

”Tämä kuva herättää minussa paljon tunteita välillä surullisia ja iloisia joskus vihaisiakin.”

Taidekuva tunteiden tulkkina

Pirjo Syväsalu

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Kevät 2018

TIIVISTELMÄ

Syväsalo, P. 2018. "Tämä kuva herättää minussa paljon tunteita välillä surullisia ja iloisia joskus vihaisiakin." Taidekuva tunteiden tulkkina. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 85 s. ja 4 liitettä.

Lähtökohtana tutkimuksessa toimi luokanopettajan työni kautta saatu omakohtainen kokemukseni kouluikäisten lasten haastavista, tunnetaitoja vaativista tilanteista. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 todetaan koululla olevan vastuun muiden muassa oppilaan identiteetin rakentumisessa sekä yhtenä tehtävänä tarjota keinoja ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen. Tutkimusaiheena oli taidekuvien herättämät tunteet, ja niistä erityisesti empatian tunne. Tavoitteena oli selvittää, millaisia tunteita kaksi erilaista taidekuvaa herättää oppilaissa sekä voiko taidekuvaa käyttää empatiakasvatuksessa. Teoreettisena taustana tutkimuksessa oli perehtyminen lapsen tunne-elämän kehitykseen, tunnetaitoihin sekä empatian ja moraalin tunteiden kehitykseen ja merkitykseen.

Tutkimus sijoittuu kasvatustieteen kentälle sosiaalisten taitojen vahvistamisen ja taidekasvatuksen pedagogiikan osa-alueille. Lähestymistapa on hermeneuttis-fenomenologinen, jossa tulkinnan tarpeen myötä hermeneutiikka tulee mukaan fenomenologiseen tutkimukseen. Kahdelta eri oppilasryhmältä kerätty kirjallinen materiaali yhdessä valikoitujen yksilöhaastatteluiden kanssa muodostivat tutkimusaineiston. Aineiston analysointi ja tulkinta tapahtui vaihe vaiheelta soveltaen Giorgin fenomenologista metodia.

Tutkimustulosten mukaan taidekuvat herättivät katsojissaan monenlaisia tunteita. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaitten oli helpompi samastua esittävän taiteen kuvaan kuin ei-esittävään. Empatiaa ilmentävät tunteet välittyivät helpommin realistista taidesuuntaa esittävästä kuvasta. Abstrakti kuva herätti monimutkaisempia tunteita ja mielikuvia, joiden tulkinta ei ollut tutkimuksen kannalta yhtä selkeää.

Avainsanat: tunteet, empatia, tunnekasvatus, kuvataide

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	2
1 JOHDANTO	5
2 LAPSEN TUNNE-ELÄMÄN KEHITTYMINEN.....	8
2.1 Tunteiden merkityksestä.....	8
2.2 Empatia – myötäelämistä ja ymmärtämistä.....	9
2.2.1 Lapsen empatiataitojen kehittyminen.....	11
2.2.2 Empatian ja moraalien välinen yhteys.....	15
2.2.3 Empatiataitoja voi myös oppia.....	17
2.2.4 Empatiakasvatuksen merkityksestä.....	19
3 TUNNEKASVATUS VAHVISTAA EMPATIATAITOJA.....	21
3.1 Empatia vaatii tunneälyä.....	21
3.2 Koulun merkitys tunnekasvatuksessa.....	26
3.3 Kuvataiteen mahdollisuudet empatiataitojen kasvattajana.....	32
4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TEHTÄVÄT.....	36
5 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT.....	38
5.1 Tutkimuksen tieteen taustaa.....	38
5.2 Laadullisen tutkimuksen luonne.....	39
5.3 Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimusperinne.....	42
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	49
6.1 Tutkimuksen kohdejoukko.....	49
6.2 Tutkimusaineiston hankkiminen.....	50

6.3 Tutkimusaineiston analyysi ja tulkinta.....	53
6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	54
7 TUTKIMUSTULOKSET.....	58
7.1 Helene Schjerfbeck: Toipilas.....	59
7.1.1 Suru ja yksinäisyys.....	60
7.1.2 Hämmennys.....	61
7.1.3 Toivo.....	62
7.2 Pablo Picasso: Yökälustus.....	63
7.2.1 Hämmennys ja sekavuus.....	65
7.2.2 Satumaisuus.....	66
7.2.3 Arkisuus.....	67
7.3 Yksilöhaastattelujen antia.....	69
7.4. ”Toipilas” ja ”Yökälustus” – taidekuvat tunteiden tulkkina.....	71
8 POHDINTA.....	74
LÄHTEET.....	81
LIITTEET	

1 JOHDANTO

"Raju pahoinpitely koulussa: Maassa maannutta poikaa hakattiin nyrkeillä päähän" (aamulehti.fi 5.12.2013), *"13-vuotias poika hakattiin keskellä päivää Espoossa"* (metro.fi 21.9.2014), *"12-vuotias poika pahoinpideltiin raa'asti Salossa"* (iltasanomat.fi 11.10.2014), *"Poika heitti jääpalasella viisivuotiasta kasvoihin"* (15.11.2014). Tällaisia uutisia lukiessa ei voi kuin miettiä, mistä tämä kaikki pahoinvointi kumpuaa. Miksi entistä enemmän lapset satuttavat toisiaan ilman mitään syytä?

Vuosien kokemukseni koulumaailmasta on, että lasten on entistä vaikeampi asettua toisen asemaan, ymmärtää miltä toisesta tuntuu. Olen lähtenyt pohtimaan taiteiden käyttöä tunnekasvatuksessa, koska taiteen tarkoitus on herättää tunteita. Olen halunnut pohtia, voiko kuvataide olla yksi työkalu välittämisen kulttuurin lisäämiseen, toisten huomioon ottamiseen.

Olen havainnut, että toisten ihmisten, esimerkiksi omien luokkatovereiden huomioon ottaminen on usein lapsille haastavaa sekä empatiataitojen olevan vaillinaiset ikäkehitykseen nähden. Silloin kun ei kunnolla pysty ymmärtämään ja tunnistamaan omia tunteitaan, ei voi myöskään ymmärtää ja tunnistaa toisen tunteita. Nykyinen Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 nostaa myös esille tunnetaitojen merkityksen. Tästä uutisoi muiden muassa 30.3.2016 Yle uutisessaan, jossa todettiin tunnetaitojen opetuksen syvenevän kouluissa uuden opetussuunnitelman myötä. Empatiataidoissa nähdään kehittämisen varaa ja uutinen viittaakin Michiganin yliopistossa tehtyyn tutkimukseen, jonka mukaan nykypäivän opiskelijoiden empaattisuustaso on alhaisempi kuin ikätovereidensa 1980-luvulla.

Isokorpi (2004) toteaa kirjassaan ”Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen”, kuinka empatian kyky on sosiaalisten taitojen keskeinen tekijä. Sosiaalisesti kyvykäs ihminen pystyy lukemaan toisten viestejä tarkasti. Hän kokee aidosti sen, miltä toisesta tuntuu, esimerkiksi mitä hän pelkää tai mitä tarvitsee. Hän myös pystyy sopeutumaan erilaisiin ryhmätilanteisiin menettämättä omaa itsenäisyyttään. Omien sisäisten tunteiden tunnistaminen ja tarpeiden hallinta ovat edellytyksenä sille, että yksilö pystyy ottamaan sosiaalisen vastuun toisista. Empatia on viisauden eräs ainesosa. (Isokorpi 2004, 30–31.)

Tunnetaidot liittyvät myös kognitiivisiin taitoihin ja sitä kautta oppimiseen. Niinpä niiden opetteleminen on noussut esille puhuttaessa niin oppilaista kuin opettajista, lapsista ja ylipäättänsä aikuisista. Tunnetaitojen, joista puhuttaessa käytetään myös termiä tunneäly (emotional intelligence), on todettu olevan entistä tärkeämmässä osassa myös työelämässä menestymisessä. Kokkosen (2001) mukaan heikko tunneäly voi olla jopa terveysriski.

Perustan luominen tunteiden käsittelylle ja säätelylle alkaa jo varhaislapsuudessa. Kodin lisäksi koululla on tärkeä rooli myös tunnekasvatuksessa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, voiko kuvataidetta käyttää lasten tunnekasvatuksessa, erityisesti empatiataitojen kehittämisessä. Mitä lapset kuvissa näkevät ja löytyykö heidän tulkinnassaan empatiaa. Taide tarjoaa elämyksiä ja kokemuksia. Se on toki subjektiivista ja riippuu katsojastaan, aivan kuin taiteen tekijällä on ollut oma subjektiivinen näkemyksensä. Taiteen kautta voi kuitenkin olla helpompi tulkita tunteita ja löytää sanoja tulkinnoille. Itseäni kiinnostaa taiteen tulkitseminen ja sen luoma kokemus erityisesti lapsen näkökulmasta. Lapsi voi katsoa ja tulkita näkemäänsä ja kuulemaansa aivan erilaisesta ja yllättävästäkin näkökulmasta aikuiseen verrattuna.

Nykyisessä Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 perusteissa yksi kuva-taideopetuksen tavoitteista on muiden muassa kannustaa oppilasta havainnoi-maan taidetta kuvailemalla ja perustelemalla ajatuksiaan sanallisesti. Näin vahvistetaan oppilaan identiteetin rakentumista ja yhteisöllisyyttä. (Perusopetuk-sen opetussuunnitelman perusteet 2014, 298.). Identiteetin rakentuminen ja vahvistuminen puolestaan auttavat esimerkiksi empatiakyvyn osoittamisessa, sillä Kalliopuskan (1983, 53, 71) mukaan silloin, kun lapsella on käsitys itsestä ja omasta kehosta, on hänen helpompi tuntea myös empatiaa.

2 LAPSEN TUNNE-ELÄMÄN KEHITTYMINEN

Omien tunteiden ilmaiseminen on yksi tärkeimmistä ihmisen sosiaalisista kyvyistä. Puolestaan sillä, miten näytät tunteesi, on vaikutusta niiden kohteeseen. Yhdeksi tärkeimmäksi sosiaalisiksi kyvyksi Goleman (2005, 146–147, 319) mainitsee empatian eli taidon erilaisten näkökulmien ja tunteiden hyväksymiseen ja ymmärtämiseen.

2.1 Tunteiden merkityksestä

Tunteiden määritelmä ei lähde siltä pohjalta, miltä meistä tuntuu, sillä tunteet ja niiden ilmaisu ovat kulttuurisidonnaisia ja muokkautuvat eri kulttuurien opettamien tapojen mukaan. Erilaiset arvo- ja ihmiskäsitykset muovaavat sitä, miltä ilmiöt tuntuvat ja miten ne arvotetaan. Kaiken pohjalla on vallitseva ihmiskäsitys. Puolimatkan (2011, 325–326) mukaan *”teoriat eroavat sen osalta, ymmärretäänkö tunteen koostuvan tuntemuksesta, tietynlaisesta käyttäytymismallista tai – taipumuksesta, halusta tai tahdosta, tiedosta ja arvioinnista vai jostakin näiden ja muiden tekijöiden yhdistelmästä”*. Puolimatka itse puolustaakin teoriaa, jonka mukaan tunteet koostuvat monesta erilaisesta tekijästä, ylimpänä tunteiden kyky välittää arvotietoa.

Tunteiden ilmaiseminen tapahtuu erilaisina keinoina alkaen sanallisista ja sanattomista tunteenilmauksista aina konkreettisiin tekoihin (Puolimatka 2011, 327). Tunteiden taustalla on sekä biologinen, fysiologinen että psykologinen perusta (Puolimatka 2011, 337; Goleman 2005, 341). Tämän lisäksi tunteisiin vaikuttavat myös monet muut tekijät, kuten esimerkiksi moraaliset näkemykset

tai sosiaaliset suhteet. Mielialasi ja jopa luonteenpiirteesi ovat sidoksissa tunteisiin, jotka vaikuttavat myös siihen, miten maailma ja asiat ympärilläsi näyttävät sinulle (Puolimatka 2011, 327, 337). Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen ja Ruoppila (2014, 115) tuovat esille tunteiden merkityksen elämää rikastuttavana asiana. Tunteet auttavat ihmistä sopeutumaan hänen ympäristössään tapahtuviin muutoksiin ja suuntaavat yksilön huomiota. Tunteiden merkitys vuorovaikutuksessa korostuu myös ihmisten tavassa tarkkailla toisten tunteita ja reagoida niihin.

Tunteilla eli emootioilla on aina jokin kohde (Puolimatka 2011, 23; Yli-Luoma 2003, 30). Pystymme lukemaan toisten mielialoja helpommin, mitä paremmin tunnistamme ja ymmärrämme omia tunteitamme (Goleman 2005, 127). Puolimatka (2011, 347) toteaa ihmissuhteiden perustuvan tunteisiin, *”koska inhimillinen vuorovaikutus perustuu tunteiden tarjoamaan välittömään tietoon”*. Tunteet ovat myös ihmisyhteisöjä, kuten esimerkiksi oppilaalle tämän oma luokka, koossapitäviä voimia (Nurmi ym. 2014, 115).

2.2 Empatia – myötäelämistä ja ymmärtämistä

Empatian määrittelemisen ei ole yksioikoista, mutta sen ajatellaan olevan myötäelämistä ja -ymmärtämistä, tunnetta joka on jaettu ja koettu jonkun kanssa. (Kalliopuska 1983, 13; Aarnio 1994, 10; Saarinen ym. 2014, 100; Jalovaara 2005, 27). *”Empatiaa kokiessaan yksilö todella tajuaa, mitä toinen ihminen ajattelee, tuntee, kokee ja miksi toimii siten kun toimii* (Kalliopuska 1983, 13). Empatian määrittelemistä hankaloittaa myös se, ajatellaanko sen olevan tietoon ja kokemukseen (kognitiivista) vai tunteeseen ja elämyksiin liittyvää (affektiivista). Aarnion (1994, 10) mukaan suurin osa tutkijoista hyväksyykin nämä molemmat osatekiöt. Kalliopuskan (1983, 13–14) mukaan empatiaa tuleekin ajatella jatkumona,

jossa empatian tunteminen nähdään jonkinlaisena elimistön kokonaistapahtumana, joka sanallisen ilmaisun lisäksi tuottaa myös ilmeitä ja eleitä. Empatiaan liittyy vahvasti kommunikatiivisuus (Aarnio 1994, 10).

Empatian määrittelyssä korostuvat tunne, yksilön tunteiden ymmärtäminen, tunnetilan jakaminen ja hetkellinen samastuminen toisen tunnetilaan. Tarkastelu tapahtuu kehityksen näkökulmasta ja siksi yksilön kehitysvaiheilla on suuri merkitys empatian ilmenemiseen. Terveen itsetunnon omaavalla ihmisellä on kyky aidon empatian osoittamiseen. (Kalliopuska 1983, 28.) Myös Jarasto ja Sinnero (2000, 59) toteavat empatian ja itsetunnon liittyvän tiiviisti toisiinsa. Vain silloin, kun itsetunto on kunnossa, on yksilöllä mahdollisuus avoimiin ja aitoihin ihmissuhteisiin ja sitä kautta empatiaan. Itsetuntoon, asenteeseen omaa miinaa kohtaan, liittyvät useat tekijät, kuten esimerkiksi tunne, käsitys, toiminta ja käyttäytyminen.

Suhtautuminen on empaattista silloin, kun pääasiana on toisen tarpeiden huomioiminen ja tyydyttäminen tämän omilla ehdoilla (Kalliopuska 1983, 70). Aarnio (1994, 21) toteaa kuitenkin, ettei samanmielisyys toisen ihmisen kanssa tarkoita samankaltaisuutta. Empatia ei myöskään edellytä omien ajatusten vaihtamista toisen ajatuksiin, vaan yksinkertaisesti toisen yksilön ajatusten ja tunteiden ymmärtämistä ja hyväksymistä.

Golemanin (2005, 138) mukaan monien moraalisten tekojen ja päätösten taustalta löytyy empatia. Empaattisuus saatetaan helposti sotkea narsismiin, jolloin henkilö voi näyttäytyä empaattisena, mutta todellisuudessa tarkoituksena on yrittää poistaa toisen ja oman minän sietämätön erilaisuus, kun taas aitoa empatiaa kokeva säilyttää oman itsensä, vaikka pystyy tuntemaankin toisen kokemat tunteet. Empatian voikin sanoa olevan yksi terveen yksilön tärkeimpiä ja keskeisimpiä hallintakeinoja. (Kalliopuska 1983, 70–71). Kuitenkin Jarasto ja Siner-

vo (2000) toteavat, että vaikka empatia on ymmärtämistä ei senkään pidä olla loputonta. *”Empatiaa on myös rajojen asettaminen, vastuun antaminen, toiseen luottaminen”* (Jarasto & Sinervo 2000, 64).

Kalliopuskan (1983, 72–73) mukaan useissa tutkimuksissa on todettu empatian olevan terveen persoonallisuuden ominaisuus. Vähemmän empaattisilla yksilöillä on todettu olevan enemmän eriasteisia häiriöitä mielenterveydessä kuin tutkimuksissa korkeammat empatiapisteet saaneilla. Vaikka empatian on todettu liittyvän esimerkiksi itseilmaisuuksiin, ei sillä sen sijaan ole mitään suoraviivaista yhteyttä älykkyyden kanssa. Empatia onkin jokaisen mahdollisuus.

2.2.1 Lapsen empatiataitojen kehittyminen

Juuret empatialle löytyvät varhaislapsuudesta ja lapsilla onkin todettu olevan empaattisia taitoja ennen kuin he ymmärtävät olevansa yksilöitä (Goleman 2005, 129). Jo vastasyntyneellä ajatellaan olevan empatiataitoja. Ne ovat tosin vielä puutteellisia johtuen tiiviistä suhteesta äitiin, mutta pohja empatiataitoisuuden kehittymiselle. (Kalliopuska 1983, 31.) Jaraston ja Sinervon (2002, 64) mukaan empatian malli lapselle on aikuinen. Lapsella onkin syntymästään lähtien taipumus pyrkiä vuorovaikutukseen ympäristönsä ja häntä hoitavien aikuisten kanssa. Alun kosketus- ja näköhavaintoon perustuvan vuorovaikutuksen jälkeen lapsi alkaa vähitellen ilmaista eleillä (hymy) ja äänillä haluaan viestiä. *”Lapsen ensi hymy on sosiaalisen toiminnan merkki ja lähtökohta kommunikaation ja kielen oppimisen myöhemmälle kehitykselle.”* (Nurmi ym. 2014, 34–35.)

Yksilön myöhemmin oppimille taidoille luodaan perusta varhaislapsuudessa ja silloin tapahtuvassa kehityksessä. Eniten kehitysmuutoksia tapahtuu lapsen ensimmäisenä elinvuotena. Lapsen aktiivinen suuntautuminen ympäristöönsä

vauva-aikana on minätietoisuuden rakentumisen aikaa. (Nurmi ym. 2014, 22.) Saarinen ja Kokkonen (2003, 101) toteavatkin monien muiden tapaan, että lapsen elämän ensimmäiset vuodet ja suhde vanhempiin vaikuttavat empatian kehittymiseen, mutta kuitenkin myös perimällä ajatellaan olevan vaikutusta. Kalliopuska (1983, 33) korostaa erityisesti äidin ja lapsen varhaista vuorovaikutussuhdetta (kosketus, äänet, lämpö ja läheisyys). Myös Selman (1980, 120) toteaa kirjassaan ”The Growth of Interpersonal Understanding. Developmental and Clinical Analysis”, että terve lapsi-vanhempi -suhde on merkittävä lapsen henkisen ja fyysisen kasvun ja kehityksen perusta.

Empatian osoittaminen vaatii myös ajattelua, ymmärtämistä, muistia ja käsitteistä yhdessä kielen ja sopivien käsitteiden kehittymisen ja käyttämisen kanssa. (Kalliopuska 1983, 32). Lasten ollessa noin 2,5-vuotiaita he alkavat vähitellen ymmärtää, että toisen tuska on eri asia kuin heidän omansa. Silloin riippuu lapsesta itsestään, mihin suuntaan hänen empatiansa alkaa kehittyä. Tähän onkin vanhempien kasvatustapojen suuri vaikutus. Vaikutuksensa on myös sillä, kuinka lapset näkevät toisten suhtautuvan toisen hätään ja kärsimykseen. Golemanin (2005) mukaan lapsen empatian kehitys alkaa, kun vanhemmat alkavat vastata lapsensa tunteisiin. Vanhempien suhtautumisella on syvästi ja pitkään vaikutusta lapsen tunne-elämään. (Goleman 2005, 130–131, 232, 234.) Lapsen kokemista tapahtumista muodostuu sisäinen mielikuva, jota lapsi myöhemmin voi käyttää apuna ennakoivissa tulevia tapahtumia tai palauttaa mieleensä aikaisempia kokemuksia (Nurmi ym. 2014, 56). Aivojen tunneratojen toimintaan ja muotoutumiseen on lapsuuden tunnekokemuksilla suuri merkitys. Pysyvät jäljet tunneaivoihin jäävät toistuvista ja voimakkaista emotionaalisisista kokemuksista. Aivojen ratoja ja ominaisuuksia muovaavat varhaislapsuuden kokemukset, mistä syystä lapsen empaattisuuden kehittymiseen vaikuttavat myös vanhempien kasvatustapojen menetelmät. (Jalovaara 2005, 19, 79.)

Yksilön kehitysvaiheilla on suuri merkitys empatian ilmenemiseen. Kriittisintä aikaa empatian kehittymiselle ajatellaankin olevan eriytymis- ja yksilöitymisvaiheen (lapsi alkaa ymmärtää toiset ihmiset erillisinä, omaan elämään oikeutettuina yksilöinä, objekteina) lapsen varhaiskehityksen aikana. (Kalliopuska 1983, 28–29.) Lapsen täyden tunnemaailman kehittyminen vaatii keskushermoston lopullista kehittymistä. Tämä tapahtuu vasta yleensä varhaisuoruuteen mennessä. Golemanin (2005) mukaan *”tunne-elämän kehitykseen vaikuttavat muiden henkisten kykyjen, etenkin tiedollisen ajattelun, muutokset sekä aivojen ja kehon biologinen kypsyminen”* (Goleman 2005, 325). Kuitenkin on vaikea sanoa tarkalleen, milloin eri kehitysvaiheet tapahtuvat, koska kehitystahti vaihtelee eri yksilöillä. Oleellisinta on, että kehitystä tapahtuu. Kehitysprosessin edetessä lapsi alkaa vähitellen antaa tilaa myös sosiaalisemmalle ajattelulle ja hän alkaa hahmottaa rajan oman sisäisen todellisuutensa ja ulkoisen objektiivisen todellisuuden välillä. Lapsen itsekeskeinen käsitys antaa tilaa *”minä ja ympäristö”* -ajattelulle ja lapsi alkaa vähitellen pystyä vuorovaikutustilanteissa vaihtamaan ajattelunsa näkökulmaa ja lähtökohtaa. (Rödström 1992, 11, 16–19.) Myönteiset tunteet kehittyvät vastavuoroisuudessa toisten ihmisen kanssa. Kun lapsi on saanut hellyyttä osakseen jo varhain, on hänen myöhemmin helpompi jakaa tunteita toisten ihmisten kanssa. Kyky empatian osoittamiseen on suurempi, mitä parempi käsitys yksilöllä on itsestä ja omasta kehosta. Kalliopuska (1983, 53) toteaaakin noin kolmeen ikävuoteen mennessä tapahtuneen kehollisen itsen eriytymisen jälkeen empatialle avautuvan mahdollisuuden vakiintua persoonallisuuteen murrosiässä abstraktin ajattelun lisääntymisen myötä. (Kalliopuska 1983, 53, 58.)

