



Ojala Sara

“Siinä on niinku tosi monia eri puolia”: Kuvataidetta opettavien opettajien kokemuksia kuvataiteen arvioinnin haasteista

Pro Gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Laaja-alainen luokanopettajakoulutus  
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Siinä on niinku tosi monia eri puolia”: Kuvataidetta opettavien opettajien kokemuksia kuvataiteen arvioinnin haasteista (Sara Ojala)

Pro Gradu -tutkielma, 62 sivua, 3 liitesivua

Toukokuu 2021

---

Kuvataidetta opettavat opettajat ja alan tutkijat kokevat kuvataiteen arvioinnin yleensä haastavaksi. Arviointi saatetaan nähdä oppilaan kuvataiteellisen motivaation ja innostuksen latistajana ja siksi kuvataiteeseen sopimattomana toimintana. Kuvataiteen arviointiin liittyvä epävarmuuden tunne on vaivannut myös itseäni tulevana luokanopettajana sekä kuvataiteen aineenopettajana, ja toiminut siten innoittajana tässä pro gradu -tutkielmassa. Tunnetta aiheen valintaan vahvisti myös opetushallituksen julkaisemat uudet kuvataiteen arviointikriteerit arvosanoille 5, 7 ja 9 ja arvosanan 8 täsmennetyt kriteerit, jotka tulevat voimaan syksyllä 2021.

Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä lähdän liikkeelle taideteorioiden kuvailusta, sillä ne liittyvät kiinteästi kuvataiteen opetukseen ja arviointiin, ja avaavat lukijalle lähtökohtia kuvataiteen ymmärtämiseen. Sen jälkeen johdan taideteoriat taidekasvatusmallien kautta kuvataiteelliseen oppimiseen. Kolmannessa luvussa käsittelen erikseen arviointia perusopetuksen opetussuunnitelman näkökulmasta tarkentaen sitten kuvataiteen arviointiin. Neljäs luku käsittelee tutkimuksen metodologiaa ja viidennessä luvussa esittelen tutkimustulokset. Tutkielman loppupuolella on pohdintaa luotettavuudesta sekä eettisyydestä ja jatkotutkimusmahdollisuuksista.

Tutkimus on fenomenologinen tutkimus, jossa tutkitaan kuvataidetta opettavien opettajien kokemuksia arvioinnista. Halusin lähteä tutkimaan erityisesti niitä kokemuksia, joissa opettajat kokevat arvioinnin hankalaksi. Toisaalta minua kiinnosti myös se, millaisia arviointimenetelmiä opettajat olivat omaksuneet kuvataiteellisen oppimisen ja osaamisen arvioimiseen uransa aikana. Haastattelin yhdessä Sanna Junkkilan kanssa neljää kuvataiteen maisteria, joilla oli vuosien kokemus kuvataiteen opettamisesta peruskoulussa ja lukiossa. Käsittelin litteroidun aineiston sisällönanalyysimenetelmällä.

Tutkimustulosten mukaan opettajat käyttivät opetussuunnitelmassa määrättyjä arviointimenetelmiä eli summatiiivista sekä formatiivista arviointia, johon sisältyivät myös itse- ja vertaisarviointi. Opettajat kertoivat käyvänsä vapaamuotoisia ohjaavia keskusteluja tuntien aikana sekä esimerkiksi kahdenkeskisiä arviointikeskusteluja oppilaan kanssa. Myös portfolioarviointia käytettiin. Opettajat pyrkivät toteuttamaan myös itse- ja vertaisarviointia muun muassa antamalla oppilaille tehtäväksi kuvailla sanoin omia töitä sekä antaa sanallista tai kirjallista palautetta myös luokkakaverin työstä. Opettajien kokemat haasteet kuvataiteen arvioinnissa liittyivät taiteen olemukseen, kuvataiteen arviointikriteereihin, ajan riittämättömyyteen sekä erinäisiin oppilaan työskentelyyn liittyviin seikkoihin. Opettajien arviointikokemukset antavat tärkeää tietoa aloittelevalle opettajalle kuvataiteen arvioinnista, jolloin niihin on helpompi myös lähteä pohtimaan ratkaisuja.

Avainsanat: taidekasvatus, kuvataide, arviointi, fenomenologia, sisällönanalyysi

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Taidekasvatus</b> .....	<b>7</b>
2.1	Taiteen määritelmät .....	7
2.2	Taidekasvatusmallit .....	13
2.3	Lyhyt katsaus kuvataiteen historiaan .....	16
2.4	Tiedonalapohjainen taideopetus DBAE.....	20
2.5	Kuvataidekasvatuksen perusteluja .....	22
<b>3</b>	<b>Kuvataiteen arviointi</b> .....	<b>25</b>
3.1	Arviointi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa .....	25
3.2	Arviointi kuvataiteessa .....	27
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen metodologia</b> .....	<b>32</b>
4.2	Fenomenologinen tutkimusote.....	33
4.3	Aineiston hankinta .....	34
4.4	Sisällönanalyysi .....	36
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen tulokset</b> .....	<b>41</b>
5.1	Kuvataidetta opettavien opettajien käyttämät arviointimenetelmät .....	42
5.2	Taiteen monitulkintaisuus.....	45
5.3	Opetussuunnitelman arviointikriteerit .....	46
5.4	Oppilaan työskentely .....	48
5.5	Ajan riittämättömyys .....	50
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>51</b>
6.1	Johtopäätökset.....	51
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	53
6.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet .....	55
	<b>Lähteet</b> .....	<b>56</b>

# 1 Johdanto

Vuosituhaten vaiheessa kuvaamataito sai nimekseen *kuvataide*. Tämän uuden nimen kautta haluttiin tehdä pesäeroa taitokeskeisyyteen ja profiloitua taideaineeksi (Räsänen, 2008, 70). Taide on avointa ja monimerkityksellistä, ja se avaa vaihtoehtoisia näkökulmia maailman ja inhimillisen kokemuksen tulkintaan. Sen tehtävänä on täydentää, haastaa ja toisaalta myös kyseenalaistaa jo olemassa olevaa tietoa ja käsityksiä todellisuudesta (Saastamoinen, Varto, ym., 2011,5). Puurula (1998, 12) ja Korkeakoski (1998, 13) ymmärtävät taidekasvatuksen yleisivistyksenä, joka ammentaa kulttuurista ja historiallisista perinteistä. Pääjoki (2004, 9) puolestaan esittää pohdinnan arvoisen kysymyksen: ”Onko taide välineenä muiden tavoitteiden saavuttamisessa vai itsessään oppimisen kohde?”

Kirjoittaessani tätä tutkielmaa olen päässyt tutustumaan kuvataiteen olemukseen ja sen arviointiin hyvin intensiivisesti, ja matka on tarjonnut uusia oivalluksia niin arvioinnin käsitteen ymmärtämisestä kuin sen toteuttamisesta koulukontekstissakin. Olen kohdannut arvioinnin ja kuvataiteen ennakkoluuloisen vastakkainasettelun ja löytänyt keinoja sen purkamiseen (Soep, 2004b; Andrade, Hefferen & Palma, 2014). Toisaalta minulle on avautunut toiveikkaita näkymiä myös kuvataiteen nykyisten arviointimenetelmien monipuoliseen hyödyntämiseen oppimiseen motivoimisena, kannustamisena sekä ihmisenä kasvuun ja kehittymiseen (Hartikainen & Suvanto, 2017; Opetushallitus, 2014). Samalla olen päässyt syventämään tietojani taiteen historiasta ja taidekäsitysten muotoutumisesta sekä tarkastelemaan kriittisesti myös omia näkemyksiäni ja mieltymyksiäni (Räsänen, 2011a; Räsänen, 2008). Olen myös kurkistanut lyhyesti taidekasvatuksen historiaan, jonka perintö elää yhä jossain määrin taidekasvatuksen kentällä.

Syy, miksi halusin tarttua tähän aiheeseen, juontuu pitkälti omien kokemusteni ja harrastuneisuuteni pohjalta. Olen aina ollut hyvin kiinnostunut kuvataiteesta, ja kuvien tekeminen on ollut itselleni tärkeä tapa olla ja ilmaista itseäni, kokea maailma jotenkin omakohtaisemmin ja syvälisemmin. Olen siinä kiitollisessa asemassa, että olen päässyt luokanopettajan koulutuksen aikana näkemään taidekasvatuksen hyvin monesta eri näkökulmasta. Ensin luokanopettajakoulutuksen tarjoaman version kuvataiteen perusopintojen kautta, sen jälkeen varhaiskasvatuksen ammatillisten opintojen kautta tarjoutuneen holistisen näkökulman ja viimeisenä kuvataiteen aineopintojen kautta avautuneen laajan ymmärryksen taidekasvatuksesta. Koen, että jokainen vaihe on ollut merkityksellinen taidekäsitysteni avautumisessa ja silti, huolimatta tästä kaikesta, kuvataiteen arviointi on alkanut tuntua yhä vaikeammalta ymmärryksen lisääntyessä.

Raotin kuvataiteen arvioinnin ovea jo tehdessäni kandidaatin työtäni taidekäsitysten näkymisestä kuvataiteen oppilasarvioinnissa. Alun perin kiinnostukseni arviointiin kumpusi omakohtaisista kokemuksistani kuvataiteen arvioinnissa. Koko peruskoulun ajan minulle oli epäselvää, mistä kuvataiteen arvosana muodostui. Olin tyytyväinen hyviin numeroihin ja arvelin niiden johtuneen realistisesta piirustustaidostani. Muistan yhä elävästi yläkoulussa saamani pienen paperiliuskan, jossa oli järjestyksessä numerot kaikista lukuvuoden aikana tehdyistä töistä. En osannut yhdistää kaikkia arvosanoja oikeisiin töihin ja vielä epäselvemmäksi jäi, mistä arvostat lopulta muodostuivat. Oliko arvioinnin kohteena pelkästään valmis työ? Millaisilla kriteereillä opettaja oli työt arvioinut? Koulutukseni aikana olen päässyt harjoitteluissa tekemään kuvataiteen arviointia ja muistan hyvin omat epävarmuuden tunteet, joita erityisesti kuvataiteen arviointiin liittyy. Halusin näiden kokemusten vuoksi jatkaa arvioinnin parissa ja nähdä taidekäsitysten lisäksi, mitä muita haasteita arviointiin liittyy. Olen hyödyntänyt kandidaatintyöni teoriataustaa erityisesti alaluvussa 2.1, jossa esittelen taideteorioita ja arviointia koskevassa luvussa 3. Näiden lisäksi haastateltavat opettajat nostivat esiin taidemieltymykset arvioinnissa, joten olen siinä hyödyntänyt kandin tutkielman tuloksia opettajien taidekäsitysten merkityksestä oppilasarvioinnissa.

Graduryhmässä sain tutustua Sanna Junkkilaan ja ilokseni huomasimme molemmat tekevämme pro gradu -tutkielmiamme kuvataiteen arvioinnista. Tarkastelukulmamme aiheeseen oli hieman erilainen, mutta päätimme yhdistää voimavaramme aineistonhankinnassa. Tapasimme korona-aikana hyväksi koetun Zoom-verkkokokoustyökalun välityksellä ja keskustelimme molempien tavoitteista ja pohdimme, millainen aineisto vastaisi kummankin tutkimuksen tarpeisiin. Suunnittelimme yhdessä teemahaastattelurungon, joka rakentui neljän teeman varaan, joita ovat opettajan omakohtainen suhde taiteeseen, opettajan kokemuksia kuvataiteen opettamisesta, opettajan kokemuksia taideoppimisen arvioinnista sekä opettajan pohdintoja oman taidesuhteen vaikutuksesta opettamiseen ja arviointiin. Pidimme kaikki neljä teemahaastattelua yhdessä ja litteroimme jokaisen haastattelun puoliksi, jotta kumpikin pääsisi syventymään jokaiseen haastatteluun vielä ennen varsinaista haastatteluaineiston läpikäymistä. Ratkaisu säästi näin kummankin resursseja ja mahdollisti myös itselleni haastatteluaineiston keräämisen. Tutkielmiamme on syytä tarkastella kokonaisuutena, jonka tarkoituksena on tarjota kokonaisvaltainen kuvaus kuvataiteen arvioinnin luonteesta.

Tässä fenomenologisessa tutkielmassa lähdin tutustumaan arviointiin kuvataidetta opettavien opettajien näkökulmasta. Halusin selvittää, millaisia arviointimenetelmiä kuvataidetta opettavat opettajat hyödyntävät kuvataiteen arvioinnissa ja kokevatko opettajat nämä olemassa olevat

keinot riittäviksi. Toisaalta kiinnostukseni kohdistui myös siihen, millaiset tekijät opettajien kokemuksen mukaan tekevät kuvataiteen arvioinnista niin haastavaa. Ajattelen tämän tutkimuksen tarjoavan tärkeää tietoa kuvataiteen arvioinnista opettajien kokemana ja valottavan juuri kuvataiteellisen oppimisen arvioinnin kiperiä kohtia.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia arviointimenetelmiä kuvataidetta opettavat opettajat käyttävät kuvataiteen arvioinnissa?
2. Millaisia haasteita kuvataidetta opettavat ovat kokeneet kuvataiteen arvioinnissa?

## 2 Taidekasvatus

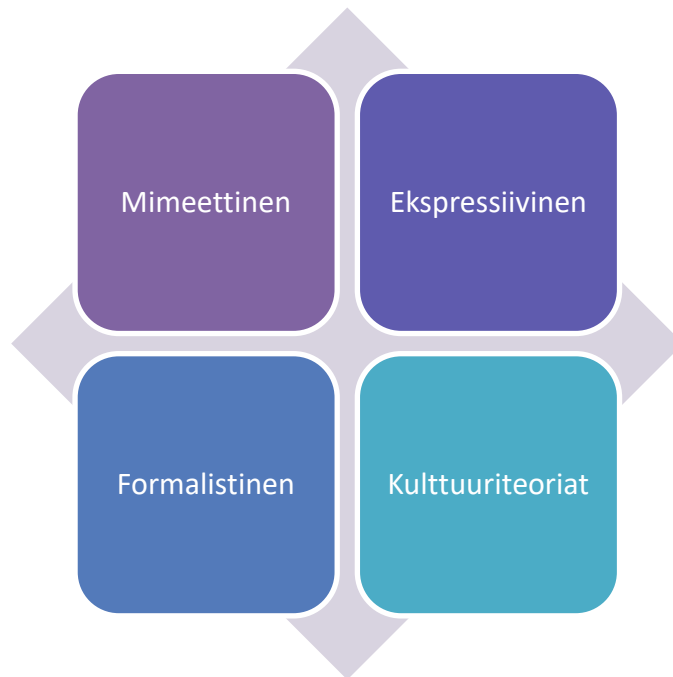
Tässä luvussa lähestyn taidekasvatusta taideteorioiden näkökulmasta, sillä ne muodostavat kuvataidekasvatuksen vankkumattoman perustan, josta käsin kuvataiteen opetuksen nykyisyyden voi paremmin ymmärtää. Taideteorioiden pohjalta Räsänen (2008) on muodostanut taidekasvatusmalleja, jotka heijastelevat kunkin taideteorian käsitystä taiteesta. Taidekasvatusmallit voivat Räsänen mukaan toimia esimerkiksi taidekasvatusta jäsentävinä periaatteina. Samalla pyrin kiinnittämään lukijan huomion pohtimaan myös omia käsityksiään taiteesta, sillä ne vaikuttavat opetukseen sekä arviointiin kuvataiteen kontekstissa hyvinkin voimakkaasti. Taidekasvatusmallien jälkeen sidon taideteoriat ja taidekasvatusmallit yhteen tarkastelemalla lyhyesti kuvataiteen opetuksen historiaa muun muassa Pohjakallion (2005) väitöstutkimuksen pohjalta. Amerikkalaisessa taidekasvatuspuheessa tiedonalapohjainen taideopetus on ollut keskeinen taidekasvatuksen paradigma luovan itseilmaisun perinteen jälkeen. Käsittelen aihetta lyhyesti historiakatsauksen jälkeen. Luvun lopetan kuvataiteellisen oppimisen tarkasteluun.

### 2.1 Taiteen määritelmät

Tässä luvussa pyrin luomaan selkeän kuvan erilaista taideteorioista, jotka vaikuttavat taidekäsitteemme taustalla. Taidekäsitteet ohjaavat kuvataidetta opettavan valintoja niin suunnittelun, opetuksen toteutuksen kuin myös arvioinnin osalta. Vaikka kuvataidetta opettava opettaja ei näitä vaikutuksia itse tiedostaisikaan, se ei poista niiden vaikutusta. Sen vuoksi onkin tärkeää, että jokaisella kuvataidetta opettavalla on edes jonkinlainen käsitys opetuksen taustalla vaikuttavista taideteorioista (Ojala, 2018).

Läpi taiteen historian ovat filosofit pyrkineet määrittelemään taiteen olemusta, ja näiden pohdintojen seurauksena on syntynyt lukuisia taideteorioita, jotka pyrkivät osaltaan vastaamaan siihen haasteelliseen kysymykseen, mitä taide oikeastaan on (Kauppinen & Wilson, 1981, 64; Ojala, 2018). Taidekäsitteet eli se, miten kukin ymmärtää taiteen, muotoutuvat näiden taideteorioiden pohjalta (Haapala & Pulliainen, 1998; Ojala, 2018). Räsänen (2008, 24) lähestyy teorioita tarkastelemalla niiden suhdetta havaintotodellisuuteen. Hän jakaa taideteoriat mimeettisiin, ekspressiivisiin, formalistisiin ja kulttuuriteorioihin. Kauppinen ja Wilson (1981, 64) ovat nostaneet esiin filosofi Morris Weitzin (1966) näkemyksen, jonka mukaan on mahdotonta tehdä taideteorioita. Weitz näkee, että taiteeseen tulee suhtautua avoimena käsitteenä, sillä taideteoriat jättävät aina jotain taiteeksi mielletävää ulkopuolelle. Weitzin mukaan taide onkin

jatkuvan muutoksen ja uudistumisen kohteena. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin Räsänen (2008) jaottelun pohjalta erilaisia taideteorioita.



Kuvio 1. Taideteoriat. Mukailten Räsänen (2008, 25) kuviota.

Räsänen (2008, 24–25) tarkastelee taideteorioita suhteessa modernismiin, sen edeltäjiin ja kiistelyyn postmodernin -käsitteeseen. Esimodernit taideteoriat on nimetty mimeettisiksi eli jäljittelyyn perustuviksi. Teoriaa on luonnehdittu myös imitaatioteoriaksi, sillä se pyrkii kuvaamaan havaintotodellisuutta objektiivisen tarkasti ja antamaan sitä kautta katsojalleen täysin puhdasta ja arvovapaata tietoa maailmankaikkeudesta (Granger, 2018, 58; Haapala & Pulliainen, 2003, 51; Ojala, 2018; Räsänen, 2008, 25; Seppä, 2012, 28). Imitaatioteorioissa taide nähdään onnistuneena silloin, kun taideteoksessa ilmenee ihanteellisia ja oleellisia piirteitä sekä siinä on tietty todellisuuden tuntu (Granger, 2018, 58; Kauppinen & Wilson, 1981, 64–65). Teorian mukaan taideteoksen tulee täyttää vaatimus kauneudesta ja totuudesta, ja aiheensa sen tulee ammentaa ympäröivästä todellisuudesta. Kauneuden vaade täyttyy, jos teos osaa jäljitellä esitettyä kohdetta erityisen kauniilla tavalla tai silloin kun taiteilijan kuvaama kohde sisältää kauneutta (Haapala & Pulliainen, 1998, 52–53; Ojala, 2018). Teoriaa kannattavat ajattelevat, että maailman jokaisen ihmisen on mahdollista pystyä näkemään ja myös ymmärtämään näkemänsä samalla tavoin (Räsänen, 2008, 26). Aiemmin taidon ja taiteen käsitteet olivat lähemmin sidoksissa toisiinsa ja taiteellisesta imitaatiosta puhuttiin vaihtelevasti kreikan kielen sanojen tekhnē (taito) ja mimesis (esittäminen, jäljittely) avulla. Sanoja saatettiin käyttää myös yhdessä eli mimetike



tekhne (jäljittelevä taito), joka kuvaa hyvin taiteen pyrkimystä huolelliseen jäljittelyyn (Ojala, 2018; Seppä, 2012, 28–29).

Länsimaisessa ajattelussa totuus, hyvyys ja kauneus ovat olleet kolme ylittämätöntä arvoa, ja näistä erityisesti kauneuden arvo on ollut antiikin ajoista saakka sidoksissa taiteeseen. Kauneuden arvo puolestaan on liittynyt kiinteästi hyvyyden ja totuuden arvoihin, sillä se on määrittynyt suhteessa niihin (Haapala & Pulliainen, 2003, 15–16; Ojala, 2018). Plotinoksen (2009, 80) mukaan valtaosa kauneudesta sijaitsee näkemisen alueella, mutta sitä voi ilmetä myös kuulonvaraisissa asioissa. Aikansa yhteiskunta sekä filosofinen maailmankuva mahdollistivat esittävän ja jäljittelevän taiteen luonteen vakiinnuttamisen. Esimerkiksi Platonin ideaoppi on vaikuttanut merkittävästi mimeettiseen taidekäsitykseen. Platonin mukaan ideamaailmassa olevat ideat, esimerkiksi hyvyyden ja kauneuden käsitteet, ovat kaikkein korkeimmassa ja pysyvimmässä mielessä todellisia. Sen sijaan kaikki ihmisen aistien kautta saatava tieto on luonteeltaan epävarmaa ja häilyväistä. Siispä taiteilija, joka pyrki tekemään taideteoksen jäljittelemällä, pystyi parhaimmillaankin kuvaamaan vain todellisuuden heijastumia (Ojala, 2018; Seppä, 2012, 28–29). 1800-luvulta lähtien vanhat näkemykset taiteen olemuksesta alkoivat vähitellen väistyä uudenlaisten taidesuuntausten myötä. On kuitenkin tärkeää tutustua taiteen historiaan, sillä se on vaikuttanut lähtemättömästi länsimaiseen käsitykseen taiteesta. Länsimainen ihminen saattaa helposti mieltää kuvien olevan luonteeltaan esittäviä, vaikka todellisuudessa on kyse kulttuurisesta ja historiallisesta konstruktiosta – tavasta ymmärtää ja käsittää kuva tietyllä tapaa (Seppä, 2012, 56).

