

**Yhteistoiminnallinen kokeilu
viidennen luokan kuvataidetuoneilla
”En mä ees ois osannu tehdä tota yksin!”**

Noora Savolainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2014
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Savolainen, Noora. Yhteistoiminnallinen kokeilu viidennen luokan kuvataidetunneilla. ”En mä ees ois osannu tehdä tota yksin!”. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tutkimuksen aiheena on yhteistoiminnallisuuden yhdistäminen viidennen luokan kuvataidetunneille luokanopettajaopiskelijan opetusharjoittelun yhteydessä. Taustalla on tavoite luokan yhteisöllisyyden tukemisesta yhteistoiminnallisuuden avulla. Tutkimuksen tehtävänä on a) kuvailla prosessia, jossa teoriaa soveltaen suunnitellaan ja toteutetaan yhteistoiminnallisten kuvataidetuntien kokonaisuus sekä b) tarkastella tunneille osallistuneiden viidennen luokan oppilaiden näkemyksiä toteutetuista tunneista.

Laadullisen tapaustutkimuksen aineistona toimivat tutkijan kirjoittamat tutkimuspäiväkirja, jakso- ja tuntisuunnitelmat sekä kuuden tunneille osallistuneen oppilaan teema-haastattelut. Tutkimuspäiväkirjan ja suunnitelmien avulla kuvataan tutkijan luokanopettajaopintoihin kuuluvan opetusharjoittelun yhteydessä toteutettujen yhteistoiminnallisten kuvataidetuntien suunnittelu- ja toteutusprosessia. Haastatteluaineiston avulla kuvataan oppilaiden näkemyksiä toteutetuista tunneista.

Viiden kuvataiteen tuntikokonaisuuden toteutuksessa on sovellettu Johnsonin ja Johnsonin (2009) yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmää. Tässä kokeilussa haasteiksi nousivat ryhmien jakaminen, positiivisen keskinäisen riippuvuuden tukeminen sekä ajankäyttö. Oppilaat kaipasivat selkeitä ohjeita ja aikaa tehtävien suorittamiseen. Työskentelyn aikana ryhmät kohtasivat ongelmanratkaisutilanteita, joista osa vaati paljon opettajan tukea. Parhaimmillaan oppilaat jakoivat innostuneesti ideoita ryhmänsä kesken, arvostivat toistensa erilaisia taitoja ja pitivät yhteistoiminnallisuutta mukavana tapana työskennellä. Prosessin tuloksena tutkimuksen loppuun on koottu teorian ja aineiston pohjalta muistilista opettajalle, joka haluaa soveltaa yhteistoiminnallista oppimista erityisesti kuvataiteeseen.

Hakusanat: yhteistoiminnallisuus, yhteistoiminnallinen oppiminen, yhteisöllisyys, kuvataide, alakoulu

SISÄLTÖ

1	LÄHTÖKOHTANA YHTEISÖLLISYYS	5
2	YHTEISTOIMINNALLISUUS OPETUKSESSA.....	7
2.1	Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys	10
2.2	Yhteisöllisyyden tukeminen	11
2.3	Yhteistoiminnallinen oppiminen	12
3	YHTEISTOIMINNALLISUUS KUVATAITEEN OPETUKSESSA	16
3.1	Taidekasvatusmallit	16
3.2	Vuorovaikutusmallit	17
3.3	Kuvataide ja yhteistoiminnallinen oppiminen.....	18
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	20
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
5.1	Tutkimusmenetelmä.....	21
5.2	Aineisto ja aineistonkeruu.....	22
5.3	Aineiston analyysi.....	24
5.4	Luotettavuus ja eettisyys	26
6	YHTEISTOIMINNALLISUUDEN TOTEUTTAMINEN VIIDENNEN LUOKAN KUVATAIDETUNNEILLA.....	28
6.1	Suunnitelmat ja ajankäyttö	29
6.2	Tuntien sisältö ja eteneminen	32
6.2.1	Itsenäisen työn pohjalta yhteiseen suunnitteluun.....	33
6.2.2	Työhön kaikilta jotakin.....	35
6.2.3	Yksilöllinen vastuu.....	38
6.2.4	Töiden esittely	41
7	OPPILAIDEN NÄKEMYKSIÄ TOTEUTUTETUISTA YHTEISTOIMINNALLISISTA TUNNEISTA.....	43
7.1	Yhteisen työn suunnittelu ja aloittaminen.....	43

7.2	Ongelmanratkaisua ja haasteita	45
7.3	Minun vai meidän työ	48
7.4	Tasapuolinen osallistuminen	49
7.5	Onnistumisia ja palautetta opettajalle	50
8	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	53
8.1	Yhteistoiminnallisten kuvataidetuntien toteuttaminen haasteellista mutta palkitsevaa	53
8.2	Oppilaat arvostivat yhteistä työtä	56
8.3	Jatkotutkimusaiheita	57
	LÄHTEET	58
	LIITTEET	63

1 LÄHTÖKOHTANA YHTEISÖLLISYYS

Tämän tutkimuksen lähtökohtana toimi mielenkiintoni yhteistoiminnallisiin opetusmenetelmiin ja kuvataiteeseen oppiaineena sekä mahdollisuus näiden kahden yhdistämiseen opetuksessa. Olen aikaisemmin ajatellut kuvataiteen olevan yksilökeskeinen oppiaine, jossa oppilaat keskittyvät omiin töihinsä ja kehitysprosessiinsa. Tässä tutkimuksessa lähtökohtani on ollut, että kuvataidetta on mahdollista opettaa myös yhteistoiminnallisilla menetelmillä.

Taustalla on lisäksi ajatus yhteisöllisestä luokkailmapiiristä, jossa toimitaan kannustavassa vuorovaikutuksessa ja tuetaan oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Oppilaiden keskinäiset suhteet ja oppilaan suhtautuminen opettajiin sekä itseensä heijastavat koulun ilmapiiriä (Ahonen 2008, 199). Tähän liittyvät tavoitteet nousevat keskeiseen asemaan tarkasteltaessa uuden opetussuunnitelman perusteiden luonnoksen sisältöjä. Niissä korostetaan oppilaan mahdollisuuksia toimia merkityksellisenä osana koulu yhteisöä (Opetushallitus 2012, 11).

Yhteistoiminnallisilla opetusmenetelmillä on erinomaisia yhtymäkohtia yhteisöllisyyden tukemiseen. Yhteisöt tarjoavat puitteita yksilön kognitiiviseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen. Oppilaiden osallisuuteen ja yhteisön kehittymiseen auttaa yhteinen päämäärä, jonka hyväksi kaikki työskentelevät sekä yhteisöllisyyden tavoitteellinen edistäminen. Yhteisöön ja ryhmään kuulumista vahvistaa se, että kaikilla on mahdollisuus tuntea itsensä tarpeelliseksi yhteisön jäsenenä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 12.) Yhteistoiminnallisissa menetelmissä on samat tavoitteet. Ne perustuvat pienryhmien toimintaan, jossa onnistuneeseen lopputulokseen päästään kaikkien jäsenten keskinäisellä vuorovaikutuksella ja positiivisella keskinäisellä riippuvuudella (Sahlberg & Sharan 2002, 11).

Tutkimukseni koululuokka – sen oppilaat, opettaja ja opetusharjoittelijat – on eräänlainen yhteisö. Opetusharjoittelijat vaihtuvat ja vierailevat luokassa vain muutamien viikkojen ajan, mikä luo omat haasteensa luokan arkeen. Yhteisöjen luonteeseen kuuluu kuitenkin jatkuva muutostila ja jokainen jäsen muokkaa aktiivisella panoksellaan yhteisön kulttuuria (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 12). Tutkimuksessa on lähtökohtana ajatus siitä, että oppilaat muodostavat koko luokan yhteisön lisäksi myös oman yhteisönsä,

jonka kehittymistä eri opettajat voivat tukea. Yhteistoiminnallisuus nähdään tässä tutkimuksessa keinona ja mahdollisuutena tukea näitä luokan erilaisia yhteisöjä. Yhteistoiminnallisen oppimisen opetusmenetelmät ovat erityisiä, pienryhmiin ja positiiviseen keskinäiseen riippuvaisuuteen perustuvia menetelmiä (Sahlberg & Sharan 2002, 11). Johnsonin ja Johnsonin (2002) teoria yhdessä oppimisesta on yksi yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmä, johon tutkimuksessa kuvaillut tunnit pohjautuvat. Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä yhteistoiminnallisuus silloin, kun kyseessä ei ole mihinkään tiettyyn teoriaan perustuva opetusmenetelmä. Yhteistoiminnallista oppimista käytän yläkäsitteenä teoriaan pohjautuville menetelmille. Käsitän yhteistoiminnallisen oppimisen toiminnaksi, jonka tavoitteet on etukäteen mietitty ja niihin pyritään tiettyjen, etukäteen suunniteltujen toimintojen kautta. Yhteistoiminnallisuuden näen vuorovaikutteisena toimintana, jota ei kuitenkaan ole välttämättä suunniteltu etukäteen tai sen tavoitteita ei ole tarkasti määritelty. Kuvataidekasvatuksessa suuntaudun sosiaalisuuteen perustuvaan vuorovaikutusmalliin (Räsänen 2008), jossa opettaja näkee ympäristön ja yhteisön merkityksen myös kuvataiteen opetuksen puitteissa.

Sekä sosiaalisuuteen perustuvassa kuvataidekasvatuksessa että yhteistoiminnallisessa oppimisessä voidaan nähdä ajatus vuorovaikutteisesta, tietyissä yhteisöissä tapahtuvasta oppimisestä (ks. Räsänen 2008; Sahlberg & Sharan 2002). Tässä tutkimuksessa yhteistoiminnallisen oppimisen ja vuorovaikutteisen kuvataidekasvatuksen nähdään kietoutuvan toisiaan tukevaksi kokonaisuudeksi. Tutkimustehtävänä on kuvailla prosessia, jossa teoriaa soveltaen suunnittelen ja toteutan yhteistoiminnallisten kuvataidetuntien kokonaisuuden. Prosessiin kuuluu viisi tuntikokonaisuutta erään viidennen luokan kuvataidetunneilla osana luokanopettajaopintojeni toista opetusharjoittelua. Lisäksi tarkastelen tunneille osallistuneiden viidennen luokan oppilaiden näkemyksiä toteutetuista tunneista. Esittelen kuuden tunneille osallistuneen oppilaan näkemyksiä haastattelujen pohjalta. Tutkimus tarjoaa tietoa sekä yhteistoiminnallisuutta aloittelevalle opettajalle että yhteistoiminnallisuutta nimenomaan kuvataiteeseen soveltavalle opettajalle.

2 YHTEISTOIMINNALLISUUS OPETUKSESSA

"Most educators, however, overlook opportunities to use groups to enhance student learning and increase their own success" (Johnson, Johnson & Holubeck, 1993).

Yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien arvostus on vaihdellut eri aikakausina. Kun kognitiivinen oppiminen tuli 1960-luvulla opettajakeskeisten behavioristisien mallien rinnalle, alettiin kiinnittää enemmän huomiota myös oppimisen sosiaaliseen puoleen. Vertaisoppimisen varhaisissa muodoissa toistui kuitenkin opettajakeskeisen oppimisen malli, kun vain edistyneemmät oppilaat auttoivat heikompia. Kun ryhmätyö nousi 1970-luvulla kiinnostuksen kohteeksi opetuksessa, alettiin tutkia ja ymmärtää monia yhteistoiminnallisen oppimisen erityispiirteitä. Yhteistoiminnallinen oppiminen alkoi rantautua Suomeen kunnolla kuitenkin vasta 1990-luvulla. Nykyään ollaan kiinnostuneita hyvin monenlaisista yhteistoiminnallisista työtavoista, mutta käytännössä muutos syvään juurtuneesta opettajakeskeisestä opetuksesta on kuitenkin hidasta. (ks. Saloviita 2013, 129–131; Topping 2010, 54–645; Salhberg & Sharan 2002, 11.)

Muutoksen hitauteen saattaa vaikuttaa se, että opettajat kohtaavat monenlaisia haasteita yhteistoiminnallisia menetelmiä aloitellessaan. Perinteisen yhteistoiminnan (ryhmätyöt) ja yhteistoiminnallisten oppimisryhmien ero ei välttämättä valotu opettajille, jolloin työnjako ryhmässä on epätasainen ja oppilaiden asenteet työtä kohtaan saattavat olla negatiivisia. Toimivien yhteistoiminnallisten työtapojen ja arviointimenetelmien kehittäminen omassa työssä saatetaan kokea aikaa vieväksi. Heikko tuntemus yhteistoiminnallisista tekniikoista ja työrauhan ylläpitämisen keinoista on saattanut luoda huonoja oppimistuloksia. (Johnson, Johnson & Holubeck 1993, 4–5; TEP-verkkosivusto; Saloviita 2013, 130.) Monet yhteistoiminnallista oppimista tutkineet ja siitä kirjoittaneet peräänkuuluttavatkin opettajien koulutusmahdollisuuksia, jotta yhteistoiminnallista oppimista osattaisiin soveltaa onnistuneesti. Yhteistoiminnallisten menetelmien käyttöä tulisi harjoitella teorian lisäksi käytännössä jo opettajankoulutuksesta lähtien. Tämän lisäksi tulisi tarjota täydennyskoulu-

tusta työelämässä oleville. (Johnson, Johnson & Smith 2007, 27; Sahlberg & Sharan 2002, 374.; Saloviita 2006, 157.)

Alun haasteiden yli pääseminen vaatii aikaa ja työtä opettajalta. Kun rutiinit ovat selvillä sekä opettajalla että oppilailla, voivat yhteistoiminnalliset pienryhmät parhaimmillaan olla yhteisöllisyyden ja huolenpidon edistäjiä. Silloin oppilaat työskentelevät luovasti, oppivat toisiltaan ja luottavat sekä ryhmään että itseensä sen jäsenenä. (Rasku-Puttonen 2006,123.) Yhteistoiminnalliselle oppimiselle on ominaista oppilaiden määrätietoinen opettaminen sellaiseen yhteisvastuulliseen työskentelyyn ja oppimiskulttuuriin, jossa jokaisella on jotain annettavaa yhteiselle työlle sekä jaettu vastuu työskentelystä. Yhteistoiminnallinen oppiminen pyrkii kasvattamaan oppilaita sosiaalisesti vastuulliseen ryhmän jäsenyyteen ja kansalaisuuteen. (Kohonen 2002, 348.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen olemusta ja sen vaikutuksia oppilaiden kehittymiseen on tutkittu runsaasti. Useimmat tutkimuksista tukevat yhteistoiminnallisen oppimisen myönteisiä vaikutuksia oppilaiden oppimiseen (Slavin 2011; Johnson & Johnson 2007; Sharan & Sahlberg 2002, 385–386). Johnsonin, Johnsonin ja Smithin (2007, 26) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet, että yhteistoiminnallisen oppimisen avulla saadaan yhtä hyviä tai parempia tuloksia kuin kilpailuun tai yksilölliseen suoritukseen perustuvilla menetelmillä. Johnson ja Johnson (2009) pitävät yhteistoiminnallisen oppimisen menestystä epätavallisena, sillä se on noussut väheksytystä ja sivuutetusta menetelmästä yhdeksi vallitsevaksi opetusmenetelmäksi maailmassa esikoulusta aikuiskasvatukseen. Johnsonin ja Johnsonin mukaan 65 % yhteistoiminnallista oppimista koskevista tutkimuksista koskee eri alojen kenttätutkimuksia, joissa menetelmä on todettu tehokkaaksi eri luokka-asteilla ja eri oppiaineissa. (Johnson & Johnson 2009, 365.) Tutkimusten lisäksi Johnson ja Johnson (2009, 374) nostavat esille yhteistoiminnallisen oppimisen käytön opetustyön tasolla, joka on laaja-alaista eri kouluissa, maissa ja kulttuureissa. Tätä tukee myös Bobickin (2008) tutkimus georgialaisista kuvataideopettajista, jotka käyttivät yhteistoiminnallista oppimista monipuolisesti sekä kuvataiteen ”akateemisissa” aiheissa (taidehistoria, estetiikka) että kuvataiteen tuotoksiin liittyvässä opettamisessa. Tutkimuksen mukaan yhteistoiminnalliset työtavat soveltuvat kuvataiteen opetussuunnitelmaan ja niiden käyttöä tulisi lisätä kuvataiteiden opetuksessa. (Bobick 2008, 148.)

Yhteistoiminnallisten menetelmien käyttö perustuu siis tutkimuksiin, joiden mukaan yhteistoiminnalla todella voidaan saavuttaa monessa eri tilanteessa suhteellisesti parempia oppimistuloksia kuin perinteisessä, yksilökeskeisessä opetuksessa (Sahlberg & Sharan 2002, 13). Oppimisen tukemisessa tulee kuitenkin erottaa yhteistoiminnan ja yhteistoiminnallisuuden käsitteet. Yhteistoiminta, eli samassa ryhmässä työskenteleminen, ei aina tarkoita yhteiseen työhön osallistumista, jos kaikki eivät työskentele saman tavoitteen saavuttamiseksi (Rasku-Puttonen 2006, 122). Yhteistoiminta voi siis olla yhteistoiminnallista, mutta se voi olla myös muunlaista, kuten dominoivaa tai eripuraista (Kronqvist 2006, 168). Yhteistoiminnallisuus voidaan nähdä yhteistoiminnan erityisenä, dialogisempänä muotona, jossa jäsenille muodostuu rakentavaa keskinäistä vuorovaikutusta. Tämä on juuri yksi niistä haasteista, joita yhteistoiminnallisuutta aloitteleva opettaja ei aina hahmota. Olennaisin ero perinteiseen ryhmätyöhön verrattuna on ryhmän jäsenten välisen positiivisen keskinäisen riippuvuuden saavuttaminen. (Sahlberg & Sharan 2002, 11.) Tämä yhteistoiminnallisen oppimisen kulmakivi on keskiössä myös Johnsonin ja Johnsonin (2009) edelleen kehittämässä teoriassa sosiaalisesta keskinäisestä riippuvuudesta (social interdependence theory). Teorian perustana on ajatus siitä, että oppimista voidaan edistää ryhmässä, jos jäsenten välille muodostuu positiivinen keskinäinen riippuvuus. (Johnson & Johnson 2009, 367.) Kaikki yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmät korostavat, että onnistuneen lopputuloksen saamiseen tarvitaan ryhmän jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta ja positiivista keskinäistä riippuvuutta toisistaan (Sahlberg & Sharan 2002, 11; Saloviita 2006, 46). Yhteisöllisyyden ja ryhmäidentiteetin kehittymistä pidetään pohjana ympäristölle, joka on oppimiselle suotuisa (Sahlberg & Sharan 2002, 43).

Nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) kehoitetaan tukemaan oppilaita yhteistyökykyisiksi ja osallistuviksi kansalaisiksi. Opetussuunnitelman perusteissa on yleisten kasvatuksen ja opetuksen tavoitteiden osalta mainittu monissa kohdin oppilaiden välinen vuorovaikutus, osallistuminen ja aktiivisuus, ryhmän ja yhteisön jäsenenä toimiminen ja vastuun kantaminen itsestä sekä muista (Opetushallitus 2004). Uuden, vuonna 2016 käyttöön otettavan opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa laaja-alaista, eri yhteisöissä tapahtuvaa oppimista on korostettu edelleen (Opetushallitus 2012). Perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien linjausten kolme ensimmäistä avainsanaa ovat oppiva yhteisö, monipuoliset työskentelytavat sekä vuorovaiku-

tus ja osallisuus. (Opetushallitus 2012, 10–11,17–18.) Opetussuunnitelman muutoksessa voi nähdä lisääntyvän tarpeen yhteistoiminnallisten työtapojen kehittämiseksi.

Yhteistoiminnallisen oppimisen kenttä on laaja ja käytännönläheinen, jolloin jokainen opettaja voi löytää siitä omaa oppimiskäsitystään vastaavia lähestymistapoja (Saloviita 2006, 175). Yhteistoiminnallisuuden laajempaan teoriapohjanaan voidaan kuitenkin nähdä sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tarkastelen seuraavassa luvussa lyhyesti sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä.

2.1 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Yhteistoiminnallisten työtapojen käyttöä voi perustella sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta. Sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaan oppija voi reflektoida oppimaansa muiden kanssa sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta sekä saada sosiaalista tukea tai antaa sitä toiselle. Oppimisen vuorovaikutuksellisuutta pyritään tehostamaan yhteistoiminnallisilla opiskelumuodoilla. (Tynjälä 2004, 65.)

