

“Kuvis on semmonen henkireikä”

Hyvinvointiosaamisen sovellus kuvataideopetukseen positiivisen pedagogiikan
näkökulmasta

Emilia Ahonen
Pro gradu -tutkielma
Taiteiden tiedekunta
Kuvataidekasvatus
Lapin yliopisto
2022

Lapin Yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Kuvais on semmonen henkireikä” – Hyvinvointiosaamisen sovellus kuvataideopetukseen positiivisen pedagogiikan näkökulmasta

Tekijä: Emilia Ahonen

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu- tutkielma

Sivumäärä: 70, 4 liitettä

Vuosi: Kevät 2022

Tiivistelmä:

Tämän tutkielman päämääränä on pohtia miten kuvataideopetus voisi toteuttaa lukion uuden opetussuunnitelman mukaista hyvinvointiosaamisen vaatimusta. Ensin tutkielma keskittyy positiivisen pedagogiikan teoriaan ja erityisesti vahvuuksien tunnistamiseen. Teoriaosuudessa käsitellään myös taiteen ja hyvinvoinnin yhteyksiä. Teoriaosuuden pohjalta suunnittelin kuvataidetehtävän lukiolaisille, jossa hyödynnän vahvuuksien tunnistamista ja VIA-vahvuustestiä. Tehtävään osallistui neljä lukiolaista, jotka toteuttivat tehtävän mukaisen teoksen ja osallistuivat sen jälkeen haastatteluun.

Tutkielmani menetelmä oli taideperustainen toimintatutkimus. Keräsin aineiston teemahaastattelulla, johon jokainen tehtävään osallistunut opiskelija osallistui yksin tehtyään suunnittelemani tehtävän. Tutkielman aineistona on myös opiskelijoiden valmiit työt. Analysoin haastattelut ja nostan niistä esiin PERMA-teorian mallin mukaisia hyvinvoinnin elementtejä sekä muutaman omasta mielestäni lukiolaisten hyvinvointiin kuvataidetuuneilla vaikuttavan teeman. Opiskelijoiden valmiita teoksia analysoin siitä näkökulmasta, että kuinka he kuvaavat niissä valitsemiaan vahvuuksia. Lopuksi pohdin miten voin tulevaisuudessa hyödyntää saamiani tuloksia opettajana ja miten voin käyttää tuloksia opettajana tarjotakseni kuvataideopetusta, joka toteuttaa hyvinvointiosaamisen tavoitteita.

Avainsanat: Kuvataide, Kuvataidekasvatus, Vahvuudet, hyvinvointiosaaminen, positiivinen pedagogiikka, taideperustainen toimintatutkimus

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Title:

Author: Emilia Ahonen

Degree Programme: Art Education

Type of the work: Master's thesis

Number of pages: 70, 4 attachment

Year: Spring 2022

This study aims to think how teaching art could execute the new curriculum of Finnish upper secondary high school and its requirement of well-being know-how. First the study focuses on positive pedagogy and especially recognizing one's strengths. The connection between art and well-being is also addressed in the theory part of this thesis. After writing the theory part of the thesis I designed an art task for secondary upper high school students. The art task is based on recognizing strengths and uses the Values In Action- test. Four upper secondary high school students participated to the task. After the task each of the students were interviewed.

The method in this thesis was art-based action research. The material was collected by theme interview. Part of the material of this study is the final artworks made by the students. I will analyse the interviews and rise themes connected to the well-being by the PERMA-theory. I found some other themes from the interviews as well and they are also addressed in the analyse. I analyse how the students portray the strengths in their final works. From these materials I think how I can use the results in the future as a teacher to boost the well-being aspect of art education.

Sisälllys

| | |
|---|----|
| Johdanto..... | 6 |
| Lukion uusi opetussuunnitelma ja hyvinvointiosaaminen..... | 7 |
| Vahvuuksien tunnistaminen | 8 |
| Kuvataideopetuksen asema ja merkitys lukiossa | 9 |
| Teorialuku | 12 |
| Positiivinen psykologia ja positiivinen pedagogiikka..... | 12 |
| Vahvuudet | 13 |
| Vahvuuksien tunnistaminen, hyvinvointi ja onnellisuus | 14 |
| Hyvinvointi ja taide | 16 |
| VIA-Luokitus | 17 |
| Kuvien tekeminen ja tulkitseminen identiteettityönä | 19 |
| Taiteellinen tietäminen ja oppiminen..... | 20 |
| Nuoruus..... | 21 |
| Metodiluku..... | 23 |
| Tutkimusote ja strategia | 23 |
| Taideperustainen toimintatutkimus käytännössä | 25 |
| Teemahaastattelu aineistona | 29 |
| Kuvataidetehtävä | 31 |
| Haastattelujen ja valmiiden töiden analyysi..... | 32 |
| Tehtävänanto | 32 |
| Työskentely ja sen sujuminen..... | 33 |
| Haastattelutilanne | 33 |
| Haastattelujen sisällön analyysi..... | 35 |
| Myönteiset tunteet..... | 35 |
| Sitoutuminen..... | 36 |
| Ihmissuhteet | 37 |
| Merkityksellisyys..... | 38 |
| Saavuttaminen | 39 |
| Vapaus..... | 41 |
| Aika..... | 42 |
| Rauha | 43 |
| Vahvuuksien käsittely kuvallisesti..... | 45 |
| Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus | 45 |
| Harkitsevaisuus | 46 |

| | |
|--|----|
| Huumori | 46 |
| Yhteenveto ja pohdintaa valmiiden töiden pohjalta | 47 |
| Eväitä kuvataideopetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen vahvuuksille tilaa antaen..... | 50 |
| Minäkuvan käsittely kuvallisesti | 50 |
| Ryhmätöiden ohjaaminen, niiden suunnittelu ja yhteisöllisyys | 51 |
| Tehtävien suunnittelu ja arviointi | 52 |
| Huomion kiinnittäminen oppimisympäristöön..... | 54 |
| Pohdintaa | 56 |
| Lähteet: | 60 |

Johdanto

Minulle kuvataideluokka oli yläkoulussa ja lukiossa paikka, jossa sain koulupäivän aikana hetken mietiskellä omia asioitani ja uppoutua omiin ajatuksiini. Omien kokemuksieni pohjalta kuvataideluokka on juuri se paikka, missä oppilaalla on aikaa koulupäivän aikana miettiä omaa olemistaan ja tekemistään. Kuvataideopetusharjoittelussa yläasteella aloin pohtia, miten voisin opettajana tarjota oppilaille jotakin heidän oman ilmaisutaitonsa ja itsearviointiprosessinsa tueksi. Lähtökohtani tähän tutkielmaan oli siis se, kuinka vahvuuksien tunnistaminen tukisi oppilaiden itsearviointiprosessia. Arviointinäkökulma on edelleen tutkielmassani näkyvillä, vaikka se ei olekaan tutkielmani päämäärä.

Positiivinen pedagogiikka oli jo pitkään kiinnostanut minua ja siitä syystä se valikoitui näkökulmaksi tähän tutkielmaan jo varhaisessa vaiheessa. VIA-testi tuntui mielenkiintoiselta vaihtoehdolta kuvataidetehtävän sovellukseksi. Mielestäni testi tarjoaa pelillisen lähtökohdan kuvataidetehtävälle, mutta mahdollistaa kuitenkin oppilaille omien vahvuuksien tutkimisen. Tutkielma onkin ollut mielenkiintoinen sukellus positiivisen pedagogiikan maailmaan. Tutkielman kirjoittaminen on auttanut minua hahmottamaan millä tavalla positiivisen pedagogiikan mallit sopivat omaan opetukseeni ja kuinka voisin parhaalla mahdollisella tavalla käyttää niitä tukemaan oppilaideni oppimista.

Tutkielmani keskittyy lukion uuteen opetussuunnitelmaan ja erityisesti olen kiinnostunut uusista laaja-alaisista osaamisalueista. Hyvinvointi on yksi positiivisen pedagogiikan päämäärä, ja siksi tässä tutkielmassa laaja-alaisista osaamisalueista keskitytään erityisesti hyvinvointiosaamiseen. Kehittelin tutkielmassa kuvataidetehtäväsovelluksen, jonka päämäärä on tukea oppilaiden hyvinvointiosaamista. Pyrin tehtävän kautta selvittämään millaisia hyvinvoinnin elementtejä kuvataideopetus jo itsessään sisältää ja millaisia hyvinvoinnin tekijöitä kuvallinen työskentely tuo esiin.

Lukion uusi opetussuunnitelma ja hyvinvointiosaaminen

Lukion uudessa opetussuunnitelmassa, joka otetaan käyttöön syksyllä 2021, perustuu jokainen lukion oppiaine kuuteen laaja-alaisen osaamisen osa-alueeseen. Erityisesti lukion uudessa opetussuunnitelmassa on keskitytty Lehtoisen (2020) mukaan laaja-alaiseen osaamiseen, hyvinvointiin, korkeakoulu-yhteistyöhön, kansainvälisyyteen ja opettajien ja oppiaineiden yhteistyöhön. Opetushallituksen pääjohtaja Heinonen (2020) perustelee opetushallituksen julkaisemalla videolla painotusta sillä, että oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi vaikuttaa suoraan oppilaan oppimiseen. Heinonen (2020) toteaa Opetushallituksen videolla, että heidän tehtävänsä on tukea sitä, että jokainen lukiolainen kykenee rakentamaan omaa hyvinvointiaan sekä pitämään samalla huolta yhteisön hyvinvoinnista, johon kuuluu. Opetushallituksen mukaan lukiouudistus tähtää siihen, että lukiokoulutuksessa otetaan huomioon itsensä kehittäminen sekä hyvinvointi- ja vuorovaikutusosaaminen. Hyvinvointiosaamisen nostaminen osaksi lukion opetussuunnitelmaa on mielestäni mielenkiintoinen ja tarvittu ratkaisu. Nuorten mielenterveysongelmat ovat Virranniemen (2021) kirjoittaman artikkelin mukaan olleet jo pitkään kasvussa ja pandemiatilanne on entisestään huonontanut tilannetta.

Lukiouudistus on Viinikan (2020) kirjoittaman artikkelin mukaan saanut osakseen myönteisen vastaanoton mutta myös kritiikkiä. Kritiikkiä opetussuunnitelma saa yksilöllisen opiskelun painottamisesta, joka saattaa Viinikan (2020) artikkelin mukaan kuormittaa oppilaita. Pölösen (2019) kirjoittamassa artikkelissa OAJ:n erityisasiantuntijan Laakso sanoo, että uusi opetussuunnitelma vaatii opettajilta yhä enemmän yhteistyötä, jotta laaja-alaisen osaamisen tavoitteet täyttyvät. Lukiolaisten hyvinvointiin huomionsa on kiinnittänyt myös lukiolaisten liitto. Lukiolaisten liitto (2021) on julkaissut ilonpalautus-kampanjan vuonna 2021, jonka tavoitteena on löytää toimintamalleja hyvinvoinnin parantamiseksi lukiossa. Kampanjan yhteydessä toteutettiin tutkimus syksyllä 2021 johon osallistui 518 lukiolaista Suomesta. Ilonpalautus.fi - verkkosivulla kerrotaan, että tutkimuksen mukaan 64 % vastanneista lukiolaisista haluaisivat voida paremmin (Lukiolaisten liitto, 2019). Lukiolaisten liitto pyrkii löytämään kampanjan avulla ideoita sekä lukiolaisille että opettajille, jotta yleinen hyvinvointi lukioissa paranisi.

Vahvuuksien tunnistaminen

Lukiouudistuksen hyvinvointiteemasta innoittuneena tutkin tässä Pro Gradu tutkielmassa positiivisen pedagogiikan ja erityisesti vahvuuksien tunnistamisen keinoja kuvataideopetuksessa. Tutkin, onko kuvallisella työskentelyllä kuvataidetuoneilla mahdollista tukea oppilaiden oman hyvinvoinnin rakentumista, minäkuvan kehittymistä ja erityisesti omien vahvuuksien tunnistamista.

Tutkielmassani pyrin selvittämään, kuinka suunnittelemani kuvataidetehtävä tukee oppilaiden vahvuuksien tunnistamisen taitoja ja siten minäkuvan kehittymistä. Selvitän samalla millaisia hyvinvoinnin elementtejä opiskelijat liittävät kuvataideopetukseen. Tutkielmani on kiinnostunut siitä, miten vahvuudet nuorille esittäytyvät heidän omissa kuvissaan. Tutkielmassani pohdin, onko vahvuuksien tarkastelu kuvallisesti oppilaille mielekästä ja tukeeko se lukion uuden opetussuunnitelman laaja-alaista osaamistavoitetta hyvinvointiosaamista. Tutkielman tekemisen aikana pyrin kehittämään opettajuuttani ja keräämään ajatuksia, joita voin käyttää ammatissani.

Positiivisen pedagogiikan ajatukset näkyvät jo alakoulussa. Yläkouluun ja lukioon sovellettua positiivisen pedagogiikan kirjallisuutta on vaikeampi löytää. Leskisenoja ja Sandberg (2019) kirjoittavat kirjassaan *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*, että nuoruus on identiteetin ja minäkuvan rakentumisen aikaa. Leskisenoja ja Sandberg (2019) kirjoittavat, että nuoruudessa luodaan pohja aikuisiän hyvinvoinnille ja mielenterveydelle. Kirjoittajien mielestä positiivinen pedagogiikka antaa hyviä työkaluja nuorten kehityksen tukemiseen. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 9.) WHO:n (2021) mukaan nuorten terveyden kannalta on erityisen tärkeää tarjota heille mielekkäitä tapoja parantaa ja ylläpitää omaa terveyttään. Opetussuunnitelman perusteiden mukana perusopetuksen tehtävä on muun muassa ohjata oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin (Opetushallitus 2016, 18). Opetussuunnitelman mukaisen laaja-alaisen opetuksen tehtävä on rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatunsa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa sekä oppia arvostamaan itseään (Opetushallitus 2016, 20). Nykyinen opetussuunnitelma ohjaa hyvin suurin sanoin siihen, että opetuksen tehtävä on auttaa oppilaita tunnistamaan omat vahvuutensa. Esimerkiksi Rovaniemellä on otettu

käyttöön Sipolan, Karvon, Piittisen ja Pönkkösen (2014) kirjoittama *Hyvinvoinnin vuosikello* esikoulusta yhdeksännelle luokalle, jonka tavoite on vahvistaa lasten ja nuorten elämäntaitoja ja osallisuutta. Rovaniemen kaupungin hyvinvoinnin vuosikello tarjoaa opettajille työkaluja, joiden avulla opetellaan esimerkiksi yhteistyö- ja tunnetaitoja. Hyvinvointitaitojen kehittäminen on otettu jo peruskoulussa huomioon ja nyt se on selkeästi tulossa teemaksi myös toisen asteen opetussuunnitelmiin, erityisesti lukion uuden opetussuunnitelman muodossa. Koska koulutuksen päämäärä on tehdä ihmisistä kansalaisia, jotka pärjäävät osana erilaisia yhteisöjä on erilaisten tunnetaitojen ja itsetuntemuksen harjoittelu paikallaan. Vahvuusperustainen opetus tuntuu omaan opettajuuteeni sopivalta. Haluan tämän tutkielman ohessa kehittää omaa opettajuuttani sellaiseen suuntaan, että valmistuttuani pystyn suunnittelemaan tunti- ja kurssikokonaisuuksia, joissa hyödynnän vahvuusperustaista ajattelua.

Tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten tietty nuorisoryhmä suhtautuu ajatuksiin omista vahvuuksistaan ja kuinka he käsittelevät asiaa kuvallisesti. Tutkielmani tähtää siihen, että voin tulevaisuudessa opettajana jatkaa positiivisen pedagogiikan mallien käytön kehittämistä osana työtäni. Tulokset, joita saan tällä lyhyellä ja rajallisella tutkielmalla toimivat minulle rakennuspalikkana oman opettajuuteni kokoamisessa. Tarkoitukseni ei ole tarjota oppilaille taideterapiaa vaan mahdollisuus kehittää omaa itseilmaisuaan kuvataidetunnin puitteissa.

[Kuvataideopetuksen asema ja merkitys lukiossa](#)

Kuvataide ei ole ylioppilaskirjoituksissa kirjoitettava oppiaineaine, eli sillä on moniin muihin lukion oppiaineisiin nähden erilainen asema. Koska kuvataidetta ei voi kirjoittaa ylioppilaskirjoituksissa, voisi helposti tehdä johtopäätöksen, että kyseinen aine ei ole yhtä tärkeä kuin kirjoitettavat aineet. Lukion jälkeen monilla on päämääränä jatko-opinnot, ja jatko-opintopaikkoihin pääsyyn ylioppilaskirjoitusten arvosanat vaikuttavat merkittävästi. Ylioppilaskirjoitusten sijaan kuvataiteesta voi suorittaa lukiodiplomin, jolla on Savonlinnan taidelukion rehtorin Reima Härkösen (2021) mukaan vakiintunut ja vahva asema. Härkönen (2021) osallistuu työryhmään, jonka päämääränä on edelleen vahvistaa ja parantaa lukiodiplomien asemaa tulevaisuudessa sillä työryhmän tekemän selvityksen mukaan lukiodiplomilla ei ole kovinkaan vahva asema jatko-opintojen opiskelijavalinnoissa.

Esimerkiksi Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen linjalle haettaessa lukiodiplomilla on pystynyt korvaamaan yhden ennakkotehtävän tai vuodesta riippuen siitä on saanut lisäpisteitä varsinaiseen hakutilaisuuteen.

Dufva (2021) kirjoittaa, että kuvataideopetuksen kenttä on kaikenkattava ja monipuolinen, koska kuva on moniselitteinen asia. Nykyelämässä näemme kuvia kaikkialla ja ne liittyvät kaikkeen. Monipuolinen kuvanlukutaito on mielestäni tärkeämpi taito kuin aikaisemmin. Kuvataidekasvatuksen kenttään kuuluvat Dufvan (2021) mukaan esimerkiksi yksilön identiteetin käsitteleminen, tasa-arvoon ja ilmastokriisiin liittyvät kysymykset. Kuvataide oppiaineena käsittelee teemoja ja aiheita, jotka ovat jatkuvasti läsnä nuorten arjessa myös tulevaisuudessa. Dufvan (2021) mukaan kuvataideopetus sopiikin hyvin lukion uuden opetussuunnitelman mukaiseen laaja-alaiseen oppimiseen. Malinen (2021) kirjoittaa artikkelissaan, että kuvataideopetus on ollut monitieteistä jo silloin, kun monitieteisyydestä ei vielä opetusallalla ole puhuttu. Kuvataideopetuksessa on mahdollisuus tarjota opiskelijoille monitieteistä opetusta, joka tutkii ajankohtaisia ilmiöitä. Kuvataiteen opinnot toteuttavat siis jo luonnostaan monia lukion uuden opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita. Kuvataiteen oppiaineessa opiskelijat pääsevät tutkimaan isoja ajankohtaisia ilmiöitä eri näkökulmista itseilmaisun keinoin. Oppitunnilla on esimerkiksi mahdollista luoda kantaaottavia teoksia ja saada oma äänensä kuuluviin eri tavalla kuin muissa oppiaineissa.

Taiteen ja hyvinvoinnin yhteys on kiistanalainen. Aholainen, Jäntti, Tammela ja Tanskanen (2021) kirjoittavat Lääkäri- lehdessä, että 2010-luvulla taiteen ja hyvinvoinnin yhteydestä on tehty useita tutkimuksia ja lääkäreiden koulutukseen on lisätty taidelähtöisiä menetelmiä. Aholaisen ym. (2021) artikkelin mukaan taiteen hyvinvointivaikutuksia selittää esimerkiksi aistien aktivoituminen ja sosiaalinen kanssakäyminen. Pelkästään taiteen yleisten hyvinvointivaikutusten takia kuvataideopetuksen merkitys lukio-opetuksessa on kiistanalainen. Yläkoulussa oppilailla on mahdollisuus valita valinnaisena aineena käsitöitä, kuvataidetta ja usein esimerkiksi teatteria. Useissa lukioissa taideaineista valittavana on enää kuvataide, joka mahdollistaa opiskelijoille käsillä tekemisen riemun ja erilaiset aistikokemukset. Wilkins, Graham, Parker, Westfall, Fraser ja Tembo (2003) toteavat tutkimuksessaan, että taideaineiden määrää ei ole syytä vähentää sen takia, että oppilaat pärjäisivät paremmin aineissa, joiden osaamista mitataan kokeilla. Wilkinsin ja kumppaneiden (2003)

tutkimuksessa kävi sen sijaan ilmi, että taideaineiden opiskelulla saattaa olla myönteinen vaikutus oppilaiden pärjäämiseen muissa oppiaineissa.

