

”JOS TEKEE JONKU ITELLE LÄHEISEN TYÖN NI SIT SIINÄ VOI TAJUTA PALJO UUTTA”

TAPAUSTUTKIMUS KUVATAITEEN TUNTIEN MERKITYKSESTÄ OPPILAIDEN ITSETUNNOLLE

Teija Saarakkala

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevät 2008
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto
Ohjaajat: Eira Korpinen ja
Marja-Leena Husso

TIIVISTELMÄ

Saarakkala, T. "Jos tekee jonku itelle läheisen työn ni sit siinä voi tajuta paljo uutta". Tapaustutkimus kuvataiteen merkityksestä oppilaiden itsetunnonle. Jyväskylän yliopisto 2008, 108 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko kuvataiteen avulla mahdollista tukea oppilaiden itsetuntoa. Tärkein tavoite oli selvittää ja kuvata oppilaiden kokemuksia kuvataiteen tunneilla Borban (1989, 1993) itsetunnon viiden osa-alueen: turvallisuuden, itsensä tiedostamisen, toisiin liittymisen, tehtäväsuuntautumisen ja pätevyyden tunteiden ulottuvuuksilla. Lisäksi haluttiin tutkia opettajan asennetta oppilaiden itsetunnon tukemiseen kuvataiteen avulla. Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena, jonka kohteena oli eräs keski-ikäinen perusopetuksen 6. luokka.

Aineistoa kerättiin kahden vaiheen kautta. Ensin aineistonkeruu tapahtui määrällisesti, kirjoitelman ja Coopersmithin (1967) itsetunnon kyselylomakkeen pohjalta rakennetun itsearviointin avulla. Kaikki luokan 24 oppilasta osallistui tähän vaiheeseen tutkimusta. Tämän vaiheen tarkoituksena oli saada selville itsetunnotaan ja kuvataiteeseen suhtautumiseltaan erilaisia oppilaita, jotka valittiin tutkimuksen toiseen vaiheeseen, haastateltaviksi. Toisessa, laadullisessa vaiheessa kuusi oppilasta (kolme poikaa ja tyttöä) valittiin haastatteluun, jotka toteutettiin puolistrukturoidun teemahaastattelun periaatteen mukaisesti. Myös luokanopettajaa haastateltiin puolistrukturoidun teemahaastattelun tapaan. Tutkimuskäyttöön saatiin lisäksi syyslukukauden aikana tehdyt kuvataiteen työt ja itsearviointilomake sekä muutama valokuva kuvataiteen töistä. Luokanopettaja täydensi ja muokkasi haastattelun vastauksia haastattelun jälkeen näkemyksiään vastaaviksi.

Tutkimuksen mukaan oppilaat suhtautuivat myönteisesti kuvataiteen tunteihin ja oppilailta löytyi sekä mieluisia että epämieluisia kokemuksia kuvataiteesta. Luokanopettaja käytti tiedostamattaan oppilaiden itsensä tiedostamisen tunnetta tukevia tehtäviä opetuksessaan. Hän suhtautui kuvataiteeseen myönteisesti ja integroi ainetta muihin aineisiin opetuksessaan. Luokan turvallisuuden tunteen tila oli melko myönteinen, mutta oppilaiden välisissä suhteissa oli joitakin ongelmia. Kuvataiteen tunneilla ilmapiiri oli rento.

Kuvataiteen tunneilla oppilaat ajattelivat oppivansa tiedollisia asioita, mutta tunteiden ilmaisu oli heidän mukaansa mahdollista. Itsensä tiedostamisen osa-alueessa tiedolliset seikat painottuivat. Toisiin liittymisen tunne puolestaan toteutui kuvataiteessa luonnollisesti, koska oppilaat saivat keskustella tunneilla. Oppilaat ajattelivat oppivansa kavereistaan uusia puolia luonteesta ja mielenkiinnon kohteista. Kuvataiteen tehtävät olivat oppilaiden mielestä helppoja. He ajattelivat osaavansa toimia itsenäisesti kuvataiteen tunneilla. Oppilaat kertoivat tavoittelevansa kuvataiteessa taidollista kehittymistä, mutta he eivät osanneet kertoa, miten he pääsisivät asettamaansa tavoitteeseen. Oppilaan pätevyyden tunteen tukeminen kuvataiteessa on mahdollista oppilaille tärkeiden ja mieluisten tehtävien avulla. Mieluisia tehtäviä oppilaille olivat mm. valinnat mahdollistavat tehtävät, mutta kaiken kaikkiaan oppilaiden vastaukset olivat vaihtelevia.

Avainsanat: itsetunto, kuvataide, Borban (1989, 1993) malli, turvallisuus, itsensä tiedostaminen, toisiin liittymisen, tehtäväsuuntautuminen, pätevyys, security, selfhood, affiliation, mission, competence

ESIPUHE

Tämä työ syntyi halustani lisätä oppilaiden luottamusta itseensä tulevassa luokanopettajan ammatissani, kuvataiteen innostuksen saattelemana. Taustalla vaikutti henkilökohtainen käsitys kuvan tekemisen tärkeydestä, voimia tuovana lähteenä. Kuvataide vapauttaa ihmisen kokemaan uusia asioita kuvan tekemisen prosessin aikana ja valmiita töitä katsoessaan. Se, mitä ihminen kokee kuvataiteessa, on yksilöllistä. Nämä yksilölliset kokemukset auttavat oppilaita tuntemaan itseään ja suhteuttamaan ajatuksiaan muiden ajatuksiin. Omien piirteiden tunnistaminen sisältyy terveeseen itsetuntoon, samoin kuin toisten ajatusten kunnioittaminen. Haluan ottaa oppilaan itsetunnon tukemisen opetukseni tavoitteeksi kuvataiteessa ja kaikessa opetuksessa. Tämä tutkimus osoitti minulle, että itsetunnon tukeminen kuvataiteen avulla on tavoittelemisen arvoista.

Mielessäni liikkui työprosessin aikana lukuisia oppilaan itsetuntoon ja minäkäsitykseen sekä kuvataiteeseen liittyviä pohdintoja. Sain lopulta selkeyden ajatuksiini. Kiitokset siitä ansaitsevat pro gradu -tutkielman ohjaajani Eira Korpinen ja Marja-Leena Husso. Kiitokset ansaitsevat myös luokanopettaja, joka antoi minulle luvan astua luokkaansa sekä kuudennen luokan oppilaat, jotka vastasivat tunnollisesti haasteellisiin kysymyksiini.

Viimeiset kiitokseni haluan osoittaa miehelleni Vesa-Matille, joka tuki minua läpi pitkän tutkimusprosessin ja jaksoi kuunnella aina, kun tarvitsin ulkopuolisen mielipiteen työstäni.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	2
ESIPUHE.....	3
SISÄLLYS.....	4
1 KUVATAITEEN MERKITYSTÄ ETSIMÄSSÄ	6
1.1 Kuvataiteesta tukea itsetuntoon	7
1.1.1 Tarpeiden hierarkia – turvallisuuden tunteesta itseilmaisuuun	7
1.1.2 Borban malli oppilaan itsetunnon tukemiseen	8
1.1.3 Kuvataiteellinen näkökulma Borban malliin	10
1.2 Tutkimustehtävät ja -ongelmat	13
2 TARKOITUKSENA TUTKIA TAPAUSTA	15
2.1 Tutkimuksen kulku	15
2.2 Tapaustutkimuksen tekeminen.....	16
2.3 Aineiston keruu - Yksi vai monta tapausta?	17
2.4 Aineiston analyysi.....	22
3 OPPILAAN ITSETUNTO JA KUVATAIDE.....	23
3.1 Itsetunto osana minäkäsitystä ja minäkuva.....	23
3.1.1 Ajatuksia minäkäsityksestä ja sen osa-alueista	25
3.1.2 Kuvataiteellinen minäkuva	26
3.2 Oppilaan itsetunto ja minäkäsitys kuudennella luokalla	27
3.2.1 Opetussuunnitelman tavoitteena ihmisenä kasvaminen.....	27
3.2.2 Oppilaiden itsetunto ja minäkäsitys.....	28
3.3 Oppilaan itsetunnon tukeminen	29
3.4. Kuvataiteen opetuksen tavoitteita	32
3.4.1 Opettajan tavoitteet – ”Ihana istua ja olla ja keksiä”	33
3.4.2 Opettaja oppilaan kuvataideterapeutina	38
3.5 Oppilaiden käsityksiä kuvataiteesta	39
3.5.1 Suhtautuminen kuvataiteen erilaisiin työtapoihin	41
3.5.2 Kuvataide suhteessa muihin aineisiin	42
4 LUOKKAYMPÄRISTÖN TURVALLISUUS – MINUSTA PIDETÄÄN JA MINUT HYVÄKSYTÄÄN	45
4.1 Opettajan suhteet oppilaisiin	46
4.1.1 Opettajan ja oppilaiden välinen luottamus	46
4.1.1 Opettajan viestintä – opettaja palautteen antajana.....	47
4.2 Oppilaiden väliset suhteet	48
4.3 Kuvataiteen tunneilla voi keskustella.....	52
5 KUVATAIDE ON ITSEILMAISUA JA KOHTAAMISIA.....	55
5.1 Itsensä tiedostaminen kuvan avulla	55
5.1.1 Ovatko oppilaat mielestään luovia?	56
5.1.2 Jokainen tehty kuva kertoo jotain itsestä	57
5.1.3 Oppilaiden vahvuuksia ja heikkouksia kuvataiteessa	59
5.2 Kuvataide kohtaamispaikkana.....	61
5.2.1 Keskusteluja – ”Saa tehdä parhaansa ja rupertella kaverille”	62
5.2.2 Opitaan toisista uusia asioita – ”Vaikka että mistä asiasta ne tykkää”	65

6 TEHTÄVÄN SUORITTAMINEN JA PÄTEVYYS – KUVATAITEESSA VOI KEHITYÄ	69
6.1 Kuvataiteen tehtävät ja niihin sitoutuminen	70
6.1.1 Millaisia kuvataiteen tehtävät ovat?	73
6.1.2 ”Mun Suomi” -projekti	76
6.1.3 Apua tekemiseen – ” No aina ne voi vaikka huijata jostaki”	78
6.2 Kuvataiteen tavoitteita ja onnistumisia etsimässä	79
6.2.1 Tavoitteena kehittyä taidollisesti	79
6.2.2 Onnistuminen ja epäonnistuminen kuvataiteessa.....	81
7 POHDINTAA KUVATAITEEN MERKITYKSESTÄ.....	85
7.1 Tutkimuksen luotettavuudesta ja etiikasta.....	85
7.2 Kuvataide avain terveeseen itsetuntoon?	86
7.2.1 Kuvataiteen tuntien merkitys itsensä tiedostamisen ja toisiin liittymisen tunteen kehittymisessä	87
7.2.2 Kuvataiteen tehtävät avain onnistumiseen	88
LÄHTEET	91
LIITTEET	96
Liite 1: Opettajalle lähetetty sähköposti ja vastaus	96
Liite 2: Tutkimuslupa koulun rehtorilta.....	97
Liite 3: Kirjoitelmapohja	98
Liite 4: Esimerkki oppilaan kirjoitelmasta	99
Liite 5: Itsetuntoa ja kuvataidetta koskeva, Coopersmithin (1967) kyselyn pohjalle rakennettu, itsearviointi.....	100
Liite 6: Oppilashaastattelut (Borban (1989) mallia mukailen)	101
Liite 7. Esimerkki litteroinnista	103
Liite 8: Opettajan haastattelu.....	104
Liite 9: Tutkimuskohteen kuvataiteen itsearviointilomake	105
Liite 10: Opettajan kirjoittamia vastauksia haastattelun jälkeen	107
Liite 11: Neuvot opettajalle teoriaan ja tutkimuksiin peilaten	108

1 KUVATAITEEN MERKITYSTÄ ETSIMÄSSÄ

Enkelin kasvot, hiukset ja vartalo tulevat esiin siveltimen tehdessä vetojaan pahvin palalle. Ajattelen hyvää ystävääni – mitä teimme yhdessä, mistä puhuimme. Mietin asioita, mitä hänessä jäisin kaipaamaan. Ystäväni kuoli syöpään syksyllä 2006. Samaan aikaan minulla alkoi kuvataiteen sivuaineopinnot Jyväskylän yliopistossa. Kuvataiteen tunneilla huomasin käsitteleväni omia tunteitani ja mieltiväni sitä, millainen ihminen olen. Kuvataiteen opintojen aikana kehityin varovaisesta ja tuttuja valintoja tekevästä ihmisestä melko rohkeitakin valintoja tekeväksi, riskejä ottavaksi, ihmiseksi. Kuvataide antoi minulle avaimet tukea omaa itsetuntoani lisäten samalla tietouttani siitä, kuka olen. Samaan aikaan minulla heräsi seuraava ajatus. Koska kuvataide auttoi minua, miksei se voisi olla apuväline myös peruskoulua käyvien oppilaiden itsetunnon tukemisessa. Luokanopettajan saattaa olla vaikeaa tunnistaa kaikkia huonosta itsetunnosta kärsiviä oppilaita. Millerin ja Moranin (2005) tekemä tutkimus osoitti, että opettaja tunnistaa vain yhden kolmesta huonoitsetuntoisesta oppilaasta (Miller & Moran 2005). Pelkästään ulkoisen käytöksen perusteella ei voi huomata huonoitsetuntoista. Kuvia tekemällä oppilas saa mielikuvituksen avulla mahdollisuuden kohdata vaikeita asioita, kuten esimerkiksi valintojen tekemistä, ongelmien ratkaisemista sekä mielipiteiden ilmaisemista itsenäisesti ja ryhmässä työskennellessään. Siksi kuvataiteen avulla saattaisi olla mahdollista tukea oppilaan itsetuntoa, vaikka opettaja ei tietäisikään oppilaiden itsetunnon tilaa. Peruskoulun opetussuunnitelmaan (2004) on myös kirjattu tavoite oppilaan kehityksen kokonaisvaltaisesta tukemisesta, jonka eräänä selkeänä osatavoitteena oppilaan itsetunnon tukeminen mainitaan.

Hallitus oli 1990-luvun lopulla huolissaan suomalaisten oppilaiden huonosta kouluviihtyvyydestä. Vuosien 1998–2001 aikana toteutettiin Scheinin (1999) mukaan opetushallituksen aloitteesta Terve itsetunto -projekti, minkä tarkoituksena oli tutkia suomalaisten nuorten itsetuntoa ja tukea sitä erilaisin tavoin sekä pyrkiä ehkäisemään nuorten syrjäytymistä koulutuksen polulta. Alkumittauksissa ilmeni, että oppilaat suhtautuivat itseensä ja ajattelivat muidenkin suhtautuvan heihin selvästi positiivisesti (Scheinin 1999.) Loppumittauksissa kuitenkin Scheinin (2003) mukaan todettiin, että oppilaiden itsetunto oli varsin hyvä, mutta se huononi projektin aikana. Syyksi ehdotettiin oppilaiden tulleen tietoisiksi omasta itsetunnostaan. (Scheinin 2003, 19–32.) Liiallinen tietoisuus omasta itsestä suhteessa muihin keskittää oppilaan havainnot sisäisiin asioihin. Kannattaako opettajan tukea tietoisesti opetuksessaan oppilaiden itsetuntoa, jos sen tulokset ovat negatiivisia oppilaiden itsetunnon kannalta? Mielestäni opettajan pitää pyrkiä tukemaan oppilaan itsetuntoa. Sen voi kuitenkin toteuttaa huomaamattomasti

soveltamalla itsetunnon kannalta kriittisiä seikkoja pedagogiikkaan. Tällaisia tilanteita tarjoutuu mielestäni kuvataiteen tunneilla. Esimerkiksi omien taidemieltyymysten perustelu, tunneilla tehtävät valintatilanteet esimerkiksi värien suhteen sekä onnistumisen ja epäonnistumisen tunteet sisältävät itsetuntoon vaikuttavia asioita. Pentikäinen (2006) kirjoittaa, että kuvataide antaa mahdollisuuden lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittymiseen. Kuvataiteessa ei ole vakavaa epäonnistua ja tehdä väärää valintoja. Epäonnistumisen tunteiden käsittely luo lapselle uskoa siitä, että hän pystyy hallitsemaan tunnettaan ja mahdollisesti myös pääsemään sen yli. (Pentikäinen 2006.) Kuvataiteen opetuksessa piilee oppilaan itsetunnon kannalta vaarallisiakin tekijöitä. Monien oppilaiden pyrkimys realististen kuvien tekemiseen aiheuttaa kriittisen kohdan oppilaiden kokemuksille omasta osaamisesta kuvataiteessa. Opettajan pitäisi osata suunnitella kuvataiteen tunnit siten, että oppilaan omien taitojen ja hänen asettamansa tavoitteet tehtävän lopputuloksesta, eivät olisi liian kaukana toisistaan.

Ihmisen itsetunto on aina koetuksella, kun hän joutuu arvostelun kohteeksi. Olipa kyse omasta tai toisen arviosta. Taito- ja taideaineiden arvostelut ovat opettajan näkökulmasta haasteellisia. Opettaja saattaa esimerkiksi arvioida oppilaan olevan välttävän arvoinen oppilas kuvataiteessa, minkä seurauksena oppilaan itsetunto voi romahtaa. Miksi kuvataidetta arvioidaan numeerisesti? Oppilaiden töiden esteettinen arviointi on aina katsojasta kiinni, ja siksi arvosana aineesta tulee opettajan mieltymysten ja arvojen mukaan. Jos vaakakupeissa ovat oppilaan terve itsetunto ja kuvataiteen arvosana, mielestäni vaa'an pitäisi kallistua oppilaan terveen itsetunnon rakentamiseen.

Kuvataiteen mahdollisuuksia etsiessäni haluaisin selvittää tapoja, mitkä juuri tukevat oppilasta ja hänen itsetuntoaan epäonnistumisen tunteiden painottumisen sijaan. Töyssy (1996) kertoo, että monet oppilaat viihtyvät kuvataiteen tunneilla, mutta kuvataidetta ei nähdä vakavasti otettavana aineena, vaan tunnit ovat oppilaiden mielestä enemmänkin rentoa puuhailua. (Töyssy 1996, 48–49.) Tämän ei tarvitse olla negatiivinen asia. Ainakin kuvataiteen ja muiden taito- ja taideaineiden tunneilla oppilaat kokevat rentoutuvansa ja tällöin kuvataiteella voidaan nähdä olevan vähintään oppilaan mielenterveyttä edistävä asema peruskoulussa.

1.1 Kuvataiteesta tukea itsetuntoon

1.1.1 Tarpeiden hierarkia – turvallisuuden tunteesta itseilmaisuuun

Itsetuntoa on tutkittu paljon. Saadakseni tutkimukseni aiheen hallittavaksi kokonaisuudeksi, päädyin tutkimaan sitä Borban (1989, 1993) itsetunnon teoreettisen mallin kautta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004,140). Koska kuvataide on nimenomaan yksilön luovuutta painottava aine, mielestäni oli luontevaa ottaa tähän tutkimukseen humanistinen, tarvehierarkiaan pohjautuva Borban (1989) malli itsetunnon tukemisesta ja tarkastella sen mahdollisuuksia kuvataiteen näkökulmasta. Myös se, että malli on suunniteltu opettajalle oppilaiden itsetunnon tukemiseen, lisäsi helppoutta tarkastella mallin osa-

alueiden toteutumista koulumaailmassa. Oman itsetunnon mallin rakentaminen olisi ollut epärealistista ja yhdistäminen kuvataiteeseen aiempien teorioiden pohjalta olisi ollut liian suuri haaste.

Borban (1989, 1993) itsetunnon tukemisen malli pohjautuu Maslowin (1987, 59) tarvehierarkian käsitykseen. Ennen kuin ihminen pystyy keskittymään itsensä kehittämiseen, pitää hänen elämänsä perustarpeiden olla kunnossa. Fysiologiset tarpeet ovat turvallisuuden tarpeita voimakkaampia. Turvallisuus on kuitenkin rakkauden tarvetta voimakkaampaa, joka puolestaan on itsensä arvioimista voimakkaampaa. Ne ovat voimakkaampia kuin itsensä ilmaisun tarpeet. Tämä on tarvehierarkian tärkeysjärjestys. (Maslow 1987, 56–57.) Perustarpeiden täytyminen mahdollistaa aina seuraavan tarpeiden tason saavuttamisen. Kaiken huipulla on lopulta ihmisen tarve saada ilmaista itseään. Maslowin katsotaan lukeutuvan humanistisen psykologian koulukunnan kannattajiin (Rauste- von Wright, von Wright & Soini 2003, 198; Vilkkö-Riihelä 2003, 55). Rauste- von Wright, von Wright ja Soini (2003) kirjoittavat humanistisen koulukunnan korostavan yksilöllisten kokemusten pohdintaa ja yksilön itseohjautuvaksi kasvamista. Vilkkö-Riihelä (2003) toteaa humanistisen psykologian näkevän ihmisen ainutlaatuisena yksilönä, joka voi jatkuvasti kehittää itseään haluamaansa suuntaan. Jos ihminen lakkaa kehittämästä itseään, hän ahdistuu. Humanistisessa koulukunnassa muun muassa henkinen kasvu ja luovuus korostuvat. (Vilkkö-Riihelä 2003, 55.)

Borban (1989, 1993) malli koostuu itsetunnon viidestä osa-alueesta: the sense of security, selfhood, affiliation, mission, competence, joiden tukeminen etenee tarvehierarkian mukaisesti alun perustarpeiden täyttymisestä ylempien tarpeiden täyttämiseen. Jokiahon (2002) suomensi pro gradussaan Borban itsetunnon mallin: 1) turvallisuuden, 2) itsensä tiedostamisen, 3) liittymisen ja yhteenkuuluvuuden, 4) tehtävä tietoisuuden ja 5) pätevyyden tunteiksi. Aho (1997, 49-57) on puolestaan nimennyt Borban itsetunnon mallin osa-alueet 1) perusturvallisuudeksi, 2) minän ja itsensä tiedostamiseksi, 3) yhteenkuuluvuudeksi, 4) tehtävä tietoisuudeksi ja 5) pätevydeksi.

1.1.2 Borban malli oppilaan itsetunnon tukemiseen

Oppilaan itsetuntoa tuetaan Borban (1989, 1993) mallin mukaan siis viiden osa-alueen avulla. Nimesin vaiheet Jokiahon (2002) ja Ahon (1997) suomennoksien perusteella: 1) turvallisuuden (sense of security), 2) itsensä tiedostamisen (sense of selfhood), 3) toisiin liittymisen (sense of affiliation), 4) tehtäväsuuntautumisen (sense of mission) ja 5) pätevyyden (sense of competence) tunteiksi. Itsetunnon tukemisen mallissa edellä mainitut vaiheet pohjautuvat aina seuraavaa vaihetta (kuvio 1).

1. Turvallisuuden tunne (security)	2. Itsensä tiedostamisen tunne (selfhood)	3. Toisiin liittymisen tunne (affiliation)	4. Tehtäväsuuntautumisen tunne (mission)	5. Pätevyyden tunne (competence)
--	--	---	---	-------------------------------------

Kuvio 1. Borban (1989) malli pelkistäen

Borban (1989) koulumaailmaan suunnittelema malli oppilaan itsetunnon tukemiseksi perustuu Coopersmithin (1967) sekä Reasonerin tutkimuksiin itsetunnosta. Seuraavassa esittelen Coopersmithin tutkimusten tuloksia, jotta Borban malliin kuuluvat osa-alueet olisivat paremmin ymmärrettävissä.

Coopersmithin (1967) itsetuntoa koskevissa tutkimuksissa kohteena olivat 10–12-vuotiaat keskiluokkaiset yhdysvaltalaiset pojat. Hän tutki poikien vanhempien merkitystä itsetunnolle ja pyrki kartoittamaan erilaisten itsetuntojen tilojen omaavien oppilaiden toimintaa erilaisissa tilanteissa. Vanhempien merkitys poikien itsetunnolle oli huomattava. Etenkin äidin hyvä tai huono itsetunto ennusti poikien itsetunnon tilaa. Hyvän itsetunnon kehitykselle katsottiin tärkeäksi sopiva määrä huolta ja huomiota ja tärkeiden ihmisten aikaa sekä kiintymyksen ja hyväksynnän osoittamista. Hyvä itsetuntoisten lasten perheissä on säännöt ja selkeät rajat, mutta toiminta perheessä on demokraattista. Huono itsetuntoisten lasten perheissä käytettiin enemmän rangaistuksia ja liiallista voimaa rakkauden osoitusten ollessa vähäisiä. (Coopersmith 1967, 98–179.) Tämä kaikki luo Borban (1989) mallin ensimmäisen vaiheen eli turvallisuuden tunteen tai sen puutteen.

Myös koulussa tärkein ja pohja muille itsetunnon osa-alueiden kehittämiseksi on turvallisen ilmapiirin luominen luokkaan. Oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi, jos he kokevat voivansa luottaa opettajaan ja ymmärtävät luokan säännöt ja rajat erilaisissa tilanteissa. (Borba 1989, 1993). Opettajan rooli turvallisen ilmapiirin luomisessa on Borban (1989) mukaan tärkeä. Hänen tehtävänä on auttaa oppilasta muodostamaan itsestään realistinen kuva. Opettajan täytyy lisäksi luoda onnistumisen kokemuksia jokaisella itsetunnon osa-alueella. (Borba 1989 1–95.) Hänen pitäisi tulla oppilaalle merkittäväksi aikuseksi, jotta hän voisi vaikuttaa oppilaan itsetuntoon (Borba 1989; 1993, 9). Ilman yksilön tunnetta turvallisuudesta hänen itsetuntoaan ei voida kehittää. (Borba 1989, 1–95.) Aho (1997) kirjoittaa, että itsetunnon tukemisen kannalta tärkeintä on kasvattajan usko Itsetunnon muuttumisen mahdollisuuteen ja valmius sitoutua prosessiin. Oppilaantuntemus on edellytys itsetunnon tukemisen onnistumiselle. Myös opettajan tapa antaa palautetta vaikuttaa turvallisen ilmapiirin luomiseen luokassa. Palaute voi olla sanallista ja sanatonta. Tämän opettajan pitäisi tiedostaa. Oppilaan persoona ei saa olla palautteen kohteena tekojen sijaan. (Aho 1997, 50.)

Coopersmith (1967) toteaa tutkimuksissaan kaikista alhaisimman itsetunnon omaavien oppilaiden mukautuvan eniten toisten mielipiteeseen sen kuultuaan, vaikka he olivat itse ensin olleet toista mieltä. Jokaisen itsetuntoryhmään kuitenkin vaikutti ryhmän sosiaalinen paine. Omien mielipiteiden arvostaminen näytti olevan ominaista hyväitsetuntoisille pojille. (Coopersmith 1967, 52–63.) Nämä oman mielipiteen ja omien arvojen ilmaisut sisältyvät mielestäni Borban (1989) mallissa itsensä tiedostamisen tunteeseen. Borba (1993, 55) tarkoittaa itsensä tiedostamisen tunteella ihmisen minäkäsitystä (self-concept). Toisena vaiheena tämä on siksi, että jos yksilö ei Borban (1989) mukaan koe ensin olevansa turvassa, hän ei pysty keskittymään ominaispiirteidensä tutkiskeluun. Niinpä kun itsetunnon tukemisen pohja on rakennettu, voidaan Borban (1989) mukaan siirtyä tukemaan oppilaan itsensä tiedostamisen tunnetta, jolla tarkoitetaan oppilaan itsetuntemusta, realistisia

käsityksiä omista rooleista ja ominaisuuksistaan. Opettaja voi tukea tätä itsetunnon osa-aluetta Borban (1989) mukaan esimerkiksi auttamalla oppilasta nimeämään tunteitaan ja kannustamaan tunteiden ilmaisussa. Hän voi myös vahvistaa oppilaan realistisia kuvauksia itsestään sekä lisätä oppilaan tietoisuutta omista ainutlaatuisista piirteistään. (Borba 1989, 1–95.) Huonoitsetuntoinen oppilas ei nimittäin tiedä, mitkä ovat hänelle ominaisia piirteitä ja mitä mieltä hän erilaisista asioista on. Huonoitsetuntoinen on tottunut siihen, että joku toinen tietää ja osaa aina paremmin. Epävarmuus ja itsetunnon tasapainottomuus ovat ilmeisesti seurausta itsen erottamattomuudesta (Coopersmith 1967, 231). Siksi oppilaan erityisyyden tunnetta pitäisi pyrkiä tukemaan muun muassa erilaisten tehtävien avulla. Tunteiden ilmaisua voidaan harjoittaa esimerkiksi piirtämällä ilmeitä ja tunnetiloja paperille samoin kuin voidaan harjoitella omaa erilaisuutta vertaamalla esimerkiksi oppilaiden lempiruokia toisiinsa (Aho 1997, 53). Nämä tavat ovat turvallisia eikä huonoitsetuntoisenkaan oppilaan tarvitse tuntea oloaan uhatuksi.

Coopersmith (1967) havaitsi tutkimuksissaan, että huonoitsetuntoisten poikien oli vaikeampi saada ystäviä kuin hyvätsetuntoisten. Jokainen poika kyllä koki kuuluvansa ryhmään, mutta rooli ryhmässä vaihteli oppilaan itsetunnon mukaan. Esimerkiksi huonon itsetunnon omaavat pojat olivat keskimääräisesti hiljaisempia ja passiivisempia kuin muut. (Coopersmith 1967, 50–54.) Tämä sisältyy Borban (1989, 1993) mallissa toisiin liittymisen tunteeseen, mikä tarkoittaa sosiaalisissa tilanteissa tapahtuvaa yhteyttä toisiin ja kokemusta heidän hyväksynnästä sekä luottamuksesta. Borban (1989) mukaan tämä edellyttää oppilaalta positiivisia kokemuksia sosiaalisissa tilanteissa. Ystävillä on siten suuri vaikutus siihen, mitä oppilas ajattelee itsestään. Opettaja pystyy tukemaan oppilaan liittymistä luokkatovereihin muokkaamalla oppimisympäristöä ja luomalla tilanteita, jossa oppilas saa positiivisia kokemuksia sosiaalisissa tilanteissa. (Borba 1989, 1-95.) Luokan me-henkeä voidaan lisätä erilaisin retkin ja tapahtumin. Jokaisella oppilaalla pitäisi olla jokin rooli ja tunne siitä, että hänet hyväksytään (Aho 1997, 53).

Tehtäväsuuntautumisen tunteella tarkoitetaan Borban (1989, 1993) mukaan oppilaan realistisia tavoitteita ja suunnitelmien mukaan etenevää toimintaa luokassa. Ennen kuin oppilas voi saavuttaa pätevyyden tunteen, oppilaan pitää tulla tietoiseksi siitä, mitä hän haluaa saavuttaa ja saada kokemus prosessista, jossa tavoitteesta edetään eri vaiheiden kautta päämäärään saakka. Pätevyydellä tarkoitetaan mallin mukaan oppilaan kokemuksia siitä, että hän osaa. Pätevyys johtaa yleensä oppilaan tunteeseen omasta kyvykkyydestä ja omasta osaamisesta. Osaamisen kokemuksia pitäisi saavuttaa alueilla, jotka ovat oppilaalle itselleen tärkeitä, jotta kokemukset todella vaikuttaisivat positiivisesti oppilaan itsetuntoon. Kun viimeinenkin itsetunnon osa-alue on täytetty, oppilas kokee valtaistuneensa. Tällöin oppilas kokee pystyvänsä kontrolloimaan itseään sekä sisäisesti tunnustamaan onnistuneensa. (Borba 1989 1–95; 1993, 99–141.)

1.1.3 Kuvataiteellinen näkökulma Borban malliin

Opetushallituksen (2003) raportissa todetaan, että itsetunnon tukemisesta kiinnostuneet opettajat muodostivat Terve Itsetunto -projektin aikana oman

verkoston, missä he keskustelivat opettajan toiminnasta oppilaan itsetunnon tukemisen näkökulmasta. Tapaamisissa keskusteltiin muun muassa juuri kuvaamataidon ilmaisusta itsetunnon näkökulmasta. Myös perusturvallisuuden, itsensä tiedostamisen, yhteenkuuluvuuden, tavoitetietoisuuden sekä pätevyyden kehittämisen teemoista keskusteltiin. (Opetushallitus: Moniste 1/2003.) Nämä teemathan nousevat täysin Borban (1989, 1993) itsetunnon mallista.

Rankanen (2006, 196) ja Waller (2006) painottavat turvallisen ilmapiirin tärkeyttä kuvataiteessa, jotta siitä voisi olla apua ihmisen mielenterveydelle. Heenan (2006) tutki pohjoisirlantilaisten mielenterveyskuntoutujien kokemuksia taideterapioista tapaustutkimuksen avulla. Mielenterveyskuntoutujien haastatteluista ilmeni, että eri taiteenlajit lisäsivät itsetuntoa ja valtaistumista. Ihmiset kertoivat saaneensa jälleen paremman otteen elämästään. Lisäksi taideterapiaistunnot koettiin turvalliseksi paikaksi, jossa ihmisiä kohdeltiin tasavertaisina yksilöinä ilman mielenterveysongelman painottamista. (Heenan 2006). Nämä Rankasen (2006) ja Wallerin (2006) näkemykset soveltuvat Borban (1989, 1993) itsetunnon mallin turvallisuuden tunteeseen.

Kuvataiteen ja Borban (1989) mallin yhdistelmästä itsensä tiedostamisen ja toisiin liittymisen tunteet ovat mielestäni helppoiten toteutettavissa käytännössä kuvataiteen tunneilla. Useat tutkijat painottavatkin tunteiden ilmaisua ja taiteiden sosiaalista luonnetta (Pentikäinen 2006; Puurula 1992, 25; Rinne 2006, 110; Strömberg 2006, 62; Tuomikoski 1987, 152; Töyssy 1996, 51–52). Sava (2007) kirjoittaa käyttäneensä kuvataideopettajana kokemuksellista ja elämyksellistä taideoppimista, mikä koostuu sekä yksilöllisistä että sosiaalisista vaiheista. Ensin taideteosta katselleessaan ihmisessä herää tunnekokemuksia. Seuraavana vaiheena on omien kokemusten jakaminen yhteisesti, minkä aikana ihminen saa tietää muiden ajatuksia ja kokemuksia. Tästä seuraa vaihe, jossa opettaja tai taitelija itse kertoo, miksi hän on työn tehnyt. Kaikki edellä mainitut vaiheet muodostavat dialogisen kohtaamisen ihmisen ja taideteoksen välille. (Sava 2007, 116.) Savan (2007) teoria taiteen kohtaamisesta soveltuu mielestäni hyvin Borban (1989) itsetunnon mallin sekä itsensä tiedostamisen että toisiin liittymisen tunteisiin, koska se sisältää ihmisen oman mielipiteen ja subjektiivisen kokemuksen vertailemisen tai suhteuttamisen toisten erilaisiin näkemyksiin.

Rinne (2006) esittää peruskoulun opetussuunnitelmaan kirjatun ”Ihmisenä kasvun” teeman toteutuvan hyvin opetussuunnitelmaan kirjattujen kuvataiteen tavoitteiden avulla. Hän mainitsee esimerkiksi ihmisenä kasvamisen teeman toteutuvan kuvataiteen opetussuunnitelmaan kirjatun kuvailmaisun ja kuvallisen ajattelun sisältöalueella. Myös opetussuunnitelman tavoite kulttuuri-identiteetin ja kansainvälisyyden teeman toteutumisesta soveltuu taiteen tuntemuksen ja kulttuurisen osaamisen tavoitteessa kuvataiteen tunneilla. Lisäksi viestintä ja mediataitojen teemat sisältyvät kuvataiteessa media ja kuvaviestintään. Vielä opetussuunnitelmaan kirjattu teema: vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, toteutuu ympäristöestetiikan, arkkitehtuurin ja muotoilun teemojen sisällöissä. (Rinne 2006, 113–115.) Nämä kuvataiteen osa-alueet voidaan mielestäni yhdistää Borban (1989) itsetunnon mallissa toisiin ja etenkin yhteisöön liittymisen tunteeseen. Myös Hosia (1988) katsoo kuvataiteen oppimisprosessiin kuuluvan subjektin eli oppilaan ja ympäristön

näkökulmat sekä aikaisemmat kokemukset kuvakielestä. Kuvataiteen oppimisprosessi koostuu seuraavista osa-alueista.

- 1) Kuvakielioppiminen
 - kuvallinen tiedonhankinta
 - kuvallinen ajattelu
- 2) Ympäristöoppiminen
 - ympäristöön orientoituminen
 - käytännöllinen ajattelu
- 3) Mielikuvaoppiminen
 - ymmärtäminen
 - luova mielikuva-ajattelu. (Hosia 1988, 252.)

Hosian (1988) teorian kuvakielioppimiseen kuuluva kuvallinen tiedonhankinta tarkoittaa oppilaan lisääntyvää käsitystä kuvien käytöstä mm. erilaisissa kulttuureissa. Kuvallinen ajattelu merkitsee puolestaan oppilaan yksilöllistä henkistä kehitystä. Ympäristöoppiminen sisältää ympäristöön orientoitumisen, mikä tarkoittaa todellisten esineiden tarkastelua ja toteuttamista kuvallisin keinoin ja lisäksi siihen voi kuulua sosiaalisten suhteiden rakentaminen luokassa. Ympäristöön kuuluvan käytännön ajattelun kohta pitää sisällään kuvataiteessa tapahtuvan toiminnan lisäksi ongelmanratkaisun. Mielikuvaoppimisen ymmärtämisellä tarkoitetaan kaiken edellä mainitun koetun ymmärtämistä ja yhdistämistä. Luovan mielikuva-ajattelun tavoitteena on oppilaiden subjektiivisten mielikuvien kehitys ja järjestäytyminen. (Hosia 1988, 252.) Myös Hosian kuvataiteen oppimisprosessin kuvaus tukee kuvataiteen soveltuvuutta Borban (1989) itsetunnon malliin lisäten siihen ongelmanratkaisun näkökulman, joka sisältyy mielestäni tehtäväsuuntautumiseen.

Lisäksi Chanda (2007) toteaa autenttisen taidehistorian prosessin mahdollistavan taideteosten suhteuttamisen sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. Prosessin aikana oppilaat joutuvat ajattelemaan kriittisesti, koska taideteokset herättävät heissä kysymyksiä. Taideteoksen kulttuurin ja historiallisen kontekstin tarkastelu ovat etusijalla autenttisessa taidehistorian prosessissa pelkän teoksen ulkoisen tarkastelun sijaan. Taideteoksessa esiintyvien symbolien ja merkitysten tarkastelu vaatii tutkivaa otetta, jossa joudutaan tekemään päätelmiä teoksen merkittävydestä omana aikanaan. Tämä on tärkeä taito, koska nyky maailma on täynnä kuvakieltä, jota media käyttää: tv, elokuvat, lehtien mainokset. Se, miten ihmiset reagoivat näihin median luomiin kuviin, riippuu siitä, miten he osaavat tulkita niitä ja ymmärtää niiden tarkoituksia. (Chanda 2007, 25–28.) Chandan näkemykset taidehistorian sosiaalisesta ja kulttuurisesta puolesta liittyvät mielestäni toisiin liittymisen tunteeseen Borban (1989) mallissa, mutta mielestäni ne sisältävät kriittisen ajattelun painottamisen takia tehtäväsuuntautumisen tunteen näkökulman.

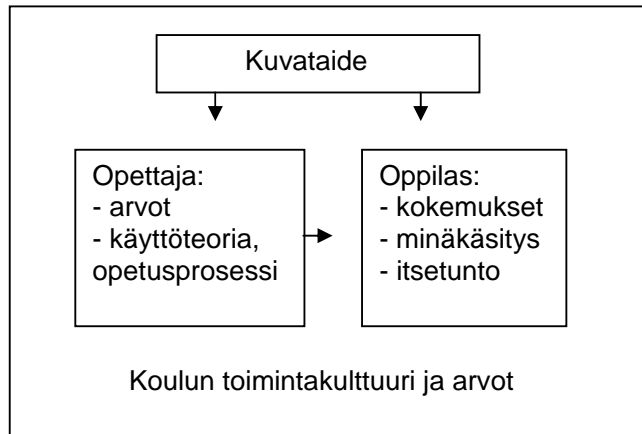
Peilaamalla kuvataiteen teoriaa ja tutkimusta Borban (1989) itsetunnon malliin, olen päätenyt rakentamaan kuvion 2.



Kuvio 2. Borban (1989) mallin toteutuminen kuvataiteessa

1.2 Tutkimustehtävät ja -ongelmat

Gadsenin (2008, 54) mukaan tutkimus, joka tutkisi taiteen oppimisen merkityksiä ja miten erilaiset oppijat kokevat sellaisen oppimisen, edistäisi uusia pohdintoja siitä, miten nostaa esiin näitä asioita opetuksessa, opettajankoulutuksessa, opettajakyselyissä ja luokkahuoneen käytännöissä. Tämän työn tavoitteena onkin kysyä lasten mielipiteitä siitä, millaisia asioita he ajattelevat kuvataiteen tunneilla tapahtuvan. Toivon tämän työn tuovan uusia näkökulmia sekä oppilaan itsetunnon tukemiselle että kuvataiteen mahdollisuuksien hyödyntämiselle peruskoulussa luokanopettajan ammatissa. Koska kuvataiteen opetus ei tapahdu tyhjiössä, vaan siihen vaikuttavat lukuiset seikat opettajan, oppilaan ja koulu yhteisön kokemus- ja arvomaailmassa, esittelen tutkimukseni ongelmien kentän kuviossa 3.



Kuvio 3. Tutkimusongelmien kenttä.

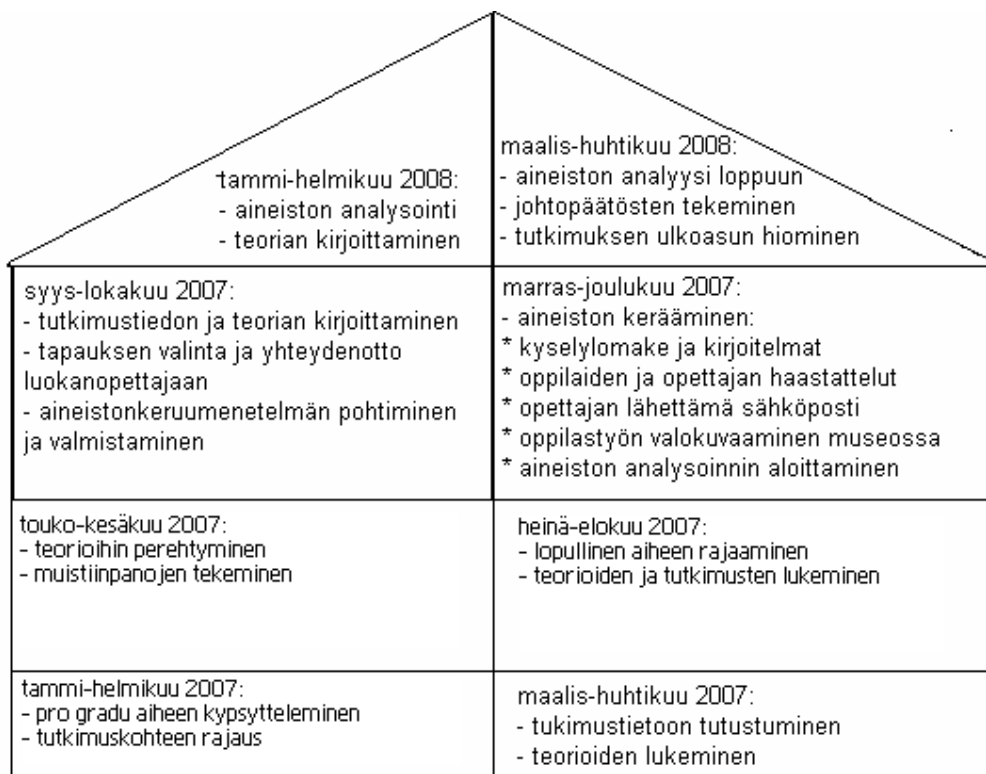
Kuvataiteen merkitys opettajille ja oppilaille sekä koululle muodostavat perustan sille, mitä ja miten paljon kuvataiteella ajatellaan olevan mahdollisuuksia oppilaan itsetunnon tukemiseen. Tämän työn tarkoituksena on selvittää:

- 1) Mitä merkityksiä oppilaat antavat Borban (1989) itsetunnon mallin osa-alueille kuvataiteen tunneilla?
- 2) Pyrkiikö luokanopettaja tietoisesti tukemaan oppilaan itsetuntoa kuvataiteen avulla?
- 3) Miten oppilaat suhtautuvat kuvataiteeseen?

