

# **Muotoiltua tulevaisuutta kuvataidekasvatuksessa**

Muotoilun ja tulevaisuuden suunnittelun opetus  
opiskelijoiden urasuunnittelun tukena

Pro gradu -tutkielma  
Matilda Taipale  
Taiteiden tiedekunta  
Kuvataidekasvatus  
Lapin yliopisto  
2019

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Muotoilua tulevaisuutta kuvataidekasvatuksessa — Muotoilun ja tulevaisuuden suunnittelun opetus opiskelijoiden urasuunnittelun tukena

Matilda Taipale

Kuvataidekasvatus

Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä 96, liitteiden kanssa 97

2019 kevät

## **Tiivistelmä**

Työurien ja -elämän muutokset vaativat uudenlaisia lähestymistapoja niin työurien suunnitteluun kuin uraohjaukseen. Kuvataidekasvatuksessa muutosten synnyttämään tarpeeseen voidaan vastata tarkastelemalla oppijoiden ammatti-identiteettiä, tulevia ammatillisia kenttiä ja niissä tapahtuvia muutoksia merkityksellisyyden ja henkilökohtaisen vision näkökulmista. Tutkimuksen tarkastelukulma keskittyi yliopisto-opiskelijoiden ammatti-identiteettien kehittymisprosessien tukemiseen muotoilun ja tulevaisuudentutkimuksen menetelmien integraatiolla kuvataidekasvatuksen kontekstissa. Kriittinen realistinen evaluaatiotutkimus kehittämistutkimuksena ja osana taideperustaisen tutkimuksen kenttään soveltui opetuksen kehittämiseen. Tutkimuksessa kasvatustoiminnan kautta haettiin tutkimuksen aineisto, mutta samalla kasvatustoiminta oli kehittämisen kohteena Muotoilu ja tulevaisuus -kurssin muodossa. Aineisto koostui kurssille osallistuneilta opiskelijoilta saadusta käyttäjäpalautteesta ja kurssilla tehdyistä töistä sekä omista havainnoistani. Tutkimuksessa kehitetty kurssi rakentui kolmesta tasosta: pohjalla kulki oppimispolkuna muotoiluprosessi, jonka jokaiseen vaiheeseen kohdistui tehtävä. Jokainen tehtävä puolestaan antoi välineitä tulevaisuuden suunnitteluun. Kurssin muotoiluprosessissa kehitettävänä tuotteena kulki opiskelijan työura.

Tutkimus kehitti muotoilun ja tulevaisuuden suunnittelun opettamista kuvataidekasvatuksessa Muotoilu ja tulevaisuus -kurssin muodossa. Kurssi soveltui opiskelijoiden työurien suunnitteluun ja kokonaisuudessaan lisäsi opiskelijoiden ammatillista itsetuntoa, merkityksellisyyden ja motivaation kokemuksia ja tuki ammatti-identiteetin kehittymistä. Opiskelijat eivät vain etsineet valmiita ratkaisuja, vaan tarkastelivat ja loivat visuaalisen pohdinnan, intuition ja eri tietämisen tapojen avulla merkityksellisiä uusia työuria ja työmahdollisuuksia omista lähtökohdistaan käsin. Tuen ja ohjauksen avulla he onnistuivat muotoilun kautta tarkastelemaan käsityksiään niin itsestään kuin työstä. Opiskelijoiden tulevaisuudet rakentuivat siten, että työ nähtiin väylänä tärkeiden asioiden eteenpäin viemiselle. Tällä pohjalla voi olla tulevaisuuden työelämässä sekä motivoiva että hyvinvointia ja jaksamista ylläpitävä aspekti.

Asiasanat: Kuvataidekasvatus, muotoilu, tulevaisuudentutkimus, urasuunnittelu, ammatti-identiteetti, kehittämistutkimus

Hyväksyn tutkielman luovuttamisen kirjastossa käytettäväksi [X]

University of Lapland, Faculty of art and design  
Designed Future in Art Education: Education of Design and Futures Devising Supporting Students' Career Planning  
Matilda Taipale  
Art education  
Masters' thesis  
Number of pages 96, and with addendum 97  
2019 Spring

## **Abstract**

Changes in careers and working life requires new approaches to both career planning and counseling. Art education can respond to this change by looking at the students' professional identities, future professional fields and changes from the perspective of relevance and personal vision. The research was focused on assisting the process of development for professional career identities, for the participating students. Methods used were integrating design and futures studies in the context of visual arts education. Critical-realistic evaluation as a Design research and art-based research was adaptable to develop educational practices. In the study, research data was acquired through course centered around practical educational while simultaneously was aimed at developing educational practice. The data composed of feedback and the works done by the students during the set course and my observation. The research developed the teaching of design and future design in visual arts education through the Design and Future course. The course was created on three levels. The base level was a design process as a learning path. In every stage of the design process there was an assignment. Each of the assignments gave tools for design futures. Careers were the product that was to be carried through the design process.

The course benefited students in career planning and as a whole, the course increased students' professionalism and self-esteem. In addition experience of meaningfulness, motivation and supported the development of professional identities for the students. Participants used visual thinking, intuition and different ways of knowing to create new meaningful careers instead of ready-made solutions, while maintaining their own point of view through out the course. With support and guidance, they achieved perception of themselves and professions through design process. The futures that were designed in the course became a part of grand scheme, that channeled their careers towards principal values identified by the students. This can have both a motivating and a prosperous and well-being aspect in the future.

Keywords: Art education, Design, Futures studies, Career planning, Professional identity, Design research

## Sisällys

1 Johdanto	5
2 Teoreettinen viitekehys	11
2.1 Tutkimuksen konteksti	11
2.2 Keskeiset käsitteet	12
2.2.1 Identiteetti ja sen lähikäsitteet	13
2.2.2 Älykäs intuitio	16
2.2.3 Kasvatus	17
2.2.4 Opetus	19
2.2.5 Oppiminen ja opiskelu	20
2.2.6 Kuvataidekasvatus	21
2.2.7 Muotoilu	23
2.2.8 Muotoilu osana kuvataidekasvatusta	26
2.2.9 Tulevaisuus	31
2.2.10 Muotoiluprosessi	35
2.2.11 ViP -muotoiluprosessin vaiheet	38
3 Metodi	46
3.1 Kriittinen realistinen evaluaation malli tässä tutkimuksessa	50
3.2 Aineisto	53
4 Muotoilu ja tulevaisuus -kurssi	54
4.1 Kurssin suunnittelu	54
4.2 Kurssin eteneminen	61
4.2.1 Identiteetin pohdinta tuoteperheellä	63
4.2.2 Kontekstin luominen	67
4.2.3 Vision ensimmäisten osien luominen	72
4.2.4 Muotoilun ja arkkitehtuurin käsitteet mielentilan avaajina	74
4.2.5 Konsepti	75
5 Käyttäjäpalaute	78
5.1 Vapaus ja moninaiset tekemisen tavat	78
5.2 Tehtävät ja ohjaus	79
5.3 Kurssi kokonaisuutena ja mitä siitä jäi käteen	81
6 Tuotteen analyysi ja kehittämissuhteet	83
7 Pohdinta	89
Lähteet	93
Liitteet	97

# 1 Johdanto

Työelämä ja urat ovat muuttuneet ajan saatossa. Siinä missä aikaisemmin työura tarkoitti lähinnä yhdessä tai muutamassa työpaikassa ja joskus myös tehtävässä tehtyä työtä, on nykyään tilanne toinen. Enää ei suoraan valmistumisesta mennä yhteen työpaikkaan ja olla siellä koko työuraa. Ihmisellä ei ole välttämättä edes useita työpaikkoja peräkkäin vaan ne saattavat toteutua limittäin.

Kuvataidekasvatuksen kenttä on laaja ja se jatkaa kehittymistään niin laajenemalla kuin löytämällä uusia ulottuvuuksia nykyisen työkentän sisältä. Tämän vuoksi kuvataidekasvattajan työtehtävät voivat vaihdella erilaisista projekteista ja hankkeista koulumaailmaan. Näin ollen on aiheellista painottaa opettajien monipuolisen opettamisen ja kasvattamisen merkitystä, eli monipuolisia keinoja käsitellä asioita. Voidaankin sanoa, että osalla kuvataidekasvattajista on hybridiura, jossa useat erilaiset työtehtävät, -roolit ja työpaikat muodostavat osasia kehittyvässä ja jatkuvassa prosessissa nimeltä ura. Jokaisen työura on omanlaisensa, eikä siksi uran suunnitteluun voida antaa yhtä ainoaa suoritusmallia. Jokainen rakentaa omaa uraansa ja onnistuakseen siinä ihminen tarvitsee taitoja, tietoa ja kykyä, toisin sanoen työkaluja uran suunnitteluun ja toteutukseen. Kaikki kuvataidekasvattajat eivät myöskään halua kuvataideopettajiksi, mistä ainakin Anna Laiho (2003) ja Mia Rahko (2007) ovat opinnäytetyönsä tehneet.

Koulumaailman sisälläkin on tapahtunut muutoksia, kun yhteistoimijuus niin yhteisopettajuutena kuin moniammattillisissa ryhmissä, on lisääntynyt. Opettajudessa ohjaamisen merkitys on kasvanut ja avoin yhteistyö eri tahojen kanssa lisääntynyt. Samalla kun teknologia on saanut tukevamman jalansijan kouluista, myös käsitys oppimisympäristöistä on laajentunut. Opettajuus on tämän myötä muuttunut ja opettajien identiteetit voivat tarvita uudenlaista pohdintaa.

Tutkielmani tutkimukseen osallistuneille tarjoutui mahdollisuus tarkastella ja pohtia omaa ammatillista identiteettiään: sitä mihin tunnemme kuuluvamme, millaisia tulevaisuuden päämääriä meillä on ja millaisia arvoja, uskomuksia ja käsityksiä meillä niin itsestämme kuin työtämme kohtaan on. Näen identiteetit vuorovaikutuksessa syntyviksi ja muuttuviksi keskenään vuorovaikutteisiksi prosesseiksi, joissa ihminen

muodostaa oman tulkintansa siitä kuka on, miten näkee maailmaa ja millaiseksi muut häntä määrittelevät (ks. Mead, 1950, s. 67, 89; Erikson, 1968, s. 133 –134; Lave & Wenger, 1991, s. 53; Sets & Bruke, 2009, s. 61 – 68; Ricoeur, 1992, s. 31 ja Lutovac & Kaasila, 2014). Ammatillisen identiteetin yhteys henkilökohtaiseen identiteettiin ja sosiaaliseen identiteettiin ilmenevät ja vaikuttavat arjessa itsenäisesti ja yhteistyössä muiden kanssa toimiessamme.

Me emme kuitenkaan elä vain työtämme varten ja eikä elämän osa-alueita voi täysin eristää toisistaan. Kaikki liittyy kaikkeen -toteamus on paikallaan puhuttaessa ihmisestä, hänen elämästään ja tulevaisuudestaan. Pirstaleinen työura, etenkin mikäli se tuntuu hallitsemattomalta sumussa törmäilyltä, vaikuttaa motivaatioon ja hyvinvointiin. Opettajien työhyvinvointia ja stressinhallinnan keinoja on tutkittu paljonkin. Koulumaailman sisäisten muutoksien ja työurien yleisten muutosten tuoma tarve oman tulevaisuuden suunnittelulle ja muutoksiin sopeutumiselle ei ole poistumassa. Voidaankin ajatella, että oman akateemisen asiantuntijuuden lisäksi uran suunnittelu ajallisesti mielekkäällä tavalla lisää ammattilaista kompetenssia. Mielekkäällä urasuunnittelulla haluan viitata kohtuulliseen ajalliseen rajaukseen. Vuosikymmenien mittainen suunnitteleminen ei ole todennäköisesti mahdollista, eikä myöskään järkevää. Ketterät muutaman vuoden mittaiset suunnitelmat mahdollistavat sen, että voimme reagoida ajan ja työkentän muutoksiin.

Kaikkiin hetkellisiin muutoksiin ei ole tarvetta reagoida yhtä suurella intensiteetillä. Tämän vuoksi ajallisesti liian lyhyet urasuunnitelmat voivatkin ajaa meitä epävakaiseen ja ailahtelevaan suunnitteluun. Viiden vuoden mittaisten suunnitelmien kohdalla meillä on mahdollista tehdä tarvittavia korjausliikkeitä ja nähdä mitkä trendit ovat pidemmän ajan muutoksia ja mitkä niistä vaikuttavat meidän tulevaisuuteemme. Samalla meillä on aikaa myös yrittää toteuttaa suunnitelmiamme. Tulevaisuuden ja uran suunnittelu onkin prosessi, joka ilmenee elämisenä: elämän erilaiset osa-alueet ongelmineen ovat toisaalta työskentelyn kohteena, mutta myös erilaisten tietämisen tapojen ilmenemiskenttänä.

Erilaisia elämäntapaoppaita on kaupoissa hyllyittäin, minkä lisäksi niitä tarjoavat myös erilaiset järjestöt ja lehdet. Tämä kertoo yleisestä elämäntapaoppaamisen ja suunnittelun tarpeesta ja työkalujen kysynnästä. Tulevaisuudentutkimus tarjoaa työkaluja ja toimintamalleja tulevaisuuden suunnitteluun laajalla skaalalla. Voimme vaikuttaa

omaan toimintaamme, vaikka sen synnyttämiin reaktioihin meillä ei loppupeleissä olekaan sananvaltaa. Kasvatuksella voidaan tarjota ihmisille välineitä juurikin näihin elämän eteen tuomiin haasteisiin ja ongelmiin sekä niiden ennaltaehkäisyyn. Kaupallisten tahojen tarjoamat elämänhallinta oppaat ovatkin nähneet markkinaraon siinä, mitä kasvatuksen kentällä tehdään sivistyksen ja henkisen kasvun tukemiseen. Voidaankin ajatella, että tulevaisuuden ja uran suunnittelun käsitteleminen kasvatuksen kentällä on näiden ilmiöiden ja niihin liittyvien alakäsitteiden tuomista takaisin alkulähteilleen.

Opettajien työhön kuuluu myös kasvatus ja kasvatuksen tarkoituksena on antaa välineitä tulevaisuuteen. Koulumaailma on täynnä pirullisia ongelmia (wicked problems), joiden ratkaisuun opettajat toisaalta käyttävät ammattitaitoaan ja toisaalta opettavat oppijoille välineitä ratkaista niitä itse. Pirullisissa ongelmissa ei ole valmista ratkaisua, sillä ne ovat vaikeasti ratkaistavia, huonosti määriteltyjä tai jopa mahdottomia ratkaista. Myös elämässä ja tulevaisuudessa tällaisia vaikeasti ratkaistavia ongelmia tulee eteen. Kasvatuksen ja tulevaisuudentutkimuksen käytänteiden yhdistelmällä ongelmia on mahdollista ennakoita ja jopa välttää.

Muotoilu on yksi kuvataidekasvatuksessa opetettavista osa-alueista. Kuitenkin muotoilun käsitteleminen saattaa jäädä hyvin pintapuoliseksi tai rajautua vain tiettyihin muotoilualoihin. Tarvetta muotoilun osaamisen vahvistamiselle kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden keskuudessa näyttäisi olevan myös Ossi Oinas-Panuma ja Lasse Pohjalaisen pro gradu -tutkielman perusteella (2016). He havaitsivat, että vaikka opiskelijoilla on vahva taiteellinen tekijyys ja taito on läsnä, on erityisosaaminen keskittynyt suppealle alueelle, eikä muotoilu asetu erityisosaamisalueille. Tutkielmassa kävi kuitenkin ilmi, että kiinnostus kehittyä taiteen tekemisessä laaja-alaisesti oli opiskelijoiden keskuudessa suuri. (Oinas-Panuma & Pohjalainen, 2016.)

Muotoilun ja kuvataidekasvatuksen suhdetta on myös pohtinut Helena Sederholm (2015). Hänen huolenaan on taiteen alistuminen muotoilun astinlaudaksi myös kuvataidekasvatuksessa. Vaikka Sederholmin mukaan kuvataiteen luokissa toteutetaan piirtämisen, maalauksen, grafiikan, keramiikan, pienoismallien, veistoksien ja valokuvauksen opetusta, vähemmälle jäävät myös esimerkiksi nykytaide, ympäristötaide, installaatiot, videot, kuvankäsittely ja digitaalinen taide (Sederholm, 2015, s. 111).

Lähden tutkielmassani liikkeelle siitä, että muotoilu on päämäärätietoista ja päämäärään tähtäävää toimintaa. Tutkielman yhteydessä toteutettavan kurssin sisällä opiskelijat suunnittelevat omaa tulevaisuuttaan, jolloin muotoilu on päämäärään tähtäävänä toimintana, kuvataidekasvatuksen aihealueista luonteva integraatiopari tälle toiminnalle. Kuvataidekasvatuksessa tehtävässä muotoilussa erilaiset tietämisen tavat nousevat myös välineiksi tulevaisuudensuunnittelulle ollen kuitenkin myös osa itsearvoista muotoilun opetusta. Kurssilla voidaan nähdä olevan kaksi tavoitetta: muotoilullisen osaamisen lisääminen ja tulevaisuuden suunnittelu. Nämä kaksi tavoitetta eivät ole toisiaan poissulkevia vaan mahdollisesti jopa toisiinsa tukevia.

Tulevaisuuden suunnittelu antaa muotoiluprosessin tarvitseman ulkoisen alkusysäyksen ja muotoiluprosessi välineitä tulevaisuudensuunnittelun omien välineiden lisäksi toteuttaa yksilön tulevaisuuden suunnittelua. Muotoilun ja tulevaisuudensuunnittelun integraatio voi auttaa opiskelijaa muuttamaan informaatiota tiedoksi. Ymmärrän informaation tarvitsevan inhimillisen merkityksen voidakseen muuttua tiedoksi (ks. Uusikylä & Atjonen, 2005, 82). Tulevaisuudentutkimuksesta nousevat tulevaisuudensuunnittelun menetelmät jäävät irtoinaiseksi informaatioksi ilman inhimillistä merkitystä, jonka opiskelija voi saada kurssin muotoilullisten tehtävien kautta. Toisaalta muotoiluun liittyvä teoria voi jäädä samalla tavalla irtonaiseksi ilman merkityksellistä kokemusta, jonka tulevaisuussuunnittelun ja muotoilun kokonaisuus voi tuoda.

Koska tarkoitukseni on kehittää sovellutus, eräänlainen tuote, on kehittämistutkimus luontainen valinta tutkielmalleni. Päädyin realistiseen evaluaatiotutkimukseen, tarkemmin kriittiseen realistiseen evaluaatiotutkimukseen, sillä se asettuu myös taideperustaisen tutkimuksen kenttään muun muassa muotoilun puolelta. Kriittinen realistinen evaluaatiotutkimus, myös erilaisia aloja yhdistävänä metodina, istuu muotoilun ja tulevaisuudentutkimuksen parissa työskentelyyn, sillä molemmissa hyödynnetään myös muilta aloilta lainattua tietoa ja toimintatapoja.

Olen saanut tehdä opintojeni aikana töitä niin kuvataide- ja luokanopettajana kuin muotoilun puolella graafisessa suunnittelussa ja esinemuotoilussa. Olen kuitenkin ennen kaikkea kuvataidekasvattaja. Näillä näennäisesti muiden alojen töillä olen pyrkinyt kasvattamaan omaa osaamistani ja henkistä pääomaani ajatuksella, että



samalla lisään sitä osaamispohjaa, josta ammennan omaan opetukseeni. Tämän ansiosta olen nähnyt erilaiset työtehtävät ja työt ammatti-identiteettiäni tukeviksi askelmiksi kohti haluamani kaltaista opettajuutta. Näen näin ollen myös hybridiurat mahdollisuuksiksi löytää erilaisia reittejä kohti tavoiteltavaa päämäärää, jota voidaan toki uudelleen määrittää. Tästä positiosta lähdän myös tutkielmani tekoon.

Tutkijana asemoitumiseni tutkimuskentässä on kuvataiteen ja kasvatuksen leikkauspisteessä kuvataidekasvatuksessa. En ole varsinaisesti muotoilija tai tulevaisuudentutkija. Tämän vuoksi nojaudun erityisesti näissä aiheissa alojen kirjallisuuden puoleen tarvitessani pohjaa ja tukea. Tutkielmani kiinnittyy kuitenkin kuvataidekasvatuksen tutkimukseen, minkä vuoksi pääpaino tutkielmassani on kuvataidekasvatuksen ja sen kontekstissa tapahtuva tulevaisuuden suunnittelun ja muotoilun käsitteleminen.

Kasvatustieteen puolelta tärkeimpiä keskustelukumppaneita ovat Pauli Siljanderin teos *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen, peruskäsitteet ja pääsuuntaukset* (2014) ja Kari Uusikylän ja Päivi Atjosen *Didaktiikan perusteet* -kirja (2005). Lyhyesti käyn myös keskustelua kokemuksellisen oppimisen ajatuksista ja taiteen osuudesta oppimisessa John Deweyn ja Herbert Readin parissa havainnollistaakseni historiallista kaikua nykyajan kasvatuksen käytännöissä ja ajatuksissa. Herbert Readin *Education through art* (1958) on yksi kuvataidekasvatuksen perustavanlaatuisista teoksista. Myös John Deweyn *Experience and education* (1938) on vaikuttanut kuvataidekasvatukseen kokemuksellisuuden ja tekemällä oppimisen yhteyksistä käsin.

Kuvataidekasvatuksen monipuolisuudesta ja luonteesta keskustelen Marjo Räsäsen kirjan *Kuvakulttuurit ja integroiva kuvataideopetus* (2008) kanssa kuvataidekasvatuksen kolmiovoileipämallista, jossa ilmenee kuvataidekasvatuksen eri elementtien muunneltavuus ja yhdisteleminen. Muotoilun ja kuvataidekasvatuksen suhteesta keskustelukumppaninani on Helena Sederholmin *Creating Solutions or Problems - The Role of Design Thinking in Art Education* (2015). Tulevaisuudentutkimuksessa nojaudun Matti Kamppisen, Pentti Malaskan ja Osmo Kuusin sekä Sari Söderlundin teksteihin teoksessa *Tulevaisuudentutkimus, perusteet ja sovellukset* (2003).

Tutkielmani tutkimusosio on jatkumoa aikaisemmin alkaneelle kehittämisprosessille. Tutkimuksen esiyymmärrysvaiheessa suunnittelin ja toteutin yhden kurssin lukion kuvataidekasvatuksen kontekstissa. Varsinainen tutkimukseni sijoittuu prosessin seuraaviin iterointikehiin, joissa kulkee yliopisto-opiskelijoille toteutettu kurssi.

Tutkielmani rakenne on kaksijakoinen: teoreettinen osio ja kurssista koostuva toiminnallinen osio luovat yhteisen kokonaisuuden. Tutkielmani aluksi käsittelen sitä teoreettista viitekehystä, josta lähdän liikkeelle ja johon myös kurssin pedagogiset ja sisällölliset ratkaisut perustuvat. Avaan tutkielmani kannalta keskeisiä käsitteitä ja kuinka ne ymmärrän sekä millaiset taustakäsitykset ja kuvataidekasvatukselliset tarpeet tutkielmaani liittyvät. Metodologisia asioita käsittelen menetelmän valinnassa, aineiston keräämisessä ja käsittelyssä. Tutkielmani tutkimusosuuden aineiston kerään yliopisto-opiskelijoille suunnatun Muotoilu ja tulevaisuus -kurssin yhteydessä. Lopuksi analysoin keräämääni aineistoa käyttäjäpalautteena ja esittelen sen tuloksia kurssin kehittämisen näkökulmasta. Pohdinnassa tarkastelen tutkimuksessa esille nousseiden tulosten mahdollisia merkitystä laajemmassa kontekstissa ja tulevaisuuden näkökantoja.

## 2 Teoreettinen viitekehys

### 2.1 Tutkimuksen konteksti

Kasvatus on käytännöllistä toimintaa, sillä kasvatuksen monitasoiset ongelmat ratkaistaan tai ne jäävät ratkaisematta käytännön toiminnassa. Kasvattajat joutuvat jatkuvasti ottamaan kantaa erilaisissa elämäntilanteissa. Kasvatuskäytännöllä ja kasvatustoiminnalla viitataan käytännön kasvatuksen tapahtumiin ja ongelmiin ”eli niihin asioihin, joita kasvatustyössä toimivat ihmiset kohtaavat ja joutuvat ratkomaan”. (Siljander, 2014, s. 14.)

Koska kuvataidekasvatuksessa yhdistyvät taide ja kasvatus, voidaan lähteä samasta käytännötoiminnan ja kasvatustoiminnan näkökulmasta liikkeelle kuin ylipäättään kasvatuksen kentällä. Näin ollen lähtökohtanani on, Siljanderin sanoin: ”kasvatuskäytännön ongelmat ovat ihmisten väliseen kanssakäymiseen liittyviä kysymyksiä tai kasvattajan kohtaamia ongelmia, jotka ovat olemassa kasvatustieteestä ja kasvatustieteellisestä tutkimuksesta riippumatta” (Siljander, 2014, s. 14). Tämä tarkoittaa sitä, että kuvataidekasvatustilanteessa esille nousevat ongelmat ovat todellisia ilmentymiä riippumatta tutkimuksellisesta aspektista. Tämä perustuu näkemykseen todellisen luonteesta, eli siihen kuinka vaikuttavuus on todellisuuden ilmenemistä (ks. Anttila, 2006, s. 456).

Kuvataidekasvatuksen kenttään kuuluu myös opetus, aivan kuten kasvatustieteen keskeisiin käsitteisiin. Kari Uusikylä ja Päivi Atjonen jopa yhtyvät näkemykseen siitä, että opettaminen on taidetta, sillä ”Opetuksessa on aina mukana taiteellinen, luova elementti”. Tarkemmin opetus on taidetta, jota voidaan tutkia tieteellisin menetelmin. (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 10.) Tämä seikka korostaa kuvataidekasvatustoiminnan ja -käytännön tutkittavuutta tieteen kontekstissa. Kriittinen realistinen evaluaatio tutkimus osana taideperustaista tutkimusta näyttäytyy myös tämän näkemyksen valossa perustellulta menetelmältä tutkimukselleni. Tutkimukseni tuotteen konteksti onkin formaalissa opetuksessa, jonka Siljander (2014, s. 57) määrittelee muodollisessa koulujärjestelmässä harjoitetuksi suunnitelluksi opetukseksi.

En eristä tutkimustani kasvatustieteestä, vaan haen aineistoni käytännön eli kasvatustoiminnan tai tarkemmin kuvataidekasvatustoiminnan puolelta. Tarkastelen tätä aineistoa sekä kuvataidekasvatuksen että kasvatustieteen näkökulmista ja erityisesti näiden tieteenalojen poikkileikkaavista kohdista käsin.

Siljander huomauttaakin, että kasvatustiede kiinnittyy ainakin välillisesti myös kasvatuskäytännön kysymyksiin pyrkiessään tuottamaan systemaattista ja jäsenneiltyä tietoa kasvatustodellisuudesta. Tiivistäen voidaan nähdä, että kasvatustieteen tavoite on tuottaa perusteltua tietoa kasvatustodellisuudesta kielellistämällä, jäsentämällä ja muodostamalla teoriaa. Yhtenä osana tätä keskustelua, tutkijan tulisi ottaa kantaa siihen, onko toiminta kasvatusta. (Siljander, 2014, s. 14–15.)

Koska tutkielmani keskiössä on käytännön sovellutus, joka sijoittuu kasvatustodellisuuteen kuvataidekasvatuksen kentässä, on kyseessä Siljanderin ja Königin jaottelun mukaan kohdoteoria tai objektiteoria eli kasvatustieteen alainen toiminta (Siljander, 2014, s. 16). Toiminta on keskeisenä piirteenä tiedon hankinnassa ja muodostuksessa niin tuotteen eli kehitettävän sovellutuksen kuin sen sisällön osalta. Kehittämisen kohdalla tämä näkyy aineistonkeruuna ja sovellutuksen testauksena. Sovellutuksen sisällä tämä näkyy kasvatuksena ja opetuksena, jotka koulutuksen ohella voidaan jaotella toimintakäsitteiksi (Siljander, 2014, s. 26). Toisaalta Siljanderin jaottelun mukaisesti myös prosessi on keskeisenä osana tutkimustani, sillä sovellutuksen tarkoituksena on tuottaa oppimista. Toimintakäsitteillä Siljander tarkoittaa tekoja ja toimintoja, joilla on määritettävissä tekijä kun taas prosessikäsitteiden tapahtumasarjoille ei ole yksiselitteisesti nimettävissä tekijää, sillä prosessi itsessään ei ole teko. (Siljander, 2014, s. 26.) Tämä jaottelu tuo esille myös tutkielmani tutkimusosuuden ytimessä olevan aktiivisen toimijuuden osana prosessia. Tällä viitataan sekä oppijan osuuteen aktiivisena toimijana osana oppimisprosessiaan että kuvataidekasvatuksessa minun aktiivisen toimijuuteni.

## **2.2 Keskeiset käsitteet**

Tutkielmani keskeiset käsitteet nousevat kuvataidekasvatuksen kentästä. Kentässä risteytyvät kasvatustieteet ja kuvataide, jonka alle lasken myös visuaalisen todellisuuden, sekä näiden käsitteistön. Koska visuaalisen kentän osalta erityisesti muotoilu ja sen käsitteet nousevat sovellutuksen aiheena esille, ovat ne keskiössä kuvataiteen käsitteistöä avatessani. Kasvatuksen puolelta lainaan ne käsitteet, jotka ovat merkityksellisiä erityisesti kuvataidekasvatuksessa tämän tutkielman kontekstissa.

---

## 2.2.1 Identiteetti ja sen lähikäsitteet

Näen identiteetit vuorovaikutuksessa syntyviksi ja muuttuviksi keskenään vuorovaikutteisiksi prosesseiksi, joissa ihminen muodostaa oman tulkintansa siitä kuka on, miten näkee maailmaa ja millaiseksi muut häntä määrittelevät (ks. Mead, 1950, s. 67, 89; Erikson, 1968, s. 133–134; Lave & Wenger, 1991, s. 53; Sets & Bruke, 2009, s. 61–68; Ricoeur, 1992, s. 31 ja Lutovac & Kaasila, 2014).

Minä on yksi identiteetin osatekijä, sillä minässä näkyvät henkilökohtaiset ja sisäiset tekijät, joiden lisäksi identiteetissä yhdistyvät ulkoiset tekijät, kuten mihin kuulumme. Minän lisäksi identiteettiä voidaan tarkastella, etenkin siihen liittyvien itsensä tiedostamisen osalta. Tämä tapahtuu oman olemisen havainnoinnin, tuntemisen ja arvostamisen tulokumista. (Aho & Laine, 2002, s. 18.) Aivan kuten identiteettiä yleisesti, myös ammatti-identiteettiä voidaan tarkastella samoin menetelmin ja tavoin. Havainnoimalla omaa toimintaa työssä tai työympäristössä, saa yksilö tarkastelua myös ammatillista identiteettiään.

Minä ja siihen liittyvät käsitteet, kuten minäkuva ja minäkäsitys määrittävät ihmisen asenteita, toimintaa, käyttäytymistä ja hänen sosiaalista vuorovaikutustaan. Lisäksi minuus ohjaa myös sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteita, koska minän avulla tulkitaan kokemuksia ja annetaan merkityksiä. Sen perusteella myös valikoidaan informaatiota ja sitä kautta myös määräytyvät odotukset ja suunnitelmat. (Aho & Laine, 2002, s. 16.) Aho ja Laine (mt., s. 16–17) toteavat identiteetin, minän, minäkäsityksen, minäkuvan ja itsetunnon kehittämissprosessien sisältävän itsessään itsensä tiedostuksen, tuntemisen ja arvostuksen prosessit. Näiden kaikkien prosessien voidaan nähdä mahdollisesti tapahtuvan myös opetuksen sisällä. Toisin sanoen, minä on läsnä näin aina myös oppimisessa.

Minällä on lisäksi kaksi ulottuvuutta: subjektiminä, joka on kaikessa tekemisessä mukana ja hallitsee toimintaa ja objektiminä, jota voidaan tarkastella, tutkia ja analysoida. (Aho & Laine, 2002, s. 16–17.) Näiden hahmottaminen toisistaan erillisiksi tarjoaa myös opetukseen mahdollisuuden tukea näiden ihmisen itseyteen liittyvien prosessien kehittymistä. Objektiminän tarkastelu ammatillisessa kontekstissa voi avata opiskelijoille uusia näkymiä myös ammatti-identiteettiin.

Aho ja Laine (2002, s.19–20) huomauttavat, että tilannekohtaisten minäkuvien lisäksi ihmisellä on reaalinä-, ihanneminä- ja normatiivisen minäkäsityksen dimensiot, jotka kuvaavat minäkuvien ulottuvuuksia. Meillä on toisin sanoen suhteellisen pysyvät käsitykset itsestämme, siitä millaisia haluaisimme olla ja mitä ajatella itseämme ulkopuolisten tahojen ja ihmisten odottavan ja haluavan minulta. Näiden dimenssioiden osa-alueina ovat suoritusminäkuva, sosiaalinen, emotionaalinen ja fyysis-motorinen minäkuva (Aho & Laine, 2002, s. 19–20). Voimme siis kohdentaa tarkastelumme tarvittaessa hyvinkin rajattuun osaan minäkuvaamme, mikäli olemme tietoisia tarkastelun rajauksesta tai meitä ohjataan ulkopuolelta. Minäkuvien ulottuvuudet löytyvät yleispätevästi kaikilta ihmisiltä, minkä vuoksi niiden huomioiminen opetuksessa on mahdollista ja järkevää haluttaessa tukea identiteettien prosesseja.