Teorialuku

Positiivinen psykologia ja positiivinen pedagogiikka

Uusitalo-Malmivaara (2014b) kirjoittaa teoksessa *Positiivisen psykologian voima*, että positiivisen psykologian päämääränä on diagnosoida hyvää ja löytää jokaisesta ihmisestä vahvuudet, joilla voi parantaa yksilön ja yhteisön hyvinvointia. Perinteinen psykologia on keskittynyt poikkeavuuksiin. Positiivisessa psykologiassa halutaan etsiä keinoja lisätä inhimillistä kukoistusta ja kaikkien mahdollisuuksia menestyä. (Uusitalo- Malmivaara 2014b, 14 ja 17.) Seligman (2011) toteaa, että positiivisen psykologian päämäärä on lisätä kukoistusta, jonka hän määrittelee olevan hyvinvoinnin mittari. Carr (2003) toteaa, että positiivinen psykologia tavoittelee subjektiivisen onnellisuuden ja hyvinvoinnin edistämistä eikä vikojen korjaamista. Seligman (2002) määrittelee, että positiivinen psykologia on tiede, joka johdattaa kohti hyvää elämää. Seligmanin (2002) mukaan positiivisessa psykologiassa pyritään ymmärtämään myönteisiä tunteita ja lisäämään vahvuutta sekä hyveellisyyttä. Uusitalo-Malmivaara kirjoittaa (2014b), että positiivisella psykologialla ei viitata positiiviseen elämänasenteeseen. Positiivisuus käsitteenä viittaa optimismiin, toiveikkuuteen ja tunnetiloihin (Seligman 2002, 11). Seligman (2011) pohtii, että positiivisen psykologian päämäärä on hyvinvointi.

Positiivinen pedagogiikka soveltaa positiivisen psykologian teorioita ja malleja kasvatukseen ja opetukseen. Positiivista pedagogiikka voi soveltaa Leskisenojan ja Sandbergin (2019) mukaan varhaiskasvatuksesta alkaen aina aikuisopiskelijoihin asti. Positiivisen pedagogiikan päämäärä on edesauttaa koulu- ja kasvatusyhteisöjen kukoistamista (Leskisenoja, Sandberg 2019, 17). Kukoistus on Seligmanin (2011) mukaan hyvinvoinnin mittari. Positiivisessa pedagogiikassa kohtaa positiivisen psykologian ajatukset ja vallalla olevat kasvatuskäytänteet (Leskisenoja & Sandberg 2019, 17). Leskisenoja ja Sandberg (2019) pitävät hyvinvointitaitojen opettamista erityisen tärkeänä nuorille, koska tilastollisesti huomattava määrä suomalaisista nuorista kärsii erilaisista mielenterveyden ongelmista. Leskisenoja ja Sandberg (2019) toteavat myös, että nuorten hyvinvoinnin edistämisen on huomattu parantavan akateemisia taitojen ja valmiuksien kehittymistä. Heidän mukaansa positiivisella pedagogiikalla ei

tavoitella helpotusta koulutyöhön eikä sillä yritetä tehdä kaikista oppimistilanteista hauskoja, vaan parantamaan yleisesti viihtyvyyttä koulussa.

Vahvuudet

Seligmanin (2002) mukaan vahvuudet perustuvat hyveisiin, joita hän listaa kirjassaan kuusi: viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja hengellisyys. Jokaiseen kuuteen hyvyyteen on reittejä, joita Seligman (2002) nimittää vahvuuksiksi. Esimerkiksi kohti oikeudenmukaisuuden hyvettä pääsee osoittamalla yhteistyötaitoja, reiluutta tai johtajuutta (Seligman 2002, 166). Seligmanin mukaan vahvuudet ovat luonteenpiirteitä, jotka nousevat esiin erilaisissa tilanteissa ja eri aikoina. Seligmanin (2002) mukaan vahvuuksien käyttäminen lisää yksilössä myönteisiä tunteita ja ilmentää niitä myös hänen lähellään olevissa ihmisissä. Peterson ja Seligman (2004) kirjoittavat, että vahvuuksien kautta yksilö pystyy hahmottamaan hyvän elämän raamit. Suomessa vahvuusajattelua ja erityisesti vahvuuspedagogiikkaa laajasti on kehittänyt Kaisa Vuorinen ja Lotta Uusitalo-Malmivaara (2017, 2016), jotka ovat julkaisseet esimerkiksi *Huomaa hyvä!* -kirjasarjan, jotka ohjaavat opettajia varhaiskasvatuksessa sekä alakoulussa käyttämään vahvuuspedagogiikkaa ja positiivisen pedagogiikan malleja.

Useissa positiivista psykologiaa ja pedagogiikkaa käsittelevissä teksteissä todetaan, että omien vahvuuksien tunnistaminen on voimavara elämässä erityisesti ongelmia kohdatessa. Esimerkiksi vahvuusteorian kehittäjänä tunnettu Seligman (2002) kirjoittaa, että vahvuudet ovat puskureita epäonnea ja psykologisia häiriöitä vastaan. Kun vahvuutensa tunnistaa ja osaa käyttää niitä arkisissa tilanteissa, ne mahdollistavat sen, että oma tulevaisuus näyttäytyy positiivisessa valossa. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017) kirjoittavat, että omien vahvuuksien tunnistaminen auttaa asettamaan tavoitteita, jotka ovat realistisia ja tarjoavat siten mahdollisuuksia onnistumisiin. Onnistumiset elämässä taas lisäävät yksilön potentiaalia rakentaa myönteistä minäkuvaa, jonka on todettu vaikuttavan hyvinvointiin (Nurmi 1995, 270). Uusitalo- Malmivaaran ja Vuorisen (2017) mukaan yksilön käyttäessä omia vahvuuksiaan lisääntyy hänen oman onnellisuutensa lisäksi hänen ympäristössään olevien onnellisuus. Vahvuudet auttavat meitä kohtaamaan elämässä tapahtuvia muutoksia ja suhtautumaan niihin meille itsellemme sopivalla tavalla (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 24). Vahvuuksien tunnistaminen on osa itsetuntemusta. Kun vahvuuksiin kiinnitetään

huomiota opetuksen eri vaiheissa, eli niitä esimerkiksi sanallistetaan oppilaille annettaessa palautetta tai käsitellään kuvallisesti, tulevat vahvuudet tutuksi oppilaille ja he pystyvät käyttämään niitä omaksi edukseen oppimisessa ja hyvän elämän tavoittelussa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 27)

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017) toteavat, että vahvuusajattelu perustuu positiivisen pedagogiikan ajatukseen siitä, että opetustilanteissa keskitytään oppilaiden tekemien virheiden, heikkouksien ja puuttuvien taitojen sijaan siihen mitä taitoja ja vahvuuksia oppilaalla on. Oppenheimer, Fialkov, Ecker ja Portnoy (2014) huomasivat tutkimuksensa tukevan aikaisempien tutkimuksien tuloksia siitä, että koulu on hyvä paikka oppilaalle tutustua ja pohtia omia vahvuuksiaan ja vahvuuksien pohtiminen kouluympäristössä näytti olevan yhteydessä hyvinvointiin. Koulu tarjoaa tutkijoiden mukaan hyvän alustan muutokselle, koska oppilas viettää koulussa niin paljon aikaa. Heidän tutkimuksensa perusteella ainakin kaksi vahvuutta on täysin opetettavissa: toiveikkaus ja sinnikkyys. Koska koulu on nuoren tärkein kehitysympäristö kodin ohella, pitävät Leskisenoja ja Sandberg (2019) koulua loistavana paikkana hyvän luonteen ja hyvinvointitaitojen opetteluun.

Uusiautti (2019) kirjoittaa, että vahvuudet eivät ole muuttumattomia. Hänen mukaansa vahvuudet muuttuvat ajassa ja paikassa. Hän kirjoittaa myös, että vahvuuksia on mahdollisuus kehittää tiedostamalla ne ja käyttämällä niitä aktiivisesti. Tutkielmani kannalta nämä tiedot ovat olennaisia, koska mikäli oppilas ei vielä tähän mennessä olisi tunnistanut omia vahvuuksiaan, on hänellä mahdollisuus kuvallisen käsittelyn kautta päästä pohtimaan omia vahvuuksiaan.

Vahvuuksien tunnistaminen, hyvinvointi ja onnellisuus

Mcdonald, Aprill ja Mills (2017) kommentoivat artikkelissaan, että yksilön hyvinvointi ei ole riippuvaista ainoastaan yksilöstä itsestään vaan siihen liittyy aina myös ympäristön hyvinvointi. Mikäli yksilön hyvinvointi on riippuvaista ympäristön hyvinvoinnista, on se merkityksellistä, että yksilö käyttää omia vahvuuksiaan aktiivisesti tehden samalla hyvää ihmisille ympärillään. Edellisen virkkeen kuvailema kierre johtaa väistämättä jonkinlaiseen

hyvinvoinnin kohotukseen yksilöä ympäröivissä ihmisissä kuten esimerkiksi Seligman (2002) on kirjoittanut.

Positiivista pedagogiikkaa ja vahvuusajattelua on myös kritisoitu. Filosofi Kristjánsson (2013) kysyy kirjassaan voiko henkilö, joka on joissakin hyveissä vajallinen saavuttaa onnellista elämää? Onnellisuus on selitetty useaan otteeseen eri näkökulmasta ja henkilöiden toimesta. Onnellisuudelle löytyy historiasta hyvin erilaisia tulkintoja. Petersonin ja Seligmanin (2004) mukaan positiivisen psykologian tarjoama hyvinvointi, joka saavutetaan käyttämällä aktiivisesti vahvuuksia, jotka johtavat hyveisiin perustuu Aristoteleen eudaimonismiin eli onnellisuusoppiin. Eudaimonia on kreikankielinen sana ja se käännetty muun muassa sanoiksi onni, kukoistus tai hyvä elämä. Martela (2014) kirjoittaa, että Aristoteleen ajatus hyvästä elämästä tarkoittaa hyveiden mukaan elämistä ja koko oman potentiaalinsa käyttämistä hyödyksi. Peterson ja Seligman (2004) kirjoittavat, että onnellisuusopin mukaan hyvinvointi ei ole hyveellisen toiminnan tulos vaan luontainen osa hyveellistä toimintaa.

Seligman (2002) kirjoittaa, että aidon onnellisuuden voi saavuttaa, kun tunnistaa ja käyttää ominaisvahvuuksiaan. Martelan (2014) mukaan onnellisuuden käsite on subjektiivinen ja monimutkainen, koska sitä voi selittää niin usealla eri tavalla ja eri näkökulmista. Martela (2014) kirjoittaa myös, että modernissa länsimaisessa ajattelussa onnellisuuden ajatellaan olevan psykologinen tila, jota jokainen meistä enemmän tai vähemmän tavoittelee ja yksilö itse tietää parhaiten oman onnellisuutensa tilan. Kirjallisuudessa onnellisuus ja hyvinvointi kulkevat käsitteinä yleensä rinnakkain. Onnellisuuden oletetaan johtavan hyvinvointiin. Martela (2014) kirjoittaa, että hyvinvointi psykologiassa käsitetään optimaalisena toimintakykynä sekä kokemuksena. Hän arvelee onnellisuuden liittyvän tässä kontekstissa hyvinvoinnin kokemukselliseen ulottuvuuteen.

Seligman (2002) esittelee kirjassaan *Aito onnellisuus* mallin, jossa onnellisuus jaetaan kolmeen eri osioon. Osiot ovat: positiiviset tunteet, sitoutuminen ja tarkoitus. Positiivisilla tunteilla tarkoitetaan yleisesti kaikkia miellyttäviä tunteita. Sitoutuminen tarkoittaa flow-tilaa jonka yksilö saavuttaa esimerkiksi uppoutumalla taiteen tekemiseen tai urheiluasuoritukseen. Tarkoituksella Seligman (2011) viittaa siihen, että ihmisellä on elämästään jonkinlainen näkemys ja kokee sen tarkoituksenmukaiseksi. Näistä kolmesta osiosta koostui Seligmanin (2002) teoria aidosta onnellisuudesta. Seligman täydentää teoriaansa vuonna 2011 kirjoitetussa teoksessa: *Flourish: A Visionary New Understanding of Well-Being*. Seligman

(2011) vaihtaa teoriansa nimen aidosta onnellisuudesta hyvinvoinnin teoriaksi. Seligmanin hyvinvoinnin teoria tunnetaan nimellä PERMA-teoria. PERMA-teorian rakentuu viidelle elementille, jotka Seligmanin (2011) mukaan edesauttavat hyvinvointia. Seligmanin (2011) teorian elementit ovat myönteiset tunteet (*positive emotion*), sitoutuminen (*engagement*), ihmissuhteet (*relationships*), merkityksellisyys (*meaning*) ja saavuttaminen (*accomplishment*).

Hyvinvointi ja taide

Taiteella tiedetään yleisesti olevan hyvinvointiin liittyviä vaikutuksia. Kun piirrän, rauhoitun ja keskityn tekemiseen tavalla, jota en voi saavuttaa minkään muun tekemisen kautta. Kun tanssin ja kuuntelen musiikkia pienen lapseni kanssa, me molemmat hymyilemme. Uskon, että jokaisella meistä on kokemuksia taiteesta, jotka ovat yhteydessä hyvinvointiin tavalla tai toisella. Taide voi yhdistää meitä muihin ihmisiin, tarjota elämyksiä, joita emme saa muualta tai vain saada meidät hyvälle tuulelle tai ajattelemaan asioita uudesta näkökulmasta.

The Foundation for Art and Healing (2021) toteaa sivuillaan, että taide auttaa ihmisiä tuntemaan itsensä osaksi ympäröivää maailmaa sekä antamaan sille merkityksiä. Clarken ja Basilion (2018) tutkimuksen mukaan heidän saamansa tulokset osoittavat, että taideaineisiin osallistuminen lukioiässä vaikuttaa positiivisesti oppilaiden yleiseen hyvinvointiin koulussa. Laitinen (2017) toteaa artikkelissaan, että on olemassa runsaasti tutkimusnäyttöä siitä, että taiteellinen toiminta vaikuttaa nuoriin positiivisesti useilla eri osa-alueilla. Laitisen (2017) mukaan on havaittu, että taidetoiminta esimerkiksi tukee nuorten omien kykyjen ja vahvuuksien tunnistamista. Laitinen (2017) kirjoittaa, että taiteen puitteissa nuoret pääsevät muun muassa tunnustella negatiivisia tunteitaan sekä parantaa itsetuntemustaan. Aaron, Rinehart ja Ceballos toteavat (2010) tutkimuksessaan, että lukiota käyvillä nuorilla, jotka osallistuivat taideprojektiin, huomattiin ahdistuneisuuden vähenevän verrattuna nuoriin, jotka eivät osallistuneet taideprojektiin.

Suomessa toteutetussa Myrsky-hankkeessa tutkittiin 13–17-vuotiaiden nuorten antamia merkityksiä taiteelliselle toiminnalle. Tutkijat Kotilainen, Siivonen ja Suoninen (2011) toteavat tutkimuksensa lopputuloksessa, että taideprojektit lisäsivät nuorten hyvinvointia ja

osallisuutta. Tutkimuksessa todetaan myös, että yhdessä tekeminen vahvisti nuorten yhteisöllisiä taitoja ja toi uusia ystäviä heidän elämäänsä (Kotilainen, Siivonen ja Suoninen 2011, 231). Bowen, Greene ja Kisida (2014) saivat tulokseksi tutkimuksessaan, että oppilaiden kriittinen ajattelu kehittyy tekemällä tulkintoja taiteesta. Macpherson, Hart ja Heaver (2016) toteavat tutkimuksensa tulosten osoittavan, että kuvataide voi tarjota nuorelle turvallisen ympäristön ja mahdollisuuden kommunikoida muiden nuorten kanssa, nämä seikat mahdollistuvat sen kautta, että nuori tuntee itsensä osaksi ryhmää. Tutkimuksessaan Macpherson ym. (2016) nostavat kuvataiteen mahdollistaman yhteisöllisyyden ja yhdessä tekemisen tärkeäksi osaksi toteuttamaansa projektia. Yhteisöllisyys ja yhteinen päämäärä lisäsi osallistuneiden vastuuntuntoa ryhmäänsä kohtaan ja merkityksellisyyden tunteita.

Useiden tutkimusten valossa taiteella näyttäisi siis olevan selkeä ja monipuolinen positiivinen vaikutus nuorten hyvinvointiin. Miten nämä hyvinvointielementit saa näkyväksi myös lukion kuvataiteen opetuksessa? Uskon, että jo pelkästään se, että oppilaat pääsevät työskentelemään kuvallisen ilmaisun parissa riittää monille hyvinvoinnin edistäjäksi, kun koulupäivään tulee hengähdystauko, jonka aikana työskentely poikkeaa muusta lukio-opiskelusta. Mielestäni merkityksellisen kuvataideopetuksen tuottaminen lukiossa edellyttää opettajalta tarkkaa suunnittelua.

VIA-Luokitus

Luokituksen pohjalla on positiivisen psykologian teoria. Via-luokitus luotiin, jotta vahvuuksia pystytään mittaamaan ja tutkimaan yhtenäisellä järjestelmällä (Peterson & Seligman 2004). Luokitus perustuu Seligmanin ja Petersonin tutkimuksiin Virtues In Action-hankkeen puitteissa. Luokituksen lähtökohtana on kuusi hyvettä, jotka on valittu tutkimalla laajasti filosofien ja uskontojen hyvyden määritelmiä. Hyveet VIA-luokituksessa ovat viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Hyveet on pyritty valitsemaan siten, että ne edustavat universaalisti hyvyyttä. Jokaiseen hyvealueeseen liittyy vahvuuksia. Vahvuuksia on luokituksessa yhteensä 24 kappaletta. Hyveet ilmenevät yksilössä näiden vahvuuksien kautta. Esimerkiksi viisauden hyve ilmenee luovuutena, uteliaisuutena, oppimisen ilona, avomielisyytenä ja näkökulmanottokyknä. Viisauden hyve ilmenee siis

vahvuuksissa, jotka ilmentävät tiedon hankkimiseen ja käyttöön liittyviä kognitiivisia vahvuuksia. (Peterson & Seligman 2004, 13.)

Osoittaakseen esimerkiksi viisauden hyvettä yksilön ei tarvitse käyttää kaikkia viisauden alle listattuja vahvuuksia, vaan Petersonin ja Seligmanin (2004) mukaan yhden tai kahden vahvuuden käyttäminen aktivoi kyseisen hyvealueen. Peterson ja Seligman (2004) uskovat, että jokaisella yksilöllä on ydinvahvuutensa. Rohkeuden hyveeseen kuuluvat totuudellisuus, urheus, sinnikkyys sekä into. Rohkeus ilmenee tunteisiin liittyvissä vahvuuksissa, jotka auttavat saavuttamaan päämääriä sisäisiä tai ulkoisia vaikeuksia kohdatessa. Inhimillisyyden hyve tulee esiin vahvuuksissa, jotka edustavat sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan ystäväystymiseen ja toisista huolehtimiseen. Nämä vahvuudet ovat rakkaus, ystävällisyys ja sosiaalinen älykkyys. (Peterson & Seligman 2004, 29.) Oikeudenmukaisuuden hyve ilmenee yhteisössä elämiseen tarvittavina taitoina. Oikeudenmukaisuuteen liitetyt vahvuudet ovat reiluus, johtajuus ja ryhmätyötaidot. Kohtuullisuuden hyveeseen liittyvät vahvuudet anteeksiantavuus, vaatimattomuus, harkitsevuus ja itsesäätely suojelevat kohtuuttomuudelta. Henkisyiden hyveeseen liittyvät vahvuudet kauneuden arvostus, kiitollisuus, toiveikkuus, huumorintaju ja uskonnollisuus merkitsevät Uusitalo-Malmivaaran (2014a) käännöksen mukaan kykyä antaa ilmiöille laajempaa merkitystä.

Via-vahvuusluokitus perustuu VIA Institute on Character (2021) sivuston mukaan tutkimushankkeeseen, jonka päämäärä on kartoittaa ja tutkia luontevahvuuksia. Lyhenne VIA tulee sanoista Values in Action. VIA Institute on Character (2021a) sivusto tarjoaa testin, jonka avulla voi selvittää viisi ydinvahvuuttaan vastaamalla kysymyksiin. Kysymyksenä esitetään väittämä, johon vastataan Likert-asteikolla: kuvaa minua hyvin – ei kuvaa minua lainkaan. Sivustolla on testi aikuisille sekä erikseen testi 10–17-vuotiaille nuorille. Sekä aikuisten että nuorten testi pohjautuu sivuston tietojen mukaan kuuteen hyveeseen, joiden alle 24 vahvuutta sijoittuvat.

Internetissä täytettävän VIA-testin on VIA Institute on Character (2021) sivuston mukaan kehittänyt psykologi Christopher Peterson. Testi koostuu 96 väittämästä ja sen täyttäminen kestää sivuston mukaan noin 10–15 minuuttia. Vastattuaan kaikkiin kysymyksiin vastaajalle esitetään hänen viisi ydinvahvuuttaan sekä järjestyksessä kaikki muut luonteen vahvuudet, kuten ne testin mukaan parhaiten vastaajalle sopivat. Jokaista vahvuutta on avattu lyhyellä

kuvailulla. VIA-testiä on testattu Suomessa nuorten käytössä (Uusitalo-Malmivaara 2004, 47). Testauksen aikana todettiin, että nuoret kokivat vahvuuksistaan lukemisen myönteisenä.

