
**KUVATAIDEPEDAGOGISET HAASTEET YLÄKOULUN
ERITYISEN TUEN ASPERGER-OPPILAIKEN
OHJAAMISESSA JA OPETTAMISESSA**



Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö

Ohjaustoiminnan koulutusohjelma

Lahdensivu, kevät 2015

Anni Rupponen

Lahdensivu Hämeenlinna
Ohjaustoiminnan koulutusohjelma
Pedagoginen ohjaustoiminta

Tekijä	Anni Ruppenen	Vuosi 2015
Työn nimi	Kuvataidepedagogiset haasteet yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa	

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyön tavoitteena oli tarkastella kuvataidepedagogisia haasteita yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa. Tarve opinnäytetyölle syntyi opiskelijan empiiristen kokemusten pohjalta, koska aiheesta ei ole tehty aikaisemmin tutkimusta eikä kirjallisuutta aiheesta juuri ole.

Opinnäytetyö on laadullinen hermeneuttinen tutkimus, jonka teoriaosa käsittelee viimeaikaisia tutkimustuloksia ja lähdekirjallisuutta kuvataidepedagogiikasta, erityispedagogiikasta ja Aspergerin oireyhtymästä. Haastatteluaineisto kerättiin puolistrukturoidulla yksilöhaastatteluilla, ja otos koostui neljästä kuvataiteen menetelmien ohjaajasta ja opettajasta kahdesta Etelä-Suomen kaupungista. Aineisto analysointiin teemoittelulla, ja teemoittelussa esiin nousseet teemat jaoteltiin helposti ja vaikeasti havaittaviin kuvataidepedagogisiin haasteisiin sekä ajankohtaisimpiin kuvataidepedagogisiin haasteisiin.

Tutkimustulosten mukaan kuvataidepedagogiset haasteet yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa olivat hyvin merkittäviä ja monimuotoisia eikä aineistosta noussut esiin selkeää yksittäistä ajankohtaisinta haastetta, vaan niitä oli useita. Kuvataidepedagogisissa haasteissa painottuvat Asperger-oppilaiden toiminnanohjauksen ja motivoinnin haasteet.

Avainsanat kuvataidepedagogiikka, erityispedagogiikka, Aspergerin oireyhtymä, erityiskuvataidekasvatus

Sivut 47 s. + liitteet 9 s.

Lahdensivu Hämeenlinna
Degree Program in Crafts and Recreation
Pedagogic Crafts and Recreation

Author	Anni Ruppenen	Year 2015
Subject of Bachelor's thesis	Challenges in Fine Art Pedagogy when Instructing and Teaching 7 th -9 th Grade Pupils with Asperger's and Entitled to Special Support	

ABSTRACT

The aim of this Bachelor's thesis was to examine the challenges in fine art pedagogy when instructing and teaching 7th to 9th grade pupils with Asperger's who are entitled to special support. The need for thesis is based on the author's empiric experience that the topic had not been researched before and there was hardly any literature about the topic to be found.

This thesis is a qualitative research. The theoretical part studies recent research results and source materials of fine arts pedagogy, special pedagogy and Asperger's syndrome. The data was collected by semi-structured individual interviews. The interviewees were conducted with four instructors or teachers of fine art education from two cities in Southern Finland. The data was analyzed by thematizing and the emerged themes were divided to distinct and indistinct fine arts pedagogical challenges and the most current fine arts pedagogical challenges.

The results show that the challenges in fine art pedagogy when instructing and teaching 7th to 9th grade pupils with Asperger's who are entitled to special support were remarkable and diverse and plenty of current challenges emerged. The most significant fine art pedagogical challenges were those of instructing and motivation pupils with Asperger's.

Keywords fine arts pedagogy, special education, Asperger's syndrome, special fine arts education

Pages 47 p. + appendices 9 p.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	KUVATAIDEPEDAGOGIIKKA.....	3
2.1	Kuvataideopetus yläkoulussa.....	6
2.2	Eryityskuvataidekasvatus.....	7
3	ERITYISPEDAGOGIIKKA.....	8
3.1	Kolmiportainen tuki.....	9
3.2	Eryitynen tuki.....	10
3.3	Integraatio ja inklusio.....	11
4	ASPERGERIN OIREYHTYMÄ.....	12
4.1	Diagnosointi ja esiintyvyys.....	13
4.2	Sosiaalinen käyttäytyminen.....	14
4.3	Eryityiset mielenkiinnon kohteet ja rutiinit.....	14
4.4	Kielelliset kyvyt.....	15
4.5	Kognitiiviset kyvyt.....	16
4.6	Aistiherkkyys.....	17
5	TUTKIMUSASETELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	18
6	MENETELMÄT JA AINEISTO.....	19
6.1	Puolistrukturoitu haastattelu.....	20
6.2	Aineiston kerääminen.....	21
6.3	Aineiston analysointi.....	22
6.4	Tutkimuksen luotettavuudesta.....	23
7	KUVATAIDEPEDAGOGISET HAASTEET.....	26
7.1	Helposti havaittavat kuvataidepedagogiset haasteet.....	26
7.2	Vaikeasti havaittavat kuvataidepedagogiset haasteet.....	30
7.3	Ajankohtaisimmat kuvataidepedagogiset haasteet.....	33
7.4	Johtopäätökset.....	35
8	POHDINTA.....	37
	LÄHTEET.....	42
Liite 1	Aspergerin oireyhtymän diagnoosikriteerit (ICD-10 ja DSM-IV)	
Liite 2	Haastattelukutsu	
Liite 3	Haastattelusopimus	
Liite 4	Haastattelun runko ja haastattelukysymykset	
Liite 5	Tutkimusrekisteriseloste	
Liite 6	Sivutulokset	

1 JOHDANTO

Aspergerin oireyhtymästä on julkaistu jonkin verran kirjallisuutta ja tutkimuksia sekä muutamat kuvataiteilijat, kuten Miina Äkkijyrkkä ja espanjalainen taidemaalari ja kuvittaja Shui Mao, ovat viime vuosina kertoneet Aspergerin oireyhtymästään julkisesti (Arte Del Mediterráneo 2014; Kaitasuo 2013). Kuvataidepedagogiikan ja erityispedagogiikan poikkitieteellisestä näkökulmasta aiheesta on tehty vain muutamia tutkimuksia ja kirjallisuudessa näkökulmasta ei juuri ole mainintoja. Viimeaikaisen erityispedagogisen kirjallisuuden (Moberg & Savolainen 2007; Talaka 2010a) ja empiirisen kokemukseni pohjalta voin todeta, että inklusiivisen kouluajattelun vahvistuessa Suomessa yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaat opiskelevat yhä useammin yleisopetuksen kuvataideopetuksen ryhmissä. Siten erityisen tuen Asperger-oppilaiden kuvataidepedagogiset ratkaisut ovat ajankohtaisia erityisluokanopettajien lisäksi yhä useammin myös kuvataiteen aineenopettajille sekä koulun yhteistyöverkostojen kuvataiteen menetelmien ohjaajille ja opettajille.

Opinnäytetyön tavoitteena on tarkastella kuvataidepedagogisia haasteita yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa. Tarve opinnäytetyölle syntyi empiirisen kokemukseni pohjalta, koska aiheesta ei ole tehty aikaisemmin tutkimusta eikä kirjallisuutta aiheesta juuri ole. Kiinnostukseni erityiskuvataidekasvatuksen tutkimiseen ja kehittämiseen on saanut alkunsa työkokemuksesta perusopetuksen erityisen tuen oppilaiden kanssa. Opinnäytetyö on luonteva jatkumo opintojeni pedagogisen ohjaustoiminnan pääaineelle ja erityispedagogiikan sivuaineelle.

Opinnäytetyön kohderyhmäksi valikoituvat yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaat, koska olen kiinnostunut kuvataiteen menetelmien ohjaamisesta ja opettamisesta yläkouluikäisille oppilaille, erityisen tuen tarpeen asettamista haasteita oppilaan oppimiselle ja Aspergerin oireyhtymästä. Halusin lähteä tutkimaan kuvataidepedagogisia haasteita juuri Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa, koska Atwoodin sekä Autismi- ja Aspergerliiton (2007, 53–54, 164–166; 2014) mukaan Aspergerin oireyhtymälle ovat tyypillisiä erityismielenkiinnonkohteet ja lahjakkuus erityisalueella, joka voi olla esimerkiksi kuvataide. Asperger-oppilaiden oppimisessa voi kuitenkin ilmetä myös haasteita, jotka voivat johtua esimerkiksi Asperger-henkilöille tyypillisestä poikkeavasta sosiaalisesta käyttäytymisestä tai rutiineista.

Oppiennäytetyö on laadullinen hermeneuttinen tutkimus. Opinnäytetyön aluksi avaan teoriaosassa keskeiset käsitteet kuvataidepedagogiikka, erityispedagogiikka ja Aspergerin oireyhtymä. Lähdekirjallisuudeksi olen valinnut viimeaikaisinta kirjallisuutta ja tutkimustietoa keskeisistä aihealueista. Opinnäytetyön aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastatteluilla, ja otos koostui neljästä harkinnanvaraisesti valitusta kuvataiteen menetelmien ohjaajasta ja opettajasta kahdesta Etelä-Suomen kaupungista.

Haastattelin tutkimushenkilöitä kerran yksilöhaastatteluina heidän omissa toimintaympäristöissään. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin aineistoanalyysiä varten. Haastatteluaineiston avulla pyrin selvittämään, millaisia kuvataidepedagogisia haasteita yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa ilmenee ja mikä tai mitkä haasteista ovat ajankohtaisimpia. Analysoin haastatteluaineiston teemoittelulla, ja jaottelin teemoittelussa esiin nousseet kolmeen pääteemaan, joita ovat helposti ja vaikeasti havaittavat kuvataidepedagogiset haasteet sekä ajankohtaisimmat kuvataidepedagogiset haasteet. Käsittelin jokaisen pääteeman sisällä useampia yksityiskohtaisempia alateemoja. Helposti havaittavien kuvataidepedagogisten haasteiden alateemoja ovat tehtävänantojen selkeyden ja rajojen puute, Asperger-oppilaan motivoinnin haasteet, Asperger-oppilaan jumiutuminen, Asperger-oppilaan puutteellinen keskittymiskyky sekä kuvataiteen oppituntien resurssien väheneminen. Vaikeasti havaittavien haasteiden alateemoja taas ovat Asperger-oppilaan motivoinnin haasteet, Asperger-oppilaan puutteelliset ryhmätyötaidot, Asperger-oppilaan puutteelliset organisointitaidot, Asperger-oppilaan jumiutuminen, tunteita käsittelevät oppimistehtävät, Asperger-oppilaan puutteellinen kriitkinsietokyky sekä kuvataiteen menetelmien ohjaajan ja opettajan puutteellinen virittäytyminen. Ajankohtaisimpien kuvataidepedagogisten haasteiden alateemoiksi muotoutuivat kuvataiteen oppituntien resurssien väheneminen, Asperger-oppilaan tarpeisiin sopimattomat luokkajärjestelyt, luokan huono ryhmähenki ja Asperger-oppilaan huono koulukuntoisuus. Kuvataidepedagogiset haasteet olivat tutkimustulosten mukaan hyvin monimuotoisia, eikä aineistosta noussut esiin selkeää yksittäistä ajankohtaisinta haastetta. Tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä otoksen pienuuden ja subjektiivisen tutkimusotteen vuoksi.

Opinnäytetyön tulokset loivat pohjaa jatkotutkimus- ja kehittämistavoitteilleni erityiskuvataidekasvatuksen poikkitieteellisellä alalla ja vahvistivat ammatillista kasvuaani ohjaustoiminnan artonomina. Tutkimus kokonaisuudessaan voi mielestäni toimia kannustimena laajemmalle jatkotutkimukselle erityiskuvataidekasvatuksesta ohjaustoiminnan sekä kuvataidekasvatuksen ja erityispedagogiikan aloilla ja lisätä pedagogista keskustelua aiheesta. Tutkimus voi myös toimia tietopankkina aiheesta kiinnostuneille sekä yläkoulun Asperger-oppilaiden kuvataiteen menetelmien ohjaajien ja opettajien kuvataidepedagogisten ratkaisujen tukena.

2 KUVATAIDEPEDAGOGIIKKA

Ensimmäiseksi olen määritellyt, mitä kuvataidepedagogiikalla tarkoitetaan tässä opinnäytetyössä, millaista kuvataideopetus on yläkouluissa ja millainen on erityiskuvataidekasvatuksen tämänhetkinen asema. Kuvataide, kuten myös laajemmin taide, käsitteenä on haasteellista määritellä, koska määrittelyyn vaikuttavat yksilön ja aikakauden taidekäsitteet ja yhteiskunnan tila (Sava 2007, 92). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa kuvataiteella tarkoitetaan visuaalisen kulttuurin ilmenemismuotoja: taidetta, mediaa ja ympäristöä (Opetushallitus 2004, 236). Myös pedagogiikan käsitteeseen sisältyy monia merkityksiä, mutta olennaista on määritellä, missä tilanteessa ja missä suhteessa muihin käsitteisiin termiä käytetään (Itä-Suomen yliopisto, n.d.). Tässä opinnäytetyössä pedagogiikalla tarkoitetaan kasvatus- ja opetustaitoa ja kuvataidepedagogiikalla visuaalisen kulttuurin kasvatus- ja opetustaitoa. Kirjallisuudessa esitellään useita erilaisia kuvataidepedagogiikan painotuksia, jotka poikkeavat toisistaan sen suhteen, mikä on kuvataidepedagogisen suuntauksen mukaan taiteessa, kasvattamisessa ja opettamisessa olennaista.

Räsänen (2008, 19) mukaan jokaisella opettajalla on tiedostettu näkemys siitä, millaisia asioita kuvataiteen avulla voidaan oppia ja miten lapsen tulkinnalliset ja ilmaisulliset taidot kehittyvät. Taiteellista kasvatusta ovat ohjanneet jo useiden vuosikymmenten ajan Sveitsiläisen kehityspsykologi Jean Piaget'n kognitiivisen kehittymisen teoriaan pohjaavat taiteellisen kehittymisen vaihteoriat (Kärkkäinen 2008, 88). Ihmisen kuvallisen ilmaisun kehitysteorioita on useita erilaisia ja ne voivat perustua ikäkausijatteluun, persoonallisuusajatteluun, taideajatteluun tai sosiaalistumisen käsitteeseen. Ikäkausijattelussa lapsen kuvallisen tuottamisen katsotaan noudattavan biologisesti määrittyneitä kehitysvaiheita, persoonallisuusajattelussa kuvallisen tuottamisen ajatellaan heijastavan koko lapsen persoonallisuutta ja taideajattelussa kuvallisen tuottamisen ajatellaan etenevän kohti aikuisen ammattitaiteilijan ilmaisua. Sosiaalistumisen käsite taas viittaa teorioihin, jotka korostavat sosiokulttuuristen tekijöiden merkitystä kuvallisessa tuottamisessa ja taiteen ymmärtämisessä. (Räsänen 2008, 35, 40–41.)

Kuvataiteen menetelmien ohjaajien ja opettajien kuvataidepedagogiset ratkaisut pohjautuvat pitkälti vallalla oleviin taidekäsitteisiin, yhteiskunnan tilaan sekä kuvataiteen menetelmien opettajan ja ohjaajan omiin käsitteisiin taideoppimisesta ja oppilaan kasvuvaiheen kuvallisen kehityksen valmiuksista. Kuvataidepedagogiikassa ei täten ole yhtä johtavaa näkökulmaa ja toimintatapaa, vaan kuvataiteen menetelmien ohjaajat ja opettajat usein muokkaavat erilaisista oppimis- ja taidekäsitteistä omaan opetukseensa sopivan kokonaisuuden. Kuvataiteen menetelmien ohjaajilla ja opettajilla on kuvataidepedagogisten ratkaisujen avulla valtaa vaikuttaa siihen, miten oppilaat oppivat tulkitsemaan tämän päivän kuvastoa. Sederholm (2006, 53) kiteyttää kuvataidepedagogiikan ytimeksi kuvataiteen oppiaineen selkiennyttämisen ja sen suh-

teen määrittelemisen muihin oppiaineisiin sekä kuvakulttuurien ajankohtaisen seuraamisen, mitkä ovat mielestäni hyviä lähtökohtia kaikenlaiselle kuvataidepedagogiikalle. Kuvataidepedagogiikka on osa laajempaa taidekasvatuksen tieteenalaa, josta useat kuvataidepedagogisten ratkaisujen selitykset ovat peräisin.

Yhteiskunnan ja taidemaailman muuttuminen sekä muutokset tiedon määritelmässä ja oppimiskäsityksissä vaativat Räsänen & Savan (2008, 111; 2007, 91) mukaan taidekasvattajia selkiinnyttämään oppiaineensa luonnetta, mikä edellyttää myös kuvataiteen keskeisten käsitteiden ja tutkimisen tapojen täsmentämistä. Tämän hetkinen perusopetuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma painottaa konstruktivistista oppimiskäsitystä ja uudessa opetussuunnitelmassa (siirtyminen alkaa syyslukukauden 2016 alusta alkaen) konstruktivistisen oppimiskäsityksen rinnalla painottuu myös kognitiivinen oppimiskäsitys (Opetushallitus 2014, 14–15; Opetushallitus 2004, 18). Kärkkäinen (2008, 92) määrittää opetettavan aineen sisältöjen selkiinnyttämisen ja niiden merkitysten määrittelemisen merkitykselliseksi sikäli, kun niiden avulla on mahdollista rakentaa tilanteita, kokemuksia ja merkityksiä, jossa ihmisen ymmärryksen lisääntyminen mahdollistuu. Kuvataiteen opetuksen sisältö rakentuu kaikesta visuaalisesta kulttuurista, kuvataiteesta, visuaalisesta mediasta ja ympäristöstä, jotka heijastavat omaa aikaansa (Laitinen 2006, 34). Kuvataidepedagogisilla valinnoilla voidaan tukea kaikkia Kärkkäisen edellytyksiä sekä selkeyttää kuvataiteen oppiaineen luonnetta. Kuvataidepedagogiset ratkaisut perustuvat kuvataiteen menetelmien ohjaajan ja opettajan omien pedagogisten ratkaisujen lisäksi myös kuvataiteen oppiaineen sisältöihin ja tavoitteisiin, jotka opetuksen järjestäjä määrittelee opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004, 10).

Räsänen (2006, 18) mukaan nykyisen taidekasvatuksen keskiössä on monitieteisyyttä ja oppiaineiden välisiä näkökulmia korostava lähestymistapa. Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2004, 38–43) esittelee ainejakoisen opettamistavan lisäksi eheyttämisen eli monitieteellisen opetuksen ja kasvatuksen, jossa opettaminen tapahtuu aihekokonaisuuksittain. Aihekokonaisuuksien tavoitteet ja sisällöt liittyvät kaikkiin oppiaineisiin. Opetussuunnitelman aihekokonaisuuksia ovat: ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia. Monet näistä ovat Rinteen (2006, 114) mukaan lähellä kuvataiteen oppiaineen neljää keskeistä sisältöaluetta, joita ovat perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004, 239) 1) kuvailmaisuus ja kuvallinen ajattelu 2) Taiteen tuntemus ja kulttuurinen osaaminen 3) ympäristöestetiikka, arkkitehtuuri ja muotoilu ja 4) media ja kuvaviestintä. Räsänen (2006, 11, 22) määrittääkin kuvataiteen oppiaineeksi, jolla on itseisarvonsa lisäksi syvälinen välinearvo kaikessa oppimiseen liittyvässä, myös kasvatuksessa.

Nykyajan taidekasvatuksessa on Räsänen (2005, 15) mukaan voimakkaasti esillä visuaalista kulttuuria painottava lähestymistapa, kun aikaisemmat kuvataidepedagogiset suuntaukset ammensivat modernismin ja postmodernismin taidesuuntauksista. Modernismin kuvataidepedagogiikassa korostuivat omaperäinen ja luova ilmaisu (Efland, Freedman & Stuhr 1998, 3–4). Postmoderni kuvataidepedagogiikka taas korosti estetiikkaa sekä teoreettisen ajattelun ja kädentaitojen yhdistämistä (Räsänen 2006, 21). Nykytaiteesta ammentavan kuvataidepedagogiikan mukaan opiskelu on monimuotoista, ja nykytaide tarjoaa useita moniaistisia lähestymistapoja ympäröivään todellisuuteen (Rinne 2006, 116). Nykytaiteen kuvataidepedagogiikassa on siirrytty Varton (2006, 155) mukaan kuvaamisesta visuaalisuuteen, mutta myös toiminnallisuus ja kielellisyys ovat Sederholmin (2006, 50) mukaan nykytaiteen kuvataidepedagogiikalle ominaista. Nykytaiteen kuvataidepedagogiikassa idea voidaan saattaa näkyväksi, tuoda keskusteluun ja toiminnalliseksi monella tavalla ja välineellä. (Sederholm 2006, 53; Varto 2006, 155).

Kuvataidepedagogisten suuntausten pohjalla toimivat erilaiset käsitykset oppimisesta, taiteesta ja kuvallisesta käsityksestä, jotka johdattavat toisistaan poikkeaviin näkemyksiin taideoppimisesta ja perustuvat erilaisiin käsityksiin taiteesta tietona (Räsänen 2008, 79). Taideopetus voidaan määrittää ilmaisullisten, esteettisten ja eettisten arvojen pohdinnaksi ja kokeilemiseksi. Oppiminen tapahtuu vapaalla ilmaisulla kokemuksellisesti ja syvällisesti itse kuvaa tekemällä ja tekemisen tavoitteena tulee olla kuvan tekijän pyrkimysten ymmärtäminen. (Kärkkäinen 2008, 95; Laitinen 2006, 205, 210.) Räsänen (2008, 108) mukaan taiteellinen oppimisprosessi pohjautuu havaintoon, sen käsitteellistämiseen, reflektointiin ja tuottamiseen. Vallalla oleva nykytaiteen kuvataidepedagogiikka voidaan mieltää kokemuksia ja merkityksiä etsiväksi pedagogiikaksi. Räsänen (2008, 19) mukaan johdonmukaisen ja kokonaisvaltaisen taideopetuksen suunnittelu edellyttää opettajalta tietoa erilaisista taideteorioista ja niiden vaikutuksista käytäntöihinsä. Osaavan aikuisen tuki on oppilaille tarpeen, jotta ymmärryksen kehittyminen ilmiöiden kuvaamiseen liittyvistä merkitysrakenteista olisi mahdollista (Kärkkäinen 2008, 91).

