

# Tilaa valita, tilaa epäröidä

Taideperustainen toimintatutkimus osallistavan  
kuvataiteen opintojaksosta lukiossa

Jonna Tantarimäki  
Pro gradu -tutkielma  
Kuvataidekasvatus  
Taiteiden tiedekunta  
Lapin yliopisto  
Kevät 2026

## **Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta**

Työn nimi: Tilaa valita, tilaa epäröidä. Taideperustainen toimintatutkimus osallistavan kuvataiteen opintojaksosta lukiossa

Tekijä: Jonna Tantarimäki

Koulutusala: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 100 + 5 liitettä

Vuosi: Kevät 2026

### **Tiivistelmä**

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan osallisuuden rakentumista lukion kuvataiteen opetuksessa osallistavan oppikokonaisuuden kontekstissa. Tutkimuksen kohteena on vapaavalintainen grafiikan ja piirustuksen opintojakso, jonka tavoitteena oli tukea opiskelijoiden motivaatiota, sitoutumista ja mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työskentelyynsä.

Tutkimus toteutettiin taideperustaisena toimintatutkimuksena, jossa toimin samanaikaisesti opettajana ja tutkijana. Aineisto koostui opiskelijoiden prosessikansioista, kirjallisista kyselyvastauksista sekä opettajan tutkimuspäiväkirjasta, ja se analysoitiin laadullisella, aineistolähtöisellä analyysillä.

Tulokset osoittavat, että osallistava kuvataiteen oppikokonaisuus voi tukea opiskelijoiden motivaatiota ja sitoutumista erityisesti silloin, kun opetuksen rakenteet ovat selkeitä mutta joustavia ja valinnanmahdollisuudet rakentuvat asteittain. Osallisuus näyttäytyi prosessina, johon sisältyi myös epävarmuutta ja haasteita, mutta jotka olivat merkityksellisiä oppimisen ja toimijuuden kehittymisen kannalta. Tutkimus tuo esiin osallistavan pedagogiikan mahdollisuuksia ja haasteita lukion kuvataiteen opetuksessa sekä opettajan pedagogisen harkinnan keskeisen merkityksen osallisuuden tukemisessa.

Avainsanat: kuvataidekasvatus, kuvataiteen opetus, lukio, motivaatio, osallisuus, osallistava opetus, taideperustainen toimintatutkimus, toimijuus

## **University of Lapland, Faculty of Art and Design**

Title: Tilaa valita, tilaa epäröidä. Taideperustainen toimintatutkimus osallistavan kuvataiteen opintojaksosta lukiossa

Author: Jonna Tantarimäki

Degree programme: Art education

Type of Work: Master's thesis

Number of pages: 100 + 5 attachments

Year: Spring 2026

### **Abstract**

This master's thesis examines the construction of participation in upper secondary school visual arts education within the context of a participatory learning module. The study focuses on an elective course in printmaking and drawing, the aim of which was to support students' motivation, engagement, and opportunities to influence their own working processes.

The study was conducted as an art-based action research, in which I acted simultaneously as a teacher and a researcher. The data consisted of students' process portfolios, written questionnaire responses, and the teacher's research diary, and it was analysed using qualitative, data-driven thematic analysis.

The findings indicate that a participatory visual arts learning module can support students' motivation and engagement particularly when instructional structures are clear yet flexible and opportunities for choice are introduced gradually. Participation emerged as a process that also involved uncertainty and challenges, which nevertheless proved meaningful for learning and the development of student agency. The study highlights both the possibilities and challenges of participatory pedagogy in upper secondary school visual arts education and underscores the central role of teachers' pedagogical judgement in supporting students' participation.

Keywords: art education, arts-based action research, upper secondary school, motivation, participation, participatory teaching, student agency, visual arts education

## Sisällys

1. Johdanto .....	1
1.1 Lähtökohdat ja tutkimustehtävä .....	1
1.2 Tutkimuksen konteksti .....	3
2. Teoreettinen viitekehys .....	6
2.1 Osallisuus ja osallistuminen.....	6
2.2 Motivaatio ja sitoutuminen .....	16
2.3 Toimijuus .....	18
3. Tutkimuksen metodologiset valinnat .....	22
3.1 Taideperustainen tutkimus .....	22
3.2 Taideperustainen toimintatutkimus .....	23
3.3 Aineistot .....	25
3.4 Aineiston analyysi.....	27
3.5 Eettiset periaatteet ja tutkijan vastuu .....	30
4. Toiminnan kuvaus .....	32
4.1 Toiminnan konteksti.....	32
4.2 Toiminnan muotoutuminen ja tavoitteet .....	32
5. Toiminnan tuloksia .....	43
5.1 Rakenteet ja valinnan mahdollisuudet .....	43
5.2 Opiskelijan toimijuus ja prosessin hallinta .....	51
5.3 Tekniikat, oppimiskokemukset ja työskentelyprosessin haasteet.....	59
5.4 Opettajan näkökulma ja reflektio .....	68
6. Johtopäätökset ja kehitysehdotukset.....	79
6.1 Johtopäätökset osallistavan oppikokonaisuuden mahdollisuuksista .....	79
6.2 Kehitysideat osallistavalle oppikokonaisuudelle .....	81
7. Pohdinta .....	85
Lähteet.....	87
Liitteet .....	96

# 1. Johdanto

## 1.1 Lähtökohdat ja tutkimustehtävä

Lukion opetussuunnitelman perusteissa vuosilta 2015 ja 2019 osallisuuden ja opiskelijälähtöisyyden merkitys nousee selkeästi esiin. Vuoden 2015 perusteissa osallisuus kytkeytyy erityisesti demokraattiseen toimintaan ja yhteisöllisyyden vahvistamiseen. Opetuksen tavoitteena on tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia osallistua oppilaitoksen päätöksentekoon ja toimintatapojen kehittämiseen sekä rohkaista heitä ilmaisemaan mielipiteitään esimerkiksi opiskelijakunnan ja tutortoiminnan kautta. Lisäksi yhteisöllisyyden rakentaminen nähdään yhteistyönä eri toimijoiden kesken. Yhteistoiminnallisuutta sekä sosiaalisten suhteiden tukemista painotetaan erityisesti opintojen alkuvaiheessa. (Lukion opetussuunnitelman perusteet, 2015, s. 13–16.)

Vuoden 2019 opetussuunnitelman perusteissa nämä tavoitteet säilyvät, mutta osallisuuden määritelmää laajennetaan. Osallisuus ei enää koske ainoastaan kouluyhteisön yhteisiä rakenteita (opiskelijakunta- tai tutortoiminta), vaan ulottuu myös opiskelijaa itseään koskevien päätösten valmisteluun (esimerkiksi omien tavoitteiden asettaminen ja oppimisprosessin arviointi). Samalla osallisuus liitetään aiempaa tiiviimmin yhteisön hyvinvointiin, ja sen edistämistä kehoitetaan kehittämään suunnitelmallisesti yhteistyössä eri toimijoiden kanssa. Uutena ja aiempaa vahvempaan painotuksena esiin nousee opiskelijoiden fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tukeminen osana kaikkea lukion toimintaa. (Lukion opetussuunnitelman perusteet, 2019, s. 18–21.)

Näiden kahden opetussuunnitelman perusteiden välinen keskeinen ero liittyykin osallisuuden ymmärtämisen laajenemiseen. Vuoden 2019 perusteissa osallisuus hahmottuu kokonaisvaltaisempaan ilmiönä, jossa opiskelijan mahdollisuudet vaikuttaa sekä yhteisön toimintaan että omaan opiskeluunsa kytkeytyvät tiiviisti hyvinvoinnin tukemiseen.

Kouluterveyskyselyn tulokset tuovat tähän keskusteluun opiskelijoiden näkökulman, joka ei aina kuitenkaan vastaa opetussuunnitelmissa asetettuja tavoitteita. Ne avaavat sitä, miten osallisuus ja hyvinvointi näyttäytyvät nuorten omilla kokemuksilla, eivät vain rakenteellisina päämäärinä. Kyselyssä kartoitetaan laajasti nuorten osallisuuden kokemuksia ja motivaatiota aikoinakin, joita monet nuoret ovat kuvanneet kuormittaviksi, kuten esimerkiksi

koronapandemian jälkeisinä vuosina. Vuoden 2023 kouluterveyskyselyn mukaan hieman yli kymmenesosa lukiolaisista tytöistä kokee osallisuutensa erittäin heikoksi, kun taas pojilla vastaava osuus on selvästi pienempi.

Vaikka vuoden 2019 opetussuunnitelman perusteissa osallisuuden merkitystä on korostettu aiempaa vahvemmin, kouluterveyskyselyn tulokset viittaavat siihen, ettei tämä painotus välttämättä näy opiskelijoiden arjessa. Tämä herättää kysymyksen siitä, miten osallisuus ymmärretään ja toteutuu eri tasoilla: opetushallinnossa, koulun käytännöissä ja opiskelijoiden omissa kokemuksissa. On mahdollista, että opetussuunnitelman tavoitteiden ja koulun arjessa toteutuvien käytäntöjen väliin jää edelleen huomattava kuilu.

Myös omassa kandidaatintutkielmassani (2022) nousi esiin, että opiskelijat arvostivat kuvataiteen opetuksessa erityisesti mahdollisuuksia tehdä omia päätöksiä ja hallita omaa työskentelyään. Useat vastaajat pitivät tärkeänä sitä, ettei opettaja puutu liiaksi työskentelyn tahtiin tai sisällöllisiin ratkaisuihin silloin, kun toteutustapa tai tekniikka on ennalta määritelty. Tämä tukee ajatusta siitä, että autonomia ja henkilökohtaiset valinnat ovat keskeisiä osallisuuden kokemuksen rakentumisessa.

Aihe on minulle merkityksellinen myös henkilökohtaisella tasolla. Omien opetuskokemusteni kautta olen viime vuosina kiinnittänyt yhä enemmän huomiota nuorten hyvinvointiin ja koulujaksamiseen. Olen kohdannut opiskelijoita, jotka ovat selvästi väsyneitä, kuormittuneita tai kokeneet jäävänsä opetuksen rakenteiden ulkopuolelle. Tästä syystä minua kiinnostaa erityisesti, millä tavoin kuvataide oppiaineena, jossa korostuvat luovuus, valinnat ja oman prosessin hallinta, voisi tukea opiskelijoiden jaksamista ja tarjota tilaa myönteisille osallisuuden kokemuksille.

Edellä kuvattujen havaintojen perusteella herää kysymys siitä, miten osallisuus näyttäytyy silloin, kun sitä tarkastellaan opiskelijoiden omista kokemuksista käsin, konkreettisesti oppiaineessa ja rajatussa opetuskokonaisuudessa. Siksi tämä tutkielma keskittyy siihen, millaisia mahdollisuuksia lukion vapaavalintainen grafiikka ja piirustus -moduuli tarjoaa osallisuuden kokemukselle. Tutkimuksen pääkysymys on:

Miten opiskelijoiden osallisuus rakentuu osallistavalla kuvataiteen moduulilla lukiossa?

Pääkysymystä täsmentävät seuraavat alakysymykset:

1. Miten opiskelijoiden osallisuus näyttäytyy opintojakson rakenteissa, tehtävänannoissa ja työskentelytavoissa?
2. Miten opiskelijoiden kokema osallisuus kytkeytyy motivaatioon, sitoutumiseen ja työskentelyn pitkäjänteisyyteen?

Tutkimukseni tavoitteena on tuottaa käytännönläheistä tietoa siitä, miten osallisuutta voidaan vahvistaa taidekasvatuksen keinoin lukion kontekstissa. Tavoitteena on, että tutkimuksen tulokset voisivat olla hyödyksi erityisesti kuvataiteen opettajille ja opettajaksi opiskeleville, mutta myös muille pedagogisille toimijoille, jotka pohtivat keinoja opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemiseen ja motivaation vahvistamiseen. Samalla tutkimus pyrkii syventämään ymmärrystä siitä, miten erilaiset oppimiskokemukset vaikuttavat nuorten jaksamiseen ja kouluun sitoutumiseen.

## 1.2 Tutkimuksen konteksti

Osallisuus on noussut keskeiseksi tavoitteeksi kasvatuksen ja koulutuksen kentällä viime vuosikymmeninä, mutta sen merkitys ja toteutumistavat vaihtelevat huomattavasti eri koulutusasteilla. Aihetta on tutkittu laajasti erityisesti perusopetuksen kontekstissa ja lasten näkökulmasta (esim. Hart, 1992; Shier, 2001; Lundy, 2007; Killakoski, Gretschel & Nivala, 2012), mutta lukiossa opiskelevien nuorten osallisuutta on käsitelty selvästi vähemmän. Yhtenä syynä tähän voidaan pitää sellaista oletusta, jonka mukaan vanhemmat nuoret ovat jo lähtökohtaisesti itsenäisiä ja kykeneviä osallistumaan opetukseen ilman erityisiä pedagogisia tukirakenteita.

Käytännössä osallisuuden toteutuminen lukiossa ei kuitenkaan ole niin yksiselitteistä. Vaikka osallisuus näyttäytyy opetussuunnitelmissa vahvana ihanteena, opiskelijoiden arjen kokemukset ovat usein sidoksissa koulun rakenteisiin, toimintaympäristöön sekä opettajien ja muiden auktoriteettien käsityksiin siitä, millainen osallistuminen nähdään toivottavana ja mahdollisena. Tällöin osallisuus voi jäädä institutionaaliseksi tavoitteeksi, joka ei välttämättä toteudu opiskelijoiden omissa oppimiskokemuksissa tai todellisissa vaikutusmahdollisuuksissa arjen opetustilanteissa.

Aiemmissä tutkimuksissa onkin nostettu esiin jännite osallisuuden ihanteiden ja käytännön toteutuksen välillä sekä se, milloin osallistuminen on aidosti merkityksellistä ja milloin se jää näennäiseksi (Arnstein, 1969; Gretschel, 2002; Killakoski ym., 2012). Erityisesti lasten ja

nuorten osallisuutta koskevassa tutkimuksessa on osoitettu, että rakenteelliset ja pedagogiset ratkaisut voivat samanaikaisesti kutsua osallistumaan ja rajata todellista vaikutusvaltaa (esim. Vesikansa, 2002; Gellin ym., 2012). Tämä kysymys on keskeinen myös lukio-opetuksen kontekstissa, jossa opiskelijoiden mahdollisuudet vaikuttaa opetuksen sisältöihin ja työskentelytapoihin voivat vaihdella huomattavasti oppiaineesta ja pedagogisista ratkaisuista riippuen.

Tutkimuksessani osallisuutta tarkastellaan lukion kuvataiteen kontekstissa, erityisesti piirustuksen ja grafiikan opintojaksolla, johon osallistui 18 opiskelijaa. Sen tavoitteet ja sisällöt tukevat monin tavoin osallisuuden ja toimijuuden tarkastelua. Seinäjoen lukion opetussuunnitelman (2023–2024) mukaan piirustuksen ja grafiikan opintojaksolla opiskelijat perehtyvät erilaisiin piirustusmenetelmiin ja grafiikan painotekniikoihin sekä harjoittelevat teoksen ideointia, tiedonhakua, suunnittelua ja luonnostelua osana omaa työskentelyprosessiaan. Keskeinen osa opintojaksoa on myös työprosessin dokumentointi ja kuvaaminen tekstin ja kuvien avulla, mikä ohjaa opiskelijoita refleктоimaan omaa työskentelyään ja tekemään prosessia näkyväksi. (Seinäjoen lukion opetussuunnitelma 2023, s. 121.)

Kuvataiteen oppiaine tarjoaakin kiinnostavan näkökulman osallisuutta koskevaan keskusteluun. Opintojakson aikana opiskelijoiden työskentely yhdistää teknisten taitojen oppimista, itseilmaisua sekä omien valintojen tekemistä. Nämä tekijät voivat tukea opiskelijoiden toimijuutta ja osallisuuden kokemusta. Samalla kuvataide asettuu osaksi lukion rakenteita, joissa aikataulut, arviointikäytännöt ja opetussuunnitelman tavoitteet määrittävät opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksien rajoja. Juuri tässä jännitteessä kuvataide näyttäytyy hedelmällisenä kontekstina osallisuuden ja autonomian tarkastelulle, sillä oppiaineen luonteeseen kuuluu luovuuden, ilmaisun vapauden ja henkilökohtaisten ratkaisujen korostuminen (Juvonen, 2008, s. 78–79). Näiden piirteiden voidaan nähdä tukevan itsemääräytyvyyden kokemusta, jonka on todettu olevan yhteydessä opiskelijoiden hyvinvointiin ja motivaatioon (Deci & Ryan, 2000, s. 227).

Verrattuna moniin muihin oppiaineisiin kuvataiteessa opiskelijoilla on usein laajat mahdollisuudet vaikuttaa omaan työskentelyynsä ja tehdä itsenäisiä ratkaisuja. Tämä voi tukea sisäisen motivaation syntyä sekä sitoutumista oppimisprosessiin. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019) kuvataiteen oppiaineen kohdalla tämä ajattelu näkyy selkeästi tavoitteissa,

jotka liittyvät osallisuuteen ja toimijuuteen. Opiskelijoita kannustetaan osallistumaan sisältöjen ja ilmaisun keinojen valintaan, hyödyntämään kuvallista tuottamista ja viestintää vaikuttamisen välineenä sekä työskentelemään tutkivalla otteella osana suunnittelu- ja toteutusprosesseja. (LOPS, 2019, s. 157–159.) Näin kuvataide rakentuu oppiaineeksi, jossa opiskelijoiden aktiivinen rooli ja osallistuminen eivät ole vain pedagoginen ihanne, vaan myös opetussuunnitelman tasolla asetettu tavoite.

Nojaan viitekehyksessäni osallisuuteen, toimijuuteen ja motivaatioon siksi, että ne selittävät eri tasoilla samaa ilmiötä: miten opiskelija sekä kokee että toteuttaa vaikutusmahdollisuuksiaan moduulin käytännöissä. Näitä näkökulmia avataan tarkemmin tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä ja hyödynnetään sitten toiminnan analyysissa. Tutkimuksen tavoitteena ei kuitenkaan ole määritellä osallisuutta yleispätevästi, vaan tehdä näkyväksi, miten se rakentuu ja neuvotellaan konkreettisissa opetustilanteissa, sekä niiden mahdollisuuksissa ja rajoissa.

## 2. Teorettinen viitekehys

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä ja teoreettisia lähtökohtia, joiden avulla osallisuutta tarkastellaan lukion opetuksen kontekstissa. Teorettinen viitekehys rakentuu osallisuutta ja osallistumista koskevasta tutkimuksesta, lukioikäisten kehitystä käsittelevistä näkökulmista sekä motivaatiota ja toimijuutta käsittelevästä teoriasta. Luvussa tarkastellaan osallisuutta sekä yksilön kokemuksena että rakenteellisena ja pedagogisena ilmiönä, johon koulun käytännöt, vuorovaikutus ja opiskelijoiden vaikutusmahdollisuudet kietoutuvat. Teorettinen viitekehys luo käsitteellisen pohjan tutkimuksen analyysille ja tukee tutkimuksen metodologisia ratkaisuja, joita käsittelem seuraavassa luvussa.

### 2.1 Osallisuus ja osallistuminen

Osallisuus ja osallistuminen ovat käsitteitä, jotka ovat laajalti tunnustettuja, mutta ne kehittyvät edelleen heijastamaan nykyaikaista sosiaalista dynamiikkaa (Bäcklund ym., 2002, s. 7). Osallisuus viittaa ennen kaikkea yhteiskuntaan tai yhteisöön kuulumisen tunteeseen ja jäsenyyteen. Se liittyy laajemmin yhteiskunnallisten ja poliittisten yhteisöjen käytäntöihin ja kulttuuriin. Osallistuminen puolestaan viittaa konkreettisempiin demokraattisiin käytäntöihin, kuten kansalaisten oikeuksiin ja velvollisuuksiin osallistua itseään ja lähipiiriään koskevaan päätöksentekoon. (Bäcklund ym., 2002, s. 7; Sassi, 2002, s. 59.) Näitä kahta käsitettä ei voida täysin erottaa toisistaan, sillä ilman kokemusta osallisuudesta, eli tunnetta kuulumisesta ja merkityksellisyydestä, osallistuminen jää helposti pinnalliseksi (Sassi, 2002, s. 59).

Osallisuus on moniulotteinen ilmiö, joka kytkeytyy sekä yksilön kokemuksiin että laajempiin yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Se voi näyttäytyä eri tavoin: yksilön kokemuksena liittymisestä ja yhteenkuuluvuudesta (involvement, relatedness), tunteena kuulumisesta ja yhdessäolosta (belonginess, togetherness), tai käsityksenä yhteensopivuudesta ja mukaan ottamisesta (coherence, inclusion). Lisäksi osallisuuteen liittyvät aktiivisemmat toiminnan muodot, kuten osallistuminen (participation), vaikuttaminen (representation), sekä demokraattiset prosessit ja niiden mahdollistamiseen liittyvä johtaminen (governance). (Isola ym., 2017, s. 3.)

Näiden käsitteellisten ulottuvuuksien rinnalle THL (2023, s. 27) tuo kokemuksellisen näkökulman, jossa osallisuus rakentuu neljän keskeisen osa-alueen varaan: kuulumiseen merkityksellisiin ryhmiin, arjen toiminnan kokemukseen mielekkäänä, hallittavuuteen eli kykyyn vaikuttaa omaan elämään sekä mahdollisuuteen osallistua yhteisiin toimiin ja omaan

elinympäristöön. Yhdessä nämä vahvistavat yksilön sosiaalista aktiivisuutta, psykologista hyvinvointia ja kokemusta autonomiasta.

Osallisuuteen liittyy myös joukko lähikäsitteitä, jotka laajentavat sen ymmärrystä eri suunnista. Toimijuus ja jäsenyys korostavat yksilön asemaa ja aktiivista roolia yhteisössä. Kansalaisuus ja vaikuttaminen liittävät osallisuuden yhteiskunnallisiin oikeuksiin ja osallistumiseen. Valtautuminen ja voimaantuminen puolestaan kuvaavat sisäistä kasvua ja vaikutusvallan saamista, eli prosesseja, joiden kautta osallisuuden kokemus syvenee. (Gretschel, 2001, s. 61–62; Knif, 2021, s. 37.) Gretschel (2002, s. 91) kuvaa osallisuutta voimaantumisen ja valtautumisen kautta sellaisena kokemuksena, jossa yhdistyvät tunne ja toiminnallinen kompetenssi. Barry (1996, s. 3) täydentää tätä näkemystä toteamalla, että voimaantumista ei voida saavuttaa ilman osallistumista, ja että osallistumisen laatu määrää, missä määrin voimaantuminen toteutuu, jos lainkaan.

Yhteisöllisissä konteksteissa osallisuus rakentuu osallistumisesta, sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, vastuunkannosta ja kuulumisen tunteesta (Nivala & Rynänen, 2013, s. 26; Knif, 2021, s. 37). Pelkkä läsnäolo ei riitä, vaan tarvitaan mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua merkityksellisesti. Kuten Kiilakoski ym. (2012, s. 15) toteavat, todellinen osallisuus edellyttää vallan jakamista. Nuoria ei riitä kuulla, vaan heidän näkemyksillään tulee olla todellista vaikutusta.

Kun osallisuus kumpuaa yksilön omakohtaisesta sitoutumisesta ja vastuunkannosta, se kehittyy vaikuttamisen muodoksi. Tällöin toimijuus liittyy tiedon jakamiseen ja yhteiseen ymmärrykseen. Knifin (2021, s. 39–40) mukaan osallistujilla tulee olla sekä pääsy tarvittavaan tietoon että mahdollisuus jakaa omaa tietämystään ja näkökulmiaan. Yhteinen tietopohja mahdollistaa tasavertaisen osallistumisen.

Osallisuus voidaan ymmärtää jatkumona, joka alkaa sisäisestä kokemuksesta vaikuttamisen mahdollisuudesta ja etenee kohti näkyvää osallistumista (Salmikangas, 2002, s. 97). Pelkkä osallistuminen ei kuitenkaan takaa osallisuuden kokemusta. Honkala ja kollegat (2019) korostavat, että luottamus, dialogi ja psykologinen turvallisuus ovat osallisuuden edellytyksiä. Ihmisen on voitava tulla hyväksytyksi omana itsenään ilman pelkoa syrjinnästä. (Honkala ym., 2019, s. 25.) Tämä tunneperusta vahvistaa osallistumishalua ja -rohkeutta. Kyky ja tahto toimia aktiivisesti yhteisön jäsenenä ovat keskeisiä osallisuuden toteutumiseksi (Honkala ym., 2019, s. 61; Knif, 2021, s. 37–38).

Edellytyksenä osallisuudelle on myös se, että yksilö on toiminnan subjekti, ei pelkkä kohde. Subjektina toimiminen tarkoittaa mahdollisuutta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja kantaa vastuuta omista valinnoistaan. (Salmikangas, 2002, s. 97.) Nivala ja Ryyänen (2013, 26–27) sekä Knif (2021, s. 38) kuvaavat osallisuutta kuulumisena, toimimisena ja itsensä kokemisena osaksi yhteisöä. Tämä edellyttää sekä yhteisön hyväksyntää että yksilön halua osallistua. Osallisuus syntyy, kun yhteisö tarjoaa todellisia osallistumismahdollisuuksia ja yksilöllä on valmiudet ja tahto tarttua niihin.

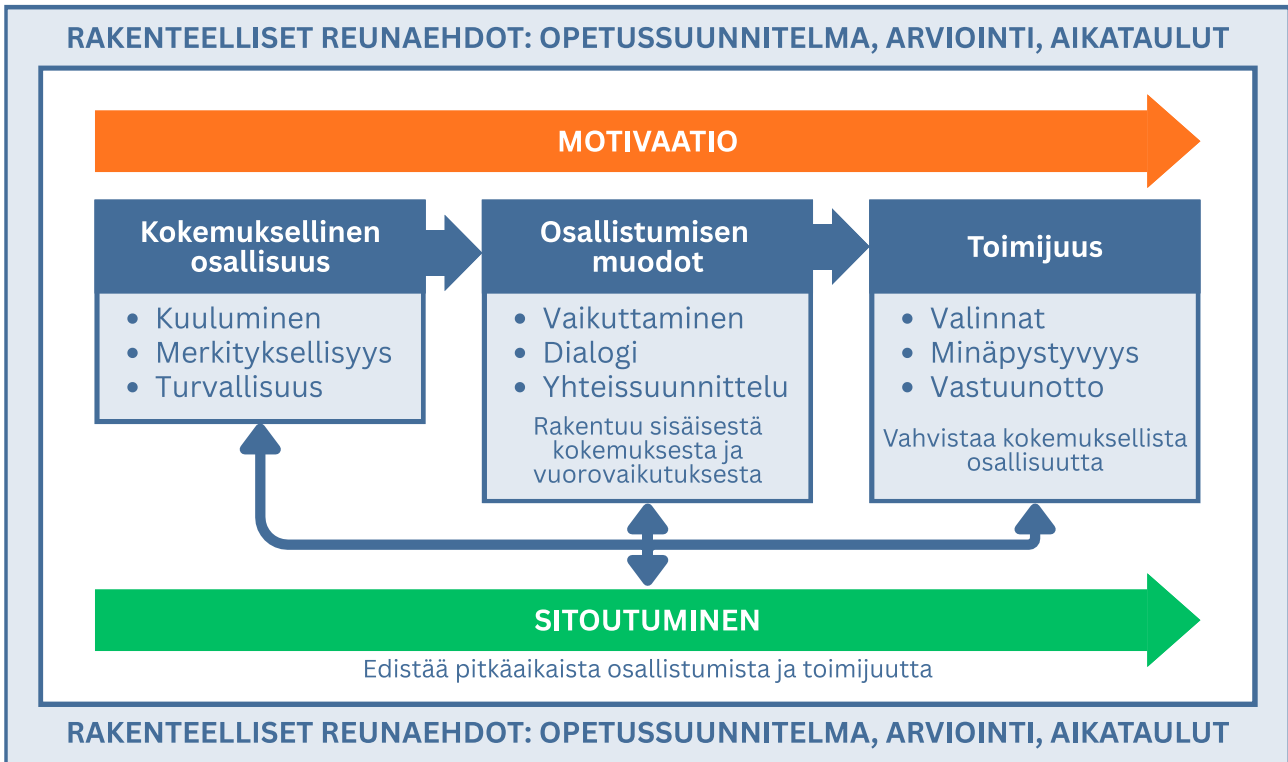
Osallistuva suunnittelu ja yhteisöllinen vaikuttaminen ovat olleet osa julkisen hallinnon käytäntöjä eri puolilla Eurooppaa ja Yhdysvaltoja jo 1960-luvulta lähtien (Horelli ym., 2002, s. 31). Suomessa lasten ja nuorten osallisuutta on pyritty vahvistamaan pääosin keskushallintolähtöisesti. Tämä näkyy muun muassa lainsäädännön uudistuksissa, lapsiasiavaltuutetun viran perustamisessa sekä erilaisten lasten ja nuorten edustuksellisten elinten luomisessa. (Kiilakoski ym., 2012, s. 9)

Paljon osallisuuden ja osallistumisen määrittelyä voidaan jäljittää Sherry Arnsteinin klassiseen malliin "osallistumisen tikkaat" (1969), joka on vaikuttanut lukuisiin myöhempiin kehikkoihin ja sovelluksiin (Arnstein, 1969, s. 217; Gretschel, 2002, s. 81). Arnstein esitti kahdeksanportaisen mallin, joka kuvaa kansalaisten vaikutusmahdollisuuksien eri asteita suunnittelu- ja päätöksentekoprosesseissa (Horelli ym., 2002, s. 31). Portaiden matalimmat tasot, manipulointi ja terapia, edustavat näennäisosallistumista. Keskimmäiset portaavat, tiedottaminen, kuuleminen ja yhteissuunnittelu, määrittyvät tokenismiksi, jossa osallistujien näkemykset ovat neuvoa-antavia, mutta vailla todellista päätösvaltaa. Korkeimmilla tasoilla, kumppanuus, delegoitu valta ja kansalaiskontrolli, osallistujat saavuttavat itsenäisen päätöksentekovallan (Sutela, 2000, s. 18, Gretschel, 2002, s. 81–82 mukaan).

Gretschelin (2002, s. 83) mukaan Sharp ja Connelly (2000, 2001) ovat kritisoineet Arnsteinin mallia sen yksinkertaistavasta oletuksesta, että osallistuminen koostuu kahdesta osapuolesta: vallan haltijasta ja passiivisesta kansalaisesta. Todellisuudessa osallistumisen kontekstit, roolit ja valtasuhteet ovat huomattavasti monimutkaisempia ja tilannesidonnaisia. Lisäksi ajatus kansalaiskontrollista osallistumisen ylämpänä muotona voi johtaa virhetulkintaan, jossa aikuisten tulisi pysyttäytyä täysin erossa nuorten projekteista. Gretschel (2002, s. 83) huomauttaa, että tällainen ajattelu voi estää nuorten toimintaa tai johtaa

epäonnistuneisiin hankkeisiin. Aito osallisuus ei tarkoita aikuisten poissaoloa, vaan vallan ja vastuun tarkoituksenmukaista jakamista.

Jotta osallistumisen haasteisiin voidaan vastata mielekkäästi, on tärkeää huolehtia sekä yhteenkuuluvuuden ja luottamuksen kokemuksista että purkaa rakenteellisia esteitä, jotka rajoittavat vaikuttamisen ja päätöksenteon mahdollisuuksia (Kiilakoski ym., 2012, s. 17).



Kuvio 1. Osallisuuden käsitteellinen jäsenys opetuksen kontekstissa. Kuvio havainnollistaa, miten kokemuksellinen osallisuus, osallistumisen muodot ja toimijuus kytkeytyvät toisiinsa motivaation ja sitoutumisen jäsentämässä prosessissa lukion rakenteellisten reunaehtojen puitteissa. Kuvio: Jonna Tantarimäki 2025.

Seuraavassa alaluvussa tarkastelen, miten edellä havainnollistettu osallisuuden kokonaisuus kytkeytyy koulu yhteisöön osallistamisen kontekstina ja millaisiin pedagogisiin perinteisiin osallistava ajattelu nojaa.

### 2.1.1 Koulu yhteisö osallistamisen kontekstina

Opiskelijälähtöisellä ja osallistavalla pedagogiikalla on syvät historialliset juuret, jotka ulottuvat varhaisten kasvatustilafilosofien ajatuksiin yksilön luonnollisesta kasvusta ja luontaisista kiinnostuksen kohteista. Jean-Jacques Rousseau painotti kasvatuksen tehtäväksi luonnollisen ihmiskasvun tukemista ilman liiallista puuttumista ja korosti, että opiskelijat tulee ohjata ensin ihmisyyteen, ei yhteiskunnallisiin rooleihin tai ammatteihin (Rousseau, 1792, s.

12). Rousseau'n ajattelussa keskeistä oli näkemys oppijasta aktiivisena toimijana, jonka kehitystä kasvatusta voi joko tukea tai rajoittaa.

Näitä ajatuksia kehitti edelleen Ellen Key, jonka teos *Lapsen vuosisata* (1900) rakentui näkemykselle lapsuuden erityisluonteesta ja lapsen oikeudesta kasvaa omassa tahdissaan. Keyn ajattelussa korostuivat omatoimisuus, kokemuksellinen oppiminen ja kasvatusympäristön merkitys. Kasvatuksen tehtävänä oli luoda edellytykset yksilön luontaiselle kehitykselle. Keyn mukaan tietoa ei tulisi antaa liian valmiina, eikä muodollista faktatietoa tulisi painottaa oppimisen keskiössä. (Paalasmaa, 2016, s. 60–61.)

Näihin varhaisiin ajatuksiin nojaten John Dewey edisti merkittävästi osallistavaa pedagogiikkaa korostamalla uteliaisuuden ja osallistumisen merkitystä oppimisessa. Deweyn mukaan koulujen ensisijainen tehtävä ei ole pelkästään tiedon siirtäminen vaan sellaisen oppimisympäristön luominen, joka tukee aktiivista oppimista ja älyllistä vapautta. (Dewey, 1916, s. 24–26, 313–314.) Hänen ajattelussaan oppiminen ymmärrettiin sellaisena prosessina, jossa yksilö rakentaa tietoa vuorovaikutuksessa ympäristönsä ja yhteisönsä kanssa.

Paulo Freire puolestaan kritisoi perinteisiä opetusmenetelmiä, joissa opiskelijat nähdään passiivisina tiedon vastaanottajina, ja nimitti tätä ”pankkikasvatukseksi”. Tällainen lähestymistapa johtaa Freiren mukaan ymmärryksen ja aidon osallistumisen puutteeseen. Hän ehdotti dialogista mallia, jossa opettajat ja opiskelijat rakentavat tietoa yhdessä. Tämä malli korostaa vastavuoroista kasvua, yhteistä vastuuta ja oppimista, jossa koulutuksesta tulee vapauttava ja valtauttava prosessi. (Freire, 1971, s. 72, 80.)

Freiren dialoginen pedagogiikka on vaikuttanut merkittävästi myöhempään kriittiseen ja feministiseen kasvatusteoriaan, jossa osallisuutta on tarkasteltu myös kokemuksellisuuden, identiteetin ja kuulluksi tulemisen näkökulmasta. Freiren ajatuksia kehitti edelleen bell hooks, joka näki kasvatuksen inklusiivisena ja kokonaisvaltaisena prosessina. hooks korosti, että luokkahuoneen tulisi olla tila, jossa oppilaita arvostetaan kokonaisina ihmisinä ja heidän äänensä osallistuvat aktiivisesti oppimiskokemukseen. hooksin mukaan vapauttava opetus edellyttää sekä opettajien että opiskelijoiden aktiivista osallistumista ja yhteistä kasvua. Opettajien tulee osoittaa aidosti kuuntelevansa ja vahvistaa opiskelijoiden näkökulmia, mikä voimaannuttaa oppilaita ja tukee heidän aktiivista osallistumistaan. (hooks, 1994, s. 13, 21, 149.)

