoissaan heikkouden. Ongelman ratkaisu ei liittynyt uuden asian opettelemiseen, vaan valmiiden taitojen hyödyntämiseen. Tarkoitan, ettei Milla opetellut sekoittamaan ihonväriä, vaan hyödynsi toista osaamistaan, eli ihonvärin sekoittamisen puuväreillä. Ratkaisu kohdistuu omien vahvuuksien hyödyntämiseen, ei omien heikkouksien korjaamiseen. Millan toisessa narratiivissa on myös viitteitä siihen, että heikkoudet ovat tunnistettu, ja niitä tietoisesti yritetään työstää. Seuraavaksi Milla kertoo prosessistaan teoksen parissa.

Mulla on semmonen muistikuva, että mää olin hyvin itsevarma mun hevosenpiirtämistaidosta. – – Niin mää muistelen, että tämän työn kanssa, kun tässä on kaksi ihmistä – – mää silleen mietin, että kun ihmiset kattoo tätä työtä, niin ajatteleeko ne, että noi ihmiset on selvästi huonommin piirretty kuin tää hevonen. – – Se oli mun huolen aihe, ja mää yritin niin hyvin kuin vain mahdollista piirtää nää ihmiset, että ne olis ton hevosen veroisia. (Milla)

Narratiivissa taitoon viitataan ilmaisuilla *hevosenpiirtämistaito*. Tulkintani mukaan tässä tarkoitetaan piirustustaitoa, jota vaaditaan, kun piirretään hevonen. Milla kuvailee, että koki itsevarmuutta juuri hevosten piirtämisessä, mutta ihmisten piirtäminen oli hänelle vaikeampaa. Tehtävässä oli siis Millalle haastetta. Narratiivissa myös vertaillaan, miten hyvin ja huonosti jokin kohde on piirretty. Tämä viittaa toimintaan, jossa on haluttu lopputulos. Kysymyksessä on myös taidekäsitys siitä, millainen on oikein piirretty hevonen ja ihminen. Tämä narratiivi viittaa siihen, että tiedostettuja heikkouksia on pyritty kehittämään. Esimerkiksi narratiivissa verbi *yrittää* viittaa kehittämiseen. Milla ei antanut omien heikkouksien vaikuttaa tehtävän suorittamiseen, vaan kehitti heikkouksiaan, jotta pääsi tavoitteeseensa.

Havaitsin myös Liisan narratiiveissa viitteitä prosessin kuvaukseen. Analysoidessani Liisan narratiivia havaitsin, että ylpeys liittyi vahvasti siihen, että Liisa oli voittanut tehtävän haasteet. Seuraavaksi Liisa kertoo tunteistaan prosessin aikana.

Sillon olin ylpeä tästä, koska just mulla kesti tosi pitkään tehdä tätä ja se vaati semmosta pitkäjänteisyyttä, missä ehkä mulla aina ollu vähän vaikeuksia – – niin sitten mä olin tyytyväinen, kun mä lopulta sain tän valmiiksi. – – Mää muistan, että mä rustasin tätä aina sitten, kun oli saanu muut hommat tehtyä. Tää oli semmonen pitempi projekti tavallaan. (Liisa)

Liisan narratiivissa on paljon viittauksia tehtävään käytettävään aikaan. Ilmaisut *kestää pitkään* ja *pitempi projekti* kuvaavat sitä, millaista ajankäyttöä tehtävä vaatii. Koska tehtävä vaatii useamman työstökerran, tekee se tehtävästä pitkäjänteisyyttä vaativan. Liisan narratiivista tulkitsen, että pitkäjänteisyys on hänen heikkoutensa. Tehtävässä vaaditaan juuri sitä, mikä on Liisan heikkous.

Tässä tapauksessa valmiin työn toteuttaminen on osoitus siitä, että Liisa on onnistunut pitkäjänteiseen työskentelyyn, huolimatta siitä, että se on hänen heikkoutensa. Liisa on ylpeä siitä, että hän teki jotakin, joka oli hänen odotuksiensa vastaista. Tunne siitä, että hän pystyikin pitkäjänteiseen työskentelyyn, saa Liisan tuntemaan ylpeyttä. Miten oli mahdollista, että Liisa ylitti itsensä? Löysin analysoidessani vastauksen tähän kysymykseen, Liisan toisesta narratiivista. Seuraavaksi Liisa kuvaa sitä, millaiselta työtä tuntui tehdä.

Se oli ehkä välillä raskastakin, koska puuvärit ja – – mä en yleensä tykänny tehdä puuväreillä. – – Se ehkä oli mulle vähän haastavaa se puuväri homma. – – Mutta sitten taas ehkä se, että innostuin tästä tehtävänannosta. Se oli toisaalta kivaa ja sitten ehkä ne puuväritkin taipuivat siinä tekniikkana. (Liisa)

Tästä narratiivista löysin selityksen sille, mikä Liisaa motivoi jatkamaan tehtävää vaikeuksista huolimatta. Liisan narratiivit kuvaavat paljon sitä, että tehtävä todella haastoi. Tehtävän tekeminen oli jopa *raskasta*, eikä puuväritkään olleet Liisan lempi tekniikka, vaan Liisa koki sen *haastavana* tekniikkana. Analyysissa Liisan narratiiveissa on sellaisen tehtävän elementtejä, jotka motivaation teorioiden mukaan pitäisi aiheuttaa tekijässä turhautumisen tunteita

ja luovuttamista. Esimerkiksi Salmela-Aron (2018) ja Viljarannan (2017) viittaamassa Ecclesin odotusarvoteoriassa ja Sjöblomin (2017) viittaamassa virtausteoriassa liian vaikea tehtävä koetaan mahdottomaksi toteuttaa. Myös Vasalammen (2017) viittaaman Ryanin ja Decin itsemääräämisteorian mukaan Liisan tehtävän pitäisi aiheuttaa turhautumista. Tehtävässä käytettävä tekniikka oli epämiellyttävä, mikä ei ole Liisan vapaan valinnan mukainen.

Liisan motivaation säilymisen kannalta on ollut tärkeää se, että tehtävän aihe oli Liisan mielestä kiinnostava. Narratiivissa Liisa kertoo, miten innostui tehtävänannosta. Toisaalta tehtävän tekeminen oli myös miellyttävää. Tehtävänannosta innostuminen viittaa motivaation teorioista oppimismotivaatioon, jossa kiinnostus on tärkeää. Oppilaan oma kiinnostus tehtävää kohtaan antaa oppilaalle motivaatiota tehdä tehtävä loppuun ja sitoutua tehtävän suorittamiseen. (Vasalampi, 2017; Ryan & Deci; 2017).

Tiivistetysti nostin aineistosta kuvaukset prosessista sen takia, koska niissä oli viittauksia, jotka liittyvät motivaatioon. Narratiiveissa ilmeni esimerkiksi ajattelutapoja, joita motivoituneessa toiminnassa ilmenee. Esimerkiksi Dweckin (2006) tavoiteorientaatioteoriassa tehtäväsuuntautunut oppija luottaa omiin kykyihinsä, eikä lannistu haasteita kohdatessaan. Ajattelutapoja yhdisti se, että haasteet oli luotu voitettaviksi tavalla tai toisella. Keksittiin erilaisia ratkaisuja ongelmiin. Tutkittavat hyödynsivät omia vahvuuksiaan, vahvistivat heikkouksiaan ja yrittivät ennakkoluulottomasti. Tutkittavia yhdistää myös se, että ongelmista huolimatta he jatkoivat työskentelyä, lopulta onnistuen.