Keskilapsuutena ajatellaan ikäkautta välillä noin 7–12:een vuotta (Pulkinen 2002, 105). Tämän ajanjakson uusia ajattelutaitoja ovat Piaget’n mukaan egosentrisyydestä vapautuminen eli toisen näkökulman ymmärtäminen. *”Vasta keskilapsuuden loppuvaiheessa lapset kykenevät ikään kuin astumaan vuorovaikutuksen*

ulkopuolelle ja näkemään tilanteen kolmannen henkilön näkökulmasta.” (Nurmi ym. 2014, 90–91.) Eräs tällainen vaihe on yliminän saavuttaminen. Tällöin lapsen katsotaan olevan latenssivaiheessa. Yliminään katsotaan kuuluvaksi omatunto ja minäihanne, jotka ovat syntyneet vuorovaikutuksessa lapsen vanhempien ja muiden tärkeiden henkilöiden kanssa. Latenssivaiheessa lapsi pystyy entistä paremmin kontrolloimaan tunteitaan, etenkin vihastuessaan, sääntöjen merkitysten voittaessa. Myös vanhempien avuntarve sosiaalisten suhteiden luomisessa toisiin lapsiin vähenee huomattavasti. (Rödström 1992, 26–27.)

Ristiriitatilanteiden ratkaiseminen on yksilöllistä. Yksi ei-toivotun tunnetilan selvittelykeino on toisen näkökulman ottaminen. Lapset oppivat yleensä kymmeneen ikävuoteen mennessä tarkastelemaan tilanteita monipuolisesti, *”käyttämään hyväkseen ongelmanratkaisutaitoja, etsimään sosiaalista tukea muilta ihmisiltä, suuntaamaan uudelleen ajatteluaan, pohtimaan asioita monipuolisesti ja vetäytymään omiin kuvitelmiinsä*”. (Nurmi ym. 2014, 118.) Kognitiivisen kehityksen myötä, lapsen minäkeskeisyyden vähennyttyä, lapsi alkaa tiedostaa myös toisen ihmisen näkökulmaa ja alkaa pystyä vaihtamaan itsensä siihen (Kalliopuska 1983, 34).

Rödströmin (1992, 23–24, 29) mukaan 7–12-vuotiaiden lasten kehitysvaiheiden tutkiminen on perinteisesti jäänyt vähemmälle, koska kyseessä olevan ikäkauden on katsottu olevan seesteisempää ja rauhallisempaa tunteiden kehittymisen kannalta kuin sitä edeltävän tai seuraavan ikäkauden. Kuitenkin viime aikoina on herätty tämän kehitysvaiheen merkitykseen tyttöjen ja poikien puberteetin aikaistumisen myötä.

2.2.2 Empatian ja moraalin välinen yhteys

Empatian ja moraalin kehittyneisyyden yhteyttä on tutkittu vain vähän, mutta tutkimusten mukaan *”matala empatia ja alhainen sosiaalistuneisuus tuottavat yksilön, joka ei piittaa moraalisisista velvollisuuksista ja säännöistä eikä edes toisten tunteista”*. (Kalliopuska 1983, 74.)

Monien moraalisten tekojen ja päätösten taustalta löytyy empatia (Goleman 2005, 138). Keskilapsuudessa ajattelun kehitystä seuraava moraalinen kehitys ja järkeily, eli käsityksen syntyminen oikeasta ja väärästä, on yksi merkittävistä kehitystehtävistä (Pulkkinen 202, 14). Kalliopuskan (1983, 58) mukaan empatia on läheisessä yhteydessä moraalin kehittymisen kanssa. Puolimatka (2011, 82) puolestaan toteaa tärkeän osan moraalista tiedosta tulevan tunteen välityksellä. Psykologiassa moraalin tutkijoista keskeisimpiä ovat Piaget ja Kohlberg. Piaget'n mukaan moraalin kehittyminen liittyy yleiseen älylliseen kehittymiseen, joka tapahtuu automaattisesti lapsen älyllisten resurssien niin salliessa. (Kalliopuska 1983, 58.) Selman (1980, 36) toteaa, että lapsen moraalinen päättelykyky riippuu siitä, miten hän yleisellä tasolla rakentaa ja ymmärtää oman sosiaalisen ympäristönsä perspektiivin ottamisen kautta. Puolimatkan (2011, 85–86) mukaan lapsella on kasvatuksen lisäksi intuitiivinen tietoisuus moraalista, oikeasta ja väärästä. Oma merkityksensä moraalin kehittymisessä on myös biologisella kypsymisellä. Piaget käyttää termiä moraalinen realismi, jossa normien ja käskyjen ajatellaan olevan itsestäänselvyksiä eikä niitä kyseenalaisteta. Tässä kehitysvaiheessa lapsi on yleensä 7–8-ikävuoden paikkeilla. Pahaa tekoa seuraa aina rangaistus sekä säännöt tulkitaan kirjaimellisesti ilman joustavuutta. Tätä Piaget kuvaa objektiiviseksi vastuuntunnoksi, jolloin lapsi yrittää olla mahdollisimman kiltti vanhempiansa ja toisten aikuisten silmissä. Seuraavassa kehitysvaiheessa, noin 8–10 vuoden iässä, säännöt ja vaatimukset alkavat sisäistyä. Tällöin tekojen seuraamuksilla, mutta myös aikomuksilla, on suuri merki-

tys tekoa arvioitaessa, ennen kuin 9–10 vuoden iässä lapsi alkaa arvostella tekoja pelkän seurauksen sijaan niiden motiivien ja aikomusten mukaan. Lasten sosiaalisten suhteiden kasvamisessa ja kehittämisessä ikätovereittensa kanssa on nähtävissä itsenäisyyden lisäksi keskinäistä kunnioitusta ja subjektiivista vastuuntuntoa, jotka ilmenevät toiminnassa yhteishenkenä, vastavuoroisuutena ja empatiana. (Kalliopuska 1983, 58–60.)

Moraalikäsitysten kehittyminen voidaan jakaa kolmeen tasoon: esimoraaliseen, sovinnaismoraaliseen ja periaatemoraalin tasoon. Esimoraalisessa tasossa voidaan erottaa kaksi vaihetta, joihin molempiin kuuluu lapsen itsekeskeisyys sekä valtaan alistuminen. Omien tarpeiden tyydyttäminen menee muiden tarpeiden ohi. Sovinnaismoraalisessa tasossa lapsi ottaa huomioon toisten odotukset ja yrittää toimia niiden mukaisesti sekä mukautuu yleisiin sääntöihin hyvän järjestyksen noudattamiseksi. Kolmannella eli periaatemoraalin tasolla yksilön kokema sopusointu yhteisten velvollisuuksien, oikeuksien ja normien kanssa tuo hänelle moraalista arvoa. (Kalliopuska 1983, 61–62.)

Lapselle on tärkeää selittää, mitä vahinkoa tai harmia toisilla aiheutuu hänen eitoivotusta käytöksestään. Tämä auttaa osaltaan rakentamaan lapsen kykyä asettua toisen rooliin. Empatian yhdessä toisen ihmisen kunnioittamisen kanssa voidaankin sanoa olevan moraalikasvatuksen perusidean. Perheissä vanhempien esimerkki on tärkeä, ja jokaisella kasvattajalla on oma yksilöllinen tapansa reagoida lapsen antamiin viesteihin tai toimintoihin, jotka vähitellen muovavat lapsen käyttäytymistottumuksia saadun palautteen suuntaan. Kasvaessaan lapsi varastoi muistiinsa palautetta erilaisista tilanteista ja alkaa näin vähitellen sisäistää esimerkiksi sen, mitä on lupa tehdä ja mitä ei. Näin säännöstö alkaa vähitellen sisäistyä ja muodostua lapsen omatunnoksi oppimiskokemuksina. Näistä puolestaan muodostuvat lapsen tärkeiltä henkilöiltään saamat moraaliperiaatteet, jotka ovat pääosin muodostuneet toivottujen käyttäytymismallien

rohkaisemisesta ja palkitsemisesta. Kalliopuska (1983, 40) toteaaakin, että ”*em-patian kehittyminen edellyttääkin pitkään jatkunutta vahvistamista, itseään palkitsevan järjestelmän kehittymistä ja moraaliperiaatteiden sisäistämistä*”. Kun lapsi on sisäistänyt käyttäytymisen säännöt eli osaa säädellä omaa käyttäytymistään ilman ulkopuolisen puuttumista asiaan, hän kontrolloi itse tekemisiään tuottaen myönteisiä ja välttämättä kielteisiä tunteita. (Kalliopuska 1983, 37, 39–41, 101.)

Rödström (1992, 48) toteaa latenssi- ja esipuberteettien kehitykseen kuuluvan myös moraalikäsitteiden laajenemisen aikaisemmasta yhdestä ja ainoasta, yksiselitteisestä moraalista monimuotoisempaan. Jo 6–11-vuotiaat pystyvät luomaan omia sääntöjä sosiaaliseen kanssakäymiseensä. Näitä sääntöjä tarvitaan, jotta leikit onnistuisivat. Lapset eivät tosin tässä vaiheessa osaa tarkemmin analysoida sääntöjen sisältöjä tai miettiä niiden tarkoituksenmukaisuutta. Sääntöjen todellinen ymmärtäminen alkaa vasta neljännessä vaiheessa lasten ollessa 11–12-vuotiaita. (Yli-Luoma 2003, 125.) Empatiolla ja moraalilla voidaan siis sanoa olevan tärkeä yhteys, sillä moraalikäsitteiden syntyminen edellyttää empatiakykyä.

2.2.3 Empatiaa voi myös oppia

Kognitiivis-kehityspsykologisessa näkökulmassa empatia nähdään osana muiden kognitiivisten taitojen kehittymistä. Päähuomio empatian oppimisessa on toisen ihmisen näkökulman ja roolin omaksuminen. Jotta maailmaa voisi tarkastella toisen ihmisen näkökulmasta, on edellytyksenä toisen osaan asettuminen. (Kalliopuska 1983, 41.) Prosessissa on tärkeää oman ja toisen näkökulman erottaminen. Pystyäkseen eläytymään täysin toisen maailmaan, on henkilön osattava erottaa oma perspektiivinsä toisen perspektiivistä. (Aarnio 1994, 11.)

Selmanin (1980, 25) mukaan perusta sosiaaliselle älylle ja itsereflektoinnille syntyy, kun yksilö voi asettua toisen asemaan ja osaa erotella itsensä tarkkailijasta toimivaksi tarkkailijaksi (to self-as-actor from the self-as-observer). Puolimatka (2011) toteaa kirjassaan ”Kasvatus, arvo ja tunteet” teoreetikoiden olevan erimielisiä siitä, onko kasvattamisella vaikutusta tunteisiin. Kuitenkin Puolimatka (2011, 42) jatkaa, että kasvatuksen vaikutus tunteiden ilmiasuun ja tiedostamiseen on melko yleisesti tunnustettu. Goleman (2005, 128) puolestaan uskoo, että empatiataitoja on mahdollista oppia kehittämään. Kalliopuskan (1983) mukaan empatian taitojen omaksuminen nähdään samanlaisena kuin minkä tahansa muun sosiaalisen taidon oppiminen. Se voi tapahtua joko mallista tai esikuvista vanhempien ollessa lapsen ensimmäinen malli tunnekasvatuksessa. Kognitiivis-kehityspsykologisen näkökulman mukaan empatiaa voi opetella vanhempanakin esimerkiksi roolileikkien avulla, vaikka varhaislapsuus ei olisikaan tarjonut riittävästi virikkeitä kyseisten taitojen omaksumiselle. Humanistisen psykologian näkökulman mukaan ihmistä on tarkasteltava ainutkertaisena kokonaisuutena, jonka tavoitteena on turvata persoonallisuuden monipuolinen kehitys. Ihmisen omalla subjektiivisella kokemusmaailmalla on tärkeä merkitys. Tämän koulukunnan mukaan empaattinen elämäntapa on mahdollista oppia. Empatia on yksi persoonallisuuden piirteistä. Yksilö itse pystyy jäämään erilleen kohteesta ja säilyttämään yksilöllisyytensä. Tärkeitä ovat avoimuus, realistisuus, itsensä hyväksyminen, kuunteleminen ja kokemusten ymmärtäminen. Tämä näkökulma korostaakin sitä, että pystyäkseen ymmärtämään toista, on yksilön ensin ymmärrettävä itsensä sekä omat kykynsä, rajoituksensa, asenteensa ja motiivinsa. Vuorovaikutus on kokonaisvaltaista ja sisältää tunteiden lisäksi myös ilmeitä, eleitä ja äänenpainoja. (Kalliopuska 1983, 42–41, 47–51.) Empatiataitojen voidaankin siis ajatella olevan opittavissa vielä aikuisiällä, vaikka taitojen pohja luodaan lapsuudessa.

2.2.4 Empatiakasvatuksen merkityksestä

Kypsät sosiaaliset suhteet vaativat kehittyäkseen empatiaa (Jarasto & Sinervo 2000, 61) ja empatia onkin Golemanin (2005, 319) mukaan yksi tärkeimmistä sosiaalisista kyvyistä. Omien tunteiden ilmaiseminen on merkittävä sosiaalinen taito ja sillä, miten näytät tunteesi, on vaikutusta niiden kohteeseen. (Goleman 2005, 146–147)

Kalliopuska (1983) toteaa monien tutkimusten todistavan empatian olevan jonkinlainen hillitsevä tekijä aggressiiviselle käyttäytymiselle. *”Kognitiivis-kehityopsykologisen näkemyksen mukaan aggressiivisuutta pidetään epäkypsänä moraalisenä reaktiona ja empatiaa taas kypsänä moraalisenä reaktiona.”* (Kalliopuska 1983, 75.) Empatia ja aggressiivisuus ovat siis siinä mielessä toistensa vastakohtia. Moraalikäyttäytymisen kehittäminen onkin yksi keino aggressiivisuuden vähentämiseen. Tähän tarvitaan tietoa hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä sekä oikeudenmukaisuudesta ja epäoikeudenmukaisuudesta yhdessä. (Kalliopuska 1983, 75, 78, 81–82.)

Empaattisella henkilöllä on usein myös runsas mielikuvitus. Mielikuvat ovatkin yksi keino impulssien hallitsemiseksi. Kasvu tuo mukanaan erilaisia haasteita, kuten esimerkiksi emotionaalisia, sosiaalisia ja älyllisiä, joista selviämiseen kuvitteluleikkien on todettu auttavan. Tutkimuksissa on havaittu, että hyvän psyykkisen ja sosiaalisen kehityksen saavuttaneiden lasten empatiataso on muita lapsia korkeampi, kun taas vähiten empaattisia olivat impulsiivisemmat ja aggressiiviset lapset. Lapsuuden psykososiaalisessa terveessä kehityksessä empatialla onkin mitä ilmeisemmin merkittävä vaikutus. Toisen ihmisen näkökulman huomioonottaminen kehittyy iän myötä ja empatia onkin vanhemmilla lapsilla voimakkaampi kuin nuoremmilla. Jos lapselta puuttuu tai on heikosti

kehittynyt empatia tai impulssien hallintataito, ilmenee aggressiivista käyttäytymistä. (Kalliopuska 1983, 75– 78.)

Empatia voi toimia ihmisten välisten ristiriitojen vähentäjänä ja on myönteisten asenteiden muodostumisen edellytys rohkaisten yksilöä tuntemaan ja toimintaan. Kokeissa on todettu empatian lisänneen syyllisyyden tunnetta lapsilla. Sen ajatellaan olevan yksi keino aggressiivisen teon ehkäisemisessä ja sen voidaan siten ajatella olevan eräs yksilön itsehallintakeinoista. Terveellä yksilöllä tilanteen ennakointi ja/tai arviointi yleensä tuottavat tunteen sosiaalisesta vastuusta ja toimivat siten prososiaalisen käyttäytymisen laukaisijoina. *”Sitä vastoin empatiakyvytön ja syyllisyyttä kokematon yksilö saattaa mitään kaihtamatta ryhtyä aggressiivisiin tekoihin. Empatiaan kasvattamalla voidaan vaikuttaa laajasti moraalien kehitykseen. Empaattinen yksilö ryhtyy auttamaan pelkästään nähdessään tai kuullessaan toisen tarvitsevan apua”* (Kalliopuska 1983, 88). Kalliopuska (1983, 83, 87–89) on todennut omassa tutkimuksessaan empatian ja auttamisen välisen yhteyden olevan suurimmillaan 9-vuotiailla ja alimmillaan 10- ja 11-vuotiailla. Aarnion (1994, 12) mukaan empatian esteenä ilmenevät, tai sitä voivat vaikeuttaa, esimerkiksi erilaiset kokemukset tai arvomaailmat. Vuorovaikutus vaikeutuu myös, jos toinen on koko ajan puhujan ja toinen kuuntelijan roolissa.

3 TUNNEKASVATUS VAHVISTAA EMPATIATAITOJA

Tunnekasvatuksen myötä lapselle voi kasvaa itsekäsityksen pohjaksi vahva kehonkaava (Kalliopuska 1983, 155). Tunnetaitoinen ihminen tunnistaa omat tunteensa niin itsessä kuin toisessa ihmisessä. Sen lisäksi, että tunnetaidot vahvistavat sosiaalisia taitoja, on niillä merkitystä myös empatiataitojen kehittymisessä. (Jalovaara 2005, 95–96.) Empatian taito puolestaan on yksi yksilön keskeisimpiä ja tärkeimpiä hallintakeinoja.

3.1 Empatia vaatii tunneälyä

Saarisen ym. (2003, 20) mukaan empatia vaatii toteutuakseen omien tunteiden tarkkaa tunnistamista, niiden erottamista muista samankaltaisista sekä nimeämisestä. Nämä taidot kuuluvat tunneälykkääseen toimintaan. Tunnesanasto ja tunteiden ilmaiseminen on kuitenkin kulttuurisidonnaista ja vaatii myös normien omaksumista. Kun tunnekokemusta osaa kuvailla tarpeeksi tarkasti, ei jää paljon varaa tulkinnalle ja väärinkäsityksille.

Tunteiden liiallinen näyttäminen ei kuulu suomalaiseen kulttuuriin, koska sen ajatellaan osoittavan jopa heikkoutta. Saarinen ym. (2003) toteaaakin tämän helposti johtavan tilanteeseen, jossa tunteet hämmentävät. Kun tunteet ovat hallitsemattomia, on seurauksena usein hallitsematonta käyttäytymistä, koska tunteet ja toiminta liittyvät erottamattomasti yhteen. Tunteiden säätely antaakin keinot ilmaista tunteita, mutta niin etteivät ne vaikuta kielteisesti omaan olotilaamme ja ympäristöömme. Tunteiden säätely auttaa meitä pääsemään eroon epämiellyttävistä tunteistamme, tai ainakin lyhentämään niiden kestoja ja laimen-

tamaan niitä. Voimme vaikuttaa säätelyyn avulla tietoisemmin niiden voimakkuuteen, keston ja itse tunnetilaan. Tunteiden säätelyä voi käyttää myös mieluisten tunteiden esiin saamiseen. (Saarinen ym. 2003, 33, 54.)

Pulkkinen (2002, 67) toteaa, että lapsen tunteiden säätelykyvyn perusta luodaan lapsuudessa. Ei ole kuitenkaan helppoa säädellä tunteita. Saarisen ym. (2003, 55, 68) mukaan teemme sitä myös tiedostamattomasti. Kuten mitä tahansa muuta kykyä voi tunteiden säätelyäkin opetella ja harjoitella tietoisesti toiminnan ja ajattelun avulla. Tunteet täytyy kuitenkin tunnistaa ja tiedostaa, jotta niitä voi harjoitella säätelemään. Esimerkiksi epämääräisen pahanolon tunteen sietämisen sijaan kertominen tunnetiloista omalle itselle helpottaa tunnetilan muuttamista. Kuitenkin täytyy muistaa, että tunteiden säätelytaidot riippuvat myös persoonallisuudesta sekä fysiologisista ja sosiaalisista tekijöistä.

Pulkkisen (2002) mukaan yksilön tunnetila voidaan joko häivyttää tai sitä voidaan voimistaa. Ensiksi mainitussa henkilö keskittyy huomioimaan tilanteen hänessä herättämiä tunteita ja niiden tulkintaa. Tunnetilan voimistamisessa puolestaan havainnot vahvistavat tunnetilaa, joka on usein esimerkiksi suuttumus. Kun tunteiden säätely on vähäistä, saavat tunnetilat hallinnan ja helposti vaikeuttavat harkintaa ja toimintaa. Vastakohta ei ole kuitenkaan tunteiden tukahduttaminen vaan tunteiden säätely myönteisen ratkaisun ja toiminnan aikaansaamiseksi. Tunteitaan ihmiset kykenevät säätelemään jäsentämällä ja tulkitsemalla tilanteita ja sitä kautta valitsemalla sopivan suhtautumistavan. Yksi emotion säätelyyn vaikuttavista tekijöistä on temperamentti. Se voi osaltaan selittää samanlaisten kokemusten erilaiset vaikutukset eri lapsiin. Temperamenttiin liittyy myös esiinpyrkivän reaktion (esimerkiksi aggressiivisuus) tarkoituksellisen hallintakeinon kehittyminen. Perimän lisäksi kasvatus ja hoito voivat vaikuttaa temperamentin kehittymiseen. (Pulkkinen 2002, 69–71, 74.)