Kuvataidepedagogiset ratkaisut voivat perustua esimerkiksi Eflandin tai Räsänen taidekasvatuksen malleille. Arthur Efland on etsinyt taidekasvatuksen lähtökohtia taide- ja oppimisteorioista ja hakenut niille perusteluja filosofiasta, psykologiasta ja sosiologiasta (Räsänen 2008, 12). Eflandin malli pohjautuu neljään estetiikan historian suuntaukseen, joita ovat mimeettiset -, pragmaattiset -, ekspressiiviset - ja objektiiviset teorit. Hän on kytkenyt jokaisen näistä teorioista neljään vallitsevaan kasvatustieteen näkemykseen siten, että mimeettiset teorit liittyvät behavioristiseen kasvatustieteen näkemykseen, pragmaattiset teorit sosiaalisen vuorovaikutuksen kasvatustieteen näkemykseen, ekspressiiviset yksilökeskeiseen kasvatustieteen näkemykseen ja objektiiviset teorit tiedonkäsitteeseen pohjautuvaan kasvatustieteen näkemykseen. Kokonaisuuden hän on nimennyt eklektiseksi lähestymistavaksi ja taideopetuksen tulee hänen mielestään sisältää nämä kaikki näkemykset. (Efland 1998, 12–14, 18, 42.) Räsänen taas on tiivistänyt taidekasvatustieteen lähtökohdat kerrosvoiepämalliin, jonka kolmion

muotoisia kerroksia ovat taideteoriat, oppimiskäsitykset, kuvallisen kehityksen teoriat, taidekasvatusmallit ja vuorovaikutusmallit. Opettaja valitsee täten kustakin kerroksesta opetukseensa aineksia, joita pitää omien käytäntöjensä kannalta tarpeellisina. (Räsänen 2008, 13, 30.)

2.1 Kuvataideopetus yläkoulussa

Peruskoulun kuvataiteen opetus pohjautuu Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Se on kansallinen kehys, jonka perusteella opetuksen järjestäjät laativat paikallisen opetussuunnitelmaan. Yläkoulun kuvataideopetus perustuu valtakunnallisen opetussuunnitelman oppiainekohtaisiin sisältöihin ja tavoitteisiin sekä koulun omaan opetussuunnitelmaan, jonka laadinnasta ja kehittämisestä opetuksen järjestäjän on vastuussa. Opetussuunnitelmassa päätetään perusopetuksen kasvatus- ja opetustyöstä, täsmennetään perusteissa määriteltyjä tavoitteita ja sisältöjä sekä muita opetukseen järjestämiseen liittyviä seikkoja. (Opetushallitus 2004, 10, 238–240.) Opetussuunnitelman yleisissä tavoitteissa määritellään lisäksi, millaisiin ihmis-, oppimis- ja tiedon käsityksiin opetussuunnitelma perustuu. Opetussuunnitelmat heijastavat kuvataiteen yhteiskunnallista merkitystä ja asemaa kasvatustieteissä, eikä opetusta ja yhteiskunnassa valitsevaa taidekäsitystä ei voi erottaa toisistaan, sillä ne ovat sisäänrakennettuina toistensa määritelmässä ja käytänteissä. Opetussuunnitelmien painotuksista riippuen ne voivat joko vahvistaa tai heikentää kuvataiteelle ominaista tapaa ymmärtää ihmistä, oppimista ja tietoa. (Apuli-Suuronen 1999, 165–166, 313.) Tutkimushenkilöiden ja organisaatioiden salassa pitämisen vuoksi en tarkastele tässä opinnäytetyössä kuvataiteen menetelmien ohjaajien ja opettajien omien toimintaympäristöjen opetussuunnitelmia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 236) mukaan kuvataiteen menetelmien tehtävänä on kaikilla perusopetuksen vuosiluokilla tukea oppilaiden kuvallisen ajattelun kehittymistä, esteettisen ja eettisen tietoisuuden kehittymistä sekä antaa valmiuksia omaan kuvalliseen ilmaisuun. Tavoitteena on, että oppilaalle syntyy henkilökohtainen suhde taiteeseen ja hän kykenee ymmärtämään visuaalisen kulttuurin ilmenemismuotoja yhteiskunnassa. Kuvataideopetus luo lisäksi perustaa suomalaisen ja oppilaan oman kulttuurin sekä hänelle vieraiden kulttuurien visuaalisen maailman arvottamiselle ja ymmärtämiselle. Kuvataideopetuksen ominaispiirteitä ovat taiteellinen ilmaisu ja toiminta oppilaalle merkityksellisten kokemusten pohjalta, mielikuvituksellisuus, luova ongelmanratkaisukyky, tutkiva oppiminen, oppiaineen sisäinen integraatio ja teemallisuus.

Yläkoulussa kuvataideopetuksesta vastaa usein kuvataiteen aineenopettaja, mutta yläkoulun erityisluokassa kuvataidetta voi opettaa myös erityisluokanopettaja. Yhteistyöprojekteissa kuvataidetta voivat opettaa myös koulun ulkopuolisten toimintaympäristöjen kuvataiteen menetelmien ohjaajat ja opettajat. Kuvataiteen menetelmien ohjaajalla ja opettajalla on oikeus päättää itse mil-

laisia pedagogisia menetelmiä he käyttävät ja mitkä ovat oppimistehtävien sisällöt ja toteutustavat, kunhan pedagogiset valinnat pohjautuvat toimintaympäristön opetussuunnitelmaan.

2.2 Erityiskuvataidekasvatus

Erityiskuvataidekasvatuksella ei ole vielä Suomessa vakiintunutta määritelmää eikä pedagogista asemaa. Tässä opinnäytetyössä erityiskuvataidekasvatuksella tarkoitetaan erityisen tuen oppilaiden kuvataidekasvatusta. Mari Salonen on (Salonen 2012, 8) tehnyt Aalto-yliopistossa vuonna 2012 maisterin opinnäytetyön erityiskuvataidekasvatuksesta ja pitää kuvataiteen ja erityispedagogiikan yhdistämistä tutkimuskohteena mainiona, sillä tutkimusta ja kirjallisuutta alalta ei suuremmin ole. Maailmalla erityiskuvataidekasvatuksesta on käyty ajankohtaista keskustelua jo hieman Suomea enemmän. John F. Kennedyn esittävien taiteiden keskus ja Kansainvälinen taiteiden ja vammaisuuden organisaatio ovat julkaisseet vuonna 2012 esimerkkiohjelmia ja lähestymistapoja taideopetuksen ja erityisopetuksen risteyttämiseen. Malley'n (2012, 5–6) raportti, toteutukseltaan ainutlaatuisesta 50 kansallisen taide- ja erityisopetuksen johtajien ammattilaisten tapaamisesta vuonna 2012, osoittaa, että taiteilla on keskeinen rooli vammaisten oppilaiden opetuksessa. Keskeiseksi tarpeiksi kehittää vammaisten taideopetusta nousivat taide- ja erityisopetuksen ammattilaisten verkostoituminen ja lisääntynyt tiedon jakaminen sekä parempi kommunikaatio niiden sidosryhmien kanssa, jotka eivät edusta taide- ja erityisopetusta. Tapaamisessa suunniteltiin myös Kansallisen taide- ja erityisopetuksen resurssikeskuksen perustamista (Levett Gerber & Horoschak 2012, 114). Derbyn (2011, 105; 2012) artikkeli taas osoittaa, että taidekasvatus voisi tuoda erityispedagogiikan tutkimukseen visuaalisesta kulttuurista uudenlaisia näkökulmia, jotka jäävät vähälle huomiolle erityispedagogiikan nykytutkimuksessa. Derbyn mukaan myös taidekasvatuksen opiskelijat ovat huomanneet tarpeen erityispedagogiikan opinnoille, jotka parantavat heidän mahdollisuuksiaan toteuttaa erityisyyttä huomioon ottavaa pedagogiikka erityisluokissa.

Taidehistoria ei nosta esille taiteilijoita, joilla on ollut Aspergerin oireyhtymä. Attwoodin (2007, 251) mukaan nykyään ollaan kuitenkin tietoisia, että merkittävät tieteelliset ja taiteelliset saavutukset ovat olleet sellaisten ihmisten aikaansaannoksia, joilla on ollut erilainen tapa ajatella ja joilla on ollut paljon Aspergerin oireyhtymän kognitiiviseen profiiliin yhdistettyjä piirteitä. Kuvataiteilijoista suomalainen Miina Äkkijyrkkä ja espanjalainen taidemaalari ja kuvittaja Shui Mao ovat vastikään kertoneet julkisesti haastatteluissa Aspergerin oireyhtymästään (Arte Del Mediterraneo 2014; Kaitasuo 2013). Englannissa toimii myös Asperger Association of New England (AANE) -yhdistyksen perustama taitelijayhteisö Artist Collaborative. Se on tarkoitettu aikuisille kuvataiteilijoille, joilla on Aspergerin oireyhtymä tai autismin kirjoon kuuluva häiriö. Taiteilijayhteisön kautta taiteilijat pääsevät esittelemään ja myymään teoksiaan. (AANE Artist Collaborative 2014.) Aspergerin oi-

reyhtymän ja kuvataiteiden tekijöiden tai kuvataidepedagogiikan välistä yhteyttä ei kuitenkaan ole aikaisemmin juuri tutkittu. Asperger-taiteilijoiden haastattelujen ja Asperger-henkilöiden taidetoiminnan yleistyessä on kuitenkin havaittavissa, että Aspergerin oireyhtymästä aletaan puhua avoimemmin eikä se edellä mainittujen esimerkkitapausten mukaan poista kuvataiteen tekemisen ja kokemisen mahdollisuutta sekä lahjakkuuden ilmenemistä kuvataiteessa.

3 ERITYISPEDAGOGIIKKA

Erityispedagogiikan käsitteen ja käytäntöjen avaaminen on opinnäytetyön kannalta oleellista, koska opinnäytetyön tavoitteena on tarkastella erityisen tuen Asperger-oppilaiden ohjaamista ja opettamista. Erityispedagogiikaksi kutsutaan tieteenalaa, joka tutkii niiden yksilöiden ja ryhmien oppimista, kasvatus- ja koulutusta, joiden tarpeisiin enemmistölle suunnatut järjestelyt eivät yksilöllisistä ja tilannekohtaisista syistä sovi (Kivirauma 2007, 12). Erityispedagogiikan tärkein periaate on turvata, että kaikilla on oikeus saada opetusta ja koulutusta sekä mahdollisuus kehittyä (Sarromaa Haussätter 2010, 178).

Erityispedagogiikan tieteenalan olemassa olo perustuu Sarromaa Haussätterin (2010, 167) mukaan erityisyyden luokittelulle. Erityisoppilaiden luokittelusta ei kuitenkaan ole yhteisesti sopivaa kansainvälistä määritelmää tai asteikkoa. Parhaimmillaan luokittelu mahdollistaa oppilaan oikeuden tarvitsemaansa tukeen, mutta seuraukset voivat olla myös eristäviä ja ihmisarvoa loukkaavia. (Moberg & Vehmas 2007, 57–58, 62–63.) Luokittelu on Sarromaa Haussätterin (2010, 167, 169–172) mukaan länsimaisten yhteiskuntien tapa tuottaa merkityksiä ihmisen olemassaololle ja toiminnalle. Luokittelua erityisyydestä ylläpidetään arviointien ja määrittelyjen kautta sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Erityisyys voidaan luokitella ominaisuudeksi, mahdollisuudeksi ja/tai rajoitteeksi. Erityisyyden määrittely on muuttunut ajan saatossa ja muuttuu edelleen koko ajan. Erityisyyden määrittelyn ja siitä seuraavan luokittelun tiedostaminen vaikuttavat myös erityisen ihmisen kuvaan itsestään. Erityisyyden luokittelu synnyttää myös eettisiä kysymyksiä, jotka erityispedagogin täytyy tiedostaa ja joihin suhtautuminen hänen täytyy muotoilla itselleen.

Erityispedagogiikan piirissä on vallalla erilaisia erityisyyden luokitteluja. Perinteisessä erityispedagogiikassa luokittelu perustuu biologiselle ja lääketieteelliselle tietopohjalle ja erityisyyttä määritellään erilaisin diagnoosein. Inklusiivisessa erityispedagogiikassa erityisyyden yhteiskunnallista luokittelua taas selvitetään etenkin inklusion käsitteen (ks. 3.2 Integraatio ja Inklusio) avulla. Erilaiset luokittelut toimivat lähtökohtina keskusteluille ja konflikteille perinteisen ja inklusiivisen erityispedagogiikan välillä, vaikka luokittelut tavoittelevat samaa päämäärää eli erityisyyden määrittelyä. (Sarromaa Haussätter 2010, 170, 173.)

Opetusministeriön asiantuntijatyöryhmän laatiman Erityisopetuksen strategian (2007, 44) mukaan akateeminen erityispedagoginen tutkimus on vahvistunut muutaman viime vuosikymmenen aikana, mutta tutkimus ei välttämättä kuitenkaan pysty tarjoamaan suoria vastauksia erityisopetuksen nykytilan analyysiin. Siksi voinen todeta, että aiheesta tarvitaan jatkuvasti ajankohtaista tietoa erityispedagogiikan kehittämiseksi.

3.1 Kolmiportainen tuki

Perusopetuksen erityisopetuksen osa-alueet on nykyisin määritelty yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (Opetushallitus n.d.; Perusopetuslaki 4:16–17 §). Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki muodostavat kolmiportaisen tuen järjestelmän, jonka tavoitteena on perusopetuksen kehittäminen yhä laadukkaammaksi ja oppilaslähtöisemmäksi. Tavoitteena on myös eri toimijoiden yhteistyön lisääminen oppilaan parhaan edun ajamiseksi. Muutokset osa-aikaisesta ja koko aikaisesta erityisopetuksesta nykyiseen erityisopetuksen kolmiportaiseen järjestelmään perustuvat Takalan (2010b, 21) mukaan pitkälti Erityisopetuksen strategiaan (2007), jossa korostuvat varhaisen tuen merkitys ja inklusiivinen ajattelu.

Yleinen tuki on kolmiportaisen tuen ensimmäinen vaihe ja sitä annetaan yleisopetuksen yhteydessä. Yleisen tuen tarve pyritään tunnistamaan varhaisen puuttumisen mallin mukaisesti. Varhaisen puuttumisen mallilla tarkoitetaan tuen tarjoamista mahdollisimman nopeasti ongelmien ilmaannuttua missä tahansa vaiheessa lapsen tai nuoren koulupolkua. (Erityisopetuksen strategia 2007, 56.) Yleiseen tukeen kuuluvat oppilaalle tarjottavat lisätyt tukimuodot ja opettajien väliset pedagogiset keskustelut tuen tarpeen sopivuudesta ja lisäämisen tarpeista. Yleisen tuen vaiheessa oppilaalle voidaan tehdä myös henkilökohtainen oppimissuunnitelma (OPS), joka sisältää tavoitteet lapsen kasvuun ja kehitykselle sekä arvion hänen vahvuuksistaan ja mahdollisista riskitekijöistä. (Takala 2010b, 22.)

Oppilas voidaan siirtää tukijärjestelmän seuraavaan vaiheeseen, tehostettuun tukeen, jos yleinen tuki koetaan riittämättömäksi. Ennen siirtopäätöstä oppilaan tilanteesta ja tarpeesta tehdään pedagoginen arvio, jossa kuvataan, miksi tehostettuun tukeen siirtymistä pidetään tarpeellisena ja millaisia tukimuotoja yleisessä tuessa on käytetty. Pedagogisen arvion laatimisen aikana tehdään mahdollisia oppimista ja osaamista mittaavia kokeita ja testejä sekä käydään opettajien välisiä pedagogisia keskusteluja. Tehostettua tukea voidaan antaa yleisopetuksen yhteydessä tai ryhmä- ja yksilöopetuksessa. Oppimisjärjestelyt ovat joustavia ja ne koostuvat monimuotoisesta eriyttämisestä, tuki-, tiimi- ja samanaikaisopetuksesta sekä osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Viimeistään tehostetun tuen vaiheessa oppilaalle laaditaan OPS. (Takala 2010b, 22–23, 25–26.) Tehostetun tuen tarpeen aloittaminen ja järjestäminen tulee käsitellä pedagogiseen arvioon perustuen moniammatillisesti oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa (Perusopetuslaki 4:16 a §). Jos myöskään tehostettu tuki ei

ole oppilaan tuen tarpeelle riittävä, oppilaalle voidaan tehdä erityisen tuen päätös.

3.2 Erityinen tuki

Erityinen tuki on kolmiportaisten tuen suurinta tukea. Erityisen tuen tarpeen vaiheessa tuki, ohjaus ja opetus ovat yksilöllisempää kuin aikaisemmissa tuen tarpeen vaiheissa (Takala 2010b, 23). Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajauden vuoksi. Oppilaat, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea. Sekä oppilaat, joilla on opetuksen järjestäjän tai huoltajan mukaan kehityksessään oppimiseen liittyviä riskitekijöitä (Erityisopetuksen strategia 2007, 23–24). Erityisopetuksen järjestämiseksi erityisestä tuesta tehdään hallinnollinen ja kirjallinen päätös, jota ennen tulee suorittaa oppilaan ja tämän huoltajan tai laillisen edustajan kuuleminen sekä hankkia oppilaan opetuksesta vastaavalta pedagoginen selvitys. (Perusopetuslaki 4:17 §.) Pedagoginen selvitys on kooste tehostetun tuen aikana käytetyistä tukitoimista ja selvityksestä, miksi niitä ei enää koeta riittäviksi ja mitkä ovat oppilaan nykyiset ja lisääntyvät pedagogiset ja oppilashuollolliset tarpeet. Selvitys tehdään moniammatillisena yhteistyönä ja mukaan tulevat viimeistään tässä vaiheessa psykologin ja erityisopettajan testit sekä oppilashuoltoryhmän konsultaatio. Tarvittaessa voidaan hankkia myös lääketieteellinen tai psykologin lausunto. Lisäksi tehdään selvitys, voidaanko oppilaan tarvitsemat palvelut antaa oppilaan lähikoulussa ja voiko oppilas saavuttaa yleisen opetuksen mukaiset tavoitteet vai tuleeko opetusta yksilöllistää yhdessä tai useammassa aineessa. (Takala 2010b, 23, 26.)

Erityisen tuen päätös on määräaikainen, ja se tulee tarkistaa ainakin toisen vuosiluokan jälkeen ja ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä. Päätöksessä määritellään oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä sekä mahdolliset tulkitsemis- ja avustajapalvelut. Erityinen tuki annetaan oppilaalle oppilaan etu ja muut opetuksen järjestämistä koskevat edellytyksen huomioon ottaen yleisopetuksen yhteydessä, osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa kuten erityiskoulussa. (Perusopetuslaki 4:17 §; Takala 2010b, 23.) Erityinen tuki toteutetaan joko yleisen (9 vuotta) tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä (11 vuotta) (Erityisopetuksen strategia 2007, 24).

Erityiseen tuen päätöksen jälkeen oppilaan opettajat laativat oppilaalle henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) yhteistyössä oppilaan huoltajan ja usein myös oppilaan kanssa, joka osallistuu HOJKS:n laatimiseen kykyjensä mukaan. (Takala 2010b, 28.) HOJKS tulee laatia, jollei sille ole ilmeistä estettä yhteistyössä oppilaan ja huoltajan tai tarvittaessa muun laillisen edustajan kanssa. HOJKS:n keskeisistä sisällöistä määrätään opetussuunnitelman perusteissa. (Perusopetuslaki 4:17 a §.) Kaikkien oppilasta opettavien on tunnettava henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) sisältö ja noudatettava salassapito-

sääntöjä tietoa jaettaessa. HOJKS:ssa määritellään oppilaan yksilöllistettyjen oppiaineiden tavoitteet oppilaan kehitystason mukaan. Oppilaan oppimisvaikeudet sekä vahvuudet taas kuvataan HOJKS:ssa erikseen oppimisvalmiuksien ja opiskelutaitojen osalta. HOJKS:aan asetetaan lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteita ja suunnitelma, jossa määritellään, millä tukikeinoilla asetettuihin tavoitteisiin pyritään. HOJKS:ssa määritellään myös tuen tarpeen toteuttamiseksi osallistuvien henkilöiden ja kodin vastuut. Jos oppilas opiskelee erityisluokalla, HOJKS:ssa täytyy myös määritellä, missä vaiheessa oppilaan opintoja pyritään kokeilemaan tavallista luokkaopetusta. (Takala 2010b, 28, 33.) HOJKS tarkistetaan tarvittaessa ja vähintään kerran lukuvuodessa (Perusopetuslaki 4:17 a §).

Yläkoulun erityisen tuen päätöksen saanut oppilas voi opiskella kuvataidetta perusopetuksen opetussuunnitelman tai yksilöllistettyjen tavoitteiden mukaisesti. Erityinen tuki voi koskettaa vain yhtä, useampaa tai kaikkia oppiaineita. Oppilaineen opetus voidaan yksilöllistää, jos oppilas ei tehostetun tai erityisen tuen tukitoimista huolimatta kykene suorittamaan yleisen opetuksen mukaisia tavoitteita (Takala 2010c, 23). Yläkoulussa yksilöllistämisen kirjaamisen tekevät usein erityisopettaja ja aineenopettaja. Yksilöllistämisen tavoitteet ja sisällöt laaditaan oppilaan oman koulun opetussuunnitelman pohjalta ja arviointi perustuu henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS) määriteltyihin tavoitteisiin. (Takala 2010c, 28.) Yksilöllistettyjen oppiaineiden kohdalla oppilaan todistuksessa on *-merkintä (Helsingin kaupunki 2014).

3.3 Integraatio ja inklusio

Erityisopetuksessa on käytössä kolme opetuksen järjestämisen toimintatapaa sergeraatio, integraatio ja inklusio. Inklusio on nykyisin useimpien maiden virallisten ohjelmien päämäärä eli tilanne, jossa kaikkien lapset voivat käydä yhteistä koulua ja jossa kaikkien hyvästä yksilöllisestä opetuksesta pidetään huolta. Koululainsäädäntö ei kuitenkaan Suomessa velvoita kuntia toteuttamaan vähiten rajoittavan ympäristön periaatteita yksiselitteisesti. (Moberg & Savolainen 2009, 76, 90.)