Sosiokonstruktivismi pohjautuu konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen, jonka keskiössä on ajatus yksilön tai yhteisöjen aktiivisesti rakentamasta tiedosta (Tynjälä 2004, 37). Tynjälän (2004) mukaan konstruktivismi voidaan jakaa karkeasti kahteen pääsuuntaukseen: yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin, eli sosiokonstruktivismiin. (Tynjälä 2004, 37–38.) Sosiokonstruktivistit pitävät sosiaalista vuorovaikutusta oppimiselle välttämättömänä, koska kognitiivisten prosessien nähdään aktivoituvan ihmisten välisissä sosiaalisissa tilanteissa (Kauppila 2007).

Sosiaalisen konstruktivismiin yhtenä merkittävänä kehittäjänä voidaan pitää L.S. Vygotskya (1978; 1982). Hänen ajattelunsa mukaan sosiaalinen vuorovaikutus on lapsen kehityksellisten toimintojen perusta. Lapsen varhainen kieli kehittyy Vygotskyn mukaan ensin sosiaalisen vuorovaikutuksen välineeksi ja vasta myöhemmin ajattelun välineeksi kehittäen näin ollen sekä sosiaalista että yksilöllistä oppimista. Oppimista ei hänen mukaansa voi irrottaa siitä sosiaalisesta, kulttuurisesta tai historiallisesta kontekstista, jossa se tapahtuu. (Vygotsky 1978; 1982; Tynjälä 2004, 45.) Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen teoriaa on hyödynnetty jo kauan vertaisoppimisen ja ryhmän oppimisen tutkimuksessa (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012, 27). Oppijaa pyritään tukemaan sopivasti silloin,

kun hän tarvitsee tukea oppimisessa edetessään. Oppijan kehitys perustuu vastavuoroiseen kanssakäymiseen muiden kanssa. Lisäksi kommunikaation avulla voidaan saada laajempia tuloksia oppimisessa kuin yksin. (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012, 27.)

Uuden opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa (Opetushallitus 2012) oppimiskäsityksen määrittely mahdollistaa opetuksen konstruktivistisen, mutta myös sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaan. Luonnoksessa kuvataan oppilasta aktiivisena toimijana, joka oppii yksin ja yhdessä tekemällä ja ajattelemalla. Oppimisen kuvataan tapahtuvan vuorovaikutuksessa eri ryhmien ja yhteisöjen kanssa, ollen sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan. Luonnoksessa puhutaan yhdessä oppimisesta, jonka nähdään parhaimmillaan edistävän luovan ajattelun ja ongelmanratkaisun prosesseja. (Opetushallitus 2012, 6–7.) Näen, että yhteistoiminnallisella oppimisella voidaan tukea oppimista sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta. Toiminnan sosiaalinen luonne voi edesauttaa myös yhteisöllisyyden rakentumisessa.

2.2 Yhteisöllisyyden tukeminen

Opetussuunnitelman perusteiden luonnosta (Opetushallitus 2012) lukiessa voi havaita, että koulukulttuuriin ollaan hakemassa muutosta oppiaine- ja yksilökeskeisyydestä yhteisöllisempään toiminta- ja oppimiskulttuuriin päin. Oppimisympäristöä käsittelevässä kappaleessa tiivistyy ajatus eri yhteisöjen vuorovaikutuksesta koulumaailmassa:

”Oppilas oppii erilaisissa oppimisympäristöissä vuorovaikutuksessa vertaisryhmän, opettajien, kouluyhteisön jäsenten, koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden ja eri yhteisöjen kanssa. Oppimisympäristöt muodostavat -- kokonaisuuden, joissa erilaiset työtavat ja vuorovaikutustilanteet sekä yhteisöllinen tiedonrakentaminen ja taitojen oppiminen ovat mahdollisia.” (Opetushallitus 2012, 22.)

Jyrkiäisen ja Koskinen-Sinisalon (2012, 13–14) mukaan kouluissa on herätty yksilökeskeisen suoriutumisen ja yhteisössä toimimisessa tarvittavien taitojen väliseen ristiriitaan. Vastaukseksi he tarjoavat yhdessä tekemiselle rakentuvan tutkivan yhteisön, jossa oppilaat ja opettajat pääsevät aktiiviseksi osaksi yhteisön toimintaa. Yhteistyötaitoja opettavat työtavat voidaan nähdä yhtenä keinona vastata myös tulevaisuuden osaamistarpeisiin. Jyrkiäinen ja Koskinen-Sinisalo (2012, 20–21) näkevät, että yhteisöllisyyttä voidaan luoda

koko koulun toimintakulttuuriin valikoitujen yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien kautta.

Yhteisö koostuu jäsenistä, jotka voivat tuntea yhteisöllisyyden tunnetta. Yhteisöllisyys ilmenee ryhmän jäsenten välisessä henkisessä yhteydessä, keskinäisessä kiintymyksessä sekä toisista välittämisessä ja auttamisessa. Kuten yhteisön kehittymistä, yhteisöllisyyden tunteen kehittymistäkin tukee toiminnallisuus. Mielekäs toiminta tuottaa kokemuksen yhteisöön kuulumisesta ja vahvistaa yhteisön sisäistä yhteenkuuluvuutta. (Ikonen 2006, 156–157.) Yhteistoiminnallisen oppimisen pyrkimyksenä on luoda yhteisöllinen oppimiskulttuuri, jossa jokaisella voi olla oma panoksensa annettavanaan yhteiseen opiskeluun. Yhteistoiminnallisen oppimisen käyttö on myös kasvatusta sosiaalisesti vastuulliseen ryhmän jäsenyyteen ja kansalaisuuteen. (Sahlberg & Sharan 2002, 348.) Yhteistoiminnallinen oppiminen voidaan näin ollen nähdä yhtenä keinona yhteisöllisyyden tukemisessa.

2.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallinen oppiminen sisältää useita strategioita ja menetelmiä, joiden avulla pyritään vahvistamaan oppimisen eri ulottuvuuksia. Tutkijat tunnustavat yhteistoiminnallisen oppimisen positiivisen vaikutuksen oppimistuloksiin, mutta väittelevät siitä, miten ja missä olosuhteissa tuloksiin päästään (Slavin 2011, 347). Sahlberg ja Leppilampi (1994, 162) jakavat kansainväliset yhteistoiminnallisen oppimisen koulukunnat kahteen kastiin: psykologisesti suuntautuneeseen ja sosiologisesti suuntautuneeseen koulukuntaan. Lyhyesti kuvailtuna psykologisesti suuntautunutta näkökulmaa luonnehtii ryhmässä oppivan yksilön kehityksen korostaminen, kun taas sosiologisesti suuntautunut näkökulma painottaa sosiaalisten ilmiöiden merkitystä oppivan yhteisön kehittymiselle. (Sahlberg & Leppilampi 1994.)

Slavin (2011) sen sijaan jaottelee neljä teoreettista näkökulmaa siitä, miten yhteistoiminnallinen oppiminen edistää oppimista. Ne ovat motivaation näkökulma, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden näkökulma, sekä kaksi kognitiivista näkökulmaa: kehityksellinen ja kognitiivisen työstämisen näkökulma. (Slavin 2011, 347.) Yhteistoiminnallista oppimista motivaation näkökulmasta tarkasteleville metodeille motivaatio on tärkein tekijä, jota muut kehitysprosessit edellyttävät. Useimmiten motivaatiota pyritään lisäämään antamalla ryhmäkohtaisia palkkioita, jotka pohjautuvat jokaisen ryhmän jäsenen yksilölliseen oppimi-

seen. Esimerkiksi jokaiselle ryhmän jäsenelle saatetaan tehdä yksilöllisiä testejä siitä, mitä ryhmässä on opiskeltu. Jokainen jäsen, joka on parantanut omaa tulostaan, ansaitsee pisteitä ryhmälle. (Slavin 2011, 348.) Sosiaalista yhteenkuuluvuutta korostavalla näkökulmalla on motivaationäkökulman kanssa yhteisiä piirteitä. Sen mukaan ryhmän tehokkuus on suhteessa ryhmän keskinäisen yhteenkuuluvuuden laatuun. Ryhmän työskentelymotivaatio johtuu tällöin heidän halustaan auttaa toisiaan, koska välittävät ryhmästään. (Slavin 2011, 348–349.) Seuraavaksi tarkastellussa Johnsonin ja Johnsonin (2009) yhdessä oppimisen mallissa korostuvat motivaation sekä osittain myös sosiaalisen yhteenkuuluvuuden näkökulmat. Näiden kahden näkökulman vaihtoehtona Slavin (2011) näkee yhteistoiminnallisen oppimisen kognitiiviset näkökulmat. Kognitiivisissa näkökulmissa korostuu ajatus siitä, että oppilaat opettavat ja oppivat kriittisiä käsitteitä yhteistyössä toistensa kanssa. Osavampi oppilas voi opettaa toista ja rooleja voidaan vaihdella. Muistamista ja oppimista tukee se, että toiselle asiaa selittävä oppilas käy tietoa läpi uudella tavalla. (Slavin 2011, 350–351.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen voidaan nähdä laajana oppilaskeskeisten opetusmenetelmien kokoelmana, jossa opettajan rooli muun muassa vuorovaikutusprosessien ohjaajana ja ryhmien muodostajana on erittäin tärkeä (Sahlberg ja Sharan 2002, 367). Myös Sahlberg ja Sharan (2002) ovat luokitelleet yhteistoiminnallisen oppimisen eri menetelmien pääpiirteitä ja ovat löytäneet ainakin kuusi erilaista lähestymistapaa eri teorioihin pohjautuen. Yhden lähestymistavan muodostaa yhdessä oppiminen, joka pohjautuu ryhmädynamiikkaan, sosiaalipsykologiaan ja konfliktien ratkaisuun. Sen pääasiallisia muotoja ovat muun muassa ryhmän yhteisten tavoitteiden korostaminen, yksilöllinen vastuu toiminnasta ja oppimisesta, yhteistyötaitojen korostaminen sekä toiminnan ja oppimisen analysoiminen. (Sahlberg & Sharan 2002, 370.) Tämä lähestymistapa on lähimpänä sitä, mihin tässä tutkimuksessa tukeudutaan suunniteltaessa kuvataidetuntien yhteistoiminnallista rakennetta. Näkökulman kehittäjistä tunnetuimmat ovat David ja Roger Johnson, joiden määritelmiin yhteistoiminnallisesta oppimisesta perehdytään tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Johnsonin ja Johnsonin teoria yhdessä oppimisesta

Yhdysvaltalaiset David ja Roger Johnson kuuluvat yhteistoiminnallisen oppimisen tunnetuimpiin kehittäjiin. Yhdessä oppimisen mallinsa he ovat rakentaneet kehittämänsä sosiaalisen keskinäisriippuvuuden teorian (social interdependence theory) pohjalta, joka perustuu oppilaiden väliseen positiiviseen ja negatiiviseen riippuvuuteen (Johnson & Johnson 2009, 366).

Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet

Johnson ja Johnson ovat määritelleet viisi yhteistoiminnallisen oppimisen peruseriaatetta, jotka tulee täyttyä, jotta toiminta olisi yhteistoiminnallista oppimista tukevaa. Periaatteet ovat 1. positiivinen keskinäisriippuvuus, 2. yksilöllinen vastuu, 3. kasvokkain tapahtuva kannustava vuorovaikutus, 4. sosiaaliset taidot, sekä 5. ryhmän suorittama prosessointi (Johnson, Johnson & Holubeck 1993, 30).

Positiivinen keskinäisriippuvuus tarkoittaa sitä, että oppilaat tarvitsevat toisiaan suoriutuakseen annetusta tehtävästä. Positiivista riippuvuutta voidaan edistää esimerkiksi yhteisten tavoitteiden tai palkitsemisen kautta, jakamalla tarvittavaa aineistoa ryhmän jäsenten kesken sekä antamalla jäsenille tiettyjä rooleja. (Johnson, Johnson & Holubeck 1993, 30.) Yksilöllinen vastuu tarkoittaa sitä, että jokaista oppilasta arvioidaan usein ja hän sekä ryhmä saavat palautetta työskentelystään. Yksilöllistä vastuunottoa voi testata esimerkiksi kysymällä yksittäiseltä oppilaalta jotakin heidän yhteisestä työstään. (Johnson, Johnson & Holubeck 1993, 30.)

Kasvokkain tapahtuva kannustava vuorovaikutus pitää sisällään oppilaiden välisen auttamisen, jakamisen ja oppimiseen kannustamisen. Oppilaiden on tarkoitus keskustella, selittää ja opettaa osaamistaan asioita toisilleen. (Johnson, Johnson & Holubeck 1993, 30.) Sosiaaliset taidot ovat tärkeä osa tehokkaan ryhmän toimintaa. Yhteistoiminnallisen oppimisen kannalta tärkeitä yhteistyötaitoja ovat johtajuus, päätöksenteko, luottamuksen rakentaminen, kommunikaatiotaidot sekä ongelmanratkaisutaidot. (Johnson, Johnson & Holubeck 1993, 30.) Ryhmän suorittamaan prosessointiin kuuluu ryhmän jäsenten välinen keskustelu ja arviointi siitä, kuinka hyvin he tuntevat edistävänsä työssään ja kuinka tehokkaita

yhteistyötapoja heillä on. Tälle keskustelulle tulisi antaa aikaa tuntien aikana. (Johnson, Johnson & Holubeck 1993, 30.)

Yhteistoiminnallisten oppimisryhmien muodot

Johnson ja Johnson jakavat yhteistoiminnalliset oppimisryhmät kolmeen erilaiseen muotoon: perusryhmät, vapaamuotoiset ryhmät ja muodolliset ryhmät. Perusryhmät ovat pitempiaikaisia, lukukauden tai -vuoden samalla kokoonpanolla toimivia oppimisryhmiä. Niiden pääasiallinen tarkoitus on tarjota tukea, kannustusta ja apua oppimiseen oman ryhmänsä jäsenille. Perusryhmät on usein jaettu mahdollisimman heterogeenisiksi ja niiden tulisi kokoontua säännöllisin väliajoin. (Johnson ja Johnson 2009, 374.)

Vapaamuotoiset ryhmät ovat lyhytkestoisia, väliaikaisia ryhmiä, joissa oppilaat opiskelevat muutamasta minuutista tuntiin. Käytännössä vapaamuotoisia ryhmiä käytetään tuntien aikana tehtävissä, joissa tarkoitus on keskustella ryhmässä tai parin kanssa opiskelusta asiasta. Tarkoituksena voi olla esimerkiksi mielenkiinnon herättäminen tehtävän alussa tai loppukeskustelu tunnin päätteeksi. (Johnson ja Johnson 2009, 374.)

Muodolliset oppimisryhmät ovat koossa yhdestä oppitunnista useampaan viikkoon, jolloin ryhmän on tarkoitus saavuttaa yhteisiä oppimistavoitteita. Muodollisen yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteena voi olla esimerkiksi jonkin tietyn tehtävän suorittaminen, kuten raportin kirjoittaminen tai tutkimuksen tekeminen. (Johnson ja Johnson 2009, 373.) Tässä tutkimuksessa on käytetty muodollista yhteistoiminnallista oppimista. Tutkimuksen puitteissa ryhmät olivat koossa viiden viikon ajan, suorittaakseen yhteisen oppimistehtävän kuvataidetyön muodossa. Johnsonin ja Johnsonin mukaan mikä tahansa kurssivaatimus tai tehtävä voidaan muokata yhteistoiminnalliseksi (Johnson ja Johnson 2009, 373). Tässä yhteydessä yhteistoiminnalliseksi tehtäväksi valikoitui ryhmän yhteinen kolmiulotteinen rakentelutyö.

3 YHTEISTOIMINNALLISUUS KUVATAITEEN OPETUKSESSA

Yhteistoiminnallisia menetelmiä on usein sovellettu niin sanottuihin akateemisiin oppiaineisiin (ks. Littleton, Miell & Faulkner 2004; Sahlberg & Sharan 2002), vaikka niiden periaatteita voidaan soveltaa mihin tahansa oppiaineeseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataiteen kohdalla korostuu vuorovaikutus muiden kanssa erityisesti vuosiluokilla 5–9 (Opetushallitus 2004). Opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että oppimistilanteiden tulee tukea oppilaiden mahdollisuuksia yhdessä työskentelyyn, vuorovaikutukseen ja yhteisiin taide-elämyksiin. Oppilaan tulisi oppia työskentelemään itsenäisesti, yhteistyössä sekä yhteisön jäsenenä kuvataiteen projekteissa. Myös oman sekä muiden työskentelyn arviointia yksin ja yhdessä toisten kanssa on painotettu. Opetussuunnitelman perusteisiin verraten kuvataiteen toteuttaminen yhteistoiminnallisoin keinoin vaikuttaa varsin perustellulta. (Opetushallitus 2004.)

3.1 Taidekasvatusmallit

Taiteen opetusta ja taidekasvatusta voi lähestyä erilaisista näkökulmista, jotka voivat vaihdella eri opettajilla tai samallakin opettajalla eri tuntien tai teemojen välillä. Räsänen (2008) on luokitellut taidekasvatusmallit karkeasti seuraavaan kolmeen ryhmään: jäljittelyä, muotoa ja itseilmaisua korostavat mallit.

Jäljittelyä korostavassa mallissa tavoitteena on saada oppilas tekemään mahdollisimman tarkkoja näköhavaintoja ja tarjota välineitä realistiseen kuvaamiseen. Arviointi kohdistuu siihen, miten hyvin oppilaan tuotos on saavuttanut näköisyysvaatimukset. Muotoa korostava taidekasvatusmalli korostaa kuvan tekemisen taitoja ja arviointi keskittyy eri tekniikoiden hallitsemiseen ja ilmaisukeinojen opetteluun. Ilmaisua korostava malli tähtää oppilaan persoonallisuuden kasvuun ja ottaa erilaiset taustat huomioon. Opettaja pyrkii luomaan luottamuksellista ilmapiiriä sekä rohkaisee henkilökohtaisten kokemusten ja tunteiden ilmaisua. Arvioinnissa otetaan huomioon omaperäiset ilmaisukeinot ja kyky herättää tunteita muissa. Ilmaisullista näkemystä täydentää visuaalista kulttuuria painottava lähes-

tymistapa, jossa kuvallinen ilmaisu ja kommunikoinnin eri muodot yhdistyvät. Kuvataiteen eri muodot nähdään kulttuurisina ilmiöinä ja oppilaita autetaan ymmärtämään itseään ja ympäröivää maailmaa. (Räsänen 2008, 80–83.)

Tämän tutkimuksen puitteissa oma taidekasvatusmallini on lähimpänä ilmaisua ja visuaalista kulttuuria korostavaa mallia. Näen, että avoimen ilmaisun, kommunikoinnin ja ilmapiirin avulla voidaan tukea myös yhteisöllisyyden tunnetta ja yhteistoiminnallisuutta.

3.2 Vuorovaikutusmallit

Räsänen (2008) jaottelee taidekasvatusmalleja myös niiden erilaisten vuorovaikutteisten painotusten mukaan, joita hän listaa neljä: opettajakeskeinen, oppilaskeskeinen, sosiaalisuuteen perustuva sekä oppimisympäristöä painottava vuorovaikutusmalli.

Opettajakeskeinen vuorovaikutusmalli korostaa nimensä mukaisesti opettajan roolia oppilaan halutun käyttäytymisen vahvistamisessa ja perustuu behavioristiseen kasvatusnäkemykseen ja sillä voi olla kohtalokkaita vaikutuksia oppilaiden taidesuhteeseen. Räsänen (2008) ei kuitenkaan täysin tyrmää opettajakeskeistä taidekasvatusmallia, jos se on keskusteluun perustuvaa ja oppilaat huomioivaa.

Oppilaskeskeinen vuorovaikutusmalli pohjaa kasvatusnäkemykseen, jonka mukaan tieto saa merkityksen liittyessään jollain tavoin oppilaan elämään. Kuvataiteessa oppilaskeskeinen opettaja tarjoaa virikkeitä ja ruokkii oppilaan persoonallisuutta. Taiteeseen liittyvät tulkinnat johdetaan omista tunteista ja kokemuksista. Oppilaskeskeisen vuorovaikutusmallin epäkohta voi olla liika vapauksien antaminen, jolloin sekä opettaja että oppilas ovat epätietoisia toiminnan päämääristä ja tavoitteista.

Sosiaalisuuteen perustuva vuorovaikutusmalli korostaa sekä henkilökohtaisia kokemuksia että sosiaalista vuorovaikutusta kasvatuksessa. Mallin mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja kokonaisvaltainen kasvu edellyttää sekä yksilön että yhteisön huomioimista.

Oppimisympäristöä painottava vuorovaikutusmalli ottaa huomioon oppimisen erilaiset kontekstit sekä henkilötasolla (kuten monikulttuurisuus) että itse oppimistilanteessa (missä opetus tapahtuu) (Räsänen 2008, 85–91).

