

Adeliina Ahola ja Anni Vikman

OPPILAIDEN JA OPETTAJAN AJATTELUTAVAT LIITTYEN LAHJAKKUUTEEN KUVATAITEESSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu
Huhtikuu 2021

TIIVISTELMÄ

Adeliina Ahola ja Anni Vikman: Oppilaiden ja opettajan ajattelutavat liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa
Pro gradu
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, luokanopettajan opintosuunta
Huhtikuu 2021

Tässä tutkimuksessa selvitettiin erään luokan suhdetta kuvataiteeseen sekä ajattelutapoja liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa. Tämän tapaustutkimuksen viitekehystenä käytetään Carol Dweckin (2016) teoriaa ajattelutavoista. Kasvun ajattelutavan omaksunut uskoo perusominaisuuksien olevan kehitettävissä, kun taas muuttumattoman ajattelutavan omaksunut näkee piirteet muuttumattomina syntymälahjoina. Ajattelutavat vaikuttavat monella eri elämän osa-alueella (Dweck 2016) ja ajattelun monipuolinen tukeminen kuuluu myös peruskoulun sisältöihin (POPS 2014), joten ajattelutapojen tutkiminen laadullisesti aiemman määrällisen tutkimuksen lisäksi on tärkeää.

Tässä tutkimuksessa haastateltiin erään pirkanmaalaisen 5.–6.-yhdysluokan oppilaita sekä heidän opettajaansa keväällä 2020. Yksilohaastattelut toteutettiin etäyhteyksien avulla. Haastattelujen yhteydessä käytettiin myös Dweckin mittarin (Tirri & Kuusisto 2019) väittämiä lahjakkuudesta. Kuvataidesuhdetta koskeva aineisto analysoitiin induktiivisena sisällönanalyysinä ja ajattelutapoihin liittyvä aineisto analysoitiin deduktiivisesti.

Tuloksien mukaan tutkimusluokassa ilmeni positiivisen kuvataidesuhteen mukaisia ajatuksia melkein puolella (46 %) luokan oppilaista. Positiiviseen kuvataidesuhteeseen kuuluu harrastuneisuus kuvataiteen parissa, kuvataiteen oppitunneista pitäminen sekä kuvataiteen tunneilla uusien asioiden oppiminen. Reilulla neljäsosalla (26 %) tutkimusluokan oppilaista ilmeni neutraalin kuvataidesuhteen mukaisia ajatuksia. Negatiivisen kuvataidesuhteen mukaisia ajatuksia ilmeni myös reilu neljäsosalla (28 %) luokan oppilaista. Ajattelutavoista liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa enemmistö luokan oppilaista (n=8) edusti kasvun ajattelutapaa. He ajattelivat, että lahjakkuutta voi kehittää harjoittelemalla. Vain yksi oppilas oli omaksunut muuttumattoman ajattelutavan ja ajattelutapojen sekamuotoa ilmeni reilu kolmanneksella (n=4) luokan oppilaista.

Kuvataiteelliseen lahjakkuuteen liittyen luokan opettaja oli omaksunut piirteitä sekä kasvun ajattelutavasta että muuttumattomasta ajattelutavasta, kallistuen kasvun ajattelun puolelle. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat käsitystä siitä, että opettajan omaama ajattelutapa vaikuttaa myös oppilaiden omaamaan ajattelutapaan. Opettajan olisikin tärkeä ohjata oppilaita kohti kasvun ajattelutapaa, sillä ajattelutavoilla on merkitystä oppimisprosessissa (Tirri & Kuusisto 2019). Koulun kuvataiteen oppitunnit ovat hyvä alusta ajattelutaitojen kehittämiseksi, sillä taiteen äärellä koettujen tunteiden (ks. Sava 1996) lisäksi kuvien tekeminen on hyvää ongelmaratkaisutaitojen harjoittamista ja epäonnistumisten sietämisen opettelua (Laitinen 2003).

Avainsanat: kasvun ajattelutapa, muuttumaton ajattelutapa, lahjakkuus, kuvataide

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	LAHJAKKUUTEEN LIITTYVÄT AJATTELUTAVAT	7
2.1	Asenteiden ja uskomusten vaikutus oppimiseen	7
2.2	Lahjakuus kehittyvänä ominaisuutena	11
2.3	Lahjakuus kuvataiteessa	14
3	KUVATAIDE PERUSOPETUKSESSA	17
3.1	Kuvataidekasvatuksen määritelmä	17
3.2	Kuvataidekasvatuksen historia	18
3.3	Kuvataiteen opetussuunnitelma 2000-luvulla	21
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
4.1	Tutkimuksen filosofiset lähtökohdat	25
4.2	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	28
4.3	Tutkimusasetelma	28
4.4	Tutkimusmenetelmät	29
4.4.1	<i>Haastattelut</i>	29
4.4.2	<i>Dweckin mittari</i>	32
4.4.3	<i>Aineiston analyysi</i>	34
5	TULOKSET	38
5.1	Tutkimusluokan kuvataidekäsitykset sekä oppilaiden suhde kuvataiteeseen	38
5.2	Tutkimusluokan omaamat ajattelutavat liittyen lahjakuuteen kuvataiteessa	44
5.2.1	<i>Kasvun ajattelutapa ja kuvataiteellinen lahjakuus</i>	46
5.2.2	<i>Muuttumaton ajattelutapa ja kuvataiteellinen lahjakuus</i>	49
5.2.3	<i>Ajattelutapojen sekamuoto ja kuvataiteellinen lahjakuus</i>	50
5.2.4	<i>Luokan opettajan omaama ajattelutapa liittyen lahjakuuteen kuvataiteessa</i>	53
6	LUOTETTAVUUS	56
7	POHDINTA	61
	LÄHTEET	65
	LIITTEET	71
	Liite 1: Infokirje oppilaille	71
	Liite 2: Oppilaan haastattelurunko	72
	Liite 3: Opettajan haastattelurunko	75

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	KASVUN AJATTELUTAPA JA MUUTTUMATON AJATTELUTAPA (MUKAILLEN KUUSISTO & TIRRI 2013)	11
TAULUKKO 2.	KONSERVATIIVISET JA LIBERAALIT LAHJAKUUSKÄSITYKSET	13
TAULUKKO 3.	KUVATAITEEN OPPIAINEEN TEHTÄVÄT ERI AIKAKAUSINA	21
TAULUKKO 4.	DWECKIN MITTARI (TIRRI & KUUSISTO 2019)	33

TAULUKKO 5.	TUTKIMUSKYSYMYSTEN, -MENETELMIEN JA AINEISTON ANALYYSIN	
YHTEYS	37	
TAULUKKO 6.	OPPILAIEN VASTAUKSISSA ESIINTYNEET PÄÄTEEMAT	
KUVATAITEEN MÄÄRITTELEMISEEN LIITTYEN.....		40
TAULUKKO 7.	OPPILAIEN SUHDE KUVATAITEESEEN	43
TAULUKKO 8.	OPPILAIEN OMAAMAT AJATTELUTAVAT LIITTYEN	
LAHJAKKUUTEEN KUVATAITEESSA.....		53

1 JOHDANTO

Ajattelulla omasta itsestä ja ympäristöstä on ilmeinen vaikutus ihmisen toimintaan ja kokemusmaailmaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) listattujen laaja-alaisten taitojen ensimmäisen kohdan (L1) mukaisesti oppilaan näkemys itsestään oppijana on yhteydessä ajatteluun ja oppimiseen. Oppilaiden monipuolisen ajattelun tukeminen on tärkeää ja heitä tulisi myös rohkaista luottamaan itseensä oppijoina (POPS 2014). Itseluottamus antaa vahvan pohjan haasteiden vastaanottamiselle ja antaa rohkeutta yrittämiseen. Ajattelun taitojen tiedostaminen on hedelmällinen lähtökohta kaikelle opetukselle ja kasvatukselle, sillä ajattelutavat vaikuttavat laajalti koko elämään (Dweck 2016).

Tämä tutkimus on tapaustutkimus eräästä Pirkanmaan koulun 5.–6. yhdysluokasta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkälaisia ajattelutapoja luokan oppilaat omaavat liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa. Lisäksi tutkitaan oppilaiden suhdetta kuvataiteeseen, sillä oppilaiden käsitys kuvataiteesta ja suhde kuvataiteeseen vaikuttaa heidän ajattelutapaansa koskien lahjakkuutta kuvataiteessa. Myös luokan opettajan käsityksiä niin lahjakkuudesta kuin kuvataiteesta tarkastellaan ja näitä verrataan oppilaiden käsityksiin. Tutkimuksen teoriatausta perustuu Carol Dweckin (2016) muodostamaan teoriaan oppimiseen liittyvistä ajattelutavoista. Dweck esittelee kaksi erilaista ajattelutapaa sen mukaan, mitä ihminen ajattelee yksilön ominaisuuksien, kuten lahjakkuuden tai älykkyyden muovautuvuudesta. Nämä ajattelutavat ovat kasvun ajattelutapa ja muuttumaton ajattelutapa.

Ajattelutapoja on tutkittu paljon, mutta suurin osa tutkimuksista on ollut kvantitatiivisia. Ajattelutapojen tutkiminen myös laadullisesti on tärkeää, sillä Kristjanssonin (2008) mukaan yksilötasolla tarkemmin tutkittaessa ajattelutapojen ilmeneminen ei ole niin suoraviivaista. Oppilaiden ja opettajien omaamia ajattelutapoja liittyen lahjakkuuteen on tutkittu Suomessa jonkin verran (ks. Tirri & Kuusisto 2019; Kuusisto, Laine & Tirri 2017; Laine, Kuusisto & Tirri

2016), mutta oppilaiden ajattelutapoja liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa ei olla vielä tutkittu. Tutkimusaiheen taustalla on myös tutkijoiden henkilökohtainen kiinnostus ajattelua ja oppimista kohtaan. Taide on tärkeä osa molempien tutkijoiden elämää. Toinen tutkijoista on saanut merkittäviä taidekokemuksia musiikkiharrastuksesta, kun taas toinen kuvataiteen parissa itse tekemällä ja muiden visuaalisia teoksia kokien. Eri taidemuodoista huolimatta tutkijoiden kokemusten mukaan taide on universaali tapa päästä kohtaamaan ja käsittelemään tunteita.

Taide on oivallinen alusta oppia itsestä ja muista sekä ympäröivästä maailmasta (Laitinen 2003). Tämän tutkimuksen tutkijat ajattelevat, että oppiminen tapahtuu tehokkaimmin tunteiden kautta. Taidetta koetaan tunteiden kautta, joten esimerkiksi kuvataiteen myötä on mahdollista muuttaa ajattelutapoja (Sava 1996). Kuvien tekeminen vaatii myös rationaalista ajattelua, sillä kuvan kautta ilmaistavaa ajatusta tai asiaa täytyy miettiä syvällisemmin, jotta visuaalinen ilmaisu onnistuu (Töyssy, Vartiainen & Viitanen 1999). Kuvien tekeminen onkin hyvää ongelmanratkaisutaitojen harjoittamista ja epäonnistumisten sietämisen opettelua (Laitinen 2003).

Lahjakkuus liitetään usein taiteeseen ajatuksella, että vain lahjakkaat osaavat tehdä taidetta. Mutta mikä on lahjakkuuden määritelmä? Ketkä ovat lahjakkaita? Onko lahjakkuus synnynnäinen ominaisuus vai voiko lahjakkaaksi tulla ahkeran harjoittelun myötä? Ihmisen lahjakkuuskäsitykseen vaikuttaa hänen omaamansa ajattelutapa. Tämän tutkimuksen tutkijoiden ajattelutapa lahjakkuuteen liittyen on muuttumattoman ja kasvun ajattelutavan sekamuoto (Dweck 2016). Tutkijat nimittäin ajattelevat, että jokainen ihminen voi olla lahjakas jollakin tavalla. Toisin sanoen ihminen omaa syntymästään asti mahdollisuuden lahjakkuuteen, mutta ympäristötekijät vaikuttavat lahjakkuuden ilmenemiseen. Tutkijat ajattelevat myös, että lahjakkaaksi tuleminen vaatii aina harjoittelua, ja lahjakas ihminen voi oppia asian tai taidon nopeammin muihin verrattuna lahjakkuutensa ansiosta. Tutkijat siis liittyvät lahjakkuuskäsityksessään Gagnen (2010) teoriaan, joka on vaikuttanut liberaalien lahjakkuusmääritelmien syntymiseen (Makel ym. 2015).

2 LAHJAKKUUTEEN LIITTYVÄT AJATTELUTAVAT

2.1 Asenteiden ja uskomusten vaikutus oppimiseen

Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on Carol Dweckin (2016) teoria oppimiseen liittyvistä ajattelutavoista. Ajattelutavalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa Dweckin teoriaa noudatellen implisiittisiä uskomuksia ihmisen ominaisuuksien, kuten älykkyyden muovautuvuudesta. Dweckin teorian perusta on aivotutkimuksissa, joissa on todistettu aivojen plastisuus (Tirri & Kuusisto 2019). Se tarkoittaa, että aivot muokkautuvat koko elämän ajan (Kujala & Näätänen 2010). Uusien asioiden oppimisella on siis biologinen tausta. Aivan kuten lihakset, vaatii myös aivojen kehittyminen haasteita ja säännöllistä harjoittelua. Harjoittelun tuloksena syntyy uusia soluja aivoihin ja solujen välille yhteyksiä eli synapseja. Näin ollen erilaisia ominaisuuksia, kuten älykkyyttä, lahjakkuutta ja moraalia voidaan kehittää. (Tirri & Kuusisto 2019.)

Dweck (2016) erottelee kaksi erilaista ihmisten toimintaa ja motivaatiota ohjaavaa ajattelutapaa, jotka ovat kasvun ajattelutapa (*growth mindset*) ja muuttumaton ajattelutapa (*fixed mindset*). Kasvun ajattelutapa perustuu ajatukseen, jossa ihmisen ominaisuuksia, kuten lahjakkuutta, voidaan kehittää jatkuvasti ponnistelemalla ja harjoittelemalla (Dweck 2016; Blackwell, Trzesniewski & Dweck 2007; Yeager & Dweck 2020). Tällöin ihmisten synnynnäisistä lahjakkuuteen, temperamenttiin ja kykyihin liittyvistä eroista riippumatta jokaisella on läpi elämän mahdollisuus kehittyä (Dweck 2016). Kasvun ajattelutavan omaksuneet kokevat haasteet ja epäonnistumiset osana oppimisprosessia, eivätkä virheet määritä ihmisen lopullista osaamista (Dweck 2016; Blackwell ja muut 2007).

Toinen Dweckin (2016) esittelemä ajattelutapa on muuttumaton ajattelutapa, jossa ihminen uskoo syntymässä saatujen ominaisuuksien olevan pysyviä. Muuttumattoman ajattelutavan omaksunut ihminen ajattelee, että

hänellä on vain tietty määrä älykkyyttä ja lahjakkuutta eikä voi itse vaikuttaa niihin. Näin ollen elämässä vastaan tulevat hankaluudet ja epäonnistumiset koetaan uhkaavina omia pysyviä ominaisuuksia kohtaan. Tällöin muuttumattoman ajattelutavan omaksunut ihminen keskittyy peittelemään virheitään sekä itseltään että muilta. Molden ja Dweck (2006) havaitsivat, että ajattelutapa näkyy myös hankalien ja negatiivisten sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden välttelyä. Koska taidot ovat yksilön kokemuksen mukaan jo syntymässä määriteltyjä, tuntuu huono suoriutuminen kertovan omasta pysyvistä huonommuudesta. Kun jokainen suoritus ja tilanne tuntuu mittaavan omaa älykkyyttä, muuttumaton ajattelutapa altistaa myös motivaation puuttumiselle tai sen äkilliselle häviämislle. Tämä lietsoo toivottomuutta, kun yksikin epäonnistuminen lannistaa suunnitelmat ja epäpätevyyden kokemus ottaa vallan. Silloin saattaa kokea, että on suorastaan turha edes yrittää. Voidaan jopa sanoa, että uskomukset ovat yksi suurimmista henkilökohtaisista potentiaalia estävistä asioista. (Dweck 2016.)

Näkemyksistä omasta itsestä vaikuttaa ratkaisevalla tavalla elämään toiminnan ja erilaisiin tilanteisiin suhtautumisen kautta (Dweck & Leggett 1988). Tapa ajatella omista yksinkertaisimmista ominaisuuksista voi merkittävästi vaikuttaa jopa siihen, toteuttaako omia tavoitteita elämässään vai ei (Dweck 2016). Ajattelutapojen erot saattavat selittää myös akateemista suoriutumista haastavien muutosten koittaessa (Blackwell ja muut 2007; Yeager & Dweck 2020). Blackwell (2007) kollegoineen tutki interventiotutkimuksena murrosikäisten nuorten implisiittisiä uskomuksia älykkyydestä, matemaattisten saavutusten näkökulmasta. Tutkimuksessa oppilaat, jotka ajattelivat älykkyyden olevan muokkautuvaa ja kehitettävissä olevaa asettivat oppimistavoitteita ja uskoivat ahkeran työskentelyn olevan välttämätöntä ja tehokasta. Pitkittäistutkimuksessa kasvun ajattelutavan ryhmässä ajattelu oli positiivisempaa ja myös arvosanat parempia. Muuttumaton ajattelutapa näkyi myös vastoinkäymisiä kohdatessa taipumuksena avuttomiin toimintamalleihin. Epäonnistuessaan kasvun ajattelutavan omaksuneet tutkimuksen murrosikäiset nuoret alkoivat herkemmin yrittää lujemmin ja muuttaa toimintasuunnitelmaa kuin muuttumattoman ajattelutavan omaksuneet. (Blackwell ja muut 2007.) Ajattelutavat ennustavatkin sitä, kuinka ihminen käsittää ja suoriutuu samanlaisesta tilanteesta (Dweck, Chiu & Hong 1995).

Tutkimusten mukaan ajattelutapa vaikuttaa aivojen toimintaan, kun kohtaa virheen. Kasvun ajattelua mukailevilla ihmisillä aivojen aktivaatiotaso nousee virheen tapahtuessa ja näin myös oppimisprosessi pääsee jatkumaan. Edelleen muuttumattoman ajattelun ollessa vahvempaa, virhe saa aivojen aktivaatiotason laskemaan oppimisen kannalta haitallisesti. Näin ollen kasvun ajattelutavan omaavilla voi olla paremmat mahdollisuudet toipua epäonnistumisista. (Tirri & Kujala 2016.) Ajattelutavalla ja saavutuksilla on osoitettu yhteys kansallisella tasolla tehdyssä tutkimuksessa Chilen kouluissa ja kaikilla tulotasoilla (Claro, Paunesku & Dweck 2016). Myös Blackwell ja muut (2007) havaitsivat, että kasvun ajattelutapaa noudattavilla tapahtui enemmän kehitystä ja oppimista verrattuna muuttumattomaan ajattelutapaan. Ajattelutavoilla ja saavutuksilla on siis todettu selkeä yhteys (Yeager & Dweck 2020). Muun muassa siksi on perusteltua ajatella, että kasvattajien olisi syytä ohjata lapsia kohti kasvun ajattelutapaa (Dweck 2016). Kasvun ajattelutapa nojaa elinikäiseen oppimiseen ja näitä kannattaa tukea kasvatuksen avulla. Elinikäinen oppiminen onkin tämänhetkisen perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) mukainen tavoite.

Kasvattajien kuten vanhempien ja opettajien toiminnalla on merkitystä sen suhteen, minkälaiseen ajattelutapaan lapset kasvavat. Jotkut lapset kasvatetaan jo pienestä pitäen muuttumattomaan ajattelutapaan, toiset kasvun ajattelutapaan. Luokanopettajan toiminta korostuu päivittäisissä pienissä palautteenantotilanteissa. (Dweck 2016.) Pienetkin sanavalinnat viestivät oppilaille joko muuttumatonta tai kasvun ajattelutapaa. Kasvun ajattelutavan mukaisessa pedagogiikassa oppilaiden yksilölliset oppimisprosessit otetaan huomioon opetusta eriyttämällä. Oppilaiden prosessikeskeistä ajattelua tuetaan lähinnä palautteen antamisen kautta ja oppimistavoitteita korostetaan suorittamisen sijaan (Tirri & Kuusisto 2019). Muuttumattoman ajattelutavan ilmapiirissä oppilaat eivät välttämättä uskalla viitata ennen kuin ovat täysin varmoja vastauksestaan (Dweck 2016). Tällainen ilmapiiri ei ole turvallinen, eikä se tue kasvun ajattelutapaa.

Ajattelutavalla on valtava merkitys lapsen elämään, sillä Dweckin tutkimusten mukaan hänen jaottelemat ajattelutavat ovat sidoksissa moniin eri elämän osa-alueisiin (Tirri & Kuusisto 2019). Uskomus siitä, onko kyvyt ja ominaisuudet pysyviä vai muovautuvia eli ajattelutapa suhteessa

omiin kykyihin ja ominaisuuksiin vaikuttaa suuresti epäonnistumisten tulkintaan (Molden & Dweck 2006). Kasvun ajattelutavan omaksuneet oppilaat näkevät ja tutkivat mielellään kokeen oikeita vastauksia, jotta voivat oppia epäonnistumisistaan. Muuttumattoman ajattelutavan omaksuneet oppilaat haluavat hakeutua itseään huonommin pärjänneiden seuraan, jotta voivat itse kokea onnistuneensa paremmin. (Dweck 2016.) Oppilaille on myös hyötyä omien taitojen realistisesta arvioinnista. Kasvun ajattelutavan omaksuneet pystyvät arvioimiaan omia taitojaan tarkemmin ja realistisemmin kuin muuttumattoman ajattelutavan omaksuneet oppilaat (Dweck 2016).