Sergeraatiolla tarkoitetaan erityisopetusta, joka järjestetään eri toimipisteessä kuin yleisopetuksen opetus. Vaikka länsimaista erityisopetusta ohjaa pyrkimys vähiten rajoittavaan kasvuympäristöön, myös sergeraatio on vielä arkitodellisuutta. (Moberg & Savolainen 2009, 80.)

Integraation ja inklusion käsitteet voivat kuvata erilaisia asioita eri yhteyksissä tai eri maissa, minkä takia käsitteiden määrittely kansainvälisesti on usein ongelmallista (Erityisopetuksen strategia 2007, 19; Moberg & Savolainen 2009, 85). Integraatiolla voidaan tarkoittaa kahta asiaa: tilannetta, jossa erityisen tuen tarpeen oppilaan opetus pyritään järjestämään yleisopetuksen luokassa ja välttämään erityisluokalle siirtoa, tai yleisopetuksen koulun eri-

tyisluokan oppilaan osa-aikaista opiskelua yleisopetuksen ryhmän oppitunneilla (Erityisopetuksen strategia 2007, 19). Mobergin ja Savolaisen (2009, 81) mukaan integraation todellisten tavoitteiden toteutuessa oppilaan kaikki tukipalvelut on integroitu tarjottavaksi yleisopetuksen luokkaympäristössä.

Perinteisesti inklusiolla on tarkoitettu koulun ulkopuolelle jääneiden oppilaiden oikeutta opetukseen (Erityisopetuksen strategia 2007, 19). Unescon (2005, 13, 29) inklusio-ohjeistuksen mukaan inklusiivisen koulutuksen peruseriaatteena on kaikkien lasten mahdollisuus oppia yhdessä. Unesco on määritellyt inklusion prosessiksi, jossa kiinnitetään huomiota ja vastataan kaikkien oppijien erilaisiin tarpeisiin lisäämällä opetukseen, koulutukseen, kulttuuriin ja yhteisöön osallistumista. Inklusion toteutuminen käytännössä edellyttää koulujen uudistamista ja sen varmistamista, että jokainen lapsi saa koulussa tarvitsemaansa tuen. Mobergin ja Savolaisen (2007, 91) mukaan erityisopetuksen kannanoton Erityisopetuksen strategian (2007, 55) mukaan inklusiivinen opetus käsittää jokaisen oppilaan saaman riittävän ja oikea-aikaisen tuen oppimiselleen ja kasvulleen siellä, missä se voidaan toteuttaa oppilaan edun mukaisesti. Takala (2010a, 69) taas määrittelee muutama vuosi myöhemmin inklusion kriteereiksi kaikkien oppilaiden mahdollisuuden saada hyvää perusopetusta, opettajien ja henkilöstön toimivan yhteistyön ja oppilaan mahdollisuuden osallistua kaikkeen, mihin muutkin oppilaat.

4 ASPERGERIN OIREYHTYMÄ

Tässä luvussa olen esitellyt Aspergerin oireyhtymän piirteitä, jotka selittävät yläkouluikäisen Asperger-oppilaan käyttäytymistä ja oppimista. Aspergerin oireyhtymä on autismin kirjoon kuuluva neurobiologinen keskushermoston kehityshäiriö. Aspergerin oireyhtymä aiheuttaa henkilölle vaihtelevia ja monimuotoisia toiminnan rajoitteita, ja henkilön aistien antama tieto ja sen tulkinta ovat yksilöllistä ja poikkeavaa. Asperger-henkilöt käsittelevät ja ymmärtävät asioiden ja ympäristön merkityksiä eri tavalla. Asperger-henkilöille tyypillistä ominaispiirteitä ovat vaikeudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kommunikoinnissa, kiinnostus erityisiin mielenkiinnon kohteisiin, vaikeus asettua toisen ihmisen asemaan sekä poikkeavat reaktiot aistiärsykkeisiin. (Autismi- ja Aspergerliitto 2014.) Jokainen Asperger-henkilö on yksilö, jolla on erilaiset kyvyt, kokemukset ja persoonallisuus. Asperger-henkilöiden yksilöllisyys on ominaisuus, joka säilyy koko henkilön elämänkulun ajan. Aspergerin oireyhtymä on autismin kirjon lievemmän pään häiriö (Attwood 2007, 239, 340.)

Tutkimukset osoittavat selvästi, että Aspergerin oireyhtymä johtuu aivojen tiettyjen rakenteiden ja järjestelmien poikkeavasta toiminnasta. Aivojen kuvantamismenetelmillä pystytään tunnistamaan aivojen rakenteita ja järjestelmiä, jotka ohjailevat ihmisen sosiaalista käyttäytymistä. Asperger-henkilöillä nämä alueet aivoissa ovat tutkitusti poikkeavia. Neurologiset tutkimukset, joissa on tutkittu aivojen toimintaa, osoittavat yhdenmukaisesti, että Asperge-

rin oireyhtymään liittyy tyypillisiä sosiaalisen päättelyyn, empatiaan, kommunikointiin ja kognitioon liittyviä kykyjä. Syitä Aspergerin oireyhtymälle ei osata vielä tarkasti selittää, vaikka niitä on etsitty geeneistä, synnytyksen aikaisista ja jälkeisistä tiloista sekä autismin etiologiasta. (Attwood 2007, 319–321).

4.1 Diagnosointi ja esiintyvyys

Aspergerin oireyhtymä voidaan tunnistaa erilaisten reittien kautta. Se voidaan tunnistaa varhaislapsuuden autismidiagnoosin, varhaisessa kouluiässä ilmenevien piirteiden, jonkin toisen oireyhtymän ilmenemisen, sukulaisen autismitai Asperger-diagnoosin, käyttäytymishäiriön ilmenemisen tai nuoruusiän sosiaalisten ja opiskeluvaikeuksien, median tarjoamien Aspergerin oireyhtymän oirekuvausten tai työelämän vaikeuksien kautta. Aspergerin oireyhtymän tunnistamisessa auttavat erilaiset seulontakyselyt lapsille ja aikuisille. Arviointien mukaan kaikissa arviointiasteikoissa ja kyselyissä on ongelmia pätevyyden, luotettavuuden, yksityiskohtaisuuden ja herkkyuden suhteen. Aspergerin oireyhtymän tunnistamiseen ei ole olemassa ensisijaista kyselyä tai asteikkoa. (Attwood 2007, 30–31, 35.) Suomessa toimiva Autismi- ja Aspergerliitto (2014) esittää Aspergerin oireyhtymän seulontalomakkeeksi Autism Spectrum Screening Questionnaire (ASSQ) -lomaketta (1999).

Christopher ja Carina Gillberg kehittivät aikanaan (1989) Hans Aspergerin alkuperäisiin Aspergerin oireyhtymän kuvauksiin perustuvat kriteerit Aspergerin oireyhtymän diagnosointia varten (Attwood 2007, 33). Kriteereihin kuuluvat sosiaaliset vaikeudet, erityiset mielenkiinnonkohteet ja rutiinit, poikkeavat kielelliset kyvyt sekä kömpelö motoriikka (Gillberg 1999, 156). Gillbergien kriteerit ovat yhä monien klinikoiden suosiossa. (Attwood 2007, 33). Muita Aspergerin oireyhtymän tunnistavia kriteeristöjä ovat Peter Szatmarin, Bremnerin ja Nagyn julkaisemat kriteerit, Maailman terveysjärjestön 1993 julkaisemat ICD-10 kriteerit (liite 1) ja Amerikan psykiatrisen yhdistyksen vuonna 1994 julkaisemat DSM-IV kriteerit (liite 1). Szatmarin ja hänen kollegoidensa kriteereiden ominaisuuksia ovat sosiaalinen eritäytyneisyys, heikentynyt kyky sosiaaliseen vuorovaikutukseen, heikentynyt kyky eikielelliseen kommunikaatioon sekä poikkeava puhetapa. Lisäksi diagnosoitava henkilö ei saa täyttää DSM-III-R:n kriteerejä autismille. ICD-10 ja DSM-IV -kriteeristöt sisällyttävät Aspergerin oireyhtymän laaja-alaisiin kehityshäiriöihin. (Attwood 2007, 33–34, 50.)

Suomessa asuvien henkilöiden diagnosoinnissa käytetään Maailman terveysjärjestön kansainvälistä ICD-10-tautiluokitusta, jossa Aspergerin oireyhtymän diagnoosikoodi on F84.5. Asperger-diagnoosin tekevät suomessa erikoislääkärit yhteistyössä moniammatillisen tiimin kanssa (Autismi- ja Aspergerliitto 2014). Uusi ICD-11, jossa laaja-alaisen kehityshäiriöiden diagnoosit korvataan yhdellä diagnoosilla autismin kirjo, julkistetaan vuonna 2017 (Autismi- ja Aspergerliitto 2014; World Health Organization n.d.). Aspergerin oireyhty-

män esiintyvyys vaihtelee käytettyjen diagnostisten kriteerien mukaan. Useiden tutkimusten mukaan esiintymisluvut ovat 0,3-8,4 lasta 10 000 lasta kohti. (Attwood 2007, 42.) Suomessa Asperger-henkilöitä arvioidaan olevan 40 000 (Autismi- ja Aspergerliitto 2014). Attwoodin (2007, 27) mukaan Asperger-oppilaat voivat hyötyä diagnoosista, koska se voi oikeuttaa tukitoimiin koulussa.

4.2 Sosiaalinen käyttäytyminen

Aspergerin oireyhtymän tyypillinen piirre on sosiaalisen vuorovaikutuksen poikkeavuus, jonka voi havaita keskustelussa Asperger-henkilön kanssa. Asperger-nuorilla sosiaalisen vuorovaikutuksen poikkeavuuksia voidaan havaita ystävyysuhteista, sosiaalista kokemuksista ja sosiaalista kyvyistä käydyn keskustelun kautta. (Attwood 2007, 53–54.) Nuorelta odotetaan ikätasolleen sopivaa kykyä tunnistaa ja ymmärtää toisten ihmisten ajatuksia, uskomuksia, haluja ja aikeita. Asperger-nuoren voi kuitenkin olla haastavaa tunnistaa ja ymmärtää toisen henkilön ajatuksista ja tunteista kertovia vihjeitä sekä samaistua toisen tuntemuksiin (Gillberg 1999, 158). Asperger-henkilön puutteellisen ja alikehittyneen mielenteorian ja empatian vaikutukset voivat näkyä Asperger-henkilön jokapäiväisessä elämässä. (Attwood 2007, 106–107, 212.)

Asperger-lasten emotionaalinen kypsyys on usein vähintään kolme vuotta ikätovereita jäljessä. Asperger-lapsilla ja -aikuisilla on usein lisäksi varsin niukka sanavarasto tunteiden kuvaamisen ja heidän tunneviestintänsä voi olla yksitoikkoista ja yksinkertaista. Asperger-henkilöt saattavat pitää lyhyistä ja mallillisista kiintymyksen osoituksista ja voimakkaat kiintymyksen osoitukset voivat tuntua heistä hämmäntäviltä ja liiallisilta. (Attwood 2007, 163–164.)

Asperger-henkilöt tuntevat itsensä myös usein ahdistuneeksi, joko suurimman osan päivästä tai tietyissä tilanteissa. Ahdistuneisuus voi johtaa pahimmillaan kliiniseen masennukseen, johon Asperger-henkilöillä näyttää olevan voimakas taipumus. Asperger-lapsilla ja -aikuisilla ilmenee myös vihan hallinnan ongelmia. (Attwood 2007, 130, 134, 136–137.) Gillbergin (1999, 161) mukaan merkittäväälle osalle Asperger-nuoria tulee nuoruusiässä vaikeita psyykkisiä ongelmia, kuten maanisdepressiivisyyttä ja skitsofreniaa. Attwoodin (2007, 57–59) mukaan ystävyysuhteet voivat vahvistaa Asperger-henkilön sosiaalista vuorovaikutusta ja ennaltaehkäistä sosiaalisia ongelmia kuten depressiota, mielikuvitukseen pakenemista, kieltämistä, ylimielisyyttä tai jäljitteilyä. Ystävyysuhteet voivat vahvistaa ongelmanratkaisukykyä, parantaa tiimityötaitoja sekä vahvistaa lapsena kehitettyjen vuorovaikutustaitojen myötä myös menestymistä parisuhteessa.

4.3 Erityiset mielenkiinnon kohteet ja rutiinit

Suurin osa Asperger-henkilöistä on kyvykkäitä valitsemallaan erityistaidon osa-alueella. Erityinen kiinnostus valittuun kohteeseen voi ilmetä esineiden

keräämisenä ja luokittelemisena tai faktojen ja tietojen hankkimisena tietyistä aiheista. Kliinisesti voidaan määrittellä, onko erityistaidon voimakkuus tai kohde Asperger-henkilön ikätasolle epätavallinen. Vaikeaa taas on määrittellä ovatko rutiinit ja rituaalit Aspergerin oireyhtymän ydinoireita vai seurausta henkilön ahdistuneisuudesta, jolle Asperger-lapset ja -aikuiset ovat hyvinkin taipuvaisia. (Attwood 2007, 165–166.)

Epätavalliset kiinnostuksen kohteet voivat ilmetä jo kaksi-kolmevuotiaana ja ne voivat muuttua lapsen kasvaessa. Asperger-lapsi päättää itse kehitystasonsa ja älyllisen kapasiteettinsa pohjalta, koska kiinnostuksen kohde muuttuu. Kiinnostuksen kohteiden intensiteetti ja kesto voivat olla epätavallisen pitkäkestoisia. Suurin osa kiinnostuksen kohteeseen liittyvästä tiedosta on Asperger-henkilön itse hankimaa tai opettelemaa. (Attwood 2007, 167–169, 173, 192.) Asperger-lapset laativat usein myös ympäristölleen ja itselleen määrättyjä rituaaleja, joita on noudatettava tarkasti. Rituaalit voivat ilmetä myös erikoisina stereotyyppisinä toimintoina. (Gillberg 1999, 159.)

Erityistaidot voivat tukea Asperger-henkilöä ahdistuksen voittamisessa, tuottaa mielihyvää, auttaa rentoutumaan, lisätä varmuutta, auttaa ymmärtämään fyysistä todellisuutta, auttaa identiteetin kehityksessä, auttaa kuluttamaan aikaa, luomaan vaihtoehtoisia todellisuuksia, helpottaa keskustelemista sekä osoittaa älykkyyttä. Erityinen mielenkiinnon kohde voi kehittyä myös Asperger-henkilön ammatinvalintaa ohjaavaksi tekijäksi. Pahimmillaan erityinen mielenkiinnon kohde voi muotoutua Asperger-henkilön elämää rajoittavaksi tekijäksi, koska siihen kuuluu suurin osa henkilön valveillaoloajasta, mikä vie aikaa sosiaaliselta kanssakäymiseltä. (Attwood 2007, 187, 193.)

4.4 Kielelliset kyvyt

Epätavallinen puhetyyli ja kielen käyttäminen ovat Aspergerin oireyhtymän keskeisiä piirteitä. ICD-10-kriteerien (liite 1) mukaan Aspergerin oireyhtymässä ei ole havaittavissa kliinisesti merkittävää yleistä kielellisen kehityksen viivästymää, mutta Asperger-lapsen tai -aikuisen kieli voi kuitenkin olla tiettyillä, hienovaraisemmilla kielen alueilla poikkeavaa, eivätkä kielen vastaanottamiseen ja tuottamiseen kehitetyt standardoidut testit välttämättä ole herkkiä Asperger-lasten ja -aikuisten erityisille kielellisille piirteille. (Attwood 2007, 196, 218.)

Asperger-henkilön kielellisten taidot ovat joiltain osin hyvin kehittyneitä, mutta kielellisiin taitoihin liittyy myös tiettyjä vaikeuksia. Asperger-lapsi saattaa käyttää monimutkaisia lauseita, mutta hän ei välttämättä pysty kunnolla ymmärtämään monimutkaisia ohjeita. Hän saattaa myös osoittaa kielellisiä kykyjä muodollisessa testaustilanteessa, mutta ei pysty prosessoimaan kieltä tarpeeksi nopeasti tosielämän tilanteissa. Näkyvin haaste onkin Asperger-henkilön kyvyttömyys muokata kieltä sosiaalisen tilanteen mukaan. (Attwood 2007, 196, 198, 217–218; Gillberg 1999, 160.)

Asperger-henkilö ei myöskään välttämättä noudata perinteisiä keskustelusääntöjä keskustelun aloittamisesta, ylläpitämisestä ja lopettamisesta. Keskustelun viestintä voi olla katkonaista Asperger-henkilön puheen katkoksista ja keskustelun kehonkielestä johtuen. Asperger-henkilö saattaa ylläpitää yksipuolista keskustelua teemojen osata ja vaihtaa keskusteluaihetta epäloogisesti. Hän saattaa keskeyttää puheen epäkohteliaasti, ja hänen on haasteellista korjata keskustelua, joten hän mieluummin kiertää aiheen tai vaihtaa puheenaihetta. Asperger-henkilöllä voi olla myös hetkiä, jolloin häntä ei huvita osallistua keskusteluun. Asperger-henkilön kuuntelun varmistaminen voi olla myös haastava, koska henkilö ei välttämättä käytä kuuntelemisen sosiaalisia merkkejä, kuten kehonkieltä ja lyhyitä kuuntelemista osoittavia puheilmaisuja. (Attwood 2007, 199, 201–201, 218.)

Asperger-henkilön puhe ei välttämättä välitä niin paljon sosiaalisia ja emotionaalista informaatiota kuin voisi odottaa. Puhe voi vaikuttaa pedanttiselta, liian muodolliselta ja teennäiseltä. Puhetyylille on ominaista, että Asperger-henkilö tarjoaa liian paljon informaatiota, korostaa sääntöjä ja merkityksettömiä yksityiskohtia, pyrkii korjaamaan vihreitä toisen lauserakenteissa ja käyttää liian muodollisia lauserakenteita. Asperger-henkilö saattaa lisäksi käyttää erikoista puhemelodiaa ja äänensävyä tai puhua liian kovaa tai hiljaa tilanneyhteyteen nähden. Asperger-henkilöt saattavat myös ajatella ääneen ajatuksia jäsentääkseen, asioita ymmärtääkseen tai itseään rauhoitellakseen. (Attwood 2007, 198–200, 211–212; Gillberg 1999, 160.)

Asperger-henkilöt tulkitsevat puhetta usein kirjaimellisesti. He eivät siedä epämääräisyyttä ja epätarkkuutta. Idomit, ironia, kielikuvat, vihjailu ja sarkasmi saavat heidät hämmentymään, ja he pitävät kielikuvia epäloogisina. Asperger-henkilöiden saattaa olla lisäksi vaikeaa ymmärtää äänensävyn muutosten ja sanapainotusten merkitystä kuunnellessaan jonkun puhetta. Myös taustahäly saattaa vaikeuttaa toisen puheen ymmärtämistä. Asperger-henkilöt tarvitsevat ohjausta keskustelutaidoissa oppiakseen ottamaan keskustelutilanteissa huomioon sosiaalisia normeja ja tilanneyhteyttä. Lisäksi Asperger-henkilön ohjeistuksen tulee vastata hänen kielellistä ymmärryskykyään. (Attwood 2007, 204, 214, 219.)

4.5 Kognitiiviset kyvyt

Asperger-lasten ja -aikuisten kognitiivisten kykyjen profiili on hyvin epätavallinen. Toiset Asperger-lapset ovat kognitiivisilta taidoiltaan hyvin kehittyneitä koulun aloittaessaan, kun taas toiset edustavat kognitiivisten taitojen heikkoa ääripäätä. Aspergerin oireyhtymän diagnoosi ei anna paljoakaan tietoja lapsen yksilöllisistä kognitiivisista valmiuksista, joten tietoa voidaan saada muodollisilla testeillä, kuten standardoidulla älykkyystestillä ja opintomenestyksestä mittaavilla testeillä. (Attwood 2007, 221–222.)

Asperger-lapsilla voi esiintyä oppimisvaikeuksia ja odotettuja huonompia arvosanoja. Syitä tähän on useita, mutta yleisimmin niitä selittävät tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjaukseen liittyvät ongelmat. Asperger-lapsilla voi olla ongelmia kaikilla tarkkaavaisuuden neljällä psykologien määrittämällä osa-alueella, joita ovat kyky ylläpitää tarkkaavaisuutta, kyky suunnata tarkkaavaisuutta oleellisiin asioihin, kyky muuttaa tarkkaavaisuuden kohdetta tarvittaessa ja kyky säilyttää tietoja muistissa lyhyen aikaa. Asperger-lapsen tarkkaavaisuuteen vaikuttavat erityisesti kiinnostus ja motivoituminen käsiteltävään aiheeseen. Useat tutkimukset vahvistavat myös, että joidenkin Asperger-lasten ja erityisesti Asperger-nuorten ja -aikuisten toiminnanohjaus on puutteellinen. Toiminnanohjauksen osa-alueita ovat organisointi- ja suunnittelu- taidot, työmuisti, reaktion hillitsemiskyky ja impulsiivisuuden hallinta, itsetarkkailu ja itsesääätely, ajanhallinta ja asioiden asettamisen tärkeysjärjestykseen, monimutkaisten ja abstraktien asioiden ymmärtäminen sekä uusien strategioiden käyttäminen. Puutteellinen toiminnanohjaus esiintyy erilaisilla Asperger-henkilön eri elämänvaiheissa. Asperger-lasten ja -aikuisten oppimisprofiiliin voivat kuulua lisäksi taipumus virheisiin keskittymiseen, tarve vikojen korjaamiseen sekä täydellisyys tavoittelu. (Attwood 2007, 224–230.)

4.6 Aistiherkkyys

Uusimmat tutkimukset ja katsausartikkelit sekä vanhempien lapsistaan antamat kuvaukset ja elämäkerrat osoittavat, että aistiherkkydet ovat yksi Aspergerin oireyhtymän ominaisuuksista. Aistiyliherkkyydet onkin otettu mukaan uusimpiin seulontamenetelmiin. Asperger-henkilöllä voi esiintyä aistiyliherkkyyttä äänistä, tuntoaistimuksista, visuaalisista ärsykkeistä, mauista sekä hajuista. Myös Asperger-henkilön asento-, liike- ja tasapainoaisti voivat olla poikkeavia. (Attwood 2007, 264, 266, 283.)

