

Juuli Jomppanen

# **ONNISTUMINEN JA EPÄONNISTUMINEN KUVATAIDETUNNILLA**

Lukio-opiskelijoiden käsityksiä peruskoulun 7.–9.  
luokkien kuvataidetunneista

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2022

# TIIVISTELMÄ

Juuli Jomppanen: Onnistuminen ja epäonnistuminen kuvataidetunnilla: Lukio-opiskelijoiden käsityksiä peruskoulun 7.–9. luokkien kuvataidetunneista  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Huhtikuu 2022

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiset asiat nousevat esiin yläasteen onnistuneiden ja epäonnistuneiden kuvataidetuntien kuvauksista. Lisäksi tavoitteena on saada tietoa konkreettisista asioista, joilla on merkitystä yläasteen kuvataidetuntien onnistumisessa ja epäonnistumisessa. Käsityksiä kuvataidetunneista tutkittiin käyttämällä eläytymismenetelmä tutkimuksen kehyskertomuksia.

Tutkimus on kvalitatiivinen, ja sen metodologisena lähtökohtana toimii fenomenografia. Aineisto kerättiin fenomenografialle tyypillisellä eläytymismenetelmällä. Lukion ensimmäisen luokan opiskelijat vastasivat kehyskertomuksiin tammikuussa 2022. Vastauksia kehyskertomuksiin saatiin yhteensä 43 kappaletta. Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti ja teemoitettiin neljään pääteemaan. Pääteemoiksi muodostuivat 1) oppilaan työskentely, 2) opettajan toiminta, 3) tyytyväisyys ja tyytymättömyys kuvataidetunnilla sekä 4) tasavertaisuus ja vertailu muihin.

Tutkimuksessa saatiin selville, että onnistuneiden ja epäonnistuneiden kuvataidetuntien kuvauksissa esiin nousivat työskentely-ympäristöön ja niissä toimiviin ihmisiin liittyviä seikkoja. Onnistuneen kuvataidetuntin kuvauksissa yhdeksi tärkeimmäksi tekijäksi osoittautui opettajan toiminta. Tutkimuksessa huomattiin, että opettaja käytöksellään, toiminnallaan ja valinnoillaan oli merkittävässä roolissa kuvataidetuntien onnistumisen käsityksissä. Lisäksi kaverit kuvataidetunnilla, mieleinen aihe kuvataidetyölle ja tyytyväisyys omaan työskentelyyn olivat nähtävillä monissa onnistumisen kehyskertomuksen vastauksissa. Kaikista tärkeimmäksi tekijäksi epäonnistuneiden kuvataidetuntien kuvauksissa osoittautui tyytymättömyys omaan työhön tai työskentelyyn. Jos työn tekemisessä epäonnistuttiin tai työ ei ollut oman suunnitelman mukainen, oli kuvataidetunti yleensä epäonnistunut. Epäonnistuneen kuvataidetuntin kuvauksissa esiin nousi myös esimerkiksi kuvataidetoiden aiheiden epämieluisuus, opettajan antama palaute ja kiire. Tämän tutkimuksen tulokset kertovat, että nykyajan kuvataiteen oppiaineen onnistumisen käsitystä varjostaa paine onnistumisesta ja lahjakkuudesta. Kuitenkin kuvataideopettaja voi toiminnallaan tukea ja auttaa oppilaita onnistumisen käsitysten saavuttamiseksi.

Avainsanat: kuvataide, kuvataidekasvatus, taidekasvatus, kuvataideopettaja, perusopetus, onnistuminen, epäonnistuminen

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TAIDE, KASVATUS JA KOULU</b> .....	<b>7</b>
2.1	Taidekasvatus .....	7
2.2	Kuvataidekasvatus .....	9
2.3	Kuvataide .....	11
2.3.1	<i>Opettajan rooli</i> .....	13
2.3.2	<i>Kuvataide opetussuunnitelmassa</i> .....	14
2.4	Kuvallisen ilmaisun kehitys .....	16
<b>3</b>	<b>ONNISTUMINEN JA EPÄONNISTUMINEN</b> .....	<b>20</b>
3.1	Onnistuminen ja epäonnistuminen.....	20
3.2	Itsemääräämisteoria .....	21
3.3	Motivaatio .....	22
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>24</b>
4.1	Tutkimuskysymykset .....	24
4.2	Laadullinen tutkimus .....	25
4.3	Fenomenografia .....	26
4.4	Narratiivisuus .....	27
4.5	Eläytymismenetelmä .....	28
4.6	Aineiston keruu .....	29
4.7	Aineiston analyysi .....	30
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>34</b>
5.1	Oppilaan työskentely.....	34
5.2	Opettajan toiminta .....	39
5.3	Tyytyväisyys ja tyytymättömyys kuvataidetunnilla .....	47
5.4	Tasavertaisuus ja vertailu muihin.....	51
5.5	Yhteenveto .....	54
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN ARVIOINTIA</b> .....	<b>58</b>
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>62</b>
7.1	Pohdinta ja johtopäätökset.....	62
7.2	Jatkotutkimuksen mahdollisuudet .....	64
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>66</b>

# 1 JOHDANTO

Taidekasvatuksella on tärkeä rooli nykyajan koulumaailmassa. Taidekasvatusta on montaa erilaista, mutta kaikilla sen muodoilla on yksi tärkeä tehtävä. Taidekasvatuksella eli taiteen ja kasvatuksen yhdistelmällä pyritään aina hyvään. (Saarnivaara & Varto, 2000, s. 43.) Yksi taidekasvatuksen muoto on kuvataidekasvatus. Kuvataidekasvatuksella voi niin ikään olla monenlaisia muotoja, mutta yleensä sen ajatellaan suuntautuvan taiteen tekemiseen. Lasten ja nuorten kuvataidekasvatukseen, jossa pääpainopiste on taiteen tekemisessä, liitetään hyvin usein myös käsitys siitä, että taiteen tekemiseen liittyvä kokemus lisää kykyä itseilmaisuun ja persoonallisuuden kehittymiseen. (Rantala, 2001, s. 10.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 426) painotetaan vuosiluokilla 7–9 mahdollisuutta tutkia kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin merkityksiä niin itselle kuin yhteiskunnalle, ja hyödyntämään näitä erilaisina vaikuttamisen muotoina.

Nuoruus tuo mukanaan omat haasteensa, mutta myös uusia mahdollisuuksia. Motivaatio erilaisia oppiaineita kohtaan voi nuoruudessa vaihdella laidasta laitaan. Yksi tärkeimmistä tekijöistä motivaation kehittymiselle on kuitenkin se, millaisista asioista ja tehtävistä nuori on kiinnostunut. Kiinnostus on hyvin tärkeä osa oppimista ja mahdollisuutta kehittyä oppiaineessa. Kiinnostuksen myötä myös oma suhtautuminen johonkin oppiaineeseen vaihtelee. (Salmela-Aro, 2018, s. 8.) Nuoret, jotka tiedostavat pystyvyytensä kehittää itseään ja ajattelevat optimistisesti, kokevat enemmän onnistumisia kuin ne, jotka eivät. Onnistumisilla puolestaan on tärkeä rooli, sillä ne vahvistavat uskoa itseen ja kannustavat yrittämään entistä enemmän. (Salmela-Aro, 2018, s. 9.)

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä lukion ensimmäisen luokan opiskelijoilla on peruskoulun 7.–9. luokkien kuvataidetunneista. Tutkimuksessa halutaan selvittää, millaiset tekijät nousevat esiin, kun tutkitaan, onko kuvataidetunti onnistunut vai epäonnistunut. Aihe on

ajankohtainen, sillä kuvataiteen oppiaineen rooli on koko ajan muuttuvassa asemassa koulun arjessa. Suorituskeskeisessä yhteiskunnassa taito- ja taideaineiden merkitys kouluissa voi jäädä vähäiseksi, oppilaiden taidot eivät kehity odotetuille tasoille ja motivaatio kuvalliseen työskentelyyn hiipuu. Keskittämällä tutkimuksen aiheen onnistumisen ja epäonnistumisen ympärille, saadaan konkreettista tietoa kuvataidetuntien käsityksistä ja erilaisten tekijöiden vaikutuksesta onnistumisen mahdollisuuteen.

Tässä tutkimuksessa valittua aihetta on lähestytty eläytymismenetelmän avulla. Käsityksiä kuvataidetunneista selvitetään hyödyntämällä eläytymismenetelmälle tyypillistä kehyskertomusta. Kehyskertomuksia on kaksi, joista toisessa käsitellään kuvataidetunneilla onnistumiseen liittyviä tekijöitä ja toisessa puolestaan taas epäonnistumiseen liittyviä tekijöitä. Kehyskertomusten ja niiden avulla saaduista vastauksista selvisi monia erilaisia tekijöitä, jotka ovat tärkeässä roolissa kuvataidetuntien onnistumisessa. Vastauksista huomattiin, että onnistumisen käsityksestä nousevat esiin tekijät, jotka suurimmaksi osin liittyivät työskentely-ympäristöön tai niissä oleviin henkilöihin. Lisäksi omilla henkilökohtaisilla ajatuksilla ja asenteilla oli merkitystä onnistumisen ja epäonnistumisen käsityksessä. Keskeisimmiksi teemoiksi aineistosta nousivat työskentely, opettajan toiminta, tyytyväisyys ja tyytymättömyys sekä tasavertaisuus ja vertailu muihin. Molempien kehyskertomusten vastauksissa nousi esiin vastavuoroisia tekijöitä, mutta tuloksissa huomattiin myös vain onnistumiselle tai epäonnistumiselle ominaisia seikkoja.

Motivaatio tutkia opiskelijoiden käsityksiä kuvataidetunneista kumpuaa omasta mielenkiinnosta ja halusta kehittyä opettajana. Minusta on tärkeää selvittää ennen työelämään astumista ja kuvataideopettajana toimimista, miten kuvataiteesta saisi oppilaille mielenkiintoisemman ja inspiroivamman oppiaineen. Tekemäni kandidaatin tutkielma lasten kuvallisen ilmaisun kehityksestä loi hyvän pohjan tämän tutkimuksen tekemiseen. Lisäksi nuorten näkökulma kuvataiteen opetukseen ja sisältöihin on tärkeä, sillä oppilaslähtöisyys koulun arjessa on entistä enemmän läsnä.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on esitelty luvuissa 2 ja 3. Teoreettinen viitekehys koostuu taiteen, kasvatuksen ja koulun suhteesta ja sisällöistä. Teoreettisessa viitekehyksessä on pyritty kuvaamaan taidekasvatusta yleisesti, mutta myös erilaisista näkökulmista. Luvussa 2 käydään läpi myös kuvataiteen

oppiaineen asemaa ja sisältöä sekä kuvallisen ilmaisun kehitystä lapsuudessa ja nuoruudessa. Luvussa 3 on nostettu esiin onnistuminen ja epäonnistuminen sekä niihin kytköksissä olevat aiheet. Luvussa 4 esitellään tutkimuksen toteutus, aineiston keräämisen osa-alueet, käytetyt tutkimusmenetelmät ja aineiston analyysiin liittyvät seikat. Luvussa 5 esitellään saadut tutkimustulokset aineistolähtöisesti. Tulokset ja havaitut asiat esitellään taulukoita hyödyntäen. Luvuissa 6 ja 7 käydään läpi tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeitä osa-alueita ja tehdään tutkimuksen kokonaisarviota. Luvussa 7 kerätään yhteen tutkimuksen tärkeimmät havainnot ja pohditaan hedelmällisiä jatkotutkimusmahdollisuuksia. Tutkimuksen lopussa esitellään käytetyt lähteet.

## 2 TAIDE, KASVATUS JA KOULU

Tämän luvun tarkoituksena on esitellä tutkimuksen kannalta tärkeää teoriaa. Teoriassa keskitytään taiteen, kasvatuksen ja koulun suhteeseen ja näihin osa-alueisiin liittyvään teoriaan. Tässä luvussa pyritään kuvaamaan myös kuvataiteen asemaa ja luonnetta eri näkökulmista. Taidetta, kasvatusta ja koulua tarkastellaan taide- ja kuvataidekasvatuksen valossa, mutta myös kuvataiteen oppiaineen näkökulmasta. Lisäksi tässä teoriaosuudessa tarkastellaan kuvataiteen tavoitteita valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa.

### 2.1 *Taidekasvatus*

Taidekasvatuksella on erilaisia määritelmiä ja malleja, mutta sillä on kuitenkin kaikkia yhdistävä tehtävä. Taidekasvatuksen tehtävänä on saada aikaan jotain hyvää, taidetta ja kasvatusta yhteisesti hyödyntäen. Taide on taidekasvatuksen keskiössä, koska ilman taidetta ei olisi taidekasvatustakaan. Luovuus, omien kokemusten ja itsensä ilmaisemisen vapaus ovat taiteen tuomia mahdollisuuksia. Taidekasvatus sisältää kuitenkin paljon muutakin kuin pelkkää taidetta. (Saarnivaara & Varto, 2000, s. 43.) Taidekasvatus on niin itseensä kuin toisiinkin, mutta myös maailmaan tutustumista oman ilmaisun ja kokemuksen kautta. Taidekasvatus on parhaimmillaan prosessi, jossa saavutetaan kehon ja mielen ulottuvuudet yhdessä. (Hyvönen, 2000, s. 13.) Taidekasvatuksella nähdään nimensäkin puolesta paljon kasvatuksellisia tehtäviä. Sen tehtävä ajatellaan olevan laajemmin kasvatuksellisiin ja yhteiskunnallisiin tavoitteisiin pääseminen, kuin taiteen ja siihen liittyvien osa-alueiden oppiminen ja harjoittelu. (Pääjoki, 2000, s. 9.)

Taidekasvatus-termin käyttöä on kritisoitu siitä tulevan kapean mielikuvan takia. On pohdittu, olisiko hedelmällistä puhua visuaalisesta kulttuurista taidekasvatuksen sijasta, sillä monet taidekasvatuksen tutkijat ovat nähneet muutoksen kohti visuaalista kulttuuria. Visuaalinen käänne on näkynyt myös

yhteiskunnassa, jossa kehittyneiden maiden talous perustuu entistä enemmän esineiden muotoilulle ja niistä tuleviin mielikuviin, kuin pelkälle tavaran tuotannolle. (Pohjakallio, 2006, s. 12–13.) Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) ei mainitse taidekasvatus-termiä ollenkaan, vaan se käyttää termejä taide- ja taitoaineet eritellen omiin osa-alueisiinsa.

Taidekasvatuksen rooli nykykouluissa on pienentynyt vuosien varrella. Taidekasvatuksella on nykypäivän opetussuunnitelmassa lähinnä tilaa vain valinnaisaineena. Kyseinen valinnaisuus on vähentänyt taideaineiden kaikille yhteisen opetuksen määrää. (Hyvönen, 2000, s. 13.) Näin ei kuitenkaan tulisi olla, vaan taidekasvatuksen tulisi kuulua kaikille taidoista tai muista asioista riippumatta. Sirkka Laitinen (2003) pohti väitöstutkimuksessaan ”Hyvää ja kaunista” kuvataideopetuksen tärkeyden perusteluja ja sen sisällyttämistä opetussuunnitelmaan. Taidekasvatuksella ei ole itsestään selvää asemaa yleissivistävässä koulussa, ja siispä se voidaan välillä nähdä keventävänä oppiaineena koulun työssä. Joskus taidekasvatus nähdään tarpeellisena vain osalle oppilaista; kuvataiteellisesti lahjakkaille tai muissa aineissa huonosti pärjääville. Laitinen (2003, s. 9) on nostanut esiin pohdintansa kuvataidekasvatuksen merkityksestä oppilaan tai yleensä ihmisen kannalta, mikä tehtävä taidekasvatuksella on ihmiseksi kasvussa. Laitinen (2003, s. 18) tarkasteli oppilaiden mahdollisuuksia esteettiseen ja eettiseen pohdintaan haastatteleamalla oppilaita ja analysoimalla heidän tekemiään kuvia. Hän halusi tutkimuksensa avulla selvittää oppilaiden tulkintoja omasta kuvallisesta työskentelystä ja siitä, millaisia merkityksiä he antavat kuvilleen ja kuvien tekemiselle opetustilanteissa. (Laitinen, 2003, s. 19.)

Taidekasvatuksen olennaisin tehtävä perustuu suurimmaksi osaksi siihen, mitä taide ja taiteellinen todellisuus tarjoaa oppilaan kokemukselle ja ajattelulle. (Salminen, 2005, s. 182.) Taidekasvatuksen sisällöistä ja siitä, mitä kouluissa tulisi opettaa, on ollut vuosikausia keskusteluja. Salmisen (2005, s. 184) mukaan yleisellä tasolla kysymyksiin taidekasvatuksen sisällöistä on erittäin vaikea vastata, sillä taiteessa, eri taiteen lajien ansioista, ilmaistaan eri tavoin ihmisten elämyksiä, tunteita ja maailmankatsomuksellisia käsityksiä. Tällöin taidekasvatuksen vaikutuksen oppilaaseen ja hänen persoonallisuuteensa voi tehdä vain eri taiteiden yhteisvaikutuksessa. (Salminen, 2005, s. 184.) Laitisen (2003, s. 200–201) mukaan taiteen ei voida sanovan muuttavan ihmistä



paremmaksi. Kuitenkin taiteen läsnäolo kasvussa avaa monia mahdollisuuksia inhimilliselle pohdinnalle. On tärkeää löytää yhteys sille mitä oppilaat tekevät ja mitä oppivat, sillä niin saadaan kehitettyä ja vahvistettua oppilaiden taidesuhdetta. (Laitinen, 2003, s. 201.)

Taidekasvatuksen asiantuntijoiden mukaan ihminen on mielen ja kehon avulla kokonaisuus, jossa ne ovat yhteydessä toisiinsa ja kehittyvät yhdessä. Ihmisen luovuus perustuu oivaltamiseen, aisteihin, mielikuvitukseen, tunteisiin ja fyysiseen toimintaan. (Anttila & Jakku-Sihvonen, 2006, s. 4.) Taiteen tekeminen ja sen vastaanottaminen vaatii niin älyä kuin alitajuntaista ymmärrystä. Taide vaikuttaa yksilöön alitajuntaisesti ja henkilökohtaisesti. Kaikista voimakkaimmin taide koskettaa yksilöä, kun se vaikuttaa häneen tunnekokemusten kautta. (Hyvönen, 2000, s. 16.) Taidekasvatuksessa opitaan ja harjoitellaan ihmisen kasvulle keskeisiä alueita, kun siinä painotetaan maailman kokemista, aistikokemuksista saatujen havaintojen kautta. Tällaiset havainnot ovat moniulotteisia, kokonaisvaltaisia ja toimivat taustana kuvittelulle, joka tuottaa unelmia ja mielikuvia. (Hyvönen, 2000, s. 26.)

## *2.2 Kuvataidekasvatus*

Kuvataidekasvatusta voi olla montaa erilaista. Kuvataidekasvatus voi suuntautua taiteen tekemiseen, sillä taiteen tekemisen tapojen ja käsitteistön oppiminen voi olla arvokasta kuvataidekasvatuksessa. Kuvataidekasvatus voi myös pyrkiä taiteen avulla kasvamiseen. Tällöin keskeisenä tavoitteena ei ole oppia käyttämään erilaisia välineitä tai oppimaan kuvataiteen käsitteitä, vaan taiteen tekemiseen suhtaudutaan lähinnä välineenä. Taiteen tekeminen syventää ihmisen suhtautumista itseensä ja ympäröivään maailmaan. Kuvataidekasvatuksen tavoitteena voi myös olla ns. yleisökasvatus, jossa pyritään lisäämään ymmärrystä ja mahdollisuuksia oivaltavaan, analyyttiseen ja elämykselliseen taidekokemukseen. (Rantala, 2001, s. 9–10.) Visuaalisilla taiteilla, kuten kuvataiteella, harjoitetaan kykyä nähdä uusia arvoja arkipäiväisissä kokemuksissa. (Salminen, 2005, s. 202.) Taiteella on monta kasvattavaa aspektia, joista yksi sisältyy taiteen kykyyn vaikuttaa yksilöön

monipuolisesti. Taiteen vaikutus ei kohdistu pelkästään mielikuvitukseen ja aisteihin, vaan myös ajatteluun ja omaan tahtoon. (Salminen, 2005, s. 201.)

Lapsiin ja nuoriin suuntautuvassa kuvataidekasvatuksessa painopiste on taiteen tekemisessä. Tällaiseen taiteen tekemiseen painottuvaan kuvataidekasvatukseen liittyy käsitys siitä, että taiteen tekemiseen liittyy kokemus, joka lisää yksilön kykyä ilmaista itseään yksilöllisesti. Itseilmaisun avulla yksilön persoona kehittyy kohti eettisempää elämää ja henkistä kasvua. (Rantala, 2001, s. 10.) Kati Rantalan (2001) väitöskirja ”Ite pitää keksii se juttu” tutki nuoriin suuntautuvaa kuvataidekasvatusta. Tässä kuvataidekasvatuksessa pääpainopiste on juuri taiteen tekemisessä ja sen vaikutuksissa. Rantalan (2001, s. 49) tutkimuksessa tärkeäksi seikaksi nousi se, että kuvataidekasvatuksessa konkreettisten taitojen harjoittelu ja siihen liittyvien seikkojen hyödyntäminen nähtiin oppilaiden mielestä kaikkein mukavimpana työskentelynä. Rantala (2001, s. 49–50) näki, että kuvataiteen tuottamisen mielekkyyttä voitaisiin lisätä, jos töiden aiheet olisivat lähempänä nuorten maailmaa. Kuvataiteen ja kuvataidekasvatuksen tehtävänä kaiken kaikkiaan on pyrkimys sopeuttaa oppilaita elämään ja yhteiskuntaan (Rantala, 2001, s. 46).

