



Junkkila Sanna

Oppilaan oppimisen arviointi kuvataiteen oppiaineessa

Kandidaatintyö  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma  
2019



Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oppilaan oppimisen arviointi kuvataiteen oppiaineessa (Sanna Junkkila)

Kandidaatin tutkielma, 39 sivua

Toukokuu 2019

---

Opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää, miten oppilaan oppimista arvioidaan kuvataiteen oppiaineessa. Lähestyn aihetta opettajan näkökulmasta. Tutkielmani on tyypiltään kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin perustuva teoreettinen työ. Käyttämässäni kirjallisuudessa on sekä kotimaisia että kansainvälisiä julkaisuja.

Tutkielman teoreettisen viitekehyksen käsittelyjärjestys alkaa kolmannessa luvussa, kun tutkin kuvataideopetusta ja sen lähtökohtia. Neljännessä luvussa tarkastelen taidetta taidekäsitysten, taidetta koskevan tiedon sekä taiteen tulkinnan ja arvottamisen kautta. Viidennessä luvussa tarkastelen sitä, mitä tarkoitetaan kuvataiteessa tapahtuvalla oppimisella. Tuon esille näkemyksiä sosiokonstruktivistisista oppimisteorioista, kuvallisen kehityksen teorioista ja taiteellisesta oppimisprosessista. Kuudennessä luvussa käsittelen arvioinnin yleistä ja kuvataidetta koskevaa määritelmää, joka perustuu vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa annettuun kuvaukseen. Esittelen myös menetelmiä, joiden avulla opettajat toteuttavat arviointia kuvataideopetuksessa.

Kirjallisuuden tarkastelun tuloksena on, että opettajan arviointi oppilaan oppimisesta kuvataiteessa perustuu hänen taidekäsitykseensä ja oppimiskäsitykseensä. Arviointi heijastaa siis opettajan omia käsityksiä, mutta se on myös osa pedagogista toimintaa, joka määräytyy opetussuunnitelman määrittelemän arvioinnin luonteen ja tavoitteen kautta. Portfolio on tutkimusten mukaan hyvä väline arviointiin, sillä se korostaa prosessia ja produktia samanarvoisesti ja antaa mahdollisuuden itsearviointitaitojen kehittymiselle.

Johtopäätökseni on, että opettaja arvioi oppilaan oppimista kuvataiteen oppiaineessa seuraavien lähtökohtien kautta: 1) tuntemalla taiteellisen oppimisen teorioita, 2) asettamalla oppimiselle kuvataiteen opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita, 3) rakentamalla paikkoja, jossa oppilas voi osoittaa tämän oppimisen havaittavasti ja 4) luottamalla erehtyväiseen, mutta senhetkisesti parhaiten perusteltuun näkemykseensä.

Kun opettaja tiedostaa ja hyväksyy taiteelle monenlaisia ja erilaisia ilmenemismuotoja ja uskoo, että jokainen oppilas voi kokea, tuottaa ja oppia taidetta, hän luo kannustavan ja kaikkia oppilaita tavoittavan kuvataiteen opetuksen. Moninaisuuden huomioiminen konkretisoituu arvioinnissa, jossa sekä prosessilla että produktilla on selkeät ja keskusteltavat kriteeriperustaiset arviointikohteet. Arvioinnin subjektiivisuutta ei tule kieltää, vaan pikemminkin käyttää voimavarana ja jatkuvana kehityksen kohteena. Jatkotutkimus tämän kandidaattitutkielman pohjalta voisi liittyä opettajien kokemuksiin portfolion käyttämisestä arvioinnin välineenä.

Avainsanat: oppimisen arviointi, kuvataide, taidekäsitys, oppimiskäsitys, portfolio

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuksen tyyppi, tutkimuskysymys ja lähdekirjallisuus</b> .....	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>Kuvataiteen oppiaine</b> .....	<b>9</b>
<b>4</b>	<b>Kuvataidekasvatuksen lähtökohdista</b> .....	<b>11</b>
4.1	Taidekäsitteet .....	11
4.2	Taidetta koskeva tieto .....	13
4.3	Taiteen tulkinta ja arvottaminen .....	14
<b>5</b>	<b>Kuvataide ja oppiminen</b> .....	<b>17</b>
5.1	Oppimiskäsityksistä .....	17
5.2	Lapsen kuvallinen kehitys .....	19
5.3	Taiteellinen oppimisprosessi.....	22
<b>6</b>	<b>Arviointi</b> .....	<b>23</b>
6.1	Arviointi vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa .....	23
6.2	Kuvataidekasvatus ja arviointi .....	24
6.3	Portfolio arvioinnin menetelmänä.....	25
6.3.1	<i>Tutkimuksia portfolioista</i> .....	26
6.3.2	<i>Goodwinin tutkimus opettajien käyttämistä arviointimenetelmistä</i> .....	28
<b>7</b>	<b>Johtopäätökset ja pohdinta</b> .....	<b>31</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>35</b>

# 1 Johdanto

Mielenkiinto opinnäytetyöni tutkimusaiheeseen on kypsynyt ensimmäisestä opiskeluvuodesta lähtien. Orientoivan koulutyöskentelyn kurssilla keskustelimme ohjaavan opettajani kanssa uuden opetussuunnitelman mukaisen arvioinnin haastavuudesta. Se, että oppilaalle mahdollistetaan monenlaiset ilmaisen muodot oppimisen ja osaamisen osoittamiseksi, vaatii opettajalta uudenlaisia taitoja. Pohdimme myös oppilaita, joilla on hyvin rajalliset keinot tähän ilmaisuun. Miten opettaja voi arvioida yksilöllisesti, mutta yhdenvertaisesti? Oppimisprosessin ja osaamisen tason arviointi on mietityttänyt minua siis koko opintojeni ajan. Miten se käytännössä tapahtuu? Miten perustelen valintani?

Toisen opiskeluvuoden päätteeksi hahmottelin mielessäni rajausta arvioinnin tutkimiseen. Näkökulma selkiytyi, kun hain kuvataidekasvatuksen sivuaineen opiskelijaksi. Pohdin kovasti, millä perustein kuvataidekasvattajat toteuttavat arviointia – varsinkin arvioidessaan oppilaan oppimista kuvataiteessa. Oman peruskouluaikeisen kuvataideopetuksen parissa koin, että opettajan näkemyksellä oli merkitystä sille, millaista kuvataidetta luokan yhteisön kesken arvostettiin. Vertailun kulttuuri aiheutti toisaalta onnistumisen ja ylpeyden tunnetta, mutta toisaalta kateutta ja turhautumista. Haluaisin luoda kuvataidekasvattajana erilaisen ilmapiirin. Miten onnistun arvioinnin toteuttamisessa niin, että kaikki oppilaat saisivat oppia kuvataiteellisesti parhaalla mahdollisella tavalla?

Taidepedagogiikasta kirjoittavat Anttila, Bresler, Juntunen, Löytönen, Rouhiainen, Räsänen, Saastamoinen, Sava, Varto, Väkevä ja Westerlund (2010) toteavat, että vaikka taiteeseen liitetään yleensä näkemys sen kasvattavasta voimasta, kasvatusta ei sisälly taiteeseen synnynnäisesti. Kun puhutaan taidepedagogiikasta, on taiteen lisäksi läsnä ihmisten välinen vuorovaikutus – kasvatuksen intentio vaikuttaa toiseen ihmiseen (Anttila et al., 2010, 6). Juuri tämä kasvatuksen ja taiteen kohtaaminen kiehtoo minua.

Itse koen niin, että tarvitsen kuvallisen tuottamisen aikana usein ulkopuolisen näkemystä siitä, miten voisin vielä parannella työtäni, jotta saisin sen haluamaani suuntaan. On rohkaisevaa kuulla ja vakuuttua siitä, että joku toinen pitää tekemääni työtä onnistuneena. Varsinkin palautteen saaminen sellaiselta henkilöltä, jonka tiedän olevan perehtynyt kuvataiteeseen ja joka on nähnyt aiemmat työni ja osaa sanallistaa minulle kehittymiseni. Tällainen arviointi tuntuu merkitykselliseltä. Vaikka olenkin kehittynyt itsearviointin taidoissa, olen alkujaan tarvinnut jonkun ulkopuolisen näkemyksen siitä, missä olen ja mihin menossa kuvallisen

kehityksen suhteen. Eivät arvostelmat ole aina olleet sitä mitä halusin, mutta en ole menettänyt intoani vaan poiminut niistä ne seikat, jotka koen merkityksellisiksi. Coxin sanoin: ”*Vaikka emme haluaisi tyrkyttää lapsille valmiita piirustusmalleja auktoriteetin tavoin, aikuisen väliintulo saattaa auttaa lapsia ratkaisemaan ongelmia, jotka liittyvät itseilmaisuun, ja myös laajentamaan heidän taitojaan, minkä seurauksena heille avautuu yhä suurempia mahdollisuuksia esittää ideoitaan kuvallisessa muodossa (Cox, 2005, 264).*”

Kauppisen ja Vitikan (2017, 5) mukaan oppimisen arviointi on herättänyt tunteita ja mielipiteitä jo useita vuosikymmeniä. Opetushallitukselle esitetyissä kysymyksissä arviointi on aiheena lähes päivittäin, mikä osoittaa, että opettajat ovat epävarmoja ja tarvitsevat tukea arviointitaitojensa kehittämiseen (Kauppinen ja Vitikka, 2017, 5). Tämän huomioiden tutkielmani aihe on oleellinen ja ajankohtainen. Haluan tässä tutkielmassa käydyn ajatus- ja kirjoitusprosessin avulla saada työkaluja oman ammatillisuuteni kehittämiseen ja toivon, että tutkielmastani voi olla hyötyä myös muille lukijoille.

## 2 Tutkimuksen tyyppi, tutkimuskysymys ja lähdekirjallisuus

Tutkimustyyppini on kirjallisuuteen perustuva teoreettinen työ. En ole asettanut tiukkoja rajauskriteereitä aineiston valinnalle, vaan pyrin erilaisten aineistojen pohjalta laajaan ymmärrykseen tutkimuskysymykseni ohjaamana. Jotta voisin vastata tutkimuskysymykseen, minun tulee selvittää, mihin kuvataiteen oppiaine perustuu, mitä oppilas oppii kuvataiteessa, miten arviointi määritellään vuoden 2014 opetussuunnitelmassa ja millaisilla menetelmillä opettaja voi toteuttaa arviointia. Tutkimuskysymykseni koskee kolmea erilaista tieteenalaa. Kuvataiteen oppiaine viittaa taiteeseen, jonka kompleksista käsitettä tutkin taiteenfilosofisista näkökulmista. Kun haluan selvittää, mitä oppilaan oppiminen on, tarvitsen kehityspsykologian näkökulmia oppimisesta ja kuvallisesta kehityksestä. Arviointi on käytännöllinen, vahvasti kasvatukseen ja sen tuloksellisuuteen liittyvä käsite, jota tarkastelen kasvatustieteellisten julkaisujen avulla. Pääosa lähdekirjallisuudestani käsittelee tai ainakin sivuaa kasvatusta. Niiltä osin kuin näin ei ole, katson voivani soveltaa tietoa kasvatuksen kontekstiin. Aineiston lukeminen on sekä kokonaiskuvan että yksityiskohtaisen virketason ymmärtämiseen pyrkivää. Käytän pääosin yksittäisiä artikkeleita kokonaisteoksen läpileikkauksen sijaan. Kirjoitustapani on referoiva ja käytän myös suoria lainauksia.

Kandidaatintutkielmani tutkimuskysymys on:

*Miten opettaja arvioi oppilaan oppimista kuvataiteen oppiaineessa?*

Olen etsinyt tutkimuksen aineistoa tieteellisistä tietokannoista (kuten Oula-Finna) pääosin hakusanoilla ”kuvataide / taidekasvatus”, ”oppiminen” ja ”arviointi” (myös ”visual arts / art education”, ”learning” ja ”assessment”) mahdollisimman laajan aineiston kartoittamiseksi. Hakutuloksista olen valinnut mahdollisuuksien mukaan juuri tutkimuskysymykseeni vastaavaa kirjallisuutta, sekä kotimaisia että kansainvälisiä julkaisuja. Olen valinnut aineistoksi sellaista kirjallisuutta, jossa käsitellään kuvataidetta, taidekasvatusta, oppimista ja arviointia sekä niiden yhteyttä. Olen valinnut myös kirjallisuutta, jossa käsittely keskittyy vain yhteen edellä mainituista. Tämä on perusteltua, koska tutkielmani nojautuu eri tieteenalojen teorioihin ja käsittely etenee on jaoteltuna. Samasta tutkimusaiheesta julkaistujen opinnäytetöiden lähdeluettelot ovat osoittautuneet myös hyödyllisiksi aineiston valinnassa.