2 TARKOITUKSENA TUTKIA TAPAUSTA

2.1 Tutkimuksen kulku

Ennen varsinaista aineiston keräämistä pohdin aiheitani pitkään ja hartaasti. Mitä oikein olen tutkimassa? Miten rajaisin aiheen - oppilaan itsetunto ja kuvataide - tutkittavaan muotoon? Ajatus tutkimuksen aiheesta lähti liikkeelle omakohtaisesta kokemuksesta ja kuvataiteen näkemisestä ihmisen persoonallisen kasvun tukijana. Miten voisin lähteä tutkimaan oppilaiden itsetuntoa ja sen tukemista kuvataiteen avulla? MacGregorin (1997, 192) näkemys on, että parhaita lähteitä kertomaan lasten ajatuksista, ovat he itse. Tämä sai minut asettamaan tavoitteekseni päästä tutkimaan jotain tiettyä tapausta, mikä mahdollistaisi oppilaiden kokemusten selvittämisen itsetunnon ja kuvataiteen näkökulmasta. Kuvioista 4. voi nähdä tutkimukseni kulun alkaen talon kivijalasta edeten lopulta talon katolle.



Kuvio 4. Tutkimuksen rakentuminen

Tutkimus lähti liikkeelle hitaasti, mutta vauhtiin päästyään aineistonkeruu ja analysointi sekä tutkimuksiin peilaaminen tapahtuivat varsin nopeassa tahdissa.

Tutkimuksen aikana tapahtui muutoksiakin. Tapaustutkimukselle tyypillisesti tutkimuksen tavoitteet ja toteutus muuttivat muotoaan olosuhteiden takia kahden ensimmäisen viikon aineistonkeruun aikana (Syrjälä & Numminen, 1988, 10.) Aioin ensin suorittaa tutkimuksen aineistonkeruun videoimalla luokan kuvataiteen tunteja, mutta tämä osoittautui tutkimuksen kannalta riittämättömäksi tavaksi saada monipuolista aineistoa luokasta. Myös Miller ja Moran (2005) joutuivat kyseenalaistamaan observoinnin merkityksen lasten itsetuntoa tutkiessaan. Sopivampi tapa tutkia itsetuntoa on lasten henkilökohtaisten kuvauksien tarkasteleminen. (Miller & Moran 2005.) Siksi tässä työssä oppilaiden antamat kuvaukset itsestään ja suhteestaan kuvataiteeseen ovat etusijalla. Laadulliselle tutkimukselle ja humanistiselle tutkimusparadigmalle tyypillisesti pyrin ymmärtämään ja kuvailemaan oppilaiden näkemyksiä kokonaisvaltaisesti (Eskola & Suoranta 1999, 61; Kivirauma, Lehtinen & Rinne 2002, 47).

2.2 Tapaustutkimuksen tekeminen

Stake (1995) määrittelee tapauksen siten, että se voi olla tutkijalle tärkeä sinänsä tai tapausta tutkimalla tutkija voi ymmärtää tapauksesta jotain, minkä hän voi ajatella yleistävänsä muihin tapauksiin. Tutkimus voi olla myös väline jonkin laajemman ilmiön ymmärtämiselle. Jotkut tapaukset toimivat aiheen kannalta paremmin, minkä takia tapauksen valinta voi perustua aiempaan, harkittuun tietoon tutkimuskohteesta satunnaisen valinnan sijaan. (Eskola & Suoranta 1999, 18; Stake 1995, 3–4.) Tutkimukseni kohteeksi valikoitui eräs keskisuomalainen peruskoulun 6. luokka. Valitsin kyseisen luokan tutkimuskohteeksi hyvän kuvataiteen opettajan ominaisuuden perusteella, jotta kuvataiteen mahdollisuudet oppilaan itsetunnon tukemisessa tulisivat mahdollisimman hyvin esille. Gerring (2007, 57–58) kirjoittaa, että on tärkeää löytää tutkittavan tapauksen kannalta rikas ympäristö, missä tutkija voi luottaa siihen, että saa sopivaa informaatiota tutkimuskysymykseensä. Kyseisen luokan opettajasta sain kuulla graduseminaarissa eräältä opiskelijalta. Opettaja on keski-ikäinen naisopettaja, joka on toiminut ammatissaan yli 30 vuotta. Hän toimii koulun kuvataidevastaavana, joka hankkii koululle muun muassa lukukauden aikana tarvittavia materiaaleja. Halusin tutkimuksessani perehtyä myös 6. -luokkalaisten oppilaiden itsetunnon tukemiseen, koska heidän minäkäsityksensä ja itsetuntonsa ovat alkavan murrosiän kynnyksellä kovalla koetuksella. Tapaukseksi valitussa luokassa on yhteensä 24 oppilasta, joista 17 on tyttöjä ja seitsemän poikia. Kuudennessa luokassa työskentelee paljon opetusharjoittelijoita. Hankin tutkimukselleni luvat luokanopettajalta sekä koulun rehtorilta (liitteet 1 ja 2).

Laine, Bamberg ja Jokinen (2007) kertovat, että tapaustutkimus on tutkimustapa, ei tutkimusmenetelmä. Tapaustutkimukselle on ominaista monien erilaisten menetelmien käyttö. (Syrjälä & Numminen 1988, 5; Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9). Eri menetelmiä käyttämällä Laineen, Bambergin ja Jokisen (2007) mukaan halutaan lisätä tulosten luotettavuutta. Eri tutkimusmenetelmien sekä eri tavoin kerättyjen aineistojen käyttämisestä kutsutaan triangulaatioksi. (Laine, Bamberg ja Jokinen 2007, 23–24.) Tässä työssä käytin triangulaatiota monipuolisen kuvauksen aikaan saamiseksi. Keräsin aineistoa eri näkökulmista luotettavan kuvauksen varmistamiseksi sekä määrällisesti että laadullisesti. Aineistonkeruumenetelminä käytin strukturoitua 1) kirjoitelmaa, 2) itsearviointia, 3) puolistrukturoitua oppilashaastattelua ja opettajan haastattelua, 4)

tutkimuskohteen kuvataiteen itsearviointilomaketta, 6) valokuvia kuvataiteen tunneilta sekä 7) opettajan haastattelun jälkeen lähettämää sähköpostiviestiä. Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan Laineen, Bambergin ja Jokisen (2007) mukaan eri tavoin kerättyjen ja analysoitujen aineistoiden käyttöä tutkimuksen kohteen kuvauksessa kuten esimerkiksi haastattelua ja valkokuvia. Aineisto- ja menetelmätriangulaatio ovat sidoksissa toisiinsa, koska aineistot eivät ole koskaan riippumattomia tutkimusmenetelmistä. (Laine, Bamberg ja Jokinen 2007, 23–24.)

Koska tapaustutkimuksen tarkoituksena on oppia ja ymmärtää uusia asioita tapauksesta, sen yleistettävyyden on kyseenalaista (Stake 1995, 7; Tuomi & Sarasalo 2002, 87). Myös Leinon (2007) mielestä tapaustutkimukseen ei kuulu aina yleistäminen. Hän näkee lukijan aktiivisena toimijana, joka suhteuttaa lukemaansa tapaustutkimusta omiin kokemuksiinsa. Tutkittavan tapauksen ja lukijan välillä tapahtuu siis vuorovaikutusta. (Leino 2007, 216.) Toisaalta tapaustutkimukselle on Gerringin (2007, 20) mielestä luonteenomaista epäily näytteen sisältämää valheellisuutta kohtaan. Koska tutkimani tapaus ei voi edustaa kaikkien peruskoulun kuudennen luokan oppilaiden merkityksiä kuvataiteelle, tavoitteenani on pyrkiä kuvailemaan tapauksesta mahdollisimman paljon, jotta tietoa voisi verrata käytännön opetustyössä esiin tuleviin tilanteisiin ja siten edistää omaa pedagogista tietämystä itsetunnosta ja kuvataiteesta. Eräsaaren (2007) näkemys on, että ilmiön kontekstualisointi auttaa näkemään tutkimuskohteesta erilaisia asiayhteyksiä, joita ei muuten pystyisi ymmärtämään. Konteksti auttaa paljastamaan tapauksen ainutlaatuisia piirteitä kohteen omasta näkökulmasta. (Eräsaari 2007, 149–151). Tarkastelen tutkittavaa kohdetta siis osana ympäristöään, enkä yritä irrottaa sitä kontekstistaan. Tutkijan rooli on laadullisessa tutkimuksessa merkittävä (Eskola & Suoranta 1999, 20). Tarkoitukseni on tehdä tutkimukseni päättely- ja pohdintaketjut lukijalle selväksi, koska tapauksen objektiivinen kuvaus on mahdotonta. Lukija saa lopulta oman kokemusmaailmansa mukaan tulkita lukemaansa.

2.3 Aineiston keruu - Yksi vai monta tapausta?

Tapaustutkimukseen voi kuulua teorian pohjalta laaditun mallin vertaaminen empiriaan (Syrjälä & Numminen 1988, 12). Tutkimukseni teoreettinen kehys perustui aiempiin tehtyihin tutkimuksiin itsetunnosta ja kuvataiteesta, joista muodostin oman näkemykseni itsetunnon ja kuvataiteen välisestä yhteydestä. Rakensin Borban (1989) itsetunnon viiden osa-alueen ja kuvataiteen teorioiden avulla mallin. Tämä mallin pohjalta rakentuivat tutkimukseni aineiston keruussa käytetyt mittarit. Keräsin tutkimuksen aineiston marras-joulukuussa 2007.

Mahdollisimman monipuolisen kuvauksen aikaansaamiseksi ja opettajan sekä oppilaiden näkökulman esittelemiseksi keräsin tutkimukseni aineistoa kahden vaiheen avulla. Ensin luokan kaikki oppilaat 1) kirjoittivat ohjeistetun kirjoitelman aiheesta ”Kuvataide ja minä - mitä merkitystä kuvataiteella on minulle” (liite 3 ja 4) sekä 2) vastasivat Coopersmithin (1967) kyselyn pohjalta rakennettuun itsetuntoa ja kuvataidetta mittaavaan määrälliseen itsearviointiin (liite 5). Peuhkurin (2007) näkemys paljon tutkitun ilmiön tutkimuksessa on se, että aiempien tutkimusten oletuksia ja teorioita voidaan testata tutkittavan tapauksen avulla. Koska itsetuntoa on kuvataiteen sijaan tutkittu varsin paljon, halusin käyttää osittain valmista kyselylomaketta. Otin käyttööni Coopersmithin (1967) määrällisen itsetunnon itsearviointilomakkeen, johon halusin lisätä

kuvataiteen näkökulman (liite 5). Luokittelin kyselyn kysymykset Borban (1989) itsetunnon mallin mukaisesti viiden osa-alueen teemoihin sekä kuvataidetta ja yleistä itsetuntoa mittaaviksi kysymyksiksi. Taulukossa 1 näkyy tähän työhön muokkaamani Coopersmithin (1967) itsetunnon kyselyn väitelauseiden luokittelutapa.

TAULUKKO 1. Itsetunnon kyselylomakkeen luokittelu Borban mallin mukaisesti.

Borban malli:	Kysymys:
Turvallisuuden tunne	12. Minua kiusataan luokassa 20. Tunnen oloni usein hankalaksi kuvataiteen tunneilla. 23. Opettajani saa minut tuntemaan, että en ole tarpeeksi hyvä kuvataiteessa.
Itsensä tiedostamisen tunne	9. Ymmärrän itseäni. 16. Opin itsestäni uusia asioita kuvataiteen tunneilla. 17. Olen valmis sanomaan mielipiteeni kuvataiteen tunneilla, vaikka kaverini olisikin eri mieltä.
Toisiin liittymisen tunne	4. Seurassani on hauska olla. 8. Pidän siitä, että minut huomataan luokassa. 10. En pidä toisten ihmisten seurasta. 14. Useimmista ihmisistä pidetään enemmän kuin minusta.
Tehtävään sitoutumisen ja suorittamisen tunne	5. Annan periksi ja luovutan helposti. 6. Tavallisesti osaan huolehtia itsestäni. 18. Jonkun pitää aina sanoa minulle kuvataiteen tunneilla, mitä tehdä. 21. Voin tehdä päätöksiä ja pysyä niissä kuvataiteen tunneilla.
Pätevyyden tunne	3. Päätösten tekeminen on minulle helppoa. 19. Teen työni kuvataiteen tunneilla niin hyvin kuin pystyn.
Yleinen itsetunto	1. Olen tyytyväinen itseeni. 2. Toivon usein olevani joku toinen. 7. Olen melko onnellinen. 11. Häpeän usein itseäni. 13. Yleensä asiat eivät vaivaa minua.
Kuvataide	15. Kuvataiteen tunneilla tekemäni päätökset ovat minulle tärkeitä. 22. Pidän itseäni muita huonompana kuvataiteessa. 24. Kuvataiteen tunteet ovat minulle tärkeitä.

Valitsin haastattelun tutkimukseni tarkentavaksi menetelmäksi, koska ajattelin siten saavani parhaiten esille oppilaiden ajatuksia ja mielipiteitä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 74). Voiko laadullisessa tutkimuksessa käyttää määrällisen tutkimusparadigman menetelmiä? Eskolan ja Suorannan (1999) näkemyksen mukaan määrällisen kyselyn avulla saatua kuvaa ilmiöstä voidaan monipuolistaa laadullisen haastattelun avulla.

Tutkimukseni aineistonkeräämisen toiseen vaiheeseen valitsin kuusi oppilasta haastattelun kohteeksi, luokanopettajan haastattelemista unohtamatta. Haastatteluun valitut oppilaat olivat esittäneet kirjoitelmassaan yksilöllisiä mielipiteitä kuvataiteesta, ja kyselyn mukaan heidän itsetuntonsa poikkesivat toisistaan. Mittasiko tutkimuksen itsearviointi luotettavasti oppilaiden itsetuntoa? Jotta oppilaiden itsetunnon todellinen tila voitaisiin tutkimuksessa

selvittää, pitäisi yksilöllisen itsearviointin rinnalle ottaa toveriarviointi (Salmivalli 1997, 97). Tässä tutkimuksessa itsearviointin tarkoitus oli selvittää oppilaiden itsetunnon tilaa, mutta käyttää menetelmää itsetunnon erilaisten oppilaiden tavoittamiseksi haastatteluun.

Rakensin oppilashaastattelut, jotka toteutuivat teemahaastattelujen tapaan, Borban (1989) itsetunnon mallin ja kuvataiteen pohjalta (liite 6.). Teema – eli puolistrukturoidulle haastattelulle ominaista on etukäteen valittujen teemojen tarkastelu tarkentavien kysymysten avulla (Eskola & Suoranta 1999, 79; Tuomi & Sarajärvi 2002, 77).). Litteroin haastattelut puhekielen mukaisesti, mutta jätin välistä tekstin tulkinnan kannalta epäolennaisia ääntelyitä (esimerkki litteroinnista liitteessä 7). Oppilaiden haastatteluista muodostui litteroitua tekstiä 44 sivua. Haastattelin viimeiseksi luokanopettajaa (liite 8). Kerroin tutkimukseni tarkan aiheen vasta haastattelutilanteessa, minkä takia luokanopettaja joutui vastaamaan aiheeseen ”kylmiltään”. Opettajan haastattelusta litteroitua tekstiä tuli 10 sivua. Annoin opettajalle mahdollisuuden tarkistaa omat tulkintani hänen kommentistaan pro gradu -työni ollessa lähes valmis, tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi. Tapauksen luokanopettajan toiveesta muokkasin hänen kommenttinsa. Esimerkiksi muutamien lainausten sisällöt muuttuivat opettajan ajatuksia paremmin kuvaaviksi.

Sain lisäksi tutkimuskäyttöön luokan syyslukukauden kuvataiteen tunneilla tehtyjen töiden listan ja muutaman kuvan oppilaiden työskentelystä kuvataiteen tunneilla (liite 9). Lisäksi luokanopettaja halusi vielä täydentää vastaustaan muutamaa haastattelukysymyksiä haastattelun jälkeisenä päivänä, joten hän lähetti minulle sähköpostilla muutaman kommentin (liite 10).

Tapaustudkimus voidaan nähdä intensiivisenä yhden tapauksen tutkimuksena, minkä tarkoituksena on osittain tuoda esiin laajempi tapauksen joukko. (Gerring 2007, 20.) Tässä työssä yhden tapauksen muodostaa 6. luokka opettajansa kanssa, mutta haastattelemani oppilaat lisäävät tarkemman tutkimuksen alaisten kohteiden määrän kuuteen. Molempien sukupuolten tasa-arvoisen näkemyksen huomioimiseksi valitsin haastatteluun sekä tyttöjä että poikia kolme, vaikka luokassa onkin tyttöjen enemmistö (17/24). Tutkimuksessa esiintyvien oppilaiden nimet on muutettu yksityisyyden suojaamiseksi. Pysin valitsemaan haastateltavat oppilaat siten, että mahdollisimman monipuolisia mielipiteitä kuvataiteesta tulisi erilaisen itsetunnon omaavilta oppilailta. Seuraavaksi esittelen lyhyesti haastattelemani oppilaat kirjoitelmiin ja itsearviointeihin peilaten.

Antti

Antti oli luokan ainoa oppilas, joka valitsi itsearvioinnissa väitteen: ”Minua kiusataan koulussa”, kuvaamaan itseään. Lisäksi hän oli valinnut väitelauseet ”Useimmista ihmisistä pidetään enemmän kuin minusta” ja ”En pidä toisten ihmisten seurasta”, kuvaamaan itseään. Antti vaikutti poikkeavan toisiin liittymisen tunteen osalta toisista oppilaista. Päätelin, että tämä oppilaan kokemus tilanne vaikuttaa hänen itsetuntoonsa heikentävästi. Kuvataiteeseen Antti näytti suhtautuvan varsin positiivisesti kirjoitelman perusteella.

*”On ne (kuvataiteen tunnit) tärkeitä, koska se on hauskaa”
(Antti).*

Myös itsearvioinnissa Antti oli valinnut kuvataiteen tuntien olevan hänelle tärkeitä. Antti edustaa oppilasta, johon itsetunnon tukeminen kuvataiteen

tunneilla saattaisi kaikista eniten vaikuttaa. Vaikka hän vastasi itsearviointissa, että hän ei ajattele oppivansa kuvataiteen tunneilla uusia asioita itsestään, hänen itsetuntonsa tarvitsee tukea ja hän vaikutti arvostavan kuvataidetta.

Julia

Julia vastasi itsearviointissa, ettei hän ole tyytyväinen itseensä. Hän ei myöskään halunnut tulla muiden huomatuksi luokassa. Itsearviointissa Julia ilmaisi, että kuvataiteen tunnit eivät ole hänelle tärkeitä, mutta kuvataiteen tunneilla tehdyt päätökset olivat hänelle tärkeitä. Hän piti itseään myös muita huonompana kuvataiteessa. Kirjoitelmassa Julia kirjoitti suhteestaan kuvataiteeseen seuraavasti:

”En pidä kauheasti kuviksesta. En saa ikinä töitäni valmiiksi määrä-ajassa. - - Aikaa voisi ehkä olla enemmän töiden valmisteluun” (Julia).

Kirjoitelmassa hän mainitsi kuitenkin, että epämieluisia muistoja kuvataiteesta ei paljon ole, ja että kuvataiteen tunnit ovat yleensä mukavia. Julia ilmentää mielestäni huonoitsetuntoista oppilasta, jolle kuvataide ei ollut tärkeä. Kuvataiteen avulla voisi lähtökohtaisesti olla vaikeaa tukea Julian itsetuntoa, koska hän ei arvosta ainetta. Tukea itsetunnolleen hän vaikuttaisi tarvitsevan.

Aino

Aino vastasi itsearviointiin itsetunnon kannalta varsin myönteisesti. Mielestäni työllä oli melko positiivinen kuva itsestään, mutta yksi valinta itsearviointissa sai minut valitsemaan hänet haastattelun kohteeksi. Aino oli valinnut lauseen ”Toivon usein olevani joku toinen”, kuvaamaan itseään. Kirjoitelmassaan hän kertoi pitävänsä paljon kuvataiteesta ja ajatteli kuvataiteen tuntien olevan tärkeitä.

”Kuvataiteen tunnit ovat tosi tärkeitä, ku ne (kuvataiteen työt) tehdään niin hyvin kuin osataan, viedään kotiin ja ne voivat pitää muistona tosi pitkään” (Aino).

Ajattelin Ainon edustavan itsearviointin vastausten perusteella keskivertoista oppilasta luokassa. Hän oli pääosin tyytyväinen itseensä. Kirjoitelman vastauksesta heijastui paitsi Ainon arvostus kuvataidetta kohtaan, myös yksilöllisyys. Ainon kirjoitelman pätkä, jossa hän kertoo kuvataiteen tuntien epämieluisista kokemuksista, kuvastaa mielestäni tytön yksilöllisyyttä.

”Niin kuin varmaan tytöt kuin pojatkin tietää, että pojat tulevat joskus levottomiksi ja sitten he alkavat meluamaan ☹️” (Aino).

Aino ilmentää tutkimuksessa kuvataiteesta pitävää, itsetunnonaan keskivertoa oppilasta.

Eero

Eero on itsearviointin perusteella terveitsetuntoinen, koska hän oli valinnut myönteiset vaihtoehdot väitelauseista kuvaamaan itseään. Poika oli esimerkiksi valinnut lauseet: ”Seurassani on hauska olla”, ”Yleensä asiat eivät vaivaa

minua” sekä ”Päätösten tekeminen on minulle helppoa”, kuvaamaan itseään. Eero ei mielestään oppinut uusia asioita itsestään kuvataiteen tunneilla mutta hän suhtautui kuvataiteeseen myönteisesti itsearviointin perusteella. Kirjoitelmassa Eero kuvaili suhdettaan kuvataiteeseen seuraavasti:

”Tykkään kuvataiteen tunneista, koska silloin saa tehdä parhaansa ja rupertella kavereille. Kuvataiteen tunnit eivät ole tärkeitä, koska kuvis ei kiinnosta minua” (Eero).

Vastaus sisältää mielestäni näkemyksen kuvataiteen tuntien aikana tapahtuvasta rennosta keskustelusta, vaikka kuvataiteella ei itsessään ole Eerolle suurta merkitystä. Tässä tutkimuksessa Eero kuvaa itsetuntonaan tervettä oppilasta, joka suhtautuu kuvataiteeseen melko negatiivisesti, koska hän pitää tunneista, mutta ne eivät ole hänelle tärkeitä, eikä kuvataide kiinnosta häntä.

Valtteri

Valtteri on itsearviointin mukaan oppilas, jolla on terve itsetunto. Poika vastasi itsearviointin väitelauseisiin johdonmukaisesti positiivisesti. Hän on muun muassa tyytyväinen itseensä ja ymmärtää itseään. Valtterin suhde kuvataiteeseen itsearviointin pohjalta vaikutti melko myönteiseltä. Hän oli nimittäin valinnut lauseet: ”Opin itsestäni uusia asioita kuvataiteen tunneilla” sekä ”Kuvataiteen tunneilla tekemäni päätökset ovat minulle tärkeitä”, kuvaamaan itseään ja lisännyt viereen kirjoitukset ”joskus”. Valtteri kuvaili kuvataiteen merkitystä itselleen seuraavin sanoin kirjoitelmassaan:

”Pidän kuvataiteesta silloin, kun työn aihe on kiinnostava ja helppo tehdä. Kuvataide on tärkeä aine, mutta sitä ei ehkä tarvis olla niin paljoa verrattuna esim. tekniseen työhön, englantiin ym.” (Valtteri).

Valtterin kirjoitus kertoo, että kuvataide ei ole hänen tärkeysjärjestyksessään korkeimmalla paikalla, mutta hän kuitenkin pitää kuvataiteesta, jos aihe on mukava ja helppo. Valtteri kuvaa tutkimuksessani oppilasta, joka on itsetuntonaan tasapainoinen, mutta joka suhtautuu kuvataiteen tunteihin vaihtelevasti aiheesta riippuen. Hänellä on muita tärkeämpiä mielenkiinnon kohteita.

Marianna

Koska olin valinnut haastateltavakseni kuvataiteeseen negatiivisesti suhtautuvia, halusin tasapainottaa tutkimusta ottamalla kuvataiteesta pitävän Mariannan haastattelun kohteeksi. Itsearviointin mukaan hän oppi itsestään uusia asioita kuvataiteen tunneilla ja ajatteli kuvataiteen tuntien olevan hänelle tärkeitä. Mariannan kirjoitelmasta painottui oppilaan mieluisat kokemukset kuvataiteessa. Tyttö kirjoitti käyneensä pienenä myös kuvataidekoulussa.

”Minusta vain on mukava työskennellä ja samalla vähän jutustella kavereiden kanssa. Olen pienenä ollut kuviskoulussa ja olen pienestä asti ollut innokas kuviksessa” (Marinna).

Itsetunnon Marianna vaikutti itsearviointin perusteella tasapainoiselta. Hän oli valinnut esimerkiksi lauseet: "Seurassani on hauska olla", "Olen melko onnellinen" ja "Olen tyytyväinen itseäni", kuvaamaan itseään. Marianna oli laittanut kolme rastia lauseiden: "Päätösten tekeminen on minulle helppoa", "Pidän siitä, että minut huomataan luokassa" ja "Useimmista ihmisistä pidetään enemmän kuin minusta" kyllä ja ei vastausten väliin. Tyttö ei ilmeisesti osannut valita, sopiko lause kuvaamaan häntä vai ei. Tämä kertoo mielestäni jonkinlaisesta epävarmuudesta. Tutkimuksessani Mariannan vastaukset haastattelussa kuvaavat kuvataidetta arvostavan ja melko terveitsetuntoisen oppilaan näkemyksiä.

2.4 Aineiston analyysi

Myös laadullinen tutkimus tarvitsee taustateorian, johon aineistoa voi verrata (Eskola & Suoranta 1999, 82). Tässä työssä aineistoa analysoidaan teorialähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 100). Itsetunnon teorioita verrataan tapauksen oppilaiden itsetuntoa mittaavan Coopersmithin (1967) kyselyn tuloksiin sekä luokanopettajan haastatteluun. Itsearviointin tuloksia analysoidaan tutkimuksen rakenteen mukaisesti Borban (1989, 1993) itsetunnon viiden osa-alueen näkökulmista sekä oppilaiden ja opettajan asenteissa kuvataiteeseen että itsetunnon yleistä tilaa kuvaavissa luvuissa. Pyrkimyksenäni on kuvailla, miten oppilaat suhtautuvat kuvataiteeseen, jotta voitaisiin selvittää, arvostavatko he kuvataidetta ja voidaanko kuvataiteen avulla siten tukea oppilaiden itsetuntoa. Coopersmith (1967) kirjoittaa, että onnistuminen oppilaalle tärkeässä asiassa tukee itsetuntoa. Muuten onnistuminen ei ole itsetunnon kannalta kovin merkittävää.

Teorialähtöiseen analyysiin sisältyy teoriaosa, jonka mukaan aineistoa luokitellaan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 100). Tämän tutkimuksen teoriaosa on esitelty aiemmin luvussa 1.1 "Kuvataiteesta tukea itsetuntoon". Eskolan ja Suorannan (1999, 180) mukaan joskus haastattelujen kuvailu riittää vastaamaan tutkimusongelmiin. Tällöin tutkimuksen haastattelurunkoa voi käyttää aineiston analyysiin eli teemoitteluun (Eskola & Suoranta 1999, 180.) Kuuden oppilaan ja opettajan haastattelujen tulosten esittely etenee tässä työssä itsetunnon ja kuvataiteen teoreettisen mallin teemojen mukaisesti alkaen turvallisuudesta päättyen pätevyyden osa-alueeseen. Myös kaikkien oppilaiden kirjoitelmia käytetään itsetunnon viiden osa-alueen kuvauksiin soveltuvin osin, mikäli katson niiden soveltuvan aiemmin esitellyn Borban (1989, 1993) mallin osa-alueita kuvaamaan. Tavoitteenani on tuoda esiin sekä pyrkiä kuvaamaan oppilaiden ja opettajan kokemuksia kuvataiteesta ja itsetunnosta. Teorialähtöisen aineiston analyysin vaarana on nimittäin toistaa vanhaa, aiemmin tutkittua, tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 100).

3 OPPILAAN ITSETUNTO JA KUVATAIDE

3.1 Itsetunto osana minäkäsitystä ja minäkuvaa

Coopersmithin (1967) mukaan itsetunnolla tarkoitetaan *yksilön arviota itsestään ja ominaisuuksistaan*. Itsetunto ilmaisee siten yksilön *asenteen itseään kohtaan* (Coopersmith 1967, 5; Scheinin 1999, 159). Korpinen (1990 ja 2007) mainitsee itsetunnon ilmaisevan sen, miten kykenevä, menestyvä ja pätevä yksilö ajattelee olevansa. Se on yksilön subjektiivinen arviointi, mikä ilmenee yksilön asenteilla itseään kohtaan. Itsetuntoa ei voikaan tarkastella erillään yksilön minäkäsityksestä, millä tarkoitetaan ihmisen kaikkia näkemyksiä ja kokemuksia sekä uskomuksia itsestään (Korpinen 1990, 11; Korpinen 2007, 39; Rosenberg & Owens 2001, 401; Salmivalli 1997, 93; Scheinin 1999, 159). Minäkäsitys koostuu tiedollisista puolista ja itsetunto sisältää tunteet ja asenteet itseään kohtaan. (Salmivalli 1997, 93). Coopersmith (1967) ja Mack (1983) esittävät, että itsetuntoa on myös pyritty määrittelemään kahdesta näkökulmasta: subjektiivisena ja objektiivisena. Yksilön subjektiivisella itsetunnolla tarkoitetaan hänen sisäistä kokemustaan omasta arvokkuudestaan, kun puolestaan objektiivisella itsetunnolla tarkoitetaan yksilön ulkoista käytöstä, joka on muiden havaittavissa. Itsetunnon ajatellaan tällöin olevan jatkuvassa muutoksessa ja hakemassa tasapainoa ihmisen sisältä ja ulkoa tulevien viestien välillä. Ihmisen itsetunnon ei voida ajatella kehittyvän tyhjiössä, koska hän elää vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. (Coopersmith 1967, 20; Mack 1983, 7–9.) Ihmisen minäkäsitys ja itsetunto ovat siten jatkuvan muutoksen kohteena.

Itsetunnosta kirjoitettaessa saatetaan käyttää käsitettä itsearvostus, joka tarkoittaa samaa asiaa (mm. Korpinen 1993). Itsetuntoa ja sen lähikäsitteitä: itsetuntemus, itseluottamus, minäkuva ja minäkäsitys, käytetäänkin tutkimuksen ja didaktiikan kirjoissa vaihtelevasti. Esimerkiksi Salmivallin (1997, 97) mukaan itsetunto sekoittuu tutkimuksissa usein minäkäsitykseen. Toisaalta Aho ja Laine (1997) kirjoittavat minäkäsityksen olevan sama asia kuin minäkuva. Myös tässä työssä minäkuva ja minäkäsitys tarkoittavat samaa asiaa. Minäkäsitys on yläkäsite, joka sisältää itsetuntemuksen, itseluottamuksen ja itsetunnon. Korpinen (1993) toteaa itseluottamuksen kuuluvan minäkäsitykseen. Se tarkoittaa yksilön käsitystä siitä, miten hän ajattelee onnistuvansa ja millaisia tavoitteita asettaa. Itsetuntemus merkitsee puolestaan yksilön käsitystä siitä, mitä hän ajattelee osaavansa ja mitkä ovat hänen vahvuutensa ja heikkoutensa. (Korpinen 1993, 13.) Borban (1989, 1993) mallissa minäkäsitys ja itsetuntemus sisältyvät itsensä tiedostamisen tunteeseen. Itseluottamus puolestaan sisältyy mallissa pätevyyden tunteeseen (Borba 1989; 1993.)

Kohdatessaan joka päivä uusia tai tuttuja tilanteita ihmisen tapa suhtautua niihin riippuu hänen itsetunnostaan ja minäkäsityksestään. Itsetunto eli arvostus itseään kohtaan voi olla terve, hyvä tai huono. Hyvällä itsetunnolla voidaan tarkoittaa narsismia, joka on liian voimakkaan itsetunnon ilmenemismuoto. Tässä tutkimuksessa hyvä itsetunto nähdään kuitenkin terveen itsetunnon synonyymina. Tutkijat ovat pyrkineet määrittelemään hyvälle, terveelle ja huonolle itsetunnolle ominaisia piirteitä. Terveeseen itsetuntoon katsotaan Borban (1989, 1993), Coopersmithin (1967) ja Korpisen (2007) mukaan liittyvän yksilön luottamus omiin havaintoihin ja tehtävistä suoriutumiseen, omien mielipiteiden hyväksyminen sekä olon kokeminen onnelliseksi. Terveitsetuntoisten on helppo saada ystäviä ja hyväksyä toiset ihmiset. Terveen itsetunnon omaava ihminen tulee toimeen toisten kanssa. Terveeseen itsetuntoon voi katsoa kuuluvan myös omien vahvuuksien ja heikkouksien tuntemisen. (Borba 1989, 1993; Coopersmith 1967; Korpinen 2007, 38.)

Rosenberg ja Owens (2001) toteavat huonoon itsetuntoon kuuluvan lukuisia piirteitä, jotka ilmenevät eri yksilöissä eri tavoin. Huonoitsetuntoiselle on tyypillistä tulkita vuorovaikutustilanteita negatiivisesti ja jopa he ajattelevat toisten ajattelevan heistä huonoja asioita. He ovat valmiudessa havaitsemaan mahdolliset hylkäyksen ja riittämättömyyden merkit, joita toisten viestivät. Tilanteet saattavat myös vääristyä heidän mielessään, koska he tulkitsevat jo valmiiksi tilanteita negatiivisesti. Vaikka yksilö saisikin positiivista palautetta toiselta ihmiseltä, huonoitsetuntoisen näkemys siitä, mitä hän kuvittelee toisen ajattelevan itsestään, vaikuttaa siihen, miten hän lopulta kehuun suhtautuu. (Rosenberg & Owens 2001, 403–414.) Jos oppilas ajattelee opettajan suhtautuvan häneen negatiivisesti, kehu ei välttämättä tuota itsetuntoa tukevaa tulosta. Opettaja ei voi olla tarjoamatta kehuaan oppilaalle, vaikka oppilas ei sitä uskoisikaan. Opettajan pitää vain pyrkiä vakuuttamaan toistuvasti pitävänsä aidosti lapsesta ja löytää positiivisia asioita oppilaan toiminnassa, jotta hän pystyy konkreettisesti lapselle osoittamaan hänen osaamistaan

Huonoon itsetuntoon liittyy myös omiin sisäisiin ongelmiin takertumista ja yksilön riippuvuutta ympäristöstä tulevalle palautteelle (Coopersmith 1967). Ihminen, jolla on huono itsetunto, ei luota itseensä (Coopersmith 1967; Rosenberg & Owens 2001). Huonoitsetuntoinen suhtautuu elämäänsä Rosenbergin ja Owensin (2001) mukaan pelokkaasti riskejä välttämällä. Hän haluaa kokea olevansa turvassa eikä se onnistu muuten, kun jättäytymällä pois vuorovaikutustilanteista ja tekemällä varmoja valintoja. Riskien ottaminen ja esimerkiksi luottamus omiin kykyihin on vähäistä. Huono itsetunto tuo mukanaan yliherkkyyden toisten kritiikille sekä halun välttää tilanteita, joissa virheen tekemisen mahdollisuus on olemassa. Sosiaalisissa tilanteissa huonon itsetunnon omaavat ovat ahdistuneita eivätkä he kerro tunteistaan ja ajatuksistaan toisille. He haluavat olla toisille mieliksi ja syyllistyvät siksi esittämiseen. Ajatuksissaan he ovat epävarmoja ja kyseenalaistavat omat kykynsä tehdä oikeita päätöksiä. (Rosenberg & Owens 2001, 402–423.) Kuva huonosta itsetunnosta ei ole kaunis. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei sen kanssa pystyisi elämään. Vaikka huono itsetunto aiheuttaa tuskaa ja vaikeuksia ihmisen elämään, huonoitsetuntoiset pystyvät toimimaan melko hyvin elämänsä aikana (Rosenberg & Owens 2001, 431). Huonoitsetuntoinen jää paljosta paitsi. Tästä näkökulmasta on ainakin yritettävä tukea lasten itsetuntoa ja pyrittävä

siihen, että lapsella on olemassa joitakin hyviä osa-alueita, joissa saadut onnistumisen kokemukset kantavat huonoina hetkinä eteenpäin.

3.1.1 Ajatuksia minäkäsityksestä ja sen osa-alueista

Minäkäsitys rakentuu omien kokemusten ja sosiaalisissa tilanteissa saatujen kokemusten jatkuvan vertailun tuloksena (Hansford 1988, 57; Korpinen 1990, 3; 2007, 36; Scheinin 1999, 158). Hansford (1988) mainitsee, että kokemusten kautta yksilö saa selville, mistä asioista hän pitää ja missä hän on hyvä. Sitoutumalla näihin itselle tärkeisiin toimintoihin ihminen saa positiivista vahvistusta itselleen. Myös toisten ihmisten kommentit ja toiminnat joko vahvistavat tai pelkistävät näkemystä itsestä. Minäkäsitys on jossain määrin tulosta siitä, miten yksilö ajattelee toisten näkevän itsensä. Toisten reaktioiden seurauksena ja oman toiminnan arvioinnin tuloksena muodostuvat tietyt roolit, joiden avulla ihminen pyrkii kohtaamaan omat ja toisten tarpeet. (Hansford 1988, 57–61.) Ajattelisi, että omassa minäkäsityksessä on olemassa jonkinlainen pysyvyys. Kotona saatu pohja joko hyvälle tai huonolle itsetunnolle on kaiken taustalla. Jos ihmisen itsetunto on riippuvainen toisten palautteesta, se altis muutokselle (Salmivalli 1997, 96). Huonoitsetuntoisen minäkäsitys ja itsetunto ovat melko ailahtelevia, koska toisten ihmisten antama palaute ja reaktiot vuorovaikutustilanteissa saavat hänet pohtimaan itseään ja omaa toimintaansa. (Rosenberg & Owens 2001, 406). Mitä hyvätsetuntoisen minäkuvalle tapahtuu, jos se on jatkuvassa muutoksessa? Ehkäpä Rosenbergin ja Owensin (2001) näkemys, että kaikkien elämässä on paljon itsetunnolle haitallisia uhkia, mutta se, miten niihin suhtaudutaan, riippuu yksilön itsetunnon ja minäkäsityksen tilasta. Esimerkiksi huonoitsetuntoiset muodostavat isompia uhkia itselleen samoista negatiivisista kokemuksista kuin hyvän itsetunnon omistavat ihmiset. (Rosenberg & Owens 2001, 402.)

Toisenlaisen näkemyksen minäkäsityksen ja itsetunnon suhteesta kertovat Zeigler-Hill ja Showers (2007). He esittävät tutkimuksessaan, että ihmisillä on olemassa kahdenlaisia minäkäsityksiä 1) lokeroivia (evaluatively compartmentalized) ja 2) integroivia (evaluatively integrative). Lokeroiva minäkäsitys tarkoittaa positiivisten ja negatiivisten piirteiden ja uskomusten erillisiä näkökulmia minästä (olen hyvä puoliso, mutta huono jalkapalloilija). Integroiva minäkäsitys sisältää puolestaan yhdessä sekä negatiivisia että positiivisia piirteitä. Ihmisen itsetunto voi muuttua. Yksilöt, joilla on yleisesti huono, lokeroiva minäkäsitys voivat mielekkäiden kokemusten seurauksena saada hyvän itsetunnon, koska hänen positiiviset minän näkökulmat aktivoituvat. Se, kumpi minäkäsitys yksilöllä on, vaikuttaa yksilön itsetunnon pysyvyyteen. Integroitu minäkäsitys nimittäin suojaa itsetuntoa sekä positiivisilta että negatiivisilta muutoksilta. Itsetunnon tila vaihtelee lokeroivan minäkäsityksen omaavilla ihmisellä päivittäisten tapahtumien mukaan. Huonoitsetuntoisten itsetunto on epävakaata, mutta se ei ole yhteydessä lokeroivaan tai integroivaan minäkäsitykseen. (Zeigler-Hill & Showers 2007, 144–152.) Tämä Zeigler-Hillin ja Showersin (2007) teoria ja tutkimus tuovat uuden näkökulman ihmisten itsetunnon ja minäkäsitysten rakenteiden samanlaisten rakenteiden rinnalle. Tästä teoriasta seuraa johtopäätös, että ihmisen minän rakenne määrää, miten ihminen suhtautuu ympäristöstä tuleviin viesteihin ja palautteeseen. Hänen

itsetuntonsa voi olla altis muuttumaan päivittäin tai itsetunto voi olla varsin pysyvä näkemys, joka estää hyvän ja huonon palautteen vaikutukset itseän.

Aho (1997) kirjoittaa minäkäsitykseen kuuluvan kolme ulottuvuutta: reaalinäkäsitys, ihanneminäkäsitys ja normatiivinen minäkäsitys. Reaalisella minäkäsityksellä tarkoitetaan ihmisen tiedostamaa näkemystä itsestään ja ominaisuuksistaan. (Aho 1997, 23.) Ahon (1997) ja Lawrence (1988) mukaan ihanneminäkäsitys sisältää kaikki toiveet, millainen ihminen haluaisi olla. Jonkinlainen ero reaali- ja ihanneminäkäsityksellä tulisi olla, jotta ihminen kokisi, että hänellä on jotain aihetta kehittää itseään parempaan suuntaan. (Aho 1997, 23; Lawrence 1988, 3.) Aho (1997) jatkaa normatiivisen minäkäsityksen pitävän sisällään ihmisen ajatuksen siitä, millaisena hän kuvittelee toisten hänet näkevän. Myös normatiivisen minäkäsityksen paineet vaikuttavat reaaliseseen minäkäsitykseen. (Aho 1997, 23.) Toisten ihmisten näkemykset itsestä vaikuttavat minäkäsitykseen. Oppilas hyväksyy ihanteita hänen ympärillään olevilta tärkeiltä ihmisiltä (Lawrence 1988, 3). Itsetunto koostuu yksilön minäkuvan ja ihanteiden eroista. Mitä kauempana ihannekuva on itsestä, sitä huonompi itsetunto ihmisellä on (Rauste- von Wright, von Wright ja Soini 2003, 47). Rauste- von Wright, von Wright ja Soini (2003, 47) esittävät, että yksilön itsetunto määrittelee ihmisen toimintaa mm. siinä, katsooko hän hallitsevansa elämänsä ja pystyykö kehittämään itseään ja oppimaan uusia asioita. Yksilön rakentamat mielikuvat itsestään ovat vertailussa yksilön asettamiin tavoitteisiin. Millainen haluaisin olla? Mitä asioita ihailen? (Rauste- von Wright, von Wright ja Soini 2003, 47.)