Tom Ollieuz (2011) tutki tutkimuksessaan ”Arts education as a strong tool to create well-being through identity development” kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksia vaikuttaa lasten hyvinvointiin. Ollieuzin (2011, s. 45–46) tutkimuksessa tutkittiin opettajien mahdollisuuksia käyttää kuvataidekasvatusta apuna lasten hyvinvoinnin edistämiseksi. Kuvataidekasvatus nähdään usein enemmänkin taiteen tuottamisena kuin keinona kehittää luovuutta. Tällaisessa lähestymistavassa lasten hyvinvoinnin parantamisen aspekti ei kuitenkaan toteudu. Kuvataidekasvatuksen tavoite on kuitenkin antaa nuorille ja lapsille valmiuksia luovaan ajatteluun. Tutkimuksessa tuli esille ajatus siitä, että kuvataidekasvatuksen vahva keskittyminen tulisi olla oppilaiden omassa kiinnostuksen kohteissa. (Ollieuz, 2011, s. 55.)

Niin Rantalan kuin Ollieuzin tutkimuksissa käsiteltiin kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksia lasten ja nuorten kehityksessä. On tärkeää huomata, että monessa tutkimuksessa nousee esiin pyrkimys kuunnella oppilaiden kokemuksia ja ajatuksia liittyen kuvataiteen oppituntien järjestämiseen ja sisältöön. Jotta kuvataiteen opetuksesta saadaan mielekästä ja kiinnostavaa, on tunneilla ja töissä käsiteltävät aiheet oltava lähellä oppilaiden omaa kokemusmaailmaa. Kun

oppilailla on sisäinen motivaatiota kuvataidetta kohtaan, on opettajan helpompi keskittyä auttamaan yksilölle tärkeiden taitojen kehittämisessä. Kuvataideopettajien ja muiden kuvataiteen parissa toimivien on muistettava, että kuvataidekasvatuksessa luovuus on yleensä tärkeämpää kuin töiden tekeminen ja niiden valmiiksi saaminen.

### 2.3 Kuvataide

Kuvataide on oppiaine, jossa syvennetään oppilaiden omakohtaisia kokemuksia ja suhdetta visuaaliseen kulttuuriin. Kuvataiteen opetuksen lähtökohdat ja tavoitteet määritellään opetussuunnitelman perusteissa. (Opetushallitus, 2021.) Kuvataiteen käsite määritellään käyttämällä apuna taide- ja kuva-käsitteitä, ja sen merkityksiä ja sisältöjä tarkastellaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

Taide-käsite on abstrakti ja yhtä monitasoinen kuin esimerkiksi käsitteet rakkaus ja elämä. (Salminen, 2005, s. 182.) Joskus taidetta määritettäessä käytetään kuvailua, jossa taide liitetään tunteeseen ja sydämeen. (Salminen, 2005, s. 190.) Ei tule poissulkea, etteikö taide olisi tunteen ja sydämen asia, mutta tällainen kuvailu voi välillä hämärtää sen, että taide on paljon muutakin. Koulussa opetettava kuvataide on yhteydessä moneen muuhun koulussa opetettavaan oppiaineeseen. Salminen (2005, s. 190) korostaa, että koulun tulisi kuvataiteen saralla etsiä juuri näitä yhtymäkohtia ja pohtia, mitä yhteistä eri oppiaineiden tavoitteissa, sisällöissä ja tavoissa käynnistää oppilaan ajatusprosessi on.

Taiteen määrittäminen on hankalaa juuri sen moninaisuuden vuoksi. Taide eri muodoissa on kuitenkin yksi luovuuden esiintymismuoto. Ihminen luo taidetta käsillään ja erilaisilla välineillä muodostaen konkreettisen muodon mielikuvilleen. Monesti taide kuvaa maailmaa eri näkökulmista, niin nykyisestä ja menneestä kuin tulevaisuuden perspektiivistä. (Salminen, 2005, s. 189.) Lapselle taide voi merkitä monia eri asioita kuin aikuiselle. Lapsen kasvun edetessä myös taiteen käsitteen merkitys muuttuu, mikä on huomattavissa, esimerkiksi kun tarkastellaan lapsen kuvallisen ilmaisun kehitystä. (Salminen, 2005, s. 187.)

Kuva on kuvataideopetuksessa myös erittäin keskeinen käsite. Kuvataiteessa ja vanhassa kuvataiteen oppiaineen nimessä kuvaamataito,

nimen alkuosa tulee sanasta kuva ja kuvaaminen. Kuva itsessään on vaikeasti määriteltävä käsite, ja siksi tässä teoriaosuudessa ei pyritäkään avaamaan käsitettä sen kaikessa kokonaisuudessaan. Eri asioiden kuvaaminen on ihmiselle luonnollinen tapa, sillä se perustuu samankaltaisuuteen, jossa kuva muistuttaa kuvattua kohdetta. Kuvalla on tärkeä rooli niin taiteessa kuin osana koulun kuvataiteen oppiainetta, sillä sen merkitys viestinnässä ja välineenä on korostunut viime vuosikymmenten aikana. Yksi syy tähän on kuvien manipuloinnin mahdollisuus ja sitä kautta kuvien kriittisen tulkinnan tärkeys. (Pohjakallio, 2006, s. 14.)

Pirkko Pohjakallio (2005) tutki väitöstudiumuksessaan ”Miksi kuvista?” kuvataideopettajien puheista ja tarinoista välittyvää kokemukseen perustuvaa tietoa koulun kuvataideopetuksesta ja niiden muutoksista. Lisäksi hän tutki ammattikunnan taidekasvatuspuheesta löytyvää kokemukseen perustuvaa tietoa ja niissä tapahtunutta vaihtelua. (Pohjakallio, 2005, s. 30.) Pohjakallion (2005, s. 29) tutkimuksen tavoitteena oli avata kuvataideopetuksen perustelujen historiaa 1900-luvun loppupuolella. Perusteluilla hän tarkoittaa niitä tapoja, joilla kuvataidekasvatus määritellään. Pohjakallio mainitsee myös, että osa perusteluista suuntautuu kuvataideopetuksen oikeuttamiseen yhtenä koulun oppiaineena ja osa perusteluista rakentaa oppiaineen tietoteoriaa, käsitystä taiteesta, oppimisesta ja kaikesta muusta. (Pohjakallio, 2005, s. 29.)

Pohjakallion (2005, s. 234) haastatteleminen taidekasvattajien ja opettajien mukaan taide nähdään maailmankuvan ja oman paikan hahmottamisen välineenä. Tämän lisäksi kuvataidekasvatuksen paikka kouluissa ja työelämän valmiudet ovat ristiriidassa, sillä taideaineiden tuntimäärää on vähennetty ja opettajien taidekoulutukseen käytettävä aika on melkein kokonaan poistettu. Samaan aikaan työelämässä ja erilaisissa työtehtävissä siirrytään itsenäisempään ja luovempaan suuntaan. (Pohjakallio, 2005, s. 234.)

On hälyttävää, että kuvataidekasvatuksen ja kuvataiteen oppiaineen tila perusopetuksessa pienenee, kun yhteiskunnassa ja työelämässä luovuuden ja luovien taitojen osaaminen sekä hyödyntäminen nähdään tärkeinä. Oppiaineiden välinen integraatio on lisääntynyt, jolloin luovuutta ja taidekasvatukselle tyypillisiä аспекteja nähdään myös muiden aineiden oppitunneilla kuin pelkästään musiikin ja kuvataiteen. Herää kuitenkin kysymys siitä, mitä voitaisiin saada aikaan, jos luovuuden kehittämiseen ja harjoitteluun keskityttäisiin peruskoulun arjessa

kunnolla, eikä vain muiden oppiaineiden sivussa. Pohjakallio (2005, s. 234) esittääkin väitöskirjansa lopussa kysymyksen: "Keitä meistä voi tulla ja millaisen tulevaisuuden voimme luoda?"

Pohjakallion (2005, s. 25) mukaan kuvataide ja taidekasvatus aiheuttavat aika ajoin keskustelua suomalaisessa opetusmaailmassa. 1900-luvulla kuvataiteen oppiaineen nimi on muuttunut kolme kertaa, piirustuksesta kuvaamataitton ja niin ikään nykyiseen kuvataiteeseen. Nimeen ei kuitenkaan olla täysin tyytyväisiä, sillä sitä pidetään esimerkiksi englanninkieliseen art-sanaan ja ruotsinkieliseen konst-sanaan verrattuna hyvin suppeana. Kuvataiteen ammattikunnan keskuudessa nimet kuvataide ja visuaalinen kulttuuri ovat saaneet kannatusta, sillä visuaalinen kulttuuri pitää sisällään suurimman osan suomalaisen kuvataideopetuksen sisällöstä. Ammattikunnan lisäksi kannatusta visuaalisen kulttuurin käytöstä kuvataiteen sijasta on tullut myös kansainväliseltä kuvataidekasvatuksen kentältä. Kannatuksen takana on ajatus siitä, että taidesanan pelätään antavan liian suppean ja elitistisen kuvan julkisuudessa, päättäjille ja oppilaille. (Pohjakallio, 2005, s. 25.) Jotkut opettajat kokivat myös uuden kuvataide nimen taide -päätteen supistavan oppiaineen sisältöaluetta, sillä kuvaamataidon sisältöihin kuuluu taidemaailmaa laajempi visuaalisen kulttuurin osa-alue. Toisaalta uusi taide-pääte nähtiin myös avaavan ovia erilaiseen tietoon, taiteen maailmaan, luonnontieteiden ja ihmistieteiden lisäksi. (Pohjakallio, 2006, s. 15.)

### 2.3.1 Opettajan rooli

Peruskoulussa opettajan rooli on usein sellainen, että opettaja suunnittelee ja johtaa oppituntia. Kuitenkin kuvataidetunneilla opettajan rooli ja niin ikään oppilaiden rooli voi muuttua. Kuvataidetunneilla opettajan tulee kannustaa ja antaa työkaluja oppilaille heidän omien ideoidensa sekä visioidensa toteuttamiseen. Opettaja voi näyttää oppilaille, kuinka välineitä käytetään, mutta kuvataidetunneilla oppilaiden tehtäväksi jää löytää itselleen sopivat välineet. Kuvataideopettajan onkin tärkeää antaa oppilaille tilaa ja vastuuta omasta työskentelystään. (Szekely & Buckman, 2012, s. 22.)

Laitisen (2003, s. 162) väitöskirjassa nousi esiin myös opettajan vaikutus kuvataidetunneilla. Oppilaat arvostivat opettajan ohjeita ja pyysivät usein apua teknisiin ongelmiin. Vaikka oppilaat tiesivät, että kuvan tai työn piti olla täysin heidän itsensä tekemä, vaikutti opettaja siihen, milloin oppilaat katsoivat työn olevan täysin valmis. (Laitinen, 2003, s. 162.) Opettajien on tärkeää tiedostaa läsnäolonsa vaikutus oppilaiden luovuuteen ja rohkeuteen tehdä valintoja kuvataidetunneilla. Laitisen (2003, s. 162) mukaan, jos ilmapiiri kuvataidetunnilla on turvallinen, oppilaat uskalsivat tehdä myös toisin kuin opettaja oli ohjannut.

### 2.3.2 Kuvataide opetussuunnitelmassa

Kuvataiteen opetuksen tavoitteet ja oppiaineen tehtävä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) määritellään tarkasti vuosiluokilla 1–2, vuosiluokilla 3–6 ja vuosiluokilla 7–9 erikseen. Kuvataiteen oppiaineen tehtävän määritelmät on kirjoitettu erikseen, mutta se on kaikilla vuosiluokilla täysin sama. Opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014, s. 143) mukaan kuvataiteen oppiaineen tehtävä on ohjata oppilasta tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista maailmaa taidetta hyödyntäen. Kuvia tuottamalla ja tulkitsemalla edistetään oppilaan identiteetin rakentumista, kulttuurista ymmärrystä ja osaamista sekä yhteisöllisyyden vahvistamista. Kuvataiteen opetus antaa avaimia kehittää kykyä ymmärtää taidetta, visuaalista kulttuuria ja sen ilmiöitä sekä ympäristöä. Lisäksi kuvataiteen oppiaineen opetuksessa vahvistetaan kulttuuriperinnön tuntemusta ja luodaan perustaa niin paikalliselle kuin globaalille toimijuudelle. Kuvataiteen opetus tukee kriittisen ajattelun kehitystä ja samalla kannustaa vaikuttamaan omaan elinympäristöön ja yhteiskuntaan. (Opetushallitus, 2014, s. 143.)

Jokaisessa peruskoulun vuosiluokan kuvataiteen oppiaineen tehtävässä kannustetaan taiteelle ominaisiin työskentelytapoihin, sillä tämä harjaannuttaa kokemukselliseen, moniaistiseen ja toiminnalliseen työskentelyyn. Opetuksessa ohjataan käyttämään monipuolisesti eri välineitä, materiaaleja, teknologiaa ja ilmaisun keinoja. Lisäksi kuvataiteen osuudessa opetussuunnitelmassa kannustetaan ja tuetaan kriittisen ajattelun kehittymistä, monilukutaitoa ja vaikuttamista omaan elinympäristöön ja yhteiskuntaan. Kuvataiteen aineen

opetuksessa tulee myös huomioida se, että oppilaille tarjotaan mahdollisuus monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin, joissa yhteistyössä toimivat myös koulun ulkopuoliset toimijat. (Opetushallitus, 2014, s. 143.)

Kokonaisuudessaan kuvataiteen oppiaineen tehtävä Opetushallituksen (2014) laatiman perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan on hyvin laaja ja monipuolinen. Tiivistetysti kuvataiteen opetuksella pyritään kasvattamaan sellaisia yksilöitä, joilla on mahdollisuudet niin itsensä ilmaisuun, yhteiskunnassa toimimiseen kuin taiteen maailmojen ymmärtämiseen ja tulkintaan. Kuvataiteen oppiaineen tehtävässä on hyvin paljon konkreettisia kasvatustavoitteita, mikä mielestäni korostaa kuvataiteen oppiaineen tärkeyttä osana perusopetusta. Perusopetuksen opetussuunnitelma jaottelee kuvataiteen tehtävän painotuksia vuosiluokittain ikätasolle sopiviksi.

Vuosiluokilla 1–2 luodaan perustaa henkilökohtaiselle suhteelle kuvataiteeseen ja muuhun visuaaliseen kulttuuriin. Oppilaita kannustetaan kuvien tuottamiseen ja tulkinnan harjoitteluun sekä ilmaisun taitojen kehittämiseen. Opetuksessa hyödynnetään eri aisteja ja kehoa, mutta myös tieto- ja viestintäteknologiaa sekä verkkoympäristöjä. Vuosiluokilla 1–2 oppilaita ohjataan hyödyntämään mielikuvia, käsitteitä ja kuvallisen tuottamisen keinoja. Lisäksi näillä vuosiluokilla opetuksessa hyödynnetään paljon toiminnallisuutta ja leikinomaisuutta sekä rohkaistaan toimimaan yhdessä jakaen kokemuksia ja antaen palautetta. (Opetushallitus, 2014, s. 143.) Vuosiluokilla 1–2 kuvataiteella on merkittävä osuus oppilaiden kuvallisessa ilmaisussa ja sen kehittymisessä. Alkuluokilla oppilaat pääsevät hyödyntämään kuvallista ilmaisua myös osana muita oppiaineita ja lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Kuvien tuottaminen eri keinoin voidaan nähdä kehittävän käden hallintaa ja parantavan silmä-käsikoordinaatiota (Salminen, 2005, s. 205).

Vuosiluokilla 3–6 jatketaan siitä, mihin aiemmilla vuosiluokilla on päästy. Oppilaat pääsevät laajentamaan omaa suhdettaan kuvataiteeseen ja visuaaliseen kulttuuriin, sekä heitä kannustetaan erilaisten kuvailmaisun keinojen käyttämiseen ja harjoitteluun. Opetuksessa näillä vuosiluokilla tarkastellaan taiteen vaikutuksia mielipiteisiin ja asenteisiin oppilaan omassa ympäristössä ja tutkitaan taitelijoiden tavoitteita ja rooleja eri aikakausina. (Opetushallitus, 2014, s. 266–267.) Yhdessä toimimista tuetaan ja kuvien tuottamisen sekä tulkinnan taitoja yritetään syventää käyttämällä apuna tieto- ja viestintäteknologiaa

(Opetushallitus, 2014, s. 267). Vuosiluokilla 3–6 otetaan selvä harppaus kuvataiteen tehtävissä verrattuna aiempiin vuosiluokkiin. Ala-asteen loppupuolella oppilaat pääsevät tarkastelemaan jo omaa suhdettaan kuvataiteessa ja taiteen teossa, sekä hyödyntämään kuvien tuotossa erilaisia apu- ja työvälineitä.

Vuosiluokilla 7–9 oppilaita kannustetaan syventämään aiemmin saavutettua omakohtaista suhdetta kuvataiteeseen ja muuhun visuaaliseen kulttuuriin. Heitä kannustetaan asettamaan määrätietoisia tavoitteita toiminnalleen ja tutkimaan kuvataiteen henkilökohtaisia ja yhteiskunnallisia merkityksiä. Opetuksessa rakennetaan yhteyksiä ja suhdetta ajankohtaiseen kuvataiteeseen ja sen ilmiöihin, sekä vahvistetaan oppilaan kuvallisen tuottamisen taitoja ja toimijuutta erilaisissa ympäristöissä. Niin kuin vuosiluokilla 3–6, kuvataiteen avulla opetuksessa vahvistetaan oppilaiden kuvallisen tuottamisen taitoja. Kuvataideopetus auttaa hyödyntämään tieto- ja viestintäteknologiaa ja muita verkkoympäristöjä luovasti sekä vastuullisesti kriittistä näkökulmaa unohtamatta. Lisänä kuvataiteen oppiaineen tehtävissä vuosiluokilla 7–9 verrattuna muihin vuosiluokkiin on se, että oppilaille tarjotaan riittävästi edellytyksiä ja valmiuksia perusopetuksen jälkeisille opinnoille, työelämään ja yhteiskunnassa toimimiseen. (Opetushallitus, 2014, s. 426.) Peruskoulun loppupuolella oppilailla on jo selkeä vastuu omasta kuvataidetyöskentelystä. Kuvataiteen ja oppilaan suhdetta syvennetään ja vahvistetaan hyödyntämällä yhä enemmän erilaisia ympäristöjä ja välineitä.

## *2.4 Kuvallisen ilmaisuuden kehitys*

Kuvallinen ilmaisuus tai kuvailmaisuus on luonteva tapa tutustua omaan minään ja välittää omia ajatuksia sekä tunteita (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa, 1991, s. 12). Kuvallinen ilmaisuus opettaa ihmistä ajattelemaan ja näkemään erilaisia asioita laajasti. Se antaa uusia keinoja erilaisiin ongelmanratkaisuihin. Kuvallinen ilmaisuus kehittää myös hyvin monia eri elämän ja kehityksen osa-alueita, kuten motoriikkaa ja kauneudentajua. (Lehtinen, 2008, s. 12.) Kuvallisen ilmaisuuden ja sen pohjalta syntyneet kuvat kertovat lapsen omista kokemuksista ja tunteista. Lapsi ilmentää näitä asioita eri ikävaiheissa eri tavoin, sillä hänen



tekemänsä kuvat muuttuvat kehityksen ja oppimisen myötä. (Hakkola ym., 1991, s. 17.) Lapsen kuvallisen ilmaisun kehitystä voidaan tarkastella erilaisten kehityksen vaiheiden ja tyyppillisten piirteiden kautta. Näin saadaan tietoa esimerkiksi lapsen yleisestä kehityksestä ja suhteista perheenjäseniin (Hakkola ym., 1991, s. 17).

Salminen jakaa kuvallisen ilmaisun kehityksen vaiheet neljään erilaiseen kategoriaan. Nämä kategoriat ovat riimustelu, piktografit, visuaalinen realismi ja näennäisrealismi. (Salminen, 2005, s. 37–50.) Tällainen luokitus on selkeä ja nähtävillä myös muissa kuvallisen ilmaisun kehityksen teoksissa. Lowenfeldin (1947, viitattu lähteestä Kauppinen & Wilson, 1981, s. 34) teoriassa kuvallisen ilmaisun kehityksen vaiheet luokitellaan viiteen erilaiseen kauteen: riimustelukausi, kaaviokautta edeltävä kausi, kaaviokausi, alkava realismi ja näennäisrealismi. Tässä teoriakatsauksessa hyödynnetään sekä Salmisen että Lowenfeldin luokittelua yhdistäen ne kokonaisuudeksi, jossa kuvallisen ilmaisun kehityksen kaudet jaotellaan riimustelukauteen, kaaviokauteen, alkavaan realismiin sekä näennäisrealismiin. Samanlaista jaottelua hyödynnettiin kandidaatintutkielmassani. Jokainen kategoria ja kausi on itsessään tärkeä osa lapsen kuvallisen ilmaisun kehitystä, jolloin ymmärtääksemme kokonaisuutta on hyvä tarkastella jokaista vaihetta hieman lähemmin.

Lapsen kuvallisen ilmaisun kehitys alkaa riimustelusta, joka kestää noin kahdesta neljään ikävuoteen (Lowenfeld, 1947, viitattu lähteestä Kauppinen & Wilson, 1981, s. 34). Tämä vaihe alkaa silloin, kun lapsi ensimmäisen kerran tarttuu kynään ja alkaa tuottaa kynänjälkiä jollekin alustalle. Riimustelussa ominaispiirteinä ovat erilaiset kynänvedot ja merkit, sekä taidon kehittyessä ympyrät, pisteet ja viivat. Geometriset muodot näyttäytyvät riimustelukauden loppupuolella, jolloin entistä yksityiskohtaisemmat piirustukset alkavat kehittyä kohti piktografeja. (Salminen, 2005, s. 37–38) Noin kolmen ja neljän vuoden ikäisenä lapsi alkaa tehdä kuvia, joissa heijastuu ympäristössä nähtävissä olevat muodot. Lapsi alkaa tuottaa piirroksillaan sisältöä, eikä enää tyydy pelkkään motoriseen toimintaan. (Salminen, 2005, s. 40.) Tällä kaudella lapsen piirustukset ovat piktografeja eli yksinkertaisia ja kaavamaisia kuvamerkkejä. Ne muistuttavat joitain ulkomaailman asioita tai esineitä ja ovat usein piirretty kaksiuotteisesti. (Salminen, 2005, s. 40.)