Uusitalo-Malmivaara (2014a) kirjoittaa artikkelissaan, että VIA-mittari tarjoaa yleispätevää sekä kontekstista riippumatonta tietoa henkilön hyvistä ominaisuuksista. Uusitalo-Malmivaara (2014a) toteaa, että VIA-testin tarjoamasta tiedosta on hyötyä oppilaalle, joka voi tukeutua vahvuuksiinsa, kun muut kyvyt ovat koetuksella. Opettajalle VIA-testin tuottama informaatio auttaa huomaamaan lapsissa ja nuorissa hyviä ominaisuuksia, jotka muuten jäisivät huomiotta. Park ja Peterson (2006) toteavat tutkimuksensa lopputuloksessa, että VIA-testi on osoittautunut luotettavaksi ja paikkaansa pitäväksi. Park ja Peterson (2006) toteavat myös, että nuorille suunnatulla VIA-testillä nuoret voivat tutustua omiin vahvuuksiinsa ja suhteuttaa ne muihin vahvuuksiinsa. Auttamalla nuoria tutustumaan omiin vahvuuksiinsa tarjoutuu heille tie merkitykselliseen elämään (Park, Peterson 2006.) McGrath ja Walker (2016) toteuttivat laajan tutkimuksen nuorille suunnatulla VIA-testillä. Heidän mukaansa VIA-testi on tärkeä tuki luonteenpiirteiden kartoitukseen. McGrathin ja Walkerin (2016) tutkimustulosten mukaan VIA-testi on hyvin käyttökelpoinen ja toimiva 10–17-vuotiailla.

Kuvien tekeminen ja tulkitseminen identiteettityönä

Marjo Räsänen on tutkinut ja kehittänyt kokemuksellisen taideoppimisen mallia. Räsänen (2000) kokemuksellisessa taideoppimisessa pääosassa on oppijan itseymmärrys ja yksilöllinen elämisaailma. Oppimisen tavoitteet ovat kytköksissä yksilön persoonallisuuden kehitykseen (Räsänen 2000, 14). Postmoderni kuvataidekasvatus luopui omaperäisyyden ja luovuuden painottamisesta opetuksessa. Postmoderni kuvataidekasvatus painottaa enemmän kuvien sosiaalista merkitystä. Räsänen (2000) mukaan taidekasvatuksen päätehtävä on etsiä tapoja ymmärtää maailmaa, jossa elämme. Räsänen (2000) mukaan taide on tärkeä tapa rakentaa todellisuutta ja ymmärtää kulttuureja. Räsänen (2008) mukaan kokemukselliseen kuva-analyysiin liittyy refleksiivinen lukutapa, jossa kuva heijastaa katseen takaisin katsojaan. Räsänen (2008) kirjoittaa, että ihmisen tehdessä tulkintoja kuvasta, hän tekee niitä omien kokemustensa ja tunteidensa pohjalta. Refleksiivinen lukeminen toimii myös ryhmässä, jolloin oppilaat jakavat ja vertailevat kokemuksiaan. (Räsänen 2008, 189.)

Räsänen (2008) mukaan kuvantulkinta identiteettityönä pohjautuu ajatukseen siitä, että ihmisen identiteetin rakentaminen on elämänmittainen projekti. Räsänen (2008) kirjoittaa, että yksilön kertoma tarina omaan elämäänsä liittyvistä tärkeistä asioista on jatkuvassa muutoksessa. Räsänen (2008) mukaan Yksilön omaan tarinaan liittyy myös yhteisön ja ympäröivien ihmisten tarinat, jotka tekevät muutoksia esimerkiksi yksilön arvomaailmaan ja uskomuksiin. Näitä tarinoita kutsutaan narratiiveiksi, niitä on tarjolla myös visuaalisessa kulttuurissa ympärillämme ja ne vaikuttavat jatkuvasti omaan narratiiviimme. (Räsänen 2008, 190.) Räsänen (2008) kirjoittaa, että kuvallisten tarinoiden tulkitseminen ja luominen mahdollistaa oppilaalle alustan tutkia omaa minuuttaan oman elämänpiirinsä puitteissa mutta myös laajemmassa suhteessa esimerkiksi osana yhteiskuntaa.

Taiteellinen tietäminen ja oppiminen

Räsänen (2000) mukaan taideoppiminen perustuu yksilöllisten kokemusten ja abstraktien käsitteiden vuorovaikutukseen. Räsänen (2008) perustaa oman taideoppimismallinsa kognitiiviseen oppimiskäsitykseen. Mikäli taideoppimisen tavoite on minän rakentaminen, kuuluu tunteiden ja havaintojen reflektointi oleellisesti osaksi oppimisen prosessia (Räsänen 2000, 14). Räsänen (2000) mukaan oppimistilanteessa tehdyt oivallukset muuttuvat merkitykselliseksi vasta, kun niitä työestetään kuvallisesti ja sen jälkeen kokeillaan käytännön elämässä.

Räsänen (2008) kokemuksellisessa taideoppimisessa oppimisen kannalta olennainen käsite on transferit. Transfereilla taideoppimisen kontekstissa tarkoitetaan sitä, että oppilaalla on kyky siirtää ja käyttää oppimaansa uusissa yhteyksissä (Räsänen 2008, 104). Transfer-käsite kuvaa siis sitä, miten oppilaan tulisi hyödyntää oppimaansa. Kokemuksellisessa taideoppimisessa Räsänen (2008) mukaan päämääränä on itsen rakentaminen ja lähtökohtana on oppijan oma kokemusmaailma. Opettajan tehtävä on Räsänen (2008) mukaan ohjata oppilaita tiedostamaan omat ennakkotietonsa ja suunnata oppilaat tutkimaan niiden lähtökohtia suhteessa opittavaan asiaan. Taideoppimisessa oppilaan tulisi tiedostaa ulkoisia ja sisäisiä kokemuksia sekä oppia muuntamaan niitä kuviksi ja sanoiksi (Räsänen 2008, 108). Taideoppimisessa mielekkäin tapa lähestyä uutta tietoa on kuvien tekeminen (Räsänen 2008, 107).

Taiteellisessa tietämisessä tietojen ja taitojen erottelua ei tarvita sillä Räsänen (2008) mukaan taito sisältyy tietoon. Räsänen (2008) mukaan taideoppimisen onnistunut prosessi muuttaa oppijan suhdetta tarkasteltavaan ilmiöön, itseän, muihin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon. Käytäntö ja teoria muodostavat jatkuvan spiraalimaisen kehän, jossa tarkasteltuun ilmiöön voi palata aina uudesta näkökulmasta. Palaaminen samaan aiheeseen uudesta näkökulmasta antaa oppijalle mahdollisuuden löytää aiheesta yhä syvempiä merkityksiä (Räsänen 2008, 109).

Nuoruus

Selitän nuoruutta kehityspsykologian näkökulmasta, koska mielestäni se tarjoaa hyvän yleiskatsauksen siihen, mitä ihmisen elämässä nuoruuden aikana tapahtuu. Myllyniemen (2014) toimittaman nuorisobarometrin mukaan sosiaalinen epäluottamus vaikuttaa siihen kuka joutuu elämässään kohtaamaan erilaisia vaikeuksia. Työttömien nuorien kohdalla huomattiin, että mitä vähemmän he luottavat muihin, sitä todennäköisemmin he syrjäytyvät (Myllyniemi 2014, 55).

Jokinen (2014) kirjoittaa, että suomalaiset nuoret viettävät suurimman osan ajastaan koulussa ja siten se onkin yksi heidän tärkeimmistä kokemustiloistaan. Nuoret ovat iältään noin 10–19-vuotiaita. Jokisen (2014) mukaan nuoruuden ja aikuisuuden raja on kuitenkin hämärtynyt ja nuoruudesta aikuisuuteen siirtymisen ajankohta määrittyy nykyään yksilöllisemmin. Tutkielmassani keskitytään nuoriin, jotka ovat tällä hetkellä lukiossa eli he ovat iältään 16–19-vuotiaita. Nuoruuteen liittyy useita isoja päätöksiä, jotka määrittävät nuorten minäkäsitystä. Yksi suurista valinnoista on ollut esimerkiksi se, että lähtee jatkamaan opintojaan lukioon.

Nurmi (1995) kirjoittaa, että nuoruuden aikana ihminen oppii taitoja ja valmiuksia, joita hän tarvitsee toimiakseen osana yhteisöä. Nuoruuteen kuuluu itsenäistyminen sekä oman minäkuvan rakentuminen. Nurmen (1995) mukaan minäkuvan kehittymiseen kuuluu lukuisat roolimutokset ja kokeilut, joiden avulla nuori irrottautuu lapsuudesta ja kehittää kuvaa itsestään. Nurmen (1995) mukaan nuoruuden aikana kehittyy myös ajattelun abstraktius ja loogisuus, joka on tyypillistä aikuisille. Nurmen (1995) kuvailemien muutoksien tueksi on

mielestäni olennaista tarjota myös nuorille tukea omien vahvuuksien tarkasteluun sekä kehittämiseen.

Nurmi (1995) kirjoittaa siitä, että nuoret yhdistetään yhteiskunnallisessa keskustelussa usein huolipuheeseen, vaikka se osoittautuu useimmiten turhaksi. Huolipuhe johtuu osittain siitä näkemyksestä, että nuoruus on täynnä kuohuntaa mutta Nurmen (1995) mukaan tällainen ajatus on latteaa yksinkertaistus siitä, millaista nuoruus todella on.

Metodiluku

Tutkimusote ja strategia

Valitsin tutkielmani metodiksi taideperustaisen toimintatutkimuksen, joka on kehitetty kuvataiteen ja kuvataidekasvatuksen tieteenalojen tutkimusstrategiaksi (Jokela & Huhmarniemi 2020, 39). Taideperustainen toimintatutkimus mahdollistaa tutkielmani aihepiirin tarkastelun kuvataidekasvatuksen näkökulmasta. Tutkielmani pyörii teoreettisesti hyvin paljon positiivisen pedagogiikan kentällä. Päämääränä tutkielmassani on kuitenkin kehittää työskentelytapojani kuvataideopettajana. Halu kehittää omaa opettajuuttani on koko tutkielmani lähtökohta. Pysin tutkielmassani selvittämään, miten voin vastata lukion uuden opetussuunnitelman asettamiin tavoitteisiin työelämässä. En tutki oman taiteeni kautta valitsemaani aihepiiriä, vaan havainnoin, kuinka kuvallinen työskentely vaikuttaa nuorten käsityksiin heidän omista vahvuuksistaan. Tutkielmani päämääränä on miettiä myös sitä, kuinka suunnittelemani tehtävää voisi tulevaisuudessa kehittää perustuen niihin tutkimustuloksiin, joita tässä tutkielmassa kerään. Annan mahdollisuuden myös sille, että tutkielman aikana keräämäni materiaali johtaa täysin uudenlaisen näkökulman muodostumiseen. Otan taideperustaisen toimintatutkimuksen rinnalle tapaustutkimuksen, koska metodina se tukee mielestäni hyvin oman tutkielmani rakennetta. Taideperustainen toimintatutkimus selittää hyvin taiteen vaikutuksen tähän tutkielmaan. Tutkielmani on laadullinen.

Taideperustaisella toimintatutkimuksella on yhtymäkohtia tapaustutkimukseen. Mielestäni tapaustutkimus metodina soveltuu hyvin kuvailemaan tutkielmaani taideperustaisen toimintatutkimuksen ohella. Tapaustutkimus pyrkii tuottamaan tietoa jostakin ilmiöstä. Tapaustutkimus tuottaa tietoa jossakin tietyssä hetkessä tapahtuvasta toiminnasta. Vaikka tapaustutkimuksessa saavutettu tieto koskee vain yksittäistä tapahtumaa, voi tiedolla olla tutkittavan ilmiön kannalta myös muissa tapahtumissa. Perinteisesti ihmistieteellisessä tutkimuksessa tutkittavien määrällä on ollut erityinen merkitys: mitä enemmän aineistoa sitä parempi tutkimus (Vilkkä, Saarela & Eskola 2018). Tapaustutkimuksessa tilanne saattaa olla se, että tutkittavia on vain muutama. Tapaustutkimuksessa korostuu tutkittavien määrän sijaan tutkittava tapaus. Vilkan, Saarelan ja Eskolan (2018) mukaan merkityksellistä on se,

kuinka hyvin valittu kohderyhmä ja tilanne palvelee tutkimuskysymystä. Koska tutkielmani on kiinnostunut kehittämään opetusta lukiolaisille, joka soveltuu lukion uuteen opetussuunnitelmaan, olen mielestäni hyvin perustellut valitun ryhmän. Sen lisäksi, että tutkittava ryhmä koostuu lukiolaisista, ovat he lukiolaisia, jotka osallistuvat kuvataiteen neljännelle kurssille, joka opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisällön perusteella soveltuu suunnittelemaani tehtävään, jonka avulla kerään tutkimusaineiston.

Kuvailen tässä metodiosuudessa myös tapaustutkimusta, koska tekemälläni tutkielmalla on mielestäni paljon yhtymäkohtia perinteiseen tapaustutkimukseen. Tapaustutkimuksestani lukemani asiat ovat auttaneet minua jäsentämään ja suunnittelemaan omaa tutkielmaa. Laineen, Bambergin ja Jokisen (2007) mukaan tapaustutkimuksella on kohde, tapahtumankulku tai ilmiö, joka otetaan tarkasteluun. Usein tapaustutkimus keskittyy tarkastelemaan vain yhtä tarkasti rajattua tapahtumaa. Laine ym. (2007) toteavat, että metodina tapaustutkimus on ongelmallinen, sillä se ei varsinaisesti ole tarkkaan rajattu tutkimusmenetelmä vaan ennemminkin tutkimusstrategia, jota tukemassa voidaan käyttää erilaisia metodeja. Tapaustutkimus tuottaa laadullista ei määrällistä tutkimustietoa. Laineen ym. (2007) mukaan tutkimuksen tavoite ei ole tehdä yleistystä jostain ilmiöistä, vaan tutkia yksittäistä tietyn yhteisön sisällä tapahtuvaa ilmiötä, joka kuitenkin saattaa selittää jotakin olennaista vastaavien ryhmien toiminnasta. Laineen ym. mukaan (2007) tapaustutkimus on kiinnostunut ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, joka harvoin on yksiselitteistä. Tapaustutkimuksen lukija saattaa suhteuttaa tutkimuksen tulokset omiin kokemuksiinsa ja oppia jotakin itsestään eikä niinkään tutkittavasta ihmisryhmästä (Laine ym. 2007, 215).

Tutkielmassani päämääränä on oma kasvuni opettajana, joten on oikein sopivaa, mikäli opin tutkimusprosessin aikana jotakin myös itsestäni ja omista toimintatavoistani. Tapaustutkimuksen päämäärä on kuvata tapahtuma perusteellisesti ja tarkasti. Tapahtumasta kerätään mahdollisimman monipuolinen aineisto valituilla menetelmillä (Laine ym. 2007, 10). Tutkielmassani aineisto koostuu kuvista, haastatteluista sekä omasta tutkimuspäiväkirjastani. Valli ja Aaltola (2015) kirjoittavat, että kirjatessa tapaustutkimuksen aikana ylös muistiinpanoja luokkatilanteessa, kannattaa ensin keskittyä kuvailemaan yleisiä asioita ja vasta hetken päästä keskittyä oppilaiden tarkasteluun ja kyselemiseen. Tällä tavalla tutkimuksen kohteet ehtivät tottua tilanteeseen, eivätkä häkelly niin helposti tutkijan läsnäolosta (Valli & Aaltola 2015, 166). Tutkielmani tilanteessa oppilaat ovat jo ehtineet

tottua läsnäoloon luokassa. Kirjoittamani tutkimuspäiväkirja rakentui spontaanisti tekemieni havaintojen ja käymieni keskustelujen pohjalta. Yin (2009) kirjoittaa, että tutkija, joka osaa kuunnella tutkimuksen kohteena olevaa ihmisryhmää, tekee todennäköisesti myös hyviä havaintoja tapahtumasta. Tapaustutkimus harvoin etenee täysin suunnitelmien mukaan, koska niissä on mukana paljon ihmisiä. Minun tutkielmaani vaikutti paljon se, että tunteja oli suunnittelemassa lisäksi kolme muuta harjoitteluun osallistunutta henkilöä. Yin (2009) toteaa, että tapaustutkijalta vaaditaan myös joustavuutta sekä sopeutuvuutta muuttuviin tilanteisiin.

Taideperustainen toimintatutkimus käytännössä

Tutkielmaani osallistuva yhteisö on Rovaniemen Lyseon lukion kuvataiteen neloskurssille *“Taiteen monet maailmat”* osallistuva neljän hengen opiskelijaryhmä. Kerään aineiston tutkielmaani opetusharjoittelun aikana. Olen kurssin opiskelijoiden kanssa tekemisissä yhden kurssin ajan. Oppilaat tekevät suunnittelemani tehtävän, jonka jälkeen haastattelen heistä jokaisen. Lisäksi havainnoin jatkuvasti sitä, kuinka luokassa työskennellään ja teen sitä kautta havaintoja siitä miltä työn tekeminen vaikuttaa. Hirsijärvi ja Hurme (2015) toteavat, että tieteellinen tieto perustuu aina havaintoihin, jotka on tehty ympäröivästä todellisuudesta. Aineistoni on monipuolinen ja se on muodostunut melko spontaanisti harjoittelun ja tutkimusprojektini edetessä mikä on Jokelan ja Huhmarniemen (2020) mukaan tyypillistä taideperustaiselle toimintatutkimukselle.

Hirsijärvi ja Hurme (2015) ovat sitä mieltä, että käyttämällä useita eri tutkimusmenetelmiä saadaan aikaiseksi laajempi näkökulma aiheeseen. Tutkielmani suunnittelulle haasteita asetti se, että jouduimme aluksi osallistumaan harjoitteluun etänä siten, että opettaja ja opiskelijat olivat luokassa ja me harjoittelijat olimme mukana etäyhteydellä. Etäyhteydellä osallistuminen harjoitteluun johtui vallitsevasta pandemiatilanteesta ja sen asettamista kokoontumisrajoituksista. Oppilaiden kanssa kommunikointi ja koulun toimintakulttuuriin tutustuminen etäyhteydellä oli todellinen haaste ja väitän, että se vaikutti siihen, millaiseksi lopullinen suunnittelemani tutkimustehtävä muodostui. Juuri kun oli tehtäväni toteuttamisen aika, pandemiatilanteen todettiin rauhoittuneen sen verran, että meidät päästettiin

osallistumaan opetusharjoitteluun koulun tiloihin, mikä helpotti haastattelujen toteuttamista.

Jokela ja Huhmarniemi (2020, 41) kirjoittavat, että taiteellisella tutkimuksella viitataan taiteilijan tekemään tutkimukseen, jossa taiteilija tarttuu johonkin asiaan tai ilmiöön ja pyrkii tutkimuksensa avulla kehittämään esimerkiksi omaa taiteellista ilmaisuaan tai menetelmää. Taideperustainen tutkimus ei vaadi sitä, että tutkija itse olisi taiteilija vaan sitä voi hyödyntää tutkijat eri aloilta. Jokelan ja Huhmarniemen (2020) mukaan taideperustainen tutkimus ei yleensä sisällä taiteilijan oman taiteellisen ilmaisun kehittämistä vaan se on taiteellisen toiminnan soveltamista tutkimusaineiston keräämiseksi ja analysointiin. Jokela ja Huhmarniemi (2020, 41) nostavat esiin taiteellisen toiminnan potentiaalisen vaikutuksen oppimiseen sekä terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen mikä sopii hyvin tutkielmani teemaan. Jokela ja Huhmarniemen (2018) mukaan taideperustaisessa tutkimuksessa taiteen merkitys voi olla väline ongelman selvittämiseksi tai uuden tiedon hankinnan ja ymmärtämisen väline.

Tutkielmassani taide toimii toivottavasti ymmärryksen lisääjänä ja uusien ajatusten herättäjänä. Tutkielmani on lähtökohta sille, että pyrin ymmärtämään ja löytämään näkökulmia siihen, kuinka hyvinvointiosaamista voisi kuvataidetuilla käsitellä siten, että se olisi opiskelijoiden kannalta mahdollisimman merkityksellistä. Jokela (2008) toteaa artikkelissaan, että taiteellinen työskentely on usein ennalta arvaamatonta ja perustuu yksilön kokemukseen. Siitä syystä prosessia on Jokelan (2008) mukaan usein vaikea sanallistaa muille. Oman tutkielmani kannalta on jännittävää nähdä, millaisia huomioita lukiolaiset pystyvät tekemään omista havainnoistaan taiteellisen työskentelyn jälkeen. Oppilaiden tekemät havainnot ja teokset ovat osa tutkielmani materiaalia, joten ne tulevat määrittämään sen, mikä on tutkielmani lopputulos. Mielestäni on ehkä hieman harhaanjohtavaa puhua tutkielman lopputuloksesta, koska tämä tutkielma toimii minulle polkuna kohti opettajuuteen kasvamista. En siis näe tutkielmani tulosta lopputuloksena vaan pohjana, jonka päälle voin alkaa rakentaa toimintamalleja opettajana.