Kaikista yleisintä Asperger-henkilöille on ääniyliherkkyys. He kokevat epämiellyttäväksi äkillisiä ja odottamattomia ääniä, korkeataajuisia ja pitkäkestoisia ääniä sekä hämmentäviä, monimutkaisia tai lyhytaikaisia ääniä. Heillä voi olla myös aistivääristymisiä ja aistien poiskytkemisiä. Aistivääristymät voivat ilmetä esimerkiksi kuulemisen tarkkuutena tai vaikeutena. Toistaiseksi ei tiedetä tarkasti, mistä aistien poiskytkeminen johtuu. (Attwood 2007, 269, 283.)

Asperger-henkilö saattaa yli- tai alireagoida kipuun ja fyysiseen epämukavuuteen. Hän ei välttämättä koe minkäänlaisia tunteita tuntiessaan voimakasta kipua tai voi yliherkistyä vaatteista, herkkien ruumiinosien, kuten pään tai kämmenien, koskettamisesta tai epämukavista materiaaleista. Asperger-henkilöiden kivun ilmentämisen poikkeavuuden haasteena on havaita kroonisia kiputiloja tai henkilön tarvetta lääkärin tutkimukselle (Attwood 2007, 273, 283–284.)

Visuaalinen aistiyliherkkyys voi ilmetä Asperger-lapsilla yliherkkyytinä väreille ja valon runsaalle määrälle sekä näköhavaintojen vääristymisenä. Yliherkkyys voi pahimmillaan johtaa pelko- tai ahdistustiloihin. Visuaaliset ärsykkeet voivat kuitenkin herättää Asperger-henkilössä myös voimakasta kiinnostusta ja tuottaa mielihyvää. (Attwood 2007, 277–278, 284.)

Makuyliherkkyys on tyypillistä Asperger-henkilöiden lapsuudessa ja katoaa usein lapsen tullessa murrosikään. Makuyliherkkyys voi ilmetä ruoka-aineista kieltäytymisenä ja yksipuolisena ruokavaliona. Hajuyliherkkyys taas voi jatkaa koko henkilön elinajan ja voimakkaat hajut voivat tuottaa Asperger-henkilöille pahoinvointia. (Attwood 2007, 275–276.)

Asperger-henkilöiden poikkeava asento-, liike- tai tasapainoaisesti voi johtua vestibulaarisen järjestelmän ongelmista. Aistivaikeudet voivat ilmetä esimerkiksi painovoimantunteen tai suunnantajunnan kadotessa. Alueen tutkiminen on vasta aluillaan. (Attwood 2007, 279–280.)

5 TUTKIMUSASETELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä luvussa esittelen opinnäytetyön tutkimusasetelman sekä tutkimuskysymykset ja niiden muotoutumisen. Toteutin opinnäytetyön laadullisena tutkimuksena, hermeneuttisella tutkimusstrategialla. Opinnäytetyö oli poikittais-tutkimus, jonka tavoitteena oli tarkastella ajankohtaisia ilmiöitä. Opinnäytetyö toteutettiin syyskuun 2014 ja helmikuun 2015 välisenä aikana. Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää, millaisia kuvataidepedagogisia haasteita kuvataiteen menetelmien ohjaajat ja opettajat kokevat yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa. Keräsin opinnäytetyön aineiston puolistrukturoidulla haastattelulla ja tein aineistoanalyysin teemoittelulla. Otos koostui neljästä harkinnanvaraisesti valitusta kuvataiteen menetelmien ohjaajasta ja opettajasta kahdesta Etelä-Suomen kaupungista. Pyrin tekemään opinnäytetyön toteutuksessa raportoinnin sekä aineiston keruun ja analysoinnin suhteen valintoja, jotka rajoittavat tutkimuksen epätoivottuja tuloksia ja parantavat täten tutkimuksen luotettavuutta. Hankin koulun toimintaympäristöissä tehtyjä tutkimushaastatteluja varten tutkimusluvat kaupunkien opetus-toimelta.

Opinnäytetyön aiheena olevasta yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaiden kuvataidepedagogiikasta ei ole aikaisemmin tehty tutkimuksia, vaikka Asperger-oppilaiden opiskelusta perusopetuksessa, Asperger-henkilöiden visuaalisista ja kuvallisista kokemuksista sekä erityiskuvataidekasvatuksesta on tehty Suomessa joitakin aikaisempia tutkimuksia. Koin saavani aikaisemmista tutkimuksista vinkkejä opinnäytetyöni aiheen rajaamiseen ja lähdekirjallisuuden valintaan, mutta en kokenut yhdenkään tutkimuksen tukevan opinnäytetyötäni erityisen vahvasti suurten aihe-eroavaisuuksien vuoksi.

Työtäni tukeneita tutkimuksia olivat seuraavat:

- Erityiskuvataidekasvatus, Eräiden kuvataideopettajien keinot muokata ja eriyttää opetusta erityisoppilaiden kohdalla, Salonen Mari, 2012.
- Kahden Asperger-tyyppisen aikuisen visuaalisuuteen liittyvät näkemykset ja kokemukset fenomenologis-hermeneuttisessa tarkastelussa. Vuorma Lotta, 2009.
- Asperger-oppilas opettajan näkökulmasta – haaste vai rikkaus? Rauhanen Pia & Saari Jenni, 2006

Tutkimuskysymyksiä muotoillessani halusin lähteä selvittämään, millaisia kuvataidepedagogisia haasteita kuvataiteen menetelmien ohjaajat ja opettajat kohtaavat yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaiden ohjaamisessa. Valitsin tarkastelun kohteeksi kuvataidepedagogiset haasteet, koska mielestäni erityiskuvataidekasvatuksen tutkimis- ja kehittämistyö on mielekästä aloittaa haasteiden tarkastelusta, jatkaa sitä toimivien käytäntöjen tarkastelulla, minkä jälkeen aloittaa mahdollisesti tarvittava kehitystyö. Helposti ja vaikeasti havaittavien kuvataidepedagogisten haasteiden lisäksi tarkoituksena oli selvittää, mikä tai mitkä ovat kuvataiteen menetelmien ohjaajien ja opettajien mielestä ajankohtaisimpia kuvataidepedagogisia haasteita. Tutkimuskysymyksissäni painottuu ajankohtaisuuden näkökulma, ja tutkimuskysymyksillä pyritään saamaan vastauksia kuvataidepedagogiikan ja erityispedagogiikan poikkitieteellisiin ongelmiin.

Tutkimuskysymykset

1. Millaisia helposti ja vaikeasti havaittavia kuvataidepedagogisia haasteita kuvataiteen menetelmien ohjaajat ja opettajat kohtaavat yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa?
2. Mikä on kuvataiteen menetelmien ohjaajien ja opettajien mielestä kuvataidepedagogiikan ajankohtaisin haaste yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa?

6 MENETELMÄT JA AINEISTO

Seuraavaksi esittelen tarkemmin opinnäytetyön tutkimusmenetelmät ja niiden valintaan vaikuttaneita tekijöitä. Lisäksi raportoin aineiston keruusta ja analysoinnista sekä opinnäytetyön luotettavuudesta. Opinnäytetyöni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimusote sopii Metsämuurosen (2005, 198, 203) mukaan tutkimukseen erityisen hyvin silloin, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista, tietyssä tapahtumassa olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista tai kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita tai halutaan saada tietoa tiettyjen tapausten syy-seuraussuhteista. Laadullinen tutkimus kattaa joukon erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä, ja sen määrittelemisen selvästi on haasteellista, koska sil-

lä ei ole täysin omia metodeja, teoriaa eikä paradigmaa, jotka olisivat vain sen omaa.

Valitsin opinnäytetyön toteuttamistavaksi laadullisen tutkimuksen, koska sen avulla voin tutkia tutkimushenkilöiden mielipiteitä ja kokemuksia kuvataidepedagogista haasteista yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa. Valitsin opinnäytetyöhön hermeneuttisen tiedonhankinnan strategian, koska se korostaa tutkimushenkilöiden subjektiivisia mielipiteitä ja kokemuksia objektiivisuuden sijaan. Hermeneuttisessa tutkimusstrategiassa korostuvat subjektiivisten tulkinnallisten merkitysten, kuten tekstien, taiteen, kulttuurin yhteiskunnallisten ilmiöiden ja ajattelun, tutkiminen (Jyväskylän yliopisto 2014). Keräsin tutkimusaineiston puolistrukturoidulla haastattelulla ja haastatteluvastaukset toimivat opinnäytetyön merkityksellisinä ja tutkittavina ilmauksina. Aineistoanalyysissä pyrin teemoittelun avulla muotoilemaan tutkimusaineistosta esiin nousevia yhtenäisiä teemoja. Lisäksi olen pohtinut tutkimuksen luotettavuutta tutkimusotteen ja tutkimuksen toteuttamisen näkökulmista, koska hyvästä tutkimusraportista tulee saada selville, miten tieto on hankittu ja miten luotettavasta tiedosta on kysymys (Metsämuuronen 2009, 264).

6.1 Puolistrukturoitu haastattelu

Valitsin aineiston tiedonkeruumetodiksi puolistrukturoidun haastattelun, koska tarkoituksena oli saada haastattelun avulla kohdistetusti tietoa tutkimushenkilöiden subjektiivisista mielipiteistä ja kokemuksista tutkittavasta asiasta. Tutkimusmenetelmän valintaan vaikuttivat myös haluni kokeilla itselleni uutta tutkimusmenetelmää käytännössä ja lähdekirjallisuuden perustelut tutkimushaastattelun sopivuudelle laadullisessa tutkimuksessa.

Tutkimushaastattelu on systemaattinen tiedonkeruun väline, jonka avulla pyritään saamaan luotettavaa ja pätevää tietoa (Hirsjärvi ym. 2007, 200, 203–204). Haastattelu määritellään vuorovaikutustilanteeksi, jonka tyylipiirteisiin kuuluvat ennalta suunnittelu, haastattelijan haastattelutilanteen johtaminen, haastateltavan motivoiminen, tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus sekä annettujen tietojen luottamuksellinen käsitteleminen (Metsämuuronen 2005, 223–224). Metsämuuronen (2005, 223–224) mukaan haastattelu on sopiva tapa tutkia vähän kartoitettua aluetta. Haastattelu mahdollistaa myös aineistonkeruun säätelyn tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. Metsämuuronen (2005, 224) sekä Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007, 200) pitävät haastattelua kvalitatiiviselle tutkimukselle sopivana tiedonkeruumetodina, vaikka se on ennakkojärjestelyn ja jatkoanalyysien kannalta aikaa vievä ja työläs tiedonkeruumetodi.

Puolistrukturoitu haastattelu on strukturoidun ja avoimen haastattelun välimuoto. Se sopii tilanteisiin, jossa kohteena ovat intiimit tai arat aiheet, tai jossa halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita. Puolistrukturoitu haastattelu

kohdistuu ennalta valittuihin teemoihin, mutta kysymysten muoto ja järjestys ovat muunneltavissa. Puolistrukturoidun haastattelun toteuttaminen edellyttää tutkijalta sitoutumista, ja se on menetelmä melko työläs. Puolistrukturoidussa haastattelussa saatu tieto voidaan kuitenkin määritellä syvälliseksi. Haastateltavien määrä on myös tyypillisesti melko pieni. (Metsämuuronen 2005, 223, 226.)

6.2 Aineiston kerääminen

Keräsin opinnäytetyön aineiston puolistrukturoiduilla haastatteluilla kuten luvussa 6.1 totesin. Tutkijana minulla ei ollut etukäteen tietoa, millaisia vastauksia tulen saamaan. Otos koostui neljästä harkinnanvaraisesti valitusta kuvataiteen menetelmien ohjaajasta ja opettajasta kahdesta Etelä-Suomen kaupungista. Valitsin haastateltaviksi kutsutut harkinnanvaraisesti ja lähetin haastattelukutsut (liite 2) sähköpostitse haastateltaville ja organisaation johtajille marras-joulukuussa 2014. Haastateltaviksi kutsuttujen valintaan vaikuttivat kuvataiteen menetelmien toimintaympäristön sijainti, kuvataiteen menetelmien laajuus toimintaympäristössä, kuvataiteen menetelmien ohjaajan ja opettajan tämänhetkinen ammattinimike toimintaympäristössä sekä haastateltavaksi kutsutun suhde tutkittavaan asiaan. Tutkimushaastatteluun osallistuminen oli tutkimukseen kutsutulle vapaaehtoista, ja haastattelun toteuttaminen on edellyttänyt mahdollisen organisaation johdon lupaa haastattelujen toteuttamiseen tutkimushenkilön toimintaympäristössä. Tutkimuksen tavoitteiden kannalta sopivien haastateltavien löytäminen oli todella vaivalloista, ja lähetin lähes 20 tutkimushaastattelukutsua, ennen kuin tutkimukseen sopivat henkilöt löytyivät. Tutkimukseen kutsuttujen vastausaktiivisuus oli hyvin vaihtelevaa, ja vain kaksi kolmasosaa tutkimukseen kutsutuista henkilöistä vastasivat kutsuun. Yksi tutkimushenkilöksi valittu ei vastaa täydellisesti tutkimukseen osallistumisen vaatimuksia, koska hänellä ei ollut kokemusta kuvataideopetuksesta, jossa Asperger-oppilaalla olisi ollut erityisen tuen päätös juuri kuvataiteessa. Valitsin hänet kuitenkin mukaan tutkimukseen, koska sopivien tutkimushenkilöiden löytäminen oli todella haasteellista, ja koska henkilö oli halukas osallistumaan tutkimukseen ja hänellä oli kokemusta Asperger-oppilaiden kuvataideopetuksesta. Tämän vuoksi käytän opinnäytetyössä tästä eteenpäin yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilas -käsitteen sijaan yläkoulun Asperger-oppilas -käsitettä.

Pidin salassa tutkimushenkilöiden ja organisaatioiden tiedot koko tutkimusprosessin ajan. Laadin salassa pidettäviä tietoja varten tutkimusrekisterin (liite 5), jonka tuhosin tutkimuksen valmistuttua. Hankin lisäksi koulun toimintaympäristöissä tehtäviä tutkimushaastatteluja varten tutkimusluvan kaupungin opetustoimelta. Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005, 18) mukaan tutkimuslupa on usein tarpeellinen, jos tarkoituksena on haastatella jonkin julkisyhteisön jäseniä.

Haastattelin jokaista tutkimushenkilöä yksilöhaastatteluna kerran tammi-helmikuussa 2015 tutkimushenkilön omassa toimintaympäristössä. Tutkimushaastattelut toteutettiin kerran, koska tavoitteena oli kerätä etukäteen suunniteltujen haastattelukysymysten (liite 4) avulla tietoa tutkimushenkilöiden tämänhetkisistä mielipiteistä ja kokemuksista tutkittavasta aiheesta. Tutkimushaastattelujen toteuttamiskohteiksi valitsin tutkimushenkilöiden omat toimintaympäristöt, koska halusin, että tutkimukseen osallistuminen olisi tutkimushenkilöille aikataulun ja sijainnin suhteen mahdollisimman helppoa ja omassa toimintaympäristössään he edustaisivat vastauksillaan myös omaa ammattikuntaansa. Tein tutkimushaastattelun aluksi tutkimushenkilöiden ja mahdollisen organisaation johdon kanssa haastattelusopimukset (liite 3). Organisaation johtaja saattoi halutessaan korvata haastattelusopimuksen allekirjoituksen myös sähköpostiviestillä.

Suunnittelin tutkimushaastattelujen toteuttamista varten haastattelun rungon ja haastattelukysymykset (liite 4). Tutkimushaastattelun aluksi esittelin itseni sekä opinnäytetyön ja tutkimushaastattelun tavoitteet. Korostin, että haastatteluvastausten tulee perustua tutkimushenkilöiden omakohtaisiin mielipiteisiin ja kokemuksiin tutkittavasta asiasta. Äänitin haastattelut litterointia ja aineistoanalyysia varten. Esitin kaikille tutkimushenkilöille tutkimuskysymykset samassa järjestyksessä ja haastattelujen keskimääräinen kesto oli puoli tuntia. Yhden tutkimushenkilö kohdalla haastattelukysymyksissä käytettiin erityisen tuen Asperger-oppilas käsitteen sijasta Asperger-oppilas käsitettä. Tarkensin tutkimushaastattelujen edetessä kolmannen tutkimuskysymyksen toista alakysymystä lisäämällä siihen kysymyksen sisältöä tarkentavan alkuosan (liite 4). Tarkensin tutkimushaastatteluissa joidenkin haastatteluvastausten sisältöjä lisäkysymyksillä, jotta ymmärtäisin varmasti, mitä tutkimushenkilöt vastauksillaan ovat tarkoittaneet. Opinnäytetyössäni aineiston kerääminen ja analysointi tapahtuivat osittain samanaikaisesti.

6.3 Aineiston analysointi

Analysoin tutkimusaineiston teemoittelulla. Pyrin vastaamaan haastatteluaineiston analyysin avulla tutkimuskysymyksiin. Teemoittelun avulla tutkimusaineistosta pyritään hahmottamaan keskeisiä, aineistossa toistuvia aihepiirejä, jotka sitten ryhmitellään teemoihin yksityiskohtaisempaa tarkastelua varten (Jyväskylän yliopisto 2014). Käsittelin opinnäytetyön teoriaosuudessa kuvataide- ja erityispedagogiikkaa sekä Aspergerin oireyhtymää, minkä oli tarkoituksena toimia perustana tutkimusaineiston ymmärtämiselle.

Aineisto koostuu neljän kuvataiteen menetelmien ohjaajan ja opettajan haastattelusta kahdesta Etelä-Suomen kaupungissa. Haastateltavien henkilöllisyys ja organisaatioiden tiedot eivät käy ilmi missään vaiheessa aineistoanalyysia (ks. liite 6 Rekisteriseloste). En kokenut tarpeelliseksi antaa tutkimushenkilöille salanimiä, koska pyrin käsittelemään aineistoa teemoittelun kautta muotoutuvina kokonaisuuksina. Tein aineistoanalyysiä pelkästään tutkimukseni

aineiston pohjalta, ja tarkoituksena on tuottaa tietoa, jossa erehdysten mahdollisuus on pyritty minimoimaan.

Litteroin haastattelut heti samana päivänä tutkimushaastattelujen toteuttamisen jälkeen. Litterointia käytetään kvalitatiivisessa tutkimuksessa sen ymmärtämiseen, miten tutkimushenkilöt organisoivat puheensa (Metsämuuronen 2005, 203). Litterointi toimii myös muistiapuna ja helpottaa tärkeiden yksityiskohtien havaitsemista aineistosta. Litteroinnin tarkkuus määräytyy tutkimuskysymysten ja tutkimusmetodien mukaan. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 16.) Litteroinnin tavoitteena oli löytää haastatteluaineistosta keskeisiä teemoja teemoittelua varten. Aloitin kolmen tutkimushaastattelun litteroinnin jälkeen aineiston analysoinnin hahmottelemalla aineistosta esiin nousevia teemoja. Muotoilin lopulliset teemat aineiston pohjalta kuitenkin vasta viimeisen tutkimushaastattelun jälkeen. Litterointi tuki aineiston teemoittelua kattavasti, koska pystyin tarkistamaan litteroidusta aineistosta tutkimushenkilöiden vastausten sisältöjä ja etsimään niistä tutkimuksen tavoitteiden kannalta merkityksellistä tietoa.

Pyrin muodostamaan aineistosta yhtenäisiä teemoja ja otsikoimaan teemat aiheisältöä kuvaavalla nimellä. Jaottelin aineistot kolmeen pääteemaan, jotka ovat helposti ja vaikeasti havaittavat kuvataidepedagogiset haasteet sekä ajajankohtaisimmat kuvataidepedagogiset haasteet. Jaottelin kaikkien pääteemojen sisälle useampia yksityiskohtaisempia alateemoja. Ajajankohtaisimmat kuvataidepedagogiset haasteet -teemaan alle pyrin löytämään aineistosta yhden ajankohtaisimmaksi koetun haasteen.

6.4 Tutkimuksen luotettavuudesta

Metsämuurosen (2005, 245; 2009, 264) mukaan hyvästä tutkimusraportista tulee saada selville, miten tieto on hankittu ja miten luotettavasta tiedosta on kysymys. Tutkimuksen luotettavuus on Metsämuurosen esittelemän triangulaation-käsitteen mukaan sitä parempi, mitä useammalla metodilla tutkimuskohdetta tarkastellaan. Käytin tutkimuksen tiedonkeruussa vain yhtä aineistonkeruumetodia ja harkinnanvaraisesti valittua otosta, koska opinnäytetyölläni oli tietyt rajat keston ja tutkimustehtävän laajuuden suhteen. Metsämuurosen (2005, 53) mukaan myös tutkimusjoukon satunnaisotanta lisää tutkimuksen luotettavuutta, mutta hänen mukaansa harkinnanvaraisen tutkimusjoukon kokoaminen lienee hyödyllistä laadullisen aineiston kokoamisessa. Pyrin parantamaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kutsumalla tutkimukseen harkinnanvaraisen otoksen, jonka avulla pyrin saamaan esiin mahdollisimman paljon tutkimuksen tavoitteiden kannalta merkityksellistä tietoa.

Metsämuurosen (2009, 264) mukaan kvalitatiivisen tutkimusraportin ominaisuuksia ovat alkuperäisen kontekstin kunnioituksen säilyttäminen, tutkimustehtävän tarkentuminen, tutkimukseen kehitettyjen haastattelujen runkojen muokkautuminen ja havaintojen toistuvuus tutkimuksen kuluessa. Lisäksi

ominaisuuksia ovat tutkijan kyky pitää mielessään erilaisia näkökulmia tutkimuksen edetessä ja kyky raportoida julkituomatonta tietoa. Tutkimusraportissa tulee myös käydä ilmi, että tutkija tutkii tutkittavia ennalta määrittelemättömästi, käyttää avuksi tekniikka aineiston keruussa sekä raportoi tutkijan roolin ja aseman vaikutukset tutkimuksessa.