6 Tulokset

6.1 Tutkimustulokset kiteytetysti

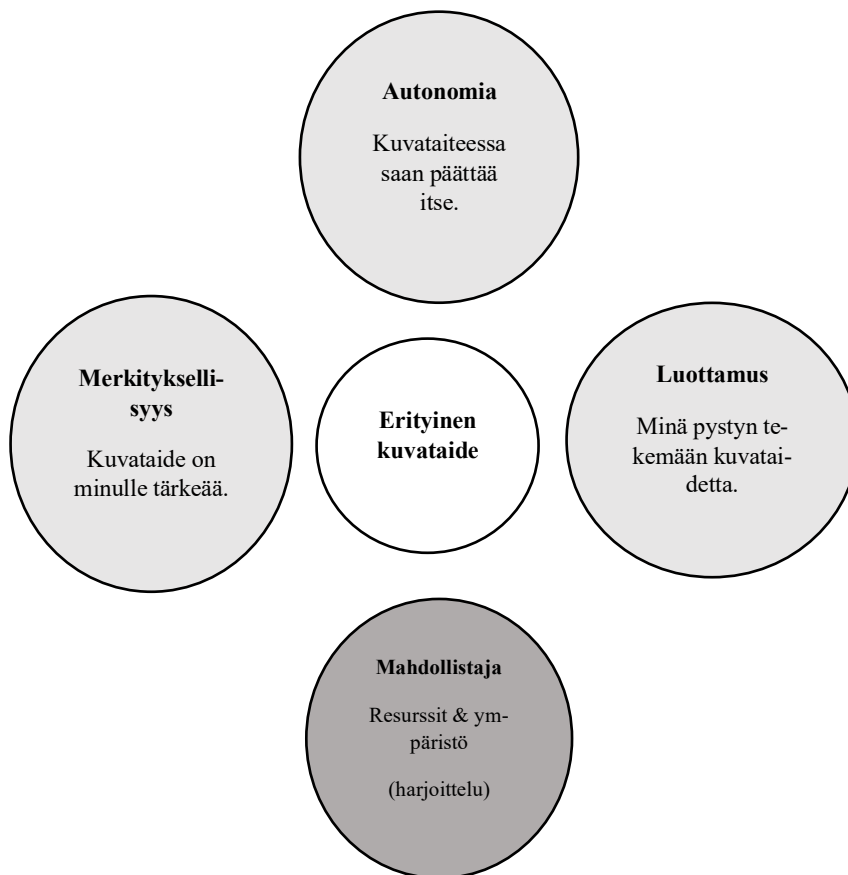
Tutkimukseni lähtökohtana oli selvittää kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden motivaatioon liittyviä taustoja. Muotoilin tutkimuskysymykseni seuraavasti: *Mitä motivaation tekijöitä kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden koulumuistoissa esiintyy?* Tutkimukseni keskeinen käsitteistö liittyy motivaation teorioihin, joita tulkitsemalla olen selvittänyt motivaation tekijät. Aineiston analyysissä nostin aineistosta niitä tekijöitä, jotka tulkintani mukaan liittyvät motivaation teorioihin.

Kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden motivaation taustalla on ollut heille erityinen kuvataide. Erityinen kuvataide kiteyttää koko aineiston analyysin kuvastamaan sitä kuvataidetta, mikä on ollut tutkittaville motivoivaa heidän peruskouluaihanaan. Tarkoitin tällä myös tutkittavien ja kuvataiteen välistä suhdetta, joka on ollut selkeästi yksi merkityksellisimmistä motivaation tekijöistä.

Perustuen tulkintaani, tutkittavien koulumuistoissa esiintyy neljä motivaation tekijää. Näistä kolme ovat luottamus, mielekkyys ja merkityksellisyys. Erotan nämä kolme sen takia, koska tulkintani mukaan nämä kolme tulosta ovat sellaisia motivaation tekijöitä, jotka muodostuvat yksilössä henkilökohtaisesti. Tarkoitin tällä yksilön omaa subjektiivista elämismaailmaa, omia kokemuksia ja tunteita. Tutkittavat luottavat omaan osaamiseensa kuvataiteen parissa. Menneisydessään he kokivat mahdollisuuden valintoihin ja omiin ratkaisuihin kuvataiteen tehtävissä. Kuvataide on heille tärkeää ja merkityksellistä, ja se on osa heidän minäkuvaansa. Kuvataide koettiin mielekkäänä oppiaineena, jossa oli mahdollisuus vaikuttaa. Motivaation teorioihin perustuen aineistossa on myös neljäs tutkimustulos, joka on mahdollistaja. Tällä tarkoitin ympäristötekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet tutkittavien motivaatioon. Käsite kattaa sosiaalisen- ja fyysisen ympäristön ulottuvuudet. Ympäristötekijöillä en tarkoita pelkästään ulkoisen motivaation lähteitä, vaan myös sisäistä motivaatiota tukevia ympäristötekijöitä. Esimerkiksi tutkittavilla on ollut mahdollisuus tehdä kuvataidetta niin koulussa kuin vapaa-ajallakin. Resurssit ja muu ympäristö ovat mahdollistaneet sen, että oma henkilökohtainen taidesuhde on voinut muodostua.

Tulkitsen, että jokaisella tutkittavalla on oma historiansa kuvataiteen parissa. Sen vuoksi jokaisella on erilaisia kokemuksia ja erilaisia motiiveja. Esitän tutkimukseni tulokset laadullisesti, en määrällisesti, perustuen laadullisen tutkimuksen lähtökohtiin. Alla esitän

tutkimuksen tulokset kaaviona (Kaavio 2.), jossa ilmenee, mistä eri osa-alueista erityinen kuvataide muodostuu. Erottelon kaaviosta tutkimustuloksena mahdollistajan eri sävyllä, sillä tämä tutkimustulos poikkeaa motivaation muodostumisesta. Muut motivaation tekijät muodostuvat tutkittavissa subjektiivisesti, mutta mahdollistaja on ollut ulkopuolinen motivaatiota tukeva ympäristöön liittyvä tekijä.



Kaavio 2. – Erityinen kuvataide, joka muodostuu motivaation tekijöistä.

6.2 Merkityksellisyys

Aineiston analyysiin nojaten, tutkimukseni ensimmäinen tulos on kuvataiteen merkityksellisyys. Aineistosta on havaittavissa, että tutkittavien parhaan piirtäjän -status luokassa ja tavoitteet kuvataidetta kohtaan viittaavat siihen, että kuvataide oli heille todella tärkeä oppiaine minäkuvansa kannalta. Näihin teemoihin viittaavat aineiston kappaleet 5.1 ja 5.3. Myös muissa järjestetyn aineiston osissa on viitteitä kuvataiteen merkityksellisyydestä. Tutkittavien taideharrastukset ja onnistumiset kuvataiteen parissa viittaavat myös kuvataiteen merkityksellisyyteen. Näihin aiheisiin viittaavat aineiston kappaleet 5.4 ja 5.5. Tässä tulososiossa käsitelen ensisijaisesti kappaleita 5.1 ja 5.3, koska näissä aineiston osissa kuvataide näyttäytyi vahvimmin osana tutkittavien identiteettiä. Kuvataide korostui tutkittavien elämässä ja minäkuvassa. Muun muassa Liisan narratiivissa on viitteitä siihen, että kuvataide on ikään kuin oma oppiaine.

Mää koin, että se kuvis on mulle se vahva aine, että kaikilla on joku oma vahvuusalue, niin sitten se oli mun vahvuusalue. (Liisa, Kappale 5.1)

Tutkittavilla kuvataide on osana identiteettiä ja minäkuvaa. Parhaan piirtäjän -status ilmentää yksilön minäkuvaa heidän kouluaihanaan. Asemallaan tutkittavat erottuivat luokasta positiivisesti. Puolestaan tutkittavien erottuvuus luokassa osoittaa sen, että kuvataide on sellainen oppiaine, missä he ovat taitavia. Tutkittavien historiassa on hetkiä, jolloin he kokivat olevansa kuvataiteellisesti taitava suhteessa muihin oppilaisiin. Kokemus omasta pystyvyydestä on yksi syy, miksi kuvataiteeseen haluttiin panostaa ja paneutua. Myös uravalinnat ja kuvataiteen ottaminen vakavasti viittaavat siihen, että tutkittavat näkivät tulevaisuudenminänsä kuvataiteen parissa. Tutkittavien muistot kuvataiteesta kantautuivat hyvin kauas, jopa päiväkotia ja alkuopetusaikoihin.

Aineiston analyysiin nojaten, tutkittavien minäkuva on muotoutunut hyvin varhaisessa vaiheessa siihen suuntaan, että heillä on ollut vahva minäkuva itsestä taiteen parissa. Havaitsin, että tutkittavien muistoissa esiintyi monta eri aikakauden minäkuvaa: menneisyyden, nykyhetken ja tulevaisuuden minäkuva. Kaikkiin näihin minäkuviin liittyi tavalla tai toisella

kuvataide. Esitän seuraavaksi esimerkkejä aineistosta, jossa kuvataide näyttäytyy tutkittavien eri minäkuvissa.