Ajattelutapojen selkeästä eroavaisuudesta huolimatta jokainen ihminen on yhdistelmä sekä kasvun ajattelutapaa että muuttumatonta ajattelutapaa. Ajattelutavan omaksuminen tarkoittaakin, että sillä hetkellä toinen ajattelutapa on hallitsevampi kuin toinen. (Dweck 2016.) Ajattelutavat voivat myös vuorotella erilaisissa tilanteissa (Rissanen, Kuusisto, Hanhimäki & Tirri 2016). Joskus kumpaakaan ajattelutapaa ei voida selkeästi erottaa yksilön toiminnasta. Tällöin puhutaan ajattelutapojen sekamuodosta (Tirri & Kuusisto 2019). Dweck (2016) esittää asian niin, että jompikumpi persoonallisuuden osa nousee esiin erinäisistä syistä. Esimerkiksi muuttumattomuuden asenteen omaksuneen persoonallisuuden osan esiin nousemisen tiedostaminen helpottaa ajattelutavan työstämistä. Kasvun asenteen todelliseksi löytämiseksi on tehtävä pitkäjänteisesti ja ahkerasti töitä. (Dweck 2016.)

Dweckin (2016) teoria ajattelutavoista on saanut osakseen myös kritiikkiä laajasta suosiostaan huolimatta. Kristjanssonin (2008) mukaan ihmisten ajattelutavan jaottelu vain kahteen ryhmään voi aiheuttaa vastausten kärjistymistä tutkimuksissa. Lisäksi jaottelu on ylipäättään epärealistinen ja epäkäytännöllinen. Myös Mercer ja Ryan (2009) esittävät, että ajattelutapoihin pitäisi suhtautua pikemminkin taipumuksina kuin yksioikoisena jaotteluna. Dweck (2016) tosin itse toteaa, että jokainen ihminen on sekoitus kummastakin asenteesta ja erilaiset tapahtumat ja tilanteet laukaisevat jommankumman asenteen vallitsevaksi. Donohoe kollegoineen (2012) tuo myös esille, että suurin osa tutkimuksista on keskittynyt Yhdysvaltoihin (Donohoe, Topping & Hannah 2012). Tämän Dweck on itsekin tiedostanut (Blacwell ja muut 2007). Kuitenkin ajattelutavoilla näyttäisi olevan merkittävä vaikutus ihmisen elämässä usealla eri osa-alueella. Erityisesti ajattelutavat

näkyvät yksilön kohdatessa haasteita ja epäonnistumisia elämässään (Dweck, 2016; Molden & Dweck 2006; Blackwell ja muut 2007). Yleisesti ottaen pyrkimys kasvun ajattelutapaan ja sen omaksuminen on eduksi. Taulukossa 1 on esitetty kasvun ajattelutavan ja muuttumattoman ajattelutavan tunnuspiirteitä.

TAULUKKO 1. Kasvun ajattelutapa ja muuttumaton ajattelutapa (mukaillen Kuusisto & Tirri 2013)

	Kasvun ajattelutapa	Muuttumaton ajattelutapa
ponnistelu, ahkerointi	sytyttää lahjakkuuden, ilman ponnisteluja ei voi saavuttaa potentiaaliaan	merkki kyvyttömyydestä
virhe, epäonnistuminen	luonnollinen osa oppimisprosessia	merkki kyvyttömyydestä
tavoite	oppia	näyttää hyvältä
moraali	vain rehellinen palaute edistää oppimista	virheiden peittäminen, itsen tai muiden syytely
kritiikki ja kehu	ponnistelu, strategia ”Miten osasit yhdistää juuri nämä värit?”	ominaisuudet, kyvyt ”Oletpa hyvä piirtämään!”

2.2 Lahjakkuus kehittyvänä ominaisuutena

Mitä lahjakkuus on? Onko se synnynnäistä vai ahkeran harjoittelun tulosta? Lahjakkuuden käsitteelle ei ole olemassa yhtä oikeaa määritelmää, vaan siitä on olemassa monenlaisia käsityksiä (Subotnik, Olszewski-Kubilus & Worrell 2011). Yksi tapa ryhmitellä erilaisia lahjakkuuden määritelmiä on jakaa ne konservatiivisiin ja liberaaleihin määritelmiin, jolloin ratkaisevana tekijänä määritelmien ryhmittelyssä on niiden rajoittuvuus. Konservatiivisten määritelmien mukaan vain pieni osa väestöstä voi olla lahjakkaita ja lahjakkuus tunnustetaan henkilön omaavan älykkyyssosamäärän perusteella. Konservatiivinen tapa määritellä lahjakkuutta ottaa siis huomioon vain akateemisesti kyvykkäät ihmiset ja näin ollen määritelmän ulkopuolelle

jäävät kokonaan ne ihmiset, joiden vahvuuksia ovat esimerkiksi luovuus, taide ja psykomotoriset taidot. Konservatiivista lahjakkuuden määritelmää voidaan pitää lahjakkuuden perinteisenä määritelmänä, sillä näin lahjakkuutta on määritelty alan tutkimuksen alkuvaiheessa. (Renzulli 2002.) Myöhemmin lahjakkuutta on määritelty monipuolisemmin, jonka seurauksena lahjakkuuden määrittelemistä ainoastaan älykkyydosamäärän perusteella saatetaankin pitää haitallisena uskomuksena (Borland 2009; Worrel 2009).

Liberaaleissa lahjakkuuden määritelmässä kyseenalaistetaan näkemys siitä, että lahjakkuus olisi tunnistettavissa vain älykkyydosamäärän perusteella, ja lahjakkuus nähdään laajempänä ilmiönä (Renzulli 2002). Liberaalien lahjakkuus määritelmien syntymiseen on vaikuttanut muun muassa Gagnen näkemys lahjakkuudesta (Makel ym. 2015). Gagnen (2005) mukaan lahjakkuus kehittyi synnynnäisistä kyvyistä ahkeran harjoittelun tuloksena. Hänen mukaansa geneettisellä taipumuksella on oma roolinsa lahjakkuuden kehittämisessä, mutta lisäksi tarvitaan järjestelmällistä harjoittelua, jotta nämä luonnolliset kyvyt voivat kehittyä lahjakkuudeksi asti. (Gagne 2010.)

Liberaalien määritelmien mukaan on monia lahjakkuuden alueita, joita ei voida mitata kognitiivisilla testeillä (Renzulli 2002). Esimerkiksi Renzullin (2005) lahjakkuuden kolmirengas-malli määrittelee lahjakkuuden kolmen osa-alueen kautta: 1) keskitason selvästi ylittävän kyvykkyyden, 2) tehtävään sitoutumisen ja 3) luovuuden avulla. Liberaalien määritelmien mukaan lahjakkuutta esiintyy siis monilla alueilla, ja ihmiset voivat omata erilaisia lahjakkuuksia (Subotnik ym. 2011). Lahjakkuuden aluekohtainen luonne tarkoittaa myös sitä, että oppilas voi olla samanaikaisesti lahjakas ja omata oppimisvaikeuksia, näitä opiskelijoita kutsutaan kahdesti poikkeaviksi (Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson 2011). Tämä asia on tärkeää tunnustaa ja huomioida koulussa opetusta suunniteltaessa sekä toteuttaessa (VanTassel-Baska & Stambaugh 2005). Taulukkoon 2 on koottu konservatiivisten ja liberaalien lahjakkuuskäsityksien keskeisimmät ajatukset ja eroavaisuudet.

TAULUKKO 2. Konservatiiviset ja liberaalit lahjakkuuskäsitykset

Konservatiivinen käsitys lahjakkuudesta	Liberaali käsitys lahjakkuudesta
<ul style="list-style-type: none">• vain osa väestöstä voi olla lahjakkaita• lahjakkuus liittyy älykkyyteen• lahjakkuus selviää älykkyyssosamäärätestien perusteella	<ul style="list-style-type: none">• jokainen voi olla lahjakas jollakin tavalla• voi olla lahjakas monessa asiassa• Lahjakkuus ei liity aina älykkyyteen

Lahjakkuuden käsite liittyy vahvasti Dweckin (2016) määrittelemiін ajatteluntapoihin. Muuttumaton ajattelutapa lahjakkuuteen liittyen on konservatiivisen lahjakkuusmääritelmän mukainen. Sen mukaan ajatellaan, että ihminen joko on tai ei ole lahjakas eli lahjakkuus siis nähdään synnynnäisenä ominaisuutena. Muuttumattoman ajattelutavan mukaan lahjakkaan ei tarvitse harjoitella ja harjoittelemisen ajatellaan olevan merkki kyvyttömyydestä (Tirri & Kuusisto 2019). Kun lahjakkuutta ajatellaan kasvun ajattelutavan näkökulmasta, se määritellään liberaalin lahjakkuus määritelmän mukaisesti. Kasvun ajattelutavan mukaan lahjakkaaksi voi nimittäin tulla myös ahkeran harjoittelun myötä (Dweck 2016). Lisäksi kasvun ajattelutavan mukaan lahjakkuutta voidaan kehittää. Lähtökohtana on ajatus, että fiksuksi tullaan harjoittelemalla, joten mitä lahjakkaampi on sitä enemmän tulee harjoitella. (Tirri & Kuusisto 2019.) Dweckin mukaan jotkut ihmiset osaavat tehdä asioita ilman koulusta tai vähällä koulutuksella, ja toiset tarvitsevat enemmän harjoitusta. Tärkeintä Dweckin mukaan on se, että ihmisiä ei määriteltäisi vain heidän varhaisten suoritustensa perusteella. (Dweck 2016.)

Suomessa on tehty muutamia tutkimuksia ajattelutavoista (Dweck 2016) lahjakkuuteen liittyen. Esimerkiksi tutkittaessa suomalaisten oppilaiden, opettajien, huoltajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkuudesta ja älykkyydestä, selvisi, että lahjakkuutta pidetään synnynnäisenä ja muuttumattomana ominaisuutena, vaikka sitä ajatellaan voivan myös kehittää. Täten tutkittavat edustivat lahjakkuuteen liittyen ajattelutapojen sekamuotoa. (Tirri & Kuusisto 2019.) Toinen tutkimus esittää, että suomalaiset oppilaat pitävät lahjakkuutta enemmän synnynnäisenä ominaisuutena, jota ei voi muuttaa.

Saman tutkimuksen tulosten mukaan oppilaat omasivat pääosin kasvun ajattelutavan älykkyyteen liittyen. Oppilaat siis pitivät yleisesti älykkyyttä muuttuvampana ominaisuutena kuin lahjakkuutta. (Kuusisto, Laine & Tirri 2017.) Suomalaisia opettajia koskevan tutkimuksen tulokset osoittivat, että suurin osa opettajista edusti kasvun ajattelutapaa liittyen lahjakkuuden kehittymiseen. Suurin osa opettajista piti lahjakkuutta moniulotteisena ilmiönä, mikä tarkoittaa sitä, että lahjakkuutta voi esiintyä useilla eri alueilla. Peruskoulun opettajat olivat sisäistäneet ajatuksen, että lahjakkuus on jotain muuta kuin vain korkeaa älykkyydosamäärää. (Laine ym. 2016.) Opettajia ja oppilaiden huoltajia koskeva tutkimus osoitti, että opettajat pitivät lahjakkuutta kehittyvämpänä ominaisuutena kuin huoltajat. Merkittävä tulos on myös se, että muuttumaton ajattelutapa korostui erityisesti niiden huoltajien parissa, joiden lapset kävivät koulua matalan sosioekonomisen statuksen alueella. (Kuusisto & Tirri 2013; Tirri & Kuusisto 2019.)

2.3 Lahjakkuus kuvataiteessa

Kuvallinen lahjakkuus määritellään usein jonkinlaisena normista poikkeavuutena. Yleensä kuvataiteellisesti lahjakkaina pidetään esimerkiksi sellaisia lapsia, jotka tuottavat paljon kuvia, ja joiden tekemät kuvat ovat ilmaisullisesti ja teknisesti taitavampia kuin muiden samanikäisten lasten tekemät kuvat. Lahjakkuus tunnustetaan siis vertailemalla lahjakasta lasta muihin lapsiin. Lisäksi kulttuurissa vallitsevat arvotukset vaikuttavat lahjakkuuden tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Se mitä ominaisuuksia pidetään lahjakkuutena, vaihtelee eri kulttuureissa. Täten yhdessä kulttuurissa lahjakkuutena pidettäviin ominaisuuksiin ei kiinnitetä toisessa lainkaan huomiota. Eri kulttuureissa arvostetaan myös erilaisia esittämisen tapoja. Esimerkiksi länsimaiset taidekäsitykset pohjautuvat realismiin ja originaalisuuteen, kun taas kiinalaisen taiteen ihanne on traditionaalisuudessa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että Kiinassa lapsi ei saa tunnustusta omaperäisistä kuvistaan, sillä lahjakkuuden ajatellaan olevan kykyä kopioida taitavasti malliesimerkkejä, sekä taidossa lisätä traditioon tuskin havaittavissa olevia, persoonallisia lisäpiirteitä. Lapsi on siis poikkeuksellinen eli lahjakas suhteessa kunkin kulttuurin arvotuksiin. (Räsänen 2008.)

Lahjakkuuden määrittelemisen kuvataiteessa liittyy käsityksiin lasten kuvista taiteena. Tapaan, jolla lasten taide määritellään, vaikuttaa muun muassa vallitsevat estetiikan teoriat sekä sen hetkinen taidemaailma (Räsänen 2008). Koulukontekstissa lasten tekemiä kuvia arvottavana henkilönä toimii opettaja. Opettajan omaama taidenäkemyks vaikuttaa ratkaisevasti tapaan, jolla hän lähestyy oppilaidensa tekemiä kuvia (Räsänen 2008). Tämän vuoksi on tärkeää, että opettaja tiedostaa omaamansa taidenäkemyksen. Silloin hän osaa myös perustella, millaisiin käsityksiin hänen opetuskäytäntönsä pohjautuvat ja tiedostaa millaista käsitystä taiteen laajasta kentästä ne välittävät oppilaille (Räsänen 2008; Sava 1996). Mikäli opettaja ei ole tiedostanut omia käsityksiään taiteesta hänen saattaa olla vaikea kohdata oppilaiden tekemiä kuvia, jotka sisältävät voimakkaiden tunteiden aitoa ilmenemistä. Tällaiset kuvat voivat aiheuttaa opettajassa epävarmuutta ja pelkoa tilanteen hallinnan menettämisestä. Tämä voi johtaa persoonattomien ja stereotyyppisten kuvien suosimiseen. (Mantere 1996.) Efland (1976) on luonut käsitteen "koulutaide" kuvaamaan tämän tyyppisiä kuvia. Koulutaide on itsearvoinen ja institutionaalistunut taidetyyli, jota esiintyy vain koulussa. Koulutaiteessa käytetyt välineet ja aiheet ovat ennalta valittuja ja myös tuotetut kuvat ovat ennalta ennustettavia. Oppilaiden tekemät kuvat ovat siis keskenään hyvin samanlaisia, näennäisen yksilöllisiä ja sovinnaisia kuvia, joita voidaan esitellä koulujen seinillä ja vanhempainilloissa. Kuvallisen ilmaisun sijaan koulutaiteessa korostetaan teknisiä taitoja kuten värioppia, varjostusta tai tilan kuvaamista. Kuvataidetunneilla tehdyillä väriympyröillä ei ole yhteyttä oppilaiden arjen kuvamaailmaan ja siten oppilaiden on hankalaa liittää oppimaansa vapaa-aikaan tai ammattitaiteeseenkaan. (Efland 1976; Räsänen 2008.) Koulutaiteen kukoistaessa kuvataiteen oppitunnilla, kuvataiteellisesti lahjakkaana pidetään sellaista oppilasta, joka noudattaa tarkasti annettuja ohjeita ja osaa tehdä teknisesti hienosti toteutettuja kuvia.

Myös Dweck (2016) on pohtinut sitä, onko taiteellinen kyky lahja. Hän kertoo ajatelleensa aikaisemmin, että taiteelliset kyvyt ovat enemmänkin "Jumalalta saatu lahja", jonka jotkut ovat saaneet ja toiset eivät, eikä asiaan voisi itse mitenkään vaikuttaa. Hänen ajattelutapansa on muuttunut kokemusten myötä muuttumattomasta ajattelutavasta kasvun ajattelutavan mukaiseksi.

Nykyään Dweck on sitä mieltä, että myös taiteellisia kykyjä voi oppia ja kehittää harjoittelun kautta. (Dweck 2016.)

Oppilaan omaamalla ajattelutavoilla on iso merkitys oppimisen kannalta myös kuvataiteessa. Erityisen paljon merkitystä asialla on silloin, kun oppilaan suoriutuminen on heikkoa. Muuttumattoman ajattelutavan omaava oppilas ei kärsi kyseisen ajattelutavan huonoista puolista silloin, kun suoriutuminen on hyvää ja onnistumisen eteen ei tarvitse tehdä töitä. Muuttumattoman ajattelutavan omaavalla oppilaalla on tällöin myönteinen kuva omasta lahjakkuudestaan ja hän saattaa ajatella, että hyvä suoriutuminen on seurausta hänen lahjakkuudestaan. Kun opiskelu muuttuu vaativammaksi ja eteen tulee haasteita ja epäonnistumisia, muuttumattoman ajattelutavan huonot puolet tulevat ilmi. Oppilaan on vaikeaa suhtautua epäonnistumisiinsa, ja hän haluaa pitää kiinni aiemmasta minäkuvastaan lahjakkaana sekä syyttää epäonnistumisista itseään ulkopuolisia tekijöitä, kuten opettajaa tai motivaation puutetta. Oppilas saattaa kokea myös olevansa lahjaton epäonnistumistensa vuoksi. Oppilaan olisi hyvä muuttaa käsitystä lahjakkuudesta kasvun ajattelutapaa suosivaksi ja hyväksyä ponnistelun välttämättömyys sekä nähdä lahjakkuus lähinnä oppimisen myönteisenä lähtökohtana. (Päivänsalo 2020.)

3 KUVATAIDE PERUSOPETUKSESSA

3.1 Kuvataidekasvatuksen määritelmä

Kuvataide on hyvin laaja käsite ja on monia näkemyksiä, mitä se pitää sisällään tai ei pidä sisällään. Nykysuomen sanakirjan mukaan taide tarkoittaa ”yleisesti kaikkia niitä toimintoja ja tuotteita, joilla ihminen aistein havaittavin keinoin koettaa herättää toisissa itsessään kokemiaan tunnevaikutuksia” (Sadeniemi 2002, 483). Se, onko jokin teos taidetta, riippuu paljolti tarkastelijan omaksumasta taidekäsityksestä. Taide voidaan nähdä luovana toimintana, jossa taiteen osatekijät eli taiteilija, taideteos ja vastaanottaja liittyvät toisiinsa vuorovaikutteisesti. Tekijä ja vastaanottaja osallistuvat tapahtumaan omien lähtökohtiensa ja kulttuurinsa kautta. Tällöin taideteos on ilmiö, joka tuotetaan, lähetetään ja vastaanotetaan. (Routila 1986.) Taide onkin yksi keskeinen tekijä ihmisten ja ihmisyhteisöjen vuorovaikutuksessa. Taidetta voi ymmärtää, vaikei yhteistä kielellistä pohjaa olisikaan. Sen vuoksi taide puhuttelee ja koskettaa kaikkia iästä, sukupuolesta, kansallisuudesta ja kulttuuritaustasta huolimatta. (Salminen 2015.)

Kuva ilmentää kuvantekijän ajattelutapaa ja hänen käsityksiään kuvataiteesta. Ajatuksen voi esittää kuvana tai kuvalla, jolloin kuva on ajatuksen ilmaisemisen väline. Kuvataideteosta voi siis pitää kuvallisena ajatuksena (Niiniskorpi 2009). Myös Merta (2006, 65) kirjoittaa kuvien takana piilevistä ideoista, ajatuksista. ”Yleisesti ottaen hyvä idea on usein mielenkiintoisempi kuin pelkkä teknisesti taitava toteutus”. Tosin taideteos voi herättää ajatuksia myös riippumatta tekijän tietoisista pyrkimyksistä. Taiteen arvo ei siis ole siinä, että löytää oikean tulkinnan tai tavoittaa taiteilijan tarkoituksen, vaan siinä vaikutuksessa, jonka taideteos saa aikaan. (Merta 2006.) Taiteen tehtävä on koskettaa, saattaa mieli liikkeelle, herättää tunteita ja ajatuksia sekä auttaa näkemään uudella tavalla. Täten taiteen herättämät ajatukset ja tunteet eivät välttämättä ole aina vain myönteisiä. Asenteiden ravisteleminen voi tuntua

epämieluisalta, koska se sysää oman mukavuusalueen ulkopuolelle. Sisimpäänsä tutkimalla voi löytää syitä taiteen herättämille negatiivisille ajatuksille ja tunteille. Niiden pohtiminen voi lisätä itsetuntemusta. (Salminen 2015.)

Kuvataiteen kenttä on nykyisin erittäin laaja. Perinteisen piirustuksen, maalauksen ja kuvanveiston lisäksi se sisältää suuren joukon ilmaisukeinoja, jotka sekoittuvat keskenään. Kuvataiteessa voi olla elementtejä kirjallisuudesta käsitetaiteena, teatterista ja musiikista performanssin muodossa, esinekulttuurista installaatioina ja luonnonmateriaaleista ympäristötaiteena. Lisäksi valokuvataide ja käsityötaide ovat myös osa kuvataiteen monipuolista kenttää. Kaiken yhdistävänä tekijänä toimii visuaalisuus. (Salminen 2015.)

3.2 Kuvataidekasvatuksen historia

Kuvataidekasvatuksen lähtökohta näyttää suomalaisessa koulussa olevan välineellinen, sillä 1800-luvulla kansan hyvän piirustustaidon nähtiin parantavan teollisuuden kilpailukykyä (Töyssy 1996). Aikaisemmin käsityöläiset olivat siirtäneet taitonsa ja tuotteidensa mallit oppilailleen suoraan kädestä pitäen, mutta teollistumisen myötä kuvien rooli korostui tuotteiden suunnittelussa ja valmistuksessa. Taitava piirtäjä saattoi nimittäin tehdä tavaran näkyväksi jo ennen sen valmistumista. (Töyssy, Vartiainen & Viitanen 1999.) Täten piirustus oli tärkeä oppiaine monille ammattiryhmille. 1800-luvun lopulla piirustuksen opettajainkoulutus tapahtuikin Teknillisessä koulussa, mikä osoittaa oppiaineen käytännön merkityksen kyseisenä aikana. (Apuli-Suuronen 1999.) Piirustuksen opetuksen tarkoituksena oli kehittää työelämässä tarvittavia käytännön valmiuksia sekä suunnittelutaitoja että opettaa tarkkuutta, järjestelmällisyyttä ja puhdasmielisyyttä (Apuli-Suuronen 1999; Pohjakallio 1996).