Lasten ja vanhempien väliset turvalliset kiintymyssuhteet ja myönteinen palaute vaikuttavat myös lasten kielteisten tunteiden sietokyvyn määrään. Saarisen (2003) mukaan vaikuttaisi siltä, että *“...optimistiset, elämäänsä tyytyväiset, itsetunnoltaan vahvat ja ulospäinsuuntautuneet ihmiset säätelisivät tunteitaan muita tulkellisemmin”* (Saarinen 2003, 69). Toisaalta saattaa olla myös toisinpäin. Ikä ja sukupuoli voivat myös osaltaan vaikuttaa tunteiden säätelykeinoihin. Iän tuoman kokemuksen myötä ihmiset ovat oppineet huomaamaan toimivat ja toimimattomat säätelykeinot. Tutkijoiden mukaan aivojen fysiologiset erot auttavat naisia tunnistamaan helpommin tunnekokemuksiaan ja auttavat niiden ilmaisussa ja säätelyssä. (Saarinen 2003, 68–69.)

Kalliopuska (1983) toteaa, että tunnekasvatuksen voi aloittaa jo lapsen ollessa vauvaikäinen. Tavoitteena on luoda lapselle kestävä ja vahva kehonkaava, joka puolestaan toimii itsekäsityksen vankkana perustana. Yksilö, jonka itsekäsitys on vahva, pystyy toimimaan empaattisesti ja toisia kohtaan vastavuoroisesti pelkäämättä menettävänsä jotain itsestään. (Kalliopuska 1983, 152, 155.) Jalovaara (2005) puolestaan toteaa, että aivojen tunneratojen toimintaan ja muotoutumiseen on lapsuuden tunnekokemuksilla suuri merkitys. Pysyvät jäljet tunneaivoihin jäävät toistuvista ja voimakkaista emotionaalisista kokemuksista. (Jalovaara 2005, 19.)

Jalovaaran (2005, 10–11, 95–96) mukaan tunneäly eli tunnetaito on kypsässä ihmisessä ilmenevä kyky, joka auttaa tunnistamaan tunteita paitsi omassa itsessä myös kaikissa muissa. Tunnetaitoinen ihminen osaa nimetä näitä tunteita, pystyy ymmärtämään niiden alkuperän ja vaikuttamaan niiden ilmenemistapaan eli tunnekäyttäytymiseen. Kun yksilöllä on tunnetaitoja, on hänellä yleensä sosiaalisten taitojen lisäksi empatiaa.

Tunneälytutkimus ja tunnetaidot ovat saaneet huomiota myös erilaisissa tutkimuksissa. Isokorpi (2003) tutki väitöksessään tunnetaitojen ja yhteisöllisyyden oppimista. Laaksonen (2010) puolestaan lasten vuorovaikutustaitoja ja niiden kehittymistä vertaissuhteiden kautta. Karman (2012) tutkimusaihe käsitteli tunnetaitoja eri organisaatiotyypeissä. Saarisen (2007) mukaan yhdysvaltalaiset tutkijat Mayer ja Salovey muodostivat tunneäly-käsitteen (emotional intelligence) avuksi kuvaamaan ”älykkyyttä”, joka auttaa havaitsemaan elämän laatuun ja toimintakykyyn vaikuttavat tunteet sekä käyttämään lisäksi niiden säätelyä ja ymmärtämistä. Itse älykkyyks-käsite on ollut ajattelijoiden kiinnostuksen kohteena jo antiikin filosofeista alkaen. Amerikkalainen Harvardin yliopiston psykologi Howard Gardner (1983) oli ensimmäisten joukossa tuomassa esille älykkyyden erilaisia ilmenemismuotoja ja Gardnerin persoonallisuuden älykkyyden alueen voidaankin ajatella olevan yksi lähtökohta tunneälyteorioiden kehittämiseen. Oma itsenäisenä käsitteenään tunneälystä on alettu puhua 1990-luvun alussa. Suurempaan julkisuuteen se tuli toisen amerikkalaisen psykologin, Daniel Golemanin, ansiosta (Saarinen 2007, 4, 28, 31, 39, 58).

Golemanin (2005, 54–55) mukaan tunneäly tuli älykkyydosamäärän rinnalle arvioimaan ihmisten ”älykkyyttä”, koska korkea ÄO ei pystynyt selittämään ”järjettömiä” ja ”tyhmiä” tekoja. Korkea älykkyydosamäärä ei taannut kykyä hallita omaa elämäänsä. Tunneälyn Goleman (2005) määrittelee sellaisiksi taidoiksi kuten sinnikkyys vaikeuksien edessä, itsensä motivointi, kyky hillitä omia mielihaluja ja mielentiloja. Lisäksi tunneälyyn kuuluvat hänen mukaansa empatia ja toivo sekä taito ajatella selvästi kaikissa tilanteissa. Jalovaaran (2005, 96) mukaan tunnetaitoinen ihminen osaa myös käsitellä ongelmiaan ja aggressioitaan, hallita hetken mielijohotteitaan sekä sietää turhaumia ja pettymyksiä.

Goleman (2005, 59–60) pitää tärkeimpänä Gardnerin ajatuksena älykkyydosamäärän muuttumattomuus -käsitteen hylkäämistä tai sen jakamista

vain tiettyyn määrään älykkyyksiä. Golemanin (2005, 59–60, 62, 65, 67) mukaan Gardner ei kuitenkaan käsitellyt juurikaan tunteiden osuutta. Yalen psykologi Peter Saveloy onkin yksi Gardnerin jalanjäljissä kulkevista henkiöistä, joka on tutkimuksissaan päätenyt tunneällyn tärkeyteen. Älykkyysosamäärä ja sosiaalinen älykkyys ovat kaksi eri asiaa. Ne eivät sulje pois toisiaan ja jokaisella on niitä. Kuitenkin Gardnerin mukaan meidän inhimillisyytemme on lähtöisin juuri tunneällystä.

Saarisen ja Kokkosen (2003) mukaan tunneäly on kyky tunnistaa ja tulkita itsensä ja toisista ihmisistä nousevia tunteita sekä tuottaa näistä tunnehavainnoista asianmukaisia päätelmiä ja säätelytoimia oman ajattelun ja toiminnan tueksi. Saarinen ja Kokkonen (2003) kuvaavat tunneälykkäitä toimintatapoja yhdistelmänä tunteista ja älystä. Yhdessä niistä muodostuvat *”joustavuus omien toimintatapojen ja ajattelun suhteen, kyky olla sosiaalisesti sujuvasti oma itsensä toisten seurassa sekä kyky myötäelää ja ymmärtää toisten tunteita ja kokemuksia. Parhaimmillaan tunneällyn käytöstä seuraa elämänhallinnan, oman persoonan jatkuvuuden ja onnellisuuden kokemus, joka ei riipu vain yksittäisistä hetkistä ja asioista.”* (Saarinen & Kokkonen. 2003, 19.)

Aivojen koosta kaksi kolmasosaa saavutetaan kolmeen tai neljään ikävuoteen mennessä. Samaan ikäkauteen liittyy myös aivojen monimutkaisuuden nopea lisääntyminen. Myös tärkeimmät asiat on helpompaa oppia tässä vaiheessa kuin myöhemmin. Tämä koskee myös tunteita. Lasten kehitysvaiheiden huomioiminen on tärkeää tunneoppia opettaessa ja opettavan toistaminen on tehtävä jokaisen ikäkauden vastaavia käsityskykyjä ja lapsen kohtaamia haasteita vastaten. (Goleman 2005, 238–239, 324–325.)

Rödstamin (1992, 42–44) mukaan ikävuosina 7–12:een, eli kehityksen latenssi- ja esipuberteettivaiheessa, lapset alkavat vähitellen osata ajatella käänteisesti eli

peilata omia tunteitaan toiseen. He ymmärtävät, että heitä itseään loukannut teko toistettuna kyseiselle loukkaajalle saa aikaan samanlaisia pahanolontunteita. Ajattelun kehittyessä edelleen mahdollistuu asioiden tarkastelu vielä joustavammasta näkökulmasta, ei pelkästään vastakkaisissa asemissa olevasta. Röd-stam (1992) puhuukin perspektiivijattelusta, jonka seurauksena lapsen on helpompaa ymmärtää syyt ja seuraukset sekä syy-yhteydet. Tämä mahdollistaa oman itsensä ja kanssaihminen monivivahteisemmän arvioinnin. Empatiolla on tunnekasvatuksessa merkittävä osa ja myönteisten asenteiden perusta muodostuu sille. Empatiaan harjoittaminen on haastavaa, jos yksilöltä jostain syystä puuttuu kokonaan empatia. Kaikki kuitenkin lähtee Kalliopuskan (1983, 151) mukaan omasta itsestä ja oman itsensä kohtaamisesta: jos ei voi rakastaa ja hyväksyä itseään, on vaikea jakaa rakkautta toisille.

3.2 Koulun merkitys tunnekasvatuksessa

”Jokaisella opetusta antavalla koululla on opetus- ja kasvatustehtävä.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18). Tunne- ja sosiaalistaitojen opettaminen tärkeä tehtävä kasvattajalle (Jalovaara 2005, 55). Samaa sanoo myös Pulkkinen (2002, 8) todetessaan, että vaikka kehitys on yhä teknisempää, ei sosiaalisten taitojen merkitys ole vähentynyt. Siksi koululla on hänen mukaansa tiedollisten saavutusten ohessa suuri merkitys sosiaalisten taitojen kasvattajana ja/tai välittäjänä. Taitojen perusta luodaan kotona, mutta koulu voi jatkaa taitojen kehittämistä ja kartuttamista sekä ylläpitämistä. Myös Kuusela ja Lintunen (2010, 119) toteavat artikkelissaan koulun olevan aitiopaikalla mitä tulee sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen ja näiden taitojen olevan tukena sekä opettajien että oppilaiden henkisessä hyvinvoinnissa. Keltikangas-Järvinen (2010, 190–191) toteaa kuitenkin, että on vain vähän tutkimusta siitä, kuinka lapsen sosiaaliseen kehitykseen vaikuttavat opettajien ja/tai lastentarhanopetta-

jien persoonat, vaikka koulun ja päiväkodin ajatellaan yleisesti tukevan lapsen sosiaalisten taitojen kehitystä ja korjaavan kotien tekemiä virheitä. Myös kaverien merkitystä sosiaalisten taitojen kehittymisessä, ja erityisesti toisten lasten merkitystä sosiaalisten taitojen muokkaajina, on tutkittu melko vähän.

Yhdysvaltalaisen Michiganin Yliopiston vuonna 2010 julkaistussa tutkimuksessa tutkijaryhmä havaitsi opiskelijoiden empatiatasossa selvää laskua 30 vuoden aikana (Konrath, O'Brien & Hsing, 2010). Kuten jo aikaisemmin on todettu, voi empatiaa kehittää tietoisesti huolimatta siitä, että sillä saattaakin olla synnynäinen lähtökohta. Kerran tultuaan opituksi empatian taito vain paranee eikä koskaan häviä. Kalliopuskan (1983, 150) mukaan perhekasvatuksen kehittäminen on tärkeää, koska lapsuudessa ja nuoruudessa saavutetut oppimistulokset ovat pysyvimpiä. Ongelman ratkaiseminen myönteisin keinoin johtaa yleensä siihen, ettei yksilö joudu turvautumaan "viimeisimpään vaihtoehtoon", aggressiiviseen käyttäytymiseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 todetaan koulussa oppilaan muiden muassa rakentavan omaa identiteettiään ja paikkaansa maailmassa. Opetuksen tehtävänä on auttaa löytämään taito käsitellä ristiriitoja oppilaan pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä. Jalovaara (2005, 53) toteaaakin, että kielteisten tunteiden ilmaiseminen myönteisellä toiminnalla on tärkeä taito. Junttila (2010) kirjoittaa artikkelissaan kouluikäisillä lapsilla esiintyvän psykologisia ongelmia, kuten esimerkiksi masennusta, yksinäisyyttä ja ahdistuneisuutta, jopa 15-20 prosentilla. Opettajat joutuvatkin käyttämään entistä enemmän aikaansa ja työpanostaan muuhun kuin perinteiseen opetustyöhön. Sosioemotionaalisen hyvinvoinnin tärkeäksi painopisteeksi/huomioksi lasten kannalta Junttila (2010) nostaa kysymyksen siitä, ovatko nämä, lapset siis, sisä- vai ulkopuolisia. Sisäpuolisuuteen vaikuttavat toisten silmissä hyväksyttävät sosiaaliset taidot, kun taas ulkopuolelle jäämiseen ovat usein syynä puutteet muiden

muassa empatiakyvyssä tai taidossa kontrolloida omia tunnetilojaan tai impulssejaan. (Junttila 2010, 33–34.)

Sosiaalinen kompetenssi on taustatekijä lasten ja nuorten sosiaalisessa hyvinvoinnissa (Junttila 2010, 35). Suontausta-Kyläinpään (2010, 107) mukaan ihmishuhdetaidoiksi luetaan muiden muassa empaattisuus sekä kyky luottamuksellisen kontaktin rakentamiseen muihin ihmisiin. Onnistunut vuorovaikutus sekä ihmissuhteiden solmiminen ja ylläpito eivät onnistu ilman sosiaalista kompetenssia, taitoa *”ymmärtää sosiaalisia tilanteita, tehdä niistä tilannekohtaisia tulkintoja ja toimia tavalla, joka edesauttaa omien ja yhteisten päämäärien saavuttamista muita loukkaamatta”* (Junttila 2010, 35). Vanhemmat ja toiset lapset opettavat lapselle sosiaalisia taitoja. Helposti kuitenkin saattaa käydä esimerkiksi niin, että heikot sosiaaliset taidot omaava lapsi erotetaan juuri tästä syystä kaveripiiristä, jolloin hän ei pääse harjoittelemaan tarvittavia sosiaalisia taitoja. (Junttila 2010, 34–35.)

Tärkeimmät sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet ovat pro- ja antisosiaalisuus. Empatia ja yhteistyötaidot ovat osa prososiaalisuutta. *”Empatia puolestaan on tunnetta, asennetta tai intuitiota siitä, minkälaisia reaktioita oma toiminta toisissa herättää tai miltä toisista missäkin tilanteessa tuntuu”* (Junttila 2010, 37). Junttilan (2010) mukaan yhteistyötaitoja voidaan käyttää ilman empatiaa, mutta empatia tuo yhteistyötaitoihin sensitiivisyyttä muiden tunteista. Emootioiden ja/tai käyttäytymisen säätelyn vaikeudet kuuluvat antisosiaalisuuteen yhdessä häiritsevyyden kanssa. Impulsiivisuus saattaa olla kontrolloimatonta, kun taas häiritsevyyden kanssa. Impulsiivisuus saattaa olla kontrolloimatonta, kun taas häiritsevyyden kanssa. Impulsiivisuus saattaa olla kontrolloimatonta, kun taas häiritsevyyden kanssa. *”Ollakseen sosiaalisesti kompetentti, oppilaan on omattava vahvat yhteistyötaidot ja empatiakyky, mutta vai vähän, tai ei ollenkaan, impulsiivista ja häiritsevää käyttäytymistä”* (Junttila 2010, 37). Riittävä sosiaalinen kompetenssi on keskeinen kehitystehtävä yli koko elämänkaaren ja yksilölle edellytys yhteiskuntaan integroitumiseen. (Junttila 2010, 36–37.)

Oppiminen on vuorovaikutusta opettajien, muiden aikuisten ja toisten oppilaiden kanssa erilaisissa oppimisympäristöissä ja yhteisöissä. On tärkeää, että oppilasta ohjataan ottamaan huomioon oman toiminnan seuraukset ja vaikutukset. Tavoitteena on muiden muassa kyky ymmärtää erilaisia näkökulmia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15, 17.) Lasten sosiaalista kompetenssia arvioidaan muiden muassa empatiakykyä ja yhteistyötaitoja kartoittamalla. Yksinäisyyden syitä voidaan koulun ja kodin ympäristön kaveripiirin lisäksi etsiä myös jo kodin sosiaalisesta vuorovaikutuksesta lapsen varhaisina vuosina. Lasten ja nuorten sosioemotionaalisen hyvinvoinnin tukemisesta kotona ja koulussa Junttila (2010, 37–38, 47, 49) toteaa, että alakouluikäisillä yksinäisyyteen linkittyy heikko itsetunto ja sosiaaliset taidot sekä oppimisvaikeudet yhdessä motivaation ongelmien kanssa. Ystävien puute on välittömin vaikutus. Tämän myötä lapsella ei ole tilaisuutta harjoitella sosiaalisia taitojaan. Aikuisen onkin puututtava näihin tilanteisiin mahdollisimman varhain.

Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan sosiaalisessa kanssakäymisessä empatian eli myötäelämisen kyvyn kehittyminen on välttämätöntä. Varhainen ja läheinen vuorovaikutus vaikuttaa siihen, miten lapsi oppii ymmärtämään ihmisen ulkoisen käytöksen heijastavan hänen sisäisiä tilojaan. Kiintymissuhteissa syntyy kyky käyttää mielikuvia, joten nämä suhteet ovat lasten empatian kehittymisen edellytyksiä. Synnynnäinen sensitiivisyys selittää puolestaan yksilölliset vaihtelut empatian voimakkuudessa, tasossa ja erilaisuudessa. Mielikuvien puuttuminen johtaa ulospäin suuntautuneeseen, usein ei-toivottuun ja jopa aggressiiviseen käyttäytymiseen, koska yksilö ei tällöin pysty käsittelemään pettymystään tai muita negatiivisia tunteita. Lasta tuleekin ohjata sosiaalisten taitojen harjoitteluun (esimerkiksi roolileikit) auttamalla hänet esimerkiksi huomaamaan, mitä muut häneltä odottavat tai millainen mieliala toisilla ihmisillä on. Vähitellen lapselle kehittyy kyky ymmärtää paremmin sosiaalisia signaaleja. Koulussakin voidaan harjoitella tilanteisiin liittyvää ongelmanratkaisua esimer-

kiksi harjoittelemalla lapselle vieraita käyttäytymisvaihtoehtoja aggression tilalle. (Keltikangas-Järvinen 2010, 134–136, 173–174, 176.)

Keltikangas-järvinen (2010, 193, 195, 199, 228, 233, 238) toteaa kasvattajalla olevan haasteena osallistua lapsen arvomaailman muodostumiseen vaikuttamalla lapselle muodostuvaan statukseen sosiaalisissa tilanteissa ja lapsiryhmissä. Asema eli *”sosiaalinen status on lapselle varsinkin murrosiässä tärkeämpi kuin sosiaalinen suosio, ja korkealla statuksella on suurempi merkitys lapsen kehitykselle kuin empaattisten ystävien määrällä”* (Keltikangas-Järvinen 2010, 193). Suuri merkitys lapselle on sillä palautteella, jonka hän kavereiltaan saa, sillä se muodostaa lapsen oman minäkuvan ja ylläpitää sitä, oli tämä kuva sitten oikea tai ei. Lapsi toimii muodostamansa minäkuvan perusteella. Kun kaverisuhteet ovat huonoja jo varhaisessa vaiheessa, ennustavat ne sopeutumishäiriöitä myös myöhemmällä iällä. Minäkuvan ja käytöksen muuttuminen alkaa lapsen oivalluksesta kun ka hän itse oikeasti käyttäytyy. Enemmän huomiota tarvitsisi toivottujen käyttäytymismallien lisääminen kuin ei-toivotun käyttäytymisen vähentäminen, koska ensiksi mainitun on todettu parantavan vuorovaikutusta lapsen ja vanhempien välillä. Koulussa ei-toivottuun käytökseen tulee puuttua aina, kun sitä ilmenee.

Jalovaara (2005) toteaa, että kouluihin tulisi vakiinnuttaa tunnetaitojen opettaminen. Hänen mukaansa luonnossa liikkuminen, erilainen urheilu sekä taide-elämykset auttavat rentoutumaan ja samalla purkamaan aggressioita. (Jalovaara 2005, 90.) Tunteiden ventilointi eli tunnetilojen tunnistaminen ja nimeäminen on Keltikangas-Järvisen (2010, 256–257) mukaan tärkeää ja pelkkä tunteista puhuminen ääneen saattaa auttaa. *”Aggressiota ei ole olemassa, vaan se syntyy reaktiona johonkin, omiin tunteisiin ja kokemuksiin tai ympäristön provokaatioon. Jokainen aggressiivinen teko lisää seuraavan todennäköisyyttä”*. Perusopetuksen tehtävänä on muiden muassa kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa. Sosiaalinen pää-

oma koostuu vuorovaikutuksesta, yhteyksistä ihmisten välillä ja luottamuksesta. Myös myönteisen identiteetin rakentaminen kuuluu perusopetuksen tehtäviin. Oppilaiden tukeminen tasapainoisiksi ja terveen itsetunnon omaaviksi yksilöiksi kuuluu on myös yksi perusopetuksen tehtävistä. Siitä osaltaan rakentuu elämän, toisten ihmisten ja luonnon kunnioittaminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18–19.)

Tunnekasvatuksessa on empatialla keskeinen sija. Toiset huomioonottava käyttäytyminen perustuu empatiaan. Altruismi tarkoittaa muun kuin oman itsen lähtökohdista ja tarpeista tapahtuvaa toimintaa ja se kuuluu osana prososiaalisuuteen, esimerkiksi toisen auttamiseen ja huomioon ottamiseen. Altruistiselle käyttäytymiselle välttämätön edellytys on empatia. Altruismin lapsi oppii tarkkailemalla toisia sekä omasta käyttäytymisestä saadun palautteen perusteella. Lapsen ajattelun ja päättelykyvyn kehittymisellä yhdessä moraaliperiaatteen sisäistämisen kanssa on myös merkitystä altruismin kehittymiseen. Sosiaalinen älykkyys, johon liittyvät muiden muassa toisen huomioonotto ja kunnioitus, on leikkivän ja luovan ihmisihanteen vaatimus. Luovat ideat vaativat kuitenkin syntyäkseen syntyvät rohkaisevan ja empaattisen ilmapiirin. Empatia on myös yhteydessä yhteistyökykyyn myönteisessä mielessä. Tutkimuksissa on havaittu, että kehotukset, palkinnot ja sanallinen rohkaisu lisäävät muun muassa yhteistyöhalukkuutta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan tavoitteena on vuorovaikutukseen rohkaisu, sosiaalisten taitojen kehittyminen, tunteiden ilmaisu esimerkiksi draaman avulla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 21). Myös Kalliopuska (1983) ja Pulkkinen (2002, 68) toteavat, että erilaiset roolileikit ja draama kehittävät tunteiden ja sosiaalisten suhteiden ilmaisemista. Niiden kautta voidaan harjoittaa esimerkiksi yhteisiä käyttäytymissääntöjä ja ne kehittävät muiden muassa mielikuvitusta ja ajattelua. (Kalliopuska 1983, 83–86, 156, 158.)

