

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/442/>

"ET JOS SÄ OPETTASIT VAAN KUVISTA, NIIN SÄ VOISIT KESKITTYÄ SIIHEN,
MUT KUN SULLA ON SATA MUUTA HOMMAA..."

Kahden luokanopettajan kuvaamataidon ohjausprosessien tavoitteet ja sisällöt

Niina Peppiina Rintavaara

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma

Kesä 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rintavaara, N.: "ET JOS SÄ OPETTASIT VAAN KUVISTA, NIIN SÄ VOISIT KESKITTYÄ SIIHEN, MUT KUN SULLA ON SATA MUUTA HOMMAA..." Kahden luokanopettajan kuvaamataidon ohjausprosessien tavoitteet ja sisällöt. Jyväskylän yliopisto. OKL. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 1994. - 121s.

Tapaustutkimuksessa hahmotetaan kahden kokeneen luokanopettajan ohjaamia kuvaamataidon oppimisprosesseja. Tutkimusote on naturalistinen ja siinä on spiraalimaisesti etenevän fenomenografisen tutkimuksen piirteitä. Siinä perehdytään opettajien opetukselleen asettamiin tavoitteisiin, keinoihin, joilla he niihin pyrkivät sekä tavoitteiden toteutumiseen. Lisäksi opettajien kuvaamataitoa ja sen opettamista koskevien käsitysten perusteella on pyritty muodostamaan opettajien ammatillista kehittymistä kuvaavat *kuvaamataidon opettajuudet*. Tutkimus rakentuu yleisen taidekasvatuksen ja opettajan pedagogisen ajattelun viitekehykseen.

Tavoitteena on ollut tulkita kuvaamataidon ohjausprosesseja ja muodostaa kokonaisvaltainen kuva kahden opettajan ohjausprosesseista. Tutkimusaineisto on kerätty kevään 1994 aikana luonnollisissa olosuhteissa seuraamalla kolmen viikon ajan kuvaamataidon oppitunteja, haastatteleamalla opettajia ja keräämällä tietoa kyselylomakkeilla työskentelyprosesseista sekä opettajilta että oppilailta.

Tutkimuksen perusteella opettajan omalla aineenhallinnalla, harrastuneisuudella, opettajan käsityksillä kuvaamataidosta ja oppimistilanteesta näytti olevan yhteyttä sekä tavoitteiden laatuun että laaja-alaisuuteen. Opettajien käyttämät keinot tavoitteiden saavuttamiseksi olivat yhteydessä tavoitteiden laatuun. Opettajien tavoitteenasettelu näytti vaikuttavan oppilaiden kuvauksiin prosesseista. Opettajien prosesseilleen asettamalla rajaavilla ennakkojäsentäjillä näytti myös olevan yhteyttä oppilaiden onnistumisen ja mielekkyyden kokemusten kanssa.

Hakusanat: Kuvaamataito, mielekäs oppiminen, opettajan ammatillinen kehittyminen

TIIVISTELMÄ

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TAIDEKASVAKSEN LUONNE	7
	2.1 Taidekasvatussuuntaukset	8
	2.1.1 Klassinen, objektiivista ja ulkoista korostava suuntaus	8
	2.1.2 Romanttinen, subjektiivista kokemusta korostava suuntaus	9
	2.2 Taidekasvatus, esteettinen kasvatus ja kuvaamataidonopetus	11
	2.3 Taidekasvatus tässä tutkimuksessa	13
3	KOULU TAIDEKASVATTAJANA	14
	3.1 Tavoitteet	14
	3.1.1 Kuvataideopetus itseilmaisuuden rohkaisijana	15
	3.1.2 Kuvataideopetus visuaalisen kulttuurin ja kuvataiteen ymmärtämisen lisääjänä	16
	3.1.3 Kuvataideopetus havaintojen ja ajattelun kehittäjänä	17
	3.2 Sisällöt	18
	3.2.1 Peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon opetussuunnitelman kehitys	19
	3.2.2 Kuvaamataidon opetuksen järjestäminen	21
	3.3 Mielekäs oppiminen kuvaamataidon opetuksessa	22
	3.4 Peruskoulun kuvaamataidon opetuksen tutkimus Suomessa	24
	3.4.1 Peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon kirjoitetun opetussuunnitelman toteutuminen	25
	3.4.2 Mielekkäästi suunniteltu kuvaamataidon oppimistoiminta	26
4	OPETTAJAN PEDAGOGINEN AJATTELU, USKOMUKSET JA AMMATILLINEN KEHITTYMINEN	29
	4.1 Opettajan didaktinen ja pedagoginen ajattelu	29
	4.2 Opettajan ajattelun ja ammatillisen kehittymisen tutkimus	32
	4.3 Erilaiset opettajuudet	34

	4
4.4 Opettajien uskomukset opettamisesta	37
5 VIITEKEHYS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	39
6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	41
6.1 Tutkimuksen luonne	41
6.2 Tutkimushenkilöt	42
6.2.1 Armi	43
6.2.2 Lisbet	44
6.3 Aineiston keruu	45
6.4 Tutkimusaineiston analyysi	48
6.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	50
7 KUVAAMATAIDON OHJAUSPROSESSI OPETTAJAN AMMATILLISEN KEHITYKSEN ILMENTÄJÄNÄ	53
7.1 Armin ohjaamat kuvaamataidon prosessit: <i>"Kuva pitäis olla niinku miellyttävä katsoa"</i>	53
7.1.1 Kuvaamataidon prosesseille asetetut tavoitteet	53
7.1.2 Keinot tavoitteiden saavuttamiseksi	56
7.1.3 Tavoitteiden toteutuminen	62
7.2 Lisbetin ohjaamat kuvaamataidon prosessit: <i>"No että laps olis kiinnostunu kuvaamaan tunteitaan ja ympäristöään..."</i>	67
7.2.1 Kuvaamataidon prosesseille asetetut tavoitteet	67
7.2.2 Keinot tavoitteiden saavuttamiseksi	69
7.2.3 Tavoitteiden toteutuminen	75
7.3 Tulosten yhteenveto	80
8 POHDINTA	85
LÄHTEET	89
LIITTEET	95

1 JOHDANTO

"Taide ei kuvaa näkyvää,
vaan tekee näkyväksi"

-Paul Klee

Vuoden 1994 opetussuunnitelmien perusteet antavat kouluille runsaasti vapautta, mutta myös paljon vastuuta. Luokanopettajan toimintaan kuvaamataidon oppimisprosessin ohjaajana vaikuttavat kuvaamataidon opetussuunnitelmien veloitteiden lisäksi hänen omat henkilökohtaiset ideologiansa kuvaamataidon opetuksesta. Mitä lähemmäs käytännön opetustyötä tullaan, sitä enemmän opettajan toiminnalla on vapausasteita. Peruskoulu tavoittaa ikäluokat kattavammin kuin mikään muu yhteiskuntamme instituutio, siksi peruskoulun kuvaamataidonopetukseen on syytä kiinnittää huomiota.

Peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon opetuksen käytännön tutkimus on Suomessa uutta. Luokanopettajien harjoittamaa kuvaamataidon opetusta on tutkittu vähän, vaikka lähinnä luokanopettajat ovat vastuussa lasten kuvataideopetuksesta ensimmäisten kouluvuosien ajan. Luokanopettajien keskeisimpiä kuvaamataidon opetukseen liittyviä ongelmia on ollut peruskoulun alkuajoista lähtien ajanpuute, vähäiset materiaaliset resurssit, tuntimäärään nähden korkeat tavoitteet sekä omat puutteelliseksi koetut kuvaamataidolliset valmiudet (Sava 1981). Kuvaamataidon tiedonluonne on erityisesti ala-asteella ymmärretty varsin yksipuolisesti. Kuvaamataidon tunneilla on usein keskitytty yksinkertaisen faktatiedon ja ulkokohtaisten toimenpiteiden ja tekniikoiden hallintaan (Seitamaa-Oravala 1990).

Mielekkäät kuvaamataidon oppimisprosessit eivät synny rutiininomaisesta tehtävien suorittamisesta. Voidakseen kehittyä aktiivisesti visuaalista ympäristöään havaitsevaksi ja itseään persoonallisesti ilmaisevaksi yksilöksi, lapsi tarvitsee mahdollisuuden seikkailuun. Pystyäkseen rakentamaan mielekkäitä ja oppilaille merkityksellisiä oppimistilanteita, opettajan on kuitenkin tiedostettava oman toimintansa taustalla vaikuttavat arvot. Opettajan toiminta oppimisprosessien ohjaa-

jana kuvastaa hänen ajattelunsa taustalla vaikuttavaa henkilökohtaista uskomusjärjestelmää, joka voi olla tiedostettu tai tiedostamaton. Jos tehdyille päätöksille ei löydy vaihtoehtoja, ei opettajan pedagoginen ajattelu ole tietoista. Jos opettaja antaa tottumustensa ja työskentelyrutiiniensa muodostua oman toimintansa ohjaajaksi, ammatillinen kehitys pysähtyy. Opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta olennaisinta onkin juuri oman työskentelyn aktiivinen refleктоiva arviointi.

Kuvataide liittyy kiinteänä osana kulttuuriin. Koulun tulee antaa lapsille mahdollisuus kokea, ymmärtää ja nauttia siitä tärkeästä kulttuuriomaisuudesta, jonka he perivät olemalla osa ihmiskuntaa. Mielekkäiden kuvaamataidon oppimisprosessien kautta se on mahdollista. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli teemahaastattelujen, osallistuvan observoinnin sekä opettajien ja oppilaiden käsityksiä kuvaamataidon prosesseista valottavien kyselylomakkeiden avulla selvittää, minkälaisia ja miten laaja-alaisia tavoitteita kaksi kokenutta luokanopettajaa asettavat kuvaamataidon oppimisprosesseille. Kuvaamataidon sisältöjä ja tavoitteita ei tässä tutkimuksessa rinnasteta yleisen taidekasvatuksen periaatteisiin, mutta taidekasvatuksen periaatteet ymmärrettään kuitenkin kuvaamataidon taustalla toimivana oppiaineen tiedonrakenteena. Tutkimuksessa selvitettiin, minkälaisilla keinoilla opettajat tavoitteisiinsa pyrkivät ja miten asetetut tavoitteet olivat toteutuneiden prosessien kautta saavutettavissa. Kuvaamataidon tunneilla tapahtuvasta toiminnasta käytetään nimityksiä taiteellinen toiminta ja taide- tai kuvataideopetus.

2 TAIDEKASVAKSEN LUONNE

Taiteesta puhuttaessa tarkoitetaan yleensä jotakin, mitä taiteilija on tehnyt ja mistä yleisö voi päästä osalliseksi katselemalla, kuuntelemalla, tai muulla tavalla vastaanottamalla. Taidetta on määritelty yhtä hyvin mielikuvitukseen perustuvana ilmaisuna kuin yhteiskunnallisena instituutionakin. Taidetta on perusteltu myös ns. avoimena käsitteenä; kaikilla niillä esineillä, joita kutsutaan taiteeksi, ei välttämättä ole muuta yhteistä nimittäjää, kuin liittyminen johonkin "todelliseen tai mahdolliseen yleisöön" (Dickie 1981, 73-83). Kaikkia taideteoksia eivät kuitenkaan näe muut kuin taiteilija itse, mutta teokset ovat silti taidetta. Kaikille esineille ei edes tarvitse tehdä mitään, jotta niistä tulisi taidetta, vaan ne voidaan *asettaa* artefaktin, taideteoksen asemaan (Dickie 1981, 87-89), niinkuin esimerkiksi Marcel Duchamp teki pisoaarille. Joskus taiteen lajeja on voitu erotella aistipiirien mukaan, mutta tämä erottelu ei enää päde, sillä taiteille on ominaista moniaistisuus ja taiteidenvälisyys (Salminen 1992, 20). Taiteen kenttä muuttuu ja laajenee. Taiteen alueella tapahtuu vuotoja, repeilemistä, rajanylityksiä ja läpivirtaamista. Taiteilijat luovat jatkuvasti uusia ilmaisukeinoja ja kanavia ja tällöin myös taiteen käsitteen tarkka määrittäminen on monimutkaista.

Eisnerin (1988) mukaan myös taideopetus ja taidekasvatus ovat muuttuvia suureita, joita on mahdotonta, eikä missään tapauksessa välttämätöntä tiukasti määritellä (Eisner 1988). Tässä tutkimuksessa taiteellisia tuotoksia tärkeämmäksi nousevat taiteen prosessit, joiden aikana taiteentekijät, oppilaat toteuttavat itseään annetuissa puitteissa. Prosessien aikana opettaja pyrkii ohjaamaan lasta parhaaksi katsomallaan tavalla. Keskityn tarkastelemaan luokanopettajaa taiteellisen työskentelyn ohjaajana, hänen tavoitteitaan, toimintaansa ja tavoitteiden toteutumista. On huomattava, ettei taidekasvatusta ja peruskoulun kuvaamataidon opetusta voida pitää toistensa synonyymeina, vaikka niillä samankaltaisia tavoitteita ja piirteitä onkin. Yleisen taidekasvatuksen periaatteita voidaan kuitenkin soveltavin osin pitää myös peruskoulun kuvaamataidon opetuksen taustalla toimivana oppiaineen tietorakenteena (Seitamaa-Oravala 1990).

2.1 Taidekasvatussuuntaukset

Taideopetuksen painotusalueet ovat jatkuvassa heiluriliikkeessä. Kuvataidepedagogiikan historiallista kehityskulkua voidaan jäsentää luokittelemalla suuntauksia esimerkiksi niiden tavoitteiden ja menetelmien mukaan. Ohjaavaa opetusta ja luovaa ilmaisua on usein pidetty kuvataidekasvatuksessa toisilleen vastakkaisina. Ilmaisuu on liitetty tunteisiin ja merkityksellisiin kokemuksiin, joita ei opetuksella ole saanut häiritä. Erilaiset näkemykset kuvaamataidon opetuksesta voidaan luokitellaan edustamaan joko klassista tai romanttista paradigmaa (Youngblood 1983; Seitamaa-Oravala 1990). Erilaisista korostuksista huolimatta klassinen ja romanttinen paradigma eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan taideopetuksen eri painoalueita korostavia suuntauksia. Seuraavassa käsittelen näitä kuvataidepedagogiikan valtavirtauksia.

2.1.1 Klassinen, objektiivista ja ulkoista korostava suuntaus

Klassisen suuntauksen periaatteille on ominaista tietty ulkoajattavuus. Se näkyy esimerkiksi työskentelylle asetettujen selkeiden rajojen korostuksessa sekä oppiaineesta käsin muodostetuissa tavoitteissa. Voidaan sanoa, että klassinen linja korostaa rajoja, selkeitä tavoitteita, menetelmiä ja sääntöjärjestelmiä. Klassisen paradigman edustajista sveitsiläisen Heinrich Pestalozzin (1746-1822) ja saksalaisen J.F. Herbartin (1776-1841) vaikutus suomalaiseen piirustuksenopetuksen kehitykseen oli suuri (Tuomikoski-Leskelä 1979, 258), vaikka herbartilaiset tuulet puhalsivat suomalaisessa kasvatusilmastossa vuosisadan alussa suhteellisen rajatun ajan (Suutarinen 1992, 32). Kun suomalaiset piirustuksenopettajat yhdistyivät liitoksi vuosisadan vaihteen tienoilla, seurasi opetus lähinnä saksalaisia perinteitä, sillä suomalaiset taidekasvattajat olivat heikosti perehtyneitä esimerkiksi englantilaisen ja amerikkalaisen taideteollisuusliikkeen toimintaan (Tuomikoski-Leskelä 1979, 283).

Herbart kehitti Pestalozzin ajatuksista systemaattisen opetusopin. Velvollisuudentuntoa, varmaa tietoa ja oppiaineiden teknistä hallintaa korostava pestalozzi-

lais-herbartilainen kasvatuskäsitys vaikutti viime vuosisadan lopulla keskieuropalaiseen koulumaailmassa. Vaikka yksi herbartilaisuuden periaatteista oli kauneuden harrastuksen herättäminen, se ei käytännössä toteutunut kuvaamataidon opetuksessa. Herbartilaisuuden ongelmana voidaan nähdä sen yksipuolinen intellektuaalisuus (Tuomikoski-Leskelä 1979, 314). Piirustusta pidettiin lähinnä hyödyllisenä, sillä se perustui geometriselle muoto-opille (Seitamaa-Oravala 1990, 36; Tuomikoski-Leskelä 1979, 308).

Taideopetus uudistus. Voidakseen kehittyä itsenäiseksi taiteen tekijäksi lapsi tarvitsee keinoja oman työnsä suunnitteluun ja arviointiin. Yhdysvalloissa 1960-luvulla alkanut taideopetus uudistus on johtanut Yhdysvalloissa kohti tavoitteellisempaa taidekasvatuskäsitystä (Tietopainotteinen taidekasvatus). Tietopainotteisella taidekasvatuksella pyritään luovan toiminnan lisäksi painottamaan myös kuvataideopetuksen erityisen tiedonrakenteen merkitystä. Kuvataide nähdään haasteellisenä kohteena, joka voi avautua vasta suunnitelmallisen opetuksen avulla (Eisner 1988,7; Seitamaa-Oravala 1990, 99-100). Tietopainotteisen taidekasvatusohjelman (Discipline based art education) avulla ohjataan lasta luovan toiminnan lisäksi myös tarkastelemaan taidetta ja havainnoimaan visuaalista ympäristöään kriittisesti, ymmärtämään nykytaiteen ja kulttuurin historian ilmiöitä, sekä ottamaan osaa taiteesta käytävään keskusteluun.

Tekninen osaaminen ja estetiikan sääntöjen tunteminen ovat tärkeässä asemassa taiteellisessa toiminnassa, mutta parhaimmillaan kuvaamataidon opetuksessa yhdistyvät sekä tuotosten esteettinen kvaliteetti että oppimisprosessin ainutlaatuisen kokemuksellisuus.

2.1.2 Romanttinen, subjektiivista kokemusta korostava suuntaus

Romanttisen taidekasvatussuunnan alkuunpanijana pidetään ranskalaista Jean-Jacques Rousseaut (1712-1778), joka korosti luonnollisen ja suoran aistihavainnon ja -kokemuksen merkitystä ja julisti, että lasten tulee antaa olla lapsia ja

heidän tulee antaa kehittyä leikin ja erilaisten fyysisten harjoitusten avulla. Romanttiselle suuntaukselle on ollut ominaista painottaa yksilön sisäistä kasvua ja ainutkertaisia kokemuksia sekä kannustaa itsenäiseen, luovaan työskentelyyn.

Lasten omat piirustukset alkoivat vaikuttaa kuvataidepedagogiikkaan vuosisadan vaihteessa. Taidekasvatuksen reformi liittyi laajempaan reformipedagogiseen liikkeeseen, joka etsi uusia lähestymistapoja ja vaihtoehtoja esimerkiksi herbartilaisuudelle (Kansanen, 1990, 20). Uusi reformipedagogiikka painotti yksilöllistä vapautta. Ymmärrettiin, että piirustus on lapsen tapa puhua ja että geometristen muotojen sijasta oli tärkeää antaa lasten piirtää sitä, mikä heille oli tärkeää (Seitamaa-Oravala 1990, 48-49; Efland 1990).

Amerikkalaisen lapsikeskeisen ajattelun edustajan John Deweyn (1859-1952) mukaan taide elää myötäsyttyisenä kaikissa yksilöllisissä kokemuksissa riippumatta siitä, olivatko nämä kokemuksia luonnosta tai muusta ympäristöstä. Kokemuksen tehtävänä nähtiin taiteen ja jokapäiväisen elämän yhteyden palauttaminen, sillä vasta taiteena koettu arki tulee merkitykselliseksi (Efland 1990, 170; Seitamaa-Oravala 1990, 53-54).

Taidekasvatuksen reformi. Englantilainen esteetikko ja filosofi Herbert Read (1893-1968) ja saksalainen, sittemmin Amerikassa vaikuttanut Viktor Lowenfeld (1903-60) ovat vaikuttaneet voimakkaasti taidekasvatuksen kehitykseen toisen maailmansodan jälkeen. Sekä Read että Lowenfeld olivat voimakkaasti sitä mieltä, että taide on lasten keino ilmaista sellaista, mitä he eivät voi pukea sanoiksi. He pyrkivät ennen kaikkea taiteen ja ilmaisun avulla tukemaan lapsen tasapainoista emotionaalista kehitystä. Read vastusti taitojen ja tekniikan korostamista esteettisen tietoisuuden ja herkkyyden kustannuksella (Seitamaa-Oravala 1990, 65). Hänen mukaansa kuvaamataidon opetuksen tehtävä oli rohkaista lapsia kehittämään luonnollisia ilmaisukeinojaan (Read 1956, 221; 292-293).

Myös Lowenfeld korosti yksilön arvoa ja tämän potentiaalisten kykyjen merkitystä. Tärkeintä lapsen kehityksessä on Lowenfeldin mielestä luova toiminta.

Lowenfeldin periaatteissa korostuivat prosessin, ei produktin eli lopullisen tuotteen merkitys. Lowenfeld uskoi, että ihmisen kehitystä tasolta toiselle voidaan tukea taidekasvatuksella (Eisner 1972, 57). Hänen mukaansa oppilaiden kehitysvaiheiden ymmärtäminen ja oppilaiden kasvun mahdollisuuksien tunteminen auttaa opettajaa parhaalla mahdollisella tavalla hyödyntämään lasten taide-elämykset (Lowenfeld & Brittain 1975, 44-45; Efland 1990, 237).

Lapsikeskeinen taidekasvatusajattelu sai ennen pitkää jopa yltiöpäisiä piirteitä, eikä se enää vastannut Deweyn alkuperäistä ajatusta taiteesta intellektuaalisena prosessina (Eisner 1972, 51). Eisner puhuu tässä yhteydessä neo-rousseauilaisuudesta ja arvelee, että niille taideopetusta antaville opettajille, joiden omat taiteelliset lahjat eivät yltäneet kovin korkealle tällainen taidekasvattajan rooli virikkeiden jakajana eikä niinkään opettajana vapautti siitä vastuusta, joka heillä taidekasvattajina oli. (Eisner 1972, 51-52; 1985, 10).

2.2 Taidekasvatus, esteettinen kasvatus ja kuvaamataidonopetus

Koulun kuvataideopetuksen sisällöt ovat vaihdelleet sen mukaan, miten laajasti sen tehtävä on haluttu ymmärtää. Siitä ovat hyviä esimerkkejä nimitykset havainto-opetus, piirustuksenopetus, taidekasvatus, taideopetus, kuvaopetus, kuvaamataito, visuaalinen kasvatus, esteettinen kasvatus ja luovuuskasvatus. Taidekasvatus merkitsee siis tavoitteellista toimintaa, joka liittyy taiteeseen ja kasvatukseen. Taidekasvatus ymmärretään yleensä erilaisissa kouluissa, oppilaitoksissa, opistoissa tai muussa ohjatussa opinto- tai harrastustoiminnassa annettavaksi kuvataideopetuksiksi (Huuhtanen, 1985, 8).

Juho Hollo (1918, 142-144) näki taiteen ja kasvatuksen väliset painotukset tavalla, joka edelleen tuntuu toimivan:

1) taidekasvatus on kasvatusta taiteen avulla

Taidetta voidaan käyttää opetuksessa eräänlaisena välineenä. Sitä voidaan käyttää sellaiseen yleiseen kasvatustarkoitukseen, joka itsessään on taiteen ulko-

puolella. Toisaalta taiteen avulla voidaan ja pitää antaa koulussa sitä taideopetusta, jonka nimenomainen tarkoitus on opettaa kuvataidetta.

2) taidekasvatus on kasvatusta taidetta varten

Taiteesta nauttimisen kykyyn tarvitaan taiteen ymmärtämistä, vastaanottamisen taitoa. Koulun kuvaamataidon opetuksen tavoitteisiin kuuluu kasvattaminen kriittisyyteen. Kriittisyyteen ja toisaalta avoimuuteen ohjaaminen kasvattaa koululaisista tulevaisuuden asiantuntevaa taideyleisöä.

3) taidekasvatus on kasvatusta taiteeseen

Taiteeseen kasvattamisella tarkoitetaan ns. taiteellisen suoritusvalmiuden antamista.

4) kasvatus on taidetta

Tällä lauseella Hollo viittasi siihen, että kasvatus on luonteeltaan luovaa toimintaa, jota ei pidä kangistaa kaavoihin, vaan jatkuvasti kehittää tilanteen vaatimusten mukaisesti. Kasvatustaide vaatii toteuttajaltaan "ei paljoo vaan kaiken".

Taidekasvatuksen ei tarvitse rajoittua vain kuvataiteiden opetukseen, vaan se voi laajeta yleisemmäksi kulttuurikasvatukseksi. Taidekasvatus -termi rinnastetaan joskus laajempaan esteettisen kasvatuksen käsitteeseen. Tällöin taidekasvatuksen tehtäväksi katsotaan myös yleisiin asenteisiin ja arvoihin liittyvä kehitystyö, jota toteutetaan taiteen avulla. Viljo (1976, 7) erottaa esteettisen kasvatuksen taidekasvatuksesta, sillä esteettinen kasvatus ei välttämättä anna taiteellisia valmiuksia, eikä taiteellinen kasvatus ole välttämättä riittävä tuottamaan yleensä esteettisesti asennoitunutta ihmistä. Myöskään Dickien (1981, 12) mukaan estetiikka ei välttämättä sisälly taiteeseen, mutta taide sisältyy estetiikkaan.

Peruskoulun kuvaamataidon opetussuunnitelmissa on esiintynyt epäyhtenäisyyttä esteettisen kasvatuksen, taidekasvatuksen ja luovuuskasvatuksen käsitteiden käytössä. Käsitteitä on pidetty toistensa synonyymeina ja näin vastuu lasten esteettisestä kasvatuksesta ja luovuuden kehittämisestä on jäänyt kuvaamataidon opetukselle, vaikka vastuu niistä kuuluu kaikille oppiaineille (Sava 1981, 91-96 ja Hosia 1988, 54-55).

2.3 Taidekasvatus tässä tutkimuksessa

Peruskoulussa toteutettavaa kuvaamataidonopetusta ei siis voida pitää taidekasvatuksen tai esteettisen kasvatuksen synonyymina, vaikka sillä samankaltaisia tavoitteita onkin. Taideaineiden, siis myös muiden kuin kuvaamataidon, avulla voidaan luontevasti harjoittaa esteettistä kasvatusta ja kehittää luovuutta. Esteettinen kasvatus ei ole vain kuvaamataidon yksinoikeus, eikä kuvaamataito yksin voi olla siitä vastuussa (Hosia 1988, 54). Lapsen luovuutta ja esteettistä todellisuussuhdetta tulisi kehittää oppilaissa kaiken opetuksen avulla (Sava 1981, 156).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan varsin suppeaa, mutta sitäkin tärkeämpää taidekasvatuksen osa-aluetta, peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon opetusta. Kuvaamataito ymmärretään tässä yleissivistävänä Outisen (1980) käyttämän termin mukaisena "kansalaiskasvatuksena" (Hosia 1988, 57), jonka tavoitteena on teknisten taitojen hallitsemisen lisäksi, myös näkemisen oppiminen (ks. Eisner 1988). Taidekasvatuksen prosesseihin osallistujat ovat tässä tutkimuksessa ala-asteella kuvaamataitoa opettavat luokanopettajat sekä heidän oppilaansa. Kuvaamataidon tunneilla tapahtuvasta toiminnasta käytetään termejä taiteellinen toiminta, taide- tai kuvataideopetus.

3 KOULU TAIDEKASVATTAJANA

Vuoden 1859 kansakoulukysymyksen mietinnössä piirustuksen opetuksen tehtävänä oli Uno Cygnaeuksen mukaan "harjoittaa silmää muotoja oikein käsittämään ja kättä niitä oikein esittämään sekä ohjata oppilaita etenkin teknillisessä piirustuksessa". Piirustuksen, muovailun ja käsityön merkityksen hän näki käytännön kannalta hyödyllisinä, eikä ainoastaan muodollisena kasvatukseen (Kauppinen & Wilson 1980, 22-23). Cygnaeuksen kaukonäköisiä ajatuksia piirustuksen opetuksen yleissivistävästä luonteesta ei vielä tuolloin täysin ymmärretty, mutta Cygnaeuksen toimesta kuvaamataidon asema oppiaineena kuitenkin vakiintui suomalaisessa koulussa.

Esteettisen kasvatuksen tärkeyttä voidaan tuskin milloinkaan kiistää. Koulun kuvataideopetuksella on tärkeä yleissivistävä tehtävä. Arvokasvatuksen lisäksi se kehittää ajattelua ja muovaa maailmankuvaa yhä kansainvälistyvässä ympäristössä. Koulussa annettavan kasvatuksen tulisi monipuolisesti kytkeytyä lapsen omiin kokemuksiin ja käsityksiin ilmiöistä. Seuraavassa keskityn tarkastelemaan kuvaamataidon opetusta peruskoulun ala-asteella.

3.1 Tavoitteet

Koulumaailma elää voimakasta muutoksen aikaa. Opetustapahtuman tulisi muuttua oppimisprosessiksi ja oppilaaseen kaadetun tiedon kuulustelun pitäisi väistyä tiedon omakohtaisen synnyttämisen ja prosessoinnin tieltä. Suuri osa kouluista ja oppilaitoksista laatii itse oman opetussuunnitelmansa. Epävarmuus opettajien keskuudessa kuitenkin kasvaa, sillä selkeitä yhteisiä ratkaisuja ja yleisiä periaatteita opetukselle ei enää näytä olevan (Sahlberg 1996, 88). Omakohtaisuuden ja oppilaan oman kokemusmaailman tulisi kuitenkin vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden mukaan olla tärkeässä asemassa opetuksen suunnittelussa (POSP 1994 10, 100).

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa kuvaamataito nähdään erityisesti

itseilmaisun ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tukijana sekä visuaalisen kulttuurin ja kuvataiteen ymmärtämisen lisääjänä. Kuvaamataidon tavoitteena on yhdistää* havainnot, mielikuvat ja ilmaisu taiteelliseksi toiminnaksi ja pyrkiä herättämään oppilaan henkilökohtainen kiinnostus taiteeseen, sekä vaikuttamaan kulttuurin ymmärtämiseen ja arvostukseen yhteiskunnassa. Kuvaamataito voi olla tärkeä oppiaine pyrittäessä kohti kokemuksellista oppimista (Ks. Kolb 1984; Sava 1992). Kuvaamataidon opetus pyrkii yhdistämään oppilaiden havainnot, heidän mielikuvansa ja ilmaisunsa taiteelliseksi toiminnaksi (POSP 1994, 99). Tässä luvussa käsittelen kuvataideopetuksen merkitystä lapselle POSP 1994:n perusteluihin nojaten.

3.1.1 Kuvataideopetus itseilmaisun rohkaisijana

Koulun tarjoamat oppimismahdollisuudet rajoittuvat usein valmiisiin sääntöihin perustuviin oppisisältöihin, mutta taideopetuksen avulla on mahdollista tuottaa elämyksiä, joiden kautta lapsi voi ilmaista itseään (Ks. Eisner 1985; 1988). Monipuolisissa taiteen prosesseissa oppilaiden luovat kyvyt ja rohkeus ilmaista tunteita kasvavat. Elämysten on oltava oppilaiden kannalta merkityksellisiä, eivätkä prosessit saa noudattaa rutiininomaisia kaavoja.

Readin (1956, 5-7) mukaan esteettinen kasvatus, varmistaa yksilön tasapainoisen henkisen kehityksen ja on siksi arvokasta koko ihmiskunnan kannalta. Taiteen tekeminen ja ymmärtävä kokeminen auttaa ymmärtämään itseä, omaa ajattelua ja suhdetta maailmaan. Rohkaisemalla oppilaita ilmaisemaan itseään voidaan samalla lisätä heidän itsetuntemustaan ja valmiuksiaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Kehittyminen esteettisellä alueella on osa persoonallisuuden kehitystä. Vastavasti persoonallisuuden kehitys johtaa rikkaampaan taiteen tekemiseen ja kokeamiseen (Saarnivaara 1985, 60, Eisner 1988, 19). Taideopetuksen parissa lapsi voi parhaimmillaan prosessoida omia kokemuksiaan, ilmaista omia tunteitaan, ajatuksiaan ja mielipiteitään ilman suorituspaineita tai epäonnistumisen pelkoa.

Taiteen prosesseissa korostuvat oppilaiden ainutlaatuiset persoonallisuudenpiirteet. Jokaiselle lapselle on siis tarjottava mahdollisuus monipuoliseen työskentelyyn, sillä jokaisen lapsen tulee saada toteuttaa itseään itselleen ominaisimmalla tavalla (Ks. Read 1956, 96-100). On tärkeää rohkaista lasta ilmaisemaan itseään myös alueella, jota hän ei mahdollisesti hallitse, jotta lapsen taidot kehittyvät monipuolisesti. Prosessien suunnittelussa tämä tarkoittaa erilaisten tehtävätyyppien valintaa ja painotuksia.

3.1.2 Kuvataideopetus visuaalisen kulttuurin ja kuvataiteen ymmärtämisen lisääjänä

Tutustumalla ympäröivään kulttuuriin ja sen sisällä syntyvään taiteeseen, ihminen tutustuu samalla itseensä, omiin juuriinsa. Päästessään osalliseksi taiteen oivalluksista, ihminen pääsee lähemmäs perimmäistä ihmisyyttä ja kykenee näin rakentamaan myös persoonallisuuttaan taiteen avulla. Taideopetuksen yhtenä tavoitteena on kasvattaa ihmisiä, jotka kykenevät vastaanottamaan taidetta ja nauttimaan siitä.

Taideopetus, kuten kasvatus ja opetus yleensä, on aina arvosidonnaista ja ympäröivästä kulttuurista riippuvaa. Taideopetus on siis myös kulttuurikasvatusta (ks. luku 2.2). Koulussa annettavan kuvataideopetuksen tulisi sisältää siis yksinkertaisen taitojen harjaannuttamisen lisäksi myös laaja-alaista, ympäröivää kulttuuria koskevaa tietoa ja siihen liittyviä elämyksiä. Kuvataideopetusta tarvitaan, jotta ymmärtäisimme paitsi omaa kulttuuriamme myös vieraita kulttuureja paremmin (Ks. Saarnivaara 1993). Ymmärtääkseen kulttuuria, ihmisen täytyy ymmärtää myös kulttuurin ilmaisukeinoja taiteessa. Ja ymmärtääkseen taidetta, on ymmärrettävä taiteeseen vaikuttavaa kulttuuria. Kulttuuri muokkaa sisällään syntyvää taidetta ja samalla taide muokkaa ympäröivää kulttuuria. Kyky vastaanottaa ja tulkita taidetta ei ole myötäsytystä, siksi koululla on tärkeä tehtävä lasten taidekasvattajana (Ks. Eisner 1988; Eisner 1993, 7).

Mitä enemmän lapselle tarjotaan mahdollisuuksia kokea taide-elämyksiä, sitä

enemmän hän oppii vastaanottamaan, lukemaan taidetta. Taiteen ja visuaalisen ympäristön tuntemusta lisäämällä voidaan myös lisätä lapsen valmiuksia itse tuottaa esteettisiä objekteja. Kun lapsi oppii lukemaan visuaalista ympäristöään ja tuntemaan elinympäristönsä kulttuuriperinteitä ja nykyhetkeä, hän oppii myös ymmärtämään niiden itseisarvon taidenautinnon antajana ja jopa elämisen laadun parantajana (Eisner 1988, 19). Vastaanottaminen, tulkinta ja sitä kautta syntyvä taide-elämys muodostavat syklin, jota toistamalla ja laajentamalla kokemukset taiteen parissa karttavat ja syventyvät (Eisner 1988, 19; Ks. Kolb 1984).