Minä, minäkäsitys, -kuva, itsetunto ja identiteetti ovat kuitenkin kehittyviä ja muuttuvia. Oppiminen, toiminta ja vuorovaikutus opettavat meille asioita itsestämme ja samalla muuttavat käsityksiämme. (ks. esim. Aho & Laine, 2002, s. 24.) Minäkäsityksen oppimisvaiheet voidaan tiivistää kolmeen pohdintaan: millainen on, millainen tulisi olla ja miten edetä muuttuakseen (mt., s. 25).

Minäkäsitys muuttuu ihmisen kasvun aikana ja myös aikuisena minä kehittyä, vaikka perusitsetunto onkin jo vakio. Terveen itsetunnon merkkinä voidaan pitää joustavuutta, tilanteiden mukaan muuttumista. Nuorena aikuisena aletaan nähdä ja hyväksyä yksilöllisiä eroja. Tätä vaihetta seuraavat tunnollisuuden taso, jossa vastuuntunto, itsekritiikki ja itsensä ymmärrys vaikuttavat muun muassa kanssaihmisistä vastuun kantamisessa, omien rajojen kokeilussa ja vastavuoroisissa ihmissuhteissa. (Aho & Laine, 2002, s. 30–33.) Joustavuus ja tunnollisuus heijastuvat myös työelämään ja ammatilliseen minäkäsitykseen. Voidaankin nähdä, että muuttuvat työnkuvat ja tehtävät vaativat tervettä itsetuntoa.

Aikuisen ihmisen individualistisella tasolla oman minän riippumattomuus nähdään tärkeänä ja ristiriitoja siedetään paremmin. Luovuutta arvostetaan ja muotoutuu ajatus siitä, ettei ihminen ole koskaan valmis. Tällä tasolla kasvatuksen tavoitteet ovat ihmisenä kasvussa, asioiden kyseenalaistamisessa ja kriittisyydessä. Samalla myös itsereflektion merkitys kasvaa. Autonomian ja integraation tasolla puolestaan syntyy rohkeus kohdata, sietää ja ratkaista ristiriitoja. Tavoitteeksi nousee itsensä toteut-

taminen ja mahdollisuus olla oma aito itsensä ilman pelkoa nöyryytyksestä tai vähättelystä. (Aho & Laine, 2002, 31–32.)

Opetuksen järjestämisen tavalla on vaikutus minäkäsitykseen ja itsetuntoon. Opetajan verbaalinen ja nonverbaalinen palaute vaikuttaa siihen, kuinka oppija arvio itseään, mikä vaikuttaa siihen mitä hän odottaa itseltään. Tämä puolestaan heijastuu pystyvyyden tunteeseen ja sitä kautta aktiiviseen vuorovaikutukseen, johon opettaja reagoi antaen palautetta. (Aho & Laine, 2002, s. 40–42.) Tämän syklin huomioiminen opetuksen suunnittelussa edesauttaa sellaisen palautteen antamisen tavan rakentamista, joka tukee positiivista minäkäsitystä ja hyvän itsetunnon kehittymistä.

Koska oman identiteetin ja ammattilaisuuden käsittely voi tuntua hyvinkin yksityiseltä ja herkältä asialta, on järkevää rakentaa opetustilanne kaikkia tukevaksi. Aho ja Laine kuvaavat itsetunnon heikkolla yksilöllä voivan ilmetä persoonallisuuden liittyviä ongelmia kuten pelkoja ja yksinäisyyttä tai masennusta. Opettaja voi vaikuttaa opetuksen ja opetusympäristön suunnittelulla ja omalla persoonallaan. (Aho & Laine, 2002, s. 43–47.) Samat toimintatavat, jotka tukevat itsetunnon heikkoa oppijaa, voivat palvella myös muita oppijoita. Vähintään voidaan sanoa, ettei niiden käytöstä ole haittaa niille, joiden itsetunto on vahva.

Itsetuntoa tukevan opetuksen järjestämisessä tulee huomioida viittä eri itsetunnon osa-aluetta. Perusturvallisuus on itsetunnon tärkein ulottuvuus ja sitä voidaan rakentaa esimerkiksi kertomalla odotuksista, antamalla palautetta ja positiivisella ilmapiirillä. Itsensä tiedostamista voidaan puolestaan tukea opettamalla arvioimaan fyysisissä, sosiaalisissa ja psyykkisissä ominaisuuksissa. Tämä tukee tietoisuutta siitä, mitkä kokemukset ja tapahtumat vaikuttavat häneen eniten ja miten. Yhteenkuuluvuuden edellytyksenä on toistensa tunteminen ja sitä vahvistetaan lisäämällä ryhmän koheesiota. Tehtävätietoisuus on käytännössä tavoitetietoisuutta, jossa itseohjautuvuus, realistiset tavoitteet ja toimintasuunnitelma ovat läsnä. Näitä voidaan vahvistaa harjoittelemalla päätöksentekoa, vaihtoehtojen havaitsemista ja ratkaisujen seurausten ennakoimista. Pätevyyden tunne puolestaan syntyy onnistumisista ja se kasvattaa sisäistä vahvuutta ja uskallusta ottaa riskejä. Tärkeintä pätevydentunteelle on kuitenkin taito ja halu palkita, vahvistaa ja kehua itseään. Kun ihminen hyväksyy itsensä hänen on helpompi hyväksyä myös muut, mikä heijastuu vuorovaikutukseen. (Aho & Laine, 2002, s. 48–59.)

Pienempien oppijoiden kohdalla opetuksen järjestämisen tapojen vaikutus minäkäsitykseen ja itsetuntoon korostuu, mutta niillä on vaikutusta myös aikuisena. Samankaltaista identiteetin kehitystä, mitä ihminen on tehnyt jo lapsena, lähtee hän rakentamaan myös ammatti-identiteettinsä kohdalla. Erona on kuitenkin se, että ammatti-identiteettiä ei lähdetä rakentamaan tai kehittämään tyhjästä, vaan muiden identiteettien vaikutuskentässä. Tämän vuoksi ihmisen minän ja identiteetin tiedostaminen ammatti-identiteetin tarkastelussa on merkityksellistä.

---

### 2.2.2 Älykäs intuitio

Asta Raami on tutkinut intentionaalisen intuition käyttöä ja kehittämistä. Hän kuvaa intuitiota ajatteluksi ja toiminnaksi, joka tapahtuu ei-tietoisien mielen alueella. Psykologian näkökulmasta hän huomauttaa intuition näyttäytyvän tiedostamattomana toimintana ja ei-tietoisena ajatteluna, mikä ilmenee esimerkiksi totuttuina käyttäytymismalleina. Tämä ei kuitenkaan ole sama asia kuin älykäs intuitio. Raami kuvaa älykästä intuitiota sellaiseksi intuitioksi, jonka voi erottaa peloista, satunnaisista mielihaluista tai muista intuitiota vinouttavista tekijöistä. Intuition kuvauksissa ihmiset puhuvat Raamin mukaan erilaisista tiedon muodoista, prosesseista ja lopputuloksista. Toisaalta intuitio näyttäytyy myös ei-kehollisina tuntemuksina ja momenttina tietona. Esimerkiksi asiantuntijoiden intuitiossa Raami kuvaa yhdistyvän hiljaisen sanattoman tiedon, hahmon tunnistuksen ja hahmojen yhteensovittamisen prosessit. Nämä elementit loksahavat paikalleen ja muodostavat mielen sisäisen tietopankin, joka yhdistyy ympäristöstä tehtyjen havaintojen kanssa. (Raami, 2016, s. 29, 34–35, 38–39.)

Jotta ihminen voi hyödyntää intuitiotaan paremmin päätöksenteossa ja toiminnassaan, on siirryttävä älykkään intuition puolelle. ”Tietoisien mielen voi valjastaa avuksi tiedon hakemiseen intuition kautta” (Raami, 2016 s. 32). Tätä voidaan harjoittaa ja harjoitella hyväksyvällä havainnoinnilla, mutta jokaisen tulee löytää itselleen soveltuva tapa virittäytyä intuition älykkääseen käyttöön (Raami, 2016, s. 29, 32). Eri-laiset tietämisen tavat sisällyttävä sälliva kasvatus ja opetus, jotka antavat tilaa etsiä kullekin sopivia tapoja, voivat tukea myös älykkään intuition kehittymistä.



---

### 2.2.3 Kasvatus

Siljander asettaa kasvatukselle ominaispiirteiksi intentionaalisuuden (tarkoituksellisuuden), interaktiivisuuden, interaktion epäsymmetrisyyden sekä pakon ja vapauden ristiriidan, mikä ilmenee vaatimuksena itsenäisestä toiminnasta. Intentionaalisuuden alle Siljander lukee tavoitteellisuuden, tarkoituksellisuuden ja tietoisien toiminnan. Siljander kuitenkin huomauttaa, että vaikka kasvatustoiminta on tavoitteellista, on kasvatuksen päämäärä avoin, sillä ennakolta ei voida kertoa toiminnan lopputulosta. Intentionaalisen kasvatuksen rinnalla on kuitenkin funktionaalinen kasvatus, jossa tiedostamattomilla toiminnalla ja teoilla on niinkään kasvattava vaikutus. (Siljander, 2014, s. 28–29.)

Kasvattajan toiminnalla on vaikutusta kasvatettavien ja opetuksen yhteydessä oppijoiden kehitykseen ja prosessiin, riippumatta siitä onko vaikutus toivottua tai aiottua. Kasvatuksen kentällä puhutaan tähän ilmiöön liittyen piilo-opetussuunnitelmasta. Tämä kasvatuksen luonteeseen ja toimintaan sisältyvä vaikutus on syytä huomioida ja sen vaikutusta tarkastella. Kasvatuksellisen elementin sisältyminen tutkimukseen lisää minun vaikutustani tutkijana tutkimukseen osallistuvien toimintaan. Myös Kari Uusikylä ja Päivi Atjonen näkevät kasvatuksen toiminnaksi. He ymmärtävät kasvatuksen tarkoituksiksi ihmisen monipuoliselle kasvulle ja kehitykselle edellytysten luomisena (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 14, 18).

Kasvatus tapahtuu aina vuorovaikutuksessa. Siljander huomauttaa, että mikäli kasvatus nähdään ainutlaatuisena inhimillisen vuorovaikutuksen muotona, on tämä vuorovaikutus myös määriteltävä. Pedagogisella interaktiolla viitataan erityiseen pedagogiseen vuorovaikutussuhteeseen, joka tapahtuu vähintään kahden ihmisen välillä. Tämä vuorovaikutus ei kuitenkaan tapahdu tasavertaisessa suhteessa. Siljanderin näkemyksen mukaan kasvatettava nähdään ei-täysi-ikäisenä vähintään toiminnallisen kompetenssin näkökulmasta. (Siljander, 2014, s. 29–30.) Näin Siljander tulee rajanneeksi kasvatuksen tapahtuvaksi täysi-ikäisen ja ei vielä täysi-ikäiseksi tulleen väliseksi pedagogiseksi suhteeksi. Vaikka Siljander jaottelee kasvatettavan ja kasvattajan roolit täysi-ikäisyydellä, voidaan nähdä ettei hän tarkoita täysi-ikäisyyttä kahdeksantoista ikävuoden täyttämisenä, vaan henkisenä kasvuna, joka liittyy myös sivistykseen.

*Sivistys on valistunutta järjen käyttöä ja ”vapautumista itse aiheutetusta alaikäisyydestä”. Alaikäisyys on itseaiheutettua silloin, kun se ei johdu ymmärryksen puutteesta vaan haluttomuudesta käyttää omaa ajattelua- - (Siljander, 2014, s. 38.)*

Kasvatus eroaisi näin opettamisesta, siltä osin, mitä kasvatettavalta ja opetettavalta odotetaan tai miten heidät nähdään. Siljander näkeekin juuri Pedagogisen interaktion epäsymmetrisyyden kuuluvan kasvatukseen siinä, että kasvattajan rooli rakentuu erilaiseksi kuin kasvattettavan. Erilaisilla rooleilla hän tarkoittaa sekä kasvatettavan puutteita yhteiskunnassa välttämättömien valmiuksien osalta että kasvattajan vastuuta näiden valmiuksien tuottamisesta ja kasvatettavan itsenäisen toimintakyvyn kehittämisestä. Tämä roolijako perustuu tavoitteeseen siitä, että kasvatettava alkaa toimia itsenäisesti. (Siljander, 2014, s. 31.)

Kivelä puolestaan ei näe kasvatuksen kohteena olevaa kasvatettavana vaan kasvaja ja kasvatuksen toimintana, joka vaatii kasvavaa toimimaan itsenäisesti ja vaikuttamaan tällä tavalla omaan sivistysprosessiinsa. (Kivelä, 1997, s. 41.) Kivelä näkee kasvatuksen sivistymisprosessin osana, jolloin kasvatuksen kenttä näyttäytyy laajempaan, ikäkausia ylittävänä kokonaisuutena. Esimerkiksi aikuiskasvatuksessa kasvajat voivat ennemmin nähdä itsensä sivistysprosessin kuin kasvatuksen kohteina. Siljanderin raja kasvatuksen täysi-ikäisyyteen voinee johtua hänen rajanvedostaan kasvatuksen ja sivistyksen välillä.

Pedagogiseen paradoksiin liittyvät itsemääräytyvyys, itseohjautuvuus ja itsetoiminnallisuus jäävät Siljanderin mukaan kasvatuksen ulkopuolelle ja kuuluvat sivistyksen alle (Siljander, 2014, s. 31–32). Hän näkeekin sivistyksen luovana prosessina, jossa ihminen omalla toiminnallaan sekä muokkaa että kehittää itseään ja kulttuurista ympäristöään. Lisäksi sivistys pitää sisällään ajatuksen täydellistymisestä. ”Toisin sanoen sivistysprosessissa ihminen tavoittelee edistyneempää elämänmuotoa, jota ei kuitenkaan voi eikä pidä ennalta tarkkaan määrittellä.” (Siljander, 2014, s. 34.) Nämä näkemykset voidaan nähdä myös kasvatuksen alaisina tavoitteina (ks. POPS, 2014 ja LOPS, 2016). Siljanderin näkemyksen mukaan sivistys on ihmiseksi tulemistä eikä se toteudu ilman kasvatusta. (Siljander, 2014, s. 35). Voidaankin ajatella, että riippumatta siitä, kokeeko kasvatukseen osallistuva kasvaja olevansa sivistys- vai kasvuprosessissa, tapahtuu se kuitenkin kasvatuksen pedagogisessa vuorovaikutuksessa, siis kasvatuksen alaisessa toiminnassa.

---

## 2.2.4 Opetus

Siljander näkee kasvatuksen astinlaudaksi kohti sivistystä ja käsittelee sivistettävyyttä samoin kuin voidaan puhua opettamisesta.

*Sivistettävyyden periaate viittaa siihen, että*

- 1) kasvatettavan sivistysprosessi ei toteudu niin sanottujen luonnollisten kykyjen ja taipumusten pohjalta itsestään*
- 2) kasvatettava ei itse kykene toteuttamaan sivistysprosessiaan, vaan siihen tarvitaan ulkopuolista apua eli pedagogista vaikuttamista. (Siljander, 2014, s. 44).*

Siinä missä Siljander kytkee kasvatettavan ja kasvatuksen toisiinsa linkittyviksi, Kari Uusikylä ja Päivi Atjonen (2005, s. 3) puolestaan nostavat opetuksen ja oppimisen saman kolikon kääntöpuoliksi. He myös huomauttavat, että opetus on myös kasvatusta ja vuorovaikutusta, joka vaikuttaa koko ihmiseen, eikä vain tietojen ja taitojen opettamista. He määrittävätkin opetuksen Hirsijärveä mukaillen kasvatustavoitteiden suuntaiseksi intentionaaliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tarkoituksena on aikaansaada oppimista. He kuitenkin huomauttavat, että opetus pitää sisällään sekä opettamista että oppimista (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 9, 14, 18–19.)

Siljanderin käsitys opetuksesta juontuu ohjaamiseen. Hänen mukaansa opetuksen käsite sisältää tavoitteen ohjata, opastaa ja neuvoa oppilasta oikeaan suuntaan. (Siljander, 2014, s. 54.) Siljander myös huomauttaa vedoten Terhartiin (1994), että opetuksen keskeiset piirteet muistuttavat kasvatuksen rajauksia: opetuskin on tarkoituksellista, suunnitelmallista ja tietoista. Näiden lisäksi opetus on kuitenkin organisoitua ja institutionalisoitunutta sekä ammatillista (Siljander, 2014, s. 54). Siljander (mt., s. 54) tiivistääkin opetuksen pedagogisen tarkoituksen pyrkimykseksi edistää oppimista. Tämä tuo oppimisen ja opittavan sisällön osaksi opettamista. Opettaja, oppija ja opittava sisältö muodostavat didaktisen kolmion, jossa opetus ilmenee. Siljander tarkastelee Didaktista kolmiota seuraavasti:

*Didaktisen kolmion - - mukaan opetuksen käsite edellyttää kolmea elementtiä: opettajaa, oppijaa ja sisältöä, joita on perinteisesti pidetty opetuksen käsitteen rakenteellisina vähimmäisehtoina. Mikäli jokin näistä puuttuu, ei voida puhua enää opetuksesta. Didaktisen kolmion erityispiirre on se, että sisältö on sekä oppijan oppimisprosessin että opettajan opetustoiminnan kohteena. (Siljander, 2014, s. 56.)*

Tästä nouseekin opetuksen suunnitelmallisuus. Opetuksen tavoitteet ja niihin pääseminen on suunniteltua, systemaattista, menetelmätietoista ja järjestelmällistä (Siljander, 2014, s. 56-57). Opetukseen kuuluu suunnitelmallinen oppiaineksen käsittely, mikä erottaa opetuksen kasvatuksesta. Kasvatuksessa ei ole vaatimusta etukäteen järjestelmällisesti tehdyistä suunnitelmista ja menetelmävalinnoista esimerkiksi käsiteltävän aineksen osalta.

Puhuessani tässä tutkielmassa opetuksesta tarkoitan suunnitelmallista ja intentionaalista oppimista tukevaa vuorovaikutuksellista toimintaa, jossa didaktisen kolmion osien lisäksi kasvatusta on läsnä. Opetuksen suunnittelulla tarkoitan tämän toiminnan suunnittelua, joka huomioi opetettavan aineksen lisäksi kasvatuksellisia elementtejä sekä oppijan toiminnan ja ohjauksen.

---

## 2.2.5 Oppiminen ja opiskelu

Uusikylä ja Atjonen mieltävät oppimisen käyttäytymisessä havaittavaksi pysyviksi muutoksiksi, jotka jollakin tavalla syntyvät olion ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Nämä pysyvät muutokset syntyvät joko siten, että ympäristö systemaattisesti pyrkii vaikuttamaan opetuksen avulla olion käyttäytymiseen tai siten että vaikutus on tahatonta. (Uusikylä & Atjonen, 2000, s. 14.) Siljanderin näkemys on saman suuntainen: ”Laajassa merkityksessään oppimisella tarkoitetaan prosessia, jossa on keskeistä muutos oppijan taidoissa, tiedoissa, ajattelutavoissa tai toiminnassa” (Siljander, 2014, s. 59). Siljander ei kuitenkaan painota muutoksen näkyvyyttä, vaan muutoksen erotettavuutta prosessista.

Oppimisen käsitteen käyttö vaatii Siljanderin mukaan sitä, että oppimisprosessin lopputulos ja lopputulokseen johtanut prosessi voidaan mielekkäästi erottaa. Tämä vaatii myös sen, että ajanjakso, milloin oppiminen on tapahtunut on erotettavissa. Ajanjakson pituudella tai vaihteellaisuudella, eli osatekijöihin jakautumisella, ei ole merkitystä. Muussa tapauksessa tapahtunut muutos ei ole oppimista vaan esimerkiksi luonnollista kypsymistä. Muutoskriteeri ei kuitenkaan vaadi oppimisen ulkoista havaittavuutta tai tiettyä tapaa oppimisen tunnistamiseen. Oppimisprosessi

itsessään on subjektin mentaaliseksi prosessiksi, jonka sisälle ei voida päästä. (Siljander, 2014, s. 59–60, 62.)

Oppiminen eroaakin opiskelusta siten, että oppiminen voi olla tiedostamatonta ja se voi tapahtua passiivisesti, kun taas opiskelu on tietoista, intentionaalista pyrkimystä oppia ja se edustaa oppijan aktiivista ja tavoitteellista tietoista toimintaa (Siljander, 2014, s. 61 ; Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 21, 25). Lisäksi opiskelu viittaa aina prosessiin, kun oppiminen voidaan nähdä prosessin lisäksi sen tulokseksi: muutokseksi tiedoissa ja taidoissa. Opiskelun ja opettamisen ero taas nousee toimijan intention kohdistumisen eroihin. Opiskelussa intentio kohdistuu omaan oppimisprosessiin ja opettamisessa jonkun toisen. (Siljander, 2014, s. 61 ; Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 21, 25.)

---

## 2.2.6 Kuvataidekasvatus

Uusikylä ja Atjonen näkevät opettamisen taiteena, sillä ”Opetuksessa on aina mukana taiteellinen, luova elementti” (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 10). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kaikki kasvatus olisi suoraan kuvataidekasvatusta. Enemmänkin tämä tukee sitä käsitystä, että kuvataidekasvatuksella on oma asemansa tieteellisessä keskustelussa tieteenalana ja osana kasvatuksen ja taiteen välistä kenttää.

Herbert Readin mukaan kasvatuksen (education) tarkoitus on edistää yksilöllistä kasvua ihmisessä auttaen samalla tätä osaksi yhteisöä. Kasvu, fyysistä kypsymistä lukuunottamatta, näkyy kuitenkin lähinnä vain ilmaisussa. Tämän vuoksi kasvatus tai koulutus voidaan määritellä ilmaisumallien viljelynä, kehittämisenä. Kasvu on prosessi ja sisältää aina taidetta tehden näin kasvatuksen päämäärästä taiteilijoiden luomista, siinä mielessä että se antaa useita tehokkaita tapoja ja malleja ilmaisulle. (Read, 1958, s. 8, 11.)

Readia mukaillen voidaankin siis sanoa, että kasvatus ja etenkin kuvataidekasvatus on välineiden antamista ja kehittämistä prosessissa, jossa taide on läsnä. Tämä tuo kuvataidekasvatuksen erityisluontoisuuden tarpeen esille, sillä ymmärrys taiteen

läsnäolosta ja käytöstä kasvatus- ja oppimisprosessissa vaatii sekä kasvatuksen ja opettamisen että taiteen ja sen työkalujen ymmärrystä.

Read myös painottaa, että esteettinen koulutus on olennaisen tärkeää. Esteettisen koulutuksen alle hän määrittää kaikkien havaintotapojen ja tunteiden voiman säilyttämisen, eri havaintomuotojen ja tunteiden yhteen sovittamista ja koordinoimisen sekä keskenään että suhteessa ympäristöön. Minkä lisäksi hän painottaa tunteiden ilmaisemista välitettävässä muodossa, henkisen kokemuksen muotoja, jotka muuten jäisivät osittain tai kokonaan alitajuisiksi ja ajatusten ilmaisemista vaaditussa muodossa. (Read, 1958, s. 8–9.) Readin ajatukset monenlaisesta havainnoinnista ja sitä kautta tietämisestä sekä kokemusten osallistamisesta kasvatukseen ovat välittyneet nyt jo 60 vuoden päähän.

Dewey puolestaan näki, että kokemukseen perustuva kasvatus voi lisätä vuorovaikutusta ja ohjausta kasvattajan ja kasvajan välillä, lisätä yksilöllistä oppimista ja motivaatiota. Tämä kuitenkin vaatii vapautta ja asettaa pohdittavaksi opettajan ja kirjojen roolin opetuksen kehittämisessä. (Dewey, 1938, s. 21–22.) Opettajan rooli on ollut pohdinnan aiheena vielä 80 vuotta myöhemmin. Viimeisimmät opetussuunnitelmien muutokset vuosina 2014 ja 2016 ovat tästä konkreettinen esimerkki. Uusikylä ja Atjonen ovat pohtineet opettajan ja oppijan roolien muutoksia tiedon ja informaation kautta.

*Klassisen määritelmän mukaan tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus, joka erottaa sen epätodesta erheestä tai perustelemattomasta luulosta. Totuus ja perusteltavuus eroavat informaatiosta, vaikka usein niitä käytetään virheellisesti synonyymeina. Pelkästä informaatiosta tulee tietoa vasta, kun sille syntyy inhimillinen merkitys - - . Nykypedagogiikka osoittaa, että informaation muuttaminen tiedoksi on yhä enemmän oppilaan tehtävä. (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 82).*

Deweyn pohdinta kokemuksellisesta oppimisesta voidaan tiivistää henkilökohtaisten ja merkityksellisten rikkaiden kokemusten kumulatiiviseksi kytkeytymiseksi. Tämän tulee tapahtua kokemukselle luontaisen, ei ulkopuolelta tulevan, kontrollin ja ohjauksen puitteissa, jotta ohjaus ei loukkaa henkilökohtaista kokemusta ja sen kautta tulevaa oppimista. (Dewey, 1938, s. 21–26.) Täytyy toki muistaa, että Read ja Dewey ovat oman aikansa tuotteita ja taidekasvatus on kehittynyt paljon heidän jälkeensä. Heidän ajatuksensa ovat kuitenkin luoneet pohjaa kuvataidekasvatukselle,

sen kehitykselle ja sille luonteelle, joka kuvataidekasvatuksella voidaan tänä päivänä nähdä.

Kuvataidekasvatuksen monipuolisuutta ja laajuutta kuvaa Räsänen kolmiovoileipämallinsa kautta. Räsänen mallissa taideteoriat, oppimisenäkemykset, kuvallisen kehityksen teoriat, taidekasvatusmallit ja vuorovaikutusmallit luovat useita erilaisia yhdistelmiä ja variaatioita kuvataidekasvattajan kuvataidekasvatusnäkökuvan jäsentämiseen. Räsänen näkee kuvataidekasvatuksen kokonaisvaltaisena ja johdonmukaisena taideopetuksena. (Räsänen, 2008, s. 13, 19.)

Minulle kuvataidekasvatus näyttäytyy oppimisen ja kasvun suunnitelmallisena opetuksena, jossa taide on keskeisesti läsnä. Opetus pitää sisällään yksilön tai yhteisön muutokseen tähtäävää toimintaa, mutta kuvataidekasvatus ja kuvataideopetus voi olla myös ympäristö, eräänlainen paikka (ks. esim. Vanhatapio, 2010, s. 28–30, 34, 102–103, 203). Taide puolestaan voi olla kuvataidekasvatuksessa niin sisältö kuin menetelmä.

---

## 2.2.7 Muotoilu

Gerhard Heufler (2004) jaottelee teollisen muotoilun viiteen pääkenttään: Tuote suunnitteluun (product design), kuljetussuunnitteluun (transportation design), muotisuunnitteluun (fashion design), ympäristösuunnitteluun (environmental design) ja viestinnälliseen suunnitteluun (communication design). Heuflerin jaottelu perustuu silloisen ICSID:n (International Council of Societies of Industrial Design) määritelmään. Tämän määritelmän mukaan muotoilu on luovaa toimintaa, jonka tavoitteena on määrittää esineiden, prosessien, palveluiden ja niiden järjestelmien monipuoliset ominaisuudet koko elinkaaren ajan. Tämän vuoksi muotoilu nähtiin keskeisenä tekijänä innovatiivisessa teknologioiden inhimillistämässä ja ratkaisevana tekijänä kulttuurisessa ja taloudellisessa vaihdossa. (Heufler, 2004, s. 14–15.)

Sederholm huomauttaa kuitenkin, että kriittisen muotoilun näkökulmasta muotoilua voidaan lähestyä kahdesta suunnasta: siitä miten muotoilija tuottaa tai on tuottamatta uutta informaatiota. Muotoilu tarvitsee aina muotoilijan ulkopuolelta tulevan aloituksen tai alkusysäyksen. Kuusikymmentä luvulta kulkeutuneessa ajatuksessa

muotoilu on toimintaa, jonka tarkoituksena on parantaa jotakin saattamalla sen tosi-olemus näkyväksi. Tällöin muotoilijan haluttiin häivyttävän itsensä prosessista, tekevän itsensä näkymättömäksi osaksi muotoilua ja olemaan lisäämättä ”ylimääräistä” informaatiota. (Sederholm, 2015, s. 117.) Tähän käsitykseen muotoilusta istuu myös Readin ajatukset muotoilusta.

Read (1958, s. 9) näkee muotoilun vastaavan (ulkoiseen) tunteeseen tai aistimukseen. Nämä ajatukset voidaan kuitenkin nähdä formalistisen taidekäsityksen tuotteiksi, joissa muoto on havaitsemisen toiminto ja aikaan saaminen mielikuvituksen (ks. Read, 1958, s. 14–34). Toinen näkökanta Sederholmin mukaan Crossia mukaillen ilmenee tilanteessa, jossa muotoilija ei etsi optimaalista lopputulosta vaan enemmänkin tutkii prosessia. Tällöin muotoilija muotoilee uutta informaatiota tehdessään tuotteen, joka on sen toimintojen tai tehtävien ulkopuolella. Tällöin muotoilu voi tuottaa myös uutta informaatiota. Muotoilussa on kuitenkin aina osana käyttäjä, kun taiteessa on kokija. (Sederholm, 2015, s. 117–119.)

ICSID on nykyisen WDO (World Design Organization), jonka mukaan teollinen muotoilu on strateginen ongelmanratkaisuprosessi, joka ajaa innovaatioita, rakentaa liiketoiminnan menestystä ja johtaa parempaan elämänlaatuun innovatiivisten tuotteiden, järjestelmien, palvelujen ja kokemusten kautta (WDO). Laajennetussa määritelmässä tähän lisätään näkökulma, jossa teollinen muotoilu saa jopa hieman ontologisia ja metafysiikkaalisia piirteitä. ”Industrial Design bridges the gap between what is and what’s possible” (WDO, 2019). Perusteluna tälle määritelmässä esitetään monialaisen ammatillisuuden, luovan ongelmanratkaisun, yhteistyön ratkaisujen luomisessa (WDO, 2019).

Nämä toimintatavat eivät eroa paljoa kasvatuksellisista näkökulmista, tai siitä mitä esimerkiksi opetussuunnitelmissa on kirjattuna (ks. POPS, 2014, s.16–17, 20–21, 23–24, 27, 29–32, 42, 72, 99, 101, 103–104, 155, 157, 281–285, ; LOPS, 2016, s. 14–15, 34–35, 38–39). Erona onkin toimintatapojen päämäärä. Teollisen muotoilun määritelmässä päämääränä on tuotteen, järjestelmän, palvelun, kokemuksen tai liiketoiminnan parantaminen. Teollisen muotoilun ytimessä on optimistinen tapa katsoa tulevaisuutta uudelleen määrittelemällä ongelmat mahdollisuuksiksi. Se yhdistelee innovaatioita, teknologiaa, tutkimusta, liiketoimintaa ja asiakkaita tarjotakseen uutta arvoa ja kilpailuetua talouden, yhteiskunnan ja ympäristön aloilla (WDO, 2019).



Teollinen muotoilu onkin päämääriensä ja tavoitteidensa taloudellisten, kaupallisen ja kilpailullisen aspektiensa vuoksi asemoitunut hyvin eri tavalla kuin kasvatus, taide tai kuvataidekasvatus. Tämä päämäärien ero on tärkeä seikka puhuttaessa muotoilusta ja kasvatuksesta. Tarkoituksenani ei ole luoda vastakkainasettelua muotoilun ja kuvataidekasvatuksen välille, vaan osoittaa niiden erilaiset päämäärät ja eroavaisuudet yhteisten elementtien tunnistamiseksi ja toisiaan täydentävän kokonaisuuden rakentamiseksi.

Laadukkaalle muotoilulle voidaan nähdä Heuflerin mukaan kymmenen kriteeriä, joita ovat: käytettävyys ja tarkoituksenmukaisuus; riittävä turvallisuus, mikä tarkoittaa sekä standardien noudattamista että riskien minimoiminen vahingossa tapahtuvan käyttö ja väärinkäyttö huomioiden; laadukkuus ja pitkäikäisyys niin esteettisesti kuin fyysisesti; ergonomisuus; omaperäisyys tekniikassa ja muodossa; ympäristösuhteet, kuten tuotteen tulee olla järkevä itsenäisenään, mutta myös suhteessa muihin tuotteisiin ja muodon, värin ja materiaalin laadun kustannusten asianmukaisuus suhteessa tuotteen käyttöön ja merkitykseen. Lisäksi kriteereinä on ympäristöystävällisyys koko tuotteen elinkaaren aikana eli niin valmistuksessa kuin käytössä ja kierrättämisessä lopuksi; visuaalinen käyttöapu, eli tuotteen muoto ilmaisee käytöstä tai tarkoituksesta; korkea muotoilullinen laatu vakuuttavalla rakenteella, selkeällä yhteydellä sen osien välillä, muodon lopputuloksella, selkeillä ja harkituilla muotojen elementeillä, väreillä, kirjasimilla ja mittasuhteilla, esteettisesti järkevällä rakenteella, tasapainoisella osien valmistuksella, kokoonpanolla ja ylläpidolla, häiritsemättömällä visuaalisella ulkonäöllä ja loogisuudella sekä lopuksi henkiset ja aistittavat ärsykkeet, jotka tuottavat mielihyvää tuotteen käytöstä. (Heufler, 2004, s. 71–73.)

Näiden vaatimusten muutos oli kuitenkin jo havaittavissa 2000-luvun alkupuolella. Näiden rinnalle onkin ehdotettu neljää näkökulmaa: inhimillisiä, teknisiä, taloudellisia ja ekologisia tekijöitä (Heufler, 2004, s. 71–73). Sederholm tiivistää muotoilun kriteerien merkityksen muotoiluun määrittäessään muotoilun päämäärätietoiseksi ja ”päämääräjärkeväksi” systemaattiseksi toiminnaksi tietyillä säännöillä (Sederholm, 2015, s. 121).