Mää sillon jo tiesin, että määhä haluan taidealalle. (Sanna, Kappale 5.3)

Mää veikkaan että siinä on se, kun oon ollu kuviskoulussa muksuna. Veikkaan, että sieltä on pohjat siihen hommaan. (Petra, Kappale 5.1)

Mikä minä en ole, jos minä en ole hyvä piirtämään. Siitä tuli tavallaan osa minua. (Milla, Kappale 5.1)

Oyserman (2015) käsittelee motivaation teoriassaan minäkuvan suhdetta motivaation muodostumiseen. Hänen teoriassaan keskeisintä motivaation muodostumisessa on kyky ajatella minä. (Oyserman, 2015.) Havaitsemani minäkuvan keskeisyys aineistossa liittyy Oysermanin motivaation teoriaan. Minäkuva itsestä luokan parhaimpana piirtäjänä viittaa motivaation teorioista Ecclesin odotusarvoteoriaan, johon Salmela-Aro (2018) ja Viljaranta (2017) viittaavat. Odotusarvoteorian mukaan itselle tärkeä ja merkityksellinen aihe motivoi. Aihe on siis sellainen, mitä yksilö arvostaa. (Salmela-Aro, 2018.) Aineistossa on myös viitteitä siihen, että tutkittava saattoi pelätä statuksensa menettämistä. Mikäli tutkittavat olisivat menettäneet kokemuksensa erottuvuudestaan, se olisi muuttanut heidän minäkuvaansa. Se ei pelkästään olisi muuttanut nykyhetken minäkuva, vaan myös tulevaisuuden minäkuva. Siihen mihin yksilö identifioituu, määrittelee sitä, mitkä tavoitteet ovat yksilölle tärkeitä. (Viljaranta, 2017).

Tutkittavien narratiivit viittaavat tavoitteellisuuteen. Myös tämä osoittaa sen, että kuvataide on heille merkityksellistä. Oleellista tutkimustulokseni kannalta on se, että tutkittavien tavoitteet olivat hyvin laadullisia eli merkityksellisiä. Tällä tarkoitan sitä, että tavoitteet olivat laadultaan korkeatasoisia. Tavoitteet liittyivät muun muassa urasuunnitelmiin, työn visuaaliseen näyttävyyteen tai merkitykselliseen sisältöön. Tavoitteiden laatu luo toiminnalle merkityksellisyyttä. Tavoitteiden laatu viittaa myös siihen, että tutkittavat halusivat kehittyä kuvataiteessa. Se osoittaa sitä, että tutkittavat halusivat oppia uutta. He eivät tyytyneet hyödyntämään pelkästään opittuja taitojaan, vaan määrätietoisesti halusivat oppia uutta. Tulkintani

mukaan tavoitteet myös haastoivat tutkittavia, mikä myös osoittaa tavoitteiden laadullisuutta.

Mulla oli semmonen mielentila, että mä haluan tehdä tästä tosi hienon. Se on mulla jäänyt mieleen. (Milla, Kappale 5.3)

Erilaiset tavoitteet eivät pelkästään ohjanneet tutkittavien toimintaa, vaan myös ajattelua. Tutkittavat olivat asennoituneet kuvataiteeseen tietyllä vakavuudella tavoitteidensa vuoksi. Motivaation teorioissa menestymisen ja oppimisen halu viittaa tavoiteorientaatioihin, ja erityisesti saavutus- ja suoritus-lähestymisorientaatioon. (Tuominen, Pulkka, Tapola & Niemi-virta, 2017.) Tutkittavien tavoitteet osoittavat, että he halusivat näyttää osaamistaan ja menestyä osaamisellaan. Saavutus- ja suoritus-lähestymisorientaation mukaan oppijalle on tärkeää osoittaa omat kykynsä, mutta myös oppia uutta. Tutkittavilla on ollut sisäinen motivaatio, sillä he ovat itse asettaneet itselleen tavoitteen, jota kohti he valinnoillaan menevät.

6.3 Mielekkyys

Toinen tutkimukseni tulos on kuvataiteen mielekkyys. Tulkintani mukaan tutkittavia on motivoinut heidän peruskouluaikaanaan kuvataide sen takia, koska se oli heille mielekästä. Yksinkertaisuudessaan kuvataide on tutkittavista motivoivaa, sillä se on mukavaa ja kivaa. Positiiviset tunteet, kuten ilo ja onnistuminen, saavat yksilön palaamaan uudestaan ja uudestaan kuvataiteen pariin. Aineistosta kappaleet 5.4 ja 5.5 liittyvät vahvimmin tähän tutkimustulokseen. Mielenkiinto kuvataidetta kohtaan oli tutkittavilla sisäistä. Aidoille onnistumisen tunteille oli tärkeää se, että yksilö itse kokee sen, ilman ulkopuolista palautetta. Tutkittavien narratiivit osoittavat, että tutkittavat kokivat iloa ja onnistumista töistään, jo ennen kuin he saivat ulkopuolelta osoituksia onnistumisistaan.

Mää aloin oppimaan, että mä oon hyvä piirtään. Sitä ennen mä en ollut ollut hyvä piirtään. Mää olin piirtänyt, koska se oli hauskaa. (Milla, Kappale 5.1)

Tutkittavien positiiviset tunteet liittyivät kuvataiteessa enemmän itse tekemiseen kuin työn lopputulokseen. Tutkittavien narratiiveissa on viitteitä esimerkiksi siitä, että kuvataide oli rentouttavaa ja rauhoittavaa. Myös viitteitä Sjöblomin (2017) viittaamaan virtauskokemukseen löytyy aineistosta. Tutkittavilla on ollut lähtökohtaisesti voimakas sisäinen motivaatio kuvataidetta kohtaan. Tutkittavat eivät tarvitse ulkoisia palkkioita kuvataiteesta, vaan kuvataidetta tehtiin sisäisistä syistä, kuten itseilmaisun tai luovuuden tarpeista. Kuvataiteessa tapahtuva toiminta ja lopputulokset ovat olleet tutkittavien motiivit toimia. Aineisto viittaa myös siihen, että tutkittavien suhde kuvataiteeseen on ollut pitkäkestoista. Pitkäjänteinen työskentely on yhteydessä sisäiseen motivaatioon. (Ruohotie, 1998; Byman, 2002.)

Tutkittavien kohdalla ei lähtökohtaisesti tarvittu ulkoisia palkkioita motivaatioon, vaan itse kuvataide oli tutkittaville motiivi. Aineistosta tulkitsen, että tutkittavilla on vaikuttanut useita eri motivaation tekijöitä, eli tutkittavien motivaatio ei ole pelkästään sisäistä. Viittaan Vasalammen (2017) ulkoisen motivaation muuttumisesta asteittain sisäiseksi motivaatioksi.

Tulkitsen aineistosta, että tutkittavat ovat saaneet kokea kuvataideopetuksessaan autonomian kokemuksia. Aineistoni kappaleessa 5.5 käsittelen tutkittavien narratiiveja, jossa ilmenee koettu autonomia. Tämä on yksi selitys sille, miksi kuvataide on ollut heidän kokemustensa mukaan mielekästä. Tutkittavat kokivat, että kuvataiteessa saa päättää itse. Vaikka kaikille olisi ollut sama tehtävänanto, tutkittavien narratiiveissa on viitteitä siitä, että he sovelsivat tehtäviä mieleiselleen. Omat valinnat ja päätäntävalta mahdollistivat sen, että kuvataiteessa sai myös ilmaista itseään ja tehdä luovia ratkaisuja. Kappaleessa 5.5 on viittauksia siihen, että kuvataiteessa motivoi se, että sai päättää itse.

Jollain tapaa se, että sai yksin rauhottua tekemään jotain omaa tuotosta, että ehkä se sitten. Tää oli semmosta luovaa (toimintaa), periaatteessa saa ite päättää. Vaikka on joku aihe, saa kuitenkin päättää, että minkälaisen tekee. (Viola, Kappale 5.5)

Koettu autonomian tunne on yhteydessä motivaation teorioista Ryanin ja Decin (2017) itse-määräämisteoriaan, johon myös Vasalampi (2017) viittaa. Kuten teoria selittää, motivaatio muodostuu siitä, kun toimija saa päättää itse tekemisistään ja toimistaan. Tutkittavien narratiiveja tulkitsemalla totean, että tutkittavat kokivat, että heillä oli mahdollista valita ja suunnitella millaisen teoksen he haluavat toteuttaa. Puhun syystä koetusta autonomian tunteesta,

koska tutkittavat ovat saaneet kokemuksensa peruskoulussa. Tässä kontekstissa valtaa päättää tehtävien sisällöistä ja aiheista on lähtökohtaisesti opettajalla. Tutkittavien narratiiveissa on myös havaittavissa kokemuksia autonomian puutteesta. Muun muassa Milla ja Sanna kertoivat, kuinka kokivat opettajan rajoittavan heidän luovaa toimintaa. (kts. kappale 5.6.) Tämä kokemus autonomian puutteesta aiheutti tutkittavilla negatiivisia tunteita kuten suutumusta. Myös tässä tiedossa on havaittavissa yhteyksiä itsemääräämisteoriaan. Ilman autonomian kokemusta, ei voi olla motivaatiota.