3.1.2 Kuvataiteellinen minäkuva

Bornholt ja Ingram (2001) tutkivat 9–12-vuotiaiden australialaisten lasten käsityksiä omista piirtämistaidoistaan, piirtämisen minäkuvastaan. He toteuttivat tutkimuksen kahdessa osassa. Ensimmäinen tutkimus painotti yksilöllisyyden ja sosiaalisen kuulumisen yhteyttä piirtämisen minäkäsitykseen. Toinen tutkimus perehtyi tutkimaan henkilökohtaisen ja sosiaalisen palautteen vaikutusta piirtämisen minäkäsitykseen. Tutkimuksessa metodina käytettiin kokeellisia interventiota itsensä huonoina piirtäjinä kokeville (heille, joilla on negatiivinen piirtämisen minäkuva). Intervention keinona käytettiin henkilökohtaisesti suunniteltua palautetta, minkä vaikutusta mitattiin alku- ja loppumittauksissa. (Bornholt & Ingram 2001.)

Bornholt ja Ingram (2001) katsoivat piirtämisen minäkuvan sisältävän kaksi näkökulmaa. Ensinnäkin lapsen sosiaalinen ryhmään kuuluvuuden tunne voi olla yhteydessä hänen minäkäsitykseensä piirtämistä kohtaan. Toiseksi piirtämisen minäkuva saattaa ilmaista lapsen henkilökohtaista identiteettiä. Lasten saavutettu pätevyys piirtämisessä voi liittyä yksilöllisyyden tunteeseen, missä piirtäminen on muuttuja tai pysyvä persoonallisuuden piirre. Lapsen tekemä henkilökohtainen luokittelu perustuu yksilön piirteisiin ja sosiaalinen luokittelu perustuu ryhmän jäsenyyteen ja jaettuihin ryhmän piirteisiin. Ensimmäisen tutkimuksen tuloksena oli, että lapset näkivät itsensä kyvyiltään keskivertoa parempina piirtämisessä, lukemisessa ja matematiikassa, mikä painottui vähän enemmän sosiaaliseen kuulumiseen kuin yksilöllisyyteen. Yksilöllisyys vaikutti olennaisesti lasten käsityksiin siitä, että he kokivat olevansa

hyviä piirtäjiä ja siihen, että he ajattelivat olevansa luonnostaan hyviä piirtäjiä. Toisessa tutkimuksessa saatiin tulos, että sosiaalinen interventio ei tuottanut muutosta minäkäsitykseen. Puolestaan persoonallisella palautteella oli merkittävä vaikutus lasten minäkäsitysten kohentumiseen. Intervention avulla lasten käsitykset itsestä piirtäjinä kohenivat, samoin heidän käsityksensä omasta kyvykkyydestään piirtämisen suhteen lisääntyivät. Ikätoveriryhmät ovat selvästi relevantteja vertailukohtia lapsen piirtämistä koskevan pätevyyden kokemiselle, koska lapsi luokittelee itsensä piirtäjänä vertaisryhmän tason mukaisesti. (Bornholt & Ingram 2001.) Jos oppilaan käsitystä piirtäjänä halutaan tukea, kannattaa palautetta antaa henkilökohtaisesti. Palaute on silloin yksilöllistä. Lisäksi opettajan täytyisi kertoa oppilaalle, että kuvataiteen eri taitoja voi oppia varsinkin, jos oppilas kuvittelee olevansa pysyvästi heikko kuvataiteen töiden tekemisessä.

3.2 Oppilaan itsetunto ja minäkäsitys kuudennella luokalla

3.2.1 Opetussuunnitelman tavoitteena ihmisenä kasvaminen

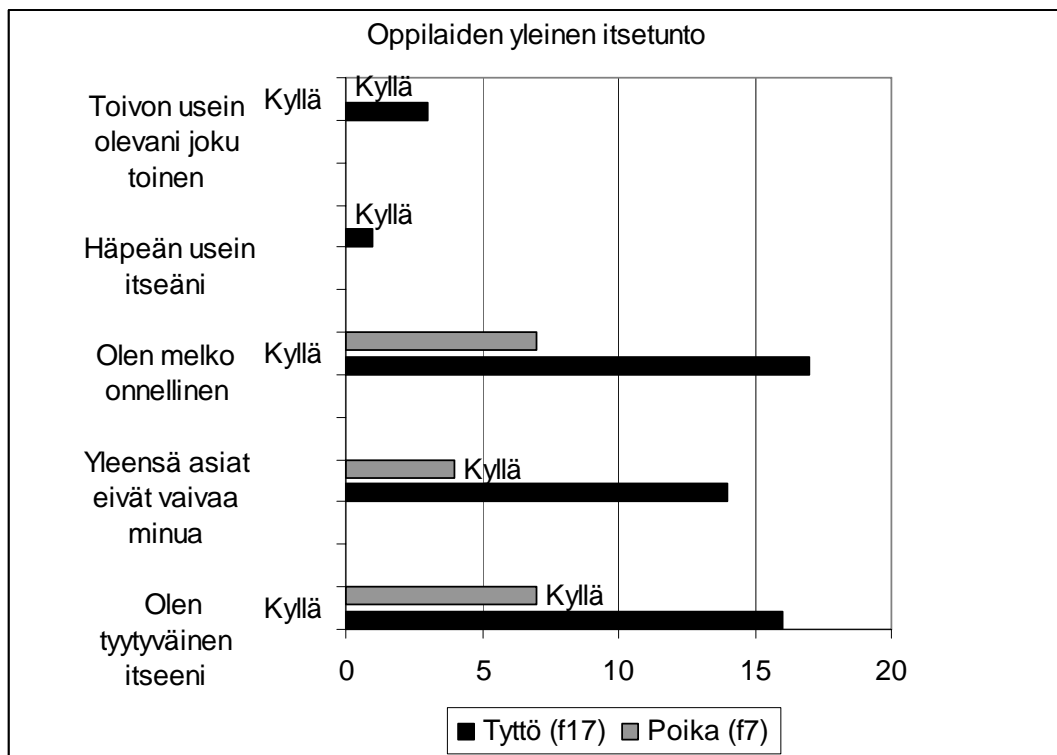
Peruskoulun opetussuunnitelma (2004) sisältää ihmisenä kasvun osion, missä kuvataan koulussa tapahtuvan kaikkea opetusta koskevan opetuksen tavoitteet. Tavoitteisiin on kirjattu sellaisen kasvu ympäristön luominen, joka tukee sekä oppilaan terveen itsetunnon kehittymistä että kaikille samanarvoisen ja suvaitsevaisen yhteisöllisyyden kehittymistä. Oppilaan tulisi oppia ymmärtämään oman kasvun ja kehityksen eri ulottuvuuksia kuten sosiaalista kasvuaan ja omaa ainutkertaisuuttaan. Myös oman oppimistyylin tunnistaminen ja oman itsensä kehittäminen oppijana on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin. Keskeisistä sisällöistä löytyvät lisäksi muun muassa tunteiden tunnistaminen ja käsittely, toisten huomioon ottaminen, oikeudet, velvollisuudet ja vastuu ryhmässä. (OPS 2004.) Oppimiseen katsotaan siis kuuluvan muutakin kuin eri aineiden sisältöjen omaksuminen ja ymmärtäminen.

Tietoa ei voi siirtää oppilaaseen, vaan oppilaat nähdään yksilöinä, jotka eivät ole kouluun tullessaan tyhjiä tauluja. Opettajan on tärkeää ymmärtää se, että oppiminen sisältyy ihmisen kaikkeen toimintaan, mihin vaikuttaa se, mitä oppilas arvostaa (Rauste- von Wright, von Wright & Soini 2003, 41). Oppilaan persoona on Korpisen (2007) mukaan osallisena kaikkeen oppimiseen. Koulussa oppilas saa kokemuksia siitä, miten hän suoriutuu erilaisista tehtävistä ja toiminnoista eri oppiaineissa. Samalla oppilas muodostaa käsityksen, millainen oppija hän on esimerkiksi kielissä. Vaikka eri oppilas muistaisikin hetkellisesti alaluokilla osaamansa asiat eri aineissa, parhaiten peruskoulun jälkeen mieleen jäävät kuvat siitä, miten hän suoriutui tehtävistä, missä asioissa hän epäonnistui ja mitä asioita hän tuolloin tavoitteli. (Korpinen 2007, 39.) Tämä kertoo mielestäni siitä, että oppiaineiden sisältöjen oppimista tärkeämpää peruskoulun 1-6-luokilla on se, millaisen kuvan oppilas saa itsestään arvonsa, osaamisensa ja kykyjensä sekä mahdollisuuksiensa suhteen.

3.2.2 Oppilaiden itsetunto ja minäkäsitys

Ahon (1990) tutkimuksessa 1. -luokkalaisten itsetunnon todettiin olevan korkea, mutta 2. -luokkalaisten kouluminäkuva oli jo heikentynyt. Kouluvuosien lisääntyessä itsetunto heikentyi merkittävästi. Aho (1993) toteutti lisäksi seurantatutkimuksen 1. – 6. -luokan oppilaille, minkä tarkoituksena oli selvittää oppilaiden minäkäsitysten muuttumista peruskoulun ala-asteella. Tutkimuksessa oppilaan minäkäsityksessä tutkittiin oppilaan kouluminäkuvan (suoritusminä), sosiaalisen minäkuvan, emotionaalisen minäkuvan ja fyysisen minäkuvan osa-alueiden mahdollisia muutoksia kouluvuosien lisääntyessä 1-6-vuoteen. Tutkimuksessa havaittiin, että minäkäsitys on yhteydessä oppilaan älykkyyteen, sosiaaliseen asemaan, kouluasenteisiin ja muutamiin kotitaustamuuttujiin. Yhden minäkuvan osa-alueen heikkeneminen heijastui myös muihin minäkuvan osa-alueisiin niitä heikentämällä. 6 -luokalla vain 1/3:lla oppilaista oli erittäin vahva itsetunto. Tyttöjen ja poikien minäkuvan erotkin olivat suurimmillaan 6-luokalla. (Aho 1990, 1–152; 1993, 1–175.)

Alla olevista kuvioista 5 näkyvät tapauksitutkimukseni 6. -luokkalaisten oppilaiden vastaukset itsetuntoa yleisesti koskeviin kysymyksiin itsearviointinissa.



Kuvio 5. Tapauksen oppilaiden yleinen itsetunto kyllä -vastausten mukaan.

Tutkimuskohteeni kyselyn tuloksista voi todeta, että kaikki oppilaat kokivat olonsa melko hyväksi. Oppilaista 23 (23/24) oli tyytyväisiä itseensä ja kaikki (24/24) kokivat olevansa melko onnellisia. He eivät tunteneet itseään kohtaan häpeää tai halua olla joku toinen yksittäisiä tapauksia lukuun ottamatta. Yksi

oppilas (1/24) mainitsi häpeävänsä itseään ja kolme (3/24) haluavansa usein olla joku toinen. Yleisesti asiat eivät vaivaa oppilaita (18/23). Edellä mainittu kysymys sisältää mielestäni riskin väärinymmärtämiseen. Oppilas on saattanut valita vastauksen "Ei", vaikka asiat eivät häntä vaivaa. Väitelauseeseen on helppo vastata "ei vaivaa", vaikka kyse oli lauseen sopivuudesta kuvata itseä. Poikien ja tyttöjen vastausten erot yleisen minäkuvan ja itsetunnon osa-alueella olivat mielestäni hyvin samanlaisia. Luokan tytöistä kolme (3/17) vastasi haluavansa olla joku toinen, pojista ei kukaan. Tapaukseni 6. -luokkalaisten tyttöjen poikia hieman huonompi itsetunto saa tukea Scheinin (1999) tutkimuksen tuloksista.

Scheinin (1999) nimittäin raportoi kuudesluokkalaisten suhtautumisen itseen ja toisiin sekä vanhempiin olevan positiivista. Vain 5,5 % oppilaista ajatteli opettajan suhtautuvan heihin negatiivisesti. Tytöt kokivat opettajan suhtautuvan heihin poikia paremmin. Poikien itsetunto kuitenkin oli tyttöjä parempi. Etenkin kaverit suhtautuivat poikien mielestä heihin paremmin. Kuudesluokkalaisten sosiaaliset taidot ja siihen liittyvä kyky ilmaista itseään puhumalla oli eniten yhteydessä oppilaiden itsetuntoon. Koetulla sosiaalisella kompetenssilla (kyvyllä toimia ryhmässä sopivalla tavalla) oli siis suuri vaikutus oppilaiden itsetuntoon. Kavereiden vaikutus vanhempiin ja opettajaan verraten oli merkittävintä oppilaiden itsetunnon kannalta. (Scheinin 1999, 160–179.)

Scheinin (2003) raportoi Terve Itsetunto -projektin loppumittauksessa 8 % kuudesluokkalaisten olevan syrjäytymisuhan alla. Uhaksi laskettiin oppilaiden negatiiviset asenteet itseään tai koulun oppimisilmapiiriä kohtaan. Syrjäytymisuhkaan kuuluviin tyttöihin koulujen ennaltaehkäisevät tukitoimenpiteet eivät auttaneet, poikiin kylläkin. Pojilla on positiivisempi kuva omista ajattelutaidoista kuin tytöillä. Pienin ero sukupuolten välillä oli kuudesluokkalaisten näkemykset olivat myönteisempiä kuin vanhemmilla oppilailla. Projektin loppumittauksessa juuri lukioikäisten tyttöjen itsetunto heikkeni eniten. Sosiaalinen minäkäsitys, itsetunto ja oppimisilmapiiri olivat lopussa huonompia kuin alussa. Kaiken kaikkiaan oppilaiden käsitykset itsestään olivat myönteisiä. (Scheinin 2003, 12–32.) Tyttöjen heikommat tulokset itsetuntoa mittaavissa tutkimuksissa ovat todellisuutta. Salmivallin (1997) mukaan ne saattavat johtua tyttöjen tavasta vastata kyselyihin realistisesti ja vaatimattomasti. Toveriarviointien lisääminen itsearviointin tueksi on osoittanut, että tyttöjen itsetunnot ovat varsin realistisia ja terveitä. Myös se, minkä oppilas ajattelee olevan sopiva tapa arvioida itseään, vaikuttaa itsetuntoa mittaavien kyselyiden vastauksiin (Salmivalli 1997, 94–97.)

3.3 Oppilaan itsetunnon tukeminen

Scheinin (1999) toteaa, että oman arvostuksen pohja kehittyy lapsuuden ensimmäisinä vuosina vanhemman ja lapsen keskinäisen suhteen perustalle. Myöhäisemmät kokemukset lähinnä tuovat uusia "sävyjä" itsetuntoon. (Scheinin 1999, 179.) Ihmisen käsitys itsestä on Coopersmithin (1967) mukaan avoin muutokselle, mutta se ei muutu helposti. Yksilö jättää huomiota saamansa palautteen, jos se ei hänen mielestään sovi yhteen hänen aiempiin kokemuksiin itsestä (Coopersmith 1967; Rauste- von Wright, von Wright & Soini 2003, 47).

Coopersmith (1967) toteaa, että siihen ovat saattaneet vaikuttaa esimerkiksi pitkään yksilölle läheisten ihmisten joko todella hyvä tai huono kohtelu. Onnistumisen kokemusten vaikutukset oppilaan itsetuntoon riippuu siitä, arvostaako hän tai hänelle tärkeät ihmiset kyseistä suoritusta. (Coopersmith 1967, 243–244.) Esimerkiksi jos oppilas onnistuu kuvataiteen työssä, mutta taidolla ei ole merkitystä hänelle, tällä onnistumisen kokemuksella ei luultavasti ole merkitystä oppilaan itsetunnon kannalta. Mutta jos suoritus tapahtuu jollain oppilaalle tärkeällä alueella, kuten esimerkiksi liikunnassa, vaikutus oppilaan itsetuntoon saattaa olla merkittävä. Coopersmith (1967) esittää, että oppilaan läheisten ihmisten asenteet ja kohtelu vaikuttavat itsetuntoon. Siksi oppilaalle merkittävien ihmisten asenteet ja käytös vaikuttavat oppilaaseen. Heidän tukensa ja kannustuksensa vaikuttavat oppilaan itsetuntoon tukevalla tavalla. (Coopersmith 1967, 243–244.) Myös Scheinin (1999, 159) mainitsee, että oppilaiden suhteet tärkeisiin ihmisiin ja heidän hyväksyntä tai heiltä tulevat odotukset ohjaavat oppilaan toimintaa ja sen kehitystä. On haastavaa olla kiinnostunut jostain, mistä yksilölle läheiset ihmiset eivät ole. Opettajan, kavereiden ja vanhempien asenteella kuvataiteeseen on suuri vaikutus siihen, miten paljon oppilas ainetta arvostaa

Scheinin (1999, 2003) kirjoituksista ilmenee, että opetushallituksen toteuttama Terve Itsetunto -projekti ei tuottanut haluttuja muutoksia oppilaiden itsetunnon tukemisessa, vaan oppilaiden itsetunnot heikkenivät, kun projektin loppumittauksia verrattiin alussa tehtyihin kyselyiden tuloksiin. Scheinin (1999, 2003) mukaan tämä selittyy sillä, että itsetunto ei muutu helposti tilannekohtaisten tekijöiden vaikutuksesta. Nopeat muutokset ovat liian raskaita oppilaan identiteetille. (Scheinin 1999, 158–159; Scheinin 2003, 9.) Oppilas viettää koulussa todella suuren osan lapsuudestaan, mikä tarkoittaa sitä, että opettajalle tarjoutuu useita tilaisuuksia tukea oppilaan monipuolista kehitystä, itsetuntoakin. Opettaja, etenkin peruskoulun alaluokilla, on usein pysyvä aikuinen lapsen elämässä. Siksi muutosten ei tarvitse välttämättä olla nopeita, vaan hitaasti oppilaan omista taidoistaan vakuuttavaa, opettajan ja luokan toimintaa.

Tutkimukseeni osallistunut luokanopettaja on samoilla linjoilla Scheinin (1999, 2003) kanssa siitä, että opettaja ei pysty lopulta tukemaan oppilaan itsetuntoa, vaan kaverit. Varsinkin oppilaiden iän lisääntyessä opettajan merkitys hänen mukaansa pienenee.

”Ei, en usko semmoista, et pystyisin vetelemään jostain näkymättömistä naruista. Kaikkein paras tunnustus on, joka mun mielestä myös vaikuttaa, on se, mitä he antaa toinen toisilleen. 6. luokkalaiset on jo niin sidoksissa ikäryhmäänsä, koska he alkaa olla jo murkkuiässä, et vertaisryhmä on paljon isompi vaikuttaja kun opettajat. Mut myönnetään se et, mitä pienempiä oppilaat ovat, niin tietysti opettajaa uskotaan enemmän” (luokanopettaja).

Onko varhaisnuori sitten epäileväinen opettajan antaman kehu suhteen? Korpisen (1982) oppilasarviointia kehittävän tutkimuksen tuloksena oli, että opettaja ja kaverit vaikuttavat 6. -luokkalaisten minäkäsitykseen. Puolestaan 3. -luokkalaisten minäkäsitykseen vaikuttivat vanhempien ja opettajan odotukset.

(Korpinen 1982, 164.) Kavereiden merkitys kasvaa iän myötä. Opettaja ei kuitenkaan ole merkityksetön varhaisnuorena elämässä. Roeser, Galloway, Casey-Cannon, Watson, Keller ja Tan (2008) tutkivat yhdysvaltalaisen varhaisnuorten tyttöjen identiteetin kehitystä ja koulumenestyksen vaikutusta identiteettiin. Nuoret joutuvat tasapainoilemaan hyvän koulumenestymisen tavoitteen ja suosittuna olemisen tavoitteen välillä. Jotta varhaisnuoret tytöt menestyisivät koulussa ja kokisivat olonsa hyväksi, kahden identiteetin osaluokan pitäisi olla sopuissa toisiinsa nähden. Nuorella pitäisi olla tunne aikuisen sekä kavereiden antamasta sosiaalisesta tunnustamisesta ja hyväksynnästä. Etenkin vastakkaisen sukupuolen hyväksynnällä on suuri merkitys koulumenestykseen ja nuorten tyttöjen hyvinvointiin. (Roeser, Galloway, Casey-Cannon, Watson, Kellerin & Tan 2008, 144.) Tämä tukisi näkemystä, että opettajalla ja kavereilla sekä vanhemmilla on kaikilla suuri merkitys oppilaan elämässä vielä varhaisnuorena. Opettajan toiveiden ja tavoitteiden mukaisella toiminnalla on nuorelle merkitystä, mutta se riippuu myös kavereiden muodostamasta sosiaalisesta paineesta toimia ryhmän normien ja arvojen mukaan. Esimerkiksi jos luokan ilmapiiriin vaikuttavien johtajaoppilaiden keskuudessa on yhteinen näkemys siitä, että menestyminen koulussa on hikareiden toimintaa, oppilaat todennäköisesti välttävät kyseisen maineen saamista.

Opettaja on Korpisen (2007) mukaan vastuussa luokan vuorovaikutussuhteista. Se, miten opettaja opetuksessaan huomioi oppilaiden tarpeet, riippuu lopulta opettajasta itsestään. (Korpinen 2007, 37.) Nimittäin opettajan oma itsetunto vaikuttaa siihen, millaisiksi hän ammatinsa muokkaa (Korpinen 2007, 37; Rauste- von Wright, von Wright & Soini 2003, 48). Huonoitsetuntoinen opettaja ei välttämättä uskalla kohdata aidosti oppilaitaan, vaan saattaa ajautua ammatillisuuden pönkittämiseen ja autoritaariseen toimintaan luokassaan (Rauste- von Wright, von Wright & Soini 2003, 48–49). On helpompaa paeta oppilasta opettajan roolin taakse kuin kohdata hänet omalla itsellään. Jos opettaja kuitenkin kokee oppilaiden arvostavan häntä ja oppilaiden viihtyvän luokassa, opettaja saa myönteisiä kokemuksia ja varmuutta toiminnalleen. Oppilaiden palautteella, oli se sitten hyvää tai huonoa, on opettajan työssä jaksamisen kannalta suuri merkitys. (Korpinen 2007, 37).

Tutkimuskohteena olevien 6.- luokkalaisten itsetunnon tukemista ja sen tilaa opettaja pohti oppilaiden viittaamattomuuden ja itsearviointien kautta. Hän koki oppilaiden itsetunnon olevan yleisesti hyvän, mutta luokassa on joitakin oppilaita, joiden itsetunnon tilasta hän on huolissaan. Opettaja ajatteli itsetunnon tukemisen olevan vaikeaa oppilaiden viittaamattomuuden takia. Toisaalta luokanopettajan mielestä oppilaat arvioivat itseään itsearviointeissa realistisesti, mikä viittaisi siihen, että oppilaiden itsetunto olisi kunnossa.

”On tosi vaikeeta arvioida itsetuntoa tämän luokan kohdalla. Uskon, et viittaamattomuus on yks osoitus siitä, ettei itsetunto oo ihan kohdallansa. Toisaalta, kun oppilaat tekee omia arviointejaan - - arvioi työskentelyään ja töitään. Niin niissä arvioinneissa taas tuntuu, ettei oo ylilyöntejä eikä alilyöntiä, et siinä on itsetunto tuntuu olevan kohdallansa. Tosin yks oppilas on sellainen, joka arvioi minusta tosi paljon alakanttiin - - ” (luokanopettaja).

Tapauksen luokanopettaja kertoi käyttävänsä keskustelua itsetunnon tukemisen välineenä. Hän totesi luokan tuen vaikuttavan oppilaan itsetuntoon. Lisäksi luokanopettaja tiedosti luottamuksen merkityksen oppilaan itsetunnon tukemisen näkökulmasta.

” Puhumalla. - - Mutta olen myös sitä mieltä, että oppilaat on niin fiksuja et, jos ne on itse tiettyä mieltä - - niin ei ulkopuolisen sanoma vaikuta. Mutta pikku hiljaa opettaja ja ryhmä pystyy tukemaan - - Ja sitten myöskin on tärkeää se, että luotetaanko aikuisiin, että puhuuko ne totta, kun ne antaa arviointejaan” (luokanopettaja).

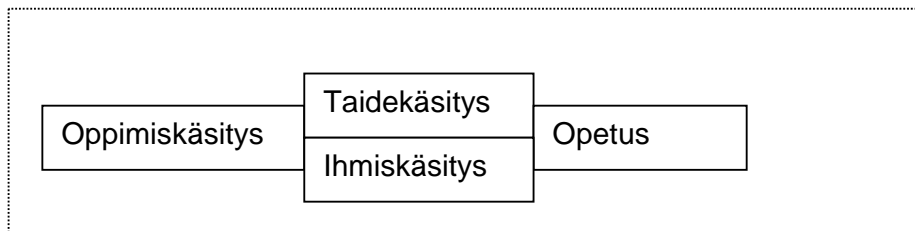
Terve itsetunto projektin tavoitteiksi loppuraportissa 1 (1/2003) mainitaan muun muassa koulun toimintakulttuurin kehittäminen yhteisölliseksi. 66 koulua, joista kohderyhmänä olivat 6. ja 9. -luokkalaiset sekä lukion toisen vuosikurssin opiskelijat, osallistuivat opettajineen tähän työhön. Alle puolet ilmoitti kokevansa koulun henkilökunnan olevan sitoutunut hankkeeseen. Eniten muutoksia kouluissa oli tapahtunut niiden työtavoissa, kuten oppilaskeskeisyydessä, yhteistoiminnallisuudessa ja oppilaiden itsearviointien kehittämisessä. Vuorovaikutuksen vanhempien ja opettajien välillä todettiin lisääntyneen ja asenne oppilaisiin oli muuttunut kannustavammaksi. (Opetushallitus: Moniste 1/2003.) Tästä voisi päätellä, että kouluyhteisön yhteinen tavoite oppilaiden itsetunnon tukemisesta sai aikaan parannuksia eikä projekti ollut siksi itsetunnon tukemisen kannalta turha. Myös Borban (1993, 18) näkemys on, että oppilaiden ja opettajien itsetuntoa voidaan tukea vasta, kun se asetetaan koulun toiminnan tavoitteeksi.

3.4. Kuvataiteen opetuksen tavoitteita

Räsänen (2006) määrittelee kuvataiteen opetuksen kuuluvan kulttuurikasvatuksen yhteyteen. Taide liittyisi tuolloin kontekstuaalisen estetiikan alle, millä tarkoitetaan taiteen määräytymistä sen tekijän ja katsojan kontekstin perusteella. (Räsänen 2006, 20.) Kuvataide on aikaan ja kulttuurin sidoksissa oleva taiteenala, mikä reagoi peilin tavoin yhteiskunnassa tapahtuviin ilmiöihin. Koska kuvataide vaatii tekijän ja näkijän, se herättää yhtä monta mielipidettä ja ajatusta kuin ihmisiä on maailmassa. Silti opetussuunnitelmassa painottuvat myös kuvataiteen osalta varsin tarkkaan yksilön saavutettavat tekniset taidot, kuten esimerkiksi piirustus, grafiikka, maalaus, keramiikka, kuvanveisto ja tilataide (OPS 2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) vuosiluokkien 5-9 eräs kuvataiteen tavoite on kuitenkin se, että oppilas oppii *”nauttimaan omien ajatustensa, havaintojensa, mielikuviansa ja tunteidensa ilmaisemista kuvallisesti sekä ymmärtämään taiteen tapoja käsitellä elämän erilaisia ilmiöitä”* (OPS 2004, 236.) Tavoitteena on muun muassa omien ja toisten töiden kuvallisen ilmaisun ja työtapojen arviointi. Pentikäinen (2006) toteaaakin, että yhteinen kuvataiteen töiden tarkastelu antaa mahdollisuuden lasten itsetunnon vahvistamiseen ja

toisilta oppimiseen. Samalla lapsi saa myönteistä palautetta, mikä vahvistaa itseluottamusta ja täyttää lapsen tarvetta tulla huomatuksi. (Pentikäinen 2006.) Kuulostaa helpommin sanotulta kuin tehdyiltä. Mitä kuvataiteen tunneilla voi oppia?

Tärkein vaikuttaja oppilaiden asenteisiin taidetta kohtaan on se, miten tärkeänä ainetta pidetään koulussa (Watts 2005, 244). Sava (2007) mukaan on ainakin osittain taidekasvattajasta ja opettajasta kiinni, mitä opetuksen aikana oppilaan toiminnassa kuvataiteen tunneilla tapahtuu. Siksi opettajan pitäisikin tiedostaa ihmiskäsityksenä lisäksi taidekäsitys. (Sava 2007, 113.) Alla olevaan kuvioon 6 on kerätty opettajan kuvataiteen tavoitteiden taustalla vaikuttavat asiat.



Kuvio 6. Kuvataiteen opetuksen tavoitteiden taustalla vaikuttavat seikat.

Mitä tavoitteita asetan kuvataiteen tunneille? Mikä on taidetta? Kaikki se, mitä taide saa aikaan ihmisessä, on aina tilanteesta riippuva uusi ja avoin prosessi (Sava 2007, 113). Taiteen avulla on mahdollista oppia luovuutta, näkemään uudella tavalla ympäröivää maailmaa ja toisten ihmisten tapaa katsoa maailmaa. (Salminen 1981, 186). Myös muut taito- ja taideaineet mahdollistavat tämän. Kuvataiteelle on ominaista esteettinen kasvatus ja tieto, jotka ovat yksilöllisiä totuuksia (Salminen 1979, 200; Sava 2007, 97, 102). Tästä näkökulmasta jokaisella kuvataiteen tunnilla syntyy yksilöllisiä mielipiteitä estetiikasta eli siitä, mikä on kaunista, hyvää ja tavoittelemisen arvoista elämässä.

3.4.1 Opettajan tavoitteet – ”Ihana istua ja olla ja keksiä”

Oreck (2004) tutki Yhdysvalloissa opettajien asennetta taideaineiden käyttämiseen reaaliaineiden opetuksessa. Tuloksena oli, että opettajat pitivät taideaineita tärkeinä, mutta käyttivät niitä kuitenkin melko harvoin opetuksessaan. Opettajien näkemys oli, että heillä ei ole tarpeeksi aikaa miettiä taideaineiden integrointia reaaliaineisiin, ja että opetussuunnitelman tavoitteet toivat muutenkin paineita opettamiseen. Opettajat ajattelivat omien taitojensa olevan puutteelliset taideaineiden käyttöön opetuksessa. Lisäksi opettajat kokivat mukautumisen painetta muiden opettajien asenteisiin taideaineita kohtaan. Lopulta taideaineiden käyttö opetuksessa riippuu opettajan persoonasta ja halusta omistautua riskien ottamiselle, taiteelliselle tutkimiselle ja ilmaisulle sekä luovalle opetussuunnitelmalle ja pedagogiikalle. (Oreck 2004). Opettajan asenne ja luottamus opetettavan asian hallintaan heijastuu opetukseen ainakin siinä, miten paljon hän on valmis panostamaan kyseiseen

aineeseen tai aiheeseen. Tapaukseni luokanopettaja ei pelännyt käyttää kuvataidetta integroituna muihin reaaliaineisiin.

” - - Olen oikeestaan vasta nyt viimeaikoina alkanu kunnolla miettiä, mikä on kuviksen merkitys, nyt kun olen pystynyt opettaan kuvista pitkällä tähtäimellä ja enemmän eli kahdelle luokalle, niin olen alkanut integroida sitä niin, että opetan kuviksessa jonkin uuden asian, jonka ennen opetin muun oppiaineen tunnilla.” (luokanopettaja).

Tutkimuskohteeni luokanopettajan ajatukset kuvataiteen integroimisessa olivat positiivisia, joten Oreckin (2004) tutkimukseen verraten tapauksen luokanopettaja ilmeisesti koki olevansa pätevä kuvataiteen opettajana.

Ohjatakseen oppilaita haluttuun ja tarpeelliseksi kokemaansa suuntaan opettajan täytyy MacGregorin (1997) mukaan ensin määritellä, mihin hän haluaa opetuksellaan pyrkiä ja pystyvätkö oppilaat saavuttamaan nuo tavoitteet. Seuraavaksi olisi tärkeää miettiä, miten käytettävissä olevat resurssit mahdollistavat tavoitteiden toteutumisen. Lopulta opettajan pitäisi miettiä, miten oppilaiden oppimiskokemukset voidaan ohjata sellaiseen suuntaan, että ne etenevät kohti opettajan asettamia tavoitteita. (MacGregor 1997.) Tutkimukseni luokanopettaja halusi mielestäni kertoa tavoittelevansa opetuksellaan ilmaisun vapautta ja turhan itsekritiikin välttämistä, mutta myös kuvataiteen tiedollisten asioiden opettamista.

”Ensimmäisenä tulee mieleen se, et on ihana istua - - olla ja keksiä, pistää mielikuvitus liikkeelle tai käyttää silmää ja sen jälkeen tehdä oma tuotos, ja ennen kaikkea tajuta, et ihminen ei oo kamera. Kamera on jo keksitty - - aina oma itse ja se, miten itse kokee asiat, on tärkeää saada esille. Mikä myös on kuviksessa iloinen asia, on se että - - saa olla työnsä kanssa rauhassa, ettei aina tartte touhuta ja kilpailla vaan, että kokis iloa omasta tekemisestä - -” (luokanopettaja).

”Ja sitten sen katsominen, että tulee käytyä läpi kaikki kuvataiteen tekemisen osa-alueet, ja et käytäis taidenäyttelyssä ja tehtäis itse taidenäyttelyjä, et he näkee monipuolisia töitä ja tekee niitä – myöskin kokis osaamisen iloa erilaisessa kuvistyöskentelyssä, se ois tärkeätä” (luokanopettaja).

Englantilaiset opettajien mielestä taiteen oppiminen tuottaa tietoja ja taitoja sekä henkilökohtaista ja sosiaalista kehitystä (Downing 2005, 274). Tämä tukee tutkimuskohteen luokanopettajan näkemystä kuvataiteen tiedollisten ja taidollisten osa-alueiden läpikäymisestä. Toisaalta opettajan kommentti ilmaisun vapaudesta tukee mielestäni rakentamani Borban (1989, 1993) ja kuvataiteen mallin mukaista tavoitetta siitä, että kuvataiteen töiden avulla voidaan tavoitella itsensä tiedostamisen tunteeseen sisältyvää oppilaan itseilmaisua ja siten omaa persoonallista tyyliä. Luokanopettajan tavoite oppilaiden mahdollisuuksista

kohdata taidetta sekä kokea osaamisen iloa soveltuvat lisäksi Borban (1989, 1993) mallin toisiin liittymisen ja pätevyyden tunteisiin. Kuvataiteen mahdollisuudet tukea oppilaan itsetuntoa vaatisi luokanopettajan mukaan luottamuksen, ja sen että palautetta annettaisiin myönteisessä hengessä.

”Joo, se - - edellyttää sen, että sen oppilaat luottais siihen, että kaverit ja myös opettaja antaa palautetta niin, et tietenkin annetaan myönteisessä hengessä - - mutta, ettei se palaute olis sellaista teennäistä, ett ihan hyvä, ja et palaute annettais siten, et joka työssä on onnistunut kohta - - riippumatta siitä, miten töistä sitten keskustellaankin,” (luokanopettaja).

”On tärkeää, et tulisi aitoa palautetta. Jos - - menee positiivisen kautta, niin voi vaikuttaa, mut kuten jo sanoin, ettei pysty vaikuttamaan tai se on vaikeaa. Jos oppilaalla on vahva käsitys itsestään piirtäjänä - - ja, jos oppilas näkee, et kaveri piirtää eri tavalla ja hän arvostaa sen kaverin piirtämistä enemmän kuin omaansa, niin siinä on ihan turha mennä opettajankaan vieressä sanomaan, et katso nyt, miten hienosti ja erikoisesti sä käsittelet, ja sulla on ”ihan kiva ote” (luokanopettaja).

”Koska olen luokanopettaja, en osaa erotella ja sanoa, että erityisesti kuvataiteen avulla pystyn tai pyrin kehittämään oppilaan itsetuntoa. Koen itsetunnon kehittämisen koko opetustyöhöni kiinteästi liittyväksi tavoitteeksi - enkä osaa luokitella sitä erityisesti kuvataiteen opetustavoitteisiin/kuvataiteen mahdollisuuksiin. Yksi opettajan työni perusta on arvioinnin monipuolistaminen ja sen avulla oppilaan tuntemukseni ja toisaalta oppilaan itsetuntemuksen ja itsetunnon kehittyminen. - - Pitää toki todeta, etten yrityksistäni huolimatta varmaankaan pysty kehittämään itsetuntoa systemaattisesti joka oppilaan kohdalla. Joskus saatan tahtomattani ja tietämättäni jopa latistaa oppilaani itsetuntoa” (luokanopettaja).

Ensimmäisessä kommentissa opettaja katsoi itsetunnon tukemiseen kuvataiteessa kuuluvan lähinnä palautteen annon joko oppilailta tai opettajalta. Palaute motivoi, rankaisee tai palkitsee (Korpinen 1982), joten sen vaikutus oppilaan itsetuntoon on ilmeinen. Tapauksen luokanopettaja koki opettajan kehujen olevan turhia, jos oppilaalla on vahva käsitys siitä, mitä hän arvostaa ja tavoittelee kuvataiteessa. Luokanopettaja ajatteli lisäksi oppilaan itsetunnon liittyvän kaikkeen opetustoimintaan, ei niinkään kuvataiteeseen kuuluvaksi. Hän ei ajatellut esimerkiksi joidenkin työtapojen tukevan oppilaan itsetuntoa tai itsensä tiedostamisen tunnetta. Esimerkiksi Strömberg (2006) esitteli erilaisia tapoja käsitellä kuvataiteen tunteilla oppilaiden minuuteen liittyviä asioita muun muassa oppilaille tärkeitä esineitä tai valokuvia käsittelemällä ja uudelleen

työstämällä kollaasin muotoon. Tapauksen luokanopettaja ei ollut välttämättä kuullut oppilaan minuutta kehittävästä tehtävästä kuvataiteessa. Toisaalta, kun katsoo tapauksen syyslukukauden aikana kuvataiteessa tehtyjä töitä (liite 9), esimerkiksi ”Käsi kertoo” -teema sisältää idean oppilaille tärkeiden asioiden piirtämisestä. Samoin ”Mun Suomi” -projektiin kuului oppilaiden omasta mielestä Suomea kuvaavan asian ikuistaminen kuutioon. Nämä tehtävät laittavat mielestäni oppilaat pohtimaan itselle tärkeitä asioita ja lopulla itseään.

Ehkäpä tapauksen opettaja koki myös suuren ryhmäkoon haittaavan ryhmään liittymistä ja itsetunnon tukeminen vaatisi hänen mukaansa pientä ryhmää.

”Ei siitä voi kuin pistää paremmaksi opettajana, mutta vaikeata se on kuviksessa, kun on paljon oppilaita - - kuvis ei ole esimerkiksi kuin käsityö, jossa on pienempi ryhmä, vaan siinä on koko luokka, jossa oppilaat on taidoilta ja nopeudelta erilaisia - - ja myöskin siinä, mistä ne tykkää on eroja - - kaikki on omia persoonia ja pitäis kuitenkin saada koko ryhmä jollakin tavalla - - kokemaan edes pientä onnistumisen riemua joka työn kanssa” (luokanopettaja).

Vaikka opettaja suhtautui kuvataiteen opettamiseen varsin myönteisesti, hän oli epäileväinen sen mahdollisuuksiin tukea oppilaiden itsetuntoa. Kun kysyin, voiko kuvataide alentaa oppilaan itsetuntoa, tapauksen luokanopettaja vastasi myöntävästi. Se riippuu opettajan mukaan oppilaan omista mieltymyksistä ja opettajan kyvyistä ottaa oppilaiden mieltymykset huomioon opetuksessa.

”- - Kuvis ei sais, mut saattaa kuitenkin alentaa itsetuntoa, koska jokaisella on oma se mieltymys johonkin työtapaan. Jos esimerkiksi oppilas tykkää tehdä hyvin tarkkaa työtä - - ja opettaja ottaa tavoitteeksi, et koko kuvisjakso on suurpiirteistä työskentelyä, niin silloin tarkan työn tekijä ei pääse toteuttamaan omaa itseään, ja se, mitä tehdään, on sitä vastaan, mitä sisin sanoo ja, mitä haluaisi tehdä. - - Se saattaa johtaa siihen, et oppilas kokee, ettei hän osaa, eikä tulos olekaan hyvä, jos painotetaan vain tiettyä työskentelyä. - - On myös sellasia oppilaita, jotka asettaa oman rimansa korkeelle, eikä valmis työ tyydytä varsinkaan, jos työskennellään lähtökohtana jokin malli. Siksi täytyy ottaa sitten mielikuvitukseenkin perustuvia töitä, ehkä ne onnistuu paremmin – eli, jos ajatellaan, et asetelmat on hankalia, niin täytyy ottaa toinen aihe ihan muusta aihepiiristä” (luokanopettaja).

Jotta opettaja voisi tukea oppilaiden itsetuntoa kuvataiteen avulla, hänen pitää olla valmis huomioimaan oppilaiden tarpeita ja käyttää opetuksessa erilaisia tehtäviä aiheiden käsittelyssä. Malliin perustuvat tehtävät aiheuttavat realismiin pyrkivissä oppilaissa pettymyksiä, koska heidän vaatimustasonsa ovat työn jäljen suhteen epärealistisia. Tapauksen luokanopettaja on valmis opettamaan

aiheita eri aihepiirin kautta, jotta oppilaat saisivat onnistumisen kokemuksia. Oppilaskeskeiset työtavat, missä oppilaiden toiveita kuunnellaan, tukevat oppilaan minäkäsityksen kehittymistä (Korpinen 1993, 17). Opettajan pitäisi muokata opetustaan oppilaidensa mieltymysten suuntaan ja olla valmis huomioimaan opetusta suunnitellessaan heidän mielipiteensä ja tarpeensa.

Opettajien tunteeseen omasta kyvystä opettaa kuvataidetta liittyvät Pavloun (2004) mukaan: asenteet kuvataidetta kohtaan, aineenhallinta, pedagoginen tietämys, oppilaantuntemus ja tieto kontekstista, jossa kuvataiteen opetus tapahtuu. Hän luokitteli kuvataiteen opettajat viiteen luokkaan edellä mainittujen ominaisuuksien mukaisesti. (Pavlou 2004, 37.)

TAULUKKO 2. Kuvataiteen opettajien luokittelut Pavloun (2004) mukaan.