1900-luvulla kehittyi ekspressiivinen taidekasvatus, joka oli vastakohta tekniseksi ja mekaaniseksi muotoutuneen jäljennöspiirtämisen mukaiselle piirustuksenopetukselle (Pohjakallio 1996). Ekspressiiviselle taidekasvatukselle oli ominaista yksilön korostaminen. Uuden opetustyylin puitteissa yksilöllä oli vapaus kehittää luovuuttaan ja toteuttaa itseään ilman yhteisöllisiä

suoritusvaatimuksia. (Töyssy ym. 1999.) Opetuksen keskiössä olivat oppilaan ilmaisutarpeet, taide sekä luonnon kauneuden korostaminen (Apuli-Suuronen 1999). Taidekasvatusta pidettiin nyt ennen kaikkea persoonallisuuden kehittäjänä, eikä jonkinlaisen koneellisen kätevyuden hankkimisena (Pohjakallio 1996). Kuvataidekasvatuksessa tapahtui siis siirtyminen yhteiskunnallisesta hyödyistä yksilön hyödyn ajatteluun (Apuli-Suuronen 1999).

1900-lukua on kutsuttu myös "lasten vuosisadaksi", sillä silloin ensimmäistä kertaa kasvatustieteilijät pitivät lasta taiteilijan kaltaisena, ja myös lapsuus nähtiin erityisenä aikakautena, jolloin voitiin luoda perustaa luovuudelle. Uusien ajatusten ja periaatteiden toteuttaminen oli kuitenkin aluksi käytännössä vaikeaa. Muutos mahdollistui, kun taide sai tuekseen myös tieteen arvovaltaa, psykologien kiinnostuessa lasten piirustuksista. (Apuli-Suuronen 1999.) Täten taiteen opettamista voitiin perustella myös tieteellisyydellä. Tämän lisäksi taidekasvatusta perusteltiin 1900-luvulla myös taiteen kyvyllä kasvattaa moraalia ja eettistä asennetta. (Pohjakallio 1996.)

1960-luvulla Suomen koulu-uudistuksessa kuvaamataidon tuntimääriä vähennettiin (Apuli-Suuronen 1999). Kuvaamataidon tuntien määrän vähennys juontaa juurensa luonnontieteiden voittokulkuun, jolloin tieteen ylivoima jyräsi jalkoihinsa uskonnon ja taiteen. Täten opetukseen jäljelle jäi lähes yksinomaan tieteeseen pohjautuneet oppiaineet. (Apuli-Suuronen 1999.) 2000-luvulla kuvataiteen opetuksen vähimmäismäärä on ollut yhdeksän vuosiviikkotuntia valtioneuvoston asetuksen (422/2012) sisältämän tuntijaon mukaisesti. "Vuosiluokilla 1–2 kuvataidetta on yhteensä vähintään 2 vuosiviikkotuntia. Vuosiluokilla 3–6 kuvataidetta on yhteensä vähintään 5 vuosiviikkotuntia sekä vuosiluokilla 7–9 kuvataidetta on yhteensä vähintään 2 vuosiviikkotuntia. Opetuksen järjestäjä voi osoittaa opetukseen tätä enemmän tunteja, mutta ei voi alittaa tuntijaon mukaista vähimmäistuntimäärää" (Opetushallitus 2020).

1970-luvun uudistus kuvaamataidon opetussuunnitelmaan Suomessa oli ympäristökasvatus. Se sopi ajan henkeen, sillä silloin luonnonsuojelu ja ekologiset kysymykset nostivat päätään. Näin kuvaileva ja tallentava ote ihmisen elinympäristöstä tuli osaksi taiteellista oppimisprosessia. (Apuli-Suuronen 1999.) Ylipäänsä kuvataiteen oppiaineen opetussuunnitelmien kehitys on ollut voimakkaasti sidottuna muuhun yhteiskunnassa tapahtuvaan muutokseen, ja erityisesti tieteen eri aloilla tapahtuneeseen kehitykseen. Täten

opetussuunnitelmat heijastavat kuvataiteen yhteiskunnallista merkitystä sekä myös kuvataiteen asemaa kasvatustieteissä. (Apuli-Suuronen 1999.)

1800-luvulla oppiaineen nimenä ovat olleet piirustus ja kuvaanto. 1950-luvulla otettiin käyttöön kuvaamataito -nimitys. Vuonna 1999 oppiaineen nimi muuttui kuvaamataidosta kuvataiteeksi (Räsänen 2008). Taiteen historia ja pitkä traditio ovat vaikuttaneet siihen, mitä koulussa kuvataiteen nimellä tarkoitetaan (Apuli-Suuronen 1999). Räsänen (2008) mukaan viimeisin nimen muutos heijastaa paradigmanmuutoksia sekä kasvatuksen että taiteen kentällä. Yksi syy kuvataide-nimen käyttöönottoon on ollut tarve irrottautua taitokeskeisyydestä ja profiloitua taideaineeksi. Oppiaineen nimen vaihtamista perusteltiin muun muassa irtautumisella askarteluperinteestä. Taiteen ja taidon käsitteellinen erottaminen on tärkeää kuvataideopetuksen tavoitteita määriteltäessä, vaikka taidot ovatkin edellytyksenä taiteen tekemiselle. Räsänen mukaan, nimenvaihdon perusteluista ei käyty riittävää keskustelua, ja siksi käytännötoimintatapojen uudistaminen jäi pitkälti yksittäisten opettajien vastuulle. Pahimmillaan opettajat ymmärsivät kuvataide -käsitteen viittavan niin sanottuun korkeaan taiteeseen ja saatettiin opettaa pelkkiä tekniikoita ja ilmaisukeinoja. Kuvataide-nimityksen jälkeen oppiaineelle on ehdotettu muun muassa "visuaalinen kulttuuri" -nimeä, mutta sen on kuitenkin pelätty johtavan siihen, että koko oppiaine sulautettaisiin koulun muihin oppiaineisiin. (Räsänen 2008.) Taulukossa 3 on esitetty tiivistetysti kuvataiteen oppiaineen tehtävät eri aikakausina.

TAULUKKO 3. Kuvataiteen oppiaineen tehtävät eri aikakausina

Oppiaineen nimi	Oppiaineen tehtävä
Piirustus/kuvaanto (1800-l)	<ul style="list-style-type: none">• kehittää työelämässä tarvittavia käytännön valmiuksia sekä suunnittelutaitoja• opettaa tarkkuutta, järjestelmällisyyttä ja puhdasmielisyyttä <p>= teollisuuden kilpailukyvyyn parantaminen</p>
Kuvaamataito (1900-l)	<ul style="list-style-type: none">• antaa yksilölle mahdollisuus vapaasti kehittää luovuuttaan ja toteuttaa itseään <p>= yksilön persoonallisuuden kehittäminen</p>
Kuvataide (2000-l)	<ul style="list-style-type: none">• antaa yksilölle mahdollisuus vapaasti kehittää luovuuttaan ja toteuttaa itseään• Oppiaineen nimen muuttaminen sitä paremmin kuvaavaksi <p>= tarve irrottautua taitokeskeisyydestä ja profiloitua taideaineeksi</p>

3.3 Kuvataiteen opetussuunnitelma 2000-luvulla

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) on keskeisin peruskoulun kuvataiteen opetusta ohjaava asiakirja. Nykyinen opetussuunnitelma esittää kuvataiteen opetukselle monipuolisia tavoitteita, jotka painottuvat paljon myös varsinaisen kuvataiteellisen osaamisen ulkopuolelle. (POPS 2014.) Räsänen (2008, 71) mukaan kuvataiteen tunnilla tapahtuu ainakin yksi tai kaikki seuraavista asioista: “oppilas a) kokee elämyksiä, b) havainnoi ympäristöään, c) ajattelee omaan ja/tai toisen elämään ja kulttuuriin liittyviä ilmiöitä, d) ymmärtää jonkin ilmiön uudella tavalla tai uudesta näkökulmasta, e) ratkaisee ongelman ja f) ilmaisee havaintonsa, tunteensa ja mielipiteensä kuvallisesti”.

Kuvataiteen opetuksen tavoitteena on muun muassa tukea oppilaiden oman identiteetin rakentumista kuvien tuottamisen ja tulkitsemisen myötä. Toisin sanoen tavoitteena on kehittää oppilaan ajattelun taitoja. Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1) on yksi opetussuunnitelmassa mainittavista laaja-alaisen osaamisen taidoista. (POPS 2014.) Kuvataiteen oppiaine on hyvä alusta

ajattelun taitojen oppimiselle, sillä kuvataiteen oppitunneilla oppilasta voidaan ohjata kohtaamaan erilaisia näkemyksiä itsestä, toisista ja maailmasta kuvien avulla. Parhaimmillaan oppilas voi kohdata omia vahvuuksia ja heikkouksiaan sekä oppia pääsemään yli epäonnistumisista, ja näin kehittää ajattelutapaansa kohti kasvun ajattelutapaa.

Itsetutkiskelun lisäksi kuvataideopetuksen tulisi tukea myös kriittisen ajattelun kehittymistä, sekä auttaa ymmärtämään taiteen, ympäristön ja muun visuaalisen kulttuurin ilmiöitä. Kuvataidetta ja muuta visuaalista kulttuuria tarkastellaankin historiallisista ja kulttuurisista näkökulmista, sekä tutustutaan erilaisiin näkemyksiin taiteen tehtävistä. Lisäksi oppilaita ohjataan tutkimaan ja arvottamaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta sekä vaikuttamaan siihen ilmaisemalla itseään kuvataiteen keinoin. Tämä kaikki vahvistaa oppilaan kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä. Näin kuvataiteen opetuksessa luodaan perustaa oppilaiden paikalliselle ja globaalille toimijuudelle. (OPS 2014.) Räsänen (2008) toteaa, että kuvanlukutaidon oppiminen kuuluu jokaisen oikeuksiin, sillä sitä tarvitaan kulttuurien ymmärtämisen ja muuttamisen välineenä. Kuvanlukutaidon lisäksi kyky visualisoida ajatuksia havainnollisesti on tärkeä taito informaatioyhteiskunnassa, jossa viestit kilpailevat keskenään vastaanottajan huomiosta (Töyssy ym. 1999).

Kuvataiteen opetuksen luonteeseen kuuluu myös monipuolinen erilaisten teknologioiden, välineiden ja ilmaisukeinojen käyttö. Kuvataiteelle ominainen työskentely on kokemuksellista, moniaistillista ja toiminnallista oppimista. Kuvataiteen opetuksessa kannustetaan monilukutaidon kehittämiseen hyödyntämällä muun muassa visuaalisuutta sekä myös muita tiedon tuottamisen ja esittämisen tapoja. Oppilaille tarjotaan laajoja oppimiskokonaisuuksia, kun tehdään yhteistyötä myös koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa, esimerkiksi vierailaan museoissa ja muissa kulttuurikohteissa. (POPS 2014.)

Oppilaiden omat kokemukset, mielikuviutus ja kokeileminen toimivat kuvataideopetuksen perustana (OPS 2014). Samalla tavalla oppilaiden lähiympäristö, kotiseutu ja ympäröivä elämä ovat olleet kuvien aiheena 1900-luvulta asti (Pohjakallio 1996). Kuvataidekasvatuksessa on olennaista muistaa, että kuvataiteen tehtävään ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta, vaan jokaisella on oma tapa ilmaista asia kuvallisesti. Samoin valmista kuvaa tulkitessa, ei ole vain yhtä oikeaa tulkintaa. Yksi kuvataideopetuksen tavoitteista onkin oppia

sietämään hämmennystä ja erilaisia näkemyksiä. (Räsänen 2008.) Tavoitteena on, että yksilön elämyksiin ja kokemuksiin perustuva tieto ja yleinen kulttuurinen tieto olisivat vuorovaikutuksessa keskenään taidekasvatuksen myötä. Erilaisten näkökulmien painotus riippuu asetetuista tavoitteista, mutta myös taidekasvattajien persoonallisesta tavasta ohjata kuvataiteen opiskelua. (Töyssy ym. 1999.) 2000-luvulla yksittäisellä kuvataideopettajalla on sekä vapaus että vastuu valita, mitä ja millä tavalla opettaa, kunhan toiminta on opetussuunnitelman mukaista.

Tämän tutkimuksen kohteena ovat 5.–6.-luokan oppilaat, joten seuraavaksi esitellään, millaisia tavoitteita näillä luokka-asteilla on kuvataiteen oppiaineessa. Opetuksen tavoitteena on, että oppilaat syventävät suhdettaan kuvataiteeseen. Samalla oppilaat kokeilevat monipuolisesti erilaisia kuvallisen ilmaisun tapoja sekä kehittävät tavoitteellisesti kuvallisia taitojaan. Kuvataiteen opetuksessa ohjataan ymmärtämään, kuinka taide ja visuaalinen kulttuuri vaikuttavat omassa elinympäristössä mielipiteisiin ja asenteisiin. Tavoitteena on, että oppilaat ymmärtävät myös taiteilijoiden tavoitteita eri aikoina ja erilaisissa kulttuurisissa yhteyksissä. Kuvataiteen opetuksessa pyritään vastuullisesti hyödyntämään tieto- ja viestintäteknologiaa. (POPS 2014.) Kuvataiteen opetuksen tavoitteissa alakoulun ylemmillä luokilla painotetaan laajasti ajattelun ja ympäröivän yhteiskunnan ymmärtämistä. Kuvataiteen tunnit ovatkin siis opettajalle oivallinen ympäristö ohjata oppilaiden ajattelun taitoja kohti kasvun ajattelutapaa.

Kuvataiteen tunneilla ohjaamisessa ja eriyttämisessä tulisi huomioida oppilaan psyykkiset, sosiaaliset ja motoriset lähtökohdat. Jokaisen oppilaan kohtaaminen yksilönä tukee identiteetin kehitystä ja hyvinvointia sekä edesauttaa osallisuuden kokemusta. Eriyttämistä toteutetaan niin työvälineiden, työympäristöjen kuin ilmaisukeinojen avulla, ja myös tehtävänannot ovat itsessään eriyttäviä. Oppilaan omia vahvuuksia hyödynnetään eriyttämisessä. (POPS 2014.)

Kuvataiteessa oppimisen arviointi ja siihen perustuva palaute on luonteeltaan kannustavaa, ohjaavaa ja oppilaiden yksilöllisen edistymisen huomioivaa. Palautteella pyritään tukemaan kuvan tuottamisen ja tulkinnan taitojen, pitkäjänteisten työtapojen sekä itsearviointitaitojen kehittymistä. Oppilasta ohjataan omien ajatusten ilmaisemiseen ja toisten näkemysten

arvostamiseen. Oppimisen arviointi kohdistuu kaikkiin opetuksen tavoitteissa määriteltyihin taideoppimisen ulottuvuuksiin. (POPS 2014.) Palaute vaikuttaa oppilaan ajattelutavan kehittymiseen (Dweck 2016). Erityisesti prosessipalautteen antaminen edesauttaa kasvun ajattelutavan kehittymistä. On myös tärkeää, että palaute kohdistuu toimintaan, sillä henkilöön kohdistuva palaute vahvistaa muuttumatonta ajattelutapaa. (Tirri, Kuusisto & Laine 2018.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen filosofiset lähtökohdat

Empiirinen tutkimus on aina ontologisesti sitoutunutta, mikä merkitsee tutkimuksen soveltumista vain tutkijoiden ontologisten ratkaisujen pohjalta tehtyjen hypoteesien testaamiseen. Ontologiset ratkaisut sisältävät sen, miten tutkijat ymmärtävät ja määrittelevät tutkittavan kohteen. (Rauhala 2014.) Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkijoiden olisi tärkeää olla tietoisia, mistä lähtökohdista tutkimusta tehdään (Rauhala 2014; Puusa & Juuti 2020). Tosin todellisuus on monimuotoinen ja kompleksinen ja se muodostuu tasoista, joilla kullakin on erilainen ontologinen olemus (ks. "Popperin kolme maailmaa" Kekäle & Puusa 2020, s.49–51). Täten mikään yksittäinen määritelmä ei kykene aukottomasti selittämään ymmärrystä tutkittavasta kohteesta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia ihmisten käsityksiä, joten tutkimuksen filosofisia lähtökohtia pohtiessa keskiöön nousee kysymys, mitä ihminen on. Empiirinen ihmistutkimus ei anna valmiita vastauksia tähän kysymykseen, vaan sen tulokset ilmaisevat vain sen, miten asiaa voidaan tutkia (Rauhala 2014). Tosin ei voida asettaa rajaa sille, kuinka monella tavalla ihmistä on mahdollista empiirisesti kuvata. Ihmisen ongelmaa analysoivaa filosofointia on monenlaista, joten myös ihmiskäsityksiä on useita erilaisia. (Rauhala 2014). Holistinen ihmiskäsitys kuvaa tämän tutkimuksen lähtökohtia mielekkäimmällä tavalla. Se saa nimensä kreikan sanasta "holos" eli kokonainen, sillä se pyrkii erityisesti perustelemaan kokonaisvaltaisuuden ihmisessä (Rauhala 2014). Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen ontologinen perusmuotoisuus voidaan jakaa kolmeen osaan: tajunnallisuuteen, kehollisuuteen ja situationaalisuuteen (Rauhala 2014).

Tajunnallisuus käsittää ihmisen psyykkishenkisen olemassaolon. Tajunnalla tarkoitetaan inhimillisen kokemisen kokonaisuutta. Tajunnallisuuden

olemus on mielellisyyttä eli tajunnallisuuden olemuspuoli tulee olemassa olevaksi mielen ilmenemisessä. Mieli on holistisen ihmiskäsityksen mukaan merkityksien antaja. Sen avulla ihminen ymmärtää, tietää, kokee ja uskoo asiat ja ilmiöt joksikin. Mieli koetaan tai se ilmenee aina jossakin elämyksessä eli tajunnan tilassa. Elämyksellisiä tiloja ovat esimerkiksi erilaiset havainto- ja tunne-elämykset. Tajuntaa itseään ei voi koskaan havaita tai todeta, vaan vain sen sisältöjä. (Rauhala 2014.)

Erilaiset objektit, ilmiöt ja asioiden nimet ilmaisevat ja välittävät erilaisia mieliä. Mieliä on siis suunnaton joukko tajunnassamme. Mielet suhteutuvat toisiinsa niiden omaamien sisäisten merkitsevyyksien perusteella. Kun ihminen ymmärtää jonkin asian tai ilmiön joksikin mielensä avulla, syntyy merkityssuhde. Merkityssuhteet taas muodostavat verkostoja, joista syntyvät ihmisen käsitys itsestään ja maailmasta. Mieli ei tosin aina ilmene selkeästi ja siksi merkityssuhteetkaan eivät aina ole selkeitä ja tiedostettuja. Täten merkityssuhteet saattavat olla myös heikosti jäsenyneitä, vääristyneitä ja virheellisiä. Lisäksi merkityssuhteet jäsenyvät jatkuvasti uudelleen ihmisen tajunnallisuudessa. Näin ollen tapahtuu myös unohtamista, tiedostamattomaan häipymistä sekä uudelleen muistiin palautumista ja tiedostamista. (Rauhala 2014.)

Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen oppiessa uusia asioita uusi tieto rakentuu vanhan tiedon päälle. Vanhat kokemukset toimivat näin "ymmärtämysyhteytenä", johon tieto eli mieli organisoituu merkityssuhteiksi. Uuden oppiminen on hidasta, sillä sen täytyy tapahtua aina ymmärtämisen kautta. Ihmisen tajunnallisuudesta ei siis voida ottaa pois, eikä sinne voida laittaa mitään "esinemäisessä muodossa". Tosin ihminen voi oppia uutta myös kokemalla jotakin täysin uutta ja jotain sellaista, minkä on tähän asti puuttunut hänen kokemusmaailmastaan. Täten ihmisen tajunnassa ilmenee uutta mieltä, mikä luo uusia merkityssuhteita ja siten avartaa ja rikastaa hänen maailmankuvaansa. (Rauhala 2014.) Esimerkiksi kuvataiteen kautta ihminen voi kohdata uusia ajatuksia ja laajentaa maailmankuvaansa.

Holistisessa ihmiskäsityksessä kehollisuudella tarkoitetaan ihmisen olemassaoloa "orgaanisena tapahtumana", eli aineellisena olentona, jolla on kehollisia toimintoja ja johon painovoima vaikuttaa. Ihmisen keholliseen ontologiaan liittyy aina aineellis-orgaaninen "koskettava lähimmäisvaikutus",

millä tarkoitetaan sitä, että keholliset asiat eivät tapahdu symbolisesti vaan konkreettisesti. Esimerkiksi ihmisen ruonsulatus ei toimi käsitteellisesti, vaan se etenee erilaisten konkreettisten vaiheiden kautta. Elintoiminnot ei ole myöskään keskenään suhteessa toisiinsa symbolisesti, vaan ne jatkavat ja täydentävät toistensa prosesseja. Humanistisessa ihmiskäsityksessä ajatellaan, että keho tietää itsestään enemmän kuin ihmisten tajunta tietää siitä. Ihmisen tajunnan antamat tulkinnat elintoiminnoista riippuu monista seikoista, kuten sillä hetkellä omatusta elämäkatsomuksesta. Tämän vuoksi ihmisen tajunnan kulloinkin antamat tulkinnat ovat vaihtelevia ja epäluotettavia. Ihmisen elintoiminnot eivät kuitenkaan ole riippuvaisia tajunnan tulkinnoista, vaan ihmisen keho toimii autonomisesti. Jotta orgaaninen olento olisi elävä, siinä täytyy olla elämää. Elämä on siis orgaanisen olemassaolon olemus, aivan kuten mielellisyys on tajunnallisuuden perusolemus. Elävä ihminen edellyttää siis elävän, orgaanisen kehon sekä mielellisen tajunnan. (Rauhala 2014.)