Koulussa annettavan sivistyksen tehtävänä on opettaa taitoja eettiseen pohdintaan, toisen asemaan asettumiseen. *”Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta. Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseeseen, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toista ihmistä ja ympäristöä arvostaen. Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesääteilyyn ja vastuunottoon omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista.”* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 16.)

Perusopetuksen perusteiden 2014 mukaan opetuksessa tulee ottaa huomioon eri ikäkaudet ja niiden edellytykset. Lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja ilmaista näkemyksensä, jota kunnioitetaan. Jalovaaran (2005, 88) mukaan lapsi oppii antamaan arvoa toisten mielipiteille, jos hän tuntee, että häntä itseään arvostetaan. Perusopetuksen arvoperustassa määritellään muiden muassa kuinka oppilaalla on ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä oikeus kasvaa täyteen mittaansa saaden kannustusta ja tukea. Kokemus osallisuudesta ja yhteisöllisyydestä on tärkeä jokaisella oppilaalla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14–15.)

3.3 Kuvataiteen mahdollisuudet empatiataitojen kasvattajana

Kuten aikaisemmin on todettu, empatia lähtee ennen kaikkea omasta itsestä ja oman itsen kohtaamisesta. Itsensä hyväksymiseen kuuluu hyvä itsetunto. (Kalliopuska 1983, 151.) Lapsen oman identiteetin, itsetunnon ja minäkäsityksen kehittymisellä on merkittävä rooli nykyisessä hetkessä ja tulevaisuudessa. Lapsi tarvitsee onnistumisen kokemuksia itsetuntonsa ja minäkäsityksensä vahvistamiseen. Rödström (1992) korostaakin aikuisen tuen ja auttamisen merkitystä tällaisissa tilanteissa. Se ei kuitenkaan voi korvata samanikäisten lasten seuraa ja

heidän muodostamaansa sosiaalista ryhmää. Pystyäkseen kehittämään identiteettiään sekä kykyjään ja käsityksiään ovat latenssilapset riippuvaisia suhteestaan muihin lapsiin ja aikuisiin. (Rödström 1992, 62, 74–76, 78.) Myös Selman (1980, 120) toteaa, että tärkeää lapselle on aikuisen ja vertaisryhmän/ikätoverien mallin merkitys kehityksessä. Dunderfelt (2011, 84) on päätenyt samaan päätelmään, jonka mukaan 10–12-vuotias lapsi tarvitsee aikuisen läheisyyttä kehittyäkseen. Hän mainitseekin opettajan pedagogisena tehtävänä olevan löytää tasapaino älyllisten ja abstraktien oppiaineiden suhteessa konkreettisiin ja käytännöllisiin aineisiin.

Forsman ja Piironen (2008, 4) toteavat meidän olevan kuvien ympäröimänä kaikkialla ja näiden kuvien muokkaavan samalla arvomaailmaamme. Yhdysvaltalaisen Etelä-Carolinan yliopiston professorit Arnold, Meggs ja Greer (2014, 331–332) selvittivät tutkimuksessaan, kuinka erilaiset oppimiskokemukset taidemuseoympäristössä vaikuttivat opiskelijoiden esteettiseen ymmärrykseen ja empatiakykyyn. Tutkimus sisälsi säännöllisiä, opastettuja taidemuseovierailuja sekä erilaisia, ohjattuja oppimistilanteita. Keskusteluissa taiteilijan kanssa opiskelijat oppivat muiden muassa lähestymään taiteen tekemistä päätöksenteon ja ongelmanratkaisun kautta. Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden empatiakyky ja ymmärrys kehittyivät. Lisäksi heidän taitonsa kuvailla taiteen merkitystä (meanings of the art) peilaamalla niitä omien elämäntilanteidensa (life scenarios) kautta kasvoi.

Saarnivaara (1993) puolestaan tutki lasten tapaa puhua taiteesta tarkoituksenaan tehdä näkyväksi lasten ajatus- ja toimintatapoja sekä heidän omaa suhtautumistaan taiteeseen. Tulosten merkitystä hän pohti taidekasvatuksen kannalta. Saarnivaara (1993) selvitti lasten tapaa puhua taiteesta ilmiönä. Taideteokset olivat sekä abstrakteja että realistisia. Saarnivaaran (1993) mukaan esittävä taide on se, josta lapset pitävät. Taiteen täytyy näyttää ”oikealta”, mahdolliselta ja

todenmukaiselta: lasten mielestä taiteen tehtävänä on esittää ja matkia todellista maailmaa. Realistisen taiteen aiheet saattavat palauttaa mieleen miellyttäviä kokemuksia ja muistoja. (Saarnivaara 1993, 1, 103–104.)

Oman kulttuurisen identiteetin syntyminen on tärkeää nykymaailmassa, jossa lasten elämään liittyy voimakkaasti viihdeteollisuuden luoma kaupallisuus (Forsman ym. 2008, 10). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan kuvataiteen tehtävänä on muiden muassa oppilaiden identiteetin rakentaminen kuvia tulkitsemalla ja itse tuottamalla. Oppilaan identiteetin rakentamista yhdessä osallisuuden ja hyvinvoinnin kanssa tukee taideoppimisen yhteisöllinen ja yksilöllinen luonne. Oppilaiden yksilölliset ohjauksen tarpeet tulee ottaa opetuksessa huomioon. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 155–156) mukaan oppilaille *avataan mahdollisuuksia kokea ja tutkia taidetta ja kulttuuria. Vuorovaikutusta, yhteistyötä ja hyvää käytöstä harjoitellaan monipuolisesti. Oppilaita ohjataan asettumaan toisen asemaan ja tarkastelemaan asioita eri näkökulmista.* Vuosiluokilla 3–6 tavoitteena on oppilaiden omakohtaisen kuvataidesuhteen laajeneminen. Taiteen merkitys toimintatapoihin, mielipiteisiin ja asenteisiin on tarkastelun kohteena samalla, kun tuetaan edellytyksiä ja käytäntöjä yhdessätoimimiseen. Tavoitteena on rohkaista omien ajatusten ja havaintojen kertomiseen, tarkastelemaan kuvia eri lähtökohdista, muiden muassa katsojan näkökulmista. Koulun kuvataideopetuksen tavoitteena on myös herättää keskustelua arvoista, joita esimerkiksi taiteessa ilmenee. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 266–268.)

Kalliopuska (1983, 166) toteaa taito- ja taideaineiden tarjoavan helposti onnistumisen elämyksiä ja kokemuksia niillekin, joiden koulutyö lukuaineiden parissa on haastavampaa, ja hän peräsi jo 1980-luvulla taide- ja taitoaineiden tuntimäärän tuntuvaa lisäämistä monipuolisen tunnekasvatuksen edellytyksenä. Itkonen (2011, 10–11) puolestaan kirjoittaa seuraavaa: *”Taide kertoo elämästä. Tai-*

de voi aktivoida kaikki aistit, lisätä itsetuntemusta ja tuntua varpaankärjissä saakka. Taideteos on matka omaan itseen. Kuva voi tuoda mieleen tärkeitä muistoja, tunteita ja aistimuksia. Taidekuva voi käyttää oppimisen lähteenä ja välineenä, keskustelun ja toiminnan lähtökohtana. Taidekuvan käyttö on usein yhteisöllistä ja siihen liittyy inhimillistä vuorovaikutusta. Taidekuva tarkastelemalla saattaa saada kontaktin ihmiseen, johon ei muutoin löydy helposti yhteyttä.” Forsmanin ja Piironen (2008, 4) sekä Itkosen (2011, 95) mukaan taidekasvatus omalta osaltaan tukee myös opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen keskiössä olevaa ihmisenä ja kansalaisena kasvamista. ”Taiteellisen työskentelyn avulla voimistuu lapsen ja nuoren itseymmärrys ja itsetunto, jotka ovat hyviä elämän kulmakiviä” (Forsman ym. 2008, 4).

Yksi tärkeimmistä tehtävistä ja tavoitteista kuvataideopetuksella on opettamisen näkemään ja sitä kautta havaintokyvyn kehittyminen. Verratessa kuvia ympäröivään todellisuuteen oppilaiden ymmärrys kasvaa, yleissivistys laajenee ja lopulta syntyy heille henkilökohtaisesti merkityksellistä tietoa. Oppilaan itsetuottamus kasvaa, kun hänen kykynsä nähdä, löytää ja ilmaista omia ajatuksiinsa voimistuu harjoittelun myötä. Tämä puolestaan selkiyttää oppilaan käsitystä omasta identiteetistä ja omasta itsestä. (Forsman ym. 31, 82, 111.) Itkosen (2011, 93) mukaan tunteet ja aistit ovat keskeisessä roolissa, kun opitaan taiteen kautta. Usein taidekasvatus- ja opetus myös käsittelevät tunteisiin, kokemuksiin ja vuorovaikutukseen liittyviä asioita, jotka eivät tule muiden tiedonalojen yhteydessä esille.

4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TEHTÄVÄT

Opettajan tehtävää ja ammattitaitoa kasvattajana sekä tietojen ja taitojen välittäjänä koetellaan oppilaiden sosiaalisten haasteiden lisääntymisen myötä. Oppilaat tulevat monenlaisista perheistä ja erilaisista lähtökohdista. Koulun rooli sosiaalisten taitojen kasvattaja, lasten identiteetin ja ihmiskäsityksen rakentajana korostuu. Lasten pahoinvointi näkyy levottomuutena ja itsekkyyden korostumisena. Toisten huomioon ottaminen on monelle lapselle vaikeaa. Usein tuntuu myös, että jo pienet ensiluokkalaiset joutuvat itsenäistymään liian varhain ja lähtevät esimerkiksi aamuisin kotoaan yksin kouluun. Empatia ja tunneäly ovat nousseet medioiden keskustelussa esiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 todetaan yhtenä koulun tehtävänä tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen, johon kuuluvat muiden muassa pyrkimys hyvyteen ja rauhaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15).

Tutkimustehtävänäni on selvittää kahden erilaisen taidekuvan herättämiä tunteita neljäsluokkalaisissa. Erityisesti mielenkiintoni kohteena on, herättävätkö taidekuvat empatian tunteita. Tutkimustehtävääni ohjaavatkin seuraavat tutkimusongelmat:

1. Millaisia tunteita/tuntemuksia taidekuvat herättävät lapsissa?
2. Voiko taidekuva toimia apuna lasten empatiakasvatuksessa?

Taidekuvien tarkastelu ja tutkiminen voivat usein käsitellä ja tuoda esille tunteita, kokemuksia ja vuorovaikutusta sekä niihin liittyviä asioita, joita ei välttämättä muiden kouluaineiden yhteydessä tule esille tai ne tukevat omalta osaltaan.

taan näiden asioiden käsittelyä. Itkosen (2011, 93) mukaan tunteet ja aistit ovat keskeisessä roolissa, kun opitaan taiteen kautta.

5 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, joten avaan tässä luvussa laadullisen tutkimuksen periaatteita sekä hermeneuttis-fenomenologista tutkimusotetta, joka sanelee tutkimukseni kulkua. Ensimmäiseksi tarkastelen hieman taustaa tieteelliselle tutkimukselle ja tutkimusmenetelmien valinnalle.

5.1 Tutkimuksen tieteen taustaa

Antiikin filosofiassa sijaitsevat juuret kaikille tieteenaloille, ja huolimatta eri tieteiden irtoamista omiksi aloikseen, on tieteessä silti esillä erilaisia filosofisia kysymyksiä. Yksi keskeisiä tieteen haasteita on todellisuuden erilaisten ilmiöiden ja niiden välisten suhteiden ymmärtäminen. Tutkimustoiminnan tulokset ja tutkimisprosessi muodostavat yhdessä tieteen, joka voidaan nähdä toimintana, joka etsii uuden tiedon lisäksi ratkaisuja niin uusiin kuin vanhoihinkin ongelmiin. Itsekriittisyys kuuluu tieteellisen toiminnan keskeisiin periaatteisiin. Tiede vaikuttaa voimakkaasti myös kulttuuriin ja sen toiminta on vaikuttanut myös oman kulttuurimme muotoutumiseen. Toisaalta vaikutusta tapahtuu myös vastakkaiseen suuntaan, kulttuurista tieteeseen. (Aaltola 2007, 12–14, 20.)

Tutkimusmenetelmien taustalla vaikuttavat aina erilaiset tieteenfilosofiset perustat, jotka asettavat menetelmät historialliselle aikajanelle tieteen historian lisäksi. Hakalan (2015) mukaan ennen tutkimusmenetelmän valintaa, tulisi tutkijalla olla selvä käsitys oman tieteenalansa tieteenteorian perusteista. Tutkimusmenetelmän, johon sisältyvät aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät, valin-

taa ohjaa tutkimuksen tavoite. Tutkijan omalla ajattelulla on myös tärkeä merkitys, sillä tutkimusmenetelmän tuoma materiaali yksin on vain materiaalia. *Hyvän tutkijan toiminnassa tutkimusmenetelmän tekninen ja teoreettinen hallinta yhdistyy jonkinlaisessa kultaisen leikkauksen suhteessa ajatukselliseen näppäryyteen.* (Hakala 2015, 14–15, 17–18.) Sotasaari (2015, 5) toteaa metodien olevan keskeistä tutkimuksessa. Tutkimusaineiston etsiminen, avaaminen, paljastaminen ja tulkinta vaativat aina teoreettisesti oikeutettuja metodeja. Uudet tutkimukset ja aiempien tutkimusten hypoteesien testauksen kautta tavoitellaan muiden muassa tarkkuuden ja luotettavuuden paranemisen lisäksi aikaisempien teorioiden varmentumista.

Omassa tutkimuksessani tutkimuksen luonne ja tutkimusaineiston keräämistä ohjaavat tutkimusmetodin valintaa. Tutkimuksessani on kyse lasten esiintuomista tunteista ja ajatuksista, joten laadullinen tutkimus ja siinä hermeneuttis-fenomonologinen ote sanelevat tutkimukseni kulkua.

5.2 Laadullisen tutkimuksen luonne

Todellisen elämän kuvaaminen on lähtökohta kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa. Todellisuuden moninaisuutta tutkitaan niin kokonaisvaltaisesti kuin mahdollista. Tutkijan jonkinasteinen subjektiivisuus on hyväksyttävää, koska siitä ei voida täysin päästä eroon. Aivan samalla tavalla tutkijan omat arvolähtökohdat muovaavat tutkimusta. Tosiasioiden löytäminen tai paljastaminen on tärkeämpää kuin jo olemassa olevien väittäminen todentaminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 161.)

Yksi laadullisen tutkimuksen tavoitteista on nostaa esille tutkimuksen kohteena olevien toimijoiden tulkinnat. Toisin kuin usein kvantitatiivisessa eli määrälli-

sessä tutkimuksessa tutkijan suhde tutkittaviin on läheisempi. (Hakala 2015, 22–23.) Hirsjärven ym. (2015, 161) mukaan laadullisella tutkimuksella on seuraavanlaisia piirteitä: (a) kokonaisvaltainen tiedonhankinta, (b) ihminen tiedonkeräämisen kohteena, (c) tarkka ja yksityiskohtainen aineiston tarkastelu, (d) haastattelujen, havainnointien ja vastaavien aineistonkeräystapojen suosiminen aineiston hankinnassa, (e) kohdejoukon tarkoituksenmukainen valinta, (f) joustavuus tutkimuksen toteuttamisessa sekä (g) tutkija ymmärtää tapausten ainutlaatuisuuden merkityksen. Tutkimuksen tavoitteena on tutkimuskohteen ymmärtäminen. Moilanen ja Rähä (2007, 58) toteavatkin, että laadullisessa analyysissä on päämääränä varsinaisten havaintojen taakse pääseminen, itsestänselvyyksistä luopuminen.

Päätelmien tekeminen yleistävyyttä ajatellen ei kuulu laadulliseen tutkimukseen. Toisaalta tutkimuksen ajatukseen kuuluu kuitenkin, että yksilössä näkyväksi tulleet seikat toistuvat ilmiössä myös yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi ym. 2015, 183.) Samaan päätyy Moilanen ym. (2007, 66) todetessaan, että tutkimusotteen ytimenä voidaan pitää paikallista selittämistä, mutta tutkijan tulee kuitenkin osoittaa, mitä yleisempiä johtopäätöksiä tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen varassa voidaan vetää. Yleistyksien ja niiden toimivuuden kokeileminen muilla elämänalueilla on yksi keino.

Kiviniemi (2007, 70, 74–76) kuvaa laadullista tutkimusta prosessiksi, jossa tutkija itse inhimillisenä olentona kehittyä tutkimusprosessin edetessä. Usein tutkimusvaiheet jäsenyvät vasta tutkimuksen edetessä. Vuorovaikutteisuus kuuluu osana teorian kehittämisen ja aineiston keruun välillä ja usein käsitteet muuttuvat ja kehittyvät tutkimuksen edetessä. Tutkimuskohde selkiytyy vähitellen. Samalla tutkijalle selviää, onko syytä vielä perehtyä tarkemmin joihinkin teoreettisiin näkemyksiin. Erilaiset ilmiöt ja tutkittavien niille antamat merkitykset ovat usein tutkijan mielenkiinnon kohteena laadullisessa tutkimuksessa. Niinpä

hermeneuttinen tutkimusote on usein tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Tulkinnallinen ote korostuu. Pyrkimyksenä on tietoisuuden kasvaminen sekä ilmiöstä että niistä tekijöistä, jotka ilmiötä ohjailevat. Tästä syystä tutkijan tulee asennoitua ja mukautua muutoksiin, joita mahdollisesti tulee tutkimusprosessin aikana.

Kiviniemen (2007, 80–81, 83) mukaan laadullisen tutkimuksen analysointiin liittyy kaksi puolta: analyttisyys sekä toisaalta myös synteettisyys. Tämä tarkoittaa analyttisen aineiston luokittelun jälkeen tapahtuvaa synteetin muodostumista keskeisten ydinkategorioiden kautta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta vähentää/heikentää vaihtelu sen tutkimusmittauksessa, mutta laadullisessa tutkimuksessa tämä vaihtelu tiedostetaan ja sen mielletään kuuluvan osaksi tutkimuksen kehitysprosessia. Kiviniemi (2007) muistuttaakin, ettei näitä prosesseja saa unohtaa tuoda esille myös raportoinnissa ja yksi keskeisistä luotettavuuden osa-alueista onkin tutkimusraportti itse. Tutkijan tulee hyväksyä, että hänen tulkintansa on aina vain yksipuolinen käsitys ilmiöstä vajavaisuuksineen ja ehdollisuuksineen. Omien tulkintojen ja niiden perusteiden ymmärtäminen on kuitenkin tutkijan tehtävä. Onnistunut raportointi tarjoaa lukijalle mahdollisuuden selvittää/todeta, onko tutkija onnistunut tutkimuksen luotettavuudessa.

Omassa tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että tulkinnallinen ote on korostunut, mutta tutkijana hyväksyn sen, että oma käsitykseni on vain yksipuolinen käsitys tutkittavasti ilmiöstä. Pyrin kuitenkin siirtämään omat ennakkokäsitykseni sivuun ja tuoda sitä kautta tutkimukseen lisää luotettavuutta.

5.3 Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimusperinne

Hermeneutiikka ja fenomenologia ovat laadullisen tutkimuksen lajeja, joita on useita muitakin (Hirsjärvi ym. 2015, 163). Juuret fenomenologialle ja hermeneutiikalle löytyvät 1800-luvun Keski-Euroopasta. Fenomenologian kehittäjänä voidaan pitää Edmund Husserlia (1859–1938), vaikka ensimmäisenä fenomenologina pidetään Franz Bretanoa. Bretano ei kuitenkaan käyttänyt kyseistä termiä julkaisuissaan (Niskanen 1998, 98). Metodin koko ajan itseään tulkitsevan luonteen takia sitä on vaikea määritellä tarkasti. Saman toteavat myös Laine (2007) ja Niskanen (2009), joiden mukaan tarkka kuvaus fenomenologisesta tai hermeneuttisesta metodista on mahdotonta, sillä jokaisessa tutkimuksessa ne löytävät oman muotonsa. Tähän vaikuttavat ennen kaikkea jokaisen tilanteen, jokaisen tutkijan ja tutkittavan erityislaatuisuus. Autenttisen kokemuksen saamiseksi onkin käytettävä tilannekohtaista harkintaa. (Laine 2007, 33.)

Hermeneuttisen metodin varsinaisina kehittäjinä voidaan pitää Edmund Husserlia ja Martin Heideggeriä. Alun perin hermeneutiikalla on tarkoitettu tekstien tulkintaa ja alkuaikoina tulkinnan kohteena olivat nimenomaan pyhät tekstit. (Niskanen 1998, 22, 104.) Perusajatuksena hermeneutiikassa on, että todellisuus, jossa elämme, on erilaisten ilmiöiden merkitysten ”läpäisemä”. Näitä tutkimalla etsimme samalla ilmiöiden tarkempia merkityksiä, esimerkiksi taidokuvan herättämiä tunteita. Esiymmärrys ja hermeneuttisen kehän käsite liittyvät ymmärtämiseen ja tulkintaan. (Niskanen 1998, 23). Esiymmärryksellä tarkoitetaan sitä, ettemme koskaan aloita ymmärtämistä alusta, nolasta, vaan yksilöllä on kuvittelun pohjalla jokin ennako-odotus, jonkin merkityksen kokonaisuus. Hermeneuttisen kehän avulla puolestaan on tarkoitus estää tutkimuksen ”kiertäminen”. Tämä tapahtuu esiymmärryksen ja varsinaisen ymmärtämisen keskinäisessä vuorovaikutuksessa koko tutkimuksen ajan. Esimerkiksi tietääksemme jonkin teoksen taideteokseksi, täytyy yksilöllä olla jokin ennako-

käsite siitä, mikä on taidetta. Yksilö lähtee liikkeelle tästä esiymmärryksestä ja voi täsmentää tai muuttaa käsitettään taiteesta muiden taideteosten avulla. Tämä jatkuu spiraalimaisesti taas seuraavan taideteoksen kohdalla. (Niskanen 1998, 22–23.) Laineikin (2007) kirjoittaa hermeneuttisesta kehästä ja toteaa sen tulevan eteen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkijan tehtävä on vuoropuhella aineiston kanssa. Liikkeen kehämäisyys syntyy tutkivasta dialogista aineiston ja oman tulkinnan välillä. Tavoitteena on tutkijan oman ymmärryksen syventyminen ja korjautuminen. Oman perspektiivin minäkeskeisyydestä vapautuminen on ihanne. Tarkoituksena onkin, että tutkija muistaa oman rajoituneen subjektiivisuutensa. Ottamalla etäisyyttä aineistoon ja palaamalla siihen taas uudestaan ja uudestaan, tutkija tekee uusia tulkintaehdotuksia, hypoteeseja tavoitteenaan päätyä lopulta todennäköisimpään ja uskottavimpaan tulkintaan. (Laine 2007, 36–37.)

