



**TURUN
YLIOPISTO**

Oppilaan minäpystyvyyden tukeminen kuvataidekasvatuksessa

Luokanopettajien teemahaastatteluita

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Tiia Rantanen

Ohjaaja:
Yliopistonlehtori Anne Sorariutta

14.4.2022
Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä(t): Tiia Rantanen

Otsikko: Oppilaan minäpystyvyyden tukeminen kuvataidekasvatuksessa – luokanopettajien teemahaastatteluita

Ohjaaja(t): Yliopistonlehtori Anne Sorariutta

Sivumäärä: 60 sivua

Päivämäärä: 14.4.2022

Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa kattava poikkileikkaus kuvataidekasvatuksen peruskoulukontekstissa tapahtuvasta kasvatustyöstä, joka tähtää ensisijaisesti oppilaan kuvataiteellisen minäpystyvyyden tukemiseen, ja näin ollen tehdä ennestään näkymätöntä pedagogista toimintaa näkyväksi. Haastatteluilla selvitettiin, millä tavoin opettajat tunnistavat ja kuvaavat oppilaiden kuvataiteelliseen minäpystyvyyteen liitettäviä ominaisuuksia. Vastausten analysoinnin ja jaottelun helpottamiseksi tutkimuksessa käytettiin binääristä hyvä-heikko-asteikkoa minäpystyvyyden asteita kuvailtaessa. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, millä tavoin opettajat tukivat toiminnallaan oppilaan kuvataiteellista minäpystyvyyttä sekä kokivatko opettajat toiminnallaan olevan vaikutusta oppilaan kuvataiteelliseen minäpystyvyyteen. Tutkimus on luonteeltaan fenomenografinen ja laadullinen.

Kahdessa osassa kerätty tutkimusaineisto koostuu viiden luokanopettajan täyttämästä esitietolomakkeesta sekä puolistrukturoidusta teemahaastattelusta, jotka toteutettiin Turun Yliopiston Zoom-videopuhelupalvelun kautta. Tutkimuksen osallistujat kerättiin verkossa toimivien aine- ja kouluasteikohtaisten tiedonjakoryhmien kautta. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin. Haastattelujen vastaukset kategorisoitiin induktiivista sisällönanalyysia hyödyntäen. Oppilaan ominaisuuksiin liittyvässä analyysissä hyödynnettiin Banduran (1997) minäpystyvyysteoriaa sekä minäpystyvyyteen liitettävän toiminnan lopputulosten odotusten yhteisvaikutuksia oppilaan tunteisiin sekä käytökseen.

Tutkimustulosten mukaan opettajat kuvasivat oppilaan hyvän kuvataiteellisen minäpystyvyyden ominaisuuksiksi positiivisen itseilmaisun, ahkeran tuntityöskentelyn ja harrastuneisuuden sekä hyvät kognitiiviset ja luovat valmiudet. Oppilaan heikon minäpystyvyyden ominaisuuksiin opettajat liittivät tuntitoimintaan ja toiminnallisiin valmiuksiin liittyviä haasteita, oppilaiden välistä vertailua sekä itseilmaisun, joka ilmeni sanallistamalla negatiivisia kokemuksia oppilaan omasta taitoteknisestä osaamisesta tai työvälineiden hallinnasta. Opettajat tukivat oppilaan kuvataiteellista minäpystyvyyttä eriyttämällä opetustaan, erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla, palautteenannolla sekä arvioinnilla. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat uskoivat jollakin tasolla kykenevänsä vaikuttamaan oppilaan kuvataiteelliseen minäpystyvyyteen. Opettajista kaksi uskoi oppilaan kuvataiteellisen minäpystyvyyden tukemisen vaikutusten ulottuvan vain tapahtuvaan opetustilanteeseen, kun taas kolme muuta opettajaa uskoi toiminnallaan olevan kauaskantoisempia vaikutuksia.

Tutkimusaineisto tuottaa erityisesti katsauksen nuoriin, alle viisi vuotta työelämässä toimineisiin luokanopettajiin, ja heidän käsityksiinsä oppilaiden kuvataiteelliseen minäpystyvyyteen liitettävistä ominaisuuksista sekä sen tukemiseen käytetyistä työtapoista.

Avainsanat: minäpystyvyys, itsetunto, tukeminen, kuvataidekasvatus, peruskoulu, luokanopettaja, oppilas

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Käsitteet	7
2.1	Kuvataide ja kuvataidekasvatus	7
2.2	Minäpystyvyys, minäkäsitys ja itsetunto	7
3	Kuvataidekasvatus suomalaisessa koulujärjestelmässä	10
3.1	Piirustus, kuvaamataito ja kuvataide	10
3.2	Kuvataidekasvatuksen suuntauksset ja asema	11
3.3	Kuvataideopettajan pätevyys Suomessa	13
3.4	Luokanopettajien kuvataidekokemukset ja kuvataiteellinen tausta	13
4	Opettaja oppilaan minäpystyvyyden tukijana	15
5	Kuvataidekasvatuksen yhteiskunnallinen merkitys	18
5.1	Kuvataide yhteiskunnan ja sen aktiivisten jäsenten kehittäjänä	18
5.2	Tiedettä, luovuutta ja kansantaloutta	19
6	Tutkimusmenetelmät	21
7	Tulokset	24
7.1	Oppilaan hyvään minäpystyvyyteen liitetyt ominaisuudet	24
7.1.1	Oppilaan itseilmaisu	25
7.1.2	Oppilaan tuntityöskentely	26
7.1.3	Oppilaan taidot	27
7.2	Oppilaan heikkoon minäpystyvyyteen liitetyt ominaisuudet	28
7.2.1	Oppilaan toiminta ja valmiudet	28
7.2.2	Vertailu	31
7.2.3	Itseilmaisu ja tunteet	31
7.3	Oppilaan minäpystyvyyden tukeminen	33
7.3.1	Pedagogiset ratkaisut	34
7.3.2	Sanallinen palaute	36
7.3.3	Eriyttäminen	38
7.3.4	Arviointi	39
7.4	Opettajan vaikutus oppilaan kuvataiteelliseen minäpystyvyyteen	41
7.4.1	Oppilaan välitön toiminta ja minäpystyvyys	41

7.4.2	Toiminnan pidempiaikaiset vaikutukset	42
8	Pohdinta	44
	Lähdeluettelo	50
	Liitteet	55
	Liite 1. Teemahaastattelun runko	55
	Liite 2. Webropolin esitietolomake	56
	Liite 3. Tietosuojalomake	57
	Liite 4. Tutkimuslupalomake	59

1 Johdanto

Olen jo opintojeni loppusuoralla kohdannut erilaisia asenteita kuvataidetta kohtaan oppiaineena. Oppilaille kuvataide voi olla itseilmaisun ja tutkimisen mielekäs väline, mutta toisille ahdistuksen aihe ja oppiaine, jonka kanssa kipuillaan peruskoulussa vähintään seitsemän vuotta sekä mahdollisesti vielä toisen asteen opinnoissa. Nämä omat kokemukseni oppiaineen ristiriitaisia tunteita herättävästä luonteesta osaltaan innoittivat toteuttamaan tämän pro gradu -tutkielman. Lähestyn tutkimuksessani kuvataiteen opetusta ja oppiaineen määritelmää vahvasti kasvatustieteellisestä näkökulmasta.

Kuvataide on luonteeltaan taito- ja taideaine. Tämä luontainen oppiaineiden jaottelu reaaliaineisiin sekä taito- ja taideaineisiin jakaa oppilaita oppiaineen sisällä helposti ”osaajiin” ja niihin, joilla ei ole aikaisempaa taiteellista harrastuneisuutta. Oppilaat sanallistavat usein käsitystä omasta osaamisestaan sanomalla, että he eivät osaa piirtää, maalata tai veistää (Cruz & Smith, 2013). Kuvataide nähdään usein tarpeellisena vain taiteellisesti lahjakkaaksi määritellyille henkilöille tai vaihtoehtona niille, jotka eivät pärjää erityisen hyvin muissa kouluaineissa (Sava, 2007). Kuvataiteella on kuitenkin nähty olevan positiivisia yhteyksiä muunmuassa oppilaan osallisuuden tunteeseen sekä menestymiseen standardisoiduissa kokeissa (Catterall, 1998). Tämän lisäksi uusliberalistisessa yhteiskunnassa kuvataiteen kontekstissa harjoiteltavan luovuuden ja visuaalisen lukutaidon osaamisalueiden harjoittelun merkitystä ei voida sivuuttaa. Kuvien tulkitseminen ja kuvallisen ilmaisun ymmärtäminen on itsessään kansalaistaito ja jokaisen perusoikeus. Tämä tutkimus osaltaan asettuu kuvataiteen oppiaineen merkitystä ja olemassaolon oikeutusta rakentavaan jatkumoon, jossa oppiaineen hyödyllisyyttä ja merkityksellisyyttä haetaan luomalla aihioita mahdolliselle jatkotutkimukselle. On kiinnostavaa pohtia, voisiko esimerkiksi kuvataiteellisen minäpystyvyyden tukemisella olla mahdollisia siirtovaikutuksia oppilaan muuhun koulumenestykseen. Aikaisemmin toteutetuissa tutkimuksissa tästä on löydetty viitteitä (Catterall, Dumais & Hampden-Thompson, 2012; Zimmermann, Bandura & Martinez-Pons, 1997).

Taidolliset lähtötasot voivat lapsen harrastushistorian tai sosioekonomisen taustan kautta olla hyvin erilaisia taito- ja taidepohjaisissa oppiaineissa reaaliaineisiin verrattuna. Nämä erot taitotasossa voivat korostua opetustilanteissa ja osaltaan vaikuttaa oppilaiden kuvataiteelliseen minäpystyvyyteen sekä itsetuntoon (Bandura, 1997). Erityisesti minäpystyvyyden on havaittu olevan yhteydessä akateemiseen koulumenestykseen ja itsetunnon merkitys korostuu

erityisesti nuoremmilla oppilailla (Allik & Pullman, 2008). Tutkimusta matematiikkaan ja äidinkieleen liittyvän minäpystyvyyden vaikutuksista muuhun koulumenestykseen on tutkittu verrattain paljon. Kuvataiteen minäpystyvyydestä tutkimusta on tehty vähemmän.

Halusin tutkimuksessa lähteä tarkastelemaan oppilaan kuvataiteellista minäpystyvyyttä opettajuuden näkökulmasta millä tavoin opettajat tunnistavat ja kuvaavat oppilaiden kuvataiteelliseen minäpystyvyyteen liitettyjä ominaisuuksia. Tarkoitukseni on myös kartoittaa, millaisilla tavoilla opettajat tukevat oppilaiden minäpystyvyyden kehitystä kuvataideopetuksen kontekstissa ja näin ollen tehdä näkymätöntä pedagogista tietoa näkyväksi. Lisäksi tutkimuksessa kartoitetaan opettajien uskomuksia kuvataiteellista minäpystyvyyttä tukevan toimintansa merkityksellisyydestä oppilaille. Tutkimuksella pyrin tuottamaan katsauksen kentällä vallitseviin käytänteisiin sekä opettajien käyttämiin toimintamalleihin.

2 Käsitteet

2.1 Kuvataide ja kuvataidekasvatus

Kuvataidekasvatuksen tutkimus itsessään on suhteellisen nuori tieteenala, joka sivuaa kuvataiteen ja kasvatustieteen välisiä rajapintoja (Räsänen, 2012). Tässä tutkimuksessa kuvataidekasvatuksella viitataan peruskoulussa tapahtuvaan, kuvataiteen oppiaineen kontekstissa toteutettavaan kasvatus- ja opetustyöhön. Peruskoulun kontekstissa kuvataidekasvatusta toteuttavat kuvataiteen aineenopettajapätevyyden suorittaneet opettajat sekä kuvataiteen monialaiset opinnot suorittaneet luokanopettajat.

Kuvataiteella tarkoitetaan tämän tutkimuksen kontekstissa suomalaisessa peruskoulussa sekä toisella asteella opetettavaa oppiainetta nimeltä kuvataide. Peruskoulun kuvataidekasvatuksessa kuvataiteen opetus ohjaa oppilaita tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaisia todellisuuksia taiteen keinoin (Opetushallitus 2014). Lisäksi se tukee heidän identiteettinsä rakentumista, yhteisöllisyyttä sekä kulttuurituntemusta. Peruskoulussa kuvataidekasvatus kytkeytyy vahvasti kriittiseen ajatteluun sekä aktiiviseksi toimijaksi kasvamiseen. Kuvataide kattaa siis teknisten osaamisalueiden lisäksi myös perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisia laaja-alaisia taitoja. Kuvataidekasvatuksella kehitetään oppilaan kykyä ymmärtää visuaalisissa kulttuureissa, ympäristössä ja taiteessa tapahtuvia ilmiöitä.

2.2 Minäpystyvyys, minäkäsitys ja itsetunto

Tutkimuksen kannalta on mielekästä erottaa kolme melko samanlaista käsitettä toisistaan. Nämä käsitteet ovat minäpystyvyys, minäkäsitys sekä itsetunto.

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan oppilaan olettamuksia ja arvioita omasta kyvykkyydestään suoriutua hänelle annetuista tehtävistä (Bandura, 1986). Minäpystyvyys ei siis välttämättä ole linjassa yksilön oikean osaamistason kanssa, vaan yksilö voi arvioida osaamistaan suhteessa työskentelyynsä ja muiden osaamiseen korkeammaksi tai alhaisemmaksi kuin se todellisuudessa on. Osaltaan yksilön minäpystyvyys rakentuu olettamuksien ja ennakkoluulojen päälle, mutta se sisältää myös oppilaan omia olettamuksia siitä, kuinka hän tulevaisuudessa tulee selviytymään hänelle annetuista tehtävistä. (Bandura, 1997; Bong & Kaalvik, 2003). Käytän tutkimuksessani käsitettä kuvataiteellinen minäpystyvyys, jolla

tarkoitan tutkimuksen kontekstissa yksilön subjektiivista käsitystä sen hetkisestä sekä tulevasta osaamisestaan ja kyvykkyydestään kuvataiteen kontekstissa.

Minäkäsitys on laajempi käsite, joka kattaa laajemmin yksilön kokonaisvaltaisen kuvan itsestään. Arvot, yksilön tausta, ominaisuudet, asenteet ja tunteet rakentavat yhdessä yksilön minäkuvasta kokonaisuuden (Aho, 1996). Minäkäsityksen voisi sanoa olevan osittain tiedostettu identiteetin rakennuspalikka, joka sisältää konkreettisten minuutta määrittävien tekijöiden lisäksi sekä moraalisia että eettisiä periaatteita, jotka ohjaavat yksilön toimintaa. Muuttuva minäkäsitys ohjaa toimintaamme sekä uskomuksia omasta minäpystyvyydestämme, jotka edelleen vaikuttavat toimintamme lopputuloksiin (Markus & Nurius, 1986). Ihminen toimii oman minäkäsityksensä nojalta, eikä sen pohjalta mitkä hänen todelliset taitonsa tai ominaisuutensa ovat (Aho, 1996). Näin ollen minäkäsitystä voidaan tarkastella minäpystyvyyden yläkäsitteenä.

Itsetunto sivuaa vahvasti minäpystyvyyden ja minäkäsityksen käsitteitä, joten käsitteiden välinen rajanveto on tämän tutkimuksen kontekstissa mielekäästä. Borba (Borba, 1989) kuvaa itsetunnon muodostuvan viiden eri osa-alueen summasta; *perusturvallisuudesta, itsensä tiedostamisesta, liittymisestä eli kyvystä kokea yhteenkuuluvuutta, tehtävätietoisuudesta sekä pätevydestä*. Teorian mukaan itsetunto rakentuu osaltaan ryhmään liittyvässä toiminnassa, kuten ihmisten välisessä luottamuksessa sekä ystävyysuhteissa ja perusturvallisuutta luovassa vuorovaikutuksessa, mutta myös yksilön subjektiivisessa kokemusmaailmassa. Näiden kaikkien osa-alueiden tasavertainen tukeminen ja kehittäminen edistää osaltaan itsetunnon kehitystä. Teoriaa on osaltaan myöhemmin täydennetty. Itsetunnon rakentuminen edellyttää oppilaan tiedostavan itsensä, roolinsa ja vastuunsa todenmukaisesti sekä asettavan niiden mukaisia tavoitteita itselleen (Borba, Borba & Reasoner, 1999).

Merkittävä eroavaisuus itsetunnon, minäkäsityksen ja minäpystyvyyden välillä on se laajuus, jolla yksilö määrittää itseään muiden kautta. Itsetuntoa voidaan tarkastella kokonaisvaltaisempana kokemuksena, jossa yksilö antaa arvon itselleen ja millaisia johtopäätöksiä hän itsensä arvottamisen nojalla tekee (Scheinin, 1999, s. 160). Kun taasen minäkäsitys voi olla hyvinkin taito- ja kompetenssirajoittunutta tai vastata pitkälti kysymyksiin siitä, minkälainen yksilö on, tuomatta mukaan arvolatauksia. Itsetunto sen sijaan on oppilaan henkilökohtainen näkemys hänen omasta hyvydestään. Tämä näkemys ei välttämättä heijastele muiden osoittamaa arvostusta hänestä itsestään eikä näy hänen ulkoisessa suorittamisessaan (Keltikangas-Järvinen, 1998).

Oppilaalla voi siis olla heikko itsetunto, mutta silti osa-alueita, joissa hän ulkoisesti tarkasteltuna menestyy. Sama rakenne voi toisintua myös päinvastaisesti. Oppilas, jolla on vahva itsetunto, voi kokea huonommuuden tunnetta omasta pystyvyydestään tai suoriutua annetuista tehtävistä heikosti (Aho, 1996). Samaisen tutkimuksen mukaan hyvä itsetunto osaltaan edistää oppilaan kykyä asettaa toiminnalleen tavoitteita hänen osaamisensa puitteissa. Tällä tavalla realistisesti asetetut tavoitteet tukevat osaltaan oppilaan pätevyyden kokemuksia ja kannustavat häntä ottamaan riskejä sekä sietämään epäonnistumisia paremmin

3 Kuvataidekasvatus suomalaisessa koulujärjestelmässä

3.1 Piirustus, kuvaamataito ja kuvataide

Kuvataideopetusta toteutetaan Suomessa varhaiskasvatuksesta peruskouluun ja aina lukioon asti. Kuvataiteen viikkotuntimäärä luokka-asteittain vaihtelee kuntakohtaisesti, mutta velvoittavan kuvataidekasvatuksen piiriin oppilaat kuuluvat seitsemännennen peruskoululuokan loppuun asti. Nykyiseen peruskoulujärjestelmään Suomessa siirryttiin 1970-luvulla.