Paul Hekkert ja Matthijs van Dijk näkevät muotoilun ennen kaikkea vision määrittämiseksi siitä, mitä muotoilija haluaa luoda, eikä vain vaatimukseen vastaamiseksi (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 132). Heidän lähestymistapansa muotoiluun poikkeaa

tässä WDO:n, Heuflerin ja Sederholmin näkemyksistä muotoilun luonteesta ja määritelmästä tehden mutkan taiteen puolelle ennen kuin palaa muotoilun pariin. ”In other words, designing actually starts by establishing the ’raison d’être’ (the reason for existence) for the final design (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 132). He tuovat vastuullisuuden osaksi muotoiluprosessia ja hakevat keinoja taiteen puolelta tunteen ja intuition osalta (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 128–132, 136). Tämä herättää kysymyksen taiteen ja muotoilun rajanvedosta ja suhteesta. Miksei muotoilulla itsellään voida saavuttaa vastuullisuuden osalta tyydyttävää lopputulosta. Yhtenä näkökulmana voidaan nähdä muotoilijan ajatusmaailman ja työtilauksen mahdollinen ristiriita, joka voi tulla asiakkaan vaatimusten, eli syntyneen tarpeen ja muotoilun tarkoituksesta vastata siihen. Hekkertin ja van Dijkin voisi ajatella hakevan taiteen puolelta välineitä luoda tähän vaatimuksen ja siihen vastaamisen suhteeseen uusi ulottuvuus muotoilijan itsensä sisältä. Taiteen kentältä haettava lainaus voisi perustua taiteen ja muotoilun eroavaisuuksiin asiayhteyksien osalta. Muotoilu kun etsii yhteyksiä asioiden välille ja taide luo niitä (Sederholm, 2015, s. 120).

---

## 2.2.8 Muotoilu osana kuvataidekasvatusta

Helena Sederholm on käsitellyt muotoilua ja sen suhdetta kuvataidekasvatukseen. Sederholm (2015, s. 112) huomauttaa, että taiteen ja muotoilun käsitteet ovat muuttuneet kulttuurin käsitteellistämisen muutoksen mukana kymmenen vuoden aikana. Tämä on nähtävissä myös muotoilun määritelmien muutoksissa 2000 ja 2010 -luvuilla, kuten edellisessä luvussa esittelin.

Sederholmin näkemyksen mukaan ”luovien alojen” kolonisoitua kulttuurin alat ja kulttuurin käsitteen, on muuttunut myös se, kuinka taide ja kulttuuri ymmärretään elämän alueilla ja kuinka niiden luonne on oikeutettu. Kun taide ja kulttuuri rinnastetaan muihin aloihin ja yhdistetään yleisen luovuuden vaatimuksiin kaikilla alueilla yhteiskunnassa, menettävät taide ja kulttuuri luontaista arvoaan. Tämä puolestaan näkyy siinä kuinka taide ja muotoilu näytetään konkreettisen hyödyn kautta, kuten ”päämääräjärkevänä” toimintana, joka tuottaa joko taloudellista kasvua tai hyvinvointia. (Sederholm, 2015, s. 112.)

Sederholmin huomio taiteen menetelmällisen käytön lisääntymisestä on havaittavissa, se ei kuitenkaan suoraan tarkoita taiteen menettäneen itsenäistä arvoaan. Taiteen ja sen menetelmällinen hyödyntäminen erilaisissa projekteissa, hankkeissa ja tutkimuksissa yhtenä tiedon tuottamisen tapana voidaan nähdä yhtenä taiteelle ominaisena piirteenä. Räsänen huomauttaakin taiteessa olevan ennen kaikkea kyse merkitysten luomisesta (Räsänen, 2008, s. 70). Taiteen avulla piiloisia merkityksiä ja tietoja voidaan saada nostettua esiin esimerkiksi yhteisöistä. Tämä voi laajentaa taiteen arvoa ja arvostusta, eikä välttämättä vain kaventaa sitä.

Sederholmia näyttäisikin huolettavan enemmän taiteen ja muotoilun rajojen hämärtyminen ja mahdollinen katoaminen. Hän toteaa käytännön taiteen (applied art) olevan perinteisesti ymmärretty tarkoittavan hyödyllistä taidetta, eli sellaista joka tuo itsessään muutakin kuin korkea taide (fine art). Kuitenkin esimerkiksi graafinen suunnittelu, arkkitehtuuri, korutaide, huonekalumuotoilu ja koristetaide, jotka on luokiteltu käytännön taiteeksi (applied art), mielletään myös osaksi muotoilua. (Sederholm, 2015, s. 112.) Tämä havainto ei kuitenkaan ota huomioon tekijän intentiota, eli sitä onko tekijän ollut tarkoitus tehdä taidetta vai muotoilua. Sederholmin (mt., s. 112) mukaan nykyään käyttötaidetta on määritelty taideperustaisten tietotaitojen ja metodien hyötykäytöksi erilaisissa yhteiskunnan toimialoilla ja osa-alueilla.

Sederholm hahmottelee taiteen ja muotoilun eroavaisuutta käytettävyyden näkökulmasta. Käytettävyydellä Sederholm viittaa ennalta-arvattavuuteen. Taide on luonteeltaan kriittistä ja se luo sellaisia ongelmia, jotka tarvitsevat tulkintaa. Taide ei näin ollen anna vain yhtä selvää vastausta, vaan tuo näkyviin erilaisia tulokulmia, mahdollisuuksia ja suuntia. Tämän voidaan ajatella pohjautuvan taiteen toimijuussuhteeseen. Taide toimii suhteessa vastaanottajan kokemusmaailmaan, minkä vuoksi jokainen suhtautuu taiteeseen ja sen elementtien merkitykseen, kontekstiin. (Sederholm, 2015, s. 114.) Taiteessa kokijan toimintaa, suhtautumista tai kokemusta ei voida näin ollen hallita, vaikka sitä voidaan ohjata.

Sederholm näkee muotoilun olevan puolestaan päämääräsuuntautunutta toimintaa, joka tähtää järjestelmällisesti tehtävän ratkaisuun, eli selvään vastaukseen. Tämä näkyy esimerkiksi tuotteen käytönsuunnittelussa: tuotetta käytetään johdonmukaisesti tai ainakin tuotetta tulisi käyttää tietyllä tavalla. Päämääräsuuntautuneisuus näkyy myös esteettisyyden vaatimuksen käsityksessä. Muotoilussa es-

teettisyys on puolestaan mainittu yhtä usein kuin käytettävyys ja samasta päämäärätavoitteellisesta näkökulmasta. Esteettisyydellä on tarkoituksenmukaisuuden ja päämäärän luoma vaatimus: luovan ratkaisun tulisi olla yksinkertainen ja elegantti. Taide puolestaan saa olla esteettistä, mutta se ei ole ollut vaatimus enää vuosikymmeniin. (Sederholm, 2015, s. 114–115.)

Tämä ei tarkoita, etteikö kuvataidekasvatuksessa voida opettaa tai asettaa tavoitteellisia päämääriä. Nämä tavoitteet ja päämäärät nousevat kasvatuksesta ja opetuksesta, eivät vain taiteen omasta olemuksesta. Tämä on tärkeää, koska olemme muuten tilanteessa, jossa taidetta tehdään vain taiteen vuoksi ja taiteen opettamisen korvaa muotoilu.

On totta, että muotoilussa päämääräsuuntautuneisuus ja -orientoituminen voidaan nähdä muotoilun edellytyksenä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettikö myös taide voisi olla päämääräorientoitunutta. Taide voi olla päämäärätietoista ja -orientoitunutta, mutta se ei ole taiteen edellytys. Näin ollen rajanveto muotoilun ja taiteen välille ei tule taiteen ja muotoilun mahdollisuuksista, vaan vaatimuksista.

Muotoilu pyrkii kehittämään ja parantamaan asioita, kun taide voi jopa pyrkiä hämärtämään itsestäänselvyyksiä (Sederholm, 2015, s. 115). Muotoilun tai muotoiluprosessin voidaan myös nähdä vaativan epäonnistumisia ja niiden hyväksymistä. Muotoilu perustuu kehittämiseen, eli siihen, ettei ensimmäinen idea tai versio ole paras. Taide puolestaan voi olla onnistunut tai toimiva epäonnistuneensaankin. Sederholm (2015, s. 115) myöntää taiteen lumoutuvan epäonnistumisista ja että riskit ovat taiteelle väline. Taiteen kohdalla myös voi olla tärkeämpää saada jonkin esille kuin saavuttaa jonkin päämäärä tai eri versioiden jatkokehittäminen yhden taideprojektin sisällä. Tämä voi näkyä esimerkiksi yhteisötaiteessa, jossa toiminta voi olla lopputulosta tärkeämpää.

Sederholm ehdottaakin hahmottelemaan eroa muotoilun ja taiteen välillä leikin ja pelin allegorioilla. Tällöin taide nähdään leikkinä, jossa osallistujat ovat mukana spontaanisti mielikuvituksellisessa toiminnassa. Leikkiä ylläpidetään sisäisellä motiivaatiolla ja säännöt tulevat ja niiden muutokset leikkijöiltä itseltään. Sääntöjen muuttamisella ja kontrollista luopumisella voidaan luoda mahdollisuus ennalta-arvaamattoman ilmestymiselle. Tärkeintä on itse toiminta, eikä leikin prosessilla ole sinänsä tavoitteita. Taiteen tavoitteena ei ole luoda parempaa maailmaa, vaan antaa maail-

man näyttää itsensä kokemuksellisesti. Pelissä on puolestaan säännöt ovat rajoitetummat. Parhaana oleminen on tärkeää, sillä toiminnassa on tavoite. Muotoilussa tämä näkyy todellisuuden muuttamisena, jotta viehättävämmän, paremmin käytettävän tai toimivamman tekeminen onnistuu. (Sederholm, 2015, s. 116–117.)

Sederholm myöntää, että jaottelu voi näyttäytyä yksinkertaistettuna, sillä muotoilu on kehittynyt vasta viimeisten vuosikymmenien aikana muotoilukulttuurin kehityksen myötä ottamaan huomioon muotoilun sosiaaliset ja yhteiskunnalliset vaikutukset osana prosessia. Samaten jos luovuus ja ongelman ratkaisu nähdään sekä analogisina ilmiöinä että taiteena, jako on taiteen ja muotoilun välillä on ongelmallisempi. (Sederholm, 2015, s. 117, 119.) Tämä ei kuitenkaan muuta tekijän ja vastaanottajan välisen suhteen eroa muotoilun ja taiteen välillä. Muotoilussa muotoilijalla on suhde käyttäjään, kun taas taiteessa suhteessa ovat taiteen tekijä (taiteilija) ja kokija (Sederholm, 2015, s. 119).

Sederholm vertaa Amerikassa taidekasvatuksen olevan pragmaattista selviytymistä, kun taas Euroopassa kyse on sivistyksestä: ” - you have to surpass the level of survival, as in the way in which the International Situationists characterized a good life” (Sederholm, 2015, s. 119). Mikäli tarkastelemme kuvataidekasvatuksen ja muotoilun välisen suhteen keskustelua ja asemointia Atlantin eri puolilla, saamme erilaisia tulokulmia. Jos kuvataidekasvatus nähdään elämän tilanteista ja ammasteista selviytymisenä, on opetuksen painotukset ja sisällöt erilaiset kuin sivistykseen ja hyvään elämään tähtäävässä opetuksessa. Mikäli emme halua ajaa suomalaista taidekasvatusta amerikkalaiseen suuntaan, tulee sivistyksen ja hyvän elämän näkyä kuvataidekasvatuksen kokonaisuudessa. Toisin sanoen hyvään elämään tähtäämisen tulisi poikkileikata koko kuvataidekasvatusta ja myös muotoilua.

Sederholm huomauttaa innovaatio poliitikkojen painottavan ongelman ratkaisun tärkeyttä. Tämän lisäksi luovuuden nähdään kehittävän valmiuksia vapaaseen ja joustavaan ideointiin, aivoriiheen, yhteistoimintaan, konsepteilla ja materiaaleilla pelaamiseen tai leikkimiseen, venyttämään rajoja ja kehittämään uusia lähestymistapoja mihin tahansa ongelmaan. Tällä ei ole tekemistä taiteen kanssa, se on ongelman ratkaisua. (Sederholm, 2015, s. 119.) Toisin sanoen edellä luetellut eivät ole vain kuvataiteen alaisia sisältöjä. Ne ovat oppiainerajat ylittäviä opetuksen tavoitteita ja aiheita. Näihin ongelmanratkaisuprosesseihin voidaan kuitenkin saada taiteen kautta moninaiset tietämisentavat osaksi toimintaa. Sederholm (mt., s. 119)

kiteyttääkin, että taide voidaan nähdä enemmän esittämässä kysymyksiä, joita ei ole ennen kysyty. Taiteella voidaan nähdä olevan kommentoiva aspekti, jota ei muotoilulta edellytetä. Taide tekee asioista monimutkaisempia: se rypee puutteissa, aukoissa, eroissa ja virheissä: se lumoutuu epäonnistumiststa ja riskit ovatkin taiteelle väline (mt., 115).

Sederholm myöntää, että koulussa on kätevää opettaa systemaattista muotoilukasvatuksen sääntöjä, joiden tavoitteena on ongelmanratkaisu. Opettajat haluavat selkeitä prosesseja, malleja, menetelmiä, rajoitteita, opetussuunnitelmia ja konkreettisia toimeksiantoja. Nämä halut kohtaavat muotoiluajattelun kanssa. Hän ehdottaa, että taidekasvatus keskittyisi prosessiin ja konseptointiin. Tällä tavoin voisi olla mahdollista saada taideopetus ja muotoiluopetus tasapainoon ja suunnata tutkivaan oppimiseen. (Sederholm, 2015, s. 119–120.)

Tutkielmani aiheen tarkoitus ei ole korvata koko kuvataiteen opetusta, vaan pohtia kuinka muotoilua yhtenä kuvataidekasvatuksen osa-alueena voitaisiin opettaa ja olisiko sen yhteydessä mahdollista suunnitella tulevaisuutta visuaalisen ajattelun ja muotoiluprosessin kautta. Tämä voisi myös laajentaa sitä tulokulmaa, jolla muotoilua käsitellään ja mitä siitä opetetaan. Kuvataiteen muiden osa-alueiden ja tulevaisuudensuunnittelun yhdistäminen ei tuntunut yhtä luontevalta, sillä juurikin muotoilun tarvitsema alkusysäys ja päämäärätietoinen luonne soveltuvat tähän integraatioon. Haluan kuitenkin jättää muotoilussa tilaa moninaiselle tekemiselle.

*However, I think that it is important to preserve Spielraum in art education. Solving given problems systematically with the aid of certain methods (steps), as designers often do, easily creates a mechanical approach to artistic activity. The nature of artistic activity becomes more like repetitions of (visual) conceptions. In art education there should be enough 'running-room' that encourages the versatile use of the imagination. (Sederholm, 2015, s. 121.)*

---

## 2.2.9 Tulevaisuus

Kamppinen, Malaska ja Kuusi (2003) esittelevät tulevaisuudentutkijat useiden mahdollisten tulevaisuuksien kartoittajiksi, jotka käyttävät tähän erilaisia simulaatioita läsnäolemattomista maailmoista, utopioista ja dystopioista. He myös näkevät tulevaisuudentutkimuksen mahdollisuutena muuttaa maailmaa, mutta vain mikäli löytyy ymmärrystä siitä mihin suuntaan maailma on menossa, mihin sen voi realistisesti odottaa etenevän ja millä toimilla suuntaan voidaan vaikuttaa. Tulevaisuudentutkimuksen erityinen suhde on tulevaisuuden tekeminen yhdessä intressiryhmien kanssa. (Kamppinen, Malaska & Kuusi 2003, s. 19, 30–31.)

Tulevaisuuteen voidaan siis vaikuttaa. Tulevaisuudentutkimuksen tavoilla on myös mahdollista tarkastella yksilön tulevaisuutta. Yksilö- ja yhteisötasolla tulevaisuuden luotaaminen ja tekeminen ovat varsin arkisia toimintoja. Esimerkkinä tästä voidaan pitää ennakointia sairauksien ja hoitokeinojen järjestelmässä. Kamppinen ja kumppanit kuvaavat näitä järjestelmiä yleisinhimillisiksi. Tulevaisuudensuunnittelu ei kuitenkaan ole objektiivista eikä sitä välttämättä edes pyritä tarkastelemaan objektiivisesti vaan omien intressien kautta. (Kamppinen ym., 2003, s. 21–24.) Yhdessä tehtävä projektikohtainen tulevaisuudensuunnittelu voidaankin nähdä osallisten välisinä neuvotteluina erilaisissa skenaarioissa.

Tulevaisuudentutkijat luovat skenaarioita käyttäen laajan ja monisyisen tietopohjaa, joka huomioi fyysisiä, biologisia, psykologisia, taloudellisia ja sosiaalisia seikkoja (Kamppinen ym., 2003, s. 24–25). Tässä näkyy myös tulevaisuudentutkimuksen monitieteinen perusluonne. Tulevaisuudentutkimuksessa pyritään luomaan kattavia skenaarioita todellisuuden eri puolet huomioiden. Kamppinen kumppaneineen painottaa luonnontieteiden ja ihmistieteiden merkitystä tulevaisuudentutkimukselle. (Kamppinen ym., 2003, s. 25.) Näiden merkityksellisyys voitaisiin nähdä luonnontieteiden vakioden ennustettavuuden ja ihmistieteiden ennustettamattomuuden yhdistelmään perustuvaksi. Kamppinen ja kumppanit argumentoivatkin invarienssien jäljittämisen ja löytämisen suhteesta luonnontieteisiin ja ihmistieteisiin (Kamppinen ym., 2003, s. 25). Monitieteisyydessä on kuitenkin mahdollisuus nähdä tilaa myös taiteelliselle tai muotoilulliselle ajattelulle. Jos näemme taiteen sellaisten kysymysten esittämisenä, joita emme ole kysyneet ja muotoilun ratkaisujen et-

simisenä kehittääkseen tai parantaakseen jotakin, voidaan näiden yhdistämisellä saada näkökulmia myös tulevaisuudesta. Elizabeth Sanders korostaakin muotoilun muuttuneen suhteessa tulevaisuuden käsittelemiseen: ”Where we once primarily saw designers using making to give shape to the future, today we can see designers and non-designers working together, using making as a way to make sense of the future.” (Sanders, 2014, s. 5).

Kamppinen ja kumppanit näkevätkin tulevaisuuden erilaisina mahdollisina maailmoina, joihin päädytään tulevaisuuspolkuja pitkin. Mahdollisia polkuja on useita ja ne voivat johtaa samoihin tai eri lopputuloksiin vaikuttaen itsessään lopputulokseen. He kuvaavat tulevaisuuspolkuja mahdollisiksi tapahtumasarjoiksi näiden erilaisten maailmojen saavuttamiseksi nykyisyydestä. Tulevaisuudentutkimuksen keskeiseksi tehtäväksi tämän valossa nähdään erilaisten mahdollisten maailmojen ja niiden saavutettavuuden ehtojen kartoittaminen, eli millaisilla toimilla ja päätöksillä erilaisiin mahdollisiin maailmoiniin voidaan pyrkiä nykyisyydestä käsin. (Kamppinen ym., 2003, s. 25.)

Tulevaisuudentutkimuksen ja muotoilun välillä on yhtymäkohtia niin keskeisten tehtävien kuin toimintatapojen näkökulmasta. Siinä missä muotoilu pyrkii kehittämään ja parantamaan tuotteita, tulevaisuudentutkimus pyrkii samaan tulevaisuuden ja maailman kontekstissa. Mikäli näemme tulevaisuuden tuotteena, on helppo verrata muotoilun ja tulevaisuudentutkimuksen prosesseja. Tulevaisuudentutkimuksessa tarkastellaan erilaisia polkuja, joita pitkin voidaan päätyä erilaisiin mahdollisiin maailmoiniin ja millaisia nämä maailmat olisivat. Muotoilussa pohditaan erilaisia tapoja tuotteen kehittämiseen ja millaisia tuotteita näillä valinnoilla voidaan saada. Tutkiva ja eteenpäin vievä ajattelu on molemmissa prosesseissa nähtävillä.

Kamppinen kollegoineen kuitenkin huomauttaa, että eri tulevaisuuspolut ja niiden päässä olevat mahdolliset maailmat eivät ole saavutettavissa keskenään samalla tavalla. Osa on kokonaan saavuttamattomissa ja tulevaisuuspolut määrittävätkin saavutettavuutensa osalta. Ne ovat myös ajallisesti yksisuuntaisia, niitä pitkin edetään vain tulevaisuuteen. Polut muodostavat yhdessä mahdollisten maailmojen kanssa mahdollisten maailmojen poluston, joka on toisiinsa kytköksissä oleva verkko. Polustoa pitkin voidaan päästä useita eri reittejä samaan tai eri lopputulokseen ja reitit risteilevät keskenään. (Kamppinen ym., 2003, s. 26–27.)



Muotoiluprosessissa tehtävät päätökset nousevat testauksesta ja perusteltavuudesta. Muotoilijan on pystyttävä selittämään ja perustelemaan asiakkaalle valintojen ja ratkaisujen taustoja. Sama vaatimus näkyy myös tulevaisuudentutkimuksessa. ”Tulevaisuuspolut, jotka ovat olemassa ihmisten mielissä hahmottuvat useimmiten argumentteina ja argumentaatioketjuina, eli siirtymät mahdollisesta maailmantilasta toiseen pyritään saattamaan järjenkäytön ja tietämisen kannalta uskottavaan muotoon” (Kamppinen ym., 2003, s. 29). Muotoilussa asiakkaan ja muotoilijan intressien suuntaiset valinnat ja ominaisuudet ovat tuotteessa halutumpia kuin muut vaihtoehdot. Sama toimijoiden intressien näkökulma on läsnä myös tulevaisuudentutkimuksessa.

Kamppinen ja kumppanit kuvaavat mahdollisten maailmojen olevan niitä asiantiloja ja tapahtumaketjuja, jotka voivat periaatteessa jonkun toimijan toimenpiteillä olla saavutettavissa tai toteutua toimenpiteistä huolimatta. Ne ovat arvosisällöllisesti ja riskien osalta eroavia ja siksi joidenkin tahojen intressien mukaisia tai vastaisia. Maailmojen saavutettavuus määräytyy toimijoiden voimavarojen ja tavoitteiden sekä toimijasta riippumattomien rajoitteiden ja mahdollisen kilpailun muuttujista. Maailmoja myös rajoittavat tietyt lainalaisuudet, jotka johtuvat niiden sijainnista universumissamme. Mahdollisiin maailmoihin vaikuttavat myös reitit, joita pitkin niihin päästään. (Kamppinen ym., 2003, s. 26–28.)

Skenaariolla Kamppinen ja kumppanit tarkoittavat erityisen merkittävää toteutettavissa olevaa mahdollista maailmaa. Skenaariot voivat olla houkuttelevia tai katastrofaalisia ja nämä kannattaa ottaa huomioon tulevaisuuteen kuljettaessa. Kun kuvataan ihmisyyhteisöjen toimintaa skenaariot näkyvät halutuimpina tai todennäköisimpinä tulevaisuuspolkuina. Kun haluttuun suuntaan pääsyä suunnitellaan, skenaarioiksi kiteytetään ne tulevaisuuspolut, jotka vievät kohti haluttua tai pelättyä mahdollista maailmaa. Tämän pohjalta tehdään toimintasuunitelmia eli strategioita. Skenaarioluotaus ja strateginen ajattelu sopivat sekä yhteisön että yksilön hyvän edistämiseen. Nykyhetken piirteistä osa on lainomaisia ja niiden avulla voidaan arvioida seurauksia ja ennakoida heikkoja signaaleja jäljittäen. (Kamppinen ym., 2003, s. 31–32.) Tulevaisuudentutkimuksen skenaariot, skenaarioluotaus ja strategiat heijastelevat samoja mekanismeja, mitä muotoilun konsepteilla ja prototyypeillä sekä niiden testauksella on.

Tulevaisuudensuunnittelun työkaluja on esimerkiksi kognitiivinen kartta, tulevaisuuskartta, missio ja visio. Näiden kuvaamiseen on verkkokuvio, puukuvio ja tulevaisuustaulu. (Kamppinen ym., 2003. s. 35–38.) Tulevaisuustaulu soveltuu parhaiten selkeisiin numeroarvoilla arvioitaviin muuttujien ennakointiin. Yksilön tulevaisuuteen vaikuttavia asioita on kuitenkin vaikea vakioda luvuiksi tai yksinkertaisiksi muuttujiksi. Tulevaisuustaulu ei ole toimiva yksilön tulevaisuuden suunnitteluun myöskään siitä syystä, että siinä eivät näy erilaiset polut mahdollisten maailmojen saavuttamiseen. Tämän vuoksi puukuvio tai verkkokuvio soveltuvat paremmin tämän tutkielman yhteydessä käytettäväksi.

Arvot ovat edellytys motivoituneelle toiminnalle ja toteutuvan tulevaisuuden merkitykselliseksi kokemiselle. Arvot esiintyvät arvojärjestelmissä ja arvojen välillä on yhteyksiä. (Kamppinen ym., 2003, s. 38–39.) Arvoja painottavan muotoiluprosessin mallin kanssa tulevaisuudentutkimus voi muodostaa toisiaan tukevan pohjan muotoilun ja tulevaisuuden suunnittelun opettamiselle.

**TAULUKKO 1. TULEVAISUUDENTUTKIMUKSEN KÄSITTEET**

<b>Tulevaisuudentutkimuksen käsite</b>	<b>Tarkoite</b>
Mahdolliset maailmat	Mahdolliset asiantilat ja tapahtumaketjut, jotka ovat periaatteessa jonkun toimijan toimenpiteillä saavutettavissa tai toimenpiteistä huolimatta toteutuvissa.
Tulevaisuupolut	Ajallisesti järjestäytynyt tapahtumien ja toimenpiteiden ketju, joka johtaa mahdolliseen maailmaan.
Polusto	Mahdollisten maailmantojen ja tulevaisuuspolkujen joukosta koostuva kytketty suunnaattu verkko, jossa nykyisyydestä voidaan päästä useita eri reittejä pitkin tiettyyn mahdolliseen maailmaan.
Skenaario	Eriyisen merkittävä toteutettavissa oleva mahdollinen maailma.
Strategia	Toimintasuunnitelma skenaarioiden suhteen toimimisesta.
Heikot signaalit	Määrättyihin mahdollisiin maailmoin havaittavissa hallitsevissa suhteissa olevia nykyhetken piirteitä.
Uhkakuvat, Uhkaskenaariot, riskimaisemat	Merkittäviä tulevaisuuspolkuja, joihin liittyy uhkien, ei-toivottujen ahdollisuuksien toteutumista.

Trendit	Nykyhetken piirteitä omaavia mahdollisesti jollakin tunnetulla tavalla jatkuvia ilmiöitä. Ne voivat vahvistua tai heiketä.
Aktorit eli toimijat	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Henkilöt, jotka etenevät polustossa</li> <li>2) Muut huomioon otettavat tahot, joilla on ominaisuuksia kuten intressejä, taitoja ja uskomuksia. <ol style="list-style-type: none"> <li>A) Oppivia systeemejä, jotka muuttavat tai voivat muuttaa ominaisuuksiaan tai toimintonsa.</li> <li>B) Oppimattomia systeemejä, joiden kanssa ei voi neuvotella. Eivät ennakoivat tulevaa.</li> </ol> </li> </ol>
Kognitiivinen kartta	Mahdollisten maailmojen poluston mentaalinen kuva yksilön mielessä.
Tulevaisuuskartta	Kognitiivisen kartan esitystapa, jonka avulla toimijat orientoituvat erityisesti tuleviin haasteisiin.
Visio	Jaettu näkemys pyrittävästä mahdollisesta maailmasta.
Missio	Vision suunnan määrittäminen ja osa polustoa, jolla uskotaan päästävän nykyhetkestä lähemmäksi vision toteutumista.

## 2.2.10 Muotoiluprosessi

Heufler tarjoaa prosessiksi neljää vaihetta. Ensimmäisenä vaiheena on tutkiminen ja analysointi. Tässä vaiheessa muotoiluprosessin tehtävä asetetaan ja kerätään tietoa, analysoidaan todellista tilaa, määritetään kohderyhmä ja pidetään tiedotustilaisuuksia. Ensimmäisen vaiheen tarkoituksena on ongelman tunnistaminen, identifiointi. Toisessa vaiheessa keskeisenä on keksiminen tai ajattelu. Tässä vaiheessa toiminnot hajotetaan, etsitään perusratkaisuja, luodaan vaihtoehtoisia käsitteitä tai konsepteja, kehitetään vaihtoehtoja ja määritetään perusrakenne. Toisen vaiheen tavoitteena ovat vaihtoehtoiset ratkaisut. Kolmannessa vaiheessa on tekninen piirtäminen ja suunnittelu (drafting), jossa tavoitteena on ongelmanratkaisu. Tässä vaiheessa tarkistetaan ergonomisuus, kehitetään tietokonealle (CAD models), rakennetaan oikeita malleja, kehitetään teknisiä piirrustuksia ja määritetään ne. Neljännessä vaiheessa, optimoinnin kehittämisessä, tavoitteena on toteutus. Tässä vaiheessa työstetään yksityiskohtia, optimoidaan muotoilua kokonaisuudessaan,

yhteensovitetaan käyttöä, tarkistetaan kustannuksia ja kehitetään toteutusta. Jokaisessa vaiheessa kerätään palautetta ja palataan silmukkamaisesti iteroimaan. (Heufler, 2004, s. 71–107.)

Heufler kuvaa prosessia monitieteiseksi prosessiksi, jossa yhdistyvät muotoilu, kehittäminen, rakenteelliset seikat, elektroniikka, valmistus, markkinointi, myynti ja hallinnointi/johtaminen. Operatiivista toimintaa on erityisesti ensimmäisessä vaiheessa ja sen silmukassa kaikilla aloilla. Muotoilun tai suunnittelun työ tässä prosessissa on jatkuvaa vuoroin operatiivista ja vuoroin päätösten tekemistä. (Heufler, 2004, s. 79.)

Heuflerin malli muotoiluprosessista on hyvin tekninen ja jättäen sosiaalisia ja kulttuurisia аспекteja muotoiluprosessin ulkopuolelle. Sama ilmenee myös muissa teollisen muotoilun esimerkkiprosesseissa. Tämä on yksi esimerkki muotoilun kentän muutoksista. Paul Hekkert ja Matthijs van Dijk puolestaan haluavat korostaa näitä seikkoja ja tuoda ne sisällytetyksi koko prosessiin. Heidän mallinsa tai menetelmänsä ViP (the Vision in Product design approach) (Hekkert & van Dijk, 2011) taustalla on ajatus, jonka mukaan tunteelle ja intuitiolle tulee antaa tilaa muotoilussa aivan kuten taiteessa, mutta samanaikaisesti edellyttää perustelua. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 128–129).

ViP prosessi koostuu kahdeksasta vaiheesta, jotka ovat yhteydessä tuotetasoon, vuorovaikutustasoon ja asiayhteyksien tasoon. Nämä tasot ovat yhteydessä toisiinsa. Asiayhteystaso tarkoittaa maailmaa, aikaa ja asiantiloja joissa tuote on kehitetty ja johon se on luotu. Vuorovaikutustaso puolestaan kuvaa tuotteen ja maailman välistä suhdetta, jossa tuote ”herää eloon”. Tuotetaso tarkastelee tuotetta itseään ja sen ominaisuuksia ja piirteitä. ViP prosessin kahdeksan vaihetta ovat tarkemmin yhdeksän vaihetta, sillä ensimmäistä vaihetta edeltää esivalmistelu, joka on olennainen osa kokonaisuutta. Esivalmistelua seuraavat kahdeksan vaihetta ovat kentän luominen, asiayhteyksien tekijöiden tuottaminen, niiden yhteyksien rakentaminen, toteamuksen tai lausunnon määrittely, suhteiden ja vuorovaikutuksen luominen, ominaisuuksien määrittely ja (toteuttava) muotoilu yksityiskohtineen. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 131–184.) Oheinen kuva havainnollistaa ViP:n ja muutaman muun muotoiluprosessi mallin erivaiheiden sijoittumista suhteessa keskenään. Kaikki mallit ovat tarkoitettu teolliseen muotoiluun. Yksi väri vastaa yhtä muo-

toiluprosessin mallia siten, että turkoosi kuvaa ViP:tä, sinertävämpi vihreä Heuflerin mallia ja vaaleampi vaiheen tavoitetta, violettiin vivahtava Sarviahon mallia ja keltaisempi vihreä ammattikorkean mallia.



Kuva 1 Muotoiluprosessien vertailua. Matilda Taipale

Kuvasta voidaan havaita ViP mallin painottavan useisiin vaiheisiin muotoiluprosessin alkupäässä. Siinä missä monessa mallissa muotoiluprosessi alkaa muutamalla asialla, on ViP -mallissa eritelty useita vaiheita ja asioita. Ammattikorkean mallissa hypätään nopeasti ideointiin, kuten myös Heuflerilla. ViP:ssä ideointi tapahtuu asiayhteyksien eli kontekstin etsinnässä, suhteiden luomisessa, ominaisuuksien määrittelyssä ja konseptoinnissa. Ideointi ei näin ole vain yksi osa mallia, vaan se kulkee koko prosessin läpi vision rakentamisen muodossa. Tämä johtuu siitä, että muotoilija lähtee alusta asti rakentamaan prosessia, jonka keskiössä on niin selkeästi paljon puhuva visio, ettei tarvitse laajaa vaihtoehtojen määrää, josta karsia (ks. Hekkert & van Dijk, 2011, s. 182). Seuraavaksi avaan ViP mallin vaiheita ja mitä niiden aikana tapahtuu.

