

## **KUINKA ARVIOIN *KUVISTA***

Numeerisen arvioinnin ongelma valmistuvan opettajan näkökulmasta

Pro gradu -tutkielma

Kevät 2012

Lapin yliopisto

Kuvataidekasvatus

Kakko Aki

## Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: **Kuinka arvioin kuvista** - Numeerisen arvioinnin ongelma valmistuvan opettajan näkökulmasta

Tekijä: Kakko Aki

Koulutusohjelma/oppiaine: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma  Laudaturtyö

Sivumäärä: 64 sivua + 3 liitettä 8 sivua

Vuosi: 2012

Tiivistelmä: Tutkielman tarkoituksena on paljastaa numeerisen arvioinnin ristiriitaisuus ja soveltumattomuus kuvataideoppiaineen arvioinnissa. Lähtökohtana on subjektiivisesti havaittu ja koettu ongelma siitä että numeroarviointi ei pysty kertomaan oppilaille sitä, mitä sen opetussuunnitelman perusteiden mukaan pitäisi kertoa.

Teoreettisena aineistona käytän taidekasvatusta, opetussuunnitelmaa, arviointia ja yhteiskunnan arvoja käsittelevää kirjallisuutta. Empiirisenä aineistona on 7. luokkalaisten täyttämä kysely perustuen heille pitämääni valokuvauksen tehtävään. Hermeneuttisen tutkimusotteen avulla vertaan ennakkokäsityksiäni, teoriakirjallisuutta ja empiiristä aineistoa ja osoitan numeerisen arvioinnin ristiriitaisuuden kuvataideoppiaineen tavoitteiden ja vaatimusten suhteen. Empiirisen aineiston analysoinnissa käytän hyväksi diskurssianalyttistä lähestymistapaa ja tulkitsen vastausten kautta oppilaiden käsitystä siitä kuinka he ymmärtävät arvioinnin. Hermeneuttisen kehän mukaisesti palaan lukujen lopussa pohtimaan niiden aiheita ja opettajuuttani enemmän oman ajatteluni kautta ja paljastan tutkielman subjektiivisen puolen.

Johtopäätelmissä käsittelem arvioinnin etiikkaa, piilo-opetussuunnitelmaa ja yhteiskuntaa ja teen yhteenvedon arvioinnin ristiriitaisuudesta. Vastauksena tutkimuskysymyksen esitän että numeerinen arviointi ei palvele kuvataideoppiaineelle asetettuja tavoitteita ja sisältöjä. Lopuksi pohdin vielä omaa opettajuuttani ja arviointia sekä arvioin tätä tutkielmaa lyhyesti.

Avainsanat: Kuvataideoppiaine, Kuvataidekasvatus, Arviointi, Opetussuunnitelma, Hermeneutiikka

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi   
(vain Lappia koskevat)

## Sisällysluettelo

1.	Johdanto	5
1.1	Tutkielman esittely	5
	Lähtökohdat	5
	Rakenne	6
1.2	Tutkielman kysymykset	7
	Taustakysymykset	7
	Tutkimuskysymys	8
1.3	Metodin, teorian ja empiirisen osan esittely	8
1.4	Opettajuuteni lähtökohdat ja subjektiivinen taidekasvatuskäsitys	10
2.	Teoria	14
2.1	Kuvataideoppiaine ja taidekasvatus	14
	Oppiaineen nimi ja sisältö	14
	Moderni ja postmoderni taidekasvatus	17
	Taidekasvatusmallit ja visuaalinen kulttuuri	18
	Yläasteikäisen oppilaan kuvallisesta kehityksestä	18
2.2	Taidekasvatus ja Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet	21
	Koulun taidekasvatusjärjestelmän historiasta	22
	Taidekasvatus taiteen perusopetuksessa	23
	Taidekasvatus ja nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet	24
2.3	Arviointi ja kuvataideoppiaine	25
	Tuntikehysjärjestelmä ja arviointi	26
	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja kuvataideoppiaineen arviointi	28
	Arviointipuhe Perusopetussuunnitelman perusteiden rinnalla	30

2.4	Opettajuuteni ja teorian subjektiivinen pohdinta	32
	Taiteen perusopetuksen vaikutus	
	kuvataideoppiaineeseen	33
	Numeerisen arvioinnin osuvuus	34
3.	Empiria	
3.1	Empiirisen osan tavoite ja kysymyksenasettelu	36
	Tuntisuunnitelma	36
3.2	Empiirisen osan analyysimenetelmä	38
3.3	Aineiston analyysi ja synteesi	38
	Vastausten purkaminen	39
	Vastausten tulkinta	41
	Johtopäätelmät ja vastaus kysymykseen	45
3.4	Opettajuuteni ja empiirisen aineiston	
	subjektiivinen pohdinta	45
4.	Johtopäätelmät	47
4.1	Teorian ja empirian johtopäätelmät	47
4.2	Johtopäätelmä numeerisesta arvioinnista	
	kuvataideoppiaineessa ja vastaus tutkimuskysymykseen	49
	Arvioinnin etiikka	51
	Piilo-opetussuunnitelma ja yhteiskunnan arvot	53
	Vastaus tutkimuskysymykseen	56
4.3	Opettajuuteni ja arviointi	56
4.4	Tutkielman arviointia	59
	Lähdeluettelo	62
	Liitteet	
	Liite 1 Tuntisuunnitelma	65
	Liite 2 Kuvat	67
	Liite 3 Kysely	72

## 1. Johdanto

### 1.1 Tutkielman esittely

#### **Lähtökohdat**

Tutkielman aihe on oma opettajuuteni ja arviointi osana taidekasvatusta peruskoulussa. Ongelmani sekä tutkielma käsittelee kuvataideoppiaineen numeerista arviointia ja numeroiden taakse kätkeytyjä merkityksiä. Aineistona toimii sekä yhteiskunnan asettamat vaatimukset kouluille että taidekasvatuksesta kertova kirjallisuus. Lähempänä empiirisenä tarkasteluna toimii seitsemäsluokkalaisten ryhmä ja heille pitämäni tunnit sekä valokuvaustehtävä. Oppilaiden käsitys arvioinnista pyritään saamaan selville siten että heidän arviot luokan töistä verrataan annettuihin tavoitteisiin ja arviointiperusteisiin. Tutkielman voi nähdä tapaustutkimuksena<sup>1</sup> joka etsii vastauksia kysymyksiin kuinka arviointi koetaan ja miksi koen että taidekasvatuksen ja arvioinnin välillä on ristiriita. Laajempaa näkökulmaa arviointiin etsin taidekasvatuksen, koulun ja yhteiskunnan arvoja jotka esiinnyvät ja vaikuttavat oppilaiden käsityksiin kuvataideoppiaineen arvioinnista.

Lähtökohtana on ongelmani oppilaiden ja varsinkin kuvataiteen töiden arvioimisessa numeerisesti. Olen kokenut vaikeaksi muuttaa arvosanoiksi oppilaiden töitä sekä tuntityöskentelyä. Mieleeni on noussut kysymys siitä, miten oppilaat mahtavat kokea ja ymmärtää saamansa numerot, kun minulla itsellenikin opettajana on vaikeaa esittää näkemyksiäni oppilaan oppimistuloksista ja -saavutuksista numeroin. Teknisten asioiden ja oppimisen arviointi numeerisesti on mielestäni vielä suhteellisen ongelmatonta kun jäsenen oppilaiden töitä itselleni. Ongelmallisuus piilee siinä, että oppilaat eivät tunnu ymmärtävän arviointeja samoin kuin opettaja. Oppilaille arviointi ja numerot tuntuvat kertovan sen ovatko he hyviä vai huonoja kuvataiteessa yleensä, eikä sitä onko asetetut tavoitteet saavutettu. Numerot tuntuvat vastaavan oppilaille eri kysymykseen kuin minulle opettajana.

---

<sup>1</sup> Saarela-Kinnunen ja Eskola, 2001, 160

## Rakenne

Käsillä oleva kirjallinen tutkielma jakautuu kolmeen erilaiseen tiedolliseen aineistoon. Lähtökohtana ja jokaisen luvun päätteessä on subjektiivinen puhe ja pohdinta omasta opettajuudestani, minun sisäinen esiymmärrykseni. Toisena ja teoreettisena materiaalina toimii perusopetus suunnitelman perusteet ja taidekasvatuskäsitykset, jotka kehystävät ja määrittävät opettajuuttani ja suhdettani kuvataideoppiaineen numeeriseen arviointiin. Kolmantena materiaalina toimii empiirinen osio ja oppilaille tehty kysely.

Ensimmäiseksi selvitän omat lähtökohtani omien kokemuksieni kautta. Kerroin ja esittelen asioita ja kokemuksia jotka ovat luoneet esitietoni ja -ymmärrykseni kuvataiteen opettamisesta ja arvioinnista. Käyn myös läpi ne teoreettisen opettamiseen ja oppimiseen liittyvät näkökulmat jotka ovat rakentaneet esiymmärrystäni. Teoreettinen tieto taidekasvatuksesta ja kuvataideoppiaineen arvioinnille ja opettamiselle asetetut tavoitteet ja vaatimukset kuuluvat myös tähän opettajuuden ja arvioinnin teoreettiseen esitietoon. Toisena vaiheena on tutkimuskysymyksen konkretisointi ja empiirisen aineiston kerääminen eli oppitunnin pitäminen tutkimuskohteena olevalle ryhmälle. Empiirisen aineistonkeruun jälkeen etsin oppilaiden arvioinneista, töistä ja arviointiin liittyvän kyselyn vastauksista sekä teoriasta jotain joka herättäisi minussa ymmärryksen arvioinnissa kokemaani ongelmallisuuteen. Yhteenvedossa pohdin myös sitä kuinka itse haluan arvioida oppilaiden töitä ja oppimista.

Tutkielmani kulkee esiymmärryksestä teoreettisen tiedon ja oppiaineelle asetettujen vaatimusten kautta henkilökohtaiseen kokemukseen ja palautteeseen oppilailta. Välillä pysähdyn tutkimaan itseäni ja ajatuksiani, jotta motiivini ja päättelyni aineistosta pysyisi avoimena. Olen pyrkinyt sijoittamaan subjektiivisen ja asenteellisen puheen pääosin omiin kappaleisiinsa.

## 1.2 Tutkielman kysymykset

### **Taustakysymykset**

Elämässä pitäisi kysyä kysymyksiä itseltään jatkuvasti, jotta voisi ymmärtää mitä on tekemässä ja mitä omassa elämässä oikeasti tapahtuu. Elämä on kuitenkin elämistä ja vauhti välillä niin päätä huimaava että kysymykset eivät tule mieleen, tai jos tulevat on niihin työstä etsiä vastauksia ja ne jäävät siksi unohduksiin. Tässä tutkielmassa olen ottanut käsittelyyn niitä kysymyksiä jotka minulla on jäänyt kysymättä tai vastaamatta oman kouluni ajoilta, sekä omaan opettajuuteeni liittyen. Kysymyksiä on paljon, mutta koetan löytää oleellisimmat ja keskittyä niihin.

Laajimpina kysymyksinä ja aiheina ovat numeerisen arvioinnin olemassaolon syyt taidekasvatuksessa sekä sen suhde niihin arvoihin joita taidekasvatukseen liittyy. Kysymyksieni avulla tutkin mikä on numeerisen arvioinnin olemus taidekasvatuksessa. Arvoihin liittyvä kysymys taas pohtii sitä, mitä taidekasvatuksella halutaan opettaa, sisältöjä ja arvoja, ja miten numeerinen arviointi suhteutuu näihin tavoitteisiin.

Koska tutkielma ja ongelma on ensisijaisesti henkilökohtainen, asetan yksityiskohtaisimmat kysymykset käsittelemään omia mahdollisuuksiani toimia opettajana parhaalla mahdollisella tavalla oppilaita sekä koulua ja yhteiskuntaa kohtaan. Mietin ymmärtävätkö oppilaat arvioinnin kuten opettaja, ja kuinka voisin tukea oppilaiden ymmärrystä kuvataiteen numerosta. Oikea käsitys on myös eräs kysymys johon ei ole helppo vastata, mutta tässä yhteydessä oikea tarkoittaa suhteellista totuudenmukaisuutta.

### **Tutkimuskysymys**

Yleisemmällä tasolla kysymyksenä on arvioinnin mielekkyys ylipäätään taidekasvatuksessa. Pohdin onko olemassa ristiriita siinä mitä taidekasvatuksen sanotaan edustavan ja mitä arvoja sillä katsotaan olevan

suhteessa numeeriseen arviointiin. Taidekasvatus puhetta on taidekasvatuksen ja taiteen tutkimuksessa, sekä opetushallituksen asetuksissa, mutta näiden suhde koulun arviointiin ei ole mielestäni selkeä eikä johdonmukainen. Tutkielma tiivistyy kysymykseen jota käsittelen teorian, käytännön ja oman pohdinnan kautta ja johon vastaan neljännessä luvussa.

*Palveleeko numeerinen arviointi perusopetussuunnitelman perusteissa kuvataideoppiaineelle asetettuja tavoitteita?*

### 1.3 Metodien, teorian ja empiirisen osan esittely

Tutkielmani lähtee etsimään vastauksia kysymyksiini taidekasvatuksen arvioinnista tutustumalla omiin henkilökohtaisiin oletuksiin ja kokemuksiin. Olenhan ollut ensin oppilas ennen kuin aloin opiskella opettajaksi, joten käsitykseni *kuviksen* arvioinnista ovat lähtöisin nuoruudestani.

Hermeneuttisesti käsitteellistäen kyseessä on esitieto tutkittavasta asiasta, toiminnasta, kulttuurista ja tekstistä. Olen valinnut aiheelleni hermeneuttisen tutkimusotteen, sillä koen että taidekasvatuksen ja arvioinnin ristiriitaisuus on todellinen mutta kätkeytynyt. Haluan tehdä tunnettua tiedetyksi omia kokemuksia, yhteiskunnan vaatimuksia ja taidekasvatuksen puhetta tulkitsemalla, reflektoimalla, tematisoimalla ja käsitteellistämällä<sup>2</sup>. Timo Laineen sanoin: Siinä yritetään nostaa tietoiseksi ja näkyväksi se, minkä tottumus on häivyttänyt huomaamattomaksi ja itsestään selväksi, tai mikä on koettu mutta ei vielä tietoisesti ajateltu<sup>3</sup>.

Teoreettisena materiaalina tutustun taidekasvatuksen kirjallisuuteen ja luon katsauksen siihen mitä taidekasvatus on ollut ja on nyt. Opettajuuden kannalta kokonaisuudelle tärkeimmältä tuntuva sisällön ja oppiaineen mahdollisuuksien lisäksi on tärkeänä aiheen kannalta huomioitava opetus-

---

2 Laine, 2010, 33

3 Emt.



suunnitelma. Taidekasvatuksen ja sen arvioinnin teoria tässä yhteydessä koostu siis siitä, mitä on tutkittu ja opetettu aikaisemmin kuin myös siitä, mitä opetussuunnitelma ja yhteiskunta määräävät.

Olen kerännyt erilaisia kokemuksia vuosien varrella ja saanut jonkinlaisen sisäisen käsityksen taidekasvatuksen arvioinnista. En ole aikaisemmin pohjinnut asioita jotka ovat itseäni vaikuttaneet, mutta nyt pyrin sanallistamaan kokemuksiani. Käsitteellisesti voidaan puhua myös fenomenologiasta, joka ilmenee filosofisissa koulukulttuurin pohdinnoissani ja kuinka kokemuksistani koetan tuoda esiin oleellimmän ymmärryksen<sup>4</sup>.

Hermeneuttisen kehän tai spiraalin mukaisesti lähdän esitiedosta lukemaan niitä taidekasvatuksen ajatuksia jotka ovat muovanneet sitä opetusta jota olen saanut ja mitä minun oletetaan tuottavan. Kokoan osia kokemuksistani ja teoreettisesta kirjallisuudesta sekä opetussuunnitelmasta ja pyrin näkemään jonkinlaisen kokonaisuuden siitä miten käsitykseni taidekasvatuksesta ja sen arvioinnista on rakentunut.