Hermeneutiikassa ilmaisut ymmärretään aina kontekstissaan. Husserl etsi transsendentaalista minää, *”itsensä ja elämänsä intressittömän katselijan suhdetta maailmaan”*, tavoitteenaan puhdas kokemus ilman ennakko-odotuksia. (Niskanen 2009, 91, 98, 100–101.) Elämysmaailmasta tuli Husserlin fenomenologisen ajatuksen perusta. Hänen kolme perustavaa lähtökohtaansa olivat puhdas teoreettinen intressi ilman inhimillisten käytäntöjen kahlitsemaa elämismaailmaa, tutkimuksen kohteena pelkkä kokemus sekä puolueeton havainnoitsija tutkijana. (Niskanen 2009, 103.)

Ihmistieteiden perusta, ontologia, on myös Heideggerin hermeneutiikan lähtökohtana. Heideggerille ainoa varma ja väistämätön asia oli oleminen tässä maailmassa. Usein olennaiset asiat jäävät ensinäyttäytyneen taakse piiloon ja näiden alkuun piiloonjäävien asioiden kuvaaminen onkin tehtävä tarkasti. Tutkija tarkastelee aina todellisuutta oman olemisensa ehtoihin sitoutuneena eikä voi päättää itse haluaako olla suhteessa maailmaan. Tutkija on tahtomattaan sidottu

siihen. Heidegger käyttää termiä täälläolo, johon kuuluvat oman olemisensa ja kaiken muun ihmisestä itsestään eroavan ymmärtäminen. ”Siksi ymmärtäminen ja tulkinta saavat merkityksensä tavasta olla maailmassa. Kun ihminen ymmärtää omaa olemistaan ja muiden olevien ontologiaa, saa ymmärrys aina tulkinnan luonteen.” (Niskanen 2009, 104–106.)

Rauhala (2005) toteaa seuraavaa: ”Fenomenologiassa voidaan paljastaa, miten maailmankuvan eri kokemuslaadut, kuten tieto, usko, tunne, pyhyys ja kauneuden lumo organisoituvat ihmistajunnassa omina maailmaan suhtautuneina mielellisinä kehityslinjoihin ja kietoutuvat parhaimmillaan myös tasapainoiseksi merkityssuhteiden kokonaisuudeksi” (Rauhala 2005, 147). Tutkimuksessa kokemusten ilmentäminen juuri sillä tavalla kuin ne on koettu, onkin fenomenologian tarkoitusperä ja ihmisen suhde omaan elämäntodellisuuteensa ja eri kokemusten kautta muodostuneet merkitykset ovat sen tutkimuskohteena (Laine 2007, 21, 30; Niskanen 2009, 110). Puhdas fenomenologia olemisen kuvaamisessa on Heideggerin mielestä kuitenkin mahdotonta, koska jo olemisen itsessään sisältää tulkitsevaa ymmärtämistä ja jo pelkkä kuvaaminen sisältää tulkintaa. Tulkinta alkaa kuvailusta, jolloin ne saavat saman merkityksen. (Niskanen 2009, 110.)

Ennalta asetetut teoreettiset mallit eivät kuulu fenomenologiaan, mutta fenomenologisenkin tutkimuksen alustaksi tarvitaan tutkimuskohdetta koskevia teoreettisia lähtökohtia. Tällainen on muiden muassa ihmiskäsitys. (Laine 2007, 36.) Ihmiskäsityksen, sekä tutkijan itsensä että tutkimusmenetelmän, esiintuominen on oleellisen tärkeää. Fenomenologian ihmiskäsitys on holistinen, kokonaisvaltainen. Esiymmärrys paljastaa tutkijan oman ihmiskäsityksen: tavan, jolla ymmärrämme itsemme, toiset ihmiset ja kaiken tämän suhteen ympäröivään maailmaan. Tutkimuksen edetessä tutkija työntää sivuun oman käsityksensä ja pyrkii korvaamaan sen fenomenologisella otteella. (Lehtomaa 2009, 164.)

Aikaisemmat tutkimukset tulevat mukaan fenomenologiseen tutkimusotteeseen tulosten tulkintavaiheessa tuoden kriittisiä näkökulmia tulkintoihin. (Laine 2007, 35–36.) Fenomenologiselle tutkimukselle on luontaista eteneminen portaittain aina selvittäen alempi vaihe ennen seuraavaa. Aineiston kuvaus, eli mitä aineistossa on sanottu, tapahtuu ensimmäisessä vaiheessa. Tällöin onkin tärkeää käyttää paljon aikaa aineiston lukemiseen ja yrittää olla pitämättä mitään itsestäänselvytenä. Tulkinnat eivät kuulu ensimmäiseen vaiheeseen, joka toimii perustana seuraaville. Toisessa vaiheessa tutkija yrittää muodostaa aineistosta merkityskokonaisuuksia samankaltaisuuksista ja yhteenkuuluvuuksista. Tutkijan omalla elämäkokemuksella ja sen muodostamalla intuitiolla on suuri merkitys näiden merkitysten välisten yhteyksien ymmärtämisessä. Sen, miten merkityskokonaisuudet tutkimuksessa järjestyvät, sanelee tutkimuskysymys. (Laine 2007, 40–41.)

Hermeneuttis-fenomenologisessa tutkimuksessa on tärkeää säilyttää haastattelujen omalaatuisuus ja aitous, joten siksi alkuvaiheessa aineiston kuvauksen kieli tulee pyrkiä säilyttämään mahdollisimman autenttisenä. Tulkinnassa tutkija käyttää omaa kieltään tulkitsemaan kuvauksen kieltä, esimerkiksi käsitteellistämään materiaalin tieteenkielelle. Laineen (2007) mukaan varsinainen tulkinta tulee ajankohtaiseksi silloin, kun ilmaukset ovat monitulkintaisia. (Laine 2007, 42.) Synteesissä yritetään analyysissä muodostetuista merkityskokonaisuuksista nivoa yhteen kokonaiskuva. Tutkimuksen kokonaiskuva syntyy vasta, kun merkityskokonaisuuksien väliset suhteet on saatu selvitettyä. Elämä koostuu inhimillisistä ilmiöistä ja juuri niiden ymmärryksen lisääminen on fenomenologian tarkoitus. (Laine 2007, 43–44.) Reduktio syntyy, kun tutkija keskittyy tutkimaan ilmiön olennaisuuksia työntäen syrjään epäolennaisuudet (Lehtomaa 2009, 164). Irrottautuminen juuttuneitten tottumusten mukaisista ajattelutavoista on tietoinen suoritus. Reduktion alkusysäyksenä toimii kaiken

epäileminen, joka samalla on lähtökohta kaikkeuden tavoittamiselle. (Husserl 2009, 21.)

Tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan perusteitaan tutkimuksen eri vaiheissa käyttäessään hermeneuttis-fenomenologista tutkimusotetta. Tärkeitä pohdinnan aiheita tutkimuksen aikana ovat ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys. Yhteisöllisyys, merkitys, kokemus, ne ovat keskiössä hermeneuttisessa ja fenomenologisessa ihmiskäsityksessä. Fenomenologia on ihmistutkimusta, kokemuksen tutkimista, jossa aina on kohteena ihminen ja jonkinlainen käsitys ihmisestä. Vuorovaikutus ihmisten kanssa, suhde luontoon ja kulttuuriin, eläminen, kehollinen toiminta, havainnointi – kokemus niistä vaikuttaa ja ilmenee ihmisessä, koska kaikki havaintomme näyttäytyvät meille jossakin valossa, esimerkiksi kauniina tai hyvänä. Laine (2007) toteaaakin merkitysten vaikuttavan kokemuksen muodostumiseen. Ihmisen ajatellaan olevan tarkoitusperäinen, intentionaalinen ja tämä intentionaalisuus kuvaakin fenomenologista tutkimusotetta (Laine 2007, 30; Niskanen 1996, 22). Tämä tarkoittaa sitä, että ympäröivän maailman ajatellaan näyttäytyvän meille merkityksien kautta. Intentionaalisuudesta seuraavat tietoisuuden rakenteeseen kuuluvat merkitysulottuvuudet (Niskanen, 1996, 22). Intentionaalisuuteen perustuu fenomenologisen tutkimusotteen mielekkyys. Vaikka kokemukset ja merkitykset ovat yksilöllisiä ja henkilökohtaisia, kertovat ne kuitenkin jotain yleistä yhteisöstä, jonka jäseniä olemme. (Laine 2007, 29–30.)

Hermeneuttinen tutkimus ei pyri yleistämään ja löytämään säännönmukaisuuksia, niin kuin tiede tapaa tehdä, vaan ainutkertaisuus ja/tai ainutlaatuisuus kiinnostaa tätä tutkimusotetta käyttävää tutkijaa. Fenomenologinen tutkimus puolestaan pyrkii ymmärtämään juuri sillä hetkellä tutkittavana olevan merkity maailmaa. Fenomenologisessa tutkimuksessa hermeneuttisuus tulee tulkinnan ja sen tarpeellisuuden myötä. Yleinen määritelmä hermeneutiikasta teoria-

na on ymmärtäminen ja tulkinta. Erilaiset ilmaisut, niin kielelliset kuin keholliset, ovat hermeneuttisen tulkinnan kohteena. Tämä liittyy jo aiemmin mainittuihin merkityksiin, joiden ymmärtäminen ja tulkitseminen ovat ainoa keino niiden lähestymiseen. Kuitenkaan emme käytännön elämässä etsi tietoisesti tulkintoja eri merkityksiin, vaan toimimme vaistonvaraisesti ja ymmärrämme toisten välittämät merkitykset elleivät ne anna jotain erityistä syytä vaatia tarkempaa tarkastelua, esimerkkinä vieras kieli. Tätä luontaista ymmärrystä kutsutaan hermeneutiikassa esiyymmärrykseksi. (Laine 2007, 30–32.)

Laineen (2007) mukaan tutkittavan koettu elämä ja siihen kohdistuva tutkimus muodostavat molempien tutkimusmetodien, hermeneuttisen ja fenomenologisen, kaksitasoisen rakenteen. Tutkija yrittää reflektoida, käsitteellistää ja tematoida aineistossa esiin tullutta koehenkilön omaa kokemusta ja ymmärrystä. Jotta tutkija pystyy ymmärtämään tutkittavan merkitysmaailmaa, on sen oltava entuudestaan jollakin tavalla tuttu. Tavoitteen voisikin määritellä olevan jonkin tunnetun tekeminen tiedetyksi. Tutkijan ja tutkittavan yhteiset ja tutut merkitykset ovatkin lähtökohtana niiden ymmärtämiseen. (Laine 2007, 32–33.)

Jokaisella tutkijalla on oma subjektiivinen perspektiivinsä ja avainkysymys onkin, kuinka työntää syrjään tutkijan oma esiyymmärrys ymmärtääkseen toisen ilmaisuja ilman ennakko-odotuksia. Laine (2007) toteaaakin, että itsekritiikki ja sen myötä omien tulkintojen kyseenalaistaminen ja koetteleminen kuuluvat tutkimukseen: Omista ennakkoluuloista ja -käsityksistä tulee päästä eroon ensin tunnistamalla ja tunnustamalla ne. Tässä vaiheessa tutkija tarvitseekin etäisyyttä ensimmäisenä mieleen tulevaan tulkintaan, ja sen sijaan hänen tulee kysyä itseltään, onko mahdollista että hänen omat lähtökohtansa vaikuttavat tulkintaan. Tutkimuksen yleisempi pätevyys syntyy vasta siitä, että tutkija on päässyt eroon omista ennakkoluuloistaan. (Laine 2007, 34.) Teoksessa *Fenomenologian idea* (Husserl, 2009) Himanka kirjoittaa esipuheessaan: *"Fenomenologiassa tyydy-*

tään tarkastelemaan ilmenevää asettamatta sitä olevaksi, jolloin subjektiivinen näyttää oman olemuksensa. Fenomenologiassa keskeistä on valmiiksi rakentuneen identiteetin, olevan poistaminen voimasta, jolloin jäljelle jäävät ilmiöt ja niiden väliset suhteet.” Tämä voidaan ajatella esimerkin kautta, jossa yksilö havaitsee puun, mutta tämä puu palaa myöhemmin poroksi. Yksilölle jää kuitenkin havainto puusta, vaikka oleva, itse puu, on poistunut. (Husserl 2009, 16–18.)

Omassa tutkimuksessani tulkiten lasten kirjoitelmia taidekuvista. Fenomenologinen menetelmä on Aarnoksen (2015) mukaan yksi parhaiten lasten tutkimiseen sopivista. Se sopii hyvin, kun halutaan tutkia lasten kokemuksia. Lapset osaavat aikuisten tavoin jäsentää omaa elämismaailmaansa muodostaen sen kokemuksista merkityksiä. (Aarnos 2015, 173.) Hermeneutiikka tulee mukaan tutkimukseeni tulkintana, kun pyrin löytämään lasten kirjoituksista merkityksiä. Esiymmärrykseni taidekuvien herättämistä tunteista sisältää ajatuksen, että erilaisilla kuvilla on erilaisia tunneperäisiä vaikutuksia niitä katsoviin ja ne voivat herättää myös empatian tunteita.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni vaiheita, sen toteuttamista ja kohdejoukkoa. Kerron myös valitsemistani kohderyhmistä ja aineistonkeruumenetelmistä. Tutkimukseni tulkinta tapahtuu käyttämällä Giorgin kehittämää tutkimusmetodia. Kappaleen lopuksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta.

6.1. Tutkimuksen kohdejoukko

Päädyin tutkimuksessani keräämään aineistoa neljäsluokkalaisilta oppilailta, koska 9–10-vuotiaat osaavat jo ilmaista itseään kirjallisesti (Aarnos 2015, 170). Aineiston koko kvalitatiivisessa tutkimuksessa on yleensä pieni verrattuna kvantitatiiviseen tutkimukseen. Koska laadullisen tutkimuksen tavoitteena on jonkin ilmiön mielekäs teoreettinen tulkinta, on suotavaa, että tutkimushenkilöllä on jotain kokemusta asiasta. Joka tapauksessa tutkijan on tutkimusraportissaan perusteltava valinta ja miten se on sopiva tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.) Lähdin siis oletuksesta, että neljäsluokkalaiset osaavat kuvata tunteuksiaan ja ajatuksiaan myös kirjoittamalla. Keräsin tutkimusaineistoni kahdelta eri koululuokalta, joista toinen sijaitsee Etelä-Savossa ja toinen Keski-Pohjanmaalla. Yhteensä tutkimukseen osallistui 24 oppilasta. Olin ensin yhteydessä luokanopettajiin tutkimuksen toteuttamisen mahdollistamiseksi. Sen jälkeen olin yhteydessä molempien koulujen rehtoreihin ja lopulta pyysin kirjallisen tutkimusluvan kuntien koulutoimenjohtajilta.

6.2. Tutkimusaineiston hankkiminen

Saadaksemme tietää, miksi ihminen toimii jollain tietyllä tavalla tai mitä hän ajattelee, on meidän kysyttävä sitä häneltä itseltään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72.) Lapsilla on luonteva suhtautuminen taiteeseen. (Itkonen 2011, 12.) Saarnivaara (1993) tutki väitöskirjaansa varten lasten tapaa puhua taiteesta ilmiönä. Taideteokset olivat sekä abstrakteja että realistisia. Saarnivaaran mukaan esittävä taide on se, josta lapset pitävät. Taiteen täytyy näyttää ”oikealta”, mahdolliselta ja todenmukaiselta: lasten mielestä taiteen tehtävänä on esittää ja matkia todellista maailmaa. Realistisen taiteen aiheet saattavat palauttaa mieleen miellyttäviä kokemuksia ja muistoja. Sillä on eroa, katsooko taideteosta maallikko vai asiantuntuja. Hankitut kokemukset ympäröivästä elämismaailmasta riittävät yleensä esittävän taiteen ymmärtämiseen, kun taas abstraktia taidetta ymmärtääkseen katsojan on yleensä tarvinnut oppia ja harjaantua. (Saarnivaara 1993, 1, 14–15, 103–104.)

Tietoa ympäröivästä todellisuudesta lapsi kerää ajattelun ja kokemuksen kautta, joten maailman näyttäytymistä lapsen silmin voidaan tutkia tutkimalla lapsen ajattelua. Kaikki ymmärtäminen on tulkintaa, ja ymmärtäminen on prosessi, joka tapahtuu kielessä ja kielen välityksellä. Tulkitsijan omat näkemykset tulee ottaa huomioon. Ajattelu ja kieli kuuluvat erottamattomasti yhteen. (Saarnivaara 1993, 119–120.)

Taideteoksen esittäminen sanallisesti eli sen sanallistaminen, on vaikea kysymys. Taideteoksen tarkoituksena on tulla ymmärretyksi ja välitetyksi ilman sanoja, joten onko edes mahdollista kuvata taideteoksia kielellisesti. Sanallistaminen joutuu kyseenalaiseksi myös ellei uskota lapsen kykyyn ja onnistumiseen kielellisessä ilmaisussa. (Saarnivaara 1993, 118–119.) Olisi kuitenkin ollut hankalaa yrittää saada tutkimustietoa muulla tavoin, joten itse tutkimustehtäväni

näkökulmasta oli perusteltua yrittää sanallistaa teoksia ja yrittää sen kautta saada selville kuvien aiheuttamia tunnereaktioita. ”Taideteoksia ei tietenkään voida kaikilta sen osin sanallistaa, mutta tulkinta voi kuitenkin antaa osittaisen kuvauksen teoksesta ja rikastuttaa sitä” (Saarnivaara 1993, 100).

Valitsin taidekuviksi kaksi erilaista kuvaa, joista toinen oli esittävä ja toinen abstrakti. Ennakkokäsitykseeni sisältyi, että esittävä kuva voi herättää enemmän empaattisia tunteita kuin abstrakti kuva. Esikäsitykseni oli myös se, että oppilaiden on helpompi tulkita realistista kuin abstraktia kuvaa. Kuviksi valikoituivat Helene Schjerfbeckin vuonna 1888 maalaama *Toipilas* ja Pablo Picasson *Yökälustus*. Schjerfbeck (1862–1946) on tunnettu suomalainen taiteilija ja hänen tuotantoaan pidetään yhtenä merkittävimmistä suomalaisessa taiteessa. *Toipilas*-maalaus perustuu Schjerfbeckin omakohtaisiin lapsuuden sairauskokemuksiin, joten taiteilija on pystynyt eläytymään kuvaamansa lapsen osaan. Teoksen ajatellaan olevan melko helposti tulkittavissa ja kuvaavan uutta elämää, parantumista. Taideteos kuuluu Ateneumin kokoelmiin. (Kansallisgalleria.)

Espanjalainen Pablo Picasso (1881–1973) puolestaan on 1900-luvun modernintaiteen kuuluisimpia nimiä ja häntä pidetään yhtenä kubistisen taidesuunnan luoja. Kubismi ”pilkkoi” taideteosten esittämät subjektit ja järjesti ne uudelleen erilaiseen muotoon. Hänen teoksensa *Yökälustus* (Night Fishing at Antibes) valmistui juuri ennen toisen maailmansodan syttymistä, 1939. Tässä teoksessa Picasso käytti ensimmäistä kertaa väriskaalaa, jota hänen aikaisemmissa teoksissaan ei ollut nähty. (Pablo Picasso. Paintings, Quotes, and Biography.) Picasson teos *Guernica* oli ensimmäisenä mielessäni valittavaa teosta miettiessäni, mutta ajattelin sen olevan liian synkän ja ahdistavan. Siksi päädyin Picasson tuotannossa värikkäämpään teokseen.

Päädyin keräämään aineiston eli lasten kirjoitelmat keväällä 2013. Suunnittelin huolella ohjeistuksen ja testasin sitä kolmella 10–11-vuotiaalla lapsella. Sainkin heiltä pitkät kirjoitelmat kuvista, joten olin luottavainen tutkimuksen onnistumisen suhteen. Tiedostin kuitenkin myös sen, että Tuomin ja Sarajärven (2009, 84) mukaan esseet eivät välttämättä tuota tutkijalle kovin runsasta tutkimusaineistoa Siksi päätin myös haastatella kahta tutkimukseen osallistunutta oppilasta molemmista kouluista.

Luokanopettajat molemmissa kouluissa olivat kertoneet oppilaille tulevasta tutkimuksesta ja keränneet oppilaiden vanhemmilta suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta lähettämälläni lupakaavakkeella. Oppilaat siis tiesivät tutkimuksesta etukäteen. Keskipohjanmaalaisesta koulusta oppilaita osallistui 11 ja eteläsavolaisesta koulusta 13, molemmista sekä tyttöjä että poikia. Lisäksi haastattelin kahta oppilasta kummastakin koulusta. Myös tähän olin pyytänyt luvan tutkimuslupakaavakkeessa.

Testin jälkeen keväällä 2013 kävin vuorotellen molemmilla kouluilla. Schjerfbeckin taulu oli tutkimuskohteena Keski-Pohjanmaalla ja Picasson Etelä-Savossa. Aineistonkeruutilanteessa oppilaat saivat olla omassa luokassaan omilla paikoillaan. Heijastin näkyville taidekuvan ja luin ääneen ohjeistuksen (Liitteet 3 ja 4). Jokainen sai vielä eteensä saman kuvan ja ohjeistuksen sekä tyhjän paperin kirjoitelmaa varten. Ohjeistin oppilaita sanomalla, että he saavat kirjoittaa paperille kaiken, mitä kuvasta tulee mieleen, myös pelkkiä sanoja, jos tarinamuotoista tuotosta on vaikea kirjoittaa. Kaikki vastaukset olisivat oikeita. Tutkimus kesti molemmissa kouluissa yhdestä kahteen oppituntia. Oppilaat saivat käyttää tehtävän tekemiseen aikaa niin paljon kuin tunsivat tarvitsevänsä. Korostin myös, ettei heidän tuotoksiaan tule lukemaan kukaan muu kuin minä.

