

Hän kuvasi toivon tunteita kevyillä pastellinsävyillä

Taideperustainen toimintatutkimus tunnetaitojen tukemisesta yläkoulun
kuvataiteen oppitunneilla

Elina Heikkinen & Heini Kankaro

Pro gradu -tutkielma

Kuvataidekasvatus

Taiteiden tiedekunta

Lapin yliopisto

2024

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Hän kuvasi toivon tunteita kevyillä pastellinsävyillä - Taideperustainen toimintatutkimus tunnetaitojen tukemisesta yläkoulun kuvataiteen oppitunneilla

Tekijät: Elina Heikkinen & Heini Kankaro

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 85 + 1 liite

Vuosi: 2024

Tiivistelmä:

Pro gradu –tutkielmamme tarkastelee kuvataiteen mahdollisuuksia tukea tunnetaitoja kuvataiteen oppituntien kontekstissa. Taustalla vaikuttavat tutkimusongelmamme, eli nuorten lisääntynyt pahoinvointi, mutta myös oma kiinnostuksemme tukea oppilaiden omien ajatusten ja tunteiden ilmaisua visuaalisten keinojen ja vuorovaikuttamisen, sekä myönteisen opettamisen kautta. Positiivisen pedagogiikan ajatus myönteisestä tukemisesta kohti oppilaan omaa itseä ja vahvuuksia on toiminut tutkielmamme lähestymistapana suunnittelussa sekä toiminnassa.

Tutkielmamme tavoitteena on kehittää keinoja tukea tunnetaitoja kuvataiteen oppiaineessa. Tutkielman tehtävänä on luoda ja suunnitella kuvataiteen oppimiskokonaisuus yläkoulun kuvataiteen oppitunneille, minkä kautta voisi tukea nuorten hyvinvointia kuvallisen työskentelyn ja vuorovaikuttamisen kautta. Tutkimuskysymyksemme ovat: *Mitä on huomioitava kuvataiteen opetusta suunnitellessa, jotta voidaan tukea tunnetaitoja? Millaisia merkityksenantoja oppilaat toivat esiin visuaalisesti ja sanallisesti tunnetaitoja käsittelevään oppimiskokonaisuuteen liittyen? Kuinka kuvataiteen tavoitteet toteutuvat, kun siihen lisätään tunnekasvatusta?*

Tutkimusmetodina tutkimuksessa käytetään taideperustaista toimintatutkimusta, jonka toimintaosuudessa toteutettiin kuuden tunnin opetuskokonaisuus, joka pidettiin Rovaniemellä, Rantavitikan peruskoululla 8. luokan valinnaisryhmälle toukokuussa 2023. Tavoitteenamme oli tutkia kehittämismahdollisuuksia suhteessa tutkimusongelmaamme ja tutkimuskysymyksiimme. Tutkimuksemme on edennyt taideperustaisen toimintatutkimuksen mukaisesti sykleittäin. Syklin jokaisessa vaiheessa on ollut mukana tutkijaparina reflektointi ja reflektion kautta syntyneiden kehittämisideoiden esiintuominen. Aineistomme koostui suunnitelmista ja toiminnassa kirjoitetusta tutkimuspäiväkirjasta sekä oppilaiden kuvataiteen oppitunneilla tehdyistä visuaalisista töistä ja vuorovaikutuksen kautta syntyneistä merkityksenannoista, sekä reflektioaineistosta. Taideperustaisen toimintatutkimuksen kautta syntyneet aineistot ja havainnot ovat olleet jatkuvan reflektoinnin työväline, jonka kautta olemme voineet pohtia kehittämismahdollisuuksia suhteessa tutkimusongelmaamme.

Tutkimuksemme aineistosta nousi esille viisi reflektion kautta syntynyttä tulosta, jotka ovat: tiimiopettajuus mahdollistaa yhteyden luomisen, turvallinen tila mahdollistaa vuorovaikutuksen, vuorovaikutuksen avulla luodaan myönteinen ja kannustava ilmapiiri. Oppijat antoivat erilaisia merkityksiä opetuskokonaisuudelle ja jakautuivat oppijatyyppeihin. Oppijatyypit saavuttivat eri tavoitealueita, mutta kaikkia yhdisti rohkeus kokeilla ja ilmaista. Teemme myös kehitysehdotuksia tulevaa toimintaa ajatellen.

Avainsanat: Kuvataidekasvatus, tunnekasvatus, vuorovaikutus, positiivinen pedagogiikka, hiljainen tieto

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Title: They described their feelings of hope with soft pastel hues - Art-based action research on supporting emotional skills in secondary school art classes

Authors: Elina Heikkinen & Heini Kankaro

Degree programme: Art education

Type of Work: Master's thesis

Number of pages: 85 + 1 attachment

Year: 2024

Abstract:

Our master's thesis examines the potential of art education to support emotional skills within the context of art education in school. The research is motivated by the increased distress among youth. We are interested in supporting students' self-expression through art and positive teaching approaches. The concept of positive pedagogy, and supporting students towards their own selves and strengths, has guided both the design and implementation of our thesis.

The aim of our thesis is to develop methods to support emotional skills within the visual arts curriculum. The task of the thesis is to design a learning period for secondary school visual arts classes, through which the well-being of youth could be supported through supporting emotional skills. Our research questions are: *What needs to be considered when planning visual arts education in order to support emotional skills? What meanings do students express visually and verbally during the learning period, that supports emotional skills? How do the objectives of visual arts manifest when emotional education is integrated?*

As a research method, we employ arts-based action research. Action phase took place at Rantavitikka Comprehensive School in Rovaniemi. We planned and implemented a six-hour teaching period in May 2023 for an elective group of 8th graders. Our research has progressed cyclically according to arts-based action research. At each stage of the cycle, reflection by the researchers has led to the emergence of development ideas. Our data consisted of plans, a research diary written during the learning period, art created by students during visual arts lessons, meanings emerging through interaction, and reflection data.

From our research data, five results emerged through reflection: team teaching enables connection, a safe space fosters interaction, interaction creates a positive and encouraging atmosphere. Learners attributed various meanings to the learning period and were divided into learner types. Learner types achieved different goal areas, but all shared the courage to experiment and express themselves. We also provide suggestions for future learning periods alike.

Keywords: Art Education, emotional education, interaction, positive pedagogy, tacit knowledge

Sisällysluettelo

1. Johdanto.....	1
2. Kuvataide oppiaineena	5
2.1 Kuvataidekasvatus identiteetin rakentajana ja viestin välittäjänä.....	5
2.2 Kuvataiteen oppiaineen yhteisöllinen merkitys oppimisympäristönä	8
3. Tunnekasvatus	12
3.1 Tunnekasvatus koulussa.....	12
3.2 Tunnekasvatuksen tavoitteet mahdollistuvat turvallisessa ympäristössä.....	13
4. Myönteinen kasvatus nuoren kehityksen tukena	16
4.1 Positiivinen pedagogiikka.....	16
4.2 Nuoren kehityksen ja kasvun tukeminen	18
5. Vuorovaikutuksen merkitys.....	22
5.1 Vuorovaikutus osana oppijan polkua	22
5.2 Hiljainen tieto	24
6. Tutkimuksen toteutus.....	27
6.1 Tutkimuksen tavoite, tehtävä ja tutkimuskysymykset	27
6.2 Taideperustainen toimintatutkimus menetelmänä.....	28
6.3 Tutkijapositio	30
6.4 Aineisto, aineiston analyysi ja reflektio	31
7. Toiminta.....	33
7.1 Toiminnan kuvaus	33
7.2 Yhteyden luominen ja opettajan erilaiset roolit	37
7.3 Oppimisympäristö, ryhmädynamiikka ja turvallinen tila	41
7.4 Tavoitteiden yhdistyminen.....	43
7.5 Moninaiset oppijat, heidän kehityskaarensa ja tapausesimerkit	50
8. Tulosluku	66
8.1 Tulosten yhteenveto	66
8.2 Kehitysehdotukset.....	69
8.3 Tutkimusetiikka ja luotettavuus	71
9. Pohdinta.....	74
Lähteet	78
Liite 1.....	86

1. Johdanto

Tässä pro gradu -tutkielmassa kehitämme oppimiskokonaisuutta, jossa tuetaan yläkoululaisten tunnetaitoja kuvataiteen oppitunnilla. Tutkielman aihe on muotoutunut laajasti koko yhteiskuntaa koskevasta ongelmasta: nuorten jatkuvasta pahoinvoinnista. Meille on tärkeää tulevana opettajina se, että voimme kehittää sellaisen oppimisympäristön, joka tukee myönteistä vuorovaikutusta kouluyhteisössä. Koemme, että kuvallisen työskentelyn kautta oppilaat voivat kertoa sanattomasti asioita, jotka muuten jäisivät vaille huomiota. Oma kiinnostuksemme oppilaan hyvinvoinnin tukemiseen kuvataideopetuksen kautta on ollut merkittävässä asemassa tätä tutkielmaa suunnitellessa ja tehdessä. Päädyimme tutkijapariksi, koska kiinnostuksemme taidekasvatusta, tunnekasvatusta ja yläkoululaisten hyvinvoinnin tukemisesta kohtaavat. Koemme kummatkin taidekasvattamisen olevan tärkeä väylä omien tunteiden ja ajatusten käsittelyyn sekä tutkimiseen. On tärkeää kuitenkin selventää, että emme ole terapeutteja, vaan taidekasvattajia, jotka haluavat tukea oppilaita taiteen avulla kohti omaa polkuaan.

Tutkielma on toteutettu taideperustaisen toimintatutkimuksen menetelmällä. Tavoitteena on kehittää keinoja tukea tunnetaitoja kuvataiteen oppiaineessa. Kehitetyssä oppimiskokonaisuudessa olisi tarkoitus yhdistää kuvallinen työskentely ja oppilaiden omien ajatuksien, kokemusten ja tunteiden pohtiminen. Näemme tärkeäksi, että oppilaat saisivat erilaisia kuvallisia välineitä, millä tuoda omia, hankaliakin aiheita ulos. Suunniteltu tuntikokonaisuus pidettiin toukokuussa 2023 Rovaniemellä, Rantavitikan peruskoulussa yläkoulun 8- luokan valinnaisryhmälle.

Kirjoittaessamme tätä tutkielmaa keväällä 2024, tiistaina 2.4. tapahtui jotakin, joka järkytti meitä molempia syvästi. Vantaalla, Viertolan koulussa 12-vuotias lapsi päätti samalla luokalla opiskelleen lapsen elämän ampuma-aseella. Jos 12-vuotias lapsi tarttuu aseeseen, se kertoo karua kieltä lasten ja nuorten pahoinvoinnin tasosta. Keinoja tunteiden purkamiseen ei ole. Oikeuspsykologi Tom Pakkanen kertoo Iltalehden haastattelussa, että lapsen riskiä päätyä vakavan henkirikoksen tekijäksi kohottavat tunnekylmyyden piirteet sekä empatiakyvyn ja myötäelämisen puute. Empatian kehitys on jokaisella yksilöllistä, eikä

se välttämättä liity perhetaustaan, vaan voi olla jokseenkin synnynnäistäkin. Pakkanen kertoo, että lasten ja nuorten parissa toimivilla henkilöillä on erityinen asema olla ehkäisemässä vastaavanlaisia tapahtumia. Kasvattajat voivat vaikuttaa tunnekasvatuksella, turvallisuudentunteen ja resilienssin vahvistamisella ehkäisten epäsuotuisia kehityspolkuja. (Sonerva, 2024.) Kehityspolkuihin vaikuttamisesta puhuu myös sosiaalipsykologi Krisse Lipponen (2020). Hän viittaa Barbara Fredricksonin teoriaan, jossa pyritään myönteisten kokemusten kautta rakentamaan omaa henkistä kestävyyttä erilaisin keinoin, kuten luovuuden, vuorovaikutustilanteiden ja hahmottamiskyvyn opetteluun kautta. Lipposen mukaan positiivisesti koetut tapahtumat ja niistä koetut myönteiset tunteet edesauttavat ongelmanratkaisukykyä sekä näin ollen resilienssiä. (Lipponen, 2020, s. 87.)

Harjoitteluissa kertyneen kokemuksemme kautta olemme kohdanneet kasvatusalan ongelmaksi nuorten lisääntyvän henkisen pahoinvoinnin. THL:n vuonna 2023 teettämän kouluterveyskyselyn mukaan lasten ja nuorten hyvinvointia kuormittavat monet erilaiset tekijät, kuten sairastelu, ahdistuneisuus, kiusaaminen tai sosiaalisten tilanteiden pelko. Ahdistuneisuus on yleistynyt aiemmista kyselyistä erityisesti 8. ja 9. luokan tytöillä (THL, 2023.) Näemme tunnetaitojen kehittämisessä mahdollisuuden vaikuttaa nuorten henkiseen hyvinvointiin ja sosiaalisesti turvallisempaan koulunkäyntiin. Koemme, että etsimällä konkreettisempaa tapaa tunnekasvatuksen liittämiseen kuvataiteen opetukseen, voimme myös tarttua paremmin yhteiskunnallisiin haasteisiin ja päästä syvemmälle yläkoululaisten maailmaan, taideperustaisin keinoin.

Nuorten hyvinvoinnin tukeminen on ollut kasvatusalalla ajankohtainen aihe jo vuosia. Kasvatustieteen tohtori Jaana Kiviluote (2020) sanoi neljä vuotta sitten, että lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukeminen on kasvatus- ja opetuslalla yksi tämän ajan tärkeimmistä tavoitteista. Merkittävimpiä terveysongelmia Suomalaisten nuorten elämässä ovat erilaiset mielenterveydenhäiriöt, kuten ahdistuneisuus, syömishäiriöt ja masennus. Kiusaamisen, yksinäisyyden, väkivallan ja syrjäytyminen ennaltaehkäisevä toiminta kouluissa on avainasemassa, kun halutaan edesauttaa nuorten hyvinvointia. Turvallisessa ja kannustavassa ilmapiirissä voidaan opetella tunne- ja vuorovaikutustaitoja, jotka yhdessä sosiaalisten taitojen kehittymisen ja oman itsetunnon rakentamisen kanssa edistävät nuoren omaa ja koko kouluyhteisön hyvinvointia. Kiviluote viittaa omaan väitöstutkimukseensa

(Hintikka 2016) ja toteaa, että tunnetaitojen opettaminen Aggression portaat-opetusohjelman avulla osoittautui hyödylliseksi oppilaille. Tutkimuksessa selvisi, että tunnetaitojen opetusta saaneilla oppilailla oli keinoja säädellä omia tunteitaan ja että heidän suhtautumisensa väkivaltaan muuttui merkittävästi kielteiseksi. Tunnetaito-opetusta saaneet oppilaat kokivat opetusjakson jälkeen enemmän myönteisiä tunnekokemuksia, minkä on todettu olevan lasta ja nuorta suojaava tekijä myöhemmin elämässä. (Kiviluoto, 2020, s. 9–10.) Vuonna 2024 ei voida sanoa, että nuorten hyvinvointi olisi parantunut, eli aihe on edelleen hyvin ajankohtainen.

Taiteen tohtorit Sirkka Laitinen (2003) ja Anniina Koivurova (2019) ovat tutkineet lukion ja yläkoulun kuvataideopetusta ja selvittäneet, taideopetus on luonteeltaan sellaista, että siihen liittyy vahvasti oppilaiden omat henkilökohtaiset asiat. He käsittelevät väitöksissään kuvataiteen tapaa koskettaa oppilaiden elämää henkilökohtaisesti, sekä taiteen luontaista tapaa olla mukana rakentamassa nuoren identiteettiä. Siispä näemme taideopetuksen hyvänä väylänä välittää tunnekasvatusta, laiminlyömättä kuvataideopetuksen opetussuunnitelmassa mainittuja tavoitteita.

Tutkielmamme rakenne etenee niin, että ensin avaamme teoreettiset taustat tutkielmalle. Aloitamme esittelemällä **luvussa kaksi** kuvataiteen oppiaineena ja kerromme, miksi kuvallinen työskentely on tärkeää meidän mielestämme. Peilaamme ajatuksia esimerkiksi kuvataidekasvatuksen professori ja taiteen tohtori Mirja Hiltusen artikkeleihin (2008, 2022) ja pohdimme, miten taiteellinen työskentely koulumaailmassa edistää oppimista, osallisuutta ja ajatteluntaitoja, mutta myös tuo esille sellaista tietoa, mitä ei muuten saataisi selville, eli hiljaista tietoa. Kerromme myös opettajan ja terapeutin eroista, jotta tutkielmassamme oleva tiimiopettajuuden erilaiset roolit olisivat mahdollisimman läpinäkyviä. **Luvussa kolme** kerromme tunnekasvatuksesta yleisesti yläkoulun kuvataideopetuksessa ja mitä perusopetuksen opetussuunnitelmassa sanotaan. Pohdimme tunnetaitoja opetuksessa ja sitä, mitä tunnetaitojen opettaminen vaatii myöskin opettajalta. Sivuaamme myös tunnekasvatuksen teoriaa, jossa kerromme lapsen kehityksestä, kasvatuksesta ja kuinka tunteiden ilmaisuun ja tiedostamiseen voidaan vaikuttaa. Avaamme tarkemmin lapsen kehitystä positiivisen pedagogiikan kautta **luvussa neljä** ja kerromme tarkemmin yläkoululaisista ikäryhmänä sekä pohdimme, miten voimme tukea heitä myönteisen

kasvatuksen kautta. Siirrymme yläkoululaisen kehityksen tukemisesta oppimisympäristöihin ja turvalliseen tilaan, joita avaamme tarkemmin **luvussa viisi**. Kerromme, miten opettaja voi vaikuttaa turvallisen tilan luomiseen ja miksi on tärkeää, että oppilas kokee tilan turvalliseksi. Mitä kaikkea turvalliseen tilaan ja vuorovaikutukseen kuuluu? Sivuamme myös oppimisympäristössä olevia erilaisia oppijoita ja kuinka opettajina voimme omalla toiminnallamme vaikuttaa siihen, että jokainen yksilö tulee kohdatuksi omana itsenään. Avaamme myös hiljaisen tiedon käsitettä ja kerromme, miten se liittyy vuorovaikuttamiseen. **Luvussa kuusi** kerromme tutkielmamme tavoitteesta, tehtävästä ja tutkimuskysymyksistä sekä tutkimuksen toteutuksesta. Kerromme tarkemmin taideperustaisesta toimintatutkimuksesta tämän tutkielma tekemisen kontekstissa sekä avaamme tarkemmin aineiston keruuta, analyysia ja reflektiota. **Luvussa seitsemän** käymme läpi, mitä toiminnan aikana tapahtui, ja millaisia huomioita teimme. Reflektoimme toiminnan toteutusta suhteessa tavoitteisiimme. **Luvussa kahdeksan** esittelemme tutkimuksen tulokset ja pohdimme kehitysideoita taideperustaisen toimintatutkimuksen ajatuksen mukaisesti. Päätämme tutkielmamme **lukuun yhdeksän**, jossa pohdimme tutkielmamme kokonaisuutta suhteessa tutkimusongelmaan ja tutkimuskysymyksiimme. Pohdimme myös, mitä tutkielman tekemisestä on jäänyt käteen ja kuinka voisimme kehittää omaa toimintaamme. Pohdimme jatkotutkimuksen mahdollisuuksia ja sitä, mitä olemme oppineet tutkijaparina toimimisesta

2. Kuvataide oppiaineena

Tässä luvussa käsitellään kuvataidetta oppiaineen kontekstissa. Aloitamme kertomalla ensimmäisessä kappaleessa taidekasvatuksen merkityksestä suhteessa yksilön kasvuun, kehitykseen ja vuorovaikutukseen. Luvun toisessa kappaleessa tarkastelemme taidetta ja taiteen toimintatapaa sekä sen merkityksenantoja yhteisössä. Peilaamme luvussa käsiteltäviä asioita jo tehtyihin tutkimuksiin.

2.1 Kuvataidekasvatus identiteetin rakentajana ja viestin välittäjänä

Kuvataidekasvatuksen professori ja taiteen tohtori Mirja Hiltunen (2022), kertoo, että lapsi oppii uusia asioita luonnollisesti, vaihe vaiheelta erilaisten toimintojen kautta, jossa mielikuvitus, ilmaisu ja luovuus ovat monesti pääasemassa. Taidekasvatuksella on siis suuri merkitys lapsen oppimisessa. Taidekasvatuksessa kuvataideopettaja antaa mahdollisuuksia ja ehdotuksia oppijan omalle polulle, tukien hänen omaa luovaa ajatteluaan ja ilmaisuaan. Myös tunteet liittyvät Hiltusen mukaan taiteen tietoon. (Hiltunen ym., 2022, s. 114.) Taiteen tutkija Patricia Leavy (2017) kertoo, että taide voi olla toimia kuljettajana erilaisilla oppimispoluilla. Sillä on potentiaalia vaikuttaa yksilön ajatteluun välittömällä ja pitkäkestoisella tavalla. (Leavy, 2017, s. 3.) Kasvatuspsykologi John Deweyn (2010/1934) mukaan taiteen kautta ihmiset pystyvät vuorovaikuttamaan vapaammin ilman, että joutuvat rajoittamaan ajatuksiaan. Kuvallisen viestin kautta voidaan ilmaista jotakin sellaista, mitä itse tai vastaanottoja ei tiennyt tarvitsevana (Dewey, 2010/1934, s. 130–131). Taidekasvatuksella pyritään erilaisuuden kohtaamiseen ja hyväksymiseen, dialogisuuteen ja osallisuuteen, jossa reflektion kautta tavoitellaan tasa-arvoisempaa ja ymmärtäväisempää suhdetta yhteisön jäsenten välille (Hiltunen, 2008, s.152). Dinham ym. (2024) siteeraa Fancourt ja Finiä (Fancourt & Fin 2019; Rago & Gibson, 2021) artikkelissa *International Journal of Education & the Arts*, ja toteaa, että nuorten hyvinvointi ja itseluottamus lisääntyy taiteeseen osallistumisen kautta. Dinham jatkaa ajatustaan Lawrenceen (2009) viitaten, kuinka taiteeseen osallistuminen

voi rohkaista ja saada aikaan erilaisia tunnereaktioita. Nämä hänen mukaansa lisäävät merkityksellisyyttä elämässä. (Dinham, ym., 2024, s.11.)

Opetushallituksen (2024c) julkaisussa *Taiteelle ominainen työskentely rakentaa tekijäänsä ja maailmaa ympärillämme*, kuvataan, kuinka oppija rakentaa taiteen kautta omaa minäkuvaansa ja identiteettiään vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa (Opetushallitus, 2024c). Hiltunen (2022) kertoo, että kuvataideopettaja pohtii suunnittelemassaan toiminnassa sitä, miten voisi tukea oppijan ongelmanratkaisutaitoja, edistää dialogia ja osallisuutta, mutta myös mielikuvitusta ja tunnekokemuksia. Kuvataideopettaja on se, joka mahdollistaa oppijalle eväät kehittyä omaksi itsekseen taiteen kautta, sillä myös taiteen tietoon kuuluvat taitojen opettelu sekä tunteet. (Hiltunen, 2022, s. 114.) Taidetta ja luovuutta tarvitaan, jotta voidaan saada aikaan muutosta epävarmuuden keskellä. Taide toimii monesti esille nostajana, joka kertoo maailmassa tapahtuvista epäkohdista. Yhteisellä dialogilla voidaan vaikuttaa siihen, että muutosta voi tapahtua. (Hiltunen, 2022, s. 116.)

Koivurova (2019) on väitöstutkimuksessaan tutkinut suomalaisen peruskoulun kuvataideopetuksen mahdollisuuksia nuoren identiteetin ja maailmankuvan yhtenä rakentajana. Tutkimuksen mukaan oppilaat itsekin näkevät kuvataidetunnissa mahdollisuuden näille asioille, mutta käsitys luovuudesta ja taiteen tekemisestä on se, että on olemassa jokin oikea tapa tehdä taidetta ja siihen on pyrittävä. Yksilöllinen ilmaisu on oppilaille tärkeää, eikä jäljentämistä nähdä taiteellisena oppimisprosessina. (Koivurova, 2019.) Kuten Koivurova tutkimuksessaan toteaa, oppilaille itsellään on käsityksiä kuvataidetunnin sisällöstä ja sen sosiaalisesta ympäristöstä. Se, mitä luokkakaverit ajattelevat, on tärkeää. Me näemme kuvataiteen oppiaineessa suuren mahdollisuuden identiteetin rakentumisen ja tunnetaitojen tukemiseen, osaltaan juuri siksi, että siellä oppilaat kokevat tärkeäksi, mitä muut ajattelevat. Nähdäksemme tällainen asetelma vaatii paljon rohkeutta, jotta omia tunteita voi ilmaista, mutta onneksi kuvataide antaa siihen oivallisia välineitä. Haluamme tuoda tämän mahdollisuuden käytäntöön, ja katsoa, kuinka tunnetaitojen tukeminen toimii perusopetuksen kuvataideopetuksen kontekstissa.

Pohdimme, voisiko kuvallinen työskentely mahdollistaa nuorille keinon työstää omia vaikeita ja välillä abstraktejakin tunnekokemuksia. Taidemaalari Janette Backman (2020) kertoo, kuinka kuva voi saada aikaan tunnekokemuksia, joiden kautta maailmaa voi oppia tarkastelemaan empaattisemman linssin läpi. Hän kuvaa projektityössään tapahtunutta näyttelytilannetta, jossa katsojan ja kuvan välillä tapahtuu sanatonta tiedonsiirtoa. Dialogiin osallistuminen voi olla hänen mielestään myös pelkästään ajatustyötä, jossa kuvan katsoja pohtii omia tunteita ja ajatuksiaan (Backman, 2020, s. 214.) Deweyn (2010/1934) mukaan yksilö havaitsee objektin vuorovaikutuksen kautta, jolloin yksilö näkemisen kautta muodostaa jatkuvasti tietoa havainnostaan, esimerkiksi taideteoksesta. (Dewey, 2010/1934, s. 266–267.) Olemme pohtineet tutkijaparina samanlaisia ajatuksia kuvan ja havaitsemisen voimasta ja koemme, että kuvan rakentumisvaihe on myös merkityksellistä. Visuaalisen kulttuurin teorian professori Janne Seppänen (2008) kuvaa, kuinka katsominen on jo itsessään muokkautuva prosessi, jossa aiemmat kokemukset ja havainnot punoutuvat yhteen ja muokkaavat mielikuvaa kohteesta, jota katsotaan. Kuvan katsominen ei ole hänen mukaansa ohimenevä hetki, vaan kuvaa saatetaan tarkastella myös silmien ollessa kiinni. (Seppänen, 2008, s. 97.) Koemme, että antaessamme tunnetaitoja tukevan kuvataiteen oppimistehtävän, voimme kuvataideopettajina edesauttaa oppilaan kuvan kanssa tapahtuvaa dialogia, ymmärrystä ja tunteiden käsittelyä.

Taidepedagogi Inkeri Sava ja kirjailija Arja Kataisen (2020) mukaan tarinallinen työskentely sellaisen ihmisen kanssa, jonka oppilas kokee turvalliseksi, voi olla tärkeässä roolissa oman elämänhistorian tiedostamisessa ja oman tulevan elämäntarinan hahmottamisessa. (Sava ja Katainen, 2004, s. 25). Taiteen “parantavaksi” koettu luonne syntyy siitä, taide pitää mielen liikkeessä, mikä tarkoittaa sitä, että omaa tarinaa kertovassa teoksessa tekijä päästää mielen sisäisiä asioita ulos, itselle ja muille nähtäväksi. Eletty elämä ja koettu kokemus saavat muodon, jota voi tarkastella. Tehty taideteos voi rakentaa tekijän ja katsojan tarinaa ja maailmaa, tuoden esille ja käsittelyyn asioita, jotka muuten olisivat unohtuneet ja jääneet käsittelemättä. Näin omaa elämää ja tarinaa voi jopa uudelleen käsikirjoittaa, koska tarinallinen mielikuvitus voi muuttaa

käsityksiämme menneestä elämästä, ja tuoda arvoa ja kunnioitusta kokemuksillemme. (Sava ja Katainen, 2004, s. 30.) Näemme, että kuvataideopetuksen ja tunnekasvatuksen kontekstissa tällainen lähtökohta taiteentekemiseen voi saada oppilaan näkemään koettuja tunteita eri valossa, ja näkemään moninaisia tunteita arvokkaampina, kuin kenties aiemmin.