Jokela ja Huhmarniemi (2020) luonnehtivat taideperustaista toimintatutkimusta syklistä eteneväksi tutkimus- ja kehittämisprosessiksi. Syklin ensimmäisessä vaiheessa perehdytään tutkittavaan ilmiöön ja suunnitellaan tutkimuksen toteuttamista (Jokela, Huhmarniemi 2020, 45). Omassa tutkielmassani tein taustatutkimusta positiivisesta psykologiasta ja VIA-

vahvuusmittarista, pohdin hyvinvoinnin erilaisia merkityksiä ja niiden yhteyttä lukion uuden opetussuunnitelman tuomiin uudistuksiin.

Syklän toisessa vaiheessa edetään taiteelliseen työskentelyyn (Jokela, Huhmarniemi 2020, 45). Tehtyäni selvityksen tutkielmaani liittyvistä teemoista toteutin aineiston keräämisen. Suunnittelin ja toteutin tehtävän lukion KU 4 kurssille, jonka teema on vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti *taiteen monet maailmat*. Taiteellinen työskentely tutkielmassani tarkoittaa oppilaiden työskentelyä suunnittelemani tehtävän puitteissa.

Syklän kolmannessa vaiheessa kerätään Jokelan ja Huhmarniemen (2020) mukaan tutkimusaineisto. Taiteellinen toimintatutkimus eroaa perinteisestä toimintatutkimuksesta Jokelan ja Huhmarniemen (2020) mukaan siten, että tutkimusprosessin aikana toteutetut taiteelliset tuotokset dokumentoidaan ja niitä käytetään osana tutkimusaineistoa. Tutkielmassani tutkimusaineisto koostuu oppilaiden haastatteluista ja heidän tekemistään teoksista sekä kirjoittamastani tutkimuspäiväkirjasta. Haastattelin oppilaat yksi kerrallaan, kun he olivat saaneet valmiiksi suunnittelemani tehtävän. Jokela ja Huhmarniemi (2020) kirjoittavat, että taideperustaisessa toimintatutkimuksessa on mahdollista saada kehitettävän kohteen käyttäjiltä kokemustietoa, jota olisi vaikea kerätä perinteisillä menetelmillä. Tutkielmassani pyrin selvittämään, kuinka lukiolaiset käsittelevät omia vahvuuksiaan kuvallisesti ja olisiko se yksi mahdollinen hyvinvointiosaamisen sovellus kuvataideopetukseen. Pelkkä haastattelu ilman taiteellista osuutta ei toisi samanlaisia tuloksia tutkielmaani kuin mitä kuvallinen työskentely ja sen kautta keskusteleminen todennäköisesti tuottaa.

Syklän neljännessä vaiheessa kerätty aineisto analysoidaan ja aineiston käsittelyä seuraa seuraavien kehittämistavoitteiden asettelu saatujen tuloksien perusteella (Jokela, Huhmarniemi 2020, 45). Jokelan ja Huhmarniemen (2020) mukaan taideperustaisen toimintatutkimuksen aikana muodostuu laaja aineisto, jota analysoidaan jo aineiston muodostumishetkellä eikä pelkästään tutkimuksen loppuun kuten tavallisesti. Tutkielmassani aineiston analysointia tapahtuu jo tutkimuspäiväkirjassani, jossa pohdin, miten suunnittelemani tehtävä toimii. Analysoin tutkimusaineistoani suhteessa keräämääni teoriaan. Analysoin millaisia merkityksiä lukiolaiset antavat tehtävälle, jossa he pohtivat omia vahvuuksiaan. Analysoin myös sitä, millaisia hyvinvointiin liittyviä asioita lukiolaiset liittävät

kuvataiteen oppiaineeseen. Opiskelijoiden haastattelujen ja tutkimuspäiväkirjani pohjalta mietin mitä hyvinvointiosaaminen voisi kuvataiteen oppiaineessa tarkoittaa, kuinka sitä voisi alkaa toteuttaa ja toteutuuko se jo nykyisessä opetuksessa jollain tavalla.

Jokela ja Huhmarniemi (2020) kirjoittavat, että taideperustaisessa toimintatutkimuksessa ei tutkita tutkimuskohteen kokemuksia ulkopuolisena vaan usein kokemuksiin jopa pyritään tietoisesti vaikuttamaan. Tutkielmani on prosessikeskeinen, joka Jokelan ja Huhmarniemen (2020) mukaan tarkoittaa sitä, että tutkimuksen päämäärä on esimerkiksi vanhojen toimintamallien uudistaminen tai soveltaminen uusiin tilanteisiin. Tutkielmani avulla pyrin kehittämään omaa toimintaani opettajana ja löytämään käyttökelpoisia toimintamalleja uralleni. Toteutan tutkielmani aineiston keruun opetusharjoittelun aikana. En ole opiskelijoille siis pelkästään ulkopuolinen tutkija, vaan olen myös harjoittelevana opettajana heidän kurssillaan. Koska osallistun kurssille opettajaharjoittelijana, muodostuu asetelma, joka vaikuttaa siihen, miten toimin opiskelijoiden kanssa ja miten he suhtautuvat minuun. Tutkielmaa varten suunnittelemani tehtävä tulee olemaan osa opiskelijoiden kurssia ja siten se tullaan myös arvioimaan osana opiskelijoiden kurssisuoritusta. Koska olen tutkielmaa tehdessäni harjoitteleva opettaja, yritän luonnollisesti pedagogisesti vaikuttaa oppilaisiin, joille tehtävän suunnittelen, koska pyrin noudattamaan opetussuunnitelman asettamia tavoitteita ja sisältöjä.

Tutkimusprosessini on rakentunut projektin edetessä ja alkuperäinen tutkimuskysymys on muuttunut ja muovautunut sitä mukaan, kun olen edennyt prosessissa eteenpäin. Jokelan ja Huhmarniemen (2020) mukaa taideperustaiselle toimintatutkimukselle on tyypillistä se, että tutkimuskysymykset suuntautuvat uudelleen ja tarkentuvat tutkimuksen edetessä. Jokela ja Huhmarniemi (2020) kirjoittavat myös, että taideperustaisessa toimintatutkimuksessa on mahdollisuus käydä sivupoluilla, kuten olen omassa tutkielmassani tehnyt. Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa tutkimusaineisto muodostuu usein moninaisista erilaisista aineistoista, joita kerätään prosessin etenemisen aikana (Jokela, Huhmarniemi 2020, 50). Kerätessäni aineistoa tutkielmaani, kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa, johon tallensin ajatuksia, jotka heräsivät sillä välin, kun opiskelijat tekivät suunnittelemaani tehtävää. Lisäksi aineistoni koostuu opiskelijoiden haastatteluista ja teoksista.

Teemahaastattelu aineistona

Valitsin haastattelun yhdeksi tavaksi kerätä aineistoa, koska haluan kuulla mitä sanottavaa oppilailla on tutkielmani aiheesta. He ovat henkilöitä, jotka ovat juuri tällä hetkellä lukiossa ja ymmärtävät sitä maailmaa paremmin kuin minä, joka tarkastelen sitä ulkopuolisena. Hirsijärven ja Hurmeen (2015) mukaan on usein järkevää valita useampi tutkimusmenetelmä yhden sijaan, esimerkiksi luokkahuoneessa tapahtuvissa tutkimuksissa on tyypillistä yhdistää havainnointia ja haastattelua. Siksi olen tutkielmassani käyttänyt sekä haastattelua että havainnointia. Aion käyttää tutkielmassani puolistrukturoitua haastattelua. Se tarkoittaa sitä, että kysymykset ovat kaikille haastattelemilleni henkilöille samat mutta haastattelijana voin vaihtaa kysymysten sanamuotoa tai järjestystä haastattelusta riippuen (Hirsijärvi & Hurme 2015, 47).

Teemahaastattelu on puolistrukturoimaton haastattelumalli, jossa haastatteluun valitaan tietyt teemat, joista haastateltavan kanssa keskustellaan (Hirsijärvi & Hurme 2015, 47–48). Teemat valitaan tutkimuskysymyksen tai kysymysten pohjalta. Analyysivaiheessa tehdään luokituksia ja tulkintaa. Hirsijärven ja Hurmeen (2015) mukaan kysymykset kannattaa suunnitella siten, että ne ovat yksinkertaisia ja niihin on helppo vastata ilman erikoistietoja. Hirsijärvi ja Hurme (2015) toteavat, että tutkijan kannattaa välttää kysymyksiä, joissa on kielteinen muotoilu.

Hirsijärvi ja Hurme (2015) kirjoittavat nuorten haastatteleminen olevan toisinaan haasteellista siitä syystä, että nuoret etäännyvät aikuisten maailmasta. Hirsijärvi ja Hurme (2015) neuvovat, että haastattelijan tulisi voittaa nuoret puolelleen ja saada heidät motivoitua antamaan vastauksia. Hirsijärven ja Hurmeen mukaan (2015) nuorten motivointi onnistuu esimerkiksi siten, että heidän mielipiteistään ollaan aidosti kiinnostuneita. En usko, että omassa tutkimusaiheessani on ongelmallista se, että nuoret tuntisivat tarvetta kapinoida minua vastaan, sillä kysymykseni koskevat kuvataidetehtävää, johon he osallistuvat. Rakensin oman teemahaastattelurunkoni kahden aihepiirin ympärille: Kysymyksiin, jotka koskevat opiskelijoiden toteuttamaa kuvataidetehtävää sekä kysymyksiin, jotka koskevat heidän kokemuksiaan kuvataideopetuksesta.

1. Tehtäväaiheiset kysymykset

- Kerro työstäsi ja mikä oli käsittelemäsi vahvuus
- Miltä VIA-testin tekeminen tuntui?
- Mitä ajatuksia testin tulos aiheutti ja tuntuiko vahvuus sopivalta sinulle?
- Miltä työskentely tehtävän parissa tuntui?
- Mitä mieltä olet lopputuloksesta?

2. Kuvataideopetukseen liittyvät kysymykset

- Kuinka paljon olet opiskellut kuvataidetta lukiossa?
- Miksi olet valinnut kuvataidekurseja?
- Mikä kuvataidetunneilla on mielestäsi parasta?
- Mitä toivoisit kuvataidetunneille lisää?
- Onko kuvataidetunneilla ollut paljon ryhmitöitä?
- Onko sinulle mielisempää tehdä kuvataidetunneilla ryhmitöitä vai yksilötöitä?

Kuvataidetehtävän lisäksi kysyin oppilailta yleisesti kuvataideopetuksesta, koska minua kiinnosti tehtävien kehittämisen kannalta se, mitkä asiat oppilaat kokevat tärkeiksi kuvataideopetuksessa. Yritin järjestellä kysymykset siten, että haastattelusta tulee mahdollisimman rento keskustelu.

Litteroin haastattelutekstit ja sen jälkeen lähdin etsimään toistuvia teemoja. Teemat, joita haastatteluista löysin, noudattivat Seligmanin (2011) PERMA-teorian mukaisia hyvinvoinnin elementtejä, jotka ovat: myönteiset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys ja saavuttaminen. PERMA-teorian puitteissa Seligman (2011) selittää, että myönteiset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys ja saavutettavuus auttavat saavuttamaan hyvinvointia. Hyvinvoinnin viittä elementtiä tukee omien vahvuuksien tunteminen ja käyttäminen (Seligman 2011, 25–28).

Lisäksi löysin teemoja, jotka ovat mielestäni kuvataideopettamisen kannalta olennaisia: vapaus, aika ja rauha. Tutkielmassani esittelen ensin PERMA-teoriaa myötäilevät haastatteluosat ja sen jälkeen itse valitsemani kuvataideopetuksen kannalta olennaiset teemat.

Kuvataidetehtävä

Oppilaille suunnittelemani tehtävä perustui VIA-vahvuustestin tekemisen ympärille. Otin positiivisen pedagogiikan tutkielmani lähtökohdaksi ja aloin sen kautta etsiä vastauksia hyvinvointiosaamisen toteuttamiseen kuvataidetunneilla. Tehtävän alussa oppilaat tekivät VIA-vahvuustestin internetissä ja selvittivät sen avulla omat ydinvahvuutensa. Sen jälkeen he saivat valita yhden tai useamman vahvuuksistaan ja tehdä niiden pohjalta teoksen, jossa käsittelevät vahvuuksiaan. Puhuimme tunnilla omakuvasta, mutta tehtävän annon aikana painotin, että kyseessä ei tarvitse olla muotokuva. Taiteen monet maailmat kurssin tavoitteena on lukion opetussuunnitelman perusteiden 2015 mukaan muun muassa soveltaa erilaisia materiaaleja, tekniikoita ja ilmaisukeinoja itsenäisessä ja yhteistoiminnallisessa kuvallisessa työskentelyssä. Kurssin sisältöihin kuuluu muun muassa taiteen maailmat identiteettien rakentajina.

Oppilaat saivat valita teoksen tekniikan vapaasti eikä kuva-aihetta ohjattu muuten kuin puhumalla omasta kuvasta, jonka ei tarvitse kuitenkaan olla muotokuva. Oppilailla oli yhteensä 2 oppituntia aikaa toteuttaa tehtävä. Oppitunti tässä yhteydessä tarkoittaa 75 minuuttia. Aikataulu oli haasteellinen. Tehtävälle ei ollut varattu aikaa kovinkaan paljoa ja osa oppilaista ei päässyt jokaiselle oppitunnille, mikä edelleen vähensi työskentely aikaa. Tehtävien valmistuttu haastattelin jokaisen oppilaan erikseen. Haastattelut kestävät kukin hieman alle kymmenen minuuttia. Tutkimuspäiväkirjani rakentui tuntien aikana, jolloin seurasin oppilaiden työskentelyä. Kirjoitin ylös huomioita, joita tein heidän työskentelystään sekä ajatuksia, jotka heräsivät ohjaavan opettajan ja muiden harjoittelijoiden kanssa keskustellessa.

Haastattelujen ja valmiiden töiden analyysi

Tehtävänanto

Tehtävä sijoittui kurssin keskivaiheille. Olimme ehtineet jo teettää oppilailla tehtäviä ja esimerkiksi vierailua museossa. Oppilaita kursilla oli vain neljä, joten olin ehtinyt jonkin verran jo tutustua heihin, eikä opetustilanteessa ollut mitään jännitystä sen puolesta. Teettämäni tehtävä oli kuitenkin ensimmäinen, jonka teetätin oppilailla lähiopetuksessa, sillä tähän asti harjoittelijat olivat voineet osallistua opetukseen ainoastaan etänä lukuun ottamatta vierailua taidemuseossa.

Alustin tehtävän ensimmäisellä kerralla, kun pääsimme osallistumaan opetukseen paikan päälle taidemuseovierailun yhteydessä. Vallitsevan pandemiatilanteen takia emme edelleenkään päässeet koululle, vaan alustin tutkielmani päämäärän ja tehtävän taidemuseovierailun päätteeksi. Jaoin jokaiselle oppilaalle suostumuslomakkeen tutkimukseen ja selitin heille mistä tutkimuksessa oli kysymys. Jokainen oppilas oli innokas osallistumaan. Ohjeistin oppilaita tekemään VIA-vahvuustestin ennen seuraavaa tuntia, jotta pääsisimme aloittamaan tehtävän heti ensi tunnilla. Pandemiatilanne muuttui eduksemme heti museovierailun jälkeen, ja saimme luvan osallistua opetukseen myös koululla. Alustin tehtävää oppilaille myös PowerPoint-esityksen avulla, jossa puhuin omakuvasta ja siitä, mitä kaikkea omakuva voi olla. Lopuksi vielä muistutin, että tehtävässä on kyse erityisesti oman vahvuuden heijastelemisesta omakuvassa, jonka ei kuitenkaan tarvinnut olla muotokuva. Pohdin tehtävässäni Räsänen (2000) taideoppimisen mallia, jonka mukaan taideoppimiseen jonka tavoitteena on minäkuvan rakentaminen, kuuluu olennaisesti tunteiden ja havaintojen reflektointi. Tehtävässäni on pelillinen elementti, eli VIA-vahvuustesti, joka houkuttelee nuoren tutustumaan omiin vahvuuksiinsa ja refleктоimaan kuinka tulos häneen itseensä sopii. Räsänen (2000) mukaan oppilaan tekemät havainnot muuttuvat merkitykselliseksi vasta silloin, kun niitä työstetään kuvallisesti. Teettämässäni tehtävässä opiskelijoiden havainnot muuttuvat siis merkillisiksi siinä vaiheessa, kun testituloksesta pitää tehdä teos, joka kuvaa tulokseksi saatuja vahvuuksia.

Työskentely ja sen sujuminen

Kaikki oppilaat eivät muistaneet tehdä testiä etukäteen, vaan he tekivät sen tunnin aikana. Jokainen heistä alkoi muistella, että he olivat aikaisemminkin tehneet kyseisen testin opinto-ohjaajan tunnilla. Mielestäni se, että oppilaat olivat tehneet testin aiemminkin, oli mielenkiintoista. Yksi oppilaista kertoi saaneensa saman tuloksen kuin aiemmin, muut eivät muistaneet aikaisempia tuloksiaan. Tehtävän aloittaminen sujui oppilailta vaihtelevasti. Yksi oppilaista aloitti heti tarkan piirtämisen, toinen aloitti luonnostelemalla ja yhden oppilaan paperille ei syntynyt mitään. Kävin kyselemässä oppilailta tunnin aikana, miten heidän työskentelynsä sujuu. Luonnostelu ja pohdintavaiheeseen paljon aikaa käyttäviä oppilaita yhdisti se, että heidän oli vaikea työskennellä luokassa muiden katseiden alla. Toinen pyysi lupaa toteuttaa työn kotona ja toinen halusi työskennellä käytävällä. Oletin, että tehtävän teema on sen verran henkilökohtainen tai haastava, että he haluavat omaa rauhaa. Oman rauhan konsepti luokassa, jossa teetätin työn, onkin mielenkiintoinen. Luokka oli suuri. Luokassa oli yhtä aikaa KU 4 kurssin kanssa käynnissä KU2 kurssi, joka työskenteli luokan toisessa päädyssä. KU4 kurssilaisilla oli pitkä pöytä käytössä neljälle hengelle, mutta siitä huolimatta he istuivat tunnin alkaessa pöydän toiseen päättyyn ryhmänä, vaikka he eivät keskustelun vähyyden perusteella olleet kovin läheisiä ja kaipasivat työskentelyn alkaessa yksinäisyyttä.

Viimeinen opiskelija tuli vasta toiselle tunnille tekemään tehtävää. Hän aloitti työn heti, ja työskenteli sen parissa intensiivisesti saaden työnsä hyvin pian valmiiksi, vaikka aloitti muita myöhemmin. Valmiiksi ajallaan tuli myös opiskelija, joka aloitti ensimmäisellä tunnilla heti piirtämisen. Opiskelija, joka aloitti luonnostellen yksin käytävällä ei saanut omasta mielestään työtään täysin valmiiksi ollenkaan ja oppilas, joka teki työnsä kotona, sai työn valmiiksi. Erottelan oppilaiden erilaiset työskentelytavat tässä havainnollistamaan sitä, kuinka paljon erilaisia työskentelytapoja jo neljän henkilön ryhmästä löytyy.

Haastattelutilanne

Haastattelin opiskelijat, kun työt oli saatu valmiiksi. Haastattelin jokaisen erikseen erillisessä huoneessa, jotta luokan muu melu ei haittaa ja opiskelijat saivat rauhassa vastata

kysymyksiini. Nauhoitin haastattelut puhelimellani ja litteroin ne myöhemmin tekstiksi erotellakseni niistä analyysia varten erilaisia pintaan nousseita teemoja. Haastattelut kestivät alle kymmenen minuuttia jokainen. Etenin jokaisessa haastattelussa kokoamani teemahaastattelurungon mukaisesti. En ole aikaisemmin tehnyt haastatteluja, joten tilanne oli melko jännittävä. Jokainen opiskelija vastasi kysymyksiini luontevasti ja saattaakin olla, että tilanne oli jännittävämpi haastattelijalle kuin haastateltaville. Haastattelun jälkeen annoin jokaiselle palautetta heidän tekemästään työstä. Palautteen annoin kuvataideopettajan roolissa, enkä nauhoittanut antamaani palautetta tai noteeraa sitä muutenkaan tässä tutkielmassa.

Haastattelujen sisällön analyysi

Myönteiset tunteet

VIA-vahvuustestin tekeminen herätti oppilaissa myönteisiä tunteita kuten Uusitalo-Malmivaaran (2004) mukaan aikaisemminkin on nuorten käytössä huomattu. Eniten he käyttivät kuvailuun sanaa hauska. Testin tekemistä kuvailtiin hauskaksi, eikä esimerkiksi tylsäksi, turhaksi tai rasittavaksi, mikä mielestäni kertoo siitä, että testin tekeminen tehtävän lähtökohtana oli toimiva ratkaisu. "Hauska" sanana on vaikea tulkita muuten, kuin myönteiseksi tunteeksi. Yksi oppilas kuvaili hauskaksi nimenomaan testin tuloksia, joita oli mielenkiintoista peilata itseensä. Testin tuloksia tarkastellessaan oppilas siis on tilanteessa, jossa hän pohtii, miten testin tulos sopii itselle vai sopiiko se ollenkaan. Vaikka pohdinta olisi kevyttä, oppilas pääsee tehtävän aikana miettimään omaa minäkuvaansa ja työstämään sitä sen jälkeen kuvallisesti, mikä noudattaa Räsäsen (2000) taideoppimisen mallia, jossa päämääränä on minäkuvan rakentaminen. Myönteisen omakuvan rakentumisen on todettu olevan yhteydessä hyvinvointiin (Nurmi 1995, 270).