Näitä osallistavan ja dialogisen pedagogiikan periaatteita on sittemmin pyritty jäsentämään ja institutionalisoimaan myös koulutuspoliittisella tasolla. Nykypäivän suomalaisessa koulutuksessa osallistavat periaatteet on kirjattu vahvasti opetussuunnitelmiin. Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelmissa korostetaan opiskelijoiden oikeutta tulla kuulluiksi, vaikuttaa omaan oppimiseensa ja osallistua kouluyhteisön toiminnan kehittämiseen (POPS, 2014, s. 15–17; LOPS, 2019, s. 10, 17, 21). Lukion opetussuunnitelmassa painottuvat erityisesti opiskelijälähtöisyys, yhteisöllisyys ja toimijuus osana koulun toimintakulttuuria.

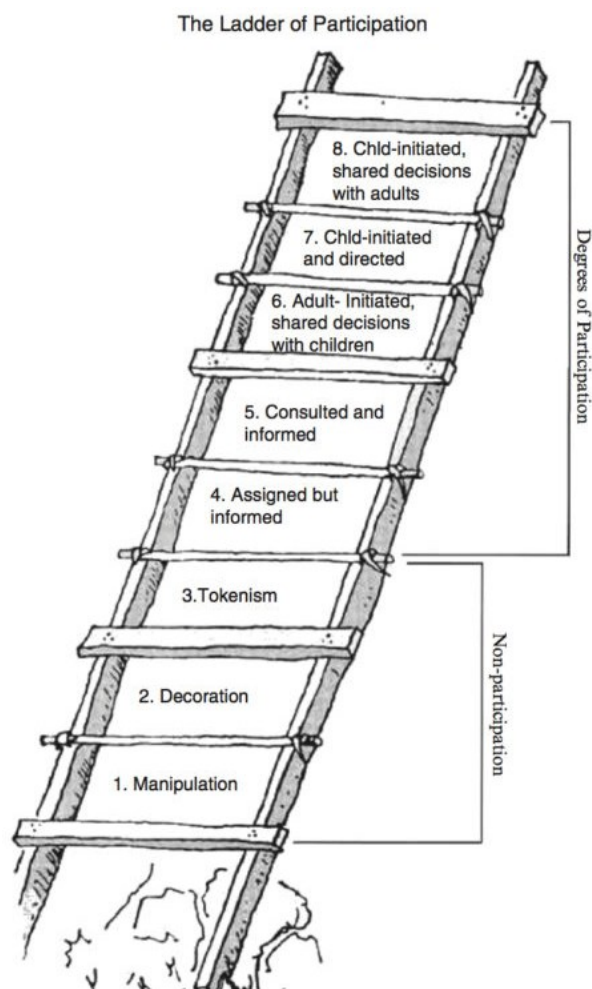
Vaikka opetussuunnitelmat luovat osallistamiselle selkeät raamit, niiden toteutuminen käytännössä ei ole itsestään selvää. Osallisuus jää usein koulun ulkopuolisiin rakenteisiin, kuten opiskelijakuntatoimintaan. Itse oppiainekohtaisessa opetuksessa opiskelijoiden vaikutusmahdollisuudet voivat olla rajattuja. Tämä nostaa esiin kysymyksen siitä, missä määrin opetussuunnitelmien osallisuusihanteet näkyvät arjen opetustilanteissa ja millaisia rakenteellisia rajoitteita lukio-opetus niille asettaa.

Pelkkä normatiivinen ohjaus ei vielä takaa osallisuuden toteutumista koulun arjessa, sillä oppimisympäristöt rakentuvat myös epävirallisten vuorovaikutussuhteiden ja käytäntöjen varaan. Saksalaisen kasvatustieteilijä Oskar Negtin ajatus pedagogisista yhteisöistä korostaa dialogisuuden ja aidon vuorovaikutuksen merkitystä. Näissä avoimissa ja turvallisissa ”lasten julkisissa tiloissa” opiskelijat voivat vapaasti käsitellä ajatuksiaan ilman pelkoa aikuisen rajoittavasta auktoriteetista. (Negt, 1999, s. 94–99, Vesikansan, 2002, s. 17–18 mukaan.) Samalla tavoin Freire korosti dialogisuuden merkitystä opettajien ja opiskelijoiden välisessä suhteessa. Hänen mukaansa aito osallistuminen edellyttää, että opiskelijat ja opettajat kohtaavat toisensa yhteisen oppimisen hengessä, eivätkä opettajat vain kaada tietoa opiskelijoiden päihin. (Freire, 1971, s. 71–72.)

Näiden näkyvien pedagogisten periaatteiden ohella kouluyhteisössä vaikuttavat myös sellaiset rakenteet ja käytännöt, jotka eivät ole eksplisiittisesti kirjattuja opetussuunnitelmiin. Oppimisen implisiittinen ulottuvuus, piilo-opetussuunnitelma, on myös huomionarvoinen tekijä osallistamisessa. Tämä tarkoittaa oppimista, joka tapahtuu huomaamatta koulun arkikäytäntöjen ja vuorovaikutuksen kautta, vaikuttaen opiskelijoiden moraaliseen ja sosiaaliseen kehitykseen (Broady, 1986, Vesikansan, 2002, s. 17 mukaan). Näiden implisiittisten rakenteiden tiedostaminen ja tietoinen hyödyntäminen voivat merkittävästi

lisätä koulun osallistamisen vaikuttavuutta. Aito osallisuus kouluissa edellyttääkin opettajilta, auktoriteeteilta ja laajemmalta kouluyhteisöltä tietoisia ja jatkuvia ponnisteluja. Kyse ei ole pelkästään rakenteellisista muutoksista, vaan myös tukevien suhteiden rakentamisesta, opiskelijoiden voimaannuttamisesta aktiivisina osallistujina sekä avoimen ja kriittisen dialogin tilojen luomisesta.

Osallisuuden toteutumisen arvioimiseksi ja näkyväksi tekemiseksi on kehitetty erilaisia teoreettisia malleja, joista yksi tunnetuimmista on aikaisemmassakin luvussa mainitut Arnsteinin osallistumisen tikapuut. Arnsteinin (1969) osallistumisen tikapuut muodostavat keskeisen taustakehyksen osallisuuden tarkastelulle, mutta niiden soveltaminen koulukontekstiin vaatii kriittistä tulkintaa. Hart (1992) mukautti mallia lasten ja nuorten osallisuuden arviointiin korostaen, että osallistumisen merkityksellisyys ei määräydy yksinomaan korkeimman portaan saavuttamisen perusteella, vaan sen mukaan, onko osallistuminen vapaaehtoista, kehitystasolle sopivaa ja aitoa. (Hart, 1997, s. 42, 111; Gretschel, 2002, s. 85.)



Kuva 1. Roger Hartin osallistumisen tikapuut (Hart, 1992, s. 8).

Gretschelin (2002, s. 99) mukaan kouluympäristössä mallin soveltamisen keskeinen haaste liittyy usein aikuisten tiedostamattomiin valta-asetelmiin ja käsityksiin ”sopivasta” osallistumisesta. Tämä liittyy laajempaan osallistavan pedagogiikan kritiikkiin: ellei todellista päätösvaltaa jaeta, osallistuminen jää helposti symboliseksi (Kiilakoski ym., 2012, s. 16). Freire (1971, s. 80), hooks (1994, s. 188) ja Hart (1992, s. 37) ovat korostaneet, että aito osallistuminen edellyttää opettaja–opiskelijasuhteen hierarkioiden purkamista ja sitä, ettei pelko kontrollin menettämisestä johda palaamiseen perinteisiin, auktoriteettikeskeisiin käytäntöihin. Hartin tikapuut tarjoavat näin välineen paitsi osallistumisen laajuuden arviointiin myös pohdintaan siitä, miten valta ja vastuu todella jaetaan ja tukeeko koulun toimintakulttuuri aidosti kumppanuuteen perustuvaa osallistumista.

### 2.1.2 Lukioikäisten osallisuuden erityispiirteet

Lukioikäisten osallisuutta tarkasteltaessa on huomioitava opiskelijoiden kehitysvaihe, koulutuksellinen asema sekä lukion institutionaaliset rakenteet. Osallisuus ei näyttäydy lukiossa ainoastaan osallistumisena opetuksen arkeen, vaan se kytkeytyy laajemmin nuoren identiteetin rakentumiseen, autonomian kehittymiseen ja kokemukseen toimijuudesta. Lukioikä sijoittuu Eriksonin psykososiaalisessa kehitysteoriassa nuoruuden vaiheeseen, jossa keskeiseksi kehitystehtäväksi muodostuu identiteetin rakentaminen suhteessa yhteiskunnallisiin rooleihin, arvoihin ja odotuksiin. Identiteetti ei tällöin tarkoita pysyvää tai valmista minuuden rakennetta, vaan prosessia, jossa yksilö jäsentää käsitystä itsestään toimijana suhteessa ympäröivään yhteisöön ja tulevaisuuden mahdollisuuksiin. (Erikson, 1968/1994, s. 128–135.) Tähän prosessiin kietoutuvat myös kokemukset osallisuudesta ja vaikuttamisesta. Mahdollisuus tulla kuulluksi ja osallistua itseä koskevaan päätöksentekoon tukee nuoren käsitystä itsestään toimijana.

Nuoruuden identiteettityötä on tarkasteltu prosessina, joka rakentuu vaihtoehtojen etsinnän ja niihin sitoutumisen kautta. Marcia (1980) kokoaa ja jäsentää Eriksonin teoriaan pohjautuvaa identiteettitutkimusta esittämällä identiteetin dynaamisena rakenteena, joka muotoutuu nuoruudessa yksilön tekemien valintojen, sitoutumisen ja pohdinnan kautta. Tämä näkökulma korostaa, että identiteetin rakentuminen ei ole yksittäinen kehityksellinen käännekohta, vaan vähitellen etenevä ja kontekstisidonnainen prosessi. (Marcia, 1980, s. 159–162.)

Nuoruuteen ajoittuvat koulusiirtymät, kuten siirtymä peruskoulusta toiselle asteelle, kytkeytyvät lisääntyneeseen autonomian tarpeeseen sekä tulevaisuutta koskeviin valintoihin. Kehitysvaiheen ja ympäristön yhteensopivuusteorian mukaan nuorten yksilölliset tarpeet, kuten tarve autonomialle, sosiaaliselle hyväksynnälle ja tuelle, eivät aina kohtaa lukion rakenteita, joissa korostuvat arviointi, aikataulut ja suoriutuminen. (Kiuru, 2023, s. 214–224.) Nämä kehitykselliset ja motivaatiotekijät muodostavat keskeisen taustan lukioikäisten osallisuudelle, sillä osallisuus voi tukea autonomian ja kyvykkyyden kokemuksia, mutta se voi myös kuormittaa, mikäli ympäristön vaatimukset ja nuoren valmiudet eivät kohtaa. Itseohjautuvuusteorian mukaan yksilön psykologinen hyvinvointi ja sisäinen motivaatio rakentuvat kolmen perustarpeen varaan: autonomian, kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksista (Deci & Ryan, 2000, s. 229–233). Lukioikäisten kohdalla autonomian tarve korostuu erityisesti, sillä nuorelta odotetaan yhä itsenäisempää opiskelun suunnittelua, ajankäyttöä ja vastuunottoa. Osallisuutta tukevat pedagogiset ratkaisut voivat vahvistaa opiskelijan kokemusta siitä, että hän voi vaikuttaa omaan oppimiseensa ja että hänen näkemyksillään on arvoa oppimisprosessissa, täten vahvistaen autonomian kokemusta.

Nuoruuden kehitystä tarkastelevassa tutkimuksessa on korostettu, että osallistumisen ja sitoutumisen mahdollisuudet eivät ainoastaan heijasta nuoren kehitysvaihetta, vaan ne myös aktiivisesti muovaavat sitä. Nuoren toimijuus, tulevaisuudenodotukset ja koulukiinnittyminen rakentuvat vuorovaikutuksessa koulun rakenteiden, sosiaalisten suhteiden ja tarjottujen osallistumismahdollisuuksien kanssa (esim. Eccles, 2004; Hill & Wang, 2014; Kiuru, 2023, s. 224 mukaan). Samalla on kuitenkin huomioitava, että lukioikäiset opiskelijat muodostavat heterogeenisen ryhmän. Toiset saattavat olla valmiita ottamaan laajaa vastuuta ja hyödyntämään valinnanvapautta, kun taas toiset tarvitsevat selkeitä rakenteita ja ohjausta. Osallisuuden tukeminen edellyttääkin tasapainottelua autonomian ja pedagogisen ohjauksen välillä. (Hakkarainen ym., 2004, s. 45–47.) Tämä heterogeenisyys korostaa opettajan pedagogisen harkinnan merkitystä osallisuuden toteuttamisessa.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa osallisuus on kirjattu keskeiseksi koulutuksen arvoperustaa ja toimintakulttuuria ohjaavaksi periaatteeksi. Opetussuunnitelman mukaan lukion tehtävänä on tukea opiskelijoiden kasvua aktiivisiksi, kriittisiksi ja vastuullisiksi kansalaisiksi, joilla on valmiuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan ja vaikuttamiseen

(LOPS, 2019, s. 1–10). Osallisuus näyttäytyy opetussuunnitelmassa sekä opiskelijoiden oikeutena tulla kuulluksi että mahdollisuutena osallistua oppimisprosessien suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Toimintakulttuurin kuvauksessa korostetaan dialogisuutta, yhteisöllisyyttä ja opiskelijoiden kokemusten huomioon ottamista osana pedagogista toimintaa. (LOPS, 2019, s. 8–10.) Näin ollen osallisuus ei rajoitu yksittäisiin osallistaviin menetelmiin, vaan se rakentuu osaksi koulun arjen käytäntöjä ja vuorovaikutussuhteita. Opetussuunnitelman osallisuusihanteiden toteutuminen on kuitenkin sidoksissa oppiainekohtaisiin käytäntöihin ja pedagogisiin ratkaisuihin.

Kuvataiteen opetuksessa osallisuuden mahdollisuudet korostuvat erityisesti luovan työskentelyn, ilmaisun ja merkityksellisten valintojen kautta. Kuvataiteen tavoitteissa painotetaan opiskelijan omaa ilmaisua, visuaalista ajattelua ja kykyä reflektoida omaa suhdettaan kuviin, kulttuuriin ja ympäröivään maailmaan (LOPS, 2019, s. 157–158). Knifin (2021) mukaan kuvataideopetus voi tarjota tiloja osallisuudelle erityisesti silloin, kun opiskelijoille annetaan mahdollisuuksia vaikuttaa työskentelyn teemoihin, prosesseihin ja esittämisen tapoihin (Knif, 2021, s. 37–41).

Lukioikäisten osallisuudessa yhdistyvät toisaalta vahvat mahdollisuudet ja toisaalta rakenteelliset ja pedagogiset haasteet. Opiskelijoilla on usein kykyä abstraktiin ajatteluun, itsenäiseen ideointiin ja oman oppimisensa reflektointiin, mikä luo edellytyksiä mielekkäälle osallistumiselle ja yhteissuunnittelulle (Nivala & Rynänen, 2013, s. 26–29). Osallisuus voi lisätä opiskelijoiden sitoutumista, motivaatiota ja kokemusta oppimisen merkityksellisyydestä, erityisesti silloin, kun he kokevat voivansa vaikuttaa työskentelyn sisältöihin ja toimintatapoihin (Isola ym., 2017, s. 25–27).

Gellin ja kollegat nostavat erään ammatillisen oppilaitoksen tapauksen esimerkiksi siitä, miltä osallisuuden lisääminen toisella asteella käytännön tasolla voisi näyttää. Siinä oppilaitoksen opettaja otti nuoret mukaan psykologian kurssin tavoitteiden määrittelyyn. Kurssin tavoitteet oli tietoisesti jätetty opetussuunnitelmaan väljiksi, jotta opiskelijat voisivat määrittellä omista kokemusmaailmoistaan ja toiveistaan syntyvät uudet tavoitteet. Opiskelijoiden paperille kirjaamat konkreettiset ja yksilöidyt ongelmat muodostuivat kurssin uudelleenmääritellyiksi tavoitteiksi, näin antaen heidän itse määrittellä minkälaisiin kysymyksiin ja pulmiin he haluaisivat sen aikana vastauksia. (Gellin ym., 2012, s. 118.) Vaikka esimerkki havainnollistaa

osallisuuden pedagogista potentiaalia, lukio-opetuksen konteksti asettaa tällaisille ratkaisuille erityisiä reunaehtoja. Lukiokontekstissa tällaisen osallisuuden toteuttamista rajaavat useat rakenteelliset tekijät, kuten aikataulut, moduulimuotoisuus ja arviointikäytännöt. Lukion päättöarviointiin kytkeytyvät ylioppilaskirjoitukset perustuvat valtakunnallisesti yhtenäisiin vaatimuksiin, joiden taustalla on oletus yhteisesti määritellyistä oppisisällöistä. Tämä asettaa reunaehtoja opetuksen suunnittelulle erityisesti tilanteissa, joissa opetusta pyritään rakentamaan opiskelijoiden omista kiinnostuksen kohteista ja tavoitteista käsin. Mikäli opiskelijoiden valinnat suuntautuvat hyvin eri sisältöihin kuin mitä oppiainekohtaisessa arvioinnissa edellytetään, syntyy jännite osallisuuden ihanteiden ja arviointirakenteiden välille.

Osallisuuden pedagoginen toteuttaminen edellyttääkin tasapainoilua opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksien ja opetuksen tavoitteellisuuden välillä. Lisäksi opetusryhmien heterogeenisyys sekä opiskelijoiden erilaiset valmiudet ja halukkuus osallistua asettavat opettajalle vaatimuksen tunnistaa tilanteita, joissa laaja valinnanvapaus voi olla opiskelijalle kuormittavaa. Knifin (2021, s. 45–48) mukaan osallisuus ei tällöin tarkoita ohjauksen puutetta, vaan pedagogisesti harkittua valinnan ja rajaamisen vuoropuhelua, jossa opettajan rooli on keskeinen.

Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta osallisuus rakentuu kuulumisen, toimimisen ja vaikuttamisen kokemuksista, jotka syntyvät yhteisön tarjoamien mahdollisuuksien ja yksilön valmiuksien kohdatessa (Nivala & Ryyänen, 2013, s. 30–32). Lukiossa osallisuus voi toteutua esimerkiksi yhteisen suunnittelun, dialogisen vuorovaikutuksen ja luottamuksellisen ilmapiirin kautta, mutta myös sen rajat ja esteet ovat merkittävä tutkimustulos sinänsä. Osallisuuden puutteet voivat paljastaa rakenteellisia jännitteitä koulutuksen tavoitteiden ja arjen käytäntöjen välillä.

## 2.2 Motivaatio ja sitoutuminen

Motivaatiota voidaan pitää keskeisenä tekijänä oppimisessa, sitoutumisessa ja osallisuuden kokemuksessa. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa motivaatio ei näy ainoastaan yksilön sisäisenä ominaisuutena, vaan dynaamisena ilmiönä, joka rakentuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa (Eccles & Wigfield, 2002, s. 110–111; Biggs & Tang, 2011, s. 32–

34). Erityisesti koulukontekstissa motivaatio kytkeytyy siihen, millaisena oppija kokee oman toimijuutensa, vaikutusmahdollisuutensa ja oppimisen merkityksellisyyden.

Tätä vuorovaikutteista näkökulmaa jäsentää merkityksellisesti itseohjautuvuusteoria (Self-Determination Theory, SDT), joka kehitettiin vastauksena behavioristisiin käsityksiin motivaatiosta. Teorian lähtökohtana on ajatus siitä, että ihmisten toimintaa ei voida ymmärtää pelkästään ulkoisten palkkioiden ja seurausten kautta, vaan huomio on kiinnitettävä toiminnan sisäiseen mielekkyyteen (Deci & Ryan, 1980, s. 34–36). Tämän pohjalta erotellaan ulkoinen ja sisäinen motivaatio, joista jälkimmäinen perustuu toiminnan itsessään tuottamaan kiinnostukseen ja tyydytykseen (Ryan & Deci, 2000, s. 54–55). Sisäisesti motivoitunut toiminta eroaa ulkoisesti ohjautuneesta siinä, että toimintaan ryhdytään sen itsensä vuoksi, ei ulkoisten vaatimusten tai palkkioiden ohjaamana (Aunola, 2002, s. 109). Ruohotien (1998) mukaan ulkoisiin palkkioihin perustuva motivaatio on usein lyhytkestoista, kun taas sisäinen motivaatio tukee pitkäjänteistä ja tavoitteellista työskentelyä, jossa oppija kokee edistyvänsä ja saavuttavansa itselleen merkityksellisiä päämääriä (s. 37–39). Vaikka sisäistä motivaatiota pidetään usein oppimisen kannalta tavoiteltavimpana, myös ulkoinen motivaatio voi tietyissä tilanteissa tukea toimintaa ja ohjata oppijaa kohti sisäisempää motivaatiota, erityisesti silloin, kun toiminta on aluksi uutta tai vaativaa (Ryan & Deci, 2000, s. 60–62).

Itseohjautuvuusteorian mukaan motivaation laatu rakentuu kolmen psykologisen perustarpeen täyttymisestä: autonomiasta, kompetenssista ja yhteenkuuluvuudesta. Autonomia viittaa kokemukseen siitä, että yksilö voi vaikuttaa omaan toimintaansa, kompetenssi kokemukseen omasta pystyvyydestä ja kehittämisestä, ja yhteenkuuluvuus kokemukseen hyväksytyksi tulemisesta osana yhteisöä (Deci & Ryan, 1980, s. 38–39; Ryan & Deci, 2008, s. 14–15). Näiden tarpeiden täytyminen tukee sisäisen motivaation kehittymistä ja ylläpitää oppimiseen sitoutumista.

Koulukontekstissa autonomian tukeminen ei tarkoita ohjauksen puutetta, vaan pedagogisesti harkittua tilan antamista oppilaiden valinnoille ja aloitteille. Ryanin ja Grolnickin (1986) mukaan autonomiaa tukeva oppimisympäristö on yhteydessä korkeampaan sisäiseen motivaatioon, vahvempaan pystyvyyden kokemukseen ja sitoutuneempaan koulutyöhön (s. 551–553). Oppilaiden on esimerkiksi havaittu olevan motivoituneempia sellaisissa luokissa, joissa opettaja on opetuksellaan pyrkinyt tukemaan ja kehittämään heidän itsenäisyyttään

(Aunola, 2002, s. 118). Tämä korostaa opettajan roolia oppimisympäristön ja vuorovaikutuksen rakentajana, ei ainoastaan tiedon välittäjänä.

Motivaation lisäksi oppimiseen sitoutuminen kuvaa sitä, miten syvästi oppija osallistuu oppimisprosessiin emotionaalisesti, kognitiivisesti ja toiminnallisesti (Biggs & Tang, 2011, s. 34–36). Sitoutuminen edellyttää paitsi halua toimia myös kokemusta siitä, että toimintaan on mahdollista vaikuttaa ja että sen vaatimukset ovat hallittavissa (Helkama ym., 2002, s. 147–150). Tässä yhteydessä motivaatio ja sitoutuminen kietoutuvat toisiinsa kokemuksen toimijuudesta ja merkityksellisyydestä.

Flow-teoria syventää ymmärrystä sitoutumisesta tarkastelemalla tilanteita, joissa oppija uppoutuu toimintaan kokonaisvaltaisesti. Flow-kokemus syntyy, kun toiminnan haasteet ja yksilön taidot ovat tasapainossa ja toiminta tarjoaa selkeät tavoitteet sekä välitöntä palautetta (Csikszentmihalyi, 1990, s. 49–53). Tällöin toiminta koetaan itsessään palkitsevana, mikä tukee pitkäjänteistä sitoutumista oppimiseen.

Tunteet, erityisesti kiinnostus, toimivat motivaation ja sitoutumisen käynnistäjinä ja säätelijöinä. Kiinnostus suuntaa tarkkaavaisuutta, lisää sinnikkyyttä ja tukee syvällistä tiedonkäsittelyä (Hidi & Renninger, 2006, s. 113–115). Kognitiivisen arvioinnin näkökulmasta kiinnostus syntyy tilanteissa, joissa oppija kokee toiminnan uudeksi, hallittavaksi ja henkilökohtaisesti merkitykselliseksi (Smith & Ellsworth, 1985, s. 813–818). Izardin ja Ackermanin (2000) mukaan kiinnostuksen tunne aktivoi oppimista ja tutkimista sekä tukee pitkäjänteistä sitoutumista toimintaan (s. 87–88).

Motivaation ja sitoutumisen rakentumiseen vaikuttavat myös institutionaaliset rakenteet. Nurmen ja Salmela-Aron (2002) mukaan koulutusjärjestelmän asettamat tavoitteet, valinnat ja rajoitteet ohjaavat opiskelijoiden motivaatiota ja autonomiaa koskevia kokemuksia (s. 57–59). Lukioiässä, jossa vastuu ja itsenäisyys lisääntyvät, opetuksen rakenteellisilla ratkaisuilla on siten keskeinen merkitys opiskelijoiden motivaatioon ja sitoutumiseen.

## 2.3 Toimijuus

Toimijuudella viitataan yksilön kokemukseen siitä, että hän voi vaikuttaa omaan toimintaansa ja sitä ympäröiviin olosuhteisiin. Oppimisen yhteydessä toimijuus ei tarkoita pelkästään aktiivista osallistumista, vaan ennen kaikkea sitä, kokeeko opiskelija omat valintansa,

päätöksensä ja tekonsa merkityksellisiksi osaksi oppimisprosessia. Toimijuus liittyy läheisesti motivaatioon, sitoutumiseen ja osallisuuteen, mutta se ei ole sama asia kuin mikään näistä. Pikemminkin se täydentää niitä ja tuo tarkasteluun kysymyksen vaikutusmahdollisuuksista.

Banduran (1997) mukaan toimijuus rakentuu yksilön uskomuksista omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Keskeinen käsite tässä yhteydessä on minäpystyvyys (self-efficacy), jolla tarkoitetaan yksilön käsitystä omasta kyvystään suoriutua tehtävistä ja vaikuttaa tapahtumien kulkuun. (Bandura, 1997, s. 3.) Minäpystyvyys ei kuvaa yksilön todellisia taitoja sellaisinaan, vaan sitä, miten hän arvioi omaa pystyvyyttään suhteessa tilanteen vaatimuksiin ja muihin ympärillä oleviin ihmisiin. Näillä arvioilla on keskeinen merkitys sen kannalta, mihin yksilö ryhtyy, kuinka paljon vaivaa hän on valmis näkemään ja miten hän suhtautuu haasteisiin ja vastoinkäymisiin. (Bandura, 1997, s. 23–24, 215.) Mikäli ihminen uskoo, ettei hän kykene saavuttamaan tavoitteitaan, hän ei useinkaan edes yritä (Bandura, 1997, s. 3).

Kuten edellä todettiin, toimijuus ei tarkoita samaa kuin motivaatio tai sitoutuminen, mutta se auttaa syventämään niiden tarkastelua. Siinä missä itseohjautuvuusteoria painottaa autonomian ja kompetenssin kokemusten merkitystä motivaation laadulle (Ryan & Deci, 2000, s. 229), minäpystyvyyden käsite auttaa ymmärtämään, miten nämä kokemukset kääntyvät konkreettiseksi toiminnaksi. Oppimistilanteissa toimijuus voi näkyä esimerkiksi valintoina, aloitteellisuutena ja haluna vaikuttaa, mutta myös rohkeutena jatkaa työskentelyä epävarmuudesta ja epäonnistumisista huolimatta. Tästä näkökulmasta minäpystyvyys onkin keskeinen toimijuutta selittävä tekijä.

Bouffard-Bouchardin ja kollegoiden tutkimuksen mukaan opiskelijat, joilla oli vahva minäpystyvyyden kokemus, asettivat itselleen korkeampia tavoitteita, osoittivat joustavampia ongelmanratkaisustrategioita, saavuttivat parempia suorituksia ja arvioivat työnsä laatua tarkemmin kuin saman kognitiivisen kyvyn omaavat opiskelijat, jotka eivät uskoneet omiin mahdollisuuksiinsa (Bouffard-Bouchard, Parent & Larivée, 1991, Bandura, 1997, s. 215 mukaan). Heikko minäpystyvyyden kokemus voi siten rajoittaa toimijuutta, vaikka opiskelijalla olisi kiinnostusta ja kyvykkyyttäkin. Tässä mielessä toimijuus ei ole pysyvä ominaisuus, vaan tilannesidonnainen ja jatkuvasti muotoutuva ilmiö, joka rakentuu vuorovaikutuksessa yksilön ja oppimisympäristön välillä. (Bandura, 1997, s. 214–215, 42–43.)

Toimijuutta on tarkasteltu myös ekologisista näkökulmista, joissa korostetaan yksilön, sosiaalisten suhteiden ja rakenteellisten reunaehtojen välistä vuorovaikutusta. Emirbayerin ja Mischen (1998) mukaan toimijuus on ajallisesti jäsentynyt prosessi, jossa yksilön menneisyyden kokemukset, nykyiset toimintamahdollisuudet ja tulevaisuuteen suuntautuvat odotukset limittyvät toisiinsa (s. 962–963). Kyse ei siis ole pelkästään yksilön psykologisesta ominaisuudesta.

Koulutuksen ja opetuksen kontekstiin ekologista toimijuutta ovat soveltaneet erityisesti Biesta ja Priestley. Heidän mukaansa toimijuus syntyy yksilön pyrkimysten, käytettävissä olevien resurssien sekä institutionaalisten rakenteiden yhteisvaikutuksesta (Biesta & Priestley, 2013, s. 635–638; Priestley, Biesta & Robinson, 2015, s. 19–22). Tässä viitekehyksessä toimijuus ei tarkoita rajatonta vapautta, vaan mahdollisuuksia toimia ja vaikuttaa annettujen rakenteiden puitteissa.

Lukiossa toimijuus rakentuu opetussuunnitelman, moduulirakenteen, aikataulujen ja arviointikäytäntöjen asettamissa rajoissa. Nämä rakenteet eivät yksin määritä opiskelijoiden toimijuutta, mutta ne luovat puitteet, jotka voivat joko tukea tai kaventaa kokemusta omista vaikutusmahdollisuuksista. Toimijuus ei synny automaattisesti osallistavista käytännöistä, vaan se edellyttää tietoista pedagogista harkintaa siitä, missä kohdin opiskelijoille voidaan avata valinnan ja vaikuttamisen paikkoja ja missä taas toimintaa on syytä rajata. Opettajan rooli on tässä keskeinen, sillä hän vaikuttaa siihen, miten toimijuutta tuetaan ja millä tavoin opiskelijoita ohjataan käyttämään tarjolla olevia mahdollisuuksia oppimista tukevalla tavalla. (Priestley ym., 2015, s. 27–29.)

Nuoruus tuo toimijuuden tarkasteluun oman erityispiirteensä. Autonomian tarve, vastuun ottaminen ja päätöksentekokyvyn kehittyminen korostuvat, mutta samalla nuori tarvitsee edelleen selkeitä rakenteita ja tukea (Steinberg, 2020, s. 91–94). Toimijuuden tukeminen edellyttääkin tasapainoilua valinnanmahdollisuuksien ja ohjauksen välillä. Liiallinen vapaus voi kuormittaa opiskelijaa ja heikentää toimijuuden kokemusta, kun taas liian tiukka ohjaus voi kaventaa vaikutusmahdollisuuksia.

Osallistavassa opetuksessa toimijuus voi konkretisoitua esimerkiksi mahdollisuutena vaikuttaa tehtävien sisältöihin, työskentelytapoihin tai prosessin etenemiseen. Tällaiset valinnan paikat voivat vahvistaa opiskelijoiden kokemusta työn omistajuudesta ja

merkityksellisyydestä, mikä puolestaan tukee motivaatiota ja sitoutumista. Toimijuus ei kuitenkaan lisääny valintojen määrän kautta, vaan niiden mielekkyyden ja tuetun luonteen kautta.

## 3. Tutkimuksen metodologiset valinnat

### 3.1 Taideperustainen tutkimus

Taideperustainen tutkimus tarjoaa välineitä sellaisten ilmiöiden tarkasteluun, joita on vaikea tavoittaa yksinomaan kielellisin ja analyttisin menetelmin. Taideperustaisuus ei tässä tutkimuksessa ole vain menetelmällinen valinta, vaan liittyy suoraan tutkimuksen kohteena olevaan oppiaineeseen, jossa oppiminen, osallisuus ja merkityksenanto rakentuvat taiteellisen työskentelyn kautta. Taideperustainen tutkimus on laadullinen tutkimuslähestymistapa, jossa taiteellisia prosesseja ja ilmaisun muotoja hyödynnetään tiedon tuottamisen, ymmärtämisen ja tulkinnan välineinä. Kuvataidekasvatuksen kaltaisella nuorella tieteenalalla taideperustaisille menetelmille on nähty erityinen tarve, sillä tutkimuksen kohteena olevat ilmiöt kytkeytyvät usein luovuuteen, kokemuksiin ja vuorovaikutukseen (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 39).

Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa taideperustaisesta tutkimuksesta käytetään useita eri nimityksiä, mikä on osaltaan tehnyt kentästä hajanaisen. Leavy (2019) onkin esittänyt arts-based research (ABR) -käsitteen kattotermiksi, jonka alle sijoittuu laaja joukko taiteellisia ja tutkimuksellisia lähestymistapoja (Leavy, 2019, s. 4). Näitä lähestymistapoja yhdistää ajatus siitä, että taide ei ole vain tutkimuksen kohde tai havainnollistava lisä, vaan aktiivinen osa tiedonmuodostusta.

Taideperustaisessa tutkimuksessa taiteellinen prosessi nähdään systemaattisena tapana tutkia ja jäsentää kokemusta. McNiff (2007) määrittelee taideperustaisen tutkimuksen taiteellisen toiminnan tietoiseksi hyödyntämiseksi tutkimusprosessissa, jossa taide toimii sekä ilmaisun että ymmärtämisen välineenä (McNiff, 2007, s. 29). Baronen ja Eisnerin (2012) mukaan taideperustaisen tutkimuksen keskeinen tavoite on ylittää kielellisen ilmaisun rajat ja tehdä näkyväksi sellaista tietoa, joka muuten jäisi diskursiivisen tutkimuksen ulkopuolelle (Barone & Eisner, 2012, s. 1). Tällöin tutkimus ei pyri yksinomaan selittämään ilmiöitä, vaan syventämään ymmärrystä niiden merkityksistä ja vaikutuksista.

Taideperustaiselle tutkimukselle on ominaista holistinen lähestymistapa, jossa tutkimuskysymyksiä tarkastellaan kokemuksellisinä, kehollisina ja relationaalisina kokonaisuuksina (Leavy, 2019, s. 4). Usein tutkimus toteutetaan yhteisöllisesti, ja tutkimukseen osallistuvat eivät ole vain tutkimuksen kohteita, vaan aktiivisia toimijoita osana

prosessia. Tällainen osallistava näkökulma korostuu erityisesti kasvatuksen ja opetuksen konteksteissa, joissa tutkimus kytkeytyy suoraan käytännön toiminnan kehittämiseen (Finley, 2008, s. 74–76; Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 47).

Taiteen rooli taideperustaisessa tutkimuksessa vaihtelee tutkimusasetelman mukaan. Toisin kuin taiteellisessa tutkimuksessa, jossa taiteellinen työ itsessään on tutkimuksen kohde, taideperustaisessa tutkimuksessa taide toimii useimmiten tiedon tuottamisen välineenä tai kehittämisen keinona (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 39). Tämä tekee lähestymistavasta erityisen soveltuvan kuvataidekasvatuksen tutkimukseen, jossa tutkimuksen tavoitteena on usein pedagogisen toiminnan, oppimisympäristöjen tai opetuskäytänteiden kehittäminen muuttuvassa yhteiskunnallisessa kontekstissa.