Puhuttaessa peruskoulun kuvataiteen ainedidaktiikan sisältämästä kuvataidekasvatuksesta ja taidekorkeakoulujen käyttämästä termistä taidekasvatus on havaittavissa näiden kahden käsitteen välistä arvolutautumista (Räsänen, 2012). Ainedidaktiikkaa uudelleen luonnosteltaessa luokanopettajien tutkinto-ohjelmalle tehtiin 1980-luvulla uudistus, jossa kuvataidekasvatuksen sisällöt ja terminologia luotiin uusiksi niin ikään kasvatustieteen ehdoilla. Tämä osaltaan vaikuttaa siihen, miksi kuvataidekasvatus ja ainedidaktiikka sanoina saattavat nostaa negatiivisia mielleyhtymiä esiin taidekorkeakoulujen opetusympäristöissä.

Kuvataide on oppiaineena ollut suomalaisessa koulujärjestelmässä kovassa murroksessa ja sen sisältöjen rajaukset ovat vaikuttaneet opetussuunnitelman lisäksi myös sen nimeen (Pohjakallio, 2005). Suomessa oppiaineen nimi on vaihtunut 1900-luvun aikana jo kolmesti; *piirustuksesta kuvaamataitoon* ja sitä myöhemmin *kuvataiteeseen*. Viimeisimmän nimenvaihdon jälkeen on puhuttu myös kuvataiteen nimeämisestä *visuaaliseksi kulttuuriksi*, sillä taide -päätteen ajatellaan osaltaan olevan määritelmänä liian kapea nykyisille oppiaineen sisällöille.

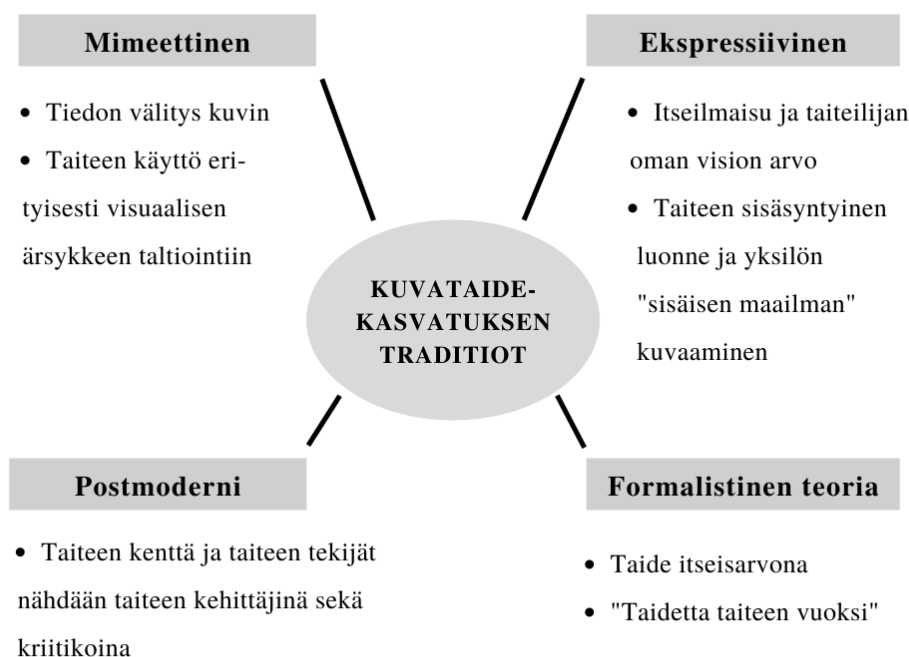
Kuvataidekasvatus on laajentunut määritelmältään ajan saatossa ja koululaitoksen kehittyessä. Suomalaisessa koulujärjestelmässä taito- ja taideaineiden juurtuminen pitkän linjan käsityöläisyyteen on vahvempi kuin monissa muissa maissa (Pohjakallio, 2005). Kuvataide sijoittuu siis kiinnostavaan jatkumoon kädentaitoja ja tekniikkaa painottavasta oppiaineesta kohti itseilmaisua ja laaja-alaisempaa käsitystä kuvataiteesta. Osasyynä tälle positiolle on jatkuva taistelu kuvataiteen olemassaolon oikeutuksesta, jonka juuret ovat suomalaisessa yhteiskunnassa paikannettavissa taloudellisen niukkuuden, eli sotien, aikaan; kuvataiteen olemassaololle on täytynyt löytää perusteluita sen hyödyllisyydestä (Piironen & Salminen, 1996). Oppiaineen katsottiin erityisesti 1900-luvun alkupuolella kehittävän havainnoinnin

taitoa sekä kasvattavan moraalialia. Kyseisiä ajatuksia lainattiin Suomeen kansainvälisen taidekasvatuksen kentältä

Paino kädentaidosta ja havainnosta on siirtynyt modernissa kuvataidekeskustelussa enemmän prosesseihin ja luovaan tekemiseen, ei niinkään prosessin lopputuotteeseen (Sava, 2007). Tämän myötä luova työskentely nähdään itsessään arvokkaana lopputuloksen laadusta riippumatta. Vahvat sidokset historiaan eivät kuitenkaan toimi modernissa kuvataidekasvatuksen merkitystä pohtivassa keskustelussa riittävänä olemassaolon oikeuttajana, vaan uusia merkityksiä ja jalansijoja kuvataiteelle etsitään muuttuvassa yhteiskunnassa jatkuvasti. (Sava 2007.) Toisinaan näitä merkityksiä haetaan yksilöllisistä lähtökohdista, toisaalta myös kansantalouden näkökulmista. Osaltaan kuvataiteen voidaan katsoa myös toimivan rationaalisuuden ja raa'an tekniikan vastavoimana; tunnemaailman ja kokemusten äänenä. (Piironen & Salminen, 1996.)

3.2 Kuvataidekasvatuksen suuntaukset ja asema

Nykymuotoisen kuvataidekasvatuksen synnyssä oleellisessa osassa ovat erilaiset paradigmat ja painotukset: taidehistoria, tekninen osaaminen, itseilmaisus sekä visuaalisen kulttuurin tulkinta (Töyssy, 1996). Kuvataidekasvatuksen taustalla vaikuttavat taideteoriat voidaan jakaa nelikenttämallin (Räsänen, 2008) mukaan mimeettiseen, ekspressiiviseen, formalistiseen sekä postmodernistiseen suuntaukseen. Ennen 1900-luvun kuvataiteellista murrosta kuvataidekasvatuksen lähtökohtana oli vahva mimeettinen traditio, jossa kuvataidetta käytettiin yksinomaan todellisuuden havainnollistamiseen ja toisintamiseen. Tällöin kuvataiteellinen toiminta tuotti tietoa ympäröivästä maailmasta ja ihmisten havaintomaailmasta esimerkiksi kuvittamalla kirjoitettua tekstiä tai opetuskuville. Kameran kehittymisen ja yleistymisen myötä kuvataiteen painotukset muuttuivat hiljalleen jäljittelystä ekspressiiviseen, eli taiteen sisäsyntyisyyttä ja itseilmaisua painottavaan näkökulmaan, sekä formalistiseen teoriaan, jossa taiteen olemassaolo sekä taideteoksen herättämä kokemus nähdään itsessään arvokkaana asiana. Näiden kahden tradition rinnalla elää postmoderni näkökulma, jonka mukaan taiteen kehittäjinä ja kriitikkoina toimivat erityisesti aktiivinen taiteen kenttä sekä taiteilijat itsessään. (Räsänen, 2008.)



Kuvio 1. Kuvataidekasvatuksen traditioiden nelikenttämalli Räsänen (2008) teoriaa mukaillen.

Modernissa taidekasvatuskeskustelussa on havaittavissa viitteitä itseilmaisullisesta luovuudesta taidekasvatuksen pääasiallisena tehtävänä (Sava, 2007). Kuvataideopetus ei ainoastaan mahdollista oppilaalle käsillä työskentelyä vaan tarjoaa alustan itseilmaisun harjoittelemiselle ja itsetunnon rakentamiselle (Richards, 2003). Niin kutsutun ”minuuden aikakauden” katsotaankin alkaneen 1980-luvulla, jolloin oppilastöissä alkoi näkyä enemmän kuvia arkisista asioista, maailman ihmettelystä sekä oppilaiden omista kokemusmaailmoista (Piironen & Salminen, 1996). Tämä suuntaus on muotoutunut vanhan taideopetuksen tradition päälle, jossa on ennen kaikkea korostettu kuvallista tuottamista sekä kuvallisen ilmaisun taitoja (Piironen & Salminen, 1996; Räsänen, 2012). Myös tämänhetkinen opetussuunnitelmamme toisintaa ajatusta oppilaslähtöisyydestä sekä taiteen itseilmaisullisesta tehtävästä (Opetushallitus, 2014, s. 266):

”Oppilaiden identiteettien rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä vahvistetaan kuvia tuottamalla ja tulkitsemalla. Oppilaiden omat kokemukset, ja mielikuvitus ja kokeileminen luovat perustan opetukselle. Kuvataiteen opetus kehittää kykyä ymmärtää taiteen, ympäristön ja muun visuaalisen kulttuurin ilmiöitä. Oppilaille tarjotaan tapoja arvottaa todellisuutta ja vaikuttaa siihen”

3.3 Kuvataideopettajan pätevyys Suomessa

Kuvataideopettajan pätevyys vaatii Suomessa erilaisia koulupolkuja opetettavan ikäryhmän mukaan. Peruskoulun ensimmäisellä kuudella luokalla opetuksesta vastaavat pääasiassa luokanopettajat. Luokanopettajien viisivuotiseen tutkinto-ohjelmaan kuuluvat kuvataiteen monialaiset opinnot, jotka vastaavat laajuudeltaan kuutta opintopistettä (Turun Yliopisto, 2021). Näiden pakollisten opintojen lisäksi tutkintoon voi sisällyttää halutessaan kuvataidekasvatuksen perusopinnot, jotka ovat laajuudeltaan 25 opintopistettä.

Luokanopettajilla on mahdollisuus laajentaa pätevyytensä peruskoulun viimeisille luokille. Laajentaakseen pätevyytensä aineenopettajaksi luokanopettajan tulee suorittaa opinnoissaan kuvataidekasvatuksen lisäksi kuvataidekasvatuksen aineopinnot, jotka ovat laajuudeltaan 35 opintopistettä (Lapin Yliopisto, 2022). Yläkoulun ja lukion taideopetuksesta vastaavat pääasiassa aineenopettajat.

Kuvataideopettajan pätevyyden on voinut suorittaa ennen 1990-lukua Taideteollisessa korkeakoulussa (Pohjakallio, 2005). Nykyisin Suomessa kuvataideopettajia valmistavia kuvataidekasvatuksen koulutuslinjoja tarjoavat Lapin Yliopisto sekä Aalto Yliopisto (Teho-Opisto, 2022). Aineenopettajana voi tämän lisäksi toimia myös ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanut henkilö, jolla on suoritettuna opettajan pedagogiset opinnot. Aineenopettajan kelpoisuusvaatimukseen kuuluvat myös vähintään 60 tai 120 opintopisteen laajuiset opetettavan aineen opinnot (Opetushallitus, 2020).

3.4 Luokanopettajien kuvataidekokemukset ja kuvataiteellinen tausta

Opettajien oma kuvataiteellinen tausta ja suhtautuminen kuvataiteeseen on osaltaan merkityksellistä. Opettajan aikaisempi ura ja elämäkokemus muokkaavat hänen opetustaan sekä tapoja, joilla hän sanallistaa sitä (Goodson, 2001, s. 99). Lisäksi opettajan koulun ulkopuolisella arjella, piilevällä identiteetillä ja kulttuurilla on vaikutuksia hänen työhönsä ja toimintaansa opettajana. Hänen omat arvotuksensa ja kokemuksensa voivat heijastua myös tapoihin, jolla hän toimii oppilaiden kanssa.

Merkittävä osa opettajien kokemuksista kuvataiteen opetukseen ja sen integroimiseen perustuu heidän omiin oppimiskokemuksiinsa ja kouluhistoriaansa (Rabkin & Redmond, 2004). Tämä johtaa usein siihen, että opettajien tietämys taiteen yhdistämisestä opetukseen on vähäistä tai sitä ei ole laisinkaan (LaJevic, 2013). Tukea opettajien substanssiosaamiseen ja ammatilliseen kasvuun kuvataidekasvattajina tulisi saada ensisijaisesti opettajaopinnoista,

mutta opettajankoulutuksia on kritisoitu riittämättömistä taideaineiden oppituntien määristä (Garvis, Twigg & Pendergast, 2011). Vähäiset tunnit oppiaineen parissa ovat omiaan jättämään oppiaineen irralliseksi ja leijuvaksi kokonaisuudeksi paremmin juurtuneiden oppiaineiden rinnalle. Luoviksi mielletyt oppiaineet tyypistyvät viihteellisiksi ajankuluksi eikä niissä tapahtuvaa toimintaa osata yhdistää laajempiin sosiaalisiin tai kulttuurisiin merkityksiin. Tavoitteellinen toiminta ja tätä kautta itseymmärrystä ja yksilön taitoja kehittävät ratkaisut jäävät helposti taka-alalle (Sava, 2007). Tämä irrallisuus akateemisesta kontekstista hankaloittaa aineen tarkastelua kriittisesti aikaisempaan pedagogiseen tietoon pohjaten (Collanus, Kairavuori & Rusanen, 2012).

Kuvataiteen opetus näyttäytyy luokanopettajaopiskelijoille itseilmaisun ja teknisen osaamisen summana (Collanus, Kairavuori & Rusanen, 2012). Suomessa tehdyssä tutkimuksessa on havaittu luokanopettajien kuvataiteeseen liittyvien kokemusten ja muistojen olevan pääasiassa positiivisia, vaikka niiden taustalta olikin havaittavissa oppiaineiden dikotomiaa; jakautumista akateemisiin sekä taiteellisiin oppiaineisiin (Räsänen, 2005). Britanniassa tämän oppiaineiden välisen hierarkian on todettu vaikuttavan epäsuorasti tulevien luokanopettajien saaman taideopetuksen määrään heidän koulutuksessaan (Gregory, 2017). Kun taasen vähäisen taideaineiden opetuksen määrän on havaittu olevan yhteydessä opettajien negatiivisiin käsityksiin omasta pätevyystään taideaineissa (Bartel & Cameron, 2002).

Suomalaistutkimuksessa tulevat luokanopettajat pitivät usein taideaineita kaikkein miellyttävimpinä, mutta niitä ei pidetty kovin hyödyllisinä (Räsänen, 2005). Tämän ajattelun voidaan ajatella kulkeutuvan luokanopettajaopiskelijoiden mukana myös työkentälle. Koulun toiminnassa kuvataiteen vähäinen arvostus opettajien ja henkilökunnan joukossa voi osaltaan johtaa leikkauksiin oppiaineeseen varatussa budjetissa (Cruz & Smith, 2013). Tuntijako ja varojen jakautuminen osaltaan kuvaavat vallitsevan poliittisen elimen tärkeinä pitämiä arvoja (Töyssy, 1996). Tämän lisäksi yhteiskunnan osoittama taiteiden vähäinen arvostus johtaa usein oppiaineiden karrikoitumiseen koristeellisiin tai esteettisiin tarkoituksiin, joka osaltaan johtaa työskentelyn sirpalemaisuuksiin ja vähentää oppimiskokonaisuuksien eheyttä (LaJevic, 2013). Sirpalemaisuus ja eheyden puute voi näyttäytyä oppilaille epäselvinä tavoitteina ja merkityksettömänä työskentelynä. Syntyy negatiivinen kehä, jossa opettajat siirtävät oman koulutuspolkunsu aikana muodostuneita asenteita ja oletuksia kuvataiteen luonteesta oppilailleen.

4 Opettaja oppilaan minäpystyvyyden tukijana

Minäpystyvyyssuskomukset muodostuvat useiden eri tekijöiden summasta (Bandura, 1986; 1997). Toisaalta minäpystyvyyden muotoutumiseen vaikuttavat oppilaan omat uskomukset ja kokemukset, joita hän tekee tulkitessaan suoriutumistaan. Oppilaan tuottamiin tulkintoihin vaikuttavat myös osaltaan hänelle tarjottu tuki toiminnan aikana, työn vaikeustaso ja -määrä sekä tehtävässä onnistuminen. Onnistumiseksi tulkitut kokemukset kehittävät osaltaan minäpystyvyyttä, mutta epäonnistumiset heikentävät sitä, mikäli oppilaalla ei ole vastapainona tarpeeksi onnistumisen kokemuksia (Bong & Skaalvik, 2003).

Minäpystyvyysteoria erottelee erilaisia minäpystyvyyden ja lopputuloksen välisiä suhteita, joiden summa vaikuttaa lopulta suorituksesta seuraavaan yksilön kokemukseen ja käytökseen. (ks. Kuvio 2) Yksilön reaktioihin liittyvät hallinnan asteet ovat vain osittain hänen käsissään (Bandura, 1997, s. 20–30).

		- Odotus lopputuloksesta +	
+ Uskomus pystyvyydestä	+	Protestointi Suru Aktivismi Miljööön vaihdos	Henkilökohtainen täyttymys Tuottoisa osallistuminen
	-	Luovutus Apatia	Oman arvon aleneminen Alakulo

Kuvio 2. Erilaisten minäpystyvyyden tasojen ja lopputuloksiin liittyvien odotusten yhteisvaikutuksia tunteisiin sekä käytökseen (Bandura, 1997).

Oppilaalle, jonka minäpystyvyys on lähtökohtaisesti heikko, vaikeat tehtävät voivat aiheuttaa apatiaa tai jopa ajaa oppilaan luovuttamaan (Bandura, 1997). Kun taasen onnistuneet tehtävät saattavat johtaa heikon minäpystyvyyden kanssa kamppailevan oppilaan alakuloon ja

epäuskoisuuteen. Hän ei välttämättä usko onnistuneensa omin avuin vaan laskevat menestyksen tuurin tai jonkin muun ulkoisen tekijän varaan. Sen sijaan oppilaat, joilla on vahva minäpystyvyys, kykenevät sietämään pettymyksiä paremmin, kohtaavat vaikeudet haasteina sekä luovat itselleen sopivia oppimisympäristöjä (Bandura 1997; Caprara, ym., 2008). He ovat toiminnassaan päämäärätietoisempia ja sitoutuvat työskentelyyn paremmin, vaikeivat saavuttaisi tavoitteitaan tai haluamaansa tunnustusta välittömästi (Bandura, 1997, s. 21). Lisäksi he ovat alttiimpia muokkaamaan ympäristössään havaitsemia epäkohtia tavoitteidensa saavuttamiseksi.