Situationaalisuus ilmenee ihmisen olemassaolona suhteessa todellisuuteen, kuten suhteessa toisiin ihmisiin ja suhteessa paikkaan. Ihmisten situaatioissa eli elämäntilanteissa on yhteisiä tekijöitä, kuten yhteiskunnalliset olot ja kulttuuri, mutta situaatio on kuitenkin aina ainutkertainen. Esimerkiksi perhe, ystävyysuhteet ja asema työpaikalla ovat aina kunkin ihmisen omia situaatioita. Joihinkin situaation rakennetekijöihin ihminen voi vaikuttaa mutta toisiin ei. Esimerkiksi geenit, kulttuuripiiri ja koetut onnettomuudet ovat kohtalomaisia rakennetekijöitä, joihin ihminen ei itse ole voinut vaikuttaa. Mutta ystävänsä, harrastuksen ja ravintonsa ihminen voi valita itse, ja siten muunnella situationaalisuuttaan. Situaationalisuus on tärkeä osa ihmisyyttä määritellessä, sillä erilaiset situaation rakennetekijät vaikuttavat voimakkaasti ihmisen identiteetin muodostumiseen. (Rauhala 2014.) Tämän vuoksi ihmistä tutkittaessa on huomioitava myös ympäristö eli konteksti (Hirsjärvi & Hurme 2001).

Tutkimuksen taustalla vaikuttava ihmiskäsitys on monopluralistinen, sillä tutkijat käsittävät situationaalisuudella olevan suuri vaikutus ihmisen omaksumien ajattelutapojen oppimiseen. Ihmisen omaamat ajattelutavat taas vaikuttavat esimerkiksi lahjakkuuden käsittämiseen, mitä tässä tutkimuksessa on tarkoitus tutkia. Tämän tutkimuksen tutkijat ajattelevat myös, että lahjakkuuden ilmeneminen on riippuvainen ympäristön virikkeistä ja asenteista. Situaatio siis

vaikuttaa lahjakkuuden ilmenemiseen. Lisäksi tutkijat kokevat, että tilanne vaikuttaa paljon myös siihen, mitä ihminen kokee kuvataiteen kautta eli mitä taide hänelle merkitsee.

4.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää erään luokan oppilaiden suhdetta kuvataiteeseen sekä luokan oppilaiden ja opettajan ajattelutapoja liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälainen suhde luokan oppilailla on kuvataiteeseen?
2. Minkälaisia ajattelutapoja luokan oppilaat ja opettaja omaavat liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa?

4.3 Tutkimusasetelma

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus peruskoulun viidenneltä ja kuudennelta luokalta. Tapaustutkimus on empiirinen tutkimus, jossa tutkitaan nykyajassa olevaa todellista tilannetta (Eskola & Suoranta 1998). Tämän tutkimuksen otanta on valittu ei-satunnaisesti. Se tarkoittaa, että osallistujat on valittu tutkijan mielenkiinnon mukaan, joko saatavuuden eli helposti kokoon saadun joukon vuoksi, tai tutkijan harkinnan mukaan, mikä tarkoittaa, että tutkija on valinnut mukaan tutkimuksen kannalta olennaisia henkilöitä (Metsämuuronen 2006b). Tämän tutkimuksen kohdalla valittu otanta perustuu sen saatavuuteen. Sopiva koululuokka löytyi graduohjaajan avustuksella.

Tutkimus toteutettiin eräässä koulussa Pirkanmaalla toukokuussa 2020. Kyseessä oli tavallinen koululuokka kuvataideluokan sijaan. Kuvataideluokkia on vähemmän ja kuvataidepainotteisuus olisi saattanut vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tosin tämä tutkimus on tapaustutkimus, joten tutkimustulosten siirrettävyys on ongelmallista. Ala-asteen korkeimmat luokka-asteet, 5.–6.

luokkalaiset oppilaat, valikoituivat tämän tutkimuksen kohteeksi, sillä koemme, että sen ikäiset oppilaat tiedostavat ajatuksiaan paremmin kuin nuoremmat oppilaat tutkimuksen aiheeseen liittyen. Tutkittava yhdysluokka koostui opettajasta ja kuudestatoista oppilaasta, joista kolmesta osallistui tähän tutkimukseen.

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla sekä luokan oppilailta että opettajaa. Haastattelutyypiksi valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu (Eskola & Suoranta 1998). Ennen haastattelujen tekoa pyydettiin tutkimusluvat kaupungilta, koulun rehtorilta, luokan opettajalta sekä oppilaiden huoltajilta. Myös luokan oppilaille lähetettiin oma infokirje tutkimukseen liittyen (liite 1). Kevään 2020 koronatilanteesta johtuen tutkimushaastattelut toteutettiin etänä, Teams-ohjelman avulla. Oppilaiden haastattelukysymykset on esitetty liitteessä 2 ja opettajan haastattelukysymykset liitteessä 3. Oppilaiden ja opettajan teemahaastatteluissa oli samat teemat, mutta oppilaiden haastattelussa kysymykset oli pyritty esittämään lapsentasoisesti. Puolistrukturoitujen teemahaastattelujen teemat olivat: käsitys kuvataiteen oppiaineesta, suhde kuvataiteeseen, käsitys lahjakkuudesta kuvataiteessa sekä oppiminen kuvataiteen oppiaineessa.

Haastattelu sisälsi myös kvantitatiivisen osion, jossa oppilaat saivat vastata numeerisesti tutkijoiden esittämiin väittämiin. Väittämät pohjautuivat Carol Dweckin laatimaan ajattelutapoja koskevaan mittariin (Tirri & Kuusisto 2019). Koronatilanne aiheutti myös sen, että tutkimussuunnitelmasta poiketen tutkijat eivät päässeet havainnoimaan tutkittavan luokan kuvataiteen oppitunteja. Havainnoinnilla tarkoitetaan tutkimuksen kohteen tarkkailua enemmän tai vähemmän objektiivisesti, sekä muistiinpanojen tekemistä tarkkailun aikana (Metsämuuronen 2008).

4.4 Tutkimusmenetelmät

4.4.1 Haastattelut

Tämän tutkimuksen päätutkimusmenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu (Eskola & Suoranta 1998). Haastattelu voidaan nähdä

keskusteluna, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja jolla on etukäteen määritelty tavoite (Puusa 2020a). Haastattelu on vuorovaikutustilanne ja on tärkeää tiedostaa, että sen osapuolet vaikuttavat toisiinsa, vaikka tutkija johdatteleekin keskustelua (Puusa 2020a). Haastattelun avulla tutkijan on mahdollista päästä välillisesti kiinni tutkittavien ajatuksiin, mieltymyksiin ja kokemuksiin (Hirsjärvi & Hurme 2001; Puusa 2020a). Tästä syystä haastattelu valikoitui tämän tutkimuksen päätutkimusmenetelmäksi. Puolistrukturoitu teemahaastattelu etenee etukäteen valittujen teemojen mukaisesti sisältäen tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Teemahaastatteluissa kysymysten esitysjärjestystä ja sanamuotoja voi vaihdella (Tuomi & Sarajärvi 2018), mutta tässä tutkimuksessa kaikki haastattelut sisälsivät kysymykset samassa järjestyksessä. Tarkentavat lisäkysymykset vaihtelivat haastateltavasta riippuen, sillä lisäkysymyksiä esitettiin vain silloin, kun haastateltava ei ymmärtänyt kysymystä tai vastasi tutkimuksen kannalta liian niukasti. Haastattelukysymykset oli perusteltua määritellä tarkkaan etukäteen muun muassa sen vuoksi, että haastatteluja teki kaksi eri henkilöä. Näin pystyttiin varmistumaan siitä, että samat kysymykset tulivat kysytyiksi samalla tavalla kaikilta haastateltavilta.

Ennen varsinaisia haastatteluja molemmat haastattelijat tekivät kumpikin yhden esihaastattelun tutkittavien ikätasoa vastaavilla alakoululaisilla. Esihaastattelut ovat teemahaastattelun tärkeä osa. Niiden tarkoitus on testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä sekä kysymysten muotoilua (Hirsjärvi & Hurme 2001). Esihaastattelut antoivat ensinnäkin tutkijoille arvokasta kokemusta haastattelun tekemisestä, etäyhteyksien käyttämisestä sekä kysymysten asettelusta niin, että tutkittavalla olisi mahdollisimman luonteva olo. Esihaastattelut auttoivat tutkijoita esittämään kysymykset luontevasti, mutta kuitenkin niin että ei vahingossa painota joitakin sanoja. Esihaastattelujen jälkeen kysymyksiä muokattiin ymmärrettävimmiksi ja lapsentasoisemmiksi. Myös lämmitteleviä kysymyksiä lisättiin, jotta haastattelun kulku saatiin luontevammaksi ja tärkeimmät aihealueet eivät tulleet yllättäen oppilaille.

Kevään 2020 koronatilanteesta johtuen tutkimushaastattelut toteutettiin etänä videoyhteyden kautta, Teams-ohjelman avulla. Videoyhteyksien käyttäminen oli oppilaille tullut tutuksi peruskoulun etäopetuksen aikana. Myös tutkijat olivat harjoitelleet etäyhteyksien käyttöä, ja haastattelujen

toteuttaminen Teams-ohjelman avulla onnistui hyvin. Videohaastattelu koettiin paremmaksi kuin puhelinhaastattelu, sillä näin haastattelun osapuolet myös näkivät toisensa. Tämä mahdollisti rikkaamman vuorovaikutustilanteen, jossa haastattelija pystyi reagoimaan haastateltavan puheeseen myös nonverbaalisti. Koimme tämän tärkeäksi, varsinkin kun haastateltavina olivat lapset. Toisaalta haastattelija pystyi tulkitsemaan lasta ja tunnustelemaan tilannetta niin, että haastattelu pysyi lapselle mukavana tapahtumana. Tutkijan onkin tärkeää kiinnittää huomiota siihen, minkälainen kokemus lapsille jää tutkimuksesta (Aarnos 2018).

Tutkijat haastattelivat ensin yhdessä luokanopettajaa. Haastattelukysymykset oli jaettu tutkijoiden kesken etukäteen, jotta haastattelutilanteessa tiedettiin, kumpi kysyy mitäkin. Opettajan haastattelu (liite 3) tapahtui koulupäivän jälkeen. Oppilaiden haastattelut (liite 2) taas toteutettiin koulupäivän aikana. Oppilaiden haastattelut jaettiin puoliksi, toinen tutkijoista teki kuusi ja toinen seitsemän oppilashaastattelua. Haastatteluun osallistuvalla oppilaille järjestettiin koulusta erillinen rauhallinen tila, jossa he saivat keskittyä haastatteluun. Tämä edesauttoi tutkijoita luomaan luottamuksellisen ilmapiirin sekä motivoimaan haastateltavaa osallistumaan haastattelutilanteeseen täyspainoisesti, mikä on tärkeää tehdessä tutkimushaastattelua (Puusa 2020a). Tästä huolimatta oppilaille oli taipumusta vastata melko lyhyesti. Tällöin haastattelijat pyysivät kertomaan havainnollistavia esimerkkejä tai kysyivät kysymyksen uudestaan hieman eri sanoin. Haastattelijat siis pyrkivät ottamaan huomioon sen, että tutkittava voi jännittää tutkimustilannetta tai arastella tallenteiden käyttöä (Puusa 2020a). Niukkoihin vastauksiin saattoi vaikuttaa myös se, että ihmisillä on taipumus antaa niin sanottuja sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia tietyistä aihepiireistä keskusteltessa, eli jotkut haastateltavista antoivat mahdollisesti vastauksia, joiden he uskoivat noudattavan yleisesti hyväksytyjen vastausten linjaa (Puusa 2020a). Lisäksi lyhyet vastaukset saattoivat johtua myös siitä, että haastattelukysymykset liittyivät melko abstrakteihin teemoihin, kuten taiteeseen ja lahjakkuuteen. Nämä teemat saattoivat tuntua haastateltavista vaikeilta (Liite 2).

Haastattelut äänitettiin, sillä uskottavien päätelmien teko puheen muodossa olevasta aineistosta edellyttää, että haastattelut tallennetaan (Puusa 2020a). Äänitys tehtiin kännyköiden avulla, ja äänitteet siirrettiin muistitikuille. siksi aikaa,

kunnes ne oli saatu litteroitua eli muunnettua puheesta tekstiksi (Ruusuvuori 2010). Tämän jälkeen ne poistettiin muistitikulta, jotta haastateltavien tunnistaminen äänen perusteella ei olisi mahdollista. Turvallisuuden vuoksi muistitikkuja ei kuljeteltu mukana, eikä käytetty muissa tietokoneissa kodin ulkopuolella.

Aineiston litteroinnin tarkkuudesta ei ole yksiselitteisiä ohjeita, vaan se riippuu tutkimustehtävästä ja tutkimusotteesta (Hirsjärvi & Hurme 2001). Tämän tutkimuksen haastattelut litteroitiin sanatarkasti. Lisäksi, jos oppilas mietti vastausta todella pitkään, niin tästä johtuva tauko kirjattiin ylös. Muuten oppilaiden eleitä ja ilmeitä ei kirjattu. Tutkijat keskustelivat ja sopivat litterointitavasta ennen litteroinnin aloittamista. Se oli tärkeää, sillä tutkijat litteroivat itse omat oppilashaastattelunsa. Litterointikäytännöstä etukäteen sopiminen varmisti, että kaikki haastattelut litteroitiin samalla tavalla. Oppilaiden haastattelut kestivät keskimäärin noin 19 minuuttia ja opettajan haastattelu kesti 36 minuuttia. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 86 sivua. Fonttina käytettiin Times New Roman -fonttia, kirjainkoko oli 12 ja riviväli 1,5.

4.4.2 Dweckin mittari

Avointen haastattelukysymysten lisäksi käytimme ajattelutapojen tutkimisessa myös Dweckin luomaa mittaria (Tirri & Kuusisto 2019). Mittari sisältää neljä väittämää, joihin vastataan numeerisesti. Sisällytimme mittarin, eli väittämät, osaksi oppilashaastatteluita, joten oppilaat vastasivat väittämiin suullisesti. Luku yksi (1) tarkoitti, että on täysin samaa mieltä väittämän kanssa, ja luku kuusi (6) tarkoitti, että on täysin eri mieltä väittämän kanssa. Oppilas sai vastata myös lukujen 1 ja 6 välissä olevilla luvuilla. (Tirri & Kuusisto 2019.) Esitetyt väittämät ovat taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Dweckin mittari (Tirri & Kuusisto 2019)

A)	Ihmisellä on tietty määrä lahjakkuutta kuvataiteeseen liittyen, eikä sen muuttamiseksi voi tehdä mitään.
B)	Lahjakkuus on jotain sellaista ihmisessä, jota ei voi muuttaa kovin paljoa.
C)	Rehellisesti sanoen et voi muuttaa sitä, kuinka lahjakas olet kuvataiteessa.
D)	Ihminen voi oppia uusia asioita, mutta hän ei voi muuttaa lahjakkuuttaan kuvataiteessa.

Kyseiset väittämät ovat peräisin Dweckin mittarista, jonka Dweck on alun perin kehittänyt mittaamaan älykkyyteen liittyviä uskomuksia. Mutta vaihtamalla sanan “älykkyys” kohdalle jokin toinen ominaisuus, voidaan tutkia miten eri ominaisuuksiin liittyvät ajattelutavat ohjaavat ihmisen kokonaisvaltaista asennetta oppimista ja kehittymistä kohtaan. (Tirri & Kuusisto 2019.) Tämän tutkimuksen haastatteluissa esitetyissä väittämissä “älykkyys” sanan tilalle on vaihdettu “lahjakkuus kuvataiteessa”-ominaisuus, jolloin on päästy mittaamaan, minkälaisia ajattelutapoja oppilaat omaavat kuvataiteeseen liittyvään lahjakkuuteen.

Dweck on kehittänyt sekä myönteisessä että kielteisessä muodossa olevia väittämiä, mutta hän suosittelee käyttämään kielteisiä lauseita. Tämän taustalla on tieto siitä, että myönteisten väittämien käyttö antaa liian positiivisen kuvan tutkittavan ajattelutavoista. (Tirri & Kuusisto, 2019.) Tästä syystä tässä tutkimuksessa käytettiin kielteisiä lauseita mittarin väittämissä. Tutkimuksessa pyrittiin saamaan mahdollisimman totuudellisia vastauksia myös kiinnittämällä huomiota reaktiivisuuteen (Puusa 2020a), eli tapaan, jolla väittämät esitettiin. Väittämät pyrittiin ilmaisemaan haastateltavalle mahdollisimman neutraalisti, korostamatta tai painottamatta mitään tiettyjä sanoja tai asioita. Väittäjä lausuttiin selkeästi ja ymmärrettävästi, sekä haastateltavia kehoitettiin pyytämään toistamaan väittäjä, mikäli he eivät sitä ensimmäisellä kerralla ymmärtäneet. Reaktiivisuuteen on tärkeää kiinnittää huomiota, sillä muuten tutkija saattaa vaikuttaa saatuihin vastauksiin ja siten tutkimustuloksiin esimerkiksi asettamalla kysymykset tietyllä tavalla (Puusa 2020a).

Mittarin käyttäminen lisää tämän tutkimuksen luotettavuutta, sillä täten oppilaiden ajattelutapoja on tutkittu kahdella eri tavalla, avointen

haastattelukysymysten sekä numeerisesti vastattavien väittämien muodossa. Tässä tutkimuksessa käytetään siis sekä laadullista että määrällistä tutkimusmenetelmää. Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen yhdistämistä on nimitetty muun muassa monistrategiseksi tutkimukseksi tai triangulaatioksi (Hirsjärvi & Hurme 2001). Kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä voi yhdistää monella tavalla (Hirsjärvi & Hurme 2001). Menetelmiä voi käyttää esimerkiksi rinnakkain, jolloin menetelmiä käytetään ajallisesti samaan, niin kuin tässä tutkimuksessa. Käytännössä se tarkoittaa, että tässä tutkimuksessa teemahaastatteluun sisällytettiin Dweckin mittari, joka oli strukturoidumpi osa muuhun haastatteluun verrattuna.

4.4.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tavoitteena on kuvailla, tulkita ja ymmärtää tutkimuksen kohteena olevia ilmiöitä (Juuti & Puusa 2020). Analyysin alkuvaiheessa aineistoa eritellään, luokitellaan ja tiivistetään. Sen jälkeen aineiston osista pyritään luomaan mielekäs kokonaisuus. Tämän prosessin jälkeen aineistosta on mahdollista tuottaa erilaisia perusteltuja tulkintoja sekä tehdä johtopäätöksiä tutkittavista ilmiöistä. (Puusa 2020b.) Tämän tutkimuksen sisällönanalyysi toteutettiin tutkimuskysymyksen 1 osalta induktiivisesti ja tutkimuskysymyksen 2 osalta deduktiivisesti. Aineiston analyysi aloitettiin tutustumalla aineistoon. Tämä tapahtui jo haastattelujen aikana. Tutkijat pyrkivät heti haastattelun jälkeen tekemään pika-analyysin, eli kirjaamaan ylös päähavainnot tutkimuskysymyksiin liittyen, lisäksi ylös merkittiin myös yksityiskohtaisempia havaintoja. Aineistoon tutustuttiin myös litteroimisen lomassa. Tutkijat lukivat litteroitua aineistoa useaan kertaan huolellisesti läpi, jotta aineiston kokonaiskuva tarkentuisi. Tämä on tärkeää, sillä aineisto on opittava tuntemaan, jotta sen kanssa pääsee dialogiin (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010).

Ensimmäiseen tutkimuskysymyseen, "Minkälainen suhde oppilailla on kuvataiteeseen?", haettiin vastausta induktiivisesti eli aineistolähtöisesti. Käytössä ei siis ollut valmista teoriaa tai havaintoyksiköitä (ks. Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 20–21), joiden mukaan olisi voinut aloittaa aineiston luokittelun. Tutkijat loivat aineistoon tutustumisen ja yhdessä käytyjen

keskustelujen avulla havaintoyksiköt, joiden mukaan aineistoa päästiin koodaamaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen liittyen. Ensimmäinen tutkimuskysymys liittyi oppilaiden kuvataidesuhteeseen, joten havaintoyksiköitä olivat esimerkiksi ilmaisut, jotka kertoivat oppilaan suhtautumisesta koulun kuvataiteen oppitunteihin ja hänen harrastuneisuudestaan kuvataiteen parissa. Havaintoyksiköt koodattiin litteraatteihin värien avulla, sekä kerättiin taulukkoon Word-tiedostoon. Taulukkoon kerättiin sekä suoria sitaatteja että tutkijoiden omia huomioita. Sitaatit merkattiin lainausmerkkeihin, jotta ne erottuivat selvästi tutkijoiden omista huomioista. Tutkijat merkkasivat taulukkoon myös havaintoyksikköjen määrät. Taulukko helpotti havaintoyksikköiden vertailua ja niiden luokittelemista. Taulukon avulla siis analysoitiin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvä aineisto. Analysoinnin jälkeen tutkijat linkittivät analyysin tuloksia tutkimuksen teorian kanssa. Näin käytiin keskustelua aineiston ja teorian välillä ja tutkimustulokset liitettiin ajankohtaisiin teemoihin.

Toiseen tutkimuskysymykseen ”Minkälaisia ajattelutapoja luokan oppilaat ja opettaja omaavat liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa?” liittyvä litteroitu haastatteluaineisto analysoitiin teorialähtöisesti, deduktiivisena sisällönanalyysinä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018). Analyysi perustui Dweckin (2016) teoriaan oppimiseen liittyvistä ajattelutavoista. Tässä tutkimuksessa Dweckin (2016) teorian avulla tutkittiin oppilaiden ajattelutapoja liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa. Tutkijat muodostivat havaintoyksiköt kyseisen teorian pohjalta ja koodasivat aineistoa niiden mukaan värejä apuna käyttäen. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyviä havaintoyksiköitä olivat esimerkiksi ilmaisut, jotka kuvailivat mistä lahjakkuus johtuu ja mitä merkityksiä palautteelle annettiin oppimistilanteessa. Haastateltavien ilmauksia toiseen tutkimuskysymykseen liittyen kerättiin taulukkoihin. Taulukkoihin merkattiin haastateltavien suorien sitaattien lisäksi jälleen tutkijoiden omia huomioita. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla oli valmiiksi tiedossa kategoriat, joihin haastateltavat jaettiin haastatteluaineistosta ilmenneiden havaintoyksikköiden mukaan. Nämä kategoriat olivat Dweckin (2016) teoriassa esitetyt ajattelutavat; kasvun ajattelutapa, muuttumaton ajattelutapa sekä näiden sekamuoto. Esimerkiksi kasvun ajattelutapaan kategorisoitiin sellaiset ilmaisut, joissa ilmeni käsitys lahjakkuudesta kehittyvänä ominaisuutena. Muuttumattoman

ajattelutavan kategorian alle päätyivät ilmaiset, joissa lahjakuus nähtiin synnyynäisenä ja muuttumattomana ominaisuutena.