---

## 2.2.11 ViP -muotoiluprosessin vaiheet

Esivalmistelussa ennen ensimmäisen vaiheen varsinaista alkamista tapahtuu 'tuhoaminen' (destructuring). Tämän vaiheen tarkoitus on näyttää asioiden mennyt ja tämänhetkinen tila, jotta voidaan hahmottaa tulevaisuuden mahdollisuudet ja vaatimukset. Esivalmistelussa 'tuhotaan' mieleen nousevat muotoilutehtävään jo luodut ja olemassa olevat ratkaisut. Tämä tapahtuu tutkimalla jo olemassa olevia ratkaisuja ja kysymällä miksi ne on muotoiltu tai suunniteltu niin kuin ovat. Ensin kysymykseen lähdetään vastaamaan tuotetasolla kuvailemalla olemassa olevaa tuotetta kirjaimellisesti osien ja laadun tai ominaisuuksien osalta. Ominaisuudet johtavat seuraavalle vuorovaikutuksen tason tarkastelulle. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 134–135.)

Tuotte viestittää ominaisuuksillaan ei vain sen käytettävyydestä ja käyttökokemuksesta vaan myös sillä, millaisia mielleyhtymiä se synnyttää. Vuorovaikutuksen tasolla tuotetta ei tarkastella enää eristyksissä olevana objektina, vaan keskitytään sen vuorovaikutukseen käyttäjän kanssa aina kokonaisuudessaan, kuten miten sitä pidellään, sillä leikitään tai sitä käytetään. Lopuksi hypätään kontekstiin asiayhteyksien tasolle ja tuotteen kehittämisprosessiin. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 135.)

Tarkastelua voidaan ohjata kysymällä: millaisessa kontekstissa muotoilijat olivat tätä tehdessään? Mitä muotoilija ajatteli aikanaan ja mikä oli hänen maailmankuvansa yleisesti ja tuotteen alasta erityisesti? Millaisia arvoja, mielipiteitä ja standardeja hänellä oli? Kuinka hän mahtoi katsoa ihmisiä ja heidän tarpeitaan ja toiveitaan? Tällä tavalla voidaan löytää piileviä tekijöitä. Asiayhteyksien tasolla on vain ideoita, näkymiä, mielipiteitä ja harkintaa ihmisistä, elämästä, kulttuurista, luonnosta, yhteiskunnasta ja tekniikasta. Tuotteiden piilevien tekijöiden tutkimisen kautta muotoilija alkaa tuntea ja nähdä siten uusia mahdollisuuksia ja motivoitua. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 136–137.)

Ensimmäinen varsinainen vaihe on kentän tai alan luominen (establishing the domain), mikä tarkoittaa tarkemmin olemassaolon syyn luomista. Voidakseen arvioida huomioita ja havaintoja sekä niiden merkitystä suunnittelu prosessiin, tulee ensin määrittää ala, jossa nämä alkupisteet ovat merkityksellisiä. Tämä tarkoittaa ku-

vausta siitä alueesta, johon aikoo muotoilulla osallistua. Joissain tapauksissa ala voi ottaa tuotteen muodon, mutta enimmäkseen ala voidaan määrittää laajemmin täsmentämättä tarkemmin tuotteen itse käyttöä tai toimintoja. Tällöin alana on tuoteryhmä, toiminta tai sosiaalinen ilmiö, joka näyttää suuntaa sille, millaista tuotetta halutaan lähteä suunnittelemaan. Alasta tulee 'linssi', jonka läpi maailmaa katsotaan. Mitä laajemmaksi ala määrittyy, sitä enemmän tehdyillä havainnoilla ja huomioilla on merkitystä. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 137–138.)

Toimeksianto saattaa esittää alan muotoa muotoilutavoitteen tai ongelman kautta. Todennäköisesti tämä määrittäminen perustuu rajalliseen informaatioon ja/tai ennakkokäsitykseen. Tällöin kannattaa uudelleen määrittää ongelma tai tavoite löyhemmäksi. Mitä avoimempi alan määrittäminen on, sitä enemmän tekijöiden merkityksellisyyksien tutkiminen vie aikaa. Tuotteen kohderyhmän ottaminen mukaan alan määrittelyyn täytyy olla perusteltua, sillä mutten tullaan turhaan rajoittaneeksi mahdollisuuksia. Jos kohderyhmä ei ole merkityksellisesti yhtenäinen, kuten vanhemmat, joilla on vähintään yksi lapsi, ei sitä kannata vielä alan määrittämisessä ottaa ohjaavaksi tekijäksi. Alan määrittämisen lisäksi tulee tietää, kuinka pitkälle tulevaisuuteen tuote on tarkoitettu. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 138–140.)

Toisessa vaiheessa perehdytään asiayhteyksien tekijöiden tuottamiseen (generation of context factors). Asiayhteyksien tekijöillä viitataan niihin arvovapaisiin 'rakennus palokoihin', jotka kuvaavat ilmiöitä ja joista maailma koostuu. Tekijöitä ovat esimerkiksi havainnot, ajatukset, teorit, lait, huomiot, uskomukset ja näkemykset. Niitä voi löytää omasta itsestään, vuorovaikutuksesta muiden kanssa, mediasta tai ylipäättään tarinoista, joita ihmiset jakavat ja tutkimuksista. Ne voivat olla tosia ylipäänsä tai vain muotoilijan itsensä kohdalla. Tekijöiden ei ole tarkoitus olla lopullisen tuotteen määrittäjiä vaan näyttää erilaisia mahdollisuuksia. Tekijät voivat olla muutoksessa, kuten trendejä ja kehitystä, tai vakiintuneita ja pysyvämpiä tilanteita maailmassa, kuten perusperiaatteet ja asiantilat. Tekijät voivat olla fyysisiä, psykologisia, sosiaalisia, taloudellisia, biologisia, teknisiä tai tieteellisiä. Tärkeintä on, että tekijät ovat merkityksellisiä käsiteltävälle alalle. Tekijöiden merkityksellisyyden tarkastelussa voidaan turvautua intuitioon ja tunteeseen. Tekijöiden tulee myös olla kiinnostavia muotoilijan itsensä näkökulmasta ollakseen merkityksellisiä. Tekijöiden valinnan tulisi perustua muotoilijan tunteelle ja ajatukselle siitä, että tekijä

auttaa muotoilijaa pääsemään eteenpäin konseptin kehittämisessä mielenkiintoiseen suuntaan. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 141–144.)

Lopuksi tekijöitä arvioitaessa tarkastellaan niiden yhteyttä omaperäisyyteen. ViP mallissa yhteys omaperäisyyteen viittaa innovointiin ja mahdollisten tulevaisuuksien tutkimiseen omaten näin uutuuden ja soveltuvuuden merkitykset. Tekijöiden merkityksellisyyden muotoileminen sellaiseen muotoon, että se kuvaa täysin sitä mitä sen halutaan ilmaisevan, voidaan tehdä kysymällä mitä muotoilija tarkalleen tarkoittaa. Tämän lisäksi voidaan kysyä mitkä piilevät tekijät vaikuttavat trendiin tai kehitykseen. Nämä piilevät tekijät voivat nousta jopa mielenkiintoisemmiksi kuin alkuperäinen trendi niiden päällä. Oleellista tekijöitä analysoidessa on pyrkiä löytämään pääperiaatteet niiden takana. Kun tekijöiden luettelossa on tarpeeksi moninaisuutta, voidaan siirtyä kolmanteen vaiheeseen. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 144–148.)

Kolmannessa vaiheessa rakennetaan asiayhteyksien tasoa (Structuring the context). Aiemmin kerätyistä tekijöistä lähdetään rakentamaan estetiikan periaatteilla yhtenäistä kokonaisuutta, johdonmukaista rakennetta selittämään kuinka erilliset elementit ovat yhteydessä toisiinsa. Ensiksi moninaisista tekijöistä lähdetään kokoamaan pienempiä ryhmiä. Tekijöiden määrän ylittäessä kymmenen, supistetaan moninaisuutta, jotta voidaan hahmottaa asiayhteydet kokonaisuutena. Supistamalla joukkoa muodostetaan kaksi ryhmää: yleisen laadun ryhmä ja syntyvän laadun ryhmä. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 148–149.)

Yleisen laadun ryhmä on yhdistelmä niitä tekijöitä, jotka osoittavat yhdessä samaan suuntaan. Esimerkiksi havainnot: ”ihmiset käyvät useammin kuntosalilla”, ”lisäravinteille on kasvava kysyntä” ja ”monet ihmiset haluavat luonnollisesti kasvatettua ruokaa” voidaan niputtaa yhdeksi tekijäksi: ”ihmiset haluavat vaikuttaa enemmän terveyteensä”. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 149.)

Syntyvän laadun ryhmällä tarkoitetaan, että tuotaessa yhteen moninaisia tekijöitä, voidaan synnyttää uusi tekijä, joka ei ilmene erillisistä tekijöistä. Esimerkiksi tekijät: ”teinit pelaavat kaksi tuntia päivässä” ja ”työntekijät tekevät enenemässä määrin ylitöitä” voidaan yhdistää yhdeksi syntyväksi tekijäksi: ”perhe-elämän hajoamiseksi”. Ryhmittely on tärkeää ja arvokasta, mutta pitää sisällään riskejä. Aikaisemmin huolella erotellut tekijöiden määritelmät voivat kadota yleisessä ryhmässä. Alku-



peräisiä tekijöitä ei tulekaan unohtaa, vaan ne tulee nähdä moninaisuutena ykseydessä, sillä niillä voi olla merkittävä rooli myöhemmin prosessissa. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 149, 152.)

Tarkoituksena on vähentää tekijöitä määrällisesti hukkaamatta niiden moninaisuutta ja erityisyyttä. Jokainen ryhmä tulee esittää selkeänä erottuvana osana todellisuutta, jota asiayhteydet pyrkivät esittämään. Kuten tekijöidenkin, tulee ryhmien olla omaperäisiä, alaan kuuluvia ja vetoavia. Kun tekijöiden ja ryhmien määrää on rajoitettu, aletaan näiden välille etsimään suhteita. Ryhmät voivat olla samansuuntaisia tai ristiriidassa niiden sarjat voivat ilmentää kaavaa tai olla satunnaisia reaktioita. Tyypillisesti suhteista syntyy joko kaava tai ulottuvuuksia. Kaavat voivat ilmetä tarinoina tai teemoina ja ulottuvuudet rinnakkaisina mahdollisina tulevaisuuksina. Suhteiden muodostuksen lopputuloksena tulisi syntyä tunne selkeästä ja yhtenäisestä tulevan maailman kuvasta. Seuraavassa vaiheessa päätetään, miten tähän kuvaan lähdetään vastaamaan. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 152–154.)

Neljännessä vaiheessa määritellään toteamus (statement definition). Tämä vaihe perustuu siihen, että muotoilija on aktiivinen toimija, joka joko päättää tehdä jotain tai päättää olla tekemättä jotain ja hän asemoituu näin johonkin. Tehdessään valintoja tekijöiden löytämisen yhteydessä ja supistaessaan sekä ryhmitellessään niitä, on muotoilija ilmaissut ja heijastanut itseään, arvojaan, uskomuksiaan, moraaliaan ja näkemyksiään ja tullut näin ilmaisseeksi näkemystään maailmasta. Muotoilija on kuitenkin todennäköisesti pyrkinyt jättämään moraalikäsityksensä vielä sivuun tekijöiden kanssa työskennellessään. Määriteltäessä toteamusta tai lausuntoa, muotoilija ottaa tarkasteluun rakentamansa kuvan maailmasta ja pohtii sen suhdetta hänen oikeustajuunsa. Onko hahmottunut maailma sellainen, jota hän tukee tai jonka puolesta 'taistella', ja kuinka? (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 154–156.)

Toteamuksella muotoilija ilmaisee asemoitumisensa tai vastauksensa asiayhteyksiin ja samalla hänelle muodostuu suunta siitä, mihin prosessi on menossa ja millaisia mahdollisuuksia siihen liittyy sanomatta mikä tuote on tai mitä se tekee. Näin toteamuksesta tulee ensimmäinen osa muotoilijan visiota. Toteamuksen ei tulisi olla liian yleinen, sillä silloin on liikaa mahdollisuuksia tämän tavoitteluun, toisaalta toteamus ei saisi olla liian tarkasti rajattu, sillä silloin sen tavoittelu voi muuttua

mahdottomaksi. Realistinen toteamus motivoi muotoilijaa eteenpäin. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 156–157.)

Viides vaihe kohdistuu suhteiden luomiseen (establishing a relationship) ja siinä erityisesti ihmisen ja tuotteen vuorovaikutuksen suunnitteluun. Tässä vaiheessa pyritään ymmärtämään millaisia suhteita ja vuorovaikutuksia aiemmin muodostetussa asiayhteyksissä ja maailmassa on. Ymmärryksen saavuttamiseksi tulee keskittyä visioon siitä, millainen suhde käyttäjällä ja tuotteella on, sen sijaan että pohdittaisiin vielä valmista tuotetta tai mikä se edes on. Vuorovaikutussuhde on yhdistävä tekijä asiayhteyksien maailman ja tuotteen välillä lisäten tuotteen vaikuttavuutta. Se samanaikaisesti kuvaa käyttäjän huolia, tarpeita, haluja ja tuotteen ominaisuuksien vastaavuutta. Vuorovaikutus kertoo kuinka tuotetta käytetään ja se koetaan, mutta myös millaisia arvoja ja merkityksiä syntyy tästä suhteesta. Vuorovaikutuksen määritelmää voidaan ilmaista sanoin, kuvin, liikkein, piirrustuksin jne. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 158–159.)

Määritelmää voi lähteä rakentamaan intuitiivisesti, luottamalla tunteeseen ja mieleen juolahtaviin ajatuksiin ja tutkimalla niiden sopivuutta, tai tarkastelemalla vastaavaa tilannetta muilla aloilla. Vastaavuutta voi etsiä ihmisen ja tuotteiden, esineiden tai muiden ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, toisin sanoen tilanteista joissa korvaamaton, tuttu tai hankala on muutettu merkitykselliseksi ja erityisen arvon omaavaksi. Vuorovaikutukset kuvataan usein erilaisten ominaisuuksien osaluueina, kuten hallintana, vapaaehtoisuutena ja intohimona. Kaikkien näiden osatekijöiden yhtäaikainen voi olla vaikeaa ja siksi kannattaa etsiä näiden yhteistä tekijää. Voidaksesi selittää vuorovaikutussuhteita kyseessä olevassa muotoiluprosessissa kannattaa sinun yhdistää asiayhteyksien tekijät ja rakenne (maailma) muodostamaasi toteamukseen. Vuorovaikutusten määrittelyyn muotoilijalla on jo tietoa sisällään: elementit, jotka johtavat vuorovaikutukseen ja ratkaisut vuorovaikutuksen tarkkaan suunnitteluun. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 159–162.)

Sisäisen tiedon esille saamiseen voidaan käyttää kokeilua ja leikkimistä. Vuorovaikutuksen arvottuneelta näyttävää lopputulosta ei tarvitse pelätä, esimerkiksi vuorovaikutusta kuvaa negatiiviselta vaikuttava itsekkyyys, voi olla tarpeen eteenpäin pääsemiseksi. Kun toteamus kuvastaa mitä tuotteen tulisi tarjota, kertovat vuorovaikutussuhteet miten tätä tarjotaan. Yhdessä nämä elementit kertovat tarjot-

tavasta tarkoituksesta ja pohjautuvat siihen mitä tarvitaan, esitetään tärkeänä, halutaan nähdä tapahtuvan tai mitä pidetään vaikeana. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 162–163.)

Kuudennessa vaiheessa määritellään tuotteen ominaisuuksia (defining product qualities). Tuotteen ominaisuudet luovat viimeisen osan muotoilijan visioon ja yhdistävät asiayhteyksien, vuorovaikutuksen ja tuotteen tasot. Vaiheen tarkoituksena on kehittää ymmärrystä muotoiltavasta tuotteesta ominaisuuksien tasolla sivuuttaen vielä tuotteen fyysiset piirteet. Näin muotoilija tietää myös tarkkaan mitä hän haluaa. Mikäli tuotteella on tarkkoja ominaisuuksia, tullaan tuotetta käyttämään ja kokemaan suunnitellulla tavalla. Tämän saavuttamiseksi tarkoitettuja vuorovaikutuksia ei saa nähdä erillisenä, vaan huomioida aina asiayhteydet ja maailma ja siitä tehty toteamus. Jos esimerkiksi kahden ihmisen välinen suhde kuvataan suvaitsevaisena tai kärsivällisenä, edellyttää se ihmiseltä sellaisia ominaisuuksia kuin anteeksiantavuus, avoimuus ja joustavuus. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 163–164.)

Tuotteen ominaisuuksista tarkastellaan tuotteen luonnetta ja kuvaavuuksia siitä kuinka sitä voidaan käyttää. Metaforilla ja toimintaan liittyvillä merkityksillä, kuten työnnettävä, voidaan kuvata tai luonnehtia tuotteen erityispiirteitä. Käyttäjän hämmentyneisyyden vähentämiseksi tarkoituksettomia ristiriitaisuuksia tulee olla mahdollisimman vähän. Jos tarvittavat ominaisuudet ovat samoja kuin jo olemassa olevassa tuotteessa, on hyvä olla varma niiden tarpeellisuudesta. Joskus jo olemassa olevan tuotteen merkitys on juuri se mitä sen pitäisikin olla ja käytettävissä lyhyen tai pitkän tähtäimen tulevaisuudessa. Tämä on kuitenkin harvinaista. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 164–166.)

Seitsemännessä vaiheessa tuotteen ominaisuudet välitetään tuotteen mahdollisesti fyysisiin piirteisiin, kun siirrytään konseptisuunnitteluun (concept design or concepting). Konseptoinnissa muotoilijan visio siirretään niiden piirteiden yhdistelmäksi, joi- ta voidaan kirjaimellisesti havaita, kokea ja käyttää. Tuotteen ominaisuuksien määrittely ei vielä kuvaile minkä tyyppistä tuotetta ollaan kehittämässä. Tämä tapahtuu konseptointi vaiheessa, kun päätetään mikä lopullinen ratkaisu on. Onko tuote esine, palvelu vai jotain muuta? Ensiksi muotoilija laatii konsepti-idean, joka vastaa hänen visiotaan. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 166.)

Konsepti-idea määrittää tuotteen muodon ja mitä tuote tekee tavoitellakseen muotoiluprosessin päämäärää. Konsepti-idea ei kuitenkaan ota tiettyä muotoa. Kun soveltuva idea ilmaantuu mieleen, se tuntuu itsestäänselvältä ja helpolta. Tämä johtuu siitä, että alitajuisesti työtä ratkaisun eteen on jo tehty. Alitajunta työstää ratkaisuja jopa silloin, kun ihminen tekee jotain aivan muuta. Tämä vaatii kuitenkin aivojen valmistelemista alitajuiseseen työskentelyyn ja tarkkaa harkintaa visioon kuuluvista ja kuulumattomista seikoista. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 165–167.)

Konseptointia voi helpottaa samankaltaisten analogioiden kautta ajatteleva. Kun visioon sopiva analogia on löytynyt, on helppoa siirtää peruseriaate työstettävälle alalle. Myös havainnollistavan kuvan tekeminen kaikista jo löydetyistä näkökulmista voi auttaa. Muotoutuva tuote jätetään tyhjäksi alueeksi kuva-alalle ja sen ympärille kuvataan kaikki jo tehdyt vaiheet: vuorovaikutus, käyttäjä, kokemuksen taso, toiminta, ympäristö ja asiayhteydet, kaikki paitsi itse konsepti. Joskus tarvittavan kaltainen tuote ilmentyy tyhjään tilaan. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 167.)

Luonnostelu on konseptointia helpottavaa ja sitä voidaan tehdä monella tavalla. Jos tämäkään ei auta, voidaan palata ensimmäiseen yritykseen ja pyrkiä tekemään siitä täysin päinvastainen versio, ja jatkaa siitä kunnes visioon sopiva ratkaisu löytyy. Konsepti-ideoita, jotka sopivat visioon, voi syntyä useampia. Näistä tulee valita se, joka parhaiten sopii asiakkaan strategiaan. Konsepti ei itsessään ole vielä tuote, mutta se kuvaa tuotetta alustavasti. Miten tuote teknisesti toimii, millaisia pääelementtejä siinä on, miten sitä käytetään, millaisia aistittavia piirteitä siinä on, kuinka kaikki osat rakentuvat ja ovat yhdessä? Tuotteet piirteitä voidaan kehittää ensin itsekseen ja sitten tuoda elementit yhteen kokonaisuudeksi. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 168–174)

Lait, luonnonlait ja periaatteet voivat auttaa muuttamaan konseptin käyttökelpoiseksi, sillä ne luovat rajoja ja siten kertovat kuinka visio on mahdollinen todellisessa maailmassa. Konseptin tarkoituksena onkin yhdistää visio ja todellinen maailma. Tukena voidaan käyttää kysymyksiä, kuten istuuko konsepti kaikkiin vision elementteihin, onko se kaikkein tehokkain vaihtoehto suhteessa toteamukseen ja piirteisiin, onko konseptissa järkeä ja onko se saavutettavissa? Esteettiset periaatteet ovat käytännöllisiä konseptin kehittämisessä, sillä niiden kautta voidaan saada tunne onnistumisesta. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 174–176.)

Viimeisessä vaiheessa konseptia lähdetään toteuttamaan ilmaisuksi (manifestation) muotoilulla ja yksityiskohdilla (design and detailing). ViP:n malli ei eroa juurikaan muista muotoilumalleista tässä muuttamisessa. Ainoastaan vision muistuttelu työskentelyn aikana tekee mallin viimeisestä vaiheesta erilaisen. Keskeistä tässä vaiheessa on tehdä vision taustalla oleva idea realistiseksi ja kouriintuntuvaksi. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 177–184.)

Jos tarvittavia asioita, esimerkiksi tekniikkaa, ei vielä ole, ne täytyy kehittää itse. Tarve erilaisille asioille tulee nousee kuitenkin itse visiosta, ei ulkopuolelta. Muotoilussa omaperäistä tai alkuperäistä välittämisen kaavaa, täytyy tehdä päätöksiä useilla erilaisilla mutta toisiinsa liittyvillä muotoilun tasoilla. Esimerkiksi palvelukonsepti, palvelussa edettävän polku, piirteet ja arkkitehtuuri muodostavat yhdessä palvelun välittämisen kaavan. Kaavan tarkoitus on tukea sitä miten asiakkaan ajatellaan kokevan tuotteen 'portfolion' (mt., s. 177–179). (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 177.)

Vision ja konseptin perusteella tehdyt päätökset voivat synnyttää uusia harkintoja, jotka lisätään käsiteltävien asioiden listalle. Tämä on tavallista, sillä muotoiluprosessissa ja sen toteutuksessa kokonaissuunnittelun monimutkaisuus ja rajoitusten väliset suhteet paljastuvat. Tärkeä kysymys on tunnistaa mitkä elementit ovat olennaisia vision toimivuuden saavuttamiseksi ja mitkä elementit eivät vaikuta asiaan. Toisin sanoen tunnistaa mitkä asiat ovat ehdollisia ja mitkä valinnaisia, tämän jälkeen on helppoa päättää mitä kannattaa kehittää itse. Muotoilussa ei ole yhtä optimaalista ratkaisua, vaan aina tehdään yksi mahdollinen ratkaisu. Muotoiluprosessissa voidaan pyytää apua ammattilaisilta ja amatööreiltä, jos sen tarkoitus on auttaa muotoilijaa. On kuitenkin syytä huomata, että esimerkiksi asiakkaat eivät näe välttämättä mitä voisi olla vaan sen mitä on. Tämän vuoksi on syytä pohtia, keneltä ja missä kohtaa kysytään konsultaatiota. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 179–184.)

### 3 Metodi

Tutkielmani tarkoituksena on kehittää sovellutus, eräänlainen tuote, jolloin kehittämistutkimus on luontainen valinta. Päädyin realistiseen evaluaatiotutkimukseen, tarkemmin sanottuna kriittiseen realistiseen evaluaatiotutkimukseen, sillä se asettuu myös taideperustaisen tutkimuksen kenttään niin kuvataidekasvatukseen kuin muotoilunkin puolelta. Timo Jokela ja Maria Huhmarniemi (2018) kertovat taideperustaisen tutkimuksen taustalla olevan tavoitteen ja tarpeen käytännön muutosten kehittämiseksi. Taideperustaisella tutkimuksella ja design -tutkimuksella on yhtymäkohtia. Taideperustaista tutkimusta voidaan kuitenkin käyttää kuvataidekasvatuksen toimivampien käytännön opetusmenetelmien kehittämiseen. (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s.9.)

Herbert Read, joka voidaan nähdä taidekasvatuksen yhtenä oppi-isänä, painottaa ettei erottele taidetta ja tiedettä, sillä näkee nämä osaksi samaa todellisuutta, jossa taide kuvaa sitä ja tiede selittää. (Read, 1958, s. 11). Taideperustaisessa tutkimuksessa nämä kaksi elementtiä voidaan integroida toisiaan tukeviksi metodeiksi, osiksi kokonaisuutta. Patricia Leavy määrittelee taideperustaisen tutkimuksen monitieteiseksi lähestymistavaksi tiedon rakentajana, joka yhdistää luovan taiteen periaatteita tutkimuksen kontekstissa (Leavy, 2018, s. 4). Jokela ja Huhmarniemi (2018, s. 9, 12–15) puolestaan kuvaavat taideperustaista toimintatutkimusta syklisesti eteneväksi tutkimus- ja kehittämisprosessiksi, jossa niin tutkija kuin taide ovat tutkimusprosessin osia.

Pirkko Anttila puolestaan kuvailee kriittistä realistista evaluaatiota holistiseksi perspektiiviksi, joka kysyy miten ja mitä varten sekä missä olosuhteissa asiat toimivat. Tiedon kohteet ovat itse kehittyviä sosiaalisessa toiminnassa. (Anttila, 2006, s. 455.) Taideperustaisuuden ja kehittämisen peruseriaatetta yhdistyvät gradussani sillä tarkoitukseni on kehittää sovellutusta muotoilun opettamiseen kuvataiteen keinoin. Sovellutuksen kehittämisessä keskeisiä pohdintoja tuovatkin Anttilan esittelemät kysymykset miten, mitä varten ja missä olosuhteissa.

Anttila myös näkee, että yhteisöissä olevien ihmisten toiminta voidaan nähdä eritasoisina interaktiivisina ja verkottuneina rakenteina. Kaikki inhimillinen toiminta

voidaan näin ollen nähdä sosiaaliseen realitodellisuuteen sisäänrakennettuna. (Anttila, 2006, s. 455.) Vuorovaikutuksen voidaan siis olettaa nostavan todellisuudesta likimääräisiä arvioita, joita voidaan tarkastella. Tieto nousee näin ollen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Samaa havaintoa hyödyntää myös taideperustainen tutkimus (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 13). Anttila myös huomauttaa, että eri tieteenaloilla olemassa olevien ilmiöiden ominaisuudet ja niitä koskeva teoria organisoituvat eri tavoin (Anttila, 2006, s.455).

Realistinen evaluaatio ei näin ollen ole vain yhteen tieteenalaan kuuluva metodi, vaan se ilmenee eri muodoissaan useilla eri tieteenaloilla. Taiteessa ja taideperustaisessa tutkimuksessa taide voidaan nähdä väylänä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ilmenevien ilmiöiden havaitsemiseen. Tämän saavuttamiseksi pro gradussani asiantuntijaryhmät nousevat keskiöön. Leavy kirjoittaa reaktioidemme voivan olla ensin tunteellisia, psykologisia tai sisäisiä ennen tietoisuuden tavoittumista. Taide voi myös luoda uusia tapoja nähdä, ajatella ja kommunikoida. (Leavy, 2018, s. 3.)

Kriittisen realistisen evaluaation yhdistäminen taideperustaisen tutkimuksen kenttään avaa uusia menetelmiä toteuttaa realistista evaluaatiota. Taiteen avulla voidaan selvittää taidekasvatuksen kentän ilmiöitä kriittisen realistisen evaluaation toimintamalleja hyödyntäen. Tätä samaa periaatetta myös tarkastelen pro graduni lopputuloksena tulevassa sovellutuksessa: kuinka eri tietämisen ja reagoinnin tapoja voidaan hyödyntää tehtävissä ja niiden toteutuksessa.

Tieteellinen realisti ei Anttilan mukaan vastaa vain käytännön tarpeisiin arvioidakseen niitä, vaan pyrkii myös muuttamaan ja kehittämään käytäntöä (Anttila, 2006, s. 456). Samat lähtökohdat koskettavat myös oman pro graduni tutkimusosiota. Tarkoitukseni on sovellutuksella tuoda vaihtoehtoinen tapa muotoilun ja tulevaisuuden suunnittelun opettamiseen ja siten muuttaa ja kehittää käytäntöä. Sovellutuksen tavoitteena on synnyttää oppimista, eli pysyvää muutosta oppijan ja yhteisön toiminnassa ja ajattelussa. Sen on tarkoitus myös antaa välineitä elämän hallintaan ja suunnitteluun.

Sovellutuksen tavoitteiden asettaminen tuo tarpeen myös sovellutuksen, eli tuotteen vaikuttavuuden arvioinnille. Anttila kirjoittaaakin vaikuttavuuden olevan keskeistä myös kriittisessä realistisessa evaluaatiossa. Hän korostaa myös vaikutuksien käsit-

tämisen hyötyjä. Mikäli todellisuus nähdään vaikutuksina, seuraa siitä se, että kaikki mikä jollain tapaa vaikuttaa, on todellista: mukaan lukien mielikuvat, uskomukset ja tieto. (Anttila, 2006, s. 456.) Nämä ovat myös niitä vaikuttamisen kohteita, joihin kasvatuksella ja opetuksella voidaan vaikuttaa. Mielikuvat, uskomukset ja tieto sekä niihin vaikuttaminen voivatkin nousta yllättävän keskeisiksi sovellutuksen sisällä. Tällöin muotoilun sisältöjen tarkastelu ei yksin riitä päämääräksi.

Anttila kiteyttääkin realistisen teorian huomion kiinnittyvän sellaisen tutkivan toiminnan tukemiseen, jonka tavoitteena on jonkin asian kehittäminen ja aikaisempien tulosten hyödyntämiseen (Anttila, 2006, s. 456). Tämä ilmenee pro gradussani kahdella tavalla. Esiymmärrystä kartoittavassa vaiheessa olen toteuttanut jo yhden version muotoilun ja tulevaisuuden suunnittelun opettamisesta kuvataidekasvatuksessa. Tämän lukiolaisten parissa pidetyn prototyypin havainnot siirtyvät mukanani myös tähän tutkimukseen. Lisäksi aikaisemmin kerryttämäni osaaminen ja tieto niin kuvataidekasvatuksen, kasvatuksen, opettamisen, ohjaamisen kuin muotoilun puolelta tulevat mukanani tähän tutkielmaan ja sen tutkimusosioon.

Toisekseen pro gradun yhteydessä pidettävällä kurssilla kerään tutkimusaineistoa pitkin kurssia, voidakseni aineiston keruun lisäksi tehdä tarpeellisia muutoksia tuotteen ja pedagogiikan näkökulmasta kurssin aikana. Koska tavoitteena on kehittää tuote, on realistinen evaluaatio omiaan tukemaan tätä kehittämistutkimusta.

Vaikka realistinen evaluaatio onkin taiteen kentässä enimmäkseen ollut käytössä muotoilun puolella (Anttila, 2006, s. 458), on sitä mahdollista hyödyntää myös kuvataidekasvatuksen parissa. Samaa muotoilullista ajattelua toteutetaan opetuksen suunnittelussa ja oppimateriaalin laadinnassa. Jokelan ja Huhmarniemen havainnot design -tutkimuksen ja taideperustaisen tutkimuksen yhtymäkohdista (2018, s. 13–14) voidaan nähdä siirrettäväksi myös kriittisen realistisen evaluaation osalta.

Anttila huomauttaa Yenin, Woolleyn, Hsiehin ja Jonesin pohtineen realistisen evaluaation kytkeytymistä taidemaailmaan. Siinä missä Yen ja kumppanit tarkastelivat Anttilan mukaan muotoilijan mahdollisuutta identifioida, koota ja yhdistellä sellaista tietoa, joka auttaa häntä saavuttamaan soveltuvimman ratkaisun tarkastelun alla olevaa tarkoitusta varten. Jones pohti erityyppisiä muotoilijoita ja jakoi muotoilijatyyppit kolmeen: mustassa laatikossa toimivaan muotoilijaan, lasilaatikossa toimivaan muotoilijaan sekä muotoilijaan, joka on itseorganisoituva systeemi. Mustalla



laatikolla viitataan luovaan prosessiin, josta lähes mystisesti päästään tuloksiin luovan prosessin kautta. Tämä kuvastaa muotoilijan luovaa lähtökohtaa. Anttilan mukaan myös realistisen evaluaation keskeinen kehittäjä Scriven on puolestaan kirjoittanut erilaisista laatikoista realistisina lähestymistapoina. Hänen mukaansa mustan laatikon metodissa keskitytään enemmän itse tuloksiin kuin tuloksiin johtaneeseen prosessiin. Scriven ei puhu lasilaatikosta, mutta Jones puolestaan kuvaa sitä tilanteeksi, jossa prosessi on selkeästi nähtävissä ja tulos syntyykin täydellisen rationaalisen prosessin seurauksena. Kun muotoilija on itseorganisoituvaa systeemiä, on se strategian, tavoitteen ja suunnittelun yhteistuotos. (Anttila, 2006, s. 458–459.) Kaikki nämä edustavat omalta osaltaan luovuuden ja tutkimuksen yhtymäkohtia. ”Kirjoittajien mielestä ensimmäinen muoto edustaa taiteellista luovuutta, toinen muoto tieteellistä ajattelutapaa ja kolmas sitä etsittyä ”muotoilullista ajattelua” (Anttila, 2006, s. 459).