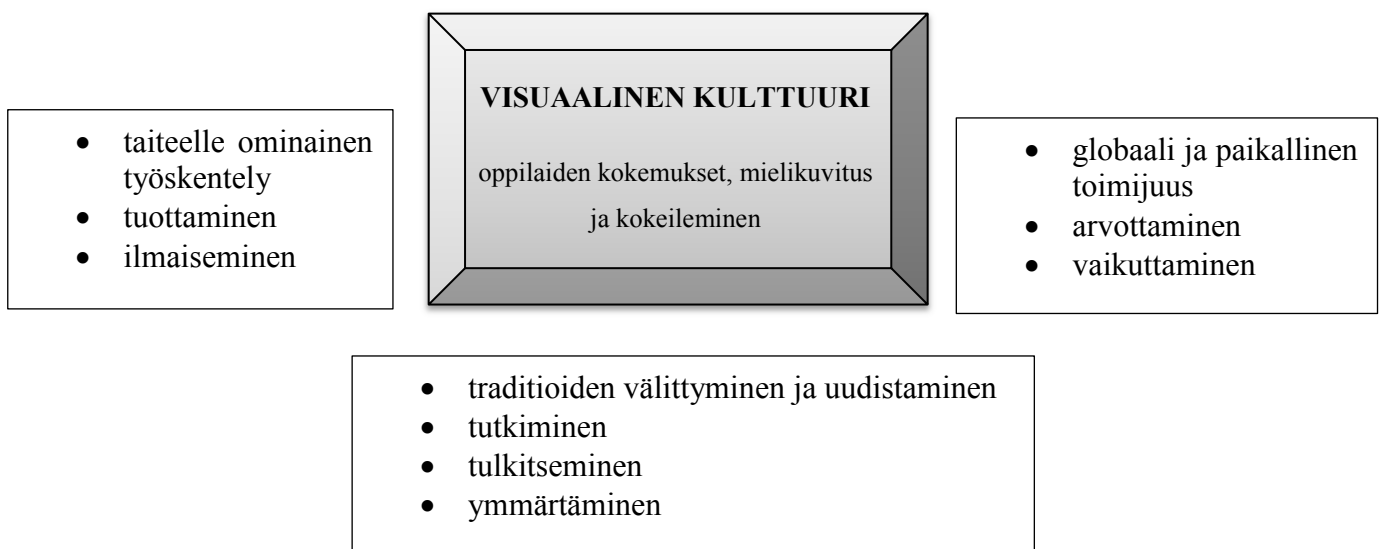
Tutkimukseni aineistossa painottuvat Marjo Räsänen julkaisut. Marjo Räsänen on vuonna 2018 eläköitynyt Turun opettajankoulutuslaitoksen lehtori ja Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen dosentti, jonka näkemyksillä on ollut osansa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman laatimisessa – hän toimi jäsenenä kuvataidekasvatuksen työryhmässä. Räsänen edustaa sosiokonstruktivistista oppimisenäkemyksiä kuvallisessa kehityksessä, mikä ohjaa minua käsittelemään tätä oppimisenäkemyksiä koskevaa teoriaa. Inkeri Savan taiteellisen oppimisprosessin käsite saa myös oman alalukunsa oppimista käsittelevässä luvussa. Yksi mainitsemisen arvoinen auktoriteetti tutkielmassani on Harvardin yliopiston psykologian professori Howard Gardner: moniälykkyysteorian isä ja useiden taideopetuksen arviointia koskevien tutkimusten jäsen. Arvioinnin menetelmien esille tuomisessa suuren painoarvon antaa Denverin yliopiston apulaisprofessori Donna Jackson Goodwinin vuonna 2015 teettämän tutkimuksen ”*Visual Arts Assessment in the Age of Educational Accountability*” tulokset. Goodwinin tutkimuskysymykset vastaavat opinnäytetyöni kysymyksiin, tosin Yhdysvaltojen kontekstissa.



### 3 Kuvataiteen oppiaine

”Taidekasvatus on vahvaa tietojen ja taitojen opetusta sekä oman ilmaisun ja itseyymmärryksen syventämistä”, toteaa taiteen maisteri Rinne (2006, 110) artikkelinsa alkusanoiksi. Kuvataidekasvatuksen voima on parhaimmillaan siinä, että se opettaa näkemään laajasti ympäröivää maailmaa, mutta myös näkijän omaa sisintä. Kuvataidekasvatus on eri tiedonlajien eheyttävä yhtymäpaikka – se koostuu aisti- ja käsitetiedosta, jotka kasvavat ja yhtyvät henkilöhistoriaa painottavaksi kokemustiedoksi. Kuvataide on oppiaine, jossa mieli ja ruumis yhdistyvät. Jokaisen lapsen perusoikeus on olla kosketuksissa taiteeseen, ja sen tarjoaminen on perusopetuksen tehtävä. (Rinne, 2006, 110 – 111, 117.)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan kuvataiteen oppiaineen tehtävänä on ohjata oppilasta tutkimaan ja ilmaisemaan, ymmärtämään, vaikuttamaan ja arvottamaan häntä ympäröivää visuaalista kulttuuria. Kuvataiteen opetus vahvistaa oppilaan identiteetin rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä tuottamalla ja tulkitsemalla kuvia, jotka pohjautuvat hänen omiin kokemuksiinsa, mielikuvitukseensa ja kokeiluihinsa. (POPS 2014, 151.) (Ks. Kuvio 1.)



Kuvio 1. Kuvataiteen tehtävä. Junkkila (2019) POPS (2014, 297) mukaan.

Räsänen (2008) mukaan kuvataiteen tunnin tunnistaa seuraavista tai vähintäänkin yhdestä ilmiöistä: oppilas kokee elämyksiä, havainnoi ympäristöään, ajattelee elämään ja kulttuuriin liittyviä ilmiöitä, ymmärtää ilmiöitä uudesta näkökulmasta tai uudella tavalla, ratkaisee ongelman sekä ilmaisee havaintonsa, tunteensa tai mielipiteensä kuvallisesti (Räsänen, 2008, 70 – 71). Räsänen tuo esille kuitenkin keskustelua siitä, voidaanko koulun kuvataiteen tunneilla tapahtuvasta toiminnasta puhua taiteena ollenkaan. Siinä missä taide on luovaa ongelmanratkaisukykyä, *koulutaide* on sovinnasta, sääntöjen mukaista opettajan valvonnassa tapahtuvaa toimintaa sekä ennalta arvattavia välineitä, aiheita ja tuotoksia. Näin Efland määrittelee koulutaiteen Räsänen mukaan (Räsänen, 2008, 67). Räsänen mukaan kuvataiteen vähimmäiskriteerit täyttyvät, kun oppilas kehittyi suhtautumaan avoimesti erilaisiin tapoihin tuottaa ja ymmärtää taidetta, vaikka kuvataidetuntien tuotoksissa kyse ei olisikaan taiteesta (Räsänen, 2008, 72).

## 4 Kuvataidekasvatuksen lähtökohdista

Tässä luvussa tarkastelen käsitettä nimeltä taide ja kuvataide. Aineistossani on esillä laajempi ja kaikkia taiteenmuotoja (musiikkia, kuvataidetta, tanssia, teatteria jne.) koskeva käsitys taiteesta. Kun viitataan taiteella kuvataiteeseen, mainitsen sen lukijalle. Kuvataidekasvatuksen lähtökohtien tarkastelu on mielestäni kuitenkin aloitettava taiteen määritelmästä, joka kattaa kaikkia koulussa opettavien taide- ja taitoaineiden lähtökohtia. Seuraavaksi tarkastelen, millaisia taidetta koskevia käsityksiä on, millaista tietoa taiteeseen liittyy ja miten taidetta voidaan arvottaa.

### 4.1 Taidekäsitteet

Davies (2013, 3) esittää, että historian kuluessa taiteen on määritelty olevan imitaatiota ja representaatiota, keinoa välittää tunteita, intuitiivista ilmausta sekä erityistä muotokieltä. Teorioiden osoittautuessa puutteellisiksi herää ajatus, ettei taidetta voida määritellä. Davies korostaa että kyse ei niinkään ole määritelmän mahdottomuudesta, vaan siitä, että taidetta koskevat ominaisuudet ovat ei-havaittavia ja suhteellisia (Davies, 2013, 4). Davies päätyy määrittelemään taidetta taidemaailmojen käsitteen kautta. *“Taidemaailma on sosiaalinen ja historiallinen tapahtumapaikka, joka muodostuu muuttuvista taidetta koskevista käytännöistä ja sopimuksista, taideteoksien perinnöstä, taiteilijoiden intentioista, kriitikoiden julkaisuista ja niin edelleen (Davies, 2013, 5)”*. Hän näkee ongelmallisena sen, että taide ja sen luokitteleminen korkeatasoiseksi nähdään lähinnä länsimaalaisesta näkökulmasta, vaikka on olemassa lukuisia taidemaailmoja. Teoksesta tulee taidetta silloin, kun sillä on hyväksyttävä yhteys aiempiin taidemaailmansa teoksiin, ja tämän yhteyden ymmärtäminen muuttuu ajan myötä kyseisen taidemaailman kontekstissa. (Davies, 2013,7.) Efland (2007) pohtii postmodernismista juontuvan taiteen arkipäiväistymisen seurauksia kasvatukselle. Hän kommentoi: *”Jos arkipäiväisten asioiden ja taideteosten välillä ei ole selvää rajaa, ei ole rationaalista pohjaa päättää, mitä opetetaan (Efland, 2007, 40)”*.

Väkevän ja Westerlundin (2010) artikkelin keskiössä on muun muassa kasvatustieteen tunnettu John Dewey (1859 – 1952), joka antaa taiteelle ja pedagogiikalle erityisaseman kirjoituksissaan. Heidän mukaansa Deweylle taide on pohjimmiltaan esteettisiä täyskokemuksia. Ne ovat arvokkaiksi koettuja, välittömästi palkitsevia ja hetkellisiä tasapainotiloja kokemusten virrassa, niin aktiivisen yksilön ja ympäristön välisessä

vuorovaikutuksessa kuin julkisessa sosiaalisen merkityksenannon kontekstissa. Taide ei ole arkipäivästä erillään, vaan sisältyy jokapäiväiseen merkityksentuottoon ja esteettiset täyskokemukset kasvavat näistä arkisista kokemuksista. Taiteessa on sekä käsityötaidollisia että yhteisöelämää koskevia eettisiä päämääriä. Taito ei yksin riitä taidekasvatuksen päämääräksi, sillä ilman sosiaalista kontekstiaan taidolle ei ole arvoa. Taidekasvatuksen tehtävänä on tuottaa jokaiselle oppilaalle täyskokemuksen mahdollisuuksia. (Westerlund ja Väkevä, 2010, 35 – 55.)

Taiteen käsitettä voidaan lähestyä erilaisten taidekäsitteiden kautta (Kuvio 2). Räsänen (2008, 25) mukaan taidetta opettava tarvitsee tuntemusta erilaisista taideteorioista. Hän määrittelee näiksi käsitteiksi mimeettiset, ekspressiiviset, formalistiset sekä kulttuuriin perustuvat taideteoriat. Mimeettiset teoriat käsittävät taiteen olevan objektiivisen havaintotodellisuuden jäljittelyä, jolloin imitoinnin taito korostuu (Räsänen 2008, 25 – 26). Ekspressiiviset teoriat sen sijaan korostavat taiteen olevan taiteilijan itsensä kykyä ilmaista sisäistä, subjektiivista havaintotodellisuuttaan, johon katsoja (vastaanottaja) voi parhaimmillaan samaistua (Räsänen 2008, 26). Formalistiset teoriat suhtautuvat taiteeseen siten, että se on jotain havaintotodellisuuden ulkopuolista, ei-esittävää perusmuotojen kieltä, jonka kokemiseen päästään asiantuntemuksen kautta (Räsänen 2008, 27). Postmodernit taideteoriat haastavat edeltäviä näkemyksiä väittämällä, että niin taideteos, tekijä kuin katsojakin (vastaanottajakin) ovat sidoksissa johonkin historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, mikä luo lukemattomia havaitsemisen ja tulkitsemisen todellisuuksia (Räsänen 2008, 30).



Kuvio 2. Taidekäsitteet. Junkkila (2019) Räsänen (2008, 22 – 33) mukaan.

Hacklinin (2017, 85) mukaan kuvataiteen mimesis on yhä nähtävissä nykytaiteessa: siitä huolimatta, ettei näköisyys ole enää tavoiteltua, taiteessa ihailaan sen tarkkuutta tallentaa todellisuutta. Hacklin (2017) viittaa Marinin mimesiksen teoriaan, jonka mukaan mimesis on jännite alkuperäisen todellisuuden ja sitä jäljentävän kopion (maalauksen) välillä. Maalauksessa on sekä transitiivinen että refleksiivinen representaatio – se viittaa johonkin kuvan ulkopuoliseen todellisuuteen, mutta myös itseensä. Kuten sanat, myös kuvat ovat kieltä, jolla edustetaan jotain muuta. (Hacklin, 2017, 86 – 88.)