Oppilaan käsitys hänen omasta minäpystyvyydestään vaikuttaa hänen työskentelyssään tavoitteiden asettamiseen sekä pitkäjänteisyyteen vaikeuksien ilmaantuessa. (Zimmermann, Bandura & Martinez-Pons, 1992) Tästä syystä minäpystyvyyden voidaan katsoa vaikuttavan sekä välillisesti että suoraan oppilaan suorittaman toiminnan lopputulokseen. Oppilas asettaa toiminnalleen tavoitteita itsenäisesti omaan minäpystyvyyteensä nojaten, mutta hakee myös tukea ulkopuolisilta henkilöiltä, kuten vanhemmiltaan ja läheisiltään (Bandura, 1986; 1997). Koska oppilaan omalla minäpystyvyyksellä on painoarvoa oppimisen lopputulemassa, on opettaja roolissaan otollinen tukemaan ja tarkkailemaan oppilaan tavoitteiden asettamista sekä niiden saavuttamista.

Kuvataiteen kontekstissa oppilaiden minäpystyvyyden tukemisella voidaan nähdä olevan useita merkityksellisiä tarkoituksia ja lopputavoitteita. Minäpystyvyyden kehityksen tukemisen on havaittu olevan yksi keskeisistä teemoista kuvataiteen opetuksen toteutusta ohjaavissa dokumenteissa (Cruz & Smith, 2013). Tästä kielivät osaltaan myös suomalaisen opetussuunnitelman tekstit, joissa oppilaita *kannustetaan, innostetaan, rohkaistaan ja opastetaan* kuvataiteen maailmaan (Opetushallitus, 2014).

Tutkimusta kuvataiteen ja muiden oppiaineiden menestyksen välisestä yhteydestä on tehty jonkin verran. Kuvataiteeseen sitoutumisen on havaittu ehkäisevän yläkoululaisten koulupudokkuutta sekä lisäävän menestystä standardisoiduissa kokeissa (Catterall, 1998). Tämän lisäksi kuvataide ja kuvataiteen luokka näyttävät melko yhtenäisesti oppilaille koulumyönteisyyttä lisäävänä ilon aiheena, joka osaltaan tukee muuta koulutyötä (Töyssy, 1996). Tämän lisäksi visuaalisen lukutaidon harjoittamisen on havaittu kehittävän lukutaitoa esiopetusikäisillä (Richards, 2003).

Opettajan merkitys kuvataidekasvatuksessa korostuu useissa tutkimuksissa. Tulevia luokanopettajia haastateltaessa erityisesti kuvataideopettajan persoonallisuus on ollut

merkityksellinen tekijä oppiaineen yleisessä mielekkyydessä (Räsänen, 2005). Opettajan persoonallisuuden on havaittu olevan opiskelijoille merkityksellinen tekijä myös hyvän oppitunnin rakentamisessa (Haanstra, van Strien & Wagenaar, 2008). Opettaja luo toiminnallaan oppimiselle ja kokeilulle otollisia ympäristöjä, mutta on osaltaan vastuussa myös oppilaan minäpystyvyyden kehityksen tukemisesta. On havaittu, että ulkopuolelta annettu tuki tavoitteiden asettamiseen parantaa koulussa heikommin menestyvien oppilaiden minäpystyvyyden tunnetta, akateemista suoriutumista sekä kiinnostusta opetettua ainetta kohtaan (Zimmermann, Bandura & Martinez-Pons, 1992). Asemassaan opettaja rakentaa saavutettavuutta työskentelyprosessien ja toivottujen lopputulosten välille. Oppilaan osaamista tarkkailemalla opettaja pystyy tuottamaan oppilaan taitotasoon sopivia tehtäviä, jotka osaltaan tukevat hänen minäpystyvyytensä kehittymistä (Bandura, 1997, s. 20–45). Tämä on tärkeää, sillä mikäli oppilas ei usko kykenevänsä työskentelyprosessiin, hän saattaa alisuoriutua (Bandura, 1997, s. 23).

Opettajan pitkäjänteiseen työskentelyyn varaama aika mahdollistaa osaltaan oppilaan tietojen ja taitojen hallinnan kasvun. Henkilökohtaisen osaamisen karttuessa, myös oppilaan minäpystyvyys ja varmuus muidenkin kokonaisuuksien hallinnasta kasvaa (Vesänen-Laukkanen, 2004). Opettajalla on omassa toiminnassaan mahdollisuus tukea oppilaita, kun hän tiedostaa millaisissa tilanteissa suorituksilla ja prosesseilla voi olla negatiivisia vaikutuksia oppilaan minäpystyvyyteen. Opettaja toimii myös osaltaan oppilaan työskentelyn välittömässä läheisyydessä, ja pystyy tarvittaessa antamaan realistista, välitöntä ja tehtäväkohtaista palautetta (Margolis & McCabe, 2006). Välitön palautteenanto on osaltaan yhteydessä oppilaan onnistumisen kokemukseen. Tämän takia opettajan rooli kannustajana ja oppilaiden minäpystyvyyteen vaikuttavien tekijöiden tunnistajana on opetustuokion ja oppilaan onnistumiskokemuksen kannalta merkittävä.

5 Kuvataidekasvatuksen yhteiskunnallinen merkitys

5.1 Kuvataide yhteiskunnan ja sen aktiivisten jäsenten kehittäjänä

Taiteeseen ja kulttuuriin osallistuminen kannustaa yksilöitä aktiiviseen kansalaisuuteen sekä tukee heidän hyvinvointiaan (Dodd, 2017). Taidetyöskentely on luonteeltaan sekä yksilöllistä, että yhteisöllistä, ja erityisesti yhteisöllisessä taidetyöskentelyssä osallistujalle tarjotaan mahdollisuus itsensä ja ympäröivän maailman kohtaamiseen (Känkänen, 2004). Kuvataiteen kentällä toimitaan siis sekä paikallisesti, että laajemmassa, monien kulttuurien muodostamassa toimintaympäristössä, jossa sekä laajennetaan että vaalitaan omaa kulttuuriperinnettä. Tälle prosessille tyypillistä on omien tunteiden erottelu omasta elämästä ja tietoisuudesta, ja tätä taitoa voidaan pitää yhtenä keskeisenä hyvinvoinnin rakentamisen peruspilarina.

Hyvinvointi ja osallisuus on merkittävä osa myös tämänhetkistä kuvataiteen opetussuunnitelmaa, ja sen tärkeys nostetaan esiin jo vuosiluokilla 1.–2.:

”Taideoppimisen yksilöllinen ja yhteisöllinen luonne tukee oppilaan identiteettien rakentumista, osallisuutta ja hyvinvointia” (Opetushallitus, 2014).

Erytyisesti vähävaraisemmista perheistä tulevilla oppilailla kuvataiteen harjoittamisen on havaittu edistävän heidän työllistymistään, kansalaisaktiivisuuttaan sekä koulumenestystään (Catterall, Dumais & Hampden-Thompson, 2012). Visuaalisen lukutaidon kehittyminen nähdään myös erittäin merkityksellisenä yksilön poliittisen aktiivisuuden edistämässä (Wagner, 2017). Yhteiskuntatasolla tarkasteltaessa kuvataidekasvatukseen kuuluvien luovien prosessien voidaan ajatella myös tähtäävän elämää parantavien ja rikastavien työvälineiden tuottamiseen sekä kulttuuriperinteen laajentamiseen ja uudistamiseen (Sava, 2007).

Opettajat korostavat oppilaiden osallisuuden syntyvän kuvataiteen kontekstissa oppilaiden ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa, vastuun ja vapauden rajapinnoilla sekä kytkemällä opetussisältöjä oppilaiden kokemusmaailmoihin (Kalaoja, 2016). Opetussuunnitelmissa osallisuus kansalaisaktiivismin muotona sekä globalisoituvan maailman kansalaisuus nousee esiin seuraavasti (Opetushallitus, 2014, s. 426):

”Kulttuuriperinnön tuntemusta vahvistamalla tuetaan traditioiden välittymistä ja uudistumista. Opetus tukee oppilaiden kriittisen ajattelun kehittymistä sekä kannustaa

heitä vaikuttamaan omaan elinympäristöön ja yhteiskuntaan. Kuvataiteen opetuksessa luodaan perustaa oppilaiden paikalliselle ja globaalille toimijuudelle”.

5.2 Tiedettä, luovuutta ja kansantaloutta

Tulkitsemalla taidetta ja taidekasvatusta tämänhetkisen todellisuuden havainnollistajana, kehittäjänä sekä kriitikkona opettajat luovat pohjan tutkivalle kuvataiteelle jo ennen institutionaalisia koulupolkuja (Damianisch, 2015). Tutkiva ja tavoitteellinen taideopetus on nostettu yhdeksi tavoitteeksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa jo peruskoulun vuosiluokilta 1–2 lähtien (Opetushallitus, 2014). Tutkiva ja tavoitteellinen kuvataideopetus kulkevat yhtenä kantavana teemana kuvataiteen luokka-astekohtaisessa opetussuunnitelmassa alakoulun loppuun saakka. Tutkivaa tuottamista tukevien pedagogisten ratkaisujen tekeminen edellyttää opettajien kuvataiteellisen kompetenssin ulottuvan konkreettisten teemojen (*tekniikat, taidehistoria*) rinnalla myös abstraktion tasolle.

Kuvataiteeseen kuuluvaa ihmettelyn ja tarkastelun merkitystä yksilölle ei myöskään voida sivuuttaa. Taiteen tarkastelu ja tulkitseminen kannustavat itsereflektioon sekä mahdollistavat empatian kehittymisen monipuolisemman ihmisyyden arvostamiseen (Dodd 2017; Richards 2003). Taideprosessin tuottaminen ryhmässä on omiaan lisäämään oppilaiden kykyä tarkastella taidetta, ymmärtää taiteellisia prosesseja taideteoksen taustalla sekä arvostaa muiden työtä (Vesänen-Laukkanen, 2004). Lisäksi käsillä tekemistä, eritoten piirtämistä, on pidetty moniaistillisena oppimiskokemuksena, jossa kohteen ääriiviivat ja muodot muodostavat visuaalisen havainnon lisäksi haptisen muistijäljen. Tämä moniaistillisuus tekee oppimisprosesseista, muodon, materiaalin ja kappaleiden ymmärtämisestä, kokonaisvaltaisempaa (Piironen & Salminen, 1996; Richards, 2003).

Piirustusopettajayhdistyksen puheenjohtaja Anna Sahlstén kuvasi kirjoituksissaan jo vuonna 1908 (Sahlstén, 1908) hyvinkin modernia ajatusta kuvataiteen teknisen tuottamisen ulkopuolelle kurrottavasta vaikutuksesta:

”Piirustusopetuksen tulee siis koettaa kaikin tavoin kehittää oppilaista hereillä olevia ihmisiä, jotka silmät auki vaeltavat elämänsä kautta, jotka nauttivat luonnon ihanuudesta ja ymmärtävät sitä kieltä, mitä taide puhuu.”

Vuosisadan alussa Suomessa liikkeellepantu taidekasvatusliike toisintasi erityisesti kansainvälisellä taidekasvatuskentällä heränneitä aatteita taiteesta luonteen ja persoonallisuuden kasvattajana sekä kansantaloudellisena voimavarana (Piironen & Salminen,

1996). Luovuusajattelu ja talousnäkökulma kiinnittyivät tämän myötä osaksi suomalaista kuvataidekasvatusta.

Puhuttaessa luovuuden valjastamisesta kuvataiteen pääasiallisena tehtävänä, kietoutuu kuvataide vahvasti myös ongelmanratkaisutaitoihin ja innovaatioajatteluun (Sava, 2007). Luovuusajattelusta edelleen jalostunut ongelmanratkaisukeskeinen, jopa kaupallinen, tarkoitusperä, on ajoitettavissa 2000-luvun alkuun. Silloin hallitusohjelmassa esitelty luovuusstrategia erotteli luovuuden eri osa-alueita; luovan ihmisen, luovat ympäristöt sekä luovan talouden. Esitelty strategia heijasteli 70-luvulle tyypillistä luovuuden idealismia, mutta valjasti luovuutta erityisesti innovaatiomenestyksen ja talousajattelun tarkoituksiin.

Länsimaissa kyseisen ilmiön kohdalla puhutaan uusliberalistisesta ajattelusta, joka laajan yleissivistyksen sijasta painottaa sivistyksen eri osa-alueiden tuottamaa välineellistä hyötyä yhteiskunnalle (Töyssy, 1996). Ajatellaan, että yksilöön käytettyjen resurssien tulisi palautua yhteisölle mitattavassa muodossa. Kuvataidekasvatus elää siis mielenkiintoisissa risteämäkohdissa; kuinka säilyttää yksilön vapaus ja oikeus luovuuteen, samalla kun luovuus itsessään nähdään taloudellisen kasvun välinearvona. Samalla tasapainottelemme käsillä tekemisen tradition ja luovan innovaatioajattelun ristipaineessa.

6 Tutkimusmenetelmät

Kuvataidekasvatuksen tieteenalaan kuuluvat tutkimukset ovat pääasiallisesti luonteeltaan laadullisia (Räsänen, 2012). Koska tarkoitukseni on tuottaa tietoa opettajien käyttämistä työtavoista ja toiminnasta, tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen ja fenomenografinen. Se asettuu osaltaan taidekasvatuksen ja kasvatustieteen rajapinnalle.

Tutkimusmenetelmäksi valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun. Tutkittava aihe, kuvataiteellisen minäpystyvyyden tukeminen, on moniulotteinen ilmiö, johon liittyy konkreettisen havaintojen tekemisen lisäksi myös toiminnallisia elementtejä.

Teemahaastattelu soveltuu ilmiön tutkimiseen, sillä se ei tutkimusmetodinä ota kantaa haastattelukertojen määrään tai siihen, kuinka syvälle aiheen käsittelyssä edetään.

Teemahaastattelu ottaa myös huomioon, että ihmisten tulkinnat asioista ovat erilaisia ja keskustelussa heidän asioilleen antamansa merkitykset ovat tutkimuksen kannalta keskeisiä.

(Hirsjärvi & Hurme, 2001.) Opettajien toimintatapojen hahmottamiseksi on tärkeää, että opettajat saavat omin sanoin kertoa kuinka he toimivat oppilaita tukiessaan. Koska tutkimuksen tutkimusaiheet ja -kysymykset ovat napakasti rajatut, puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollistaa tarkan aiheenrajauksen, mutta antaa tarpeeksi tilaa ja joustoa haastateltaville. Teemahaastattelu mahdollistaa jatkokysymysten esittämisen ja keskustelun etenemisen osallistujien vastauksista esiin nousevien seikkojen nojalla. (Hirsjärvi & Hurme, 2001.) Fenomenografisessa tutkimuksessa yksilöiden käsityksissä ilmenevä vaihtelevuus on tyyppillistä, ja sitä määrittävät erityisesti ihmisten erilaiset kokemustaustat. Yksi fenomenografisen tutkimuksen keskeisin tavoite on löytää vastaajien käsitysten sisällöllisiä eroavaisuuksia. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1995.) Hypoteesini on, että minäpystyvyyteen liittyvien havaintojen ja toiminnan luonne vaihtelevat henkilöiden välillä. Esitietolomakkeen avulla kerättiin haastateltavien taustoista mahdollisia eroavaisuuksia ja muuttujia, jotka voisivat osaltaan selittää heidän vastaustensa sisällöllisiä eroja. Näitä muuttujia olivat esimerkiksi työkokemus, koulutustausta sekä ikä.

Tutkimus itsessään koostui kahdesta osasta: esitietolomakkeesta (ks. Liite 2) sekä videopuhelupalvelu Zoomissa toteutetusta teemahaastattelusta (ks. Liite 1). Esitietolomake avattiin marraskuussa 2021 ja sen aukioloaikaa jatkettiin tammikuusta 2022 maaliskuuhun. Tavoitteena oli kerätä vähintään viiden osallistujan haastatteluaineisto. Ennen esitietolomakkeen avaamista sitä koetettiin kasvatustieteen laitoksen opiskelijoilla ja täydennettiin testauksesta saatujen kommenttien pohjalta. Haastatteluja toteutettiin

tammikuusta maaliskuuhun. Haastattelupyyntöä ja kutsua vastata esitietolomakkeeseen jaettiin sosiaalisen median palvelussa, Facebookissa, opettajille tarkoitetuissa tiedonjakoryhmissä: Alakoulun Aarreatassa sekä Kuvista! -kuvataiteen opettajien ammatillisessa verkkoyhteisössä. Tämän lisäksi tutkimuskutsua jaettiin sähköpostitse tutkimusta kohtaan kiinnostuksensa ilmaisseille luokan- ja aineenopettajille.

Esitietolomakkeella varmistettiin haastateltavien soveltuvuus osallistua tutkimukseen. Teemahaastatteluun osallistuneiden edellytettiin olevan valmistuneita luokanopettajia tai aineenopettajia. Haastatteluun osallistuvien edellytettiin opettaneen kuvataidetta peruskoulussa tai toisella asteella vähintään puoli vuotta viimeisten viiden vuoden aikana. Haastatteluun haluttiin saada näkemyksiä kaikilta kouluasteilta, joten tiukempia rajauksia ei nähty tarpeelliseksi osallistujia valikoitaessa. Opettajien tämänhetkisillä kuvataiteen viikkotuntimäärillä ei ollut vaikutusta haastatteluun osallistumiseen. Aineiston luokittelun helpottamiseksi esitietolomakkeessa kysyttiin vastaajien suorittamia kuvataideopintoja, ikää sekä opettajan ammatissa suorittamia työssäolovuosia.

Teemahaastatteluun kutsuttiin esitietolomakkeella tietonsa jättäneet seitsemän osallistujaa, joista lopulliseen tutkimukseen osallistui viisi osallistujaa ($N = 5$, joista naisia $n = 3$, miehiä $n = 2$). Tutkimukseen osallistuneille tarjottiin mahdollisuus tutustua haastattelukysymyksiin ennen haastattelun alkua. Haastattelut olivat kestoltaan 20–45 minuuttia. Haastatteluihin osallistuneiden opettajien otanta oli melko homogeeninen, sillä enemmistö heistä oli toiminut opettajan tehtävässä alle viisi vuotta. Tutkimukseen osallistuneista neljä toimi luokanopettajana tai erityisopettajana peruskoulun alemmalla asteella ja oli iältään 25–35-vuotiaita. Lisäksi vastaajissa oli yksi peruskoulun ylemmällä asteella toimiva opettaja, joka oli iältään 46–55-vuotias. Haastateltavien yksityisyyden suojelemiseksi lopullisesta tutkimusraportista on poistettu tunnistettavat elementit, kuten koulujen ja haastateltavien nimet. Haastattelujen vastaukset on koodattu käyttäen tunnisteita Opettaja A, Opettaja B, Opettaja C jne.