Taideopetus ei ole arvokasta ainoastaan taiteellisesti lahjakkaille lapsille. Kaikki voivat oppia tekemään taidetta tietyssä määrin. Suoriutumisen ja osaamisen paine eivät saa estää oppilaita kehittämästä taitojaan. On tärkeää, että taideopetus ei tähtää vain taitavaan tuottamiseen, vaan myös taitavaan vastaanottamiseen. Ohjaamalla lasta myös vastaanottamaan taidetta, voidaan muodostaa uudenlainen tekemisen ja katsomisen liitto, jolla on syventävä vaikutus kumpaankin (Saarnivaara 1993, 101).

Koululla yleissivistävänä instituutiona on mahdollisuus johdattaa oppilaitaan kulttuurin lähteille ja auttaa näitä ymmärtämään ja arvostamaan kulttuuriperintöä. Taide on oleellinen osa kulttuuria ja koulun taideopetuksella ei ole varaa olla pyrkimättä arvokkaiden kulttuuriperinteiden tuntemuksen ja ymmärtämisen lisäämiseen.

3.1.3 Kuvataideopetus havaintojen ja ajattelun kehittäjänä

Kuvaamataito on tiedonhankinnan, ajattelun ja ilmaisun taitoja opettava yleissivistävä taideaine, jonka avulla voidaan luontevasti kehittää näköpohjaista eli kuvallista havaitsemista. Rudolf Arnheimin edustaman käsityksen mukaan lapsen kuvallisen kehityksen taustalla on havaintojen eriytymisen kautta tapahtuva havaintokyvyn kasvu. Arnheim toteaa, että lapset piirtävät, mitä näkevät, eivät sitä, minkä tietävät (Eisner 1972, 81-82). Kuvaamataito opettaa havaitsemaan ja ajattelemaan sekä jäsentämään visuaalisia ympäristöhavaintoja moniaistimuksel-

lisiksi mielikuviksi (Hassi, 1984, 16-17).

Kuvataideopetuksen tehtävänä on edistää oppilaiden luovaa ilmaisua, ohjata heitä tietoiseen ja elämykselliseen havainnointiin sekä antaa heille tunnevirikkeitä omakohtaisten kokemusten kautta elämyksellisesti. Lähtökohtina taideopetuksessa on pidettävä lapsen havaintokyvyn, ajattelukyvyn ja motoristen taitojen suomia edellytyksiä (POSP 1994, 100).

Voidakseen havainnoida visuaalista ympäristöstään monipuolisesti ja tarkasti on lapsella oltava kyky katsoa. Eisner puhuu kyvystä *lukea* visuaalista ympäristöä (Eisner 1985, 5-6 ja 201). Taiteen prosessit vaativat onnistuakseen kehittyneitä visuaalista havaitsemiskykyä. Monipuolisella taideopetuksella voidaan lasten havaintokykyä kehittää ja samalla lisätä myös kriittisen havaitsemisen ja arvioinnin kykyjä. Mitä herkemmin lapsi osaa ympäristöään tarkastella, havaita visuaalisia elementtejä ja arvioida niitä, sitä enemmän hänellä on mahdollisuuksia valikoida työssään käyttämiään ilmaisukeinoja ja sitä riippumattomammaksi hän tulee ohjaajastaan (Eisner 1972; 1988, 27).

3.2 Sisällöt

Taiteisiin on yhdistetty tunteisiin liittyviä kokemuksia ja mielihyvää enemmän kuin rationaalisen ajattelun tai ymmärtämisen kokemuksia (Ks. Sava 1981, 124; Eisner 1993, 7). Kuvallinen työskentely on nähty suorastaan vastapainona älyllisiä ponnisteluja vaativalle toiminnalle. Tästä lienee johtunut myös taiteen vähäinen arvostus peruskoulussa. Parhaimmillaan taiteellinen toiminta vaatii kuitenkin erittäin monimutkaisia ja monitasoisia ajatusprosesseja. Eisner (1985, 202) on huolissaan kuvataideopetukseen uhratun ajan niukkuudesta koulussa. Tunteja on vähän, ja usein kuvaamataidon tunnit sijoitetaan esimerkiksi loppuviikolle, ilta-päivätunneille, kun oppilaat ovat liian väsyneitä "vaativampaan" toimintaan.

Taideopetuksella on kuitenkin tärkeä sija koulun kasvatusohjelmassa, sen puutteesta ei seuraa ainoastaan taideharrastuksen heikkeneminen kulttuurissa,

vaan siitä seuraa myös puutteellinen suhde todellisuuteen, kaikessa inhimillisessä toiminnassa tarvittavan välittömän maailman hahmottamisen ja kokeamisen heikkeneminen (Read 1956, 7; Sava 1981, 137; 169-172; Wilenius 1987, 37-38).

3.2.1 Peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon opetussuunnitelman kehitys

Valtakunnallinen opetussuunnitelma heijastaa yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja tavoitteita. Peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon opetussuunnitelmat kuvastavat omaa aikaansa. Abstrakteja tavoitteita on vaikeaa tulkita objektiivisesti, joten tässä luvussa käsittelen opetussuunnitelmien korostuksia myös niistä tehtyjen tutkimusten ja tulkintojen (Sava 1981, Hosia 1988) valossa.

Peruskoulu-uudistuksen (1970) myötä kuvaamataidon opettajat huolestuivat aineensa tulevaisuudesta. Peruskoulua kritisoitiin sen liiallisesta teoreettiseen kirjatietoon keskittymisestä. Kieliä ja matematiikkaa pidettiin tärkeinä välineellisen arvonsa takia. Samaan aikaan visuaalisen joukkotiedotuksen merkitys oli laajentumassa (Sava 1981 2, 154).

Tieteellis-teknisen kehityksen mukanaan tuoman tiedon määrän lisääntyminen johti siihen, että peruskoulussa alettiin painottaa kasvatuksen muodollisesti sivistävää merkitystä. Välineaineiden merkitystä korostettiin. Esteettisestä kasvatuksesta huolehtiminen oli lähinnä taideaineiden tehtävä ja sen tuli mahdollistaa oppilaiden vapaa, divergoiva itseilmaisuus. POPS I:ssa (1970, 44) kehoitettiin opettajia suhtautumaan hienovaraisesti oppilaiden "heikkoihinkin" tuotoksiin, jotta näiden halu luovaan ilmaisuun säilyisi. Luovassa ilmaisussa kokemuksella katsottiin olevan tärkeämpi merkitys kuin itse tuotteella. Sava (1981, 155) kritisoi tätä näkemystä, jonka mukaan kuvaamataidon arvo ymmärrettiin lähinnä mielenterveydellisesti tärkeänä vastapainona lukuaineille.

POPS II:n (1970) ainekohtaisessa suunnitelmassa kuvaamataidon vastuualueena nähtiin koko visuaalinen kulttuuri ja kuvaamataidon käytännöllis-esteettistä

luonnetta korostettiin. POPS II:ssa ja 1970 -luvun kasvatustieteellisen keskustelussa vastustettiin taidekasvatuksen ja kuvaamataidon terapeuttista ja itseilmaisullista merkitystä. Pyrittiin osoittamaan, että oppilaiden luovuutta ja esteettistä suhdetta todellisuuteen tuli kehittää oppilaissa kaiken opetuksen avulla (Ks. Kari & Savelius Sovio 1976?). Tällöin tuotiin esille kuvaamataidon merkitys teknistyvässä maailmassa ns. kädentaitojen säilyttäjänä ja kehittäjänä. Toisaalta kuvaamataidon tehtävänä nähtiin teollistuneessa yhteiskunnassa myös ympäristöön kohdistuvan vastuuntunnon herättäminen (POPS II 1970, 313). Osa kuvaamataidon edustajista alkoi korostaa kuvaamataidon merkitystä ns. välineaineena juuri kuvallisen informaation vastaanotto- ja prosessissa (Sava 1981, 154-156).

1970 -luvun puolivälissä alettiin perustella kuvaamataidon merkitystä koko inhimillisen tiedostusprosessin (havaitseminen, käsitteenmuodostus, ajattelu, mielikuvitus, informaation käsittely ja kommunikaatio) kehittämisen kannalta. Kuvaamataidon merkitystä perusteltiin nyt myös yhteiskunnallisen informaation ja kommunikaation muotona. Taiteellisesti-esteettisen kasvatuksen avulla nähtiin 1970-luvulla voitavan lisätä myös oppilaiden yhteiskuntakriittistä tietoisuutta (Sava 1981, 157). Filosofit korostivat taidekasvatuksen merkitystä inhimillisyyden, tietoisuuden ja maailmankatsomuksen kehityksen muotona (Wilenius 1974, 17).

Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa kuvaamataidon opetuksen tavoitteissa korostuivat taiteen tuottaminen ja kuvataiteiden tuntemus. Lasten kuvallisen ilmaisun katsotaan seuraavaan taiteen tyyliin (ks. Read 1956, 96-106) ja kuvaamataidon opetuksen yhtenä tärkeimpänä tavoitteena pidetään juuri "taiteellisen, luovan persoonallisen ilmaisun hakemista" (POP 1985, 201). Hosia (1988, 54) kritisoi tapaa, jolla esteettinen kasvatusta ja kuvaamataitoa on opetussuunnitelman perusteissa rinnastettu. Kuvaamataidolle ei hänen mielestään voi asettaa samoja tavoitteita kuin laajalle esteettisen kasvatuksen alueelle, joka ulottuu myös muille kuin kuvataiteen aloille.

Uusimmassa, vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa korostetaan kuvaamataidon merkitystä esteettisen ja eettisen kasvun tukijana.

Kuvaamataidon tavoitteina nähdään kasvattaminen sekä yksilöllisyyteen että sosiaalisuuteen. Yhtenä tärkeänä tavoitteena nähdään myös kyky ymmärtää erilaista visuaalista ilmaisua ja eri kulttuureja. Elämyksellisten oppimistilanteiden nähdään tukevan kokemuksellista oppimista ja rohkaisevan omaan ilmaisuun. Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan opettajan luottamusta lapsen kykyihin ja tähdennetään työskentelyn leikinomaisuutta, kokeellisuutta ja tutkivaa lähestymistapaa.

3.2.2 Kuvaamataidon opetuksen järjestäminen

Kuvaamataitoa opettavat luokanopettajat ovat haastavan tehtävän edessä koettaessaan järjestää oppilaille luovaa ja laadukasta taideopetusta. Taiteellisen työskentelyn järjestäminen joudutaan järjestämään lukujärjestyksen sanelemassa aikataulussa. Kuitenkin kuvaamataidon olemus oppiaineena poikkeaa luonteeltaan suuresti muista koulussa opetettavista aineista. Kuvataideopetus on parhaimmillaan kokonaisvaltaista luovaa ilmaisua, jonka olemus ei välttämättä mahdu lukujärjestyksen lokeroihin.

Kuvaamataidon opetussuunnitelmien tavoitteet ovat olleet korkealla, mutta aikaa monipuoliselle ja tavoitteelliselle taidekasvatukselle on ollut vähän. Ainekohtaisten opetussuunnitelmien johdosta samoja opetettavia teemoja on käsitelty usein eri oppiaineiden yhteydessä, mikä osaltaan on lisännyt kiirettä. Taideopetuksen määrää on yritetty lisätä integroimalla kuvaamataitoa muihin oppiaineisiin kokonaisopetuksen periaatteiden avulla (Kari & Sovelius-Sovio 1978 ja Sovelius-Sovio 1985).

Kuvaamataidon merkitys on kuitenkin koulussa nähty usein varsin suppeana. Sitä on pyritty valjastamaan muiden oppiaineiden tarkoituksiin, jolloin se on ollut vain väline muiden aineiden käytössä (ks. Eisner 1988, 23-25). Esimerkiksi Puukarin (1989) tutkimuksessa tarkastellaan kuvaamisen taitoa lähinnä representaation kannalta, eli siltä kannalta, kuinka hyvin lapset ovat osanneet tehdä "vastineita" todellisista, havaittavista kohteista. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa

(1994, 99) kuvaamataidon keskeisinä sisältöalueina mainitaan kuvailmaisuus, taiteentuntemus, kuvaviestintä ja ympäristöestetiikka. Koulun kuvaamataidonopetuksen tulisi siis ulottua erittäin laajalle alueelle visuaalisen ilmaisun kentässä.

Taiteellinen toiminta koulussa on kuitenkin usein rajoittunut kuvailmaisun ja taiteentuntemuksen ympärille. Ympäristöestetiikan muotokieltä ja yhdyskuntasuunnittelun kokonaisuuksia tai ajankohtaisen kuvaviestinnän välineitä ja kulttuurisia merkityksiä on koulussa käsitelty lähinnä opettajien omasta kiinnostuksesta riippuen. Toisaalta esimerkiksi elokuvakasvatuksen järjestämisen kannalta on hankalaa, ettei tekijänoikeuslainsäädännön mukaan elokuvien näyttäminen koulussa olisi edes luvallista (Ojanen 1997, 5).

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden myötä vastuu paikallisten opetussuunnitelmien kehittämisestä on siirtynyt kouluille. Koulun on tarjottava oppilailleen ajanmukaista opetusta. Oppilaat tarvitsevat tiedonhankinnan ja itsenäisen ajattelun taitoja. Myös taideopetus on järjestettävä ja opetettava aines valittava siten, että lapsi voi käyttää aktiivisia elämyksiään ja mielikuviaan tuottaakseen yksilöllisiä ja ainutlaatuisia kokonaisuuksia.

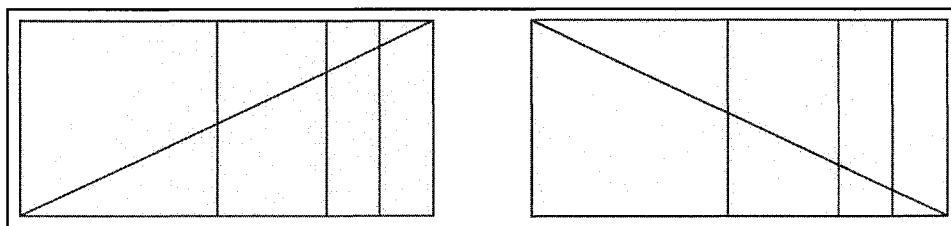
3.3 Mielekäs oppiminen kuvaamataidon opetuksessa

Pystyäkseen eläytymään taiteen prosesseihin lapsen on koettava prosessi mielekkääksi itselleen. Oppimistilanteen on aktivoitava lasta niin, että tämä voi hyödyntää omaa kokemusmaailmaansa. Teeman on tarjottava lapselle riittävästi sekä haastetta että tuttuja samastumiskohteita. Kuvaamataidon opetukselle tulisi olla ominaista erilaisten lähestymistapojen hyväksyminen. Yksi kuvaamataidon opetuksen tavoitteista voidaan kiteyttää ajatukseen oppijasta, joka tarvitsee paitsi kokemukseen liittyvää seikkailua ja kykyä kestää epäonnistumisen kokemuksia, myös sellaisia oppimisen kannalta mielekkäitä rakenteita, jotka auttavat häntä ymmärtämään esteettisesti merkityksellistä tietoa. Kuvaamataidon opetus mielekkään oppimisen kannalta tarkasteltuna tarkoittaa siis sellaista opetusjärjes-

telyä, jossa on tavoitteena esteettinen ja oppilaalle merkityksellinen kuvallinen toiminta. (Seitamaa-Oravala 1990, 170).

Eisnerin (1972, 189) mukaan tehtävien tulee olla vuorovaikutuksessa oppilaiden selviytymiskyvyn ja työtehtävään liittyvien, ennalta asetettujen rajoitusten välillä. Hän havainnollistaa ajatustaan kuviolla (Kuvio 1):

Työskentelyä suuntaavat ja rajaavat ennakoinnit Oppilaan selviytymiskyky



Valinnan mahdollisuudet

Annettujen rajoitusten ja ennakoinnin tarve

Kuvio 1. Visuaalisen ongelmanratkaisun malli (Eisner 1972, 189; Seitamaa-Oravala 1990, 171).

Hyvässä kuvaamataidon opetuksessa on siis sekä rajaavia että vapauttavia aineksia. Rajaukset suuntaavat toimintaa kohti oppimista ja edistävät näin onnistumisen elämyksiä. Liian ahtaat tehtävänannot rajoittavat oppilaiden luovien kykyjen kehittymistä. Liian avoimet kuvaamataidon tehtävät eivät ole mielekkäitä. Vasta kun taidot omaehtoisten rajojen asettamiseen lisääntyvät ja taiteellinen oppiminen sisäistyy, ihmisessä oleva luonnollinen halu rikkoa rajoja voi kehittyä. Sopivasti asetetut rajat vapauden puitteissa auttavat siis keksivää ja uutta luovaa tiedonkäsittelyä (ks. Eisner 1972 ja Seitamaa-Oravala 1990).

Työskentelyn ja tuotosten yhteisellä arvioinnilla on tärkeä sija opitun asian tiedostamisen kannalta. Arvioinnilla ei siis tässä tarkoiteta pelkkää *tulosten* kuvausta, vaan *prosessin* ja sen seurauksena syntyvän tuloksen arvon; merkityksen arviointia (Eisner 1972, 201). Arvioinnilla voidaan kehittää opiskeluprosessia, sen tarkoituksena ei ole ainoastaan laittaa oppilaita keskinäiseen paremmuusjärjestykseen. Palautteen ja arvioinnin tavoitteena on synnyttää oppilaissa kykyä itse arvioida omaa työtään niin, että he yhä vähemmän ovat riippuvaisia ulkoapäin tulevasta palautteesta. Minäkuvan muodostamisen takia on tärkeää, että koulussa lapselle opetetaan itsearviointia. Vastuun antaminen lapselle vaikuttaa todennäköisesti positiivisesti lapsen itsetuntoon (Eisner 1972, 208; Aho 1994, 470).

3.4 Peruskoulun kuvaamataidon opetuksen tutkimus Suomessa

Kuvaamataidon opetuksen tutkimus on Suomessa uutta. Ainedidaktiikan tutkimukseen alettiin kiinnittää huomiota 1970-luvulla, kun opettajankoulutusta uudistettiin. Kuvaamataidon tutkimus on vieläkin tuoreempaa. Taideteollisen korkeakoulun kuvaamataidon opetuksen osaston lopputöitä lukuunottamatta ensimmäiset tieteelliset tutkimusraportit alalta ilmestyivät vasta 1980-luvulla (esim. Sava 1981). Ulkomailla, esimerkiksi Venäjällä, alan tutkimuksella on pitkät perinteet (Hosia 1988, 128), mutta tutkimusmenetelmiä tai tuloksia ei välttämättä voi soveltaa suomalaiseen kasvatuskäytäntöön. Seuraavassa esittelen lyhyesti suomalaisen kuvaamataidon opetuksen tavoitteista, rakenteista ja menetelmistä tehtyjä tutkimuksia.

3.4.1 Peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon kirjoitetun opetussuunnitelman toteutuminen

Peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon opetussuunnitelman toteutumista ja siihen vaikuttaneita tekijöitä on tutkittu Taideteollisen korkeakoulun ja Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen yhteisessä Kuvis-projektissa (Sava 1981, 13. Ks. myös Sava 1980). Savan (1981, 115-141) tutkimuksessa käsitellään kuvaamataidon merkitystä peruskoulun opetussuunnitelmassa esteettisen kasvatuksen, terapian, käytännön hyödyn, kuvakielen, kognitiivisten prosessien ja sosiaalisen kasvatuksen kannalta. Tutkimuksessa selvitettiin peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon opetussuunnitelman toteutumista ja sitä mahdollisesti vaikeuttavia tekijöitä. Suunnitelmaa kehitettiin edelleen ja pohdittiin mahdollisuuksia kuvaamataidon opetussuunnitelman toteutumisen edistämiseen (Sava 1981).

Savan tutkimuksen (1981) mukaan suurimpana ongelmana kuvaamataidon opetuksessa luokanopettajat pitivät mm. sitä, että luokanopettajan on perehdyttävä niin moneen oppiaineeseen ja niiden opetukseen. Myös koulujen vähäiset resurssit ja materiaalit vaikeuttivat opetusta. Tuntimäärään nähden kuvaamataidon opetuksen tavoitteet tuntuivat liian suurilta ja omat kuvaamataidolliset valmiudet ja puutteelliset tiedot kuvan tekemisen keinoista koettiin ongelmana. Vähäisimpinä ongelmina opettajat pitivät työrauhahäiriöitä ja oppilaiden keskittymisvaikeuksia. Myöskään yhdysluokkaopetusta tai oppilaiden motivointia ei koettu kovin ongelmallisina (Sava 1981, 18-23).

Tutkimuksen päätulos oli, että luokanopettajat toivoivat kuvaamataidon kirjoitetulta opetussuunnitelmalta ensisijaisesti tehtäväideoita sekä kuvauksia aineen työskentelymateriaaleista, -tekniikoista ja välineistä (ks. Seitamaa-Oravala 1990). Ala-asteen opettajat odottivat opetussuunnitelmien olevan enemmän tehtäväpakteja kuin abstraktein käsittein ilmaistuja perusteita ja tavoitelauseita (Sava 1981, 25-27). Tutkijat toivoivatkin aiheen tiimoilta systemaattista arvokeskustelua

kasvatusalan lehdissä ja alan koulutuspäivillä, jolloin opettajilla olisi myös mahdollisuus osallistua omakohtaiseen, luovaan taiteellis-esteettiseen toimintaan (Sava 1981).

3.4.2 Mielekkäästi suunniteltu kuvaamataidon oppimistoiminta

Kuvaamataidon esteettinen tiedonluonne on etenkin ala-asteella käsitetty usein puutteellisesti (Seitamaa-Oravala 1990, 4). Savan (1981) esittämän laajan arvoluokituksen mukaan kuvaamataidon oppimistoiminnalla on kuitenkin monta tasoa. Konkreettisen tekemisen lisäksi kuvaamataidon oppimistoimintaan kuuluvat myös oppiaineiden rajoja ylittävät visuaalis-kuvalliset kokemukset (Sava 1981, 115-141). Opettajat ovat usein kuitenkin mieltäneet kuvaamataidonopetuksen ulkoiseen tekniikkaan liittyvän faktatiedon opettamiseksi (Ks. Hosia 1988). Toisaalta kuvaamataidon opetus on saatettu ymmärtää niin vapaaksi luovaksi toiminnaksi, että opettajan tehtäväksi on jäänyt aiheen keksiminen (Seitamaa-Oravala 1990, 4).

Hosian (1988) tutkimus kuvaamataidon oppimistoiminnasta pyrki määrittelemään kuvaamataitoa omana tutkimus- ja tieteenalanaan (vrt. tietopainotteinen taidekasvatusohjelma). Hosia pyrki muodostamaan yleisdidaktisen toiminnan ja oppimistoiminnan teorian avulla kuvaamataidon teoreettista oppimistoiminnan mallia ja esittämään keinoja, joilla kuvaamataidon oppimistoiminta on käytännössä organisoitavissa.

Oppimistoiminnan teoriaa Hosia kritisoi tieteellisten käsitteiden ylikorostamisesta ja oppilaan omien kokemusten aliarvioimisesta sekä tiedon vastaanottamisen korostamisesta sen luomisen sijasta. Hosia painotti tutkimuksessaan kuvaamataidon oppimistoiminnan kasvatuksellista puolta ja kritisoi perinteistä "yleisesti hyväksytyyn, taidehistoriallisesti perusteltuun, institutionaaliseen" taidenäkemykseen perustuvaa kuvaamataidon opetusta (Hosia 1988, 136). Hosia (1988, 136-137) näki kuvaamataidon opetuksen päämääränä oppilaan kokonaisvaltaisen

ja mielekkäästi jäsenytyneen maailmankuvan, muuttuvan ja kehittyvän mielikuva-järjestelmän, joka huomioi sekä yksilön tarpeet että ympäristön odotukset. Esimerkiksi hyvää piirtämistäitoa tai kuvataiteen tuntemusta arvokkaampana tavoitteena hän näki oppilaan yleisen kuvallisen kehityksen (Hosia 1988, 1).

Seitamaa-Oravalan (1990) tutkimuksessa pyrittiin muodostamaan kuvaamataidosta sellainen mielekäs oppimisenäkemyks, joka on relevantti nykyaikaiselle oppimiskäsitykselle (Seitamaa-Oravala 1990, 194). Hän näki kuvaamataidon tietoisena esteettisenä toimintana, jossa kuvauskeinojen hallinnalla on tärkeä sijansa. Hänen mielestään lapsen on kuvan tekemisen kannalta on olennaista ymmärtää, että taideteoksilla on sisällöllisen merkitystasonsa lisäksi myös ulkoinen rakenne, jonka hallitsemiseen voidaan pyrkiä organisoimalla esteettinen tieto niin, että lapsi voi mielekkäällä tavalla toimia avoimesti jäsenneilyn kuvataideteidon tulkitsijana, käsittelijänä ja muuntajana, mutta ennen kaikkea oman henkilökohtaisen tietonsa luojana (Seitamaa-Oravala 1990, 194-195).

Kuvaamataidon opetuksen yksi keskeisimpiä ongelmia on ollut ohjatun opetuksen ja vapaan ilmaisun välisen tasapainon löytäminen. Pirkko Seitamaa-Oravalan (1990) mallin avulla oppilas voi mielekkäästi toimia ennakolta avoimeksi jäsenneilyn kuvataideteidon tulkitsijana, käsittelijänä ja muuntajana mutta toisaalta myös uuden, oman henkilökohtaisen tietonsa luojana (Seitamaa-Oravala 1990, 193-195). Kuvaamataidon oppimistoiminta on mielekästä, jos opettajan ennakkoon konstruoima rakenne on sillä tavalla avoin, että se antaa oppijalle mahdollisuuden itse täyttää rakenteessa olevia aukkoja omilla mielikuvillaan (Eisner 1972, 188-189; Hosia 1988; 136-137, Seitamaa-Oravala, 1990, 192). Oppiminen on yhteistyötä opettajan ja oppilaan välillä. Opettaja ei suoraan voi siirtää tietoaan oppilaaseen, vaan oppilaan on oman henkisen toimintansa kautta itse muodostettava ajatusrakenteensa (Seitamaa-Oravala 1990, 192).

Kuvaamataidon oppimistoimintaa ohjaavalla opettajalla on merkittävä asema lasten kuvataiteisiin liittyvien käsitysten muokkaajana. Taiteellinen oppiminen ei tapahdu automaattisesti, eikä ole myötäsyntyistä, vaan opettajalla on tärkeä teh-

tävä oppimisen helpottajana (Eisner, 1972, 65-81 ja 96-112; Eisner 1993, 6). Kuvaamataidon opetuksen tavoitteiden ja oppimistoiminnan suunnittelussa on aineenhallinnalla tärkeä merkitys. Mitä syvällisemmin opettaja hallitsee kuvaamataidon laajat tiedonrakenteet, sitä tarkoituksenmukaisempia ja mielekkäämpiä kuvaamataidon oppimistilanteita hän kykenee järjestämään. Pelkkä aineenhallinta ei kuitenkaan riitä. Opettajan on pyrittävä muodostamaan tieto- ja taitoaineksesta sellaisia mielekkäitä kokonaisuuksia, että oppilaan oma maailma ja laaja kuvataiteen maailma luokassa yhdistyvät tai ainakin lähentyvät. (Seitamaa-Oravala 1990, 190). Se, miten taitavasti opettaja pystyy mielekkäitä kuvaamataidon oppimistilanteita järjestämään riippuu suurelta osin hänen taidostaan arvioida ja aktiivisesti reflektoida omaa työskentelyään ja sen tarkoitusta. Reflektio ja reflektointi liittyy läheisesti pedagogisen ajattelun käsitteeseen, jota seuraavassa luvussa tarkastellaan.

4 OPETTAJAN PEDAGOGINEN AJATTELU, USKOMUKSET JA AMMATIL- LINEN KEHITTYMINEN

Pedagogisesta ajattelusta puhuttaessa tarkoitetaan opettajan opetustoimintaan kohdistuvaa ajattelua. Opettajan pedagoginen ajattelu perustuu hänen henkilökohtaiseen uskomusjärjestelmäänsä, joka voi olla joko tiedostettu tai tiedostamaton. Opettajan toimintaansa kohdistamat päätökset ovat aina kannanottoja ja kannanottoihin voidaan etsiä perusteita. Perusteet voivat olla joko tiedostettuja tai tiedostamattomia ja ne perustuvat opettajan henkilökohtaisiin arvoihin. Jos opettaja ei näe toiminnalleen erilaisia vaihtoehtoja, opettajan ajattelu ei ole tietoista (Kansanen 1996, 46).

Oman toiminnan reflektointi, arviointi ja siitä oppiminen on opettajan ammatillisen kehittymisen tärkein tekijä, jonka avulla opettaja voi irrottautua toimintaansa ohjaavista rutiineista ja vapauttaa ajattelunsa henkilökohtaiseksi tietoisia valintoja tekeväksi pedagogiseksi ideologiaksi (Ojanen 1996, 51; Kansanen 1996, 48). Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan luokanopettajaa kuvaamataidon oppimisprosessin ohjaajana. Pyrkimyksenä on selvittää, miten laaja-alaisia tavoitteita opettajat oppimistilanteille asettavat ja miten he tavoitteisiinsa pyrkivät. Opettajan työilleen asettamat tavoitteet kuvastavat hänen toimintansa taustalla tapahtuvaa ajattelua.

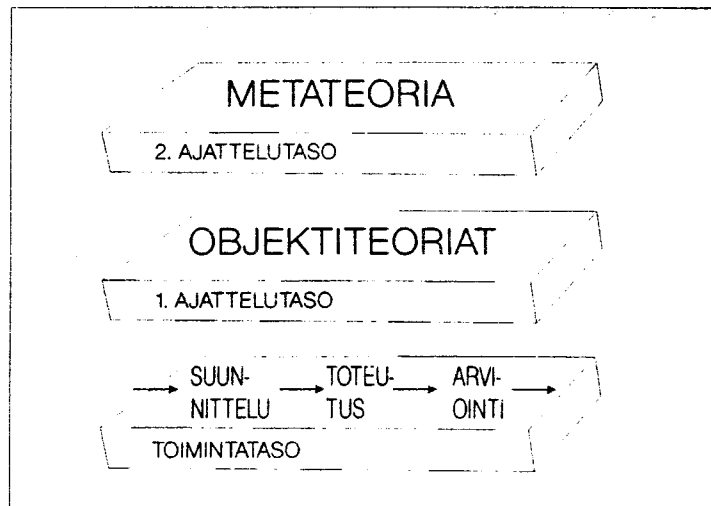
4.1 Opettajan didaktinen ja pedagoginen ajattelu

Opettajan pedagoginen ajattelu on siis hänen opetustoimintaan kohdistamaansa ajattelua, josta käytetään myös nimitystä reflektioiva ajattelu eli reflektointi. Yhteistä näille termeille on se, että niillä yleensä tarkoitetaan tavanomaisen rutiinijattelun vastakohtaa (Kansanen, 1996, 46). Reflektiota voidaan Ojasen mielestä pitää opettajan ammatillisen kasvun pääelementtinä (Ojanen 1996, 51). Parhaimmillaan reflektio on väline, jolla opettaja voi irrottautua arkirutiineista ja lähestyä luokkatilanteita uudennlaisista näkökulmista.

Opettajan ajattelua on nimitetty myös didaktiseksi ajatteluksi. Didaktiikan ja didaktisen ajattelun tarkasteleminen eri tasoilla liittyy läheisesti teorian ja käytännön väliseen suhteeseen (Kansanen 1990, 68). Komulaisen (1978, 91) mukaan didaktisesti ajatteleva opettaja on joustava ja itseään kehittävä opettaja. Hän kykenee kehittämään itselleen ja erilaiselle oppilaille, oppilasyksilöille ja tilanteille omia, persoonallisesti soveltuvia ratkaisuja. Koskeniemen (1979, 226) mukaan didaktisesti ajatteleva opettaja on selvillä opetustapahtuman lainalaisuuksista ja erittelee ja arvioi edessä olevia tilanteita omien ja oppilaiden edellytysten pohjalta pitäen samalla silmällä sekä annettuja että yhteisesti sovittuja tavoitteita. Ammatikoulussa toimivien opettajien ajattelua tutkineet Ekola ja Rantanen nimittivät opettajan ajattelua didaktiseksi, jos hän osasi tavoite- ja tilannetiedon pohjalta johtaa asianmukaisia menetelmäratkaisuja (Ekola & Rantanen 1988, II).

Pedagoginen ajattelu on didaktisen ajattelun käsitettä kattavampi ja se laajenee arkirutiineihin kohdistuvasta ajattelusta myös opettajan kasvatuksellisia perusarvoja koskevalle ajattelutasolle (ks. Kansanen 1993; Kansanen 1996). Pedagoginen ajattelu on päätöksentekoa. Pedagogisen ajattelun tutkimuksen perimmäinen kysymys on, miten opettaja perustelee tekemiään päätöksiään.

Kansanen havainnollistaa pedagogista ajattelua ja sen rakennetta erilaisista näkemyksistä kokoamansa tasomallin (Kuvio 2) avulla, mutta korostaa kuitenkin, ettei ole selvää, voidaanko tällaisia tasoja asettaa hierarkkiseen suhteeseen toisiinsa nähden (Kansanen 1993, 46; 1996, 49).



Kuvio 2. Pedagogisen ajattelun tasomalli (Kansanen 1993,46 ja 1996, 49).

Toimintatasolla tehdyt ratkaisut liittyvät kulloiseenkin opetustilanteeseen. Toimintataso, eli opetuksen suunnittelu, varsinainen opetustapahtuma sekä opetuksen jälkeinen vaihe ovat objektiteorioiden kohteena, jotka muodostavat ensimmäisen ajattelutason. Tällä ajattelun tasolla opettaja reflektoi ja punnitsee teoreettisten mallien tukemana opetustapahtuman osatekijöiden yhteyksiä. Metateoriasalla laaditaan synteesejä ja pohditaan perusteluja erilaisille objektiteoreettisille ratkaisuille. Metateoriasalla joudutaan etsimään kasvatuksellisten perusarvojen lähtökohtia ja selvittämään didaktisten rakennemallien taustoja (Kansanen 1993, 47).

Kansanen (1996) mielestä opettajien tulisi entistä paremmin tunnistaa omien kasvatustavoitteidensa arvotausta ja pyrkiä arvioimaan sitä kriittisesti. Irrottautumalla opetusmateriaalisidonnaisesta, keskitetystä opetussuunnitelmasta opettaja voi kehittää itsenäisemmin omaa kasvatustilfilosofiaansa (Kansanen 1993, 46-48). Herättämällä tietoisuutensa, opettaja voi paljastaa toimintansa todellisia tarkoituksia ja keskittyä tutkimaan omaa toimintaansa ohjaavia käyttöteorioita (Ojanen 1996, 56-57). Voidakseen analysoida ja kehittää toimintaansa, opettajan on pyrittävä vapauttamaan pedagoginen ajattelunsa entistä itsenäisemmäksi (Kansanen 1993, 44,48; Ojanen 1996, 52).