Kuvataideopetukseen yleisesti oppilaat liittivät paljon myönteisiä tunteita, kun kysyin miksi he ovat valinneet kuvataidetta valinnaisena aineena lukiossa. Kuvataideopetusta kuvailtiin lempiaineeksi. Mielestäni se, että oppilas on oppinut tunnistamaan mikä on hänen lempiaineensa voi olla hyvinvointia tukevaa. Positiivisessa pedagogiikassa painotetaan vahvuuksien tunnistamista joka esimerkiksi Seligmanin (2002) mukaan johtaa kohti onnellisuutta. Mielestäni oppilaan on hyvä myös tunnistaa asioita, joista hän itse pitää ja haalia niitä elämäänsä. Vahvuuksien käyttäminen Uusitalo-malmivaaran ja Vuorisen (2017, 22) mukaan lisää yksilön onnellisuutta, siitä syystä ajattelisin, että tärkeiden asioiden harrastaminenkin lisäisi yksilön onnellisuutta, koska harrastusten parissa usein vahvuuksiaan pääsee käyttämään.

"Ööö nooo, kuvikset nyt on vähän semmonen henkireikä."

Hyvinvointiin viittaa vahvasti ilmaus "kuvikset on henkireikä", joka antaa ymmärtää, että lukiossa käyminen on raskasta ja johon kuvataidetunnit antavat päivän aikana pienen hengähdystauon. Henkireikä ilmauksessa on jopa epätoivoinen sävy, josta voisi päätellä, että

ilman kuvataidetunteja lukion käyminen olisi mahdotonta. Lukiolaisten liiton (2021) Ilonpalautuskampanjassa yksi liiton antama neuvo opettajille on rohkaista oppilaita kokeilemaan erilaisia asioita. Liiton neuvo viittaa erityisesti siihen, että oppilaita rohkaistaisiin opiskelemaan oppiaineita, jotka heitä todella kiinnostavat. Kuvataiteen opinnot eivät välttämättä auta jatko-opintoihin hakiessa, mutta mikäli se toimii ”henkireikänä” opiskelijalle, on kuvataideopintojen valitseminen yleisen hyvinvoinnin kannalta arvokasta.

Kysyin oppilailta mikä kuvataidetunneilla on heidän mielestään parasta ja olisiko jotakin mitä he muuttaisivat. Monet oppilaat kuvailivat käymiään kursseja myönteisesti. Myönteiseksi miellettiin se, että kurssilla käsitellään aiheita monipuolisesti, eikä keskitytä pelkästään yhteen tekniikkaan.

Sitoutuminen

Seligman (2011) määrittelee sitoutumisen toiminnaksi, jossa kantava voima on suuri mielenkiinto. Haastatteluissa sitoutuminen tuli ilmi omaan harrastukseen sitoutumisena, uppoutumisena tekemiseen ja lopputuloksen sisukkaassa tavoittelussa. Haastattelemastani ryhmästä kaksi opiskelijaa oli lukioon saapuessaan valinnut kuvataidelinjan. Kaksi opiskelijaa eivät olleet kuvataidelinjalla, mutta aikoivat valita kaikki saatavilla olevat kuvataidekurssit. Jokainen haastattelemani oppilas oli siis hyvin motivoitunut opiskelemaan kuvataidetta lukiossa ja harrasti sitä enemmän tai vähemmän myös koulun ulkopuolella.

”se oikeestaan liittyy siihen kö on niinku pienestä asti tykänny piirtää ja sitte aattelin että no kuvislinjalla saan ainaki piirtää meempä sinne et se kuulostaa mulle sopivalta paikalta.”

Haastattelemani nuoret osoittivat selkeää halua valita lukiossa juuri niitä aineita, jotka heitä kiinnostavat, eikä haastatteluiden aikana noussut esiin, että he olisivat tehneet kurssivalintoja esimerkiksi pelkästään jatkokoulutuspaikkoja ajatellen. Sitoutumista osoittaa se, että on huomannut jo pienenä pitävänsä piirtämisestä ja valitsee kuvataiteen kursseja myös lukiossa, koska tiedostaa, että piirtäminen on jotakin mihin suhtautuu mielenkiinnolla ja intohimolla.

Vaikka alkuun oli vaikea keksiä teoksen ideaa, oli opiskelijalla kuitenkin päättäväinen asenne siihen, että hän pääsee tavoitteeseensa. Opiskelija siis osoitti sitoutumista päästäkseen tavoitteeseen. Mielestäni juuri tällaiseen asenteeseen opettajan pitäisi oppilaita kannustaa.

Työn saaminen valmiiksi lisää merkityksellisyyden tunnetta ja parantaa mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksille. Mikäli työ jää usein kesken, oppilaalle saattaa tulla epäonnistunut olo. Työn aloittamista kuvailtiin vaikeaksi, mutta mielestäni se ei ole negatiivinen asia. Räsänen (2008) kokemuksellisen taideoppimisen mallissa oppilaalla tulee olla kyky siirtää ja käyttää oppimaansa uusissa yhteyksissä. Vaikka VIA-vahvuustesti oli oppilaille entuudestaan tuttu, he eivät aikaisemmin olleet käsitelleet testituloksia kuvallisesti. Oppilailla oli siis haaste soveltaa saamiaan testituloksia kuvallisesti. Mielestäni tällainen haaste on kuitenkin loistava oppimisen paikka, koska Räsänenkin (2008) mukaan oppimistilanteessa tehdyt oivallukset ovat merkityksellisiä vasta sitten, kun niitä työstetään ensin kuvallisesti ja sovelletaan sitten käytännössä.

Ihmissuhteet

Se miten ihmissuhteet ovat kytköksissä kuvataideopetukseen tuli esiin haastattelun vaiheessa, jossa kysyin ovatko opiskelijat kuvataidekursseilla tehneet ryhmätöitä, vai yksilötöitä ja kumpi tuntuu heidän mielestään luontevammalta. Ihmissuhteiden merkityksestä kuvataidetuon kontekstissa tuli opiskelijoilta monia ajatuksia. Ihmissuhteet ovat hyvinvoinnin kannalta yleisesti tärkeitä, mutta erityisesti nuorten kohdalla ne tuntuvat korostetun tärkeiltä. Nuoruudessa minäkuva kehittyy Nurmen (1995) mukaan roolimuuostosten ja kokeilujen kautta. Erilaisia rooleja haetaan omasta lähiympäristöstä, joten ympärillä olevien henkilöiden merkitys on nuorelle suuri, mikä käy ilmi myös haastatteluistani. Ympäröivät ihmiset aiheuttivat nuorille sekä positiivisia että negatiivisia ajatuksia.

Haastateltavat ovat lähteneet kuvataidelinjalta etsimään samanhenkisiä ihmisiä, joiden kanssa tullaan toimeen ja on yhteisiä mielenkiinnon kohteita. Kuvataidetuonilla tuttujen ihmisten kanssa nähtiin mahdolliseksi keskustelu kuvataidetehtävistä ja ideoiden vaihtamisesta. Vaikka nuoret keksivät useita positiivisia puolia muiden ihmisten kanssa kommunikoinnista kuvataidetuonilla, kukaan heistä ei kuitenkaan pitänyt ajatuksesta tehdä kuvataidetuonilla ryhmätöitä. Keskustelua haluttiin käydä vain kavereiden tai samanhenkisten henkilöiden kanssa. Yksilötyön paremmuutta perusteltiin muun muassa sillä, että yksin päätösten tekeminen on helpompaa. Ryhmätöistä kysyttäessä jokainen oppilas

ilmoitti suoraan, että ei pitäisi ryhmätöistä. Erään opiskelijan mielestä ryhmätyöajatus kuvataidetunnilla tuntui suorastaan vastenmieliseltä. Haastateltujen opiskelijoiden kuvataidetunneilla lukiossa ei ole aikaisemmin tehty ryhmätöitä, joten heillä ei ole siitä käytännön kokemusta. Kotilaisen, Siivosen ja Suonisen (2011) tutkimuksessa huomattiin, että taideprojektien yhteydessä yhdessä tekeminen vahvisti nuorten yhteistyötaitoja, minkä perusteella ajattelen, että mikäli oppilaat olisivat aikaisemmin tehneet kuvataidetunneilla ryhmätöitä, heidän ajatuksensa niitä kohtaan olisivat myönteisemmät. Laitinen (2017) toteaa myös kirjoituksissaan, että yhteisöllisellä taiteentekemisellä on yhteys nuorten yhteistyötaitojen kehittymiseen.

Henry (2006) kirjoittaa artikkelissaan, että sosiaalisella tuella on positiivinen yhteys elämäntyytyväisyyteen, eli vahvat sosiaaliset suhteet ja sosiaalinen kanssakäyminen tukevat ihmisen hyvinvointia. Teettämässäni tehtävässä ei tarvinnut tehdä ryhmätöitä eikä keskustella muiden oppilaiden kanssa. Räsänen (2008) kirjoittaa, että identiteettityön kannalta oppilaiden olisi hyödyllistä kertoa omista kuvistaan ja tehdä tulkintoja muiden kuvista. Savan (2004) mukaan identiteettityötä tehdessä kuulluksi tuleminen on tärkeää, mikä mielestäni myös tukee ajatusta ryhmätyöskentelyn puolesta. Suunnittelemassani tehtävässä keskustelullinen puoli toteutui ainoastaan haastatteluiden yhteydessä.

Merkityksellisyys

The Foundation for Art and Healing (2021) toteaa verkkosivuillaan, että taide auttaa ihmistä antamaan merkityksiä itseään ympäröivälle maailmalle. Kuvataideopetuksella tuntui olevan paljon merkitystä opiskelijoille mikä kävi ilmi esimerkiksi opiskelijoiden käyttämässä vahvoissa kuvailuissa. Yksi opiskelija kuvaili kuvataidetunteja lukiossa ”henkireiäksi” ja toinen kertoi kuinka koko lukio tuntuisi ankealta ilman kuvataidetta. Lukion akateemiselle työskentelylle kuvataide tuo opiskelijoiden mukaan tervetullutta vaihtelua. Koulu, jossa ei ole taidetta lainkaan olisi opiskelijan mielestä ankea eli iloton. Kuvataide nostetaan kommentoissa hyvin tärkeälle ja merkitykselliselle paikalle. Ilman kuvataidetta lukio ei olisi mielekästä. Kuvataide asetetaan vastapainoksi ”lukion akateemiselle” puolelle. Taito- ja taideaineiden opiskelulla on todettu olevan myönteistä vaikutusta aivoihin (Koponen 2014). Kuvataidetunneilla pidettiin tärkeänä sitä, että tehtävät ovat mielenkiintoisia, sillä silloin niiden puitteissa pääsee

opiskelijan mukaan parhaiten toteuttamaan itseään. Itseilmaisua kuvataidetunnilla pidettiin siis tärkeänä ja merkityksellisenä. Mielekkäät tehtävät mahdollistavat itseilmaisun parhaiten. Clarken ja Basilion (2018) tutkimuksessa löydettiin yhteys taideaineiden valitsemisen ja yleisen hyvinvoinnin välillä lukioikäisissä, mikä tuli ilmi myös tekemissäni haastatteluissa opiskelijoiden havainnoissa kuvataideaineen merkityksellisyydestä heidän omassa koulunkäynnissään.

Opiskelijoiden puheissa kävi ilmi myös se, että kuvataidetunnit antavat mahdollisuuden "heittää aviot narikkaan ja antaa vaan mennä." "Antaa vaan mennä"- kuvailu sopii positiivisessa pedagogiikassa paljon puhuttuun Flow-tilaan. Flow-tilalla tarkoitetaan Csikszentmihalyin (2005) mukaan ilon hetkeä ja olotilaa, jossa ihminen uppoutuu käsillä olevaan tehtävään niin että ajantaju muuttuu ja tietoisuus itsestä ja ympäröivästä maailmasta hälvenee. Flow-tilan saavuttamiseen tarvitaan tekemistä, joka työllistää kehoa sekä mieltä (Henry 2006, 239). Esimerkiksi videoidenkatselu johtaa harvoin Flow-tilaan. Sen sijaan kuvataidetehtävä, jossa sekä mieli että keho työskentelevät, Flow-tilan saavuttaminen on todennäköistä. Csikszentmihalyi (2005) kirjoittaa, että Flow-tila saavutetaan hetkessä, jossa taitotaso on kohdillaan. Tehtävän pitää olla tarpeeksi haastava, jotta pääsee Flow-tilaan, jossa tietoisuus itsestä katoaa ja aikakäsitys muuttuu (Csikszentmihalyi 2005, 113). Ajan ja paikan tajun katoaminen tulee esille opiskelijoiden haastatteluissa, kun he mainitsevat, että kuvataidetunnilla pääsee lukion muuta akateemista opiskelua pakoon. Päämäärättömyys on Csikszentmihalyin (2005) mukaan este Flow-kokemukselle. Mikäli oppilas ei pääse työnsä kanssa alkuun ollenkaan, eikä tiedä mitä tehdä, ei Flow-tilaakaan voi saavuttaa.

Saavuttaminen

Saavuttamisella PERMA-teorian kontekstissa tarkoitetaan Leskisenojan (2017) mukaan asennetta, joka mahdollistaa toiveikkaan suhtautumisen tavoitteiden saavuttamiseksi ja sinnikkään asenteen vastoinkäymisiin.

Onnistuminen kuvataidetehtävässä oli selkeästi opiskelijoille tärkeää ja merkityksellistä. Jokainen kuvaili olevansa tyytyväinen teokseen, jonka saivat aikaan teettämäni tehtävän puitteissa. Muutamain mainitsivat, että jos aikaa olisi ollut enemmän olisi teoksesta tullut vielä

parempi. Jokainen kuitenkin tunsi saavuttaneensa sen, mitä lähti alun perin teoksessaan hakemaan. Kuvataideopetuksessa tehtävän lopputuloksella tuntuukin olevan oppilaiden haastatteluiden perusteella korostunut merkitys. Yleinen sanonta on, että ”matka on tärkeämpi kuin päämäärä” mikä pitää kuvataidetonillakin paikkaansa, sillä tekemällä oppii paljon. Kuitenkin päämäärän saavuttaminen onnistuneesti antaa oppilaalle itsevarmuutta ja onnistumisen kokemuksia, joita kuvataideopetuksessa mielestäni pitäisi tavoitella, varsinkin kun pohditaan kuvataideopetusta lukion uuden opetussuunnitelman mukaisen hyvinvointiosaamisen näkökulmasta.

Jotta oppilailla on päämäärä, jota tavoitella kuvataidetonneilla, tulee opettajan asetella tehtävänannot niin, että oppilaat ymmärtävät mikä on tehtävän päämäärä ja tavoite. Csikszentmihalyi (2005) kirjoittaa tarkoituksen löytämisen yhteydessä, että päämäärän täytyy aiheuttaa ponnisteluja. Päämäärän saavuttaminen ei kuitenkaan ole prosessissa tärkeintä vaan se, että päättäväisesti pyrkii ja ponnistelee kohti asetettua tavoitetta (Csikszentmihalyi 2005, 311). Matkalla kohti päämäärää opiskelijan on mahdollista kohdata epäonnistumisia ja saavuttaa miellyttävä työskentelyyn uppoutumisen tila. Lopullisesta työstä olisi ihanteellista pedagogiselta kannalta katsottuna tehdä itsearviointia, jolloin opiskelija asettuu katsomaan lopullista teostaan koko prosessin kautta ja oppii matkan merkityksen. Ihme (2009) kirjoittaa, että tunteilla on suuri merkitys arviointitilanteissa koulussa ja sitä kautta vaikutusta myös minäkuvan kehittämisessä. Avola ja Pentikäinen (2019) kiinnittävät kirjoituksessaan huomiota siihen, että kannustava palaute on erityisen tehokasta silloin, kun se kohdistuu arvioitavan näkemään vaivannäköön ja ponnisteluihin. Avolan ja Pentikäisen mukaan (2019) monipuolinen oppimisen dokumentointi tekee oman osaamisen kehittämisestä konkreettista. Opettajan on mielestäni tärkeää keskittyä hyvin jäsenneityjen tehtävien suunnittelun lisäksi miettimään mitä valmiiden töiden kanssa tehdään. Ripustetaanko työt esille, keskustellaanko niistä yhdessä vai kirjoittavatko opiskelijat niistä esimerkiksi itsearviointia. Mikäli opiskelijoita ei ohjata katsomaan koko työskentelyprosessia oppimisen kautta saattaa loistavat oppimisen kokemukset hautautua lopullisen työn aiheuttaman pettymyksen alle.

Vapaus

Vapaus-teemana nousi jokaisen opiskelijan haastattelussa esiin. Opiskelijat arvostivat kuvataidetunneilla vapautta. Opiskelijat nostivat esiin sen, että he haluavat kuvataidetuntien tehtävien olevan melko vapaamuotoisia. Opiskelijat toivoivat vapauksia erityisesti tekniikkaan. Tehtävänannoilta toivottiin aihetta, mutta haluttiin, että tehtävän voi toteuttaa itse valitsemallaan tekniikalla. Opiskelijat halusivat tehtäviä, joissa he pääsevät "keksimään omasta päästä". Yhden haastateltavan mielestä vapaus tehdä tehtävät oman mielen mukaan toteutuu, vaikka tehtävänanto määritteli aiheen ja välineen, jolla tehtävä on tehtävä. Toisaalta liika vapaus koettiin haitaksi. Vaihtoehtoja rajoittava tehtävänanto koettiin vapaata tehtävänantoa paremmaksi, koska siten pystyy paremmin keskittymään eikä ajatukset harhaile useampaan suuntaan.

Csikszentmihalyi (2005) kirjoittaa, että päämäärättömyys voi olla este Flow-tilalle, joka taas mahdollistaisi ajasta ja paikasta irrottautumisen ja rentoutumisen työskentelyyn. Ohjaaminen tuntuu siis olevan siitä huolimatta tärkeässä osassa kuvataideopettamista, vaikka opiskelijat haastattelussa kaipaavat vapautta. Mielestäni opiskelijat tarvitsevat ohjausta, jotta osaavat hyödyntää toivomaansa vapautta. Opiskelijat puhuivat vapauden yhteydessä myös luokkatilasta. He halusivat enemmän vapautta siihen, missä tehtävän saa tehdä. Vapaudella lähteä käytävään tekemään tehtäviä tavoiteltiin yksityisyyttä ja omaa tilaa, joka muutaman haastateltavan mukaan helpottaisi työskentelyä.

Wellingin (2021) kirjoittamassa artikkelissa pohditaan, miksi suomalaiset nuoret voivat pahoin. Artikkelissa nostetaan esiin nuorten identiteettikehitys, jota artikkelin mukaan haittaa sosiaalinen media. Sosiaalinen media lisää nuorille tyyppillistä epävarmuutta itsestä (Welling 2021). Wellingin (2021) artikkelin mukaan vertailu ahdistaa nuoria, mikä korostuu sosiaalisessa mediassa. Samankaltaista ahdistusta opiskelijat ilmaisivat tekemissään haastatteluissa puhuttaessa luokassa työskentelystä. Kuvataidetunneilla opiskelijat tekevät jatkuvaa vertailua oman työn ja muiden töiden välillä, mikä voi tuntua ahdistavalta, jos omat taidot tuntuvat epävarmoilta. Näkemykseni mukaan vertailu ja sen tuottama epävarmuus aiheuttavat sen, että opiskelijat haluavat työskennellä tilassa, jossa kukaan muu ei näe työskentelyn eri vaiheita. Työskentelytilasta ja tavasta puhuttaessa täytyy muistaa se, että samanlainen työskentely-ympäristö ja -tyyli eivät sovi kaikille opiskelijoille. Me kaikki opimme

eri tavalla ja se on hyvä syy opettajalle pohtia erilaisten työskentely ja oppimistilanteiden mahdollistamista oppilaille.

Kuvataidetehtävissä vapaus voi merkitä myös sitä, että ne olisi mahdollista toteuttaa siten, että ne koskettavat opiskelijoiden omaa kokemusmaailmaa. Huhmarniemi ja Hiltunen (2010) kirjoittavat, että nuoret kokevat kuvataideprojektit omakseen, mikäli he saavat vaikuttaa sisältöjen ja työtapojen suunnitteluun. Mielestäni opettajan onkin hyvä kuunnella opiskelijoita ja annettava heidän vaikuttaa omiin suunnitelmiinsa aina, jos se tukee sitä, että tehtävästä tulee enemmän opiskelijoiden itsensä näköinen.