Tutkimuksen teemahaastattelun runko (ks. Liite 1) rakennettiin hyödyntämällä aikaisempaa teoriaa. Kysymykset rakennettiin Banduran (1997) minäpystyvyysteorian pohjalta ja opettajien vastauksia oppilaan kuvataiteelliseen minäpystyvyyteen liitettyistä ominaisuuksista analysoitiin suhteessa Banduran teoriaan sekä nelikenttämalliin minäpystyvyyteen liittyvien odotusten vaikutuksesta oppilaan toimintaan ja tunteisiin (ks. Kuvio 2). Opettajien omia kuvataiteellisia taustoja kartoitettiin teemahaastattelussa kysymällä heidän mielipidettään

kuvataiteesta oppiaineena opettajana sekä oppilaana. Lisäksi haastatteluissa kysyttiin heidän kuvataiteellisesta harrastuneisuudestaan koulutoiminnan ulkopuolella.

Teemahaastatteluista kerätty aineisto litteroitiin sekä analysoitiin jaotteleamalla vastauksia yhdentävien tekijöiden mukaan. Tällaisella luokittelulla pyrittiin tekemään saatavilla olevasta aineistosta selkeälukuista ja mielekäästä. Vastausten jäsentämisessä käytettiin induktiivisen sisällönanalyysin lähestymistapaa, jossa päätelmiä tehdään aineistosta nousevien seikkojen nojalla (Jyväskylän yliopisto, 2018). Tutkimusaineiston analysoinnissa kiinnitettiin erityisesti huomiota opettajien kuvaamiin toimintoihin; joko oppilaan omaan toimintaan tai opettajien toimintaan kuvataiteen oppitunnin kontekstissa. Opettajien luettelemia ominaisuuksia minäpystyvyyteen liittyvistä työskentelytaidoista ja muista havaittavista oppilaan ominaisuuksista purettiin omiksi vastausalueikseen sekä hyvän että heikon minäpystyvyyden osalta. Lisäksi vastauksia jäsenneltiin opettajien toimintamallien mukaan: kuinka he tukevat toiminnallaan oppilaan minäpystyvyyden kehitystä sekä uskovatko he toiminnallaan olevan vaikutusta oppilaan minäpystyvyyteen.

Kerätyn aineiston pohjalta etsittiin vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Millä tavoin opettajat tunnistavat ja kuvaavat oppilaiden kuvataiteelliseen minäpystyvyyteen liitettäviä ominaisuuksia?
- Millä tavalla opettajat tukevat toiminnallaan oppilaan kuvataiteellisen minäpystyvyyden kehitystä?
- Kokevatko opettajat toiminnallaan olevan vaikutusta oppilaan kuvataiteellisen minäpystyvyyden kehitykseen?

7 Tulokset

Minäpystyvyyteen liitettyjä ominaisuuksia ja niiden vaikutuksia opettajan toimintaan haettiin teemahaastattelun kyselyrungossa binäärisellä (hyvä–heikko minäpystyvyys) kysymyksenasettelulla (ks. Liite 1) Opettajia pyydettiin kertomaan yleisesti havaintojaan oppilaista, joiden he mielsivät sijoittuvan toiseen binääriin ääripäistä. Vastaukset purettiin ja koodattiin kategorioittain tutkimuskysymysten mukaan. Lisäksi vastauksia jäsenneltiin tutkimuskysymyksiensä sisällä vastauksissa havaittujen yhtäläisyyksien perusteella.

7.1 Oppilaan hyvään minäpystyvyyteen liitetyt ominaisuudet

Kaikki opettajat kertoivat, että kiinnostavat opetuksessaan huomiota oppilaiden reaktioihin ja suhtautumiseen kuvataiteen oppitunneilla. Yleisesti opettajat kokivat tunnistavansa oppilaan kuvataiteellista minäpystyvyyttä verrattain hyvin ja kertoivat, että kuvataide oppiaineena herätti oppilaissa pääasiassa positiivisia reaktioita kouluasteesta riippumatta. Yksi opettaja nosti haastattelussaan esille, että oppilaan ominaisuuksia ja käytöstä ei kuitenkaan voi pitää suorana indikaattorina minäpystyvyyden tasosta vaan kyseessä on monimuotoisempi ilmiö, jonka tunnistamisessa opettaja on ensisijaisesti oppilaan verbaalisen itseilmaisun varassa.

***Opettaja E:** Jos siel tunnilla on jotain ongelmaa, et työt ei edisty tai on motivaation kanssa hakemista tai muuta, niin se saattaa tietty olla et se on siitä heikosta minäpystyvyyuskuvasta oireiluu, mut mä en osaa sitä ajatustenlukua en hallitse nii en osaa siitä vielä sanoa et se on merkki siitä. Et semmonen minkä varmasti tunnistaa on se, että se oppilas sanoo et hän ei osaa ja mä en ikinä osaa. Et se on nimenomaan se oppilaan suullinen ja sanallinen palaute siis mietintä mistä sen sit tunnistaa.*

Vastauksia analysoitaessa muut opettajat kuitenkin nimesivät havaintoja sanallistamisen ulkopuolelta, joiden perusteella he tekivät johtopäätöksiä oppilaan minäpystyvyyden tasosta.

Opettajien haastatteluita analysoitaessa nousivat hyvään minäpystyvyyteen liitetystä ominaisuuksista selkeästi esiin kategoriat **oppilaan itseilmaisuus**, **oppilaan tuntityöskentely** ja **oppilaan taidot**.

7.1.1 Oppilaan itseilmaisu

Opettajien vastauksissa korostui erityisesti oppilaiden verbaalinen ilmaisu ja se, kuinka he sanallistavat omaa pystyvyyttään kuvataiteessa tai osallistuvat luokassa tapahtuvaan yleiseen kuvataiteelliseen keskusteluun. Erityisesti vahvemman minäpystyvyyden oppilaista puhuttaessa opettajien vastauksissa oli havaittavissa yhtäläisyyttä sanallistamisesta. Opettajat osasivat kertoa hyvin konkreettisia esimerkkejä, kuten huudahduksia, oppilaiden reaktioista.

Opettaja B: *No heille, joille on suosikki niin sieltä saattaa tietty kuulua tämmösiä niinku ”jes” tai jotain sellasta et he selkeästi osottaa sen innostuksen.*

Opettaja E: *Kaikkein selkeinhän on se et siellä on aina joukossa niitä, jotka sanovat että ”mä olen hyvä kuviksessa” ja jotka tahtovat tehdä sitä et tekevät tosi paljon siinä kuvistunnin aikana tai sit muuten kuvataidetta hirvittävästi kouluaikana. Niin ne on musta kaikkein selkeimmät merkit.*

Opettajat myös kertoivat, että oppilaat kertoivat harrastuneisuudestaan oma-aloitteisesti sekä osallistuivat kuvataiteeseen liittyvään keskusteluun aloitteellisesti.

Opettaja C: *Yleensä no se missä sen positiivisuuden just näkee nii ne (oppilaat) on nimenneet esim oppimiskeskustelussa kuviksen lempiaineekseen esimerkiksi useampi, ja tai sitten ne keskustelee niistä kun mä näytän jotain taidekuvia siellä tunnilla niin ne osallistuu siihen keskusteluun hyvin.*

Opettajat mainitsivat myös useasti, että oppilaat, jotka he mielsivät minäpystyvyydeltään vahvoiksi, esittelivät mieluusti töitään muille ja näyttivät niitä avoimesti aikuisille sekä luokkatovereille.

Opettaja B: *No monesti ne oppilaat joilla on vahva minäpystyvyys, niin he on myös hyvin niinku taiteellisesti lahjakkaita jollain tavalla ja heillä on niinku semmosta luovaa ajattelua tosi paljon et he saattaa esimerkiksi kysyä et saako tähän tehdä jotain lisää tai voiko tänne vielä piirtää jonku lumiukon tai jotain tollasta. Sit he myös hirveen mielellään esittelee niitä omia tuotoksiaan, vaikka ei esimerkiksi olisi teknisesti niin lahjakas niin he on hirveen ylpeitä siitä työstä ja tosi mielellään esittelee sitä niinku muille ja aikuiselle. Niinku haluaa tuoda sen työn esiin että kato mitä mä tein.*

Opettaja D: *No se kiinnostus kuvataiteeseen näkyy siinä koulun arjessa muutenkin, että voi olla tosi kiinnostuneita oppikirjojen kuvista. Et jotkut oppilaat voi jäädä analysoimaan jotain historian kirjan kuvia ja ne historian kirjan tapahtumat aukeaa paremmin niiden kuvien avulla niin mä näen myös et se heijastuu myös siihen kuvataiteeseen kuvataiteen tunneille, et heitä kiinnostaa kuvat tosi paljon mut myös se että oppilaat tykkää niinku piirtää ja ne kertoo siitä mitä on vaikka kotona tehny, tai mitä on vaikka tunnilla tehnyt; tulee esittelemään omia luonnoksiaan ja kertoo siitä itse oma-aloitteisesti.*

7.1.2 Oppilaan tuntityöskentely

Yleisesti ottaen kouluasteesta riippumatta opettajat kuvasivat oppilaita, joilla on vahva minäpystyvyys, innostuneiksi, ahkeriksi ja oma-aloitteisiksi.

Opettaja C: *Ne on semmosia, jotka ryhtyy töihin ripeästi ja on innostuneita ihan sama millä mielellä. Niin ja ne näkee vaivaa niihin töihin, et ne näkee vaivaa et ei tarvi erikseen patistaa tekemään ja sitten saattavat tehdä jotain ylimääräistä siihen, jos ovat vielä kiinnostuneita ja tuntia on vielä jäljellä.*

Opettaja A: *Semmonen niinku hyvin voimakasta sellasta ja se näkyy niinku kyl sit heidän tavallaan oikeestaan niissä työskentelytaidoissa et miten he niinku keskittyy ja paneutuu siihen niinku todella intensiivisesti.*

Opettaja A: *Ja sit jopa niissäkin näkyy niinku erona tavallaan se ilmapiiri niinku siis sillä tavalla et siinä joka on valinnut kaks kasille ja ysille sen valinnaisaineeksi niin siel on niinku hyvin semmonen keskittynyt ja semmonen niinku paneutunut niinku ilmapiiri. Ja ja tota sit siellä on niinku pääsääntöisesti enemmän semmost oma-aloitteisuutta ja semmost niinku, kun mä annan niinku ohjeet nii sit vaan ne niinku lähtee vaan niinku tekemään siis sillai ilman mitään niinku et ja jotkut jää hetkeks miettimään. mut mä nään et se ei oo semmost niinku tyhjänpäivästä chillausta vaan ihan oikeesti lähti niinku aivot prosessoimaan sitä työtä.*

Opettajat kuvasivat hyvää minäpystyvyyttä heijastelevien oppilaiden joko harrastavan kuvataidetta vapaa-ajallaan tai toimivan kuvataiteen valinnaisryhmissä peruskoulussa. Erään opettajan vastauksessa korostui myös valinnaisryhmien ja tavallisten ryhmien välisen ilmapiirin ero sekä kuvataiteellinen ilmaisu elämäntapana.

Opettaja A: *Mutta sitten toki kyllä se myös sit näkyy kun on valinnaisaineryhmät et niin siellä sit on niinku varsinki se joka on valinnut sen laajan kuvataiteen niinku valinnaisaineeksi niin heistä osalla kyl näkyy et se tuntuu et se semmonen kuvataiteellinen ilmaisu on niinku vähän niinku elämäntapa jopa.*

7.1.3 Oppilaan taidot

Oppilaiden taitoja eroteltiin kahdessa kategoriassa. Eräs opettaja korosti **oppilaan kognitiivisia valmiuksia**, erityisesti avaruudellista hahmottamista, eriyttäessään kuvataiteen opetustaan taidokkaille oppilaille sopivaksi.

Opettaja E: *Esimerkiksi mulla on semmonen et aika paljon noita perspektiivejä mennään opsia nopeammassa tahdissa, jos on sellainen joka on taitava. Et perspektiivi on yleensä niille pystyvämmille helpompaa, koska heillä on erilainen avaruudellinen hahmottaminen sit se on yleensä semmonen mikä on haastavaa ja semmonen, et he ei mene puhaltaen läpi vaan nimenomaan joutuvat miettimään ja hakemaan ja muuta.*

Toisten opettajien vastauksissa korostuivat **oppilaiden luovat valmiudet**. Oppilaat, joilla oli vahvempi minäpystyvyys, uskalsivat ehdottaa rohkeammin opettajille vaihtoehtoisia toteutustapoja sekä saivat opettajilta kannustusta ja tukea ideoidensa toteuttamiseen.

Opettaja B: *Ja sitten kun heille tulee niitä spontaaneita ideoita, en muista montaa kertaa että olisin niitä tyrmännyt. Et hyvin monesti niinku annan heidän myös sitä luovuutta käyttää siinä kuvistyössä.*

Opettaja C: *Mä kannustan panostamaan siihen työhön vielä enemmän, et sitten ne saa toteuttaa sitä pikkusen pidemmälle kuin mitä se on se perusidea – tai eteenpäin. Ne voi itse sanallistaa tai keksiä semmosia asioita, mitä ne vois lisätä siihen ja sit mä pyydän kertomaan niitä mulle. Ja sillä ne vahvistaa onko se hyvä idea et sen voi lisätä sen siihen.*

Lisäksi oppilaan vahvasta minäpystyvyydestä kumpuava toiminta katsottiin opettajaa ohjaavaksi tekijäksi opetuksen eriyttämistä suunniteltaessa. Hyvän minäpystyvyyden oppilaille haluttiin tarjota oppiaineteknisiä haasteita luovan vapauden rinnalla.

Opettaja E: *Se jos tuntee pystyvänsä ja on sitä mieltä et on taitava niin se näkyy sit siinä et tekee paljon, tekee nopeesti ja tekee hyvää niin se vaikuttaa enemmän siihen tuntisuunnitteluun sillai et kaikkii muita asioita, niinku esimerkiks lisätöitä joutuu miettimään ja et mikä on se haaste jota tarjoo seuraavaksi. Koska ne jotka mieltää olevansa vahvoja aineessa, niin sit ne myös on. Niin ehkä se on enemmän sit et joutuu enemmän niitä muita asioita miettimään et ei suorasanaisesti se et minäpystyvyys on vahva ni se ei suoraan vaikuta siihen et miten sen oppilaan kanssa työskentelee, vaan nimenomaan se et hän on vahva niin se tuo erilaisia vaatimuksia siihen opetukseen.*

7.2 Oppilaan heikkoon minäpystyvyyteen liitetyt ominaisuudet

Puhuttaessa heikomman minäpystyvyyden oppilaista opettajat nostivat esiin erilaisia, jopa tarkempia, teemoja kuin hyvän minäpystyvyyden oppilaissa. Opettajien vastaukset on luokiteltu vastausten perusteella kolmeen yleisimpään kattokategoriaan: **oppilaan toimintaan ja valmiuksiin, vertailuun** sekä **itseilmaisuuksiin**.

7.2.1 Oppilaan toiminta ja valmiudet

Siinä missä hyvän minäpystyvyyden oppilaita kuvailtiin oma-aloitteisiksi, avaruudelliselta hahmottamiseltaan lahjakkaiksi sekä luovuudeltaan rikkaiksi – liitettiin heikomman minäpystyvyyden oppilaisiin vastakkaisia ominaisuuksia. Yhtenä merkittävänä erona hyvän minäpystyvyyden ja heikompien minäpystyvyyden oppilaiden välillä oli opettajien tapa kuvata **työskentelyn aloittamista ja toimintaan siirtymistä ohjeistuksen jälkeen**.

Aloittamista kuvattiin haasteelliseksi.

Opettaja C: *No se voi olla joku semmonen että on vaikee keskittyä siihen tekemiseen, et mielummin juttelee kavereiden kanssa siellä tunnilla tai sitten tarvii paljon apua et saa sen työn edes liikkeelle, että sit on semmosta vaikeaa aloittamista. Ei välttämättä hahmota esimerkiksi et miten se työ pitäis tehdä. Et vaikka olis malli tai esimerkkinä niin se saattaa silti olla hankalaa. Et siitä semmosen yleensä tunnistaa, et on yleensä vaikea keskittyä ja vaikeaa aloittaa.*

Opettaja D: *Et se on se aloittaminen kyllä kuvataiteen tunneilla ehkä se haastavin, kun ne oppilaat saa puhuttua ympäri aloittamaan sen työn. Niin kyllä se on mun mielestä sen opettajan tai aikuisen ansiota, et ne saa sen aloittamaan.*

Oppilaiden **hankaluutta hahmottaa kuvataiteellisen työskentelyn vaiheita** korostettiin useammassa vastauksessa. Eräs opettaja kuvasi, että useimmiten haasteet voivat liittyä erityisesti pienemmällä oppilailla **hienomotorisiin valmiuksiin**.

Opettaja B: *Sellaset joilla on heikko minäpystyvyys niin heillä tuntuu et monesti esim näillä pienillä hahmottamisessa vaikeutta, että heidän on vaikea hahmottaa missä menee vaikka äärirajat tai niinku hienomotoriikassa on vaikeutta ja se sit vaikuttaa siihen et he ei saa siitä työstä sellasta, kun he ehkä haluais. Ja tota monesti siinä on kans sellasta yleistä epävarmuutta et he haluaa vaik piilottaa sen työn, et he saattaa kädellä peittää tai tehdä sitä silleen suojassa, ettei muut näkis.*

Kyseisen opettajan esimerkki on kuitenkin ristiriidassa Banduran (1997) minäpystyvyysteorian toiminnan lopputuloksia esittelevän perusajatuksen kanssa. Opettaja kuvaa tapausesimerkissään oppilasta, joka näyttäisi odottavan osaavansa enemmän kuin hänen taitonsa antavat myöten. Tämä osaltaan voi johtaa oppilaan protestointiin ja suruun. Kyseessä olisi siis Banduran teorian mukaan oppilas, jolla on hyvä minäpystyvyys, mutta jonka työskentelyn lopputulos ei saavuta hänen työskentelylleen asettamia vähimmäisstandardeja (Bandura, 1997).

Tämän lisäksi eräs opettaja kuvasi oppilaan työskentelyn sujuvuuteen liittyvien ongelmien linkittyvän **kognitiivisiin haasteisiin**, kuten muistin riittämättömyyteen.

Opettaja C: *Jotkut tarvii sen kirjalliset ohjeet sinne taululle, että pystyy tekemään siinä järjestyksessä missä pitää kun sanallinen ohje ei riitä kun ei sitä muista. Ja sitten tai sit pitää erikseen jopa sanoa et mikäs oli se seuraava vaihe, et ei välttämättä hahmota taulultakaan välttämättä et mikä se oli.*

Itsenäisemmässä työskentelyssä heikomman minäpystyvyyden oppilaiden kuvattiin olevan **heikompia luovuutta vaativissa tehtävissä**. Erityisesti haasteelliseksi kuvattiin työn ideointi. Eräs opettaja kertoi, että joillekin oppilaille omien ideoiden ja ajatusten lisääminen kuvataiteelliseen työskentelyyn tuntui haastavalta ja vaikealta.