Mielekkyyden kokeminen viittaa myös Lerkkasen ja Pakarisen (2018) koulumotivaatioon, jossa he viittaavat Ecclesin odotusarvoteoriaan. Aineistosta on havaittavissa, että tutkittavat sitoutuivat ja ponnistelivat tavoitteidensa eteen. Tässä on auttanut heidän kiinnostuksensa, ja kuvataiteen mielekkääksi kokeminen.

6.4 Luottamus

Kolmas tutkimustulos on luottamus. Määrittelen tämän tarkoittamaan sitä, että tutkittavilla on vahva luottamus omiin kykyihinsä ja osaamiseensa kuvataiteessa. Luottamus näyttäytyy heidän narratiivissaan uskona tehtävistä suoriutumiseen ja onnistumiseen. Tulkintani mukaan merkittävintä tutkittavien luottamuksessa oli se, että he luottivat omiin valmiiksi opittuihin kykyihinsä ja he uskoivat voivansa oppia uutta. Viittaan aineistostani kappaleisiin 5.1 ja 5.7, joissa ilmenee tutkittavien luottamus kuvataidetta kohtaan. Minäpystyvyys kuvastaa sitä osa-aluetta tutkimustuloksessani, jossa tulkitsen luottamuksen liittyvän valmiiksi opittuihin kykyihin. Tarkoitin tällä sitä, että tutkittavien luottamus kohdistuu heidän omiin taitoihinsa. Tulkitsin aineistosta minäpystyvyytenä ajattelutapaa, jossa ilmenee kokemus omien taitojen ja kykyjen varmuudesta. Esimerkiksi Millan narratiivissa on viitteitä itsevarmuudesta.

Mulla on semmonen muistikuva, että mää olin hyvin itsevarma mun hevosenpiirtämistaidosta. (Milla, Kappale 5.7)

Tulkintani mukaan luottaminen omiin taitoihin mahdollisti tutkittavien positiivisen asennoitumisen tehtäviä kohtaan. Tutkittavien odotukset kuvataiteen tehtävistä olivat positiivisia onnistumisen kannalta. Tämä liittyy motivaation teorioissa odotusarvoteoriaan, johon Salmela-Aro (2018) ja Viljaranta (2017) viittaavat. Teorian mukaan odotuksia voidaan tarkastella epäonnistumisen ja onnistumisen kannalta, mutta myös omien taitojen kannalta. Oppija muodostaa käsityksen omista taidoista suhteessa tehtävään, mikä puolestaan muodostaa odotuksen tehtävässä onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Tutkittaville oli muodostunut vahva odotus onnistumisesta kuvataiteessa. Tähän viittaa kappale 5.1, jossa erittelen tutkittavien kokemuksia luokan parhaimpana piirtäjänä. Tutkittavien minäpystyvyys viittaa kahteen tavoiteorientaatioon: oppimishakuiseen ja menestymishakuiseen. Näissä kahdessa tavoiteorientaatioissa motivaatiota kuvastaa vahva minäpystyvyys. (Tuominen, Pulkka, Tapola & Niemivirta, 2017.)

Tutkittavien motivaatiota kuvailevat tukintani mukaan yrittäminen, kehittyminen ja halu onnistua. Tällaisten toimimisten ja ajattelutavan taustalla oli luottamus itseensä. Luottamus omia kykyjä kohtaan korostuu myös Salmela-Aron (2018) viittaamassa Dweckin tavoiteorientaatioteoriassa, jossa motivaation lähtökohtana on kysymys ajattelutavasta. Tutkittavien ajattelutapa oli tehtäväsuuntautunutta. He kokivat mahdolliseksi sen, että taitoja voi myös oppia. Tähän viittaa aineistossa kappale 5.7, jossa erittelen tutkittavien narratiiveja taiteen tekemisen prosessista. Dweckin (2006) esittämän ajattelutavan vaikutuksen mukaan, myös tutkittavilla ajattelutapa mahdollisti sen, että he pystyivät kehittymään ja oppimaan uutta.

Aineistossa on esimerkiksi havaittavissa strategioita ja menetelmiä, mitä tutkittavat tekivät ongelmia kohdatessaan. Esimerkiksi Milla ratkaisi ongelman vaihtamalla tekniikkaa ja etsimällä tietoa kuvakirjasta (kts. 66). Puolestaan Petra kertoo, miten korjasi tehtävänsä aikana teostaan (kts. 65). Tulkintani mukaan tässä aineiston osassa tutkittavien luottamus näyttäytyy niin, etteivät he lannistuneet haasteita ja vaikeuksia kohdatessaan. Tutkittavien narratiiveissa on havaittavissa negatiivisiakin tunteita taiteen parissa. Esimerkiksi Liisa kertoo, miten työskentely tuntui välillä raskaalta. Tutkittavien narratiivit osoittavat, että heidän ajattelumallinsa mahdollisti tehtävistä suoriutumisen ja myös onnistumisen.

Tutkittavien narratiivit viittaavat Salmela-Aron (2018) viittaamaan Dweckin tavoiteorientaatioteoriassa tehtäväsuuntautuneeseen oppijaan. Koska tutkittavat eivät lannistuneet tehtäviä tehdessään, heidän ajattelutavassaan on täytynyt olla luottamusta. Tutkittavat ovat myös

hyväksyneet omien taitojensa rajallisuuden hetkessä. Kuitenkin he uskoivat voivansa oppia uutta ja kehittää taitojaan. Tehtäväsuuntautuneeseen ajattelutapaan viittaa myös se, että tutkittavat hyväksyivät epäonnistumisen mahdollisuuden. Tehtäväsuuntautunut tavoiteorientaatio auttaa oppijaa motivoitumaan tehtävästään.

6.5 Mahdollistaja

Juutin ja Lavosen (2018) mukaan, ympäristö voi kannustaa tai estää motivaatiota. Muista tutkimustuloksista poiketen, mahdollistaja on ulkopuolinen motivaation tekijä. Tarkoitin tällä sellaisia ulkopuolisia tekijöitä, jotka tukevat tai tukahduttavat yksilön motivaation kehittymistä. Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteoriaan mukaan, johon myös Vasalampi (2017) viittaa, ympäristö vaikuttaa yksilön motivaatioon, joko sitä tukahduttaen tai tukien. Tähän lukeutuvia ympäristötekijöitä ovat muun muassa erilaiset sosiaaliset ympäristöt. Renninger ja Hidi (2015) pitävät kiinnostuksen kehittymistä tärkeänä motivaation kehittymisen kannalta, ja myös ympäristö voi myös herättää yksilössä kiinnostuksen aihetta kohtaan. Tulikintani mukaan tutkittavien muistot opettajien ja luokkatovereiden positiivisista palautteista ovat olleet tukemassa motivaatiota. Esimerkiksi Liisan narratiivissa mainitaan kannustava ilmapiiri.

Me tosi paljon katottiin toistemme töitä. Yleensä meillä se oli tosi kannustavaa se palaute, että oltiin silleen, jos ollakin oli hieno työ niin sitten... tavallaan kehuttiin sitä tai annettiin kuulua, että mikä siinä on hienoa. (Liisa, Kappale 5.6)

Aineistossa on havaittavissa kulttuuri, jossa kilpailun voittaminen on arvostettavaa. Kilpailukulttuuri on havaittavissa muun muassa kappaleesta 5.2 ja 5.1. Kilpailukulttuuri mahdollisti sen, että tutkittavat saivat arvostusta töillään ja taidoillaan. Myös kilpailuun osallistuminen oli tärkeää ja merkityksellistä, mikä osaltaan osoittaa, sen että tutkittavat ovat sisäistäneet arvomaailman, jossa elävät.

Narratiiveissa on havaittavissa tutkittavien menestys ja taito kuvataiteen saralla. Ylpeyden tunteiden syntymisen syynä pidettiin kilpailun voittamista tai muuta menestystä. Tulkitsen,

että menestyminen kulttuurissa halutulla tavalla on ollut yksi motivaatiota tukeva tekijä. Se, että tutkittavat ovat omaksuneet yhteiskunnassa vallitsevan arvomaailman viittaa ulkoisten motiivien sisäistymiseen, josta Vasalampi (2017) kirjoittaa. Aineiston narratiiveista on havaittavissa sekä ulkoisia että sisäisiä motiiveja, jotka muodostavat motivaation yhdessä.