Anttila haluaa uskoa realistisen evaluaation mahdollisuuksiin niin kutsutun valkean laatikon metodissa. Tässä metodissa huomioidaan sekä tulokset ja niiden vaikuttavuus että sisällön analyysi. Sisällön analyysi pitää sisällään sekä komponentit että sisällöt ja niiden väliset suhteet ja vaikuttavuudet kokonaisuuteen. Realistisen evaluaation valkoinen laatikko voidaan tiivistää paradigmaksi, jossa jäljitetään tulosten lisäksi tulokset aikaansaaneet mekanismit. (Anttila, 2006, s. 459.)

Valkean laatikon paradigma on mielestäni tehokkain tapa käyttää realistista evaluaatiota taidekasvatukseen ja muotoilun opettamisen sovellutuksen kehittämiseen, sillä itse sovellutuksen kehittäminen luo luotettavuutta tuotteelle ja sen ideologiselle pohjalle ja siten myös sen vaikuttavuudelle. Materiaalia arvioivat ja käyttävät tahot tarvitsevat tiedon myös kehittämisprosessista, jotta heillä on parhaat mahdolliset välineet arvioida sovellutusta eli tuotetta ja sen käytettävyyttä omassa toiminnassaan. Kun sovellutus on laajemman joukon käytettävissä, myös sen kehittämiseen tehdyn tutkimuksen merkitys ja vaikuttavuus kuvataidekasvatuksen kentässä on suurempi.

### 3.1 Kriittinen realistinen evaluaation malli tässä tutkimuksessa

Tämä tutkimus keskittyy ajallisesti tuotteen kehittämisen jatkokehittelyyn. Tuotteella tarkoitan tässä tutkimuksessa muotoilun ja tulevaisuuden suunnittelua opettavaa kurssia, joka tämän tutkimuksen aikana kulki nimellä *Muotoilu ja tulevaisuus*. Kurssia edeltänyt prototyyppi toteutettiin lukiossa nimellä *Muotoiltua tulevaisuutta*. Tutkimuksen ja tuotteen aikajanan kuvaajalla olen halunnut selkeyttää tuotteen kehittymisen ja tämän tutkimuksen aineistonkeruun välistä suhdetta. Tämä tutkimus keskittyy aikajanan tummempisiin kuusikulmioihin.



Kuva 2. Tutkimuksen ja tuotteen aikajana. Matilda Taipale

Kehittämistutkimuksessa tuote kulkee visusti tutkimuksen ja kehittämisen mukana. Kriittisen realistisen evaluaatiotutkimuksen prosessissa asiantuntija rakentaa tai soveltaa mallinsa kyseessä olevaan tapaukseen soveltuvaksi. Tämä mahdollistaa kehittämishankkeen suunnan muuttamisen ja muiden toimijoiden vuorovaikutuksen mallin kanssa. Malliin myös kytkeytyy aikaisempi kokemus, ammattialan edellyttämät ehdot ja vaatimukset. Kriittinen realistinen evaluaatio mallinnetaan luovaan, produktiiviseen prosessiin, mikä tarkoittaa rakenteiden ja kontekstien ymmärtämistä dynaamisiksi, muuttuviksi, toiminnallisiksi ja aikasidonnaisiksi (Anttila, 2006, s. 262.) Tähän tutkimukseen olen rakentanut kriittisen realistisen evaluaation mukaisen

mallin, jonka kuvaajaan olen kuvannut toimintavaiheiden lisäksi tuotteen kehittymisen.

Malli koostuu toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevista kehistä. Vuorovaikutuksella tarkoitan sekä kehien vaikutusta toistensa rakentumiseen, että tutkijan mahdollisuutta palata tarkastelemaan jotakin toista vaihetta. Pyrin kuvaamaan prosessia selkeyden vuoksi eteenpäin kulkevana prosessina, vaikka prosessi sisältää myös mahdollisuuden käydä poikkeamassa jossakin toisessa vaiheessa ja palata sitten mallin etenemisen mukaisille uomille. Tuotteen kehittämisen prosessille on luontaista käydä laadukkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden varmistamiseksi tarkastelemassa välillä tuotteen kehityksen etenemistä esimerkiksi suhteessa visioon.



KUVA 3. TUTKIMUKSEN ETENEMINEN. MATILDA TAIPALE

Ensimmäinen kehä kuvastaa niitä ennakoivaltuista ja taustatöitä, joita olen tehnyt ennen tuotteen varsinaisen testauksen alkua. Ensimmäinen kehä koostuu taustatiedon käsittelystä, vision ja konseptin luomisesta sekä toimintasuunnitelman rakentamisesta palaten toimintasuunnitelman arviointiin teorioiden valossa. Tämän ensimmäisen kehän pyöräytyksen aikana olen suunnitellut ja toteuttanut lukion kuvataideopetuksen kontekstissa kurssin esiyymäryksen keräämiseksi. Lukion kurssia voidaan pitää eräänlaisena esiprototyypinä tai konseptina, jonka testaus on tuottanut tietoa varsinaisen prototyypin eli yliopiston kurssin suunnitteluun. Lukion kurssin suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin aikana ensimmäinen kehä on pyöräytetty tuotteen kanssa useamman kerran läpi ennen toiselle kehälle siirtymistä.

Ensimmäisen kehän vaiheen keskeiset elementit välittyvät kehitetyn kurssin muodossa myös asiantuntijaryhmälle, eli kurssille osallistuville opiskelijoille niin kerrottuna kuin prototyypin eli kurssin kautta. Opiskelijoilla on mahdollisuus kommentoida ja vaikuttaa niin prosessiin kuin sen kulkuun rajallisissa määrin. Ensimmäisellä tapaamiskerralla opiskelijoilla on mahdollisuus vaikuttaa ensimmäisen kehän vaiheista toimintasuunnitelmaan kommentoimalla sitä. Toimintasuunnitelma tarkoittaa tässä yhteydessä ennen kaikkea kurssisuunnitelmaa. Muut vaiheet ensimmäiseltä kehältä ovat ajallisesti takana, minkä vuoksi niihin vaikuttaminen takautuvasti ei ole osallistujille mahdollista. Ensimmäiseltä kehältä siirrytään seuraavalle mahdollisten toimintasuunnitelmaa koskevien muutosten kanssa.

Toinen kehä kuvastaa kurssin toimintavaihetta, tuotteen prototyypin testausta ja kommentointia. Toimintasuunnitelmaan mahdollisesti tulevat muutokset huomioidaan tarvittaessa tuotteen prototyyppiä muuttamalla. Tuotteen prototyyppi tarkoittaa tässä tutkimuksessa muotoilu ja tulevaisuus -kurssia kokonaisuudessaan. Kurssi pitää sisällään erilaisia oppimispolkuja, jotka mukailevat muotoiluprosessia. Opiskelijat ovat itse rakentamassa näitä polkuja omilla valinnoillaan ja tavoitteillaan, minkä vuoksi voidaan nähdä prototyypin koostuvan useammasta variaatiosta, siis useammasta prototyypistä tai osaprototyypistä. Nämä eri variaatiot ovat kuitenkin osa kokonaisuutta, minkä vuoksi kutsun kurssia tässä kehittämispösessissä yksikkömuodossa prototyyppi.

Jokaisen tapaamiskerran yhteydessä toinen kehä pyörähtää kerran ympäri. Tapaamiskerran aikana prototyyppiä testataan ja samalla kerätään aineistoa, esimerkiksi palautetta. Tämä palaute voi nostaa esiin tarpeita muutoksille, jotka päivitetään mahdollisuuksien mukaan seuraavalle tapaamiskerralle. Kokonaisuudessaan toiselta kehältä siirrytään viimeiselle kehälle vasta kurssin päätyttyä.

Kolmannelle kehälle siirryttäessä tuotteen prototyyppiä on hiottu testauksen ja palautteen kautta viiden kierroksen ajan. Kolmannella kehällä kaikki aineisto kootaan ja suoritetaan päättöanalyysi tuotteesta ja prosessista. Lopputuloksena syntyy hiottu tuote, eli ne tulokset, jotka tutkimuksesta on saatu. Kuten olen tutkimuksen etenemisen kuvaajalla pyrkinyt havainnollistamaan, aineiston kerääminen tapahtuu prosessin aikana testauksen yhteydessä useissa erissä ja sitä myös tarkastellaan eri vaiheissa.

## **3.2 Aineisto**

Keräsin aineistoni Muotoilu ja tulevaisuus -kurssin yhteydessä opiskelijoiden antaman tutkimusluvan turvin. Aineisto koostuu kurssin aikana opiskelijoiden tekemistä töistä ja jokaisen tapaamiskerran päätteeksi Google Formsilla kerätystä kyselyaineistosta sekä omista havainnoistani. Kurssille ilmoittautui viisi opiskelijaa, mutta osa opiskelijoista keskeytti kurssin tai ei tullut kurssille ollenkaan. Näin ollen koko kurssia ja sen kaikkia materiaaleja pystyivät kommentoimaan kaksi opiskelijaa. Ensimmäisen tapaamiskerran kyselyaineisto keskittyi motivointiin ja kurssin suorittamistapojen soveltuvuuteen. Tähän kyselyyn vastasi kolme opiskelijaa. Toisella tapaamiskerralla kysely keskittyi tehtävän toimivuuteen ja tarkoituksenmukaisuuteen. Toisen ja sitä seuranneiden tapaamiskertojen kyselyihin vastasi kaksi opiskelijaa. Pyrin useilla kohdennetuilla puolistrukturoidulla kyselyillä, havainnoilla ja opiskelijoiden töillä saamaan laadukkaan aineiston, pienestä asiantuntijaryhmästä huolimatta.

## 4 Muotoilu ja tulevaisuus -kurssi

### 4.1 Kurssin suunnittelu

Perehdyin aluksi siihen, millaisia muita samantyyppisiä tuotteita on tarjolla. Erityisesti huomioni keskittyi Bill Burnettin ja Dave Evansin *Designing Your Life* -teokseen, jossa muotoiluajattelulla pyritään rakentamaan ratkaisuja tilanteisiin, joissa tuntee olevansa jumissa (Esim. Burnett & Evans, 2016, s. 55–75). Teos on suunnattu nimenomaisesti elämänhallintaan ja urasuunnitteluun. Burnett ja Evans ovat insinöörejä ja suuntautuneita enemmän insinöörimäiseen suunnitteluun, kuin kasvatukseen vaikka opettavatkin yliopistoissa (Burnett & Evans, 2016, s. xiii–xviii). Tästä syystä luin heidän teostaan ja ajatuksiaan erilaisesta tulokulmasta kuin he itse. Teos kuitenkin herätti minut pohtimaan muotoilun opettamisen erilaisia mahdollisuuksia ja syventyvää käsittelyä.

Burnett ja Evans ovat kehittäneet tuotettaan erilaisten asiantuntijoiden havaintojen ja tutkimusten pohjalta, mikä näkyy esimerkiksi tehtävässä, jossa pohditaan omaa itseä, omaa toimintaa ja maailmaa (Burnett & Evans, 2016, s. 25–33). Tehtävä vaikutti mielekkäältä myös kehityspsykologian ja identiteetin näkökulmasta, joten päätin jatkaa ajatuksen kehittämistä myös Muotoilu ja tulevaisuus -kurssille.

Sets ja Bruke ovat Turusen mukaan käsitelleet minäkäsitystä ja he näkevät sen perustuvan havaintoihin itsestä erilaisissa tilanteissa. Heidän mukaansa minäkäsitys sisältää sekä ihanneminän että jatkuvasti muuttuvan käsityksen itsestä. (Turunen, 2016.) Tehtävässä on myös aineksia ammatillisen identiteetin rakentamiselle, mikäli ymmärrämme ammatti-identiteetin erikoisosaamisen ja moniosaamisen erilaisiksi yhdistelmiksi (Soini-Salomaa, 2013, s. 3). Identiteetin tarkastelu on samalla väline ammatti-identiteetin rakentamiselle, sillä ammatti-identiteetti on yhteydessä meidän muihin identiteetteihimme. Identiteetin tarkastelu tekee näkyvämmäksi myös minän vaikutuksen asenteisiin, toimintaan, käyttäytymiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja sen tilanteisiin (ks. Aho & Laine, 2002). Mikäli opiskelija tarkastelee ensin omaa itseään, toimintaansa sekä näiden yhteyttä maailmankatsomukseensa, on hänellä välineitä lähteä etenemään omista tiedostetuista lähtökohdistaan.

Burnettin ja Evansin tehtävistä myös omien toimintatapojen ja tunteiden tarkastelua käsittelevä tehtävä vaikutti mielenkiintoiselta tarkastelun kohteelta. Tehtävässä tarkkaillaan omia toimintatapoja ja millaisissa tilanteissa päästään syvään uppoutumiseen ja kuinka energiaa vaativia erilaiset tilanteet yksilölle ovat (ks. Burnett & Evans, 2016, s. 44–48). Näin kuitenkin Burnettin ja Evansin tehtävälle ja kokonaisuuden rakenteelle myös toisenlaisia vaihtoehtoja toiminnan ja rakentumisen näkökulmasta.

Burnettin ja Evansin käyttämä muotoiluprosessi painottuu voimakkaasti erillisen ideointivaiheeseen ja erilaisten vaihtoehtojen prototyypittelyyn. *Designing Your Life* teoksen tehtävät ja oppijan oma pohdinta ovat enimmäkseen sanalliseen ja kirjalliseen tekemiseen keskittyviä. (ks. Burnett & Evans, 2016.) Keskustelut ja kirjoitustehtävät ovat tärkeimmät toimimisen tavat, vaikka myös intuitiivinen kehollinen tietäminen on joistakin tehtävistä nähtävissä (ks. Burnett & Evans, 2016, s. 97–98, 100–103, 143–146). Visuaalista pohdintaa ei kuitenkaan juuri käytetä, minkä vuoksi intuitiota ja alitajuista tietämistä käytetään tietoisesti vähemmän.

Esiymmärryksen rakentamiseksi toteutin lukion KU2 *Muotoillut ja rakennetut ympäristöt* -kurssin *Designing your life* -mallin innoittamana. Kurssin taustalla kulki Burnettin ja Evansin ajatusten pohjalta tiivistetty muotoilupolku, jonka tehtäviin toin muotoilun oppimista ja visuaalista ajattelua. Tausta-ajatukseni oli auttaa samalla nuoria pohtimaan tulevaisuuttaan lukion jälkeen. Paperilla kurssi vaikutti toimivan hyvin: se sisälsi opetussuunnitelman laajoja tavoitteita ja yksilöllistä oppimista.

Ongelmaksi kuitenkin nousivat itseohjautuvuuden, tulevaisuuteen motivoitumisen ja abstraktin tason ajattelun haasteet. Osa opiskelijoista menestyi kurssilla erittäin hyvin ja palautteen perusteella myös kokivat saaneensa eväitä tulevaisuuteensa. Toinen puoli opiskelijoista puolestaan kamppaili monenlaisten haasteiden kanssa. Erityisesti vaihtoehtojen olemassa olo ja päätöksenteko vaikuttivat olevan toisille suurempia haasteita kuin toisille. Kurssi antoi selvän viestin kehittämisen tarpeesta, sillä kurssi oli palvelut vain osaa opiskelijoista. Kurssin rakennetta ja tehtäviä oli tarpeen muuttaa.

Lukiolla pidetyn kurssin onnistumiset olivat tehtävien toteutustapaan vaikuttaminen ja jokaisen oppijan kanssa käytävät keskustelut, joille jäi aikaa, kun tieto oli saatavil-

la sähköisessä ympäristössä. Tämä vaati kuitenkin oppijoilta itseohjautuvuutta ja omaa pohdintaa. Samanlainen toimintatapa oli toiminut yläkouluikäisten kanssa vuotta aikaisemmin, joten kurssiin liittyvät ongelmat olivat todennäköisesti materiaaleissa tai tehtävien vaikeudessa. Mahdollisesti oppijan oli myös vaikeampi motivoitua tehtävien tekemiseen uudesta aiheesta ja uudella tavalla. Tiivistäen voidaan sanoa, että lukiolla pidetyn kurssin vaikeudet ilmenivät tehtävien aloittamisen ja kokonaisuuden hahmottamisen vaikeutena.

Hylkäsin Burnettin ja Evansin muotoilupolun ja lähdin etsimään vaihtoehtoista tukirankaa muotoiluprosessin etenemiselle. ViP -malli tarjosi muotoiluprosessin, joka eteni pienemmin askelein ja erilaisesta tulosuunnasta. Vision rakentamisen kautta tuotetta lähestyvä muotoiluprosessi mahdollisti myös rajatumpien tehtävien rakentamisen tavalla, joka kuitenkin jätti tilaa yksilölliselle tavalle toteuttaa tehtävää. ViP -malli myös korosti kontekstin, eli maailman, merkitystä suunnittelussa ja tulevaisuuteen katsomista, mikä *Designing Your Life* -mallissa jäi käytännössä olemattomaksi (ks. Hekkert & Dijk, 2011; Burnett & Evans, 2016).

ViP -malli toi myös uudenlaisen tarpeen tehtävien teorialle. Kahdeksanvaiheisen muotoiluprosessin kiinnittyminen voimakkaasti vuorovaikutuksen, tuotteen ja asiayhteyksien tasoon ja näiden tasojen keskinäiset yhteydet (ks. Hekkert & van Dijk, 2011) vaativat maailman huomioimista myös tehtävissä. Samalla ViP -mallin työvaiheiden painottuminen muotoiluprosessin alkupäähän vaati tehtävien uudelleen suunnittelua ja laajentamista siten, että yhden tehtävän aikana voitiin tehdä useampia muotoiluprosessin vaiheita luontevasti kokonaisuutena.

ViP -malli vaati tuekseen kuitenkin välineitä maailman tarkasteluun, jotta mallissa korostuva konteksti ja mallin ensimmäisten vaiheiden toteuttaminen olisi mahdollista. Tulevaisuudentutkimus tarjosi välineitä tähän tarpeeseen. Sen kautta on mahdollista lähteä tavoitteellisesti muuttamaan maailmaa, kun tiedetään suunta ja toimintatavat (Kamppinen ym. 2003, s. 19, 30–33). Tulevaisuuden-tutkimuksesta lainattavilla käsittelillä ja menetelmillä oli mahdollista tukea muotoiluprosessia ja oman tulevaisuuden suunnittelun vaikuttavuutta. Näitä samoja vaatimuksia oli myös ViP -mallissa (ks. Hekkert & Dijk, 2011).



ViP -mallin ja tulevaisuudentutkimuksen yhteistyötä edesauttoivat myös näiden jakamat käsitteet ja tulevaisuuteen suuntautuva ote, mutta myös toisiaan täydentävät näkemykset ja terminologiat. Esimerkiksi vision keskeisyys ViP -mallissa ja tulevaisuudentutkimuksen tarjoamat välineet sen rakentamiseen muodostivat luontevan kokonaisuuden, joka oli mahdollista tuoda kasvatuksellisessa kontekstissa opiskelijoille.

Kasvatuksen näkökulmasta ViP -mallin ja tulevaisuudentutkimuksen yhteistyö sekä mahdollisti että edellytti identiteetin rakentamisen tukemista. Subjektiminä on kaikessa tekemisessä läsnä ja vaikuttaa siten kokemuksiin, vuorovaikutukseen ja toimintaan (Aho & Laine, 2002, s. 16). Objektiminän tarkastelu puolestaan voi antaa ymmärrystä itsestä, omasta toiminnastaan ja motiiveistaan. Tämä ymmärrys tekee oman työuran suunnittelusta vaikuttavampaa, sillä oman itsensä tunteminen on edellytys itselle sopivien ratkaisujen tekemiselle.

Identiteetin tarkastelu oman olemisen havainnoinnin, tuntemisen ja arvostamisen kautta myös avaa ovia minäkäsityksen oppimisvaiheisiin (Aho & Laine, 2002, s. 24–38). Samaa pohdintaa käydään myös ammatti-identiteetin kohdalla suoritusminäkuvan, sosiaalisen minäkuvan, emotionaalisen minäkuvan ja fyysismotorisen minäkuvan tapaan.

Kurssin suunnitelma muotoutui Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tarjoaman suunnittelupohjaa soveltamalla ja opetuksellisten näkökulmien kautta seuraavasti:

#### TAULUKKO 2. KURSSISUUNNITELMA

Opetuksellinen näkökulma	Vastaavuus tämän kurssin kohdalla
Kurssin aihe ja teema Mitä opetan?	Oppijan oman tulevaisuuden suunnittelu muotoilun, opiskelijan valitseman muotoilualan ja tulevaisuudensuunnittelun kautta.
Mihin laajempaan kokonaisuuteen käsiteltävät sisällöt kuuluvat?	Muotoilu on osa kuvataidekasvatusta ja luovan alan kenttää. Muotoilun ja tulevaisuudensuunnittelun yhdistelmä on puolestaan osa urasuunnittelua, ja pitää sisällään niin muotoilun kuin tulevaisuudentutkimuksen sisältöjä ja menetelmiä. Kokonaisuus on myös osa yksilönä kasvua ja identiteettityötä sekä erilaisissa tietämisen tavoissa harjaantumista.

Opetuksellinen näkökulma	Vastaavuus tämän kurssin kohdalla
Mitkä ovat kurssin keskeiset opetettavat asiat ja käsitteet?	Muotoiluprosessi ja sen vaiheet ViP -mallissa. Muotoilun alat: teollinen muotoilu, graafinen suunnittelu, peli-, sisustus-, tekstiili- ja vaatesuunnittelu. Muotoilun 6 E:tä. Arkkitehtuurin käsitteistä paikan henki ja sen tarkastelun käsitteet, Tulevaisuudensuunnittelu ja tulevaisuudentutkimus: mahdolliset maailmat, tulevaisuuspolustot, tulevaisuuskartta, kognitiivinen kartta, visio, trendi. Älykäs intuitio.
Oppijoiden mahdolliset ennakkokäsitykset Mitä oppijat tietävät tai osaavat entuudestaan?	Taiteiden tiedekunnan opiskelijat ovat visuaalisen alan opiskelijoita ja heillä on jo pohjatietoa visuaalisesta ja luovasta työskentelystä. Osalla opiskelijoista voi olla myös muotoilualan opintoja taustalla. Muista tiedekunnista tulevilla opiskelijoilla on vähintään kiinnostus kurssin sisältöön.
Miten motivoin oppijoita?	1)Selkeä yhteys tulevaisuuteen ja omien työurien suunnitteluun luovat motivaatiota ja merkityksellisyyttä kurssin sisältöihin. Myös ymmärrys siitä, miksi asioita tehdään tuo esille merkityksellisyyden ja synnyttää motivaatiota niin kokonaisuuteen, kuin yksittäisiin tehtäviin. 2)Jokainen oppija käsittelee aihetta omien valintojensa mukaisesti ja suunnittelee omaa oppimisprosessiaan valintojensa kautta, mikä voi lisätä motivaatiota. 3)Tehtävien ja kokonaisuuden yhteyksien esilletuomisella pyrin lisäämään motivaatiota.
Miksi opetan tätä sisältöä?	Taiteiden tiedekunnan opiskelijat: Kuvataidekasvattajien näkökuomasta muotoilu on yksi selkeä osa-alue kuvataidekasvatuksen kentällä ja kurssi syventää muotoilun ja sen prosessin ymmärrystä lisäten valmiuksia muotoilun opettamiselle. Muotoiluprosessin läpikäyminen ViP -mallilla syventää myös muotoilualojen opiskelijoiden osaamista.  Kaikille opiskelijoille kurssi tarjoaa visuaalisen tiedon rakentamisen tapojen ja menetelmien opettelua yhdessä muotoilun työtapojen ja tulevaisuudentutkimuksen menetelmien kanssa. Monenlaisen tietämisen tunnistaminen ja hyödyntäminen antaa työkaluja tulevaisuuden suunnitteluun. Kokonaisuuten kurssi antaa tukea työuran suunnitteluun ja työllistymiseen.

Opetuksellinen näkökulma	Vastaavuus tämän kurssin kohdalla
Millaiset ovat oppijoiden oppimistavoitteet tälle kurssille?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Muotoiluprosessin ymmärtäminen ja vähintään yhteen muotoilualaan perehtyminen tai aiemman osaamisen syventäminen.</li> <li>2) Muotoilun, luovan ajattelun ja visuaalisuuden hyödyntäminen tiedonrakentamisessa ja suunnitteluprosessissa</li> <li>3) Opiskelija hahmottaa luovien alojen ja muotoilun mahdollisuuden linkittyä erilaisiin konteksteihin ja aloihin.</li> </ol>
Miten opetan?	<p>Kurssin materiaalit ovat sähköisesti saatavissa ja siten roolini opettajana on tiedon tarjoamisessa opiskelijoiden sosiokonstruktiseen tiedonrakentamiseen. Opetuskertojen alussa opetan ja ohjeistan opettajajohtoisesti, minkä jälkeen tehtävänäni on olla auttamassa opiskelijoita heidän tarvitsemallaan tavalla. Koska jokainen oppija tekee omia valintojaan oppimipolulla edetäkseen, on opetusmenetelmäni moninainen.</p> <p>Tehtävät johdattavat oppijoita eteenpäin oppimispolulla ja minun tehtävänäni on tuoda ymmärrettävästi esille tehtävien, muotoiluprosessin, oppimispolun ja tulevaisuudensuunnittelun väliset yhteydet kurssilla ja tehtävissä. Opetan menetelmien periaatteita, joita oppijat saavat soveltaa. Ohjaan prosessien etenemistä ja autan tarvittaessa. Aktiivisina toimijoina ovat kuitenkin oppijat.</p>
Millaisia opetusmenetelmiä ja ohjaamisen tapoja käytän?	<p>Kurssin pohjalla kulkee yksilöllisen oppimisen ja oppimisen omistajuuden malli. Jokainen oppija tekee valintoja omaan oppimiseensa muotoilun alan, tehtävien toteutustavan ja tulevaisuuden suunnittelun osalta. Käytän sokraattista opetustapaa ja ohjaan oppijoiden työskentelyä kysymyksillä.</p>
Millaisia harjoitteita opetukseen sisältyy?	<p>Jokainen lähiopetuskerta keskittyy yhteen muotoiluprosessin vaiheeseen ja siihen kohdistuviin tehtäviin. Tehtävät havainnollistavat muotoiluprosessin vaihetta ja antavat välineitä tulevaisuuden suunnitteluun.</p>

Opetuksellinen näkökulma	Vastaavuus tämän kurssin kohdalla
Miten huomioin erilaiset oppijat?	Kurssi on avoin opiskelijoille vuosikurssiin tai pää- aineeseen katsomatta. On mahdollista, että kurssille osallistuu muotoilualan opiskelijoita. Tällöin heillä on enemmän kokemusta muotoilusta ja muotoiluprosessista. Tällaisten opiskelijoiden kohdalla keskityn avaamaan kurssille muodostunutta muotoiluprosessia ja sen vaiheiden merkitystä myös tehtävien ja oppimisen kannalta. Koska jokainen oppija suunnittelee ja kerää välineitä omaan tulevaisuuteensa ja työskentelyynsä liittyen, ei oppijoiden niputtaminen homogeeniseksi ryhmäksi ole ylipäätään mahdollista.
Millaisia vuorovaikutuksellisia malleja opetukseen sisältyy?	Kurssilla on sekä horisontaalista että vertikaalista vuorovaikutusta, jotta voidaan huomioida identiteetti ja tieto, jotka muodostuvat vuorovaikutuksessa. Oppijat käsittelevät asioita myös opetustilanteen ulkopuolella ja voivat viedä niitä myös muihin keskusteluihin. Tämän vuoksi vuorovaikutus voi olla vapaamuotoista.
Mitä materiaaleja ja välineitä tarvitsen opetuksessa?	Riippuen opiskelijan valitsemasta tehtävien toteutustavasta, voi hän käyttää yliopiston tietokoneita ja niiden ohjelmia, valokuvia tai fyysisiä välineitä aina paperista roskiin.
Mitkä ovat omat tavoitteeni toiminnalleni?	Löytää oppiaineesta tiedon hallinnan ja ymmärtämisen kannalta keskeinen sisältö ja välittää se oppijoille selkeillä ilmaisukeinoilla. Kerätä palautetta ja mukauttaa omaa toimintaani tarvittaessa sen mukaisesti. Huomioida oppijat yksilöllisesti ja ohjata heitä heidän tarvitsemallaan tavalla. Käyttää ja tarjota tilaa/tiloja ja välineitä tarkoituksenmukaisesti. Motivoida opiskelijoita kurssin kokonaisuuteen ja tehtäviin.

## 4.2 Kurssin eteneminen

Kurssi oli avoin kaikille yliopisto-opiskelijoille ja osallistujia kurssille tuli taiteiden tiedekunnasta ja yhteiskuntatieteiden tiedekunnasta. Kurssi järjestettiin 2.3.–25.4.2019 välisenä aikana. Viisi viikkoa kestäneellä kurssilla oli viisi kontaktiopetuskerää. Kurssilla käsiteltiin muotoilua muotoiluprosessin ja muotoilun alojen kautta sekä tulevaisuuden suunnittelua. Kurssin pohjalla runkona ja oppimispolkuna kulki ViP-mallista ja tulevaisuudentutkimuksesta integroitu ja sovellettu muotoiluprosessi. Jokaista muotoiluprosessin vaihetta kohden tehtiin tehtävä, minkä lisäksi kurssilla oli kaksi kotitehtävää. Jokainen tehtävä antoi välineitä opiskelijan oman tulevaisuuden ja uran suunnitteluun.

Opettajan roolini kurssilla oli tiedon tarjoamisessa ja tehtävien, muotoiluprosessin, oppimispolun ja tulevaisuudensuunnittelun sekä oppijan tulevaisuuden suunnittelun välisten yhteyksien ymmärrettäväksi tuominen niin kurssikokonaisuudessa kuin yksittäisissä tehtävissä. Tämän tietoja ja taitoja opettavan tehtävän lisäksi minulla oli kasvatuksellinen rooli identiteetin ja kasvun tukemisessa. Tämä kaksitahoinen rooli nousee opetuksen luonteesta (ks. Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 9, 14). Didaktisen kolmion (Siljander, 2014, s.56) näkökulmasta sisältö koostui muotoilun ja tulevaisuudentutkimuksen integraatiosta syntyneestä kurssin sisällöstä ja kurssin tehtävistä.

Tapaamiskertojen rakenne oli yhtenäinen. Ensiksi kävimme opettajajohtoisesti keskustellen läpi kotitehtävät, mikäli niitä oli ollut, sekä yhteiset asiat. Yhteisten asioiden jälkeen siirryimme päivän aiheeseen ja tehtävään. Tämän jälkeen oli aikaa toteuttaa vapaasti tehtävää ja lopuksi kokoonnuimme kotitehtävien tehtävänantoon ja kyselylomakkeen täyttöön.

Tehtävänani oli myös motivoida opiskelijoita. Asiayhteyksien ja motivaation välittämiseksi kurssin rakenteen ja tehtävien esittelyssä aloitin aina vastaamalla ensin kysymykseen miksi, sitten miten ja vasta lopuksi mitä ja kuinka tehtävä toteutetaan. Tehtävien esille tuomisen rakenne voi lisätä motivaatiota (ks. Sinek, 2005).

Toin opiskelijoille esille jokaisen tehtävän kohdalla:

- 1) missä kohtaa muotoiluprosessia ollaan menossa

- 2) miksi tehtävä on sellainen kuin on
- 3) kuinka tehtävässä pyritään kohti näitä tavoitteita
- 4) mitä lopulta tehtävässä konkreettisesti tehdään.

Tämä sama ajattelumalli on nähtävillä myös muotoiluprosessin kulussa, esimerkiksi vision muotoilun kohdalla (ks. Hekkert & Dijk, 2011, s. 154–166). Kurssin tehtävien vapaa toteutustapa myös mahdollisti erilaisten opiskelijoiden huomioimisen.

Jotta jokaisella opiskelijalla oli mahdollisuus edetä kurssilla omaan tahtiinsa, olivat kaikki kurssin materiaalit sähköisessä muodossa ja opiskelijoilla oli mahdollisuus palata niihin missä tahansa kohtaa opiskeluaan kurssin aikana. Kurssin materiaali on tehty Nearpod -alustalla, jossa materiaaleihin voidaan esimerkiksi tuoda erilaisia osallistavia sisältöjä ja upottaa Internet-linkkejä. Alustalle oli mahdollista tehdä ja tuoda kaikki sisältö myös itse, mitä hyödynsin diojen kohdalla. Tein kurssin graafisen ilmeen ja materiaalit varta vasten tälle kurssille.

Yksilöllisen oppimisen ja oppimisen omistajuuden tukemiseksi myös tehtävien toteutustapa ja materiaalit, sekä muotoilun ala, johon opiskelija perehtyi oli jokaisen itsensä päätettävissä. Opiskelijoilla oli mahdollisuus tehtävien tekemisen aikana tuottaa omaa tekemistään, harjoittaa intuitiotaan ja hakea inspiraatiota erilaisista virikkeistä. He saattoivat käydä hetken aikaa harjoittamassa rutiininomaista puuhastelua ja palata tämän jälkeen uudelleen pohdinnan ja tehtävien pariin. Näin opiskelijat saattoivat pitää tietoisesti mielensä työn touhussa, mikä sallii ”intuitiivisten ajatusten vapaan leikin” (Raami, 2016, s. 91). Monet luovan työn tekijät käyttävät menetelmää tiedostamattaan (Raami, 2016, s. 91), mutta kurssilla tämä tuotiin opiskelijoille tietoiseksi: valittavaksi vaihtoehdoksi. Kurssin opetusmenetelmät olivat kontaktiopetuskertojen alussa opettajajohtoinen alustus ja tehtävien tekemisen aikana sokraattinen, keskusteleva opetustapa.