Esimodernin jälkeen valistuksesta alkunsa saanut kulttuurinen modernismi kehittyi osaksi esteettistä modernismia. Esteettisessä modernismissa syntyi kaksi toisilleen ristiriitaista ajatusmallia. Toisaalta taide nähtiin objektiivisena tieteellisen formalismin näkökulmasta ja toisaalta subjektiivisena, jolloin taiteilija nähtiin lapsenomaisena ja vapaasti itseään ilmaisevana (Efland, Freedman & Stuhr, 1998, 22). Varsinaiset ekspressiiviseksi kutsutut taideteoriat syntyivät 1900-luvun alkupuolella, kun taiteen kohteeksi tuli objektiivisen sijaan subjektiivinen todellisuus. Taiteen tyyliuunnissa tätä muutosta ilmentää erityisesti ekspressionismi (Räsänen, 2008, 26). Yleisön tietoisuuteen uuden taideteorian toivat ensimmäisten joukossa englantilaiset ja saksalaiset romantikot (Granger, 2018, 59). Perinteisesti ekspressiiviset teoriat ovat olleet taiteilijälähtöisiä. Taiteilija pyrkii kuvaamaan omaa sisäistä maailmaansa tai ulkoisen maailman hänessä herättämiä sisäisiä tunteita (Räsänen, 2008, 26; Seppä, 2012, 65–66). Ilmaisuteorian lähtökohdaksi on oletettu, että taideteoksen tulkinnassa, määrittelyssä sekä arvottamisessa, on kiinnitettävä huomio taiteilijan tunteeseen, jonka ilmaus taideteos on. Eli toisin kuin

mimeettisissä teorioissa, taideteoksen arvo määräytyy suhteessa siihen, kuinka hyvin se pystyy siirtämään taiteilijan kokeman tunteen tai taiteilijan arvoja katsojalle (Seppä, 2012, 65–66; Räsänen, 2008, 26). Räsänen (2008, 26) lisää, ettei taide toimi pelkästään taiteilijan itsensä itseilmaisun välineenä, vaan myös katsojan. Tolstoi (2009, 522) näkee taiteen ensisijaisesti kommunikoinnin välineenä – sanoilla ihminen välittää ajatuksiaan, taiteella tunteitaan. Croce (2016, 141) lisää, että taide on ennen kaikkea visio ja intuitio, ei pelkkää kommunikointia. Ekspressiivisen taideteorian puutteena nähdään kuitenkin esimerkiksi se, ettei taiteilija ole välttämättä itse kokenut ilmaisemiaan tunnetiloja. Toisaalta on myös olemassa monia taideteoksia, joissa ei ainakaan heti ole havaittavissa mitään tiettyä tunnekokemusta. Tällaisiin teoksiin voidaan lukea esimerkiksi abstraktit taideteokset sekä käsitetaiteen tuotokset (Haapala & Pulliainen, 1998).

1900-luvun alkupuolella syntyivät jälkimoderneiksi luonnehdittavat formalistiset taideteoriat, vastauksena luonnontieteellisen tutkimuksen nousulle. Näkemys ”taidetta taiteen vuoksi” kuvaa hyvin formalististen teorioiden keskeistä periaatetta. Taiteen tärkein ominaisuus on formalistien mukaan varsinainen taidekokemus, jolloin taidetta tehtiin lähinnä sen itsensä vuoksi (Ojala, 2018; Räsänen, 2008, 27). Todellisessa taideteoksessa oli niin kutsuttu merkitsevä muoto, jossa linjat, värit, muodot ja avaruudellinen tila olivat leikkisässä vuorovaikutuksessa keskenään (Granger, 2018, 59). Taiteen omiksi tieteellisiksi vastineiksi omaksuttiin siten värit ja abstraktit muodot (Räsänen, 2008, 27). Taiteen merkitys rajoittui pelkästään muodon esteetiikkaan ja aiemmin mahdolliset korkeammat sosiaaliset tai henkiset tarkoitukset kiellettiin (Efland, Freedman & Stuhr, 1998, 1–2). Teoria kehitti oman kielensä, joka pohjautuu arkitodellisuudesta poikkeaviin kuvallisiin muuttujiin (piste, viiva, muoto, jne.). Kieli on mahdollista ymmärtää ja sisäistää silloin, kun vastaanottaja on ”esteettisen kontemplaation” vallassa (Ojala, 2018; Räsänen, 2008, 27). Esteettisellä kontemplaatiolla tarkoitetaan eräänlaista mietiskelyä, järkähtämätöntä huomion kohdistamista johonkin objektiin (Dickie, 1971). Koulutus voi auttaa saavuttamaan tämän tilan, sillä taiteen universaali kieli edellyttää muun muassa sommittelusääntöjen tuntemusta sekä väriopin hallitsemista (Ojala, 2018; Räsänen, 2008, 27).

Seuraavat kappaleet käsittelevät Räsänen (2008) jaottelun postmoderneja kulttuuri- ja taideteorioita. Postmodernin käsite on monin paikoin ristiriitainen ja vaikea, mutta se on helpompi ymmärtää vertaamalla sitä modernismiin. Moderneissa taideteorioissa on läsnä edistysusko, jossa aina uudet ja erilaiset ”ismit” nähdään kehityksenä, todisteena progressiivisesta etenemisestä. Efland, Freedman ja Stuhr (1998, 6) lainaavat David Harveyn (1989) luonnehdintaa postmodernista ”ristiriitaisten ajatusten miinakenttänä”, joka kuvastaa hyvin postmodernin maaperää.

Postmodernin käsitettä käytetään joskus kuvaamaan jälkiteollisen yhteiskunnan laajoja kulttuurisia muutoksia koskevana yleiskäsitteenä. Toisaalta käsitettä on käytetty myös kuvaamaan modernin tai modernismin kumoamista, samoin kuin modernismin katsottiin kumonneen traditionaaliset taidetyylit. 1970- ja 1980-luvuilla postmodernin käsite tuli laajempaan käyttöön, mutta sen epämääräisyyden vuoksi sen käyttö on vähentynyt (Efland, Freedman ja Stuhr, 1998, 14–15; Sederholm, 2000, 28). Postmodernismi siis hylkää modernismin edistysuskon, ja taiteen kenttä näyttäytyy pirstoutuneena. Postmodernille on tyypillistä myös lainata taidehistoriasta ja muokata uudeksi (Räsänen, 2008, 29–30). Räsänen (2008) on jaottelussaan erottanut postmoderniksi ne teorit, jotka eroavat selkeimmin modernismin perinteistä.

Sederholmin (2000, 28) mukaan postmodernien taideteorioiden keskeinen ajatus on ymmärtää taide loputtomien ulottuvuuksien kenttänä, jossa näitä ulottuvuuksia ei ole mahdollista asettaa keskenään vastakohdiksi. Efland, Freedman ja Stuhr (1998, 43) näkevät taiteen ennen kaikkea kulttuurisena tuotantona, joka on riippuvainen kulttuurisista olosuhteista ja heijastelee niitä. Postmodernissa ajattelussa taiteeseen kenties suhtaudutaan jälleen enemmän käsityöammatin kaltaisena toimintana, jolloin on lähdetty purkamaan modernismin aikana syntynyttä käsitystä taiteilijaneron myytistä. Räsänen (2008, 30–31) tähdentää, että taidetta ei postmodernin myötä nähdä enää vain tietyn elitistisen yhteisön omistuksena, vaan taide osallistuu aktiivisesti vuoropuheluun ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Taide ei näyttäydykään enää universaalina, kaikkialla maailmassa samalla tavalla ymmärrettävänä, vaan tilalle on tullut ajatus taiteesta kulttuurisena tuotantona, joka tarjoaa ristiriitaisia tulkintoja todellisuudesta (Ojala, 2018; Räsänen, 2008, 30–31).

Räsänen (2008) on eritellyt postmoderneja kulttuuri- ja taideteorioita niiden erilaisten painotusten mukaan. Niin kutsutuissa kontekstuaalisissa taideteorioissa sosiaalinen, poliittinen ja historiallinen konteksti näyttäytyy keskeisenä niin taiteen vastaanottamisen kuin varsinaisen taiteen tekemisenkin kannalta. Kyseisen teorian kannattajat mieltävät sekä taiteen tekemisen, että sen vastaanottamisen, kulttuurisidonnaisena toimintana. Eli toisin sanoen taiteilija välittää teoksessaan omia kulttuurisia lähtökohtiaan, kuvatessaan omia kokemuksiaan ja merkityksenantojaan. Siihen, miten taiteilija asiat teoksessaan esittää, vaikuttaa siten esimerkiksi hänen sukupuolensa tai edustamansa alakulttuuri. Toisaalta myös taiteen vastaanottaja tulkitsee teosta omista lähtökohdistaan käsin, ja taiteen kautta välittyvät merkitykset voivatkin olla keskenään ristiriitaisia. Toisaalta katsojasta voi tulla myös taiteilija, koska hän luo taideteoksen uudelleen

ymmärtämisprosessin aikana (Efland, Freedman & Stuhr, 1998, 46; Ojala, 2018; Räsänen, 2008, 30–31).

Lingvistiset teoriat edustavat näkemystä taiteesta kielenä, joka perustuu sosiaaliseen kontekstiinsa. Taidetta ei siis ymmärretä universaalina, kaikkialla samalla tavalla ymmärrettävissä olevana kielenä, vaan lingvistisessä mielessä kieltä ymmärtääkseen tulee tuntea juuri kyseiseen kieleen liittyvät säännöt ja symboliikka (Räsänen, 2008, 31). Aihetta voidaan lähestyä diskurssin käsitteen kautta. Kuten kielessä, niin myös taiteessa voidaan katsoa olevan kuvallisia diskursseja, joilla taiteilijat leikkivät. Sederholm (2000, 2) määrittelee diskurssin tavaksi, jolla taiteilijat käsittelevät asioita ja sitä, miten asioista yleensä puhutaan. Teoriaa kannattavat ovat kiinnostuneet taiteen mahdollisuuksista ilmaista ja tulkita erilaisia merkityksiä (Ojala, 2018; Räsänen, 2008, 31).

Instrumentaalisissa taideteorioissa taide on valjastettu erilaisia sisältöjä välittäväksi kappaleeksi eli sen arvo on lähinnä välineellinen ja tärkein ominaisuus on sen sanoma. Taiteen tehtäväksi lankeaa vaikuttamiseen pyrkivien sisältöjen välittäminen kohdeyleisölle. Sisältöjä voivat olla muun muassa erilaiset ideologiset, kasvatukselliset tai uskonnolliset päämäärät. Taiteen ei ole tarkoitus tyydyttää katsojansa esteettisiä tarpeita, vaan oleellisempaa on, kuinka hyvin se onnistuu välittämään tietoa tai saa aikaan halutun kaltaista toimintaa. Taiteen arvo määräytyy suhteessa siihen, miten hyvin se onnistuu vaikuttamaan ihmisen tapaan toimia ja ajatella (Ojala, 2018; Räsänen, 2008, 31).

Viimeisenä esittelen institutionalistisen taideteorian, jota on kehitelty niin ikään Arthur Danto kuin George Dickiekin. He kielsivät taiteen jäljittelynä, mutta toisaalta heille ei kelvannut modernismin tarjoamat vaihtoehdot taiteesta merkitsevänä muotona tai taiteilijan tunne-elämään liittyvänä ominaisuutena tai ilmauksena (Seppä, 2012, 113). Sen sijaan taide tuli esittää oikeassa paikassa, jossa taiteen parissa toimivien olisi se mahdollista nähdä ja siten kohdella sitä taiteena. Kun nämä kriteerit täyttyvät, tulee teoksesta automaattisesti taidetta, oli se mitä hyvänsä. Taide on siis taidetta silloin, kun taidemaailma on sen sellaiseksi hyväksynyt ja taiteilija on sen sellaiseksi tarkoittanut. Keskeistä onkin tarkastella teoksen sosiaalisia käytäntöjä, mutta tästä huolimatta teoria ei ota kantaa taideteoksen arvottamiseen liittyviin kysymyksiin (Ojala, 2018; Räsänen, 2008, 33).

Kuvaamani taideteoriat ovat pyrkineet omana aikanaan kuvaamaan mahdollisimman hyvin aikansa taidekäsitteitä, ja yhä edelleen taiteen käsite muuttuu ja muovautuu niin taiteilijoiden, kriitikkojen, katsojien kuin muidenkin taiteen parissa työskentelevien ihmisten puheessa ja käsityksissä. Taide on kuin käsistä lipeävä saippuapala, jota on mahdotonta pyrkiä kuvaamaan yksiselitteisesti, sillä se muovautuu aina ajassaan historiallisten ja kulttuuristen vaikutteiden virrassa. Räsänen (2008, 33) kuvaa taidetta avoimena käsitteenä, joka on jatkuvan uudelleenmäärittelyn kohde. Taideteoriat ovat jättäneet jälkensä myös taidekasvatukseen ja tarkastelen seuraavaksi, miten erilaiset taidetraditiot näyttäytyvät kuvataiteen opetuksessa.

## 2.2 Taidekasvatusmallit

Kuvataiteen oppiaineen peruseriaatteita on mielekästä lähteä tarkastelemaan eri taidetraditioiden kautta, sillä ne avaavat hyvin niitä perusteita, joita taidekasvatukselle annetaan. Taideteorioiden pohjalta Räsänen (2008) on lähtenyt hahmottelemaan erilaisia taidekasvatusmalleja, joissa esitetään kunkin taideteorian vaikutus kuvataiteen opetuskäytäntöihin. Taidekasvatusmallit pyrkivät antamaan opettajalle keinoja tarkastella omia opetuskäytäntöjään sekä toisaalta ne auttavat näkemään erilaisten lähestymistapojen etuja ja haasteita. Taidekasvatusmalleja on mahdollista hyödyntää myös taidekasvatuksen opetuksen jäsentämisen apuna. Rintakorpi, Rusanen ja Kuusela (2018, 18) ajattelevat, että opettajan täytyy olla perillä omista taidenäkemyksistään ennen kuin hän voi tukea lapsen omaehtoista suhdetta taiteeseen. Opettajan tulee myös punnita omia taidenäkemyksiänsä siltä kannalta, miten hän toteuttaa lapselle merkityksellistä taiteellista toimintaa. Taiteellinen tekeminen tulee nähdä itseisarvoisena prosessina, jossa tekeminen tuottaa itsessään iloa ja nautintoa. Toisaalta taiteella on myös välineellinen arvo tukiesseen lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Jokaisen opettajan tulee opetuksessaan pohtia sitä, mihin kuvataiteellisiin ja kasvatuksellisiin tavoitteisiin hän perustaa toimintansa (Rintakorpi, Rusanen & Kuusela, 2018, 18). Räsänen (2008, 19) muistuttaa, että jokaisella opettajalla on olemassa näkemys siitä, millaisia asioita kuvataiteen avulla on mahdollista oppia ja kuinka lapsen ilmaisulliset sekä tulkinnalliset taidot kehittyvät. Nämä näkemykset perustuvat käsityksiin taiteen tehtävistä sekä muodoista. Jos opettaja ei ole tutustunut erilaisiin taideteorioihin ja tiedosta niiden vaikutusta käytäntöihinsä, ei hän kykene suunnittelemaan kokonaisvaltaista ja johdonmukaista taideopetusta (Räsänen, 2008, 19).

Seuraavaksi esittelen Räsänen (2008, 80) hahmottelemat taidekasvatusmallit, jotka hän on jakanut eri taidetraditioista kumpuaviin näkemyksiin taiteesta. Nämä mallit ovat mimeettisestä

traditiosta nouseva jäljittelyyn perustuva lähestymistapa, ekspressiiviseen taideteoriaan ja lapsitaiteeseen nojaava itseilmaisus sekä formalistisiin teorioihin perustuva muotoa painottava lähestymistapa. Näitä täydentämään Räsänen nimeää vielä visuaalista kulttuuria painottavan lähestymistavan, jonka voidaan katsoa nousevan postmoderneista taide- ja kulttuuriteorioista.

Jäljittelyyn perustuvassa lähestymistavassa opetuksen keskeinen tavoite on opettaa oppilaalle erilaisia tekniikoita ja keinoja todellisuuden realistiseen kuvaamiseen. Opetuksessa pyritään kannustamaan oppilasta tekemään hyvin tarkkoja näköhavaintoja ympäristöstään ja kuvaamaan nämä havainnot erilaisia ilmaisukeinoja hyödyntäen. Parhaimmillaan jäljittelyä painottava opetus voi antaa oppilaalle mahdollisuuden nähdä ympäröivä maailma uudesta näkökulmasta ja tarjota uusia näkemisen tapoja muillekin kuvan äärellä pysähtyville. Jäljittelyä painottavassa mallissa opettaja pyrkii sisällyttämään vuosisuunnitelmaansa runsaasti eri tekniikoiden opetusta. Opettaja laiminlyö silloin helposti varsinaisten tehtävien aiheet, jotka hän poimii opetussuunnitelman sisältöalueilta. Arvioinnissa puolestaan painottuu se, kuinka hyvin oppilas on saavuttanut näköisyysvaatimuksen. Opettajan on siten mahdollista luokitella oppilaidensa työt hyviin ja huonoihin, mikä osaltaan edistää oppilaiden käsityksiä itsestään joko hyvänä tai huonona piirtäjänä (Efland, Freedman & Stuhr, 1998, 82; Räsänen, 2008, 80–81).

Ekspressiivisestä teoriasta innoituksensa saanut itseilmaisua painottava malli puolestaan nostaa oppilaan elämismaailman opetuksen keskeiseksi kohteeksi. Luovan itseilmaisun periaate on ollut suosittu 1920-luvulta lähtien taidekasvatuksen opettajien keskuudessa (Efland, Freedman & Stuhr, 1998, 3–4). Mallissa opettajan roolina on toimia taiteellisen itseilmaisun mahdollistajana tarjoamalla oppilaille runsaasti erilaisia materiaaleja, mutta kuitenkin välttämällä varsinaisten tekniikoiden opetusta. Opettaja kannustaa oppilaitaan yksilölliseen ja omaperäiseen ilmaisuun sekä tunteidensa välittämiseen. Tämän vuoksi opettaja ei suunnittele tarkkarajaisia tehtävänäntöjä. Opetuksen tavoitteena on oppilaan persoonallisuuden kasvun ja psyykkisen tasapainon vahvistaminen, ja tämän vuoksi opettaja pyrkiikin huomioimaan oppilaiden erilaiset taustat opetusta suunnitellessaan (Räsänen, 2008, 83). Arvioinnissa opettajan huomio on ennen kaikkea oppilaan työn luovassa ja omaperäisessä kädenjäljessä ja toisaalta teoksen kyvyssä herättää katsojassa tunteita. Työn omaperäisyys viittaa erityisesti sen innovatiiviseen ja ainutkertaiseen tuottamiseen (Efland, Freedman & Stuhr, 1998, 3–4; Räsänen, 2008, 83). Yhteisissä arviointitilanteissa huomiota kiinnitetään juuri näihin kriteereihin. Lisäksi oppilaan oma arvio on tärkeässä roolissa, sillä oppilas tuntee parhaiten oman kehityksensä suhteessa aiempaan osaamiseensa (Räsänen, 2008, 83).

Formalistiseen traditioon perustuvassa muotoa korostavassa taidekasvatuksen lähestymistavassa opetuksen kannalta olennaista on teknisten taitojen opettelu, sillä taide on muodollista järjestystä tai merkityksellistä muotoa (Efland, Freedman & Stuhr, 1998, 82). Taitokeskeinen opettaja muotoilee opetuksensa tavoitteet kuvallisten keinojen kautta esimerkiksi niin, että oppilaan tulee osata maalata vastaväreihin perustuva asetelma. Samoin kuin jäljittelyä korostavassa lähestymistavassa, myös muotoa painottavassa mallissa taitojen opettelun merkitys korostuu sisällön kustannuksella. Vuosisuunnitelmassa opettaja luettelee listan erilaisia ilmaisukeinoja sekä tekniikoita. Opettajalta tällaisen muotoa painottavan lähestymistavan noudattaminen vaatii professionaalisuutta ja laajaa hallintaa eri tekniikoista, sillä hän itse demonstroi oppilailleen tekniikoiden oikeanlaisen käytön. Oppilaat siis omaksuvat tekniikan opettajan esimerkin mukaisesti. Arvioinnissa opettaja tarkkailee sitä, miten hyvin oppilaat osaavat soveltaa tekniikoita ja ilmaisukeinoja omissa teoksissaan. Opettaja suosii myös yksiselitteisten kriteerien käyttöä arvioinnissaan ja saattaakin hyödyntää myös kokeita (Räsänen, 2008, 81).

Visuaalinen kulttuuri pohjautuu postmodernismin taide- ja kulttuuriteorioihin ja sitoo yhteen kuvallisen ilmaisun ja kommunikoinnin eri muodot. Visuaalinen kulttuuri kattaa kaikki kuvakulttuurit aina korkeataiteesta populaarikulttuurin monenlaisiin kuvallisiin teoksiin, kuten peleihin, sarjakuviin, mainoksiin ja esimerkiksi elokuviin. Toisaalta visuaalisessa kulttuurissa ollaan yhtä lailla kiinnostuneita myös vähemmistöjen taiteesta ja kansantaiteesta. Lähtökohtana visuaalisen kulttuurin tutkimisessa on erilaisten osa- ja alakulttuurien kuvalliset symbolit, joiden ymmärtäminen vaatii tutustumista kyseiseen kulttuuriin. Kuvataiteen eri alueita tutkitaan kulttuurisina ilmiöinä. Opetuksen keskeisenä tavoitteena on kehittää oppilaiden monilukutaitoa, jotta oppilaiden ymmärrys erilaisista kulttuureista ja ihmisistä lisääntyisi. Opetuksen tavoite ei ole siten opettaa pelkästään tietoja ja ymmärrystä taiteen itsensä vuoksi vaan taiteen nähdään mahdollistavan sosiaalisten suhteiden muuttaminen (Efland, Freedman ja Stuhr 1998, 18; Räsänen, 2008, 83). Opetuksen voi katsoa onnistuneen, kun se onnistuu auttamaan oppilasta ymmärtämään paremmin itseään ja ympäröivää maailmaa sekä hyödyntämään monipuolisesti ilmaisukeinoja kertoakseen omista näkemyksistään. Opettajan huomio kiinnittyy arvioinnissa siihen, miten oppilaan oman kokemuksen mukaan hänen itseymmärryksensä on kehittynyt. Itsereflektio on siten keskeinen väline arviointia suoritettaessa, mutta myös yhteisten keskustelujen kautta havaittuja uusia muutoksia omassa ajattelussa ja kuvallisessa ilmaisussa pyritään ottamaan huomioon (Räsänen, 2008, 83). Efland, Freedman ja Stuhr (1998, 18) katsovat että

taideopetus voi myös herkistää opiskelijoita havaitsemaan paremmin yhteiskunnan sortoa ja epätasa-arvoisia rakenteita.

Taidekasvatusmalleista saadaan tietoa siitä, miten eri aikojen taideteoriat ovat yhä edelleen näkyvässä taidekasvatuksen opetuksessa. Mallit voivat tarjota hyviä lähtökohtia oman opetuksen uudelleenarvioimiseen ja sen kehittämiseen opetussuunnitelman kuvataideopetuksen periaatteiden suuntaisesti. Kuvataideopetuksen tarkastelu mallien näkökulmasta auttaa myös opettajaa pohtimaan sitä, millaisia asioita hän painottaa arvioidessaan oppilaidensa töitä. Toisaalta Räsänen (2008) pitää todennäköisempänä, että useimmat opettajat ovat eklektikkoja eli he yhdistelevät eri mallien puolia, eivätkä tukeudu pelkästään yhteen teoriaan.