Aika

Aika ja sen puute nousivat esiin opiskelijoiden haastatteluissa. Opiskelijoiden mukaan lopullisista töistä olisi tullut parempia, mikäli aikaa tehtävälle olisi ollut enemmän. Töitä ehtisi opiskelijoiden mukaan tekemään enemmän ajatuksella ja hienommin, mikäli niille olisi enemmän aikaa. Erityisesti muiden töiden päällekkäisyys haittasi opiskelijoita. Muilla töillä opiskelijat viittasivat sekä kuvataidekurssien töihin että muiden kurssien töihin. Osalla oppilaista oli menossa kaksi kuvataidekurssia yhtä aikaa. Ajan puutteen esiin nouseminen tuo mielestäni hyvin ilmi sen, kuinka paljon työtä lukio teettää. Kuvataideopetuksessa oppilaita helpottaa se, että kuvataidetehtävät on mahdollista tehdä tunnilla, mikäli työskentely muiden katseiden alla onnistuu.

Kuvataidetuntien puitteissa on mahdollisuus antaa oppilaille aikaa uppoutua tehtäviin ja teettää pitkäjänteisempiäkin projekteja. Huotilainen, Rankanen, Groth, Seitamaa-Hakkarainen ja Mäkelä (2018) kirjoittavat artikkelissaan, että luovassa prosessissa asetamme itsemme alttiiksi epäonnistumiselle mikä laittaa meidät käsittelemään tunteita, joita epäonnistumiseen liittyy. Huotilaisen ja kumppaneiden (2018) kirjoittaman artikkelin mukaan taito- ja taideaineet voivat auttaa kehittämään taitoja, jotka auttavat pääsemään helpommin yli pettymyksistä. Huotilaisen ja kumppaneiden (2018) mukaan käsillä tekemisellä saattaa olla yhteys yllätyksestä palautumiseen. Lukiolaiset kärsivät selkeästi lukion kuormittavuudesta ja ovat haastattelujen perusteella tehneet itsekkin havainnon, että kuvataidetunnit auttavat

kestämään opiskelujen painetta. Haastatteluista kävi ilmi, että kuvataiteen kaltaisille hengähdystauoille lukio-opiskelun lomassa olisi enemmänkin tarvetta.

Lukion uuteen opetussuunnitelmaan lisätyt laaja-alaiset osaamisalueet vaativat hyvinvointiosaamisen lisäksi esimerkiksi aineiden välistä yhteistyötä. Onnistunut aineiden välinen yhteistyö voisi mahdollistaa sen, että eri aineiden kursseilla käsitellään yhtä aikaa samoja ilmiöitä. Räsänen (2008) kirjoittaa, että taiteellinen tietäminen on kokonaisvaltaista ja yhdistelee havaintoja, tunteita, käsitteitä ja toimintaa. Räsänen (2008) mukaan onnistunut taideoppiminen heijastuu oppijan kaikkeen toimintaan. Mikäli kuvataidetunneilla käsiteltäisiin samoja teemoja kuin jollain muulla kurssilla, jolle opiskelijat osallistuvat samaan aikaan saattaisi opiskelijoiden kokema kuormitus vähentyä. Räsänen (2008) tekemät huomiot taiteellisesta tietämisestä ja taideoppimisesta tuntuvat tukevan ajatusta siitä, että kuvataidetunneilla muilla tunneilla käsiteltäviin ilmiöihin voidaan tutustua eri näkökulmasta ja syventää osaamista niistä esimerkiksi luomalla ilmiöihin henkilökohtaisia merkityksiä.

Rauha

Rauha-sana toistui opiskelijoiden haastatteluissa toistuvasti. Tehtävät haluttiin tehdä rauhassa. Rauha löytyi oppilaiden mukaan esimerkiksi käytävässä ja se, että opiskelija tuntee olevansa omassa tilassa, koettiin jopa vapauttavaksi. Kukaan ei haastattelujen perusteella löytänyt rauhaa luokasta, vaan luokassa opiskelijat ajattelivat, että joku on aina vieressä katsomassa. Yksin oleminen on siis haastattelujen perusteella myös rauhallista. Yksin ollessaan opiskelijat pystyivät omien sanojensa mukaan tekemään mitä haluavat. Keskeneräisen työn näyttämistä arasteltiin, ja muille haluttiin haastattelujen perusteella paljastaa vasta valmis työ.

Alakouluissa on nykyään laajasti huomioitu erilaiset oppijat ja oppimisympäristöt. Osassa alakouluissa on luovuttu kokonaan luokkamuotoisesta opetuksesta ja siirrytty avoimiin oppimisympäristöihin, jossa luokat ovat avoimia tiloja (esim. Rinta-Tassi ja Marjakangas 2017). Avoimet luokkatilat ovat mahdollistaneet esimerkiksi pienet majat, joihin oppilaat voivat kömpiä tekemään rauhassa tehtäviä ja kiipeilyseinät, joissa energiaa voi purkaa tunnin lomassa tai joihin opettaja voi suunnitella tehtäviä (Nurmi 2019). Lukioissa opetustilat ovat

pääsääntöisesti edelleen perinteisen mallisia, joissa oppilaat istuvat pöytiensä äärellä ja opettaja opettaa luokan edessä.

Rauhan käsitettä voi miettiä myös turvallisen luokkaympäristön näkökulmasta. Lindfors ja Somerkoski (2018) kirjoittavat, että turvallinen oppimisympäristö toteutuu, mikäli luokassa on positiivinen ilmapiiri ja vuorovaikutusta luokassa toimijoiden kesken. Ajatus tukee sitä, että oppilaiden olisi helpompi työskennellä luokassa itsenäisten tehtävien parissa, mikäli he tekisivät myös ryhmätöitä ja tutustuisivat siinä samalla toisiinsa. Lindfors ja Somerkoski (2018) painottavat opettajan merkitystä turvallisen oppimisympäristön luomisessa. Opettajalla on tietenkin suuri vastuu siinä, miten oppilaat toimivat luokassa ja millaiseksi toimintakulttuuri muodostuu.

Kuvataideluokka tuntui opiskelijoista epäviihtyisältä erityisesti siksi, että heistä tuntui, että heidän työskentelyään seurattiin jatkuvasti. Opiskelijat eivät siis halunneet epäonnistua muiden nähden. Kuvataiteen oppiaineessa kokeileminen ja virheiden kautta oppiminen on tärkeää ja yleisesti osa taiteen tekemisen prosessia. Opiskelijoille tulisi tarjota mahdollisimman paljon onnistumisen kokemuksia, koska onnistumiset auttavat Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017) mukaan rakentamaan myönteistä minäkuvaa. Mielestäni kuvataidetunnilla on kuitenkin usein uskallettava epäonnistua, jotta onnistuminen on mahdollista.

Vahvuuksien käsittely kuvallisesti

Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus

Kaksi opiskelijaa valitsi työssään kuvattavaksi kauneuden ja erinomaisuuden arvostuksen vahvuuden. Vahvuus ilmenee VIA Institute on Character (2021b) - sivuston mukaan kaiken visuaalisen ja moraalisen kauneuden sekä erilaisten taitojen arvostamisena. Peterson ja Seligman (2004) vertaavat kauneuden ja erinomaisuuden arvostuksen vahvuutta siihen, että yksilö on avoin erilaisille kokemuksille.

Ensimmäinen opiskelija on kuvannut vahvuutta hahmolla, jolla on useita käsiä, naamio kasvoilla ja pyöreä esine tai asia vatsan kohdalla kahden käden välissä. Työssä ei ole käytetty väriä vaan se on toteutettu valkoiselle paperille pääasiassa mustalla tussilla. Jokainen käsi tuntuu olevan eri tehtävän parissa. Peterson ja Seligman (2004) kirjoittavat, että henkilöt, joilla on taipumus kauneuden ja erinomaisuuden vahvuuteen rakastavat oppimista. Usein näillä henkilöillä on taipumus uteliaisuuden vahvuuteen (Peterson ja Seligman 2004, 539). Opiskelija kuvaileekin, että hän yhdisti teokseensa useita eri vahvuuksia, vaikka lähtökohtana oli kauneuden ja erinomaisuuden arvostaminen. Opiskelijan mukaan useat kädet kuvaavat kiinnostusta uusiin asioihin ja kädet, jotka ovat lähellä sydäntä kuvaavat rakkautta luovaan tekemiseen ja käsillä työskentelyyn. Hahmon tuuheat hiukset ovat opiskelijan mukaan myös merkittävät. Opiskelija itse ihailee tuuheita pikiä hiuksia ja halusi hahmolleen sellaiset symboloimaan kauneutta.

Opiskelijan mukaan kauneus on sekä silmin, että muulla tavalla havaittavaa. Silmillä nähtävää kauneutta opiskelija korosti hahmon naamiolla, joka tuo silmät merkittävään asemaan. Silmistä kulkee juovat, kuin kyynelten virta kohti palloa, jota hahmo pitelee kahden käden välissä vatsansa kohdalla. Peterson ja Seligman (2004) selittävät, että arvostus liitetään usein avoimiin silmiin ja avattuun suuhun, jotka ilmentävät hämmästyä ja ihmetystä. Ihon meneminen ”kananlihalle” ja kyyneleet ovat myös kehon reaktioita, jotka liitetään kauneuden ja erinomaisuuden arvostuksen vahvuuden ilmenemiseen (Peterson, Seligman 2004, 539). Opiskelija perusteli tarkasti valintaansa tehdä työstä mustavalkoinen. Opiskelijan mukaan erilaiset symboliviittaukset tulevat paremmin ilmi ilman väriä.

Toinen opiskelija oli tehnyt kuvan kasvoista, joita ympäröi värikäs kukkaloisto. Kukkien voi katsoa olevan hahmon hiukset. Myös tässä teoksessa opiskelija on kiinnittänyt huomion hahmonsa silmiin korostamalla niitä. Hahmon toisesta silmästä vuotaa vuolaasti jotakin valkoista. Samoin hahmon suu on peitetty valkoisella. Opiskelija ei avannut mitä hän oli ajatellut valkoisen maalin edustavan teoksessaan. Opiskelija kertoi, että halusi työssään pääosaan silmät, koska niillä katsotaan maailmaa. Opiskelija halusi työstään myös värikkään, mutta ei perustellut miksi hän halusi työstään värikkään. Opiskelija kertoi myös, ettei tavoitellut lopputuloksessa perinteistä muotokuvaa mihin tulee vain kasvot.

Harkitsevaisuus

Harkitsevaisuuden vahvuutta, joka kuuluu Petersonin ja Seligmanin (2004) mukaan oikeudenmukaisuuden hyveeseen kuvaillaan VIA Institute on Character (2021c) -sivustolla kyvyksi pohtia asioita useammasta eri näkökulmasta ja tehdä päätöksiä perustuen harkintaan. Peterson ja Seligman (2004) yhdistävät harkitsevaisuuden vahvuuden ennakkoluulottomuuteen ja kriittiseen ajatteluun.

Opiskelijan työssä keskiössä on siniset kasvot punaisella taustalla. Kasvojen silmät on jätetty valkoiseksi ja aivot ovat näkyvillä, ikään kuin aivot nähtäisiin kallon läpi. Opiskelija kertoo jättäneensä suun pois tekemältään hahmolta, koska harkitsevaisuuden vahvuus perustuu ajatteluun. Opiskelija kertoo, että kuvassa silmien ja aivojen korostaminen johtuu siitä, että hän itse usein harkitsee ja katsoo asioita ennen kuin puhuu. Opiskelija liittyy harkitsevaisuuden vahvuuteen termin introvertti. Introvertti ja ekstrovertti liittyvät Carl Gustav Jungin teoriaan kahdesta vastakkaisesta psykologisesta tyylistä, joista introvertti on yksinkertaistetusti hiljaisempi ja kiinnostunut mielen sisäisistä asioista (Casement 2001, 59–60).

Huumori

VIA Institute on Character (2021d)- sivustolla huumoria kuvaillaan vahvuutena tunnistaa hauskat tilanteet ja taito viihdyttää muita. Peterson ja Seligman (2004) liittävät huumorin

vahvuuden termiin leikkisyys. Petersonin ja Seligmanin (2004) mukaan huumorin vahvuus auttaa selviytymään ja kestävästi vastoinkäymisiä.

Opiskelijan työ on kuvastoltaan runsas. Keskiössä on satyyrimainen hahmo, joka istuu kannon päällä. Metsän eläimet ympäröivät hahmoa. Hahmon toinen käsi on ojennettu ylöspäin, ikään kuin se puhuessaan viittoilisi jotakin. Peterson ja Seligman (2004) kirjoittavat, että huumorin vahvuus voi tulla ilmi esimerkiksi haluna ja tarpeena viihdyttää ystäviä. Metsä on piirretty yksityiskohtaisesti. Hahmolla riippuu symbolikaulakoru kaulassa, jonka merkitystä en tiedä.

Opiskelija kertoi haastattelussa, että hänen työhönsä liittyy paljon symboliikkaa, jota hän ei halunnut minulle tarkemmin avata. Hän epäili, että avautuuko ulkopuoliselle katsojalle hänen valitsemansa vahvuus kuvasta ollenkaan. Huumorin vahvuutta opiskelija kertoi hakeneensa erityisesti hahmon kasvoilla, joista hän oli yrittänyt saada pellemäiset. Perinteisen pellemeikin opiskelija kertoi mielestään liittyvän vahvasti huumoriin. Opiskelija kertoi myös, että hän yleensä tykkää piirtää metsänjumala- tyyppisiä hahmoja, jollainen tässäkin työssä on pääosassa.

Yhteenveto ja pohdintaa valmiiden töiden pohjalta

Kaikissa oppilaiden töissä oli kuvattu ihmishahmo. Olin ohjeistanut oppilaita niin, että lopullisessa teoksessa ei ole pakko käyttää ihmishahmoa ollenkaan. Kuitenkin jokainen päätyi kuvaamaan vahvuuttaan ihmishahmon kautta. Yhdessä työssä ihmishahmo näkyi kokonaan, yhdessä pelkkä torso ja kahdessa kuvassa oli kuvattu pelkät kasvot. Vaikka kuvat olivat ihmismäisiä, jokaiseen liittyi fantasiasymboliikkaa. Yksi hahmoista oli tulkintani mukaan satyyri, jolla oli ihmisen yläruumis ja vuohen alaruumis. Yhdessä työssä hahmolla oli useita käsiä. Kahdessa työssä kasvoja oli manipuloitu siten, että niistä puuttui suu. Vesänen-Laukkanen (2004) kirjoittavat, että tekemänsä projektin aikana he huomasivat, että lasten on helpompi kertoa omasta elämästään tarinan keinoin satuhahmojen kautta. Tarinoissa esiintyi teemoja, joita oppilaiden olisi muissa tilanteissa vaikeaa tuoda ilmi (Vesänen-Laukkanen 2004, 74). Tekemäni tutkielman valossa vaikuttaa siltä, että myös nuorten on helpompi käsitellä itseän liittyviä asioita fantasiahahmojen kautta.

Opiskelijat eivät päässeet tekemäni tehtävän puitteissa keskustelemaan töistään toisten oppilaiden kanssa. Taideteollisen korkeakoulun (nykyisin Aalto-yliopisto) Syreenin Taimi tutkimushankkeessa tarkasteltiin omaelämäkerrallista taidetyöskentelyä tarinankerronnan kontekstissa (Sava & Vesänen-Laukkanen 2004.) Keskeiseksi projektissa muodostui tarinoiden vuorovaikutuksessa tapahtuva reflektointi. Muiden kanssa tapahtuva reflektoinnin koettiin tuovan työskentelyyn merkityksellisyyttä (Sava & Vesänen-Laukkanen 2004). Sava (2004) kirjoittaa, että identiteettityötä tehdessä on tärkeää tulla kuulluksi. Kuuntelemalla toisten kertomuksia eläytyy kuulija niihin omien kokemustensa kautta, jolloin myös toisten tarinat antavat näkökulmaa kuulijan omaan elämäntarinaansa. (Sava 2004, 55.) Räsänen (2008) kirjoittaa, että oppilaan kertoessa kuvataidetuun omista kuvistaan tai tulkitessaan muiden kuvia, tekee hän narratiiveja hyödyntäen identiteettityötä. Kuvien kautta oppilaan kokemukset muuttuvat tarinoiksi ja se mahdollistaa sellaistenkin asioiden käsittelyn joka pelkin sanoin olisi haastavaa. Mikäli teettäisin samankaltaisen identiteettiin liittyvän tehtävän oppilaille uudestaan, yrittäisin tuoda mukaan keskustelua oppilaiden välille valmiista töistä ja niiden merkityksistä. Mielestäni opimme paljon itsestämme katsomalla muiden ihmisten tekemisiä ja toimintaa.

Laitinen (2017) toteaa, että yhteisöllinen ja osallistava taidetoiminta on todistetusti yhteydessä nuorten vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Vuorovaikutustaidoilla viitataan esimerkiksi yhteistyötaitoihin, konfliktinratkaisutaitoihin ja neuvottelutaitoihin. Pelkästään kommunikaatiotaitojen kehittymisen takia mielestäni tehtävän lopputuloksista olisi kannattanut keskustella koko opiskelijaporukan kesken. Vaikka aiheena omien vahvuuksien tutkiminen kuvallisesti on nuorille haastava, voisi keskusteluissa muiden oppilaiden kanssa huomata, että tehtävä oli haastava ja kenties hieman arka myös muille tehtävään osallistuneille. Erityisesti yhteisöllisessä taidetoiminnassa nuorten mielestä merkityksellistä on Laitisen (2017) kirjoituksen mukaan havaittu olevan sillä, että pyritään yhdessä kohti samaa lopputulosta. (Laitinen 2017, 35). Kuten Laitisen (2017) tutkimus osoittaa, nuoria taidetehtävän parissa yhdistää yhteinen lopputulos, mitä minun tehtävässäni ei opiskelijoilla ollut. Olen silti sitä mieltä, että myös yksilötehtävistä olisi järkevää järjestää keskustelua opiskelijoiden kesken, jotta heidän kommunikaatiotaitonsa pääsevät kehittymään, eikä tehtävä jää vain itsekseen pohditteluksi.

Oppiminen riippuu tunteista ja asenteista. Ihme (2009) kirjoittaa, että tunteilla on todettu olevan merkitystä koulun arviointilanteissa ja sitä kautta myös oppilaiden minäkäsityksen rakentumisessa. Keskustelu valmiista töistä ja palautteen kuuleminen muilta opiskelijoilta voisi vahvistaa oppilaiden oppimisen kokemusta sekä tukea heidän minäkuvansa rakentumista. Arviointia ja palautetta oppilaat saavat tietenkin opettajalta, mutta vertaisopiskelijalta saatu palaute voisi tuntua jopa merkityksellisemmältä ja siten vaikuttaa enemmän opiskelijan oppimiseen ja minäkäsitykseen.

Eväitä kuvataideopetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen vahvuuksille tilaa antaen

Minäkuvan käsittely kuvallisesti

Minäkuvan käsittely ja vahvuuksien tunnistaminen tuntui haastattelemieni opiskelijoiden mukaan pääasiassa mukavalta. He pitivät VIA-testin tekemisestä ja myös varsinaisen tehtävän toteuttamisesta, vaikka osalla sen alkuun saaminen oli hieman haastavaa. Opiskelijat löysivät testistä tulokseksi saamiaan vahvuuksiaan itsestään ja ajattelivat niiden sopivan heille. Tehdessään kuvallista esitystä omasta vahvuudestaan jokainen opiskelija liitti työhönsä symboliikkaa ja fantasiaelementtejä kertomaan katsojalle vahvuudesta.

Mielestäni suunnittelemani tehtävä ohjasi oppilaat matalalla kynnyksellä pohtimaan omia vahvuuksiaan sekä minäkuvaansa. Vahvuuksien etsimisessä auttoi VIA-testi, jota voisi kuvailla pelilliseksi elementiksi. Jokainen saa testistä jonkinlaisen tuloksen ja jokaiselle tulos on positiivinen ja kannustava. Testi tarjoaa myös erilaisia vaihtoehtoja, joten kenenkään ei ole pakko valita testin ensimmäiseksi tarjoamaa vahvuutta, vaan opiskelija voi valita useammasta vaihtoehdosta. Tulevaisuudessa lähtisin kuitenkin jollain tavalla rajaamaan oppilaille asettamaani tehtävää. Esimerkiksi materiaalit, joilla tehtävä toteutetaan voisi olla valmiiksi määritetty, jotta opiskelijoiden on helpompi tarttua työskentelyyn. Työskentely voisi tapahtua myös kollaasina, jolloin opiskelijoilla olisi valmiita kuvia, joiden pohjalta lähteä koostamaan teostaan, joka kuvaa vahvuuksia.