Metsämuurosen määrittelemät kvalitatiivisen tutkimusraportin ominaisuudet lisäävät mielestäni toteutuessaan osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Hyvän kvalitatiivisen tutkimusraportin ominaisuudet toteutuvat tutkimuksessa seuraavalla tavalla. Tutkimukseni kokonaistavoitteena oli tuoda esiin tietoa asiasta, jota ei ole aikaisemmin tutkittu. Arvioni tavoitteiden toteutumisesta olen raportoinut luvussa 8 Pohdinta. Tutkimukseni alkuperäinen konteksti säilyi koko tutkimuksen ajan, vaikka tutkimustehtäväni tarkentui tutkimuksen nimessä ja tutkimuskysymyksissä tutkimuksen kuluessa. Tein tutkimuksen kuluessa tutkimushaastattelun sisältöihin tarkennuksia ja tutkimusaineistosta toistuvia havaintoja, vaikka aineiston analyysissä muotoutuneet teemat olivat monimuotoisia. Lisäksi käytin aineiston keruussa apuna tekniikkaa haastattelujen nahoituksessa. Pysin myös ottamaan tutkimuksen kuluessa huomioon erilaisia näkökulmia etenkin tutkimuksen teoreettisessa osassa sekä tutkimuksen johtopäätöksissä ja pohdinnassa. Erotin tutkimusraportissa selkeästi omat ajatukseni tutkimusaineistosta ja lähdekirjallisuudesta ja kerroin, että minulla ei ollut tutkijana etukäteen tietoa, millaisia tuloksia tulen saamaan.

Metsämuurosen (2005, 45) mukaan tutkimuksen luotettavuus on sama kuin käytetyn mittarin luotettavuus. Mittarin luotettavuus taas riippuu pitkälti siitä, onnistutaanko mittaamaan haluttuja asioita. Opinnäytetyöni mittarina toimi tutkimushaastattelu. Sen luotettavuutta voidaan tarkastella validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Validiteetti tutkii, ollaanko tutkimassa sitä, mitä on tarkoitus, ja reliabiliteetti määrittää, miten luotettavasti ja toistettavasti käytetyn tutkimusmetodin avulla voidaan mitata haluttua ilmiötä. (Hiltunen 2009; Metsämuuronen 2005, 57.)

Tutkimuksen haastattelun luotettavuuteen vaikuttavat monet osatekijät. Luotettavuuteen kuuluvat haastattelijan todenmukainen haastattelun tarkoituksen kertominen haastateltavalle, saadun aineiston luottamuksellinen käsittely ja säilyttäminen sekä haastateltavien, etenkin yksityishenkilöiden ja ammatin edustajien, anonymiteetin säilyttäminen tutkimusraportissa. Anonymiteetti ei kuitenkaan ole ehdoton edellytys esimerkiksi asiantuntijoita haastatellessa. Lisäksi tutkimushaastattelujen nauhoitus mahdollistaa haastattelujen litteroinnin ja sitä kautta paremman raportoinnin. Nauhoitus toimii tulkintojen tarkistamisen välineenä, ja sen uudelleen kuunteleminen tuo haastattelusta esille mahdollisesti myös uusia sävyjä, joita haastattelijalla ei ole haastattelutilanteessa havainnoinut. (Tiittula & Ruusuvaara 2005, 14–15, 17.) Pysin parantamaan tutkimushaastattelujeni luotettavuutta kertomalla tutkimushenkilöille tutkimushaastattelun aluksi opinnäytetyön ja tutkimushaastattelun tavoitteet sekä painottamalla, että haastatteluvastausten tulee perustua tutkimushenkilöiden omiin mielipiteisiin ja kokemuksiin tutkittavasta asiasta. Kaikkien tutkimus-

haastattelujen äänitteet onnistuivat, ja tein litteroinnit perusteellisesti, minkä koen myös osaltaan parantavan tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi pyrin parantamaan haastattelujen luotettavuutta käsittelemällä tutkimusaineistoa luotettavasti ja analysoimalla aineistoa siten, etteivät yksittäisen tutkimushenkilön mielipiteet tule siinä ilmi.

Tutkimuksen luotettavuuteen kannalta on myös ratkaisevaa, miten haastatteli- ja osaa tulkita tutkimushenkilöiden vastauksia yli sosiaalisten merkitysmaailmojen, koska tutkimushenkilö voi antaa myös sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Hirsjärvi ym. 2007, 201–202.) Metsämuurosen (2005, 24, 57) mukaan haastattelun validiteettia voidaan haastattelussa pyrkiä parantamaan tarkkailemalla tutkimushenkilöiden käyttäytymistä. Opinnäytetyössä kaikki tutkimushenkilöt osallistuivat tutkimushaastatteluun aktiivisesti, eivätkä he vaikuttaneet siltä, että antaisivat sosiaalisesti suotavia vastauksia. On kuitenkin olemassa mahdollisuus, että tutkimushaastattelujen ajankohdat sekä haastattelu-ympäristöt ja niiden tapahtumat ovat vaikuttaneet tutkimushenkilöiden vastaamisen aktiivisuustasoon tai sosiaalisesti suotavien vastausten antamiseen, joita tutkijana en ole osannut tulkita tässä opinnäytetyössä yli sosiaalisten merkitysmaailmojen.

Pyrin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta myös kolmella ensimmäisellä haastattelukysymyksellä (liite 4), joilla selvitin tutkimushenkilöiden koulutusta ja kokemuksen määrää Asperger-oppilaista. Tutkimusaineiston mukaan kaikki tutkimushenkilöt olivat ammattiinsa päteviä, heillä oli kokemusta Asperger-oppilaista keskimäärin vajaan kymmenen vuoden ajalta, ja silloin kun heillä oli Asperger-oppilaita kuvataideopetuksessa, he ohjasivat ja opettavat heitä keskimäärin 2,25 oppituntia viikossa. Yhden oppitunnin pituudeksi määriteltiin 45 minuuttia. Täten tutkimuksen luotettavuutta lisää kaikkien tutkimushenkilöiden pätevyys työtehtäväänsä. Tutkimuksen validiteettia heikentää kuitenkin merkittävästi se, että yksi neljäsosa aineistosta edustaa mielipiteitä ja kokemuksia yläkoulun Asperger-oppilaista, joilla ei ole ollut erityisen tuen päätöstä kuvataiteessa (ks. 6.3. Aineiston kerääminen).

Tutkiessani hermeneuttisella tutkimusstrategialla haastattelun avulla harkinnanvaraisesti valittujen tutkimushenkilöiden subjektiivisia mielipiteitä ja kokemuksia voin todeta, että ei ole olemassa kahta samanlaista kokemusta. Täten tutkimuksen reliabiliteettia laskee se, että tutkimus ei ole toistettavissa samanlaisena tai vastaavassa ympäristössä.

Tutkimuksen aineistonkeruun jälkeen huomasin muutaman asian, joita olisi ollut tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää tarkastella. Haastattelukysymyksissä olisi pitänyt kysyä myös, kuinka paljon tutkimushenkilöillä on tietoa ja kokemusta Aspergerin oireyhtymästä ja mistä tutkimushenkilöt ovat saaneet tietoa Aspergerin oireyhtymästä. Täten voin todeta, että myös näiden haastattelukysymysten puuttuminen alentaa osaltaan tutkimukseni luotettavuutta.

7 KUVATAIDEPEDAGOGISET HAASTEET

Esittelen seuraavassa opinnäytetyön haastatteluaineiston aineistoanalyysin teemoittelussa muotoutuneet teemat, jotka perustuvat neljän harkinnanvaraisesti valitun kuvataiteen menetelmien ohjaajan ja opettajan mielipiteisiin ja kokemuksiin kuvataidepedagogisista haasteista yläkoulun Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa. Kolme neljäsosaa aineistosta edustaa tutkimushenkilöiden kokemuksia Asperger-oppilaista, joilla on ollut erityisen tuen päätös kuvataiteessa, ja yksi neljäsosa aineistosta edustaa tutkimushenkilön kokemuksia Asperger-oppilaista, joilla ei ole ollut erityisen tuen päätöstä kuvataiteessa (ks. 6.3. Aineiston kerääminen ja 6.4. Tutkimuksen luotettavuudesta). Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastatteluilla, ja tutkimushaastattelut toteutettiin kerran yksilöhaastatteluina tutkimushenkilöiden omilla toimintaympäristöissä. Tutkimushaastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin aineistoanalyysiä varten.

Muotoilin aineistosta teemoittelulla kolme pääteemaa, joita ovat helposti ja vaikeasti havaittavat kuvataidepedagogiset haasteet sekä ajankohtaisimmat kuvataidepedagogiset haasteet. Jaottelin kaikkien pääteemojen sisälle useampia yksityiskohtaisempia alateemoja. Ajankohtaisimmat kuvataidepedagogiset haasteet -teemassa painottuu alateemojen ajankohtaisuuden näkökulma. Teemojen muotoutuminen perustuu haastattelukysymyksiini (liite 4), joiden avulla pyrin selvittämään helposti ja vaikeasti havaittavia sekä ajankohtaisimpia kuvataidepedagogisia haasteita yläkoulun Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa. Olen hakenut teemoihin vahvistusta ja vertailukohtia aiheeseen liittyvistä tutkimuksista ja lähdekirjallisuudesta. Teemoittelun loppuksi olen tarkastellut johtopäätöksissä, voidaanko aineiston perusteella vastata tutkimusongelmiin, ja millaisia johtopäätöksiä teemoista voi tehdä kokonaisuutena.

7.1 Helposti havaittavat kuvataidepedagogiset haasteet

Tässä luvussa tarkastelen teemoitellusti tutkimukseni haastatteluaineistosta esiin nousseita helposti havaittavia kuvataidepedagogisia haasteita yläkoulun Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa. Haastatteluaineistosta muotoutuneet teemat ovat tehtävänantojen selkeyden ja rajojen puute, Asperger-oppilaan motivoinnin haasteet, Asperger-oppilaan jumiutuminen, Asperger-oppilaan puutteellinen keskittymiskyky sekä kuvataiteen oppituntien resursien väheneminen. Olen hakenut teemoille vahvistusta ja vertailukohtia aiheeseen liittyvistä tutkimuksista ja lähdekirjallisuudesta.

Tehtävänantojen selkeyden ja rajojen puute saattavat tutkimusaineiston mukaan aiheuttaa Asperger-oppilaassa reaktion, jolloin hän ei ymmärrä, mitä tehtävässä pitäisi tehdä tai miten sitä pitäisi jatkaa. Etenkin soveltavat, vapaat ja väljät tehtävänannot voivat aiheuttaa ymmärtämättömyyden reaktioita. Myös jaksottamattomat ohjeet tai kaikkien työvälineiden antaminen samanai-

kaisesti työskentelyn aluksi voivat aiheuttaa Asperger-oppilaassa lukkiutumisen reaktion, jolloin hänen on hyvin haasteellista jatkaa työskentelyä.

Atwoodin (2007, 17, 217–219, 228) mukaan Asperger-henkilön ohjeistuksen tulee vastata hänen kielellistä ymmärryskykyään. Asperger-henkilö ei välttämättä pysty ymmärtämään monimutkaisia ohjeita, ja Asperger-nuorella tämä ilmenee esimerkiksi suunnittelutaitojen ongelmina sekä kyvyttömyytenä ymmärtää monimutkaisia ja abstrakteja asioita. Kyvyttömyys ymmärtää soveltaavia, vapaita ja väljiä tehtävänantoja näkyy etenkin yläkoulussa, jolloin oppimistehtävät edellyttävät itsenäisempää työtettä sekä erilaisten näkökulmien löytämistä, tulkitsemista ja arviointia.

Kuvataiteen menetelmien ohjaaja ja opettaja voi tukea Asperger-oppilasta oppimista tuntemalla hänen tapansa oppia ja ajatella. Kuvataiteen menetelmien ohjaaja ja opettaja voi tarvittaessa suunnitteella Asperger-oppilaalle yksilöllisiä oppimistehtäviä, jotka tukevat Asperger-oppilaan kognitiivisten kykyjen kehittymistä ja mahdollistavat koulusuoritusten parantamisen. (Attwood 2007, 221.) Myös Rinne (2006, 113) pitää vaihtoehtoisten oppimistehtävien tarjoamista tärkeänä erilaisten oppijien ohjaamisessa ja opettamisessa. Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että opetusmenetelmät, jotka sopivat toiselle Asperger-oppilaalle, eivät välttämättä sovi toiselle Asperger-oppilaalle, ja joskus jokaiselle Asperger-oppilaalle pitää kehittää uudet menetelmät. (Attwood 2007, 239.)

Asperger-oppilaan motivoinnin haasteet ilmenevät tutkimusaineiston mukaan Asperger-oppilaan työskentelyn aloittamisen vaikeutena sekä vaikeutena motivoida Asperger-oppilas opiskeltavaan asiaan. Myös Vuorna (2009) on huomannut tutkiessaan kahden Asperger-tyyppisen aikuisen kuvallista ilmaisuja, että aloittamisen vaikeudet ovat Asperger-henkilöillä ilmeisiä. Motivaatiota kuvataiteen kokemiseen ja tekemiseen voivat Kärkkäisen (2008, 98) mukaan laskea etenkin puutteelliset tilat, huonot välineet ja materiaalit, kiire, arvostelun ja tuottamisen paine sekä oppilaan elämää kuormittavat vaikeudet ja ahdistus.

Asperger-oppilasta voidaan pyrkiä motivoimaan pedagogisen kohtaamisen, yksilökeskustelun tai oppimistehtävien muokkaamisen avulla. Kontu & Pirttimaa (2010, 112) pitävät pedagogista kohtaamista ja vuorovaikutusta lähtökohtana ohjaajan tai opettajan ja oppilaan väliselle toiminnalle, mikä myös mahdollistaa oppilaan osallisuuden vahvistumisen. Yksikään kasvattaja ei voi Aaltosen, Ojasen, Vihusen ja Vilénin (2003, 22–23) mukaan yksin hahmottaa nuoren yksilöllisiä tarpeita. Nuoren kanssa tulee uskaltaa ja osata keskustella, jotta nuoren voimavarat ja tarpeet voidaan ottaa huomioon. Attwood (2007, 239) kuitenkin painottaa, että ohjaajien ja opettajien on tärkeää tiedostaa, että tavanomaiset motivointikeinot eivät tehoa Asperger-lapsiin samoin kuin muihin lapsiin. Tutkimusaineiston mukaan Asperger-oppilaiden motivoinnin haasteita ilmeni myös vaikeasti havaittavissa kuvataidepedagogisissa haas-

teissa ja ne olivat erilaisia kuin helposti havaittavat kuvataittavien kuvataidepedagogisten haasteiden Asperger-oppilaan motivoinnin haasteet.

Asperger-oppilaan jumiutuminen asettaa tutkimusaineiston mukaan Asperger-oppilaan ohjaamiselle ja opettamiselle hyvin monimuotoisia haasteita. Haasteet voivat ilmetä Asperger-oppilaan jumiutumisenä ennen kuvataideopetusta tapahtuneisiin asioihin ja/tai jumiutumisenä Asperger-oppilaan oman työskentelyn vaiheisiin. Asperger-oppilas voi jumiutua ennen kuvataideopetusta tapahtuneisiin selvittämättömiin asioihin, mikä vaikeuttaa Asperger-oppilaan keskittymistä kuvataiteen opiskeluun, ennen kuin asiat on selvitetty. Asperger-oppilaan omassa työskentelyssä jumiutuminen taas voi ilmetä haluna jatkaa keskeneräisiksi jääneitä töitä, joita ei ole enää tarkoitus jatkaa, pikkutarkkana työskentelynä, haluna käyttää ainoastaan Asperger-oppilaan itse hyväksi kokemia työtapoja, haluna saavuttaa Asperger-oppilaan itse ennalta määrittelemä lopputulos ja/tai teoksen viimeistelyyn jumiutumisenä. Asperger-oppilaan jumiutuminen on myös vaikeasti havaittavien kuvataidepedagogisten haasteiden alateema ja sen pohjana toimiva tutkimusaineisto on hyvin vastaava kuin tässä alateemassa.

Attwoodin (2007, 167–169, 173) mukaan Asperger-lapsi päättää itse kehitystasonsa ja älyllisen kapasiteettinsa pohjalta, millaisia kiinnostuksen kohteita hänellä on, mikä on niiden intensiteetti ja milloin ne vaihtuvat. Gillbergin (1999, 159) mukaan myös määrättyjen rituaalien, kuten stereotyyppisten toimintojen, noudattaminen on Asperger-henkilöille tyypillistä. Asperger-oppilaan jumiutuminen perustuu usein toiminnan ohjauksen vaikeuksille (ks. 4.5 Kognitiiviset kyvyt). Attwoodin (2007, 17, 135, 230) mukaan Asperger-nuorilla ilmenee ongelmia etenkin suunnittelu- ja organisointitaidoissa sekä tehtävien ajallaan palauttamisessa. Oppimisprosesseissa jumiutuminen voi ilmetä taipumuksena keskittyä virheisiin sekä tarpeena korjata virheitä ja tavoitella täydellisyyttä. Luovat Asperger-aikuiset eivät usein kestä heidän alkupe-
räisten luomustensa muokkaamista, ja samantapaisia piirteitä on tutkimusaineiston mukaan havaittavissa myös yläkouluikäisissä Asperger-oppilaissa. Myös Vuornan (2009) tutkimustulokset osoittavat, että luovassa työskentelyssä Asperger-tyyppisillä henkilöillä ilmenee jumiutumista, täydellisyyden tavoittelua sekä tekemisen lopettamisen haasteellisuutta.

Useat kuvataiteen ammattilaiset ovat kuitenkin puolustaneet kuvataiteen yksilöllisiä, oppilaan tarpeista ja mielenkiinnonkohteista lähteviä oppimisprosesseja, jotka puolustavat myös Asperger-oppilaan jumiutuneilta tuntuvia kuvataiteen oppimisprosesseja. Apuli-Suurosen (1999, 36) mukaan kuvataiteessa oppiminen tapahtuu prosessinomaisesti oppilaan oman ymmärryksen ja ajattelun kautta. Kuvataideopetus mahdollistaa taiteen tavoittamisen oppilaan omiin visuaalisiin valintoihin perustuen (Laitinen 2006, 38, 44). Rinne (2006, 113) taas painottaa kuvantekijän vapautta määrittää itse tavoitteensa ja aikataulunsa. Venkulan (2003, 84–86) mukaan myös aktiivisen tekemisen ja tekemättömyyden vaihtelu ovat ominaisia taiteellisille prosesseille.

Laitinen (2006, 44) sekä Takala ja Kontu (2010, 103) kuitenkin painottavat, että kuvataiteen menetelmien ohjaajan ja opettajan tehtävänä on neuvoa ja opastaa oppilasta näkemään toisin ja keksimään uusia ratkaisuja, jotta oppilas voisi saavuttaa ja ymmärtää taiteellisen ilmaisun moninaisuuden. Kuvan tekemisen vaiheiden läpikäyminen oppilaan kanssa auttaa oppilasta ymmärtämään kuvallisia ja taiteellisia prosesseja (Laitinen 2006, 39). Taiteen harjoittelu ja tekeminen voivat parhaimmillaan jäsentää oppilaan sisäistä ja ulkoista maailmaa, laajentaa käsitystä itsestä sekä toimia oman toiminnan harjoittelun välineenä (Takala & Kontu, 2010, 103; Venkula 2003, 43, 45). Attwood (2007, 186) kuitenkin toteaa, että joskus on viisaampaa hyödyntää Asperger-oppilaan intoa erityismielenkiinnonkohdetta kohtaan ja käyttää sitä rakentavasti hyödyksi. Itsensä toteuttaminen Asperger-oppilaan lähtökohdista voi tuottaa lisää iloa, lisätä tietoa, parantaa itsetuntoa sekä auttaa Asperger-oppilasta määrittelemään, kuka hän on.

Asperger-oppilaan puutteellinen keskittymiskyky ilmenee tutkimusaineiston mukaan Asperger-oppilaille vaikeutena keskittyä annettuihin oppimistehtäviin. Asperger-oppilaiden saattaa olla myös vaikeaa pysyä omalla paikalla työskentelyn aikana, mikä vaikeuttaa osaltaan oppimistehtäviin keskittymistä. Attwoodin (2007, 224–230) mukaan Asperger-henkilön puutteellista keskittymiskykyä voivat selittää tarkkaavaisuuden ongelmat. Niitä voi ilmetä kaikilla psykologien määrittämällä tarkkaavuuden osa-alueilla, joita ovat kyky ylläpitää tarkkaavaisuutta, kyky suunnata tarkkaavaisuutta oleellisiin asioihin, kyky muuttaa tarkkaavaisuuden kohdetta tarvittaessa ja kyky säilyttää tietoja muistissa lyhyen aikaa. Asperger-oppilaan tarkkaavaisuuden heikentymistä selittävät erityisesti hänen kiinnostuksensa käsiteltävään aiheeseen (ks. 4.3 Erityiset mielenkiinnon kohteet ja rutiinit) ja motivoituminen käsiteltävään asiaan, jota käsiteltiin aikaisemmin tässä luvussa. Venkulan (2003, 50) mukaan taiteen tekeminen ja kokeminen voivat kuitenkin kehittää luontevasti ihmisen tarkkaavaisuutta, koska mikään taiteen laji ei avaudu ilman tarkkaavaisuutta, keskittymiskykyä ja kärsivällisyyttä.

Kuvataiteen oppituntien resurssien väheneminen koetaan tutkimusaineiston mukaan haasteena kuvataidepedagogisille ratkaisuille, kun taito- ja taideaineiden pakollisten opetustuntien sekä niiden valinnaisaineiden määrää jatkuvasti vähennetään. Kuvataiteen oppituntien resurssien vähentämistä voitaisiin perustella esimerkiksi sillä, että pedagogisesti luovien interventioiden käyttäminen, joille kuvataideopetus pitkälti perustuu, on Talan ja Kontun (2010, 103, 105) mukaan riskialtista, koska tulokset eivät ole niin helposti ennustettavissa kuin kirjaopetuksessa. Takala ja Kontu pitävät kuitenkin taiteen oppimisen sisältöjä lapsen kokonaiskehityksen kannalta tärkeinä. Koulun tulisi vahvistaa monipuolisesti erilaisten ilmaisukielten ja ajattelun tapojen käyttämistä vain verbaalisen kielen ja kognitiivis-painotteisen arki ajattelun sijaan (Laitinen 2006, 34; Takala & Kontu 2010 103). Takalan (2010, 163) painottaa vielä, että kaikki lapset hyötyisivät taito- ja taideaineiden lisäämisestä.

Apuli-Suurosen (1999, 244) mukaan kuvataiteen sisältöjen ja aihealueiden liittäminen myös muihin oppiaineisiin on helppoa, jos kuvataiteen menetelmien ohjaaja ja opettaja opettaa myös muita aineita. Tämä ei kuitenkaan useimmiten toteudu yläkoulussa, jossa kuvataideopetuksesta on vastuussa kuvataiteen aineenopettaja. Oikarinen-Jabain (2010, 23) mukaan koulujen taideopetuksen ulkoistuminen on yleistymässä, koska taideopetuksen määrärahoja on kunnallisella ja valtiollisella sektorilla kiristetty. Täten koulujen taideopetuksen oppimisympäristöjä on pyritty laajentamaan ja opetussisältöjä täydentämään koulun ulkopuolisilla, muualta rahoitusta saavilla projekteilla ja työpajoilla.