Kun yksilölle on osoitettu hänen taitonsa, odotukset ja luottamus omia kykyjä kohtaan vahvistuvat. Tulkitsen voittamisen ja kilpailun sosiaalisesti ympäristön tapahtumaksi, jossa tavoitellaan jotain yhdessä määrättyä arvoa. Koska yhteiskunnassa on ollut mahdollisuus olla arvostettu kuvataiteellisilta kyvyiltään, on tutkittavien ollut mahdollista myös menestyä taidoissaan. Osoitus taitavuudesta on myös sosiaalinen tapahtuma. Siinä ulkopuolinen henkilö tai ryhmän vuorovaikutus viestii yksilön oikeaa ja haluttua toimintaa. Narratiivit viittaavat siihen, että motivaatio rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, yksilön ollessa aktiivinen ja tunteva toimija. Havaitseen aineistosta yhteyksiä Lerkkasen ja Pakarisen (2018) sekä Kiurun (2018) tutkimuksiin oppimismotivaation ja sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden merkityksistä motivaation kehittymisen kannalta. Narratiiveissa on havaittavissa myös yhteyksiä Ryanin ja Decin (2017) teoriaan, jossa yksilön näkeminen aktiivisena toimijana on oleellista motivaatiota tarkastellessa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys on havaittavissa esimerkiksi Millan narratiivissa.

Ja sit yhtäkkiä, määhän elävästi muistan, kun se mun kaveri siinä vieressä oli sillee” Wow, vähä kun sää oot hyvä piirtää, iha sairaan hieno, että määhän en ikinä ossais!” (Milla, Kappale 5.1)

Kuten parhaan piirtäjän statuskin, myös muut taidot huomataan sosiaalisessa kanssakäymisessä. Tulkintani mukaan töitä esitettiin julkisesti, että muut ympärillä olijat pystyivät antamaan töistä palautetta. Tämä mahdollistaa myös vertailun. Taitojen vertailu on yksi keskeinen kilpailuasetelman ydin. Lisäksi oleellista on se, että voittajia on yleensä aina yksi. Aineistosta on siis havaittavissa yhteyksiä myös Kiurun (2018) tutkimukselle sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä oppimismotivaatiolle. Tutkittavien narratiiveissa on havaittavissa sosiaalista vertailuja taidon kontekstissa. Tutkittavat pitivät vertailukohteidensa taitotason saavuttamista mahdollisena. Tämä kokemus siitä, että taidoilla on mahdollista saavuttaa ja menestyä, on keskeinen tekijä tutkittavien motivaation rakentumisessa.

Narratiiveista tunnistin makro- ja mikrotason sosiaalisia ympäristöjä. Näitä olivat esimerkiksi kulttuuri, yhteiskunta, koulu, sekä perhe. Tutkittavien narratiiveissa on huomattavissa läheisten tukihenkilöiden asenteet ja arvostus tutkittavia ja heidän koulutöitensä kohtaan. Motivaation kehittymisen kannalta perheen ja vanhempien tarjoama tuki on tärkeää. (Aunola, 2018.) Esimerkiksi koulutyön antaminen lahjaksi omalle isovanhemmalle osoittaa, että tutkittavalla ja läheisellä on ollut samankaltainen arvomaailma, jossa kuvataide on tärkeää. Violan ja Petran narratiivista on havaittavissa viitteitä arvomaailmaan ja myös kasvatukseen.

No, ehkä sekin tavallaan jollain tapaa vaikuttaa, että sit nää työt on annettu meidän mummulle lahjaks. Niin sitten mummo on säilyttäny noita seinällä ja myöskin sitten kehunni niitä. (Viola, Kappale 5.2)

Mää veikkaan että siinä on se, kun oon ollu kuviskoulussa muksuna. Veikkaan, että sieltä on pohjat siihen hommaan. – – Mun mutsi on taiteellinen ihminen, että taidetta on talossa, ja oon pienestä pitäen tehny. (Petra, Kappale 5.1)

Tutkittavien narratiivit osuvat heidän peruskouluajalleen, jolloin he ovat olleet lapsia tai nuoria. Tähän aikaan liittyy vahvasti eri tahojen kasvatus. Motivaation kehittymisen kannalta kasvatuksen merkityksellisyyttä painottavat esimerkiksi Dweck (2006), Aunola (2018) ja Renninger ja Hidi (2015). Muun muassa Dweckin (2006) mukaan kasvatuksella on vaikutusta siihen, miten lapsi suhtautuu epäonnistumisiin ja haasteisiin. Aineiston analyysiini perustuen tutkittavien narratiivit osoittavat, että kasvatus on ollut heidän motivaatiotansa tukevaa. Narratiivit osoittavat, että tutkittavilla on ollut esimerkiksi mahdollisuus harrastaa kuvataidetta kotona ja vapaa-ajalla. Kuvataide on ollut kotona sallittavaa ja tutkittavien huoltajat ovat havainneet tutkittavien tarpeet ja tukeneet niitä.

Havaitsen aineistosta myös kuvataidekasvatuksen puolen. Renninger ja Hidi (2015) painottavat kiinnostuksen kehittymisen merkityksellisyyttä motivaation muodostumisessa. Aineistosta on havaittavissa tutkittavien kiinnostuksen kohteita, joita heillä oli mahdollista hyödyntää kuvataiteen koulutöissä. Esimerkiksi Sannan narratiivissa on havaittavissa lempimusiikin yhdistäminen osaksi kuvataiteen työtä.

Ja sitten se pikakelaaminen liittyy siihen filmirulla ajatukseen – kuvallisestikin tulee sieltä semmonen filmin pikakelaus, mutta sitten se on myös niissä sanotuksissa. (Sanna, Kappale 5.4)

Tulkintani mukaan aineiston narratiiveissa on havaittavissa sellainen kuvataidekasvatus, jossa on mahdollista hyödyntää ja esittää omia kuvakulttuureja. Tämä on myös nykyisin opetussuunnitelmassa keskeistä kuvataideopetuksessa peruskoulussa (Opetushallitus, 2014b.)

Tutkimustuloksena mahdollistajassa on myös rakenteellinen puoli. Kuvaan tätä ulottuvuutta rakenteellisen tuen käsitteellä. Tarkoitan tällä niitä eri ympäristön ja kulttuurin rakenteita, jotka ovat tukeneet tutkittavia motivoitumaan kuvataiteesta. Nämä rakenteet ovat olleet tutkittavista riippumattomia, ulkoisia tekijöitä. Esimerkiksi tutkittavien harrastusmahdollisuuksissa tulkitseen myös rakenteellisen puolen. Tutkittavat kuvailivat, että he harjoittelivat ja piirsivät usein myös vapaa-ajallaan. Välineet ja materiaalit ovat olleet siis heidän tavoitettavissa, eli resurssit ovat mahdollistaneet taitojen opetteluun. Tutkittavilla oli myös mahdollisuus hyödyntää referenssikuvia, eli katsoa mallista ja opetella miten jokin kohde piirretään. Tutkittavien narratiiveista on havaittavissa myös viitteitä opetuksen rakenteelliseen toteutukseen. Esimerkiksi Liisan narratiivissa on havaittavissa harjoittelua tukeva elementti, eli hupi- tai puuhavihko, johon Liisa kertoo piirtäneensä paljon.

Meillä oli aina semmoset hupivihkot tai piirtämisvihkot silloin ala-asteella. (Liisa, Kappale 5.1)

Tulkintani mukaan tutkittavien narratiiveissa korostuu usein piirtämisen taidon erottuvuus muista oppilaista koulussa. Kuvataideopetuksessa on voitu silloin suosia kaksiulotteisia tehtäviä, jossa tutkittavien piirtämisentaito pääsee edukseen. Narratiiveissa mainitaankin usein piirtäminen ja maalaaminen tekniikkana. Opetuksessa valitut tehtävät ovat olleet tukemassa tutkittavien taitojen kehittymistä, mutta myös erottumista joukosta.

7 Pohdinta

7.1 Johtopäätökset

Pohtiessani Dweckin (2006) teoriaa ja tutkimustuloksiani käytännön taidekasvatuksessa, mielestäni tulisi kiinnittää huomiota siihen, millaiseen ajattelutapaan kasvatamme oppilaita. Oppilaita tulisi kasvattaa ajattelemaan niin, että jokaisella on mahdollisuus oppia, eivätkä taidot ole synnynnäisiä. Näin oppilaat voivat muodostaa luottamuksen tehtävistä suoriutumiseen.