Hermeneuttinen kehä kulkee esitiedon ja teorian jälkeen empiria osaan jossa haen käsitteitä ja yksinkertaisia tapoja esittää nuorten kokemuksia taidekasvatuksen arvioinnista.<sup>5</sup> Vaikka tulkitsenkin nuorten vastauksia, ne eivät ole pääasiallinen aineistoni tai hermeneuttisen tulkinnan pääkohde. Empiirisen aineiston kohdalla kyselyn vastaukset puran ja tulkitsen diskurssianalyysiä hyväksi käyttäen luvussa 3.3 . Lopuksi käyn myös keskustelua yhteiskunnan ja koulun arvoista eri tahoilta löytämieni kirjoittajien kanssa, jolloin heidän tekstinsä esiintyvät yhteiskunnan puheena.

---

4 [www.filosofia.fi](http://www.filosofia.fi)

5 [www2.uiah.fi/virtu/materiaalit/tuotetiede/html\\_files/120\\_kirjallisuus.html#herm](http://www2.uiah.fi/virtu/materiaalit/tuotetiede/html_files/120_kirjallisuus.html#herm)

#### 1.4 Opettajuuteni lähtökohdat ja subjektiivinen taidekasvatuskäsitys

Olen käynyt peruskoulun ja lukion 90-luvulla. Ala-asteen taidekasvatuksesta minulla ei ole mielikuvaa, enkä muista mitään tunteja tai tehtäviä siltä ajalta. Ensimmäiset muistoni ovat yläasteelta missä kuvaamataidolle<sup>6</sup> eli eelleenkin yleisellä kutsumanimellä tunnetulle *kuvikselle*<sup>7</sup> oli omat tilat ja opettaja. Kuvia tehtiin yleensä jonkin tehtävän mukaan tai käyttäen jotain tiettyä välinettä. Värioppi ja ilmaisun keinot tuntuvat olevan pääasia muistoissani. Tehtävien ollessa mielenkiintoisia itselleni, keskityin ja kuuntelin, mutta jos mielessäni liikkui muuta, saatoin jättää kuuntelematta tai tekemättä. Tästä syystä kattava käsitys ja objektiiviset havainnot puuttuvat. Tavoitteena itselläni oli erilaisten ja epätodellisten kuvien tekeminen sekä tekninen osaaminen. Teknistä osaamista mielestäni tuettiin ja taiteellisuudelle ja omalle keksimiselle annettiin arvoa. Opettajan taideharrastuneisuus ja kiinnostuneisuus näkyi opetuksessa. Taide oli siis itsensä ilmaisemista ja tekniikan hallintaa. Taiteen avulla kasvattamista en muista tai ole ainakaan ottanut vastaan.

Lukiossa tehtävät olivat vapaampia ja pidinkin siitä että sain tehdä mitä halusin. Kursseilla oli teemoja, mutta en ainakaan ajatellut että olisin ollut pakotettu tekemään juuri tiettyä asiaa. Asioista keskusteltiin myös enemmän ja aiheet tuntuivat olevan kasvatuksellisia. Kulttuuri ja valokuvaus olivat ehkä sellaisia asioita joita muistan pohtineeni ensimmäistä kertaa. Aikaisemmin kuvat olivat vain kuvia enkä ollut ajatellut niiden suhdetta yhteiskuntaan vaikka olin toki käynyt taidemuseoissa ja kuullut esittelyjä taiteilijoista. Opetuksessa tekniikan tilalle tuli enemmän ajattelua, vaikka itse arvostin enemmän teknistä taitoa ja erilaisuutta kuin ajatusta ja sisällön hienoutta tai intertekstuaalisuutta.

Kouluaikana minusta tuntui aina että olin hyvä kuvaamataidossa, mutta en

6 Nykyinen oppiaine Kuvataide oli nimeltään Kuvaamataito ennen vuotta 1999.

7 Pohjakallio 2005

niin hyvä kuin olisin halunnut olla. En osannut mielestäni piirtää tarpeeksi hyvin. Ajattelin että en vain ole tarpeeksi hyvä tai lahjakas enkä ymmärtänyt harjoittelun tärkeyttä. En ehkä olisi ollut tarpeeksi pitkäjänteinenkään harjoittelemaan, mutta toisaalta myös aineen arvostus ja tuntimäärät olivat sen verran pienet että en olisi halunnut käyttää aikaa kuvaamataittoa siksi että olisi saanut parempia numeroita. *Kuviksesta* ei missään elämässäni puhuttu, vaan se tuli minulle oppiaineeksi aivan tyhjästä. Sen tarpeellisuudesta tai merkityksestä minulle ei myöskään kukaan sanonut muistaakseni mitään ja jos en olisi saanut siitä jotain itselleni tekemällä, en olisi sitä osannut arvostaa lainkaan. Tarkoitan että *kuvis* oli etäinen ja täysin erillinen aine kaikesta muusta. Arvosanoilla ei ollut *kuviksessa* sitä samaa merkitystä kun lukuaineilla, eikä oikeastaan muuta kuin se, että kun sain hyvän numeron niin pystyin ajattelemaan olevani parempi piirtämään kuin toiset. Varsinkin yläasteella numero tuntui edustavan sitä, millainen piirtäjän taito minulla oli eikä sitä, kuinka hyvin olen ollut tunneilla tai kuinka ahkera olen ollut. Itsekyllä ymmärsin sen että numeroni olisi ollut korkeampi, jos olisin ollut tunneilla enemmän kiinnostunut annetuista tehtävistä enkä vain sitä mikä kiinnosti minua itseäni, mutta koin myös että se että numeroni oli asteikon yläpäässä ylipäänsä johtui siitä että minä vain osasin, ja toiset eivät. Taide oli taivaanlahja.

Vuosituhanen vaihteessa olin päässyt opiskelemaan taidetta yliopistoon. Yläasteella tyhjästä tullut 'harrasteaine' oli minulle niin tärkeä että sen motiivona hakeuduin yliopistoon. En ollut täysin ymmärtänyt mitä yliopistoprospektiivinen opintuusi on taiteen kannalta, ja olinkin pettynyt kun painotus ei ollut taiteessa vaan tieteessä. Yliopisto kuitenkin opetti minut ajattelemaan eikä vain tekemään ja avasi taiteeseen ja kulttuuriin uuden oven. Tieteellisyyden kautta taiteen tekeminen ja ilmaisu saivat toisenlaisen välineellisen mallin kuin mitä yläasteella opittu välinehallinta oli ollut. Aloin nähdä taiteen kommunikaationa ja kielenä. Ajatukset siitä, mikä on hyvää taidetta ja huonoa taidetta tuntuivat katoavan ja tilalle tuli ajatuksia siitä, miten taide toimii ja

onnistuu kulkemaan tekijän ajatuksista kokijan ajatuksiin. Ymmärsin että se että en ollut opettajien kanssa samaa mieltä hyvästä taiteesta ei johtunut siitä että olisin ollut tyhmempi vaan siitä että maailmani oli erilainen. Taiteen ja kuvien arvot ja arvioinnit alkoivat tuntua kovin vaikeilta ja turhilta.

Yliopisto-opintojeni jälkeen en löytänyt koulutustani vastaavaa työtä, ja jostain syystä hakeudun sijaiseksi kuvataiteen opettajaksi. Ehkä sen positii-visen tunteen takia mikä liittyi kokemaani *kuvikseen* ja piirtämiseen.

Tuolloin koin ensimmäistä kertaa sijaisuuden vaikeudet, mutta niistä huolimatta olin onnekas ja sain onnistumisen kokemuksia ja yhteyttä oppilaisiin niin että ymmärsin opettamisen ja koulumaailman kauneuden. Oppilaat olivat samankaltaisia kuin olin itsekin ollut vuosikymmen aikaisemmin. Myös opetusmenetelmät ja tehtävät tuntuivat olevan pääosin samoja. Tehtävät menivät sisällöllisin teemoin opetussuunnitelmaa mukailien tai keskittyivät teknisiin ja välineellisiin asioihin. Opettaminen oli minulle helppoa sillä tekniset asiat ja tehtävät olivat tuttuja ja olin pitänyt niistä itse oppilaana. Ensimmäisiä ja suurimpia ongelmia koin kuitenkin siinä, että suuri osa oppilaista ei kokenut osaavansa piirtää ja heillä oli vaikeuksia aloittaa tai jatkaa tehtävää tietyn pisteen jälkeen. Olin itse jo oppinut että harjoitus tekee mestarin, mutta nuorille se ei sopinut. He saattoivat hävetä 'huonoja' kuviaan ja piilotella niitä minultakin sillä en ollut 'oikea' opettaja. Koetin tietysti kertoa ilmaisusta ja jokaisen omasta tyylistä ja tavasta ja siitä miten tekninen osaaminen ei ole tärkein kriteeri, eikä usein lainkaan kriteeri taidekuvassa. ”Valokuva on keksitty niille jotka haluavat jäljentää maailmaa” saatoin sanoa. Mutta ei.

Lahjattomat ovat lahjomattomia. Koetin keksiä keinoja käydä tehtäviä ja aiheita läpi niin että tekniseen osaamiseen ei törmättäisi mutta se tuntui mahdottomalta. Ei siksi että itse olisin vaatinut tai opettanut teknistä osaamista, vaan siksi että oppilaat vaativat sitä. Minun piti joskus jopa piirtää itse jotta todistaisin että olen pätevä opettamaan kuvista ja minua kannattaa kuunnella, mutta kun piirsin jotain realistisemmin kuin he, se vain vähensi painoarvoa puheiltani taiteen muista arvoista. Halusin kuitenkin opettaa, joten hakeuduinkin takaisin yliopistoon.

Taidekasvatus oli jotain uutta. Olin iloinen mutta kummissani, miksei *kuvis* ole kouluissa tällaista? Ymmärsin sen johtuvan siitä että taidekasvatus kouluissa elää sitä elämää mitä opettajat ovat eläneet. Piirustuksesta ja kuvaamataidosta oli tultu kuvataiteeseen ja taidekasvatukseen<sup>8</sup>. Nuoremmat opettajat ovat omaksuneet erilaisen pedagogiikan ja oppimiskäsityksen. Luettuani erilaisia kirjoja kasvatuksesta ja taidekasvatuksesta, ymmärsin että kuvituksen on tarkoitus olla enemmän sellaista kuin itsekin halusin, ja että se sitä saattoi jo ollakin niiden opettajien kohdalla jotka olivat omaksuneet uudet kuvataideopetuksen perusteet. Ongelma tosin tuntui edelleen olevan se, että oppilaat kokivat taidekasvatuksen erilaisena kuin minä itse.

Kokemukseni kuvaamataidon tai kuvataiteen opetuksen kentällä eivät ole kovin laajat, mutta ne ovat auttaneet minua pohtimaan sitä, millainen taidekasvattaja ja *kuvis*opettaja haluan itse olla. Ongelmallisinta tuntuu olevan arvioinnin suhde siihen, mitä ja miten halutaan opettaa ja mitä oppilaalle halutaan kertoa hänen luovuudestaan, taidoistaan ja taiteellisuudesta. Opetusharjoittelussa törmäsin arvioinnin karuun todellisuuteen kun olin luokassa jossa opettajan luokse meni jonona oppilaita työt käsissään kysymään, joko työ on valmis ja minkä numeron siitä saisi. Opettaja kertoi näkemyksensä kuvan numerosta ja saattoi kehottaa oppilasta piirtämään kuvaan jotain lisää tai ehkä värittämään enemmän ja näin tämä saisi kuvastaan paremman numeron. Aloin pelätä että kaikkialla oppilaiden käsitys numeroista *kuviksessa* on muiden aineiden kaltaisesti jakautunut oikeaan ja väärään. Halusin tietää ilmiöstä enemmän, ja näin syntyi tämän tutkielman aihe.

---

8 Pohjakallio 2005

## 2. Teoria

### 2.1 Kuvataideoppiaine ja taidekasvatus

#### **Oppiaineen nimi ja sisältö**

Kuvataide, aiemmin nimellä kuvaamataito tunnettu oppiaine lienee taidekasvatuksen päänäyttämö koulujärjestelmässämme, vaikka taidekasvatusta laajemmassa mielessä voi nähdä myös muiden aineiden tunneilla sekä kuvataidekouluissa. Ennen varsinaista taidekasvatusta kouluissa opetettiin piirustusta tai kuvaantoa, joiden tarkoitus oli lähinnä opettaa piirtämään luonnonmukaisesti eli realistisesti kuvaamaan näkyvää.<sup>9</sup> 1950-luvulla oppiaine nimeltä kuvaamataito oli keskittynyt taitojen oppimiseen ja käsin tekemiseen erilaisin tekniikoin ja materiaalein, mutta se alkoi keskittyä myös kuvalliseen ilmaisuun ja oppilaan itseilmaisuun.<sup>10</sup>

Nykyinen kuvataide eroaa kuvaamataidosta nimen perusteella siten että se painottaa sanaa taide sanan taito asemesta. Vanhalla nimellä ei ilmeisesti katsottu olevan kiinnekohtaa koulun ulkopuolella vaan kuvataide nimen koettiin ilmentävän paremmin oppiaineen sisältöjä. Nimenvaihto ei ollut tosin ensimmäinen, mutta sisällön kannalta ehkä vähäpätöisempi kuin aikaisemmin tapahtunut muutos nimestä Piirustus.<sup>11</sup> Vastustusta ja uhkakuviakin kuvaamataidon nimen vaihdolle oli ainakin vuonna 1997, kaksi vuotta ennen nimen vaihtumista, jolloin Professori Antti Hassi kirjoitti *Styluksessa* ”Jos lukion ja peruskoulun kuvaamataito muuttaisi nimekseen kuvataide tai kuvataiteet, se poistettaisiin kokonaan ainakin peruskoulusta.” Perusteluiksi hän asettaa sen että nimi viittaisi päättäjien mielestä menneen ajan taidemaalarin ja kuvanveistäjän ammatteihin, ja näin tämä turha aine voitaisiin sitten hyvin siirtää yksityisille harrastepohjaisille kuvataidekouluille.<sup>12</sup> Samassa julkaisussa asiasta esittää myös mielipiteensä Karl Cav'en

---

9 Nurmi 1967

10 Nurmi 1967,  
Suvanto 1997  
Hassi 1997

11 Pohjakallio 2005, 2006

12 Suvanto 1997  
Hassi 1997

”Olen sitä mieltä että nimiä muutellaan nykyään aivan liikaa. Mielestäni kuvaamataito on sanana kauniimpi, runollisempi.”<sup>13</sup> Onneksi kouluissa vielä opiskellaan *kuvista*, eikä nimi miestä pahenna jos ei mies nimeä.

Kutsummepa *kuvista* sitten millä nimellä tahansa, selvää on että taidekasvatuksen historiassa on kaikkialla jakoja erilaisten opetustapojen ja näkemysten kesken. On ollut teknistä mallipiirtämistä ja luovaa itseilmaisua, teollisuuden tarpeisiin tähtäävää koulua ja vapaata kasvatusta.<sup>14</sup> 1900-luvun taidekasvatuksen yleisistä suuntauksista saa hyvän kuvan Eflandin tulkitsemana<sup>15</sup>. Hänen mukaansa suuntaus on ollut luontoa jäljittelevästä akateemisesta taiteesta luovan itseilmaisun ja vapaan taiteilijan käsityksen kautta taiteeseen tiedonalana ja ongelmana jota koetetaan ymmärtää.