### **2.3 Lyhyt katsaus kuvataiteen historiaan**

Tässä alaluvussa lähestyn kuvataiteen oppiainetta sen historiallisen taustan kautta, mikä auttaa ymmärtämään paremmin nykypäivän taideopetusta. Ennen 1900-lukua käsitys lapsuudesta oli hyvin erilainen kuin se on nykypäivänä. Lapsuus nähtiin epätäydellisyyden vaiheena, josta oli kasvettava pois mahdollisimman pian. Kasvu lapsuuden vajavaisuudesta oli mahdollista aikuisen osoittaman esimerkin avulla. Vähitellen 1900-luvulle tultaessa käsitys lapsuudesta alkoi muuttua, kun Jean-Jacques Rousseau oli kirjassaan *Emile (1762)* kuvaillut jokaisessa olennessa olevan hyvyttä, onnellisuutta ja viattomuutta. Nämä ominaisuudet, joita tarvittiin kasvamiseen ja kehittämiseen, oli jokaisella lapsella jo syntyessään. Rousseauin periaatteet tekivät lapsuuden näkyväksi, jolloin sen tutkimisesta tuli mahdollista. Pian löytyi myös lasten taide, jonka tutkimisesta kiinnostuivat erityisesti psykologit ja kasvattajat 1800-luvun loppupuolella (Kauppinen ja Wilson, 1981, 8–9).

Wieniläistä Franz Cizekiä on kuvattu lasten taiteen isäksi, sillä hän tutustui Rousseauin ajatuksiin lapsuudesta ja lähti siltä pohjalta kehittämään taidekasvatusta. Cizekin kehittämät ajatukset lasten luonnollisesta kuvailmaisesta osuivat sopivaan ajalliseen ilmapiiriin ekspressionismin kanssa. Luonnollista lapsuusaikaa oli alettu pitää arvossaan, ja lasten spontaanit teokset muistuttivat ekspressionististen taiteilijoiden teoksia (Kauppinen ja Wilson, 1981, 10). Toimissaan opettajana Cizek antoi lasten töissä näkyä spontaaneja ja vaistonvaraisia piirteitä, mikä oli ajan taideopetuksessa epätyypillistä. Tämä oli Cizekin mukaan mahdollista vain, jos aikuinen ei puuttunut lasten työskentelyyn (Hopper, 2007, 28). Opettajakeskeisestä opetuksesta siirryttiinkin kohti lapsikeskeisempää lähestymistapaa. Hän rohkaisikin lapsia kehittämään teosten spontaaneja piirteitä pidemmälle työskentelyssään. Cizekin tavoitteena oli rakentaa yhteyksiä



ohjatun ja spontaanin työskentelyn välille (Kauppinen ja Wilson,1981, 10). Cizek kuvasi taidekasvattajaa puutarhurimetaforalla, jossa korostui ajatus siitä, ettei opettaja saa puuttua millään tavalla oppilaan persoonalliseen ilmaisuun. Puutarhurilla on kuitenkin mahdollisuus kitkeä rikkaruohoja, mikä viittasikin siihen, ettei Cizek kannattanut täydellistä vapautta. Vaikka hän ei opetuksessaan antanutkaan suoraa palautetta oppilaille, hän suosi tiedostamattaan omien taide mieltymystensä mukaista lopputulosta. Kritiikkiä Cizek on saanut myös siitä, että hän painotti lopputulosta prosessin sijaan (Pääjoki, 1999, 24–26).

Suomessa kuvataiteen opetuksen asiaa ajoi Uno Gygnaeus, joka kierteli Keski-Eurooppaa tutustuakseen eri valtioiden koululaitoksiin. Hän ihastui Fröbelin kasvatusperiaatteisiin ja arvosti erityisesti sitä, miten Fröbelin koululaitoksessa osattiin hyödyntää piirustusta kasvatusvälineenä. Gygnaeus näki, että piirustuksesta on todellista käytännön hyötyä. Piirtämisen kautta oppilaan olisi mahdollista harjaantua tekemään tarkkoja näköhavaintoja ja kuvata havaintojaan taidokkaasti. Toisaalta opettajan ohjauksessa kehittyisivät myös oppilaan taidot teknillisessä piirtämisessä. Opetuksen tavoitteena oli myös kehittää oppilaan niin kutsuttua muoto- ja kauloistia, joka piti sisällään suunnittelun, kuvaavan ja luovan kyvyn. Gygnaeus näki piirustuksen edellä mainittujen lisäksi yleissivistävänä ja siten kaikille tarpeellisena oppiaineena. Tosin hänen näkemyksiänsä ei vielä 1860-luvun Suomessa täysin ymmärretty. Kuvataiteen opetuksesta käytettiin tuolloin nimeä kuvaanto tai linjaalipiirustus (Kauppinen ja Wilson,1981, 21–22).

Georg Kerchensteinerin ja Franz Cizekin vaikutus suomalaiseen kuvaamataidonopetusoppiin oli 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa huomattava. Kerchensteinerin kuvaamataidonopetusmenetelmä perustui hänen tutkimuksiinsa lapsen kuvallisen ilmaisun kehittymisestä ja periaatteen ottaa luonto lähtökohdaksi kuvaamataidon opetukseen. Tutkimuksissaan Kerchensteiner oli havainnut, että lapsen piirtäminen perustuu skeemojen eli kaavioiden kehittelyyn. Hän uskoikin, että luonnon muotojen yksinkertaistaminen auttaisi lapsen skeemojen kehittymisessä. Cizek puolestaan korosti lasten taidetta ja luontaista ilmaisua. Hänen opetusmenetelmässään harjoitettiin havaintokykyä, taitavaa tekniikoiden ja materiaalin hallintaa. Cizekin opetuksen tavoitteena ei ollut leipoa lapsista taiteilijoita, vaikka hän arvostikin lasten taiteen esteettisiä piirteitä. Sen sijaan päämääränä oli kasvattaa ihmiset luoviksi persoonallisuuksiksi (Kauppinen ja Wilson,1981, 26).

1920 ja -30-luvuilla oppiaineen kehittäminen jatkui. Toivo Salervo (1921) piti hankin Gygnaeuksen tavoin piirustuksenopetuksen yleissivistävää luonnetta keskeisenä ja siten oppiainetta tuli

hänen mukaansa opettaa kaikilla koulutusasteilla. Hän kehitti kansakouluille piirustuksen opetuksen järjestelmän 1918 ja muokkasi sitä sopivaksi myös oppikouluille. Salervo oli itse arkkitehti ja hän näkikin tärkeäksi sisällyttää kuvaamataidon opetukseen myös rakennustaiteen, sisustustaiteen sekä koristetaiteen. Sen sijaan Sahlsten (1908) näki piirustuksen välineenä muiden oppiaineiden tavoitteiden saavuttamiseen. Enni Runeberg toi myös oman näkemyksensä keskusteluun teoksellaan *Viiva, muoto ja väri (1934)*. Opetuksen tavoitteena ei hänen mukaansa ollut kasvattaa taiteilijoita, vaan kehittää havaintokykyä. Opetuksessa lähdettiin liikkeelle perusmuotojen kuvaamisella, josta edettiin väreihin. Myöhemmillä luokka-asteilla tutustuttiin taidemuseo- ja taidehistoriaan, rakennustaiteeseen ja tyylihistoriaan. Runeberg ja Salervo pitivät sisältöjä sekä itseilmaisua tärkeinä, mutta eivät tempaantuneet mukaan lasten taiteen ihannointiin (Kauppinen ja Wilson, 1981, 28–29).

1940- ja 1950-luvuilla ennen toista maailman sotaa ja sen jälkeen niin Euroopassa kuin Yhdysvalloissakin asti vaikutti saksalainen Bauhaus-ideologia. Bauhausin periaatteeseen kuului erilaiset materiaaliset kokeilut, jotka soveltuivat teolliseen muotoiluun. Suomalaiseen yhteiskuntaan tämä design-opetuksena tunnettu aate siirtyi Taideteollisessa koulutettujen opettajien välityksellä (Kauppinen ja Wilson, 1981, 30–31). Design-opetus perustui rakenteiden ja sommitte- lun yleispäteville perusteille. Samoihin aikoihin syntyi myös taidelähtöinen taideopetus (Pohjakallio, 2005, 64).

Suomessa sodan aikaista opetusta leimasi patriotismi, kansalliset aiheet ja suomalaisuuden rakentaminen (Kauppinen ja Wilson, 1981, 30–31; Pohjakallio, 2005, 59). Ajankuvaan kuului näkemys, että piirustuksen opettajan tuli vaikuttaa oppilaiden esteettisyyden tajun kehityksen lisäksi myös eettisyyteen (Kauppinen ja Wilson, 1981, 30–31). Sotien jälkeen lasten taide ja luova itseilmaisus alkoivat saada enemmän tilaa, jonka keskeisenä innoittajana pidettiin Herbert Readia ja hänen teostaan *Education through Art (1943)*. Myös Victor Lowenfeldin ajatuksia luovasta itseilmaisusta esiteltiin taidekasvattajien lehdessä *Styluksessa (1954)*. Samoihin aikoihin myös taideterapiasta alettiin olla kiinnostuneita, sillä oli havaittu, että taideterapialla oli parantavia vaikutuksia (Kauppinen ja Wilson, 1981, 30–31; Pohjakallio, 2005, 60–62).

1950- ja 1960-luvuilla puhe ”lasten taiteesta” ilmaantui uudelleen taidekasvatukseen, sillä sen nähtiin vastaavan koulun uusia tavoitteita, jotka olivat persoonallisuuden ja yksilöllisyyden kehittäminen. Toisaalta 1950-luvun suomalaisessa taidekasvatuspuheessa oli alkanut nousta myös kriittisiä ääniä kommentoimaan luovaa itseilmaisua ja lasten taidetta, ja vaatimaan tietoa sekä järkiperäisyyttä kuvataiteen opetukselta (Pohjakallio, 2005, 64; 68).

Suomalaisessa taidekasvatuspuheessa 1980- ja 1990-luvuilla puhuttivat taiteen terapeuttisuus ja ihmisen ympäristösuhde, jotka olivat toki jo aiemminkin tulleet mainituiksi taidekasvatuksen historiassa. 1960- ja 1970-luvuilla suomalaiseen taidekasvatuspuheeseen tulivat ensimmäisen kerran kriittiset mediaan ja visuaalisen kulttuurin tulkintaan ja lukutaitoon liittyvät kysymykset, jotka nousivat uudelleen kiinnostuksen kohteeksi 2000-luvulle tultaessa. Samalla syventyi kiinnostus myös taiteeseen perustuvaan ympäristökasvatukseen ja yhteisöllisyyteen sekä uusi lähestymistapa taiteen terapeuttisuuteen. Toisaalta 1900-luvun viimeiset vuosikymmenet ovat Pohjakallion mukaan nostaneet myös teknologisen murroksen puheeksi taidekasvatuksen kentällä (Pohjakallio, 2005, 216).

Suomalaista taidekasvatuspuhetta voidaan Pirkko Pohjakallion (2005) väitöstutkimuksen valossa katsoa erilaisten yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten muutosten muovaamana kokonaisuutena, jossa korostuu kolme näkemystä kuvataidekasvatuksen perusteluina. Ensimmäinen näkemys on, että kuvataide on yksi tietämisen muoto ja siten tärkeä oppiaine. Toisaalta taidekasvatus voidaan nähdä historian valossa hoitavana, minää vahvistavana ja henkisen kasvun välineenä, jolloin taustalla vaikuttaa ekspressiivinen taideteoria. Kolmas näkemys näkee taidekasvatuksen kriittisen ajattelun, visuaalisen kulttuurin, kuvien ja ympäristön tulkinnan opettajana sekä tutkivan oppimisen menetelmänä (Pohjakallio, 2005, 114).

Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) on nähtävissä samoja painotuksia kuin Pohjakallio on omassa väitöstutkimuksessaan löytänyt. Ajan kuluessa taidekasvatukseen on lisätty erilaisia tavoitteita, mutta aiemmista tavoitteista ei ole haluttu luopua. Lopputulos näyttää hyvin runsaalta ja monimuotoiselta. Suomalaisen peruskoulun kuvataideopetuksessa on mimeettisestä traditiosta perintönä tarkkojen havaintojen tekeminen todellisuudesta, ekspressiivisestä perinteestä nouseva arvostus lasten taiteeseen ja luovuuteen, formalistisesta traditiosta muistuttaa tekniikoiden opetus ja taiteen kielen ymmärtäminen, toisaalta taide nähdään osana visuaalista kulttuuria niin kuin postmoderneissa taideteorioissa. Näiden lisäksi nykyisessä opetussuunnitelmassa mainitaan taidekasvatuksen yhteydessä myös teknologian hyödyntäminen, kuvien tulkitseminen sekä ympäristökasvatus taiteen avulla (OPH, 2014, 143; 266). Tämä luku paljastaa lukijalle, miten taidekasvatuksen historian kerrostumat ovat näkyvissä myös nykyisessä opetussuunnitelmassa.

## 2.4 Tiedonalapohjainen taideopetus DBAE

Taidekasvatuksesta puhuttaessa on syytä tutustua myös Yhdysvaltojen taidekasvatuksen perinteeseen. 1960-luvulta lähtien tiedonalapohjainen taidekasvatus (Discipline Based Art Education) on vallannut alaa amerikkalaisessa taidekasvatuspuheessa (Räsänen, 2008, 20). Se lähestyy taidekasvatusta taiteen omista tiedonaloista eli taiteilijan, taidehistorioitsijan, esteetikon sekä taidekriitikon näkökulmista (Dobbs, 701, 2004; Räsänen, 2008, 20). Vaikka DBAE ei olekaan saanut suomalaisessa taidekasvatuksessa kovinkaan paljon kannatusta, on siitä joitakin vaikutteita nähtävissä. Esimerkiksi Heta Kauppisen ja Brent Wilsonin teos *Kuvaamataidon didaktiikka (1981)* ammentaa taiteen tiedonaloista (Räsänen, 2008). Pääjoki on teoksessaan tutustunut DBAE:sta käytyyn debattiin ja näkee, että suuntaus sai alkunsa Dwaine Greerin artikkelista *Discipline-Based Art education: Art as a serious subject of study (1984)*, jossa Greer pyrkii kääntämään taidekasvatusajattelua uuteen suuntaan, eikä sinänsä luomaan täysin uutta oppirakennetta (Pääjoki, 1999, 53). Toisin kuitenkin kävi ja esittelenkin seuraavaksi lyhyesti tiedonalapohjaista taidekasvatusta.

DBAE:n tarkoitus oli tuoda taidekasvatukseen kurinalaisuutta ja vakavuutta. Pyrkimyksenä oli täten nostaa oppiaineen asemaa lähemmäs akateemisia oppiaineita (Räsänen, 2008, 74–75; Dobbs, 2004, 705; Greer, 1997, 25). Alun perin käsitys taiteesta omana tiedonalanaan pohjautuu Räsänen (2008) mukaan bauhausilaiseen design-pedagogiikkaan, joka liittyy saksalaisen Bauhausin taideteollisuuskoulun opetusmenetelmiin. Bauhausissa koulutettiin suunnittelijoita, jotka kykenivät analysointiin ja käsitteellistämiseen. Taideopetus nähtiin erityisesti luovana ongelmanratkaisuna ja materiaalikokeiluihin perustuvana tutkimisena, jonka perustaksi nousi suunnittelijan ammattikuva. Tiedonalapohjaisessa taideopetuksessa opetus perustuu puolestaan kuvataiteilijan ja taiteentutkimuksen ammattilaisten tiedoille ja taidoille sekä niiden soveltamiselle (Räsänen, 2008, 74–75).

Kuten alaluvussa 2.3 käy ilmi, DBAE:ta edelsi Franz Cizekiin henkilöitynyt lapsitaiteen ja luovan itseilmaisun taidekasvatuksen aikakausi (Pohjakallio, 62, 2005; Räsänen, 2008, 65). Cizekin työtä jatkoi Englannissa Herbert Read ja Yhdysvalloissa teoriaa kehittäjä edelleen Victor Lowenfeld. Luovassa itseilmaisussa keskeistä oli ollut ajatus siitä, että lapsi on maailmaan tullessaan siinä mielessä valmis, ettei hän tarvitse luovaan toimintaan aikuisen opastusta. Cizekin ajatukset ymmärrettiin kentällä niin, että taiteen tekeminen kutistui lopulta päämäärättömäksi puuhasteluksi ja materiaalikokeiluiksi. DBAE syntyikin turhautuneiden taidekasvattajien ja teoreetikkojen eräänlaisena vastareaktiona näille luovan itseilmaisun käytännön sovellutuksille,

ja se pyrkikin määrittelemään tavoitteensa täysin vastakkaisina suhteessa luovan itseilmaisun perinteeseen. Vielä nykyäänkin DBAE pyrkii korostamaan eroa menneisyyteen, vaikka todellisuudessa erot eivät ole aivan niin rajuja, kuin aihetta käsittelevät artikkelit antavat ymmärtää (Pääjoki, 1999, 22–23; 35; 52; 64). DBAE:n luovaan itseilmasuun kohdistama kritiikki kohdistui erityisesti modernististen taidekasvatusnäkemysten pohjalla olleeseen käsitykseen lahjakkaasta taiteilijanerosta (Greer, 1997, 31).

DBAE:n ideologiset valinnat ja erot suhteessa luovan itseilmaisun paradigmaan näyttäytyvät lähes vastakkaisina. Kun Cizekin luovaa itseilmaisua korostavassa taidekasvatuksessa opetuksen keskiössä nähtiin olevan lapsi, DBAE:ssa opetuksen keskiössä onkin ammattitaiteilijoiden tekemät taideteokset. Oppilaan persoonallisuuden kasvu ei enää ollutkaan opetuksen päätaivoite, vaan sen tilalle nousi taiteellisen osaamisen hankkiminen. Tämä puolestaan tapahtui oppimalla tasapuolisesti kaikilla taiteen tiedonaloilla, eikä pelkästään painottamalla taidekuvien tuottamista, kuten luovan itseilmaisun perinteessä. DBAE:n tavoitteena on opettaa oppilasta katsomaan ja puhumaan taideteoksista sekä pohtimaan sitä, miten ne on tehty ja mitä ne tarkoittavat. Toisaalta oppilas kykenee myös analysoimaan kuvan sisältöjä ja sitä kautta sijoittamaan sen taidehistorialliseen tai kulttuuriseen kontekstiinsa sekä taidekritiikin keinoin arvottamaan teoksen ja pohtimaan sen merkitystä (Dobbs, 2004, 705–706). DBAE ei kuitenkaan täysin tyrmää oppilaiden itse tuottamia kuvia. Vaikka DBAE ei näe lapsia taiteilijoina, tunnustaa se heidät kuitenkin taiteen opiskelijoina. DBAE välttääkin taiteen tekemisen yhteydessä käyttämästä luovuus-käsitettä ja kuvaa taiteellista prosessia yleensä muilla keinoilla, kuten *art-making* tai *art production* (Pääjoki, 1999, 63-64).

Tiedonalaperustaisessa taidekasvatuksessa pyritään oppimaan neljällä eri taiteen osa-alueella, joita ovat taiteen tekeminen, taidehistoria, estetiikka ja taidekritiikki. DBAE:ta pidetään kokonaisvaltaisena lähestymistapana taiteen opettamiseen ja opetukseen. Sen eri osa-alueet auttavat oppijoita luomaan omaa taidetta, toisaalta ymmärtämään ja arvostamaan taidetta ja taiteilijoita sekä taiteellisia prosesseja ja lukemaan taidetta erilaisissa kulttuurisissa konteksteissaan. Koska DBAE ammentaa sisältönsä ensisijaisesti näistä taiteen perustiedonaloista, antaa se oppijoille mahdollisuuden kartuttaa laaja-alaisia ja rikkaita taidekokemuksia riippumatta oppijan omista taiteen tekemisen kyvyistä (Greer, 1997, 26; Dobbs, 2004, 701).

Dobbs (2004, 702) on artikkelissaan tiedonalapohjaisesta taidekasvatuksesta halunnut tuoda esiin perusteluja taidekasvatukselle. Aiemmin taidekasvatuksen asemaa koulujen opetussuun-

nitelmissä perusteltiin hänen mukaansa liialti koulun yleisten kasvatustavoitteiden pohjalta, kuten persoonallisuuden kehitys, ongelmanratkaisutaidot ja ihmisenä kasvu. Nämä ovat Dobbsin mukaan sellaisia tavoitteita, jotka on mahdollista saavuttaa välillisesti myös muissa oppiaineissa, ja sen vuoksi ne eivät riitä kuvataiteen aseman perusteluun. Sen sijaan huomio tulisi kiinnittää sellaisiin tavoitteisiin, jotka ovat saavutettavissa pelkästään taidekasvatuksen avulla ja juuri DBAE vastaa Dobbsin mukaan näihin haasteisiin. DBAE:ssa kokonaisvaltainen taideoppiminen on mahdollista, kun jokainen taiteen tiedonala on tasapuolisesti huomioitu.

## **2.5 Kuvataidekasvatuksen perusteluja**

Tässä alaluvussa haluan tuoda esiin kootusti joitakin näkemyksiä siitä, millaisia asioita taidekasvatuksen kautta on mahdollista oppia. Tuon esiin eri taidekasvatusperinteiden näkemyksiä taideoppimisesta, mutta myös perusopetuksen opetussuunnitelman sekä joidenkin yksittäisten teoretikkojen ja tutkijoiden näkemyksiä. En kuitenkaan pyri täydellisen kattavaan esitykseen, vaan tarkoitukseni on hieman valottaa sitä, millaisia asioita kuvataiteen kautta nähdään mahdolliseksi oppia ja kehittää, ja toisaalta millaisia asioita erityisesti kuvataide itsessään opettaa.

Kaikki oppiaineet tarjoavat omasta tiedonalastaan lähtöisin olevan tavan hahmottaa maailmaa ja rakentaa tietoa. Kuvataide ei ole tässä suhteessa mikään poikkeus ja esimerkiksi Hartikainen ja Suvanto (2017, 193) näkevät taideoppimisen oppilaan henkilökohtaisena tiedonrakentamisena ja merkityksenantona, jonka ainutkertaiset tulokset muotoutuvat oppimisprosessin aikana. Räsänen (2010) huomauttaa, että taito- ja taitoaineiden kautta on mahdollista tukea myös monia yleisiä kasvatuksen tavoitteita, kuten ongelmanratkaisukykyä ja kriittistä ajattelua (Räsänen, 2010, 1). Pidänkin tärkeänä, että opettajat osaavat opettaa kuvataidetta juuri niin kokonaisvaltaisesti kuin perusopetuksen opetussuunnitelma vaatii. Opetussuunnitelmassa juuri kuvataiteen kohdalla lukee, että taideoppiminen tukee muun muassa oppilaan identiteetin rakentumista, mikä jo itsessään on tärkeä tavoite (Opetushallitus, 2014, 268). Grönholm ja Piironen (1998) nostavat esiin työelämätaidot, joita kuvataidekasvatuksen kautta on mahdollista oppia. Heidän mukaansa yhteistyökyky ja valmius kohdata eri kulttuureista tulevia ihmisiä ovat taitoja, joita kuvataidekasvatuksen kautta on mahdollista harjoitella. Myös epävarmuuden sietokyvyn ja kyvyn hahmottaa kaaoksessa järjestystä ovat asioita, jotka nousevat luonnostaan taiteellisessa työskentelyssä. Toisaalta Grönholm ja Piironen haluavat muistuttaa, että vaikka länsimaissa on tapana perustella asiat viittaamalla niiden hyötynäkökulmaan, on taidekasvatus tärkeää yksi-

lölle myös siksi, että se kertoo elämästä ja puhuttelee ihmisyyttä. Taidekasvatuksen välineellisten tavoitteiden lisäksi olisikin tärkeää muistaa myös ne tavoitteet, jotka on mahdollista saavuttaa ainoastaan taidekasvatuksen kautta (Dobbs, 2004, 702).