Ammatillisen kehittymisen mukana pedagogisen ajattelun on todettu muuntuvan objektivistis-behavioristisesta ajattelusta kognitiivistis-konstruktivistisen ajattelun hallintaan (Patrikainen 1997, 242). Kypsymisprosessinsa myötä opettaja voi muuttaa pedagogista ajatteluaan ja aktivoitua reflektioivaksi, oman ajattelunsa ja toimintansa haltijaksi, omasta tiedostoaan muodostamaansa tietoa käyttäväksi "metaopettajaksi". (Patrikainen 1997, 255-256). Opettajat näyttävät kuitenkin usein aloittavan toimintansa aktiviteetin ja sisällön suunnittelusta, eivätkä tavoitteiden määrittelystä (Kansanen 1993, 44, 48; Myös Seitamaa-Oravala 1990, 4). Kansanen (1993) on huolissaan siitä, että maailmanlaajuisesti ajatellen opettajien asiantuntemus rajoittuu yleensä toiminta- tai korkeintaan objektiteoriatasolle. Itsenäisen pedagogisen ajattelun saavuttaminen edellyttää teoretisoinnin kohottamista metateoriatasolle (Kansanen 1993, 44,48). Opettajan asiantuntemuksella on yhteyttä pedagogisen ajattelun laatuun (Kansanen 1993, 46). Mitä vähemmän opettajalla on työhönsä liittyvää asiantuntemusta, esimerkiksi oppiainesisällöistä, sitä riippuvaisempi hän on ulkopuolisista vaikutuksista. Asiantuntemuksensa karttuessa opettaja kykenee suunnittelemaan työtään ja toimimaan yhä itsenäisemmin.

4.2 Opettajan ajattelun ja ammatillisen kehittymisen tutkimus

Opettajan ammatillista kehittymistä ja pedagogista ajattelua käsittelevä tutkimus

on lisääntynyt runsaasti parin viime vuosikymmenen aikana. 1970-luvun alussa tarkastelun kohteena oli opettajien ulkoinen käyttäytyminen. Sittemmin tutkimus on keskittynyt tarkastelemaan opetustapahtuman lisäksi myös opettajan pedagogisia ajattelumalleja ja uskomuksia (Westerman 1991, 292, Leino & Leino 1989, 15-16).

Kognitiivisen psykologian kehittyminen 1970-luvulla vaikutti kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien suosion kasvuun ja opetustapahtumaa alettiin tutkia opettajan ajattelun kannalta (Fang 1996, 47). 1980-luvun alkupuolelle opettajan ajattelun tutkimus kohdistui opettajan päätöksentekoon; miten opettajat johtavat luokkaa, organisoivat toimintaa, miten rakentavat tehtävänantonsa, miten antavat palautetta, määräävät kysymystensä vaikeustason, suunnittelevat oppitunteja ja arvioivat oppilaitaan (Fang 1996, 50). Päätöksentekokykyä pidettiin opettajan perustaitona (Westerman 1991, 292). Tutkimuksissa ei varsinaisesti oltu kiinnostuneita siitä, miten opettajien päätökset ja selitykset syntyvät.

Noviisi- ja eksperttiopettajien välisiä eroja alettiin tutkia kasvatuksen alalla 1980-luvulla. Vertailu osoitti, että noviisien ja eksperttien ajattelu ja päätöksenteko erosivat toisistaan. He esimerkiksi havainnoivat ja tulkitsevat luokkatilanteita toisistaan poikkeavalla tavalla (Calderhead 1981). Eksperttiopettajien jäsenytyneemmät ajatusrakenteet ja kehittyneempi havainnointikyky auttoi heitä tunnistamaan ongelmatilanteita ja ratkaisemaan niitä noviisiopettajia taitavammin (Ks. Gage & Berliner 1984; Leino & Leino 1989, 16). Eksperttiopettajat käyttivät työssään myös noviisiopettajia monipuolisempia työtapoja ja tarjosivat opetukseen noviisiopettajia useammin oppilaita helpottavaa ainesta (Fogarty, Wang & Creek 1983). Noviisi- ja eksperttiopettajien lisäksi on tutkittu myös ns. postulanttiopettajia, eli opetustyössä toimivia henkilöitä, joilla ei ole pedagogista koulutusta (Carter ym. 1987).

Opetuksen tutkimuksen painopiste on siis viimeisten vuosikymmenten aikana siirtynyt oppimismenestykseen vaikuttavasta opettajan käyttäytymisestä opettajien ajatteluun, uskomuksiin, suunnittelutyöhön ja päätöksentekoprosesseihin. Tätä

tietoa hyödynnetään esimerkiksi opettajankoulutuksessa (ks. Calderhead 1987; Clandinin & Connelly 1986; Zeichner 1987). Esimerkiksi tutkimus peruskoulun opettajaopiskelijoista (Calderhead 1991) paljasti, että merkittävässä asemassa tulevien opettajien käsityksistä opettamisesta muodostuu opiskelijoiden omien kouluaikeisten kokemusten perusteella (Niikko 1992, 4).

4.3 Erilaiset opettajuudet

Risto Patrikaisen (1997) väitöskirjassa tutkittiin luokanopettajan pedagogisen ajattelun sisältöä ja laatua. Patrikainen muodosti opettajien omaan puheeseen perustavasta aineistosta kaikkien opettajien yhteisen pedagogisen ajattelun käsittejärjestelmän, jonka ulottuvuudet liittyivät ihmiskäsitykseen, tiedonkäsitykseen sekä oppimiskäsitykseen. Näitä opettajuuden ulottuvuuksia tutkittiin suorituspaikotteisen pedagogiikan ja humanistis-konstruktivistisen pedagogiikan ulottuvuudella (Patrikainen 1997, 171-173).

Luokanopettajan pedagogisen ajattelun ulottuvuuksien pohjalta muodostettiin neljä laadullisesti erilaista abstraktin opettajuuden luokkaa, jotka samalla kuvaavat myös ammatillisen kehityksen vaiheita. Opettajuudet olivat: 1) Opetuksen suorittaja, 2) Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, 3) Oppimaan ja kasvamaan saattaja ja 4) Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja.

Kaksi ensin mainittua opettajuutta noudattivat objektivistis-behavioristista opetus- ja oppimisteoreettista mallia. Kolmas ja varsinkin neljäs opettajuuden malli sopi kognitivistis-konstruktivistiseen opettajuuden kuvaan (Patrikainen 1997, 218, 255).

Opetuksen suorittaja -opettajuudessa painottuivat sekä opettaminen että oppiminen suorittamisena, mikä ilmeni tiedonsiirtona ja tiedon omaksumisen kontrolloimisena. Tiedon luonne käsitettiin staattiseksi ja sen käyttöä leimasi pinnallisuus, passiivisuus ja kriittikittömyys. Oppimisympäristöä leimasi opettajakeskeisyys ja

oppimiseen pyrittiin ulkoisen motivaation keinoilla oppikirjakeskeisesti valmiiden tehtävien avulla (Patrikainen 1997, 224). Opettajan didaktista ajattelua tutkineet Ekola ja Rantanen (1988) löysivät myös ryhmän, joka nimettiin rutiinopettajienryhmäksi. Opettajien tavoitteet olivat kapea-alaisia ja jotka korostivat tietoja ja taitoja. Nämä opettajat näkivät oppilaansa keskimääräistä negatiivisemmin ja heidän mielestään suurimmat syylliset oppilaiden epäonnistumiseen olivat oppilaat, ei opettaja (Ekola & Rantanen 1988, 91-95).

Tavoitteiltaan laaja-alaiset, elämänläheiset, opettajakeskeiset ja itsevarmat opettajat muodostivat Ekolan ja Rantasen tutkimuksen toisen ryhmän. Heidän tavoitteenasettelunsa oli keskimääräistä laaja-alaisempaa, mikä oli tyypillistä myös Patrikaisen *tiedonsiirtäjä ja oppimisen kontrolloija* -opettajuudessa. Nämä elämänläheiset opettajat näkivät työnsä tuloksellisuuden johtuvan erityisesti omasta työpanoksestaan ja he katsoivat oman opetuksensa vastaavan ns. ideaaliopetusta (Ekola & Rantanen 1988, 91-95). Näiden opettajien oppilaskuva oli kylläkin oppilasmyönteinen mutta hiukan passiivinen. Tähän ryhmään kuuluvissa opettajissa oli keskimääräistä enemmän opetuksen ulkoisia piirteitä korostavia opettajia (vrt. Patrikainen 1997, 229). Patrikaisen (1997) *tiedonsiirtäjä ja oppimisen kontrolloija* -opettajuudessa korostuivat tiedon merkitys yksittäisten, määrällisesti ilmaistavien tietojen opetteluksi, oppimisen ulkoinen motivaatio sekä opettajakeskeinen ympäristö. Näiden opettajien ihmiskäsityksessä oli havaittavissa sekä suorituspainotteisen pedagogiikan että humanistis-konstruktivistisen pedagogiikan laadullisia ulottuvuuksia (Patrikainen 1997, 229).

Oppimaan ja kasvamaan saattaja -opettajuuden olennaisin piirre oli se, että opettajilla oli ajattelun tasolla selkeä pyrkimys konstruktivistiseen oppimisen ohjaamiseen, mutta opettajat eivät kuitenkaan näyttäneet tietävän, miten se käytännössä tapahtuisi. Ihmiskäsityksessä painottui läheinen eettinen ulottuvuus ja kollegiaalinen reflektio toimi hyvin (Patrikainen 1997, 233).

Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja -opettajuuteen kuului läheinen eettinen ulottuvuus oppilaisiin ja toimivat suhteet sekä kollegoihin että oppilaiden vanhempiin.

Tämän opettajuuden ihmiskäsitys oli humanistinen. Tiedon merkitys oppijalle oli holistisen näkemyksen rakentaminen ja tiedon prosessointi oli aktiivista, laaja-alaista ja kriittistä ja se perustui oppijan sisäiseen motivaatioon ja sitoutumiseen. Oppiminen nähtiin jatkuvana prosessina ja opettaja oppimisprosessin ohjaajana ja tukijana (Patrikainen 1997, 240-241). Ekolan ja Rantasen tutkimuksessa kolmannen ryhmän muodostivat laajatavoitteiset, oppilaskeskeiset ja omaan työhönsä kriittisesti suhtautuvat opettajat, jotka asettivat opetukselleen keskimääräistä laaja-alaisempia ja elämänläheisempiä tavoitteita. Opettajien oppimiskäsitys oli keskimääräistä kognitiivisempi ja he korostivat opetuksessaan enemmän sisäisiä kuin ulkoisia piirteitä. Nämä opettajat näkivät oppilaat keskimääräistä positiivisemmin. Oppilaidensa onnistumisen opettajat näkivät mieluummin oppilaiden kuin itsensä ansioksi. Ryhmän opettajat näkivät voimakkaimmin eron oman opetuksensa ja ideaaliopetuksen välillä (Ekola & Rantanen 1988, 91-95).

Patrikaisen (1997) tutkimustulokset tukevat ja myös tarkentavat Ekolan ja Rantasen (1988) tutkimustuloksia kolmesta erilaisesta didaktiselta ajattelultaan eroavasta opettajaryhmästä (Ks.2.2.1). Tutkimusote ja tutkimusolosuhteet olivat tutkimuksissa täysin erilaiset, lisäksi tutkittaessa aineenopettajia ja luokanopettajia opettajien saama koulutus ja työnkuva eroavat toisistaan, mutta silti opetuksen tavoitteiden laaja-alaisuus ja suhtautuminen oppilaisiin noudattelivat tutkimuksissa samoja linjoja.

Tutkimustuloksilla voidaan nähdä yhtymäkohtia myös Kansasen (1993, 46-47) kuvaamaan opettajan pedagogisen tasoajattelun malliin (Ks. Kuvio 2). Reflektion syvyyden voidaan katsoa olevan yhteydessä erityisesti metateoriasolla tapahtuvaan opettajan opetus- ja oppimisteoreettiseen ajatteluun ulottuvuudella behaviorismi-konstruktivismi. Myös Kansasen (1993, 46) esittämään näkemykseen opettajan pedagogisen ajattelun itsenäisyyden suhteesta ammattitaitoon voidaan nähdä yhteyksiä. Kansasen (1993, 49) tekemään kysymykseen "johdaako peruskoulutus metateoriasoon ajattelun edistymiseen omassa ammatissa kokemuksen kasvaessa vai lopahtaako se toimintatason työn paljouteen" Patrikainen vastaa oman tutkimuksensa valossa, ettei koulutuksen laadullinen

taso yksin riittänyt takaamaan opettajuuden laadullista edistymistä. Hänen mukaansa myös opettajan omat elämänhallinnan taidot ja suhde itseen ja muihin olivat merkittävässä asemassa (Patrikainen 1997, 244-245).

4.4 Opettajien uskomukset opettamisesta

Tilanteet luokkahuoneessa vaihtuvat jatkuvasti. Opettaja joutuu työssään tekemään nopeita päätöksiä ja päätösten on oltava perusteltuja. Opettajan tekemä ratkaisu tai valinta on aina kannanotto. Se, minkälaisiin ärsykkeisiin opettaja reagoi ja millä tavalla, kertoo hänen toimintaansa ohjaavista ajatusrakenteistaan. Perusteet näihin kannanottoihin voivat olla joko tiedostettuja tai tiedostamattomia. Voidaan puhua myös opettajan henkilökohtaisesta uskomusjärjestelmästä (Kansanen 1996, 46). Opettajien omaksumat arvot ja uskomukset muovaavat opettajien harjoittamaa pedagogiikkaa ja sitä kautta vuorovaikutustilanteita luokassa (Fang 1996, 53).

Ekolan ja Rantasen (1988) tutkimuksessa päädyttiin tulokseen, ettei opettajan työtä koskeva ennakkosuunnittelu ollut kovinkaan systemaattista tai rationaalista. Myöskään opettajien teoreettisen tietämyksen ja jokapäiväisen käytännön toiminnan välillä ollut juurikaan yhteyttä (Ks. myös Kansanen 1993). Opettajien toimintaa näyttivät tutkimuksen mukaan suuntaavan erilaiset rutiinit ja kouluihin juurtuneet tavat ja totutut käytänteet, ns. koulukoodit, useammin kuin harkittu kasvatustieteen teoria tai muu filosofia (Ekola & Rantanen 1988, 103).

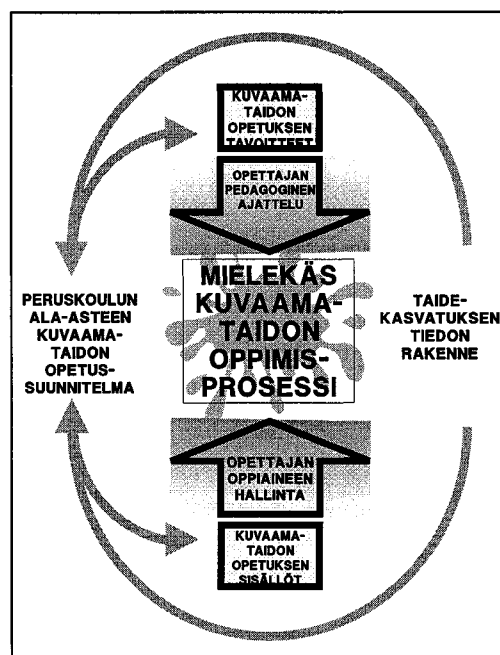
Samaan tulokseen päätyi Jan Nesor (1987, 326) tutkiessaan opettajien uskomuksia. Hän oli huolissaan siitä, etteivät opettajat pysähtyneet kriittisesti arvioimaan omaa opetustaan, vaan toimivat tottumallaan tavalla vuodesta toiseen. Nesor (1987, 317) tutki kahdeksaa aineenopettajaa yhden lukukauden ajan. Opettajat oli valittu tutkimukseen siten, että jokaisella oli työkokemusta vähintään kahden vuoden ajalta. Tutkittavat opettajat valittiin kolmelta eri koululta ja kaikki opettivat seitsemättä tai kahdeksatta luokkaa.

Opettajia tutkittiin haastattelemalla. Aluksi haastattelulla selvitettiin opettajien yleisiä käsityksistä opettamisesta, oppilaista, oppilaiden käytöksestä sekä työympäristöstä ja yhteisöstä, jossa he toimivat (Nespor, 1987, 317). Myöhemmin haastattelut kohdennettiin opettajien selityksiin opetuskäytännöistä tunnilta taltioidun videonauhan perusteella. Nespor (1987) nosti esille kysymyksen, miten opettajien suhtautumista omaan työhönsä voitaisiin muuttaa niin, että ennakkosuunnittelu ja työskentelyn organisointi paremmin palvelisivat oppilaiden (ja myös opettajan) tarpeita (Nespor 1987, 326).

Johnston (1994, 201-202) korostaa, ettei opettajan ammatillinen kehitys ole verrattavissa pankkitiliin, jonne kertyvä kokemus varmasti lisäisi saldoa. Opettajan on otettava itse vastuu oman opettajuutensa kehittymisestä, sillä jos tiedostamattomista uskomuksista ja rutiineista muodostuu opettajan toimintaa ohjaava tekijä, opettajan ammatillinen kehittyminen pysähtyy.

5 VIITEKEHYS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksen viitekehys rakentuu kuvaamataidon mielekkään oppimisprosessin ympärille. Tutkimuksen päähuomio kohdistuu oppimisprosessia ohjaavaan opettajaan, hänen prosesseille asettamiinsa tavoitteisiin, keinoihin, joilla hän tavoitteisiinsa pyrkii sekä tavoitteiden toteutumiseen. Peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon opetuksen tavoitteita ei rinnasteta taidekasvatuksen tavoitteisiin, mutta yleisen taidekasvatuksen tavoitteet nähdään kuvaamataidon opetuksen taustalla vaikuttavana tiedonrakenteena. Keskityn tarkastelemaan kuvaamataidon opetusta tavoitteiden ja sisältöjen mielekkyyden kannalta.



Kuvio 3. Tutkimuksen viitekehys.

Opettajan ammattitaidolla on merkittävä asema mielekkään kuvaamataidon oppimisprosessin suunnittelussa. Teknisen aineenhallinnan ja pedagogisen ajattelunsa avulla opettaja kykenee muodostamaan kuvaamataidon laajasta

tiedonrakenteesta mielekkäitä kokonaisuuksia. Mielekkäille kuvaamataidon oppimisprosesseille on ominaista toimintaa suuntaavien ennakkojäsentäjien ja luovan toiminnan tasapaino.

Katson taideopetuksen tavoitteiden asettelun liittyvän opettajan pedagogisen ajattelun syvyyteen. Pysin selvittämään kahden luokanopettajan toiminnan tavoitteita ja opettamiskäsityksiä vertaamalla toimintatason työskentelyä haastatte- luissa ja kyselylomakkeiden vastauksissa ilmi tulleisiin käsityksiin, mielipiteisiin ja perusteluihin kuvaamataidon opetuksesta. Luokanopettajien toiminnan tavoitteelli- suutta tarkastellaan sekä pedagogisen toiminnan ja ajattelun että kuvaamataidon tiedonrakenteen asettamien vaatimusten kannalta. Toimintatason tapahtumia peilataan opettajan käsityksiin opetuksensa tavoitteista. Haluan korostaa, että tarkoituksena ei ole verrata luokanopettajien tavoitteita ja toimintaa toisiinsa, vaan pyrkiä muodostamaan niistä erilliset, itsenäiset teoreettiset mallinsa.

Tutkimustehtävät:

1. Minkälaisia ja kuinka laaja-alaisia tavoitteita opettajat asettavat ohjaamil- leen kuvaamataidon prosesseille?

- a) Miten opettajat määrittelevät oman kuvaamataidon opetuksensa tavoitteet?
- b) Minkälaiset tekijät vaikuttavat kuvaamataidon prosessien tavoitteiden asette- luun?

2. Minkälaisilla keinoilla opettajat asettamiinsa tavoitteisiin pyrkivät?

- a) Minkälaisia oppimistilanteita opettajien ohjaamat prosessit ovat?
- b) Minkälaiset käsitykset kuvaamataidon opetuksesta ohjaavat opettajien toi- mintaa?

3. Miten toteutunut opetus vastasi asetettuja tavoitteita?

- a) Minkälaiset tekijät vaikuttavat opetuksen järjestämiseen?
- b) Minkälaiset tekijät vaikuttavat asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen?
- c) Miten oppilaat kokevat opettajien ohjaamat kuvaamataidon prosessit?

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1 Tutkimuksen luonne

Kvalitatiivinen tutkimus ei pyri yleistettävään tietoon, vaan pyrkii selittämään yksilöllisiä ilmiöitä, tekemään niitä ymmärrettäviksi (Alasuutari 1994, 209). Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Tapaukseksi voidaan luonnehtia ihmisiä, ihmisjoukkoja, yhteisöjä, laitoksia tai muita tapahtumia tai ilmiöitä, jotka ovat joko tyypillisiä tai jossakin suhteessa muista erottuvia (Syrjälä & Numminen 1988, 6; Syrjälä ym. 1994, 10). Tässä tutkimuksessa selvitetään luokanopettajan kuvaamataidon opetukselle asettamien tavoitteiden laatua ja laaja-alaisuutta, keinoja, joilla opettajat tavoitteisiinsa pyrkivät, sekä asetettujen tavoitteiden toteutumista.

Tarkoituksena oli tulkita kuvaamataidon ohjausprosesseja ja muodostaa haastatteluaineistosta ja kyselylomakkeista kokonaisvaltainen kuva kahden opettajan kuvaamataidon ohjausprosessien tavoitteista ja niiden toteutumisesta sekä opetuksen sisällöistä. Valitsin tutkimuskohteeksi kaksi kokenutta luokanopettajaa, jotka molemmat opettavat työssään kuvaamataitoa. Tapaustutkimukselle on tyypillistä useilla eri menetelmillä hankittujen tietojen koonti tutkittavasta tapauksesta tietyssä ympäristössä (Syrjälä ym. 1994, 11). Tutkin opettajia kuvaamataidon työskentelyprosessien aikana luonnollisissa ohjaustilanteissa luonnollisen vuorovaikutuksen, observoinnin, haastattelujen sekä työskentelyprosessien jälkeen kyselylomakkeiden avulla.

Aineiston keruu, analyysi ja teoreettisen taustan muodostuminen vaikuttivat toisiinsa tutkimusprosessin aikana. Tutkimusongelmat tarkentuivat aineistonkeruu- ja analyysivaiheessa ja teoriataustan täydentäminen auttoi kohdistamaan huomiota oleellisiin seikkoihin. Aineiston analyysivaiheessa yhtäältä täydensin ja toisaalta karsin teoriataustaa, mikä ohjasi tulosten kirjoittamista.

Tutkimuksessa oli kognitiiviselle oppimiskäsitykselle pohjautuvan fenomenografisen tutkimusotteen piirteitä. Fenomenografiselle tutkimukselle on tyypillistä spiraalimainen eteneminen (Syrjälä ym. 1994, 125). Hankin ja tulkitsin aineistoa alustavan teoreettisen perehtyneisyyden tuella, sekä kokemusten ja vuorovaikutuksen avulla. Teoriataustan tuntemus auttoi täsmentämään kysymyksenasettelua, mutta ei kuitenkaan rajoittanut liikaa huomion kohdistamista. Aineistoa käsitellessäni pyrin tulkitsemaan kohdetta ja muodostamaan siitä luokkia, joita edelleen luokittelin ja tulkitsin. Aineiston tulkinnassa täydellistä objektiivisuutta on mahdotonta saavuttaa, mutta pyrin hallitsemaan oman subjektiivisuuteni tiedostamalla omat mielipiteeni ja ennakkoluuloni.

Aineistoa on kerätty usealla menetelmällä. Tutkimusmenetelminä olivat tapaustutkimukselle ominaiset työtavat: observointi, teemahaastattelu sekä ääninauhalle taltioitujen työskentelyprosessien analysointi. Aineistoa kertyi paljon myös sellaisista asioista, joita en varsinaisesti tutkinut. Tutkimusaineisto ei syntynyt keinotekoisien järjestelyjen tuloksena, vaan suuri osa siitä koostuu dokumentoiduista tilanteista, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Olin tutkimuksessa mukana ns. osallistuvana observoijana ja osallistuin prosesseihin oppilaiden ja opettajien kanssa keskustelemalla sekä oppitunneilla joskus oppilaita neuvomalla. Prosessien jälkeen keräsin tietoa myös kyselylomakkeiden avulla sekä opettajilta että oppilailta. Osallistuin luokan toimintaan prosessien aikana ja pyrin sulautumaan joukkoon yhtenä ryhmän jäsenenä, jotta läsnäoloni tutkijana ei olisi korostunut. Tutkimusotetta voidaan siis sanoa myös naturalistiseksi.

6.2 Tutkimushenkilöt

Tutkimuksen kohteena oli kaksi pienen eteläsuomalaisen kirkonkylän ala-asteella toimivaa luokanopettajaa. Tutkimuksen kohteena olevat kaksi opettajaa on valittu tutkimukseen kvalitatiiviselle tutkimukselle luonteenomaisesti tarkoituksenmukaisuuden perusteella. Molemmat opettajat ovat toimineet alalla pitkään, joten heidän näkemyksensä opettajan työstä ovat pitkän työkokemuksen myötä selkei-

tä. Tammikuussa 1995 koulussa oli 273 oppilasta ja opettajia 11.

Seurasin tutkimuksen aikana kuvaamataidon ohjausprosessien lisäksi myös muiden oppiaineiden opetusta. Kumpikaan kuvaamataidon prosesseihin osallistuvista ryhmistä ei ollut opettajien oma luokka. Koululla ei ole varsinaista kuvaamataidon luokkaa, joten kuvaamataidon työskentely tapahtui ryhmien omissa luokkahuoneissa, mikä molempien opettajien mielestä rajoitti työskentelyä.

Tutkimusopettajat ovat vuoden tarkkuudella saman ikäisiä, mutta toinen opettajista on valmistunut vuonna 1962 ja toinen vuonna 1989. Eli tietyllä tavalla opettajat täyttävät ns. ääritapausten "vaatimuksen", joka on yksi tapa valita kohde tapaututkimukselle. Tutkimuksen alkuvaiheessa tutkimukseen oli tarkoitus ottaa mukaan myös kaksi nuorta, vasta uransa alkuvaiheessa olevaa opettajaa, mutta käytännön järjestelyjen vuoksi keskityin tutkimaan ainoastaan kahta kokenutta opettajaa. Käytän opettajista nimiä Armi ja Lisbet. Nimet on keksitty tutkimushenkilöiden henkilöllisyyden suojaamiseksi.

6.2.1 Armi

Etelä-Suomesta kotoisin oleva Armi valmistui opettajaksi Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulusta vuonna 1962. Jo pienenä tyttönä Armi oli ilmoittanut, että hänestä tulee opettaja.

"Joo, mä oon ihan ensimmäisel tai toisel luokal päättäny, et must tulee opettaja...mun joku opettaja varmaan...mä tykkäsin eka-tokaluokan opettajasta, niin sil on varmaan vaikutusta siihen. Mut siitä asti se oli mielessä. Mutta ei se ollu ollenkaan varmaa sitte väliillä, et tuleeks must koskaan opettajaa...ku mä sitte aattelin, et ei mun kannata hakee (tytöil piti olla niin hyvä keskiarvo, kato pojat sai tasotusta, joo)."

Armi pääsi opiskelemaan ensimmäisellä yrityksellä. Valmistuttuaan opettajaksi Armi toimi opettajana pienessä kunnassa Mikkelin läänissä. Omien taiteellisten harrastustensa Armi kertoi rajoittuvan taidenäyttelyissä käyntiin. Itselleen mieluisimpana tekniikkana Armi pitää maalausta.

"No näyttelyis mä käyn...(vaisu)...joskus...jossakin...Retretissä...Mä en ittekkään tiä, et täytyy tunnustaa, et paikkakunnan näyttelyt on vähän jääny huonolle..."
 "En mä tiedä, mä...niin...no kyllä mä varmasti niinku luonnonkuvauksesta tykkäisin...se on tietysti ainoo, mitä mä osaisin ittekin..."

Armi on työskennellyt luokanopettajana nykyisellä koululla parikymmentä vuotta. Armi opettaa koululla kuudetta luokkaa. Omalle luokalle pitämiensä kuvaamataidon tuntien lisäksi hän opettaa kuvaamataitoa myös rinnakkaiselle kuudennelle luokalle, jonka ohjausprosesseja tässä tutkimuksessa seurataan. Armin ohjaamat prosessit on taltioitu ääninauhalle ja aineistoa kertyi noin kolme ja puoli tuntia.

6.2.2 Lisbet

Myös Lisbet on kotoisin Etelä-Suomesta. Lisbet on valmistunut aikanaan nuoriso-ohjaajaksi Tampereen yliopistosta. Nuoriso-ohjaajan työtä hän ei varsinaisesti ole tehnyt "päivääkään". Sen sijaan Lisbetillä on mielenkiintoinen työhistoria. Hän on elämänsä aikana opetustyön lisäksi toiminut useilla muilla aloilla.

"Sitä, mitä mä en oo tehny, niin se on kolmivuorotyö! Mä oon ollu seitsemän vuotta museonhoitajana ja kaupungin kotiseutulautakunnan sihteerinä, kulttuurisihteerinä, tavallisenä rautakaupan myyjänä, kirjakaupan myyjänä, somistajana tavaratalossa...mitä vielä..."

Opettajan sijaisuuksia Lisbet on tehnyt vuosien 1974 ja 1986 välisen ajan ns. postulanttiopettajana, eli opettajana ilman tutkintoa. Suivaantuneena palkattomista kesä- ja muista lomista Lisbet päätti vuonna 1986 hakea opettajankoulutukseen.

"Se ol ihan näitten kunnan herrojen oikeestaan niuhottamista, että sijaisuudet katkastiin loman ajaksi. Siinähän olit palkatta joululoman, pääsiäisloman...sijaisuus loppu joo. Kesä elettiin marjoja keräämällä ja sienestämällä. Siis se minut loppujen lopuksi sitte pinnaannutti. Et mä ajattelin, että mä ainakin haen."

Lisbet pääsi opiskelemaan ja valmistui kolmessa vuodessa luokanopettajaksi erikoistumisaineinaan kuvaamataito ja biologia. Kuvaamataidon lisäksi musiikki on Lisbetille mieluinen taiteenlaji. Lisbet on opettanut 20 kesän ajan lapsia nuor-

ten musiikkileireillä. Kuvataiteita Lisbet ei harrasta vapaa-aikana:

"En! Mä tiedän, että mulla ois taitoja, mut ku mul ei oo inspiraatiota. Esmes OKL:ssa kun annettiin tiukka aihe, mitä tiukempi aihe, sitä enemmän se inspiroi minut tekemään, kokeilemaan, et tota... Vesiväreilläkin syntyis ihan hyvää jälkeä, kun joku sanois, mitä mun pitää tehdä."

N: Jaa!

"Sitten näin ihan elämässä tulee niitä pikkuhaasteita, jotka on heti ihan kiva tarttua. Että pistää tonne näyttelykaappiin jotain ja mitä milloinkin. Se toteutuu sitte ihan..."

Lisbet toimii alkuopettajana toisella luokalla. Oman luokkansa ohella Lisbet opettaa kuvaamataittoa myös neljännelle luokalle, jonka kuvaamataidon oppimisprosesseja tässä tutkitaan. Myös Lisbetiä koskeva ääninauhalle taltioitu materiaali on koottu kolmen viikon aikana. Tunneista kertyi aineistoa noin kolme ja puole tuntia.

6.3 Aineiston keruu

Tutkimusaineisto on kerätty kevätlukukauden 1995 aikana. Tammikuussa otin yhteyttä opettajiin ja kävin tutustumassa kouluun ensimmäisen kerran. Seurasin koululla kolmen luokanopettajan työskentelyä kuvaamataidon tunneilla ja valitsin tutkimushenkilöiksi Armin ja Lisbetin. Ensimmäiset tutkimukseen liittyvät haastattelut on tehty tammikuussa. Osallistuin tutkimusjakson aikanaan aktiivisesti opettajanhuoneessa käytyihin keskusteluihin, jotka käsittelivät mm. ajankohtaista koulukohtaista opetussuunnitelmaa. Tutkimuskoulun suunnitelmiin kuului esimerkiksi profiloitua ns. taito- ja taideainepainotteisena kouluna, mutta tutkimusjakson aikana oli vielä epäselvyyttä käytännön järjestelyistä.

Varsinainen tutkimusjakso ajoittui huhti-toukokuuhun. Tutkimusaineisto koostuu kolmen viikon aikana seuratuista kuvaamataidon prosesseista, joista aineistoa on kerätty observoimalla, taltioimalla tunnit ääninauhalle ja tekemällä tapahtumista muistiinpanoja. Lisäksi opettajat ja oppilaat täyttivät jokaisen kuvaamataidon prosessin jälkeen avoimia ja suljettuja kysymyksiä sisältävät kyselylomakkeet

(Liitteet 5 ja 8). Haastattelin opettajia sekä ennen kolmen viikon tutkimusjaksoa että sen aikana. Kävimme oppilaiden vastauksia läpi yhdessä opettajien kanssa tutkimusjakson aikana. Opettajat kommentoivat niitä ja vertasivat omiin kokemuksiinsa.

Molempia opettajia on haastateltu kaksi kertaa. Tammikuussa tehdyt haastattelut (Liitteet 1 ja 3) liittyivät lähinnä opettajien taustoihin ja työhistoriaan. Toisella haastattelukerralla (Liitteet 2 ja 4) toukokuussa syvennyttiin opettajien itselleen asettamiin kuvaamataidonopetuksen tavoitteisiin, menetelmiin ja sisältöihin. Tietoa on kerätty myös luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa ennen prosesseja, niiden aikana sekä niiden jälkeen. Prosessien seuraaminen ja keskustelu niiden aikana auttoi tarkentamaan haastattelukysymyksiä ja suuntaamaan niitä. Seuraavassa taulukossa kuvaan tutkimuksen kulkua.

Taulukko 1. Tutkimuksen kulku.

1994										1		2	3
1995	4	5	6	7	8	9				*	*	*	*
1996	*	*	*	*	*	10				11			
1997	12					13							

1. Tutkimuksen aihealueen valinta ja alan kirjallisuuteen tutustuminen alkaa.
2. Tutkimussuunnitelman hahmottelu
3. Tutkimusongelmien ja kenttätöväiheen hahmottelu alkaa
4. Tutkimuslupa tutkimuskoululta (rehtori ja opettajat)
5. Opettajien alustavat haastattelut
6. Esitutkimus Jyväskylän Normaalikoulun ala-asteella. Kyselylomakkeen korjaukset
7. Tutkimusjakson kuvaamataidon prosessit
 - Kuvaamataidon tuntien observointi ja päiväkirjan pito
 - Prosessien taltiointi ääninauhalle
 - Kyselylomakkeet sekä opettajille että oppilaille
8. Opettajien teemahaastattelut
9. Aineiston litterointi alkaa (kaksi teemahaastattelua/opettaja sekä molemmilta opettajilta kolmen 90 minuutin mittaisen kuvaamataidon prosessin nauhoitetut tallenteet)
- **TAUKO MUIDEN OPINTOJEN VUOKSI**
10. Teoriataustan täydentäminen
11. Teoriataustan muokaus ja täydentäminen sekä aineiston analyysi.
12. Aineiston läpikäynti, teoriataustan täydentäminen ja tulosten kirjoittaminen.
13. Teorian muokaus. Aineiston analyysin tulkinta ja yhteenvedo teoriataustan kanssa.

6.4 Tutkimusaineiston analyysi

Grönforsin (1982, 144-145) mukaan kvalitatiiviselle tutkimusaineistolle ei ole olemassa valmiita analyysimenetelmiä, vaan tutkijoiden tulee itse kehittää omaan tutkimukseensa parhaiten sopivat analyysimenetelmät kerätyn aineiston perusteella. Näin varmistetaan tutkimuksen yksilöllisyys.

Ennen varsinaisten tutkimusongelmien muotoutumista tutustuin kenttäolosuhteisiin havainnoiden ja haastatellen sekä johtopäätöksiä tehden. Aikaisempi perehtyminen tutkittavan kohteen yleiseen teoriaan, alalta aiemmin tehtyihin tutkimuksiin auttoi kohdistamaan huomiota oleellisiin seikkoihin. Aikaisempien kokemusten ja vuorovaikutuksen avulla sekä muita teorioita hyväksikäyttäen ja niitä omaan tutkimukseeni peilaten pyrin muodostamaan kohteista kokonaisvaltaisen kuvan.