Efland kirjoittaa teoksessa *Taidekasvatuksen opetussuunnitelmia tutkimassa* Mimeettisistä-, Pragmaattisista-, Ekspressiivisistä- ja Objektiivisistä teorioista joiden kautta hän kuvaa loogisia vaihtoehtoja sille mikä on taiteessa arvokasta. "Mimeettinen antaa arvoa teoksessa heijastuvalle maailmankaikkeudelle, pragmatistinen taideteosten yleisöön välittämille hyvälle vaikutuksille, ekspressiivinen taitteilijan toiminnalle siten kuin se ilmenee taideteoksen ainutkertaisuudessa ja omaperäisyydessä ja objektiivinen teoksen itsensä rakenteelliselle yhtenäisyydelle."<sup>16</sup> Arvojen kautta Efland avaa opettajien kysymiä kysymyksiä mitä tulee opettaa ja miksi, ja samalla paljastaa erilaisia motiiveja ja lähestymistapoja taidekasvatukseen, vaikkakin yleistetyssä ja yksinkertaisessa muodossa.

Itse tulkiten taidekasvatuksen historian kahden leirin alueeksi, joka on vasta nykyään alkanut saada filosofisia itseään tutkivia piirteitä. Mielestäni siis kyse *kuviksessa* on aina ollut tekniikasta ja itseilmaisusta. Pidän nykyaikais-

---

13 Caven 1997

14 Efland 1990, 262

Nurmi, 1967, 122

15 Efland 1998a, 82

16 Efland 1998b, 40-44

ta taidekasvatustietoa oikean suuntaisena, mutta käytännössä luulen opetuksen edelleen olevan kaksijakoista. Esittämäni kahtiajako voi olla teennäinen, mutta se tuntuu oman historiani valossa selkeältä tavalla käsitellä taidekasvatusta. Kyse erilaisista näkemyksistä taiteesta ja taidekasvatuksesta on kiinni siitä kuinka ihminen itse on saanut kokea taiteen; on ihmisiä jotka keskittyvät taitoon ja näkevät sen olevan ensisijainen päämäärä kouluissa ja vastakkaiseksi ajatukseksi helposti katsottavissa on itseilmaisuuksiin ja vapautteen perustuva taiteen käsitys. Myös Juha Okko puhuu samasta asiasta mutta nimeää sen taideopetuksen piiloagendaksi. Okon mukaan taidepedagogiikan ja taiteen muutokset eivät ole poistaneet traditiota akateemisesta mallioppimisesta ja vapaasta itseilmaisusta vaan ne risteävät edelleen taideharrastajien ja taideopiskelijoiden opetuksessa<sup>17</sup>. Taiteen harrastajat ja taidekasvatuksen opiskelijat saavat siis opetuksessaan perintönä taiteen kaksipuolisen näkökulman, taidon ja itseilmaisun.

Ensimmäisessä näkemystavassa on pysytty järjessä ja siinä mitä näemme ympäröivässä ulkomaailmassamme, jälkimmäisessä tärkeintä ei ole niinkään realismi ja tekninen taito vaan sisältö ja sen suhde valittuun tekniikkaan ja välineeseen, sekä ihmisen sisäinen maailma ja se miten näkökykymme avulla voidaan saada aikaan erilaisia tunteita, myös sellaisia joita ympäristö harvemmin tai ei koskaan kykene tuottamaan. Nykyinen taidekasvatustietäminen huomioimaan useat tai lähes kaikki näkemykset ja tarjoamaan oppilaille sekä taitoa että tunnetta. Sisältö on myös laajentunut ymmärryksen ja kasvatuksen puitteissa ja keskittynyt korostamaan tekemistä sekä merkitysten rakentumista ja kokemista. Kolmaskin taidekasvatustietäminen on siis olemassa?

---

17 Okko, 2001, 8-13



## Moderni ja postmoderni taidekasvatus

Efland puhuu kirjassaan 'postmoderni taidekasvatus' esimodernista, modernista ja postmodernista. Esimoderni taide ja lahjakkuus liittyivät realistiseen kuvaamiseen ja taitoon sekä tarkkuuteen. Modernismi taas toi tullessaan taideopettajille luovan itseilmaisun periaatteeksi arvioida taiteen arvoa.

Postmoderni käsitteenä viittaa modernin jälkeiseen, mutta se ei modernin tavoin hylännyt mennyttä ja pyrkinyt löytämään täysin uutta. Ei siis voida ajatella että olisi menty eteenpäin, sillä se olisi vain uutta modernia? Postmoderni katsoo taakseen, ottaa vanhaa ja käyttää sitä uudelleen.<sup>18</sup>

Koettaessaan ymmärtää käsitettä postmoderni, voi tuntea mitä postmoderni on.

Postmodernin taidekäsitteen mukaan oppiaineen keskeinen sisältö on taide, kuvallinen ajattelu ja sen kehittäminen. Taito ei siis ole ensisijainen arvo, vaan välineellinen suhteessa taiteelliseen ilmaisuun.<sup>19</sup> Taidekasvatuksessa katson että kyseessä on eräänlainen yleisestä yksityiseen siirtyminen. Itseilmaisuus on tärkeää, mutta ei sen tärkeämpää kuin tekninen osaaminenkaan niin kauaa kun kumpaakaan ei vaadita. Jos siis annamme taiteelle ja oppilaille vapauden, hän itse ilmaisee itseään silloin, jäljensipä hän mestareiden maalauksia tai koettipa löytää uuden abstraktin ilmaisun tunteilleen. Käytännössä näen postmodernismin kuvataiteen opetuksessa prosessin korostumisena suhteessa lopputulokseen. Prosessin korostumisesta huolimatta ja lisääntyneestä itsereflektiosta (voisinko jopa sanoa taidefilosofiasta) taidekasvatuksessa, kokemani mukaan oppilaat jakavat *kuviksen* tekniseen osaamiseen ja itseilmaisun taiteeseen missä kaikki käy. Hyvää taidetta on edelleen se, mikä on taidokasta tai numeroin arvokkaampaa.

---

18 Efland 1998

19 Suvanto 1997

## **Taidekasvatusmallit ja visuaalinen kulttuuri**

Marjo Räsänen on perehtynyt taidekasvatuksen monimuotoiseen olemukseen ja jakanut sitä ”kolmioleiviksi”. Pelkistettynä hän jakaa erilaiset taidekasvatusmallit muotoa, itseilmaisua ja jäljittelyä painottaviksi lähestymistavoiksi. Visuaalista kulttuuria painottava lähestymistapa syntyy lisäksi näiden kolmen keskelle. Nämä lähestymistavat Räsänen on liittänyt taidekasvatukseen mimeettinen-, formalistinen- ja ekspressiiviset taideteoriat. Mielestäni käsitteet ovat hyviä ja auttavat ymmärtämään näkemyksien eroja. Aikaisempaan puheeseeni verraten mimeettinen tarkoittaa todenmukaista kuvaamista<sup>20</sup>, havaintoon perustuvaa jäljittelyä, siis esimodernia. Formalismi tarkoittaa muotoa ja ekspressiivinen itseilmaisua jotka yhdessä ovat moderni. Ja näiden keskelle Räsänen asettama visuaalinen kulttuuri liittyy postmodernismiin ja postmoderneihin taide- ja kulttuuriteorioihin.<sup>21</sup>

Räsänen mukaan opettajat käyttävät useita malleja päällekkäin, ja erilaisia lähestymistapoja käytetään eri tavoin erilaisissa konteksteissa ja näin hän haastaa näkemykseni käytännön kahtiajaosta. Kolmas kenttä alkaa hahmotua minulle mahdollisuutena, kun sekoitamme aikaisemmat tavat, mallit ja teoriat ajatuksiin taideopetuksesta kulttuurikasvatuksena.

## **Yläasteikäisen oppilaan kuvallisesta kehityksestä**

Millainen oppilas on yläastetta käyvä nuori ihminen? Esimerkiksi Lowenfeld on kirjoittanut lapsen ja nuoren kuvallisesta kehityksestä. Erilaisten kehitysvaiheteoroiden mukaan voidaankin vetää erinäisiä johtopäätöksiä. Näennäsrealismin kehitysvaiheessa nuori pyrkii täysin realistiseen kuvaan eikä hyväksy enää vertauskuvallista ilmaisua tai skemaattisia kuvia todellisuudesta. Kuvia tehdessä nuori keskittyy enemmänkin järkeilyyn kuin havainnoimiseen. Tähän asti lapsen voidaan katsoa kehittyneen luontaisesti, mutta tarvitsevan ohjausta kehittyäkseen ja löytääkseen oman ilmaisunsa. Jos realismi ahdistaa liikaa, etenkin pojat saattavat hylätä sen ja siirtyä sarja-

20 Forsman ja Piironen 2008, 40

21 Räsänen 2000, 2008

kuvaan. Myöhemmin oma ilmaisutyyli alkaa vakiintua ja taiteen tärkeäksi kokeville on oleellista että he voivat sen keinoin ilmaista tunteitaan ja tunnistaa taiteen merkityksen sekä itselleen että muille. Nuoren voi siis sanoa olevan tekninen, realistinen, kuitenkin itseilmaisuaan hakeva ja omaa itseään tutkiva ja vahvistava tekijä, joka joko innostuu taiteesta tai ei. Pitää tekemisestä, ongelmista, väreistä ja muodoista sekä kolmiulotteisuudesta. Vaatii opettajan hyväksyntää tuotoksilleen ja pahoittaa mielensä kritiikistä.<sup>22</sup>

Uudempaa näkökulmaa kuvalliseen ja taiteelliseen kehitykseen edustavat Kindler ja Darras. Heidän mukaansa kuvallinen kehitys ja taiteellinen kehitys vaativat taiteen kysymyksen pohtimista ja avointa käsittämistä, jotta voidaan ottaa huomioon kulttuuriset ja sosiaaliset vaikutukset. ”Our model is grounded in the assumption that artistic development is a phenomenon which occurs in an interactive social environment and that artistic learning involves a social component.”<sup>23</sup>

Darrasin ja Kindlerin esittämä kuvallisen kehityksen karttamalli on kolme osainen ja jakautuu siten että ensimmäisen osa käsittää lapsuuden syntymästä kuvallisen käsittämisen kehittymiseen. Toinen osa käsittää ilmiön jonka Darras on nimennyt ”initial imagery”. Tuo vapaasti suomennettu alku kuvasto käsittää perustavan, pysyvän ja tehokkaan kuvaston joka vaikuttaa olevan jokaisen ihmisen saavutettavissa.<sup>24</sup> Kuvaston kehittämisessä varhaislapsuuden aikana voidaan nähdä erilaisia vaiheita ja esittämisen tapoja, mutta ne eivät kulje kehitystasoina lineaarisesti vaan kerääntyvät lapsen kuvallisen ilmaisun välineistöksi jota lapsi käyttää tarpeiden, vaatimusten ja ympäristön sekä kulloisenkin kontekstin mukaan<sup>25</sup>. Kolmantena he esittävät että alku kuvaston jälkeen on monia mahdollisuuksia, joita voi seurata alku kuvaston kehittyessä ja laajentuessa. Nuo mahdollisuudet eivät ole toisiaan

---

22 Lowenfeld ja Britain 1987, 346-431

23 Kindler ja Darras 1997, 20

24 Emt., 23

25 Emt., 34

poissulkevia, vaan erilaisia kuvallisen ilmaisun teitä joita jokainen voi kulkea eri vaiheessa elämäänsä.

Taiteellisen kehityksen karttamallin mukaan on nähtävissä monta mahdollisuutta ja suuntaa kasvaa ja kehittyä kuvallisessa ja taiteellisessa ilmaisussa. Alku kuvaston jälkeen monet kulttuuriset ja sosiaaliset vaikutteet ja kuvastot avaavat opetuksen kautta monia kehityksen ja etenemisen mahdollisuuksia. Vaihtoehtoisina kuvallisina kehityssuuntina mallissa nähdään geneerinen kuvasto, ja yksilöllinen kuvasto. Geneeriseen kuvastoon sisältyy yleistämiseen liittyvät representaatiokeinot, kun taas vastakohtaisesti yksilölliseen kuvastoon liittyvät yksityiset ja erityiset kuvallistamiskeinot. Darras ja Kindler esittävät että länsimaisessa traditiossa enemmän yksityisen ilmaisun puolelle käsitettävä taiteellinen ilmaisu saa avoimen taidekäsityksen ja monenlaisten kulttuuriperspektiivien myötä sisälleen myös geneerisen kuvailmaisun.<sup>26</sup> Avoimessa taidekäsitteessä taiteellisuuden ja taide täytyy siis liittää myös geneeriseen ilmaisuun.

Taidekasvatuksen ja yläastetta käyvän nuoren kohdalla karttamalli kehottaa tunnistamaan erilaisia kuvastoja joissa taiteellista ilmaisua voidaan kehittää ja antaa oppilaille mahdollisuuksia kokeilla erilaisia kuvastoja ja kuvallisia ilmaisukeinoja kehitystasoista välittämättä. Välineen monimediaisuus ja sosiaalisen ympäristön kulttuuriset kuvastot korostavat taiteen olevan monimuotoista kommunikaatiota, ilmaisua eikä vain puhtaasti kuvan tekemistä.

Todellisuudessa kaikki yläastetta käyvät nuoret eivät siis ole juuri samassa tilassa tai samanlaisia kehityksensä suhteen, ja kuuntelevatkin enemmän kavereitaan kuin vanhempiaan tai opettajiaan. Opettajan tulisikin huomioda että muutoksen tilasta johtuen oppilaat voivat olla eri kehitysvaiheissa samassa luokassa, eri päivinä ja eri tehtävien parissa jne. Erilaisuudelle olisi

---

26 Emt., 37

annettava tilaa ja yksilölliset tarpeet tunnistettava, jotta jokaista oppilasta voitaisiin ohjata tilanteen kannalta tarkoituksenmukaisesti.

## 2.2 Taidekasvatus ja Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet

Taidekasvatus peruskoulussa on muuttunut ja muuttuu jatkuvasti, sillä se on osa koulujärjestelmää ja siten alisteinen yhteiskunnan tuulenpuuskille. Poliittikka sekoittaa taidekasvatuksen kenttää siinä missä tutkijat ja oppineetkin. Opettaja voi lukea monia näkemyksiä ja kehittää omaa käsitystään taiteesta ja taidekasvatuksesta, mutta viime kädessä hän on työntekijä jonka tehtävä määrätään yhteiskunnan politiikan kautta. Tieteen ja kulttuurin muutokset ovat antaneet ajatuksensa taidekasvatukselle eri aikoina, ja yhteiskunta on tarpeidensa mukaan antanut sen muuttua. Hyvä esimerkki tästä on se että kun itseilmaisua ja taiteen arvoa ihmisen hyvinvoinnin ja kasvun mahdollistajana on korostettu, samalla resursseja ja opetusta on karsittu (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004 puhuu eheyttämisestä ja syrjäytymisen ehkäisemisestä sekä maailmankuvan avartamisesta ja itseymmärryksestä)<sup>27</sup>, peruskoulun syntymisestä lähtien<sup>28</sup>. Myös Teemu Mäki tuntuu olevan samaa mieltä kanssani. ”Peruskoulussa ja lukiossa suomalaiselle opetetaan lähinnä teknisiä tietoja ja taitoja. Opetussuunnitelma väittää kasvattavansa ihmistä kokonaisena persoonana, mutta käytännössä lukujärjestys vastaa vuosi vuodelta enemmän työmarkkinoiden kuin ihmisten tarpeita.”<sup>29</sup>. Syinä Mäki näkee vallan siirtymisen liike-elämälle, arvonaivismin ihmisen sisäsyntyisestä moraalista, kilpailukyvyyn oravanpyörän ja niin edelleen.

”Opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on antaa suunta tulevaisuuteen. Se toisaalta heijastaa nykykäytänteitä, mutta myös nykymaailmaa ja siinä

---

27 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 102

28 Ytti 2001, 29

29 Mäki 2008, 7

ilmeneviä taiteen suuntauksia.”<sup>30</sup> Tässä tutkielmassa koetan löytää itselleni tietä omaan opettajuuteeni tulevaisuuteen, mutta sitä ennen vilkaisen menneeseen ja kaivan esiin vanhempaa puhetta ymmärtääkseni paremmin sitä miksi taidekasvatus kouluissa tuntuu olevan sitä mitä se tuntuu mielestäni olevan ja miten opetussuunnitelman perusteet heijastaa myös menneisyyttä ja kantaa mukanaan historiaa. Tuo historia voi auttaa ymmärtämään nykykäytänteitä paremmin.