Opettaja D: *No siis aluksi kun mä vähän niinku tää tuli itsellekin yllätyksenä et pyrkii niinku tarjoamaan just semmosia niinku heille sopivia tehtäviä et esimerkiks tehtiin vaikka jotain croquis -piirroksia, missä nyt tavoitteena ei olekaan se et ne näyttäis tosi yksityiskohtaisilta vaan harjoitellaan sitä et ne voi olla vähän hassun näköisiäkin. Niin sekin oli tosi haastavaa niiden oppilaiden mielestä, se on haastavaa motivoida kun mä ajattelin että se ois hyvä harjotus heille et niistä voi tulla vähän hassuja eikä se haittaa se lopputulos vaan pääasia on se et harjotellaan. Et niinku sit ylipäätänsä ku oppilaalle antaa no että saa itse vaikka päättää että no jonkun jutun minkä haluaa siihen omaan teokseensa tehdä niin ne oppilaat ei oikein välttämättä keksi sitä ideaakaan välttämättä itse.*

Heikomman minäpystyvyyden oppilaiden kuvattiin myös olevan **epävarmempia työskentelyssään**. He saattoivat opettajien mukaan peittää työskentelyään kädellä ja kuvailla omaa osaamistaan matalammaksi kuin se on. Opettajat kuvasivat, että heidän mielestään oppilaat aliarvioivat omaa osaamistaan.

Opettaja A: *Niin mä laitoin tästä et miten hän niinku sitä itseään jotenkin tavallaan et hän ei nää sitä taitoa mikä hänellä on. Hän istuu semmosen parin semmosen oppilaan kanssa, jotka on todella taitavia ja hän selkeesti vertaa koko ajan omaa työtään niinku siihen. Mä niinku nään et hän on lähes yhtä taitava niinku tekemään jotenki sitä omaa.*

Eräs opettaja kertoi puuttuvansa aina oppilaan negatiiviseen puheeseen itsestään ja omasta osaamisesta. Hän myös kuvasi, että oppilaat eivät välttämättä itse osaa löytää työstään onnistumisia, joten opettajan tehtävä on osaltaan löytää oppilaan työstä “herkkupaloja”.

Haastattelija: *Mites, huomaatko sä et toimisit jotenkin jos joku sanoo vaikka et en osaa tai en pysty tai oon huono piirtämään just sanallisesti, niin miten sä toimit opettajana oppilaan kanssa tällaisessa tilanteessa? Puututko sä siihen?*

Opettaja E: *No oon aina eri mieltä. Juu puutun. Koska siis mä löydän kuitenkin kaikista niistä kuvistöistä aina jotain mikä on kehuttavaa ja mun mielestä hienoa, mihin ehkä se oppilas ei välttämättä oo kiinnittänyt huomiota tai oo osannutkaan kiinnittää huomiota. Niin mä yritän löytää sieltä sen herkkupalan siitä työstä ja sanoa sen ääneen, et mä nimenomaan huomaan et sä olet kuitenkin taitava ja tässä asiassa oot onnistunut tosi hyvin.*

7.2.2 Vertailu

Opettajien kuvatessa heikomman minäpystyvyyden omaavien oppilaiden käytöstä, korosti heistä useampi vertailevia elementtejä kuvataiteen tuntityöskentelyssä. Vertailua tapahtui opettajien mukaan oppilaiden välillä sekä sanallisesti, mutta myös liikkumalla tilassa ja muiden oppilaiden töitä tarkastelemalla.

Opettaja C: *Kyl he niinku kattoo toistensa töitä ja sit välillä ne seilaa siellä luokassa katsomassa mitä muut tekee. Sit on sillai palaapas omalle paikalle tekemään sitä omaa työtäs, et keskityt siihen eikä siihen mitä se toinen tekee siinä vieressä. Ja sit tietysti ne näkee toisten työt kun ne laitetaan sinne luokan seinälle joskus, välillä ne kommentoi joskus et sullapa onnistu tosi hyvin toi tai sit kommentoi omaa työtään et mikä siinä meni hyvin ja mikä ei. Välillä kuulee heidän keskusteluistaan tälläsi.*

Opettajat kertoivat haastatteluissa oppilaiden puhuvan toistensa töistä verrattain positiivisesti ja vertailu ei vaikuttanut erään opettajan mukaan töiden näytteilleasettamiseen, vaikka työskentelyprosessissa oppilas oli saattanut piilotella ja vertailla työtään. Oppilaiden negatiivista puhetta omasta kuvataiteellisesta työskentelystä kuvattiin jopa leikilliseksi.

Haastattelija: *Mites jos he piilottelee töitä niin miten ne oppilaat sit suhtautuu vaikka siihen esillepanoon? Ootko sä joutunu esim neuvottelemaan jonkun oppilaan kanssa?*

Opettaja B: *En oo varmaan koskaan joutunut neuvottelemaan et heistäki on kiva saada se oma työ seinälle. Et en muista et koskaan ois tullu sellasta dramaattista hetkeä et joku purskastais itkuun et nyt se ope laittaa sen työn seinälle. Et he niinku saattaa ehkä verrata sitä omaa työtään muihin ja ehkä vähän sellasta leikillistä negatiivista puhetta olla siinä.*

7.2.3 Itseilmaisu ja tunteet

Siinä missä hyvän minäpystyvyyden oppilaiden kerrottiin sanallistavan osaamistaan kokonaisvaltaisemmin, opettajat kertoivat heikomman minäpystyvyyden oppilaiden ajatusten olevan **taitospesifejä** tai vastaavasti **apaattisia**. Vastauksissa nousivat esiin oppilaiden sanallistama epävarmuus piirtämisestä, joka äärimmillään ulottui epävarmuutena kaikkiin muihin kuvataiteen osa-alueisiin riippumatta siitä, oliko työskentelyssä mukana piirtämistä vai ei.

Opettaja D: *No oppilas voi sanoa suoraa että mä en osaa piirtää. No, se on hyvä ku se on niinku tosi yleinen vastaus kaikkiin kuvataiteessa ja ihan sama oli sit mikä tahansa aihe, niin vastaus on yleensä et en osaa piirtää. Vaikka siinä ei edes harjotella sitä piirtämistä. Et se on se oppilaan käsitys itsestä, että hän ei osaa piirtää ja sen takia hän ei voi tehdä tätä harjotusta, jossa ei tarvitse edes piirtää vaan tehdään jotain ihan muuta. Se on se oppilaan oma käsitys siitä että en osaa. Hän sen tuo kyllä ihan itse ilmi kyllä että en osaa.*

Haastattelija: *Toi on jännä, että se on sidoksissa noin vahvasti just yhteen taitoon. Just piirtämiseen.*

Opettaja D: *Juu, on kyllä ainakin noilla oppilailla se on tosi vahvasti juu. Että en osaa piirtää niin en osaa sit tehdä mitään muutakaan.*

Tämän lisäksi samainen opettaja osasi nimetä oppilaiden epävarmuuksien liittyvän osaltaan myös **kuvataiteeseen liittyvien työvälineiden hallintaan**. Opettaja kertoi, että vaikka erikoiset työvälineet voivat toimia toisille oppilaille motivaattorina, voivat ne herättää joissain oppilaissa myös pelkoa.

Opettaja D: *Joitain oppilaita motivoi se et pääsee oikeesti tekemään ja käyttämään joitain niitä materiaaleja, mitä sinne luokkaan on tuotu kun ei siellä luokassa oo aina sellasia virikkeitä kuin kuvataidetunnilla et joskus ne pelkät materiaalit voi motivoida oppilaita ku se ihmetyttää et mitäs niillä voi tehdä. Et se on hyvä aihe. Joillain oppilailla se ei kyllä toimi, et voi olla oppilaita jotka jopa pelkää niitä materiaaleja et taas tulee se en osaa käyttää näitä materiaaleja.*

Kaksi opettajaa kuvasi huoltaan kuvataiteessa heikompaa minäpystyvyyttä kokevista oppilaista. He kuvasivat oppitunteja oppilaiden näkökulmasta haastaviksi ja ahdistaviksi. Myös oppilaiden aikaisemmille kuvataiteellisille kokemuksille annettiin painoarvoa, oppiaineen herättäessä oppilaissa negatiivisia mielikuvia ja tunteita.

Opettaja D: *No sillon ku mä alotin opettajana tuolla koulussa niin mä odotin kuvataiteen oppitunteja tosi paljon, et se on mukavaa vastapainoa opetukseen ku vertaa vaik lukuaineisiin. Ni mä voisin kuvitella et se on semmonen mukava oppitunti viikon aikana, mut ei se sit vastannut niitä odotuksia sitten että päinvastoin et siitä tulikin tosi haastavaa, et se aiheutti niissä oppilaissa myös sellasta ahdistusta just sen takia et en osaa, en tykkää, miks me tätä tehdään, en varmaan tee. Niin se oli tosi*

hassua (naurahdus) niinku et, et mä oon luullu et se kuvataide on tosi niinku mukavaa myös oppilaiden mielestä mut ei se näköjään oo, mut mä luulen et siihenkin voi vaikuttaa se miten ne oppilaat on nähnyt sen kuvataiteen aiemmin siellä koulussa et jos on jotain huonoja muistikuvia kuvataiteesta niin ne sit näkyy jatkossakin niillä oppilailla.

Eräs opettaja kuvasi huoltaan oppilaiden pärjäämisestä sekä siitä, kuinka kuvataiteen oppitunnit saattoivat olla erityisesti heikomman minäpystyvyyden oppilaille raskaita.

Opettaja A: *Kyllä mä sit sanon että miten hienosti miten upeita ja nostan sieltä niinku esille tavallaan, mut yleensä ne jotka on aika taitavia niin he yleensä tietää myös olevansa aika taitavia. Ja he tulee pärjäämään. Mutta paljon suurempi huoli mulla on heistä, jotka kokee sitä epävarmuutta siinä omassa minäpystyvyydessään suhteessa kuvataiteeseen ja se että silloin ne kuvataidetunnit voi olla tosi raskaita.*

7.3 Oppilaan minäpystyvyyden tukeminen

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien teemahaastatteluissa nousi esiin useita erilaisia tapoja tukea oppilaan kuvataiteellista minäpystyvyyttä, mutta myös eroavaisuuksia heidän tavoissaan toimia oppilaiden kanssa kuvataiteen kontekstissa. Opettajat nimesivät haastatteluissaan minäpystyvyyden tukemiseen tarkoitettuja menetelmiä. Nämä tukitoimet on kategorisoitu **eriyttämiseen, yleisiin pedagogisiin ratkaisuihin, sanalliseen palautteeseen** sekä **arviointiin**.

Siinä missä hyvän minäpystyvyyden oppilaiden tukemiseen tarjotut keinot olivat pitkälti kannustamista ja heidän taitotasoaan haastavia lisätehtäviä, tarjottiin luokan yleiseen minäpystyvyyteen sekä heikommille oppilaille haastatteluiden perusteella laajemmin tukitoimia. Eräs opettaja kuvasi, että vahvemman minäpystyvyyden oppilaille hänen läsnäolonsa ja toimintansa ei ole niin akuuttia kuin ehkä heikomman minäpystyvyyden oppilaille. Samansuuntaisia näkemyksiä oli havaittavissa myös muiden opettajien vastauksissa.

Opettaja A: *Ne joilla on mun mielestä vahva minäpystyvyys niinku kuvataiteessa tai nyt tässä kohtaa niinku kuvataiteessa, mut niinku yleensäkin elämässä, niin he niinku pärjää. Toki he kyllä mä heidän työskentelyään seuraan ja niitten sitä luomisprosessia ja tottakai niinku seuraan sieltä. Mutta mun ei silloin tarte olla niin lähellä.*

7.3.1 Pedagogiset ratkaisut

Pedagogisiin ratkaisuihin liittyvät vastaussisällöt olivat jaoteltavissa kolmeen kategoriaan. Nämä olivat **oppilaslähtöisyys, työskentelyn tukeminen ja luokkahuoneen ilmapiiri**. Useampi opettaja nimesi oppilaan minäpystyvyyden tukemisen kannalta tärkeäksi luokkaineuksen tuntemuksen sekä korosti, kuinka tutusta aiheesta työn toteuttaminen voi osaltaan vahvistaa oppilaan käsitystä omasta minäpystyvyydestään tai jopa pehmentää hänen ennakkokäsityksiään toteutetusta työstä. Teemoja haettiin oppilaiden harrastuksista, vapaa-ajanviettotavoista tai muista mielenkiinnonkohteista. Eräs opettaja uskoi, että tuttu aihe madalsi oppilaiden asettamia odotuksia itselleen ja loi varmuutta oppilaiden tekemiseen.

Opettaja D: *Et jollain keinolla pyrkii löytämään sen oikean lähestymistavan niille oppilaille, että liittää sen siihen oppilaan kokemusmaailmaan sen uuden asian mitä harjoitellaan. Et se voi olla sit joku lego -teema tai joku motocross -teema. Se on joku mistä ne oppilaat tykkää, et lähtee sitä kautta käsittelemään sitä asiaa. Nii mä luulen et sit ku he oppilaat tietää jotain siitä asiasta ennestään, nii he voisikin kokea että okei ehkä mä pystynkin tuottamaan jotain tästä asiasta mistä mä jo tiedän jotain.*

Opettaja E: *No mä koetan oppii siitä ryhmästä sillai et mä ymmärrän mitkä on myös kuviksen ulkopuolella semmosia asioita mitkä kiinnostaa ja sit se et jos varsinkin on jotain selvii niinku et on joku oppilas, jolla on tosi selkee et tykkää vaikka sarjakuvien muotokielestä tai videopelien muotokielestä tai sit huomaa et on selkeesti niinku väreillä he ilmaisevat pukeutumisella, et he pitävät jostain väreistä tai jotain niin sen mä koetan sillai vaivihkaa saada sinne joukkoon.*

Toinen opettajien vastauksista esille noussut kategoria oli **työskentelyn tukeminen**, joko konkreettisesti esimerkkiä näyttämällä tai oppilaiden ideoita tukemalla ja jalostamalla.

Opettaja C: *No sitten jos ne onnistuu jossakin niin kehuu sitä onnistumista ja joskus täytyy ihan kädestä pitäen näyttää et miten sen piirtämisen voi esimerkiksi aloittaa.*

Oppilaan toiminnan tukeminen saattoi näyttäytyä **kehuina** tai **sanallisena varmistuksena siitä, että oppilas edistyy tarkoituksenmukaisesti työskentelyssään**. Oppilaat saattoivat hakea itse opettajalta varmistusta tai opettaja tarjosi työskentelylle jatkoideoita itse.

Opettaja D: *Joo että aika yksinkertaisia ohjeita kyllä niinku saa antaa ja he tarvitsee sitä että ei edetä liian nopeasti vaan pitää saada se aikuisen varmistus vielä, että pitääkö tehdä näin, meneekö se näin. Sit ne saa sitä itsevarmuutta siihen toimintaan et okei, tää meneekin näin. Selvä, nyt pystyy ehkä jatkamaan sitten.*

Opettaja A: *He tulee sen työnsä kanssa tätsä et kuule miten mä voisin, ja sit mä annan jotain ehdotuksii. Joo näin mä teenkin, ja sit he lähtee innoissaan toteuttaan, ja he yrittää toteuttaa. Tai sit jos tulee vaan keskelle joku piirustus ja se muu jää tyhjäksi, et miten sitä vois täydentää tai mitä vois tehdä sit he niinku innostuu ja he lähtee tekeen sitä.*

Oppilaiden ideoita myös haluttiin kuunnella ja hyödyntää kuvataiteellisessa työskentelyssä. Eräs opettaja kuvasi vastauksessaan oppilasta, joka sai kuvataiteeseen liittyvän teosidean, mutta joka oli oppilaan nykyisellä taitotasolla liian haastava toteuttaa. Opettajan ratkaisuna oli ottaa oppilaan idea käyttöön, mutta neuvotella siitä oppilaan kanssa asteen helpompi, jotta projekti voisi tuottaa oppilaalle onnistumisen kokemuksen.

Opettaja D: *Mut sitten jos tulee joku tosi haastava idea, et tietää oppilaiden taitotason, niin sit jos se idea on oppilaiden mielestä kiinnostava mut se on ehkä aika haastava sille oppilaalle niin pyrkii niinku itte antamaan aika samanlaisen idean, mut vähän ehkä helpotetumpi versio siitä. Eli käyttää sitä oppilaan mielenkiinnon kohdetta hyödyksi kuitenkin, ja sillai et hän pystyisi saamaan siitä jonkin onnistumisen kokemuksen et jos se on liian vaikea niin sitten oppilaalle voi tulla tosi paha mieli.*

Useampi opettaja kuvasi myös keskittyvänsä toiminnassaan luokassa **vallitsevaan ilmapiiriin ja hyväksyvän hengen luomiseen**. Viihtyisän ilmapiirin ja opettajan läsnäolon ajateltiin tukevan oppilaiden minäpystyvyyttä positiivisesti.

Opettaja A: *Mul oli niinku pohjana just tarkotuksena et mä niinku tunneille luon semmosen viihtyvän ilmapiirin ja et siellä on hyvä olla pääsääntöisesti.*

Opettaja B: *Mut lähtökohtaisesti ajattelisin, että kun kyseessä on alkuopetus niin ne työt on hyvin yksinkertaisia monesti et ehkä sillä omalla läsnäololla, puheella ja ohjauksella voi eriyttää sitä hommaa tukemaan sellaista yleistä minäpystyvyyttä sekä kuviksessa et kaikessa muussakin.*

Eräs opettaja korosti keskittyvänsä opetustyössään hyväksyvän ilmapiirin luomiseen ja oppilaan henkilökohtaisen kasvun tukemiseen. Hän halusi omalla työskentelyllään luoda tilaa, jossa oppilas voisi kokea onnea omasta kuvataiteellisesta työskentelystä.

Opettaja A: *Se tavallaan just se niin no kuvataiteessa myös, kuten muussakin opetuksessa, et tärkeintä on oppilaan kasvu ja et se oppis hyväksymään itsensä ja nauttimaan siitä mitä se tekee ja voisi tuntea jollakin tavalla esimerkiksi. Kuvataiteen minäpystyvyys on tavallaan onnea omasta luomistyöstä ja onnea omista teoksistaan.*

7.3.2 Sanallinen palaute

Sanallista palautetta kuvailevia vastauksia analysoitaessa, löydettiin palautteesta kolme erilaista alakategoriaa. Sanallista palautetta annettiin oppilaille **kirjallisesti, suullisesti henkilökohtaisella tasolla** sekä **yleisesti koko luokalle**. Yleisesti koko luokalle annetut palautteet olivat tyypillisesti työskentelytapoihin tai työskentelyn luonteeseen liittyviä ohjeita. Opettajat korostivat huolellisuutta sekä sitä, kuinka opeteltavaa asiaa harjoiteltiin yhdessä.