Taideperustaisessa tutkimuksessa aineisto on tyypillisesti monimuotoista. Visuaalisten ja taiteellisten tuotosten rinnalla hyödynnetään kirjallista aineistoa, kuten havaintomuistiinpanoja, reflektioita ja keskusteluja. Aineiston tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettäviä selitysmalleja, vaan rakentaa syvällistä ja kontekstisidonnaista ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 45; Irwin & Springgay, 2008, s. xxi). Taideperustainen tutkimus nojaa usein metodologiseen pluralismiin, jossa eri menetelmiä yhdistetään joustavasti tutkimuskysymyksen ja kontekstin ehdoilla (McNiff, 1998, s. 49; Barone & Eisner, 2012, s. 4).

Tässä tutkielmassa taideperustainen tutkimus toimii laajana viitekehyksenä, jonka sisällä tutkimus paikantuu tarkemmin taideperustaiseen toimintatutkimukseen. Seuraavassa alaluvussa syvennyn tähän lähestymistapaan ja perustelen, miksi se soveltuu lukion kuvataiteen opetusta ja osallisuutta tarkastelemaan tutkimukseeni.

### 3.2 Taideperustainen toimintatutkimus

Valitsin taideperustaisen toimintatutkimuksen, koska tutkimuskysymykseni on käytännöllinen: miten osallistavia valintoja voidaan rakentaa moduulille niin, että ne lisäävät sitoutumista ilman että opiskelijat kuormittuvat liiallisesta avoimuudesta. Tämän takia taideperustainen toimintatutkimus asettui luontevaksi lähestymistavaksi, sillä sen keskeisenä tavoitteena on tuottaa paitsi pätevää ja perusteltua tietoa ja ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, mutta myös aikaansaada konkreettisia muutoksia kehitettävässä toiminnassa (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 40). Tutkimukseni ei siis ainoastaan tarkastele opetuskäytänteitä, vaan pyrkii

aktiivisesti vaikuttamaan niihin. Syntyvä tieto on sidoksissa toimintaan ja rakentuu sekä tutkijan että osallistujien kokemusten, havainnoinnin ja reflektion kautta.

Tutkimuksessani taideperustainen toimintatutkimus näyttäytyy ennen kaikkea opetuksen kehittämisen välineenä. Lähestymistapa mahdollistaa opetustilanteiden tarkastelun sisältä käsin ja tunnistaa opettajan toiminnan, havainnoinnin ja reflektion keskeiseksi osaksi tutkimusprosessia. Toimintatutkimus ei kuitenkaan muodosta kasvatustieteessä yhtenäistä menetelmää, vaan sen lähestymistavat vaihtelevat opettajan oman työn kehittämisestä laajempiin yhteiskunnallisiin muutospyrkimyksiin (Jokela & Huhmarniemi, 2025, s. 108). Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa tämä kehittämisorientaatio yhdistyy taiteellisiin ja esteettisiin työskentelytapoihin, jotka mahdollistavat kokemuksellisen, kehollisen ja visuaalisen tiedon huomioimisen osana tutkimusprosessia (Finley, 2008, s. 72–74; Leavy, 2020, s. 21–22, 27).

Taideperustainen toimintatutkimus rakentuu sykliseksi prosessiksi, jossa toiminta ja reflektio vuorottelevat. Tutkimus etenee perehtymällä ilmiöön, asettamalla tavoitteita ja suunnittelemalla toimintaa, minkä jälkeen siirrytään käytännön taiteelliseen työskentelyyn tai muuhun toimintaan. Toiminnan yhteydessä kertyy aineistoa, jota analysoidaan ja reflektoidaan, ja analyysin pohjalta sitten tarkennetaan tutkimuksen suuntaa ja käytäntöjä edelleen. (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 45.) Analyysi ei sijoitu vain prosessin loppuun, vaan se korjaa ja suuntaa toimintaa myös sen aikana sekä suhteessa lopulliseen arviointiin (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 52). Tässä tutkimuksessa syklisyys ilmeni opetuksen aikataulujen, tehtävänantojen ja työskentelytapojen joustavana muokkaamisena opiskelijoiden kokemusten ja ryhmän kulloisenkin tilanteen mukaan.

Osana tätä syklisyyttä taideperustaisessa toimintatutkimuksessa aineistosta puhutaan tutkimusaineiston sijaan reflektioaineistona. Käsite korostaa aineiston roolia nimenomaan reflektion välineenä ja tutkimusprosessin kehittämisen mahdollistajana. Prosessin analysointiin ja kehittämiseen on mahdollista palata aina uudelleen reflektioaineiston ansiosta. Kyseiselle tutkimusstrategialle onkin luontaista tietynlainen syklisyys, jossa vaihdellaan konstruoivan ja refleктоivan toiminnan välillä (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 57; Jokela & Huhmarniemi, 2025, s. 113). Tässä tutkimuksessa reflektioaineisto koostui opiskelijoiden prosessikansioista, anonyymeistä kyselyvastauksista sekä opettaja–tutkijan pitämästä tutkimuspäiväkirjasta. Aineistojen tehtävänä ei ollut muodostaa yhtenäistä tai

yhdenmukaista kuvaa opetuksesta, vaan tuoda esiin opetustilanteisiin liittyvien kokemusten moniäänisyyttä ja eri tasoja.

Taideperustainen toimintatutkimus soveltuu erityisen hyvin tutkimuksiin, joissa opettaja toimii samanaikaisesti pedagogina ja tutkijana. Lähestymistapa mahdollistaa opetuksen tarkastelun sisältä käsin ja tunnistaa opettajan ammatillisen reflektion keskeiseksi tiedonlähteeksi (Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015, s. 435–437, 439–441). Tässä tutkimuksessa lähestymistapa tuki sekä opintojakson kehittämistä että tutkimuskysymykseen vastaamista tekemällä näkyväksi sen, miten osallistavat pedagogiset ratkaisut muotoutuvat ja tarkentuvat käytännön opetustyössä.

### 3.3 Aineistot

Tutkimuksessani hyödynnetään kolmea toisiaan täydentävää aineistolajia: opiskelijoiden prosessikansioita, opintojakson lopussa kerättyä kyselyaineistoa sekä tutkijan tutkimuspäiväkirjaa. Prosessikansiot näyttivät työskentelyn valinnat ja käännekohtat, kysely vastasi siihen, mitä opiskelija itse piti merkityksellisenä, ja tutkimuspäiväkirja dokumentoi, mitä opettajana muutin ja miksi. Näin sain näkyviin sekä opiskelijan että opettajan toimijuuden saman prosessin eri kerroksissa. Ne loivat myös pohjan aineistotriangulaatiolle, jonka tarkempi toteutus kuvataan aineiston analyysiä käsittelevässä luvussa. Taideperustaisen toimintatutkimuksen viitekehyksessä tällainen aineistojen moninaisuus on tyypillistä, sillä se heijastaa opintojakson prosessiluonteisuutta ja oppimisen tilannesidonnaisuutta.

Opintojakson aikana syntyneet prosessikansiot muodostivat tutkimukseni keskeisimmän aineiston. Niiden kautta opiskelijat kuvasivat omia valintojaan, työskentelyvaiheitaan, onnistumisiaan, epäonnistumisiaan ja jaksamisen kokemuksiaan. Kansiot sisältävät kirjoitettuja reflektioita, hahmotelmia, valokuvia työskentelyn varrelta ja valmiista teoksista. Niiden vahvuutena on ajallinen syvyys, sillä ne eivät parhaimmillaan kuvaa vain yhtä hetkeä, vaan työskentelyä koko opintojakson ajalta. Prosessikansioiden käyttö kytkeytyy myös taideperustaisen toimintatutkimuksen lähtökohtiin, joissa taiteellinen työskentely nähdään sekä pedagogisena toimintana että tutkimuksellisenä tiedonmuodostuksen tapana. Näin ne antavat mahdollisuuden tarkastella sitä, kuinka oppiminen, motivaatio ja toimivuus rakentuivat ja muuttuivat prosessin edetessä.

Prosessikansioiden käyttämistä on tarpeen avata lyhyesti myös terminologian kautta, sillä tavallisesti tällaisessa tilanteessa saatettaisiin puhua portfolioista. Taidekasvatuksessa portfolioita on perinteisesti hyödynnetty oppimisen dokumentoinnissa, mutta niiden painopiste on usein ollut valmiissa töissä ja parhaiden tuotosten kokoamisessa. Rush (1996, s. 42) toteaa, että studio-opetuksessa oppimista arvioidaan tyypillisesti valmiin teoksen kautta. Haynes (1996, s. 36) ja Wolf (1989, s. 35–37) kuitenkin huomauttavat, että tällainen lähestymistapa ohittaa suuren osan oppimisprosessia. Portfoliosta jää yleensä näkymättömiin luonnokset, muistiinpanot, virheet, suunnitelmien muutokset ja keskeneräiset vaiheet, vaikka ne ovat keskeisiä oppimisen kannalta.

Tämän takia opintojaksolla ei käytetty portfolioa ainakaan sen perinteisessä merkityksessä, vaan prosessikansiota, jonka tarkoituksena oli tehdä näkyväksi oppimisen koko kaari. Prosessikansion taustalla oli pohdintojeni ohella Gardnerin (1996, s. 142–144) esittelemä processfolio-ajattelu, joka on kehitetty vaihtoehdoksi tuotospainotteiselle portfoliolle. Processfolion tehtävänä on koota yhteen työn eteneminen ideasta luonnosten ja kokeilujen kautta valmiiseen teokseen, sisältäen opiskelijan omia arvioita ja kriittisiä huomioita. Sen painopiste ei ole näyttävissä lopputuloksissa, vaan siinä, miten oppiminen on rakentunut ja millaisia ratkaisuja opiskelija on tehnyt matkan varrella.

Prosessikansioiden nimeäminen ja käyttö suunniteltiin niin, ettei opiskelijalle tulisi paineita esittää vain ”onnistuneita” tai valmiita töitä. Koin tämän tärkeäksi sen takia, että grafiikka on taiteen lajina helposti teknisesti haastavaa, kokeilevaa ja monivaiheista, joten työskentelyn tallentamisen tulisi pohjautua enemmänkin itse prosessiin eikä vain lopputuloksiin. Näin prosessikansiot toimivat sekä dokumentoinnin välineenä että oppimisen ja reflektion tukena. Prosessikansioita kertyi kokonaisuudessaan kahdeksan kappaletta, ja ne vaihtelivat laajuudeltaan muutaman sivun merkinnöistä monen sivun diaesityksiin.

Toinen keskeinen aineisto muodostui opiskelijoille suunnatusta, opintojakson jälkeen toteutetusta Google Forms -kyselystä. Kysely koostui avoimista laadullisista kysymyksistä sekä strukturoituista Likert-asteikollisista väittämistä. Sen avulla pyrittiin kartoittamaan opiskelijoiden kokemuksia opintojaksosta, osallisuudesta, työskentelyn mielekkyydestä, opettajan ohjauksesta sekä jaksamisesta ja työskentelyyn sitoutumisesta. Kyselyn avulla oli mahdollista tavoittaa kokemuksia myös niiltä opiskelijoilta, joiden prosessikansiot olivat

lyhyitä tai joiden reflektiivinen kirjoittaminen oli vähäisempää. Avoimet vastaukset tarjosivat aineistoon näkökulmia, jotka eivät nousseet yhtä vahvasti esiin prosessikansioista, kuten esimerkiksi opiskelijoiden kokema kuormitus, epävarmuus tai myönteinen yllättyminen omasta oppimisestaan. Vastauksia kyselylle kertyi yhteensä kahdeksalta eri opiskelijalta.

Kolmantena ja viimeisenä aineistona on tutkijan systemaattisesti ylläpitämä tutkimuspäiväkirja, johon kirjattiin havaintoja opetustilanteista, opiskelijoiden työskentelystä, ryhmän dynamiikasta sekä tutkijan omista pedagogisista valinnoista ja niihin liittyvistä pohdinnoista. Päiväkirjamerkinnot tehtiin jokaisen opetuskerran jälkeen, ja ne kattavat opintojakson alusta loppuun.

Tutkimuspäiväkirja toimi sekä tutkimusaineistona että reflektiivisenä välineenä, joka auttoi jäsentämään opettajan kokemuksia opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja muutoksista opintojakson aikana. Merkinnot mahdollistivat sellaistenkin ilmiöiden tarkastelun, joita opiskelija-aineisto ei paljastanut, kuten opettajan kuormittumista, ohjauksen rajoitteita ja ryhmän vuorovaikutuksen muutoksia.

Kaikki opintojaksolla tuotetut materiaalit eivät sisällyneet analyysiin. Esimerkiksi opiskelijoiden valmiit teokset ja epäviralliset keskustelut huomioitiin vain silloin, kun ne olivat sisällytettyinä prosessikansioihin tai tutkimuspäiväkirjaan. Tutkimuksen tavoitteena ei ole arvioida teosten esteettistä laatua, vaan keskittyä kokemukselliseen ja pedagogiseen prosessiin.

### 3.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineiston analyysi toteutettiin laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti aineistolähtöisenä ja teemoittelevana analyysinä. Analyysin tavoitteena ei ollut sovittaa aineistoa valmiisiin teoriaraameihin, vaan löytää ne merkitykset ja kokemukset, joiden kautta opiskelijat kuvasivat osallisuutta, toimijuutta ja oppimisen merkityksellisyyttä opintojaksolla.

Laadullisen analyysin alkutaipaleella keskeistä on aineiston järjestäminen, pelkistäminen ja tutkimusongelman kannalta olennaisten merkitysten esiin nostaminen ennen varsinaista tulkintaa (Eskola & Suoranta, 2008, s. 150). Analyysiprosessi eteni vaiheittain ja oli luonteeltaan iteratiivinen, eli analyysin vaiheet tarkentuivat aineistoon perehtymisen edetessä.

Analyysi alkoi aineiston huolellisella läpilukemisella. Prosessikansiot, kyselyvastaukset ja tutkimuspäiväkirjamerkinnot luettiin useaan kertaan, sekä niistä etsittiin samankaltaisuuksia, toistuvia ilmiöitä sekä tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä näkökulmia. Tässä vaiheessa erottelin aineistosta olennaisia tekstikatkelmia, joita alettiin koodata. Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan koodaaminen tarkoittaa tutkijan tulkinnan mukaisesti tehtyä aineiston jäsentämistä erilaisten merkkien tai nimikkeiden avulla, eikä koodausjärjestelmän tarvitse olla valmis etukäteen, vaan se voi kehittyä analyysin kuluessa (s. 155–156).

Tässä tutkimuksessa koodaus toteutettiin aineistolähtöisesti. Koodit muodostettiin nelikirjaimisista lyhenteistä, jotka kuvasivat aineistosta nousevia teemoja tai ilmiöitä. Koodien yhteyteen liitettiin lisäksi merkintöjä (+, – tai ~), joilla kuvattiin otteiden sävyä tai suhtautumista käsiteltävään aiheeseen. Koodausjärjestelmä rakentui vähitellen analyysin edetessä, kun aineistosta tunnistetut teemat tarkentuivat ja eriytyivät.

Koodaus ei perustunut pelkästään siihen, esiintyikö aineistossa valintoja tai päätöksiä. Analyysissä tarkasteltiin opiskelijoiden osallisuutta sen mukaan, miten se rakentui ja millaisena se opiskelijoiden kokemuksissa ja työskentelyssä ilmeni. Esimerkiksi oliko kyse omaehtoisesta toiminnasta, kokeilusta, mukautumisesta annettuihin rakenteisiin vai toiminnan rajoittumisesta. Esimerkkinä alempana on opiskelijan prosessikansion ote, jossa kuvataan kuivaneulatehtävän suunnittelua:

Halusin tehdä teoksen joka esittää rauhallista ja jollain lailla lohduttavaa ja puhdistavaa surua. Aloin hahmottelemaan ensin kuvaa silmistä ja kyyneleistä ja sitten sain toisen idean sateesta, joka kuvastaa minulle rauhaa.

Tämä ote koodattiin koodeilla VAPA (+) ja PKMO (+), sillä opiskelija käytti tehtävänannon mahdollistamaa tilaa henkilökohtaisen tulkinnan kehittämiseen ja kuvasi aktiivisesti ideansa muotoutumista. Varsinaista osallistumisen kokemusta ei sanallistettu suoraa, minkä vuoksi kolmanneksi koodiksi päätyi OSAL (~), joka sävymerkintöineen kuvasi osallistumista epäsuorana ja toiminnassa ilmenevänä.

Osallistumista koodaamisessa ei siis tulkittu automaattisesti valinnan olemassaolon perusteella, vaan sen perusteella, miten tietoisesti ja merkityksellisesti opiskelija suhtautui tehtävään ja omaan työskentelyynsä.

Aineiston laajuuden vuoksi koodaus ja aineiston järjestäminen toteutettiin sähköisesti Excel- taulukon avulla. Taulukkoon koottiin aineisto-otteet, niitä koskevat taustatiedot (aineiston tyyppi, katkelma, oppilasnumero) sekä niihin liitetyt koodit sävymerkintöineen. Tämä mahdollisti aineiston joustavan tarkastelun ja uudelleenryhmittelyn. Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan koodaamisen jälkeen aineistoa voidaan tarkastella uudella tavalla, esimerkiksi kokoamalla yhteen kaikki tiettyä teemaa koskevat otteet (s. 155). Excelin hakutoimintoa hyödyntämällä oli mahdollista paikantaa samankaltaisia koodeja sisältäviä otteita eri aineistoista ja vertailla niitä keskenään. Excel siis toimi analyysin tukivälineenä aineiston järjestämisessä, ei kuitenkaan analyysin automatisoijana.

	A	B	C	D	E	F	G
138	Tunniste	Aineisto	Opiskelija	Työvaihe	Tekstikatkelma	Koodit	
139	3011	Prosessikansio	1	Suunnittelu	Kuivaneulan aiheeksi annettiin tunn	VAPA (+), PKMO (+), OSAL (-)	
140	3012	Prosessikansio	1	Työvaihe / työskentely	Tekniikkana koin kuivaneulan melko	TEKN (-), OSAL (+), PKMO (+)	
141	3013	Prosessikansio	1	Suunnittelu	Tehtävänantona oli luoda omakuva.	VAPA (+), PKMO (+), OSAL (+)	
142	3014	Prosessikansio	1	Työvaihe / työskentely	Minulla oli selkeä suunnitelma, jota	PKMO (+), TEKN (+)	
143	3015	Prosessikansio	1	Suunnittelu	Linokaiverrus-työn aiheena oli ihmis	VAPA (+), PKMO (+), OSVA (+)	
144	3016	Prosessikansio	1	Työvaihe / työskentely	Linokaiverrus oli grafiikan tekniikois	TEKN (-)	
145	3017	Prosessikansio	1	Suunnittelu	Selasin pinterestiä ja katsoin sieltä	VAPA (+), OSVA (+), PKMO (+)	
146	3018	Prosessikansio	1	Työvaihe / työskentely	Lähdin kaivertamaan suht. pienelle	INNO (+), TAVO (+), OSVA (+)	
147	3019	Prosessikansio	1	Vedostaminen	Vedostaminen ei ole ollut minkään t	TEKN (-), INNO (-)	
148	3020	Prosessikansio	1	Yleiskuvaus	Eli kuinka lopetin huolehtimisen ja	INNO (+), TEKN (+)	
149	3021	Prosessikansio	1	Harjoitustyöt	Harjoitustöiden suhteen, suurimpia	POIS (-), TEKN (-), INNO (+)	
150	3022	Prosessikansio	1	Teemat / inspiraatio	Itsellä ei niin ole mitään tiettyä taitei	VAPA (+), INNO (+), TAVO (+)	

Kuva 2. Aineiston teemoittelutaulukko Excelissä. Tunnisteesta käy ilmi mistä aineistonosasta on kyse: yhdellä alkavat numerot tarkoittivat kyselyn laadullisia kysymyksiä, kahdella määrällisiä, kolmella prosessikansioita ja neljällä tutkimuspäiväkirjaa. Kuva: Jonna Tantarimäki 2025.

Analyysin edetessä osa aineistosta karsiutui tutkimuksen fokuksen ulkopuolelle. Esimerkiksi prosessikansioiden yksityiskohtainen vaihekuvaus tai teknisen työskentelyn raportointi ei sellaisenaan palvellut tutkimuskysymyksiä, joten nämä osiot rajattiin analyysin ulkopuolelle. Teemoittelu kohdistui siten niihin aineiston osiin, jotka kuvasivat opiskelijoiden kokemuksia osallisuudesta, toimijuudesta, motivaatiosta ja työskentelyn merkityksellisyydestä. Teemoittelu on Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan erityisen käyttökelpoinen analyysitapa silloin, kun tutkimuksessa etsitään käytännöllisen tutkimusongelman kannalta olennaisia näkökulmia (s. 178). Tutkimukseni tapauksessa tämä oli toimiva menetelmä, sillä pääpointtina on kehittää lukion osallistavaa kuvataiteen moduulia eli juuri käytännön ongelmaa.

Tutkimuksessa hyödynnettiin aineistotriangulaatiota yhdistämällä useita aineistolähteitä: prosessikansioita, kyselyvastauksia ja tutkimuspäiväkirjaa. Aineistotriangulaation avulla

pyrittiin muodostamaan monipuolisempi ja luotettavampi kuva tutkittavasta ilmiöstä, sillä yksittäinen aineisto kuvaa ilmiötä aina vain rajatusta näkökulmasta (Eskola & Suoranta, 2008, s. 68–69). Eri aineistojen vertailu mahdollisti sen, että opiskelijoiden kokemuksia voitiin tarkastella sekä heidän omien sanallisten reflektioidensa että opettajan havainnoivan näkökulman kautta.

### 3.5 Eettiset periaatteet ja tutkijan vastuu

Tämän tutkimuksen toteuttaminen toisen asteen koulutuksen toimintaympäristössä edellytti huolellista eettisten näkökulmien tunnistamista. Keskeistä oli varmistaa, että opiskelijoiden osallistuminen oli vapaaehtoista, tietoista ja turvallista sekä että heidän anonymiteettinsä ja yksityisyytensä säilyivät kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa eettinen harkinta on erityisen tärkeää, koska tutkija voi toimia samanaikaisesti esimerkiksi opettajana ja tutkimusprosessin fasilitaattorina, osallistuen itsekin toiminnalliseen prosessiin. Näin ollen hänen ratkaisunsa vaikuttavat sekä opiskelijoiden oppimiseen että kerätyn aineiston luonteeseen. (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 54.)

Tutkimuksessa noudatettiin Seinäjoen kasvatus- ja opetuslautakunnan myöntämää lupaa, joka mahdollisti opintojakson dokumentoinnin ja opiskelijoiden tuottaman materiaalin hyödyntämisen tutkimuksessa. Lisäksi kaikilta opiskelijoilta kerättiin kirjalliset suostumukset, ja alle 18-vuotiaiden osalta lupa pyydettiin myös huoltajilta. Taideperustaisen toimintatutkimuksen keskeisiin eettisiin periaatteisiin kuuluu se, että osallistujat tietävät mitä tutkimus sisältää, mihin heidän tuottamaansa materiaalia käytetään ja millä tavoin heidän anonymiteettinsä turvataan (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 55).

Tutkimukseen liittyvän aineiston keruu kytkeytyi osittain opettajan omaan pedagogiseen dokumentointiin ja reflektioon, joka kuului syventävään opetusharjoitteluun. Opintojakson aikana keräsin tutkimuspäiväkirjamerkintöjä sekä kuvia opetustilanteista ja työskentelystä syventävän harjoittelun tavoitteita sekä oman opetukseni arvioimista ja kehittämistä varten. Nämä merkinnät ja kuvat eivät sisältäneet tunnistettavia henkilötietoja, eikä niissä yksilöity opiskelijoita. Tutkimuksellinen näkökulma ja aineiston käyttö tutkimuksessa täsmentyivät vasta toiminnan edetessä, jonka jälkeen haettiin virallinen tutkimuslupa sekä pyydettiin opiskelijoilta (ja alaikäisten osalta huoltajilta) suostumus aineiston käyttämiseen

tutkimuksessa. Aineistoa ei analysoitu eikä käytetty tutkimustarkoituksiin ennen luvan saamista. Mikäli lupaa ei olisi myönnetty, aineisto olisi jätetty kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle.

Kaikki opiskelijat esiintyvät tutkimuksessa täysin anonyymeinä, eikä yksikään valokuva tai muu dokumentti sisällä tunnistettavia henkilöitä. Myös työskentelytilanteiden kuvaaminen toteutettiin siten, ettei osallistujia voida tunnistaa. Taideperustainen toimintatutkimus edellyttää erityistä herkkyyttä dokumentoinnin suhteen, sillä kuvat ja visuaaliset aineistot voivat sisältää henkilöön sidottuja yksityiskohtia, joiden julkaisu voisi paljastaa osallistujan identiteetin. Tutkijan vastuulla on arvioida jatkuvasti mitä ja miten dokumentoida, sillä kaikkea nähtyä ei tule tallentaa, eikä kaikkea tallennettua tule käyttää tutkimusraportissa. (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 55–56.) Tämä jatkuva eettinen harkinta on keskeinen osa prosessia, ei erillinen vaihe.

Taideperustaisessa tutkimuksessa tutkija voi toimia sekä opettajana että havainnoijana, mikä tuo mukanaan erityisen vastuun. Tutkijan on huolehdittava siitä, ettei tutkimustoiminta kuormita osallistujia kohtuuttomasti ja ettei pedagogisia ratkaisuja tehdä vain tutkimuksen tarpeista käsin (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 54). Tutkijan velvollisuutena on myös varmistaa, että tutkimus tukee oppimisprosessia eikä häiritse sitä. Tämä sisältää myös sen, että opiskelijoille tarjotaan mahdollisuus kieltäytyä osallistumisesta ilman seurauksia ja että he voivat vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Läpinäkyvyys, kunnioitus ja dialogisuus ovat keskeisiä eettisiä periaatteita, joiden avulla osallistujien toimivuus ja turvallisuus opetustilanteessa turvataan. (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 55.)

Tutkimusprosessin aikana tuli eteen myös sellaisia tilanteita, jotka vaikuttivat aineistonkeruuseen. Esimerkiksi sairastaessani koronan kesken opintojakson, en voinut tehdä tutkimuspäiväkirjamerkintöjä osalta tunteista. Tällöin aineistoa täydennettiin opetusharjoittelun ohjaajan havaintojen avulla. Tämä on sopusoinnussa taideperustaisen toimintatutkimuksen näkemyksen kanssa, jonka mukaan aineistonkeruu on joustavaa ja tilannesidonnaista. Tutkija tekee ratkaisuja sen mukaan, mikä on eettisesti kestävä ja pedagogisesti tarkoituksenmukaista. (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 49–52.) Sairastelun ohella sattui toinen vastoinkäyminen, sillä toiminnan aikana keräämäni kuvat korruptoituivat, enkä pääse niihin enää käsiksi. Tämän vuoksi toimintaa kuvaavat luvut eivät sisällä kuvia.

## 4. Toiminnan kuvaus

### 4.1 Toiminnan konteksti

Tämä tutkimus toteutettiin osana Seinäjoen lukion paikallista kuvataiteen syventävää moduulia KU7 *Piirustus ja grafiikka*, joka pohjautui lukion opetussuunnitelman perusteisiin (LOPS 2019) ja paikalliseen opetussuunnitelmaan. Opintojakso kuului kuvataiteen paikallisiin syventäviin opintoihin ja keskittyi piirustuksen ja grafiikan työskentelytapoihin. Se oli pituudeltaan seitsemänviikkoinen ja sisälsi kolme 75 minuutin oppituntia viikoittain.

Tutkijan rooli opintojaksolla oli harjoitteleva opettaja, joka toimi yhteistyössä ohjaavan opettajan kanssa. Opetuksen suunnittelu ja toteutus tapahtuivat osana tutkijan kuvataidekasvatuksen pakollisten opintojen syventävää opetusharjoittelua. Opintojakson tavoitteet perustuivat sekä lukion opetussuunnitelmaan että harjoittelulle asetettuihin pedagogisiin tavoitteisiin. Tutkijalla ei ollut aiempaa laajaa opetuskokemusta grafiikan tekniikoista, mikä vaikutti osaltaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen.

Opintojakso toteutettiin lukuvuoden aikana ajankohtana, johon sisältyi myös syyslomaviikko. Tämä katkaisi opetuksen rytmin ja vaikutti erityisesti grafiikan tekniikkapainotteiseen työskentelyyn, joka oli monille opiskelijoille täysin uutta. Opetuksen aikataululliset reunaehdot, käytettävissä olevat materiaalit sekä tilaratkaisut (esimerkiksi yhden prässin käyttö koko ryhmälle) muodostivat konkreettisen kehyksen, jonka sisällä toimintaa toteutettiin.

### 4.2 Toiminnan muotoutuminen ja tavoitteet

Opintojakson suunnittelu ja toteutus käynnistyivät kuvataidekasvatuksen pääaineen pakollisen syventävän harjoittelun merkeissä. Alkuperäisenä lähtökohtana oli toteuttaa harjoittelun mukainen kuvataiteen opintojakso, jonka painopiste oli piirustuksen ja grafiikan tekniikoihin tutustumisessa sekä harjoittelevan opettajan osaamisen kehittämisessä. Kuitenkin sain rohkaisua toteuttaa aineiston keruun samaisella opintojaksolla, joka tarkoitti sitä, että osallistavan kokonaisuuden tavoitteet ja sisällöt lähtivät muotoutumaan vasta noin viikko ennen jakson alkua. Tämä vaikutti pitkälti siihen, kuinka syvällisesti minulla oli mahdollisuuksia pohtia valintojani rakenteen suhteen. Pyrkimyksenä oli luoda toimiva ja pedagogisesti perusteltu rakenne suhteellisen vieraiden grafiikan tekniikoiden ympärille.

Grafiikan tekniikkapainotteisuus, käytettävissä olevat materiaalit, aikataulu sekä rajallinen kokemukseni grafiikan opetuksesta asettivat toiminnalle selkeät reunaehdot.

Moduulin arviointi toteutettiin lukio käytäntöjen mukaisesti hyväksyty—hylätty-arviointina. Tämä rajasi opiskelijoiden mahdollisuuksia osallistua arviointikriteerien määrittelyyn tai arvioinnin muotoiluun, sillä arviointimalli oli ennalta määrätty eikä neuvoteltavissa. Osallisuustutkimuksen näkökulmasta tämä on merkityksellistä, sillä oppilaiden osallistuminen arviointiin tapahtuu kouluissa usein vain rajatusti, lähinnä omaa oppimista koskevana lomakeitsearviointina jakson lopussa (Gretschel, 2002, s. 112). Tässä mielessä arviointikäytännöt eivät tukeneet laajempaa opiskelijoiden osallisuutta pedagogisten rakenteiden tasolla.

Samalla hyväksyty—hylätty-arviointi muodosti kuitenkin sellaisen pedagogisen kehyksen, jossa painopiste siirtyi suorituskeskeisyydestä työskentelyprosessiin, kokeilemiseen ja oppimiseen. Arvosanojen puuttuminen saattoi madaltaa kynnystä ottaa riskejä teknisesti haastavien grafiikan menetelmien parissa. Tämä tuki erityisesti sellaista työskentelyä johon opintojakso pyrki, jossa keskeneräisyys, epäonnistumiset ja uudelleen yrittäminen nähtiin osana oppimisprosessia. Näin arviointimalli, vaikka se rajasi osallistumista arvioinnin suunnitteluun, saattoi samanaikaisesti vahvistaa opiskelijoiden kokemusta turvallisesta tilasta kokeilla ja oppia ilman jatkuvaa arvioinnin painetta.

Opintojakso rakentui useista toisiaan seuraavista työskentelyvaiheista. Painotus oli tutustumisessa grafiikan tekniikoihin, erityisesti kuivaneulaan, carborundumiin ja linoleikkaukseen, joiden kautta opiskelijat pääsivät kokeilemaan erilaisia taidegrafiikan prosesseja ja materiaaleja. Näiden vaiheiden tavoitteena oli luoda yhteinen tekninen perusta, jonka varaan myöhempi työskentely voisi rakentua. Teemat tekniikoille valitsin myös ennen jakson alkua, sillä en halunnut, että harjoitustehtävien aiheiden pohtimiseen menisi liikaa aikaa. Sitä varten olisi loppujaksosta tehtävä lopputehtävä. Tekniikat valikoituivat siksi, että ne edustivat keskenään hyvin erilaisia grafiikan työskentelytapoja ja ilmaisullisia mahdollisuuksia. Carborundum, linoleikkaus ja kuivaneula sisältävät piirustukselle tyypillisiä elementtejä, kuten viivan, rytmin ja käsivaraisen jäljen, mutta tuottavat keskenään selvästi toisistaan poikkeavia pintoja, jälkiä ja painoprosesseja. Näin opiskelijat pääsivät lyhyessä ajassa hahmottamaan grafiikan ilmaisullista laajuutta sekä sen teknisiä mahdollisuuksia ja rajoitteita.

JAKSOSUUNNITELMAT			
	Versio 1 (alkuperäinen)	Versio 2 (muokattu)	Toteutunut
<b>Vko 40</b>			
2.10.	Moduulin aloitus		
4.10.	Kuivaneula aloitus	Moduulin aloitus	Moduulin aloitus
5.10.	Kuivaneula viimeistely	Kuivaneula aloitus	Kuivaneula aloitus
<b>Vko 41</b>			
9.10.	Kuivaneula vedostus	Kuivaneula viimeistely	Kuivaneula jatkuu
11.10.	Carborundum aloitus	Carborundum aloitus	Carborundum aloitus / Kuivaneula viimeistely
12.10.	Carborundum viimeistely	Carborundum viimeistely	Carborundum jatkuu
<b>Vko 42</b>		<b>SYYSLOMA</b>	
<b>Vko 43</b>			
23.10.	Linoleikkaus aloitus 1. laatta	Vedostus / viimeistelykerta	Vedostus / viimeistelykerta
25.10.	Linoleikkaus jatkuu 2. laatta	Linoleikkaus aloitus	Vedostus / viimeistelykerta
26.10.	Lino vedostus / sekalaatta aloitus	Linoleikkaus jatkuu	Linoleikkaus aloitus
<b>Vko 44</b>			
30.10.	Lino / sekalaatta vedostus	Lino vedostus / kartonkigrafiikka aloitus	Linoleikkaus jatkuu
1.11.	Lopputöiden aloitus	Lino / kartonkigrafiikka vedostus	Linoleikkaus jatkuu
2.11.	Lopputyö	Töiden viimeistely / suunnittelu	Linoleikkaus jatkuu
<b>Vko 45</b>			
6.11.	Lopputyö	Lopputöiden aloitus	Linoleikkaus jatkuu
8.11.	Lopputyö	Lopputyö	Linoleikkaus jatkuu
9.11.	Lopputyö	Lopputyö	Linoleikkaus jatkuu / Lopputöiden aloitus
<b>Vko 46</b>			
13.11.	Lopputyö	Lopputyö	Linoleikkaus jatkuu / Lopputyö
15.11.	Lopputyö	Lopputyö	Linoleikkaus jatkuu / Lopputyö
16.11.	Lopputyö	Lopputyö	Linoleikkaus jatkuu / Lopputyö
<b>Vko 47</b>			
20.11.	Vapaa työskentely	Vapaa työskentely	Vapaa työskentely
21.11.	Vapaa työskentely (Kertaustunti)	Vapaa työskentely (Kertaustunti)	Vapaa työskentely (Kertaustunti)
22.11.	Opintojakson päättökerta: galleriakierros	Opintojakson päättökerta: galleriakierros	Opintojakson päättökerta: ryhmäkeskustelut

Kuvio 2. Opintojakson jaksosuunnitelman kaksi versiota. Versio 1 laadittiin ennen opintojakson alkua ja versio 2 muotoutui opintojakson aikana aikataulullisten muutosten myötä. Viimeinen sarake esittää toteutuneen aikataulun. Kuvio: Jonna Tantarimäki 2025.