### **Koulun taidekasvatusjärjestelmän historiasta**

Vuonna 1966 järjestettiin taidekasvatusseminaari, jossa pohdittiin taiteen asemaa ja merkitystä yhteiskunnassa. Keskeisintä oli yksilöiden luovien taipumusten ilmeneminen sekä niiden lahjojen että taidekasvatuksen kehittäminen. Seminaari pyrki olemaan hyödyksi uuden koulun taidekasvatuksen järjestelmän kehittämisessä ja luomisessa.<sup>31</sup> Vuodesta 1972 vuoteen 1977 siirryttiin peruskouluun, ja aikaisemmat kansa- ja oppikoulu lakkasivat olemasta. Nykyinen 9-vuotinen oppivelvollisuus joka jakautuu ala-asteeseen ja yläasteeseen sai silloin alkunsa. Veli Nurmea mukaillen silloisen kansakoulun opetussuunnitelmissa kuvaamataidon opetuksen osatavoitteet olivat *1. Kuvaamataidon kehittäminen. 2. Oppilaiden ohjaaminen havaitsemaan ja arvostamaan kuvataiteen kauneutta. 3. Oppilaiden opettaminen näkemään värejä, viivoja, rytmiä, sekä ilmaisemaan ajatuksiaan myös kuvan muodossa.* Kyseessä oli esteettis-käytännöllinen kasvatus, ja tarkoituksena oli avata teitä kauneuden maailmaan sekä suoda oppilaalle runsaasti iloa ja tyydytystä, itsensä ilmaiseminen oli ajan iskusana.<sup>32</sup> Oppikoulun taidekasvatuksesta Sakari Helle mainitsee vuoden 1960 opetussuunnitelmassa olevan erityisesti oppilaiden taiteellisen maun ja kuvataiteen eri alojen ymmärtämisen kehittämisen. Uutena aikaisempiin hän mainitsee vielä toivomuksen että oppilaiden työt olisivat mahdollisimman oikein ja persoonallisesti ratkaistu plastillis-

---

30 Vitikainen 1999, 8

31 Taidekasvatus, 1966, 7

32 Nurmi 1966, 123

ti, tilallisesti ja värin yms. osin.<sup>33</sup> Mainitut asiat saavat minut päättelemään että Itseilmaisuus ei ollut ymmärrettävissä yhtä laajana käsitteenä kuin nykyisin, vaan se perustui siihen että opitut esteettiset arvot ja taito hallittiin ja sen jälkeen luotiin jotain kaunista ja hyväksyttävää.

### **Taidekasvatus taiteen perusopetuksessa**

1990-luvun alussa tuli laki taiteen perusopetuksesta (ei koske peruskoulun kuvataidetta), ”Koska ymmärrettiin, että jokaisessa ihmisessä syntyjään oleva esteettinen kapasiteetti vaatii käyttöön ottamista ja kehittämistä. -

Taidekasvatus on menetelmä, jonka avulla sensomotorisia valmiuksia kehitetään.” Näin kirjoittaa Opetusministeriön neuvotteleva virkamies Paula Tuomikoski Taiteen perusopetuksen käsikirjassa vuodelta 1993, ja jatkaa:

- Ihmisten erilaiset esteettiset taipumukset ja valmiudet.
- Pakollisen yleissivistävän opetuksen kykenemättömyyden vastata kaikkien eri taide alojen riittävästä opetuksesta.
- Laajalle levinneen eri muotoisen taideharrastus- ja taideopiskelu joka kertoi kaikkien kansalaispiirien halusta saada esteettisiä kykyjä.
- Jälkiteollisen tietoyhteiskunnan tarpeet kansalaisvalmiuksista viestinnälle ja sen kyvyille kommunikoida – taideharrastukseen mahdollisuudet antaa valmiuksia siirtää mielen sisältöjä muotoon, viestiä eri tavoin.
- Suomalaisen kansallisongelman heikon itsetunnon vaatiman kokenuksen – taidetoiminta ja teonprosessit kasvattavat ihmisen itseluottamusta, uskoa omiin kykyihin toteuttaa intentionensa.
- Moninaisen, satunnaisen taidekasvatusjärjestelmän vaatimus pysyvyydelle ja pitkäjänteisyydelle – kasvatus ja oppiminen ovat aina hi taita prosesseja, joissa kasvattajan vastuu ja ammattitaitovaatimus on korkea.

Taiteen harrastamiselle (ja koulutukselle) oltiin tehty siis oma laki joka pai-

---

33 Helle1966, 127

nottaa tavoitteellisuutta ja tasolta toiselle etenevää eri taidealojen opetusta.<sup>34</sup> Taiteen perusopetuksessa halutaan painottaa taitoja, ja opetushallituksen edustajan puheessa ne tuntuvat olevan pääasia, kuten myös laatu: ”Taidetta tehdään ennen muuta esitettäväksi, näytteille asetettavaksi. Se on ihmisen lahja toiselle. Taide on aina viestintää. Taideteos ja esitys on taidetta vasta vastaanotettuna, koettuna. Siksi sillä on merkitystä vain laadukkaana, laatuun tähtäävänä.”<sup>35</sup> Filosofian tohtori Tuomikoski ei välttämättä tarkoita että taide yleissivistävässä taideopetuksessa eli peruskoulussa ja yläasteen luokassa olisi oltavaa juuri tällaista ja että taidekasvatus kouluissa tulisi tavoitella vain taitoja ja laadukasta taidetta, mutta hän kirjoittaa opetushallituksen edustajana taiteen perusopetuksesta sen syntyhetkillä ja luo näin kuvaa ja käsitystä taiteesta.

Vaikka siis taiteen perusopetus on erillinen suhteessa peruskoulun kuvataideoppiaineeseen, uskon että sen vaikutus taiteen ja taidekasvatuksen sisältöihin ja arvoihin vaikuttaa piilo-opetussuunnitelman tavoin peruskoulun taideopetukseen ja yleiseen taide- ja taidekasvatuskäsityksiin.

### **Taidekasvatus ja nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet**

Tällä hetkellä voimassa on vuonna 2004 julkaistu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, ja se toimii kansallisena kehyksenä jonka pohjalta paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan. Peruskoulun kuvataiteen opetuksessa pyritään kuvallisen ajattelun ja esteettisen ja eettisen tietoisuuden kehittämiseen sekä kehittämään valmiuksia omaan kuvalliseen ilmaisuun. Visuaalisen kulttuurin ymmärtäminen ja henkilökohtainen suhde taiteeseen ovat keskeisiä. Tiedon ja ymmärtämisen lisäksi olennaisena tehtävänä mainitaan taidot kestävän tulevaisuuden rakentamiseen. Opetuksen taidollisina tavoitteena on myös edistää oppilaiden luovan ongelmanratkaisun ja tutkivan oppimisen taitoja.

---

34 Tuomikoski 1993, 11

Laki taiteen perusopetuksesta 21.8/633

35 Tuomikoski 1993, 14



5.-9. luokkien opetuksessa painotetaan viestintää, kuvallista ilmaisua, mediateknologiaa, taidehistoriaa ja kuvantulkintataitoja, tavoitteena kulttuurinen ymmärrys. Oppimistilanteissa ”Tavoitteena on, että oma työskentely, työprosessin tallentaminen ja arviointi yhdessä toisten kanssa kehittävät oppilaan ymmärrystä kuvataiteen prosesseista ja tukevat kuvallisen ajattelun kehittymistä ja taiteellista oppimista.”<sup>36</sup> Kuvataiteelle listatut tavoitteet ja keskeiset sisällöt tuntuvat painottavan tuntemista, ymmärtämistä, havainnointia ja tietoa. Taidot ja osaaminen mainitaan yleisesti ja pyöreästi painottaen itseilmaisua. Lukemani perusteella kuvataideoppiaine ei ole taiteen tekemistä, vaan taidekasvatusta.

Oppimista on muutos, ja se voi olla määrällistä muuttumista, laadullista muuttumista tai rakenteellista muuttumista. Taideopetuksessa kyse voi olla teknisten taitojen, taiteen ymmärtämisen, luovan itseilmaisun tai taiteen kulttuurihistoriallisen tietämyksen lisääntymisestä tai muutoksesta.<sup>37</sup> Taiteellista oppimista tapahtuu sekä tekemisen että taidekulttuuriin tutustumisen kautta<sup>38</sup>. Tämä kaikki olisi vain muistettava kun laaditaan mitään taide sanan sisällään pitävää määräystä tai suunnitelmaa, jotta ei vahingossakaan ylläpidettäisi yksipuolista kuvaa taiteesta eikä näin luotaisi ristiriitaista kuvaa siitä. Valtakunnalliset opetussuunnitelmat ovat se pohjimmainen puhe, mitä taidekasvatuksesta koulumaailmassa käydään, ja siksi sen olemuksen suhteen olisi oltava kriittinen.

### 2.3 Arviointi ja kuvataideoppiaine

Lähtökohtaisesti näen että arviointi on olennainen osa koulumaailmaa ja kouluopetusta, sillä sen avulla saadaan tietoa siitä mitä on opittu ja kuinka hyvin. Numeerinen arviointi kertoo selkeästi mikä on tiedon määrä ja taso

---

36 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 234 236

37 Salva 1993, 15

38 Eisner 1972, 65

sekä kuinka oppilaan osaaminen suhteutuu toisiin oppilaisiin. Esimerkiksi matematiikassa annetun tehtävän arviointi on helppoa sillä yleensä oikeita vastauksia on vain yksi, ja näin tehtävien määrän kautta oikeiden ja väärin vastausten suhde antaa oikean arvosanan. Muissa oppiaineissa, eikä aina matematiikassakaan arviointi ole helppoa oikeiden vastausten yhteenlaskua. Kokeet voivat pyrkiä mittaamaan määrällisen tiedon lisäksi myös ymmärrystä, tietoa sekä taitoa. Ymmärryksen määrittäminen ja sen määrän ja laadun arvioiminen on vaikeaa. Tiedon mittaaminen on helpompaa, vaikkakin oppilaiden vastausten monimuotoisuus aiheuttaa tulkintaa.

Taidon mittaaminen on helppoa myös jos pitäytyy vain toimivassa lopputuloksessa, eikä vertaa toisiin mahdollisiin myös toimiviin lopputuloksiin. Jos vaikka arvioisin kengännauhojen sitomista, olisi vertailtavissa olevan arvioinnin kannalta tärkeä määritellä mikä on paras mahdollinen tapa sitoa, mitä täytyy olla ainakin tehty ja miten jotta voidaan sanoa sitomisen olevan hyväksytysti tehty ja mitkä kenkien sitomiseen liittyvät asiat ovat minkäkin arvoisia. Koe arvioinnissa määrätyn tehtävän ja onnistumisen rajaaminen tuntuu vielä suhteellisen helpolta, mutta kuvataiteessa kokeiden puute ja taiteen sekä taidekasvatuksen monimuotoisuus tekevät arvioinnista ongelmallista. Oppilaan toiminnan tarkkailu antaa toki laajemman kuvan kuin pelkkä koe, mutta kuinka toiminta arvioidaan siten että oppilas ymmärtää arvioinnin halutulla tavalla ja että arviointi on vertailtavissa toisiin sekä muutettava numeeriseksi arvoksi. Arvioinnissa on ymmärtääkseni kyse arvosta, jonka arvioitsija ihmiselle asetettujen vaatimusten ja saatujen tulosten tulkinnan kautta. Arviointi toimii palautteena oppijalle siitä kuinka tämä on oppinut ja opettajalle se kertoo myös siitä, onko opetus onnistunut.

### **Tuntikehysjärjestelmä ja arviointi**

Opettajuuteni kannalta tärkeää oman käsitykseni lisäksi on myös se, kuinka arviointi esitetään koulumaailmassa ja opetussuunnitelman perusteissa. Opetuksessa ja koulutuksessa arviointi ja palaute ovat olleet peruskoulun alusta

alkaen tärkeitä välineitä, joilla on useita sisältöjä ja tarkoituksia. Nykyinen arviointi kouluissa pyrkii olemaan kaikille samanlaista ja tasa-arvoista. Vuonna 1985 peruskoulussa otettiin käyttöön tuntikehysjärjestelmä joka pyrki purkamaan aikaisemmat kansakoulun tasokurssit ja luomaan tasa-arvoista heterogeenistä perusopetusta.<sup>39</sup> Tasoryhmistä haluttiin luopua mm. siksi että saataisiin aikaan yleinen jatko-opintokelpoisuus<sup>40</sup>. Arvioinnin kannalta tällainen koulutuspolitiikka vaikuttaa selkeältä ja tasa-arvoiselta. Jos jokainen saa samaa opetusta ja samat kokeet, ovat myös numerot vertailukelpoisemmat. En käy tasokursseihin sen enempää käsiksi mutta totean että Helsingin sanomat kirjoittaa 3.11.2011 Pisa-tutkimuksesta vuodelta 1999 jonka mukaan rehtorit kertovat erilaisten tasoryhmien olevan käytössä jollain tavalla 60% kouluista<sup>41</sup>.

Tuntikehysjärjestelmään siirtymistä ennen järjestettiin 1980-luvun alussa muutaman vuoden kokeilu. Kokeilun tavoitteena oli selvittää ”voidaanko opetusryhmien jakamista ja yhdistämistä koskevista säännöksistä luopua ja siirtää päätöksenteko ja vastuu tältä osin ensisijaisesti koulun johtajalle ja opettajille sekä kunnan kouluhallintoviranomaisille siten että koulun toiminta muodostuu oppilaiden ja opettajien kannalta motivoivaksi ja tuloksekkaaksi. Sekä voidaanko tietyn perusopetusryhmän ja vuosiluokan opettamiseen varatun tuntikehysmäärän ja annettujen yleisohjeiden puitteissa järjestää koulun opetus siten, että peruskoulun oppimäärät saavutetaan ja turvataan oppilaiden yleinen kelpoisuus keskiasteen opintoihin joustavin koulun ja kunnan itsensä valitsemin opetusjärjestelyin ja -menetelmin käyttäen hyväksi muun ohella myös tukiovetusta ja lisäresurssitunteja.” Tasoryhmistä ja ylhäältä tulevasta valvonnasta haluttiin eroon koulujen vapauden ja oppilaiden tasa-arvon nimissä. Ryhmittely on tuntikehysjärjestelmässäkkin sallittua, mutta se ei saa johtaa jatko-opintokel-

---

39 [Http://naistenmatka.yhdistysavain.fi/arkisto/historiaa/](http://naistenmatka.yhdistysavain.fi/arkisto/historiaa/) ja <http://www.wikipedia.fi/didaktiikka>

40 Rask 1982,

41 [Www.hs.fi](http://www.hs.fi) 3.11.2011 Artikkelä ”Noin puolessa kouuista käytössä tasoryhmät.”

poisuudelta selvästi poikkeaviin ryhmiin.<sup>42</sup> Arvioinnin kannalta asia näyttää positiiviselta ja kertoo siitä että peruskoulussa numeroarviointi suhteuttaa kaikki samaan ja yhteiseen ja näin ollen päästötodistuksesta on selvästi nähtävissä koulumenestys ja koulun oppimistavoitteiden saavuttaminen kunkin oppilaan kohdalla.