Sosiaalisuuteen perustuvalla kuvataidekasvatuksen vuorovaikutusmallilla ja yhteistoiminnallisen oppimisen sosiologisella suuntauksella voidaan nähdä monia yhtymäkoh-

tia. Molemmissa korostuu ajatus vuorovaikutteisesta, tietyissä yhteisöissä tapahtuvasta oppimisesta. Näen yhteisöllisyyden tunteen tukemisen, yhteistoiminnallisen oppimisen ja vuorovaikutteisen kuvataidekasvatuksen kietoutuvan toisiaan tukevaksi kokonaisuudeksi. Tätä kokonaisuutta tukevaa oppimateriaalia pyrin rakentamaan tämän tutkimuksen puitteissa. Kaikkien näiden osa-alueiden uskon kuitenkin rakentuvan parhaiten pitkällä aikavälillä kiireettömässä ilmapiirissä.

3.3 Kuvataide ja yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallisia työtapoja voisi sovittaa minkä oppiaineen tunneille tahansa, mutta kuvataidetta ja yhteistoiminnallisuutta on tutkittu vain vähän (Bobick 2008, 9). Väitöskirjassaan Bobick (2008) on tutkinut, miten kuvataideopettajat käyttävät yhteistoiminnallisuutta kuvataiteen tunneilla Yhdysvalloissa Georgiassa. Tutkimus koskee aineenopettajia, jotka opettivat 5–11-vuotiaita alakoululaisia. Tutkimuksessa lähetettiin kyselylomake 135 opettajalle, joista haastateltiin yhtätoista sellaista opettajaa, jotka käyttivät yhteistoiminnallisia menetelmiä opetuksessaan. Kyselylomakkeeseen vastanneista opettajista 90 % käytti jollain tasolla yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä opetuksessaan. Vastajat käyttivät yhteistoiminnallisuutta vaihtelevasti, kuukausittain tai kerran lukuvuodessa tai -kaudessa. Yhteistoiminnallisuuden käyttö oli siis näiden opettajien keskuudessa hyvin yleistä. Tämä saattaa tutkijan mukaan johtua osittain siitä, että kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat Georgia Art Education Associationin jäseniä. (Bobick 2008, 76.) Tutkimuksesta ei näin ollen voi tehdä johtopäätöksiä suomalaisten kuvataideopettajien työstä. Tutkimuksen kohde on kuitenkin harvinainen ja avaa mielenkiintoisia näkemyksiä yhteistoiminnallisuuden ja kuvataiteen yhdistämisestä. Vaikka kyse on aineenopettajista, heidän opettamansa oppilaat olivat suunnilleen samanikäisiä kuin suomalaisen alakoulun oppilaat.

Tutkimuksessa tehdyn kyselyn mukaan henkilökohtainen kiinnostus oli keskeisin syy siihen, miksi opettajat käyttivät yhteistoiminnallisuutta kuvataideopetuksessa. Osa vastanneista halusi edesauttaa positiivisia sosiaalisia taitoja ja yhteisöllisyyden tunnetta luokassa. Suurin osa arvioi oppilaidensa asenteen olevan innostunut tai positiivinen, mutta tutkimuksen mukaan oppilaiden huono asenne saattoi muodostua ongelmaksi yhteistoiminnallisissa tehtävissä, etenkin ilman vahvaa ohjeistusta tehtävän edetessä. Ajanpuute ja oppi-

laiden sekä vanhempien halu saada yksilöllisiä, konkreettisia töitä kotiin vietäväksi osoit-tautuivat myös haasteiksi. (Bobick 2008, 120–121.)

Haastattelut antavat tutkimuksessa tietoa yksittäisten opettajien näkemyksistä yhteistoiminnallisten kuvataidetoiden toteuttamisesta. Haastatelluilla opettajilla ilmeni vahva usko siihen, että yhteistoiminnallisuus edesauttaa oppilaiden oppimista. Yhteistoiminnalli-silla työtavoilla opetettiin hyvin monenlaisia asioita, kuten konkreettisia kuvataidetoita, taidehistoriaa, estetiikkaa ja taiteen tarkastelua. Opettajien mielestä oppilaat oppivat jaka-mista, tiimityöskentelyä ja toisten auttamista. Opettajat myös uskoivat, että taidoilla voisi olla vaikutusta koulun ulkopuoliseen elämään, kuten urheiluun ja perhesuhteisiin. Opettajat kokivat yhteistoiminnallisuuden onnistuvan parhaiten silloin, kun opettaja selittää tehtävän tarkoituksen ja tavoitteet selkeästi oppilaille. Oppilaiden ymmärrys tehtävästä sekä mahdol-lisuus vaikuttaa eri keinoilla tehtävän kulkuun lisäävät opettajien mukaan oppilaiden intoa osallistua tehtävään. (Bobick 2008, 145.)

Tutkimus on mielenkiintoinen vertailukohta oman tutkimukseni tuloksiin. Oppi-laiden asenteita koskevat tulokset ovat Bobickin (2008) tutkimuksessa toisen käden tietoa, koska vain opettajat ovat vastanneet oppilaita koskeviin kysymyksiin. Omassa tutkimuk-sessani käsitellään haastattelujen kautta oppilaiden näkemyksiä heidän itsensä kertomana. Näin ollen tutkimukseni voidaan nähdä syventävän aihetta monipuolistamalla näkökulmaa oppilaiden äänen kautta.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla prosessia, jossa teoriaa soveltaen suunnittelen ja toteutan yhteistoiminnallisten kuvataidetuntien kokonaisuuden. Toisena tavoitteena on tarkastella tunneille osallistuneiden viidennen luokan oppilaiden näkemyksiä toteutetuista tunneista. Tutkimuksessa kuuluu sekä opettajan että oppilaiden ääni.

Lähestyn tutkimustehtävääni seuraavien tutkimuskysymysten kautta.

1. Miten yhteistoiminnallisuutta toteutettiin tässä tutkimuksessa viidennen luokan kuvataidetunneilla?
2. Millaisia näkemyksiä oppilailla oli tutkimuksessa toteutetuista tunneista?

Kun kuvaan yhteistoiminnallisuuden toteuttamista viidennen luokan kuvataidetunneilla, siihen liittyy sekä suunnittelun että toteutuksen kuvaileminen.

Tutkimuksen tulokset on esitelty näiden tutkimuskysymysten mukaisesti kahdessa pääluvussa. Tutkimuksen kuudennessa luvussa kuvailen suunnittelua ja tuntien etenemistä opettajan näkökulmasta. Seitsemännessä luvussa käsitellään oppilaiden näkemyksiä haastatteluaineiston pohjalta.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, joka kohdistuu tapaukseen tietyssä toimintaympäristössä. Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994, 11) mukaan tapaustutkimus on luonteva tapa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa, jossa tarkastellaan ja kuvataan kokonaisvaltaisesti käytännön ongelmia. Opetusta tai muuta toimintaa voidaan siihen kiinnittyneestä tilanteesta käsin ymmärtää entistä syvällisemmin kaikkien osallistujien kannalta. Tämän tutkimuksen tapauksina ovat yhteistoiminnallinen oppiminen ilmiönä, erään viidennen luokan kuvataiteen tunnit sekä tunneille osallistuneet haastatellut oppilaat.

Staken (2000, 435) mukaan tapaustutkimus on valinta, joka tehdään tapauksen kiinnostavuuden mukaan. Syrjälän ym. (1994, 21) mukaan myös tutkijan henkilökohtainen kokemus voi motivoida tutkimuksen tekoa. Tämän tutkimuksen motivaation lähteenä toimi haluni saada a) kokemusta ja tietoa yhteistoiminnallisen oppimisen yhdistämisestä kuvataidetuille opetusharjoitteluni yhteydessä sekä b) tunneille osallistuneiden oppilaiden palautetta toiminnasta. Tapaustutkimus on konkreettista ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa, jossa tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Syrjälä ym. 1994, 1314).

Kuvailevat tapaustutkimukset ovat usein yhteenvetoja eri aineistoista, eli samaa kohdetta voidaan tarkastella eri näkökulmista (Järvinen & Järvinen 2000, 78–79). Tässä tutkimuksessa tarkastelen yhteistoiminnallisia kuvataidetuja omasta opettajan näkökulmastani tutkimuspäiväkirjani ja tuntisuunnitelmieni pohjalta sekä oppilaiden näkökulmasta oppilaiden haastattelujen pohjalta.

Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen, johon sisältyy ajatus todellisuuden moninaisuudesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Tämä tutkimus on toteutunut osana sekä tutkijan että koululuokan arkea. Vaikka opetusharjoittelu ei vastaakaan täysin luokanopettajan työarkea, ovat kokemukset ja ilmiöt siinä ympäristössä kuitenkin tosia niihin osallistuvien ihmisten elämässä. Tämän tutkimuksen tulokset ovat kuvauksia ja selityksiä tähän tiettyyn ympäristöön ja aikaan rajoittuen. Pyrin ku-

vaamaan todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti antamalla äänen oman suunnittelu- ja toteutusprosessini lisäksi oppilaiden näkemyksille, jotta toiminnasta muodostuisi kokonaisvaltainen kuva.

5.2 Aineisto ja aineistonkeruu

Tutkimuksen aineisto on kerätty luokanopettajanopintoihini kuuluvan opetusharjoittelun aikana keväällä 2013. Tutkimuksen aikana ohjasin viisi oppituntikokonaisuutta, joihin osallistuivat luokan 22 oppilasta, joskin tunneittain vaihtelevin osallistujamäärin. Tuntien suunnittelun ja toteutuksen kuvailun aineistona käytän kirjoittamaani tutkimuspäiväkirjaa harjoittelun ajalta (ks. LIITE 1). Myös jakso- ja tuntisuunnitelmat (ks. LIITE 2 ja 3) ja niihin liittyvä refleктоiva keskustelu harjoittelua ohjaavan luokanopettajan kanssa tukevat prosessin kuvailua opettajan näkökulmasta. Oppilaiden näkökulmaa olen tutkinut haastattelemalla oppilaita jakson jälkeen.

Tuntien suunnittelun ja toteutuksen teoriataustana toimi Johnsonin ja Johnsonin (2009) yhdessä oppimisen teoria. Tunneilla käytettiin muodollisia oppimisryhmiä, joiden tarkoitus on suorittaa yhteinen oppimistehtävä tietyn ajan kuluessa. (ks. Johnson & Johnson 2009.) Oppituntien aikana oppilaat oli jaettu seitsemään kolmen hengen ryhmään, joista on jakson jälkeen haastateltu teemahaastattelulla kahta ryhmää. Haastateltuja oppilaita on siis yhteensä kuusi, joista kolme on tyttöjä ja kolme on poikia.

Teemahaastattelua laadittaessa ei tehdä yksityiskohtaista kysymysluetteloa, vaan teemaluettelo. Teema-alueet edustavat teoreettisten pääkäsitteiden spesifioituja alakäsitteitä tai -luokkia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 66.) Tein teemahaastattelun rungon (ks. LIITE 4) Johnsonin ja Johnsonin yhteistoiminnallisen oppimisen peruselementtien käsitteistöä mukailen (ks. luku 2.3). Haastattelutilanteissa oli mukana oppilaiden töitä prosessin varrelta, jotta oppilaiden olisi helpompi muistella työskentelyään. Nauhoitin ja litteroin haastattelut.

Käytän tutkimuksessa oppilaista keksittyjä nimiä anonyymiyden suojaamiseksi. Kutsun ensimmäisen ryhmän jäseniä nimillä Alisa, Riina ja Siiri. Toisen ryhmän jäseniä kutsun nimillä Roope, Lauri ja Tero. Taulukossa 1 on kuvattu tutkimusaineiston määrä, keräämistavat ja käyttö tutkimuksessa.

TAULUKKO 1. Tutkimusaineiston kuvaus, määrä, keräämisaika ja käyttö

Aineiston kuvaus ja määrä	Keräämisaika ja -tapa	Aineiston käyttö
Kuvataidetuntien suunnitelmat 1 jaksosuunnitelma 5 tuntisuunnitelmaa	Jaksosuunnitelma on tehty harjoittelujakson alussa ja sitä on tarkennettu ohjaavan opettajan kanssa. Suunnitelmat on tehty harjoittelussa 4.3.– 4.4.2013 välisenä aikana.	Tutkimustehtävä 1: Yhteistoiminnallisten kuvataidetuntien rakenteen ja suunnitteluprosessin kuvailu.
Tutkimuspäiväkirja 7 käsinkirjoitettua A4-liuskaa	Omaa reflektointia harjoittelun aikana tutkimuksen kulusta. Kirjattu ylös päiväkirjamaisesti 4.3.– 4.4.2013 välisenä aikana.	Tutkimustehtävä 1: Yhteistoiminnallisten kuvataidetuntien rakenteen ja suunnitteluprosessin kuvailu.
Kuuden oppilaan haastattelut 16 sivua litteroitua tekstiä	Kahta kolmen hengen oppilasryhmää on haastateltu kuvataidetunneista jakson jälkeen. Jokaista kuutta oppilasta haastateltiin erikseen. Haastattelut tehtiin 22.4.2013.	Tutkimustehtävä 2: Oppilaiden näkemysten kuvailu yhteistoiminnallisista kuvataidetunneista. Aineisto on eritelty aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

5.3 Aineiston analyysi

Aineisto on analysoitu laadullisella aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi perustuu päättelyyn ja tulkintaan, jossa tutkittavasta ilmiöstä pyritään antamaan käsitteellisempi näkemys empiirisen aineiston perusteella (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112).

Tuntien suunnittelun ja toteutuksen kuvailun olen tehnyt jaksosuunnitelmaan ja tuntien toteutumiseen perustuvan kronologisen järjestyksen mukaisesti. Olen kuvaillut suunnittelua sekä jokaisen tunnin kulkua tuntisuunnitelmien ja tutkimuspäiväkirjan avulla. Jokaisesta tunnista olen nostanut esiin teemoja, joita olen verrannut teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin.

Oppilaiden haastattelut olen litteroinut ja teemoitellut aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 109) ovat kuvanneet yleisiä aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita. Haastattelujen litteroinnin ja niihin perehtymisen jälkeen alkaa aineiston pelkistäminen. Pelkistetyt ilmaukset listataan ja niistä aletaan etsiä samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, joista muodostuu alaluokkia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Omassa aineistossani tämä tarkoitti litteroitujen ja tulostettujen haastattelujen pilkkomista ja ilmausten alleviivaamista. Aineistossani alaluokkia muodostui kymmeniä, joista yhdistyi neljätoista yläluokkaa. Merkitsin luokkia myös värikoodein, sillä välillä sama ilmaus sopi useampaan luokkaan. Yläluokkia yhdistämällä muodostui viisi aineistoa kuvaavaa pääteemaa, joiden kautta tuloksia on esitelty.

Esittelen vielä teemoitteluprosessia yhden esimerkin avulla kuviossa 1. Ylimpänä on esimerkki haastatteluista löytyneistä samankaltaisuuksista. Näistä muodostuu alaluokka, joka teemoittuu yhteen muiden saman aihepiirin alaluokkien kanssa. Alaluokkien ryhmä muodostaa yläluokan, joka jälleen teemoittuu yhteen samankaltaisten yläluokkien kanssa. Tämä yläluokkien ryhmä muodostaa pääteeman, jota käsitellään tulososiossa omana kappaletaan. Teemoittelu ei kuitenkaan kulkenut aina tässä suunnassa, vaan ylä- ja alaluokkia muodostui myös teoriaan ja haastattelukysymyksiin pohjautuen.

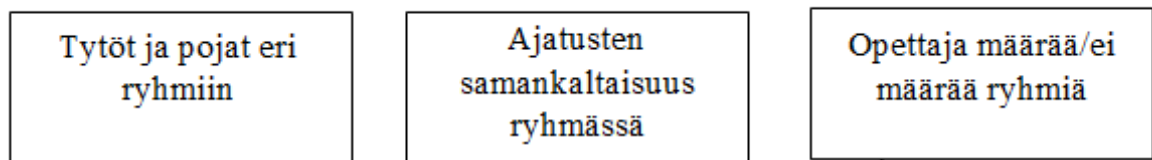
Haastatteluista löytyneet samankaltaisuudet:

T: Millaisessa ryhmässä sinulla sujuu parhaiten työskentely?

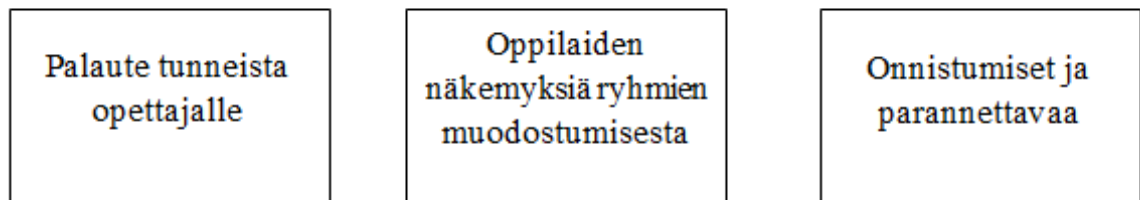
A: Noo.. tämmösiä.. öö semmonen että, kaikki on vähä erilaisia mutta niillä on vähän samanlaisii mielipiteitä ja välit on kunnossa. Ja sitte minulla ja Siirillä on tosi hyviä, samanlaisia ajatuksia näitten kääpiökannibaalijuttujen kanssa ja nii, ihan muutenkin. Mä ja Siiri ollaan aikalailla samanlaisia, mutta ei hirveesti, ja sitte Riina toi siihen kivan lisän tosi hyvin ja meilläkin on samanlaisia ajatuksia.

S: No sellasen jossa, joka niinkun, siinä ei oo liian paljon osallisia ja siinä on niinkun ainaki vähän sellasia samantapaisia ajatuksia tai ideoita niistä töistä tai siitä työstä.

Aineiston pohjalta nousseet alaluokat:



Yläluokat:



Pääteema:

Onnistumisia ja palautetta opettajalle (ks. luku 7.5.)

KUVIO 1. Esimerkki aineiston teemoitteluprosessista.

5.4 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luonteeseen sisältyy ajatus siitä, että todellisuus on moninainen. Tutkija ei voi irtisanoutua arvolähtökohdistaan, eikä saavuttaa perinteisessä mielessä objektiivisuutta. Saadut tulokset ovat ehdollisia selityksiä johonkin aikaan ja paikkaan rajoittuen. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 161.) Tämän tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat seuraavana käsiteltävät seikat.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline sekä pääasiallinen luotettavuuden kriteeri (Eskola & Suoranta 1998, 210). Olen tutkijana sekä tuottanut aineistoa että analysoinut sitä. Pitämiäni yhteistoiminnallisia kuvataidetunteja ei videoitu, vaan olen kuvaillut niitä tutkimuspäiväkirjan ja suunnitelmien avulla. Tarkoituksena on ollut kuvailla tutkimuksen tapauksia tarkasti sellaisina kun ne ovat tässä yhteydessä esiintyneet ja antaa lukijalle mahdollisuus arvioida luotettavuutta tältä pohjalta. Oppilaiden ääni tulee esiin haastatteluista poimittujen suorien lainausten kautta.

Haastatteluotos ei kata koko oppilasryhmää. Luokan aikataulullisten seikkojen vuoksi pääsin haastattelemaan seitsemästä ryhmästä vain kahta tunneille osallistunutta ryhmää. Valitsin näkemykseni mukaan kaksi hieman erilaista ryhmää, joista toisessa yhteistyö oli tunneilla näyttänyt sujuvan ja toisessa oli ollut hieman enemmän haasteita. Kuuden oppilaan näkemyksiä ei voi yleistää koko luokkaa koskeviksi. Näiden oppilaiden näkemykset ovat kuitenkin sinällään arvokkaita ja tuovat olennaisen lisän tutkimuksen kokonaisvaltaisuuteen.

Lasten haastattelussa voidaan nähdä eettisiä haasteita. Olen halunnut tuoda tutkimuksessa esille oppilaiden äänen ja näkökulman. Lasta haastateltaessa aikuinen on kuitenkin lapseen nähden valta-asemassa ja määrittelee tilanteen ja tehtävän luonteen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 128). Haastattelin oppilaita itse pitämistäni tunteista, mikä on saattanut vaikuttaa oppilaiden vastauksiin. Haastattelutilanteissa pyrin kuitenkin luomaan mahdollisimman rennon tunnelman ja toin esille, että oppilaiden rehelliset näkemykset ovat arvokkaita. Toisaalta voidaan ajatella, että tuttua, keskustelluissa tilanteissa läsnä olleena ihmisenä oppilaat ovat voineet vapaammin kertoa minulle ajatuksistaan. Kuulan (2006, 147) mukaan kielteinen asenne lasten ottamisesta mukaan tutkimuksiin on alkanut muuttua. Hän painottaa, että lapsille pitää antaa oikeus tulla kuulluksi ja nähdyksi omilla ehdoillaan. Lasten osallistuminen tutkimuksiin on perusteltua paitsi kulttuurin, yhteiskunnan ja lääketieteen

tutkimuksen näkökulmasta, myös lasten itsensä näkökulmasta. (Kuula 2006, 147.) Tässä tutkimuksessa haastateltujen oppilaiden otos olisi kuitenkin voinut olla isompi käsittäen kaikki osallistuneet oppilaat.