Haastateltavien luokittelu kyseisiin kategorioihin perustui myös Dweckin mittarin antamaan tulokseen. Haastateltavat olivat vastanneet mittarissa esitettyihin väitteisiin numeerisesti, joten mittarin tulos oli vastauksista koostuva keskiarvo. Dweckin mittarin numeeriset vastaukset taulukoitiin, jonka jälkeen oppilaiden vastauksista laskettiin keskiarvo ja mediaani. Arvoa yksi (1) lähellä olevat keskiarvot viittaavat muuttumattomaan ajattelutapaan ja arvoa kuusi (6) lähellä olevat vastausten keskiarvot viittaavat kasvun ajattelutapaan (Tirri & Kuusisto 2019). Kun haastattelut oli taulukoitu ja analysoitu, verrattiin kunkin oppilaan kohdalla Dweckin mittarin sekä haastattelun antamaa kuvaa oppilaan ajattelutavasta. Näin saatiin yhdistettyä mittarin tulos haastatteluihin ja varmistettua kunkin oppilaan ajattelutapa molempia tutkimusmenetelmiä hyödyntäen. Näin triangulaatio toteutui tässä tutkimuksessa. Luokan opettajan haastattelun aineisto sekä Dweckin mittarin tulos analysoitiin samalla tavalla kuin oppilaiden haastatteluaineistot ja mittarin tulokset. Tämän jälkeen opettajan tuloksia verrattiin oppilaiden tuloksiin. Haastatteluaineisto ei tule koskaan loppuun tulkituksi, olipa aineiston analyysi kuinka tarkkaa tahansa. Tästä syystä analysoinnin viimeinen vaihe, aineiston tulkinta ja keskustelu aineiston kanssa, on tärkeä vaihe. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010.) Aineiston analyysin laatu on siis kiinni tutkijan kyvystä tulkita ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä (Puusa & Juuti 2020). Tässä tutkimuksessa aineiston kanssa on pyritty käymään keskustelua liittämällä tutkimuksen tuloksia teoreettisiin näkökulmiin sekä ajankohtaisiin käytännön ongelmiin. Taulukossa 5 on esitetty aineiston analyysin suhde käytettyihin tutkimusmenetelmiin ja tutkimuskysymyksiin.

TAULUKKO 5. Tutkimuskysymysten, -menetelmien ja aineiston analyysin yhteys

Tutkimuskysymys	Tutkimusmenetelmä	Aineiston analyysi
1.Minkälainen suhde oppilailla on kuvataiteeseen?	Haastattelu	Induktiivinen sisällönanalyysi
2.Minkälaisia ajattelutapoja luokan oppilaat ja opettaja omaavat liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa?	Haastattelu	Ajattelutapojen deduktiivinen sisällönanalyysi lahjakkuuden viitekehyksessä Dweckin (2016) oppimiseen liittyvien ajattelutapojen näkökulmasta
	Dweckin mittari	Vastausten keskiarvot ja mediaani

Analysointivaiheessa tutkijat pyrkivät objektiivisuuteen tiedostamalla omia uskomuksia ja asenteita (ks. Eskola & Suoranta 1998). Omien uskomusten ja asenteiden tiedostaminen on erityisen tärkeää silloin, kun tutkijan tehtävänä on tulkita tutkittavien tulkintoja (Puusa 2020b). Puusan (2020b) mukaan tutkijan tekemä analyysi on lopulta hänen omaa puhettaan tutkittavien tulkinnoista, vaikka tutkija onnistuisikin heijastamaan tutkittavien ajatuksia ja yhdistämään tulkintahorisonttinsa heidän kanssaan. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2001) toteavat, että merkitysten ymmärtäminen ja tulkinta on ongelmallista, ja siksi tutkijan tulee kiinnittää siihen erityisesti huomiota. Toki laadullisessa tutkimuksessa tulkinta jakaantuu koko tutkimusprosessin ajalle (Eskola & Suoranta 1998).

5 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälainen suhde erään luokan oppilailla on kuvataiteeseen, sekä minkälaisia ajattelutapoja luokan oppilaat ja opettaja omaavat liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa. Tulokset esitellään samassa järjestyksessä kuin tutkimuskysymykset. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään suhdetta kuvataiteeseen ja toisessa alaluvussa tarkastellaan ajattelutapoja liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa.

5.1 Tutkimusluokan kuvataidekäsitykset sekä oppilaiden suhde kuvataiteeseen

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli sitä, minkälainen suhde oppilailla on kuvataiteeseen. Tässä luvussa esitellään tutkimusluokan oppilaiden suhdetta kuvataiteeseen. Sitä ennen kerrotaan oppilaiden taidekäsityksistä eli esitetään, mitä määritelmiä oppilaat antoivat kuvataiteelle. Taidekäsitystä oli tärkeää tutkia, sillä käsitys siitä mitä taide ylipäättään on ja kenen tekemät kuvat ovat taidetta, liittyy vahvasti henkilön omaamaan kuvataidesuhteeseen. Oppilaiden omaama taidemääritelmä ei kuitenkaan vaikuttanut kategorisointiin kuvataidesuhteeseen liittyen, sillä tämän tutkimuksen tutkijat kokevat, että taiteen määrittely on mielipide asia, eikä sitä täten voi käyttää oppilaiden luokitteluun positiiviseen, neutraalin tai negatiivisen taidesuhteen omaamiseen. Lopuksi esitellään luokan opettajan omaama taidekäsitys.

Oppilaiden kuvataidemäärittelyyn liittyen aineistosta tunnistettiin kolme pääteemaa: 1) kuvataide hienona tauluna, 2) kuvataide tekniikkana, 3) kuvataide luovuutena ja itseilmaisuna. Reilu kolmannes (n=5) luokan oppilaista määrittelee kuvataiteen kauniin ja arvostetun lopputuloksen kautta. Työn pitäisi näyttää hienolta, jotta se on taidetta. Tekijän taito määrittää siis sen, voiko työtä kutsua taiteeksi vai ei. Enimmäkseen oppilaat ilmaisivat asian niin, että joko yksilö

osaa tehdä hienoja töitä tai sitten ei. Töiden arvostuksen mittarina mainittiin palkkatulojen lisäksi se, että töitä näytetään myös jälkipolville.

”Joittenki historiallisten -- maalaukset.” (O11)

”Hienoja tauluja.” (O8)

”Niitten, jotka oikeesti osaa tehdä semmosia kunnon -- saa siitä rahaa -- pitää olla hienoja, että ne on taidetta.” (O9)

Noin kolmannes (n=4) luokan oppilaista korosti kuvataidetta määriteltäessä erilaisia kuvantekotekniikoita. Näistä tekniikoista muutama oppilas nosti esiin nimenomaan piirtämisen ja maalaamisen. Myös askartelu ja valokuvaaminen kuvataiteen tekniikoina mainittiin.

”Askartelua ja piirtämistä ja sitte voi olla kaikkee niinku valokuvienki ottamista.” (O6)

Kuvataiteen määrittelemisen erilaisten tekniikoiden kautta herättää pohtimaan, onko koulussa tehtävä kuvataide materialähtöistä ja täten myös osa oppilaista määrittelee herkemmin taiteen kuvantekotekniikoiden kautta. Toisaalta kuvataiteen määrittely tekniikoiden eli konkreettisten asioiden kautta voi olla helpompaa kuin sen määrittely abstraktimpien asioiden, kuten luovuuden ja taidekokemusten kautta. Pohdinnan arvoista on myös se, kertooko oppilaan määrittelytapa hänen kuvataidekokemuksiensa määrystä. Toisin sanoen, tarvitseeko syvällisempi kuvataiteen määrittely henkilökohtaisia kokemuksia taiteesta.

Toisaalta noin kolmannes (n=4) oppilaista määrittelee kuvataiteen luovuuden ja itseilmaisun kautta. Silloin keskeiseksi tekijäksi koettiin se, että tehdyssä kuvassa on jotain omaa tai että se on tehty tunteella. Myös opetussuunnitelmassa (2014) painotetaan, että kuvataideopetuksen tulisi pohjautua oppilaiden omiin kokemuksiin ja mielikuviin.

”Se on semmosta luovuutta” (O2)

”Se että se on tunteella tehty, ei sen tarvi hieno olla.” (O10)

Taulukkoon 6 on koottu oppilaiden vastauksissa esiintyneet pääteemat kuvataiteen määrittelemiseen liittyen.

TAULUKKO 6. Oppilaiden vastauksissa esiintyneet pääteemat kuvataiteen määrittelyyn liittyen

Pääteemat oppilaiden kuvataiteen määritelmässä	Oppilaat (n=13)
Kuvataide hienona tauluna	38 % (n=5)
Kuvataide tekniikkana	31 % (n=4)
Kuvataide luovuuden ja itseilmaisun keinona	31 % (n=4)

Lisäksi oppilaiden kuvataidesuhteeseen kuuluu olennaisesti näkemys siitä, kenen tekemät teokset ovat taidetta. Valtaosa (n=11) tutkimusluokan oppilaista kokee, että kaikkien tekemät kuvat ovat taidetta ainakin omalla tavallaan. Myös omat kuvataidetyöt koettiin taiteeksi, yhtä oppilasta lukuun ottamatta. Tosin muutama oppilaista tarkensi, että ainoastaan osa omista töistä on taidetta, riippuen työn lopputuloksesta.

”No aika lailla kaikkien työt on taidetta.” (O7)

”Ei se riipu se muitten mielipide, vaan se sun oma.” (O4)

Muutama (n=4) mainitsi, että vain niiden työt ovat taidetta, jotka osaavat tehdä hienoja töitä. Näkemys siitä, kenen työt oppilas määritteli taiteeksi, oli yhteydessä siihen, mitä oppilas määritteli kuvataiteen olevan. Kuten olettaa voi, samat oppilaat määrittelivät taiteen tekijät lopputuloksen perusteella kuin kuvataiteenkin lopputuloksen perusteella määrittelevät.

”No jotkut, ketkä osaa tehdä kuvataidetta.” (O3)

”Ne ketkä osaa oikeesti maalata.” (O9)

Oppilaiden omaamaa kuvataidesuhdetta tutkittiin selvittämällä heidän kuvataiteellista harrastuneisuuttansa vapaa-ajalla, sekä kartoittamalla, mikä merkitys koulun kuvataidetunneilla on oppilaille. Tuloksista ilmeni kolmea erilaista suhdetyyppiä: positiivinen, neutraali ja negatiivinen suhde kuvataiteeseen. Positiivisen kuvataidesuhteen merkinä oli, että oppilas harrasti kuvataidetta myös vapaa-ajallaan, sekä suhtautui koulun kuvataide tunteihin myönteisesti ja motivoituneesti. Neutraalin kuvataidesuhteen omaava

suhtautui kuvataiteeseen neutraalisti. Negatiivinen kuvataidesuhde ilmeni motivaation puutteena kuvataiteeseen liittyen niin koulussa kuin vapaa-ajallakin.

Haastatteluaineiston mukaan kukaan tutkimusluokan oppilaista ei käy kodin ja koulun ulkopuolella harrastamassa kuvataidetta, kuten esimerkiksi kuvataidekerhossa. Kuitenkin noin puolet (n=7) luokan oppilaista kertoivat piirtävänsä, maalaavansa tai värittävänsä kotona melko usein ja lisäksi muutama (n=4) oppilas kertoi piirtävänsä silloin tällöin. Kuvataiteeseen liittyvää harrastuneisuutta siis kuitenkin ilmeni. Kotona kuvataidetta harrastavat kertoivat tekemisen olevan rentouttavaa ja mukavaa tekemistä. Useimmat piirtävät yksin, mutta toisinaan mukana on perheenjäseniä. Kaksi oppilasta ei harrasta kuvataidetta vapaa-ajalla ollenkaan ajan- ja kiinnostuksenpuutteen vuoksi.

”Piirtelen aina koulun jälkeen ja illallaki joskus, jos on tylsää” (O13)

”No mä joskus -- aina väritän ja semmosta -- siskon kaa” (O3)

Oppilailta oli tärkeää tutkia kuvataidesuhteen osalta myös koulun kuvataiteen oppituntien merkitystä, sillä kuvataiteen oppitunnit koskettavat jokaista oppilasta ja vaikuttavat siten heidän suhteeseensa kuvataiteeseen. Joillekin oppilaille koulun kuvataidetunnit voivat olla ainoa kontakti kuvataiteeseen. Koulun kuvataidetuntien merkitystä oppilaille tutkittiin selvittämällä seuraavia asioita: pitävätkö oppilaat kuvataiteesta oppiaineena, mitä he oppivat kuvataidetunneilla ja ovatko kuvataidetunnit vaikuttaneet oppilaiden kiinnostukseen kuvataidetta kohtaan.

Noin puolet (n=6) oppilaista piti koulun kuvataiteen tunteista erityisesti, ja sama määrä (n=6) oppilaista piti tunteista neutraalimmalla tavalla, ”tunti muiden joukossa”-tavalla. Vain yksi oppilas kertoi suoraan, että ei pidä lainkaan kuvataiteen oppitunneista. Kuitenkin kaikki oppilaat kertoivat menevänsä kuvataiteen tunneille pääosin hyvällä mielellä. Muutama (n=3) oppilas koki kuvataiteen tuntien olevan mukavaa vaihtelua muun koulutyön ohessa, mikä lisäsi kuvataiteen mielekkyyttä.

Suuri osa (n=10) oppilasta kertoi oppivansa kuvataidetunneilla kuvataiteeseen liittyviä taitoja. Heistä muutama (n=4) kertoi oppivansa erilaisia tekniikoita, kuten piirtämistä ja maalaamista, mutta moni heistä ei kohdentanut

opittavia taitoja mihinkään yksittäiseen asiaan. Lisäksi kaksi oppilasta kuvaili, että oppii erityisesti välineiden käsittelyä. Tarkkuus ja hahmotteleminen mainittiin myös kuvataiteen tunneilla opittavien asioiden joukossa kertaalleen. Kuvataiteen opetussuunnitelmassa (2014) todetaan, että luokilla 3–6 tulisi kokeilla monipuolisesti erilaisia kuvallisen ilmaisun tapoja. Myös tieto- ja viestintäteknologiaa tulisi opetella hyödyntämään vastuullisesti kuvien tekemisessä (POPS 2014). Kukaan oppilaista ei nostanut tieto- ja viestintäteknologian käyttöä esille haastattelussa, vaikka muutama mainitsikin valokuvaamisen, joka saattaa viitata siihen.

”Oppii kaikkennäköisiä kuvaamataidon asioita.” (O5)

”No kaikenlaista eri maalaamistyylejä ja piirtämistä.” (O6)

”No semmosta tarkkuutta ja -- kaikkee semmosta käsittelyä.” (O2)

Kaksi oppilasta koki oppivansa vähän asioita kuvataidetuuneilla ja yksi oppilas ei kokenut oppivansa kuvataidetuuneilla mitään.

Reilu puolet (n=7) luokan oppilaista kertoo, että kuvataiteen oppitunnit koulussa ovat lisänneet kiinnostusta kuvataidetta kohtaan. Osa heistä kertoi alkaneensa piirtämään tai maalaamaan kotona enemmän kuvataidetuuntien myötä. Yksi oppilas kertoo alkaneensa arvostamaan kuvataidetta enemmän koulun kuvataidetuuntien myötä.

”Emmää kauheen pienenä ollu mikään kuvapiirtäjä. Sitte ku mä alotin koulun,ni kyl mä nytte oon enemmän piirtänyt.” (O4)

”No oon mä alkanu silleen vähä enemmän joka vuosi arvostaan sitä.” (O10)

Osa (n=5) oppilaista kuvailee tunneilla olevan vain hieman vaikutusta omaan innostukseen, eikä oikein mainittavasti. Yksi oppilas kertoo, etteivät kuvataiteen tunnit ole vaikuttaneet hänen kiinnostukseensa kuvataidetta kohtaan.

Tuloksien mukaan tutkimusluokassa ilmeni positiivisen kuvataidesuhteen mukaisia ajatuksia melkein puolella (46 %) luokan oppilaista. Positiivisen kuvataidesuhteen merkkejä ovat seuraavat seikat: pitää kuvataiteesta oppiaineena, kokee oppivansa kuvataiteen tunneilla uusia asioita, harrastaa kuvataidetta vapaa-ajalla, ja kokee koulun kuvataidetuuntien

lisänneen kiinnostusta kuvataiteeseen. Reilulla neljäsosalla (26 %) tutkimusluokan oppilaista ilmeni neutraalin kuvataidesuhteen mukaisia ajatuksia. He pitivät tunteista neutraalilla tavalla, "tunti muiden joukossa"-tapaan ja kokivat oppivansa kuvataidetunneilla uusia asioita välillä. He saattoivat harrastaa kuvataidetta vähän myös vapaa-ajallaan, mutta eivät juuri kokeneet koulun kuvataidetuntein vaikuttaneen heidän kiinnostukseensa kuvataidetta kohtaan. Negatiivisen kuvataidesuhteen mukaisia ajatuksia ilmeni myös reilu neljäsosalla (28 %) luokan oppilaista. Nämä oppilaat eivät pitäneet koulun kuvataiteen oppitunneista, eivätkä kokeneet oppivansa tunneilla uusia asioita. He eivät harrastaneet kuvataidetta lainkaan vapaa-ajallaan, eivätkä kokeneet koulun kuvataidetuntien innostaneen kuvataiteen pariin. Taulukkoon 7 on koottu tutkimusluokan oppilaiden kuvataidesuhteeseen vaikuttavat tekijät, sekä niiden ilmeneminen joko positiivisesti, neutraalisti tai negatiivisesti tutkimusaineistossa.

TAULUKKO 7. Oppilaiden suhde kuvataiteeseen

(n=13)	Positiivinen 46%	Neutraali 26 %	Negatiivinen 28%
Harrastuneisuus vapaa-ajalla			
<ul style="list-style-type: none"> • kuvataidekoulun harrastaminen 	0 %	0 %	100 % (n=13)
<ul style="list-style-type: none"> • kuvataiteen tekeminen kotona 	54 % (n= 7)	31 % (n=4)	15 % (n=2)
Suhtautuminen koulun kuvataiteen oppitunteihin			
<ul style="list-style-type: none"> • oppilas kokee kuvataiteen tunnit mielekkäinä 	46 % (n= 6)	46 % (n= 6)	8 % (n=1)
<ul style="list-style-type: none"> • oppilas oppii uusia asioita kuvataiteen tunneilla 	77 % (n=10)	15 % (n=2)	8 % (n=1)
<ul style="list-style-type: none"> • oppilas on kiinnostunut kuvataiteesta enemmän koulun kuvataidetuntien myötä 	54 % (n=7)	38 % (n= 5)	8 % (n=1)

Luokan opettajan käsitys taiteesta mukailee tutkimusluokan oppilaiden taidekäsitystä osittain. Tutkimusluokan opettaja kuvailee, että kuvataidetta on kaikkialla ympärillä. Esimerkkinä hän käyttää luontoa, jota he kuulemma käyttävät paljon myös kuvataideopetuksessa. Luokanopettajan mukaan oppilaiden ja lasten työt ovat parasta mahdollista taidetta. Opettajan mukaan

kuvataidetuntien keskeinen tavoite on, että oppilaat oppisivat arvostamaan omia kuvataidetoitään. Toisaalta luokanopettajan puheessa korostuu se, että opettaja arvostaa ja tavoittelee oppilaiden töissä sellaista lopputulosta, joka on kiva laittaa koulussa esille ja näyttää muille luokille ja vanhemmille. Tämä ajatus viittaa koulutaide-tyyppiseen taidekäsitykseen (Efland 1976; Räsänen 2008).

”Niin, ehkä se on paljon enemmän kuin vaan niitä maalauksia tuolla ja maalauksia siellä -- ja oppilaiden tekemiä töitä että kyllähän sitä taidetta voi nähdä ihan joka puolella -- määhän nään siellä paljon luonnossa sitä taidetta.”(luokanopettaja)

Opettajan taidenäkemyksellä on merkittävä vaikutus oppilaisiin, sillä opettajan taidenäkemyksellä vaikuttaa siihen, millä tavoin hän kohtaa oppilaiden kuvataidetoitään (Räsänen 2008). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajan omaama taidekäsitys on saattanut vaikuttaa oppilaiden kuvataidekäsitykseen muun muassa hienon lopputuloksen korostamisena. Tämän tutkimuksen mukaan reilu kolmasosa oppilaista määritteli taiteen hienon lopputuloksen perusteella, niin kuin opettajakin. Toki tämän tutkimuksen otanta on melko pieni, joten tulosta ei voi yleistää.

5.2 Tutkimusluokan omaamat ajattelutavat liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa

Toinen tutkimuskysymys käsittelee luokan oppilaiden ja opettajan ajattelutapoja kuvataiteelliseen lahjakkuuteen liittyen. Jokainen tutkimusluokan oppilas jaoteltiin Dweckin (2016) teorian ajattelutapojen mukaisesti kasvun ajattelutavan, muuttumattoman ajattelutavan tai näiden sekamuodon omaksuneeksi. Jaottelu kolmeen ajattelutapojen ryhmään tehtiin tarkastelemalla Dweckin mittarista sekä haastatteluaineistosta saatavaa kokonaiskuvaa. Dweckin mittarin tulokset olivat pääosin hyvin linjassa haastatteluaineistosta saatujen tulosten kanssa. Mittarin vastausten keskiarvo oli koko luokan oppilaille 3,83 ja vastausten mediaani oli 4. Mitä lähempänä arvot olivat lukua 6, sitä enemmän ajattelu oli kasvun ajattelutavan mukaista (Tirri & Kuusisto 2019). Toisin sanoen vain mittarin antama tulos tai pelkkä haastatteluaineisto ei ratkaissut jaottelua. Tämän vuoksi esimerkiksi kasvun ajattelutavan omaavaksi jaoteltu oppilas saattaa omata joitain

muuttumattomaan ajattelutapaan viittaavia käsityksiä, mutta kokonaiskuvan mukaan hän kallistuu selkeästi enemmän kasvun ajattelutavan omaavien ryhmään. Ajattelun sekamuodon omaavien ryhmään kuuluvilla oli piirteitä sekä kasvun ajattelutavasta että muuttumattomasta ajattelutavasta, joten heidät jaoteltiin omaksi ryhmäkseen.