Sauli Rask kirjoittaa tuntikehyskokeilusta ja arvioinnista, sillä tasoryhmistä luovuttaessa oli myös luovuttava arvioinnin monilinjaisuudesta ja mentävä yhtenäiseen arviointi yhdelle numerolinjalle.<sup>43</sup> Arvioinnin Rask näkee monisältöisenä ja tarkastelee eri lähteitä joiden katsoo yhtyvän käsitykseen että ”arviointi ei saa rajoittua oppilasta arvostelevaan mittaamiseen vaan sen tulee olla oppilaskeskeistä, oppilaan edistymistä ja kehittymistä myönteisesti tukevaa laaja-alaista toimintaa.”. Tuntikehysjärjestelmän hän katsoo tukevan ja tuovan mahdollisuuksia yllämainittujen käsitysten sekä arvioinnin ohjaavan ja motivoivan olemuksen korostumiselle.<sup>44</sup> Rask esittelee arviointia, joka olisi monimuotoista ja ottaisi huomioon oppilaan koemenestyksen lisäksi hänen koulutyönsä ja kykynsä sekä oppimisvaikeutensa. Oman peruskoulukokemukseni mukaan arviointi onkin tällaista, vaikkakin suurin painotus on tuntunut olevan koemenestyksessä eikä Raskin mainitsemassa formatiivisessa oppilasarvioinnissa.<sup>45</sup> Joka tapauksessa peruskoulun arviointi vaikuttaa syntyneen oppilaan kasvun tiedostavalta pohjalta.

### **Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja kuvataideoppiaineen arviointi**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 jakaa arvioinnin kahteen eri tehtävän omaavaan arviointiin. Opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin. Opintojen aikainen arviointi keskittyy ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua ja osoittamaan oppilaille kasvun ja oppimisen

---

42 Rask 1982, 8, 11

43 Emt., 12

44 Emt., 14-15

45 Emt., 16-21

tavoitteiden täyttymistä sekä antamaan realistinen kuva oppimisesta opiskelun aikana. Opettajan antama jatkuva palaute ja oppilaan opiskelun suhteuttaminen opetussuunnitelman tavoitteisiin toimivat keinona totuudenmukaisen ja kansallisesti suhteellisen arvion luomiseen oppilaan osaamistasosta. Jatkuva näyttö ja opettajan palaute kehittävät oppilaan omaa ajattelua ja tiedostamista suhteessa omaan oppimiseensa ja osaamiseensa ja näin tukevat myös oppilaan itsearviointia.<sup>46</sup>

Päättöarviointi pureutuu tiedollisiin ja taidollisiin saavutuksiin jotka ilmenevät viimeisen oppivuoden aikana. Numeroarvioinnin taustalla ovat perusopetuksen tavoitteet sekä monipuolisen näytön periaate, jolloin arvosanalle 8 vaaditaan oppiaineen kriteereiden keskimääräistä osaamista. Keskimääräiseen osaamiseen ja monipuoliseen näyttöön liittyy ajatus että yksi osa-alue voi kompensoida toista.<sup>47</sup> Näin luettuna arviointi peruskoulussa vaikuttaa selkeältä, vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kielellinen ilmaisu onkin mielestäni hieman sekavaa. Periaate on kuitenkin tärkeä ja oppilaan parasta ajatteleva, uskoisin, vaikka valtakunnallinen tasa-arvoisuus tulkintani mukaan kyseenalaistuu osa-alueiden kompensoimismahdollisuuden takia. Kompensoiminen sinänsä ei ole ongelma, vaan se kuinka se voidaan toteuttaa valtakunnallisesti yhtenevästi siten että oppiaineet ja tavoitteet pilkotaan ja arvioidaan valtakunnallisesti samoin. Kuntien ja koulujen vapaus opintosuunnitelman tekemisessä ja sen käytännön toteutuksessa tuovat myös omat vaihtelunsa arvioinnin valtakunnalliseen vertailtavuuteen kompensoinnin osalta ainakin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lukeminen ei ole tuonut asiaan tukea jota kaipaamaan. Paljon on kirjoitettu tavoitteista ja painotuksista sekä vaatimuksista joita oppiaineella on, mutta välineet on jätetty lain ulkopuolelle, paitsi vaatimus numeerisesta päättöarvioinnista. Päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 löytyvät toki, mutta varsinkin kompensoinnin kannal-

---

<sup>46</sup> Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

<sup>47</sup> Emt.

ta ne mahdollistavat lähes jokaiselle arvosanan 8. Vain osa 16:sta osaamiseen liittyvästä kohdasta on sellaisia että niiden nimelliseen täyttymiseen vaaditaan muuta kuin läsnäoloa tunnilla. Ehkä hieman kärjistäen sanottu, mutta hyvänä esimerkkinä ” tarkastella ja tulkita taiteen ja viestinnän kuvia”<sup>48</sup> voidaan tulkita siten että oppilaan oman mielenkiinnon kohteena olevan taiteen ja siihen liittyvän viestinnän tarkastelu ja tulkinta on käypä. On toisaalta hyvä jos oppilaan oman kulttuurin tunteminen lasketaan eduksi eikä suoraan vaadita valtion museolaitosten sponsoroiman ja arvottaman kulttuurin tuntemista. Voisin kritisoida muitakin kohtia eri näkökulmista, mutta koska en pyri tutkimaan arvioinnin toimivuutta, vaan sen numeroihin perustuvaa palaute- ja jaottelujärjestelmää, tyydyn solmimaan aloittamani perusopetus suunnitelman perusteiden arviointitekstin kritisoimisen retoriseen kysymykseen: Kuinka kuvataideoppiaineessa tulisi ajatella ”kriteerien tason ylittäminen”<sup>49</sup> kriteerien ”valita työskentelyssään tavoitteisiinsa sopivimpia materiaaleja ja tekniikoita” tai ”ilmaista itseään kuvallisoin keinoin” kohdalla?

### **Arviointipuhe perusopetus suunnitelman perusteiden rinnalla**

Mainitsen yllä että jään ilman välineitä arvioinnin suhteen. Se ei ole aivan totta, sillä on olemassa erilaisia ohjeita ja tapoja joiden avulla saa alustavan käsityksen siitä miten koulumaailmassa toimitaan. Kouluilla harjoitella ja käydessä voi saada näkökulmaa arviointiin, ja tieteellistä ja teoreettista pohdintaa on kirjallisuudessa. Myös Opetushallitus julkaisee kattavasti aihetta käsitteleviä kirjoja, kuten ”Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet” ja ”Silta uuteen opiskelija-arviointiin” sekä pitää yllä verkkosivustoa, joiden avulla se tukee opettajia käsityksen luomisessa arvioinnista. Jokainen opettaja on vapaa opettamaan tavallaan, mutta arvioinnin sisällöt ja tavoitteet ovat kaikille samat. Välineet ovat siis ne ajatukset ja viisaudet jotka ohje nuoraksi annetaan. Ja jokaisen opettajan omalla vastuulla on tietysti parhaansa mukaan ymmärtää ja toteuttaa annettuja tavoitteita ja sisältöjä.

---

48 Emt., 238

49 Emt., 264

Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet -vihkonen toimii lain kirjaimen laajempaan selityksenä ja antaa perusluonnehdinnan siitä mitä arviointi tarkoittaa. Koostaan huolimatta vihkonen on tärkeä käsitteen määrittelyssä, sillä kuten olen itsekin kuvannut tässä kirjoitelmassa ennakkokäsityksiäni ja 'mutu' ajatuksiani, jokaisella opettajalla on oma käsityksensä arviointi käsitteestä. Opettajan historia ja henkilökulttuuri vaikuttavat siihen. Opettajaksi valmistuttaessa ja opettamaan mennessä olisi kuitenkin hyvä olla perillä siitä, mitä odotuksia ja vaatimuksia, kuten opetettavat asiat ja oppimisen arviointi, koululla ja yhteiskunnalla opettajalta on. Ja etenkin käytettyjen käsitteiden sisällöstä. Puhe arvioinnista ja koko arviointi on hyödytöntä jos sitä vaativa koneisto ja sitä toteuttava henkilö eivät puhu samaa kieltä. Korostan asiaa siksi että kokemukseni koulun arvioinnista ja lukemani tekstit arvioinnista eivät täysin vastaa toisiaan.

Peruskäsitteen ymmärtämisen jälkeen on hyvä paneutua sisältöön, sillä se on monitahoisempi kuin ensin näyttää. Silta uuteen opiskelija-arviointiin on artikkelijulkaisu joka ”on syntynyt oppilas- ja opiskelija-arviointijärjestelmän kokonaisuuden hahmottamisen tarpeesta. Tarkoituksena on tuottaa arvioivaa tietoa eri koulumuotoja koskevasta arvioinnista sen kehittämisen, sitä koskevan päätöksenteon ja laajemman yhteiskunnallisen keskustelun perustaksi.”<sup>50</sup> Artikkeleissa mm. avataan näkökulmia arvioinnin säädöksiin, pohditaan minäkäsityksen muodostumista ja oppilasarviointikulttuurin muu-  
tosta sekä tarkastellaan itsearviointia ja oppimisprosessin arviointia. Jo ensimmäisessä artikkelissa paneudutaan oppimis- ja tietokäsityksiin arvioinnin taustalla<sup>51</sup>. Behaviorismin peruskoulun opettajat ovat jo osin jättäneet taakseen, mutta edistyneimmilläkkin siirtyminen konstruktivistisesta käsityksestä kontekstuaaliseen näkemykseen voi olla vielä vajaa. Vaikka käsitteelliset oppimisteoriat eivät ole laatikoita joissa toimitaan, on kuitenkin tärkeää että tiedostaa erilaiset oppimismekanismit. Arvioinnin kannalta asia on tärkeä siksi että jos arvioinnin halutaan olevan osa oppilaan minän

50 Räsänen ja Frisk 1996, 5

51 Emt., 14

kasvua ja oppimisprosessia, täytyy oppimisprosessin ja opettajan olla toiminnassaan myös sitä tukeva. Jos opetuksessa tukeudutaan behavioristiseen malliin esimerkiksi arvottamalla ihmisiä jotka ovat saaneet koulussa kiitettäviä numeroita tai kohtelemalla kiitettäviä numeroita saavia oppilaita paremmin, ei yksilökohtainenkään tukeminen tai positiivinen palaute saa yksilön minäkuvaa kohenemaan.

Edellä mainitut teokset ovat ennen vuosituhannen vaihdetta kirjoitettuja, mutta sisältönsä puolesta aivan ajan tasaisia ajatuksia sisältäviä teoksia, joiden kautta opettajan on hyvä tarkistaa omia arviointi- ja oppimiskäsityksiä sekä -käsitteitä. Tuoreempia, vaikkakin myös ajattomia teemoja löytyy opetushallituksen verkkosivuilta. Säädökset ja ohjeet sivuilta löytyy ohjeita perusopetuksen järjestämiseen ja oppilaan arviointiin. Ensimmäinen alakappale kysyy: Milloin arviointi on eettisesti kestävä? Vastaukseksi herätetään eettistä ajattelua ja tuodaan esiin oppimiseen liittyviä arvoja sekä arvoeettisiä periaatteita.<sup>52</sup>

## 2.4 Opettajuuteni ja teorian subjektiivinen pohdinta

Teoriassa ymmärrän mitä taidekasvatus koulujen kuvataidetunneilla on. Taidekasvatuksen kentän muutokset ja suuntauksat näkyvät siellä täällä riippuen opettajasta. Opettajien koulutuksessa ja kirjallisuudessa käydään läpi paljon asioita taiteen olemuksesta, kasvattamisesta taiteen avulla ja oppilaiden tukemisesta taidekasvatuksen avulla. Myös tunneilla asiat ovat tulleet vastaan ja kuvataide oppiaineena on kokemukseni mukaan hyvin antoisaa sekä opettajille, oppilaille että koululle yleensä. Erilaisten asioiden käsitteleminen ja kokeminen taiteen kautta, elämän tutkiminen ovat teorias- sa taidekasvatuksen keskiö. Taide on konkretiansa kautta sidottu tekemiseen, se tulee näkyväksi tekemällä. Täten se on myös välineellistä ja

---

52 [www.oph.fi](http://www.oph.fi)



sidottu taitoon, osaamiseen. Ihminen vertaa tekemisiään toisiin ympäristö-  
sään ja kuuntelee saamaansa palautetta. Yhteiskunta sopeuttaa ihmisiä  
lapsesta alkaen normeihin, tapoihin ja arvoihin jolloin se myös kasvattaa.  
Koulu on yhteiskunnan tietojen ja taitojen opettaja, mutta myös suuri sopeu-  
tusemekanismi, jolla on oma teoriansa josta olen tässä yhteydessä käsitellyt  
opetussuunnitelmaa ja arviointia. Kuvataiteen opetuksen ja arvioinnin kan-  
nalta näen yhteiskunnan koulu-, arviointi- ja taidekasvatusteorian välillä  
ristiriidan. Kasvatuksellisesti numeerisen arvioinnin paremmuusjärjestyk-  
seen luokitteleva luonne ei sovi yhteen taidekasvatuksen erilaisuutta  
hyväksyvän ja tulkintaan sekä yksilölliseen ilmaisuun uskovien ajatusten  
kanssa.

### **Taiteen perusopetuksen vaikutus kuvataideoppiaineeseen**

Katson että taiteen perusopetus painottaa taitoa ja taidetta itsetehtynä luo-  
vuuden ja itseilmaisun välineenä, kun taas peruskoulu painottaa  
taidekasvatuksesta saatuja näkemyksiä tiedonalapohjaisuudesta, taitoja ja  
tietoja taiteesta kulttuurissamme (englanninkielisin taidekasvatuskäsittein ja  
näkemyksin jako olisi kutakuinkin Creative problemsolving ja Creative self-  
expression sekä Discipline-based art education ja Visual culture<sup>53</sup>). Jälleen  
keinotekoinen kahtiajako, mutta oikeuttaa toki kysymään Elsa Ytin sanoin  
”Ohjaako peruskoulun taideopetusta tiedostettu tai tiedostamaton tietämisen  
arvostus -onhan koko peruskoulun ajan toistettu sen tietokeskeisyyttä.” ja  
pohtimaan sitä, millaista tietoa peruskoulussa opetetaan ja millaista tietoa  
taidekoulut tarjoavat<sup>54</sup>. Tiedon, taidon ja taiteen käsitteet eivät tunnu olevan  
samat kaikkialla.

Taiteen perusopetukseen sisältyy monia taidealoja, kuten musiikki, kuvatai-  
de, käsityö, sanataide, teatteri, elokuva ja video, sirkus ja arkkitehtuuri.  
Kaikkiin näistä, kuten taidekasvatukseenkaan, ei voida soveltaa aivan samaa  
näkemystä taiteesta. Taito ja taideaineet nippuna aiheuttavat ongelman joka

<sup>53</sup> Eisner 2002, 25-33

<sup>54</sup> Ytti 2001, 32

sekoittaa taidon ja taiteen yhteen niin, että ne eivät tahdo päästä toisistaan eroon. Taidekasvatuksen ja kuvataideoppiaineen kohdalla tuo yhteen liimautuminen on mukana aiheuttamassa ongelmaa, jonka koen opettaessani. Pelkän taidon arvottaminen kaventaa mielestäni taidekäsitystä. Pitäydyn kuitenkin tässä vaiheessa pohtimasta taidekäsitystä vain lyhyesti. Taito voi auttaa luomaan taidekokemuksen, mutta taidekokemuksen luominen ei vaadi taitoa. Taidekokemuksen voi myös luoda ilman ymmärrystä tai tietoa (taide)kulttuurista, mutta ne voivat olla myös suurena osana taidekokemusta.

### **Numeerisen arvioinnin osuvuus**

Omana kouluajanani en tiedostanut opetussuunnitelmia tai tavoitteita saati arviointiperusteita. En tiennyt mitä opetettiin tai miksi, vaan ajattelin että kyse on taidosta samoin kuin muissakin aineissa. Koulumaailman kritiikkinä onkin se että jos lapset eivät tiedä tai ymmärrä miksi asioita opetetaan, voi motivaatio olla heikko tai oppiminen tehotonta sillä opittua ei osata jäsentää ja suhteuttaa oikein todellisuuteen ja tulevaisuuteen. Peruskoulun taideopetuksen suhteen ristiriita on se että toisaalla painotetaan taitoa ja toisaalla tietoa, mutta oppilas ehkä itse ymmärtää ja arvostaa vain taitoa. Tähän voi vaikuttaa taiteen taidollisen puolen pidempi historia verrattuna taidekasvatukselliseen ja postmoderniin taidetulkintaan sekä se että yläaste ikäisen nuoren kuvallisen kehityksen katsotaan painottavan vielä teknistä osaamista ja realistista kuvaamista.

”Arvioinnin tärkeitä arvoja ovat ainakin reiluus, oikeudenmukaisuus, läpinäkyvyys, motivoivuus oppimiseen sekä pysyvyys ja osuvuus. Jokaisen tulee saada palautetta oppimisestaan ansioidensa mukaan, kaikilla pitää olla periaatteellinen mahdollisuus onnistua, ja arvioinnin perusteiden täytyy olla oppilaiden tiedossa. Arviointia ei ole ensisijaisesti tarkoitettu vain menneiden tapahtumien tuomarointiin (feedback), vaan oppimisen tukemiseen tulevaisuutta (feedforward) varten. Pysyvyys ja osuvuus tarkoittavat, että ar-

vioinnin sattumanvaraisuutta pitää välttää ja käyttää oikeita arviointimenetelmiä oikeisiin kohteisiin.”<sup>55</sup>

Kuinka hienosti sanottu, mutta mieleeni tulee kysymys, kuinka tämä tiedollinen ja ajatuksellinen ohje ja 'väline' joka minulle eettisen pohdinnan kautta tarjotaan, antaa oikean välineen toimia oikein, eli valita oikean menetelmän oikeaan kohteeseen? Kertooko kysymykseni ammattitaidon puutteesta vai siitä epäilystä joka minulle on syntynyt arvioinnissa kohtaamiani käytänteitä kohtaan? Kyseessä on tämän kirjoitelman sisällölle oleellinen epäily, jota jatkan myöhemmin pohtiessani yhteiskunnan arvoja ja koulua.

En ole perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointikritiikissäni yksin, sillä ainakin yksi kaimani tuntuu olevan nettiblogissaan samaa mieltä kanssani. "Numeroarviointi on täysin väärä tai vähintään riittämätön tapa arvioida. Suurelle osalle oppilaista numeroarviointi ei ole kannustavaa, se ei ohjaa muuhun kuin opettajien arvostelemiseen eikä se kuvaa mitenkään oppilaan kasvua ihmisenä. Realistinen kuva oppimisesta ei voi muodostua pelkkien numeroiden avulla."<sup>56</sup>

Perinteinen numeroarvioinnin kritiikki voidaan Kirsti Mäensivun mukaan pukea myös seuraaviin lauseisiin: 1)Arviointi painottaa liiaksi oppilaiden vertailua sen sijaan, että se kuvaisi oppilaiden suoriutumista ja saavutuksia. 2) Oppimiskäsitykset, arviointimenetelmät ja opetussuunnitelma eivät kulje rinta rintaan. 3) Arviointi kohdistuu suppeasti opetettuun alueeseen. 4)Arvioinnissa oletetaan oppimisen etenevän lineaaristi, mistä seuraa, että mittaamisen tulee tapahtua ennen kuin siirrytään monimutkaisempiin asioihin.<sup>57</sup>

---

55 Emt.

56 Vehkaoja 2008

57 Mäensivu 1999, 32

### 3. Empiria

#### 3.1 Empiirisen osan tavoite ja kysymyksenasettelu

Kyselyn tavoitteena on antaa minulle sekä tuore kosketus nuorten käsitykseen kuvataiteen arvioinnista että jonkinlainen konkreettinen aineisto jonka kautta sanallistaa heidän kokemustaan ja käsitystään arvioinnista. Teetin oppilaille tehtävän jotta olisin itse ohjaamassa mitä arvoja ja odotuksia opettaja tehtävälle antaa. Halusin keksiä tehtävän, pitää oppitunnin ja siihen kuuluvat keskustelut nuorten kanssa itse sekä nähdä samalla kuinka he suhtautuisivat aiheeseen, tekisivät työt ja millaista ohjausta he vaatisivat. Kyselyn vastaukset ovat yksi osa sitä empiiristä aineistoa jonka sain tuntien aikana ja toinen osa on kokemukseni.

Kyselyn vastaukset pyrkivät sanallistamaan oppilaiden kuvia oppilaiden omin sanoin. Annoin valita vapaasti mistä kuvasta kyselyn täyttäisi ja jätin oppilaiden omalle puheelle tilaa ennen kuin pyysin numeroa ja perustelua. Arviointi perusteetkaan eivät olleet pakollisia palautteessa vaan muistutuksena siitä mitä tehtävä on pitänyt sisällään. Sanallisten vastausten kautta haluan herättää aikaisempia muistoja ja kokemuksiani sekä olettamuksiani taidekasvatuksen arvioinnista. Empirian tavoite on sanallistaa nuorten vastausten kautta myös sitä ongelmaa jonka itse koen vallitsevan *kuviksen* arvioinnissa ja kulminoituvan numeeriseen arviointiin.

#### **Tuntisuunnitelma**

Koulun kuvataiteen opettaja ehdotti että ottaisin välineeksi valokuvan, sillä se oli heidän kevään opintosuunnitelmassa. Valokuvaus kävi minulle hyvin sillä olen toiminut itsekin lehtikuvaajan tehtävissä ja valokuvannut harrastuksena. Tein liitteenä olevan tuntisuunnitelman opettajalle ja keskustelimme siitä.

Tehtävän aiheena oli roolihahmo tai ammatti, joka piti lavastaa tai mahdollisten omien taitojen puitteissa luoda tietokoneella. Pysin pitämään toteutuksen yksinkertaisena. Kuvausvälineenä oli 'pökkari' kamera ja lavastaminen, jota kannustin tekemään mieltien mikä on olennaisinta oman kuvan aiheelle. Tarkoitus oli valita joku sellainen aihe jonka osaisi tehdä tunnistettavaksi helposti. Ammatti oli tähän hyvä sillä siihen yleensä liittyy oma ympäristönsä, tilanteensa tai ammattiin kuuluva väline.

Alustin annettua aihetta kertomalla henkilökuvasta ja potretista ja näyttämällä esimerkkikuvia. mm. *vanitas* symbolismi sekä erilaisia työntekijöistä otettuja valokuvia lehdistä ja esitteistä. Kameran käytön kävin teknisesti läpi ja sitä sai harjoitella. Kerroin myös hieman valaistuksesta, väreistä ja rajauksesta mutta koetin keskittyä kohteen sisältöön ja tunnistettavaksi tekemiseen. Tehtävänannon ohessa kävin läpi myös arvioinnin perusteluita. Aluksi halusin että jokainen keksisi jonkin idean ja tekisi pienimuotoisen suunnitelman kuinka se toteutettaisiin. Koska oppilaita oli niin paljon, annoin heidän jakautua ryhmiin ja valita keskenään mikä työ toteutettaisiin. Luokan koosta johtuen kaikille ei olisi riittänyt aikaa ohjaukselle henkilökohtaisen työn parissa. Ensimmäiset tunnit menivät aiheeseen tutustuessa ja laitteisiin perehtymisessä sekä ideoinnissa ja luonnostelussa. Seuraavalla viikolla kun ryhmien aiheet oli valittu annoin heidän käydä töihin. Osa oppilaita teki työtä myös omana aikanaan, mutta muuten kuvaaminen tapahtui viimeisten tuntien aikana. Tehtävään ei kuulunut otetun kuvan jälkikäsitelyä tai muokkausta tietokoneella, mutta se oli mahdollista jos sen osasi tehdä ilman ohjeita tai ohjausta.

Tuntisuunnitelma toimi hyvin tehtävässä, vaikka aikaa olisi pitänyt olla enemmän. Ajan lisätarpeeseen vaikutti se että ryhmäkoko oli suuri. Myös se että en tuntenut oppilaita entuudestaan vaikeutti henkilökohtaista ohjausta ja tehtävän antamista. Myös vapaampi aihe olisi saattanut lisätä valmistuneiden kuvien määrää, mutta ainakin erään ryhmän kohdalla kiinnostus

kuvataidetta kohtaan oli niin alhainen että valokuvaus ja ryhmätyö eivät yksinkertaisesti saaneet mitään syttymään.

### 3.2 Empiirisen osan analyysimenetelmä

Kysely ja oppilaiden tekemät kuvat ovat empiirinen aineisto, jonka pyrin analysoimaan, eli purkamaan erilaisiin osiin ja sitten syntesoimaan eli koamaan uudelleen. Toimintaa voi kutsua myös abstrahoinniksi, jolloin tutkimusaineisto järjestetään sellaiseen muotoon että tehdyt johtopäätökset ja tulkinnat ovat yleistettävissä ja teoretisoitavissa.<sup>58</sup> Litteroidut vastaukset ovat osana tutkielmaa liitteinä kuten myös kuvat vastausten taustalta mutta henkilökohtaiset havainnot ja kenttämuistiinpanot puuttuvat. Niiden sekavuuden takia en katso niillä olisi ollut lukijalle merkitystä.

Analyysimenetelmän taustalla on diskurssianalyttinen tutkimussuuntaus, jonka avulla pyrin kysymään: ”kuka sanoi, mitä sanoi, mitä tarkoitti, miksi sanoi mihin pyrki ja kehen pyrki vaikuttamaan.”<sup>59</sup> Diskurssianalyttinen suuntaus tukeutuu konstruktiviseen näkökulmaan, ja tarkastelee kielenkäyttöä osana todellisuutta<sup>60</sup>. Näistä lähtökohdista tulkitsen empiirisen aineiston kertovan oppilaiden käsityksistä kuvien numeroarvioinnin taustalla olevista arvoista. Teoreettisen materiaalin ja oppilaille annettujen arvosteluperusteiden kautta tulkitsen myös sitä mitä käsitteet ja arviointi merkitsevät oppilaille.

---

58 Metsämuuronen, 2003, 196

59 Emt., 201-202

60 Jokinen, Juhila, Suoninen, 2008, 9

### 3.3 Aineiston analyysi ja synteesi

Oppilasryhmät saivat viisi kuvaa valmiiksi ja ne näytettiin koko luokalle, jonka jälkeen oppilaat täyttivät kyselyn yhden valitsemansa kuvan pohjalta. Nimeän kuvat kuviksi G joka esittää *graffitin* maalaajaa, S joka esittää siivoojaa, K joka kuvaa kirjastonhoitajaa, J joka esittää jalkapallomaalivahtia ja H joka esittää hyökkäystä / koulukiusaamista. Erään vastaajan valinnasta en ole varma, joten siksi mukana on vielä kuva X joka edustaa 'rikollisia keinoja' nimen kyselyssä saanutta kuvaa. Vain yksi vastaaja kertoi että ei tunnistanut kuvassa esitettyä ammattia joka oli kuvassa K ollut kirjastonhoitaja. 12 valitsi kuvan G, joista 7 piti kuvasta ja 3 ei pitänyt. Kaksi vastausta olivat vaikeita tulkita, yksi sanoi 'ihan semi' ja toinen 'kyllä kait'. S kuvan valitsi 4 josta 3 piti ja yksi vastaus oli epäselvä 'se on aika simppele'. Kuva K oli 5:n mieleen, ja yksi vastasi 'en kauhean paljon'. X kuvan valinnut henkilö piti kuvasta.

#### **Vastausten purkaminen**

Kuvassa G oli vastaajien mukaan hyvää suunnittelua, hyvä *photoshop* ohjelman käyttö, runsas ajan käyttö, toteutus ja idea. Suunnittelu sai kaksi mainintaa ja kuvan muokkaus kolme, neljä jos toteutus lasketaan mukaan. Toisin kuvassa olisi haluttu tehdä kuvassa oleva *tagi* ja joidenkin mukaan kuva olisi pitänyt muokata paremmin. Erään mielestä kuva oli yksinkertaisesti 'huono ja ruma'. Kuva sai eniten arviointeja, joiden numeerinen keskiarvo laskentatavasta riippuen olisi 7 tai 8. Arviointi perusteluja olivat kuvan luonteen ja tarkoituksen selkeys, aiheen hyvä esille tuonti, hyvä kuvanrakentaminen ja rajaus. Valaistusta ja värejä, liian vähäistä taustaa ja tekemisen helppoutta kritisoiitiin. Erään mielestä kuva oli kokonaan huonosti tehty.

Kolmen hengen ryhmä oli valinnut työn G josta ei pitänyt ja haukkui vastoin muiden kuvan valinneiden mielipidettä. Kyseessä oli ehkä kateus tai

ärsyyntyminen jostakin tekijään tai teokseen liittyvästä. Haukkuva ryhmä ei itse tehnyt mitään tuntien aikana motivointi yrityksistä huolimatta. Kuva G oli haluttu tehdä kuvankäsittelyä hyväksi käyttäen ja tätä arvostettiin. Kuvankäsittely herätti ristiriitaisia tunteita sillä osan mielestä muokkaaminen olisi pitänyt tehdä paremmin. Voi olla että kuvaa haukkuneet ovat kokeneempia kuvankäsittelyssä ja siksi näkivät työn teknisesti heikkona.

S kuvassa hyvänä oli nähty rekvisiitta, yksinkertaisuus ja tunnistettavuus. Kuva olisi tehty toisin siten että siihen olisi laitettu lisää lavasteita tai sitä olisi rajattu tai muokattu, sillä taustaa oli paljon. Arvosanaksi kuvan valinnat antaisivat 8 tai 9. Arviointi perusteluiden mukaan kuvaa ei kehitetty mutta sitä sanottiin hyväksi. Kritiikkiä saivat valaistuksen epätarkkuus ja raja- jaus sekä lavastuksen niukkuus. Myös kuva S koki ristiriitaisen vastaanoton, sillä erään mielestä sen yksinkertaisuus oli hienoa, kun taas toisen mielestä kuvaa olisi pitänyt muuttaa joko rajaamalla tai muokkaamalla. Kuvaan kättä myöskin rekvisiittaa kuten kärryjä tai takkia jotta sen tunnistaisi helpommin.

K sai kehuja rajauksesta, rauhallisesta tunnelmasta ja tunnistettavuudesta sekä siitä että elementtejä on tarpeellinen määrä. Kuvalla ei osattu antaa näkemyksiä vaihtoehtoisista toimintatavoista. K sai numeron 9 sen valinneiden kesken. Arviointi perusteluita käyttäen kuvaa kehitettiin rakenteesta, rajauksesta, valaistuksesta ja sommittelusta. Negatiivisena nähtiin värien tylsyys ja erään mielestä se tunnistuu liian helposti. Ristiriitana aikaisempaan voi mielestäni pitää että eräs vastaaja koki kuvan rauhallisuuden hyvänä.

Vain yhden valitsijan saanut kuva X sai numerokseen 8, sen suunnittelu ja toteutus olivat hyviä vaikka sitä olikin muokattu liikaa. Myös viestin välittyminen rikollisuuden kuvauksessa oli koettu onnistuneen.

Kuvan X kohdalla herään pohtimaan josko tarkoitettu kuva olisi sama kuin



kuva G sillä se on ainoa jossa kuvaa on selkeästi muokattu. Toinen vaihtoehto on kuva H jonka tulkitsen eniten rikollista toimintaa kuvaavaksi, mutta sitä ei ole muokattu joten kyseessä lienee kuva G. Kuvat J ja H jäivät ilman arviointia.

### Vastausten tulkinta

Oppilaiden vastauksissa ei ole selkeää yhteistä linjaa, vaan kuvista saa ristiriitaisen käsityksen. G kuvan kohdalla kuvan käsitteleminen jakaa mielipiteet ilmeisesti oppilaiden oman tieto- ja taitotason takia. Kuvan muokkaus on ilmeistä ja sitä varten on täytynyt viettää aikaa tietokoneella. Tehdyt muutokset eivät ole vaikeita jos työkalun hallitsee, mutta asiaan perehtymättömälle salaisuuden verho antaa arvokkaan lisän. Myös tekijä itse kuitenkin kertoi käyttäneensä työhön aikaa, minkä tiedon valossa arvostusta voi antaa oppilaan henkilökohtaiselle kehitykselle. Työhön käytetty aika olikin eräs seikka joka mainittiin arvioinneissa, joskin taas ristiriitaisesti sillä eräs vastaajista olisi käyttänyt siihen enemmän aikaa jos olisi tehnyt itse. Arvio työhön käytetystä ajasta liittyy ilmeisesti omaan osaamiseen ja oma-kohtaisiin kokemuksiin kuvanmuokkaamisesta.

Kuvassa G on kuvista eniten tekijänsä intoa mukana, ja hän teki kuvansa pääasiassa yksin. Hän oli harvoja jotka innostuivat tehtävästä ja käytti siihen paljon aikaa. Graffitin maalaaminen oikeasti vaatii luvan ja tilan, ja siksi kuvankäsittelyyn on päädytty. Lopputuloksen kannalta vajavien kuvankäsittelytaitojen, tässä tapauksessa pääosin tietokoneella piirtämistaitojen voi katsoa olevan ongelma sillä oikea *tagi* tai kuten eräs oppilas vastauksissa ehdotti, netistä poimittu kuva olisi toiminut paremmin. Jopa piirretty kuva skannattuna tai valokuvattuna (!) olisi ollut parempi, sillä kuvassa haettiin realistista jälkeä. Olen hieman harmissani että en voinut olla näkemässä työn valmistumista ja ohjaamassa kuvankäsittelyä tai piirtämistä sillä se tapahtui oppilaan kotona. Tuntien aikana kuvankäsittelyn opettaminen tai näyttäminen ei olisi ollut tällä tuntimäärällä ja ryhmän koolla

mahdollista, mutta kaikesta päätellen oppilaita se olisi kiinnostanut.

Tekninen kömpelyys vaikuttaa kuvaan negatiivisesti jos sitä vertaa harrastaneemman kuvankäsittelijän tekemisiin, mutta idea ja aihe ovat hyvät, kuten myös vastaukset tunnustavat kehuessaan kuvan suunnittelua. Arvioinnin ja oppilaiden käsitysten kannalta kuva kuitenkin paljastaa mielenkiintoisia seikkoja. Tekninen taito tai asian osaaminen jota ei itse osaa nostaa arvostusta. Tekninen taito jota ei osaa, mutta jonka toinen kokee osaavansa paremmin, laskee arvostusta. Sisältö, viesti ja kuvanrakentamisen elementit tuntuivat jäävän tämän työn kohdalla sivuseikoiksi sillä kuvankäsittely on voimakkaasti läsnä. Oppilaiden antamat numerot tuntuvat tukevan myös tätä käsitystä, sillä kuvankäsittelyä väheksyneet olivat antaneet heikkoja numeroita. Toisaalta ei voi pois sulkea aikaisemmin mainittua kiusan mahdollisuutta. Tekijän rohkeus on huomion arvoista, sillä hän on ilmeisesti itse hankkinut taitonsa ja lähtenyt yrittämään jotain itselleen uutta. Hän kertoi käyttäneensä työhön aikaa joten uskon hänen ponnistelleen ja kehittäneen taitojaan kuvaa tehdessään.

Myös kuvan S kohdalla ollut ristiriitaisuus tyhjän tilan kohdalla kertoo kuvan tulkinnasta ja vertaamisesta omaan käsitykseen asiasta. Omasta mielestäni tila siivoojan vieressä sopii kuvaan, ja esimerkiksi vastauksissa ehdotetut kärryt eivät sopisi kuvaan varsinkaan kun se on sommiteltu pystykuvaksi. Kuva K:n kohdalla ristiriitä ilmeni rauhallisuuden ja tylsän värityksen aiheuttaman mielenkiinnottomuuden välillä. Kuvaa kiitettiin arviointiperusteiden hyvästä onnistumisesta ja hyvästä ilmaisusta sekä tunnistettavuudesta eli viestin välittymisestä. Värien lisääminen olisi mielestäni tehnyt kuvasta rauhattomamman, mutta se lienee taas tulkintakysymys. Värien etu olisi voinut olla se että se olisi sopinut jonkun muun käsitykseen kirjastosta, rikas paikka jossa on paljon erilaisia kirjoja ja tarinoita. Vastauksissa ollut väittäjä että kuvan tunnistaa liian helposti on minulle hieman vieras, sillä itse näen kuvan niin että pienin muutoksin se voisi aivan yhtä

hyvin kuvata kirjakauppaa.

Kaksi kuvaa joita ei arvioitu olivat mielestäni hyvin dynaamisia kuvia, joissa tapahtuma ja toiminta oli keskiössä. Kuvien aiheet olivat Jalkapallomaalivahti ja koulukiusaaja, ja niiden kohdalla idean välittymisen takia tekemisen kuvaaminen on luontevaa. Jalkapallomaalivahti seisomassa maalinsa edessä, hanskat kädessä olisi tietysti kuvannut kuvannut myös selkeästi Kuvan J tarkoitusta. Oppilaat halusivat tehdä kuvasta toiminnallisen ja elävän ja kuvasivat kauan aikaa sopivaa kuvaa.

H kuvassa kyseessä oli koulukiusaaminen. Kiusaajan tunnistettava esittäminen vaatii toimintaa, sillä kiusaajaa ei voi ulkoisesti tunnistaa eikä kiusaajalla ole ns. työasua tai välinettä. Kiusaajan ulkoinen tunnistaminen on vaikeaa sillä kiusaaminen ilmenee kiusaamistilanteessa. Oppilaat eivät kertoneet minulle tästä kuvan aiheesta etukäteen, vaan olivat keksineet sen ilmeisesti kuvatessaan tai vaihtaneet aihetta myöhään. Aiheen keksimisen vaikeus johti ilmeisesti siihen että tartuttiin kiinni johonkin innostavaan tai kiinnostavaan aiheeseen joka tuli mieleen ja alettiin toteuttamaan kiireen takia esittelemättä ajatusta opettajalle.

Kuva H on mielestäni hieno kuva jossa on voimaa ja kiusaamistilanteen ahdistavuutta. Kuvaa ei ehkä voi pitää realistisena, sillä koulukiusaaminen on usein paljon muuta kuin avointa hyökkäämistä. Mutta symbolisena viestinä ja sisältönä kuva on viestissään voimakkain. Myös värit ja tila toimivat mielestäni loistavasti. Yhdessä vastauksessa vastaaja oli laittanut muidenkin tehtyjen kuvien nimet ja merkinnyt oliko tunnistanut aiheen vai ei. Hän ei ollut tunnistanut koulukiusaajakuvaa ja uskonkin että kukaan ei valinnut kuvaa arvioitavaksi siksi että ei tunnistanut kuvan aihetta.

Oppilaiden kyselyssä suorittama numeroarviointi ei ole lainkaan suhteellinen kuvien kesken, sillä jokainen sai valita minkä kuvan arvostelee. Jos

olisin halunnut vertailevaa numeroarviointia olisin toki vaatinut kaikkia arvostelevaan jokaisen kuvan. Minua kyselyssä kiinnostaa enemmän se, mitä muuta numeron ympärillä sanotaan. Oma tykkääminen, mitä olisi tehty toisin ja numero yhdessä antavat mielestäni viitteen siitä, että numero ja tykkääminen liittyvät toisiinsa. Harvassa oli arviointiperusteita käytetty selkeästi perustelemaan annettua numeroa, eikä silloinkaan käsitteitä avattu tai liitetty konkreettisesti kuviin. Voi olla myös että kysymys ei kysynyt juuri siten, tai sitten kuten oletan, arviointiperusteiden käsitteitä ei ymmärretty ja osattu käyttää.

Kuvien arvostelu oppilaiden antamien kyselyvastausten perusteella olisi todella vaikeaa. Oppilailla ei ollut käsitystä siitä, mitä tekijä on teoksestaan ajatellut, sillä kuvat näytettiin ilman tekijän esittelyä tai kertomusta työstä. Kuvien arvioimisessa esiin tulleet ristiriidat kielivät juuri siitä että ilman tekijän näkökulmaa ei välttämättä osata arvostaa tekijän tekemää valintaa vaan verrataan siihen, mitä olisi itse kyseisessä kuvassa tehty. Kyselystä ei voi lukea sitä, miten oppilaat arvioivat tovereidensa töitä, mikä ei ole tässä yhteydessä tarkoituksaan. Kyselyn sisällön arvioinnin osalta voisin kuitenkin tiivistää lainaamalla vastaajaa B. ”Minusta ne tarkoittavat osaamisen ja taitojen tasoa. Mutta siinäkin on poikkeuksia esim. näkemyseroja”

Empiirisen aineiston ja kyselyn ohessa halusin kysyä oppilailta myös mitä he ajattelevat kuvataiteen numeroiden kertovan heille itsestään. Jaoin vastaukset siten että tulkitsin ne viidellä eri tavalla. 7 vastausta kuvasi numeron kertovan oppimisesta ja osallistumisesta sekä kiinnostuksesta kuvikseen. Kolmessa vastauksessa sanottiin selkeästi numeron tarkoittavan osaamista ja taitoa. Eräs oppilas vastasi saaneensa 10 ja että se kertoo hänen mielestään siitä kuinka taitava hän on ikäisiinsä nähden. Jopa 8 vastauksista oli siten epäselviä että ne eivät varsinaisesti vastanneet kysymykseen. 4 ei antanut vastausta ja yksi vastasi ettei tiedä. Luulenkin että nämä 13 vastausta edustavat tiedon ja käsityksen puutetta. Jos oppitunneilla selvästi painotettaisiin

opeteltavia taitoja ja sitä miten jokin asia tehdään oikein eikä väärin, se varmaankin osattaisiin ilmaista hyvinkin lyhyelläkin vastauksella. Muutamassa epäselvässä vastauksessa oli mukana maininta omasta kiinnostuksesta tai kiinnostuksen olemattomuudesta, joiden ehkä ajatellaan kuvastuvan numerossa.

### **Johtopäätelmät ja vastaus kysymykseen**

*Kuviksen* numeron voi siis vastausten perusteella karkeasti kärjistäen väittää kertovan oppilaille joko heidän taidostaan tai oppimisesta, osallistumisesta ja kiinnostuneisuudesta. Henkilökohtaisesti olen iloinen siitä että taitoa ei painotettu enempää, mutta olematta surullinenkaan, en kuitenkaan haluaisi että numeron koettaisiin kuvastavan osallistumisen ja kiinnostuneisuuden määrää. Kuvataiteen numero saa toki olla kannustava, mutta jos se kannustaa olemaan koulussa kunnolla ja kiltisti se tukee vain yhteiskunnan ja koulun alkuperäistä sopeuttavaa tarkoitusta eikä ihmisenä kasvamisen mielestäni ylevämpiä tavoitteita.

#### 3.4 Opettajuuteni ja empiirisen aineiston subjektiivinen pohdinta

Valmistuneet työt olivat mielestäni hyvä tutustuminen valokuvaukseen ja kuvan tekemiseen valokuvauksen avulla. Lavastaminen ja aiheen keksiminen koettiin ehkä vaikeaksi siksi että se oli uutta valokuvauksen yhteydessä. Piirtäminen ja maalaaminen ovat kaikille tuttuja keinoja tehdä kuvia ja tuoda esiin omia ajatuksia. Piirtäminen on vapaampaa kuin valokuvaus ja sen mahdollisuudet sisällön kannalta rajattomat. Valokuvaus vaatii aina jotain konkreettista ympäristöltä. Ei riitä että keksii jonkin aiheen kuvalle, vaan se on myös löydyttävä tai tehtävä konkreettisesti olevaksi jotta se voidaan kuvata. Itselleni valokuvausta ja videokuvausta harrastaneena ja opiskelleena tuo ongelma ei opetustehtävän yhteydessä tullut mieleen.

Valokuvien tulkintoja ja arviointeja lukiessani mieleen heräävät ne kuvan mahdollisuudet joita valokuvausta harrastamaton ei osaa ottaa huomioon, tai jotka välineellisesti voisivat olla mahdollisia toisenlaisella kameralla. Jos esimerkiksi oppilaille olisi opetettu järjestelmäkameran käyttöä ja objektiivin aukon vaikutusta terävyysalueeseen, olisi heillä ollut enemmän välineitä kuvan merkityksen, tilan ja rakenteen suhteen. Kuvia katsoessa huomaan että en näe kuvia samoin kuin oppilaat, tai että he eivät näe kuvia yhtä objektiivisesti kuin minä. Ymmärrän että oppilaiden näkemys valokuvasta ja teknisen tiedon puute kykenevät tuottamaan ja tulkitsemaan kuvia suhteellisen kapeasti. Väline tai ilmaisu ei yksinkertaisesti ole hallussa.

Opettaessani yliopistossa videotyötä, olen havainnut että lukion käyneet oppilaatkaan eivät ole usein vielä päässeet pintaa syvemmälle valokuvataiteessa tai ilmaisussa. Kameran toiminta ja kuvan syntyminen objektiivin lävitse on heille outoa, osasyynä on uskoakseni se että he ovat suurelta osin järjestelmäkameroiden tuottamien kuvien latistamia. Peruskouluissa on nykyään kokemukseni mukaan pääosin pokkarikameroita jotka teknisesti eivät kykene antamaan kuvaajalle syvyysterävyyden syvyyden muuttamisen mahdollisuutta. Pokkarikameran kuvat ovat enemmän kaksiulotteisia kuin kolmiulotteisia, sillä niissä suurin osa kuvassa olevista piirityistä yhtä terävänä, läsnä olevana ja oleellisena kuvan sisällölle.

#### 4. Johtopäätelmät

##### 4.1 Teorian ja empirian johtopäätelmät

Lukemastani päätellen taidekasvatus kouluissa pyrkii olemaan kasvatuksellista enemmän kuin piirtämistä opettavaa. Painotus on selkeästi sisällöissä ja ajattelussa. Kuvataidekasvatus on tiivistäen opettajan valitsemien taidekasvatuksen mallien ja taiteen avulla tapahtuvaa kulttuurikasvatusta. Alkuperäinen käsitykseni taidekasvatuksesta tekniikan ja ilmaisun jakamana kenttänä on laventunut ja siten myös käsitykseni arvioinnin ongelmallisuudesta on saanut vahvistusta.

Tekninen taito, silmän ja käden yhteistyö on harjoiteltavissa oleva taito, jossa onnistumista voidaan hyvin arvottaa vertaamalla tuotettua kuvaa ja havaittavana olevaa kohdetta. Myös ilmaisu voidaan purkaa kommunikatioksi, ja arvioida jos kuvantekijän haluamat vaikutukset tiedetään ja niitä voidaan verrata vastaanottajaan. Viestin välittymisen ja jonkin nimetyn vaikutuksen aikaansaaminen vastaanottajassa voidaan katsoa olevan arvioitavissa onnistumisen kautta. Ongelma ilmestyykin vasta kun taidekasvatus koskettaa aiheita itseilmaisu ja kasvatus sekä taide avoimen taidekäsitteen tulkitsemana. Taiteeseen kuuluu toki arviointi, mutta se ei ole luonteeltaan objektiivista oikea ja väärä -asetelman tavoin, vaan subjektiivista ja tulkinnan varaista. Oppilaiden työt voidaan toki arvioida välineenhallinnan ja realistisuuden tai vaikka kultaisen leikkauksen kaltaisten sääntöjen kautta, mutta se ei kuulu taidekasvatukseen. Opetushallituksen arviointipuheissa on mainintoja välineenhallinnasta ja taidosta, eikä niiden arvioimisessa numeroin mitään pahaa sinänsä olekaan. Huono vaikutus syntyy siinä vaiheessa kun oppilas liittyy numeron ainoastaan arvoonsa kuvantekijänä ja kokee numeron ja oppiaineen liittyvän pääasiassa vain taitoon ja hyvän kuvan tekemiseen.