Tutkimuksessa toteutuu aineistotriangulaatio. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 161). Omassa tutkimuksessani olen halunnut kuvailla sekä opettajan (suunnitelmat, tutkimuspäiväkirja) että oppilaiden (haastattelut) näkökulmaa, joiden kautta tutkimuksessa toteutuu aineistotriangulaatio. Saatua aineistoa on vielä tarkasteltu aikaisempien tutkimusten valossa. Eskolan ja Suorannan (2008, 212) mukaan tutkimus saa vahvistuvuutta, kun tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Monipuolisen aineiston avulla tutkimuksen tapausta on voitu kuvailla kokonaisvaltaisesti.

Laadullisen tutkimuksen siirrettävyys on mahdollista vain rajallisesti sen sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen (Eskola & Suoranta 1998, 212). Siirrettävyyttä voidaan tarkastella myös teoreettisen ja luonnollisen yleistämisen kriteerien kautta (Syrjälä ym. 1994, 152). Olen pyrkinyt kuvaamaan suunnitteluani, tunteihin liittyvien valintojen teoriataustoja, tuntien yleistä kulkua ja oppilaiden haastatteluaineistoa mahdollisimman tarkasti. Tulkinnan kautta tuloksia voidaan tarkastella aiempia tutkimuksia vasten, jolloin voidaan tehdä teoreettista yleistämistä. Siirrettävyys tarkoittaa myös tutkimuksen havaintojen soveltumista toiseen toimintaympäristöön (Eskola & Suoranta 1998, 68). Luonnollisen yleistämisen kautta jokainen lukija voi yleistää tuloksia omaan tilanteeseensa (Syrjälä ym. 1994, 152). Esimerkiksi tutkimusta lukeva opettaja voi arvioida, kuinka hyvin tutkimuksessa kuvaillut tulokset voisivat vastata hänen toimintaympäristöään.

Tulosten esittely on jaettu kahteen päälukuun, jotka pohjautuvat tutkimuskysymyksiin. Seuraavassa luvussa kuvaillaan tuntien suunnittelua ja toteutusta. Aineistona on käytetty tutkijan omaa tutkimuspäiväkirjaa sekä tuntisuunnitelmia. Tuloksia on tarkasteltu aiempien tutkimusten ja teorian valossa. Luvun 7 aineistona on käytetty oppilaiden haastatteluja ja luvussa kuvaillaan oppilaiden näkemyksiä toteutetuista tunteista. Joitakin teemoja on myös tässä luvussa tarkasteltu teorian ja tutkimusten valossa.

6 YHTEISTOIMINNALLISUUDEN TOTEUTTAMINEN VIIDENNEN LUOKAN KUVATAIDETUNNEILLA

Toteutin yhteistoiminnalliset kuvataidetunnit opetusharjoitteluni aikana eräässä viidennessä luokassa. Luokalla oli yhteensä 22 oppilasta. Luokanopettaja esitteli minulle joitakin yhteistoiminnallisia töitä, joita luokka oli toteuttanut nimenomaan kuvataiteen tunneilla. Työt olivat pienryhmätöitä, joissa oppilaiden oli pitänyt suunnitella ja toteuttaa yhteinen teos. Luokassa ei kuitenkaan ollut käytössä mitään jatkuvaa yhteistoiminnallisen oppimisen metodia.

Valitsin yhteistoiminnallisten tuntieni pohjaksi Johnsonin ja Johnsonin (2009) yhdessä oppimisen mallista muodollisen yhteistoiminnallisen oppimisen, jossa oppilaat toimivat ryhmässä saavuttaakseen yhteiset opilliset tavoitteet. Johnsonin ja Johnsonin (2002) mukaan jokainen opettaja voi soveltaa yhteistoiminnallista oppimista niin, että se sopii heidän omiin opetustarpeisiinsa, vallitseviin olosuhteisiin sekä oppiaineisiin, kunhan yhteistoiminnallisen oppimisen peruselementit ovat opettajalla hallussa (Johnson & Johnson 2002, 108). Malli ei välttämättä ole helpoimmasta päästä aloittelijalle. Esimerkiksi Salovii-ta (2006, 73) suosittelee yhteistoiminnallisen oppimisen kokeilemistä muilla yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmillä. Johnsonin ja Johnsonin mallissa ajatuksena on, että opettaja kehittää asiantuntemustaan pitämällä yhteistoiminnallisia tunteja sekä arvioimalla ja kuvaamalla niitä täsmällisesti. Kun opettaja on pohtinut, miten asian olisi voinut opettaa paremmin, hän voi jatkaa oppituntiansa kehittämistä yhä edelleen. (Johnson & Johnson 2002, 117.)

Koska Johnsonin ja Johnsonin yhteistoiminnallisen oppimisen malli kiinnostaa minua ammatillisesti eniten, päätin soveltaa sitä tässä tutkimuksessa. Lisäksi se sopi mielestäni sovellettavuudeltaan parhaiten kuvataiteen opettamiseen. Muodollinen yhteistoiminnallinen oppiminen korostaa ongelmanratkaisua ja tehtäviä, joissa ei ole yksiselitteisesti oikeita vastauksia (Johnson & Johnson 2009, 373). Tämä tukee mielestäni parhaiten luovuutta, vapautta ja kommunikaatiota, jota omassa taidekasvatusmallissani (ks. tämä työ. s. 17) haluan toteuttaa.

Suunnittelu alkoi yhteistyössä ohjaavan luokanopettajan kanssa. Esittelin hänelle aiheeni ja mietimme yhdessä, miten sitä kannattaisi lähteä tällä kyseisellä viidennellä luokalla toteuttamaan. Tekniikaksi valitsimme tähän työhön rakentelun, koska ajattelimme sen tukevan monipuolisuudellaan parhaiten yhteistoiminnallisuutta. Bobickin (2008, 98, 109) tutkimuksessa yhteistoiminnallisuutta käyttäneistä kuvataideopettajista 44 % oli valinnut toteutettavaksi kolmiulotteisia töitä.

Kuvataideopettajista suurin osa arvioi kuvataidetuntien vaikuttavan myös muihin akateemisiin aineisiin. Opettajat yhdistivät tuntejaan muun muassa ympäristö- ja luonnontieteeseen (science), matematiikkaan, yhteiskuntaoppiin ja kielten opiskeluun. He pitivät mahdollisena, että yhteistoiminnallisia kuvataidetunteja voi yhdistää lähes mihin tahansa opetettavaan aineeseen. (Bobick 2008, 98.) Tämän tutkimuksen yhteydessä kuvataidetyön aihepiiri – mielikuvitukselliset planeetat – valikoitui samanaikaisesti meneillään olevan fysiikan avaruus- ja planeettajakson asioista. Aihetta olisi voinut integroida voimakkaammin fysiikan jakson asioihin, mutta tällä kertaa yhdistävä tekijä oli vain samantyyppisen aihepiirin valinta. Ajatuksena oli, että kuvataiteen tunnit täydentävät fysiikan sisältöpainotteisempia tunteja luovemmallalla otteella samasta aiheesta. Työksi valikoitui siis rakentelun ja muotoilun avulla toteutettava planeettatyö.

6.1 Suunnitelmat ja ajankäyttö

Harjoittelujakson aluksi tein jaksosuunnitelman, jota tarkennettiin ja muokattiin harjoittelun aikana. Tuntisuunnitelmia kirjasin luonnosmaisesti vihkoon ja osasta tein tarkemmat kirjalliset suunnitelmat. Jaksosuunnitelmaan kirjasin tuntien sisällöistä pääpiirteet. Kuviossa 2. olen tiivistänyt jaksosuunnitelman pääkohdat ja selventänyt miten yhteistoiminnallisuus on kussakin kohdassa otettu huomioon. Alkuperäinen jaksosuunnitelma ja näyte tuntisuunnitelmasta löytyvät liitteistä 2 ja 3.

JAKSON AIHE (5. LK):

YHTEISTOIMINNALLISET KUVATAIDETUNNIT avaruusteemalla

Jakson tavoitteet:

Yhteistoiminnallisuus: Yhdessä työskenteleminen yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi, vuorovaikutus, sitoutuminen.

Sosiaaliset taidot: Toisten huomioon ottaminen, omien ideoiden esittäminen rohkeasti. Työskentelytaidot: Suunnittelu, toteutus, arviointi.

Työtapa: Muotoilu, rakentelu.

Eriyttäminen:

Ryhmiä muodostamisen tavoitteena löytää tehokas työpari/ryhmä, jonka jäsenten välinen yhteistyö toimii.

Tuntien kulku tiivistettynä	Yhteistoiminnallisuus
<p>Viikko 1: Opettaja kertoo tavoitteet ja selittää tuntien kulun. Oppilaat suunnittelevat ja toteuttavat itsenäisen työn.</p>	<p>Yhteistoiminnallinen työ pohjautuu oppilaiden itsenäisten töiden yhdistämiseen.</p>
<p>Viikko 2: Opettaja on jakanut oppilaat ryhmiin. Ryhmät suunnittelevat yhteisen työn paperille. Yhteisessä suunnitelmassa tulee olla jokaisen työstä jokin idea mukana.</p>	<p>Ryhmät jaetaan oppilaiden toiveet huomioiden. Käytetään tarinallisuutta ja jaettuja materiaaleja positiivisen riippuvuuden tukemiseen. Opettaja tarkistaa suunnitelmat</p>
<p>Viikko 3: Ryhmät rakentelevat suunnittelemansa kolmiulotteiset työt paperimassasta ja kierrätysmateriaaleista. Ryhmät sopivat itse työnjaostaan.</p>	<p>Tunnin alussa käydään läpi esimerkkejä työnjaosta. Ryhmät päättävät työnjaosta itsenäisesti.</p>
<p>Viikko 4: Oppilaat muotoilevat savesta työn osia. Muotoilu voidaan tehdä itsenäisesti, mutta korostetaan toteutusta yhteiseen työhön soveltuvaksi. Yhteistä työtä jatketaan ryhmässä, oppilaat sopivat työnjaosta.</p>	<p>Osa työskentelyvaiheista voidaan tehdä itsenäisesti, kun ne tehdään yhteistä työtä varten (vertaa tiedonhaku ryhmätyöhön).</p>
<p>Viikko 5: Ryhmät suunnittelevat teoksensa esittelyn opettajan apukysymysten avulla. Ryhmät esittelevät tuotoksensa ja lopussa muut ryhmät voivat kysyä työskentelystä.</p>	<p>Esittelyä suunnitellessaan ryhmät samalla prosessoivat työskentelynsä eri vaiheita. Esittelyissä oppilaat kuulevat myös muiden ryhmien kokemuksia.</p>

KUVIO 2. Jaksosuunnitelma tiivistettynä

Myöhemmin tarkasteltuna jaksosuunnitelmani olisi saanut olla vielä tarkempi yhteistoiminnallisten vaiheiden osalta. Yhteistoiminnallisen oppimisen yksityiskohdat olisi kannattanut jo tässä vaiheessa suunnitella tarkemmin, etenkin se, miten ryhmän jäsenten positiivinen riippuvaisuus saataisiin vahvaksi. Yhteistoiminnallisten tuntien suunnittelu luonnollisesti helpottuu, mitä enemmän niitä toteuttaa. Vasta rutiinitasoisen pätevyyden saavutettuaan opettaja pystyy kehittämään yhteistoiminnallisia oppimistilanteita mihin tahansa oppiaineeseen automaattisesti, ilman tietoista suunnittelua (Johnson & Johnson 2002, 105). Jakson aikana minusta tuntui useampaan otteeseen, että olin haukannut opetusharjoittelun rajallisuuden takia hieman liian ison palan itselleni. Lopulta kokemus oli kuitenkin arvokas oman ammatillisen kehittymiseni kannalta.

Osalla tunneista minulla oli mahdollisuus pyytää samassa luokassa harjoittelua tekevä opiskelijakollegani avuksi tunneille. Hän oli lopulta mukana kahdella ensimmäisellä kuvataidetunnilla. Teimme työnjaon kuitenkin niin, että minä suunnittelin tunnit ja hän toimi tunneilla apuna ryhmien opastamisessa. Lisäksi harjoitteluani ohjaava luokanopettaja osallistui tunneilla ryhmien opastamiseen. Koin tunneilla käytettävän avun tärkeäksi tuntien sujuvuuden kannalta, koska oli helpompi keskittyä aina yhden ryhmän opastamiseen, kun tiesi myös muiden ryhmien saavan tarvitsemaansa apua. Myös Bobickin (2008) tutkimuksessa yhteistoiminnallista oppimista soveltavat kuvataideopettajat arvostivat kaikkia mahdollisia lisäkäsiä muilta opettajilta ja avustajilta, jotta yhteistoiminnasta tulisi mahdollisimman kannustava ja positiivinen kokemus oppilaille (Bobick 2008, 125).

Minulla oli harjoittelun aikataulujen mukaisesti alun perin vain neljä kuvataiteen kaksoistuntia käytettävissäni. Aikataulu tuntui jo alussa hyvin tiiviiltä tällaisen työn toteuttamiseen, etenkin kun yhteistoiminnalliset työtavat eivät olleet luokan oppilaille päivittäistä rutiinia. Olikin hyvä, että viikkojen aikana pystyimme harjoitteluohjaajan kanssa sopimaan yhden lisätunnin, joka jakautui kahdeksi puolikkaan ryhmän tunniksi. Oppituntikonaisuuksia oli siis lopulta viisi. Nämä tunnit riittivät varsinaisen kuvataidetyön tekemiseen ja esittelyyn. Vastaisuudessa olisi kuitenkin työskentelyn sujuvuuden kannalta hyvä, jos ennen työskentelyn aloittamista olisi enemmän aikaa ryhmien jakamiseen, yhteistoiminnallisuuden selittämiseen oppilaille ja jaettujen ryhmien ryhmäyttämiseen esimerkiksi leikkien tai draaman avulla. Näin ryhmän mahdollisia ristiriitoja pääsisi tarkastelemaan ja käsittelemään jo ennen varsinaisen työn aloittamista.

Yhteistoiminnallisten tuntien suunnittelu on toiminnan sujuvuuden kannalta yksi olennaisimmista tekijöistä. Pelkästään se, että oppilaat laitetaan ryhmiin ja käsketään toimimaan yhdessä, ei johda yhteistoiminnallisuuteen (Johnson & Johnson 2002, 108). Myös Bobickin (2008) tutkimuksessa haastateltujen kuvataideopettajien mukaan yhteistoiminnallista oppimista sisältävät tunnit tulee suunnitella erityisen tarkasti. Tuntisuunnitelmien ja materiaalien lisäksi kuvataideopettajat miettivät tarkkaan, ketkä oppilaista työskentelevät yhdessä ja millaiset roolit heillä on ryhmässä. Lisäksi he miettivät, kuinka paljon tunteja toiminnan suorittamiseen tarvitaan. Ilman laajoja suunnitelmia opettajat kohtasivat todennäköisemmin ongelmia työn edetessä. Kuvataideopettajat pitivät erittäin tärkeänä tuntien valmistelun myös materiaalien kannalta, jotta oppilaiden energia ei kulu työhön keskittymisen sijaan materiaaleista taistelemiseen. (Bobick 2008, 124,126.)

6.2 Tuntien sisältö ja eteneminen

Kuvataidetunteja oli yhteensä viisi. Ensimmäisellä tunnilla ei lähdetty vielä tekemään ryhmätyötä, vaan pohjustettiin tulevaa työtä itsenäisten piirustustöiden avulla. Kolmas tunti jouduttiin ajanpuutteen takia työskentelemään jaetuilla tunneilla, jolloin kaikki ryhmät eivät pystyneet tekemään yhdessä. Kaikki tunnit kuitenkin muotoutuivat tavalla tai toisella yhteistoiminnallisen työn tekemistä tukeviksi. Jokaisesta tunnista on alalukujen alussa tiivistettynä tuntien sisältö ja tunnin kesto. Tiivistelmien jälkeen seuraa tarkempi kuvaus kustaakin tunnista sekä tutkimuspäiväkirjasta nousseiden teemojen käsittelyä. Seuraava lyhyt keksimäni tarina toimi motivointina ensimmäisen tunnin työskentelyyn:

”Istu alas ja rentouta itsesi. Voit laittaa silmät kiinni. Tehdään ajatusmatka.

Sinä olet astronautti. Olet Nasan tärkein ja taidokkain avaruuslentäjä. Sinua koulutettiin useampi kuukausi ja olet vihdoon päässyt tehtävääsi. Olet tällä hetkellä lennolla avaruudessa ja sinulla on vain yksi tehtävä: löytää planeetta, jolla on uutta elämää.”

6.2.1 Itsenäisen työn pohjalta yhteiseen suunnitteluun

Tunti 1, kesto 90 min.

Opettaja alustaa projektin, kertoo tavoitteet ja selittää tuntien kulun. Opettaja lukee pötkän motivoivaa tarinaa (ks. s. 32), taustalla video avaruusmaisemasta.

Oppilaat suunnittelevat ja toteuttavat itsenäisen piirustustyön. Työhön oppilas suunnittelee mielikuvituksellisen planeetan sekä sen asukkaat.

Kuvataiteen sisältöinä ideointi, keksiminen. Piirtiminä pastelliliidut, lyijykynä, värikynät.



Ensimmäisellä kuvataidetunnilla suunniteltiin tehtäväksi itsenäinen työ. Työn tarkoitus oli pohjustaa yhteistoiminnallisen työn aihepiiriä ja helpottaa sen aloittamista. Bobickin (2008) tutkimuksen mukaan oppilaille saattaa olla vaikeuksia mieltää kuvataidetyöt yhteistoiminnalliselta kannalta. Jotkin oppilaat eivät halua jakaa maalaamiseen tai piirtämiseen liittyviä tehtäviä ryhmän kesken ja saattavat haluta yksilöllisen työn kotiin näytettäväksi. (Bobick 2008, 93–94.) Itsenäisen piirustustyön tarkoituksena oli antaa pehmeä lasku yhteistoiminnalliseen tehtävään, jolloin jokaisella oppilaalla lähtökohtana olisi työ, jonka jokainen voi viedä kotiin. Toinen tavoite työlle oli luoda pohja ongelmanratkaisua vaativalle keskustelulle, kun itsenäisten töiden ideat tulisi yhdistää ryhmän yhteiseksi työksi.

Ensimmäisen tunnin aikana oppilaille kerrottiin, mitä vaiheita tuleva yhteistoiminnallinen työ tulee pitämään sisällään: itsenäisen työn, sen pohjalta ryhmän yhteisen työn suunnittelun, rakentelun, viimeistelyn sekä lopuksi esittelyn. Tunnin itsenäisen työn aiheena oli uutta elämää sisältävän planeetan ideointi. Se alustettiin avaruusvideolla sekä lyhyellä kehittelemälläni tarinanpätkällä (ks. s. 32). Oppilaiden töistä tuli kokonaisuuksia, joissa oli mustalle paperille vesiliukoisilla puuväreillä piirretty planeetta sekä valkoiselle paperiliuskalle lyijykynällä luonnostelutyypisesti piirretyt planeetan asukkaat ja mahdollisesti kirjoitettuja tarkennuksia (kuva s.33).