Räsänen (2010, 1) kuvailee, miten taide- ja taitoaineissa yhdistyy kokonaisvaltainen tiedonkäsitely, jossa ajattelu ja toiminta nivoutuvat symbioottisesti yhteen. Siitä seuraa, ettei myöskään lopputulosta voida tarkastella irrallaan prosessista. Kokonaisvaltaiseen oppimiskäsitykseen tukeutuvassa koulussa on tarkoitus harjoitella abstraktia ajattelua ja käsitteellistämisen taitoja eikä yksittäisiä faktatietoja, joita oppilas ei osaa liittää kokonaiskuvaan. Räsänen mukaan myös käsin tekeminen ja kehollinen toiminta edustavat abstraktia ajattelua. Kuvataide tarjoaa muissa oppiaineissa käytetyn verbaalisen symbolijärjestelmän rinnalle myös muita symbolisia esittämistapoja, kuten äänet, liikkeet ja kuvat (Räsänen, 2010, 1).

Räsänen (2010) kanssa samantapaisia ajatuksia jakaa myös Eisner (2003), joka tarkastelee artikkelissaan *The Arts and Creation of Mind* taiteita yhtenä kielen muotona puhutun ja kirjoitetun kielen rinnalla. Eisner pitää toki kirjoitettua kieltä tärkeänä, mutta hän haluaa avartaa näkemystämme siitä, mitä pidämme kielenä. Jos kielen käsite ajatellaan tarkoittavan kaikkea sellaista, minkä kautta välitämme rakentamiamme representaatiota, silloin myös tanssi, musiikki ja kuvataiteet ovat kieliä. Kieli näyttäytyykin silloin laajempaan kuin verbaalisesti on mahdollista ilmaista, mutta minkä mieli voi ymmärtää. Eisner muistuttaa, ettei näiden ilmaisukanavien käyttö ole ihmislajille mikään uusi asia, vaan paljon enemmän kuin ihminen viesti kirjoitetuin sanoin ja lausein, viesti hän kuvin ja liikkein. Esimerkkinä hän viittaa Lascaux'n luolamaalauksiin, jotka kuvaavat kivikauden ihmiselle merkityksellisiä asioita kuvallisten symbolien kautta. Eisnerin mukaan taiteella on kolme tärkeää tehtävää 1) taide välittää merkityksiä, joita ei sanoin ole mahdollista ilmaista, 2) taiteen kautta on mahdollista kehittää ajatteluntaitoja ja 3) esteettinen kokeminen on taiteiden kautta mahdollista ja tällaiset kokemukset jäävät yleensä yksilön muistiin pitkiksi ajoiksi.

Räsänen (2011b) kertoo, että nykyinen kognitiotiede on luopunut mielen ja kehon sekä järjen ja tunteen dikotomioista, ja tämä on vaikuttanut myös taidepedagogiikasta käytyyn keskusteluun. Alan tutkimus on päätyneet uudelleenmäärittelemään taidekasvatuksen tehtäviä ja perusteluita, ja 2000-luvulla kiinnostus on kohdistunut enenevässä määrin sanattoman tiedon, tietämisen ja taitamisen, ajattelun ja toiminnan yhteyksien tarkasteluun sekä kehollisuuden ja aistimellisuuden paikan ymmärtämiseen tiedonkäsittelyssä (Räsänen, 2011b, 124). Esimerkiksi Rouhiainen (2011) käsittelee artikkelissaan kehollisuutta ja ruumiillisuutta Merleau-Pontyn

kautta. Merleau-Pontyn esteettisessä ajattelussa korostuu taiteilijan luova toiminta. Hänen mukaansa taide on ilmaisevaa toimintaa, jossa esimerkiksi kuvataiteilijan maalauskyvyn ”lahja” syntyy, kun taiteilija asettuu jatkamaan kuvataiteen avaamaa perimää pitkäjännitteisesti maailmaa havainnoimalla, värejä, valöörejä, tekstuureja, muotoja ja pintoja tarkastelemalla sekä kokeilemalla, viivoja piirtämällä, värejä sotkemalla ja sivellintä liikuttamalla, siis maalaamalla (Rouhiainen, 2011, 85–86).

Nykyisessä opetussuunnitelmassa (2014) oppimisen tavoitteet kuvataiteessa on jaettu neljään ulottuvuuteen, jotka käsittävät visuaalisen havaitsemisen ja ajattelun, kuvallisen tuottamisen, visuaalisen kulttuurin tulkitsemisen sekä esteettisen, ekologisen ja eettisen arvottamisen. Kuvataiteelle annettujen tehtävien kirjon voi havaita näistä tavoitteista. Yhtäältä opetussuunnitelman oppimistavoitteissa korostetaan juuri taiteelle ominaisia piirteitä, kuten havaitsemisen tarkkuutta, erilaisten ilmaisukeinojen opettelua, kuvien tekemistä ja erilaisten kuvien tulkitsemistä. Toisaalta kuvataiteeseen liitetään yleisiä kasvatuksen tavoitteita, kuten ihmisenä kasvu, ongelmanratkaisutaidot sekä kulttuuriseksi toimijaksi kasvu (Opetushallitus, 2014, 266–267).



### 3 Kuvataiteen arviointi

Tässä luvussa käsittelen kuvataiteen arviointia. Luvun alussa perehdyn perusopetuksen opetussuunnitelman antamiin raameihin kuvataiteen arvioinnista perusopetuksessa. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan kuvataiteen arvioimisen erityispiirteitä ja sitä, millaisena kuvataiteen ja arvioinnin suhde tutkimuskirjallisuuden mukaan näyttäytyy.

#### 3.1 Arviointi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Arviointia pidetään tärkeänä työkaluna, jonka avulla on mahdollista vaikuttaa oppilaiden työprosesseihin ja oppimistuloksiin joko suoraan tai välillisesti. Arvioinnissa on sananmukaisesti kyse arvon antamisesta oppilaan suorituksille. Opettajan täytyykin dokumentoida oppilaan oppimista ja tehdä tältä pohjalta arvoperustaista puntarointia. Itse dokumentoinnissa ei siten ole kyse arvioinnista, vaan varsinainen arviointi tapahtuu tiedonkeruun pohjalta suhteessa oppimistavoitteisiin (Atjonen, 2019, 29). Arviointi on myös opettajan näkökulmasta tärkeä tiedonlähde, sillä arvioinnin tuloksia seuraamalla opettaja saa tietoa siitä, miten omaa työtä olisi hyvä suunnata. Arviointi toimiikin perustana muun muassa opetuksen eriyttämislle ja auttaa tuen tarpeiden tunnistamisessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 47) kuvataan, että arvioinnin tulisi olla luonteeltaan ohjaavaa ja kannustavaa, oppilaita motivoivaa. Atjonen (2019) muistuttaakin usein näkymättömiin jäävistä arvioinnin epäsuorista vaikutuksista. Oppilaille voi kehittyä niin kutsuttu arvioitiura, jolla tarkoitan oppilaan saamia arvosanoja. Tämä arviointiura on joillakin oppilailla positiivinen ja toisilla se saattaa olla hyvinkin negatiivinen. Jos oppilas saa jatkuvasti palautetta puutteistaan, voi se vaikuttaa hänen oppimismotivaationsa kautta oppimistuloksiin heikentävästi. Siksi opettajan tulisikin välttää esimerkiksi Gaussin käyrän käyttämistä oppimissuoritusten arvioinnin välineenä, sillä se asettaa oppilaat jo valmiiksi onnistujiin ja epäonnistujiin (Atjonen, 2019, 29).

Opetussuunnitelmassa (2014) sanotaan, että arvioinnin tulisi olla luonteeltaan monipuolista. Arvioinnin käsitteistö näyttää silti melko vaikeaselkoisena, jopa opettajille itselleen, puhumattakaan oppilaista ja heidän huoltajistaan. Suppeimmillaan arviointi on voitu ymmärtää lähinnä kokeiksi tai koulun antamiksi todistuksiksi (Atjonen, 2019, 30). Arviointi voidaan Stigginsin (2014) mukaan nähdä hyvin monenlaisena. Se voi olla esimerkiksi palautteen antamista, oppimisvaikeuksissa auttamista tai esimerkiksi opettajan ja oppilaan välistä vapaamuotoista keskustelua työprosessin aikana.

Opetussuunnitelmassa arviointi on jaettu lukuvuoden aikana tapahtuvaan arviointiin eli formatiiviseen arviointiin sekä lukuvuoden päättyessä annettavaan summatiiviseen arviointiin. Formatiivisessa arvioinnissa siis keskitytään opintojen aikaiseen arviointiin ja se tähtää oppimisprosessien aikaiseen ohjauksen ja palautteenannon kokonaisuuteen. Formatiivinen arviointi pitää sisällään jokapäiväisen oppimisen ohjaamisen, havainnoinnin sekä oppilaiden toimijuutta kehittävän itse- ja vertaisarvioinnin. Opettajan on myös kerrottava oppilaille, millaiset tavoitteet työskentelylle on asetettu ja miten tavoitteiden toteutumista arvioidaan. Formatiivisessa arvioinnissa keskeistä onkin oppilaan kannustaminen ja toisaalta oppimisen kuvaaminen oppimisprosessin aikana. Formatiivisen arvioinnin on tarkoitus auttaa oppimisprosessin aikana, mutta sillä on myös välinearvoa summatiivisen arvioinnin täydentäjänä. Erityisesti formatiivisessa arvioinnissa toteutuu ajatus ”oppimista varten”, jolloin arviointi voi toimia uuden oppimisen mahdollistajana (Atjonen, 2019, 31–32; Opetushallitus, 2014, 50–51).

Formatiiviseen arviointiin on kohdistunut jonkin verran kritiikkiä sen monimerkityksellisyyden ja epävarmojen vaikutusarvioiden vuoksi. Toisaalta se voi vaatia opettajalta kohtuuttomasti dokumentointia ja työtä. Myös pedagogiset ja arviointiin tähtäävät toimet voivat sekoittaa haitallisesti. Jotta formatiivinen arviointi voisi todella olla tehokasta ja onnistunutta, täytyy monen tekijän osua oikeaan (Atjonen, 2019, 34). Kirtonin ryhmän (2007) tutkimuksessa on nimetty hyvän formatiivisen arvioinnin piirteitä. Näitä ovat opettajan parempi kyselytekniikka ja riittävän vastausajan antaminen, suullisen palautteen antaminen arvosanojen sijaan, oppilaiden itse- ja vertaisarvioinnin lisääminen sekä arviointikriteereistä keskusteleminen oppilaiden kanssa. Gonzalesin (2018) taulukossa on myös kuvattu hyvin osuvasti, millaista hyvän formatiivisen arvioinnin tulisi olla. Englannin kielen käsitteillä *feedback* ja *feedforward* on mahdollista kuvailla ymmärrettävästi palautteen luonnetta. *Feedback* ei useinkaan pysty auttamaan oppilasta oppimisen aikana, vaan se toimii pikemminkin päinvastoin ollessaan luonteeltaan ongelmia osoittavaa, suuntautuu ylhäältä alas eli opettajalta oppijalle sekä vahvistaa sitä, mitä oppilas jo tietää. *Feedforward* sen sijaan suuntaa katseen eteenpäin. Feedforward-tyylisessä arvioinnissa opettaja pyrkii laajentamaan oppilaan mahdollisuuksia kehottamalla toimimaan johonkin suuntaan, mutta jättäen kuitenkin lopullisen päätöksenteon oppilaalle itselleen. Se on luonteeltaan myös kohdennettua ja opetukseen integroitua (Gonzales, 2018).

Summatiivinen arviointi vastaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa päättöarvioinnin käsitettä. Sille on tyypillistä koota opetusperiodin päätteeksi yhteenveto oppilaan osaamisesta ja monissa oppiaineissa se toteutuu kirjallisilla kokeilla (Atjonen, 2019, 32). Summatiiv-

visen arvioinnin tulokset tulevat oppilaiden ja huoltajien nähtäväksi todistusten tai arviointitiedotteiden kautta (Opetushallitus, 2014, 50–51). Toisin sanoen summatiivisessa arvioinnissa arvioidaan opiskeluprosessit niiden päättövaiheessa, kun taas formatiivinen arviointi keskittyy kannustamaan ja kuvailemaan oppimisprosessia sen aikana (Atjonen, 2019, 31). Perusopetusasetus velvoittaa opettajaa antamaan oppilaalle vuosittain lukuvuositodistuksen, jossa on joko sanallisesti tai numeroin ilmaistu oppilaan saavuttamat tavoitteet (Opetushallitus, 2014, 50–51).

Summatiiviselle ja formatiiviselle arvioinnille on molemmille yhteistä se, että arvioinnin täytyy perustua jonkinlaisille oppimisen kriteereille. Perusopetuksessa nämä kriteerit tulevat tietenkin perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteista, joita täsmennetään paikallisissa ja koulukohteisissa opetussuunnitelmissa. Arviointi ei siten voi olla oppilaiden keskinäistä vertailua, vaan jokaisen suoritusta tarkastellaan suhteessa tavoitteisiin. Arviointi kohdistuu oppilaan oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen kokonaisuuteen. Molemmissa arviointimenetelmissä oppilaan oppimisesta kerätään tietoa eli tehdään dokumentointia, sillä muuten ei ole mahdollista tehdä päätelmiä oppimisesta. Luotettavan arvioinnin aikaansaaminen edellyttääkin opettajalta monipuolista havainnointia sekä dokumentointia. Arviointi ei saa myöskään perustua oppilaan persoonaan, vaan puhtaasti hänen oppimiseensa (Atjonen, 2019, 33; Opetushallitus, 2014, 49). Luotettavin arviointi yhdistelee molempia arvioinnin muotoja ja pyrkii nostamaan esiin oppimisen kannalta keskeisiä seikkoja. Blackin ja Wiliamin (1998, 16) mukaan ongelmallista on kuitenkin summatiivisen arvioinnin suurempi painoarvo, sillä se tunnistaa vain tietyn tyyppistä osaamista. Erityisen hyvin summatiivinen arviointi tunnistaa juuri kognitiivisia ja mitattavaan muotoon käännettävissä olevia tavoitteita.

### **3.2 Arviointi kuvataiteessa**

Kuvataiteen opetuksen keskeinen tunnuspiirre on oppilastöiden teettäminen kaikilla luokkasteilla. Oppilastöiden ja projektien kautta tavoitellaan oppimista. Riippumatta opettajan tai oppilaan työskentelylle asettamien tavoitteiden laadusta on tärkeää keskustella ja arvioida työskentelyn kautta opittuja asioita (Haanstra & Schönau, 2007, 428). Hopper (2007, 31) varoittaa, että jos opetuksen arvo on pelkästään tuotosten varassa, voi suuri osa taidetoiminnan satunnaisista vaikutuksista jäädä huomiotta. Tämä on otettava huomioon, sillä onnistuessaan taiteen keinoihin perustuva oppiminen voi tukea ihmisen kasvua ja todellisuuden käsittämistä myös

muissa elämänvaiheissa (Hartikainen & Suvanto, 2017, 177). Eisner (2007, 425) monien muiden tutkijoiden kanssa pitää tärkeänä sitä, että opettaja on tietoinen omista taidemielityksistään, jotta hän pystyy oppilastoita arvioidessaan erottamaan mieltymyksensä arvioinnista (Rintakorpi, Rusanen & Kuusela, 2018, 18; Räsänen, 2011a, 1; Räsänen, 2008, 19). Opettajan taidekäsitykset vaikuttavat niin opetuksen suunnitteluun kuin myös oppilastöiden arviointiin, ellei opettaja tiedosta niitä (Räsänen, 2011a, 1). Käyn seuraavaksi läpi kuvataiteen arviointiin liittyvän tutkimuskirjallisuuden avulla kuvataiteen arviointiin liittyviä lähtökohtia, jonka jälkeen kuvailen summatiivista ja formatiivista arviointia sekä itse- ja vertaisarviointia sekä pyrin nostamaan joitain esimerkkejä kustakin arviointimenetelmästä kuvataiteen osalta.

Kuvataiteen arvioinnin tutkimus on ollut hyvin vähäistä vuosina 1959–1974, ja se on keskittynyt lähinnä erilaisten kuvataideohjelmien arviointiin eikä niinkään oppilasarviointiin kuvataiteessa. Sittemmin tutkimus kuvataiteen arvioinnista on hieman lisääntynyt (Boughton, 2004, 586). Boughton (2004) kuvaa kuvataiteen arvioinnin olevan vaikeaa ja Soep (2004a) puolestaan luonnehtii arvioinnin ja kuvataiteen suhdetta kiusalliseksi, ellei joissain tapauksissa jopa suorastaan vihamieliseksi (Boughton, 2004, 586; Soep, 2004a, 579). Myös Andrade, Hefferen ja Palma (2014) kohtasivat tutkimuksessaan taidekasvattajia, jotka ajattelivat arvioinnin olevan mahdotonta kuvataiteessa, sillä se saattaa vahingoittaa lapsen itseluottamusta omiin taiteellisiin kykyihinsä ja sitä kautta vähentää motivaatiota taiteen tekemiseen. Hopper (2007, 27) on puolestaan tutkinut arviointia peruskoulun alaluokilla ja havainnut monien opettajien mieltävän sen hyvin haasteelliseksi, sillä jopa opetussuunnitelmat käsittelevät kuvataiteen arviointia hyvin pintapuolisesti.

Soep (2004a) haluaa kuitenkin auttaa lähestymään kuvataiteen ja arvioinnin suhdetta pohtimalla niiden samankaltaisuutta. Hän näkee, että kuvataide ja arviointi muistuttavat toisiaan monessa suhteessa, eivätkä ne välttämättä olekaan toistensa vastakohtia niin kuin usein ajatellaan. Sekä kuvataiteessa että arvioinnissa pyritään tekemään näkyväksi jotain sellaista, mitä ensisilmältä ei välttämättä tule havainneeksi. Tällaista on esimerkiksi arvioinnin tapa tehdä näkyväksi oppimisprosessi ja opittu. Taiteilija puolestaan vangitsee teokseensa monimutkaisia merkityksiä. Yhteistä on myös sekä arvioinnin että taiteen luonne kertoa tarinoita ja uusia asioita itseltämme sekä muokata ympäröivää maailmaa (Soep, 2004a, 579–581). Kuvataiteen arviointi koetaan haastavana, mutta esimerkiksi Hopfenbeck & Kjærnsli (2016) ovat havainneet, että suurin osa oppilaista on kuitenkin kiinnostunut arvosanoista sekä haluaa onnistua arviointitilanteissa. Siten myös kuvataiteessa numeroarvioinnilla on puolensa. Se voi olla tärkeä viesti myös oppilaille siitä, että kuvataide on tasaveroinen oppiaine akateemisten oppiaineiden rinnalla.

Summatiivinen arviointi on opetussuunnitelman mukaan päättöarviointia, joka sisältää kirjallisen tai sanallisen arvioin siitä, miten oppilas on saavuttanut kyseisen lukuvuoden tavoitteet kuvataiteessa (Hartikainen & Suvanto, 2017, 185). Toisaalta päättöarvioinnin voi ajatella koskevan myös jonkin projektin päättymistä ja siitä annettavaa arvioita. Karjalainen (2001, 15) näkee, että summatiivisessa arvioinnissa opettajat jakautuvat kahteen koulukuntaan oppilastöiden arvioinnissa. On niitä opettajia, jotka antavat jokaisesta oppilastyöstä oman arvosanan ja toiset opettajat tarkastelevat oppilastöitä kokonaisuutena. Toisaalta esimerkiksi Forsman ja Piironen (2006, 115 & 138–139) näkevät, että opettajan olisi hyvä tarkastella oppilastöitä yhdessä oppilaan kanssa, jolloin huomiota kiinnitetään kuvan muotoon, sisältöön ja oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. Näissä arviointikeskusteluissa kriteerit muodostetaan ensin tehtävälle asetetuista kriteereistä ja toisekseen oppilaan itse itselleen asettamista oppimisen tavoitteista.

Muissa koulun oppiaineissa suositaan esimerkiksi summatiivisia kokeita, mutta kuvataiteessa tällaiset menetelmät nähdään lähinnä epäsovivina. Ne mittaavat hyvin suppeasti oppimista ja jättävät siten paljon tärkeää arviointitietoa ulkopuolelle. Jos summatiivisia arviointimenetelmiä haluaa käyttää, tulisi niiden lisäksi hyödyntää myös esimerkiksi formatiivista arviointia, jolloin oppimisprosessista saadaan ehyempi kokonaiskuva ja arviointi on luotettavampaa (Boughton, 2004). Boughton (2013) tarkastelee artikkelissaan summatiivista arviointia ja näkee, että oikeanlaisella summatiivisella arvioinnilla on mahdollista parantaa oppilaiden oppimisen laatua paikallisissa ja kansallisissa yhteyksissä ja toisaalta myös oppiaineen asemaa voidaan vahvistaa. Boughtonin mukaan kaikkein haastavin kuvataiteen arvioinnin kohde on luovuuden arvioiminen oppilaiden tuotoksissa. Hän näkee, että summatiivisissa arvioinneissa keskitytään yleensä pelkästään ennalta määriteltyihin kriteereihin, jolloin ei tahdota nähdä taidekasvatuksen arvioinnin kannalta muitakin olennaisia seikkoja (Boughton, 2013).

Andrade, Hefferen & Palma (2014) näkevät kuvataiteen formatiivisen arvioinnin erinomaisena mahdollisuutena vahvistaa oppilaan sitoutumista oppimiseen. Camp (2001, 118) viittaa artikkelissaan Beattien näkemykseen arvioinnin problematiikasta. Beattien mukaan formatiivinen arviointi tulisi nähdä ennen kaikkea prosessina, johon sisältyy koko oppimisprosessin dokumentointi summatiivista arviointia varten. Tämä edellyttää opettajalta kuvataideopetuksen tavoitteiden tuntemista, jotta hän osaa kohdistaa dokumentoinnin arvioinnin kannalta keskeisiin asioihin. Atjonen (2019, 36) huomauttaa, että jos opettaja keskittyy pelkästään tavoitteeksi asetettuihin kriteereihin, on vaarana jättää huomioimatta oppijan kasvun kannalta tärkeitä tarpeita ja tavoitteita. Myös Graham (2019) näkee, että tavoitesuunnatussa oppimisessa käy helposti

niin, että keskitytään lähinnä mitattaviin seikkoihin ja varsinainen prosessi ja holistinen oppiminen jää havaitsematta. Camp (2001, 118) nostaa esiin erityisesti kuvataiteen arvioinnissa sen, millaisia arvoja, tietoja ja taitoja sen kautta on tarkoitus opettaa. Lasten ja nuorten kasvu- ja kehitysprosessit eivät ole yksioikoisesti ennakoitavissa ja välillä merkityksellinen oppimistulos ei välttämättä olekaan ennalta määrätty tavoite, vaan niin kutsuttu sivusaavutus, josta oppilaan tulisi kuitenkin saada positiivista palautetta (Atjonen, 2019, 36).