Riimustelun ja piktografien jälkeen, noin seitsemästä yhdeksään ikävuoteen, lapsi on kehittänyt itselleen toimivat kuvalliset symbolit, joita hän hyödyntää piirroksissaan. Tätä kautta kutsutaan kaaviokaudeksi. Tällä kaudella lapselle alkaa kehittyä kyky hahmottaa avaruudellista tilakäsitystä, jota hän ilmaisee ns. perusviivan eli maanpintaa kuvaavan viivan kautta. (Lowenfeld, 1947, viitattu lähteestä Kauppinen & Wilson, 1981, s. 34)

Kaaviokauden loppupuolelle asti lapsi on ollut suhteellisen tyytyväinen tekemiinsä tuotoksiin, mutta noin yhdeksän vuoden iässä piktografi-piirroksiset alkavat tuntua puutteellisilta (Salminen, 2005, s. 47). Lapsen tyytymättömyys omiin tuotoksiinsa katsotaan olevan merkki seuraavalle kehityskaudelle siirtymisestä (Eisner, 1976, viitattu lähteestä Salminen, 2005, s. 47). Tätä kehityskautta nimitetään visuaalisen realismin tai alkavan realismin kaudeksi, jolloin kuvalliset tuotokset alkavat muistuttaa kuvattavia kohteita entistä enemmän. Lapsi ei enää tällä kaudella tyydy kuvaamaan kohdetta pelkkinä muotoina vaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja tarkasti. Kuvien ”oikeannäköisyys” on tärkeää. (Salminen, 2005, s. 47.)

Viimeisessä kuvallisen ilmaisun kehitysvaiheessa lapsi alkaa kiinnittää huomiota työnsä esteettiseen puoleen. (Salminen, 2005) Näennäisrealismin kausi alkaa noin yhdentoista ikävuoden aikana ja kestää noin kolmeentoista ikävuoteen asti. Tällä kaudella henkilökuvat esitetään hyvin yksityiskohtaisesti ja värisävyjen sekä valöörien taju kehittyä. (Lowenfeld, 1947, viitattu lähteestä Kauppinen & Wilson, 1981, s. 34.) Lowenfeldin mukaan näennäisrealismin kausi on monelle lapselle kuvallisen ilmaisun kehityksen päätepiste, ellei opetuksella päästä vaikuttamaan kehitykseen. Salmisen (2005, s. 50) mukaan vain pieni osa lapsista saavuttaa taidon, jonka avulla voidaan tuottaa esteettisesti täysipainoisia kuvia. Taiteellinen näkemys ja sen harjaantunut osaaminen näkyy kykynä tuottaa ja luoda muotoja, jotka ilmaisevat ei-sanallisesti asioita, joita ei voida muuten välittää kuvallisesti. Lapset saavuttavat harvoin tämän kuvallisen ilmaisun kehityksen korkeimman asteen. Opetuksella on keskeinen merkitys tässä kuvallisen ilmaisun kehityksen vaiheessa. (Salminen, 2005, s. 50.)

Kuvallisen ilmaisun kehityksen ensimmäisen ikävuosikymmenen lopulla tapahtuu ratkaiseva muutos. Tällöin lapsi ymmärtää kuvaamisprosessin ja spontaani ilmaisu alkaa tuntua vaikealta ja riittämättömältä. Lapsi ei enää tyydy pelkän idean välittämiseen vaan haluaa kuvata kohteen mahdollisimman

visuaalisesti uskottavasti ja taitavasti. Lapsi ei enää usko aikuisen vakuutteluja ja kehuja. (Salminen, 2005, s. 61.) Toisen ikävuosikymmenen alkaessa lasten erot alkavat näkyä yhä selkeämmin. Kulttuuriset ja yksilölliset erot muuttuvat yhä jyrkemmiksi. Erojen ilmeneminen on merkki lapsuuden taiteen päätepisteelle. Osa lapsista kokee tässä kehitysvaiheessa olevansa kykenemätön kuvaamaan asioita tarpeeksi realistisesti, ja sen johdosta luopuvat oma-aloitteisesta kuvanteosta kokonaan. Kodin kannustus ja koulun kuvataideopetus on ratkaisevassa asemassa siihen, millaiseksi lapsen suhde omaan kuvalliseen ilmaisuun muodostuu. (Salminen, 2005, s. 62–63.)

## 3 ONNISTUMINEN JA EPÄONNISTUMINEN

Lapsen aloittaessa koulunkäynnin, hän elää odotusten ja arvostusten näkökulmasta positiivista aikaa. Koulutaipaleen alussa olevat lapset pitävät useita eri kouluaineita mielekkäinä, mutta luokka-asteilla edetessään he kohtaavat myös mukavien ja innostavien tilanteiden lisäksi haasteellisia, uusia oppimistilanteita. Kohdatessaan näitä tilanteita, oppilaat rakentavat erilaisia käsityksiä itsestään oppijoina, ja erilaiset onnistumiset sekä epäonnistumiset muokkaavat niitä. (Viljaranta, 2017, s. 57.)

### *3.1 Onnistuminen ja epäonnistuminen*

Onnistumisella on tärkeä rooli kaikilla elämän osa-alueilla. Onnistuminen parantaa uskoa itseen ja näin myös innostaa sekä kannustaa yrittämään ja kokeilemaan uusia asioita. Onnistumisten avulla uskalletaan myös kokeilla vaikeampia ja haastavampia asioita. (Salmela-Aro, 2018, s.10.) Niin ikään epäonnistumiset näyttäytyvät tärkeässä asemassa niin koulussa kuin muussa arjessa. Toistuvat epäonnistumiset voivat muuttaa omaa kokemusta ja näkemystä pystyvyydestä ja itsenäisestä pärjäämisestä. (Salmela-Aro, 2018, s. 10.)

Erilaisilla ajattelu- ja toimintatavoilla voidaan vaikuttaa onnistumiseen ja epäonnistumiseen. Optimistinen ajattelutapa ja onnistumisten ennakointi ovat sellaisia ajattelustrategioita, jotka parantavat onnistumisen mahdollisuuksia. Puolestaan pessimistisen ajattelutavan omaavat ja epäonnistumisten ennakointiin taipuvat henkilöt eivät ole varmoja omasta onnistumisestaan ja tällöin usein epäonnistuvatkin tehtävissä. (Määttä, 2018, s. 34–35.) Näiden ajattelu- ja toimintamallien on katsottu olevan verrattain pysyviä, mutta niiden muuttaminen on kuitenkin mahdollista. On huomattu, että koulussa viihtyminen

tai koulun toimintaan osallistuminen jo yksinään on näyttänyt katkaisevan epäonnistumisen kehää. (Määttä, 2018, s. 37.)

Niin nykyelämässä kuin myös tulevaisuudessa oppilaat tarvitsevat kykyä sietää haasteita ja taitoa varautua vastoinkäymisiin. Myös vastuullisuus on tärkeää, jotta pystytään käsittelemään uusia asioita, muutoksia ja epävarmuutta. (Salmela-Aro, 2018, s. 6.) Opintojen merkityksellisyydellä on nähty olevan suuri rooli onnistumiseen ja epäonnistumiseen suhtautumisessa. Opinnoissa koettu merkityksellisyys parantaa jaksamista ponnistella omien tavoitteiden eteen ja tuo näin iloa. Opintojen merkityksettömyys taas uuvuttaa ja voi muuttaa ilmapiirin kyyniseksi, ja näin epäonnistumiseen on suurempi mahdollisuus. (Salmela-Aro, 2018, s. 6.)

### *3.2 Itsemääräämisteoria*

Onnistumiseen vaikuttaa vahvasti se, kuinka motivoituneita oppilaat ovat saavuttamaan haluamiaan tavoitteita. Ryanin ja Decin (2017, viitattu lähteestä Salmela-Aro, 2018, s. 6) itsemääräämisteorian mukaan oppilaat ovat motivoituneita oppimaan ja olemaan luovia, kun heillä on mahdollisuus autonomiseen toimintaan. Oppilaita motivoi tällöin se, että he voivat itse vaikuttaa tekemiseensä. Ulkoisten pakkojen ja palkkioiden sijaan omasta ajattelusta johtuvat vaikuttimet motivoivat heitä. Itsemääräämisteoriassa autonomian lisäksi kompetenssi, yhteenkuuluvuus ja merkityksellisyys nähdään motivaation perustarpeiksi. (Salmela-Aro, 2018, s. 6.)

Itsemääräämisteorian tutkimuksissa on huomattu, että opettaja-oppilassuhteen laatu määrittää usein oppilaan motivaation laatua. Jotta oppilas voi saavuttaa tavoitteitaan, menestyä ja oppia, tulee opettajan kannustaa ja tukea oppilaiden autonomiaa, eikä pyrkiä kontrolloimaan heitä. (Reeve, 2002, s. 183.) Autonomiaan kannustava opetus on yleensä sellaista, missä opettaja keskittyy kuuntelemaan enemmän, antamaan aikaa itsenäiseen työskentelyyn ja antamaan vähemmän vastauksia oppilaiden ongelmiin. Lisäksi autonomiaan kannustava opettaja käyttää vähemmän aikaa muistiinpanojen ja kirjojen käyttöön. (Reeve, 2002, s.183.)

Reeven (2002) tutkimuksessa ilmeni, että opettajan toiminnan ollessa autonomiaan kannustavaa, oppilaiden tunne autonomiasta ja omista kyvyistä kasvoi. Kun opettaja kuunteli, antoi vihjeitä muttei vastauksia sekä antoi aikaa itsenäiseen työskentelyyn, oppilaiden kompetenssin tunne vahvistui. Lisäksi kompetenssia vahvisti, kun opettaja antoi mahdollisuuksia puhua ja ottaa kantaa erilaisiin asioihin. Kuvataiteen opetuksessa hyödynnetään usein itsemääräämisteoriassa ja autonomiaan kannustavassa opetuksessa olevia piirteitä. Kuitenkin on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, kuinka paljon opettajan toiminnalla on vaikutusta motivaation ja onnistumisen kokemusten syntymiseen.

### *3.3 Motivaatio*

Itsemääräämisteoriassa esiin nousee vahvasti motivaation merkitys. Oppilaat tarvitsevat oppiakseen oppimismotivaatiota ja sen tuomia taitoja. Toimijuus, pysyvyys ja merkityksellisyys ovat tärkeitä osa-alueita oppimismotivaatiossa ja sen parantamisessa. (Salmela-Aro, 2018, s. 6.) Motivaatio voi olla ulkoista tai sisäistä, ja sen laatu vaihtelee sen mukaan kumpi näistä motivaatioista on vallitsevampi. Sisäinen motivaatio tarkoittaa sitä, että henkilö on motivoitunut johonkin tekemiseen siksi, että pitää sitä kiinnostavana tai mielihyvää tuottavana. Sisäinen motivaatio on erittäin hyödyllinen oppimisen kontekstissa, sillä se edistää myönteisiä tunteita oppimista kohtaan ja näin ollen parantaa suoriutumista ja luovuutta. Sisäisesti motivoituneet oppijat ovat sinnikkäämpiä ja ymmärtävät opittavan asian syvemmin. (Vasalampi, 2017, s. 42.) Ulkoisella motivaatiolla puolestaan tarkoitetaan sellaista motivaatiota, joka saa merkityksen jostain ulkopuolisesta asiasta tai esineestä. Ulkoinen motivaatio on tavoitteiden saavuttamisen kannalta ongelmallinen, sillä se voi helposti johtaa luovuttamiseen vastoinkäymisten kohdatessa. (Vasalampi, 2017, s. 42.)

Motivaatioon vaikuttaa ulkoisten ja sisäisten ärsykkeiden lisäksi myös ympäristö, jossa yksilö toimii. Sosiaalinen ympäristö, kuten perhe, opettajat ja ystävät ovat suorassa vaikutuksessa yksilön motivaatioon sekä hyvinvointiin. Sosiaalisen ympäristön vaikutus näkyy yksilössä silloin, kun hänen psykologiset perustarpeensa kohdataan. Psykologisia perustarpeita ovat autonomia, pysyvyyden tunne ja yhteenkuuluvuuden tunne. Jos yksilö kokee sosiaalisen

ympäristön täyttävän nämä tarpeet, tukee se hänen sisäistä motivaatiotaan. Kun psykologiset perustarpeet eivät täyty, lisää se ulkoista motivaatiota sekä motivoitumattomuutta. (Vasalampi, 2017, s. 47.)

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä osa-alueita ja käydään läpi tutkimuksen tutkimuskysymykset, tutkimusmenetelmälliset ratkaisut sekä aineiston keruuseen liittyvät asiat. Näiden osa-alueiden sisältöjä on avattu tarkemmin ja valinnat on perusteltu. Lopuksi esitellään aineiston analyysin vaiheet.

## 4.1 Tutkimuskysymykset

Kuvataidetta ja sen roolia kouluissa on tutkittu jonkun verran, mutta opiskelijoiden kuvataiteeseen liittyvien käsitysten tutkiminen ja niistä raportointi on jäänyt vähäiseksi. Kuvataide saatetaan usein nähdä vain keventävänä oppiaineena peruskoulutyössä, mutta sillä on myös tärkeä tehtävä osana lasten ja nuorten kasvua ja kehitystä. Opiskelijoiden käsitysten, niin hyvien kuin huonojen, esiintuominen on tärkeää, sillä vain niin voidaan kehittää kuvataidetuntien sisältöä ja kuvataideopettajien työskentelyä, ja näin taata mahdollisimman innostavaa ja kannustavaa kuvataideopetusta kaikille.

Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin opiskelijoiden erilaisia käsityksiä kuvataidetunneista ja niillä tapahtuvista onnistumisista ja epäonnistumisista. Tutkimuskysymysten avulla saadaan selville konkreettisesti, mistä käsitykset onnistumisesta ja epäonnistumisesta johtuvat. Tässä tutkimuksessa tutkitaan, millaiset asiat tai tapahtumat nousevat esiin onnistuneiden ja epäonnistuneiden perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 eli yläasteen kuvataidetuntien kuvauksissa. Tässä tutkimuksessa käytetään jatkossa sanaa yläaste, viitattaessa perusopetuksen vuosiluokkiin 7–9 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 48).

Näitä asioita tutkitaan keräämällä aineisto eläytymismenetelmää käyttäen lukion ensimmäisen luokan opiskelijoilta. Aineisto kerätään lukiolaisilta siksi, että heillä on käsitys koko yläasteen kuvataidetunneista ja -opetuksesta. Lisäksi Salmisen (2005, s. 48) mukaan lapsen kuvallisen ilmaisun viimeisessä



kehitysvaiheessa noin 11–14-vuotiaana, lasten piirrosten kehityksessä alkaa näkyä pysähtymistä tai jopa kallistumista huonompaan suuntaan. Tällä kehityskaudella piirtäminen ja kuvien tekeminen aiheuttaa enemmän pettymyksiä kuin tyytyväisyyttä, jonka takia kuvallisen ilmaisun kehitys voi pysähtyä (Salminen, 2005, s. 47). On siis tärkeää tutkia, millaisilla asioilla voidaan tukea oppilaiden onnistumisia kuvataidetunneilla herkässä kuvallisen ilmaisun kehityksen vaiheessa, jotta kuvallinen ilmaisu ja sen kehittyminen ei pysähtyisi.

Tutkimuskysymyksiksi valikoituivat seuraavat kysymykset

1. Millaiset asiat nousevat esiin onnistuneen kuvataidetunnin kuvauksissa?
2. Millaiset asiat nousevat esiin epäonnistuneen kuvataidetunnin kuvauksissa?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyritään selvittämään onnistuneesta kuvataidetunnista esiin nousevia asioita ja niihin liittyviä seikkoja. Toisella tutkimuskysymyksellä puolestaan pyritään selvittämään epäonnistuneella kuvataidetunnilla esiin nousevia asioita. Keskeisimmät asiat ovat ne asiat, esineet ja teot, jotka näkyvät positiivisena tai negatiivisena kannustimena kuvataidetunneilla ja näin luovat onnistumisen tai epäonnistumisen käsityksiä.

## *4.2 Laadullinen tutkimus*

Laadullinen tutkimus on tutkimustyyppiltään empiiristä, jossa pääasiassa on tarkoitus tarkastella havaintoaineistoa ja argumentoida sitä jollain empiirisellä analyysitavalla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 27). Eskolan ja Suorannan (1998, s. 13) mukaan laadullinen tutkimus on yleensä ymmärretty aineiston ja sen aineiston analyysin kuvaukseksi. Aineistoon ja sen analyysiin voidaan soveltaa laadullisessa tutkimuksessa erilaisia lukutapoja. (Eskola & Suoranta, 1998, s.13.) Yleensä laadullisesta tutkimuksesta puhuttaessa kiinnitetään huomiota

tieteellisellä kentällä vallitsevaan kahtiajakoon. Alasuutari (1999) kuvailee laadullisen tutkimuksen kahtiajakoa houkuttelevan selkeäksi, mutta se ei kuitenkaan vastaa hänen mielestään todellisuutta. Eskolan ja Suorannan (1998, s. 13) mukaan suomalaisessa yhteiskunta- ja kasvatustieteellisessä keskustelussa on hyvinkin yleistä, että laadullisesta tutkimuksesta käytetään synonyymeina myös kvalitatiivista ja pehmeää tutkimusta, vastakohtana kvantitatiivinen, kova tutkimus. Eskolan ja Suorannan (1998, s. 13) mukaan tällaisten termien käytön vaarana on, että laadullinen tutkimus mielletäisiin vähemmän tieteelliseksi tutkimukseksi kuin kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus.

Laadullinen tutkimus toimii apuna kasvatustieteen kentällä toimijoille, sillä konkreettiset tutkimustulokset ja analyysit voivat auttaa heitä kehittymään työssään ja omalla alallaan. Laadullisessa tutkimuksessa voi olla hankalaa päättää, mikä olisi tutkijalle kaikista paras metodi. Syrjäinen ja muut (2007) kertovat tutkimusstrategiaan vaikuttaneen tutkimusongelman muodon ja sen, oliko tutkimuksessa pyrkimys kontrolloida kuvattavaa ilmiötä vai pyrittiinkö tutkimaan luonnollisesti tapahtuvaa asiaa. Tutkimusmenetelmän valinta määrittää mitä logiikkaa hyödyntämällä vastataan tutkimuskysymyksiin (Mason, 2018, s. 32). Eskolan ja Suorannan (1998, s. 20) mukaan tutkijalta vaaditaan paljon joustavuutta ja mielikuvitusta laadullisen tutkimuksen teossa. Tutkimusta tehdessä tutkijalla voi olla edessä esimerkiksi uusien menetelmien ja kirjoitustapojen luominen sekä kokeilu. Laadullisessa tutkimuksessa on huomioitava, että tutkijan tulee kuitenkin kertoa tehdyistä ratkaisuksista myös lukijalle, jotta tutkimus on arvioitavissa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 20). Tutkijan täytyy paljastaa tutkimuskohteesta odottamattomia seikkoja, jolloin aineiston yksityiskohtainen ja monitahoinen tarkastelu on tarpeen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2015).

### *4.3 Fenomenografia*

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on viime vuosikymmenien aikana yleistynyt fenomenografisen tutkimuksen tekeminen. Fenomenografia tarjoaa hyvän mahdollisuuden tutkia eri ikäisten henkilöiden käsityksiä ja kokemuksia erilaisista

kasvatustieteellisistä ilmiöistä ja luonnollisista tilanteista. Fenomenografisessa tutkimuksessa ihmisen elämismaailmaa ja siinä tapahtuvia asioita tarkastellaan ulkopuolisena tarkkailijana. Fenomenografiassa on tarkoituksena kuvata todellisuutta ja maailmaa, niin kuin valittu joukko ihmisiä sen käsittää ja ymmärtää. (Niikko, 2003, s. 15–16.) Fenomenografian ansiosta kasvatustieteellinen tutkimus on päässyt kehittymään ja laajentumaan opetuksen tutkimuksesta oppimisen tutkimuksen suuntaan. (Niikko, 2003, s. 7.)

Ference Martonin (1986, viitattu lähteestä Niikko, 2003, s. 11) mukaan fenomenografisesta tutkimuksesta löytyi kolme erilaista linjaa. Linjat jaoteltiin fenomenografisen tutkimuksen kiinnostuksen mukaan: kiinnostus oppimiseen ja oppimistuloksiin, kiinnostus oppimiseen suhteessa oppiaineeseen ja kiinnostus oppilaiden elämän ulottuvuuksia koskevia erilaisia käsityksiä kohtaan. Tässä tutkimuksessa näkyy vahvasti Martonin kolmas linja fenomenografisesta tutkimuksesta, opiskelijoiden elämän ulottuvuuksia koskevien käsitysten eli opiskelijoiden yläasteen kuvataidetunneista esiin tulevia onnistumiseen ja epäonnistumiseen liittyvien käsityksien tutkimista.

#### *4.4 Narratiivisuus*

Laadullisen tutkimuksen aineistoa voi lähestyä myös narratiivisuuden näkökulmasta. Narratiivisuutta on pidetty ihmisille hyvin tyypillisenä tapana kertoa heidän henkilökohtaisesta todellisuudestaan, sillä tarinat ovat keino koetun kokemuksen jäsentämiseen. Tarinamuotoisten kokemusten jakamistyylin erottaa, kun kuuntelee arkipäiväistä puhetta. Tällainen arkipäivän puhe koostuu moninaisista tarinoista, joissa on tavallisesti alku, keskikohta ja loppu. (Eskola & Suoranta, 2014, s. 22.) Laadullisessa tutkimuksessa narratiivisuutta eli kerronnallisuutta voidaan pitää erityisenä näkökulmana aineistoon tai sen analyysiin. Narratiivisuus voi myös näyttäytyä tutkimuksessa yleisenä ominaisuutena, joka kertoo niin laadullisen tutkimuksen aineistosta kuin sen tutkijasta. Tällaisessa näkökulmassa voidaan ajatella, että laadullinen tutkimus ja siinä oleva narratiivisuus on ikään kuin sukeltamista kertomusten ja kertomuksellisuuden moniulotteiseen maailmaan. (Eskola & Suoranta, 2014, s. 24.)