Räsänen (2009) korostaa integroivaa taideopetusta, jossa neljä tiedon ulottuvuutta täydentävät toisiaan. Taide- ja taitoaineiden opetuksessa voi olla perustana havaintotieto, joka syntyy yhteisen todellisuuden tarkan aistimisen seurauksena (*mimeettinen taidekäsitys*), mutta perustana voi olla myös tunteisiin perustuva tieto, jossa kunkin oppilaan sisäinen maailma ja sen ilmaiseminen on kasvun kannalta merkittävää (*ekspressiivinen taidekäsitys*). Opetuksessa taiteen muoto (ääni, väri, liike jne.) voi olla tiedon lähteenä, jolloin syntyy uusia käsitteitä ja symboleita sanojen rinnalle (*formalistinen taidekäsitys*). Kulttuuriseen tietoon perustuva taideopetus ymmärtää taiteen erilaisten kulttuurien kautta ja opetuksen tavoitteena onkin oppia erilaisia kulttuurisia merkityksenantoja (*postmoderni taidekäsitys*). (Räsänen, 2009, 35.)

## 4.2 Taidetta koskeva tieto

Taideteollisen korkeakoulun apulaisprofessori Inkeri Sava (1998, 110) toteaa, että taiteessa tietäminen on toisenlaista kuin tietäminen luonnontieteellisessä ajattelussa. Hän määrittelee taiteellisen tietämisen prosessit, joita ovat 1) aisti- ja tunnetieto, 2) taito- ja toimintatieto, 3) taiteen käsite- ja mielikuvatieto, 4) mietiskelevä ajattelu sekä 5) dialoginen tietäminen. Aisti- ja tunnetieto ovat subjektin perustavanlaatuaista ruumiillista suhdetta ulkoiseen todellisuuteen. Taito- ja toimintatieto on taitoon ja taitavaan toimintaan perustuvaa tietoa, jonka avulla subjekti kykenee muuttamaan sisäisen aisti- ja tunnekokemuksen ulkoiseksi tuotokseksi. Taiteen käsite- ja mielikuvatieto on itsen ja ilmaisullisten prosessien ymmärtämisen väline, sillä se käsitteellistää taidetta ja tuo sen kielen ulottuville, jolloin sitä voidaan analysoida. Mietiskelevä ajattelu ottaa kriittisesti refleктоivan asenteen omaa olemista, toimintaa ja kokemuksia kohtaan. Dialoginen tietäminen on vuorovaikutusyhteyden luomista, joka syntyy kuvan taiteellisen ilmaisun, vastaanottamisen ja tulkinnan kautta. Taiteellinen jakaminen saa

erilaiset todellisuudet ja kielet kohtaamaan ja parhaimmillaan tuottamaan kollektiivista virtaa. (Sava, 1998, 110 – 115.)

Koivunen (1998) tutkii artikkelissaan hiljaisen tiedon luonnetta. Hänen mukaansa hiljaiseen tietoon sisältyy kaikenlainen ”- - *geneettinen, ruumiillinen, intuitiivinen, myyttinen, arkkityyppinen ja kokemusperäinen tieto* - -” (Koivunen, 1998, 204). Hiljainen tieto ei ole kielen avulla saavutettavissa, mutta taide voi tavoitella ja manifestoida sitä, mikä jää käsitteellisen kielen ulkopuolelle (Koivunen, 1998, 215). Koivunen (1998) tarkastelee Polanyin näkemystä, jonka mukaan tieto voidaan jakaa kahteen lajiin: hiljaiseen ja fokuoituun tietoon, jotka ovat toisilleen välttämättömiä ja toisiaan täydentäviä. Hiljaisen ja fokusoidun tiedon erona on se, ettei hiljaista tietoa voida arvioida kriittisesti, sillä se ei perustu premiseihin eikä siitä seuraavaa loogista päättelyketjua voi dokumentoida kuten eksplisiittisesti ilmaistua fokuoitua tietoa (Koivunen, 1998, 205).

### 4.3 Taiteen tulkinta ja arvottaminen

Hermerén (1991) pohtii artikkelissaan taiteen tulkintaa sekä tulkinnan kompleksista käsitettä ja esittää tulkinnalle kriteereitä ja argumentteja. Hermerénin (1991, 239) mukaan taideteokset vaativat tulkintaa siitä syystä, että ne eivät ole ontologisesti kovinkaan täsmentyneitä, vaan jättävät tulkinnalle tilan. Tulkinnan käsitteestä Hermerén toteaa, että siihen liittyy aina 1) tulkinnan tekijä 2) tulkinnan kohde 3) tulkinnan aspekti 4) tulkinnan vastaanottaja sekä 5) tulkinnan päämäärä. Teoriaa voisi soveltaa kasvatuksen kontekstissa esimerkiksi näin: (1) opettaja tulkitsee (2) oppilaan vesivärimaalausta ja (3) tulkitsee sen olevan hieno ilmaus ilon tunnetilasta, kertoo siitä (4) oppilaille itselleen, (5) jotta tämä innostuisi kuvataiteen oppiaineesta (ks. Kuvio 3).



Kuvio 3. *Tulkinta*. Junkkila (2019) Hermerénin (1991, 239) mukaan.

Esteettinen arvostelma on subjektiivinen, mutta objektisuutta tavoitteleva arvio kohteen esteettisistä ominaisuuksista ja se on luonteeltaan pyyteetöntä, sillä siihen eivät vaikuta henkilökohtaiset intressit tai käytännön päämäärät, sen perusta on itsessään arvokas esteettinen kokemus (Tieteen termipankki, 2019). Yhdysvaltalainen estetiikan filosofi Guy Sircello (1991, 276 – 291) tarkastelee esteettisen arvostelman subjektiivisuutta ja objektiivisuutta taideteoksen arvottamisessa. Päästäkseen johtopäätökseen Sircello (1991) vertailee faktuaalisten väitteiden ja esteettisten arvostelmien luonnetta keskenään.

Sircellon (1991) mukaan on ensinnäkin huomioitava, että siinä missä faktuaalisten väitteiden todenmukaisuus ei riipu ensikäden havainnoista, esteettiset arvostelmat vaativat havainnon. Voin esimerkiksi uskoa keskustelukumppania, joka kertoo leijonien elävän savannilla, vaikka en koskaan olisi käynyt savannilla ja nähnyt leijonia. Mutta jos hän kertoisi, että maalaus X on kaunis ilman että hän on milloinkaan nähnyt sitä, en vakuuttuisi. (Tässä kohdassa voidaan kuitenkin kysyä, onko olemassa jaettua esteettistä arvostelmaa. Uskallan olettaa esimerkiksi Leonardo da Vincin Mona Lisa -maalauksesta, että se mielletään yleisesti kauniiksi, vaikka kaikki näin mieltävät eivät ole konkreettisesti nähneet alkuperäisteosta.) Toinen ero Sircellon (1991) mukaan on se, että voimme luottaa toisen havaintoihin faktuaalisissa asioissa ja muuttaa näkemystämme, mutta esteettisessä arvostelmassa toisen ihmisen havainnot on vaikea hyväksyä omaksi perusteluksi. Kolmantena erona onkin Sircellon (1991) mukaan huomattava, että yksilö on oikeutettu muuttamaan esteettisiä arvostelmiaan vain oman myöhemmän tarkastelunsa tuloksena, kun taas faktuaalisia väitteitä haastavat havaintolauseet voidaan neuvotella ja hyväksyä toisen ihmisen kautta. Jos esimerkiksi oppilas kertoo asuvansa Ojakujalla eikä luulemani mukaan Ojatiellä, hyväksyisin erehdykseni ja voisin perustella sekaannusta olosuhteiden syyksi: luokassa oli meluisaa, kun oppilas kertoi kotiosoitettaan. Jos oppilas sen sijaan tunkisi saviveistoksensa reppuun ja sanoisi sen olevan aivan pilalla, en uskoisi hänen väitettään todeksi ilman, että tarkastelen sitä itse. Neljänneksi Sircello (1991) väittää, että esteettiset arvostelmat eivät ole faktuaalisten väitteiden tavoin yleistettäviä ja ennustettavia, vaikka arvostelman tekijä myöntäisi olosuhteiden merkityksen. Esimerkiksi: vaikka myöntäisin, että veistos näytti paremmalta ennen sen kuivumista ja kun katsoimme sitä oppilaan kanssa rauhassa kahdestaan, en voi väittää, että kaikki kuivumattomat savityöt kahden kesken tarkasteltuna näyttävät kaikissa tapauksessa paremmilta.

Sircello (1991) esittää kuitenkin vasta-argumentteja subjektiivisuuden ajatukselle, joka edellä mainituista perusteluista voi syntyä. Subjektiivinen väite muotoa ”Minä pidän X:stä” eroaa esteettisestä arvostelmasta seuraavilla perusteluilla. On todettava, että pitämisen tai

inhoamisen ilmaus ei velvoita ilmaisijaa perustelemaan väitettään. Pitämisen ilmaukset voivat olla täysin päinvastaiset keskenään, mutta ne eivät ole ristiriidassa, jos ilmauksen esittävät kaksi eri henkilöä. Pitämisen ilmaus ei kerro taiteen todellisesta esteettisestä arvosta eikä lause ”Minä pidän tästä” ole ainoa keino osoittaa pitämistä. Eroa tekee myös se huomio, että ensimmäisen persoonan väitteet pitämisestä eivät aina perustu havaintoihin, toisin kuin esteettiset arvostelmat. Pitäminen tai ei-pitäminen on usein hiljaista tietoa. Tuskin kukaan perustaa pitämisensä esimerkiksi väitteelle ”Pidän kirjoista siksi, koska eräs päivä huomasin, että pidän kirjoista”. Sircello (1991, 291) tekee näin ollen johtopäätöksen siitä, että esteettinen arvostelma on eräänlainen risteymä objektiivisen ja subjektiivisen tiedon välillä.

Kuvataidekasvatus ei ole vain kuvataidetta, se on myös kasvatusta ja siten ihmisten välistä vuorovaikutusta. Esteettisen filosofian ohella on siis syytä tarkastella hermeneuttista näkökulmaa, kun puhutaan taiteen tulkinnasta ja tulkinnan aspektista. Gadamerin (2005) mukaan tulkitsija on aina sidoksissa omaan ennakkokäsitykseensä. Totuuden etsimisen ja ymmärtämiseen pyrkimisen ehtona ei ole kuitenkaan luopua omista ennakkokäsityksistä, vaan nimenomaan tiedostaa ne ja suhteuttaa toisen vieraisiin näkemyksiin. Taiteen, varsinkin nykytaiteen, tulkitsemisesta tai taideteoksen todellisen merkityksen löytämisestä Gadamer (2005) toteaa, että se on loputon prosessi, sillä tarkastelemme sitä hallitsemattomien, ajankohtaisuuksiin sidottujen ennakkokäsitysten varassa, emmekä pääse käsiksi teoksen todelliseen sisältöön ja merkitykseen. Ajallinen etäisyys auttaa karsimaan ja nostamaan esille ennakkoluuloja totuuden ymmärtämistä helpottaen. Todellinen historiallinen kohde ei ole kohde ensinkään – se on oman ja toisen ykseys, niiden suhde, joka ymmärretään. (Gadamer, 2005, 33, 38 – 39.)



## **5 Kuvataide ja oppiminen**

Tässä luvussa tuon esille kuvataiteeseen ja oppimiseen liittyviä teorioita. Määrittelen oppimisen ja sen ohjaamisen kannalta oleellisen konstruktivismin käsitteen Tynjälän, Heikkisen ja Huttusen (2006) mukaan. Vygotskin (1982) ja Gardnerin (2006) oppimisnäkemyksissä korostuvat sosiaalisen kontekstin merkitys ja jokaisen lapsen potentiaali oppia. Jatkan tarkemmin kuvallisen kehityksen teorioihin. Cox (2005) huomioi lapsen kognitiivisen ja motorisen kehityksen, median, aikuisten esimerkin, muiden lasten kuvien ja kuvantekemisen motiivien merkityksen. Salminen (2005) jakaa kuvallisen kehityksen neljään vaiheeseen: toiminnan iloon, kertomisen iloon, visuaaliseen realismiin ja taiteelliseen toimintaan. Räsänen (2008) puolestaan kokoaa neljä erilaista lähtökohtaa lapsen kuvallisen kehityksen ymmärtämiseksi: ikäkausi, persoonallisuus, taide ja sosiaalistuminen. Savan (1993) taiteellisen oppimisprosessin malli viittaa kaikkia taiteen lajeja koskevaan oppimiseen, myös kuvataiteessa tapahtuvaan oppimiseen.