6.3 Tutkimusaineiston analyysi ja tulkinta

Aloitin tutkimusaineiston tutustumisen lukemalla sen läpi ja sen jälkeen kirjoittamalla käsinkirjoitetut lasten vastaukset tiedostomuotoon tietokoneelle. Giorgin fenomenologisen psykologian metodin mukaan tutkittava ilmiö sanelee aina metodin muodon. Tutkittavaan ilmiöön nähden metodi onkin vasta toissijainen. Giorgin metodi käsittää viisi vaihetta. Niissä ensimmäisessä tutkija tutustuu ennakkoluulottomasti ilman etukäteisodotuksia tutkimusaineistoon. Tutkija pyrkii eläytymään tutkittavan kokemukseen ja unohtamaan oman luonnollisen asenteensa. Perttulan (1995) mukaan tämä on sulkeistamista eli tutkijan tajunnan sisäistä toimintaa, *”jossa hän tietoisesti reflektoi tutkittavaan ilmiöön etukäteen liittämääns merkityssuhteita ja pyrkii sen jälkeen siirtämään ne mielessään syrjään tutkimusprosessin ajaksi”* (Perttula 1995, 70). Sulkeistaminen voidaan ajatella hermeneuttisen kehän ominaispiirteeksi ja on yksi keino kohti toisen ihmisen kokemuksen saavuttamista aitona ja autenttisenä. (Perttula 1995, 68–71.) Tavoitteenani oli siis tunnistaa oma ennakkokäsitykseni ja sen jälkeen jättää se sivuun aineistoa tulkitessani. Ensimmäisen vaiheen jälkeen valitsin molemmista kouluista kaksi oppilasta yksilöhaastatteluun. Valintani perusteena oli joko hyvin vähäinen tai muulla tavoin lisäkysymyksiä asettava tuotos.

Toisessa vaiheessa kävin tarkasti läpi Perttulan (1995, 72) mukaisesti kirjoitellut ja erottelin niistä merkitysyksiköt (meaning units), ilmiöstä erotetut merkityksen sisältävät yksiköt. Tutkimuksesta alkoi erottua oleelliset osat epäoleellisista.

Kolmannessa vaiheessa tutkin merkitysyksikköjä ja pyrin löytämään niistä niiden keskeiset sisällöt, jotka käänsin tieteen alan yleiselle kielelle. Perttula (1995) toteaa kuitenkin, että tutkija on kuitenkin inhimillinen olento, joten täydelliseen neutraalisuuteen tutkija pääsee vain olemalla tekemättä tutkimusta. Saman

pulman tuovat esiin myös Tuomi ja Sarajärvi (2009, 96) todeten, että ongelmaksi muodostuu, että tutkijan luoma tutkimusympäristö ja -menetelmä ovat aina hänen luomiaan ja siten saattavat vaikuttaa tutkimustulokseen.

Päästyäni tutkimustulosten analysoinnin neljänteen vaiheeseen muodostin yksilökohtaisia merkitysverkostoja, jotka sidoin yhteen toistensa kanssa. Tämä tehdään, koska kokemukset eivät esittäydy toisistaan erillisinä merkityssuhteina. Viidennessä vaiheessa liitin kaiken tutkimusmateriaalin yhteen yleiseksi merkitysverkostoksi. Perttulan (1995) mukaan nyt esiinnousseita keskeisiä merkityksiä käsitellään yleisellä tasolla. Kuitenkin samalla on säilytettävä yleisen yhteys yksilökohtaiseen. Reflektiivinen vuoropuhelu merkitysverkostojen välillä on tutkijan jatkuva tehtävä. (Perttula 1995, 74, 84–85.) Palasin tutkimusaineistoni analyysissa kerta toisensa jälkeen merkitysverkostoihin yrittäessäni varmistaa, ettei minulta jää huomaamatta mitään oleellista tai tärkeää tutkimustuloksista. Tässä toteutin hermeneutiikan perusteita ja rakensin ymmärrystäni aineistosta.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Mitään yhtenäisiä ohjeita luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa, mutta tiettyjä asioita voidaan pitää tietynlaisena vaatimuksena. Ensiksikin tutkijan täytyy tiedostaa tutkimuksensa tarkoitus ja kohde sekä kuinka hän on sitoutunut tutkimukseensa. Aineiston keruu, tutkimustiedon antajat sekä tutkijan suhde näihin tiedonantajiin ovat myös osa luotettavuuden arviointia. Tutkija ei saa unohtaa myöskään seuraavia seikkoja: kuinka kauan tutkimus kesti ja miten aineisto analysoitiin. Arvioida täytyy myös tutkimusraportin luotettavuus sekä tutkimusraportointi itsessään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141.) Päädyin tutkimusaiheeseeni, koska oman työni kautta olen huomannut lasten empatiakyvyissä

puutteita. Tämän myötä tunnetaitojen opettaminen koulussa on noussut tärkeään asemaan. Kaikki tämä vaikutti siihen, että valitsin tutkimusaineiston keräyspaikaksi kaksi koulua ja siellä neljäsluokkalaiset, koska sen ikäiset pystyvät jo ilmaisemaan tunteitaan ja kokemuksiaan kirjallisesti.

Perttulan (1995) mukaan kokemuksen tutkimuksen voidaan sanoa olevan luotettavan, jos *"tutkijan kokemuksen voidaan ajatella vastaavan tutkittavan alkuperäistä kokemusta"* (Perttula 1995, 100). Luotettavuutta arvioidessa tutkijan tulee pohtia, olisivatko hänen saamansa tulokset siirrettävissä toisissa olosuhteissa toiseen samanlaiseen tai vastaavaan ilmiöön. Tämä ei kuitenkaan ole kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri, koska täsmälleen samanlaista tilannetta on mahdotonta luoda. (Perttula 1995, 100–101.)

Perttula (1995) esittää yhdeksän luotettavuuden kriteeriä kokemuksen tutkimuksessa. Näitä ovat tutkimuksen johdonmukaisuus, reflektointi ja reflektoinnin kuvaus, aineistolähtöisyys, kontekstisidonnaisuus eli tutkittavan koetun maailman kokonaisuus, tavoitettava tiedon laatu, metodien yhdistäminen, tutkijayhteistyö, tutkijan subjektiivisuus sekä tutkijan vastuullisuus. (Perttula 1995, 102–104.) Se, kuinka autenttisenä tutkija on pystynyt tavoittamaan tutkitavalle kohteelle ilmenneen ilmiön, on yksi keskeisiä lähtökohtia tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Jotta tutkimus, jonka kohteena on ihmisen kokemus, olisi luotettava, on tutkijan pyrittävä kuvaamaan tutkittavan kokemus alkuperäisenä. Kuitenkin ihmisen elämismailma, hänen arkipäivänsä on aina alkuperäisempi kuin tutkimuksesta esille tullut käsitys siitä. Omalta osaltaan tutkimus voi tuoda yhden tavan ymmärtää ja hahmottaa ihmisen elämismailmaa. (Perttula 1995, 102–105.) Olen pyrkinyt pitämään mielessäni sen, että koska en tunne tutkimusmateriaalia antaneita oppilaita tai heidän taustojaan, en voi siitäkään syystä täysin ymmärtää heidän elämismailmaansa. Siksi oma käsitykseni perustuu ainoastaan heiltä saamaani materiaaliin ja omaan tulkintaani

siitä. Olen siksi pyrkinyt tunnistamaan oman ennakkokäsitykseni sekä peilamaan ja sulkeistamaan ne pois tutkimuksesta. Luotettavuuden lisäämiseksi olen myös perehtynyt laajasti alan kirjallisuuteen, tutkimukseeni liittyviin teorioihin sekä tieteellistä tutkimusta ohjaavaan kirjallisuuteen.

Keräsin tutkimusaineistoni neljäsluokkalaisilta lapsilta, mutta he saivat itse päättää osallistumisestaan. Ihmisarvon kunnioittaminen ja sitä kautta osallistumisen vapaaehtoisuus on tämänkin tutkimuksen lähtökohtana (ks. Hirsjärvi ym. 2015, 25). Muutama oppilas ei halunnut osallistua, mutta heitä ei mitenkään painostettu tai leimattu heidän valintansa suhteen. Lopullinen päätös osallistumisesta oli kuitenkin oppilaiden huoltajilla ja heidän kirjallinen suostumuksensa oli edellytys tutkimukseen osallistumiselle. Yksilöhaastatteluun tuleminen oli myös vapaaehtoista ja kaikki neljä pyytämäni oppilasta suostuivat siihen. Tutkimuksen alussa kerroin oppilaille, kuka olen, mihin tarkoitukseen kerään aineistoa ja mitä sillä on tarkoitus tehdä. Korostin, että oppilaiden vastaukset jäävät nimettömiksi eikä niitä lue kukaan muu lisäkseni.

Pohdittaessa tutkimuksen eettisyyttä, tutkija joutuu miettimään muiden muassa onko tutkimusaihe tärkeä, hyväksyttävä ja mielekäs sekä mitkä ovat tutkimuksen keinot. Eettisyys on yhteydessä luotettavuuteen, tutkimuksen laadullisuuteen. Tästä tutkijan on muistettava pitää huolta. (Tuomi ym. 2009, 126–127.) Tutkimusaiheeni, empatiakyvyt, on ajankohtainen ja siitäkin syystä perusteltu. Myös uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 perusteissa oppilaiden kannustaminen taiteen havainnointiin kuvailemalla ja perustelemalla mielletään tärkeäksi kuvataideopetuksen tavoitteeksi oppilaan identiteetin ja yhteisöllisyyden rakentumisessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 298.) Olen pyrkinyt noudattamaan tutkimuksessani hyviä tieteellisiä menettelytapoja sekä tietosuoja tutkimushenkilöiden osalta. Tutkimukseni tulee

toivottavasti hyödyttämään itseni lisäksi työympäristöäni, koska pystyn siirtämään tutkimustulokseni käytäntöön ja toteuttamaan sitä kuvataideopetuksessa.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimustuloksia tutkimusaineistoni perusteella. Taustalla on tutkimustehtäväni taidekuvien herättämistä tunteista ja mahdollisista empatiatunteiden heräämisestä. Kerätty aineisto pohjautuu 24 oppilaan kirjoitelmiin sekä myöhemmin tapahtuneisiin neljän oppilaan yksilöhaastatteluihin. Oppilaat eivät saaneet tietää näkemiensä taideteosten nimiä, ainoastaan taiteilijan.

Fiktiivisessä taiteessa kuvauksen kohteena on sisäinen todellisuus. Kuitenkin katsoja pystyy tunnistamaan itsensä kuvasta vain oman kokemusmaailmansa rajoissa. Keskinen asema fiktiivisen teoksen tulkinnassa ja ymmärretyksi tulemisessa onkin juuri katsojalla. Kuva heijastaa katsojan tulkintaa. Tulkintaa ei sen sijaan vaadita jäljittelevässä taiteessa, koska se on jäljitelmä kohteestaan, jolloin katsoja ymmärtää kuvan välittömästi. Katsojan omat kokemukset ja tiedot yhdessä maailmantunteen kanssa vaikuttavat tulkintaan. *”Teos on eräänlaisena siltana ja välittävänä tekijänä katsojan ja maailman välillä”* (Saarnivaara 1993, 89). Tulkitessaan teosta katsoja samalla keskustelee itsensä kanssa, ei niinkään taiteilijan. Tulkinnat ovat subjektiivisia, mutta muodostuvat ja sitoutuvat ympäröivään todellisuuteen ollen tämän ajan sosiaalisten tosiasioiden tulkintoja. Ne kuitenkin suodattuvat katsojan elämäkokemuksen ja havaintojen läpi. (Saarnivaara 1993, 72–74, 89.)

Tietoa ympäröivästä todellisuudesta lapsi kerää ajattelun ja kokemuksen kautta, joten maailman näyttäytymistä lapsen silmin voidaan tutkia tutkimalla lapsen ajattelua. Kaikki ymmärtäminen on tulkintaa, ja ymmärtäminen on prosessi, joka tapahtuu kielessä ja kielen välityksellä. Tulkitsijan omat näkemykset

tulee ottaa huomioon. Ajattelu ja kieli kuuluvat erottamattomasti yhteen. (Saarnivaara 1993, 119–120.)

7.1 Helene Schjerfbeck: *Toipilas*

Kaikki oppilaat kirjoittivat tuntemuksiaan ja ajatuksiaan virkemuotoon. Kirjoitelmien pituudet vaihtelivat kahdesta virkkeestä useamman rivin kuvaukseen. Muutama oppilas kirjoitti myös sanalistan kirjoitelmansa lisäksi. Yksi oppilaista mainitsi nähneensä kyseisen taideteoksen aikaisemmin. Schjerfbeckin taulu herätti oppilaissa monia tunteita. Se näkyi kirjoitelmissa. Vuojala (2015) kirjoittaa taidehistorioitsija Aby M. Warburgin todenneen taiteella olevan muitakin tehtäviä kuin ympäristönsä kaunistuttaminen esteettisesti. Warburgin mukaan taiteen tehtävä oli ennen kaikkea toimia *mielten hallinnan keinona*. Kuvan merkitys ihmismieliin vaikuttavana tekijänä perustuu ”*sen symboliseen voimaan herättää tunteita: koskettaa, liikuttaa, puhutella, ravistaa, kiihottaa yllyttää mieliä*”. (Vuojala 2015, 204.)

Saarnivaaran (1993) mukaan monet tutkimukset, mukaan lukien hänen omansa, vahvistavat sen, että esittävä taide on lapsille mieluista. ”*Noin kymmenen ikävuoden vaiheilla lapset eivät juuri kiinnitä huomiota teoksen muotoon, vaan ovat kiinnostuneita itse aiheesta*” (Saarnivaara 1993, 1). Emme kuitenkaan tiedä sitä tapaa, miten lapset tulkitsevat ja jäsentävät maailmaa sekä taidetta osana siitä. (Saarnivaara 1993, 1, 7.)

7.1.1 Suru ja yksinäisyys

Lähes kaikissa kirjoituksissa toistui teemana surullisuus ja tämä oli usein mainittu heti ensimmäisten asioiden joukossa. Oppilaat saattoivat todeta lapsen näyttävän surulliselta ja kuvan tunnelman olevan haikea. Kuva herätti tunteita.

Tämä kuva herättää minussa paljon tunteita välillä surullisia ja iloisia joskus vihaisiakin. (Oppilas A1)

Suruun liittyi usein väsymys ja sairauskin. Kuvan lapsen ajateltiin olevan ajatuksissaan tai keskittyneenä kädessään pitelemäänsä kukkaan. Itkosen (2010) mukaan yksi 1800-luvun eurooppalaisen realistisen taiteen suosituimmista aiheista oli sairas lapsi. Usein näiden teosten tunnelataus oli suuri taiteilijan omien kokemusten kautta. Suomalaisessa taiteessa aihepiiri säilyi, vaikka 1800-luvun puolivälin jälkeen käsitys lapsuuden merkityksestä ja lapsena olemisesta muuttui. (Itkonen 2010, 44.)

Hän näyttää surulliselta ja väsyneeltä. Hänen selän takana on iso tyyny. Tyttö näyttää siltä että hän on ollut sairas. (Oppilas A8)

Lasten kirjoitelmissa toistui myös yksinäisyys. Lapsi oli yksin, ilman vanhempia. Vanhemmat olivat joko lähteneet pois tai heitä ei ollut enää. Lapsen ajateltiin odottavan vanhempia palaavaksi tai sitten vanhemmat olivat kuolleet. Kuvan lapsen surullisuus ja yksinäisyys saattoivat johtua myös muusta syystä kuin sairaudesta tai vanhempien poissaolosta. Hänellä ei ehkä ollut ystäviä, joiden kanssa leikkiä tai häntä oli ehkä kiusattu. Syynä kuva lapsen surullisuuteen saattoi olla myös se, että hän oli itse ollut kiusaaja.

7.1.2 Hämmennys

Vaikka taulu herätti selvästi tiettyjä tunnereaktioita, aiheutti se myös hämmennystä oppilaissa. Kirjoittaja ei esimerkiksi osannut päättää kuvan lapsen sukupuolta. Hän saattoi kirjoitelmassaan nimetä lapsen pojaksi tai tytöksi. Yksi ratkaisu oli olla mainitsematta mitään sukupuolta ja viitata kuvan hahmoon vain *ihmisenä* tai *lapsena*. Hämmennystä aiheutti myös kuvan lapsen tunnetila, eikä sitä tai kirjoittajan omaa tunnetilaa osattu nimetä varmaksi.

Aivoan niin kuin tyttö mieltisi jotain. Ja samalla hän olisi hämmentynyt. En tiedä että onko hän surullinen vai iloinen. Koska hän on niin ehkä ajatuksissa. (Oppilas A3)

Tutkimushenkilöiden huomio kiinnittyi helposti taulussa olevaan kasviin. Kasvi oli mainittu kirjoitelmassa ja kirjoittaja ajatteli sen olevan oleellinen kuvan lapselle. Lapsen ajateltiin hoitaneen kukkaa huolella jo kauan ja kukan ajateltiin olevan tärkeä lapselle.

Lapsi laittaa kasvin kasvamaan mukiin missä on multaa. Hän on varmasti huolehtinut siitä jo kauan, ja nyt ajatteli tuoda sen sisälle kasvamaan. Sitteen kun kasvi on tarpeeksi iso ja ei enää mahdu mukiin, se viedään varmasti ulos. (Oppilas A6)

Saarnivaara (1993, 84) toteaaakin, että taideteoksissa yksinäisyyttä symbolisoi usein kukka, puu tai lintu.

7.1.3 Toivo

Surumielisyys ja yksinäisyys toistuivat kirjoituksissa, mutta kuva herätti katsojassaan myös toivoa ja iloa paremmasta.

Hän hämmentää ehkä sairauteensa yrittäessä lääkkeeksi. Voi kunpa voisinn mennä tuon yksinäisen pienen ihmisen luokse sekä halata ja lohduttaa häntä. Näen kuitenkin hänen suustansa sekä silmistänsä pieniä ilon pilkahduksia. Peittoon käärittynä tämä pieni ihminen on suloinen. Vaikka hän on pieni hän voi olla sisältä suuri. (Oppilas A10)

”Kun oppija tulkitsee ja hahmottaa suhdettaan ympäröivään maailmaan kuvan kautta, hän samaistuu kuvassa olevan lapsen tilanteeseen, tuntee empatiaa ja universaalia ihmillisyyttä. Oppija kokee oman pienen kriisitilanteen. Vuoropuhelussa oppija ylittää itsensä” (Venäläinen & Kaihovirta-Rosvik 2010, 70). Näin kuvan katsominen voi tarjota katsojalle tilanteita, joissa hän joutuu pohtimaan omaa arvomaailmaansa, peilaamaan omia kokemuksiaan ja asenteitaan sekä laittamaan likoon omat tunteensa. Keskustelu taiteen kanssa on aina myös oppimiskokemus, kun koki- ja on tietoinen vastaanottoonsa vaikuttavista seikoista. (Venäläinen & Kaihovirta-Rosvik 2010, 70.)

Katsoja tunnistaa kuvan sisällön, esineet ja tapahtumat samoin kuin ilmeet, eleet ja asennot kokemuksensa perusteella. Omat kokemukset ja tiedot vaikuttavat myös kuvan ilmapiirin tunnistamiseen. Oma osansa tunnelman välittämisessä on väreillä. Katsoja muuttuu teoksen sisäiseksi katselijaksi samastumalla siihen. Tällöin hän pystyy kokemaan ja aistimaan kuvan tunnelman. Sisäisenä katselijana katselijalla on mahdollisuus päästä sisään kuvan sisäiseen elämään ja pystyä näkemään kaiken kuvassa olevan. Katsojalleen kuva esittäytyy vertauskuvallisena kertomuksena, joka sisältää kaksi eri tarinaa. Tarinoista toinen on

kirjaimellinen. Sen sijaan toinen tarina on kuvaannollinen, abstrakti. Tulkinta on aina monimielistä, koska teokset ovat monimerkityksisiä huolimatta kirjaimellisesta muodostaan. Lasten tulkintoja pohdittaessa onkin tärkeämpää kiinnittää huomiota katsojan ajatteluun (eli tulkintaan) kuin siihen, onko itse tulkinta oikeellinen. (Saarnivaara 1993, 78, 81–86, 88–89.) Tutkimuksessa mukana olleet oppilaat pystyivätkin tunnistamaan Schjerfbeckin taulun tunnelman ja samastamaan kuvan lapsen tilanteeseen.



Kuva 1. Helene Schjerfbeck: Toipilas. 1888. (Kansallisgalleria)

7.2 Pablo Picasso: *Yökälästä*

Picasson maalaus oli kaikille ryhmän oppilaille ennestään tuntematon. Saamani kirjalliset tuotokset vaihtelivat toteutukseltaan: osa oli ranskalaisin viivoin merkittyjä sanalistoja, osa lyhyitä tarinoita. Muutamat lapsista olivat lähinnä luettel-

leet kuvasta mieleen tulevia asioita. Niissä esiintyivät erilaiset eläimet (kala, aasi, mursu, sammakko, koira), esineet (lamppu, polkupyörä, aita, telta, seinä, harppuuna, laituri) ja muut ilmiöt kuten vesi, kivet, *”hehkuvat jutut”*, taivas, käsi, aurinko, kallio, iso järvi, ranta. Eräs oppilas oli piirtänyt paperinsa yläreunaan totisen hymynaaman.

Ihmettelystä ja ristiriidasta tilanteessa lähtee tutkiva oppiminen, jonka yhtenä keskeisenä tekijänä on tunteiden lisäksi eri asioiden kulttuurinen merkitys. Taiteessa ovat läsnä edellä mainittujen lisäksi myös tuttujen asioiden esilletuominen uudella tavalla: abstraktissakin taiteessa on katsojalle jotain tuttua, värien, kuvioiden tai pinnan struktuurien synnyttämää tuttua vaikka teos saatettaisiin kokea vieraammaksi. Kuinka katsoja vastaanottaa teoksen, riippuu hänen henkilökohtaisesta kokemusmaailmastaan sekä kulttuurissa opituista merkityksistä. Väärinymmärryksen riski taiteessa on suuri vaikka taiteen kielen ajatellaan usein olevan universaalia. Niinpä katsojan oma kokemusmaailma voi tarjota selityksen teokselle, mutta toisaalta aiheuttaa ongelman. Katsomistilanne luokin aina uusia merkityksiä teokselle. (Venäläinen & Kaihovirta-Rosvik 2010, 69.)

Taide on olemassa vain tulkinnan kautta (Saarnivaara 1993, 102). Ei ole olemassa mitään yleistä sääntöä, kuinka kuvat vaikuttavat katsojaansa. Monilla seikoilla kuten esimerkiksi katsojan asenteella, mielentilalla ja iällä on merkitystä vaikutukseen. *”Kuvan vaikutusta olennaisempaa onkin pohtia sitä, mitä merkityksiä se katsojalle tarjoaa tai on tarjoamatta. Merkityksetkin saattavat avautua moneen suuntaan”* (Seppänen 2010, 13). Ilmeiset merkitykset saattavat olla helposti huomattavissa, mutta niiden synnyn pohtiminen ja vaihtoehtoisten merkitysten etsiminen ovat tärkeämpiä. (Seppänen 2010, 13–14.) Venäläisen ja Kaihovirta-Rosvikin (2010, 74) mukaan oppijalla on mahdollisuus omien tulkintojen tekemiseen, koska taideteokset eivät sisällä oikeita tai vääriä vastauksia.