## 4.5 Eläytymismenetelmä

Tutkimuksen aineisto voidaan kerätä käyttämällä apuna eläytymismenetelmää. Eläytymismenetelmällä tarkoitetaan pienimuotoisten tarinoiden kirjoittamista tutkijan antaman ohjeistuksen mukaan. Vastaajat saavat aineiston keruutilanteessa kehyskertomuksen, joka on ikään kuin tietynlainen orientaatio tarinan pohjustukseksi. (Syrjälä ym., 1994, s. 112.) Kehyskertomuksen avulla vastaajat kirjoittavat pienen kertomuksen, jossa he joko mielikuvituksensa avulla vievät annettua tilannetta eteenpäin tai pohtivat mitä ennen tilannetta tai sen jälkeen on tapahtunut. Tärkeää eläytymismenetelmän käytössä on varioida kehyskertomuksia vain yhden seikan osalta. Tällöin analyysissä pystytään keskittymään siihen, mikä vastauksissa muuttuu eri kehyskertomuksien välillä. (Syrjälä ym., 1994, s. 112.) Koska eläytymismenetelmän kehyskertomuksien avulla tutkitaan vastauksissa tapahtuvia muutoksia yhden osion vaihtuessa, tulee kehyskertomuksia olla vähintään kaksi, esimerkiksi kehyskertomus onnistuneesta kesälomasta ja kehyskertomus epäonnistuneesta kesälomasta. Syrjälän ym. (1994, s. 114) mukaan yksi kehyskertomus aineiston keräämisessä ei ole eläytymismenetelmätehtävä, vaan lähinnä ainekirjoitus.

Kehyskertomuksen käyttäminen aineistonkeruussa on kiinnostavaa, sillä sen avulla saadaan kertomuksenomaisia vastauksia, jolloin aineiston on mahdollista olla hyvin runsas. Tutkimuksen aineistonkeruussa käytettävissä kehyskertomuksissa ainoa toisistaan erottava seikka on se, että toisessa käsitellään onnistumista ja toisessa epäonnistumista. Näin pyritään saamaan aineisto, jossa on selkeitä eroja vastausten suhteen ja niiden vertailu sekä aineiston analyysi on mahdollinen. Kehyskertomukset ovat muodoltaan sellaisia, että esiin tulee konkreettisia asioita ja tilanteita, jotka vaikuttavat opiskelijoiden käsityksiin. Kehyskertomukset ovat muuten identtiset, mutta vain kuvailu kuvataidetunnin kulusta muuttuu. Näin voidaan vertailla vastauksia onnistumisen ja epäonnistumisen näkökulmista.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tavallisin aineiston hankintamenetelmä on haastattelu. Haastattelussa toteutuu fenomenografian tiedonkäsityksessä tiukasti kiinni olevan intersubjektivisuuden luonne. Kun etsitään tietoa ihmisen ajattelusta ja kokemuksista, tutkijan tulkinnassa on mukana koko ajan hänen oma käsityksensä ja tietous. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1994, s. 136.)

Vaikka haastattelu olisi tyypillinen tapa kerätä aineisto, on fenomenografisessa tutkimuksessa mahdollista hyödyntää esseetyylistä vastausta aineistona. Tällaisena esseetyylisenä aineistona toimii eläytymismenetelmällä kerätyt vastaukset. Eläytymismenetelmän käyttäminen tarjoaa turvallisen vaihtoehdon tehdä eettisesti korkeatasoista tutkimusta. Koska eläytymismenetelmässä vastaaja vastaa mielikuvituksensa pohjalta kehyskertomuksen kysymykseen, hänellä ei tarvitse olla valmiina perusteluja valinnoilleen. (Eskola, 1997, s. 14.)

Kun tiedetään mitä aineistosta etsitään kehyskertomusten avulla, riittää tutkimusaineiston kooksi yleensä vain parikymmentä kertomusta yhtä kehyskertomusta kohti. Tällainen määrä tuottaa yleensä saturaation eli aineiston kylläntymisen. Tämän määrän jälkeen yleensä aineiston kertomukset alkavat toistaa toisiaan. (Eskola & Nikanto, 20, s. 389.) Tutkimuksessa pyritään siihen, että aineisto olisi kooltaan sellainen, jossa yhdelle kehyskertomukselle tulee noin parikymmentä vastausta. Tällöin aineiston kokonaiskooksi tulee noin 40 vastausta.

#### *4.6 Aineiston keruu*

Aineiston keräämisessä käytettiin eläytymismenetelmää ja tälle menetelmälle tyypillisiä kehyskertomuksia. Kehyskertomuksia oli kaksi erilaista, joissa eroavaisuutena toisiinsa oli vain yksi sana. Kehyskertomuksen aihioita testattiin kuudella henkilöllä ennen aineiston keruuta. Kehyskertomukset todettiin sopiviksi testauksessa tulleiden vastausten perusteella. Lopullisiksi ja aineiston keruussa käytetyiksi kehyskertomuksiksi valikoituivat seuraavat kehyskertomukset.

1. Kuvittele, että olet yläasteen (vuosiluokat 7–9) kuvataidetunnilla ja tunti on juuri päättynyt. Koit onnistuvasi kuvataidetunnilla. Kerro mitä tunnilla tapahtui?
2. Kuvittele, että olet yläasteen (vuosiluokat 7–9) kuvataidetunnilla ja tunti on juuri päättynyt. Koit epäonnistuvasi kuvataidetunnilla. Kerro mitä tunnilla tapahtui?

Aineisto kerättiin erään lukion ensimmäisen luokan vuonna 2021 aloittaneilta opiskelijoilta. Aineiston keruuseen osallistui kaksi erillistä luokkaa, ja aineisto kerättiin ryhmänohjauksessa koulupäivän aikana. Aineisto oli alun perin tarkoitus kerätä tutkijan läsnäollessa vastauspaperille, mutta vallitsevan koronapandemian ja heikentyneen tartuntatilanteen vuoksi aineiston kerääminen toteutettiin poikkeuksellisesti etänä. Opiskelijoille lähetettiin aineiston keräämisestä infokirje, jossa kerrottiin toteutettavasta tutkimuksesta ja osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Opiskelijoille kerrottiin myös tietosuojasta ja anonymiteetistä tutkimuksen aineistossa. Näistä kaikista asioista opiskelijoita muistutettiin vielä päivänä, jolloin aineisto kerättiin.

Kehyskertomukset jaettiin satunnaisesti kahdelle luokalle niin, että toinen lukion ensimmäinen luokka vastasi toiseen kehyskertomukseen ja toinen toiseen. Opiskelijat vastasivat ryhmänohjaajan välittämälle Google Forms -lomakkeelle omilla äylaitteillaan tammikuussa 2022. Lomakkeita oli kaksi erilaista, joissa ainoa erottava tekijä oli sanat epäonnistuminen ja onnistuminen. Lomakkeessa oli vain yksi kohta, jossa oli kehyskertomuksen lisäksi vapaamuotoisen vastauksen paikka. Mitään pituusrajaa ei vastauksille asetettu. Aineiston keräämiseen varattiin 5–10 minuuttia ryhmänohjaustuokion lopusta. Vastauksien pituudet vaihtelivat yhden sanan pituisista vastauksista jopa 11 virkkeen pituisiin vastauksiin. Keskimääräinen vastauksen pituus vaihteli 3–6 virkkeen välillä. Yksi vastauksista poistettiin analysointivaiheessa, sillä se sisälsi vain yhden sanan, jonka tarkoitusta ei voitu määrittää. Myös kaikki tunnistetiedot poistettiin vastauksista analyysivaiheessa, jos opiskelijat olivat kirjoittaneet niitä vastauksiinsa. Yhteensä käyttökelpoisia vastauksia kehyskertomukseen tuli 43 kappaletta. Onnistumisen kehyskertomukseen tuli 22 vastausta, kun taas epäonnistumisen kehyskertomukseen tuli yhteensä 21 vastausta.

#### *4.7 Aineiston analyysi*

Niin laadullisessa tutkimuksessa, kuin kaikessa muussakin tutkimuksessa, on tärkeää havaintojen teoriapitoisuus eli se millaisia käsityksiä ja merkityksiä tutkittavalla ilmiöllä on sekä mitkä asiat vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. Tutkimustulokset ovat siis yhteydessä käytettyyn havaintomenetelmään ja sen

käyttäjään. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 19.) Tutkimuksen teko ja siitä saatu tieto ei ole koskaan objektiivista vaan subjektiivista, sillä tutkijan oma ymmärrys tutkittavasta aiheesta ohjaa tutkimusasetelmia. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 19.) Aineiston analyysivaiheessa on siis tärkeää tiedostaa tutkijan omat näkemykset ja käsitykset tutkittavasta ilmiöstä. Vaikka tutkija aina vaikuttaa oman tutkimuksensa etenemiseen ja suuntiin, voi hän tehdä laadukasta tutkimusta, kun hän tiedostaa ja tuo esiin kaikki tutkimuksessa havainnoidut asiat.

Laadullisen tutkimuksen analyysiä voi suorittaa monella eri tapaa. Kuitenkin perusanalyysiksi nimitettyä sisällönanalyysiä voidaan hyödyntää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysiä voidaan pitää yksittäisenä metodina, mutta myös väljänä kehyksenä osana muita erilaisia analyysikokonaisuuksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 93.) Laadullista analyysiä tehdessä tulee huomioida muutamia seikkoja ennen analyysin suorittamista. On tärkeää päättää, millaisista asioista ollaan kiinnostuneita aineistossa, jotta tutkijalla on selvillä tarkkaan rajattu ilmiö, jota tutkitaan. Tutkijan on tärkeää keskittyä pelkästään tähän ilmiöön, jotta tutkimuksen muut osa-alueet ovat linjassa sen kanssa ja aineistosta saadaan irti kaikki mahdollinen tieto. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 94.)

Kun tarkasteltava ilmiö on valittu, tulee tutkijan litteroida tai koodata aineisto. Tässä vaiheessa tutkija voi käyttää sellaisia tapoja, jotka hänelle parhaiten sopivat. Koodaamisessa tärkeää kuitenkin on, että ne toimivat muistiinpanoina ja niissä jäsennetään tutkittavaa asiaa. Lisäksi koodaamisen avulla kuvaillaan ja jäsennetään aineiston tekstejä sekä niiden avulla tutkija voi etsiä ja tarkistaa eri kohtia aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 95.) Koodaamisen jälkeen aineisto luokitellaan, tyypitellään tai teemoitetaan riippuen tutkijan tavoitteista aineiston analyysissä. Luokittelussa aineistossa esiin tulevat asiat jaetaan erilaisiin luokkiin ja lasketaan. Tyypittelyssä aineistossa esiin nousseet asiat ryhmitetään tietyiksi tyypeiksi. Teemoittelu taas on perusajatukseltaan samankaltaista luokittelun kanssa, mutta siinä painotetaan, millaisia asioita joistakin teemoista on sanottu. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 95.) Tässä tutkielmassa aineisto teemoitellaan erilaisten esiin tulleiden teemojen mukaan.

Eläytymismenetelmällä tuotettua aineistoa voidaan analysoida monella eri tapaa. Tästä syystä onkin tärkeää tutustua ensin aineistoon kunnolla, ennen kuin valitsee analyysitavan. Eläytymismenetelmällä kerättyä aineistoa lähestytään

yleensä hyvinkin aineistolähtöisesti. (Eskola, Mäenpää & Walin, 2017, s. 287.) Aineistosta etsitään vastauksia omiin tutkimuskysymyksiin ja vastaukset voidaan koodata esimerkiksi värein ja numeroin. Näin keskeiset teemat ja vastaukset alkavat hahmottua aineistosta. Teemoittelun jälkeen on myös mahdollista huomata kehyskertomusten variointien vaikutukset ja myös se, vaikuttiko variointi ollenkaan. (Eskola, Mäenpää & Walin, 2017, s. 288)

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa vastaukset luettiin moneen kertaan läpi, jotta kokonaiskuva saatiin hahmotettua. Ensiksi vastaukset jaoteltiin kehyskertomuksen mukaan kahteen osaan. Onnistumisen kehyskertomuksesta ja epäonnistumisen kehyskertomuksesta saadut vastaukset pidettiin erillisinä toisistaan, jotta jaottelu olisi helpompaa. Vastaukset koodattiin palautusjärjestyksen ja kehyskertomuksen avulla. Tämän jälkeen aineisto sijoitettiin taulukkoon, jossa merkittiin ylös vastauksissa esiin tulleita teemoja. Vastauksia tarkasteltiin vielä kokonaisuuksina ja niistä merkittiin suurimmat syyt onnistumisen tai epäonnistumisen käsitykseen värikoodein. Sen jälkeen aineiston merkityt kohdat luettiin läpi ja alettiin hahmotella niiden sijoittamista esiin tulleiden teemojen alle. Teemojen hahmotteluvaiheessa huomattiin jo toistuvia asioita, jotka voitiin sijoittaa saman teeman alle taulukoinnissa. Kun kaikki vastaukset oli käyty läpi, tarkasteltiin teemoja otsikkoineen ja osan huomattiin tarkoittavan melkein samaa asiaa, jolloin ne yhdistettiin samaksi teemaksi. Tällaisia teemoja olivat esimerkiksi epäonnistuminen ja työn pilaaminen, jotka yhdistettiin samaksi teemaksi epäonnistuminen. Lopuksi pohdittiin löytyneille teemoille pääteemoja, jotta olisi helpompi hahmottaa isompia kokonaisuuksia. Kuviossa 1 on esitetty millä tavoin aineisto teemoiteltiin ja miten pääteemat hahmottuivat.



Pääteema	Väliteema	Alkuperäinen ilmaisu
Oppilaan työskentely	Kaverit	Tunnilla oli hauskaa ja juttelin kavereiden kanssa samalla kun tein työtä (O8)
	Vaatteet	Vaatteeni eivät likaantuneet (O13)
	Ilmapiiri	Luokassa oli mukava tunnelma ja valoisaa auringonpaiste oli mukavasti inspiroinut minua työssäni. (O21)
	Aihe	Sain hyödyntää omaa mielikuvitustani ja vahvuuksiani, sillä aihe ei ollut täysin ennalta määrätty (O10)

KUVIO 1. Pääteemojen hahmottuminen aineistosta.

Usein kehyskertomusten vastauksien analyysissä voi olla vaikeaa valita aineistolle ja tutkijalle itselleen sopivaa analyysitapaa. Tutkija voi joutua aloittamaan analyysinsä alusta huomatessaan jonkun muun tavan olleen parempi. Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä palattiin vielä kerran melkein lähtötilanteeseen ja aineistoa tarkasteltiin kokonaisuutena. Aineistosta aiemmin löydetyt pääteemat koettiin sopiviksi aineiston kokonaisuutta tarkastellessa, joten niiden pohjalta aineistoa tarkasteltiin uudelleen. Pääteemoihin liittyviä aiheita värikoodattiin aineistosta ja niiden pohjalta luotiin ajatuskartta. Molempien kehyskertomusten vastaukset käytiin läpi pääteemoihin luokittelemalla, jolloin saatiin selkeä näkemys aineistosta. Lopuksi käytössä oli ajatuskartta pääteemoineen ja niihin liittyviä nostoja aineistosta, jonka avulla tuloksia oli selkeämpää ja helpompaa tarkastella.

# 5 TUTKIMUSTULOKSET

Teemoittelun avulla aineistosta esiin nousi neljä erilaista teemaa, joiden avulla käsitellään kuvataidetunnin epäonnistumisen ja onnistumisen käsitteitä ja niihin liittyviä tekijöitä. Nämä neljä teemaa ovat 1) *oppilaan työskentely*, 2) *opettajan toiminta*, 3) *tyytyväisyys ja tyytymättömyys kuvataidetunnilla sekä 4) tasavertaisuus ja vertailu muihin*. Näitä pääteemoja ja niihin liittyviä alateemoja tarkastellaan lähemmin ja aineistoa esitellään sitaattien avulla. Aineistosta esiin nousevia asioita tarkastellaan aiemmin esitettyjen teoriakatsauksien kautta.

Aineiston analyysivaiheessa vastaukset jaoteltiin kahteen ryhmää vastatun kehyskertomuksen mukaan. Lisäksi ne koodattiin vastausjärjestyksessä numeroin. Näin jokaisessa aineiston vastauksessa on nähtävillä, kumpaan kehyskertomukseen on vastattu. O tarkoittaa onnistumisen kehyskertomusta ja E tarkoittaa epäonnistumisen kehyskertomusta. Esimerkiksi vastaus O6, on onnistumisen kehyskertomuksen kuudes vastaus.

## 5.1 *Oppilaan työskentely*

Oppilaan työskentely ja siihen liittyvät muut asiat olivat vastauksissa yksi keskeisin aihe. Onnistumisen kehyskertomuksen vastauksissa työskentelyyn liittyviä mainintoja oli viisitoista kappaletta ja epäonnistumisen kehyskertomuksen vastauksissa työskentelyyn liittyviä mainintoja oli kymmenen kappaletta. Kuvataidetunnilla tehtyjen töiden aiheet, työskentelytapa ja työskentelyympäristö nähtiin tärkeiksi tekijöiksi onnistumiselle tai epäonnistumiselle. Vastauksissa nousi esiin kuvataidetyön aiheesta pitäminen ja muut mieltymykset kuvalliseen ilmaisuun. Myös uuden taidon tai tekniikan oppiminen ja kokeilu nähtiin yhtenä tärkeänä osana onnistumista.

Onnistumisen vastauksista huomattiin, että monelle kavereiden läsnäolo ja mahdollisuus jutella heidän kanssaan kuvataidetunnilla oli todella tärkeää.

*”Öömm tehtiin mukavaa työtä, hiukan itsenäisemmin kumminkin niin että sai jutella ystäville, pitää ns hauskaa työnteon lomassa.” (O17)*

Kavereiden läsnäolon lisäksi myös heiltä saadut kehut olivat vastauksissa vahvasti esillä.

*”Opettaja mahdollisesti kehui minua, samoin ystäväni, joita tunneilla on.” (O13)*

Jos kuvataidetunnilla ei tullut muutoin onnistumisia, oli ainakin kavereiden keskisessä keskustelussa koettu onnistuminen.

*”En tehtävissä kokenut juuri onnistumisia, varmaan siis, että kavereiden kanssa ollut joku kiinnostava keskustelu, jossa on sanonut jotain silloin fiksulta tuntuva. (O22)”*

Lapset ja nuoret ovat vuorovaikutuksessa luokkakavereihin päivittäin. Heillä on paljon mahdollisuuksia solmia suhteita ja löytää ystäviä, joiden kanssa suorittaa kouluun liittyviä töitä. Samalla luokalla olevat lapset ovat yleensä samanikäisiä, jolloin he kehittyvät samaan aikaan ja heillä voi olla samanlaiset kiinnostuksen kohteet. (Ryan & Ladd, 2012, s. 13.) On tutkittu, että luokkakavereilla on hyvin erityinen vaikutus siihen, kuinka yksilö kiinnittyy opiskeluun, millaisia asenteita hänellä on koulua kohtaan ja kuinka hyvin hän menestyy koulussa akateemisesti (Ryan & Ladd, 2012, s. 13). Voidaan siis ajatella, että kavereilla on hyvin tärkeä rooli koulussa, jolloin tärkeys korostuu myös kuvataidetunnilla. Se, miten kaverit suhtautuvat kuvataiteeseen voi vaikuttaa myös yksilön asenteisiin ja tunteisiin kuvataidetta kohtaan.

Oppilaiden motivaatiota ja työn merkityksellisyyttä voidaan lisätä, kun heille annetaan vastuuta omasta toiminnastaan. Näin vahvistetaan heidän aktiivista toimijuuttaan ja päätäntävaltaa. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 16.) Rauhassa omaan tahtiin töiden tekeminen ja heti tunnin alussa tekemisen aloittaminen nähtiinkin osana onnistunutta kuvataidetuntia. Lisäksi työn ajallaan valmiiksi saaminen oli tärkeää.

*”Sain tehtyä jonkun työn valmiiksi hyvissä ajoin ja olin itse tyytyväinen työhöni.” (O13)*

*”Opettajalta sai apua tarvittaessa, mutta muuten sai tehdä itse omaa tahtia asioita itsenäisesti. Työn tekeminenkin sujui hyvin ja olen siihen tyytyväinen.” (O8)*

On tärkeää, että oppilaat voivat itse rytmittää omaa työskentelyään ja välillä myös valita oman työskentely-ympäristönsä. Omaan tahtiin eteneminen ja itselleen sopivan ympäristön valinta antaa nuorille lisää vastuuta, joka vahvistaa nuoren uskoa omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiin. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 15.)

Yksi vastaajista oli sijoittanut kuvataidetunnin tapahtumat muuhun ympäristöön kuin perinteiseen luokkahuoneeseen.

*”Tunnilla jatkoin kuvataiteen historia -työtäni ja juttelin siinä lomassa kavereideni kanssa. Istuimme käytävällä ja maalasin vesiväreillä alustalleni kuvaa maisemasta. Sain sekoitettua hyviä värejä ja työni eteni oikeaan suuntaan. Taidemaalarin tekemän taideteoksen uudelleen luominen olikin aika helppoa.” (O19)*

Joskus lapsille ja nuorille suunnitellut ympäristöt ovat hieman tylsiä ja liian valmiiksi suunniteltuja, jolloin vuorovaikutus ympäristön kanssa on vähäistä. Aikuiset yleensä pyrkivät näin vaikuttamaan lasten ja nuorten kokemuksiin ja toimintaan, jolloin esimerkiksi koulussa olevien oppilaiden luovuus ja mahdollisuudet erilaisiin ratkaisuihin kärsivät. (Hakkola ym., 1991, s. 136.) Lasten ja nuorten ympäristön suunnittelussa tulee ottaa huomioon heidän toimintansa ja mahdollisuutensa työskennellä haluamissaan paikoissa. Hakkolan ym. (1991, s. 136–137) mukaan lapsi viihtyykin usein toimintamahdollisuuksia tarjoavassa ja moni-ilmeisessä ympäristössä.