#### 4.2.1 Prosessikansio ja toiminnan rakenteellinen tuki

Työskentelyvaiheiden aikana opiskelijat ylläpitivät opintojakson rakenteelle tärkeää prosessikansiota, joka toimi sekä pedagogisena että tutkimuksellisenä välineenä. Sen tehtävänanto korosti alusta lähtien sitä, että kyse ei ollut pelkästä valmiiden töiden kokoelmasta, vaan luovan työskentelyn kokonaisvaltaisesta dokumentoinnista (kts. Liite 4). Prosessikansion tehtävänannossa pyrin korostamaan erityisesti opiskelijan omaa tapaa jäsentää työskentelyään. Ohjeistus salli sekä visuaaliset että sanalliset dokumentointitavat, sekä opiskelijoita rohkaistiin pohtimaan prosessiaan itselleen luontevalla tavalla. Prosessikansion ohjeistus pohjautuu lukion kuvataiteen yleisiin tavoitteisiin, jossa oppiminen nähdään pitkäkestoisena, tutkivana ja merkityksiä rakentavana prosessina (LOPS, 2019, s. 157–158).

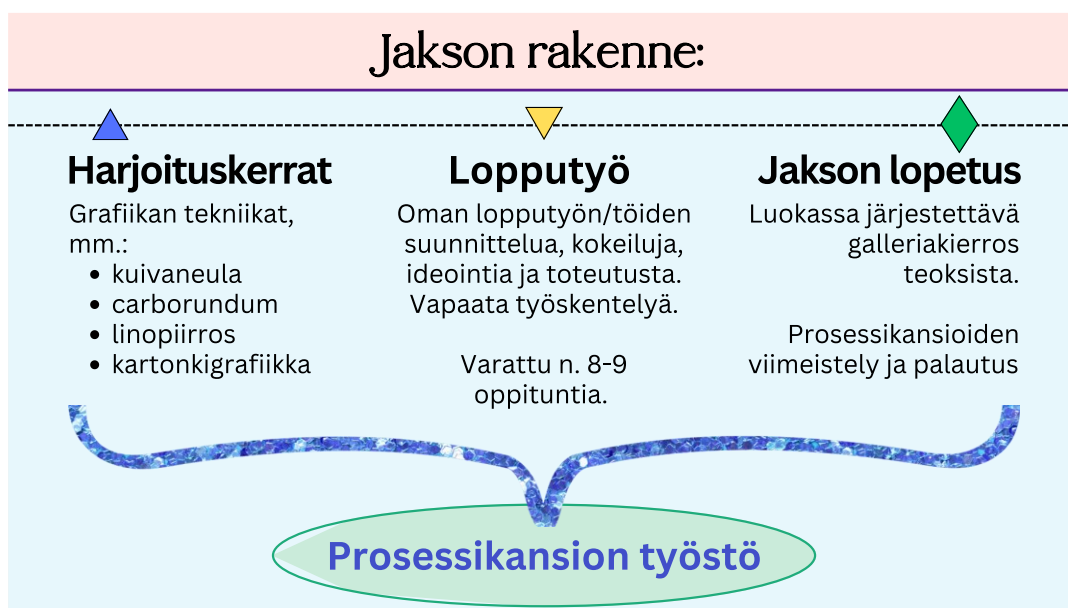
Suunnittelin prosessikansion opintojaksolle tietoisesti lukion opetussuunnitelman kuvataiteen tavoitteiden pohjalta. Opetussuunnitelmassa korostetaan opiskelijan mahdollisuutta rakentaa kulttuuri-identiteettiään kuvien tuottamisen ja tulkinnan kautta sekä ymmärtää taiteen ja visuaalisen kulttuurin merkitystä omassa elämässään ja ympäröivässä maailmassa (LOPS, 2019, s. 157). Näihin tavoitteisiin vastattiin luomalla prosessikansio, joka ohjasi opiskelijoita dokumentoimaan työskentelyään kokonaisvaltaisesti. Heitä rohkaistiin valmiiden kuvien lisäksi sisällyttämään mukaan luonnokset, muistiinpanot, kokeilut sekä työskentelyyn liittyvät ajatukset ja tunteet.

Prosessikansion osaksi liitetty taiteilijaesimerkkien etsiminen ja niiden perusteleva kytkeminen opiskelijoiden oman työskentelyn laajempaan kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin kontekstiin ja tuki opetussuunnitelman tavoitetta tarkastella kuvia eri aikojen, kulttuurien ja merkitysten näkökulmista (LOPS, 2019, s. 157). Samalla prosessikansio toimi välineenä osallisuuden ja toimijuuden tukemisessa, sillä opiskelijat ohjattiin tekemään itsenäisiä valintoja, tarkentamaan suunnitelmiaan ja refleктоimaan omaa työskentelyään tutkivalla otteella (LOPS, 2019, s. 158).

Opintojakson muotoutumisen kannalta prosessikansio mahdollisti pitkäkestoisen ja vaiheittain etenevän työskentelyn, jossa oppiminen rakentui kokeilujen, toistojen ja erehdysten kautta. Tämä vastasi ilmaisun ja tulkinnan taitoja koskeviin tavoitteisiin, joissa painotetaan

erilaisten materiaalien, tekniikoiden ja toimintatapojen tarkoituksenmukaista käyttöä sekä taiteelle ominaista prosessuaalista oppimista (LOPS, 2019, s. 158). Prosessikansio ei näin ollut ainoastaan dokumentoinnin väline, vaan keskeinen osa opintojakson pedagogista rakennetta ja toiminnan kehittymistä.

Prosessikansioon sisällytetyllä itsearvioinnilla ja palautteella opettajalle pyrittiin vahvistamaan opiskelijan kokemusta siitä, että hänen havainnoillaan ja näkemyksillään oli merkitystä opintojakson toteutumisessa. Näin prosessikansio ei toiminut ainoastaan dokumentaationa, vaan myös osallisuutta tukevana välineenä, joka teki opiskelijan toimijuuden näkyväksi opetuksen rakenteissa.



Kuva 3. Opintojakson rakennetta havainnollistava dia moduulin aloituskerralta. Kartonkigrafiikka karsiutui myöhemmin opintojakson aikataulullisten reunaehtojen vuoksi. Kuva: Jonna Tantarimäki 2025.

#### 4.2.2 Oppituntien sisällöt

Jokainen uusi tekniikka- ja työskentelyvaihe aloitettiin opastustunnilla, sillä opintojakson tavoitteena ei ollut ainoastaan opettaa teknisiä työvaiheita, vaan rakentaa opiskelijoille kattava ymmärrys siitä, miksi ja miten kyseistä tekniikkaa voitaisiin käyttää tai on käytetty kuvallisen ajattelun ja ilmaisun välineenä. Opastustunneilla läpikäytyt diaesitykset sisälsivät taidegrafiikan tekniikoiden historiallista taustaa, ilmaisullisten mahdollisuuksien ja rajoitteiden tarkastelua sekä kotimaisia ja kansainvälisiä taiteilijaesimerkkejä. Näiden tavoitteena oli tukea opetussuunnitelman mukaista kuvien tulkintaa ja kulttuurista ymmärrystä

sekä osoittaa, että käsiteltävät tekniikat eivät ole irrallisia harjoitteita, vaan osa pidempää taiteellista jatkumoa. Taiteilijaesimerkit tarjosivat opiskelijoille erilaisia samaistumisen ja inspiraation paikkoja sekä auttoivat hahmottamaan, miten samankin tekniikan puitteissa voidaan päätyä hyvin erilaisiin visuaalisiin ratkaisuihin.

Opastustunteihin sisältyneet lämmittelytehtävät suunniteltiin tietoisesti siirtämään painopistettä pois teknisestä suorituksesta kohti itseilmaisua, kokemusta ja merkitysten rakentumista. Lämmittelytehtävien tarkoituksena oli madaltaa kynnyistä uuden tekniikan äärelle. Esimerkiksi kuivaneulatyöskentelyä edeltänyt lämmittelytehtävä ei rakentunut ainoastaan grafiikan lähtökohdista, vaan se liitettiin tietoisesti myös piirustukselle tuttuihin tekniisiin periaatteisiin. Ohjeistusdioissa tarkasteltiin viivaa yleisenä kuvailmaisun elementtinä: viivan suuntaa, rytmiä, tiheyttä, painetta ja katkonaisuutta sekä erityisesti hatching- ja ristivarjostusviivojen ilmaisullista luonnetta. Näitä samoja viivan ominaisuuksia hyödynnetään niin piirustuksessa kuin grafiikassakin, vaikka materiaalit ja työskentelytavat eroavat toisistaan.

### **Pikavisa: Mitä viivat kertovat?**

Menkää muutaman hengen ryhmiin ja valmistautukaa kirjaamaan ylös lauseita/sanoja.

Tässä pikavisassa näytän teille valkokankaalta erilaisia viivoja. Teidän tehtävänänne on kirjata ylös, mitä tunnetta tai mielialaa ne voisivat pyrkiä kuvaamaan.

Vastausaikaa on muutama minuutti ja sitten jatketaan seuraavaan.

Valmistautukaa jakamaan joitakin havaintojanne.



### **Speedtest: What do the lines tell?**

Form groups of a few people and prepare to write down sentences/words.

In this speedtest I will be showing you different lines (drawn) from the screen. Your task is to write down the feeling or mood they could be trying to tell/portray.

You have a couple of minutes to answer, then we move on to the next one.

Be prepared to share some your observations.

Kuva 4. Kuivaneulatekniikan opetustunnilla toteutetun lämmittelytehtävän ohjeistava dia. Kuva: Jonna Tantarimäki 2025.

Lämmittelytehtävässä opiskelijat pohtivat ryhmissä, millaisia tunteita tai mielialoja erilaiset viivat ja viivarytmit voisivat välittää. Tavoitteena oli osoittaa, että grafiikka ei ole irrallinen tai täysin uudenlainen tekemisen muoto, vaan rakentuu osittain samoille visuaalisen ajattelun ja ilmaisun periaatteille kuin piirustus. Näin siirtymä piirustuksesta grafiikkaan pyrittiin tekemään

mahdollisimman loogiseksi ja turvalliseksi, jotta opiskelijoille avautuisi ymmärrys siitä, että he voivat hyödyntää jo olemassa olevia taitojaan myös uusien tekniikoiden parissa.

Tekniikka	Työskentelyn luonne	Pedagoginen merkitys
Kuivaneula	Hidas, viivapainotteinen	Korosti kärsivällisyyttä ja epävarmuuden sietoa
Carborundum	Kokeileva, materiaallinen	Tuki rohkeaa kokeilua ja sattuman hyväksymistä
Linoleikkaus	Suunnitelmallinen, toistettava	Edellytti ennakoimista ja päätöksentekoa

Kuvio 3. Opintojaksolla käytetyt taidegrafiikan tekniikat: kuivaneula, carborundum ja linoleikkaus. Tekniikat erosivat toisistaan työskentelyprosessin, vaativuuden ja ilmaisullisten mahdollisuuksien osalta. Kuvio: Jonna Tantarimäki 2025.

Kuivaneula valikoitui opintojakson ensimmäiseksi grafiikan tekniikaksi, koska se linkittyy luontevasti piirtämiseen ja viivan ilmaisuvoiman tutkimiseen. Sen teemaksi valitsin tunteen, sillä tekniikan viivallinen ja suora luonne mahdollistaa esimerkiksi viivojen vahvuuden, suunnan ja rytmin hyödyntämisen yhtenä kerronnan muotona. Teema kytkeytyy lisäksi lukion kuvataiteen tavoitteisiin, joissa korostetaan tunteiden, mielikuvien ja luovan ajattelun merkitystä oppimiselle ja hyvinvoinnille (LOPS, 2019, s. 158). Kuivaneula mahdollisti pehmeän siirtymän piirustuksesta grafiikkaan ja tuki opiskelijoiden mahdollisuuksia hyödyntää aiempaa osaamistaan uudessa kontekstissa. Tekniikan perusteet on myös mahdollista omaksua suhteellisen nopeasti, joten se ei aiheuttanut haasteita opintojakson aikatauluun nähden.

Seuraava tekniikka, carborundum, taas edustaa kuivaneulasta kovin erilaista, maalauksellista taidegrafiikan tyyliä. Se tarjosi vastapainon kuivaneulan viivapainotteisuudelle ja laajensi opiskelijoiden käsitystä grafiikasta ilmaisullisesti rikkaana ja kokeilemiseen rohkaisevana työskentelytapana. Carborundumin vahvuus on siinä, että sen ennakoimattomuus ja lopputuloksen jokseenkin vaikea hallittavuus tekivät siitä erityisen soveltuvan

prosessikeskeiseen työskentelyyn. Se mahdollisti epäonnistumisen osana oppimista ja rohkaisi opiskelijoita suhtautumaan keskeneräisyyteen, ennakoimattomuuteen ja kokeiluun hyväksyvämmiin. Sen tehtävänannoksi valikoitui omakuva, jonka opiskelija sai itse ymmärtää miten halusi. Se ei välttämättä tarkoittanut realistista muotokuvaa, vaan opiskelijat saivat itse määrittellä, millä tavoin he halusivat käsitellä itseään kuvallisesti.

Viimeisenä yhdessä työstettynä tekniikkana oli linoleikkaus, joka edellyttää suunnitelmallisuutta, pitkäjänteisyyttä ja tietoista päätöksentekoa. Alkuperäinen ajatus oli työstää yksi tai kaksi laattaa, mutta tuhoutuvan laatan menetelmä osoittautui tehokkaammaksi tavaksi korostaa prosessin peruuttamattomuutta ja vaiheiden merkitystä. Sen teemaksi valitsin ihmisen ja luonnon suhteen, sillä teema tarjosi mahdollisuuden käsitellä kuvallisen ilmaisun avulla ihmisen asemaa osaan ympäristöä sekä sitä, millaisia arvoja ja merkityksiä tähän suhteeseen kytkeytyy. Teema perustui erityisesti opetussuunnitelman tavoitteeseen, jossa painotetaan ekologisten ja eettisten arvojen tarkastelua visuaalisen kulttuurin yhteydessä (LOPS, 2019, s. 157).

Tekniikkavaiheiden jälkeen opintojakson oli tarkoitus edetä kohti vapaampaa työskentelyä ja lopputyötä, jossa opiskelijat asettaisivat omat tavoitteensa ja pohtisivat, millä tavoin eri tekniikoita ja ilmaisullisia ratkaisuja voisi yhdistää henkilökohtaisesti merkitykselliseksi kokonaisuudeksi (kts. Liite 5). Lopputyö toimisi näin sekä opintojakson kokoavana elementtinä että tilana, jossa opiskelijoiden toimijuus ja valinnanmahdollisuudet korostuivat.

Käytännössä opintojakson etenemiseen vaikuttivat kuitenkin aikataululliset haasteet, syyslomaviikko sekä joidenkin grafiikan tekniikoiden vaativuus. Tämän seurauksena alkuperäisiä suunnitelmia jouduttiin muokkaamaan useaan otteeseen. Esimerkiksi kartonkigrafiikkaa koskeva tehtävä jätettiin kokonaan pois, ja lopputyöhön varattua aikaa siirrettiin toistuvasti eteenpäin, jotta opiskelijoille jäisi riittävästi aikaa tekniikoiden harjoitteluun ja töiden loppuun saattamiseen. Lopputyö ei tällöin muodostunut erilliseksi vaiheeksi, vaan limittyi osaksi tekniikkatyöskentelyä ja jatkui sen rinnalla.

Tällaiset muutokset heijastavat toimintaa, joka kehittyy käytännön kokemusten ja ryhmän tarpeiden pohjalta. Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa toiminta ei etene ennalta lukittuna suunnitelmana, vaan tutkimuskysymykset, menetelmät ja painotukset voivat tarkentua ja muuttua prosessin aikana. Jokela ja Huhmarniemi korostavat, että taiteellinen ja

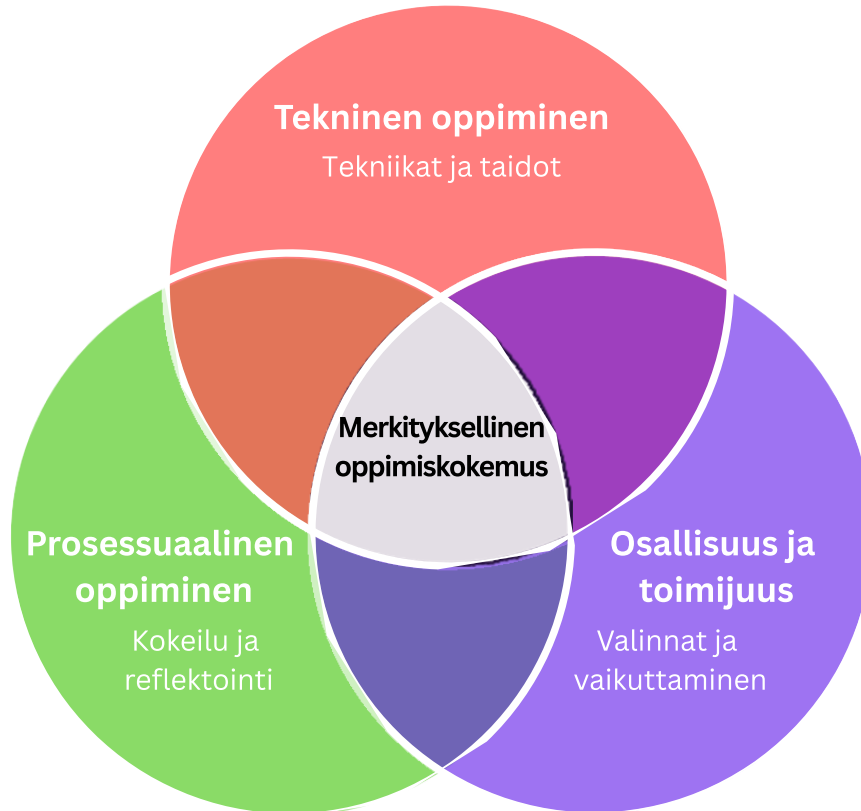
taideperustainen työskentely etenee usein kokeilun, erehdysten ja uudelleen suuntaamisen kautta, jolloin tavoitteet ja menetelmät selkiytyvät vasta toiminnan edetessä (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 49–50).

Opintojakson aikana oli käytössä digitaalinen oppimisympäristö (Classroom), johon koottiin kaikki opetuksessa tarvittavat materiaalit: diaesitykset, taiteilijaesimerkit, tekniikkaohjeet, materiaalilistat, inspiraatiolinkit sekä prosessikansion ja lopputyön kirjalliset ohjeet. Tämä tuki opiskelijoiden itsenäistä työskentelyä ja mahdollisti sen, että opiskelijat pystyivät palaamaan ohjeisiin myös oppituntien ulkopuolella. Digitaalinen ympäristö toimi samalla opetuksen läpinäkyvyyttä lisäävänä rakenteena ja tuki eritahtista etenemistä, mikä oli erityisen tärkeää grafiikan tekniikkapainotteisessa ja ajallisesti rajatussa opintojaksossa.

#### 4.2.3 Opintojakson tavoitteet

Opintojakson tavoitteet voidaan jäsentää kolmeen toisiinsa kietoutuvaan tasoon. Ensimmäisenä tavoitteena oli tekninen oppiminen, sillä opiskelijoiden tuli saada perustaidot piirustuksen ja grafiikan keskeisistä tekniikoista sekä ymmärtää niiden mahdollisuuksia ja rajoitteita. Toisena tavoitteena oli prosessuaalinen oppiminen, jossa korostuivat kokeilu, keskeneräisyys ja oman työskentelyn reflektointi. Kolmantena tavoitteena oli tukea opiskelijoiden osallisuutta ja toimijuutta tarjoamalla mahdollisuuksia tehdä valintoja, muokata suunnitelmia ja vaikuttaa opintojakson käytäntöihin.

Opintojakson aikana opiskelijoiden toiveet ja palautteet vaikuttivat toiminnan muotoon. Esimerkiksi jakson lopulle suunniteltu galleriakierros päätettiin korvata ryhmäkeskusteluilla opiskelijoiden toiveesta. Opiskelijat kokivat keskustelumutoisen purun luontevammaksi tavaksi jakaa kokemuksiaan ja reflektoida työskentelyä, mikä korosti prosessin merkitystä lopputuloksen sijaan. He saivat myös valita, haluavatko esitellä teoksiaan vai ei. Tämä vastaa taidekasvatuksessa laajemmin tunnistettua näkemystä siitä, että merkityksellinen oppiminen syntyy osallistujien kokemuksista ja heidän mahdollisuudestaan vaikuttaa toiminnan kulkuun (Dewey, 1934/1980, s. 35–36, 19–21). Opintojakson tavoitteet eivät näin ollen pysyneet muuttumattomina, vaan tarkentuivat ja muuttuivat osittain opiskelijaryhmän tarpeiden ja käytännön realiteettien mukaisesti.



Kuvio 4. Opintojakson tavoitteet ja niiden välinen suhde pedagogisessa kokonaisuudessa. Kuvio: Jonna Tantarimäki 2025.

#### 4.2.4 Pedagogiset ja rakenteelliset rajoitteet

Osallisuuden lisääminen opintojaksolla ei ollut ongelmaton, vaan siihen liittyi useita pedagogisia ja rakenteellisia rajoitteita. Osallisuustutkimuksessa korostetaan usein, että osallisuus edellyttää toimijoiden asemaa subjektina, jolloin yksilöllä on mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja kantaa vastuuta tekemisistään (Salmikangas, 2002, s. 97). Kouluympäristössä tämä lähtökohta joutuu kuitenkin neuvotteluun opetuksen rakenteiden, resurssien ja opettajan vastuun kanssa.

Tässä opintojaksossa osallisuuden toteuttamista rajasi ensinnäkin opettajan asema harjoittelijana sekä rajallinen kokemus taidegrafiikan opetuksesta. Tutkimuslupa aineistonkeruulle saatiin vasta noin viikko ennen opintojakson alkua, minkä vuoksi opetusta ei alun perin suunniteltu laajasti osallistavasta näkökulmasta. Lisäksi kyseessä oli hyväksyty–hylätty-arvioitava moduuli, jossa arviointikäytännöt olivat ennalta määritettyjä eikä opiskelijoilla ollut mahdollisuutta osallistua niiden muotoiluun.

Osallistamisen käytännöllisiä rajoitteita asettivat myös opetuksen materiaaliset ja ajalliset puitteet. Taidegrafiikan tekniikat olivat suurelle osalle opiskelijoista täysin uusia, minkä vuoksi ei ollut mahdollista kartoittaa etukäteen, mitkä tekniikat kiinnostaisivat ketäkin tai järjestää samanaikaisesti useita täysin erilaisia työskentelyprosesseja. Käytettävissä oli vain yksi prässä, jonka säätöjen vaihtaminen edestakaisin eri laattojen ja tekniikoiden välillä olisi ollut ajallisesti ja teknisesti haastavaa. Lisäksi yksittäiset 75 minuutin oppitunnit sekä työskentelyn vaatimat valmistelut, kuten värien sekoittaminen ja välineiden esillepano, rajasivat mahdollisuuksia syventyä pitkiin, rinnakkaisiin prosesseihin.

Näiden reunaehtojen vuoksi osallisuus toteutui opintojaksolla rajattuna ja vaiheittaisena. Opiskelijoille tarjottiin mahdollisuuksia vaikuttaa tietyssä määrin työskentelyn sisältöihin, teemoihin ja toteutustapoihin, mutta opettaja säilytti vastuun tekniikoiden valinnasta, aikatauluista ja työskentelyn turvallisuudesta. Tämä heijastaa koulukontekstissa tyypillistä jännitettä osallisuuden ihanteen ja opetuksen käytännön todellisuuden välillä, jossa osallistaminen ei tarkoita vastuun siirtämistä kokonaan opiskelijoille, vaan sen harkittua jakamista.

## 5. Toiminnan tuloksia

### 5.1 Rakenteet ja valinnan mahdollisuudet

Opintojakson rakenteet muodostivat keskeisen kehyksen sille, millaiseksi opiskelijoiden osallisuus ja työskentelykokemus opintojaksolla rakentui. Tehtävänannot, ohjeistus, palaute ja aikataulut vaikuttivat siihen, millaisia valinnanmahdollisuuksia opiskelijoilla oli ja miten turvallisena ja hallittavana he kokivat työskentelyprosessin.

Tässä tulosluvussa tarkastelen, miten opiskelijat kuvasivat näitä rakenteita ja millaisia merkityksiä he liittivät valinnan mahdollisuuksiin, ohjaukseen ja ajankäyttöön. Huomio kohdistuu erityisesti siihen, miten rakenteet tukivat tai rajasivat osallisuuden, motivaation ja sitoutumisen kokemuksia.

Luku jakautuu kolmeen alalukuun. Ensimmäisessä (5.1.1) tarkastellaan tehtävien aiheita ja valinnanvapautta, toisessa (5.1.2) ohjeistusta, palautetta ja opettajan tukea, ja kolmannessa (5.1.3) aikataulua ja työskentelyn rytmiä opiskelijoiden kokemusten näkökulmasta.

#### 5.1.1 Tehtävien aiheet ja valinnanvapaus

Opiskelijoiden kokemuksissa tehtävien aiheet ja niihin liittyvä valinnanvapaus muodostuivat keskeiseksi tekijäksi osallisuuden ja motivaation kannalta. Valmiiksi annetut aiheet herättivät sekä turhautumista että innostusta, ja monille ne tarjosivat mahdollisuuden soveltaa annettua teemaa omien merkitysten kautta.

Joissakin vastauksissa näkyi, kuinka rajattu tehtävänanto antoi rungon, mutta opiskelija löysi sen sisältä oman tulkintansa.

Kuivaneulan aiheeksi annettiin tunne. Valitsin surun. Halusin tehdä teoksen joka esittää rauhallista ja jollain lailla lohduttavaa ja puhdistavaa surua. Aloin hahmottelemaan ensin kuvaa silmistä ja kyyneleistä ja sitten sain toisen idean sateesta, joka kuvastaa minulle rauhaa. (Prosessikansio, opiskelija 1.)

Tällaisissa tapauksissa annettu raja ei kaventanut toimijuutta, vaan tarjosi lähtökohdan henkilökohtaiselle ilmaisulle.

Toisaalta osa oppilaista koki, että annetut aiheet eivät tarjonneet yhteyttä omaan kokemusmaailmaan. Tämä näkyy esimerkiksi seuraavassa vastauksessa:

En niinkään pitänyt aiheista ja ne tekivät siitä vaikeampaa. Mielenkiinto myös hiipui kun alusta lähtien aihe ei ollut kiinnostava tai sellainen, jonka olisin halunnut tehdä. (Kysely, vastaaja 2.)

Tässä valinnanvapauden puute johti kiinnostuksen hiipumiseen ja työskentelystä vetäytymiseen.

Kaikille valmiit aiheet eivät kuitenkaan olleet kielteisiä. Joillekin ne tarjosivat selkeyttä ja helpottivat ideoiden löytämistä:

Teemat olivat syvällisiä ja helpotti itseä miettimään minkälaisen työn halusin tehdä (Kysely, vastaaja 4).

Tämä osoittaa, että sama rakenne voi toimia eri oppilaille sekä rajoittavana että tukevana, riippuen siitä, syntyikö henkilökohtainen merkitys.

Itseohjautuvuusteorian näkökulmasta opiskelijoiden kokemukset tehtävien aiheista ja valinnan mahdollisuuksista ovat ymmärrettäviä. Autonomialla tarkoitetaan toimintaa, joka koetaan omasta tahdosta lähteväksi ja itselle merkitykselliseksi, ei pelkästään valinnan määrää sinänsä (Deci & Ryan, 2000, s. 231). Aineistossa tämä näkyi siinä, että annettu tehtävänanto ei automaattisesti rajoittanut toimijuutta, jos opiskelija vaan pystyi tulkitsemaan aiheen omista lähtökohdistaan. Erityisesti prosessikansioissa kuvattiin tilanteita, joissa annettu teema toimi lähtökohtana idean kehittelylle ja henkilökohtaiselle merkityksenannolle.

Vastaavasti silloin, kun annettu aihe jäi opiskelijalle etäiseksi eikä tarjonnut yhteyttä omaan kokemusmaailmaan, autonomia ei päässyt rakentumaan. Tämä ilmeni aineistossa kiinnostuksen hiipumisena ja työskentelystä vetäytymisenä. Vaikka opiskelija olisi taidollisesti kyennyt toteuttamaan tehtävän, henkilökohtaisen merkityksen puuttuminen heikensi motivaatiota ja sitoutumista. Tämä tukee Decin ja Ryanin havaintoa siitä, että autonominen motivaatio on yhteydessä pitkäjänteiseen työskentelyyn ja oppimiseen, kun taas kontrolloitu motivaatio heikentää sitoutumista (Deci & Ryan, 2000, s. 234–235).

Sosiaalipsykologinen näkökulma täydentää tätä tulkintaa. Helkama ym. (2002) korostavat, että toiminta edellyttää sekä kyvykkyyttä että haluamista, eikä pelkkä taito riitä selittämään sitoutumista (s. 150). Aineistossa tämä näkyi tilanteissa, joissa opiskelijat kuvasivat pystyvänsä toteuttamaan tehtävän teknisesti, mutta kokivat aiheen niin vieraaksi, että halu

panostaa työskentelyyn jäi vähäiseksi. Näissä vastauksissa työskentely suuntautui enemmän tehtävän suorittamiseen kuin oman ilmaisun kehittämiseen.

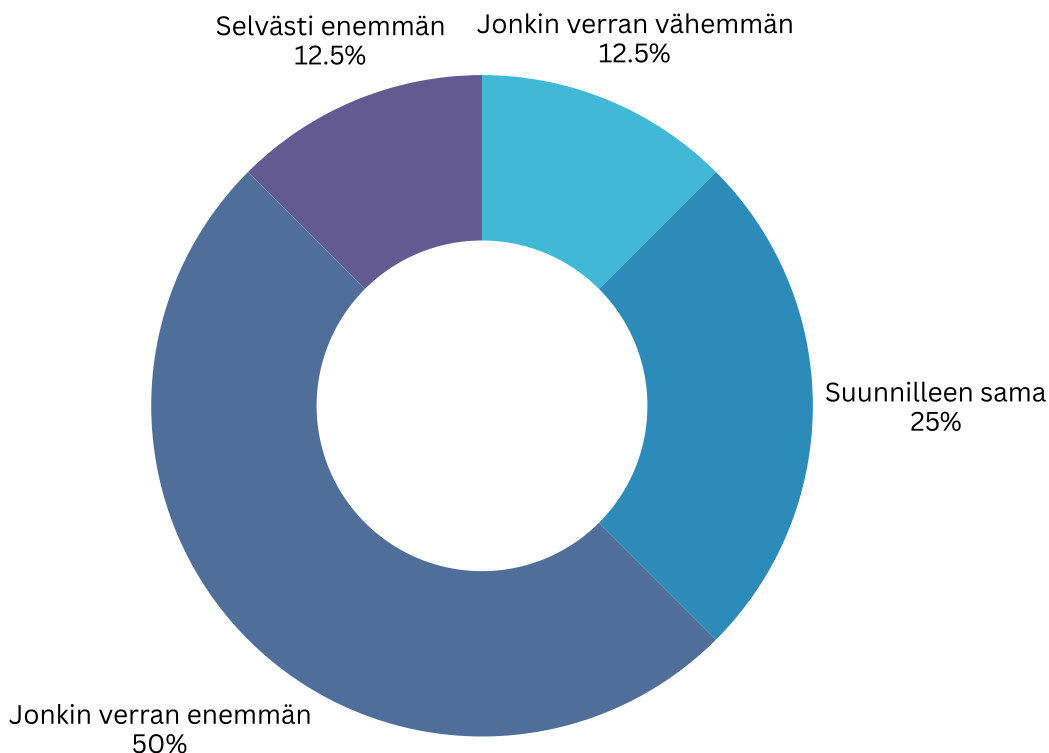
Expectancy-value-mallin (Eccles & Wigfield, 2002) avulla voidaan tarkentaa, millä tavoin tehtävien aiheet vaikuttivat opiskelijoiden sitoutumiseen. Mallin mukaan toimintaan vaikuttavat sekä odotukset omasta pärjäämisestä että tehtävään liitetty arvo. (s. 110, 119.) Aineistossa valmiit aiheet tukivat työskentelyä silloin, kun opiskelija koki niillä olevan henkilökohtaista arvoa, esimerkiksi kiinnostuksen, tunnesisällön tai oman kokemuksen kautta. Sen sijaan silloin, kun tehtävän koettu arvo jäi vähäiseksi ja työskentelyn koettu kustannus kasvoi, sitoutuminen heikkeni (Eccles & Wigfield, 2002, s. 120).

Taidekasvatuksen näkökulmasta aineiston tulkintaa syventää Deweyn käsitys taiteellisesta kokemuksesta. Deweyn mukaan taiteen merkitys syntyy kokemuksessa ja sen eheytyemisessä, ei pelkästään lopputuloksessa (Dewey, 1934/1980, s. 3–4, 35). Aineistossa tämä näkyi siinä, että ne opiskelijat, jotka pystyivät rakentamaan tehtävän ympärille henkilökohtaisen ja kokemuksellisen prosessin, kuvasivat työskentelyään mielekkääksi ja motivoivaksi. Vastaavasti silloin, kun tehtävä ei avautunut osaksi omaa kokemusta, prosessi koettiin katkonaiseksi ja vähemmän merkitykselliseksi.

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) mukaan kuvataiteen opetuksessa opiskelijoiden omat kokemukset ja henkilökohtaiset merkitykset ovat keskeinen osa oppimista (s. 157). Aineiston perusteella nämä tavoitteet toteutuivat vaihtelevasti. Ne opiskelijat, jotka pystyivät liittämään annetun aiheen omaan kokemusmaailmaansa, kokivat osallisuutta ja sitoutuivat työskentelyyn. Sen sijaan niille opiskelijoille, joille tehtävän aihe jäi etäiseksi, valmiit rakenteet eivät riittäneet tukemaan motivaatiota.

Aineisto osoittaa, että tehtävien aiheet ja valinnan mahdollisuudet eivät yksiselitteisesti määrittäneet opiskelijoiden osallisuutta. Ratkaisevaa oli se, syntyikö tehtävänannon ja opiskelijan kokemusten välille henkilökohtainen yhteys. Näin osallisuus rakentui ensisijaisesti tehtävän tulkinnan mahdollisuuksien ja koetun merkityksen kautta, ei pelkästään valinnan määrän perusteella. Rakenteiden ja valinnanmahdollisuuksien yhteys opiskelijoiden osallisuuden kokemukseen hahmottuu myös kyselyaineiston määrällisessä yleiskuvassa, joka on koottu kuvioon 4.

## Opiskelijoiden kokemukset osallistumismahdollisuuksista suhteessa aiempiin kuvataiteen opintojaksoihin



Kuvio 5. Opiskelijoiden kokemukset osallistumisen asteesta suhteessa aiempiin kuvataiteen opintojaksoihin. Arviot on annettu asteikolla 1–5 (1 = selvästi vähemmän, 3 = suunnilleen sama, 5 = selvästi enemmän). Tuloksia tarkastellaan rakenteita ja valinnanmahdollisuuksia koskevaa laadullista analyysia tukevana yleiskuvana. Kuvio: Jonna Tantarimäki 2025.

### 5.1.2 Ohjeistus, palaute ja opettajan tuki

Selkeä ohjeistus ja rakentava palaute nousivat aineistossa keskeisiksi tekijöiksi opiskelijoiden työskentelykokemuksissa. Opiskelijoiden vastauksissa korostui tarve ymmärtää, mitä tehtävissä tavoiteltiin ja miten työskentelyä oli tarkoitus edistää. Epäselvyys puolestaan heikensi hallinnan tunnetta ja lisäsi turhautumista.

Opiskelijat kuvasivat useissa vastauksissa, kuinka ohjeiden puutteet tai epämääräisyys vaikeuttivat työskentelyä:

Opintojakson aikana oli monta tuntia kun tekniikka ja se mitä tulisi tehdä oli epäselvää. Tähän osittain vaikutti se, että opettaja oli poissa välillä. (Kysely, vastaaja 2.)

Samankaltaisesti toinen opiskelija totesi:

Epäselvät ohjeet tai vähäinen ymmärrys siitä, mitä oikeastaan piti tehdä ja kuinka nopeassa ajassa (Kysely, vastaaja 3).