7.2.1 Hämmennys ja sekavuus

Taideteoksista lapset odottavat löytävänsä näköisyyttä ja todellisuuden tunteen syntyä. Tällöin katsoja voi jopa kuvitella sijoittavansa itsensä tilanteeseen tai paikkaan. Silloin kun teos ei katsojan mielestä voi olla totta, joutuu hän erityisesti miettimään erityisiä mahdollisuuksia ymmärtää kuva. Voi käydä myös niin, ettei katsoja edes halua yrittää tulkita tai ymmärtää kuvaa, koska se ei hänen mielestään voi olla totta, ei vastaa todellisuutta. Aihetta verrataan todellisuuteen, jotta katsoja saa selville, onko se totta. Helposti tunnistettavissa olevat aiheet eivät välttämättä aiheuta pohdintaa todenmukaisuudesta. Sen sijaan katsojalle vieraampien aiheiden todenmukaisuutta joutuu miettimään tarkemmin. (Saarnivaara 1993, 17–19, 29.)

Taideteokselta saatetaan odottaa myös sen esittävän elämää yleensäkin tai sitä, miten asiat normaalisti tapahtuvat. Taiteen todellisuuksia voidaan erottaa kolme: mahdollinen, tyypillinen ja vääristelevä. Näiden lisäksi on kuitenkin vielä neljäs muoto, niin sanottu venytetty todellisuus. Tämä tarkoittaa, *”että katsoja venyttää todellisuuden rajoja siten, että teoksen arveluttavat piirteet saavat luonnollisen selityksen”* (Saarnivaara 1993, 33). Venytetyssä todellisuudessa katsojan ajatellaan ikään kuin viimeiseen asti yrittävän pitää kiinni taiteen todellisuutta jäljittelevästä ominaisuudesta. (Saarnivaara 1993, 33, 36.)

Picasson taideteos herätti selvästi hämmennyksen tunteita. Kuvaa ja sen hahmoja kuvattiin oudoiksi, jonkinlaisiksi olioiksi ja jopa rumiksi. Kuvan ihmisillä oli outoja vaatteita ja ilmeitä, kuvassa oli kaaos.

...tolla naisella on outo pää; ruma aurinko; ruma (Oppilas B1)

Toisaalta kuvan sekavuus ei välttämättä ollut vain huono asia, vaan sieltä löytyi myös oppilasta miellyttäviä yksityiskohtia, esimerkiksi hienoja kaloja, tai kuva kokonaisuudessaan oli omalla tavallaan miellyttävä.

Kuvasta tulee iloinen tunne joissain kohdissa, ja joissain tulee toisaalta vähän surullisempi mieli. Kuvasta ei erota kauheasti mitään, mutta kyllä siitä jotain voi ymmärtää. Kuvassa ei, sinänsä ole mitään ideaa, mutta joillekin ihmisille kuva voi olla vaikka piristykseksi. Kuva on hauska, koska se on niin sekalainen. (Oppilas B6)

Hämmennystä katsojassa saattoi aiheuttaa se, ettei tilanne ollut hänen mielestään oikea, siinä ei toimittu tilanteeseen sopivalla tavalla.

”Kalastaja ei istu veneessä ja vene voi kaatua kohta.” (Oppilas B5)

Saarnivaaran (1993, 62–63) mukaan realistisessa, jäljittelevässä taiteessa, ei teoksen toteutuksella ole niinkään merkitystä vaan se tulee ikään kuin tarinan kerroksen sivussa. Kuvakielen merkitys sen sijaan korostuu ei-jäljittelevässä taiteessa. Abstraktin kuvan katsoja yrittää sovittaa esiintyviä muotoja ja kuvioita todellisuuden kanssa rinnakkain. Hän saattaa tunnistaa kuvan asioita, jotka saattavat reaalimaailmaa, mutta ovat jollakin tavalla ristiriidassa sen kanssa tai eivät vaikuta muuten todellisilta.

7.2.2 Satumaisuus

Kuva saattoi näyttäytyä oppilaalle sekavana ja outona, mutta toisaalta myös sadunomaisena. Kuva sijoittui sadun maisemaan ja tunnelmaa loi esimerkiksi tähtitaivas. Kuva saattoi kuitenkin innostaa katsojaansa kirjoittamaan pienen

tarinan, joka saattoi sisältää satujen tyypillisiä hahmoja, kuten esimerkiksi keijuja, peikkoja, jumalattaria, henkiä ja kuninkaita.

Yön ja päivän jumalat. Yön jumala sekoittaa tähtitomua ja ripottelee sitä yötaivaalle. Päivän jumalatar ja hänen apurinsa valmistelevat aamua. Yö-apuri kurkkaa isoon pataan. Aamu valkenee ja yön henget piiloutuvat luolaansa. valon säteet kimpoilevat sinne tänne ja kaikki heräävät. Aamu ja yö ovat aina riidoissa. (Oppilas B10)

Abstraktin taiteen tulkitsemisessa ei taiteilijan tarkoitus ole yhtä helposti löydettävissä kuin esittävässä taiteessa. Katsoja ei löydä samanlaista kiinnekohtaa ja henkilökohtaisesta ymmärtämisestä ja kokemuksesta tulee entistä merkittävämpää hänelle itselleen. Ei-jäljittelevää taidetta voi ymmärtää vasta, kun katsojan suhtautuminen kyseessä olevaan taidemuotoon on myönteinen. Katsoja ymmärtää, että teoksen on tarkoitus ilmaista jotain, mitä silmä ei voi konkreettisesti teoksesta havaita. Teosta onkin lähestyttävä eri tavalla ja sen ymmärtäminen vaatii katsojalta sen tutkimiseen käytetyn ajan lisäksi myös mielikuvitusta. (Saarnivaara 1993, 55–56, 58, 60.) Picasson teos olikin selkeästi oppilaitten mielestä vaikeammin tulkittava, sillä se herätti hyvin monitahoisia tunteita ja mielikuvia.

7.2.3 Arkisuus

Taideteos herätti myös ihmisten arkeen ja työtekoon liittyviä tunteita, kuitenkin myös lähes sadunomaisesti.

Rikkaus, köyhyys, työnteko, kuuma, katselu, maanviljely, jaloissa pyöriminen. Maalauksessa huomaa rikkaiden ja köyhien eron. Rikkaat katsele-

vat tasanteelta kun muut tekee työtä. Aurinko paistaa, on kuuma. Maalaus on vähän jopa surullinen. (Oppilas B9)

Olipa kerran perhe jossa oli neljä lasta ja kaksi aikuista lapset joutuivat aina tekemään ruokaa ja paljon muuta myytäväksi että he saisivat rahaa ruokaan ja vaatteisiin ja uuteen taloon. (Oppilas B11)

Picasson kuva kytkeytyi joidenkin oppilaitten mielestä arkeen ja he näkivät siinä arkisia tapahtumia. Tämän kertoo Saarnivaarankin (1993, 55–56) toteamus abstraktin taiteen tulkitsemisen vaikeudesta, koska taiteilijan tarkoitus ei ole yhtä helposti löydettävissä kuin esittävässä taiteessa. Tällöin katsojan oma kokemus tulee entistä merkittävämpään osaan hänen yrittäessään tulkita teosta. Teoksen ymmärtäminen vaatii myös katsojan mielikuvitusta.



Kuva 2. Pablo Picasso: Yökälästä. 1939. (Pablo Picasso. Paintings, Quotes, and Biography)

7.3 Yksilöhaastattelujen antia

Valitsin molemmista kouluista kaksi oppilasta yksilöhaastatteluun. Valintani perusteena oli lisäkysymyksiä herättävä tutkimusmateriaali. Haastattelua käytetään esimerkiksi silloin, kun halutaan selventää ja syventää saatavia tietoja (Hirsjärvi ym. 2015, 205). Olin tehnyt valmiit kysymykset enkä kysynyt lisäkysymyksiä, jotta vastaukset pysyisivät vertailukelpoisina, mutta selvensin tarvittaessa kysymystä. Kysymyksissä halusin selvittää oppilaan tunnetta tehtävän helppoudesta tai vaikeudesta, ensimmäisiä ajatuksista kuvasta sekä käsityksiä taiteilijan ajatuksia. Halusin myös selvittää, olisiko toinen kuva ollut oppilaan mielestä helpompi vaihtoehto. Lisäksi olin valinnut 30 erilaisia tunnetiloja tai ominaisuuksia kuvaavaa adjektiivia, joiden sopivuutta kuvaan kysyin jokaiselta haastateltavalta. Olin kuitenkin tiedostanut, että haastattelutilanteeseen voi sisältyä ongelmia, koska haastateltavat saattavat kokea tilanteen esimerkiksi pelottavaksi (ks. Hirsjärvi ym. 2015, 206). Siksi yksilöhaastattelu perustui vapaaehtoisuuteen, mutta kaikki alustavasti valitsemani oppilaat suostuivat tulemaan haastateltaviksi.

Schjerfbeckin taulusta kirjoittaneista olin valinnut seuraavat kirjoitelmat:

Lapsi laittaa kasvin kasvamaan mukiin missä on multaa. Hän on varmasti huolehtinut siitä jo kauan ja nyt ajatteli tuoda sen sisälle kasvamaan. Sitteen kun kasvi on tarpeeksi iso ja ei enää mahdu mukiin, se viedään varmasti ulos. (Oppilas A6)

Että tyttö/poika laittaa kukan kuppiin. Ja miettii jotain. (Oppilas A5)

Taideteoksesta kirjoittaneet oppilaat kokivat tehtävän hyvin eri tavalla. Siinä missä Oppilas A5 koki vaikeaksi kirjoittaa, koska omien sanojensa mukaan ei

keksinyt mitään, Oppilas A6:sta tehtävä oli aika helppo. Hän ei kuitenkaan osannut perustella helppoutta. Hänen huomionsa kuvassa oli kiinnittynyt ensimmäisenä mukissa olevaan kasviin ja hän arvelikin taitelijan maalanneen kuvan, koska pitää kasveista. Oppilas A6 piti kuvasta ja hänen mielestään Picasson kuvasta olisi ollut vaikeampi kirjoittaa, koska *"...siinä on niin paljon kaikkea."* Taulua kuvaamaan hän piirsi iloisen hymynaaman ja kuvasta heränneet tunteet olivat pääosin myönteisiä (kaunis, lämmin, hauska, ystävällinen, iloinen, auttavainen, lempeä, onnellinen, mukava), mutta kuva oli hänen mielestään myös vähän outo.

Oppilas A5 oli haastattelussa niukkasanainen, mutta hänen mielestään Picasson kuvasta olisi ollut helpompi kirjoittaa, tosin hän ei osannut perustella asiaa. Hän ei erityisemmin pitänyt kuvasta eikä osannut kertoa ajatuksiaan taiteilijan mahdollisista syistä taulun maalaamiseen. Hän ei myöskään osannut kertoa enempää omista tuntemuksistaan, mutta piirsi kuitenkin aavistuksen hymyilevän hymynaaman kuvaamaan kuvaa. Kuva oli hänen mielestään outo, mutta myös lämmin, salaperäinen, rauhallinen ja hauska. Toisin kuin Oppilas A6:n mielestä sopi sana yksinäinen kuvaan. Kummastakaan oppilaasta taulu ei ollut esimerkiksi surullinen, onneton, sekava tai ruma.

Picasson taulusta kirjoitetuista tutkimusmateriaaleista alla olevat herättivät eniten lisäkysymyksiä:

Kalastaja, vene, harppuuna, laituri, kala, kolme tyyppiä, koira, kallio, polkupyörä, ranta, iso järvi, aurinko. Laituri on vain puoliksi auringon valaisema. Kalastaja ei istu veneessä. Vene voi kaatua kohta. Polkupyörä on ihan laiturin reunalla. Koira katsoo veneen reunalta alas järveen. (Oppilas B5)

Peikot tulevat veneestä pois. Keijut odottavat niitä rannalla. Keijut ovat järjestäneet juhlat peikoille. Rannalla on kaunista, koska siellä on paljon valoja. Ranta on koristeltu kauniisti ja peikot pitävät siitä. He juhlivat koko illan. (Oppilas B12)

Valittujen oppilaitten ajatukset ja tunteet olivat hyvin erilaiset keskenään. Tosin kummastakin oli helppoa tai melko helppoa aloittaa kirjoittaa kuvasta. Oppilas B12 piirsi hymyilevän naaman kuvaamaan taulua, mutta Oppilas B5:n mielestä sitä kuvasi parhaiten totinen ilme. Viimeksi mainittu oppilas ei pitänyt kuvasta eikä halunnut jatkossakaan nähdä samanlaisia kuvia. Hänen mielestään kuva ei vastannut todellisuutta, sillä *”Tuo kalastus on ihan väärin piirretty”*. Schjerfbeckin taulusta olisi ollut helpompi kirjoittaa, koska se oli hänen mielestään paljon selvempi. Sen sijaan Oppilas B12 piti taulusta ja se sai hänet iloiseksi. Hänelle tuli *”kiva tunne”* heti kuvan nähtyään ja hän arveli taiteilijankin maalanneen taulun iloisena. Oppilas B12:n mielestä Schjerfbeckin taulusta olisi ollut vähän vaikeampi kirjoittaa. Hänestä taulu oli muiden muassa kaunis, lämmin, rauhallinen, hauska, ystävällinen, auttavainen, onnellinen, kun taas mitkään näistä sanoista eivät Oppilas B5:n mielestä kuvanneet Picasson taulua. Kummankaan mielestä Yökalaustus ei ollut esimerkiksi surullinen, onneton tai yksinäinen.

7.4 Toipilas ja Yökalaustus – taidekuvat tunteiden tulkkina

Empatian määrittelemisen ei ole helppoa ja yksinkertaista, niin kuin tämän tutkimuksen teoriaosuudessa käy ilmi. Määritelmänä voidaan kuitenkin pitää yksilön ymmärtämistä siitä, mitä toinen tuntee tai kokee. Empatiaa on tunnetila, joka jaetaan ja koetaan jonkun kanssa (Kalliopuska 1983, 13; Aarnio 1994, 10; Saarinen ym. 2014, 100; Jalovaara 2005, 27). Kalliopuska (1983, 28) toteaa empatian määrittelyssä korostuvan tunteen, yksilön tunteiden ymmärtämisen, tunne-

tilan jakamisen ja hetkellisen samastumisen toisen tunnetilaan. Tästä lähtökohdasta katsoen herätti Schjerfbeckin *Toipilas* monia empaattisia tunteita katsojissaan. Surullisuus ja yksinäisyys sekä erilaiset katsojien tulkitsemat syyt niihin tulivat vahvasti esille kirjoitelmissa. Tunteet heijastuivat myös ratkaisuyrityksinä auttaa kuvan lasta sekä toivona paremmasta. Koska lapset peilaavat kuvaa katsoessaan sitä omiin kokemuksiinsa ja asenteisiinsa (Venäläinen & Kaihovirta-Rosvik 2010, 70), voi kuvan herättämien tunteiden ajatella heijastavan lasten omasta maailmasta saatuja kokemuksia. Saarnivaaran (1993, 78, 81) mukaan katsoja tunnistaa kuvan sisällön, esineet ja tapahtumat samoin kuin ilmeet, eleet ja asennot kokemuksensa perusteella. Omat kokemukset ja tiedot vaikuttavat myös kuvan ilmapiirin tunnistamiseen. Katsoja muuttuu teoksen sisäiseksi katselijaksi samastumalla siihen. Tällöin hän pystyy kokemaan ja aistimaan kuvan tunnelman. Sisäisenä katselijana katselijalla on mahdollisuus päästä sisään kuvan sisäiseen elämään ja pystyä näkemään kaiken kuvassa olevan. Schjerfbeckin taulun tunnelmaan oli oppilaiden selvästi helpompi päästä ja tämä tukee Saarnivaaran (1993, 17) omassa tutkimuksessaan todettua seikkaa, että taideteoksista lapset odottavat löytävänsä näköisyyttä ja todellisuuden tunteen syntyä. Tällöin he voivat jopa kuvitella sijoittavansa itsensä tilanteeseen tai paikkaan. Näin myös oppilaitten oli helppo samastua Schjerfbeckin taulun tunnelmaan ja samalla kokea empatian tunteita.

Verrattaessa Schjerfbeckin ja Picasson maalausta oli oppilaitten huomattavasti helpompi kirjoittaa ensiksi mainitusta kuvasta. *Toipilasta* kuvaavat kirjoitelmat olivat kaikki hyvin samansuuntaisia ja kuva herätti selvästi katsojissaan hyvin samantyyppisiä tunteita, joista on tunnistettavissa myös empatia. Sen sijaan Picasson *Yökallastus*-maalaus herätti vaihtelevampia tunteita katsojissaan. Venäläinen ja Kaihovirta-Rosvik (2010, 69) toteavat kuitenkin myös abstraktissa taiteessa olevan jotain tuttua katsojalleen. Tämä heijastui myös oppilaiden kirjoituksissa. Tosin oppilaat saattoivat kokea tututkin asiat outoina tai väärin kuvat-

tuina. Tästä esimerkkinä eräskin oppilas, joka kritisoi kuvan kalastuksen tapahtuvan hänen mielestään aivan väärällä tavalla. Picasson taulun herättämät tunteet liittyivät pääasiassa taulun esittämien asioiden tai esineiden ulkomuotoon tai kuinka ne näyttäytyivät katsojille. Heränneet ajatukset saattoivat kuvata myös taulun tunnelmaa. Eräs oppilas löysi kuvasta itseään tai mahdollisesti toisia miellyttäviä asioita, vaikkei omien sanojensa mukaan *"erota kauheasti mitään"* (Oppilas B6). Picasson teos olikin selkeästi oppilaitten mielestä vaikeammin tulkittava, sillä se herätti hyvin monitahoisia tunteita ja mielikuvia. Oppilaitten kirjoitelmista on kuitenkin vaikea tulkita mitään suoranaisia empatian tunteita. Ainoastaan arkitodellisuuteen liitetyt katsojan tulkinnat voivat sisältää ajatuksen empatiasta mainitessaan esimerkiksi rikkaiden ja köyhien eron ja raskaan työnteon. Tähän liittyy kuitenkin tulkinnan epävarmuus, koska minun on vaikea tietää, mitä oppilaat ovat tarkoittaneet kirjoitelmillaan. Empatiaa oli selvästi vaikeampi löytää kuvasta, joka vaati katsojaltaan tarkempaa pohtimista ja ymmärrystä kuvan tapahtumista sekä mielikuvitusta. Schjerfbeckin kuva tarjosi realistisuudellaan mahdollisuuden ymmärtää kuva välittömästi.

8 POHDINTA

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää taidekuvien herättämiä tunteita ja erityisesti empatian tunteen heräämistä. Olin kiinnostunut, herättääkö kahdesta erilaisesta kuvasta toinen selkeämmin tulkittavia tunteita ja voiko taidekuvaa käyttää omassa ammatissani luokanopettajana herättämään oppilaitten sympatiaa ja sitä kautta myös empatiaa, kykyä samastua toisen tilanteeseen ja halua auttaa, muuttaa tilannetta.

Empatiataitojen kehitystä on tutkittu Suomessa vähän. Kokkonen (2001) osoitti väitöskirjassaan varhaisen iän tunteiden säätelyn yhdessä aikuisiän persoonallisuuden kanssa ennustavan aikuisiän tunneälyä ja olevan yhteydessä päihteiden väärinkäyttöön ja terveysongelmiin aikuisuudessa. Virtanen (2013) tutki väitöskirjaansa varten luokanopettajien tai ammattiin opiskelevien tunneälytaitoja ja niiden tärkeyttä. Yhdysvaltalaisen Etelä-Carolinan yliopiston professorit Arnold, Meggs ja Greer (2014) selvittivät tutkimuksessaan "Empathy and aesthetic experience in the art museum" sitä, kuinka erilaiset oppimiskokemukset taidemuseoympäristössä vaikuttivat opiskelijoiden esteettiseen ymmärrykseen ja empatiakykyyn. Michiganin yliopiston vuonna 2010 julkaisema tutkimus käsiteli opiskelijoiden empatian kykyä verrattuna ikätovereihinsa 1980-luvulla (Konrath, O'Brien, & Hsing 2010).

Saarnivaaran (1993) väitöskirja käsitteli lasten tapaa puhua taiteesta ilmiönä ja heidän omasta suhteestaan siihen. Yhdysvaltalainen Brouillette (2010) tutki alakoulun opettajien mahdollisuudesta vaikuttaa taiteen, erityisesti draaman avulla lasten terveeseen sosiaaliseen kehitykseen. Koska en löytänyt yhtään tutkimusta taiteen ja empatian keskinäisestä suhteesta, koin oman tutkimusaiheeni

tärkeäksi. Omassa työssäni olen huomannut, että vaikka tämän päivän lasten sosiaaliset taidot ovatkin tietyllä tasolla parantuneet ja lapset ovat rohkaistuneet sosiaalisen median myötä, niin tunnetaidot, kuten esimerkiksi empaattisuus, eivät ole kehittyneet samaa tahtia. Sosiaalinen media on osaltaan muuttanut yksilön tapaa ilmaista itseään ja ajatuksiaan, mutta liiankin helpolla tavalla ja nimettömänä. Yksilökeskeisyys ja oman edun tavoittelemisen korostuvat tämän päivän lastenkin maailmassa ja taito asettua toisen ihmisen asemaan tuntuu helposti jäävän sen jalkoihin. Virtanen (2013) totesi omassa tutkimuksessaan opettajan työnkuvan muutoksen oppilaiden häiriökäyttäytymisen lisääntymisen myötä ja kuinka lasten koulunkäyntiin heijastuvat entistä enemmän myös vanhempien ongelmat. Sosiaaliset taidot ja tasapainoisen yksilön kasvuun tähtääminen jäävät usein akateemisten tietojen ja taitojen alle ikään kuin koulutuksen sivutuotteiksi.

Tutkimuksen taidekuvien valinnan pohjana oli halu kahdesta erilaisesta kuvasta, esittävästä ja ei-esittävästä. Lähdin tekemään tutkimustani siitä ennakkokäsityksestä, että esittävä kuva, tutkimukseen valikoitunut Helene Schjerfbeckin *Toipilas*, herättää lapsissa helpommin kuvattavia tunnereaktioita sekä myös empatian tunteita. Onhan teos yksi hänen tunnetuimmistaan ja sen tiedetään perustuvan hänen omiin lapsuudenkokemuksiinsa. Toisen taulun maalaaja, espanjalainen Pablo Picasso on tunnettu, mutta ehkä myös ristiriitaisuutta herättävä taiteilija, jonka kubistiset teokset eivät avaudu katsojalleen yhtä helposti kuin esittävä taide. Tästä lähtökohdasta ainakin lähdin tutkimustani tekemään.