Tunnistan tulevana kuvataideopettajana ongelman: Miten kannustaa ja osoittaa taitavien oppilaiden kykyjä aiheuttamatta huonommuuden tunnetta muille oppilaille? Tutkimukseni tuloksia pohtiessa myös luokan parhaan piirtäjän -kokemus todennäköisimmin syntyy väistämättä, mikäli taidot ja työt ovat jokaisen nähtävissä ja vertailtavissa. Pohdin, että käytännön taidekasvatuksessa taitavat tekijät hyötyvät siitä, että töitä esitetään ja osoitetaan taito. Näin muodostuu positiivinen erottuvuus. Tärkeänä pidän kuitenkin sitä, että taidekasvatuksessa opetetaan, että jokaisella on mahdollisuus oppia. Pohdin, että kuvataiteessa oppitunneilla tulisi olla sellainen ilmapiiri, että tunti on tarkoitettu opettelua varten, ei kilpailua varten. Taitojen vertailu voi myös aiheuttaa riskin sille, että taidoiltaan heikommat voivat kokea noloutta ja häpeää, mikä on haitallista oppilaan kasvulle ja kehitykselle. Taitavia ja osaavia oppilaita voidaan eriyttää tukemalla heitä osallistumaan esimerkiksi erilaisiin kilpailuihin.

Tutkimustuloksissani tavoitteellisuus esiintyy yhtenä merkityksellisenä piirteenä motivoivassa kuvataiteessa. Käytännön taidekasvatustyössä oppilaiden ohjaaminen laadullisiin tavoitteisiin voi auttaa oppilaita motivoitumaan kuvataidetta kohtaan. Lähtökohtaisesti oppilaiden tulisi itse asettaa itselleen laadullinen tavoite, jolloin tavoite olisi motivoiva. Tämä perustuu Vasalammen (2017) viittaamaan Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriaan, jossa motivoivat tavoitteet ovat itse luotuja. Pohdin, että oppilaiden itse asettamat laadulliset tavoitteet voisivat edesauttaa oppilaita suuntaamaan toimintaansa ja ajatteluaan tekemään kuvataiteesta heille merkityksellistä. Mikäli oppilas ei ole lähtökohtaisesti itseohjautuva, ja hänellä on vaikeuksia toteuttaa omia tavoitteita, kuvataideopettaja voi tukea häntä. Kuvataideopettajan ohjauksella oppilaiden tavoitteet voivat tukea ajattelutapaa, jossa korostuu kuvataiteen merkityksellisyys. Esimerkiksi kuvataideopettaja voi tukea ja kehittää oppilaiden ajattelutapaa oman työnsä arvostamiseen ja kuvataiteessa opittavaan tietotaidon tärkeyteen. Opettajan oppilaille asetettavat tavoitteet tulisivat aina olla yksilöllisiä ja oppilaan taitotaso

huomioon ottavia. Tämä turvaa sen, että oppilaalle ei synny kokemusta ylitsepääsemättömistä tavoitteista.

Mielestäni käytännön kuvataidekasvatuksessa tulisi oppilaalle tarjota mahdollisuus hyödyntää omia mielenkiinnon kohteitaan ja kuvakulttuurejaan. Lähtökohta opetukselle tulisi olla oppilaan oma elämismaailma. Tämä toisi kuvataideopetukseen oppilaan näkökulmasta merkityksellisyyttä ja kiinnostusta. Oppiaineen merkityksellisyys toteuttaisi Salmela-Aron (2018) ja Viljarannan (2017) viittaamaa Ecclesin odotusarvoteoriaa. Kiinnostus puolestaan tukisi Renningerin ja Hidin (2015) kiinnostusteoriaa. Tutkijana pohdin, että käytännön taidekasvatustyössä kuvataiteen saaminen osaksi oppilaan minäkuvaan olisi hyödyllistä oppijan motivaation kannalta. Oppilaan saadessa kokemuksia siitä, että hän voisi olla maalaaja, muotoilija tai piirtäjä, auttaa oppilasta motivoitumaan kuvataidetta kohtaan. Tutkimukseni tuloksiin perustuen, oleellista tässä kokemuksessa on se, että oppija toteaa sen lähtökohtaisesti itse, mutta ympäristö voi tukea tätä kokemusta.

Tutkimukseni tulosta voisi hyödyntää kuvataideopettajan näkökulmasta oppilaan lähtökohtien selvittämiseen. Pohdin, että kuvataideopettajalle voisi olla hyödyllistä tietää, millainen menneisyyden, nykyhetken ja tulevaisuuden minäkuva oppilaalla on suhteessa kuvataiteeseen. Käytännön kuvataideopetuksessa yläkoulussa tämä voisi esimerkiksi näkyä niin, että kuvataideopettaja haastattelisi oppilaitaan 7-luokalla. Opettaja voisi kysyä, mitä mieltä oppilas on ollut kuvataiteesta aikaisemmin, ja aikooko hän esimerkiksi ottaa oppiainetta valinnaisaineeksi. Tämä haastattelu voisi olla ikään kuin arviointikeskustelu ja oppilaan lähtökohtien selvitys. Tällä tiedolla kuvataideopettajan voisi olla helpompi ohjata, eriyttää ja tukea oppijoita heidän tasonsa ja tavoitteidensa mukaan.

Tutkimukseni tuloksia ja Vasalammen (2017) viittaamaa Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriaa tarkastellessani, käytännön kuvataideopetuksessa voi olla hyötyä sellaisista opetuksesta, jossa oppilaalla on mahdollista soveltaa ja tehdä luovia ratkaisuja itse. Oppilaan tulisi saada keksiä omia ratkaisuja ja keinoja myös ongelmatilanteissa. Näissä tilanteissa kuvataideopettaja voisi joustaa esimerkiksi tehtävän tekniikassa. Esimerkiksi voisi olla tilanne, jossa oppilas on luovalla ratkaisulla toteuttanut tehtävässä jonkun osan toista tekniikkaa käyttäen, vaikka se olisi tehtävänannon vastaista. Tässä tilanteessa tutkimukseni tulokseen perustuen opettajan rohkaisu ja positiivinen palaute luovasta toiminnasta mahdollistaa oppilaalle kokemuksen siitä, että hänen luovuutensa on sallittua.

Pohtiessani Juutin ja Lavosen (2018) oppimismotivaation teoriaa sekä tutkimukseni tuloksia, mielestäni kuvataideopetuksessa juuri opetuksen rakenne on kuvataideopettajan muokattavissa ja muutettavissa oppilaita motivoivaksi. Kuvataideopettajalla on valtaa vaikuttaa sekä kuvataidekasvatuksensa rakenteellisiin ympäristötekijöihin, että sosiaalisiin ympäristötekijöihin. Opettaja voi omalla vuorovaikutuksellaan pyrkiä vaikuttamaan oppilaiden oppimismotivaatioon positiivisesti. Myös harjoittelua voi tukea sallimalla vapaa piirtäminen tiettyinä aikoina tunnista. Taidon oppimiseen vaaditaan toistoja ja siksi myös harjoittelua. Materiaalien valinnat ja laatu voivat helpottaa tekniikan opettelua, joka voi lisätä onnistumisen kokemuksia. Kuvataiteessa oppilas voi olla taitava erilaisissa taidoissa. Siksi olisi tärkeä mahdollistaa oppilaiden mahdollisuus kokeilla erilaisia tekniikoita, mutta myös harjoitella taitoja itsenäisesti. Motivaation kehittymiselle olisi merkityksellistä, että oppilaalla olisi mahdollista harrastaa kuvataidetta myös vapaa-ajallaan. Koulun ja kodin välisellä yhteistyöllä voidaan kartoittaa oppilaan mahdollisuuksia harrastaa ja harjoitella kuvataidetta myös kotona.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää motivaation taustoja. Olen onnistunut selvittämään aineiston kokoon nähden näitä taustoja hyvin, tutkimustuloksiani tarkastellessa. Tutkimustulokset vastaavat kysymykseen: Mitä motivaation tekijöitä kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden koulumuistoissa esiintyy? Näitä motivaation tekijöitä ovat tutkittavien kokemukset luottamuksesta, mielekkyydestä ja merkityksellisyydestä kuvataidetta kohtaan. Näitä kokemuksia oli mahdollistamassa sekä sosiaaliset että rakenteelliset ympäristötekijät.

Koen, että olen onnistunut vastaamaan asettamaani tutkimuskysymykseeni. Tutkimusta ohjaava teoriataustani ja teoreettinen viitekehys olivat mielestäni onnistuneita valintoja. Motivaation teorioiden sisäistämisen avulla sain aineistosta esiin niitä elementtejä, mitä lähtökohtaisesti etsin ja tutkin. Teoreettisena viitekehysenä konstruktivismi oli oikea valinta tälle tutkimukselle. Tutkijana toteuttaessa narratiivisena tutkimusta oli oleellista ymmärtää, miten tieto muodostuu konstruktivismin viitekehyksessä. Tässä tutkimuksessani olen muodostanut onnistuneesti uutta tietoa tutkittavien narratiiveja analysoimalla ja tulkitsemalla konstruktivismin viitekehyksessä. Aineiston koko on ollut tälle tutkimukselle riittävä, sillä aineistossa on havaittavissa kylläntymistä, eli teemat ja aiheet toistuvat eri tutkittavien

narratiiveissa. Aineiston analyysimenetelmän valintana sisällönanalyysi oli toimiva aineiston jäsentämiseen ja tulkitsemiseen. Sisällönanalyysin avulla erittelin ja yhdistelin aineistosta eri osa-alueita ja elementtejä, joista muodostin järjestetyn aineiston osion. Tutkijana otin huomioon sen, että sisällönanalyysissä oli vaarana esittää järjestetty aineisto ikään kuin valmiina tuloksina. Onnistuin esittämään järjestetyn aineiston ja tulokset erillisinä ja omina osioinaan.