7.2 Vaikeasti havaittavat kuvataidepedagogiset haasteet

Tässä luvussa tarkastelen teemoitellusti tutkimukseni haastatteluaineistosta esiin nousseita vaikeasti havaittavia kuvataidepedagogisia haasteita yläkoulun Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa. Tutkimusaineistosta muotoutuneet teemat ovat Asperger-oppilaan motivoinnin haasteet, Asperger-oppilaan puutteelliset ryhmäytötaidot, Asperger-oppilaan puutteelliset organisoititaidot, Asperger-oppilaan jumiutuminen, tunteita käsittelevät oppimistehtävät, Asperger-oppilaan puutteellinen kritiikinsietokyky sekä kuvataiteen menetelmien ohjaajan ja opettajan puutteellinen virittäytyminen. Kaksi alateemaa, Asperger-oppilaan motivoitumisen haasteet ja Asperger-oppilaan jumiutuminen, ovat myös helposti havaittavien kuvataidepedagogisten haasteiden alateemoja, mutta tulee ottaa huomioon, että niiden pohjana toimiva aineisto on hieman poikkeava kuin vaikeasti havaittavissa kuvataidepedagogisissa haasteissa. Olen hakenut teemoille vahvistusta ja vertailukohtia aiheeseen liittyvistä tutkimuksista ja lähdekirjallisuudesta.

Asperger-oppilaan motivoinnin haasteet ovat tutkimusaineiston mukaan erilaisia vaikeasti havaittavissa kuvataidepedagogisissa haasteissa kuin helposti havaittavissa kuvataidepedagogisissa haasteissa. Vaikeasti havaittavat kuvataidepedagogiset haasteet tiivistyvät tutkimusaineiston mukaan ohjaajan ja opettajan kykyyn saada Asperger-oppilaat motivoitua kuvataiteen opiskeluun riippuen siitä, millaisesta tilanteesta ja millaisessa mielentilassa Asperger-oppilaat tulevat tunnille. Vaikka haasteet ovat hieman erilaisia, Asperger-oppilaiden motivoimiseen liittyvät samat perustelevat ja vertailevat ominaispiirteet, joita raportoin aikaisemmassa Asperger-oppilaan motivoinnin haasteet -alateemassa.

Asperger-oppilaan puutteelliset ryhmäytötaidot saattavat tutkimusaineiston mukaan asettaa haasteita Asperger-oppilaan mukaan saamiseksi ryhmätöihin. Lisäksi voi olla haasteellista saada Asperger-oppilas antamaan panoksensa ryhmän yhteiseen työskentelyyn. Asperger-oppilaat saattavat ylipäättävänsäkin kokea toisten oppilaiden kanssa olemisen haasteellisena. Attwoodin (2007, 218–219) mukaan Asperger-nuoret saattavat olla haluttomia osallistumaan

keskusteluryhmiin, ja vaikka Asperger-oppilas saataisiin mukaan ryhmään, hänellä voi myös olla hetkiä, jolloin häntä ei huvita osallistua keskusteluun.

Asperger-oppilaiden ryhmäytötaitojen kehittymistä voidaan tukea kuvataiteen menetelmien ohjaajan ja opettajan ohjeistuksella sekä Asperger-oppilaan pari- ja ryhmäytösharjoituksilla. Ohjaajat ja opettajat tarvitsevat Attwoodin (2007, 196) mukaan usein ohjausta siihen, miten he voivat auttaa Asperger-oppilasta käymään vastavuoroista keskustelua. Ohjausta on kuitenkin vaihtelevasti tarjolla ja tulee muistaa, että Asperger-oppilaat ovat aina hyvin yksilöllisiä. Uusikylä (2008, 20) painottaa, että erilaisia oppilaita tulisi sijoittaa yhteen, jotta he voisivat ottaa oppia toisistaan sekä antaa mallia itsestään sekä omista parhaista puolistaan muille. Laitisen (2006, 38) mukaan yhteiset taiteelliset ja visuaaliset elämykset yhdistävät oppilaita ja vaikuttavat ryhmähengen syntyyn. Rauhasen ja Saaren (2006, 46) tutkimustulokset kuitenkin osoittavat, että Asperger-oppilaiden tulisi harjoitella ryhmäytötaitoja vähitellen sekä ohjaajan ja opettajan tulisi varmistaa, että ryhmäläiset ovat halukkaita tekemään yhteistyötä Asperger-oppilaan kanssa.

Asperger-oppilaan puutteelliset organisointitaidot asettavat tutkimusaineiston mukaan Asperger-oppilaiden oppimiselle haasteita siten, että Asperger-oppilaat haluavat uusia oppimistehtäviä edellisten rinnalle, vaikka ilmaisevat selvästi, että ovat motivoituneita tai jumiutuneita jatkamaan edellistä oppimistehtävää. Attwoodin (2007, 17, 224, 228) mukaan puutteelliset organisointitaidot ovat yksi Asperger-henkilöiden toiminnanohjauksen ongelmista. Ongelmat saattavat käydä ilmeisiksi yläkoulussa, kun oppilaan oma vastuu opintojen ohjauksesta lisääntyy. Laitinen (2006, 38) painottaakin, että kuvataiteessa oppilaalle ei tulisi mahdollista tekotavan ja aiheen vaihtamista alinomaan, sillä silloin oppilas oppii vain tapoja toistaa kuviaan pinnallisesti. Pitkäjänteinen työskentely kuvataiteen oppimistehtävien parissa auttaa oppilasta kehittämään niiden sisältöjä hiljalleen muuttuviksi ja syveneviksi.

Asperger-oppilaan jumiutuminen ilmenee kuvataiteen oppimistehtävissä jumiutumisenä vain tiettyihin välineisiin ja tekniikoihin. Jumiutumista tekniikoihin on Asperger-oppilaiden kohdalla ilmennyt ainakin abstrakteissa ja jäljentämisoppimistehtävissä, joista etenkin jäljentämistehtävät edellyttävät Asperger-henkilöille tyypillistä pikkutarkkuutta ja säännönmukaisuutta. Asperger-oppilaan jumiutumisen haasteet ovat hyvin vastaavia helposti havaittavien kuvataidepedagogisten haasteiden samannimisen alateeman haasteiden kanssa, jolloin samat, aikaisemmin raportoimani perustelut ja vertailukohtat pätevät myös tähän teemaan.

Tunteita käsittelevät oppimistehtävät voivat olla tutkimusaineiston mukaan haasteellisia Asperger-oppilaille, eivätkä he välttämättä pysty kuvaamaan minkäänlaisia tunnetiloja kuvataiteen menetelmien avulla. Asperger-henkilön puutteellisen ja alikehittyneen mielenteorian ja empatian vaikutukset voivat Attwoodin (2007, 106–107, 212) mukaan näkyä Asperger-henkilön jokapäiväisessä elämässä, jolloin ne voivat vaikuttaa myös kuvataiteen oppimistehtä-

vien toteuttamiseen. Asperger-nuoren voi olla haastavaa tunnista ja ymmärtää toisen henkilön tunnetiloja ja niistä kertovia vihjeitä sekä samaistua toisen tuntemuksiin (Gillberg 1999, 158). Myös Asperger-henkilöiden tunteita kuvaava sanavarasto on usein varsin niukka (Attwood 2007, 163–164). Täten tunteiden kuvaaminen ei ole Asperger-oppilaille itsestään selvyys, koska hänen voi olla haasteellista kuvata tunnetiloja, joita hän ei kykene tunnistamaan tai joita hän ei ole itse mielestään kokenut. Taiteen tekeminen ja kokeminen voivat kuitenkin Venkulan (2003, 41, 50–51) mukaan kehittää luontevasti ihmisen kykyä tunnistaa tunteita ja olla tietoinen omista sekä muiden tunteista. Tunnetilat ohjaavat oppimistehtävien toteuttamista eli tiedon valintaa, koska ne ovat ihmisen herkin ja siksi tärkein yhteys todellisuuteen. Taiteen tekeminen ja kokeminen voivat täten opettaa ihmistä havaitsemaan tunneviestejä pienistä eri aistien välittämistä vihjeistä ja sitä kautta edistää myös sosiaalisen elämän laatua. Kuvataide tarjoaa yläkouluikäiselle nuorelle myös mahdollisuuden ilmaista nuoren kasvusta ja emotionaalisesta kehityksestä seuranneita voimakkaita tunteita. (Kärkkäinen 2008, 85).

Asperger-oppilaan puutteellinen kritiikinsietokyky ilmenee tutkimusaineiston mukaan siten, että Asperger-oppilas ei kestä kovaa kritiikkiä. Luokkayhteisössä tapahtuva ryhmäarviointi ja kritiikin antaminen ovat Apuli-Suurosen (1999, 258) mukaan kuitenkin olleet muutamia keskeisimpiä työmuotoja kuvataiteen opetustilanteissa. Asperger-oppilaille nämä tilanteet voivat olla haasteellisia, koska Asperger-henkilöt ovat usein perfektionisteja ja pelkäävät epäonnistumista (Attwood 2007, 135). Laitinen kuitenkin (2006, 39, 42) painottaa, että arvioinnin avulla kuvataiteessa rakennetaan yhteisymmärrystä. Valmiista kuvista keskusteleminen, niin positiivisen kuin kehittävänkin palautteen osalta, kehittää oppilaiden kykyä arvioida, eritellä ja analysoida erilaisia kuvia.

Kuvataiteen menetelmien ohjaajan ja opettajan puutteellinen virittäytymisen kuvataiteen menetelmien ohjaamisen ja opettamiseen saattaa tutkimusaineiston mukaan vaikeuttaa Asperger-oppilaiden kohtaamista ja Asperger-oppilaiden motivoimista kuvataiteen oppimistehtäviin. Salosen (2009, 99) tutkimustulosten mukaan kuvataiteen menetelmien opettajien läsnäolo on erityiskuvataidekasvatuksen tärkein työkalu. Kuvataiteen menetelmien ohjaajan ja opettajan virittäytymisellä voidaan nähdä olevan yhteyksiä myös Laitisen (2006, 38, 43) kuvaaman kuvataideopetukselle suotuisan ilmapiirin rakentamiseen, jonka ominaisuuksia ovat kiireettömyys ja pitkäjänteisten työskenteilyn mahdollistaminen. Kuvataiteen menetelmien ohjaaja ja opettaja voi virittäytymällä kuvataideopetukseen viestiä oppilaille taiteen tapaa asettaa kyseenalaiseksi, nähdä toisin tai erehtyä. Virittäytyminen ei kuitenkaan kehity itsestään, ja sitä tulisi Laitisen mukaan painottaa jo opettajankoulutuksessa.

7.3 Ajankohtaisimmat kuvataidepedagogiset haasteet

Pyrin selvittämään yläkoulun Asperger-oppilaiden ohjaamisen ja opettamisen ajankohtaisinta kuvataidepedagogista haastetta etenkin opinnäytetyön viimeisen tutkimushaastattelukysymyksen avulla (liite 4). Puolet viimeisen haastattelukysymyksen aineistosta edustaa mielipiteitä, joiden mukaan yläkoulun Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa ei ole ajankohtaisinta kuvataidepedagogisia haasteita. Toinen puoli aineistosta taas edustaa mielipiteitä, joiden mukaan ajankohtaisimpia kuvataidepedagogisia haasteita on useita. Niitä ovat kuvataiteen oppituntien resurssien väheneminen, Asperger-oppilaan tarpeisiin sopimattomat luokkajärjestelyt, luokan huono ryhmähenki ja Asperger-oppilaan huono koulukuntoisuus. Täten aineistosta ei noussut esille yhtä selkeää ajankohtaisinta kuvataidepedagogista haastetta. Siksi kaikki viimeisen haastattelukysymyksen aineistosta esiin nousseet kuvataidepedagogiset haasteet voidaan todeta ajankohtaisimmiksi kuvataidepedagogisiksi haasteiksi. Seuraavassa olen tarkastellut näitä haasteita yksittäisinä alateemoina aihealueeseen liittyvän tutkimuksen ja lähdekirjallisuuden tukemana.

Kuvataiteen oppituntien resurssien väheneminen ilmenee opinnäytetyön tutkimusaineistossa toistamiseen. Aikaisemmin sitä käsiteltiin helposti havaittavissa kuvataidepedagogisissa haasteissa. Aikaisemmat perustelut ja vertailukohtat kuvataiteen oppituntien resurssien vähenemiselle pätevät myös tässä teemassa. Teeman ajankohtaisuuden näkökulman vuoksi syvennän kuitenkin seuraavassa teeman tarkastelua viimeaikaisten kuvataidealan ammattilaisten julkisilla kannanotoilla taideaineiden oppituntien ja valinnaisuuden vähentämisestä perusopetuksessa. Kuvataideopettajat ry (2012) on esittänyt vuonna 2012 lausunnon uuden perusopetuksen opetussuunnitelman tuntijaosta, joiden mukaan vuosiluokille 7–9 tulee lisätä kaikille yhteistä kuvataiteen opetusta ja kaikki perusopetuksen ajalla esitetyt valinnaistunnit tulee säätää asetustasolla taito- ja taideaineille sekä kotitaloudelle, ja kohdistaa ne yläluokille. Taidekasvatuksen professori Kimmo Lehtosen (2013) mielestä päättäjät eivät tunnu ymmärtävän taidekasvatuksen laaja-alaisia merkityksiä ihmisen kasvu- ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Hänen mukaansa taideaineet jäävät edelleen tärkeämpinä pidettyjen tieto- ja tiedepainotteisten aineiden varjoon. Kuvataideopettajat ry:n Niemitalon (2014) mukaan aikaisempi keskustelu taito- ja taideaineiden lisäämisestä (Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmän tavoitteet 24.2.2012) ei ole kuitenkaan saanut vahvistusta uuden opetussuunnitelman tuntijaossa (Opetus ja kulttuuriministeriö 2014; Opetushallitus 2004, 304).

Asperger-oppilaan tarpeisiin sopimattomat luokkajärjestelyt ja niistä seuraavat kuvataidepedagogiset haasteet voivat tutkimusaineiston mukaan ilmetä etenkin yleisopetuksen ryhmissä, joissa luokkakoko saattaa olla Asperger-oppilaan tarpeisiin liian suuri. Yleisopetuksen ryhmissä myös Asperger-oppilaan saama huomio voi olla hänen yksilöllisten tarpeidensa kannalta liian vähäistä. Erityisluokalla oppilasryhmät ovat pienempiä, maksimissaan 10 op-

pilasta ja oppilaiden oppimista on tukemassa useampi ohjaava aikuinen kuten erityisluokanopettaja ja koulukäyntiavustaja.

Luokkajärjestelyjen vaikutusta oppilaiden, ja etenkin Asperger-oppilaiden ohjaamisen ja opettamiseen, on tutkittu Suomessa verrattain vähän. Rauhasen ja Saaren (2006, 35) tutkimustulosten mukaan Asperger-oppilaalle ihanteellinen luokkakoko perusopetuksessa on alle 20 oppilasta, jotta mahdollisia aistiärsykyksiä ei syntyisi yhtä paljon kuin suuremmassa luokassa. Luokkakoon vaikutuksia kuvataiteen menetelmien ohjaamiseen ja opettamiseen yläkoulun Asperger-oppilaille ei ollut aikaisemmin lainkaan tutkittu eikä aiheesta ollut mainintoja kirjallisuudessa. Luokkajärjestelyjen sopivuus Asperger-oppilaalle voidaan kuitenkin nähdä hyvin yksilöllisenä ratkaisuna, koska jokainen Asperger-oppilas on yksilö, jolla on erilaiset tarpeet myös luokkajärjestelyjen suhteen (Attwood 2007, 239).

Luokan huono ryhmähenki voi tutkimusaineiston mukaan vaikeuttaa Asperger-oppilaan motivoitumista ja asennoitumista kuvataiteen opiskeluun. Aikaisemmissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa ei ollut mainintoja siitä, millaisia haasteita luokan huono ryhmähenki asettaa kuvataiteen menetelmien ohjaamiselle ja opettamiselle yläkoulun Asperger-oppilaille, ja mistä nämä haasteet voivat mahdollisesti johtua. Huonoa ryhmähenkeä ja siitä seuranneita kuvataidepedagogisia haasteita yläkoulun Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa voi kuitenkin osaltaan selittää Asperger-oppilaan poikkeava sosiaalinen käyttäytyminen. Asperger-oppilaalla saattaa ilmetä kyvyttömyyttä tunnistaa ja ymmärtää toisten ihmisten ajatuksista ja tunteista kertovia vihjeitä sekä kyvyttömyyttä muokata kieltä sosiaalisen tilanteen mukaan (Gillberg 1999, 158, 160). Tämä saattaa osaltaan vaikeuttaa Asperger-oppilaan ryhmäytymistä luokkaan sekä hyvän ryhmähengen rakentamista ja ylläpitämistä. Ryhmän toimintaan ja hyvinvointiin vaikuttavat lopulta kuitenkin kaikkien ryhmän jäsenten roolit ja ryhmän yhteisten pelisääntöjen noudattaminen (Suomen Virtuaaliamattikorkeakoulu n.d.), eikä huonoa ryhmähenkeä voi perustella vain Asperger-oppilaan sosiaalisen kanssakäymisen vaikeuksilla.

Asperger-oppilaan huono koulukuntoisuus voi tutkimusaineiston mukaan vaikeuttaa opetussuunnitelman sisältö- ja aihealueiden opetustavoitteiden toteuttamista kuvataiteen oppiaineessa. Asperger-oppilas, jolla on huono koulukuntoisuus, ei välttämättä pysty opiskelemaan opetussuunnitelman sisältö- ja aihealueita, koska hän ei jaksaa tai pysty jostakin syystä keskittymään opiskeluun. Täten jaksot, jolloin oppilas ei ole koulukuntoinen, lyhentävät kuvataiteen menetelmien ohjaajan ja opettajan aikaa käsitellä kaikkia opetussuunnitelman sisältö- ja aihealueita oppilaan opetuksessa. Aikaisemmissa tutkimuksissa ja lähdekirjallisuudessa ei ollut mainintoja huonon koulukuntoisuuden vaikutuksista opetussuunnitelman sisältö- ja aihealueiden toteuttamisesta yläkoulun Asperger-oppilaille. Tutkimusaineiston pohjalta voitaneen kuitenkin todeta, että yläkoulun Asperger-oppilaan huono koulukuntoisuus asettaa kuvataidepedagogisia haasteita oppimissuunnitelman tavoitteiden toteuttamisessa

etenkin aikataulujen sekä oppimistehtävien sisältöjen ja laajuuksien näkökulmista.

Lopuksi voitaneen mainita, että myös aikaisemmin esitellyt helposti ja vaikeasti havaittavat kuvataidepedagogiset haasteet ovat ajankohtaisia haasteita, koska tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella ajankohtaisia ilmiöitä. Helposti ja vaikeasti havaittavia kuvataidepedagogisia haasteita ei kuitenkaan tässä pääteemassa käsitelty ajankohtaisuuden näkökulmasta, koska teeman sisältö muotoiltiin viimeisen haastattelukysymyksen (liite 4) vastausaineiston pohjalta siten, että tavoitteena oli tarkastella ajankohtaisimpia kuvataidepedagogisia haasteita kaikkien ajankohtaisten kuvataidepedagogisten haasteiden sijaan.

7.4 Johtopäätökset

Tutkimusaineiston avulla pyrin ensisijaisesti vastaamaan tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuskysymykset

1. Millaisia kuvataidepedagogisia haasteita kuvataiteen menetelmien ohjaajat ja opettajat kohtaavat yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa?
2. Mikä on kuvataiteen menetelmien ohjaajien ja opettajien mielestä kuvataidepedagogiikan ajankohtaisin haaste yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa?

Tutkimusaineiston avulla pystyttiin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, ja tutkimustulosten mukaan kuvataiteen menetelmien ohjaajien ja opettajien kokemat kuvataidepedagogiset haasteet yläkoulun Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa ovat hyvin monimuotoisia. Tutkimusaineistosta muotoutui yhteensä kolme pääteemaa, jotka ovat helposti ja vaikeasti havaittavat kuvataidepedagogiset haasteet sekä ajankohtaisimmat kuvataidepedagogiset haasteet. Jokaisen teeman sisällä käsiteltiin yksityiskohteisemmin useampia alateemoja. Helposti havaittavien kuvataidepedagogisten haasteiden alateemoja olivat tehtävänantojen selkeyden ja rajojen puute, Asperger-oppilaan motivoinnin haasteet, Asperger-oppilaan jumiutuminen, Asperger-oppilaan puutteellinen keskittymiskyky sekä kuvataiteen oppituntien resurssien väheneminen. Vaikeasti havaittavien kuvataidepedagogisten haasteiden alateemoja taas olivat Asperger-oppilaan motivoinnin haasteet, Asperger-oppilaan puutteelliset ryhmätyötaidot, Asperger-oppilaan puutteelliset organisointitaidot, Asperger-oppilaan jumiutuminen, tunteita käsittelevät oppimistehtävät, Asperger-oppilaan puutteellinen kritiikinsietokyky sekä kuvataiteen menetelmien ohjaajan ja opettajan puutteellinen virittäytyminen.

Toiseen tutkimuskysymykseen ei löytynyt tutkimusaineistosta yhtä selkeää vastausta. Vastaaminen toiseen tutkimuskysymykseen osoittautui haasteelliseksi, koska kahden tutkimushenkilön mielestä yläkoulun Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa ei ollut ajankohtaisinta kuvataidepedagogista haastetta. Toisten kahden tutkimushenkilön mukaan kuvataidepedagogisia haasteita taas oli useita. Aineistoanalyysissä tutkimusaineistosta muotoutuneet ajankohtaisimmat kuvataidepedagogiset haasteet ovat kuvataiteen oppituntien resurssien väheneminen, Asperger-oppilaan tarpeisiin sopimattomat luokkajärjestelyt, luokan huono ryhmähenki ja Asperger-oppilaan huono koulukuntoisuus. Kolme tutkimushenkilöä koki viimeisen tutkimuskysymyksen (liite 4) vastaamisen vaikeana, mikä voi osaltaan selittää sitä, että kahden tutkimushenkilön mielestä ajankohtaisinta kuvataidepedagogista haastetta ei ollut ollenkaan. Ajankohtaisimpia kuvataidepedagogisia haasteita tarkastellessa voi myös huomata, ettei kaikkien teemojen tueksi ole löytynyt tutkimustuloksia tai lähdekirjallisuutta. Tämä vahvistaa osaltaan oletusta, että teemat ovat niin ajankohtaisia, että niitä ei ole vielä ehditty tutkia. Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että ajankohtaisimmat kuvataidepedagogiset haasteet voivat olla myös aiheita, jotka ovat olleet tiedossa jo pidemmän aikaa, mutta niiden tutkimista ei ole pidetty riittävän tarpeellisena.