Pyrin rakentamaan opetusta siten, että tilaa olisi myös älykkäälle intuitiolle (Raami, 2016) ja sisäisen tietämisen tavoille, jotka voi erottaa satunnaisista mielihaluista ja peloista. Lisäksi pyrin siihen, että opiskelijat voisivat hyödyntää intuitiota myös tietoisesti kurssin aikana. Tämän tein siitä syystä, että joissakin tilanteissa intuitio on erittäin merkityksellinen. Esimerkiksi nopeissa päätöksissä, monimutkaisessa ongelmanratkaisussa ja visioinnissa intuitio voi olla ylivoimainen loogisen päättelyn

verrattuna (Raami, 2016, s. 7, 15, 17, 26, 28, 29). Koska intuitio ilmenee ihmisillä eri tavoin (Raami, 2016, s. 13, 18, 34–37) oli tehtävien moninaisella suoritustavalla merkitystä myös intuition kannalta. Intuition rinnalla kurssilla hyödynnettiin kokemuksellista tietoa ja havaitsemisen harjoittelua. Havaitseminen on myös intuition tehokkaalle käytölle tärkeää (Raami, 2016, s. 20, 29).

#### 4.2.1 Identiteetin pohdinta tuoteperheellä

Ensimmäisellä kontaktiopetuskerralla aloitin motivoinnilla ja kurssin merkitysten avaamisen ”life in a jar” -nimisen ajatuksen demonstroinnilla. Mallissa tyhjä lasipurkki kuvastaa elämää tai työelämää: aikaa, tilaa ja energiaa mitä ihmisellä on. Isot kivet kuvastavat isoja ja merkityksellisimpiä asioita elämässämme ja työssämme, pienemmät kivet vähemmän tärkeitä, mutta merkityksellisiä asioita ja hiekka puolestaan tarpeettomia asioita, joita kuitenkin ihmisen elämään tulee.

Asettelin purkkiin niin monta isoa kiveä, kuin sinne mahtui ja kysyin onko purkki täynnä. Eräs opiskelija sanoi, että ei ole. Lisäsin purkkiin pieniä kiviä niin paljon kuin sinne mahtui ja esitin kysymyksen uudelleen. Sain saman vastauksen. Lopuksi kaadoin purkin täyteen korppujauhoja, joilla korvasin hiekan. Hiekkaa oli vaikea löytää keskellä talvea, mutta korppujauho ajoi saman asian. Kävimme opiskelijoiden kanssa läpi, mitä eri elementit kuvastivat ja kuinka niiden asettamisen järjestys vaikuttaa siihen, kuinka paljon mitään purkkiin mahtuu.



Kuva 4. Elämä lasipurkissa. Matilda Taipale

Kun isot kivet laitetaan ensin, sitten pienemmät kivet ja vasta lopuksi hiekka, mahtuu isoja kiviä purkkiin enemmän. Mikäli hiekka laitetaan ensimmäisenä ja isot kivet vasta viimeisenä, ei niitä mahdu yhtä montaa purkkiin. Tällä vertauskuvalla käsitelimme hyvää ja huonoa suunnittelua sekä viisasta menettelyä. Opiskelijoille välittyi mielikuva siitä, mitä kurssilla tehdään: kerätään välineitä täyttää työelämän lasipurkkia hyvällä suunnittelulla ja etsitään mitä suuret kivet kenenkin kohdalla ovat. Osa pyysi vielä toistamaan vertauskuvan nimen ja he kirjoittivat sen muistiinpanoihinsa. Voidaan siis sanoa että johdatus kurssiin oli heille mielenkiintoinen ja merkityksellinen. Palasimme lasipurkin metaforaan vielä viimeisellä kontaktiopeuskerralla ja kysyttäessä opiskelijat muistivat metaforan ja sen osat. He myös havaitsivat, että olivat kuvainnollisesti tunnistaneet työelämän isoja kiviä ja suunnitelleet, kuinka voisivat saada ne lasipurkkiin.

Ennakkokäsitysten ja aiemman tiedon tunnistaminen toteutettiin Nearpod -alustalle tehdyn luentoesityksen sisällä sähköisenä piirrustustehtävänä. Jokainen opiskelija sai omalla laitteellaan piirtää käsityksensä siitä, millainen on muotoiluprosessi. Kuvien perusteella opiskelijoilla oli ennakkokäsityksiä ja tietoja muotoiluprosessista. Ennen kaikkea opiskelijat näkivät muotoilun monitasoiseksi asioita yhdisteleväksi prosessiksi, jossa idea muotoutuu tuotteeksi. Keskustelimme kuvista ja siirryimme kurssin yleisten asioiden käsittelyyn: kurssin rakenteeseen, tehtäviin sekä miten muotoiluprosessi, tehtävät ja tulevaisuuden suunnittelu linkittyvät toisiinsa kurssilla.

Ensimmäisessä tehtävässä opiskelijoiden tehtävänä oli pohtia omaa ammatti-identiteettiään. Tehtävässä opiskelijat pohtivat kolmea kysymystä: kuka on, mitä tekee ja miksi sekä millainen on opiskelijan maailmankuva. Kysymys siitä, kuka on ohjasi identiteettityöhön, mitä tekee ja miksi -kysymyspari puolestaan ohjasi ammatti-identiteetin tarkasteluun. Kysymys siitä, millainen on oma käsitys tämänhetkisestä maailmasta ohjasi pohtimaan omaa maailmankuva ja sitä kautta tuotteen kontekstia. Lisäksi tehtävässä oli pohdintaa näiden elementtien välisistä suhteista. Minän, tekemisen ja sen syyn välille muodostuu tekemiseen liittyvien elementtien osa identiteetistä, mikä luo pohjaa ammatti-identiteetin pohdinnalle. Tekeminen perusteluineen ja maailmankuva muodostavat yhteyden ulkopuolisiin tekijöihin. Maailmankuvan ja itsen välinen yhteys ilmentää identiteetin sosiaalisia puolia. Lave ja Wenger näkevät identiteetin kehittymisen vaativan yksilön omaa pohdintaa osaamisestaan ja yhteisön osana toimimisestaan (Lave & Wenger, 1991, s. 53).



Sets ja Bruke ovat Turusen mukaan käsitelleet minäkäsitystä ja he näkevät sen perustuvan havaintoihin itsestä erilaisissa tilanteissa. Heidän mukaansa minäkäsitys sisältää sekä ihanneminän että jatkuvasti muuttuvan käsityksen itsestä. Tähän muutokseen vaikuttaa toisilta saatu palaute. (Turunen, 2016). Reflektiolla ja vuorovaikutuksella on keskeinen merkitys identiteetin muovautumisen ja kehittymisen kanssa. Jotta tätä pohdintaa voidaan tukea, tulee opetustilanne järjestää turvallisiksi. Yhtenä elementtinä turvallisuuden luomisessa on tiedon jakaminen tulevasta, ennakoitavuuden tarjoaminen ja odotusten sanoittaminen. Toisin sanoen se, mitä tehdään, miksi ja milloin. Tämä puoli huomioitiin kurssin kaikkien tehtävänäntöjen esittelyn rakenteessa.

Tehtävän kysymyksiä positiivisen psykologian innoittamana ohjaavat pohtimaan myös Bill Burnett ja Dave Evans viitaten erityisesti Martin Seligmanin töihin ja teokseen *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being* vuodelta 2012. Näiden kysymysten pohdinnan taustalla on Seligmanin havainto ihmisen työn ja sosiaalisesti merkityksellinen toiminnan yhteydestä. Kun nämä ovat yhteydessä toisiinsa, löytää ihminen todennäköisemmin tyydytystä, kompromisseja sekä keinoja mukautua stressiin. Stressi ja kompromissit juontuvat maailmassa työskentelystä. (Ks. Burnett & Evans, 2016, s. 25–32, 203.) Seligmanin havainnolla on näin myös yhtymäpintoja *life in a jar* -ajatuksen kanssa. Olemme osa maailmaa, jonka kontekstissa toimimisella on vaikutuksia elämäämme. Emme voi siis välttyä stressitekijöiltä tai kompromissin tarpeilta. Tästä näkökulmasta katsoen tehtävällä oli myös ammatilliseen hyvinvointiin liittyvä aspekti.

Yhtenä vaikuttavana tekijänä tehtävässä oli myös motivaation löytäminen. Kompleksisissa ja luovaa ongelmanratkaisua vaativissa tehtävissä palkitseminen joko laskee suorituskykyä tai ei vaikuta siihen lainkaan (Pink, 2009). Työelämän muutokset vaativat erilaista lähetysmikulmaa myös motivoitumiselle. Dan Pink ehdottaa ratkaisuksi kolmea peruselementtiä: autonomiia (autonomy), mestaruutta (mastery) ja tarkoitusta (purpose). Autonomialla hän viittaa oman elämän ohjaamisen tarpeeseen. Mestaruudella Pink tarkoittaa halua tulla paremmaksi josakin merkityksellisessä ja tarkoituksella kaipausta tehdä jotakin osana itseämme suurempaa. (Pink, 2009.) Näihin tulokulmiin oli mahdollista etsiä tehtävässä myös ratkaisua.

Tehtävässä pohdittiin motivaation kannalta eniten tarkoitusta: miksi teen mitä teen ja mikä on sen yhteys maailmankuvaani. Toisin sanoen tehtävä johdatti pohtimaan oman elämän ohjaamista, kysymään onko tämä asia jossa haluan kehittyä sekä onko toimintani ja maailmankuvani välillä yhteys. Tehtävä johdatti motivaation ja tarkoituksen näkökulmasta työuran suunnittelemiseen vision avulla. Vision keskiössä on muotoiltu toteamus siitä, miten haluamme vaikuttaa maailmaan (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 154–157).

Tehtävä kokonaisuudessaan oli ammatti-identiteettityötä ja merkitysten löytämistä. ”Ammatillinen identiteetti rakentuu erikoisosaamisen ja moniosaamisen erilaisina yhdistelminä. Ammatillinen osaaminen on avaintaitoja ja tietoja, joita ammattityön tekemisessä tarvitaan” (Soini-Salomaa, 2013, s. 3). Se myös luo pohjaa tulevaisuuden hahmottelulle. Tulevaisuudentutkimuksen ja -suunnittelun keskeiseksi kysymykseksi voidaan nähdä se, millaisilla toimilla ja päätöksillä erilaisiin mahdollisiin maailmoihin voidaan pyrkiä nykyisyydestä. Tätä varten luodaan skenaarioita laajasta ja monisyisestä tietopohjasta, jossa huomioidaan fyysisiä, biologisia, psyykkisiä, taloudellisia ja sosiaalisia seikkoja. (ks. Kamppinen ym. 2003, s. 24–27.)

Oman tämän hetkisen toiminnan, maailmankuvan ja identiteetin pohdinta oli siis ehto myös tulevaisuudentutkimuksen näkökulmasta, sillä nykyisyyden tunteminen on edellytys tulevaisuuden tarkastelulle. Nykyisyyden tarkastelussa laaja ja monisyinen tietopohja, joka huomioi niin fyysisissä, biologisia, psyykkisiä, taloudellisia kuin sosiaalisia seikkoja, on oleellinen. (Kamppinen ym. 2003, s. 24–27.) Samanlaisia ulottuvuuksia tarkasteltiin myös kurssin tehtävässä yksilölle merkityksellisten asioiden näkökulmasta.

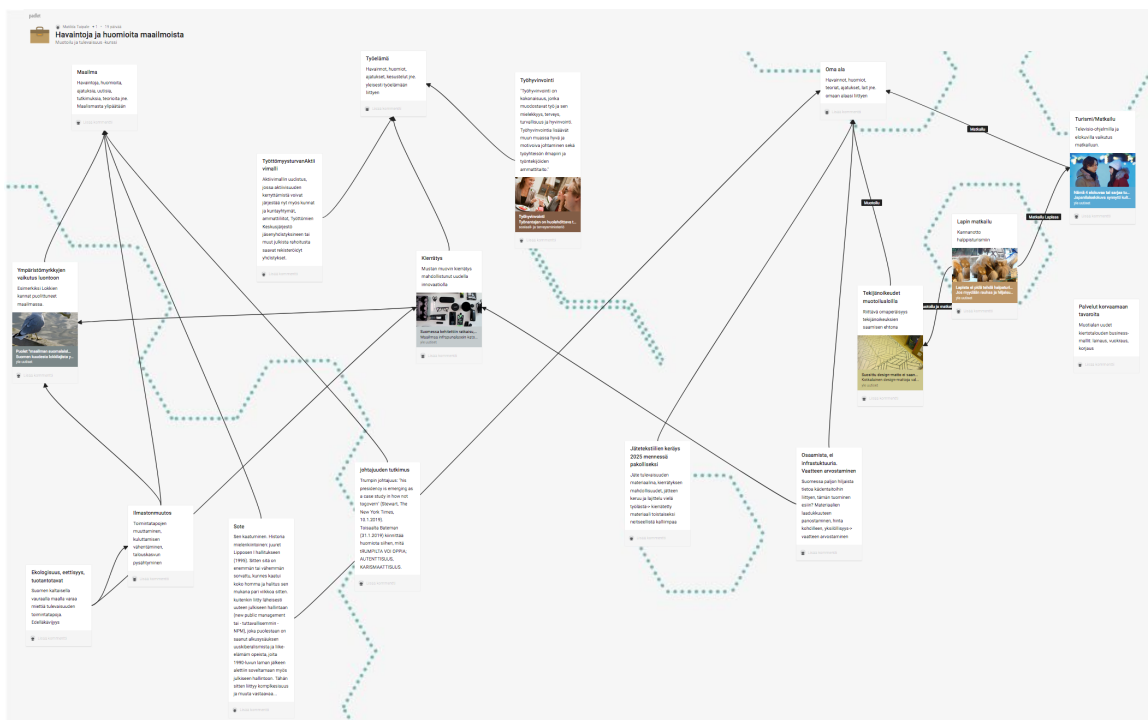
Kotitehtävässä opiskelijat saivat suunnata huomiotaan jo työelämän puolelle ja tutkia mitä heidän omalla alallaan puhutaan ja millaisia muutoksia siellä on näkyvillä. Tehtävänä oli vapaavalinnaisella medialla, tutkimuksilla, keskusteluilla, sosiaalisen median ryhmillä, uutisilla tai jollain muulla tavalla muodostaa yleiskatsaus opiskelijan oman alan tai alojen kentän tilanteisiin. Tehtävän tarkoituksena oli saattaa opiskelija pohtimaan oman alansa tulevaisuutta ja mahdollisia muutoksia sekä johdattaa samalla seuraavan kerran aiheeseen.

## 4.2.2 Kontekstin luominen

Toisella tapaamiskerralla aloitimme kotitehtävien läpikäymisellä. Tällä tavoin opiskelijat saivat palautetta toiminnastaan, mikä voi lisätä motivaatiota kurssin suorittamiseen. Kotitehtävän perusteella kokosimme padlet -alustalle huomioita ja havaintoja yleisesti työelämästä, maailmasta ja omasta alasta. Samalla virittäydyttiin siihen, millainen maailmankuva, käsitys tulevaisuudesta ja mahdollisista maailmoista tapaamiskerran tehtävässä voisi muovautua.

Tehtävässä tarkasteltiin erilaisia tekijöitä: teorioita, näkemyksiä, havaintoja, ajatuksia, huomioita ja lakeja. Niitä on voitu löytää kotitehtävän yhteydessä omasta itseltään, vuorovaikutuksesta muiden kanssa, mediasta tai ylipäättään tarinoista, joita ihmiset jakavat kuten myös tutkimuksista.

Tekijät saattoivat olla muutoksessa, kuten trendit ja kehitys, tai vakiintuneita ja pysyvämpiä tilanteita maailmassa, kuten perusperiaatteet ja asiantilat (ks. Hekkert & van Dijk, 2011, s. 141–142). Tekijät pystyivät olemaan fyysisiä, psykologisia, sosiaalisia, taloudellisia, biologisia, teknisiä, tieteellisiä, kulttuurisia tai tiettyyn ryhmään liittyviä. Tärkeintä oli, että tekijät olivat merkityksellisiä opiskelijoille ja heidän käsiteltävinä oleville aloille (ks. Hekkert & van Dijk, 2011, s. 142).

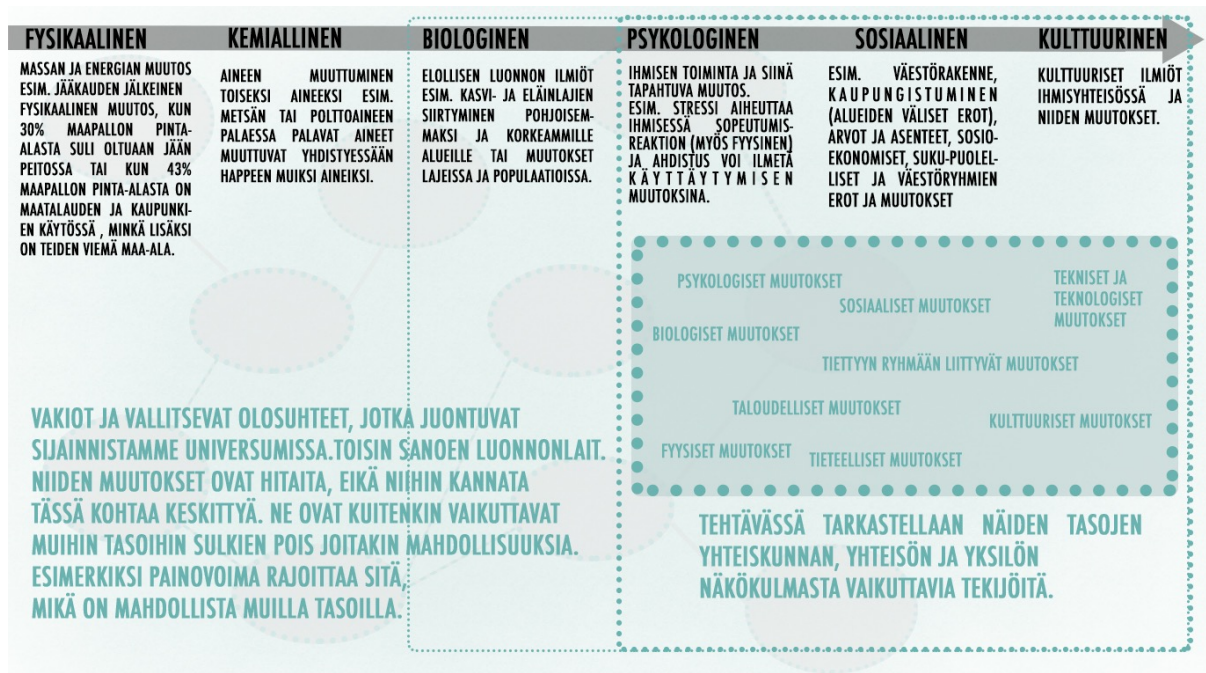


Kuva 5. Ensimmäisten Kotitehtävien kooste. Matilda Taipale

Visuaalisen alan opiskelijoille koin tärkeäksi tuoda esiin mahdollisuuden pohtia tekijöitä myös visuaalisesti siten, että tekijöitä saattoi listata esimerkiksi kuvien ja sanojen yhdistelminä.

Tekijät rakentuvat toistensa päälle emergentiksi tapahtumatodellisuudeksi, rajaten sitä, mitä seuraavalla tasolla ei voi tapahtua. Tapahtumatodellisuuden tasot ja niiden järjestyminen on esitetty kuvassa Emergenttinen tapahtumatodellisuus. Se onko tasojen välinen vuorovaikutus heikkoa vai vahvaa supervenienssiä, ei ole tässä kohtaa tehtävää oleellista. (Ks. Hekkert & van Dijk, 2011, s. 146–148 ja Kamppinen & Malaska, 2003, s. 57–65.)

Fysikaalinen ja kemiallinen taso näkyivät tehtävässä käytännössä luonnonlakeina, jotka johtuvat sijainnistamme universumissa kuten painovoima. Ne loivat rajoitteita muille tasoille, mutta eivät muutoin määrää muiden tasojen muutoksia (Kamppinen & Malaska, 2003, s. 57–58). Biologisella, kuten myös fysikaalisella ja kemiallisella, tasolla muutokset ovat hitaita, eikä siksi niiden muutoksiin kannattanut tehtävässä keskittyä.



Kuva 6. Emergentti tapahtumatodellisuus. Matilda Taipale

Tehtävässä etsitään siis niitä tekijöitä, joista opiskelijan maailma koostuu ja jotka siihen sitä kautta vaikuttavat. Tekijöiden merkityksellisyyttä muotoillaan sellaiseen muotoon, että se kuvaa täysin sitä mitä sen halutaan ilmaisevan. Hekkert ja van Dijk ehdottavat tätä varten kysyttäväksi mitä tarkalleen tarkoitetaan milläkin tekijällä.

Tämän lisäksi voidaan kysyä mitkä piilevät tekijät vaikuttavat esimerkiksi trendiin tai kehitykseen. Nämä piilevät tekijät voivat nousta jopa mielenkiintoisemmiksi kuin alkuperäinen trendi niiden päällä. Oleellista tekijöitä analysoidessa on pyrkiä löytämään pääperiaatteet niiden takana. Kun tekijöiden luettelossa on tarpeeksi moninaisuutta, voidaan siirtyä eteenpäin. (ks. Hekkert & van Dijk, 2011, s. 144–148.)

Tekijöiden listauksen jälkeen tehtävässä siirryttiin muodostamaan kontekstia, eli asiayhteyksien tasoa. Tekijät ryhmiteltiin yleisen ja syntyvän laadun ryhmiin. Apuna opiskelijat saivat käyttää halutessaan myös emergenttisen tapahtumatodellisuuden tasoja. Tällöin he tarkastelivat tasojen välisiä suhteita.

Eri emergenttisten tapahtumatodellisuuksien tasojen välistä yhteyttä voidaan selittää heikolla ja vahvalla supervenienssillä. Heikomman vallitessa korkeamman tason muutoksia edeltää alemman tason muutos. Vahvan vallitsessa voidaan hallitusti toteuttaa ja ennakoida korkeamman tason muutos. (Kamppinen & Malaska, 2003, s. 62.) Tämän suuntainen tulokulma pohdintaan saattoi tuntua helpommalta ympäristökysymysten ja ilmastonmuutoksen vaikutusten pohdinnassa.

Pääsääntöisesti tehtävässä pohdittiin kuitenkin yleisen ja syntyvän laadun ryhmiä. Yleisen ja syntyvän laadun ryhmillä voidaan muodostaa johdonmukaisia rakenteita selittämään eri elementtien yhteyttä toisiinsa. Hekkert ja van Dijk tarkoittavat yleisen laadun ryhmän yhdistelmäksi niistä tekijöistä, jotka osoittavat yhdessä samaan suuntaan. Syntyvän laadun ryhmällä puolestaan tarkoitetaan, että tuotaessa yhteen moninaisia tekijöitä, voidaan synnyttää uusi tekijä, joka ei ilmene erillisistä tekijöistä. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 149.)

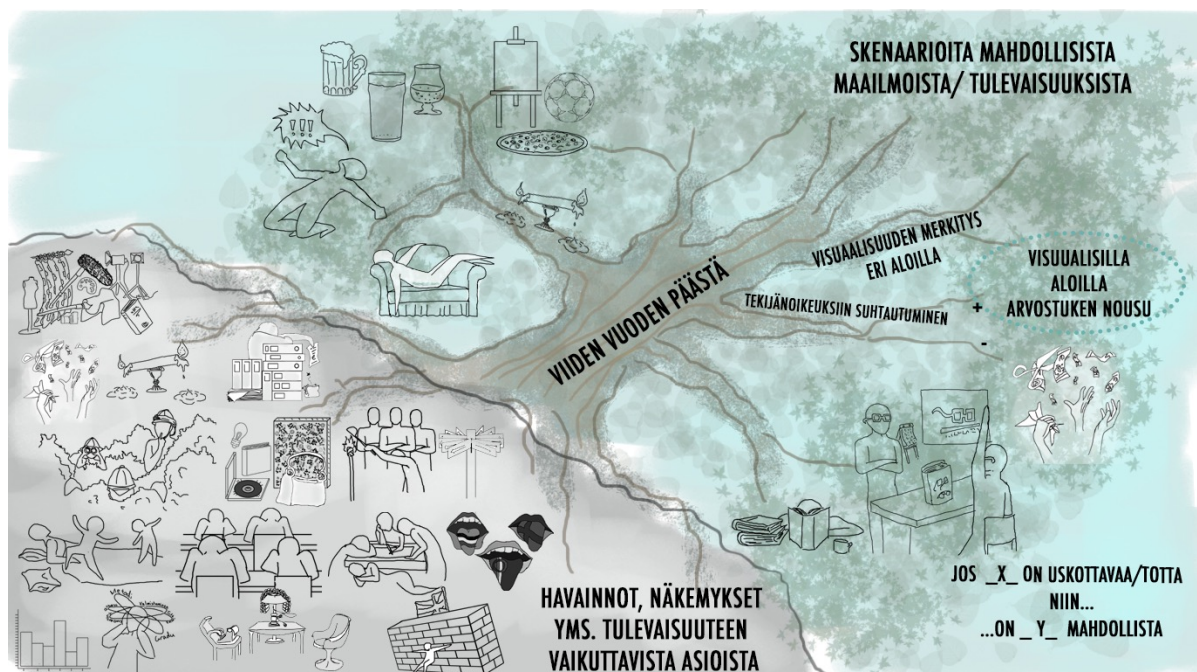
Tämän vaiheen tarkoituksena on vähentää tekijöitä määrällisesti hukkaamalla niiden moninaisuutta ja erityisyyttä. Jokainen ryhmä tulee esittää selkeänä erottuvana osana todellisuutta, jota asiayhteydet pyrkivät esittämään. (ks. Hekkert & van Dijk, 2011, s. 152–154.)

Kun ryhmät ovat muodostuneet, syntyy näiden välisistä suhteista tyypillisesti joko kaava tai ulottuvuuksia (Hekkert & Van Dijk, 2011, s. 152–153). Hekkertin ja Van Dijkin mukaan kaavat voivat ilmetä tarinoina tai teemoina ja ulottuvuudet rinnakkaisina mahdollisina tulevaisuuksina. Suhteiden muodostuksen lopputuloksena

tulisi syntyä tunne selkeästä ja yhtenäisestä tulevan maailman kuvasta. (ks. Hekkert & Van Dijk, 2011, s. 152–154.)

Tulevaisuudentutkimuksen puolella näitä suhteita ja mahdollisia maailmoja sekä niihin johtavia tulevaisuuspolkuja kuvataan kognitiivisella kartalla ja tulevaisuuskartalla. (ks. Kamppinen & Malaska, 2003, s. 35–37). Tehtävässä opiskelijat kuvasivat ulottuvuuksia eli mahdollisia maailmoja ja niiden polustoja puu- tai verkkokuvioilla oman valintansa mukaan. Esimerkki puukuvioista osana visuaalista pohdintaa kuvassa Tulevaisuuskartta puukuviona. Näiden kuvaajien etuna on, ettei muuttujille, tekijöille tarvitse pystyä antamaan lukuarvoja (Kamppinen ym., 2003, s. 35–47).

Tulevaisuuskarttaan merkittyjen mahdollisten maailmojen ja niihin johtavan poluston tulevaisuuspolkujen haluttavuuden ja todennäköisyyden arvioinnissa nojauimme opiskelijoiden tunteeseen ja episteemiseen todennäköisyyteen. Episteemisessä todennäköisyydessä eli siinä, miten todennäköisinä ihmiset pitävät/uskovat eri vaihtoehtoja (ks. Kamppinen & Malaska, 2003, s. 70), voitiin lainata tiedeyhteisön sisäistä kontrollia ja kritiikkiä: näkevätkö muut ryhmässä tapahtumaketjut samoin? Tuntuvatko ne loogisilta muista, entä todennäköisiltä?



Kuva 7. Tulevaisuuskartta puukuviona. Matilda Taipale

Todennäköisyyden pohdinnassa pohjattiin myös subjektiivisen todennäköisyyden malliin, joka tarkoittaa kertatapahtumien todennäköisyyttä ja on tiiviisti sidoksissa

tietyn henkilön uskon voimakkuuteen. Tämän vuoksi subjektiivinen todennäköisyyden malli oli myös tehtävän kannalta merkityksellisin, sillä se vaikuttaa eniten ihmisten ratkaisuihin ja päätöksentekoon. (Kamppinen & Malaska, 2003, s. 79–80.)

Todennäköisyyksien heuristiikoista, eli päättelyn nyrkkisäännöistä (Kamppinen & Malaska, 2003, s. 85) Ankkurointiheuristiikka oli mahdollisesti opiskelijoiden kohdalla eniten käytössä. Kamppinen ja Malaska kuvaavat ankkurointiheuristiikkaa jonkin asian ajattelun lähtökohdaksi ankkuroimisena ja että lopputulos vaikuttuu tästä ankkuroinnista. Esimerkiksi konjunkttiivisten (A ja B tapahtuu) ja disjunkttiivisten (A tai B tapahtuu) tilanteiden todennäköisyyksien arvioinneissa ihmiset yliarvioivat konjunkttiivisten tilanteiden todennäköisyyttä ja aliarvioivat disjunkttiivisia. Arjessa ihmisten heuristiikat kuitenkin riittävät, koska tilannekohtaista informaatiota ja muita tekijöitä on tarjolla. (Kamppinen & Malaska, 2003, s. 88–89.) Heuristiikkojen riittävyden varmistamiseksi vertaiskeskustelu ja kotitehtävän yhteydessä saatu keskustelukentältä olivat tärkeitä.

Mahdollisten maailmojen todennäköisyyksien tarkastelun jälkeen pohdittiin vaihtoehtojen haluttavuutta. Jokainen opiskelija pohti mahdollisten tulevaisuuksien haluttavuutta omasta näkökulmastaan riskien ja hyötyjen näkökulmasta. Kamppinen ja Malaska toteavat riskien tarkastelua tehtävän kahdella komponentilla: haitan suuruudella ja sen todennäköisyydellä. He huomauttavat haitan ja riskin tarvitsevan intressejä tai arvoja ollakseen olemassa. Haitat ja riskit tulevat osittain tai kokonaan päätöksentekijän ulkopuolelta. (Kamppinen & Malaska, 2003, s. 81–83.) Näin ihmisen sisäiset motiivit ja ulkoisen todellisuuden ominaisuudet muodostavat tarkasteltavan kokonaisuuden.

Kamppinen ja Malaska kuvailevat tavallisen ihmisen ja tutkijan eroavia tapoja tarkastella riskejä. He huomauttavat, ettei maallikko ole välttämättä asiantuntijaa tietämättömämpi tai pelokkaampi, vaan tarkastelee asiaa useammilla ulottuvuuksilla. Maallikoiden ulottuvuudet liittyvät kuinka lähelle haitat ja hyödyt kohdentuvat itseä, jakautuvatko haitat ja hyödyt oikeudenmukaisesti sekä riskien hallittavuuteen ja hallinnasta vastaavan tahon luotettavuuteen. Toisaalta myös aika sekä teoreettisen tiedon ja havaintotiedon välinen suhde vaikuttaa riskien kokemiseen. Havaintotietoon uskotaan enemmän kuin teoreettiseen. Ajan vaikutus puolestaan näkyy riskien arvioinnissa siinä, että ajallisesti lähempänä olevat haitat ja hyödyt nähdään suurempina kuin ajallisesti kaukaiset. Toisaalta kaukaisia haittoja pelätään, etenkin

jos haitat ovat kumuloituvia. Näitä riskiarvioinnin alueita ei huomioida välttämättä tutkimuksissa. (Kamppinen & Malaska, 2003, s. 89–93.)

Nämä kaikki riskiarvioinnin alueet saattoivat kuitenkin olla opiskelijoille samalla tavalla tärkeitä kuin Kamppisen ja Malaskan mukaan muillekin maallikoille. Riskien arviointi ja sitä kautta eri vaihtoehtojen haluttavuuden pohdinta helpottuu, kun aikaväli rajoittuu viiden vuoden päähän. Myös aikaisemmin tehtävillä viritetty ”alan silmälasien läpi katsominen” rajaa riskien tarkastelun näkökulmia. Opiskelija merkitse tulevaisuuskarttaan toivomansa mahdollisen ja todennäköisen tulevaisuuden maailman. Näin opiskelijalle syntyi konteksti ja maailmankuva siitä, mitä kohti hän on menossa. Tehtävässä muodostuu toisin sanoen muotoiluprosessin konteksti.

---

#### 4.2.3 Vision ensimmäisten osien luominen

Kolmannen kontaktiopetuskerran alussa palasimme näkemyksiin mahdollisista maailmoista, niiden todennäköisyyksistä ja haluttavuudesta tulevaisuuskartan merkintöjen kautta. Tehtävään palaaminen antoi opiskelijoille mahdollisuuden esitellä karttaan mahdollisesti tekemiään muutoksia ja johdatella vision ensimmäisen osan muodostamiseen.

Vision ensimmäisessä osassa opiskelija muotoili toteamuksen siitä, miten hän itse tähän mahdolliseen maailmaan suhtautuu, miten hän itse asemoituu suhteessa mahdolliseen maailmaan ja kuinka hän tähän maailmaan vastaa. Tehtävä perustui siihen, että muotoilija on aktiivinen toimija, joka joko päättää tehdä jotain tai päättää olla tekemättä jotain ja hän asemoituu näin johonkin (ks. Hekkert & van Dijk, 2011, s. 154; Kamppinen ym., 2003, s. 33–35). Sama pohdinta voidaan esittää tiivistäen kysymyksellä: Mitä tulevaisuudesta voidaan saada? Tästä pohdinnasta muodostui päämäärä, eli vision ”mitä”.