Osallistuvan observoinnin ja puolistrukturoidun haastattelun avulla pyrin muodostamaan mahdollisimman kattavan käsityksen Armin ja Lisbetin ohjaamien prosessien tavoitteista, opettajien käyttämistä menetelmistä sekä tavoitteiden toteutumisesta. Ennen tutkimusjaksoa varsinaisia etukäteen laadittuja hypoteeseja ei ollut, eivätkä varsinaiset tutkimusongelmat olleet tutkimuksen alkuvaiheessa tiukasti rajattuja. Lopulliset tutkimusongelmat muodostuivat vasta aineiston analyysivaiheessa.

Tutkimusaineisto koostuu sekä Armin että Lisbetin kahdesta puolistrukturoidusta haastattelusta, kolmen kuvaamataidon prosessin ääninauhalta litteroiduista materiaalista ja opettajilta ja oppilailta saatujen kyselylomakkeiden vastauksista. Haastattelukysymykset koskivat kuvaamataidon prosessien tavoitteita, arviointia ja opettajien käyttämiä menetelmiä. Haastattelukysymyksillä pyrittiin myös selvittämään Armin ja Lisbetin taideopetukselleen asettamia yleisiä tavoitteita. Seuraimieni kuvaamataidon prosessien tarkkaa ajankohtaa ei oltu etukäteen sovittu, joten prosessit ja niiden ohjaaminen noudattelivat luultavasti opettajien omaa, luonnollista työskentelytapaa.

Tutkimuksen varsinainen analyysi alkoi aineistoa ristiin rastiin kahlaamalla. Aineistoa kertyi molempien opettajien kolmesta ohjausprosessista yhteensä 50 sivua haastatteluaineistoa, 77 sivua ääninauhalta litteroitua oppituntimateriaalia, 129 kyselylomakkeen vastaukset oppilailta sekä kolmen kyselylomakkeen vastaukset molemmilta opettajilta.

Aineiston analyysi kohdentui opettajan pedagogisen toiminnan, tavoitteiden ja opetusta ohjaavien käsitysten tarkasteluun. Opettajien kuvaamataidon ohjausprosesseja on analysoitu arvioimalla opettajien toiminnasta, haastatteluista sekä kysymyslomakkeista ilmeneviä käsityksiä oppimisesta, kuvaamataidosta sekä opetusmenetelmistä. Opetuksen sisältöön liittyen on tarkasteltu työskentelyyn liittyvien ennakoitien ja rajausten suhdetta oppilaiden selviytymiskykyyn ja valinnan mahdollisuuksiin. Objektiteoriatason ajattelua, eli opettajien käsityksiä opetustapahtumista ja niiden osatekijöistä on pyritty selvittämään sekä kyselylomakkeiden että työskentelyn aikana käytyjen keskustelujen avulla. Opettajat ja oppilaat vastasivat samansuuntaisiin kysymyksiin prosessien jälkeen, joten oppilaiden vastausten perusteella aukesi myös mahdollisuus tutkia myös opettajien kykyä reflektoida.

Analysoin haastattelu- ja kyselylomakeaineistoja asettamalla niille neljä kysymystä. Mitä -kysymys selvitti prosessien sisältöjä. Niitä olivat tässä työskentelyn teemat ja tekniikat. Miksi -kysymys selvitti opettajien ohjaukselleen asettamien tavoitteiden laatua ja laaja-alaisuutta. Miten kysymys selvitti opettajien toimintakeinoja tavoitteiden saavuttamiseksi. Missä-kysymys selvitti opetustilanteeseen vaikuttavia tekijöitä.

Rakentaessani kuvaa opettajan pedagogisesta toiminnasta ja ajattelusta kuvaamataidon prosessien ohjaajina, analysoin opettajien käsityksiä oppiaineesta, oppilaista, oppimistilanteista sekä opettajista itsestään taiteen prosessien ohjaajina. Analysoin aineistoa mukaillen Patrikaisen (1997) abstraktien opettajuuksien mallia, jossa neljä eri opettajuutta sijoittuvat behavioristis-konstruktivistiselle ulottuvuudelle.

Opettajien käsityksiä kuvaamataidosta oppiaineena analysoin tavoitteiden laadun ja laaja-alaisuuden perusteella. Laadulla tarkoitan kuvaamataidon ymmärtämistä oppiaineena, sitä, minkälaisena opettajat näkivät kuvaamataidon tiedonluonteen. Laaja-alaisuudella tarkoitan tässä sitä, minkälaisia suuntaavia ja rajaavia ennakoiteja opettajat työskentelylle asettivat sekä niiden suhdetta oppilaiden kykyihin selviytyä tilanteista ja heidän valinnanmahdollisuuksiinsa.

Käsityksiä oppilaista analysoin ohjausprosessien ja haastatteluaineiston perusteella etsimällä näkemyksiä oppilaasta taiteentekijänä. Näkemykset voivat vaihdella oppilaan näkemisenä tehtävän suorittajana ja kontrolloidun tiedon vastaanottajana tai toisaalta oman tietonsa aktiivisena prosessoijana ja omasta työskentelystään vastuussa olevana kasvavana yksilönä.

Oppimistilanteita on analysoitu arvioimalla opetuksen oppilas-tai opettajakeskeisyyden suhdetta ja toisaalta opettajien käsityksiä oppimisesta. Opettajan toiminta muodostui lähinnä oppilaan oppimista ohjaavista ja toisaalta asetettuun tavoitteeseen ja teknisten taitojen parantamiseen tähtäävästä ohjauksesta. Näitä kahta ei nähty toisilleen vastakkaisina, vaan toisiaan tukevana ohjaustoimintana.

6.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Alasuutari (1994, 72) korostaa selkeän tutkimusmetodin välttämättömyyttä, jota ilman tutkimuksesta voi tulla tutkijan omien ennakkoluulojen todistelua. Kvantitatiivisiin kenttätömenetelmiin verrattuna laadullisen tutkimuksen ongelmina voidaan nähdä tutkijan subjektiivisten näkemysten vaikutus aineiston tulkintaan. Pysin muodostamaan kohteista niin todenmukaisen ja puolueettoman kuvan kuin se tämän aineiston pohjalta ja tämänhetkisen tietämykseni avulla oli mahdollista. Tein tutkimuksen yksin, mikä osaltaan saattaa heikentää tulosten luotettavuutta. Kaikki aineisto, sekä haastattelu- että oppituntimateriaali on tallennettuna äänikaseteilla. Olen tallettanut myös sekä opettajien että oppilaiden kyselylomakkeet. Useiden tutkimusmenetelmien käyttö helpotti aineiston analyysia, vaikka opetta-

jan ja oppilaiden käsitykset prosesseista joskus poikkesivatkin toisistaan.

Kokemattoman observoijan ongelmana on usein havainnoinnin hajoaminen liian monenlaisia asioihin yhtäaikaan (Copeland ym. 1994, 190). Opettajien työskentelyä seurattessa oli joskus vaikeaa keskittyä ohjausprosessien havainnointiin. Ohjaustilanteet vaihtuivat nopeasti ja opettaja ohjasi useita oppilaita samaan aikaan. Juttelin prosessien aikana myös oppilaiden kanssa, mikä toisaalta häiritsi opettajan tarkkailua, mutta toisaalta antoi arvokasta lisätietoa prosesseista ja oppilaiden kokemuksista. Ohjausprosessien videointi olisi tuottanut monipuolisempaa aineistoa ja mahdollistanut tilanteiden muistiin palauttamisen ja tarkemman analyysin. Videomateriaalin avulla olisi myös voinut haastattelutilanteissa kohdistaa kysymyksiä tiettyihin tilanteisiin, joiden avulla opettajat olisivat voineet kuvailla toimintansa perusteluja. Pieni nauhurin käyttö oli kuitenkin huomaamattomampi keino kerätä aineistoa, joten tottuminen sen läsnäoloon kävi nopeasti. Opettajien työskentely ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa työskentelyn aikana jäi äänityksen laadun vuoksi osittain tallentumatta tai tallentui epätarkasti, mutta suurin osa äänimateriaalista oli erittäin hyvälaatuista, joten aineisto oli näiltä osin selkeästi ymmärrettävää.

Parantaakseni tulosten luotettavuutta, käytin useita tutkimusmenetelmiä. Osallistuvan observoinnin lisäksi keräsin aineistoa kyselylomakkeilla sekä opettajilta että oppilailta. Lomakkeiden samansuuntaiset kysymykset auttoivat aineiston analyysissä ja tulkinnessa. Teemahaastattelut olivat olennainen osa aineistonkeruuta. Haastatteluja litteroidessani huomasin kuitenkin usein ohittaneeni hedelmällisiä lisäkysymyksen paikkoja silkkää ajattelemattomuuttani.

Haastattelututkimuksen yksi ongelma saattaa olla myös haastateltavan halu "esiintyä edukseen". Haastateltava saattaa vastata tutkijan kysymyksiin niin kuin hän olettaa tutkijan odottavan (Ks. Alasuutari 1994, 129; Syrjälä & Numminen 1988, 99). Aluksi hieman jäykkä ilmapiiri keveni ensimmäisen haastattelun jälkeen. Opettajien teemahaastattelut tehtiin tutkimusjakson loppuvaiheessa ja sekä haastattelutilanteet että observointitilanteet olivat rentoja ja avoimia.

Tutkimuksen perusteella en pysty sanomaan, kuinka paljon tuntien nauhoittaminen, osallistuva observointi tai kyselylomakkeet vaikuttivat opettajiin tai oppilaisiin, mutta pyrin tutkimuskohteissa mahdollisimman luontevaan vuorovaikutukseen tutkimushenkilöiden ja oppilaiden kanssa. Arvelen, että suhteellisen kokemattomana, ja myös "harmittomana" opiskelijana ja tutkijana vaikutukseni tutkimuksen tuloksiin oli kuitenkin vähäinen. Toisaalta kokemattomuuteni sekä opettajana että tutkijana oli yksi tutkimukseni heikkouksista. Prosessien toimintaa seurattessa ja analysoidessa työkokemus olisi luultavasti auttanut kohdistamaan huomiota olennaisiin tekijöihin. Myös jotkut haastattelutilanteissa asettamani kysymykset olivat varsin pinnallisia. Tutkimusaineiston keruun jälkeen en ollut yhteydessä opettajiin, mikä saattaa heikentää tutkimuksen tulosten uskottavuutta.

Litteroin oppitunnit ja opettajien haastattelut välittömästi aineistonkeruuvaiheen jälkeen. Litterointivaiheessa täydensin myös omia muistiinpanojani tutkimuskohteesta, kun tapahtumat vielä olivat tuoreessa muistissani. Pyrin kuvailemaan aineistoa jo litterointivaiheessa, mutta varsinainen aineiston analyysi alkoi vasta keväällä 1997. Kaikki aineisto, sekä haastattelu- että oppituntimateriaali on tallennettuna äänikaseteilla, mikä mahdollisti tilanteiden muistiin palauttamisen. Arvioiden tekeminen ensivaikutelmien perusteella olisi ollut mahdotonta. Ääninauhan puutteena voidaan nähdä se, että kaikki prosessiin osallistujien inter ei näy. Nonverbaalisen viestinnän näkyminen olisi auttanut varsinkin oppilaiden käsitysten tarkastelussa. Nauhalle tallentui kuitenkin suurin osa prosessien kielellisestä vuorovaikutuksesta, jonka parakielen ilmaukset; äänensävyt ja painot olen huomionut aineiston litteroinnissa. Olen säilyttänyt myös opettajien ja oppilaiden täyttämät kyselylomakkeet, joiden avoimia kysymyksiä analysoimalla sain monipuolista tutkimustietoa prosesseista. Monivalintatehtäviin liitetyt tarkentavat kysymykset auttoivat aineiston tulkinnassa.

7 KUVAAMATAIDON OHJAUSPROSESSI OPETTAJAN AMMATILLISEN KEHITYKSEN ILMENTÄJÄNÄ

Tässä luvussa pyrin vastaamaan tutkimustehtävien kysymyksiin niin tarkasti ja todenmukaisesti kuin se tämän aineiston pohjalta on mahdollista. Ohjausprosessien tulkinnoissa viitataan opettajien haastatteluissa (Liitteet 1-4) esiintyneisiin opetukseen liittyviin käsityksiin, opettajien ja oppilaiden kyselylomakkeiden (Liitteet 5 ja 6) vastauksiin sekä suoriin lainauksiin ohjausprosesseista. Joidenkin prosessien tuotoksista on myös valokuvia (Liite 9). Prosessien ohjauksesta ja työskentelyn lomassa käydyistä keskusteluista poimitut kohdat on esitetty sisennyissä kappaleissa. Esitän oppilaiden käsityksiä toteutuneista prosesseista muiden tulosten yhteydessä osittain pylväsdiagrammein. Kaikkien kolmen prosessin vastaukset näkyvät samassa graafissa pylvässarjana. Sarjojen ylin pylväs kuvaa ensimmäistä ja alin kolmatta työskentelyprosessia.

7.1 Armin ohjaamat kuvaamataidon prosessit: *"Kuva pitäis olla niinku miellyttävä katsoa"*

Tässä luvussa tarkastellaan Armin ohjaamien kuvaamataidon oppimisprosessien tavoitteita, niiden laatua ja laaja-alaisuutta, niitä keinoja, joilla hän tavoitteisiin pyrki, sekä tavoitteiden toteutumista. Prosessien analyysi perustuu Armin kanssa käytyihin keskusteluihin sekä omiin havaintoihini tilanteista. Tuloksia pyritään myös rinnastamaan oppilaiden käsityksiin toteutuneista prosesseista. Valokuvat (Kuvat 1 ja 2, liite 9; kuva 3, liite 10) esittävät Armin ohjaamien prosessien tuotoksia.

7.1.1 Kuvaamataidon prosesseille asetetut tavoitteet

Armin ohjaamat kuvaamataidon prosessit sattuivat tutkimuksen kannalta ongelmalliseen ajankohtaan. Vappu ja äitienpäivä vaikuttivat teemojen valintaan, joten tutkimusjakson tunnit poikkeavat tavoitteiltaan Armin normaaleista kuvaamataidon

tunneista. Musiikkimaalaus-teemaan Armi päätyi, koska muiden kiireiden vuoksi aikaa oli vain yksi tunti ja "oli löydettävä nopeasti toteutettava työ, eikä tällaista ollut lukuvuoden aikana vielä ollut".

Ensimmäisen prosessin teemana oli vappu ja oppilaat askartelivat kartongista vappuklovnin. Oppilaat leikkasivat valmiin kaavan mukaisen hahmon kartongista ja kuvioivat ja värittivät sen haluamallaan tavalla (Liite 9, kuva 1). Teeman oli tarkoitus toimia "virkistävänä välipalana", eikä prosessiin liittynyt uutta tieto- tai taitoainesta. Puolet oppilaista (48%) olikin sitä mieltä, että tehtävä oli liian helppo. Toisen prosessin aikana oppilaat maalasivat vesiväreillä japanin-paperille äitienpäiväkorttitaulun. Taululle leikattiin myös "passe-partout", kartonkinen kehys. Äitienpäiväkorttiprosessi (Liite 9, kuva 2) oli prosesseista ainoa, jolle Armi oli asettanut selkeitä kuvaamataidollisia tavoitteita, eli tutustuminen japanin-paperin ominaisuuksiin ja peitevärin käyttäytymiseen uudella materiaalilla. Työskentelyn tavoitteeksi Armi mainitsee:

"Tietysti, että tulis mahdollisimman kaunis kortti...et se nyt on...et jos toi työ ois tehty muuten, ni...nooh...tietysti samat tavoitteet, on se kortti tai joku muu..."

Viimeisen kuvaamataidon prosessin teemana olivat Musorgskyn musiikin (Yö autiolla vuorella) tuottamat mielikuvat. Kuunneltuaan musiikkia ja siihen liittyvän tarinan oppilaat maalasivat niistä vesiväreillä oman mielikuvansa (Ks. Liite 10). Prosessiin ei sisältynyt mitään kuvaamataitoon liittyviä tiedollisia tavoitteita, mutta Armi mainitsee oppilaiden kannalta tärkeäksi, että "sai tehdä todella oman toteutuksen". Uusi tietoaaines liittyi musiikkiin. Edellä mainitut prosessit eivät liittyneet laajempiin kuvaamataidon kokonaisuuksiin. Tunnusomaista oppilaiden kuvauksille toteutuneista prosesseista oli lyhytsanainen tehtävien nimeäminen: "Väritettiin pahvista tehtyjä pellejä" "Äitienpäiväkortti japanin-paperille ja se kehystettiin" "Maalattiin musiikin tahdissa".

Armin ohjaamalla prosesseilla ei Äitienpäiväkorttia lukuunottamatta ei ollut korkeita tieto- tai taitoainekseen liittyviä tavoitteita. Prosessin jälkeen vain noin puolet oppilaista (54,5%) ilmoitti, ettei ollut oppinut mitään uutta, kun musiikkimaalausprosessin jälkeen 90% ja vappuklovnitunnin jälkeen 67% oppilaista oli

sitä mieltä, ettei oppinut uusia asioita prosessin aikana. Äitienpäiväkorttiprosessiin ryhtyminen koettiin oppilaiden keskuudessa vaikeimmaksi. Vain puolet oppilaista (45,5%) piti työhön ryhtymistä helppona, kun vappuklovni- ja musiikki-maalausprosessiin ryhtyminen oli helppoa valtaosan, 90% ja 80%, mielestä helppoa.

Kuvaamataidon opetukselle asettamistaan yleisistä tavoitteista Armi korosti oppilaiden tuotosten ulkoisiin ominaisuuksiin liittyviä seikkoja. Armi painotti useassa vastauksessaan tuotosten esteettisen kvaliteetin, laadun merkitystä. Tavoite tuntui olevan saavutettu, jos työ kelpasi näytteille asetettavaksi. Kaikki työt eivät välttämättä yksinään ylittäneet em. päämäärään, mutta yleensä siististi kehystettyinä ja yhdessä ripustettuna ne täyttivät asetetun tavoitteen. Armi mainitsi usein pettyneensä nähdessään sijaisopettajien kuvaamataidon tunneilla teettämiä töitä:

"Et on kuvista ollu, ja sit on seinällä siis niitä töitä...et siinä niinku näkee sen, että jos ei niinku mitenkään ohjaa, niin mikä se on se lopputulos sitten..."

"Voi, voi ne oppia, mut tota...niin no...voi oppia niin tietysti tehdä paljon semmost pientä sitte, et mikä ei oo sit niinku sellast, että näytteille pannaan..."

"No...tuota tuota...nääh tuotokset tässä näin. Must on kauheen kiva sitte nähdä ne...Ei. Kun mä en oo mikään siis "ammatti-kuvaamataidon ihminen" ollenkaan...sillälailla...et mun on vaan pakko tehdä... Ja kyl se mua kiinnostaa...et ei mul nyt varmaan mitään "kuningasajatusta" oo, mut tota ehkä semmonen enemmän, että se kuva pitäis olla niinku miellyttävä katsoa..."

Armin tavoitteet eivät hänen mukaansa ole työkokemuksen myötä muuttuneet. Armi painotti olevansa kiinnostunut kuvaamataidon opetuksesta, vaikka kokikin sen raskaaksi. Armi totesi, että on "ihan itte saanu ittensä tässä kouluttaa".

"Kuvishan on kauheen rankkaa...sehän on tosi rankka aine. Ja tota kylhän sen voi tehdä niin monella tavalla...mut mua ei tyydytä se, että siis kyllä siinä on aina oltava joku haaste, siin... kun se tehdään..."

Armin omat taiteelliset harrastukset keskittyvät taidenäyttelyissä (esim. Retretissä) käymiseen. Itse hän ei taitaita harrasta, paitsi joskus opettajille järjestetyillä kursseilla, joille aikaisemmin pääsi jopa kerran vuodessa. Kursseja Armi piti erittäin hyödyllisinä juuri "aihevinkkien ja uusien tekotapojen" tähden. Armi moitiskeli saamaansa koulu- ja opiskeluaikaista kuvaamataidon opetusta:

"Kyl se oli toisenlaista siihen aikaan, kun mä oon kouluni käyny...Se oli just sitä, että opettaja sano, että piirtäkääpäs nyt semmonen ja semmonen, eikä niitä koskaan sanottu, että onpas se hyvä...Se oli semmosta kaavamaisempaa, ei se ollu mun mielestä luovaa...Ja niitä töitä on joskus tullu esille tuol ni oikeen huvittaa, että mitä me tehtiin. Siis se on suunnilleen samaa, mitä mul oli. Oppikoulussa mul oli hirveen vähän kuvia....(naurahtaa)...Sillon ei kyllä tehty mitään abstraktia, sen piti olla näköstä..."

Oppilaiden kannalta Armi näki tärkeäksi innostuksen herättämisen ja erityisesti teknisten perustaitojen hallitsemisen. Tekniikan hallitsemisen Armi näkee keinona työskentelyn tavoitteen, tuotosten esteettisen laadun saavuttamiseen:

"No...ei sitä, että jokainen olis joku huipputaiteilija, vaan se, että jokainen pystyy tekemään jotakin ja niinku...tuottamaan jotain ja se voi olla ihan silmille miellyttävää. Ja eikä aina tarvi tuota ajatella, että en mä, en mä osaa piirtää mitään..."

"No jos saa oppilaat innostumaan, et ne tekee, se kiinnostaa niitä. Ja jos lopputuloskii on vielä ...(hiljaa)...hyvä."

"No kyllä kai se ois sen elämyksen antaminen... siitä...tekemisen ilo. Ja sit se tuotoksen näkeminen...et kai se...nii opettamisen kannalta? No niin no se ois se, että mä saisin oppilaat semmoseen...semmoseen mielentilaan (naurahtaa) et on kiva...tehdä..."

7.1.2 Keinot tavoitteiden saavuttamiseksi

Armin ohjaamista prosesseista kaksi ensimmäistä ("vappuklovni" ja "äitienpäiväkorttitaulu", Ks. Liite 9) muistuttivat kovasti toisiaan. Teemojen käsittelyn Armi aloitti näyttämällä oppilaille askartelulehdestä tunnin teemaksi valittuja tehtäviä ja esittelemällä työskentelyyn käytettävät materiaalit ja selittämällä työskentelyvaiheet. Oppilaille annettu palaute ja työskentelyn ohjaus jäi vähäiseksi "työn laadun ja töiden valmistumisen eriaikaisuuden vuoksi". Armi suuntasi työskentelyä ja rajasi valinnan mahdollisuuksia melko tiukasti.

"Että nyt ihan valmiin kaavan mukaan...Tää kuvitus pitää tehdä tähän suunnilleen kokonaan itse..." (vappuklovni)

"Mä nyt näytän vaikka tuosta...Tähän on tehty tämmösiä sinisiä ja vihreitä plänttejä vaan. Se leviää se väri hyvin tässä...Sitten kun on ne värit saatu, ku tää on kuivunu, niin sitten tehdään tussilla ne kuvat..." (äitienpäiväkorttitaulu)

Koska vappuklovnityö oli Armin mielestä itsessään "innostava", hän ei käyttänyt "juuri mitään" keinoja auttaakseen oppilaita kokemaan työn itselleen merkitykselliseksi.

"Tää on yleensä semmosta, mistä ne tykkää, tussilla saa tehdä tollasta tarkkaa, kaava-
maista..."

Myös äitienpäiväkortti-teema alkoi materiaalien, välineiden ja edellisen ryhmän tekemien korttien esittelyllä. Armi oli myös ennen prosessia itse harjoitellut kyseistä maalaustekniikkaa. Musiikkimaalaus-teema oli kahta edeltävää vapaampi. Musiikkimaalausprosessin aikana oppilaat maalasivat innokkaasti. Keinoksi oppilaiden innostamiseen Armi mainitsi "suullisen motivoinnin", mutta "musiikista johtuen" Armi ei ohjannut oppilaita työskentelyn aikana. Armin mukaan kaikki prosessit olivat toisintoa aikaisemmasta, eikä hän katsonut tarpeelliseksi muuttaa prosesseja, mikäli toteuttaisi ne uudelleen. Armi ei arvellut opetusmenetelmiensä muuttuneen työkokemuksen myötä, mutta totesi:

"kai sitä oppii joskus niin...jotenkin...en mä oikeen siis niinku menetelmällisesti...mä olen semmonen...ku mä en oo niin hirveen kaavamainen, tota semmonen pedantti..."
"Eli koko ajan pitää opettaa sitä tekniikkaa, et miten VOI tehdä, ihan koko ajan. Tiettyjä asioita pitää toistaa, pelkästään joku siveltimen pitäminen! Et se on kun ne maalaa, niinku maalarit seinää, että se pelti krahisee siinä, se on ensimmäinen. Se on ihan varmaa, että jos saa tuolta semmoset oppilaat, joille ei oo mitään sanottu siitä, niin ne vetää niin, että se pelti krahisee ja oikeen...pesseli on ihan pilalla, kun se on ihan poikki siitä ja niin harjakset taipuneena. Ei. Laps ei osaa tehdä sitä."
"Siis pienelle paperille niin otetaan ..et siis ne ei.. laps ei osaa et "mä otan vähän kärkeen tosta ja sit tost vaan (korottaa ääntään) ENSIN PYÖRITETÄÄN SINISTÄ JA SIT-TEN KELTASTA JA TAAS VIELÄ VÄHÄN SINISTÄ" ja sitten sillä maalais vaikka luokan seinät ... niin mut se on ihan totta! Tuut näkemään sen, jos et oo vielä kokenu!"

Prosessit sisälsivät suhteellisen vähän oppilaille uutta tieto- tai taitoainesta. Ainoastaan äitienpäiväkortin tekoon liittyi uutta tietoa. Valtaosa oppilaista (67%, 55%, 90%) olikin sitä mieltä, ettei oppinut kolmen prosessin aikana mitään uutta. Mikä näyttäisi viittaavan siihen, että prosesseille asetetut rajoitukset ja ennakoitien tarve ei ollut tasapainossa oppilaiden selviytymiskyvyn kanssa (Ks. 3.3. Kuvio 1). Äitienpäiväkortin maalausprosessia Armi ohjasi selvästi muita enemmän, mikä näkyy vastauksissa. Huokoiselle japanin-paperille maalaaminen ja japanin-paperin ominaisuudet olivat tässä prosessissa Armin mukaan oppilaille uutta. Vappuklovniin ja musiikkimaalaukseen ei liittynyt mitään kuvaamataidollista uutta ainesta. Vappuklovnin Armi mainitsee olevan "kuulemma semmosta venäläistä tyyliä, et ne harrastaa tämmösiä".

Tutkimusjakson prosessien aikana Armi ei käyttänyt taidekuvia tai esiteltyt oppilaiden töitä työskentelyn lomassa, kuten hän joskus kertoi tekevänsä. Vappuklovni- ja mielikuvamaalausprosesseja Armi ei ohjannut tehtävänannon jälkeen, mihin oppilaat vaikuttivat tyytyväisiltä (Ks. Kuvio 4). Armi oli valmistautunut korttiprosessiin kokeilemalla vesivärimaalaustekniikkaa japanin-paperille. Armi myös ohjasi enemmän kuin muita prosesseja. Äitienpäiväkortin maalausprosessia Armi ohjasi työskentelyn aikana mielestään sopivasti, kuitenkin melko paljon ja piti antamaansa palautetta myönteisenä. Armin tapa ohjata työskentelyä oli kuitenkin varsin tiukka:

A: EEEEE! Älä nyt päällekkäin laita! Kauhee! Nehän sotkeel!

O: Nokun Toni sano, että laita päällekkäin...

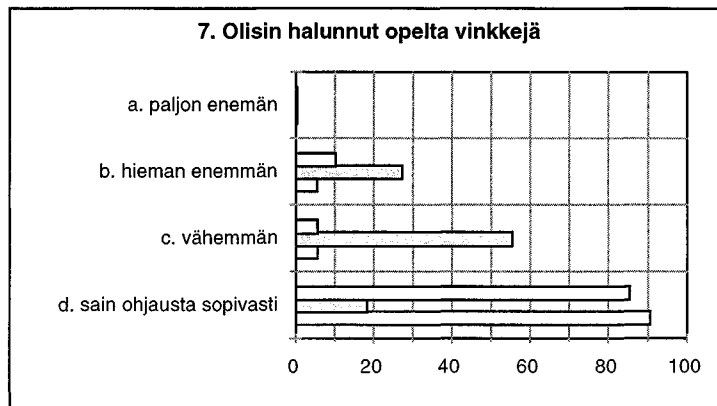
A: EEEEEIKÄ! No mitä ne nyt taas siellä...HEI! Nyt ei tarvii siis yrittää rajata näin, että "Tuohon kun mä nyt sen..." voi kun ei oo liituakaan...Ei ollenkaan, et "Mä teen tämmösen ympyrän..." vaan aika vapaasti annatte sen värin nyt levitä ja veden kanssa levitäte...

O: Tää levis ihan kokonaan...

A: Niin levis, mut sul on siis...lammikko on vähän eri juttu kun...niin sen pitää levitäkkii...

A: HEI! Mitäs sä ootat? Älä oota! Siis eihän sul oo...siis valmiiks valmiiks! Älkää kesken jätä! Missäs ne teidän lehdet on? Siis ne vihreet alueet? EEEI mahdu, kun siihen pitää jäädä...vähän niinku saa jäädä valkostakii sinne ympärille...Tota hei, Ei tehä LEHDEN MALLISIA, kun MAALATAAN siis VIHREITÄ...niinku VÄRIPLÄNTTEJÄ...!

Kun oppilailta kysyttiin, mitä he olisivat muuttaneet edellisissä prosesseissa, toiveet liittyivät yleensä työskentelyn teemoihin. Äitienpäiväkorttiprosessi oli ainoa, jossa oppilaat olisivat toivoneet muutosta opettajan käytökseen: "En olisi huutanut niin kovaa virheistä. En olisi sotkenut toisten töitä. En olisi huutanut. En olisi valittanut". Oppilaat eivät kuitenkaan pitäneet minkään prosessin tunnelmia erityisen negatiivisina, vain 14%, 14% ja 15% oppilaista koki, että ilmapiiri ei olisi ollut innostava. Kuitenkin vain 33% ja 36% oppilaista piti kahden ensimmäisen prosessin tunnelmaa innostavana (Ks. Liite 6). Mielikuvamaalausprosessi koettiin mukavimpana, 55% oppilaista piti tunnelmaa innostavana. Valtaosa (52%, 59%, 70%) oppilaista ei kuitenkaan olisi muuttanut prosesseissa mitään. Vappuklovniteeman olisi 38% oppilaista vaihtanut johonkin muuhun. Saamansa ohjauksen määrään oli tyytyväisiä suurin osa oppilaista, mutta äitienpäiväkortin maalausprosessin aikana yli puolet (55%) oppilaista olisi toivonut työskentelynsä vähemmän ohjausta, mikä näkyy myös kuvioista (Kuvio 4):



Kuvio 4. Oppilaiden käsitykset saamansa ohjauksen määrästä (Liite 5, kysymys 7)

Ennen varsinaista tutkimusjaksoa seurasin myös Armin muita kuvaamataidon tunteja. Armi ohjasi mm. maalausprosesseja, joiden teemoina olivat omakuva ja abstraktismi. Armin ohjaustyyli ei juurikaan poikennut tutkimusjakson prosessien ohjauksesta:

"Aika tiukkaa linjaa...vaan. Ei passaa antaa tehdä ihan mitä tahansa. Kyllä mä otan pensselin ja mä sit näytän, että tee näin, eihän se voi oppia sitä muuten! Et pitää vähän käydä niinku huitasemassa!"

Työskentelyn aikana Armi jakoi yleisiä työskentelyyn liittyviä ohjeita, mutta henkilökohtaisen ohjauksen osuus oli suhteellisen pieni. Toisaalta työskentelyn teemat olivat sen kaltaisia, että jo itse tehtävänanto suuntasi ja rajasi työskentelyä niin tiukasti, ettei ohjaukseen ollut tarvetta; Armi antoi oppilaille tehtävän, jonka nämä suorittivat. Äitienpäiväkorttitaulua varten Armi jakoi oppilaille ylimääräiset paperit paperia kokeiluja varten, mutta muiden teemojen käsittely jäi varsinaisen tuotoksen varaan, mihin osaltaan vaikutti ajanpuute ja toisaalta teemojen laatu. Jos oppilas epäonnistui tai ei kyennyt itse selviämään työskentelystä haluamallaan tavalla, Armi kertoi lohduttavansa:

"Niin mä aina niille sanonki, että jos menee pieleen, niin se on sen kertanen homma, et menköön pieleen, et ei se kaada maailmaa...Jos menee pieleen, niin sehän on vaan sen kertanen työ..."

Oppilaat vaikuttivat äitienpäiväkorttiprosessin aikana olevan joskus epävarmoja työskentelytekniikasta, mutta eivät aina tuntuneet uskaltavan kysyä neuvoa opettajalta, vaan pyrkivät saamaan selville tehtävänantoon liittyvät yksityiskohdat toisiltaan. Työskentelyä leimasi yleensä hiiskumaton hiljaisuus, mihin Armi vaikutti tyytyväiseltä

"Olen joskus opettanu niinku vieraassa luokassa, joka ei ollenkaan ollu tottunu semmoseen, että työtä tehdään niiku hiljaa..."

Erityisiä teorioita Armi ei toimintansa taustalta tunnista:

"Joo, koulutus alkaa siitä, ku alottaa työn. Siit alkaa ihmisen koulutus. Se on teoriaa vaan se kaikki muu ...siihen asti...(naurahtaa)... Sitte vasta näkee sen, mitä se on."

Armin periaatteena kuvaamataidonopetuksessa näytti tämän aineiston perusteella olevan se, että oppilasta on jatkuvasti opetettava oikean tekniikan hallinnassa toistamalla tiettyjä asioita "vuodesta toiseen". Armi varmisti oppilaiden yltämisen asetettuihin tavoitteisiin selkeiden ennakkojäsentäjien ja tehtävää koskevien rajausten avulla. Tekniikka ja aihe olivat opettajan valitsemat, joten oppilaiden työskentelyä koskevat valinnan mahdollisuudet jäivät tutkittujen prosessien aikana melko vähäisiksi. (Ks. 3.3. Kuvio 1).

Armi ei tämän aineiston perusteella pyrkinyt tutkituissa prosesseissa erityisen laaja-alaisiin tai laadultaan monipuolisiin tavoitteita. Vastuu työskentelyn lopputuloksesta tuntui usein olevan Armilla. Oppilaiden työskentelyä rajasivat tutkimusjakson tunteilla ennakkoon näytetyt mallit tai esimerkit. Siitä, milloin oppilaan työ on valmis ja vastasiko se asetettuja tavoitteita, päätti Armi.

"Jos se sanoo, että se on valmis, ja se mun mielestä ei oo valmis, niin mä sanon, et "hei, tätä ei oo valmis vielä"...jos se on ihan siis sen, mitä mä oon niinku koittanu, mikä siitä piti tulla, et jos se oo kerran semmonen vapaa... Sit jos se on se vapaa työ, niin, no en mä sillonkaan, et jos kert pitää joku tehdä ja värittää, niin se on sitten tehtävä!"

Oppilaiden tuotokset olivatkin yleensä taidokkaasti tehtyjä, värikkäitä ja viimeistellyjä ja ne herättivät suurta ihastusta muiden opettajien keskuudessa (Ks. myös liite 10).

Opetuksen suunnittelu. Työskentelyn suunnitteluun ja ennakkovalmisteluihin menevä aika vaihtelee Armin mukaan "työn mukaan", mutta varsinaisia jaksosuunnitelmia Armi ei tee. Ideoita työskentelyn teemoihin Armi nappaa käymiltään kursseilta tai erilaisista askartelulehdistä:

"En mä suunnittele jaksoja! En mä jaksa suunnitella...ei ne toteudu kumminkaan ne jaksot, jostain syystä..."