	Vahvuudet	Tavoitteet	Oppilaiden kokemukset
taitelija-opettaja (artist-teacher)	- vahva aineenhallinta - luottamus omiin kykyihin	- opettaa oppilaita tekemään ja kohtaamaan taidetta	- arvostivat opettajan tietämystä - halusivat enemmän valinnan vapautta
ammattilais-opettaja (specialist-teacher)	- aineenhallinta, joka yhdistyy pedagogiikkaan - suunnitelmalliset, motivoivat ja kannustavat tunnit	- muuttaa oppilaiden asennetta, mutta halusivat tähän enemmän aikaa	- opettaja kuunteli ja osasi vastata oppilaiden tarpeisiin - vain myönteisiä kokemuksia
innostunut epäammattilainen (enthusiastic non-specialist)	oppilaslähtöisyys: oppilaantuntemus ja pedagogiikka - taiteen näkeminen tunteiden ja tiedon näkökulmista	- taiteen tekeminen ja ilmaisu	- opettaja hyvin ystävällinen ja huomioi oppilaiden töitä - palautteessa keskittyi motivoimaan ja rohkaisemaan
pettynyt epäammattilainen (dissapointed non-specialist)	- nauttivat taiteesta, vaikka kokivat tietojen ja resurssien olevan liian vähäiset	- taiteen tekeminen ja kohtaaminen	- opettaja avulias, mutta ei antanut ratkaisuja vaikeuksissa
välinpitämätön epäammattilainen (indifferent non-specialist)	- ei luottamusta opettamiseen	- ei tavoitteita	- oppilailla vähän odotuksia - tunneilla piirretään usein

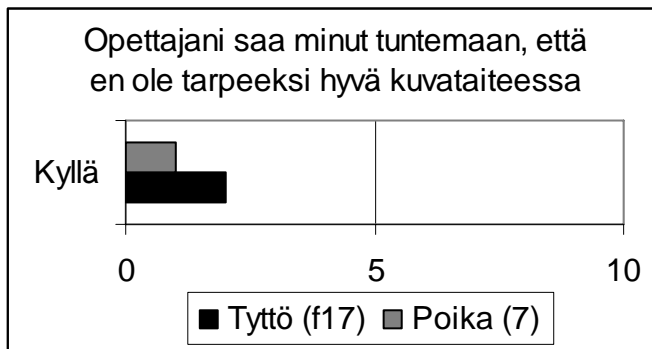
Tutkimuskohteen luokanopettaja sijoittuu mielestäni Pavloun (2004) luokittelemien kuvataidetta opettavien opettajien joukossa ammattilais-opettajien luokkaan. Hän luottaa kykyihinsä opettaa kuvataidetta ja hänellä on hyvä aineenhallinta, koska hän on valmis integroimaan kuvataidetta muihin aineisiin. Eniten taideaineiden käyttöön opetuksessa vaikuttaa juuri opettajien minäkuvaan ja pätevyyyteen liittyvät asenteet (Oreck 2004; Prentice 2002, 75). Luokanopettaja tiedostaa myös, että kuvataide sisältää mahdollisia epämieluisia tilanteita, joita hän pyrkii pedagogisen tietämyksen mukaan ennakoimaan. Tapauksen luokanopettaja kamppailee aikaresurssien kanssa, kuten Pavloun (2004) luokittelema ammatilais-opettaja.

3.4.2 Opettaja oppilaan kuvataideterapeutina

Seeskari (2006) katsoo, että luovan toimintaan sisältyvän ihmettelyn kautta lapsi saa mahdollisuuden tutustua omaan sisäiseen ajatusmaailmaansa, joka saattaa sisältää pelottaviakin asioita. Luovaan toimintaan liittyy aina myös tietty määrä epävarmuutta ja pettymyksiä. (Seeskari 2006.) Saattaa olla oppilaan itsetunnosta kiinni, miten hän pystyy käsittelemään epäonnistumisia ja vaikeita asioita. Vaikeiden asioiden käsittely kuvallisesti saattaa olla lapselle terapeutista, mutta miten se soveltuu koulumaailmaan. Uskaltaako lapsi koulussa käsitellä pelkojaan tai ilmaista niitä kuvataiteen tehtävissä? Opettaja ei ole psykologi eikä hän voi ruveta tulkitsemaan lasten töitä ilman lapsen omaa sanallista kertomusta siitä, mitä oppilas on kuvallaan halunnut ilmaista. Tutkimukseeni osallistunut opettaja kirjoitti minulle haastattelun jälkeen lisäyksiä vastauksiinsa (liite 10). Mielestäni seuraava kommentti tukee näkemystä, että kyseisen 6. luokan opettaja tietää oman vastuunsa ja osaa ennakoita mahdollisia vaaratilanteita oppilaiden itsetunnolle.

”Yhteistyöskentelyssä parhaimmillaan oppilaat oppivat toisiltaan myös eri työtapoja esim. kuvataidekoulussa valokuvaamista ja kuivapastelleja käyttämään oppinut voi olla tietämättään tai tiedostetusti apuna muille. Mutta tilanne voi kääntyä itseään vastaan, jos luokassa tulee sellainen tunne, että kuvataidekoululaiset ovat parempia kuvataiteissa kuin muut, ja saavat jo paremmat arvot sen tähden, että harrastavat kuvista. Opettajan pitää olla sensitiivinen ja tietää, mitä tekee ja miksi tekee” (luokanopettaja).

Rankasen (2006,196) mielestä ongelmana vaikeiden asioiden käsittelyssä ei ole vaarallinen ilmaisu. Pikemminkin olennaista on se, millaisessa henkisessä ilmapiirissä kuvataiteellinen toiminta tapahtuu. Tärkeää on, miten oppilaiden tunteita, ajatuksia, kokemuksia ja kuvia vastaanotetaan ja pohditaan. (Rankanen 2006, 196.) Tapaukseni luokanopettaja vaikuttaisi tiedostavan vaaratilanteita ja ottavansa ne huomioon opetusta suunnitellessaan ja toteuttaessaan. Tutkimukseeni osallistuneista oppilaista neljä nimesi itsearviointinissa luokanopettajan saavan heidät tuntemaan, että he eivät ole tarpeeksi hyviä kuvataiteessa (kuvio 7.).

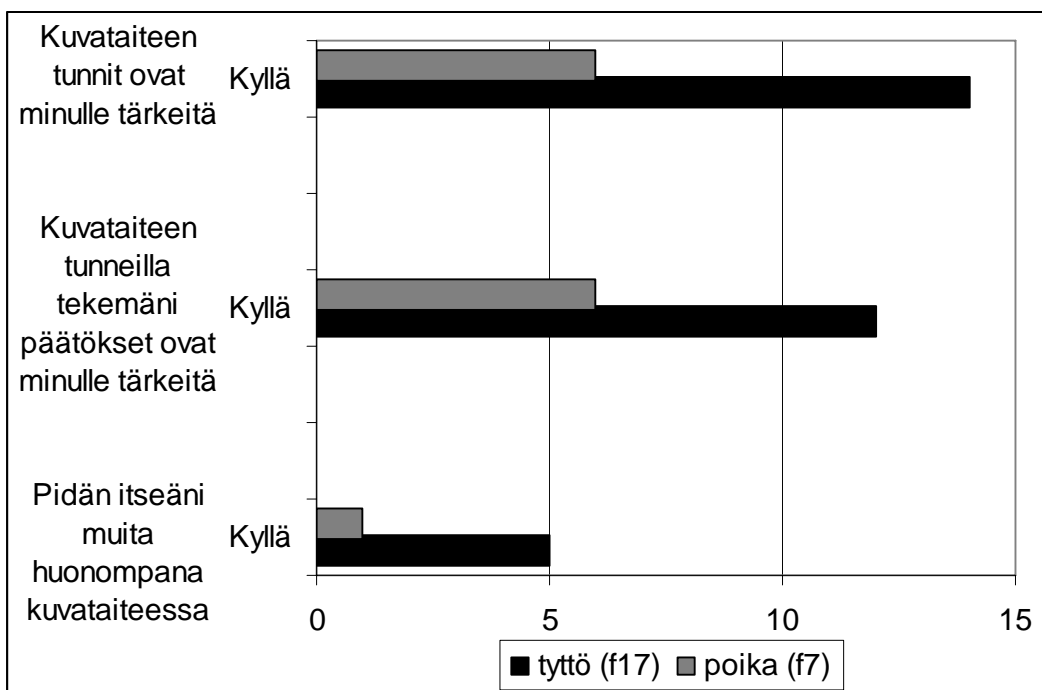


Kuvio 7. Opettajan turvallisuus kyllä - vastausten osalta.

Suurin osa oppilaista ei ajatellut opettajan aiheuttavan oppilaille tunnetta omien taitojen riittämättömyydestä kuvataiteen tunneilla. Kuvataiteentuntien ilmapiirin turvallisuus ja luottamukselliset suhteet opettajaan kärsivät hieman, jos opettajan ajatellaan suhtautuvan negatiivisesti oppilaan työskentelyyn. Syitä vastauksen taustoihin voi vain arvailla. Tunteen voi saada aikaan esimerkiksi oppilaan omat pettymykset tuotoksiinsa tai opettajalta saatu palaute, joka ei oppilasta miellyttänyt.

3.5 Oppilaiden käsityksiä kuvataiteesta

Tutkimuksessani mukana olevista oppilaista 18 (18/24) oli nimennyt itsearviointiin kuvataiteeseen liittyvässä osa-alueessa kuvataiteen tunneilla tehtävien päätösten olevan itselleen tärkeitä. Myös 20 (20/24) piti kuvataiteen tunteja itselleen tärkeinä (kuvio 8).



Kuvio 8. Oppilaiden suhtautuminen kuvataiteeseen kyllä -vastausten osalta.

Suuria eroja sukupuolten suhteen kyselyn tuloksissa ei mielestäni ollut. Päätelin, että kuvataide mahdollistaa ainakin lähtökohtaisesti oppilaiden itsetunnon tukemisen, koska aine on oppilaille merkityksellinen. Aiemmin esittelemäni Coopersmithin (1967) näkemys oli, että itsetuntoa kohottaakseen, on asian oltava yksilölle tärkeä. Muuten onnistumisen kokemuksilla ei ole hänelle kovin paljoa merkitystä. Itsearviointin mukaan osa (6/24) oppilasta piti itseään kuitenkin muita huonompana kuvataiteessa (kuvio 8). Etenkin muutamat tytöt ajattelivat olevansa muita huonompia kyseisessä aineessa. Luokanopettajan haastattelussa ilmeni, että luokan tyttöillä saattaa olla kilpailu siitä, kuka on luokan paras piirtäjä, mikä tukee kyselyn tuloksia.

"H: Mm. no onko tää luokan ilmapiiri yhtään kilpailuhenkinen? Ootko havainnu?"

O: - - Kilpailuhenkisyys on vähentynyt, neljännellä oli kilpailuhenkisempää - - tyttöillä on tietty taitavuusjärjestys et, kuka on meistä paras piirtäjä - - mut sit tulee aina iloisia yllätyksiä, ja oppilaat osaa arvostaa toisten osaamista - -" (luokanopettaja).

Tulkinta tyttöjen välisestä kilpailusta kuvataiteessa saa tukea myös Bornholtin ja Ingramin (2001) tutkimuksesta, jossa todettiin, että ikätoveriryhmät ovat oppilaille selkeitä vertailukohtia lapsen piirtämistä koskevan pätevyyden kokemiselle, koska lapsi luokittelee itsensä piirtäjänä vertaisryhmän tason mukaisesti.

Tutkimuksessani suurimmassa osassa oppilaiden kirjoitelmia korostui kuvataiteen tuntien mukavuus. Itselle tärkeäksi aineeksi kuvataiteen nimesi 16 (16/24) oppilasta. Neljä (4/24) oppilasta ilmoitti, että kuvataide ei ole heille tärkeää ja neljä (4/24) oppilasta ei maininnut tarkasti, miten tärkeänä he kuvataidetta pitävät. Vain kaksi oppilasta (2/24) ilmoitti, että he eivät pidä kuvataiteesta.

"Pidän kuvistunneista, koska kuvis on hauska täyte maanantaihin" (Tuomas).

"En pidä kauheasti kuviksesta. En saa ikinä töitäni valmiiksi määrä-ajassa. Kuivapastelli työt ovat kivoja. Asetelmien tekeminen ei ole kivaa" (Julia).

Kuudesluokkalaisista viisi (5/24) tyttöä kirjoitti pitävänsä kuvataiteen tunteista juuri siksi, että tunteilla pääsee ilmaisemaan itseään ja olemaan luova. Tiia kertoi lisäksi piirtävänsä manga -hahmoja.

"Kuviksen tunnit ovat minulle tärkeitä, koska olen omasta mielestäni luova ja omaperäinen. Tykkään piirtää paljon manga tyyppisiä hahmoja" (Tiia).

"Kuvataiteen tunnit ovat tärkeitä, koska siinä pystyy ilmaisemaan itseään" (Peppi).

Töyssyn (1996) 7. -luokkalaisille teettämä tutkimus kuvaamataidosta ja sen merkityksestä oppilaille tukee tapauksen oppilaiden kommentteja kuvataiteen tuntien merkityksestä. Töyssyn (1996) tutkimus paljasti muun muassa sen, että oppilaat pitävät kuvataiteelle ominaisena yksilön ilmaisua ja luovuutta. Kuvataide nähtiin lisäksi terapeuttisena ja jopa monessa ammatissa tarvittavien taitojen oppimisen mahdollistavana aineena. (Töyssy 1996, 51–52.) Vastaava Wattsin (2005, 249) englantilainen tutkimus osoitti, että taide on oppilaiden mielestä tärkeää henkilökohtaisen taidollisen kehittymisen ja vaihtoehtoisen kommunikaation takia. Oppilaiden kirjoitelmissa esiintynyt luovan ilmaisun tärkeys sisältyy mielestäni Wattsin (2005) tutkimustuloksen vaihtoehtoiseen kommunikaatioon. Taidollisia seikkoja oppilaat eivät kirjoitelmissaan maininneet.

3.5.1 Suhtautuminen kuvataiteen erilaisiin työtapoihin

Tutkimuskohteen oppilaiden kirjoitelmissa pohdittiin kuvataiteen erilaisten työtapojen mielekkyyttä. Luokasta löytyi myös oppilaita, jotka pitivät kuvataiteen tunteista, jos työtapa tai aihe on heille mieluisa. Hennan ja Tommin kommentit tiivistävät varsin monen oppilaan näkemyksen, että osa kuvataiteen töistä on tylsiä ja osa mukavia.

”Pidän kuvis tunteista mutta jotkut työt ovat tylsiä mutta niitä on onneksi harvoin =)”(Henna).

”Pidän kuvataiteen tunteista. - - Jos on kiinnostava aihe niin pidän, ja jos on vähän eikiinnostavampi niin pidän joskus ja joskus en.” (Tommi)

Savityöt mahdollistavat samaan aikaan kolmiulotteisen ajattelun ja hahmottamisen kehittymisen (Pentikäinen 2006). Tutkimuskohteen kuudesluokkalaisten kirjoitelmissa eniten intohimoja puolesta ja vastaan herättivät juuri savityöt.

”Mukavia kokemuksia ovat savi jutut ja värit (niillä tehdyt työt) epämieluisia ovat linoveitsella kaivertaminen ja yli aikaan pidetyt tunnit ☺! Kuvis on yleensä siis kivaa, mutta ei kaikki” (Maria).

”Hiilityöt menee aina pieleen mutta minä rakastan savitöitä” (Kerttu).

”Minulle tulee mieleen mieluisia on savityöt epämieluisia kuumaliima ja mattopuukko” (Mikko).

Lähes kaikilla oppilailta vaikutti olevan jonkinlaisia kokemuksia kuvataiteesta ja he kuvasivat suhtautumistaan erilaisiin työtapoihin ja kokemuksia kuvataiteen tunteilta. Esimerkiksi Maria kertoo omia kokemuksiaan siitä, miksi hän pitää savitöistä, ja miksi kuvataiteen tunteilla on mukavaa tai epämukavaa. Nämä

kuvailut kertovat mielestäni Borban (1989, 1993) mallin mukaisesta itsensä tiedostamisen tunteesta eli oppilas tietää, mistä pitää ja mistä ei. Hänellä on mielipiteitä.

Kaikki oppilaat eivät pitäneet kuvataiteesta ja moni oppilas mainitsi kirjoitelmassa ohjeistuksen mukaisesti huonoja asioita hyvien kokemusten lisäksi.

”Ei kerkeä tekemään kaikkia mm. savi töitä. Olis kivempaa, jos joku kerta sais päättää, mitä tekee. Voisi valita piirtääkö vai maalaako ym. Kuvataide on mielenkiintoista” (Veera).

”Kuviksen tunnit eivät ole minulle kauhean tärkeitä. Riippuu aiheesta. Mitään ikäviä tai epämieluisia kokemuksia minulla ei ole ollut. Ehkä se, että yhden savitalon tekemiseen meni kauan, koska palaset kuivuivat tai joku astui niiden päälle. Pääasiassa kuviksentunnit ovat ihan kivoja. Aikaa voisi ehkä olla enemmän töiden valmisteluun” (Julia).

Veeran ja Julian kirjoituksista nousee kaksi teemaa: tunne valinnan vapauden ja ajan puutteesta. Rankasen (2006) mukaan tiukasti rajatut aiheet kuvataiteessa tuottavat harvoin oppilaiden omaan elämään liittyviä tunnekokemuksia toisin kuin kokeileva ja vapaa kuvallinen ilmaisu. (Rankanen 2006, 194.) Jos tehtävä on tarkkaan rajattu, oppilaan ajattelulle ei jää tilaa. Tyttöjen kommentteista ei voi mielestäni vetää johtopäätöstä, että tapauksen opettaja käyttäisi pelkästään tarkkaan rajattuja tehtäviä kuvataiteen tunneilla, kun katsoo tapauksen syyslukukauden aikana tehtyjen töiden listaa (liite 9).

3.5.2 Kuvataide suhteessa muihin aineisiin

Puurula (1992) on tutkinut aikuisten muistoja ja käsityksiä eri oppiaineista. Pidetyimpiä oppiaineita olivat toiminnalliset, tekemiseen liittyvät, tunnit, kuten liikunta, kuvaamataito ja käsityöt. Tutkimuksessa ilmeni, että kaikille taito- ja taideaineille on ominaista, että niiden tunneilta muistetaan runsaasti elämyksiä. Kuvaamataitoa koskevissa vastauksista nousi esiin voimakkaan opettajapersoonan vaikutus oppilaisiin. He jäivät oppilaiden mieliin aikuisikään saakka. Kuvaamataidon opettajat opettivat oppilailleen esimerkiksi kriittistä ajattelua. Yksi piirre kuvaamataidon opetuksen vastauksista oli se, että opetus tapahtui usein luokkahuoneen ulkopuolella. Tästä oli aikuisille jäänyt mielekkäitä muistoja. Vastausten joukkoon mahtui kuitenkin myös huonoja kokemuksia kuvaamataidosta. (Puurula 1992, 99–108.)

Tutkimukseni kuudesluokkalaiset pohtivat kirjoitelmissaan suhdetta kuvataiteeseen mm. vertaamalla sitä muihin aineisiin. Oppilaat kertoivat ajatuksistaan seuraavalla tavalla.

”Kuvistunnit ovat tärkeitä, koska koulussa ei ole paljon taideaineita” (Tuomas).

”Tykkään kuvis tunneista. Kuvis on tärkeää minulla, koska siitä ei tule läksyä” (Janne).

”Kuvataide on tärkeä aine, mutta sitä ei ehkä tarvis olla niin paljoa, verrattuna esim. tekniseen työhön, englanttiin ym.” (Valtteri).

Oppilaiden kokemus kuvataiteen arvokkuudesta ja tärkeydestä on omien kokemusten ansioita, mutta oppilaille tärkeiden ihmisten arvostuksilla on tähän myös vaikutusta. Pearsonin (2001) mukaan se, miten paljon lapsi piirtää ja miten piirtämisessä kehittyi, riippuu hänen ympäristöstään. Piirtäminen on osa sosiaalista käytäntöä. (Pearson 2001, 362.) Jos lapsen kotona ei piirretä eikä kuvataidetta arvosteta, lapsi oppii tekemään jotain muuta, mikä on perheen ja ystävien mielestä arvostettua toimintaa. Silloin kuvataiteellinen kehitys on hyvin erilainen kuin lapsen, joka piirtää lähes päivittäin ja hän saa positiivista palautetta lähipiiristään piirroksistaan.

Hellström (2006) mainitsee muutamia aikuisten taiteeseen ja taiteen opetukseen liittyviä virhekäsityksiä. Ensinnäkin ajatus, jonka mukaan taideaineita ei tarvita taitelijoiden kouluttamiseen, koska se on peruskoulun tunneilla riittämätöntä. Lisäksi taideaineiden tuntien luullaan usein olevan laiskottelua muiden reaaliaineiden tuntien rinnalla. (Hellström 2006.) Laiskottelulta se Jannen kommentin luettua saattaa vaikuttaakin. Taito- ja taideaineiden asema kouluissa on muuttunut 1980-luvun arvostuksen jälkeen 1990- ja 2000- luvuilla entistä vähäisemmäksi matemaattisluonnontieteiden aineiden painotuksen takia (Hellström 2006). Suomen kilpailukyvyyn ajatellaan mahdollistuvan vain tehokkaasti ja luonnontieteellisiä aineita opettamalla. Tutkimuskohteen ajatusten taustalla olevia syitä on mahdotonta ruveta arvailemaan. Tärkeintä on se, että oppilailta löytyy asioita, joita he arvostavat, koska kaikki eivät voi pitää ja arvostaa taito- ja taideaineita.

Yhteenveto. Kuvataide vaikutti aiheuttavan pientä kilpailua taitavuuden suhteen tyttöjen keskuudessa. Kaiken kaikkiaan oppilaille oli hyvin erilaisia kokemuksia kuvataiteen tunneista. Tämä tulos saa tukea Wattsin (2005, 251) lasten taideasenteita koskevasta tutkimuksesta. Kuvataiteen tunnit olivat suurimmalle osalle oppilaista tärkeitä lukuisista eri syistä, kuten esimerkiksi luovuuden näkökulmasta. Jotta osaamisella ja onnistumisella olisi vaikutusta oppilaan pätevyyden tunteelle, kokemuksia pitäisi saada aineista, jotka ovat oppilaille tärkeitä (Borba 1989). Koska kuvataide on oppilaille tärkeä, se mahdollistaa lähtökohtaisesti oppilaiden itsetunnon tukemisen (Coopersmith 1967). Eniten mieluisia tai epämieluisia kokemuksia tuottivat savityöt. Oppilaiden asenteet kuvataiteeseen vaikuttivat mielestäni enemmän positiiviselta kuin negatiiviselta. Kuvataide nähtiin vaihteluna koulun muihin aineisiin verrattuna.

Luokanopettaja suhtautuu positiivisesti kuvataiteeseen, joskaan hän ei ajattele kuvataiteen tunneilla pystyvänsä tukemaan oppilaiden itsetuntoa. Hän ajattelee oppilaan itsetunnon tukemisen liittyvän ennemminkin kaikkeen opetukseen. Toisaalta hän tehnyt oppilaiden kanssa syyslukukaudella Strömbergin (2006) mukaisia ”minuuden voimaharjoituksia”, joissa oppilaiden henkilökohtaisille kokemuksille ja mieltymyksille annetaan tilaa. Mikä sisältyy Borban mallin itsensä tiedostamisen tunteeseen. Opettaja vaikutti hallitsevana

kuvataiteen sisällöt ja pedagogisen näkemyksen. Hän pohti kuvataiteen tuntien taidollisten asioiden opettamisen toteutumista ja aineen sisältämiä ongelmakohtia, kuten Pavloun (2004) kuvaama ammattilais-opettaja.

4 LUOKKAYMPÄRISTÖN TURVALLISUUS – MINUSTA PIDETÄÄN JA MINUT HYVÄKSYTÄÄN

Luottamus, tiedot säännöistä ja rajoituksista sisältyvät Borban (1989; 1993. 29) mallin turvallisuuden tunteeseen. Lisäksi oppilaan turvallisuuden tunne merkitsee sitä, että hänellä on hyvä olo sekä tieto siitä, mitä häneltä odotetaan. (Borba 1989; 1993, 13, 29) Turvallinen perusta, palkitsevat ystävyys-suhteet ja positiiviset arvot ovat myös Millerin ja Danielin (2007) mukaan olennaisia tekijöitä yksilön itsetunnolle. Oppilaiden lahjakkuudet ja mielenkiinnon kohteet sekä tiedot ja taidot johtavat tunteeseen omasta pätevyydestä, samoin kuin kyvyt sosiaalisissa tilanteissa. Olennaista itsetunnon kannalta onkin se, että oppilaat kokevat olevansa pidettyjä ja hyväksytyjä. Tämä perustuu yksilön kokemuksiin siitä, että häntä on kohdeltu rakkaudella, hellyydellä ja kunnioituksella. *Oppilaan positiiviseen itsetuntoon liittyy siksi myös ryhmän vuorovaikutussuhteet, jotka mahdollistavat oppilaan positiivisen identiteetin kehittymisen.* Juuri oppilaan persoonallisuutta ja sosiaalisia taitoja pitäisi huomioida pedagogiikassa. Oppilaan itsetuntoa kehittävätilanteet, joissa oppilailla on mahdollisuus tutkia heitä kiinnostavia asioita kannustavassa ympäristössä ja mahdollisuuksia tehdä ryhmätöitä kavereiden kanssa. Samaan aikaan rakentuvat suhteet toisiin oppilaisiin, mikä perustuu keskinäiseen tukeen (Miller & Daniel 2007.) Tutkimuksessani oppilaat kertoivat haastattelussa, 6. luokan olevan turvallinen, yhteistyökykyinen ja mukava. Mariannan kommentissa tiivistyy kaikkien oppilaiden sekä positiiviset kokemukset luokkatovereiden ahkeruudesta ja mukavuudesta että satunnaisista herpaantumisista, joista monet oppilasta haastattelun eri vaiheissa kertoivat.

”H: Elikkä millanen luokka sun mielestä teidän luokka on? Saat omin sanoin ihan kuvailla.

O: No me pystytään hyvin tekeen ryhmätöitä - - joskus menee vähän häsläyksen puolelle mutta siihenki osataan kyllä puuttua ja että ne kyllä usein ymmärretään ja - - Että yhteistyökykyne ja silleen - - kaikki on kavereita keskenään ja - - hyvin sopuisa” (Marianna).

4.1 Opettajan suhteet oppilaisiin

4.1.1 Opettajan ja oppilaiden välinen luottamus

Borban (1989, 7; 1993) mukaan oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi, jos he voivat luottaa opettajaan. Tutkimukseeni osallistuneista kuudesta haastatelluista oppilaista kaikki kertoivat luottavansa opettajaan. Syyksi he kertoivat mm. sen, että opettaja on kertonut olevansa luotettava. Valtteri puolestaan luotti tunteeseensa siitä, että opettaja vaikuttaa luottamuksen arvoiselta.

”No opettaja on vaan sanonu ettei se kerro asioita, silleen et sille voi olla rehellinen” (Julia).

”No, (opettajan nimi) tuntuu sellaselta luotettavalta ja - - sillei” (Valtteri).

Opettajan merkitys oppilaan minäkäsityksen tukijana painottuu luokan sosiaalisten suhteiden ja sääntöjen ohjaamisessa sekä opettajan suhtautumisessa oppilaaseen (Borba 1989; Korpinen 1990, 4.) Opettajalla on mahdollisuudet rakentaa luokkaan turvallinen ja salliva ilmapiiri, jossa jokaista oppilasta kunnioitetaan ja he ovat opettajalle samanarvoisia. Opettajan on opetuksensa ohella huomioitava aina oppilaidensa sen hetkinen tilanne ja osattava mukautua moniin erilaisiin muutoksiin oppituntien ja koulupäivän aikana. Tutkimukseeni osallistunut kuudennen luokan opettaja kertoi oppilaidensa aikaisempina vuosina turvautuneen enemmän opettajaan sääntöjen laatijana, mutta hän uskoi oppilaiden roolin kasvavan iän myötä yhä enemmän itsenäiseen ongelmienratkaisuun. Toisaalta luokanopettaja tiedosti sen, että hänen täytyy osoittaa välittävänsä oppilaiden asioista.

”Paljon on aikasemmin puhuttu naureskelusta toisten vastauksille ja - - neljännellä ja viidennellä tytöt on tullu hoitaan asioitaan, bändijuttuja, miten he voi niitä tehdä, tai pojat tullu hoitaan jotain jalkapalloasiaa ja sitten se on otettu yhteisen käsittelyyn - - ja nyt oppilaat on tottunu siihen, et he pystyy keskenäänkin sumplimaan, mut siihen vaaditaan tietynlaista kypsyyttä, kun luokassa on paljon sellaisia oppilaita, jotka ei halua loukata toisiaan - - He pelkää sitä että, kun nostaa kissan pöydälle niin se raapii” (luokanopettaja).

”Jos opettaja sanoo, et hoitakaa itse asiat, niin siinä pitää olla kauheen tarkka että, mitä pystytään jo hoitamaan oppilasvoimin ja, mitä hoidetaan open kanssa. Kasvamisen myötä vastuuta siirtyy oppilaille - - mut vakaviin juttuihin kuten kiusaamiseen opettajien pitää tietenkin puuttua. Pitää näyttää myös, että opettaja välittää. Jos oppilaat saavat tehtäväkseen hoitaa itse jonkun asian, niin siihen pitää palata, ja open kysyä, onks

asia hoidettu ja mihin ratkaisuun päädytty. Jos sovittelu ei suju, niin sit pitää jatkaa open kanssa ” (luokanopettaja).

Tämä vastuun siirtäminen on hyvin haastavaa, koska aikuinen on sivullinen oppilaiden välisissä vuorovaikutusprosesseissa. Hän ei voi tietää, mitä kaikkea luokassa tapahtuu. Miten opettaja voi tietää, milloin oppilaat pärjäävät itsenäisesti, ja milloin he tarvitsevat apua keskinäisessä välien selvittelyssä? Mielestäni luokanopettajan puhe oppilaantuntemuksesta on avainasemassa. Hansford (1988) toteaa opetukseen sisältyvän aina kognitiivisia, affektiivisia ja psykomotorisia tekijöitä. Opetus – oppimistilanne on siksi monitasoinen vuorovaikutusprosessi. Luokkahuoneen kommunikaatio sisältää monimutkaisia ihmissuhteita opettajan, oppilaiden ja sosioemotionaalisen opetusprosessin välillä. (Hansford 1988, 7–8.) Näiden viestien kentällä opettajan pitäisi oppia tuntemaan oppilaansa, jotta hän voisi tietää, missä tilanteissa voi antaa oppilaille vastuun ongelmien ratkaisemisesta. Tapauksen luokanopettaja vaikuttaisi tiedostavan Korpisen (1990) näkemyksen mukaisesti oman merkityksenä oppilaille, koska hän ei halua viestittää oppilaille olevansa piittaamaton oppilaiden ongelmien suhteen.

Miller ja Daniel (2007) kertovat, että itsensä päteväksi kokemisen tunteen näkökulmasta palautteen on oltava rehellistä. Oppilaiden täytyy saada tietää myös se, miten merkittäviä heidän onnistumisensa ovat. Olennaista on myös, että palaute tapahtuu ilmapiirissä, missä virheet ja erehdykset ovat sallittuja osana oppimisprosessia. Suojelevan ilmapiirin luomiseksi jokaisen oppilaan itsetuntoa on pyrittävä tukemaan. Mitä paremmin opettaja ymmärtää itsetunnon erilaisia tiloja ja kokemuksia, jotka aiheuttavat itsetunnon tiloja ja sitä, miten ne ilmenevät oppilaan käytöksessä, sitä paremmin hän pystyy tarjoamaan suojelevan tai kannustavan ilmapiirin luokkahuoneeseen. (Miller & Daniel 2007.)

Jotta toimiva kommunikaatio olisi mahdollista opettajan ja oppilaiden välillä, Hansfordin (1988, 6–7) mukaan opettajan pitäisi jossain määrin kohdata oppilaiden tarpeet. Muuten edessä on lopulta konflikti. (Hansford 1988, 6–7). Vuorovaikutuksen avainasemassa on yhteinen näkemys siitä, mitä jokainen yksilö on tekemässä (Alasuutari, Hännikäinen, Karila, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006, 184). Epäselvyydet ja virhekäsitykset laukaisevat epä tietoisuuden tunteen, eikä ihminen tiedä, mitä tehdä. Oppilaat ja opettaja hermostuvat lopulta luokassa, kun viestit eivät mene perille. Tämä ei voi kuulua turvallisen ilmapiirin toimintamalliin.

4.1.1 Opettajan viestintä – opettaja palautteen antajana

Nonverbaali ja verbaali viestintä ovat Hansfordin (1988) mukaan toisiinsa kietoutuneita viestinnän kanavia. Opettajan olisi tärkeää tajuta, että opetus-oppimisprosessi kulkee oppilaalle sekä verbaalisten että nonverbaalisten viestien kautta. Siksi opettajan viestinnässä ei pelkästään ole tärkeää se, mitä hän sanoo, vaan myös se, *miten hän sanoo*. Tällä tarkoitetaan, että viesti voi olla 1) tarkoituksen mukainen tai 2) vahingossa tapahtuva. Ensimmäinen tarkoittaa, että opettajan viestin nonverbaali ja verbaali toiminta ovat yhdenmukaisia. Jälkimmäinen tarkoittaa, että nonverbaali ja verbaali viesti ovat ristiriidassa keskenään. Opettaja saattaa esimerkiksi nauraa tahattomasti

semmoisessa kohdassa puhetaan, että oppilaat eivät ota opettajan puhetta vakavasti. (Hansford 1988, 5-113.)

Tutkimuksessani oppilashaastatteluissa kysyin oppilailta, miten heidän mielestään luokanopettaja antaa palautetta. Vastauksista ilmeni, että he kaikki (6/6) pitivät luokanopettajan tavasta antaa palautetta. Heidän mielestään palaute oli mm. rehellistä, selkeää ja perusteellista.

”No niinku se antaa tasavertasesti, että - - jos antaa niinku negatiivista niin se sitte niinku ei sano ihan suoraan mutta niin ku se vähän niinku kuvailee sitä - - ” (Aino).

”Aika pehmeesti, että ei kovin kriittisesti mutta kuitenkin sanoo suorasti sen, mitä aikoo” (Antti).

”Tosi perusteellisesti - - mutta kyllä mäkin oon aika sellane perusteelline ihmine, että kyl ne o silleen iha selkeitä ja hyvää palautetta silleen antaa, että ei ei moiti silleen, vaikka oiski tehny jotain niinku että ois voinu tehdä toisin vaa antaa niinku sellasta rakentavaa palautetta” (Marianna).

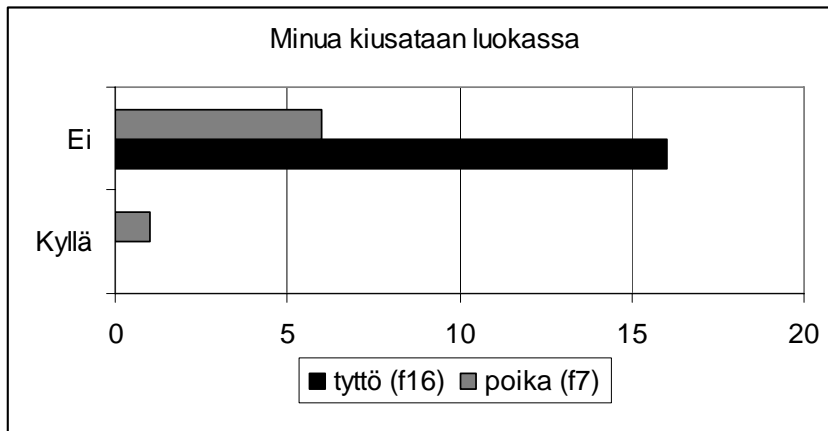
Aho (2005) mainitsee opettajan suhtautumisen oppilaiden epäonnistumiseen vaikuttavan merkittävästi oppilaiden itsetuntoon. Epäonnistumisten käsittely on lapsille vaikeaa, mutta sitä ei saisi välttääkään. Kunhan epäonnistumisiin ei keskitytä liian tarkasti, vaan mietitään pikemminkin ratkaisuja ongelmiin. (Aho 2005, 43.) Huonoitsetuntoinen oppilas on herkkä kritiikille, ja se jää painamaan hänen mieltään pidemmäksi aikaa kuin hyvä itsetuntoisella oppilaalla (Rosenberg & Owens 2001, 402). Miten sitten palautetta pitäisi antaa, ettei se musertaisi huonoitsetuntoista, koska heidänkin täytyy tottua siihen, että palautetta tulee eikä se aina ole positiivista?

Hansford (1988) kirjoittaa kehumisen kuuluvan palautteeseen, jolla opettaja ilmaisee vahvaa ja positiivista tunnetta. Jotta kehumisen olisi tehokasta ja saisi aikaan toivotunlaista käytöstä oppilaassa, kehun pitäisi olla rehellistä, uskottavaa ja tarkentua juuri siihen tiettyyn asiaan, mistä oppilas kehun ansaitsi. Kehumisen tapa riippuu siitä käytöksestä, mitä pyritään vahvistamaan ja vaihtelee sen mukaan, mitä opettaja tietää kehuja saavasta oppilaasta. (Hansford 1988, 95–98.) Tämä vaatii opettajalta halua tutustua oppilaisiin ja olla aidosti kiinnostunut heidän elämästään. Jotta palautteella olisi myönteisiä vaikutuksia oppilaiden minäkäsitykseen ja itsetuntoon, opettajan pitäisi tietää, minkä taitojen ja asioiden oppiminen on jokaiselle oppilaalle tärkeää. Ahon (2005) ja Hansfordin (1988) näkemykset hyvästä tavasta antaa palautetta sopivat mielestäni tapaukseni luokanopettajan tapaan antaa palautetta juuri rehellisesti ja rakentavasti, mikä on eräs turvallisen ilmapiirin ominaisuus.

4.2 Oppilaiden väliset suhteet

Hunter, Boyle ja Warden (2006) havaitsivat skotlantilaisia nuoria tutkiessaan, että poikien itsetuntoon liittyvät kaverisuhteet ovat hieman pysyvämpiä kuin

tyttöjen. Syynä tähän saattaa olla tyttöjen herkempi suhtautuminen muutoksiin ystävyysuhteissa ja koulussa saavutetussa suosiossa. Pojat saattavat välittää vähemmän toisten heihin kohdistavasta arvostelusta. (Hunter, Boyle & Warden 2006.) Vain yksi poika kuudesluokkalaisista (1/24) koki, että häntä kiusataan luokassa (Kuvio 9.). Tämä saattaa vaikuttaa kyseisen oppilaan turvallisuuden tunteeseen tapauksen luokassa.



Kuvio 9. Kiusatuksi itsensä kokeneiden oppilaiden määrä.

Kolme haastattelemaani oppilasta (3/6) ajatteli, että he voivat luottaa suurimpaan osaan oppilaista ja loput kolme (3/6) ajattelivat voivansa luottaa toisiin oppilaisiin luokassa ilman mitään poikkeuksia. Koska luokassa on 24 oppilasta, he jakautuvat usein pienempiin ryhmiin eikä kaikkia oppilaita nähdä yhtä läheisinä itselle.

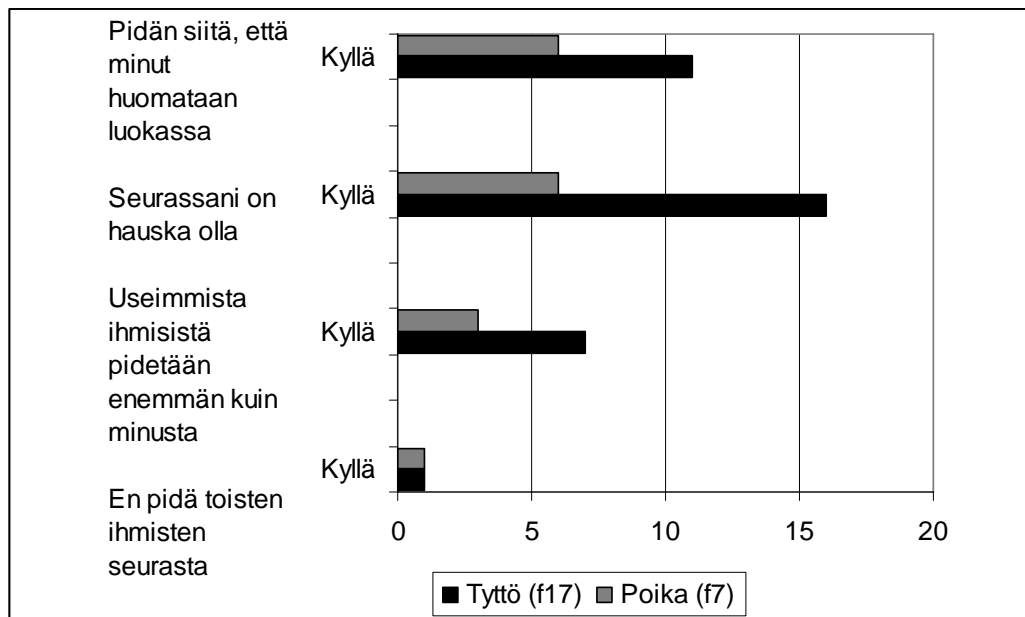
"No, se o vähä että niinku, kyl mää noihi lähimpii ystävii luotan ja kaikki o sillee niinku oikeestaa mulle niinku tosi hyviä ystäviä mutta on siinä joitain sellasii niinku joitten kaa ei niin paljo oo. - - Emmää niille kyllä uskoudu niitä salaisuuksii niin paljo ku niille lähimmille, että" (Marianna).
" - - No voin luottaa, että - - että, kyllä suurimpaan osaan sillei voi luottaa että" (Antti).

"No en mä tiedä siis ne osaa pitää salaisuuksia. Niille voi kertoo ja tällei" (Julia).

Eeron kommentista voi kuitenkin päätellä, että luokassa on meneillään oppilaiden välisiä ristiriitoja.

*H: Millane ilmapiiri sitte sun mielestä teidän luokassa on?
 O: Iha hyvä paitsi nyt o vähä huono, ku - - ku on se Valtterin juttu niin.
 H: Osaatko sä sanoa, mikä siinä Valtterin jutussa on niinku semmosta, mikä siinä aiheuttaa siihen ilmapiiriin?
 O: No emmää vaan tiiä. Se on vähä huono juttu" (Eero).*

Oppilaiden vastaukset itsearviointiin toisiin liittymisen kysymysten osa-alueella tuottivat eniten vaihtelua oppilaiden vastausten välillä. Etenkin kysymys siitä, että muista ihmisistä pidetään enemmän kuin minusta, aiheutti suurimman vaihtelun kyselyssä. Nimittäin lähes puolet oppilaista (10/22) oli sitä mieltä, että muista pidetään enemmän kuin heistä. Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut suurta eroa, vaan tulokset olivat molempien sukupuolten suhteen yhteneväisiä. Tämä voi olla realistinenkin näkemys siitä, että muista oppilaista pidetään heidän lisäksi luokassa. Myös kysymys siitä, pitääkö oppilas siitä, että hänet huomataan luokassa, aiheutti vaihteluja oppilaiden vastausten välillä. Oppilaista 17 (17/23) piti siitä, että heidät huomataan luokassa, mutta monet oppilaat (6/23) eivät pitäneet huomiosta. Muuten toisiin liittymisen kysymykset saivat positiivisen tuloksen oppilaiden ollessa halukkaita viettämään aikaa toisten seurassa (kuvio 10).



Kuvio. 10. Itsearviointiin tulokset toisiin liittymisen osa-alueella kyllä -vastausten osalta.

Opettaja kertoi puolestaan haastattelussa, että koulussa, oppilaiden ja luokkien välillä on ollut kiusaamistilanteita, joiden todellista laatua on vaikea huomata koulussa. Oppilaat eivät hänen mukaansa ymmärrä vastuutaan kiusaamistilanteissa. Kiusatun ”kunnioittaminen” olemalla puhumatta aiheuttaa kiusatulle tunteen hylätyksi tulemisesta. Kotona oppilaiden tilanne näyttäytyy erilaisena, kun oppilaat kertovat asioistaan vanhemmilleen.