Vision toista osaa lähdettiin tarkastelemaan itsen ja tuotteen välisen vuorovaikutuksen luomisessa, eli sitä miten ihminen toimii tavoitetta kohti ja miten toivottuja asioita voi saada. Opiskelijan näkökulmasta tämä tarkoitti hänen itsensä ja työuran tai työn välisen vuorovaikutuksen suhdetta aikaisemmin muodostettuun toteamukseen. Tämä vaihe tai tehtävä ei vielä ottanut kantaa siihen, millä työtehtävällä tai työnkuvalla toteamuksen tavoitetta tavoitellaan, vaan miten.



Tehtävässä pyrittiin ymmärtämään millaisia suhteita ja vuorovaikutuksia aiemmin muodostetussa asiayhteyksissä ja maailmassa on. Hekkert ja van Dijk ehdottavat tämän saavuttamiseksi keskittymistä visioon siitä, millainen suhde käyttäjällä ja tuotteella on, ottamatta kantaa mikä tuote lopulta on. Heidän mukaansa käyttäjän ja tuotteen vuorovaikutussuhde on yhdistävä tekijä kontekstin ja tuotteen välillä ja lisää näin tuotteen vaikuttavuutta. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 158.)

Tehtävässä käyttäjän ja tuotteen vuorovaikutussuhde tarkoitti asiayhteyksien maailman, eli tulevaisuuden ja uran välillä olevaa yhteyttä ja työuran vaikuttavuuden lisäämistä. Vision toinen osa kuvaa samalla myös käyttäjän, eli opiskelijan huolia, tarpeita, haluja ja uran ominaisuuksien vastaavuutta. Hekkert ja van Dijk huomauttavat vuorovaikutuksen kertovan kuinka ”tuotetta käytetään” ja se koetaan, mutta myös millaisia arvoja ja merkityksiä syntyy tästä suhteesta. Vuorovaikutuksen määritelmää voidaan ilmaista esimerkiksi sanoin, kuvin, liikkein ja piirrustuksin. (ks. Hekkert & van Dijk, 2011, s. 158.)

Moninaiset tavat määritellä ja pohtia juontuivat opiskelijoiden sisällä olevasta tiedosta ja tämän ei vielä kognitiivisen tiedon piiriin siirtyneen tietämisen, tunteen ja intuition pohdinnan osaksi siirtämisen tärkeydestä (ks. Raami, 2016, s. 32, 34, 35, 38–39, 43, 47; Hekkert & van Dijk, 2011, s. 142, 160). Tämän tukemiseksi opiskelijat sai käyttää moninaisia tapoja pohtia vision kahta ensimmäistä osaa: toteamuksen ilmaisua siitä mitä uran tulisi tarjota ja suhteiden ilmaisemaa kysymystä siitä, miten tätä tarjotaan.

Kotitehtävä johdatteli seuraavan kontaktiopetuskerran tehtävään ja vision kolmannen kohtaan, jota voidaan tarkastella kysymyksellä ”millä”. Kotitehtävässä opiskelijat tarkastelivat arjessaan olevia tilanteita energian ja uppoutumisen tai työn imun näkökulmasta. Opiskelijoiden tehtävänä oli kirjata erilaisia tilanteita ja kuinka paljon ne veivät tai kuinka paljon he saivat niistä energiaa sekä kuinka uppoutuneita he tilanteessa olivat.

---

#### 4.2.4 Muotoilun ja arkkitehtuurin käsitteet mielentilan avaajina

Neljännellä tapaamiskerralla tarkasteltiin erilaisia kotitehtävistä nousseita tilanteita muotoilun ”kuuden E:n” ja arkkitehtuurin käsitteiden näkökulmista. Näin energian ja uppoutumisen rinnalle saatiin tilaa käsitteleviä sanoja. Tämän taustalla on Raamin huomio intuution ymmärryksen auttamisesta kahvakäsitteillä. Hänen mukaansa sisäiselle tiedolle voi olla vaikea löytää sanoja, joten kielikuvat ja mielleyhtymät voivat auttaa. (Raami, 2016, s. 35.) Tarkastelemme moninaisen muotoilun kentän tuotteita ja palveluita esteettisyyden, ergonomisuuden, ekologisuuden, eettisyyden, elämyksellisyyden ja ekonomisuuden näkökulmasta. Näiden näkökulmien painottuminen ja tuotteessa näkyminen vaihtelevat, aivan kuten erilaiset tilanteet arjessamme. Näiden käsitteiden avulla pyrimme saamaan selville opiskelijoiden arjen tilanteita. Nämä eivät kuitenkaan riitä kuvaamaan sisäisiä tapahtumiamme.

”Mielen ymmärtäminen tilana voi johtaa erilaiseen ajatteluun kuin oman olon ajattelu tunnekokemuksena.” (Raami, 2016, s. 37). Sisäisen tiedon ja tuntemusten kääntäminen mielentilaksi ja arkkitehtuurin käsitteiden tuominen tähän pohdintaan antoi välineitä omien sisäisten tapahtumien käsittelemiselle. Arjen tilanteiden energiaa vievyyden, uppoutumisen sekä muotoilun ja arkkitehtuurin käsitteiden kautta antoi opiskelijoille mahdollisuuden löytää arjen tilanteista niitä ominaisuuksia, joita he toivoisivat myös omille työurilleen. Näistä tuotteen ominaisuuksista muotoutuikin vision kolmas ja viimeinen osa.

Opiskelijat saivat itse painottaa tärkeinä pitämiään aspekteja ja tarkastella, missä tilanteissa mikäkin ”E” oli havaittavissa ja painottunut. Opiskelija valitsi kokemistaan tilanteista mielestään mielenkiintoisimmat ja sai lähteä kuvaamaan niitä esimerkiksi luonnostellen, rakentaen tilanteen uudelleen ja valokuvaten, siirtäen tilanteiden elementtejä muotoiltavaan tuotteeseen. Eräs opiskelija halusi tehdä pohdintaa liikkumalla, mikä sopi tehtävään hyvin. Onhan tilan kokeminen subjektiivista ja tilan kokeminen on nimen omaan liikkettä (Räsänen, 2007, s. 31).

Muotoilupolun vaiheen tarkoituksena on kehittää ymmärrystä muotoiltavasta tuotteesta eli työurasta ominaisuuksien tasolla sivuuttaen vielä sen, mitä työ konkreettisesti on esimerkiksi työtehtävän osalta. Näin muotoilija tietää myös tarkkaan mitä hän haluaa. Mikäli työllä on tarkkoja ominaisuuksia, tullaan työtä ja uraa käyt-

tämään ja kokemaan suunnitellulla tavalla. Työn ominaisuuksista tarkastellaan sen luonnetta ja kuvaavuuksia siitä kuinka sitä voidaan tehdä. Tämän saavuttamiseksi aikaisemmin muodostettuja ja tarkasteltuja vuorovaikutuksia ei saa nähdä erillisenä, vaan huomioida aina asiayhteydet ja maailma ja siitä tehty toteamus (vision mitä ja miten). Jos esimerkiksi kahden ihmisen välinen suhde kuvataan suvaitsevaisena tai kärsivällisenä, edellyttää se ihmiseltä sellaisia ominaisuuksia kuin anteeksiantavuus, avoimuus ja joustavuus. (Ks. Hekkert & van Dijk, 2011, s. 163–166.)

Vision muodostamisen jälkeen aloitettiin konseptisuunnittelu. Hekkert ja van Dijk kuvaavat konseptointia vaiheeksi, jossa muotoilijan visio siirretään niiden piirteiden yhdistelmäksi, joita voidaan kirjaimellisesti havaita, kokea ja käyttää. He ehdottavat yhdeksi työtavaksi konsepti-idean hahmottelua havainnolistavalla kuvalla. Muotoutuva tuote jätetään tyhjäksi alueeksi kuva-alalle ja sen ympärille kuvataan kaikki jo tehdyt vaiheet. (ks. Hekkert & van Dijk, 2011, s. 166–167.) Tähän tyhjään kohtaan lähdettiin ideoimaan erilaisia vaihtoehtoja, millaisessa työssä aikaisemmin hahmotetut ominaisuudet voisivat olla läsnä? Tätä opiskelijat saivat tehdä yhdessä aivoriihessä tai yksin. Heidän ei kuitenkaan tarvinnut ideoida valtavaa määrää eri vaihtoehtoja, sillä tätä pohjatyötä on tehty vision muodostamisessa (ks. Hekkert & van Dijk, 2011, s. 166).

---

#### 4.2.5 Konsepti

Viimeisellä kontaktiopetuskerralla palasimme konsepti-ideoiden pariin ja yhteiseen aivoriiheen. Ideoinnin herättäjänä pelasimme sanan ja kuvan miellelyhtymillä. Jokainen sai kirjoittaa jonkin sanan paperilehtisen viimeiselle sivulle. Tämän jälkeen jokainen piirsi keksimänsä sanan kuvana seuraavalla aukeamalle. Tämä kuva annettiin seuraavalle, joka kirjoitti seuraavalle aukeamalle ajatuksensa siitä, mitä kuva esitti. Tämä sana annettiin seuraavalle, joka puolestaan piirsi sanan. Tätä jatkettiin, kunnes kierros meni ympäri ja jokainen sai oman paperinippunsa takaisin. Lopuksi tarkastelimme millainen ajatusketju ryhmässä oli mistäkin aloitussanasta syntynyt.

Herättelyn jälkeen siirryimme tarkastelemaan aivoriihessä yhdessä työn ja uran vaihtoehtoja konsepti-idean keskelle jääneeseen tyhjään tilaan. Ryhmä kävi yhden opiskelijan vision sisältävää havainnekuvaa kerrallaan läpi ideoiden tyhjään tilaan erilaisia vaihtoehtoja. Nämä kirjattiin ylös ja tarjottiin keskustelun päätteeksi vaihtoehtoina opiskelijan omaan pohdintaan. Opiskelija, jonka havainnekuva oli käsiteltyssä, sai esittää tarkentavia tai mielenkiintoisia kysymyksiä. Opiskelija ei sinänsä johtanut aivoriihettä, vaan toimii tilanteessa mahdollistajana, eräänlaisena keskustelun etenemisen fasilitaattorina.

Aivoriihen keskusteluissa hyödynsimme samankaltaisten analogioiden etsimistä ja niiden kautta ajattelemista. Mikäli opiskelija oli havainnut jonkin tietyn kokemuksen toteuttavan jossain määrin hänen keräämiään vision ominaisuuksia, pohdimme kuinka näitä voisi saada myös työelämään. Hekkert ja van Dijk huomauttavatkin, että kun sopiva analogia on löytynyt, on helppoa siirtää peruseriaate työstettävälle alalle. He myös näkevät luonnostelun konseptointia helpottavana ja sen toteuttamiselle monenlaisia vaihtoehtoja. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 167–168.)

Hekkertiä ja van Dijkiä mukaillen voidaan todeta, ettei konsepti itsessään ole vielä työura, mutta se kuvaa sitä alustavasti. Miten työ tai ura teknisesti toimii, millaisia pääelementtejä siinä on, miten sitä ”käytetään”, millaisia aistittavia piirteitä siinä on, kuinka kaikki osat rakentuvat ja ovat yhdessä? Työn piirteitä voidaan kehittää ensin itsekseen ja sitten tuoda elementit yhteen kokonaisuudeksi. Lait, luonnonlait ja periaatteet voivat auttaa muuttamaan konseptin käyttökelpoiseksi, sillä ne luovat rajoja ja siten kertovat kuinka visio on mahdollinen todellisessa maailmassa. Konseptin tarkoituksena onkin yhdistää visio ja todellinen maailma. Tukena voidaan käyttää kysymyksiä, kuten istuuko konsepti kaikkiin vision elementteihin, onko se kaikkein tehokkain vaihtoehto suhteessa toteamukseen ja piirteisiin, onko konseptissa järkeä ja onko se saavutettavissa? Esteettiset periaatteet ovat käytännöllisiä konseptin kehittämisenä, sillä niiden kautta voidaan saada tunne onnistumisesta. (ks. Hekkert & van Dijk, 2011, s. 168–176.)

Eräällä opiskelijalla soveltuva idea ilmaantui mieleen tuntuen itsestäänselvältä ja helpolta. Raamin, Hekkertin ja van Dijkien mukaisesti tämä johtui todennäköisesti siitä, että alitajuisesti työtä ratkaisun eteen oli jo tehty. Alitajunta työstää ratkaisuja jopa silloin, kun ihminen tekee jotain aivan muuta. (Raami, 2016, 89; Hekkert & van Dijk, 2011, s. 167.) Hekkert ja van Dijk painottavat tämän vaativan kuitenkin aivojen

valmistelemista alitajuiseen työskentelyyn ja tarkkaa harkintaa visioon kuuluvista ja kuulumattomista seikoista. (ks. Hekkert & van Dijk, 2011, s. 167.)

Kun konseptin tyhjään tilaan oli syntynyt vaihtoehtoja siirryttiin jo hieman luomaan toimintasuunnitelmaa tai prototyyppiä. Hekkertin ja van Dijkin mukaan keskeistä tässä vaiheessa on tehdä vision taustalla oleva idea realistiseksi ja kouriintuntuvaksi. Jos tarvittavia asioita, esimerkiksi tekniikkaa, ei vielä ole, ne täytyy kehittää itse. Tarve erilaisille asioille tulee nousta kuitenkin itse visiosta, ei ulkopuolelta. (Hekkert & van Dijk, 2011, s. 177.) Tämä tarkoittaa sitä, että jos opiskelija esimerkiksi havahduttaa siihen, että hän haluaa 3D mallintaa punaisia autoja, mutta ei osaa 3D mallinnusta, on tämä tekninen seikka, eli taito, opetettava. Tämän vaatimuksen tulee kuitenkin nousta opiskelijan visiosta, ei ulkopuolelta tulevasta paineesta tai odotuksista.

Hekkert ja van Dijk huomauttavat, että vision ja konseptin perusteella tehdyt päätökset voivat synnyttää uusia harkintoja, jotka on syytä lisätä käsiteltävien asioiden listalle. Tämä on tavallista muotoiluprosessissa, sillä muotoiluprosessin toteutuksessa kokonaissuunnittelun monimutkaisuus ja rajoitusten väliset suhteet paljastuvat. Tärkeä kysymys onkin tunnistaa mitkä elementit ovat olennaisia vision toimivuuden saavuttamiseksi ja mitkä elementit eivät vaikuta asiaan. Toisin sanoen tunnistaa mitkä asiat ovat ehdollisia ja mitkä valinnaisia. (Ks. Hekkert & van Dijk, 2011, s. 179–182.)

Opiskelijat saivat ohjeeksi tarkastella sitä, mitä asiat ovat välttämättömiä, oleellisia ja ehdollisia osia heidän visionsa toteuttamisessa. Muut asiat ovat valittavissa olevia vaihtoehtoisia ja valinnaisia elementtejä, joista voidaan tarvittaessa luopua. Viimeisen kerran lopuksi opiskelijat saivat eväitä prototyyppiensä testaukseen Burnettia ja Evansia mukaillen. Opiskelijoiden opinnot mahdollistavat harjoittelupaikan valinnan ja etsimisen. Tähän ja myöhemmin työpaikan etsimiseen opiskelijat saivat ohjeeksi Burnettin ja Evansin mukaiset prototyyppikeskustelut (ks. Burnett & Evans, 2016, s. 97–98, 100–102).

## 5 Käyttäjäpalautte

### 5.1 Vapaus ja moninaiset tekemisen tavat

Opiskelijoiden antaman palautteen perusteella kurssin vapaamuotoisuus ja monet tavat suorittaa tehtäviä koettiin hyvinä asioina kurssilla. Moninaiset tavat tehdä ja vapaus koettiin opiskelua tukevana ja motivoivana. Mahdollisuus käyttää erilaisia menetelmiä, välineitä ja materiaaleja myös mahdollisti tehtävän sisällä useiden erilaisten ajattelun ja pohdinnan tapojen hyödyntämisen. Askartelun ja konkreettisen tekemisen tulokset koettiin ajattelua auttaviksi ja palkitseviksi. Opiskelijoille syntyi tunne saavutuksesta ja etenemisestä.

Jo ensimmäisen kontaktiopetuskerran päätteeksi opiskelijat kokivat pystyvänsä suorittamaan kurssin itselleen sopivalla tavalla. Tämän kokemuksen taustalla nähtiin olevan juuri tekemisen vapauden, alitajunnan ja tutkivalla otteella syventymisen mahdollisuudet sekä ohjaus ja erilaisten tekemisten tapojen ja vaihtoehtojen esittely.

Vapaus koettiin myös motivoivana elementtinä. Esimerkiksi toisen kontaktiopetuskerran tehtävän kohdalla motivoiviksi asioiksi opiskelijat kokivat alitajunnan tukeman muotoiluprosessin ja vapauden. Piirtäminen ja visuaalisuus samaan aikaan motivoi ja ei. Mikäli piirtäminen koettiin haastavaksi, oli sillä motivaatioon ristiriitaisia vaikutuksia. Toisaalta haastavuus laski motivaatiota, mutta myös samasta syystä lisäsi sitä itsensä ylittämisen ja kehittämisen tulokulmasta.

Kurssin edetessä erilaiset tavat tehdä, pohtia ja ajatella lisääntyivät. Esimerkiksi kolmannella kontaktiopetuskerralla ajattelussa käytettiin apuna liikkumista ja liikettä kirjoittamisen ja visuaalisen pohdinnan lisäksi. Myös askartelun suosio kasvoi kurssin loppua kohti ajattelua tukevana toimintana. Visuaalisten toimintatapojen, kysymysten asetteluiden ja moniulotteisuuden kerrottiin ”nyrjäyttäneen aivonystyröitä”. Tämän takana saattaa olla visuaalisen pohdinnan luoma konteksti, jossa pohdinta ja ajattelu täytyy tehdä itse, eikä valmiita vastauksia ole. Opiskelijat päätyivät näin rakentamaan tietoa itse.

## 5.2 Tehtävät ja ohjaus

Kurssin alustus ja ohjaus saivat positiivista palautetta. Kurssin alun palautteessa opiskelijat toivoivat jopa lisää teoriaa ja opettajajohtoista alustusta sekä muotoilun ja sen käsitteiden avaamista kansantajuisemmin muotoilun ummikoille. Kurssin edetessä teoriaa ja opettajajohtoisuutta oli ilmeisesti sopivassa suhteessa, sillä myöhemmin vastaavia toiveita ja kehittämissuhteita ei tullut. Opiskelijat kokivat apuni ja ohjaukseni onnistuneina ja opetusta tukevinä. Eräs esimerkiksi opiskelija kertoi saaneensa intensiivisintä ja palkitsevinta ammatillista ohjausta koko opintojensa aikana.

Kurssin tehtävät koettiin haastaviksi, mutta mielekkäiksi. Opiskelijat olivat hyvin motivoituneita tehtäviin. He näkivät motivoiviksi elementeiksi tehtävien juurikin tehtävien haastavuus ja erilaisuus suhteessa muuhun opiskeluun ja toimintaan yliopistolla. Myös oman intuition avaaminen ja ratkaisujen löytäminen lisäsi motivaatiota tehtäviin. Motivaatioon lienee vaikuttanut myös se, että tehtävät koettiin erittäin tai hyvin tarkoituksenmukaisiksi.

Muotoilualan opiskelija näki kurssin tehtävien rakentumisen onnistuneena. Hän kertoi, että konkreettisten tehtävien pohdinta vasta kurssin loppupuolella auttoi häntä paljon. Syyksi tälle hän mielsi muotoilualojen laajan ammattikentän ja sen, että työtehtävä voi muotoutua muotoilijan itsensä rakentamana.

Tehtävien tekemiselle annettiin opiskelijoiden mukaan tarpeeksi aikaa, eikä tehtäviä mielletty suuritöisiksi. Tehtävät ehdittiin joko tehdä kokonaan kontaktiopetuskerralla tai ainakin aloittaa.

Tehtävänannot koettiin joko erittäin ymmärrettäviksi tai hyvin ymmärrettäviksi. Toisaalta tehtävänantoja kuvailtiin myös hyväksi ja konkreettisiksi siinä missä myös laajoiksi. Laajojen tehtävänantojen kohdalla opiskelijoiden kokemuksissa oli hajontaa. Siinä missä toinen piti tehtävänantoa juuri sopivana olisi toinen tarvinnut yksinkertaistusta tai enemmän aikaa teorialle ja sen sisäistämiseksi. Laajojen tehtävänantojen kohdalla oli selkeitä nähtävissä opiskelijoiden erot aikaisemmasta muotoilun opiskelusta. Mikäli teoria ja käsitteet eivät tulleet täysin vieraina, näyttä-

tyi laaja tehtävänanto konkreettisena ja tehtävä inspiroivana. Teorian ja käsitteiden ollessa täysin vieraita, tarvittiin niiden käsittelylle enemmän aikaa.

Ensimmäisen tehtävän kohdalla tehtävää kuvattiin mieluisaksi, vaikka tekemisen tapa tuntui aluksi vieraalta. Jo ensimmäisen tehtävän kohdalla alun vaikeus vaihtui luottamukseksi prosessiin ja juurille palaaminen nähtiin kokonaiskuvan hahmottamista auttavaksi tavaksi lähteä liikkeelle. Opiskelijat kertoivat olleensa hyvin tai erittäin motivoituneita tehtävään.

Toinen tehtävä tuntui kaikista vastaajista erittäin merkitykselliseltä. Tehtävän aikana opiskelijoiden tunne tulevan maailman selkeydestä ja yhtenäisyydestä oli kaksijakoinen. Toisaalta tapaamiskerralla käyty keskustelu koettiin hyvänä ja maailmankuvaa avartavana ja toisaalta maailmankuva näyttäytyi moninaisena haasteena, jota tulee sietää, mutta jonka voi valjastaa voimavaraksi. Tunteen syntymiseen opiskelijat kokivat vaikuttaneen hyödyllisen ja mielenkiintoisen keskustelun. Tehtävän myötä kontekstista eli työelämän maailmasta muodostui joko erittäin selvä tai enimmäkseen selvä käsitys.

Opiskelijat kuvasivat muodostunutta kontekstia muutoksen jatkuva läsnäolona ja monien alojen keskinäisenä vuorovaikutuksena. Tiedonhankinta ja yhteistyö nähtiin tärkeinä tulevassa maailmassa.

Kolmannella kontaktiopetuskerralla tehtävä koettiin hieman haasteelliseksi ja vaikeaksi. Ohjaus ja tuki koettiin kuitenkin riittäviksi. Neljättä tehtävää puolestaan kuvailtiin inspiroivaksi ja ajatuksia herättäväksi. Tehtävän nähtiin vaativan paljon aivotyötä ja eri osien yhdistelemistä toisiinsa. Tehtävän yhteydessä esille tulleet käsitteet tuntuivat opiskelijoista ymmärrettäviltä ja niiden koettiin jonkin verran auttavan tehtävän tekemisessä. Toisaalta käsitteet eivät tuntuneet opiskelijoista erityisen merkityksellisiltä tehtävän kannalta.

Viimeinen tehtävä tuntui opiskelijoista hyvältä, kutkuttavalta ja herättelevältä. Opiskelijat kertoivat saaneensa pohtia ja siten saaneensa selkeyttä omiin ajatuksiinsa.



Kurssin kotitehtävät koettiin hyödyllisiksi ja niistä nähtiin olleen erittäin paljon apua kontaktiopetuskertojen tehtävien tekemisessä. Kotitehtävien koettiin myös olevan luontevaa jatkoa kontaktiopetuskertojen tehtäville. Keskustelut tapaamiskerroilla tärkeiksi. Keskustelujen koettiin antaneen esimerkiksi sellaista kollektiivista tietoa, jota opiskelija ei olisi yksin tullut ajatelleeksi. Kurssin aikana koettiin myös oivaltamista esimerkiksi omien mahdollisuuksien osalta.

Kurssin aikana opiskelijat kertoivat pohtineensa useamman kerran viikossa kurssin aiheita tai tehtäviä kontaktiopetuskertojen ulkopuolella. Uusia kurssiin liittyviä asioita nousi opiskelijoille mieleen jokseenkin usein. Kurssin kontaktiopetuskertojen ulkopuolella opiskelijat miettivät kotitehtäviä ja mitä voisivat tehdä. Myös työhön liittyvää pohdintaa tehtiin esimerkiksi sen osalta, millaisia töitä opiskelijalla voisi tulevaisuudessa olla. Lisäksi kerrottiin analysoidun omia elämänvalintoja. Eräs opiskelija huomasi havahtuneensa työtehtävien lomassa pohtimaan miten panostaa omaan tulevaisuuteensa nykyhetkessä. Kurssin aiheita opiskelijat huomasivat pohtivansa muiden kurssien töitä tehdessään ja tulevaisuuden pohdinnan yhteydessä.

### **5.3 Kurssi kokonaisuutena ja mitä siitä jäi käteen**

Kurssin alussa opiskelijoille muodostui omien kokemuksiensa mukaan suurimmaksi osaksi selkeä käsitys kurssista. Ensimmäisen kontaktiopetuskerran perustella opiskelijoille muodostui seuraavanlaisia käsityksiä kurssista. Kurssia kuvattiin oppimisen ja oivaltamisen prosessina, jossa työestetään koko prosessin ajan. Näkemyksessä tulokset näyttäytyivät lopulta tekemisenä ja epämukavuusalueen saavutuksina. Toinen opiskelija puolestaan kuvasi käsityksiään identiteetin pohjalta tehtävästä muotoilusta ja kuinka sitä voidaan käyttää työelämässä vahvuutena. Eräs opiskelija ei tiennyt tarkkaan millaisen käsityksen kurssista oli muodostanut, mutta hänellä oli tästä huolimatta usko omaan pärjäämiseen.

Kurssi koettiin haastavaksi ja se vaati opiskelijoilta omistautumista oman itsensä tutkailemiselle. Eräs opiskelija kurssin päätteeksi koki kurssin soveltuvaksi juuri hahmottamaan työtehtäviä, joita ei löydy opinto-oppaista ja joilla ei välttämättä vielä ole edes nimeä ja miten löytää paikkansa kaiken tämän keskellä.

Opiskelijat kuvasivat olleensa erittäin motivoituneita kurssiin. Motivoitumisen taustalla nähtiin se, että ajan kuluessa kokonaisuus hahmottui paremmin ja kurssilta haluttiin vastauksia siihen, mitä itsestä ”tulee isona”. Eräs opiskelija kuvasi motivoitumisestaan kertomalla, ettei aikaisemmin osannut konkreettisesti hahmotella tulevia työtehtäviään, eikä hän ollut itsevarma sen suhteen, että voisi toimia valitsemallaan alalla. Tähän tuli kurssin aikana muutos.

Opiskelijat kokivat hyötynensä kurssista erittäin paljon. Opiskelijat kertoivat saaneensa kurssilta konkreettisia ehdotuksia sen suhteen, millainen työ voisi olla heitä itseään varten. Neljännellä kontaktiopetuskerralla opiskelijoille muodostui selkeä käsitys siitä, mitä he työltä tai työuralta haluavat. Opiskelijoiden ajatuksista nousivat tiimityöskentely, nopeatempoisuus, liikkuvuus, vapaus sekä haasteellisuus. Toisaalta työelämässä haluttiin työskennellä useiden eri alojen ammattilaisten kanssa projektien parissa.

Kurssin loppupuolella ja lopussa kyselyissä tai tehtävien yhteydessä ei kehittämissuhteita tai pohdittavaksi ehdotettavia asioita opiskelijoilta noussut. Sen sijaan keskusteluja ja ohjausta kiiteltiin.

Eräs opiskelija kertoi olevansa osaamisestaan varmempi ja avoimempi. Opiskelija havaitsi, että haastavien ja vaikeiden pohdintojen keskellä yksi ratkaisu tuntui itseltään selvältä, intuitiiviselta: ylempi korkeakoulututkinto. Hän koki tietävänsä suunnan mihin työtehtäviin valmistautuu jo opiskelujen aikana. Hänelle kurssi toimi eräänlaisena kompassina sillä, opiskelija koki saaneensa varmistuksen siitä, että on menossa oikeaan suuntaan.

Kurssin lopputuloksena eräs opiskelija kertoi saaneensa arvokasta tietoa halutaan, toiveistaan ja pystyvyydestään. Hän kertoi kurssin nostattaneen hänen ammatillisesta itsetuntoaan huomasti ja kantavansa kurssin antimia varmasti koko työuran ajan. Kurssilla oli siis kauaskantoiset ja pitkäaikaiset vaikutukset.

## 6 Tuotteen analyysi ja kehittämisehdotukset

Kurssin käytettävyyden tarkastelussa opettajan rooli ja toimintaedellytykset nousevat esille. Opettajalle kurssin rakenne on selkeä: opettajajohtoisella alustuksella ja yhteisellä lopetuksella saadaan luotua jokaiselle kontaktiopetuskerralle selkeä kulku ja aikataululliset raamit yksilölliselle oppimiselle ja toiminnalle. Samalla opettajan on mahdollista seurata missä kohtaa kukakin on menossa, ja millaista apua, ohjausta ja tukea kukakin opiskelija tähän tehtävään vaikuttaisi tarvitsevan. Yksilöllisen työskentelyn vaihe puolestaan tarjoaa opettajalle mahdollisuuden syventyä jokaisen oppijan kanssa heidän prosessiinsa ja antaa yksilöllistä ohjausta ja opetusta. Moninaiset tekemisen tavat vaativat opettajalta kuitenkin monipuolisuutta ja asennoitumista mahdollistajana toimimiseen. Kaikki eivät käytä samoja välineitä ja on mahdollista, että joitakin välineitä ei tarvita jonkin tehtävän tai oppijaryhmän kohdalla ollenkaan. Tällöin on hyvä tiedostaa, etteivät opetettavana aineksena ole välineet, vaan muotoiluprosessi ja tulevaisuuden suunnittelu.

Siinä missä kurssin käytettävyyttä on syytä tarkastella opettajan näkökulmasta, nousee vaikuttavuus puolestaan oppijoissa ja heidän kokemuksissaan tapahtuneista muutoksista. Kurssille osallistuneiden opiskelijoiden käyttäjäkokemuksen perusteella tehtävillä oli itsetuntemusta ja ammatti-identiteetin rakentumisprosessia tukeva aspekti. Ahon ja Laineen (2002, s. 40–42) mukaisesti on nähtävissä, että opetuksen järjestämisen tavalla oli vaikutus minäkäsitykseen ja itsetuntoon. He nimeävät positiiviset odotukset, vaativammat tehtävät, enemmän aikaa tehdä tehtäviä tai vastata ja vähäisen negatiivisen palautteen olevan suoraan yhteydessä vahvan itsetunnon rakentumisen (mt, s. 40). Kurssin alussa ensimmäinen taustatietoja ja -ajatuksia kartoittava tehtävä, jossa opiskelijat kuvasivat ennakkokäsityksiään muotoiluprosessista, näyttäytyy tämän valossa yllättävän merkitykselliseltä. Jo kurssin alkumetreillä opiskelijat saivat positiivisen palautteen ennakkokäsityksistään ja sitä kautta myös minun positiiviset odotukseni opiskelijoita kohtaan saattoivat välittyä. Opiskelijat kokivat palautteen ja ohjauksen positiivisena, minkä voidaan nähdä tukeneen itsetuntoa. Myös tehtävien haasteellisuus ja niiden tekemiseen saatu riittävä aika nousee esille opiskelijoiden vastauksista.

Opiskelijoiden subjektiiviset kokemukset ja informaation valinnat näkyvät heidän positiivisissa tulevaisuuden suunnitelmissa ja odotuksissa. Oppijoiden minän

huomioiminen tehtävien suunnittelussa tai ohjauksessa ilmeisesti onnistui, sillä kuten Aho ja Laine (2002, s. 16) toteavat, juuri minän avulla näitä tulkintoja, valintoja ja merkityksenantoja tehdään. Kurssitehtävien suunnittelun onnistuminen ei kuitenkaan yksin selitä positiivista kehitystä identiteetin ja minäkäsityksen osalta.

Opiskelijoiden keskusteluja ja ohjausta useaan otteeseen kiitelleen palautteen perusteella vuorovaikutus vaikuttaisi kurssilla onnistuneen. Yhtenä osana opiskelijoiden ja minun itseni välistä vuorovaikutusta oli palaute. Antamalla kotitehtävistä palautetta heti seuraavan kontaktiopetuskerran alussa viestitin mahdollisesti opiskelijoille arvostusta sekä heitä että heidän töitään kohtaan. Tällä voidaan nähdä olleen vaikutus sekä perusturvallisuuden tunteen luomiseen kurssilla että opiskelijoiden pystyvyyden tunteeseen (ks. Aho & Laine, 2002, s. 22, 40–42, 48–51). Turvallisuuden tunnetta pyrin lisäämään myös kertomalla koko kurssin ajan selkeästi, miksi, miten ja mitä kurssilla tapahtuu ja milloinkin tehdään. Kurssia ja tehtäviä kohtaan tunnetun korkean motivaation perusteella turvallisuuden tunne ei ainakaan puuttunut.

Vuorovaikutuksen lisäksi se tosiseikka, että opiskelijat kokivat tehtävät haastaviksi ja siitä huolimatta sisäistivät opetettavia asioita, kertoo, että myös oppimista (Uusikylä & Atjonen, 2000, s. 14 ja Siljander, 2014, s. 59) on tapahtunut. Tehtävät mahdollistivat sekä subjekti- että objektiminän (Aho & Laine, 2002, s. 17) huomioimisen. Koska subjektiminä on kaikessa toiminnassa läsnä (mt., s. 17) ei se vaatinut tehtäviltä erityisempää huomioimista. Objektiminän tarkastelua opiskelijat saivat tehdä vaihtelevassa määrin kaikissa tehtävissä, mikä näkyi myös opiskelijoiden töissä. Erityisesti tuoteperheen ja vision yhteydessä oman itsen tarkastelu oli sekä ohjeistetusti että opiskelijoiden osalta itseohjautuvasti läsnä. Myös toinen kotitehtävä keskittyi tarkastelemaan omia kokemuksia, toimintaa ja omaa itseä. Opiskelijoiden töistä ja palautteesta on havaittavissa oppimista niin opetettavasta sisällöstä kuin omasta itsestä tapahtui kurssin aikana.