Opettaja A: *Mä oon puhunut huolellisuudesta niinku sille luokalle kokonaan ja sit niinku heille et muista viimeistellä, ole tarkka ja voit tulla opettajalta kysymään.*

Opettaja B: *Mä aina ite yritän tosi vahvasti sanoa et me harjoitellaan, et sit ensi kerralla osaat vielä paremmin sen homman.*

Opettajat kuvasivat sanallisen palautteen tapahtuvan myös kahdenkeskisessä keskustelussa oppilaan kanssa. Haastatteluaineiston perusteella oppilaan ja opettajan väliseen keskusteluun liittyi henkilökohtaista kannustamista sekä heidän työskentelynsä tukemista.

Henkilökohtainen palaute kumpusi usein myös oppilaan henkilökohtaisesta tuen tarpeesta ja sanalliset tukitoimet saattoivat liittyä tekniseen toteutukseen, luovuuteen tai ideointiin.

Opettaja A: *Musta tuntuu, että mä enemmän niinku keskityn kaikessa opetuksessani myös kuvataiteen opetuksessa siihen, joilla se minäpystyvyys ei ole niin vahva. Ja keskityn tavallaan niinku tukemaan ja löytämään heidän et joilla mä nään semmosta niinkun herkkyyttä tai semmosta epävarmuutta tai sellasta siin työskentelyssä tai luomisessa tai ideoinnissa tai jossain niin mä lähden niitä niinku tukemaan ja keskustelemaan heidän kanssa*

Opettaja B: *Heidän kanssaan on sit enemmän on sitä et hyvin kahden kesken juttelee niitä kuvisjuttuja, et menee ihan viereen ja sit et näytäkö mulle mitä teit ja et katotaas yhdessä tai jos vaikka on joku leikkaushomma niin sit hyvin vaihe kerrallaan ohjeistaa siinä hommassa, et leikataan ensin täältä suunnasta ja sit käännetään paperia ja sit leikataan tuolta suunnasta. Se on sellasta yksityiskohtasempaa se heidän ohjaus ja paljon henkilökohtaisempaa sitten.*

Eräs opettaja perusteli henkilökohtaisen palautteen antamista sillä, että näki oppilaiden pystyvän hienoihin suorituksiin, mikäli heille annettiin hieman tukea keskittymiseen ja työskentelyyn paneutumiseen. Hän myös mainitsi, että oppilaat eivät oma-aloitteisesti tulleet keskustelemaan hänen kanssaan, joten hän toimi keskusteluiden aloittamisessa aktiivisena osapuolena ja tarjosi henkilökohtaisessa palautteessa oppilaille myös tuntityöskentelyyn liittyviä näkökulmia.

Opettaja A: *No tavallaan niinku ei oikeestaan puhu siis juurikaan mulle, muutaku sillon ku mä otan niinkun tavallaan jonku kahdenkeskiseen keskusteluun et mä meen sanomaan niinku jostain aiheesta sit siinä yhteydessä. Esimerkiks mulla on muutama, niinkun, jotka mun mielestä hieman ehkä alisuoriutuu siin kuvataiteessa syystä tai toisesta. Voi olla murrosiän niinkun kipuilua, mä en nyt sitä oo ottanut selville mut mä oon niinku kertonu että nyt he keskittyy joko kavereiden kaa juttelemiseen tai siis jotenki et he ei ota sillai vakavasti et mä nään sielt niinku siel on tulossa niinkun, jos he pikkasen niinku keskittyis ja paneutuis siihen niin tulis niinku vaikka kiitettäviä arvosanoja, jos sillai ajattelee. Tai siis sillai tulis kokonaisvaltasempaa ja täydellisempää jotenki siit luomistyöstä mitä he tekee aina.*

7.3.3 Eriyttäminen

Opettajat kuvasivat haastatteluissa eriyttävänsä oppilaita jonkin verran kuvataiteellisessa työskentelyssä. Toisaalta hyvän minäpystyvyyden oppilaille haluttiin tarjota haasteita työtä täydentämällä tai lisätehtäviä teettämällä, mutta myös töiden monipuolisuudella nähtiin olevan merkitystä opetuksen eriyttämisen näkökulmasta.

Opettaja C: *Joskus mä laitan täydentämään sitä työtä, jos se on semmonen jota on helppo täydentää, vaikka taustaa tehdä siihen lisää tai muuta semmosta. Tai sitten joskus mulla on lisätehtäviä, värityskuvia ja muita taiteeseen liittyviä lisätehtävämönisteita ja sit he tekee niitä.*

Opettaja B: *Ja sit ehkä kanssa se, että tarjoo erilaisia töitä et on niitä semmosia mitkä tehdään ihan mallin mukaan leikkaa liimaa tota ääri viivoja pitkin ja sit on semmosii mis voi käyttää enemmän luovuutta ja kokeilla ja näin et on erilaisia mahdollisuuksia löytää se oma juttu. Et ei sataprosenttisesti tarvii handlata kenenkään tietenkään.*

Yksi opettaja kuvasi, että ei eriytä oppilaita juurikaan kuvataiteessa, etenkin vähimmäistavoitteiden alapuolelle, eikä koe minäpystyvyyden kokemusten itsessään riittävän opetuksen eriyttämisen perusteluksi. Suurimmaksi syyksi eriyttämisen vähäisyyteen hän nimesi opetussuunnitelman, johon kirjattuja tavoitteita ja sisältöjä hän opetustyössään sitoutuu noudattamaan.

Opettaja E: *Mä olen aika sillai opsin orja koska mun kaupungissa esim opsi on tehty sillai et nämä asiat on sellasia mitä täytyy harjotella, ja niitä sit harjotellaan oli harjoittelun tulos mikä vaan. Et en lähde siitä ihan hirveästi rimaa alentamaan, koska mun mielestä ne asiat on yleensäkin jo sellasia et taideaineiden arviointi on semmosta mitä karsastan ja varsinkin täs kuviksessakin kun kerta se on paljon et kuinka paljon on toistoja, niin en mä näe et se minäpystyvyys on semmonen asia joka vaikuttais mun arviointiin tai minkä takia mä lähtisin alaspäin arvio- toi toi eri yttämään. Et molemmat arviointi ja opsi on semmosii niinku pakollisia pahoja, olis paljon kivempi jos sais mennä sillai kaikkien kiinnostusten mukaan ja muuta ja kattoo mitä ne ryhmässä haluaa tehdä, mut molemmat arviointi ja opsi on sellasia et mä noudatan*

pakollisen pahan pois enkä anna niille enkä pysty enkä osaa antaa vaikuttaa sit sen miltä oppilaista tuntuu.

Tämän lisäksi yksi opettaja kuvasi toisaalta antavansa oppilaille erinäisiä vapauksia toteutettavissa opetussisällöissä, mutta edellytti kiitettävän arvosanan saavuttamiseksi tiettyjen perustehtävien suorittamista.

Opettaja A: *Mä mietin paljon et mulla on aika monta tämmöstä erilaista erityisoppilasta siellä niinku kuvataiteessa, joiden on vaikeaa sitoutua tekemään niinkun sen ohjeiden puitteissa mitä muille annetaan. He haluis tehdä jotain omaa ja mulla on monia taitavia oppilaita, jotka mut heillä on vaan se kapea sektori et missä he on niinku järjettömän taitavia siis ylittää siis niinku yli kympin niinku tavallaan. Et ne on niinku järjettömän taitavii jossakin ja mä siis kauheesti mä annan osan niinku tehdä sitä omaa. Mutta sit jotta ne jos ne haluaa niinku kiitettävään kuvataitees, niin sit pitää olla jotain niitä koulun töitä.*

7.3.4 Arviointi

Haastatteluissa arvioinnin nähtiin osaltaan toimivan minäpystyvyyttä tukevana tekijänä. Opettajista useampi koki, että arvioinnilla pystyi motivoimaan ja vaikuttamaan oppilaan kuvataiteelliseen minäpystyvyyteen. Eräs opettaja kuvaili käyttävänsä arviointia ja palautetta motivoinnin välineenä erityisesti kahdelle oppilaalle, jotka reagoivat positiivisesti heidän työskentelystään annettuun hyvään palautteeseen.

Opettaja A: *Mulla on kaks semmosta seiskaluokan vilkasta poikaa ne on semmosii tusinataiteilijoita et ne tekee tuplaten enemmän ku kaikki muut ja siis sillai mut he tekee ihan hirveen niinku tai ne tykkää tehdä ku ne saa kauheesti hyvää palautetta. Et mä niinku tavallaan rakennan heidän motivaationsa sillä hyvällä palautteella.*

Samainen opettaja kuvasi myös pitävänsä yllä muutaman taitotasoltaan heikomman oppilaan motivaatiota kuvataiteeseen arvioimalla heidän osaamistaan numeraalisesti paremmin kuin heidän todellinen taitotasonsa. Hän kuitenkin painotti arvioinnissaan oppilaiden yrittämistä ja työskentelyyn paneutumista.

Opettaja A: *Ne (oppilaat) ei oo kympin taitotasoa, mutta kun he tekee niin paljon niitä töitä niin mä oon nyt niinku kasia pitänyt ku he niinku tekee. Se on vähän että ehkä taitotaso ois seiska, mut ku he pysyy siinä ja siitä yrittämisestä annan sit sen kasin niinku.*

Myös toinen opettaja korosti, että tehtävien eriyttämisen lisäksi myös arviointia tulisi eriyttää jokaisen oppilaan taitotasoon ja osaamiseen sopivaksi.

Opettaja D: *Periaatteessa jokaiselle oppilaalle se tehtävänanto pitäis eriyttää sille oppilaalle sopivaksi niin sit päästäis siihen mahdollisimman laadukkaseen lopputulokseen. Et sitä arviointia pitää kanssa miettiä myös sillai, että kaikkia ei valitettavasti voi arvioida ihan samalla tavalla. Et niillä oppilailla on ne omat tavoitteet, ja sit ne oppilaat omien tavoitteiden kautta sitä arviointia tehdään.*

Yksi haastateltu opettaja nosti esiin perusopetuksen arviointiin liittyvän perustavanlaatuisen ongelman. Siinä missä hän uskoi välittömän arvioinnin ja työskentelyn ohessa käydyn keskustelun tukevan oppilaan kuvataiteellista minäpystyvyyttä, oli hän kriittinen peruskoulun arvioinnin summatiivisesta luonteesta. Hän mainitsi myös, että kotien vanhanaikaiset käsitykset kuvataiteesta piirtämiseen keskittyvänä oppiaineena olivat omiaan tuottamaan negatiivisia mielleyhtymiä oppilaan kuvataiteelliseen minäpystyvyyteen.

Haastattelija: *Joo, mites ku sä sanoit et kuvis ja luovat aineet on ikäviä arvioida. Koetko et arvioinnilla on yhteyttä – mä koetan nyt hakee – et oisko se jotenkin parempi sen oppilaan tekemisen kannalta, jos sitä arviointii ei sit siinä olis? Tai sen minäpystyvyyden kannalta.*

Opettaja E: *Jos se arviointi on semmosta mitä koettaa itekin tehdä sitä niin sanottuu jatkuvaa arviointii et siin saa palautetta heti ja sit yhdessä mietitään et mikä on hyvää ja missä vois hiukan parantaa, niin se on mun mielestä tosi jees ja se vois hyvinkin tukee sitä minäpystyvyyttä. Mut sit taas ku sieltä tulee se loppuarviointi mis lätkästään numero tai rasti torkkariin ja sit sitä kotona katotaan et kui sul voi olla ja sit käytetään kuitenkin viel jotakin sellasta vanhaa kui sul voi olla piirtämisestä seiska todistuksessa niin se voi mun mielestä aiheuttaa negatiivista kehitystä siihen minäpystyvyyteen.*

7.4 Opettajan vaikutus oppilaan kuvataiteelliseen minäpystyvyyteen

Haastatteluaineiston mukaan kaikki opettajat kokivat voivansa vaikuttaa positiivisesti oppilaan kuvataiteelliseen minäpystyvyyteen. Vastauksen luokiteltiin kahteen erilliseen kategoriaan. Toisaalta opettajat **uskoivat minäpystyvyyden tukemisen vaikuttavan vain sen hetkiseen opetustuokioon**, mutta he uskoivat myös **minäpystyvyyden tukemisella olevan kauaskantoisempia vaikutuksia**.

7.4.1 Oppilaan välitön toiminta ja minäpystyvyys

Tuntityöskentelyyn liittyvän minäpystyvyyden tukemisen nähtiin olevan merkityksellistä oppilaiden kannalta. Eräs opettaja nosti konkreettisen palautteen lisäksi tärkeäksi myös sen, laitettiin oppilaiden töitä esille niiden valmistuttua.

Opettaja C: *No kyllä siitä on pakostakin vaikutusta mitä siinä tekee ja sanoo niille siellä tunnilla. Jos niille antaa positiivista palautetta, niin kyllä ne sit usein mielellään tekee sitä et se tietysti riippuu oppilaastakin, mut sitten niin... kyllä sillä on vaikutusta miten tunnilla sanoo ja miten kommentoi niitä töitä esimerkiksi; laittaako niitä esille sinne koululle, silläkin on niin.*

Toinen haastateltava ei uskonut kykenevänsä vaikuttamaan oppilaan minäpystyvyyden kokemukseen, mutta opetuksessa tapahtuvissa tilanteissa hän koki omalla toiminnallaan olevan merkitystä.

Opettaja E: *En tiedä pystynkö siihen kokemukseen, mutta ainakin siihen hetkeen pystyn. En tiedä kuinka laajalle se vaikuttaminen sit riittää ja vaikuttaa.*

Eräs opettaja uskoi toiminnallaan olevan vaikutusta, vaikka oppilaat eivät aina reagoineet annettuun palautteeseen näkyvästi.

Opettaja D: *Kyllä mä uskon että pystyy, ja tosi vahvasti pystyy mun mielestä. Tai mä ainakin toivon että pystyy, aina se ei kyllä tuolla erityisopetuksessa näy. Että koittaa*

olla tosi kannustava ja positiivinen ja löytää oppilaan työstä semmosia hyviä juttuja, joita ottaa esille ja näyttää että on tosi kiinnostunut niitten oppilaitten töistä ja mistä se oppilaiden inspiraatio tulee. Niin mä haluan kanssa kysellä niiltä oppilailta miten ne on päätyneet tähän ratkaisuun. Sillä pystyis sitä tukemaan, mutta se ei aina välity takaspäin että niiltä oppilailta voi silti tulla suusta ulos se kommentti että en osaa tai en osaa piirtää. Et kyllä mä koen et sillä on iso merkitys sillä opettajan niinku opettajan roolilla tossa hommassa, vaikkei se aina näy.

Samainen opettaja kuvasi kuvataiteen oppitunnilla tapahtuvien onnistumisten kokemusten heijastelevan myös pidemmälle koulupäivää sekä hyvässä että pahassa.

Opettaja D: *Joo ja ylipäättänsä se, että oppilas saa niitä onnistumisen kokemuksia oli oppiaine mikä tahansa. Niin kyllä se välittyy se kun se oppilas tuntee, että minä osaan, nii mä uskon et se vie myös muualle oppiaineisiin et ei pelkästään... Et jos päivä on sujunut hyvin, niin sit tod näk se loppupäiväkin voi sujua hyvin. Et jos päivä alkaa kuvataiteen tunnilla, ja jos kuvataiteen tunti on sujunu mukavasti et oppilas on saanu semmosta jälkeä johon se on itse tyytyväinen niin se koko päivä voi sujua sen kautta hyvin. Mut sit myös päinvastaisesti jos tunti on sujunut huonosti, niin oppilas voi olla huonolla päällä koko loppupäivän.*

7.4.2 Toiminnan pidempiaikaiset vaikutukset

Osa opettajista koki oppilaiden kuvataiteellisen minäpystyvyyden tukemisella olevan myös pidempiaikaisia positiivisia vaikutuksia. Eräs opettaja korosti tämän olevan tärkeää erityisesti erityisoppilaiden kanssa. Kuvataide nähtiin yhtenä mahdollisena työvälineenä, jonka kautta kerätyt onnistumiset voisivat säteillä oppilaan akateemiseen itsetuntoon ja minäpystyvyyteen myös muissa oppiaineissa.

Opettaja D: *No varsinkin erityisopetuksessa niin toi minäpystyvyyden tukeminen on mun mielestä erittäin tärkeää, koska niillä oppilailla on tosi heikko itsetunto niinku missä tahansa kouluun liittyvässä asiassa et he ei oikein luota omiin kykyihinsä. Et kuvataide vois olla parhaassa tapauksessa reitti niinku siihen millä sitä koko oppilaan minäpystyvyyttä vois tukea, et se vois heijastua sit niihin muihinkin oppiaineisiin jos*

niinku hyvin käy. Mä haluaisin uskoa siihen, että se on mahdollista, mut ei varmaan kyllä kaikilla oppilailla toimi tämä lähestymistapa.

Tätä ajatusta mukaillen myös toinen haastateltava korosti kuvataiteellisen minäpystyvyyden tukemisen kuuluvan osaltaan laajemmin oppilaan minäkuvan ja identiteetin tukemiseen. Kuvataiteellisen minäpystyvyyden tukeminen nähtiin arvokkaana työvälineenä, jolla oppilas voisi oppia osoittamaan hyväksyvyyttä laajemmin itseään kohtaan. Kuvataiteellisen minäpystyvyyden tukeminen nähtiin siis osana laajempaa tavoitetta, jonka edistämällä voisi oppilaan itsetunnon ja minäkäsityksen kannalta olla positiivisia vaikutuksia.

Opettaja A: *No tota, mun koko kuvataiteen opetuksen lähtökohtana on jotenkin sen minäkuvan ja oman identiteetin niinku tukeminen. Se että se oppilas ois niinku hyväksyvä itseään kohtaan muutenki kuin kuvataiteessa, mutta se kuvataide on nyt yks väline tavallaan niinku osottaa sitä hyväksyvyyttä.*

Vaikka haastateltavien yleinen suhtautuminen oppilaan minäpystyvyyden tukemisesta tuleviin vaikutuksiin oli positiivista, kaksi opettajaa kertoi, että vaikka he uskoivat toiminnallaan olevan vaikutusta, oli uskomuksen todenperäisyyttä vielä hankala osoittaa todeksi vähäisen työkokemuksen takia.