Epävarmuus tehtävän vaatimuksista horjutti opiskelijoiden hallinnan tunnetta ja johti turhautumiseen. Erityisesti palautteen kohdalla toivottiin enemmän täsmällisyyttä ja ennakoitavuutta. Eräs opiskelija kuvasi, kuinka suurempi ja tarkemmin jäsennelty palaute sekä kirjallinen ohjeistus olisivat voineet helpottaa työskentelyä ja parantaa työn lopputulosta:

Suurempi/ tarkempi palaute sekä ylös kirjoitettu ohjeistus töiden toteuttamisesta olisivat voineet tehdä joistakin asioista paljon helpompia, ja mahdollisesti parantaneet (ainakin omien) töiden onnistumista. (Prosessikansio, opiskelija 2.)

Aineistosta löytyi kuitenkin myös selvästi myönteisiä kokemuksia palautteesta. Eräs opiskelija kuvasi palautetta keskeisenä tekijänä työn idean kirkastumisessa ja jatkokehityksessä:

Palautetta sain eniten tämän työn kanssa, joka oli elintärkeää saamaan työn keskeinen idea kuvattua parhaammalla mahdollisella tavalla. Tämän lisäksi palaute työn suorituksen jälkeen oli hyvä suuntanuoli tulevaa varten. (Prosessikansio, opiskelija 2.)

Itseohjautuvuusteorian näkökulmasta opiskelijoiden kokemukset ohjeistuksesta ja palautteesta kytkeytyvät erityisesti kompetenssin tarpeeseen eli kokemukseen siitä, että oma toiminta on ymmärrettävää ja etenee tarkoituksenmukaisesti (Ryan & Deci, 2000, s. 228–233). Tässä aineistossa kompetenssin heikkeneminen ei liittynyt ensisijaisesti tehtävien vaativuuteen, vaan siihen, että opiskelijat eivät aina pystyneet hahmottamaan, mitä tehtävissä tavoiteltiin tai miten heidän työskentelynsä suhteutui annettuihin odotuksiin. Epäselvä ohjeistus ja hajanaiset palautekäytännöt loivat tilanteita, joissa opiskelijat kokivat etenevänsä ilman varmuutta työn suunnasta, mikä heikensi hallinnan tunnetta ja lisäsi turhautumista.

Decin ja Ryanin (2008) mukaan opettajan tarjoama rakenne, selkeät odotukset ja johdonmukainen ohjaus voivat samanaikaisesti tukea sekä kompetenssia, että autonomiaa (s. 16–18). Aineistossa tämä näkyi siinä, että selkeä palaute ei kaventanut opiskelijoiden toimijuutta, vaan mahdollisti itsenäisemmän ja varmemman työskentelyn. Kun opiskelija ymmärsi tehtävän tavoitteet, hän pystyi tekemään omia ratkaisujaan luottavaisemmin.

Biggsin ja Tangin (2011) constructive alignment -malli tukee tätä tulkintaa. Oppimistavoitteiden, tehtävien ja palautteen johdonmukaisuus ohjaa opiskelijan toimintaa ja tukee sitoutumista (s. 16, 39–40). Aineiston perusteella epäselvät ohjeet rikkoivat tätä linjakkuutta ja lisäsivät epävarmuutta, kun taas tavoitteisiin kytkeytyvä palaute vahvisti oppimista.

Taideopetuksen kontekstissa ohjeistuksen ja palautteen merkitys korostuu erityisesti uusien ja vaativien tekniikoiden parissa. Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhykkeen teoria auttaa tulkitsemaan tilanteita, joissa opettajan tuki mahdollistaa opiskelijan etenemisen oman hetkellisen taitotasonsa yläpuolelle (s. 86–90). Aineistossa tämä näkyi palautteena, joka auttoi opiskelijaa hahmottamaan seuraavan askeleen työskentelyssä.

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) mukaan arvioinnin tehtävänä on tukea oppimista ja rohkaista opiskelijaa pitkäjänteiseen työskentelyyn (s. 158). Aineiston perusteella nämä tavoitteet toteutuivat parhaiten silloin, kun ohjeistus ja palaute olivat selkeitä, johdonmukaisia ja opiskelijan työskentelyä eteenpäin suuntaavia.

Yhteenvetona voidaan todeta, että ohjeistus, palaute ja opettajan tuki toimivat keskeisinä rakenteina opiskelijoiden kompetenssin ja sitoutumisen rakentumisessa. Epäselvä ohjaus heikensi hallinnan tunnetta ja motivaatiota, kun taas selkeä ja informatiivinen palaute vahvisti kokemusta osaamisesta ja mahdollisti itsenäisemmän työskentelyn.

### 5.1.3 Aikataulu ja työskentelyn rytmi

Aikataulu ja työskentelyn rytmi nousivat aineistossa merkittäviksi grafiikan moduulin kontekstissa. Opiskelijoiden vastauksissa korostui kokemus kiireestä ja ajan riittämättömyydestä, mikä vaikutti siihen, miten syvällisesti eri tekniikoihin ehti paneutua. Grafiikan monivaiheinen työskentely, johon kuuluu esimerkiksi laatan valmistelu, vedostaminen ja kuivuminen, vaatii aikaa sekä mahdollisuuksia toistoon. Aikataulun kokemukseen vaikuttivat myös käytettävissä olevat resurssit, kuten rajallinen välineistö ja opettajan ohjauksen määrä.

Useat opiskelijat kuvasivat aikataulun tiukkuutta seuraavasti:

Oli aika vähän aikaa tehdä töitä (Kysely, vastaaja 5).

Kurssin tempo olisi voinut olla vähän rauhallisempi, sillä kurssilla siirryttiin tekniikasta toiseen melko vauhdikkaasti (Kysely, vastaaja 1).

Aikataulun vaikutus näkyi myös työskentelyn hahmottamisessa:

Nopea tempo aiheesta toiseen aiheutti myös sitä, että välillä oli vaikeaa muistaa, mikä työvaihe liittyi mihinkin grafiikan tekniikkaan (Prosessikansio, opiskelija 4).

Näiden otteiden perusteella aikataulun tiukkuus heikensi opiskelijoiden kokemusta työskentelyn hallinnasta ja vaikeutti sitoutumista, sillä kiireessä työskentely saatettiin kokea enemmän tehtävien suorittamisena kuin prosessina, johon olisi mahdollista syventyä.

Aineistosta nousi kuitenkin esiin myös kokemuksia, joissa aikataulu koettiin riittäväksi tai jopa työskentelyä tukevaksi. Eräs opiskelija kuvasi:

Opintojaksossa annettiin tarpeeksi aikaa suunnitella teokset, tehtäviin oli tarpeeksi aikaa (Kysely, vastaaja 3).

Toinen opiskelija kertoi sopeuttaneensa työskentelynsä aikatauluun:

Linoleikkaus oli kurssin viimeisimpänä tehtävä työ. Sen kanssa aikataulu tuntui hivenen hätiköidyltä. Sain itse työni kuitenkin hyvissä ajoin valmiiksi, mutta se johtui todennäköisesti siitä, että pyrin tekemään simppelein työn, jotta pystyi keskittymään kaivertamiseen (Prosessikansio, opiskelija 3.)

Näissä vastauksissa aikataulu toimi ulkoisena rakenteena, jonka puitteissa opiskelija teki tietoisia valintoja työskentelynsä laajuudesta ja vaativuudesta.

Aikataulun merkitys voidaan itseohjautuvuusteorian näkökulmasta liittää kompetenssin kokemukseen eli tunteeseen siitä, että tehtävistä on mahdollista suoriutua käytettävissä olevien resurssien puitteissa (Ryan & Deci, 2000, s. 228). Aineistossa liian tiukka aikataulu heikensi tätä kokemusta erityisesti silloin, kun opiskelijat eivät ehtineet hahmottaa työvaiheita, kokeilla tekniikoita tai palata prosessissaan aiempiin ratkaisuihin. Tällöin ongelma ei ollut niinkään epäselvyys siitä, mitä tehtävässä tuli tehdä, vaan kokemus siitä, ettei aikaa ollut riittävästi työn hallittuun toteuttamiseen. Tämä näkyi turhautumisena ja sitoutumisen heikkenemisenä, vaikka tehtävän tavoitteet olisivat olleet sinänsä ymmärrettäviä.

Flow-teorian mukaan syventynyt ja mielekäs työskentely edellyttää riittävästi aikaa, selkeitä tavoitteita ja mahdollisuutta keskittyä prosessiin (Csikszentmihalyi, 1990, s. 49–50; 1996, s.

113–114). Aineiston perusteella grafiikan moduulin aikataulu esti osaa opiskelijoista saavuttamasta tällaista uppoutumisen tilaa, erityisesti silloin, kun työskentelyä katkottiin tekniikasta toiseen siirtymällä tai odottelulla.

Aikataulun vaikutuksia voidaan tarkastella myös lähikehityksen vyöhykkeen teorian kautta. Vygotskyn (1978, s. 86) mukaan oppiminen edellyttää riittävää tukea ja aikaa, jotta opiskelija voi edetä oman hetkellisen taitotasonsa yläpuolelle. Aineistossa tämä näkyi tilanteissa, joissa rajallinen aika ja ohjauksen puute estivät opiskelijoita kokeilemasta, toistamasta ja syventämästä työskentelyään.

Aineisto osoittaa kuitenkin, ettei aikataulun vaikutus ollut yksiselitteinen. Niissä tapauksissa, joissa aikataulu oli riittävä tai opiskelija pystyi sopeuttamaan työskentelynsä sen puitteisiin, se toimi jäsentävänä ja työskentelyä tukevana rakenteena. Tällöin aikataulu auttoi suuntaamaan työprosessia ja mahdollisti keskittymisen olennaiseen.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019) kuvataiteen opetuksen tavoitteissa korostetaan pitkäkestoista ja prosessimaista työskentelyä (s. 158). Aineiston perusteella aikataulun ja työskentelyn rytmin merkitys kytkeytyy suoraan siihen, missä määrin nämä tavoitteet voivat toteutua käytännössä. Liian tiukka rytmi heikensi mahdollisuuksia syventyä prosessiin, kun taas riittävä aika ja selkeä rakenne tukivat oppimista ja sitoutumista.

Yhteenvetona voidaan todeta, että aikataulu ja työskentelyn rytmi vaikuttivat merkittävästi opiskelijoiden motivaatioon ja sitoutumiseen. Kiire ja resurssien rajallisuus heikensivät hallinnan tunnetta ja estivät syventymistä, kun taas riittävä aika ja toimiva rytmitys mahdollistivat keskittymisen ja työskentelyn jäsentymisen. Aikataulun merkitys rakentui näin suhteessa ohjeistukseen, resursseihin ja opiskelijoiden omiin työskentelyratkaisuihin.

## 5.2 Opiskelijan toimijuus ja prosessin hallinta

Siinä missä edellisessä luvussa 5.1 tarkasteltiin opintojakson rakenteellisia ratkaisuja ja niiden vaikutusta opiskelijoiden osallisuuteen, tässä luvussa huomio siirtyy opiskelijoihin itseensä. Tarkastelun kohteena on se, millaisia mahdollisuuksia heillä oli toimia aktiivisina toimijoina, tehdä valintoja ja suunnitella omaa työskentelyään opintojakson aikana. Toimijuus ymmärretään tässä opiskelijan kokemuksena siitä, että hän voi vaikuttaa työnsä kulkuun ja rakentaa oppimisprosessistaan itselleen merkityksellisen. Tällaisella toiminnalla on keskeinen yhteys motivaatioon ja sitoutumiseen, sillä se vahvistaa kokemusta autonomiasta ja omistajuudesta omassa oppimisessa (Ryan & Deci, 2000).

Tässä luvussa tarkastelen toimijuutta kahdesta näkökulmasta. Ensimmäisessä alaluvussa (5.2.1) keskitytään ideointiin ja henkilökohtaiseen merkitykseen eli siihen, miten opiskelijat liittivät omia kokemuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan osaksi tehtäviä. Toisessa alaluvussa (5.2.2) huomio kohdistuu prosessikansioihin ja reflektointiin, joiden kautta opiskelijat dokumentoivat työskentelyään, arvioivat omaa oppimistaan ja antoivat palautetta myös opettajalle. Näiden näkökulmien kautta voidaan tarkastella, miten opiskelijoiden oma toiminta ja itsesääätely tukivat heidän sitoutumistaan opintojaksoon.

### 5.2.1 Ideointi ja henkilökohtainen merkitys

Siinä missä luvussa 5.1.1 tarkasteltiin moduulin rakenteita ja niihin sisältyneitä rajoituksia, jotka määrittivät tehtävien aihepiirejä ja kavensivat valinnan mahdollisuuksia, tässä luvussa huomio kohdistuu opiskelijoiden omaan toimijuuteen. Tarkastelun kohteena on se, miten opiskelijat rakensivat ideoita ja antoivat henkilökohtaista merkitystä työskentelylleen opintojakson aikana. Ideointi ei aineistossa näyttäytynyt pelkästään teknisenä aloitusvaiheena, vaan prosessina, jossa opiskelijat liittivät työhönsä omia kokemuksiaan, tunteitaan ja kiinnostuksen kohteitaan.

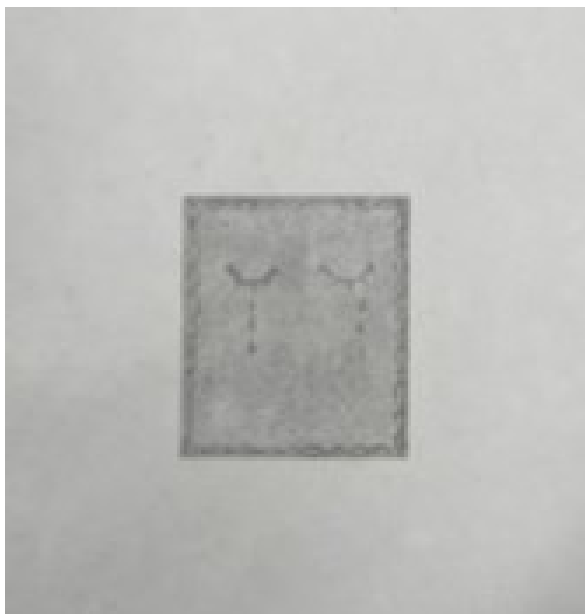
Aineistossa ideoinnin merkitys tuli esiin monin eri tavoin. Osa opiskelijoista kuvasi, kuinka mahdollisuus vapaaseen ideointiin teki työskentelystä innostavaa ja mielekästä.

Lopputyö oli mukavaa, kun sai itse luoda ja tehdä oman idean mukaan (Kysely, vastaaja 3).

Toiset opiskelijat löysivät henkilökohtaisen merkityksen annetun teeman sisällä. Esimerkiksi kuivaneulatehtävässä, jossa aiheeksi oli annettu tunne, eräs opiskelija kuvasi valintaansa seuraavasti:

Kuivaneulan aiheeksi annettiin tunne. Valitsin surun. Halusin tehdä teoksen joka esittää rauhallista ja jollain lailla lohduttavaa ja puhdistavaa surua.  
(Prosessikansio, opiskelija 1.)

Seuraavat kuvat havainnollistavat, miten sama tehtävänanto johti hyvin erilaisiin visuaalisiin ratkaisuihin opiskelijoiden välillä.



Kuvat 6 ja 7. Kahden opiskelijan kuivaneulateokset saman tehtävänannon (tunne: suru) pohjalta. Vasemmalla Opiskelija 1:n teos, jossa surua kuvataan konkreettisesti itkevien silmien kautta. Oikealla Opiskelija 5:n teos, jossa samaa tunnetta lähestytään abstraktimmin viivojen, muotojen ja rytmin avulla. Kuva 6: opiskelija 1 2023 & kuva 7: opiskelija 5 2023.

Myös tehtävän rajaus saattoi tarjota tilaa omille tulkinnoille ja valinnoille:

Aiheena oli omakuva ja aiheen mukaisesti suunnittelin kuvan, jossa olen minä. En kuitenkaan halunnut takertua yksityiskohtiin, joten kuvassa on vain ääriviivat eikä esim. kasvoja. (Prosessikansio, opiskelija 3.)

Osalle opiskelijoista ideointi kytkeytyi suoraan henkilökohtaisiin kiinnostuksen kohteisiin tai harrastuksiin:

Tiesin jo pitkään, että haluan tehdä Porschen linokaiverruksena lopputyössä  
(Prosessikansio, opiskelija 3).

Toisinaan ideointia lähestyttiin kuitenkin kokeilevammoin ja varovaisemmin, erityisesti silloin, kun tekniikka oli uusi:

Halusin vain kokeilla jotain yksinkertaista ja tunnistettavaa, sillä en vielä tiennyt minkälaisista jälkeä kuivaneulatyöltä voi odottaa (Prosessikansio, opiskelija 4).

Aineisto osoittaa, että ideointi ei kaikille merkinnyt syvällisten henkilökohtaisten teemojen käsittelyä, vaan joillekin keskeistä oli tekniikan opettelu tai työskentelyn hallinta. Näissä tapauksissa ideointi näyttöytyi tietoisena rajauksena ja harkittuna etenemistapana, sekä opiskelijoiden toimijuuden keskeisenä ilmenemismuotona. Opiskelijat eivät ainoastaan valinneet aiheita, vaan neuvottelivat jatkuvasti annetun tehtävän, omien kiinnostustensa ja käytettävissä olevien taitojen välillä. Tämä prosessi oli monivaiheinen ja sisälsi kokeilua, epäröintiä sekä suunnanmuutoksia.

Deweyn (1934/1980, s. 3) mukaan taiteen merkitys ei synny valmiista aiheesta tai muodosta, vaan kokemuksesta, jonka tekijä tuo työhönsä. Aineistossa tämä näkyi siinä, että ideat eivät aina olleet valmiita työskentelyn alussa, vaan muotoutuivat tekemisen ja kokeilujen kautta. Ideointi oli siten osa itse työskentelyä, ei sitä edeltävä erillinen vaihe.

Eisnerin (1999, s. 155–156) mukaan taideopetuksen keskeinen tehtävä on tukea opiskelijan henkilökohtaisen vision kehittymistä ja hyväksyä erilaisten ratkaisujen moninaisuus. Tämä tuli aineistossa esiin samojen tehtävänantojen pohjalta syntyneissä hyvin erilaisissa töissä, joka näkyy esimerkiksi yllä kuvissa x ja x. Ratkaisujen arvo ei perustunut yhdenmukaisuuteen, vaan siihen, että ne ilmensivät tekijöidensä omia näkökulmia ja kokemuksia.

Itseohjautuvuusteorian näkökulmasta ideointiin liittyvä toimijuus voidaan kytkeä autonomian kokemukseen. Autonomia ei tässä aineistossa tarkoittanut rajatonta vapautta, vaan mahdollisuutta tehdä omia ratkaisuja annetun tehtävän puitteissa ja kokea työskentely omakseen (Deci & Ryan, 2000, s. 232–233). Opiskelijat, jotka kuvasivat pystyneensä sisällyttämään työhönsä omia kiinnostuksen kohteitaan, tunteitaan tai harkittuja rajoituksia, ilmaisivat useammin sitoutumista ja myönteisiä kokemuksia työskentelystä.

Harrastusten ja henkilökohtaisten kiinnostuksen kohteiden liittäminen koulutyöhön nostaa esiin myös laajemman kysymyksen koulun ja opiskelijoiden omien kuvakulttuurien suhteesta. Räsänen (2008, s. 67–68) viittaa Eflandin (1976) käsitteeseen *koulutaide*, jolla kuvataan koulun institutionaalisen taiteen ja opiskelijoiden arjen kuvien välistä kuilua. Aineistossa tilanteet,

joissa opiskelijat toivat omia kiinnostuksen kohteitaan osaksi tehtäviä, näyttäytyivät keinoina kaventaa tätä kuilua ja lisätä työskentelyn merkityksellisyyttä. Tämä on linjassa myös lukion opetussuunnitelman perusteiden kanssa, joissa korostetaan opiskelijalle merkityksellisiä sisältöjä ja henkilökohtaista suhdetta oppimiseen (LOPS, 2019, s. 157–158).

Kaikille opiskelijoille merkityksellisyys ei kuitenkaan rakentunut henkilökohtaisen aiheen kautta. Osa lähestyi ideointia kokeilevasti ja teknisesti, erityisesti silloin kun tekniikka oli uusi. Deweyn (1934/1980, s. 12, 34) mukaan kokeilu, uteliaisuus ja epävarmuus ovat keskeisiä ajattelun ja oppimisen lähtökohtia. Aineistossa tällainen lähestymistapa näyttäytyi harkittuna toimintana, jossa opiskelija keskittyi yhden osa-alueen oppimiseen kerrallaan, kuten esimerkiksi pelkän tekniikan.

Eri lähestymistapojen moninaisuutta voidaan tarkastella myös yksilöllisten taipumusten ja temperamenttien kautta. Read (1958) on korostanut, että oppijat lähestyvät taiteellista työskentelyä eri tavoin. Joillekin henkilökohtainen ilmaisu on keskeistä, toisille taas kokeilu ja leikkisyys. (Read, 1958, s. 73.) Tämä näkyi aineistossa selvästi, eikä kumpikaan lähestymistapa näyttäytynyt toista parempana. Molemmat tukivat oppimista ja motivaatiota omista lähtökohdistaan käsin.

Yhteenvedon voidaan todeta, että ideointi toimi opiskelijoille keskeisenä tilana, jossa he rakensivat henkilökohtaisia merkityksiä ja harjoittivat toimijuuttaan. Ideointi ei ollut vain työskentelyn alkuvaihe, vaan prosessi, jossa opiskelijat liittivät oman maailmansa, kiinnostuksensa ja osaamisensa osaksi taiteellista oppimista. Tämä teki työskentelystä monille motivoivaa ja mielekästä, joko syvän henkilökohtaisen sitoutumisen tai kokeilevan etsinnän kautta.

### 5.2.2 Prosessikansio ja reflektointi

Prosessikansio oli opintojakson keskeinen työväline, jonka tarkoituksena oli dokumentoida opiskelijoiden työskentelyä ideoinnista lopputulokseen. Kansio ei keskittynyt ainoastaan valmiisiin teoksiin, vaan sen kautta opiskelijat kuvasivat työprosessin etenemistä, tekemiään valintoja, onnistumisia ja haasteita. Näin prosessikansio tarjosi tilan, jossa opiskelijat pystyivät pysähtymään oman työskentelynsä äärelle ja refleктоimaan oppimistaan.

Aineistossa prosessikansio näyttäytyi monella tapaa opiskelijoiden toimijuutta tukevana välineenä. Ensinnäkin se tarjosi paikan, jossa opiskelijat saattoivat antaa palautetta myös opettajalle. Eräs opiskelija kirjoitti:

Suorempi/ tarkempi palaute sekä ylös kirjoitettu ohjeistus töiden toteuttamisesta olisivat voineet tehdä joistakin asioista paljon helpompia, ja mahdollisesti parantaneet (ainakin omien) töiden onnistumista. Muuten, loistavaa työtä. (Prosessikansio, opiskelija 3.)

Toiseksi prosessikansio toimi tavoitteiden kirjaamisen ja niiden toteutumisen arvioinnin välineenä. Osa opiskelijoista kuvasi tavoitteidensa täyttyneen selkeästi:

Omasta mielestä kaikki asettamani tavoitteet toteutuivat loistavasti. Suorastaan kuin valettu. (Prosessikansio, opiskelija 3.)

Toinen opiskelija lähestyi tavoitteenasettelua konkreettisemmin:

Tavoitteeni opintojaksolle olivat todella yksinkertaiset, sillä halusin vain oppia käyttämään uusia tekniikoita sekä luomaan paremmin. Sanoisin, että ne ovat toteutuneet erinomaisesti (Prosessikansio, opiskelija 5.)

Kolmanneksi prosessikansio ja siihen liittyvä itsearviointi auttoivat opiskelijoita tunnistamaan omaa oppimistaan ja työskentelyään:

Sen avulla huomasin heikkouksia ja vahvuuksia ja myös sitä, mitkä töistä oli mulle helpompia ja mitkä vaikeampia (Kysely, vastaaja 4).

Kun sai konkreettisesti itselle ylös kaikki ideat, se selkeytti omia ajatuksia ja helpotti ideoinnissa (Kysely, vastaaja 7).

Aineistossa nousi esiin myös kriittisiä kokemuksia. Kaikille opiskelijoille prosessikansion ylläpito ei ollut myönteinen kokemus:

Minulla oli vaikeuksia prosessikansion ylläpidossa, joten koen sen stressanneen minua enemmän kuin auttaneen (Kysely, vastaaja 5).

Tämä muistuttaa siitä, että reflektiiviset käytännöt voivat myös kuormittaa, jos ne eivät tunnu omilta tai jos niiden ylläpito koetaan vaivalloiseksi.

Aineiston perusteella prosessikansio toimi opiskelijoille ensisijaisesti reflektion ja itsearvioinnin välineenä. Se mahdollisti työskentelyn näkyväksi tekemisen ja auttoi opiskelijoita jäsentämään oppimisprosessiaan kokonaisuutena. Tämä on linjassa portfolioajattelun kanssa, jossa dokumentoinnin painopiste siirtyy valmiista tuotoksista oppimisprosessiin (Haynes, 1996, s. 36; Wolf, 1989, s. 35–37).



Kuva 8. Esimerkki opiskelijan prosessikansiosta. Diaesityksen sivulla näkyy työskentelyn aikaisia luonnoksia ja muistiinpanoja sekä työskentelyn jälkeen kirjoitettua reflektiota. Kuva: opiskelija 5 2023.

Gardnerin (1996) *processfolio*-käsite auttaa tulkitsemaan prosessikansion roolia tässä opintojaksossa. Processfolion tavoitteena ei ole ainoastaan osoittaa saavutettuja tuloksia, vaan auttaa opiskelijaa ymmärtämään, mitä ja miten hän on oppinut (Gardner, 1996, s. 143–144). Aineistossa tämä näkyi erityisesti tavoitteiden asettamisena, niiden toteutumisen arviointina sekä omien vahvuuksien ja haasteiden tunnistamisena.

Prosessikansion merkitys liittyi vahvasti reflektiiviseen ajatteluun. Deweyn (1933, s. 9) mukaan oppiminen edellyttää kokemusten aktiivista tarkastelua ja niiden seurausten pohtimista. Prosessikansio tarjosi tähän konkreettisen välineen, jonka avulla opiskelijat saattoivat palata työskentelynsä ja jäsentää sitä uudelleen. Schönin (1983, s. 49–51; 1987, s. 29, 115–116) erottelu toiminnan aikana ja toiminnan jälkeen tapahtuvan reflektion välillä syventää tätä tulkintaa. Aineiston perusteella prosessikansio tuki erityisesti jälkikäteistä reflektiota, mutta samalla se auttoi opiskelijoita suuntaamaan tulevaa työskentelyä.

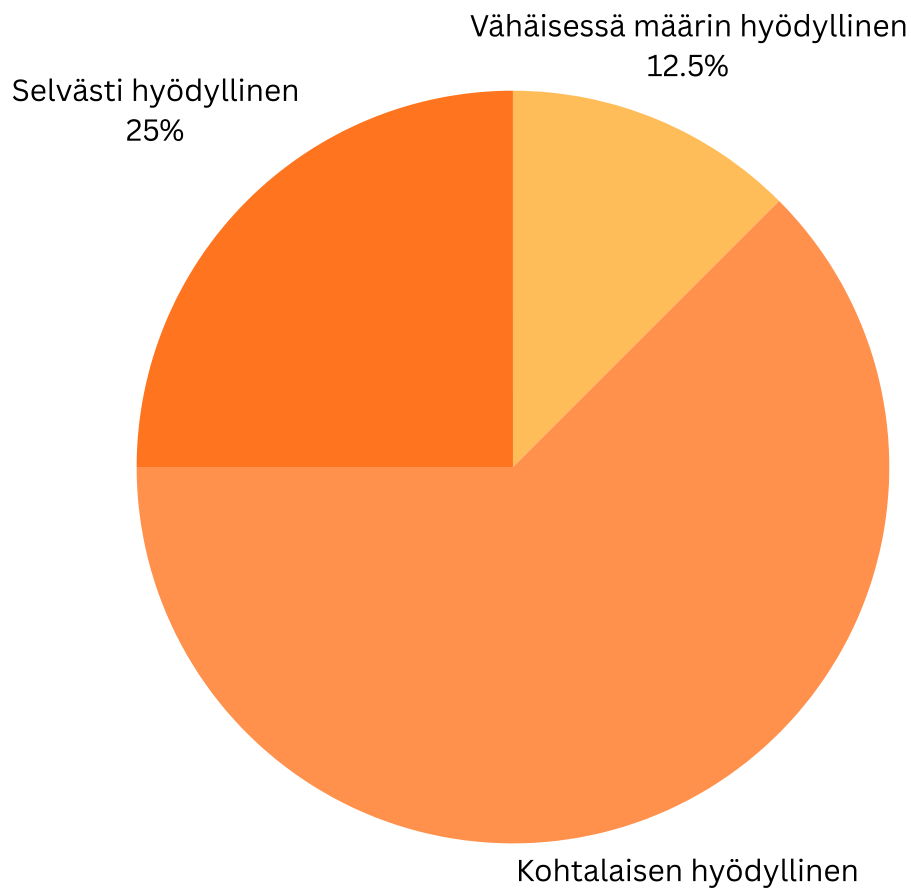
Itseohjautuvuusteorian näkökulmasta prosessikansio vahvasti monilla opiskelijoilla kokemusta kompetenssista eli omasta osaamisesta ja edistymisestä (Deci & Ryan, 2000, s. 231–235). Kun opiskelijat pystyivät tunnistamaan oppimisensa ja tavoitteidensa toteutumisen, se lisäsi sitoutumista ja motivaatiota. Tämä on linjassa myös arviointitutkimuksen kanssa, jossa itsearviointia pidetään keskeisenä oppimista tukevana tekijänä (Black & Wiliam, 1998, s. 26; Sadler, 1989, s. 119–121).

Aineisto osoittaa kuitenkin, että reflektiiviset käytännöt eivät ole kaikille opiskelijoille yhtä luontevia. Osalle prosessikansion ylläpito näyttäytyi kuormittavana ja stressaavana. Tämä korostaa tarvetta soveltaa prosessikansion käyttöä joustavasti ja huomioida opiskelijoiden erilaiset työskentelytavat ja valmiudet.

Prosessikansio toimi aineiston perusteella myös opettajan ja opiskelijoiden välisenä palautekanavana. Opiskelijoiden kirjalliset huomiot tarjosivat opettajalle näkymän opetuksen toimivuuteen ja kehittämiskohteisiin. Hattien ja Timperleyn (2007, s. 81–87) mukaan palautteen vaikuttavuus liittyy siihen, miten sitä hyödynnetään. Kun opiskelijat kokivat palautteensa tulevan huomioiduksi, se vahvisti kokemusta kuulluksi tulemisesta ja yhteisöllisyydestä, mikä puolestaan tuki sitoutumista (Deci & Ryan, 2000, s. 231).

Yhteenvetona prosessikansio näyttäytyi aineistossa monipuolisena välineenä, joka yhdisti reflektion, itsearvioinnin ja toimijuuden. Prosessikansion koettua hyödyllisyyttä koskeva kyselyaineiston määrällinen yleiskuva on esitetty kuviossa 5. Opiskelijoiden arviot prosessikansion hyödyllisyydestä sijoittuivat pääosin arvosteluasteikon keskivaiheille (kuvio 5), mikä tukee laadullisessakin aineistossa esiin nousseita kokemuksia prosessikansion merkityksestä työskentelyn tukena. Se teki oppimisprosessin näkyväksi ja auttoi opiskelijoita jäsentämään omaa työskentelyään. Samalla se tarjosi opettajalle arvokasta palautetta opetuksen kehittämiseksi. On kuitenkin tärkeää tunnistaa, että kaikille opiskelijoille prosessikansio ei ollut myönteinen kokemus, mikä korostaa tarvetta kehittää ja soveltaa reflektiivisiä käytäntöjä opiskelijälähtöisesti.

## Prosessikansioiden koettu hyöty teosten suunnittelussa ja reflektoinnissa



Kuvio 6. Opiskelijoiden arviot prosessikansion koetusta hyödyllisyydestä teosten suunnittelussa ja reflektoinnissa. Arviot on annettu asteikolla 1–5 (1 = ei ollut hyödyllinen, 5 = oli erittäin hyödyllinen). Tuloksia tulkitaan osana tutkimuksen laadullista kokonaisanalyysia. Kuvio: Jonna Tantarimäki 2025.

## 5.3 Tekniikat, oppimiskokemukset ja työskentelyprosessin haasteet

Grafiikan opintojaksolla tekniikoiden oppiminen kietoutui tiiviisti opiskelijoiden henkilökohtaisiin kokemuksiin, työskentelyn rytmiin ja arjen ehtoihin. Tekniikat eivät näyttäneet opiskelijoiden kuvauksissa vain välineinä tai suorituksina, vaan työskentelyprosesseina, jotka synnyttivät kiinnostusta, epävarmuutta, onnistumisia ja pettymyksiä. Samalla ne rakensivat käsitystä omasta osaamisesta ja kyvystä edetä kohti asetettuja tavoitteita. Grafiikan työskentely edellytti keskittymistä, aikaa ja valmiutta kohdata keskeneräisyyttä, mikä teki oppimisesta monille sekä haastavaa että palkitsevaa.

Tässä luvussa tarkastelen, millaisiksi grafiikan tekniikoihin liittyvät oppimiskokemukset opiskelijoiden kuvauksissa rakentuvat. Ensimmäisessä alaluvussa (5.3.1) keskityn siihen, miten miellyttävänä tai haastavana eri grafiikan tekniikat koettiin sekä millaisia merkityksiä niiden oppiminen sai. Toisessa alaluvussa (5.3.2) syvennyn onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksiin sekä siihen, miten opiskelijat kuvasivat selviytyvänsä työskentelyn käännekohdista. Kolmannessa alaluvussa (5.3.3) tarkastelen yksilöllisiä eroja, kuten työskentelyrytmiä, jaksamista ja poissaoloja, jotka muovasivat oppimisen etenemistä ja sitoutumista prosessiin.

Näiden näkökulmien kautta hahmottuu kokonaisuus, jossa tekniikoiden oppiminen ei ole pelkästään taitojen karttumista, vaan kokemuksellinen ja tilanteinen prosessi. Oppiminen rakentui opiskelijoiden omien tulkintojen, onnistumisten, epäonnistumisen ja arjen reunaehtojen kautta. Juuri tämä teki grafiikan ja piirustuksen moduulista opiskelijoiden kuvauksissa merkityksellisen.

### 5.3.1 Tekniikoiden mielekkyys ja haastavuus

Tässä luvussa tarkastelen sitä, miten grafiikan tekniikat herättivät opiskelijoissa kiinnostusta ja sitoutumista sekä millä tavoin uutuus, haastavuus ja tekemisen kokemus rakentuvat aineistossa myönteisiksi oppimiskokemuksiksi. Aineistossa tekniikoiden harjoittelu näyttäytyi ennen kaikkea kokeilevana ja uutta avaavana prosessina, joka tarjosi opiskelijoille mahdollisuuden tutustua grafiikan työskentelytapoihin heille entuudestaan vieraalla tavalla. Tekeminen ei ollut pelkästään väline jonkin lopputuloksen saavuttamiseksi, vaan työskentelyssä korostui prosessin kokemuksellinen ulottuvuus.

Opiskelijat kuvasivat tekniikoiden mielekkyyttä erityisesti uuden oppimisen ja kokeilemisen näkökulmasta. Useat heistä mainitsivat innostuneensa siitä, että pääsivät käyttämään grafiikan tekniikoita, joihin he eivät olleet aiemmin tutustuneet:

Koen myös, että opin olemaan luovempi ja käyttämään erilaisia grafiikan tekniikoita. Paremmaksi piirtäjäksi en muuttunut (Prosessikansio, opiskelija 8.)

Carborundum oli minulle täysin uusi tekniikka ja erittäin mielenkiintoista työstettävää sen takia (Prosessikansio, opiskelija 5).

Näissä kommentteissa mielekkyys liittyy ennen kaikkea tunteeseen siitä, että opiskelija pääsee laajentamaan osaamistaan ja kokeilemaan jotakin uutta. Tekniikan uutuus ei vähentänyt kiinnostusta, vaan pikemminkin vahvisti sitä.