Toisen tutkimuskysymyksen tulokset esitellään ajattelutapojen mukaan ryhmiteltynä. Ensimmäisenä kerrotaan kasvun ajattelutavan omaavien oppilaiden ryhmästä, sitten muuttumattoman ajattelutavan omaavista ja lopuksi oppilaista, jotka omaavat piirteitä molemmista ajattelutavoista. Jokaisen ryhmän kohdalla esitetään perusteluita sille, miksi oppilaat on jaoteltu kyseiseen ryhmään kuuluvaksi. Tämä tapahtuu oppilaiden omaamien käsityksien kautta, jotka liittyvät seuraaviin teemoihin: mistä kuvataiteellinen lahjakkuus voi johtua ja kokeeko oppilas olevansa itse lahjakas. Lisäksi ryhmittelyyn vaikutti oppilaan käsitys palautteen merkityksestä, suhde uusien asioiden oppimiseen sekä tapa reagoida tekemiinsä epäonnistumisiin ja virheisiin. Myös luokanopettajan omaama ajattelutapa liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa esitellään ja sitä verrataan oppilaiden tuloksiin.

Ennen ajattelutapojen tulosten esittelyä kerrotaan oppilaiden lahjakkuusmäärittämisestä. Oppilaiden näkemys siitä, mitä lahjakkuus kuvataiteessa tarkoittaa oli melko yhtenevä, eikä ollut yhteydessä oppilaan omaamaan ajattelutapaan. Kaikki oppilaat kuvailivat lahjakkuuden olevan taitoa joko yleisesti kuvataiteeseen liittyvissä asioissa tai taitoa piirtämisessä sekä maalaamisessa. Räsänen (2008) mukaan kuvataiteellinen lahjakkuus määritellään vertailun kautta. Tämän tutkimusluokan oppilaista kukaan ei ilmaissut taitoa verraten muihin. Toisaalta tutkimusluokan oppilaat viittasivat nimenomaan taitoon kuvantekotekniikan osalta, kuten myös Räsänen (2008) määrittelee lahjakkuutta. Jotkut oppilaat antoivat taidon lisäksi täydentäviä määritelmiä lahjakkuudelle. Eräs oppilas lisäsi taidon olevan riittävää, mikäli omasta mielestään osaa tehdä. Hän korosti siis sitä, kuinka ainoastaan omalla mielipiteellä on väliä. Toinen kuvaili lahjakkuuden olevan taidon lisäksi ilmaisua ja kykyä saada työhön elävyyttä. Yksi oppilaista puolestaan näki lahjakkuuden ja siihen liittyvän taidon olevan nimenomaan rahallista arvostusta.

"Osaa homman silleen hyvin -- tekee jo aika paljon yksityiskohtia." (O4)

”Että osaa tehdä kaikkee, maalata ja piirtää ja semmosta.” (O13)

”No se tarkoittaa, että osaa tehdä niitä omasta mielestään ainakin. Ja sitten että siinä on hyvä.” (O2)

”No ehkä semmonen joka -- tekis niitä töitä ja vaikka myis ja sais niistä rahaa.” (O9)

5.2.1 Kasvun ajattelutapa ja kuvataiteellinen lahjakkuus

Tutkittavan luokan oppilaista suurin osa (n=8) edusti kasvun ajattelutapaa kuvataiteelliseen lahjakkuuteen liittyen. Tulosten perusteella kahdeksan oppilasta oli omaksunut kasvun ajattelutavan. Tämä ilmeni Dweckin mittarista saaduista tuloksista (ka: 3–5.25). Myös yksilöhaastattelut osoittivat, että nämä oppilaat ajattelevat lahjakkuuden olevan kehitettävä ominaisuus ja he uskovat, että omiin taitoihin voi vaikuttaa sitkeällä harjoittelulla. Usko harjoittelun myötä kehittymiseen onkin kasvun ajattelutavan keskeinen piirre (Dweck, 2016; Blackwell ja muut 2007).

Kasvun ajattelutavan omaavat oppilaat kertoivat lahjakkuuden johtuvan harjoittelusta. Kasvun ajattelutavan omaavien oppilaiden ajatukset mukailevat liberaalia lahjakkuuskäsitystä (Renzulli 2002), joka näkee lahjakkuuden moniulotteisempana ilmiönä. Liberaalien määritelmien mukaan lahjakkuutta esiintyy monilla alueilla, ja ihmiset voivat omata erilaisia lahjakkuuksia (Subotnik ym. 2011), eikä lahjakkuus määriy vain synnynnäisten ominaisuuksien perusteella (Gagne 2005). Muutama kasvun ajattelutavan ryhmään jaoteltu oppilas mainitsi myös perimän ja geenien mahdollisesti vaikuttavan lahjakkuuteen, mutta nämä oppilaat on kuitenkin jaoteltu kasvun ajattelutavan omaavien ryhmään tutkimuksen tuloksista saadun kokonaiskuvan perusteella. Vaikka jotkut oppilaat näkivätkin lahjakkuuden johtuvan sekä perimästä että harjoittelusta, ei oppilaat asettaneet näitä kahta syytä vastakkain.

”No niinku ihan varmaan jos se on niinku harjotellu ja tehny paljon, ni niinku oppii vaan tekee erilaisia juttuja.” (O6)

”Se voi tulla siitä, että se harjottelee aika paljon niinku piirtämistä. -- ja sen jälkeen se voi välillä tulla myös geneistä.” (O4)

Puolet kasvun ajattelun omaavista oppilaista kokivat itse olevansa kuvataiteellisesti lahjakkaita. He selittivät lahjakkuuttaan niin harjoittelulla kuin suoraan taidollakin. Kaksi heistä totesi osaavansa piirtää hyvin ja koki omien töiden olevan hienoja. Toinen puolikas kasvun ajattelun omaavista oppilaista taas ei kokenut olevansa lahjakkaita kuvataiteessa. Muutama totesi, ettei työnjälki miellytä silmää, eikä siksi koe olevansa lahjakas.

”Mä oon aika hyvä piirtään ja silleen.” (O2)

”No mää oon aika hyvä justiin piirtämään ja tekemään askartelujuttuja -- oon tehnyt niitä aika paljon.” (O7)

”Joo.-- Koska osaan piirtää autoja ja värittää.-- koska mä oon ainaki kolme vuotiaasta asti piirtäny niitä autoja.” (O13)

”En kyllä hirveen. -- vaikka tykkään välillä piirtää, ni ei se ihan mutta juttu silti oo.” (O5)

”En lahjakas, mut ihan ok.-- Joskus hienoja ja joskus ei (kuvataidetyöt).” (O9)

Vaikka puolet kasvun ajattelutavan omaavista oppilaista ei kokenut olevansa itse lahjakkaita, niin kaikki heistä kokivat voivansa oppia uusia asioita kuvataiteessa. Toisin sanoen oppilaat uskoivat voivansa kehittyä kovan harjoittelun myötä ja tulla näin lahjakkaiksi. Tämä on kasvun ajattelutavan mukaista ajattelua (Dweck 2016).

Suurin osa kasvun ajattelutavan omaavista oppilaista koki, että kuvataiteessa voi tehdä virheitä. Yksi heistä oli kuitenkin sitä mieltä, että kuvataiteessa ei voi tehdä virheitä, ja perusteli kuvailemalla, että kaikkien tekemät kuvat ovat yksilöllisiä luomuksia. Kuvataiteessa tehtäviksi virheiksi kasvun ajattelutavan omaavat oppilaat määrittivät muun muassa opettajan antamien ohjeiden noudattamatta jättämisen sekä tekniikoihin liittyvät virheet, kuten piirroksen hahmottelemisen liian paksulla tai tummalla kynällä, jolloin sitä ei saa kumitettua pois ja hahmotelma jää näkyviin myös lopputulokseen. Virheenä nähtiin myös se, jos ei jaksanut keskittyä työskentelyyn ja panostaa siihen.

”No se kun opettaja sanoo useesti, että muista tehdä hellästi, että ne saa pyyhkeumilla pois, ni sitte mä välillä, vaikka kuinka hellästi mä yrittäisin, ni silti ne aina jää siihen ne lyijykynän jäljet.”(O4)

”No ei niinku panosta vaan pelleilee siellä (kuvistunnilla), ei oo kunnolla.” (O5)

”Noo, kai niitä mun mielestä voi tehdä, mutta ei niitä niinku välttämättä sillai, että ei ne mitään niinku.. kaikki on kuitenkin omanalaisia kaikki työt.” (O6)

”Jos ei tee annettujen ohjeitten mukaan ni se on virhe.” (O10)

Kasvun ajattelutavan omaavat oppilaat suhtautuivat virheisiinsä rakentavasti. Tosin he kertoivat, että aluksi oma epäonnistuminen harmittaa, mutta sitten koitetaan korjata tilanne tai tarvittaessa aloitetaan kuvan tekeminen kokonaan alusta. He eivät siis lannistuneet virheiden vuoksi, vaan jatkoivat harjoittelua ja uskoivat sen myötä tulevansa paremmiksi. Oppilaat kertoivat, että ilmapiiri luokassa on myönteinen, vaikka epäonnistumisia tulisikin.

”No ei se kivaa oo, mutta sitte vaan tehdään uudestaan.” (O2)

”No alusks se niinku vähän harmittaa, mut sitte vaan yritän korjailla sitä. Ja sitte se lopulta kuitenkin onnistuu.” (O6)

”Ehkä se vähän haittaa, mut sit jos keksii jotain millä sen saa pois ettei sitä ihan heti huomaa.” (O13)

Kaikki kasvun ajattelutavan omaavat oppilaat olivat sitä mieltä, että myös lahjakkaat oppilaat tekevät virheitä kuvataidetunneilla. Tosin oppilaiden määrittellessä omaa lahjakkuuttaan omat virheet saatettiin kokea esteeksi itsensä lahjakkaaksi kokemiselle. Oppilaat siis vaikuttivat määrittelevän omaa lahjakkuuttaan kriittisemmin kuin muiden lahjakkuutta.

”Kaikkihan niitä virheitä tekee.” (O4)

Palautteella on tärkeä rooli oppimisen kannalta. Oppilaan omaama ajattelutapa vaikuttaa siihen, miten hän ottaa vastaan palautetta ja ennen kaikkea kriittistä palautetta. Tulosten mukaan suurin osa kasvun ajattelutavan omaavista oppilaista näkivät palautteen tarpeellisena oppimisen ja kehittymisen kannalta.

Loput heistä määrittivät palautteen tarkoitukseksi rohkaisemisen ja kannustuksen.

”No mää vastaan silleen, että koska opettaja yrittää kehittää mua kuvataiteessa.” (O4)

”No palautetta annetaan mun mielestä, että sitte voi mun mielestä kehittyä ja sitte niinku sillai, että jos on jotain hienosti tehty ni tulee hyvä mieli.” (O6)

” No jos saa hyvää palautetta niin siitä tulee hyvä mieli.” (O7)

”No et siitä voi oppia.” (O10)

”No sen takia et vois jossain asiassa parantaa ja sillee.” (O13)

Kasvun ajattelutavan omaavat oppilaat suhtautuivat opettajan antamaan kriittiseen palautteeseen rakentavasti. Tosin he kertoivat, että se saattaa aluksi harmittaa ja turhauttaa, mutta lopulta he kuitenkin kokivat palautteen tarpeelliseksi ja kykenivät palautteen myötä kehittämään itseään.

”No ei se oo silleen kovin paha, että sit vaan tehään se silleen uudestaan.” (O2)

”No sille on yleisesti syy, eli pitää parantaa siinä asiassa.” (O5)

”No aluks se voi varmaan vähän harmittaa, mutta sitte kuitenkin niinku se on hyvä, että siitä oppii ja voi korjata sen.” (O6)

”No sit mää tiän, et pitää tehdä ens kerralla toisin tai paremmin.” (O10)

5.2.2 Muuttumaton ajattelutapa ja kuvataiteellinen lahjakkuus

Tutkimusluokan yksi oppilas oli omaksunut muuttumattoman ajattelutavan liittyen kuvataiteelliseen lahjakkuuteen, tämä kävi ilmi niin Dweckin mittarin tuloksesta (ka: 2) kuin haastatteluaineistostakin. Hän koki lahjakkuuden olevan perimässä määriteltyä. Oppilas ei kokenut voivansa oppia itselle vaikeita asioita kuvataiteessa, eikä itse harjoittele kuvataiteeseen liittyviä taitoja mielellään. Dweckin (2016) mukaan muuttumattomalle ajattelutavalle onkin ominaista se, että ei halua harjoitella. Koska yksilö kokee omien kykyjen ja taitojen olevan jo ennalta asetettuja, epäonnistumiset tuntuvat kertovan lähinnä

huonommuudesta. Muuttumattoman ajattelutavan mukaan virheet määrittävät lopullisen osaamisen, toisin kuten kasvun ajattelutavan omaksuneet kokevat (Blackwell ja muut 2007). Täten muuttumaton ajattelutapa altistaa myös motivaation puuttumiselle (Dweck 2016).

”No jos -- vanhemmat tai joku sukulainen on hyvä siinä ni sä voit olla.” (O1)

”En mitään varmaan (opi kuvataidetunneilla).” (O1)

”No mä en oikeen oo silleen hyvä missään kuviksen jutuissa.” (O1)

Muuttumattoman ajattelutavan omaava oppilas määritteli kuvataidetunnilla tehtäväksi virheeksi sen, jos ei noudattanut annettuja ohjeita oikein, esimerkiksi kuvan tekemiseen liittyen. Hän kuvaili, että virheen tekeminen aiheuttaa ärsytystä ja heikentää motivaatiota. Tosin hän totesi, että palautteen saaminen voi kannustaa jatkamaan. Muuttumattoman ajattelutavan omaava oppilas ei kokenut olevansa lahjakas kuvataiteessa. Hänen mukaansa kuvataiteellisesti lahjakas voi tehdä virheitä kuvataidetunnilla.

”No ärsyttää se tietenki, ku mä oon niinku silleen aika hidas näissä kuvijutuissa ja sillee ni sit täytyy tehdä uudestaan joku juttu ni sitte.” (O1)

5.2.3 Ajattelutapojen sekamuoto ja kuvataiteellinen lahjakkuus

Dweck (2016) tuo esille myös sen, että ihmisten omaamat ajattelutavat eivät ole yksiselitteisiä. Jokaisessa ihmisessä on sekä kasvun ajattelutavan että muuttumattoman ajattelutavan puolia, ja jompikumpi ajattelutapa voi olla vahvempi vaihdellen eri tilanteissa (Dweck, 2016; Rissanen ja muut 2016). Neljällä tämän tutkimuksen oppilaista oli selkeitä piirteitä kummastakin ajattelutavasta liittyen kuvataiteelliseen lahjakkuuteen. Joidenkin oppilaiden kohdalla haastatteluaineiston tulokset ilmensivät enemmän kasvun ajattelutavan piirteitä, mutta Dweckin mittarista saadut tulokset (ka: 2–3.75) osoittivat selkeästi ajattelun sisältävän myös muuttumattoman ajattelutavan piirteitä. Tämä tutkimustulos on linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa, jotka

koskevat oppilaiden ajattelutapoja lahjakkuuteen liittyen (ks. Tirri & Kuusisto 2019; Kuusisto ja muut 2017).

Oppilaat, jotka omaavat ajattelutavan sekamuodon liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa, määrittivät lahjakkuutta sekä kasvun että muuttumattoman ajattelutavan mukaisesti. Lahjakkuuden kuvailtiin olevan seurausta ahkerasta harjoittelusta, mutta myös geenien ja perimän nähtiin vaikuttavan asiaan. Yksi tähän ryhmään kuuluvista oppilaista koki olevansa lahjakas kuvataiteessa, muut eivät kokeneet olevansa lahjakkaita.

”Se on pienestä asti ruvennu värittää ja sillee.” (O3)

“-- varmaan joku sukuperinne.” (O8)

Sekamuodon omaksuneet oppilaat kokivat kuitenkin voivansa oppia uusia asioita kuvataiteessa. Yksi heistä koki oppimisen olevan helppoa, kun taas toinen koki oppimisen vaikeaksi. Myös ajanpuute harjoitteluun mainittiin oppimisen esteenä.

”No välillä ehkä vaikeeta.” (O3)

”Kyllä mää voisin oppia, mutta ei kotonakaan kerkee piirtää.” (O8)

Kaikki ajattelutapojen sekamuodon omaavat oppilaat olivat sitä mieltä, että myös kuvataiteellisesti lahjakas oppilas voi tehdä virheitä. He kuvailivat kuvataiteessa tehtäviksi virheiksi huolimattomuuden sekä sellaiset asiat, joita ei saa helposti korjattua, kuten tussilla piirtämisen väärään paikkaan.

”No yleensä se on siinä tehtävän loppuvaiheilla ku tulee joku vaikee kohta ni sit se menee vähän pieleen ja sit ku se on tehty jollain tussilla ni sithän sen joutuu tekeen kokonaan sen työn.” (O8)

”No vaikka leikkaa jonku jutun väärin tai.” (O11)

”No jos pitää tehdä vaikka joku suora viiva ni ja ei käytä viivotinta ni vetää vaan suoraan siitä.” (O12)

Sekamuodon omaksuneet oppilaat kertoivat, että kuvataiteessa voi tehdä peruuttamattomia virheitä, jolloin työ täytyy aloittaa alusta. He kuvailivat virheen tekemisen tuntuvan pahalta ja ärsyttävältä, mutta suurin osa oppilaista kertoi siitä

huolimatta aloittavansa alusta. Virheiden tekeminen ei siis lannistanut heitä, kuin vain hetkellisesti.

“No on se silleen vähä ärsyttävää jos on mennyt työt pilalle mut mä oon silleen ihan normaalisti ja rauhassa.” (O12)

“No kyllähän se vähän pahalta tuntuu. -- Sit alottaa vaan alusta.” (O11)

“No mä teen sen uudestaan. Ei se oikein tunnu miltään.” (O3)

Suurin osa ajattelun sekamuodon omaavista oppilaista kokivat palautteen oppimista edesauttavana tekijänä. Palautteen myötä he tulivat tietoisiksi omasta osaamisestaan tai osaamattomuudestaan. Palautteen saamisen myötä oli mahdollista oppia. Yksi kyseisistä oppilaista ei osannut määritellä palautteen merkitystä.

“No ku.. emmää oikeen tiiä.” (O3)

“No palautteestahan vähän niinku oppii aina.” (O8)

“No että saa tietää että pitääkö, ja haluaako vähän kehittyä vai...”(O11)

“No kyllä sitä pitää välillä antaa, jos sitä ei anneta ni ei sitä voi tietää että onko hyvä vai huono.” (O12)

Taulukkoon 8 on koottu tutkimusluokan oppilaiden omaamat ajattelutavat ja niiden esiintyvyys luokassa.

TAULUKKO 8. Oppilaiden omaamat ajattelutavat liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa

Oppilaiden omaamat ajattelutavat liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa.	Oppilas (n=13)
Kasvun ajattelutapa	61 % (n=8)
Muuttumaton ajattelutapa	8 % (n=1)
Ajattelutapojen sekamuoto	31 % (n=4)

Oppilaan omaamalla taidekäsitteellä ja ajattelutavalla oli havaittavissa yhteys. Kasvun ajattelutavan omaksuneet oppilaat määrittivät taiteen olevan luovaa ilmaisua tai tekemistä, kuten piirtämistä. Tulos mukaillee hyvin ajatusta siitä, että kasvun ajattelun omaksuneet näkevät taiteen laajemmin kuin ainoastaan taitona. Tosin yksi kasvun ajattelutavan omanneeksi luokiteltu oppilas ei osannut vastata kysymykseen kuvataiteen määritelmästä, mutta kuvaili myöhemmin kuitenkin taidetta taidon näkökulmasta. Muutoin ne oppilaat, jotka määrittivät kuvataiteen taidon ja kauniin lopputuloksen kautta, olivat omaksuneet joko muuttumattoman ajattelutavan tai heillä oli selkeästi piirteitä molemmista ajattelutavoista.

5.2.4 Luokan opettajan omaama ajattelutapa liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa

Luokanopettajan antamien Dweckin mittarin vastausten keskiarvo oli 3,5 eli hieman alle luokan mediaanin ja keskiarvon. Tämän perusteella luokanopettajan ajattelutapa lahjakkuuteen liittyen sisältää piirteitä sekä muuttumattomasta ajattelusta että kasvun ajattelutavasta kallistuen kasvun ajattelun puolelle. Myös opettajan antamat vastaukset haastattelussa antavat samansuuntaista kuvaa

opettajan ajattelutavasta, eli molemmista ajattelutavoista on kyllä piirteitä, mutta kasvun ajattelutapa kuitenkin on vahvemmin kuultavissa. Tältä osin opettajan ajattelutapa vaikuttaa olevan samankaltainen hänen oppilaidensa kanssa, tosin oppilaiden ajattelu on keskimäärin hieman enemmän kasvun ajattelutavan mukaista. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa opettajat ovat edustaneet ajattelun sekamuotoa (Tirri & Kuusisto 2019) ja kasvun ajattelutapaa (Laine ym. 2016) lahjakkuuteen liittyen.

Opettajan näkemyksen mukaan lahjakkuus kuvataiteessa tarkoittaa sitä, että osaa hienomotoriikan osalta tehdä omien ajatusten mukaisia töitä. Tämä käsitys korostaa siis nimenomaan taitoa. Toisaalta opettaja käsittää, että lahjakkuutta on myös visuaalinen silmä kuvataiteen suhteen. Hän kuvailee lahjakkuudeksi myös sen, että osaa nähdä kauniita asioita ympäristössään. Luokan oppilaat käsittivät lahjakkuuden olevan kuvataiteeseen liittyvää taitoa joko yleisellä tasolla tai sitten piirtämisessä tai maalaamisessa. Suuri osa oppilaista määritteli lahjakkuutta samalla tavalla, kolmasosa oppilaista tosin määritteli kuvataiteellisen lahjakkuuden luovuutena ja itseilmaisuna.