Opettaja A: *Noh mä oon opettanut kuvataidetta siis varmaan kuus vuotta kakkosluokasta, anteeks ykkösluokasta yhdeksänteen luokkaan ja tota ensimmäistä kertaa tavallaan niinku ensimmäistä vuotta tavallaan niinku kuvataideopettajana niin tavallaan niinku mun tavallaan se et mitkä ne vaikutukset sillä mun työllä on, niin mä en ehkä näe niitä vielä niin selkeästi.*

Opettaja C: *Vaikee sanoa kun on ollut niin vähän aikaa tossa, mutta siis se että tota pystyy vaikuttamaan siihen miten he näkee itsensä kuviksessa sit yleensä tekijänä pidemmän päälle, että osaako he mielestään tehdä kuvista tehdä vai ei – onko he mielestään hyviä piirtäjiä vai ei esimerkiksi tämmösiin asioihin.*

8 Pohdinta

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää millä tavalla opettajat tunnistavat ja kuvaavat oppilaiden kuvataiteelliseen minäpystyvyyteen liitettäviä ominaisuuksia, kuinka he tukevat oppilaan minäpystyvyyden kehitystä kuvataiteen kontekstissa ja uskovatko he toiminnallaan olevan vaikutusta oppilaan minäpystyvyyteen.

Tutkimus asettuu tuloksiltaan luontaiseen jatkumoon Banduran (1997) minäpystyvyysteorian kanssa, sillä opettajien kuvaaman minäpystyvyyden voimakkuuden tuottamat toiminnot vastasivat Banduran oppilaan toiminnan lopputuloksiin liittyvien odotusten yhteisvaikutuksia tunteisiin ja käytökseen. Havaintojen yhtäläisyyksiä Banduran (1986, 1997) minäpystyvyysteorian kanssa oli havaittavissa erityisesti oppilaiden hyvään kuvataiteelliseen minäpystyvyyteen liitettäviä ominaisuuksia kuvailtaessa. Näitä ominaisuuksia olivat muun muassa henkilökohtainen täyttymys, joka tutkimuksen kontekstissa ilmeni oppilaissa verbaalisena itseilmaisuna. Tämän lisäksi opettajat kuvasivat tuottoisaa osallistumista, joka ilmeni kuvataiteen oppitunneilla ahkerana työskentelynä, keskittyneisyytenä sekä oma-aloitteisuutena. Heikomman minäpystyvyyteen liitettyjen ominaisuuksien osalta opettajien vastauksista ei käynyt ilmi yhtä selkeästi Banduran (1997) minäpystyvyysteorian kanssa yhteneviä havaintoja, mutta opettajat osasivat nimetä luokassa tapahtuvan sosiaalisen vertailun sekä surun ja apatian osaksi heikomman minäpystyvyyden oppilaiden toimintoja.

Haastatteluista jäseneltyjen vastausten mukaan opettajat kokivat tunnistavansa oppilaan minäpystyvyyttä heijastelevia tekijöitä sekä heikomman, että vahvemman minäpystyvyyden oppilaista keskusteltaessa. Hyvän kuvataiteellisen minäpystyvyyden oppilaisiin liitettiin monipuolisesti erilaisia itseilmaisun osa-alueita: sanallistamista, keskusteluun osallistumista sekä töiden esittelemistä muille. Hyvän minäpystyvyyden oppilaiden kuvattiin osallistuvan kuvataiteelliseen toimintaan joko harrastuksissa vapaa-ajallaan tai valinnaisaineryhmissä koulussa. Tämän lisäksi oppilaiden korostettiin olevan kognitiivisilta taidoiltaan, erityisesti avaruudelliselta hahmottamiseltaan, sekä luovilta valmiuksiltaan kehittyneempiä.

Heikomman minäpystyvyyden oppilaiden kohdalla korostuivat taitospesifimmät kokonaisuudet, kuten sanallistettu piirtämisen- ja työskentelyn aloittamisen vaikeus, heikommat kognitiiviset ja motoriset valmiudet sekä vieraan materiaalin pelko. Tämä tulos on linjassa aikaisemman tutkimuksen (Cruz & Smith, 2013) kanssa, jossa oppilaat sanallistivat

osaamistaan spesifien taitoalueiden, kuten veistämisen ja piirtämisen osaamattomuuden, kautta. Opettajat kuvasivat vastauksissaan heikomman minäpystyvyyden oppilaiden olevan yleisesti epävarmempia työskentelyssään sekä suoriutuvan heikommin yleisesti luovuutta vaativissa tehtävissä. Haastatteluissa nousi esille myös heikomman minäpystyvyyden oppilaiden vaikeus hahmottaa kuvataiteellisen työskentelyn prosesseja ja työvaiheita. Lisäksi kuvataiteen raskaus ja sen tuottama ahdistus heikomman minäpystyvyyden oppilaisissa herätti opettajissa huolta. Tämän pelättiin osaltaan vaikuttavan oppilaiden yleiseen pärjäämiseen myöhäisemmissä elämänvaiheissa.

Lisäksi opettajat osasivat nimetä käytösmalleja, joissa oppilaat hakivat tukea kuvataiteelliselle tuottamiselleen vertaisiltaan, aikuisilta tai kotipiiristään. Oppilaat lähestyivät opettajia oma-aloitteisesti ja hakivat heidän mielipidettään, ideoitaan ja tukea edistyessään kuvataiteellisessa työskentelyssä. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Zimmermann, Bandura & Martinez-Pons, 1992; Bandura, 1997) on havaittu lapsen hakevan tukea ja palautetta läheisiltä sekä vanhemmiltaan minäpystyvyyttä rakentaessaan. Opettajien mukaan oppilaat tukeutuivat toiminnassaan myös toisiinsa. Vertailua tapahtui oppilaiden taholta sekä sanallisesti, että muiden töitä katselemalla työskentelyn aikana.

Opettajien keinot minäpystyvyyden tukemiseen olivat kattavia, mutta keskittyivät erityisesti heikomman minäpystyvyyden oppilaiden kokemusmaailman tukemiseen. Hyvän minäpystyvyyden piiriin lukeutuvien oppilaiden tekemisen tueksi tarjottiin pitkälti taitoteknisiä lisätehtäviä tai tilaa toteuttaa omia luovia ratkaisuja kuvataiteellisten tehtävien lomassa. Kun taas heikomman minäpystyvyyden oppilaille tukitoimia tarjottiin arvioinnilla ja eriyttäen. Tämän lisäksi opettajat nimesivät kuvataiteen opetuksessaan yleisiä pedagogisia ratkaisuja, joilla he pyrkivät oppilaan minäpystyvyyden tukemiseen. Haastateltavat toteuttivat opetustaan oppilaslähtöisesti, tukivat työskentelyn etenemistä joko sanallisesti tai toiminnallisesti sekä keskittyivät luomaan luokkaan hyvää ilmapiiriä. Aikaisemmassa tutkimuksessa (Zimmermann, Bandura & Martinez-Pons, 1992) on havaittu, että ulkopuolelta annettu tuki osaltaan sitouttaa oppilaita paremmin oppiaineeseen, kehittää heidän akateemista suoriutumistaan sekä minäpystyvyyden kokemuksia. Opettajien monipuoliset toimet heikomman minäpystyvyyden oppilaiden tukemiseksi osoittavat heidän tiedostavan, kuinka merkityksellisessä asemassa opettaja toimii.

Opettajat antoivat myös oppilailleen palautetta suullisesti työskentelyprosessin aikana. Tyypillisesti palaute tapahtui joko yleisesti koko luokan kuullen, kirjallisesti tai opettajan ja oppilaan välisinä keskusteluinä. Opettajat kannustivat oppilaitaan oppituntien aikana kysymään neuvoa tarvittaessa. Tämän lisäksi opettajat korostivat kuvailevansa oppilaille kuvataiteen luonnetta erilaisten taitopalettien harjoittelualustana. Välittömän palautteenannon on havaittu olevan yhteydessä oppilaan onnistumisen kokemuksiin (Margolis & McCabe, 2006). Jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja käytti jollain tavalla opetuksessaan välitöntä palautetta kuvataiteen opetuksessa.

Tutkimuksessa kuvataide jakautui konkreettisiin, opeteltaviin taitoihin, jotka liittyivät luovuuteen, tekniseen osaamiseen sekä oppilaan omiin valmiuksiin toimia oppiaineen kontekstissa. Tämä on osaltaan linjassa aikaisemmin Suomessa tehdyn tutkimuksen (Collanus, Kairavuori & Rusanen, 2012) kanssa, jossa luokanopettajaopiskelijat näkivät kuvataiteen oppiaineissältöjen jakautuvan erityisesti itseilmaisun ja teknisen osaamisen taitoihin.

Vastauksissa oli myös havaittavissa aikaisemmassa tutkimuksessa kuvattua oppiaineiden dikotomiaa; opettajat näkivät kuvataiteen koulupäivää keventävänä taito- ja taideaineena, eivätkä akateemiseen ainepalettiin kuuluvana osana. Suomessa aiemmin tehdyssä tutkimuksessa (Räsänen, 2005) on havaittu, että opettajat jakavat oppiaineet koulun sisällä vastaavalla tavalla akateemisiin ja taiteellisiin oppiaineisiin. Opettajat yleisesti mielsivät kuvataiteen herättävän oppilaissa positiivisia tunteita ja iloa sekä kuvasivat oppiaineeseen liittyvien muistojen olevan positiivisia. Opettajien kuvataiteeseen liittyvien koulumuistojen on havaittu aikaisemmassa tutkimuksessa olevan pääosin myönteisiä (Räsänen, 2005). Tämän lisäksi kuvataiteen tasapainottavaa voimaa muiden opiskeltavien aineiden rinnalla korostettiin haastatteluaineistossa. Opettajien käsitykset kuvataiteen merkityksestä oppilaille vastaavat hyvin aikaisempaa tutkimusta (Töyssy, 1996), jossa oppilaat itse kuvasivat kuvataidetta koulumyönteisyyttä lisääväksi oppiaineeksi.

Opettajat kokivat toimintansa vaikuttavan oppilaan kuvataiteellisen minäpystyvyyden tunteeseen. Vastaajista noin puolet uskoi vaikutuksien rajoittuvan pitkälti kuvataiteen kontekstissa tapahtuvan opetustuokion senhetkiseen minäpystyvyyden tunteeseen, kun taas puolet uskoi heidän toimintansa tukevan oppilaan minäpystyvyyttä myös pidemmällä aikajänteellä. Kaksi vastaajaa korosti, että oppilaan minäpystyvyyden tukeminen osaltaan kuuluu oppilaan minäkäsityksen ja itsetunnon laajemman tukemisen kokonaisuuteen, ja

saattaa osaltaan säteillä oppilaan minäpystyvyyteen myös muissa koulun oppiaineissa. Kaksi opettajaa myös kertoi, ettei osaa arvioida vielä vähäisen työkokemuksen takia toimintansa kauaskantoisempia seuraamuksia. Kaikki opettajat kuitenkin kokivat oppilaan kuvataiteellisen minäpystyvyyden tukemisen olevan tärkeää.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta. Haastatteluiden johdonmukaisuutta ja samankaltaisuutta tässä tutkimuksessa lisäsi se, että kaikki haastattelut toteutti yksittäinen henkilö. Teemahaastattelu on kuitenkin työskentelytapana haastava ja kokeneempi haastattelija olisi voinut saada haastateltavista enemmän tietoa irti. Tutkijan kokemattomuutta paikattiin osaltaan tutkimusprosessissa strukturoidulla esitietolomakkeella sekä osittain strukturoidulla haastattelun kysymysrungolla, jonka ympärille teemahaastattelua jokaisen haastateltavan kanssa rakennettiin. Tutkimuksen aineistonkeruuosio on siis toistettavissa sellaisenaan tämän pro gradu -tutkielmassa mukana olevien liitteiden pohjalta.

Teemahaastatteluissa opettajille ei määritelty tarkalleen kuvataiteellisen minäpystyvyyden käsitettä vaan vastauksissa luotettiin opettajien omiin ennakkotietoihin minäpystyvyyden sisällöistä. Tämä on osaltaan ongelmallista, sillä minäpystyvyys sivuuttaa vahvasti itsetunnon ja minäkäsityksen käsitteitä. On siis mahdollista, että osa opettajista on puhunut minäpystyvyydestä suppeampana tai laajempaan käsitteenä kuin se tässä tutkimuksessa on määritelty. Lisäksi teemahaastatteluiden tuottama aineisto muodostui verrattain laajaksi, joten joitain nyansseja vastaajien kommentteista on voinut jäädä huomioimatta isoa aineistoa kategorisoitaessa.

Tutkimukseen valikoitunut osallistujien määrä oli verrattain homogeeninen ja pieni. Koska kyseessä on laadullinen tutkimus, ei sen tarkoituksaan ollut tuottaa opettajien ammattiryhmästä poikkileikkaavaa kuvausta tutkimuskysymyksiensä esittämistä ongelmista vaan tarjota haastattelujen avulla sitäkin perusteellisempi katsaus tietyn viiteryhmän kokemuksiin ja henkilökohtaisiin näkemyksiin. Viiden opettajan haastattelusta muotoutui kattava aineisto, joilla pystyttiin vastaamaan esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimus tuottaa tietoa erityisesti nuorempien, ja vasta työuransa alussa olevien opettajien käsityksistä oppilaiden kuvataiteellisen minäpystyvyyden ilmentymisestä sekä sen tukemiseen käytettävistä toimista.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista kaikilla oli myönteinen suhtautuminen kuvataiteeseen oppiaineena sekä positiivisia muistoja peruskoulun kuvataideopetuksesta. Osa haastateltavista kertoi kuvataiteen sisältöjen olevan merkittävä osa heidän vapaa-aikaansa. Tutkimus toi esiin kattavasti erilaisia opettajien käyttämiä toimintamalleja sekä konkreettisia esimerkkejä siitä, miten he tunnistavat ja sanallistavat minäpystyvyyden tasoja oppilaistaan. Induktiivisen sisällönanalyysin avulla aineistosta pystyttiin nostamaan ja kategorisoimaan esiin tulevia teemoja vapaammin ja tutkijan ennakko-oletuksia vähentäen.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää osaltaan se, että aineistonkeruussa ja -analyysissä on otettu huomioon myös eettisiä näkökulmia koko tutkimuksen toteutuksen ajalta. Jokaiselta tutkimukseen osallistuneelta on kysytty kirjallinen suostumus heidän henkilötietojensa käyttämiseen tutkimuksessa esitietolomakkeen täytön yhteydessä. Tämän lisäksi haastatteluihin valitut opettajat täyttivät erillisen kirjallisen suostumuslomakkeen esihenkilönsä kanssa, mikäli he toimivat haastatteluiden aikana aktiivisessa työsuhteessa. (ks. Liite 4). Lisäksi haastateltaville on kerrottu avoimesti tutkimuksen etenemisestä, tutkimusaineiston säilyttämisestä sekä aineiston tuhoamisesta (ks. Liite 3). Tutkimusaineistoa on käsitelty Turun Yliopiston eettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaisesti.

Jatkotutkimuksen aiheita voi tämän tutkimuksen pohjalta ehdottaa useitakin. Jatkossa olisi kiinnostavaa selvittää, poikkeavatko tässä tutkimuksessa esitettyjen tutkimuskysymysten vastaukset, mikäli vastaajissa on opettajia eri ikäryhmistä, ammattitaukosta ja eripituisilla työkokemuksilla. Tutkimuksessa olleiden opettajien suhtautuminen kuvataiteeseen oppiaineena oli ollut pääosin positiivista heidän omana kouluaikanaan ja heidän toimiessaan opettajana. Olisi kiinnostavaa saada kuvataiteelliseen minäpystyvyyteen liittyviä havaintoja ja sen tukemiseen liittyviä toimintamalleja kerättyä sellaisilta opettajilta, jotka eivät ole kokeneet kuvataidetta mielekkääksi kouluaikoinaan tai tämänhetkisessä opetustyössään. Tämän lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia, vastaavatko opettajien tekemät ja nimeämät havainnot oppilaiden kuvataiteellisen minäpystyvyyden voimakkuudesta oppilaiden omaa kokemusmaailmaa.

Tutkimus onnistui tuomaan opettajien hiljaista pedagogista tietoa näkyväksi. Lisäksi tutkimuksen analyysivaiheessa eriteltiin useita erilaisia minäpystyvyyden tukemiseen liittyviä toimintoja sekä opettajien nimeämiä minäpystyvyyteen liitettäviä ominaisuuksia, joiden nojalta tulevaisuuden jatkotutkimuksen toteuttaminen on mahdollista. Tutkimuksella on

myös uutuusarvoa, sillä vastaavaa tutkimusta ei ainakaan Suomessa tiettävästi ole aikaisemmin tehty.

Yhtenä tutkimuksen lähtökohtana oli luoda uusia merkityksiä ja oikeutuksia kuvataiteen oppiaineen olemassaololle suomalaisessa yhteiskunnassa. Aikaisemman tutkimuksen mukaan (Catterall, Dumais & Hampden-Thompson, 2012) kuvataiteeseen sitoutuminen tukee erityisesti vähävaraisten perheiden lasten työllistymistä, kansalaisaktiivisuutta sekä koulumenestystä. Oppilaiden saaman ulkopuolisen tuen on havaittu olevan myös yhteydessä heidän akateemiseen menestykseensä sekä oppiainekohtaiseen sitoutumiseen (Zimmermann, Bandura & Martinez-Pons, 1992). Keskittymällä toimintaan, jolla opettajat tukevat oppilaiden kuvataiteellisen minäpystyvyyden kehitystä, luomme otollista alustaa oppilaille sitoutua kuvataiteelliseen toimintaan sekä harjoitella elintärkeitä vuorovaikutustaitoja. Kuvataiteeseen osallistumisen on havaittu aikaisemmassa tutkimuksessa lisäävän oppilaiden hyvinvointia, aktiivista kansalaisuutta sekä luovan turvallisia vuorovaikutustilanteita (Dodd, 2017; Richards 2003). Tämä osaltaan on linjassa nykyisten perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisten tavoitteiden kanssa, joissa tavoitteina oppilaan kulttuurisen osaamisen ja vuorovaikutuksen rinnalla ovat työelämätaidot sekä osallistumisen ja vaikuttamisen teemat (Opetushallitus, 2022).