Monet koulumaailmasta tutut asiat näkyivät myös kuvataidetunnin onnistumisiin liittyvinä tekijöinä. Tunnelma kuvataideluokassa ja -tunnilla tuli esiin monessa vastauksessa. Onnistuneilla kuvataidetunneilla oli hauskaa ja työskentelyssä huomioitiin oppilaiden mieltymykset ja tarpeet. Muutamassa vastauksessa nousi esiin kuvataideluokan tunnelman vaikutus omaan työskentelyyn. Auringonpaiste tai oman vision toteutuminen voi voimaannuttaa sekä inspiroida oppilasta.

*”Luokassa oli mukava tunnelma ja valoisaa auringonpaiste oli mukavasti inspiroinut minua työssäni.” (O21)*

*”Tein taideteoksen, jota olin suunnitellut ja mallintanut pitkään. Kun sain luotua visioni paperille, tuntui mahtavalta. Olo oli luova ja vahva.” (O5)*

Nuorten hyvinvointi rakentuu monesta erilaisesta ympäristöstä, joista koulu on yksi keskeisimmistä. Ympäristöillä on suuri vaikutus nuoren hyvinvoinnin rakentumiseen. Koulussa voidaan parhaimmillaan tukea nuoren osaamista, vahvuuksia ja antaa onnistumisen kokemuksia. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 87–88.) On siis merkittävää, että kuvataidetunneille tullessa nuori kokee olevansa tervetullut ja voivansa rauhoittua taiteen pariin. Rento ilmapiiri perustuu mahdollisuuksiin toteuttaa itseään omin tavoin. Kun tunnelma on oikea, kuvan tekemiseen uppoutuu helposti. (Rantala, 1999, s. 9.) Työn tekemiseen uppoutuminen ja ajan kuluminen nopeasti oli nähtävillä monessa onnistumisen kirjoituksessa. Kun oppilaalla oli selkeä näkemys siitä mitä hän aikoo tehdä, ”flown” saavuttaminen oli helppoa.

*”Opettaja tuli luokseni ja antoi pari vinkkiä, mistä kannattaisi lähteä luonnostelman väsämisessä liikkeelle. Otin ohjeet korvan taakse ja aloitin työn alusta. Työn tekoon löytyi nopeasti hyvä ”flow” ja syntyvä jälki miellytti omaa silmääni.” (O23)*

Työrauha ja töiden tekemisen kiireettömyys olivat tärkeitä osa-alueita vastauksissa. Työn tekemisen kiireettömyys nähtiin onnistumisen tekijäksi, sillä oppilas saattoi rauhassa suunnitella ja pohtia erilaisia ilmaisuvaihtoehtoja, eikä painetta työn valmiiksi saamisesta ollut.

*”Tein työtä, jota olin suunnitellut pitkään ja johon käytin paljon aikaani” (O18)*

*”Työ sujuu ajallaan eikä ollut kiire saada sitä valmiiksi.” (O8)*

Yllättävänä onnistumisen tekijänä toimi myös oppilaiden vaatteiden suojaaminen. Oli tärkeää, ettei omat vaatteet likaantuneet maalatessa vaan käytössä oli

suojaesiliina. Tällöin työn tekemisessä ei tarvinnut varoa vaatteita ja työskentely oli mukavampaa. Uutta tekniikkaa voitiin näin kokeilla huolettomasti.

*”Vaatteeni eivät likaantuneet ja saatoin kokeilla jotain uutta tekniikkaa onnistuneesti.” (O13)*

*”Suojaessu oli suojannut hyvin vaatteitani maalilta ja näin omat vaatteeni olivat pysyneet puhtaina eikä maalaaminen siksi ollut aiheuttanut stressiä.” (O21)*

Huoli mahdollisista likaantuneista vaatteista kertoo lisää nykypäivän nuorten kulttuurista. Vaatteisiin panostetaan entistä enemmän ja nuorilla nähdäänkin päällä paljon laadukkaita ja kalliita merkkivaatteita. Merkkivaatteilla ja tietyn tyyllisillä vaatekappaleilla nuoret tavoittelevat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja pääsyä osaksi yhteisöä. Joillekin hienot vaatteet ovat keräilyharrastus. (Sulin, 2021.) Kuvataide on yksi harvoista oppiaineista kouluissa, jossa vaatteet voivat likaantua. Jos itselle tärkeä ja kallis vaatekappale menee pilalle kuvataidetunnilla, voi koko oppiainetta kohtaan tulla negatiivinen asenne, mikä vaikuttaa työskentelyyn ja sen laatuun.

Työskentely-ympäristön tunnelma vaikutti epäonnistumiseen huomattavan paljon, sillä kiire, työrauhan puuttuminen ja aikaansaamattomuus olivat avaintekijät epäonnistumisen vastauksissa. Työrauha oli avainasemassa, sillä metelin häiritessä oli vaikeaa keskittyä. Kuvataidetunneilla työrauhan puuttuminen ja yksin oleminen loivat epäonnistumisen käsityksiä.

*”Työ meni pieleen eikä näytä siltä miltä sen piti, porukka piti hirveää meteliä ja riehui ja jouduin taas olemaan yksin tunnilla” (E2)*

Joissain epäonnistumisen vastauksissa kerrottiin, ettei työskentelyyn ollut inspiraatiota tai tunnilla ei vain saanut mitään aikaiseksi, jolloin tunti oli ollut vastaajien mielestä epäonnistunut.

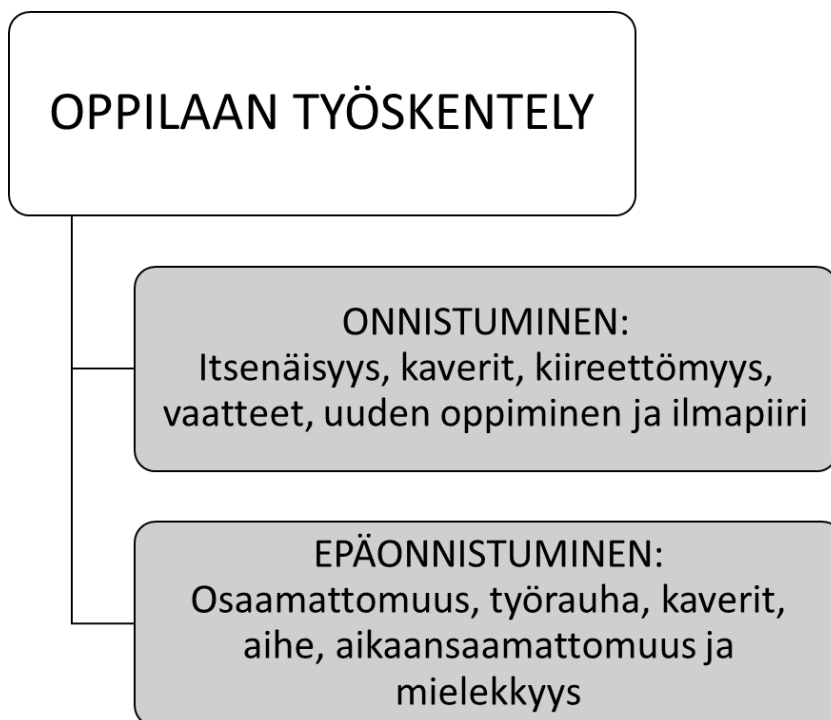
*”Tunnilla en saanut mitään aikaiseksi ja oli inspiraation puute.” (E10)*

Aikaansaamattomuus ja siitä aiheutuvat tunteet, mutta myös kiire ja ajan loppuminen kesken aiheuttivat epäonnistumisia kuvataidetunnilla. Kesken olevan

työn joutui tekemään huolimattomasti loppuun ajanpuutteen vuoksi, jolloin oppilas oli tyytymätön työnjälkeen.

*”Työn kanssa tuli hirveä kiire, ja jouduin tehdä sen hutaisten loppuun. En saanut itsestäni kaikkea irti, olisin halunnut tehdä paremmin ja hienommin, mutta aika ei riittänyt.” (E6)*

Kuviossa 2 on tiivistetty, mitkä oppilaan työskentelyn osa-alueet olivat merkityksellisiä onnistuneella ja epäonnistuneella kuvataidetunnilla.



KUVIO 2. Oppilaan työskentely -teeman sisällöt kehyskertomusten vastauksista.

## 5.2 Opettajan toiminta

Kehyskertomuksien vastauksissa esiin nousi opettajan toiminta luokkahuoneessa, mikä vaikutti oppilaiden käsitykseen tunnin kulusta. Seitsemässätoista vastauksessa mainittiin opettajan toiminnan vaikuttaneen käsitykseen kuvataidetunnilla onnistumiseen ja kahdeksassa vastauksessa

opettajan toiminta vaikutti kuvataidetunnilla epäonnistumiseen. Molempien kehyskertomuksien vastauksissa opettajan toiminnasta esiin nousi opettajan palaute ja kehut, ohjeet sekä avun antaminen.

Suurimmassa osassa onnistumisen kehyskertomuksen vastauksissa mainittiin opettajan kehujen merkitys onnistumisen käsitykselle kuvataidetunnilla. Opettajan kehut tai työn näyttäminen muille oppilaille esimerkkinä tuotti oppilaille hyvän mielen.

*”Opettaja on esimerkiksi voinut kehua työtäni. Tai hän on voinut ottaa työni esimerkiksi muille. Myös itsestä hieno kuvistyö voi tuoda onnistumisen tunnetta.” (O10)*

*”Olimme maalaamassa maisemakuvaa, jolloin maalaamisen puolesta välissä opettaja ja toinen oppilas kehui maalaustaitojani. Minulla oli koko loppu tunnin mainio fiilis.” (O15)*

Kauppinen ja Wilsonin (1981, s. 121) mukaan oppilaat oppivat toistensa työskentelystä, jolloin on tärkeää tarkastella kaikkien töitä yhdessä. Tällaisessa töiden tarkastelussa voidaan kohottaa oppilaiden motivaatiota työskentelyä ja kuvataidetta kohtaan. Vaikka yläasteella luokassa työskentely on entistä enemmän oppilaslähtöistä, nähdään opettaja silti auktoriteettihahmona, jonka antama tunnustus ja kehut voivat olla erityisen tärkeitä. Opettaja voi antaa kehuillaan rohkaisun, jolloin epävarma taiteentekijä saa varmuuden omasta onnistumisestaan. Nuoret toivovatkin opettajaltaan hyväksyntää, läsnäoloa ja merkityksellisiä kohtaamisia (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 15). Laitisen (2003, s. 166) väitöstutkimuksessa huomattiin, että opettajalla on suuri merkitys siihen, milloin kuvataidetyön katsottiin olevan valmis ja milloin vielä kesken.

Koulussa vallitsevat rakenteet vaikuttavat siihen, miten oppilaat suhtautuvat opettajan auktoriteettiin. Ilmapiirin ollessa turvallinen taideopetuksessa, oppilaiden on helpompaa, sekä myös sallivampaa käsitellä kiellettyjä aiheita ja tunteita töissään. Oppilas voi tällöin kokea, ettei opettajan ohjeita tarvitse noudattaa täysin, vaan hän voi myös miettiä omia ratkaisuja tehtäviin. (Laitinen, 2003, s. 166.)

Positiivisen pedagogiikan käyttäminen kouluissa on yleistynyt viime vuosien aikana. Positiivisen pedagogiikan pääideana on pyrkiä lisäämään hyvää ja tuomaan jokaisen yksilön parhaat puolet esiin. Kokonaisuudessaan positiivisella



pedagogiikalla pyritään parantamaan lasten ja nuorten henkistä ja fyysistä hyvinvointia. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s.11–12.) On tärkeää, että lapset ja nuoret viihtyvät koulussa. Positiivisen pedagogiikan avulla pyritään luomaan myönteinen, välittävä ja kannustava ilmapiiri. Tällaisessa ilmapiirissä on paljon innostavaa, nuorten kokemusmaailmaa ja osallisuutta hyödyntävää opetusta. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 14.)

Kehujen lisäksi nähtiin tärkeänä, että opettaja antoi tunnilla selkeitä ohjeita. Yhdessä vastauksessa onnistumiseen vaikutti se, että työskentelemään päästiin mahdollisimman pian tunnin alun jälkeen.

*”Tunti alkoi mukavasti ja päästiin heti hommiin” (O16)*

Oli myös tärkeää että, opettajalta sai tarvittaessa apua. Eräässä vastauksessa opettajalta pyydettiin neuvoja vastaajan päätyessä umpikujaan kuvataidetyönsä kanssa.

*”Aloitin työt heti ja en aluksi oikein edistynyt taikka saavuttanut haluttuja tuloksia. Siispä kysyin opettajalta neuvoja. Opettaja tuli luokseni ja antoi pari vinkkiä, mistä kannattaisi lähteä luonnostelman väsäämässä liikkeelle. Otin ohjeet korvan taakse ja aloitin työn alusta. Työn tekoon löytyi nopeasti hyvä ”flow” ja syntyvä jälki miellytti omaa silmääni. Pala palalta teos edistyi tasaisen varmasti kohti tavoittelemaani lopputulosta. Luonnostelma oli loppujen lopuksi erittäin hieno.” (O23)*

Kuvallisessa ilmaisussa ja taiteessa keskitytään omien kokemusten ja tunteiden ilmaisemiseen. Autenttinen ilmaisu ei voi olla ulkoapäin ohjattua, vaan se vaatii oppilaalta itseohjautuvuutta. Opettajan tulee antaa mahdollisuus oppilaan omaan ilmaisuun tarjoamalla hänelle tilaa, aikaa ja tarvittaessa ohjauskeskustelua. Opettajan tulisi toimia oppilaiden lähtökohdista, olla heidän apunaan ja välttää yrittystä hallita tapahtumien kulkua. (Jaskari & Suokonautio, 2013, s. 225–228.)

Kouluissa keskitytään paljon konvergentin eli yhdentävän ajattelun harjoitteluun. Tällä tarkoitetaan sitä, että ongelmat muotoillaan niin, että vastauksia on vain yksi. Kouluissa saatetaan keskittyä pelkästään konvergentin ajattelun harjaannuttamiseen ja kokeissa mitataan tämän ajattelun tuloksia. Tällaisessa ajattelumallissa luova ja yksilöllinen ajattelu eli divergentti ajattelu jää

vähäiseksi, mikä voi aiheuttaa ongelmia myöhemmin elämässä. (Salminen, 2005, s. 195.) Kuvataiteessa ja kuvataidetunneilla tulisi keskittyä juuri divergentin ajattelun tukemiseen. Vastauksia ei pitäisi olla valmiina, vaan oppilaiden pitäisi keksiä ne itse.

Kuvataideopettajalla on tästäkin syystä hyvin erilainen rooli luokassa, kuin esimerkiksi matematiikan opettajalla. Matematiikan opettajan rooli ja ensisijainen tehtävä voi olla matemaattisten tietojen ja taitojen välittäminen oppilaille. Sen lisäksi matematiikan opettaja voi keskittyä erilaisiin matemaattisiin haasteisiin ja tukea oppilaan matemaattista ajattelua. (Joutsenlahti, Silverberg & Räsänen, 2018, s. 277.) Kuvataideopettaja ei voi opettaa oppilailleen, miten oppilaan tulisi ilmaista kuvallisesti jokin kuvatta kohde, vaan opettajan tulisi antaa oppilaille tilaa selvittää se itse. Kuvataideopettaja voi kuitenkin tukea oppilaan kuvallista ilmaisua sekä antaa ohjeita ja vinkkejä kuvataiteessa teknisiin asioihin, kuten välineiden käyttöön ja työskentelyn järjestykseen. Rastaan (2000, s. 28) mukaan kuvataideopettaja ei halua jättää oppilasta ilman apua, jos ongelmia taiteellisen oppimisprosessin aikana ilmenee. Samalla kuitenkin kuvataideopettajan tulee huomioida se, ettei suoria vastauksia tai toimintaohjeita voi antaa kuin hyvin harvoin.

Kuvataideopettajan antamat ohjeet ja niiden väljyys näkyikin onnistumiseen vaikuttavana tekijänä. Vastaajat kokivat, että tehtävänannon ollessa vapaamuotoisempi, oli heillä enemmän mahdollisuuksia hyödyntää omia vahvuuksiaan ja mielikuvitusta. Myös epäonnistumiseen vaikuttavana tekijänä nähtiin viitteitä aiheen vapaamuotoisuuden puuttumisesta. Yleensä kuvataideopettajat voivat käyttää esimerkkinä omia kiinnostuksen kohteitaan tai mieltymyksiään, mutta on kuitenkin hyvin tärkeää, että oppilaiden omia valintoja ja mielenkiintoa ruokitaan kuvataidetunneilla. Saarnivaaran ja Varton (2000, s. 47) mukaan olisi myös tärkeää avata mahdollisuuksia erilaisiin ilmaisutapoihin ja tyyliin, opettajan omista arvostuksista riippumatta. Jos opettaja toimii vain omien intressiensä valossa, saattaa hän luoda toisintoja itsestään, eikä tilaa oppilaiden omaan ilmaisuun synny.

Kuvataidetoiden aiheet olivat niin onnistuneiden kuin epäonnistuneiden kehyskertomuksien vastauksien keskiössä. Vastauksissa nähtiinkin, että onnistuneella tunnilla työn aihetta ei ollut välttämättä määritelty etukäteen tai työn toteutuksessa annettiin joitain vapauksia. Oli myös tärkeää, että vastaaja piti

aiheesta, jotta työn tekeminen oli mielekästä. Mainintoja mielekkästä aiheesta oli muutamia, esimerkiksi savityöt, pastissi ja erilaisten kuvien tutkiminen.

*”Tein varmaan savityötä” (O2)*

*”Tunnilla tutkittiin erilaisia kuvia ja mietittiin mitä kuvassa tapahtuu” (O4)*

Lasten ja nuorten taidekasvatuksessa painotetaan taiteen tekemistä, sillä taiteen tekeminen itsessään lisää yksilön kykyä ilmaista itseään, minkä avulla voidaan kehittää omaa persoonaa. Lasten ja nuorten kuvataidekasvatuksessa pyritään ja ohjataan yksilölliseen ilmaisuun. (Rantala, 2001, s. 10–11.) Nuoret nähdään keskeisenä ryhmänä taidekasvatuksessa. Kun persoonallisuus kasvaa ja itseilmaisukyky paranee, nuorten toimintaympäristöt elementteineen ja niiden merkitys heidän näkökulmastaan tarkasteltuna ovat jääneet vähemmälle huomiolle. (Rantala, 2001, s. 22.) Erilaisissa tutkimuksissa on huomattu, että taidekasvattajien tulisi pyrkiä ymmärtämään nuorten omaa visuaalista kulttuuria ja sen merkitystä nuorille. Tätä visuaalista kulttuuria tulisi integroida osaksi taidekasvatusta, koska silloin taiteelle ja sen tekemiselle tulee jokin merkitys nuorten elämässä. (Rantala, 2001, s. 23.) Lapsilähtöisessä kasvatuksessa ja opetuksessa korostetaankin sitä, että lasten omaa maailmaa ja kulttuuria tulisi hyödyntää opetuksen sisällöissä. (Rantala, 2001, s. 21.) Mikäli annetun tehtävän aihe ei ollut lähellä oppilaiden omaa maailmaa, lopputuloskaan ei välttämättä miellyttänyt tekijää.

*”En tykännyt annetusta tehtävästä enkä ollut tyytyväinen työn lopputulokseen.” (E8)*

On siis hyvin ymmärrettävää, miksi kuvataidetyön aihe jo itsessään voi määrittää onko tunti onnistunut vai ei. Jotta lapset ja nuoret saadaan ilmaisemaan itseään taiteen keinoin ja kannustettua taiteen tekemiseen, on siinä hyödynnettävä heidän omaa maailmaansa. Kuvataidekasvattajien on näin astuttava ulos omasta kuplastaan, lasten ja nuorten visuaalisen kulttuurin puolelle, jotta oppilaat pääset käyttämään luovuuttaan kuvataidetunneilla. Tuloksena voi olla onnistuminen ja työn tekemiseen uppoutuminen.

*”Edistyin työssäni hyvin ja olen tyytyväinen siihen. Sain hyödyntää omaa mielikuvitustani ja vahvuuksiani, sillä aihe ei ollut täysin ennalta määrätty. Uppouduin työhöni niin, etten huomannutkaan kuinka tunti oli jo loppumassa.” (O10)*

Yhdessä epäonnistumisen kehyskertomuksen vastauksessa nousi esiin, se ettei oma työ näyttänyt yhtään samalta kuin opettajan antama malli. Vaikkakin joillain osa-alueilla voidaan hyötyä tarkasta kopioimisesta, ei koulun kuvataidetunneilla pitäisi olla painetta siitä, että oma työ näyttäisi samalta kuin opettajan näyttämä. Usein kuvataideopettajat ovat itse harrastaneet jotain kuvallista ilmaisua jo monen vuosikymmenen ajan, jolloin heidän tekemänsä malli ei vastaa sitä tasoa, jota yläasteikäisiltä oppilailta odotetaan. Tällöin oppilaat voivat asettaa itselleen kohtuuttomia tavoitteita ja vertailla omaa työtä opettajan tekemään ”mallityöhön”.

*”Tein jotain maalausta ja kuva ei näyttänyt yhtään siltä miltä opettajan ohje näytti.” (E15)*

Muutamassa vastauksessa esiin nousi myös opettajan olemus sekä tapa huomioida oppilaat. Kuuluksi tuleminen ja opettajan hyvä tuuli, vaikutti vastauksissa onnistumiseen kuvataidetunneilla.

*”Opettaja oli hyvällä tuulella ja samoin oppilaatkin. - - Kaikki onnistuivat hyvin, ja tunnin loppuessa lähdimme iloisin mielin tunnilta pois.” (O16)*

Opettajalla on suuri merkitys siinä, millainen tunnelma luokassa on ja millaiseksi oppilaiden sekä opettajan väliset vuorovaikutussuhteet muovautuvat. Dialogipedagogiikan mukaisessa opetuksessa on tärkeää, että kaikkien oppilaiden äänet saadaan esiin oppimistilanteessa tasavertaisina ja tasavertaisesti. Oppilaiden ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa syntyy uutta tietoa ja luokahuoneessa vallitsevat roolit nähdään uudessa valossa. (Rastas, 2000, s. 26.)

Opettajan työhön kuuluva luokanhallinta ja kasvatukselliset aspektit nähtiin joissain vastauksissa myös epäonnistumiseen vaikuttavana tekijänä. Opettajan pyyntö olla hiljaa tunnilla tai opettajan palaute maalin tuhlaamisesta nähtiin aiheuttavan pahaa mieltä kuvataidetunneilla.

*”Tai sit kans jää vähän sellanen huono fiilis tunnista jos kuviksenope on pyytännyt oleen hiljaa tunnilla ja koko tunti on menny sen takia pilalle.” (E21)*

*”Opettaja oli erityisesti kieltänyt maalien pienimuotoisimmankin tuhlaamisen. Otan kuitenkin toista maalia. Opettaja sanoo asiasta. Se on kauheaa. Koko luokan kuullen opettaja rageaa kokemuksesta. Ei ollut kivaa...” (E19)*

Taideopetuksen sijaan kouluissa puhutaan taidekasvatuksesta, sillä kuvataiteen oppiaineella nähdään olevan kasvatuksellinenkin aspekti. Taidekasvatuksella on paljon kasvatuksellisia ja yhteiskunnallisia tavoitteita, eikä taide itsessään ole oppimisen kohteena. (Pääjoki, 2000, s. 9–11.) Niin luokanopettajalla kuin aineenopettajalla työnkuva on erittäin moniulotteinen. Opettajan rooliin kuuluu myös kasvattajan rooli. Tällaisessa tilanteessa opettajalla on mahdollisuus hyödyntää kuvataiteen ja kasvatuksen vuorovaikutusta. Oppilaan tuntemus ja yhteys kotiin avaavat opettajalle uuden näkökulman tarkastella oppilaan kuvallista ilmaisua ja oppimista, oppilaan oman kokemusmaailman kautta. (Kairavuori, 2000, s. 21.) Vaikka yläasteen kuvataideopettaja voikin olla irrallinen henkilö oppilaiden muusta kouluarjesta, työskentelevät oppilaat kuitenkin tiiviisti saman opettajan kanssa kolmen vuoden ajan. Oppilaan tuntemus voikin usein olla opettajan omasta aktiivisuudesta riippuvainen, kouluasteesta riippumatta.

Olisikin erityisen tärkeää, että kuvataidetunneilla olisi myös selkeästi nähtävillä kuvataiteen kasvatuksellinen puoli. Jos opettaja perustelee työrauhan merkityksen tai maalin tuhlaamisesta koituvat seuraukset, oppilaat voivat kokea merkityksellisyyttä omassa toiminnassaan. Opettajan toiminnasta ja palautteesta tuleva huono mieli johtuukin usein jostain epäselvyydestä tai ristiriidasta. On myös muistettava, että niin oppilaat kuin opettajatkin ovat ihmisiä, jotka toimivat omien arvojensa ja tunteidensa mukaan. On myös inhimillistä tehdä virheitä, ja kouluissa tulisi olla mahdollisuus niihin. Kuvataideopettajan tulisi nähdä oma rooli ikään kuin dialogisena. Taidekasvattajan rooli ja kuvataideopettajan rooli käyvät koko ajan keskustelua toistensa kanssa, täydentämällä toisiaan. (Rastas, 2000, s. 28.) Lopullinen tavoite taidekasvatuksessa on kuitenkin saada aikaan jotain hyvää taiteen avulla (Saarnivaara & Varto, 2000, s. 43).

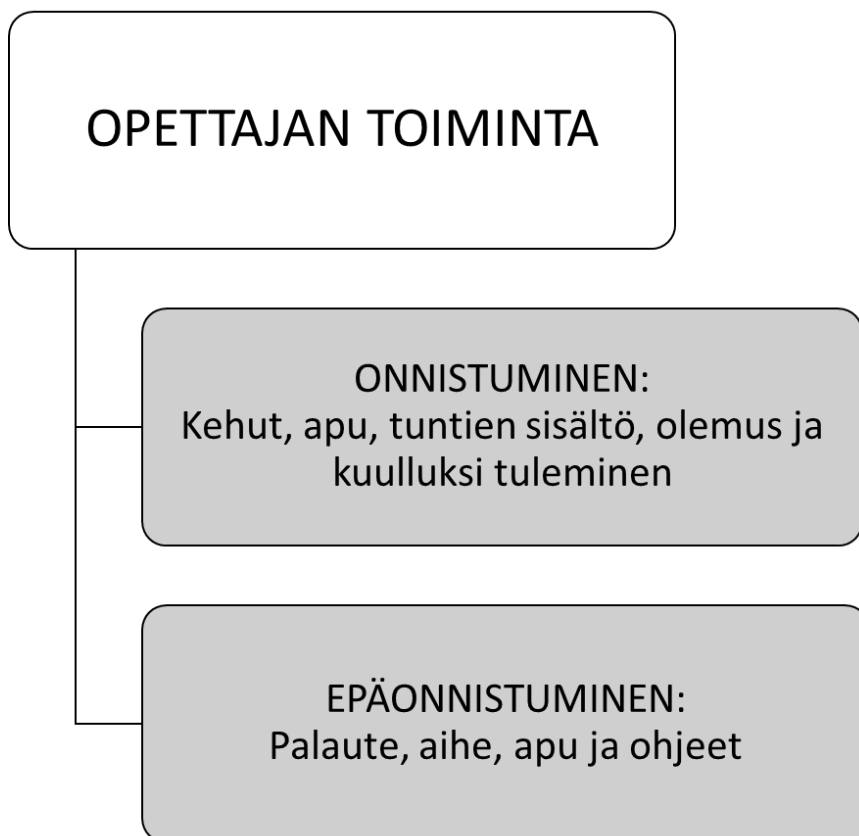
Niin kuin kehuillakin, kuvataideopettajan antamalla muulla palautteellakin on suuri merkitys oppilaan käsitykseen kuvataidetuntien onnistumisesta. Opettajan palaute tai kommentti oppilaan tekemästä työstä voi aiheuttaa hämmennystä ja pahaa mieltä, jos palautetta ei ole muotoiltu oikein. Epäonnistumisen vastauksissa nousi esiin oppilaan ja opettajan ristiriitainen käsitys työn valmiudesta tai laadusta. Tällaisessa tilanteessa opettajan epäselvä ja ristiriitainen palaute oli aiheuttanut oppilaalle käsityksen epäonnistumisesta. Myös eräässä toisessa vastauksessa nousi esiin opettajan palautteen merkitys, oppilaan vertaillen sitä opettajan muille oppilaille antamaan palautteeseen.

*”Opettaja oli kommentoinut hyvänä pitämäni työhön, että sitä pitäisi vielä parantaa, mutta ei ole kertonut tarkemmin mitä kommentilla tarkoitti.” (E18)*

*”Olin tehnyt tunnilla ohjeenannon mukaisesti oman osaamiseni mukaan, mutta työstä minulle annettu palaute oli huonompaa kuin muille oppilaille keskimäärin.” (E16)*

Kuvataidetoiden tekemisen aikana kuvataideopettaja antaa oppilaille yksilöllistä ohjausta ja pitää tarvittaessa väliarvioinnin oppilaiden kanssa. Työn ollessa monivaiheinen ja kestäessä useita oppitunteja, oppilaat voivat kohdata haasteita ja ongelmia. Opettajan ja oppilaan yhteistyössä toteutettu arviointikeskustelu tai -tilanne auttaa oppilasta tarkastelemaan ja arvioimaan työtään. (Kauppinen & Wilson, 1981, s. 121)

Kuviossa 3 on koottu keskeiset sisällöt opettajan toimintaan liittyvistä seikoista onnistumisen ja epäonnistumisen kehyskertomusten vastauksista.



KUVIO 3. Opettajan toiminta -teeman sisällöt kehyskertomusten vastauksista.

### 5.3 Tyytyväisyys ja tyytymättömyys kuvataidetunnilla

Tyytyväisyys ja tyytymättömyys kuvataidetunnilla nousivat selkeiksi teemoiksi vastauksissa. Tyytyväisyys omaan kuvataidetyöhön tai sen tekemiseen näkyi neljässätoista onnistumisen kehyskertomuksen vastauksessa. Tyytymättömyys mainittiin myös neljässätoista epäonnistumisen kehyskertomuksen vastauksessa.

Tässä tutkimuksessa tyytyväisyydellä tarkoitetaan sellaisia mainintoja aineistosta, joissa ilmaistaan oman työn tain muun seikan hyväksymistä ja omasta mielestä onnistumista. Tyytyväisyyttä ilmaistiin aineistossa yleensä mainitsemalla suoraan olevansa tyytyväinen johonkin kuvataiteen osa-alueeseen. Tyytyväisyyttä ilmaistiin myös sillä, että kuvataidetyö oli tehty oman suunnitelman mukaan onnistuneesti. Lisäksi osassa tyytyväisyyttä osoittavissa vastauksissa työ saatiin valmiiksi tai työssä päästiin eteenpäin. Tyytymättömyyttä

puolestaan kuvailtiin työhön tehdyillä virheillä tai ettei työ ylipäättäen ollut toivotunlainen. Osassa epäonnistumisen vastauksissa tyytymättömyys näkyi jonkintasoisena epäonnistumisena kuvataidetyössä.

Tyytyväisyys kokonaisuudessaan oli merkittävä tekijä onnistumisen käsityksessä. Kokemus siitä, että taidot riittävät omien visioiden ja suunnitelmien toteuttamiseen, oli avainasemassa onnistumiseen. Oman pitkään suunnitellun taideteoksen toteuttaminen niin, että se miellytti omaa silmää ja vastasi omia odotuksia oli merkittävä tekijä onnistumiselle. Työn valmiiksi saaminen ja siihen tyytyväisyys tuli myös merkittävästi esille onnistumisen vastauksissa.

*"Käytin paljon aikaani taideteokseni tekemiseen. Sen valmistuttua koin onnistuneeni ja ajattelin sen olevan oikein hieno taideteos. Myös opettaja tuli kehumaan työtäni." (O6)*

Jos työtä ei saatu valmiiksi, riitti onnistumiseen myös työn aloittaminen tai sen edistyminen.

*"Sain vihdoin ihan hyvän piirroksen alkuun" (O14)*

Osassa vastauksissa nousi myös esiin mielekkään työskentelyn vaikutus kuvataidetunnilla. Työhön uppoutuminen ja hyvän flown saavuttaminen teki työskentelystä mukavaa.

*"Uppouduin työhöni niin, etten huomannutkaan kuinka tunti oli jo loppumassa." (O10)*

Tyytymättömyyttä omaan työhön ja sen kautta kuvataidetunnilla epäonnistumista herätti se, että oppilas oli tehnyt jonkun virheen ja työ oli mennyt pilalle. Virheen tekeminen ja työn pilaaminen nähtiin aiheuttaneen sen, ettei vastaajat olleet tyytyväisiä työn tulokseen.

*"Taideteokseni onnistui muuten hyvin, mutta mokasin lopussa enkä ollut tyytyväinen lopputulokseen." (E7)*

*"Epäonnistuin täydellisesti kuvataiteen työssä ja teoksestani ei tullut mielestäni hyvä." (E5)*



Tyytymättömyyttä aiheutui myös siitä, että työ oli tehty huonosti tai oppilaan mielestä väärällä tavalla, jolloin tulos ei ollut oman suunnitelman tai vision mukainen. Osassa vastauksista ilmeni, että tyytymättömyyttä korosti usko siihen, että kykyjä parempaan suoriutumiseen olisi ollut. Vastauksissa perusteltiin aliarvoisen suorituksen johtuneen työn aiheesta, opettajan auttamattomuudesta tai kiireestä.

*”Työn kanssa tuli hirveä kiire, ja jouduin tehdä sen hutaisten loppuun. En saanut itsestäni kaikkea irti, olisin halunnut tehdä paremmin ja hienommin, mutta aika ei riittänyt.” (E6)*

Osassa vastauksista todettiin vain tehdyn työn epäonnistuneen ja näin ollen aiheuttaneen tyytymättömyyttä. Joskus tyytymättömyys omaan työhön tai epäonnistumiseen johtui taitojen puutteesta.

*”En ole kovin lahjakas kuvataiteessa, joten luultavasti työni ei olisi onnistunut ja työ olisi saattanut mennä pilalle” (E13)*

Taitojen puute tai kokemus siitä sekä omasta lahjattomuudesta aiheutti turhautumista. Tehtävien ollessa epämiellyttäviä ja liian vaikeita, epäonnistumisen tunne kuvataidetuntien jälkeen oli yleinen ilmiö.

Kuvallisen ilmaisun kehityksen loppupuolella lasten piirrokset alkavat näyttää entistä enemmän kuvattavien kohteiden oikeita visuaalisia ominaisuuksia. Lapsi ei tyydy enää kuvaamaan omaa ajatteluaan piirroksilla vaan kohteen mahdollisimman tarkka ja visuaalinen kuvaus muuttuu tärkeäksi. (Salminen, 2005, s. 47.) Noin yhdentoista ja neljäntoista ikävuoden kohdalla lasten tekemät piirrokset osoittavat merkkejä taantumisesta ja huonontumisesta. Innostus kuvallista ilmaisua kohtaan lopahtaa. Syitä tähän taantumailmiöön voi olla monia, mutta emotionaaliset ristiriidat ja kognitiivisen kehityksen osa-alueet ovat merkittäviä tekijöitä. Lapsen itsekritiikki kasvaa, hän tekee tarkempia havaintoja ja näin myös arvioi omia töitään. (Salminen, 2005, s. 48.)

Kun lapsi tai nuori pyrkii mahdollisimman realistiseen ja oikeanmukaiseen kuvaukseen, sen epäonnistuminen voi aiheuttaa paljon tyytymättömyyttä. Itsekritiikki ja teknisesti vaikea ilmaisutapa yhdessä voivat aiheuttaa niin suurta tyytymättömyyttä, että kuvallinen ilmaisu jätetään pois kokonaan.

*”Kuvaamataide ei ollut vahvuksiani, koska sitä on vaikea kehittää käyttämättä siihen loputtomasti aikaa. Vähän sama kuin olisi espanjan koe, vaikka ei olisi koskaan opiskellut espanjaa, eikä kokeeseen voisi valmistautua.” (O22)*

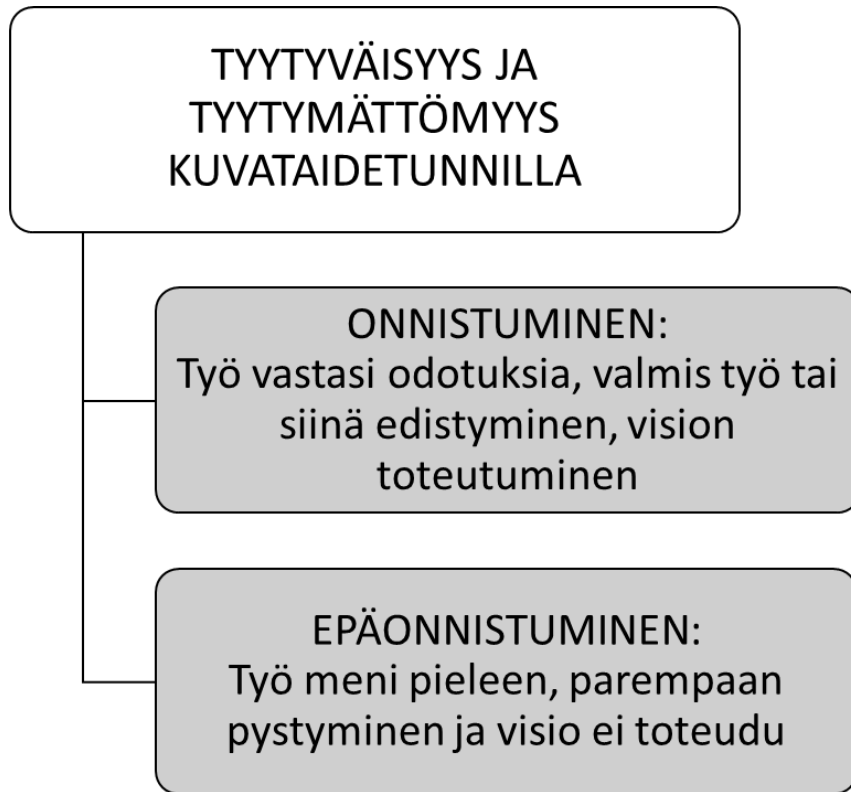
Näin ollen myös harjoittelun puutteessa lapselle tai nuorelle voi iskostua ajatus omien taitojen riittämättömydestä. Kuvallisen ilmaisun ja tyytyväisyyden kynnyks kasvaa valtavaksi. Eräät lapset luopuvatkin kokonaan oma-aloitteisesta kuvallisesta ilmaisusta epäonnistuessaan tuottaa tarpeeksi realistisen näköisiä kuvia (Salminen, 2005, s. 62).

*”En ole erityisen taitava kuvataiteessa, joten epäonnistumisen tunne kuvistunnin jälkeen oli melko yleinen. Eikä siihen epäonnistumiseen mitään erikoisempaa syytä ollut kuin että en vaan osaa/tykkää piirtää.” (E12)*

*”En varmaan osannut piirtää jotain tai oli liian vaikeeta” (E4)*

Usein ihmisillä on jonkinlainen omakohtainen käsitys omista piirustustaidoistaan. Yleensä käsitys taidoista on se, ettei heillä ole niitä. Kun ihmiset sanovat, etteivät osaa piirtää, sillä tarkoitetaan yleensä luonnonmukaiseen ja realistiseen kuvaukseen pyrkivää kuvallisen ilmaisun tapaa. Tällaista taitavaa realistista kuvaustapaa pidetään yleensä osoituksena taiteellisesta lahjakkuudesta. (Salminen, 2005, s. 170.) Realistisen kuvauksen ihannoiti juontaa juurensa historiasta, mutta olisiko tärkeää peruskoulun kuvataiteessa korostaa oppilaiden oman ilmaisun tärkeyttä valokuvamaisuuden sijasta? On tärkeää antaa oppilaille tekniikoita ja välineitä mahdollistaa erilaisia kuvallisen ilmaisun tapoja, jotta itselleen ominaisen ja mukavan tavan löytäminen on mahdollista. Yhden ja tietyn ilmaisutavan ihannoinnista ei aiheudu muuta kuin epäonnistumisen kokemuksia ja tyytymättömyyttä.

Kuviossa 4 on koottu yhteen keskeiset sisällöt tyytyväisyys ja tyytymättömyys kuvataidetunnilla -teemaan liittyvistä kehyskertomuksen vastauksista.



KUVIO 4. Tyytyväisyys ja tyytymättömyys kuvataidetunnilla -teemojen sisällöt kehyskertomusten vastauksista.

#### 5.4 Tasavertaisuus ja vertailu muihin

Oppilaiden välinen tasavertaisuuden tunne nousi esiin kahdeksassa erillisessä vastauksessa. Onnistumiseen liitettiin oppilaiden välinen tasavertaisuus ja kuulluksi tuleminen ryhmässä viidessä vastauksessa. Epäonnistumiseen vaikuttavina tekijöinä puolestaan nähtiin muihin vertailu ja eritasoinen palaute kolmessa vastauksessa.

Kun oppilas tuntee itsensä ryhmän tasavertaiseksi jäseneksi ja luokassa on hyvä ilmapiiri, hän ei tunne epävarmuutta omasta ilmaisutavastaan vaan tiedostaa jokaisen luokassa olevan yksilöllisyyden. (Laitinen, 2003, s. 167.) Kuulluksi tuleminen kokemus ja ryhmään kuuluminen parantaa luokassa vallitsevaa ilmapiiriä, jolloin työskentelystä tulee jokaiselle osapuolelle mukavaa. Hyvä ryhmähenki ja työskentelyilmapiiri puolestaan parantavat onnistumisen

mahdollisuuksia (Laitinen, 2003, s. 171). Vastauksissa huomattiin, että onnistuneella kuvataidetunnilla oli hauskaa ja tuntiessaan itsensä tasavertaisiksi muiden kanssa, oppilaat eivät kokeneet epävarmuutta omista taidoistaan. Lisäksi heidän oli helpompi hyödyntää omaa mielikuvitustaan ja vahvuuksiaan, kun muihin vertailu ei ollut tarpeen.

*”Etenin työssäni suunnitelman mukaan ja olin tyytyväinen työhöni. Sain myös opettajalta ja kavereiltani kehuja. Koin olevani tasavertainen muiden oppilaiden kanssa, joten en tuntenut epävarmuutta taidoistani vaikka minulle aina sanotaan että kaikki työskentelevät eri tavoilla ja saavat aikaan erilaisia lopputuloksia.” (O12)*

Vertailu muihin oli selkeässä roolissa epäonnistumiseen vaikuttavissa tekijöissä. Vastauksissa omaa kuvataidetyötä vertailtiin joko opettajan näyttämään malliin tai luokkakavereiden töihin. Usein omaa työtä pidettiin luokan tason alapuolella olevana tai töherryksenä muihin verrattuna.