Taiteella ja sen eri muodoilla on ollut ihmiskunnan historiassa yhteisöllisyyttä korostava, sekä kulttuurin säilyttämistä ja toisinaan uusiutumista edistävä merkitys. Taide on antanut mahdollisuuden visioda tulevaisuutta, hahmottaa nykyhetkeä ja syventää kulttuurisia merkityksiä. Vaikka taiteen ilmentymismuodot ja taidekäsitykset ovat muuttuneet ajan mittaan, on taiteen terapeuttinen olemus ja ydin säilynyt. (Mantere, 1995, s. 54.) Koska taiteen luonteeseen kuuluu tällainen terapeuttinen yksilön minäkuvaan ja identiteettiin kiteytyvä olemus, liittyvät taideterapeuttiset elementit luonnostaan myös taideopetukseen, vaikka niitä ei pyrittäisikään korostamaan. Näemme, että ero taideopetuksen ja taideterapian välillä on kuitenkin tärkeää teroittaa, koska terapeutti ja opettaja ovat omien alojensa ammattilaisia, ja siten päteviä omalla alallaan, mutta epäpäteviä astuessaan alojen välillä häilyvän rajan yli. Yksi perustavanlaatuinen ero taideterapian ja taideopetuksen välillä on, että taideterapiassa tärkeää on, ettei kuvalliseen tuottamiseen liitetä minkäänlaisia taiteellisia kriteerejä, vaan ilmaisu on vapaata. (Mantere, 1995, s. 56). Peruskoulun taideopetuksessa on omat osaamistavoitteet ja siten myös koulussa tehdylle taiteelle on olemassa kriteerit.

2.2 Kuvataiteen oppiaineen yhteisöllinen merkitys oppimisympäristönä

Taide on ilmaisua, dialogia ja viestintää, jonka kautta oppija voi tutkia ja havainnoida maailmaa sekä siihen osallistumista. Kun pohditaan taiteen tutkimista oppimistilanteissa, niin taiteen kautta oppiminen voi tapahtua yksilöllisesti, mutta myöskin yhteisöllisesti.

(Hiltunen, 2018, s. 102.) Taiteen tohtori ja kuvataidekasvatuksen professori Päivi Granö, Kuvataidekasvatuksen professori Timo Jokelan ja Mirja Hiltunen (2018) kertovat, että taiteen avulla voidaan luoda tietoa puheen ja tekstin lisäksi, jolloin ääneen pääsevät myös ihmisen kehollisuus ja aistit. Omien kokemuksien ja erilaisten tuntemuksien kautta, ihminen on enemmän yhteydessä ympäristönsä kanssa, jolloin taideperustaista oppimista voi tapahtua. (Granö ym., 2018, s. 8.) Koemme, että taide antaa mahdollisuuden tuottaa sanatontakin tietoa omista tunnemaailmoista, ja näin yksilö voi avata itseään yhteisölle. Hiltunen (2008) mukaan taiteen tekeminen yhdessä pyrkii yhteisöllisyyteen ja dialogisuuteen, jonka kautta voidaan pyrkiä myös elämän laadun parantamiseen (Hiltunen, 2008, s. 154–155). Taiteen toimintatapa on hyvin moniaistillista, jonka kokonaisvaltaiseen luonteeseen liittyvät myös erilaiset ympäristöt suhteessa erilaisiin vuorovaikutussuhteisiin. (Hiltunen, 2022, s.114).

Kuvataidekasvatuksen avulla pystytään luomaan toimintamalleja, joiden kautta oppilaat voivat saada uusia työkaluja erilaisiin tilanteisiin ja kohtaamisiin. Erilaiset vuorovaikutustilanteet tarvitsevat aitoja kohtaamisia, joiden tapahtuvuutta voidaan edesauttaa luomalla toiminnallista taiteen tekemistä yhdessä. Tällainen toiminta saattaa luoda luottamusta sekä vähentää kielteisiä asenteita uusia tuttavuuksia kohtaan. (Hiltunen, 2018, s. 106.) Kuvataidekasvatukseen liitetään vahvasti myös erilaiset oppimisympäristöt, joiden kautta oppija on yhteydessä ympäristönsä kanssa fyysisesti, sosiaalisesti ja kulttuurillisesti (Granö ym., 2018, s. 9). Kun oppimisympäristö tukee yksilöä kohti opetuksessa tapahtuvaa toimintaa, niin saattaa syntyä erilaisia mahdollisuuksia toimintakulttuurin edistämiseen. Yhteisö toimii paremmin, kun se tukee myös yksilöitä. (Rasi ym., 2018, s. 26.) Koemmekin, että kuvataidekasvatuksen kautta olisi mahdollista edesauttaa nuoria löytämään yhteyksiä muihin, mutta myös omaan itseensä. Näemme, että kuvataiteen opiskelussa oppimisympäristö on tärkeässä asemassa, jos halutaan edistää yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta.

Kuvataidekasvatuksen lehtori ja dosentti Marjo Räsänen esittelee kirjassaan *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus* erilaisia taideteorioita. Räsänen (2008) mukaan estetiikan tieteenala tutkii erilaisia tapoja ymmärtää taidetta, sen olemassaolon syytä ja

päämääriä, eli selvittää eri taideteorioiden lähtökohtia. Käytännössä eri teorialat ja lähtökohdat taiteeseen vaikuttavat jokaisen taidealan toimijan sanoman ja toiminnan eli tässä tapauksessa kuvataiteen opetuksen taustalla. (Räsänen 2008, s. 20.) Peruskoulun taideopetuksen sisältöön, laatuun ja tyyliin kytkeytyy siis vahvasti opettajan oma persoona ja taidekäsitys. Sava (2004) mukaan opettaja opettaa koko persoonallaan, ja hänen rooliinsa kuuluu olla kasvattaja sanan laajassa ja syvällisessä merkityksessä, mikä tarkoittaa, että opettajan tulee oppia tuntemaan itsensä voidakseen tukea oppilaiden kasvua ja oppimisprosessia. (Sava, 2004, s. 42.) Näemme, että kuvataiteen oppiaineessa opettajan itsetuntemus voi merkitä oman taidekäsityksen tiedostamista ja sen merkitystä ja vaikutusta niin luokkaan, kuin koko kouluun yhteisönä, sekä opetukseen ja oppilastöiden arviointiin. Tunnekasvatuksen näkökulmasta opettajan itsetuntemus on ensiarvoisen tärkeää, koska tunnekasvatus lähtee opettajan omista tunnetaidoista. Kerromme tunnetaidoista lisää myöhemmissä luvuissa.

Kuvataidekasvattajan on hyvä tiedostaa omat lähtökohtansa ja tapansa hahmottaa taiteen tarkoituksia. Olemme kumpikin kiinnostunut ekspressiivisestä taiteesta ja omat työskentelytapamme kuvataiteen parissa ovat monesti yhteisöllisiä, kokeilullisia, leikillisiä ja omia tunteita kuvaavia. Koemme taiteen hyvin ekspressiivisenä ja tunnepohjaisena asiana. Meille tärkeää on myös taiteen ilmaisuvoimaisuus ja tunteen välittyminen muille. Räsänen (2008) esittää, että ekspressionistista tyyliä edustava taiteilija voi kuvata omaa sisäistä tunnemaailmaansa ja ulkoisen maailman herättämiä tunnekokemuksia. Ekspressiivisten taideteorioiden mukaan taidekokemuksessa korostuu taiteilija itse sekä vuorovaikutus katsojan kanssa. Taiteilijan uniikki ilmaisu ja teoksen voima välittää tekijänsä arvoja ja tunteita muille, ovat taiteen arvottamisen keskiössä. (Räsänen 2008, s. 26.)

Laitinen (2003) on tutkinut väitöksessään kuvataidekasvatuksen tehtävää ihmiseksi kasvamisen prosessissa. Tutkimuksen mukaan oppilailla on vahvoja näkemyksiä siitä, että kuvallinen ilmaisu on yksilön toimintaa, sekä siitä, olivatko heidän tekemänsä kuvat hyviä vai huonoja. Oma ja muiden käsitys itsestä kuvantekijänä rakentaa selvästi oppilaan itsetuntoa ja käsitystä itsestään. Tutkimuksessa ilmeni, että oppilaille taiteen tekeminen

oli merkittävässä roolissa pysähtyä suorituspainneiden ja kiireen keskellä ja käsitellä itselle tärkeitä asioita. Parhaimmillaan taide herättää oppilaissa herkkyyttä ymmärtää erilaisia ilmaisuja ja ajatuksia. Vapaassa ja sallivassa ilmapiirissä oppilailla on vapaus ilmaista itseään ja se tuottaa ilon kokemuksia ja mahdollisuuksia ymmärtää toisen ihmisen erilaisuutta ja eläytyä hänen kokemuksiinsa. Laitinen, 2003, s. 181–191.) Vaikka oppilaat kokevatkin taiteen hyvin yksilöllisenä toimintana, näemme, että sallivassa ilmapiirissä on mahdollisuus antaa taiteen kautta itsestään yhteisölle ja kokea merkityksellisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteita.

3. Tunnekasvatus

Tässä luvussa käsittelemme tunnekasvatusta perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) kautta ja tarkastelemme, miten tunnekasvatus näyttäytyy yläkoulun kuvataiteen tunneilla. Ensimmäisessä kappaleessa käsittelemme kuvataidetuntien tunnekasvatusta opetussuunnitelmaan ja tunnekasvatuksen tavoitteita peilaten. Toisessa kappaleessa syvennymme myönteiseen ilmapiiriin ja turvalliseen tilaan.

3.1 Tunnekasvatus koulussa

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (myöhemmin POPS 2014) Laaja-alaisten osaamistavoitteiden joukkoon kuuluu itsestä huolehtimisen ja arjen taidot (L3). Näissä tavoitteita mainitaan seuraavasti: “Oppilaat oppivat perusopetuksen aikana tuntemaan ja ymmärtämään hyvinvointia ja terveyttä edistävien ja sitä haittaavien tekijöiden sekä turvallisuuden merkityksen ja hakemaan niihin liittyvää tietoa. He saavat mahdollisuuden kantaa vastuuta omasta ja yhteisestä työstä sekä kehittää tunnetaitojaan ja sosiaalisia taitojaan.” (POPS 2014.)

Tunnetaidot kuuluvat perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja niiden harjoittelu alkaa omien tunteiden tunnistamisesta, nimeämisestä ja ilmaisemisesta. Oppilaat seuraavat tarkkaan koulun aikuisten tapoja käsitellä tunteitaan, opettaja siis toimii oppilailleen tunnetaitojen mallina. Koska tunteilla on myös tapana tarttua, on opettajien oltava tietoisia luomastaan tunneilmapiiristä. Opettajan omat tunnetaidot, eli kyvyt hyväksyä, ilmaista ja säädellä omia tunteita, toimivat tunnekasvatuksen perustana. Tunnetaitojen kehittyminen on hyvin yksilöllistä, eikä kukaan tule koskaan näissä taidoissa valmiiksi, mutta jokainen voi kuitenkin kehittyä ja vaikuttaa kehitykseensä itse. (MIELI ry, 2024.) Opetushallituksen (2024) mukaan tunnetaidot kuuluvat kasvattajan tärkeimpiin taitoihin, koska hän tarvitsee niitä työssään yhtenä, niin oppilaiden vanhempien, kuin kollegoidenkin kanssa. Opettajalta edellytetään tunnetaitojen opettamista omalla toiminnalla ja esimerkillä näyttäen. (OPH, 2024b.)

Kuvataiteen oppiaineen tehtäviksi kerrotaan muun muassa vahvistaa oppilaan identiteetin rakentumista taiteen keinoin, sekä harjaannuttaa kokemukselliseen, moniaistiseen ja toiminnalliseen oppimiseen. Kuvataiteen oppiaineessa opetus perustuu oppilaiden omille kokemuksille, mielikuvitukselle ja kokeilulle ja siinä tutustutaan erilaisiin näkemyksiin taiteen tehtävistä. (POPS 2014.) Ajattelemme, että tunteiden ollessa käsiteltävänä aiheena kuvataidetunnilla, on mahdollista, että oppilas oppii havaitsemaan, nimeämään ja ilmaisemaan tunteitaan taiteen keinoin. Räsänen (1993) kertoo, kuinka taiteen kokemuksellisuus näyttäytyy aktiivisena tiedon vastaanottamisena ja käsittelynä, eikä niinkään passiivisena tiedon saamisena. Taiteen kokeminen ei ole vain passiivista kuvan katsomista, vaan kokemus tapahtuu aktiivisessa kehossa. Kun taidekokemukseen lisätään aisti ja tunne-elämän kokemuksia, niin kokemus taiteellisen tiedon omaksumisesta kehittyy. Taiteellinen työskentely on prosessi, jota kautta oppija oppii omasta oppimisympäristöstään. (Räsänen, 1993, s. 72–73.) Tutkimusta tehdessämme pohdimme, kuinka tällainen prosessinomaisuus taiteellisessa työskentelyssä voisi mahdollisesti auttaa tunne-elämän kokemusten saralla. Näyttäytyykö kuva eri tavalla, kun taidetta tarkastellaan omien aistien ja tunteiden kautta?

3.2 Tunnekasvatuksen tavoitteet mahdollistuvat turvallisessa ympäristössä

Jotta voimme puhua tunnetaidoista, tulee tunne-elämän perustan, eli sosioemotionaalisen kompetenssin käsitettä avata. Aihetta tutkinut Kiviluote (2020) kertoo, että sosioemotionaalinen kompetenssi tarkoittaa yksilön kokonaisvaltaista tunne-elämän ja vuorovaikutussuhteiden kyvykkyyttä. Kyvykkään sosioemotionaalisen kompetenssin omaava yksilö voi saavuttaa omia sosiaalisen vuorovaikutuksen päämääriään niin, että hän pystyy säilyttämään myönteiset suhteet muihin ihmisiin. Sosioemotionaalisen kompetenssin kanssa ei synnytä, vaan sosioemotionaalisia taitoja opetellaan. Lapsi oppii

ensisijaisesti perheen antaman kasvatuksen mukaan, kuinka ja missä tunteita ilmaistaan ja miten niiden herätessä toimitaan. (Kiviluote, 2020, s. 11.) Filosofi ja kasvatustieteilijä Tapio Puolimatkan (2004) mukaan tunnekasvatukseen suhtaudutaan eri teoreetikoiden tahoilta ja eri kulttuureissa erilaisin tavoin. Näkemys siitä, voiko tunteisiin itsessään vaikuttaa vaihtelee, mutta on olemassa melko yleinen käsitys siitä, että tunteiden tiedostamiseen ja ilmaisuun voidaan vaikuttaa kasvatuksen avulla. (Puolimatka 2004, s. 41–42.)

Tunnekasvatuksella on useita erilaisia tavoitteita, ja ne painottuvat eri tavalla riippuen lapsen kehitysvaiheesta. Tavoitteisiin kuuluu, että lapsi oppii sekä tunnistamaan, nimeämään ja siten ilmaisemaan omia tunteitaan, että arvioimaan ja säätelämään tunne-elämäänsä. Tavoitteena pidetään myös tunne-elämän kehittymistä monipuoliseksi, eläväiseksi ja voimakkaaksi. Tavoitteisiin kuuluu lapsen kokemus myönteisestä ja palkitsevasta suhteesta läheisiinsä, sekä se, että läheisien suhteiden kautta lapsen arvokokemukset syvenevät ja hän tulee tietoiseksi elämän merkityksellisyydestä. (Puolimatka, 2010b, s. 68.) Tunnekasvatuksessa yksi keskeisistä tavoitteista on mahdollistaa lapselle peruskokemus rakastavasta ja turvallisesta ihmissuhteesta, jota ilman hän kääntyisi esinemaailman puoleen etsiäkseen itselleen turvaa. Keskinäisen kiintymyksen ja luottamuksen ilmapiirin vallitessa lapsi voi ilmaista myönteisiä ja kielteisiä tunteitaan ilman pelkoa siitä, että tulisi hylätyksi. Jos lapsi pelkää, että hänet hylätään kielteisten ja vaikeiden tunteiden takia, hän tiedostaa sen kaltaiset tunteensa vain heikosti. Tunteita, joita ei osaa tiedostaa, on myös hyvin vaikea hallita. (Puolimatka 2010b, s. 70.)

Luokanopettaja ja tunnetaitovalmentaja Anuliisa Lahtinen sekä psykologi ja tunnetaitovalmentaja Jarkko Rantanen (2019) kertovat, että luokan tunneilmastolla on lähes yhtä suuri merkitys oppimiseen, kuin oppilaan kyvyillä ja lahjakkuustekijöillä. Positiivinen, oppilaan kykyihin luottava, kannustava ja välittävä ilmapiiri on oppimisen kannalta kaikista tärkeintä. Kun oppilaat kokevat, että opettaja on turvallinen ja kannustava, kehittyy heidän oma tunteidensäätelytaitonsa. (Lahtinen & Rantanen 2019.) Pyrimme toiminnassamme siihen, että jokainen nuori tulisi kohdatuksi omana itsenään ja

uskaltaisi myös turvallisemman tilan kautta osallistua dialogiin kanssamme sekä vuorovaikuttamaan visuaalisuuden kautta. Musiikkikasvatuksen yliopistonlehtori Katja Sutelan (2022) mukaan oppilaan osaaminen ja ilmaisu voi tulla näkyväksi, jos oppimistilanteessa olla turvallinen tila. Turvallisella tilalla tarkoitetaan henkistä tai emotionaalista tilaa, jossa sekä oppilailla, että opettajalla on turvallinen olla. Kasvatuksen ja oppitunnin kontekstissa turvallinen tila voi tarkoittaa vapautta kokeilla uusia ideoita, identiteettejä ja olemisen tapoja sekä virheen tekemisen mahdollisuutta, oppimista, löytämistä, leikkiä ja uuden keksimistä yhä ollen arvostettu ja tervetullut. Sutela (2022.) Turvallisemman tilan periaatteet ovat: kunnioita, älä pilkkaa, älä tee oletuksia, anna tilaa, pyydä anteeksi ja kuuntele ja opi. Näillä turvallisemman tilan periaatteilla pyritään opetuksessakin luomaan turvallinen oppimisympäristö jokaiselle oppilaalle, jossa avoin keskustelu ja yhdenvertainen sekä kunnioittava ilmapiiri olisi avainasemassa. (Suomen YK-liitto) Vakaa ja ennustettavissa oleva toimintaympäristö on hyvä perusta kehittää tunneilmaisun taitoja, koska se luo turvallisuuden tunnetta ja vahvistaa uskoa itseensä ja omaan pärjäämiseen (Kiviluote, 2020, s. 21). Tunnetaitojen opettaminen tukee lapsen hyvinvointia ja kehitystä monipuolisesti. Sosioemotionaaliseen kompetenssiin kytkeytyvät ongelmat vaikuttavat nuoren koulumenestykseen ja minäkäsitykseen aiheuttaen mm. oppimisvaikeuksia ja itsetunnon ongelmia. (Kiviluote, 2020, s.20.)

4. Myönteinen kasvatusta nuoren kehityksen tukena

Tässä luvussa käsittelemme positiivista ja myönteistä kasvatusta nuoren kehityksen tukena ja kerromme, mitä nuoren kehityksen tukemiseen tarvitaan koulukontekstissa. Ensimmäisessä kappaleessa esittelemme positiivisen pedagogiikan käsitettä ja avaamme käsitteiden merkitystä ja merkityksenantoja yläkoulumaailmassa. Toisessa kappaleessa syvennymme nuoren kehitykseen, nuoren tukemiseen ja avaamme kasvatuspsykologian käsitettä.

4.1 Positiivinen pedagogiikka

Positiivisen pedagogiikan tarkoituksena on soveltaa kasvatukseen positiivista psykologiaa, jonka kautta voidaan edistää oppilaiden hyvinvointia koulukontekstissa. Kasvatustieteilijät Leskisenoja ja Sandberg (2019) viittaavat Seligmanin (2007) ajatukseen siitä, että hyvinvointia voidaan opettaa oppilaille samalla tavalla, kuin muitakin oppiaineita. Kouluympäristössä voidaan heidän mukaansa vaikuttaa siten, että opettajat voivat tukea nuoren mahdollisuuksia hyvään elämään. Kun nuorille opetetaan koulussa hyvinvointitaitoja, sillä voidaan edesauttaa myönteisten kokemusten syntymistä. Myönteisten kokemusten kautta nuori pystyy myös rakentamaan itselleen merkityksellisiä ihmissuhteita. Hyvinvoinnin tukeminen koulussa on siis merkittävässä asemassa, jotta nuori voi saavuttaa oman potentiaalinsa ja valmiudet kehittyä esimerkiksi jatko-opintojen pariin. (Leskisenoja & Sandberg, 2019.)

Positiivisessa pedagogiikassa opettaja on merkityksellisessä asemassa luomassa myönteistä ilmapiiriä, jossa jokaisen oppilaan kohdalla uskotaan kehittymismahdollisuuksiin. Opettaja pyrkii löytämään oppilaiden vahvuuksia ja motivoimaan heitä myönteisellä ja kannustavalla otteella. (Leskisenoja & Sandberg, 2019.) Puolimatka kertoo (2010a), ettei nuori pysty omaksumaan uutta opittavaa asiaa ilman tunne-elämän tukemista. Opettajan tehtävänä onkin tukea nuoren kasvun polkua

tarjoamalla matkalle eväitä, jotka mahdollistavat hyvän vuorovaikutuksen suhteessa sekä itseensä, että yhteisön kanssa. (Puolimatka, 2010a, s. 140.)

Psykologi Katja Myllyviita (2021) kertoo, että voimakkaat negatiiviset tunteet saattavat vaikuttaa sanalliseen tuottamiseen, mutta myös omaan käyttäytymiseen. Yksilön toimintaa saattaa ohjata tunteiden aikaansaamat reaktiot, jolloin nuoren toiminta saattaa olla impulsiivista, voimakasta ja vaikuttaa tunneilmaisultaan pelottavalta. Pelottavalta vaikuttava toiminta saattaa aiheuttaa sen, että muut henkilöt lähtevät tilanteesta pois. Tämä saattaa aiheuttaa häpeää ja luoda yksilöstä vielä enemmän yksinäisen ja pelokkaan omien vahvojen tunteidensa keskellä. (Myllyviita, 2021, s. 30.) Leskisenoja ja Sandberg (2019) kertovat, että kun nuori kokee kuuluvansa yhteisöön ja tuntee oppimisympäristönsä myönteiseksi, hän myös viihtyy koulussa paremmin. Koulun viihtyvyyteen ei tarvita suuria ”sirkustemppuja”, vaan riittää, että opettaja luo kannustavan ja oppilaita huomioivan luokkatilan. Tärkeää onkin, että opettaja sanoo ääneen nuoren vahvuuksia opetustilanteessa ja uskoo siihen, mitä sanoo. Positiivisen psykologian ajatuksena onkin tukea kasvatuksessa nuorta opetuksessa myönteisesti, hänen vahvuuksiaan etsien ja tukien. Positiivisen pedagogiikan perustana toimii positiivinen psykologia, jonka tarkoituksena on tutkia ihmisen koko elinkaarta, löytäen erilaisia hyvään elämään vaikuttavia tekijöitä. (Leskisenoja & Sandberg, 2019.)

Kasvatustieteilijä Uusitalo-Malmivaaran mukaan (2015) positiivisen psykologian avulla pyritään löytämään jokaisen yksilön vahvuudet tukien ja vahvistaen niitä. Yhteisön hyvinvoinnin tukeminen sekä yksilöiden vahvuuksien huomaaminen voi parhaimmillaan edistää henkistä perustaa ja antaa tarvittavaa ongelmanratkaisukykyä tilanteeseen, ja näin ollen yksilö kestää paremmin eteen osuvat vaikeudet. Positiivisen psykologian avulla voidaankin tutkia ihmisten hyvinvointia ja etsiä sitä edistäviä keinoja. (Uusitalo-Malmivaara, 2015, s. 19.) Sen sijaan, että keskityttäisiin vaan väärin tehtyihin asioihin, positiivisessa pedagogiikassa tarkastellaankin mitä yksilö tekee hyvin. (Uusitalo, 2023, s. 9). Positiivisen pedagogiikan mukaan oppijan oppimista painotetaan hyvinvoinnin ja sosiaalisten toimintojen kautta, joissa sosiaaliset suhteet sekä yhteisöt ovat merkittävässä

asemassa (Kumpulainen ym., 2015, s. 227; van Huizen, van Oers & Wubbels 2005). Kasvatustieteilijät Kristiina Kumpulainen, Anna Mikkola, Antti Rajala, Jaakko Hilppö ja Lasse Lipponen (2015) viittaavat artikkelissaan myös Fredricksoniin (1998), jonka mukaan positiiviset tunteet saavat yksilön loistamaan tehtävää suorittaessaan. Positiivisen pedagogiikan kautta pyritäänkin tunnistamaan omia tunnetiloja ja kokemuksia (Kumpulainen, ym., 2015, s. 229.) Emme kuvataidekasvattajina keskity siihen, mitä oppilas tekee väärin, vaan pyrimme vahvistamaan hänen omaa potentiaaliaan tuomalla esiin missä oppilas onnistui hyvin, ja mitkä ovat hänen omat vahvuutensa. Opettajana myönteinen tukeminen vahvuuksien kautta ja kannustaminen on tärkeässä asemassa, jotta oppilas voi saada positiivisia kokemuksia oppimisesta. (Aro, T. & Nurmi 2019, s. 128.)

4.2 Nuoren kehityksen ja kasvun tukeminen

Nuoren kehitystä ja kasvua voidaan tarkastella kasvatopsykologian näkökulmasta. Tieteenalana kasvatopsykologia on psykologian ja kasvatustieteen välissä, jossa käsitellään yksilön kasvuun liittyviä yksilöllisiä tapahtumia osana psykologista käytäntöä (Lehtinen, ym., 2016, s. 10–11). Kasvatopsykologian tehtävänä on käsitellä kasvatukseen liittyvää tematiikkaa, jossa sitä havainnoidaan psykologisen käytännön ja teorian kautta. Tämä tutkimuksen ala kohdistaa huomionsa opetuksen ja kasvatuksen tärkeimpiin seikkoihin, kuten yksilön kehitykseen ja toimintaan sekä näiden kehittymiseen läpi ihmisen eliniän. (Lehtinen, ym., 2016, s. 13–15.) On tärkeää ymmärtää ihmisen elinkaaren aikana tapahtuvia murroskohtia ja kehitystä, jotta pystymme opettajina tukemaan yksilön kasvua omaksi itsekseen (Lehtinen, ym., 2017, s. 241–242). Kehityopsykologiaan peilaten, yksilön psyykkiseen kehitykseen vaikuttavat elinympäristömme, sekä siinä vaikuttavat erilaiset sosiaaliset suhteet. Kehitystä turvataan turvallisilla ja merkityksellisillä ihmissuhteilla, joiden kautta yksilö kehittyy omaksi ainutlaatuiseksi itsekseen (Nurmiranta, ym., 2009, s. 9–10.)