Lisäisin tehtävään myös jonkinlaisen itse- tai vertaisarvioinnin. Olisi mielenkiintoista kokeilla herätellä oppilaiden kesken jonkinlaista keskustelua valmiista teoksista ja saada heidät vaihtamaan ajatuksia valmiista teoksistaan. Katsomalla muiden teoksia, oppilaat voisivat syventää tekemiään havaintoja. Räsänen (2008) kirjoittaa, että yksilön omaan identiteettitarinana on aina liitoksissa ympäröivän yhteisön tarinat, joita kutsutaan myös narratiiveiksi. Ympäröivän yhteisön vaikutus näkyy Räsänen (2008) mukaan esimerkiksi yksilön arvomaailmassa ja uskomuksissa. Mielestäni on siis mahdollista, että oppilas löytää samankaltaisuuksia ja yhteenkuuluvuutta muiden töistä, kun kuvataidetunneilla katsotaan muiden tekemiä kuvia, joissa tehtävänä on ollut oma minäkuva. Vahvuuksia on käsitelty narratiivien kautta esimerkiksi Seroczynskin, Johansonin, Scottin, Lambin ja Gustmanin (2011) tutkimuksessa, jossa vahvuuksista keskusteltiin oppilaiden kanssa lukemalla J. K. Rowlingin

kirjoittamaa *Harry Potter*- kirjasarjaa. Oppilaat eläytyivät erilaisiin vahvuuksiin hahmojen kautta, piirtämällä kohtauksia kirjoista ja tekemällä niistä lautapelejä. Oppilaat peilasivat hahmojen tekemisiä omaan elämäänsä ja löysivät sitä kautta hetkiä, jolloin he ovat itse hyödyntäneet omia vahvuuksiaan.

Ryhmätöiden ohjaaminen, niiden suunnittelu ja yhteisöllisyys

Tekemässäni haastattelussa opiskelijat kertoivat, että eivät halunneet kuvataidetunneille ryhmitöitä. Osa heistä ei ollut lukion aikana kertaakaan tehnyt ryhmätöitä kuvataidetuunnilla. Kerätessäni tutkielmaani materiaalia törmäsin toistuvasti tutkimuksiin, joissa kuvailtiin kuinka paljon hyviä vaikutuksia ryhmätyöskentelyllä ja oppilaiden välisellä keskustelulla taidetehtävien yhteydessä on.

Yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen harvoin liitetään kuvataiteeseen. Taiteilijat kuvitellaan helposti yksilöinä, jotka tekevät taidettaan yksin. Kenties tämä mielikuva luovasta nerosta vaikuttaa siihen, että helposti ajattelemme taiteen tekemistä yksilösuorituksena. Yhteisöllinen taide on kuitenkin koko ajan läsnä eikä se kuvataidekasvatuksen kentällä ole mitenkään vieras ilmiö. Huhmarniemi ja Hiltunen (2018) kirjoittavat, että vuorovaikutuksen määrä ja yhteisöllisyyden tarve korostuvat erityisesti silloin, kun lopputulos toteutetaan isoon mittakaavaan. Huhmarniemi ja Hiltunen (2018) korostavat myös lopullisen teoksen esille laittoa ja mahdollisten avajaisten ja näyttelyjen merkitystä yhteisöllisten teosten yhteydessä. Mielestäni oppilaiden teosten esille laittaminen on tärkeää aina, oli kyseessä yksilötyö tai ryhmätö. Mielestäni se, että oppilaat pääsevät laittamaan töitään esille lisää niiden merkityksellisyyttä, kun ne eivät jää kansion pohjalle lojumaan. Yhdessä tehdyn työn esille laittaminen ja sille esimerkiksi avajaisjuhlien järjestäminen lisää uskoakseni potentiaalisesti edelleen yhteen kuuluvuuden tunnetta osallistujien välillä.

Ryhmätöiden suunnittelu vaatii mielestäni opettajalta hyvää ryhmäntuntemusta sekä suunnittelua, jotta oppilaat saavat työstä onnistumisen kokemuksia. En laittaisi oppilaita tekemään ryhmätöitä liian henkilökohtaisen aiheen parissa. Esimerkiksi omien vahvuuksien tutkiminen ryhmätöinä saattaisi olla puolittujen kanssa liian haastava ja epämiellyttävä tehtävä opiskelijoille. Mielestäni kuvataidetehtävä, joka toteutetaan ryhmätöinä voisi sisältää suunnittelua ja vaatia paljon mekaanista työskentelyä, jolloin siitä, että sen parissa

työskentelee useita henkilöitä, on todella hyötyä. Opiskelijoille yhteinen päämäärä tuo yhteenkuuluvuuden tunnetta ja motivoi työskentelyyn. Mcpherson, Hart ja Heaven (2016) kirjoittavat tutkimuksessaan, että kuvataidetehtävissä yhteisöllisyys ja yhteinen päämäärä saivat osallistujat osoittamaan vastuuntuntoa ryhmäänsä kohtaan ja tuntemaan merkityksellisyyttä.

Tehtävien suunnittelu ja arviointi

Tekemissäni haastatteluissa useat opiskelijat kertoivat, kuinka paljon heillä on päällekkäisiä tehtäviä lukiossa. Jotkut heistä olivat kahdella kuvataidekurssilla yhtä aikaa ja tunsivat olonsa kuormittuneeksi kaikkien tehtävien alla. Mielestäni tämä ongelma olisi ainakin osittain ratkaistavissa sillä, että kuvataidetuntien tehtävät suunnitellaan sellaisiksi, että ne on mahdollista toteuttaa tunneilla, eikä opiskelijoille jää tehtävää kotiin. Tehtäviä ei saa olla liikaa yhtä kurssia kohti. Tehtävien toteuttamiselle pitää antaa aikaa, koska joskus tehtävien aloittaminen voi tuntua haastavalta. Suunnitellessaan kurssia opettaja voi pohtia mihin järjestykseen toteutettavat tehtävät kannattaa laittaa siitä näkökulmasta, ettei niiden kanssa tule kiirettä. Oppiminen on pitkä prosessi ja se vaatii opiskelijalta sinnikkyyttä sekä aikaa toteuttaa tehtäviä. Tehtävänantojen pitää olla selkeitä, jotta jokainen opiskelija saa tehtävästä kiinni ja pystyy toteuttamaan sen omalla taitotasollaan. Mikäli tehtävät ovat sellaisia, että oppilaat pystyvät työstämään niitä itselleen sopivalla taitotasolla, mahdollistaa tehtävä flow-kokemuksen, joka on mielestäni hyvinvointia tukeva kokemus.

Hyvin suunnitellut tehtävät mahdollistavat oppilaille onnistumisen kokemuksia. En väitä, että jokaisen tehtävän tulisi olla oppilaille mieluinen, ikävältä tai tylsältäkin tuntuva perustehtävä voi lopulta olla opiskelijalle palkitseva.

Tehtävien suunnitteluun liittyy erottamattomasti arviointi. Mielestäni opiskelijoiden tulisi olla tietoisia siitä, mitä heiltä tehtävässä vaaditaan. Tehtävänannossa voi olla esimerkiksi kolme kohtaa, jotka jokaisen työstä pitää löytyä ja ne ovat arvioinnin kohteena. Mielestäni positiivisessa pedagogiikassa on hyviä malleja arviointiin, jotka sopivat erityisesti kuvataiteen kannustavaan arviointiin. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017) kirjottavat, että oppimiseen meitä kannustavat myönteiset tunteet sekä luovuus ja oppimisen aikana koettu

ilo. Mielestäni opettajan on tärkeää asettaa oppilaille antamansa palaute ja arviointi siten, että se tukee oppilaan oppimista ottamalla huomioon seikat, jotka edistävät oppimista. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa sanotaan, että ”oppiminen on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista.” (Opetushallitus 2016, 17). Siitä huolimatta, että lainaus on perusopetuksen opetussuunnitelmasta ja käsittelen tässä tutkielmassa lukiota, pitää lainaus mielestäni paikkaa kaiken ikäisillä oppijoilla.

Koska arvioinnin tarkoitus on opetussuunnitelman mukaan edistää oppilaan oppimista ja oppimisen taas mahdollistaa yksilön ihmisenä kasvua ja hyvää elämää on mielestäni perusteltua yhdistää vahvuuksien tunnistaminen osaksi omaa arviointityöskentelyäni. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017) kirjoittavat, että omien vahvuuksien tunnistaminen lisää yksilön onnellisuutta ja siten myös onnellisuutta hänen ympärillään. Olen sitä mieltä, että arviointi positiivisen pedagogiikan näkökulmasta ja vahvuuksien tunnistamisen opettaminen voisivat tukea toisiaan hedelmällisellä tavalla ja tarjota oppilaille useammin onnistumisen kokemuksia.

Avola ja Pentikäinen (2019) kirjoittavat, että arviointia tarkasteltaessa positiivisen pedagogiikan näkökulmasta, ajatellaan, että arvioinnin tulisi olla vahvistavaa ja oppimista edistävää. Heidän mukaansa arvioinnin tulisi nostaa esiin mitä oppilas jo osaa, mitä on opittu ja miten oppiminen ja tavoitteet on saavutettu. Lähtökohtana on se, että kartoitetaan oppijan positiiviset resurssit ja rakennetaan niiden varaan uusia tavoitteita. (Avola & Pentikäinen 2019, 344.) Avolan ja Pentikäisen (2019) mukaan positiivisen pedagogiikan mukaisessa arvioinnissa ei keskitytä virheiden etsimiseen.

Arvioinnissa ei kuitenkaan annetta epäaitoa myönteistä palautetta tai keskitytä epätodelliseen kehumiseen. Avolan ja Pentikäisen (2019) mukaan arviointitilanteessa opettajan on tärkeää keskittyä kannustamaan oppijaa totuuteen perustuvalla palautteella, joka rakentaa opettajan ja oppijan välistä luottamusta. Vain kehumiseen keskittynyt arviointi luo oppijalle olon siitä, että hän ei saa arvioinnin aikana palautetta lainkaan. Mielestäni opettajalla on vastuu tuntee oppilaansa siten, että hän pystyy antamaan jokaiselle oppilaalle sellaista positiivista palautetta, jonka avulla oppilas voi rakentaa oppimistaan siten, että hän saa tukea omista vahvuuksistaan. Avola ja Pentikäinen (2019) pitävät kannustavaa palautetta tehokkaana erityisesti siinä tapauksessa, kun se kohdistuu oppilaan työskentelyyn, vaivannäköön ja ponnisteluihin kykyjen ja suoritusten sijaan.

Avola ja Pentikäinen (2019) pitävät oppimisen dokumentointia hyvänä tapana onnistua positiivisen pedagogiikan mukaisessa arvioinnissa. Heidän mukaansa sekä oppijan että opettajan olisi hyvä tehdä oppimista koskevaa dokumentointia. Dokumentointi tekee oppimisen seuraamisesta konkreettista (Avola & Pentikäinen 2019, 345.). Oppimisen dokumentointi kuvataideopetuksen kontekstissa voi tarkoittaa esimerkiksi oppilaiden tekemää itse- tai vertaisarviointia sekä omien töiden kokoamista portfolioiksi. Mikäli oppilas käy kuvataidekursseja koko lukion ajan, on hänellä mahdollisuus kasata portfolioa kolmen vuoden ajalta, johon varmasti kertyy myös oppimisen hetkiä, joiden katsominen jälkikäteen saattaa olla palkitsevaa.

Huomion kiinnittäminen oppimisympäristöön

Vaikka suurin osa Suomen lukioiden luokista noudattaa edelleen perinteistä luokkahuoneen mallia, on kuvataideopetukseen suunnatut tilat usein niistä poikkeus. Kuvataideluokissa pitää olla vesipisteet välinehuoltoon varten ja usein luokissa on tietokoneita tai esimerkiksi grafiikan työstöön tarvittavia välineitä kuten prässi. Kuvataiteen opetustilat vaativat poikkeuksia perinteiseen luokkamalliin jo pelkästään sen takia, mitä luokassa tuntien aikana tehdään. Kuitenkin opiskelijat tunsivat olonsa epävarmoiksi ja vaikeiksi kuvataiteen luokkatilassa. Mikäli luokkatila mahdollistaa, opettaja voisi yrittää järjestää luokkaan erilaisia oppimisen tiloja, mitä on kokeiltu myös alakoulussa (esim. Nurmi 2019). McDonald, April ja Mills (2017) kirjoittavat, että yksilön hyvinvointi on liitoksissa aina ympäristön hyvinvointiin. Mielestäni heidän toteamuksensa liittyy myös siihen, että mikäli luokkatila yleisesti on turvallinen ja hyvinvointia ajatellen suunniteltu on siellä yksilön helpompi voida hyvin. Kuvataideopetuksessa on harvoin tarvetta opettajalähtöiselle luennoinnille, joten luokkahuonemallia, jossa opettaja on luokan edessä ja oppilaat istuvat tuijottaen taulumallia voisi rohkeasti lähteä rikkomaan. Haaveilen luokkahuoneesta, jossa oppilaiden pöytien uudelleen järjesteleminen olisi helppoa. Ryhmätöitä tehtäessä olisi tarve isoille pöytäryhmille, joiden ääressä ryhmät voivat työskennellä ja kommunikoida keskenään. Toisinaan taas olisi hyvä, jos oppilaat saisivat istua erillään muista ja tehdä töitä rauhassa.

Luokkahuoneen viihtyisyys ja toimivuus ei kuitenkaan riipu pelkästään siitä, kuinka se on suunniteltu ja sisustettu. Opettajalla on suuri vastuu siinä millainen luokan ilmapiiri ja

toimintakulttuuri on. Se, että opiskelijoilla on olo, että luokassa muiden katseiden alla työskentely on vaikeaa, johtuu todennäköisesti epävarmuudesta omiin taitoihin ja toisaalta siitä, että muita oppilaita ei tunne kovin hyvin. Haastattelemani opiskelijat kävivät lukiota, jossa on satoja oppilaita, eli kyseessä ei ole lukio, jossa kaikki tuntisivat kaikki. Tietenkään opettaja ei voi pakottaa oppilaita tutustumana toisiinsa, mutta ryhmätyöskentely voi auttaa oppilaita rohkaistumaan ja kommunikoimaan keskenään yhteistyön lomassa. Laitinen (2017) toteaa, että yhteisöllisellä taidetoiminnalla on yhteys nuorten vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Myös Kotilainen, Siivonen ja Suoninen (2011) ovat tutkimuksessaan saaneet tuloksen, jonka mukaan taiteen parissa yhdessä työskentely vahvisti nuorten yhteisöllisiä taitoja ja hyvinvointia. Opettaja voi vaikuttaa opiskelijoiden hyvinvointiin esimerkiksi opettelemalla jokaisen oppilaansa nimen ja kutsumalla heitä luokassa nimellä, mikä tuo oppilaille merkityksellisyyden tunteen.

Lukiossa opiskelijat ovat kehityksen tasolla, jossa he pystyvät tekemään paljon töitä itsenäisesti. Oppilaat voi päästää koulun muihin tiloihin tai lähiympäristöön itsenäiseen työntekoon. Opettajalle kouluympäristön ja muun lähiympäristön käyttäminen oppimisen paikkana tietenkin vaatii paljon suunnittelua, mutta uskon että reviiirin laajentaminen on opiskelijoille palkitsevaa. Opiskelijat istuvat koko päivän luokkahuoneissa, joten kuvataiteen puitteissa oman koulun ja sen lähiympäristön tarkastelu avaa täysin uudenlaisen näkökulman koulupäivään. Vaikka ympäristö on tuttu, voi sieltä kuvataidetehtävää tehdessä löytyä yksityiskohtia, jotka muuten jäisivät huomaamatta. Esimerkiksi Huhmarniemi ja Hiltunen (2018) kirjoittavat, että koulujen pihoille on erilaisten projektien puitteissa tehty lumi- ja jääveistoksia oppilaiden ja koulun henkilökunnan kanssa. Huhmarniemi ja Hiltunen (2018) toteavat, että projektit ovat näyttäneet, että koulujen pihat voivat yhtä hyvin toimia oppimisen paikkoina ja laajentaa oppilaiden kokemusmaailmaa sekä mahdollistaa koulupihan yhteisöllisenä paikkana toimimisen.

Pohdintaa

Tutkielmassani tutustuin positiiviseen pedagogiikkaan ja erityisesti VIA-vahvuustestaukseen, jolla voi selvittää omat ydinvahvuutensa. Kehittelin tutustumani aiheen pohjalta kuvataidetehtävän, jonka teetätin lukiolaisilla. Tehtävässä opiskelijat tekivät ensin VIA-vahvuustestin, jonka avulla he saivat selville ominaisvahvuutensa. Testin jälkeen jokainen opiskelija valitsi itselleen mieleisen vahvuuden ja teki siitä kuvallisen teoksen. Teoksessa opiskelijat saivat valita käyttämänsä tekniikan vapaasti. Teoksen valmistuttua haastattelin jokaisen tehtävään osallistuneen opiskelijan erikseen. Kysymykseni käsittelivät tehtyä tehtävää sekä yleisesti kokemuksia kuvataiteen oppiaineesta, joita heillä on lukiossa ollut. Analysoin haastattelut ensin PERMA-hyvinvointiteorian mukaisia teemoja etsien. PERMA-teorian mukaiset hyvinvointiin vaikuttavat teemat ovat: myönteiset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys sekä saavuttaminen. Lisäksi erotin kolme jokaisessa haastattelussa ilmennyttä omasta mielestäni kuvataideopetuksen kannalta tärkeää teemaa: vapaus, aika ja rauha.

Myönteiset tunteet tulivat ilmi opiskelijoiden haastatteluissa esimerkiksi siinä, että tehtävään suhtauduttiin myönteisesti. Kuvataiteen oppiaineeseen jokainen opiskelija liitti myönteisiä tunteita. Sitoutuminen tuli esiin opiskelijoiden kiinnostuneisuudessa kuvataiteen oppiainetta kohtaan. Haastatellut opiskelijat olivat ahkerasti valinneet kuvataiteen kurssuja lukiossa ja useat käyttivät myös vapaa-aikaansa kuvataideharrastuksiin. Ihmissuhteet ovat haastattelujen perusteella vahvasti kytköksissä kuvataiteen oppiaineeseen, sekä positiivisia että negatiivisia ajatuksia aiheuttaen. Ympäröivät ihmiset koetaan kuvataidetunnilla työskentelyä haittaavaksi, mutta toisaalta hyvien ystävien seura oli haastateltujen mielestä tervetullut tuki kuvataidetunnille. Kuvataiteen oppiaineen merkityksellisyys lukiolaisille käy mielestäni kuvaavalla tavalla ilmi tutkielmani otsikossakin käyttämästä lainauksesta ”kuvis on semmonen henkireikä”. Kun oppiainetta kuvaillaan henkireijäksi, on se mielestäni hyvin vahva ja kuvaava osoitus siitä, kuinka tärkeä ja merkityksellinen oppiaine kuvataide lukiolaiselle voi olla. Saavuttaminen kuvataiteen oppiaineen kontekstissa tekemieni haastatteluiden perusteella kietoutui nimenomaan tehtävien lopputulokseen. Onnistunut lopputulos oli opiskelijoille tärkeä ja tavoittelemisen arvoinen asia.

Haastattelujen perusteella opiskelijat arvostavat kuvataideopetuksessa vapautta. Oppilaat toivoivat opetukselta suuntaa antavaa ohjeistusta, mutta vapautta valita esimerkiksi tekniikan itse. Vapauteen he liittivät myös sen, että saavat itse valita tekevätkö tehtävät luokassa vai jossain muussa lukion tilassa. Vapaudella valita tila, jossa työskennellä he halusivat työskentelyrauhaa. Rauhan tunne tehtäviä tehdessä nousi myös kantavana teemana tutkimuksessani esiin. Aika ja sen puute tuntui haastatteluiden perusteella kuormittavan opiskelijoita. Useat päällekkäiset kurssit ja kasautuvat tehtävät tuntuivat opiskelijoista suoriutumista haittaavalta.

Haastattelujen analysoinnin jälkeen pohdin, miten voisin saamillani tuloksilla kehittää omaa opettajuuttani tulevaisuudessa. Käytin haastatteluissa esiin nousseita teemoja pohdintani perustana. Pohdinnassani keskityn minäkuvan kuvalliseen käsittelyyn, ryhmätöiden ohjaamisen ja yhteisöllisyyteen sekä tehtävien suunnitteluun liittyviin asioihin ja oppimisympäristöön.

Tehdessäni tutkielmaa olen tullut siihen lopputulokseen, että hyvinvointi ei ole yksiselitteinen asia, johon voisi paljoakaan vaikuttaa esimerkiksi yksittäisellä kuvataidetehtävällä. Hyvinvointi on elementti, jonka tulisi mielestäni läpäistä koko opettajan opettajuus. Se tulisi ottaa huomioon suunnitellessa tehtäviä, pohtiessa luokassa toimimista sekä arvioinnissa. Opiskelijoille pitää luoda ympäristö, jossa epäonnistuminen on okei ja onnistumiset mahdollisia saavuttaa jokaisella taitotasolla. Opettajalla tulisi olla aikaa pysähtyä silloin tällöin jokaisen oppilaan kohdalle ja muistaa heidät nimeltä. Ohikiitävä hetki opettajalle voi olla merkityksellinen kohtaaminen oppilaalle.