Ryhmien muodostaminen tuntui haasteelliselta. Tunnin lopuksi oppilaat saivat esittää toiveensa kolmesta oppilaasta kirjoittamalla lapulle kenen kanssa haluaisivat yhteisen työn toteuttaa. Ryhmien muodostus tapahtui myöhemmin pääsääntöisesti näiden toiveiden pohjalta, mutta joitakin ryhmiä piti hajottaa liian suuren ryhmäkoon välttämiseksi. Bobickin (2008) tutkimuksessa haastatellut kuvataideopettajat pitivät erityisen tärkeänä sitä, että opettaja muodostaa tarkkaan mieltien yhteistoiminnassa käytetyt ryhmät, jotta kaikki oppilaat pääsevät tavoitteisiinsa. Näiden opettajien mielestä taitojen ja/tai iän mukaan tapahtunut ryhmittely oli tuottanut tulosta. Opettajat olivat laittaneet ryhmiin sekaisin poikia ja tyttöjä sekä eritasoisia oppilaita. Opettajien mielestä oppilaiden ei tulisi saada valita ryhmiä itse, koska he kokivat kaveriryhmien keskittyvän enemmän muista asioista juttelemiseen kuin tehtävän tekemiseen. (Bobick 2008, 124–128.) Johnson, Johnson ja Holubec (1993) suosittelevat opettajan tekemiä ryhmävalintoja, mutta esittävät myös eräänlaisen sosiogrammin oppilailta kerätyistä toiveista. Oppilaat kirjoittavat listan niistä oppilaista, kenen kanssa haluaisivat työskennellä. Sen jälkeen opettaja valitsee jokaiselle oppilaalle ryhmään yhden jäsenen listasta ja muut jäsenet muilla perusteilla. (Johnson, Johnson, Holubec 1993, 26.)

Teimme ryhmävalinnat opiskelijakollegani kanssa sen mukaan, millaisen oppilaantuntemuksen olimme luokasta ehtineet parissa viikossa saada. Otimme oppilaiden toiveet ryhmistä huomioon, mutta joitakin muutoksia jouduimme tekemään, jotta ryhmäkoot pysyivät tasaisina. Ryhmiä tuli yhteensä seitsemän, joista kuudessa oli kolme oppilasta ja yhdessä neljä. Hyväksytimme oppilasjaot myös ohjaavalla luokanopettajalla, jolla oli parempi tuntemus oppilaistaan. Oppilaiden vastaanotto ryhmistä oli ristiriitainen. Suurin osa oli tyytyväinen saamaansa ryhmään, koska se sisälsi heidän toivomiaan jäseniä. Epäjoh-

donmukainen jako aiheutti kuitenkin joissakin ryhmissä selvää eripuraa. Kun osa ryhmistä oli oppilaiden toiveiden mukaisia ja osa ei, jotkut oppilaat saattoivat kokea jaot epäreiluisiksi. Ryhmien sisäiset konfliktit ovat lähes väistämättömiä ja oleellista ryhmän työskentelyssä on se, miten ristiriitoja opitaan ratkaisemaan rakentavasti (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006). Suurin osa näiden ryhmien konflikteista saatiin työskentelyn aikana purettua, vaikka jotkin selvittelyt vaativat ylimääräistä aikaa tukiopetustunneilla. Yhteistoiminnallisuutta käyttäneet kuvataideopettajat olivat myös kokeneet epäonnistumisia pariin ja ryhmien muodostamisessa. Huonosti toimivilla ryhmillä oli tullut erimielisyyksiä ja oppilailla oli syntynyt konflikteja tunneilla. Liian isojen ryhmien ei myöskään koettu toimivan, vaan 3–4 oppilaan ryhmiä pidettiin sopivimpina. Kuvataideopettajat kokivat heterogeenisten ryhmien vähentävän käytösongelmia ja oppilaiden välisten konfliktien vähenevän, jos oppilailla oli tarpeen vaatiessa mahdollisuus vaihtaa ryhmää. (Bobick 2008, 126.) Kaiken kaikkiaan työskentelyn helpottamiseksi ryhmäjaot kannattaa suunnitella etukäteen tarkasti, oli jakoperuste mikä tahansa.

6.2.2 Työhön kaikilta jotakin

Tunti 2, kesto 90 min.

Opettaja on jakanut oppilaat ryhmiin heidän toiveensa huomioiden.

Ryhmät tarkastelevat edellisellä tunnilla toteutettuja töitä ja suunnittelevat niiden pohjalta uuden yhteisen planeetan. Yhteisessä suunnitelmassa tulee olla jokaisen työstä jokin idea mukana. Alussa kuultu tarina asettaa ehtoja suunnitelmalle.

Suunnitelmat toteutetaan paperiselle pohjalle, jonka opettaja on alussa esitellyt. Suunnitelmat hyväksytetään opettajalla.

Ryhmät rakentelevat suunnittelemansa planeetat paperimassasta ja kierrätysmateriaaleista. Ryhmät sopivat itse työnjaostaan.

Kuvataiteen sisältöinä suunnitelman laatiminen, luonnostelu, kolmiulotteinen rakentelu. Materiaalina kotoa tuodut kierrätysmateriaalit sekä paperimassa.

Toisella kuvataidetunnilla aloitettiin varsinainen yhteistoiminnallinen osuus suunnitelmalla ja aloittamalla ryhmän yhteisen työn tekemistä. Oppilaat oli osittain toiveiden mukaisesti jaettu ryhmiin ja edellisellä tunnilla tehdyt työt olivat esillä. Motivoinnin pohjaksi ja osana ohjeistusta kuultiin seuraava lyhyt tarina, jonka olin kehitellyt tuntia varten:

”Planeetat ovat joutuneet valloittajien kynsiin.

Käydään hurjia taisteluita jättimäisiä pahisplaneetan eliöitä vastaan.

Pienet planeetat joutuvat alakynteen ja vain sisukkain joukko asukkaista pääsee pakenemaan omalta planeetaltaan.

Sotaisat valloittajat jyräävät alleen planeettoja planeettojen perään.

Kaikilta vallatuilta planeetoilta pääsee pieni joukko pakenemaan.

Nämä eri asukkaat lyöttäytyvät yhteen hakien toisistaan turvaa ja apua.

He eivät halua enää taistella ketään vastaan ja lähtevät etsimään uutta planeettaa, jossa voisivat kaikki elää yhdessä sulassa sovussa toistensa kanssa.

Planeetalla tulee olla kaikille erilaisille asukkaille hyvät elinolot, kuten sopiva maasto.

Jotta kaikki tulisivat toimeen keskenään, jokaisella asukasryhmällä on oma vastuualue, jokin tehtävä, josta he huolehtivat koko planeetan hyväksi.”

Tämän jälkeen oppilaat esittelivät edellisen tunnin työnsä oman ryhmänsä jäsenille. Oppilaat saivat ohjeet yhteisen työn suunnitelman tekoon. Tehtävänä oli suunnitella uusi planeetta, johon ryhmän itse ideoimien planeettojen asukkaat muuttaisivat. Edellytyksenä oli, että planeetan asukkaat eri ominaisuuksineen pystyvät kaikki asumaan planeetalla ilman sotia ja että heillä mahdollisesti olisi jokin tietty tehtävä planeetalla. Ryhmien tehtävänä oli siis ratkaista muun muassa, millaisia ominaisuuksia planeetalla tulisi olla, jotta kaikki asukkaat pystyvät asumaan siellä, millaiset suhteet asukkailla on toisiinsa sekä miten asukkaat ovat elintilansa suhteen jakautuneet planeetalla. Suunnitelma tehtiin paperille piirtämällä sekä kirjoittamalla ja se hyväksyttiin opettajalla. Minimikriteeri suunnitelmalle oli se, että siinä näkyisi jokaisen ryhmän jäsenen itsenäisen työn ideasta jotakin. Ryhmä ei siis voinut esimerkiksi valita vain yhden jäsenen työtä ja suunnitella sen pohjalta, vaan työssä

tuli yhdistää kaikkien ideoita. Suunnitelman hyväksymisen jälkeen ryhmät saivat aloittaa planeetan rakentamisen kierrätysmateriaaleista ja paperimassasta mdf-levylle.



Ryhmän jäsenten välinen positiivinen riippuvuus on Johnsonin ja Johnsonin (1999, 70) teorian mukaan yksi yhteistoiminnallisen oppimisen peruselementeistä. Ryhmän jäsenillä tulisi olla yhteinen tavoite. Positiivista riippuvuutta voi rakentaa tehtävänannossa monella tavalla, kuten ryhmäkohtaisella arvioinnilla tai palkitsemisella, jaetuilla materiaaleilla tai antamalla erilaisia rooleja ryhmän jäsenille. (Johnson & Johnson 1999, 70–71.)

Koin positiivisen riippuvuuden rakentamisen haasteelliseksi kuvataidetyössä, jossa halusin jättää oppimistavoitteisiin tilaa luovuudelle. Ryhmän yhteistä tavoitetta, eli ryhmän sitoutumista yhteisen työn tekemiseen, yritin motivoida tarinallisuudella ja asettamalla työlle edellä kuvailtuja ongelmanratkaisua vaativia kriteerejä. Tässä vaiheessa olisi ollut hyvä, jos oppilaat olisivat saaneet määritellä jokaiselle ryhmälle omat yksityiskohtaisemmat tavoitteensa, joihin sitoutua. Ongelmanratkaisuun, eli planeettojen ominaisuuksien yhdistämiseen, olisi voinut kehittää vielä jonkin motivoivan tekijän, joka olisi vahvistanut ryhmän jäsenten välistä positiivista riippuvuutta. Yhteisen työn suunnitteluun olisi myös kannattanut ottaa erillinen aikansa, sillä nyt ryhmillä tuntui olevan kiire konkreettisten materiaalien pariin.

Positiivista keskinäistä riippuvuutta tuettiin tässä työssä jaetun materiaalin kautta. Jokainen oppilas oli saanut tuoda kotoa kierrätysmateriaalia, jonka he jakoivat ryhmänsä kesken. Jokaisella ryhmällä oli käytössään myös yksi yhteinen pohjalevy, jolle yhteinen työ

rakentui. Oppilaat eivät siis voineet suorittaa tehtävää ilman toisiaan, koska materiaaleja oli rajallinen määrä.

Tarkastelin Bobickin (2008, 201–223) tutkimuksessa liitteenä olevia kuvataideopettajien suunnitelmia yhteistoiminnallisista tunteista. Näissäkin suunnitelmissa materiaalien rajaaminen ja jakaminen on ollut yleinen tapa toteuttaa yhteistoiminnallisuutta kuvataiteessa. Materiaaleihin liittyvä keskinäinen riippuvuus ei kuitenkaan yksinään tuota parhaita tuloksia yhteistoiminnallisuudessa (Johnson & Johnson 2009, 367). Yhteistoiminnallisten kuvataidetuntien onnistumisen kannalta voi jatkossa olla kannattavaa suunnitella, millä muilla tavoilla positiivista riippuvuutta voitaisiin ryhmän jäsenten välillä edistää.

6.2.3 Yksilöllinen vastuu

Tunti 3, kesto 45 min. Toteutettiin kahdessa ryhmässä eri aikoihin.

Oppilaat muotoilevat savesta asukkaat planeetalle. Muotoilu tehdään itsenäisesti, mutta korostetaan toteutusta yhteiseen työhön soveltuvaksi.

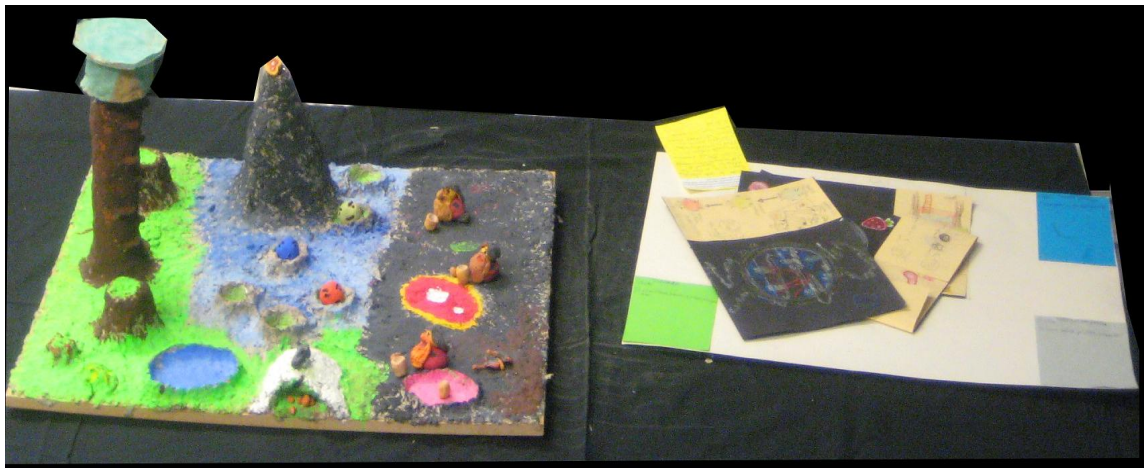
Kuvataiteen sisältöinä muotoilu, savityöskentely.

Erityisesti erilaiset pinnat sekä mittasuhteet (hahmot tulee sovittaa kolmiulotteiseen työhön)



Kolmannella kuvataidetunnilla oppilaat työskentelivät itsenäisesti ryhmätyöskentelyn sijasta. Ajankäytöllisistä syistä tunnit jouduttiin pitämään äidinkielen jaettuun ryhmätuntien paikalla. Ryhmä saattoi tehdä yhteistyötä kaikkien ryhmän jäsenten sattuessa olemaan samassa äidinkielen ryhmässä, mutta harmillisesti näin ei ollut kaikkien ryhmien kohdalla.

Oppilaat muotoilivat savesta planeetan asukkaat sen mukaan, mitä olivat ensimmäisessä työssä suunnitelleet ja millaisia muutoksia olivat niihin yhteisen suunnitelman mukaan tehneet. Tätä itsenäisen työn vaihetta voi kuitenkin pitää osana yhteistoiminnallista työskentelyä, verraten esimerkiksi yhteistoiminnalliseen palapelitekniikkaan, jossa kaikki ryhmän jäsenet hakevat tietoa itsenäisesti kootakseen niitä myöhemmin yhteen (ks. esim. Clarke 2002, 85). Tässä tiedonhakua vastaa planeetan asukkaiden muotoilu savesta. Tämän työn yhteydessä kaikki oppilaat eivät kuitenkaan tuntuneet selkeistä ohjeista huolimatta ymmärtäneen, että savityöt olisivat osa yhteistä planeettatyötä. Jotkut oppilaat sanoivat tunnin lopussa, etteivät aio laittaa savitöitä yhteiseen työhön ja yksi oppilas alkoi muovailla jotain aivan muita hahmoja, kuin mitä oli tarkoitus. Tämän vuoksi olisi ollut ehkä parempi, jos kaikki ryhmät olisivat voineet tässäkin vaiheessa työskennellä yhdessä. Silloin ideointi olisi voinut jatkua ryhmän kesken myös savihahmojen osalta.



Tunti 4, kesto 90 min.

Ryhmät varmistavat allekirjoitettavalla lomakkeella, että kaikki jäsenet ovat osallistuneet jollain tavalla työhön.

Kuivuneet planeetat ja saviasukkaat maalataan ryhmässä, oppilaat sopivat työnjaosta.

Opettaja kiertää ryhmissä ja auttaa ongelmien ratkaisussa.

Kuvataiteen sisältöinä kolmiulotteisen rakennelman maalaaminen. Pinnat, materiaalinmukainen maalaaminen. Värien sekoitus.

Neljännän kuvataidetunnin alussa ryhmät saivat pienen lomakkeen, johon varmistivat, että kaikilta ryhmän jäseniltä oli työssä jotakin. Jos joku ryhmän jäsenistä oli ollut poissa, kirjattiin lomakkeeseen suunnitelma, mitä häneltä työhön tulisi. Lomakkeet myös allekirjoitettiin ja niiden palauttamisen jälkeen ryhmät saivat jatkaa työskentelyä. Tällä tunnilla yhteiset planeettarakennelmat sekä savihahmot maalattiin pullopeiteväreillä. Oppilaiden tuli yhdessä päättää maalaamisessa väreistä ja työnjaosta tunnin aikana.

Allekirjoitusten tarkoituksena oli yksilöllisen vastuun ottaminen. Yksilöllinen vastuu on yksi viidestä Johnsonin ja Johnsonin (2002) yhdessä oppimisen teorian keskeisistä tekijöistä. Ryhmän jäsenten on tärkeä tietää, etteivät he voi olla ”vapaamatkustajia” toisten työpanoksella, ja jokaisen jäsenen vahvistumisen kannalta oppilaiden on hyvä ottaa itse vastuuta siitä, että heidän oma osuutensa tulee tehtyä. (Johnson & Johnson 2002, 110.) Annoin ryhmille ohjeen keskustella keskenään, mitä ideoita keneltäkin oli työhön otettu. Sen jälkeen jokainen allekirjoitti oman osallisuutensa lomakkeeseen. Tarkistin lomakkeista kaikkien allekirjoitukset, mutta muuten vastuu oman osuuden toteutumisesta oli oppilailla. Myös työhön kuuluvia savitöitä voidaan ajatella yksilöllistä vastuuta rakentaviksi, sillä jokainen oppilas oli vastuussa omista hahmoistaan, jotka kuitenkin suunniteltiin ja sijoitettiin yhteiseen työhön.

6.2.4 Töiden esittely

Tunti 5, kesto 90 min.

Oppilaat viimeistelevät työnsä.

Ryhmät suunnittelevat teoksensa esittelyyn. Opettaja antaa jokaiselle ryhmälle apukysymyksiä, jotka ryhmän jäsenet jakavat keskenään. Samalla ryhmät prosessoivat työskentelyään.

Rakennetaan luokkaan näyttelytila, jossa jokainen ryhmä esittelee tuotoksensa. Esittelyn jälkeen muut voivat esittää kysymyksiä työskentelystä.

Kuvataiteen sisältöinä työskentelyn reflektointi ja työstä kertominen.

Viidennen, eli viimeisen kuvataidetunnin aikana ryhmät suunnittelivat ja toteuttivat oman työnsä esittelyyn muille ryhmille. Ryhmät saivat jokaiselle jäsenelle apukysymykset, joiden avulla he saivat miettiä työnsä esittelyä. Kysymykset koskivat työn suunnittelua ja toteutuksen eri osa-alueita. Oppilaat saivat itse jakaa ryhmänsä jäsenten kesken, kuka vastaisi mihinkin kysymykseen. Kysymyksillä varmistettiin jokaisen osallistumista. Ryhmää ohjeistettiin kuitenkin miettimään vastauksia yhdessä.

Suunnittelun jälkeen luokka muutettiin esittelytilaksi, jossa yhdelle pöydälle laitettiin musta lakana ja tuolit aseteltiin katsomoksi puolikaareen pöydän eteen. Vuorotellen jokainen ryhmä asetteli työnsä pöydälle ja esitteli oman työnsä muille. Esittelyssä ryhmillä oli mukanaan tekemänsä yksilötyöt sekä yhteisen työn suunnitelma ja lopputulos (ks. oheinen kuva). Ryhmät kertoivat, miten heidän työskentelyprosessinsa oli edennyt suunnittelusta toteutukseen, mitä vaikeuksia oli ollut ja mikä oli onnistunut erityisen hyvin.

Johnsonin ja Johnsonin (2002, 110) mukaan **ryhmän suorittamassa prosessoinnissa** ryhmän jäsenet keskustelevalt siitä, kuinka hyvin he ovat edistyneet tavoitettaan kohti ja onko työskentely ollut tehokasta. Ryhmän tulisi myös tehdä päätöksiä siitä, millaista toimintaa he jatkavat ja mitä työskentelyssään muuttavat. Prosessoinnin tulisi mieluiten tapahtua jokaisen tunnin jälkeen (Johnson & Johnson 2009, 369). Varsinaisia ryhmäkeskus-

teluja ei opetusharjoittelun ajankäytön rajallisuuden vuoksi ehditty pitää. Ryhmän kehittymisen kannalta ryhmäkeskustelut olisivat olleet olennaisia, sillä jäsenet olisivat voineet miettiä, minkälainen toiminta oli tavoitteiden kannalta toimivaa ja millaista toimintaa kannattaisi jatkaa (Johnson & Johnson 2009, 369). Töiden esittelyssä ryhmät pohtivat ja kertoivat muille prosessistaan, mutta viimeisellä kerralla tehty pohdinta ei mahdollista toiminnan muuttamista työskentelyn aikana. Ryhmille olisi hyvä varata aikaa keskustella työskentelystään jokaisen tunnin jälkeen.



Olen kuvannut tässä luvussa yhteistoiminnallisten tuntien suunnittelua ja toteutusta opettajan näkökulmasta. Seuraava luku käsittelee oppilaiden näkemyksiä pidetyistä tunneista. Oppilaiden haastattelujen ansiosta tulosten kuvaus on kokonaisvaltaisempi. Lisäksi sain oppilaiden haastatteluista paljon palautetta, jonka pohjalta voin opettajana kehittää toimintaani eteenpäin.