”- - Kyllähän oppilailla on iso vastuu, mutta myöskin olen huomannut, ettei he ei oikein ymmärrä sitä vastuuta, kun näitä kiusaamistilanteita on ollut tällä luokalla tai luokkien välillä - - niin kukaan ei kerro, - - et jotakuta on kiusattu.

He ei jätä kertomatta sen takia, et pelkäis, et heitä syytettäis, vaan siksi, et tietävät asian loukanneen kaveria ja sen loukatun pitäis näyttää joku merkki - - et toiset voi puhua. Ja se, jota on kiusattu, loukkaantuu siitä, kun kukaan ei osota empatiaa. - - Ja niin tulkataan - - toinen toisia väärin. Mut se, ettei muut kerro saattaakin olla äärimmäinen empaattisuuden osoitus, mutta tuntuu kiusatusta siltä, et kukaan ei puhu, koska ei välitä. Mut oikeesti silminnäkijät ei kerro, kun kiusattu itse ei puhu asiasta kenellekään. Kaikki vaan odottaa, mitä tapahtuu. Sit me aikuiset saatetaan tulkata, ja uhri itsekin, että - - kukaan ei oookkaan kiinnostunut siitä asiasta eikä välitä” (luokanopettaja).

”Koulussa tilanne näyttää erilaiselta kuin, miltä se vaikuttaa kodeissa pohdittuna ”(luokanopettaja).

Kun oppilas kokee itsensä tärkeäksi ja tulevansa hyväksytyksi luokassa, vahvistaa ryhmään kuulumisen tunnetta (Alasuutari, Hännikäinen, Karila, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006, 113). Tutkimuksen kohteena olevan luokan oppilaiden välisissä suhteissa saattaa itsearviointien perusteella olevan selvittämättömiä asioita. Jos asioita ei käsitellä, ei ilmapiiri luokassa voi parantua. Mariannan alussa esillä ollut kuvailu luokan hyvästä ilmapiiristä ei ollut itsestään selvä. Opettajan kommentit aikaisemmista kiusaamistilanteista, itsearvioinnin tulokset toisiin liittymisen osa-alueella ja Eeron kommentti vahvistavat, että luokan ilmapiiri vaihtelee vastaajasta riippuen. Turvallisuuden tunne on hyvin yksilöllinen. Joillekin riittää, että luokassa on muutamia kavereita, ja joku turhautuu, jos hän kokee, että kaikki eivät hyväksy häntä.

Tapauksen luokka on kooltaan varsin iso, mikä ei ainakaan helpota opettajan työtä tunnistaa mahdollisia kiusaamistilanteita. Salmivallin (2003) mukaan kiusaamista kohtaa 5-15 % peruskoulua käyvistä oppilaista. Kiusaaminen on ryhmäilmiö, jonka esiintyminen luokassa koskettaa kaikkia oppilaita. (Salmivalli 2003, 14, 19.) Ryhmä mahdollistaa tai estää kiusaamisen. Kiusaamiseen ei ole olemassa yhtä syytä, vaan tilanteen saavat aikaan joka kerta erilaiset asiat. Voisi kuvitella huonon itsetunnon altistavan kiusaamiselle. Kun on tarpeeksi epävarma itsestään, näkyy se käytöksestäkin. Tutkimukseeni osallistunut luokanopettaja kertoi, että opettaja pystyy havaitsemaan ääritapaukset huonon itsetunnon suhteen, mutta hän ei pysty kiinnittämään huomiotaan kaikkeen.

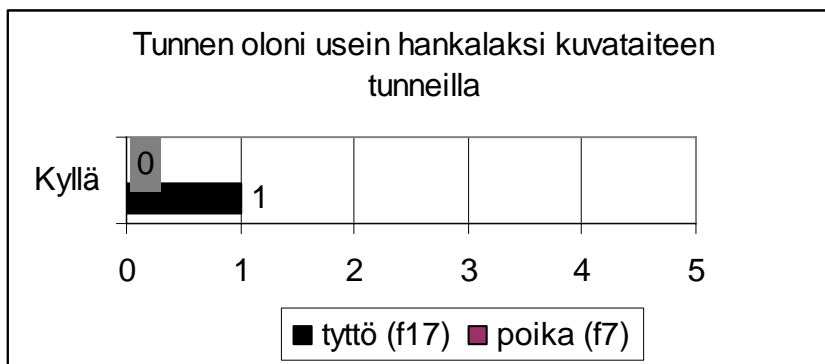
”Joo, mä luulen tai siis mä uskon ihan täysin, etten pysty kiinnittämään huomiota kaikkeen. Just tämmöset ääritapaukset sieltä nousee” (luokanopettaja).

Millerin ja Moranin (2005) tutkimus tukee tapaukseni luokanopettajan näkemystä, että vain kaikista huonoimman itsetunnon omaavat oppilaat tulevat tunnistetuiksi. Opettajan huomaa oppilaan ulkoisen käytöksen perusteella huonon itsetunnon. Oppilaiden itsetunnon tilan selvittäminen vaatisi kuitenkin oppilaiden omia arviointeja itsestään. (Miller & Moran 2005, 28.) Luokanopettaja

kertoi käyttävänsä itsearviointia opetuksessaan, jotta tietäisi paremmin oppilaiden henkilökohtaisia arviointeja itsestään. Itsearviointien avulla opettajaa saa tietoa oppilaiden ajatuksista ja suhtautumisesta omaan arvoonsa. Tästä voisi päätellä, että tapauksen luokanopettajalla on melko paljon tietoa oppilaiden itsetunnoista. Tämä puolestaan helpottaa oppilaiden itsetunnon tukemista, koska opettaja mahdollisesti tietää, mitä asioita oppilaat arvostavat.

4.3 Kuvataiteen tunneilla voi keskustella

Tutkimukseni 6. -luokkalaisista yksi (1/24) ilmoitti itsearvioinnissa, että tuntevansa olonsa vaikeaksi kuvataiteen tunneilla (kuvio 11). Enemmistö oppilasta vaikutti viihtyvän kuvataiteen tunneilla.



Kuvio 11. Oppilaiden turvallisuus kuvataiteen tunneilla kyllä -vastausten mukaisesti.

Waller (2006) kirjoittaa taideterapiassa olennaista olevan juuri potilaan ja terapeutin suhde. Luottamus ja turvallinen ilmapiiri eivät synny hetkessä. Lisäksi taideterapiassa käyvät potilaat ovat todella avun tarpeessa. Potilaat saattavat olla esimerkiksi seksuaalisen väkivallan tai pahoinpitelyn uhreja. (Waller 2006.) Opettajalla ei ole mahdollisuutta eikä mielestäni tarvettakaan muodostaa oppilaisiinsa terapeutista suhdetta. Kuvataiteen mahdollisuuksia auttaa oppilasta oppimaan esimerkiksi omista tunteistaan ei kannata väheksyä. Taideterapiassakaan ei Wallerin (2006) mukaan aina puhuta istuntojen aikana tehdyistä töistä, vaan annetaan tilaa oppilaiden hiljaisille kokemuksille. Mielestäni tärkein Wallerin (2006) näkemys on se, että taideterapiassa lapsen ei tarvitse olla "hyvä" taitelija. Tämä olisi hyvä muistaa myös koulumaailmassa. Kuvataiteen oppimistavoitteet saavutetaan oppilaiden erilaisten tottumusten takia hyvin eri lähtökohdista. Tutkimuskohteen luokanopettaja kertoi 6. luokassa tapahtuvan luokan ilmapiiriä heikentäviä asioita, mutta totesi, että kuvataiteentunneilla niitä ei voi nähdä, toisin kuin reaaliaineiden tunneilla.

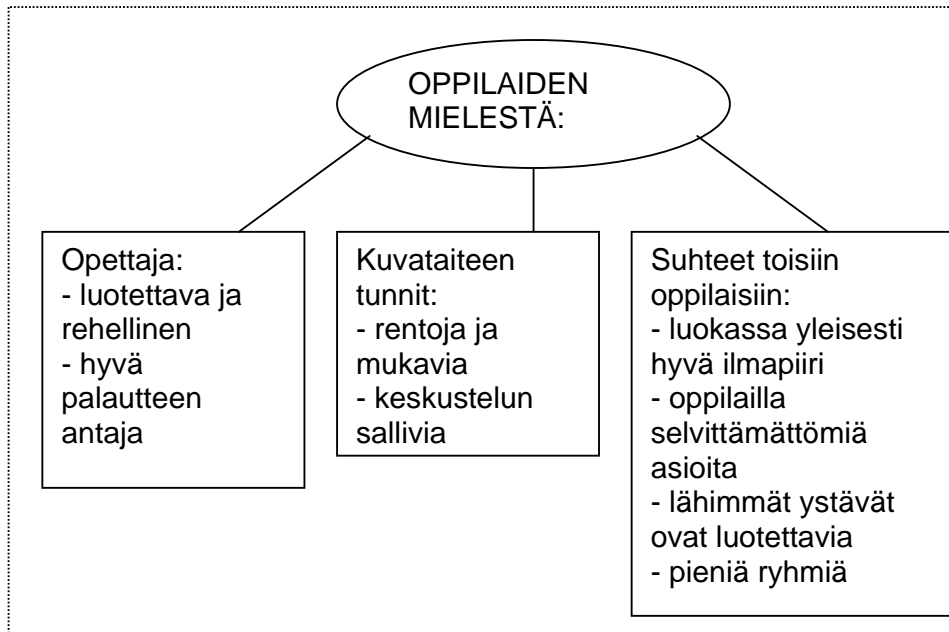
” - - Ilmapiirin heikkenemiseen vaikuttaa naureskelu toisten vastauksille. - - Oppilaat on todenneet, ettei se naureskelu kohdistu heihin kaikkiin. Neljännellä oli vielä sitä, että naurettiin - - toisten vastauksille, mut ei enää. Nyt

koetaan, että tietty pieni piiri terrorisoi toinen toisiaan ja se vaikuttaa sitten koko henkeen - - mut se ei tietysti näy kuvistunneilla - - Sen näkee muilla oppiaineilla et, jos sulla ois ollut ne reaaliaineet seurattavina - - ni siellä joku kaveri nauraa toiselle ja se on hirveen loukkaavaa, kun paras kaveri naureskelee” (luokanopettaja).

Miksi ilkeily ei näy kuvataiteen tunneilla? Onko se piilossa olevaa vai peräti poissa kuvataiteen tuntien aikana? Tarkoittaako tämä, että kuvataiteen tunnit mahdollistaisivat paremman ilmapiirin luomisen luokkaan. Tutkimuskohteeni kuudesluokkalaiset kertoivat haastatteluissa, että kuvataiteen tuntien ilmapiiri on viiden oppilaan mukaan puheliaampi kuin muilla tunneilla. Yhden oppilaan mielestä kuvataiteen tunneilla on samanlainen ilmapiiri kuin muillakin tunneilla. Antin vastaus tiivistää mielestäni enemmistön näkemykset kuvataiteen tuntien ilmapiiristä.

”No joo, et kuvistunneilla ehkä vähän rennommin ja saatetaan pulistaan ja keskustellaan samalla mutta kuitenkin tehään, että näillä tavallisilla tunneilla usein joskus ollaan hiljaa ja joskus mölistään ja joskus menee kärsivällisyys ja joskus ollaan kärsivällisiä, että - - kyllä siellä ihan, et kyllä siellä kuviksessa ollaan ehkä vähän silleen rennommi ja ei välttämättä olla painostuneesti niin koko aika” (Antti).

Kaiken kaikkiaan. Opettajan ja oppilaiden väliset suhteet vaikuttaisivat olevan kunnossa. Esimerkiksi opettajan tapa antaa palautetta miellytti oppilaita. Tämä näkemys tukee Borban (1989, 1993) mukaisesti oppilaan turvallisuuden tunnetta. Oppilaiden väliset suhteet vaatisivat tarkempaa tutkimusta, mutta opettajan kommentti luokan kiusaamistapauksista tukee näkemystä ilmapiirin osittaisesta turvattomuudesta. Koska opettaja puhuu kiusaamisen tapahtuneen aikaisemmin, voi olla, että kiusaamista ei luokassa enää ilmene. Toisaalta Antin vastaus itsearviointinissa on päinvastainen, samoin kuin Eeron kommentti Valtterin tilanteesta, joka vaikuttaa luokan ilmapiiriin tilaan. Kokosin kuvioon 12 oppilaiden näkemyksen luokan ilmapiiristä yleisesti ja ilmapiiristä kuvataiteen tunneilla.



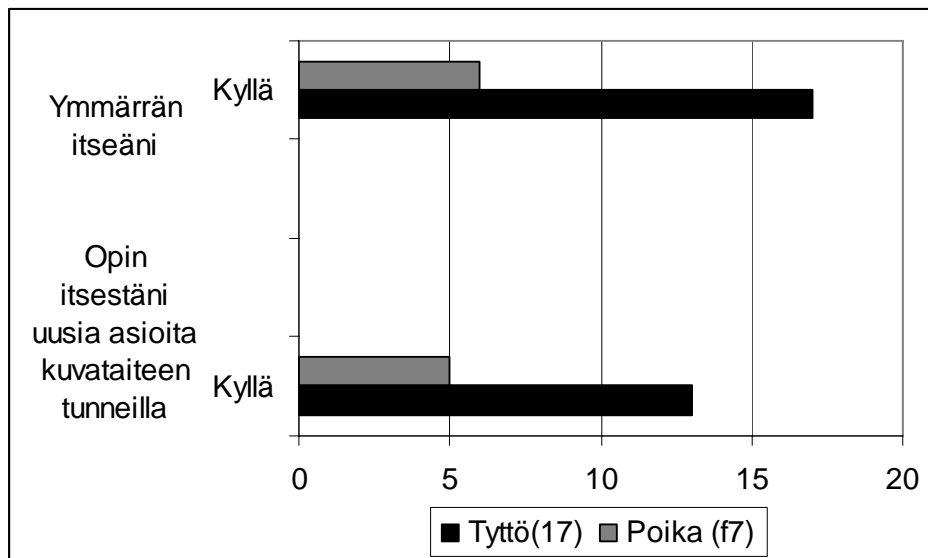
Kuvio 12. Tapauksen ilmapiirin yhteenveto oppilaiden näkemysten mukaisesti.

Oppilaiden näkemysten mukaan ilmapiiri kuvataiteen tunneilla vaikutti olevan hyvä ja keskustelun salliva. Tämä kuvataiteen rentous vaikuttaisi mahdollistavan Borban (1989, 1993) mallin mukaisen itsetunnon tukemisen ja, ilmentäisi turvallisuuden tunteen perustan olevan kohdallaan. Turvallisuuden rakentaminen pelkän kuvataiteen tuntien aikana ei riitä. Jokiaho (2002, 73) toteaa kuitenkin, että oppilaiden turvallisuuden tunnetta voi käsitellä kuvataiteessa esimerkiksi piirtämällä paikan tai tilanteen, jossa oppilaat tuntevat olevansa turvassa. Näiden kokemusten jakaminen oppilaiden kesken saattaisi lisätä oppilaiden halua luoda myös luokastaan kaikille turvallinen paikka.

5 KUVATAIDE ON ITSEILMAISUA JA KOHTAAMISIA

5.1 Itsensä tiedostaminen kuvan avulla

Terveeseen itsetuntoon sisältyy omien piirteiden sekä vahvuuksien että heikkouksien realistinen tunteminen (Korpinen 1993, 13; Korpinen 2007, 36). Borban (1989, 1993) itsetunnon mallissa tämä itsetuntemus kuuluu itsensä tiedostamisen tunteeseen. Tutkimuksen kohteena olleet kuudesluokkalaiset vastasivat itsearviointissa lähes yksimielisesti (23/24) ymmärtävänsä itseään (kuvio 13). Vastaukset antavat viitteitä siitä, että itsensä tiedostamisen tunteen pohja olisi kunnossa. Kuvataiteen tunneilla oppilaat (18/24) ajattelivat oppivansa joitain uusia asioita itsestään (kuvio 13). Siihen, mitä nämä uudet opittavat asiat voisivat kuvataiteen tunneilla olla, kysyin oppilaiden näkemyksiä haastatteluissa.



Kuvio 13. Tutkimuskohteen oppilaiden vastaukset itsensä tiedostamisen osan alueen kysymyksiin kyllä -vastausten osalta.

5.1.1 Ovatko oppilaat mielestään luovia?

Luftigin (2000) mukaan taiteiden vaikutusta oppilaiden kehityksen eri osa-alueisiin tutkinut SPECTRA – ohjelma tuotti positiivisia tuloksia oppilaiden luovuudessa. Nimittäin ohjelman läpikäyneet oppilaat saivat luovuutta mittaavissa testeissä kontrolliryhmää huomattavasti paremmat tulokset. Oppilaiden asenteet taideaineita kohtaan muuttuivat positiivisimmiksi. Tällä tuloksella ajateltiin olevan oppilaiden mielenterveyttä ja taiteista saatavaa nautintoa tukevia vaikutuksia. Myös äidinkielen ja matematiikan osalta saatiin sekalaisia, mutta rohkaisevia tuloksia. (Luftig 2000.) Eisner (1998) kritisoi artikkelissaan SPECTRA -ohjelman vuosien 1992–93 tuloksien liioittelusta. Kritiikki kohdistui taideaineiden vaikutukseen etenkin äidinkielen ja matematiikan suoritusten paranemisessa. Taideasenteen paranemista hän ei kiistäkään. (Eisner 1998, 145.) Luovuuden mittaaminen on lähes mahdotonta, koska se näkyy eri ihmisissä eri tavoin. Kysyin tutkimukseni oppilashaastatteluissa, ajattelevatko tapauksen oppilaat olevansa luovia ihmisiä. Vain Aino kertoi olevansa luova ja tekevänsä kuvataiteen tunneilla omaperäisiä töitä.

”H: - - Ajatteletko sä olevas luova ihminen?

O: Joo.

H: Miten se näkyy kuviksen tunneilla?

*O: No niinku omaperäset työt. - - On niin ku ehkä eniten”
(Aino).*

Kaksi oppilaista ilmoitti, etteivät he ole mielestään luovia ihmisiä. Neljä haastatelluista ajatteli luovuuden olevan sidoksissa erilaisiin tehtäviin ja tilanteisiin. Antti ajatteli jopa joidenkin ärsyyntyvän hänen luovuudesta.

” - - No riippuu vähän asiasta, et jos annetaan joku tietty asia, mikä pitää tehdä niin en mää sitte oo kovin luova mut jos annetaan vapaat kädet niin joskus saatan - - heittäytyä niin luovaks, että joitain saattaa häiritä se että se saattaa joitaki ärsyttääkki” (Antti).

Eero ei oikein tiennyt, onko hän luova ja vastasi kysymykseeni epämääräisesti. Kysymys siitä, mitä luovuus on, ei olekaan yksinkertainen. Oppilas ei osannut vastata kysymykseeni. Ehkäpä hän ei ole miettinyt asiaa ennen tätä kertaa.

”O: Emmää tiä. Kai.

H: Joo-o. - - Miten sä päädyit siihen, että ehkä olet (luova ihminen)?

O: No emmää oikeen tiä. Mää vaan otin. Ku mä en oikeen tienny, et kumpi mää oon. Sanoin vaan siihen” (Eero).

Luovuus oli haastattelemilleni oppilaille itseensä liitettävä ominaisuus, mutta se oli heidän mielestä ennemminkin tehtävä- ja tilannekohtaista.

5.1.2 Jokainen tehty kuva kertoo jotain itsestä

Borban (1989, 1993) malliin kuuluva toinen vaihe, itsensä tiedostamisen tunne sisältää tunteiden tunnistamisen ja ilmaisun. Kuvataiteen avulla oppilaat voivat tutustua tunteisiinsa esimerkiksi ilmaisemalla tunteita värien avulla (Jokiaho 2002, 75). Kuvataide mahdollistaa lisäksi kanavan tutustua itseensä. Haastattelussa Antti kertoi pitäneensä syyslukukaudella tehdystä ”Käsi” -projektista.

”Sitten tää oli - - aika hauska tää ”Käsi” -projekti - - ku piirrettiin se oma käsi ja sit siihen tehtiin niitä lempi tavaroita ni. Nii se oli hauska tehdä niitä käden piirteitä silleen tarkasti että, ettei aina tartte niitä naamoja piirtää.” (Antti).

Strömberg (2006) kirjoittaa, että jokainen tekemämme kuva, kertoo joitain asioita meistä ja on siten jonkinlainen omakuvamme. Tämän kuvan ymmärtäminen antaa mahdollisuuden saada selville omaa sisintämme. (Strömberg 2006, 62.) Tapaukseni oppilashaastatteluista kävi ilmi, että lähes kaikki (5/6) ajattelivat, että kuvataiteen työn avulla voi ilmaista tunteitaan. Poikien vastauksista ilmenee ajatus siitä, että piirtäjän oma halu käsitellä tunteitaan ja elämässään tärkeitä asioita, vaikuttaa tunteiden ilmaisuun.

”O: Kyllä siinä varmaan voi.

H: Joo-o. No mikähän siinä ois semmosta. Osaatko sanoa?

O: No emmää tiä. Jotkut ehkä haluaa piirtää enemmän - - niistä tärkeistä jutuista” (Eero).

”No, jos tekee jonku itelle läheisen työn ni sit siinä voi tajuta paljo uutta siitä”(Valtteri).

Perkins (1988) kritisoi kuvataiteen ja tunteiden vuorovaikutuksellista yhteyttä. Taitelijoiden intohimo ilmaista itseään ei tarkoita, että heidän tärkein pyrkimyksensä olisi päästä vuorovaikutuksiin tunteidensa kanssa. Esimerkiksi vaikka taiteilijan taideteos ilmaisisi surullisuutta, ei se tarkoita, että taiteilija tai katsoja olisi surullinen. Toisaalta jos yksilö uskoo, että taiteiden avulla hän pystyy olemaan vuorovaikutuksessa tunteidensa kanssa, hän saattaa etsiä tunteita esiin olettaen samalla tunteiden tuoman energian purkautuvan esimerkiksi tyhjälle kankaalle. (Perkins 1988.) Tämä näkemys taiteilijan omasta halusta ilmaista tunteita tukisi tutkimukseeni osallistuvien poikien näkemyksiä tunteiden ja kuvan tekemisen välisestä yhteydestä. Olen kuitenkin jälkeinpäin miettinyt kysymyksen johdatteluvuuden mahdollisuutta. Oppilaat eivät olisi itse luonnostaan vastanneet kuvataiteeseen liittyvän tunteiden ilmaisua, vaan kysymys oli heille vieras. Silti he osasivat kaikki vastata itse kysymykseen omin sanoin, joten jotain asioita he olivat mahdollisesti pohtineet kuvataiteen ja tunteiden yhteydestä. ”Oppilaan ei tarvitse tuntea haurasta minuuttaan uhatuksi, kun hän tekee itseään julki toisille nähtäväksi astiana, eläimenä, värinä, rakennuksena, kasvina tai muuna ’outona” (Strömberg 2004, 143). Oppilaan

sisäisesti kokemien tunteiden tai muistojen työskentelyn aikana ei tarvitse näkyä muille.

Tapauksen 6. luokan opettajan vastaus siihen, miten hän konkreettisesti tukee oppilaan itsetuntoa, sisältää näkemyksen oppilaiden omien tulkintojen tärkeydestä kuvataiteen työssä. Ehkäpä hän on kertonut siitä myös oppilaille.

” - - kukaan muu ei odota kuin hän itse, tietynlaista tulosta, eikä kukaan muu edes tiedä, minkälainen sen (kuvataiteen työn) pitäisi olla, ja just tää, että kamera on keksitty, eikä kukaan odota valokuvaa ja se, että on kaikkein parasta, kun se tuotos tulee oman itsen kautta” (luokanopettaja).

Osallistumisen vähävaraisten lasten- ja nuorten taideohjelmaan havaittiin vähentävän köyhien lasten emotionaalisia ongelmia (Wright, Lindsay, Ellenbogen, Offord, Duku, & Rowe, 2006, 201). Tämä tulos ei kiistä tutkimukseeni osallistuvien oppilaiden näkemystä tunteiden käsittelystä taiteen avulla, mutta ei sitä varsinaisesti tuekaan. Kuvataide samoin kuin muutkin taiteet harrastuksina tuovat ihmisille mielihyvää, jos he pitävät harrastuksesta. Sivutuotteena syntyy hyvä olo, kun ajatukset ovat mukavissa toiminnoissa. Ainakin taidemaalauksen katselu herättää Kempin ja Cupchikin (2007) tutkimuksen mukaan ihmisissä tunteita. Epämiellyttävät aiheet maalauksissa herättävät ajatuksia ja tunteita enemmän kuin miellyttävät aiheet. (Kemp & Cupchik 2007, 72, 80.) Taiteet vaikuttavat tunteisiin. Se, miten paljon oppilas kuvataiteen tunnilla tekemässä työssään on käsitellyt tunteitaan, riippuu tilanteesta. Omaperäisen työn tekemisen määritelmään ei automaattisesti kuulu tunteiden käsittely. Oppilas on voinut tehdä todella luovan työn käsittelemättä tunteitaan. Tieto siitä, mitä kaikkea tapahtuu ihmisen tiedostamatta kuvan tuottamisen prosessin aikana aivoissa, saadaan tuskin koskaan selville.

Taiteiden nähdään tunteiden sijaan sisältävän ennemminkin kognitiivisia toimintoja (Gardner & Perkins 1988; MacGreror 1997). Tutkimukseen osallistuneiden 6. -luokkalaisten haastatteluista nousi esiin kuvataiteen tunneilla opittavat tiedolliset ja tekniset taidot. Oppilaat ajattelivat oppivansa etenkin erilaisten työvälineiden ja -tapojen käyttöä.

”No aika paljon ajattelen sitä, että kävisiköhän siihen työhön jokin muu väline vai onko tää oikeesti järkevää ja sitte kyllä mää ajattelen silleenki, että - - että on se kuitenkin kiva käyttää eri välineitä ettei aina vaan jollain liidulla sutata jotain” (Antti.)

”No mä opin sellasii erilasii tekniikoita, että niinku piirtämisessä mä en silleen paljoo opi, ku mää tiiän ne kaikki varjostukset ja tällaset ja monia tekniikoita tiiän siitä kuviksesta, ku mä oon pienenä käynny mutta aina tulee niitä uusia tekniikoita ja kaikkea rypistystekniikoita ja tällasia” (Marianna).

”No, erilaisia tekniikoita ja sitte ja sitte sitä perustaitoo sillee” (Valtteri).

”- - mutta kyllähän se välineen käyttö ja tällänen on tärkeätä - - No hahmottaa sitä työtä ja aikaa ja suurentamista, pienentämistä” (Julia).)

Myös tapauksen luokanopettaja piti tärkeänä kuvataiteen opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden läpikäymistä lukuvuoden kuvataiteen tuntien aikana. Opettajan ja oppilaiden näkemykset olivat siis yhdenmukaiset oppimisen kohteiden suhteen. Opettajanhan kertoi tavoittelevansa muun muassa kuvataiteessa tietojen ja taitojen oppimista.

Tarvitseeko tunteiden käsittelyn ja tiedollisten asioiden oppimisen olla kuvataiteessa toistensa vastakohtia? Pentikäinen (2006) näkee *taiteiden sisältävän kognitiivisia puolia, mutta ei sulje pois kuvataiteen merkitystä tunteiden käsittelyssä ja kokonaispersoonallisuuden kehitystä tukevana aineena*. Hänen mukaansa kuvaa tehdessään lapsi joutuu suunnittelemaan ja organisoimaan sekä tekemään valintoja, miten toteuttaa oman ajatuksensa kuvallisesti. Näihin valintoihin lapsi tarvitsee tietoja myös välineiden käytöstä ja tekniikasta. Esimerkiksi asetelmaa tehdessään lapsi tarvitsee edellä mainittujen lisäksi havainnointitaitoja. (Pentikäinen 2006.) Myös Simonsin ja Hicksin (2006) tapaustutkimus yliopisto-opiskelijoiden kokemuksista taiteiden avulla oppimisesta tukee näkemystä tiedon ja luovuuden yhdistämisen kannattavuudesta. Taiteiden parissa työskentely sallii yksilön mielikuvituksen kehittymisen ja rohkaisee uusiin ymmärtämisen tapoihin. Lisäksi Simons ja Hicks (2006) toteavat taiteiden tekemiseen osallistumisen tukevan ihmisen itseluottamusta, itsetuntoa ja minäkuvaa samalla kun yksilöt ja ryhmät alkavat nähdä uusia puolia itsestään, jotka ovat olleet siihen saakka heille tiedostamattomia. (Simons & Hicks 2006.) Luovaa toimintaa ei kannata yhdistää pelkästään tunnepitoisiin oppisisältöihin, vaan lisäksi älyllisiin ja käytännöllisiin työtapoihin (Salminen 1981, 190). Kognitiiviset toiminnot, jotka sisältävät tunnelementtejä, saattavat tuottaa parempia tuloksia oppilaiden kehityksessä (MacGregor 1997).

Gadsenin (2008) mukaan koulumenestystä määritellään Yhdysvalloissa oppilaiden tiettyjen taitojen, kuten lukemisen ja laskemisen, osaamisena. Ajatusprosesseja tärkeämpää edellä mainituissa aineissa on oikean vastauksen tai lopputuloksen osaaminen. Nämä taidot ovat tietysti tärkeitä. Ei kuitenkaan tarvitse olla niin, että elämässä tarvittavien perustaitojen opettelu olisi mielikuvituksen ja taidekasvatuksen tukemisen vastakohta. (Gadsen 2008, 32.) Tapaukseni luokanopettaja koki painetta opetussuunnitelman suunnalta. Hän kuitenkin integroi kuvataidetta muihin aineisiin koulussa, kuten aiemmin esittelin. Luokanopettaja ei mielestäni olekaan erottanut mielikuvitusta ja tietoa toisistaan. Opettajan toiminta saa tukea Gadsenin (2008) ja Pentikäisen (2006) näkemyksistä.

5.1.3 Oppilaiden vahvuuksia ja heikkouksia kuvataiteessa

Borban (1989, 1993) mukaan itsensä tiedostamisen tunnetta tukeakseen opettajan pitäisi auttaa oppilaita muodostamaan realistisia kuvauksia itsestään ja ainutlaatuisista piirteistään. Omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen sisältyy itsensä tiedostamisen tunteeseen. Pitkäjänteisyys työn

tekemisessä ja yhdellä värillä eri sävyjen tekeminen olivat eräitä tutkimuskohteeni oppilaiden vahvuuksia kuvataiteessa. Kysyessäni oppilailta haastattelussa heidän vahvuuksiaan ja heikkouksiaan, neljä (4/6) haastattelemastani oppilaasta piti piirtämistä omana vahvuutenaan. Mariannan vastauksesta heijastuu hänen näkemyksensä omasta taidosta siirtää kolmiulotteinen maailma mahdollisimman realistisesti kuvataiteen töihin. Heikkouksia Marianna ei edes kuvataiteessa löytänyt. Myös Aino näki mallista piirtämisen vahvuutenaan, mutta vapaan piirtämisen heikkoutenaan.

” - - mä eniten osaan mallista piirtää mutta niinku sitten jos mä piirrän vaikka ihan vapaasti - - Nii sitte mä en kauheesti osaa sitä sitte” (Aino.)

”Piirtäminen on se vahvuus, että mä osaan niinku niitä varjostuksia ja värejä käyttää silleen ja - - ja tota - - En kyllä oikeen tiiä, mikä heikkous ois että ainahan niinku kaikissa erilaisissa on parannettavaa mutta että kyllä mulla kaikki sujuu silleen tasasen hyvin kuitenkin” (Marianna.)

Piirtämisen kehitystä koskeva tutkimus on Wolfin ja Perryn (1988) näkemyksen mukaan keskittynyt kuvaamaan lapsen piirtämisen kehitystä yhteen päämäärään, realismiin. Heidän näkemyksensä on, että piirtämisen tavat koostuvat joukosta sääntöjä, jotka viittaavat siihen, miten yksilö muuttaa elävästä, täysikokoisesta, visuaalisesta kokemuksesta, liikkuvasta, värillisestä ja kolmiulotteisesta maailmasta saadut kokemuksensa merkkien joukoksi kaksiulotteiselle pinnalle. Erilaisille piirtämistavoille löytyy kahdenlaisia sääntöjä. Ensinnäkin on olemassa sääntöjä olennaisten tietojen esittämisen tarkentamiseen, kuten esimerkiksi liikkeiden, asentojen ja kokojen esittämiseen piirroksessa. Toiseksi, on olemassa sääntöjä yksilön käytöksen (mm. tunteet, puhe) sisältävistä merkityksistä, jotka siirtyvät paperille. (Wolf & Perry 1988.) Tapauksen 6. -luokkalaisten heikkoudet kuvataiteessa vaihtelivat varsin paljon. Oppilaiden heikkouksia kuvataiteessa olivat haastattelun mukaan muun muassa yksityiskohtien piirtäminen, työn tekemisen hitaus ja maalaaminen.

*”H: No, mitkä on sun vahvuudet ja heikkoudet kuviksessa?
O: Noo, vahvuudet o varmaan tekee vaa yhdellä (värillä) eri sävyjä. Sitte heikkoudet on, ku pitää ruveta tekeen jotai tarkkoja yksityiskohtia ja monella värillä” (Valtteri).*

*”H: - - mitkä on sun vahvuutes ja heikkoutes kuviksessa?
O: - - Emmä oikeen tiiä. Ehkä piirtäminen on hyvä mutta - - maalaus on aika huono” (Eero).*

Oppilaiden näkemykset omista heikkouksista ja vahvuuksista olivat yksilöllisiä ja erilaisia. Tämä tulos osoittaa oppilaiden itsensä tiedostamisen tunteeseen kuuluvien vahvuuksien ja heikkouksien sekä omien ominaisuuksien tuntemisen toteutuneen kuvataiteen tunneilla. Aion, Mariannan ja Valtterin vastauksista voi päätellä, että vahvuuksia ja heikkouksia kuvataiteessa määrittää todenmukaisen kuvauksen ihanne. 11–12-vuotiaat oppilaat alkavat epäillä

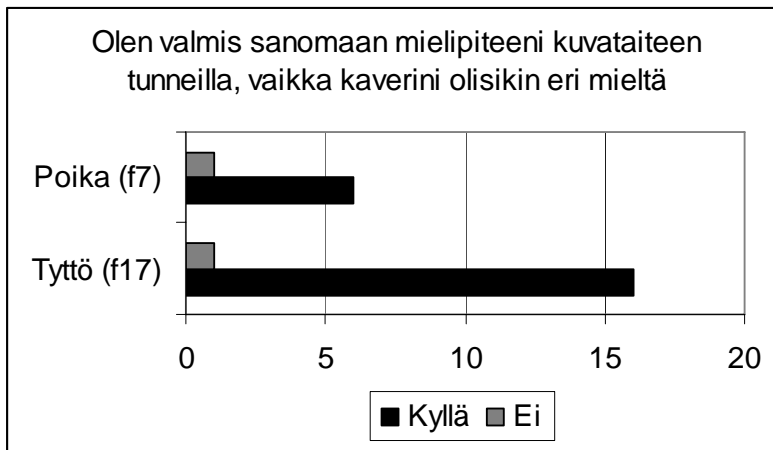
pätevyyttään tehdä taidetta, koska he pyrkivät realistisiin töihin entistä enemmän (Pavlou 2006; Sallinen 1980). Tässä vaiheessa Salmisen (1980) mukaan pettymykset ovat yleisiä, ja ne saattavat aiheuttaa kuvallisen kehityksen pysähtymisen. Taiteellinen ilmaisu on päätepysäkki, mikä saattaa alkaa varhaisessa nuoruudessa. Tässä vaiheessa nuoren huomio kiinnittyy muotojen ilmaisullisiin puoliin. (Sallinen 1980.) Tutkimukseeni osallistuneet 6. -luokkalaiset kertoivat piirtämisen teknisistä puolista ja halusta tehdä realistisia töitä, eivätkä he vielä maininneet ilmaisullisia seikkoja esimerkiksi vahvuuksia tai heikkouksia kuvaillessaan.

Kindler ja Darras (1997) sekä Pearson (2001) kritisoivat teorioita, jotka pyrkivät kuvaamaan kuvallisen ilmaisun kehitystä vaihe vaiheelta. Kritiikki kohdistuu Kindlerin ja Darrasin (1997) mukaan erityisesti teorioiden lineaarisuuteen, minkä päätepisteenä on mahdollisimman realistinen kuvallinen ilmaisu. Myös se, että ne eivät huomioi kulttuuria eivätkä kuvallisen ilmaisun sosiaalista kontekstia, katsotaan teorioiden puutteiksi. Teoriat nähdään lisäksi sopivan pienelle osalle väestöstä, eikä niitä voida yleistää. (Kindler & Darras 1997, 17–19.) Vaikka Kindler ja Darras (1997) ja Pearson (2001) kritisoivatkin kuvataiteen teorioita, jotka pyrkivät realismiin, todenmukainen kuvan tuottaminen on tutkimukseni 6. -luokkalaisten ihanne. Kuka ihanteita asettaa? Voi olla, että oppilaiden kotona ja kaveripiirissä arvostetaan realistista kuvausta. Tämä saattaa johtua siitä, ettei esimerkiksi modernia taidetta nähdä arvostettavana taiteena. Jos oppilaat saisivat kohdata mahdollisimman monipuolisesti erityyppisiä taideteoksia, avartaisi se heidän käsitystään siitä, mikä on tavoittelemisen arvoista kuvataiteen työssä.

5.2 Kuvataide kohtaauspaikkana

Sava ja Vesänen-Laukkanen (2004) mainitsevat Suomessa toteutetun SYREENI -projektin tavoitteena olleen lisätä lasten ja nuorten ymmärrystä itseään kohtaan ja tukea yhteisöön liittymistä. Kohdejoukkona olivat peruskoulua käyvät maahanmuuttajat sekä lasten- ja koulukodeissa olevat lapset ja nuoret. Mukana projektissa oli opettajien lisäksi taidepedagogeja. Eri taiteiden keinoin lapset saivat rakentaa elämäntarinaansa ja siten käsitellä elämän aikana kokemiaan vaikeita asioita. Projektin tulokset jäivät oppilaiden yksityisiksi kokemuksiksi, mutta kaikkein tärkeimpänä asiana projektista jäi jäljelle muun muassa aikuisen ja lapsen kohtaaminen. (Sava & Vesänen-Laukkanen 2004.) Kohtaamisen taso koulussa riippuu siitä, onko opettaja valmis kohtaamaan oppilaansa aidosti.

”Kuvaamataidon luokka on kohtaauspaikka, elämänhuone, jossa yksilöt kokevat vapautuvan hetkeksi yhteisön välinearvojen talutusnuorasta” (Töyssy 1996, 53). Töyssyn yhteenveto seitsemäsluokkalaisten mielipiteistä kuvataidetta kohtaan sisältää mielestäni kuvauksen kuvataiteen sosiaalisesta luonteesta. Tapaukseni 6.luokan oppilaista lähes kaikki (22/24) olivat valmiita kertomaan oman mielipiteensä kuvataiteen tunneilla, vaikka kaveri olisikin eri mieltä (kuvio 14).



Kuvio 14. Oppilaiden luottamus omiin mielipiteisiin kuvataiteen tunneilla.

On helpompi valita vastauksen kyllä -vaihtoehto kuin toimia niin tositilanteessa. Tulos kuitenkin vahvistaisi Töyssyn tutkimien 7. -luokkalaisten ajatusta kuvataiteen tuntien sosiaalisesta puolesta.

5.2.1 Keskusteluja – ”Saa tehdä parhaansa ja rupertella kaverille”

Borba (1989, 1993) toteaa toisiin liittymisen tunteen tarkoittavan sosiaalisissa tilanteissa muodostuvaa yhteyttä toisiin ja kokemusta toisten hyväksynnästä sekä luottamuksesta. Koulu on paikka, missä oppilaan itsetunto kehittyy sosiaalisten suhteiden kautta (Korpinen 2007, 36). Siksi kaikki toiminnat, joihin liittyy sosiaalinen vuorovaikutus, pitäisi olla tervetulleita luokan toimintaan. Tutkimuksessani neljä (4/24) oppilasta mainitsi kirjoitelmissaan vapaan keskustelun kavereiden kanssa olevan kuvataiteen tunneilla mukava asia.

”Tykkään kuvataiteen tunneista, koska silloin saa tehdä parhaansa ja rupertella kavereille.” (Eero)

”Mukavat jutut kuviksessa on, että saa puhua ystävien kanssa ja nauraa ja tällekin.” (Aliisa)

Pentikäisen (2006) mukaan taiteellinen toiminta lisää vuorovaikutusta ja kommunikaatiota oppilaiden välillä. Myös yksilöllisiä töitä tehdessä oppimistilanne voi kuvataiteen tunnilla olla todella sosiaalinen. Esimerkiksi oppilaat antavat toisilleen palautetta. (Pentikäinen 2006.) Tapaukseni luokanopettaja näki haastattelun jälkeen kirjoituksessaan kuvataiteen tuntien sosiaalisen luonteen mahdollisuutena, mutta totesi sen mahdollistavan myös oppilaiden keskinäisen kiusaamisen.

”Tosin oppilas voi tahtomattaan tai tietien tahtoen myös latistaa toisen taidoillaan, joten parien/ryhmän

*muodostuksessa kannattaa olla sensitiivinen”
(luokanopettaja).*

Strömberg (2006) kertoo erilaisia tapoja käsitellä kuvataiteen tunteilla oppilaiden minuuteen liittyviä asioita esimerkiksi oppilaille tärkeitä esineitä tai valokuvia käsittelemällä ja uudelleen työstämällä kollaasin muotoon. Kun oppilaat työskentelevät itselleen tärkeiden asioiden parissa, he pohtivat omaa minuuttaan joko tietoisesti tai tiedostamatta. Samalla he kohtaavat toisten oppilaiden kokemusmaailmoja ja saavat mahdollisuuden sijoittaa itsensä suhteessa muihin oppilaisiin. Tämä kehittää lisäksi suvaitsevaisuutta toisten näkemyksiä kohtaan. (Strömberg 2006, 67.) Haastatteleman luokanopettaja kertoo tavoittelevansa yhteisissä keskusteluissa oppilaiden kanssa kuvataiteen tunteilla tehdyistä töistä seuraavia asioita.

”Kun arvioidaan (kuvataiteen töitä), niin sen kautta välittyis myös näkemys, mistä oppilaat tykkää ja minkä takia, kun he kertovat omista töistään ja työskentelystään, Sieltähän paljastuu samalla, onko tavoitteet saavutettu plus omat henkilökohtaiset mieltymykset, mut tärkeätä on et myös sanottas toisten tekemistä töistä jotain, missä tekijä on onnistunut. Koska on kauheeta, jos mun työ on aina se, josta ei koskaan sanota mitään hyvää. Sillonhan se tavallaan nolaa sen, mitä toinen on tehnyt. Jos palautetta ei tuu oppilailta, niin sit opettaja on se joka käy loputkin työt läpi ja katsoo, mitä niissä on sellaista, että ne erottuu muista. Jokainenhan erottuu ja jokaisessa on hyvää, kun löytää asian, mistä kiittää. Open on ehkä helpompi kiinnittää huomiota, miten ne tavoitteet on onnistuttu tuomaan esille - - mut kyllä joka työtä alettaessa on taululla tieto siitä, mihin just tällä kertaa pyritään - - vaikkei me tavoitteista puhuta just sillä sanalla” (luokanopettaja).