Vaikka yksittäisellä tehtävällä ei välttämättä ole opiskelijan hyvinvoinnin kannalta suurta merkitystä, tuntuu tutkielmani perusteella kuitenkin siltä, että minäkuvan pohdiskelu kuvallisesti on nuorille mielekäs kokemus. Nuoret ovat elämänsä vaiheessa, jossa he joutuvat pohtimaan paljon tulevaisuuttaan ja sitä millainen ihminen olen. Tehtävä, joka keskittyy oppilaan omiin vahvuuksiin tai muuten minäkuvaan voi tarjota oppilaalle mielenkiintoisia uusia näkemyksiä itsestä. Tehtävä voi olla muutenkin vain kiva, ehkä siitä jää jotakin ajatuksia, jotka tukevat oppilaan minäkuvan kehitystä edes hieman. Mielestäni jokaisen kuvataidetehtävän, tai minkään muunkaan oppiaineen tehtävän, ei kuulu olla oppilaan maailmankuvaa muuttava ja ravisteleva. Mikäli tehtävä herättelee oppilasta edes vähän ajattelemaan tai saa hänet hieman kiinnostumaan, on se mielestäni onnistunut.

Tehtävien suunnittelun lisäksi tärkeäksi seikaksi nostan arvioinnin. Vaikka en suoranaisesti käsitellyt arviointia tässä tutkielmassa, se tuntui silti koko ajan nousevan aiheena pinnalle. Väitänkin, että hyvä ja monipuolinen arviointi voi tukea opiskelijoiden hyvinvointia ja opettaa heille hyvinvointiosaamisen taitoja. Opettajalle arviointi on työkalu, jolla hän seuraa opiskelijoiden kehittymistä. Opiskelijalle arvosanalla voi olla suuri ja pitkälle vaikuttava vaikutus. Mielestäni arviointi ei saisi näkyä opiskelijalle pelkästään numerona, vaan opettajan tulisi mahdollistaa tilanteet, jossa opiskelijat pääsevät tekemään itsearviointia sekä vertaisarviointia. Monipuolinen arviointi mahdollistaa sen, että oppilaat saavat realistisemmän kuvan oppimisestaan, mikä mielestäni taas tukee hyvinvointia.

Tässä tutkielmassa keskityin kehittämään opiskelijoille tehtävän, jonka he toteuttivat yksin. Yksilötehtävän suorittamisen seuraaminen ja luokan hiljaisuus saivat minut pohtimaan ryhmätyöskentelyn mahdollisuuksia kuvataideopetuksessa. Maailmassa, jossa yksilökeskeisyys korostuu, on mielestäni entistä tärkeämpää panostaa ryhmätyöskentelyyn ja tehtäviin, joissa oppilaat työskentelevät yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Mielestäni hyvinvoinnin kannalta olisi tärkeää oppia, että muiden kanssa työskennellessä päämäärät saavutetaan mukavammin ja kokemus yhteistyöstä on palkitseva. En vähättele yksilön ponnistelua ja vaivannäköä omien päämääriensä saavuttamiseksi. Mielestäni jokaiselle opiskelijalle ja oppilaalle olisi kuitenkin tärkeää ja hyödyllistä tarjota arvokkaita kokemuksia yhteistyöstä ja siitä mitä yhteisö voi saavuttaa.

Mielestäni on hienoa, että hyvinvointiosaamiseen on kiinnitetty huomiota lukion opetussuunnitelmassa. Kuvataideopetus toteuttaa monia hyvinvointiosaamisen ulottuvuuksia pelkästään sillä, että kuvataidetunneilla toimitaan taiteen parissa. Mielestäni tutkielmani osoittaa, että kuvataiteella on kiistaton paikka lukiossa ja se tarjoaa monille opiskelijoille jotakin, mitä muut oppiaineet eivät pysty antamaan. Vaikka kuvataidetta ei voi kirjoittaa ylioppilaskirjoituksissa, se tarjoaa näkemyksiä ja kokemuksia, joista on hyötyä opiskelijoille yleisesti elämässä. Elämä on kuitenkin paljon muutakin, kuin hyviä suorituksia ja arvosanoja. Opiskelijat eivät saisi ajatella lukiota aikana, jolloin ylioppilaskirjoituksissa suoriutuminen määrittää heidän kohtalonsa eikä muilla elämyksillä ja kokemuksilla ole mitään väliä. Hyvinvoinnin kannalta suorituskeskeinen ajattelu on mielestäni vastenmielistä. Tutkielmassani käsittelin vahvuuksien tunnistamista ja käsittelemistä kuvallisesti. Mielestäni

tehtävä oli hyvä esimerkki siitä, millaisiin maailmoihin ja pohdintoihin kuvataideopetus opiskelijat voi ohjata.

Tutkielmani on rakentunut pitkällä aikavälillä ja se mielestäni näkyy työssä. Etsin sen aikana oikeaa suuntaa ja yritin saada tutkielman tekemisestä mahdollisimman paljon itselleni opettajana. Minulle on melko tyypillistä tehdä asioita rönsyilevästi, koska kiinnostun helposti erilaisista asioista ja teemoista. Tutkielmastani voi lukea tekemiäni havaintoja, joita todennäköisesti sovellan työssäni kuvataideopettajana. Osa havainnoistani jää latteiksi yleistyksiksi rajallisen tutkielmani puitteissa. Olen kuitenkin sitä mieltä, että tämän tutkielman tulokset toimivat hyvänä pohjana opettajuudelleni.

Kun aloitin tutkielman, kuvittelin, että positiivinen pedagogiikka olisi tietynlainen oikotie onneen. Tutkielman edetessä olen huomannut, että se on kuten mikä tahansa pedagoginen ideologia, jolla on hyviä puolia, joista voin poimia tärkeimmät omaan opetukseeni. Opetuksessani tulen tulevaisuudessakin kiinnittämään huomiota oppilaiden onnistumisiin ja kehittymisen hetkiin sekä ohjaamaan heitä huomaamaan vahvuuksia opittavassa aiheessa. Mielestäni opettajuuttaan ei pysty rakentamaan pelkästään positiivisen pedagogiikan oppien varaan, vaan se koostuu useista eri pedagogisista malleista sekä erilaisista kokemuksista. Tämä tutkielma on ohjannut minua pohtimaan paljon opettajuuttani ja uskon, että olen oppinut paljon asioita, joista on hyötyä työelämässä. Opettajuus ei ole pelkästään erilaisten pedagogisten mallien soveltamista. Ennen kaikkea opettajana tulisi keskittyä empatiaan ja lempeyteen itseä ja muita kohtaan. Lempeydellä sekä sillä, että pysähdymme kuuntelemaan muita, on varmasti merkitystä meidän hyvinvointimme kannalta.

Lähteet:

Aaron, R. E., Rinehart, K. L. & Ceballos, N. A. (2011). Arts-based interventions to reduce anxiety levels among college students. *Arts & Health* 3(1): (s. 27–38).

Aholainen, M., Jäntti, S., Tammela, A., Tanskanen, J. (2021). Miten taide vaikuttaa? Kulttuurisia näkökulmia hyvinvointiin ja terveyteen. *Lääkärilehti*.
<https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/katsausartikkeli/miten-taide-vaikuttaa-kulttuurisia-nakokulmia-hyvinvointiin-ja-terveyteen/?public=29e7a5eeae789608f35becb2cc8ef7a4>

Viitattu: 8.12.2021

Avola, P., Pentikäinen, V. (2019). *Kukoistava kasvatus: Positiivisen pedagogiikan ja laajalajaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing

Bowen, D. & Greene, J., Kisida, B. (2014). Learning to think critically: a visual art experiment. *Educational Researcher* 43(1): (s. 37–44).

Carr, A. (2003). *Positive Psychology: The Science of Happiness and Human Strengths: The Science of Happiness and Human Strengths*. Brunner-Routledge, ProQuest Ebook Central,
<https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland-ebooks/detail.action?docID=201051>.

Casement, A. (2001). *Carl Gustav Jung*. SAGE Publications.

Clarke, T., Basilio, M. (2018). Do arts subjects matter for secondary school students' wellbeing? The role of creative engagement and playfulness. *Thinking Skills and Creativity*, Volume 29, (s. 97-114), ISSN 1871-1871 <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.06.005>.

Csikszentmihalyi, M. (2005). *Elämän virta: Flow. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Rasalas Kustannus.

Dufva, T. S. (2021). Näkymiä kuvataiteen tehtävään lukio-oppiaineena. Opetushallitus.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/nakymia-kuvataiteen-tehtavaan-lukio-oppiaineena> viitattu 7.12.2021

The Foundation of Art and Healing (2021). Creative expression approach.
<https://www.artandhealing.org/creative-expression-approach/> viitattu 20.2.2021.

Heinonen, O.-P. (2020). Hyvinvointia oppilaille ja opiskelijoille. Opetushallituksen julkaisema video Youtube- palvelussa. <https://youtu.be/dO5V1cfS4ag> Viitattu 7.2.2021.

Henry, J. (2006). Strategies for achieving Well-Being. Teoksessa: Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.). (2006). *A life worth living: Contributions to positive psychology* (s. 232–265). Oxford University Press, Incorporated.

Hirsijärvi, S., Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.

Huhmarniemi, M., Hiltunen, M. (2010) *Rälläkkä ja sivellin. Taidetoimintaa nuorten hyvinvoinnin tueksi*. Lapin yliopisto.

Huhmarniemi, M. & Hiltunen, M. (2018) YTYä esi- ja lakuopetukseen -toimintamalleja ympäristö- ja yhteisötaiteeseen. Teoksessa: Rusanen, S., Kuusela, M., Rintakorpi, K., Torkki, K. (2018). *Mun kuvista kulttuuriin*. Kuvataidetta esi- ja alkuopetukseen (s. 109–130). Lasten Keskus.

Huotilainen, M., Rankanen, M., Groth, C., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Mäkelä, M. (2018). Why our brains love arts and crafts: Implications of creative practices on psychophysical well-being. *FormAkademisk - Forskningstidsskrift for Design Og Designdidaktikk*, 11(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1908>

Härkönen, R. (2021). Kuvataiteen lukiodiplomin asemaan esitetään parannuksia. Stylus. <https://stylus.fi/kuvataiteen-lukiodiplomin-asemaan-esitetaan-parannuksia/> Viitattu: 7.12.2021

Ihme, I. (2009). *Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. PS-Kustannus.

Jokela, T. (2008). A wanderer in the landscape. Teoksessa: Coutts, G., Jokela, T. (toim.) *Art, community and environment: Educational perspectives* (s. 217–240). Intellect.

Jokela, T., Huhmarniemi, M. (2018). Art-based action research in the development work of arts and art education. Teoksessa: Coutts, G., Härkönen, E., Huhmarniemi, M., Jokela, T. (toim.) *The Lure of Lapland: A handbook of Arctic Art and Design* (s. 9-25). Faculty of Art and Design of the University of Lapland.

Jokela, T., Huhmarniemi, M. (2020). Taideperustainen toimintatutkimus soveltavana taiteen kehittämisen välineenä. Teoksessa: Jokela, T., Huhmarniemi, M., Paasovaara, J. (toim.) (2020) *Luontokuvaus soveltavana taiteena* (s. 39–62). Lapin Yliopisto.

Jokinen, K. (2014) Nykynuoret ja siirtymät aikuisuuteen. Teoksessa: Vehkalahti, K., Suurpää, L. (toim.) (2014). *Nuoruuden sukupolvet* (s. 250–271). Juvenes Print.

Koponen, P. (2014). Käsin tekeminen tekee hyvää aivoille, ”Tuntuu aivan loistavan hyvältä”, sanoo professori. YLE. <https://yle.fi/uutiset/3-7691703> Viitattu 29.11.2021

Kristjánsson, K. (2013). *Virtues and Vices in Positive Psychology: A Philosophical Critique*. Cambridge University Press

Laine, M., Bamberg, J., Jokinen, P. (2007). *Tapaustutkimuksen taito*. Yliopistopaino. Gaudeamus Helsinki University Press.

Laitinen, L. (2017) Taide, taiteellinen toiminta ja nuorten hyvinvointi. Teoksessa: Lehikoinen, K., Vanhanen, E. toim. (2017) *Taide ja hyvinvointi* (s. 31–46). ArtsEqual, Taideyliopisto. Luettu verkossa osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7218-16-7>

Lehikoinen, P. (2020). Esipuhe. Julkaisussa: *Uutta LOPSia rakentamassa. Lukioiden kehittämisverkoston julkaisu #2*. Opetushallitus. Artikkelin luettu osoitteessa: <https://opetushallitus.mobiezine.fi/zine/9/article-1357> Viitattu: 29.11.2021

Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. PS-kustannus.

Leskisenoja, E., Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. PS-Kustannus.

Lindfors, E., Somerkoski, B. (2018). Turvallisuuden edistäminen oppimisympäristössä. Teoksessa: Granö, P., Hiltunen, M., Jokela, T. (toim.) (2018). *Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina* (291–305). PunaMusta Oy.

Lukiolaisten liitto (2021). Ilonpalautuskampanja. <https://www.ilonpalautus.fi> Viitattu 29.11.2021

Malinen, P. (2021). *Monitieteinen ja luova osaaminen – STEAM osaksi lukion kuvataidetta*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/monitieteinen-ja-luova-osaaminen-steam-osaksi-lukion-kuvataidetta> Viitattu: 7.12.2021

Martela, F. (2014). Onnellisuuksien psykologia. Artikkelijulkaisussa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) 2014. *Positiivisen psykologian voima*. PS-kustannus.

McDonald, J., Aprill, A., & Mills, D. (2017). Wellbeing and Arts Education: Opportunities for increasing advocacy. *Australian Art Education*, 38(1), (s. 93–107).

McGrath, R., E. & Walker, D., I. (2016) Factor structure of character strengths in youth: Consistency across ages and measures. *Journal of Moral Education*, 45:4, (s. 400–418), DOI: 10.1080/03057240.2016.1213709

Macpherson, H., Hart, A. & Heaver, B. (2016). Building resilience through group visual arts activities: Findings from a scoping study with young people who experience mental health complexities and/ or learning difficulties. *Journal of Social Work* 16(5): (s. 541–560)

Myllyniemi, S. (toim.) (2014). *Ihmisarvoinen nuoruus – nuorisobarometri 2014*. Juvenes Print

Nurmi, J.-E. (1995). Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa: Lyytinen, P., Korhikangas, M., Lyytinen, H. (toim.) 1995. *Näkökulmia kehityspsykologiaan kehityksen kontekstissaan* (s. 256–274). WSOY.

Nurmi, A. (2019). Nykykoulujen menetelmiä tutkitaan oppilaiden aivoaaltoja mittaamalla – joensuulaiskoulussa uusien luokkatilojen suosituin paikka on luola. YLE. <https://yle.fi/uutiset/3-10942982> Viitattu 8.12.2021

Opetushallitus (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Next Print Oy.

Luettu osoitteessa:

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Oppenheimer, M. F., Fialkov, C., Ecker, B., & Portnoy, S. (2014). TEACHING TO STRENGTHS character education for urban middle school students. *Journal of Character Education*, 10(2), (s. 91-105). Luettu osoitteessa: <https://www-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/scholarly-journals/teaching-strengths-character-education-urban/docview/1699516382/se-2?accountid=11989>

Park, N. & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the values in action inventory of strengths for youth. *Journal of Adolescence*, 29, (s. 891–909).

Peterson, C., Seligman, M. (2004). *Character strenghts and virtues. A handbook and classification*. Values In Action instiutute. Oxford University Press, Inc.

Pölönen, H. (2019). Lukion uusi ops julki – OAJ:toimeenpanoon tarvitaan tukea ja työrauhaa. Haastattelussa OAJ:n erityisasiantuntija Laakso, Tuomo. OAJ.

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/lukion-uusi-ops-julki--oaj-toimeenpanoon-tarvitaan-tukea-ja-tyorauhaa/> viitattu: 7.12.2021

Rinta-Tassi, M., Marjakangas, T. (2017). Muistatko pulpetit ja liitutaulut? Ne ovat poissa ja niin ovat luokatkin – tältä näyttää koulu vuosimallia 2017. YLE. <https://yle.fi/uutiset/3-9757539> Viitattu: 8.12.2021

Räsänen, M. (2000). *Sillanrakentajat: kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Gummerus Kirjapaino Oy.

Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Gummerus Kirjapaino Oy.

Sava, I., Vesänen-Laukkanen, V. (toim.) (2004). *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. WS-Bookwell Oy.

Sava, I. (2004). Kasvattajan oikeus – ja vastuu – omaan elämään. Teoksessa: Sava, I., Vesänen-Laukkanen, V. (toim.) 2004. *Taiteeksi tarinoitu oma elämä* (s. 42–58). WS-Bookwell Oy.

Seligman, E., P., Martin (2002). *Aito Onnellisuus*. Gummerus Kirjapaino Oy.

Seligman, E., P., Martin (2011). *Flourish: A visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Free Press.

Seroczynski, A. D., Johnson, S. P., Lamb, K., & Gustman, B. (2011). THE HIDDEN VIRTUES OF HARRY POTTER: Using J. K. rowling's novels to facilitate character education with juvenile delinquents. *Journal of Character Education*, 9(1), (s. 1-24). Luettu osoitteessa:

<https://www-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/scholarly-journals/hidden-virtues-harry-potter-using-j-k-rowlings/docview/1014264692/se-2?accountid=11989>

Siivonen, K., Kotilainen, S., Suoninen, A. (2011). *Iloa ja voimaa elämään. Nuorten taiteen tekemisen merkitykset Myrsky-hankkeessa*. Nuorisotutkimusseura.

Sipola, M., Karvo P.-R., Piittinen, S., Pönkönen, L. (2014). *Hyvinvoinnin vuosikello. Sosiaalisen vahvistamisen toimintamalli yhteisölliseen hyvinvointityöhön perusopetuksessa*. <https://www.rovaniemi.fi/loader.aspx?id=22f675c8-f199-48ee-94a4-80cc0d619be4> viitattu 7.12.2021

Uusitalo-Malmivaara, L. (2014a). VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luontevahvuuksien kartoitukseen. Artikkelijulkaisussa: *NMI-bulletin* Vol. 24, 2014 (s. 42–50). Luettu osoitteessa https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/02/Uusitalo_Malmivaara-ym.pdf

Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) (2014b). *Positiivisen psykologian voima*. PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017) *Huomaa Hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas*. PS-Kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016) *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. PS-Kustannus.

Valli, R., Aaltola, J. (toim.) (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. PS-Kustannus.

Vesänen-Laukkanen, V. (2004). Katson ulos kuvastani. Teoksessa: Sava, Inkeri, Vesänen-Laukkanen, V. (toim.) 2004. *Taiteeksi tarinoitu oma elämä* (s. 119). WS-Bookwell Oy.

VIA institute on character (2021). Frequently asked questions. <https://www.viacharacter.org/faq>. Viitattu 11.3.2021

VIA Institute on Character (2021a). Vahvuustesti. <https://www.viacharacter.org/account/register>. Luettu: 7.12.2021

VIA institute on character (2021b). Appreciation of beauty and excellence. <https://www.viacharacter.org/character-strengths/appreciation-of-beauty-and-excellence>. Luettu: 18.12.2021

VIA institute on character (2021c). Judgement and critical thinking. <https://www.viacharacter.org/character-strengths/judgment-critical-thinking> Luettu 18.12.2021.

VIA institute on character (2021d). Humor. <https://www.viacharacter.org/character-strengths/humor>. Luettu: 18.12.2021

Viinikka, P. (2020). Syksyllä aloittavat ovat viimeisiä vanhan lukion käyviä – Uusi lukio madaltaa kynnyistä jatko-opintoihin, mutta yksilöllinen opiskelu voi myös kuormittaa. YLE. <https://yle.fi/uutiset/3-11484491> viitattu 7.12.2021

Vilka, H., Saarela, M., Eskola, J. (2018). Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa: Valli, R. (toim.) 2018. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 - metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 190–201). PS-Kustannus.

Virranniemi, G. (2021). Mielenterveyden tarkastus jokaiselle lukiolaiselle, stressinhallinnan opetusta kouluihin – näillä vinkeillä nuoret voisivat paremmin, sanoo Lukiolaisten liitto. YLE. <https://yle.fi/uutiset/3-12142546> viitattu 7.12.2021

Welling, R. (2021). Mitä suomessa on tapahtunut, kun niin moni nuori voi pahoin? Helsingin Sanomat. https://www.hs.fi/politiikka/art-2000008402182.html?utm_campaign=later-linkinbio-helsinginsanomat&utm_content=later-23189027&utm_medium=social&utm_source=linkin.bio Viitattu: 17.12.2021

Wilkins, J. L. M., Graham, G., Parker, S., Westfall, S., Fraser, R. G., & Tembo, M. (2003). Time in the arts and physical education and school achievement. *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), (s. 721–734.) Luettu osoitteessa: <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1080/0022027032000035113> Viitattu: 17.12.2021

WHO (2021). Adolescent health. Artikkelin osoitteessa: https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1 viitattu 19.2.2021

Yin, K., Robert (2009). *Case Study Research Design and Methods*. SAGE Publications, Inc.

Liitteet:

Kuvat opiskelijoiden valmiista töistä

Liite 1. Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus



Liite 2. Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus



Liite 3. Harkitsevaisuus



Liite 4. Huumori