*”Tein jotain maalausta ja kuva ei näyttänyt yhtään siltä miltä opettajan ohje näytti. Koin pystyväni parempaan ja kaverini ovat taiteellisesti lahjakkaita ja siinä joukossa maalaukseni näytti aivan kolmosluokan töherrykseltä. Sinänsä asialla ei ollut minulle väliä kun ei kuviss kiinnosta mutta silti turhautuminen oli läsnä.”(E15)*

Vastauksissa nousi esiin myös ymmärrys ja hyväksyntä siitä, että muut vain ovat parempia, jolloin heillä on oikeus menestyä kuvataidetunnilla. Myös viitteitä jonkin tasoisesta pettymyksestä omia taitoja kohtaan erottui vastauksista.

*”En yksinkertaisesti omistanut taitoja tehtävän suorittamiseen, kuten en osannut piirtää tai maalata. Tuntui vähän rasittavalta, mutta ymmärrän sen myös. Jotkut ovat kiinnostuneita/taitavia kuvataiteessa, kuten osa on kiinnostuneita/taitavia luonnontieteissä. On se siis mielestäni ihan reilua, että niiden jotka osaavat/haluaa annetaan loistaa.” (E17)*

Nuoren myönteistä kasvua tukevassa teoriassa ihmissuhteet ovat hyvin tärkeässä asemassa. Kasvuympäristön ja yksilön suhde sekä vuorovaikutus voi parhaimmillaan olla pääedellytys nuoren hyvinvoinnille. Aineenopettajilla ei aina ole aikataulujen takia mahdollisuutta äärimmäiseen oppilaantuntemukseen, jolla

voitaisiin parantaa ilmapiiriä ja pyrkiä kannustamaan yksilöitä. Tällöin on tärkeää, että koulu yhteisön toimintatavat tukevat yksilön hyvinvointia sekä kannustavat lämpimään ja välittävään ilmapiiriin. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 57.) Leskisenojan ja Sandbergin (2019, s. 58) mukaan tutkimuksissa on todettu, että laadukkaat suhteet esimerkiksi luokkakavereihin edesauttavat nuorten henkistä ja fyysistä terveyttä.

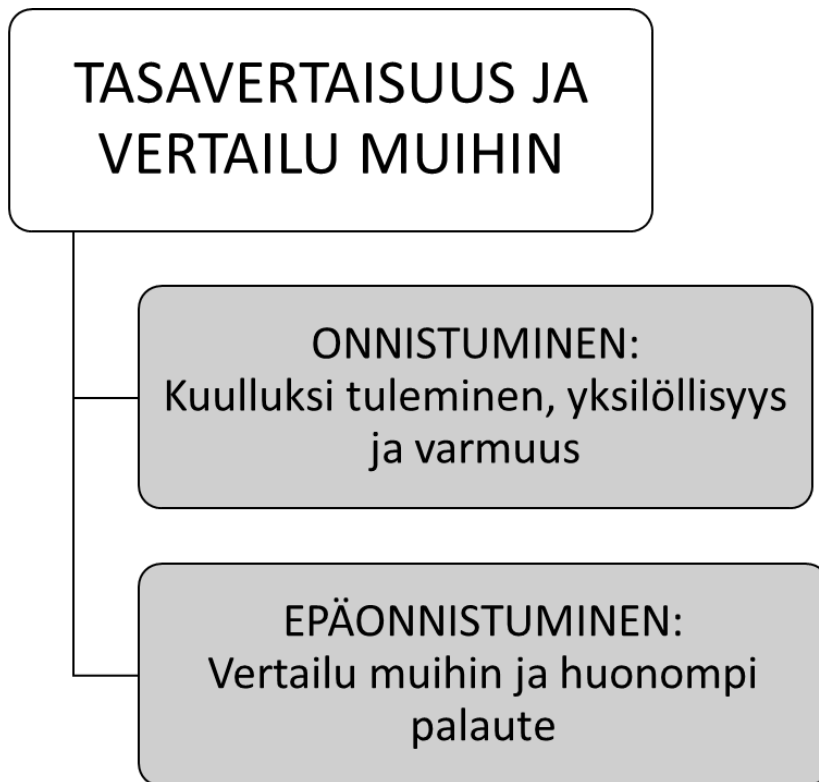
Opettajalta saatu palaute voi aiheuttaa vertailua luokkakavereihin. Jos opettaja antaa yksilöllistä palautetta jokaiselle oppilaalle niin, että muut kuulevat sen, voi tämä aiheuttaa oppilaiden välille vertailua ja kilpailua.

*”Olin tehnyt tunnilla ohjeenannon mukaisesti oman osaamiseni mukaan, mutta työstä minulle annettu palaute oli huonompaa kuin muille oppilaille keskimäärin.” (E16)*

Kuvataideopettajan tulisikin panostaa kahdenkeskisiin palautekeskusteluihin, jolloin oppilas ja opettaja pääsevät keskustelemaan eikä ristiriitoja opettajan ja oppilaan tai oppilaiden välille synny. Tällöin myös keskustelu ei kantaudu kolmannen osapuolen korviin, jolloin oppilas voi itse päättää kertooko palautteestaan muille vai ei.

Kuvallisen ilmaisun kehityksen kaari on jokaisella yksilöllinen. Kuvalliseen ilmaisuun vaikuttavat aluksi kaikista eniten biologiset ja motoriset tekijät. Kuitenkin myöhemmin itse piirtäminen, havainnointi ja mielikuvituksen käyttö tulevat tärkeämmiksi. Kuvallisen ilmaisun kehitykseen vaikuttavat myös lasten ympäristön kuvalliset vaikutteet ja mallit. Ne muokkaavat lasten tapaa kuvata kokemuksiinsa, jolloin piirrosten yksilölliset ja kulttuuriset erot kasvavat iän myötä. (Salminen, 2005, s. 54.) On siis hyvin yksilöllistä, millä tavoin lapsen kuvallinen ilmaisu kehittyy. Jotkut pystyvät kuvaamaan kokemuksiinsa ja ajatuksiinsa hyvin edistyneesti jo varhaisessa vaiheessa, kun taas jotkut haparoivat kuvallisen ilmaisun kehityksen ensiaskelilla, eivätkä näin ollen enää kehity kuvaamisessa juurikaan. On siis tavanomaista, että yksilöillä voi olla suuriakin eroja siinä, kuinka hyvin he kuvallisesti ilmaisevat itseään.

Kuviossa 5 on esitelty tasavertaisuus ja vertailu muihin -teemaan liittyvät onnistumisen ja epäonnistumisen osa-alueet.



KUVIO 5. Tasavertaisuus ja vertailu muihin -teemojen sisällöt kehyskertomusten vastauksista.

### 5.5 Yhteenveto

Tässä luvussa tutkimustuloksista tehdään yhteenveto. Tutkimuskysymysten avulla pyrittiin selvittämään millaiset asiat nousevat esiin onnistuneiden ja epäonnistuneiden kuvataidetuntien kuvauksissa. Tutkimustulosten valossa oppilaiden käsitykseen onnistumisesta ja epäonnistumisesta vaikuttavat niin työskentely-ympäristö ja siihen liittyvät tekijät kuin ympäristössä toimivat ihmiset. Opettajan toiminnan nähtiin olevan tärkein tekijä onnistumisessa, kun tarkastellaan aineistosta esiin nousseita teemoja. Seitsemässätoista vastauksessa opettajan toiminnalla oli merkitystä siinä, onnistuiko kuvataidetunti vai ei. Tyytymättömyys taas nähtiin epäonnistumisen eniten mainittuna tekijänä. Tyytymättömyys omaan työhön tai omiin taitoihin oli nähtävillä neljässätoista epäonnistumisen kehyskertomuksen vastauksessa.

Oppilaan työskentelyn teemaan liittyviä tekijöitä nousi esiin monta. Suurin osa näistä tekijöistä liittyi kaikkeen muuhun kuin itse taiteen tekemiseen.

Työskentelyssä onnistumisen tärkeimpinä tekijöinä oli kaverien läsnäolo ja mahdollisuus kommunikoida heidän kanssaan. Lisäksi kavereilta saadut kehut olivat tärkeitä. Kun kavereiden kanssa ei saanut puhua tunnilla tai oppilaalla ei ollut kavereita tunnilla, vaikutti se oppilaaseen niin, että hän koki epäonnistuneensa. Vaikka luokkakavereiden kanssa keskusteleminen oli tärkeää, tuli se tehdä niin että työrauha säilyi. Ilman työrauhaa, kovassa metelissä työskentely oli vastausten mukaan vaikeaa. Onnistumisen kehyskertomuksen vastauksessa nousi esiin se, että tunnelma luokassa ja ympäristö inspiroi työskentelyssä. Tämän lisäksi kiire aiheutti epäonnistumisen useassa vastauksessa, kun taas rauhassa työskentely oli näkyvillä onnistuneilla kuvataidetunneilla.

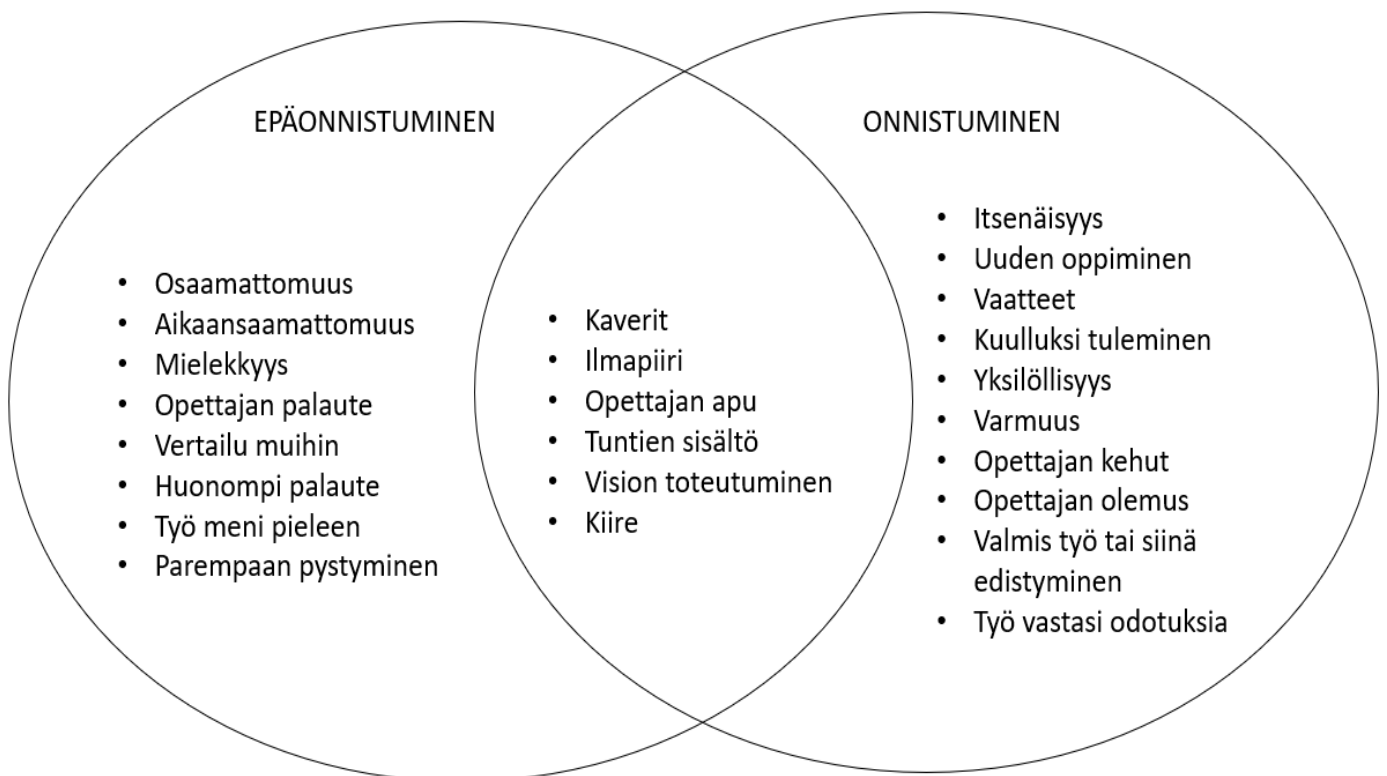
Opettajan toimintaan liittyviä tekijöitä löytyi vastauksissa monta. Opettajan kehut olivat tärkeitä ja niistä tuli oppilaalle hyvä ja onnistunut olo. Opettajan kehittävä ja kriittinen palaute taas näkyi epäonnistumisena. Opettajalta saatu apu auttoi oppilaita onnistumaan, avun puute oli taas tekijänä epäonnistumisessa. Oppilailla oli suurempi mahdollisuus onnistua, kun kuvataidetyön aihe oli vapaamuotoinen ja heillä oli mahdollisuus hyödyntää mielikuvitusta sekä omia vahvuuksiaan. Rajatut aiheet eivät olleet mielekkäitä, jolloin työskentelykään ei ollut mukavaa. Onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä edellä olleiden asioiden lisäksi olivat opettajan olemus tunneilla sekä se, että oppilaat kokivat tulleet kuulluksi opettajan toimesta. Opettajan asettamat paineet kuvataidetyöstä olivat kuitenkin osa epäonnistumista.

Tyytyväisyys ja tyytymättömyys kuvataidetunnilla olivat myös selkeästi erottuvia teemoja aineistosta. Tyytyväisyys näkyi vastauksissa niin, että oppilaat olivat tyytyväisiä omaan työhönsä tai johonkin kohtaan siinä, jolloin kuvataidetunti oli heidän mielestään onnistunut. Onnistumista tuotti myös työn valmiiksi saaminen tai siinä eteneminen. Onnistuneilla kuvataidetunneilla oppilailla oli mukavaa ja hauskaa. Tyytymättömyyttä puolestaan aiheutti se, että oma kuvataidetyö saattoi epäonnistua tehdyn virheen takia, jolloin tehty työ oli ollut turhaa. Myös oman vision toteuttaminen tai suunnitelman toteutuminen oli tärkeää tyytyväisyyden kannalta. Jos kuvataidetyö ei vastannut omaa suunnitelmaa, olivat oppilaat mielestään epäonnistuneet. Osalla epäonnistumista aiheutti myös se, ettei omia taitoja saatu hyödynnettyä ja työstä olisi voinut tehdä paremman. Oli myös mahdollista, että oppilaan jo valmis käsitys itsestään ja

taidoistaan tekivät hänelle epäonnistuneen olon kuvataidetunneilla, vaikka mitään ei olisi tapahtunutkaan.

Tutkimustuloksissa huomattiin, että tasavertaisuus ja vertailu muihin nousi esiin niin onnistumisen kuin epäonnistumisen kehyskertomuksissa. Kun oppilas koki olevansa tasavertainen muiden oppilaiden kanssa, hän koki onnistuneensa kuvataidetunnilla. Kun oppilas taas vertaili itseänsä muihin oppilaisiin ja heidän kuvataidetoitään, aiheutti se epäonnistumisen. Myös opettajan antaman palautteen vertailu aiheutti huonoa mieltä ja näin epäonnistumisen käsityksen. Kuulluksi tuleminen oppilaiden toimesta oli osa onnistunutta kuvataidetuntia.

Kuviossa 6 on esitetty kehyskertomuksista esiin tulleita käsityksiä ja niiden suhteita onnistumiseen ja epäonnistumiseen. Kuvio 6 on yhteenveto aiempien kuvioden sisällöistä, jotta kokonaisuuden hahmottaminen on selkeämpää.



KUVIO 6. Kehyskertomuksien vastauksien käsitysten yhteenveto.



Kuviossa on eritelty epäonnistumiseen vaikuttavat asiat omassa lohkossaan sekä onnistumiseen vaikuttavat asiat omassaan. Keskellä kuviota ovat sellaiset asiat, jotka näkyivät niin onnistumisen kuin epäonnistumisen kehyskertomuksissa. Kaverit, ilmapiiri, opettajan apu, tuntien sisältö, vision toteutuminen ja kiire vaikuttivat niin epäonnistumiseen kuin onnistumiseen niiden sisällöstä riippuen. Esimerkiksi kaverien läsnäololla oli merkitystä onnistumisessa, jolloin myös kavereiden poissaolo vaikutti tunnilla onnistumiseen negatiivisesti.

## 6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN ARVIOINTIA

Laadulliseen tutkimukseen liittyvät pohdinnat voidaan tiivistää kahteen käsitteeseen. Näitä käsitteitä ovat luotettavuus ja eettisyys. (Puusa & Juuti, 2020, s. 167.) Tässä luvussa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkimuksen luotettavuudessa tarkastellaan ja arvioidaan tutkimuksen objektiivisuutta. Eettinen arviointi tässä tutkimuksessa koostuu siitä, mitä on hyvä tutkimus.

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa sitä, että tutkimus on vakuuttava ja perustelujen avulla voidaan todeta, että tutkija on käyttänyt perusteltuja menetelmiä ja ratkaisuja tutkimuksen toteuttamiseksi. Jotta lukija voi vakuuttua tutkijan valinnoista sekä perusteista, tulee tutkijan kuvata jokainen tutkimuksen vaihe tarkkaan ja totuudenmukaisesti. (Puusa & Juuti, 2020, s. 167.) Laadullisen tutkimuksen tutkija pyrkii tekemään valintojensa polun läpinäkyväksi tuloksien analysointi- ja tulkintavaiheessa. Mitä selkeämpää ja yksityiskohtaisempaa tutkijan selvitys tutkimuksen eri vaiheista on, sitä luotettavampi tutkimus on. (Aaltio & Puusa, 2020, s. 172.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus ilmenee tutkimuksen eri vaiheissa. Niin tutkittavan ilmiön valikoituminen kuin tutkimusongelmat, molemmat perustuvat tutkijan omaan motivaation ja ymmärryksen ilmiöstä. Valmis ajatus ja ymmärrys ohjaa tutkijaa hänen ajatuksissaan ja tiedon etsimisessään. (Puusa & Juuti, 2020, s. 172.) Tutkijan tulee siis perehtyä tutkimuksen kohdeilmiöön huolellisesti monesta eri näkökulmasta, jotta luotettavuus parane (Puusa & Juuti, 2020, s. 173). Myös tätä tutkimusta tehdessä oli jokin esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Teoreettisessa viitekehyksessä perehdyttiin moneen eri näkökulmaan kuvataidekasvatuksesta. Oli kuitenkin vaikea arvioida, millaisia tuloksia lopulta saataisiin, joten teoreettinen viitekehys on melko yleinen kuvaus kuvataidekasvatuksesta ja siihen liittyvistä osa-alueista.

Jotta tämä tutkimus olisi luotettava, pyritään siinä kuvaamaan kaikkia tehtyjä valintoja mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja selkeästi. Tulkintoja ja analyysiä selkeyttämään on lisätty erilaisia taulukoita tuloksista, jotta lukijan olisi helpompi ymmärtää kokonaiskuva. Aineiston analyysi tehtiin noudattamalla sisällönanalyysin periaatteita. Analyysiä lähestyttiin hyvin aineistolähtöisesti, eikä aineistolle ollut valittu etukäteen mitään yläteemoja. Näin voitiin taata, ettei aiemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ollut vaikutusta analyysiin tai lopputulokseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 97.) Löydetyt tulokset esitettiin tutkimuskysymysten avulla laajasti ja suoria sitaatteja käyttäen, jotta aineistosta saatiin todenmukainen kuva. Lopuksi saatiin teoreettinen ymmärrys onnistumiseen ja epäonnistumiseen vaikuttavista tekijöistä kuvataidetunneilla.

Eläytymismenetelmän käyttäminen ja luotettavuus on ollut pinnalla yleisessä keskustelussa, sillä on kyseenalaistettu kirjoitusten aitoutta ja kirjoitustilanteen keinotekoisuutta. On myös pohdittu, onko eläytymismenetelmän vastauksissa mitään muuta kuin stereotypioita. On varmaa, että eläytymismenetelmää käyttämällä saa vastauksiksi juuri stereotypioita, eli yleisiä sekä tyypillisiä vastauksia. Kuitenkin eläytymismenetelmän vastauksissa on nähtävillä myös muista poikkeavia vastauksia. (Eskola, 1997, s. 28–29.) Vaikka tässä tutkimuksessa saatiin osaksi yleispäteviä ja ennalta-arvattavia tuloksia, oli puolestaan osa tuloksista valtavirrasta poikkeavia. Esimerkiksi työrauhan puuttuminen luokkahuoneesta on ennalta arvaten vaikuttanut työskentelyyn ja siihen oliko tunti ollut onnistunut vai epäonnistunut. Puolestaan suojaesiliinan käyttö ja vaatteiden säilyminen puhtaana oli yllättävän merkittävä onnistumiseen vaikuttava seikka. Eskolan (1997, s. 29) mukaan juuri kvalitatiivisessa tutkimuksessa kuin eläytymismenetelmässäkin on loppujen lopuksi kyse juuri arkisista, stereotyyppisistä asioista. Eläytymismenetelmän avulla saadaan selville, mitä ihmiset aiheesta ajattelevat ja kertovat heidän elämästään, olivatpa vastaukset totta tai eivät.

Tutkimuksessa ja aineiston keruussa tulee noudattaa hyvän tieteellisen käytännön (jatkossa HTK) ohjeita, jotka Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) on laatinut yhdessä suomalaisen tiedeyhteisön kanssa. Tämän ohjeen päätavoitteena on hyvän tieteellisen käytännön edistäminen. Sillä pyritään myös ennaltaehkäisemään epärehellisyyttä tutkimustyössä. HTK-ohje toimii mallina tutkimuksen harjoittajille hyvästä tieteellisestä käytännöstä. (Tutkimuseettinen

neuvottelukunta, 2012, s. 4.) HTK-ohje koostuu yhdeksästä kohdasta, joissa esitellään tutkimusetiikan näkökulmasta hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtia. Näissä ohjeiden kohdissa esiin tulee tutkimuksen rehellisyyteen ja huolellisuuteen liittyvät seikat. On tärkeää noudattaa tiedeyhteisön toimintatapoja niin, että tutkimustyö toteutuu rehellisesti ja yleistä huolellisuutta noudattaen, jokaisella tutkimuksen osa-alueella. Tutkimustyössä toteutetaan avoimuutta ja vastuullisuutta tutkimuksen tuloksien kohdalla, mikä kuuluu tieteellisen tiedon luonteeseen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6.)