Tutkimustuloksistani oli mielenkiintoista huomata, kuinka erilaisia tunteita ja ajatuksia yksi ja sama taulu voi herättää sen katsojissa. Molemmista tauluista oli joidenkin oppilaitten helppo kirjoittaa, toisten puolestaan ei. Tässä minun täytyykin huomioda lasten erilaisuus: joillekin kirjoittaminen yleensäkin on hel-

pompaa kuin toisille, toiset ovat verbaalisesti lahjakkaampia kuin toiset. Tämä ehkä tuli parhaiten esille toisen yksilöhaastattelussa olleen oppilaan kohdalla: hänen ei ollut helppoa kuvailla taulun hänessä herättämiä tunteita ja ajatuksia suullisestikaan. En myöskään voi tietää oppilaitten taustoista ja heidän mahdollisista kokemuksistaan tai tilaisuuksistaan taiteen parissa. Myös itse tutkimustilanne saattoi olla liian jännittävä joillekin, vaikka se tapahtuikin omassa, tutussa luokassa. Neljäsluokkalaiset tutkimuskohteena olivat mielestäni hyvä ikäryhmä. Käsitykseni on, että vanhemmat oppilaat olisivat pystyneet kertomaan kuvien herättämistä tunteista ja tuntemuksista vielä enemmän, mutta toisaalta oletin jo neljäsluokkalaisilla olevan erilaisia kokemuksia, joita peilata tehtävään, mutta silti elää vielä lapsenomaista satujen ja tarinoiden mielikuvitusmaailmaa. Myös Aarnoksen (2015, 170) mukaan neljäsluokkalaiset osaavat ilmaista itseään kirjallisesti. Voin kuitenkin ajatella tässä olevan vielä suuriakin yksilökohtaisia vaihteluita.

Helene Schjerfbeckin *Toipilas* herätti oppilaissa tunnetiloja, joiden voin ajatella viittaavaan empatiaan. Kuvaa katsoessa oppilaitten huomio kiinnittyi taulun keskiössä olevaan lapseen ja/tai tämän kädessä olevaan kasviin. Kirjoitelmissa tuli esille suru, surullisuus, yksinäisyys sekä myös väsymys ja sairaus. Lapsen ajateltiin olevan ajatuksissaan, yksinäinenkin ja/tai odottavan jotain. Vanhempien tai ystävien puuttuminen herätti myös katsojissa myötätuntoa. Eräässä kirjoitelmassa mainittiin kiusaaminen, mutta myös ajatus kuvan lapsesta itse kiusaajana. Surumielisyyden, sairauden ja yksinäisyyden lisäksi kuvasta heräsi myös toivon, paremman huomisen ja ilon tunteita.

Schjerfbeckin taulun lapsi oli keskiössä suurimmassa osassa kirjoituksia, mutta jotkut oppilaat kiinnittivät huomionsa kuvan lapsen kädessä olevaan kasviin. Silti niissä esiintyi ajatus lapsesta huolellisena ja tarkkana kasvin kasvattajana ja kasvun seuraajana. Sympatian tunteiden kirjo, samastuminen kuvan lapsen

asemaan heijastuu kaikista kirjoitelmista. Kaikkein selvin empatian kokemus, halu muuttaa asioiden tila, välittyy kuitenkin mielestäni yhdestä tutkimusvastauksesta:

Hän hämmentää ehkä sairauteensa yrittiteetä lääkkeeksi. Voi kunpa voisin mennä tuon yksinäisen pienen ihmisen luokse sekä halata ja lohduttaa häntä. Näen kuitenkin hänen suustansa sekä silmistänsä pieniä ilon pilkahduksia. Peittoon käärittynä tämä pieni ihminen on suloinen. Vaikka hän on pieni hän voi olla sisältä suuri. (Oppilas A10)

Vastauksessa tiivistyy empatian kokemus haluna mennä lohduttamaan ja auttamaan kuvan lasta, muuttamaan tilanne paremmaksi. Sympatia on muuttunut empatiaksi.

Picasson maalauksesta saamani kirjalliset tuotokset olivat niukempia verrattuna toisen teoksen innoittamiin kirjoitelmiin. Osa oli vain ranskalaisin viivoin merkittyjä sanalistoja, lähinnä luetteloita kuvasta mieleen tulleista asioista. Jotain tuttua oppilaat siis kuitenkin löysivät kuvasta, tai ainakin halusivat löytää. Minun oli kuitenkin haastavampaa löytää näistä kirjallisista tuotoksista tunteita tai tunnetiloja.

Mielenkiintoista oli se, kuinka eri tavalla oppilaat kokivat nimenomaan tämän taulun. Outous ja rumuus nousivat esille. Mutta toisaalta kuvasta saattoi välittyä myös hauskuus ja ilo. Kuvan outous ja erikoisuus eivät välttämättä olleet huono asia, vaan osaa oppilaista se innosti kertomaan sadunomaisen tarinan. Keijuja, kuningattaria, peikkoja... muutamat kirjoitelmat vilisivät tyypillisiä satujen hahmoja. Ei-esittävä teosta on lähestyttävä eri tavalla ja sen ymmärtäminen vaatii katsojalta sen tutkimiseen käytetyn ajan lisäksi myös mielikuvitusta (Saarnivaara 1993, 60). Kalliopuskan (1983, 75) mukaan runsas mielikuvitus

on usein merkki henkilön empaattisuudesta. Niinpä voin ajatella Picasson teoksen herättäneen empatiaa omalla tavallaan ainakin joissain oppilaissa. Toisaalta oppilaat tulkitsivat kuvan esineitä, asioita ja eläimiä omalla tavallaan myös omissa sanalistoissaan, joten senkin voin ajatella olevan mielikuvitusta. Tämä ajatus voi kuitenkin olla liian kaukaa haettu. Kahden kirjoitelman arkisuus hätkähdytti minua raskaudellaan ja tietynlaisella alakulollaan: rikkaiden ja köyhien välinen ero, raskas työ. Voin myös ajatella voivani tästä tulkita myötätuntoa ja sen myötä empaattisuuttakin.

Yksilöhaastattelut toivat lisäarvoa tutkimukseeni, mutta ei ehkä niin paljon kuin olin etukäteen odottanut. Siihen ehkä vaikutti myös oma kokemattomuuteni haastattelijana, minkä huomasin litteroidessani haastatteluja. Mielenkiintoista niistä oli kuitenkin huomata, että olin onnistunut tietämättäni valitsemaan kaksi hyvin erilaista näkökulmaa. Tämä välittyi selkeimmin oppilaitten valitsemissa taulua kuvaavissa sanoissa. Toki luotettavuutta vähentää se, etteivät oppilaat välttämättä ymmärtäneet sanaa tarkoittamallani tavalla, vaikka olin valinnut sanoiksi omasta mielestäni helppoja yleisimpiä adjektiiveja. Enhän voi tietää, mitä mikäkin sana loppujen lopuksi merkitsee kuulijalle: esimerkiksi mikä tekee kuvan surulliseksi, sen tietää ja määrittelee vain katsoja itse.

Molemmat taulut herättivät katsojissaan erilaisia tunteita ja tämä teki tutkimustuloksen mielenkiintoiseksi. Schjerfbeckin taulu vaikutti kuitenkin herättävän helpommin kuvailtavia ja tunnistettavia tunnetiloja kuin Picasson taulu. Olisi-kin mielenkiintoista tietää, olisiko tämän tutkimuksen tulosta muuttanut esimerkiksi se, että kaikki oppilaat olisivat saaneet kirjoittaa molemmista tauluista. Myös toteuttaminen selkeämmin haastattelututkimuksena voisi antaa paremmin materiaalia tutkimukseen. Tämän tutkimukseni tutkimusaineistoni oli kuitenkin kattava ja olen tyytyväinen sen määrään. Yksi koululuokka olisi jättänyt aineiston liian suppeaksi. Koska Picasson maalauksen kuva herätti vaikeammin

havaittavia empatian tunteita, jatkotutkimusaiheeksi voisi nousta ei-esittävän taiteen laajempi merkitys ja käyttö tunteiden herättäjänä. Millainen abstrakti kuva pystyy toimimaan voimakkaiden tunnetilojen herättäjänä? Millainen ei-esittävä kuva herättää katsojassaan empatian tunteita?

Miten koulu voisi hyödyntää taidekuvia tunteiden herättäjinä? Lapsi tarvitsee taidekasvatusta, jonkun kertomaan sen, mitä paljaalla silmällä ei näe, mutta teoksen täytyy jollakin tavalla koskettaa katsojan elämismaailmaa voidakseen tavoittaa sen. Niinpä taidekasvattajan yhtenä tehtävänä onkin tehdä aiemmin merkityksettömät ilmiöt näkyviksi. Tähän tarvitaan kuitenkin toistuvaa tekemistä kuvien ja taiteen kanssa. Taidekuvat voivat parhaimmillaan toimia sen tiedon lähteenä, jonka avulla kokija/oppija rakentaa ja luo uutta tietoa. (Venäläinen ym. 2010, 75.) Saarnivaara (1993, 100–101) kokee tärkeäksi opettajan ja oppilaan välisen keskustelun taiteesta. Se voi osaltaan syventää tapaa katsoa teoksia.

Tutkimukseni vahvistaa sitä näkökulmaa, että lasten on tärkeä saada tilaisuuksia nähdä ja kokea taidetta. Taide tuottaa elämyksiä ja kokemuksia ja sitä kautta on mahdollista herättää myös empatian tunteita. Oma käsitykseni on, ettei monikaan lapsi saa taidekokemuksia perheensä kautta. Siksi koulun tehtävänä on tarjota lapsille elämyksiä muiden muassa kuvataiteen osalta. Tutkimustulokseni osoitti myös, että kuvat herättävät monenlaisia tunteita, erityisesti myös sitä yhtä tärkeimmistä, empatiaa. Empatia on yksi tärkeimpiä sosiaalisia kykyjä (Goleman 2005, 146). Yhdessä toisen ihmisen kunnioittamisen kanssa se on Kalliopuskan (1983, 40) mukaan moraalikasvatuksen perusidea. Empatialla ja moraalilla puolestaan on tärkeä yhteys, sillä moraalikäsityksen syntyminen edellyttää empatiakykyä (Yli-Luoma 2003, 125). Koulussa, kuten myös sen ulkopuolisessa maailmassa, lapset joutuvat olemaan tekemisissä ja tulemaan toimeen hyvin monenlaisten ihmisten kanssa. Tällöin on tärkeää ymmärtää myös toisen

näkökulmia ja tuntemuksia, osata asettua toisen asemaan ja hillitä omia tunteitaan. Siihen empatia- ja tunnekasvatus tarjoaa välineet.

LÄHTEET

Aaltola, J. 2007. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Sivut. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–27.

Aarnio, H. 1994. Kognitiivisen empatian menetelmän kehittämistutkimus opettajankoulutusta varten. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Hämeenlinna, Tutkimuksia 12.

Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 164–179.

Arbor, Ann. 2010. Empathy: College students don't have as much as they used to. Michigan News, University of Michigan. Luettu 25.5.2016 <http://ns.umich.edu/new/releases/7724-empathy-college-students-don-t-have-as-much-as-they-used-to>

Arnold, A., Meggs, S. M. & Greer, A. G. 2014. Empathy and aesthetic experience in the art museum. *International Journal of Education Thought Art*, 10 (1), 331–347.

Dunderfelt, T. 2011. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiin kehitykseen. 14. uudistettu painos. Helsinki: WSOYpro.

Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–183.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.

Forsman, A-C. & Piironen, L. 2008. Kuvien kirja. Kuvataideopetuksen käsikirja perusopetukseen. 2. painos. Helsinki: Tammi.

Goleman, D. 2005. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. [Emotional Intelligence] Suom. J. Kankaanpää. 10. painos. Helsinki: Otava. Alkuperäisjulkaisu 1997.

Hakala, J. T. 2015. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–26.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. Tutkija kirjoita. 20. painos. Helsinki: Tammi.

Husserl, E. 2009. [1995] Fenomenologian idea. [Die Idee der Phänomenologie] Suom. Himanka, J., Hämäläinen, J. & Sivenius, H. Helsinki: Loki-Kirjat.

Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Isokorpi, T. 2003. Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu. Väitöskirja. Luettu 7.4.2018 <https://www-ellibslibrary-com.ezproxy.jyu.fi/book/951-784-217-1>

Itkonen, S. 2010. Lapset kriiseissä Suomen taiteessa. Teoksessa Itkonen, S. & Saimio, T. (toim.) Lapset kriisien kuvissa. Media- ja taidekasvatusopas. Plan Suomi Säätiö, 43–51.

Itkonen, S. 2011. Taidekuvan äärellä. Katso, koe, jaa. Helsinki: Kansanvalitusseura.

Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere: Pilot-kustannus Oy.

Jarasto, P. & Sinervo, N. 2000. Kouluikäisen lapsen maailma. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Junttila, N. 2010. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampere University Press, 33–55.

Kalliopuska, M. 1983. Empatia – tie ihmisyyteen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kansallisgalleria. Saatavilla: <http://kokoelmat.fng.fi/app?si=A%20I%20223>. Luettu: 13.10.2017.

Karma, M. 2012. Tunnetaito neljässä organisaatiotyypissä – Merkitysten joustavuus yhteisön menestystekijänä. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja, sarja A. Turun yliopiston kauppakorkeakoulu. Väitöskirja. Luettu 7.4.2018

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-249-210-4>

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Kokkonen, M. 2001. Aikuisiän tunteiden säätely ja fyysinen terveys: pitkittäistutkimuksellinen ja persoonallisuuskeskeinen lähestymistapa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 184.

Konrath, S. H., O'Brien, E. H. & Hsing, C. 2010. Changes in Dispositional Empathy in American College Students Over Time: A Meta-Analysis. Luettu 20.5.2016 <http://psr.sagepub.com/content/15/2/180>

Kuusela, M. & Lintunen, T. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampere University Press, 119–137.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja ana-

lyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Lehtomaa, M. 2009. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta - ymmärtäminen. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163–194.

Matala, P. 2010. Kaksi esimerkkiä maailmantaiteesta. Teoksessa Itkonen, S. & Saimio, T. (toim.) Lapset kriisien kuvissa. Media- ja taidekasvatusopas. Plan Suomi Säätiö, 53–56.

Moilanen, P. & Rähä, P. Merkitysrakenteiden tulkinta. 2007. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.

Niskanen, S. 2009. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen rakenne. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta - ymmärtäminen. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 89–114.

Niskanen, V. A. (toim.) 1996. Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Opiskelijan opas. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Nurmi, J-E; Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L & Ruoppila I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Luet-

tu 15.2.2015 <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>

Pablo Picasso. Paintings, Quotes, and Biography. Saatavilla:

<https://www.pablocicasso.org/>. Luettu: 13.10.2017.

Puolimatka, T. 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. 2. uudistettu painos. Ryttylä: Suunta-kirjat.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä: sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otava.

Rauhala, L. 2005. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyysyjä ja sovelluksia. Helsinki: Yliopistopaino.

Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys 7–12 vuotta. [Barns utveckling 7–12 år] Suom. Hillevi Huovinen. Helsinki: Otava.

Saarinen, M. & Kokkonen, M. 2003. Tunneäly – kohti KOKONAista elämää. Helsinki: WSOY.

Saarnivaara, M. 1993. Lapsi taiteen tulkitsijana. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Salonen, T. & Sotasaari, S. I. (toim.) 2015. Ajatuksia tutkimiseen. Metodisia lähtökohtia. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Selman, R. L. 1980. The Growth of Interpersonal Understanding. Developmental and Clinical Analysis. Academic Press.

Seppänen, J. 2010. Katso ajatuksella. Teoksessa Itkonen, S. & Saimio, T. (toim.) 2010. Lapset kriisien kuvissa. Media- ja taidekasvatusopas. Plan Suomi Säätiö, 13–16.

Suontausta-Kyläinpää, S. 2010. Yhteistyö kouluyhteisössä ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampere University Press, 95–116.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Venäläinen, P. & Kaihovirta-Rosvik, H. Kuvat koulussa. Teoksessa Itkonen, S. & Saimio, T. (toim.) Lapset kriisien kuvissa. Media- ja taidekasvatusopas. Plan Suomi Säätiö, 67–76.

Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja. Luettu 7.4.2018 <http://tampub.uta.fi/handle/10024/68112>

Vuojala, P. 2015. Aby M. Warburg ja vastavirran taidehistoria. "Kritik der reinen Unvernunft" – taidehistoria puhtaana epäjärjen kritiikkinä. Teoksessa Salonen, T. & Sotasaari, S. I. (toim.) Ajatuksia tutkimiseen. Metodisia lähtökohtia. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 202–253.

Yli-Luoma, P.V.J. 2003. Hyvä opettaja. Sipoo: IMDL Oy Ltd.

LIITTEET

Liite 1 Tutkimuslupahakemus [REDACTED] sivistystoimenjohtajalle

Pirjo Syväsalu
[REDACTED]

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

8.4.2013

Asia: Tutkimuslupahakemus

Opiskelen Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa luokanopettajaksi ja teen pro gradu-tutkielmaa taidekuvien herättämistä tunteista neljäsluokkalaisissa. Tutkimusmetodini on hermeneuttisfenomenologinen. Tutkimuksessani pyrin selvittämään taidekuvien merkitystä lasten tunnekasvatuksessa ja empatiataitojen kehittämisessä. Kerään pääosan aineistostani oppilaiden kirjoittamien kirjoitelmien muodossa, mutta tarkoitukseni on lisäksi tehdä kaksi videoitua oppilaiden yksilöhaastattelua jatkaen samaa teemaa, sekä mahdollisesti haastatella opettajaa taidekuvien käytöstä tunnekasvatuksessa. Tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaisesti kirjoitelmissa, haastatteluissa ja videoinneissa esiin tulevien henkilöiden anonymiteetti säilyy tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkielmani ohjaajana toimii yliopistonlehtori Päivi Perkkilä.

Olen alustavasti sopinut yhteistyöstä [REDACTED] koulun neljännen luokan luokanopettaja [REDACTED] kanssa. Tutkimus toteutettaisiin huhtikuun lopun ja toukokuun 2013 aikana. Olen ollut yhteydessä myös [REDACTED] koulun rehtori [REDACTED] ja saanut myöntävän päätöksen hänen taholtaan. Tällä kirjeellä pyydän Teiltä, [REDACTED] sivistysjohtaja [REDACTED], lupaa toteuttaa pro gradu-tutkielmaani liittyvän tutkimuksen [REDACTED] luokassa [REDACTED] koululla huhti–toukokuussa 2013.

Ystävällisin terveisin

Pirjo Syväsalu
[REDACTED]

Liite 2 Tutkimuslupahakemus vanhemmille

Pietarsaassa 18.4.2013

Hyvät neljännen luokan huoltajat!

Opiskelen Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa luokanopettajien aikuis-koulutusohjelmassa. Opintoni ovat edenneet pro gradu -vaiheeseen, johon kuuluu pienimuotoisen tutkimuksen tekeminen. Tutkimukseni aiheena on taidekuvan herättämät ajatukset ja tunteet neljäsluokkalaisissa oppilaissa.

Luokanopettaja [REDACTED] on lupautunut yhteistyökumppaniksi tutkimukseeni. Tavoitteenani on teettää pienimuotoinen kirjoitelma taidekuvasta sekä valita kirjoitelmien perusteella kaksi oppilasta yksilöhaastatteluun jatkaen samasta temasta. Haastattelut videoidaan. Tutkimukseni ajankohta on huhtitoukokuu 2013.

Kaikki keräämäni materiaali on ainoastaan tutkimuskäyttöön ja vain minä tulen jatkossa käsittelemään keräämäni aineistoa. Oppilaiden, koulun ja luokanopettajan tiedot pysyvät salassa. Tutkimukseen osallistuvat saavat pienen palkkion kiitokseksi.

Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksestani sähköpostitse:

[REDACTED]

Kiitos ajastanne!
Yhteistyöterveisin
Pirjo Syväsallo

Palautetaan opettajalle 26.4.2013 mennessä

- Kyllä, lapseni _____ saa olla osallisena Pirjo Syväsalon tutkimuksessa (kirjoitelma ja yksilöhaastattelu).
- Ei, lapseni _____ ei saa olla osallisena Pirjo Syväsalon tutkimuksessa (kirjoitelma ja yksilöhaastattelu).

Päiväys _____
Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 3 Ohjeistus Helene Schjerfbeckin taidekuvaan



Tässä näet suomalaisen taidemaalari Helene Schjerfbeckin maalaaman taulun. Aivan ensimmäisenä pyydän sinua katsomaan kuvaa ihan hiljaa itseksesi. Tutki ja katsele sitä rauhassa.

Kun olet katsonut kuvaa mielestäsi tarpeeksi kauan, kirjoita siitä, millaisia **tunteita ja ajatuksia** sinulle tulee sitä katsoessasi. Mitä mielestäsi kuvassa tapahtuu, mitä on ehkä tapahtunut aikaisemmin. Voit myös halutessasi kirjoittaa kuvasta pienen tarinan.

Saat kirjoittaa aivan kaiken, mitä mieleesi tulee. Kukaan muu minua lukuun ottamatta ei lue kirjoituksiasi.

Kirjoitelmaasi varten saat erillisen paperin, mutta voit pitää kuvan vieressäsi ja katsoa sitä aina uudelleen silloin kun haluat.

Kiitos!

Liite 3 Ohjeistus Pablo Picasson taidekuvaan



Tässä näet espanjalaisen taidemaalari Pablo Picasson maalaaman taulun. Aivan ensimmäisenä pyydän sinua katsomaan kuvaa ihan hiljaa itseksesi. Tutki ja katsele sitä rauhassa.

Kun olet katsonut kuvaa mielestäsi tarpeeksi kauan, kirjoita siitä, millaisia **tunteita ja ajatuksia** sinulle tulee sitä katsoessasi. Mitä mielestäsi kuvassa tapahtuu, mitä on ehkä tapahtunut aikaisemmin. Voit myös halutessasi kirjoittaa kuvasta pienen tarinan.

Saat kirjoittaa aivan kaiken, mitä mieleesi tulee. Kukaan muu minua lukuun ottamatta ei lue kirjoituksiasi.

Kirjoittamista varten saat erillisen paperin, mutta voit pitää kuvan vieressäsi ja katsoa sitä aina uudelleen silloin kun haluat.

Kiitos!