Tutkittuihin ohjausprosesseihin Armi oli valmistautunut lähinnä etsimällä sopivan aiheen ja tarvittavat materiaalit. Yleensä opetusta suunnitellessaan hän kertoi käyttävänsä apuna opetussuunnitelmaa ja kuvaamataidon opetuksen oppaita:

"Tää on semmonen runko, mitä mä nyt olen...Sen verran...siis omaatuntoani niinku lepyttääkseni niin oon kattonu, et täs on esimerkiks kuudennen luokan...mä nyt oon joka luokalla vissiin opettanu niille jotkut pää- väli- ja vastavärit, murretut värit, pastellivärit on tullu opetettua...en mä nyt, ei sen oo varmaan väliä, millä luokalla ja onks se syksyllä vai keväällä, et täs oo niin tarkkaa..."

Opetuksen sisällöt. Armin kuvaamataidonopetuksen sisällöt keskittyvät kuvalliseen ilmaisuun ja työskentely tapahtuu pääasiassa luokahuoneessa. Kerran vuodessa hän vie oppilaat ulos piirtämään. "Tänä keväänäkin oltiin; tuol ketään reunal istuttii ja piirrettiin sitä kentän koppia ihan lyijykynätyönä". Talvisin on tehty myös lumiveistoksia. Ryhmätöistä Armi toteaa:

"Aina, aina joskus...jotain tota semmosia, semmosia ryhmätöitä, että mä oon palotellu töitä...Joku kuva on paloteltu ja sitten annetaan...että viereisten pitää täsmätä ja peräkäisten täsmätä ja sitten, siis suurennos on tehty...no se nyt ei tavallaan...no on se ryhmätöitä...mut ei tahdo semmosia kuvia löytää millään...et mikä ois värikuva ja selkee. Ei siihen oikeen käy, siis jos et kuvittelis, et palottelis jonku tommosen, niin eihän siit tuu mitään. Kyl mä oon aika vaativakin joskus..."

"Niin...näyttelyissä mä en oo käyttäny, koska ei viitti aina tommosen porukan kanssa lähtee johonkin tonne kaupunkiin "retuelemaan"...että se on tää näyttely aina...tässä talossa on aina paljon näyttelyä, jos vaan..."

"Ja muutenki, onhan täällä aina töitä esillä vähän siellä täällä...kuvataidekoulun näyttely on aina keväällä..."

Oppaissa ehdotettuja töitä Armi ei sellaisenaan käytä, vaan keksii itse parempia

ideoita:

"Siis ketä tää niinku innostaa? Ja mihin tätä voi käyttää? Et se, et jos sil työllä ei oo mitään...niinku merkitystä..."

7.1.3 Tavoitteiden toteutuminen

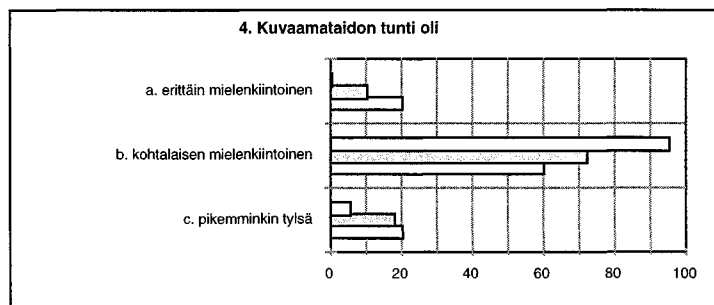
Oppilaiden vappuklovnit toteutuivat Armin mukaan "täysin odotetulla tavalla" ja oppilaat käsittelivät tunnin teemaa Armin mielestä erittäin hyvin. Tunnin työskentelyilmapiiri oli Armin mielestä "myönteinen, innostunutkin" ja oppilaat työskentelivät "innokkaasti ja omatoimisesti". Armi arveli, että oppilaat innostuivat tunnin teemasta, sillä he pitävät Armin mukaan "pikkutarkasta ja selkeästä työskentelystä". Parasta vappuklovniprosessissa Armin mielestä oli se, että "kaikilla oli mahdollisuus onnistua". Suurin osa oppilaista (71%) ilmoittikin vappuklovninsa onnistuneen hyvin (Ks. Liite 6).

Myös äitienpäiväkortti-prosessia Armi piti kohtalaisen onnistuneena ja tehtävänrajausta sopivana. Tunnin suunnitelma toteutui hänen mukaansa "suurin piirtein odotetulla tavalla". Oppilaiden toteuttamat työt onnistuivat Armin mielestä kohtalaisesti. Tunnin työskentelyilmapiiriä Armi kuvailee "tavanomaiseksi" ja oppilaat työskentelivät hänen mielestään "ihan innostuneesti", sillä "em. aihe on aina kiinnostava". Omasta mielestään Armi onnistui tekemään prosessista oppilaille merkityksellisen vain "tydyttävästi", mutta hän arveli, että äitienpäiväkortti itsessään on tärkeä, mikä riitti motivoimaan oppilaita. Tunnin teema tarjosi Armin mukaan sopivasti mahdollisuuksia persoonalliseen kuvailmaisuun ja sopi tälle ryhmälle erittäin hyvin ja oppilaat käsittelivät tunnin teemaa Armin mielestä erittäin hyvin, eikä siinä ollut mitään, mikä olisi ollut vaikeaa käsitellä tai opettaa. Oppilaille vaikeana Armi näki "värin vapaamman ja rennomman käsittelyn sekä muotojen löytämisen piirtäessä".

Myös musiikkimaalaus-prosessi oli Armin mielestä "kohtalaisen onnistunut" ja myös työt onnistuivat hänen mielestään "kohtalaisesti". Armi pyrki innostamaan oppilaita "suullisen motivaation" avulla ja koki onnistuneensa siinä kohtalaisesti.

Työskentelyilmapiiri oli työskentelyn aikana Armin mielestä innostunut ja rauhallinen. Tehtävän rajaus oli Armin mielestä sopiva ja tehtävänasettelu sopi tälle ryhmälle hyvin. Teema tarjosi mahdollisuuksia persoonalliseen kuvailmaisuun erittäin paljon ja Armin mielestä oppilaat käsittelivät tunnin teemaa kohtalaisen hyvin. Armi oli sitä mieltä, että "paria poikkeusta lukuunottamatta oppilaiden toteutukset olivat yllättävän samanlaisia", syyksi hän arveli "mielikuvituksen puutteen". Parasta tunnilla oli Armin mielestä "kaikkien oppilaiden intensiivinen työskentely" ja se, että oppilaat "saivat tehdä todella oman toteutuksen".

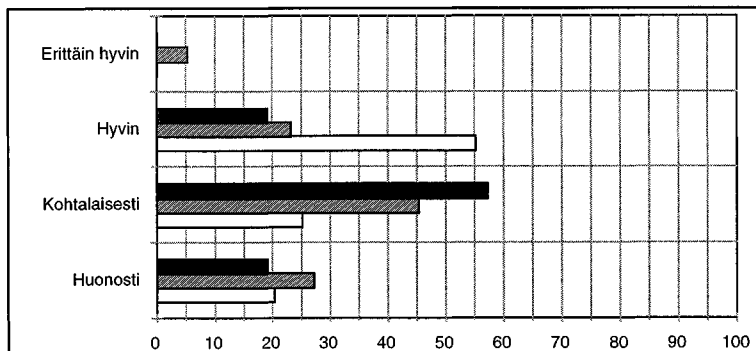
Suurin osa oppilaista piti prosesseja "kohtalaisen mielenkiintoisena". "Kohtalaisen mielenkiintoinen" oli kuitenkin ymmärretty usealla tavalla. Esimerkiksi kolmasosa klovniteemaa kuvailleista oppilaista ei ollut tyytyväinen tehtävänantoon: "Ei ollut mielenkiintoista tehtävää. Pelle olisi ollut parempi ehkä itse tekemänä. Tässä työssä ei ollut vaikeus-haastetta. En jaksa värittää kahta tuntia". Kolmasosa oppilaista koki työskentelyn toisin: "Koska pidän kuvaamataidosta. Pidän tussilla värittämisestä ja leikkaamisesta. Kartonkiklovneja on ihan hauska tehdä". Myös musiikkimaalausteema koettiin kohtalaisen mielenkiintoisena: "Kun sai maalata oman mielikuvituksen mukaan. Työ oli erilainen kuin yleensä. Musiikista sai tehdä, mitä halusi vesiväreillä". Kukaan oppilaista ei luonnehtinut prosessia negatiivisessa sävyssä. Suurin osa, 70% oppilaista koki onnistuneensa tehtävässä, mutta yli kolmasosa (65%) ei ripustaisi työtään esille minnekään, tai hävittäisi sen, mikä kertoo, ettei työskentelyä pidetty kovin merkityksellisenä. Mukavinta prosessissa oli oppilaiden mielestä esimerkiksi musiikki, vesiväritekniikka ja se, että sai piirtää mitä halusi. Kuvio 5 havainnollistaa oppilaiden kokemuksia prosesseista:



Kuvio 5. Oppilaiden käsitykset kuvaamataidon prosesseista. (Liite 5, kysymys 4)

Oppilaista 41% koki äitienpäiväkorttinsa epäonnistuneen. Epäonnistumisen kokemuksilla näyttäisi olevan yhteyttä oppilaiden saaman ohjauksen ja palautteen laatuun. Vain viidesosa oppilaista koki epäonnistuneensa kahden muun teeman käsittelyssä. Oppilaat työskentelivät niiden aikana varsin omatoimisesti, eikä Armi juuri puuttunut työskentelyyn. Sen sijaan äitienpäiväkortin maalausprosessia hän ohjasi varsin ankarasti (Ks. 7.1.2). Oppilaista vain yksi mainitsee saaneensa opettajalta kehuja, vaikka Armi piti antamaansa palautetta positiivisena. Kuvaamataidon työskentelyyn liittyvän palautteen ja arvioinnin yhtenä tavoitteena on synnyttää oppilaissa kykyä arvioida itse omaa työskentelyään (Eisner 1972, 208). Tämän aineiston perusteella näytti siltä, että tehtävien suomat mahdollisuudet oppilaiden omaan ongelmanratkaisuun olivat suppeat. Oppilaiden onnistumisen kokemukset näyttivät riippuvan siitä, miten lähelle opettajan näyttämiä esimerkkejä he pääsivät. Havainnollistan kuvion (Kuvio 6) avulla oppilaiden onnistumisen kokemuksia:

Mielestäni äsken toteuttamani työ onnistui...



Kuvio 6. Oppilaiden käsitykset toteutettujen tuotosten onnistumisesta (Liite 5, kysymys 13).

Valtaosa oppilaista viihtyi tutkimusprosessien kaltaisilla tunteilla "siltoin tällöin", mihin oppilaat antoivat esimerkiksi seuraavia perusteluja: "Se on joskus hauskaa, joskus ei. En tykkää kuvaamataidosta. Koska tunti ei ollut hirveän tylsä. Ne on niin yksinkertaista.

Kuvis ei ole niitä kaikkein mielenkiintoisempia kouluaineita. Saa rentoutua. Oli todella kiva maalata, mitä halusi. Joskus kuviksen tunnit on tosi kivoja". Äitienpäiväkorttiprosessi koettiin ikävimpänä. Viidesosa oppilaista toivoi, ettei sellaisia kuvaamataidon tunteja olisi koskaan. Negatiiviset huomautukset korttiprosessin jälkeen kohdistettiin kuvaamataitoon yleensä, ei em. prosessiin. Vain yksi oppilaista haluaisi em. kaltaisia tunteja useammin, koska piti kuvaamataidosta. Yli puolet (55%) oppilaista piti mielikuvamaalaustunnin ilmapiiiriä innostavampana kuin kahta edellistä prosessia (33% ja 36%). Armi ei kuitenkaan osannut nimetä erityistä syytä oppilaiden innostukseen. Neljäsosa oppilaista haluaisi sen kaltaista työskentelyä useammin: "Pidän siitä, että sai piirtää, mitä halusi. Oli niin helppo työ. Se on kivaa. Tämä tunti oli mielenkiintoinen". Armi mainitsee haastattelun lomassa vapaista aiheista:

"Ei ne pyydäkään mitään vapaa-aihetta, ne sitten joskus...ne vanhaa oli, et "Saaks' tehdä, mitä haluu?" Sitte ne ei osaakaan tehdä mitään kuitenkaan ja sit se on se lopputulos semmonen, et ei sitä sitte kestä kattoo...eikä siitä sitten nauti tekijä eikä teettäjä...niistä vapaa-aiheista..."

Opetuksen järjestämiseen vaikuttaneet tekijät. Kaikkien kolmen prosessin järjestäminen liittyi aikaan tai ajankohtaan, eivätkä ne liittyneet mihinkään laajempaan teemaan tai kokonaisuuteen. Vappuklovni ja äitienpäiväkorttitaulu liittyivät juhlapäiviin ja musiikkimaalaus sopi nopeutensa vuoksi yhden tunnin mittaiselle prosessille. Kaikki prosessit olivat toisintoa aikaisemmasta, eivätkä Armin mukaan muuttuisi, mikäli hän toteuttaisi ne uudelleen. Vappuklovni- ja äitienpäiväkortti-ideat olivat löytyneet askartelulehdestä ja musiikkimaalaus oli aikaisemmin hyväksi koettu idea.

Opetuksen sisältöjen valintaan tuntuivat työ-ympäristön rajoitteiden lisäksi vaikuttaneen myös Armin omat kiinnostuksen kohteet. Kuvaviestinnän sisällöt, kuten elokuva ja valokuva ovat Armin oman kiinnostuksen ja aikapulan vuoksi vähälle huomiolle. Liitteissä (Liite 10) on kuvattuna yhden oppilaan lukuvuoden aikana kuvaamataidon kansioon kertyneet tuotokset. "Välipalatoita" Armi valitsee

silloin tällöin, kun jää ylimääräistä aikaa tai ei muuten jaksa nähdä ylimääräistä vaivaa. Opetuksen sisältöjä suunnitellessaan Armi kertoi huomioivansa erilaiset juhlapäivät:

"No ne tietysti...ilman muuta...aina...et ne VIE aina myös oman osansa. Joskus tuntuu, et on aina vaan näitä...syksyllä on isänpäiväkorttia ja sit alkaa heti adventti ja joulukuukuu ja keväällä sitten on vappu ja äitienpäivä ja...et ne menee aina sitten siinä... Et jos on jättänyt vaikka jonkun perspektiivityön, ni sit huomaakin, että aika loppuu, et nyt pitää tehdä joku äitienpäiväkortti. Sitte kun ei keksi mitään, niin ottaa esimerkiksi sanomalehtiä ja "leikkelee leijonankuvia". Ja kun ei oo mitään varsinaista, ihan muuten vaan...ne on semmosia välipalatoita, just niinku noi leijonatki (Ks. Liite 10, kuva2), et semmonen ihan tosta vaan, nyhjästy aihe...tai nähnyt idean, ni siitä sit meinaa, et toi huomenna."

Opetuksen järjestämiseen liittyvistä ongelmista Armi mainitsee tilojen puutteen. Opetus tapahtuu luokahuoneissa ja varustus niissä on Armin mielestä puutteellinen ja tilaa on vähän. Aiemmin koulussa on ollut kuvaamataidon luokka, mutta sen käyttöön oli ilmeisesti liittynyt ongelmia:

"Et jos on yks kuvienopettaja, ni silloin se toimii. Mut se ei...yhteiset välineet, ei se pelaa, sen tietää. Ihmiset on niin hunsvottia, että kun kaikki aina kuitenkin...siksikin jonkun toisen jäljiltä, niin se on hirveen ikävä mennä sinne työhön sitte..."

Prosessit ovat käytännön syistä yleensä kaksoistunnin aikana toteutettavia ja "pulpettikokoisia". Armi tuntui haastattelujen perusteella välttävän suuritöisiä projekteja, jotka vaativat paljon järjestelyä, tai joista aiheutuu ylimääräistä liikehtimistä ja hälinää. Armi koki oppilaiden työskentelyyn kuluvan ajan käytön ongelmana. Nopeasti työskentelevät oppilaat tuntuivat aiheuttavan Armille päänsärkyä ja hitaasti työskentelevien oppilaiden takia palautteen antaminen jäi usein vähiin:

"Ei kannata ruveta mitään siis puhumaankaan, koska ne, jotka tekee, ni ei kuule mitään silloin..."

Oppilaat saivat kyselylomakkeen viimeisissä vastauksissa jakaa ruusuja ja risuja opettajan työskentelystä. Ruusuja Armi sai esimerkiksi seuraavista syistä: "Neuvoi aika hyvin. Ei tullut sotkemaan. Antoi työskennellä itsenäisesti. Neuvoi aika paljon. Mielenkiintoinen. Työ oli kiva, neuvoi aika hyvin, ei sotkenut työtäni". Risuja Armi sai esimerkiksi työskentelyn teemoista: "Olisi voinut olla vaikeampi. Huonoja töitä. Järkevämpiä aiheita. Osa pelleistä ei toiminut. Aina paasaa. Enemmän vinkkejä. Ope pilasi melkeen työni. Sotki työtäni. Aliarvioi työni ja

tuli sotkemaan. Valittaa pikkuasioista. Voisi opettaa vähän viisaammin, ja keksiä parempia aiheita".

7.2 Lisbetin ohjaamat kuvaamataidon prosessit: "No että laps olis kiinnostunu kuvaamaan tunteitaan ja ympäristöään..."

Tässä luvussa tarkastellaan Lisbetin prosesseilleen asettamia tavoitteita, niiden laatua ja laaja-alaisuutta, niitä keinoja, joilla hän tavoitteisiin pyrki, sekä tavoitteiden toteutumista. Prosesseja olen analysoinut Lisbetin kanssa käytyjen keskusteluihin sekä omien ohjaustilanteisiin liittyvien havaintojeni pohjalta. Tuloksia esitetään rinnakkain oppilaiden prosesseja koskevien käsitysten kanssa. Lisbetin ohjaamien prosessien tuotoksista säilyi filmin vioittumisen vuoksi ainoastaan yksi valokuva (Ks. Liite 9, kuva 3).

7.2.1 Kuvaamataidon prosesseille asetetut tavoitteet

Lisbetin ohjaamista prosesseista kaksi ensimmäistä (kipsireliefi ja paperireliefi) liittyi laajaan kolmiulotteisuuden teemaan, jota oli käsitelty jo usean viikon ajan. Lisbetin tavoitteena oli saada oppilaat tutustumaan kolmiulotteisuuden käsitteeseen ja innostaa näitä kokeilemaan kolmiulotteisuuden kuvaamista erilaisilla tekniikoilla. Kolmiulotteisuus-teeman tavoitteet vastasivat hänen yleistä kuvaamataidonopetuksen tavoitettaan:

"Se, että silmä, käsi ja järki...sillälailla olis kolmiyhteys, että ihminen kykenis tuottaa paperille sitä, mitä näkee, mitä haluaa..."

Kolmas prosessi (äitienpäiväkortti) liittyi ajankohtaan ja toteutettiin luokanopettajan toivomuksesta. Äitienpäiväkortti toteutettiin akvarellitekniikalla ja Lisbetin tavoitteena oli opettaa vesivärien käyttöä koristemaalauksessa. Maalaustekniikan lisäksi Lisbet pyrki kiinnittämään oppilaiden huomion myös tekstien ja kuvien asemointiin:

"Nyt meil on käsiteltävänä vielä semmonen asia kun asemointi. Tarjoan uutta sanaa. Se tarkoittaa suunnitelmaa "Mihin? Mitä?" Mihin laitan tekstin? Mihin laitan kuvat?"

Oppilaat kuvailivat toteutuneita prosesseja tarkasti. Kuvauksissa oli runsaasti sekä tieto- että taitoaineksiin liittyviä mainintoja:

"Näytettiin kalvoja patsaista, sitten tehtiin kipsikakku pieneen laatikkoon ja se tasoitettiin. Sitten piirrettiin kuvioita paperille ja paras piirrettiin kipsiin ja se veistettiin" "Paperireliefi. Leikkasimme, revimme ja rypistimme erilaisia varjokuvia ja liimasimme ne paperiin" "Opettaja näytti omia vesiväriluonnoksiaan ja me teimme luonnoksia, jotka liimattiin äitiensäpäiväkorttiin"

Oppilaat näyttivät oppineen prosessien aikana uusia tietoja ja taitoja: "Kipsin veistoa ja reliefin tekoa" "Miten veistetään kipsiä, miten kipsiä käsitellään" "Varjoin ja valoin eroja" "Enpä juuri muuta kuin tekemään erilaisia kuvioita" "Asemointia" "Tekemään helpon ja hienon kukan". Vain kolmasosa (18%, 29% ja 26%) oppilaista oli kahden jälkimmäisen prosessin jälkeen sitä mieltä, ettei ollut oppinut mitään uutta. Kipsin työstäminen oli suurimmalle osalle oppilaista uutta, mikä näkyi vastauksissa.

Lasten kannalta tärkeimmäksi tavoitteeksi kuvaamataidon opetuksessa Lisbet nimeää tekemisen ilon ja taidon tehdä:

"Et on kiva piirtää ja maalata! Sitä en tiedä sitten aina...pystynkö sen välittämään, kun mä kuitenkin sitte vaadin...että jotkut saattaa kokea, et se on liian vaikeeta ja...no, niin...toisaalta et jos jotain sitte huomaa oppivansa, niin jos se sitten antaa sen tunteen, et on kiva tehdä, koska mä tiedän tai osaan..."
 "No, että laps ois kiinnostunu kuvaamaan tunteitaan ja ympäristöään koulun ulkopuolella siten, että sille ois ainakin opetettu erilaisia tapoja tehdä töitä...Koska minusta luova ei voi olla ennen kun osaa erilaisia tekniikoita, ja niistä valitsee ja yhdistelee, ja niistä vasta heijastuu se oma persoonallisuus. Vaikka kaikki määrättäs tekemään samalla maalilla samalle paperille sama maisema, niin se on aina kuitenkin semmosen persoonan läpi...seulottu."
 "Saaha lapset innostumaan...kokeilemaan erilaisia tapoja...ja sitten käyttämään sitä oppimaansa niin muussakin työssä, kun missä sitä on opiskeltu ja harjoiteltu..."

Lisbetin kuvaamataidon opetuksen tavoitteenasetteluun on osaltaan vaikuttanut Lisbetin oma rakkaus kuvaamataiteeseen. Hän pyrkii tarjoamaan lapsille onnistumisen elämyksiä ja omien tunteiden ilmaisemisen taitoja:

"Kuvaamataide, ja mitä kaikkee se on niinku mulle antanu, niin toivoisin, että toisetkii sais semmosen elämänrikkauden. Ja minä uskon siihen, että luova voi olla vasta sen jälkeen, kun joku on opettanu tekniikan, että... Ja sitten, jos jossain vaiheessa ihmisessä pulpahtais se tarve, niin osais sitte tosiaan pistää niit tunteuksiaan ja näkemyksi-

ään niin paperille."

"No jos minä olen osannu esimerkiks innostaa ne kokeilemaan kolmiulotteisuutta sillä kertaa opettamalla tekniikalla. Ja sitten jos ne...tai yhdessä todetaan, että "tästähän tuli justii! Näin se pitikin! "

Lisbet näkee kuvaamataidon (myös musiikin) opetuksen heikkoutena sen, että opetuksen tavoitteellisuus ja tiedonrakenteen järjestäminen jatkuvaksi, mielekkääksi kokonaisuudeksi on usein opettajan oman kiinnostuksen varassa:

"Minusta kuvaamataidossa niin pitä olla myöskin ...edetä luokka-asteittain ja lapsen iän mukaan, vaikka sitte samoja tekniikoita kertaa..."

"Niin ja toinen opettaja niin tota ei oo kiinnostunu siitä, ja se sanoo, et piirtäkää, mitä haluatte, että sitte polkee niinku paikallaan...Mä sijaisena ollessani vaan huomasin, että se on vähän semmonen heittopussi tää kuvaamataito...Se on aina sitä, että kunhan jotain tehdään..."

"Et jos ei sama opettaja ole, tai opettajat keskenään sopinu, niin siinä ei oo mitään jatkuvuutta, ja se on minusta suuri vahinko..."

N: "Niin, että tavallaan semmonen pitkäjännitteisyys?"

L: "Joo, eikä sit silleen, et tehdään mitä nyt sit just tulee mieleen, kun tunti alkaa...eli minusta pitäis olla semmonen pitkän tähtäimen suunnitelma."

Ennen valmistumistaan luokanopettajaksi Lisbet teki opettajan sijaisuuksia 12 vuotta. Hän kertoi tavoitteidensa pysyneen samankaltaisina alusta lähtien. Mutta vasta vakituinen virka on mahdollistanut laajojen tavoitteellisten kokonaisuuksien toteuttamisen. Koulutuksella ei hänen mukaansa ole ollut vaikutusta opetuksen tavoitteisiin, se on vaikuttanut lähinnä oppituntien rakenteisiin (motivointi - työskentely -palaute).

7.2.2 Keinot tavoitteiden saavuttamiseksi

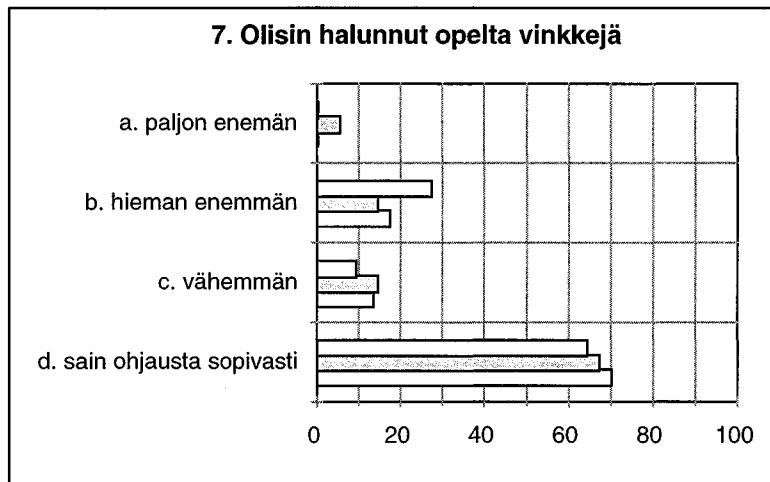
Kolmiulotteisuus-teeman käsittelyn Lisbet oli suunnitellut nelivaiheiseksi. Ennen tutkimusjaksoa oppilaat olivat harjoitelleet perspektiivin kuvaamista kaksiulotteisella pinnalla (Liite 11, kuva 1) sekä työstäneet muovailuvahaa. Tutkimusjakson aikana kolmiulotteinen reliefi tehtiin kipsiin. Kipsireliefi-prosessissa uutta tietoa-ainesta olivat "kipsin valu ja käsittely sekä valon ja varjon esiin saaminen". Tuttua, syventävää ainesta oli "sommittelu", minkä merkitystä Lisbet korosti kaikissa prosesseissa. Kipsin jälkeen kolmiulotteisuuden käsittelyä jatkettiin paperireliefin teemalla.

Opettaja havainnollisti valon ja varjon vaikutusta valkoisilla materiaaleilla. Työskentelyn aikana Lisbet ohjasi oppilaita runsaasti ja olikin yllättynyt siitä, kuinka "oppilaat olivat unohtaneet tai yllättyivät mahdollisuuksista paperin käsittelyssä" ja pyysi oppilaita tekemään useita sommitelmia ennen liimausta. Paperin käsittelyn hän arveli oppilaille tutuksi, mutta "varjojen voimakkaan vaikutuksen täysin valkoisessa työssä" Lisbet arveli uudeksi ainekseksi. Työskentelyyn ryhtymisen 52% oppilaista koki helpoksi: "Koska siinä ei tarvinnut kuin leikellä paperia. Ei tarvinnut kuin taitella paperia".

Jakson viimeisen prosessin aikana oppilaat maalasivat vesiväreillä äitienpäiväkortteja. Työskentely liittyi vesivärien käyttöön koristemaalauksessa. Lisbet arveli maalaustekniikan oppilaille uudeksi, mutta hän ei osannut sanoa, mikä prosessissa olisi ollut oppilaille tuttua tieto- tai taitoainesta, sillä luokka oli hänen ohjauksessaan vasta ensimmäistä vuotta. Äitienpäiväkortin maalausta varten Lisbet oli valmistanut tunnille maalaustekniikkaa havainnollistavia tekniikkanäytteitä:

"Mä olen tehny asteittain tänne, tänne muutamia....Nyt mä pistän siveltimen kärjellä sinistä pistettä. Ei tää oo vaikeeta. Tuokin kuivu siinä, niin mä lisään siihen vähän, sitte kuivumaan. Tuokin kuivahti, mä pistän vähän vihreää lehteä...sitä ei kannata yhtäaikaa yrittää, se on...värit menee sekaisin ja tuntuu toivottomalta, annat sen kuivahtaa...Sit näistä voi valita, mikä on mukava. Mikä on tylsä, tylsät, tylsät hyljätään...Mikään ei estä sitten, kun työt on kuivia, niin sitten ohkasella mustalla tai jollakin terävöittäimestä jotain kohtaa..."

Lisbet ohjasi ja kehui oppilaita prosessin aikana paljon, mutta korosti, että palaute oli aitoa. Myös oppilaat olivat noteeranneet positiivisen palautteen. Puolet oppilaista mainitsi opettajan kehuneen heidän työtään tai työskentelyään, mikä oli enemmän kuin muulloin (Ks. Liite 7). Oppilaat kokivat saaneensa prosessien aikana sopivasti ohjausta (64%, 67%, 70%). Kipsin työstäminen tarjosi oppilaille haastetta eniten, kolmasosa oppilaista olisi kaivannut lisää apua (Ks. Kuvio 7) ja viidesosa koki joutuneensa työskentelemään liian paljon yksin (Ks. Liite 7).



Kuvio 7. Oppilaiden käsitykset saamansa ohjauksen määrästä (Liite 5, kysymys 7).

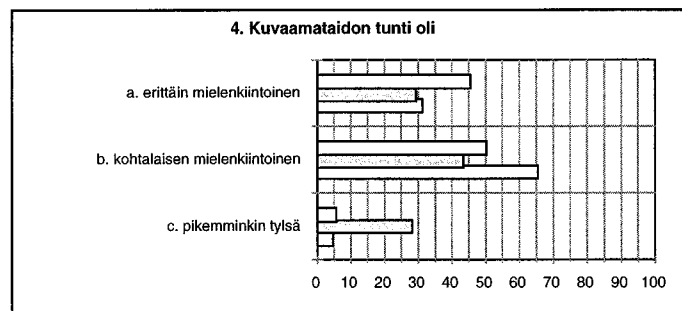
Kaikki Lisbetin ohjaamat kuvaamataidon prosessit olivat toisintoa aikaisemmasta, eivätkä eronneet niistä hänen mielestään "mitenkään" tai "oleellisesti". Ennen työskentelyn alkua Lisbet havainnollisti käsiteltäviä teemoja kuvin ja havaintoesimerkein. Esimerkiksi reliefin käsitettä oli tutkittu vertailemalla veistoksia esittäviä kuvia ja kahta oikeaa kipsireliefiä. Siinä tapauksessa, että Lisbet kuitenkin toteuttaisi kipsi- ja paperireliefiprosessit uudelleen, hän tarjoaisi oppilaille mahdollisuuden työstää useampia kipsikakkuja ja etsisi oppilaiden kanssa yhdessä erilaisia paperinkäsittelytapoja. Tyypillistä tutkimusjakson prosesseille oli se, että Lisbet halusi oppilaiden tekevän useita luonnoksia (Ks. myös liite 11, kuvat 5 ja 6) ja sommitteleman erilaisia vaihtoehtoja ennen lopullista versiota. Lisbet korosti tekniikan hallitsemisen tärkeyttä:

"Minä olen kuvaamataidon suhteen niin pedantti, että mielestäni jotkut asiat täytyy kuvaamataidon tunnilla oppia. Minä en usko luovuuteen!"

"Jostain taideteoksesta tai maalauksesta niin osotan, millä keinoin sen on taiteilija tehnyt. Jostain vaikutelman, et se on usein puhdasta matematiikkaa, tai ihan...paperilla vaan tilankäyttöä, no se on minusta se tekniikka, millä se vaikutelma sitten saadaan, et kyl

mä sen vaikka "rautalangasta väännän" sen...no toinen tapahan on se, et jos antaa lasten etsiä ja kokeilla, että mitä ne vois tehdä, että ne saisi sen saman vaikutelman...siihen menee aika ja iäisyys. Et täytyy niinku poimia ne keinot, et millä ne niinku saadaan..."

Lisbetin pyrkimyksenä oli innostaa oppilaita kokeilemaan uusia tapoja käsitellä erilaisia materiaaleja. Lisbet kertoi kannattavansa uusia ja kokeileviakin työskentelytapoja, mikä ainakin tutkimusjakson ja muutamien sitä edeltävien prosessien työskentelyä seurattaessa näytti pitävän paikkansa. Oppilaiden toiminta Lisbetin ohjaamilla kuvaamataidon tunneilla vaikutti motivoituneelta. Lisbet antoi oppilaille selkeät rajat, joiden sisällä näillä kuitenkin oli runsaasti mahdollisuuksia toteuttaa omia ideoitaan. Lisbetin ohjaamisessa prosesseissa näytti olevan sopivasti sekä rajaavia että vapauttavia aineksia. Oppilaiden vastausten perusteella prosessit koettiin varsin mielenkiintoisina (Kuvio 8) Erittäin mielenkiintoisena prosesseja pidettiin seuraavista syistä: "Oli kiva kuunnella opettajan asioita. Opittiin paljon uusia hauskoja asioita. Nokun se oli parempi kuin muut tunnit". "Koska tehtiin paperista todella kivoja juttuja. Opimme taas uusia asioita. Se oli mielenkiintoinen." "Äitienpäivä on niin kiva" "Me ei yleensä askarella kuvaamataidon tunnilla".



Kuvio 8. Oppilaiden käsitykset kuvaamataidon prosesseista (Liite 5, kysymys 4).

Lisbet ohjasi oppilaita yksilöllisesti suuren osan opetukseen käyttämästään ajasta. Selkeät tekniset neuvot auttoivat oppilaita saavuttamaan työskentelylle asettamansa tavoitteet. Työskentelyssä korostui prosessien osuus. Lisbet osoitti

ohjauksellaan ja oppimistilanteiden järjestelyillä kunnioittavansa oppilaiden mielipiteitä. Luonnoksia, suunnitelmia ja kokeiluja varten oli käytettävissä runsaasti materiaalia ja opettajan apu oli tarvittaessa lähellä. Lisbetin tapa ohjata näkyi myös oppilaiden vastauksissa. Vaikka 86% oppilaista kertoi saaneensa työskennellä itsenäisesti yli puolet oppilaista saaneensa hyviä vinkkejä työskentelyynsä, eikä kokenut, että opettaja olisi ohjannut liikaa (Ks. Kuvio 7).

Opetuksen suunnittelu. Lisbet pyrki opetuksessaan vaihteluun ja käyttää kokeileviakin työtapoja. Tärkeintä Lisbetin mielestä opetuksen suunnittelussa on "Tietty etenemisjärjestys...tietty vaihtelevuus sekä tekniikoissa että aiheissa". Lisbet pyrkii suunnittelemaan työskentelyn etenemisen oppilaiden kannalta mahdollisimman tarkoituksenmukaiseksi, minkä Eisner (1988, 24) näkee olennaisimpana keinona tehokkaan -taideopetuksen järjestämiselle. Lisbet kertoi suunnittelevansa opetuksen runkoa etukäteen noin neljännesvuoden mittaiselle ajalle. Lopulliset tehtävänannot Lisbet suunnittelee tilanteen mukaan:

"En minä niitä niin kiinteesti suunnittelekaan, vaan lähinnä justiin se opetettava asia, että mitä mä otan...ja sitte saattaa jäädä ihan viime hetkeen sitte, että mikä on se työ, mikä siitä syntyy."