Räsänen (2008) lähestyy kuvataiteen arviointia estetiikan ja taidekriitikon näkökulmista, jossa kuvatulkinnan periaatteet toimivat myös oppilastöiden arvioinnin lähtökohtana. Myös Murphy ja Espeland (2007, 338–339) näkevät taide- ja taitoaineiden arvioinnin yhteyden ammattitaiteen kritiikkiin, tosin ammattitaiteessa tarkoitus ei ole muuttaa lopputulosta tai sen taustalla ollutta prosessia. Ajatus on lainausta tieteenaloihin pohjaavasta taidekasvatuksen perinteestä. Räsänen mukaan opettaja sekä oppilas tutkivat niin ammattitaiteilijoiden, kulttuurin kuin oppilaiden itse tekemiä kuvia näiden disipliinien kautta. Estetiikassa kysymys on ennen kaikkea tutkia ja kuvailla kuvia eikä niinkään arvottaa niitä. Arvottaminen astuu kehiin, kun opettaja arvioi oppilastöitä. Tällöin hän pyrkii kriitikon tavoin tutustumaan kokonaisvaltaisesti käsillä olevaan teokseen suhteuttamalla sen oppilaan aiempaan tuotantoon, tiedostamalla omien mieltymystensä vaikutuksen kuvan tarkasteluun ja pyrkien tavoittamaan oppilastaiteilijan kuvalle asettamat tavoitteet. Toisaalta opettaja voi myös nostaa työskentelyprosessin lopputulosta tärkeämmäksi kuvataiteen arvosanaa antaessaan (Räsänen, 2008, 221 & 231–235).

Oman oppimisen edistyksen tarkastelu suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja arvioinnin kohteisiin on tärkeä osa oppilaan itsearviointitaitojen kehittämistä. Tämän vuoksi opettajan on muotoiltava selkeät oppimistavoitteet ja johtaa niistä arviointikriteerit, jotka hän tuo oppilaiden tiedoksi heti työskentelyn alkuvaiheessa, ja joista hän muistuttaa oppilaita tarvittaessa. Itsearvioinnilla kuvataiteessa pyritään ennen kaikkea vahvistamaan oppilaan myönteistä minäkuvaa ja hyvää itsetuntoa sekä lisäämään itseohjautuvuutta ja vastuunottoa omasta oppimisesta. Itsearvioinnin kautta oppilas havainnoi, pohtii ja ymmärtää työskentelyn eri vaiheita sekä niiden merkitystä omalle oppimiselle. Itsearviointi on kuvataiteessa merkityksellistä jo senkin vuoksi, että se on osa taiteellisen oppimisen kokemuksellista ja toiminnallista luonnetta. Taideoppimisessa nimittäin juuri oman edistymisen jatkuva reflektointi on oppimisen kannalta tärkeää (Hartikainen & Suvanto, 2017, 181 & 190–193).

Portfolioarviointi on yksi vaihtoehto kuvataiteellisen oppimisen arviointiin ja itsearviointiin. Lindström (1998) esittelee artikkelissaan *Kuvallisen tuottamisen arviointikriteerit* yhdenlaisen

tavan toteuttaa portfolioarviointia peruskoulussa ja lukiossa. Lindströmin ja Boughtonin (2004) näkemykset portfolion sisällöstä ovat yhteneväiset – portfolion täytyy olla enemmän kuin oppilaan valmiiden töiden säilytyspaikka. Lindströmin versiossa portfolioon liitetään valmiiden teosten lisäksi luonnoksia, hahmotelmia, teosten esikuvat, itsearviointit, oppilashaastattelut, päiväkirjamerkinnot työskentelystä ja kysely oppilaan aikaisemmista kokemuksista ja harrastuneisuudesta. Lindström tiedostaa, että tällainen perusteellinen arviointityö on aikaa vievää ja edellyttää, että arviointia pidetään tärkeänä osana oppimista. Lindströmin mallissa arviointi jakautuu tuotoskriteerien ja prosessikriteerien arviointiin sekä kokonaisarviointiin. Tuotoskriteereissä keskitytään arvioimaan tavoitteiden toteutumista, kuvan rakentamisen keinoja ja tarkoituksenmukaisuutta sekä käsityötaitoa. Prosessikriteereissä puolestaan arvioidaan pitkäjänteisyyttä ja kärsivällisyyttä, mielikuvitusta ja rohkeutta, muilta oppimisen kykyä ja oppilaan itse-tuntemusta. Kokonaisarviointi ei ole kuitenkaan näiden kriteerien keskiarvo, vaan siinä opettaja muodostaa yleiskäsityksen oppilaan työstä ja kiinnittää huomionsa omasta mielestään oleellimpaan näkökohtaan (Lindström, 1998).

Vertaisarviointi kuvataiteessa puolestaan haastaa ja kannustaa oppimaan. Oppilaiden keskinäinen palaute ruokkii oppilaiden kriittistä, ennakkoluulotonta ja omia näkemyksiään puntaroivaa ajattelua. Vertaisarvioinnin on tärkeää olla luonteeltaan myönteistä ja hienotunteista, sillä oppilaasta saattaa tuntua, että kuvataidetonilla tehty työ on osa itseä (Hartikainen & Suvanto, 2017, 181 & 190–193).

Hartikainen ja Suvanto (2017, 183–184) ovat artikkelissaan kuvanneet hyviä ja toimivia arviointitilanteita oppilaiden kanssa käytettäväksi. Kuvien tarkastelun ei tarvitse aina mennä saman kaavan mukaan, vaan arviointitilanteesta voi tehdä mielenkiintoisen ja oppilaan taiteellista ajattelua kehittävän. Opettajat käyttävät usein yhdessä oppilaiden kanssa käytettävää arviointikeskustelua, jossa oppilas esittelee oman työnsä toisille oppilaille, jolloin arviointitilanne rakentuu esitettyjen kysymysten ja kommenttien varaan. Toisenlainen lähestymistapa voi olla esimerkiksi sellainen, että opettaja järjestää oppilastyöt ryhmiin jonkin muun kuin tehtävän tavoitteissa olleen ominaisuuden mukaan, jolloin oppilaasta saattaa tuntua, että hänen työnsä on päätyntä ”outoon seuraan”. Tämä rinnastus voi auttaa oppilasta havainnoimaan töitä tarkemmin, synnyttää uusia merkityksiä ja toimia esimerkiksi apuna uuden käsitteen mieleen painamisessa (Hartikainen & Suvanto, 2017, 183–184). Lukuisia muitakin vaihtoehtoja arviointitilanteisiin löytyy ja siksi opettajan ei tulisikaan ajatella, että arviointi vie opetuksessa aikaa tärkeämmiltä asioilta, sillä myös arvioinnin kautta oppilaan kuvataiteellinen osaaminen syventyy.

## 4 Tutkimuksen metodologia

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni empiirisen vaiheen toteutuksen. Alkuun perustelen laadullisen lähestymistavan tutkimuksessani ja sen jälkeen esittelen tarkemmin tutkimustrategiaksi valikoituneen fenomenologian. Tämän jälkeen kuvaan varsinaisen tutkimuksen toteutuksen ja siihen liittyvät vaiheet: kohderyhmän valinta ja esittely, teemahaastattelu aineiston tuottamisen menetelmänä ja aineiston analyysin. Fenomenologisen lähestymistavan avulla pyrin etsimään merkityksiä, joiden kautta kuvataidetta opettavien opettajien kokemus arvioinnista muotoutuu. Tutkin kuvataiteen arviointia taidekäsitysten näkökulmasta kandidaatin tutkielmassani ja halusin lähteä syventämään tietoaani kuvataiteen arvioinnista opettajien kokemana. Aaltola (2001, 18–19) luonnehtiikin tieteellisen tiedon tehtäväksi syventää kykyämme ymmärtää todellisuuden erilaisia ilmiöitä ja niiden välisiä yhteyksiä. Tämän tutkimuksen avulla haluan pureutua erityisesti kuvataidetta opettavien opettajien käyttämiin arviointimenetelmiin sekä niihin kokemuksiin, joissa kuvataiteen arvioinnin haasteet nousevat esiin. Fenomenologisessa tutkimuksessa ei tyypillisesti käytetä teoreettista viitekehystä ennalta määrittämään tutkimuksen kohdetta, sillä sitä pidetään ennemminkin esteenä pyrittäessä löytämään alkuperäisiä kokemuksia aiheesta (Laine, 2007, 35). Omassa analyysissäni olen ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta päättänyt tekemään teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, sillä arviointimenetelmät ovat voimakkaasti sidoksissa opetussuunnitelmaan ja arvioinnin tutkimukseen. Sen sijaan opettajien arvioinnin haasteet kysymystä lähdin analysoimaan puhtaasti aineistolähtöisesti, jotta tutkittavien ääni pääsee todella kuuluviin (Juuti & Puusa, 2020; Tuomi ja Sarajärvi, 2018, 108; 117). Silti aiemmat tutkimukset kuvataiteen arvioinnista vaikuttavat käsitykseeni tutkittavasta aiheesta. Tämän vuoksi pyrin suhtautumaan kriittisesti ennako-oletuksiini sekä saattamaan aiemmat tutkimukset ja tämän tutkimuksen kautta saadut tulokset keskustelemaan keskenään tutkimuksen pohdintaluvussa (Laine, 2007, 34–36).

Kuvataiteen opetus mielletään yleensä haastavaksi (Granger, 2018; Boughton, 2004; Soep, 2004), mutta syitä siihen, miksi opettajat kokevat sen vaikeaksi, ei ole tutkittu opetustyötä tekevien opettajien näkökulmasta. Tästä syystä koin aiheen tutkimisen hyvin tärkeäksi ja halusin lähteä tutkimaan kuvataidetta opettavien opettajien kokemuksia kuvataiteen arvioinnista perusopetuksessa. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Millaisia arviointimenetelmiä kuvataidetta opettavat opettajat käyttävät kuvataiteen arvioinnissa?
2. Millaisia haasteita kuvataidetta opettavat ovat kokeneet kuvataiteen arvioinnissa?



## 4.2 Fenomenologinen tutkimusote

Laadullinen tutkimus pyrkii tyypillisesti ymmärtämään tutkimuksessa tarkasteltavaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta (Juuti & Puusa, 2020). Ahonen (1996, 126) tarkentaa, että laadullinen tutkimus keskittyy nimenomaan ymmärtämiseen selittämisen sijaan. Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, sillä tutkimukseni pyrkii kontekstuaalisuuteen, tulkintaan ja toimijoiden näkökulman ymmärtämiseen eikä niinkään yleistettävyyteen, ennustettavuuteen tai kausaalisuhteiden luomiseen (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 22). Laadullisen tutkimuksen tunnusomaisena piirteenä voidaan pitää todellisuuden ja siitä saatavan tiedon subjektiivisen luonteen korostamista. Toisin sanoen keskeistä ovat tutkittavien kokemukset, ajatukset, tunteet ja ne merkitykset, joita ihmiset antavat tutkimuksen kohteena olevalle asialle. Tutkijan tehtävänä onkin pyrkiä kuvaamaan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä mahdollisimman mielekäs tulkinta (Juuti & Puusa, 2020; Puusa & Juuti, 2011, 48). Laadullisen tutkimuksen tärkeänä tavoitteena on saada esiin erilaisia näkökulmia, joista aihetta voi tarkastella (Juuti & Puusa, 2020).

Juuti ja Puusa (2020) sanovat, että useimmat laadullisen tutkimuksen perinteen tutkimusmenetelmät nojaavat fenomenologiaan. Juuri fenomenologia on kiinnostunut selvittämään sitä, miten ihmiset kokevat ilmiöt, joiden sisällä he elävät. Toisaalta fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita myös siitä, miten ihmiset rakentavat eri merkitysyhteyksin sosiaalisen todellisuuden, jossa he elävät. Fenomenologia näkeekin ihmisten olevan sekä sosiaalisen maailman vaikutusten kohteena että itse vaikuttajina.

Laineen (2001, 26–27) mukaan fenomenologia tutkii kokemuksia, jolloin kokemus käsitetään hyvin laajana, ”ihmisen kokemuksellisena suhteena omaan todellisuuteensa”. Fenomenologia keskittyy siten tutkimaan ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa eikä ihmistä voida lähteä ymmärtämään erillään siitä. Tämän tutkimuksen puitteissa se tarkoittaa sitä, että tutkin opettajia, jotka opettavat kuvataidetta, mikä tekee heistä kuvataidetta opettavia opettajia ja myös kuvataiteen arviointia toteuttavia opettajia. Ihmistä ei siis ole mahdollista nähdä irrallaan hänen elämismaailmastaan. Laineen mukaan kokemus on ihmisen maailmansuhteen perusmuoto, ja fenomenologit kuvaavat ihmisen suhdetta maailmaan intention käsitteen avulla. Intentionaalisuudella Laine tarkoittaa sitä, että kaikki merkitsee jotain. Laine näkeekin, että kokemus näyttäytyy merkitysten muodostelmana, mikä itseasiassa muodostaa fenomenologisen tutkimuksen varsinaisen kohteen. Esimerkiksi kuvataiteen arviointi on kokemus, josta on mahdollista muodostaa merkitysanalyysi. Analyysin tuloksena syntyy selvitys mahdollisimman

monenlaisista merkitysaspekteista ja niiden luonteesta, tässä tutkielmassa kuvataiteen arvioinnin haasteista. Laine (2001, 28) lisää, että fenomenologia sisältää myös ajatuksen ihmisen yhteisöllisestä luonteesta, jolloin merkitykset eivät ole meissä synnynnäisesti, vaan ne ovat muotoutuneet myös yhteisössä, johon me kasvamme ja johon meidät kasvatetaan. Siksi saman yhteisön subjekteilla voi olla myös samoja merkityksiä asioille, kun taas toisessa kulttuuripiirissä merkitykset voivat näyttäytyä erilaisina. Tämä on se syy, miksi jokainen kokemuksia tutkiva tutkimus paljastaa myös jotain yleistä. Tästä huolimatta jokainen yksilö on myös erilainen. Laineen mukaan fenomenologiassa ihmisissä ei kuitenkaan olla kiinnostuneita pelkästään samantyyppisyydestä tai tyypillisyydestä, sillä jokainen yksilöllinen erilaisuuskin on merkityksellistä, vaikka se tieteelle onkin vieraampi ajatus yleistämisen vuoksi. Laine näkee, että hermeneutikko on kiinnostunut myös ainutkertaisesta ja ainutlaatuisesta. Fenomenologia ei oikeastaan pyri universaalien yleistysten luomiseen, vaan keskeistä on pyrkimys ymmärtää tutkittavien sen hetkistä merkityks maailmaa.

Creswellin (2013, 76) mukaan fenomenologinen tutkimus tavoittelee ilmiön mahdollisimman tarkkaa kuvausta. Haastattelemalla tarkoin valittuja haastateltavia, joilla on kokemus esimerkiksi kuvataiteen arvioinnista, on fenomenologian avulla mahdollista saada mahdollisimman kattava kuvaus kuvataiteen arvioinnin haasteista opettajien kokemana. Siksi tässä tutkimuksessa en pyri yleistettävyyteen vaan ennemminkin tuomaan esiin haasteita, jotka haastateltavat opettajat ovat nostaneet esiin. Fenomenologia pyrkiikin Creswellin mukaan juuri kuvaamaan ilmiön ja rakentamaan yhtenäisen kuvauksen kaikkien yksilöiden kokeman pohjalta. Tämä kuvaus rakentuu siitä, mitä he kokivat ja miten he sen kokivat. Fenomenologian tavoitteena on tiivistää yksittäisiä kokemuksia ilmiöksi, jolla on monia puolia. Puhunkin tulosluvussa opettajien kokemuksista monikossa, sillä tämän tutkimuksen kannalta ei ole oleellista eritellä yksittäisiä vastauksia, sillä pyrin luomaan kuvaa koko ilmiöstä.

### **4.3 Aineiston hankinta**

Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä käyttää aineiston hankinnassa yksilöhaastatteluja, ryhmähaastatteluja, dokumenttiaineistoja tai havainnointia eri muodoissaan. Toisaalta eri aineistonkeruumenetelmiä on myös mahdollista yhdistellä toisiinsa (Juuti & Puusa, 2020). Tässä tutkielmassa aineistonhankintamenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu. Näen, että teemat asettavat haastattelutilanteelle väljät kehykset, joiden puitteissa tutkittavien on mahdollista vapaasti kertoa ja tuoda esiin itseään koskevia asioita (Hirsjärvi, & Hurme,

2001, 35). Suunnittelimme teemahaastattelurungon Sanna Junkkilan kanssa etäyhteyden päässä Zoom-verkkokokoustyökalun avulla ja päätimme pitää myös haastattelut yhdessä Zoomissa. Etäyhteydellä toteutettu haastattelu poikkesi kasvokkain toteutetusta haastattelutilanteesta. Etäyhteyden katkeaminen kesken haastateltavan puheen oli suurin riski, ja neuvoimmekin haastateltavia käyttämään esimerkiksi kännykästä jaettua nettiyhteyttä tai sulkemaan videokameran, jos yhteys alkaisi pätkimään. Zoomin etuja oli haastattelutilanteen vaivaton järjestäminen, kun haastattelijat sekä haastateltava pystyivät osallistumaan teemahaastatteluun kotisohvaltaan. Zoomissa pystyi myös tallentamaan haastattelut videokuvalla, mikä helpotti aineiston jälkikäsitelyä.

Haastateltavien valitseminen ei ollut vaikeaa, sillä molemmilla oli selkeä käsitys siitä, että aiheemme vaativat niin kutsutun harkinnanvaraisen näytteen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään harkinnanvaraisen näytteen käsitettä otoksen sijaan, sillä tilastollisen yleistettävyyden sijaan on tarkoitus ymmärtää tapahtumaa syvällisemmin tai etsiä uusia teoreettisia näkökulmia tapahtumiin ja ilmiöihin (Hirsjärvi, & Hurme, 2001, 58–59). Tässä tutkimuksessa haastateltaviksi valikoitui neljä kuvataiteen maisteria, jotka olivat olleet työelämässä yli kymmenen vuotta ja opettaneet kuvataidetta peruskoulussa joko ylä- tai alakoulun puolella. Osa opetti kuvataidetta myös lukiossa. Heillä oli taustansa ansiosta hyvä käsitys tutkittavasta ilmiöstä ja siten heitä haastatteleamalla pääsimme käsiksi tärkeisiin kokemuksiin kuvataiteen arvioinnista.

Laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena saada selville tutkittavien kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Sen vuoksi haastattelutilanne tulisikin pyrkiä luomaan sellaiseksi, että tutkimukseen osallistuvien henkilöiden olisi mahdollista puhua avoimesti omista aiheeseen liittyvistä kokemuksistaan. Tästä syystä tutkijan tulee pysyttäytyä neutraalina ja esiintyä luotettavana sekä luontevana yhteistyökumppanina, joka haluaa vain hyvää tutkimuksen kohteena oleville henkilöille (Juuti & Puusa, 2020). Huomasin haastatteluja tehdessämme, että neutraalin kuuntelijan roolissa pysyttäytyminen oli yllättävän haastavaa, ja vaativan tarkkaavaista keskittymistä tutkittavien kertomuksiin. Teemahaastattelu mahdollisti joustavuudessaan poikkeamisen ennalta suunnitellusta järjestyksestä, jolloin tutkittava sai kertoa asioista haluamassaan järjestyksessä. Tämä asetti omat haasteensa haastattelijalle, sillä täytyi kuunnella herkeämättä, vaatisiko jokin tutkittavan esiin nostama seikka tarkennusta. Haastateltavat olivat myös erilaisia, ja oma haastattelijan rooli oli hieman erilainen riippuen haastateltavasta. Osa haastateltavista puhui paljon ja haastattelijan rooli oli enemmänkin suunnata keskustelua ja palauttaa takaisin tutkimuksen kannalta keskeisiin seikkoihin. Toisaalta osa haastateltavista kaipasi vahvempaa tutkijan roolia ja kysymyspatteristoa, jonka pohjalta keskustelu lähti luontevammin soljumaan.

Aineiston käsittelyn päädyimme tekemään sanatarkalla litteroinnilla siten, että kummatkin tutkijat kirjoittivat aina puolet jokaisesta haastattelusta (Hirsjärvi, & Hurme, 2001, 140). Tutkimusaiheemme kuvataiteen arvioinnista mahdollistivat tämän yhteistyön järjestämisen, joka säästi molempien resursseja. Ilman tätä yhteistyökuviota olisin joutunut toteuttamaan aineiston keruun kyselylomakkeella, joka ei olisi mahdollistanut samalla tavalla tutkittavien oman äänen kuulumista. Silloin tutkittavat olisivat vastanneet kenties suppeammin ja paljon tärkeää tietoa olisi saattanut jäädä saamatta. Analyysivaiheessa olemme molemmat valinneet omiin tutkimuskysymyksiimme sopivat aineistonanalyysimenetelmät ja käsitelleet aineistoa tutkimuskysymystemme suuntaisesti.

#### **4.4 Sisällönanalyysi**

Tässä alaluvussa esittelen analyysin etenemisen tutkielmassani. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukailtu kuvio esittää analyysin etenemisen tässä tutkimuksessa kuviossa 2. Ensin jaoimme Junkkilan kanssa kaikki neljä Zoom-haastattelua puoliksi ja lähdimme tekemään sanatarkkaa litterointia haastatteluista. Pyrimme huomioimaan kaikki haastateltavien sanomat sanat, toistot ja ynähdykset. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä noin viiden tunnin edestä. Lopuksi yhdistimme haastatteluiden puolikkaat litteroinnit, jonka jälkeen kumpikin jatkoi oman analyysinsä parissa.



Kuvio 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen tässä tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Analyysivaiheessa tuotettua aineistoa lähdetään tiivistämään ja viemään abstraktimmalle tasolle. Aineisto skannataan huolellisesti läpi ja siitä pyritään löytämään rakenteellisia tai sisällöllisiä eroja tai yhteneväisyyksiä. Tutkimuskysymykset ohjaavat havaintojen tekemistä. Toisaalta tutkijan oma subjektiivisuus, aiemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat väistämättä tutkimiseen. Paras tapa onkin tiedostaa omat lähtökohtansa ja avata niitä tutkimuksen aineiston tuottamisen ja johtopäätösten tekemisen yhteydessä. Tällainen hallittu subjektiivisuus on yksi tutkimuksen luotettavuuden takeista (Ahonen, 1994, 122). Tulkitessaan aineistoa, tutkija pyrkii tuottamaan uusia näkökulmia aiheeseen. Näkökulmat voivatkin olla sisällöllisesti uusia tai ne voivat esitellä tietyn, aiemmin vähän tutkitun kohderyhmän näkökulmia (Juuti & Puusa, 2020).