Aineistossa tekniikoihin liittyi myös selkeitä ajallisia ja taidollisia vaatimuksia, jotka tekivät työskentelystä haastavaa. Haastavuus ei kuitenkaan näyttäytynyt yksiselitteisesti kielteisenä, vaan osana oppimisprosessia, joka vaati keskittymistä ja pitkäjänteisyyttä:

Seuraavaksi jatkoimme kuivaneula-tehtävällä, joka oli mielestäni hankala tehdä, koska tarkkoja viivoja oli vaikea tehdä. Tekniikka ei ollut oikein minun makuuni, mutta ainakin tutustuin uuteen tekniikkaan. (Prosessikansio, opiskelija 6.)

Kaivertamiseen kesti hetki tottua, mutta se onnistui kun vain keskittyi (Prosessikansio, opiskelija 7).

Tähän työhön minulla meni monta tuntia aikaa, varsinkin kun työni oli haastavampi mitä kuvittelin (Prosessikansio, opiskelija 8).

Näissä otteissa korostuu tekninen kuormittavuus, mutta samalla myös kokemus siitä, että harjoittelu ja paneutuminen mahdollistivat edistymisen. Haastavuus ei sulkenut mielekkyyttä pois, vaan kietoutui siihen osaksi tekemisen luonnetta.

Lisäksi osa opiskelijoista liitti tekniikoiden mielekkyyden selkeästi omiin esteettisiin mieltymyksiinsä ja tapoihinsa työskennellä:

Tunsin itseni erityisen inspiroituneeksi viimeisessä harjoitustyössä. Se oli mielestäni kiva työ, vaikkakin haastava. (Prosessikansio, opiskelija 8.)

Tämä osoittaa, että tekniikoiden mielekkyys ei rakentunut ainoastaan uuden oppimisen varaan, vaan myös sen kautta, että opiskelijat tunnistivat omia vahvuuksiaan ja työtapojaan. Yhdessä nämä aineisto-otteet rakentavat kokonaisuuden, jossa mielekkyys, haastavuus ja kehittymisen tunne limittyvät toisiinsa.

Oppilaiden kuvaukset osoittavat, että grafiikan tekniikoiden mielekkyys rakentui usealla tasolla: uutuuden herättämästä kiinnostuksesta, konkreettisesta käsillä tekemisestä, esteettisistä mieltymyksistä sekä kokemuksesta omasta kehittymisestä. Näitä kokemuksia voidaan tarkastella itseohjautuvuusteorian kompetenssin käsitteen kautta. Teorian mukaan opiskelija motivoituu, kun hän kokee oppivansa ja pystyvänsä vastaamaan tehtävän vaatimukseen (Ryan & Deci, 2000, s. 231). Aineistossa tämä näkyi erityisesti tilanteissa, joissa tekniikan sisäinen logiikka alkoi hahmottua ja työskentely muuttui sujuvammaksi.

Tekniikoiden haastavuus näyttäytyi aineistossa oppimista tukevana tekijänä. Vygotskyn (1978, s. 86–90) lähikehityksen vyöhykkeen ajattelun mukaan oppiminen tapahtuu silloin, kun tehtävä on hieman opiskelijan nykyisen taitotason yläpuolella mutta saavutettavissa tuen ja harjoittelun avulla. Opiskelijoiden kuvaukset kaivertamisen tarkkuudesta, viivatyöskentelyn vaatimuksista ja ajankäytöstä ilmentävät tätä tasapainoa haasteen ja mahdollisuuden välillä.

Myös Csikszentmihalyin (1990, s. 49–53) flow-teoria tarjoaa näkökulman tekniikoiden mielekkyyteen. Aineistossa esiintyi kokemuksia työskentelystä, joka vaati keskittymistä ja vei mukanaan. Vaikka kaikki opiskelijat eivät kuvanneet työskentelyään flow-kokemuksena, monille keskittyminen ja paneutuminen muodostivat keskeisen osan työn viehätystä.

Kasvun näkökulmasta Dweckin (2006, s. 17–20, 35) ajatus kasvusuuntautuneesta asenteesta auttaa ymmärtämään, miksi osa opiskelijoista suhtautui tekniikoiden vaativuuteen myönteisesti. Aineistossa näkyi tilanteita, joissa tekniikka koettiin aluksi hankalana, mutta harjoittelun myötä mielekkäänä ja palkitsevana. Tässä luvussa haastavuus näyttäytyy ennen kaikkea oppimista edistävänä tekijänä, ei vielä epäonnistumisen kokemuksena.

Myös opetuksen rakenteella oli merkitystä tekniikoiden mielekkyyden kokemukselle. Biggsin ja Tangin (2011, s. 16, 39–40) mukaan oppiminen tukee opiskelijan sitoutumista, kun tehtävät, tavoitteet ja arviointi muodostavat johdonmukaisen kokonaisuuden. Aineistossa opiskelijat kuvasivat, että vaikka työskentely oli aikaa vievää ja vaati tarkkuutta, he kokivat tekniikoiden harjoittelun tarkoituksellisena osana opintojaksoa.

Esteettisen kokemuksen näkökulmasta Dewey (1934/1980, s. 35) korostaa, että taiteen merkitys syntyy tekemisen aikana koetuista kokemuksista, ei ainoastaan valmiista lopputuloksesta. Opiskelijoiden kuvaukset innostumisesta, uppoutumisesta ja tyytyväisyydestä yksityiskohtaiseen työskentelyyn ilmentävät tätä prosessuaalista mielekkyyttä. Samansuuntaisesti ArtsEqual-hankkeen havainnot osoittavat, että taiteellisen toiminnan hyvinvointivaikutukset rakentuvat aktiivisen tekemisen ja prosessiin sitoutumisen kautta (Lehikoinen & Vanhanen, 2017, s. 7–14).

Yhteenvedon voidaan todeta, että grafiikan tekniikoiden mielekkyys ja haastavuus kietoutuivat aineistossa toisiinsa sellaisella tavalla, joka tuki opiskelijoiden motivaatiota ja sitoutumista. Haastavuus ei muodostunut oppimisen esteeksi, vaan monille opiskelijoille se oli osa työn viehätystä ja kehittymisen kokemusta.

### 5.3.2 Onnistuminen, epäonnistuminen ja oppiminen prosessin keskellä

Opintojakson aikana opiskelijat kuvasivat runsaasti kokemuksia, joissa onnistumiset ja epäonnistumiset vuorottelivat ja kietoutuivat osaksi työskentelyprosessia. Näitä kokemuksia ei aineistossa kuvattu irrallisina hetkinä, vaan tilanteina, jotka vaikuttivat opiskelijoiden käsityksiin omasta osaamisestaan, suhtautumisestaan haasteisiin ja tavasta jatkaa työskentelyä. Onnistumiset ja epäonnistumiset muodostivat yhdessä prosessin, jossa opiskelijat arvioivat omaa toimintaansa ja tekivät siihen muutoksia.

Useat opiskelijat kuvasivat onnistumista ensisijaisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamisena ja uuden oppimisen tunnistamisena:

Omasta mielestä kaikki asettamani tavoitteet toteutuivat loistavasti. Suorastaan kuin valettu. (Prosessikansio, opiskelija 2)

Tavoitteeni opintojaksolle olivat todella yksinkertaiset, sillä halusin vain oppia käyttämään uusia tekniikoita sekä luomaan paremmin. Sanoisin, että ne ovat toteutuneet erinomaisesti (Prosessikansio, opiskelija 5)

Onnistumisen kokemus saattoi liittyä myös itse työskentelyprosessiin ja sen sujuvuuteen:

Tykkäsin todella paljon toteuttaa työtä. Tykkään selkeistä ääriviivoista ja yksityiskohdista, joten näprääminen pienimmällä linoveitsellä oli todella hauskaa.

Sain työn kaiverrettua loppuun kolmen tunnin aikana ja neljäntenä vedostin.  
(Prosessikansio, opiskelija 1.)

Samalla aineistossa esiintyi pettymyksiä ja turhautumista, jotka liittyivät erityisesti grafiikan tekniikoiden herkkyyteen ja vedostamisen lopputuloksiin:

Vedostaminen oli helppoa, mutta lopputulos ei vastannut odotuksiani. Kuva oli liian haalea eikä sitä oikeastaan erota. (Prosessikansio, opiskelija 3.)

Vedostaminen ei ole ollut minkään työn kohdalla lempi vaiheeni, mutta varsinkin linokaiveruksessa, kun pienikin virheellinen kaiverrus tai liike vedostaessa saattaa aiheuttaa lopputulokseen ei toivotun viivan, ei ole kovin kivaa.  
(Prosessikansio, opiskelija 1.)

Epäonnistumiset eivät kuitenkaan aina pysäyttäneet työskentelyä, vaan johtivat usein prosessin uudelleensuuntaamiseen:

Ensimmäinen ajatus mitä aiheesta heräsi, oli tehdä omat kaksi kättä kuvaan. Carborundum on kuitenkin enemmän maalauksellinen joten hahmottelin uuden suunnitelman, joka kuvastaisi minua. Sain mietittyä miten ja mitkä kohdat työstä haluaisin varjostaa. (Prosessikansio, opiskelija 1.)

Kuivaneulatyössä haasteita tuotti vedostaminen. "Epäonnistuminen" vedostamisessa ei kuitenkaan johtunut opastuksen puutteesta tai epäselkeydestä vaan pikemminkin omasta hätäisyydestä. (Prosessikansio, opiskelija 4.)

Moni opiskelija kuvasi myös muutosta suhtautumisessaan epäonnistumiseen:

Uskalsin helpommin myös epäonnistua (Kysely, vastaaja 4).

Eli kuinka lopetin huolehtimisen ja opin rakastamaan kuivaneulaamista  
(Prosessikansio, opiskelija 1).

Otteet tiivistävät asennemuutoksen, jossa alkuvaiheen epävarmuus kääntyi oppimisen ja oivaltamisen kokemukseksi. Opiskelija ei vain hyväksynyt epäonnistumisia, vaan löysi niiden kautta uuden suhteen työskentelyyn.

Aineiston perusteella onnistumiset ja epäonnistumiset eivät muodostaneet vastakkaisia ääripäitä, vaan toisiaan täydentäviä osia oppimisprosessissa. Onnistumisen kokemukset vahvistivat opiskelijoiden luottamusta omaan osaamiseensa ja loivat tunnetta hallinnasta. Tätä voidaan tarkastella Banduran (1997) minäpystyvyyden kokemuksen käsitteen kautta: onnistumiset vahvistavat käsitystä omasta kyvystä selviytyä tehtävistä ja kohdata uusia haasteita (s. 19–82).

Epäonnistumiset puolestaan näyttäytyivät aineistossa usein tilanteina, jotka käynnistivät uudenlaista ajattelua ja toimintaa. Kun opiskelijat tulkitsivat epäonnistumisen syitä omassa toiminnassaan tai tekniikan ominaisuuksissa, eivät pysyvänä kyvyttömyytenä, he pystyivät suuntaamaan työskentelyään uudelleen. Tämä vastaa Weinerin (1985) attribuutioteoriaa, jonka mukaan oppimista tukevat selitykset kohdistuvat muuttuviin ja hallittaviin tekijöihin (s. 548–550).

Useissa aineisto-otteissa näkyi myös asennemuutos, jossa epäonnistumisen pelko väistyi ja tilalle tuli hyväksyntä prosessin keskeneräisyydestä. Dweckin (2006) kasvun ajattelutavan mukaan tällainen suhtautuminen tukee oppimista, koska haasteet nähdään mahdollisuuksina kehittyä eikä uhkina omalle osaamiselle (s. 6–12). Aineistossa tämä ilmeni rohkeutena kokeilla ja sallia virheitä osana työskentelyä.

Grafiikan tekniikoiden monivaiheisuus ja virheherkkyys korostivat oppimisen emotionaalista ulottuvuutta. Opiskelijat kuvasivat jännitystä, turhautumista ja mielihyvää osana samaa prosessia. Csikszentmihalyin (1990) mukaan oppiminen voi olla erityisen palkitsevaa, kun haaste ja taitotaso ovat tasapainossa (s. 49–67). Aineistossa onnistumiset syntyivät usein juuri näissä tilanteissa, joissa opiskelija oli joutunut ponnistelemaan mutta koki lopulta edistyvänsä.

Lisäksi opiskelijat kuvasivat kehittyvää kykyä arvioida omaa työskentelyään realistisesti ja tehdä siihen korjauksia. Zimmermanin (2000) mukaan tämä on keskeinen osa itseohjautuvaa oppimista (s. 14–18). Grafiikan työskentely pakotti opiskelijat tarkastelemaan jokaista vaihetta suhteessa seuraavaan, mikä teki oppimisprosessista näkyvän ja konkreettisen.

Yhteenvetona voidaan todeta, että onnistumiset ja epäonnistumiset toimivat aineistossa oppimisen keskeisinä käännekohtina. Ne auttoivat opiskelijoita rakentamaan käsitystä omasta osaamisestaan, sietämään epävarmuutta ja suuntaamaan työskentelyään eteenpäin.

Epäonnistuminen ei näyttäyty oppimisen vastakohtana, vaan sen olennaisena osana, joka mahdollistaa oivallukset, muutokset ja kehittymisen.

### 5.3.3 Yksilölliset erot, poissaolot ja eritahtisuus

Opintojakson aikana opiskelijoiden työskentely ei edennyt yhtenäisessä rytmissä, vaan aineistossa korostuivat selkeät yksilölliset erot jaksamisessa, työskentelytahdissa ja mahdollisuuksissa sitoutua prosessiin. Osa opiskelijoista kuvasi työskentelyään sujuvaksi ja intensiiviseksi, kun taas toisille opintojakso näyttäytyi kuormittavana tai vaikeasti hallittavana. Lisäksi poissaolot vaikuttivat merkittävästi siihen, miten opiskelijat pysyivät mukana opetuksen etenemisessä ja miten he kokivat oman osallisuutensa.

Aineisto osoittaa, että vaikka opetuksen rakenne ja tavoitteet olivat kaikille samat, opiskelijoiden lähtökohdat ja elämäntilanteet muokkasivat opintojakson kokemusta merkittävästi. Näiden yksilöllisten erojen tarkastelu tuo esiin, miten työskentelyrytmi, jaksaminen ja poissaolot kietoutuivat osaksi oppimisprosessin dynamiikkaa.

Yksilölliset erot nousivat aineistossa esiin jo tiiviissä vastauksissa, joissa opiskelijat ankkuroivat opintojakson kokemuksensa omaan hyvinvointiinsa:

Hyvinvointini (Kysely, vastaaja 4)

Vaikka vastaus on lyhyt, se paljastaa, kuinka keskeinen merkitys jaksamisella oli opiskelijan mahdollisuuksille osallistua ja sitoutua työskentelyyn.

Osalle opiskelijoista kuormitusta aiheutti työskentelyn ja dokumentoinnin yhdistäminen:

Aloittaessani varsinaisen työn keskityin siihen täysin, jonka takia sen dokumentointi prosessikansioon oli haastavaa ja vaikeutti teoksieni aloittamista (Kysely, vastaaja 5).

Aineistossa esiintyi myös useita kuvauksia hitaammasta työskentelyrytmistä ja ajankäytön haasteista:

Olen vain yksilö, joka vaatii paljon aikaa taiteen tekemiseen :\*) (Kysely, vastaaja 5)

Minulle jöi vaikeudeksi tehdä työni ajoissa loppuun, sillä suunnittelussani ja työskentelyssäni menee kohtuullisen paljon aikaa (Kysely, vastaaja 4).

Tähän työhön minulla meni monta tuntia aikaa, varsinkin kun työni oli haastavampi mitä kuvittelin (Prosessikansio, opiskelija 8).

Eritaisuus näkyi myös ryhmätasolla:

Mielestäni kurssi oli hyvin suunniteltu, ehkä tarvitsisi vain enemmän aikaa harjoitustöille, koska moni oli todella eri tahdissa (Kysely, vastaaja 4).

Poissaolot nousivat aineistossa yhdeksi keskeisimmistä työskentelyä katkaisevista tekijöistä:

Olin viikon kipeänä, jonka aikana carborundumia opetettiin, joten minun piti kysyä apua, miten kaikki toimii (Prosessikansio, opiskelija 7).

En ehtinyt tehdä lopputyötä, koska tulin kipeäksi ennen viimeisiä tunteja.. (Prosessikansio, opiskelija 8.)

Poissaolot, vedostuksen toimivuus (Kysely, vastaaja 3).

Otteet osoittavat, että poissaolot vaikuttivat paitsi ajalliseen etenemiseen myös työskentelyn varmuuteen ja itsenäisyyteen.

Aineiston perusteella yksilölliset erot työskentelyrytmissä ja jaksamisessa muodostivat keskeisen osan opiskelijoiden oppimiskokemusta. Opintojakson vaatimukset eivät asettuneet kaikille opiskelijoille samalla tavalla, vaan työskentelyyn osallistuminen oli monille sidoksissa psyykkiseen kuormitukseen, energiaan ja elämäntilanteeseen. Tämä on linjassa Steinbergin (2017, s. 45–48) havaintojen kanssa, joiden mukaan nuorten kyky säädellä ponnistelua ja keskittymistä on herkkä stressille ja väsymykselle.

Prosessikansion ylläpito näyttäytyi osalle opiskelijoista kuormittavana, vaikka se toimi toisille tärkeänä reflektiovälineenä. Tämä tuo esiin pedagogisten rakenteiden kaksijakoisuuden, sillä samat käytännöt voivat tukea oppimista tai muodostua esteiksi riippuen opiskelijan työskentelytavasta ja voimavaroista. Black ja Wiliam (1998, s. 26) korostavat, että arviointia tukevat rakenteet edistävät oppimista vain silloin, kun ne ovat opiskelijalle hallittavia ja merkityksellisiä.

Yksilöllinen työskentelyrytmi nousi aineistossa keskeiseksi tekijäksi. Opiskelijat kuvasivat hitaampaa etenemistä, joka ei liittynyt osaamattomuuteen vaan tapaan työskennellä ja käyttää aikaa. Zimmermannin (2002) itsesäätelyteoria tukee tätä tulkintaa. Hänen mukaansa oppijat eroavat toisistaan siinä, kuinka he suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat omaa toimintaansa.

Yhdenmukainen aikataulu ei tällöin tue kaikkia opiskelijoita tasapuolisesti. (Zimmerman, 2002, s. 66–68.)

Poissaolojen vaikutus näyttäytyi aineistossa erityisen merkittävänä. Poissaolo ei ainoastaan viivästyttänyt työskentelyä, vaan katkaisi usein prosessin kriittisessä vaiheessa, jolloin opiskelija menetti kokonaiskuvan tehtävän etenemisestä. Locke ja Latham (2002, s. 709–711) korostavat, että tavoitteisiin sitoutuminen edellyttää jatkuvuutta ja selkeää käsitystä tehtävän rakenteesta. Kun tämä jatkumo katkeaa, opiskelijan on vaikea palata työskentelyyn itsenäisesti, mikä heikentää pystyvyyden tunnetta ja lisää riippuvuutta opettajan tuesta.

Itseohjautuvuusteorian näkökulmasta yksilölliset erot heijastuivat erityisesti kompetenssin kokemukseen. Opiskelija, joka jäi jälkeen poissaolojen tai hitaamman etenemisen vuoksi, ei välttämättä kokenut hallitsevansa tehtävää samalla tavoin kuin muut, vaikka sitoutuminen ja motivaatio olisivat olleet olemassa (Ryan & Deci, 2000, s. 233). Tämä vaikutti myös osallisuuden kokemukseen ryhmässä.

Samalla aineisto osoittaa, ettei hitaampi tai katkonaisempi eteneminen merkinnyt heikompa oppimista. Useat opiskelijat kuvasivat pitkäjänteistä paneutumista ja tarvetta työskennellä omassa rytmissään. Deweyn (1934/1980, s. 35–36) mukaan taiteellinen oppiminen rakentuu kokemusten jatkumolle, ei nopealle suoritukselle. Tästä näkökulmasta yksilölliset erot eivät ole puutteita, vaan ilmentävät erilaisia tapoja olla suhteessa materiaaleihin, tekniikoihin ja tekemiseen.

Yhteenvetona voidaan todeta, että yksilölliset erot, poissaolot ja eritahtisuus muokkasivat merkittävästi opiskelijoiden mahdollisuuksia osallistua ja sitoutua opintojakson työskentelyyn. Nämä tekijät eivät olleet oppimisprosessin sivuvaikutuksia, vaan keskeinen osa sen dynamiikkaa. Ymmärtämällä näitä eroja on mahdollista kehittää opetusta, joka tunnistaa opiskelijoiden vaihtelevat voimavarat ja tarjoaa joustavampia tapoja edetä taiteellisessa oppimisprosessissa.

## 5.4 Opettajan näkökulma ja reflektio

Opintojakson aikana pitämäni tutkimuspäiväkirja muodostaa aineiston, joka avaa toisen näkökulman tutkimukseeni opettajan kokemuksen ja siinä tapahtuvan jatkuvan reflektiivisen ajattelun kautta. Edelliset luvut tarkastelivat opiskelijoiden osallisuuden, toimijuuden ja oppimiskokemusten rakentumista heidän omien havaintojensa kautta. Opettajan näkökulma taas paljastaa, millaisissa käytännöllisissä, emotionaalisissa ja pedagogisissa jännitteissä nämä kokemukset syntyivät. Päiväkirjamerkinnoista näkyy, miten opettaja yrittää ymmärtää opiskelijoiden toimintaa ja muokkaa opetuksen rakenteita tilanteen mukaan. Niistä on myös havainnoitavissa opetuksen arki, jossa haasteisiin reagoidaan nopeasti ja omien ratkaisujen vaikutuksia punnitaan jatkuvasti.

Tämä näkökulma on olennainen tutkimuskysymyksen kannalta, sillä osallistava opetus ei rakennu vain opiskelijoiden valinnanvapaudesta tai opintojakson rakenteista, vaan myös opettajan jaksamisesta, pedagogisista valinnoista ja kyvystä ylläpitää oppimista tukevaa ilmapiiriä. Päiväkirja dokumentoi sekä opetustilanteiden välittömiä haasteita että niiden synnyttämiä ajatuksia, jotka muovasivat opetuksen etenemistä. Näin se tekee näkyväksi sen, että opettajan toimijuus ja siihen liittyvät pohdinnat ovat osa samaa kokonaisuutta, jossa opiskelijoiden osallisuus ja oppimiskokemukset rakentuvat.

Tässä luvussa tarkastelen opettajan kokemuksia kolmen keskeisen teeman kautta. Ensimmäinen alaluku (5.4.1) käsittelee opettajan työn kuormitusta ja pedagogisia ristiriitoja, jotka liittyivät esimerkiksi aikatauluihin, poissaoloihin, ohjauksen määrään ja opiskelijoiden vaihteleviin tarpeisiin. Toinen alaluku (5.4.2) tarkastelee reflektiota omista pedagogisista valinnoista, pääasiassa sitä, miten opettaja tasapainoili rakenteen ja vapauden, teknisten vaatimusten ja opiskelijoiden toimijuuden sekä tavoitteiden ja käytännön realiteettien välillä. Kolmannessa alaluvussa (5.4.3) keskityn ryhmän dynamiikkaan ja oppimisen ilmapiiriin, jotka näkyivät esimerkiksi vertaisavun muotoutumisessa, vuorovaikutuksen vapautumisessa ja epätasaisen etenemisen luomissa jännitteissä.

Kun nämä näkökulmat yhdistetään, opettajan tekemä reflektio ei näyttäydy pelkkänä yksilöllisenä pohdintana. Se vaikuttaa suoraan siihen, miten opintojakso arjessa rakentuu, eli miten opiskelijat otetaan mukaan, millaisia valintoja tehdään ja millaiseksi ilmapiiri muodostuu.

### 5.4.1 Opettajan työn kuormitus ja pedagogiset ristiriidat

Opettajan työskentely lukion opintojaksolla oli jatkuvaa tasapainottelua sisältöjen, aikataulujen, opiskelijoiden tarpeiden ja pedagogisten valintojen välillä. Tutkimuspäiväkirja osoittaa, että opettajan näkökulmasta työ ei rakentunut pelkästään opetettavan aineksen hallinnasta, vaan myös jatkuvasta arvioinnista siitä, miten omat ratkaisut vaikuttivat opiskelijoiden kokemuksiin, jaksamiseen ja mahdollisuuksiin oppia. Reflektio toimi samalla sekä ammatillisena työkaluna että henkilökohtaisena prosessina, jossa opettaja pohti työnsä mielekkyyttä, onnistumisia ja riittämättömyyden tunteita.

Useat päiväkirjamerkinnot kuvaavat ristiriitoja opettajan omien tavoitteiden ja opiskelijoiden vastaanoton välillä jo opintojakson alkuvaiheessa:

Pelkään kuitenkin, että diaesitykseni oli liian sekava tai täynnä asiaa. En tiedä siis saivatko opiskelijat kiinni jakson tavoitteista ja rakenteesta. (Tutkimuspäiväkirja, 4.10.)

Samansuuntainen epävarmuus jatkui seuraavilla tunneilla:

Selitin tehtävän ehkä hiukan epäselvästi, sillä yksi opiskelija aina vastatessaan ensin selitti, miten tehtävän ymmärsi tai oikeastaan pahoitteli väärinymmärrystään. Tehtävä herätti paljon ihmetystä ja hämmennystä. (Tutkimuspäiväkirja, 5.10.)

Opettajan huomiot eivät liittyneet vain ohjeistukseen, vaan myös opetuksen rakenteellisiin reunaehtoihin:

Luokassa oli vain yksi prässi, joten meni sopivasti, että jotkut vedostivat ja toiset jatkoivat työskentelyään (Tutkimuspäiväkirja, 12.10.).

Aikataulullisesti tässä kohtaa oli haaveena se, että työt saataisiin loppuun, mutta olimme kaukana tavoitteesta (Tutkimuspäiväkirja, 12.10.).

Opettaja joutui tekemään pedagogisia ratkaisuja myös opintojakson edetessä:

Sillä aikaa meni huomattavasti enemmän carborundumiin ja kuivaneulaan, päätin muuttaa linoleikkauksen tehtävän reduktiomenetelmällä toteutettavaksi. Halusin

luoda käsityksen linoleikkauksesta monipuolisena työkaluna (Tutkimuspäiväkirja, 25.10.)

Kuormitusta lisäsivät poissaolot ja opiskelijoiden eritahtinen eteneminen:

Maanantain tunti oli jälleen kerran sellainen, että se meni opastaessa poissaolleita opiskelijoita, jotka eivät olleet alustus- ja demotunneilla. Tämä tarkoitti sitä, ettei minulla ollut vielääkään aikaa tai mahdollisuuksia mennä juttelemaan muiden opiskelijoiden kanssa. Jotkut opiskelijat hakeutuivat kysymään minulta apua, mutta ne, jotka jättäytyivät omille paikoilleen, jäivät periaatteessa täysin huomiotta. (Tutkimuspäiväkirja, 6.11.)

Lisäksi opettaja havaitsi tilanteita, joissa opiskelijat eivät aktiivisesti pyytäneet apua:

Jotkin opiskelijat kysyivät apua vasta, kun menin kierroksella heidän luokseen ja kysyin tarvitsevatko he apua. (Tutkimuspäiväkirja, 12.10.)

Huomasi kuitenkin, että monet olivat kovin epävarmoja omaan ymmärryksen tasoonsa, joka taas näyttäytyi siinä, että he saattoivat istua paikoillaan ja olla kysymättä edes apua (Tutkimuspäiväkirja, 30.10.).

Näistä otteista on havaittavissa hiljainen avun tarve. Opiskelijat eivät aina välttämättä pyydä apua, vaikka tarvitsisivat sitä. Tämä taas lisää opettajan vastuuta tarkkailla ja tulkita opiskelijoiden työskentelyä jatkuvasti.

Tutkimuspäiväkirjan otteet tekevät näkyväksi opetustyön emotionaalisen ja pedagogisen kuormittavuuden. Opettajan kokemus rakentuu tilanteissa, joissa omat pedagogiset tavoitteet, opiskelijoiden tarpeet ja opetuksen rakenteelliset reunaehdot eivät asetu saumattomasti yhteen. Vastuu opiskelijoiden oppimisesta, yhdistettynä opetustilanteiden ennakoimattomuuteen, loi tilanteita, joissa opettaja joutui jatkuvasti arvioimaan oman toimintansa riittävyttä ja vaikutuksia. Opetustyön emotionaalinen intensiivisyys näkyy aineistossa erityisesti huolena siitä, ymmärtävätkö opiskelijat tehtävänannot ja kokevatko he työskentelyn turvalliseksi ja mielekkääksi (Hargreaves, 2001, s. 105–109).

Kelchtermansin (1996) käsite *professional vulnerability* auttaa tulkitsemaan opettajan epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteita. Aineistossa haavoittuvuus ei näyttäydy

osaamisen puutteena, vaan tietoisuutena siitä, että pedagogisten ratkaisujen vaikutukset eivät ole täysin opettajan hallittavissa (s. 218–221). Päiväkirjamerkinnöissä opettaja palaa toistuvasti pohtimaan ohjeistuksen selkeyttä ja omaa vastuutaan opiskelijoiden kokemuksista.

Kuormittavuutta lisäsivät erityisesti aikapaine, samanaikaiset vaatimukset ja rajalliset resurssit. Aineistossa toistuva kokemus siitä, ettei opettaja ehdi kaikkien opiskelijoiden luo, ilmentää pedagogista ristiriitaa: tietoista pyrkimystä tukea jokaista opiskelijaa, mutta käytännön pakkoa tehdä jatkuvia kompromisseja. Tämä vahvisti kokemusta riittämättömydestä ja lisäsi emotionaalista kuormitusta, mikä on tunnistettu myös keskeiseksi opetustyön stressitekijäksi (Kyriacou, 2001, s. 29–32).

Havainnot näkyvät myös aiemmassa tutkimuksessa. Veenmanin (1984, s. 144–147) mukaan aloittelevat opettajat törmäävät lähes poikkeuksetta samoihin haasteisiin: työmäärä, opiskelijoiden tarpeet, suunnittelu, eriyttäminen ja jatkuva päätöksenteko. Tutkimuspäiväkirjan kuvaukset poissaoloista, eritahtisesta etenemisestä ja opetuksen mukauttamisesta asettuvat selkeästi tähän jatkumoon.

Schönin (1983; 1987) reflektiivisen toiminnan teoria jäsentää opettajan toimintaa aineistossa kahdella tasolla. *Reflection-in-action* näkyy tilanteissa, joissa opettaja muuttaa tehtävän etenemistä tai ohjaustapaa kesken opetustilanteen vastatakseen opiskelijoiden tarpeisiin (Schön, 1983, s. 68–71). *Reflection-on-action* puolestaan ilmenee päiväkirjamerkinnöissä, joissa opettaja arvioi jälkikäteen ratkaisujensa onnistumista ja pohtii vaihtoehtoisia toimintatapoja (Schön, 1987, s. 26–30). Näiden kahden reflektion tason vuorottelu selittää aineistossa esiintyvää epävarmuuden ja kehittämishalun rinnakkaisuutta.

Freiren (1970/2005) ja hooksin (1994) dialoginen pedagogiikka tuo analyysiin eettisen ja vallan näkökulman. Päiväkirjassa kuvatut tilanteet, joissa opiskelijat eivät uskalla pyytää apua tai jäävät passiivisiksi, heijastavat pedagogisen vallan epäsymmetriaa, jota Freire pitää keskeisenä opetuksen haasteena (Freire, 1970/2005, s. 72–75). hooksin mukaan opettajan jaksaminen ja läsnäolo ovat edellytyksiä dialogille ja osallisuudelle, mutta ne ovat haavoittuvaisia rakenteellisille paineille (hooks, 1994, s. 153–158). Aineistossa tämä näkyy erityisesti tilanteissa, joissa opettajan aika kuluu poissaolleiden ohjaamiseen ja osa opiskelijoista jää vaille huomiota.

Yhteenvetona voidaan todeta, että opettajan kuormitus ei aineistossa näyttäydy yksilöllisenä ongelmana, vaan opetustyön rakenteellisena ja relationaalisenä ilmiönä. Tutkimuspäiväkirja osoittaa, että pedagoginen toimijuus rakentuu jatkuvassa jännitteessä ihanteiden, todellisten olosuhteiden ja opiskelijoiden tarpeiden välillä. Näiden jännitteiden näkyväksi tekeminen on keskeistä opettajan osallisuuden ja opiskelijoiden oppimiskokemusten ymmärtämiseksi.

#### 5.4.2 Reflektio pedagogisista valinnoista

Opettajan tekemät pedagogiset valinnat vaikuttivat merkittävästi siihen, millaisena opiskelijat kokivat työskentelyn vapauden, rakenteet ja tuen opintojakson aikana. Tutkimuspäiväkirjan perusteella nämä valinnat eivät olleet opettajalle yksiselitteisiä, vaan ne herättivät jatkuvaa pohdintaa siitä, miten yhdistää opiskelijälähtöisyys, saavutettavat tavoitteet ja työskentelyn mielekkyys. Päiväkirjamerkinnoissa opettaja palaa toistuvasti kysymykseen siitä, kuinka paljon vapautta opiskelijoille voidaan antaa ilman, että työskentely muuttuu hajanaiseksi tai tavoitteet jäävät saavuttamatta. Reflektio kohdistuu sekä yksittäisiin opetustilanteisiin että koko opintojakson rakenteeseen.

Opettajan pohdinta opiskelijoille annettavan vapauden ja vastuun rajoista nousee esiin jo opintojakson alkuvaiheessa:

Sain vihdoin kasaan prosessikansion ja lopputyön ohjeet. Ohjeet olivat todella hankalat väsäätä, sillä on haastavaa hahmottaa, missä menee osallistumisen/valinnanvapauden ja tekemättömyyden raja. Tavoitteet eivät voi toteutua, jos opiskelija valitsee olla tekemättä mitään. (Tutkimuspäiväkirja, 9.10.)

Sama teema jatkuu pohdinnoissa opetussuunnitelman tavoitteiden ja opiskelijälähtöisyyden suhteesta:

Minun oli jotenkin sisällytettävä opintosuunnitelman tavoitteita kansionkin, joten taistelin itseni kanssa paljon siitä, mihin minun tulisi asettaa raja opintosuunnitelman tavoitteiden ja kurssin töiden/prosessikansion toteutuksen vapauden välille. (Tutkimuspäiväkirja, 9.10.)

Pedagogisten valintojen vaikutukset konkretisoituivat erityisesti tehtävänantoihin ja niiden aikataulutukseen liittyvissä tilanteissa:

Tässä kohtaa tajusin sen, että kuinka kiireellä harjoituskerrat olisi mentävä läpi, jotta loppuun jäisi vapaata aikaa. Ongelmaksi kuitenkin ilmeni se, että tehtävänantoni esimerkiksi kuivaneulassa ei ollut kaikista selvin, sillä sen parissa meni paljon enemmän aikaa kuin ajattelin. (Tutkimuspäiväkirja, 11.10.)

Opettaja pohti myös avoimuuden ja tuen suhdetta uusien tekniikoiden kohdalla:

Alkuperäinen tehtävänanto oli abstrakti ilmaisukokeilu, mutta täysin uutena tulevat tekniikat [...] herättivät epäilyä tehtävänannon epämääräisyydestä. Jos jotain, niin aiheen tai tehtävänannon tulisi tuoda jonkinlainen turvaverkko, jota opiskelija voi käyttää hyödykseen, mikäli ei keksi aiheita... (Tutkimuspäiväkirja, 11.10.)

Valinnanvapauden rajaaminen näyttäytyi erityisen haastavana tilanteissa, joissa tekniikat olivat vaativia:

Yksi oppilaista kysyi, että onko aihe vapaa, johon totesin, että toistaiseksi teema on vielä minun määräämäni, sillä tekniikka on haastava ja tarkoituksena on antaa loppujakson ajaksi heille päättämismvapauden aiheissa ja tekniikoissa... Tämä jäi mietityttämään jälkeensä, sillä minun on todella hankalaa pallotella opiskelijalähtöisemmän ja osallistavan jakson ja opetussuunnitelman tavoitteet täyttävän rakenteen välillä. (Tutkimuspäiväkirja, 26.10.)