Analyysissa nostin useita eri motivaation teorioita, joita narratiiveissa on havaittavissa. Havaitsin, että toisia motivaation teorioita esiintyi enemmän ja toisia vähemmän. Tulkitseen, ettei määrällinen tieto ole tutkimukseni tulosten kannalta merkityksellistä. Tutkijan näkökulmasta yhdelle teorialle annettava määrällinen painoarvo vääristäisi tuloksia niin, että lukijalle muodostuisi käsitys toimivista motivaation teorioista ja ei-toimivista motivaation teorioista. Olen tulkinnut aineistoa teoriataustaan nojaten ja esittänyt tulokset yhdistellen ja eritellen näitä teorioita. Pohdin, että tutkimusten tulosten hyödyntämisen kannalta on oleellista se, että oppijoita voidaan motivoida eri motivaation teorioiden lähtökohdista. Tulkin tani mukaan jokainen oppija motivoituu yksilöllisesti ja motivaation muodostumisessa on havaittavissa useita eri motivaation teorioita. Tiivistäen tutkimusteni tulosta voidaan hyödyntää oppilaiden motivaation muodostamisen kehittämisessä.

Toteutin tutkimukseni eettisiä tutkimusperiaatteita kunnioittaen onnistuneesti. Tutkittavat tiesivät ennen haastattelua, miten aineistoa käsittelen tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkijana toteutin haastattelut tutkittavien ehdoilla ja heidän toiveitaan kuunnellen. Selitin heille myös heidän oikeutensa tutkimuksen eri vaiheissa. Erityisesti pidin huolen siitä, että tutkittavien anonymiteetti säilyy koko tutkimuksen ajan ja myös sen jälkeen.

Olen säilyttänyt ja käsitellyt tutkimuksen aineistoa eettisiä tutkimusperiaatteita kunnioittaen. Tutkimuksen aineisto on varmuuskopioitu turvallisesti paikkoihin, joihin vain minulla on oikeudet päästä. Eettisiä periaatteita kunnioittaen poistin myös aineistosta sellaiset kohdat, joista tutkittavat olisi voitu tunnistaa. Esimerkiksi aineistossa olen nimennyt tutkittavat itse keksimilläni nimillä. Milla, Viola, Petra, Sanna ja Liisa viittaavat naisten nimiin, mutta ne eivät ota lähtökohtaisesti kantaa tutkittavien sukupuoleen, sillä en selvittänyt heidän sukupuoltaan tutkimuksessani. Tutkimukseni toteuttamisen ja tutkimuskysymykseni vastauksen selvittämisen kannalta ei ollut oleellista selvittää tutkittavien sukupuolta. Sukupuolen selvittäminen olisi voinut myös rikkoa anonymiteettiä tutkimuksen aikana. Lisäksi teoriatausta ei ole sukupuolisidonnainen, mikä ohjasi tutkimustani.

Tässä tutkimuksessa tutkijana analysoin narratiiveja, mutta tutkittavien kouluaikaiset kuvataiteen työt eivät olleet aineistossani mukana. Haastattelussa mukana olleet kuvataiteen koulutyöt tukivat haastattelua virikemateriaalin roolissa. Pohdin, että tutkimusta voisi jalostaa niin, että kuvataiteen koulutyöt olisivat myös osa tutkimusaineistoa. Tutkimusten tulosten näkökulmasta voisi olla hedelmällistä vertailla esimerkiksi kuvataiteen koulutöiden visuaalisuutta suhteessa narratiiveissa kuvailtuun visuaalisuuteen. Koulutöiden esittäminen tutkimuksessa visuaalisesti voisi myös helpottaa lukijaa ymmärtämään tutkittavien narratiiveja paremmin, varsinkin puhuttaessa työn visuaalisesta ilmeestä. Pohdin, että tutkimusta voisi myös jatkaa niin, että tutkittavat muodostaisivat narratiivejaan visuaalisesti taideperustaisin menetelmin. Tutkimukseni luotettavuutta arvioidessani onnistuin esittämään tutkimuksen prosessin läpinäkyvästi. Olen antanut riittävästi tietoa tutkimuksen tekemisen prosessista. Tutkimuksen läpinäkyvyys helpottaa tutkimuksen lukioita arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 164).

Tutkimuksen aikana koen kehittyneeni tutkimuksen teon hallinnassa kokonaisvaltaisesti. Aikaisemmassa opinnäytetyössäni kandidaatin tutkielmassa hyödynsin erilaista tutkimuksen raportointia. Siinä esitin teorian ja aineiston niitä yhdistellen ja eritellen. Tässä opinnäytetyössäni opin perinteisen raportin rakenteen tutkielmassa. Koen, että perinteinen malli (johdanto, teoriaosa, ongelmanasettelu, metodi, aineisto, tulokset, pohdinta) on selkeä ja helposti luettava raportin rakenteen muoto. Tästä syystä valitsin perinteisen raportin rakenteen opinnäytetyöhöni.

Opin erityisesti teoreettisen viitekehyksen merkityksen tutkimuksessa. Sisäistin tutkimuksen aikana myös tutkimuksen teon eettiset ja vastuulliset periaatteet. Tutkijan positiosta katsottuna tämä tutkimus on kasvattanut myös minua tulevana taidekasvattajana. Aineiston narratiiveissa on paljon sellaisia aihealueita, joihin pystyn itse samaistumaan täysin. Tutkimukseni tulokset ovat kasvattaneet myös minua tulevana taidekasvattajana. Pystyn paremmin perustelemaan ja kertomaan kuvataiteen merkityksellisyyttä peruskoulussa.

Tulkintani mukaan kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden koulumuistoista on mahdollista tutkia merkityksellisiä asioita. Motivaation tutkiminen mahdollistaa syvemmän ymmärryksen siitä intohimosta ja tarpeesta tehdä kuvataidetta. Ne hetket milloin motivaatiota on ilmennyt menneisyydessä auttavat kartoittamaan toimintatapoja ja rakenteita, joilla on mahdollista tarjota oppijoille hyviä kokemuksia kuvataiteesta. Tutkimukseni tuloksiin perustuen lapsien ja nuorien positiiviset kokemukset kuvataiteesta auttavat rakentamaan motivaatiota.

Kasvatuksen näkökulmasta asenteiden ja arvojen opettaminen on tärkeää, jotta positiivisia kokemuksia kuvataiteesta voi muodostua. Kuvataiteen pitäminen arvokkaana ja merkityksellisenä palvelee oppijoiden kasvua ja motivaatiota kuvataidetta kohtaan. Se myös tukee oppijan minäkuvan kehittymistä ja luottamusta itsestään oppijana.

Lähteet

- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (2014). *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat*. Haettu 17.04.2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-266-1>
- Apuli-Suuronen, R. (1999). Kuvataiteen silmin: Suomen ja Ruotsin lukiokoulujen kuvataiteen kirjoitetut opetussuunnitelmat: taidetta, tiedettä vai toiveiden retoriikkaa? (Väitöskirja). *Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 26*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Aunola, K. (2018). Kodin ja vanhempien merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. (s. 211–225) Keuruu: Otavan kirjapaino Oy
- Byman, R. (2002) Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita* (s. 25–41) Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House Publishing Group. Noudettu 14.04.2020 osoitteesta <https://books.google.fi/books/>
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018) Teemahaastattelu: lyhyt selvitysoapas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 27–51) Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Heikkilä, V., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). Teacher Students' School Memories as Part of the Development of Their Professional Identity. *Journal of Studies in Education*, 2(2), 215–229. Haettu 17.04.2020 osoitteesta <https://doi.org/10.5296/jse.v2i2.1580>
- Heikkinen, H. (2010) Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 143–159) Juva: WS Bookwell Oy.
- Heinonen, A. (1997). *"Mä en enää viitsi edes yrittää!": eläytymismenetelmätutkimus opettajan palautteen yhteydestä oppilaan oppimismotivaatioon kuvaamataidossa*. Rovaniemi: Pro gradu -työ: Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta.
- Hohenthal-Antin, L. (2009). *Muistot näkyväksi – muistelutyön menetelmiä ja merkityksiä*. Juva: WS Bookwell.
- Hänninen, V. (1999). Sisäinen tarina, elämä ja muutos. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Tamperensis*. Haettu 17.04.2020 osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5597-5>

Juuti, K. & Lavonen, J. (2018). Opettaja voi tukea oppilaan kiinnostuksen kehittymistä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. (s. 197–210) Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Jyväskylän yliopisto. (2015). *Menetelmäpolkuja humanisteille – narratiivinen tutkimus*. Jyväskylä: Avoimen yliopiston Koppa. Haettu 9.1.2020 osoitteesta <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/narratiivinen-tutkimus>

Kettunen, P. (2007). *"Kuviksessa voin opiskella myös itseäni": peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaiden motivaatio opiskella kuvataidetta*. Rovaniemi: Pro gradu -työ: Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta, kuvataidekasvatus.