Kommentissaan luokanopettaja toivoo yhteisissä arviointitilaisuuksissa tapahtuvan oppilaiden henkilökohtaisten mieltymysten perustelua. Tämä tarkentaisi Borban (1989, 1993) mallin mukaista oppilaiden itsensä tiedostamisen sekä toisiin liittymisen tunnetta. Toisaalta samassa puheenvuorossa luokanopettaja on huolissaan siitä, että kaikki saisivat hyvää palautetta töistään, eikä opettajan pitäisi olla se, joka löytää jokaisen työstä hyviä puolia. Huoli perustuu mielestäni oppilaiden suvaitsevaisuuteen toisten töitä kohtaan. Sava (2007) esitteleekin osallistavan taidekasvatuksen käsitteen. Se pitää sisällään juuri oppilaiden kokemusten jakamisen. Jokaisella oppilaalla on oikeus ilmaista mielipiteensä taiteen keinoin, mutta myös vastuu ajatustensa ilmaisemisessa. Erilaisuuden kohtaaminen on haaste. (Sava 2007, 193.) Tähän haasteeseen kuvataiteen opettajan pitäisi pystyä vastaamaan. Miten opettaa oppilaita suvaitsevaisuuteen? Toisen mielipiteen suvaitseminen vaatii tervettä itsetuntoa. Jos oppilas kokee erilaiset näkemykset uhkaavina, hän saattaa loukata toista tai vetäytyä vuorovaikutustilanteesta. Borban (1989, 1993) itsetunnon mallissa tämä viittaa toisiin liittymisen tunteen tilaan.

Luftig (2000) kertoo, että taiteiden vaikutusta oppilaiden kehityksen eri osa-alueisiin on tutkittu Yhdysvalloissa SPECTRA -ohjelman avulla. Tämä ohjelman avulla on pyritty tuomaan taideaineita koulujen arkeen, esimerkiksi integroimalla taidetta luonnontieteiden ja äidinkielen opetukseen. Kouluilta vaadittiin sitoutumista vuoden mittaiseen projektiin, missä opettajat ja eri alojen taiteilijat tekivät yhteistyötä koulujen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Samalla tutkittiin taideaineiden vaikutuksia oppilaiden koulumenestykseen, luovuuteen, minäkäsitykseen, oman toiminnan kontrollointiin sekä taiteiden arvostukseen. (Luftig 2000.)

Luftig (2000) toteaa, että taiteella todettiin olevan yhteys poikien sosiaaliseen itsetuntoon, mutta tyttöjen itsetunto heikkeni SPECTRA -ohjelman aikana. Mahdolliseksi syyksi ajateltiin, että pojille tarjoutui helpompia ja heitä miellyttävämpiä sosiaalisia tilanteita kuin tytöille. Vaikka projektin tulokset eivät olleet yhtä positiivisia oppilaiden itsetunnon tukemisen kannalta, oppilaiden kokemukset heidän vanhempiansa rakkaudesta ja arvostuksesta heitä kohtaan lisääntyivät projektin aikana. Mahdolliseksi syyksi esitettiin projektin tuoneen mukanaan lisääntyneitä positiivisia vanhempien ja lapsen vuorovaikutustilanteita, koska oppilaat saivat viedä omia taideaineiden tunneilla tehtyjä töitä koteihinsa. (Luftig 2000.)

Haastatteluun osallistuneiden oppilaiden vastaukset kavereiden asenteen vaikutuksesta kuvataiteen arvoon olivat vaihtelevia. Oppilaista vain yksi myönsi kavereiden asenteella olevan vaikutusta. Kahden oppilaan (Valtteri ja Ainon) mielestä kavereilla ei ole vaikutusta siihen, mitä he kuvataiteesta ajattelevat. Monet kuitenkin ajattelivat kavereilla olevan hieman vaikutusta.

”O: Eii.

H: Mikä siinä on? Miksei se vaikuta?

O: No, sen takia ku voi joku juttu olla mun mielestä hyvä, mikä niiten mielestä on huonoa ja ei, ei kukaan oo samaa mieltä” (Valtteri).

”H: - - Vaikuttaako kavereiden asenne sulla siihen, että miten sä suhtaudut kuvikseen?

O: Joo niien niinku mielipide on tietysti tärkeä.

H: Joo. Mikshän se on tärkeä? Sä voit ihan - -

O: No en mä osaa sanoa. Se vaan on. Ne osaa olla rehellisiä ja sullei” (Julia).

”H: Osaatko sanoa, miksi ei vaikuta?

O: - - No, ku mää sulle ite tykkään piirtämisestä ja tietysti myös kuviksesta niinku kokonaan - - Ja sitte, ei mun kaverit sulle niinku sano sit niitä mielipiteitä, et neki menee iha positiivisella mielellä sinne ni” (Marianna).

Julia ajatteli kavereiden olevan rehellisiä, joten siksi heidän asenteellaan kuvataiteeseen on merkitystä. Marianna vastaa puolestaan, että kaverit eivät vaikuta häneen, mutta toteaa, että he eivät lopulta sano mielipidettään kuvataiteesta. Vastauksesta heijastuu kavereiden merkitys, koska Marianna on huomannut heidän menevän kuvataiteen tunneille positiivisin mielin.

5.2.2 Opitaan toisista uusia asioita – ”Vaikka että mistä asiasta ne tykkää”

”Parhaimmillaan kuvataidekasvatus opettaa näkemään laajasti toisaalta ympäröivää maailmaa ja toisaalta näkijän eli subjektin omaa sisintä” (Rinne 2006, 110). Tuohon lauseeseen tiivistyy mielestäni se, mikä sai minut ajattelemaan, että kuvataiteen avulla ihminen pystyy oppimaan itsestään uusia asioita. Toisten ajatusten ja maailmojen kohtaaminen opettaa suvaitsemaan toisten maailmoja, mutta laittaa myös miettimään omaa suhdetta johonkin tiettyyn asiaan maailmassa, joka on jollekin toiselle tärkeää. Taiteet antavat yksilölle mahdollisuuden asettua toisen asemaan, kokea toisten todellisuutta ja kulttuuria, kulkea ajasta, tilasta, historiasta ja asiayhteydestä toiseen, ja nähdä maailma toisesta näkökulmasta (Gadsen 2008, 35). Tutkimuksessani neljä (4/6) haastattelemani oppilasta oppi joskus omasta mielestään uusia asioita kavereistaan kuvataiteen tunneilla. Yksi oppilas vastasi oppivansa kavereistaan keskustelujen kautta, mutta yksi ei ajatellut oppivansa kuvataiteen tunneilla kavereitaan mitään uutta. Kuvataiteen tunneilla opittiin tietämään kavereiden mielipiteitä ja luonnetta, miten he käyttäytyvät vihaisina.

”H: Opitko sä kuviksen tunnilla uusia asioita kavereista?”

O: No, joskus - - Vaikka, että mistä asiasta ne tykkää tai mitä mieltä ne o jostai, jutuista” (Valtteri).

” - - No, joskus jos vaikka niillä menee hermo ja ne ei niinku keksi mitään, niin kyllä siinä vähä oppii siitä luonteesta mut kyl mää niinku ne läheisimmät ystävät ki nii hyvin tunnen, että en mää paljoa opi” (Marianna).

Tutkimuskohteeni oppilashaastatteluissa ilmeni, että kaikki haastattelemani oppilaat (6/6) keskustelivat kuvataiteen tunneilla ja lähes kaikille (5/6) se oli tärkeää. Keskustelun teki tärkeäksi muun muassa se, että keskustelu mukavoittaa työskentelyä ja tekee tunnista hauskemman. Julialle keskustelu oli tärkeää siksi, että hän oppi samalla uusia asioita kavereistaan ja sai siten uusia keskustelunaiheita. Aino sen sijaan halusi työskennellä itsenäisesti, eikä keskustelu ollut hänelle toiminnan aikana tärkeää.

”No, kyllä se aika paljo mukavoittaa sitä kuvistyöskentelyä, että saattas olla aika paljo tylsempää, jos yksin pitäis johonki pienee huoneeseen mennä piipertämään ni - - on se paljo hauskemmaa sitte jutella samalla ja - - ku tekee” (Antti).

”No oppii toisista ihmisistä ja sitte voi keskustella niistä samoista asioista”(Julia).

”H: - - Onks se sulle tärkeää, että sä saat keskustella?”

O: No ei se kauheen oo.

H: Osaaksä sanoa miksi?”

O: - - *No ehkä niinku, että saa sen työn sitte valmiiks niin” (Aino).*

Wright, Lindsay, Ellenbogen, Offord, Duku ja Rowe (2006) kirjoittavat vähävaraisille kanadalaisille nuorille suunnatun taideohjelman tukeneen nuorten sosiaalisen verkoston muodostumista. Taideohjelma antoi nuorille mahdollisuuden kommunikaatioon, ryhmätyötaitojen ja yhteistyöhön harjoitteluun sekä ongelmien ratkomiseen. Kontrolliryhmään verrattaessa nuorten itsetunnon tila oli samaa tasoa. Tutkijat pohtivatkin syytä, miksi saman ohjelman aikana tapahtunut tunneongelmien vähentyminen ei parantanut oppilaiden itsetuntoa. (Wright, Lindsay, Ellenbogen, Offord, Duku & Rowe 2006, 201.) Se, miten suuri osa sosiaalisen ja emotionaalisen käytöksen muuttumisessa on kuvataiteella, jää vaille vastausta. Voisiko olla niin, että jos köyhille nuorille olisi tarjottu liikuntaharrastuksia, he olisivat kokeneet samat muutokset? Tutkimukseeni osallistuneet kaikki kuudesluokkalaiset (6/6) kertoivat haastatteluissaan puhuvansa keskenään kuvataiteen tunneilla tavallisista asioista, tilanteesta riippuen. Oppilaat kertoivat myös juttelevansa eri tilanteissa. Vain Valtteri kertoi juttelevansa lähes joka tilanteessa.

”No, melkei joka tilanteessa” (Valtteri).

Monet kertoivat keskustelevansa kuvataiteen tunneilla työskentelyn ohessa, mutta työn eri vaiheissa. Esimerkiksi Aino kertoi keskustelevansa, kun häntä väsyttää ja Marianna puolestaan silloin, kun työskentelee omalla paikallaan.

”No, sitte ku alkaa jo vähä väsyttää nii sitte - - sitte ehkä siinä sitte tulee vähä juttelu” (Aino).

”No, siinä ku me niinku tehään niitä töitä, vaikka jos me muovaillaan savee tai piirretään siinä omalla paikalla ni kyllä se työ sujuu iha yhtä hyvi, vaikka puhuu ” (Marianna).

Haastatteluun osallistuneiden oppilaiden kokemukset siitä, millaista palautetta he saavat toisilta kuvataiteen tunneilla tehdyistä töistä, olivat vaihtelevia. Yli puolet oppilaista (4/6) koki saavansa vain hyvää tai rakentavaa palautetta, mutta Aino ajatteli, että osa oppilaista ei uskalla sanoa rehellistä mielipidettä hänen töistään.

” - - Niinku mä en oo ikinä saanu negatiivista mutta - - musta vähän tuntuu, että kyl niillä voi olla jotain negatiivista mut ne ei uskalla sitte sanoo sitä että - - Et aina on tullu positiivista” (Aino).

Sekä Antti että Valtteri kokivat, että he saavat vaihtelevaa palautetta työstä riippuen. Valtteri kertoi saavansa myönteistä palautetta yksinkertaisista töistään, mutta sivusi vastauksessaan, että saa erilaista palautetta oppilaista riippuen. Antin vastaus sisältää näkemyksen, että toisten mielipide omasta työstä on tärkeä ja hän haluaa saada siitä palautetta.

”No, yleensä sellasta, yksinkertaisista töistä iha hyvää mut sitte jos mää oon koittanu vähä liian monimutkasesti tehdä ni en nii kauheen hyvää. Joiltai oon sillonki saanu hyvää mutta joiltai taas en nii hyvää”(Valtteri).

” - - Että jotkut sanoo, etten oikeen tiedä. että onko tää hieno vai ei mut aika moni silleen kehuu että, että hyvin piirretty ja silleen että usein mä kysyn vähän vitsillä, että onko tää ruma vai tosi ruma että silleen että - - ite annan vähä huonot vaihtoehot joskus mutta - - Kyl mää luulen - - kyl mää haluan palautetta omasta työstä, et se on sitte vähä tyhmää, et se on sitte vaan omasta mielestä hieno mut kaikkien muitten mielestä se on vaan semmone - - ruma töherrys”(Antti).

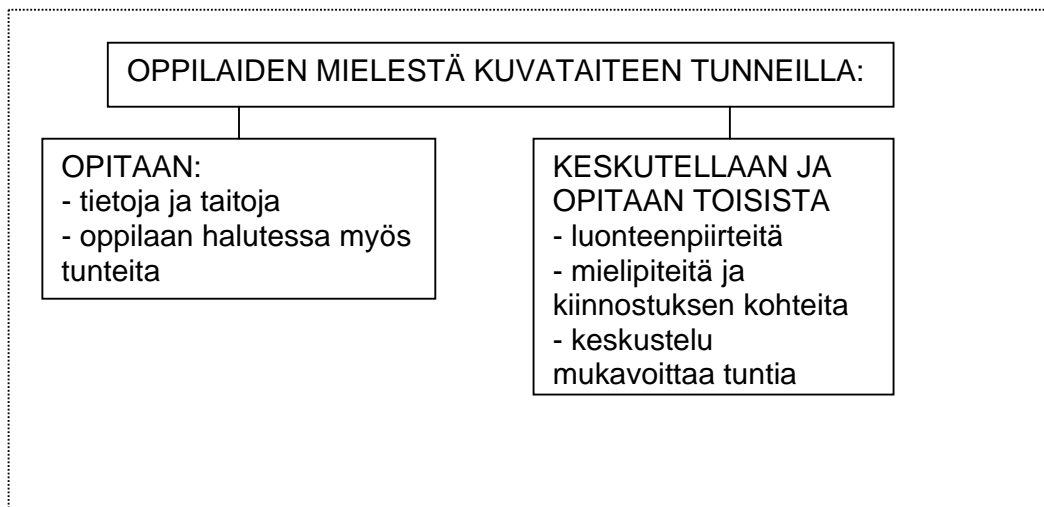
Pillermer, Ivcevic, Goose ja Collins (2007) totesivat itsetunnon muistoja tutkiessaan, että huonot kokemukset jäivät ihmisille paremmin mieleen. Etenkin huono itsetuntoisille ihmisille ihmissuhteissa ja sosiaalisissa tilanteissa saadut negatiiviset kokemukset muistetaan pitkään ja ne heijastuvat ihmisten toimintaan myöhemmin elämän aikana. (Pillermer, Ivcevic, Goose & Collins 2007.) Vesainen-Laukkanen ja Martin (2002) toteavat, että tunteet ovat tärkeässä roolissa taidekasvatuksessa. Omien tunteiden yksilöllinen käsittely voi edesauttaa toisiin liittymistä, koska tunteet liittyvät tiiviisti sosiaaliseen vuorovaikutukseen tunteiden ilmaisun ja hallinnan kautta. (Vesainen-Laukkanen & Martin 2002, 17.) Palautteen antaminen toiselle vaatii hienotunteisuutta. Kuvataiteen tunneilla tapahtuvat oppilaiden väliset keskustelut toistensa kanssa ja palautteet toistensa töistä olivat haastattelemieni oppilaiden vastausten perusteella hyvin vaihtelevia. Esimerkiksi Aion vastaus siitä, että hänen luokkatoverinsa eivät uskalla antaa huonoa palautetta, saa pohtimaan, onko annettu palaute rehellistä. Negatiivisten tunteiden ilmaisemisella on todettu olevan hyviäkin seurauksia: toiset haluavat auttaa enemmän negatiivisten tunteiden ilmaisijaa, ja hän saa helpommin ystäviä (Graham, Huang, Clark & Helgeson & 2008). Se, miten negatiivista palautetta ja tunteita ilmaistaan, vaikuttaa siihen, tuoko se lisää luottamusta ja keskinäistä arvostusta. Antin kommentti sisältää näkemyksen, että hän haluaa välttää toisilta tulevat mahdolliset negatiiviset ilmaukset mollaamalla ensin omaa työtään. Oppilas kertoi kuitenkin haluavansa palautetta toisilta. Ehkäpä siksi, että toisten samanikäisten näkemyksiä arvostetaan.

Koska taide mahdollistaa sanattoman ilmaisun ja vuorovaikutuksen (Barkman & Virtanen 2002, 32) toisten erilaisia töitä pitäisi pyrkiä kunnioittamaan, jotta palaute ei olisi loukkaavaa. Valtterin kommentti siitä, että osa oppilaista antaa hyvää palautetta kertoo mielestäni siitä, että palautetta ei tule tehdystä työstä. Riippuu pikemminkin sosiaalisista suhteista, millaista palautetta oppilaat toisilleen antavat. Tosiin liittymisen tunteeseen sisältyy Borban (1989) mukaan kyky olla myötätunteinen toisia kohtaan. Valtterin näkemyksen mukaan toisiin liittymisen tunne ei ole kaikilla luokan oppilailla kunnossa. Kuvataide vaikuttaisi kuitenkin mahdollistavan sosiaalisten taitojen harjoittamisen, koska oppilaat keskustelevat ja antavat palautetta toistensa

töistä, mikä tukee Wrightin, Lindsay, Ellenbogenin, Offordin, Dukun ja Rowen (2006) tutkimustulosta.

Yhteenveto. Itsensä tiedostamisen tunne kehittyi kuvataiteessa siten, että oppilaat saivat tietoa omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Oppilaat ajattelivat ensisijaisesti oppivansa kuvataiteen tunneilla tiedollisia asioita, mutta tunteiden käsittely oli heidän mukaansa mahdollista. Myös luokanopettaja tavoitteli opetuksessaan oppilaiden omaperäistä tulkintaa, mikä tukee oppilaiden erityisyyden tunnetta. Tästä voisi päätellä, että Borban (1989, 1993) mallin mukainen itsensä tiedostamisen tunne kehittyy kuvataiteen tuntien aikana.

Oppilaat keskustelivat kuvataiteen tunneilla ja se teki tunnit mukaviksi. Keskustelua tapahtui työskentelyn aikana, lähes joka tilanteessa. Luokanopettaja oli huolissaan oppilaiden kyvystä antaa kaikille oppilaille hyvää palautetta yhteisissä töiden katselutilanteissa. Savan (2007) esittelemä osallistava taidekasvatus pitää sisällään oppilaan oikeuden mielipiteen kertomiseen sekä vastuun siitä. Opettajan huoli oppilaiden mielipiteistä sisältää Savan (2007) osallistavan taidekasvatuksen mukaisen vastuun omista mielipiteistä. Oppilaat osaavat sanoa mielipiteensä, mutta se saattaa Valtterin kommentin mukaan riippua luokan sosiaalisista suhteista, työn tuloksen sijaan. Haastatteluissa oppilaat kertoivat saavansa hyvää palautetta. Antille palautteen saaminen kavereilta oli tärkeää. Oma tunne onnistumisesta ei hänelle pelkästään riittänyt. Kuvioon 15 yhdistin seikat, joita haastatteleman oppilaat ajattelivat kuvataiteen tunneilla oppivansa.

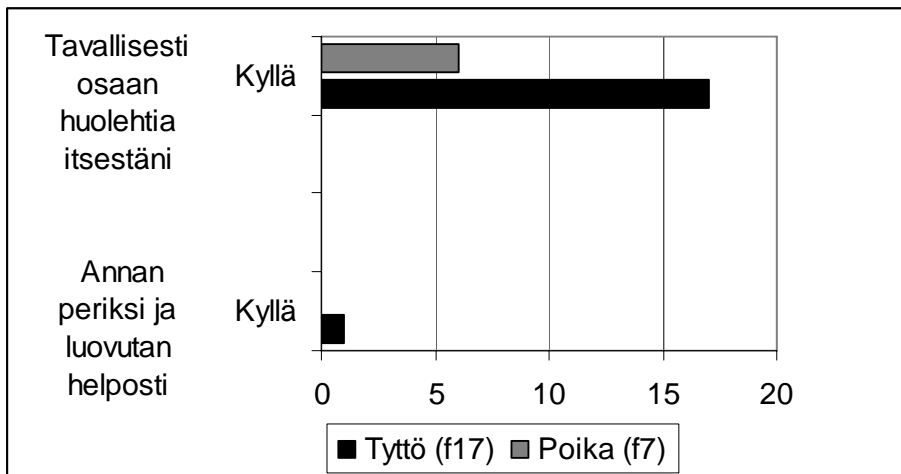


Kuvio 15. Oppilaiden näkemyksiä, millaista oppimista kuvataiteen tunneilla tapahtuu.

Toisiin liittymisen tunteeseen kuuluu Borban (1989, 1993) mukaan toisten hyväksynnän lisäksi taito hyväksyä toisten erilaiset mielipiteet. Näitä seikkoja voidaan harjoitella kuvataiteessa esimerkiksi keskustelemalla taideteoksista ja omista töistä.

6 TEHTÄVÄN SUORITTAMINEN JA PÄTEVYYS – KUVATAITEESSA VOI KEHITYÄ

Itsearviointin mukaan tapaukseni kuudennen luokan oppilaista suurin osa (23/24) ajatteli osaavansa, huolehtia itsestään ja olevansa melko sinnikkäitä, koska vain yksi (1/24) oppilas oli sitä mieltä, että hän antaa periksi ja luovuttaa helposti (kuvio 16).



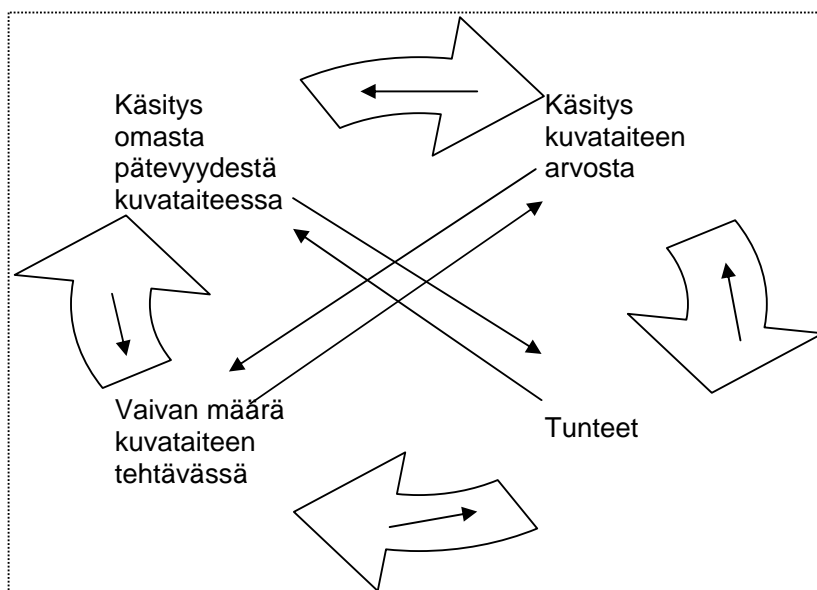
Kuvio 16. Tulokset tehtäväsuuntautumisen tunteeseen kyllä-vastausten osalta.

Jos oppilas on haluton yrittämään ja luovuttaa helposti, hän ei koe olevansa pätevä (Borba 1989). Miller ja Daniel (2007) näkevät yksilön sinnikkyuden liittyvän itsetuntoon. Heidän mukaansa sinnikkyys koostuu sekä 1) ulkoisista tekijöistä kuten ympäristön tuesta tai sen tuomista vaikeuksista että 2) sisäisistä tekijöistä, kuten persoonallisuudesta, joka kallistaa ihmistä joko herkkyyteen tai sinnikkyuteen. Ulkoisiin tekijöihin liittyy yleensä aina yksi kiintymyssuhde, joka mahdollistaa yksilölle tuen ja kannustuksen. Tällaisia tekijöitä ovat mm. perhe ja kaverit. Sisäisiin tekijöihin kuuluu puolestaan turvallisuuden tunne, jolloin lapsi kokee saavansa rakkautta sekä terve itsetunto ja tunne luottamuksesta omiin kykyihinsä. Tämä johtaa siihen, että omataksen hyvän itsetunnon, yksilön on oltava varma omasta arvokkuudestaan ja omasta pätevyydestään hoitaa elämässä eteen tulevia asioita. (Miller & Daniel 2007.) Sinnikkyys liittyy mielestäni juuri pätevyyden tunteen kautta olennaisesti oppilaan motivaatioon ja

haluun sitoutua tehtävän loppuun suorittamiseen. Lähtökohtaisesti tutkimuskohteeni oppilaiden sinnikkyys ja omatoimisuus vaikuttaisi olevan kunnossa, koska he eivät antaneet helposti periksi ja luovuttaneet. Koululla on ainakin mahdollisuus vaikuttaa oppilaan sinnikkyuden ulkoisiin tekijöihin, turvaamalla kannustava ympäristö koulupäivän aikana, mutta myös kuvataiteen tunteilla tapahtuvien tehtävien avulla.

6.1 Kuvataiteen tehtävät ja niihin sitoutuminen

Tehtäväsuuntautumisen tunne sisältää oppilaiden tavoitteet ja kokemukset prosessista, jossa tavoitteesta edetään eri vaiheiden kautta päämäärään (Borba 1989, 1993). Prosessi pitää sisällään taidot sitoutua tehtävän tekemiseen, ratkaista ongelmia ja tehdä valintoja. Miten oppilaan pätevyyden tunnetta ja tehtävien tekemistä voisi kehittää kuvataiteen avulla? Kaikki oppilaat eivät pidä kuvataiteesta, he eivät omasta mielestään ole siinä yhtä hyviä kuin muut tai kuvataide ei ole kaikille tärkeää. Pavlou (2006) tutki kyproslaisten 11–12-vuotiaiden oppilaiden pätevyyden tunnetta kuvataiteessa. Oppilaan motivaatio ja sitoutuminen kuvataiteen tehtävien tekemiseen riippuivat alkuperäisestä sitoutumisesta sekä sitoutumisen asteesta. Oppilaiden *päätökset sitoutua taidetehtävään* ja sitoutumisen laatu olivat yhteydessä *käsitykseen omasta pätevyydestä* (epäonnistumisen tai onnistumisen odotukset), *tunteisiin* (pitivätkö oppilaat tehtäviä mielenkiintoisina vai nautinnollisina), *käsityksiin kuvataiteen arvosta* (olivatko toiminnot oppilaiden mielestä hyödyllisiä) ja *vaivan määrään* (kannattaako yrittää). Oppilaiden käsitykset pätevyydestään ja taiteen arvosta sekä heidän tunteensa ja yrityksen määrä näyttäisivät muodostavan laajemman kontekstin, mikä vaikuttaa oppilaiden asettamiin saavutusten tavoitteisiin kuvataiteessa (kuvio 17). (Pavlou 2006, 196.)



Kuvio 17. Tekijät, joista oppilaiden sitoutuminen Pavloun (2006) mukaan kuvataiteen tehtäviin johtuu.

Se, mistä Pavloun (2006) esittelemä, kuvataiteen tekemisen motivaatioon vaikuttava kehä, saa alkunsa, on monen tekijän tulosta. Esimerkiksi oppilaan käsitykset kuvataiteen arvosta ovat saaneet vaikutteita aiemmista kokemuksista sekä oppilaalle läheisten ihmisten arvomaailmasta. van Aken ja Riksen-Walraven (1992) toteavat pätevään käyttäytymiseen liittyvän aikaisemmat onnistumisen kokemukset. Odotukset oman pätevyuden ja ympäristön antaman tuen saannin suhteen vakautuvat ja vahvistuvat yksilön kehityksen aikana (van Aken & Riksen-Walraven 1992, 103). Mariannan ja Julian kokemukset pätevydestä ovat hyvin erilaisia.

”H: Mikä niistä (tehtävistä) tekee helppoja?

*O: - - Emmä tiedä, onks ne kaikki sit silleen helppoja mutta ehkä mulla vähä semmosta, että mä oon harrastanu kuvista ni mä niinku osaan ennestään vähä niinku niinku käyttää niitä ja - - mulle ei oo niin paljo opeteltavaa”
(Marianna)*

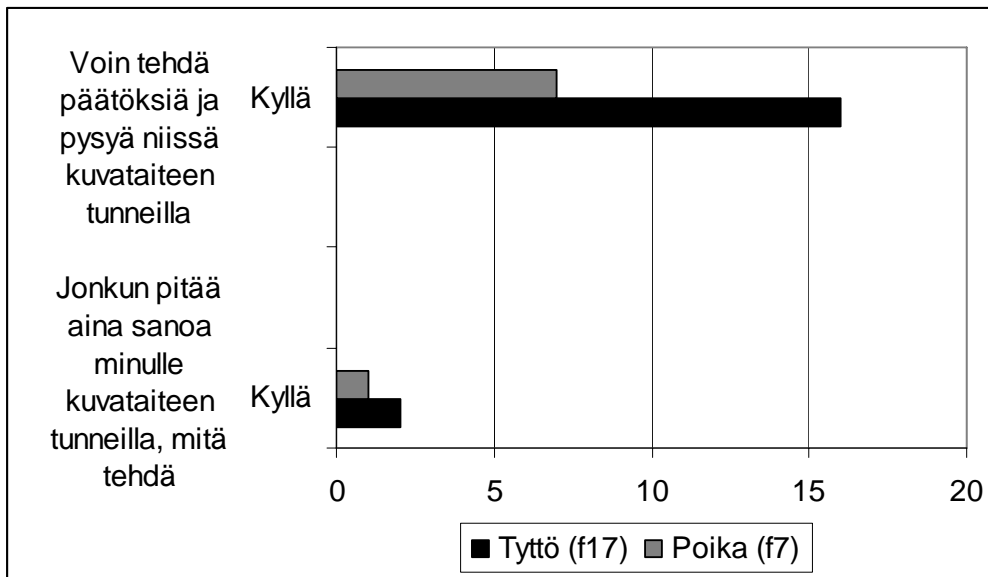
”O: Ei.

H: Minkähän takia ne ei oo helppoja?

*O: Koska ei oo tarpeeks aikaa. - - No emmä tiedä sit vaikuttaako se et keksii niitä joita on helppo suunnitella. Suunnitelma pitää tehdä niin se on sit helppo toteuttaaki”
(Julia).*

Tyttöjen kokemukset ovat erilaisia ehkä juuri siksi, että toinen heistä kokee olevansa pätevä ja toinen ei. Pavloun (2006) tutkimustulos tukee edellä mainittujen oppilaiden suhtautumista kuvataiteen tehtäviin. Nimittäin korkean kuvataiteellisen pätevyuden tunteen kokevat oppilaat pitivät ja nauttivat taiteen tunteista paljon ja sitoutuivat tehtävien tekemiseen opettajan ohjeiden mukaisesti. Matalan pätevyuden tunteen oppilaat eivät sitoutuneet tehtäviin. Heidän mielestään kuvataiteessa oli tylsiä tehtäviä, ja he pelkäsivät epäonnistumista. Kun matalan pätevyuden oppilaat sitoutuivat tehtävään, he eivät jaksaneet yrittää ja sitoutuminen vaikutti olevan pinnallista. (Pavlou 2006, 196–197.)

Lähes kaikki (23/24) tutkimuskohteeni oppilaista valitsivat kyselyssä voivansa tehdä päätöksiä ja pysyvänsä niissä myös kuvataiteen tunneilla. He ajattelivat olevansa omatoimisia, sillä vain kolme (3/24) totesi itsearvioinnissa, että jonkun pitää sanoa kuvataiteen tunneilla, mitä heidän pitää tehdä (kuvio 18).



Kuvio 18. Oppilaiden käsityksiä omasta tehtäväsuuntautumisesta kyllä - vastausten mukaan.

Tutkimuskohteen oppilailla vaikuttaisi olevan Borban (1989, 1993) itsetunnon mallin mukaiset perustaidot kuvataiteessa tarvittavaan tehtäväsuuntautumisen tunteeseen ja luottamus omiin päätöksiin. Pavloun (2006) mallin mukaan heillä olisi melko positiivinen näkemys omasta toiminnastaan kuvataiteessa. Jotta oppilas saavuttaisi lopulta pätevyyden tunteen, kasvattajan pitäisi antaa hänelle tilaa ongelmien ratkaisuun itsenäisesti (van Aken & Riksen-Walraven 1992, 105). Kuuden oppilaan haastatteluissa ilmeni, että suurin osa (5/6) kertoi ryhtyvänsä opettajan ohjeistuksen jälkeen työskentelemään omatoimisesti kuvataiteen tunneilla. Vain Antti kertoi, että aina toimeen ryhtyminen ei ole helppoa vaan tehtävään suuntautuminen riippuu siitä, onko hän kuullut ohjeen tai nukkunut tarpeeksi edellisenä yönä. Väsyneenä hän turvautuu opettajan ja kavereiden apuun tehtävien aloittamisessa.

” - - Riippuu vähän, että jos semmonen päivä, että on ihan virkeällä tuulella ja että - - että on nukkunu ihan hyvin, että sitte o ihan hyvin kuullu sen ohjeen ja menee vaan hakeen ne kamat ja rupee tekemään sitä työtä mutta joskus saattaa vähän olla, että katon, mitä kaverit tekee ja jatkan samaan malliin ja saatan vähä varmistella opelta” (Antti).

Mielestäni Antin vastaus on rehellinen kuvaus tehtäväsuuntautumisen tunteesta. Jokaisella on joskus vaikeuksia ryhtyä työhön tai kuunnella ohjeita. Luultavasti myös toiset oppilaat ajattelivat samoin, mutta kysymykseni johdatteli heitä luettelemaan, miten käytännössä työn aloittaminen sujuu.

6.1.1 Millaisia kuvataiteen tehtävät ovat?

Borba (1989, 1993, 29) toteaa tehtäväsuuntautumisen tunteeseen kuuluvan se, että pystyy asettamaan realistisia tavoitteita, etenemään suunnitelmien mukaan ja ottamaan vastuun valinnoista sekä teoista. Esimerkiksi Antti koki yleisesti kuvataiteen tehtävät helpoiksi, mutta kertoi tilanteesta, jolloin tehtävän kanssa on ollut vaikeuksia, koska hän ei ole kuunnellut opettajan ohjeita tarpeeksi hyvin.

”Yleensä ne on aika helppoja että joskus saattaa olla sil aika vaikeeta niinku siinä vanha Rauma -projektissa, et se talo sortuili välillä, ku oli liian ohutta ja silleen että ei - - oo vaikka tarkkaan kuunnellu ohjeita niin sitä saattaa tehdä vähä väärin, et et esimerkiks vähä liian ohut siitä savesta, ettei se kestä nii - - nii sillon menee ehkä vähän pieleen” (Antti).

Oppilaan sitoutuminen tehtävän suorittamiseen riippuu Pavloun (2006) mukaan paljolti siitä, millainen tehtävä on. Tutkiessaan kyproslaisia 11–12-vuotiaita oppilaita hän havaitsi sitoutumisen asteen vaihtelevan kuvataiteen tehtävien mukaan. Oppilaat kertoivat mukavimpia kuvataiteen tehtäviä olevan muun muassa tehtävät, joissa käytetään uusia tai epätavallisia toimintoja ja tehtävät, jotka ovat monimutkaisia ja haastavampia kuin yleensä. Tehtävät, jotka esittelivät toisenlaisia taidemuotoja, kuten modernitaide, pidettiin mukavina, koska realismin pyrkimisen paine poistui. Tehtävät, jotka antoivat mahdollisuuden valita, antavat oppilaalle hallinnan tunteen omaa työtä kohtaan. Jopa matalan pätevyuden tunteen kuvataiteessa omaavat oppilaat sitoutuivat tehtävään, kun se oli heidän mielestään mukava. (Pavlou 2006, 200.) Tästä voisi päätellä, että tukeakseen oppilaiden pätevyuden tunnetta kuvataiteen tunneilla, opettajan kannattaa panostaa tehtävien suunnitteluun oppilaiden mielipiteitä kuulemalla. Tapauksen haastatteluissa oppilaista neljä (5/6) kuvaili kuvataiteen tehtävien olevan helppoja ja mukavia.

”No jotkut välillä vähän tympii ettei niitä jaksu välttämättä tehdä eikä ne oikeen kiinnosta mut kyllä niistä joskus paljastuu, että on ne ihan hauskoja ja on niitä loppujen lopuks kiva tehdä mutta suurin osa on silleen kivoja, että oon ihan innostunu, varsinki sillon, ku saa ite valita ees jotain siihen, mitä tehään” (Antti).

*”H: - - millasia tehtäviä sun mielestä kuviksen tehtävät on?
O: No sillei et emmä tiiä. Aika usein täytyy tehdä jostain mallista tai sit saa ite tehdä sen mallin. Et harvoin on sillai, et piirrä mitä haluat vaan että piirrä tällane. Se on joku esine tai joku” (Julia).*

”Ja on ne ollu sellasii, et ne ei oo silleen kauheen vaikeita ja niistä saa niinku helposti keksittyä sellasia omaperäsiä

*että ei oo kaikilla kauheen samantyylinen sitte”
(Marianna).*

Oppilaiden vastaukset vaikuttaisivat saavan tukea Pavloun (2006) tutkimustuloksista, etenkin siinä, että tehtävät, joissa oppilas saa itse valita, ovat mukavia. Sellainen tehtävä myös motivoi oppilasta toimimaan. Myös Eeron vastaus saa vastakaikua Pavloun (2006) tutkimuksesta, sillä Eero piti tehtävien helppouden syynä realismin vaatimusten puuttumista.

”O: Helppoja.

H: Joo. Mikä niistä on tehny helppoja?

O: No ne ei oo mitään semmosia - - siinä ei niinku noita varjoja pidä tehdä ja niinku” (Eero).

Opettajien pitää suunnitella sellaisia tehtäviä, joissa yhdistyvät oppilaiden erilaiset tarpeet, pitää yllä oppilaiden huomiota ja laittaa heidät etenemään tavoitteisiinsa (Pavlou 2006, 203). Tutkimuskohteen oppilaiden vastauksista kuvataiteen tunneilla tehtävien töiden helppoudesta voisi päätellä sen, että opettaja on antanut tilaa oppilaiden omaperäisille näkemyksille. Toisaalta Julian vastauksesta voi havaita näkemyksen kuvataiteen tehtävien ennalta määrättyistä rajoista. Jotta tapauksen luokanopettaja voisi tukea oppilaiden pätevyyttä tehtävien avulla, antaen oppilaille tilaa onnistumisen kokemuksiin, oppilaiden vastaukset mieluisista tehtävistä vaativat lähempää tarkastelua. Kaksi haastatteluuni osallistunutta poikaa piti savitöistä, kuten Valtterin vastauksesta voi todeta.

”H: - - Mitkä työtavat on sit sulle kuviksessa semmosia mielekkäitä?

O: Noo, noo jos saa piirtää lyijykynällä tai sitte savityöt o suurin osa iha kivoja” (Valtteri).

Tytöt mainitsivat haastattelussa pitävänsä sekä kuivapastilliväreillä että öljypastilliväreillä työskentelemisestä ja piirtämisestä. Mariannan mukaan öljypastilliliidut ovat mukavia niiden värin häivyttämisen ominaisuuden takia.

*” - - No mää tykkään käyttää niinku kuivapastellivärejä”
(Aino).*

” - - No maalaamisesta mä en, riippuu niinku, mitä värejä käytetään - - mut niinku vesiväreistä mä en kauheesti tykkää - - Ja noista öljypastilliliiduista mä tykkään. Niillon kiva häivyttää niitä värejä” (Marianna).

*” No ihan perus piirtää - - Savitöistä mä en tykkää tai niin -
- ja sit jos pitää jotai rautalankoi taivutella tai jotai tällasia”
(Julia).*

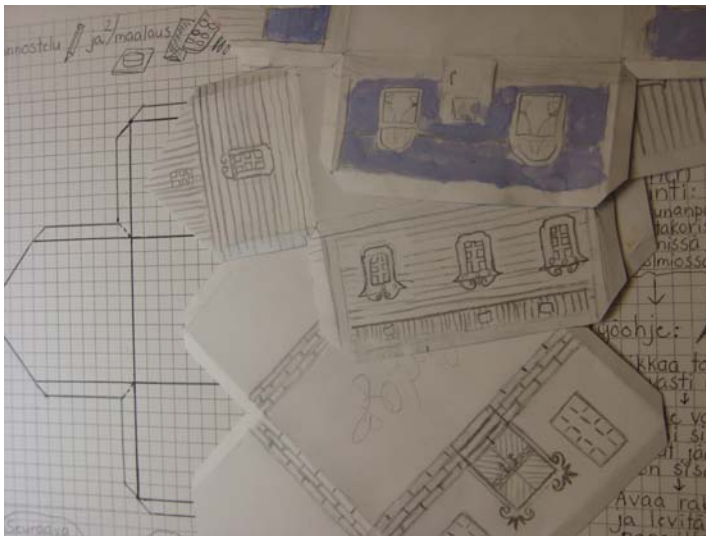
Epämieluisia tehtäviä tai toimintoja olivat kahden tytön mielestä savityöt, joista pojat taas pitivät. Kuluneen syyslukukauden aikana oppilaat tekivät muun

muassa savitaloja tehtävässä "Vanha Rauma" (kuvio 19) sekä "Naamio savesta".



Kuvio 19. Kuudesluokkalaiset tekivät savesta taloja "Vanha Rauma" -tehtävässä.

Haastattelujen mukaan pikkutarkkuutta vaativat tehtävät, jotka sisälsivät liimaamista, leikkaamista tai rautalankojen taivutteleminen eivät olleet oppilaiden mielestä mukavia. Näitä taitoja harjoiteltiin kuitenkin "Vanha Rauma" -tehtävän aikana, rautalankojen vääntelemistä lukuun ottamatta (kuvio 20).



Kuvio 20. "Vanha Rauma" -tehtävässä leikattiin ja liimattiin paperitaloja.

Tehtävässä oli siis oppilaille mieluisia ja epämieluisia osa-alueita. Lisäksi maalaaminen oli kolmen haastatellun oppilaan mielestä epämieluisaa puuhaa, josta vesiväriytyöt mainittiin erikseen. Vaikka opettajan pitää seurata opetussuunnitelman mukaisia oppimistavoitteita, hänen pitäisi kuitenkin huomioida oppilaiden tarpeita opetuksessaan. ”Kun oma kiinnostus, tekemisen ilo, osaamisen tunne ja työskentelyn tavoitteellisuus ovat läsnä, syntyy jälkeä, jolla on merkitystä” (Barkman & Virtanen 2002, 32). Uusien asioiden opettaminen avaa oppilaille kuitenkin uusia näkemyksiä. Tämä saattaa lievittää oppilaiden pyrkimystä realismiin, koska vahojen työtapojen rinnalle tulee uusia vaihtoehtoja. Oppilailla saattaa olla ennakkoluuloja uusien taitojen opetteluun. Kokeilujen jälkeen he monesti pitivät vaihtelusta ja uuden taidon oppimisesta. Omaksuessaan uusia taitoja oppilaat saavat uusia vaihtoehtoja kuvataiteen ongelmien ratkomiseen ja valintojen tekemiseen. Tämä tukee Borban (1989, 1993) mallin mukaista tehtäväsuuntautumisen tunnetta. Uusien taitojen opettelu antaa lisäksi mahdollisuuden uusien vahvuuksien löytämiseen.

6.1.2 ”Mun Suomi” -projekti

Chanda (2007, 24) kirjoittaa kuvakielen ja kuvien olevan kansainvälinen tapa ilmaista ihmisten menneitä tai sen hetkisiä elinoloja sekä kulttuurisia että sosiaalisia arvoja. Kuvataide mahdollistaa kansainvälisesti kaikkien ymmärrettävissä olevan tavan ilmaista itseään. Tutkimuksessani kolme haastattelemani oppilaasta mainitsi yhtenä syyslukukauden mieluisimpana työnä ”Minun Suomi” -projektin (liite 9), jonka lopputyö päättyi joulukuussa 2007 Keski-Suomen museon näyttelyyn.