Tunne- ja vuorovaikutuskouluttaja sekä taideterapiaohjaaja Anne-Mari Jääskinen (2017) kertoo, että yläkouluikäisen nuoren aivoissa on menossa uudelleenjärjestäytymisen ajanjakso, jolloin hormonien toiminta aiheuttaa niin voimakkaita emotionaalisia ja fyysisiä muutoksia, ettei niistä moni aikuinen selviäisi. Nuoren ulosanti on monen kohdalla niin niukkaa, että voi jopa kuvitella, että nuoren kaikki energia menee sisäisestä myllerryksestä selviämiseen, eikä ulosantiin jää mitään annettavaa. (Jääskinen, 2017, s. 98.) Siksi nuoren tukeminen sosioemotionaalisissa taidoissa on erityisen tärkeää. Kivuluoteen (2020) mukaan nuoruus on aikaa, jolloin yksilön fyysisessä, psyykkisessä ja sosiaalisessa kasvussa tapahtuu nopeita muutoksia liittyen seksuaalisuuteen, vanhempiin, kavereihin ja oman persoonan kehittymiseen. Nopeat muutokset saattavat hämmentää nuorta ja aiheuttaa tunne-elämän oireita. Yläkoululaiselle, eli varhaisnuoruuden (12–14 v) aikakautta viettävälle nuorelle tyypillisiä tunne-elämän oireita ovat mielialojen, käytöksen ja ihmissuhteiden nopeat vaihtelut. Nuoren elämässä suurimpia haasteita aiheuttavat erilaiset mielenterveydenhäiriöt. (Kiviluote, 2020, s. 15.)

Nuoruusiässä yksilö alkaa etsimään omaa paikkaansa yhteiskunnassa, laajentaen omaa itsenäistä toimintapiiriään ja pyrkimällä irrottautumaan vanhempiensa määräysvallan alta (Nivala, 2010, s. 106). Nivala viittaa myös tutkimukseen (Freire 2005, Evans 1998, Ferreira & Menezes 2005, Jarvis 1992, Print, Puolimatka 1995), joka kertoo, että yhtenä nuorisokasvatuksen tavoitteena on vahvistaa nuorten toimintakykyä kohti aktiivista toimijuutta. Vahvistaminen tapahtuu kasvatuksessa vuorovaikutuksen ja toiminnan kautta, antaen eväitä ajattelun ja pohdintojen tueksi. Aktiivisuus ei ole hänen mukaansa ainoa tapa, vaan nuori voi myös passiivisella tavalla olla toimija. Tärkeää on, että nuorella on valmiudet toimintaan. (Nivala, 2010, s. 110.) Nuoruuteen kuuluu se, että nuori pyrkii jatkuvasti hakemaan hyväksyntää ympäristössään, jolloin saattaa syntyä erilaisia konfliktitilanteita yhteisön välille. Näin ollen oppimistilanteissakin saattaa syntyä haasteita sekä eri vuorovaikutussuhteista muodostuvia konflikteja. (Turkka & Saarholm, 2021, s. 89–90.) Lahti (2015) muistuttaa artikkelissaan vastoinikäymisten vaikeudesta ja siitä, että ihminen on vain ihminen, jolla on luontainen tarve pyrkiä kontrolliin vaikeiden tilanteiden sattuessa. Kun ihminen on tilanteessa, ettei voi muuta kuin yrittää pitää itsensä pinnalla, niin silloin voi olla turha lähteä kertomaan, miten ihminen voisi kukoistaa.

(Lahti, 2015, s. 332.) Voimme opettajina tällaisessa tilanteessa olla empaattisesti läsnä, kuunnella aidosti ja keskustelun kautta pohtia apukeinoja. Tärkeintä on viedä huoli eteenpäin ja avata oppijan kanssa yhdessä pohtimisen prosessi, missä pyritään kokonaisvaltaiseen yhteiseen kommunikaatioon. (Erikson & Arnkil, 2012, s. 37.)

Jokainen nuori tarvitsee kokemuksen siitä, että on olemassa joku, joka hänestä välittää. Opettajana toiminen ei ole siis vain sitä, että opetettavaa ainetta opetetaan, vaan opettajan kuuluu myös välittää ja samalla opettaa tätä välittämiskykyä oppilailleen. Välittämisen vastaanottamiskyky on yksi tärkeistä taidoista nuoren kehityksen saralla. Kun nuori oppii vastaanottamaan välittämistä, niin hän oppii itsekkin välittämään muista. (Sohlman, 2008, s. 21–22.) Psykologi, psykoterapeutti ja tutkija Soili Poijula (2018) kertoo, että yksilön resilienssi kehittyy, kun hän kokee olevansa rakastettu ja hän tuntee, että hänestä välitetään. Mitä enemmän lapsi saa kokemusta välittämisestä, sitä paremmin hän selviytyy tulevaisuudessa vastoinkäymisistä. (Poijula, 2018, s. 91.) Resilienssin käsite tarkoittaa henkistä kestävyyttä, jonka avulla yksilö pystyy selviytymään tielleen osuvista vastoinkäymisistä ja palautumaan niistä (Poijula, 2020, s. 16–17). Vastoinkäymisten kautta yksilö oppii tiedostamaan vahvuutensa ja heikkoutensa, sekä oppii, miten toimia tulevaisuudessa (Poijula, 2018, s. 24). Lipponen (2023) kertoo, että resilienssin käsitteen ymmärtäminen tarkoittaa, että voimme hahmottaa paremmin, mitä onnellisuus on ja millaiset omat vaikutusmahdollisuutemme onnellisuuteemme ovat. Onnellinen elämä ei tarkoita hänen mukaansa sitä, ettei siihen kuuluisi vastoinkäymisiä. Kun saamme eväät erilaisten vastoinkäymisten hoitamiseen, niin pystymme paremmin selviämään haasteista (Lipponen, 2023, s. 60.)

Pohdimme, kuinka tärkeää on, että nuori kokee olevansa hyvä juuri sellaisena, kuin on ja saa myönteistä tukemista ja kannustamista arkeensa. Koemme, että meidän tehtävänä opettajina on myös antaa lämpöistä välittämistä, jotta oppilaat oppivat esimerkin kautta välittämisestä. Näin ollen voimme vaikuttaa siihen, että nuori uskaltaa kokeilla ja kysyä. On mielestämme erityisen tärkeää, että oppilas saa myönteisiä kokemuksia opetuksen parissa, oppii vuorovaikutuksen kautta ja oivaltaa myös asioita itsestään. Nieminen (2010) kertoo, että tukemalla nuoren yhteenkuuluvuuden tunnetta, voidaan vahvistaa

nuoren omanarvontunnon muodostumista ja täten tukea häntä ja hänen omien pohdintojensa tärkeyttä. Nuoret oppivat yhdessä erilaisissa arjessa tapahtuvissa vuorovaikutussuhteissa. Oppimista saattaa tapahtua niin, ettei nuori suunnittele opeteltavaa asiaa valmiiksi, vaan oppimista tapahtuu vuorovaikutuksen tuloksena. Oppimistilanteena voi olla oivaltava kokemus virheen tekemisen kautta. (Nieminen, 2010, s. 50.)

5. Vuorovaikutuksen merkitys

Tässä luvussa käsittelemme vuorovaikutuksen tärkeyttä, dialogin kautta syntyviä merkityksenantoja sekä avaamme hiljaisen tiedon käsitettä. Ensimmäisessä kappaleessa käsittelemme vuorovaikutusta ja opettajan roolin merkitystä. Toisessa kappaleessa esittelemme hiljaisen tiedon- käsitteen, jota avataan tutkija Michael Polanyin kautta sekä tuodaan hiljaisen tiedon käsitettä koulukontekstiin ja kuvataiteen oppitunneille.

5.1 Vuorovaikutus osana oppijan polkua

Koulun tavoitteena on tukea oppilaiden hyvinvointia ja tähdätä eriarvoisuuden vähentämiseen (Lantela, 2021, s. 49). Kun oppilas kokee, että omassa luokassa on turvallista ja hyvä olla, niin se luo mahdollisuuden myönteiseen oppimiseen. Opettajan yksi tehtävistä onkin vuorovaikutussuhteen rakentaminen, jossa opettaja pyrkii kaikkien oppilaiden kohdalla vahvistamaan oppimista myönteisten kokemusten kautta. (Saloviita, 2013, s. 43.) Turvallisen ja hyvän yhteishengen saavuttaminen vaatii kuitenkin opettajalta aktiivista roolia, jossa jokaista yksilöä kannustetaan kohti omaa potentiaalia. Turvallisessa oppimisympäristössä myös oppilas uskaltaa kysyä opettajalta mitä vaan, ilman että hän pelkää tulevansa nolatuksi (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 11.)

Kasvatustieteilijöiden Kyrö-Ämmälän ja Anttilan (2019) opaskirjassa *Ajattelutaitojen opettaminen perusopetuksessa* viitataan Aebelin (1990) ajatuksiin kasvuympäristön tärkeydestä. Lapsen ajattelu- ja ongelmanratkaisutaito kehittyy suhteessa sosiaaliseen ympäristöön. (Kyrö-Ämmälä & Anttila, 2019, s. 63.) Ajattelutaidon kautta yksilö kykenee luomaan uusia ajatuksia vastaanotetun tiedon avulla ja näin ollen kykenee myös tekemään tulkintoja maailmasta ja tuottamaan uusia oivalluksia ja ajatuksia (Kyrö-Ämmälä & Anttila, 2019, s. 66). Pohdimme, kuinka tärkeää on, että oppilas kokee oppimisympäristönsä turvalliseksi ja sellaiseksi paikaksi, jossa häntä kannustetaan ja tuetaan.

Näemme, että kuvataideopettajan työssä vuorovaikutteinen suhde oppilaaseen on tärkeässä roolissa, jotta molemmat ymmärtävät toisiaan ja pystyvät yhdessä keskustelemaan. Koemme, että on tärkeää ymmärtää, etteivät kaikki oppilaat motivoidu kuvallisen tehtävän tekemiseen samalla tavalla, vaan opettajana joutuu luovimaan moninaisille oppilaille erilaisia tapoja lähestyä tehtävää. Mielestämme opettajan tulee olla kunnioittava myös oppilasta kohtaan, aidosti läsnä ja haluta kuunnella, mitä oppilaalla on sanottavana. Nykänen (2017) kertoo vuorovaikutustilanteesta ja siinä tapahtuvasta dialogista. Kun molemmat osapuolet ovat selvillä siitä, mitä seuraavaksi tapahtuu, niin pystytään myös tukemaan oppijan tavoitteita vuorovaikutteisella otteella (Nykänen, ym., 2017, s. 309). Näemme, että aina kuitenkin vuorovaikuttaminen ei onnistu syystä tai toisesta. Leppäkoski ym. (2017) mukaan vuorovaikuttamisen vaikeuteen saattaa vaikuttaa yhteisön yhteiset pelisäännöt. Jos yhteisössä ei ole aiemminkaan painotettu vuorovaikuttamisen ja dialogin tärkeyttä, niin yhteisymmärrystä näiden tärkeydestä voi olla hankala saada syntymään. Tässä tapauksessa kouluyhteisössä olisikin tärkeää pyrkiä yhdessä myönteiseen ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen keskenään. (Leppäkoski, ym., 2017, s. 201–202.)

Dewyn (2010/1934) mukaan toimintatapojen tunnistaminen ja niiden kehittyminen maailmassa auttavat yksilöä tuntemaan yhteisön kodikseen, jossa kokemuksellinen vuorovaikutus on osa toimintaa. Yksilö elää maailmassa vuorovaikutteisissa suhteissa, joiden kautta kokemukset kertyvät ja muovaavat yksilöä. Taiteen kautta yksilö voi joko päästä kuorestaan ilmaisun kautta tai taide voi myös pienentää omaa minää entisestään. (Dewey, 2010/1934, s. 129–130.) Pohdimme Deweyn (2010/1934) ajatuksien kautta, miten voimme välttää tämä, taiteen mahdollisen negatiivisen vaikutuksen. Miten pystymme toimimaan mahdollisimman eettisesti ja vastuullisesti, jotta toimintamme tukisi oppijaa ja hänen kasvuaan myönteisellä tavalla, pienentämättä oppijan minää? Harjuun ja Kumpulaiseen (2009) peilaten, voimme opettajina käydä sisäistä puhetta ja kehittää omaa toimintaamme. (Harju & Kumpulainen, 2009, s. 109). Taideperustaisen toimintatutkimuksen tarkoituksena onkin kehittää yhteisön avulla tietoa, jonka kautta voidaan vastata entistä enemmän kehitystarpeisiin (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 9).

5.2 Hiljainen tieto

Michael Polanyi oli tutkija, joka esitti hiljaisen tiedon käsitteen jo 1940-luvulla. Tietoteoriassaan hän toi esille ajatuksen, jossa tieto jakaantui tiedostettuun ja tiedostamattomaan tiedon käsitteeseen. Tiedostamaton, eli niin kutsuttu hiljainen tieto, on hänen mukaansa sanatonta tietoa, jota ei voi käsitellä tiedostetun tiedon tavoin. (Pohjalainen, 2012, s. 2.) Polanyi (1983) määrittelee hiljaisen tiedon tietämisen ja tuntemisen kautta, jossa tieto konkretisoituu toiminnan ja kokemuksen kertymisen avulla. Toiminnassa tapahtuu vuorovaikutuksen kautta sanatonta viestintää, jonka kautta sisäistetään tietoa. Hänen mukaansa hiljaista tietoa ei ole yksinkertaista määritellä sanallisesti, sillä hiljainen tieto on myös henkilökohtaista. Kokemusten kautta voi kerryttää omaa taitoa, mutta välttämättä sitä ei pysty kertomaan tai jakamaan toiselle sanallisesti. Polanyi kertoo, että voimme tietää paljon enemmän, kuin osaamme kertoa. (Polanyi, 1983, s. 4–10.) Kuvallinen työskentely voi mahdollistaa sen, että oppija voi puhua kuvien kautta niistäkin asioista, mistä muuten voisi olla hankalaa puhua ääneen (Kumpulainen, ym., 2015, s. 232–233).

Pohdimme Polanyin (1983) kautta visuaalisen kerronnan merkitystä, kun sanat eivät riitä kertomaan haluttua asiaa. Koemme, että kuvataiteen kautta oppija voisi tuoda itselleen selvemmäksi omia ajatuksiaan, tuomatta kuitenkaan tietoa kaikkien kuultavaksi. Alanko-Turunen & Pasanen (2008) käsittelevät Polanyin ajatuksia hiljaisesta tiedosta siten, että he kertovat sen olevan hiljaista ja henkilökohtaista tietoa, joka ilmenee kulttuurisessa yhteisössä eri yksilöiden kohtaamisissa. (Alanko-Turunen & Pasanen, 2008, s. 105) Tämän mukaan voisi ajatella, että oppija ammentaa tietoa tehtävää tehdessään, vaikka olisikin ulkopuolisin silmin passiivinen toimija. Informaatiotutkimuksen tohtori Marjut Pohjalainen kertoo väitöstutkimuksessaan (2016) Polanyin (1966) ajatuksia siteeraten, että yksilö oppii vuorovaikutussuhteen kautta, jossa kohtaavat kulttuuri ja yksilö. Koulutilanteessa oppija oppii sosiaalisissa tilanteissa, joissa oppija omaksuu toiminnassa huomattuja arvoja, toimintamalleja ja erilaisia käytäntöjä. Oppija jäljittelee tekemisen

tapaa ja samalla omaksuu hiljaista tietoa kouluyhteisössä. (Pohjolainen, 2016, s. 47.) Passiivisesta vuorovaikutuksesta mainitsee myös psykologian tohtori Kauko Haarakangas (2011), jonka mukaan vuorovaikuttaminen voi tapahtua myöskin olemalla hiljaa, kunhan tilanteessa ollaan läsnä. Haarakankaan mukaan läsnä olevassa vuorovaikutussuhteessa yksilö tietää olevansa läsnä ja on tällöin kokijana tai kuuntelijan roolissa. Kun yksilö on poissaoleva, vuorovaikutussuhde on yksipuolista. Oppija siis voi osallistua vuorovaikutukseen passiivisesti, ollen silti vuorovaikutteinen tilanteessa. Välttämättä opettaja ei päältä päin näe onko nuori mukana toiminnassa vuorovaikutteisesti vai ei. (Haarakangas, 2022, s. 130.)

Opetustilanteessa oppilas joutuu väistämättä pohtimaan luokkakaverin kokemusmaailmaa suhteessa omaansa. Oman ja toisen kokemusmaailman jaossa sosiaalinen ja henkilökohtainen tieto joutuvat törmäyskurssille. Reflektion avulla oppilas pohtii omaa kokemusmaailmaansa ja joutuu pohtimaan sitä suhteessa toisiin. Reflektio voi kuitenkin olla sisäistä, jolloin se ei näyntyä opetustilanteessa konkreettisenä. (Harju & Kumpulainen, 2009, s. 102–103.) Pohdimme, että kokemusmaailmojen törmäminen saattaa aiheuttaa erilaisia konflikteja. Turkan ja Saarholmin (2021) mukaan konfliktitilanteiden kautta ihmiset oppivat paremmin tunteistaan ja niihin vaikuttavista tekijöistä. (Turkka & Saarholm, 2021, s. 89–90). Dewey (2010/1934) kuvailee yksilöä, jonka mielessä tapahtuu enemmän asioita, kuin yksilö antaa ymmärtää. Kokemuksesta oppiminen voi hänen mukaansa tapahtua, vaikka kyseessä olisikin täysin erilaiset ihmiset jakamassa tietoa. Opettajan onkin tärkeää antaa mahdollisuus ajatusten ja havaintojen kypsyemiselle, jotta moninaiset oppijat voisivat oppia kokemuksesta. (Dewey, 2010/1934, s. 61.) Peilaamme Deweyn ajatuksia kokemuksellisesta oppimisesta Polanyin (1983) tarkasteluun tiedon jakautumisesta, jossa kaksi yksilöä, tuottaja ja vastaanottaja, jakavat kokemuksen kautta saadun tiedon. Kun kumpikin tiedon käsittelijöistä saavuttavat tiedon omalla tavallaan, he voivat lähteä joko kilpailemaan saavutetulla tiedolla tai päinvastaisesti: hyödyntää yhdessä saatua hiljaista tietoa. (Polanyi, 1983, s. 29–30.) Anttilan (1996) mukaan hiljaista tietoa saadaan kerättyä erilaisten kokemuksien kautta, joiden tuominen sanallisesti ilmi saattaisi olla muuten vaikeaa tai jopa mahdotonta. Havaintoja voidaan tehdä esimerkiksi eri aistien kautta, jolloin kokija oppii toiminnan kautta havaitsemaan kokemustaan, eikä niinkään opi ohjeen tai säännön kautta. (Anttila,

1996, s. 58–59.) Koemme, että eri tilanteista ja kokemuksista syntyviä tunne-elämän haasteita voi käsitellä taiteen keinoin.

Koemme, että myös opettajat reflektoidessaan joutuvat pohtimaan omaa tietoa suhteessa aiempiin kokemuksiinsa ja näin ollen opettajakin saattaa ajautua käymään sisäistä puhetta. Talibin mukaan (2008) opettaja rakentaa minätuntemustaan reflektion kautta. Reflektoimalla havaintojaan kouluyhteisössä, opettaja voi hiljaisen tiedon vaikutuksesta muokata omaa toimintaansa ja käsityksiään. (Talib, 2008, s. 159.) Sisäisen puheen avulla opettaja tarkastelee omaa toimintaansa ja kehittämistarpeita, mikä tekee opettajasta tavoitteellisen toimijan. Ilman reflektiivisyyttä opettaja olisikin enemmän passiivinen vastaanottaja, kuin aktiivinen ja välittävä toimija (Harju & Kumpulainen, 2009, s. 109.) Pohdimmekin, että meidän tutkielmassamme taideperustaisessa toimintatutkimuksen hiljaisen tiedon vastaanottajina toimivat myös kouluyhteisö, kuvataidetunnin oppilaat ja opettaja. Koemme, että tunnistamalla omat toimintatapamme ja kehittämällä niitä suhteessa toimintaan, voimme mahdollistaa vuorovaikutteisen ja myönteisemmän oppimisympäristön.

6. Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kerromme tutkimuksemme toteuttamisesta. Ensimmäisessä alaluvussa kerromme, mitkä ovat tutkimuksemme tavoite, tehtävä ja tutkimuskysymykset. Seuraavassa alaluvussa avaamme taideperustaisen toimintatutkimuksen menetelmää ja kerromme, miksi valitsimme tämän lähestymistavan. Kolmannessa alaluvussa avaamme tutkijapositiona ja kerromme, miten aiomme tutkijajaparinä lähestyä tulevaa toimintaa. Kolmannessa kappaleessa kerromme aineistosta, sen analysoimisesta ja reflektiosta.

6.1 Tutkimuksen tavoite, tehtävä ja tutkimuskysymykset

Näemme ongelmaksi nuorten kasvavan pahoinvoinnin ja olemmekin lähteneet tässä tutkielmassa tarkastelemaan, kuinka voimme kuvataiteen opettajina vastata tuohon ongelmaan. Tutkielman tavoitteena on kehittää keinoja tukea tunnetaitoja kuvataiteen oppitunnilla, ja siten tukea nuorten hyvinvointia. Tutkielman tehtävä on suunnitella ja toteuttaa tunnetaitoja tukeva kuvataiteen oppiaineen oppimiskokonaisuus. Tutkimuskysymyksemme aineistoa analysoidessa olivat seuraavat:

1. Mitä on huomioitava kuvataiteen opetusta suunnitellessa, jotta voidaan tukea tunnetaitoja?
2. Millaisia merkityksenantoja oppilaat toivat esiin visuaalisesti ja sanallisesti tunnetaitoja käsittelevään oppimiskokonaisuuteen liittyen?
- 3.
4. Kuinka kuvataiteen tavoitteet toteutuvat, kun siihen lisätään tunnekasvatusta?

Aihe tutkielmalle kumpuaa meidän halustamme auttaa nuoria tunne-elämän ja arjen haasteissa. Koemme, että kuvataideturunnit voivat antaa mahdollisuuden pysähtyä pohtimaan omaa minuutta ja oman henkilökohtaisen elämän haasteita. Kuvataideopettaja voi antaa mahdollisuuden ja kuvallisen keinon, jonka kautta oppilas voi lähteä

turvallisesti visuaaliselle tutkimusretkelle. Tutkielmassamme tavoittelemme sitä, että taideperustaisessa toimintatutkimuksessa syntyneet aineistot ja havainnot ovat aktiivisessa suhteessa reflektoinnin kanssa, jotta voimme kehittää omaa toimintaamme, mutta myös mahdollistaa oppilaalle kokemuksen turvallisesta tilasta.

6.2 Taideperustainen toimintatutkimus menetelmänä

Tutkielmamme edustaa taideperustaista toimintatutkimusta. Timo Jokelan ja taiteen tutkijan Maria Huhmarniemen (2020) mukaan taideperustaisen toimintatutkimuksen peruseriaate on ratkaisukeskeinen lähestymistapa ja siinä tavoitellaan uusien, aiempaa toimivampien käytäntöjen kehittämistä, jotta voidaan vastata tutkimuksen keinoin tunnistettuihin yhteiskunnallisiin haasteisiin. Taideperustainen toimintatutkimus on kehitetty Lapin yliopistossa vastaamaan soveltavan taiteen ja kuvataidekasvatuksen muutoshakuisiin tiedonintresseihin. Taideperustainen toimintatutkimus lähtee toimintatutkimuksen, taiteellisen tutkimuksen ja taideperustaisen tutkimuksen juurilta. (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 39–40.) Tieteilijä Pirkko Anttilan (1996) mukaan toimintatutkimus (action research) edustaa tutkimusotetta, jossa tavoitteena on toteuttaa samaan aikaan sekä tutkimus, että käytännön tilanteen tai tutkittavan ilmiön muutos (Anttila, 1996, s.153). Toimintatutkimus on kehittämistyötä tai kehittämistutkimusta, joka tarkoittaa tutkimuksen tuloksien käyttämistä uusien menetelmien luomiseen tai olemassa olevien järjestelmien kehittämiseen (Anttila, 1996, s.72). Taideperustaisen toimintatutkimuksen kautta tuodaan taide ja tiede lähemmäs toisiaan, jolloin taiteen merkitys korostuu (Leavy, 2017, s. 3–4).

Taideperustainen toimintatutkimus eroaa tavallisesta toimintatutkimuksesta siten, että tutkimusprosessin toiminnassa luodut taiteelliset tuotokset toimivat tutkimuksen aineistona dokumentoinnin kautta. Taideperustainen toimintatutkimus on aina myöskin oppimisprosessi, joka on tarkoitettu yhteisölliseksi, jaettavaksi kokemukseksi.

Osallistuja, tutkimuksen tekijä ja prosessissa mukana olevat yhteisöt ja organisaatiot hyötyvät ollessaan toiminnassa mukana. (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 45–47.)

Taideperustaista toimintatutkimusta voidaan soveltaa kahdella tapaa, produktiokeskeisesti ja/tai prosessikeskeisesti, riippuen siitä mikä on toiminnan tavoite. Menetelmään päädytään siis miettimällä, mitä tutkimukselta halutaan. Produktiokeskeisessä menetelmässä halutaan saada tuloksena konkreettinen paras produkti, eli esimerkiksi tuote, taideteos tai vaikka taidetapahtuma. Taideperustaisessa prosessissa taas pyrkimyksenä on kehittää toimintaa (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 47–48.) Taideperustaisessa tutkimuksessa voi saada esimerkiksi kouluyhteisöstä esille hiljaista tietoa, jota ei välttämättä saataisi esiin perinteisten laadullisten tutkimusmenetelmien avulla. (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 9.) Taideperustaista toimintatutkimusta tehtäessä tarkoituksena on kerätä tietoa yhteisöstä ja tutkia kehittämismahdollisuuksia tutkimusongelmaan. (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 12.)

Tutkimuksemme asettautuu Anttilan (2006) tutkimusotteiden nelikentässä käytäntöhakuiselle janalle, lähentyen paradigmaa, jossa tutkimustulokset saavutetaan havaitsemalla tekoja, kokemuksia ja elämyksiä sekä refleктоimalla niitä (Anttila, 2006, s. 475.) Tutkimuksemme asettuu tähän paradigmaan, koska tutkimuksemme perustuu pitkälti tutkijoina ja opettajina tekemiimme tulkintoihin suunnittelemastamme toiminnasta. Toiminnassa kuulemme toimintaan osallistuneiden kokemuksia ja tutkimuksessa refleктоimme niitä. Refleктоimme ja arvioimme kriittisesti omaa opettajuuttamme, tutkijuuttamme ja suunnittelemaamme toimintaa suhteessa tavoitteisiin, sekä tulkitsemme aineistoa omien käsitystemme lävitse. Jokela, ym., (2020) kuvaavat, että tällaisessa käytäntöhakuisessa ja subjektiivisessa tutkimusotteessa tavoitellaan subjektiivisen kokemuksen, luovan prosessin tai esimerkiksi hiljaisen tiedon näkyväksi tekemistä. (Jokela, ym., 2020, s. 46.)

Lähdemme suunnittelemaan yläkoulussa tapahtuvaa toimintaa, joka tarjoaisi konkreettisia ratkaisuehdotuksia oppiaineen sisälle. Taideperustainen toimintatutkimus

sopii tutkielmaamme, sillä siinä tähdätään käytännön muutokseen yhteisössä, tuomalla perusteltua tietoa visuaalisin keinoin. Taiteen tekeminen on taideperustaisessa tutkimuksessamme työkalu, joka tuottaa tutkielmamme visuaalisen aineiston, antaen viitteitä oppilaiden tunnetaidoista. Toimintatutkimus tuo myös eri osapuolten välille ymmärrystä ja mahdollisesti myös uutta osaamista taiteen kehittämiseen. (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 40–42.) Näemme, että taideperustainen toimintatutkimuksen menetelmä mahdollistaa toiminnan kokeilun ja konkreettisten ratkaisuehdotusten kehittämisen kouluyhteisön sisällä.