Myös opiskelijoiden ohjauksen tarve haastoi osallistavan pedagogiikan periaatteita:

Ensimmäisten vedosten jälkeen [...] opiskelijat toivoivat opettajana minun ohjaavan jotenkin heidän työnsä suuntaa. Näin haastavan tekniikan kanssa oli hankalaa yrittää pitää niin sanotusti pallo oppilaalla, mutta silti antaa tarpeeksi ohjausta ja neuvoja. (Tutkimuspäiväkirja, 2.11.)

Tämä viimeinen ote kokoaa yhteen koko alaluvun keskeisen tematiikan. Siinä reflektio omasta opettajuudesta asettuu jatkuvasti kahden voiman väliin, haluan tukea opiskelijan itsenäistä työskentelyä ja velvollisuuteen turvata oppimisprosessin eteneminen.

Tutkimuspäiväkirjan otteet osoittavat, että pedagogiset valinnat eivät näyttäytyneet opettajalle yksittäisinä päätöksinä, vaan jatkuvana tasapainotteluna vapauden ja rakenteen välillä.

Opettaja joutui toistuvasti pohtimaan, milloin opiskelijoille annettava autonomia tukee oppimista ja milloin se lisää epävarmuutta tai hidastaa työskentelyä. Tämä jännite kulki läpi opintojakson ja vaikutti sekä tehtävänantoihin että opetuksen rytmitykseen.

Kuvaukset siitä, miten haastavaa oli pallotella valinnanvapauden ja tekemättömyyden välillä osoittaa, että opettaja joutui jatkuvasti arvioimaan, milloin opiskelijälähtöisyys muuttuu opiskelijan kannalta kuormittavaksi ja milloin se taas tukee osallisuutta. Freiren (1970/2018, s. 89–94) dialogisen pedagogiikan näkökulmasta tämä on keskeinen havainto, sillä hänen mukaansa opettaja ei voi vain “vapauttaa” opiskelijoita tekemään omia ratkaisuja, ellei hän samalla rakenna sellaisia puitteita, jotka mahdollistavat toimijuuden turvallisesti. Reflektio näyttääkin syntyneen juuri siitä, että opettaja pyrki etsimään tasapainoa vapauden ja rakenteen välillä, pyrkien välttämään sekä liiallista kontrollia että hallitsematonta avoimuutta. Selvä esimerkki tästä on tilanteissa, joissa uudet, teknisesti haastavat grafiikan menetelmät herättivät opiskelijoissa epävarmuutta. Tämä liittyy vahvasti siihen, mitä hooks (1994, s. 39–41) on todennut: vaikka opiskelijoiden omaehtoiset prosessit ovat tärkeitä, opettajalla säilyy vastuu ohjata oppimista niin, ettei opiskelija joudu “putoamaan” ilman tukea. Osallistava pedagogiikka ei siis ole ohjeettomuutta, vaan tietoista tilan antamista, jossa turvallinen kehys mahdollistaa luovan riskinoton.

Päiväkirjamerkinnöissä opettaja palaa useaan otteeseen arvioimaan omien ratkaisujensa ajoitusta ja vaikutuksia. Pedagogiset päätökset syntyivät usein tilanteissa, joissa aikaa oli rajallisesti ja opiskelijoiden tarpeet vaihtelivat. Näissä kohdissa opettajan toiminta ei perustunut valmiisiin malleihin, vaan tilanteen tulkintaan ja sen hetkiseen harkintaan. Tätä jatkuvaa säätelyä voidaan jäsentää reflektiivisen toiminnan käsitteen kautta, jossa opettaja arvioi ja muokkaa toimintaansa sekä opetustilanteen aikana että sen jälkeen (Schön, 1983, s. 49–69; Schön, 1987, s. 26–30).

Reflektio ei aineistossa näyttäydä vain teknisenä opetuksen kehittämisenä, vaan myös ammatillisena identiteettityönä. Opettaja pohtii toistuvasti sitä, millainen opettaja hän haluaa olla ja millaisia arvoja hänen pedagogiset valintansa heijastavat. Kelchtermans (1996, s. 260–262) kuvaa vastaavien tilanteiden olevan opettajan ammatillisen minäkäsityksen ydintä, sillä opettaja joutuu jatkuvasti suhteuttamaan toimintaansa siihen, millainen hän *haluaa* olla opettajana ja millainen hänen *täytyy* olla opintojakson vaatimusten, opiskelijoiden tuen tarpeen ja oman ammatillisen vastuunsa vuoksi.

Pedagogisten valintojen pohdintaan kytkeytyi myös opetustyön emotionaalinen ulottuvuus. Huoli opiskelijoiden etenemisestä, poissaolojen vaikutuksista ja ajan riittävydestä teki päätöksenteosta kuormittavaa. Opettajan reflektio ei ollut neutraalia tarkastelua, vaan siihen liittyi emotionaalisia jännitteitä, jotka ovat opetustyön keskeinen osa (Hargreaves, 2001, s. 105–109). Samalla nämä jännitteet toimivat reflektion liikkeellepanevana voimana.

Yhteenvetona voidaan todeta, että opettajan reflektio pedagogisista valinnoista rakentui aineistossa jatkuvana neuvotteluna opiskelijälähtöisyyden ja pedagogisen vastuun välillä. Tehtävänannot, aikataulut ja ohjauksen määrä eivät olleet pysyviä ratkaisuja, vaan muotoutuivat tilanteiden ja kokemusten kautta. Reflektio näyttäytyy siten pedagogisen asiantuntijuuden keskeisenä osana, joka mahdollistaa opetuksen kehittämisen ja opiskelijoiden osallisuuden tukemisen muuttuvissa olosuhteissa.

### 5.4.3 Ryhmän dynamiikka ja oppimisen ilmapiiri

Tutkimuspäiväkirjan merkinnöissä ryhmän dynamiikka näyttäytyi opettajalle jatkuvasti muuttuvana ja monitasoisena ilmiönä. Toisinaan työskentely sujui luontevasti keskustellen ja ideoita jakaen, kun taas joissakin tilanteissa luokan ilmapiiri oli selvästi varautuneempi. Tämä vuorottelu muodosti taustan, jonka puitteissa opiskelijoiden osallisuus ja yhteisöllinen oppiminen joko vahvistuivat tai jäivät heikoiksi. Päiväkirjamerkinnot osoittavat, että ryhmän sosiaalinen rakenne ja vuorovaikutus eivät olleet pysyviä, vaan muuttuivat opetustilanteiden, tehtävien luonteen, opiskelijoiden etenemisen sekä läsnäolon ja poissaolojen mukaan. Ryhmädynamiikka vaikutti suoraan siihen, millä tavoin opiskelijat osallistuivat, pyysivät apua ja jakoivat ideoitaan.

Jo opintojakson alussa opettaja huomasi, että yhteiskeskustelun herättäminen oli vaikeaa:

Yhteiskeskustelussa oppilaita oli haastavaa saada puhumaan töistään. Tein muutaman huomion ja kysyin niiden pohjalta, joka sai yhden kertomaan havainnoistaan. (Tutkimuspäiväkirja, 4.10.)

Toisaalta hyvin ohjattu ja matalan kynnyksen tehtävä aktivoi ryhmää nopeasti:

Lämmittelytehtävän vastauksia verrattiin toisiinsa innolla (Tutkimuspäiväkirja, 4.10.).

Luokassa esiintyi spontaania vertaisapua erityisesti tuttujen opiskelijoiden kesken:

Kaveriporukoissa olleet opiskelijat ohjasivat toisiaan aina hämmennyksen koittaessa (Tutkimuspäiväkirja, 12.10.).

Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan hakeutuneet oma-aloitteisesti pyytämään apua:

Jotkin opiskelijat kysyivät apua vasta, kun menin kierroksella heidän luokseen ja kysyin tarvitsevatko he apua. (Tutkimuspäiväkirja, 12.10.)

Epävarmuus omasta osaamisesta näkyi myös passiivisuutena ja vetäytymisenä:

Huomasi kuitenkin, että monet olivat kovin epävarmoja omaan ymmärryksen tasoonsa... he saattoivat istua paikoillaan ja olla kysymättä edes apua. (Tutkimuspäiväkirja, 30.10.)

Tekniikan hallinnan vahvistuessa ilmapiiri muuttui avoimemmaksi:

Suurella osalla jo pohjavedokset otettuna ja laatan kaiverrus aloitettu. Tässä kohtaa opiskelijoiden keskinäinen kommunikaatiokin kevyempää, eikä niinkään tekniikan hankaluudella väritynyttä. (Tutkimuspäiväkirja, 2.11.)

Fyysinen työskentelytila tuki vuorovaikutusta vedostusvaiheessa:

Vedostavat opiskelijat keskustelivat vapaasti keskenään ja sekoittelivat itsenäisesti värit ja ottivat vedokset (Tutkimuspäiväkirja, 6.11.).

Keskustelut ruokkivat myös ideointia ja työskentelyintoa:

Keskustelun innostamina, jotkut lähtivät heti väsäämään omia loppujakson töitään, joista he olivat jo ideoineet ja jutelleet keskustelun aikana. (Tutkimuspäiväkirja, 8.11.)

Kaksi opiskelijaa keskusteli ideoistaan keskenään ja toinen totesi saaneensa inspiraation ensimmäisen ideoista keskustelun ansiosta. (Tutkimuspäiväkirja, 16.11.)

Kuitenkin yksilölliset erot etenemisessä rikkoivat toisinaan ryhmän yhteistä rytmiä ja loivat paineita hitaammin edenneille:

Jotkin opiskelijat ovat päässeet jo omien töidensä pariin... monet ovat joutuneet olla koronan ja muiden vastaavien takia poissa viikkoja kerrallaan, jolloin he ovat jääneet huomattavasti muita jälkeen. (Tutkimuspäiväkirja, 15.11.)

Tutkimuspäiväkirjan otteet osoittavat, että ryhmän dynamiikka oli herkkä sekä pedagogisille ratkaisuille että opiskelijoiden kokemalle osaamiselle ja varmuudelle. Oppimisen ilmapiiri ei ollut pysyvä taustatekijä, vaan aktiivisesti muotoutuva osa opetustilannetta, joka vaikutti siihen, kuinka rohkeasti opiskelijat osallistuivat ja ottivat tilaa vuorovaikutuksessa. Ilmapiirin vaihtelut näkyivät erityisesti yhteiskeskustelujen niukkuudessa opintojakson alussa sekä niiden vapautumisessa myöhemmissä vaiheissa.

Ryhmän emotionaalinen turvallisuus näyttäytyi aineistossa keskeisenä oppimista säätelevänä tekijänä. Kun opiskelijat kokivat tilanteen riskialttiiksi, esimerkiksi epävarmuuden tai teknisten haasteiden vuoksi, vuorovaikutus väheni ja osa opiskelijoista vetäytyi. Vastaavasti tilanteissa, joissa työskentely eteni sujuvammin ja tekniikat alkoivat olla hallinnassa, opiskelijoiden keskinäinen kommunikaatio keveni ja yhteisöllisyys vahvistui. Tämä tukee käsitystä siitä, että oppimisen ilmapiiri rakentuu kokemuksesta hallinnasta ja turvallisuudesta (Hargreaves, 2001, s. 105–109).

Vertaisvuorovaikutus näyttäytyi aineistossa merkittävänä voimavarana. Kun opiskelijat ohjasivat toisiaan itsenäisesti, syntyi sitä, mitä Beijaard, Meijer ja Verloop (2003, s. 124–126) kuvaavat opettajuuden jaetuksi tilaksi eli toimintaa, jossa opettajan ei tarvitse olla jatkuvasti jonkinlainen tiedon portinvartija. Tämä vapautti resursseja niille opiskelijoille, jotka eivät uskaltaneet hakea apua oma-aloitteisesti. Toisaalta juuri nämä opiskelijat paljastivat ilmapiirin toisen puolen, sillä epävarmuus omasta osaamisesta saattoi johtaa vetäytymiseen, mikä Hargreavesin (2001) mukaan heijastaa opetustilanteen emotionaalisia valtasuhteita. Hänen mukaansa niitä ei koskaan jaeta tasaisesti, vaan turvallisuuden tason vaihtelu muovaa sitä, kenellä on tilaa puhua ja toimia. (Hargreaves, 2001, s. 109.)

Tekniikan oppimisen edistyminen vaikutti selvästi ryhmän vuorovaikutukseen. Kun perustavanlaatuiset tekniset haasteet väistyivät, opiskelijoiden kognitiiviset resurssit vapautuivat yhteiseen ideointiin ja keskusteluun. Vygotskyn (1978, s. 86–90) mukaan sellaisessa tilanteessa, jossa opiskelija ei enää kamppaile perustavan ongelman kanssa, kognitiiviset resurssit vapautuvat yhteiseen työskentelyyn. Ryhmän sisäinen rytmi

synkronisoitui juuri silloin, kun yksilöiden kuormitus keveni. Vedostustilanteet toimivat konkreettisina esimerkkeinä tilanteista, joissa fyysinen tekeminen ja yhteinen tila tukivat luontevaa vuorovaikutusta ja yhteistoiminnallista oppimista (Dewey, 1916/2011, s. 36–38).

Ryhmädynamiikka osoittautui kuitenkin haavoittuvaksi yksilöllisten etenemisrytminen ja poissaolojen vuoksi. Kun osa opiskelijoista jäi jälkeen, yhteinen rytmi rikkoutui ja ilmapiiri saattoi kuormittua. Näissä tilanteissa opettajan pedagoginen vastuu korostui, sillä hänen tehtävänä oli tukea sekä ryhmän kokonaisuutta että yksittäisiä opiskelijoita ilman, että kumpikaan osapuoli kärsisi kohtuuttomasti. Tämä heijastaa opettajan työn vuorovaikutuksellista luonnetta, jossa ryhmän hyvinvointi ja yksilöllinen tuki kietoutuvat toisiinsa (Kelchtermans, 1996, s. 219–223).

Yhteenvetona voidaan todeta, että ryhmän dynamiikka ja oppimisen ilmapiiri muotoutuivat aineistossa jatkuvasti muuttavana kokonaisuutena. Vuorovaikutus vahvistui tilanteissa, joissa opiskelijat kokivat osaamista ja etenemistä, ja heikkeni hetkissä, joissa epävarmuus tai epätasainen työskentely loi jännitteitä ryhmän sisälle. Tämä osoittaa, että osallistava opintojakso edellyttää paitsi pedagogisia rakenteita myös ryhmän yhteisen rytmin ja emotionaalisen turvallisuuden aktiivista kannattelua.

## 6. Johtopäätökset ja kehitysehdotukset

Tässä luvussa kokoan yhteen tutkimukseni keskeiset havainnot ja tarkastelen niiden merkitystä osallistavan kuvataiteen oppikokonaisuuden toteuttamisen näkökulmasta. Johtopäätökset perustuvat tutkimuksen tuloksiin ja niiden tulkintaan, eivät yksittäisiin aineisto-otteisiin. Luvun tarkoituksena on vastata tutkimuskysymykseen kokoavasti sekä nostaa esiin keskeisiä periaatteita ja kehitysehdotuksia, joita voidaan hyödyntää osallistavan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa lukio-opetuksen kontekstissa.

### 6.1 Johtopäätökset osallistavan oppikokonaisuuden mahdollisuuksista

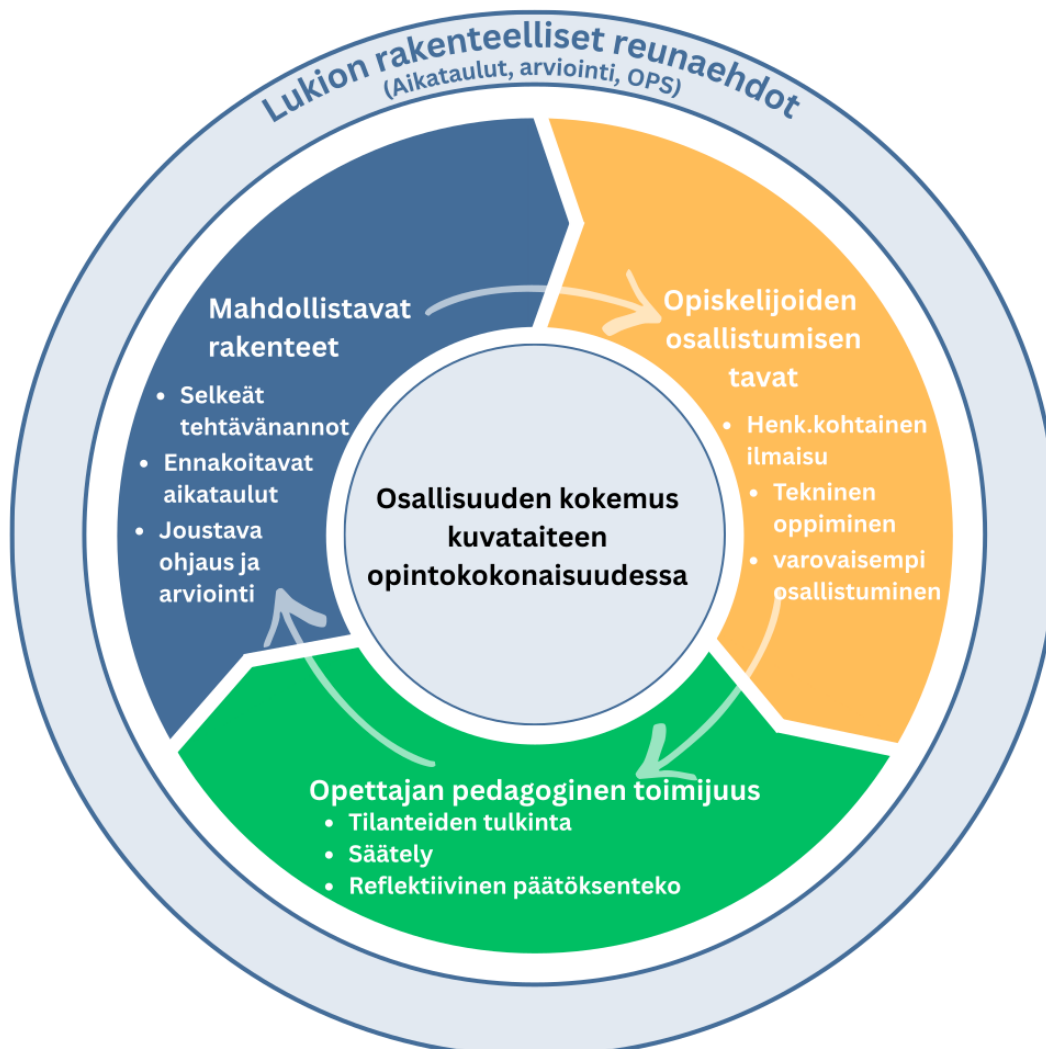
Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, millä tavoin osallistava kuvataiteen opintokokonaisuus rakentuu lukio-opetuksen kontekstissa ja miten se näyttäytyy opiskelijoiden ja opettajan kokemuksissa. Keskeisin havainto on, että osallisuus rakentui tässä moduulissa rakenteiden ja valinnan paikkojen yhteispelinä, ei yksittäisenä 'osallistavana menetelmänä'. Osallistava opintokokonaisuus ei näyttäydy aineistossa valmiina mallina, vaan sellaisena prosessina, joka rakentuu opetuksen rakenteista, opettajan pedagogisista valinnoista sekä opiskelijoiden erilaisista tavoista olla mukana.

Keskeinen johtopäätös on, että rakenteilla on ratkaiseva merkitys osallisuuden mahdollistumisessa. Selkeät aikataulut, tehtävänannot ja työskentelyä jäsentävät käytännöt loivat opiskelijoille turvaa ja ennakoitavuutta, mikä puolestaan mahdollisti itsenäisemmän ja rohkeamman työskentelyn. Aineisto osoittaa, että autonomia ei toteudu tyhjiössä, vaan edellyttää riittäviä rakenteita. Kun rakenteet olivat liian väljät tai epäselvät, opiskelijoiden epävarmuus lisääntyi ja sitoutuminen heikkeni. Vastaavasti tilanteissa, joissa rakenteet tukivat työskentelyä ilman liiallista kontrollia, opiskelijat pystyivät tekemään omia valintojaan ja ottamaan vastuuta prosessistaan.

Toinen keskeinen johtopäätös liittyy osallisuuden monimuotoisuuteen. Tutkimukseni osoittaa, että opiskelijat osallistuivat oppikokonaisuuteen eri tavoin: toiset ilmaisivat itseään voimakkaasti henkilökohtaisten teemojen kautta, kun taas toiset lähestyivät tehtäviä varovaisemmin tai teknisen oppimisen näkökulmasta. Osallisuus ei näin ollen näyttäytynyt aineistossa yhtenäisenä kokemuksena, vaan vaihtelevina tapoina olla mukana opetuksessa. Tämä haastaa ajatuksen siitä, että osallistavuus tarkoittaisi samanlaista aktiivista näkyvää

ilmaisua kaikille. Myös vetäytyvämpi, kokeileva, ohjatumpi tai teknisesti painottunut työskentely voi olla merkityksellinen osa opiskelijan oppimisprosessia.

Kolmas johtopäätös koskee opettajan roolia osallistavan oppikokonaisuuden mahdollistajana. Aineiston perusteella opettajan tehtävä ei rajoittunut opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, vaan sisälsi jatkuvaa tilanteiden tulkintaa, pedagogista säätelyä ja reflektiota. Opettajan toimijuus näyttäytyi keskeisenä osallisuutta tukevana tekijänä erityisesti silloin, kun opetustilanteet muuttuivat ennakoimattomasti. Samalla tutkimus tuo esiin opettajan työn kuormittavuuden ja siihen liittyvät ristiriidat, erityisesti halun tukea opiskelijoiden autonomiaa ja toisaalta vastuun opetuksen tavoitteiden toteutumisesta. Osallistava pedagogiikka ei aineiston perusteella vähennä opettajan vastuuta, vaan pikemminkin muuttaa sen luonnetta.



Kuvio 7. Osallistavan kuvataiteen oppikokonaisuuden ekologinen kokonaisuus lukio-opetuksessa. Kuvio havainnollistaa tutkimuksen johtopäätöksiä siitä, miten osallisuuden kokemus rakentuu rakenteellisten tekijöiden, opiskelijoiden monimuotoisten osallistumisen tapojen ja opettajan pedagogisen toimijuuden vuorovaikutuksessa lukion reunaehtojen puitteissa. Kuvio: Jonna Tantarimäki 2025.

Aikataulujen ja ajankäytön merkitys nousi aineistossa esiin sekä opiskelijoiden että opettajan näkökulmasta. Liian tiukka aikataulu heikensi opiskelijoiden mahdollisuuksia hahmottaa työskentelyn kokonaisuutta ja lisäsi turhautumista, kun taas joustavat ratkaisut tukivat sitoutumista ja kokeilua. Samalla aikataulujen joustaminen siirsi kuormitusta opettajalle ja edellytti jatkuvaa uudelleensuunnittelua. Tämä osoittaa, että osallistava oppikokonaisuus edellyttää realistista suhtautumista opetuksen ajallisiin reunaehtoihin sekä niiden vaikutuksiin eri toimijoille.

Yhteenvedon voidaan todeta, että osallistava kuvataiteen oppikokonaisuus tarjoaa merkittäviä mahdollisuuksia opiskelijoiden toimijuuden, motivaation ja merkityksellisten oppimiskokemusten tukemiseen. Samalla tutkimus osoittaa, että osallisuus ei ole yksiselitteinen tai ongelmaton pedagoginen ratkaisu. Se edellyttää harkittuja rakenteita, opettajan jatkuvaa reflektiota sekä herkkyyttä tunnistaa opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat ja osallistumisen tavat. Osallistavuus näyttäytyy aineistossa pikemminkin pedagogisena suuntana kuin valmiina menetelmänä, jonka toteutuminen rakentuu aina tilannekohtaisesti ja kontekstisidonnaisesti.

## 6.2 Kehitysideat osallistavalle oppikokonaisuudelle

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella osallistavan kuvataiteen opintokokonaisuuden kehittäminen edellyttää ennen kaikkea tietoista tasapainottelua rakenteen ja joustavuuden välillä. Kehitysehdotukset eivät perustu yksittäisiin menetelmiin, vaan niihin pedagogisiin periaatteisiin ja käytäntöihin, jotka tukivat opintojaksolla opiskelijoiden osallisuutta ja työskentelyä aineiston perusteella. Seuraavat ehdotukset eivät ole yleispäteviä ratkaisuja, vaan pikemminkin suuntaa antavia näkökulmia, joita voidaan tarpeen tullen soveltaa erilaisissa opetuskonteksteissa.

Yksi keskeinen kehitysehdotus liittyy opetuksen rakenteiden näkyväksi tekemiseen ja jatkuvaan tarkasteluun. Tutkimus osoittaa, että opiskelijoiden autonomia vahvistui erityisesti silloin, kun tehtävänannot, aikataulut ja työskentelyn tavoitteet olivat riittävän selkeitä. Osallistavaa opintokokonaisuutta kehitettäessä olisi siksi perusteltua kiinnittää huomiota siihen, miten rakenteet esitellään opiskelijoille ja miten niitä voidaan tarvittaessa tarkentaa opintojakson aikana. Rakenteiden ei aineiston perusteella tarvitse olla jäykkiä, mutta niiden tulisi olla opiskelijoille ymmärrettäviä ja ennakoitavia.

Toinen aineistossa korostunut näkökulma on valinnanmahdollisuuksien asteittainen rakentaminen. Tutkimus osoittaa, että valinnanvapaus ei ole yksiselitteisesti osallisuutta lisäävä tekijä, vaan sen merkitys riippuu opiskelijoiden kokemuksesta omasta osaamisestaan ja tilanteen hallinnasta. Osallistavaa opintokokonaisuutta suunniteltaessa olisi hyödyllistä pohtia, millaisissa vaiheissa opiskelijoille annetaan enemmän vapautta ja milloin ohjaavampi rakenne tukee oppimista paremmin. Erityisesti uusien ja vaativien tekniikoiden kohdalla alkuvaiheen tuki näyttäytyi aineistossa tärkeänä osallisuuden edellytyksenä.

Tätä asteittaisuuden periaatetta voidaan aineiston perusteella toteuttaa myös esimerkiksi teemavalintojen joustavalla jäsentämisellä, jolloin opiskelijoilla on mahdollisuus työskennellä joko valmiiksi rajattujen teemojen parissa tai kehittää omia aiheitaan omien valmiuksiensa ja kiinnostuksenkohteidensa mukaisesti. Tällainen ratkaisu voi tukea osallisuutta sekä niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka kaipaavat selkeitä lähtökohtia, että niiden, jotka hyötyvät laajemmasta ilmaisun vapaudesta.

Valinnanvapauden lisääntyessä korostuu kuitenkin myös opettajan tarve seurata opiskelijoiden työskentelyn etenemistä ja tukea sitä ajoissa. Mikäli opiskelija määrittää pitkälti itse, mitä tekee ja miten työskentelee, edellyttää tämä opettajalta keinoja hahmottaa opiskelijan prosessia myös valmiin lopputuloksen ulkopuolella. Tutkimuksen perusteella prosessikansio näyttäytyi tässä suhteessa toimivana välineenä, sillä se mahdollisti työskentelyn seuraamisen, reflektion tukemisen ja tarvittaessa pedagogiseen ohjaukseen puuttumisen ilman, että opiskelijan autonomia kaventui hirvittävästi.

Samalla aineisto kuitenkin osoittaa, että valinnanvapauden rinnalle on tärkeää rakentaa jonkinlainen yhteinen pohja tai minimivaatimustaso, jonka päälle opiskelijat voivat rakentaa omia ratkaisujaan. Ilman tällaisia yhteisiä reunaehtoja opiskelijoiden työskentelyn vaativuustaso ja työmäärä voivat eriytyä huomattavasti, mikä saattaa heikentää kokemusta oikeudenmukaisuudesta ja kuormittaa lisäksi opettajan arviointityötä. Osallistavaa opintokokonaisuutta kehitettäessä olisi siksi perusteltua pohtia, miten yhteiset tavoitteet ja vähimmäisvaatimukset voidaan tehdä näkyviksi siten, että ne tukevat opiskelijoiden erilaisia lähtökohtia ja valintoja.

Osallistavuuteen liittyvä aineiston perusteella myös pedagoginen vastuu haastaa opiskelijoita oman osaamisensa ja totuttujen työskentelytapojensa ulkopuolelle. Osallisuus ei näyttäytynyt

tutkimuksessa pelkästään mukavuutena tai valinnanvapauden lisääntymisenä, vaan prosessina, joka sisälsi myös epävarmuutta, epämukavuutta ja uuden opettelua. Näiden kokemusten läpikäyminen näyttäytyi aineistossa merkityksellisenä osana oppimista ja toimijuuden kehittymistä. Osallistavaa opintokokonaisuutta kehitettäessä onkin tärkeää pohtia, miten opiskelijoita voidaan tukea siirtymään turvallisista ja tutuksi koetuista ratkaisuista kohti uusia haasteita ilman, että epämukavuus muodostuu ylivoimaiseksi tai lannistavaksi. Tämä korostaa opettajan pedagogisen harkinnan merkitystä tilanteissa, joissa osallistavuus edellyttää myös tavoitteellista ohjausta ja rajojen asettamista.

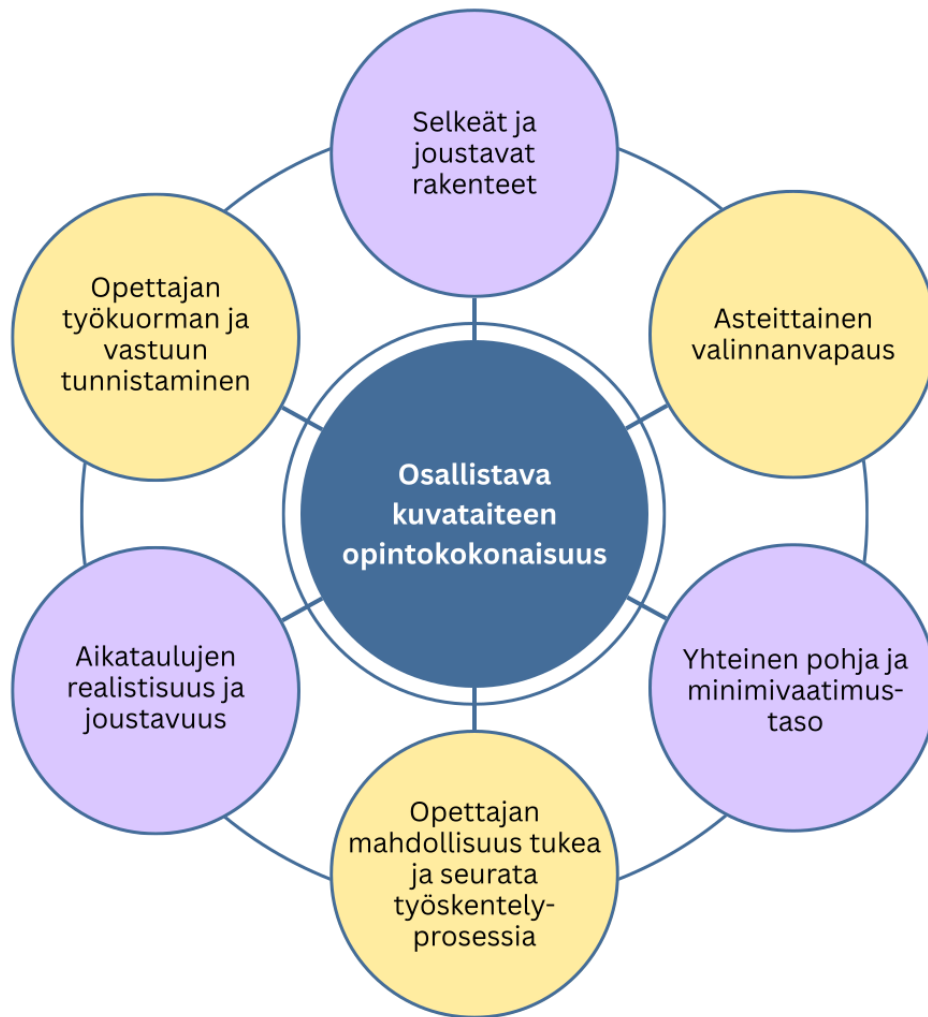
Aineistosta nousi suuresti esiin myös aikataulujen merkitys. Aineiston perusteella liian tiukat aikataulut heikensivät opiskelijoiden mahdollisuuksia hahmottaa työskentelyn kokonaisuutta ja lisäsivät epävarmuutta. Samalla aikataulujen joustaminen siirsi kuormitusta opettajalle ja vaati jatkuvaa uudelleensuunnittelua. Opintojaksoa kehitettäessä olisi siksi tärkeää arvioida aikataulujen vaikutuksia sekä opiskelijoiden että opettajan näkökulmasta ja tunnistaa, missä kohdin jousto tukee oppimista ja missä se kuormittaa kohtuuttomasti opetuksen toteuttajaa.

Reflektiiviset käytännöt, kuten prosessikansio, tukivat aineiston perusteella opiskelijoiden oppimisen jäsentämistä ja antoivat opettajalle välineitä seurata työskentelyprosessien etenemistä. Jotta nämä käytännöt eivät näyttäytyisi opiskelijoille pelkästään arvioinnin välineenä, edellyttävät ne opettajalta aikaa ja resursseja sekä mahdollisuutta reagoida opiskelijoiden pohdintoihin.

Lisäksi tutkimus teki näkyväksi opettajan työkuorman liittyviä kysymyksiä. Tutkimus osoittaa, että osallistava pedagogiikka ei kevennä opettajan työtä, vaan lähinnä muuttaa sen luonnetta. Opettajan rooli sisältää jatkuvaa tilanteiden tulkintaa, päätöksentekoa ja reflektointia, mikä lisää emotionaalista ja ajallista kuormitusta. Osallistavia opintokokonaisuuksia kehitettäessä olisi siksi tärkeää tarkastella myös niitä rakenteellisia edellytyksiä, jotka mahdollistavat opettajan työskentelyn kestäväällä tavalla.

Lopuksi voidaan todeta, että osallistavan kuvataiteen opintokokonaisuuden kehittäminen edellyttää pedagogista herkkyyttä ja valmiutta tarkastella opetusta prosessina. Tutkimuksen perusteella osallistavuus ei ole yksittäinen ratkaisu, vaan jatkuvaa neuvottelua rakenteiden, valintojen ja vastuun välillä. Kehitysehdotukset korostavat tarvetta tarkastella osallistavaa

opetusta kokonaisuutena, jossa opiskelijoiden kokemukset ja opettajan toimijuus ovat erottamattomasti sidoksissa toisiinsa.



Kuvio 8.

*Osallistavan opintokokonaisuuden ohjauspyörä.* Kuvio havainnollistaa osallistavan opintokokonaisuuden kehittämiseen liittyviä toisiinsa kietoutuvia tekijöitä. Kehämäinen rakenne korostaa sitä, että pedagogiset ratkaisut edellyttävät jatkuvaa suuntaamista ja tasapainottelua, eivätkä etene lineaarisesti tai vaihteittain. Kuvio: Jonna Tantarimäki 2025.

## 7. Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkastelin osallistavan kuvataiteen opintojakson toteutumista lukion kuvataiteen kontekstissa taideperustaisen toimintatutkimuksen keinoin. Pohdintaluvussa tarkastelen tutkimusta kokonaisuutena ja teen näkyväksi niitä tekijöitä, jotka vaikuttivat tutkimusprosessiin, aineiston muodostumiseen ja tulosten tulkintaan. Samalla reflektoin omaa asemaani tutkijana ja opettajana sekä niitä rajoja ja mahdollisuuksia, joita tutkimusprosessiin sisältyi.