### **5.1 Oppimiskäsityksistä**

Konstruktivismi perustuu ajatukseen, että tieto rakentuu kognitiivisesti ja sosiaalisesti, toisin sanoen ihminen rakentaa tietoa itse aktiivisesti ja sosiaalisesti konstruoiden. Tämä ei kuitenkaan poissulje sitä, etteikö objektiivista olemassaoloa olisi ilman ihmismielen toimintaa. (Tynjälä & Heikkinen & Huttunen, 2006, 21 – 23.) Konstruktivismin käsitettä voidaan lähestyä oppimisen ja sen ohjaamisen näkökulmasta. Tynjälä, Heikkinen ja Huttunen (2006, 24) näkevät siinä kolme ulottuvuutta: kognitiivisen konstruktivismin, sosiokonstruktivismin ja pragmatismen ulottuvuudet. Ensimmäinen perustuu vahvasti kognitiiviseen psykologiaan. Oppimisen ja sen ohjaamisen tavoitteena kognitiivisen konstruktivismin mukaan on saada aikaan muutos oppilaan käsityksissä, jotta tämä muokkaisi oletuksiaan kohti tieteellisempiä tietorakenteita. Sosiaalinen vuorovaikutus toimii lähinnä vain välineenä oppilaan ymmärryksessä ja metakognitiossa tapahtuvassa muutostyössä. (Tynjälä & Heikkinen & Huttunen, 2006, 24 – 27, 37.) Sosiokonstruktivismi puolestaan korostaa, että oppiminen ja tiedonrakentaminen tapahtuu nimenomaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kulttuurisesti ja historiallisesti määräytyneessä kontekstissa sekä niiden tarjoamien ajattelun välineiden (symbolit, kieli) kautta. Tällöin oppimisen ja sen ohjaamisen tavoitteena on oppilaiden kollaborointi ja yhteisesti tuotettu tieto, yhteisön

toimintakulttuurissa tapahtuvat muutokset. (Tynjälä & Heikkinen & Huttunen, 2006, 27 – 32, 38.) Pragmatismien mukaan tieto on aina epävarmaa, jolloin oppimisen oleellinen tehtävä on jatkuvasti selvittää tiedon totuutta tutkimisen, toiminnan ja tekemisen avulla. Oppiminen on tällöin käsitteiden ja ideoiden kognitiivista rakentumista toiminnan tuloksena. (Tynjälä & Heikkinen & Huttunen, 2006, 32 – 37.)

Ajattelun ja kielen kehitystä tutkinut psykologi Lev Semjonovitš Vygotski (1896 – 1934) on vaikuttanut oppimiskäsitykseen, jossa sosiaalista vuorovaikutusta pidetään oppimisen perustana. Vygotskin (1982) mukaan ”*opetus on hyvää vain silloin kun se kulkee kehityksen edellä*” (Vygotski 1982, 186) ja kun pystytään määrittämään, mikä on opetuksen alin ja ylin kynnys, jolla lapsi voi toimia. Esimerkiksi, kuvataideopetuksessa alin kynnys voi olla kyky nimetä päävärit ja ylin kynnys kyky sekoittaa niiden avulla välivärit. Näiden kynnysten välissä sijaitsee lapsen *lähikehityksen vyöhyke*, jossa hän kehittyy potentiaalinsa mukaan jäljittelyyn perustuen ja aikuisen ohjaamana. (Vygotski, 1982, 184 – 186.)

Howard Gardner on vaikuttanut oppimiskäsityksiin moniälykkyysteoriallaan (*Multiple Intelligences*). Gardnerin (2006, 99) mukaan voidaan tunnistaa seuraavia älykkyiden lajeja, joita ovat loogis-matemaattinen, kielellinen, musiikillinen, avaruudellinen ja visuaalinen, kinesteettis-liikunnallinen, intersoonallinen ja intrapersonallinen älykkyys. Älykkyiden lajit eivät ole erillisinä tai yhdistettyinääkään rajoittuneet koskemaan vain yhtä kulttuurista alaa (kuten tiedettä tai taidetta), vaan pystyvät tarvittaessa toimimaan kaikissa symbolijärjestelmissä. Jokaisella yksilöllä on luontainen taipumus ja potentiaali johonkin tai joihinkin älykkyiden lajeihin, mutta siitä huolimatta älykkyiden lajit ovat taitoja, joita yksilö voi harjoitella ja oppia (Gardner, 2006, 100). Taiteen tekeminen on ennen kaikkea ”mielen toimintaa” taiteellisen kielen symbolien välityksellä ja nämä symbolit ovat kulttuurisesti määräytyneitä, kasvatuksen avulla sukupolvelta sukupolvelle siirtyviä (Gardner, 2006, 97 – 99). Taidekasvatuksen suhteen Gardner (2006, 101) toteaa, että kasvattajien on luotava luontaisesti lasta houkuttavia tilanteita toimia taiteellisesti, huomattava taideopetuksen ”kirkastavat kokemukset” (*”crystallizing experiences”*) ja ottaa ne käyttöön huolellisesti, jotta lapsen lähikehityksen vyöhyke voitaisiin arvioida taiteellisen älykkyiden suhteen. Gardnerin (2006) mukaan taiteeseen osallistuminen on lapselle paras tapa oppia, mitä ihminen voi parhaimmillaan saavuttaa ja samalla lapsi tutustuu omaan kulttuuriinsa. Jos lapsilla on taidekasvatuksessa tällaisia mahdollisuuksia, käyttävät he Gardnerin (2006) mukaan ymmärrystään täydellä kapasiteetilla ja voivat saavuttaa sitä tunteiden tuomaa mielihyvää,

inspiraation hetkiä ja mystistä osallisuuden tunnetta, jonka on aiemmin uskottu kuuluvan vain taiteeseen eikä rationaaliseen, viralliseen koulutukseen. (Gardner, 2006, 97, 101.)

## 5.2 Lapsen kuvallinen kehitys

Lapsen kuvalliselle kehitykselle on vaikea asettaa järjestyksessä eteneviä tasoja. Sen lisäksi, että huomioidaan lapsen kognitiivisen ja motorisen kehittymisen epäsuora vaikutus kuvalliseen kehitykseen, on muistettava, mihin lapsi kuvillaan pyrkii ja missä sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa hän kuvansa tekee. (Cox, 2005, 178 – 179.)

Salminen (2005) näkee lapsen kuvallisen ilmaisun kehittymisen vaiheittaisena prosessina, joka etenee kasvun myötä. Ensimmäinen vaihe on 1) *toiminnan ilo*. Tämä on kuvailmaisun varhaisin vaihe, jossa noin kaksivuotias alkaa piirtämään silkasta omien liikkeiden suorittamisen ilosta ja siitä, että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa ympäristöönsä ja muuttaa sitä. Kuvat ovat yksinkertaisia ja hajanaisia kokonaishahmoja, kuten erilaisia viivoja, spiraaleita ja ympyrämuotoja. (Salminen, 2005, 37 – 38.)

Kun lapsi alkaa keskimäärin 4-vuotiaana hahmottamaan kuvat symbolifunktiona, eli keinona ilmaista ulkomaailman kohteita, niiden ominaisuuksia ja keskinäisiä suhteita muulla kuin kohteilla itsellään, hän siirtyy kehityksessään 2) *kertomisen iloon*. Tässä tärkeässä kehityksen vaiheessa lapsen piirtämät kuvat toimivat kommunikaation välineenä. Kuvat ovat piktografeja, summittaisesti ulkomaailman kohteita muistuttavia kaksiulotteisia hahmoja. Lapsen verbaalisen sanavaraston ja kuvallisen ilmaisukielen kehityksen välillä on väitetty olevan yhteys. Lapsi piirtää ennemmin sen, minkä hän tietää olevan kuin sen, minkä hän näkee, eivätkä kuvat ole välttämättä yhteydessä toisiinsa. Tämän kehitysvaiheen kuville on luontaista myös emotionaalinen perspektiivi ja arvoperspektiivi – se piirretään suureksi, millä on merkitystä kuvan ajatuksen kannalta. Lapsuuden animismi näkyy kuvissa tämän kehityksen vaiheessa inhimillistämisenä: auringolle piirretään esimerkiksi aurinkolasit. (Salminen, 2005, 39 – 47.)

Kolmas vaihe, 3) *visuaalinen realismi*, alkaa, kun lapsi noin kymmenen vuoden iässä ei enää ole tyytyväinen tekemiinsä piktografeihin, vaan haluaa tehdä visuaalisesti vakuuttavia kuvia. Kuvissa pyritään valokuvamaisuuteen ja tilan kuvaamisen keinoja harjoitellaan. Kuvallinen kehitys saattaa pysähtyä tässä vaiheessa, sillä piirtäminen tuottaa enemmän pettymyksiä kuin onnistumisia. Kuvallisen kehityksen pysähtymistä voidaan perustella myös siten, että kuvien

sijaan sanoista tulee lapselle helpompi ilmaisun väline. Toisaalta väitetään, että koulu painottaa opetuksessa sanallista ja numeerista kieltä – toisaalta sitä, että kaupallinen kuvakieli luo liian suuret suoriutumispaineet lapsen ilmaisulle ja kuvallinen kehitys seisahtuu. Opettaja voi rakentaa tiedollisia ja taidollisia valmiuksia, joiden avulla oppilas säilyttää uteliaisuutensa visuaalista kulttuuria kohtaan pettymyksistä huolimatta. (Salminen, 2005, 47 – 48.)

Osa lapsista, tarkemmin sanottuna varhaisnuorista, etenee neljänteen kehityksen vaiheeseen eli 4) *taiteelliseen ilmaisuun*. Tässä viimeisessä vaiheessa korostuu esteettinen ilmaiseminen. Pelkkä toiminnan ilo, muotojen välittämien ajatusten tai luonnonmukaisen kuvaamisen tekniikan hallinta ei enää riitä. Kuvasta tulee esteettinen tuotos, kun taiteilija pystyy omintakeisesti rakentamaan sen elementit ilmaisemaan ja välittämään haluamaansa sanomaa. (Salminen, 2005, 50 – 51.)

Salminen (1985, 87) pitää kuvallista ajattelua rinnakkaiskäsitteenä mielikuvitukselle, jolle on ominaista pyrkimys irtautua tavanomaisista havainnoista, tunteiden ja älyn nopea vuorottelu sekä persoonallisten tarpeiden suuntainen ongelmanratkaisu. Hän näkee taiteen kielen olevan pohjimmiltaan sisäisten mielikuvien ilmaisemista eri muodoin – kuten liikkein, värein ja äänin. Mielikuvitus on taiteen kielen edellytys. Kyky välittää, vastaanottaa ja tulkita sisäistä mielikuvamaailmaa ei ole kuitenkaan biologisesti periytyvää, vaan lapsi oppii taiteen kielen sosiaalisesti ja tietoisesti. Salmisen mukaan taiteen kielen kehitys vaatii aikaa ja hidasta kypsyttelyä, sillä mielikuvien saattaminen taideteokseksi vaatii ajattelun, teknisen osaamisen, tahdonponnistuksen, jatkuvan oppimisen ja työnteon taitoa. (Salminen, 1985, 98.) Kasvatuksellisesti onkin merkittävää huomata käsitteellisen ajattelun ja mielikuvituksen samanarvoisuus – oppiessaan käyttämään sekä kielellistä että mielikuvallista tietoa ihminen voi hallita ja tuntea todellisuutta kokonaisvaltaisesti (Salminen, 1987, 94).

Räsänen (2008) ehdottaa kuvallisen kehityksen teorioiden näkökulmiksi ikäkautta, persoonallisuutta, taidetta ja sosiaalistumista painottavat teoriat, jotka kukin tarjoavat oman vastauksensa sille, miten lapsen kehitys ilmenee kuvien tekemisessä ja ymmärtämisessä (Räsänen, 2008, 41).

Ikäkausiteorioiden mukaan lapsen kuvallinen kehitys on sidoksissa hänen biologiseen ikäänsä. Tällöin voidaan esittää normaalit, lineaarisesti etenevät kuvallisen ilmaisun kehitysvaiheet, jotka jokainen lapsi tulee käymään läpi. Ainoastaan kehityksen nopeudessa on eroa lasten välillä. Tämän kehityksen päämääränä on realistinen, mimeettinen todellisuuden kuvaaminen.

Persoonallisuusteorioiden tarrantuvat kehityksen sijaan tutkimuksissaan enemmän lapsen ilmaisuun, jolloin kuvan tekijästä tulee tarkastelun kohde. Tämän seurauksena lapsen biologisen iän merkityksen sijaan nostetaan esille hänen henkinen kasvunsa. Kuva kertoo teorian mukaan lapsen persoonallisuudesta, ja tätä tietoa voidaan hyödyntää erilaisissa testeissä osoittamaan lapsen älykkyyttä ja maailmankuvaa. Testitulokset ovat kuitenkin Räsänen (2008) mukaan hyvin karkeita mittareita lapsen kuvallisen kehityksen tulkinnaissa. Hänen mukaansa psykologisen, mielen sisäisen ulottuvuuden ohella tulisi huomioida lasta ympäröivä kulttuuri ja sen vaikutukset kuvalliseen ilmaisuun. (Räsänen, 2008, 41 – 45.)