O: No toi ”Minun Suomi” on tota - - oli ihan hauska.

H: Mitä siinä tehtiin?

O: Siinä niiku oli - - piti niinku sellasesta jostain suomalaisesta jutusta - - piirtää sitte sellane kuva ja sitte ne leikattiin neljään osaan ja laitettiin sitte kuutioihin.

H: Joo, mää näinki ne kuutiot. Ne oli tosi hienon näkösiä.

Onks siinä se periaate, että sitte voi kääntää sitä.

O: Joo ja sitte se viiään sitte tuonne Keski-Suomen näyttelyyn” (Aino).

Minun Suomi -projekti oli Unescon kansainvälinen projekti, jossa Keski-Suomen peruskoulun oppilaat saivat ilmaista kuvataiteen työn avulla, mikä on heille tällä hetkellä Suomessa tärkeää (kuvio 21).



Kuvio 21. Oppilaiden työ oli esillä Keski-Suomen museossa.

Tapauksen oppilaat olivat tehneet näyttelyyn työn kuutioiden muotoon. Oppilaat olivat kuvanneet kuutioihin mm. muumeja, jääkiekkoa ja hevosia – näitä asioita he arvostivat Suomessa. Oppilaat saivat kokea ylpeyttä oman työn esille laittamisesta muiden näytteillä olevien töiden joukkoon. Samalla oppilaiden työstä tuli osa muuta näyttelyä. Tämä tukee oppilaiden toisiinsa liittymisen tunnetta (Borba 1989, 1993). Myös Valtteri, jolle kuvataide ei ollut kovin tärkeä aine, oli sitä mieltä, että onnistuminen tuntuu kivalta, jos työ tulee toisten nähtäväksi.

"No, on se nyt aika hyvä juttu. On se nyt kivempaa, et se menis pieleen.- - Ja varsinkin, jos se menee johonki näyttille nii on se sillo hienoa, et se o onnistunu se työ." (Valtteri).

Kaikki eivät saa yhdessä tehtyä "taideteosta" näyttille museoon, joten sen ajattelisi olevan itsetuntoon positiivisesti vaikuttava seikka. Myös Pavloun (2006) tutkimustulos osoitti, että oppilaiden mielestä eräs mukavan kuvataiteen tehtävän piirre on yhteistyön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen sallivat tehtävät. Etenkin matalan kuvataiteellisen pätevyyden omaavat oppilaat pitävät ryhmätöistä. Yhteistyö toi heille turvallisen tunteen, koska se lisäsi oman työn onnistumisen mahdollisuutta. (Pavlou 2006, 200.) Tapaukseni kuudesluokkalaiset olivat tehneet näyttelyyn menevät työt itsenäisesti, mutta myös ryhmässä. Tämä mahdollisti sen, että oma pätevyyden tunteen taso kuvan tekemisessä ei estänyt kuvataiteentyön pääsyä näyttelyyn koko luokan töiden seassa. Luokan kaikki oppilaat saivat mahdollisuuden onnistumisen kokemukseen, mikä tukee oppilaiden pätevyyden tunnetta kuvataiteessa (Borba 1989, 1993). Lastenkodissa varttuneita nuoria naisia satumaailmaa ilmentävissä ympäristöissä kuvatessaan Savolainen (2002) tavoitteli kuvattavien voimaantumista valokuvauksen avulla. Nuorille oli tärkeää päästä esille, tulla nähdyksi. Valokuvat pääsivät esille "Maailman ihanin tyttö" -näyttelyssä. (Savolainen 2002, 35–45.) Tutkimuskohteeni 6. -luokkalaisten

taitojen esilletuominen sisältää mielestäni samanlaisin nähdyn tulemisen tarpeen, jota näyttely tukee.

6.1.3 Apua tekemiseen – ” No aina ne voi vaikka huijata jostaki”

Tehtäväsuuntautumiseen sisältyy Borban (1989, 1993) mallissa vaihtoehtoisten ratkaisujen etsiminen ongelmiin. Aina ongelmien ratkaisua ei ole mahdollista, vaan oppilas tarvitsee apua. Kaikki oppilaat (6/6) mainitsivat haastatteluissa, että he kysyvät opettajalta kuvataiteen tunneilla neuvoja työn tekemiseen, koska he tarvitsevat apua. Avun tarvetta ilmenee haastateltavien mukaan, jos he eivät ole varmoja, mitä pitäisi tehdä tai he haluavat neuvoja opettajalta.

” - - Kyllähän niitä on silleen kiva kuulla, että jos ei oo vaikka iha varma, miten tehään niin kyllähän siinä voi vähän kysyä, että” (Marianna)

”Joo. - - koska siinä voi olla sellasia asioita, mitä ei oo ite huomannu” (Valtteri).

Oppilaan pätevyyden tunteen kannalta aikuisen pitää olla herkkä tulkitsemaan lapsen tarpeita sopivasti ja pyrkiä antamaan apua tarpeen vaatiessa (van Aken & Riksen-Walraven 1992, 104). Koska tutkimuskohteeni luokka oli varsin suuri (24 oppilasta), opettajan on lähes mahdotonta tarkkailla jokaisen oppilaan tuen tarvetta. Hänen on luotettava siihen, että he tulevat kysymään, jos he tarvitsevat neuvoja. Pavlou (2004) tutki erilaisia kyproslaisia kuvataiteen opettajia. Tutkimuksessa ilmeni, että oppilaiden mielestä opettaja, joka kuuntelee, motivoi ja vastaa oppilaiden tarpeisiin, saa heidät nauttimaan kuvataiteen tunneilla. Opettajan riittävä aineenhallinta ja pedagoginen tietämys vaikuttivat tuntien mukavuuteen. (Pavlou 2004, 41.)

Koska opettaja joutuu kuvataiteen tunneilla vastaamaan monien oppilaiden kysymyksiin, luokkatovereilta saadun avun ajattelisi olevan oppilaiden mielestä tärkeää. Monet (4/6) kuudennen luokan oppilaat eivät kuitenkaan haastatteluissa ilmaisseet välttämättä neuvoja toisiltaan haluavansa, koska kaverit voivat heidän mielestään esimerkiksi huijata tai haukkua työtä huonoksi. Aino ajatteli kavereiden olevan hyvä apu, jos opettajaa ei ole käytettävissä.

”H: Joo. Entäs sitte muilta oppilailta haluatko kommenttia? Tai neuvoa?

O: No, joo. On seki yhtä tärkeätä - - tai no riippuu vähä, jos se sanoo, että o huono nii ei se sillo paljoa (naurua) paljoa hyödytä” (Valtteri).

”O: - - En.

H: Joo. Miksi et heiltä?

O: Emmä oikeen tiää ku - - No aina ne voi vaikka huijata jostaki” (Eero).

”No, kyllä niilläki on niin ku. Jos on et jotku kysyy jatkuvasti opettajalta apua nii sitte voi joskus kaveriltaki kysyä” (Aino).

Pavlou (2006) totesi, että matalan kuvataiteellisen pätevyyden omaavat oppilaat pitivät tehtävistä, jotka sallivat yhteistyön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen. Yhteistyö toi heille turvallisen tunteen ja varmisti oman työn onnistumisen. Hyvän pätevyyden tunteen oppilaat eivät puolestaan halua ryhmätöitä, vaan pitävät itsenäisestä työskentelystä. (Pavlou 2006, 200.) Apua tarvitsevat enemmän sellaiset oppilaat, jotka eivät luota omaan tekemiseensä kuvataiteen tunteilla. Myös se, jos työtapana on uusi, herättää oppilaissa epäilyksiä ja lisää tuen tarvetta.

6.2 Kuvataiteen tavoitteita ja onnistumisia etsimässä

6.2.1 Tavoitteena kehittyä taidollisesti

Taidekasvatukselle on Savan (2007) mukaan ominaista persoonallisten tulkintojen tekeminen ympäröivästä maailmasta taiteen avulla. Lisäksi siihen sisältyy ”taidollinen kilvoittelu itsensä kanssa”. (Sava 2007, 192). Neljä (4/6) 6. - luokkalaista kertoivat haastattelussa asettavansa kuvataiteen oppimisessa tavoitteita oman taitotasonsa nostamiseksi. Aikaisemmin esittelemäni Bornholtin ja Ingramin (2001) tutkimus osoitti ikätovereiden olevan sopiva vertailuryhmä oppilaan kokemukselle siitä, onko hän pätevä piirtämään. Ainin vastauksessa ilmenee juuri omien töiden vertailu toisten töihin ja ihailu toisten oppilaiden kuvataiteen töitä kohtaan. Hän asettaa tavoitteita toiminnalleen toisten taitojen mukaisesti. Oppimisen tavoitetta saattaa motivoida ulkoinen tavoite sisäisen motivaation sijasta.

”- - No että mä en, ainahan siinä voi kehittyä silleen ja että että tota toi - - oppisi niitä eri tekniikoita ja kehittyisi jossain” (Marianna).

*”H:- - Millasia tavoitteita sulla on kuviksen oppimisessa?
O: - - No mää niinku - - aina yritän parhaani.- -No meidän luokalla on tota pari oppilasta, jotka osaa tota tosi hyvin piirtää niin sitte mää oon aina halunnu, ett osais piirtää niin hyvin kuin ne” (Aino)*

Kun Borban (1989, 1993) mallin mukaiset itsetunnon osa-alueet ovat kunnossa, oppilaan pitäisi pystyä sisäisesti tunnustamaan onnistumisensa. Ainin tavoite kuvataiteessa muodostui ulkoisesti, mikä tukee näkemystä, että Borban mallin mukaisesti hänen pätevyyden tunteensa ei olisi kunnossa.

Realististen tavoitteiden asettaminen sisältyy Borban (1989, 1993) mallissa tehtäväsuuntautumisen tunteeseen. Forneris, Danish ja Scott (2007) kirjoittivat kanadalaiseen GOAL -ohjelmaan osallistuvien nuorten tavoitteiden asettamisen ja niihin pääsemisen sekä ongelmanratkaisutaitojen parantuneen

ohjelman aikana. Tavoitteiden asettaminen, ongelmanratkaisu, kyky etsiä ja pitää yllä sosiaalista tukiverkostoa ovat nuorille tärkeitä kehitysalueita, koska ne lisäävät fyysistä, mielenterveydellistä ja emotionaalista hyvinvointia. Näitä kehitysalueita GOAL -ohjelman avulla pyrittiin opettamaan nuorille. Ohjelman avulla oppilaat oppivat kirjaamaan tavoitteita ylös ja pilkkomaan niitä pienempiin saavutettaviin osiin. He ymmärsivät myös, että tavoitteiden tulisi olla konkreettisia, positiivisia ja henkilökohtaisia. Tavoitteiden saavuttaminen tuntui nuorista ohjelman jälkeen helpommalta kuin aiemmin. (Forneris, Danish & Scott 2007, 104–108.)

Kun kysyin kuudelta oppilaalta haastattelussa, ajattelevatko he saavuttavansa tavoitteen, kaikkien (6/6) vastaus oli myönteinen. Vastaukset oppilaiden tavoista saavuttaa tavoite olivat puolestaan hyvin lyhyitä. Kolme (3/6) ajatteli pääsevänsä tavoitteeseen yrittämällä enemmän ja harjoittelemalla tavoiteltua taitoa. Esimerkiksi Antti kertoi tavoitteiden toteutuvan melko hyvin, mutta eivät aina. Hän ei osannut sanoa konkreettisesti, millä tavalla tavoitteisiin pääsee. Toisin kuin Julia, joka kertoi, että helpottamalla omia suunnitelmia ja madaltamalla tavoitetasoaan, hän pääsee tavoitteeseensa.

”O; - - No on kyllä aika mahdollista joskus, että joskus ne ei välttämättä oikeen tavotu ja silleen, että - - mutta joskus ne pitää ihan hyvin paikkansa, että - - että joskus saattaa mennä vähän pieleen mutta yleensä se tavoitteet saa pitämään ja silleen.

H: Joo. Miten se onnistuu?

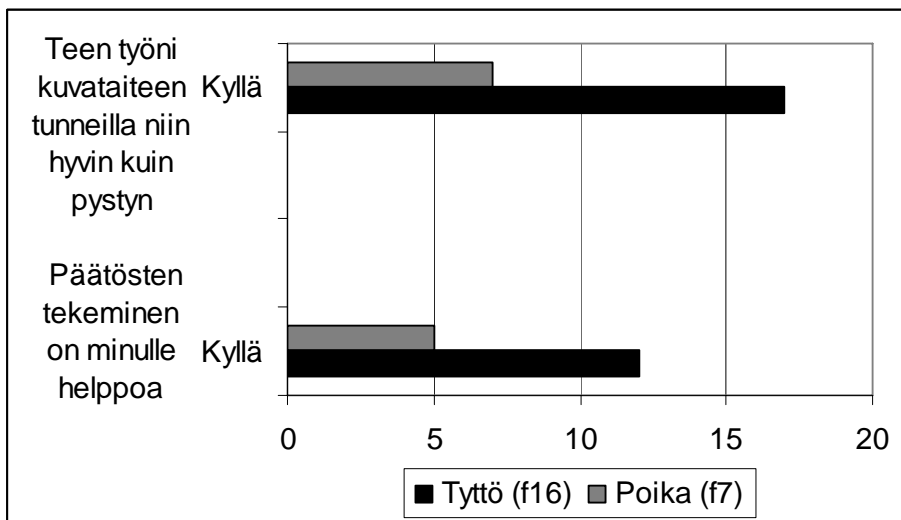
O: - - Se onnistuu aika usein hyvin mutta joskus siitä saattaa vähän lipsua” (Antti).

”Siis tekemällä helpompia suunnitelmia ja ei tehä niin lujia - - niitä rajoja” (Julia).

Fornerisin, Danishin ja Scottin (2007) mukaan nuorten ongelmanratkaisu ja kohtaaminen helpottui GOAL -ohjelman aikana. Oppilaat saivat kokeilla STAR -nimisen ongelmanratkaisumallin toimivuutta. Malli koostui seuraavista vaiheista: 1) pysähdy ja hengitä syvään, 2) mieti mitä vaihtoehtoja ongelman ratkaisemiseksi on, 3) mieti jokaisen vaihtoehdon seurauksia ja 4) puutu parhaalla mahdollisella tavalla ongelmaan - paras tapa on se, mikä on kaikista lähimpänä omaa tavoitetta. Tämän mallin oppiminen opetti tehokkaan ongelmanratkaisumenetelmän nuorille. (Forneris, Danish & Scott 2007, 108–110.) Tapaukseni oppilaiden vastauksien lyhyys ja epämääräisyys tukee mielestäni sitä tulkintaa, että heille tavoitteiden asettaminen kuvataiteessa ei ole kovin tuttua ja tavoitteen saavuttaminen vaatii yrittämistä. Muuten he olisivat kaikki Julian tapaan maininneet konkreettisia tapoja tavoitteisiinsa pääsemiseksi. Voihan myös olla, että oppilailla ei ole kuvataiteessa suuria tavoitteita

6.2.2 Onnistuminen ja epäonnistuminen kuvataiteessa

Jotta oppilas voisi kokea olevansa pätevä kuvataiteessa, hänen pitäisi saada onnistumisen kokemuksia (Borba 1989, 1993). Pavloun (2006) mukaan 11–12-vuotiaat oppilaat alkavat epäillä pätevyyttään tehdä taidetta, koska he pyrkivät realistisiin töihin entistä enemmän. Tämän vaiheen aikana on tärkeää, että oppilaat saavat sopivaa kannustusta, koska tuen puute esimurrosiässä aiheuttaa taiteellisen pätevyyden tunteen kadottamisen ja taiteen arvostuksen laskemisen. Se näkyy oppilaissa, jotka eivät halua edes yrittää tehdä kuvataiteen tehtäviä. (Pavlou 2006 195.) Oppilas ei viitsi edes yrittää, koska hän odottaa epäonnistuvansa kuvataiteen työssä. Millainen on sitten pätevä, itseensä luottava, oppilas? Van Akenin ja Riksen- Walravenin (1992) mukaan ihminen, jolla on positiivinen pätevyyden tunne, ponnistelee pätevään ympäristön hallinnataan. Tärkeintä pätevyyden tunteen kehittymisessä *on kasvattajan kyky antaa sopivasti tukea lapselle, mikä riippuu hänen kyvystään havaita ja tulkita lapsen tarpeita sekä lähettämiä viestejä.* (van Aken & Riksen-Walraven 1992, 101–103.) Peruskoulun alaluokilla vastuuta päätösten tekemisestä siirretään pikkuhiljaa oppilaille. Itsearviointin mukaan tapaustutkimukseni kuudesluokkalaisista oppilaista 17 (17/23) ilmoitti päätöksen teon olevan heille helppoa. Toisaalta kuusi (6/23) oppilasta totesi, että päätösten tekeminen ei ollut heille helppoa. Kaikki oppilaat (24/24) olivat kyselyn perusteella kuitenkin sitä mieltä, että he tekevät työnsä kuvataiteen tunteilla niin hyvin kuin osaavat (kuvio 22).



Kuvio 22. Tulokset oppilaiden kokeman pätevyyden tunteeseen kyllä -vastausten osalta.

Kysyin haastattelemiltani kuudesluokkalaisilta, onko heille tärkeää onnistua kuvataiteen töissä. Neljälle oppilaalle (4/6) onnistuminen kuvataiteessa oli tärkeää ja yhdellekin melko tärkeää. Haastatteluissa ilmeni, että kahdelle pojalle liikunta oli kuvataidetta tärkeämpää.

"O: Aika muttei kovin paljoa.

H: - - Onks joku muu sitte, jossa sä haluat enemmän niinku onnistua, joku muu aine?

O: Englanti ja liikunta" (Eero).

Epäonnistuminen kuvataiteen työssä sai aikaan oppilaissa erilaisia reaktioita. Lähes kaikki (5/6) kertoivat tavalla tai toisella ottavansa epäonnistumisen melko neutraalisti vastaan, lukuun ottamatta Anttia. Hän oli valmis runttaamaan työnsä suoraan roskikseen.

" - -No on se aika kiva, että onnistuu, että se on tosi tympäsevää, jossei onnistu nii mielellään tekis mieli rutata se työ niinku roskikseen ja alottaa alusta" (Antti).

Epäonnistuminen kuvataiteessa tuotti oppilaissa muun muassa vaivan ja panostamisen myönteistä ajattelua ja yrittämistä ensi kerralla paremmin, mutta myös pohdintaa siitä, mikä työssä meni pieleen.

"H: Jos sä epäonnistut, niin mitä sä sitte ajattelet?

O: Noo, määh kyl aina ajattelen positiivisesti sitte kummiski että - - että millasen vaivan on sitte sen eteen nähny" (Aino).

"H: - - Mitäs sitte jos sä epäonnistut niin mitäs sää silloin ajattelet?

O: Noo, ens kerralla parempi. Mä oon yleensä vähän maassa mut kyllä se siitä" (Julia).

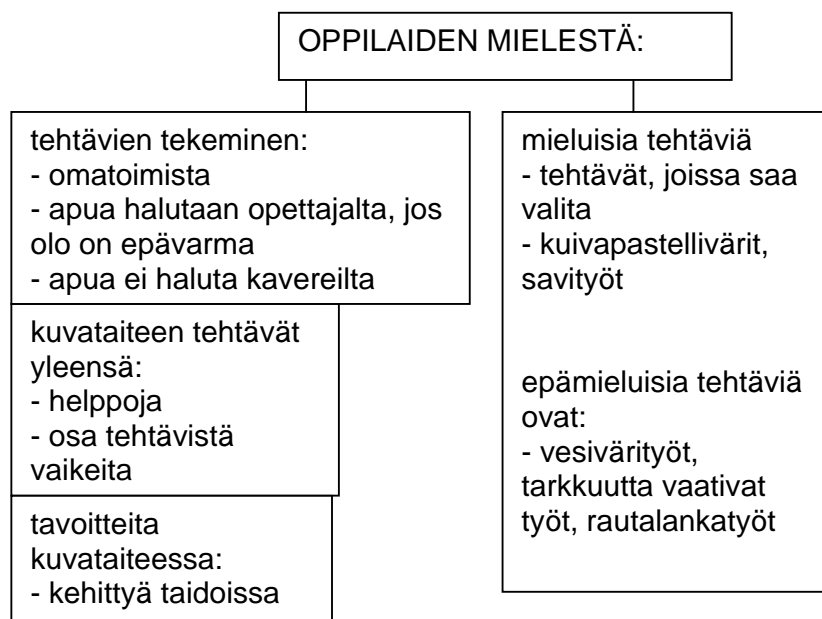
Pentikäinen (2006) kirjoittaa taiteen mahdollistavan muun muassa tunteiden, unelmien ja pelkojen ilmaisun. Hän näkee taiteen vahvistavan lapsen emotionaalista sekä sosiaalista kasvua ja kehitystä. Taiteen tekemisen aikana saadut onnistumisen kokemukset tukevat lapsen itsetuntoa ja ilmaisua. Epäonnistuminen ja tunteiden hallinta lisäävät myös uskoa omiin kykyihin. (Pentikäinen 2006.) Aikuisena ajattelisi, että kuvataiteen tunnilla ei ole vaarallista epäonnistua. Huonoitsetuntoiselle oppilaalle epäonnistumisten käsittelyt itsenäisesti saattavat olla hankalia. Opettajan tapa käsitellä oppilaan mielestä pieleen mennyttä työtä saattaa ratkaista sen, miten oppilas käsittelee kokemustaan. Oppilaiden vastaukset työn epäonnistumisen syistä auttaa oppilasta suuntaamaan toimintaansa siten, että hän pystyy seuraavissa töissä välttämään samat virheet. Tämä tukee oppilaan luottamusta itseensä, koska hän pystyy ennakoimaan toimintaansa ja vaikuttamaan tuleviin valintoihinsa, kuvataiteen tehtäviä tehdessään.

Altermat (2007) totesi tutkimuksissaan varhaisnuorten tyttöjen ja poikien reagoivan eri tavoin epäonnistumiseen koulussa. Tytöt etsivät poikia enemmän sosiaalista tukea koulussa kokemilleen epäonnistumisille. He kertovat perheenjäsenilleen ja kavereilleen epäonnistumisista haluten heiltä tunnetukea. Tyttöjen kaverit antavat apua tiedollisesti ja tunteellisesti, jos kaveri kertoo epäonnistuneensa. Poikien kaverit puolestaan kertovat kaverilleen epäonnistumisen riippuvan hänen kykyjen puutteesta. Vaikka tytöt vaikuttaisivat

saavan paremman vastaanoton tukea hakiessaan, he murehtivat kuitenkin poikia enemmän. Tuen hakeminen sosiaalisesti kavereilta tai kotoa ei vähentänyt murehtimisen määrää. Tytöt saattavat keskustella henkilökohtaisista ongelmistaan liiallisesti. (Altermat 2007, 489–501.) Altermatin tutkimus ei ainakaan tutkimuskohteeni oppilaiden haastatteluiden perusteella ole samansuuntainen. Antti nimittäin vastasi epäonnistumisten tuntuvan pahimmilta muiden haastateltavien osatessa suhteuttaa oman epäonnistumisensa esimerkiksi työn eteen tehdyn vaivan suhteen.

Miller ja Daniel (2007) kirjoittavat, että opettaja ei voi lisätä oppilaan pätevyyden tunnetta vain kertomalla oppilaalle hänen olevan hyvä, kun oppilaalle itselleen ja muille on selvää, että tämä ei ole totta. *Pätevyyden tunteen kannalta olennaista on se, että oppilas tunnistaa oman kehittymisensä uusissa taidoissa tai uuden tiedon hankinnassa.* Opettajan rooli on helpottaa tätä taitoa tai tiedon hankintaa ja auttaa lasta arvostamaan tapahtunutta. Opettajan taidot ovat tärkeitä oppilaiden pätevyyden tunteen kehittämiseksi. Hänen pitäisi osata antaa sopivia tehtäviä eri oppilaille. Tämä ei tarkoita, että opettajan pitäisi antaa helppoja tehtäviä, koska silloin oppilaat ajattelevat opettajan vähättelevän oppilaiden osaamista. Tärkeää on uusien tehtävien tekeminen. (Miller & Daniel 2007.) Opettajan on mielestäni tärkeää kertoa oppilailleen, että hän luottaa oppilaiden kykyihin oppia uusia ja haasteellisiakin taitoja. Jo opittujen taitojen sanallistaminen ja niiden pohjalta keskusteleminen auttaa hahmottamaan, mihin suuntaan oppiminen on menossa ja mitä pitää tehdä haluttuun tavoitteeseen pääsemiseksi. Asetettujen tavoitteiden realistisuus voidaan myös kyseenalaistaa ja miettiä, olisivatko toisenlaiset tavoitteet enemmän tavoittelemisen arvoisia.

Kuvioon 23. kokosin tutkimuskohteen oppilaiden haastattelussa kertomien kokemuksia tehtäväsuuntautumisen ja pätevyyden tunteen osa-alueilta.



Kuvio. 23. Oppilaiden näkemyksiä kuvataiteen tehtävistä ja pätevydestään.

Tutkimuskohteen oppilaat kokivat itsearviointien mukaan sitoutuvansa kuvataiteen tehtävien tekemiseen ja olevansa päteviä kuvataiteessa. Haastatteluissa oppilaat kertoivat olevansa omatoimisia ja kysyvänsä apua opettajalta, jos he haluavat varmistaa opettajalta tehtävään liittyviä seikkoja. Kavereilta oppilaat eivät apua halunneet, paitsi Aino, joka ajatteli turvautuvansa kavereihin, jos opettajalla on kiire. Nämä kuvaukset osoittavat, että Borban (1989, 1993) itsetunnon tukemisen mallin tehtäväsuuntautumisen tunne harjaantuu kuvataiteen tunneilla. Mieluisia töitä olivat oppilaiden sellaiset, joissa sai tehdä valintoja ja realistinen kuvaus ei ollut tavoitteena. Pavloun (2006) tutkimustulokset ovat samansuuntaisia. Valinnan vapautta painottavat tehtävät lisäävät oppilaiden kohtaamien ongelmien erilaisuutta. Oppilaat joutuvat tällöin ratkomaan ongelmia ja tekemään valintoja kuvataiteen tunneilla, mikä tukee Borban mallin mukaista tehtäväsuuntautumisen tunnetta.

Kun oppilas on saavuttanut pätevyys-tunteen kuvataiteessa, hän uskaltaa ottaa riskejä ja luottaa kykyihinsä (Borba 1989, 1993). Oppilaat pitivät kuvataiteen tehtäviä yleisesti helppoina. Taustalla Mariannan ja Julian tapauksessa oli mielestäni käsitys omasta taitavuudesta. Mariannan ja Julian kommentit saavat tukea Pavloulta (2006), jonka mukaan oppilaiden tunne omasta pätevydestä tehdä kuvataiteen tehtäviä ja onnistumisen odotukset. Onnistuminen kuvataiteessa oli heille tärkeää. Epäonnistuminen tuntui haastattelemien oppilaiden mielestä epämukavalta, mutta he suhtautuivat niihin realistisesti. Vaikuttaisi, että oppilaiden pätevyys-tunne olisi Borban (1989, 1993) mukaan epäonnistumisen sietämisen suhteen kohdallaan. Oppilaiden tavoitteet kuvataiteen tunneilla sisälsivät pyrkimisen taidolliseen kehittymiseen, mutta he eivät osanneet kertoa, miten tavoitteet konkreettisesti saavutetaan. Jos oppilaille ei ole opetettu tavoitteiden asettamista ja toimintaa niiden saavuttamiseksi, oppilas ei osaa sanallistaa, miten tavoitteeseen päästään. Tämä näkemys saa tukea Fornerisin, Danishin ja Scottin (2007) tutkimuksesta. Oppilaan pätevyys-tunnetta voidaan kehittää takaamalla oppilaalle onnistumisen kokemuksia (Borba 1989). Kuvataiteessa tämä tarkoittaa sitä, että opettaja esimerkiksi asettaa oppilaille tehtäväksi modernia taidetta, videotyöskentelyä tai valokuvausta, jotta oppilaan realistisen kuvauksen paine olisi minimoitu. Lisäksi huomioimalla oppilaiden tavoitteet opetuksessaan, opettaja voi tukea oppilaiden pätevyys-tunteen kehittymistä. Tässä luokassa taidollisen kehittymisen tavoitetta voisi tukea juuri siten, että antaisi oppilaille mahdollisuuden tutustua moniin erilaisiin kuvataiteen tekniikoihin.

7 POHDINTAA KUVATAITEEN MERKITYKSESTÄ

7.1 Tutkimuksen luotettavuudesta ja etiikasta

Salminen (1981) on todennut taiteen tarkoittavan lapselle ja aikuiselle eri asioita. Lapsen kasvaessa hänen kuvallisen ilmaisun motiivit muuttuvat. (Salminen 1981, 187.) Salminen (1979, 211) mainitsi muidenkin aineiden kuin kuvataiteen mahdollistavan oppilaan luovuuden ja tunneilmaisun kehittämisen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut alentaa muiden oppiaineiden arvoa, vaan pohtia kuvataiteen mahdollisuuksia. Tapaustutkimukseni perusteella ja teoriaan peilaten kuvataiteella on mahdollisuuksia etenkin oppilaiden sosiaaliseen ja itsensä tutustumisen tukemiseen. Tutkimuksessa nämä päätelmät on tehty oppilaiden mielipiteiden pohjalta. Se, miten paljon oppilaat ovat voineet luottaa minuun tutkijana, vaikuttaa tutkimuksen oppilaiden vastauksiin. Tutkija muodostaa tutkimussuhteen tutkittaviin ja on siten osa tutkittavaa maailmaa (Eskola & Suoranta 1999, 58). Jos tapauksen luokanopettaja olisi kysynyt haastattelussa oppilailta samoja asioita kuin minä, hän olisi luultavasti saanut luotettavampaa tietoa oppilaiden suhtautumisesta kuvataiteeseen. Lapset saattavat nimittäin vierastaa tutkijaa, joka tulee vieraasta paikasta tutkimaan heitä (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2004, 200). Luulen, että osa haastattelemista oppilaista saattoi ujostella minua.

Tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttaa myös käyttämäni teoreettinen lähestymismalli. Borban (1989, 1993) malli ohjasi haastattelujen ja itsearviointilomakkeiden suunnittelua sekä tulosten analyysiä. Tutkimustulokset sisältävät tietoa vain ennakkoon rajatuilta teemoilta. Painotin kuitenkin tutkimuksessani oppilaiden ja opettajien näkemysten kuvailua. Olinhan valinnut tutkimukseeni humanistisen paradigman, joka pyrkii ymmärtämään kokonaisvaltaisesti tutkimuskohdetta laadullisia menetelmiä käyttäen (Kivirauma, Lehtinen & Rinne 2002, 47). Tutkimus, joka lähtisi aineistolähtöisesti kartoittamaan kuvataiteen mahdollisuuksia, saattaisi tuottaa uusia ja erilaisia näkökulmia.

Mielestäni tutkimusmenetelmät olivat tutkimusongelmien selvittämisen kannalta toimivia. Oppilaiden ja opettajan ajatukset olivat tutkimukseni kuvailun päätarkoitus ja ne tulevat tutkimuksessa selkeästi esille. Coopersmithin (1967) itsetunnon kyselyn pohjalta muokkaamani itsearviointi oli luotettavuuden osalta puolestaan kyseenalainen. Useat kysymykset olivat epämääräisiä ja sisälsivät kaksoismerkitysten mahdollisuuden. Sellaiset vastaajan näkökulmasta epäselvät sanat kuten "usein" ja "yleensä" esiintyivät oppilaiden tekemissä itsearvioinnissa. Lisäksi itsearviointi sisälsi pelkästään kyllä ja ei -vaihtoehdot, vaikka kyselyn pitäisi luotettavuuden kannalta katsottuna sisältää monivalintavaihtoehtoja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 191.) Toisaalta

tarkoitukseni oli saada haastatteluihin itsearviointien avulla itsetunton ja kuvataiteeseen suhtautumiseltaan erilaisia oppilaita. Määrällinen vaihe edelsi laadullista vaihetta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 128). Haastattelujen laadulliset tulokset olivat ensisijaisia tämän tutkimusongelman selvittämisen kannalta.

Annoin tutkimuskohteen luokanopettajalle mahdollisuuden varmistaa omat kommenttinsa haastattelussa, jotta tutkimuksen luotettavuus lisääntyisi. Halusin tehdä tämän myös tutkimuksen eettisestä näkökulmasta. Tutkimukseni etiikkaa halusin lisätä lupaamalla oppilaille heidän anonymiteetin säilymisen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 27) vaihtamalla heidän nimensä. Hankin tutkimukselleni luvat luokanopettajalta sekä koulun rehtorilta.

Miten yleistettävää tietoa tutkimukseni tuotti? Tapaustutkimuksen yleistettävyyden on kyseenalaista (Stake 1995, 7; Tuomi & Sarasalo 2002, 87). Mielestäni kartoitin kyseessä olevan luokan oppilaiden ja opettajan suhdetta kuvataiteeseen varsin monipuolisesti. Lisäksi tutkimukseni teoriapohja ja aiempien tutkimusten tulosten esittely muodostavat varsin laajan kokonaisuuden, mikä lisää teoreettisen pohjan luotettavuutta. Teoreettinen kehys on mielestäni siksi yleistettävissä. Koska vertailin tutkimuskohteen tuloksia aiempaan tutkimukseen ja teoriaan, sain päätelmilleni joko vahvistusta (Eskola & Suoranta 1999, 213) tai en.

7.2 Kuvataide avain terveeseen itsetuntoon?

Millaiselta pohjalta itsetunnon tukemisen tutkiminen lähti liikkeelle? Luokan oppilaiden itsetunnon tila vaikutti kyselyn perusteella varsin hyvältä. Opettaja kertoi itsetunton tilasta ääripäissä olevien oppilaiden nousevan opettajan tietoisuuteen. Opettajien on helppo tunnistaa oppilaat, joiden huono itsetunto heijastuu käytökseen saakka, mutta tunnistamatta jää 2/3 huonoitsetuntoisista, jotka eivät ulospäin näytä asennettaan itseään kohtaan (Miller & Moran 2005). Itsetunnon tukemiseen tapauksen luokanopettaja käytti keskustelua. Kavereiden kehuilla oli opettajan mukaan hänen kehujaan enemmän merkitystä oppilaan itsetunnon tilalle. Kavereiden merkitys lapselle kasvaa iän lisääntyessä. Ystävien, vanhempien ja opettajien vaikutuksesta itsetuntoon on saatu kahdenlaisia tuloksia. Scheinin (1999) totesi, että sosiaalisella pätevyydellä vertaisryhmässä on merkittävä vaikutus oppilaiden itsetuntoon. Puolestaan Korpisen (1982) sekä Roeserin, Gallowayn, Casey-Cannonin, Watsonin, Kellerin ja Tanin (2008) 144) tutkimusten mukaan opettajalla ja kavereilla on molemmilla suuri merkitys oppilaan elämässä vielä murrosikänsä koittaessa.

Sekä tapauksen luokanopettaja että oppilaat suhtautuivat myönteisesti kuvataiteeseen. Oppilaat kokivat kuvataiteen tunnit rentoina sekä mahdollisuutena ilmaista omaa luovuuttaan. Tämä tulos saa tukea Töyssyn (1996) tutkimuksesta. Oppilaiden kuvataiteelle antamat merkitykset olivat varsin monipuolisia ja vaihtelevia, mikä on yhtenäinen Wattsin (2005, 251) englantilasten oppilaiden kuvataiteasenteita mittaavan tutkimustuloksen kanssa. Oppilaiden asenteiden avoimuus on opettajan tavoitteita laajempia. Oppilaille ei ole vielä 12-vuotiaikanaan kehittynyt suuria rajoitteita, vaan he ovat avoimia kokeilemaan uusia asioita. Tutkimuskohteen luokanopettajan ammattimainen aineenhallinta ja pedagoginen tietämys soveltuvat Pavloun

(2004) erilaisten kuvataiteen opettajien luokittelun mukaan ammattilais-opettajan kuvaukseen. Opettajan persoona, halu ottaa riskejä taiteellisessa toiminnassa ja ilmaisussa vaikuttavat opettajan taideaineiden opettamiseen koulussa (Oreck 2004). Jotta opettaja haluaisi tukea oppilaan itsetuntoa kuvataiteen avulla, hänen pitää uskaltaa ottaa riskejä ja olla valmis myös virheiden kohtaamiseen. Opettajan itsetunto vaikuttaa opettajan kykyyn arvioida omaa toimintaansa kriittisesti (Korpinen 2007, 37; Rauste- von Wright, von Wright & Soini 2003, 48). Omien, jo rutiiniksi muodostuneiden, toimintamallien tunnistaminen ei ole helppoa. Tämä on kuitenkin ainoa tapa, jos haluaa muuttua oppilaan itsetuntoa tukevaksi opettajaksi. Opettajan pitää olla valmis kuuntelemaan oppilaitaan ja heidän omaperäisiä ratkaisujaan sekä kokeilemaan uusia tapoja opettaa kuvataidetta. Opettajan mallin mukaan tehdyt kuvataiteen tehtävät tuottavat toinen toisiaan muistuttavia oppilastöitä. Tukeeko tämä oppilaan itsetuntoa tai tunnetta omasta erityisyydestä? Opettajan mallin mukaan tehdyt työt ovat usein tarkkaan rajattuja ja valintojen mahdollisuus on karsittu lähes kokonaan pois. Tavoitteena on tällöin se, kuka saa tehtyä mahdollisimman samanlaisen työn kuin opettaja. Vaikka opettaja ei tätä tietoisesti kuvataiteessa tavoittelisikaan, se ei muuta todellisuutta toiseksi. Jos halutaan kasvattaa oppilaita luovuuteen ja myös kriittiseen ajatteluun, niin tarkkaan rajattu tehtävänanto kuvataiteessa on ristiriidassa opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa. Kuvataiteessa opetussuunnitelmaan (2004) on kirjattu tavoite ”edistää oppilaiden luovaa ongelmanratkaisua ja tutkivan oppimisen taitoa”.

7.2.1 Kuvataiteen tuntien merkitys itsensä tiedostamisen ja toisiin liittymisen tunteen kehittämisessä

Mitä mieltä oppilaat olivat kuvataiteen tuntien ilmapiiristä Borban (1989, 1993) mallin mukaisen turvallisuuden tunteen suhteen? Haastattelemani oppilaat menivät kuvataiteen tunneille mielellään. Niin ikään ilmapiiri kuvataiteen tunneilla oli rento, ja se salli oppilaiden keskustelut reaaliaineiden tunteja paremmin. Juuri kuvataiteen tuntien sosiaalisuus vaikutti nousevan ainetta leimaavaksi ominaisuudeksi. Siksi Borban (1989, 1993) mallin mukainen toisiin liittymisen tunne toteutuu tutkimukseni mukaan kuvataiteen tunneilla. Myös monet tutkijat katsovat kuvataiteen olevan luonteeltaan sosiaalista (Barkman & Virtanen 2002; Pentikäinen 2006; Sava 2007; Strömberg 2006). Haastatteluissa oppilaat kertoivat keskustelewansa kuvataiteen tunneilla jokapäiväisistä asioista, tilanteesta riippuen. Oppilaat ajattelivat keskustelun kuuluvan kuvataiteen töiden tekemiseen. Keskustelu ei oppilaiden mielestä estänyt tehtävien tekemistä, pikemminkin se lisäsi tuntien mukavuutta. Lähes kaikki haastattelun oppilaista uskoivat oppivansa kavereista uusia asioita kuvataiteen tunneilla, kuten uusia luonteenpiirteitä ja keskustelun aiheita. Oppilailla on halu kuulla, mitä toiset samanikäiset eri asioista ajattelevat, jotta he voivat suhteuttaa itseään ja omia mielipiteitään toisten näkemyksiin. Oppilaiden luontaista halua keskustella kuvataiteen tunneilla kannattaisi hyödyntää sosiaalisten taitojen, kuten empatiakyvyn ja toisen kuuntelemisen harjoitteluun. Kuvataiteen tunneilla voisi olla mahdollisuus tutustuttaa toisiin ja heidän erilaisiin näkökulmiinsa. Taiteiden voimiin kuuluvat nimittäin yksilön mahdollisuus asettua toisen

asemaan, kokea toisten todellisuutta ja kulttuuria (Gadsen 2008, 35). Ehkäpä empatiakykyä voisi harjoitella tutustumalla eri kulttuureiden sekä eri aikoina tehtyihin taideteoksiin. Myös yhteiset pohdinnat median vaikutuksesta kauneushanteisiin ja muotiin olisivat mielestäni paikallaan, koska ne koskettavat kasvavan nuoren itsetuntoa. Sen sijaan, että kuvataiteen tunneilla painotettaisiin hiljaista ahertamista, oppilaiden halua keskustella ei pitäisi vaientaa. Kasvattamalla oppilaita ilmaisemaan mielipiteitä ja tunteita sekä kunnioittamaan toisten näkemyksiä, tuetaan oppilaan kehitystä matkalla tasapainoiseen aikuisuuteen ja terveeseen itsetuntoon.

Borban (1989, 1993) esittelemä itsensä tiedostamisen tunne sisältyi kuvataiteen teorioissa ja tutkimuksissa tunteiden ilmaisuun ja minuuden rakentamiseen (Pentikäinen 2006; Strömberg 2006; Vesainen-Laukkanen & Martin 2002). Yllätyin siitä, miten hyvin oppilaat osasivat nimetä kuvataiteen tunneilla oppimiaan asioita sekä heikkouksiaan ja vahvuuksiaan. Haastattelemani oppilaat ajattelivat oppivansa kuvataiteen tunneilla enimmäkseen tiedollisia asioita, kuten välineiden käyttöä ja taitoa käyttää välineitä. Monet heistä mainitsivat piirtämisen vahvuutenaan, sen sijaan heikkoudet olivat enemmän yksilöllisiä. Oppilaiden mielestä kuvataiteen avulla oli mahdollista käsitellä tunteitaan, tekemällä itselle tärkeitä töitä. Oppilaiden näkemys saa tukea edellä mainituista minuuden ja tunteiden teorioista sekä tutkimuksesta. Tunteiden käsittely kuvataiteessa on mahdollista, jos ihminen uskoo siihen itse (Perkins 1988). Oppilaat ovat avoimempia uusien asioiden oppimiseen kuin aikuiset. He eivät näe esteitä tunteiden käsittelylle kuvataiteessa. Opettajan kannattaa pitää tämä seikka mielessään, kun hän suunnittelee kuvataiteen tunteja. Oppilailta saattaa tulla myös itseltään ehdotuksia siitä, mitä he haluaisivat tehdä.

Luokanopettaja halusi välittää kuvataiteen tunneilla oppilaille, ettei tiukka pyrkimys realistiseen kuvaan ole pääasia. Tärkeintä opettajan mukaan on sen sijaan se, että oppilas tekee oman tulkintansa kuvataiteen työssä. Nämä ajatukset vahvistivat mielestäni Borban (1989, 1993) mallin mukaista itsensä tiedostamisen tunteen kehittymistä kuvataiteen tunneilla. Vaikka opettaja ei tietoisesti kokenut kuvataiteen tukevan oppilaan itsetuntoa, Borban (1989, 1993) mallin mukaista itsetunnon tukemista hän vaikutti harjoittavan. Esimerkiksi tehtävät, kuten ”Mun Suomi” ja ”Käsi kertoo”, käsittelevät oppilaille tärkeitä asioita. Opettaja saattaa tiedostamattaan tukea kuvataiteen avulla oppilaan itsetuntoa, esimerkiksi sallimalla oppilaiden tehdä tehtäviä aiheista, jotka ovat oppilaille tärkeitä. Opettajan tiedostamattomat tavoitteet välittyvät oppilaille yhtä hyvin kuin tiedostetut. On tapauksen 6.-luokkalaisten onni, että heidän opettajansa suhtautui myönteisesti kuvataiteeseen ja oppilaiden itsetunnon tukemiseen itsearviointin keinoin. Mitä jos opettaja suunnittelisi pelkästään tehtäviä, jotka alentavat itsetuntoa? Esimerkiksi tarkkaan rajatut, mallin mukaiset, tehtävät saattaisivat alentaa oppilaan itsetuntoa. Vähintäänkin ne mahdollistaisivat oppilaiden keskinäisen vertailun ja kilpailun.