6.3 Tutkijapositio

Tutkijan on tiedostettava tarkkaan oma roolinsa toimintatutkimuksessa. Hän kuuluu toimintatutkimuksessa tutkimuksen kohteena olevaan organisaatioon, ja systeemin sisälle, ei sen ulkopuolelle. (Anttila, 1996, s. 153.) Toimimme tässä tutkielmaprosessissa tutkija-opettaja-positiossa olemalla sisällä koulun kontekstissa ja samalla tutkien sekä tarkastellen siellä ilmeneviä, tutkielmamme kannalta olennaisia tapahtumia. Vallin ja Aaltolan (2015) mukaan perinteinen tutkimuksen ajattelutapa perustuu siihen, että on olemassa tietävä subjekti, eli tutkija ja tutkija esittää väitteen tutkittavasta, eli objektista. On kuitenkin mahdotonta erotella tutkija tässä tilanteessa ulkopuoliseksi subjektiksi, sillä tutkimuksessa tulkinta kohdistuu ihmisten muodostamaan sosiaaliseen todellisuuteen. Tällöin tutkittava kohde ei ole erillinen kokonaisuus, vaan on merkittävässä asemassa ja vuorovaikutuksessa tutkijan kanssa, jolloin tulkinta syntyy. Myös kerronnallisuuden kautta voidaan kerätä tutkimusaineistoa ja pitää merkittävänä työvälineenä itse kertomusta. (Valli & Aaltola, 2015, s. 162–164.) Koemme, että tutkija-opettaja-positiossa tapahtuva dialogi opettajan ja oppilaan välillä on itse merkittävä tapahtuma, jonka kautta voimme reflektoida tulevaa toimintaa. Tulkitsemme oppilaiden visuaalisia tuotoksia, mutta myös refleктоimme niiden kautta kouluyhteisössä tapahtuvaa sosiaalista toimintaa. Tulkinnat eri tilanteista ja visuaalisista tuotoksista ovat osana tulevaa reflektioaineistoamme. Toimiminen tutkijaparina on merkittävä osa tutkijapositiotamme,

sillä muodostamme reflektioaineistoa sekä yksilöinä, että yhdessä. Parina työskentely mahdollistaa meille monenlaiset näkökulmat, sillä tulemme eri taustoista. Toisella meistä on takana taiteen kandidaatin tutkinto ja toisella kuvataiteilijan tutkinto. Se luo meille mahdollisuuden tarkastella laajemmin tutkielmassa esiin nousevia asioita.

6.4 Aineisto, aineiston analyysi ja reflektio

Tutkielmamme aineisto on monipuolinen ja se koostuu toiminnan suunnitteluvaiheesta, joka sisältää ajatuskarttoja, luonnoksia ja tuntisuunnitelmia, sekä toimintavaiheesta, johon sisältyy oppilastöitä ja havaintojen pohjalta tehtyjä muistiinpanoja. Tärkeä osa aineistoa on myös tutkijaparina käymämme reflektion pohjalta syntynyt reflektioaineisto. Olemme käyttäneet osallistavan havainnoinnin menetelmää, jossa tutkija toimii aktiivisesti muiden toimijoiden kanssa ja vuorovaikutustilanteet ovat tärkeässä roolissa tiedonhankinnassa. Osallistavassa havainnoinnissa arvostetaan tutkimukseen osallistujien kokemuksien kautta syntyvää tietoa ja jokaisen osallistujan näkemykset nähdään yhtä arvokkaina. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Toiminnan jälkeen on edelleen muotoutunut ajatuskarttoja reflektion ja dialogin pohjalta. Kyseessä on siis aineistotriangulaatio, joka tarkoittaa, että tietoa kerätään monesta eri tietolähteestä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineiston analyysi on aloitettu teemoittelun avulla ja jatkettu reflektioanalyysin keinoin. Teemoittelu on analyysikeino, jossa teemoiksi hahmotellaan aiheita, joiden huomataan toistuvan aineistossa. Teemoittelu etenee teemojen muodostamisesta ja ryhmittelystä niiden yksityiskohtaiseen tarkasteluun. (Koppa, 2016.) Anttilan ja Kataikon (2007) mukaan reflektio on toimintaa, jossa yksilö kääntyy tarkastelemaan omia ajatuksiaan, toimintaansa, niiden seurauksia ja perustelevaan niitä. Reflektiota voidaan tehdä yksin, mutta onnistuakseen se kaipaa usein keskustelukumppania. Reflektioon kuuluu olennaisesti kokemus, siihen liittyvät tunteet ja tosiasiat, joita on tarkasteltava rinnakkain,

mutta irrottamatta niitä toisistaan. Reflektoimalla esiin voi tulla odottamattomia asioita, ja siksi on tärkeää, että reflektointiprosessi raportoidaan. (Anttila ja Kataikko, 2007, s. 57–58.)

Tutkijaparina analyysin tekeminen jatkuvasti reflektoiden on tapahtunut luonnostaan ja jatkuvasti ja käymämme dialogi on muodostunut omalla tavallaan myös osaksi aineistoa. Olemme tallentaneet dialogiamme sanelinta avuksi käyttäen, sekä muodostaen dialogimme tiivistelmiä ajatuskarttojen muotoon. Tutkimuspäiväkirjan ansiosta olemme voineet palata prosessin eri vaiheisiin refleктоimaan toimintaamme. Olemme käyneet refleктоivaa dialogia prosessin alkuvaiheista saakka, jatkuen läpi koko tutkielmaprosessin. Jokelan ja Huhmarniemen (2020) mukaan taideperustainen toimintatutkimukselle tyypillistä on jatkuva prosessiarviointi, joka tapahtuu prosessin eri vaiheissa, ollen korjaavaa, suuntaavaa ja lopputuloksiin tarkentuvaa loppuarviointia. Tällaista toiminnan aikana kerättyä aineistoa kutsutaan refleктоaineistoksi. Aineiston tarkoitus on luoda mahdollisuuksia kehittämisprosessin arviontiin ja toiminnan jatkokehittämiseen. (Jokela ja Huhmarniemi, 2020, s. 52.)

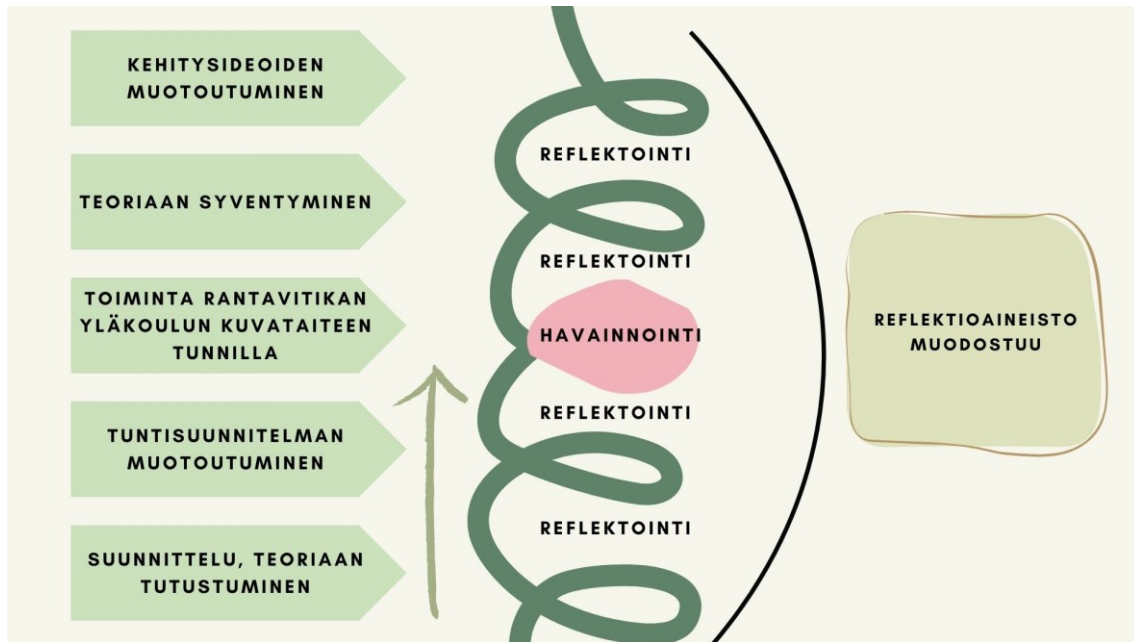
7. Toiminta

Tässä luvussa kerromme, miten toiminta eteni taideperustaisen toimintatutkimuksen mukaisesti ja millaisissa sykleissä toiminta toteutui. Kerromme, kuinka suunnittelimme toimintaa ja kuinka suunnitelmat muuttuivat matkan varrella reflektoinnin myötä.

7.1 Toiminnan kuvaus

Taideperustainen tutkimus etenee syklisesti neljän eri vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa tutustutaan tarkasti tutkittavaan ilmiöön ja laaditaan suunnitelma tavoitteiden ja tutkimustehtävän kautta tulevalle toiminnalle. Jotta toimintaa pystytään lähtemään suunnittelemaan, tutkija perehtyy toimintaan liittyvään taustateoriaan sekä huolehtii myös taiteellisen puolen taustoituksesta. Taiteellinen työskentely laitetaan käytäntöön tutkimuksen toisessa vaiheessa ja tästä toiminnasta, vaiheessa kolme, kerätään taideperustaisen toimintatutkimuksen tutkimusaineisto. Syklin neljännessä ja viimeisessä vaiheessa, tutkimusaineisto analysoidaan ja sitä tutkitaan teoreettisten käsitteiden kautta, mutta myös reflektoiden aineistoa suhteessa toimintaan. Neljännessä vaiheessa myös tutkitaan tutkimustuloksia, joiden kautta voi pohtia kehittämistavoitteita suhteessa tapahtuneeseen toimintaan. (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 45.) Havainnollistamme kuviossa 1, kuinka tutkielmamme on seurannut taideperustaisen toimintatutkimuksen syklistä kaavaa. Kolmannessa vaiheessa tapahtuva toiminnan havainnointi tarkoittaa toiminnassa kerätyn havainnointiaineiston keruuta tutkimuspäiväkirjamerkinnöin, mutta myös oppilaiden visuaalisten tuotosten havainnointia, sekä dokumentointia. Tutkijaparina reflektointi on mukana syklin jokaisessa vaiheessa ja muotoutuu prosessin aikana.

Kuvio 1. Taideperustaisen toimintatutkimuksen syklit



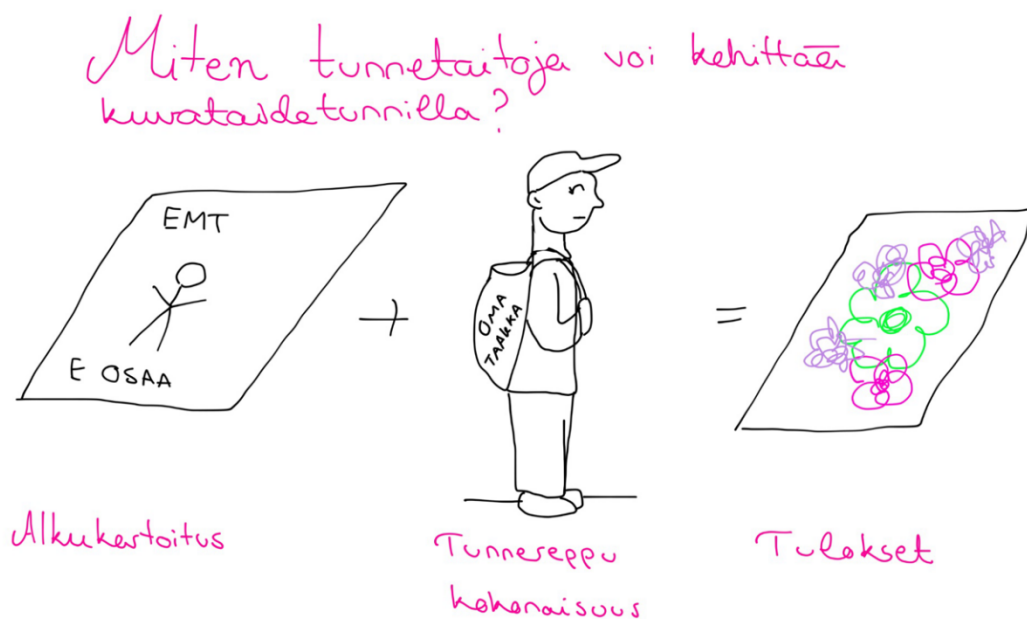
Kuvio: Elina Heikkinen, 2024

Tutkimuksen ensimmäinen vaihe tapahtui suunnittelun kautta, jossa kartoitimme sitä, mitä haluamme tutkia. Teimme ajatuskarttoja ja luonnoksia, joiden kautta lähdimme yhdessä pohtimaan tuntikokonaisuutta yläkoulun kuvataidetunnille. Yksi tärkeimmistä suunnittelutyökaluista oli *Opetussuunnitelman perusteet (2014)*, jonka kautta tarkastelimme tunnekasvatuksen ja kuvataidekasvatuksessa yhteen punomisen mahdollisuuksia. Meille oli tärkeää suunnitella toimintaa ottamalla huomioon oppilaiden oikeudet laadukkaaseen taideopetukseen. Pohdimme laaja-alaisten tavoitteiden kautta kuvataiteen ja tunnekasvatuksen yhdistämistä. Tutustuimme tunnekasvatuksen oppaisiin ja teoriaan sekä positiiviseen pedagogiikkaan.

Seuraavassa vaiheessa tuntisuunnitelmat alkoivat hahmottua. Aluksi suunnittelimme laajemman kokonaisuuden, mutta pikkuhiljaa tehtäväkokonaisuus pieneni. Halusimme tehtäväkokonaisuudesta mahdollisimman yksinkertaisen, jotta kaikenlaiset oppijat saisivat siitä kiinni. Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme oli ”Miten tunnetaitoja voi kehittää kuvataiteen tunnilla?” Suunnittelimme ”tyhjä paperitehtävän”, jossa oppilaille annettaisiin kokonaisuuden alussa puolituntia pohtia visuaalisesti omia tunteitaan eri

piirtimiä käyttäen. Tämä tehtävä toteutettaisiin myös päätehtävän jälkeen, jotta näkisimme, onko visuaalisessa tuotossa tapahtunut muutosta. Pohdimme, että näkyisikö viimeisessä tyhjällä paperitehtävässä kehityksenä enemmän vapautunutta ja omia tunteita kuvailevia piirustuksia. Hypoteesi tästä kokonaisuudesta oli se, että oppilaiden visuaaliset tuotokset muuttuisivat jollakin tapaa kokonaisuuden lopuksi (Kuva 1). Suunnittelimme päätehtäväksi *Tunnereppu*-tehtävän, jossa ajatuksena oli laittaa oppilaat pohtimaan omia tunteitaan ja ajatuksiaan siten, että jokainen tuottaisi visuaalisesti omakuvan paperille ja paperin päälle toteutettaisiin plastisesti reppu, jonne oppilas voisi kollaasimaaisesti laittaa ajatuksiaan, tunteitaan ja havaintojaan.

Kuva 1. Tunnereppu-kokonaisuus ja alustava hypoteesi



Kuva: Heini Kankaro, 2023

Päädyimme kuitenkin hylkäämään tämän tehtäväkokonaisuuden, sillä olimme huolissamme tehtävän eettisistä kysymyksistä. Pohdimme, että visuaalisesti näyttävä

tunnereppu voisi olla oppilaille liian konkreettinen lähestymistapa ja saattaisi luoda turvattoman tunteen muiden luokkalaisten silmien alla. Selkeästi näytillä olevat omat tunteet ja ajatukset voivat olla liikaa nuorelle. Pohdimme myös, että tämä tehtävä menisi mahdollisesti liikaa kuvataideterapian puolelle. Päädyimme takaisin alkuun pohtimaan uudelleen tutkimuskysymyksiä ja tekemään uusia ajatuskarttoja ja piirustuksia. Päädyimme pitämään alustavan hypoteesin ja pidimme tyhjä paperi-tehtävän oppimiskokonaisuudessamme. Tutkielman tekeminen parina mahdollisti meille useammasta näkökulmasta tarkastelun ja jatkuvan reflektoinnin. Dialogi esittäytyy tärkeässä roolissa meidän kahden välillä, mutta myös opettajan ja oppilaiden välisessä suhteessa. Uusien ajatuskarttojen ja jatkuvan reflektoinnin kautta päädyimme eheään oppimiskokonaisuuteen, joka sisälsi Tyhjä paperi-tehtävän alussa ja lopussa, sekä tunnemaalaus- ja kollaasitehtävän.

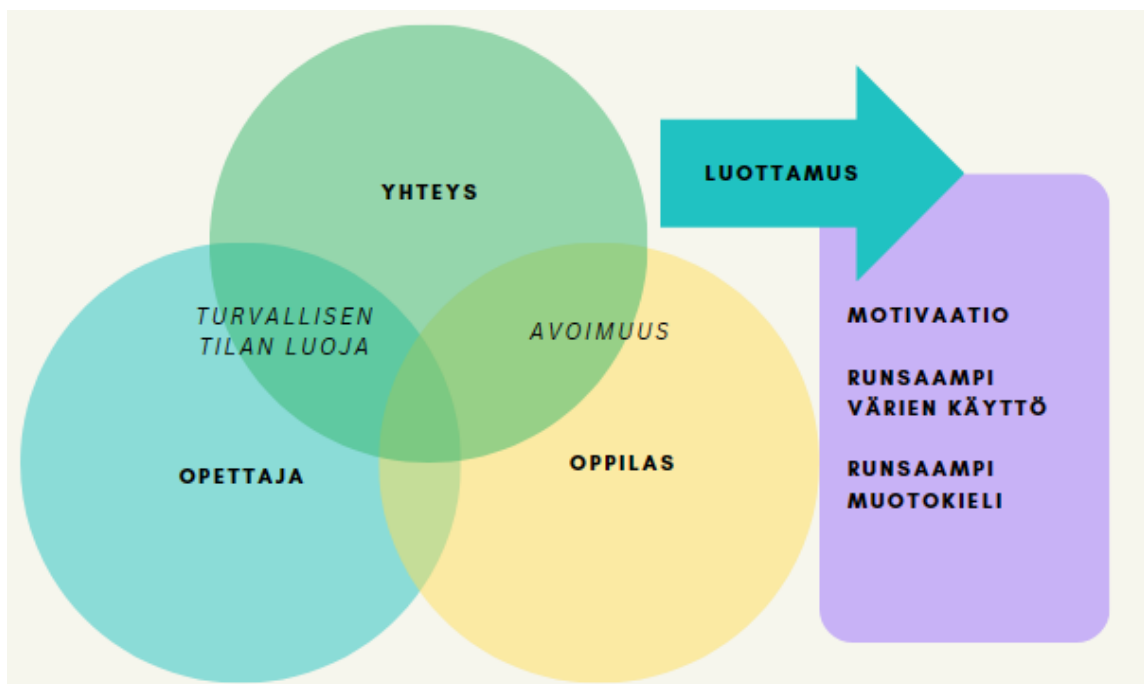
Toiminnan jälkeen reflektointi ja keskustelu oli isossa roolissa. Keskustelimme yhdessä Rantavitikan peruskoulun kuvataiteen opettaja Lotta Vuorman kanssa opetuskokonaisuuden onnistumisista, ja kehityskohdista. Tämä vaihe sisälsi teoriaan yhä tarkemmin syventymistä, ja paljon reflektointia. Pohdimme paljon sitä, kuinka toiminta onnistui ja mitä olisi voinut tehdä paremmin. Teoriaan syventymisen jälkeen teimme toiminnassa kerätyn aineiston analyysin. Keskinäisen reflektoinnin ja teoriaan syventymisen kautta päädyimme toimintaa tulevaisuudessa parantaviin kehitysehdotuksiin. Eri vaiheiden kautta tutkielmamme tavoite muotoutui uudelleen muotoon: Kuinka tunnetaitoja voidaan tukea kuvataiteen oppitunnilla?

Jälkikäteen reflektoidessa voimme nähdä, että aineistoa kerätessämme tutkijapositio näyttäytyi siten, että toinen meistä (Elina) toimi oppiaineen opettajana ja kurinpitäjänä, ja toinen meistä (Heini) toimi opettajana vuorovaikutteisena keskustelijana oppilaiden kanssa. Tiimiopettajuus näyttäytyi oppilaille muun muassa turvallisen oppimisympäristön järjestämisenä sekä jatkuvana vuorovaikutuksena oppilaiden kanssa. Halusimme, että luokassa säilyy myönteinen ja turvallinen ilmapiiri, jotta tunteiden ja omien ajatusten ilmaiseminen olisi mahdollista.

7.2 Yhteyden luominen ja opettajan erilaiset roolit

Toiminnasta muotoutunutta aineistoa analysoidessamme nousi esille, että tunteiden ollessa teemana kuvataidetunnilla, joissain tapauksissa opettajan läsnäolo ja yhteyden luominen oppilaiden ja opettajan välille, oli erityisen tärkeää. Kuten kuviossa (2) näkyy, yhteys pystyi muodostumaan, kun opettaja loi läsnäolollaan turvallista tilaa ja oppilas pystyi olemaan avoin dialogille ja vuorovaikuttamiselle.

Kuvio 2. Opettajan ja oppilaan välinen yhteys



Kuvio: Elina Heikkinen, 2024

Kuten kuviossa (2) havainnollistamme, yhteyden muodostumisen ansiosta syntyi luottamusta ja oppilaat olivat motivoituneempia työskentelemään, sekä heidän värien käyttönsä, että muotokielensä oli runsaampaa.

Tärkeintä oli muodostaa yhteys oppilaan kanssa, jotta hän uskalsi avata teostaan ja laskea suojamuurinsa. Moni piti siitä, että heiltä kysyttiin aluksi kuulumisia ja sitten jossain kohtaa itse työstä. Turvallisen tilan luominen oli keskusteluissa avainasemassa. Keskustelua ei synny, ellei oppilas usko, että opettaja haluaa aidosti

kuunnella ja olla läsnä, oli aiheena sitten mopot tai itse teos. Läsnäolon vaikutus oli suuri. (Tutkimuspäiväkirja, 2023.)

Jotta oppilas uskaltautui lähestymään jännittävää tunteiden teemaa, vaati se opettajilta itseltäänkin tunnetaitoja. Kun opettaja näytti esimerkillään, kuinka omista havainnoistaan ja ajatuksistaan voi puhua, oli oppilaidenkin helpompi kokeilla sitä. Tyhjä-paperitehtävän yhteydessä tehtyjä päiväkirjamerkintöjä tarkastellessa esille nousee havainto siitä, että oppilaat, joiden kanssa opettaja sai luotua yhteyden, tekivät enemmän ja lisäsivät värejä ja muotoja teoksiinsa ja kertoivat enemmän ajatustyöstään teoksen taustalla. Syinä yhteyden löytymiselle oli oppilaan avoimuus ja opettajan kiinnostus oppilaalle tärkeitä asioita kohtaan. (Tutkimuspäiväkirja, 2023.) Taiteellisen tekemisen tavat siis monipuolistuivat ja rikastuivat yhteyden luomisen ansiosta. “Hyvin nopeasti joidenkin oppilaiden kohdalla yhdessä keskustelu auttoi eteenpäin piirtämisessä. Värien käytössä näkyi eroja. Joillakin värit olivat isossa merkityksessä ja joillain taas ei.” (Tutkimuspäiväkirja, 2023.)

Toiminnassa opettaja joutui monesti pitämään luokassa kuria sekä järjestystä ja vastaamaan tehtävästä nousseihin kysymyksiin. Opettajan rooli keskustelun herättäjänä ei välttämättä riittäisi myös kurin pitämiseen. Onko siis tunnekäsittelyn integroiminen kuvataiteen tunneille liian haastavaa vai pitäisikö kokonaisuuden olla vaan pitempi, jotta jokaisen luona ehtisi käydä rauhassa? (Tutkimuspäiväkirja.) Herää kysymys siitä, miten opettajan rooli yhteyden luoja, läsnäolijana ja turvallisen tilan takaajana näyttäytyy yhtälössä, jossa ovat mukana muutkin opettajan vastuisiin liittyvät roolit? Tutkimuspäiväkirjasta (2023) huomaamme, että meillä ei ollut aikaa käydä keskusteluita kaikkien oppilaiden kanssa, eikä yhteyden luominen onnistunut kaikkien kanssa. Pohdimme, kuinka vaikeaa yhteyden luominen olisi yksin opettajana, kun aikaa ja resursseja on vielä rajallisemmin. (Tutkimuspäiväkirja, 2023.)

Realiteetti koulumaailmassa on, että opettajan aika on hyvin rajallista. Kuinka ehtiä luomaan yhteys oppilaiden kanssa, kun aikaa pitäisi riittää kaikkeen muuhunkin? Yksin opettavalle opettajalle tämä ei olisi varmaan ollenkaan mahdollista, mutta näemme

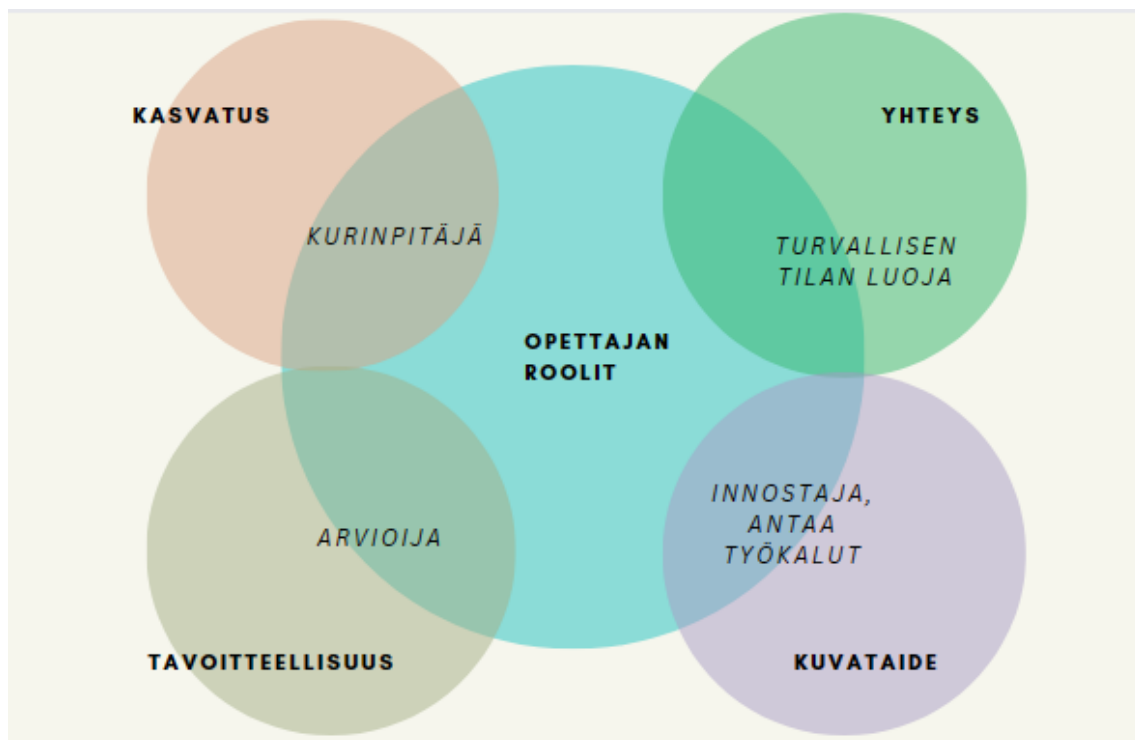
yhteisopettajuudessa mahdollisuuden tällaisen lyhyen oppimiskokonaisuuden pitämiseen, jossa yhteyden luominen on tärkeää. Yksin opettavalle opettajalle näemme mahdollisuuden ennemmin pitkäjänteisessä ideologiassa koko lukukauden opetuksien taustalla. Jos tilanne on sellainen, että sama opettaja opettaa koko oppilaita koko koulutaipaleen ajan, on yhteyden mahdollista syventyä vuosien ajan, ja tällaisten teemojen tuominen luontevampaa ja oppilaiden kannalta turvallisempaa. Pohdimme näin jälkikäteen, että oppilaiden tuntemus on hyvin tärkeässä roolissa, kun otetaan käsittelyyn näin sensitiivisiä aiheita. Kiviluote (2020) mukailee Cacciatorrea (2007), joka on luonut Aggression portaat mallin, joka kuvaa lapsen tunne-elämän kehittymistä syntymästä aikuisuuteen. Kiviluote (2020) kuvailee tapoja, joilla aikuinen voi tukea lapsen tunne-elämän kehitystä kussakin vaiheessa. Murrosiän kynnyksellä aikuisen on hyvä tukea lapsen monipuolistuvan tunneskaalan hallintaa opettamalla tunteiden nimeämistä ja itsetunnon vahvistamista. 13–16-vuotiaana nuori voi kokea olevansa avuton nopeasti vaihtelevien monipuolisten tunteiden keskellä ja tarvitsee siis aikuiselta kannustusta ja arvostusta voidakseen kokea hyväksytyksi tulemisen tunteita. (Kiviluote, 2020, s. 38–39.) Tulkitsemme Cacciatorren (2007) mallia siten, että pitkäjänteinen tunnekasvatus ja lapsen tuntemus ovat avainasemassa tunne-elämän kehityksen tukemisessa.