Sisällönanalyysissä lähdetään liikkeelle määrittämällä ensin analyysiyksikkö, johon analyysi kohdistuu. Analyysiyksikkönä voi olla yksittäinen sana, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus. Analyysin määrittämiseen vaikuttaa sekä aineiston laatu että asetetut tutkimuskysymykset

(Tuomi & Sarajärvi, 2018). Valitsin tutkimukseni analyysiyksiköksi lauseen ja ajatuskokonaisuuden, joita lähdin tutkimuksessani pelkistämään. Pelkistettävä aineisto oli tässä tutkimuksessa sanatarkasti litteroitu teemahaastattelu. Analyysimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi, joka on perusanalyysimenetelmä laadullisessa tutkimuksessa. Se sopi tutkimukseeni hyvin, sillä se mahdollisti teoriasidonnaisuuden analyysivaiheessa erityisesti ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla sisällönanalyysi on enemmän aineistolähtöistä opettajien nimeämien haasteiden kirjon paljastamisen vuoksi.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) viittaavat Milesiin ja Hubermaniin (1994), jotka ovat kuvanneet aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysiprosessin kolmivaiheiseksi. Ensin on aineiston redusointi eli pelkistäminen, jossa aineistoa tiivistetään ja voidaan pilkkoa osiin. Aineistoissani lähdin tutkimuskysymysten kautta etsimään kuvaavia ilmaisuja. Esimerkit aineiston analyysistä ovat ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta tuotetut. Merkitsin tutkimuskysymyksen pohjalta tutkittavien mainitsemat erilaiset arviointimenetelmät eri värikoodeilla. Tämän jälkeen lähdin listaamaan pelkistettyjä ilmauksia alkuperäisilmausten pohjalta. Taulukko 1 havainnollistaa analyysin redusointivaihetta ensimmäisen tutkimuskysymyksen ohjaamana. Siinä on nähtävissä, miten aineistokatkelmät on muutettu pelkistetyiksi ilmauksiksi ja siitä edelleen tiivistetympään muotoon.

Taulukko 1: Esimerkki aineiston redusoinnista.

ALKUPERÄISILMAUKSET	PELKISTETYT ILMAUKSET
”Tietenki se palaute tulee siellä tunnilla koko ajan keskustelun yhteydessä, et siinä ei tartte erikseen järjestää mitään, et noniin mennäänpä sivuun ja nyt jutellaan, että miten sun työ on menny..”	Palautekeskustelu tunnilla
”Kyllä me niistä aina keskustellaan ja mää annan palautteen, että vois miettiä tuota, ja kattoppa ku hienosti oot tässä oivaltanu.”	Keskustelu Motivointi Kannustaminen
” Voi keskustellaki, ja voi niistä valinnois-taki keskustella.”	Tuntikeskustelu Ohjaaminen
” Tarkkailuhan on siellä, siis opettajahan on läsnä koko ajan siellä, että koko ajanhan me tehään huomioita.”	Tarkkailu

Seuraavassa vaiheessa on aineiston ryhmittely eli klusterointi. Klusterointia olen havainnollistanut taulukossa 2. Ryhmittelyvaiheessa alkuperäisilmaukset käydään tarkasti läpi, ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään eri luokiksi, joista muodostuvat alaluokat. Alaluokat nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokitteluyksikkönä voi olla esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuus, piirre tai käsitys (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Taulukko 2: Esimerkki aineiston klusteroinnista.

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Palautekeskustelu tunnilla Tarkkailu Tuntikeskustelu Ohjaaminen Keskustelu	Ohjaavaa
Kannustaminen	Kannustavaa
Motivointi	Motivoivaa

Kun olin klusteroinut aineiston, siirryin abstrahointi- eli käsitteellistämisvaiheeseen. Siinä ideana on siirtyä alkuperäisistä kielellisistä ilmauksista kohti teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Abstrahointia voidaan tarvittaessa jatkaa niin kauan kuin se aineiston sisällön puolesta

on mahdollista ja järkevää (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Taulukossa 3. olen pyrkinyt havainnollistamana aineiston klusterointia tässä tutkimuksessa. Olen tiivistänyt aineistoa ja päätenyt ryhmittelemään alakäsitteet formatiivisen arvioinnin alle. Olen toteuttanut sisällönanalyysin samalla tavalla myös toisen tutkimuskysymyksen pohjalta edeten tutkittavien ilmauksista kohti abstraktimpaa tasoa.

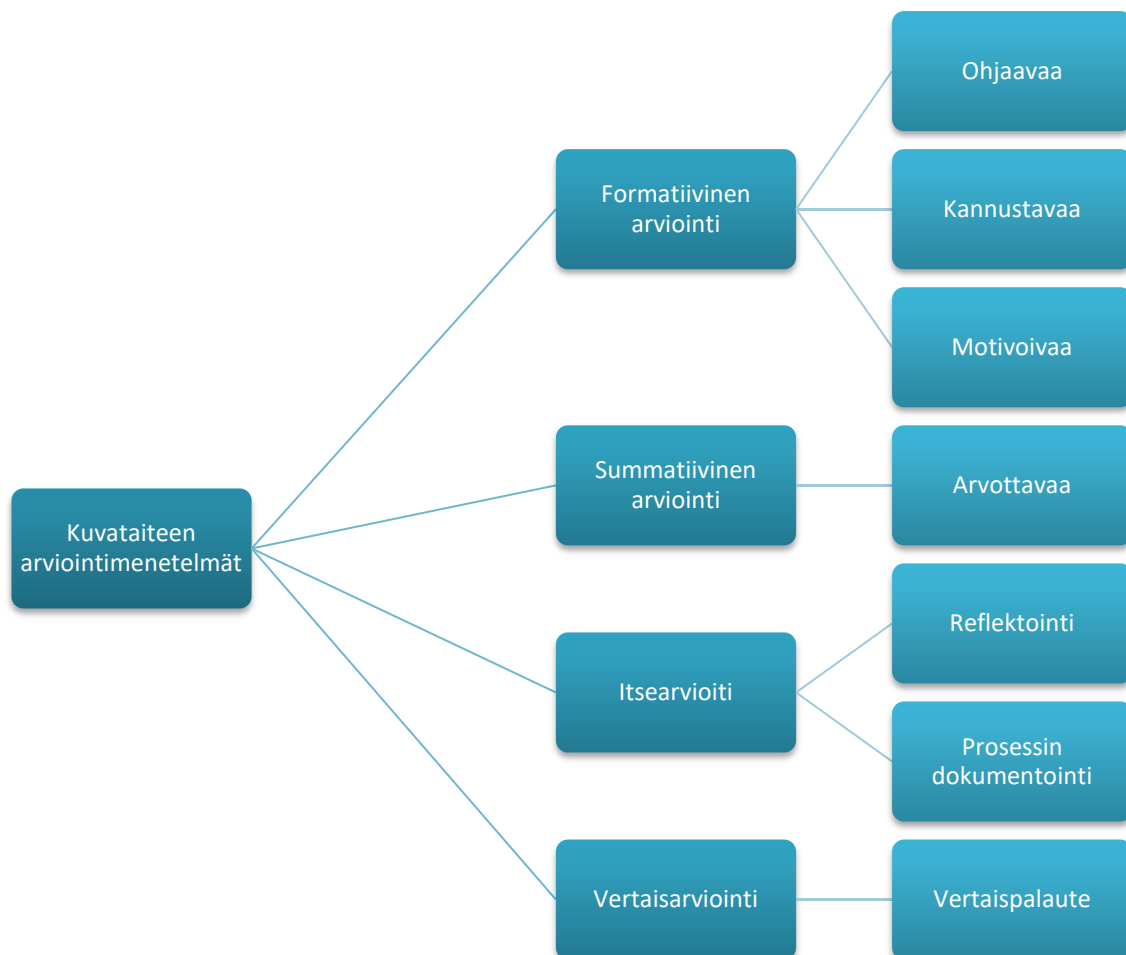
Taulukko 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista.

ALALUOKKA	PÄÄLUOKKA
Ohjaavaa	Formatiivinen arviointi
Kannustavaa	
Motivoivaa	



## 5 Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksen litteroidun haastatteluaineiston analysoin sisällönanalyysimenetelmää hyödyntäen. Päädyin tekemään analyysiprosessin kaksi kertaa, kummallekin tutkimuskysymykselle omansa. Näin pystyin paremmin keskittymään juuri kyseessä olevan tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiin ilmaisiin ja takaamaan laadukkaan lopputuloksen. Olen läpikäynyt haastatteluaineiston useaan otteeseen ja pyrkinyt lukemisen aikana tekemään kriittisiä ja olennaisia havaintoja, jotka vastaavat kuvataidetta opettavien opettajien kokemaa. Tässä luvussa esittelen sisällönanalyysin kautta saadut tulokset, jotka olen laatinut synteeseiksi. Synteesien on tarkoitus koota yhteen aineistosta nousseet pääpointit, ja ne auttavat vastaamaan myös asettamiini tutkimuskysymyksiin (Puusa, 2011, 123). Tuloksia olen havainnollistanut kahden kuvion avulla, joissa havainnollistuvat kuvataidetta opettavien opettajien käyttämät arviointimenetelmät sekä opettajien kokemat haasteet kuvataiteen arvioinnissa.



Kuvio 3. Kuvataiteen arviointimenetelmät

## 5.1 Kuvataidetta opettavien opettajien käyttämät arviointimenetelmät

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa arvioinnin tulee huomioida oppilaan yksilöllinen edistys ja olla luonteeltaan monipuolista. Myös Eisner (2007, 424–425) korostaa arvioinnin monipuolisuuden tärkeyttä, sillä liian suppea arviointi voi tarjota virheellistä tietoa ja olla haitallista. Arvioinnin päämääränä kuvataiteessa on puolestaan tukea kuvan tuottamisen ja tulkinnan taitoja, taiteen ja visuaalisen kulttuurin tuntemuksen, pitkäjänteisten työtapojen ja itse- ja vertaisarviointitaitojen kehittymistä (Opetushallitus, 2014, 47 & 268). Karjalainen (2001, 15) huomauttaa, että kuvataiteessa arviointi ei ole selkeästi mitattavissa kokein, vaan opettajan on itse löydettävä paras keino arvioida oppilaiden tietoja ja taitoja. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni siitä, millaisia arviointimenetelmiä kuvataidetta opettavat opettajat käyttävät kuvataiteen arvioinnissa, sain kuviossa 3. kuvatun laisia vastauksia. Opettajien käytössä olleet arviointimenetelmät noudattelivat ennako-oletuksiani vastaavia perusopetuksen opetussuunnitelmassa määriteltyjä arvioinnin lajeja. Opettajat käyttivät niin opintojen aikaista formatiivista arviointia, mukaan lukien itse- ja vertaisarvioinnin, kuin myös jakson tai kurssin lopuksi hyödynnettävää summatiivista arviointia (Atjonen, 2019; Opetushallitus, 2014). Vaikka formatiivinen arviointi pitää sisällään itse- ja vertaisarvioinnin, katsoin tärkeäksi nostaa ne kuviossa erilleen, sillä opettajat mainitsivat nämä arvioinnin muodot erikseen.

Andrade, Hefferen ja Palma (2014) ovat tutkimuksessaan todenneet formatiivisen arvioinnin sopivan hyvin kuvataiteellisen osaamisen arviointiin, sillä sen avulla on mahdollista kehittää oppilaiden osallisuutta sekä sitoutumista taiteelliseen tuottamiseen. Opettajien on siten mahdollista antaa oikea-aikaista palautetta oppilaan työskentelyn jokaisessa vaiheessa ja kannustaa oppilasta itse- ja vertaisarvioinnin kautta huomaamaan omat osaamisensa aukot ja täydentämään niitä (Andrade, Hefferen & Palma, 2014; Gonzales, 2018). Oikein toteutettuna formatiivinen arviointi mahdollistaa yksilöllisen, kannustavan, ohjaavan ja motivoivan palautteen kohdistamisen oppilaalle myös taiteellisessa oppimisessa (Opetushallitus, 2014). Myös tutkimuksessani opettajat kokivat erityisesti formatiivisen arvioinnin keinot toimiviksi kuvataiteen arvioinnissa. He kuvailivat opetuksen aikaista arviointia esimerkiksi erilaisina vapaamuotoisina keskusteluina oppilaiden kanssa, joissa oli mahdollista antaa välitöntä palautetta oppilaan työskentelystä ja ohjata tarvittaessa. Opettajat saattoivat antaa oppilaalle myös palautetta sillä ajatuksella, että oppilas voi halutessaan tarttua siihen, mutta kuitenkin oppilas tekee lopullisen päätöksen omasta työstään. Formatiiivinen arviointi kattoi alleen oikeastaan kaiken tuntien aikana käydyistä keskusteluista itse- ja vertaisarviointeihin. Formatiiivinen arviointi näyttäytyy seuraavassa aineistolainauksessa:

*” Kyllä me niistä aina keskustellaan ja mä annan palautteen, että vois mieltä tuota ja katoppa ku hienosti oot tässä oivaltanu ja niin pois päin, et se, se tulee se semmonen, ää, sanallinen palaute tulee siellä tunneilla joka kerta.” 01*

Vastoin ennako-oletuksiani opettajat eivät kokeneet arviointimenetelmien olevan riittämättömiä kuvataiteellisen osaamisen arvioimiselle, vaikka Boughton (2004, 587) on esimerkiksi kritisoinut varsinkin summatiivisen arvioinnin mahdollisuuksia taiteellisen osaamisen arvioinnissa. Tutkittavat ottivat summatiivisen arvioinnin puheeksi etenkin arvottaessaan oppilastöitä kahdenkeskisissä arviointikeskusteluissa. Tällöin opettajat toimivat Räsänen (2008) hahmotteleman taidekriitikko-opettajan tavoin pyrkien kysymään oppilaalta ensin, mitä hän teoksellaan tavoitteli ja keskustelemalla niin prosessista kuin varsinaisesta lopputuotoksesta. Lopuksi opettaja huomioi nämä seikat ja antaa arvosanan summatiivisena arviona siitä, miten hyvin oppimisen tavoitteet on saavutettu. Alla ote opettajan toteuttamasta arviointikeskustelusta:

*” Ja panna työt, valmiit ihan sillälaililla lattialle riviin sillälaililla kahestaan jutellaan niistä sitten ja saa kertoa omia mielipiteitään ja mä kerron omia mielipiteitä, ja oon sitten sanon että tuossa sää oot lähteny hyvään suuntaan, et tuo on mun mielestä hyvin mielenkiintosta ja tuota olis voinu vielä vähän parantaa ja miksi tää on näin kesken ja muistan kyllä kun sää katoit vaan kännykkää etkä keskittyny töihin ja tämmöstä vastaavaa, että niistä pystytään keskustelemaan monella lailla.” 04*

Esimerkkilainauksessa opettaja on varannut ajan oppilaan kanssa käytävälle kahdenkeskiselle arviointikeskustelulle. Opettaja on ensin pyytänyt oppilasta asettelemaan kaikki jakson aikana tehdyt työt esille ja kertomaan niistä omin sanoin opettajalle. Tämän jälkeen opettaja on antanut palautteen tehdyistä töistä ja arvioinut myös oppilaan työskentelyprosessia. Kuvauksesta käy hyvin ilmi, miten tärkeää tällainen keskustelu on myös kokonaisvaltaisen kuvataideoppimisen näkökulmasta. Oppilas pääsee vielä kerran kunnolla palaamaan töidensä äärelle ja sanoittamaan niihin liittyviä tunteita. Kuvataide jää helposti tuotospainotteiseksi, mutta juuri tällaisten keskustelujen kautta on mahdollista nostaa myös työskentelyprosessin tärkeyttä esiin ja antaa oppilaalle mahdollisuuden puhua omista kuvistaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa itse- ja vertaisarviointi on nostettu keskeisiksi opetuksen tavoitteiksi. Hartikainen ja Suvanto (2017, 176) näkevät itse- ja vertaisarvioinnin mahdollisuutena rikastaa ja tuoda taideoppimisen ulottuvuudet konkreettiselle tasolle. Näitä ulottuvuuksia

ovat visuaalinen havaitseminen ja ajattelu, kuvallinen tuottaminen, visuaalisen kulttuurin tulkinta sekä esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen. Itsearviointi näyttäytyy kuvataiteesakin oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun edistäjänä, joka auttaa oppilasta hahmottamaan oman kehityksensä ja kehityskohteensa. Toisaalta itsearviointi pyrkii myös sitouttamaan oppilaan työskentelyynsä (Opetushallitus, 2014). Karjalainen (2001) näkee itsearvioinnin opettajalle tärkeänä työkaluna, joka antaa hänelle tietoa oppilaan ohjaustarpeesta. Tutkimuksessa haastattelemani opettajat nostivat esille myös portfolion teettämisen ja se onkin yksi vaihtoehto kuvataiteen arvioinnin toteuttamiseen. Yksinkertaisimmillaan portfolion voidaan ajatella toimivan kuvataideteiden säilytyspaikkana, mutta Boughtonin (2004) ja Lindströmin (1998) mukaan portfolion pitää olla oppilaan itse luoma ja sisältää esimerkiksi luonnoksia oppilaan töistä ja kriittistä reflektioita niistä.

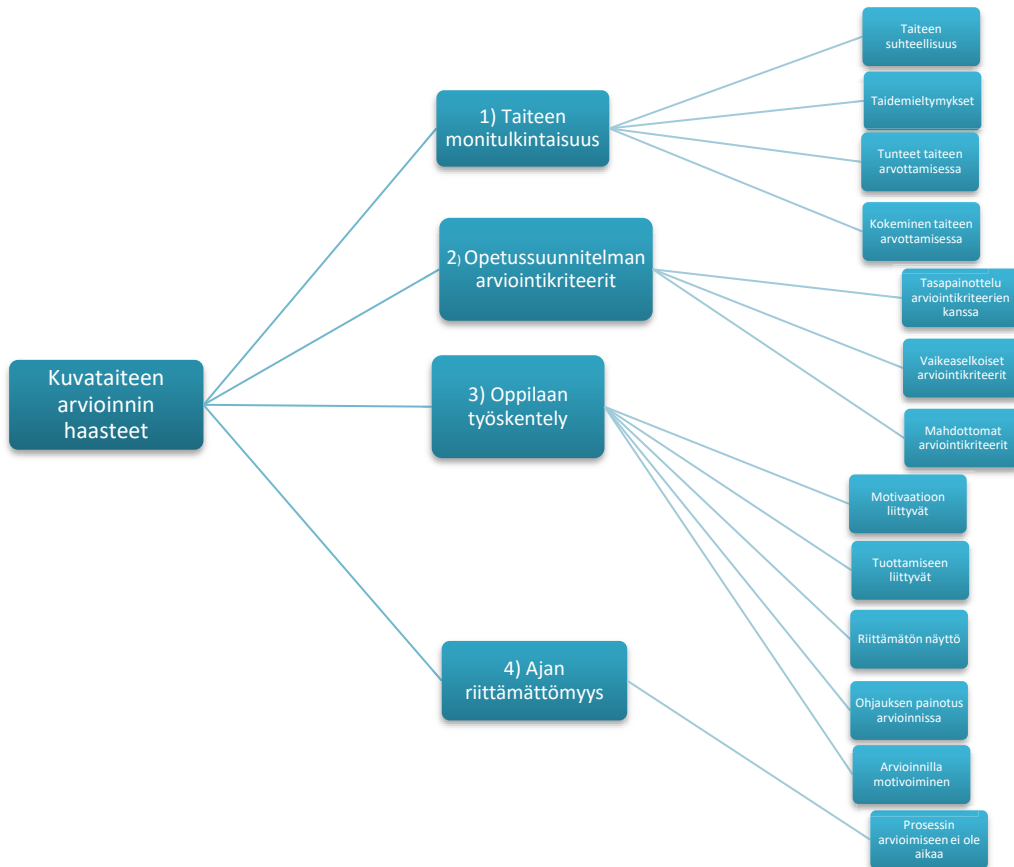
Myös vertaisarviointi kuuluu keskeisenä kuvataiteen arviointimenetelmien työkalupakkiin. Se tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden harjoitella taidekritiikin peruskäsitteitä ja kehittää vuorovaikutustaitoja (Räsänen, 2008, 236–237). Soep (2004b, 676) viittaa Kakan tutkimukseen viidesluokkalaisten vertaispalautteesta, jossa havainnoitiin oppilaiden toisilleen antamaa keskusteltavaa palautetta kuvataiteen tuntien aikana. Vertaisten keskusteluissa puhuttivat aihe ja tehtävän vaikeustaso, mutta oppilaat tarjosivat toisilleen myös neuvoja ja ilmaisivat turhautumista sekä kysyivät toisiltaan kysymyksiä. Nämä ovat tärkeitä taitoja, joita vertaisarvioinnin kautta on mahdollista harjoitella. Opettajat nostivat haastatteluissa esiin itse- ja vertaispalautteen arviointimenetelminä, ja kuvasivat toteuttaneensa sitä niin suullisesti kuin kirjallisestikin.

*” Ollaan niinku vaiheltu töitä ja sitten ne ovat kirjottaneet niistä arvion ja sitten on myöskin ollu kiva, kiva kun ne on lukenu sen, sitten tommostet niinku et mitä siinä näkee myös sen moninaisuuden, että voi ymmärtää hyvin eri tavalla sitä taidetta ja vaikka ihan päinvastasesi eikä se oo väärin.”03*

*” Oppilaista saa nykyäänki aika hyvin semmosta puhetta ulos, että ne pystyy arvoimaan niinku omia töitään ja sitten tuota kavereitten töitä.” 04*

Opettajien kuvauksissa näkyy erilainen tapa lähestyä itse- ja vertaisarviointia. Toinen opettaja pyrkii mahdollisimman sensitiivisesti lähestymään arviointia. Hän haluaa luoda tilanteesta turvallisen ja antaa oppilaiden vaihtaa töitä ja ensin kirjoittaa arvostelun paperille. Sen jälkeen arvostelut on jaettu yhteisesti lukemalla ne ääneen. Opettaja on pitänyt vertaisarviointia tärkeänä, sillä se on tehnyt oppilaille konkreettisesti näkyväksi taiteen moninaisuuden ja kuinka jokainen katsoja rakentaa omia käsityksiä tehdyistä töistä. Toisessa lainauksessa näkyy myös

se, että opettaja pitää ylipäänsä tärkeänä sitä, että oppilaat osaavat sanoittaa omia ja toistensa töitä.



Kuvio 4. Kuvataiteen arvioinnin haastekohdat.

Kuvataiteen arvioinnin haasteet kuvataidetta opettavien opettajien kokemuksissa näyttäytyivät tutkimuksessa seuraavanlaisina: 1) taiteen monitulkintaisuus 2) opetussuunnitelman arviointikriteerit 3) oppilaan työskentely ja 4) ajan riittämättömyys. Seuraavaksi esittelen tutkimustulokset näiden sisällönanalyysin avulla muodostettujen pääluokkien avulla.