“No, sitä että on sellasta visuaalista silmää ja että on ne hienomotoriset taidot niin hallussa, että kykenee sitte toteuttamaan sitte ehkä mitä ajattelee. Mutta ei sen tarvi välttämättä olla sitäkään, et se on kynä pysyy kädessä ja osaa sillä tehdä tai siveltimellä. Vaan se voi olla ihan hyvin sitä, et niinku näkee jonku asian sillain kauniina et osaa ottaa sen hienon kuvat tai näkee tuolla luonnossa jonku kauniin asian, ja se voi olla hyvin sitä se lahjakkuus siellä. Mutta toki se sitte on niinku usein, jos sulla on sitä silmää nähdä ne asiat visuaalisesti, ni usein sitte osaa niitä kuvia tehdäkki sillain oikein onnistuneesti ja lahjakkaasti, hienosti. Tietysti jos on semmonen lahja, ni se kyllä sitte näkyy semmosena intona ja sitä oppiainetta kohtaan, että tykkää siitä paljon.” (luokanopettaja)

Opettajan mukaan lahjakkuus johtuu perimästä eli syntymässä luoduista ominaisuuksista. Toiseksi tekijäksi opettaja mainitsee harjoittelun, joka voi alkaa jo lapsuudesta saakka. Opettajan ajattelu sisältää siis piirteitä sekä kasvun ajattelusta että muuttumattomasta ajattelusta lahjakkuuden suhteen. Lähes puolet oppilaista mainitsivat lahjakkuuden syyksi vain harjoittelun ja miltei toinen puolikas luokasta selitti lahjakkuutta sekä harjoittelulla että perimällä. Oppilaat siis keskimäärin painottivat enemmän harjoittelua kuin opettaja, vaikka toisaalta puolet luokasta vastasivat sekä harjoittelun että perimän vaikuttavan. Sekä

opettaja että oppilaat ajattelevat, että oppilailla on mahdollisuuksia kehittyä kuvataiteessa.

”Siis joo -- oon huomannut hurjaa kehitystä monella ja ehdottomasti pystyy kehittymään.” (luokanopettaja)

Kuten muutama oppilaista, luokanopettaja näki kuvataiteen tunneilla virheenä ohjeiden vastaisesti toimimisen. Opettaja näki toisaalta ohjeiden vastaisestikin tehdyn työn taiteena. Suurin osa oppilaista koki, että virheen koittaessa suhtautuminen niin opettajan kuin muunkin luokan osalta on neutraalia. Samoin opettaja kuvaili itse yrittävänsä kannustaa oppilaita, mikäli oppilaat tarvitsevat apua tai ovat tehneet jonkinlaisen virheen työssään.

6 LUOTETTAVUUS

Jokaisen tutkimuksen yhteydessä on arvioitava tutkimuksen luotettavuutta, sillä huolellisesta työstä huolimatta tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat eri tutkimuksissa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus ei muodosta yhtenäistä tutkimusperinnettä, joten on useita erilaisia näkemyksiä tutkimuksen luotettavuuden arviointitavoista (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kvalitatiivisen tutkimuksen yksi keskeisimpiä luotettavuuden kriteereitä on tutkija itse, sillä tutkija on välitön osa koko tutkimusprosessia. Näin ollen luotettavuuden arviointi on tehtävä koko tutkimusprosessin eikä vain mittauksen osalta, kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 1998.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia oppilaiden suhdetta kuvataiteeseen sekä oppilaiden ja opettajan ajattelutapoja liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa. Tutkimus tehtiin pirkanmaalaisessa peruskoulussa tapaustutkimuksena eräästä yhdysluokasta. Tutkimus toteutettiin hyödyntäen kahta eri menetelmää, puolistrukturoitua teemahaastattelua (Ekola & Suoranta 1998) sekä haastatteluun sisältynyttä Dweckin mittaria (Tirri & Kuusisto 2019). Aineiston tueksi tutkijat olisivat voineet käydä myös havainnoimassa kuvataiteen oppitunteja, jolloin olisi saatu lisätietoa siitä, kuinka oppilaiden ajattelutavat ilmenevät käytännössä. Tämä ei koronapandemian vuoksi kuitenkaan onnistunut.

Tutkimus oli siis pääosin laadullinen, mutta Dweckin mittarin hyödyntäminen aineistonkeruumenetelmänä, haastattelun rinnalla toisen tutkimuskysymyksen kohdalla toi tutkimukseen määrällisiä piirteitä. Dweckin mittarin tarkoituksena oli lisätä aineiston monipuolisuutta tuomalla tietoa oppilaiden omaamista ajattelutavoista eri keinoin kuin sanallisten vastausten kautta. Triangulaatiota eli monimenetelmäisyyttä käytetäänkin toisinaan tutkimuksen luotettavuuden tarkentamiseen sekä tuomaan tutkimukseen moniulotteisuutta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijoiden pyrkimys tiedostaa tutkimuksen filosofisia

lähtökohtia sekä omaamaansa taidekäsitystä ja ajattelutapaa liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa (Rauhala 2014).

Myös käsitteellisten sekaannusten vaara on todellisuutta triangulaatioissa (ks. Eskola & Suoranta 1998). Käsitteiden käytössä tulee olla huolellinen ja ne tulee määritellä tarkasti, sillä käsitteiden sisältö voi vaihdella eri tilanteissa (Eskola & Suoranta 1998). Myös se, miten oppilaat ymmärtävät käsitteen lahjakkuus, voi vaikuttaa oppilaiden antamiin vastauksiin sekä haastattelussa että mittarissa. Tämä pyrittiin ottamaan huomioon haastattelun kysymysten järjestyksessä. Oppilailta kysyttiin haastattelussa avoimella kysymyksellä, mitä lahjakkuus heidän mielestään on ennen Dweckin mittarin numeeristen väittämien pohtimista. Näin tutkijat saivat tietoa oppilaiden ymmärryksestä lahjakkuuskäsitteen suhteen. Tämä myös toisaalta valmisti oppilaita vastaamaan väittämiin, kun he sanallistivat itselleen lahjakkuuden tarkoitusta. Tosin täyttä varmuutta käsitteiden kohtaamisesta tutkijat eivät tällä keinolla saaneet. On myös mahdollista, että tapaustutkimuksessa tulee rajanneeksi jotkin tapauksen piirteet esimerkiksi käsitteiden ohjaamana tutkimuksesta pois (ks. Vilkkä, Saarela & Eskola 2018). Vaikka oppilailta kysyttiin näkemystä siitä, mitä lahjakkuus heidän käsityksensä mukaan, ei käsitteen yhtenevyydestä ole täyttä varmuutta myöskään mittarin ja haastattelun osalta. Tutkijoiden omat lahjakkuuskäsitykset voivat huomaamatta vaikuttaa tulkintoihin, joita he tutkimuksen aineistosta tekevät.

Dweckin mittarin luotettavuuteen vaikuttaa keskeisesti, että tavoitetaanko mittarin väittämillä todella tutkittava ilmiö ja siihen liittyvät tiedostamattomat uskomukset (Tirri & Kuusisto 2019). Tutkimustuloksen luotettavuus voi heikentyä, mikäli tutkittava vastaa sen perusteella, mitä luulee tutkijan haluavan vastaukseksi (Puusa 2020a) tai mitä on kuullut asiasta esimerkiksi opettajalta (ks. Tirri & Kuusisto 2019). Kuitenkin tässä tutkimuksessa oppilaiden ajattelutavoista saadut tulokset olivat haastattelun ja mittarin osalta keskenään melko yhtenevät. Eli tässä tutkimuksessa triangulaatio toteutui.

Tässä tutkimuksessa otanta on suhteellisen pieni, 13 oppilasta sekä heidän opettajansa. Vaikka haastattelut toteutettiin koulupäivän aikana rauhallisessa tilassa ja haastattelijat pyrkivät luomaan rentoa ilmapiiriä (ks. Puusa 2020a), olivat oppilaiden vastaukset paikoitellen melko lyhyitä. Kuitenkin haastattelukysymykset oli suunniteltu niin, että tutkimuskysymysten kannalta

tärkeimmistä asioista saatiin riittävästi tietoa ja haastattelun aluksi kysyttiin lämmitteleviä kysymyksiä, jotta tärkeimmät kysymykset eivät tulleet yllättäen oppilaille. Eskola ja Suoranta (1998) toteavatkin, että aineiston koko on kvalitatiivisessa tutkimuksessa pitkälti aineistokohtainen ja vastauksia tarvitaan ainoastaan aiheen kannalta välttämätön määrä. Tämä tutkimus keskittyy nimenomaan yhden luokan käsityksiin ja siksi lisämateriaali ei ollut välttämätöntä. Toki havaintoaineisto olisi voinut lisätä tutkimuksen luotettavuutta ja auttaa ymmärtämään ilmiötä syvällisemmin.

Tutkijoiden on tärkeää kertoa myös oma itsearvio haastattelutilanteista sekä mahdolliset häiriötekijät (Hirsjärvi ja muut 2009). Tutkijat kokivat aineistonkeruun haastattelutilanteet rauhallisina ja miellyttävinä, vaikka haastattelut jouduttiin toteuttamaan videoyhteyksillä ja luontevan tilanteen luominen oli näin kasvotusten tapahtuvaa keskustelua haastavampaa. Toisaalta tutkijat eivät tiedä, joutuivatko oppilaat esimerkiksi keskeyttämään jonkin mielekkään tekemisen haastattelujen ajaksi tai oliko muita oppilaiden rauhalliseen olotilaan vaikuttavia tekijöitä. Videoyhteyksien käyttäminen oli oppilaille tullut tutuksi peruskoulun etäopetuksen aikana. Myös tutkijat olivat harjoitelleet etäyhteyksien käyttöä. Ennen varsinaisia haastatteluja molemmat haastattelijat tekivät kumpikin yhden esihaastattelun tutkittavien ikätasoa vastaavilla alakoululaisilla. Esihaastattelut ovat teemahaastattelun tärkeä osa. Niiden tarkoitus on testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä sekä kysymysten muotoilua (Hirsjärvi & Hurme 2001). Esihaastattelut antoivatkin tutkijoille arvokasta kokemusta haastattelun tekemisestä, etäyhteyksien käyttämisestä sekä kysymysten asettelusta niin, että tutkittavalla olisi mahdollisimman luonteva olo. Esihaastattelut auttoivat tutkijoita esittämään kysymykset luontevasti, mutta kuitenkin niin että ei vahingossa painota joitakin sanoja. Asioiden esittäminen neutraalisti koettiin erityisen tärkeäksi mittarin väittämiä suullisesti esittäessä, jotta haastateltavat eivät vastanneet sanojen painotuserojen takia tietyllä tavalla (Puusa 2020a). Esihaastattelujen jälkeen kysymyksiä muokattiin ymmärrettävimmiksi ja lapsentasoisemmiksi. Myös lämmitteleviä kysymyksiä lisättiin, jotta haastattelun kulku saatiin luontevammaksi ja tärkeimmät aihealueet eivät tulleet yllättäen oppilaille.

Luotettavuuden yksi tekijä on tutkimuksen tarkka selostaminen jokaisesta tutkimuksen vaiheesta (Hirsjärvi ja muut 2009). Siksi tämän tutkimuksen vaiheet

on kerrottu mahdollisimman perinpohjaisesti tutkimusmenetelmä -luvussa. Samassa luvussa on selitetty myös analysoinnin vaiheet ja avattu siihen liittyviä taustatekijöitä. Luotettavuutta lisää myös analysoinnin luokitteluperusteiden selventäminen (ks. Hirsjärvi ja muut 2009). Olennaista tutkimuksen aineiston analysoinnissa on se, että tuntee aineiston perinpohjaisesti. Muutoin tutkijan aineistosta tekemät tulkinnat saattavat jäädä sattumanvaraisiksi, eivätkä kokonaisvaltaisesti nojaisi aineistoon. (Eskola & Suoranta 1998.) Siksi aineiston analysointi aloitettiin lukemalla aineisto monta kertaa läpi. Myös jokaista erillistä alakategoriaa analysoidessa otettiin huomioon koko haastattelu, jottei oppilaiden ajatuksista syntyisi epätotuudenmukaista kuvaa.

Tutkimuksen tulokset esiteltiin tutkimuskysymysten kannalta mahdollisimman laajasti ja suoria sitaatteja käytettiin todentamaan saatuja tuloksia. Aineistosta tehtyjen tulkintojen tekeminen on olennaista tutkimuksen teossa, mutta tulkintojen on oltava kestäviä (ks. Eskola & Suoranta 1998). Tutkijat pyrkivät huolehtimaan siitä, että aineiston tulokset esiteltiin mahdollisimman totuudenmukaisesti. Niinpä tutkimuksen tuloksia esitellessä poimittiin sitaatteja. Perustelut tutkijan tekemistä tulkinnoista lisäävät tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ja muut 2009). Tulkintoja tehdessä tutkijat olivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa, jotta aineiston vastaisilta tulkinnoita vältyttäisiin kuitenkin niin, että kunnioitus toisen tekemää työtä kohtaan säilyi (ks. TENK 2012). Koska tämä tutkimus on tapaustutkimus, ei tuloksia voida yleistää, vaikka tutkimus toteutettiin tavanomaisessa peruskoulussa.

Tutkimuksen tekijöillä on vastuu noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK 2012). Tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset tulee ottaa huomioon tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Erityisen tärkeää on, että tutkijat ovat ottaneet ne huomioon jo tutkimuksen tekemistä aloittaessa, sillä eettiset seikat vaikuttavat tutkijoiden tekemiin ratkaisuihin. Hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen tekee osaltaan tutkimuksesta uskottavan, ja uskottavuus ja eettisyys liittyvät paljon toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tutkimuksen jokainen vaihe on tässä tutkimuksessa pyritty tekemään vastuullisesti ja avoimesti niin, että tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät sekä viittauskäytänteet ovat eettisesti kestäviä (ks. TENK 2012). Aineistoa kerätessä hankittiin asiaankuuluvat tutkimusluvut sekä tutkittavilta että viranomaisilta eli kaupungilta.

Koska haastattelut nauhoitettiin litterointia ja analyysia varten ja varmistettiin lupa siihen vielä haastateltavilta ennen haastattelun alkua.

Haastattelujen yhteydessä oppilailta ja opettajalta kysyttiin ainoastaan tutkimuksen kannalta olennaiset kysymykset. Aineiston keruun jälkeen tutkijat pitivät huolen siitä, ettei materiaali päädy ulkopuolisten nähtäväksi ja litteroinnin jälkeen haastattelut poistettiin. Aineistoa analysoitaessa on olennaista pitää anonymiteetti ja luottamuksellisuus. Tutkimustuloksia julkaistessa varmistettiin, että poiminnoista ei käy ilmi kenenkään henkilöllisyys (ks. Eskola & Suoranta 1998).

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin erään luokan oppilaiden suhdetta kuvataiteeseen sekä tutkittiin oppilaiden ja luokan opettajan omaamia ajattelutapoja liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa. Tutkimuksen tavoitteena oli saada lisää tietoa oppilaiden ja opettajan ajattelutavoista laadullisia menetelmiä käyttäen, sillä ajattelutavoista löytyy vähemmän laadullista kuin määrällistä tutkimusta. Tutkimus oli tapaustutkimus pirkanmaalaisen koulun 5.–6. yhdysluokalta ja se toteutettiin käyttäen yksilöhaastatteluja. Osana haastatteluja oli myös Dweckin mittari (Tirri & Kuusisto 2019), joka toi tutkimukseen myös kvantitatiivista otetta. Tutkimuksen pääteorianana käytettiin Dweckin (2016) teoriaa ajattelutavoista.

Ensimmäinen tutkimuskysymys koski oppilaiden suhdetta kuvataiteeseen. Kysymystä tutkittiin analysoimalla haastatteluja aineistolähtöisesti. Ensinnäkin selvitettiin oppilaiden käsityksiä kuvataiteesta. Ne jakautuivat melko tasaisesti kolmeen erilaiseen määritelmään. Kolmannes oppilaista näki kuvataiteen määräytyvän hienon lopputuloksen perusteella. Osa oppilaista määritteli kuvataiteen erilaisten kuvataiteen tekniikoiden kautta, muun muassa maalaaminen ja piirtäminen mainittiin vastauksissa. Viimeinen kolmannes oppilaista selitti kuvataiteen olevan luovuutta ja itseilmaisua (vrt. Routila 1986; Merta 2006).

Huomio kiinnittyy kuvataidemääritelmien osalta oppilaisiin, jotka määrittelivät kuvataiteen erilaisten tekniikoiden avulla. Kuvataiteen määritelmää kysyttäessä vastaus kuvataiteen tekniikoista tuntuu suppealta ja vajavaiselta. On syytä pohtia, onko tällaisen määritelmän taustalla vähemmän kokemusta kuvataiteesta. Lienee hyvin mahdollista, että useat oppilaista eivät yksinkertaisesti olleet juurikaan miettineet sen syvällisemmin määritelmää kuvataiteelle ja sanoivat ensimmäisenä mieleen tulevan ajatuksen. Toisaalta tämänkaltainen määritelmä jättää avoimet ovet sille, mitä kuvataide voisi olla, eikä rajaa kuvataidetta tiukkoihin raameihin. Kuvataide onkin hyvin laaja käsite ja

on monia näkemyksiä, mitä se pitää sisällään tai ei pidä sisällään, kuvataiteelle ei siis ole yhtä oikeaa määritelmää (Routila 1986; Salminen 2015).

Toinen tutkimuskysymys käsitteli oppilaiden ajattelutapoja liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa. Niitä tutkittiin hyödyntämällä haastatteluja sekä Dweckin mittaria (Tirri & Kuusisto 2019). Kaikki tutkimusluokan oppilaat määrittivät lahjakkuuden olevan kuvataiteeseen liittyvää taitoa joko yleisesti tai taitoa piirtämisessä ja maalaamisessa. Enemmistö luokan oppilaista (n=8) oli omaksunut kasvun ajattelutavan koskien lahjakkuutta kuvataiteessa. Kasvun ajattelutavan mukaisesti he ajattelivat, että lahjakkuus ja taidot kuvataiteessa ovat seurausta sinnikkästä harjoittelusta (Blackwell ja muut, 2007; Dweck, 2016). Kasvun ajattelutavan omaksuneiden oppilaiden lahjakkuuskäsitys mukailee lahjakkuuden moniulotteisempaa ilmiönä näkevää liberaalia lahjakkuuskäsitystä (Renzulli 2002), jonka mukaan lahjakkuus voidaan nähdä kehittyvänä ominaisuutena (Gagne 2010). Kasvun ajattelutavan mukaisesti nämä oppilaat suhtautuivat kriittiseen palautteeseen ja virheisiin rakentavasti sekä kokivat voivansa oppia uusia asioita kuvataiteessa.

Luokan oppilaista yksi oli omaksunut muuttumattoman ajattelutavan liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa. Kyseinen oppilas näki lahjakkuuden johtuvan yksinomaan perimästä (ks. Dweck 2016; Blackwell ja muut 2007) eikä kokenut voivansa oppia uusia asioita kuvataiteessa. Muuttumattoman ajattelutavan omaksunut oppilas koki virheiden heikentävän motivaatiota. Muuttumaton ajattelutapa nimittäin altistaa motivaation heikentymiselle (Dweck 2016) ja altistaa avuttomille toimintamalleille virheiden koittaessa (Blackwell ja muut 2007). Uskomus kykyjen pysyvyydestä vaikuttaa epäonnistumisten tulkintaan (Molden & Dweck 2006), ja niinpä myös tämän tutkimuksen muuttumattoman ajattelutavan omaksunut oppilas ei mielellään harjoitellut kuvataiteeseen liittyviä taitoja.

Muutamalla luokan oppilaista (n=4) oli sekä kasvun ajattelutavan että muuttumattoman ajattelutavan mukaisia piirteitä (ks. Dweck 2016) eikä heitä voinut luokitella kumpaankaan ryhmään. He kuvailivat lahjakkuuden johtuvan sekä harjoittelusta että perimästä, mutta kokivat kuitenkin voivansa itse oppia uusia asioita kuvataiteessa.

Vain muutama luokan oppilaista koki itse olevansa lahjakas kuvataiteessa. Kuitenkin tutkimusluokan oppilaista lähes kaikki (n=12), eli kasvun ajattelutavan

omaksuneet sekä sekamuodon omaksuneet, kokivat voivansa oppia uusia asioita kuvataiteessa. Oppilaiden virheiden määrittelyssä tuli ilmi, että kaikki kasvun ajattelutavan omaksuneet käsittivät myös lahjakkaiden oppilaiden tekemän virheitä. Toisaalta omaa lahjakkuutta pohtiessa virheet saatettiin kokea lahjakkuuden esteeksi. Tästä herääkin kysymys, koskeeko oppilaiden omaa lahjakkuuden arviointia samat vaatimukset kuin muiden lahjakkuutta arvioitaessa, ja onko itsensä lahjakkaksi myöntäminen vaikeaa.

Oppilaiden ajattelutavoilla ja taidekäsityksellä oli havaittavissa yhteys, nimittäin kasvun ajattelutavan omaksuneet näkevät kuvataiteen monipuolisempana ilmiönä. Kasvun ajattelutavan omaksuneet oppilaat näkivät taiteen olevan tekemistä tai luovaa ilmaisua. Myös Niiniskorpi (2009) näkee kuvataiteen olevan ajatusten ilmaisemista kuvallisesti. Vastaavasti oppilaat, jotka määrittelivät kuvataiteen lopputuloksen mukaan, olivat omaksuneet muuttumattoman ajattelutavan tai ajattelutapojen sekamuodon. On mahdollista, että kuvataiteen monipuolisempi ymmärrys auttaa oppilaita suhtautumaan armollisemmin myös esimerkiksi omiin virheisiin. Mikäli asettaa tiukat vaatimukset taiteelle ja pyrkii hienoon lopputulokseen omissa töissään, on lannistavaa kohdata oma epäonnistuminen kerta toisensa jälkeen. Tosin kuvataidekäsitystä tai tapaa määrittellä taidetta ei tarvitse lokeroida ajattelutapojen mukaan, mutta lahjakkuuden määrittely voi vaikuttaa siihen, mitä pitää taiteena.