Teinien elämässä tapahtuu paljon suuria muutoksia ja haasteita. Ihmissuhteet, oma identiteetti ja vanhemmista irtautuminen aiheuttavat paljon ristiriitaisia tunteita, jotka saattavat purkautua ahdinkona. Pohdimme, millainen on kuvataideopettajan rooli näiden tunteiden purkausten vastaanottajana. Ensimmäisestä luonnoksesta/ajatuskartasta näkyy jo kolme tärkeintä teemaa, jotka ovat tunteet, taide ja yläkoululaiset. Samassa luonnoksessa näkyy sana vaikuttaa, joka on yliviivattu. (Suunnitelmat, 2023.) Olemme siis jo suunnittelun alkuvaiheessa ymmärtäneet, että emme voi saada tietoa siitä, voimmeko vaikuttaa tunnetaitojen kehitykseen, vaan voimme saada viitteitä siitä. Vaikka meillä on ollut päämäärä, emme voi lopulta vaikuttaa lopputulokseen, koska emme voi vaikuttaa toisen ihmisen tunteisiin ja yksilön kokemukseen. Voimme antaa eväitä tunteiden käsittelyyn, mutta emme vaikuttaa niihin, koska emme ole terapeutteja. Jo suunnittelun aluksi refleктоimme keskusteluissamme, miten tärkeää on miettiä oppilaiden tunteisiin kajoamisen eettisyyttä. Onko oikein, että pyydämme heitä avautumaan ja purkamaan tunteitaan, jos emme osaa niitä sulkea oikein? Päädyimme keskustelemaan

aiheesta yhdessä opiskelijatovereiden, että tutkielmamme ohjaajan kanssa. Tällaisessa opetuskokonaisuudessa opettajan rooli vierailee taideterapian rajapinnalla, kun yhteyttä luodaan, mutta tärkeää, on ettei rajaa kuitenkaan ylitetä.

Havainnollistamme kuviossa 3. toiminnassa ilmenneitä opettajan eri rooleja. Kuten kuviossa (3) näkyy, koemme, että toiminnassa opettajan eri rooleina ilmeni turvallisen tilan luoja, jonka avulla pystyttiin luomaan yhteys oppilaiden kanssa ja innostaja, joka antaa työkalut kuvataiteelliseen työskentelyyn. Näiden lisäksi opettajan rooleihin lukeutui tietysti myös arvioija, koska kuvataideopetus peruskoulussa on luonteeltaan tavoitteellista, sekä kurinpitäjä, koska opettajan vastuisiin kuuluu kasvatusvastuu. Pohdimme sitä, kuinka nämä roolit näyttäytyivät toiminnassa, ja kuinka ne vaikuttivat toisiinsa.

Kuvio 3. Opettajan roolit



Kuvio: Elina Heikkinen, 2024

7.3 Oppimisympäristö, ryhmädynamiikka ja turvallinen tila

Tässä luvussa keskitymme siihen, millaisia ilmiöitä huomasimme oppimistilassa toiminnan aikana, ja kuinka se vaikutti toiminnan tavoitteisiin. Luku sisältää huomiota ryhmädynamiikasta, turvallisesta tilasta ja oppimisympäristöstä fyysisenä tilana.

Tutkimuspäiväkirjassa nousee keskeiseksi luokan rauhattomuus, joka vaikutti tekemisen määrään, keskittymiseen, turvalliseen tilaan(kiusaamistilanne) ja opettajien mielialaan sekä luokan hallintaan (Tutkimuspäiväkirja, 2023). Kuten Laitinenkin (2006) sanoo, taiteellinen kehitys tarvitsee aikaa ja pitkäjänteisyyttä, sekä ilmapiirin, joka stimuloi luovaa työskentelyä. Oppilaille on taattava rauha ja hiljaisuus, jotta kuvat voivat noista heidän mieliinsä, ja sen jälkeen jäljeksi paperille. (Laitinen, 2006, s. 38.)

Luonnoksessa näkyy myös sana ryhmäkoheesio. Olemme siis pohtineet jo suunnittelun alkuvaiheessa, kuinka ryhmän toiminta vaikuttaa koko luokan työskentelyyn, ilmapiiriin, ja sitä kautta myös siihen, kuinka turvalliselta tuntuu käsitellä näitä tunteita ja omia ajatuksia käsitteleviä aiheita. Ryhmädynamiikkaan liittyvät asiat tulivat ilmi myös tutkimuspäiväkirjassa. Olemme halunneet huomioida ryhmädynamiikan ja sen vaikutuksen heti alusta alkaen, olemme siis huomioineet turvallisen tilan tärkeyden. (Suunnitelmat, 2023) Vaikka olemmekin ajatuksen tasolla pohtineet turvallisen tilan tärkeyttä, on nyt aika tarkastella, kuinka se toteutui käytännössä. Tuntisuunnitelmissa, tutkimuspäiväkirjassa tai muussa toimintaan liittyvässä raportoinnissa ja reflektioaineistossa ei ole havaittavissa käytännön toimia liittyen turvallisen tilan luomiseen. Jälkikäteen reflektoimme, että näemme tärkeäksi, että turvallisen tilan periaatteet ilmaistaan sanallisesti osallistujille. Emme ole käytännössä tehneet näitä periaatteita selkeiksi oppilaille, vaan olettaneet heidän toimineen niiden mukaan joka tapauksessa. Tämä on nähdäksemme hyvin olennainen kehityskohta samantyyllisen toiminnan jatkoa ajatellen. Turvallisen tilan periaatteet eivät saa jäädä vain kauniiksi ajatukseksi toimijoiden suunnitelmissa, vaan ne tulee tuoda käytäntöön. Tutkimuspäiväkirjasta huomaamme, että eräs oppilas oli varautunut, eikä halunnut jutella. Sanoitimme hänelle, ettei kenenkään tarvitse avata mitään työstä tai kertoa mitään

mitä itse ei halua. Pyrimme luomaan turvallisen tilan vaikutelman, koska oppilasta jännitti uusien ihmisten saapuminen luokkaan. (Tutkimuspäiväkirja, 2023.) On selvää, että olemme ajatelleet toiminnassa turvallisen tilan periaatteita, mutta tärkein teko, eli niiden sanoittaminen osallistujille, jäi tekemättä. Aineistoa tarkastellessamme pohdimme sitä, onko opettajalla todellisuudessa aikaa turvallisen tilan ja yhteyden luomiseen. Toinen meistä koki, että opetustilanteessa oli ajoittain vaikea olla empaattinen ja luoda syvää yhteyttä, koska luokan häiriötekijät aiheuttivat kireää ilmapiiriä. (Tutkimuspäiväkirja, 2023)

Pohdimme yhdessä, että yhteyden muodostukseen vaikutti myös tilan luomat mahdollisuudet. Luokassa oli vaikea liikkua, koska tila oli pieni ja pöytärivit olivat lähekkäin toisiaan. Miettien jälkeen päin pohdimme, että olisimme voineet muodostaa luokkatilan eri tavalla tätä tuntikokonaisuutta varten, esimerkiksi niin, että pulpetit olisivat olleen ringissä niin, että kaikki näkevät toisensa ja opettajien olisi ollut helppo keskustella kaikkien kanssa. Mietimme myös, että olisimme voineet jakaa luokan kahtia eri luokkiin, jotta työskentely rauhoittuisi. Päädyimme kuitenkin pitämään luokan samassa tilassa, jotta luokan kontrolloiminen olisi helpompaa, muun muassa luokasta karkaamisen takia.

Ryhmän toiminnasta teimme muun muassa sellaisia huomiota, että kavereiden läsnäolo vaikutti paljon työskentelyn määrään ja aiheelle avautumiseen. Tutkimuspäiväkirjan (2023) mukaan toiminnan aikana kavereiden tärkeys osoittautui merkittäväksi tekemisen kannalta. Esimerkiksi jotkut oppilaat eivät tehneet tunnilla mitään, jos kaveri ei ollut paikalla. Myös porukoiden käytös aiheutti toisissa porukoissa dominoefektiä. Kahden oppilaan ollessa poissa viimeisellä tunnilla, koko luokan käytös muuttui rauhallisemmaksi ja moni keskittyi tehtävien tekemiseen. Eräs Oppilas teki koko jakson ajan hyvin töitä, eikä hänen tekemisessään näkynyt suuria muutoksia. Ainoastaan käytöksessä tapahtui muutos, kun kaveri ei ollut paikalla. Se nosti defenssit pystyyn, eikä juttelu sujunut. (Tutkimuspäiväkirja, 2023)

7.4 Tavoitteiden yhdistyminen

Jotta opettaja voi integroida haluamiaan aiheita tai teemoja opetukseen, mutta nähdäksemme se tulee voida perustella opetussuunnitelmalla. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) laaja-alaisissa tavoitteissa mainitaan seuraavasti: ”Oppilaat oppivat perusopetuksen aikana tuntemaan ja ymmärtämään hyvinvointia ja terveyttä edistävien ja sitä haittaavien tekijöiden sekä turvallisuuden merkityksen ja hakemaan niihin liittyvää tietoa. He saavat mahdollisuuden kantaa vastuuta omasta ja yhteisestä työstä sekä kehittää tunnetaitojaan ja sosiaalisia taitojaan. Oppilaat kasvavat huomaamaan ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon tärkeyden.” (POPS, 2014, s. 22.) Tunnetaitojen opettelu kuuluu perusopetukseen opetussuunnitelman mukaan. Tässä kappaleessa käsittelemme sitä, miten kuvataideopetuksen ja tunnekasvatuksen tavoitteet näyttäytyivät tuntikokonaisuudessa, millaisia yhdistäviä tekijöitä ja eroja tavoitteissa oli. Käsittelemme opetussuunnitelmaa, ja tunnekasvatuksen tavoitteita ja sitä kuinka ne toteutuivat. Pohdimme sitä, onko peruskoulu oikea paikka tunnekasvatuksen punomiseen kuvataiteen tunneille ja sitä, mikä on peruskoulun rooli tunnekasvatuksessa.

Sana ”tavoite” toistuu tuntisuunnitelmissa todella monta kertaa. Tuntikokonaisuuden tavoitteita on siis pyritty suunnittelemaan tarkkaan, suunnitelmissa esiintyy opetussuunnitelman huomioiminen jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Olemme siis pohtineet tuntikokonaisuutta harkiten opetussuunnitelman näkökulmasta, kuten kuuluu. (Suunnitelmat, 2023.) Sanat *tutustua* ja *kokeilla*, toistuvat usein tuntisuunnitelmissa. Huomaamme, että tekniikkaan liittyvät tavoitteet ovat suunnitelmissamme liittyneet kokeilun ja tekniikan tutustumisen tasolla. (Suunnitelmat, 2023.) Tästä herää kysymys, onko kuvataiteen oppiaineen tavoitteisiin pyritty vastaamaan tarpeeksi huolellisesti ja kunnianhimoisesti. Riittääkö pelkkä kokeilu ja tutustuminen tavoitteiden saavuttamiseksi? Olemme kuitenkin sitä mieltä, ettei pidä väheksyä kokeilua oppimisen menetelmänä.

Monelle tunteiden ymmärtäminen sanatasalla oli vaikeaa ja oppilaat käyttivät tunteiden sijasta jotakin muuta sanaa kuvaamaan tunnetta. (tutkimuspäiväkirja, 2023). Tunnekasvatuksen ensiaskeliin kuuluu tunteiden tunnistaminen ja niiden nimeäminen. (Puolimatka 2010b, s. 68). Yläkoulun kuvataiteen tavoitteena on innostaa oppilasta ilmaisemaan havaintojaan ja ajatuksiaan kuvallisesti erilaisia välineitä ja tiedon tuottamisen tapoja käyttäen eri ympäristöissä. (POPS, 2014). Tunnekasvatuksen ja kuvataideopetuksen tavoitteet siis yhdistyvät, kun tavoitteena on kuvallisesti ilmaista abstrakteja asioita, kuten tunteita, ajatuksia ja havaintoja.

Reflektoidessamme toimintaa, huomasimme, että eri oppijat antoivat erilaisia merkityksiä tehtävään liittyen, ja myös heidän sijoittumisensa kuvataideopetuksen ja tunnekasvatuksen tavoitealueille oli erilainen. Pohdimme, että kuvataideopetuksen tavoitteet olivat keskiössä niillä oppilailla, jotka keskittyivät eri tekniikoiden kokeiluun, ja joiden ilmaisussa oli havaittavissa kopiointia kavereilta. Kun taas ne oppilaat, jotka ilmaisivat tunteitaan sanallisesti ja kertoivat tekemistään kuvista, saavuttivat enemmän tunnekasvatuksen tavoitteita. Näiden molempien tavoitealueiden saavuttamiseksi vaadittiin kuitenkin rohkeutta kokeilla ja ilmaista itseään, tapahtui se sitten kuvallisesti tai sanallisesti. Tulee myös muistaa, että vaikka osa oppilaista ei osannut kertoa meille kuvistaan, emme voi saada tietoa heidän tunnetaitojensa kehittymistä, voimme vain tulkita sitä oman osaamisemme kautta. Tarkastellessamme tuntisuunnitelmia, huomasimme, että niissä toistui rohkeus tavoitteena. (Suunnitelmat, 2023). Pohdimme, onko oikein, että rohkeus on yksi kuvataiteen tavoitteista ja arvioinnin kohteista. Luovuuden edellytyksenä on kiireetön kypsyttely ja uusien ideoiden kokeileminen, sekä leikkimielinen ja vapaa ilmapiiri. (Uusikylä & Piirto, 1999, s. 70–73). Nähdäksemme näiden asioiden toteutumiseksi vaaditaan osallisilta rohkeaa asennetta. Jalovaara (2006) toteaa, että yhteiskunnassa arvotetaan yhä enenevässä määrin sosioemotionaalisia taitoja, mutta arvostusta tulisi laajentaa koskemaan myös sellaisia ominaisuuksia, kuten aloitteellisuutta, luovuutta, yhteistyökykyä, pitkäjänteisyyttä, kuvittelu- ja suunnittelutaitoja, sekä rohkeutta. (Jalovaara, 2005, s. 46). Kuvataiteen oppiaineessa on mahdollisuus kehittää näitä kaikkia osa-alueita. Näemme rohkeuden yhdeksi tärkeimmistä asioista, joita kuvataiteen oppiaine voi meille opettaa, lienee siis ihan perusteltua, että se on myös oppiaineessa arvioitava kohde, täytyy vain muistaa, että

rohkeutta on hyvin erilaista ja erilaiset oppilaat ilmaisevat sitä eri tavoin. Jonkun rohkea teko voi olla toiselle helppoa, kun taas toiselle ylitsepääsemättömän vaikeaa ja siksi opettajan on hyvä muistaa, ettei arviointi voi olla vertailevaa. Kuvassa (2) ja (3) näkyy kaksi erilaista kollaasia omien tunteiden ja havaintojen pohjalta. Kummankin työn kohdalla voidaan nähdä, että niitä on edistetty rohkeudella, ajatuksella ja pitkäjänteisesti.

Kuva 2. Kollaasi omista havainnoista ja pitkäjänteisyyttä



Kuva: Heini Kankaro, 2023

Kuva 3. Kollaasi omista havainnoista ja pitkäjänteisyyttä



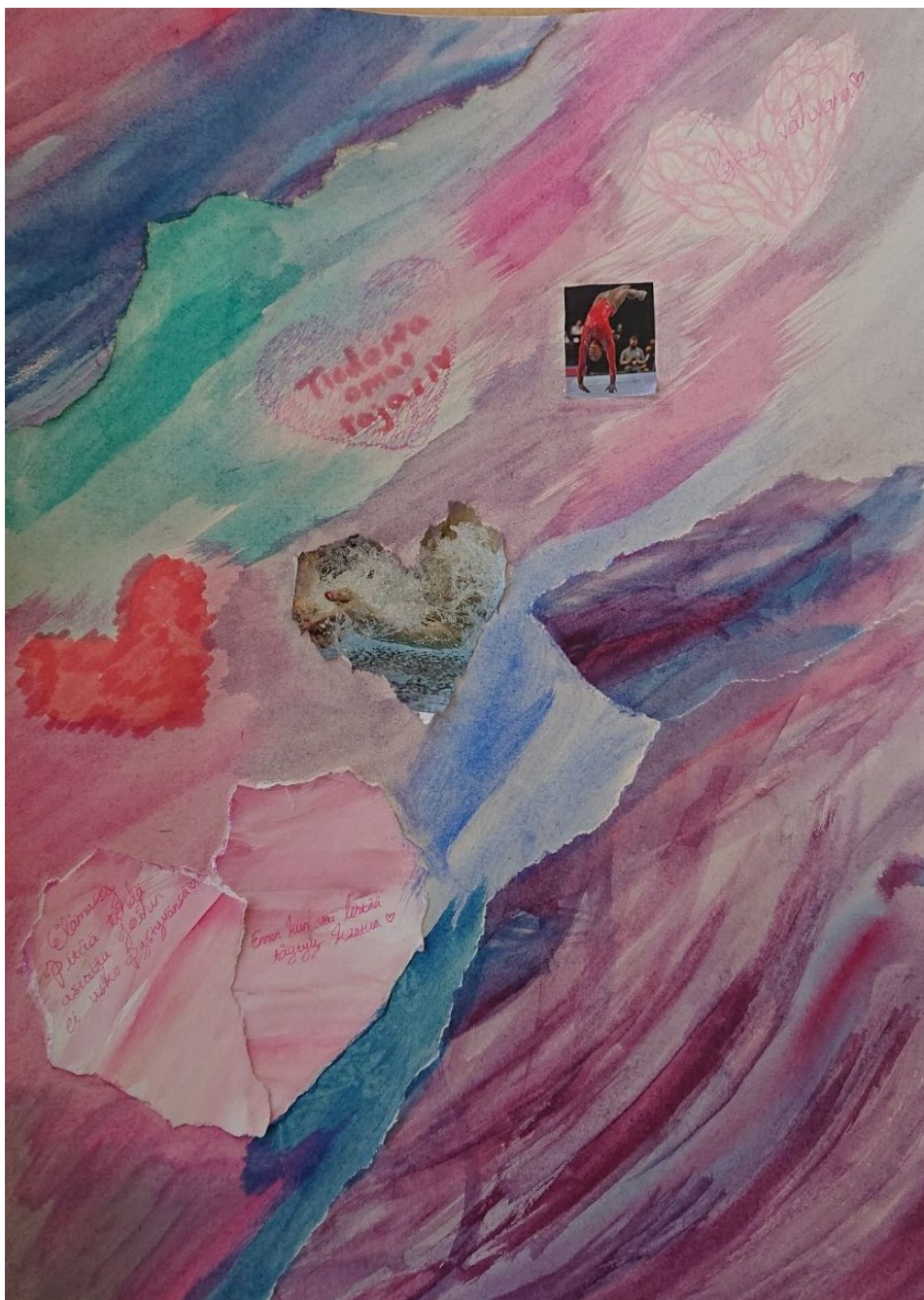
Kuva: Heini Kankaro, 2023

Pohdimme, että kuvataideopetus ei ole pelkkää teknisten taitojen opettelua, vaan se sisältää omien ajatusten ilmaisua ja mahdollisuuksia syvälliselle pohdinnalle. Opettajakoulutuksen professori Tuija Turunen ja kasvatustieteen maisteri Tiia Turunen (2021) kertovat, että kuvataidekasvatus antaa mahdollisuuksia ympäristön tutkimiseen ja

ihmettelemiseen ja välineet siihen, että koettua havaintoa voi pohtia kuvallisin keinoin (Turunen & Turunen, 2021, 59). Taiteen tohtori Elina Heikkilä (2019) kertoo Rogoffia (2008) ja Martinezia (2012) mukaillen, että taidekasvatuksessa tuetaan yksilön mahdollisuuksia saada kokeilla erilaisia toimintoja ilman pelkoa virheiden tekemisestä. (Heikkilä, 2019, s.192.) Heikkilän mukaan (2019) taide antaa yksilölle väylän etsiä itseään, kokeilla ja kysyä. Taidekasvattajan rooli piilee siinä, että hän luo tilaisuuden, jossa yksilö voi kukoistaa omana itsenään (Heikkilä, 2019, s. 4–5.) Heikkilä (2019) viittaa Susan Buck-Morrisin (2012) ajatukseen siitä, että taide opettaa ihmisiä havaitsemaan ja näkemään maailmaa ympärillämme (Heikkilä, 2019, s. 111). Pohdimme, että voimme kuvataideopettajina opettaa oppilaita havaitsemaan ja näkemään asioita ilman pelkoa, että omat ajatukset tulisivat tuomituksi. Koemme, että on tärkeää antaa oppilaiden kokeilla, kysyä, etsiä itseään ja tehdä virheitä. Uskomme, että kun pidämme virheiden tekemistä inhimillisenä, niin oppilaskin saattaa uskaltaa kokeilla uusia tekniikoita ja kuvataiteen tehtäviä.

Kollaasityötunnilla yksi oppilas lähti tekemään itseä motivoivaa työtä, jotta jaksaisi yrittää aina uudelleen rakastamassaan harrastuksessa. Oppilas kertoi kollaasityötä tehdessään, kuinka hänen on vaikea välillä uskoa itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa. Keskustelin (Heini) hänen kanssaan virheiden tekemisen pelosta ja siitä, kuinka välillä itseensä uskomisen on vaikeaa. Yritin kohdata hänet mahdollisimman lämpimästi ja henkilökohtaisella tasolla, jotta vuorovaikuttaminen hänen kanssaan olisi eteenpäin vievää sekä hänen omia ajatuksiaan ja tunnetaitojaan tukevaa. Huomasin, että keskustelujen kautta hänen olemuksensa rentoutui ja hän alkoi lisäämään voimaleuseita sekä piirtämään sydämiä kollaasiinsa (Kuva 4). Keskustelun lopuksi hän kertoi, että hänen tulee uskaltaa kaatua, jotta hän voisi joskus lentää. (Tutkimuspäiväkirja, 2023.)

Kuva 4. Oppilaan kollaasityö



Kuva: Heini Kankaro, 2023

Teoksen tekijä halusi tehdä itselleen motivoivan kollaasiteoksen. Hän kuvasi toivon tunteita kevyillä pastellisävyillä ja kirjoitti haalealla sävyillä voimalauseita. Teoksessa on myös hänen rakastaman harrastuksen viite lehtileikkeenä. Teoksen

edetessä tekijän tekeminen rentoutui ja hän alkoi lisäämään sydämiä. Tunteiden käsittely kuvallisesti ja sanallisesti opettajan kanssa selvästi auttoi häntä ainakin sen hetken ajan uskomaan itseensä ja että kannattaa yrittää uudelleen, vaikka kaatuisi (Tutkimuspäiväkirja 2023)

Lapsen ja nuoren kasvaessa heille tärkeää on itsensä ilmaisu. Kuvataiteen erilaiset ilmaisun kielet mahdollistavat sen, että lapsi voi tuoda ilmi mieltään kiehtovia asioita, kuten kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tunteitaan. Kuvataideopetuksessa keskeisin tavoite on, että oppilaalle muodostuu henkilökohtainen suhde taiteeseen, sekä se, että tuetaan oppilaan taiteellista oppimista ja kuvallisen ajattelun kehittymistä. (Laitinen, 2006, s. 34–36.) Näemme, että henkilökohtaisen suhteen muodostuminen voi tapahtua, kun käsittelee henkilökohtaisia aiheita, kuten omia tunteita. Voimme siis todeta, että taideopetuksen ja tunnekasvatuksen tavoitteet kulkevat luonnostaan käsi kädessä, ainakin jossain määrin. Alan asiantuntijat kertovat meille, että kuvataideopetuksen luonteeseen kuuluu identiteetin rakentaminen, itsen, omien tunteiden ja ajatusten ilmaisu. Rohkeus tehdä näitä asioita yhdistää sekä kuvataiteen, että tunnekasvatuksen tavoitealueita.

Kun puhutaan oppiaineen tavoitteista, on kyse myös arvioinnista. Erilaisissa tunnetyöskentelyyn painottuvissa taidetoiminnan oppaissa ja ohjeissa kerrotaan, että esimerkiksi tunnemaalauksessa tärkeää, on ettei maaulauksia arvostella tai arvioida. Tämä on ristiriidassa tavoitehakuisen kuvataiteen oppiaineen kanssa. On siis hyvin olennaista pohtia, kuinka tämä ristiriita voi toimia suunnittelemassamme toiminnassa. Opetushallituksen (2024a) mukaan taideopetuksessa lopputulos ja prosessi ovat samanarvoisia. Tämä periaate toimii myös oppimisen ja osaamisen arvioinnin lähtökohtana. Tarkoitus on korostaa tutkivaa ja ilmiökeskeistä työskentelyä, jossa mukaan tulee sekä taideoppimisen yksilöllinen että yhteisöllinen luonne. (Opetushallitus, 2024a.)

Tunnemaalauksen tehtävän arviointikriteerit on määritelty tuntisuunnitelmissa niin, että arvioinnin kohteena on rohkea kokeilu ja vesiväritekniikoiden kokeilu ja ymmärrys. Kollaasitehtävässä tavoitteena on havainnoida taidetta omien kokemusten kautta, sekä ajatusten jäsentäminen kuvien äärellä. Arvioinnin kannalta tämä on ongelmallista, koska

emme voi tietää, mitä toinen ihminen ajattelee, joten emme myöskään voi tietää, kuinka paljon yksilö on pohtinut aihetta. Arvioitavia kohteita kollaasissa on kollaasitekniikan rohkea kokeilu, ymmärrys, harjoittelu ja tekniikan syventäminen, sekä materiaalien runsas ja luova käyttö. Selkeä arviointikohde, joka mainitaan on, että kollaasiteoksessa tulee olla ainakin kolmea eri materiaalia. (Suunnitelmat, 2023.)

Arviointikriteerit liittyvät tekniikoiden kokeiluun ja rohkeuteen. Arvioinnissa ei siis arvoteta sitä, millaista kuvaa ja jälkeä on tehnyt, vaan sitä, kuinka pyrkii kokeilemaan kyseistä tekniikkaa. (Suunnitelmat, 2023.) Tekniikan arvioiminen herkässä aiheessa tuntuu sopivalta yhtälöltä, kun tarkoituksena ei ole arvottaa maalattua kuvaa, vaan sitä, kuinka teknisesti oikein se on maalattu. Herää kuitenkin kysymys, voimmeko todella jättää nähdyn kuvan pois arvioinnin yhtälöstä, kun se herättää meissä kuitenkin monenlaisia alitajuisia mielleyhtymiä. Oppilaan maalaus, joka hänen omien sanojensa mukaan kuvaa masennusta, saattaa aiheuttaa opettajan arvioinnissa alitajuisia yhtymiä huonompaan arvosanaan, kun taas iloisia mielleyhtymiä aiheuttava teos saattaa vaikuttaa arvioijan mielipiteeseen arvosanaa nostattavasti. Arvioinnin painottaminen prosessiin lopputuloksen sijasta tuntuu entistä tärkeämmältä. Emme ole sanoittaneet tuntuun suunnitelmiamme arvioinnin liittymistä prosessiin, joten on oletettava, että suunnitelmamme on ollut tehdä se lopputulospainotteisesti, joka herättää eettisesti arveluttavia kysymyksiä.