Kiuru, N. (2018). Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. (s. 123–139) Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Kosola, L. (2015). *YouTube'n avulla eroon bulimia opiskelusta?* Haettu 5.12.2018 osoitteesta <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2015/09/21/youtuben-avulla-eroon-bulimia-opiskelusta>

Lerikkanen, M. & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. (s. 181–196) Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Leskisenoja, E. (2016). Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Lapponiensis 330*. Haettu 25.03.2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-915-9>

Muukka-Marjovuori, A. (2014). Taidetunteen kasvattaminen. Lilli Törnudd taidekasvatuksen maailmoja luomassa. (Väitöskirja). *Aalto-yliopiston julkaisusarja. Doctoral Dissertations 132/2014*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu. Taiteen laitos.

Nurmi, J. & Salmela-Aro, K. (2017). Johdanto. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa*. (s. 9–15) Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetushallitus. (2000). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 17.04.2020 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet>

Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Haettu 17.04.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Opetushallitus. (2005). *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005*. Haettu 03.04.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/taiteen-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Opetushallitus. (2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu 17.04.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet>

Opetushallitus. (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu 17.04.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Oyserman, D. (2015). *Pathways to Success Through Identity-Based Motivation*. New York: Oxford University Press. Haettu 17.04.2020 osoitteesta <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi>

Perusopetuslaki 21.08.1998/628. Finlex. [Viitattu 26.01.2020]. Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Perusopetuslaki 23.12.1999/1288. Finlex. [Viitattu 25.01.2020]. Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pohjakallio, P. (2005). Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. (Väitöskirja). *Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Pusa, T. (2012). Harmaa taide: taiteen ja vanhuuden merkityssuhteita. (Väitöskirja). *Aalto-yliopiston julkaisusarja. Doctoral dissertations 89/2012*. Haettu 17.04.2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-60-4693-8>

Renninger, K. A., & Hidi, S. (2015). *The power of interest for motivation and engagement*. Haettu 14.04.2020 osoitteesta <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi>

Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Oy Edita Ab.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Haettu 14.04.2020 osoitteesta <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi>

- Räsänen, M. (2000). Sillanrakentajat: kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. *Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 28*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Sjöblom, K. (2017). Intohimo. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa*. (s. 222–233) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tenhu, T. (2019). Taide mielessä – mieli taiteessa: opettajien kuvataidekokemusten narratiivista tarkastelua. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Ouluensis/ E Scientiae Rerum Socialium*. 187. Haettu 01.04.2020 osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:9789526223483>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, S. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuominen, H., Pulkka, A., Tapola, A. & Niemivirta, M. (2017). Tavoiteorientaatiot, oppiminen ja hyvinvointi. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet*. (80–98) Jyväskylä: PS-Kustannus
- Vanhatapio, T. (2010). Poikavoimaa kuvataideharrastukseen: pohjoinen näkökulma poikien ja lasten vanhempien näkemyksiin kuvataideharrastuksesta ja kuvataideopetuksesta. (Väitöskirja). *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 68. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20112161070>
- Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet*. (54-65) Jyväskylä: PS-kustannus
- Viljaranta, J. (2017). Odotusarvoteoria – odotusten ja arvostusten vaikutus oppimismotivaatioon. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet*. (66–79) Jyväskylä: PS-Kustannus

Liite 1

Haastattelun runko

1. Tervehtiminen, ja muusta puhuminen aluksi.
 - Ajatuksena rentouttaa tilanne, haastateltava ja haastattelija saavat myös mahdollisuuden avata äänihuulia ennen haastattelua. Mahdollisesti myös kahvia, teetä tai vettä, mikäli tarvitsee välillä juoda.

2. Aiheeseen hivuttautuminen.
 - Kyselen, että oliko vaikea valita työ, mistä hän kertoo. Miksi oli helppoa/vaikeaa?
 - Päästään itse kuvan äärelle.
 - Haastattelija pääsee näkemään työn: Okei, niin tämän valitsit! Voisitko kertoa vielä lisää tästä:
 - Esimerkiksi: luokka, tekniikka ja tehtävänanto, jos muistaa.

3. Keskustelun käynnistäminen.
 - Hei, olet siis pohtinut nyt kysymystä: Miksi olet työstäsi ylpeä? Joten kertoisitko tästä tuntemuksestasi aivan vapaasti, mitä sinulle tuli päällimmäisenä mieleen.

4. Keskustelun syventyminen sopivassa vaiheessa:
 - Kertoisitko, minkälaiselta työtä tuntui tehdä?
 - Apukysymyksiä: Kertoisitko mitä ajattelit tehtävästä, mitä ajattelit itse tekemisestä?

Lisäkysymyksiä:

Kertoisitko lisää tästä...

Mitä tarkoitat tällä...

Kertoisitko lisää tästä tunteesta...

Kertoisitko lisää tästä ajatuksesta...

Mistä se voisi mielestäsi johtua?

Millainen tilanne tämä oli...

Tarkoititko tällä siis...

Ketä tilanteessa oli mukana...

Liite 2

TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVAN SUOSTUMUS

Sinua on pyydetty osallistumaan Ella Jurvelinin pro gradu -tutkimukseen, joka tähtää maisteri tutkintoon Lapin yliopistossa. Luethan suostumustekstin huolellisesti ennen allekirjoittamista ja kysyt, mikäli kaipaat lisätietoja jostakin yksityiskohdasta.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden motivaatioon vaikuttavia tekijöitä, jotka ilmenevät kuvataiteen koulumuistoista.

Mikäli päätät osallistua, sinua pyydetään haastatteluun. Haastattelu on kuvallinen yksilöhaastattelu, jossa haastattelun pohjana toimii haastateltavan kouluaikainen kuvataiteen työ, josta haastateltava on erityisen ylpeä. Koulutyö voi olla joko ala-asteelta tai yläasteelta. Haastattelu on teemahaastattelu, johon haastateltava saa ennen haastattelua valmistavan kysymyksen, jonka aihepiirissä keskustelemme. Haastattelu kestää noin 0,5-1h. Osallistuminen ei aiheuta sinulle minkäänlaista haittaa, vaaraa tai uhkaa.

Tutkimuksessa haastattelu tallennetaan äänitteenä. Äänitteelle pääsy on ainoastaan haastattelijalla, mutta litteroitua aineistoa käsitellään pro gradu -seminaareissa. Seminaareissa kaikilla osallistujilla on vaitiolovelvollisuus, ja käsiteltävät asiat ovat seminaareissa luottamuksellisia. ~~Haastateltavan kuvataiteen koulutyöstä haastatteliija ottaa valokuvan aineistoa varten.~~

Lähtökohtaisesti aineistossa esiintyvien henkilöllisyys salataan ja luottamuksellisuus turvataan siten, etteivät osallistujat ole tunnistettavissa julkaistavista tai julkisesti esitettävistä aineisto-otteista. Ella Jurvelin ja Lapin yliopisto ovat sitoutuneet yksityisyytesi ja henkilötietojesi suojaamiseen. Aineistoa käsitellään lainmukaisesti ja tutkimuseettisiä periaatteita kunnioittaen.

Kyllä, annan luvan haastattelulle.

~~Kyllä, annan luvan koulutyön valokuvaamiselle, ja koulutyön julkaisulle aineistossa.~~

Osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Sinulla on oikeus keskeyttää osallistuminen tutkimukseen milloin tahansa ilman seurauksia. Suostumuksesta on laadittu kappale sekä tutkijalle että osallistujalle. Tutkijalle luovutettu allekirjoitettu suostumus säilytetään osana tutkimusaineistoa.

NIMENSELVENNYS / Osallistuja

PÄIVÄYS (/ /2019)

ALLEKIRJOITUS / Osallistuja

ALLEKIRJOITUS / [Tutkija]