Tulokset vahvistavat käsitystä siitä, että kasvun ajatteluun ohjaamisella voi olla myönteinen vaikutus oppilaisiin monella eri tavalla. Tirri ja Kuusisto (2019) esittävät, että ajattelutavoilla on merkitystä oppimisprosessissa ja siksi opettajan on tärkeää ohjata oppilaita kasvun ajattelutapaan. Tämä edellyttää sitä, että opettaja tuntee Dweckin (2016) teorian keskeiset käsitteet ja osaa käytännössä toteuttaa keinoja, joilla voi vaikuttaa oppilaiden oppimista haittaaviin tapoihin. Ajattelutapojen tunteminen ja tunnistaminen on jopa yksi tärkeimmistä tehtävistä koulussa 2000-luvulla (Tirri & Kuusisto 2019). Tähän on luokanopettajan näkökulmasta helppo yhtyä, sillä ajattelutapojen merkitys ihmisen hyvinvoinnin kannalta on ilmeinen.

Tutkimusluokan opettaja oli omaksunut piirteitä sekä kasvun ajattelutavasta että muuttumattomasta ajattelutavasta. Opettajan ajattelutapa liittyen lahjakkuuteen kuvataiteessa edustaa ajattelutapojen sekamuotoa kallistuen

kasvun ajattelun puolelle, mutta oppilaisiin verrattuna opettajan ajattelussa on enemmän piirteitä muuttumattomasta ajattelusta kuin oppilailla. Myös aiemmissa tutkimuksissa opettajat ovat edustaneet ajattelutapojen sekamuotoa (Tirri & Kuusisto 2019), mutta myös kasvun ajattelutapaa (Laine, Kuusisto & Tirri 2016).

Ympäristön vaatimukset vaikuttavat ajattelutapojen kehittymiseen. Välittävä ja turvallinen ympäristö lienee kasvun ajattelutavan kannalta olevan suotuista. Häpeän kulttuurissa muuttumaton ajattelutapa kehittyy herkemmin (ks. Dweck 2016). Siksi virheisiin tulisi suhtautua rakastaen ja luonnollisena osana elämää. Opettajan antama palaute ja suhtautuminen ovat tässä ratkaisevassa roolissa. Palautteen avulla tulisi tukea prosessikeskeistä ajattelua (Tirri & Kuusisto 2019) sen sijaan, että korostetaan vain lopputulosta. Oppilaita olisi syytä siis palkita yrittämisestä ja itsensä haastamisesta, vaikka haasteet toisivatkin mukanaan enemmän virheitä. Lienee myös mahdollista, että lahjakkaiden oletetaan automaattisesti osaavan jonkin taidon. Täten sitkeä harjoittelu ei välttämättä saa tunnustusta. Mikäli opettaja on omaksunut muuttumattoman ajattelutavan, on myös mahdollista, että koulussa lahjakas oppilas ei saa apua ja tukea kehitykselleen. Myös tämän vuoksi on tärkeää pyrkiä kohti kasvun ajattelutapaa.

Aiheen tärkeyden vuoksi jatkotutkimuksille olisi tarvetta ja myös tämä tutkimus jättää tutkimusaiheita auki. Tässä tutkimuksessa oppilaiden taidekäsityksellä ja ajattelutavoilla lahjakkuuteen liittyen oli havaittavissa yhteys, mutta asiaa olisi hyvä tutkia vielä laajemmin. Tutkimuskysymyksen asettaminen juuri tämän aiheen pariin kohdistaisi tutkimuksen oikein ja antaisi lisätietoa oppilaiden kokonaisvaltaisesta ajattelusta. Tässä tutkimuksessa tutkittiin myös luokan opettajan ajattelutapoja lahjakkuuteen liittyen, mutta tästäkin olisi hyvä tehdä laajempaa tutkimusta. Tutkimuskohteena voisi olla esimerkiksi sekä luokanopettajat että kuvataideopettajat, ja voisi olla mielenkiintoista tutkia sitä, onko heidän omaamissa lahjakkuuskäsityksissä tai ajattelutavoissa kuvataiteelliseen lahjakkuuteen liittyen eroavaisuuksia.

LÄHTEET

- Aarnos, E. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Valli, R. (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5.painos, s. 174–189). PS-kustannus.
- Apuli-Suuronen, R. (1999). *Kuvataiteen silmin*. Gummerus Oy.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H. & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of Intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development*, 78(1), 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Borland, J.H. (2009). Myth 2: The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude: spinal tap psychometrics in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 236–238. <https://doi.org/10.1177/0016986209346825>
- Claro, S., Paunesku, D. & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers effects of poverty on academic achievement. *Psychological and cognitive sciences*, 113(31), 8664–8668. <https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>
- Donohoe, C., Keith Topping, K. & Hannah, E. (2012) The impact of an online intervention (Brainology) on the mindset and resiliency of secondary school pupils: a preliminary mixed methods study. *Educational Psychology*, 32(5), 641–655. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.675646>
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 265–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Dweck, C. S., Chiu, C. & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgements and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267–285. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1

- Dweck, C. (2016). *Mindset – Menestymisen psykologia. Kuinka voimme toteuttaa piileviä kykyjämme* (2. painos, M. J. Mustavuori, suom.). Viisas Elämä Oy. (Alkuperäinen teos julkaistu 2006).
- Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education* 17(2), 37-44. <https://doi.org/10.2307/1319979>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: the DMGT as a developmental model. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (s. 98–119). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81–99. <https://doi.org/10.1080/13598139.2010.525341>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullinen aineiston analysointi. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.141–144). Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Kekäle, J. & Puusa, A. (2020). Tiedesodat. Realistinen ja konstruktivistinen maailmankäsitys. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.41–55). Gaudeamus.
- Kristjansson, K. (2008). Education and self-change. *Cambridge Journal of Education*, 38(2). <https://doi.org/10.1080/03057640802063320>
- Kujala, T. & Näätänen, R. (2010). The adaptive brain: A neurophysiological perspective. *Progress in Neurobiology*, 91(1), 55–67.
<https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2010.01.006>
- Kuusisto, E. & Tirri, K. (2013). Kasvun ajattelutapa opettajilla ja vanhemmillä. Tapaustutkimus suomalaisesta koulusta. Teoksessa *Uusi oppiminen*. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013. Helsinki: Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta, 14–34.

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/41989/Uusi_oppiminen_raporti.pdf?sequence=2

- Kuusisto, E., Laine, S. & Tirri, K. (2017). How do school children and adolescents perceive the nature of talent development? A case study from Finland. *Education Research International*, 2017, 1–8.
<https://doi.org/10.1155/2017/4162957>
- Laine, S., Kuusisto, E. & Tirri, K. (2016). Finnish teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 151–167.
<https://doi.org/10.1177/0162353216640936>
- Laitinen, S. (2003). *Hyvää ja kaunista. Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Makel, M.C., Snyder, K.E., Thomas, C., Malone, P.S. & Putallaz, M. (2015). Gifted students' implicit beliefs about intelligence and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 203–212.
<https://doi.org/10.1177/0016986215599057>
- Mantere, M-H. (1996). Opettajana ja terapeutina. Teoksessa L. Piironen & Salminen, A. (toim.), *Kuvitella vuosisata* (s.45–53). Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mercer, R. & Ryan, S. (2009). A Mindset for EFL: Learners' Beliefs about the Role of Natural Talent. *ELT Journal*, 64(4), 436–444. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp083>
- Merta, J. (2006). *Herääminen - Kuvataiteen kohtaamisesta hermeneuttiseen tulkintaan* (väitöskirja). University Press. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-6590-3>
- Metsämuuronen, J. (2006a). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. (2006b). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Molden, D. C. & Dweck, C. S. (2006). Finding “meaning” in psychology. A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social

- development. *American Psychologist*, 61(3), 192–203.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.192>
- Nicpon, M.F., Allmon, A., Sieck, B. & Stinson, R.D. (2011). Empirical investigation of twice exceptionality: where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3–17.
<https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Niiniskorpi, S. (2009). Käsityksiä kuvataiteesta. Kuvataideopettaja taiteen tekijänä ja kokijana. Gummerus.
- POPS. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2020). Kuvataiteen tuntijako perusopetuksessa.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kuvataiteen-tuntijako-perusopetuksessa>
- Pohjakallio, P. (1996). Kuvitella vuosisata. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.), *Kuvitella vuosisata* (s.19–29). Gummerus Kirjapaino Oy.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 25–40). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.145–156). Gaudeamus.
- Päivänsalo, T-M. (2020). *Oppimiskoodi. Kuinka oppiminen onnistuu*. PS-kustannus.
- Rauhala, L. (2014). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Gaudeamus Oy.
- Renzulli, J.S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67–75.
https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_2
- Renzulli, J.S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (s. 246–279). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>

- Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2016). Teachers' implicit meaning systems and their implications for pedagogical thinking and practice: A case study from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1(14). <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258667>
- Routila, L.O. (1986). *Miten teen tiedettä taiteesta*. Clarion.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Vastapaino.
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Gummerus Kirjapaino Oy. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90.
- Sadeniemi, M. (2002). *Nykysuomen sanakirja*. Viides osa, S–Tr. WSOY.
- Salminen, L-R. (2015). *Valovirtaa- Opettajataiteilija kaksoisroolissa*. Kymenlaakson kuvataideopettajat, Valovirtaa-työryhmä.
- Sava, I. (1996). Tutkiva mieli. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.), *Kuvitella vuosisata* (s.150–156). Gummerus Kirjapaino Oy.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilus, P., & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Tirri, K. & Kujala, T. (2016). Students' Mindsets for Learning and Their Neural Underpinnings. *Psychology*, 7(09), 1231. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2016.79125>
- Tirri, K. Kuusisto, E. & Laine, S. (2018). Kasvun ajattelutapa motivoi oppimaan. Teoksessa Salmela, K. (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 65–75). PS-kustannus.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2019). *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu painos). Tammi.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK, 2013.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Töyssy, S. (1996). Kuvaamataito nykykoulussa. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.), *Kuvitella vuosisata* (s.45–53). Gummerus Kirjapaino Oy.
- Töyssy, S., Vartiainen, L. & Viitanen, P. (1999). *Kuvataide: Visuaalisen kulttuurin käsikirja*. WSOY.
- VanTassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into Practice*, 44(3), 211–217. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_5
- Vilkkä, H., Saarela, M. & Eskola, J. (2018). Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (5. painos, s. 190–201). PS-kustannus.
- Worrell, F. (2009). Myth 4: A single test score or indicator tells us all we need to know about giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 242–244.
<https://doi.org/10.1177/0016986209346828>
- Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist*, 75(9), 1269–1284.
<https://doi.org/10.1037/amp0000794.supp>

LIITTEET

Liite 1: Infokirje oppilaille

Heippa!

Me olemme Adeliina ja Anni, ja opiskelemme luokanopettajiksi Tampereen yliopistossa. Teemme nyt opintoihimme kuuluvaa tutkimusta.

Tulemme tutkimaan teidän luokallenne oppilaiden ajatuksia kuvataiteeseen liittyen. Haastattelisimme opettajaanne Anna-Kreetaa ja sen lisäksi haluaisimme haastatella mahdollisimman montaa teistä 5. ja 6. luokkalaista, Anna-Kreetan oppilasta. Haastattelu tehdään etäyhteyksien kautta, teille tutuilla tavoilla. Haastattelu kestää noin 15-30 minuuttia. Haastattelut tehdään yhdelle oppilaalle kerrallaan, eli haastattelutilanteessa olisi jompikumpi meistä (Adeliina tai Anni) ja yksi oppilas.

Haastattelua ei tarvitse yhtään jännittää, sillä haastattelukysymyksiin ei ole olemassa oikeita tai väärä vastauksia. Me haastattelijat siis kysymme kysymyksiä ja oppilas saa vastata niin kuin asiasta ajattelee. Kaikkiin kysymyksiin ei ole myöskään pakko vastata. Lisäksi haastattelun aikana saa aina keskeyttää ja kysyä, jos tuntuu siltä.

Huoltajille on lähetetty oma viesti, jossa on ohjeet tutkimukseen ilmoittautumisesta.



Aurinkoista kevättä teille kaikille ja palataan pian asiaan! ☺

Terveisin,
Adeliina Ahola ja Anni Vikman

Liite 2: Oppilaan haastattelurunko

Taustatiedot:

- Luokka-aste?
- Sukupuoli?
- Tykkäätkö sinä kuviksesta koulussa?
(Onko kuvis lempiaine vai kuuluko se "ei niin kivoihin"-aineisiin?)
- Mitä olette tehneet viime aikoina kuviksessa?

Teema 1: Oppilaan käsitys kuvataiteen oppiaineesta

- Mitä mieltä olet kuvataiteen tuntien määrästä koulussa?
- Mitä opit kuvataiteen tunneilla?
 - Mitä muuta kuviksessa voi oppia kuin erilaisia tekniikoita?
- Mitä luulet, mitä kuvataiteen tunneilla olisi tarkoitus oppia, mikä on kuviksen oppituntien tavoite? (Mitä ope haluaa opettaa...)
 - Mitä olette puhuneet opettajan ja luokan kanssa yhteisesti kuvataiteen tuntien tavoitteista?
- Millainen merkitys kuvataidetuoneilla itsellesi on?
- Millä mielellä menet kuvataiteen tunneille tavallisesti?
 - Mikä tekee kuvistunneista mukavia tai hankalia?
- Minkälainen ilmapiiri kuvataiteen tunneilla on?
- Millainen on mielestäsi hyvä kuvataideopettaja?
 - Millainen on huono kuvataideopettaja?
- Miksi kuvataideopettajan pitäisi tai ei pitäisi tehdä itse taidetta?
- Miten koulun kuvataidetuoneet ovat vaikuttaneet ajatuksiisi kuvataiteesta?
(esim. Innostuksen lisääminen)

Teema 2: Oppilaan suhde kuvataiteeseen

- Miten kuvataide kuuluu elämääsi vapaa-ajalla?
 - Mikä sinua kannustaa kuvataiteen tekemiseen? Miksi tykkäät tehdä sitä?
 - Missä?
 - Harrastatko yksin vai jonkun kanssa?
- Mikä on sinun lempitekniikka kuvan tekemisessä?
- Kenelle esittelet tekemiäsi kuvataidetuoneita?
- Miten läheisesi suhtautuvat kuvataidetuoneihisi?

- Millä tavoin läheisesi harrastavat kuvataidetta?
- Mitä taide sinun mielestäsi on?
 - Kenen tekemät kuvat ovat taidetta?
 - Voivatko oppilaiden tekemät kuvat olla taidetta?
 - Pidätkö tekemiäsi kuvistöitä taiteena? Miksi?

Teema 3: Oppilaan käsitys lahjakkuudesta kuvataiteessa

- Mitä tarkoittaa, jos joku sanoo olevansa lahjakas kuvataiteessa?
- Miksi joku on lahjakas kuvataiteessa?
- Miten opettaja huomioi kuviksessa lahjakkaita oppilaita?
 - Miten opettaja huomioi niitä, joilla on kuviksessa vaikeuksia?
- Koetko olevasi lahjakas kuvataiteessa?
 - Miksi?

- Kuinka paljon olet samaa mieltä tai eri mieltä seuraavien vaihtoehtojen kanssa?
(1=täysin samaa mieltä, 6=täysin eri mieltä)

- A) Ihmisellä on tietty määrä lahjakkuutta kuvataiteeseen liittyen, eikä sen muuttamiseksi voi tehdä mitään.
- B) Lahjakkuus on jotain sellaista ihmisessä, jota ei voi muuttaa kovin paljoa.
- C) Rehellisesti sanoen et voi muuttaa sitä, kuinka lahjakas olet kuvataiteessa.
- D) Ihminen voi oppia uusia asioita, mutta hän ei voi muuttaa lahjakkuuttaan kuvataiteessa.

Dweckin mittari

Teema 4: Oppiminen kuvataiteen oppiaineessa

- Millaisia vahvuuksia sinulla on kuvataiteeseen liittyen?
 - Miksi ne ovat vahvuuksia?
- Millaisia heikkouksia sinulla on kuvataiteeseen liittyen?
 - Miksi ajattelet niiden olevan heikkouksia?
- Mitkä asiat tuntuvat sinusta vaikeilta kuviksessa?
 - Miksi?
 - Ajatteletko, että voit oppia sen/ne asiat, jos haluat?
- Kuinka helppoa tai vaikeaa sinusta on oppia uusia asioita kuviksessa?

- Kerro esimerkki tilanteesta, jolloin sinulla oli vaikeaa kuviksessa. Mikä teki tästä tilanteesta hankalan?
- Kerro esimerkki tilanteesta, jolloin onnistuit kuviksessa. Mikä teki tästä tilanteesta onnistuneen?
- Kerro esimerkki, millaisia virheitä kuvistunnilla saatetaan tehdä.
 - Millaisen virheen itse olet tehnyt?
 - Entä luokkakaverisi?
 - Voiko lahjakas ihminen tehdä mielestäsi virheitä kuvistunnilla?
- Miten virheisiin ja epäonnistumisiin suhtaudutaan teidän kuvistunneilla?
- Mitä tapahtuu, jos sinulle tulee epäonnistuminen kuvistunnilla?
 - Miltä se tuntuu?
 - Miten toimit?
- Keneltä saat palautetta kuvataidetunneilla?
- Mitä varten palautetta mielestäsi annetaan?
- Miltä sinusta tuntuu, jos opettaja antaa sinulle kriittistä palautetta kuvataidetunnilla?
- Viimeinen kysymys: Mikä on parasta kuvistunneissa?

Lopetus:

- Onko sinulla vielä jotain kysyttävää tai lisättävää?
- Kiitos haastattelusta!
- Lopetan äänittämisen.

Liite 3: Opettajan haastattelurunko

Taustatiedot:

- Kerro, millainen on ollut polkusi opettajaksi?
- Oletko erikoistunut kuvataiteeseen? / Onko sinulla kuvataideopettajan pätevyys?
 - Minkä verran olet opettanut kuvataidetta luokanopettajana toimiessasi?
- Mitä pidät koulun tärkeimpänä tehtävänä?
- Mitkä ovat oman opetuksesi tärkeimmät tavoitteet?

Teema 1: Opettajan suhde kuvataiteeseen

- Miten kuvataide kuuluu elämääsi vapaa-ajalla?
- Mikä on sinun lempitekniikka kuvantekemisessä?
- Mitä taide sinun mielestäsi on? (kuvataide)
 - Kenen tekemät kuvat ovat taidetta?
 - Pidätkö tekemiäsi kuvia taiteena?
 - Voivatko oppilaiden tekemät kuvat olla taidetta?

Teema 2: Opettajan käsitys kuvataiteen oppiaineesta ja kuvataideopettajuudesta

- Mitä ajattelet kuvataiteen oppiaineen tuntimäärästä?
- Mitä tavoitteita kuvataiteen oppiaine mielestäsi sisältää?
 - Mitkä ovat mielestäsi tärkeimpiä tavoitteita?
 - Keskusteletteko tavoitteista yhdessä oppilaiden kanssa?
- Millainen kuvataideopettaja olet?
 - Millaisia vahvuuksia ja heikkouksia sinulla on kuvataideopettajana?
- Kerro onnistuneesta kuvataiteeseen liittyvästä opetuskokemuksesta. Miksi tämä oli onnistunut?
- Kerro epäonnistuneesta kuvataiteeseen liittyvästä opetuskokemuksesta. Miksi tämä oli epäonnistunut?
- Millainen on mielestäsi hyvä kuvataideopettaja?
 - Entä huono kuvataideopettaja?
- Miksi kuvataideopettajan pitäisi tai ei pitäisi tehdä itse taidetta?

Teema 3: Opettajan käsitys lahjakkuudesta kuvataiteessa

- Mitä lahjakkuus mielestäsi tarkoittaa kuvataiteessa?
- Miksi joku on lahjakas kuvataiteessa?
- Kerro, miten oppilaan lahjakkuuden kuvataiteessa voi huomata?

- Kuinka paljon olet samaa mieltä tai eri mieltä seuraavien vaihtoehtojen kanssa?
(1=täysin samaa mieltä, 6=täysin eri mieltä)

A) Ihmisellä on tietty määrä lahjakkuutta kuvataiteeseen liittyen, eikä sen muuttamiseksi voi tehdä mitään.

B) Lahjakkuus on jotain sellaista ihmisessä, jota ei voi muuttaa kovin paljoa.

C) Rehellisesti sanoen et voi muuttaa sitä, kuinka lahjakas olet kuvataiteessa.

D) Ihminen voi oppia uusia asioita, mutta hän ei voi muuttaa lahjakkuuttaan kuvataiteessa.

Dweckin mittari

Teema 4: Opettajan ajattelutavat oppimiseen liittyen

- Kerro, mitä ajattelet oppilaidesi mahdollisuudesta kehittyä kuvataiteessa?
- Mitä ominaisuuksia oppilaissa on mahdollista kehittää kuvataiteessa?
- Mikä vaikuttaa oppilaan mahdollisuuksiin kehittyä kuvataiteessa?
- Kerro, miten sinun mielestäsi oppilaiden tausta vaikuttaa oppimiseen ja opiskeluun.
- Millä tavoin ohjaat oppilaita ja pyrit edistämään heidän oppimistaan kuvataiteessa?
- Miten rohkaiset oppilasta oppimaan kuvataiteessa?
- Miten eriytät kuvataiteen opetustasi?
- Kerro, milloin mielestäsi tapahtuu merkityksellistä oppimista?
- Millaisia virheitä kuvataiteessa voi mielestäsi tehdä?
 - Voiko lahjakas tehdä virheitä kuvataiteen tunnilla?
- Miten suhtaudut oppilaiden epäonnistumisiin kuvataiteen tunneilla? Kerro esimerkki.
- Viimeinen kysymys: Mikä on mielestäsi parasta kuvistunneissa?

Lopetus:

- Onko sinulla vielä jotain lisättävää tai kysyttävää?
- Kiitos haastattelusta!
- Lopetamme äänittämisen.