7.5 Moninaiset oppijat, heidän kehityskaarensa ja tapausesimerkit

Tässä kappaleessa kerromme, millaisia huomiota teimme moninaisista oppijoista toiminnan aikana. Havaitsimme erilaisia suhtautumistapoja kuvataiteen tuntia kohtaan sekä tuntien tehtävää ja aihetta kohtaan. Oppilaat jakaantuivat erilasiin oppijatyyppeihin ja muodostivat erilaisia ryhmiä luokan sisällä. Pohdimme tässä kappaleessa, kuinka erilaiset oppijat ja heidän moninaiset kehityskaarensa näyttäytyivät toiminnassa ja

kerätyissä muistiinpanoissa. Pohdimme myös, toteutuivatko tutkimuksen tavoitteet näiden eri oppijoiden ja kehityskaarien kohdalla.

Aineiston analyysiä tehdessä huomasimme, että aineistosta nousee esille erilaisia “oppijatyyppejä”. Havaitimme toiminnassa oppilaiden tuottamien visuaalisten töiden, sekä keskustelun ja havainnoin kautta, että luokan oppilaat jakaantuivat erilaisiin ryhmiin: selkeisiin kehittyjiin, vitsiksi vetäjiin, tasaisiin puurtajiin ja yhden tunnin oivaltajiin.

Selkeät kehittyjät olivat oppilaita, joiden toiminnan aikana tuotetut visuaaliset työt kehittyivät kuvallisesti, mutta myöskin sanallisesti. Pidetyin “tunne-kuvien” kokonaisuuden aikana nämä oppilaat alkoivat sanallistamaan ajatuksiaan sekä tuottamaan omaperäisiä kuvataiteen töitä tehtäviä tehtäessä. Tätä porukkaa yhdisti myöskin se, että he kaikki kävivät dialogia opettajan kanssa ja olivat sekä keskustelulle, että vuorovaikutukselle avoimia. Tämä ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, että he olisivat olleet kaikki alusta alkaen motivoituneita ja kiinnostuneita kuvataiteesta, annetusta tehtävästä tai ylipäättään opettajan kanssa keskustelusta. Heidän kanssaan korostui oppilaan ja opettajan välinen yhteys vuorovaikuttamisen kautta, jonka avulla oppilaat uskaltautuivat rohkeasti kokeilemaan tehtävää ja tekivät matkan varrella oivalluksia. Heidän visuaalisista tuotoksistaan teimme myös päätelmän, että kuvallisen tuottamisen taidot ja tekniikat ovat hyvät.

Yhden tunnin oivaltajat olivat oppilaita, jotka olivat vaihtelevasti motivoituneita kurssin aikana. Heidän työskentelyynsä vaikutti ryhmädynamiikka sekä sen tuomat haasteet keskittymiselle. Myös opettajan läsnäolo ja vuorovaikutus vaikutti tekemiseen positiivisella tavalla. Kun oppilaan ja opettajan välinen yhteys oli saavutettu, niin oppilas uskalsi kertoa ryhmässä tapahtuvasta häiritsevistä toiminnasta. Näiden oppilaiden kehitys näyttäytyy visuaalisesti yksittäisissä töissä, mutta ei niinkään kokonaisuudessa.

Nämä oppilaat saattoivat palauttaa ainoastaan vain yhden työn, jossa voi huomata visuaalista omaperäisyyttä ja toiminnan aikana syntyneitä oivalluksia.

Vitsiksi vetäjät olivat oppilaita, jotka tarvitsivat opettajalta jatkuvaa motivointia sekä tarkkoja ohjeita ja työvälineitä, miten edetä. Työskentelyyn vaikutti suuresti ryhmän vaikutus, eikä välttämättä tekeminen edistynyt ilman, että opettaja kävi keskustelemassa. Nämä oppilaat saattoivat vaikuttaa passiivisilta tiedon vastaanottajilta, mutta heidän toiminnassansa tuotetuista töistä voidaan huomata kehitystä ja oivalluksia. Vuorovaikutusta tapahtui, vaikka vuorovaikuttaminen tapahtui paljolti passiivisella tavalla. (hiljainen tieto)

Tasaiset puurtajat olivat oppilaita, jotka olivat selkeästi motivoituneita kuvataiteeseen oppiaineena ja he työskentelivät tasaisesti koko kokonaisuuden ajan. Ryhmäpaine vaikutti osalla tekemiseen siten, että kavereiden kanssa kesken tehtiin samankaltaisia töitä. Nämä oppilaat eivät myöskään osoittaneet kiinnostusta opettajan kanssa keskusteluun. Kehitystä oli vaikea tulkita, sillä keskustelut olivat vähäisiä ja töissä saattoi olla samankaltaisuutta vierustoverin kanssa. Tuotoksista näki, että kollaasi tekniikkana oli näillä tekijöillä hyvin hallussa.

Keskustellessamme näistä ryhmäjaoista, pohdimme paljon keksimiämme nimiä ja niiden eettisyyttä. Pohdimme oppilaiden välisiä motivaatioeroja ja sitä, arvotammeko eri tavalla oppilaita ja heidän tekemisiään? Nostammeko jalustalle ne oppilaat, jotka ovat motivoituneita tekemään annetut tehtävät, verrattuna heihin, jotka eivät halua suoriutua kurssista? Arvotammeko oppilaita työskentelyn ja ryhmien perusteella? Yritimme pohtia asiaa niin, että kuvataide oppiaineena on yhtä lailla oppiaine siinä missä muutkin ja arvostamme sitä, että oppilas yrittää tehdä annettua tehtävää. Pohdimme kuitenkin, että emme voi päättää oppilaiden puolesta, onko hän motivoitunut vai ei, sillä emme voi tietää, mistä syystä hän on esimerkiksi pois tunneilta. Oppilas voi olla todella motivoitunut, mutta syystä tai toisesta hän ei ole tehnyt kaikkia töitä. Kuitenkaan emme voi sanoa toisen

puolesta, onko kehitys tapahtunut vain yhden tunnin aikana. Näin ollen koemme, että *Yhden tunnin oivaltajien* “vaihtelevasti motivoituneita” kohta voi olla arveluttava. Pohdimme myös, että mistä voimme oikeastaan tietää ketkä ovat motivoituneita ja ketkä eivät? Välttämättä motivaatio ei näy ulospäin ja oppimista voi tapahtua luokan ulkopuolella. Myös graduseminaarissa pohdimme yhdessä, onko oikein sanoa toista tasaiseksi puurtajaksi ja toista selkeäksi kehittyjäksi? *“Ei ole oikeaa tapaa olla oikeanlainen oppilas” (Gradu seminaari, 2024)* Pohdimme, että oppilailla saattaa olla käsitys siitä, että tulisi olla samanlainen kuin muut, tai parempi, kuin muut. Tämä käsitys saattaa luoda paineita kopioida muiden töitä. Uusikylä (2020) kuvailee, että jos oppimisympäristö lisää oppilaiden eriarvoisuutta kilpailun kautta, niin oppilas saattaa alkaa karttamaan luovuutta. Hänen mukaansa oppilaalla saattaa tulla tunne siitä, että ei saa olla sellainen, kuin oikeasti on. Tämä jatkuva kamppailu siitä, onko tarpeeksi samanlainen kuin muut, saattaa aiheuttaa mielenterveysongelmia. (Uusikylä, 2020, s. 132–133.) Myös oppilaan omien ajatusten ja uusien ideoiden tyrmäminen saattaa aiheuttaa innostuksen lopahtamisen (Uusikylä, 2020, s. 145).

Tuntisuunnitelmissa (Suunnitelmat, 2023) esille nousee omista havainnoista keskustelu. Sanat *tutustua ja kokeilla* toistuvat usein tuntisuunnitelmissa liittyen uusien tekniikoiden kokeiluun. Opetussuunnitelman keskeiseksi tavoitteeksi nousi tavoite T3: Innostaa oppilasta ilmaisemaan havaintojaan ja ajatuksiaan kuvallisesti erilaisia välineitä ja tiedon tuottamisen tapoja käyttäen eri ympäristöissä. Huomasimme, että tekniikkaan liittyvät tavoitteet ovat suunnitelmissamme liittyneet rohkeaan kokeiluun ja ilmaisemiseen T3 kautta. Tästä heräsikin kysymys: Onko kuvataiteen oppiaineen tavoitteisiin pyritty vastaamaan tarpeeksi huolellisesti ja kunnianhimoisesti? Riittääkö kokeileminen, tutustuminen ja ilmaisu siihen, että se huomioisi mahdollisimman monet oppijat? Tämän kautta päädyimme reflektoimaan tapahtunutta toimintaa ja toiminnan kautta kerättyä aineistoa. Riittävätkö ympäripyöreät, niin sanotusti haasteettomat tehtävät, jotta esimerkiksi lahjakas oppilas voisi saavuttaa oman potentiaalinsa. Kasvatustieteen professori Kari Uusikylä kertoo (20), että lahjakas oppilas saattaa piilottaa luovuutensa ja toiminnassa tämä saattaa näyttäytyä henkisenä pahoinvointina kouluympäristössä. Hänen mukaansa opettajan tulisi vähentää koulussa kilpailemista, jotta jokainen oppilas voisi

kasvaa ja kehittyä potentiaaliinsa. Lahjakkuus voi kehittyä, kunhan opettaja tukee lahjakasta oppilasta luomalla turvallisuutta oppimisympäristössä. (Uusikylä, 2020, s. 17.) On olemassa paljon oppilaita, jotka eivät saa heille parasta mahdollista opetusta, joka tukisi heidän lahjakkuuttansa (Uusikylä, 2020, s.16).

Oppilas punainen (Yhdistelmä vähän kaikkea)

Aktiivinen oppilas, joka työskenteli koko jakson ajan, vaikka turhautumisen tunteet ottivat aika ajoin vallan. Hän oli turhautunut tekemään annettuja tehtäviä, sillä hänen mielestään ne olivat tylsiä ja niiden tekeminen tuntui ärsyttävältä. Hän liikkui luokassa turhautuneesti ja työskenteli välillä seisoen. Tutkimuspäiväkirjassa (2023) kerrotaan, että oppilas kuvasi vihantunnettaan kollaasityötä kohtaan. Häntä loppujen lopuksi ei ärsyttänyt enää niin paljon tekeminen, vaan tekemisestä alkoi tulla kivaa. Hän kuvasi vihaa punaisella värillä ja käden muodolla. Hän kuvaili, että vihan tunne otti vastaan yläpuolelta tulevaa toista tunnetta. (Tutkimuspäiväkirja, 2023).

Kuvassa (5) esittelemme oppilaan kuvataiteen tunnilla tehtyjä töitä. Ensimmäisessä tyhjä paperi -tehtävässä hän purki tuntojaan tehtävän tylsyydestä ja omasta turhautumisestaan. Hän jatkoi vihaa kuvaavia viitteitä tunnemaalauksessaan ja pyrki olemaan etäällä opettajista. Hän innostui kollaasitehtävän tekemisestä lopuksi, kun kannustimme häntä ajattelemaan niin sanotusti laatikon ulkopuolelta. Kannustaminen tarkoitti käytännössä sitä, että kehoitimme häntä kokeilemaan uusia ja erilaisia materiaaleja sekä sanallistimme hänelle hänen vahvuuksiaan. Viimeisessä tyhjä paperi -tehtävässä tekeminen oli rentoa ja huoletonta. Hänen kanssaan pystyi keskustelemaan paremmin, kun hänen työskentelyynsä oli annettu paremmin eväitä ja tukea.

Kuva 5. Oppilas punaisen töiden tarkastelua



Kuva: Heini Kankaro, 2023

Kollaasityössä näkyy mielestämme innostus ja kokeilunhalu uusien materiaalien kokeilun ja kerroksellisuuden kautta. Reflektoimme nyt, että oppilas olisi kaivannut enemmän tukea alusta alkaen opettajalta. Pohdimme myös, että olisiko aikaisemmin annettu haaste tehtävän tekemiselle tuonut oppilaalle aikaisemmin intoa työskentelyn pariin? Oliko turhautumisessa kyse siitä, ettei oppilas saanut hänen taitotasoonsa nähden tarpeeksi vaativaa tehtävää? Uusikylä (2020) kertoo, että lahjakas oppilas saattaa turhautua ja ikävystyä, jos tehtävä on omaan taitotasoon nähden liian helppo ja vaatii vain rutiininomaista työskentelyä. (Uusikylä, 2020, s. 133). Pohdimme, että jos olisimme alusta alkaen soveltaneet tehtävänantoa oppilas punaiselle sopivammaksi, niin olisiko hän innostunut aikaisemmin tekemään tehtävää.

Oppilas vihreä (Vitsiksi vetäjät)

Ei motivoitunut oppilas, jonka asenne oli hyvin negatiivinen opetusta, keskustelua ja ylipäättään kuvataidetta kohtaan. Tutkimuspäiväkirjassa (2023) kerrotaan, että oppimiskokonaisuus oli oppilaalle vaikea. Hänen oli vaikea tehdä tehtäviä, sillä hänet oli laitettu kuvataiteen valinnaiselle kurssille vastoin tahtoaan. Hän ei halunnut tehdä mitään periaatteen vuoksi. Vasta kollaasityön alkaessa hän alkoi etsimään kivoja kuvia lehdistä ja liimaili niitä intensiivisesti paperille. (Tutkimuspäiväkirja, 2023.)

Kuvassa (6) esitellään oppilaan kuvataiteen tunnilla tehtyjä töitä. Tyhjä paperi -tehtävässä oppilas teki nopeasti hymiön eikä suostunut enää jatkamaan tehtävien tekemistä. Tunnemaalauksessa oppilas teki uuden hymiön, mutta tällä kertaa hymiö sai pään ympärilleen sekä yhden kyyneleen. Keskustelimme hänen kanssaan useaan otteeseen, mutta vuorovaikuttaminen oli näennäisesti passiivista. Kollaasitehtävää aloittaessa oppilas oli edelleen turhautunut ja vihainen. Sillä kertaa kuitenkin vuorovaikuttaminen ja keskustelu onnistui paremmin. Keskustelimme hänen kanssaan siitä, miten kollaasitehtävää voi lähteä tekemään. Kun yhteys saatiin luotua, alkoi tekeminen ja tekniikan opettelu kiinnostamaan. Huomasimme, että hänelle piti antaa selkeät ohjeet, kuten “leikkaa lehdestä kuva ja liimaa paperille”, jotta hän pystyi alkaa työskentelemään. Oli ilo nähdä, kuinka hän selaili eri lehtiä ja leikkasi hänen mielestään kivoja kuvia. Reflektoimme, että tarkemmat ohjeet kollaasitehtävän tekemiseen sekä empaattinen lähestyminen hänen tilanteeseensa sai hänet innostumaan ja työskentelemään ahkerasti. Viimeisessä tyhjä paperi -tehtävässä hän teki kolmannen hymiön, jolla olikin erilainen ilme verrattuna aikaisempiin. Piirtoviivasta voidaan huomata, kuinka keskittynyt hän on ollut eri elementtien tekemiseen. Myös hymiön ilmeestä voidaan päätellä, että hän on pohtinut tunnetta ja miten sitä voisi ilmaista.

Kuva 6. Oppilas vihreän töiden tarkastelua

Tarkastelussa teokset

VITSIKSI VETÄJÄT/NEGATIIVISET SUHTAUTUJAT

- vaativat opettajalta paljon motivointia sekä konkreettisempia keinoja ja välineitä miten edetä
- ryhmädynamiikan vaikutus voimakas
- avoimuus vuorovaikutukseen vaihtelevaa

OPPILAS VIHREÄ

Ei motivoitunut oppilas, jonka asenne oli hyvin negatiivinen opetusta, keskustelua ja ylipäättään kuvataidetta kohtaan.

Oppilaan kanssa keskusteltiin paljon ja pyrimme motivoimaan häntä parhaamme mukaan. Kun yhteys saatiin luotua, alkoi tekeminen ja tekniikan opettelu kiinnostamaan. Huomasimme myös, että tarvittiin konkreettisempia ohjeita, miten edetä, jotta työn tekeminen pystyi aloittamaan.

Kollaasityön jälkeen oppilas teki tarkasti erilaisen hymiön, jolla erilainen tunne kasvoilla, kuin muilla.



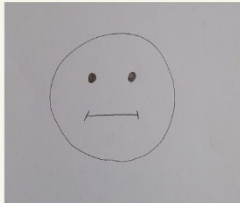
TYHJÄ PAPERI-TEHTÄVÄ



TUNNEMAALAUUS



KOLLAASI



TYHJÄ PAPERI-TEHTÄVÄ

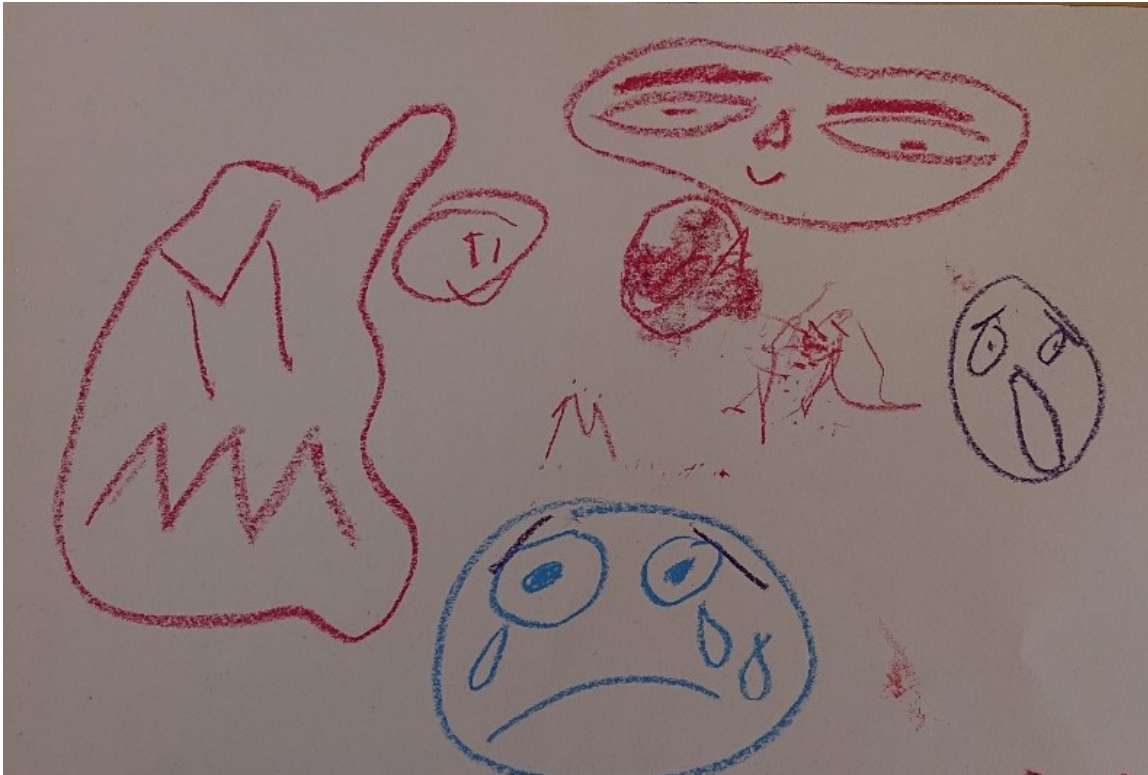
Kuva: Heini Kankaro, 2024

Jälkikäteen reflektoidessamme tämän oppilaan kuvallista kehitystä, huomaamme, että olennaista hänen kohdallaan oli luottamuksen muodostuminen ja empaattinen lähestyminen hänen epäoikeudenmukaista tilannettaan kuunnellen. Aron ja Nurmen (2019) mukaan työskentelyn parissa oppilas saattaa käydä monenlaisia tuntemuksia läpi, kuten pelkoa epäonnistumisesta, sillä aiemmat kokemukset ovat liitoksissa tunteisiin. Voimakas läpipuskeva tunnereaktio saattaa aiheuttaa nuorelle pahimmillaan lamaantumisen ja kokemuksen omasta pystymättömyydestä. Kuvataideopettaja voikin vuorovaikutuksen kautta vaikuttaa myönteisellä kannustamisella ja tukemisella oppilaan pystyvyyden kokemiseen. (Aro & Nurmi, 2019, s. 130–133.) Koemme, että on tärkeää sanallistaa oppilaalle, missä hän on hyvä ja miten hänen kannattaa edetä tehtävää tehdessään. Pohdimme palautteenannon merkitystä ja kuinka se voi vahvistaa oppilaan käsitystä omista taidoistaan ja kannustaa yrittämään tehtävää, joka ei ole itselle miellyttävä syystä tai toisesta. Hotulainen (2015) kertoo, että palautteenannolla on mahdollista ohjata oppijaa havaitsemaan omia vahvuuksiaan ja täten kannustaa vahvuuksien kautta tavoittelemaan toiminnassa tapahtuvaa tehtävää. Opettajan on tärkeä tukea ja kannustaa lasta omien vahvuuksiensa löytämiseen, sillä sen avulla oppija oppii itse tunnistamaan vahvuutensa ja saamaan myönteisiä kokemuksia oppimisen saralla.

(Hotulainen, ym., 2015, s. 268.) Näemme, että oppilaan tekeminen rentoutui palautteenannon, vuorovaikuttamisen ja empaattisen lähestymisen kautta. Niiden avulla pystyimme myös itse näkemään, mitä oppilas voisi kaivata tunnemyrskyjen keskellä. Kun nuori huomaa, että hänen omaa tapaansa tehdä ja ajatella arvostetaan opettajan toimesta, niin hänen toimintavalmiutensa kehittyy yhteisössä (Turunen & Turunen, 2021, s. 61). Turunen & Turunen (2021) referoivat Laitisen (2007) ajatuksia kuvataidekasvatuksesta, ja kertovat, että kuvataidekasvatuksen yksi tehtävistä on mahdollistaa luomisen välineet omalle ilmaisulle. Visuaalisen ilmaisun kautta oppilas voi myös pohtia omia arvojaan taiteen tekemisen ohella. (Turunen & Turunen, 2021, s. 62.)

Oppitunnin jälkeen refleктоimme myös, että kuvataideopettajina meidän pitää antaa välineitä ja tekniikoita, jotta oppilaat voivat ilmaista itseään. Emme voi pyytää vain luomaan teosta oman mielen mukaan, jos emme anna välineitä ja konkreettisia ohjeita työstämiseen. Opimme toiminnassa sen, että kaikki oppilaat eivät myöskään huokaise helpotuksesta saadessaan vapaamman tehtävän. Pohdimme myös, että rohkaiseminen omien kuvakulttuurien maailmaan saattaisi auttaa oppilaita tarttumaan paremmin tehtävän tekoon. Huomasimme joidenkin oppilaiden kohdalla, että tunteiden kuvaamiseen käytettiin emojia ilmaisun keinona. (Kuva 7.) Tunteiden ilmaisu kuvallisesti tai sanallisesti muulla tavalla saattoi tuntua liian vaikealta.

Kuva 7. Oppilaiden kuvakulttuurit



Kuva: Heini Kankaro, 2023

Pohdimme, että omien kuvakulttuurien tuominen kuvataidetunnille oli turvallinen ja tuttu lähtökohta omien ajatusten purkuun. Halusimme myös omalla toiminnallamme tukea ja kannustaa omaan tapaan tehdä tehtävää. Tärkeimpänä ei ollut tehdä mestarillista teosta, vaan enemmänkin tuoda ajatuksia ja tunteita omalla tyylillä paperille kuvallisin keinoin.

Oppilas pinkki ja Oppilas turkoosi (Yhden tunnin oivaltaajat)

Oppilas pinkki ja oppilas turkoosi olivat molemmat vaihtelevasti motivoituneita tai motivaatio oli vaikeasti tulkittavissa. Heidän molempien kehitys työskentelyssä näkyi yksittäisissä töissä, mutta ei niinkään kokonaisuudessa. Kummankin kanssa vuorovaikuttaminen oli luontevaa, avointa ja kummatkin halusivat jakaa ajatuksiaan sanallisesti, että kuvallisesti. Työskentelyyn kuitenkin vaikutti oppimisympäristössä oleva ryhmadynamiikka, joka välillä sai työskentelyn lopahtamaan.

Kuva 8. Oppilas pinkin ja turkoosin töiden tarkastelua

Tarkastelussa teokset

YHDEN TUNNIN OIVALTAJAT

- motivaatiota vaikea päätellä
- ryhmädynamiikan vaikutus voimakas
- avoimuus vuorovaikutukseen
- kehitys työskentelyssä näkyi yksittäisissä töissä
- opettajan tuki tärkeässä asemassa

OPPILAS PINKKI JA OPPILAS TURKOOSI

Tarkastelussa kahden eri oppilaan yhden tunnin aikana tehdyt kuvityöt. Syystä tai toisesta kaikkia annettuja tehtäviä ei ole tehty.

Oppilas työskenteli aktiivisesti yhden tunnin ajan ja halusi jatkuvasti jakaa omia henkilökohtaisia ajatuksia ja tunteita visuaalisesti että sanallisesti. Eettisyys nousee esille, kun oppilas haluaa kertoa enemmän elämästään kollaasityötä tehdessä. Opettajan rooli vaikeutuu.

Oppilas työskenteli aktiivisesti yhden tunnin ajan ja halusi jatkuvasti jakaa omia henkilökohtaisia ajatuksia ja tunteita visuaalisesti että sanallisesti. Ryhmädynamiikka vaikutti työskentelyyn negatiivisella tavalla. Opettajan tuki tärkeässä roolissa.



OPPILAS PINKIN
KOLLAASITEHTÄVÄ



OPPILAS TURKOOSIN
TYHJÄ PAPERITEHTÄVÄ JA TUNNEMAALAU

Kuva: Heini Kankaro, 2024

Kuvassa (8) on tarkastelussa kahden eri oppilaan yhden tunnin aikana tehdyt kuvataiteen työt. Oppilas pinkki työskenteli kollaasitehtävän parissa ilmaisten omia tunteita ja ajatuksiaan. Hänen työskentelynsä oli intensiivistä ja tekemisestä pystyi aistimaan suurta paloa tehtävää kohtaan. Vuorovaikuttaminen hänen kanssaan oli avointa ja luontevaa sekä tuntui, että hän kaipasi opettajan läsnäoloa ja empaattista kuuntelua. Hänen sanallista kerrontaansa tuki kuvallinen työskentely, joka toi hänen ajatuksilleen lisää merkityksenantoja. Paperin repäisy, rypistykset ja musteiden valutus olivat osa hänen vuorovaikutuksellista kerrontaansa, mutta kuvallisesti. Oppilas turkoosi työskenteli myös yhden tunnin ajan aktiivisesti kertoen kuvallisesti enemmän omia ajatuksiaan. Tyhjä paperi -tehtävässä hän piirsi harmaan hiiren vankilaan itkemään, mutta vuorovaikuttamisen kautta hiiri saikin väriä ympärilleen sekä syötävää ja juotavaa. Opettajan tuki ja empaattinen vuorovaikuttaminen oli merkittävässä asemassa, jotta oppilas pystyi sanallistamaan tunteitaan ja ajatuksiaan. Vuorovaikuttaminen hänen kanssaan oli aluksi hyvin varovaista ja enemmän kuvallisen kerronnan kautta tapahtuvaa. Kun yhteys syntyi, niin kuvallisen kerronnan kaveriksi tuli myös sanallinen kerronta ja halu näyttää opettajalle omia tuotoksiaan. Myös tunnemaalaus sai voimakkaita värejä ja tekemisestä paistoi ilo ja tekemisen riemu.

Erinäisten syiden takia nämä oppilaat eivät tehneet kaikkia annettuja tehtäviä, mutta ne tehtävät, jotka tulivat tehdyiksi, herättivät keskustelua meidän opettajien ja oppilaiden välillä. Nämä oppilaat työskentelivät ahkerasti näiden töiden parissa ja halusivat jakaa mietteitään niihin liittyen niin sanallisesti, kuin kuvallisesti. Kun oppilaat kertoivat hyvin henkilökohtaisia asioita elämästään, opettajan rooli vaikeutuu. Nousee esiin eettisiä kysymyksiä, kuinka ottaa vastaan nämä kaikki tunteet ja ajatukset. Opettajan tuki on tärkeässä roolissa näiden oppilaiden kohdalla, koska ryhmädynamiikka luokassa vaikuttaa heidän työskentelyynsä negatiivisella tavalla. (Tutkimuspäiväkirja, 2023.)