Tässä tutkimuksessa huomioitiin tarkkaan HTK-ohje. Tulokset esitettiin mahdollisimman läpinäkyvästi ja avoimesti, jotta tulokset ovat myös lukijan arvosteltavissa ja ymmärrettävissä. Erityistä huomiota kiinnitettiin tutkimuksen tulosten tallentamisessa ja arvioinnissa. Tulokset tulee avata mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta tutkijan ajatukset ja mahdolliset päätelmät ovat selkeitä muillekin kuin hänelle. HTK-ohjeissa esiin nousee myös huomio siitä, että tutkija ottaa huomioon muiden tutkijoiden tekemän työn ja kunnioittaa heidän työtään asianmukaisella tavalla. Lisäksi se mainitsee tutkimuslupien hankkimisesta sekä pyytää huomioimaan tietosuojaan liittyvät kysymykset. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6.) Näiden kohtien noudattaminen näkyy vahvasti tässä tutkimuksessa siten, että lähdeluettelo ja lähteet on merkitty erityistä huolellisuutta noudattaen.

Tutkielman aineiston keräämiseksi haettiin tarvittavat tutkimusluvut. Tampereen yliopisto velvoittaa hankimaan tutkimusluvan, jos on tekemässä tutkimusta liittyen Tampereen korkeakouluyhteisön toimintaan, käytetään Tampereen yliopiston henkilökunnan työaika tai muita työhön liittyviä resursseja. Lisäksi tutkimuslupa on hankittava, jos tutkimuksessa käsitellään salassa pidettäviä Tampereen korkeakoulusäätiön asiakirjoja. (Tampereen yliopisto.) Tämä tutkielma käsittelee Tampereen korkeakouluyhteisön toimintaa opetuksen muodossa, tutkimuskohteena ovat yhteisön opiskelijat ja tutkielman aineiston keräämiseksi käytetään työntekijöiden työaika. Näin ollen tutkielman aineiston saamiseksi haettiin tutkimuslupa Tampereen yliopistolta. (Tampereen yliopisto.)

Luotettavuuden lisäksi tutkimuksessa ja sen teossa on tärkeää huomioida eettinen aspekti. Eettisessä tutkimuksessa tutkija on noudattanut eettisiä periaatteita läpi tutkimusprosessin. Eettinen tutkimus pyrkii saamaan aikaa hyviä

asioita sen kohteena oleville henkilöille eikä ikinä vaaranna kyseisten henkilöiden elämää. Lisäksi eettisessä tutkimuksessa käytetään menetelmiä ja analyysitapoja, jotka täyttävät hyvin tehdyn tutkimuksen kriteerit. (Puusa & Juuti, 2020, s. 167.) Tutkielman aineistoa kerätessä painotettiin osallistumisen vapaaehtoisuutta ja tutkimuksen tarkoitus esiteltiin tarkasti ennen aineiston keräämistä. Aineiston perusteella ei ole mahdollista tunnistaa suoraan tai epäsuorasti vastaajia. Aineisto säilytettiin turvallisesti ja analyysin jälkeen tuhottiin asianmukaisesti. Vastaajilla oli myös mahdollisuus vetää oma vastaus pois aineistosta milloin tahansa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019, s. 7–9) on painottanut, että ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa kaiken kulmakivi on luottamuksessa tutkijoihin ja heidän tutkimukseensa. Tällaisen luottamuksen saa muodostettua ja ylläpidettyä vain silloin, kun tutkija sitoutuu noudattamaan eettisiä periaatteita. Tutkijan tulee myös kunnioittaa tutkimukseen osallistuvia ihmisiä ja heidän oikeuksiaan.

# 7 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastellaan ja tulkitaan tutkimustuloksia niin teoreettisen viitekehyksen valossa kuin tutkijan oman näkemyksen kautta. Lisäksi tässä luvussa tehdään johtopäätöksiä ja pohdintaa niiden pohjalta. Lopuksi tarkastellaan erilaisia jatkotutkimusmahdollisuuksia.

## *7.1 Pohdinta ja johtopäätökset*

Onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä niin aikuisille kuin lapsille. Koulumaailmassa onnistuminen eri osa-alueilla on keskeisessä asemassa lapsen koulumenestyksen kannalta. Onnistuminen vahvistaa uskoa omaan itseen, innostaa ja kannustaa yrittämään lisää. Epäonnistumiset taas puolestaan voivat muuttaa kokemusta omasta pystyvyydestä ja itsenäisestä pärjäämisestä. (Salmela-Aro, 2018, s. 10.) Jotta kuvataidetunneilla saataisiin mahdollisimman paljon onnistumisia, tulee selvittää mistä ne koostuvat. Lisäksi epäonnistumiseen vaikuttavat tekijät tulee huomioida.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä lukion ensimmäisen luokan opiskelijoilla on peruskoulun 7.–9. luokkien kuvataidetunneista. Tarkemmin haluttiin selvittää, mitkä asiat nousevat esiin epäonnistuneiden ja onnistuneiden kuvataidetuntien kuvauksista. Tätä tutkittiin hyödyntämällä eläytymismenetelmää. Tutkimuksella saatiin selville tärkeitä tekijöitä, jotka vaikuttavat yläasteen kuvataidetunnilla onnistumiseen ja epäonnistumiseen. Kuvataideopettajalla itsellään oli paljon merkitystä oppilaiden onnistumisen ja epäonnistumisen käsityksissä. Työskentely-ympäristö ja sen ilmapiiri, oppilaiden keskeinen dynamiikka sekä oppilaiden omat asenteet olivat tärkeitä tekijöitä onnistumisen ja epäonnistumisen käsityksen muodostumisessa. Vaikkakin kuvataidetuntien käsityksiin liittyikin monenlaisia tekijöitä ja niiden

suhteita, pystyttiin tutkimustuloksista määrittelemään konkreettisia asioita, jotka vaikuttavat onnistumiseen.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin niitä asioita ja tekijöitä, jotka nousivat esiin onnistuneella kuvataidetunnilla. Onnistumiseen liitettiin oman työskentelyn ja tekemisen asenne sekä tyyli. Myös luokahuoneessa vallitseva ilmapiiri ja henkilöt vaikuttivat positiivisesti käsitykseen kuvataidetunneista. Tärkeimpänä onnistumiseen vaikuttavana seikkana oli opettajan toiminta. Opettajalla on tärkeä rooli luokahuoneessa, sillä hän on vastuussa niin työskentelyyn vaikuttavista tekijöistä kuin luokan tunnelmasta. Opettaja päättää aiheet kuvataidetoihin sekä määrittelee missä ja miten työt toteutetaan. Opettajan täytyy myös osata neuvoa oppilaita ja ohjata oikeaan suuntaan. Opettajan merkitys kuvataidetunnilla oli yllättävän suuri, sillä tuntien alustus- ja aloitushetkiä lukuunottamatta kuvataiteen työskentely on oppilaslähtöistä. On siis merkittävää huomata, että opettajan toiminta todella vaikutti oppilaiden onnistumiseen. Salmisen (2005, s. 198) mukaan kuvataideopettaja onkin kasvattajan lisäksi henkilö, joka turvaa lapselle rikkaan ja monipuolisen ympäristön, jossa lapsella on mahdollisuus edetä omin päin. Voidaan siis ajatella oppilaiden onnistumiseen tähtäävän opettajan antavan oppilaille sellaisia työkaluja, että onnistuminen on mahdollista ja työskentely mielekästä.

Toinen tärkeä onnistumiseen liittyvä tekijä oli työskentely. Työskentelyyn liittyvät osa-alueet kuten itsenäinen työskentely, kiireettömyys sekä kavereiden läsnäolo olivat selkeitä ja mahdollisesti jopa ennalta-arvattavia onnistumiseen vaikuttavia asioita. Myös positiivinen ilmapiiri ja uusien asioiden oppiminen ovat selkeitä onnistumisen tekijöitä tai siihen kannustavasti vaikuttavia asioita. On mielenkiintoista huomata, miten vaatteiden puhtaana pysyminen ja niiden suojaaminen oli tärkeä osa onnistunutta kuvataidetuntia.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrittiin selvittämään, mitkä tekijät nousivat esiin epäonnistuneella kuvataidetunnilla. Kaikista tärkeimmäksi tekijäksi epäonnistumiseen osoittautui tyytymättömyys. Kun omaan työhön, työskentelyyn tai työn jälkeen oltiin tyytymättömiä, oli kuvataidetunti yleensä epäonnistunut. Tyytymättömyys omaa kuvallista ilmaisua kohtaan on yleistä lasten ja nuorten kehityksessä. Varsinkin yläasteen aikana, lasten saavuttaessa kuvallisen kehityksen vaiheiden päätepisteen, omaa työtä tarkastellaan entistä kriittisemmin. (Salminen, 2005, s. 62.) Tyytymättömyyttä korostaa ja lisää

taipuvuus vertailla itseään sekä omaa työtä muiden töihin. Muihin vertailu nähtiinkin myös yhtenä merkittävänä tekijänä epäonnistumisen kehyskertomuksen vastauksissa.

Tutkimuksessa saatiin esiin erilaisia tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa kuvataidetunnilla onnistumiseen ja epäonnistumiseen. Tulokset esiteltiin tarkkaan nostoen esiin aineistossa monesti toistuvat tekijät. Vastauksia tulkittiin niin, että vastauksissa olevat asiat toimivat tekijöinä onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Erilaisia arvauksia ja tulkintoja pyrittiin välttämään, sillä ei ollut mahdollista esittää vastaajille tarkentavia kysymyksiä. Jos mahdollisuus tarkentaviin vastauksiin olisi ollut, olisi tutkimukseen saatu avattua vielä syvempiä ulottuvuuksia.

Tämän tutkimuksen avulla selvitettiin, että nykyajan kuvataiteen oppiaine eroaa siitä, millaista kuvataidetta oppiaineen historiassa on arvostettu. Mallista piirtäminen ja taidokas tekninen itseilmaisus ovat olleet toivottujen tulosten keskiössä. Lisäksi lahjakkuus kuvataiteessa on nähty olevan synnynnäinen taito eikä sinnikkään harjoittelun tulos. Vaikka nykyään kuvataiteen oppiaineessa itseilmaisus on kaikista tärkeimmässä roolissa, vanha perinne näkyy oppilaiden onnistumisen ja epäonnistumisen käsityksissä. Oppilaiden kuvallista ilmaisua varjostaa paine onnistumisesta ja idea valmiista muotista, johon oppilaiden tulisi sopia täydellisesti. Tämä havainto kertoo siitä, että nykyajan kuvataideopetuksen suuntaa on muutettava radikaalimmin. Kuvataideopettajien on tartuttava toimeen ja muutettava kuvataiteen oppiaineeseen kohdistuvia paikoilleen kangistuneita käsityksiä ja asenteita. Kuten tässä tutkimuksessa todettiin, opettajilla on suuri mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten oppilaat oman menestyksensä kuvataidetunneilla tulkitsevat.

## *7.2 Jatkotutkimuksen mahdollisuudet*

Tämän tutkimuksen pohjalta olisi mahdollisuuksia moneen erilaiseen jatkotutkimukseen. Eläytymismenetelmällä saadut tulokset antoivat hyvää osviittaa siitä, millaisiin asioihin kuvataideopettajien ja ehkä myös muiden opettajien tulisi luokkahuoneessa keskittyä, jotta oppilaan onnistuminen tunneilla



olisi varmempaa. Lisäksi myös itse kuvataideopettajan toiminnasta saatiin paljon tietoa vastauksissa.

Opettajan toiminta itsessään on hyvin mielenkiintoinen aihe, jonka tutkiminen tulevaisuudessa parantaisi niin kuvataideopettajien työhyvinvointia kuin oppilaiden työskentelymotivaatiota. Kuvataiteessa vallitsee oppilaiden asenteissa suuri kahtiajako, jolloin opettajan merkitys näiden asenteiden muuttajana tai tukijana kasvaa. Se, miten kuvataideopettaja saisi tuettua positiivista suhtautumista kuvataiteeseen ja luotua onnistumisen mahdollisuuksia kuvataidetunneilla olisi tärkeä asia selvittää, jotta jokainen lapsi ja nuori saisi samat mahdollisuudet kuvalliseen ilmaisuun.

Mielenkiintoisena huomiona tämän tutkimuksen tuloksista voidaan nostaa tyytyväisyyden ja tyytymättömyyden osuus onnistumisessa ja epäonnistumisessa. Tyytyväisyys omaan työhön tai työn jälkeen vaikutti onnistumiseen yhtä paljon kuin tyytymättömyys epäonnistumiseen. Se, millainen käsitys oppilaille on töistään ja taidoistaan, on yhteydessä siihen kuinka tyytyväisiä he ovat työskentelyynsä. Salminen (2005) mainitsi lapsen kuvallisen ilmaisun kehityksen vaiheissa sen, että lapsi näyttää tyytymättömyyttä töihinsä jo ala-asteen loppupuolella. Lapsi ei saa enää ilmaistuaan itseään haluamallaan tavalla, jolloin tyytymättömyys itsessään voi lamauttaa kuvallisen ilmaisun kokonaan.

Tärkeänä jatkotutkimusaiheena voisi olla juuri tämä vaihe lapsen kuvallisessa ilmaisussa. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten opettaja voisi tukea oppilasta juuri siinä vaiheessa, kun itsensä ilmaiseminen kuvallisesti on haastavaa. Näin voitaisiin luultavammin minimoida kuvallisen ilmaisun kokonaan lopettaneiden määrä, jolloin taitoja voitaisiin kehittää eteenpäin. Kun taidot ovat kehittyneet myös noin 10. ikävuoden jälkeen, on keinoja ja työkaluja kuvalliseen ilmaisuun myös yläasteella. Silloin oppilaille on suurempi todennäköisyys olla tyytyväinen omiin kuvallisiin tuotoksiinsa ja kuvataidetunneilla on enemmän onnistumisia kuin epäonnistumisia.

# LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P., (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. (169–180). Gaudeamus.
- Alasuutari, P. (1999). Laadullinen tutkimus (3. uud. p.). Vastapaino.
- Anttila, E. & Jakku-Sihvonen, R. (2006). Esipuhe. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. (4–5). Yliopistopaino.
- Eskola, J. (1997.) Eläytymismenetelmäopas. Tampereen yliopisto.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Eskola, J. & Nikanto, I. (2018.) Näin käytät eläytymismenetelmää: hyvät käytännöt ja kiperät kysymykset. Teoksessa Eskola, J., Nikanto, S. & Virtanen, S. (toim.) Aikamme kasvatusta: vain muutos on pysyvää? – 14 Eläytymismenetelmätutkimusta. (385–397). Tampere University Press.
- Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. (2017). Eläytymismenetelmä 2017. Tampere University Press.
- Gibson, R. (2008). Primary-age children's attitudes to art, art making and art education. *International Journal of Education through Art*, 4(2), 177–193. [https://doi.org/10.1386/eta.4.2.177\\_1](https://doi.org/10.1386/eta.4.2.177_1)
- Hakkola, K., Laitinen S. & Ovaska-Airasmaa, M. (1991). Lasten taidekasvatus. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2015). Tutkij ja kirjoita. 20. painos. Helsinki: Tammi
- Hyvönen, L. (2000). Taidekasvatuksen teoriaa etsimässä. Teoksessa Puurula, A. (toim.) Taito- ja taidekasvatuksen tutkimuksia. (13–30). Hakapaino
- Jaskari, P. & Suokonautio, E. (2013). Kokemustiedon opetuksen lähtökohdat. Teoksessa Nikkola, Rautiainen, M., & Rähkä, P. (toim.) (2013). Toinen

tapa käydä koulua: kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa.  
(222–231) Vastapaino.

Joutsenlahti, Silfverberg, H., Räsänen, P., & Aro, M. (2018). Matematiikan opetus ja oppiminen (1. painos.). Niilo Mäki Instituutti.

Kairavuori, S. (2000). Paikka taulun edessä - Luokanopettaja kuvataidekasvattajana. Teoksessa Sava, I., & Räsänen, M. (toim.) Näkökulmia taidekasvatukseen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F 13. Taideteollinen korkeakoulu.

Kauppinen, H. & Wilson, B. (1981). Kuvaamataidon didaktiikka. Keuruu: Otava

Laitinen, S. (2003). Hyvää ja kaunista: kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. Taideteollinen korkeakoulu.

Lehtinen, M. (2008). Näköstellään! - Näkövammaisten kuvailmaisuus. Helsinki: Multiprint Oy.

Leskisenoja, & Sandberg, E. (2019). Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. PS-kustannus.

Mason, J. (2018). Qualitative researching (Third edition.). SAGE.

Mäenpää, T., Wallin, A., & Eskola, J. (2017). Eläytymismenetelmä 2017. Tampere University Press.

Määttä, S. (2018). Ajattelu- ja toimintatavat opintomenestyksen selittäjinä. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) Motivaatio ja oppiminen. (33–44) PS-kustannus.

Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopistopaino.

Ollieuz, T. (2011). Arts education as a strong tool to create well-being through identity development. Teoksessa Ruismäki, H. & Ruokonen, I. (toim.), Arts and Skill – Source of Well-being, Third International Journal of Intercultural Arts Education. Helsinki.

Opetushallitus. (2021). Kuvataideopetuksen lähtökohtia.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kuvataideopetuksen-lahtokohtia>

(Luettu 25.11.2021)

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). Opetus- ja koulutussanasto (OKSA) 2. laitos. Helsinki
- Pohjakallio, P. (2006). Puhetta taiteen paikasta koulussa – Taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.), Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. (10–32). Yliopistopaino.
- Pohjakallio, P. (2005). Miksi kuvista?: koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. Taideteollinen korkeakoulu.
- Puusa, A. & Juuti, P. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P., (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. (166–168). Gaudeamus.
- Pääjoki, T., (2000). Monikulttuurinen taidekasvatus kertomuksena. Teoksessa Sava, I., & Räsänen, M. (toim.) Näkökulmia taidekasvatukseen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F 13. Taideteollinen korkeakoulu.
- Rantala, K. (2001). ”Ite pitää keksii se juttu” Tutkimus kuvataidekasvatuksen ja kasvatettavan kohtaamisesta. Helsingin yliopisto.
- Rantala, K. (1999). ”Ite pitää keksii se juttu” - taideopetuksen tavoitteiden toteutuminen. Nuorisotutkimus 2/1999. (4–15).
- Rastas, M. (2000). Kaikuja taideluokasta. Teoksessa Sava, I., & Räsänen, M. (toim.) Näkökulmia taidekasvatukseen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F 13. Taideteollinen korkeakoulu.
- Reeve, J. (2002). Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. Teoksessa Deci, E.L. & Ryan, R.M. (toim.) Handbook of Self-Determination Research. University of Rochester Press.
- Ryan, A. M., & Ladd, G. W. (2012). Peer relationships and adjustment at school. Information Age Publishing Inc.
- Saarnivaara, M., & Varto, J. (2000). Taidekasvatus ansana. Teoksessa Sava, I., & Räsänen, M. (toim.) Näkökulmia taidekasvatukseen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F 13. Taideteollinen korkeakoulu.
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) Motivaatio ja oppiminen. (6–16) PS-kustannus.

- Salminen, A. (2005). Kuvallisen ilmaisun kehityspiirteitä. Teoksessa Salminen, A. & Koskinen, I. (toim.), Pääjalkainen: Kuva ja havainto (36–51). Hollola: Salpausselän kirjapaino.
- Salminen, A. (2005). Lapsuuden kuvataide. Teoksessa Salminen, A. & Koskinen, I. (toim.), Pääjalkainen: Kuva ja havainto (52–76). Hollola: Salpausselän kirjapaino.
- Salminen, A. (2005). Visuaalinen ja kuvallinen. Teoksessa Salminen, A. & Koskinen, I. (toim.), Pääjalkainen: Kuva ja havainto (168–177). Hollola: Salpausselän kirjapaino.
- Salminen, A. (2005). Mitä taide opettaa. Teoksessa Salminen, A. & Koskinen, I. (toim.), Pääjalkainen: Kuva ja havainto (182–191). Hollola: Salpausselän kirjapaino.
- Salminen, A. (2005). Taidekasvatus – tunnetta vai tietoa. Teoksessa Salminen, A. & Koskinen, I. (toim.), Pääjalkainen: Kuva ja havainto (192–203). Hollola: Salpausselän kirjapaino.
- Salminen, A. (2005). Miksi taidekasvatusta. Teoksessa Salminen, A. & Koskinen, I. (toim.), Pääjalkainen: Kuva ja havainto (204–213). Hollola: Salpausselän kirjapaino.
- Sulin, E. (2021). Nuoret tavoittelevat nyt hyperluksusta ja jopa tuhansia euroja maksavia vaatteita – ”Jos sä et tiedä, mikä on LV, sä et tiedä mitään”. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000007715567.html> (Luettu 17.2.2022)
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A., Värrä, V.-M., Kujala, T., Mäntylä, R., Judén-Tupakka, S., Koskela, H., Hannula, A., Rantala, T., & Palmu, T. (2007). Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere University Press.
- Szekely, G., & Bucknam, J. A. (2011). Art teaching: Elementary through middle school. Taylor & Francis Group.
- Tampereen yliopisto: Tutkimuksen tietosuoja. Haettu osoitteesta: <https://intra.tuni.fi/fi/handbook?page=2288> (Luettu 28.10.2021)
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Tammi.

- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. pdf [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf) (Luettu 3.3.2022)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (Luettu 13.10.2021)
- Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa – motivaatiopsykologian perusteet. (42–53) PS-kustannus.
- Viljaranta, J. (2017). Odotusarvoteoria – odotusten ja arvostusten vaikutus oppimismotivaatioon. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa – motivaatiopsykologian perusteet. (54–65) PS-kustannus.