## 5.2 Taiteen monitulkintaisuus

Kuvataidetta opettavien opettajien tärkeäksi näkemykseksi nousi taiteellisen työn luonne. Esittelen teoreettisessa viitekehyksessä erilaisia määritelmiä taiteelle eri aikoina ja selvää on, että jokaisella ihmisellä on omanlaisensa taidemieltymykset ja käsityksensä siitä, mikä on taidetta. Myös Räsänen (2008) hahmottelemisissa taidekasvatustalle tulee hyvin esille opettajien eri-

laisten taidekäsitteiden vaikutukset kuvataiteen opettamiseen sekä arviointiin. Suurin osa opettajista on kuitenkin eklektikkoja eli he pyrkivät yhdistelemään eri taidetraditioiden parhaita puolia opetuksessaan (Räsänen, 2008, 85). Peruskoulussa opetettavan oppiaineen nimi on kuvataide, joka sisältää sanan taide. Se kertoo jokaiselle, niin opettajalle kuin oppilaallekin, että liikutaan taiteen rajapinnoilla, jolloin taiteen kautta on mahdollista ilmaista itseään ja kasvaa ihmisenä. Liikutaankin hyvin herkällä alueella, kun lähdetään arvottamaan jotain sellaista, mikä on syntynyt ihmisestä itsestään, taiteellisen työskentelyn seurauksena. Sen vuoksi opettaja joutuu jokaisen työn kohdalla pohtimaan omaa lähtökohtaansa taiteen tuntijana ja arvottajana.

*” Kyse on tietyllä tapaa myöskin niinku mielipide-eroista ja makuasioista sillä lailla, että tavallaan, mitä mä itse arvostan, mitä pidän niinku, tavallaan mun pitää yrittää se niinku unohtaa sillä lailla ja nähdä se sillä lailla niinku yleisemmällä tasolla niin se on joskus kyllä vähän vaikeeta ” 04*

Katkelma paljastaa arviointia suorittavan opettajan ajatuksia oppilastaiteen arvottamisesta ja erityisesti taiteeseen liittyvistä haasteista. Taiteen tekijän ajatukset ja tavoitteet ovat tärkeitä opettajan tehdessä arviointia, sillä ne saattavat poiketa opettajan ajatuksista ja paljastaa jotain esimerkiksi prosessista, mikä ei välity suoraan teoksesta. Toki esimerkiksi tähän tutkimukseen osallistuvilla opettajilla on muistissaan laaja taiteen kuvarepertuaari, joka auttaa opettajaa tekemään tarkkoja ja täsmällisiä huomioita oppilaiden teoksista ja prosesseista. On kuitenkin huomattava, että lainauksen opettaja kokee aiheen hankalaksi, vaikka tiedostaa sen olemassaolon. Hän pyrkiikin analyttisesti tarkastelemaan teosta ja erottamaan siitä omat henkilökohtaiset mielityksensä. Aihe on kiinnostava ja ajatuksia kutkuttava. Onko koskaan mahdollista tarkastella taidekuvia jotenkin täysin objektiivisesti, vain tavoitteiden suuntaisesti, vai sisältyykö arviointiin aina jonkin verran ihmistä itseään?

### **5.3 Opetussuunnitelman arviointikriteerit**

Perusopetuksen opetussuunnitelman kuvataiteen arviointikriteerit 6. luokan päätteeksi arvosalalle kahdeksan näyttäytyvät ensikatsomalta melko monimutkaisilta ja tulkinnanvaraisilta. Taideoppimisen ulottuvuuksia on opetussuunnitelmassa neljä ja ne jakautuvat edelleen pienempiin tavoitteisiin. Tavoitealueisiin on lisätty sisältöalueet sekä arvioinnin kohteet oppimisessa. Näiden yhteyteen on lisätty myös hyvän osaamisen kriteerit sanallisesti (Opetushallitus, 2014, 269). Arviointia helpottamaan Opetushallitus (2020) on julkaissut arviointikriteeristöt myös arvosalalle 5, 7 ja 9, jotka otetaan käyttöön syksyllä 2021. Uusien kriteerien tarkoitus on ennen

kaikkea lisätä oppilaiden yhdenvertaisuutta ja koulutuksellista tasa-arvoa. Uudet kriteerit tavoittelevat keskenään vertailukelpoisempia arvosanoja, jotka vaikuttavat erityisesti jatkokoulutukseen hakeutumisessa.

Arviointikriteereissä käytetään esimerkiksi sanamuotoja ”osaa tehdä monipuolisia havaintoja, osaa kuvailla havaintojaan, osaa ilmaista havaintojaan, osaa soveltaa materiaaleja, tekniikoita ja ilmaisukeinoja kuvallisessa tuottamisessa, jne”. Arviointikriteerit jättävät opettajan kuitenkin melko yksin, kun ajatellaan esimerkiksi, mitä ovat ne tekniikat ja materiaalit, joita oppilas osaa monipuolisesti soveltaa kuvallisessa tuottamisessa tai millaisia esteetikon havaintoja oppilas osaa tehdä katsoessaan erilaisia kuvia (Opetushallitus, 2014, 269). Varsinkin luokanopettajille, joilla ei ole esimerkiksi minkäänlaista harrastuneisuutta tai lisäkoulutusta, voi olla haastavaa lähteä tältä pohjalta tekemään kuvataiteen arviointia. Myös kaikki tähän tutkimukseen haastateltavat kokivat enemmän tai vähemmän haastavaksi opetussuunnitelman arviointikriteerit, tosin hieman erilaisista syistä.

Haastateltavat opettajat kokivat perusopetuksen opetussuunnitelman arviointikriteerit joko vaikeaselkoisina, hankalasti ymmärrettävinä tai oppilaan mahdottomina saavuttaa. Opettajat kokivat myös joutuvansa tasapainottelemaan kriteerien välillä ja punnitsemaan painotuksia eri taitteen ulottuvuuksien välillä. Opetussuunnitelman sisältö näyttäytyi myös hyvin laajana, joten jonkinlaista arvottamista jouduttiin tekemään.

*”Se on hyvin suppea, muutamalla lauseella siellä se hyvän osaamisen taso, kasin taso, ja sitte nekin on niin hienoja mitä siihen kasiin on, että eihän niihin kukaan pääse.” 02*

*”Nyt ku on tullu nää uudet arviointikriteerit ja kaikki tavoitteet ja tällaset, niin ne ehkä johdattaa vähän harhaan. Ne on niin hienoja termejä siellä, että aah, että tota, mm, enpä taida tajuta oikeen kukaan. --Kymppi on melkeen mahoton saada, semmosta ihmistä ei taida ollakkaan, että joka sais niillä, niillä kriteereillä sen kympin.” 03*

Ensimmäisessä katkelmassa opettaja kuvaa arvosanan kahdeksan tason liian vaativaksi, eikä pidä niitä sellaisina, että oppilas voisi ne saavuttaa. Toisessa katkelmassa opettaja kuvaa kriteereitä vaikeaselkoisiksi ja harhaanjohtaviksi. Opettaja näkee, että arviointikriteerit eivät ole oikein sovellettavissa sellaisenaan opetukseen ja siksi ne aiheuttavat tuskastuneita ajatuksia. Toi-

saalta opettaja nostaa katkelmassa esiin myös kympin kriteerien mahdottomuuden. Hänen mukaansa ei ole sellaista oppilasta, tai edes taideopettajaa, joka voisi saavuttaa opetussuunnitelman kriteerien avulla arvosanan kymmenen.

#### 5.4 Oppilaan työskentely

Kolmas arvioinnin haaste kuvataiteessa opettajien kokeman mukaan on oppilaiden työskentelyyn liittyvät haasteet. Työskentelyyn liittyvät haasteet olivat hyvin moniulotteisia ja toisaalta myös hyvin käytännönläheisiä. Kuten kuvioista käy ilmi, haasteet liittyivät motivaatioon, tuottamiseen, riittämättömään näyttöön, ohjauksen painotukseen arvioinnissa sekä arvioinnilla motivoimiseen. Motivaatioon liittyvillä haasteilla viitataan tässä tutkimuksessa sellaisiin tilanteisiin, joissa opettajat viittasivat esimerkiksi oppilaiden heikkoon osallistumiseen tunneilla ja toisaalta huonoon motivaatioon. Oppilaan asenne saattoi myös olla heikko, mikä näkyi helposti myös tuottamiseen liittyvissä haasteissa tai näytön puuttumisena.

*”Siellä on niitä, jotka tuota, aa, niitä vaan koulu ahistaa, nii ei ne sitten kyllä rupee tekemään omatoimisesti tai ees ryhmässä.” 02*

*”No varmaan ongelmallisin tilanne on varmaan se, että oppilas ei oikeen kunnolla viitti tehä niitä töitä ja sitten se hän kuitenkin olettaa, että hän saa sen hyvän numeron.” 03*

Opettajien haastattelukatkelmissa näkyy oppilaan motivaatioon ja tunnilla työskentelyyn liittyviä haasteita. Opettaja koki haastavaksi, jos oppilas ei ollut juurikaan kiinnostunut tekemään töitä yksin tai edes ryhmätyöskentelytilanteissa. Silloin opettaja joutui pohtimaan, miten saada oppilas ylipäänsä osallistumaan ja miten osallistumattomuus vaikuttaa arvioinnissa. Toisaalta toisessa katkelmassa näkyy myös opettajan pohdinta siitä, miten oppilaan käsitys omasta arvosanasta oli vinoutunut ja oppilas odotti saavansa hyvän arvosanan pelkästään hutaistemalla työt valmiiksi.

Opettajien mainitsemia tuottamiseen liittyviä haasteita olivat myös oppilaiden pysyttelemisen mukavuusalueella, jolloin oppilas ei ottanut lainkaan riskejä tuottamisessa. Ottamalla riskejä tuottamisessa oppilas kuitenkin osoittaa tärkeitä taitoja, joita esimerkiksi Lindström (1998) pitää arvioinnin kannalta keskeisenä. Lindström painottaa, että kuvataiteellisten ongelmien keksimiseen ja uusien ratkaisujen kokeiluun tarvitaan riskinotonhalua sekä rohkeutta.



*”Kaikkeen täytyy vähän niinku varauksella ottaa, jos luulee jonku oppilaan tehneen mahtavan keksinnön, niin voi olla, että se on vaan taitavasti käyttäny googlea tai sitte jotain pinterestiä tai jotain muuta.” 04*

Opettajat mainitsivat myös, että oppilaan luovan panoksen arviointi oli haastavaa, sillä ei voinut olla täysin varma siitä, onko oppilas itse tutkimisen ja kokeilemisen kautta onnistunut esimerkiksi yhdistelemään värejä luovalla tavalla vai onko oppilas lainannut idean jonkin netistä poimitun kuvan pohjalta. Luovuus on kuitenkin yksi tärkeä kriteeri kuvataiteen arvioinnissa ja se juontuu lasten itseilmaisua korostavasta taidekasvatuksen perinteestä (Pääjoki, 1999, 32; Räsänen, 2008, 83). Myös Boughton (2013) näkee luovuuden yhtenä tärkeimmistä taidekasvatuksen tavoitteista, mutta toisaalta myös vaikeimpana asiana arvottaa.

Myös oppilaiden epätasainen suoriutuminen eri tehtävätyypeissä oli opettajille arvioinnin haastekohta. Opettajat joutuivat pohtimaan esimerkiksi sitä, miten toimia tilanteessa, jossa oppilas suoriutuu hyvin eritasoisesti kuvataiteen tehtävistä. Opettaja kuvasi esimerkiksi tällaisen tilanteen:

*”Mää teetätän aika laajalla skaalalla erilaisia tehtäviä, niin se on tosi hankalaa, et jos joku on hirveen hyvä tekemään jotakin, et on niinku, sanotaan vaikka nyt 10 työ joku siellä ja sit saattaa olla seiskaa, kasia joku eri tekniikalla tehty työ, nii se et, et se painotus, että miten mää nyt tämän laitan.”01*

Toisaalta arvioinnin haasteena oli myös puuttuva näyttö eli oppilas ei ollut saanut esimerkiksi töitä valmiiksi ja siten hänen suorituksensa olivat jääneet vajaiksi. Opettajat suhtautuivat asiaan eri tavoin. Osalle oli tärkeää, että kaikki työt oli tehty ja osa näki, että töiden laadukkuudella oli enemmän painoarvoa tällaisessa tilanteessa. Eli jos oppilas oli hidas tekijä, eikä saanut valmiiksi kaikkia töitä, mutta teki ne huolella, oli hänellä mahdollisuus saada ihan hyvä arvosana.

Oppilaan työskentelyyn liittyvissä haasteissa mainittiin myös ohjauksen painotus arvioinnissa. Opettaja pohti, että miten hän arvioi esimerkiksi kahta samantasoisesti suoriutunutta opiskelijaa, joista toinen on tehnyt työt itsenäisesti ja toinen on tarvinnut paljon opettajan ohjausta, mutta päässyt lopulta hyvään tulokseen. Olisiko tilanteessa reilua huomioda ohjauksen merkitys arviointia tehdessä vai olla vain tyytyväinen, että oppilas on osannut ottaa neuvon ohjeista? Joka tapauksessa tämä nähtiin yhtenä arvioinnin haastekohtana.

Viimeisenä oppilaan työskentelyyn liittyviä haasteita oli arvioinnilla motivoiminen eli opettaja pohti antaako oppilaalle hieman paremman arvosanan sen vuoksi, että oppilas kokisi onnistumisen kokemuksia ja innostuisi kuvataiteesta enemmän. Toisaalta opettaja pohti sitä, että toimiakseen oppilaan täytyi itse uskoa tehneensä tarpeeksi ansaitakseen arvosanan. Muuten kävisi helposti niin, että koko oppiaine kokisi oppilaan silmissä inflaation ja oppilas ajattelisi, ettei kuvataiteessa tarvitse tehdä mitään saadakseen hyvää numeroa.

## 5.5 Ajan riittämättömyys

Eräs tutkittavien esiin nostama haaste oli kuvataiteen tuntien vähäisyys, joka oli suoraan yhteydessä kuvataiteen arviointiin. Opettajat kokivat, että varsinkin portfolioityylinen oppimisprosessin arviointi on todella aikaa vievää (Lindström, 1998). Opettajat kokivat, että on parempi hyödyntää tunnit ensisijaisesti taiteen tekemiseen ja opettamiseen kuin esimerkiksi yhteiseen arviointiin. Sen sijaan opettajat pyrkivät varaamaan aikaa arviointikeskusteluille oppilaiden kanssa, jossa käytiin läpi oppilaan onnistumisia ja kehittämistarpeita. Arviointikeskustelut keskittyivät kuitenkin lähinnä päättöarviointeja varten. Toisaalta opettajat kokivat, että heillä tulee luontevasti tuntien lomassa annettua formatiivista arviointia keskustelevien tuntien ansiosta.

*”Mää arvioin, yritän arvioida sitä prosessia, että siellä siks on oltava jonkun näkönen portfolio -- mutta se, kaikki nää vaatis ihan hirveesti aikaa” 02*

Opettajan katkelmassa käy hyvin ilmi kentän opettajien ahdinko liian vähäisistä tuntimääristä. Opettajien ei ole mahdollista toteuttaa esimerkiksi kattavaa portfolioarviointia, sillä sellainen työskentely vaatii opettajalta sekä oppilailta paljon resursseja. Toisaalta portfolio työskentely mahdollistaisi kokonaisvaltaisemman arvioinnin kuvataiteessa, sillä siihen voisi liittää kaikenlaista materiaalia havainnollistamaan koko oppimisprosessia (Boughton, 2004; Lindström, 1998).

## 6 Pohdinta

Tutkielmani tavoite oli tutustua opettajien kokemuksiin kuvataiteen arvioinnista, ja se pyrkii antamaan vastauksen siihen, millaisia arviointimenetelmiä kuvataidetta opettavat opettajat hyödyntävät kuvataiteen arviointia tehdessään. Toinen tutkimuskysymykseni tarkasteli kuvataiteen arvioinnin haasteita opettajien kokemana. Halusin tämän tutkimuskysymyksen kautta selvittää, mitkä ominaispiirteet kuvataiteen arvioinnissa vaikeuttavat opettajan arviointityötä pitkänkin työkokemuksen jälkeen. Tutkimusaiheeni on tärkeä, sillä se auttaa hahmottamaan kuvataiteen arviointiin liittyviä ominaispiirteitä ja pohtimaan sellaisia arviointikäytänteitä, jotka parhaiten soveltuvat kuvataiteellisen osaamisen ja oppimisen arviointiin. Esittelen tässä viimeisessä luvussa tuloksista johdetut johtopäätökset sekä tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvää pohdintaa.

### 6.1 Johtopäätökset

Arvioinnin keskeinen tehtävä on pyrkiä edistämään oppilaan oppimista ja siksi koulun arviointikulttuuri pyritään tekemään rohkaisevaksi ja oppilaan osallisuutta vahvistavaksi. Oppiminen tehdään näkyväksi oppimisen jokaisessa vaiheessa, jotta oppilas pystyy tarkastelemaan oppimistaan suhteessa tavoitteisiin ja siten kehittymään myös itsearviointitaidoissaan (Opetushallitus, 2014). Olin aiemmin alkanut pohtimaan sitä, millaisena arviointi näyttäytyy kuvataiteen oppiaineen kontekstissa, sillä itse koen aiheen vaikeaksi. Tutkimuksessa selvisi, että opettajat käyttävät perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritettyjä arviointimenetelmiä monipuolisesti eivätkä kokeneet niiden olevan sopimattomia kuvataiteen arvioimiseen. Opettajat käyttivät summatiivista arviointia kahdenkeskisten arviointikeskusteluiden muodossa, jossa oppilaan oma tavoitteenasettelu oli mahdollista ottaa huomioon arvosanaa punnittaessa. Opettajat suosivat tutkimuksen mukaan myös formatiivista arviointia, sillä se liittyi luontevasti oppituntien rakenteeseen. Formattiivinen arviointi toimii hyvin oppilasta ohjaavana ja kannustavana arviointimenetelmänä oppimisprosessien yhteydessä. Opettajat tukeutuivat paljon erityisesti keskusteluun oppituntien aikana. Myös vertaisarviointi mainittiin, tosin opettajat kokivat, että sekin tulee usein luonnollisesti pakottamatta oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tuntien puitteissa. Oppilaat ovat opettajien mielestä luonnostaan kiinnostuneita toistensa töistä ja antavat niistä myös palautetta. Osa opettajista mainitsi toteuttavansa itse- ja vertaisarviointia suullisesti tai kirjallisesti siten, että oppilas avaa oman työskentelynsä taustoja ja toisaalta antaa myönteistä palautetta luokkakaverille. Hyödyntämällä monipuolisia arviointimenetelmiä opettajien

oli mahdollista saada mahdollisimman eheä ja kokonaisvaltainen käsitys oppilaan oppimisesta kuvataiteessa.

Opettajien kokemat haasteet näyttäytyivät tutkimustuloksissa seuraavanlaisina: 1) taiteen monitulkintaisuus 2) opetussuunnitelman arviointikriteerit 3) oppilaan työskentely ja 4) ajan riittämättömyys. Taiteen monitulkintaisuudella viitataan taiteen luonteeseen. Taide on jossain määrin aina subjektiivista ja peilautuu jokaisen yksilön omiin mieltymyksiin ja käsityksiin taiteesta. Taide näyttäytyy avoimena käsitteenä, joka määrittyy historiallisesti ja kulttuurisesti. Räsänen (2011a) on myös tutkinut, että opettajien ja oppilaiden taidekäsitykset eroavat yleensä toisistaan merkittävästi. Tämän vuoksi opettajat kokivat tutkimuksessani oppilastöiden arvottamisen haasteellisena, sillä vaatii erityistä ponnistelua pyrkiä tarkastelemaan oppilaan työtä yleiseltä tasolta objektiivisesti, asettamalla omat mieltymykset syrjään ja myös ottamalla huomioon oppilastaiteilijan lähtökohdan. Toinen haaste liittyi opetussuunnitelman arviointikriteereihin, jotka koettiin vaikeaselkoisina ja toisaalta myös täysin mahdottomina. Opettajat miettivät sitä, onko kenenkään todella mahdollista saavuttaa asetettuja kriteerejä. Toisaalta osa opettajista näki, että kriteerit olivat enemmänkin kehys, josta voi tarpeen mukaan joustaa.

Oppilaan työskentelyyn liittyi monenlaisia haasteita. Haasteet liittyivät tässä kategoriassa oppilaan motivaatioon, tuottamiseen, riittämättömään näyttöön, ohjauksen painotukseen arvioinnissa sekä arvioinnilla motivoimiseen. Opettajat kokivat arvioinnin vaikeaksi, jos oppilas ei ollut lainkaan motivoitunut työskentelyyn tai jos oppilas ei kyennyt tekemään vaadittavia töitä. Silloin opettajalta jää puuttumaan näyttöä, johon perustaa arviointi. Toisaalta haastavaa oli myös se, jos oppilas suoriutui hyvin epätasaisesti eri tehtävistä ja opettaja joutui punnitsemaan tehtävien painotusten välillä arvosanaa miettiessään. Myös nykyajan mediakulttuuri on opettajien mukaan tuonut haasteita kuvataiteen arvioimiseen oppilaan oman luovan panoksen näkökulmasta. Opettajien arvioinnin pulmakohтия oli myös se, miten opettaja arvioi kahden oppilaan samantasoista suoritusta, jossa toinen oppilas on tehnyt työn varsin itsenäisesti, ja toinen on tarvinnut runsaasti opettajan ohjausta. Viimeinen oppilaan työskentelyyn liittyvä haaste liittyi arvosanalla motivoimiseen, jolloin opettaja punnitsee motivoinnin ja arvosanan ansaitsemisen kysymyksiä tehdessään arviointia.

Viimeinen haastenäkökulma liittyi yksinkertaisesti ajan riittämättömyyteen olemassa olevien tuntien puitteissa. Opettajat kokivat, että he haluavat käyttää ajan mahdollisimmat pitkälti op-

pilaan kuvalliseen tuottamiseen ja olivat valmiita tinkimään arviointiin käytettävästä ajasta. Esimerkiksi portfolioarviointi koettiin hyväksi keinoksi tallentaa oppilaan koko oppimisprosessi luonnoksineen ja muine ideoineen, mutta toisaalta sen nähtiin vaativan kohtuuttomasti aikaa.

Alun perin ajattelin, että opettajat olisivat kokeneet arvioinnin haasteet suhteessa käytössä oleviin arviointimenetelmiin. Ennen tutkimukseen ryhtymistä ajattelin, että opettajat kokisivat taiteellisen tiedon mittaamisen jotenkin haastavaksi, kuten tutkimuskirjallisuus antoi ymmärtää (Soep, 2004a; Graham, 2019). Kuitenkin sisällönanalyysi paljasti arvioinnin todelliset haastekohdat, jotka tähän tutkimukseeni haastatellut kuvataidetta opettavat opettajat nostivat esiin. Opettajat mainitsivat kuvataiteen arvioinnin olevan todella vaikeaa ja jopa ikävää, minkä esimerkiksi Soep (2004) nostaa myös esiin.