7.2.2 Kuvataiteen tehtävät avain onnistumiseen

Pavloun (2006) tutkimus kuvataiteen pätevyyden kokemisesta ja sen harjoittelemisesta sai minut ymmärtämään, että Borban (1989, 1993) mallin mukainen tehtäväsuuntautumisen tunne sisältyy kuvataiteessa pätevyyden

kokemuksiin. Kuvataiteen tehtävät ovat avain oppilaiden pätevyyden tunteen kehittämiseksi ja onnistumisen kokemusten mahdollistumiselle. Työtävät, joista tapaustutkimukseni kuudesluokkalaiset pitävät, ovat päätekijä heidän pätevyyden tunteen kehittymiselleen. Haastattelussa oppilaat kertoivat pitävänsä tehtävistä, jotka sallivat vapauden. Kuvataiteen tehtävät olivat heidän mielestään pääosin helppoja ja kivoja. Tehtävien tekemisessä oppilaat puolestaan halusivat opettajalta neuvoja, jos he olivat epävarmoja työn suhteen, mutta kavereilta he eivät kovin paljon apua halunneet. Borban (1989, 1993) mallin mukainen tehtäväsuuntautumisen tunne harjaantuu mielestäni kuvataiteessa, koska oppilas joutuu ratkomaan ongelmia ja tekemään päätöksiä. Opettajan pitäisi kuitenkin muistaa antaa oppilaille tilaa tehdä itsenäisiä päätöksiä. Toisaalta hänen täytyy olla oppilaan käytettävissä, jos oppilas tarvitsee apua. Kuvataiteessa avun antaminen on todella haastavaa ja avun tarpeen erottaminen vaatii opettajalta tarkkoja havaintoja oppilaan toiminnasta. Miten antaa neuvoja niin, ettei anna valmista ratkaisua oppilaalle, vaan antaa tilaa hänen itsenäiselle päätöksenteolle? Ehkäpä useiden vaihtoehtojen antaminen ja kysymysten esittäminen auttaa kuvan tekijää. Joskus jopa oman mielipiteen sanominen saattaa auttaa oppilasta työn loppuun tekemisessä. Aina opettajan apukaan ei auta, ja edessä on oppilaan epäonnistuminen, mutta itsetunnon tukemisessa epäonnistumiset ovat myös tärkeitä. Se, miten opettaja suhtautuu niihin, vaikuttaa oppilaan sen hetkiseen tunteeseen. Oppilaan kanssa voi keskustella siitä, mikä meni pieleen ja miten jatkossa kannattaa toimia. Ei kannata jäädä jumiin epäonnistumiseen, vaan etsiä avaimia onnistua tulevaisuudessa. Samaa mieltä olivat myös tutkimukseeni osallistuneet oppilaat, jotka eivät lannistuneet epäonnistuessaan.

Oppilaiden mielipiteiden kysyminen kuvataiteen tunneilla olevista tehtävistä antaa opettajalle tietoa siitä, millaisia kuvataiteen tehtäviä kannattaa suunnitella, jos haluaa huomioida oppilaiden pätevyyden tunteen eli itseluottamuksen kehittymisen (Pavlou 2006). Tapauksen luokanopettaja kysyi oppilaiden näkemyksiä kuvataiteesta itsearviointilomakkeiden avulla, joskin opettaja kertoi opetussuunnitelman ohjaavan paljon opetuksen sisältöjä. Itsearvioinnin käyttäminen arvioinnin tukena ja oppilaiden mielipiteen kysyminen osoittavat, että opettaja on kiinnostunut oppilaidensa itsetunnosta. Hän vaikutti myös arvostavansa oppilaiden mielipiteitä. Toisten ihmisten ja omien arviointien pohjalta oppilas muodostaa käsityksen omasta itsestään. Arviointi on läsnä lähes kaikessa ihmisen toiminnassa. Oppilas saa peruskoulun aikana kuvan siitä, millainen hän kuvataiteen töiden tekijänä, samoin kuin millainen hän on opiskelijana. Mikään taidollinen tavoite ei saisi mielestäni olla oppilaan itsetunnon tukemista tärkeämpää.

Jotta oppilas saisi pohjan terveen itsetunnon kehittymiselle, pitäisi oppilaan saada paljon onnistumisen kokemuksia. Opettajan kannattaisi pohtia muutamia asioita, ennen kuin hän suunnittelee kuvataiteen tuntien opetusta tavoitteenaan tukea oppilaan itsetuntoa.

- 1) Mieti omaa suhdettasi kuvataiteeseen ja sitä, mitä haluat kuvataiteen tunneilla tavoitella
- 2) Pohdi, miten luot turvallisen ilmapiirin kuvataiteen tunneille
 - mieti kannustuksen, kehujen ja tuen sopivaa määrää

- 3) Anna rehellistä palautetta: korosta työn hyviä puolia ja pohdi oppilaan kanssa, miten työtä voisi kehittää
- 4) Suosi tehtäviä, jotka sallivat oppilaiden kokemusten ja tunteiden sekä heille tärkeiden asioiden käsittelyn
 - kysy oppilailta, mitkä asiat heitä kiinnostavat elämässä ja kuvataiteessa, sekä mitä he tavoittelevat kuvataiteessa
- 5) Keskustele oppilaiden kanssa taideteoksista, mediasta ja ympäristöstä
 - kasvata heitä toisten mielipiteiden kunnioittamiseen
- 6) Suunnittele tehtäviä, joissa:
 - oppilaat saavat mahdollisuuden tehdä valintoja
 - oppilaat opettelevat uusia tekniikoita ja kartuttavat taitojaan
 - realismiin pyrkimys on minimoitu, kuten grafiikan, modernin taiteen ja valokuvauksen tekniikoissa.

Opettajille suunnittelemani ohjenuora pohjautuu aikaisempiin tutkimuksiin kuvataiteesta sekä tämän tutkimuksen antiin (liitteessä 11). Kun opettaja pohtii omaa pedagogista näkemystään edellä mainittujen kohtien kautta, hän saa mahdollisuuden muuttaa toimintaansa lapsilähtöiseen, itsetuntoa tukevaan, opettajuuteen. Opettajan pitää asettaa itsetunnon tukeminen opetuksen tavoitteeksi, jotta hän voi huomioida sen opetuksestaan. On yhtä helppoa tukea oppilaan itsetuntoa kuin heikentää sitä (Borba 1989, 16). Itsetuntoa tukevaksi opettajaksi ryhtymistä ei siksi tarvitse pelätä. Myöskään kuvataiteeseen erikoistuminen ei ole pakollista. Riittää kun opettaja on kiinnostunut kuvataiteen mahdollisuuksista ja on valmis kuuntelemaan oppilaiden tarpeita. Tämä tutkimus on lisännyt uskoani siihen, että pelkästään käytännön valinnoilla kuvataiteen tunneilla ja kaikessa opetuksessa opettaja voi tukea oppilaan itsetuntoa. Myös julkinen keskustelu kuvataiteen vaikutuksesta oppilaiden kehitykseen on lisääntynyt tänä keväänä. Esimerkiksi Opettaja -lehdessä (18.4.2008) on kaksi artikkelia, joissa pohditaan kuvataidekasvatuksen merkitystä oppilaiden kehitykselle.

Tämä tutkimukseni herätti minut pohtimaan sellaisen tutkimuksen tarvetta, missä tutkija toteuttaisi jonkin oppilaan itsetuntoa tukevan kuvataideprojektin ja selvittäisi oppilaiden kokemuksia projektin eri vaiheissa. Tällainen tutkimus antaisi tietoa siitä, muuttuvatko oppilaiden kuvaukset itsestään ja suhteestaan kuvataiteeseen projektin edetessä. Myös aineistolähtöinen lähestymistapa, jossa esimerkiksi oppilaiden pitämiä kuvataiteen oppimispäiväkirjoja tai portfolioita tutkittaisiin, kertoisi autenttisesti oppilaiden asenteista ja kokemuksista kuvataiteen tunneilla. Tämä tutkimus antoi minulle tulevana opettajana hyödyllistä tietoa siitä, mitä oppilaat ajattelevat kuvataiteeseen kuuluvan. Lisäksi oppilaiden vastaukset osoittivat minulle sen, että Borban itsetunnon tukemisen malli todella toteutuu kuvataiteessa. Heidän avoimuutensa ja halunsa kehittyä kuvataiteessa antoi minulle uskoa siihen, että kuvataiteella voi olla merkitystä oppilaiden elämässä.

LÄHTEET

- Aho, S. 1990. Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A; 143.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A; 167.
- Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa K. Laine. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava, 20–57.
- Aken van, M. A. C. & Riksen-Walraven, 1992. Parental support and the development of competence in children. *International Journal of Behaviour Development*. 15 (1), 101-123.
- Altermat, E., R. 2007. Coping with academic failure. Gender differences in students' self-reported interactions with family members and friends. *Journal of Early Adolescence*. 27 (4), 479–508.
- Barkman, J. & Virtanen, P. 2002. Oma elämä kantaa. Elämäkertaketju – ilmaisutavat lastensuojelussa syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Teoksessa I. Sava & M. Bardy (toim.) Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen. Syreenin Taimi -projekti 2001–2003. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, F 21, 25–34.
- Borba, M. 1989. *Esteem builders*. California: Jalmar Press.
- Borba, M. 1993. *Staff esteem builders. Building staff self-esteem, implementing successful team building*. California: Jalmar Press.
- Bornholt, L. J. & Ingram, A. 2001. A Personal and social identity in children's self-concepts about drawing. *Educational Psychology*. 21 (2), 151–166.
- Chanda, J. 2007. Achieving social and cultural educational objectives through art historical inquiry practices. *Journal of Aesthetic Education* 41 (4), 24-39.
- Coopersmith, S. 1967. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman and company.
- Downing, D. 2005. School art -what's in it? *International Journal of Art and Design Education*. 24 (3), 269–276.
- Eisner, E. W. 1998. Does experience in the arts boost academic achievement? *Art Education*. 51 (1), 7–15.
- Eräsaari, R. 2007. Konteksti. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 149–170.
- Eskola, J & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. 3. painos.
- Forneris, T., Danish, S. J. & Scott, D. L. 2007. Setting goals, solving problems, and seeking social support: developing adolescents' abilities through a life skills program. *Adolescence*. 42 (167), 103–114.
- Gadsen, V. L. 2008. The arts and education: knowledge generation, pedagogy, and the discourse of learning. *Review of research in education*. 32, 29–61.
- Gardner, H. & Perkins, D. N. 1988. Why "Zero" A brief introduction to project Zero. *The Journal of Aesthetic Education*. 22 (1), ix-x, 127–128.

- Gerring, J. 2007. Case study research. Principles and practices. Cambridge: University Press.
- Graham, S. M., Huang, J. Y., Clark, M. S. & Helgeson, V. S. 2008. The positives of negative emotions: willingness to express negative emotions promotes relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin* 34 (3), 394–406.
- Hansford, B. 1988. Teachers and classroom communication. Sydney: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Heenan, D. 2006. Art as a therapy: an effective way of promoting positive mental health. *Disability & Society*. 21 (2), 179–191.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus. 10., osin uudistettu painos.
- Hosia, U. 1988. Kuvaamataidon oppimisprosessi. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 68, 247–252.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E. & Warden, D. 2006. Long-term stability and reliability of scores on the peer-relations subscale of the self-esteem questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*. 66 (2), 331–341.
- Jokiaho, E. 2002. Esi- ja alkuopetusikäisten lasten minäkuvia. Päämääränä hyvä itsetunto: lapset arvioivat itseään, opettaja tukee arviointia. *Journal of Teacher Research*. TUOPE.
- Kemp, S. W. P. & Cupchik, G. 2007. The emotionally evocative effects of paintings. *Visual Arts Research*. 33 (1), 72–80.
- Kivirauma, J., Lehtinen, E. & Rinne, R. 2002. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY.
- Korkeamäki, R.-L. 2006. Lapset toistensa opettajina. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 184.
- Korpinen, E. 1979. Koulutyypin yhteydestä oppilaan minäkäsitykseen. *Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Julkaisusarja*; 301.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. *Julkaisusarja A*; 34.
- Korpinen, E. 1993. Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalonyhteys. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 13–19.
- Korpinen, E. 2007. Ilon pedagogiikka – avain terveeseen itsetuntoon. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Kohti ilon pedagogiikkaa*. Jyväskylä: TUOPE, 36–48.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) 2007. *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Lawrence, D. 1988. Enhancing self-esteem in the classroom. Bury St Edmunds: St Edmundsbury Press.
- Leino, H. 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 216.
- Lufting, R., L. 2002. An investigation of arts infusion program on creative thinking, academic achievement, affective functioning and arts appreciation of children at tree grade levels. *Studies in Art Education*. 41 (3), 208–227.

- MacGregor, R. 1997. Development and practice. What can the literature tell the teacher? Teoksessa A. M. Kindler (edit.) 1997. *Child development in art*. National Art Education Association, 183–192.
- Mack, J. E. 1983. Self-esteem and its development: an overview. Teoksessa S. L. Ablon & J. E. Mack. (edit.) *The development and sustenance of self-esteem in childhood*. New York: International Universities press 1–38.
- Maslow, A. H. 1987. *Motivation and personality*. Late, Brandeis University: Harper Collins Publishers.
- Miller, D & Daniel, B. 2007. Competent to cope, worthy of happiness? How the duality of self-esteem can inform a resilience-based classroom environment. *School Psychology*. 28 (5), 605–622
- Miller, D. & Moran, T. 2005. One in three? Teacher's attempts to identify low self-esteem children. *Pastoral Care*. 23, 25–30.
- Ojala, U. 2008. Ilolla taidetta. *Opettaja* 18.4.2008, 16, 38–41.
- Oreck, B. 2004. The artistic and professional development of teachers. A study of teachers' attitudes toward and use of the arts in teaching. *Journal of Teacher Education*, 55–69.
- Pavlou, V. 2004. Profiling primary school teachers in relation to art teaching. *International Journal of Art and Design Education*. 23 (1), 35–47.
- Pavlou, V. 2006. Preadolescents' perceptions of competence, motivation and engagement in art activities. The Author. *JADE. Journal Compilation*. 25, (2), 194–204.
- Pearson, P. 2001. Towards a theory of children's drawing as social practice. *Studies in Art Education*. 24 (4), 348–365.
- Pentikäinen, L. 2006. Kuvataidekasvatuksen polulla. Teoksessa T. Tarkkonen & P. Sassi (toim.) *Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Cosmoprint, 27–35.
- Perkins, D.N. 1988. Art as Understanding. *The Journal of Aesthetic Education*. 22 (1), 127–128.
- Peruskoulun opetussuunnitelma. 2004.
- Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 112.
- Peuhkuri, T. 2007 Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & p. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 135.
- Pillmer, D. B., Ivcevic, Z, Goose, R. A. & Collins, K. A. 2007. Self-esteem memories: feeling good about achievement success, feeling bad about the relationship distress. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 33 (9), 1292–1305.
- Prentice, R. 2002. Preparing primary school teachers in relation to teach art and design effectively. *International Journal of Art and Design Education*. 21 (1), 72–81.
- Puurula, A. 1992. Ei koulua vaan elämää varten. Ajatuksia taide- ja taitokasvatuksen asemasta peruskoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 103.
- Rankanen, M. 2006. Luonnoksia kuvataideterapian, terapeuttisen kuvan tekemisen ja kuvataideopetuksen suhteista. Teoksessa K. Kettunen, M.

- Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) Kuvien keskellä. Keuruu: Otava, 189–199.
- Rauste- von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY. 9., uudistettu painos.
- Rinne, P. 2006. Kuvataidekasvatus on koulun ruisleipää ja prinsessakakkua. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) Kuvien keskellä. Keuruu: Otava, 110–117.
- Roeser, R. W., Galloway, M., Casey-Cannon, S., Watson, C., Keller, R. & Tan, E. 2008. Identity representations in patterns of school achievement and well-being among early adolescent girls. Variable- and person centered approaches. *Journal of Early Adolescence*. 28 (1), 115-152.
- Rosenberg, M. & Owens, T. J. 2001. Low self-esteem people. A collective portrait. Teoksessa T. J. Owens, S. Stryker & N. Goodman (edit.) *Extending self-esteem theory and research. Sociological and Psychological currents*. Cambridge: University Press, 400–433.
- Rosenblatt, E & Winner, E. 1988. The art of children's drawing. *The Journal of Aesthetic Education*. 22 (1), 4–5.
- Räsänen, M. 2006. Väline vai itseisarvo? Taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) Kuvien keskellä. Keuruu: Otava, 11–24.
- Saarinen, T. 2008. Taideoppia lapsen katseen korkeudella. *Opettaja* 18.4.2008, 16, 52.
- Salminen, A. 1979. Miksi taidekasvatusta? Teoksessa I. Koskinen (toim.) 2005. *Pääjalkainen. Kuva ja havainto*. Hollola: Salpausselän kirjapaino, 204–213.
- Salminen, A. 1979. Taidekasvatus – tunnetta vai tietoa? Teoksessa I. Koskinen (toim.) 2005. *Pääjalkainen. Kuva ja havainto*. Hollola: Salpausselän kirjapaino, 192–203.
- Salminen, A. 1980. Kuvallisen ilmaisun kehityspiirteitä. Teoksessa I. Koskinen (toim.) 2005. *Pääjalkainen. Kuva ja havainto*. Hollola: Salpausselän kirjapaino, 36–51.
- Salminen, A. 1981. Mitä taide opettaa? Teoksessa I. Koskinen (toim.) 2005. *Pääjalkainen. Kuva ja havainto*. Hollola: Salpausselän kirjapaino, 184–190.
- Salmivalli, C. 1997. Mitä itsetuntemittarit mittaavat? *Psykologia* 32, (2), 93–98.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sava, I. & Bardy, M. (toim.) 2002. Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen. Syreenin Taimi -projekti 2001–2003. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, F 21.
- Sava, I. & Vesänen-Laukkanen, V. 2004. Taiteeksi tarinoitu elämä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sava, I. 2007. Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savolainen, M. 2002. Maailman ihanin tyttö. Teoksessa I. Sava & M. Bardy (toim.) *Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen. Syreenin Taimi -projekti 2001–2003*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, F 21, 35–45.

- Scheinin, P. 1999. Kouluun liittyvä minäkäsitys ja itsetunto. Teoksessa P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, J. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Kuusela, J. Lehto, M. Niemivirta & P. Scheinin. Oppimaan oppiminen alasteilla. Oppimistulosten arviointi 3. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 155–184.
- Scheinin, P. 2003. Onnistuuko itsetunnon vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen kouluissa? Terve itsetunto -projektin 1998–2001 loppuraportti 2. Moniste 2/2003. Opetushallitus. Helsinki: Edita.
- Seeskari, D. 2006. Taide lasten terapiassa. Teoksessa T. Tarkkonen & P. Sassi (toim.) Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Helsinki: Cosmoprint, 36–40.
- Simons, H. & Hicks, J. 2006. Opening doors. Using the creative arts in learning and teaching. *Arts and Humanities in Higher Education*. 5 (1), 77-90.
- Stake, R. 1995. *The Art of Case Study Research*. London: Thousand Oaks.
- Strömberg, M. 2006. Minuuden voimaharjoitukset – kuvataideopettaja itseymmärrykseen johdattelijana. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) Kuvien keskellä. Keuruu: Otava, 61–70.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. *Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia*. 51/ 1988.
- Terve itsetunto -projekti 2003. Helsinki: Opetushallitus. Loppuraportti 1.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomikoski, P. 1987. *Taide ja ihminen*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Töyssy, S. 1996. Kuvaamataito nykykoulussa. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.) Kuvitella vuosisata - taidekasvatuksen juhlaKirja. Jyväskylä: Gummerus, 45–53.
- Vesainen-Laukkainen, V. & Martin, M. 2002. Omaelämäkerrallinen taide. Työskentelyn perusteita elämässä. Teoksessa I. Sava & M. Bardy (toim.) Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen. Syreenin Taimi -projekti 2001–2003. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, F 21, 16–23.
- Vilko-Riihelä, A. 2003. *Psykye*. Psykologian käsikirja. Helsinki: WSOY. 1.-3. painos.
- Waller, D. 2006. Art therapy for children: how it leads to change. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 11 (2), 271–282.
- Watts, R. 2005. Attitudes to making art in the primary school. *International Journal of Art and Design Education*. 24 (3), 243–253.
- Wolf, D & Perry, M. D. 1988. From endpoints to repertoires: Some new conclusions about drawing development. *Studies in Art Education*. 41 (3), 19–28
- Wright, R., Lindsay, J., Ellenbogen, S., Offord, D. A., Duku, E. K. & Rowe, W. 2006. Effect of a structured arts program on the psychosocial functioning of youth from low-income communities. Findings from a Canadian longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*. 26 (2), 186-205.
- Zeigler-Hill, V & Showers C. J. 2007. Self-structure and self-esteem stability: the hidden vulnerability of compartmentalization. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 33 (2), 143–159.

LIITTEET

Liite 1: Opettajalle lähetetty sähköposti ja vastaus

8.10.2007 18:50 Lähettämäni sähköposti luokanopettajalle

Hei!

Teen graduani kuvataiteen tuntien mahdollisuuksista oppilaan kehityksen tukemisessa. Olen ajatellut kerätä aineistoni videoimalla yhden luokan kuvataiteen ja reaaliaineiden tunteja. Voisinko mahdollisesti ottaa sinut ja luokkasi tutkimuskohteekseni? Nimesi nousi esiin graduseminaarissa, kun kyselin muilta ryhmän jäseniltä hyviä kuvataiteenopettajia.

Ystävällisin terveisin: Teija Saarakkala (puh. 040-5638350)

9.10.2007 13:56 Opettajan vastaus sähköpostiviestiini

Hei,

sopii muutoin, mutta pitää katsoa, onko kaikilta perheiltä saatu kuvauslupa. En muista ulkoa. Lisäksi sinun pitäisi kysäistä rehtorin mielipidettä. Käy kanssani keskustelemassa, niin tiedän asiasta paremmin. Voin myös tehdä "tyhmiä kysymyksiä". Sitten rehtorin luona, jos sinulle sopii.

Yhteistyöterveisin,
XXXXX

Liite 2: Tutkimuslupa koulun rehtorilta

22.10.2007 18:35

Hei!

Minulla on aikomus tehdä tapaustutkimus x:n luokasta pro graduuni. Olen ollut x:n yhteydessä sähköpostitse ja tapaan hänet vielä tällä viikolla. Tarkoitukseni on kuvata luokan kuvataiteen ja reaaliaineiden tunteja sekä mahdollisesti haastatella opettajaa ja kerätä oppilailta myös kirjallinen tuotos. X lupasi selvittää oppilaiden tutkimusluvut. Mitenkäs tässä seuraavaksi edetään?

Ystävällisin terveisin: Teija Saarakkala

23.10.2007 12:33

Hei,

Voit ryhtyä keräämään aineistoa X:n luokasta proseminarityötäsi varten.

terveisin x x x
rehtori, perusopetus 1-6

Liite 4: Esimerkki oppilaan kirjoitelmasta

Nimi _____

Minä ja kuvataide - Mitä merkitystä kuvataiteen tunteilla on minulle?

Muutamia apukysymyksiä kirjoittamisen tueksi:

- Pidätkö kuvataiteen tunteista vai et? Miksi olet sitä mieltä?
- Ovatko kuvataiteen tunteet sinulle tärkeitä vai ei? Miksi?
- Mitä mukavia tai epämieluisia kokemuksia sinulle tulee mieleen kuvataiteen tunteilta?
- Kirjoita rohkeasti ja rehellisesti kokemuksistasi ja mielipiteestäsi!

Pidän paljon kuvataiteen tunteista samoin kuin muustakin piirtämisestä. Kuvituksen tunteet ovat minulle tärkeitä koska olen aina itse mielestäni luova ja omaperäinen. Tykkään piirtää paljon manga tyyllisiä hahmoja. En pidä savustamisesta tai vesiväriä. Tykkään paljon piirtämisestä

Liite 5: Itsetuntoa ja kuvataidetta koskeva, Coopersmithin (1967) kyselyn pohjalle rakennettu, itsearviointi

Nimi _____

Tässä on lauseita sinusta ja mielipiteistäsi kuvataiteeseen. Osa lauseista kuvaa sinua, osa ei. Lue lause ensin huolella ja rastita sinua paremmin kuvaava vastaus: kyllä tai ei. Vastaa mahdollisimman rehellisesti seuraaviin kysymyksiin.

	Kyllä	Ei
1. Olen tyytyväinen itseeni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Toivon usein olevani joku toinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Päätösten tekeminen on minulle helppoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Seurassani on hauska olla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Annan periksi ja luovutan helposti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tavallisesti osaan huolehtia itsestäni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Olen melko onnellinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Pidän siitä, että minut huomataan luokassa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ymmärrän itseäni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. En pidä toisten ihmisten seurasta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Häpeän usein itseäni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Minua kiusataan luokassa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Yleensä asiat eivät vaivaa minua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Useimmista ihmisistä pidetään enemmän kuin minusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Kuvataiteen tunneilla tekemäni päätökset ovat minulle tärkeitä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Opin itsestäni uusia asioita kuvataiteen tunneilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Olen valmis sanomaan mielipiteeni kuvataiteen tunneilla, vaikka kaverini olisikin eri mieltä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Jonkun pitää aina sanoa minulle kuvataiteen tunneilla, mitä tehdä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Teen työni kuvataiteen tunnilla niin hyvin kuin pystyn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Tunnen oloni usein hankalaksi kuvataiteen tunneilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Voin tehdä päätöksiä ja pysyä niissä kuvataiteen tunneilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Pidän itseäni muita huonompana kuvataiteessa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Opettajani saa minut tuntemaan, että en ole tarpeeksi hyvä kuvataiteessa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Kuvataiteen tunnit ovat minulle tärkeitä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kiitos osallistumisestasi!

Liite 6: Oppilashaastattelut (Borban (1989) mallia mukailten)

* Mitkä ovat olleet mielestäsi mukavimpia syyslukukauden aikana tehtyjä kuvataiteen töitä? Miksi?

☆ Turvallisuus

- Millainen luokka 6x mielestäsi on? Millainen ilmapiiri luokassa on?
- Voitko luottaa opettajaan miksi? Miten hän mielestäsi antaa palautetta?
- Voitko luottaa luokan muihin oppilaisiin? Miksi?
- Millaisella mielellä menet kuvataiteen tunneille?
- Eroavatko kuvataiteen tuntien ilmapiirit muiden tuntien ilmapiiristä? Perustelu.
- Miten opettaja mielestäsi suhtautuu kuvataiteeseen? (Mitä hän siitä mielestäsi ajattelee?)
- Haittaako mielestäsi opettajaa, jos et tykkää kuvataiteesta? Perustelu siitä, miten päädyit vastaukseen.
- Millaista palautetta opettaja antaa kuvataiteen tunneilla?

☆ Itseys

- Millaisia asioita opit kuvataiteen tunneilla?
- Ajatteletko oppimisella erilaisia välineitä ja taitoa käyttää niitä? Vai voiko kuvataiteen tunneilla oppia sisäisiä asioita itsestään, esimerkiksi ilmaisemaan tunteita ja ajatuksia sinusta ihmisestä?
- Vaikuttaako kavereiden asenne siihen, miten suhtaudut kuvataiteen tunteihin? Perustelu
- Mitkä ovat vahvuutesi ja heikkoutesi kuvataiteessa?
- Miltä sinusta tuntuu, jos kuvataiteen tunnilla tulee mielestäsi vaikea tehtävä? Entä jos tehtävä on helppo?
- Ajatteletko olevasi luova ihminen? Miksi? Miten se näkyy kuvataiteen tunneilla tehdyissä töissä?

☆ Liittyminen toisiin

- Opitko kuvataiteen tunneilla uusia asioita kavereistasi? Perustelu.
- Keskusteletko kavereiden kanssa kuvataiteen tunneilla? Mistä keskustele? Onko se sinulle tärkeää? Miksi?
- Missä tilanteissa keskustele kuvataiteen tunnilla? Jos tehtävä on mielestäsi kiinnostava, jutteletko samalla kaverille?
- Millaista palautetta saat muilta oppilailta kuvataiteen tunneilla tehdyistä töistä?

☆ Tehtäväsuuntautuneisuus

- Kun kuulet opettajan ohjeet kuvataiteen tehtävää varten, miten toimit?
- Haluatko neuvoja työn tekemisestä opettajalta, entä muilta oppilailta? Missä tilanteissa neuvoja tai ohjeita tarvitsisit?
- Mitkä työtavat ovat sinulle kuvataiteessa mielekkäitä? Tai epämieluisia?
- Millaisia ovat mielestäsi kuvataiteen tehtävät? (hauskoja, tylsiä, opettavaisia)
- Millaisia tavoitteita sinulla on oppimiselle kuvataiteessa? Onko sinun mahdollista saavuttaa tavoitteesi? Miten?

☆ Pätevyys

- Miltä onnistuminen kuvataiteen työssä tuntuu? Onko onnistuminen sinulle tärkeää?
 - Jos epäonnistut kuvataiteen työssä, mitä yleensä ajattelet?
 - Pidätkö kuvataiteen tunneilla tehtäviä töitä helppoina? Miksi?
-
- ☆ Kuuluuko kuvataide vapaa-aikaasi? Miten se eroaa koulun kuvataiteen tunteista?
 - ☆ Keskustellaanko perheessäsi kuvataiteen tunneilla tehdyistä töistä? (Millaisista asioista keskustellette?)

Liite 7. Esimerkki litteroinnista

Haastattelija: Nonni, sehän on hienoa. No voitko sä omasta mielestä luottaa opettajaan?

Oppilas: Nyökkää.

Haastattelija: Voit?

Oppilas: Joo. No osaatko sanoa, miksi?

Oppilas: No niinku se osaa opettaa tosi hyvin ja sitte antaa sitte selvät ohjeet aina ja sillei.

Haastattelija: Joo.- - . Miten opettaja antaa sitte sun mielestä palautetta?

Oppilas: No niinku se antaa tasavertaisesti, että - - jos antaa niinku negatiivista niin se sitte niinku ei sano ihan suoraan mutta niin ku se vähän niinku kuvailee sitä - - Haastattelija: Että mikä siinä niinku vaivaa? - - Oppilas: Joo.

Haastattelija: Joo, aivan. – Voitkos sitten luottaa niinku luokan muihin oppilaisiin opettajan lisäksi?

Oppilas: Joo.

Haastattelija: Mikä siinä on semmosta?

Oppilas: - - No, ei ne niinku - - emmää nyt oikein tiä, ku niinku ne ei ikinä puhu selän takana mitään ja sitte o niinku meillä yleensä sellaset niinku pienet ryhmät, että - - Haastattelija: Joo. - - Oppilas: On niinku viis neljä tai kolme niinku - - niinku tavallaan yhdessä ryhmässä, että ne on sitte aina kolmisin tai nelisin tai sillai.

Haastattelija: Aivan. Joo, se on hienoa. Millasella mielellä sä yleensä meet kuvataiteen tunneille?

Oppilas: Hyvällä, koska tietää, et ne ne kaikki työt on sitte sellasii kiinnostavii ja niissä sitte oppii uutta.

Haastattelija: Joo. - - Vaikuttaako sun suhun kavereitten, et jos ne suhtautuu siihen kuvikseen erilailla ku sinä vai vaikuttaako se yleensä siihen että, miten sä yleensä suhtaudut kuvikseen?

Oppilas: Ei.

Haastattelija: Osaakko sanoa, miksei se vaikuta?

Oppilas: - - No niinku se on mun oma mielipide, että.

Liite 8: Opettajan haastattelu

☆ Opettajan luoma ilmapiiri luokassa, vastuu siitä

- Mitä pidät turvallisen ilmapiirin luomisen kannalta tärkeänä?
- Mikä on opettajan osuus ilmapiirin luomisessa? Entä oppilaiden?
- Onko nykyisessä luokassa mielestäsi turvallinen ilmapiiri? Perustelu. Onko ilmapiiri kilpailuhenkinen?

☆ Opettajan asenne kuvataiteen opettamiseen

- Mikä on kuvataiteen merkitys oppiaineena koulussa? (Jos mainitsee itsetunnon, miten tukee?)
- Mitä haluat kuvataiteen tuntiesi välittävän, opettavan oppilaillesi?

☆ Oppilaan itsetunnon tukeminen

- Millä tavalla huomioit opetuksessasi tai/ja sen suunnittelussa oppilaan itsetuntoa tukevia asioita?
- Mikä painotat opetuksessasi? Mikä on mielestäsi tärkeää?
- Huolestuttaako joidenkin oppilaiden itsetunnon tila luokassasi?

☆ Kuvataiteen mahdollisuudet

- Mitä työtapoja käytät kuvataiteessa? Valitsetko erilaisia teemoja kuvataiteessa?
- Tarjoaako kuvataide mielestäsi mahdollisuuksia tukea oppilaan itsetuntoa? Mitä? Mitä se ei tarjoa? Miten se ilmenee käytännössä? (Opettajan omien näkemysten kertomista)
- Voiko kuvataide alentaa oppilaan itsetuntoa?
- Ovatko jotkut kuvataiteen sisällöt parempia oppilaan itsetunnon tukemisessa kuin toiset? Kerro esimerkkejä!

Liite 9: Tutkimuskohteen kuvataiteen itsearviointilomake

nimi _____

syyslukukausi 2007

A. SYYSLUKUKAUDEN aikana kuvataiteessa on tehty seuraavien osa-alueiden töitä

- piirustus - maalaus - muotoilu - painanta

B. SYYSLUKUKAUDEN KUVATAIDETYÖT

Piirustus ja digikuvaus

- Penaalini ja pikkutavaroita (lyijykynäsarja ja grafiittikynä)
- Käsi kertoo...
 - Oma käsi ja itselleni tärkeitä tavaroita/asioista (piirtimet ja valokopiot tavaroista)
 - Käsi eri taustoilla (digikuvaus)
 - työ jatkuu atk:lla kuvankäsittelynä myöhemmin
- ”Mun Suomi” eli Unesco-koulujen näyttelytyönä Suomi-kuva 6 x:läisten kuutiopalapeliin
 - piirustus kuvasuurenoksena (öljypastelliliidut)
 - kuutioiden kokoaminen ja piirustusten palasten liimaaminen niiden sivuille
 - palapelien kokoamisapu/atk-työ (A4 sivu/alkuperäinen kuva ja valintaperustelu 6x:n näyttelyvihkosekseen)
- Asetelma
 - pikaluonnokset/ 2kpl (hiilityö)
 - varsinainen asetelma (kuivapastelliliidut)
 - asetelman digikuvaaminen joului- tai uudenvuoden kortiksi ja kansilehdeksi Projekti- ja arviointikansioon

Piirustus, maalaus, muotoilu ja rakentelu

- Hiroshiman uhrien muistolyhty - integrointi uskuntoon (rakentelu ja liimapistoolit)
- Vanha Rauma–kokonaisuus
 - piirustus: luonnoksia Vanhan Rauman puutalojen yksityiskohdista (lyijykynäsarja)
 - maalaus: paperitalo (vesivärit, pastellivärien sekoittaminen)
 - rakentelu: paperitalo (akvarellipaperi ja liimapistoolit)
 - muotoilu: savitalo (parityönä talon kokoaminen pohjalle seinäpaloista)
 - vapaaehtoisena katon tai talon enkopointi ja lasitus raakapolton jälkeen
 - tutustumista pukeutumisperinteeseen 1700- ja 1800-luvuilla eli Vanhan Rauman kulta-aikaan

- pukeutumisperinne jätettiin aikapuolan vuoksi historian opintojakson lopulle eli joulukuuhun
- Naamio savesta (primitiivitaide)
 - lyijykynäsuunnitelma, johon merkittiin lasituksen paikat eli ilmettä korostavat kohdat

Maalaus, piirustus ja painanta

- Maisemakuvia Afrikasta pari tai ryhmätyönä (puolipeitevärit, laveeraus, sablonapainanta mustalla linovärillä)
- Primitiivipiirustus/mahdollisesti vasta joulun jälkeen (väriiliidut, rypistystekniikka, kastaminen mustaan Dylon-kangasväriin sekä silittäminen silitysraudalla)

C. ITSEARVIOINTIA

	täysin eri mieltä					täysin samaa mieltä
Olen tyytyväinen kuvistöhini.	☹	○	○	○	○	☺
Teen omaperäisiä kuvistöitä.	☹	○	○	○	○	☺
Pyrin kehittämään työvälineiden käyttötaitoa.	☹	○	○	○	○	☺
Taitoni näkyvät tasapuolisesti (yhtä hyvin) joka kuvataidetyössäni.	☹	○	○	○	○	☺
Pyrin työskentelyssäni pitämään mielessä työlle asetetut tavoitteet.	☹	○	○	○	○	☺
Minun on helppo keksiä, miten toteutan kuvistyöni	☹	○	○	○	○	☺
Työskentelen yhtä aktiivisesti kaikkien kuviksen osa-alueisiin liittyvien tehtävien parissa.	☹	○	○	○	○	☺
Annan itselleni ja muille työrauhan.	☹	○	○	○	○	☺
Työskentelen aktiivisesti.	☹	○	○	○	○	☺
Tarvitsisin enemmän aikaa, jotta töistäni tulisi sellaisia kuin haluan.	☹	○	○	○	○	☺

Minulle mieluisinta kuvistyöskentelyä on

Keväällä haluaisin tehdä seuraavia kuvistöitä

Olen saavuttanut kuvataiteen tavoitteet **välttävästi, kohtalaisesti, tyydyttävästi, hyvin, kiitettävästi, erinomaisesti**

Kiitos tiedoista!

Liite 10: Opettajan kirjoittamia vastauksia haastattelun jälkeen

To 13.12.2007 k:17:38

Eli ensin se haastattelukysymys, jossa tiedustelit, mitä kuviksen avulla voi opettaa tms. Vastasin, että eri oppiaineiden sisältöjä esim. maantietoa ja biologiaa (Afrikka/kasvillisuusalueet ja eläimistö) voi osin opettaa kuvataiteen kautta tai sen avulla. Lisäksi myös historiaa (kulttuuri, taide, pukeutumis, asumis...). Mutta muistettava kuitenkin kuvataiteen tavoitteet (ei siis niin, että kuviksessa tehdään reaaliaineiden postereita). Tietenkin myös yhteistyötaitaitoja opitaan - itsestään selvää. Oppilaat voivat opettaa toisilleen kuvataidetyöskentelyä (esim. yksi on oppinut kuviskoulussa valokuvausta, kuivapastellien tai muiden piirtimien käyttöä ja "opettaa" pariaan tai ryhmäänsä omalla työskentelyllään (mallippiminen) tai neuvomalla muita myönteisessä hengessä. Tosin oppilas voi tahtomattaan tai tieteen tahtoon myös latistaa toisen taidoillaan, joten parien/ryhmän muodostuksessa kannattaa olla sensitiivinen.

To 13.12.2007 k:19:13

Ensin lisäystä vastaukseeni kohtaan, jossa kysyit, mitä kuviksen avulla voi opettaa. Vastasin, että maantiedossa voi ja lisään, että myös biologiassa (esim. Afrikan kasvillisuus ja eläimet) on hyvä aihepiiri ottaa esille kuviksen kautta, samoin historian asioita (käyttöesineet, pukeutuminen, arkkitehtuuri...).

Ei kuitenkaan niin, että kuviksessa tehdään reaaliaineiden postereita, vaan pitäen mielessä kuviksen tavoitteet.

Yhteistyötä kuviksessa voi myös opettaa, muttei 6-luokalla, koska se taito jo hallitaan/pitäisi olla hallussa.

Yhteistyöskentelyssä parhaimmillaan oppilaat oppivat toisiltaan myös eri työtapoja esim. kuviskoulussa valokuvaamista ja kuivapastelleja käyttämään oppinut voi olla tietämättään tai tiedostetusti apuaan muille. Mutta tilanne voi kääntyä itseään vastaan, jos luokassa tulee sellainen tunne, että kuviskoululaiset ovat parempia kuvataiteissa kuin muut, ja saavat jo paremmat arvosanat sen tähden, että harrastavat kuvista. Open pitää olla sensitiivinen ja tietää, mitä tekee ja miksi tekee.

Kuvis on hyvä oppiaine jakaa ideoita ja kehittyä ideoinnissa. Keksimisenhän osa oppilaista kokee vaikeaksi. Kuviksessa voi opettaa idoinnin ja kuvallisen ilmaisun rohkeutta yhteisen tekemisen ja yhteisideoinnin avulla.

Liite 11: Neuvot opettajalle teoriaan ja tutkimuksiin peilaten

VINKKI KUVATAITEEN TUNNILLE	TAUSTATEORIA TAI -TUTKIMUS
1) Opettaja miettii omaa suhdettaan kuvataiteeseen ja taidekäsitystään - Mitä haluat tavoitella kuvataiteessa?	- Oreck 2004; Prentice 2002, 75; Sava 2007, 113; - MacGregor 1997;
2) Pohdi, miten luot turvallisen ilmapiirin kuvataiteen tunneille. - kannustuksen, kehujen ja tuen sopiva määrä	- Borba 1989, 1993; Korpinen 1990, 4 - Van Aken & Riksen-Walraven 1992
3) Anna rehellistä palautetta: korosta työn hyviä puolia ja pohdi oppilaan kanssa, miten työtä voisi kehittää	- Aho 2005, 43; Hansford 1988, 95–98; Miller & Daniel 2007
4) Suosi tehtäviä, jotka sallivat oppilaiden kokemusten ja tunteiden sekä heille tärkeiden asioiden käsittelyn - kysy oppilailta, mitkä asiat kiinnostavat elämässä ja kuvataiteessa sekä mitä he tavoittelevat kuvataiteessa	- Borba 1989, 1993; Pentikäinen 2006; Perkins 1988; Strömberg 2006; Waller 2006; Wright, Lindsay, Ellenbogen, Offord, Duku, & Rowe, 2006, 201; Vesainen-Laukkanen & Martin 2002, 17. - Danish, Forneris & Scott 2007, 104–108; Korpinen 1993, 17; 2007, 41; Pavlou 2006, 203
5) Keskustele oppilaiden kanssa taideteoksista, mediasta ja ympäristöstä - kasvata toisten mielipiteiden kunnioittamiseen	- Chanda 2007; Gadsen 2008, 35; Pentikäinen 2006; Rinne 2006, 113–115 - Borba 1989, 1993; Rankanen 2006; Sava 2007; Strömberg 2006, 67
6) Suunnittele tehtäviä, joissa: - oppilaat saavat mahdollisuuden tehdä valintoja - oppilaat opettelevat uusia tekniikoita - realismiin pyrkimys on minimoitu, kuten grafiikkaa, modernitaide, valokuvaus.	- Pavlou 2006; Rankanen 2006, Van Aken & Riksen-Walraven 1992 - Miller & Daniel 2007 - Pavlou 2006