Kartoittamalla opettajien käyttämiä tukitoimia ja työtapoja oppilaan kuvataiteellisen minäpystyvyyden parissa voidaan näiden keinojen toimivuutta mahdollisesti tulevaisuudessa tutkia ja kehittää. Tutkimus myös nostaa esiin tärkeän näkökulman kuvataiteen vaikutuksista oppilaaseen. Se on oppiaineena muutakin kuin teknistä osaamista, luovuutta, esteettisten tarkoitusperien valjastamista tai ongelmanratkaisua. Kasvattajina ja koulutuksen kehittäjinä voimme kuvataiteen kontekstissa tukea oppilaiden koulunkäyntiä, vuorovaikutustaitoja, aktiiviseen kansalaisuuteen kasvamista sekä kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Lähdeluettelo

- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Allik, J. & Pullman, H. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences* (45), 559–564.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy - The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bartel, L. & Cameron, L. (2002). *Self-Efficacy in Teachers Teaching Music*. Haettu 9.8.2021 osoitteesta University of Toronto: Faculty publications - Faculty of Music: <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/25694>
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review* (15), 1–40.
- Borba, M. (1989). *Esteem Builders: A K-8 Self-Esteem Curriculum for Improving Student Achievement, Behavior and School Climate*. Carson, California: BL Winch & Assoc/Jalmar Press.
- Borba, M. Borba, C. & Reasoner, R. (1999). A research summary: Effectiveness of implementing the esteem builders program school-wide on elementary students' behavior and academic self-concept. Haettu 28.3.2022 osoitteesta <http://www.micheleborba.com/pages/PilotStudy.htm>
- Caprara, G. V. Fida, R. Vecchione, M. Del Bove, G. Vecchio, G. M. Barbaranelli, C. & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 525 – 534.
- Catterall, J. S. (1998). Involvement in the arts and success in secondary school. *Americans for the Arts Monographs*, 1 (9), 1–10.
- Catterall, J. S. Dumais, S. A. & Hampden-Thompson, G. (2012). *The Arts and Achievement in At-Risk Youth: Findings from Four Longitudinal Studies. Research Report*, 55. National Endowment for The Arts.
- Collanus, M. Kairavuori, S. & Rusanen, S. (2012). The identities of an arts educator: Comparing discourses in three teacher education programmes in Finland. *International Journal of Education through Art*, 8 (1), 7–21.
- Cruz, B. & Smith, N. (2013). Mark Dion's Troubleshooting: Empowering Students to Create and Act. *Art Education*, 66 (3), 29–38.
- Damianisch, A. (2015). For the idea of artistic research - driven education. Teoksessa R. Mateus-Berr & M. Götsch, *Perspectives on Art Education: Conversations Across Cultures* (s. 14). University of Applied Sciences Vienna.

- Dodd, J. (2017). Addressing contemporary social issues through culture: a frame-work for action. Teoksessa R. Mateus-Berr & L. Reitstätter, *Art & Design Education in Times of Change* (ss. 57–61). Vienna: University of Applied Arts Vienna.
- Garvis, S. Twigg, D. & Pendergast, D. (2011). Breaking the negative cycle: The formation of self-efficacy beliefs in the arts. A focus on professional experience in pre-service teacher education. *Australian Journal of Early Childhood*, 36 (2), 36–41.
- Goodson, I. (2001). *Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta*. Joensuu: University Press.
- Gregory, P. (2017). Laying good foundations? The value of art in primary school. Teoksessa R. Mateus-Berr & L. Reitstätter, *Art & Design Education in Times of Change* (ss. 103–106). Vienna: University of Applied Arts Vienna.
- Haanstra, F. van Strien, E. & Wagenaar, H. (2008). Teachers' and students' perceptions of good art lessons and good art teaching. *International Journal of Education through Art*, 4 (1), 45–55.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu - Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jyväskylän yliopisto. (14. 2 2018). Laadullisesta sisällönanalyysistä. Haettu 10.3.2022 osoitteesta <https://koppa.jyu.fi/kurssit/215677/harjoitusryhma/laadullisten-menetelmien-pienryhma/pienryhma-14-2-18.pdf>
- Kalaoja, L. (2016). *Yhdessä ollaan enemmän ku mitä oltais yksin - käsityksiä osallisuuden ja toimijuuden tukemisesta kuvataiteen opetuksessa*. Rovaniemi: Lapin Yliopisto, Taiteiden tiedekunta.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1998). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.
- Känkänen, P. (2004). Yksinäisyydestä liittymiseen - aikatila elämäkerronnallisessa työssä. Teoksessa M. Krappala & T. Pääjoki, *Taide ja toiseus - syrjästä yhteisöön* (ss. 81–89). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- LaJevic, L. (2013). The lost and found space of the arts in education. *International Journal of Education through Art*, 9 (1), 41–54.
- Lapin Yliopisto. (2022). Kuvataidekasvatuksen sivuaineopinnot. Haettu 28.3.2022 osoitteesta <https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Taiteiden-tiedekunta/Opinnot/Kuvataidekasvatus/Kuvataidekasvatuksen-sivuaineopinnot>
- Margolis, H. & McCabe, P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic* (41), 218–227.
- Markus, H.;& Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–969.
- Opetushallitus. (22.12.2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 28.3.2022 osoitteesta Opetushallitus: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus. (28.8.2020). Aineenopettajan pätevyys. Haettu 12.8.2021 osoitteesta
<https://www.suomi.fi/palvelut/aineenopettajan-patevyys-opetushallitus/663860b8-fcc6-41f8-b3cf-9f9b64352176>
- Opetushallitus. (2022). *Oppiaineet ja laaja-alainen osaaminen*. Haettu 1.4.2022 osoitteesta:
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppiaineet-ja-laaja-alainen-osaaminen>
- Piironen, L. & Salminen, A. (Toim.). (1996). *Kuvitella vuosisata - Taidekasvatuksen juhlaKirja*.
 Jyväskylä: Taideteollinen korkeakoulu.
- Pohjakallio, P. (2005). *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut*. Jyväskylä:
 Gummerus Kirjapaino Oy.
- Rabkin, N. & Redmond, R. (2004). *Putting the Arts In The Picture: Reframing Education in The 21st Century*. Chicago: Columbia College.
- Richards, A. G. (2003). Arts and Academic Achievement in Reading: Functions and Implications. *Art Education*, 56 (6), 19–23.
- Rovio, E. & Lintunen, T. (2009). Ryhmäilmiöt liikunnassa. (O. Salmi, Toim.) *Liikuntatieteellisen seuran julkaisu* (163).
- Räsänen, M. (1997). *Building bridges - Experiential at understanding: A work of art as means of understanding and constructing self*. Helsinki: Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Räsänen, M. (2005). Multi-roled and skilled teachers of art. *International Journal of Education through Art*, 1 (1), 53–63.
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Jyväskylä: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M. (2012). Kuvataiteet ja kasvatus - tutkimuskentän ääriiivoja. Teoksessa A. Kallioniemi;& A. Virta, *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Haettu 16.8.2021 osoitteesta
https://www.researchgate.net/publication/279183423_Kuvataiteet_ja_kasvatus_-_tutkimuskentan_aariviivoja
- Räsänen, M. (2015). *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Helsinki: Aalto Yliopisto.
- Sahlstén, A. (1908). *Stylus II*, 23.
- Sava, I. (2007). *Katsomme - näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*.
 Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Scheinin, P. (1999). Kouluun liittyvä minäkäsitys ja itsetunto. Teoksessa *Oppimaan oppiminen ala-asteilla. Oppimistulosten arviointi 3/1999*. Helsinki: Opetushallitus.
- Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1995). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma:
 Kirjayhtymä Oy.
- Teho-Opisto. (2022). Kuvataidekasvatus valmennuskurssi. Haettu 28.3.2022 osoitteesta <https://teho-opisto.fi/kuvataidekasvatus-valmennuskurssi/>
- Turun Yliopisto. (2021). Luokanopettajan perustutkintokoulutuksen opetussuunnitelma 2020-2022. Haettu 9.8.2021 osoitteesta <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/14245?period=2020-2022>

- Töyssy, S. (1996). Kuvaamataito nykykoulussa. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen, *Kuvitella vuosisata - Taidekasvatuksen juhlakirja* (ss. 45–53). Jyväskylä: Taidekasvatuksen osasto taideteollinen korkeakoulu.
- Vesänen-Laukkanen, V. (2004). Satuhahmot omakuvina. Teoksessa M. Krappala & T. Pääjoki, *Taide ja toiseus - Syrjästä yhteisöön* (ss. 53–65). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Wagner, E. (2017). A tool for art educators - the common european framework of reference for visual literacy. Teoksessa R. Mateus-Berr & L. Reitstätter, *Art & Design Education in Times of Change* (ss. 115–120). Vienna: University of Applied Arts Vienna.
- Zimmermann, B. Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 663–676.
- Zuffianò, A. Allesandri, G. Gerbino, M. Luengo Kanacri, B. P. Di Giunta, L. Millioni, M. & Caprara, G. V. (2012). Academic Achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 158–162.

Liitteet

Liite 1. Teemahaastattelun runko

Tutkimuskysymykset: Oppilaan minäpystyvyyden tukeminen kuvataideopetuksessa

1. Millä tavalla oppilaasi suhtautuvat kuvataiteen opetukseen?

1.2. Millä tavalla oppilaat sanallistavat asenteitaan ja ajatuksiaan kuvataiteesta?

2. Kuinka tunnistat oppilaan, jolla on vahva minäpystyvyys kuvataiteessa?

2.1. Miten toimit oppilaan kanssa, jolla on vahva käsitys omasta kuvataiteellisesta osaamisestaan?

3. Kuinka tunnistat oppilaan, jolla on heikko minäpystyvyys kuvataiteessa?

3.1. Miten toimit oppilaan kanssa, jolla on heikko käsitys omasta kuvataiteellisesta osaamisestaan?

4. Koetko opettajana pystyväsi vaikuttamaan oppilaan minäpystyvyyden kokemukseen?

5. Vaikuttaako oppilaan minäpystyvyyden taso käyttämiisi opetusmenetelmiin tai arviointiin? Eriytätkö oppilaita kuvataideopetuksessa?

6. Käytätkö motivointia kuvataidetunneilla?

6.1. Jatkokysymys, jos vastaus kyllä: Millaista motivointia käytät?

7. Millainen on oma suhteesi kuvataiteeseen oppiaineena nykyisin?

7.1. Millainen oli suhteesi kuvataiteeseen, kun olit itse koulussa?

7.2. Millainen on suhteesi kuvataiteeseen koulun ulkopuolella?

8. Vapaa sana

Liite 2. Webropolin esitietolomake

1. Annan suostumuksen henkilötietojeni käsittelyyn tässä tutkimuksessa – Kyllä / Ei
2. Yhteystiedot: etunimi, sukunimi, matkapuhelin, sähköposti
3. Ikä: 18–24 / 25–35 / 36–45 / 46–55 / 56–66 / 66+
4. Koulutustausta – Luokanopettaja / Aineenopettaja / joku muu, mikä?
5. Suoritettujen kuvataideopintojen määrä (monivalintakysymys): kuvataiteen monialaiset opinnot 6 op (luokanopettajan tutkinto-ohjelma) / kuvataiteen perusopinnot 25 op / kuvataidekasvatuksen aineopinnot 60 op / kuvataidekasvatuksen kandidaatintutkinto / kuvataidekasvatuksen maisteritutkinto / muu taidealan korkeakoulututkinto / joku muu, mikä?
6. Työkokemus opettajana – 0 vuotta / 1–5 vuotta / 5–10 vuotta / 10–15 vuotta / Yli 15 vuotta
7. Tämänhetkinen työtilanne (monivalintakysymys): työtön / eläkkeellä / toimin opettajana peruskoulun alemmalla asteella / toimin opettajana peruskoulun ylemmällä asteella / toimin opettajana toisen asteen koulutuksessa / joku muu, mikä?
8. Toivon yhteydenottoa haastatteluun liittyen – puhelimitse / sähköpostitse
9. Toiveita haastatteluun liittyen (aikataulu, yhteydenotto) (avoin kysymys)

Liite 3. Tietosuojalomake

Tietosuojalomake – Oppilaan minäpystyvyyden tukeminen kuvataidekasvatuksessa

1. Henkilötietojen käyttötarkoitus

Tutkimuksessa kerätään tietoja opettajien toimintatavoista oppilaan minäpystyvyyden tukemiseksi kuvataideopetuksen kontekstissa. Lisäksi tutkimuksessa kerätään tietoa opettajien tavoista tunnistaa erilaisia oppilaiden minäpystyvyyden tasoja. Tutkimuksen ensimmäisen osion esitietolomakkeessa vastaajilta kerätään seuraavat perustiedot; nimi, puhelinnumero, sähköposti. Lisäksi esitietolomakkeella kerätään seuraavat taustamuuttujat; ikä, koulutustausta, suoritettujen kuvataideopintojen määrä, työkokemus opettajana sekä tämänhetkinen työtilanne. Tutkimukseen osallistuvan henkilön nimi- ja yhteystietoja käytetään teemahaastattelun aikataulujen sopimista varten. Tutkimuksen toinen osio toteutetaan puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Haastatteluun ilmoitaudutaan alustavasti esitietolomakkeen täytöllä. Haastattelut äänitetään ja litteroidaan analyysia varten. Esitietolomakkeessa kerättyjä taustamuuttujia käytetään teemahaastatteluista kerätyn aineiston jäsentelemiseen ja luokitteluun.

2. Henkilötietojen käsittely ja tietosuojaperiaatteet

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja vastaajan suostumuksen alaista. Annettuja henkilötietoja ei käsitellä, mikäli haastateltava ei ole antanut siihen erillistä suostumusta. Esitietolomakkeessa kerätyt tiedot ladataan Webropol -kyselylomakepalvelusta Turun Yliopiston turvattuun Seafile -pilvitalennuspalveluun, ja poistetaan kyselyn sulkeuduttua Webropol -palvelusta. Tutkimuksen teemahaastattelut toteutetaan Turun Yliopiston Zoom -videopuhelupalvelussa. Haastattelut äänitetään ja äänitteitä säilytetään Turun Yliopiston Seafile -pilvitalennuspalvelussa. Kun teemahaastattelut on toteutettu ja tutkimusaineisto saatu kokoon, nimi- ja yhteystiedot hävitetään. Vastaajia yksilöivät henkilötiedot jätetään lopullisesta tutkimusraportista pois. Tutkimuksen toteuttaja sitoutuu noudattamaan Turun Yliopiston Eettisen neuvottelukunnan ohjeita.

3. Aineiston säilyttäminen ja hävittäminen

Tutkimus on kertaluontoinen ja laadullinen eikä sitä varten kerättyä aineistoa käytetä muihin tarkoituksiin. Tutkimus valmistuu kevätlukukaudella 2022. Tutkimuksessa kerätyt henkilötiedot, äänitteet sekä litteroinnit tuhoetaan tutkimuksen valmistuttua.

Liite 4. Tutkimuslupalomake

Tutkimuslupalomake

Kiitos halustanne osallistua tutkimukseen ja avustanne pro gradu -työni toteuttamisessa! Tutkimuksen aiheena on ”Oppilaan minäpystyvyyden tukeminen kuvataidekasvatuksessa”. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja se toteutetaan kahdenkeskinä, puolistrukturoituina teemahaastatteluin. Tutkimuksen tavoitteena on tunnistaa opettajien käyttämiä työtapoja oppilaan minäpystyvyyden tunnistamiseen ja sen kehityksen tukemiseen. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistuminen edellyttää aktiivisessa työsuhteessa toimivalta opettajalta tutkimusluvan lähimmältä esihenkilöltä. Tutkimuksen kerättävä data keskittyy opettajiin ja heidän käyttämiinsä työtapoihin. Oppilaita tai koulua yksilöiviä tietoja ei tutkimuksessa käytetä. Tutkimuksessa kerättyä aineistoa käytetään vain pro gradu -tutkielmassa ja se tuhotaan asianmukaisesti sekä Turun Eettisen Neuvottelukunnan ohjeiden mukaisesti. Tässä dokumentissa on eritelty tutkimukseen liittyvät tietosuojasi. Lisäksi dokumentin lopusta löytyy tutkimuslupalomake.

1. Henkilötietojen käyttötarkoitus tutkimuksessa ”Oppilaan minäpystyvyyden tukeminen kuvataidekasvatuksessa”

Tutkimuksessa kerätään tietoja opettajien toimintatavoista oppilaan minäpystyvyyden tukemiseksi kuvataideopetuksen kontekstissa. Lisäksi tutkimuksessa kerätään tietoa opettajien tavoista tunnistaa erilaisia oppilaiden minäpystyvyyden tasoja. Tutkimuksen ensimmäisen osion esitietolomakkeessa vastaajilta kerätään seuraavat perustiedot; nimi, puhelinnumero, sähköposti. Lisäksi esitietolomakkeella kerätään seuraavat taustamuuttujat; ikä, koulutustausta, suoritettujen kuvataideopintojen määrä, työkokemus opettajana sekä tämänhetkinen työtilanne. Tutkimukseen osallistuvan henkilön nimi- ja yhteystietoja käytetään teemahaastattelun aikataulujen sopimista varten. Tutkimuksen toinen osio toteutetaan puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Haastatteluun ilmoitaudutaan alustavasti esitietolomakkeen täytöllä. Haastattelut äänitetään ja litteroidaan analyysia varten. Esitietolomakkeessa kerättyjä taustamuuttujia käytetään teemahaastatteluista kerätyn aineiston jäsentelemiseen ja luokitteluun.

2. Henkilötietojen käsittely ja tietosuojaperiaatteet

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja vastaajan suostumuksen alaista. Annettuja henkilötietoja ei käsitellä, mikäli haastateltava ei ole antanut siihen erillistä suostumusta. Esitietolomakkeessa kerätyt tiedot ladataan Webropol -kyselylomakepalvelusta Turun Yliopiston turvattuun Seafile -pilvitalennuspalveluun, ja poistetaan kyselyn sulkeuduttua Webropol -palvelusta. Tutkimuksen teemahaastattelut toteutetaan Turun Yliopiston Zoom -videopuhelupalvelussa. Haastattelut äänitetään ja äänitteitä säilytetään Turun Yliopiston Seafile -pilvitalennuspalvelussa. Kun teemahaastattelut on toteutettu ja tutkimusaineisto saatu kokoon, nimi- ja yhteystiedot hävitetään. Vastaajia yksilöivät henkilötiedot jätetään lopullisesta tutkimusraportista pois. Tutkimuksen toteuttaja sitoutuu noudattamaan Turun Yliopiston Eettisen neuvottelukunnan ohjeita.

3. Aineiston säilyttäminen ja hävittäminen

Tutkimus on kertaluontoinen ja laadullinen eikä sitä varten kerättyä aineistoa käytetä muihin tarkoituksiin. Tutkimus valmistuu kevätlukukaudella 2022. Tutkimuksessa kerätyt henkilötiedot, äänitteet sekä litteroinnit tuhoetaan tutkimuksen valmistuttua.

4. TUTKIMUSLUPALOMAKE: Oppilaan minäpystyvyyden tukeminen kuvataidekasvatuksessa

Annan suostumuksen _____ osallistua pro gradu -tutkielmaan ”Oppilaan minäpystyvyyden tukeminen kuvataidekasvatuksessa”.

Allekirjoitus (työsuhteessa olevan opettajan esimies)

päivämäärä:

Allekirjoitus (tutkimukseen osallistuja)

päivämäärä: