

”Maalauksen tekijä tuntee, että hänen tunteet ovat huomattu”

Taideperustainen toimintatutkimus lukiolaisten näkökulmista tunnekasvatukseen mahdollisuuksiin kuvataiteen opetuksessa

Pro Gradu –tutkielma

Laura Jämsén

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Taiteiden tiedekunta

Lapin yliopisto

Syksy 2025

Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Maalauksen tekijä tuntee, että hänen tunteet ovat huomattu” –
Taideperustainen toimintatutkimus lukiolaisten näkökulmista tunnekasvatuksen
mahdollisuuksiin kuvataiteen opetuksessa

Tekijä: Laura Jämsén

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 74, 7 liitettä

Vuosi: 2025

Tiivistelmä:

Tunnekasvatus tunnistetaan osaksi varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen sisältöjä. Tarve tunnetaitojen opettelemiselle ei kuitenkaan lopu, sillä tunnetaitoja voi kehittää läpi elämän. Tunnetaidot mainitaan lukion opetussuunnitelman perusteissa osana laaja-alaisen hyvinvoinnin osa-alueita, jolloin tunnetaitojen oppiminen ylittää koskettamaan opetussuunnitelman mukaan kaikkia lukion oppiaineita, myös kuvataidetta. Kuvataiteella ja tunteilla on vahva yhteys ja siksi kuvataidetunnit tarjoavat hyvän tilaisuuden käsitellä tunnetaitoja. Tutkimuksen tehtävä on selvittää, kuinka lukiolaiset muotoilevat tunnekasvatuksen toteuttamisen osana lukion kuvataideopetusta.

Tutkimukseni on taideperustainen toimintatutkimus. Hyödynsin aineiston keräämisessä palvelumuotoilun menetelmiä, joiden kautta lukion Muotoilu-opintojakson opiskelijat ilmaisivat ajatuksiaan tunnekasvatuksen toteuttamisesta kuvataidetunneilla. Tutkin aihetta lukiolaisten näkökulmasta ja keräsin kolmiosaisen aineistoni osana syventävää opetusharjoittelua. Lisäksi aineistoon kuuluu palvelumuotoilun tehtävään liittyvä portfolio-osuus sekä loppukysely. Hankin pohjatietoa aineiston keräämistä varten toteuttamalla alkukartoitushaastattelun Kuvistuubi-verkkosivuston ohjausryhmälle.

Sekä aineisto- että teoriapohjaisen sisällönanalyysin keinoin muotoutuneet tutkimustulokset osoittavat, että opiskelijoiden näkökulmasta tunnekasvatus lukion kuvataidetunneilla toteutuu erilaisten tunteiden läsnäolon tunnistamisena ja validoimisena. Toinen keskeinen tulos on, että opiskelijoiden mukaan tunnetaitojen opetteleminen tapahtuu vuorovaikutuksessa erityisesti vertaisten kesken. Ryhmätyöt ja ryhmissä keskustelut vaativat toteutuakseen turvallisen ilmapiirin, jota opettaja voi osaltaan rakentaa. Kolmannen tuloksen perusteella opiskelijoiden mielestä tunnekasvatus ei tarvitse toteutuakseen mitään erityistä, vaan tunnetaitoja on mahdollista opiskella ihan tavallisten kuvataidetuntien aikana.

Avainsanat: Tunnekasvatus, tunnetaidot, kuvataidekasvatus, lukio-opetus

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Title: “The painter feels that his feelings have been noticed.” – Art-based action research from upper secondary students' perspectives on the possibilities of emotional education in art teaching

Author: Laura Jämsén

Degree programme: Art education

Type of the work: Master’s thesis

Number of pages: 74, 7 attachments

Year: 2025

Abstract:

Emotional education is recognized as part of the contents of early childhood education and primary education; however, the need for learning socio-emotional skills does not cease, as emotional skills can be developed throughout life. Socio-emotional skills are mentioned in the core curriculum of upper secondary education as part of the dimensions of comprehensive well-being, indicating that the learning of socio-emotional skills should encompass all subjects in upper secondary education, including visual arts. There is a strong connection between visual arts and emotions, which is why art classes provide a valuable opportunity to develop socio-emotional skills. The purpose of this research is to investigate how upper secondary students would design emotional education to be implemented as part of the visual arts education in upper secondary schools.

My research is an art-based action research. I study the topic from the perspective of upper secondary school students and collected my three-part data as part of an in-depth teaching practice. I used service design methods in data collection, through which students expressed their thoughts on implementing emotional education in art classes. Additionally, the data includes a portfolio related to the service design task, as well as a survey. I gathered preliminary information for data collection by conducting an interview with the steering group of the Kuvistuubi website.

Both the results of the material-based and theory-based content analysis indicate that, from the students' perspective, emotional education in upper secondary school visual arts classes is realized through the recognition and validation of various emotions. Another key finding is that according to the students, learning emotional skills occurs through interaction, particularly among peers. Group work and discussions in groups require a safe atmosphere, which the teacher can help to create. Based on the third finding, the students believe that emotional education does not require anything special to occur, but emotional skills can be studied during regular visual arts classes.

Keywords: Emotional education, socio-emotional skills, visual arts education, upper secondary education

SISÄLLYS

1.	JOHDANTO	5
2.	TUNNEKASVATUS LUKION KUVATAITEEN OPETUKSESSA	9
2.1.	Tunnekasvatus osana hyvinvointitaitoja	9
2.2.	Tunnekasvatus lukion kuvataiteessa	15
2.3.	Muotoilukasvatus ja tunteet muotoilussa.....	24
3.	TUTKIMUKSEN MENETELMÄT JA AINEISTO.....	29
3.1.	Taideperustainen toimintatutkimus ja muut menetelmät	29
3.2.	Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet.....	34
3.3.	Aineisto ja sen kerääminen	35
3.4.	Aineiston analyysi	40
3.5.	Tutkimuksen eettisyys	42
3.6.	Tutkimuksen luotettavuus.....	45
4.	TULOKSET	49
4.1.	Tunteiden validoimista	51
4.2.	Vuorovaikutusta turvallisessa ilmapiirissä	55
4.3.	Tunnekasvatuksen ei tarvitse olla mitään päälle liimattua.....	61
5.	POHDINTA.....	65
	LÄHTEET.....	67
	LIITTEET	75

1. JOHDANTO

Tunteet ovat kiinteä osa jokapäiväistä elämää, jolloin ne liittyvät luonnollisesti myös koulumaailmaan. Tunteiden käsittelyä ja niiden kanssa elämistä on mahdollista harjoitella ja opettaa tunnekasvatuksen avulla, joka mielletään yleisemmin osaksi hyvinvointitaitoja. Tunnekasvatuksen tavoitteena on opettaa erilaisia tunnetaitoja, joilla pyritään vaikuttamaan omaan tai toisen kokemiin tunteisiin (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 26). Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi tunteiden sanoittamisen, tunnistamisen, ilmaisemisen ja säätelyn taidot (Jääskinen, 2017, s. 34). Kuvataide oppiaineena tarjoaa hyvän mahdollisuuden tunnekasvatuksen toteuttamiseen, sillä taide ja tunteet kietoutuvat luontevasti yhteen.

Tunnekasvatuksesta ja tunnetaidoista löytyy nykyään yhä enemmän kirjallisuutta ja tutkimusta, mutta olen huomannut, että niiden tutkimuksen keskittyvän vielä pitkälti peruskouluun, alkuopetukseen ja varhaiskasvatukseen. Tunnekasvatuksen tarve ei kuitenkaan lakkaa ensimmäisten kouluvuosien jälkeen, mikä on huomioitu esimerkiksi lukion opetussuunnitelman perusteissa. Tunnetaidot mainitaan vuoden 2019 lukion opetussuunnitelman perusteissa laaja-alaisen osaamisen hyvinvointi- ja vuorovaikutusosaamisen osa-alueissa. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet tähtäävät sellaisten taitojen oppimiseen ja omaksumiseen, joita tarvitaan arjessa, töissä, opiskelussa ja harrastuksissa (LOPS, 2019). Tunnetaitojen yhteyttä työelämän odotuksiin vahvistaa esimerkiksi Upolan (2020) tutkijatovereineen toteuttama tutkimus, jossa he tutkivat ammattiin opiskelevien nuorten työelämätaidojen tukemista projektioppimisen keinoin. Heidän tutkimuksessaan opiskelijoiden vastauksissa korostui näkökulma, jonka perusteella tunnetaidoilla on iso merkitys osana työelämätaitoja.

Tunnekasvatus ja tunnetaidot ovat olleet mielenkiinnon kohteinani kuvataidekasvatuksen opintojeni alusta lähtien. Opintojeni aikana olen toistuvasti törmännyt tunteiden merkitykseen ihmisten kohtaamisissa ja opetustyössä. Olen myös kiinnittänyt huomiota kuvataiteen ja tunteiden tiiviiseen vuorovaikutukseen. Koin taiteen, opetuksen ja tunteiden nivoutuvan niin tiivisti yhteen, että halusin tarkastella asiaa perusteellisemmin. Viimeistään opintojeni ohella tekemäni sijaisuudet peruskouluilla tekivät näkyväksi sen, kuinka vahvasti

tunteet ovat mukana oppitunneilla. Tein jo yliopiston ensimmäisen harjoitusartikkelini kuvataiteen ja tunnetaitojen yhteydestä, mutta vielä silloin en osannut arvata, että tulisin viettämään aiheen parissa niin kandidaatin- kuin pro gradu tutkielmankin.

Näkemykseni tunteiden ja taidekasvatuksen yhteydestä vahvistui yhtä aikaa kandidaatin- ja pro gradu -tutkielmani työstämisen kanssa käynnissä ollut KUVIS ry:n Kuvis x Mieli -hanke. Hankkeeseen liittyvät koulutukset toteutettiin syksyn 2023 ja syksyn 2024 välisenä aikana ja tavoitteina oli lisätä ja syventää kuvataideopettajien hyvinvointiosaamista sekä vahvistaa opettajien omaa hyvinvointia (Kuvis x Mieli, 2024). Koulutus tarjosi myös menetelmiä ja työkaluja hyvinvointikasvatuksen toteuttamiseen kuvataiteen oppiaineessa (Kuvis x Mieli, 2024). Osallistuin itsekin muutamiin hankkeen webinaareihin sekä yhteen lähipäivään Rovaniemellä. Hanke monipuolisine koulutuksineen ja sisältöineen teki näkyväksi sen, kuinka vahva yhteys kuvataiteen oppiaineella, hyvinvointikasvatuksella ja tunteilla todella on. Hankkeen koulutuksiin osallistui yhteensä yli 350 osallistujaa, joista suuri osa oli kuvataiteen aineenopettajia peruskoulussa ja lukiossa mutta myös esimerkiksi luokanopettajia, kuvataidekasvatuksen alan opiskelijoita, opettajankouluttajia ja muita (Kuvis x Mieli, 2024). Osallistujien määrä ja moninaiset taustat osoittavat, että aiheen merkittävyys tunnustetaan myös alan kentällä.

Tutkin pro gradu -tutkimuksessani tunnekasvatuksen toteuttamista lukion kuvataiteen opetuksessa opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni olivat: ”Millaisia tunnekasvatuksen sisältöjä lukion Muotoilu-opintojakson opiskelijat muotoilevat osaksi lukion kuvataiteen opetusta?” sekä ”Miten Muotoilu-opintojakson opiskelijoiden mukaan tunnekasvatusta voi toteuttaa osana kuvataiteen opetusta?” Toteutin tutkimuksen pääosin taideperustaisen toimintatutkimuksen keinoin, jossa taiteellinen työskentely oli mukana aineiston keräämisessä. Tutkimuksessani Muotoilu-opintojaksolle osallistuneet opiskelijat tuottivat aineiston, jonka taideosuudessa he ilmaisivat muotoilun menetelmin, millaista tunnekasvatusta voisi toteuttaa lukion kuvataiteessa. Siten he toimivat tutkimuksessani toiminnan kehittäjien roolissa. Hyödynsin tutkimuksessani taideperustaisen toimintatutkimuksen lisäksi fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa kokemusten ja aineiston tulkinnallisuuden vuoksi. Muotoilumenetelmien hyödyntäminen sai tutkimukseni lähestymään osittain myös design-tutkimusta. Peilasin tutkielmassani tunnekasvatukseen liittyvää kirjallisuutta vuoden 2019 lukion opetussuunnitelman perusteisiin ja yleisesti

nuorten kehitysvaiheeseen. Taidepedagogiikan ja tunnekasvatuksen yhteydestä kirjoittaessani tärkeitä lähteitä olivat esimerkiksi taiteen tohtori Marjo Räsäsen kirjoitukset.

Aloitin aiheeseen perehtymisen toteuttamalla alkukartoitushaastattelun Kuvistuubi-verkkosivuston ohjausryhmälle, joka koostuu kuvataidekasvattajista eri puolelta Suomea. Kuvistuubi on lukion kuvataiteen opettajille suunnattu avoin kuvataiteen materiaalipankki ja se on luotu osana lukion kuvataiteen valtakunnallista kehittämistehtävää (Kuvistuubi.fi, n.d.). Alkukartoitushaastattelun avulla keräsin tietoa kuvataidekasvattajien näkemyksistä tunnekasvatuksen roolista lukion kuvataideopetuksessa.

Keräsin varsinaisen tutkimukseni aineiston osana kuvataidekasvatuksen maisteriohjelman syventävää opetusharjoittelua. Tutkimukseni aineisto koostuu kolmesta osasta: lukion kuvataiteen Muotoilu-opintojakson opiskelijoiden toteuttamista palvelumuotoilun tehtävistä ja niihin liittyvistä portfolioista sekä harjoittelun lopuksi teettämäni loppukyselyn vastauksista. Palvelumuotoilun tehtävä edustaa taideperustaisen toimintatutkimuksen taideosuutta, koska tehtävä käsitti palvelupolun kokoamisen kollaasitekniikalla. Portfolio ja loppukysely puolestaan edustavat enemmän kokemuksellista ulottuvuutta, joka ei tule näkyviin kollaaseissa. Sovelsin aineiston analysoimisessa sisällönanalyysiä ja fenomenologis-hermeneuttista näkökulmaa. Tutkimuksessani muotoilun näkökulma on mukana aineiston keräämisessä. Hyödynsin tutkimuksessani palvelumuotoilun menetelmiä, joita sovelletaan tavanomaisesti tutkimustani vastaavissa erilaisten aineettomien tuotteiden ja palveluiden suunnittelussa (Mattelmäki, 2015, s. 27). Keräsin aineistoani palvelumuotoilulle tyypillisellä palvelupolku-menetelmällä, jossa muotoiltavan palvelun kulku havainnollistetaan ja kehitetään palvelutuokioiden kautta (Euro, ym., 2017, s.10).

Tunnekasvatusta käsittelevien tutkimusten kohdalla toistuu sama ilmiö kuin kirjallisuudessa: esimerkiksi kaikista löytämistäni Lapin yliopistossa tehdyistä tunnekasvatukseen tai tunnetaitoihin liittyvistä tutkimuksista ja tutkielmista suurin osa on kohdistettu käsittelemään aihetta luokanopettajien, esiopetuksen tai alkuopetuksen näkökulmasta. Yksi esimerkki tällaisesta tutkimuksesta on Aho-Lahtisen ja Kukkuraisen pro gradu -tutkielma vuodelta 2022, joka käsittelee tunnetaitojen vahvistamista kuvataidekasvatuksen keinoin perhepäivähoidossa (Aho-Lahtinen & Kukkurainen, 2022). Mitä vanhemmista ja korkeamman asteen opiskelijoista ja oppijoista on kyse, sitä vähemmän materiaalia löytyy. Tästä syystä suuntasin oman pro gradu -tutkielmani juuri lukion kuvataiteen opetukseen. Samankaltaiset

aiheet ovat puhutelleet myös muita kanssani samaan aikaan pro gradu -tutkielmia tehneitä. Esimerkiksi myös Anniina Pennanen tutkii pro gradu -tutkielmassaan (arvioitu julkaisuvuosi 2025) tunnetaitoja lukion kuvataiteessa. Sade Lylykosken (2025) tutkielma käsittelee puolestaan kaverisuhteiden solmimista kuvataidetunneilla. Hän toteutti tutkimuksensa haastatteleamalla lukiolaisia. Vaikka Lylykosken tutkielma ei varsinaisesti käsitellyt tunnekasvatusta tai tunnetaitoja, nousi tutkimuksessa esille teemoja, jotka korostuivat myös omassa tutkimuksessani.

Tutkielmani alkaa tutkimukseen liittyvän käsitteistön ja teoriataustan määrittelyllä. Teoriaosuuden jälkeen kerron tutkimuksessa hyödyntämistäni menetelmistä. Avaan sitä, millä perusteella tutkimukseni on taideperustainen toimintatutkimus ja miksi valitsin sen pääasialliseksi metodikseni. Kerron samassa yhteydessä, missä suhteessa tutkimus asettuu fenomenologis-hermeneuttiseen otteeseen ja design-tutkimukseen. Menetelmien esittelystä jatkan seuraavaksi aineiston esittelyyn sekä sen analysointiin. Toisen luvun lopuksi käsittelen myös tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä asioita. Kolmas luku käsittää tutkimuksen keskeisimmät tulokset. Tutkielma päättyy pohdintaan, jossa reflektoin tutkimuksen tuloksia ja toteutusta suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin sekä pohdin mahdollista jatkoa.

2. TUNNEKASVATUS LUKION KUVATAITEEN OPETUKSESSA

Tässä luvussa esittelen tutkielmani teoreettisen taustan ja viitekehyksen. Aloitan käsittelyn tunnekasvatuksesta, sen määritelmästä ja sitä sivuavista termeistä. Tuon tarkasteluun mukaan myös tunteiden ja taiteen yhteyden. Jatkan pohjustamista kartoittamalla tunnekasvatuksen ja tunnetaitojen paikkaa lukiossa koululaitoksena ja erityisesti kuvataideopetuksessa. Lähestyn aihetta esittelemällä lukioaikaa elämänvaiheena ja tarkastelen tunnekasvatusta lukiossa lukion opetussuunnitelman ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden näkökulmista. Käsittelen myös tunteiden roolia kouluarjessa ryhmä- ja yksilötasolla. Esittelen samassa yhteydessä tunnekasvatuksen roolia kuvataiteessa ja taidekasvatuksessa erilaisista näkökulmista käsin. Sivuan tässä luvussa myös samaa aihetta käsittelevää kandidaatin tutkielmaani ja sen tuloksia. Luvun lopussa esittelen vielä muotoiluun liittyviä käsitteitä ja muotoilukasvatuksen mahdollisuuksia kehittämistyössä.

2.1. Tunnekasvatus osana hyvinvointitaitoja

Tunnekasvatuksen ytimessä ovat luonnollisesti tunteet, jotka psykologi ja kognitiivinen terapeutti Katja Myllyviita (2016, s. 19) määrittelee kehollisina ja mielellisinä reaktioina, jotka syntyvät ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Tunnereaktiot syntyvät hänen mukaansa niiden tulkintojen pohjalta, joita yksilö muodostaa ympäröivistä tapahtumista. Tunteita voidaan jakaa erilaisiin ryhmiin sen mukaan, ovatko ne ensisijaisia tai toissijaisia tai saavatko ne ihmisen välttelemään tai kurkottamaan jotain kohti (Myllyviita, 2016, s.21). Tunteiden määrittelemisessä käytetään usein jakoa universaaleihin perustunteisiin, joita ovat Ekmanin (2003) mukaan ilo, suru, viha, pelko, inho ja hämmästys.

Tunteet ovat hyvin olennaisessa osassa jokapäiväistä elämää ja toimintaa ja siten ne näkyvät selvästi myös koulumaailmassa ja oppimisessa (ks. Avola & Pentikäinen, 2019, s. 148; Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 20). Oppimisen yhteydessä koetaan monenlaisia tunteita kuten innostusta, hämmennystä, turhautumista, jännitystä, ylpeyttä ja ahdistusta. Tyng kollegoineen (2017) on tutkinut tunteiden vaikutusta oppimiseen ja muistiin. He toteavat tunteiden olevan suuressa roolissa oppimisessa, sillä ne vaikuttavat niin asioiden mieleen

painumiseen, muistamiseen kuin ongelmanratkaisukykyynkin. Lahtinen ja Rantanen (2019, s. 21) muistuttavat, että eri tunteet vaikuttavat eri tavoin, sillä esimerkiksi mielihyvän (positiiviset) tunteet tukevat oppimista, lisäävät toimintavalmiuksia ja vahvistavat opittuihin asioihin liittyviä muistijälkiä. Isen tutkijakollegoineen (1987) testasi tutkimuksessaan ihmisten ongelmanratkaisukykyä eri tunnetiloissa teettämällä heillä yksinkertaisen tehtävän. Osa tutkimukseen osallistuneista saatettiin ennen suoritusta hyvälle tuulelle ja heistä huomattavasti suurempi osa sai tehtävän suoritettua, kuin tutkimukseen osallistunut toinen ryhmä, joiden tunteisiin ei pyritty vaikuttamaan myönteisesti ennen tehtävän ratkaisemista (Isen, ym., 1987). Voimakkaat mielihapan (negatiiviset) tunteet puolestaan haittaavat uuden tiedon omaksumista ja ne saattavat suunnata huomion vain epämiellyttävästä tilanteesta selviämiseen tähtääviin toimintoihin (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 20). Esimerkiksi voimakas pelko epäonnistumista kohtaan saattaa lamauttaa toiminnan edessä täysin, jolloin oppimista tai onnistumisen kokemusta ei pääse tapahtumaan voimakkaan tunnereaktion takia. Oppimisteorioista esimerkiksi kognitiivinen oppimiskäsitys tunnistaa tunteiden läsnäolon oppimisprosesseissa, sillä sen mukaan yksilön aistimukset, havainnot ja tunteet ovat olennaisesti mukana tiedon muodostamisessa (Räsänen, 2010, s. 6).

Jako positiivisiin ja negatiivisiin (kielteisiin) tunteisiin on jossain määrin ongelmallinen, koska se arvottaa tunteita ja sisältää ajatuksen siitä, että jotkin tunteet olisivat toisia vähemmän hyväksyttäviä. Jako saattaa joissain tilanteissa määritellä sitä, mitä tunteita on esimerkiksi toivottua tai hyväksytyä tuntea. Esimerkiksi vihan tunne mielletään negatiiviseksi tunteeksi ja siksi sen ilmaisua ja kokemista saatetaan vieroksua. Taustalla voi olla ajatus siitä, että tunnetta ei olisi lupa ilmaista tai edes kokea, mikä saattaa puolestaan johtaa tunteen tukahduttamiseen. Jokainen tunne on kuitenkin tärkeä ja eri tunteilla on omat tarkoituksensa. (Myllyviita, 2016, s.10). Siksi käytän Pro gradu –tutkielmassani tunteiden jakoa Anne-Mari Jääskisen (2017, s. 26, s. 240) tapaan mielihyvän ja mielihapan tunteisiin, jolloin tunteet jakautuvat sen mukaan, tyydyttyvätkö yksilön olemassa olevat tarpeet. Koen sen olevan tutkimukseni kontekstin kannalta tarkoituksenmukaisin tapa jaotella tunteita.

Tunteet eivät kuitenkaan ole reaktioita, joiden varassa ihmiset sokeasti toimivat, vaan tunteiden käsittelemistä ja tunnetaitoja voi kehittää läpi elämän (Mäkelä & Trogen, 2022, s. 186). Tätä kehittämistyötä on mahdollista toteuttaa tietoisesti tunnekasvatuksen keinoin. Tunnekasvatukselle on vaikeaa löytää tarkkarajaista määritelmää, mutta määrittelen sen

tässä tutkielmassa mukaillen englanninkielisen vastineen social and emotional learning (SEL) määritelmää. CASEL-järjestö (n.d.) määrittelee SEL:n prosessiksi, jonka kautta opitaan erilaisia tunnetaitoja. Tunnetaitoja vahvistamalla opetellaan solmimaan ja ylläpitämään toimivia ihmis- ja vuorovaikutussuhteita sekä lisätään hyvinvointia. Tunnekasvatus voidaan siis määritellä toimintana, jolla mahdollistetaan tämä prosessi. Greenberg (2023, s. 4–5) jakaa SEL:n viiteen osa-alueeseen, jotka ovat itsetuntemus ja -ymmärrys, itsesäätelytaidot, sosiaalinen tietoisuus ja vuorovaikutustaidot sekä kyky tehdä vastuullisia päätöksiä. Suomessakin tunne- ja vuorovaikutustaidoista käytetään rinnakkain termiä sosio-emotionaaliset taidot, joka viittaa enemmän englanninkieliseen vastineeseen.

Tunnetaidoille löytyy vastaavasti hieman vaihtelevia määritelmiä, mutta esimerkiksi lasten ja nuorten tunnetaidoista hyvin käytännönläheisesti kirjoittanut Jääskinen (2017, s. 34) määrittelee tunnetaidoiksi tunteiden tunnistamisen, nimeämisen, ilmaisemisen, sallimisen ja säätelyn taidot. *Mitä sä rageet?* -kirjoissaan hän määrittelee ja esittelee tunnetaitoja sekä tarjoaa tunnetaitojen kehittämiseen ja vahvistamiseen tarkoitettuja harjoituksia. Avola ja Pentikäinen (2019, s. 148) määrittelevät tunnetaidoiksi vielä Jääskisen listauksen lisäksi taidon elää omien tunteiden kanssa tasapainossa, taidot huomata, vaalia ja vahvistaa myönteisiä tunteita sekä empatian ja myötätunnon. Mielestäni Lahtinen ja Rantanen (2019, s. 26) tuovat hyvän lisän näihin määritelmiin määrittelemällä tunnetaidot sellaisiksi taidoiksi, joilla pyritään vaikuttamaan omiin tai toisen kokemiin tunteisiin.

Tunnetaidoista etenkin tunteiden ilmaiseminen ohjaa vuorovaikutusta (Myllyviita, 2016, s. 26). Ilmaisemiseen liittyy paljon erilaisia sosiaalisia sääntöjä ja normeja, joiden pohjalta tunteiden ilmaisemista säädellään ja joita opitaan syntymästä lähtien vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Myllyviita, 2016, s. 37). Tunteiden sääteleminen onkin tunteiden ilmaisemista sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla (Kiuru, 2023, s. 190). Tunteiden säätelemiseen tarvitaan paljon muita tunnetaitoja, sillä säätely edellyttää niin tunteiden tunnistamista, hyväksymistä, nimeämistä kuin ymmärtämistäkin (Myllyviita, 2016, s. 25; Kiuru, 2023, s. 190). Säätelyä voi tehdä tilanteita ennakoimalla tai kohdentamalla toimia jo syntyneisiin tunnereaktioihin (Myllyviita, 2016, s. 25). Tunteiden tukahduttaminen on myös tunteiden säätelemistä, mutta se on vaikutuksiltaan haitallista ja vain hankaloittaa vuorovaikutustilanteissa ja ihmissuhteissa toimimista (Myllyviita, 2016, s. 26).

Mielihyvän tunteiden vahvistamisella tarkoitetaan myönteisiksi tulkittavien tunteiden, kuten ilon, kokemiseen keskittymistä ja niiden äärelle pysähtymistä (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 150). Avola ja Pentikäinen (2019, s. 150) toteavat mielipahan tunteisiin reagoimisen ja niiden huomioimisen olevan ihmiselle luontaisempaa kuin mielihyvän tunteiden ja siksi sitä tulisi tietoisesti harjoitella. Mielihyvän tunteiden vaaliminen on hyväksi koulun näkökulmasta, koska niillä on positiivinen vaikutus muun muassa ongelmanratkaisukykyyn ja oppimiskykyyn (Avola ja Pentikäinen, 2019, s. 152; Tyng, ym., 2017, s. 1).

Tunnetaitoja opetellaan lähtökohtaisesti vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, sillä oppiminen tapahtuu aidoissa käytännön tilanteissa, aitojen kohtaamisten ja tunteiden äärellä (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 15). Vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa suhteissa keskeisessä roolissa on empatia, jonka filosofian tohtori Elisa Aaltola (2017, s. 25) määrittelee yleisellä tasolla kokemukseksi toisen mielentilojen tunnistamisesta sekä myötäelämiseksi niiden kanssa. Empatialla on hänen mukaansa useita erilaisia muotoja. Sandberg (2021, s.181) toteaa vastaavasti empatian olevan yksittäisen tunteen sijaan joukko erilaisia taitoja, joiden avulla ymmärretään toisia ja asetutaan toisten asemaan. Empatiakyky on osa sosioemotionaalista kompetenssia eli kykyä toimia erilaisissa tilanteissa tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja hyödyntäen (Sandberg, 2021, s. 185-186). Niin empatiakyky kuin sosioemotionaalinen kompetenssikin ovat tärkeitä taitoja kaveri- ja ystävyys-suhteiden solmimisessa ja ylläpitämisessä.

Tunnetaitojen ohella on varsinkin aiemmin puhuttu paljon myös tunneälystä. Goleman (1995, s. 65–66) esittää Saloveyn tunneällyn määritelmän osa-alueiksi omien tunteiden tiedostamisen ja hallitsemisen taidot, motivaation löytämisen, muiden tunteiden havaitsemisen sekä ihmissuhteiden hoidon. Goleman (1995, s. 54) itse puolestaan määrittelee tunneällyn tarkoittavan Saloveyn määritelmien lisäksi sinnikkyyttä, mielihalujen hillitsemistä, tarpeiden tyydytyksen siirtämistä, empatiaa, toivoa sekä taitoa ajatella selkeästi. Tunneällyn voi siis ymmärtää hyvin laajana terminä. Tuoreemman kansainvälisen EQ-i 2.0 -älykkyydestimallin mukaan tunneäly jakautuu viiteen pääosaamisalueeseen, jotka ovat itsensä havainnointi, itsensä ilmaiseminen, vuorovaikutus, päätöksenteko ja stressin hallinta (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 25). Määritelmä kattaa siis jo valtavan määrän osaamista ja erilaisia taitoja. Pro gradu –tutkielmassani keskityn kuitenkin tunneällyn käsitteen sijaan juuri tunnetaitoihin, koska koen tunnetaitojen terminä keskittyvän näkökulmaan taidoista, joita on

mahdollista oppia ja opetella. Ne myös rajaavat valtavaa taitojen määrää hieman tiiviimmäksi, sillä esimerkiksi vuorovaikutukseen, päätöksentekoon ja stressin hallintaan kuuluu paljon myös tunnetaitojen ulkopuolisia taitoja, vaikka ne isossa roolissa ovatkin.

Tunnekasvatus tunnetaitoineen mielletään kuuluvaksi osaksi hyvinvointitaitoja. Pauliina Avola ja Viivi Pentikäinen käsittelevät kirjassaan *Kukoistava kasvatus: Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja* (2019) laajemmin laaja-alaisia hyvinvointitaitoja, joihin he luokittelevat myös tunne- ja vuorovaikutustaidot. He käsittelevät aiheita pääosin koulumaailman näkökulmasta huomioiden niin opettamisen kuin opettajankin roolin. Kirjasta löytyy käytännön vinkkejä eri hyvinvointitaitojen opettamiseen koulussa. Avola ja Pentikäinen (2019, s. 18) esittelevät hyvinvointitaidot erityisesti ennaltaehkäisevinä mielenterveystaitoina. He käyttävät määrittelemisen tukena esimerkiksi Seligmanin alun perin kehittämää PERMA-teoriaa ja siitä johdettua PERMA+H-teoriaa (Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment + Health) (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 96). Teoria koostuu kuudesta eri hyvinvoinnin elementistä, joiden avulla ihminen voi vaikuttaa omaan hyvinvointiinsa. Toisin sanoen näihin elementteihin liittyvät taidot ovat siis hyvinvointitaitoja. Avola ja Pentikäinen (2019, sisällysluettelo) luokittelevat laaja-alaisiin hyvinvointitaitoihin muun muassa tunnetaidot, ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot, läsnäolo- ja myötätuntotaidot sekä kehon hyvinvoinnista huolehtimisen taidot. Erityisesti positiivinen kasvatus ja positiivinen pedagogiikka korostavat hyvinvoinnin merkitystä kasvatuksessa. Positiivisen kasvatuksen tavoitteena on vahvistaa hyvinvointitaitoja sekä edistää siten yksilöiden ja yhteisöjen hyvinvointia. Kasvatusmallin keskiössä ovat muun muassa luontevahvuudet, minäpystyvyys ja myönteiset tunnekokemukset (Vuorinen, 2023).

Kun puhutaan hyvinvointitaidoista, on oleellista tarkastella myös sitä, mitä on hyvinvointi. Myönteistä psyykkistä hyvinvointia voidaan tarkastella esimerkiksi kahden eri näkemyksen kautta: hedonisen ja eudaimonisen (Kiuru, 2023, s. 239). Ensin mainittu näkee psyykkisen hyvinvoinnin myönteisten tunteiden ja tunnekokemusten runsauden kautta – mitä enemmän myönteisiä tunteita suhteessa kielteisiin ja mitä tyytyväisempi ihminen elämäänsä on, sen paremmin ihminen psyykkisesti voi. Eudaimoninen näkökulma korostaa elämän merkityksen löytämistä ja kokemista sekä yksilön oman kasvun ja potentiaalın merkitystä (Kiuru, 2023, s. 239). Näin ollen hyvinvointiin katsotaan eudaimonisesta näkökulmasta tarkasteltuna

kuuluvan myös esimerkiksi haastavat tai vaikeat tilanteet, joista ihmisen on mahdollista päästä yli. Resilienssillä eli psyykkisellä selviytymiskyvyllä tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin ihminen pystyy joustamaan ja uudelleen orientoitumaan haastavissa ja vaihtelevissa arjen tilanteissa (Mieli.fi, 2024). Sitä on mahdollista tukea tunnetaitoja vahvistamalla (Sk & Halder, 2021). Nuorten resilienssiä tutkinut Benjamin (2022, s. 2) kollegoineen mainitsee resilienssiä tukeviksi tekijöiksi muun muassa positiiviset ihmissuhteet ja sosiaaliset – ja itsesääätelytaidot, joita on myös mahdollista tukea hyvillä tunnetaidoilla.

Taiteet ja tunteet yhdistetään vahvasti toisiinsa. Esimerkiksi Löytönen toteaa Savan kanssa vuoropuhelunomaiseen muotoon kirjoitetussa artikkelissaan seuraavasti: “[...] taide ja tunteet liittyvät läheisesti toisiinsa, ja taide on varmasti yksi herkimmistä ja hienovaraisimmista keinoista tavoittaa tunnekokemukset” (Löytönen & Sava, 2011, s. 109). Jos etsitään konkreettista esimerkkiä taiteen ja tunteiden yhteydestä, voidaan luontevasti mainita ekspressionismi tyyli-suunta. Ekspressionismi on 1900-luvun alussa esiin noussut ja suosiossa ollut tyyli-suunta, jossa korostuvat taiteilijan omat subjektiiviset tunteet (Dempsey, 2003, s. 70). Tyyli-suunna aiheet ammennetaan omasta kokemusmaailmasta ja omista tunteista, joita pyritään kuvaamaan esimerkiksi maalaustaiteessa symbolisesti ja tunnepitoisesti viivaa ja väriä käyttäen (Dempsey, 2003, s. 70).

Filosofian professori Richard Eldridge (2009) kirjoittaa teoksessaan Johdatus taiteen filosofiaan taiteen ja tunteiden yhteydestä. Hän mainitsee Kendall Waltonin näkemyksen näennäistunteista, jotka ovat ikään kuin teeskenneltyjä tunteita, joita ihminen kokee taiteen äärellä samaistuessaan esimerkiksi teoksen henkilöihämoihin. Ajattelen, että tällaiset Waltonin määrittelemät näennäistunteet, joita taiteen kautta voi kokea, mahdollistavat osittain tunteiden ilmaisun ja tunnistamisen harjoittelamisen, kun taiteen tai taiteellisen toiminnan lomassa ilmenee tunteita, joita koetaan myös todellisissa arjen tilanteissa. Eldridge (2009, 222–223) esittää taiteen ja tunteen keskeiseksi yhteydeksi sen, että taiteilijat ikään kuin taiteen kautta esittävät, millaiset tunteet ovat hyväksyttäviä tai tunnistettavia eri tilanteissa, joita mukailemalla katsojan on mahdollista selventää tai keventää omia tunteitaan. Tunnetaitojen näkökulmasta tilanteessa tapahtuu silloin tunteiden tunnistamista ja hyväksyntää.

Leo Tolstoi puolestaan määritteli vuonna 1898 taiteen nimenomaan tunteiden tarkoituksenmukaiseksi viestimiseksi (Linnell, 2022). Hän kuvailee taiteen tekemisen

prosessia siten, että se saa alkunsa taiteilijan tunnekokemuksesta. Päättyessään jakaa tunteensa muille, taiteilija luo taiteen keinoin oman tulkintansa tunteesta ja siihen liittyvistä kokemuksista (Linnell, 2022). Tolstoin näkemysten perusteella onnistuneen taideteoksen merkki on se, että vastaanottaja ymmärtää ja parhaassa tapauksessa myös kokee vastaavan tunteen. Kuvataide tarjoaa Tolstoin ajatusten perusteella tapoja käsitellä tunteita niin taiteen tekemisen kuin sen katselemisenkin kautta.

2.2. Tunnekasvatus lukion kuvataiteessa

Lukioaikaan kuuluu paljon erilaisia vaiheita ja tilaisuuksia. Opiskeluvuotia tähdittävät erilaiset tapahtumat kuten wanhojen tanssit ja penkkarit, jotka ovat monille ikimuistoisia kokemuksia. Lukiota saattaa löytyä uusia tai vanhoja tuttavuuksia, joiden kanssa vietetystä ajasta ja opiskelusta jää paljon iloisia muistoja. Lukion aikana itsenäistymistä harjoitellaan ottamalla isompaa vastuuta omista opinnoista valitsemalla omannäköisiä opiskelupolkuja ja kirjoitussuunnitelmia. Vastuun kantaminen yläkoulua enemmän saattaa jo itsessään herättää monenlaisia tunteita. Lukio-opinnot päättävät ylioppilaskokeet ovat monelle lukiolaiselle opiskeluvuosien suurimmat ponnistukset, jotka vaativat kykyä innostaa ja motivoida itseä opiskelemaan sekä sietämään kokeisiin liittyvää jännitystä ja ahdistustakin.

Lukiossa nuori on ikävaiheessa, jossa oman identiteetin rakentaminen ja muodostaminen ovat hyvin keskeisessä roolissa (Kiuru, 2023, s. 241). Lukiolainen käy lukion aikana läpi nuoruusikä, joka katsotaan ajoittuvan ikävuosien 15–25 välille (Kiuru, 2023, s. 241). Ikävaiheeseen kuuluu monenlaisia asioita aina opiskelusta ja tulevaisuuden urapolkujen suunnittelusta vanhemmista irtautumiseen, itsenäistymiseen, harrastuksiin ja ihmissuhteisiin, joita esimerkiksi Tampereen yhteiskoulun lukion opinto-ohjaaja Liisa Huhta kuvailee moniulotteisesti kirjassaan *Uupuneet nuoret pärjääjät* (2022). Siirtymäkausi lapsuudesta kohti aikuisuutta merkitsee nuoren kohdalla paljon muutoksia myös omassa kehossa, joista fyysiset muutokset tapahtuvat psyykkisiä nopeammin (Kiuru, 2023, s. 241). Luonnollisesti näihin muutoksiin ja asioihin kuuluu paljon tunteita, joiden kohtaamiseen ja käsittelemiseen nuoren olisi hyvä saada ohjausta ja työkaluja.

Tunteiden osalta nuoruus on usein ailahtelevaa aikaa, sillä psyykinen tasapaino saattaa horjua ikävaiheen aikana tapahtuvien muutosten aikana, eikä itsesäätelytaidot ehdi kehittyä samassa tahdissa suojelemaan nuorta isommilta ylilyönneiltä (Kiuru, 2023, s. 241). Nuorten kognitiivista kehitystä tarkastellessa on hyvä tunnistaa kehitysvaiheen neurobiologinen tausta. Ihmisen aivot kypsyvät vaiheittain ja nuoruudessa kognitiiviset prosessit kehittyvät tasaisesti läpi nuoruuden, mutta muun muassa tunne-elämää säätelevät aivojen otsalohkot kehittyvät vasta myöhäisnuoruudessa (Kiuru, 2023, s. 190-191). Niiden kehitys jatkuu siis aina 25-30 ikävuoteen asti (Mäkelä & Torgen, 2022, 145). Tästä huolimatta nuoruus on ajanjakso, jossa on mahdollista rakentaa uudelleen sellaisia lapsuudessa opittuja malleja, jotka eivät ole nuoren kehityksen tai identiteetin muovautumisen kannalta suotuisia (Kiuru, 2023, s. 241). Tämä tekee nuoruudesta hyvän tilaisuuden tunnekasvatukselle, tunnetaitojen oppimiselle ja uusien toimintamallien omaksumiselle. Susanne Denham, (2018, s. 2) psykologian emerita professori Gerage Masonin yliopistosta, määrittelee kullekin kouluasteelle omat tunnekasvatukselliset (SEL) kehitystehtävät. Lukioikäisten (high-school) nuorten kehitystehtäviksi hän määrittelee kypsien ihmissuhteiden solmimisen ja ylläpitämisen, emotionaalisen itsenäistymisen omista vanhemmista ja muista ihmisistä, yksilöllisen identiteetin muotoutumisen, toisten tunteiden yksilöllisyyden ymmärtämisen sekä arvopohjan mukaisen toiminnan.

Lukiolaisbarometri on lukio-opiskelijoille suunnattu ja opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama kysely, jossa kysellään monipuolisesti opinnoista, arjesta ja tulevaisuudesta. Suomen lukiolaisten liiton ja Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otuksen yhteistyönä tehty kysely on toteutettu yhteensä kolme kertaa ja sen tuloksia on julkaistu vuosina 2019, 2022 ja 2024. Viimeisimmän barometrin tulosten mukaan vastanneiden opiskelijoiden arvio omasta jaksamisesta ja oppimisesta on kohentunut vähän pandemian ajoista. Suomalaisten lukiolaisten liiton (2024) mukaan tuulettamisen aihetta ei asiassa kuitenkaan ole, sillä lukiolaisten hyvinvointi on edelleen huolestuttavalla tasolla.

Salmela-Aro ja Hietajärvi (2020) tuovat esille Lukiolaisbarometrissä 2019 julkaistussa artikkelissaan Bridging the GAPS –tutkimuksen tuloksia. Artikkelin käsittelemässä tutkimuksessa helsinkiläiset lukiolaiset oli jaettu kolmeen ryhmään sen mukaan, kuinka innostuneita he olivat lukio-opinnoista. Yksi Salmela-Aron ja Hietajärven (2020) esittelemistä ryhmistä oli stressiryhmä, johon kuului peräti 45 % tutkimukseen osallistuneista lukiolaisista.

Stressiryhmään kuuluneet opiskelijat oli määritelty olevan riskissä uupua. Riittämättömyyttä ja voimakasta uupumista kokevista opiskelijoista koostuvat ryhmä käsitti 18 % tutkimukseen osallistuneista. Näihin ryhmiin kuuluvilla opiskelijoilla oli tulosten mukaan muita lukiolaisia huonommat sosio-emotionaaliset taidot (Salmela-Aro & Hietajärvi, 2019, s. 1). Artikkelissaan Salmela-Aro ja Hietajärvi (2019, s. 8) esittävät ratkaisuksi lukiolaisten tilanteeseen hyvinvoinnin ja jaksamisen huomioimisen lukio-opetuksessa sekä muun muassa sosio-emotionaalisten taitojen lisäämisen.

Vuoden 2019 barometrin jälkeen maailmassa on tapahtunut paljon sellaista, mikä heijastuu luonnollisesti myös lukio-opintoihin ja lukiolaisiin. Maailmaa on kohahduttanut niin koronapandemia, Venäjän hyökkäyssota Ukrainaan, yleinen polarisoituminen kuin sotatoimet Lähi-Idässä. Koronapandemian aikana toteutetun toisen barometrin kohdalla on mahdollista huomata, kuinka esimerkiksi henkinen rasitus opinnoissa lisääntyi vastausten perusteella. Siinä missä vuonna 2019 vastanneista yhteensä 41 % oli vastannut olevansa osittain tai täysin samaa mieltä väitteen ”opiskelu on minulle henkisesti raskasta” kanssa, oli vastaava prosenttiosuus vuonna 2022 jo 62 % (Lukiolaisbarometri, 2024). Vuoteen 2024 tullessa prosenttiosuus on kuitenkin edelleen noin 60 %. Toisaalta lukiolaisbarometrien (2024, tulosraportti) perusteella on todettavissa myös, että lukiolaisten innostus lukio-opiskelua kohtaan on lisääntynyt, sillä siinä missä vuonna 2022 28 % vastanneista oli täysin tai osittain samaa mieltä ”olen innoissani opiskelusta” väitteen kanssa, oli vastaava luku kaksi vuotta myöhemmin 43 %.

Vuoden 2019 lukion opetussuunnitelman perusteissa tunnekasvatukseen liittyviä tavoitteita ja sisältöjä käsitellään pääosin laaja-alaisen osaamisen osa-alueissa. Vuonna 2021 voimaan tullut opetussuunnitelma (LOPS 2019) on tuonut peruskoulun opetussuunnitelman perusteista (POPS 2014) jo ennestään tutut laaja-alaisen osaamisen osa-alueet mukanaan lukiomaailmaan. Osa-alueet asettavat tavoitteet koskien kaikkia lukioaineita ja lukio-opetusta yleisesti. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet tähtäävät sellaisten taitojen oppimiseen ja omaksumiseen, joita tarvitaan arjessa, opiskelussa ja työelämässä (LOPS, 2019, s. 60–61). Lukiokoulutuksessa laaja-alaisen osaamisen osa-alueisiin kuuluvat 1.) globaali- ja kulttuuriosaaminen, 2.) eettisyys ja ympäristöosaaminen, 3.) yhteiskunnallinen osaaminen, 4.) monitieteinen ja luova osaaminen, 5.) vuorovaikutusosaaminen sekä 6.) hyvinvointiosaaminen. LOPS:n (2019, s. 60) mukaan näiden osa-alueiden hallinnan

tavoitteena on kasvattaa lukiolaisista hyviä, tasapainoisia ja sivistyneitä ihmisiä. Tunnetaitojen merkitys tunnustetaan erityisesti laaja-alaisen osaamisen osa-alueiden kohdissa hyvinvointi- ja vuorovaikutusosaaminen. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet koskevat kaikkia oppiaineita, joten tunnetaitojen kehittämistä koskevat tavoitteet yltyvät siten myös kuvataiteen opetukseen (LOPS, 2019, s. 60–63).

Vuorovaikutusosaamisen osa-alueeseen sisältyy suoraan tunne-, empatia- ja vuorovaikutustaidot. LOPS:ssa kerrotaan osa-alueen tavoitteista seuraavaa:

Opiskelija kehittää vuorovaikutusosaamistaan tunnistamalla, käsittelemällä ja säätelemällä tunteitaan. Hän oppii myös kuuntelemaan, kunnioittamaan ja ennakoimaan toisten tunteita ja näkemyksiä sekä niiden ilmaisuja. Hän oppii käyttämään tunteita voimavarana vuorovaikutuksessa (LOPS, 2019, s. 61).

Hyvinvointiosaamisen osa-alueisiin kuuluu tavoitteita kuten itsestä huolehtimisen taito, omien vahvuuksien tunnistaminen ja vahvistaminen sekä identiteetin rakentaminen (LOPS, 2019, s. 62). Nämä taidot ovat yhdistettävissä tunnekasvatuksen tavoitteisiin, joissa tunnetaitojen hallitsemisella vahvistetaan yksilön identiteetin rakentamista ja vahvuuksien tunnistamista, kun omien tunteet ja niiden kanssa toimiminen tulevat tutummiksi ja tiedostetummiksi. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS, 2019, s. 344) todetaan, että kuvataiteen opinnot tukevat hyvinvointiosaamista kuvailmaisun avulla, johon sisältyy opiskelijan kokemat aistinautinnot, tunteet ja henkilökohtaiset merkitykset.

Lukion kuvataideopetuksessa työskennellään erilaisissa ja erikokoisissa ryhmissä, jolloin toiminnassa on läsnä kaikkien ryhmän jäsenten tunteet. Tunneilmapiirillä tarkoitetaan tilassa tai ryhmässä vallitsevaa ilmapiiriä, joka koostuu ryhmän jäsenten erilaisista tunteista ja tunneviestinnästä (Jääskinen, 2017, s. 121). Avola ja Pentikäinen (2019, s. 171) toteavat myönteisen tunneilmapiirin olevan merkittävä oppimista ja hyvinvointia tukeva tekijä. Myönteinen tunneilmapiiri luo turvallisuuden tunnetta ja koulumaailmassa kokemus turvallisuudesta on edellytys sille, että oppilas tai opiskelija voi toimia avoimesti ja luovasti uutta oivaltaen (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 113). Laitinen (2003, s. 184) korostaa kuvataideopetuksessa luokan ilmapiirin vaikutusta työskentelyyn ja ilmaisemiseen. Hänen mukaansa esimerkiksi eläytyminen toisen teokseen ja omien tunteiden ja ajatusten ilmaiseminen edellyttävät vapaata ilmapiiriä, jossa on tilaa myös kokeilemiselle ja

erehtymiselle. Koulumaailmassa ilmapiiriin vaikuttaa olennaisesti ryhmäkoko. Isossa ryhmässä syvempi vuorovaikutus, jota esimerkiksi tunteiden jakaminen ja ilmaiseminen kuvallisestikin edellyttää, saattaa tuntua liialta (Laitinen, 2003, s. 194).

Tunteiden tarttumisesta puhutaan silloin, kun tunne välittyy ihmiseltä toiselle vuorovaikutuksen aikana (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 167). Tarttumisen taustalla ovat aivojen peilisolujärjestelmä sekä empatiamekanismi (Myllyviita, 2016, s. 132). Tunteiden tarttumista tapahtuu oleellisesti myös luokahuoneessa, ja sitä tapahtuu sekä oppilaiden tai opiskelijoiden kesken että opettajan ja oppijan välillä (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 169; Sutela, 2022, s. 122). Näin ollen opettaja on myös aina erottamaton osa ryhmää ja siihen liittyviä erilaisia prosesseja. Näissä prosesseissa muun ryhmän tunnetilat vaikuttavat opettajaan ja opettajan tunnetilat puolestaan opetettavaan ryhmään (Nikkola & Löppönen, 2014, s. 27). Tunneilmapiirin muodostumiseen vaikuttavat niin oppilaiden kuin opettajankin tunteet, mutta loppupeleissä luokan tunneilmapiiri on opettajan vastuulla (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 171).

Opettajalla on oma roolinsa tunnekasvatuksen toteuttamisessa myös omien tunnetaitojensa osalta. Opettajan kyky kohdata ja käsitellä omia tunteitaan on keskeinen osa tunnekasvatusta ja ryhmän kanssa toimimista. Nikkola ja Löppönen (2014, s. 33) toteavat, että opettajan on tärkeää reflektoida omia sisäisiä, tiedostamattomiakin tunteita ja pyrkiä tunnistamaan, kuinka ne vaikuttavat omaan toimintaan. Opettajan omat tunteet voivat vaikuttaa opettajan suhtautumiseen oppilasta tai opetusryhmää kohtaan (Lahtinen ja Rantanen, 2019, s. 142–147). Esimerkiksi Nurmi ja Kiuru (2015) toteavat artikkelissaan, että opiskelijan opettajassa herättämät tunteet vaikuttavat opettajan opetukseen sekä opettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Nikkolan ja Löppösen (2014, s. 31) mukaan tunteiden tunnistaminen ja säätteleminen auttavat opettajaa toimimaan harkitummin ja pidemmällä tähtäimellä tarkastellen. He toteavat tietoisuuden omista tunteista ja niiden vaikutuksista vähentävän tiedostamattomien tunnereaktioiden varassa toimimista. Opettaja näyttää omalla esimerkillään, kuinka erilaisten tunteiden kanssa toimitaan ja tällä tavoin mallintaa omalla toiminnallaan ja sanoittamisellaan oppilaille tunnetaitoja. Mallintamista on myös se, kun opettaja pahoittelee sitä, miten on toiminut väärin sellaisessa tilanteessa, jossa tunteet ovat ottaneet vallan ja on tullut sanottua jotain harkitsematonta (Lahtinen & Rantanen, s. 24). Lahtinen ja Rantanen toteavat kirjassaan *Tunnetaidot opetustyössä: Opas haastaviin*

tilanteisiin (2019) tunnetaitojen opettelun olevan yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä. Opettajan myönteinen tunnetuki sekä oppilaan ja opettajan välinen myönteinen suhde tukevat oppilaiden keskisten vuorovaikutussuhteiden muodostamista ja rakentumista sekä auttavat myös opettajaa huomioimaan oppilaiden yksilölliset tarpeet sensitiivisemmin (Lehtinen, ym. 2016, s. 259). Siksi kyky tunnistaa ja sanoittaa omia ja toisten tunteita on opettajan työssä tärkeää. Jos opettajalla itsellään on heikot tunnetaidot, vaikeuttaa se lapsen tai nuoren tunteiden aitoa kohtaamista, mikä voi johtaa esimerkiksi siihen, että lapsen tai nuoren tunnereaktiot ennemmin ohitetaan kuin käsitellään hyväksyvästi osana arkea (Mäkelä & Torgen, 2022, s. 25).

Loppujen lopuksi tunteista puhuessa ollaan aivan perusasioiden äärellä. Jääskinen (2017, s. 118) korostaa perustarpeista huolehtimisen tärkeyttä kasvattajan työssä, jotta lapsen tai nuoren tunteiden kohtaamiseen on käytettävissä tarpeeksi voimavaroja. Perustarpeilla hän tarkoittaa muun muassa fyysisistä tarpeista kuten levosta, syömisestä ja liikkumisesta huolehtimista ja henkisen hyvinvoinnin ylläpitämistä. Opettajan omien tunnetaitojen ja hyvinvoinnin merkitys tunnustettiin myös KUVIS ry:n vuosina 2023-2024 toteutuneessa Kuvis x Mieli -hankkeessa, jossa yhtenä tavoitteena oli vahvistaa opettajien omaa hyvinvointia. Perusteena oli, että opettajan on osattava pitää huolta itsestään huolehtiakseen oppilaistaan tai opiskelijoistaan (Kuvis x Mieli, 2024).

Tunteiden ja taiteen yhteyden ohella Tunnekasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen yhtymäkohdat ovat omasta näkökulmastani erittäin vahvat kummankin alan peruskysymysten kannalta. Mirja Hiltunen (2022) kuvailee KAARO-hankkeen yhteydessä toimineen Tunne-tieto-taito -ryhmän ajatuksia Arvioinnin äärellä -teoksessa julkaistussa artikkelissaan. Tunne-tieto-taito -ryhmä (TTT-ryhmä) perustettiin pohtimaan kuvataidekasvatuksen ydinominaisuuksia ja perimmäisiä ulottuvuuksia. (Hiltunen, 2022, s. 27). Mielestäni on osuvaa, että tämän ryhmän kolmesta sanasta muodostuvassa nimessä juuri tunne-sana on ensimmäinen. Hiltunen (2022, s. 30) perustelee kolmen sanan osuutta kuvataiteessa osuvasti ja herättelevästikin: "Tunne-tieto-taito ovat yhtä aikaa käytössä, tiedot mahdollistavat ymmärryksen, taidot ilmaisun, mutta ilman tunnetta ei ole taidetta". Tunteilla on siten perustavanlaatuinen merkitys niin taiteessa kuin kuvataidekasvatuksessakin.

Taidepedagogiikkaa ja taideaineita onkin perusteltu tunnekasvatuksella. (Räsänen, 2011, s. 133; Räsänen, 2015, s. 27). Esimerkiksi taidefilosofi Ronald W. Hepburn (1987, s. 207) on kirjoittanut taiteen ja tunnekasvatuksen suhteesta ja todennut taiteen olevan olennainen osa tunnekasvatuksen toteuttamista. Hänen mukaansa taiteessa taideteokset esiintyvät kasvatuksellisina emootioiden kohteina. Hepburn (1987, s. 215) esittää myös ajatuksen taiteen ja taidekasvatuksen mahdollisuuksista laajentaa tapaa kommunikoida tunteista, kun kommunikointi ei rajoitu pelkästään sanallisiin käsitteisiin. Myös Anttila (2011, s. 167) toteaa taiteellisen toiminnan antavan ihmisen kokemuksille ulkoisen muodon, joka tarjoaa mahdollisuuden myös vaikeasti välittyvistä merkityksistä kommunikointiin. Hänen mukaansa taide on myös keino tavoittaa sellaisia kokemuksia, joista yksilö ei välttämättä ole vielä edes tietoinen (Anttila, 2011, s. 158). Tällaisia kokemuksia saattavat olla vaikka erilaiset tunnekokemukset, jotka ovat jääneet syystä tai toisesta tiedostamatta.

Räsänen (2015, s. 37) esittelee kokonaisvaltaista taidepedagogiikkaa todeten sen korostavan oppimisen moniulotteisuutta. Hän kuvailee, kuinka kokonaisvaltainen taidepedagogiikka huomioi oppimisen aistimellisen, kognitiiviset, henkiset, sosiaaliset ja emotionaaliset puolet sekä yhdistää niitä. Räsänen (2015, s. 37) toteaa, että yhdistäminen ja tasa-arvoinen tarkastelu saavat aikaan sen, että eri ulottuvuuksia ei voida erottaa toisistaan. Näin esimerkiksi kognitiivinen ja emotionaalinen puoli nähdään keskenään tasavertaisina osa-alueina. Ylipäätään kokonaisvaltaisen taidepedagogiikan tavoitteena on yhteensovittaa erilaisia teoreettisia näkemyksiä, mikä tukee kokonaisvaltaisen oppimiskäsityksen ajatusta siitä, että kehollisuus, abstrakti ajattelu ja kulttuuri ovat kaikki sidoksissa toisiinsa (Räsänen, 2015, s. 38).

Taidekasvatuksessa tietämistä tarkastellaan erilaisista näkökulmista ja ymmärretään, että tietoa ja tietämistä voi olla monenlaista ja monessa eri muodossa (Räsänen, 2010). Anttila (2011, s. 170-171) määrittelee taiteen tiedon syntyvän kohtaamisessa. Hänen mukaansa taiteen tieto auttaa ymmärtämään dialogisuudessaan todellisuuksien ja niiden tulkintojen moninaisuutta sekä osoittaa, että kaikkea ei voida täysin ymmärtää tai sanallistaa. Laininen (2022) toteaa erilaisten tietämisen tapojen yhdistyvän taiteessa. Hän listaa tietämisen tavoiksi niin käsitteellisen ajattelun, kehollisuuden, moniaistisuuden, arvot, alitajunnan, intuition kuin tunteetkin.. Räsänen (2015, s. 27 ja 42) puolestaan määrittelee havainnot, muotoelementit, kulttuurin ja tunteet yhtä arvokkaiksi tiedon ulottuvuuksiksi

taidekasvatuksessa. Hänen mukaansa esimerkiksi kognitiivisessa taideoppimiskäsityksessä tiedon rakentamisen materiaaleina ovat niin yksilön havainnot, aistimukset kuin tunteetkin. Myös Anttila (2011) tunnistaa kehollisuuden ja kokemuksellisuuteen liittyvät merkitykset osana taiteellista tietoa. Tunteiden näkökulmasta tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppijan tunteisiin liittyvä henkilökohtainen kokemustieto liittyy taidetoiminnan kautta kulttuurisesti rakentuneeseen sosiaaliseen tietoon. Lopputuloksena syntyy kuvallinen produkti kuten esimerkiksi maalaus tai veistos, joka kuvastaa lähtökohtana olleita henkilökohtaista tunnekokemusta ja ilmenee kulttuuristen ja sosiaalisten symbolien kautta (Räsänen, 2015, s. 39). Kokonaisvaltainen taidepedagogiikka näin ollen tunnustaa tunteiden olevan oleellinen tiedon ulottuvuus taidepedagogiikan näkökulmasta.

Taideteorioista etenkin ekspressiivinen taideteoria painottaa tunteiden ja tunnekokemusten merkitystä (Räsänen, 2008, s. 26). Teoria perustuu ajatukseen siitä, että taiteessa ilmaisun keskiössä on subjektiivinen todellisuus ja siten se korostaa yksilön tunnekokemuksia ja sisäistä maailmaa (Räsänen, 2008, s.26). Ekspressiivisen taideteorian mukaan taide toimii itseilmaisun välineenä ja pyrkii välittämään tunteita ja vaikuttamaan mielialoihin, jolloin mukaan astuvat myös empaattiset ja jopa terapeuttiset tulokulmat, kun itseilmaisua saa katsojassa aikaan samaistumisen kokemuksia (Räsänen, 2008, s. 26). Toisaalta taas postmoderneista taideteorioista esimerkiksi instrumentaaliset teoriat sallivat taiteen käyttämisen muun muassa kasvatuksellisessa tarkoituksessa ja tunnustavat taiteen välinearvon (Räsänen, 2008, s. 31). Taiteen tohtori Marjo Räsänen (2015, s. 26) toteaa visuaalisen kulttuurin monilukutaitoa käsittelevässä kirjassaan taiteen sopivan monimutkaisten ilmiöiden kuten tunteiden käsittelyyn, jossa ymmärtämiseen ei ole ennalta valmiita teorioita, vaan tarkastelua tehdään erilaisten näkökulmien kautta. Taiteen ja taidepedagogiikan avulla on mahdollista käsitellä ja jäsenellä vaikeita ja kipeitäkin tunteita. Esimerkiksi Laininen (2022) kertoo ympäristökriisiä ja taidetta käsittelevässä artikkelissaan taiteen roolista vaikeidenkin ympäristökriisiin liittyvien tunteiden kohtaamisen mahdollistajana, mutta samalla myös tavoin myös toivon ja toimijuuden lisääjänä.

Sirkka Laitinen (2003) tutkii väitöskirjassaan kuvataideopetuksen mahdollisuuksia lukiolaisten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena empiirisen tutkimuksen keinoin. Vaikka tutkimus on jo yli kahden vuosikymmenen takaa ja on siten jo tutkimustietona vanhaa, on sen tuloksissa sellaisia nostoja nuorten kuvallisen kehityksen vaiheesta, joiden ajattelen olevan yhä

relevantteja ja kytkettävissä vielä nykyhetkeen. Laitinen (2003) päätyi lukion piirustus- ja maalaus -kurssin kuvallisista tuotoksista ja haastatteluista koostuvan aineistonsa pohjalta lopputuloksiin, joita ovat muun muassa se, että oppilaille on tärkeää yksilöllisyyden toteuttaminen ja että kuvat ovat oppilaille tärkeitä kommunikoinnin välineitä. Hänen mukaansa opiskelijoiden teokset kertoivat yleensä aina jotain heistä itsestään, sillä niissä korostui opiskelijoiden omat kokemusmaailmat ja tunnekokemukset. Tunnekasvatuksen näkökulmasta kiinnostavaksi huomioksi osoittautuu kuvataiteen luova mahdollisuus eläytyä toisen tekemään teokseen ja sitä kautta esimerkiksi ymmärtää erilaisuutta ja toisen ihmisen todellisuutta (Laitinen, 2003, s. 184). Laitisen (2003, s.182) mukaan kuvataiteen tekeminen edistää osaltaan identiteetit hahmottumista, mikä on nuorten kehitysvaiheelle keskeinen tehtävä niin yleisesti kuin tunnekasvatuksenkin näkökulmasta (Denham, 2018, s. 2).

Minna Strömberg Alppilan lukiosta ja Laila Rebers-Holländer Tölö gymnasiumista (2022) kirjoittavat portfoliotyöskentelyä lukion kuvataiteessa nyt ja tulevaisuudessa käsittelevässä artikkelissaan portfoliotyöskentelystä omissa lukioissaan. He kertovat portfoliotyöskentelyn kuuluvan osaksi jokaista kuvataiteen opintojaksoa. Strömbergin ja Rebers-Holländerin (2022, s. 131) lukioissa ensimmäisten pakollisten opintojaksojen aikana opetellaan oman työskentelyprosessin sanoittamista ja oman toiminnan ja teosten dokumentoimista. Sanoittamista ja taiteesta puhumista harjoitellaan myös kuva-analyysin keinoin (Strömberg & Rebers-Holländer, 2022, s. 131). Kuva-analyysin avulla on mahdollista tarkastella erilaisten tunteiden ilmaisua sekä teosten katsojassa herättämiä tunteita. Syventävillä opintojaksoilla osaamista syvennetään omaehtoisemmalla portfoliotyöskentelyllä, jossa pyritään sanoittamaan ja kuvailemaan referenssejä monipuolisesti ja eri tasoisesti (Strömberg & Rebers-Holländer, 2022, s. 131). Portfoliotyöskentelyssä on oma paikkansa myös tunteiden sanoittamiselle. Työskentelyn aikana herää todennäköisesti monenlaisia tunteita, jotka saattavat vaikuttaa prosessin etenemiseen sekä työn lopputulokseen. TTT-ryhmän kanta tähän onkin se, että portfoliotyöskentelyssä tulisi ohjeistaa myös tunteiden sanallistamista ja arvioimista (Hiltunen, 2022, s. 30). Omien mielipiteiden ja ajatusten ilmaisemisen ja sanoittamisen lisäksi kuvataiteen oppiaineessa harjoitellaan siten yhtä lailla tunteiden ilmaisemista sanoin ja kuvin. TTT-ryhmä esittääkin, että kuvataiteen arvioinnissa tulisi arvioida myös tunteiden välittymistä (Hiltunen, 2022, s. 30). Voisiko tältä pohjalta todeta, että kuvataiteen oppiaineessa arvioidaan itseasiassa samalla opiskelijan tunnetaitoja?

Tunteilla ja tunnekasvatuksella on edellä mainitun pohjalta perusteltu paikka kuvataiteen opetuksessa. Halusin kuitenkin perehtyä ennen aineiston kartoittamista siihen, mitä lukion kuvataiteen kentällä tai sen kehittämistyössä toimivat opettajat ja kuvataidekasvattajat ajattelevat tunnekasvatuksesta ja sen roolista osana lukion kuvataiteen opetusta. Halusin selvittää, millaisia kokemuksia aihetta käsittelevään opetukseen liittyy ruusuineen ja risuineen. Päädyin haastattelemaan Kuvistuubi-verkkosivuston ohjausryhmää, joka koostuu kuvataidekasvatuksen alan ammattilaisista. Ryhmähaastattelussa käytiin keskustelua tunnekasvatukseen liittyvistä aiheista ennalta laatimani kysymyslistan perusteella (ks. Liite 2).

Tein kandidaatintutkielmani yläkoulun kuvataideopettajien kokemuksista tunnekasvatuksen toteuttamisesta osana yläkoulun kuvataiteen opetusta. Jo kandidaatintutkielmaa työstäessäni pohdin sitä, millaista tunnekasvatus on tai voi olla kuvataiteen opetuksessa, vaikka näkökulma olikin lukion sijaan yläkoulun kuvataideopetuksessa. Haastattelin tutkimusta varten kahta yläkoulun kuvataideopettajaa. Kandidaatintutkielmani (Jämsén, 2023, s. 12–13) tuloksina totesin, että kuvataideopettajat kokivat oppilaiden välisen vuorovaikutuksen olevan merkittävässä osassa tunnekasvatuksen toteuttamista kuvataidetunneilla. Tällaisia opiskelijoiden välisiä vuorovaikutustilanteita syntyy heidän mukaansa luontevasti ryhmitöissä. Myös opettajan rooli koettiin keskeisenä (Jämsén, 2023, s. 14). Tehtävissä tunteiden ilmaisu korostui, vaikka monenlaisia tunteita käsiteltiin myös monenlaisin tehtävänannoin (Jämsén, 2023, s. 6–11).

2.3. Muotoilukasvatus ja tunteet muotoilussa

Muotoilu on osa elämää ja arkea joka hetki: aamukahvia keittäessä otat käteesi muotoillun kahvikupin, jonka olet ostanut kenties kauniin ulkomuodon ja käteen istuvuuden perusteella. Kahvipaketti lupaa pakkauksen muotoilullaan laadukasta kahvinautintoa. Ladatessasi kahvinkeitintä saatat ajatella, että pitäisi ostaa uusi, kun nykyinen keitin ei miellytä ulkonäöllisesti ja sen osat eivät asetu paikalleen haluamallasi tavalla. Istut juomaan kahvia jonkun suunnitteleman sohvuolulle ja selaat tietyn mallisella älylaitteellasi päivän uutisia puhelinsovelluksesta, joka on suunniteltu mahdollisimman helposti käytettäväksi ja tietoa nopeasti tarjoilevaksi.

Muotoilussa empatialla on hyvin keskeinen rooli. Tieteen termipankki (n.d.) määrittelee empatian prosessina, ”jossa vastaanottaja ymmärtää toisen tunnetta tai mielentilaa ja kokee samantapaisen tunnereaktion”. Käyttäjäkokeemusta ajatellessa empatia on keskiössä, kun suunnitellaan erilaisia palveluita ja tuotteita eri käyttäjäryhmille, sillä etenkin käyttäjälähtöisen suunnittelun lähtökohtana on syvä ja empaattinen ymmärrys käyttäjän toiveista ja tarpeista (Battarbee & Koskinen, 2004). Ymmärrys ja empatia mahdollistavat sen, että tuote tai palvelu saadaan vastaamaan todellisia tarpeita. Esimerkiksi Tarja Korpela (2024), LAB-ammattikorkeakoulun lehtori Hyvinvointiyksikössä sekä Hyvinvointialan palvelumuotoilu (YAMK) -koulutuksen koordinaattori, toteaa empatian olevan muotoilun keskeinen periaate ja empaattisen muotoilun ihmislähtöisen muotoilun perusta. Myös Miettinen, Raulo ja Ruuska (2016, s. 13) toteavat inhimillisten tarpeiden, tunteiden ja motiivien sekä niiden tunnistamisen olevan lähtökohta palvelumuotoilulle ja uusille innovaatioille. Muotoilupakki-verkkosivustolla (n.d.) esitellään muotoiluprosessi janaana, jossa empatia on uteliaisuuden lisäksi koko muotoiluprosessin lähtökohta.

Muotoilu yhdistetään tavallisimmin fyysisten esineiden ja tuotteiden muotoiluun sekä suunnitteluun, mutta muotoilun piiriin kuuluu yhtä lailla aineettomien prosessien, palveluiden ja muutosten suunnittelu (Mattelmäki, 2015, s. 27). Aineettoman muotoilun yhteydessä puhutaan yleensä palvelumuotoilusta. Opettajan oppaaksi tarkoitettussa Matka palvelumuotoiluun –teoksessa (Euro, ym., 2017, s. 10) palvelumuotoilu määritellään palvelujen ja toiminnan kehittämiseksi muotoilun menetelmin, jossa tavoitteena on kokemuksen miettiminen ja parantaminen ensisijaisesti käyttäjän näkökulmasta.

Aalto yliopiston muotoilun laitoksen professori Tuuli Mattelmäki (2015, s. 27) toteaa käyttäjä- ja ihmiskeskeisyyden olevan yksi palvelumuotoilun keskeisistä piirteistä ja sitä tuetaan osallistamalla eri osapuolia ja käyttäjiä yhteissuunnitteluun. Osallistamista voi hänen mukaansa tehdä käytännössä esimerkiksi havainnoimalla ja haastattelemalla käyttäjiä tai asiakkaita tai toteuttaa työpajoja, joissa asiakkaat ja palvelutarjoajat tai muotoilijat ovat yhdessä suunnittelemassa, toimimassa tai jakamassa ajatuksia. Palvelumuotoilun ja osallistavan suunnittelun yhteydessä nousee esille usein Mattelmäenkin mainitsema yhteissuunnittelun käsite. Yhteissuunnittelu, englanniksi co-design, on osallistavaa suunnittelua, jossa korostuu käyttäjien toimijuus osana suunnitteluprosessia ja jota toteutetaan monialaisesti ja -kanavaisesti yhteistyössä eri toimijoiden kanssa (Vaajakallio &

Mattelmäki, 2016, s. 77). Yhteissuunnittelusta ja palvelumuotoilusta kirjoittavat Vaajakallio ja Mattelmäki (2016, s. 80) toteavat yhteissuunnittelun vahvuuden olevan eri näkökulmien runsaudessa ja niiden hyödyntämisessä. Usein erilaisissa ryhmissä työskennellessä nouseekin esille sellaisia ideoita tai tarpeita, joita ei itse olisi tullut edes ajatelleeksi. Konkreettisia esimerkkejä empatiaa ja eri näkökulmia hyödyntävistä muotoilun menetelmistä ovat muun muassa empatiakartta ja erilaiset käyttäjäpersoonat. Käyttäjäpersoonat ovat eräänlaisia esimerkkikäyttäjiä, joille määritellään yleensä perustiedot kuten ikä, ammatti, perhe ja asuinpaikka (FNOLL, 2012). Yleensä muodostetut käyttäjäpersoonat ovat ikään kuin yleistyksiä ja arkkityyppejä jostain isommasta ihmisryhmästä (Takala-Schreib, 2016, s. 149).

Palvelumuotoilussa hyödynnetään erilaisia menetelmiä, joiden avulla palveluita ja toimintaa ideoidaan, suunnitellaan ja kehitetään. Yksi käytetty työkalu on palvelupolku, jonka avulla asiakkaan palvelukokemus kuvataan visuaalisesti palvelutuokioiden ja kontaktipisteiden kautta (Euro, ym., 2017, s.10). Palvelutuokioiden ovat yksittäisiä tapahtumia palvelussa ja kontaktipisteet kuvaavat erilaisia konkreettisia asioita, joista palvelutuokioiden koostuvat (Euro, ym., 2017, s.10). Tällaisia asioita ovat esimerkiksi tilat, henkilöt, vuorovaikutusprosessit ja esineet (Koivisto, 2016, s. 51–52). Palvelupolku on yksi niistä tavoista, joilla palvelumuotoilussa käsitellään visuaalisesti erilaisia systeemejä, verkostoja ja prosesseja, jotka saattavat olla luonteeltaan ja rakenteeltaan hyvinkin monimutkaisia ja käsittää paljon erilaisia osia ja toimijoita (Mattelmäki, 2015). Palvelupolun avulla on mahdollista tehdä näkyväksi ja ymmärrettäväksi eri kontaktipisteiden vaikutukset toisiinsa sekä ylipäättään muodostaa kokonaiskuva suunnitellusta toiminnasta - myös visuaalisesti (Koivisto, 2016, s. 51).

Tunteet kuuluvat olennaisesti muotoilun prosesseihin. Turtola ja Määttä (2023, s. 38–39) kuvaavat tutkimustuloksissaan muotoilijan osaamista neljän osa-alueen kautta, joista kognitiivisten, sosiaalisten ja toiminnallisten tekijöiden (functional factors) lisäksi emotionaalisten tekijöiden (emotional factors) on nostettu yhdeksi osa-alueeksi, mikä osoittaa tunteiden merkitystä muotoilijan työssä. Myös Takala-Schreib (2016, s. 212–213) kirjoittaa tunteiden ja emotionaalisten tekijöiden keskeisyydestä erityisesti käyttäjäkokemuksen yhteydessä. Tunnekokemukset ovat hänen mukaansa keskeisessä roolissa, kun tarkastellaan käyttäjän kokemuksia tuotteesta. MA Mariluz Soto (2021) on tutkinut väitöskirjassaan tunteiden roolia osana palvelumuotoilun käytäntöä ja teoriaa tutkimalla palvelumuotoilijan tunteita ja

tunnetaitoja sekä niiden merkitystä yhteiskehittämisen käytännöissä. Tutkimuksensa tuloksina hän esittää kolme fasilitaattorin eli tässä yhteydessä palvelumuotoilijan työskentelyä tukevaa tunnetaitoa: kehollisen tiedon, tunteiden tiedostamisen sekä yhteishengen luomisen ja ylläpitämisen taidot. Fasilitaattorin tunnetaidot lisäävät Soton mukaan luottamusta työryhmän toiminnan hallitsemiseen ja auttavat toiminaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Soto (2021, s. 50–52) esittelee väitöskirjassaan myös osatutkimuksissa esiin tulleita havaintoja palvelumuotoilun prosessin aikana esiintyvistä tunteista. Muotoilijoiden ja muotoiluprosessiin osallistujien yleisimpiä tunteita olivat esimerkiksi ilo, turhautuminen, viha, tyytyväisyys, väsymys ja innostus (Soto, 2021, s. 50–52), mikä osoittaa esiintyvien tunteiden kirjavuuden.

Muotoilukasvatuksen käsitteen määritelmä on häilyvä ja perustuu käytännön esimerkkeihin, vaikka muotoilukasvatuksesta on puhuttu Suomessa jo kohta 30 vuoden ajan (Kenttälä ym., 2009, s. 24). Muotoilupakki-verkkosivulla (n.d.) todetaan, että muotoilukasvatuksen avulla opetellaan muotoilun perustaitoja, kuten luovan ajattelun kehittämistä, ideointia, ongelmanratkaisutaitoja sekä taiteellista ilmaisua. Muotoilukasvatuksen toteuttamisesta peruskoulussa kirjoittanut Hatanpää (2016) määrittelee muotoilukasvatuksen muotoilutaitojen ja muotoiluymmärryksen opettamiseksi. Muotoilukasvatuksen avulla tutustutaan muotoilun osa-alueisiin kuten tuote- ja palvelumuotoiluun sekä muotoilun eri menetelmiin. Tutustuminen ja oppiminen tapahtuvat useimmiten tekemisen ja kokemisen kautta (Muotoilupakki, n.d.). Usein muotoilukasvatukseen liittyvä työskentely tapahtuu yksilötyöskentelyn lisäksi ryhmissä tai muuten vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Aholainen, 2009, s. 36; Muotoilupakki, n. d.).

Muotoilukasvatuksella on monia ja moniulotteisia tavoitteita. Sen avulla opetellaan havainnoimaan ja tulkitsemaan ympäristöä, esineitä ja palveluja (Muotoilupakki, n. d.). Tavoitteena on myös arvostamisen ja arvottamisen opettelu eri näkökulmista. (Kenttälä ym., 2009, s. 26). Ympäriällä olevia muotoilun tuotteita tarkastellaan niin esteettisestä, ergonomisesta, ekonomisesta, eettisestä kuin ekologisestakin näkökulmasta (Muotoilupakki, n. d.). Muotoilukasvatuksen tavoitteisiin kuuluu kulutustottumusten pohtiminen ja niihin suhtautuminen kriittisesti (Muotoilupakki, n.d.). Muotoilua ei löydy Suomen koulujärjestelmässä omana kouluaineenaan peruskoulun tai lukion puolelta, mutta se yhdistetään usein kuvataiteeseen tai muihin oppiaineisiin. Lukion kuvataiteessa muotoilu on

mukana erityisesti KU02: ympäristön paikat ja ilmiöt -moduulissa (LOPS, 2019). Moduulin tavoitteita ovat esimerkiksi itselle tai muille merkityksellisten tuotteiden ja palveluiden havainnoiminen, visuaalisuuden merkityksen ymmärtäminen muun muassa tuotteiden ja palveluiden suunnittelussa sekä muotoilun prosessien soveltaminen (LOPS, 2019). Tavoitteet mukailevat yleisesti muotoilukasvatuksen tavoitteita.

Erikoista on, ettei empatia-sana esiinny parhaillaan voimassa olevassa (LOPS 2019) eikä 1.8.2025 voimaan tulevassa opetussuunnitelmassa kuvataiteen oppiaineen kohdalla kertaakaan. Sana esiintyy kyllä useiden muiden aineiden, kuten kielten, historian ja psykologian, kohdalla eri asioiden yhteydessä (LOPS, 2019). Kuvataiteen oppiaineen yleisinä tavoitteina listataan muun muassa se, että opiskelija ”tarkastelee kuvataidetta ja muuta visuaalista kulttuuria teoksen, tekijän, vastaanottajan ja yhteiskunnan näkökulmasta”. (LOPS, 2019, s. 347). Tavoite viittaa empatiaan, jonka avulla tarkastellaan todellisuutta jonkun muun kuin itsen näkökulmasta, vaikka sanaa empatia ei erikseen kuvataiteen tavoitteissa mainita.

3. TUTKIMUKSEN MENETELMÄT JA AINEISTO

Tutkimuksen pääasiallisena kontekstina toimii lukion kuvataiteen opetus. Keräsin tutkimusaineistoani osana syventävää harjoittelua itäsuomalaisessa lukiossa syysmarraskuussa 2024. Harjoittelun aikana suunnittelin ja pidin kuvataiteen syventävän Muotoilu-opintojakson. Tästä syystä muotoilu on tutkimuksen aineiston keruussa tiiviisti mukana. Muotoilu-opintojakson aikana opiskelijat toteuttivat palvelumuotoilun tehtävän, jossa he suunnittelivat palvelupolun muodossa tunnekasvatusta käsitteleviä lukion kuvataiteen oppitunteja. Lisäksi aineistoon kuului tehtävään liittyvä portfolio-osuus sekä opintojakson lopuksi toteutettu loppukysely. Tässä luvussa kerron siitä, millaisia menetelmiä käytin aineiston keräämiseen ja analysointiin. Lisäksi kerron tarkemmin, millaisista osista tutkimuksen aineisto koostuu.

3.1. Taideperustainen toimintatutkimus ja muut menetelmät

Tutkimukseni on muodoltaan laadullinen tutkimus. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimukseni päämääränä eivät ole tilastolliset yleistettävyydet, vaan tarkempi ymmärrys ja kuvaus tarkastelemastani ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Laadullisessa tutkimuksessa on tavoiteltavaa, että tutkimukseen osallistuvat tietäisivät tutkittavasta asiasta mahdollisimman paljon (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98) ja siksi omassa tutkimuksessani lukiolaiset toimivat asiantuntijoina oman elämäntilanteensa, tarpeidensa ja toiveidensa puolesta, kun tavoitteena on muotoilla lukion kuvataideopetukseen soveltuvaa sisältöä.

Taideperustainen toimintatutkimus on Lapin yliopistossa kehitelty tutkimusstrategia, johon sisältyy useita tutkimusmenetelmiä (Jokela & Huhmarniemi, 2028, s. 10). Se määritellään osaksi laadullisen tutkimuksen traditiota ja siinä yhdistyy piirteitä taideperustaisesta ja taiteellisesta tutkimuksesta sekä toimintatutkimuksesta (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 40 ja 45). Taideperustainen tutkimus pohjaa käytäntöön ja sen tavoitteena usein on, että tutkimuksen avulla tuotettu tieto on sovellettavissa käytäntöön (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s.45). Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa taide voi olla mukana tutkimuksen eri vaiheissa (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 17). Pro gradu -tutkimuksessani taide on mukana

aineiston keruussa palvelumuotoilun tehtävän kautta. Tehtävän avulla haetaan palvelumuotoilun keinoin vastausta siihen, millaista oppimateriaalia, tietoa tai osaamista lukiolaiset kaipaisivat tunnetaitoihin liittyen ja kuinka he toivoisivat, että se tapahtuisi osana kuvataiteen opetusta.

Jokela ja Huhmarniemi (2020, s. 47–48) määrittelevät taideperustaisella tutkimuksella olevan kaksi sovellutusaluetta: prosessi- ja produktiokeskeinen. Heidän mukaansa sovellutusalueiden erot liittyvät tutkimuksen organisoimien järjestämiseen, kanssatutkijoiden rooliin tutkimuksessa, aineistonkeruun menetelmiin sekä lopputuloksiin. Omassa tutkielmassani hyödynnän prosessikeskeistä lähestymistapaa, koska tutkimukseni odotettu lopputulos ei ole tietty tuote tai produkti, vaan tulokset tähtäävät toiminnan kehittämiseen. Alkuperäisen suunnitelman mukaan olin toteuttamassa produktiokeskeistä tutkimusta, jossa lopullinen produkti olisi ollut tunnekasvatusta käsittelevä lukion opetusmateriaali, mutta jätin sen toteuttamatta, koska tutkimus olisi silloin paisunut liian suureksi pro gradun laajuus huomioiden. Tästä syystä päätin suunnata graduni näkökulman valmiin produktin luomisen sijaan toiminnan kehittämiseen ja taustoittamiseen.

Tutkimuksessani taideperustainen toimintatutkimus toimii osittain design-tutkimuksen tavoin. Puhun tässä yhteydessä design-tutkimuksesta synonyyminä kehittämistutkimuksen kanssa, joka on design-tutkimuksen suomenkielinen vastine, ja mukailen samalla muun muassa Kärkkäisen ym. (2020) määritelmää design-tutkimuksesta. Tutkimus ei kokonaisuudessaan toteuta kaikkia design-tutkimukseen liittyviä kehittämissyklin vaiheita, koska tutkielmassani pääpainona on lukiolaisten muotoilu ja sen myötä heidän ajatustensa kuuleminen tutkimusaiheeseen liittyen, eikä sykli etene testaus- tai paranteluvaiheeseen asti. Design-tutkimus tähtää yleensä myös laajempiin yleistyksiin tai yleisemmällä tasolla päteviin teorioihin (Anderson & Shattuck, 2012, s. 17), joihin oma tutkimukseni ei yllä pienen otantansa ja toimintatutkimukselle ominaisen tapauskohtaisuuden vuoksi (Pernaa, 2013, s. 14). Design-tutkimukselle on olennaista tehdä kehittämis- ja tutkimustyötä tiiviisti sidosryhmän kanssa (Pernaa, 2013, s. 12). Tutkimuksessani halusin painottaa tätä ulottuvuutta rajaamalla tutkimuksen käsittelemään nimenomaan lukiolaisten näkökulmaa ja heidän tuottamiaan muotoiluehdotuksia tunnekasvatuksen toteuttamiseksi kuvataidetunneilla. Halusin tällä tavalla korostaa opiskelijoiden toiminnallisuutta tutkimus- ja kehittämisprosessissa. Design-tutkimuksessa tutkimukseen osallistuu usein erilaisia

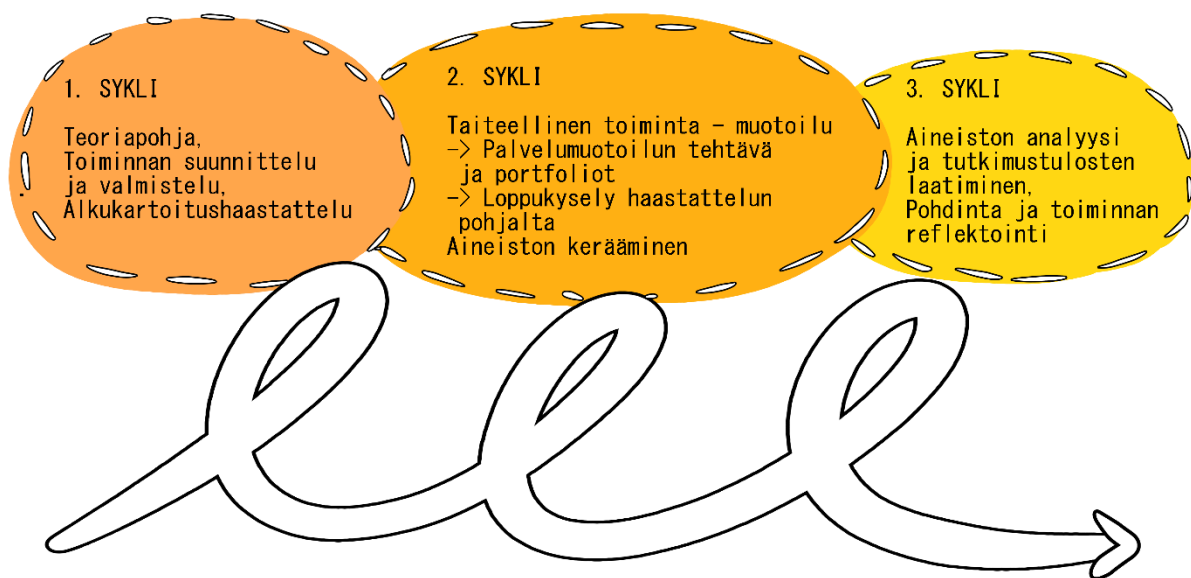
kehittämistiimejä tai muita ryhmiä, mutta itse sovellan tutkimuksessani pääosin toimintatutkimukselle tyypillistä asetelmaa, jossa opettaja-tutkija toimii itsenäisemmin (Anderson & Shattuck, 2012, s. 17).

Design-tutkimuksen ja osallistavan muotoilun saralla tutkimusta tehneet Robertson ja Simonsen (2013, s. 2) määrittelevät osallistavan muotoilun (Participatory Design) suunnittelu ja muotoilutyöksi, jossa ihmiset osallistuvat välittömästi sellaisten tuotteiden, ympäristöjen ja palveluiden kehittämiseen, jotka vaikuttavat heidän toimintaansa ja elämäänsä. Muotoilun tuotteiden käyttäjät ovat siis tiiviisti osana suunnitteluprosessia ja tuovat siihen mukaan oman tietonsa ja käyttäjäkokemuksensa. Robertson ja Simonsen (2013, s. 6) toteavat, että osallistavassa muotoilussa (Participatory Design) hyödynnetään usein erilaisia design-by-doing -metodeja, joilla viitataan käytäntöön ja toimintaan perustuviin suunnittelun keinoihin, kuten prototyypeihin. He mainitsevat myös jo vuonna 2013, että tarjolla on yhä enenevässä määrin kirjallisia ohjeita ja oppaita tällaisten metodien käyttöön. Hyödynsin itse vähän vastaavalla tavalla aineiston keräämisessä Opinkirjon julkaisemassa opettajan oppaassa *Matka palvelumuotoiluun* esiteltyä palvelupolkua tällaisena yhteissuunnittelun toiminnan välineenä (Euro, ym., 2017, s. 10–11).

Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa tutkimuksen pääpaino on yleensä toiminnassa sekä toiminnan analysoinnissa ja kehittämisessä. Omassa tutkimuksessani hankin aineistomateriaalia taideperustaisin keinoin osallistamalla lukiolaiset palvelumuotoilun menetelmin toteutettuun taiteelliseen työskentelyyn. Pysin sitä kautta tekemään kartoitusta tunnekasvatukseen liittyvästä sisällöstä lukion kuvataideopetuksessa toiminnan kehittämiseksi. Jokela ja Huhmarniemi (2020, s. 51) toteavat taiteelliseen työskentelyprosessiin osallistujien ilmaisevan ajatuksiaan ideoinnin, suunnittelun ja toteuttamisen aikana ja konkreettisen taideteoksen kautta. Edellä mainitun toiminnan tuotokset ja niihin liittyvä reflektointi ovat heidän mukaansa aineiston tärkeimpiä osia. Oma tutkimukseni keskittyy juuri opiskelijoiden tuottamiin konkreettisiin taideteoksiin sekä opiskelijoiden reflektointeihin, jotka keräsin portfolioiden ja loppukyselyiden muodossa. Valitsin taiteellisen toiminnan reflektoinnin välineeksi portfolion ja loppukyselyt, jotta itse opetustilanteissa sain keskittyä itse opiskelijoihin esimerkiksi dokumentoinnin sijaan.

Taideperustainen toimintatutkimus etenee Jokelan ja Huhmarniemen (2020, s. 45) mukaan yleensä syklisesti, joista ensimmäinen sykli käsittää muun muassa tutkittavaan ilmiöön

perehtymisen ja tutkimuksen tavoitteiden määrittelyn ja toiminnan suunnittelun. Heidän mukaansa toisessa vaiheessa edetään taiteelliseen työskentelyyn ja kolmannessa kerätään tutkimusaineisto. Neljäs sykli sisältää aineiston analysoimisen ja reflektoinnin kautta tutkimustulosten laatimisen (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 45). Omassa tutkimuksessani sykli etenee muuten samankaltaisesti kuin Jokela ja Huhmarniemi edellä mainitusti esittävät, mutta yhdistin toisen ja kolmannen syklin siten, että taiteellinen toiminta ja aineiston kerääminen osuvat samaan sykliin. Omassa tutkimuksessani ensimmäiseen vaiheeseen sisältyy teoriaan tutustuminen, tutkimuksen suunnittelu ja valmistelu tutkimuslupa-anomuksineen sekä alkukartoitus Kuvistuubin ohjausryhmälle toteutetun ryhmähaastattelun muodossa. Toiseen sykliin kuuluu opetusharjoittelun aikana toteutetut tehtävät, portfoliojen kokoamiset ja loppukysely. Kolmas ja viimeinen sykli käsittää myös aineiston analysoinnin ja tutkimustulosten laatimisen.



Kuvio 1: Tutkimuksen syklit. Laura Jämsén 2025.

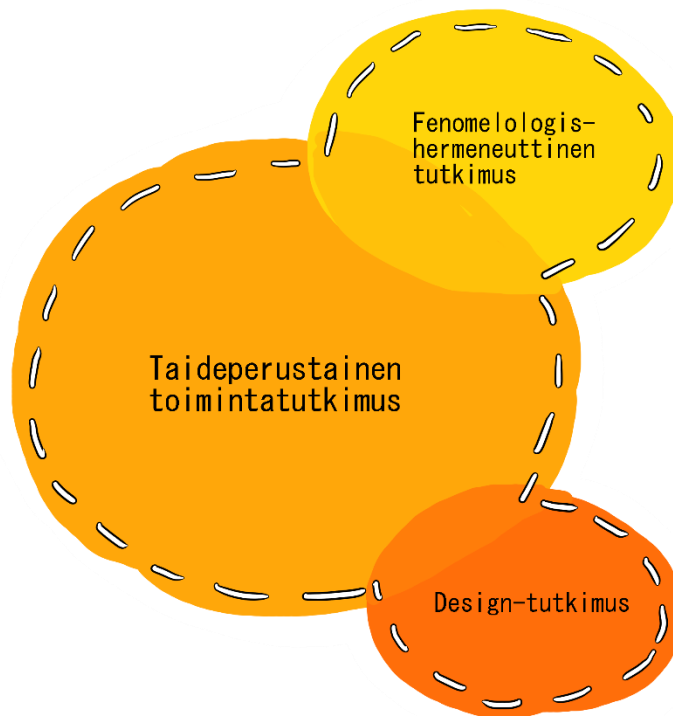
Koska tutkimukseni käsittelee muotoilun ja toiminnan kehittämisen lisäksi myös opiskelijoiden kokemuksia opintojaksosta ja siihen kuuluneesta palvelumuotoilun tehtävästä, koin perustelluksi ottaa tutkimukseen mukaan fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusmenetelmän näkökulman taideperustaisen toimintatutkimuksen lisäksi.

Fenomenologisiin ja hermeneuttisiin otteisiin pohjaavilla tutkimusmetodeilla tarkastellaan yksilön ainutlaatuisia, subjektiivisia kokemuksia (Günther, ym., 2021). Erityisesti fenomenologian mukaan kokemuksellisuus muodostaa peräti ihmisen maailmasuhteen perusmuodon (Laine, 2015). Koenkin fenomenologian sekä sen tieteenfilosofisen perustan vastaavan tutkimukseni tavoitteita, jotka keskittyvät siihen, miten opiskelijat kokevat erilaiset toimintatavat ja sisällöt kuvataideopetuksessa ja mitä he itse kokevat tarpeellisiksi tai mielekkäiksi palvelumuotoilun tehtävän perusteella. Kokemuksellisuuteen liittyy intentionaalisuuden käsite, jonka filosofian tohtori ja Jyväskylän yliopiston lehtori Timo Laine (2015, s. 31) määrittelee tarkoittavan sitä, kuinka kaikella ihmisen kokemalla on jokin merkitys, ja kuinka todellisuus ei siten ole ikinä vain neutraalia massaa ympärillämme.

Ajattelen, että tutkimuksessani opiskelijoiden kokemukset opintojaksolta kertovat lisää siitä, miten opiskelijoiden omat kokemukset heijastuvat heidän näkemysksiinsä tunnekasvatuksen toteuttamisesta kuvataideopetuksessa. Laine (2015, s. 39.) toteaa, että fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa, jossa keskiössä on ihmisen kokemukset, olisi hyvä käyttää haastatteluaineiston lisäksi myös muuta aineistoa kuten videota tai kuvaa. Tutkimuksessani osa aineisto on kerätty kollaasien muodossa ja vaikei tutkimukseeni kuulukaan opiskelijoiden haastatteluja, kerään silti tietoa kokemuksista myös loppukyselyiden ja portfolioiden muodossa.

Hermeneuttisen näkökulman huomiointi on tutkimuksessani tarpeellista siitä syystä, että sekä aiheeni että tutkimusaineistoni vaativat tulkintaa. Kokemukset tunteineen ja tunteet ylipäättään ovat hyvin yksilöllisiä ja monitulkintaisia, jolloin voi parhaimmillaankin vain tulkita omasta henkilökohtaisesta positioistani käsin. Osittain kuvallinen aineisto edellytti myös tulkinnallisuutta, sillä en voi lopulta tietää, mitä opiskelijat ovat esimerkiksi kollaaseihin liitettyillä kuvilla tarkalleen ottaen tarkoittaneet. Laine (2015, s. 33) mukailee Wilhelm Diltheyn määritelmää hermeneutiikasta ilmaisujen tulkintana. Ilmaisut voivat olla eri muotoisia kuten sanallisia tai kehollisia (Laine, 2015, s. 33). Tutkimuksessani ilmaisut olivat sekä tekstimuotoisia että kuvallisia. Kuvallisilla ilmaisuilla tarkoitan esimerkiksi tilannetta, jossa opiskelija on liimannut palvelumuotoilun tehtävän kollaasiinsa kuvan kyyryssä istuvasta ihmishahmosta. Tällaisessa esimerkki tilanteessa huomioin tulkintaa tehdessäni tutkimukseni aiheen, tehtävänannon kontekstin sekä kollaasissa kuvaa ympäröivät tekstit todetessani opiskelijan kuvavalinnan tarkoitukseksi tunnetilan ilmaisun.

Fenomenologisessa tutkimuksessa korostetaan yksilön näkökulmaa, mutta se ei tarkoita, että yksilö olisi täysin irrallaan ympärillä olevasta yhteiskunnasta ja yhteisöistä. Yksilön subjektiivinen näkökulma on siis keskeinen, mutta fenomenologia tunnistaa myös sen, että yksilöt toimivat yksilöinä yhteisöissä ja vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Usein myös saman yhteisön jäsenet jakavat ainakin joitain samoja kokemuksia keskenään erilaisista asioista (Laine, 2015, s. 32).



Kuvio 2: Tutkimusstrategiat/-metodit. Laura Jämsén 2025.

3.2. Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet

Tavoitteenani oli selvittää taideperustaisin menetelmin, miten lukiolaiset muotoilevat tunnekasvatukseen liittyviä aiheita toteutettavaksi osana lukion kuvataiteen opetusta. Hain myös vastausta siihen, millaisia sisältöjä opiskelijat ajattelevat kuuluvan tunnekasvatusta käsitteleviin kuvataidetunteihin. Aineisto koostuu pääosin kolmesta osasta: palvelumuotoilun tehtävästä, palvelumuotoilun tehtävää koskevasta opiskelijoiden portfolio-osuudesta sekä opintojakson lopuksi teetetystä loppukyselystä, jossa kysymykset koskettivat koko

opintojaksoa. Lisäksi hyödynsin opetustuntien aikana tekemiäni muistiinpanoja tunnekasvatuksen teemoihin liittyen. Tutkimuskysymykset ovatkin:

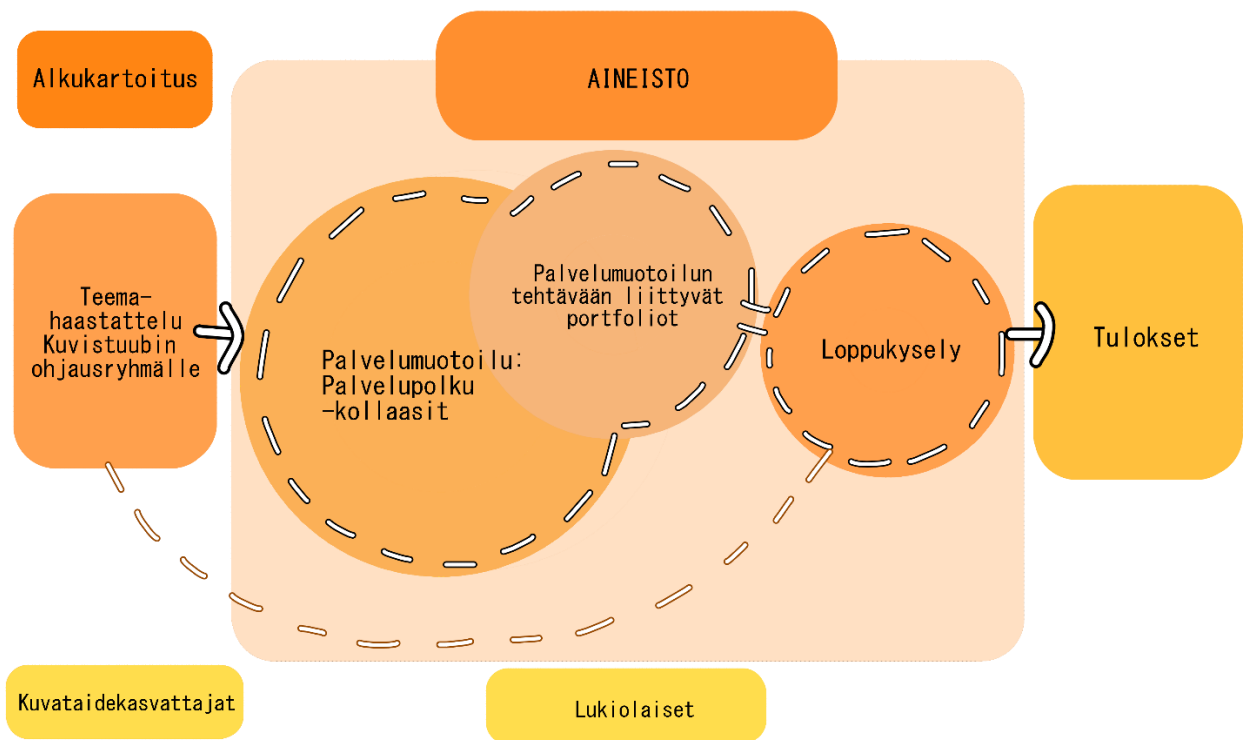
- Millaisia tunnekasvatuksen sisältöjä lukion Muotoilu-opintojakson opiskelijat muotoilevat osaksi lukion kuvataiteen opetusta?
- Miten Muotoilu-opintojakson opiskelijoiden mukaan tunnekasvatusta voi toteuttaa osana kuvataiteen opetusta?

Ydinajatuksena tutkimuksessa oli toiminnan ja erityisesti opetuksen kehittäminen hankkimalla tietoa opiskelijoiden ajatuksista tunnekasvatuksen toteuttamisesta. Sen sijaan, että olisin toiminut tutkimuksessa toiminnan kehittäjänä, päätin ottaa kartoitukseen mukaan opiskelijat, joita varten opetusta kehitetään. Tutkimuksessani opiskelijoiden tuotokset ja vastaukset ovat aineiston keskiössä. Opiskelijat toimivat tutkimuksessa varsinaisen toiminnan kehittäjinä muotoillessaan tuntikokonaisuuksia. Oma roolini kehittämisprosessissa oli pääosin fasilitaattorina toimiminen.

Tutkimuksen ja toiminnan kehittämisen lähtökohtana on toiminut toimintatutkimuksen ja taideperustaisen toimintatutkimuksen menetelmät. Erityisesti lähtökohtaisen menetelmävalinnan taustalla oli ajatus toiminnan kehittämisestä yhdessä yhteisön jäsenten kanssa. Tutkimuksessani on kuitenkin edellä mainitusti (luku 3.1.) elementtejä myös muista tutkimusmenetelmistä kuten fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimuksesta ja design-tutkimuksesta.

3.3. Aineisto ja sen kerääminen

Tutkimuksessani käytin hyväkseni aineistotriangulaatiota, eli hyödynsin useita eri aineistoja (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 167). Ennen varsinaisen aineiston keräämistä toteutin alkukartoitushaastattelun Kuvistuubi-verkkosivuston ohjausryhmälle. Varsinaisen aineiston keräsin osana syventävää harjoittelua lukion Muotoilu-opintojaksolla palvelumuotoilun tehtävän ja siihen liittyvän portfolion muodossa. Opintojakson lopuksi toteutin loppukyselyn, jossa pyrin kartoittamaan opiskelijoiden opintojakson aikaisia kokemuksia niihin teemoihin liittyen, jotka nousivat pintaan ohjausryhmän haastattelun yhteydessä.



Kuvio 3: Tutkimusaineisto ja tutkimuksen vaiheet. Laura Jämsén 2025.

Ennen varsinaisen aineiston keräämistä aloitin aiheeseen tutustumisen lähtökartoituksesta, jonka toteutin haastattelemalla Kuvistuubin ohjausryhmän jäseniä. Kuvistuubin ohjausryhmään kuuluu lukion kuvataideopettajia eri lukioista ja muuten alalla toimivia kuvataidekasvattajia. Toteutin haastattelun ryhmähaastatteluna. Päädyin ryhmähaastatteluun siitä syystä, että se oli kaikista helpoin tapa toteuttaa haastattelu haastateltavien näkökulmasta käsin ja toivoin, että osallistumiskynnys olisi mahdollisimman matala. Haastattelu toteutettiin Microsoft Teamsin välityksellä, koska Kuvistuubin jäsenet olivat eri paikkakunnilla. Haastatteluun osallistui yhteensä kuusi Kuvistuubin ohjausryhmän jäsentä. Se kesti kokonaisuudessaan tunnin ja 20 minuuttia ja litteroitua aineistoa siitä kertyi 25 sivua. Haastattelussa keskustelu soljui luontevasti ja haastateltavat ottivat puheeksi monipuolisesti erilaisia näkökulmia liittyen tunnetaitoihin, tunteisiin ja kuvataiteen opettamiseen lukiokontekstissa. Haastattelujen avulla kerättyjen tietojen ja näkökulmien pohjalta muotoilin tiivistelmän keskeisimmistä tunnekasvatukseen ja kuvataideopetukseen

liittyvistä teemoista. Kokosin näiden havaintojen pohjalta lukiolaisille suunnatun loppukyselyn kyselylomakkeen aineiston keruuta varten.

Varsinaiseen tutkimukseen osallistui yhteensä 15 opiskelijaa, jotka muodostivat palvelumuotoilun tehtävää toteuttaessaan viisi ryhmää. Tutkimusaineistoon päätyi lopulta neljän ryhmän kollaasit, sillä yhdellä ryhmällä teos ei vastannut varsinaisesti tehtävänantoa ja siksi sitä ei ollut relevanttia ottaa mukaan tutkimukseen. Huomioin tutkimuksessa kuitenkin tämän ryhmän loppukyselyn vastaukset, vaikka taideosuus jäikin aineiston ulkopuolelle.

Syventävä opetusharjoittelu ajoittui lukion toiseen jaksoon, jolloin lukiossa oli meneillään kuvataiteen ensimmäisen opintojakson ryhmiä ja yksi syventävän opintojakson ryhmä. Minulle valikoitui pidettäväksi kuvataiteen syventävä opintojakso, jonka aiheena oli muotoilu. Opintojakso valikoitui aikataulun lisäksi siitä syystä, että se oli nimenomaan valinnainen kuvataiteen syventävä opintojakso. Näin ollen opintojaksolle ilmoittautuneet olivat valinneet opintojakson vapaaehtoisesti osaksi opintojaan. Voidaan olettaa, että heillä oli todennäköisesti siten jo lähtökohtaisesti kiinnostusta aiheeseen. Opintojaksolle osallistui opiskelijoita kolmelta luokka-asteelta, joten mahdollinen otanta oli siten monipuolisempi kuin esimerkiksi lukion ensimmäisellä pakollisella opintojaksolla, jossa opiskelijat ovat yleensä samalta vuosikurssilta ja ensimmäisen vuoden opiskelijoita. Lukio, jossa tein harjoitteluni on luokaton lukio, joten ryhmät vaihtuvat jaksosta ja opintojaksosta toiseen, ja samat opiskelijat opiskelevat harvoin samoissa ryhmissä. Muotoilu-opintojaksollekin osallistuneessa ryhmässä oli paljon opiskelijoita, jotka olivat toisilleen ennestään tuntemattomia.

Aineistona palvelumuotoilun tehtävä toi tutkimukseen taiteellisen osuuden. Portfolio-osuus toi minulle tutkijana näkyviin sen prosessin, mitä opiskelijat ovat tehneet palvelumuotoilun tehtävän parissa. Opintojakson lopussa toteutettu loppukysely puolestaan koski koko opintojaksoa ja siihen liittyviä kokemuksia. Loppukyselyn kysymykset laadin alkukartoitushaastattelun pohjalta tehtyjä havaintoja mukaillen. Palvelumuotoilun tehtävän tavoitteena oli lukiolaisten kutsuminen mukaan suunnittelemaan tunnekasvatuksen sisältöjä lukion kuvataiteen opetukseen. Opiskelijoiden oli mahdollista osallistua tunnekasvatuksen toteuttamista koskevaan yhteissuunnitteluun taiteellisen toiminnan kautta ja tällä tavoin ideoida ja ilmaista omia näkemyksiään siitä, kuinka he haluaisivat, että tunnekasvatusta käsiteltäisiin kuvataiteen oppiaineessa. Laitinen (2003, s. 183) toteaa väitöskirjassaan, että kuvataideopettajan tulisi tuntea opiskelijoille tärkeitä ja lähellä olevia aiheita ja teemoja, jotta

“taideopetus vastaa opiskelijoiden omia tarpeita, päämääriä ja valmiuksia”. Omassa tutkimuksessani halusin lähestyä tutkimuksen toteuttamista tällaisesta vastaavanlaisesta näkökulmasta, jossa suurennuslasin alle pääsevät lukiolaisten omat ajatukset aiheesta. Opintojakson teemaa mukailen näkökulmia tutkimuskysymykseen hahmoteltiin muotoilukasvatuksen ja palvelumuotoilun menetelmin.

Palvelumuotoilun tehtävänä opiskelijoiden tehtävänä oli toteuttaa ryhmässä palvelupolku kollaasin keinoin. Palvelupolun avulla oli tavoitteena kuvata tunnekasvatusta käsittelevä lukion kuvataiteen oppitunti. Ennen työskentelyn aloittamista, pidin lyhyen pohjustuksen tunnekasvatuksesta ja tunnetaitojen määritelmistä. Kokosin pohjustuksen teorian gradua varten keräämäni lähdemateriaalin pohjalta, jotta teoria olisi mahdollisimman hyvin linjassa tutkimuksen kanssa. Pohjustuksessa esittelin tunnekasvatuksen ja tunnetaitojen määritelmät ja millaisia asioita niihin liittyy (ks. Liite 6). Lisäksi kävin läpi listan erilaisia tunnetaitoja. Pohjustus oli nähtävillä myös yhteisessä Google Classroom-tilassa tehtävänannon yhteydessä. Halusin pitää pohjustuksen lyhyenä, jotta opiskelijoiden omille ajatuksille ja ideoille jäisi tilaa, enkä ohjailisi liikaa sitä, millaisia asioita opiskelijat yhdistäisivät tunnekasvatukseen. Tein ideoinnin ja suunnittelun tueksi myös kysymyksiä, joiden tavoitteena oli herätellä ajatuksia ja ohjata tarvittaessa keskustelua ryhmissä (ks. Liite 6).

Tehtävän materiaaleiksi määrittelin aikakaus- ja sanomalehdet, erilaiset paperit, tussit sekä A2-kokoisen värillisen kartongin. Palvelupolussa tuli käyttää sekä kuvia että tekstiä. Työskentely aloitettiin suunnittelemalla tuntia ja sen sisältöjä post it -lapuille kirjoittamalla ja piirtämällä. Lapuille kirjoitettiin tuntien aikana tarvittavia materiaaleja, henkilöitä, paikkoja ja toimintoja. Kun laput oli järjestelty haluttuun järjestykseen ja luonnosteluvaihe oli näin ollen valmis, sai aloittaa varsinaisen kollaasin tekemisen. Parilla ryhmällä suunnitteluvaiheen post it -laput tulivat lopulta osaksi itse varsinaista teosta. Lopullinen palvelupolku toteutettiin A2-kokoiselle värilliselle kartongille. Palvelupolun eri palvelutuokioita määriteltiin sanallisesti ja kuvia käytettiin monipuolisesti sekä kuvittamaan tekstiä, että kertomaan itsessään työskentelyn eri vaiheista. Kuvina käytettiin erilaisista lehdistä leikattuja kuvia, jotka sommiteltiin ja liimattiin kartongille.

jaoin opiskelijat 2-4 hengen ryhmiin etukäteen. Opintojaksoa oli kulunut tehtävän aloittamiseen mennessä noin puolet, joten olin ehtinyt havainnoida tuntien aikana sitä, ketkä yleensä työskentelivät keskenään ja millainen ryhmädynamiikka opiskelijaryhmässä

ylipäättään oli. Tein jaon sillä perusteella, ketkä näyttivät tulevan toimeen keskenään, jotta työskentely aiheen parissa olisi mahdollisimman keskustelevaa ja luontevaa. Lisäksi huomioin ryhmäjaossa sen, ketkä olivat osallistumassa tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuvat olivat samoissa ryhmissä keskenään ja opiskelijat, jotka eivät halunneet osallistua olivat omissaan. Näin varmistin sen, että pystyin käyttämään aineistona kaikkia niitä tuotoksia, joihin oli annettu lupa. Jako toteutui pääosin ihan hyvin. Muutamia ryhmävaihdoksia ilmeni poissaolojen vuoksi.

Opintojakson aikana opiskelijat kokosivat oman portfolion, jossa he kuvailivat tehtäviin liittyviä prosesseja kirjallisesti ja kuvallisesti sekä arvioivat omaa työskentelyään. Käytin tutkimuksen aineistona portfolioiden palvelumuotoilun tehtävän portfolio-osuuksia. Ajatuksena oli, että portfolioissa opiskelijat kertoisivat niistä ajatuksista ja tuntemuksista, jotka eivät välttämättä näyttäyty kuvataidetunneilla ulospäin opettajalle asti. Itsearviointin osalta portfolioit toivat mukaan myös reflektiota työskentelystä ja ryhmän ideoista. Portfoliosta tuli löytyä seuraavat asiat: tehtävänanto, ensimmäiset ajatukset tehtävään liittyen, kuvaus työskentelyn etenemisestä ja sen aikana heränneistä ajatuksista, oivalluksista ja tuntemuksista, kuvaukset materiaaleista sekä itsearviointi lopputuloksesta. Lisäksi ohjeena oli liittää portfolioon kuvia luonnoksista, eri työvaiheista ja valmiista teoksesta. (Liite 6). Nämä asiat tuli täyttää portfolioon jokaisen opintojakson aikana tehdyn tehtävän osalta. Portfoliota kasattiin tunneilla aina silloin, kun tehtävät saatiin valmiiksi. Esittelin portfolion ohjeet jo opintojakson aluksi ja palasin niihin aina ajoittain muistutellen, mitä portfolioista tulisi löytyä ja kuinka sitä toteutetaan käytännössä. Ohjeet portfolioon löytyivät jälleen opintojakson ryhmän yhteisestä Google Classroom -tilasta, josta opiskelijat pystyivät halutessaan kertaamaan ohjeet milloin tahansa (ks. Liite 7).

Loppukysely (ks. Liite 5) koski koko opintojaksoa ja siihen liittyviä kokemuksia Jaoin kyselyn kysymykset kolmeen ryhmään alkukartoitushaastattelussa keskusteluun nousseiden teemojen pohjalta. Kysymysryhmät olivat 1.) tehtäviin liittyvät kysymykset, 2.) arviointiin- ja keskusteluihin liittyvät kysymykset sekä 3) ilmapiiriin liittyvät kysymykset. Toteutin loppukyselyn Google Forms -alustalla ja jaoin sen ryhmän yhteiseen Google Classroom -tilaan. Varasin loppukyselyyn vastausaikaa opintojakson viimeisillä tunneilla palautekyselyn lomassa, joten opiskelijoiden ei tarvinnut käyttää kyselyyn vastaamiseen omaa aikaa tai

varsinaisesti ylimääräistä aikaa. Loppukyselyn tavoitteena oli kartoittaa opiskelijoiden kokemuksia opintojaksolta.

3.4. Aineiston analyysi

Keräämäni tutkimusaineisto muodostuu lukion Muotoilu-opintojakson opiskelijoiden toteuttamista palvelupolku-kollaaseista, tehtävää käsittelevistä portfolio-osuuksista sekä loppukyselyistä. Ryhmissä toteutetuissa kollaaseissa kuvataan palvelumuotoilulle ominaisella palvelupolkkumenetelmällä sitä, kuinka lukion tunnekasvatusta olisi mahdollista toteuttaa opiskelijälähtöisesti. Palvelumuotoilun tehtävän tuottama aineisto toimii tutkimukseni pääaineistona. Portfolio-osuudet edustavat oppilaiden prosessikuvausta ja loppukysely itsearviointia sekä kokemuksia. Yhdessä ne täydentävät tutkimusta tulkinallisella ja kokemuksellisella ulottuvuudellaan.

Hyödynnän aineiston analysoinnissa sisällönanalyysiä, jonka valitsin sillä perusteella, että sen avulla on mahdollista analysoida eri muotoisia lähdeaineistoja kuten tekstiä ja kuvaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Kollaaseissa tieto oli sekä kuva- että tekstimuotoista, mistä syystä valitsin analyysimenetelmäksi sellainen menetelmän, joka soveltuu kummankinlaisen aineiston käsittelyyn. Aloitin pääaineiston analysoimisen hyödyntäen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä sekä teemoittelua. Loppukysely- ja portfolioaineistoa analysoidessani hyödynsin myös teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, sillä heijastelin pelkistysvaiheen jälkeen ilmauksia teoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127). Pyrin siten tunnistamaan tutkimusaineistosta teoria-aineistoissa kuvattuja tekijöitä ja ilmiöitä. Teoria-aineistoina toimivat alkukartoitushaastattelu, teoriakirjallisuus sekä osittain kandidaatintutkielmani tulokset.

Aineiston portfolio- ja loppukyselyosioissa sisällönanalyysin lisäksi koen tarpeelliseksi mainita myös fenomenologis-hermeneuttisen näkökulman analyysin tekemisessä. Loppukyselyssä ja portfolioissa aineisto keskittyi opiskelijoiden kokemuksiin ja käsityksiin tuntien kulusta ja omista työskentelyn lomassa käydyistä prosesseista. Analysoin aineistoa Jokelan ja Huhmarniemen (2020, s. 52) kuvausta mukailien kahdessa vaiheessa siten, että tein ensimmäiset havainnot aineistosta heti aineiston kerättyäni. Palasin aineiston analyysin pariin

syvemmin, kun aineiston keräämisestä oli kulunut aikaa niin, etteivät kokemukset olleet enää tuoreessa muistissa. Tällä tavoin pystyin tekemään aineistosta neutraalimpia havaintoja, mikä lisäsi analyysin syvyyttä. Fenomenologiselle lähestymistavalle tyypillisesti lähdin analysoimaan aineistoa aluksi hyvin intuitiivisesti (Laine, 2015, s. 43). Ryhmittely ja teemoittelu mahdollistivat monimuotoisen aineiston käsittelyä erilaisten asiakokonaisuuksien kautta sen sijaan, että ne olisivat olleet vain kasa pirstaleisia tiedonmurusia.

Aloitin aineiston analysoimisen siten, että tarkastelin eri keinoin kerättyä aineistoa ensin erillisinä osuuksina ja kokosin lopuksi analyysin tulokset yhdeksi kokonaisuudeksi vertailemalla ja yhdistelemällä aineistosta saatuja tuloksia toisiinsa. Pyrin tällä tavoin toimiessani löytämään aineistosta merkityksiä, joita muotoilla edelleen merkityskokonaisuuksiksi (Laine, 2015, s. 43). Tulkintoja tehdessäni pyrin refleктоimaan tekemiäni tulkintoja mukailen hermeneuttista kehää. Tehdessäni tulkintoja ja antaessani merkityksiä eri aineiston osille ja ilmauksille, kävin ikään kuin dialogia aineistoni kanssa kysymällä aika ajoin itseltäni, voisiko samasta asiasta tehdä muitakin tulkintoja tai olenko edelleen samaa mieltä tulkintani kanssa (Laine, 2015, s. 38).

Hyödynsin palvelumuotoilun tehtävän yhteydessä toteutettujen kollaasien analysoinnissa teemoittamista sekä visuaalista abstrahointia. Moilasen ja Rähän (2015, s. 61) kuvausten mukaisesti pyrin aineistolähtöisessä teemoittamisessa löytämään aineistosta merkitykset, joita informantit, eli tässä tapauksessa tutkimukseen osallistuneet opiskelijat, aineistossa ilmaisevat. Merkitysten kautta määrittyvät varsinaiset teemat.

Sovelsin loppukysely- ja portfolioaineistojen analyysissä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 122–127) kuvausta aineistolähtöisen sisällönanalyysin toteuttamisesta ja ryhmittelin heidän malliaan mukailen aineiston ala-, ylä- ja yhdistäviin luokkiin. Aloitin loppukyselystä saadun aineiston analysoimisen keräämällä kaikki vastaukset Google Forms -tiedostosta yhdelle Word-tiedostolle. Luettuani aineiston läpi useita kertoja, aloitin sisällön erittelemisen yksityiskohtaisemmin. Tein Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 15) sisällönanalyysin vaiheita havainnollistavaa kuviota (kuvio 15) mukailen loppukyselyn vastauksista pelkistettyjä ilmauksia. Määrittelin pelkistetyissä ilmauksissa sitä, mitä kyseisessä vastauksessa tai vastauksen osassa on käsitelty ja millä sävyllä. Esimerkiksi, jos tekniikasta on puhuttu positiivisena kokemuksena, merkitsin sen pelkistetyissä ilmauksissa esimerkiksi seuraavalla

tavalla: ”Myönteinen: tekniikka”. Kävin läpi jokaisen kyselyn vastauksen ja kirjoitin vastausten yhteyteen kommentiksi pelkistetyt ilmaisun.

Kokosin seuraavaksi pelkistetyt ilmaukset erilliselle tiedostolle ja ryhmittelin ne alaluokkiin sillä perusteella, mitä ne käsittelivät. Tarkastelin pelkistettyjä ilmauksia hyödyntäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä siten, että peilasin ilmauksia alkukartoitushaastattelussa, teoriakirjallisuudessa sekä kandidaatintutkielmani tuloksissa esiintyneisiin ilmiöihin ja käsitteisiin. Tältä pohjalta jatkoin luokittelua alaluokista edelleen yläluokkiin.

Analysoin seuraavaksi tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden palvelumuotoilun tehtävää koskevat portfolio-osuudet. Lähdin tarkastelemaan portfolioiden sisältöjä vahvasti loppukyselyaineiston analyysin pohjalta, kun huomasin, että jako aiheittain toteutuu vastaavasti myös portfolioaineistossa. Jaoin portfolioaineiston samalla tavalla pelkistettyihin ilmauksiin kuin kyselyaineistonkin, mutta aloitin ryhmittelyn kyselyaineistosta muodostuneita alaluokkia mukailen. Jaoin portfolioaineiston vastaavasti ensin alaluokkiin ja yhdistin sen jälkeen alaluokat loppukyselyaineistosta muodostuneisiin yläluokkiin. Lopuksi liitin kaikki aineistot yhteen ja muodostin lopulliset yhdistävät luokat, jotka muodostivat tutkimukseni tulokset.

3.5. Tutkimuksen eettisyys

Alkukartoitushaastattelua varten lähetin jokaiselle haastateltavalle tutkimukseen osallistuvan suostumus –lomakkeen (Liite 1) sekä haastattelukysymykset (Liite 2), joihin sai halutessaan tutustua etukäteen. Pyysin lähettämään allekirjoitetut suostumuslomakkeet minulle sähköpostilla. Suostumuslomakkeessa oli mahdollista ilmaista halukkuus esiintyä tutkimuksessa omalla nimellä, mutta koin tutkimuksen kannalta yhtenäisemmäksi loppujen lopuksi viitata ohjausryhmän keskusteluihin ilman tarkempaa henkilöintiä.

Toteutin varsinaisen tutkimusaineiston keräämisen lukiossa, joten hankin sitä varten tarvittavat luvat. Pyysin luvan kerätä aineistoa osana syventävää harjoittelua ensin lukion rehtorilta, joka ohjeisti lähettämään tutkimuslupa-anomuksen (ks. Liite 3) kaupungin sivistystoimenjohtajalle. Tutkimuslupa-anomuksessa kerroin tutkimuksen tarkoituksen,

tutkimuksen tekijän eli minun henkilötietoni, tutkimuksen nimen, tutkimuksen ohjaajan henkilötiedot, tutkimuksen tavoitteet, aikataulun sekä kaupungin oppilaitoksen rooli tutkimuksessa. Anomuksen liitteiksi liitin annettujen ohjeiden mukaisesti tutkimussuunnitelman, loppukyselyaineiston keruulomakkeen, muut aineiston keräämiseen liittyvät materiaalit kuten yhteydenottokirjeen ja suostumusasiakirjan tutkittavalle/tutkittavan huoltajalle. Lähetin tutkimuslupa-anomuksen liitteineen tarvittavien tarkastusten jälkeen sivistystoimen johtajalle, lukion rehtorille ja harjoittelussa ohjaavana opettajani toimineelle kuvataideopettajalle.

Tutkimusaiheeni on luonteeltaan sensitiivinen, kun käsitellään yksilöiden kokemuksia ja tunteita. Tästä syystä olin aineiston keruun ja käsittelyn osalta tarkka ja huolellinen. Annoin kaikille tutkimukseen osallistuville lukiolaisille allekirjoitettavaksi suostumuslomakkeen (Liite 3) opintojakson alussa, jossa heiltä kysytään suostumusta tutkimukseen osallistumiseen ja kerätyn aineiston käyttämiseen tutkimustarkoituksessa. Osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja päätöksen osallistumisesta sai perua milloin tahansa.

Esittelin heti opintojakson aluksi suunnitelmani tutkimusaineiston keräämisestä. Kerroin yhteisesti mitä olen tutkimassa, mitä varten ja millä keinoin. Mainitsin, minkä tehtävän kohdalla kerään aineistoa ja missä kohdassa opintojaksoa tämä tapahtuu. Lisäksi kävin yhteisesti läpi laatimani suostumuslomakkeen sisällöt ja täyttämisen ohjeet. Korostin sitä, että tutkimukseen osallistuminen ei vaikuta arviointiin, eikä ole pakollinen osa opintojakson suorittamista. Tällä halusin varmistaa, että opiskelijoille ei syntyisi tunnetta osallistumisen pakollisuudesta tai kielteisistä seuraamuksista (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 8). Lisäksi painotin, että tutkimukseen osallistumisen sai perua milloin tahansa, eikä mielipiteen muuttumisesta ja perumisesta koidu opiskelijalle haittaa.

Kaikki tutkimukseen osallistujat olivat yli 15-vuotiaita, joten he saivat itse päättää osallistumisestaan tutkimukseen ja heidän oma suostumuksensa riitti osallistumiseen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 9). Koska suuri osa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista oli kuitenkin iältään alle 18-vuotiaita, tuli tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta olla yhteyksissä myös opiskelijoiden huoltajiin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 9). Toteutin tämän lähettämällä kaikille opintojakson opiskelijoiden huoltajille tutkimuslupa-anomuksen yhteydessä laatimani Wilma-viestin (ks. Liite 4) tutkimuksesta ja siitä, että opiskelijoille tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Jaoin

suostumuslomakepohjan opintojakson aikana käytössä olleeseen Google Classroom -tilaan, josta opiskelijat pystyivät halutessaan palata suostumuslomakkeen sisältöihin myös koulun ulkopuolella ja tarvittaessa huoltajien kanssa ennen lomakkeen allekirjoittamista. Näin toimimalla halusin varmistaa, että jokaisella opiskelijalla on halutessaan mahdollisuus käydä tutkimukseen liittyviä seikkoja läpi yhdessä huoltajan kanssa ennen suostumuslomakkeen allekirjoittamista sekä aikaa miettiä rauhassa, haluaako osallistua tutkimukseen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 18–19).

Seuraavasta tunnista lähtien kävin järjestelmällisesti jokaisen opiskelijan kanssa keskustelun suostumuslomakkeesta ja opiskelijan ajatuksista tutkimukseen osallistumisesta. Tällä keinolla halusin varmistaa, että jokainen opiskelija tietää, mitä lomake sisältää ja mihin hän allekirjoittaessaan suostuu. Lisäksi näin jokaisella opintojakson opiskelijalla oli mahdollista esittää kysymyksiä tutkimuksen tai lomakkeen sisältöihin liittyen. Jokainen tutkimukseen osallistunut opiskelija allekirjoitti kaksi kappaletta suostumuslomakkeita, joista toisen opiskelija sai itselleen ja toinen jäi minulle säilytettäväksi.

Tutkimukseen osallistuminen ei vaatinut opiskelijalta muuta ylimääräistä tehtävää kuin opintojakson lopuksi täytetyn loppukyselyn (Liite 5). Varasin loppukyselyyn aikaa opintojakson viimeisiltä tunneilta palautekyselyyn vastaamisen yhteydessä. Näin tutkimukseen osallistuvat opiskelijat ja tutkimuksesta pois jättäytyneet opiskelijat eivät eronneet toisistaan, eikä tutkimukseen osallistuneiden tarvinnut käyttää loppukyselyyn omaa tai ylimääräistä aikaa.

Tutkimukseen osallistui opiskelijoita, joille suomen kieli ei ole äidinkieli. Näiden opiskelijoiden kanssa kävin erityisen tarkasti läpi suostumuslomakkeen vielä kahden kesken, jotta opiskelijoilla olisi varmasti tiedossa, mihin osallistuvat allekirjoittaessaan suostumuslomakkeet. Esitin heille kysymyksiä, joiden avulla pyrin varmistamaan, että he ymmärsivät lomakkeen sisällön ja vastasin heidän minulle osoittamiin kysymyksiin. Kieli ei ollut este osallistumiselle, vaan kaikki opiskelijat olivat tervetulleita tutkimukseen. Yhden ryhmän kohdalla kielitaito tuli vastaan palvelumuotoilun tehtävää toteutettaessa. Päätin lopulta jättää ryhmän kollaasin aineistoni ulkopuolelle, koska se ei vastannut varsinaisesti tehtävänantoa. Koin, että tämä oli paras ratkaisu myös opiskelijoiden itsensä puolesta.

Koska aineisto oli osittain kuvallisessa muodossa, piti kuvien käytöstä pyytää erikseen kirjallinen lupa (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 55). Kysyin luvan jokaiselta tutkimukseen osallistuneelta opiskelijalta suostumuslomakkeen yhteydessä (Liite 3). Tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyyttä on pyritty häivyttämään taiteellisen tuotoksen tekniikan valinnalla. Kollaasitekniikkaa hyödyntämällä opiskelijat käyttivät teoksissaan pääosin valmiita kuvia, mikä häivyttää persoonallista ilmaisua. Täten opiskelijoita ei voida erottaa aineistosta erilleen esimerkiksi piirros- tai maalaustyylin perusteella.

Säilytin osallistujien anonymiteetin läpi tutkimusprosessin ja huolehdin, ettei heitä voi tunnistaa lopullisesta tutkielmasta. Google Forms -alustalla toteutetussa loppukyselyssä pyysin opiskelijoita vastaamaan oman nimensä, jotta pystyisin varmistamaan ennen analyysin aloittamista, että minulla on varmasti käytössä suostumuksen antaneiden opiskelijoiden vastaukset. Tällä pyrin varmistamaan myös sen, että jos opiskelija peruu halunsa osallistua, on hänen vastauksensa mahdollista poistaa aineistosta. Itse analyysivaiheeseen siirtyessäni ja vastausten luvallisuuden varmistettuani, jätin nimet aineoston ulkopuolelle, jotta vastaukset eivät yhdistyisi opiskelijoihin. Saman varmistuksen tein portfolioaineistojen kanssa. Poimin sähköisesti palautetuista portfolioista palvelumuotoilua koskevat osuudet ja jätin nimet ja muut henkilöllisyyden paljastavat tiedot analysoitavan aineiston ulkopuolelle.

3.6. Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy monia asioita. Omassa tutkimuksessani pyrin nostamaan luotettavuutta muun muassa hyödyntämällä taideperustaiselle toimintatutkimukselle tyypillisesti aineisto- ja menetelmätriangulaatiota. Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa tutkimuksen tekemiseen liittyy erilaisia vaiheita, jotka ohjaavat lopputulosta. Samoin myös oman tutkimukseni kohdalla tutkimuksen eteneminen, tavoitteet ja rajaukset täsmentyivät prosessin edetessä. Tutkijana tehtäväni on ollut ennakoida ja mukautua erilaisiin tilanteisiin parhaani mukaan. Ennakointia tein esimerkiksi suunnittelemalla erityisesti aineiston keräämiseen liittyviä vaiheita ja pohtimalla etukäteen omaa rooliani tutkimuksessa. Mukautumista ovat vaatineet sellaiset tilanteet, joihin ei ole samalla tavalla voinut varautua, kuten esimerkiksi tutkimukseen osallistuneiden määrä.

Tutkimus on otannaltaan hyvin pieni, koska tutkimukseen osallistui yhteensä 15 lukiolaista yhdestä lukiosta ja esimerkiksi opiskelijoiden toteuttamia palvelumuotoilun kollaaseja oli tutkimuksessa mukana loppujen lopuksi neljä. Siksi tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää tai niistä ei voida tehdä pidemmälle vietyjä johtopäätöksiä. Toteutin tutkimuksen laadullisena tutkimuksena, jolle tyypillisesti otanta jäi hyvin pieneksi ja rajalliseksi (Moilanen & Rähkä, 2015, s. 70). Esimerkiksi Alasuutari (s. 2011, s. 249) ehdottaa laadullisen tutkimuksen kontekstissa puhuttavaksi enemmän suhteuttamisesta kuin yleistämisestä, koska yleistämisen tavoite ei oikein asetu laadullisen tutkimuksen ominaisuuksiin ja tavoitteisiin. Fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta tutkimuksessa on keskiössä yksilöiden subjektiiviset näkemykset, eikä tavoitteena edes ole löytää varsinaisesti mitään yleistyksiä, vaan ennemminkin ”paikallistutkimuksen” kaltaisesti yksilön ajatuksia tai toimintaa (Laine, 2015, s. 32). Toimintatutkimukset, joiden kanssa taideperustaisella toimintatutkimuksella on paljon yhteistä, ovat usein luonteeltaan tapauskeskeisiä, eivätkä ne yleensä ole tilastollisesti merkittäviä (Perna, 2013, s. 21). Jokela ja Huhmarniemi (2025, s. 109) nostavat taideperustaisen toimintatutkimuksen osalta esiin samankaltaista objektiivisuuteen ja toistettavuuteen perustuvaa kriittisyyttä, jota toimintatutkimus saa osakseen.

Toimintatutkimuksessa tutkimustulosten yleistettävyyttä liittyy Pernaan (2013, s. 21) mukaan yleensä tutkimustulosten käytännöllisyyteen, vaikka luotettavuuden todistaminen ei pienen otannan vuoksi ole mahdollista. Hänen mukaansa kehittämistutkimuksessa luotettavuutta pyritään lisäämään triangulaatiolla, eli useampien menetelmien ja aineistojen käytöllä samanaikaisesti. Sovelsin omassa tutkimuksessani sekä menetelmä- että aineistotriangulaatiota, jotta saisin mahdollisimman monipuolisen kuvan opiskelijoiden ajatuksista. Erilaisin menetelmin kerätty moninainen aineisto edellytti myös analyysimenetelmien kohdalla useamman eri menetelmän sivuamista, jotta analyysi palvelisi kunkin aineiston muotoa. Tämä vaati eri menetelmien yhteen sovittamista, jotta eri näkökulmat tulisivat huomioiduksi. Analysointia olisi jälkeen päin ajatellen voinut toteuttaa paremmin suunnitteleamalla analyysimenetelmät valmiiksi jo ennen aineiston keräämistä. Tutkimuksen toteuttamiseen liittyi monia vaiheita, muuttujia ja sattumia, mutta koen, että onnistuin pitämään kokonaisuuden hallinnassa ihan hyvin.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat lopulliseen muotoonsa prosessin aikana. Päädyin rajaamaan tutkimukseni kohdistumaan ensisijaisesti opiskelijoiden näkökulmaan.

Tutkimukseni vastaa lopullisiin tutkimuskysymyksiin ihan hyvin, mutta tässä yhteydessä graduprosessin aikana tapahtuneet suunnitelmien muuttumiset ja tarkentumiset vaikuttivat siihen, kuinka tarkasti kerätty aineisto todella vastaa tutkimuskysymyksiin ja olisiko toisenlainen aineisto vastannut kysymykseen paremmin. Toisaalta näkökulman ja aiheen tarkka rajaus varrella mahdollisti helpommin aiheesta pysymisen ja turhan aiheesta poikkeamisen ehkäisemisen.

Portfoliotyöskentelyn osuus jäi useammalta opiskelijalta aika pieneksi etenkin työskentelyprosessin kuvauksen osalta. Pitämäni Muotoilu-opintojakso oli koulukohtainen valinnainen opintojakso, josta sai arvosanan sijaan suoritusmerkinnän. Uskon, että tämä heijastui siihen, että portfoliotyöskentelyä ei koettu välttämättä yhtä merkittäväksi osaksi työskentelyä, kun opintojaksosta ei saanut erillistä numeroarviointia. Strömberg ja Rebers-Holländer (2023, s. 132) toteavat artikkelissaan, että juuri näillä kaupunki- ja lukiokohtaisilla valinnaisilla opintojaksoilla opiskelijat osallistuvat opintojaksoille yleensä puhtaasti taiteellisen toiminnan takia eikä portfoliotyöskentelyä koeta välttämättä yhtä merkittävänä.

Toinen syy portfolioiden vähäsanaisuuteen saattoi olla se, että iso osa opintojaksolle ja tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista olivat ensimmäisen vuoden opiskelijoita, joille kyseinen opintojakso oli ensimmäinen kuvataiteen opintojakso lukiossa. Täten kyseiset opiskelijat eivät olleet ehtineet vielä opetella portfolion kokoamista aikaisemmin lukion kuvataiteen opinnoissa. On myös mahdollista, että opiskelijat olisivat kaivanneet yleensäkin enemmän ohjausta portfolioiden laatimiseen. Minulla oli opintojaksolla käytössä kirjalliset ohjeet, joissa kerroin portfoliotyöskentelyn tavoitteista ja portfolion rakenteesta (ks. Liite 6). Opiskelijoilla oli käytössään lista asioita, joita portfoliosta tulisi löytyä jokaisen tehtävän kohdalta. Tästä huolimatta usealla portfolion kasaaminen oli jäänyt lopputuloksen itsearviointin tasolle. Jos tutkimus toistettaisiin, voisi portfolion laatimisen käydä vielä tarkemmin etukäteen läpi. Näin olisi mahdollista varmistaa paremmin, että opiskelijat tietävät, mitä portfolion todella tulisi sisältää ja miksi se tehdään.

Pohdin paljon ennakkoon omaa rooliani aineiston keräämisen yhteydessä. Mietin, että oppitunnit olisi ollut mahdollista dokumentoida esimerkiksi videokuvaten, kuten taideperustaisessa toimintatutkimuksessa on usein tapana (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 51), tai niiden aikana olisi voinut käyttää aikaa puhtaasti havainnointiin, mutta ajatus siitä tuntui kankealta. Valitsin palvelumuotoilun tehtävän, portfolion ja loppukyselyn

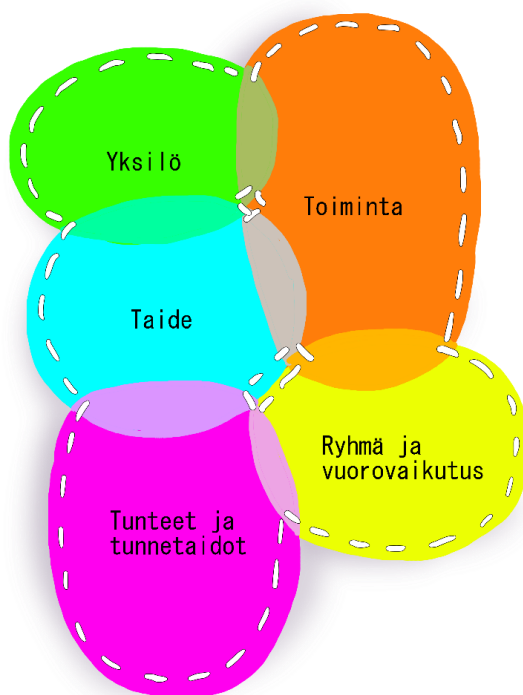
pääasiallisiksi aineistoiksi, jotta painotus oppituntien aikana ei olisi dokumentoinnissa tai havainnoinnissa, vaan pystyisin keskittymään rooliini opetusharjoittelijana ja opettajana. Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa tutkijalla on yleensä samanaikaisesti useampi eri rooli (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 47). Vaikka tutkijan rooli oli merkittävä oman tutkimukseni takia, halusin silti ensisijaisesti keskittyä opettajan rooliin ja opettamiseen. Koin, että kyseinen rooli mahdollisti kaikista parhaiten opiskelijoiden aidon kohtaamisen. Tunteet ja tunnekasvatus ovat käsiteltävinä aiheina sen verran henkilökohtaisia, että halusin painottaa roolissani sitä osaa, mikä tukisi mahdollisimman turvallista ilmapiiriä. Koin, että vahvempi tutkijan rooli olisi saattanut etäännyttää liikaa. Koska kyseessä on kuvataidekasvatuksen opintoihin kuuluva syventävä harjoittelu, oli opintojakson tunneilla mukana seuraamassa myös harjoittelun ohjaaja.

Toisaalta oma roolini opettajana on myös ohjannut väistämättä sitä, miten opiskelijat ovat tehtävänannot ymmärtäneet ja omaksuneet. Tuntien aikana ohjaustilanteissa rajasin ohjaamisen teknisiin seikkoihin, kuten siihen, mitä elementtejä palvelupolussa kuvataan ja kuinka he teknisesti onnistuisivat välittämään ajatuksensa teoksissaan. Tästä esimerkkinä se, että ohjasin paria ryhmää kuvaamaan kollaasissaan eri palvelutuokioiden järjestyksen esimerkiksi nuolilla tai numeroilla. Sisältöihin en ottanut kantaa, enkä ohjannut niiden muotoilua. Toisaalta Jokela ja Huhmarniemi (2020, s. 47) toteavat, että taideperustaisessa toimintatutkimuksessa ei pyritä siihen, että tutkija olisi täysin ryhmän ja tutkimuksen ulkopuolinen henkilö, vaan hänen osallistumisensa tunnustetaan myös osaksi prosessia.

Keräsin aineiston lokakuussa 2024. Tein sisällönanalyysille tyypillisesti vasta kerätystä aineistosta joitain raakahavaintoja, minkä jälkeen aineiston käsittely jäi tauolle. Palasin aineiston pariin varsinaisesti seuraavan kerran kesäkuussa 2025, jolloin vuorottelin teorian lukemisen ja aineiston analyysin kanssa. Olen perehtynyt aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja tehtyihin tutkimuksiin ja pyrkinyt pitämään lähdekirjallisuuden toiminnan perustana koko tutkimusprosessin ajan. Peilaan tutkimustuloksiani kirjallisuuteen ja niihin aiempiin tutkimuksiin, jotka koin käsittelevän samankaltaisia aiheita oman tutkimukseni kanssa. Luotettavuutta syö se, ettei vastaavasta aiheesta samalla kouluasteella ole juuri tehty, joten en pysty vertaamaan omia tuloksiani vastaavanlaisiin tutkimuksiin ja niiden lopputulemiin.

4. TULOKSET

Tutkimustulokset muotoutuivat aineiston analyysin pohjalta ja osoittavat Muotoilu-opintojakson opiskelijoiden tunnistavan monenlaisten tunteiden roolin kuvataidetunneilla. Analysoidessani palvelumuotoilun tehtävään liittyvää aineistoa tarkastelin kollaaseissa hyödynnettyjä kuvia sekä niihin liitettyjä tekstejä ja huomasin tiettyjen teemojen toistuvan. Hahmottelin toistuvien aiheiden ja asioiden pohjalta viisi teemaa: 1.) yksilö, 2.) ryhmä ja vuorovaikutus, 3.) toiminta, 4.) taide sekä 5.) tunteet ja tunnetaidot (Ks. Kuvio 4). Visuaalista abstrahointia varten valitsin jokaiselle teemalle oman värin, jolla merkitsin kollaaseissa kyseistä aihepiiriä käsittelevät kuvat tai tekstikohdat. Kuvankäsittelyohjelman avulla pystyin asettamaan jokaisen värin omalle tasolleen siten, että pystyin tarkastelemaan halutessani yhtä väriä kerrallaan, kaikkia värejä kerralla tai joitain tiettyjä värejä yhtä aikaa. Visuaaliset abstrahoinnit mahdollistivat minulle myös esimerkiksi yhden yksittäisen teeman tarkkailun kaikista kollaaseista kerrallaan tehden arvioinnista tehokasta ja tuloksista tarkastettavat. Tällä tavalla onnistuin vertailemaan, miten eri värialueet (teemat) asettuvat kollaaseissa suhteessa toisiinsa.



Kuvio 4: Kollaasien analysoinnissa käytetyt ryhmät ja värikoodaus. Laura Jämsén 2025.

Moilanen ja Rähkä (2015, s. 61) esittelevät käsitekartan olevan hyödyllinen työväline teemoittamisen yhteydessä. Omassa tutkielmassani visuaalista hahmottamista ja eri asioiden yhteyksiä oli mahdollista havainnoida käsitekartan tavoin visuaalisessa muodossa, kun värialueiden suhteita ja asettumista päällekkäin pystyi tarkastelemaan kuvankäsittelyohjelmassa. Esitin teemojen ja aiheiden pohjalta kysymyksiä, joihin etsin vastauksia kollaasiaineistoon merkityistä väreistä ja niiden suhteista toisiinsa. Tällaisia kysymyksiä olivat esimerkiksi ”mikä osa toiminnasta on taiteellista?” ”mikä osa toiminnasta tehdään yksin?” ja ”missä kohtaa palvelupolkua on kuvattu taiteellista työskentelyä?”.

Loppukyselyaineistoa analysoidessani muodostin pelkistetyistä ilmauksista ensin alaluokkia ja niistä edelleen rajatumpia yläluokkia. Lopullisia yläluokkia muodostui kolme: 1. Tunteet ja tunnekokemukset, 2. ryhmä ja vuorovaikutus sekä 3. opintojakson sisältöihin ja tekniikoihin liittyvät ilmaukset. Jaoin vastaavasti portfolioaineiston ilmaukset aluksi neljään alaluokkaan sen mukaan, mitä niissä ilmaistiin. Luokat olivat: 1. toiminnan kuvaus, 2. tunteiden ja kokemusten kuvaus, 3. vuorovaikutuksen tai ryhmätyöskentelyn kuvaus ja 4. itsearviointi. Vertasin kysely- ja portfolioaineiston ryhmittelyn jälkeen saatuja luokkia toisiinsa ja yhdistin erilliset aineistot loppuvaiheessa yhdeksi kokonaisuudeksi. Yhdistin portfolioaineiston alaluokat yhteen kyselyaineiston yläluokkien kanssa. Vertailin keskenään tuloksia ja huomioita, joiden pohjalta ilmauksia olisi mahdollista ryhmitellä samojen yhdistävien luokkien alle. Yhdistäviä luokkia muodostaessani lisäsin analyysiin mukaan myös palvelumuotoilun tehtävästä saadut ryhmät huomioineen.

Analyysin pohjalta muotoutui loppujen lopuksi kolme keskeisintä tutkimustulosta, joiden pohjalta voidaan yleisesti todeta, että opiskelijoiden tuottamassa aineistossa korostui erilaisten tunteiden läsnäolo kuvataidetuoneilla. Tunteiden ja tunnetaitojen monipuolinen käsitteleminen koettiin aineiston perusteella tärkeäksi ja mahdolliseksi taiteellisen toiminnan ja keskustelun kautta. Esittelen tässä luvussa yhdistävien luokkien pohjalta muodostuneet tutkimustulokset.

4.1. Tunteiden validoimista

Yhdeksi keskeisimmistä tutkimustuloksista osoittautui tunteiden validoiminen eli toisen tunteiden vahvistaminen esimerkiksi sanoin tai elein (Mäkelä & Torgen, 2022, s. 158). Ikävaiheelle tyypillisesti nuoret hakevat omille ajatuksilleen, päätöksilleen ja identiteetilleen vahvistusta ikätovereistaan (Kiuru, 2023, s. 191). Nuoruudessa kavereilla on vahva vaikutus esimerkiksi vertailun ja tuen muodossa (Kiuru, 2023, s. 192) ja siksi ajattelen, että tunnekokemusten validointi voi antaa nuorelle tämän kaipaamaa vahvistusta ja tunnustusta omille kokemuksilleen ja tuntemuksilleen. Validoimisen kautta nuoren on mahdollista saada kokemus siitä, että omat tunteet ovat ihan tavallisia ja samanlaisia tunteita kokevat muutkin, mikä saattaa parhaimmillaan tukea myös yhteenkuuluvuuden tunnetta (Peltola, s. 176).

Erilaisten tunteiden läsnäolo tunnistettiin niin palvelumuotoilun kollaaseissa, portfolioissa kuin loppukyselyn vastauksissakin ja ne miellettiin kuuluvan olennaisesti osaksi kuvataidetunteja. Opiskelijoiden muotoilemat palvelupolut osoittivat, että tunnekasvatusta käsittelevillä kuvataidetunneilla on mahdollista käsitellä erilaisia tunteita. Tunteiden moninaisuuden tunnistamisen lisäksi opiskelijoiden kollaaseissa esiintyi paljon Jääskisen (2017, s. 34) sekä Avolan ja Pentikäisen (2019, s. 148) määritelmien mukaisia tunnetaitoja. Tunnetaitoja kuvailtiin kollaaseissa niin sanallisesti nimeten kuin kuvallisesti ilmaistenkin. Suunniteltujen oppituntien lopputulos esiteltiin kollaaseissa tunteiden hyväksyntänä ja vertaistuen myötä saatuna tunnustuksena.

Aineistossa kokonaisuudessaan korostuivat erilaiset tunteet ja tunnekokemukset. Tunteita sanoitettiin niin itsearvioinneissa, loppukyselyssä kuin kollaaseissakin. Kokonaisuudessaan ilmaukset toivat esille, kuinka monenlaisia tunteita kuvataidetunneille mahtuu. Mielihyvän tunteita ja myönteisiä kokemuksia sanoitettiin määrällisesti enemmän kuin epämiellyttäviä tunteita. Vaikka aineistossa toistuivat ilmaukset kuten ”mukava” ja ”kiva”, jotka sinällään eivät kuvaile vielä kovinkaan tarkasti varsinaisia tunnekokemuksia, oli tunteiden ilmaisuissa kuitenkin myös paljon vaihtelua. Ilon ja innostuneisuuden lisäksi opiskelijat kertoivat loppukyselyssä kokeneensa jännitystä, hämmennystä, toivottomuutta ja haikeuttakin. Kollaaseissa tunnekasvatuksen yhteydessä kuvallisesti ja sanallisesti ilmaistut tunteet olivat samaan tapaan monipuolisia. Eri tunteita esitettiin erityisesti kuvien kautta liittämällä kollaaseihin kuvia ihmisistä, joilla oli erilaisia ilmeitä tai jotka ilmaisivat tunteitaan kehollisesti.



Kuva 1: Ote kollaasista, jossa on kuvattu erilaisia tunteita kuvallisesti. Laura Jämsén, 2025.

Monipuoliset kuvaukset tunteista osoittavat, että tunnekasvatus mielletään myös muuksi kuin myönteisten tunteiden käsittelemiseksi ja että opiskelijat ajattelevat tunteiden monipuolisen huomioimisen ja läsnäolon tunnustamisen tärkeänä. Esimerkiksi yhdessä kollaasissa korostui näkökulmana myönteisten tunteiden vaaliminen ja palvelupolun lopussa todettiin kaikilla osallistuneilla olevan ”hyvä fiilis”. Kuitenkin tässä kyseisessä kollaasissa palvelupolun lähtötilanteessa kuvailtiin keskustelua tunteiden käsittelystä ja viereen oli liimattu viinapulloa huulillaan pitävä lapsi (ks. Kuva 2). Yhdistelmällä viitattiin erilaisiin tapoihin käsitellä, olla käsittelemättä tai tukahduttaa tunteita. Myös ”draama” oli mainittu samassa kollaasissa. Kollaasin kuvaus viittaa siihen, että tunnistamalla myös vaikeammat tunteet ja niihin liittyvän toiminnan, on mahdollista oppia toimimaan tunteiden kanssa kestävämmiin ja hyväksyvämmiin.



Kuva 2: Ote kollaasista, jossa kuvataan tunteita ja niiden käsittelyä. Laura Jämsén, 2025.

Taiteellisen toiminnan yhteydessä kuvailtiin erilaisia tunteita liittyen omaan työskentelyprosessiin. Taiteelliseen prosessiin kuuluu monenlaisia tunteita aina hämmennyksen, tyytyväisyyden kuin pettymyksenkin muodossa. Tällaisten tunteiden vaihtelun ja niiden kanssa työskentelyn opetteleminen toteutuu luontevasti kuvataiteen tunneilla, joissa harjoitellaan erilaisia tekniikoita ja luodaan teoksia omiin näkemyksiin ja ideoihin pohjaten. Laitinen (2003, s. 129) toteaa väitöskirjassaan opiskelijoiden mieltäneen helpon ja kivan yleensä keskenään samoiksi asioiksi. Muutenkin tutut asiat olivat hänen mukaansa lukioikäisten opiskelijoiden mielestä miellyttäviä. Samat huomiot toistuivat myös loppukyselyn vastauksissa, joissa ”kiva” ja ”helppo” yhdistyivät yleensä samoissa vastauksissa.

Parissa loppukyselyn vastauksissa todettiin, että tehtävät olivat ”mukavan haastavia” tai tehtävien haastavuus tuotiin muuten esille myönteisessä valossa. Jokin asia saattoi tuntua tehtävän tekemisen aikana vaikealta, mutta haasteista selvittiin eri keinoin kuten parhaansa yrittämällä tai paineita laskemalla. Paineiden laskeminen viittaa opiskelijan kykyyn säädellä

omia tehtävään liittyneitä tunteitaan sekä itsesääteilyyn. Itsesääteily edellyttää erilaisia tunteita ja se auttaa suhtautumaan haasteisiin ratkaisukeskeisesti turhautumisen sijaan (Veijalainen, 2023, s.148-149). Haastavat tehtävät tarjoavat mahdollisuuden onnistumisen kokemuksiin, jotka syntyvät ponnistelemalla ja parhaansa yrittämällä.

Taiteellinen työskentely mahdollistaa sen, että hyvinvointia tukevat myönteisten kokemusten lisäksi myös ne hetket, jotka tuntuvat haastavilta, koska niiden kautta on mahdollista kehittää itseä. Aineistossa etenkin palvelumuotoilun portfolioiden itsearvioinneissa kuvailtiin lopputuloksiin kohdistuneita ajatuksia. Teos saattoi olla odotusten mukainen, odotettua parempi tai se ei vastannut opiskelijan omia odotuksia siitä, millainen työn olisi tullut olla. Eräs opiskelija kuvaili palvelupolku-tehtävän jälkeen tehtävän onnistumista seuraavasti:

”Aikaan ja olosuhteeseen nähden olen tyytyväinen työhön ja siitä näkee kyllä idean ja tehtävänannon toteutumisen.”

Laitinen (2003, s. 154–155) tuo esille väitöskirjassaan, kuinka osa lukiolaisista kertoivat kuvataiteen tehtävään liittyvän onnistumisen tunteen kohdistuvan nimenomaan prosessiin ennemmin kuin itse lopputulokseen. Prosessin keskittyminen voikin siirtää painoarvoa yksittäiseltä teokselta koko työskentelyprosessiin ja samalla mahdollistaa eri tunteiden tunnistamisen osana taiteellista työskentelyä.

Parissa loppukyselyn vastauksessa opintojakson haastavana tai epämiellyttävänä osuutena mainittiin teosten asettaminen esille. Myös Kuvistuubin ohjausryhmän haastatteluissa sekä kandidaatin tutkielmassani (Jämsén, 2023) kuvataidekasvattajat totesivat esillä olemisen ja teosten jakamisen olevan kuvataidetuotteilla yleensä vaikeita hetkiä herättäviä hetkiä, koska niiden aikana on alttiina toisten katseille ja mielipiteille. Kuitenkin kokemukset opintojakson lopuksi toteutetusta näyttelystä olivat toisella näistä vastaajista loppujen lopuksi odotettua myönteisemmät.

Usein kollaaseissa kuvailtiin varsinaisen tehtävän jälkeen, kuinka tehtyjä teoksia jaettiin toisille opiskelijoille, minkä jälkeen keskusteltiin teoksista ja esimerkiksi tunteiden hyväksymisestä. Yhdessä kollaasissa ilmaistiin, kuinka töiden ja niihin liittyvien tunteiden jakamisen jälkeen ”maalauksen tekijä tuntee, että hänen tunteet ovat huomattu”. Tällainen tunteiden hyväksymisen korostuminen ja vertaistuen merkitys näyttävät tarpeena saada

omat tunnekokemukset nähdyiksi ja tunnustetuiksi. Ryhmässä keskustelemisen kautta tunteet on mahdollista validoida vertaisten kesken.

Myös opettaja voi omalla toiminnallaan ja sanoittamisellaan tukea kokemusta koettujen tai ilmaistujen tunteiden validoimisesta. Yksi vastaajista nosti myönteisessä mielessä esille ”fiilisten” kyselymisen ja niistä keskustelemisen oppituntien lomassa. Tällaisen vapaamuotoisemman tunteista keskustelun avulla opettaja voi oman kiinnostuksensa ja vuorovaikutuksensa kautta luoda kokemusta siitä, että monenlaiset tunteet ovat tervetulleita oppitunneille ja että opettaja vastaa opiskelijoiden tarpeeseen kokea omat tunteensa ja kokemuksensa kiinnostaviksi (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 49).

4.2. Vuorovaikutusta turvallisessa ilmapiirissä

Yhdeksi tutkimuksen merkittävimmistä tuloksista määrittyi vuorovaikutuksen merkitys etenkin keskustelun ja jakamisen muodossa. Tunnetaitojen harjoittelu ja opettelu tapahtuu aina käytännössä (Lahtinen & Rantanen, 2019, s.15) ja todelliset käytännön tilanteet edellyttävät vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa. Opiskelijat korostivat muotoilemissaan palvelupoluissa tunnekasvatuksen toteuttamista ainakin osittain yhteisen keskustelun sekä kokemusten ja teosten jakamisen merkeissä. Keskustelu kuvailtiin tapahtuvan opiskelijoiden kesken, yhteisesti tai pienryhmissä. Myös Lahtinen ja Rantanen (2019, s. 15) toteavat yhteisen keskustelun olevan yksi tapa lähestyä tunnetaitojen opettelu. Opiskelijoiden kollaaseissa keskusteluiden pääpainot olivat tunnekokemuksissa sekä tunteiden käsittelyssä ja hyväksymisessä. Kuvataideopettajan rooli keskusteluissa ja tunnin kulussa oli kuvailtu ohjaavana ja toimeenpanijana.

Opiskelijoiden kollaaseissa vuorovaikutus kuvailtiin usein ryhmässä tapahtuvaksi keskusteluksi. Kollaaseissa ilmaistiin esimerkiksi, kuinka tunneilla ”oppilaat keskustelevat ryhmissä omista tavoistaan käsitellä tunteita” ja ”jaetaan ajatuksia” Alkukartoitushaastattelussakin Kuvistuubin ohjausryhmän jäsenet totesivat, että kuvataidetunneilla usein halutaan keskustella tunteista ja kokemuksista. Yleensä keskustelut tapahtuvat opiskelijoiden välillä, toisinaan opettajankin on mahdollista osallistua. Tutkimusaineistossani ryhmässä työskentely esitettiin yleensä siten, että siinä kuvailtiin

nimenomaan opiskelijoiden välistä keskustelua tai keskustelua pienryhmissä. Kandidaatin tutkielmassani (Jämsén, 2023) yhtenä tuloksena oli se, että tutkimukseen osallistuneet kuvataideopettajat kokivat opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen keskeisenä osana tunnekasvatuksen toteutumista yläasteen kuvataidetunneilla. Oli mielenkiintoista huomata, että sama vuorovaikutustilanteet toistuivat tässäkin aineistossa hyvin usein.

Portfolioissa kuvailtiin jonkin verran ryhmätyöskentelyä. Ryhmässä työskentelystä oli mainintoja lähinnä sellaisissa tapauksissa, kun työskentely ryhmässä oli ollut erityisen kivaa, tai jos työskentelyyn oli liittynyt haasteita. Eräs opiskelija ei ollut kovin tyytyväinen ryhmätyöskentelyyn, mutta pohti, miten työskentelyä olisi voitu toteuttaa toisin. Toinen opiskelija kuvasi puolestaan palvelumuotoilun tehtävään liittyvää ryhmätyöskentelyä seuraavasti:

”Tehtävän teko oli mukavaa, ja huomasi saavani ideoita helposti. Tykkäsin jakaa ideoitani muiden kanssa ja työnteko porukassa sujui helposti.”

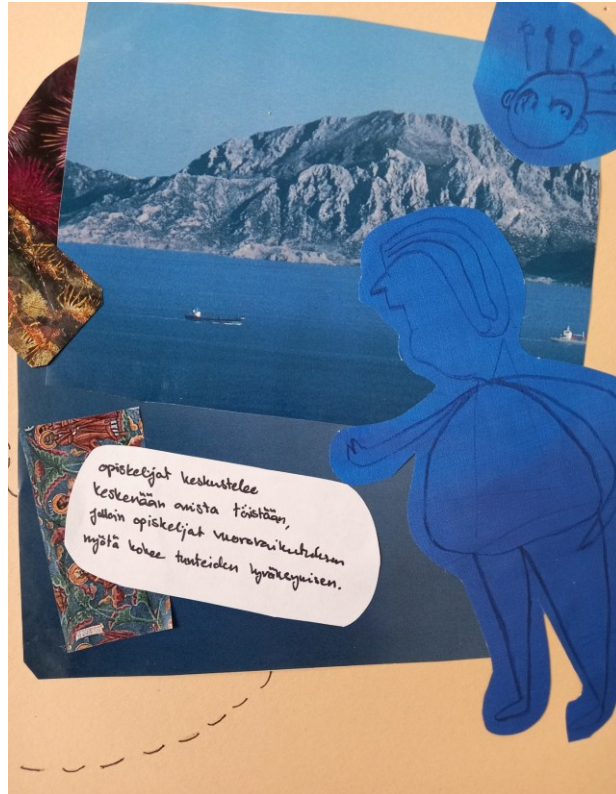
Jakautumisen selittää se, että tilanteet ja asiat, joihin liittyy vahva emotionaalinen lataus, jäävät yleensä paremmin muistiin kuin emotionaalisesti neutraalit asiat (Tyng, ym., 2017, s. 17). Siksi niin epämieluisat kuin erityisen hyvätkin kokemukset ovat todennäköisesti tulleet mainituksi tehtävään liittyvää prosessia kerratessa. Pari opiskelijaa pohti portfolioissa myös omaa osuuttaan ryhmässä. Vaikka ryhmätyöskentelyyn liittyi loppukyselyidenkin perusteella erilaisia haasteita muun muassa työnjaon ja erilaisten mielipiteiden muodossa, olivat kaikki opiskelijat silti kuvanneet kollaasimuotoisissa palvelupoluissaan keskustelu- ja ryhmätyövaiheita.

Palautteen antaminen oli loppukyselyn parin vastauksen mukaan vaikeampaa kuin keskusteleminen, koska vastaajat olivat epävarmoja osaamisestaan antaa palautetta. Huolta nostatti se, jos olisi vahingossa aiheuttanut pahan mielen toiselle. Toisten mielipiteiden ja ajatusten pohtiminen on hyvin luonnollista, koska nuorelle vertaisten mielipiteet ovat usein hyvin tärkeitä, mikä tekee myös palautteen vastaanottamisen kriittiseksi (Kiuru, 2023, s. 241). Myös alkukartoitushaastattelussa opettajat nostivat esille kokemuksen siitä, että ohjatut keskustelut kuten katselmukset tai kritiikit ovat usein vaikeampia ja ne koetaan jopa ahdistavina. Tämän takia ne vaativat usein opettajalta huolellista pohjustusta ja ohjausta. Parissa loppukyselyn vastauksessa ilmaistiin, että opintojakson aikana keskustelua helpottivat

erilaiset tukikysymykset, minkä perusteella ennalta mietityllä rakenteella ja tehtävien tarkalla vaiheistamisella oli siis vastausten perusteella positiivinen vaikutus työskentelyyn.

Keskusteluissa ja palautteen antamisessa korostui nimenomaan auttamisen näkökulma. Toista keskusteleminen sekä palautteen antaminen ja saaminen koettiin puolesta vastauksissa tärkeäksi oman työn kehittämisen kannalta. Apua saatiin loppukyselyn vastausten ja portfolioiden perusteella kavereilta ja opettajalta. Vertaisilta ja opettajalta saatu positiivinen palaute tai kannustus voivat vaikuttaa myönteisesti opiskelijan minäpystyvyyden kokemukseen ja toisten onnistuminen saa parhaimmillaan uskomaan myös kykyyn onnistua itsekin (Aro & Nurmi, 2019, s. 129). Ryhmätyöskentelyssä ja erilaisissa keskustelutilanteissa koettiin tärkeäksi toisten mielipiteiden kuuleminen ja näkökulmien huomioiminen. Loppukyselyn vastauksissa korostui se, että toisten ajatusten kuuleminen oli ollut kiinnostavaa ja mukavaa. Yksi vastanneista totesi toisten mielipiteiden myös tuottavan ideoita. Raevaaran (2024, s. 50) toteaa lukion kuvataiteen arviointia käsittelevässä kirjoituksessaan vertaisarvioinnin toimivan tärkeänä oppimisen paikkana, kun opiskelijan omat teokset asettuvat julkisesti jaettaviksi ja tarkasteltaviksi. Osa opiskelijoista kertoikin portfolioon lomassa ja loppukyselyssä vertaispalautteen olleen hyödyllistä. Sen avulla oli vastausten mukaan voinut kehittää omaa työtä parempaan suuntaan.

Taiteen sosiaalista ulottuvuutta lisäsi palautteen lisäksi se, että kollaaseissa kuvattiin opiskelijoiden käyvän keskusteluja tehtyjen teosten pohjalta (ks. Kuva 3). Tämä viittaa siihen, että opiskelijat kokevat taiteen keinona jakaa omia ajatuksia ja tunteita sekä kommunikoida niistä. Räsänen (2008, s. 54) määrittelee kuvallisen ilmaisun olevan kognitiivisten ja sosiokulttuuristen kehitysmallien näkökulmasta oma symbolijärjestelmä, jonka kautta ihminen kommunikoi ja kiinnittyy kulttuuriin. Taiteella on tällöin sanattoman viestinnän lisäksi tehtävä myös keskustelun herättäjänä.



Kuva 3: Ote kollaasista, jossa mainitaan keskustelut opiskelijoiden kesken. Laura Jämsén, 2025.

Keskustelut koettiin vastausten perusteella pääosin myönteisiksi ja esimerkiksi parissa vastauksessa todettiin, että keskustelut myös kaikesta muusta kuin meneillään olevista tehtävistä, olivat mukavia hetkiä. Tämän pohjalta voidaan todeta, että kuvataidetunneilla on myös vapaammalle keskustelulle. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja on mahdollista opetella kuvataidetunneilla ohjattujen keskustelujen lisäksi myös osana noita vapaampia vuorovaikutustilanteita. Ne toimivat oppituntien sisäisinä informaaleina oppimistilanteina, jotka eivät siten ole ennalta strukturoituja tai tavoitteellisia, vaan perustuvat arjessa luonnollisesti tapahtuviin tilanteisiin ja vuorovaikutukseen (Werquin, 2010, s. 22). Palvelumuotoilun kollaaseissa toistui useassa kohdassa kaverit ja ystävät. Lisäksi portfolioissa oli mainintoja nimenomaan kavereiden kanssa työskentelystä. Nuoruudessa kavereiden merkitys elämässä kasvaa (Kiuru, 2023, s. 191), jolloin kuvataidetuntien kaltaiset tilanteet, joissa on tilaa vapaammalle keskustelulle, ovat merkityksellisiä hetkiä koulupäivissä ja samalla myös tilaisuuksia ylläpitää ihmissuhteita ja harjoitella niissä toimimista.

Parissa loppukyselyn vastauksessa nostettiin esille ilmapiirin vaikutus. Yksi vastaaja kuvaili tunteja rentoina ja mukavina ja toinen mainitsi, että tunneille oli helppo tulla. Eräs opiskelija kuvaili luokan ilmapiiriä turvalliseksi, minkä ansiosta ”ei tarvinnut pelätä vastaavansa väärin”. Tämä mahdollisti vastaajan mukaan sen, että ei ahdistanut se, ettei osa. Laitinen (2003, s. 151) toteaa, että nuorten opiskelijoiden käsitykset hyvästä kuvasta vaikuttavat odotuksiin omista teoksista ja niiden onnistumisesta. Tällöin odotukset ja taitotaso eivät välttämättä kohtaa, mikä aiheuttaa pettymyksiä. Esimerkiksi ahdistus tai pelko saattavat aiheuttaa sen, ettei uskalleta kokeilla uutta ja oppiminen saattaa jäädä tapahtumatta. Opiskelijan vastauksen perusteella turvallinen ilmapiiri on mahdollistanut näiden tunteiden välttämisen oppimistilanteessa. Lahtinen ja Rantanen (2019, s. 114) toteavatkin, että turvallinen ilmapiiri mahdollistaa sen, että oppitunneilla on lupa kokeilla, epäonnistua ja sitä kautta myös oppia. Myös Laitinen (2003, s.184) toteaa väitöskirjansa tuloksissa turvallisen ilmapiirin olevan edellytys sille, että opiskelijat uskaltavat ilmaista itseään ja erilaisia mielipiteitään ja ajatuksiaan.

Taiteen käsittelyssä epävarmuutta ja ristiriitaisuutta aiheutti se, ettei asioihin välttämättä ole olemassa yhtä oikeaa vastausta. Esimerkiksi palautteen antamisessa koettiin vaikeaksi kommentoida toisen työtä, kun ei ole olemassa mitään tiettyä tapaa tehdä. Eräs opiskelija kuvaili loppukyselyssä palautteen antamista seuraavasti:

”Palautteen anto oli outoa. Vaikea antaa palautetta, kun kuviksessa ei ole oikeaa tai väärää vastausta. Palautteen saanti kyllä antoi uusia näkökulmia, joita ei itse tajunnut.”

Tässä mielessä juuri kuvataide tarjoaa mahdollisuuden huomioida myös ristiriitaisia tuntemuksia ja tarkastella yhtä aikaa eri näkökulmia. Useat samanaikaiset näkökulmat ja todellisuudet saavat ymmärtämään, etteivät asiat ole yksiselitteisiä, mikä saattaa saada aikaan epävarmuuden tunnetta. Taidekasvatuksen avulla on mahdollista harjoitella myös tätä epävarmuuden tunteen sietämistä (Foster & Sutela, 2024, s. 6). Taiteen tohtori Anniina Koivurova (2019) tutkii väitöskirjassaan *Kuvien rajat* suomalaisen peruskoulun kuvataideopetuksen julkista ja julkilausumatonta valtaa, vastuuta, rajoituksia, kuvataidetunteja sosiaalisena tilana sekä nuoren identiteetin ja maailmankuvan muotoutumista. Hän tuo esille emotionaalisen turvallisuuden tunteen luomisen tärkeyden

kuvataidetunneilla ristiriitaisten kuvallisten prosessien yhteydessä, jotta ristiriitaiset tunteet voitaisiin nähdä positiivisessa valossa (Koivurova, 2019, s. 287).

Opiskelijoiden vastauksia voi heijastaa esteettisen kehityksen vaiheisiin, jotka perustuvat katsojan tapaan arvottaa näkemäänsä taidetta (Räsänen, 2008, s. 229). Kun nuori tarkastelee taidetta minäkeskeisestä näkökulmasta, hänen huomionsa on niissä asioissa, jotka koskettavat henkilökohtaisesti häntä itseään tai hänen lähipiiriään, jolloin myös niin sanottu ”hyvä taide” määrittyy sen mukaan vastaako se nuoren omaa kuvamaailmaa (Räsänen, 2008, s. 229). Räsänen (2008, s. 229) kuvia jakamalla ja niistä keskustelemalla on mahdollista kehittää nuorten tapaa arvottaa kuvia ja siten kehittää heidän esteettistä kehitystään kohti taidekeskeistä lähestymistapaa. Siinä omien mieltymysten sijaan keskitytään siihen, miten tekijä on onnistunut ilmaisemaan omia ajatuksiaan, kokemuksiaan tai tunteitaan. Opiskelijoiden kollaaseissa korostui kokemusten ja tunteiden jakaminen teosten kautta, jolloin esimerkiksi tunteiden hyväksyminen lisääntyi. Voidaan ajatella, että myös toisten ymmärrys ja omien kokemusten jaettavuus toisten kanssa lisääntyy tällaisen keskustelumuotoisen jakamisen yhteydessä. Samalla tapahtuu myös empatiataitojen kehittymistä, kun tarkastellaan teoksia tekijän näkökulmasta ja pohditaan, kuinka hän on omia kokemuksiaan ilmaissut.

Opiskelijat toimivat keskustelujen yhteydessä aktiivisina toimijoina ja opettaja toiminnan käynnistäjänä. Siinä missä kandidaatin tutkielmassani (Jämsén, 2023) haastattelemieni kuvataideopettajien vastauksissa korostui opettajan rooli tunnekasvatuksen toteuttamisessa, oli opettajan rooli lukiolaisten palvelumuotoilun kollaaseissa suurimmaksi osaksi ohjaava, sillä opettaja kuvailtiin lähinnä antamassa tehtävänantoja. Opettaja toimi kollaasien perusteella ikään kuin toiminnan fasilitaattorina. Opettajan toimijuuden voidaan katsoa ulottuvan sellaiselle taustatasolle, mikä ei välttämättä suoranaisesti näyttäyty opiskelijoille tuntien aikana. Opettajan rooli näkyy toiminnassa ikään kuin välillisesti esimerkiksi tukikysymysten, ilmapiirin luomisen ja selkeiden tunti- ja tehtävärakenteiden muodossa. Näiden avulla opettaja vaikuttaa luokassa koettaviin tunnekokemuksiin ennakoivasti. Myös luokan turvallisesta ilmapiiristä huolehtiminen on opettajan tehtävä (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 113). Opettaja vaikuttaa luokan ilmapiiriin omilla tunteillaan ja esimerkiksi Becker (2014) tutkijakollegoineen on todennut tutkimuksessaan, että opettajan tunteet vaikuttavat opiskelijoiden kokemiin tunteisiin yhtä voimakkaasti kuin opettajan käyttäytyminen

opettaessaan. Opettaja voi omalla toiminnallaan vahvistaa monella tapaa turvallisuuden kokemusta luokassa esimerkiksi huumorilla, tunneviestien tunnistamisella ja ystävällisillä eleillä (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 114).

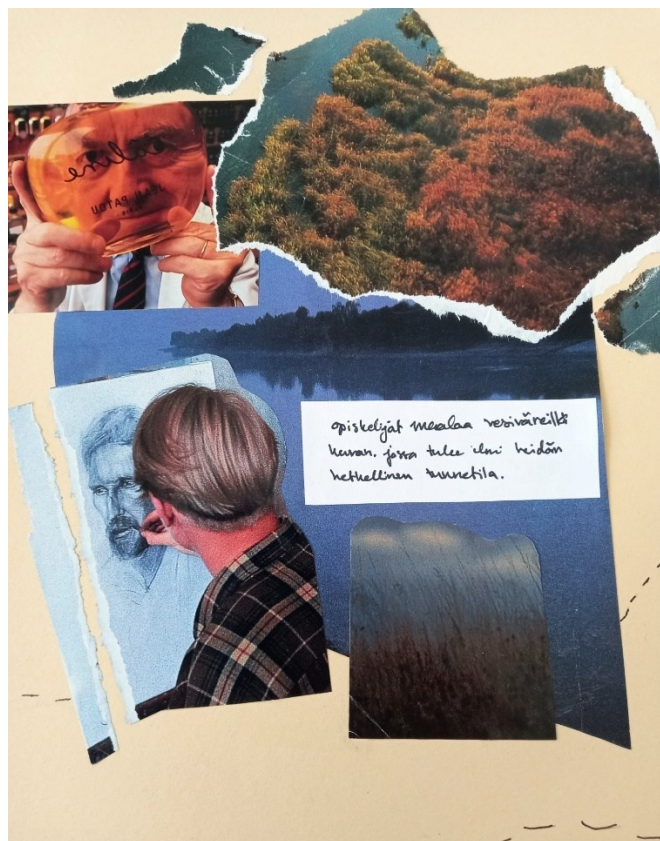
4.3. Tunnekasvatuksen ei tarvitse olla mitään päälle liimattua

Lähes kaikki neljä opiskelijoiden tuottamaa palvelumuotoilun kollaasia kuvasivat oppitunnin kulun hyvin samankaltaisella rakenteella. Oppitunnit alkoivat tyypillisesti tehtävänannon jakamisesta ja jonkinlaisesta keskusteluosuudesta. Vain yhdessä kolmesta kollaasista tunnin alkuun ei kuulunut yhteistä keskustelua aiheesta. Varsinaisen kuvallisen tehtävän jälkeen kollaaseissa kuvailtiin, kuinka tehtyjä teoksia jaettiin toisille opiskelijoille, minkä jälkeen keskusteltiin teoksista ja esimerkiksi tunteiden hyväksymisestä.

Kollaaseissa toistui hyvin perinteinen kuvataidetunnin tuntirunko. Tunnin alkuun annetaan tehtävänanto ja keskustellaan käsiteltävästä aiheesta, seuraavaksi työskennellään itsenäisesti kuvallisten tehtävien parissa ja loppuun toteutetaan yhteenveto tai palautekeskustelu. Näin ollen opiskelijoiden kollaaseissa ei esiintynyt mitään lukion kuvataidetunneista varsinaisesti poikkeavaa, vaan kaava noudatti hyvin perinteistä oppitunnin kulkua. Opiskelijoiden näkemykset vastasivat tässä asiassa vahvasti Kuvistuubin ohjausryhmän kuvataidekasvattajien ajatuksia siitä, ettei tunnekasvatuksen tarvitsisi olla mikään erillinen opeteltava ja haltuun otettava kokonaisuus.

Tunnekasvatusta käsittelevistä palvelupoluista teki tunnekasvatukseen liittyvät lähinnä niiden tehtäviin ja keskusteluihin yhdistetyt aiheet, sillä tehtävänannot keskittyivät lähtökohtaisesti hetkellisiin tai aiemmin koettuihin tunteisiin ja niiden ilmaisemiseen. Taiteellinen toiminta liitettiin kollaaseissa yksilön omaan toimintaan. Siinä missä keskustelut kuvailtiin ryhmässä tai yhdessä käytäviksi, oli taiteellinen toiminta kuvattu lähtökohtaisesti yksilön omana prosessina. Taiteellinen toiminta mahdollisti opiskelijoiden tuottaman aineiston perusteella tilaisuuden syventyä ja keskittyä omiin kokemuksiin ja tunteisiin. Laitinen (2003, s. 144) kirjoittaa tietoisesta oppimisesta yhteydessä tunnekokemusten merkityksestä taiteellisen toiminnan alussa ja toteaa, että tunnekokemusten käsittelyyn tulisi olla aikaa kuvataidetunneilla. Tunnekokemusten äärelle asettumisessa saattaa olla jossain määrin jopa

meditatiivinen taso. Tietoisuustaitoja (mindfulness) harjoitellessa pysähdytään tunnekokemusten äärelle, tunnistetaan omia tunteita ja opetellaan stressin ja tunteiden hallintaa (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 118–119). Mäkelä ja Trogen (2022, s. 9) toteavat kehon hetkellisten tuntemusten ääreen asettumisen taidon vahvistamisen olevan tärkeä osa tunnekasvatusta. Siksi tällainen meditatiivisen tason ja tietoisuuden harjoittelun mahdollisuudet on hyvä tiedostaa osana kuvataidetunteja. Yksi loppukyselyyn vastaaja totesi kuvataiteen olevan ”hyvä paussi lukujärjestyksessä”. Hektisten koulupäivien lomassa kuvataidetunnit saattavat parhaimmillaan tarjota mahdollisuuden keskittyä hetkeksi omiin tunnekokemuksiin.



Kuva 4: Ote kollaasista, jossa kuvataan taiteellista toimintaa. Laura Jämsén, 2025.

Kollaaseissa ja palvelumuotoilun tehtävään liittyvässä portfolioissa taiteellisen toiminnan ensisijaiseksi tavoitteeksi oli määritelty omien tunteiden ilmaiseminen. Opiskelijat määrittelivät kollaaseissa teosten aiheiksi omien sen hetkisten tunnetilojen kuvaamisen tai

jonkun merkittävän aikaisemman tunnekokemuksen kuvaamisen. Tehtävien perusajatuksena oli siis kuvata yksilön omia henkilökohtaisia kokemuksia ekspressiivistä taideteoriaa myötäillen. Sen mukaan taiteen tekemisessä ja kokemisessa korostuu tekijän subjektiivinen todellisuus, terapeutisuus ja empatia (Räsänen, 2008, s.26). Tehtävissä ja niiden tavoitteissa ilmeni yhtäläisyyksiä itseilmaisua korostavan taidekasvatuksen kanssa, jossa tavoitteena on vastaavasti psyykkisen tasapainon saavuttaminen henkilökohtaisia kokemuksia ja tunteita ilmaisemalla (Räsänen, 2008, s. 82).

Kollaaseissa taiteellinen toiminta kuvailtiin etenkin sanallisesti pääosin piirtämisenä tai maalaamisena, mutta kuvallisesti mukaan oli liitetty myös esimerkiksi virkkuukoukkuja, kameroita ja saksia kuvaamaan taiteellista työskentelyä. Myös musiikki mainittiin yhdessä kollaasissa. Taiteellisen toiminnan kuvaileminen osoittaa, että tunnekasvatuksen käsitteleminen tapahtuu opiskelijoiden mukaan toiminnan lomassa. Esimerkiksi yksi opiskelijoista pohti tunnekasvatusta ja siihen liittyvän tehtävän tekemistä seuraavasti:

”Oli mukavaa leikkeillä lehdestä erilaisia kuvia ja tekstejä. Sekä liimailla niitä värilliseen paperiin. Myös tunnekasvatus on tärkeä aihe ja sille ”kuvista” löytäminen selitys sai ihmisen miettimään tarkasti ja ajattelemaan mitä voisi tarkoittaa ”tunne”.”

Myös esimerkiksi Mäkelä ja Torgen (2022, s. 9) toteavat luovan toiminnan edistävän yhteyttä itseen ja omiin tunteisiin. Heidän mukaansa luovan toiminnan kautta on mahdollista purkaa erilaisia tunnekokemuksia ja he listaavatkin tunteen purkamiseen liittyviksi konkreettisiksi keinoiksi muun muassa maalaamisen, piirtämisen, savityöt sekä luovan liikkeen (Mäkelä & Torgen, 2022, s. 98). Samaan tapaan taideterapiassa hyödynnetään juuri tällaista taiteellisen toiminnan kautta tapahtuvaa itsen ja omien tunteiden ja kokemusten tutkiskelua ja ilmaisua. Taideterapiassa materiaalin tutkimisella ja työtavoilla on oma roolinsa tietoisuuden tavoittamisessa (Rankanen, 2007, s. 43). Vaikka kuvataideopetuksessa ei olekaan relevanttia tai tarkoituksenmukaista mennä taideterapian menetelmiin, on taiteen terapeutin taso hyvä tunnistaa tunnekasvatuksen toteuttamisen lomassa.

Opiskelijat kokivat loppukyselyn vastausten ja portfolioiden perusteella myönteisinä asioina vapauden tehdä taidetta omalla tavalla sekä vapauden valita itse kuva-aiheet. Eräs opiskelija kuvasi portfolioissaan ajatuksiaan lopputuloksesta seuraavasti:

”Olen tosi tyytyväinen lopputulokseen ja tykkäsin paljon tästä tehtävästä, koska sen tekeminen oli tosi vapaata.”

Vapaus tehdä päätöksiä taiteellisessa projektissa antaa opiskelijalle mahdollisuuden keskittyä sellaisiin asioihin, jotka kiinnostavat häntä itseään tai tuntuvat hänestä itsestään merkityksellisimmiltä. Tämä ohjaa opiskelua ja toimintaa itseohjautuvampaan suuntaan, kun huomion saa kiinnittää itselle mieluisiin asioihin. Juvonen (2008, s. 78–79) toteaa kirjoittaessaan taito- ja taideaineiden ja pedagogisen hyvinvoinnin yhteydestä, että kuvataiteessa oppiaineena on luontevasti mahdollisuuksia vaikuttaa omilla päätöksillä ja ratkaisulla toimintaan. Hän toteaa myös, että oppija on motivoituneempi opiskeltavaan asiaan, jos hän kokee itsellään olevan mahdollisuuksia vaikuttaa omaan tekemiseensä. Tunnekasvatuksen näkökulmasta vapaus on mahdollista liittää esimerkiksi käsiteltäviin tunteisiin. Kun opiskelijalla on lupa itse määritellä, millaista tunnetta tai tunnekokemusta hän esimerkiksi taiteen kautta käsittelee, saattaa aihe valikoitua opiskelijan kannalta suotuisimmalla tavalla oppimista tukien. Tässä yhteydessä aukeaa tilaisuus käsitellä myös opiskelijan omia kuvakulttuureja, joita lukion opetussuunnitelmassakin kehoitetaan tarkastelemaan (LOPS, 2019, s. 348). Kuvakulttuureja voi käsitellä esimerkiksi havainnoimalla ja keskustelemalla, millaisia kuvia ja symboleja erilaisiin tunteisiin tai kokemuksiin opiskelijoiden teoksissa liittyy.

5. POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää taideperustaisin menetelmin, millaisia tunnekasvatukseen liittyviä sisältöjä Muotoilu-opintojaksolle osallistuneet lukiolaiset muotoilevat osaksi lukion kuvataiteen opetusta sekä millaisin keinoin opiskelijat ajattelevat tunnekasvatuksen toteutuvan kuvataiteen tunneilla. Tutkimustulosten perusteella opiskelijoilla on näkemyksiä tunnekasvatuksen toteuttamista kohtaan lukiossa ja kuvataiteen keinoin tai osana sitä. Pääosin taideperustaisena toimintatutkimuksena toteutetun tutkimukseni tulokset osoittavat, että opiskelijoiden mukaan tunteiden validoiminen on tärkeä osa tunnekasvatusta. Tunteiden validoiminen edellyttää monenlaisten tunteiden tunnistamista, tunnustamista ja hyväksymistä osana kuvataidetunteja sekä taiteen tekemiseen ja oppimiseen liittyviä prosesseja. Toinen keskeinen tulos oli, että opiskelijoiden tuottaman aineiston perusteella tunnekasvatuksen toteuttaminen tapahtuu luontevasti vuorovaikutuksessa etenkin toisten opiskelijoiden kanssa. Vuorovaikutustilanteita kuvailtiin palvelumuotoilun kollaaseissa ryhmässä keskustelemisen muodossa. Kolmas tutkimustulos osoittaa, että opiskelijoiden muotoilemissa palvelupoluissa kuvataidetunnit kuvailtiin hyvin tavanomaisina. Tunnekasvatukseen viittasivat lähinnä keskustelujen ja tehtävien aiheet.

Tutkielman johdannossa esittelin tutkimukseni päämäärät ja taustat. Kuvailin ajatuksiani tunnekasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen yhteydestä. Tutkimusmenetelmän valitsin siitä näkökulmasta, että taideperustainen toimintatutkimus mahdollisti sanallisen ilmaisun lisäksi myös kuvallisen viestinnän aineiston keräämisessä. Palvelumuotoilun kollaasit vastasivat parhaiten tutkimuskysymykseen. Aineistotriangulaation avulla pyrin saamaan kokonaisvaltaisemman kuvan siitä, mitä opiskelijat ovat ajatelleet tehtävää toteuttaessaan. Palvelumuotoilun tehtävän kautta opiskelijoilla oli mahdollisuus osallistua tunnekasvatuksen sisällön suunnitteluun lukion kuvataidetunneilla ilmaisemalla omia näkemyksiään kollaasin muodossa. Aineiston heikko kohta on siinä, että en voi olla varma siitä, vastaavatko esimerkiksi palvelumuotoilun kollaasit opiskelijoiden aitoja ajatuksia siitä, mitä he toivoisivat osaksi kuvataideopetusta vai onko niiden lähtökohtana ollut enemmän vastata tehtävänantoa. Syvällisemmän ymmärryksen luomiseksi olisi voinut hyödyntää esimerkiksi teemahaastattelua tai muita menetelmiä. Tämän voisi ottaa huomioon, jos tutkimusta lähtisi jatkamaan pidemmälle.

Tutkimukseni tulokset tarjoavat näkökulmaa siihen, kuinka tunnekasvatusta voi toteuttaa osana lukion kuvataiteen opetusta. Opiskelijoiden ajatuksista ja muotoilemista tuntikokonaisuuksista on mahdollista poimia tunnekasvatusta tukevia asioita, joita kuvataidekasvattaja voi huomioida omilla kuvataidetunneillaan. Johdannossa totesin, että tunteita on mahdollista harjoitella läpi koko elämän. Lukiolaiset osoittivat kollaaseillaan, kuinka tunteilla on iso merkitys myös lukion kuvataidetunneilla, mikä tekee oppiaineesta otollisen tunteita opiskelemiselle. Aineiston perusteella tunnekasvatus toteutuu luontevasti taiteellisen toiminnan lomassa ilman erityisiä ponnisteluja. Kuvataidekasvattajan näkökulmasta tärkeäksi osaksi tunnekasvatusta osoittautui vuorovaikutuksen tukeminen muun muassa turvallisen ilmapiirin ylläpitämisellä ja keskusteluun ohjaamisella.

Tutkimuksen voisi toteuttaa myös laajemmassa mittakaavassa, jolloin otanta olisi suurempi ja siten tuloksetkin luotettavampia. Taideperustaisena toimintatutkimuksena tutkimusta voisi viedä eteenpäin lisäämällä tutkimukseen syklejä, joiden avulla tutkimustuloksia reflektoitaisiin enemmän ja reflektointien pohjalta johdettaisiin tutkimusta myös toiminnallisesti pidemmälle. Tämä voisi tapahtua käytännössä esimerkiksi siten, että tutkimusta jatkettaisiin kehittämällä opiskelijoiden kanssa muotoiltuja kuvataidetuntien sisältöjä pidemmälle muotoiluprosessin keinoin. Tutkimusta voisi myös jatkaa alkuperäisen suunnitelmani mukaisesti niin, että lopputuloksena olisi jokin valmiiksi räätälöity tunnekasvatuksen opetusmateriaali kuvataideopettajien käyttöön. Jos nyt jatkaisin tutkimusta, suunnittelisin alusta lähtien prosessin eri vaiheet tarkemmin.

Tutkimuksen lisäämän tiedon kannalta ajattelen, että tutkimukseni toimii ikään kuin yksittäisenä oven raotuksena aiheeseen ja ennen kaikkea näkökulmaan, joita on tutkittu vähän. Mitään valmiita vastauksia tutkimukseni ei tarjoa, mutta sen sijaan se tuo esille kuvataiteen, tunnekasvatuksen ja lukiomaailman yhteyttä. Käytännön tasolla tutkimukseni osoittaa sen, kuinka opiskelijoita on mahdollista osallistaa muotoilun keinoin opetuksen suunnitteluun. Tutkimusmetodi ja aineistonkeruumenetelmä mahdollistivat opiskelijoiden mielipiteiden kuulemisen ja ajattelen, että vastaavaa yhteiskehittämistä muotoilun keinoin olisi mahdollista tehdä myös kuvataideopettajana työskennellessä.

LÄHTEET

- Aholainen, L. (2009). Ideat kiertoon. Teoksessa Kenttälä, M. (Toim.) *Muotoiloo! Opettajan opas muotoilukasvatukseen*. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. (s. 36–37).
- Aho-Lahtinen, H. & Kukkurainen, H. (2022). *Tunnetaitoja vahvistava kuvataidekasvatus: Taideperustainen toimintatutkimus perhepäivähoidossa*. Lapin yliopisto. [Pro gradu, Lapin yliopisto]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022042330161>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. painos). Vastapaino.
- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational researcher*, 41(1), 16–25.
- Anttila, E. (2011). Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa Anttila, E. (Toim.) *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulu. (s. 151–174).
- Aro, T. & Nurmi, J.-E. (2019). Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M. Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (Toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Niilo Mäki Instituutti. (s. 128–147).
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2019). *Kukoistava kasvatus: Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing Oy.
- Battarbee, K. & Koskinen, I. (2004). *Co-experience: user experience as interaction*. CoDesign, Vol. 1(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/15710880412331289917>
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions: An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Benjamin, S., Koirikivi, P., & Kuusisto, A. (2022). *Nuorten elämänsä haasteita ja vastoinväyksiä: Näkökulmia resilienssiin kestäväen hyvinvoinnin teorianvalossa*. Nuorisotutkimus, 40(3), 59–76.
<https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9122544>

CASEL, (n.d.) What Is the CASEL Framework? <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

Denham, S. A. (2018). Keeping SEL Developmental: The Importance of a Developmental Lens for Fostering and Assessing SEL Competencies. FRAMEWORKS BRIEFS: special issues series.

Dempsey, A. (2003). *Moderni Taide*. Otava.

Eldridge, R. (2009). *Johdatus taiteen filosofiaan*. (Suom. M. Lehtinen). Gaudeamus.

FNOLL. (2012) Finnish Network of Living Labs: Käyttäjäpersoonat.

<https://fnoll.wordpress.com/2012/08/20/kayttajapersoonat/>

Foster, R. & Sutela, K. (2024). Taidekasvatus kriisien aikakaudella – toivon ja transformaation mahdollisuuksia. *Research in Arts and Education*. 2024 (3), 1-12. DOI: [10.54916/rae.148507](https://doi.org/10.54916/rae.148507)

Greenberg, M. T. (2023) *Evidence for Social and Emotional Learning in Schools*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/928.269>

Günther, K., Hasanen, K. & Juhila, K. (2021). Johdanto: Analyysi ja tulkinta. Teoksessa Vuori, J. (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/analyysi-ja-tulkinta/>

Hatanpää, P. (2016). Mitä on muotoilukasvatus muotoilupainotteisessa peruskoulussa? Teoksessa Pakula, H.-M., Kouki, E., Silfverberg, H. & Yli-Panula, E. (Toim.) *Ainedidaktisia tutkimuksia: Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka*. 11. Turun yliopisto. (s. 211–327).

<http://hdl.handle.net/10138/174336>

Hiltunen, M. (2022). ”Mistä emme ainakaan luovu?”. Teoksessa Ylirisku, H., Härkönen, E. & Vepsä, J. (Toim.) *Arvioinnin äärellä*. Aalto yliopisto. (s. 26–31).

Hepburn, R. W. (1987) Taide ja tunnekasvatus Teoksessa Lammenranta, M. & Haapala, A. (Toim.) *Taide ja filosofia*. (Suom. M., Lindeman). Gaudeamus, (s. 207–225). (Alkuteos julk. 1972.)

Huhta, L. (2022) *Uupuneet nuoret pärjääjät*. Bazar kustannus.

Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1122–1131. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1122>

Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2018). Art-based action research in the development work of arts and art education. Teoksessa Coutts, G., Härkönen, E., Huhmarniemi, M. & Jokela, T. (Toim.) *The Lure of Lapland: A handbook of Arctic Art and Design*. Lapin yliopisto. (s. 9–25). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-125-5>

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

Jokela, T., & Huhmarniemi, M. (2025). Taideperustainen toimintatutkimus kuvataidekasvatuksen käytäntöjen kehittämisen välineenä. *Research in Arts and Education*, 2025(2), 100–125. <https://doi.org/10.54916/rae.145624>

Juvonen, A. (2008). Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (Toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Suomen kasvatustieteellinen seura. (s. 75–98).

Jämsén, L. (2023). ”Kyllähän se tämmöseen aineeseen just se tunnekasvatus kuuluu”: Kuvataideopettajien käsityksiä ja kokemuksia tunnekasvatuksen toteuttamisesta osana kuvataideopetusta. Lapin yliopisto. [Kandidaatintutkielma, Lapin yliopisto].

Jääskinen, A-M. (2017). *Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen*. Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.

Kenttälä, M. Nurro, L. & Sortti, M. (2009). Muotoilukasvatus – monipuolisia näkökulmia esinemaailmaan. Teoksessa Kenttälä, M. (Toim.) *Muotoiloo! Opettajan opas muotoilukasvatukseen*. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. (s. 24–28).

Kiuru, N. (2023). Nuoruus. Teoksessa Pulkkinen, L., Ahonen, T., & Ruoppila, I. (Toim.). *Ihmisen psykologinen kehitys*. (11. painos). WSOYpro Oy. (s. 182–242).

Koivisto, M., (2016). *Palvelumuotoilun peruskäsitteet*. Teoksessa Miettinen, S. (Toim.) *Palvelumuotoilu - uusia menetelmiä käyttäjätiedon hankintaan ja hyödyntämiseen*. (3. painos). Teknologiainfo Teknova Oy. (s. 42–59).

Koivurova, A. (2019). *Kuvien rajat: Toivotut ja torjutut kuvat kuvataidettun sosiaalisessa tilassa*. Lapin yliopisto. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. (Tarkistettu 19.6.2010, uudelleenjulkaisu 2019). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-154-5>

Korpela, T. (2024). *Empatia on asiakaslähtöisten palvelujen perusta*. LAB Pro. <https://www.labopen.fi/lab-pro/empatia-on-asiakaslahtoisten-palvelujen-perusta/>

KUVIS ry. (2024). *Kuvis x Mieli tuotti oivalluksia ja osaamista*. <https://kuvis.fi/kuvis-x-mieli-tuotti-oivalluksia-ja-osaamista/>

Kuvistuubi.fi (n.d.) <https://www.kuvistuubi.fi/>

Kärkkäinen J. ym. (2020). *Mitä on design-tutkimus ja voisiko sitä hyödyntää kotihoitotyön kehittämiseen?* Työelämän kehittämismenetelmät 2020. Uusi eOppimispalvelut.fi Blogs - sivusto. <https://blogi.eoppimispalvelut.fi/tyoelamankehittamismenetelmat2020/2020/11/19/mita-on-design-tutkimus-ja-voisiko-sita-hyodyntaa-kotihoitotyon-kehittamiseen/>

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

Laine T. (2015) *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa Valli, R & Aaltola, J. (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.

Laininen, H. (2022). *Taide voimavarana ympäristökriisissä*. Ympäristöahdistus.fi <https://ymparistoahdistus.fi/artikkelit/taide-voimavarana-ymparistokriisissa/>

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

Linnell, J. (2022). *What Is Art?* by Leo Tolstoy. EBSCO. <https://www.ebsco.com/research-starters/literature-and-writing/what-art-leo-tolstoy>

Lukion opetussuunnitelman perusteet (2019). [Lukion opetussuunnitelmien perusteet | Opetushallitus \(oph.fi\)](#)

Lylykoski, S. (2025). *Kuvataiteen tunnint ystävyyssuhteiden muodostumisen tukena*. Lapin yliopisto. [Pro gradu, Lapin yliopisto]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2025061267545>

Löytönen, T. & Sava, I. (2011). Taidepedagogiikka tarinoiden ja tunteiden tulkkina. Teoksessa Anttila, E. (Toim.) *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*.

Teatterikorkeakoulu.

Mattelmäki, T. (2015). *Palvelumuotoilu saapuu kaupunkiin*. Teoksessa Jyrämä, A. & Mattelmäki, T. (Toim.) *Palvelumuotoilu saapuu verkostojen kaupunkiin: verkosto- ja muotoilunäkökulmia kaupungin palvelujen kehittämiseen*. Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

Mieli.fi, (2024). Resilienssi auttaa selviytymään. <https://mieli.fi/vahvista-mielenterveyttasi/mita-mielenterveys-on/resilienssi-auttaa-selviytymaan/>

Miettinen, S., Raulo, M. & Ruuska, J. (2016). Johdanto. Teoksessa Miettinen, S. (Toim.) *Palvelumuotoilu - uusia menetelmiä käyttäjätiedon hankintaan ja hyödyntämiseen*. (3. painos). Teknologiainfo Teknova Oy. (s. 12–17).

Moilanen, P & Rähä, P. (2015). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R & Aaltola, J. (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.

Muotoilupakki. (n.d.) Muotoilukasvatus. <https://muotoilupakki.fi/muotoilu/>

Muotoilupakki. (n.d.) Muotoiluprosessi. <https://muotoilupakki.fi/muotoiluprosessi/>

Myllyviita, K. (2016). *Tunne tunteesi*. Duodecim.

Mäkelä, H. & Torgen, T. (2022). *Tunteita päästä varpaisiin: Kehotietoisuus lapsen ja aikuisen tunnetaitojen tukena*. Kirjapaja.

Nikkola, T. & Löppönen, P. (2014). *Oivalluksia ryhmästä – Pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin*. Kehittämiskeskus Opinkirjo ry. web_oivalluksia.pdf (opinkirjo.fi)

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2009). *Ihmisen psykologinen kehitys*. WSOYpro Oy.

Nurmi, J-E. & Kiuru, N. (2015). Students' evocative impact on teacher instruction and teacher-child relationships: Theoretical background and an overview of previous research. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 39(5) 445–457.

Peltola, A. (2024). *Tunnetartunta*. Tuuma-kustannus.

Pernaa, J. (2013), Kehittämistutkimus tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Pernaa, J. (Toim.) *Kehittämistutkimus opetuslalla*. PS-kustannus Jyväskylä. (s. 9–26).

Raevaara, M. (2022). Näkökulmia arviointiin kuvataiteen opetuksessa. Teoksessa Ylirisku, H., Härkönen, E. & Vepsä, J. (Toim.) *Arvioinnin äärellä*. Aalto yliopisto. (s. 40–51).

Rankanen, M. (2007). Taideterapiassa vaikuttavia ydinprosesseja. Teoksessa Rankanen, M., Hentinen, H. & Mantere, M.-H. *Taideterapian perusteet*. Duodecim.

Robertson, T. & Simonsen, J. (2013). Participatory Design: an introduction. Teoksessa Robertson, T. & Simonsen, J. (Toim.) *Routledge International Handbook of Participatory Design*. Routledge (s. 1–17).

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

Räsänen, M. (2010). Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Asunmaa, T. & Räihä, P. (Toim.). *Samalta viivalta 4. Valtakunnallisen kasvatustieteiden valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010*. PS-kustannus. (s. 6–88).

Räsänen, M. (2011). Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa Anttila, E. (Toim.) *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä sellisen toiminnan avulla*. Teatterikorkeakoulu.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). Triangulaatio. Teoksessa Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A., *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.

https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html

Salmela-Aro, K. & Hietajärvi, L. (2020). Lukiolaisten hyvinvointi vaatii toimenpiteitä.

Teoksessa *Lukiolaisbarometri 2019*. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö.

<http://hdl.handle.net/10138/318715>

Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*. PS-kustannus.

Sk, S., & Halder, S. (2021). Effect of Emotional Intelligence and Critical Thinking Disposition on Resilience of the Student in Transition to Higher Education Phase. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 25(4), 913-939. [https://doi-](https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177/15210251211037996)

[org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177/15210251211037996](https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177/15210251211037996)

Soto Hormazábal, M. (2021). *Emotional skills for service designer in co-creation practices*.

Lapin yliopisto. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-242-9>

Strömberg, M. & Rebers-Holländer, L. (2022). Kuvataiteen portfoliotyöskentelystä nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa Ylirisku, H., Härkönen, E. & Vepsä, J. (Toim.) *Arvioinnin äärellä*.

Aalto yliopisto. (s. 130–135).

Suomen lukiolaisten liitto. (2024). Lukiolaiset: Lukiokoulutus polarisoituu – voiko suunnan vielä kääntää? [Lukiolaisbarometri | Suomen Lukiolaisten Liitto](#)

Suomen lukiolaisten liitto. (n.d.). Lukiolaisbarometri. Haettu 6.6.2024 osoitteesta:

<https://lukio.fi/lukiolaisbarometri-2024-julkaistu/>

Tieteen termipankki. (n.d.). Kielitiede: empatia.

<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:empatia>.

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

Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turtola, N., & Määttä, K. (2023). The competence of a successful designer. *International Journal of Business and Management*, 11(1), 32–49.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*.

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf

Tyng C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M. & Malik, A. S. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Front. Psychol.* 8:1454. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>

Upola, S., Kangas, M. ja Ruokamo, H. (2020). Kohti työelämätaitoja – Ammatillinen opiskelija oppijana työelämän projekteissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(3), 13–30.

Vaajakallio, K. & Mattelmäki, T. (2016). Yhteissuunnittelu ja palveluiden ideointi. Teoksessa Miettinen, S. (Toim.) *Palvelumuotoilu - uusia menetelmiä käyttäjätiedon hankintaan ja hyödyntämiseen*. (3. painos). Teknologiainfo Teknova Oy. (s. 76–97).

Veijalainen, J. (2023). lapsen itsesäätely osana kokonaisvaltaista hyvinvointia ja kehitystä. Teoksessa Roth, P.-C., Korhonen, A. & Saarenpää, J. (Toim.) *Tunnelukutaito: Avain yksilön ja yhteiskunnan menestykseen*. Minea. (s. 139–156).

Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Vuori, J. (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonaalyysi/>

Vuorinen, K. (2023). Positiivinen kasvatus ja luontevahvuuksien opettaminen. Teoksessa Uusitalo, L. (Toim.). *Positiivisen psykologian voima*. PS-Kustannus. (s. 195–223).

Werquin, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/9789264063853-en](https://doi.org/10.1787/9789264063853-en)

LIITTEET

Liite 1

Tutkimukseen osallistuvan suostumus

Tutkijan ja tutkimuksen tiedot

Tutkija: Laura Jämsén

Tutkielman aihe: Tunnekasvatuksen toteuttaminen osana lukion kuvataiteen opetusta

Tutkimuksen ohjaaja: Elina Härkönen

Oppilaitos ja koulutusohjelma: Lapin yliopisto, Kuvataidekasvatus

Pro gradu –tutkielmani käsittelee tunnekasvatuksen toteuttamisesta osana lukion kuvataiteen opetusta. Tutkimuksen tavoitteena on kehittää tunnekasvatuksen toteuttamiseen liittyvää opetusmateriaalia lukion kuvataideopettajien käyttöön.

Pyydän lupaasi käyttää haastatteluasi tutkimusaineistonani tutkimuksen lähtökartoitusta varten. Lähtökartoituksen tavoitteena on kerätä tietoa kuvataidekasvattajien näkemyksistä tunnekasvatuksesta ja sen tarpeesta ja toteutumisesta lukion kuvataiteen opetuksessa. Mikäli suostut osallistumaan haastatteluun osana tutkimukseni aineistoa, annat minulle luvan käyttää mahdollisesti lyhyitä, suoria lainauksia haastattelusta lopullisessa Pro gradu -tutkielmassa.

Tutkimusjulkaisuissani häivyttän kaikki tunnistustiedot (nimet, paikkakunta jne.) anonymiteetin säilyttämiseksi. Tiedot käsitellään luottamuksellisesti. Mikäli haluat esiintyä tutkimuksessa omalla nimelläsi, rastita alla oleva ruutu.

Haluan esiintyä tutkimuksessa omalla nimelläni.

Ryhmähaastattelu tallennetaan aineiston käsittelyä varten. Alkukartoituksen aineistona toimivat haastattelussa käydyt keskustelut, jotka litteroin. Etänä toteutetussa haastattelussa tallennettua videomateriaalia ei käytetä tutkimuksen aineistona.

Tällä suostumuslomakkeella annan luvan tulla tallennetuksi etänä toteutettavassa haastatteluissa.

Olen lukenut yllä olevan tiedon ja saanut vastauksen kaikkiin täydentäviin kysymyksiini.

Annan suostumukseni käyttää minua koskevaa aineistoa tutkimuksessasi.

Nimi ja allekirjoitus _____

Päiväys _____

Suuri kiitos, kun autat tutkimukseni toteuttamisessa!

Liite 2

Pro Gradu –tutkielman alkukartoitus

Tutkielman aihe: Tunnekasvatuksen toteuttaminen osana lukion kuvataiteen opetusta

Alkukartoituksen toteuttaminen: Ryhmähaastattelu

Haastattelija: Laura Jämsén

Kohde: Kuvistuubin ohjausryhmä

Ajankohta: 8.2.2024

Lapin Yliopisto, Kuvataidekasvatus

Haastattelurunko

1. Tunteet lukiossa

- Millaisia tunteita olet kohdannut viime aikoina lukioympäristössä?
- Miten tunteet näkyvät lukion arjessa?
- Millaisissa tilanteissa tunteet näkyvät?

2. Opettajan näkökulma

- Millaisissa tilanteissa tunnetaitojen osaaminen näyttäytyy?
- Mitä tunnetaitoja lukiolaiset tarvitsevat?
- Minkälaisiin tilanteisiin tunnetaidoista voisi olla apua?
- Oletko käsitellyt tunnekasvatusta/tunnetaitoja omassa opetuksessasi?
- Ja jos olet, miten olet aihetta käsitellyt? Mikä on onnistunut? Mikä ei ole onnistunut?
- Mitä opettajana haluaisit tietää tunnekasvatuksesta/tunnetaidoista ja niiden opettamisesta?

3. Tilanne lukiossa

- Esimerkiksi lukiolaisbarometri (2019) ja Liisa Huhdan kirja Uupuneet nuoret pärjääjät kuvaavat lukiolaisten kohtaamia haasteita lukioarjessa ja opinnoissa uupumista. - Miten nämä näyttäytyvät koulunne arjessa? Mikä avuksi?
- Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen lukiossa on tarjottu yhdeksi ratkaisuksi tähän tilanteeseen – onko näiden taitojen opettaminen lukion lisäresurssi vai resursseja vaativa lisä?

Liite 3

Tutkimukseen osallistuvan suostumus

Tutkijan ja tutkimuksen tiedot

Tutkija: Laura Jämsén

Tutkielman aihe: Tunnekasvatuksen toteuttaminen osana lukion kuvataiteen opetusta

Tutkimuksen ohjaaja: Elina Härkönen

Oppilaitos ja koulutusohjelma: Lapin yliopisto, Kuvataidekasvatus

Sinua on pyydetty osallistumaan Laura Jämsénin pro gradu -tutkimukseen, joka tähtää taiteen maisterin tutkintoon Lapin yliopistossa. **Luethan suostumustekstin huolellisesti ennen allekirjoittamista ja kysyt, mikäli kaipaat lisätietoja** jostakin yksityiskohdasta.

Tutkimuksen tavoitteena on kerätä tietoa tunnekasvatuksen toteuttamisesta osana lukion kuvataiteen opetusta. Tutkimusta varten kerätyn tiedon pohjalta kokoon tunnekasvatukseen liittyvää opetusmateriaalia lukion kuvataideopettajille. Tutkimuksessa kerään seuraavanlaista aineistoa:

- 1.) palvelumuotoilun tehtävään liittyvät pohdinnat, portfolio ja lopullinen tuotos
- 2.) opintojakson lopussa toteutettava kysely
- 3.) muistiinpanot tunneilla tehdyistä havainnoista tutkimusaiheeseen liittyen

Mikäli päätät osallistua, pyydän sinua täyttämään opintojakson lopuksi kyselylomakkeen opintojaksoon liittyvistä kokemuksistasi sekä antamaan tutkimuskäyttöön opintojakson aikana toteutetun palvelumuotoilun tehtävän ja siihen liittyvän portfolion. **Osallistumalla annat minulle luvan käyttää mahdollisesti lyhyitä, suoria lainauksia kyselyn vastauksista ja palvelumuotoilun tehtävästä lopullisessa pro gradu –tutkielmassani, siten että sinua ei voida tunnistaa.**

Käytän kaikkea aineistoa eli palvelumuotoilun tehtäviä ja portfolioa sekä kyselyn vastauksia ainoastaan tutkimukseni tarkoituksiin. Aineistosta **kerätyn tiedon pohjalta muodostan opetusmateriaalia tunnekasvatuksesta** lukion kuvataideopettajille. **Kutsun sinut kehittämään materiaalia kanssani.** Palvelumuotoilun tehtävä ei tule olemaan sellaisenaan osana valmista opetusmateriaalia.

Säilytän aineistoa turvallisesti vain tätä tutkimusta varten. Tarvittaessa raportoin ja julkaisen aineistoa tai osia siitä pro gradu -tutkielmassa. Salaan aineistossa esiintyvien henkilöllisyyden ja turvaan luottamuksellisuuden siten, että **osallistujat eivät ole tunnistettavissa julkaistavista tai julkisesti esitettävistä aineisto-otteista.** Valmiissa tutkimuksessa en siis mainitse nimeäsi enkä mitään muitakaan yksilöiviä tietoja.

Laura Jämsén sekä Lapin yliopisto ovat sitoutuneet yksityisyytesi ja henkilötietojesi suojaamiseen. Aineistoa käsitellään lainmukaisesti ja tutkimuseettisiä periaatteita kunnioittaen. **Osallistuminen on täysin vapaaehtoista.** Sinulla on oikeus keskeyttää osallistuminen tutkimukseen milloin tahansa ilman seurauksia. Suostumuksesta on laadittu kappale sekä tutkijalle että osallistujalle.

Tutkijalle luovutettu allekirjoitettu suostumus säilytetään osana tutkimusaineistoa.

Haluan osallistua tutkimukseen _____

Annan luvan kyselyn vastausten käyttöön tutkimusaineistona _____

Anna luvan teosteni (palvelumuotoilun tehtävä ja portfolio) dokumentointiin ja käyttöön tutkimuksen tarkoituksessa _____

++

Allekirjoittamalla annan luvan yllä mainittuun tieteelliseen tutkimukseen. Ymmärrän myös, että tiedot käsitellään luottamuksellisesti

Päiväys ja allekirjoitus _____

Laura Jämsén

Puh. [REDACTED] / sähköposti: [REDACTED]

Suuri kiitos, kun autat tutkimukseni toteuttamisessa!

Liite 4

Wilma-viesti tutkimukseen osallistuvien huoltajille

Tiedoksi ■■■-opintojakson opiskelijoiden huoltajille

Hei,

Olen Laura Jämsén, kuvataidekasvatuksen maisteriopiskelija ja suoritan syventävää harjoittelua ■■■ lukiolla syksyn aikana.

Kerään harjoitteluni aikana aineistoa pro gradu –tutkielmaani varten. Graduni aiheena on tunnekasvatuksen toteuttaminen osana lukion kuvataiteen opetusta. Aineiston keruu toteutuu kuvataiteen ■■■ opintojakson aikana.

Tutkimukseen osallistujille annetaan allekirjoitettavaksi suostumuslomake. Osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja suostumuksen voi perua milloin tahansa. Kaikkien osallistujien henkilöllisyys pidetään salassa, eikä heitä voi tunnistaa lopullisesta tutkielmasta.

Ystävällisin terveisin

Laura Jämsén

Liite 5

Kysely on toteutettu alunperin Google Forms –alustalla. Kysymykset on kopioitu ja liitetty erilliseksi liitteeksi.

Gradun kysely

Kysely on Laura Jämsénin pro gradu –tutkielmaa varten. Tutkielman aiheena on tunnekasvatuksen toteuttaminen osana lukion kuvataiteen opetusta. Kyselyn vastauksia käytetään tutkielman aineistona. Vastaaminen on vapaaehtoista.

Suuri kiitos, kun autat tutkimukseni toteuttamisessa!

Osio 1: Nimi

(Nimeäsi ei tulla mainitsemaan Pro gradu -tutkielmassa. Tarvitsen nimen tutkimuslupia varten)

Osio 2: Tehtäviin liittyvät kysymykset

- Mitkä asiat innostivat?
- Millaisia asioita opit opintojakson aikana?
- Millaiset asiat koit haastaviksi? Kuinka selviydyit niistä?
- Tuntuiko jokin epämukavalta? Mikä?

Osio 3: Arviontiin ja keskusteluihin liittyvät kysymykset

- Opintojakson aikana tehtiin tehtäviä, joissa keskusteltiin teoksista ja tehtävistä. Miltä keskustelu tuntui? Miksi?
- Opintojakson aikana teoksia tarkasteltiin yhdessä ja töistä annettiin palautetta. Kerro, millaista oli antaa palautetta? Entä millaista oli saada itse palautetta?

Osio 4: Yleinen ilmapiiri

- Millaisia tunteita koit opintojakson aikana?
- Kuvaile johonkin opintojakson tehtävään liittyvää prosessia.

Osio 5: Kysely on valmis, kiitos vastauksista ja avusta!

- Laura Jämsén

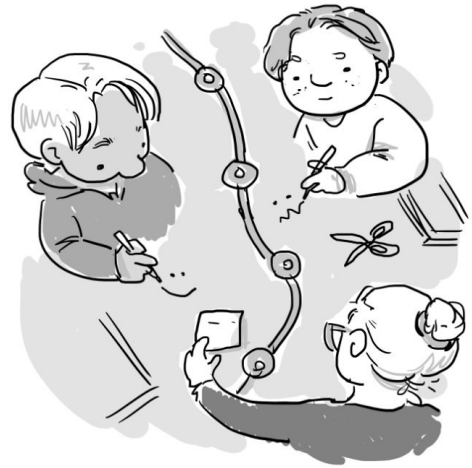
Muotoilu

Tehtävä 3: Palvelumuotoilu + tunnekasvatus

Tehtävänä on laatia ryhmässä **palvelupolku**, jonka avulla esitellään tunnekasvatukseen liittyvä lukion kuvataiteen oppitunti

Tekniikkana kollaasi

Materiaalit: Aikakaus- ja sanomalehdet, erilaiset paperit, tussit, A2-paperi

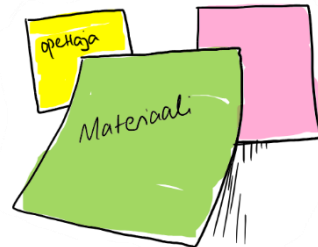


1. Aloittakaa luonnostelulla post it- lappujen kanssa.

Ideoikaa yhdessä, mitä tunnekasvatusta käsittelevällä kuvistunnilla voisi tapahtua?

Listatkaa lapuille:

- Materiaaleja ja tekniikoita
- Henkilöitä
- Tapahtumia



-> Järjestäkää lopuksi laput palvelupoluksi

2. Muotoilkkaa post it –lapuilla suunnittelun jälkeen **palvelupolku**, jossa **esittelette, miten suunnittelemanne lukion kuvataiteen tunti etenee alusta loppuun.**

-> Kuvailkaa palvelutuokioita sanoin ja kuvin

Kysymyksiä työskentelyn tueksi

- Miten haluaisitte, että aiheita käsiteltäisiin kuvataidetunnilla?
- Millaista tietoa tunnetaidoista haluaisitte?
- Mitä tunnilla voisi oppia?
- Millä tekniikalla työskennellään?
- Mitä tarvikkeita tarvitaan?
- Mitä kuvataideopettaja tekee tunnilla?
- Mitä opiskelijat tekevät tunnilla?
- Miten tunti alkaa, miten etenee ja miten loppuu?

Teoriaa tehtävän pohjalle:

Tunnekasvatus ja tunnetaidot

- Tunnekasvatuksella tarkoitetaan sellaista prosessinomaista toimintaa, jolla tuetaan ja edistetään lasten ja nuorten tunnetaitoja
- Tunnetaidoille on monenlaisia määritelmiä
- Ne ovat taitoja, joilla pyritään vaikuttamaan omaan ja toisen kokemiin tunteisiin
- Tunnetaitoja voi kehittää läpi elämän
- Tunnetaidot ovat itsetuntemuksen ja hyvän mielenterveyden perusta

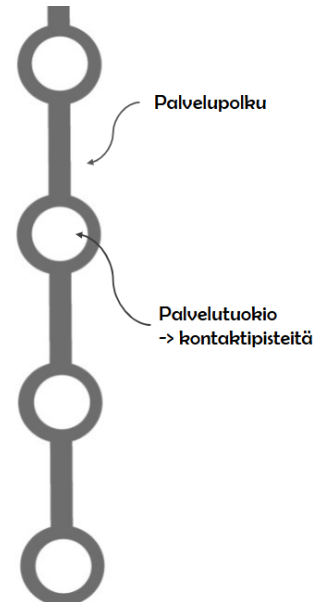
Tunnetaidot

- tunteiden tunnistaminen
- tunteiden nimeäminen
- tunteiden ilmaiseminen
- tunteiden salliminen
- tunteiden säätely
- tasapaino omien tunteiden kanssa
- empatia
- myötätunto
- myönteisten tunteiden huomaaminen ja vahvistaminen
- vaikeiden tunteiden käsitteleminen

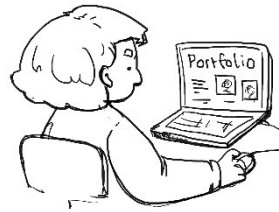


Palvelupolku

- **Palvelupolku** kuvaa suunniteltua palvelua alusta loppuun
- Se koostuu **palvelutuokioista**, jotka ovat palvelun aikana tapahtuvia hetkiä
- Palvelutuokioihin kuuluu erilaisia **kontaktpisteitä**, joissa tapahtuu vuorovaikutusta tilojen, esineiden ja ihmisten välillä
- Palvelupolkua voidaan käyttää työkaluna palveluprosessin eri vaiheiden ja mahdollisuuksien hahmottamisessa
- Kuvataan käyttäjän näkökulmasta



Muotoilu Portfolio



Ohjeet

Opintojakson aikana koostetaan portfolio opintojakson aikana tehdyistä tehtävistä ja niihin liittyvistä prosesseista. Portfolioon kootaan tuntien aikana syntyneitä ajatuksia, luonnoksia ja ideoita. Samalla tutustutaan portfoliotyöskentelyyn osana kuvataiteen oppiainetta.

Miksi?

Portfolio tuo näkyväksi prosessin, joka käydään läpi teosta tehdessä. **Prosessi ja siihen liittyvät eri vaiheet ovat aivan yhtä tärkeitä, kuin itse lopputulos.** Portfolio toimii opettajalle ikkunana niihin ajatuksiin, joita olet pyöritellyt tehtävää tehdessäsi, mutta ennen kaikkea se tekee sinulle itsellesi näkyväksi sen, miten lopputulos itse asiassa syntyikään.

Portfoliotyöskentelyä painotetaan esimerkiksi kuvataiteen lukiodiplomissa ja kuvataiteeseen liittyvissä jatko-opinnoissa, joissa painotetaan prosessia.

Miten?

Portfolion kokoamisen ei tarvitse olla vaikeaa. Suosittelen kokoamaan sen sähköisessä muodossa esim. Canva-, Docs- tai Power Point/Slides- tiedostona. Tässä tiiviit ohjeet siihen, mitä tämän opintojakson portfolioissa odotetaan olevan.

Täytä portfolioita jokaisen tehtävän osalta

(tässä opintojaksossa isompia tehtäviä tulee olemaan viisi)

1. Kirjaa ylös tehtävä ja mahdollisesti lyhyesti myös tehtävänanto
2. Mitkä ovat ensimmäiset ajatukseti tehtävään liittyen?
3. Kuvaa ensimmäiset luonnokset
4. Miten työskentely etenee? - Kerro mihin ideaan päädyit ja kuvaile muutamalla lauseella työskentelyn aikana heränneitä ajatuksia, oivalluksia, tuntemuksia.
5. Kuvaile, mitä materiaaleja käytit ja miten.
6. Lisää kuvia työvaiheista
7. Lisää kuva valmiista teoksesta
8. Kerro, mitä mieltä olet lopputuloksesta. Oletko tyytyväinen lopputulokseen? Mitä tekisit nyt mahdollisesti toisin?

Jos portfolion työstämisestä herää kysymyksiä, kysy ihmeessä!