7 OPPILAIDEN NÄKEMYKSIÄ TOTEUTUTETUISTA YHTEISTOIMINNALLISISTA TUNNEISTA

Kahden ryhmän, eli yhteensä kuuden oppilaan erilliset haastattelut toimivat tässä luvussa esiteltyjen tulosten aineistona. Käytän oppilaista keksittyjä nimiä anonyymiyden säilyttämiseksi. Ensimmäiseen haastateltuun ryhmään kuuluvat Siiri, Riina ja Alisa. Toiseen ryhmään kuuluvat Lauri, Roope ja Tero. Oppilaita haastateltiin jakson päätteeksi, kun kaikki kuva-aidetunnit oli pidetty ja jokaista oppilasta oli haastateltu erikseen. Haastattelutilanteessa oli mukana oppilaiden töitä muistin virkistämiseksi.

7.1 Yhteisen työn suunnittelu ja aloittaminen

Ensimmäisellä tunnilla itsenäistä piirustustyötä tehtäessä ei ryhmiä ollut vielä jaettu, mutta osa oppilaista alkoi jo silloin suunnitella töidensä välille yhteyksiä. Koska oppilaiden oli ajateltu saavan joka tapauksessa vaikuttaa ryhmäjakoihinsa, ei näihin oma-aloitteisiin suunnitelmiin puututtu tunnin aikana.

Kummallakin haastatelluista ryhmistä työn suunnittelu alkoi oma-aloitteisesti, ilman opettajan erillistä ohjeistusta tai ohjausta. Oppilailta oli tiedossa, että he tulevat näiden piirustustöiden avulla suunnittelemaan yhteistä työtä, joka riitti kyseisille oppilaille virikkeeksi suunnitteluun. Suurin osa luokan muista oppilaista teki työtään ohjeistuksen mukaan itsenäisesti. Siiri kertoo millaisia asioita he olivat suunnitelleet planeettojen välille: *”No.. sellasia yhteyksiä että miten nää.. tai jos näillä planeetoilla oli eri sellasia.. elintarvikkeita tai sellasia että niitä voi sitten lähettää sinne toiselle planeetalle ja.. ja ne antaa takasin jotain niinku.”* Alisa selvittää ryhmänsä planeettojen välisiä yhteyksiä yksityiskohtaisemmin: *”Niin sitten me keksittiinki sitten että nää (osoittaa omaa planeettatyötään) antaa tonne (osoittaa Siirin planeettatyötä) mansikkamaitoo. Ja ne antaa näille – ootas, mites se oli – minttupastilleja. Koska näitten henki yleensä vähän haisee. -- Tää (osoittaa Riinan työtä) antaa meille lemmiä ja me annetaan niille kuivia kasveja, joita ne sitten herättää taas.”*

Siirin, Riinan ja Alisan ryhmän yhteisen työn suunnittelu ja työssä eteneminen seuraavalla tunnilla tuntui sujuvan hyvin, kun yhteisiä ideoita oli jo ensimmäisellä tunnilla jaettu. Mercerin ja Howen (2012) mukaan keskittynyt ja pitkäjänteinen lasten välinen kes-

kustelu auttaa heitä ratkaisemaan ongelmia sekä edesauttaa yksilöiden oppimista. Vaikka onnistuneeseen ryhmätyöskentelyyn tarvitaan tiettyjä olosuhteita, voi oppilaiden välinen tavoitteellinen toiminta ilman opettajan läsnäoloa edesauttaa oppilaiden oppimista ja ymmärrystä. Kehittävässä lasten välisessä keskustelussa on oleellista muun muassa se, että oppilailla on samanlaiset käsitykset keskustelun tavoitteesta. Ideoita ja vaihtoehtoja tulisi voida esittää ja arvioida yhdessä. (Mercer & Howe 2012, 15–17.) Kysyttäessä ideoiden siirtymisestä yhteiseen työhön Alisa vastaa: *”Joo samat ideat siirty siihen että minkälainen se ois yhdessä ja niin sitten. Ja sit siitä tuli tommonen.”*

Roopen, Laurin ja Teron ryhmän kohdalla yhteisiä ideoita oli myös syntynyt ensimmäisellä tunnilla, mutta ei ihan yhtä tiiviissä yhteistyössä. Kun kysyttiin, oliko ryhmällä itsenäisen piirustustyön vaiheessa yhteiset vai erilliset suunnitelmat Roope kertoo: *”No yhteiset ajatukset, kaikki teki tällai näin. Paitsi sitte Tero ei tehny tällasta ku se ei sitte enää jaksanu tehdä uutta nii sit se tän vanhan jätti.”*

Kaikilla tunteihin osallistuneilla ryhmillä suunnittelu ei edennyt näin oma-aloitteisesti, johon vaikutti ensimmäisen tunnin alkuperäinen ohjeistus tehdä työ itsenäisesti. Ryhmät olisi mahdollisesti kannattanut jakaa jo heti ensimmäisellä tunnilla, jolloin samankaltainen yhteistyö olisi ollut mahdollista kaikille ryhmille. Pidempi aika totuttautua ryhmään ja kehittää ryhmän jäsenten välistä yhteistyötä olisi todennäköisesti tukenut ryhmien tulevaa työskentelyä (ks. Johnson & Johnson 2009, 369; Slavin 2011, 349). Myös opettaja pystyisi näin havainnoimaan ja puuttumaan mahdollisiin ristiriitoihin ennen kuin ryhmä aloittaisi varsinaisen työn tekemisen.

Yhteisen työn suunnittelun ja tekemisen vaiheessa ongelmallista oli se, että joissakin ryhmissä kaikki jäsenet eivät olleet paikalla. Siirin, Riinan ja Alisan ryhmässä suunnittelutyötä ei haluttu tehdä ilman kaikkien ryhmän jäsenten osallistumista. Siiri kertoo: *”No, se hankaloitti vähän sitä, siinä vaiheessa, kun oli että tehtiin sitä yhteistä niin tota kun tässä niinkun ei oo suunnitelmassa sitä Alisan osaa (näyttää suunnitelmassa tyhjää kohtaa) ei ollenkaa ku se ei ollu sillo, eikä me voitu tietenkää sitä laittaa siihen kun se oli Alisan oma.”* Oman luokanopettajan kanssa neuvotellen ryhmä tuli tässä tapauksessa siihen päätökseen, että puuttuvalle oppilaalle jätettiin planeetan pinnasta tyhjä osuus, jonka hän saattoi seuraavalla kerralla täydentää.

7.2 Ongelmanratkaisua ja haasteita

Tiettyjen sosiaalisten taitojen hallitseminen on tehokkaan yhteistoiminnallisen oppimisen edellytys. Ryhmän jäsenten tulisi muun muassa luottaa toisiinsa, tukea toisiaan ja ratkaista konflikteja rakentavalla tavalla. (Johnson & Johnson 2009, 369.) Kumpikin haastatelluista ryhmistä kohtasi ongelmanratkaisutilanteita. Roopen, Laurin ja Teron ryhmä tarvitsi enemmän opettajan apua ongelmien ratkaisemiseen.

Kaikki haastatellut nostivat haasteellisiksi tilanteiksi jonkin päätöksen tekemisen työn tiimoilta. Useimmiten se liittyi konkreettisiin ratkaisuihin työn rakentelu- tai maalaamisvaiheessa. Siiri kokee yhteisen sommitteluvaiheen olleen ryhmässään hankalin asia sopia yhdessä: *”Noo.. Ehkä se, – että miten jakaa noi kun nää planeetat oli niin erilaiset – että miten jakaa se tolle yhdelle planeetalle..tai tolle pohjalle.”* Riina taas koki saman asian *”helpoksi, kun ajatteli vaan mitä ite haluais”*. Kysyttäessä pohtiko ryhmä muita vaihtoehtoja Riina toteaa, että *”haluttiin tehdä just tällanen että kaikille ihan eri”* ja perustelee: *”Ehkä sen takia ettei ois niinku sillei..ku nää on kuitenkin kaikki ihan erilaisia, nii niitten on vähän vaikee elää sit samanlaisissa alueilla, samanlaisissa paikoissa.”* Bobickin (2008) tutkimuksessa joillakin oppilailla ilmeni vaikeuksia ymmärtää kuvataidetoiden yhteistoiminnallista luonnetta. Nämä oppilaat olisivat halunneet tehdä yksilöllisen työn, jonka voivat viedä kotiin. (Bobick 2008, 93–94.) Tämänkaltaista ajattelua voi nähdä myös Siirin, Riinan ja Alisan ryhmän työnjaossa. Toisaalta työn jakaminen alueittain voi olla tässä tilanteessa myös perusteltu tapa toteuttaa yhteistoiminnallisuutta.

Työn maalaamisvaiheessa kaikilla ryhmillä tuntui olleen eniten soviteltavaa ryhmän kesken. Riina kertoo konkreettisen esimerkin: *”Ööö no ku ei oltu varmoja että jäte-täänks me tää maalaamatta tää tulivuori vai laitetaanks me siihen ollenkaan maalia.”* Lauri kuvailee hankalia kohtia: *”No ehkä, ei ne nyt niin hirveen ison ongelmallisia vaiheita ollu, mutta just semmonen ku vaikka maalattiin tota, mikä mehutehdas, niin mä alunperin maalasin sen punaseks ja sitte Roope olis halunnu sen mustaks ja sitten värjäs sen tollain se.. jotain sellasta et tuli kauhee semmonen et minne me laitetaan noita ja tuleeks siitä sitte tollai hyvä.”* Konfliktien ratkaisu ja päätösten teko kuuluvat osaksi sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan yhteistoiminnallisessa oppimisessa. Opettajan tulisi opettaa sosiaalisia taitoja kuten muitakin akateemisia taitoja. (Johnson, Johnson & Smith 2007, 24.) Tämän kokeilun kaltaisissa pidemmissä yhteistoiminnallisissa ryhmätöissä sosiaalisten taitojen opettaminen

voi olla hankalaa, koska opettajan aika ei aina riitä jokaisen ryhmän opastamiseen. Siksi sosiaalisten taitojen opettaminen pienimuotoisempien yhteistoiminnallisten harjoitusten avulla (ks. vapaamuotoiset ryhmät, s.15) voisi helpottaa ryhmien itsenäisempää työskentelyä.

Työn etenemisessä Roopen, Laurin ja Teron ryhmällä oli hyvän alun jälkeen muita enemmän ongelmia, joiden ratkaisemiseen tarvittiin opettajan apua. Oppilaat olivat käsittäneet, että planeettaa voi rakennella pelkästään kierrätysmateriaaleista käyttämättä paperimassaa, joka kuitenkin oli olennainen osa työskentelyprosessia ja mainittu selkeästi ohjeistuksessa. Ryhmän jäsenet halusivat välttämättä aloittaa työnsä kokonaan uudelleen, vaikka vaihtoehtona oli jatkaa työtä paperimassalla täydentäen. Tilanne aiheutti mielipahaa ja vastustusta ryhmän jäsenissä. Tämän lisäksi heiltäkin puuttui yksi ryhmän jäsenistä yhteisen työn suunnittelun ja rakentelun vaiheessa. Roope kuvaa ongelmia rakenteluvaiheessa: *”Ainoo ongelma oli ehkä siinä alussa, nii Lauri ei vielä ollu, ku ei haluttu tehdä tosta paperimassasta nii meni kaikki ne ideat ja se varsinainen rakentaminen meni pilalle ku me oltii jo suunniteltu se, tai tehty jo ja jotka oli kauhee hankala tehdä nii, ei saanut käyttää.”* Tero kertoo Laurin poissaolon hankaloittaneen työskentelyä: *”No se ei ollu niin paljoo mukana nii ehkä se vähän vaikeeta oli. -- Ku me oltiin suunniteltu Roopen kaa kahestaan nii oli se vähän vaikeeta.”*

Roope, Lauri ja Tero eivät saaneet ratkaistua ongelmatilannetta keskenään senkään jälkeen, kun opettaja oli antanut vaihtoehtoja työn jatkamiselle. Ryhmän ja opettajan kesken neuvotellen päädyttiin siihen, että planeetan rakenteluvaihe tehtiin uudestaan varsinaisen koulupäivän jälkeen tukiopetustunnilla niin, että ryhmän kaikki jäsenet olivat paikalla. Haastattelussa Roopen ja Teron ajatukset siitä, mitä tässä ongelmatilanteessa olisi voinut tehdä toisin poikkeavat toisistaan. Roope sanoo *”mököttäneensä lopputunnin ja tehneensä sitten tukiopetuksessa”*, mutta ei näe että olisi voinut omalta osaltaan tehdä tilanteessa mitään toisin. Tero taas sanoo, että olisi *”voinut ehkä rauhoittua paremmin”* tilanteessa. Kysyttäessä saiko ryhmä kuitenkin tukiopetustunnilla työskentelyn sujumaan, Roope vastaa myöntävästi. Ryhmän yhteistyö vaati opettajalta enemmän tukea ja työ saatiin tukiopetustunnilla käyntiin.

Haastatellut eivät ylipäätään osanneet eritellä kovin tarkasti sitä, mitä olisivat voineet tehdä toisin ryhmätyöskentelyn kannalta tai muuten työskentelyn aikana. Omasta työs-

kentelystään sekä Siiri että Roope mainitsevat, että olisivat voineet kuunnella ohjeet tarkemmin. Siiri ei kuitenkaan koe työn teknisten ratkaisujen kohdalla muutettavaa: ”*No ei ainakaan työssä mitään... mutta... ehkä sit kuunnella ohjeet tarkemmin, mut ei tossa työssä mitään muutettavaa ole.*” Lauri taas nostaa juuri työn materiaaliset ominaisuudet esille: ”*Varmaan tosiaan ne värit. Jos olis ollu enemmän tota väriä, ku maali meinas loppuu koko ajan.*” Näin niukan oman toiminnan reflektoinnin voi olettaa johtuvan ainakin osittain siitä, että ryhmän prosessointia tuettiin työn aikana liian vähän. Oppilailla oli tuntien lopussa käytössä itsearviointilomakkeita, mutta käytännössä niille ei useinkaan jäänyt tarvittavaa aikaa. Lomakkeita täytettiin itsenäisesti, jolloin ryhmä ei päässyt pohtimaan keskenään työskentelyään. Johnsonin ja Johnsonin (2009) mukaan oppilailla tulee olla tiedossaan tavoitteita, joihin ryhmä pyrkii. Opettajan tulee ohjata oppilaiden huomio siihen, millainen toiminta on tukenut heidän tavoitteitaan ja millaisesta käytöksestä heidän mahdollisesti kannattaa luopua. (Johnson & Johnson 2009, 369.) Tämän työn yhteydessä oppilailla ei ollut riittävästi mahdollisuuksia asettaa omia tavoitteitaan tai prosessoida työskentelyään ryhmänä.

Ajankäytölliset järjestelyt olisivat saattaneet ratkaista monta eteen tullutta ongelmatilannetta. Bobickin (2008, 92) tutkimuksessa moni kuvataiteen aineenopettaja piti yhteistoiminnallisia töitä hankalina toteuttaa, koska arvokasta työskentelyaikaa kului sosiaalisten taitojen opettelemiseen. Opetusharjoittelijana myös oma aikani oppilaiden kanssa oli rajallista. Normaalissa luokanopettajan työssä voi ajan kanssa olla enemmän joustovaraa, kun esimerkiksi sosiaalisia taitoja voi opetella muidenkin aineiden tunneilla. Myös Merceirin ja Howen (2012, 18) mukaan opettajan tulee ottaa yhteistoiminnalliset työtavat jatkuvaksi osaksi luokkatyöskentelyä, jotta opettaja voisi opettaa hyviä ja tehokkaita keskustelutaitoja.

7.3 Minun vai meidän työ

Yksi yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteista on kasvokkain tapahtuva kannustava vuorovaikutus (ks. mm. Johnson & Johnson 2009). Kannustaakseen ryhmäänsä oppilaiden tulisi muun muassa auttaa toisiaan, antaa toisilleen palautetta ja luottaa toistensa taitoihin (Johnson & Johnson 2009, 368). Työskentelyä helpottaa jos oppilaat ovat pienissä ryhmissä, jolloin he oppivat tuntemaan toisensa monipuolisesti (Johnson, Johnson & Smith 2007, 24).

Siirin, Riinan ja Alisan ryhmällä työ oli konkreettisesti jaettu jokaiselle jäsenelle erillisiksi osiksi, joihin jokaisella ilmeni tietynlainen ”omistajuus”. Ryhmä puhuu toistensa ja omasta ”osasta” ja ”alueesta”. Työtä ei kuitenkaan tehty täysin erillään toisistaan, vaan jäsenet olivat myös auttaneet toisiaan ja tehneet osia ja päätöksiä yhdessä. Riina kertoo: *”No esimerkiksi me tehtiin tätä aluetta, tää lehmäalue yhdessä ja sitte maalattiin yhdessä ja sitte nii.. sitte noi ukkelitki oli sillee aika paljo tehtiin yhtee.. sillai kaikki sai tehdä omalaisia, mutta sitte sillei sai myös auttaa ideoimaan toisia.”* Kyse tuntuu siis olevan yhteisymmärryksessä tehdystä työnjaosta, eikä siitä, ettei työtä olisi ajateltu yhteiseksi.

Roopen, Laurin ja Teron ryhmässä haastatteluista tulee ilmi arvostus yhdessä tehtyä kohtaan. Lauri kehuu yhdessä tehtyä osuutta: *”Musta ehkä toi meidän kaikkien tekemä tulivuori on aika hieno.”* Roope hämmästyy kun kysytään, olisiko hän mieluummin tehnyt työn yksin kuin ryhmässä: *”No en todellakaan. En mä ees ois osannu tehdä tota yksin!”* Haastatellut pitivät tärkeänä myös kaikkien jäsenten osallistumista työn esittelyyn. Roope ei päässyt oman ryhmänsä esittelyyn mukaan, mikä harmitti sekä häntä itseään että ryhmän muita jäseniä. Lauri kertoo esittelystä: *”No muuten se oli kivaa, mutta se vaan harmitti, että Roope ei ollu.”*

Kysyttäessä millaisia vahvuuksia oman ryhmän jäsenillä oli, vain Roope osasi jottenkin eritellä muiden ryhmäläisten vahvuusalueita: *”No Tero osas tehdä ton tulivuoren nii ja sitte Lauri osas näitä.. Lauri osas ehkä hauskuuttaa eniten!”* Roopen arvostus muiden taitoja kohtaan tuli esille myös kysyttäessä miksi heidän ryhmänsä toimi hänen mielestään hyvin: *”No kun tuntee ne hyvin ja.. varsinkin Lauri. Kato ku me ajatellaan aika paljo samaa. Nii sit on helppo ottaa huomioon nää ideat ja sit se on helppoo siitä, ku Tero on niin hyvä piirtämään, niin se osas suunnitella kaikkee tämmöistä näin, näitä ihme mopedeja ja muita*

sinne.” Omista vahvuuksistaan Roope osaa myös kertoa: ”*No mun mielestä mä osasin niinku sijoittaa noi oikeisiin paikkoihin noi rakennukset ja muuta. -- Ja laittaa sitä paperimassaa sillai.*” Muiden haastateltujen kohdalla vastaukset olivat suurpiirteisempiä, Riina kertoo ”*kaikkien osanneen tehdä melkee kaikki samat asiat ku muutki*” ja Alisa kehuu oman ryhmänsä ”*tyttöjen olevan tosi taitavia*”.

Haastatteluissa oppilailta kysyttiin, antoivatko he toisilleen palautetta yhteistä työtä tehdessään. Palautetta oli annettu hyviksi koetuista ideoista, sekä tilanteissa joissa vaihtoehtoisia toteutuksia oli mietitty. Alisa kertoo miten hän itse antoi palautetta: ”*No mä lähinnä taisin sanoa että, joo toi on tosi – toi on hyvä idea ja että.. emmä nyt tiä sopiiks se siihen mutta.. Jotenki noin vaan, siinä niin.*” Siiri kertoo, että ”*annettiin ideoita tai sillee et miten tehtäis, jos ei onnistunu*”. Lauri nostaa esille palautteen valintoja tehdessä: ”*No välillä tuli vähän sillai että ei tehdä kaikkee, koska tohon meinas tulla aika paljon muutosta noitten värienkin kanssa, mutta ei mitään pahempaa.*” Palautetta on siis annettu konkreettisten, ongelmanratkaisuihin liittyvien asioiden äärellä.

Kannustavaan, kasvokkain tapahtuvaan vuorovaikutukseen tulisi tarjota mahdollisimman paljon tilaisuuksia, jotta ryhmä pystyisi edistämään toistensa menestystä tukemalla, rohkaisemalla ja kehumalla oppimisponnistuksiaan (Johnson & Johnson 2002, 109). Oppilaiden välinen pitkäjänteinen keskustelu auttaa heitä ratkaisemaan ongelmia sekä edesauttaa yksilöllistä oppimista (Mercer & Howe 2012, 15).