"Mitä mä EN toteuta, minkä mä tiedän, että kaikki työt pitäs opettajan tehdä ensiks ite, niin tota...mä niin paljon oon, että mä vaan luotan siihen, että mun suunnitelmani ei oo liian vaikee, että..."

"Niin ja kun säkin oot kuitenkin pitkään tehny opettajan hommia, niin onhan siihen tullu semmonen..."

"Niin sitä tuntumaa, niin...mut joskus tulee kertakaikkiaan, et "oho, ei ne..." ...lapsil ei o kerta kaikkiaan sitte...keinoja toteuttaa..."

N: "No minkälaisella opetuksella sä pääset parhaisiin tuloksiin? Tai siis minkälaisilla menetelmillä? Jos sä opetat, no sanotaan nyt vaikka kolmiulotteisuutta.

L: "No minä en taida kovin monella tavalla osata opettaakaan, et kyl mä lähen siitä, et mä ensin tota...kerron, mihin pyritään, että semmonen vaikutelma esmes litteällä paperilla, että siin on syvyys, että siin on "kaukana ja lähellä" Sitte keinot, keino esimerkiksi yks kerrallaan, millä ne saavutetaan, sitte sitä harjotellaan "kaikenmaailman paperipalasioilla..."

Opetuksen sisällöt. Opetuksen sisällöt rajoittuvat mm. tilojen puutteen vuoksi usein kuvalliseen ilmaisuun. Taidenäyttelyissä Lisbet käyttäisi oppilaita mielellään, mutta kustannukset ja muut käytännön järjestelyt vaikeuttavat käyntejä. Paikkakunnalla asuvia taiteilijoita Lisbet ei ole luokkaan vierailemaan pyytännyt, mutta totesi sen olevan periaatteessa mahdollista.

Ryhmätyöskentely on rajoittunut maantiedon opetukseen integroituun työskentelyyn, mutta prosessi oli Lisbetin mukaan levoton. Luokan ulkopuolella työskentelään tämän ryhmän kanssa harvoin:

"Mä syksyllä kokeilin kerran, mutta en mä tän luokan kans enää..."

Vuodenaikaan tai juhlapäiviin liittyviä teemoja Lisbet käyttää harvoin:

"Jonkun verran. Sillon oikeestaan, kun mulla itselläni on joku sellanen uus, tuore idea, et en mä tee joulutöitä, sen takia joulutöitä, et joulu tulee, ja pääsiäistöitä sen takii, et pääsiäinen tulee...Äitienpäiväkortti nyt taitaa olla yks semmonen, mikä me tehdään ihan... En mä ota siit mitään pulttia. Sitä on sitä krääsää ja materiaalia nykyisin niin paljon. Ja sitten loppujen lopuksi niin kaikelle muulle jää hirveen vähän aikaa. En mä tiedä sitten miten se aina se joulun, se joulutontun tai tähtien tai enkelin piirtäminen niin lapsiakaan sitte viehättää. Tietysti siinä sitten voi ottaa aina uuden tekniikankin esille ja kuvaamataidollisen seikan, että miten...että enkelissäkin, vaikka ihmissuhteet kohdallaan, oikeat ja muuta..."

"Kaikki tunnit, mä ne suunnittelen. Mut kun tää luokka esimerkiks on...mä ensimmäistä kertaa opetan niin, niin en tosiaankaan niinku tiedä, et miten se eri asioihin sitte suhtautuu. Niinku taas tää paperireliefi...niin...tai sitten saavutin luokan semmosessa mielentilassa, että se ei niinku menny sinne, niinku sulaan voihin, vaan siel on näitä vastarannan kiiskiä ja semmosta...et kyl tää on paljon semmosta, et..."

Lisbet vaikutti tutkimusaineiston perusteella muodostaneen kuvaamataidon oppisisällöistä selkeitä kokonaisuuksia, joita hän pyrki opettamaan vaihtelevilla tekniikoilla ja edeten oppilaiden kannalta tarkoituksenmukaisesti. Koulutuksen Lisbet näki hyödyllisenä, vaikka hänellä oli työkokemusta jo 12 vuoden ajalta ennen opettajankoulutusta:

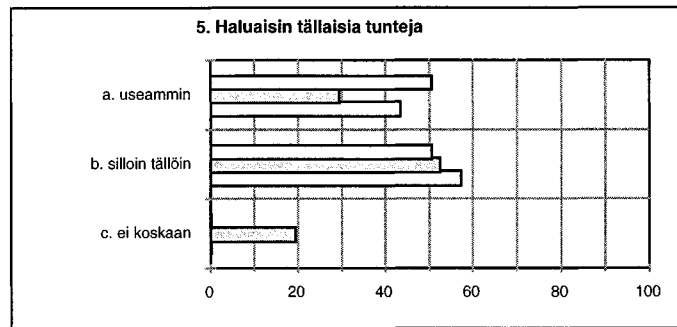
"On. Se on ollu koko sen koulutuksen ajan niin kaikessa. Tiedän käytännön ja sit vasta kuulee teorian..."

"Sekä tekniikkaa, että lasten kuvallista kehitystä eri ikäsinä, mihin ne kykenee, ja miten on todettu, että ne tän maailman näkee..."

7.2.3 Tavoitteiden toteutuminen

Kipsireliefi-prosessi toteutui Lisbetin mukaan hyvin ja oppilaat työskentelivät innokkaasti ja käsittelivät tunnin teemaa hänen mielestään erittäin hyvin. Lisbet arveli oppilaiden innostuneen teemasta ja syyksi hän arvelee "mukavan työtavan ja aiheen uutuuden". Aiheenrajaus ja tehtävänasettelu olivat Lisbetin mielestä on-

nistuneita, eikä prosessissa ollut mitään vaikeaa opettajalle eikä oppilaille. Persoonalliselle kuvailmaiselle teema tarjosi mahdollisuuksia erittäin paljon. Vaikka Lisbet ei "tietääkseen käyttänyt mitään" keinoja auttaakseen oppilaita kokemaan tehtävän itselleen tärkeäksi ja merkitykselliseksi hän arveli oppilaiden innostuneen työskentelystä, mikä olikin Lisbetin mielestä prosessissa lasten kannalta paras asia. Kuviosta (Kuvio 9) näkyy, että Lisbet oli oikeassa (Ks. myös liite 7).



Kuvio 9. Oppilaiden käsitykset toteutuneesta prosessista (Liite 5, kysymys 5)

Paperirelifiprosessi oli Lisbetin mielestä varsin vaatimaton. Työskentelyilmapiiri oli tunnilla levoton, eivätkä kaikki oppilaat oikein innostuneet teemasta. Syyksi Lisbet arvelee sen, ettei "tavoittanut motivoinnissa parastaan". Vaikka Lisbet havainnollisti työskentelytekniikkaa oppilaille, nämä eivät tuntuneet ymmärtäneen työskentelyn ideaa. Paperin rypistely ja silppuaminen ei kaikista oppilaista tuntunut mielekkäältä ja tunnilla oli selvästi levottomampaa kuin muiden prosessien aikana. Noin kolmasosa (28%) oppilaista ilmoitti melun prosessin ikävimmäksi asiaksi. Tunnin ilmapiiriä piti innostavana ainoastaan 19% oppilaista. Kun kävimme Lisbetin kanssa läpi paperireliefi-työskentelyn vastauksia, Lisbet oli yllättynyt oppilaiden positiivisista vastauksista yleensä:

"Siis joistakin kohdin yllättävän vähän eroa, kun itse koin kuitenkin siis niinku tuntien ilmapiirin kovin erilaiseks...mutta yllättävän paljon on positiivista palautetta sen levottoman...hyvin levottomana ja epämiellyttävänä koin sen ilmapiirin..."

Yli puolet (57%) oppilaista oli sitä mieltä, että tehtävä oli liian helppo, eikä kukaan myöntänyt sen olevan liian vaikea. Kaikkien oppilaiden mielestä työhön ryhtyminen oli "helppoa" (52%) tai "kohtalaisen helppoa" (48%), eikä kukaan oppilaista ei myöntänyt, että työskentelyyn ryhtyminen olisi ollut vaikeaa. Seuraavassa kuitenkin muutamia esimerkkejä oppilaiden vastauksista työhön ryhtymisestä:

"En meinannut ensin ymmärtää, mitä piti tehdä", "No kun en oikein ymmärtänyt, mitä opettaja tarkoitti", "Alussa en tajunnut mitään", "Älysin heti", "Koska se oli helppoa ja ei helppoa", "Kaikki muut asiat ymmärsin, paitsi sitä, miten siitä paperista saa kolmiulotteisen"

Paperirelieffiprosessin suunnitelma oli Lisbetin mielestä onnistunut, mutta itse prosessiin hän ei ollut tyytyväinen. Lisbet ei sanojensa mukaan ollut osannut varautua siihen, että "oppilaat olivat unohtaneet tai yllättyivät mahdollisuuksista paperin käsittelyssä". Vaikeinta Lisbetin mielestä olikin sommittelun ohjaaminen. Oppilaiden toteuttamat työt onnistuivat Lisbetin mielestä kuitenkin hyvin, sillä useimmat oppilaista työskentelivät ahkerasti. Myös 76% oppilaista koki onnistuneensa hyvin. Tehtävänasettelu sopi Lisbetin mielestä ryhmälle erinomaisesti eikä prosessissa ollut lapsille mitään erityisen hankalaa, vaikka joillekin oppilaille tunnin teema tuntui olevan vaikea. Lisbetin havaintoesimerkeistä huolimatta oppilaat tuntuivat olevan ymmällään työskentelyn tarkoituksesta. Teema tarjosi erittäin paljon mahdollisuuksia persoonalliseen kuvailmaisuun mutta "paperin käsittely tuntui hämäävän monia". Parasta tunnilla olivat Lisbetin mielestä "lopputulokset, paperin taittelun aiheuttamien varjojen vaikutus".

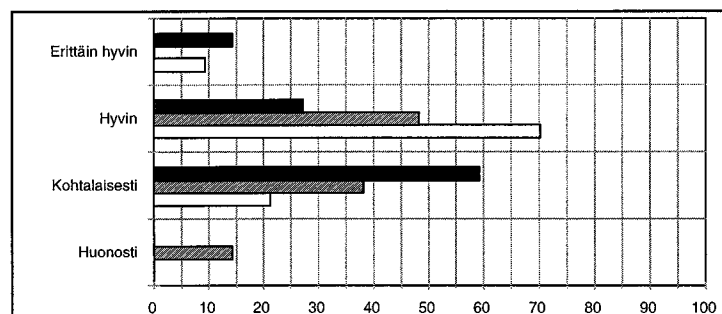
Tutkimusjakson viimeinen prosessi, äitienpäiväkortin maalaus sujui positiivisissa tunnelmissa. Työskentelyilmapiiri oli ahkera ja oppilaat käsittelivät tunnin teemaa Lisbetin mielestä erittäin hyvin. Prosessi sopi ryhmälle hyvin. Tehtävänrajaus oli Lisbetin mielestä sopiva ja teema tarjosi mahdollisuuksia persoonalliseen kuvailmaisuun erittäin paljon. Lasten kannalta parasta prosessissa oli Lisbetin mielestä se, että "tuloksia syntyi". Lisbet oli tyytyväinen tunnin positiiviseen ilmapiiriin ja toivoi, että tällaisia tunteja olisi useammin. Viimeinen prosessi täytti Lisbetin käsityksen

hyvästä kuvaamataidon tunnista:

"No et kaikki uppoaa sinne, no motivointi, työtapa, aihe, kaikki tekee innokkaasti ja syntyy valmista."

Oppilaiden vastauksista päätellen kipsin työstäminen koettiin mielenkiintoisena. puolet oppilaista piti tuntia mielenkiintoisena ja puolet haluaisivat sellaisia tunteja useammin paperireliefiprosessi oli ainoa, joka koettiin negatiivisena. oppilaista 13% ei haluaisi sellaisia tunteja enää koskaan ja 28% mielestä prosessi oli suorastaan tylsä. Innostavin tunnelma oppilaiden mielestä oli jakson viimeisessä prosessissa (äitienpäiväkortti). Yli puolet (56%) oppilaista piti tunnelmaa tunnilla innostavana. Oppilaat kokivat onnistuneensa parhaiten kipsi- ja äitienpäiväkortti-teemojen käsittelyssä. Ainoastaan paperireliefi onnistui 14% mielestä huonosti, eikä kenenkään mielestä "erittäin hyvin" (Kuvio 10).

Mielestäni toteuttamani työ onnistui...



Kuvio 10. Oppilaiden käsitykset toteutettujen tuotosten onnistumisesta (Liite 5, kysymys 13)

Välineet ja työympäristö. Lisbet on koonnut itselleen opetusmateriaalia esimerkiksi taidehistorian alueelta, mutta ei erityisen järjestelmällisesti ole arkistoinut käyttämäänsä materiaalia.

"Että mul on vähän sieltä täältä vaan materiaalia ja sitten aina kun ase asia tulee mun mieleen ja mä haluan sen toteuttaa, niin sit se täytyis jostain löytää..."

"Että ihan joku tomonen kuvaamataidon opettaja...niin hänellä saattas olla järjestyksessä kaikki...Kyllä toivosin, et mul ois paremmat mahdollisuudet kotoani vaan tuoda valmiit...räväyttää levälleen väriä ja kuvia ja tyyliä... justiin joo... "

Tavoitteiden saavuttamiseen vaikuttaneet tekijät. Tavoitteiden saavuttamiseen ja "komeeseen lopputulokseen pääsemiseen" vaikuttaa opetuksen lisäksi Lisbetin mielestä lapsen herännyt mielenkiinto, sillä huonoa piirtäjää tai huonoa maalaria ei Lisbetin mielestä ole. Lisbet pyrki ohjaamaan ja opettamaan oppilaita esimerkiksi kolmiulotteisuutta monella eri tavalla (Ks. Liite 11, kuva 1). Haasteellisin tehtävä onkin Lisbetin mielestä saada lapset innostumaan erilaisten työskentelytapojen kokeilusta ja saada heidät

"Sitten käyttämään sitä oppimaansa niin muussakin työssä, kun missä sitä on opiskeltu ja harjoteltu..."

"Koko täs kolmiulotteisuudessa? No ainakin sillälailla, että mä olen useammalla tavalla sitä yrittäny niinku opettaa. Sen antaa sitte aika ja ens vuosi vastauksen, et kuinka moni sen niinku omaksu, vai onks se unohtamisen kaltanen asia..."

Kipsityöskentely koettiin selvästi haastavana ja mielekkäänä. Lisbet arveli oppilaiden innostuneen työskentelystä uuden työtavan ansiosta. Myös äitienpäiväkortti-teema innosti oppilaita syventymään työskentelyyn. Lisbet arveli oppilaiden innostuneen teemasta, koska "äitienpäiväkortin teko on oppilaille aina mieleistä". - Lisbetin mielestä asemointi olisi vaatinut enemmän aikaa ja hän olisi halunnut antaa oppilaille enemmän henkilökohtaista palautetta tekstien teossa, mutta aikataulu oli tiukka (kyselylomakkeet lisäsivät kiirettä) eikä tekstien hiomiseen jäänyt aikaa.

Paperireliefin työstäminen tuotti osalle oppilaista ongelmia. Lisbetin mielestä tavoitteet paperireliefiprosessille olivat ryhmän taitoihin nähden sopivat, mutta kaikki oppilaat eivät tuntuneet löytävän toiminnasta mielekkyyttä. Lisbet kuitenkin

etsi syitä oppilaiden levottomuuteen ja työskentelyn pulmiin omasta tehtävänannostaan ja ohjauksesta, missä hän ei mielestään tavoittanut parastaan.

Lisbet asetti työskentelylle laaja-alaisia tavoitteita ja kehotti oppilaita yrittämään erilaisia vaihtoehtoja. Opetuksessaan hän pyrki ottamaan huomioon oppilaiden kyvyt, mutta esimerkiksi tämän luokan kanssa siihen ei aina ollut mahdollisuutta, sillä Lisbet ei vielä tuntenut kaikkien oppilaiden yksilöllisiä kykyjä ja taipumuksia. Lisbetin ohjaamat prosessit tarjosivat runsaasti haasteita ja mahdollisuuksia persoonalliseen kuvailmaisuun. Lisbetin mielestä vaativakin opetus puolustaa kuvaimataidossa paikkaansa, sillä vaativa opetus tukee tavoitteiden saavuttamista ja hyvät saavutukset innostavat hänen mielestään yrittämään lisää.

Lisbet pyrkii ohjaamaan oppilaita tavoitteisiin "puhuen, näyttäen, rautalangasta vääntäen, kädestä ohjaten " mutta uskoo, että lapsen herännyt mielenkiinto on paras apu tavoitteiden saavuttamiseen.

"No jos mä olen osannu esimerkiks innostaa ne kokeilemaan kolmiulotteisuutta sillä kertaa opettamalla tekniikalla, ja sitten jos ne... tai yhdessä toetaan, että "tästähän tuli justiin! Näinhän se pitikin!"

Tavoitteiden saavuttamista voivat estää Lisbetin mukaan esimerkiksi lasten levottomuus, oppilaiden väliset konfliktit, oppilaan taidot tai se, ettei hän ole osannut esittää asiaa riittävän selkeästi; tarjonnut riittävästi vaihtoehtoja ja selittänyt työskentelyä ja näyttänyt esimerkkejä voivat vaikuttaa negatiivisesti. Lisäksi oppilaiden joukossa oli muutamia poikia, jotka Lisbetin mukaan aiheuttavat vaikeuksia.

"Siel on näitä vastarannan kiiskiä ja semmosta...ne (kyseinen luokka) on mulla vaan tän vuoden. En suostu jatkaan...No nimenomaan se, et nää muutamat, jotka tuntuu, et tulee viikko viikolta epämiellyttävämmäks...kun se ei kerta oo mulle pakko, niin..."

"Joo. Koska siihen minä uskon että siis huonoa piirtäjää tai huonoa maalaria ei ole. Eli-kkä toisin sanoen, et kaikki oppii. Et se ei ole puolustus, et miks ei käytä väriä, eikä kynää, että "mä en osaa.

"Niin, sitä tuntumaa, niin, mut joskus tulee kerta kaikkiaan, et "oho, ei ne..." lapsil ei oo kertakaikkiaan sitte...keinoja toteuttaa..."

Lisbet näkee oppilaiden onnistumisen tärkeänä, sillä

"Siinä mielessä must tää on myöskin vaikka se on taideaine, niin se on myöskin tunneaine, että...jos matematiikan kokeessa menee huonosti, niin se ei ota niinkään tunteisiin kuin se, että jos niin piirtämisessä tai musiikissa epäonnistuu..."

Oppilaat saivat jakaa opettajalle risuja ja ruusuja arvioidessaan opettajan työskentelyä. Risuja oppilaat jakoivat "liiasta höpöttämisestä" "Liian pienestä laatasta" "Kipsin loppumisesta" "Olisi saanut kannustaa enemmän". Ruusuja Lisbet sai paljon: "Erittäin hyvä. Hyvästä opetuksesta. Opettajan käyttäytymisestä" "Opettaja neuvoi todella hyvin" "Kehumisesta" "Hyvä työ, tosi hauska tehdä pitkästä aikaa semmoista työtä" "Hän oli kiltti ja auttelias" "opettaja antoi paljon neuvoja" "Mainiosta vinkistä".

7.3 Tulosten yhteenvetoa

Opettajien kuvaamataidon prosesseille asettamat tavoitteet poikkesivat toisistaan sekä laadullisesti että laaja-alaisuudeltaan. Lisbet pyrki omassa kuvaamataidon opetuksessaan laaja-alaisuuteen ja jatkuvuuteen. Toiminnalla oli sekä tiedollisia että taidollisia tavoitteita. Lisbet pyrki opetuksellaan antamaan oppilaille keinoja ilmaista itseään kuvallisesti. Ominaista Lisbetin tavoitteille oli se, että hän pyrki asettamaan ne oppilaiden kannalta tarkoituksenmukaiselle tasolle ja sillä tavoin innostaa oppilaat oman edistymisensä kannustamana oppimaan lisää. Tähän Lisbet pyrki suunnittelemalla sisällöltään vaihtelevia ja tarkoituksenmukaisesti eteneviä jaksoja. Hän antoi oppilaan toiminnalle suuntaavat rajat, mutta myös vapauden toteuttaa itseään. Oppilaat kokivat hänen ohjaamansa oppimisprosessit varsin mielekkäinä. Lisbet erikoistui opiskelunsa aikana kuvaamataitoon. Hänen käsityksensä lapsen kuvallisesta kehityksestä ja kuvaamataidon opetuksen tiedonrakenteesta tuntuivat perustelluilta. Lisbetin värikäs työhistoria ja rakkaus kuvaamataitoon ovat osaltaan vaikuttaneet hänen käsityksiinsä kuvaamataidon opetuksen tavoitteista. Kuvaamataidon erikoistumisopinnot vaikuttivat hänen mukaansa ainoastaan opetuksen rakenteeseen.

Lisbetin roolia oppimisprosessien ohjaajana kuvaa mielestäni nimike hyvin *taiteelliseen osaamiseen ja itseilmaisuun kannustava oppimisprosessin ohjaaja*. Lisbet oli asettanut toiminnalleen laaja-alaisia kuvaamataidon tietoon ja taitoon liittyviä tavoitteita. Oppilaiden innostus kuvaamataitoon, kiinnostus itsensä kuvalliseen ilmaisuun ja aineenhallinnan taidot olivat Lisbetin mielestä kuvaamataidon opetuksen tärkeimmät tavoitteet. Hänen toiminnastaan ja työskentelyään koskevasta pohdinnasta päätellen hän myös pyrki käytännössä em. tavoitteisiin. Lisbet pyrki opetuksessaan laajojen kokonaisuuksien hallintaan ja oppilaiden kannalta tarkoituksenmukaiseen etenemiseen olivat hänen kuvaamataidon opettamisensa. Työskentely kuvaamataidon tunneilla painottui prosesseihin (Ks. myös liite 11, kuva 3). Luonnokset, tekniikka- ja sommittelukokeilut kuuluivat oleellisina osina kuvaamataidon oppimisprosessiin. Opettajan osuus prosesseissa oli työskentelyn suuntaaminen, vastuu työskentelyn lopputuloksesta oli oppilailla. Lisbet oli ohjaustilanteissa aktiivisesti ohjaavana "auttavana kätenä".

Armin ohjaamien prosessien tavoitteet liittyivät lähinnä tuotosten ulkoisiin ominaisuuksiin. Prosessien tavoitteet olivat joko tiukasti ennalta rajattuja, mikä vähensi oppilaiden mahdollisuuksia luovaan ilmaisuun. Toisaalta musiikkimaalausprosesseille Armi ei ollut asettanut varsinaisia tavoitteita, millä näytti olevan vähentävä vaikutus työskentelyn mielekkäänä kokemiseen (Ks 3.3).

Oppilaiden kuvauksissa prosesseista (Liite 5, kysymys 1) oli huomattavissa opettajien asettamien tavoitteiden piirteitä. Armin prosesseilla ei, osittain ajankohdasta johtuen, ollut varsinaisia laaja-alaisia kuvaamataitoon liittyviä tavoitteita. Armin oppilaiden kuvaukset prosesseista olivatkin lyhytsanaisia ja luettelomaisia. Lisbet nimesi sekä prosesseistaan että kuvaamataidon opetuksensa yleisistä periaatteista sekä tiedollisia että taidollisia tavoitteita, mikä näkyi myös oppilaiden tavassa kuvata prosesseja. Kuvaukset olivat seikkaperäisiä ja loogisesti eteneviä. Lapsen innostuksen herättäminen ja taitojen kehittämiseen pyrkivät tekniset harjoitukset ja luonnostelu olivat Lisbetin mielestä tärkeimmät välineet tavoitteen, lapsen kyvyn ilmaista itseään kuvallisesti, saavuttamiseen.

Myös Armi painotti opetuksessaan teknisten taitojen hallintaa, mutta lähinnä välineenä esteettisen kuvan aikaansaamiseksi. Armin opetuksesta jäi vaikutelma, että kuvaamataito oli hänelle opetettava kouluaine, siinä missä esimerkiksi biologiakin, kysymys "Ootteks te jo sen eliökunnan käyny läpi?" olisi voinut yhtä hyvin voinut koskea vaikkapa pää- ja välivärejä. Kuvaamataidon oppimisprosessit noudattivat opettajan antaman tehtävän suorittamisen kaavaa. Oppilaiden kokemukset hänen ohjaamistaan työskentelyprosesseistaan vaihtelivat. Prosesseille asetetut rajoitukset ja ennakkoinnit eivät aina tuntuneet olevan tasapainossa oppilaiden selviytymiskyvyn kanssa (vrt. 3.3). Musiikkimaalausprosessi oli kahta muuta prosessia selvästi vapaampi. Oppilaat kokivat prosessin mukavaksi, mutta tuotoksia oppilaat eivät tuntuneet arvostavan. Syitä töiden arvostamiseen saattoivat olla liian avoimet tehtävää suunnanneet ennakkojäsentäjät (Ks. 3.3). Teemojen rajaus tuntui helpottavan Armin työskentelyä. Oppilaiden tuotokset valmistuivat samassa aikataulussa, eikä työskentelystä aiheutunut ylimääräistä liikehdintää. Armi ei kokenut olevansa ns. kuvaamataidon asiantuntija, vaan koki joutuvansa opettamaan kuvaamataitoa siinä missä muitakin oppiaineita. Yksi syy Armin tavoitteiden kapea-alaisuuteen oli luultavasti se, ettei Armi kokenut olevansa ns. kuvaamataidon asiantuntija, vaan joutui opettamaan kuvaamataitoa siinä missä muitakin oppiaineita.

Armin tapaa opettaa kuvaamataitoa voisi kuvailla nimikkeellä *kuvaamataidon opetuksen suorittaja*. Armi koki "joutuvansa" opettamaan kuvaamataitoa, vaikka painottikin olevansa siitä kiinnostunut. Kuvaamataidon oppimisprosesseja leimasi annettujen tehtävien suorittamisen ilmapiiri, eivätkä oppilaiden tuotokset juurikaan eronneet toisistaan (Ks. Liite 9, kuvat 1 ja 2; myös liite 10). Armin prosesseille asettamat tavoitteet liittyivät lähinnä tuotosten ulkoisiin piirteisiin, mikä näkyi myös ohjauksessa. Armi viittasi usein oppilaiden "arkuuteen" käyttää värejä. Armi pyrki rohkaisemaan heitä näyttämällä esimerkkiä ja myös "tarttumalla itse pensseliin".

Armi oli tyytymätön käyttämiinsä kuvaamataidon opetuksen oppaisiin. Niiden ehdottamat teemat eivät täyttäneet Armin vaatimuksia hyvästä tehtävästä. Hänen

mielestään tehtävässä tuli olla riittävästi haastetta ja tämän aineiston perusteella haasteellisuus tuntui liittyvän esteettisyyden käsitteeseen. Sellaiset teemat, jotka tuottivat "esille ripustettavia" tuotoksia tuntuivat täyttävän Armin kriteerit hyvästä tehtävästä. Armin käyttämät opetuksen oppaat olivat peruskoulun "alkuvaiheessa julkaistuja", joten on ymmärrettävää, ettei hän ollut niihin tyytyväinen. Armin tavoitteena tuntuikin olevan sellaisten prosessien toteuttaminen, jotka tuottivat näyttäviä töitä.

Lisbetin mukaan yksi kuvaamataidon opetuksen olennaisimmista ongelmista oli se, ettei kuvaamataidon opetuksen laadulle ole käytännössä takeita. Opetuksen tavoitteet ja sisällöt riippuvat opettajan omasta kiinnostuksesta. Lisbetin kokemus kuvaamataidon opetuksesta oli se, että sitä usein pidetään koulussa ns. heittopussina vailla sen suurempia tavoitteita. Lisbet pyrki muodostamaan kuvaamataidosta laajoja kokonaisuuksia ja kantavana teemana ainakin tutkimusjakson prosesseissa tuntui olevan oman työn arviointi; "Sitten kun sommitelma on sellainen, että olet itse siihen tyytyväinen, voit liimata". Lisbet pyrki innostamaan oppilaita ilmaisemaan itseään ja oppimaan kuvaamisen taitoja. Lapsen herännyt mielenkiinto oli hänen mielestään paras apu asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Lisbet tuntui aistivan herkästi työskentelyilmapiirin vaihteluja. Hän pohti omaa toimintaansa prosessien aikana ja etsi syytä oppilaiden epäonnistumiseen lähinnä omasta toiminnastaan; siitä, ettei ollut riittävästi motivoinut ja ohjannut oppilaita. Lisbetin ohjaamien prosessien painopiste oli prosessissa. Hän ohjasi oppilaiden työskentelyä hienovaraisesti ja kunnioitti oppilaiden tekemiä ratkaisuja, mutta vaati kuitenkin oppilaita suunnittelemaan, sommittelemaan ja tekemään luonnoksia ja pyrki ohjaamaan oppilaita parhaaseen mahdolliseen tulokseen.

Armin ja Lisbetin ohjaamien prosessien valossa näyttäisi siltä, että opettajan aineenhallinnalla ja hänen kyvyllään arvioida omaa opetustaan on yhteyttä kuvaamataidon oppimisprosessien tavoitteiden laatuun ja laaja-alaisuuteen. Tarkoituksenmukaisesti asetetut tavoitteet ja asiantunteva ohjaus kohotti oppilaiden motivaatiota työskennellä. Rutiinomaista tehtävän suorittamista ei koettu mielekkäänä. Uusien kuvaamisen keinoja opiskelu näytti kohottavan oppilaiden

mielenkiintoa. Liian rajatut tai avoimet tehtävänannot koettiin vähemmän mielekkäinä (Ks. 3.3). Työskentelyä suuntaavilla ja rajaavilla ennakkojäsentäjillä näytti tämän tutkimuksen perusteella olevan yhteyttä myös oppilaiden onnistumisen kokemuksiin. Jos työskentelyä suuntaavat ennakkojäsentäjät olivat tiukasti rajattuja koettiin poikkeaminen niistä herkästi epäonnistumisena.

Molempien opettajien ohjaamat prosessit olivat toisintoa aikaisemmasta toteutuksesta. Opettajat kuitenkin poikkesivat toisistaan siinä mielessä, että ainakin tutkittujen prosessien kohdalla Lisbet pohti parannusehdotuksia toiminnalleen, mutta Armi ei sanojensa mukaan muuttaisi prosesseja, jos ohjaisi ne uudelleen. Opettajien pedagoginen ajattelu poikkesi siis toisistaan tietoisuuden ulottuvuudella (Ks. Kansanen 1996).

8 POHDINTA

Luokanopettaja on useimmiten vastuussa lasten taideopetuksesta ensimmäisten kouluvuosien ajan. Opettajan työskentelyä ohjaavat opetussuunnitelmien velvoitteiden lisäksi hänen persoonalliset ideologiansa opetuksesta ja kasvatuksesta. Yksi kuvaamataidon opetuksen keskeisiä ongelmia on ollut kuvaamataidon tiedonrakenteen yksipuolinen ymmärtäminen (Seitamaa-Oravala 1990). Kuvaamataidon opetusta on leimannut ulkokohtainen tekniikoiden opettelu tai luovuuden korostaminen niin, ettei toiminnalla ole enää ollut päämäärää. Kuvaamataidon opettajan toimintaa ovat ohjanneet erilaiset rutiinit ja tottumukset useammin kuin toiminnan tietoinen suunnittelu ja arviointi. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kahden kokeneen luokanopettajan ammatillista kehitystä kuvaamataidon ohjaus- ja oppimisprosessien valossa. Tutkimuksessa tarkasteltiin, kuinka laajalaisia tavoitteita opettajat prosesseille asettivat, minkälaisilla keinoilla he tavoitteisiin pyrkivät ja kuinka prosessien kautta oli mahdollista päästä asetettuihin tavoitteisiin. Oppilaiden käsitykset toteutuneista prosesseista antavat kuvan prosessien mielekkyydestä.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (POSP 1994) mukaan kuvaamataidon opetuksen yhtenä tavoitteena on ohjata lasta arvostamaan omaa työtään. Riippumattomuus ulkopuolisesta ohjauksesta vaikuttaa positiivisesti lapsen itsetuntoon (Aho 1994, 470). Kuvaamataidon palautteen ja arvioinnin yhtenä tavoitteena on kehittää lapsen omaa arvostelukykyä niin, että riippuvuus ulkopuolelta tulevaan palautteeseen vähenee (Ks. Eisner 1972, 208). Mielekkäiden oppimisprosessien kautta se on mahdollista. Olennaista mielekkäiden kuvaamataidon oppimisprosesseille on ohjatun opetuksen ja luovan ilmaisun tasapainoinen suhde (Seitamaa-Oravala 1990, 171). Mielekkään kuvaamataidon oppimistoiminnan suunnittelu vaatii opettajalta ammattitaitoa. Oppiaineen tekninen hallinta ja kuvaamataidon laajan tiedonrakenteen ja sen ainutlaatuisen luovan merkityksen ymmärtäminen ovat kuitenkin vain yksi osa ammattitaitoa. Yhtä tärkeä työväline opettajalle on tämän kyky arvioida omaa toimintaansa kriittisesti ja oppia siitä.

Keräsin tutkimusaineistoa teemahaastattelujen, osallistuvan observoinnin sekä kyselylomakkeiden avulla ja pyrin valottamaan niiden avulla sekä opettajien että oppilaiden käsityksiä toteutuneista prosesseista. Keskustelunomainen haastattelu oli luonteva tapa selvittää opettajien käsityksiä tutkimuksen aihepiiristä. Kokemattomuuteni haastattelijana vaikutti kuitenkin siihen, että joidenkin teemojen käsittely jäi vähälle. Myös se, ettei minulla aineistoa kerätessäni ollut juurikaan opettajakokemusta, vaikutti kysymysten pinnallisuuteen. Se, etteivät tutkimusongelmat alkuvaiheessa olleet tarkasti rajattuja, vaikutti myös siihen, että aineisto painotti opettajan ajattelua enemmän oppimisprosesseista kerättyyn tietoon. Rinnastamalla opettajien käsitykset oppimisprosesseista omiin ja oppilaiden käsityksiin niistä pyrin kuitenkin muodostamaan kohteista kokonaisvaltaisen kuvan.

Analysoin aineistoa pyrkien hahmottamaan niitä tekijöitä, jotka vaikuttivat kuvaamataidon oppimisprosesseihin. Analysoin opettajien käsityksiä toisaalta oppilaisista, oppimisesta, oppimistilanteista, toisaalta kuvaamataidosta ja sen merkityksestä. Aineiston luokittelun tuloksena esiin nousivat lopulliset tutkimustehtävät; miten ja minkälaisiin tavoitteisiin opettajat pyrkivät ja miten heidän tavoitteensa toteutuivat? Hahmotin opettajien haastattelu- ja kyselylomakeaineiston perusteella heidän opetukselleen asettamia tavoitteita. Heidän käyttämiään keinoja tutkin analysoimalla prosesseista kerättyä, litteroitua äänimateriaalia sekä osallistumalla prosesseihin. Tavoitteiden toteutumista arvioin analysoimalla oppilaiden käsityksiä prosesseista. Vaikka aineisto oli suhteellisen pieni, pyrin kuitenkin muodostamaan siitä Armin ja Lisbetin ammatillista kehitystä havainnollistavat kuvaamataidon opettajuuksien kuvaukset. Ammatillisen kehityksen käsitin opettajien kykyinä muodostaa kuvaamataidosta mielekkäitä oppimiskokonaisuuksia. Tutkimuksen ajoitus oli kuitenkin ongelmallinen, vappu ja äitienpäivä vaikuttivat prosessien tavoitteenasetteluun, joten tuloksia on tarkasteltava se huomioon ottaen.