Luokassa tapahtunut kiusaamistilanne vaikutti näiden oppilaiden työskentelyyn. Opettajina haluamme, että sekä kiusattu, että kiusaaja tulevat kuulluksi ja saavat tarvitsemansa tuen. Kuten Eriksson ja Arnkil (2012) kertovat, on tärkeää, että opettaja ottaa huolen aiheen puheeksi oppilaan kanssa, jotta hyvä vastavuoroinen vuoropuhelu voi toimia. On merkityksellistä kuunnella aidosti ja pohtia, miten voi ennakoida seuraavia askeleita. (Eriksson & Arnkil, 2012, s.7.) Jälkikäteen reflektoidessamme pohdimme, että molemmat, sekä kiusaaja, että kiusattu kaipaavat kohtaamista, ja keskustelua omiin, mieltä painaviin asioihin liittyen.

Oppilas violetti (Selkeät kehittyjät)

Kuvassa (9) kuvaamme sellaisen oppilaan kehityskaarta, jonka oli hyvin vaikea motivoitua negatiivisen asenteen vuoksi. Tämän oppilaan kohdalla yhteyden luomisen tärkeys korostui ja huomasimme, että hän motivoitui käsittelemään oppimiskokonaisuuden teemaa keskusteluiden ja empaattisen läsnäolon kautta. Tutkimuspäiväkirjassa (2023) kerrotaan, että kun yhteys muodostui, oppilas alkoi käyttämään seuraavissa tehtävissä enemmän värejä, materiaaleja ja muotoja. Hän ilmaisi tunteitaan kuvallisesti, mutta myös sanallisesti niitä opettajalle. (Tutkimuspäiväkirja, 2023.)

Kuva 9. Oppilas violetin töiden tarkastelua



Kuva: Heini Kankaro, 2024

Kuten kuvassa (9) näkyy, ensimmäisessä tyhjä paperi -tehtävässä hänen oli hyvin vaikeaa kuvailla tunteitaan visuaalisesti. Hän ei myöskään halunnut keskustella kenenkään kanssa, vaan pyrki työskentelemään yksin. Pysin (Heini) opettajana siihen, että minulle voi kertoa myös kuvallisesti asioista ja voin tukea oppilaan kuvallista kerrontaa myös olemalla vain läsnä. Yhteys muodostui oppilaan kanssa, kun sanallistin hänelle, ettei hänen tarvitse sanoa mitään, mitä hän ei halua sanoa. Toin esille myös, että minusta on hienoa nähdä hänen kuvallista kerrontaansa ja paperin reunojen värittäminen mustalla on oikeastaan todella luovaa ja ajatuksia herättävää. Tunnemaalausta tehtäessä musta väri vaihtuikin siniseen ja muotokieli aaltoihin. Oppilas sanoitti minulle (Heini), että hänellä on paljon rauhallisempi olo ja haluaa kuvata sitä tunnetta aalloilla. Myös kollaasitehtävässä oppilas halusi kokeilla rohkeasti uusia materiaaleja ja uutta tekniikkaa. Hän myös halusi jakaa onnistumisen kokemuksiaan sekä tuoda esille kollaasityöskentelynsä merkityksenantoja. Viimeisessä tyhjä paperi -tehtävässä oppilas halusi innokkaasti kertoa opettajalle heti, mistä hän haluaa tehdä viimeisen työnsä: "kännykän rikki meneminen ärsyttää!" Oli ilo huomata, kuinka oppilaan silmät loistivat kirkkaina innostumisesta ja siitä, että hän uskoo itseensä ja tekemiseensä. Hän sanoitti

itse, että hän on saanut uskoa itseensä ja omaan tekemiseensä, sillä ei uskonut osaavansa piirtää. Kuvassa (9) viimeisen tyhjä paperi -tehtävän kohdalla voi nähdä rikki menneen puhelimen näytön, johon oppilas on keksinyt laittaa sormenjälkiään maalilla.

Tätä kehitystä oli hienoa seurata ja se osoitti meille, miten tärkeää vuorovaikutus ja aito läsnäolo on tällaisessa oppimiskokonaisuudessa. Hänen kanssaan yhteys syntyi siten, että hän koki tulleen kuulluksi ja nähdyksi. Koemme, että hän saavutti oman potentiaalinsa, kun oppilaan omaa ääntä kuunneltiin. Kasvatusteorian ja pedagogiikan professori Gert Biesta (2018) kertoo, että taiteen tekemiseen osallistuminen edesauttaa esimerkiksi luovuuden lisäksi myös empatian, henkisen kestävyyyden ja moraalin kehitystä. On tärkeää, että oppilaan omaa ääntä ja luovuutta tuetaan. Taiteen kautta oppilas voi ilmaista itseään ja taiteen avulla oppilas voi löytää merkityksiä. Onkin tärkeää, ettei luovuutta estetä ja taidekasvatusta pidetä merkittävänä. (Biesta, 2018, s.12–13.)

Oppilas beige (Tasaiset puurtajat)

Kuvassa (10) tarkastelemme motivoitunutta ja aktiivista oppilasta, joka työskenteli tasaisesti koko jakson ajan, ja teki kaikki annetut tehtävät. Hänen kuvallinen työskentelynsä oli itsenäistä, motivoitunutta, ja kuvan jälki monipuolista ja rikasta. Hänen kanssaan yhteyden luominen jäi kuitenkin vajaaksi, eikä keskustelua syntynyt paljoa. Pohdimme, että muuttuva ryhmädynamiikka saattoi vaikuttaa tähän. Vaikka oivalluksia ei huomattu keskusteluiden kautta, niin emme voi olettaa, ettei kehitystä tunnetaitojen saralla olisi tapahtunut. Visuaalinen työskentely voi antaa meille paljonkin viitteitä oivalluksista. (Tutkimuspäiväkirja, 2023.)

Kuva 10. Oppilas beigen töiden tarkastelu

Tarkastelussa teokset

TASAISET PUURTAJAT

- motivoituneita
- vuorovaikuttaminen opettajan kanssa vähiästä
- ryhmän paineen vaikutus
- porukassa samankaltaisia töitä
- visuaalisesti harkittuja ja pohdittuja töitä

OPPILAS BEIGE

Motivoitunut ja aktiivinen oppilas, joka työskenteli tasaisesti koko jakson ajan. Teki annetut tehtävät. Hänen kanssa yhteyden luominen jäi vajaaksi, eikä keskustelua syntynyt paljoa. Ryhmädynamiikan vaikutus saattoi vaikuttaa tähän.

Vaikka oivalluksia ei huomattu keskusteluiden kautta, niin emme voi poissulkea sitä ajatusta, ettei kehitystä olisi tapahtunut. Visuaalinen työskentely antaa viitteitä oivalluksista



TYHJÄ PAPERI-TEHTÄVÄ



TUNNEMAALAUUS



KOLLAASI



TYHJÄ PAPERI-TEHTÄVÄ

Kuva: Heini Kankaro, 2024

Kuvassa (10) näkyy ensimmäinen tyhjä paperi -tehtävä, jossa oppilas on lähtenyt tuomaan esille omia ajatuksiaan ja havaintojaan. Hän ei halunnut sanallistaa paljoa ajatuksiaan, joten pyrin (Heini) olemaan vain läsnä. Hänen kanssaan kuitenkin vuorovaikuttaminen jäi vähäiseksi, sillä luokkatila oli haastava ja hänen luokseen meneminen vaati sen, että muut oppilaat siirtyivät. Myös muiden tehtävien kohdalla vuorovaikuttamista vaikeutti tilan tuomat haasteet sekä ryhmäpaine. Oppilas työskenteli tiiviisti kaveriporukkinsa kanssa ja tämä vaikutti siihen, että tehtävissä tukeminen hankaloitui. Myös kollaasia tehdessä huomasimme, miten ryhmädynamiikka vaikutti siihen, että kaveriporukassa tehtiin hyvin samankaltaisia töitä esimerkiksi värimaailmaltaan tai lehdistä oli napattu samankaltaisia kuvia. Kaverien tärkeys ja merkitys korostui tämän oppilaan tehtäviä ja toimintaa tarkasteltaessa. Kuvan (10) viimeisessä tyhjä paperi -tehtävässä voidaan huomata, että siitä löytyy paljon samanlaisia elementtejä, mitä oli ensimmäisessä tyhjä paperi -tehtävässä. Toisilleen etäiset hahmot ovat vaihtuneet katkoviivoiksi. Vaikka selkeää vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä ei ollut, pohdimme, että hänen visuaalisissa tuotoksissaan on paljon viitteitä siitä, että hän on käynyt itsensä kanssa sisäistä puhetta ja ilmaissut ajatuksiaan kuvallisesti. Tämä havainto muistuttaa meitä siitä,

että emme voi tietää, mitä kaikkea oppilas käy läpi. Voimme vain kannustaa ajattelemaan teemoja syvällisemmin, mutta mitään takeita sen toteutumisesta emme voi vaatia. Tärkeintä on antaa tunteidenkäsittelylle mahdollisuus.

8. Tulosluku

Tässä luvussa tiivistämme analyysissä tärkeimmiksi huomioksi nousseet aiheet, ja tarkastelemme niitä suhteessa toiminnan tavoitteeseen. Näistä huomioista muotoutuu tutkielmamme tulokset. Eettisyyden reflektointi kulkee mukana läpi tuloksien tarkastelun, koska koemme sen olennaiseksi osaksi koko tutkielmantekoprosessia. Tarkastelemme sitä, miten suunnittelemamme toiminta onnistui, ja etenkin sitä, miten tällainen toiminta voisi toteutua jatkossa paremmin. Vastaamme tutkimuskysymyksiimme, jotka ovat:

1. Mitä on huomioitava kuvataiteen opetusta suunnitellessa, jotta voidaan tukea tunnetaitoja?
2. Millaisia merkityksenantoja oppilaat toivat esiin visuaalisesti ja sanallisesti tunnetaitoja käsittelevään oppimiskokonaisuuteen liittyen?
3. Kuinka kuvataiteen tavoitteet toteutuvat, kun siihen lisätään tunnekasvatusta?

8.1 Tulosten yhteenveto

Lähdemme tarkastelemaan tutkimustuloksia vastaamalla tutkimuskysymykseemme: Mitä on huomioitava kuvataiteen opetusta suunnitellessa, jotta voidaan tukea tunnetaitoja? Tärkeäksi huomioksi aineistossa nousi yhteyden luominen ja opettajan erilaiset roolit toiminnassa. Aineisto kertoi meille, että on huomioitava opettajan moninaiset roolit opetustilanteessa. Opettajan erilaiset roolit kurinpitäjänä, töiden arvioijana, taiteellisenä innostajana ja turvallisen tilan luojana ovat merkityksellisessä roolissa, pohditaan tunnetaitoja tukevan opetuskokonaisuuden kehittämistä. Analyysi osoitti meille, että ollessaan kurinpitäjänä, tunnetason yhteys oppilaisiin oli vaikeampi muodostaa. Merkityksellinen huomio toiminnassa olikin juuri yhteyden luominen. Tällä tarkoitamme sitä, että oppilaat heittäytyivät tehtävään, olivat motivoituneempia, sekä käyttivät runsaammin värejä ja erilaisia muotoja, kun sanallinen yhteys ja luottamus oppilaan ja opettajan välillä muodostui. Näiden havaintojen pohjalta toteamme, että yksi

tutkielmamme tulos, on, että tunnetaitoja tukeva opetuskokonaisuus on hyvä toteuttaa opettajaparina, jossa roolit voivat jakautua, ja yhteyden luominen oppilaisiin onnistuu paremmin.

Toiminnassa tärkeäksi osoittautui myös se, että on huomioitava turvallisen tilan periaatteet. Aineiston analyysissä huomasimme, että turvallisen tilan luominen oli erityisen tärkeää meille opettajina, jotta pystyimme luomaan yhteyden oppilaisiin. Yhtenä tutkielman tuloksena pidämme sitä, että tukeaksemme oppilaiden tunnetaitoja, on voitava luoda turvallinen tila ja siten mahdollisuus syvemmälle yhteydelle ja vuorovaikutukselle. Kun oppilaiden kanssa loi yhteyden, niin huomasimme, että se myös loi myönteistä ilmapiiriä ja näin ollen turvallista tilaa. Turvallinen tila syntyi, kun vuorovaikuttaminen oli vastavuoroista.

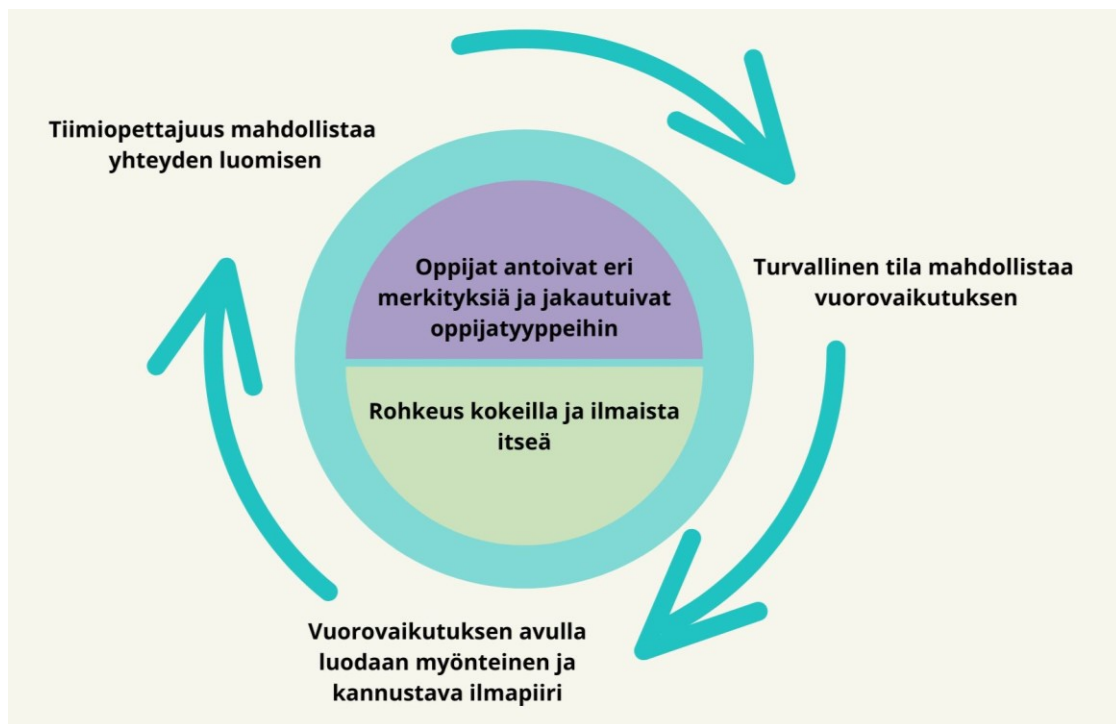
Seuraavaksi vastaamme tutkimuskysymykseemme: Millaisia merkityksenantoja oppilaat toivat esiin visuaalisesti ja sanallisesti? Toiminnassa huomasimme, että muiden oppilaiden läsnäolo tai poissaolo tunnilta vaikutti oppilaiden työskentelymotivaatioon. Jotkut oppilaat ilmaisivat tämän suoraan sanallisesti, toisista taas vaikutuksen havaitsi tekemisen määrästä ja muusta käyttäytymisestä, kuten sulkeutuneisuudesta tai avoimuudesta. Oppilaat myös ilmaisivat sanallisesti luokan ilmapiiriin vaikuttavan heidän työskentelymotivaatioonsa. Yksi tutkielman tulos on, että tukeaksemme oppilaiden tunnetaitoja, tulee oppimisympäristössä olla turvallinen ilmapiiri, jossa kukaan ei joudu syrjityksi tai kiusatuksi tai muutoin arvostelun kohteeksi, kun on kyse niin henkilökohtaisesta temasta, jota oppitunnilla käsitellään. Avaamme kehitysehdotuksissa ajatuksiamme siitä, kuinka turvallista ilmapiiriä voisi jatkossa toteuttaa.

Tärkeä huomio toiminnassa oli, että oppilaat antoivat toisistaan hyvin erilaisia merkityksiä oppimiskokonaisuudelle. Tällä tarkoitamme, että pystyimme karkeasti jakamaan heidät erilaisiin oppijatyyppeihin sen perusteella, miten he ilmaisivat näkemyksiään ja mielipiteitään oppimiskokonaisuudesta, niin sanallisesti, visuaalisesti, kuin elekielellä. Yhtenä tuloksena näyttäytyy, että oppilaat jakautuivat erilaisiin

oppijatyyppeihin, joita olivat: selkeät kehittyjät, vitsiksi vetäjät, tasaiset puurtajat ja yhden tunnin oivaltajat.

Kuinka kuvataiteen tavoitteet toteutuvat, kun siihen lisätään tunnekasvatusta? Tähän kysymykseen vastaamme, että kuvataideopetuksen ja tunnekasvatuksen tavoitealueet yhdistyivät rohkeudessa kokeilla ja ilmaista. Reflektioanalyysissä huomaamme kuitenkin, että meitä opettajina huolestuttaa saavutetaanko kuvataiteen oppiaineen tavoitealueet tarpeeksi kattavasti. Merkittävämpänä havaintoja nousee esille kuitenkin se, että kuvataiteen ja tunnekasvatuksen tavoitealueet toteutuivat eri oppijoilla eri tavoin. Tutkielman yksi tulos on, että eri tavoin kuvataiteen oppituntiin orientoituneet oppilaat eli oppijatyyppit tavoittivat eri tavoitealueita, mutta näitä oppijatyyppettä ja saavutettuja tavoitteita yhdistivät rohkeus kokeilla ja rohkeus ilmaista.

Kuvio 3. Yhteenvedo tuloksista



Kuvio: Elina Heikkinen & Heini Kankaro, 2024

Kuviossa (3) kuvaamme, kuinka tulokset muodostavat tunnetaitoja tukevan oppimiskokonaisuuden perustan. Kuvion ulkokehällä kuvaamme sitä, kuinka opettajan omalla toiminnalla muodostaa perustan tunnetaitoja tukevalle oppimiskokonaisuudelle.

Tiimiopettajuus mahdollistaa yhteyden luomisen oppilaisiin, mikä muodostaa luokkatilaan turvallista tilaa. Turvallinen tila mahdollistaa vuorovaikutuksen tapahtumisen ja vuorovaikutuksen voidaan luoda myönteinen ja kannustava ilmapiiri. Myönteinen ja kannustava ilmapiiri tukee myös tiimiopettajuuden toimimista. Tulokset ovat yhteydessä toisiinsa ja muodostavat perustan opettajan toiminnalle tällaisessa oppimiskokonaisuudessa. Keskellä kuviota kuvaamme, kuinka opettajan luoman ilmapiirin ansiosta oppilaat pystyvät tavoittamaan kuvataiteen ja tunnekasvatuksen yhdistäviä tavoitteita, kuten rohkeus kokeilla ja ilmaista. Oppilaille muotoutuu mahdollisuus kokea tunnetaitoja tukeva oppimiskokonaisuus ja muodostaa siitä omia merkityksiä. Oppilaat jakautuvat näiden eri merkityksenantojen kautta oppijatyyppeihin, jotka tavoittavat keskenään eri tavoitealueita.

8.2 Kehitysehdotukset

Tulosten valossa teemme ehdotuksia, kuinka suunnittelemamme kaltaista toimintaa voisi jatkossa toteuttaa paremmin. Perustamme kehitysehdotukset omaan reflektioomme, sekä teoriasta saamaamme tietopohjaan. Kehitysehdotuksemme muotoutuvat opettajan oman toiminnan, toiminnan suunnittelun ja oppimistilan ympärille.

Ensimmäiseksi ehdotamme pitkäjänteisempää lähestymistapaa tunnetaitojen tukemiseen. Opettajaparina toimiminen ei useinkaan resurssisyydestä onnistu, ja siksi ehdotamme, että opettaja suunnittelisi pitkäjänteisen, koko lukuvuoden kestävänn tunneteemoja sisältävän opetuskokonaisuuden, jolloin yhteys oppilaisiin ehtisi muodostua vähitellen vuoden aikana. Opetuksen lomaan syntyisi luonnostaan tilanteita, jolloin opettajan kurinpitäjän rooli väistyy, ja tilalle tulee muita rooleja, kuten turvallisen tilan luoja ja innostaja, jolloin yhteyden muodostuminen on luontevampaa. Toteamme, että tällainen oppimiskokonaisuus vaatii opettajalta sensitiivistä otetta oppilaiden kohtaamiseen ja monenlaisten roolien kanssa tasapainottelua. Todellisen yhteyden luominen kaikkien

muiden roolien ollessa läsnä voi olla hyvin vaikeaa, ja siksi ehdotammekin tunnekasvatuksen tuomista opetukseen pitkäjänteisesti, tai vaihtoehtoisesti, tiimiopettajuuden ollessa mahdollista, lyhyempikin oppimiskokonaisuus voi toimia. Silloin oppilaisiin tutustumiseen ja yhteyden luomiseen tulee käyttää resursseja, ehkä jopa tehokkuuden tai tavoitteellisuuden kustannuksella. Tunnepitoisen tehtävän arviointi lopputulokseen painottuvana nostatti eettisiä kysymyksiä pintaan. Jatkoa ajatellen ehdotamme, että tunnetaitoihin painottuvassa kuvataiteen kokonaisuudessa olisi tärkeää, että arviointi kohdistuu prosessiin ja tuntisuunnitelmiin kirjataan esimerkiksi portfolion tai prosessipäiväkirjan pitäminen osaksi kokonaisuutta.

Turvallisen tilan luominen vuorovaikuttamisen kautta oli isossa roolissa, mutta kaikkien luokse ei päässyt yhtä helposti eivätkä meidän luomamme käytännöt olleet tarpeeksi toimivia turvallisen tilan luomiseksi kaikille oppilaille. Pohdimmekin, että tulevaisuudessa voisimme kehittää luokkatilaa siten, että se tukisi vuorovaikutteisempaa kohtaamista ja turvallisempaa tilaa. Ehdotamme, että luokan jännitteisiin puututtaisiin tulevaisuuden toiminnassa tehokkaammin esimerkiksi istumajärjestyksellä ja luokkatilan muuttamisella siten, että siellä on helppo liikkua ja päästä jokaisen oppilaan luokse. Turvallisuuden tunnetta voisi mahdollisesti luoda oppilaille lisää esimerkiksi rauhoittumisnurkalla tai vaihtoehtoisesti toisella tilalla, minne mennä rauhassa keskittymään. Ehdotamme myös, että turvallisen tilan periaatteiden läpikäymiseen käytetään tuntisuunnitelmista aikaa tehokkuudenkin kustannuksella, jotta kaikki oppilaat uskaltaisivat toimia luokassa myös ilman lähintä ystävää.

Yhtenä tuloksena näyttäytyi erilaiset oppijatyyppit. Jotta moninaiset oppijat ja oppilaiden oppimiskokonaisuudella antamat merkitykset voitaisiin huomioida, ehdotamme, että opettaja valmistautuu eriyttämään opetusta niin, että lahjakkaille on tarjolla lisää haastetta ja monipuolisempia taiteentekemisen tapoja. Ehdotamme myös, että jatkossa opettajan on hyvä olla tavoitteidensa suhteen joustava tunnetaitoja tukevassa oppimiskokonaisuudessa, koska oppijat pystyvät avaamaan omia tuntojaan hyvin vaihtelevasti. Opettajan on hyvä muistaa, että pohjimmiltaan kyse on kuvataiteen tunnista, jossa tunnekasvatuksen tavoitteet eivät ole tärkeimmässä asemassa. Ehdotamme

jatkoa ajatellen kuvataiteen tavoitteiden eduksi selkeämpiä, tekniikoihin sidotumpia tehtävänantoja, joiden sisällä on kuitenkin tilaa ottaa vapauksia, jos se tuntuu hyvältä. Näemme jatkon kannalta tärkeäksi huomioida kaikenlaiset oppijat ja monenlaiset kehityskaaret. Tärkeässä asemassa lienee sellainen opettajan asenne, joka sallii oppimisen moninaisuuden.

8.3 Tutkimusetiikka ja luotettavuus

Olemme pyrkineet noudattamaan tässä tutkielmassa tutkimuseettisen neuvottelukunnan kokoamia hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita, joita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. (TENK, 2023, s. 12.) Olemme pyrkineet toteuttamaan tutkielman siten, että siinä toteutuisi laadukkaan ja luotettavan tutkimuksen kriteerit, joita on johdonmukaisuus ja eettinen kestävyys. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Avaamme tässä luvussa tutkielman aikana ilmenneitä eettisesti ongelmallisia kohtia, joita ovat olleet johdonmukaisuuden noudattaminen ja aineistonkeruun eettisyys.

Johdonmukaisuuteen pyrkiminen on ollut meille alusta asti tärkeää, mutta prosessin aikana olemme huomanneet, että siinä pysyminen on ollut haastavaa. Harjoitellessamme tutkimuksen tekemistä, olemme ymmärtäneet, että teoriaan olisi pitänyt perehtyä paljon enemmän ennen varsinaista toimintaa, jotta olisimme voineet tarjota tutkimukseen osallistujille parhaimman mahdollisen kokemuksen. Toisaalta toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu se, että toimintaa on tarkoitus kehittää kokeilun kautta, joten ainakin tässä tapauksessa löytyy paljon kehitettävää. Osallisia ajatellen olisi ollut kuitenkin eettisesti oikeampi ratkaisu, jos olisimme jo aluksi perehtyneet teoriaan enemmän. Tässä kohtaa tutkielmassa läsnä oleva kehittämistavoite on ehkä mennyt osallisten edelle. Teoriaan syventyminen ennen toimintaa olisi ollut johdonmukaisempaa.

Avoimemmissa tiedonkeruumenetelmissä voi olla hyvin vaikeaa arvioida etukäteen tutkimusasetelmaan liittyviä eettisiä ongelmia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Käytimme tutkielmassa melko avointa tiedonkeruumenetelmää ja jälkikäteen reflektoidessamme meidät yllätti toiminnan eettinen arveluttavuus. Pohdintaan nousi kysymyksiä, kuten: Onko oikein pyytää oppilaita avautumaan, jos meillä ei ole ammattitaitoa käsitellä tilannetta? Onko oikein, että arvioimme oppilaiden töitä, jossa teemana ovat hyvin henkilökohtaiset aiheet? Nämä kysymykset nousivat kunnolla esiin vasta toiminnan aikana tai sen jälkeen, jolloin toimintatapaa oli enää hankala muuttaa. Toiminnan tarkemmalla suunnittelulla nämä olisi voinut välttää.

Hyödynnämme asemaamme tutkija-opettajina, käyttäen omaa reflektiotamme osana aineistoa ja tuoden subjektiivisen otteemme osaksi tutkielmaa. Kun mietitään tutkimuksen luotettavuutta, on hyvä myös pohtia tutkijan puolueellisuutta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tiedostamme, että meidän on mahdotonta pysyä tässä tutkielmassa puolueettomina, koska olemme itse suunnitelleet ja toteuttaneet toiminnan, jota meidän tulee tarkastella kriittisesti. On olennaista pohtia, voiko itseemme kohdistuvaa kritiikkiä pitää luotettavana. Olemme kuitenkin pyrkineet olemaan kriittisiä itseämme ja toisiamme kohtaan, sekä tarkastelemaan toimintaamme siitä näkökulmasta, mitä olisi voinut tehdä paremmin, sillä toiminnan kehittäminen tutkielmamme tavoitteena. Olemme myös kuulleet opettajien ja kanssaopiskelijoiden palautetta avoimin mielin ja reflektoineet toimintaamme niiden pohjalta.