Taideteorioiden kuvallisen kehityksen selittäjinä korostavat, että taide on yksi tietämisen tapa, jolloin kuvallinen ilmaisu onkin ilmaisu lapsen kognitiivisesta kehityksestä. Räsänen (2008, 45 – 46) mukaan Arnheim määrittelee kuvallisen ilmaisun perustuvan kognitiivisiin prosesseihin, sillä jo itse havaitseminen on aktiivista tiedon rakentamista näköhavainnon kohteesta, kun puolestaan kuvan tekeminen vaatii todellista ongelmanratkaisutaitoa siirtää kolmiulotteinen todellisuus kaksiulotteiselle pinnalle. Räsänen (2008, 47) kertoo yhdysvaltalaisen Nelson Goodmanin vuonna 1976 perustaman Project Zeron tutkijoiden (mm. Gardner) näkemyksestä, joiden mukaan kuvailmauksellinen taide on pohjimmiltaan kuvallista ajattelua. Project Zeron näkökulman mukaan lapsi kehittyy taiteen symbolijärjestelmän käytössä: niin sommittelun, ilmaisukyvyn, tasapainon kuin viivan käytön taidoissa kohti ammattitaiteilijan kykyjä (Räsänen, 2008, 48 – 49).

Sosiaalistumisen näkökulma painottaa sosiaalisen kontekstin merkitystä lapsen kuvallisessa kehityksessä (Räsänen, 2008, 49). Lapsi oppii elämänsä olosuhteissa omaksumaan kulttuurisesti määräytyneitä käytänteitä, jotka näkyvät hänen tuottamissaan kuvissa. Opetuksessa tämä voi näyttäytyä oppiainekeskeisenä tai oppilaskeskeisenä orientoitumisena. Ensimmäinen viittaa ekspertti-noviisi-malliin, jossa lapsi ymmärretään taiteilijana, joka aikuisen myötävaikutuksesta saavuttaa kuvataiteessa vaadittavia ammatillisia taitoja. Jälkimmäinen viittaa konstruktivistiseen lähestymistapaan, jossa puolestaan korostetaan oppilaan kulttuurisen taustan ja yksilöllisen oppimistyylin vaikutusta kuvalliseen kehittymiseen. Tällöin kuvallista kehittymistä on se, että oppilas kehittyy kyvyssä reflektoida omia taitojaan, ajatuksiaan ja asenteitaan (Räsänen, 2008, 50 – 52.)

### 5.3 Taiteellinen oppimisprosessi

Savan (1993, 38) määritelmä taiteellisesta oppimisprosessista on mallinnettu jatkuvaksi ja uusiutuvaksi kehämäiseksi prosessiksi, jossa suhde itseen, toisiin, kulttuuriin ja luontoon kehittyy tietoisuuden ja ymmärryksen laadullisen ja määrällisen kehittymisen myötä. Teoria liittyy jo aiemmin tässä tutkielmassa mainittuihin, Savan (1998) määrittelemiін taiteellisen tietämisen prosesseihin, joita ovat aisti- ja tunnetieto, taito- ja toimintatieto, taiteen käsite- ja mielikuvatieto, mietiskelevä ajattelu sekä dialoginen tietäminen. (Sava 1998, 110 – 115.) Myös Räsänen (2000) määrittelee taideoppimista nojautuen erityisesti Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriaan. Teorian mukaan oppiminen tapahtuu tiedostamattoman, tunteisiin ja aistimuksiin perustuvan sekä tiedostetun käsitteille ja symboleille perustuvan tietämisen vuorovaikutuksessa. Välittömän tietämisen lisäksi oppimiseen kuuluu järjestyksen hakeminen sekä persoonallisen että sosiaalisen tiedon osalta, jotta assosiaatioista tulisi kommunikoitavia. (Räsänen, 2000, 11.)

Taiteellinen oppimisprosessi saa alkunsa 1) välittömistä aistikokemuksista ja elämyksistä; ne ovat kaiken taiteellis-esteettisen kokemuksen ja toiminnan perusta. Aisti- ja tunne-elämyksien kehittymiselle on annettava aikaa ja ohjata tietoisesti kohti 2) yksilöllistä ja vuorovaikutuksellista pohdintaa. Opettajan tehtävänä on tukea vuorovaikutusta, joka auttaa oppilaita liittämään omat kokemuksensa osaksi laajempia taiteen kulttuurisia yhteyksiä. Sen seurauksena oppilaat oppivat vähitellen yleistämään kokemuksiaan ja vuorovaikutustietoa 3) taiteellis-esteettisiksi käsitteiksi, mielikuviksi, symboleiksi ja ajattelurakennelmiksi. Mahdollista on, että oppilaan oma aktiivinen toiminta materiaalien ja tekniikoiden parissa saa käsitteellistämisen transformoitumaan eli muuntumaan oppilaassa syvähenkiseksi inhimilliseksi ymmärrykseksi, uusien näkökulmien omaksumiseksi suhteessa itseen, toisiin, kulttuuriin ja luontoon. Näin edetään kohti yhä 4) kehittyneempää tietoista vastaanottavaa, tulkitsevaa ja tuottavaa taiteellista toimintaa. Tämän seurauksena oppilaalla on yhä paremmat valmiudet jälleen välittömistä aistikokemuksista käynnistyvään uuteen oppimisprosessiin. Oppimistapahtumissa jatkuvan kehityksen kohteena ovat 5) materiaaliset ja mentaaliset taiteelliset välineet, joilla tarkoitetaan eri taiteenalueiden konkreettisia välineitä (kuten sivellin, piano) ja psyykkisiä valmiuksia (kuten kyky eläytyä omiin tunteisiin), joiden avulla prosessoida taidetta. Taiteellisen oppimisprosessin perimmäisenä tavoitteena on transformoituminen ja siitä seuraava kyky arvottaa elämää esteettisesti ja eettisesti. (Sava, 1993, 38 – 40.)

## 6 Arviointi

Eisnerin (2007, 425) mukaan taideopetuksessa tavoitellaan ennalta arvaamattomuutta, uutta luovaa oppimista. Hänen mukaansa kuitenkin ristiriitaista on se, että arviointi perustuu oppilaan lähtötason ja ennalta asetettujen tavoitteiden välisen suhteen kehittymisen mittaamiseen. Jos luovutaan ajatuksesta, että oppimisen tulisi noudattaa tiettyä kehityskulkua, niin opettajan toiminta muuttuu. Eisner (2007) ehdottaakin, että opettajan tulee oppia havaitsemaan kaikista hienovaraisin ja kyetä sanoittamaan ja perustelemaan näkemyksensä. Luopumatta siitä ajatuksesta, että tämä näkemys on aina erehtyväinen ja kovin subjektiivinen. (Eisner, 2007, 425 – 426.)

Tässä luvussa tarkastelen arvioinnin yleistä ja kuvataidetta koskevaa luonnetta, tehtävää sekä opettajan käytettävissä olevia menetelmiä. Käytän lähteinäni vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, opetushallituksen julkaisuja sekä kansainvälisiä tutkimuksia portfolioista. Lopuksi referoin Goodwinin (2015) tutkimusta yhdysvaltalaisessa kuvataidekasvatuksen kontekstissa ja kysyn, mitä suomalainen opettaja voi siitä päätellä.

### 6.1 Arviointi vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arviointia määritellään seuraavanlaisesti. Arviointi on monipuolista, oppimista edistävää ja oppilaan itsearviointitaitoja kehittävää. Arviointi tapahtuu suurimmaksi osaksi oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa ja sen tarkoituksena on tehdä näkyväksi se, mitä oppilas osaa, mitä hän on oppinut ja mitä hän vielä voisi oppia. Arviointi on eettistä ja oppilasta kunnioittavaa eikä se saa kohdistua oppilaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Lisäksi arviointi on opettajan työkalu, jolla hän havainnoi ja kehittää opetuksen laatua ja omaa opettajuuttaan. Arviointi perustuu perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisiin tavoitteisiin ja kriteereihin, joiden kohteena ovat oppiminen, työskentely ja käyttäytyminen. (POPS 2014, 46 – 51.)

Vitikan ja Kauppisen (2017, 11, 16) mukaan perusopetuksessa tapahtuva arviointi sisältää kaksi perustehtävää: opinnoissa edistymisen formatiivisen arvioinnin sekä osaamisen tason summatiivisen arvioinnin. Arviointi on tavoite- ja kriteeriperustaista, työskentelyyn ja käyttäytymiseen kohdistuvaa, jotta arvioinnin yhdenvertaisuus, luotettavuus ja vertailukelpoisuus toteutuisi. Kaiken kaikkiaan arvioinnin tehtävänä on etsiä jokaisen

oppilaan potentiaali, tehdä se hänelle näkyväksi ja ohjata eteenpäin. (Vitikka ja Kauppinen, 2017, 18 – 19.)

## 6.2 Kuvataidekasvatus ja arviointi

Kuvataiteen oppiaineen arviointi on vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppilaan yksilöllistä edistymistä huomioivaa ja kannustavaa. Oppilaan tulee saada palautetta edistymisestään visuaalisen havaitsemisen ja ajattelun, kuvallisen tuottamisen, visuaalisen kulttuurin tulkitsemisen sekä esteettisen, ekologisen ja eettisen arvottamisen taitojen osa-alueilla. Lisäksi arviointi tukee oppilaan itsearviointia ja pitkäjänteisten työskentelytapojen taitojen kehittymistä. (POPS 2014, 154, 299.)

Kuudennen vuosiluokan päättöarvioinnin muodostamisessa opettajan on käytettävä tukena kuvataiteen valtakunnallisia kriteereitä, jotka vastaavat hyvän eli numeroarvosana kahdeksan mukaista osaamista (POPS 2014, 299). *Visuaalisen havaitsemisen ja ajattelun* hyvän osaamisen kriteereinä edellytetään, että oppilas kykenee ilmaisemaan monipuolisesti visuaalista maailmaa koskevia havaintojaan: niin sanallisesti, kuvallisesti kuin muiden tiedon tuottamisen tapojen keinoin. *Kuvallisen tuottamisen* hyvän arvosanan kriteerit edellyttävät oppilaalta erilaisten materiaalien, tekniikoiden ja ilmaisutapojen käyttämistä, näiden kuvailmaisun tapojen kehittämistä sekä taitoa osallistua ja vaikuttaa ympäristöönsä kuvien keinoin. *Visuaalisen kulttuurin tulkitsemisen* hyvää osaamista vastaa oppilaan kyky havaita sisällön, muodon ja kontekstin vaikutus kuvan tulkintaan, kyky keskustella kuvasta tekijän, teoksen ja katsojan näkökulmasta sekä hyödyntää näitä taitoja niin taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin tarkastelussa kuin omilla kuvissaan. *Esteettisen, ekologisen ja eettisen arvottamisen* hyvää osaamisen tasoa vastaavien kriteerien mukaan oppilas kykenee ilmaisemaan näkemyksiä arvoista, jotka ilmenevät taiteessa, visuaalisessa kulttuurissa ja ympäristössä sekä tuo esille kestävän kehityksen ja kulttuurien moninaisuuden näkökulmia. (POPS 2014, 300 – 301.)

Hartikaisen ja Suvannon (2017, 181 – 182) mukaan oppimisen arviointi kohdistuu kuvataiteessa neljään tavoitealueeseen, siis jo yllä mainittuihin 1) visuaaliseen havaitsemiseen ja ajatteluun, 2) kuvalliseen tuottamiseen, 3) visuaalisen kulttuurin tulkintaan sekä 4) esteettiseen, ekologiseen ja eettiseen arvottamiseen ja näihin liittyvät tavoitteet ovat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asetettuja ja paikallisessa opetussuunnitelmassa tarkennettuja, vuosiluokakohtaisia, selkeitä sekä niin oppilaiden kuin



vanhempien tiedossa. Hartikainen ja Suvanto korostavat, että kannustava arviointi vaatii opettajalta taitoa kuunnella ja kysellä oppilaalta, mihin hän pyrkii ja mikä voi olla etenemisen tiellä. Lisäksi opettajan on oltava valmis neuvomaan oppilasta tämän kysyessä ”miten”-alkuisia kysymyksiä. Oppilaan pettymyksen hetkellä opettajan on autettava näkemään, missä hän on onnistunut ja auttaa eteenpäin – kuitenkin antamatta suoria toimintaohjeita ongelman ratkaisemiseksi. (Hartikainen ja Suvanto, 2017, 185.)

Cox (2005, 290) tuo esille Ison-Britannian kuvataiteen opetussuunnitelmasta käytyä keskustelua. Moni opettajista ei usko objektiivisen arvioinnin mahdollisuuteen, eikä tämän ideologian ja intuition vuoksi toteuta suositeltuja lähestymistapoja. Kiistaa on myös siitä, mitä tulisi arvioida. Osa kallistuu taidollisen osaamisen arviointiin, osa korostaa kuvien ilmaisukyvyyn laatua. Väitetään, että yksittäisten kuvien sijasta tulisi keskittyä lapsen tekemien kuvien sarjassa tapahtuvaan kehitykseen. Toisaalla lapsen prosessin aikana saamaa kokemusta pidetään tärkeimpänä varsinaisten tuotoksien sijaan. Cox näkee huonona vaihtoehtona sen, että kuvataiteen opetus menee joko totaalisen ”kädet ilmaan” -lähestymistavan (*'hands-off' approach*) tai kuivan ja mekaanisen opetuksen suuntaan. Hänen mukaansa moderni taiteen opetussuunnitelma vaatii suunnittelua, sitoutumista ja ohjeistusta. (Cox, 2005, 290.)

### **6.3 Portfolio arvioinnin menetelmänä**

Portfolio on oppilaan omaa oppimista ja kehitystä kuvaava salkku tai jokin muu paikka, johon hän kerää tekemiään töitä ja suorituksia. Portfolio on väline, joka kehittää oppilaan itsearvioinnin taitoja. (Tieteen termipankki, 2019.) Lindström (1998) ehdottaa kuvallisen tuottamisen arvioinnin välineeksi portfolioa. Portfolioarviointi seitsemän arvioinnin kohteen perusteella huomioi esteettisen oppimistapahtuman kokonaisuudessaan (Lindström, 1998, 35). Kolme ensimmäistä kohdetta ovat 1) kuvan tarkoitusperän toteutuminen, 2) väri, muoto ja sommitelma sekä 3) käsityötaito. Neljä seuraavaa liittyvät oppilaan ongelmanratkaisutaitoon ja työskentelyprosessiin: 4) tutkiva työ, 5) kekseliäisyys, 6) esikuvien hyödyntäminen sekä 7) itsearviointikyky. Kahdeksantena kriteerinä opettaja arvioi kokonaisuutta antamalla yleiskuvan oppilaan työstä. (Lindström, 1998, 37 – 45.) Lindströmin (2006) mukaan oppilaita tulee opettaa tutkivaan työskentelyyn, kykyyn hyödyntää esikuvia ja itsearvioinnin taitoihin, jotka auttavat oppilasta kehittymään luovuudessa. Itsearvioinnin taito kehittyy vertaisten ja opettajan palautteen kuulemisesta, joka on informatiivista silloin, kun se perustuu selkeisiin hyvän suorituksen kriteereihin. Jos oletetaan, että kuvallinen tuottaminen liittyy ajatteluun ja

oppimiseen ja että oppilas voi kehittyä kyvyssä arvostaa esteettisiä ominaisuuksia, on tärkeää, että hänelle myös osoitetaan hänen oppimisensa. (Lindström, 2006, 62 – 64.)

Räsänen (2000) mukaan portfolion hyödyntäminen tuo esille prosessin ja lopputuloksen samanarvoisuutta taiteen tulkinnessa. Hän tukeutuu Lindströmin näkemykseen siitä, että taiteen oppimista voidaan ja tulee arvioida, ja portfolio-metodi on omiaan toimimaan juuri tässä tarkoituksessa. Arviointi yhteistyössä ryhmän ja oppilaan kanssa selkeiden kriteerien pohjalta edistää lopputuloksen ja prosessin huomioimisen lisäksi myös oppilaan kykyä tehdä havaintoja ja sanallista reflektointia. Portfoliossa käyttämiensä mallikysymysten (kuten: *Miten voit käyttää oppimaasi muissa kouluaineissa tai jokapäiväisessä elämässäsi?*) Räsänen on tarkoitus tukea oppilaan metakognitiivisten taitojen kehittymistä, oppimaan oppimista ja itserefleksiivisyyttä. Portfolion päämääränä on sekä itsen ja taiteen että oman tiedonkäsittelytaidon ja käsitteellistämistä korostavan kulttuurisen tiedon yhteyden ymmärtäminen – parhaimmillaan transformoituminen (Räsänen 2000, 11 ja 31). Oppilaan itsensä lisäksi portfolio tarjoaa myös vanhemmille, opettajille ja päättäjille käsityksen opituista asioista. (Räsänen, 2000, 30 – 31.)

### 6.3.1 Tutkimuksia portfoliosta

Gardnerin moniälykkysteorian sekä taiteen opetussuunnitelman ja arvioinnin pohjalta Yhdysvalloissa toteutettiin tutkimushanke Arts PROPEL (Production, Perception, Reflection ja Learning), jonka tarkoituksena oli luoda koeperinteestä poikkeavia arviointimenetelmiä, jotka sopivat taiteelliselle oppimisprosessille. Tutkimus toteutettiin kuvataiteen, musiikin ja luovan kirjoittamisen opetuksessa ala- ja yläkoulussa. Oppilaan taiteellinen tuotos (*Production*), taiteen havaitseminen (*Perception*) ja oman oppimisen reflektointi (*Reflection*) suhteessa tavoitteisiin olivat kolme kompetenssia, joiden pohjalta taiteellista oppimista osoitettiin ja siihen kannustettiin. Tutkimushankkeen tuloksena kehitettiin kaksi taiteellisen oppimisen arviointimetodia: laajat projektit (*Domain Projects*) joiden pohjalta oppilaat tuottavat prosessia kuvaavat portfoliot (*Process Portfolios*). (Simmons III, 2001, 20.) Lukukauden kestävässä projekteissa käsiteltiin laajasti jotain taiteen osa-aluetta, kuten ekspressionismia. Tehtävänannot kannustivat luovaan ongelmanratkaisuun. Kaikkiin projekteihin sisältyivät kolme kompetenssia: tuotos, havaitseminen ja reflektointi, mutta ne saattoivat painottua ja ajoittua eri tavoin. Portfolion tarkoitus oli koota oppilaan varhaiset luonnokset, käsittekartat, valmiit työt, sanallinen reflektointi, päiväkirjamerkinnot ja

haastattelut yhteen. Näin kehitys tuli sekä oppilaan itsensä että opettajien, vanhempien ja hallintovirkamiesten nähtäväksi ja tarkasteltaviksi. Projektit ja niiden pohjalta tuotetut portfolioit huomioivat älykkyyden eri lajeja, painottavat prosessia ja antavat keinoja itsearviointiin. Kaiken lisäksi se, että lopputöitä esitellään julkisesti, kannustaa oppilasta tekemään parhaansa. Nämä arviointimetodit takaavat, että kaikki oppilaat saavuttavat korkeita tuloksia taiteellisten tuotosten lisäksi myös käyttäytymisessä, vastuullisuudessa ja ajattelevaisuudessa. (Simmons III, 2001, 20 – 21; ks. myös Gardner, 2006, 105 – 106.)

Dorn, Madeja ja Sabol (Madeja, 2004) tutkivat taiteellisen oppimisen arviointia (*Assessing Expressive Learning*) analysoimalla lähes kaksituhatta portfolioita ja kuusitoistatuhatta oppilastyötä. He ehdottavat tutkimuksen tuloksien valossa seuraavaa. Hyvän taiteellisen koulutuksen (*studio training*) saaneet opettajat voivat kehittää portfolioiden kautta arvioinnin välineeksi omia taiteellisen oppimisen mittareita, joilla on tilastollista vertailukelpoisuutta ja luotettavuutta. Taiteellista tuotosta arvioivat mittarit heijastavat opettajan, oppilaan, koulun opetussuunnitelman ja taiteen oppimistavoitteiden arvostuksia. Mitattavuuden ohella opettajan omalla intuitiolla ja ennakoisenteella on jopa positiivinen merkitys oppilaan taiteellisen suoriutumisen arvioinnissa. Eri oppilaiden, opettajien ja koulujen suoriutuminen taiteellisessa toiminnassa on keskinäisesti vaihtelevaa, mutta arviointia ei tulisi käyttää paremmuusjärjestyksen luomiseen, sillä se on haitallista arvioinnin aidoille tavoitteille. Osa tuloksista viittaa, että opettajan taiteellisella koulutuksella on merkitystä oppilaiden suoriutumisen kehittymiselle, mutta muita vaikuttavia tekijöitä olivat luokka-aste ja oppilaan taiteelliset kyvyt. (Madeja, 2004, 13.)

Vaikka prosessia ja sovittua sisältöä painottavalla portfolioilla on mahdollisuus ilmaista kerroksia monimuotoisuudesta ja oppilaan subjektiivisuudesta, se on Emmen (1996) mukaan kuitenkin aina pelkistetty viittaus jostain monimutkaisemmasta. Vaarana on, että portfolioissa oppilaan kokemus nähdään yksinomaan lineaarisesti etenevänä ”kirjana”, joka sisältää verbaalaisia ja visuaalisia elementtejä. Vertauskuva ihmismielestä ei voi olla yksiselitteinen, mutta kasvattajilla on usein taipumus nähdä se kirjamaisena, sillä se on kasvatuksen kannalta käytännöllistä, edullista ja tuloksellista. Portfolio voi olla kirjamaisen tuotoksen sijaan myös vaikkapa kolmiulotteinen veistos. (Emme, 1996, 7.)

### 6.3.2 Goodwinin tutkimus opettajien käyttämistä arviointimenetelmistä

Denverin yliopiston kuvataidekasvatuksen apulaisprofessori Goodwinin (2015) tutkimus koskee kuvataiteen kasvatuksen tuloksellisuuden arviointia (*Educator Effectiveness*) yhdysvaltalaisessa kontekstissa. Tutkimuksessaan Goodwin (2015) analysoi kuuden kuvataideopettajan opetuksessaan käyttämiä arviointimenetelmiä, joihin sisältyy kuvataideopetuksen tavoitteellinen, rakenteellinen, opetussuunnitelmallinen, pedagoginen, esteettinen sekä arviointiin liittyvä dimensio eli ulottuvuus. Goodwin (2015) hahmottaa kaksitoista erilaista arviointimenetelmää, joita kukin opettaja osittain käytti omalla persoonallisella tavallaan. Arviointimenetelmät esitetään niiden käytön yleisyyden mukaisessa järjestyksessä alkaen yleisimmästä ja ne ovat:

- 1) epämuodollinen havainnointi/ kyseleminen/ ohjaaminen/ kommentointi/ keskustelu / palaute (*Informal Observation/ Questioning/ Directives/ Comments/ Conversation/ Feedback*),
- 2) prosessia kuvaavat sivut/ prosessia kuvaavat kirjoitukset/ luonnokset/ luonnosvihot/ oppilasvideotallenteet (*Process Pages/ Process Journals/ Sketches/ Sketchbooks/ Student Films*),
- 3) epämuodollinen varmistaminen oppilaan ymmärtämisestä / ryhmältä kyseleminen (*Informal Checks for Understanding/ Group Questioning*),
- 4) muodollinen ja epämuodollinen itsearviointi (*Self-Assessment/ Formal and Informal*),
- 5) artistin lausunto/ reflektio (*Artist Statement/ Reflection*),
- 6) vertaisarviointi/ muodollinen ja epämuodollinen kommentointi ja palautteenanto (*Peer Critiques/ Formal and Informal with Comments or Feedback*),
- 7) projektiin liittyvät tarkat kriteerit/ tarkistuslistat ja /tai arviointiasteikot (*Project Specific Criteria/ Checklists and/or Rubrics*),
- 8) luovan prosessin arviointiasteikot (*Creative Process Rubrics*),
- 9) fyysiset ja/tai digitaaliset portfolioit (*Portfolios – Physical and/or Digital*),
- 10) lyhyet vastaukset/ konstruoitu vastaaminen (*Short Answer/ Constructed Response*),
- 11) kokoava mittaustesti: lyhyet vastaukset, monivalintakysymykset, totta/tarua -väittämät, kirjoitettu luova tuotos (*Bundled Measure Test (short answer, multiple choice, T/F, scripted creative product)*) sekä
- 12) muodolliset keskustelut/ haastattelut, joihin sisältyy opettajan palaute (*Formal Conferences/ Interviews with Teacher Feedback*) (Goodwin, 2015, 328 – 329).

Ensimmäinen arviointimenetelmä tarkoitti suullista vuorovaikutusta, jolla opettajat suuntasivat oppilaan työskentelyä. Osa opettajista ei kertonut valmiita ratkaisuja, vaan antoi vinkkejä ja kannusti oppilasta kokeilemaan ja keksimään ratkaisun itse. Osa puolestaan ohjasi oppilaita valmiisiin ratkaisuihin. Arviointimenetelmällä pyrittiin myös luomaan yhteyttä opettajan ja oppilaan välille sekä oppilaan ja tämän tekemän tuotoksen välille. Toisessa arviointimenetelmässä opettajat käyttivät oppilaan luonnoksia ja prosessin taltiointia hyväksi. Osa peilasi oppilaan prosessia luovan työskentelyn prosessiin, osa opettajajohtoiseen prosessiin ja osa taiteelliseen työskentelyyn liittyviin malleihin. Kolmas arviointimenetelmä oli oppilaiden ymmärryksessä tapahtuvan muutoksen arvioinnin väline. Opettajat kysyivät sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä, joilla selvitettiin, millaista tietoa oppilailta on ja mitä he eivät vielä tiedä. (Goodwin, 2015, 329 – 337.)

Neljäs arvioinnin menetelmä oli oppilaan omaa itsearviointia, joihin opettajat ohjasivat valmiiksi tehdyillä, luokan tarpeet huomioivilla kaavoilla. Osa myös keskusteli epämuodollisesti oppilaan kanssa ja pyysi tältä suullista itsearviota. Myös kysymyksillä, kuten ”Mikä on seuraava tavoitteesi?”, oppilasta autettiin arvioimaan ja suuntaamaan oppimisprosessiaan. Viidennessä menetelmässä oppilailta pyydettiin taiteilijan lausunto, kirjallinen ilmaisu hänen kuvataiteellisesta prosessistaan ja lopputuloksesta. Kuudennen arviointimenetelmän tarkoitus oli käyttää vertaisarviointia, joko valmiiden kaavojen avulla tai kannustaa oppilaita keskustelemaan ja näyttämään töitään prosessin aikana keskenään, jolloin opettajan arvioitsijan rooli ei ollut yksinvaltainen. Seitsemättä menetelmää kuvasi se, että opettajat arvioivat oppimista projektiin liittyvien tarkkojen tavoitteiden mukaan valmiilla tarkistuslistoilla tai arviointiasteikolla. Yksi opettajista arvioi oppilaiden taiteilijamaista käyttäytymistä. (Goodwin, 2015, 337 – 346.)

Kahdeksas menetelmä keskittyi hyödyntämään luovan prosessin arviointiasteikkoa, joka auttoi oppilasta itsearviointiin ja toimi pohjana oppilas-opettajahaastatteluille. Yhdeksäntenä arviointimenetelmänä olivat oppilaiden fyysiset tai digitaaliset portfolioit, jotka tekivät läpinäkyväksi niin opettajalle, oppilaalle kuin kotiväelle, mitä oppilas oli tehnyt ja oppinut prosessin aikana. Kymmenes tapa arvioida oli kysyä oppilailta lyhyen vastauksen kysymyksiä tai esittää valmiiksi konstruoituja vastauksia, jotta opettaja saisi selville oppilaan oppiman faktatiedon ja oman opetuksensa tehokkuuden. Yhdettätoista menetelmää eli kokoavaa mittaustestiä käytettiin koulutuksen tuloksellisuuden mittaamiseen oppilaiden oppimistulosten kautta, mutta se antoi myös tärkeää informaatiota opettajalle ja jotkut oppilaat nauttivat perinteisestä koetilanteesta. Viimeisenä ja vähiten käytettynä arviointimenetelmänä olivat

kahdenkeskeiset oppilas-opettajakeskustelut ja haastattelut, joita opettajat pitivät eräänä tehokkaimmista menetelmistä. Tätä arviointimenetelmää ei käytetty kovin paljon, sillä se vaati paljon aikaa. (Goodwin, 2015, 345 – 350.)

Goodwin (2015) määrittää kullekin kuudelle opettajalle oman ”ydinlauseen”, joka hänen mukaansa kertoo heidän omasta käsityksestään kuvataiteen opetusta ja arviointia kohtaan. a) ”Yhteydet ja merkitykset”, b) ”persoonalliset taiteelliset päätökset”, c) ”koulutaiteen tyyli”, d) ”valintoihin perustuva kuvataidekasvatus”, e) ”tutkiminen ja yhteistyö” ja f) ”opettajajohtoiset ratkaisut”. Kun opettaja ohjasi oppilasta tekemään kuvataiteen työstä itselleen merkityksellisen ja auttoi tätä ymmärtämään, missä vaiheessa hän oppimisprosessiaan oli ja miten voitaisiin edetä, oppilas sai turvallisen kehyksen olla luova ja kokeileva (a). Eräs opettajista keskittyi arvioinnissaan ulkoisen käyttäytymisen arviointiin ja varoi vaikuttamasta negatiivisesti oppilaiden itsearvostukseen taiteellisena toimijana. Tämän seurauksena oppilaat kyllä nauttivat kuvataiteesta, mutta töistä tuli aikuisen käsityksen mukaista lasten taidetta (c). Monet tutkimuksen opettajat pyrkivät opetuksessaan siihen, että oppilas koki olevansa oman oppimisprosessinsa ja tuotoksensa omistaja, itsensä taiteilijaksi assosioiva ja hyvä tiimityöläinen (b), (d), (e). Kaiken kaikkiaan jokainen opettaja korosti oppilaan luovuuden merkitystä kuvataiteessa. Yksi opettajista (f) toimi pedagogiassaan kuitenkin päinvastoin. Opettajan valmiiksi luoma prosessi, jota oppilaiden tuli noudattaa, oli helppo arvioida, mutta se ei tarjonnut oppilaille omia ratkaisuja. Vaikka kyseistä opettajaa oli nimitetty uusien arviointitekniikoiden erinomaiseksi taitajaksi, hänen oppilaansa eivät tuntuneet nauttivan kuvataiteen oppiaineesta. (Goodwin, 2015, 351 – 367.)

Goodwinin tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät käyttäneet portfolioa kokonaisuudessaan ensisijaisena arviointimenetelmänä sen tutkitusta hyödyllisyydestä huolimatta. Toisaalta he käyttivät kyllä reflektointia keskustelua ja oppilaiden luonnoksia, jotka osaltaan kuuluvat portfolio-metodiin. Goodwinin tutkimusta on tietenkin tarkasteltava sen yhdysvaltalaisessa kontekstissa, eikä se sovellu kaikilta osin suomalaiseen koulujärjestelmään. Opetussuunnitelmaa tutkineen Autio (2017) mukaan Suomi on tällä hetkellä erikoisessa asemassa koulutuksessa, sillä se ei ole lähtenyt mukaan englanninkielisen maailman standardointi-, tilivelvollisuus- ja yksityistämisajatteluun ja -ohjelmiin koulutusjärjestelmässään. Sen sijaan Suomessa koulutuksen menestystä on tuonut opetussuunnitelmien laajuus ja väljä viitteellisyys, joka yhdistyy opettajien akateemiseen koulutukseen, testaamattomaan luottamukseen, ammatilliseen autonomiaan ja paikallisen soveltamisen vapauteen. (Autio, 2017, 41 – 42, 44.)

## 7 Johtopäätökset ja pohdinta

Olen määritellyt tutkielmani kannalta merkityksellisesti käsitteitä taide, taiteessa tapahtuva oppiminen, kuvataiteen oppiaine sekä oppimisen arviointi. *Taide* on kokemista, ja siihen sisältyy osittain kielellisen todellisuuden saavuttamattomissa olevaa hiljaista tietoa. Taiteen hiljainen tieto antaa yksilöille ja yhteisöille tilaa luoda merkityksiä ja mahdollistaa asioiden näkemisen, tuntemisen ja ymmärtämisen uudella tavalla eheyttävästi. Taiteen määrittämisen lähtökohtina voivat olla mimeettinen, ekspressiivinen, formalistinen ja postmoderni taidekäsitteet. Taide on sidoksissa taidemaailmaan, jossa se kulloinkin tulkitaan ja määritellään taiteeksi. Tulkitsija voi tavoittaa ymmärryksen löytämällä suhteen omien ja vieraiden ennakkokäsitysten välillä. Kasvatuksen kannalta tämän taidekäsitteiden hyväksyminen mahdollistaa sen, että kaikki oppilaat voivat kokea ja tuottaa taidetta, sillä tapoja on monia. *Kuvataiteessa tapahtuva oppiminen* on mahdollista kaikille, sillä taitoja harjoittelemalla jokainen voi kokea taidetta ja tämä harjoittelu ja oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kuvalliselle kehitykselle ei ole toimivaa asettaa tiukkoja rajoitteita, mutta erilaisten teorioiden tiedostaminen auttaa hahmottamaan oppimisprosessien vaihtoehtoisia kulkuja. Mikäli hyväksytään, että sosiaalisen vuorovaikutuksen rooli taiteessa oppimiseen on oleellinen, vertaissuhteilla sekä opettajan pedagogiikalla ja arvioinnilla on merkitystä. *Kuvataiteen oppiaineen* tehtävä on saada oppilas tutkimaan ja tuottamaan visuaalista kulttuuria ja luomaan merkityksiä itselleen ominaisella tavalla. Ja vaikka kuvataiteesta koulukontekstissa ei voitaisi kaikissa tapauksissa puhua taiteena sen reunaehtojen vuoksi, sillä on mahdollisuus antaa oppilaille avoin asenne erilaisia visuaalisen kulttuurin ilmiöitä kohtaan. *Oppimisen arviointi* on sen ilmaisemista, mitä oppilaan oppiminen jollakin aikavälillä tai ajanhetkellä on tai voisi olla suhteessa kasvatukselliseen tavoitteeseen. Suomalainen vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelma ohjeistaa kannustavaan ja tavoiteperustaiseen arviointiin, mutta jättää silti tulkinnan mahdollisuuksia, jonka paikallinen koulu ja viime kädessä opetusta toteuttava opettaja määrittävät. Yksi konkreettinen väline arviointiin on portfolio.

Taiteen, oppimisen ja arvioinnin vuorovaikutus on mielenkiintoinen. Se, että taiteen ennalta-arvaamattomuus, kantaottavuus ja luova ongelmanratkaisukyky tuodaan tavoiteperustaiseen, oppimista ja arviointia vaativaan koulukontekstiin, synnyttää omanlaisensa yhteentörmäyksen. Opettaja on sen keskellä ja vastaa sen haasteeseen toteuttamalla omista lähtökohdistaan kuvataideopetusta ja siinä tapahtuvan oppimisen arviointia.

Miten siis vastata tutkimuskysymykseeni: Miten oppilaan oppimista arvioidaan kuvataiteen oppiaineessa?

Tutkielmassani olen tullut siihen johtopäätökseen, että arvioinnin toteuttaja, opettaja, on sidoksissa omaan käsitykseensä siitä, mitä taide ja oppilaan oppiminen suhteessa taiteeseen on. Myös käsitys oppilaasta oppijana ja käsitys omista vaikutusmahdollisuuksista opettajana sisältyvät tähän. Nämä käsitykset ohjaavat opettajaa valitsemaan arviointimenetelmiä, tulkitsemaan ja arvottamaan oppilaan oppimista. Arvioinnin objektiivisuuden mahdottomuus nostaa opettajan subjektiivisuuden keskiöön. Se, että opettaja välttelee lausumasta oman taidekäsityksensä mukaisia arvostelmia oppilaan kuvallisen oppimisprosessin aikana, on negatiivisten vaikutusten välttämistä. Vaietessaan opettaja minimoi ehkä oppilaan riskin negatiivisille, mutta myös positiivisille kokemuksille, eikä hän ole oppimisen sanallistamisen äärellä. Jos oppimisesta ei voida sanoa oppilaalle juurikaan mitään, onko kuvataiteella merkitystä koulukontekstissa? Toisaalta opettaja, joka itse määrittää, missä kehityksen vaiheessa oppilaan pitäisi olla, saattaa tehdä arvioinnin helpoksi, mutta oppilaalle rajoittavaksi ja epämieluisaksi. Silloin voidaan taas kysyä taiteen merkitystä koulussa, jos arvioinnin reunaehdot ovat tällaiset.

Taidetta koskeva tieto on hiljaista, sitä ei voida tuoda täysin kielen ulottuviin, jossa arviointi on mahdollista. Tämä täytyy myös hyväksyä. Arvioinnilla ei kenties koskaan päästä tismalleen käsiksi siihen, mitä taide on. Toisaalta sanallistaminen tuo hiljaisen ja jäsentymättömän tiedon tarkasteltavaksi ja auttaa luomaan merkityksiä. Itsen ja taiteen suhteen tutkiminen ja kehittyminen vaatii kokemusten käsitteellistämistä ja pelkistämistä ymmärryksen saamiseksi. Portfolio mahdollistaa taiteellisen oppimisprosessin eri tiedonlajeista kumpuavien ominaisuuksien havaittavaksi tulemisen, jolloin oppimista voidaan arvioida.

Oppilaan oppimisen arviointi on viime kädessä opettajan tulkintaa. Ymmärtääkseen totuuden, opettajan on tiedostettava ja koetettava ennakkokäsityksiään. Arvioinnin päämäärät rajoittavat sitä, miten opettaja ilmaisee tämän tulkintansa ja arvostelmansa. Oli kyseessä sitten oppilaan yksittäisen työn tai oppimisprosessin kuvaileminen, sen on saatava muotonsa arvioinnin tavoitteen mukaisesti. Aisteihin perustuvan tunnepohjaisen kokemusmaailman ja käsitteellisen kielen välillä tai niiden suhteessa on aina olemassa kankeutta ja välimatkaa. Tätä suhdetta opettaja pyrkii hahmottamaan arvioidessaan oppimista – siinä koskaan täydellisesti onnistumatta.



*Miten oppilaan oppimista arvioidaan kuvataiteen oppiaineessa?* Tutkielman tulokset ohjaavat minua päättämään näin: Opettaja arvioi 1) tuntemalla taiteellisen oppimisen teorioita, 2) asettamalla oppimiselle kuvataiteen opetus suunnitelman mukaisia tavoitteita, 3) rakentamalla paikkoja, jossa oppilas voi osoittaa tämän oppimisen havaittavasti ja 4) luottamalla erehtyväiseen, mutta senhetkisesti parhaiten perusteltuun näkemykseensä.

Kaiken opinnäytetyötäni koskevan motivaation taustalla tunnistan nyt sen lähes piinaavan ajatuksen, että juuri minä olen ratkaiseva henkilö oppilaan elämässä, minun sanani ja tekoni painavat ja kantavat oppilasta hänen elämänsä varrella. Juuri minun tulee olla mahdollisimman tietoinen omista taiteeseen liittyvistä mieltymyksistäni, olla rohkea kohtaamaan oppilas ja aidosti kuvailla ja perustella oma käsitykseni hänen oppimisestaan ja miksi arvioisin sitä niin kuin arvioin. Jotta opetukseni olisi kaikilta osin varmasti laadukasta, minun on tehtävä töitä oman persoonani ja ammatillisuuteni kanssa. Koen, että suomalaisena opettajana minulla on ammatillinen vapaus, mutta minulta odotetaan paljon. Koska koen taiteilijuuden vahvasti osana itseäni, se tuntuu mahdolliselta riskitekijältä olla rajoittamassa sitä, mitä oppilaat ajattelevat taiteesta ja mikä on esteettisesti tavoiteltavaa.

Edellä kuvatun ajatuksen tunnistaminen ja kirjalliseen muotoon saattaminen on hieman huvittava, mutta kaikessa paatoksellisuudessaan ehdottoman tärkeä teko. Tutkielmassa tekemäni kirjallisuuskatsauksen perusteella voin johtopäätöksenä todeta, että tiedostaessani omat käsitykseni ja mihin ne perustuvat, voin tunnistaa sen opetuksessani ja valita myös toisin, jotta vastaisin kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Valoisa ajatus on, että ohjaava ja laadullinen, vaikkakin subjektiivinen arviointi voi olla oppimisen kannalta paljon hedelmällisempää kuin etäinen ja objektiivisuuteen pyrkivä arviointi. Täydellisyuden mahdottomuus on myös hyväksyttävä.

Kandidaatin tutkielmani tekoprosessi vaatii pohdintaa. Ymmärrän vajavuuden, joka lähdekirjallisuuden tutkimiseen ja siten teoreettisen viitekehyksen laadintaan liittyy. Tutkielma on ensimmäiseni. Pyrkimys ymmärtää tutkimusaihetta laajasti osoittautui haastavaksi minulle, joka pyrin mielelläni perinpohjaisuuteen. Kyseenalaistan väitteen, että olisin todella käsitellyt aihetta luotettavuuden kannalta tarpeeksi laajasti. Toisaalta opin aiheesta mielestäni monipuolisemmin kuin vain keskittymällä esimerkiksi yhden tieteenalan julkaisuun. Entä olenko onnistunut kiteyttämään johtopäätöksen uskottavasti ja johdonmukaisesti? Ainakin olen rakentanut itselleni syventynyttä ymmärrystä. Tiedonhaun taidossa ja tutkimusmetodin hallinnassa olen osaamisen alkumetreillä, mutta näen

kehittyneeni prosessin aikana. Pidän tärkeänä työtä, minkä olen tutkielmani eteen tehnyt, sillä käsitän nyt kuvataiteessa tapahtuvan oppimisen arvioinnin ilmiöön liittyvän keskustelun laajemmin ja tarkemmin.

Kandidaatintutkielmani aihe kiinnostaa minua edelleen. Uskon, että minulla on mahdollisuus jatkaa aihetta pro gradu -tutkielmaan. Mielenkiintoista olisi selvittää laadullisen tutkimuksen keinoin opettajien ja oppilaiden kokemuksia ja kertomuksia arvioinnista kuvataiteen oppiaineessa ja tutkia, millaisia yhteyksiä näistä kertomuksista voisi hahmottaa. Toimivaa voisi olla tutkia kokemuksia portfolio-menetelmän käyttämisestä kuvataideopetuksen arvioinnissa. Opettajan intentiot ja oppilaan kokema voivat olettaakseni poiketa toisistaan ja haluaisinkin selvittää, millainen on oppimista edistävä arviointikulttuuri kuvataiteessa.

## Lähteet

- Anttila, E., Bresler, L., Juntunen, M.-L., Löytönen, T., Rouhiainen, L., Räsänen, M., Saastamoinen, R., Sava, I., Varto, J., Väkevä, L. ja Westerlund, H. (2010). *Johdanto*. Teoksessa Anttila, E. (toim.). *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyskohtia*. Haettu 7.4.2019 osoitteesta [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45263/TeaK\\_40.pdf?sequence](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45263/TeaK_40.pdf?sequence) >. Sivut 5 – 11.
- Autio, T. (2017). *Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina*. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. ja Kujala, T. (toim.). *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Sivut 17 – 58. Haettu 2.4.2019 osoitteesta [http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio\\_ym\\_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y) >.
- Cox, M. (2005). *The Pictorial World of the Child*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, S. (2013). *Definitions of Art*. Haettu 12.3.2019 osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/281277088\\_Definitions\\_of\\_art](https://www.researchgate.net/publication/281277088_Definitions_of_art) >.
- Efland, A. D. (2007). *Arts Education, the Aesthetic and Cultural Studies*. Teoksessa Bresler, L. (toim.). *International Handbook of Research in Arts Education: Part 1*. Springer. Sivut 39 – 44.
- Eisner, E. (2007). *Assessment and Evaluation in Education and the Arts*. Teoksessa Bresler, L. (toim.). *International Handbook of Research in Arts Education: Part 1*. Springer. Sivut 423 – 426.
- Emme, M. J. (1996). *Three-Dimensional Assessment and the Art of Portfolio Building*. *Art Education*, 49(1). Sivut 66 – 72. Haettu 13.4.2019 osoitteesta

<http://www.michaeljemme.ca/Publications/diorama%20as%20assessment%20Emme.pdf>

- Gadamer, H.-G. ja Nikander, I. (2005). *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. 2. painos. Tampere: Kirjakas Ky.
- Gardner, H. (2006). *The Development and Education of the Mind: The selected works of Howard Gardner*. Routledge.
- Goodwin, D. J. (2015). *Visual Arts Assessment in the Age of Educational Accountability*. Electronic Theses and Dissertations. 1069. Haettu 3.3.2019 osoitteesta <https://digitalcommons.du.edu/etd/1069>.
- Hacklin, S. (2017). *Mimesis kuvataiteissa*. Teoksessa Mikkonen, J. ja Salminen, A. (toim.). *Mimesis : filosofia, taide, yhteiskunta*. Jyväskylän yliopisto. Sivut 84 – 103. Haettu 12.3.2019 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/55725>.
- Hartikainen, M. ja Suvanto, T. (2017). *Oman oppimisen arviointi kuvataideopetuksessa*. Teoksessa Kauppinen, E. ja Vitikka, E. (toim.). *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Sivut 176 – 193.
- Hermerén, G. (1991). *Tulkinta: tyyppjä ja kriteereitä*. Teoksessa Lammenranta, M. ja Haapala, A. (toim.). *Taide ja filosofia*. Helsinki: Limes ry:n graafiset laitokset. Sivut 230 – 260.
- Koivunen, H. (1998). *Hiljainen tieto luovuuden lähteenä*. Teoksessa Bardy, M. (toim.). *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. Sivut 201 – 219.
- Lindström, L. (1998). *Kuvallisen tuottamisen arviointikriteerit (ruotsalainen kokeilu)*. Teoksessa Korkeakoski, E. (toim.). *Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus: virikkeitä ja perusteita peruskoulun ja lukion taidekasvatuksen arviointiin*. Helsinki: Yliopistopaino. Sivut 33 – 49.

- Lindström, L. (2006). Creativity: What Is It? Can You Assess It? Can It Be Taught? *International Journal of Art & Design Education*, 25(1). Sivut 53 – 66. Haettu 14.4.2019 osoitteesta <<https://onlinelibrary-wiley-com.pc124152 oulu.fi:9443/doi/abs/10.1111/j.1476-8070.2006.00468.x>>.
- Madeja, S. S. (2004). Alternative assessment strategies for schools. *Arts education policy review*, 105(5). Sivut 3 – 13. Haettu 14.4.2019 osoitteesta <<https://search.proquest.com/docview/211005352/fulltextPDF/6E3D8D5980924482PQ/1?accountid=13031>>.
- POPS 2014: Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Haettu 3.3.2019 osoitteesta <[https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)>.
- Salminen, A. (1985). *Mielikuvitus – viitteitä kuvaamataidon opetuksen kannalta*. Teoksessa Salminen, A. (toim.). *Näkökulmia taidekasvatukseen*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B2. Sivut 82 – 101.
- Salminen, A. ja Koskinen, I. (2005). *Pääjalkainen: kuva ja havainto*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B77. Hollola: Salpausselän kirjapaino.
- Sava, I. (1993). *Taiteellinen oppimisprosessi*. Teoksessa Porna, I. ja Väyrynen, P. (toim.). *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus. Sivut 15 – 43.
- Sava, I. (1998). *Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa*. Teoksessa Bardy, M. (toim.). *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. Sivut 103 – 121.
- Simmons III, S. (2001). Multiple intelligences at the middle level: Models for learning in art and across the disciplines. *Art Education*, 54(3). Sivut 18 – 24. Haettu 13.4.2019 osoitteesta <<https://search.proquest.com/docview/199494096?accountid=1303>>.

- Sircello, G. (1991). *Esteettisten arvostelmien subjektiivisuus ja oikeutus*. Teoksessa Lammenranta, M. ja Haapala, A. (toim.). *Taide ja filosofia*. Helsinki: Limes ry:n graafiset laitokset. Sivut 276 – 292.
- Tieteen termipankki (28.3.2019). *Estetiikka:esteettinen arvostelma*. Haettu osoitteesta [https://tieteentermipankki.fi/wiki/Estetiikka:esteettinen\\_arvostelma](https://tieteentermipankki.fi/wiki/Estetiikka:esteettinen_arvostelma).
- Tieteen termipankki (28.3.2019). *Estetiikka:pyyteettömyys*. Haettu osoitteesta <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Estetiikka:pyyteett%C3%B6myys>.
- Tieteen termipankki (13.04.2019). *Kasvatustieteet:portfolio*. Haettu osoitteesta <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:portfolio>.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. ja Huttunen, R. (2006). *Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana*. Teoksessa Kalli, P. ja Malinen, A. (toim.). *Konstruktivismi ja realismi*. Vantaa: Dark Oy. Sivut 20 – 48.
- Rinne, P. (2006). *Kuvataidekasvatus on koulun ruisleipää ja prinsessakakkua*. Teoksessa Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. ja Rastas, M. (toim.). *Kuvien keskellä*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. Sivut 110 – 117.
- Räsänen, M. (2000). *Sillanrakentajat: Kokemuksellisen taiteen ymmärtäminen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Räsänen, M. (2009). *Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta*. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijatyöryhmä (toim.). *Taide ja taito – kiinni elämässä!* Haettu 6.4.2019 osoitteesta [https://www.oph.fi/julkaisut/2009/taide\\_ja\\_taito](https://www.oph.fi/julkaisut/2009/taide_ja_taito).
- Vitikka, E. ja Kauppinen, E. (2017). *Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa*. Teoksessa Kauppinen, E. ja Vitikka, E. (toim.). *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia*

monipuoliseen oppimisen arviointiin. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Sivut 5, 9 – 19.

Vygotski, L. S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Suomentaneet Helkama, K. ja Koski-Jännes, A. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin+Göös kirjapaino.

Westerlund, H. ja Väkevä, L. (2010). *Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta*. Teoksessa Anttila, E. (toim.). *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyskohtia*. Sivut 35 – 55. Haettu 11.3.2019 osoitteesta <<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/45263>>.