Tutkijan roolini tässä tutkimuksessa oli monitasoinen. Toimin opintojaksolla samanaikaisesti opettajana, tutkijana ja osin myös oppijana, sillä käytetyt taidegrafiikan tekniikat olivat minulle suhteellisen vieraita. Tämä vaikutti opetuksen suunnitteluun, ohjauksen tapoihin ja siihen, millaisiksi opintojakson rakenteelliset ratkaisut lopulta muotoutuivat. Tekniikoiden vieraus toi ajoittain mukanaan epävarmuutta ja suorittamisen tuntua, mutta samalla se lisäsi herkkyyttä havainnoida opiskelijoiden kokemuksia, epäröintiä ja oppimisen hitautta. Loppujen lopuksi opintojakson painotus oli enemmänkin taidegrafiikassa kuin piirtämisessä, sillä haasteita ja opiskelun paikkoja syntyi lähinnä sen äärellä.

Koska toimin samanaikaisesti opettajana ja tutkijana, tutkimus kytkeytyi tiiviisti opetuksen konkreettisiin tilanteisiin. Havainnot ja tulkinnat syntyivät osana arjen opetustyötä, eivät sen ulkopuolelta. Tämä ei heikennä tutkimuksen arvoa, vaan tekee näkyväksi opetustyön todellisuutta sellaisena kuin se käytännössä rakentuu eli keskeneräisenä, tilanteisena ja jatkuvasti muotoutuvana. Toimintatutkimukselle tyypillisesti tutkimus oli osa opetuksen arkea ja sen kehittämistä, ei ulkopuolista tarkastelua.

Yksi haaste syntyi siitä, että tutkimusasetelma tarkentui vasta opintojakson edetessä. Opintojakson alkuvaiheessa pääpainotukseni oli syventävän opetusharjoittelun suorittamisessa, ja tutkimuksellinen näkökulma tuli mukaan vasta opintojakson käynnistyttyä. Tämän seurauksena tutkimuslupa haettiin suhteellisen myöhään. Vaikka tämä onkin toimintatutkimuksessa ymmärrettävää ja osin väistämätöntä, se asetti tutkimukselle myös eettisiä ja käytännöllisiä rajoitteita, erityisesti aineiston hyödyntämisen ja dokumentoinnin osalta.

Eettisiä kysymyksiä jouduin pohtimaan tutkimusprosessin aikana jatkuvasti, erityisesti opettajan ja tutkijan kaksoisroolin näkökulmasta. Opiskelijoiden vapaaehtoisuus,

anonymiteetti ja aineiston käsittely pyrittiin turvaamaan huolellisesti, mutta samalla jouduin refleктоimaan omaa vastuutani siitä, miten opiskelijoiden kokemuksia tulkitaan ja esitetään. Kaikkia eettisiä jännitteitä ei ole mahdollista täysin ratkaista, mutta niiden tiedostaminen ja näkyväksi tekeminen on olennainen osa tutkimuksen uskottavuutta.

Tutkimusprosessiin vaikutti myös ennakoimattomia tekijöitä. Opintojakson aikana sairastuin koronavirukseen, mikä vaikutti opetuksen rytmiiin, ohjauksen saatavuuteen ja opintojakson aikatauluihin. Tämä heijastui sekä opiskelijoiden kokemuksiin että omaan jaksamiseen ja mahdollisuuksiini tukea opiskelijoita yksilöllisesti. Lisäksi osa opintojakson toimintaa havainnollistavasta visuaalisesta aineistosta vaurioitui teknisten ongelmien seurauksena, minkä vuoksi kaikkea suunniteltua kuvallista dokumentaatiota ei ollut mahdollista hyödyntää toiminnan kuvauksessa.

Jälkikäteen tarkasteltuna osallistavan opintojakson rakenteita olisi ollut mahdollista suunnitella ja perustella systemaattisemmin teorian ja aiemman tutkimuksen pohjalta jo ennen opintojakson alkua. Nyt monet pedagogiset ratkaisut muotoutuivat vasta toiminnan aikana vastauksena opiskelijoiden kokemuksiin, aikataulullisiin haasteisiin ja käytännön realiteetteihin. Tämä heijastaa toimintatutkimuksen luonnetta, mutta samalla se tuo esiin tutkimuksen rajoja.

Tutkimus osoitti, että osallistavuus ei synny yksittäisistä pedagogisista ratkaisuista, vaan monimutkaisesta kokonaisuudesta, jossa rakenteet, valinnanmahdollisuudet, ohjaus ja opiskelijoiden valmiudet kietoutuvat toisiinsa. Tulevaisuudessa osallistavan kuvataiteen opintojakson kehittämistä olisi hyödyllistä tarkastella pidemmällä aikajänteellä ja suunnitella rakenteet ennakoivammin, teoriaan ja aiempaan tutkimukseen nojaten.

Kaiken kaikkiaan tämä tutkimus on avannut minulle uusia näkymiä osallistavan kuvataiteen opetuksen mahdollisuuksiin ja haasteisiin lukion kontekstissa. Vaikka tutkimusprosessiin sisältyi suhteellisen paljonkin epävarmuutta, keskeneräisyyttä ja rajoitteita, ne ovat myös osa sitä todellisuutta, jossa opetusta ja pedagogista kehittämistä tehdään. Pohdintaluvun tavoitteena ei ole ollut esittää valmista mallia osallistavasta opetuksesta, vaan tehdä näkyväksi sen monimuotoisuutta, haavoittuvuutta ja potentiaalia. Näin tutkimus voi tarjota lähtökohtia sekä opetuksen kehittämiseksi että jatkotutkimukselle.

## Lähteet

- Aunola, K. (2002). Odotusarvoteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa: Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Barone, T. & Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. California: SAGE Publications, Inc.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2000). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 749–766. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. *Working Paper 5, Learning Lives Project*. Exeter: University of Exeter.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bäcklund, P., Häkli, J. & Schulman, H. (2002). Osallisuuden jäjillä. Teoksessa P. Bäcklund, J. Häkli & H. Schulman (toim.) *Osalliset ja osajat: Kansalaiset kaupungin suunnittelussa* (s. 7–18). Helsinki: Gaudeamus.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, NY: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination Theory: When Mind Mediates Behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 33–43. <http://www.jstor.org/stable/43852807>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.  
[https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: D.C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. New York, NY: Minton, Balch & Company.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. 2002. Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology* 53(1), 109–132 <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eisner, E. W. (1996). Overview of Evaluation and Assessment: Conceptions in Search of Practice. In D. Boughton, E. W. Eisner & J. Ligtvoet (Eds.) *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education* (s. 1–17). New York, NY: Teachers College Press
- Eisner, E. W. (1998). *The Kind of Schools We Need: Personal Essays*. Portsmouth: Heinemann.
- Eisner, E. W. (1999). Getting down to Basics in Arts Education. *Journal of Aesthetic Education*, 33(4), 145–159. <https://doi.org/10.2307/3333726>
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.  
<http://www.jstor.org/stable/j.ctt1np7vz>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Erikson, E. H. (1968/1994). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.

- Finley, S. (2008). Arts-based research. In Knowles, J. G., Cole, A. L., *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (s. 71–80). California, CA: SAGE Publications, Inc.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.; M. B. Ramos, Trans.; D. Macedo, Introduction). Continuum. (Alkuperäinen teos julkaistu 1970)
- Gardner, H. (1996). The Assessment of Student Learning in the Arts. In D. Boughton, Eisner, E. W. & J. Ligtvoet (Eds.) *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education* (s. 131–156). New York, NY: Teachers College Press
- Grestchel, A. (2002). Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa A. Grestchel (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina: Artikkeleita osallisuudesta* (s. 48–63). Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Grestchel, A. (2002). *Kunta nuorten osallisuusympäristönä: nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Haettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1286-8>
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (Innocenti Essay No. 4). UNICEF International Child Development Centre.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Haynes, F. (1996). Zero Plus One: Evaluation and Assessment in the Visual Arts. In D. Boughton, E. W. Eisner & J. Ligtvoet (Eds.) *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education* (s. 27–42). New York, NY: Teachers College Press
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. (2002). *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.

- Henriksson, M., Hirschovits-Gertz, T., Isola, A-M., Kaartinen, H., Keto-Tokoi, A., Kukkonen, M., Kurki, L., Laurila, V., Leemann, L., Lääperi, R., Mäntylä, E., Nousiainen, M., Nissi, K., Puromäki, H., Rytioja, A., Schneider, T., Turunen, E., Tuulos, T., Vaara, M., Valtari, S., & Virrankari, L. (2023). *Osallisuuden edistäjän opas* (Ohjaus 10/2023). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-408-088-0>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.
- Honkala, S., Lempinen, M., Nousiainen, K., Onwen-Huma, H., Salo, A., & Vacker, R. (2019). *Mukana! Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyö toisella asteella*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/mukana-tasa-arvo-ja-yhdenvertaisuustyoy-toisella-asteella>
- Horelli, L., Kyttä, M. & Kaaja, M. (2002). Lasten ja nuorten osallistumista tukevia menetelmiä. Teoksessa A. Grestchel (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina: Artikkeleita osallisuudesta* (s. 31–48). Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Huhmarniemi, M. (2016). *Marjamatkoilla ja kotipalkisilla – Keskustelua Lapin ympäristökonflikteista nykyaikaisen keinoin* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Haettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-898-5>
- Irwin, R. L. & Springgay, S. (2008). *A/r/tography as a practice-based research*. In Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C. & P. Gouzouasis (Eds.) *Being with A/r/tography*. Netherlands: Brill Academic Publishers. <https://doi.org/10.1163/9789087903268>
- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S., & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa* (Työpöytäpaperi 33/2017). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>
- Izard, C. E., Ackerman, B. P., Schoff, K. M., & Fine, S. E. (2000). Self-organization of discrete emotions, emotion patterns, and emotion–cognition relations. In M. D. Lewis & I. Granic (Eds.), *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to*

*emotional development* (pp. 15–36). Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511527883.003>

Jansson, S-M. & Rantala, P. (2013). Esipuhe. Teoksessa Rantala, P. & Jansson, S-M. (toim.) *Taiteesta toiseen: Taidelähtöisten menetelmien vaikutuksia* (s. 4–7). Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 10.

Jokela, T., Hiltunen, M. & Härkönen, E. (2015). Art-based action research – participatory art for the north. *International Journal of Education through Art*, 11(3), 433–448, doi: 10.1386/eta.11.3.433\_1

Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2020). *Taideperustainen toimintatutkimus soveltavan taiteen kehittämisen välineenä*. Haettu osoitteesta <https://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). Taide- ja taitoaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa Lappalainen, K. & Kuittinen, M. & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 75–96). Joensuu: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Kelchtermans, G. (1996). Teacher Vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307–323. <https://doi.org/10.1080/0305764960260302>

Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. (2012). Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti: Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (s. 9–30). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Kiuru, N. (2023). Nuoruus. Teoksessa L. Pulkkinen, T. Ahonen & I. Ruoppila (toim.) *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus

Knif, L. (2021). *Moninainen kuvis: osallisia tiloja, tasa-arvon tekoja, taiteella tiedettyä toimijuutta* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Haettu osoitteesta <http://hdl.handle.net/10138/329649>

- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Laitinen, L. (2017.) Taide, taiteellinen toiminta ja nuorten hyvinvointi. Teoksessa K. Lehikoinen & E. Vanhanen (toim.) *Taide ja hyvinvointi – katsauksia kansainväliseen tutkimukseen* (s. 31–47). ArtsEqual-hanke, Taideyliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7218-16-7>
- Leavy, P. (Eds.) (2019). *Handbook of Arts-Based Research*. New York, NY: The Guilford Press.
- Leavy, P. (2020). *Method Meets Art – Arts-Based Research Practice* (Third Edition). New York, NY: The Guilford Press.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159–187). New York: Wiley.
- Mastandrea, S., Fagioli, A., & Biasi, V. (2019). Art and psychological well-being: Linking the brain to the aesthetic experience. *Frontiers in Psychology*, 10, 739. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00739>
- McNiff, S. (1998). *Art-Based Research*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- McNiff, S. (2007). Art-based research. In Knowles, J. G., Cole, A. L., *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (s. 29–40). California, CA: SAGE Publications, Inc.
- Nivala, E., & Rynnänen, S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 14, 9–41.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. (2002). Motivaatio elämänkaaren siirtymissä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa: Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Opetushallitus. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi>

- Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.  
<https://www.oph.fi>
- Paalasmaa, J. (2016). *Maailman parhaat kasvatusajatukset*. Helsinki: Into Kustannus.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury.
- Read, H. (1958). *Education through art*. London: Faber & Faber.
- Rush, J. C. (1996). Conceptual Consistency and Problem Solving: Tools to Evaluate Learning in Studio Art. In D. Boughton, Eisner, E. W. & Ligtvoet, J. (Eds.) *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education* (s. 42–54). New York, NY: Teachers College Press.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550–558. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.550>
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Salmikangas, A-K. (2002). Osallisuutta yhdistysten kautta Teoksessa A. Grestchel (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina: Artikkeleita osallisuudesta* (s. 90–107). Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Sassi, S. (2002). Kulttuurinen identiteetti ja osallisuus. Teoksessa P. Bäcklund, Häkli, J. & Schulman, H. (toim.) *Osalliset ja osaajat: Kansalaiset kaupungin suunnittelussa* (s. 58–75). Helsinki: Gaudeamus.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seinäjoen kaupunki. (2023). *Seinäjoen lukion opetussuunnitelma 2023–2024*. Seinäjoen lukio.
- Smith, C. A., & Ellsworth, P. C. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 813–838. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.4.813>
- Steinberg, L. (2017). *Adolescence* (12th ed.). McGraw-Hill Education.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2023). *Erittäin heikko osallisuuden kokemus (Kouluterveyskysely 2023)*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 20.8.2025 osoitteesta <https://raportointi.thl.fi/t/public/views/ktk/Etusivu>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.2307/1170301>
- Vesikansa, S. (2002). Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa A. Grestchel (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina: Artikkeleita osallisuudesta* (s. 11–31). Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 97, 548–573. Haettu 2.12.2025 osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/19257755\\_An\\_Attributional\\_Theory\\_of\\_Achievement\\_Motivation\\_and\\_Emotion](https://www.researchgate.net/publication/19257755_An_Attributional_Theory_of_Achievement_Motivation_and_Emotion)
- Wolf, D. P. (1989). Portfolio Assessment: Sampling Student Work. *Educational Leadership*, 46(7), 35–39. Haettu 6.9.2025 osoitteesta: [https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198904\\_wolf.pdf](https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198904_wolf.pdf)
- Zimmerman, B. J. (2002.) Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice* 41(2), 64–70. Haettu 3.12.2025 osoitteesta:

[https://www.researchgate.net/publication/237065878\\_Becoming\\_a\\_Self-Regulated\\_Learner\\_An\\_Overview](https://www.researchgate.net/publication/237065878_Becoming_a_Self-Regulated_Learner_An_Overview)

# Liitteet

## Liite 1. Tutkimuslupa

**Seinäjoki**

Viranhaltijapäätös

1 / 2

§ 21 / 2023

Rehtori

1.12.2023

### **Tutkimuslupa: Osallistava pedagogiikka taidekasvatuksessa: Taideperustainen toimintatutkimus opiskelijoiden osallisuudesta moduulien suunnittelemisessa (Jonna Tantarimäki)**

Jonna Tantarimäki haluaa suorittaa pro gradu -tutkimuksen opintoihinsa liittyvän syventävän harjoittelun aikana Seinäjoen lukiossa. Hän on jättänyt tutkimuslupahakemuksensa 30.11.2023 Seinäjoen lukioon.

Tutkimuksen tavoitteena on kehittää kuvataiteen opetukseen toimintatapoja, joilla voidaan tukea oppilaiden osallisuutta moduulin suunnittelussa ja laajemmin opetussuunnitelman toteuttamisessa. Tutkimuksen laajempi tavoite on kehittää opettajan toimintaa kohti oppilaslähtöisempää kuvataiteen opetusta.

Tantarimäki kerää tutkimustaan varten seuraavanlaista aineistoa: Hän tulee dokumentoimaan tuntien aikana tapahtuvaa työskentelyä valokuvin, tehden työskentelyprosessin havainnointia kirjaten huomiot tutkimuspäiväkirjaan, hän analysoi opintojakson aikana tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden toteuttamat prosessikansiot sekä suorittaa loppukyselyn.

Tutkimuksen aineistossa esiintyvien henkilöllisyys salataan ja luottamuksellisuus turvataan, etteivät osallistujat ole tunnistettavissa julkaistavista tai julkisesti esitettävistä aineisto-otteista. Tutkimukseen tarvittavan aineiston keruu-aika 4.10.-22.11.2023. Tutkimuksen tarkempi kuvaus löytyy Tantarimäen tutkimussuunnitelmasta (liite). Tutkimuksen valmistumisen ajankohta on syksy 2024.

**Toimivallan peruste** Sivistyksen ja hyvinvoinnin toimialan toimintasääntö, § 4

**Päätös** Myönnetään tutkimuslupa.

Rehtori

Teijo Päckilä

Viranhaltijapäätös on sähköisesti allekirjoitettu asianhallintajärjestelmässä.

**Liitteet** Tutkimuslupahakemus-kasvatus-ja-opetus  
Tutkimussuunnitelma  
suostumuslomake

Asiakirja on laadittu ja allekirjoitettu sähköisesti  
Päckilä Teijo, rehtori  
1.12.2023 11:17

## Päätöksen tiedoksianto

Tiedoksiantaja: Elina Mattila, koulusihteeri  
Asianosainen: Ao. henkilö ja Seinäjoen lukio  
Tiedoksiantopäivämäärä: 4.12.2023

## MUUTOKSENHAKU

Päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen osoitteella: Kasvatus- ja opetuslautakunta, PL 215, 60101 Seinäjoki, sähköposti: sivistyskeskus@seinajoki.fi, neljäntoista (14) päivän kuluessa päätöksen tiedoksisäännistä. Kunnan jäsenen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon seitsemän (7) päivän kuluessa siitä kun päätös on asetettu nähtäville kaupungin internetsivuille. Asianosaisen katsotaan saaneen tiedon päätöksestä seitsemäntenä (7) päivänä kirjeen lähettämisestä, saantitodistuksen osoittamana aikana tai erilliseen tiedoksiantotodistukseen merkittynä aikana ja silloin kun päätös on annettu tiedoksi tavallisena sähköisenä tiedoksiantona kolmantena (3) päivänä viestin lähettämisestä. Oikaisuvaatimuksesta on käytävä ilmi vaatimus perusteluineen ja se on tekijän allekirjoitettava.

## Suostumuslomake

Hei, olen Jonna Tantarimäki ja teen pro gradu -tutkielmaa, joka liittyy taiteen maisterin tutkintoon Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa. Luethan suostumistekstin huolellisesti ennen allekirjoittamista, ja kysy, mikäli kaipaat lisätietoja jostakin yksityiskohdasta. Jos olet alle 18-vuotias, tarvitsemme myös huoltajasi suostumuksen, jotta voit osallistua tähän tutkimukseen. Huoltajasi tulee lukea ja allekirjoittaa tämä suostumuslomake, joka kuvaa tutkimuksen tavoitteet ja mahdolliset hyödyt.

Tutkimukseni tavoitteena on kehittää kuvataiteen opetukseen toimintatapoja, joilla voidaan tukea oppilaiden osallisuutta moduulin suunnittelussa ja laajemmin opetussuunnitelman toteuttamisessa. Tutkimuksen laajempi tavoite on kehittää opettajan toimintaa kohti oppilaslähtöisempää kuvataiteen opetusta. Kerään tutkimustani varten seuraavanlaista aineistoa: tuntien aikana tapahtuvan työskentelyn dokumentointi valokuvin, työskentelyprosessin havainnointi kirjallisin huomion tutkimuspäiväkirjaan, opintojakson aikana oppilaiden toteuttamat prosessikansiot ja loppukysely. Mikäli prosessikansio sisältää tunnistettavia tietoja, jotka estävät tekijän anonyymiuden säilymisen, sitä ei käytetä lopullisessa tutkimusraportissa. Aineisto tarjoaa reaaliaikaisia näkemyksiä ja oivalluksia, joiden avulla voidaan jatkuvasti kehittää ja parantaa moduulin rakennetta ja sisältöä.

Tutkimuksesta saatavat tiedot tulevat ainoastaan tutkijan käyttöön ja tulokset julkaistaan tutkimusraportissa niin, että aineistosta ei saa selville, kuka sen on tehnyt (prosessikansiot). Samoin tutkimusprosessin dokumentointi toteutetaan niin, että henkilöitä ei voi tunnistaa.

Osallistumisesi voi auttaa kehittämään tulevaisuuden kuvataiteen moduuleja, jotka ovat osallistavampia ja antavat opiskelijoille enemmän valinnanvapautta siinä, miten he osallistuvat ja mitä he oppivat. Tavoitteena on tarjota uusia näkökulmia siihen, kuinka kuvataiteen opetusta voidaan kehittää yksilöllisemmäksi ja monipuolisemmaksi, ja lisätä ymmärrystämme siitä, kuinka osallistava pedagogiikka vaikuttaa taidekoulutukseen ja opiskelijoiden hyvinvointiin.

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

Voit halutessasi antaa luvan myös sellaisen (dokumenttikuvat ja prosessikansio) aineiston julkaisemiseen, josta sinut voi tunnistaa.

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

Osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Sinulla on oikeus keskeyttää osallistuminen tutkimukseen milloin tahansa ilman seurauksia ja syytä. Suostumuksesta on laadittu kappale

sekä tutkijalle että osallistujalle. Tutkijalle luovutettu allekirjoitettu suostumus säilytetään osana tutkimusaineistoa.

\_\_\_\_\_ \_\_.\_\_.2023

Paikka ja päivämäärä

\_\_\_\_\_

Allekirjoitus ja nimenselvennys

\_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Mikäli sinulla on kysyttävää tutkimukseen liittyen, voit ottaa yhteyttä:

Jonna Tantarimäki

*Suuri kiitos, kun autat opinnäytetyöni valmistumisessa!*

## KU7.1 Piirustus ja grafiikka: Palaute- ja kehityskysely: mahdollisuus vaikuttaa opintojakson kulkuun ja sisältöihin.

\* Pakollinen kysymys

Mikä on nimesi? (Käytetään vain prosessikansion ja kyselyvastausten yhdistämiseen. Tutkimuksesta saatavat tiedot tulevat ainoastaan tutkijan käyttöön ja tulokset julkaistaan tutkimusraportissa niin, että aineistosta ei saa selville, kuka sen on tehnyt.) \*

Oma vastauksesi

Lukion kuvataiteen opetussuunnitelman mukaan oppiaineen yksi tärkeä tehtävä on antaa opiskelijoille mahdollisuus osallistua sisältöjen ja ilmaisun keinojen valintaan. Miten koet tämän opintojakson suhteessa muihin kuvataiteen opintojaksoihisi osallistumismahdollisuuksien suhteen? Arvioi kokemustasi alla olevalla asteikolla. \*

Vähän mahdollisuuksia osallistua ja tehdä valintoja opintojakson aikana.      1   2   3   4   5      Runsaasti mahdollisuuksia osallistua ja tehdä valintoja opintojakson aikana.

Miten opintojakson rakenne ja tehtävät vaikuttivat mahdollisuuteesi osallistua oppimisprosessin suunnitteluun? \*

Oma vastauksesi

## Opintojakson osat ja materiaalit

Mikä opintojakson osa tuki tehokkaimmin itsenäistä oppimistasi? \*

- Harjoitustehtäviin valmiiksi valitut teemat.
- Erilaiset harjoitustehtävien tekniikat.
- Prosessikansion työstö.
- Opettajan ohjeistus.
- Sosiaalinen kanssakäynti muiden ryhmäläisten kanssa.
- Muu:

Pohdi oppimisjärjestelyjä ja -materiaaleja, jotka tukivat oppimistasi. Mikä/Mitkä \*  
näistä alla olevista tukivat **itsenäistä oppimisprosessiasi?**

- Opastusmateriaalit (diaesitykset) tekniikoille ja niiden painamiselle.
- Diaesitysten taidehistorialliset esimerkit ja viittaukset.
- Opetustunnit ja tekniikoiden opastukset.
- Vertaisyhteistyö ja ryhmäkeskustelut.
- Opettajan palaute ja kommentit.
- Teemoihin liittyvät inspiraatiomateriaalit ja niihin liittyneet lyhyet tehtävät.
- Ulkoisten oppimismateriaalien luettelo (opastusvideot, nettisivut, kuvamateriaalit, taiteilijaprofiilit, yms.)
- Pääsy erilaisiin grafiikan materiaaleihin ja työkaluihin.
- Prosessikansion työstö ja prosessin reflektio.
- Muu: \_\_\_\_\_

Pohdi oppimisjärjestelyjä ja -materiaaleja, jotka tukivat oppimistasi. Mikä/Mitkä \*  
näistä alla olevista tukivat erityisesti **suunnittelua**?

- Opastusmateriaalit (diaesitykset) tekniikoille ja niiden painamiselle.
- Diaesitysten taidehistorialliset esimerkit ja viittaukset.
- Opetustunnit ja tekniikoiden opastukset.
- Vertaisyhteistyö ja ryhmäkeskustelut.
- Opettajan palaute ja kommentit.
- Teemoihin liittyvät inspiraatiomateriaalit ja niihin liittyneet lyhyet tehtävät.
- Ulkoisten oppimismateriaalien luettelo (opastusvideot, nettisivut, kuvamateriaalit, taiteilijaprofiilit, yms.)
- Pääsy erilaisiin grafiikan materiaaleihin ja työkaluihin.
- Prosessikansion työstö ja prosessin reflektio.
- Muu: \_\_\_\_\_

Mitä opetusmuotoa tai -materiaalia pidit erityisen hyödyllisenä? Voit kertoa myös, \*  
mitä olisit halunnut lisää tai muuttanut?

Oma vastauksesi \_\_\_\_\_

Mikä opintojakson järjestelyistä tai materiaaleista tuki tai esti teemojen ja \*  
tekniikoiden kokeilua, tutkimista tai ymmärtämistä?

Oma vastauksesi \_\_\_\_\_

## Prosessikansio

Miten prosessikansion luonti- ja ylläpitoprosessi vaikutti ymmärrykseesi taiteellisesta kehityksestäsi/oppimisprosessistasi?

Oma vastauksesi

---

Anna arvosana prosessikansion hyödyllisyydelle teosten suunnittelussa ja reflektoinnissa. \*

Ei hyödyllinen      1      2      3      4      5      Todella hyödyllinen.

Kuinka jakson aikana tapahtuneen suunnittelutyön dokumentointi prosessikansioon kehitti tai vaikutti teoksiisi? \*

Oma vastauksesi

---

## Harjoitustehtävät

Anna itsellesi arvosana sitoutumisestasi harjoitustehtäviin. \*

Huonosti.      1      2      3      4      5      Todella hyvin.

Miten harjoitustehtävät vaikuttivat itsenäisempiin kokeiluihisi lopputyön parissa tai opintojakson ulkopuolella? \*

Oma vastauksesi

---

Kuinka harjoitustehtäviin sisällytyt temaattiset aiheet (esim. ihminen-luonto) vaikuttivat luovaan prosessiisi ja valintoihisi opintojakson aikana? \*

Oma vastauksesi

---

Kuinka tehokkaasti kykenit tutustumaan ja kokeilemaan erilaisia taidegrafiikan tekniikoita ja materiaaleja (kuivaneula, carborundum, linoleikkaus, jne.). \*

Pintapuolisesti.      1      2      3      4      5      Monipuolisesti.

Mikä hankaloitti osallistumistasi opintojakson itsenäisiin vaiheisiin? \*

Oma vastauksesi

---

Mitä muutoksia tai kehitysideoita ehdottaisit, jotta opintojaksosta tulisi osallistavampi ja itsenäistä oppimista tukevampi? \*

Oma vastauksesi

---

Avoin palaute: Anna halutessasi palautetta opintojakson rakenteesta, jotta se vastaisi paremmin osallistavampia oppimistavoitteita.

Oma vastauksesi

---

**Kiitos osallistumisesta opintojaksolle ja tutkimukseeni!**

Näkemyksesi ovat korvaamattomia tulevien opintojaksojen oppimiskokemuksen parantamisessa. Toivon, että jakso herätti sinussa syvempää kiinnostusta taidegrafikan tekemiseen ja että olet saanut taitoja ja tietoja, joita voit hyödyntää tulevilla luovalla matkallasi. Muista, että taidegrafikan maailma on laaja ja täynnä luovia mahdollisuuksia. Jatka tutkimista ja itseilmaisua taiteen kautta!

Oikein hyvää joulua ja uutta vuotta!

#### Liite 4. Prosessikansion ohjeistus

### Prosessikansio

(Mikäli toteutat lopputyön parityönä, tee itsellesi erillinen prosessikansio harjoitustöistä ja sitten yhteinen lopputyöstä. Ei siis tarvitse tehdä kahta lopputyöosuutta yhdestä työstä. 😊  
Lisää tietoa s. 6)

Tällä opintojaksolla prosessikansio ei ole pelkkä kokoelma valmiita teoksiasi; se on esitys luovasta matkastasi lopputulokseen. Tavoitteena ei ole vain vangita se mihin päädyit, vaan myös kuinka sinne päädyit. Matkaan kuuluu kaikki onnistumiset, oppimiskokemukset ja erehdykset.

Prosessikansio on sekä taideteos että keskeneräinen työ; anna sen heijastaa kaikkia taiteellisen matkasi hienouksia.

### Miten?

- Tämä tiedosto sisältää kysymyksiä, joita **voit halutessasi pohtia prosessikansiossasi**.
  - Lopullisesta prosessikansiosta tulisi löytyä ohjeissa alleviivatut asiat (s. 2).
  - Tärkeintä on, että pohdit itsellesi sopivalla tavalla prosessiasi ideasta lopputulokseen **sekä harjoitustöissä että lopputyössä**. Tapasi kertoa voi olla visuaalinen tai se voi olla sanallinen.
- **Prosessikansiosi pitää pystyä näyttämään, että olet käyttänyt siihen aikaa koko prosessin aikana, etkä vain kirjoittanut sitä yhdellä kertaa opintojakson lopussa.**
- **Lopullinen kansio tulee palauttaa digitaalisessa muodossa. Sitä ennen saat tehdä kaiken missä muodossa haluat.**
  - Jakson alussa jaettu vihkonen voi olla esimerkiksi yksi paikka johon tallentaa prosessia.

### Mitä kansiosta pitäisi löytyä? (Välttämättömät alleviivattu):

1. Harjoitustyöt ja niihin liittyvä pohdinta
  - *Mitä miksi miten? Mitä onnistumisia ja mitä haasteita? jne.*
2. Idea/teema/aihe
  - *Alustavat ideat lopputyötä varten, suunnitelmia, hahmotelmia, ideointia, pohdintaa, käsitteitä, värejä.*

- Vähintään yksi inspiroiva taiteilija tai taideteos. Muista hyvät käytännöt ja merkitse selvästi teoksen ja taiteilijan tiedot ylös. Miksi juuri tämä taiteilija tai teos?
- *Projektisuunnitelma. (Tarkempi ohje myöhemmin, tarkoitus havainnollistaa ideaa visuaalisesti)*

### **3. Prosessi ideasta teokseksi**

- *Mitä, miksi, miten?*
- *Mahdollisten tekniikka- ja materiaalikokeilujen dokumentointi.*
- *Erehdykset ja onnistumiset.*
- *Pohdi aiheitasi laajasti monista eri näkökulmista.*

### **4. Palaute (ja mahdolliset siitä seuranneet muutokset):**

- *Saatu palaute ja siitä tehdyt omat huomiot, vaikuttiko palaute myöhempään työskentelyyn?*

### **5. Valmis lopputyö tai -teokset (mikäli ehdit tehdä muuta harjoitustöiden jälkeen).**

#### **6. Itsereflektio (ja halutessaan oma arvosana lopputyöstä ja prosessikansiosista):**

- Liitä tähän tavoitteesi opintojaksolle (1. oppitunnilla tehdyt) ja lyhyt arvio siitä, kuinka ne toteutuivat.
- *Mitä teemaa ja aihetta lähdit käsittelemään lopputyössäsi ja miksi se resonoi kanssasi?*
- *Miten ymmärryksesi valitusta aiheesta kehittyi opintojakson aikana?*
- *Koitko erityisiä haasteita työskennellessäsi aiheesi parissa? Miten ylitit ne?*
- *Kuinka erilaiset oppimasi tekniikat (esim. grafiikan menetelmät) vaikuttivat lopputyöhösi?*
- *Pystytkö tunnistamaan hetken, jolloin koit olosi erityisen inspiroituneeksi tai jumittuneeksi? Miten tämä hetki vaikutti lopputulokseesi?*
- *Miten vertaispalaute vaikutti taiteellisiin valintoihisi? Saitko kommentteja, jotka saivat sinut pohtimaan tai muuttamaan työtäsi?*
- *Luuletko, että lopullinen teoksesi viestii tehokkaasti aiheitasi? Saako siitä selville viestin tai kysymyksen, jonka halusit sillä välittää?*
- *Mitä olet oppinut omasta taiteellisesta prosessistasi tämän portfolion kokoamisen kautta?*
- *Jos jatkaisit tämän teeman ja aiheen tutkimista, mitkä olisivat seuraavat askeleesi tai uudet näkökulmat joita harkitsisit?*

- *Onko portfolioissa tai taideteoksissasi jotain, jota tekisit toisin tietäen, mitä tiedät nyt?*

7. **Palaute opettaja(harjoittelija)lle.** Voi myös antaa anonyymisti Google Formsin kautta, jonka teen opintojakson lopussa! Kaikki palaute on tervetullutta.

## *Liite 5. Lopputyön ohjeistus*

### **Lopputyö (Yksin tai parityönä)**

(Mikäli olet sairastellut paljon, etkä ehdi tehdä muuta kuin harjoitustyöt, ei haittaa vaikka lopputyö jäisi tekemättä!)

Miksi jotkut taideteokset koskettavat meitä ja jäävät syvälle mieleen, kun taas toiset taas ohittaa niitä sen suuremmin huomioimatta? Usein se johtuu siitä, että taideteoksella on jotain sanottavaa – teema, jota se tutkii tai käsittelee.

Teemat antavat taideteoksillesi syvyyttä ja merkitystä. Ne nostavat työsi kuvasta sellaiseksi, joka voi herättää ajatuksia, tunteita ja keskustelua. Parhaimmillaan teos muuttaa katsojiansa tapaa havainnoida ympäröivää maailmaa.

### Taide tapana tutkia

Yleensä sana ‘tutkimus’ tuo mieleen näkymän laboratoriosta, mutta myös taiteen kautta voi tutkia. Miltä tällainen tutkimus näyttää? Kuvittele materiaalisi omana pienenä koelaboratoriona, jossa voit kokeilla ideoita ja teemoja. Et pelkästään piirrä viivoja tai raaputa peltiä; esität kysymyksiä, ja taiteelliset valintasi ovat vastauksiasi.

Mikä ihmeen lopputyö?

Puolet opintojaksosta käytetään siihen, että jokainen saa tehdä joko yksin tai parityönä teoksen tai teoksia, joita kutsutaan lopputöiksi. Tarkoituksena on se, että saat itse päättää, mitä teet ja miten. Tekniikoiden ja materiaalien pitää kuulua moduulin sisältöihin (piirustus ja grafiikka), mutta muuten saat päättää loppujakson tapahtumat vapaasti.

Aiheen valinta (halutessasi)

Kysy itseltäsi, miksi valitsit juuri tästä teemasta tämän aiheen? Miten se liittyy sinuun henkilökohtaisesti? Haluatko välittää jonkin viestin, vastauksen tai kysymyksen? Haluatko vaikuttaa teoksesi kautta?

Aloita valitsemalla teema, joka sinua todella kiinnostaa. Piirrä, kirjoita ideoita muistiin ja tee ajatuskarttoja. Mitä kaikkea tähän teemaan liittyy? Tutustu siihen, miten muut taiteilijat ovat lähestyneet sitä.

Teoksesi aiheen ei tarvitse mullistaa maailmaa tai muuttaa ihmiskuntaa, se voi olla myös tutkimusretki sinua kiinnostaviin aiheisiin.

**Pointti on: Lopputyö on sinun teoksesi, sinä päätät mitä teet, miten teet ja miksi teet! 😊**