Tämän tutkielman luonteeseen kuuluu, että tutkielmassa saavutettu tieto pohjautuu tutkija-opettajina tekemällemme reflektiolle, joten tutkielman luotettavuuteen tulee myös suhtautua siten. Tämän tutkielman tarkoitus ei ole esittää objektiivista tietoa, vaan kehittää toimintaa kokeilen kautta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi on ehdotettu tutkimusprosessin julkisuutta, joka tarkoittaa, että tutkija raportoi työskentelynsä tarkkaan, ja että tutkijakollegat arvioivat tutkimusprosessia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Olemme pyrkineet avoimuuteen ja läpinäkyvyyteen

avaamalla työskentelymme vaiheet yksityiskohtaisesti, sekä ottamalla huomioon graduseminaareissa tulleet palautteet.

Käytämme aineistona aineistotriangulaatiota, joka omalla tavallaan lisää tutkielman luotettavuutta, koska tutkittavaa aihetta tarkastellaan useamman aineiston kautta. Triangulaation käyttäminen menetelmänä tai aineistomuotona ei ole kuitenkaan ongelmaton, koska siinä voi syntyä jopa keskenään ristiriidassa olevia tuloksia. Denziä (1978) mukaillen Tuomi & Sarajärvi (2018) kertovat, että triangulaatio edellyttää, että tutkijan on häivyttävä omat henkilökohtaiset ennakkoluulonsa, koska triangulaatio pakottaa hänet tarkastelemaan asioita monipuolisesti, sitoutumatta yhteen näkökulmaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Aineistotriangulaation käyttäminen on tuonut tutkielmaamme monipuolisesti näkökulmia, mutta se on tuonut eteemme myös tilanteita, jossa aineistot antavat keskenään ristiriitaista tietoa, mikä on vaatinut meiltä joustavaa päättely- ja tulkintakykyä. Näemme arvon aineiston monipuolisuudessa, mutta on hyvä kuitenkin pohtia aineistotriangulaation luotettavuutta mahdollisten tulevien tutkimusten näkökulmasta.

9. Pohdinta

Tutkielman ollessa lopuillaan, pinnalla on kokemus siitä, että kuvataiteen oppitunnit ovat hyvä väylä omien ajatusten ja tunteiden käsittelyyn, kun sanat eivät riitä ilmaisemaan arjessa tapahtuvia kokemuksia. Voimme kuvataideopettajina tukea moninaisia oppilaita ja antaa heille eväitä jokaisen omalle polulle, jotta oppilas voi kasvaa omaksi ainutlaatuiseksi itsekseen. Yksin emme näihin ajatuksiin olisi kuitenkaan päässeet. Olemme luoneet tämän matkan kaikkine vaiheineen yhdessä tutkijaparina ja opettajatiiminä. Jatkuva dialogi välillämme on tehnyt tämän tutkielman mahdolliseksi.

Työskentely tutkijaparina on opettanut meille sen, miten yhteisen reflektion kautta syntyy uusia ideoita ja ajatuksia. Olemme oppineet olemaan toisillemme läsnä ja itsellemme armollisia. Nämä kaikki opit heijastuvat myös toimintamme tavoitteeseen, sillä olemmehan tukeneet myös omia ja toistemme tunnetaitoja. Tutkijaparina toimiessamme tarkastelu on ollut hyvin moniäänistä, koska olemme usein eri mieltä asioista ja keskustelun kautta löydämme monenlaisia näkökulmia ja asiayhteyksiä. Jokelan ym., (2020) mukaan kehittämistyön tärkeänä perustana toimii tutkimusprojektin osallistujien käsitykset, kokemukset, sekä niiden analysointi. Toiminnan arviointia tehdään usein yhteistyössä toiminnan osallistujien kanssa. Laajempi, tutkijoiden ulkopuolelle ulottuva tarkastelu tekee tutkimuksesta moniäänisen ja dialogisen, mikä on taideperustaiselle toimintatutkimukselle tyypillistä. Laaja tarkastelu ehkäisee tarkastelun jäämistä liian yksipuoliseksi. (Jokela ym., 2020, s. 29.) Toimintaa suunnitellessamme otimme huomioon kanssaopiskelijoiden ja tutkielmamme ohjaajan ehdotuksia. Toimintavaiheessa keskustelimme paljon myös vastuuopettajan kanssa ja otimme huomioon hänen tarjoamiaan näkökulmia ja palautetta toiminnastamme. Tutkijaparina työskentely toi reflektoinnin luontevaksi osaksi työskentelyämme, koska keskustelua, kriittistä tarkastelua ja palautteenantoa syntyy luonnollisesti puolin ja toisin. Tutkielman hypoteesi perustui siihen, että kuvataidetunneilla luodut teokset muuntuisivat matkan varrella, kun opettaja mahdollistaisi turvallisen tilan ja myönteisen oppimisympäristön vuorovaikutuksen kautta. Jotta pystyimme pääsemään oppilaiden maailmaan ja tutkimaan

kehittämistarpeita, niin meidän piti pohtia yhteisopettajuuden mahdollisuuksia ja saisimme parhaalla mahdollisella tavalla tuettua oppilaiden vuorovaikuttamista ja tunnetaitojen edistämistä.

Päästäksemme oppilaiden maailmaan ja tutkimaan kehittämistarpeita, olemme tutkijaparina halunneet jakautua kahteen eri rooliin opetustilanteessa, jotta voisimme tukea oppilaiden vuorovaikutustaitoja. Toinen meistä otti opetettavan aineen, eli kuvataiteen opetuksen luokassa haltuun ja toinen meistä oli luomassa vuorovaikutuksen kautta turvallista tilaa. Olemme kuitenkin kummatkin toimineet opettajan roolissa, mutta opetustilanteessa roolimme olivat erilaiset. Näin pääsimme tutkimaan tarkemmin, miten tiimiopettajina voisimme tukea tunnetaitoja kuvataiteen opetuksessa, kahden toisistaan eroavan opettajaroolin kautta. Tutkielmamme hypoteesi perustuikin siihen, että taiteen kautta on mahdollista tuoda esille tietoa, kun opettajina luomme turvallisen ja kannustavan oppimisympäristön. Tärkeässä asemassa oli sujuva yhteistyö, jonka kautta pystyimme toteuttamaan tutkielmamme tärkeää osaa, eli dialogisuutta ja vuorovaikutusta, oppilaiden, mutta myös toistemme kanssa. Opimme tiimiopettajuudesta, että hyvä tiimiopettajuus vaatii hyviä vuorovaikutustaitoja, myötätuntoa ja joustavuutta. Opimme tunnistamaan toistemme vahvuudet ja sen, miten tärkeää niitä on käyttää hyödyksi.

Pohdimme tutkimusongelmaamme, eli nuorten lisääntyntä pahoinvointia, suhteessa tekemiimme havaintoihin oppijatyypeistä. Jos arvotamme toisia oppilaita enemmän kuin toisia, me emme yritä löytää tutkimusongelmaan apukeinoja ylipäättään. Pahimmassa tapauksessa saatamme itse arvottamisella pahentaa jonkun oppilaan oloa ja erilaisuuden kokemista. Reflektoimme omaa toimintaamme kentällä tapahtuneessa vuorovaikutuksessa ja mietimme, miten oma toimintamme on näyttäytynyt oppilaille. Olemmeko toimineet eettisesti opetustilanteessa jokaisen oppilaan kohdalla ja pyrkineet ratkaisemaan tutkimusongelmamme syvintä olemusta? Koemme, että on tärkeää pohtia näitä eettisiä kysymyksiä ja on muistettava, että jokainen oppilas on erilainen ja erilaisena arvokas. Ketään oppilasta ei voi nostaa paremmuusjärjestykseen tekijänä, sillä jokaisen työskentely on myös yhtä tärkeää. Jokainen oppilas kulkee omaa polkua kohti omaa potentiaaliaan. Voimme kuvataideopettajina olla tukena jokaisen polulla ja antaa eväitä

matkan varrelle. Toiminnan tavoitteen mukaisesti voimme tuoda kuvataiteen tunnille kuvallisia keinoja ja tekniikoita, joiden avulla oppilas voi käsitellä arkeaan kuvallisesti silloin, kun sanat eivät riitä. Pohdimme näitä eettisiä kysymyksiä ja tulimme siihen tulokseen, että emme voi muuttaa tapahtunutta, mutta voimme pohtia sitä, miten voimme itse kehittää omaa toimintaamme kuvataideopettajina, jotta opetustilanteet pysyisivät jokaista yksilöä kunnioittavina. Pohdimme myös, että voiko koulu tukea luovuuden kukoistamista kuvataiteen tunneilla, jos koulussa arvostetaan enemmän saavutuksia ja suorituksia? Nämä pohdinnat liittyvät toiminnan aikana tehtyyn reflektioon arvioinnin oikeudenmukaisuudesta. Kysymys siitä, onko oikein arvioida tunnepitoista kuvataiteen tehtävää, jää edelleen ilmoille. Tässä teemassa voisi olla myös jotakin aineksia jatkotutkimukselle, sillä kuvataiteen arviointi on nostattanut monenlaisia mielipiteitä jo pitkään.

Näimme toiminnassa konkreettisesti sen, miten nuoret kaipaavat kohtaavaa aikuista, joka tukee heitä tunteiden aallokossa. Koemme, että olisi erittäin tärkeää, että opetuksessa kehitettäisiin taitoja, jotka tukisivat resilienssin sekä tunnesäätelyn kehittymistä. Näemme, että kun oppilaiden tunnetaitoja ja resilienssiä vahvistetaan, niin ehkäisemme samalla mahdollisesti kiusaajien syntymistä. Koemmekin, että kuvallisella työskentelyllä nuori pystyy purkamaan elämässä tapahtuvia tilanteita ja selkeyttämään niitä itselleen. Tässä tutkielmassa meille oli tärkeää, että pysymme opettajan vastuualueilla, emmekä poikkeaisi taideterapian puolelle. Pohdimme, kuinka kuvataideopetuksen ja taiteen tekemisen kautta oppija pystyisi syventymään omiin ajatuksiinsa ja tunteisiinsa, kuitenkin niin, ettei opetus ylitä kuvataideopetuksen ja taideterapian rajapintaa.

Reflektoidessamme omaa toimintaamme tutkielmaprosessin aikana, pohdimme, sivuutammeko taideopetuksen itseisarvon, kun haluamme lisätä siihen tunnekasvatusta. Herää kysymys siitä, koemmeko, että kuvataiteen oppiaineen jää jotenkin vajavaiseksi, jos taidetta tehdään vain taiteen vuoksi. Taustalla vaikuttaa meidän molempien epävarmuudet alalla toimimisesta. Onko kuvataidekasvatus merkityksellistä? Tarvitsemmeko tunnekasvatusta itse, jotta saisimme kuvataidekasvatuksesta

merkityksellisempää? Riittääkö pelkkä kuvataide? Nämä ovat kysymyksiä, jotka heräsivät prosessin aikana. Ne liittyvät taiteen merkittävyyteen, kun puhutaan tunnetaitojen ja ajatteluntaitojen kehityksestä. Pohdimme, että taide voi antaa yksilölle paljon enemmän, mitä voimme edes kuvitella. On nähdäksemme ymmärrettävää, että alalla hyvin tuoreina toimijoina koemme epäilyksen hetkiä, mutta luotamme kuitenkin taiteen voimaan ja siihen, että se kantaa itsessään. Ovathan tunnemaailman asiat tiiviisti kiinni taiteentekemisessä, vaikka niitä ei pyritäisikään tarkoituksenmukaisesti korostamaan.

Ajattelemme, että tulevaisuudessa aihetta voisi tutkia pitkäjänteisemmin. Niin, että saataisiin tietoa siitä, olisiko oppilaiden eduksi enemmän se, että tunnetaitojen tukeminen tapahtuisi pitkäkestoisemman opetussuunnitelman kautta vai lyhyemmin, kuten me teimme. Erityisen kiinnostavaa olisi tutkia, millä tavoin opettaja voisi luoda tunnetaitoja kestävästi tukevan toimintakulttuurin oppimisympäristöön. Meitä kiehtoo myös yhteisötaiteen mahdollisuudet tukea tunnetaitoja, osallisuutta, aktiivista toimijuutta ja yhteisöllisyyttä. Huomasimme tutkielmaa tehdessä, että myös meidän resilienssimme ja tunnetaitomme kehittyivät matkan varrella. Kohtasimme paljon vastoinkäymisiä ja tämä kehitti yhteistä henkistä kestävyyyttämme. Yhteisvoimin kuitenkin selvitimme haasteet ja tutkielmaa kirjoittaessa jaoimme paljon kaikenlaisia tunteita. Myötätuntoisesti toisiamme tukien tämän tutkielman tekeminen on tullut onnellisesti päätökseensä.

Lähteet

- Alanko-Turunen, M. & Pasanen, H. (2008) Vangitusta tiedosta kehoon piirtyvään hiljaiseen tietämiseen. Teoksessa: *Hiljainen tieto: Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. (s. 103–118)
- Anttila, P. (1996). *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta: Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet*. Akatiimi.
- Anttila, P. (2006). *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen* (2. p.). Akatiimi.
- Anttila, P., & Kataikko, M. (2007). *Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö*. Akatiimi.
- Aro, T. ja Nurmi, J. (2019) Motivaatio, tunteet ja oppiminen Teoksessa: *Oppimisen vaikeudet* (1. painos.). Niilo Mäki Instituutti. (s. 128–147)
- Backman, J. (2020). Luontokuva sillanrakentajana – Dialogisen tilan luominen soveltavan kuvataiteen keinoin. Teoksessa: *Luontokuvaus soveltavana taiteena* (s. 208–218). Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-202-3>
- Biesta, G. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. Teoksessa: *Art, artists and pedagogy: Philosophy and the arts in education*. Routledge. (s. 11 – 20)
- Dewey, J. (2010). *Taide kokemuksena*. (Suom. A. Immonen & J. S. Tuusvuori). Niin & näin. (Alkuperäisteos Art as experience julkaistu 1934).
- Dinham, J., Baguley, M., Simon, S., Goldberg, M., & Kerby, M. (2024). Improving the uptake of arts education for student wellbeing: A collaborative autoethnography that highlights potential areas of focus. *International Journal of Education & the Arts*, 25(2). <http://doi.org/10.26209/ijea25n2>
- Eriksson, E. & Arnkil, T. E. (2012) *Huoli puheeksi: opas varhaisista dialogeista*. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-33-1792-8>
- Granö, P., Hiltunen, M. & Jokela, T. (2018.) Johdanto oppimisen tilanteisiin ja paikkoihin. Teoksessa: *Suhteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaajina*. Lapland University Press. (s. 5–13) <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-934-6>

Haarakangas, K. (2011). Voimistava läsnäolo: Mielen tiet lapsuudesta vanhuuteen. PS-kustannus.

Harju, T. & Kumpulainen, P. (2009) Kokemukset ja reflektio tutkivassa oppimisessa. Teoksessa: *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*. Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu, Opetus-, kasvatusta- ja koulutusalojen säätiö OKKA. (s. 99–115)

Hiltunen, M. (2008). Yhteisöllinen taidekasvatus – Nykytaidetta kouluihin ja hyvinvointia yhteisöön? Teoksessa: *Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä*. Lapin yliopistokustannus. (s. 151–159)

Hiltunen, M. (2018) Taidevaihe – aikalaistaiteen toimintatapoja soveltamassa. Teoksessa: *Suhteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaajina*. Lapland University Press. (s. 83–107) <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-934-6>

Hiltunen, M., Ruokonen, I., & Tervaniemi, M. (2022). Tiedostava taidekasvatus. *Kasvatus*, 53 (2), (s. 113–117). <https://journal.fi/kasvatus/article/view/115848>
<https://journal.fi/kasvatus/issue/view/8167/1467>

Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E., (2015) Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa: *Positiivisen psykologian voima*. (2. Painos) PS-Kustannus. (s. 264–280)

Jalovaara, E. (2005). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Pilot-kustannus.

Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2018) Art-based action research in the development work of arts and art education Teoksessa: *The Lure of Lapland: a handbook of Arctic Art and Design* (s. 9–25) University of Lapland. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201902074246>

Jokela, T., & Huhmarniemi, M. (2020). Taideperustainen toimintatutkimus soveltavan taiteen kehittämisen välineenä. Teoksessa: *Luontokuvaus soveltava taiteena* (s. 38–61). Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020050424787>

Jääskinen, A. (2017). *Mitä sä rageet?: Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen*. Lasten Keskus.

Kiviluote, J. (2020). *Tunteet ja käyttäytyminen hallintaan yläkoulussa: Tunnetaitojen opettaminen Aggression portaat -opetusohjelman avulla: opettajan käsikirja*. JK-Kustannus ja koulutus Oy.

Koivurova, A. (2019). *Kuvien rajat: Toivotut ja torjutut kuvat kuvataidetuonin sosiaalisessa tilassa*. Lapin yliopisto.

Koppa (2016) *Teemoittelu*. Jyväskylän yliopisto. Haettu 15.5.2014. [Teemoittelu — Jyväskylän yliopiston Koppa \(jyu.fi\)](https://www.jyu.fi/jyvaskyla/teemoittelu)

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2015) Positiivisen psykologian jäljillä. Teoksessa: *Positiivisen psykologian voima*. (2. Painos) PS-Kustannus. (s. 224–242)

Kyrö-Ämmälä, O. & Anttila, K. (2019). Ajattelutaitojen opettaminen perusopetuksessa. Teoksessa: *Opaskirja oppilaan kohtaamiseen monikulttuurisessa koulun arjessa*. Siirtolaisuusinstituutti. (s. 63–84)

Lahti, E. (2015) Sisu – Toiminnan tasolla. Teoksessa: *Positiivisen psykologian voima*. (2. Painos) PS-Kustannus. (s. 318–339)

Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä – Opas haastaviin tilanteisiin*. PS-kustannus.

Laitinen, S. (2003). Hyvää ja kaunista: Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. Taideteollinen korkeakoulu.

Laitinen, S. (2006) *Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi siitä teitää ja osasta?* Teoksessa. *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti.

Lantela, L. (2021). Nuorten hyvinvointioppimisen tukeminen kompleksisessa toimintaympäristössä. Väitöskirja: Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-271-9>

Leavy, P. (2017) Introduction to art-based research. Teoksessa: *Handbook of art-based research*. Guilford publications. (s. 3–21).

Lehtinen, E., Kuusinen, J., & Vauras, M. (2016). *Kasvatuspsykologia* (3. uud. p.). PS-kustannus.

Leppäkoski, T., Koivuloma, M., Perälä, S. & Paavilainen, E. (2017) Moniammatillisen yhteistyön muutokset ja kehittämistarpeet lasten ja nuorten auttamisessa. Yhteiskuntapolitiikka.

https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135170/YP1702_Leppakoskiym.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Leskisenoja, E., & Sandberg, E. (2019). Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. PS-kustannus.

Lipponen, K. (2020). *Resilienssi arjessa* (1. painos.). Duodecim.

Lipponen, K. (2023). Resilienssi onnellisuuden ytimessä. Teoksessa: *Positiivisen psykologian voima* (3., uudistettu painos.). PS-kustannus. (s. 58–82)

Mantere, M. (1995). Iloa ja eheyttä kuvailmaisusta. Teoksessa: *Kaivolla: Taide tiedon lähteenä*. Toim. Bardy, M. Stakes.

MIELI ry. (2024) *Koululaisten tunnetaidot*. Haettu 15.5.2024. Osoitteesta: [Koululaisten tunnetaidot - MIELI ry](#)

Myllyviita, K. (2021). Vapaaksi viiltelystä (4. uudistettu painos.). Duodecim.

Nieminen, J (2010). Puuttuva lenkki – Nuorisokasvatus tieteen kentässä. Kasvatuksen teoriassa ja nuorisotyön kehityksenä. Teoksessa: *Nuorisokasvatuksen teoria: Perusteita ja puheenvuoroja* (2. uus. p.). Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos. (s. 30–63)

Nivala, E. (2010). Kansalaisuus nuorisokasvatuksen teorian jäsentäjänä. Teoksessa: *Nuorisokasvatuksen teoria: Perusteita ja puheenvuoroja* (2. uus. p.). Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos. (s. 93–132)

Nurmiranta, H., Leppämäki, P., Horppu, S., & Polkutie, A. (2009). *Kehityopsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen*. Kirjapaja: Kirjavälitys [jakaja].

Nykänen, S, Risku, M & Puukari, S. 2017. Monialainen yhteistyö tukea ja ohjausta tarvitsevan voimavarana. Teoksessa: *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. (s. 309–322)

Opetushallitus (2024a) *Kuvataiteen oppimisen ja osaamisen arvioinnin lähtökohtia*. Haettu 11.4.2024. osoitteesta: [Kuvataiteen oppimisen ja osaamisen arvioinnin lähtökohtia | Opetushallitus \(oph.fi\)](#)

Opetushallitus (2024b) *Tunnetaidot koulussa*. Haettu 14.3.2024. osoitteesta: [Tunnetaidot koulussa | Opetushallitus \(oph.fi\)](#)

Opetushallitus (2024c). *Taiteelle ominainen työskentely rakentaa tekijäänsä ja maailmaa ympärillämme*. Haettu 8.4.2024. osoitteesta: [Taiteelle ominainen työskentely rakentaa tekijäänsä ja maailmaa ympärillämme \(OPH\)](#)

Pohjalainen, M. (2016). *Hiljaisen tiedon tunnistaminen, jakaminen ja uuden tiedon luominen kirjastotyön kontekstissa*. Informaatiotutkimus35 (1–2) <https://journal.fi/inf/article/view/58985>

University Press, Tampere 2016. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0120-0>

Pohjolainen, M. (2012) *Hiljaisen tiedon käsite ja hiljaisen tiedon tutkimus: katsaus viimeaikaiseen kehitykseen*. (The concept of tacit knowledge and the study of tacit knowledge: a review of recent developments). Informaatiotutkimus 31(3) <https://journal.fi/inf/article/view/7079>

Pojjula, S. (2018). Resilienssi: *Muutosten kohtaamisen taito*. Kirjapaja.

Pojjula, S. (2020). Resilienssi: *Muutosten kohtaamisen taito* (4., korjattu painos.). Kirjapaja.

Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Peter Smith.

POPS (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Haettu 14.5.2024. Osoitteesta: [Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 - ePerusteet \(opintopolku.fi\)](#)

Puolimatka, T. (2004). *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Tammi.

Puolimatka, T. (2010a). Ihmiskäsityksen filosofia ja nuorisokasvatus. Teoksessa: *Nuorisokasvatuksen teoria: Perusteita ja puheenvuoroja* (2. uus. p.). Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos. (s. 132–168)

Puolimatka, T. (2010b). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: Minuuden rakentamisen filosofia* (2. uud. p.). Suunta-kirjat.

Rasi, P., Keskitalo, T., Vuojärvi, H., Kangas, M., Ruokamo, H. & Siklander, P. (2018) Oppimisympäristöt, tosielämä ja teknologia. Teoksessa: *Suhteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaajina*. Lapland University Press. (s. 17–33)
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-934-6>

Räsänen, M. (1993). *Kuvasta kokemukseksi: Kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa*. Taideteollinen korkeakoulu.

Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Taideteollinen korkeakoulu.

Salovaara, R., & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. PS-kustannus.

Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun!: Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. PS-kustannus.

Sava, I. & Katainen, A. (2004) Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa: *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. PS-kustannus.

Sava, I. (2004) Kasvattajan oikeus ja vastuu omaan elämään. Teoksessa: *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. PS-kustannus.

Seppänen, J. (2008). *Katseen voima: Kohti visuaalista lukutaitoa*. Osuuskunta vastapaino. (5. painos)

Sohlman, E. (2008). Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä - käsitteitä ja periaatteita. Teoksessa: *Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä*. Lapin yliopistokustannus. (s. 17–36)

Sonerva, A. (2024) *Näiden piirteiden puuttuminen voi merkitä äärimmillään sitä, että 12-vuotias kykenee surmaamaan toisen*. Iltalehti. Haettu 3.4.2024. osoitteesta: [Näiden](#)

[piirteiden puuttuminen voi merkitä äärimmillään sitä, että 12-vuotias kykenee surmaamaan toisen \(iltalehti.fi\)](#)

Sutela, K. (2022). *Näkyväksi tekemisen taito: Pedagoginen kohtaaminen opetuksessa*. PS-kustannus.

Talib, M. (2008) Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa: *Hiljainen tieto: Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. (s. 149–162)

TENK (2023). Tutkimuseettinen neuvottelukunta *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Haettu 9.4.2024. osoitteesta: [Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa \(tenk.fi\)](#)

THL (2023) Kouluterveyskysely 2023: *Lapsia ja nuoria kuormittavat monet tekijät – selkeät arkirutiinit ja ajoissa saatu apu on tärkeää*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 19.2.2024 osoitteesta: [Kouluterveyskysely 2023: lapsia ja nuoria kuormittavat monet tekijät – selkeät arkirutiinit ja ajoissa saatu apu on tärkeää - THL](#)

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turkka, H., & Saarholm, J. (2021). *Lasten ja nuorten konfliktit: Opas haastavien ristiriitojen ratkaisemiseen*. PS-kustannus.

Turunen, T. & Turunen, T. (2021). Kuvataidekasvatus luovien ja yhteistoiminnallisten ongelmanratkaisujen kehittäjänä Teoksessa: *Dialogista vaikuttamista - yhteisöllistä taidekasvatusta pohjoisessa*. Lapin yliopisto. (s. 59–66)

Tutkimuspäiväkirja (2023)

Uusikylä, K. (2020). *Lahjakkuus*. PS-kustannus.

Uusikylä, K., & Piirto, J. (1999). *Luovuus: Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Atena.

Uusitalo, L. (2023). Positiivinen psykologia - mitä se on? Teoksessa: *Positiivisen psykologian voima* (3., uudistettu painos.). PS-kustannus. (s. 7–17)

Uusitalo-Malmivaara, L. (2015) Positiivinen psykologia - mitä se on? Teoksessa: *Positiivisen psykologian voima*. (2. Painos) PS-Kustannus. (s. 18–29)

Valli, R., & Aaltola, J. (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.

Liite 1

Tutkimussuostumus

Hei!

Opiskelemme kuvataidekasvatusta Lapin yliopistossa ja suoritamme opetusharjoittelua tänä keväänä Rantavitikan peruskoululla. Keräämme myös aineistoa pro gradu -tutkielmaamme varten harjoittelun yhteydessä. Tutkimme, sitä, miten opettaja voi integroida tunnekasvatusta kuvataidetunneille. Tutkimukseen kerätään aineistoa dokumentoimalla kuvataidetunnilla tehtyjä oppilaiden töitä.

Tarkoituksena on tutkia oppilaiden töitä ja käyttää niitä pro gradu -julkaisussa. Tunnilla on tarkoitus myös keskustella oppilaiden kanssa siitä, miltä kuvataidetunnilla annettujen tehtävien tekeminen tuntuu. Keskustelujen pohjalta tehtyjä muistiinpanoja voidaan käyttää aineistona pro gradu -tutkielmassa.

Harjoittelujakso, jolloin aineisto kerätään, tapahtuu 8lk. valinnaisen kuvataiteen tunnilla päivinä 24.4, 8.5 ja 15.5.2023. Nämä tunnit ovat meidän suunnittelemiamme kokonaisuuksia, jossa pyrimme integroimaan tunnekasvatusta kuvataidetunneille.

Tutkimuksessa mukana oleminen on vapaaehtoista, eikä tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys tule ilmenemään lopullisessa tutkimuksessa.

Alaikäisten nuorten tutkimukseen osallistumiseen vaaditaan huoltajan kirjallinen suostumus. Halutessanne lisätietoja voitte ottaa meihin yhteyttä sähköpostitse. Vastaamme mielellämme tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Vastaathan tähän viestiin, annatko luvan kuvataidetunnilla oppilaan tekemien töiden dokumentointiin, niiden tutkimiseen ja julkaisemiseen sekä siihen, että keskusteluja voidaan laittaa muistiin ja niitä voidaan käyttää tutkimuksessa.

Terveisin

Elina Heikkinen & Heini Kankaro

elinahei@ulapland.fi

hkankaro@ulapland.fi