Kaikkia teemoja kokonaisuutena tarkastellessa voi huomata, että teemoittelussa toistuu kolme alateemaa, jotka esiintyvät kukin kahdessa teemoittelun kolmesta pääteemasta. Nämä alateemat ovat Asperger-oppilaan motivoinnin haasteet, Asperger-oppilaan jumiutuminen ja kuvataiteen oppituntien resurssien väheneminen. Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että teemoittelun pohjana toimiva aineisto on kaikkien samannimisten alateemojen välillä hieman poikkeavaa, vaikka teemoja on perusteltu ja vertailtu samojen tutkimustulosten ja teorialähteiden avulla.

Johtopäätöksenä voinen todeta, että tutkimushenkilöiden kokemat kuvataidepedagogiset haasteet yläkoulun Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa ovat hyvin monimuotoisia ja kaikki ajankohtaisimmiksi teemoitellut kuvataidepedagogiset haasteet ovat ajankohtaisimpia kuvataidepedagogisia haasteita. Teemoittelusta on havaittavissa, että tutkimustuloksina ilmenneet kuvataidepedagogiset haasteet ovat lähtöisin erilaisista kuvataidepedagogisiin ratkaisuihin vaikuttavista tekijöistä. Näitä tekijöitä ovat kuvataiteen menetelmien ohjaajan ja opettajan pedagogiset valmiudet, Asperger-oppilaan toiminnanohjauksen, tarkkaavaisuuden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmat, oppimisympäristön järjestelyt sekä kuvataiteen menetelmien ohjaamiseen ja opettamiseen resurssit.

Toimitin tutkimustulokset opinnäytetyön valmistuttua kaikkien tutkimushenkilöiden käyttöön heidän niin haluttuaan. Toimitin tutkimustulokset myös muutamaan organisaatioon, joista ei osallistunut henkilöitä tutkimukseen, koska he pyysivät tutkimustuloksia käyttöönsä myös siinä tapauksessa, jos organisaatiosta kutsuttu henkilö ei halua osallistua tai koe sopivansa tutkimukseen.

Aineistoa analysoidessani tuli myös ilmi, että tutkimushenkilöt ovat antaneet haastattelussa paljon tietoa aiheista, joista ei haastattelukysymyksissä kysytty. Hirsijärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 201) mukaan on mahdollista, että tutkimushaastattelussa tulee ilmi tutkimuksen tavoitteiden kannalta merkityksentöntä tietoa. Tätä sivuaineistoa ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa analysoitu, koska tiedot eivät olleet tutkimuksen tavoitteiden kannalta merkityksellisiä. Kokosin sivutulokset opinnäytetyön loppuun liitteeksi (liite 6), koska koen, että ne voivat olla hyödyllisiä aiheen parissa työskenteleville sekä aiheen mahdolliselle jatkotutkimus- ja kehittämistyölle.

8 POHDINTA

Kiinnostukseni erityiskuvataidekasvatukseen on saanut alkunsa kuvataiteen menetelmien ohjaamisesta ja opettamisesta yläkoulun erityisen tuen oppilaille. Olen jatkanut aiheeseen syventymistä ohjaustoiminnan opinnoissa pedagogisilla pääaineopinnoilla ja erityispedagogiikan sivuaineopinnoilla. Täten koen, että opinnäytetyö oli luonnollinen jatkumo työkokemukselleni sekä opinnoilleni erityiskuvataidekasvatuksen parissa.

Opinnäytetyössä tavoitteenani oli laadullisen tutkimuksen keinoin syventää tietojani kuvataidepedagogiikasta, erityispedagogiikasta ja Aspergerin oireyhtymästä sekä saada tietoa ajankohtaisista kuvataidepedagogisista haasteista yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa. Mielestäni kuvataidepedagogisten haasteiden tarkastelu yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa oli kokonaisuudessaan onnistunut lähtökohta tutkimukselleni, koska näkökulmasta ei ollut aikaisemmin tehty tutkimusta eikä aiheesta ollut juuri mainintoja kirjallisuudessa. Koin sopivana järjestyksenä aloittaa aiheen tutkimisen kuvataidepedagogisista haasteista. Tavoitteenani on tulevaisuudessa jatkaa aiheen tutkimista toimivien kuvataidepedagogisten käytäntöjen tutkimisella ja jatkaa siitä aiheen jatkokehittämistyöhön. Kuvataidepedagogisia haasteita tarkastelemalla halusin myös haastaa tutkimushenkilöiksi valikoituneet kuvataiteen menetelmien ohjaajat ja opettajat pohtimaan kuvataidepedagogisia haasteita toimivien käytäntöjen sijaan. Myös tutkimuskentältä saatu palaute tutkimusaiheen ajankohtaisuudesta ja tarpeellisuudesta vahvistivat tutkimuksen tarpeellisuutta oman empiirisen kokemukseni lisäksi.

Keräsin tutkimuksen aineiston puolistrukturoidulla haastattelulla. Sopivien tutkimushenkilöiden löytäminen, tutkimushaastattelujen toteuttaminen sekä aineiston litterointi ja aineistoanalyysi olivat tutkimuksen työläimpiä osia. Tutkimushenkilöiden löytämisen haasteellisuus saattoi johtua esimerkiksi siitä, että Asperger-oppilaiden kuvataiteen opetuksen yksilöllistäminen eli erityinen tuki kuvataiteessa ei ole yleistä, tutkimuksen aihe ei ole kiinnostanut tutkimukseen kutsuttuja henkilöitä tai heillä ei ole ollut kokemusta erityisen tuen Asperger-oppilaista. Tutkimushaastattelujen toteuttaminen tutkimushenkilöiden toimintaympäristöissä kahdessa Etelä-Suomen kaupungissa vaati pal-

jon ennakkovalmistelua ja joustoa tutkimusaikataulussani. Koin kuitenkin, että kaikki tutkimushaastattelut olivat todella antoisia ja sain niistä kattavasti tutkimuksen tavoitteiden kannalta merkityksellistä aineistoa. Tutkimushaastattelun aikana kolme neljästä tutkimushenkilöstä koki vähintään yhden tutkimushaastattelukysymyksen vaikeana, mutta sain kuitenkin kaikilta tutkimushenkilöitä kaikkiin haastattelukysymyksiin perustellut vastaukset. Tutkimushaastattelujen jälkeinen haastatteluaineiston litterointi oli aikaa vievää, mutta se paransi mielestäni merkittävästi tutkimuksen luotettavuutta.

Litterointia seuranneen aineistoanalyysin koin tutkimuksen työläimpänä osuutena, vaikka olin pyrkinyt säännöstelemään aineiston kokoa tarkoin kohdistetuilla tutkimuskysymyksillä. Aineiston teemoittelun työmäärää lisäsi tavoitteeni löytämään kaikille teemoille perusteluja ja vertailukohtia muista tutkimustuloksista ja aihetta käsittelevästä lähdekirjallisuudesta. Mielestäni teemoittelu oli kuitenkin aineistoanalyysiin sopiva menetelmä, koska tavoitteenani oli tutkia aineistoa kokonaisuutena ja säilyttää tutkimushenkilöiden ja organisaatioiden anonymiteetti koko tutkimuksen ajan. Lopputuloksena voin tutkimustulosten ja johtopäätösten perusteella todeta, että puolistrukturoitu haastattelu oli onnistunut tutkimusmenetelmä tutkimuksen tavoitteisiin pääsemiseksi, vaikkakin se oli toteutuksen ja analysoinnin kannalta työläs. Voin myös suositella käyttämiäni tutkimusmenetelmiä lähtökohdiltaan ja tavoitteiltaan vastaavanlaiseen tutkimuksen toteuttamiseen myös jatkossa.

Opinnäytetyön tutkimustulokset ovat mielestäni laajat ja monipuoliset, vaikka ne perustuvat vain neljän kuvataiteen menetelmien ohjaajan ja opettajan mielipiteisiin ja kokemuksiin kuvataidepedagogisista haasteista yläkoulun Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa. Tutkimuksia vastaavasta aiheesta ei ole aikaisemmin tehty, joten suoranaisia yhtymäkohtia muiden tutkimusten tuloksiin on mahdotonta arvioida. Voien täten todeta, että tutkimustulokset toivat esiin uutta tietoa. Tutkimustulokset eivät kuitenkaan ole yleistettävissä otoksen pienuuden ja subjektiivisen tutkimusotteen vuoksi. Kvalitatiivista tutkimusta onkin kritisoitu siitä, että tutkimuksen kohde on tilanteeseen sidottu ja spesifi, rajoitettu otos ei ole edustava, eikä tutkimuksessa pystytä kontrolloimaan muuttujia, minkä seurauksena tutkimustuloksia ei voida yleistää (Metsämuuronen 2009, 237).

Mielestäni tutkimustulokset tuovat esille kuvataidepedagogiikan kannalta hyödynnettävissä olevaa tietoa yläkoulun erityisen tuen sekä myös kaikenlaisen tuen tarpeen Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa. Tätä perustelen sillä, että yksi neljäsosa tutkimusaineistosta edustaa tutkimushenkilön mielipiteitä ja kokemuksia Asperger-oppilaista, jolla ei ole ollut kuvataiteessa erityisen tuen päätöstä. Lähtökohdiltaan poikkeava aineisto voitiin kuitenkin liittää luontevasti osaksi muuta aineistoa, koska aineistoissa oli paljon vastaavuuksia. Tämä osoittaa, että kuvataidepedagogiset haasteet yläkoulun Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa saattavat olla hyvin samanlaisia riippumatta siitä, millainen tuen tarve Asperger-oppilaalla on. Tieto on mielestäni hyödynnettävissä etenkin mahdollisen aiheen jatkotutkimuksen tutki-

musasetelmaa suunnitellessa. Ohjaustoiminnan artonomit voivat hyödyntää työssään tutkimustuloksiani etenkin silloin, kun he ohjaavat kuvataiteen menetelmiä yläkoulun Asperger-oppilaille koulujen kanssa tehtävissä yhteistyöprojekteissa. Mielestäni tutkimustulosten soveltamista aikuisiin tai pieniin lapsiin kannattaa kuitenkin tehdä harkiten, koska tutkimustulokseni ja useimmat niiden perustelusta perustuvat yläkouluikäisiä Asperger-oppilaita käsitteleviin tutkimustuloksiin ja lähdekirjallisuuteen.

Koen, että aiheesta tarvitaan vielä lisää ja laajempaa tutkimusta erityistaidekasvatuksen kehittämistyön pohjalle, koska mielestäni ymmärrys erilaisten tuen tarpeiden huomioon ottamisesta kuvataideopetuksessa Asperger-oppilaille syvenee ja laajenee, kun sitä havainnoidaan, tarkastellaan ja tutkitaan eri näkökulmista. Räsänen (2008, 30) mielestä oppimista ja opettamista koskevat kysymykset ovat olleet taideaineiden kannalta merkityksellistä ainakin vuoteen 2008 asti, ja nyt seitsemän vuotta myöhemmin uuden perusopetuksen opetussuunnitelman valmistuttua joulukuussa 2014 (Opetushallitus 2015), ne ovat mielestäni entistä merkityksellisemmässä asemassa. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014c, 152) korostaa kuvataiteen oppiaineessa oppilaasta itsestään lähtevää ilmaisua, ja tämä tulisi mielestäni ottaa keskeisesti huomioon myös erityiskuvataidekasvatuksen jatkotutkimus- ja kehitystyössä sekä myös käytännön ohjaus- ja opetustyössä. Uuden opetussuunnitelman tavoitteet sopivat Asperger-oppilaiden ohjaamiseen ja opettamiseen myös silloin, kun oppilaan kuvataide on yksilöllistetty, koska yksilöllistetyssä oppiaineessa taitojen kehittäminen lähtee aina oppilaan yksilöllisistä valmiuksista. Myös Takala ja Kontu (2010, 105) perustelevat luovien interventoiden käyttöä ja kehittämistä, koska ne tukevat inklusiota. Ne mahdollistavat monenlaisten oppijien osallistumisen, ja oppilaat kokevat ne usein mieluisina opiskelun tapoina. Jatkotutkimus- ja kehittämistyössä tulee kuitenkin ottaa huomioon, että luovien interventoiden soveltaminen on aikaa vievää ja käyttö on riskialtista, koska tulokset eivät ole niin ennustettavissa kuin kirjaopetuksessa.

Mielestäni jatkotutkimukselle sopiva tutkimusote olisi edelleen kvalitatiivinen tutkimus, mutta tutkimuksen toteutus voisi olla mielekästä muuttaa poikittais- tutkimuksesta pitkittäistutkimukseksi. Tämä mahdollistaisi aiheen kehittymisen tutkimisen ja tiedon määrän lisääntymisen. Myös kvalitatiivisen tutkimusotteen säilyttäminen siten, että tutkimusotos olisi laajempi ja aineistoa kerättäisiin useammilla metodeilla, voisi lisätä tietoa aiheesta merkittävästi. Aiheen tutkimusta voisi mielestäni jatkaa tutkimuskysymyksellä, mitkä ovat toimivia kuvataidepedagogisia ratkaisuja yläkoulu Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa. Keskeistä olisi myös selvittää, miten Asperger-oppilaan mahdollinen tuen tarpeen päätös vaikuttaa Asperger-oppilaan ohjaamisen ja opettamiseen, ja millaisiin kuvataidepedagogisiin näkemyksiin kuvataiteen menetelmien ohjaajien ja opettajien ratkaisut perustuvat. Jatkotutkimuksessa olisi myös mielekästä tarkastella Salosen (2012, 99) tutkimuksen tutkimustuloksista noussutta kysymystä eli mukauttaako opettaja erityisoppilaan kohdalla opetuksen tavoitteita vai menetelmiä.

Mielestäni kuvataidepedagogisten ratkaisujen tulee perustua kaikissa Asperger-oppilaan tuen tarpeen vaiheissa, mutta etenkin erityisen tuen tarpeen vaiheissa, kuvataiteen menetelmien ohjaajan ja opettajan käsitykseen siitä, että Asperger-oppilaat voivat oppia ja kehittyä. Kuvataiteen menetelmien ohjaajan ja opettajan on lisäksi tärkeää kohdata oppilas ihmisenä, jolla on yksilölliset kokemukset, tiedot, taidot ja tarpeet. Asperger-oppilaiden käytännön ohjaaja opetustyössä on keskeistä ymmärtää myös, että kaikenlaista tukea tarvitsevien oppilaiden yksilöllinen ja muuttuva tuen tarve pysyy, vaikka tuen tarpeen määrittelyn tavat, suurempaan tukeen oikeuttavat diagnoosit, käytettävät opetusmenetelmät tai kuvataiteen menetelmien toimintaympäristön opetussuunnitelmat muuttuvat. Jokainen Asperger-oppilas on aina yksilö, jolla on yksilöllinen ja muuttuva tuen tarve eri elämän kulun vaiheissa. Kuvataidepedagogisten ratkaisujen näkökulmasta mielestäni olennaisinta tässä kaikessa on kuitenkin se, että kuvataiteen menetelmien ohjaaja ja opettaja kokee itse kuvataiteen tekemisen ja kokemisen merkityksellisenä ja hän kykenee peilaamaan oppilaidensa taiteellisia prosesseja omakohtaisiin taiteellisiin kokemuksiinsa ja elämyksiinsä.

Palatakseni vielä opinnäytetyöni kuvataidepedagogisia haasteita tarkastelemaan näkökulmaan korostan, että kuvataiteen menetelmien ohjaajien ja opettajien on tärkeää hyväksyä, että tuen tarpeen lisääntyessä oppilaan ohjaamisen ja opettamisen haasteet lisääntyvät. Kuvataiteen menetelmien ohjaajien ja opettajien on tärkeää asennoitua lisääntyviin haasteisiin omaa ammatillisuutta kehittävinä haasteina eikä hidastavina tai ylitsepääsemättöminä esteinä. Ajankohtaisten kuvataidepedagogisten haasteiden tunteminen on mielestäni kuvataiteen menetelmien ohjaajille ja opettajille tärkeää, koska haasteita tuntemalla ja tunnistamalla sekä niitä kuvataidepedagogisilla ratkaisulla välttämällä he voivat edistää oppilaan kuvataiteen oppimisprosessia sekä tarvittaessa eriyttää työtapoja ja oppimistehtäviä oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Inklusiivisen kouluajattelun vahvistuessa Suomessa erilaisia tuen tarpeita omaavien Asperger-oppilaiden opiskellessa yhä useammin yleisopetuksen ryhmissä (Moberg & Savolainen 2007; Talaka 2010a) erityiskuvataidekasvatuksen osaaminen on mielestäni ajankohtainen ja tärkeä osa perusopetuksen parissa työskentelevien kuvataiteen menetelmien ohjaajien ja opettajien ammattitaitoa.

Sain opinnäytetyön aikana paljon tietoa kuvataidepedagogiikasta, erityispedagogiikasta ja Aspergerin oireyhtymästä sekä kuvataidepedagogista haasteista yläkoulun Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa. Tutkimuksen toteuttaminen vahvisti monipuolisesti ammatillista kasvuani ohjaustoiminnan artonomina ja loi pohjaa jatkotutkimus- ja kehittämistavoitteilleni erityiskuvataidekasvatuksen poikkitieteellisellä alalla. Aion jatkaa opintojani ja työtäni erityiskuvataidekasvatuksen parissa erityispedagogiikan ja kuvataidekasvatuksen opinnoissa sekä ohjaustoiminnan artonomin työssä. Tutkimus kokonaisuudessaan voi mielestäni toimia kannustimena laajemmalle jatkotutkimukselle aiheesta ohjaustoiminnan sekä kuvataidekasvatuksen ja erityispedagogiikan aloilla ja lisätä pedagogista keskustelua aiheesta. Tutkimus voi myös

Kuvataidepedagogiset haasteet yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa

toimia tietopankkina aiheesta kiinnostuneille sekä yläkoulun Asperger-oppilaiden kuvataiteen menetelmien ohjaajien ja opettajien kuvataidepedagogisten ratkaisujen tukena.

LÄHTEET

Aaltonen, M., Ojanen, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 2003. Nuoren aika. 2., uudistettu painos. Porvoo: WS Bookwell Oy.

AANE Artist Collaborative. 2014. About Us. Viitattu 26.11.2014.
<http://aaneartists.org/about-us/>

Apuli-Suuronen, R. 1999. Kuvataiteen silmin : Suomen ja Ruotsin lukiokoulujen kuvataiteen kirjoitetut opetussuunnitelmat : taidetta, tiedettä vai toiveiden retoriikkaa? Saarijärvi: Gummerus.

Arte Del Mediterráneo. 2014. Interview with: Shui Mao, Painter and Illustrator from Madrid, Spain. News and Articles on Art & Artist from the Mediterranean and International Art, Arte Del Mediterráneo magazine. Viitattu 16.11.2014. <http://magazine.artedelmediterraneo.com/>

Aspergerin oireyhtymä. Seulontalomake. Julkaisija Autismi- ja Aspergerliitto ry. Viitattu 4.11.2014.
http://www.autismiliitto.fi/autismin_kirjo/aspergerin_oireyhtyma/seulontalomake

Aspergerin oireyhtymä esite. 2014. Julkaisija Autismi- ja Aspergerliitto ry.

Attwood, T. 2007. Aspergerin oireyhtymä: opas vanhemmille ja asiantuntijoille. Suom. Mira Karpelin. Kouvola: Solver Palvelut Oy.

Classification of Diseases (ICD). n.d. World Health Organization. Viitattu 4.11.2014. <http://www.who.int/classifications/icd/revision/en/>

Derby, J. 2011. Disability Studies and Art Education. Julkaisija National Art Education Association. Viitattu 11.11.2014.
http://ed602.weebly.com/uploads/3/2/6/7/3267407/disabilities_studies_and_art_ed.pdf

Derby, J. 2012. Art Education and Disability Studies. The University of Kansas. Department of Visual Art. Viitattu 11.11.2014.
<http://dsq-sds.org/article/view/3027/3054>

Efland, A. 1983. Taidekasvatuksen opetussuunnitelmia tutkimassa. Suomenos 1998. Helsinki: Taiteteollinen korkeakoulu.

Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. 1998. Postmodernitaidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2007:47.

Gillberg, C. 1999. Autismi ja autismsukuiset häiriöt lapsilla, nuorilla ja aikuisilla. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Helsingin kaupunki. 2014. Oppimäärän yksilöllistäminen. Viitattu 11.11.2014.

<http://www.hel.fi/www/Helsinki/fi/paivahoito-ja-koulutus/perusopetus/apua-oppilaalle/tehostettu-erityinen-tuki/yksilollistaminen/>

Hermeneuttinen tutkimus. 2014. Julkaisija Jyväskylän yliopisto. Viitattu 27.11.2014.

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metelmapolkuja/metelmapolku/tutkimustrategiat/hermeneuttinen-tutkimus>

Hiltunen, L. 2009. Validiteetti ja reliabiliteetti. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 16.2.2015.

http://www.mit.jyu.fi/ope/kurssit/Graduryhma/PDFt/validius_ja_reliabiliteetti.pdf

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uud. laitos. Keuruu: Tammi.

Itäsuomen yliopisto. n.d. Keskeiset käsitteet. Viitattu 19.2.2015.

<http://www.uef.fi/fi/aducate/keskeisimmat-kasitteet>

Julkilausuma: Diagnoosiin liittyvä tieto lisää arjen esteettömyyttä. Julkaisija Autismi- ja Aspergerliitto ry. Viitattu 4.11.2014.

http://www.autismiliitto.fi/ajankohtaista/julkilausuma_diagnoosiin_liittyva_tieto_lisaa_arjen_esteettomytta.1928.news

Jyväskylän yliopisto. 2014. Teemoittelu. Viitattu 9.2.2014.

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metelmapolkuja/metelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/teemoittelu>

Kaitasuo, K. 2013. Taide avaa mielen patoutumia. Miina Äkkijyrkän taidenäyttely juhlistaa Kaivannon psykiatrisen sairaalan 50-vuotista toimintaa. Julkaisija Sydän-Hämeen lehti. Viitattu 26.11.2014.