Opettajien tavoitteet poikkesivat toisistaan sekä laadullisesti että laaja-alaisuutensa perusteella. Opettajan omalla aineenhallinnalla, harrastuneisuudella ja opettajan käsityksillä kuvaamataidosta sekä oppimistilanteesta näytti tutkimuksen

perusteella olevan yhteyttä sekä tavoitteiden laatuun että laaja-alaisuuteen. Molemmat opettajat näkivät teknisten taitojen hallinnan yhdeksi tärkeimmistä kuvaamataidon opetuksen tavoitteista, mutta opettajien käsitykset siitä, mihin tekniikan hallinnalla pyritään, poikkesivat toisistaan. Armin käsitys kuvaamataidon prosessien tavoitteista näytti keskittyvän tuotosten esteettiseen laatuun. Lisbet käsitti kuvaamataidon lapsen itseilmaisun välineeksi ja tekniikan avulla hän pyrki lähinnä tarjoamaan oppilaille keinoja kuvata ympäröivää todellisuutta ja omia tunteitaan. Opettajien käyttämät keinot tavoitteiden saavuttamiseksi olivat yhteydessä tavoitteiden laatuun. Oppilaiden käsityksissä toteutuneista prosesseista kuvastuivat opettajien asettamat tavoitteet. Mitä laaja-alaisempia opettajien asettamat tavoitteet olivat, sitä seikkaperäisempiä olivat oppilaiden kuvaukset toteutuneista prosesseista. Opettajien prosesseilleen asettamalla rajaavilla ennakoijäsentäjillä näytti myös olevan yhteyttä oppilaiden onnistumisen ja mielekkyyden kokemusten kanssa.

Mielekkäiden kuvaamataidon oppimisprosessien ohjaaminen vaatii opettajalta ammattitaitoa. Pelkkä työkokemus ei kuitenkaan riitä. Opettajan ammattitaito ei ole verrattavissa pankkitiliin, jonka saldo lisääntyy työvuosien myötä (Johnston 1994). Jos tavoista, tottumuksista ja uskomuksista tulee opettajan toimintaa ohjaavia teorioita, eikä hän viivähdä pohtimaan opetuksensa taustalla vaikuttavia arvoja, hänen kehityksensä opettajana pysähtyy. Opettajan on itse otettava vastuu omasta opettajuudestaan, sillä jos koulumaailman ilmapiiriä halutaan uudistaa, vastuu siitä on käytännössä opettajilla.

Opettajan tutkimus on viime vuosina pyrkinyt yhä syvällisemmin tutkimaan opettajan opetustilannetta ohjaavaa ajattelua ja ajattelun takaa löytyviä tiedostettuja ja tiedostamattomia uskomusrakenteita. Kuvaamataidon opetuksessa yhtä tärkeällä sijalla pedagogisen ajattelun kanssa ovat opettajan aineenhallinnan taidot. Opettajankoulutus ei valmista opettajaksi, eikä varsinkaan kuvaamataidon opettajaksi, vaikka siihen välineitä antaakin. Opiskelijan on itse otettava vastuu omasta opettajuudesta. Sitä, minkälaisia välineitä ja mahdollisuuksia opettajankoulutus opiskelijoiden opettajuudelle ja ammatilliselle kehitymiselle antaa, on

syytä pohtia. Olisi myös mielenkiintoista tutkia, minkälaisia käsityksiä opiskelijoilla on omasta opettajuudestaan ja miten käsitykset muuttuvat opiskelujen kuluessa. Kun vuoden 1994 opetussuunnitelmien perusteet nyt antavat kouluille vapauden rakentaa oma koulukohtainen opetussuunitelmansa, olisi myös mielenkiintoista tutkia, millä tavalla vaikutukset näkyvät käytännössä ja kuinka syvällisiä muutokset ovat.

- Eisner, E. 1993. Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher* Vol. 22, No. 7, s. 5-11.
- Ekola, J. & Rantanen, H. 1988. Opettajan didaktinen ajattelu. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 24.
- Fang, Z. 1996. A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research* Vol. 38, No. 1.
- Fogarty, J. L., Wang, M. C., & Creek, R. 1983. A descriptive study of experienced and novice teachers' interactive instructional thoughts and actions. *Journal of Educational Research*, 77(1), 22-23.
- Gage, N. L. & Berliner, D.C. 1984. *Educational psychology*. Dallas: Houghton Mifflin.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Hassi, A. 1984. Kuvaamataito on välineaine. *Opettaja* 79(9), 16-17.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hollo, J. 1918. *Mielikuvitus ja sen kehittäminen*. Porvoo: WSOY.
- Hollo, J. A. 1959. *Kasvatuksen teoria*. 5. painos. Porvoo: WSOY
- Hosia, 1988. Kuvaamataidon oppimistoiminta: Teoreettisen mallin muodostaminen kuvaamataidon oppimisprosessissa. *Lisensiaatintyö*. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja. Tutkimus N:o 1.
- Huhtanen, P. 1985. *Mitä on taidekasvatus*. Taidekasvatuksen laitos. Julkaisu 7. Jyväskylän yliopisto.
- Johnston, S. 1994. Experience is the best teacher, or is it? An analysis of the role of experience in learning to teach. *Journal of Teacher Education* 45(3), 199-208.
- Kansanen, P. 1990. *Didaktiikan tiedetausta*. Kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kansanen, P. 1993. *Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta*. Julkaisussa S.
- Ojanen, S. 1989. *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja N:o 4.

- Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino, s. 40-51.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen "opettaminen". Julkaisussa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja II. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Tampere: Tammerpaino, s. 45-50.
- Kari, J. & Sovelius-Sovio E. 1978. Integroidun kuvaamataidon opetuskokeilu Jyväskylän normaalikoulun ala-asteella. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja N:o 1.
- Kauppinen, H. & Wilson, B. 1980. Kuvaamataidon didaktiikka. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning: Experience as the source of learning. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- Komulainen, E. 1978. Opettamisen taidot ja opetuksen teoria. Kasvatus9(2).
- Koskenniemi, M. 1979. opetuksen teoriaa kohti. Helsinki: Otava.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1989. Opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen. Akateeminen opettaja, s. 15-33.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. 1975. Creative and mental growth, 6th edition. London: The Macmillan Company.
- Nespor, J. 1987. The roles of beliefs in the practice of teaching. Journal of curriculum studies. vol 19. n:o 4. 317-328.
- Niikko, A. 1992. Imaget ja metaforat opettajien ja opiskelijoiden praktisen tiedon kuvaajina. Kasvatus 4.
- Ojanen, K. 1997. Miksei elokuvia saa näyttää koulussa. Helsingin sanomat 26.6.1997, Kulttuuri C5.
- Ojanen S. 1993. Tutkiva opettaja II. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Tampere: Tammerpaino,
- Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja II. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Tampere: Tammerpaino.
- Outinen, K. 1980. Kuvaamataidonopetuksen teoria-aineeksi. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisematon lisensiaatintyö. Teoksessa U. Hosia 1988. Kuvaamataidon oppimistoiminta: Teoreettisen mallin muodostaminen

- kuvaamataidon oppimisprosessissa. Taidekasvatuksen osaston julkaisu. Tutkimus N:o 1. s. 57.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I: Opetussuunnitelman perusteet. 1970. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II: oppiaineiden opetussuunnitelmat. 1970. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus
- Puukari, Sakari. 1989. Havaitseminen ja kuvaamisen taito peruskoulun alasteen kuvaamataidon opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 43.
- Read, H. 1956. Education through art. London: Faber and faber.
- Ruohotie, P. 1996. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Julkaisussa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja II. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Tampere: Tammerpaino. s. 201-215.
- Saarnivaara, M. 1985. Esteettinen kasvatus ja persoonallisuuden kehitys. Teoksessa I. Ruoppila (toim.) Oppilaiden persoonallisuuden kehittäminen ja arvomaailman kehittäminen. KTTL selosteita ja tiedotteita 267, 59-
- Saarnivaara, M. 1993. Lapsi taiteen tulkitsejana. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Sahlberg, P. 1996. "Kuka auttaisi opettajaa" Postmoderni näkökulma opetuksen Jyväskylä Studies in education; 119.
- Salminen, A. 1992. Esteettinen käänne. STYLUS 3-4, s. 20-21
- Sava, I. 1980. Peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon opetussuunnitelman toteutuminen. Kokonaistutkimuksen periaatteet. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia: 81.

- Sava, I. 1981. Peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon kirjoitetun opetussuunnitelman arvotausta. Kuvaus ja arviointia. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia: 93.
- Sava, I. 1992. Kokemus opetuksen ja sen tutkimuksen lähtökohtana. *STYLUS* 1/92.
- Seitamaa-Oravala, P. 1990. Kuviot kuvan takana. Kuvaskemoista kuvaamiskeinoin. Taideteollisen korkeakoulun lisensiaattityö. Taidekasvatuksen osaston julkaisusarja. Tutkimus No 2.
- Sovellus-Sovio, Eero. 1985. Esteettisen kasvatuksen kokeilu. 4. kouluvuosi Jyväskylä: Jyväskylän normaalikoulu.
- Suutarinen, S. 1992. Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935). *Jyväskylä Studies in education, psychology and social research* 90. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. M., Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 51.
- Tuomikoski-Leskelä, P. 1979. Taidekasvatus Suomessa I. Taidekasvatuksen teoria ja käytäntö koulupedagogiikassa 1860-luvulta 1920-luvulle. *Julkaisu* 5. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos
- Vaihtoehtona luovuus. Suomen kulttuurirahaston taidekasvatustyöryhmä (toim.). Suomalaisen kirjallisuuden ryhmä.
- Westerman, D.A. 1991. Expert and Novice Teacher Decision Making. *Journal of Teacher Education*, Vol. 42, No. 4, 292-305.
- Wilenius, R. 1974. Kasvatus luovana toimintana. Teoksessa *Vaihtoehtona luovuus*. Suomen kulttuurirahaston taidekasvatustyöryhmä (toim.). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Wilenius, R. 1978. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, R. 1987. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. 4. muuttamaton painos. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.

- Viljo, E. M. 1976. esteettisen kasvatuksen perusteita. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitoksen julkaisuja 1.
- Youngblood, M. S. 1983. The dichotomus man: The message of Phaedrus. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research in Art Education* 25 (1), 6-13.
- Zeichner, K.M. 1987. The ecology of field experience: Toward an understanding of the role of field experiences in teacher development. In M. Haberman & J.M. Backus (Eds.) *Advances in teacher education* (vol. 3, 117). Norwood, NJ: Ablex.
- Åhlberg, M. 1990. Opetuksen ja oppimisen evaluaatio. Pieni käsikirja opettajille ja tutkijoille. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 16.

LIITTEET

- Liite 1 Armin 1. haastattelun kysymykset
- Liite 2 Armin 2. haastattelun kysymykset
- Liite 3 Lisbetin 1. haastattelun kysymykset
- Liite 4 Lisbetin 2. haastattelun kysymykset
- Liite 5 Oppilaan kyselylomake
- Liite 6 Armin oppilaiden käsitykset toteutuneesta prosessista
- Liite 7 Lisbetin oppilaiden käsitykset toteutuneesta prosessista
- Liite 8 Opettajan kyselylomake
- Liite 9 Valokuvia tutkimusprosessien tuotoksista
- Liite 10 Valokuvia yhden Armin oppilaan kuvaamataidon kansioon vuoden aikana kertyneistä töistä
- Liite 11 Valokuvia yhden Lisbetin oppilaan kuvaamataidon kansioon vuoden aikana kertyneistä töistä

ARMIN ENSIMMÄINEN HAASTATTELU (VIKKO 8 1995)

- 1 Mutta mitä mä nyt haluaisin sulta kysellä niin ihan semmosta yleistä taustaa, sun koulutuksesta ja työpaikoista ja semmosesta, en sen ihmeellisempiä. Eli mistä sä oot valmistunu ja millon ja mitä kaikkee tehny..eli siis...
- 2 Siis sä oot valmistunu..
- 3 No miten susta tuli opettaja? Onks sun suvussa opettajia vai mikä sai sut päättämään?
- 4 Se oli aivan kutsumusta?
- 5 Meniks sä sitten suoraan, mitenkäs silloin oli..
- 6 Minkälainen oli pääsykoe silloin?
- 7 Mistä sää puhuit?
- 8 Mihin sä oisit menny jos ei ...
- 9 Kuitenkin tämmönen kasvatusala..
- 10 No missä kaikissa paikoissa sä oot sitte ollu töissä?
- 11 Eli sä oot kokoajan saanu tehä opettajan hommia
- 12 Mites muuten mites paljon järjestetään esmes tossa kurssikeskuksessa..
- 13 Minkälaisii kursseja sä oot käynny siellä?
- 14 Mitä siellä tehtiin? Minkälaista siellä oli?
- 15 Et ne on hyödyllisiä?
- 16 Kuinka pitkiä jaksoja sä yleensä suunnittelet? Vai onko sulla valmiina jo semmonen tuntuma, kun sä oot niin pitkään tehny jo tätä työtä...?
- 17 Eli voisko kuitenkin ajatella niin, että kun on opettanu vuosikaudet, niin suurinpiirtein on semmonen ajatus siitä, mitä "pitää" ala-asteella kuviksessa "tulla"?
- 18 No miten käytännössä onnistuu semmonen kun luokka vaihtuu opettajalta toiselle niin pelaaks teillä sillä lailla yhteistyö että..
- 19 Noista viikkotunneista..onko niitä sun mielestä sopivasti vai liikaa vai..
- 20 Niin.. No tota Miten sinä "ittenäs", ei opettajana, harrastatsä sillälaila kuvataiteita? Käytsä näyttelyissä? ja niin pois päin...
- 21 Miten muuten koulussa kuvistunneilla niintuleeko sillai seurattua tätä tämän päivän taide-elämää, et onko esimerkiks mahdollista joskus käydä esimerkiks oppilaiden kanssa näyttelyissä?
- 22 No onko sulla joku semmonen mielialihe tai -tekniikka, jota sä mieluiten opetat? -mistä sä ite tykkäät?
- 23 No mikä on sun mielestä vaikeinta? Siis tota sulle, opettaa oppi-

laille

24 Minkälaisii tekniikoita siel (kurssikeskuksessa) on..

25 Aijaa metalligrafiikkaa.. siis siellä on tilat ja mahdollisuus semmoseen?

26 Ei tässä niinku se oo sillä tavalla ydinasia..

27 Niin se opettajan hommakin taitaa olla aika paljon justiin sitä, että kaivaa ja ettii ja pistää valmiiks jotain ja..ei välttämättä aina oon niin ihanaa, kun mustakin vielä tässä vaiheessa tuntuu..

28 Niin niin, no mikä on sun mielestä kuvaamataidossa semmonen tärkein asia, jonka sä haluat lapsille antaa tai opettaa?

29 No entäs noilla kursseilla?

30 Mitäs mun piti..niin siitä, kun sanoit, että "kun annettiin vain penseli käteen ja sanottiin että..kun on nähny noita vanhoja töitä, niin ne on kuitenkin kauheen hienoja siis ne on kauheen taidokkaita akvarelleja kun aattele jotakin tutkielmia, kasveja tai vaikka huonekaluja..niin onko sillon ihmiset osannu enemmän piirtää vai..mistä se niinku johtuu, että

31 No mitäs mieltä sä oot tästä mihin suuntaan nyt ollaan menossa..valinnaisuuteen ja sillä tavalla?

ARMIN TOINEN HAASTATTELU (VIIKKO 18 1995)

- 1 Jos ajatellaan tota äitienpäiväkorttia, sitä tuntia, niin olitko sä asettanu sille tunnille taikka siihen työskentelyyn jotain tavoitteita, taikka minkälaisia tavoitteita sulla oli?
- 2 Niin mut tavallaan semmoset esteettiset..
- 3 Ooksä vielä miettiny, että mitä silloin tiistaina?
- 4 Joo. No onko sulla kuvaamataidossa yleensä niin joku semmonen "suuri" tavoite jota sä pyrit niinku ..jota kohti sää pyrit?
- 5 Niin tavallaan edelleen semmoset esteettiset arvot.
- 6 Aijaa. Mitä sä luulet, että oppilaat tykkäs siitä?
- 7 Jee. No minkälaisilla keinoilla sä sitten niinku tavallaan että jos sulla on semmonen "esteettinen tevoite", niin minkälaisilla keinoilla sä pyrit siihen? Millä lailla sä ohjaat lapsia?
- 8 Niitä teil on aika paljonki..se on musta kauheen hyvä.
- 9 Niin tavallaan semmonen "oman työn arvostus"?
- 10 Niin teille tulee tänä keväänä se kevätnäyttely?
- 11 No jos mietit sitä niinku sun tavoitteita kuvaamataidon opetuksessa..niinku yksittäisiä tunteja ja semmosta niin ootko huomannu et sull ois niinku ajatukset muuttunu vuosien varrella..sitä kun sä olit vasta valmistunu niin tähän päivään?
- 12 Et se on tavallaan ollu suhun muovaantunu jo silloin?
- 13 No mitä luulet niin tuota..onko siis kun teil on ollu opettajan koulutuksessa kuvaamataitoo..niin onko sulle tavallaan tarttunu siitä niinku se, että miten sä teet vai se, että miten sua on koulussa opetettu..
- 14 Joo et sä oot tavallaan itte kehittänyt sen tyylin, millä sä opetat?
- 15 Entäs ne kurssikeskuksen kurssit, onks sieltä saanu sillä tavalla hyötyä?
- 16 Jee..hmm..no tuota minkälaiseen järjestykseen sä pistäsit, jos laitetaan tämmöset tekniset taidot ja sitte semmonen estetiikka taikka luovuus, niin kumpi on sun mielestä tärkeämpi? taikka mitä sä painotat sun opetuksessa?
- 17 Puhutaan noista menetelmistä taikka miten sen nyt sanois. Minkälainen on sun mielestä semmonen onnistunu, hyvä kuvistunti?
- 18 Niin. No minkälaisia etukäteisjärjestelyjä sä joudut tekemään semmosen onnistuneen tuokion eteen?
- 19 Teeksä paljon yleensä etukäteen?

- 20 No millä perusteella sä valitset muuten näitä töitä tai teemoja? Liittyykö ne sit aina niinku johonki suurempaan kuvaamataidon suunnitelmaan tai..
- 21 Kuinka paljon sä otat justiin huomioon tällaset juhlapäivät? Joulujoulu ja..
- 22 No mikä on sun mielestä olennaisinta semmosessa hyvässä kuvaamataidon opetuksessa?
- 23 Mikä on sun mielestä semmonen tärkein asia?
- 24 Mul on muuten kamera tossa, mä voisinkin ottaa nyt..
- 25 No tota noin niin mä kysyn sellaista, että minkälaisilla opetuksella tai menetelmällä sä pääset parhaisiin tuloksiin? Niinku nyt esimerkiks tässä työssä?
- 26 Niin joo kun niil on vähän sitä että ne ei oikeen uskalla..
- 27 Että tavallaan tommonen henkilökohtanen ohjaus on aika suurella sijalla..
- 28 No millon sä et jaksa?
- 29 No kuinka paljon sä sitten käytät valmiita töitä, esimerkkinä?
- 30 No entäs sitte tuota tuota, kuinka paljon te työskentelette muualla kun luokassa? Maalaatteko te ulkona tai 31 Mitä kaikkee te ootte tehny siellä?
- 32 No entäs ryhmätöitä, teettekö te paljon? Tai jotakin suurempia projekteja?
- 33 Mitä oppilaat on tykänny?
- 34 Tota niin..onko sun niin opetusmenetelmät muuttunu vuosien varrella? Eli siitä kun sä oot alottanu?
- 35 Pystytkö kuvailemaan, että miten?
- 36 Miten sä muuten niinku teet, et valitsetsä ensin niinku tavallaan sen aiheen vai ensin niinku semmosen suuremman jutun, jota sä aiot opettaa?
- 37 Niin teil on taidenäyttely täällä pystyssä samaan aikaan (koululla järjestetään messut)?
- 38 Eli se on kolme päivää pystyssä ja sit se puretaan? Eiks sitä sen jälkeen enää pystytetä?
- 39 Jaa, noh, jos nyt mennään näihin oppisisältöihin, niin teil on ainakin kuvailmaisuus kauheen runsasta, teil on maalausta ja piirustusta ja kaikkea tämmöstä, eikö vaan?
- 40 Ei kun mä vaan totesinkin, että teil on kauheen runsaasti sitä..muovailletteko te tai rakenteletteko myöskin?..
- 41 Teettekö te vielä muuten lumiveistoksia?
- 42 Tykkäskö oppilaat?
- 43 No kuinka tarkasti sä sitte seuraat opetussuunnitelmasta niinku

esimerkiks onks se nyt sitten..katoksä sieltä niinku rungon ja sitte tavallaan..

44 Niin, mut et siis semmoset teoria-asiat sä käyt..

45 Niin te kävitte ne tyylilajit silloin..

46 Käyksä taidehistoriaa muuten sillä tavalla ..muussa yhteydessä ..?

47 No käytäksä niinku muilla kuvistunneilla niinku virikekuvina niin taidehistorian kuvia?

48 Ootteko te muuten tehny kuva-analyysejä? Siis mä oon nimitäin sitä itte miettiny että kuinka paljon pystyy oppilailla teettämään.

49 Onks teillä koululla niitä uudempia oppaita? -90 -luvun?

50 Nooh, mutta me ollaan ihan loppusuoralla; mä kysyn enää vain "kolme". eli Mikä sun mielestä on kuvaamataidon opettamisessa parasta? Minkä takia sä aina jaksat tehdä tätä?

51 Niin et ei tavallaan liian vapaatakaan..voi olla..no entäs sitte siinä prosessissa, sen työskentelyn aikana, mikä sun mielestä on siinä parasta?

52 Miten sää koet sen tilanteen, kun oppilas tulee näin ja se tuo työn et "tää on valmis nyt" ja se ei oo sun mielestä valmis, niin mitä sää teet?

53 No mä meinasin seuraavaks kysyä, että mikä on ikävintä tai vaikeeta mut onko justiin sitte "tää"?

54 Eli onko niinku semmonen "kurinpito", taikka semmonen 55 No nyt mä muista et mult unohtu yks kysymys tuolla välissä..semmonen, että kun joskus, en tiedä, onko näissä luokissa, semmosia poikia, joita ei ollenkaan kiinnosta ..

56 Otaksä koskaan sillä tavalla tietosesti semmosia "poikien hommia"? Semmosia että ne pääsis loistamaan?

57 "Tilaisuuden tullen?"

58 Teettekö te koskaan semmosia isompia semmosia projekteja?

59 Niin tai semmosia aikaa vieviä..

60 Mut "kokosempia" ei...?

61 No onko ollu koskaan puhetta, että tulis kuvisluokkaa?

LISBETIN ENSIMMÄINEN HAASTATTELU (VIIKKO 8 1995)

- 1 Noniin, ihan yleensä haluaisin kysyä tosta sun taustasta, elikkä tuota noin niin minkälainen on sun koulutus?
- 2 Just! Elikkä 89 oot sitten valmistunu?
- 3 Eli mihin kaikkeen sä erikoistuit siellä?
- 4 No entäs tota noin niin, ootsä sitten tehny esimerkiks sitä nuorisohjaajan työtä?
- 5 Ahaa. Eli onks sulla musiikki sitten semmonen oma...
- 6 Joo. No miten, sä jossakin vaiheessa tuolla sanoit, että sä oot ollu somistajana? Sä oot tehny sitte muitakin hommia?
- 7 No miten sä sitten päätit lähteä opettajaksi?
- 8 Tota noin niin sä menit ihan pääsykokeiden kautta?
- 9 No minkälaista oli opiskella ihan niitten nuorten kanssa?
- 10 Joo, eli sä teit kolmessa vuodessa tutkinnon?
- 11 Joo...mistäpäin sä oot kotosin?
- 12 No sitten tosta opetuksesta...kuinka pitkiä jaksoja sä suunnittelet, kun musta ainakin tuntuu, että sulla on hirmu selkeesti etenee opetus, sul on aina niinku joka tunnille joku teema. Niin ootsä niinku jo syksyllä suunnitellu jo teetsä aina...
- 13 No kuinka niin mitenkä täällä niinku käytännössä menee kun tota noin sä opetat nyt onks se nyt viides..neljäs luokka ja sit omalle luokalle niin miten säilyy se semmonen jatkuvuus täällä, että onko teillä jotenki esimerkiks koulussa mietitty, et mitä tulee milläkin luokalla ja ...
- 14 No miten hyvin sulla sitten pitää suunnitelmat?
- 15 Niin. Onko sulla tossa kuvaamataidossa jotakin semmosia mielitekniikoita tai mielialeita, mitä sä tykkäisit erityisesti opettaa?
- 16 Maalaaksä itte sillälailailla?
- 17 No mikä on sun mielestä vaikeeta kuvaamataidossa opettaa, vai onko semmosta?
- 18 Mites, tuli nyt tosta mieleen, niin miten paljon teillä siellä Helsingissä opiskelussa käsiteltiin näitä lapsen kehitysvaiheita?
- 19 No mitä mieltä sä sitten oot noista viikkotunneista ja yleensä ton kuvaamataidon määrästä lukujärjestyksessä? Riittääkö tai onko liian vähän tai...
- 20 Tossa jo tulikin vähän tosta...mä oon kirjottanu tänne "henkilökohmainen suhde kuvaamataitoo"..sä taidat tykätä..
- 21 Harrastaksä sillälailailla muuten...
- 22 No mitä sä sitte yleensä tykkäät opettajan hommasta?
- 23 Joo. Tota ninnin. Mikä sun mielestä on kuvaamataidossa semmonen tärkein asia, jonka sä haluat lapsille antaa tai opettaa?

24 Että te jatkatte siitä sitä metallipakotusta kanssa?

25 Siis..siis tää on.. mahottoman hyviä tunteja on ollu, mitä mä oon ollu sunki tunneilla kuuntelemassa.Ne on niin viimesen päälle.. huomaa, että sää suunnittelet ja teet aivotyötä ensin.

26 Niin ja kun säkin oot kuitenkin pitkään tehny opettajan hommia, niin onhan siihen tullu semmonen...

27 Niin, no joo tota, ei mulla tässä muuta kun että voisinko mä nyt sitte, jos tästä nyt tulee gradu, niin käyttää sua..kun mä haluaisin tähän mun tutkimukseen erilaisia opettajia..niin suostuisiksä tulemaan sellasena kokeneena, erikoistuneena opettajana mun "tutkimusjoukkoon", mä teen sellasta tapaustutkimusta, että myöhemmin tulisin haastattelemaan sua ja kuuntelemaan lisää.

28 Mut esimerkiks tänä keväänähän sulla varmaan pysyy nää..

29 Mutta että voisin siis sua sitte myöhemminkin haastatella?

30 Kiitos.

LISBETIN 2. HAASTATTELU (VIIKKO 18 1995)

- 1 Haluatko nähdä, mul on mukana nää edellisen tunnin vastau-
set?
- 2 Miltä nää sun mielestä vaikuttaa?
- 3 Voisko se olla, että oisko ne tottunu semmoseen, että jos se ei
siinä luokassa oo niin erikoista..et jos sulla on niinku omassa
luokassa sillä tavalla eri tyyli että siellä ollaan sitte eritavalla, että
siellä tehdään töitä...
- 4 Noniin sitten niitä varsinaisia...Mulla on noista tavoitteista aika
paljon, eli yleisesti sun kuvaamataidon opetukseen liittyen...Eli
voitsä vielä kertoo, että mitä, minkälaisia tavoitteita sä olit asettanu
tolle 3-ulotteiselle jaksolle?
- 5 No miten sun mielestä ne tavoitteet toteutu?
- 6 Eli tavallaan niinku nää kakki kolmiulotteiset niin liitty siihen
piirtämiseen? Eli oottekste ensin piirtäny, ja sitte tehny ihan oi-
keesti 3-ulotteista ja sitten se tavallaan tukee sitä piirtämistä,
niinkö?
- 7 Joo, eli tää on tosi laaja ...
- 8 No entäs ..jos sä toteutat sen musiikkimaalauksen, niin minkä-
laisia tavoitteita sulla on siinä?
- 9 No mikä on sun semmonen niinku päätavoite kuvaama-
taidossa? Mihin sä pyrit?
- 10 No...kun sä oot opettanu kuitenkin niinkin pitkään, niin onko
sun tavoitteet niinku muuttunu, et ooksä niinku alusta lähtien, kun
sä oot ruvennu kuvaamataitoa opettamaan, niin onko sulla ollu sa-
mankaltaset tavoitteet kun nyt?
- 11 Kuinka paljon sä teit, silloin ennen kun läksit opiskelemaan,
teiksä paljon semmosia pitkiä, esimerkiks vuoden sijaisuuksia? Vai
kuinka lyhyitä pätkiä sulla oli?
- 12 No ooksä huomannu, että sul ois tuon kuvaamataidon erikois-
tumisen, siis koulutuksen myötä niin muuttunu tavoitteet jollakin
tavalla? Et onko se vaikuttanu jotenki?
- 13 Ja sul on varmaan kauheen hyvä tilanne ollu just siinä, että kun
sä oot ollu kentällä niin paljon, koska meistäkin niin meidän kurssil-
la, niin harva, on ollu niin paljon töissä, et sitte kun lukee, niin
tavallaan lukee teoriaa, eikä osaa kytkeä sitä mihinkään. Sul on
varmaan ollu sekin kauheen hyvä..
- 14 No onko ne erikoistumisopinnot sitte jotenki vaikuttanu sun
opettamistyyliin? Et ooksä opettanu kuvista joskus aikasemmin eri
tavalla kun nyt?
- 15 No miltä susta tuntuu, tuli tosta palautteesta mieleen semmo-

nen, mitenkä, onko oppilaat niinku esimerkiks nyt tuota luokkaa kun oot opettanu, niin onko ne oppinu sitte tavallaan analysoimaan niitä töitä? Sillä tavalla kattomaan niitä eri tavalla, kun mitä ne katto aluksi?

16 Mulla on täällä semmonen kysymys, että mitkä ovat tärkeimmät tekijät, jotka vaikuttavat tavoitteiden saavuttamiseen kuvaamataidon opetuksessa, eli esimerkiks jos aattelee tota kolmiulotteista, niin mitkä siinä niinku vaikutti?

17 Mulla tuli tuosta mieleen, kun luin noita papereita, niin siellä oli yks tyttö erittäin hyvin selittäny siinä aluks, että mitä äskeisellä tunnilla tehtiin, ja se niinku ihan tarkasti, niinku joka vaiheen selitti siitä paperireliefistä, sitten se oli siellä "Mitä uutta opit?" niin vastannu, "En mitään uutta, kaikki oli tuttua" ja sit siellä jossakin vaiheessa tuli, että "Yks juttu jäi epäselväks, et mitä se on se kolmiulotteisuus?"

18 Monista asioista puhuu ihan sillä tavalla...mutta kyllä nuokin niin kauheen paljon tuntee sitä semmosta käsitteistöä, musta ainakin tuntuu, siis että kun puhutaan ihan tuolla tavalla, että "reliefi", ja sillä lailla, niin kyllä mä luulen, että ne jää, että ne ymmärtää sen..

19 Joo... no tuota..jos puhutaan sitten noista menetelmistä..."Minkälaisilla menetelmillä..." toimit niin..minkälainen sun mielestä on semmonen "hyvä" kuvaamataidon tunti?

20 No minkälaisia etukäteisjärjestelyjä semmonen hyvä kuvaamataidon tunti vaatii sulta?

21 Onks tuo luokka sulla nyt miten pitkään sitten?

22 Et suostu?

23 Pidätsä ens vuonna sit vaan omalle?

24 Onks se sun mielestä sit sillä tavalla niin hankala luokka? Vai minkä takia et suostu?

25 Niin..no mikä on sitten olennaisinta semmosessa hyvässä kuvaamataidon opetuksessa, niinku sun mielestä?

26 Mutta siis semmonen vaihtelu, ja sit erilaisten juttujen sisällä semmonen jatkuvuus?

27 No minkälaisella opetuksella sä pääset parhaisiin tuloksiin? Tai siis minkälaisella menetelmällä? Jos sä opetat, no sanotaan nyt vaikka kolmiulotteisuutta.

28 Että tavallaan tämmönen oppilaiden oma työskentely siinä mielessä?

29 No kuinka paljon sä käytät esimerkiks omaa esimerkkiä? Siis kuinka paljon sä ite näytät oppilaille, että "näin tehdään..."

30 Ennen kun tavallaan näytät?

31 Niin, et kun on keinot hallusssa, niin pystyy niinku tekemään...

32 Kuinka paljon te työskentelette luokan ulkopuolella? Käyttekö te

pihalla tai?

33 "Jätkät karkaa käsistä"?

34 Entä onko teillä tehty ryhmätöitä?

35 Aioksä teettää?

36 Oliks se se paperimassa?

37 Oliks se sitte maantiedon opettajan kanssa sovittu, että?

38 No miten onnistu niitten poikien kaa?

39 No..ooksä koskaan tietosesti koittanu valita semmosta tekniikka tai juttua, mistä just ne "ongelmapojat" innostuis?

40 Niin, mut se oli kyllä varmaan se kipsityö niin semmonen, kun se oli selkeesti semmonen, että "puukko aseena ja" semmonen materiaali joka on niinku "miestenkin hommaa".. se kyllä vaikuttikin sillon, että siellä joka jätkä teki hommia sillon niin kauan ku sitä oli...

41 No mitenkä sitte, jos puhutaan noista niinku kuvaamataidon opipisällöistä, teil on hirmu laajasti just ilmeisesti tota kuvailmaisua? Sillä tavalla monipuolisesti...muovailua ja rakentelua ja..

42 Ootteko te käynny taidenäyttelyissä?

43 No onko teillä sitten, jos ei oo mahdollista lähteä näyttelyyn, niin voiko sitten esimerkiks vaikka taiteilija tulla luokkaan? Onko semmonen mahdollista?

44 No kuinka paljon te käytte? Esimerkiks tänä vuonna tuon ryhmän kanssa?

45 No entäs ...tekeekö tuon ikäset oppilaat vielä mitään kuva-analyysejä? ...Jos olis esimerkiks joku taidehistorian kuva...niin tarkasteletteks te niinku taidekuvia?

46 Mitäs mieltä sä oot tämän koulun välineistä, semmosesta oheismateriaalista? Onks sulla itellä se materiaali, mitä sä käytät, vai onks se täältä koululta?

47 Niinpä...täällä vissiin on jotakin dioja?

48 Se taitaa olla vähän niin, että luokanopettajalla on niin miljoona hommaa, että jos ois aineenopettaja...

49 Tuli mieleen noista näyttelyistä, että jos ei oo mahdollista tehdä näyttelykäyntejä, niin onko täällä koululla näyttelytoimintaa? Oppilasnäyttelyitä?

50 Et jotain vuosinäyttelyä tai koulun näyttelyä...

51 Niin et se (pieni kiertävä taidenäyttely) tulee ulkopuolelta?

52 No ootteko sitten niihin tutustunu oppilaitten kanssa?

53 No tuleeks siitä (koulun keväänäyttelystä) sitten, jos tänä vuonna järjestetään, niin semmonen tapa, vai onks se vaan tänä vuonna?