7.4 Tasapuolinen osallistuminen

Monesti yhteistoiminnallisen oppimisen haasteena pidetään sitä, että kaikki ryhmän jäsenet eivät osallistu ryhmänsä toimintaan samalla työpanoksella kuin muut (mm. Saloviita 2006, 49–50). Haastatteluissa kysyttiin oppilailta heidän näkemyksiään työpanoksen ja ideoiden jakautumisesta työskentelyssä.

Siirin, Riinan ja Alisan ryhmässä vastaukset olivat lähes kaikki myönteisiä ja kaikkien sanottiin osallistuneen yhtäläisesti. Siirillä oli kuitenkin jonkinlaista epärointiä haastattelutilanteessa: T(tutkija): *Tuntuko siltä, että ois joutunu liikaa muuttamaan tai että jonkun ideat oli paljon enemmän esillä ku toisen?* S: *Noo.. saatto.. no.. Ei.* T: *Sano vaan jos oli semmonen.* S: *-tauko- Ei.* Tilanteessa Siiri oli selkeästi vaivaantunut ja katseli käsiinsä. Mielenkiintoista on, että Riina sanoo haastattelussaan asiasta näin: ”*Mulle ei oikeestaan*

tullu kauheesti mitään ristiriitoja tai mä sain oikeestaan kaiken minkä mä halusin tähän.” Riina kertoo tässä näkemyksensä vain omasta osuudestaan, eikä pohdi muiden työpanoksen jakaantumista.

Toisessakaan ryhmässä tasapuolisuus ei aina toteutunut, kuten Roope myöntää:

Tutkija: *Oliko joku joka sai enemmän ideoita läpi ku toinen tai..? R: No kyllä. Minä. Roo- pen kertomaa tukee Laurin huomautus: ”Mä olin aika usein sillai että ookoo, tehään sitte tolle.. nii.”* Myöhemmässä vaiheessa haastattelua Roope kuitenkin sanoo, että kaikki osallistuivat työhön tasapuolisesti. Kysyttäessä eikö hän halunnut ottaa muiden ideoita huomi- oon, Roope vastaa: *”Ei kyllä mä niitä otin. Esimerkiks toi Teron tulivuori. Teron näkökul- ma onkin, että ”yhteistyötä tehtiin ihan hyvin” ja ”jos joku ehdotti jonkun hyvän idean, niin se voitiin varmaan laittaa”.* Laurin vastaukset kysymyksiin saivatko kaikki jotakin tasapuol- lisesti työhön ja tuliko jonkun ideat enemmän esille kuin toisen, Lauri vastaa *”aika joo” ja ”no ei oikeestaan”.* Tässäkin ryhmässä vastaukset ovat siis hieman epämääräisiä. Kaikki haastatellut olivat kuitenkin allekirjoittaneet oman ryhmänsä lomakkeen, jolla tunnustettiin oma sekä muiden panos yhteiseen työhön. Tällainen lomake saattaakin jäädä vain näennäi- seksi tunnukseksi omasta panoksesta, joten on syytä kehittää muita tapoja tukea jokaisen oppilaan omaa vastuuta työskentelystään.

Kuvataidetyössä tasapuolisen osallistumisen tarkastelu ei ole helppoa, koska mieliku- vitukselliset ideat saattavat syntyä tiiviissä yhteistyössä, kuten Siirin, Riinan ja Alisan ryh- mällä. Teknisen toteutuksen osalta tarkastelu voi olla helpompaa. Joissakin yhteistoimin- nallisissa metodeissa suositaan ryhmän jäsenille annettuja rooleja, kuten kirjuri, tarkistaja, yhteensovittaja jne. (Cohen, Lotan, Whitcomb, Balderrama, Cossey & Swanson 2002, 146). Roolittamisessa on haasteena se, että kaikilla jäsenillä olisi aina jotakin tehtävää ja että kaikki pääsevät kokeilemaan erilaisia rooleja. Voi myös miettiä, rajoittaako tiettyyn rooliin asettaminen esimerkiksi kuvataiteessa vaadittavaa luovuutta ja vapaampaa kommunikaatio- ta.

7.5 Onnistumisia ja palautetta opettajalle

Haasteista huolimatta lähes kaikki haastatellut mainitsevat yhteistyön onnistuneen hyvin. Onnistumisen kokemuksia haastatellut kertovat sekä ryhmätyöskentelyn että työn teknisen toteutuksen saralta. Riina kertoo, mikä työskentelyssä onnistui parhaiten: *”No siis varsinki*

siinä ihan alussa, ku me tehtiin niitä omia planeettoja nii me mietitti sillee, että nää sitte kuljettaa näitä asioita ja nää näitä ja sitte tota, me oikeestaa melkee kaikki työvaiheet tehti aika nopeesti.” Siiri on toinen, joka sanoo ryhmän onnistuneen parhaiten suunnittelussa. Alisa, Roope, Tero ja Lauri mainitsevat että yhteistyö onnistui ryhmän kesken hyvin. Vaikka työn maalaaminen ja sommittelu tuntuivat aiheuttaneen eniten haasteita, ne mainittiin lopulta parhaiten onnistuneiksi, kuten Lauri asian ilmaisee: *”Varmaan sitte loppupäässä kuitenkin noi värit. Ja asettelu tietenk.”*

Uuden oppimista sivuttiin kysymällä, näkevätkö oppilaat itse oppineensa jotakin uutta työskentelyn aikana, joko ryhmätyöskentelystä tai jostakin muusta. Pääosin haastatellut eivät mieltäneet oppineensa mitään uutta. Alisa on ainoa joka vastaa heti: *”Ööö kyllä mä itseasiassa opin vähän sellasta kolmiulotteisuutta noihin ukkeleihin ja maalaaminenkin ehkä hitusen kehitty.”* Kun kysymykseen annettiin esimerkkinä tekniikat, Siiri mainitsee: *”No en nyt kyllä koskaan oo muotoillu paperimassaa mutta muut oli ihan tuttuja.”* Roopen kokemus on päinvastainen: *”En ku mä oon tehny noita niin paljon tosta paperimassasta ja savesta ja muusta.”* Jaksolla ei asetettu oppilas- tai ryhmäkohtaisia selkeitä oppimistavoitteita, joiden edistymistä oppilaat olisivat itse voineet seurata. Näin ollen on ymmärrettävää, etteivät oppilaat haastatteluissa osanneet eritellä oppimistaan.

Oppilailta kysyttiin heidän mielipiteitään siitä, miten ryhmät tulisi tällaisessa työskentelyssä muodostaa. Oppilaiden mielestä itse valitut, hyvistä kavereista muodostuneet ryhmät toimivat työskentelyssä parhaiten. Heidän mukaansa ryhmän toimivuuteen vaikuttaa ryhmän jäsenten samankaltainen ajatusmaailma. Kavereiden kanssa ajateltiin saatavan ideoita ja heidän kanssaan oli totuttu työskentelemään. Siiri kuvailee mielestään toimivaa ryhmää: *”No sellasen jossa, joka niinkun, siinä ei oo liian paljon osallisia ja siinä on niinkun ainaki vähän sellasia samantapaisia ajatuksia tai ideoita niistä töistä tai siitä työstä.”* Siirin näkemys oli, ettei hän laittaisi tyttöjä ja poikia samaan ryhmään, koska *”niillä on erilaiset ajatukset kaikesta”* (vrt. Törmä 2011, 145). Kysyttäessä olisiko jotakin hyötyä siitä, että opettaja määräisi ryhmät, Tero mainitsee että *”tutustuis varmaan paremmin”*. Myös Alisa pohtii itse valittujen ryhmien hyviä ja huonoja puolia: *”No, en tiä siinä on kuitenkin huonot puolet, että saa ite päättää, koska.. joku saattaa suuttua siitä että ku ei haluukaan sitä ja siitä tulee hirveesti erimielisyyksiä ja sitte se ei toimikaan se ryhmä. Mutta sitten kuitenkin, opettajan kannattaa laittaa niitä, mutta kuitenkin täytyy miettiä tarkasti ja kannat-*

taa kysyy oppilaitten toiveita.” Yhteistoiminnallisen oppimisen metodeissa on suosittu heterogeenisiä, opettajan valitsemissa ryhmiä, jotta sosiaaliset taidot kehittyisivät (ks. Johnson & Johnson 2009, 371–372). Toisaalta muun muassa Saloviita (2006, 37) esittää tutkimuspohjaisen näkökulman myös homogeenisten ryhmien käytöstä joissakin tilanteissa, kuten lukemaan opettamisessa. Voidaan ajatella, että rakentaessaan uusia, ei parhaista kavereista koostuvia ryhmiä opettajan kannattaa käyttää aikaa ryhmien jäsenten väliselle ryhmäytymiselle.

Selvästi eniten palautetta opettajalle tuli ohjeiden epäselvyydestä sekä ajan käytöstä. Riina kertoo: *”Mä en aluks ymmärtäny, et mikä sen idea oli. Että ne ohjeet meni aina kauheen nopeesti. Mut se ois ollu kivempi, ku ei niitä sitte enää muistanu, ku ne oli kaikki ihan ekaa kertaa taululla, nii ois ollu kiva, et ois saanu omaa tahtia tehä ja sit ku ois tarvinnu apua, niin ois saanu.”* Palautteesta näkyy opettajan rajallisuus, kun ohjeita tulisi antaa sopiva määrä sekä koko luokalle, että yksilöille tai ryhmille. Siiriä oli haitannut ajan puute: *”Ainakin ihan kiva työ, ryhmätyöksi, mutta.. joillekin työvaiheille olis voinu antaa vähän enemmän aikaa tehä.”* Roope taas kaipasi suurempaa vaihtelua tunneille. Yhteistoiminnalliset työt vaativat jonkin verran enemmän aikaa ainakin aluksi, mutta toisaalta ajantarve on oppilailla yksilöllistä.

Bobickin (2008) tutkimuksessa kuvataideopettajat kertovat, että oppilailla saattaa olla hyvin vaihtelevia asenteita yhteistoiminnallisiin töihin. Joskus oppilaat haluaisivat työskennellä mieluummin yksin, tappelevat materiaaleista tai haluaisivat viedä yhteisen työn kotiin. Toisaalta yhteisistä töistä ollaan usein hyvin innostuneita ja ylpeitä, ja erityisesti kuvataiteen työnä yhteistoiminnallinen projekti saattaa tuntua mukavan erilaiselta. (Bobick 2008, 140–141.) Tietty vapaus työskentelyssä viehätti haastateltuja oppilaita. Alisan näkökulma oli työstä kaiken kaikkiaan: *”Se oli kivaa. Ja hauskaa, kerranki sai ihan vapaat kädet kaikkeen.”* Roopekin piti positiivisena sitä, *”ettei sillai niinku ohjattu.”* Lauri kokoaa ajatuksensa prosessista: *”No musta periaatteessa tää koko kuviprojekti oli hauska, näitä vois tehä useemminkin ja nii, mitä muuta siitä nyt kertois.”*

8 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni lähtökohtana oli kuvataiteen ja yhteistoiminnallisuuden yhdistäminen todellisessa ympäristössä. Taustalla oli myös halu suunnitella yhteisöllisyyttä tukevaa opetusta. Tutkimuksen tavoitteena oli kuvailla prosessia – jossa teoriaa soveltaen suunnittelin ja toteutin yhteistoiminnallisten kuvataidetuntien kokonaisuuden – sekä tarkastella tunneille osallistuneiden viidennen luokan oppilaiden näkemyksiä toteutetuista tunteista. Teorian kautta löysin kuvataiteelle, yhteistoiminnallisuudelle sekä yhteisöllisyydelle yhteistä tarttumapintaa. Kaikissa niissä voidaan nähdä tavoite vuorovaikutteisesta, tietyissä yhteisöissä tapahtuvasta oppimisesta (ks. Räsänen 2008; Sahlberg & Sharan 2002; Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012).

Yhteistoiminnallisella oppimisella on useita vaatimuksia, (ks. esim. Johnson & Johnson 2009, 367 ; Saloviita 2006, 51) joiden avulla toimintaa suunnitellaan ja arvioidaan. Käytännön toteutus ja prosessin kuvailu nostivat tutkimuksen aikana esille, mitä kaikkea yhteistoiminnallinen oppiminen aloittelevalta opettajalta voi vaatia. Oppilaiden näkemykset antoivat tärkeää palautetta toiminnasta ja ajatuksia sen kehittämiseksi. Lisäksi oma käsitykseni kuvataiteen opetuksesta sai uusia ulottuvuuksia yhteistoiminnallisuuden kautta. Kuvataiteen yksilökeskeisen historian takia (Pohjakallio 2005, 92–93) yhteistoiminnallisuus saattaa jäädä kuvataiteessa varjoon. Omien taidekasvatusmallien (ks. Räsänen 2008) tunnistaminen voi auttaa opettajaa, joka haluaa lähestyä kuvataidetta yhteistoiminnallisen oppimisen kautta.

8.1 Yhteistoiminnallisten kuvataidetuntien toteuttaminen haasteellista mutta palkitsevaa

Aloitin yhteistoiminnallisten kuvataidetuntien prosessin tekemällä jaksosuunnitelman (ks. s. 30). Tuntien toteuttamisen aikana huomasin, kuinka toiminnan sujuvuuden kannalta olisi ollut tärkeää suunnitella tarkemmin yhteistoiminnallisen oppimisen elementtien, kuten positiivisen riippuvuuden toteuttamiskeinot. On hyvä suunnitella mahdollisimman tarkasti kaikki toiminnan tavoitteet, jotta pystyy perustelemaan ne myös oppilaille. Oppilaat saatta-

vat kyseenalaistaa uudenlaisia toimintatapoja, jolloin hyvä suunnitelma auttaa opettajaa selventämään tavoitteet myös oppilaille. Suunnittelu ei kuitenkaan ole yhteistoiminnallisuutta aloittelevalle opettajalle helppoa, koska kaikkeen ei osaa etukäteen varautua. Onnistuneisiin yhteistoiminnallisiin tunteihin tarvitaankin jatkuvaa oppituntien pitämistä, arviointia ja kehittämistä (Johnson & Johnson 2002, 117).

Tämän tutkimuksen yhteydessä yhteistoiminnallisen oppimisen onnistumisen haasteeksi osoittautui etenkin positiivisen riippuvuuden varmistaminen luovassa kuvataiteen työssä. Tässä kokeilussa ryhmän jäsenten välistä positiivista riippuvuutta ja sitoutumista yhteiseen työhön yritettiin rakentaa jaetun materiaalin, ongelmanratkaisutehtävän ja tarinallisuuden kautta. Osalla ryhmistä yhteistyö sujui ja positiivista riippuvuutta oli havaittavissa näiden elementtien kautta. Joillakin ryhmillä ristiriidat olivat voimakkaita. Näillä ryhmillä esiintyi vastahakoisuutta toimia omassa ryhmässä olevien jäsenten kanssa. Kuvataiteessa ei kannata liiaksi luottaa pelkästään jaetun materiaalin luomaan yhteistoiminnallisen ryhmän keskinäiseen riippuvuuteen (ks. Johnson & Johnson 2009, 367). Haasteena onkin kehitellä sellaisia kuvataiteeseen sopivia tehtäviä, jotka tukisivat paremmin ryhmän jäsenten välistä positiivista riippuvuutta.

Toinen iso haaste kokeilun aikana oli ryhmien muodostaminen. Oppilaat saivat esittää toivomuksen kolmesta oppilaasta, joiden kanssa halusivat työskennellä. Ryhmät muodostettiin osittain näiden toivomusten perusteella, mutta joihinkin ryhmiin oli tehtävä muutoksia. Ryhmien epäjohdonmukainen jako aiheutti joissakin ryhmissä voimakkaita ristiriitoja. Ryhmissä oli kolme tai neljä oppilasta ja kaikki ryhmät olivat joko tyttö- tai poikaryhmiä. Jakson lopuksi haastattelin näistä ryhmistä kahta. Haastatellut oppilaat pitivät toimivina sellaisia itse valittuja ryhmiä, joiden jäsenillä olisi samankaltaisia ajatuksia työstä. Opettajan valitsemisessa ryhmissä oppilaat pitivät hyvänä asiana sitä, että silloin tutustuisi paremmin muihin oppilaisiin. Sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta yhteistoiminnallisessa oppimisessä on suosittu heterogeenisiä ryhmiä (Johnson & Johnson 2009, 371–372). Tätä tukee myös omassa tutkimuksessani esiin tullut havainto siitä, että itse valitut epäjohdonmukaiset ryhmät toimivat vain joillakin ryhmillä.

Työskentelyn aikana ohjeiden antaminen ja tavoitteiden selkeä esittäminen on tärkeää. Tämä tulee esille haastateltujen oppilaiden palautteesta opettajalle. Ohjeita ei aina ymmärretty ja niiden koettiin menevän ohi nopeasti. Yksi oppilas ehdotti ratkaisuksi, että

ohjeet voisivat olla näkyvillä jatkuvasti, jolloin ryhmät voisivat edetä omaa tahtiaan. Koko viiden tuntikokonaisuuden rakenne olikin omalla julisteellaan esillä joka tunnilla ja etenemisvaiheet käytiin läpi aina tunnin alussa. Oppilaat kaipasivat silti selkeämpää ohjeistusta tehtävistä ja tavoitteista. Jaksosuunnitelmassani (ks. s. 30) yhteistoiminnallisia tavoitteita ei ole määritelty tarpeeksi tarkasti. Opettajan epävarmuus tavoitteista heijastui oppilaille epäselvänä ohjeistuksena.

Kuvataidetyössä aika ja materiaalit asettivat myös omat haasteensa. Osa oppilaista olisi kaivannut enemmän aikaa eri työvaiheille. Toiset taas kaipasivat enemmän vaihtelua tunneille, vaikka tehtävä ja kuvataiteen tekniikka oli erilainen jokaisella tunnilla. Vaihtelun tarve saattoi johtua siitä, etteivät kaikki oppilaat olleet tottuneet työskentelemään saman työn parissa niin pitkään. Yhteistoiminnallisilla kuvataiteen tunneilla erityisesti materiaalien esivalmistelu on hyvä mieltä tarkkaan (ks. Bobick 2008, 126). Tässä työssä oppilaille kului paljon aikaa kotoa tuodun kierrätysmateriaalin jakamisessa. Toisaalta esimerkiksi paperimassan valmistaminen etukäteen mahdollisti sen, että ryhmillä oli enemmän aikaa neuvotella työn toteutuksesta. Rakenteluvaiheessa oppilaat olivat aktiivisia työn parissa, mutta ohjeiden muistamisessa oli osalla ongelmia. Työn konkreettisimmissa vaiheissa materiaalin valmistelun ja ohjeiden selkeyden merkitys korostuu. Työn rakentelu vaatii aikaa, jonka lisäksi työn aikana esiintyvien ristiriitojen selvittäminen vie ryhmiltä oman aikansa. Kun materiaalien käyttö ja yleisohjeet ovat selkeät, jää opettajalla enemmän aikaa ryhmien ongelmanratkaisua vaativien tilanteiden ohjaamiselle.

Opettajana yhteistoiminnallisten kuvataidetuntien suunnittelu ja toteuttaminen tuntui työläältä mutta antoisalta. Oli hienoa huomata, kuinka etenkin osa ryhmistä pystyi suunnittelemaan ja totuttamaan yhteisen kuvataidetyön, jossa näkyi kaikkien jäsenten panos ja kädenjälki. Haasteista huolimatta kaikki ryhmät saivat työn valmiiksi niin, että siinä näkyi kaikkien ryhmän jäsenten kädenjälki. Toiminnan aikana oppilaat antoivat sekä kriittistä että positiivista palautetta niin toiminnallaan kuin sanallisesti. Oppilaiden haastatteluista nousi asioita, jotka innostavat kehittämään toimintaa edelleen.

8.2 Oppilaat arvostivat yhteistä työtä

Kokeilun tunnit alkoivat jokaisen oppilaan itsenäisellä kuvataidetyöllä. Töissä esiintyvien ideoiden yhdistäminen oli yhteistoiminnallisen työn perusajatus. Yhteisen työn suunnitteluvaiheeseen olisi tässä työssä voinut käyttää enemmän aikaa. Nyt ryhmät ratkaisivat työn konkreettisen rakenteluvaiheen aikana paljon esimerkiksi työn sommitteluun ja väritykseen liittyviä ristiriitoja, jolloin rakentelun tekniset ratkaisut jäivät suppeammiksi. Työskentelyä hankaloitti oppilaiden mukaan myös se, jos joku ryhmän jäsenistä oli ollut pois työn suunnitteluvaiheesta. Rakenteluvaiheen sujuvuutta olisi helpottanut pidempi suunnittelu-aika ja varmistuminen siitä, että kaikki ryhmän jäsenet pääsevät mukaan suunnitteluvaiheeseen.