Ei pidä myöskään unohtaa, että tehtävien tekeminen itsessään on vaatinut opiskelijoilta toimintaa. Ahon ja Laineen (2002, s. 24) havaintojen mukaisesti ammatti-identiteetin kehittymistä tukevat onnistumiset ovat voineet tapahtua niin toiminnan, oppimisen kuin vuorovaikutuksen seurauksena, sillä juuri nämä elementit muuttavat käsityksiämme ja opettavat meille asioita itsestämme.

Ensimmäisessä tehtävässä opiskelijat virittäytyivät pohtimaan omia ominaisuuksiinsa. Tämän jälkeen opiskelijan lienee ollut helpompi tietoisesti pohtia miten ja millaiset kokemukset ja tapahtumat työelämässä todennäköisesti vaikuttavat opiskelijaan (ks. Aho & Laine, 2002, s. 51–52).

Näyttäisi siltä, että samanlaisella opetuksella kuin voidaan tukea minän, minäkäsityksen, itsetunnon ja identiteetin kehittymistä voidaan tukea myös ammattillisen identiteetin ja itsetunnon kehittymistä. Opiskelijoiden palautteen perusteella tehtävien, toiminnan ja vuorovaikutuksen tavat toimivat jo tällaisenaan ammatti-identiteetin kehittymisen tukemiseen.

Aineistosta nousevat ammatti-identiteetin ja ammatillisen itsetunnon muutokset myös viestittävät, että kurssin opetus on sisältänyt kasvatusta. Siljanderin (2014, s. 28–29) nimeämien kasvatuksen ominaispiirteiden voidaan nähdä sisältyneen kurssiin. Kaikki tehtävät, ohjeistukset ja vuorovaikutus olivat intentionaalisia, vaikka päämäärä oppijoiden kasvun osalta oli avoin. Tämä näyttäytyi avoimena vuorovaikutuksena ja sallivana ilmapiirinä, mikä puolestaan tukee arvostuksen ja hyväksynnän kokemuksia (Aho & Laine, 2002, s. 41).

Tehtävät vaativat opiskelijoilta itsenäistä toimintaa. Opiskelijoiden toiminta näkyikin aineistossa tietoisena, intentionaalisenä pyrkimyksenä oppia. Kurssin aikana opiskelijat siis opiskelivat (ks. Siljander, 2014, s. 61 ja Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 21, 25). Jotta opiskelijat siirtyivät heistä itsestään lähtevään opiskeluun, vaati tämä motivaatiota. Kuten aineistosta nousi esille, opiskelijat olivat motivoituneita etsimään ja löytämään ratkaisuja itselleen tärkeisiin kysymyksiin. Voidaan siis sanoa, että motivointiin käytetty aika oli oleellista opiskelun ja oppimisen toteutumiseksi.

Intuition tietoisesta hyödyntämisestä harjoittelua kiiteltiin opiskelijoiden palautteissa ensimmäisen kontaktiopetuskerran päätteeksi. Erilainen tulokulma ja katsantokanta työelämään ja urasuunnitteluun saattoikin osaltaan vaikuttaa siihen, että älykästä intuitiota onnistuttiin käyttämään osana pohdintaa. Erityisesti havainnointiin pohjautuvat tehtävät olivat todennäköisesti intuition virittäytymistä tukevia (ks. Raami, 2016 s. 29). Toisaalta kannustus erilaisiin tapoihin pohtia ja tehdä osaltaan saattoi tukea intuition käyttöön virittäytymistä, sillä se antoi opiskelijoille tilaa löytää heidän

oma tapansa avata itseään intentionaaliselle intuition käytölle. Intuition havaitseminen ja siihen virittäytyminen on tehokkainta ihmiselle itselleen luontevalla tavalla tehtynä (Raami, 2016, s. 32).

Opiskelijat kuvasivat joidenkin valintojen tuntuvaan luontevilta ja asioiden loksauttavan paikalleen. Nämä tilanteet erosivat mahdollisesti oppimiseen liittyvistä oivalluksista, sillä ne käsittelivät ennemmin opiskelijoiden päätöksentekoa kuin käsiteltävän asian tai teorian ymmärtämistä. Luonnollisilta ja yht' äkkiä itsestään selviltä tuntuvat vaihtoehdot vaikuttavat Raamin kuvausten perusteella intuitiivisen ajattelun ja tietoisien pohdinnan yhteistuotoksilta (ks. Raami, 2016, s. 34-35; Hekkert & van Dijk, 2011, s. 142, 160).

Kuvataidekasvatuksen ja erityisesti muotoilun näkökulmasta opiskelijat onnistuivat siirtymään Sederholmin (2015, s. 117–119) kuvaamaan tilanteeseen, jossa muotoilijoina toimivat opiskelijat tuottivat uutta tietoa ja tutkivat prosessia. ViP -mallin avulla opiskelijat keskittyivät muotoilunsa visioon ja siihen mitä he haluavat luoda. Keskittyessään luomisen motiiveihin, visioonsa ja sen rakentamiseen, opiskelijat myös pystyivät löytämään uusia ratkaisuja ja yllättäviä ”tuotteita” eli työuria. Tämä näkyy esimerkiksi erään opiskelijan kokemuksesta, jota hän kuvasi työmahdollisuuksien löytämisenä sieltä, mistä hän ei tiennyt tai uskonut niiden löytyvän.

ViP-mallin mukaan edennyt muotoiluprosessi näkyi myös kurssitöissä. Tuoteperhe -tehtävän tuotoksissa visio oli konkreettisesti esillä. Erityisesti kehitetyn tuotteen yhteys opiskelijaan itseensä, hänen ajatteluunsa, maailmankuvaansa sekä omaan asemoitumiseensa suhteessa tähän maailmaan esiteltiin tuotteen yhteydessä. Tämä kertoo osaltaan syvästä pohdinnasta, jota opiskelijat olivat kurssin aikana tehneet.

Verrattuna esiyymmärrysvaiheessa pidetyn lukion kurssin pohjalla kulkeneeseen muotoilupolkuun ViP-malli näyttää aineiston valossa tukeneen paremmin tulevaisuudensuunnittelua. Toisaalta on myös mahdollista, että uudet tehtävät asettuivat paremmin tukemaan kokonaisuutta. Eroja löytyy myös oppijaryhmistä ja niiden ryhmäkoista. Esiyymmärrysvaiheen kurssin kohdalla minulla oli myös enemmän hakemista opettajajohtoisuuden ja itseohjautuvan oppimisen vapauden suhteista.

Tutkimuksen aineistosta nousevan opiskelijoiden kokemusten perusteella lisätilan antaminen opettajajohtoisille alustuksille ja motivoinneille oli järkevää.

Deweyn (1938, s. 21–22) pohdinta kokemuksellisuudesta näyttäisi olevan samansuuntaista aineiston kanssa. Kokemuksen sisällyttäminen opetukseen ja kokemusten tarkasteluun ohjaaminen saattoivat lisätä niin opiskelijoiden motivaatiota kuin myös vuorovaikutusta ja ohjausta minun ja opiskelijoiden välillä. Deweyn (mt., s. 21–22) ajatusten mukaisesti tämä vaati vapautta ja opettajan roolin kuten myös tiedon jakamisen ja muodostamisen tavan pohdintaa esimerkiksi kurssin suunnittelussa.

Kurssin tehtäviin heittäytyminen vaati opiskelijalta oman panoksensa ja rohkeuden uskaltautua mukavuusalueensa ulkopuolelle, kuten erän opiskelija havaitsi. Epämukavuusalueelle meneminen vaatii kuitenkin vahvan ja vakaan itsetunnon. Esimerkiksi lukioikäisten ja yliopisto-opiskelijoiden identiteettikehitykset ovat eri vaiheissa. Aho ja Laine kuvaavat lukioikäisen nuoren pyrkivän säilyttämään oman minäkäsityksensä, vaikka hän saattaa kyseenalaistaa ja uudelleen arvioida koko elämäntilannettaan kuten myös oman itsensä ja maailman välistä suhdetta. Tämän pohdinnan keskellä nuori elää kuitenkin mukautumisvaiheessa, jossa kokee ryhmään kuulumisen olevan hyvinvoinnin edellytys. (Aho & Laine, 2002, s. 29.) Oman tulevaisuuden ja identiteetin tarkastelu ryhmässä vaatii erityistä panostusta turvallisuuden tunteen rakentamiselle, mikä korostuu nuorempien oppijoiden kohdalla. Kurssilla opiskelijoilla oli mahdollisuus pohtia asioita omassa turvallisessa tilassaan ilman pelkoa siitä, mitä muut ajattelevat tai näkevät. Lukiolaisten kohdalla tämä sisältää riskin sille, että nuori kokee tai pelkää eristäytyvänsä ryhmästä. Ryhmän ulkopuolelle joutuminen ja ulkopuoliseksi jääminen ovat stressaavia ja pelottavia asioita nuoren elämässä. Tämän vuoksi tekemisen tapojen ja oppimisympäristöjen tulee olla muokattavia.

Nuorella oman itsen tarkastelu ja ryhmäänkuulumisen paineet voivat tuottaa ristiriitaisia tunteita, joiden alla nuori sattaa sulkeutua ja käyttää suojamekanismeja pelottavasta tilanteesta selviämiseksi. Yhtenä keinona nuori voi käyttää huumoria ja vähättelyä, mikä voi näkyä alisuoriutumisena. Aho ja Laine huomauttavatkin, ettei lukioikäisenä yksilöllisiä eroja vielä tiedosteta tai mieluusti hyväksytä. Ajattelu on

lukioikäisellä nuorella vielä stereotyyppistä ja kliseisiin pohjautuvaa minkä lisäksi ristiriitojen sieto on puutteellista. (Aho & Laine, 2002, s. 29–30.)

Jotta nuori ei ajaudu suojaimekanismien käyttöön, tarvitsee hän opettajalta monipuolista tukea ja tehtäviä, joista uskoo selviytyvänsä. Aho ja Laine huomauttavat nuoren odottavan aikuiselta emotionaalista ohjausta ja tukea, sillä tässä nuoren identiteetin kehitysvaiheessa keskeisin tehtävä on itsetunnon syventäminen. Vasta tämän jälkeen nuori pystyy itsereflektioon. (Aho & Laine, 2002, s. 30.) Kurssin tuominen tällaisenaan on vielä liian haastavaa nuoren identiteetin kehityksen näkökulmasta. Kognitiivisten suoritusten perusteella rakentuva itsetunto (mt., s. 30) voi kokea uhkaa vaikealta tuntuvien tehtävien parissa. Positiivisella pedagogiikalla ja vapaaehtoisuudella voidaan kuitenkin tukea niiden opiskelijoiden pohdintaa, jotka ovat kehityksessään valmiita kurssin kaltaiseen prosessiin.

Yliopisto-opiskelijoille puolestaan kurssi tehtävineen antoi tukea identiteetin ja tulevaisuuden pohdinnassa. Kurssin vaikuttavuuden lisäämiseksi voisi tapaamiskertoja olla viiden kontaktiopetuskerran sijaan enemmän. Mikäli neljännen tehtävän käsitteily jaettaisiin kahdelle kontaktiopetuskerralle, jäisi teorian sisäistämiseksi enemmän aikaa. Tämä voisi palvella erityisesti sellaisia opiskelijoita, joilla ei ole entuudestaan muotoilullista taustaa. Samalla muotoiluun perehtyneetkin opiskelijat saisivat enemmän aikaa sisäistää käsitteitä ja niiden käyttöä abstraktilla ja symbolisella tasolla. Mielentilan tarkastelu arkkitehtuurisena tilana voisi näin saada syvemmän merkityksen opiskelijoiden kokemuksissa.

Moninaisten työurien ja hybridiurien suunnitteluun kurssi näyttäytyi soveltuvalta. Opiskelijat onnistuivat perustamaan suunnittelun omille lähtökohdilleen ja luomaan itselleen sopivia vaihtoehtoja. He saivat tukea ja ohjausta pohdinnalleen siitä, millaisia arvoja ja tulevaisuuden suunnitelmia tai päämääriä heillä on tai voisi olla. Samalla he onnistuivat muotoilun kautta tarkastelemaan käsityksiään niin itsestään kuin työstä. Opiskelija pohtivat työuran ohella omaa tulevaisuuttaan yleisesti osana tulevia mahdollisia maailmoja. Opiskelijoiden tulevaisuus rakentui osaksi yhteistä kokonaisuutta, jossa työ ei ole koko maailmankuva, vaan väline tärkeiden asioiden eteenpäin viemiselle. Tällä pohjalla voi olla tulevaisuuden työelämässä sekä motivoiva että hyvinvointia ja jaksamista ylläpitävä aspekti.



## 7 Pohdinta

Tutkimuksellisesta näkökulmasta tutkimukseni osoittaa että, kriittinen realistinen evaluaatiotutkimus taideperustaisena tutkimuksena soveltuu opetuksen kehittämiseen. Käytännönläheisenä toimintana kasvatus opetuksen osana taipuu käytännöstä käsin tehtävään kehittämistyöhön. Selkeän kurssikokonaisuuden iteraatiokehien läpi kuljettaminen lisäsi opetuksen vaikuttavuutta ja opiskelijoiden motivaatiota. Taideperustaisena tutkimuksena kriittinen realistinen evaluaatio mahdollisti visuaalisesta prosessista nousevan tiedon hyödyntämisen ja näin taideperustaisuus auttoi kehittämään itse tuotetta, eli kurssia ja sen opetusta. Ilman visuaalisen tiedon hyödyntämistä muotoiluun ja visuaaliseen tietämiseen liittyvien sisältöjen oppimista olisi ollut vaikea tai mahdoton arvioida, minkä vuoksi myös kurssin vaikuttavuuden arviointi olisi ollut vajavaista.

Tutkimukseni valossa voidaan myös todeta, että muotoilun ja tulevaisuudentutkimuksen integraatio kuvataidekasvatuksen alaisessa toiminnassa pystyy luomaan yhtenäisen kokonaisuuden, joka tukee oppijoiden kasvu- ja oppimisprosesseja. Kokonaisuus auttoi opiskelijoita muuttamaan ja rakentamaan informaatiota merkitykselliseksi tiedoksi. Myös erilaiset tietämisen tavat nousivat toisiaan tukevaksi pohdinnaksi, joka vei luovaa ajattelua ja päätöksentekoa eteenpäin. Lisäksi tehtävien havainnointia, pohdintaa ja erilaisia tekemisen tapoja tukevat elementit näyttivät tukevan intentionaalisen intuition käyttöä harkinnassa. Tämä ei olisi ollut mahdollista ilman visuaalisen ajattelun ja erilaisten tekemisen tapojen yhdistämistä muotoiluprosessiin.

Tutkimuksen yhteydessä järjestetyille Muotoilu ja tulevaisuus -kurssille osallistuneet opiskelijat lähtivät rohkeasti suunnittelemaan joustavia ja arvojensa mukaisia hybriduria omista lähtökohdistaan käsin. Kurssin aikana he uskaltautuivat rakentamaan ja luomaan uusia työtehtäviä ja -uria laajenevalta ja monitieteiseltä työkentältä. He pohtivat omaa ammatti-identiteettiään päämääriensä ja arvojensa näkökulmista, mutta myös omaa suhtautumistaan maailmaan ja omaa asemoitumistaan suhteessa siihen. Kurssin tehtävien ansiosta opiskelijat kokivat löytäneensä itselleen uutta ja mahdollisesti sellaista, jota ei aikaisemmin ollut olemassa. He siis onnistuivat rakentamaan ja luomaan uutta muotoilun ja tulevaisuudentutkimuksen välineillä kuvataidekasvatuksen kontekstissa.

Kurssi toi opiskelijoille turvallisuuden tunnetta ja uskoa omaan tulevaisuuteen omalla alallaan. Opiskelijoiden rakentamien visioiden ja niistä nousevien suunnitelmien ansiosta mahdollisesti pirstaleiset työurat muuntuivat askelmiksi kohti suurempaa päämäärää ja yhtenäistä kokonaisuutta. Syvällisen pohdinnan ja uuden luomisen tuloksena tulevaisuuden uskon ja kokemus omasta ammatillisesta kompetenssista kasvoivat. Opiskelijoiden näkökulmasta kurssilla koettiin olevan heidän elämäänsä kauaskantoiset vaikutukset.

Kun tulevaisuuden suunnittelussa lähdetään liikkeelle merkityksellisistä elementeistä ja itsestä osana suurempaa kokonaisuutta, voidaan luoda tulevaisuus, jossa oma toiminta saa merkityksellisyyttä, vaikuttavuutta ja intohimoa. Samalla motivaatio, työssä jaksaminen ja ammatillinen identiteetti vahvistuvat. Tiivistäen voidaan sanoa, että merkityksellisyyden kokemukset vaikuttavat kokonaisvaltaisesti niin työuriin kuin niiden suunnitteluun. Ne vahvistavat itsetuntoa ja tätä kautta lisäävät kykyä mukautua muutoksiin ja etsiä ratkaisuja erilaisiin ongelmiin. Onnistumiset työelämässä lisäävät itsevarmuutta ja koettua kompetenssia. Tämä kehä vahvistaa puolestaan myös ulkopuolisten havaintoja yksilön kompetenssista ja vaikuttavuudesta.

Tutkimukseni avasi uudenlaisen näkymän siitä, millaista yliopisto-opiskelijoiden työelämäohjaus voi olla ja millä tavoin sitä voidaan toteuttaa. Erityisesti luovien alojen opiskelijoille työmahdollisuudet ovat rajattomat, mikäli opiskelijat pystyvät luomaan myös itse uusia työtehtäviä ja -kuvia. Tämä vaatii kuitenkin opetusta ja ohjausta., jota esimerkiksi kuvataidekasvatuksen on mahdollista tarjota. Uudelleen tai uudella tavalla näkeminen ja havaintojemme hyödyntäminen vaatii uuden informaation sovittamista ajattelumme. Taiteella on kyky saada meidät pohtimaan itsensänselvinä pitämiämme asioita, valintoja ja normeja, joita saattaisimme muuten tietämättämme toisintaa. Tällä tavalla taide voi tuoda syvemmän pohdinnan osaksi tulevaisuuden suunnittelua. Tämä ei kuitenkaan ole automaatio, vaan vaatii suunnitelmallista ohjausta ja opetusta.

Tutkielmani tarkoituksena oli antaa opiskelijoille välineitä oman lähitulevaisuutensa suunnitteluun. Jokainen oppija on yksilö, jolla on oma kokemusmaailmansa, jonka kautta hän tarkastelee asioita. Jokaisella on myös erilainen tulevaisuus ja sen suunnitelmat. Siksi tarvittavat välineet ja niiden käyttö vaihtelevat yksilön mukaan. Ei ole mielekäästä antaa jokaiselle käteen vasaraa riippumatta siitä, onko heillä edes

nauloja tai kysymättä mitä he ovat tekemässä ja miten. Näin ollen jokainen oppija tarkastelee omasta viitekehksestään käsin erilaisten menetelmien, työkalujen ja tehtävien merkityksellisyyttä ja suhdetta omaan prosessiinsa sen eri vaiheissa.

Kurssilla toteutettu tapa toimia ja yksilöllinen työskentely voi avata ovia yksilöllistettyihin oppimispolkuihin. Tällä tarkoitan sitä, että aivan kuten kuntosalilla, missä jokainen tekee omaa saliohjelmaansa itselleen sopivilla painoilla, voisi kuvataiteessa jokainen tehdä itselleen sopivaa oppimispolkua sopivan haastavilla tehtävillä. Tämä ei välttämättä tarkoita, että jokaisella on täysin oma henkilökohtainen opetussuunnitelma, vaan että tarjolla on erilaisia tehtäviä, välineitä ja tapoja tehdä. Esimerkiksi lukiolainen, joka kokee, että hänellä on hyviä ideoita, mutta joita hän ei pysty toteuttamaan puutteellisen tekniikan, osaamisen tai välineiden ja materiaalien tuntemuksen vuoksi, hyötyy erilaisesta kurssista kuin oppija, joka on teknisesti taitava, mutta joka lainaa kaikkien töidensä ideat muualta. Monipuolisuudella voidaan nähdä myös itsetuntoa vahvistava aspekti.

Nuorille tehtävien lopputulokset voivat olla tärkeämpi kuin prosessi, sillä itsetunto rakentuu vielä vahvasti kognitiivisen suorittamisen perusteella. Prosessimaiseen työskentelyyn opettelu ja siihen kannustaminen voi olla tästä syystä haasteellista. Se, että opiskelija saa itse valita, mitkä työt hän asettaa arvioitavaksi voi edesauttaa uskallusta kokeilla uusia ja erilaisia asioita. Näissä kokeiluissa onnistuminen vahvistaa itsetuntoa. Toisaalta, mikäli nuori kokee, ettei hän onnistunut jossakin kokeilussa, on hänelle lohdullista tietää, että hän voi sulkea tämän tehtävän arvostelun ulkopuolelle. Nuori osaa tällöin jo arvioida itse onnistumistaan ja työtä voidaan käsitellä formatiivisen arvioinnin yhteydessä. Kun nuori osaa jo arvioida esimerkiksi opettajan antamien ohjeiden mukaisesti omia teoksiaan ja opetuksessa käytetään monipuolista arviointia, ei ole tarpeen saattaa kaikkia töitä ja tehtäviä summatiiviseen arviointiin. Näin nuorella on vähemmän menetettävää. Voidaankin ajatella, että nuorelle on tärkeää saada kuvataideopetuksessa tehtäviä, joissa voi vain onnistua. Niin kutsutut pomminvarmat tehtävät, joista kaikilla oppijoilla syntyy hyviä töitä, ovat askelma itsetunnon vahvistumiseen ja sitä kautta itsevarmuuteen kokeilla myös haastavampia tehtäviä ja uskallusta ottaa riskejä.

Maisterin tutkintoon tähtäävän opinnäytetyön pro gradu -tutkielman tutkimusosio on rajallinen, eikä tutkimukseni siten pysty kattamaan kaikkea aiheeseeni liittyvistä

ilmiöistä. Tutkimukseni keskiössä olleen kurssin siirtäminen lukioon vaatisi jatkokehittelyä, mikä avaisi myös kehittämistutkimuksellisia mahdollisuuksia. Voitaisiin myös tutkia, olisiko kurssi tai sen elementit siirrettävissä peruskoulun puolelle tai miten kurssi taipuisi uudelleen koulutettavien ohjaukseen. Lisääntyneen maahanmuuton myötä voisi olla mielenkiintoista myös tarkastella, voisiko toisen polven maahanmuuttajien tai kaksisuuntaisen kotouttamisen kontekstissa kurssille olla kysyntää. Erilaisesta työkuultuurista ja -ympäristöstä voisi nousta erilaisia tulokulmia myös tulevaisuuden tarkasteluun. Myös kurssin ilmiöiden ja elementtien tarkastelu itsenäisinä teemoinaan voisi avata laajempaa kuvaa muotoilun ja tulevaisuudentutkimuksen mahdollisista yhteyksistä kuvataidekasvatukseen.

## Lähteet

- Aho, S. & Laine, K. (1997). *Minä ja muut kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Anttila, P. (2006). *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen*. Hamina: AKATIIMI Oy.
- Burnett, B. & Evans, D. (2016). *Designing Your Life: Build the Perfect Career, Step by Step*. Iso-Britannia: Vintage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Yhdysvallat: Kappa Delta Pi.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. NewYork: W.W. Norton & Company.
- Heufler, G. (2004). *Design basics from ideas to products*. Zürich: Niggli Verlag AG.
- Hekkert, P. & van Dijk, M. (2011). *Vision in Design: A Guidebook for Innovators*. Amsterdam: BIS Publishers.
- Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2018). Art-based action research in the development work of arts and art education. Teoksessa. Coutts, G., Härkönen, E., Huhmarniemi, M., Jokela, T., tiedekunta, T. & Design, F. o. A. a. (2018). *The Lure of Lapland: A handbook of Arctic Art and Design*. (s. 9-23). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kamppinen, M., Malaska, P. & Kuusi, O. (2003). Tulevaisuudentutkimuksen peruskäsitteet. Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O. & Soderlund, S. (toim.) (2003). *Tulevaisuuden tutkimus. Perusteet ja sovelluksia*. (s.19–53). Toinen, korjattu painos. Tampere: Suomen kirjallisuuden seura.
- Kamppinen, M. & Malaska P. (2003). Mahdolliset maailmat ja niistä tietäminen. teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O. & Soderlund, S. (toim.) (2003). *Tulevaisuuden tutkimus. Perusteet ja sovelluksia*. (s. 55–115). Toinen, korjattu painos. Tampere: Suomen kirjallisuuden seura.
- Kivelä, A. (1997). Pedagoginen toiminnanteoria ja sosialisatioteoria. Teoksessa Pauli Siljander (toim.) (1997) *Kasvatus ja sosialisatio*. (s. 32–65). Helsinki: Gaudeamus.

Laiho, A. (2003). *Taiteilijaksi vai opettajaksi: Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen ja Kuvataideakatemian opiskelijoiden koulutukseen hakeutumisen taustoja sekä opiskelijoiden käsityksiä taiteesta, taiteilijuudesta ja opettajuudesta kuvataiteessa.* (Pro gradu -tutkielma) Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* New York: Cambridge University Press.

Leavy, P. (2018) Introduction to Art-Based research. Teoksessa Leavy, P. (2018) (edit) *Handbook of Arts-Based Research* (3–21) New York: Guilford Press.

Lutovac, S. & Kaasila, R. (2014). Pre-service teachers' future-oriented mathematical identity work. *Educational Studies in mathematics* 85(1), (129–142).

Mead, G. (1950). *Mind, self and society: from the standpoint of social behaviourist.* (Toim. ja esitellyt) Morris, C. Chicago: university of Chicago press.

Oinas-Panuma, O. & Pohjalainen, L. (2016). *Kuvataidekasvattajat erityisosaajina: Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden kuvataiteelliset erityisosaamisen alueet.* (Pro gradu -tutkielma) Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2016. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2016. Helsinki: Opetushallitus.

Pink, D. (2009). The puzzle of motivation. *TED talks*. Haettu 19.8.2018 ja 25.4.2019 osoitteesta [https://www.ted.com/talks/dan\\_pink\\_on\\_motivation?referrer=playlist-the\\_most\\_popular\\_talks\\_of\\_all&language=en#t-768841](https://www.ted.com/talks/dan_pink_on_motivation?referrer=playlist-the_most_popular_talks_of_all&language=en#t-768841)

Raami, A. (2016). *Älykäs intuitio ja miten sitä käytämme.* Helsinki: Kustantamo S&S.

Rahko, M. (2007). *"Juuri nyt näyttäisi siltä että minusta ei tule kuvismaikkaa...": Narratiivinen tutkimus kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden opettajuutta koskevasta dilemmasta.* (Pro gradu -tutkielma) Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Read, H. (1958). *Education through art*. Lontoo: The Shenval Press.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Räsänen, J. (toim.) (2007). *Arkkitehtuurin ABC 2: Peruskäsitteitä*. Helsinki: Suomen Arkkitehtiliitto SAFA ry.
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva kuvataideopetus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Sanders, E. (2014). Probes, toolkits and prototypes: three approaches to making codesigning. *International Journal of CoCreation in Design and the Arts*. Volume 10. (5–14).
- Sarviaho, J. (2016) *Teollinen muotoilu* [Luentodiat]
- Sederholm, H. (2015). Creating Solutions or Problems - The Role of Design Thinking in Art Education. Teoksessa. Kallio-tavin, M. & Pulinen, J. (toim.). (2015). *Conversations on Finnish art education*. Helsinki: Aalto University School of Arts, Design and Architecture. Aalto Arts Books.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Tampere: Vastapaino.
- Sinek, Simon. 2005. How great leaders inspire action. *TED talks*. Haettu 16.8.2018 osoitteesta [https://www.ted.com/talks/simon\\_sinek\\_how\\_great\\_leaders\\_inspire\\_action?referrer=playlist-the\\_most\\_popular\\_talks\\_of\\_all](https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action?referrer=playlist-the_most_popular_talks_of_all)
- Soini-Salomaa, K. (2013). *Käsi- ja taideteollisuusalan ammatillisia tulevaisuudenkuvia*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos.
- Stets, J. & Burke, P. (2009). *Identity Theory*. New York: Oxford University Press.
- Suomen virtuaaliammattikorkeakoulu (n.d.) *Muotoilualan määritelmät - Tuotesuunnitteluprosessi* [Luentodiat]. Haettu 2.2.2019 osoitteesta [http://www2.amk.fi/mater/kulttuuri/muotoilun\\_perusteet1/files/muotoilualan\\_maaritelmät\\_tuotesuunnitteluprosessi.pdf](http://www2.amk.fi/mater/kulttuuri/muotoilun_perusteet1/files/muotoilualan_maaritelmät_tuotesuunnitteluprosessi.pdf)

Turunen, T. (2016). *Opettajuus ja ammatillinen kehittyminen* [Luentomateriaali].  
Haettu osoitteesta <https://optima.lapinkampus.fi>

Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Vanhatapio, T. (2010). *Poikavoimaa kuvataideharrastukseen, Pohjoinen näkökulma poikien ja lasten vanhempien näkemyksiin kuvataideharrastuksesta ja kuvataideopetuksesta*. (Väitöskirja) Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

WDO (2019). Definition of Industrial Design. Haettu 13.2.2019 osoitteesta <https://wdo.org/about/definition/>



# Liitteet

## Liite 1 Tutkimukseen osallistuvan suostumus/Tutkimuslupa

### TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVAN SUOSTUMUS

*Muotoilua tulevaisuutta kuvataidekasvatuksessa – Muotoilun ja tulevaisuuden suunnittelun opettaminen kuvataidekasvatuksessa*

Sinua on pyydetty osallistumaan Matilda Taipaleen pro gradututkimukseen, joka tähtää taiteen maisterin tutkintoon Lapin yliopistossa. Luethan suostumustekstin huolellisesti ennen allekirjoittamista ja kysyt, mikäli kaipaat lisätietoja jostakin yksityiskohdasta.

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia muotoilun ja tulevaisuuden suunnittelun opettamisen mahdollisuutta kuvataidekasvatuksessa ja kehittää tähän yksi mahdollinen sovellutus.

Mikäli päätät osallistua, sinua pyydetään osallistumaan Muotoilu ja tulevaisuus kurssille, tekemään kurssin tehtävät ja vastaamaan lyhyeen sähköiseen kyselyyn opetuskertojen päätteeksi ja palauttamaan sekä vastaukset kyselyyn että tehtävät viimeistään kurssin päätteeksi. Kurssi järjestetään 28.3.- 26.4. välisenä aikana ja siinä on viisi kontaktiopetuskertaa. Osallistuminen ei aiheuta sinulle minkäänlaista haittaa, vaaraa tai uhkaa.

Tutkimuksessa kerätään seuraavanlaista aineistoa: kurssilla/ kurssille tehdyt tehtävät ja työt, joita säilytetään suljetussa kaapissa asunnossani sekä sähköisellä kyselyllä kerätyt vastaukset, joita säilytän salasanalla suojatulla tietokoneellani sekä salasanalla suojatussa pilvipalvelussa Google forms muodossa Google Drivessa pro gradu tutkielman tekemisen ajan. Kurssitöiden yhteydessä kerättäviä välttämättömiä henkilötietoja (nimi ja pääaine) käytetään vain kurssisuorituksen merkitsemiseen ja aineiston analysointivaiheessa siten, etteivät henkilöt ole tunnistettavissa ulkopuolisille pro gradututkielmasta.

Aineistoa tai osia siitä voidaan raportoida, esittää tai julkaista pro graduun liittyvissä julkaisuissa, tiedotteissa tai muissa tieteellisissä teoksissa.

Osallistumisesi yhteydessä voit suorittaa Muotoilu ja tulevaisuus –kurssin, josta voit saada 1-2 opintopistettä. Lisäksi saat kurssilla apua ja tukea tulevaisuutesi suunnitteluun.

Lähtökohtaisesti aineistossa esiintyvien henkilöllisyys salataan ja luottamuksellisuus turvataan siten, etteivät osallistujat ole tunnistettavissa julkaistavista tai julkisesti esitettävistä aineisto-otteista. Matilda Taipale ja Lapin yliopisto ovat sitoutuneet yksityisyytesi ja henkilötietojesi suojaamiseen. Aineistoa käsitellään lainmukaisesti ja tutkimuseettisiä periaatteita kunnioittaen.

Voit halutessasi antaa luvan myös sellaisen kuvamateriaalin ja valokuvien aineiston julkaisemiseen, josta sinut voi tunnistaa.

Kyllä, annan erikseen luvan julkaista yllä kuvattua aineistoa ja kuvia, josta minut voi tunnistaa.

Osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Sinulla on oikeus keskeyttää osallistuminen tutkimukseen milloin tahansa ilman seurauksia. Suostumuksesta on laadittu kappale sekä tutkijalle että osallistujalle. Tutkijalle luovutettu allekirjoitettu suostumus säilytetään osana tutkimusaineistoa.

\_\_\_\_\_  
NIMENSELVENNYS / Osallistuja

\_\_\_\_\_  
PÄIVÄYS (pp/kk/vvvv)

\_\_\_\_\_  
ALLEKIRJOITUS / Osallistuja

\_\_\_\_\_  
ALLEKIRJOITUS / Matilda Taipale

Mikäli sinulla on kysyttävää tutkimukseen liittyen, voit ottaa yhteyttä: Matilda Taipale, mattaipa@ulapland.fi