54 Rakentaaks sen opettajat sitten vai oppilaat?

55 Millonka se on?

- 56 Onks teillä avajaiset oikeen?
- 57 No tota loppuuko sulta milloinkaan ideat?
- 58 Mitä sä silloin teet?
- 59 Teetsä koskaan semmosia selkeitä...semmosia töitä, jotka liittyy johonkin vappuun tai pääsiäiseen tai jouluun tai äitienpäivääön tai kuinka paljon sä teetät semmosia?
- 60 Mikä on sun mielestä vaikeinta kuvaamataidon opetuksessa?
- 61 No mikä on parasta?
- 62 Niinku sais sen tosiaan tehtyä...No onko sun mielestä sitte...mikä on ikävintä?
- 63 No minkälaisilla tekijöillä sä yleensä niinku selität, jos oppilas epäonnistuu tai oppilaita...jos luokassa tehdään joku työ, ja oppilas epäonnistuu? Niin minkälaisista tekijöistä se yleensä johtuu?
- 64 Ja sitte taas mun piti kysyä, että millä sä sitten taas selität sitä onnistumista, mutta justiin sanoitkin, että innostumisella, että sitten kun saa ne innostumaan niin sitten ne onnistuu.
- 65 Entä muulla? Onko siinä opettajalla sitten mitään tekemistä siinä, että oppilaat onnistuu?

Ympäri: seuraavista vaihtoehdoista mielestäsi sopiva ja vastaa myös "Miksi?" -kysymyksiin, jotka liittyvät monivalintaletäviin.

3 Oliko mielestäsi työhön ryhtyminen

- A. helppoa
- B. kohtalaisen helppoa
- C. vaikeaa

Miksi?

4 Äskenen kuvaamataidon tunti oli mielestäni

- A. erittäin mielenkiintoinen
- B. kohtalaisen mielenkiintoinen
- C. pikemminkin tylsä

Miksi?

5 Haluaisin, että tällaisia kuvaamataidon tunteja olisi

- A. useammin
- B. silloin tällöin
- C. ei koskaan

Miksi?

6 Neuvotteilin työskentelyn aikana tehtävän toteuttamisesta muiden kanssa

- A. paljon
- B. jonkin verran
- C. en ollenkaan

Hei,

seuraava kysely liittyy yliopistollista tutkimukseen, joka käsittelee kuvaamataidon opetusta koulussa. Pääasiassa tulkin opettajaksi, mutta pyydän sinua toimimaan tutkimusassistenttini (apulaisena), jotta saisin mahdollisimman tarkkaa tietoa sinun kokemuksistasi äskeisestä tunnista. Vastaukset jäävät vain minun käyttöni, joten sinun ei tarvitse pelätä, että esimerkiksi nimesi tulisi vaikuttaa opettajan tietoon.

Kiitos vastauksistasi

Nimeni _____

1 Kerro lyhyesti, mitä äskeisellä kuvaamataidon tunnilla tehtiin.

2 Mitä uutta opit äskeisellä tunnilla?

7 Olet halunnut opettajalta vinkkejä työskentelyyni

- A. paljon enemmän
- B. hieman enemmän
- C. vähemmän
- D. sain työskentelyyni ohjausta sopivasti

8 Oliko mielestäsi tunnilla annettussa tehtävässä jotain epäselvää tai jotain, mikä tuntui vaikealta? Mikä?

9 YMPÄRÖI seuraavista vaihtoehtoista SELLAISET, jotka mielestäsi kuvaavat hyvin äskeisiä tunteita.

- A. Äsken toteutettu tehtävä oli mielestäni mielenkiintoinen
- B. Toteuttamani työ onnistui omasta mielestäni hyvin
- C. Äskeisellä tunnilla oli mukava/innostava tunnelma
- D. Sain työskennellä itsenäisesti
- E. Opettaja ei käynyt katsomassa työskentelyäni
- F. Äskeisen tunnin ilmapiiri ei ollut innostava
- G. Toteuttamani työ ei omasta mielestäni onnistunut
- H. Jouduin työskentelemään liian paljon yksin
- I. Opettajan antama tehtävä ei kiinnostanut minua
- J. Äskeinen tehtävä oli mielestäni liian helppo
- K. Äskenen tehtävä oli mielestäni liian vaikea
- L. Opettaja kehui työtään työskentelyäni
- M. Sain opettajalta hyviä vinkkejä työskentelyyni

10 Jaksotko keskittyä työskentelyyn äskeisellä tunnilla?

Jos et jaksanut keskittyä, mistä se johtui?

Jatka seuraavia lauseita

11 Äskeisellä tunnilla mukavinta oli...

12 Äskeisellä tunnilla ikävintä oli...

13 Mielestäni äsken toteuttamani työ onnistui...

14 Minne haluaisit asettaa äsken toteuttamasi työn esille?

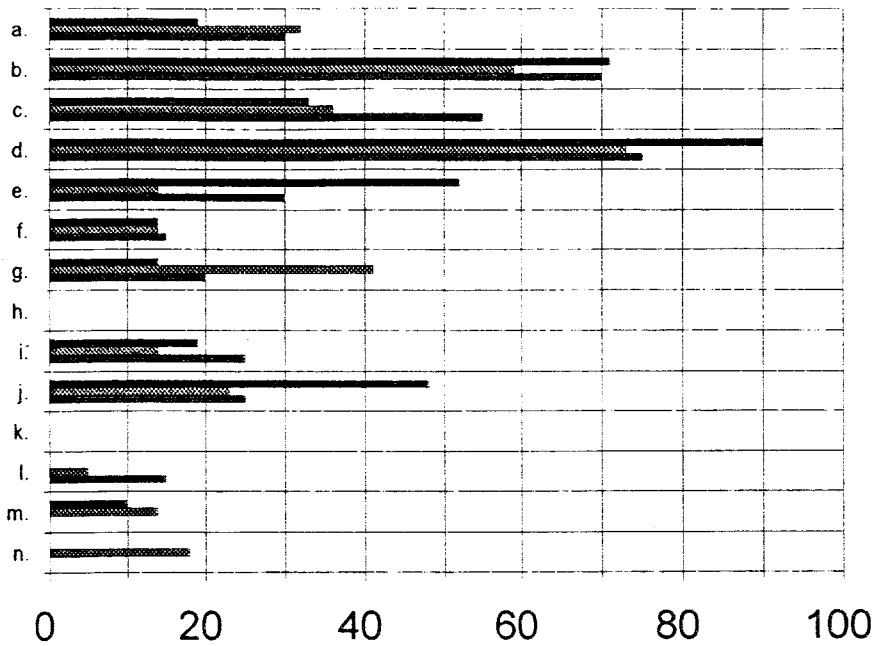
Miksi?

Minkälaisen arvion kirjoittaisit itsellesi työskentelystä äskeisellä tunnilla? (Mikä meni hyvin? Mitä olisit halunnut tehdä paremmin?)

15 Minkälaisen arvion kirjoittaisit opettajillesi äskeisestä tunnista? (Mistä antaisit ruusuja, mistä risuja?)

16 Jos sinä olisit ollut opettaja äskeisellä tunnilla, mitä olisit muuttanut äskeisessä tunnissa?

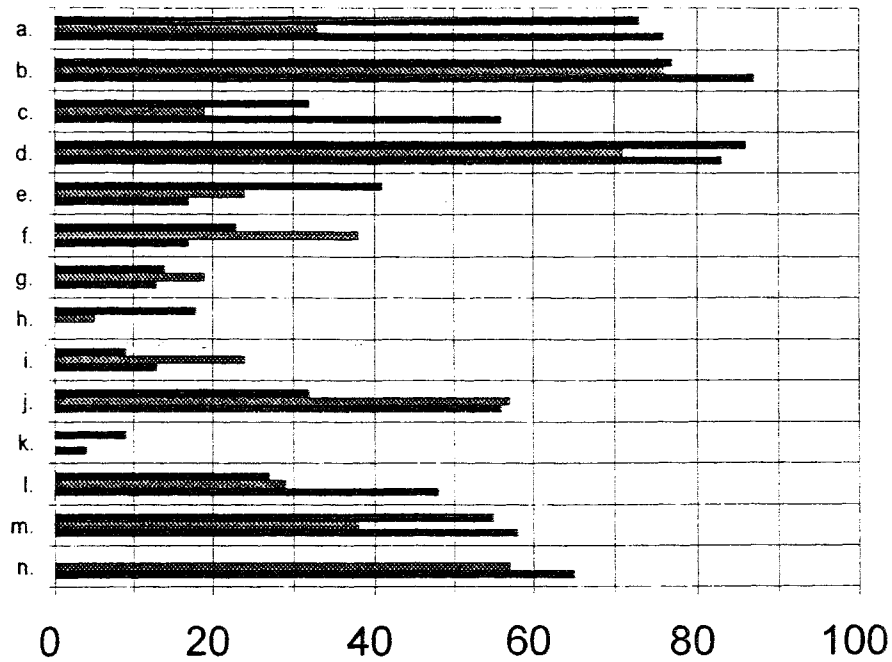
Liite 6 Armin oppilaiden käsitykset toteutuneista prosesseista.



- A. Äsken toteutettu tehtävä oli mielestäni mielenkiintoinen
 B. Toteuttamani työ onnistui omasta mielestäni hyvin
 C. Äskeisellä tunnilla oli mukava/innostava tunnelma
 D. Sain työskennellä itsenäisesti
 E. Opettaja ei käynyt katsomassa työskentelyäni
 F. Äskeisen tunnin ilmapiiri ei ollut innostava
 G. Toteuttamani työ ei omasta mielestäni onnistunut
 H. Jouduin työskentelemään liian paljon
 I. Opettajan antama tehtävä ei kiinnostanut minua
 J. Äskeinen tehtävä oli mielestäni liian helppo
 K. Äskeinen tehtävä oli mielestäni liian vaikea
 L. Opettaja kehui työtäni/työskentelyäni
 M. Sain opettajalta hyviä vinkkejä työskentelyyni
 N. Kysyin työskentelyn aikana neuvoa opettajalta *)

*)Kysymys on lisätty lomakkeeseen vasta ensimmäisen kyselyn jälkeen.

Liite 7 Lisbetin oppilaiden käsitykset toteutuneista prosesseista.



- A. Äsken toteutettu tehtävä oli mielestäni mielenkiintoinen
 B. Toteuttamani työ onnistui omasta mielestäni hyvin
 C. Äskeisellä tunnilla oli mukava/innostava tunnelma
 D. Sain työskennellä itsenäisesti
 E. Opettaja ei käynyt katsomassa työskentelyäni
 F. Äskeisen tunnin ilmapiiri ei ollut innostava
 G. Toteuttamani työ ei omasta mielestäni onnistunut
 H. Jouduin työskentelemään liian paljon *VELJIN*
 I. Opettajan antama tehtävä ei kiinnostanut minua
 J. Äskeinen tehtävä oli mielestäni liian helppo
 K. Äskeinen tehtävä oli mielestäni liian vaikea
 L. Opettaja kehui työtäni/työskentelyäni
 M. Sain opettajalta hyviä vinkkejä työskentelyyni
 N. Kysyin työskentelyn aikana neuvoa opettajalta *)

*)Kysymys on lisätty lomakkeeseen vasta ensimmäisen kyselyn jälkeen.

Liite 8 Opettajan kyselylomake.

5 Missä määrin suunnitelmiasi toteutui?

6 Äskeinen kuvaamataidon prosessi oli mielestäni

- a. erittäin onnistunut
- b. kohtalaisen onnistunut
- c. varsin vaatimaton

Miksi?

7 Minkälaista UUTTA tieto- tai taitoainesta äskeiseen prosessiin sisälly?

1 Mikä oli äskeisen kuvaamataidon tunnin aihealue?

2 Liittykö äskeisen tunnin prosessi laajempiin yhteiskäsitteisiin omassa opetuksessasi (kuvaamataidossa tai yleensä)? Mihin?

3 Miten päädyit/jouduit äskeisen tunnin toteutukseen?

4 Missä määrin oit suunnitellut äskeistä kuvaamataidon prosessia?

Hei,

Suraavat kysymykset liittyvät äskeiseen kuvaamataidon tuntiin. Lomakkeessa on pääasiassa avoimia ja monivalintakysymyksiä. Kysymyksessä 9 pyydetään jatkamaan niitä lauseita, jotka mielestäsi sopivat edelliseen kuvaamataidon prosessiin. Lomakkeen monivalintakysymyksiin liittyy usein jokin tarkentava kysymys, vastaa myös niihin. Toivon, että vastaat kysymyksiin "ajatuksella", sillä jokainen vastauksesi on merkittävä tutkimukseni kannalta. Vastauksesi tulevat VAIN minun käyttöni, ja henkilöityytesi pysyy salassa myös tutkimuksen raportointivaiheessa.

Kiitos vaivannäöstäsi,

8 Minkälaista SYVENTÄVÄÄ/TUTTUA tieto- tai taitoainesta äskeiseen prosessiin sisälly?

9 JATKA seuraavista lauseista NIITÄ, jotka mielestäsi sopivat äskeiseen tuntiin

A Oppilaiden toteuttamat työt onnistuivat...

B Äskeisen tunnin työskentelyympäristö oli...

C Oppilaat innostuivat äskeisen tunnin teemasta, koska...

D Tehtävän rajaus oli mielestäni...

E Ohjasin oppilaita työskentelyn aikana ...

F Oppilaat työskenteivät mielestäni...

G Oppilaat eivät oikein innostuneet tunnin teemasta, koska...

H Äskeinen prosessi oli oppilaille liian vaikea, koska...

I Joillekin oppilaille tunnin teema oli liian...

J Oppilaille antamani palaute oli...

K Olisin halunnut antaa oppilaille henkilökohtaisia palautteita...

L Äskeisellä tunnilla oli parasta...

M Ikäviiniä oli äskeisellä tunnilla...

10 Tapahtuiko äskeisen prosessin aikana jotain sellaista, mihin et ollut varautunut? Mitä?

11 Millä keinolla selviydyt tilanteesta?

12 Miten läänen tehtävänasettelu mielestäsi sopi tämän ikäisille oppilaille ja nimenomaan tälle ryhmälle?

13 Oliko äskeisessä prosessissa jotain sellaista tieto- tai taitoainesta, mitä oli mielestäsi vaikeaa käsitellä/opettaa? Mitä?

14 Oliko äsken toteutetussa prosessissa (teknikassa, aiheessa tms.) jotain, mikä oli oppilaille erityisen vaikeaa?

15 Missä määrin äskeinen teema tarjosi oppilaille mahdollisuuksia persoonalliseen kuvailemiseen?

- a. erittäin paljon
- b. sopivasti
- c. liian vähän

16 Mitä keinoja käytit auttaaksesi oppilaita kokemaan tehtävän itselleen tärkeäksi ja merkitykselliseksi?

17 Missä määrin omasta mielestäsi onnistuit?

18 Oppilaat käsitteivät äskeisen tunnin teemaa mielestäni

- a. erittäin hyvin
- b. kohtalaisen hyvin
- c. varsin heikosti

19 Ohjain oppilaita työskentelyn aikana mielestäni

- a. liikaa
- b. sopivasti
- d. liian vähän

20 Haluaisin, että tällaisia kuvaamataidon tunteja olisi

- a. useammin
- b. silloin tällöin
- c. harvoin
- d. ei koskaan

Miksi?

21 Mitkä asiat äskeisellä tunnilla olivat mielestäsi parhaita / lasten kannalta tärkeimpiä?

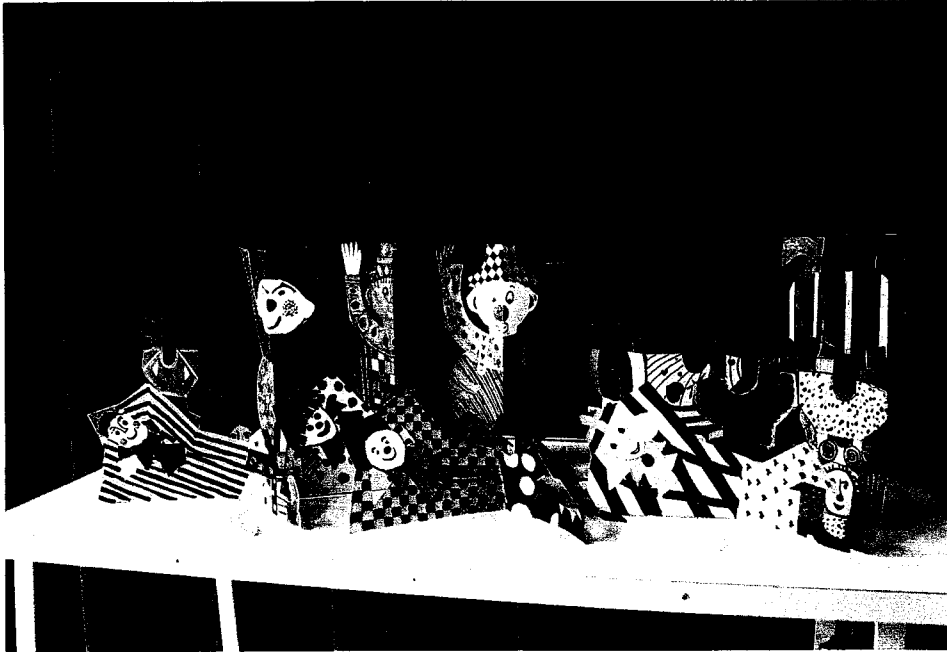
22 Oletko aiemmin toteuttanut äskeisen kaltaista prosessia

Jos vastasit kysymykseen 22 "EN OLE", siirry suoraan kysymykseen 24.

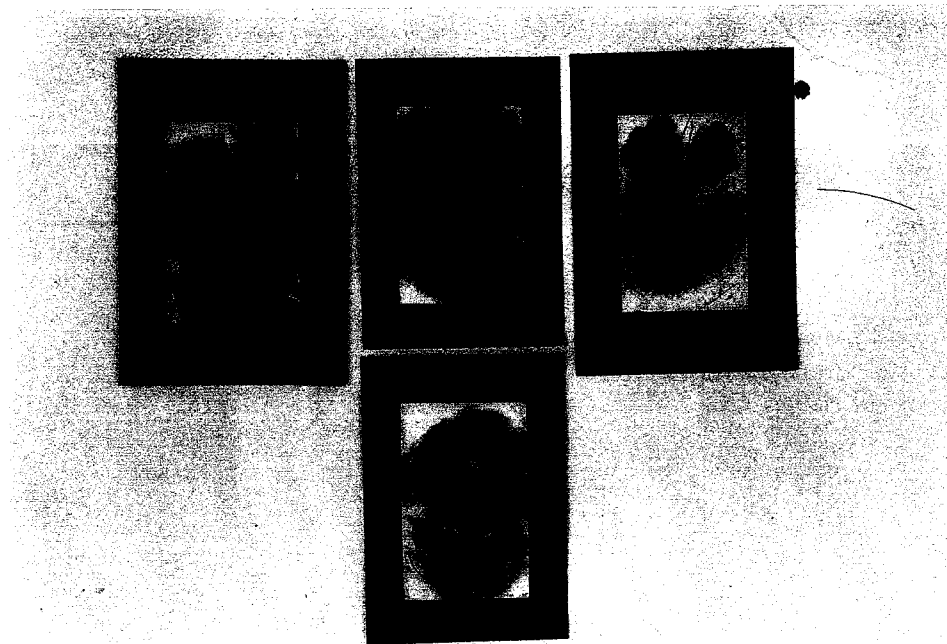
23 Jos vastasit edellisessä kysymykseen KYLLÄ, miten aiemmin toteuttamasi prosessi erosi nyt toteuttamastasi?

24 Jos nyt toteuttaisit äskeisen prosessin uudelleen, mihin seikoihin kiinnittäisit erityistä huomiota tai mitä tekisit eri tavalla?

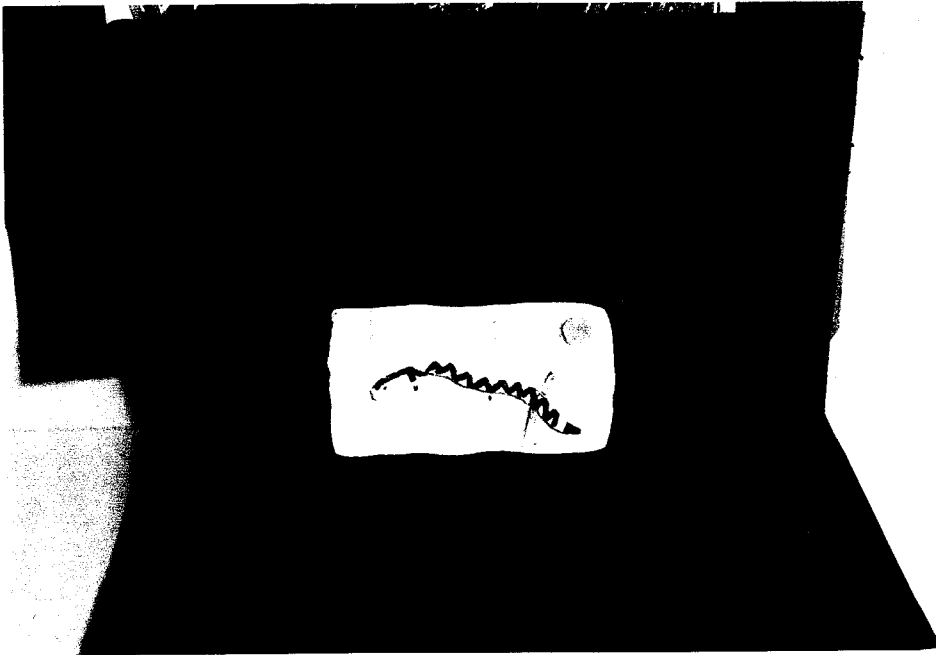
Liite 9 Valokuvia tutkimusjakson tuotoksista.



Kuva 1 Vappuklovni



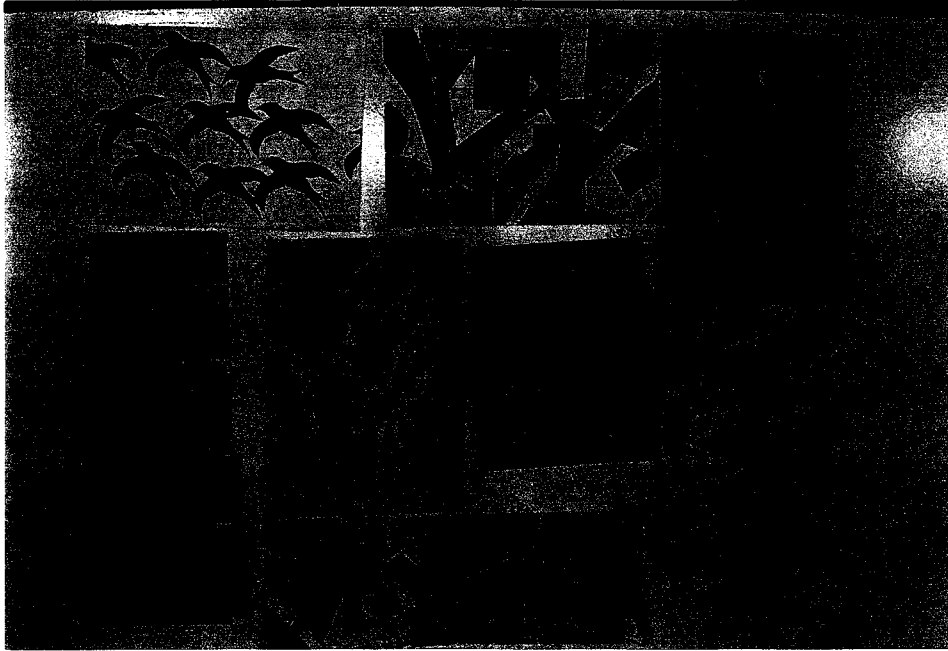
Kuva 2 Äitienpäiväkortti-taulu



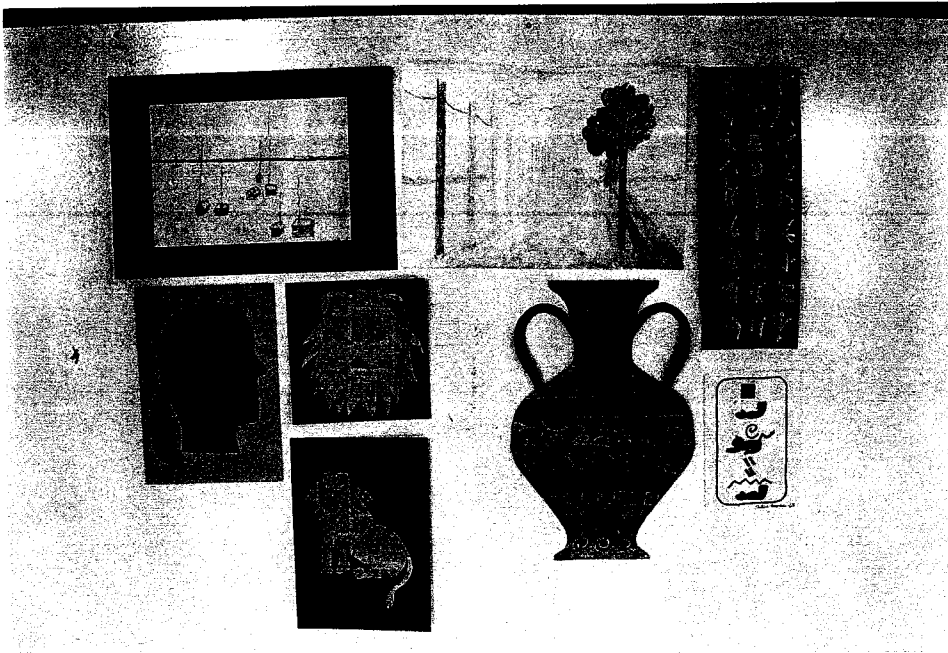
Kuva 3 Kipsireliefi

Huom. Taitelija on lisännyt reliefiin piirrokset prosessin jälkeen!

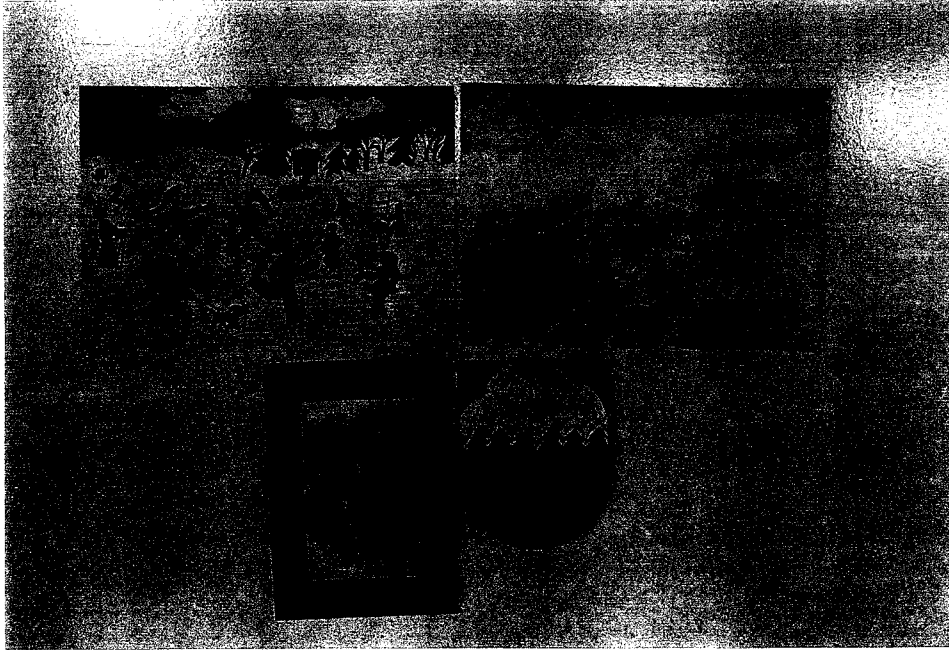
Liite 10 Valokuvia yhden Armin oppilaan kuvaamataidon kansioon kertyneistä tuotoksista.



Kuva 1



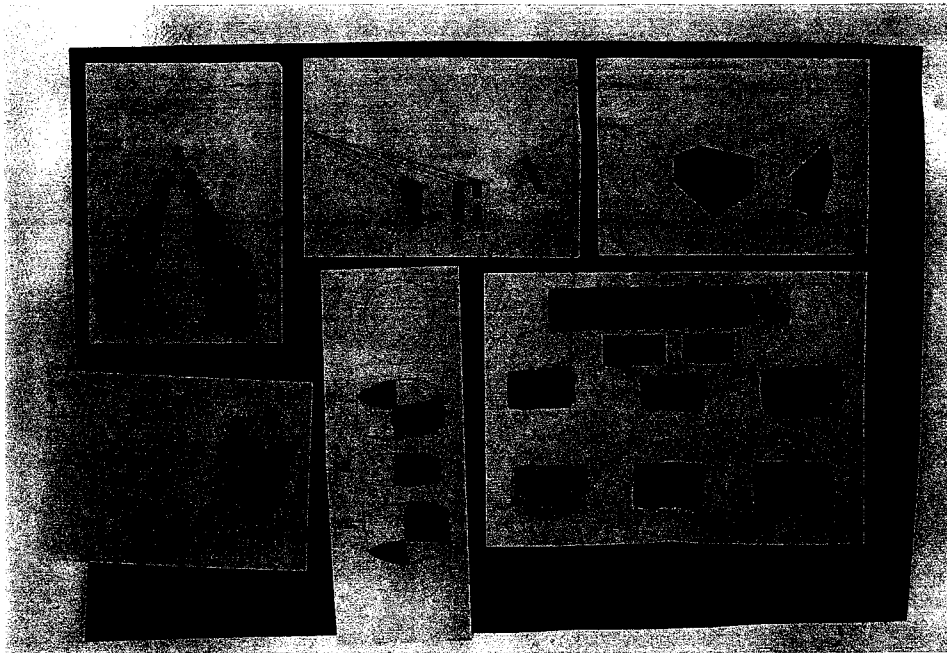
Kuva 2



Kuva 3

*) Mielikuvamaalaus Musorgskyn musiikin innoittamana

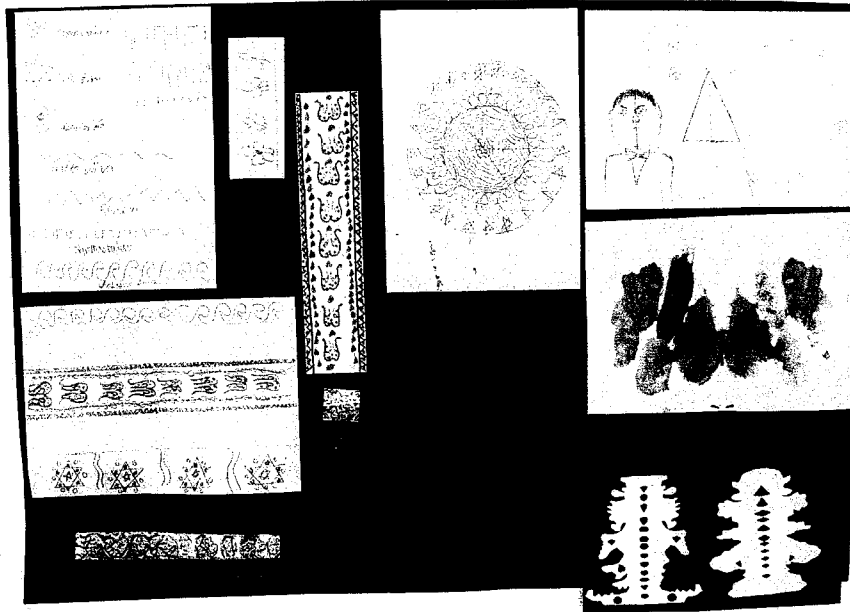
Liite 11 Valokuvia yhden Lisbetin oppilaan kuvaamataidon kansioon kertyneistä tuotoksista.



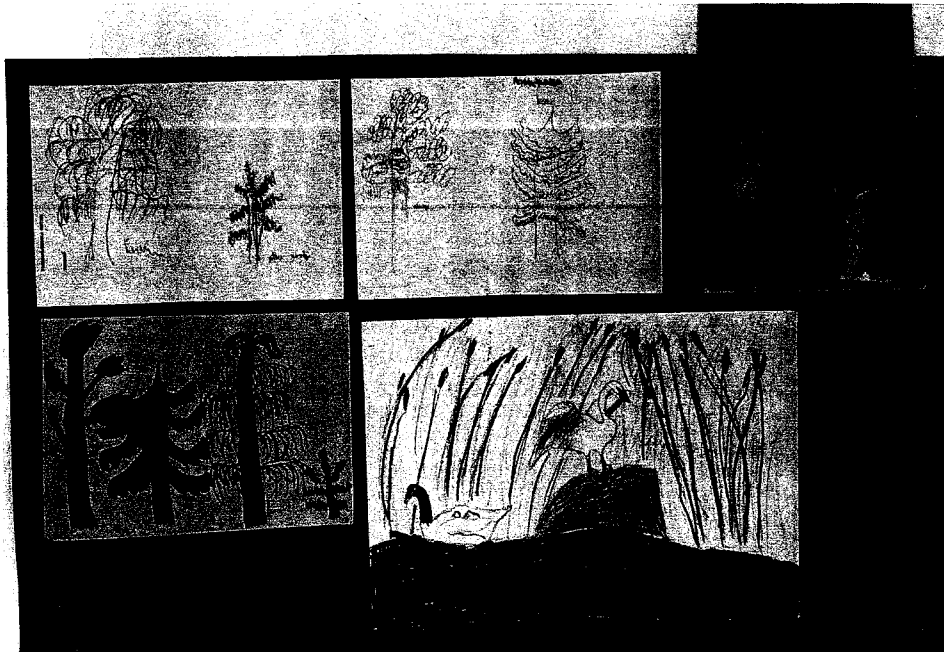
Kuva 1



Kuva 2



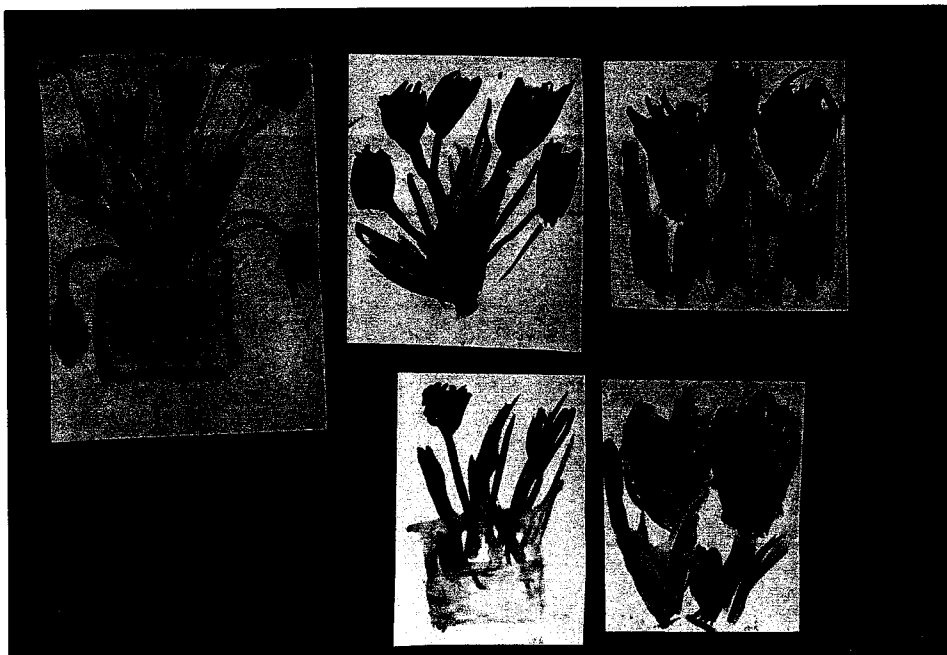
Kuva 3



Kuva 4



Kuva 5



Kuva 6