Haastatelluista ryhmistä kummassakin inspiroiduttiin jäsenten yhteisistä, samankaltaisista ajatuksista, jolloin ideointi tuntui oppilaista helpolta. Haastateltujen näkemyksen mukaan työskentely sujui mutkattomimmin juuri tuttujen, parhaiden kavereiden kanssa. Jatkon kannalta pidän haasteena sitä, miten saman innokkuuden ja yhteisen ideoinnin voisi mahdollistaa sellaisissa ryhmissä, jotka eivät olisi oppilaiden itse valitsemia. Pienimuotoiset ryhmäyttävät leikit voisivat olla yksi mahdollisuus purkaa ryhmän ristiriitoja ennen varsinaisen työn aloittamista. Sosiaalisia taitoja toki harjoitellaan koulutyössä ja yhteistoiminnallisessa oppimisessa jatkuvasti. Koen kuitenkin, että tämälapsuudessa useamman viikon kestävässä muodollisessa yhteistoiminnallisessa työssä myös ainekohtaiset tavoitteet voisi saavuttaa sujuvammin, kun ryhmillä olisi aikaa kehittää toimintatapojaan.

Tämän kokeilun aikana ryhmien keskinäisen prosessoinnin puuttuminen vaikeutti sosiaalisten tavoitteiden – kuten työhön sitoutumisen ja omien ideoiden rohkean esittämisen – saavuttamista. Sosiaaliset tavoitteet olisivat etenkin Johnsonin ja Johnsonin (2009) yhdessä oppimisen mallissa olleet juuri oleellisia elementtejä. Jotkin ryhmät tarvitsivat konfliktitilanteissa paljon opettajan aikaa ja apua, kun toiset ratkoivat ongelmia rakentavasti keskenään. Ryhmien keskinäiselle prosessoinnille ja itsearviointeille olisi pitänyt varata aikaa jokaisen tunnin jälkeen, jotta ryhmien toiminnan kehittäminen olisi ollut mahdollista työskentelyn aikana. Kokeilu toteutettiin opetusharjoitteluni aikana, jolloin tunteja oli käytettävissä hyvin rajattu määrä.

Oppilaat arvostivat samankaltaisten ajatusten lisäksi ryhmänsä jäsenten erilaisia taitoja. Haastatellut nostivat toistensa taidoista esille ideoinnin, sommittelun, piirtämisen, hauskuuttamisen ja yleisen taitavuuden. Kumpikin ryhmä kertoi yhteistyön sujuneen

heidän mielestään hyvin ja toisessa ryhmässä onnistuneimmaksi asiaksi työssä mainittiin yllättäen eniten ristiriitoja aiheuttanut työn värytys. Yksi haastatelluista huomautti, ettei olisi osannut tehdä samanlaista työtä yksin. Arvostus yhteistä työtä kohtaan nousi kaikilla ryhmillä esille työn esittelyvaiheessa viimeisellä tunnilla. Puuttuvia ryhmänjäseniä kaivattiin. Jopa ne ryhmät, joilla oli alusta alkaen ollut ryhmän sisäisiä ristiriitoja, esittelivät työssä innokkaana muille. Viimeistään siinä vaiheessa valottui, kuinka vaiheikas matka yhteistoiminnallinen oppiminen on. Sen käytänteiden ja monitahoisten sisältöjen ymmärtäminen ja harjoittelu vaatii kärsivällisyyttä sekä opettajalta että oppilailta. Matka tuntui kuitenkin lopulta palkitsevan jollakin tasolla kaikkia oppilaita sekä opettajaa.

8.3 Jatkotutkimusaiheita

Vaikka yhteistoiminnallista oppimista on tutkittu paljon, ei kuvataiteen ja yhteistoiminnallisen oppimisen yhdistämisestä löydy juurikaan tutkimuksia. Olisi mielenkiintoista tutkia, millaisia kuvataidetoita on mahdollista toteuttaa yhteistoiminnallisen oppimisen metodeilla.

Bobickin (2008) tutkimuksessa esitellään erilaisia yhteistoiminnallisia kuvataideprojekteja (Bobick 2008, 35–43). Monet töistä ovat kollaasityyppisiä seinätöitä, joissa jokainen oppilas on tehnyt yksilöllisen työn osaksi yhteistä kokonaisuutta. Yhteistoiminnallista oppimista on käytetty töiden suunnittelussa ja tekniikoiden opettelussa. Olisi kiinnostavaa tarkastella, saavuttavatko tällaiset työt todella yhteistoiminnallisen oppimisen kriteerejä, kuten ryhmän jäsenten välisen positiivisen riippuvuuden? Omassa tutkimuksessani pyrin purkamaan kuvataiteeseen vahvasti liittyvän – itsellänikin olleen – ajatuksen yksilöllisestä tuotoksesta. Silti positiivisen riippuvuuden tukeminen oli haasteellista. Jatkotutkimuskysymyksenä voisi esittää esimerkiksi, millaisissa kuvataiteen töissä positiivinen riippuvuus olisi mahdollisimman vahva?

Yhteistoiminnallisen oppimisen ajatus tasapuolisesta osallistumisesta ohjaa varmasti osaltaan yksilötöitä yhdistävään teokseen. Vapaamatkustukselta vältytään, kun kaikilla on selkeä työ toteutettavanaan. Tässä tutkimuksessa ryhmät saivat itse päättää työnjaostaan. Tasapuolista osallistumista on tällöin vaikeampi arvioida. Olisi mielenkiintoista kehittää kuvataidetoita, joissa ryhmän jäsenet voisivat käyttää erilaisia vahvuusalueitaan työn toteuttamisessa. Sen sijaan, että kaikki tekisivät saman verran samanlaisia asioita, voisi jokaisella olla esimerkiksi erilaisia vastuualueita. Tämäntyyppistä työnjakoa näkyi tässä

tutkimuksessa joillakin ryhmillä, mutta oppilaita olisi voinut ohjata siihen huomattavasti vahvemmin.

Lopuksi

Yhteistoiminnallisuus ja kuvataide ovat haastava mutta kokonaisvaltainen pari. Tämä tutkimus on esitellyt yhden niitä yhdistävän kokeilun. Tutkimuksessa kuvailtu tieto on käyttökelpoista opettajille, jotka opetuksessaan aloittelevat yhteistoiminnallista oppimista – sekä opettajille, jotka haluavat yhdistää yhteistoiminnallisuutta kuvataiteen opetukseen. Oppilaiden näkökulma on yhteistoiminnallisen oppimisen tutkimuksessa harvinaisempi ja antaa näin ollen arvokasta tietoa oppilaiden suhtautumisesta yhteistoiminnallisiin kuvataideteihin.

Olen lopuksi koonnut vielä huoneentaulumaisesti ne pääkohdat, joihin yhteistoiminnallista oppimista kuvataiteen opetukseen yhdistävän opettajan kannattaa tämän tutkimuksen perusteella kiinnittää huomiota.

Huomio nämä,

kun yhdistät kuvataidetta ja yhteistoiminnallista oppimista!

RYHMÄT. Mieti tarkkaan, millä perusteella jaat ryhmät. Oppilaat haluavat usein samaan ryhmään parhaiden kavereidensa kanssa, mutta mieti, onko se tarkoituksenmukaista. Jaa kaikki ryhmät samalla, oikeudenmukaisella periaatteella. Anna jokaisen tunnin jälkeen ryhmille aikaa prosessoida omaa toimintaansa, jotta he voivat kehittää toimintaansa.

TAVOITTEET. Selvitä sekä itsellesi että oppilaille mahdollisimman tarkasti kuvataiteen sisällölliset sekä erityisesti yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteet – etenkin, jos toimintatavat ovat heille uusia. Mitä selkeämmin tavoitteet ovat mielessäsi, sitä selkeämmin pystyt perustelemaan toimintaa oppilaille.

YHTEISTOIMINNALLISEN OPPIMISEN ELEMENTIT. Tutki yhteistoiminnallisen oppimisen eri malleja ja valitse toimintaasi tarkoituksenmukaisin. Kaikissa malleissa tärkein elementti on ryhmän jäsenten välinen positiivinen riippuvuus. Mieti tarkkaan, miten tehtävä tukee sitä. Kuvataiteessa pelkkä materiaalien jakaminen ryhmän kesken ei riitä, vaan oppilaiden tulisi tuntea halua panostaa yhteiseen tavoitteeseen.

MATERIAALIT. Varaa ja järjestä materiaalit etukäteen suunnitellusti, jotta voit tunnin aikana keskittyä ryhmien ohjaamiseen.

AIKA. Varaa kaikkeen tarpeeksi aikaa. Ryhmien neuvottelu- ja ongelmanratkaisutilanteisiin kannattaa panostaa. Arvioi ja kehitä tuntejasi ajan kanssa eteenpäin. Pyydä oppilailta palautetta!

LÄHTEET

- Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 35, 195–211.
- Bobick, B. 2008. A Study of cooperative art education in elementary art classrooms. A Dissertation. The University of Georgia.
- Clarke, J. 2002. Palapeli. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 83–100.
- Cohen, E. G., Lotan R. A., Whitcomb, J. A., Balderrama, M.V., Cossey, R. & Swanson, P. E. 2002. P. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 137–154.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisina yhteisöinä. Teoksessa K. Karila., M. Alasuutari., M. Hännikäinen., A. R. Nummenmaa. & H. Rasku-Puttonen. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11–16.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila., ym. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149–165.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubeck, E. 1993. Cooperation in the classroom. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. & Johnson R. 1999. Making cooperative learning work. Theory into Practice 38 (2), 67–73.
- Johnson D., Johnson R. & Smith, K. 2007. The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. Educational Psychology Review 19 (2), 15–29.
- Johnson, D. & Johnson, R., 2009. An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher 38 (5), 373–374.
- Johnson, D. & Johnson R. 2002. Yhdessä oppiminen. Teoksessa P. Sahlberg. & S. Sharan. (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 101–118.
- Jyrkiäinen A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. 2012. Yhteisöllinen kirjoittaminen. Helsinki: Avain.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja.

- Kauppila R. 2007. Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kohonen, V. 2002. Yhteistoiminnallisuus oppimiskulttuurin muutoksessa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 348–366.
- Kronquist, E-L. 2006. Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa K. Karila., M. Alasuutari., M. Hännikäinen., A. R. Nummenmaa. & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 166–182.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Littleton, K., Miell, D. & Faulkner D. 2004. Learning to collaborate, collabotating to learn. New York: Nova Science Publishers.
- Mercer. N. & Howe. C. 2012. Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. Learning, Culture and Social Interaction 1 (1), 12–21.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2012. Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014. Sisällysluettelo ja luvut 1–5. 14.11.2012. Verkkojulkaisu osoitteessa: www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf Katsottu viimeksi 4.4.2014)
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila., M. Alasuutari., M. Hännikäinen., A. R. Nummenmaa. & H. Rasku-Puttonen. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 111–125.
- Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1997. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien oppiminen. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 367–384.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Sharan, S. & Sahlberg, P. 2002. Tutkimustietoa yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 385–406.
- Slavin, R. E. 2011. Instruction based on cooperative learning. Teoksessa P. A. Alexander & R. E. Mayer (toim.) Handbook of research and instruction. New York, Routledge, 344–360.
- Stake, R. E. 2000. Case Studies. Teoksessa N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research second edition. Thousand Oaks: Sage, 134–164.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- TEP-verkkosivusto. Teaching effectiveness program at the University of Oregon, verkkosivusto osoitteessa <http://tep.uoregon.edu/resources/librarylinks/articles/nou-secooplearn.html>. Katsottu viimeksi 3.4.2014.
- Topping, K. J. 2010. Trends in peer learning. Teoksessa K. Wheldall (toim.) Developments in educational psychology. Oxon: Routledge, 53–68.
- Tuomi, J. & Sarajarvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Törmä, E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämistä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 1.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Helsinki: WSOY

LIITTEET

Liite 1. Ote tutkimuspäiväkirjasta

27.3. Poikien "yhteistyömuoti" rakentelu

Teimme yhden ryhmän kanssa työtä yhteistyömuotissa. Koska pojat eivät kuunnelleet ohjeita (joten olisivat voineet olla PÄLÖN selkeämmät, joten oman molemmyös) ja tuo ei edistynyt.

Nyt illan päivä ei paras aika. 2 poikaan aloittanut, 3. tuli "uutena". Pojille on hieman vaikeampi ottaa huomioon kolmannen pojan toiveita.

Yhteistä suunnitelmaa yritettiin tehdä, mutta levottomuuden (8 opintuuntia) takia päätettiin suunnitella suoraan alustalle.

Tällä ryhmällä on muutenkin ollut vaikeuksia (5 ikä) tehdä suunnitelmaa & toteuttaa sen pohjalta, eikä haluta mennä suoraan asiaan.

Vaikeaa on, miten saisi oppilaat ottamaan toisten ehdotuksia huomioon? Miten saisi "uusia" sanon mielipiteensä ja "vahvemmat" ottamaan helpot huomioon. Jos ohjaa yhtä ryhmää se onnistuu mutta 2 ryhmän kanssa kaltevia on mahdoton ohjata. Suunnitelman teon takana on osallisuus on vaikea "kontrolloida" ts. varmistaa.

Aika on siis todella tärkeässä osassa yht. toim. työtä.

→ koko prosessi & idea selville oppilaille.

Liite 2. Jaksosuunnitelma

Jakson aihe / teema / kokonaisuus:

KUVATAIDE, YHTEISTOIMINNALLINEN AVARUUSPROJEKTI

Jakson päämäärä, oppimis- ja kasvatustavoitteet + arviointi:

Yhteistoiminnallisuus: yhdessä työskenteleminen yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi, vuorovaikutus, sitoutuminen, Sosiaaliset taidot; toisten huomioonottaminen. Omien ideoiden esittäminen rohkeasti. Työskentelytaidot; suunnittelu, toteutus, arviointi. Työtapa: muotoilu, rakentelu.

Lyhyt kooste jakson eriyttämissuunnitelmasta:

Ryhmiin muodostaminen oppilaiden omien valintojen mukaan, ohjeena löytää tehokas työpari/ryhmä, jonka jäsenten välinen yhteistyö toimii.

Pvm / klo	Oppimisprosessin eteneminen, sisällön jäsentyminen, eriyttäminen:	Työtavat, ym. opetusjärjestelyt ja -menetelmät (mm. eriyttäminen):	Tarvikkeet, materiaalit, tilat, ym. ja niihin liittyvät eriyttämiskäsit:
Vk 11 Pe 15.3.	Motivointi (videot) Projektin alustus Oman planeetan suunnittelu & toteutus	Opettajan alustus, itsenäistä työskentelyä	Kuvisluokassa kaikki kerrat
Vk 12 Pe 22.3.	Ryhmiiin jakautuminen Tarina Planeettatöiden tarkastelua ryhmissä Yhteisen planeetan suunnittelu (jokaisen työstä jotain mukaan) → valmis suunnitelmalomake (ketä asuu, miten elävät, miten liikkuvat...jne)	Ohjeet. Yhteistoiminnallista ryhmätyöskentelyä, opettajat ohjaavat ja neuvovat	Kirjallisuutta ja kuvia, videoita planeetoista oman ja yhteisen työn virikkeeksi joka kerralla mukana Dokumentointi valokuvin.
Vk14 Ke&To Pe 5.4.	Planeetan pinnan rakentelu (paperimassa, kierrätysmateriaalit) Hahmojen/kulkuneuvojen ym. tekeminen (savi) Planeettojen maalaaminen, hahmojen viimeistely Mahdolliset äänet, valaistus	Itsenäinen työskentely, yhteiseen soveltaen Yhteistoiminnallista ryhmätyöskentelyä, opettajat ohjaavat ja neuvovat	Itsearviointia jokaisen kerran jälkeen. Atk-luokka: näyttelykooste atk:lla suullisen esityksen pohjaksi ja näyttely-esitteeksi
Vk 15 Pe 12.4.	(Näyttelyesittelyn suunnittelu: teksti, kuka kertoo mitäkin = äiidinkielen tunnilla?) Näyttelyn kokoaminen, oman esityksen valmistelu Tuotosten esittely näyttely-tyyppisesti (installaatio, jossa itsenäinen työ, ryhmän työ, äänet)	Ryhmätyötä. Näyttelyn kokoaminen Näyttelykäyttäytyminen Ryhmien esitykset yhteinen koontikeskustelu	

Liite 3. Näyte tuntisuunnitelmasta

TUNTISUUNNITELMA 22.3.

Tunnin aihe / tavoite / kokonaisuus: Yhteistoiminnallisuus: yhteisen työn suunnittelu ja aloittaminen yksilötöiden pohjalta. Muotoilu, rakentelu.

Lyhyt kooste tunnin eriyttämissuunnitelmasta:

Tehdään ryhmässä, mutta jokainen oman planeettansa "asiantuntija"

Kasvatus- ja oppimistavoitteet ja niiden eriyttäminen:	Oppimisprosessin eteneminen, sisällön jäsentyminen, arvioitu ajankäyttö, eriyttäminen:	Työtavat ym. opetusjärjestelyt (mm. eriyttäminen):	Arviointi / palaute ja niiden eriyttäminen
Suunnittelu yhdessä KAIKILTA JOTAKIN, osallisuus Toisten ideoiden huomiointi, ideoiden kertominen rohkeasti	Tarina pohjana 1) Yhteisen planeetan suunnittelu - A3 johon pienille papereille jokaisen planeetasta tietojia - keskelle kuva planeetan suunnitelmasta - nimiehdotuksia	Yhteinen pohja jolle kootaan kaikkien pohjatietoja ja ideoita	Kuinka hyvin kaikkien ideat/lähtökohdat/ ehdotukset on otettu huomioon?
"Asiantuntijuus", osallisuus Oman roolin ja tehtävän hakeminen/saaminen ryhmässä	2)Asukkaat n. klo 10.20 - tarina jatkuu - jokaisella asukasryhmällä jokin tehtävä planeetalla	Kootaan asukkaiden tehtävät suunnitelmaan	Onko kaikkien asukkailla tehtävä?
Kuvataiteen sisältönä rakentelu, muotoilu kuvallisen suunnitelman toteuttaminen kolmiulotteisesti	3)Rakentelu viim. klo 10.30 - pohjalevy - paperimassa - kierrätysmateriaalit	Ryhmällä yksi levy, johon planeettaa aletaan rakentamaan. Paperimassa on laitettu valmiiksi, oppilaat ovat tuoneet kierrätysmateriaaleja kotoa. Jaetaan "vastuualueita" jos tarpeen.	Osallistuvatko kaikki työskentelyyn?
Yhteistoiminnallisuus	Suunnitellaan yhdessä, kaikki ovat oman planeettansa asiantuntijoita ja tuovat sen tietoutta mukaan työhön. Kaikkea voidaan tehdä yhdessä tai voi olla vastuualueita. 4)Siivous klo 11.10 5)Itsearviointi klo 11. 20		

Liite 4. Teemahaastattelurunko

TEEMAHAASTATTELURUNKO apukysymyksineen

Ryhmän prosessointi

Miltä tuntui tehdä kuvaamataidon ryhmätyötä?

Miten ryhmänne työskentely onnistui?

-Jos hyvin tai huonosti, niin miksi?

Missä onnistuitte erityisen hyvin?

Mitä parannettavaa ryhmänne työskentelyssä olisi?

Millaista oli kertoa muille omasta työstä?

-Millaista palautetta saitte muilta?

Millaista oli kuunnella muiden töistä?

-Millaista palautetta annoitte muille?

Keskinäinen riippuvuus

Autoitko sinä luokkakaveriasi jossain mitä hän ei osannut tai tiennyt? Missä asiassa?

Tuntuiko teistä että onnistutte yhdessä saamaan työn valmiiksi?

Tuki ja vuorovaikutus

Annoitko ja saitko palautetta kavereilta työskentelystäsi?

Auttoiko kaverisi sinua jossakin mitä et osannut tai tiennyt? Missä asiassa?

Sosiaaliset taidot

Tuliko työskentelyssä ongelmia tai ristiriitoja?

Miten selvititte ne?

Miten itse toimit jos ryhmätyöskentely ei suju?

Millaisessa ryhmässä ja miten työskentely sujuu parhaiten? Miksi?

Yksilöllinen vastuu ja osallisuus yhteisössä

Onko sinulla jotakin taitoja tai osaamista jota käytit hyödyksi työssä?

Mitä taitoja muilla ryhmäsi jäsenillä tai luokkalaisillasi on?

Oliko kaikilla jokin rooli/tehtävä työskentelyn aikana?

Oppiminen

Mitä uutta opit työskentelyn aikana?

Opitko muilta ryhmiltä jotakin? Mitä?