## **6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tässä alaluvussa pohdin tutkimukseni luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan usein validiteetista, jolla tarkoitetaan tutkimuksen kriittistä tarkastelua ja sitä, onko tutkimus ylipäänsä pätevä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Pätevyyden sijaan voidaan puhua myös uskottavuudesta tai vakuuttavuudesta, jotka myös Juuti ja Puusa (2020) nostavat omassa pohdinnassaan esiin (Juuti & Puusa, 2020; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Juuti ja Puusa (2020) tiivistävät luotettavuuspohdinnan kolmen käsitteen avulla, joita ovat uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys. Pohdin seuraavaksi näiden toteutumista tässä pro gradu -tutkielmassa.

Juuti ja Puusa (2020) mieltävät uskottavuuden siltä pohjalta, miten hyvin tutkimusta lukevat kollegat ja muut tutkimuksen piiriin etsiytyneet uskovat tutkimustulokset tosiksi ja luottavat siihen, että aineisto on tuotettu asianmukaisesti sekä analysoitu huolella. Myös Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1994, 129) kuvaavat laadullisen aineiston ja siitä tulkinnan avulla löydettyjen merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuuden riippuvan siitä, miten hyvin ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä ja toisaalta sitä, missä määrin ilmaisut vastaavat teoreettisia lähtökohtia (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1994, 129). Luotettavuus viittaa puolestaan siihen, että tutkija kykenee vakuuttamaan lukijan ammatitaidostaan. Luotettavuus näyttäytyykin kaikissa niissä valinnoissa, joita tutkija on tehnyt tutkimuksen puitteissa, kuten luodessaan tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen tai päättäessään tutkimuksensa metodologisista ratkaisuksista (Juuti & Puusa, 2020). Mielestäni olen tutkijana on-

nistunut tekemään metodologisesti järkeviä valintoja, joilla olen päässyt käsiksi tutkimuskysymysten kautta olennaiseen tietoon. Teemahaastattelu toimi hyvin aineiston tuottamisen menetelmänä, varsinkin verrattuna alkuperäiseen ajatukseeni tuottaa aineisto kyselyn avulla. Kysely olisi ollut kankeampi verrattuna teemahaastattelun joustavuuteen ja tutkittavien oman äänen kuulemisen mahdollistamiseen. Myös laadullinen lähestymistapa on ollut omiaan tässä tutkimuksessa, ja fenomenologian avulla olen päässyt kokemusten kautta tutustumaan arviointiin opettajien kokemana. Toisaalta en ole täysin varma, miten hyvin fenomenologinen tutkimusote toimii ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla, sillä siinä kiinnostus ei varsinaisesti ole opettajien kokemuksissa arviointimenetelmien käytettävyydestä kuvataiteen arvioinnissa.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijana olen pyrkinyt syvällisesti ymmärtämään haastateltavien kokemuksia kuvataiteen arvioinnista mahdollisimman hyvin, mutta on silti mahdotonta saavuttaa täydellistä ymmärrystä, sellaista, joka tutkittavilla on aiheesta. Salnerin (1989) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen kritiikki kohdistuu juuri tähän tutkijan positioon tutkittavien kokemusten tulkitsijana. Salnerin mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole selkeästi nähtävissä eroa objektiivisten tosiasioiden ja subjektiivisten arvailujen välillä, mikä heikentää sen tieteellistä arvoa. Salnerin mukaan ihmistieteelliseen tutkimukseen kohdistuva kritiikki liittyy nimenomaan tutkijan rooliin tulkintojen tekijänä ja siten tieteelliselle tutkimukselle ominaisen objektiivisuuden vaateen toteutumattomuuteen (Salner, 1989).

Juuti ja Puusa (2020) nostavat eettisyyden yhdeksi luotettavuuden mittariksi laadullista tutkimusta arvioidessa. Eettisyydellä viitataan siihen, että tutkija on noudattanut eettisiä periaatteita läpi koko tutkimusprosessin. Tutkimuksen tulee pyrkiä siihen, että se saa aikaan hyviä asioita sen kohteena oleville ihmisille eikä se saa missään vaiheessa vaarantaa näiden ihmisten elämän kulkua. Tutkijan onkin siis pidettävä huoli siitä, ettei tutkimuksen kohteena oleville ihmisille tai muille tutkimukseen liittyville tahoille aiheutuisi haittaa tutkimuksesta. Tutkimuksessani ei mielestäni ole suuria eettisyyteen liittyviä ongelmia. Meille sattui kuitenkin Junkkilan kanssa vahinko haastateltavia kysellessä. Saimme yhdeltä tutkittavalta yhteystietoja potentiaalisista haastateltavista ja paljastimme sitä kautta yhden tutkittavan henkilöllisyyden muille tutkittaville. Toisaalta emme välttämättä olisi saaneet haastateltavia suostumaan ilman tutun kollegan rohkaisua. Haastateltavien hankkiminen oli yllättävän haastavaa ja siksi tämän haastateltavan apu oli hyvin tärkeässä roolissa.

### **6.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet**

Tarkastelin tutkimuksessani kuvataidetta opettavien opettajien kokemuksia kuvataiteen arvioinnista. Tutkimukseen valikoituneet opettajat olivat kaikki taiteen maistereita ja siten ymmärsivät hyvin syvällisesti kuvataiteen oppiaineen erityispiirteet. Mielenkiintoista olisikin jatkaa aiheen tarkastelua kuvataidetta opettavien luokanopettajien näkökulmasta, sillä luokanopettajat opettavat kuvataidetta peruskoulun alaluokilla kuusi vuotta. Näin ollen luokanopettajien merkitys kuvataiteen ymmärryksen luojina on suuri. Luokanopettajien kohdalla olisi mielenkiintoista tutkia myös kuvataiteen arviointimenetelmiä ja tarkastella esimerkiksi portfolion käyttöä kuvataiteen arvioinnin välineenä, sillä luokanopettajilla aikaa on kuitenkin aineenopettajaa enemmän käytössään. Toisaalta voisi olla kiinnostavaa tutkia, ovatko luokanopettajan ja aineenopettajan kokemat haasteet kuvataiteen arvioinnista samankaltaisia, vai nouseeko esiin uusia näkökulmia.

## Lähteet

- Andrade, H., Hefferen, J. & Palma, M. (2014). Formative Assessment in the Visual Arts. *Art education (Reston)*, 67(1), 34–40. <https://doi.org/10.1080/00043125.2014.11519256>
- Atjonen, P. (2019). "Että tietää missä on menossa": Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education* 5 (1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boughton, D. (2013). Assessment of performance in the visual arts: What how, and why? In A. Karpati & E. Gaul (Eds.), *From child art to visual language of youth* (pp. 21–142). Bristol, UK/Chicago: Intellect. Haettu (9.4.2021) [https://www.researchgate.net/publication/290862683\\_Assessment\\_of\\_performance\\_in\\_the\\_visual\\_arts\\_What\\_how\\_and\\_why](https://www.researchgate.net/publication/290862683_Assessment_of_performance_in_the_visual_arts_What_how_and_why)
- Boughton, D. (2004). Assessing Art Learning in Changing Contexts: High-Stakes Accountability, International Standards and Changing Conceptions of Artistic Development. Teoksessa Eisner, E. W. & Day, M. D. (toim.). *Handbook of research and policy in art education*. National Art Education Association, Routledge, 585–605.
- Camp, J. V. (2001). Talking About Student Art / Assessment in Art Education / Thinking Through Aesthetics. *The Journal of aesthetic education*, 35(3), p. 117.
- Creswell, J. W. K. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications
- Croce, B. (2016). Mitä taide on? Teoksessa: Reiners, I., Seppä, A., Vuorinen, J., Korhonen, A. & Porttikivi, J. (toim.) *Estetiikan klassikot: 2, Modernista postmoderniin*. Helsinki: Gaudemus.
- Grönholm, I. & Piironen, L. (1998). Kuvataidekasvatuksen haasteet ensi vuosituhannella. Teoksessa: Korkeakoski, E. (toim.) *Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus: Virikkeitä ja perusteita peruskoulun ja lukion taidekasvatuksen arviointiin*. Opetushallitus.
- Dickie, G. & Kannisto, H. (2009). *Estetiikka: Tutkimusalueita, käsitteitä ja ongelmia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Dobbs, S. M. (2004). Discipline-Based Art Education. Teoksessa Eisner, E. W. & Day, M. D. (toim.). *Handbook of research and policy in art education*. National Art Education Association, Routledge, 701–724.



- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (1998). *Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmiin*. Taidekasvatuksen osaston julkaisu. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Eisner, E. W. (2007). Assessment and evaluation in education and the arts. Teoksessa: Bresler, L. (toim.). *International Handbook of Research in Arts Education: Part 2*, (423-426). The Netherlands: Springer.
- Eisner, E. (2003). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press. Haettu (9.4.2021) <https://acurriculumjourney.files.wordpress.com/2014/04/eisner-2003-the-arts-and-the-creation-of-mind.pdf> Language Arts, Vol. 80, No. 5, Imagination and the Arts (May 2003), pp. 340–344
- Forsman, A. & Piironen, L. (2006). *Kuvien kirja. Kuvataideopetuksen käsikirja perusopetukseen*. Helsinki: Tammi.
- Freedman, K. & Stuhr, P. (2004). Curriculum Change for the 21<sup>st</sup> Century: Visual Culture in Art Education. Teoksessa Eisner, E. W. & Day, M. D. (toim.). *Handbook of research and policy in art education*. National Art Education Association, Routledge.
- Gonzalez, J. (2018). Moving from feedback to feedforward. Haettu (7.4.2021) <https://www.cultofpedagogy.com/feedforward/>.
- Granger, D. A. (2018). The Science of Art: Aesthetic Formalism in John Dewey and Albert Barnes, Part 1. *The Journal of aesthetic education*, 52(1), 55–83. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.52.1.0055>
- Greer, W. D. (1997). DBAE and Art Education Reform. *Visual arts research*, 23(2), 25–33.
- Haanstra, F. & Schönau, D. W. (2007). *Evaluation research in visual arts education*. Teoksessa *International Handbook of Research in Arts Education: Part 1*, (427–442). The Netherlands: Springer.
- Haapala, A. & Pulliainen, U. (1998). *Taide ja kauneus. Johdatus estetiikkaan*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hartikainen, M. & Suvanto, T. (2017). Oman oppimisen arviointi kuvataideopetuksessa: Miten tuemme oppilaiden itsearviointin ja vertaisarviointin taitojen kehittymistä? Teoksessa Kauppinen, E. & Vitikka, E. (toim.). *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Kauppinen, H. & Wilson, B. (1981). *Kuvaamataidon didaktiikka*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

- Hopfenbeck, T. & Kjærnsli, M. (2016). Students test motivation in PISA: the case of Norway. *The Curriculum Journal* 27 (3), 406–422.
- Hopper, G. (2007). Assessment in art and design in the primary school. Teoksessa Rayment, T. & Rayment, T. (toim.) *The problem of assessment in art and design*. Intellect.
- Kauppinen, H. & Wilson, B. (1981). *Kuvaamataidon didaktikka*. Otava.
- Karjalainen, K. (2001). Kuvaamataidon opettajien arviointitavoista. Teoksessa: Määttä, K. (toim.). *Kuvaamataidon opettajuuden näkökulmia*. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Kirton, A., Hallam, S., Peffers, J., Robertson, P. & Stobart, G. (2007). Revolution, evolution or a Trojan horse? Piloting assessment for learning in some Scottish primary schools. *British Educational Research Journal* 33 (4), 605–627.
- Korkeakoski, E. (1998). Peruskoulun ja lukion taidekasvatus arvioinnin kohteena. Teoksessa: Korkeakoski, E. (toim.). *Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuvataiteen päättöarvioinnin kriteerien tukimateriaali. Haettu: [https://www.edu.fi/download/175601\\_kuvataiteen\\_paattoarvioinnin\\_kriteerien\\_tukimateriaali.pdf](https://www.edu.fi/download/175601_kuvataiteen_paattoarvioinnin_kriteerien_tukimateriaali.pdf)
- Tolstoi, L. (2009). Mitä taide on? Teoksessa: Reiners, I., Seppä, A. & Vuorinen, J. (toim.) *Estetiikan klassikot Platonista Tolstoihin*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- 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 analyysimenetelmiin*. Juva: WS Bookwell Oy, 28–36.
- 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.
- Murphy, R. & Espeland, M. (2007). Making connections in assessment and evaluation in arts education. Teoksessa: *International Handbook of Research in Arts Education: Part 1*, (337–340). The Netherlands: Springer.
- Ojala, S. (2018). *Taidekäsitys ja oppilasarviointi kuvataiteessa*. Kandidaatintyö. Oulun yliopisto.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. Haettu (9.4.2021) osoitteesta [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

- Opetushallitus (2020). Kuvataiteen päättöarviointikriteerit. Haettu 14.4.2021 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/perusopetuksen-paattoarvioinnin-arvosanakriteerit-valmistuvat>
- Plotinos (2009). Kauneudesta. Teoksessa: Reiners, I., Seppä, A. & Vuorinen, J. (toim.). *Estetiikan klassikot Platonista Tolstoihin*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Pohjakallio, P. (2005). *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Puurula, A. (1998). Taidekasvatus luokanopettajan koulutusohjelmassa: uudelleen arvioinnin aika näkyvissä. Teoksessa: Korkeakoski, E. (toim.). *Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus. Virikkeitä ja perusteita peruskoulun ja lukion taidekasvatuksen arviointiin*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.). *Menetelmäviidakon raivaajat*. Vantaa: Hansaprint, 47–56.
- Pääjoki, T. (1999). *Reittejä taidekasvatuksen kartalla: Taidekäsitteiden merkityksistä taidekasvatusteksteissä*. Kampus kustannus.
- Rintakorpi, K., Rusanen, S. & Kuusela, M. (2018). Jatkumoinen kuvataiteelliseen toimintakulttuuriin. Teoksessa Rusanen, S., Kuusela, M., Torkki, K., Astala, E. & Rintakorpi, K. (toim.). *Mun kuvista kulttuuriin: Kuvataidetta esi- ja alkuopetukseen*. Lasten Keskus.
- Rouhiainen, (2011). Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa Teatterikorkeakoulu & Anttila, E. (toim.). *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulu. Haettu (12.4.2021) [http://www.oph.fi/download/131643\\_Taito- ja taideaineiden oppimistulokset - asiantuntijoiden arviointia.pdf](http://www.oph.fi/download/131643_Taito- ja taideaineiden oppimistulokset - asiantuntijoiden arviointia.pdf)
- Räsänen, M. (2011a). Kohtaavatko oppilaiden ja opettajien taidekäsitteet? Teoksessa Laitinen, S. & Hilmola, A. (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset -asiantuntijoiden arviointia*. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy. Haettu (12.4.2021) [https://www.researchgate.net/publication/279183317\\_Kohtaavatko\\_oppilaiden\\_ja\\_opettajien\\_taidekasitetykset](https://www.researchgate.net/publication/279183317_Kohtaavatko_oppilaiden_ja_opettajien_taidekasitetykset)
- Räsänen, M. (2011b). Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa Teatterikorkeakoulu & Anttila, E. (toim.). *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulu. Haettu (12.4.2021) [http://www.oph.fi/download/131643\\_Taito- ja taideaineiden oppimistulokset - asiantuntijoiden arviointia.pdf](http://www.oph.fi/download/131643_Taito- ja taideaineiden oppimistulokset - asiantuntijoiden arviointia.pdf)

- Räsänen, M. (2010). *Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta*. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijatyöryhmä (toim.). *Taide ja taito – Kiinni elämässä!* Helsinki: Edita Prima Oy. Haettu (9.4.2021) [https://www.researchgate.net/publication/279183159\\_Rasanen\\_M\\_2010\\_Taide\\_taito\\_tieto](https://www.researchgate.net/publication/279183159_Rasanen_M_2010_Taide_taito_tieto)
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteen tietoarkisto. [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L3\\_3\\_1.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3_1.html)
- Salner, M. (1989). Validity in Human Science Research. Teoksessa: Kvale, S. (toim.). *Issues of validity in qualitative research. Studentlitteratur*.
- Sederholm, H. (2000). *Tämäkö taidetta?* Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Seppä, A. (2012). *Kuvien tulkinta. Menetelmäopas kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tulkit-sijalle*. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Soep, E. (2004a). Assessment and Visual Arts Education. Teoksessa Eisner, E. W. & Day, M. D. (toim.). *Handbook of research and policy in art education*. National Art Education Association, Routledge.
- Soep, E. (2004b). Visualizing Judgement: Self-Assessment and Peer Assessment in Arts Education. Teoksessa Eisner, E. W. & Day, M. D. (toim.). *Handbook of research and policy in art education*. National Art Education Association, Routledge.
- Stiggins, R. (2014). *Improve assessment literacy outside of schools too*. Phi Delta Kappan 96 (2), 67–72.
- Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., Ahonen, S. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

# Liite 1

Opettajan taidesuhteen merkityksiä kuvataiteen opettamisessa ja taideoppimisen arvioinnissa

## Teemahaastattelu

- Teemat

1) opettajan omakohtainen suhde taiteeseen
2) opettajan kokemuksia kuvataiteen opettamisesta
3) opettajan kokemuksia taideoppimisen arvioinnista
4) opettajan pohdintoja oman taidesuhteen vaikutuksesta opettamiseen ja arviointiin

Haastattelun kulku

- **HAASTATTELUSOPIMUS**

lupa haastateltavalta haastatteluaineiston tallentamiseen ja käsittelyyn kahden eri pro gradu -tutkielman tutkimustarpeisiin kerrotaan eettisyydestä, kuten anonymiteetista ja aineiston luottamuksellisesta käsittelystä, kuka käsittelee aineistoa, **KERROTAAN** tutkimuksemme vaiheista tutkimukseen osallistuminen vapaaehtoista

- haastattelijoiden aloitus (esimerkiksi):

*Olemme valmistuvia luokanopettajia, jotka ovat kiinnostuneet ja erikoistuneet kuvataiteeseen. Teemme tahoillamme pro gradu -tutkielmaa kuvataiteen arvioinnista ja olemme kiinnostuneet opettajan näkökulmasta.*

*Meitä kiinnostaa juuri sinun kokemuksesi, ajatuksesi, tunteesi ja näkökulmasi asiasta. Tämä on teemahaastattelu, jossa käsittelemme neljää teemaa: 1) suhdettasi taiteeseen, 2) kokemuksiasi kuvataiteen opettamisesta, 3) kokemuksiasi taideoppimisen arvioinnista sekä 4) taidesuhteesi merkityksestä työssäsi. Tarkoitus on, että saat kertoa omin sanoin ja vapaasti. Onko sinulla tässä vaiheessa jotain kysyttävää haastattelusta?*

- haastattelukysymykset

1. Kerro aluksi hieman itsestäsi, kuka olet? Millainen koulutuksesi on kuvataiteen suhteen (luokanope, aineenope, pätevyys, sivuaineet)? Kuinka monta vuotta olet toiminut ammatissasi? Kuinka monta vuotta olet opettanut kuvataidetta?
2. Kerro, mitä taide merkitsee sinulle (Millaisesta taiteesta nautit? Miten käsityksesi taiteesta on muovautunut, muistoja, harrastuneisuus, oma taide, näyttelyt, millainen suhde perheelläsi oli taiteeseen...).
3. Miten päädyit opettamaan kuvataidetta? Kerro siitä.
4. Miksi sinun mielestäsi kuvataidetta opetetaan?
5. Mitä erityisiä muistoja sinulla on kuvataiteen opettamisesta? Millaisia asioita olette oppilaiden kanssa tehneet? (Millaisia töitä valitset? Millaisia asioita niiden kautta on tarkoitus oppia? Mitkä ovat tärkeimmät tavoitteet? Millaisia sisältöjä opetat niiden kautta? Onko kuvataiteessa mielestäsi tärkeää opettaa teknistä taituruutta, persoonallista ilmaisua, kulttuurin tuntemusta, mediakuvien lukua/tulkintaa? Millaisia työtapoja käytät? Millaisia sisältöjä on mielestäsi tärkeää opettaa kuvataiteessa?)
6. Mitä oppilas sinun mielestäsi oppii kuvataiteessa?

7. Millaisia arviointimenetelmiä käytät kuvataiteessa?
  8. Miltä oppimisen arviointi tuntuu kuvataiteessa? Kerro kokemuksistasi. (Miten "hiljainen tieto" tai kokemusperäinen tieto on läsnä arvioidessasi? Mikä on intuition merkitys arvioinnissa?)
  9. Mikä tarkoitus kuvataiteen arvioinnilla on?
  10. Millaisia asioita painostat oppilastöiden arvioinnissa eri-ikäisillä?
  11. Miten arvioit kuvataiteessa oppilaiden kuvataiteellista osaamista?
  12. Miten lopullinen arvosana muodostuu?
  13. Pitäisikö kuvataiteen arviointikriteerejä selkeyttää vieläkin enemmän tai muuttaa jollain tavalla?
  14. Kerroit aiemmin suhteestasi taiteeseen. Pyydämme sinua pohtimaan, miten taidesuhteesi ja käsityksesi taiteesta on ollut läsnä työssäsi. Mitä ajattelet koulutuksen merkityksestä?
- vapaata kommentointia, kysymyksiä
  - kiitetään haastattelusta, päätetään haastattelu
  - nauhoituksen päättäminen
  - muistiinpanovälineet mukana, jos haastateltava sattuu lisäämään vielä jotain nauhoituksen jälkeen!
  - omien tuntemusten ylös kirjaaminen pian haastattelun jälkeen, hyöty analyysivaiheessa?

## Liite 2

### Haastattelukutsu

Hei sinä työelämässä oleva kuvataidetta opettava! Haluaisitko jakaa tarinasi kanssamme? Olemme opiskelumme loppusuoralla olevia luokanopettajaopiskelijoita Oulun yliopistosta, ja kiinnostuneita tutkimaan kuvataiteen arviointia opettajan näkökulmasta pro gradu -tutkielmissamme. Pyydämme vapaaehtoisia kuvataiteen aineenopettajia (peruskoulu 5-9lk.) sekä kuvataidetta 5–6-luokilla opettavia luokanopettajia, joilla on työkokemusta kymmenen vuotta tai enemmän, kertomaan kokemuksistaan ja käsityksistään kuvataiteen arvioinnista sekä taiteen merkityksestä itselleen. Haastattelu toteutetaan Zoom-verkkokokousoyökalun avulla ja haastattelu tallennetaan jatkotyöstöä varten. Haastattelu kestää arvioilta tunnin. Haastatteluaineistoa käytetään kahdessa pro gradu -tutkielmassa ja antamanne tiedot säilytämme ehdottoman luottamuksellisina ja anonyymeinä, ja ne tuhotaan gradujen valmistuttua.

Yhteydenotot [sara.ojala@student.oulu.fi](mailto:sara.ojala@student.oulu.fi) tai [sanna.junkkila@student.oulu.fi](mailto:sanna.junkkila@student.oulu.fi)