<http://shl.fi/2013/08/20/taide-avaa-mielen-patoutumia/>

Kivirauma, J. 2007. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY. 11–23.

Kuvataideopettajat ry. 2012. Perusopetuksen tuntijakoa koskevien lausuntojen keskeinen sisältö. Julkaisija Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 23.2.2015. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireil-la_koulutus/perusopetus/liitteet/Koonti_tuntijakolausunnoista_5_4_2012.pdf

Kärkkäinen, R. 2008. Nuoreksi kasvava ja kuvataide. Teoksessa Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla – Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta. Anjalankoski: FINN LECTURA. 84–100.

Laitinen, S. Miksi kuvataidetta opetetaan kouluissa ja mitä opettaja tulisi siitä tietää ja osata? Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.). Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki: Yliopistopaino. 33–45.

Lehtonen K. 2013. Tutkijalta: Taidealojen alasajo johtaa yksiulotteisuuteen. Julkaisija Turun yliopisto. Viitattu 23.2.2015. <http://www.utu.fi/fi/Ajankohtaista/Artikkelit/Sivut/taidealojen-alasajo-johtaa-yksiulotteisuuteen.aspx>

Levett Gerber, B. & Horoschak L. 2012. An Attack on the Tower of Babel: Creating a National Arts/Special Education Resource Center. Teoksessa The Intersection of arts Education and Special Education: Exemplary Programs and Approaches. Julkaisija The John F. Kennedy Center for the Performing Arts. Viitattu 11.11.2014. <http://www.kennedy-center.org/education/vsa/resources/Finalprofessionalpapersbook2013.pdf>

Malley, S. M. 2012. Introduction. Teoksessa The Intersection of arts Education and Special Education: Exemplary Programs and Approaches. Julkaisija The John F. Kennedy Center for the Performing Arts. Viitattu 11.11.2014. <http://www.kennedy-center.org/education/vsa/resources/Finalprofessionalpapersbook2013.pdf>

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2007. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY. 75–99.

Moberg, S. & Vehmas, S. 2007. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY. 75—99. 47—73.

Niemitalo, M. 2014. Taide- ja taitoaineiden asema uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Julkaisija Kuvataideopettajat ry. Viitattu 23.2.2015. <http://www.kuvataideopettajat.fi/eng/Toiminta/Etusivulaajemmin/Politiikkaa-ja-uutisia/Taide-ja-taitoaineiden-asema-uudessa-perusopetuksen-opetussuunnitelmassa>

Oikarinen-Jabai, H. 2010. Kohti monikulttuurista koulua - taidetyöpajat osana kulttuurikasvatusta. Helsinki: Edita Prima.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Opetushallitus. 2015. OPS 2016 - Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. Viitattu 18.2.2015. <http://www.oph.fi/ops2016>

Opetushallitus. n.d. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Viitattu 26.11.2014. http://www.oph.fi/koulutus_ ja_ tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ ja_ koulunkaynnin_tuki

Opetus ja kulttuuriministeriö. 2012. Perusopetuksen tuntijako. Viitattu 25.2.2015. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/liitteet/asetusehdotus_1_2.pdf

Perusopetuslaki 4:17 §. Perusopetuslaki nro 642/2010. 24.6.2010. Finlex. Viitattu 16.12.2014. [https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search\[type\]=pika&search\[pika\]=perusopetuslaki](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search[type]=pika&search[pika]=perusopetuslaki)

Perusopetuslaki 4:17 a §. Perusopetuslaki nro 642/2010. 24.6.2010. Finlex. Viitattu 16.12.2014. [https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search\[type\]=pika&search\[pika\]=perusopetuslaki](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search[type]=pika&search[pika]=perusopetuslaki)

Perusopetuslaki 4:16–17 §. Perusopetuslaki nro 642/2010. 24.6.2010. Finlex. Viitattu 15.12.2014. [https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search\[type\]=pika&search\[pika\]=perusopetuslaki](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search[type]=pika&search[pika]=perusopetuslaki)

Rauhanen, P. & Saari, J. 2006. Asperger-oppilas opettajan näkökulmasta – haaste vai rikkaus? Progradu tutkielma. Tampereen yliopisto.

Rinne, P. Kuvataidekasvatus on koulun ruisleipää ja prinsessakakkua. Teoksessa Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen S., & Rastas, M. (toim.). Kuvien keskellä. Keuruu: Otava. 110–117.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L.(toim.) 2005. Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Räsänen, M. 2006. Väline vain itseisarvo? Taiteen avulla taidetta varten. Teoksessa Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen S., & Rastas, M. (toim.). Kuvien keskellä. Keuruu: Otava. 11–24.

Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Taideteollinen korkeakoulu. Jyväskylä: Gummerus.

Salonen, M. 2012. Erityiskuvataidekasvatus – eräiden kuvataideopettajien keinot mukauttaa ja eriyttää opetusta erityisoppilaiden kohdalla. Maisterin opinnäytetyö. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelu korkeakoulu.

Sarromaa Haustätter, R. 2010. Erityispedagogiikan eettistä pohdintaa. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, 167–179.

Sava, I. 2007. Katsommeko – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sederholm, H. 2006. Lopputuloksesta prosessiin. Teoksessa Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen S., & Rastas, M. (toim.). Kuvien keskellä. Keuruu: Otava. 50–58.

Suomen Virtuaaliamattikorkeakoulu. n.d. Ryhmän jäsenten rooleja ja tehtäviä. Viitattu 24.2.2015.
http://www2.amk.fi/mater/viestinta_ja_media/ryhmatyotaidot/ryhmaen_jaesen_rooleja_ja_tehtaeviae_12219.html

Takala, M. 2010a. Inklusio, integraatio ja sergeraatio. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, 13–20.

Takala, M. 2010b. Tuen erimuodot perusopetuksessa. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, 21–33.

Takala, M., & Kontu, E. 2010. Luovat interventiot. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, 90–105.

The International Organization on Arts and Disability VSA. 2012. The Intersection of arts Education and Special Education: Exemplary Programs and Approaches. Julkaisija The John F. Kennedy Ceter for the Performing Arts. Viitattu 11.11.2014. <http://www.kennedy-center.org/education/vsa/resources/Finalprofessionalpapersbook2013.pdf>

UNESCO. 2015. Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. France: UNESCO.

Uusikylä, K. 2008. Taide, moraali ja kauneuden kaipuu. Teoksessa Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalalla ja uholla – Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta. Anjalankoski: FINN LECTURA. 15—20.

Varto, J. 2006. Seuraava askel – nykytaiteen viesti kuvataidekasvatukselle. Teoksessa Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen S., & Rastas, M. (toim.). Kuvien keskellä. Keuruu: Otava. 149–157.

Virtuaali ammatikorkeakoulu. n.d. Tutkimuksen reliabiliteetti. Viitattu 16.2.2015.
<http://www2.amk.fi/digma.fi/www.amk.fi/opintojaksot/0709019/1193463890749/1193464185783/1194413792643/1194415307356.html>

Venkula, J. 2003. Taiteen välittömyydestä. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Vuorma, L. 2009. Kahden Asperger-tyyppisen aikuisen visuaalisuuteen liittyvät näkemykset ja kokemukset fenomenologis-hermeneuttisessa tarkastelussa. Progradu tutkielma. Lapin yliopisto.

World Health Organization. 2015. ICD-10 Version: 2015. F84.5 Aspergers syndrome. Viitattu 10.2.2015.
<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2015/en#/F80-F89>

Aspergerin oireyhtymän diagnoosikriteerit ICD-10:n mukaan (1999)

F84.5. Aspergerin oireyhtymä

- A. Ei todet kliinisesti merkittävää yleistä viivästymää puheen tuottamisessa tai ymmärtämisessä tai kognitiivisessa kehityksessä. Lapsi puhuu yksittäisiä sanoja kahteen ikävuoteen mennessä ja käyttää lyhyitä lauseita kolmeen ikävuoteen mennessä. Omatoimisuus, sopeutumiskäyttäytyminen ja uteliaisuus ympäristöön ensimmäisen kolmen vuoden aikana ovat normaalia älykkyyskehitystä vastaavia. Motoristen virstanpylväiden saavuttaminen voi olla hieman jäljessä ja motorinen kömpelyys on tavallista (vaikkakaan ei välttämätön edellytys diagnoosille). Yksittäiset erityistaidot, usein yhdessä poikkeavan ajatusten kehittämisen kanssa ovat yleisiä, mutta eivät välttämättömiä diagnostisia piirteitä.
- B. Laadullisia poikkeavuuksia molemminpuolisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.
- C. Epätavallisen intensiivisiä, seikkaperäisiä harrastuksia tai rajoittuneita, toistuvia ja kaavamaisia käytösmalleja, mielenkiinnon kohteita tai toimintoja.
- D. Seuraavia sairauksia ei voida diagnosoida: skitsofrenia simplex, skitsotyyppinen häiriö, obsessiivis-kompulsiivinen häiriö, anankastinen persoonallisuushäiriö, muu laaja-alainen kehityshäiriö, lapsuuden rekatiivinen kiintymyssuhdehäiriö tai lapsuuden estoton kiintymyssuhdehäiriö.

Aspergerin oireyhtymän diagnoosikriteerit DSM-IV:n mukaan (1994)

- A. Laadullisia puutteita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vähintään kahdella seuraavista tavoista:
 - 1) Merkittäviä puutteita useiden ei-kielellisten ilmaisujen käytössä, kuten silmiin katsominen, kasvojen ilmeet, vartalon liikkeet ja eleet, joilla säädel-
lään sosiaalista vuorovaikutusta
 - 2) Epäonnistuminen kehitystasoa vastaavien suhteiden luomisessa
 - 3) Kyvyttömyys spontaaniin pyrkimykseen jakaa iloa, kiinnostusta tai saa-
vutuksia toisten ihmisten kanssa (esimerkiksi kykenemättömyys esittää, il-
maista tai osoittaa kiinnostuksen kohteita muille ihmisille)
 - 4) Sosiaalisen tai emotionaalisen vastavuoroisuuden puuttuminen
- B. Rajoittuneita toistuvia tai kaavamaisia käyttäytymistapoja, mielihaluja ja toiminta, jotka ilmenevät ainakin yhdellä seuraavista tavoista:

- 1) Voimakkuudeltaan tai kohteeltaan epänormaali kiinnostus, joka ilmenee kaavamaisena tai rajoittuneena
 - 2) Ilmeisen itsepintainen kiinnittyminen ei-toiminnallisiin rutiineihin ja rituaaleihin
 - 3) Kaavamaiset ja toistuvat motoriset maneerit (esimerkiksi sormien tai käsien heiluttaminen tai vääntely tai monimuotoiset vartalon liikkeet)
 - 4) Itsepintainen kiinnostus kohteiden osiin
- C. Häiriö aiheuttaa kliinisesti merkittävää haittaa sosiaalisilla, ammatillisilla tai muilla tärkeillä toiminnan alueilla.
- D. Kliinisesti merkittävää yleistä kielellisen kehityksen viivästymää ei ole havaittavissa (yksittäisiä sanoja kahteen ikävuoteen mennessä, viestiviä lauseita kolmeen ikävuoteen mennessä)
- E. Ei ole havaittavissa kliinisesti merkittävää viivästymää kognitiivisessa kehityksessä tai ikää vastaavan selviytymistaidon (muun kuin sosiaalisen), sopeutuvan käyttäytymisen ja ympäristöön kohdistuvan uteliaisuuden kehittymisessä lapsuuden aikana
- F. Häiriö ei vastaa muun laaja-alaisen kehityshäiriö tai skitsofrenian kriteerejä.

(Attwood 2005, 236–240.)



HAASTATTELUKUTSU

PVM

Hämeen ammattikorkeakoulu
Ohjaustoiminnan koulutusohjelma
Opinnäytetyö

Hei!

Teen ohjaustoiminnan artenomina opinnäytetyötä, jossa tavoitteenani on selvittää ajankohdaisia kuvataidepedagogisia haasteita yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa. Opinnäytetyö on laadullinen tutkimus, jonka tiedonkeruu suoritetaan haastatteleamalla erilaisilla ammattinimikkeillä ja erilaisissa toimintaympäristöissä kahdessa Etelä-Suomen kaupungissa työskenteleviä kuvataiteen menetelmien ohjaajia ja opettajia. Haastateltaviksi kutsuttujen valinta on tehty tarkoituksenmukaisesti ja haastateltavien valinnat perustuvat haastateltaviksi kutsuttujen vapaaehtoisuuteen.

Etsin tutkimukseen henkilöitä, joilla on omakohtaista kokemusta kuvataideopetuksesta yläkoulun kuvataiteen oppitunneilla tai yläasteikäisten kuvataiteen työpajoissa erityisen tuen yhdelle tai useammalle Asperger-oppilaalle missä tahansa uransa vaiheessa.

Teen tutkimusta aiheesta, josta ei ole aikaisempaa tutkimusta Suomessa. Aspergerin oireyhtymän vaikutuksia perusopetuksen pedagogiikkaan on tutkittu vain vähän ja kuvataiteen näkökulmasta aikaisempaa tutkimusta ei ole. Teen tutkimusta kuvataidepedagogiikan kehittämiseksi erityisen tuen tarpeen oppilaille. Opinnäytetyön tulokset toimivat pohjana tulevalle jatkotutkimukselleni kuvataidepedagogiikan ja erityispedagogiikan osa-alueilla.

Osallistumalla tutkimukseen sinulla on mahdollisuus tuoda esille omakohtaiseen ohjaaja- ja opettajakokemukseen perustuvia ajatuksia ja kokemuksia kuvataidepedagogiikan ajankohdaisista haasteista yläasteen erityisen tuen Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa. Opinnäytetyön päätyttyä toimitan halutessasi tutkimustulokset käyttöösi.

Jos koet sopivasi tutkimukseen, tahtoisin haastatella sinua opinnäytetyötä varten tammikuussa 2015 omassa toimintaympäristössäsi. Haastattelu toteutetaan kerran ja sen kesto on noin yksi tunti. Haastattelut äänitetään analyysia varten ja nauhoitteet tuhoetaan opinnäytetyön valmistuttua. Kaikkia antamiasi tietoja sekä aineistoa käsitellään luottamuksellisesti eikä yksittäisen osallistujan henkilöllisyys käy ilmi aineiston käsittelyssä. Tutkimusta varten hankitaan tutkimuslupa kaupungin opetustoimelta ja organisaation johtajalta.

Pyydän sinulta vastausta kutsuun PVM mennessä. Jos haluat osallistua ja koet sopivasi tutkimukseen, olen sinuun sähköpostitse yhteydessä tammikuussa 2015 mahdollisen haastatte-

Kuvataidepedagogiset haasteet yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa

luajan sopimiseksi. Yhteystietosi olen saanut työpaikkasi Internet-sivujen yhteystietoluettelosta. Mikäli tietosi muuttuvat opinnäytetyön aikana, pyydän sinua ottamaan yhteyttä mahdollisimman pian yhteistietojesi päivittämiseksi.

Ystävällisin terveisin ja avusta jo etukäteen kiittäen,

Anni Rupponen

Ohjaustoiminnan artemiopiskelija

Hämeen ammattikorkeakoulu, Ohjaustoiminnan koulutusohjelma

Korkeakoulunkatu 6, 13100 Hämeenlinna

Puhelin

Sähköposti



Sopimus ammattikorkeakoulun opinnäytetyön tutkimushaastattelusta

Hämeen ammattikorkeakoulun ohjaustoiminnan koulutusohjelman opinnäytetyön tavoitteena on selvittää ajankohtaisia kuvataidepedagogisia haasteita yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa. Opinnäytetyö on laadullinen tutkimus, jonka tiedonkeruu suoritetaan haastattelemalla erilaisilla ammattinimikkeillä ja erilaisissa toimintaympäristöissä kahdessa Etelä-Suomen kaupungissa työskenteleviä kuvataiteen menetelmien ohjaajia ja opettajia. Haastatteluista vastaa ohjaustoiminnan opiskelija Anni Ruppenen. Haastattelut äänitetään analyysia varten ja nauhoitteet tuhoataan opinnäytetyön valmistuttua. Kaikkia annettuja tietoja sekä aineistoa käsitellään luottamuksellisesti eikä yksittäisen osallistujan henkilöllisyys käy ilmi aineiston käsittelyssä. Opinnäytetyön päätyttyä tutkimustulokset toimitetaan halutessasi käyttöösi. Opinnäytetyötä varten on hankittu tutkimuslupa kaupungin opetustoimelta.

Allekirjoittanut hyväksyy haastattelun antamisen, haastattelun nauhoittamisen ja haastattelussa saatujen tietojen käyttämisen tutkimusaineistona.

Paikka ja päivämäärä

Haastateltavan allekirjoitus

Organisaation johtaja hyväksyy allekirjoituksellaan tutkimuksen toteuttamisen organisaatiossaan.

Paikka ja päivämäärä

Organisaation johtajan allekirjoitus

Haastattelun on tehnyt

Paikka ja päivämäärä

Haastattelijan allekirjoitus

Tätä haastattelusopimusta tehty kolme (3) kappaletta haastateltavalle, organisaatiolle ja haastattelijalle.

Haastattelun runko ja haastattelukysymykset

Nauhoituksen aloittaminen.

Opiskelijan ja koulutusohjelman esittely.

Opinnäytetyön esittely.

Haastattelun tavoitteiden kertaaminen.

1. Millainen koulutus sinulla on?
2. Millaisessa toimintaympäristössä ohjaat ja opetat Asperger-oppilaille kuvataiteen menetelmiä?
3. Kauanko olet ohjannut ja opettanut kuvataiteen menetelmiä Asperger-oppilaille?

Silloin kun sinulla on erityisen tuen Asperger-oppilaita opetuksessasi, kuinka usein ohjaat ja opetat heille kuvataiteen menetelmiä?

Minkä pituisia ohjaus- ja opetustilanteet keskimäärin ovat?

4. Mitkä ovat mielestäsi kuvataidepedagogiikan näkyviä haasteita Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa?
5. Mitkä ovat mielestäsi kuvataidepedagogiikan vaikeasti havaittavia haasteita Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa?
6. Mikä on mielestäsi kuvataidepedagogiikan ajankohtaisin haaste Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa?

Haastattelusta kiittäminen.

Nauhoituksen sulkeminen.



AMMATTIKORKEAKOULUN OPINNÄYTETYÖN REKISTERISELOSTE
Henkilötietolaki (523/1999) 10 § ja 14 §

Laatimispäivä 19.12.2014

1. Tutkimusrekisterin pitäjä	Nimi Anni Rupponen
	Osoite
	Muut yhteystiedot (puhelin, sähköposti)
2. a Tutkimuksen vastuullinen johtaja	Anni Rupponen
2. b Tutkimuksen suorittaja	Anni Rupponen
3. Yhteyshenkilö rekisteriä koskevissa asioissa	Nimi Anni Rupponen
	Osoite
	Muut yhteystiedot (puhelin, sähköposti)
4. Tutkimusrekisteri	Rekisterin nimi Opinnäytetyön haastattelujen tutkimusrekisteri 2014–2015
	<input checked="" type="checkbox"/> kertatutkimus <input type="checkbox"/> seurantatutkimus
	Tutkimuksen kesto 9. 2014–3.2015
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitus	Opinnäytetyö on laadullinen tutkimus, jonka tiedonkeruu suoritetaan haastattelemalla kuvataiteen menetelmien ohjaajia ja opettajia heidän omissa toimintaympäristöissään kahdessa Etelä-Suomen kaupungissa. Tutkimushenkilöiden ja heidän työkohteidensa johtajien nimi ja sähköpostitietoja käsitellään tutkimusluvan saamiseksi organisaation johdolta ja tutkimushenkilöiden tavoittamiseksi kertaluontoiseen tutkimushaastatteluun. Lisäksi tutkimustulokset toimitetaan tutkimushenkilöiden halutessa yhteistietosähköpostiin tutkimuksen valmistuttua.

Kuvataidepedagogiset haasteet yläkoulun erityisen tuen Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa

6. Rekisterin tietosisältö	<p>1. Tutkimushenkilöiden nimi, sähköposti-osoite ja tutkimukseen suostumispäivä</p> <p>2. Tutkimushenkilön organisaation johtajan nimi, sähköpostiosoite ja tutkimusluvan antamispäivä</p> <p>3. Tutkimushenkilön nimi, tutkimusaineisto ja aineiston keruupäivä</p>
7. Säännönmukaiset tietolähteet	Tutkimushenkilöiden yhteystiedot on saatu organisaatioiden internetsivujen yhteystietoluettelosta.
8. Tietojen säännönmukaiset luovutukset ja siirtämiset	Henkilötietoja ei luovuteta eteenpäin, eikä siirretä Euroopan unionin tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
9. Rekisterin suojausperiaatteet	<p><input checked="" type="checkbox"/> tiedot ovat salassa pidettäviä</p> <p>Manuaalinen aineisto: haastattelujen äänitteet säilytetään yksityisasunnossa lukitussa lipaston laatikossa</p> <p>ATK:lla säilytettävät tiedot</p> <p><input type="checkbox"/> käyttäjätunnus</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> yksityistietokoneen salasana</p> <p><input type="checkbox"/> käytön rekisteröinti</p> <p><input type="checkbox"/> muu, mikä:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Tunnistetiedot poistetaan analysointivaiheessa</p> <p><input type="checkbox"/> Aineisto analysoidaan tunnistetiedoin</p>
10. Tutkimusaineiston hävittäminen tai arkistointi	<p><input checked="" type="checkbox"/> tutkimusrekisteri hävitetään.</p> <p><input type="checkbox"/> Tutkimusrekisteri arkistoidaan</p> <p><input type="checkbox"/> ilman tunnistetietoja</p> <p><input type="checkbox"/> tunnistetiedoin</p> <p>Mihin:</p>

Toimiviksi koetut kuvataidepedagogiset ratkaisut Asperger-oppilaiden ohjaamisessa ja opettamisessa

- Asperger-oppilaat suoriutuvat hyvin havainnointia, ajattelua ja pohdintaa edellyttäviä oppimistehtävistä.
- Asperger-oppilaat kykenevät itsenäiseen työskentelyyn.
- Asperger-oppilaat kykenevät pitkäjänteiseen työskentelyyn.
- Asperger-oppilaat hyötyvät siitä, jos kuvataiteen oppisisältöjä voidaan hyödyntää myös muilla oppitunneilla.