Arviointi taidekasvatuksessa ei liity tekniseen osaamiseen ja piirustustaitoon

tai oppilaan paremmuuteen kuvantekijänä sen tulkinnan kautta mitä tässä tutkielmassa esitetään taidekasvatuksesta ja opetussuunnitelman perusteista. Opetus tehdään opettajan toimesta, mutta oppilas on viimekädessä oikea vastaaja taidekasvatuksen arvioinnin luonteesta. Oma pieni fenomenografinen katsaukseni oppilaan käsityksiin tukee etukäteen tekemääni olettamaa käsitysten eroista. Vaikka kyselyyni vastanneille oppilaille oli aikaisemmin saman kevään aikana käyty läpi arviointiperusteita ja oppimistavoitteita, ei oppilaiden vastauksissa ollut luettavissa pääsääntöisesti yhteneväisyyttä omaan käsitykseeni kuvataiteen arvioinnista. Vaikka annoin arviointiperusteet kyselyssä, ei niitä silti käytetty siten että olisi syntynyt tunne niiden ymmärtämisestä.

Kuvien arvottaminen tapahtui suhteessa toisiin kuviin ja omaan kuvaan. Arvosanat olivat mielipiteen ja taidon arvioinnin sekoituksia, jolloin niiden arvo lisääntyi jos kuvassa oli jotain itselle vaikeaa tai uutta ja hienoa. Nuoren arviointi rakentuu siis suhteessa lähikokemukseen ja itseen, ei niinkään annettuihin perusteisiin tai olemassa olevien mahdollisuuksien avaruuteen. Nuoresta iästä johtuen oppilaiden mahdollisuuksien avaruus on pitkälti sama kuin oma osaaminen. Arvioinnin kannalta ongelmallista onkin se että opettaja tulee oman arvionsa ja käsityksensä kanssa täysin erilaisesta ja määrällisesti rikkaammasta kokemusmaailmasta kuin oppilas. Perspektiivi on täysin eri, ja siksi numerot arvioinnin kielenä ei ole sama opettajalle ja oppilaalle. Tulkitsen vastauksia ja arviointeja siten että arviointi koettiin vaikeaksi ja vastauksien tulkitseminen oli vaikeaa siksi että nuorten käsitys kuvien arvioinnista on epäselvä. Jos ei ymmärrä kuinka arviointi tapahtuu, mitä se sisältää ja mitä se tarkoittaa, kuinka voisi sitä itse suorittaa?

Kyselyni ei ole lainkaan aukoton ja pienuudestaan johtuen kuriositeetin omainen, mutta suhteessa ennakko olettimiini ja teoreettiseen käsitykseen taidekasvatuksen ja arvioinnin suhteesta, se lisää omaa käsitystäni siitä että oppilaat eivät ymmärrä arviointiperusteita tai arviointia opettajan tavoin.



## 4.2 Johtopäätelmä numeerisesta arvioinnista kuvataideoppiaineessa ja vastaus tutkimuskysymykseen

Opetussuunnitelman perusteita läpi käydessäni siteerasin taidekasvatuksen tavoitteita opetussuunnitelman perusteista vuodelta 2004, ja tulkitsin olennaista olevan kuvallisen ajattelun kehittyminen ja taiteellinen oppiminen. Arvioinnin kohdalta katsoin että olennaista opetussuunnitelman perusteissa on kasvun ja oppimisen tavoitteiden täyttyminen sekä arvion luominen oppilaan osaamistasosta. Kuitenkin siten että oppilaan oma tietoisuus arvioinnista kasvaa eikä arviointi ole vain menneiden tuomarointia vaan tulevaisuutta ja oppimisen tukemista varten. Alleviivauksen takia lainaan uudestaan ”Pysyvyys ja osuvuus tarkoittavat, että arvioinnin sattumanvaraisuutta pitää välttää ja käyttää oikeita arviointimenetelmiä oikeisiin kohteisiin”<sup>61</sup>.

Numeerinen arviointi ei kykene palvelemaan niitä tavoitteita joita taidekasvatuksen arvioinnille annetaan. Tämä on varmasti myös tiedostettu opetushallituksessa, sillä arvioinnissa tuodaan voimakkaasti esiin jatkuva palaute, jatkuva arviointi ja oppilaan oma suhde omaan oppimiseensa ja osaamiseensa eli itsearviointi. Numeroiden antaminen liittyy tulkintani mukaan sekä helppouteen että päättöarviointiin ja siihen että muissakin aineissa annetaan numeroita. Helppous ja muut aineet ovat avainasemassa numeroarvostelun luonteen suhteen. Helppous lukea oppilaan arvo ja käsitellä satoja ja tuhansia oppilaita koulumaailmassa tulee numeron kautta, kunhan se vain on ensin hiellä ja tuskalla, tai intuitiolla ja ammatillisella auktoriteetilla puserrettu esiin oppilaan töistä, työskentelystä ja vuorovaikutuksesta luokassa. Oppilaan osaamisen ja oppimisen, saavutettujen pyöreiden ja tulkinnanvaraisten tavoitteiden monimutkainen tulkinta ehdetaan siis yhdeksi numeroksi, joka edustaa kaikkea niitä moninaisia asioita joita kuvataidetuoneilla pyritään käymään läpi.

---

61 [www.oph.fi](http://www.oph.fi)

Muiden aineiden kohdalla oleva numeroarviointi vaatii tunteen tasolla että myös taidekasvatuksella pitää olla numero. Näin olen ymmärtänyt muuttaman taidekasvattajan kanssa käymäni keskustelun perusteella. Mutta taidekasvatuksen luonne ja opetussuunnitelman perusteissa asetetut tavoitteet ovat luonteeltaan aivan erilaisia kuin muiden aineiden tavoitteet. Tietopohjaiset oppiaineet perustavat kaiken valmiille malleille jotka pyritään opettamaan, ja niiden arviointi perustuu selkeään virheiden etsimiseen ja vertaamiseen oikeaan täydelliseen suoritukseen. Taidekasvatuksessa ei ole kokeita, sillä ei myöskään ole oikeaa mallia johon verrata ja etsiä virheitä. Arvioinnin luonteen eron takia numeerinen arviointi ei voi parhaalla tavalla tuottaa kuvaa siitä mitä on opittu tai mitä osataan. Arviointimenetelmänä numeerinen arviointi on puutteellinen, ja oppilaan itseymmärrystä lisäävästä vuorovaikutuksesta huolimatta jopa haitallinen oppilaan itseään koskevan kokonaiskäsityksen kannalta supistaessaan kaiken taidekasvatustunneilla käydyn yhteen numeroon. Huomion arvoista on etenkin se, että oppilaiden vertaillessa numeroita toisiinsa, on olemassa vain yksi ulottuvuus jossa toinen on toista korkeammalla.

Numeroarvostelun on tarkoitus toimia pääasiassa päättöarvioinnissa, kun taas jatkuvaa palautetta ja jatkuvaa arviointia on itseselitteisesti tarkoitus antaa jatkuvasti. Arvioinnin muoto ja tapa määrittävät sen, mitkä arvioinnin taustalla olevat arvot kulkeutuvat oppilaan käsitykseen. Siten arviointi itsessään tai erilaisten asetettujen tavoitteiden saavuttamisen arviointi ei ole lainkaan pahasta, jos se on eettisesti harkittua ja tarkoituksenmukaista. Arvioinnilla kasvatuksen yhteydessä ymmärretään kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansion määrittämistä. Yleensä tuloksia ja tavoitteita verrataan tai osoitetaan puutteita. Arviointiin liittyy arvoja, jotka ovat ihanteita, tavoiteltuja asioita tai ominaisuuksia. Aivan kuten kotikasvatuksen, myös opetussuunnitelmiin sisällytetään asioita joita pidetään oikeana, hyvänä tai hyödyllisenä eli arvokkaana. Huomioitavaa on kuitenkin että ”Arvon antaminen eli arvottaminen vaatii arvioijalta itseymmärrystä sii-

tä, mitä hän on tekemässä analysoidessaan jotain kohdetta, ja siitä, miten hän ymmärtää kohteen. Todellisuuden, tiedon ja tietämisen prosessit kietoutuvat arvottamisessa aina toisiinsa.”<sup>62</sup> Opettajan joka arvioi oppilaita tulisi muistaa että tavoitteet edustavat niiden asettajien arvoja, joita arvioitsija käytännössä pitää yllä.

### **Arvioinnin etiikka**

Lainasin yllä Päivi Atjosta, joka kirjoittaa arvioinnin etiikasta ja joka on myös mukana opetushallituksen verkkosivujen arviointia käsittelevissä kirjoituksissa. Atjonen selvittää arvioinnin olemusta ja sanoo että sitä ei saisi tarkastella erillään muusta pedagogisesta toiminnasta vaan sen tulisi olla osa oppimista. Lähdemateriaalinsa kautta Atjonen selvittää arviointia ja sen etiikkaa, joka tarkoittaa pohdintaa siitä milloin arviointi on hyvää, pahaa, oikein tai väärin ja miltä kannalta ja millaisin ehdoin näin on.<sup>63</sup> Hyvän ja eettisen arvioinnin arvoina Atjonen mainitsee reiluuden, oikeudenmukaisuuden, validiteetin ja reliaabeliuden, läpinäkyvyyden, oppimaan motivoimisen, vaativuuden ja erinomaisuuden osoittamisen mahdollistumisen.<sup>64</sup> Esimerkkinä reiluudesta Atjonen mainitsee portfolion osana taitotietojen arviointia. Se onkin otettu taidekasvatuksessa hyvin käyttöön jatkuvan arvioinnin kohdalla. Validiteetti tarkoittaa että arvioidaan sitä mitä oikeasti halutaan arvioida ja reliabiliteetti sitä että vältetään sattumanvaraisuutta ja arvioidaan oikein<sup>65</sup>. Taidekasvatuksessa numeroiden käyttämisestä johtuen se mitä on oikeasti arvioitu sekoittuu oppilaan kokemuksessa ja validius kärsii. Reliabiliteetti taas joutuu koetukselle opettajan tulkinnan kautta, sillä mallivastauksia ei ole. Taidekasvatuksen kohdalla arvioinnin mahdollistama erinomaisuuden osoittaminen on kannatettavaa, jos erinomaisuus voidaan esittää ja antaa ilman että se ottaa pois toisten mahdollisuutta olla erinomainen tai nostaa yhden oppilaan toista paremmak-

---

62 Atjonen, 2007, 19, 20

63 Emt, 20, 32

64 Emt., 34-36

65 Emt., 34

si sinänsä. Mallivastauksen ja mallitulkinnan puute kuvataideoppiaineessa (pois lukien tekniikka harjoitukset ja sellaiset tehtävät joissa pyritään yhteiseen sovittuun tavoitteeseen) eivät poista oppilailta mahdollisuutta kokea erinomaisuutta, vaan päinvastoin lisäävät sitä laajan kokemus- ja tulkintamahdollisuuksien kautta.

Arvioinnin keskeisiä periaatteita esitellessä Atjonen tuo esiin käsiteparin autonomia – heteronomia, jotka voidaan johtaa kreikan kielestä ”itselle asetettu lakien mukainen tila” ja ”toisten asettamien lakien tila”<sup>66</sup>. Autonomian kautta pääsen taidekasvatukseen, opetussuunnitelman ja arvioinnin arvoista yhteiskunnan arvoihin lainaamalla Atjosta. ”Oppilaiden kannalta kouluissa tehtävä arviointi oikeastaan rikkoo aika paljon heidän autonomiaansa. Siellä heillä ei ole vapautta valita, tulevatko arvioiduksi vai eivät. Itseasiassa heidät alistetaan jatkuvalle seurannalle, vaikka sen tarkoitus olisikin hyvä eli oppilaan kasvu, kehitys ja oppiminen.”<sup>67</sup> Arviointi ja koko koulujärjestelmä ei kysy oppilailta mitä nämä haluaisivat oppia tai mitä asioita tulisi arvioida. Oppilaille ei alaikäisinä tietenkään katsota olevan kompetenssia eli pätevyyttä päättää näistä tai kaikista asioista itse, mikä onkin ymmärrettävää. Autonomia liittyy kuitenkin mielestäni taiteeseen ja itseilmaisuun ja siksi taidekasvatus kouluissa on ristiriitainen ympäristö yrittäessään antaa oppilaille autonomiaa kuvataiteen tunneilla taiteen ja itseilmaisun kautta, ja samalla arvioiden numeerisesti tuota samaa oppiainetta, aivan kuin se olisi matematiikkaa jossa on vain oikeita vastauksia. Opettajan valta siinä, mitä koetaan arvokkaana on tietysti myös suuri ja ongelmallinen vaikuttaja numeron sisälleen saaman merkityksen rakentajana sillä opettajan taideauktori-teetti ei pahimmassa tapauksessa anna oppilaan autonomialle mahdollisuutta.

Yhteiskunnan arvot ja autonomisuuden rajoitteet ovat kansalaisilla äidimaidossa imettyjä malleja siitä millainen toiminta on hyvää ja sallittua ja

---

66 Emt., 37

67 Emt., 39

mitä erilaiset palautteet oikeasti tarkoittavat. Opetussuunnitelma on kokoelma yhteiskunnan arvoja joita koulun kautta pyritään välittämään, Atjosen sanoin ”Koko opetussuunnitelma on läpeensä eettinen asiakirja ja pedagoginen kokonaisuus, koska se sisältää sellaisen valinnan kulttuuriperinteestä, jonka omaksumista kukin yhteiskunta ja aikakausi pitävät tärkeinä kasvavan sukupolven kannalta. Opetussuunnitelmaa tehtäessä kyse on siis arvovalinnoista.”<sup>68</sup>. Opetussuunnitelman tavoitteet ja arviointikriteerit eivät kuitenkaan sointuneet oppilaiden vastauksiin kyselyssä, vaan kuvastivat tulokintani mukaan oppilaiden muualta saamia vaikutteita ja arvoja. Ikäkaudelle ominaiseksi luonnehdittu taidon arvottaminen on ainakin nuorten puheissa, niin luokassa kuin kyselyssä, vaikka sitä ei opetussuunnitelman tai taidekasvatuksen puheessa mainittavasti painoteta. Arvon täytyy siis tulla jostain muualta.

### **Piilo-opetussuunnitelma ja yhteiskunnan arvot**

Virallisen opetussuunnitelman ohessa voidaan puhua myös piilo-opetussuunnitelmasta, kirjoittamattomista vaatimuksista ja arvoista joita koulu opettaa. (Lähes rinnakkainen käsite on reproduktio ”Käsite reproduktio viittaa siihen, että työvoima ts. työntekijät on jatkuvasti valmistettava fyysisiltä kyvyiltään, taidoiltaan ja asenteiltaan sopivaksi yhteiskunnassa vallitsevaan työnjakoon ja valtarakenteisiin, jotta taloudellinen toiminta voisi sujua häiriöttä.”<sup>69</sup>, mutta käsittelen tässä piilo-opetussuunnitelmaa.) Kyseessä on koulun sosiaalistavan eli yhteiskuntaan sopeuttavan vaikutuksen kirjoittamattomat mallit ja arvot. Donald Broadyn mukaan piilo-opetussuunnitelma muodostuu koulutyön ehdoista, ”oppitunnin pituudesta, ainejaosta, koulun hierarkiasta, todistusjärjestelmästä, koulutyön sisällön ja oppilaiden kokemuksen välisestä kuilusta, opettajien ja oppilaiden sosiaalisesta taustasta jne.”<sup>70</sup>. Broadyn mukaan koulu toimii kapitalismin ja pääoman vaatimusten mukaan ja tuottaa työvoimaa yhteiskunnalle opettaen aikatietoisuutta ja vä-

---

68 Atjonen 2005, 54

69 Miettinen 1990, 17

70 Broady 1989, 15

lineellistä suhtautumista työhön. Työtä tehdään eli käydään koulua jotain muuta kuin sen konkreettista tulosta varten, nimittäin palkkaa eli arvosanoja ja vapaa-aikaa vastaan.<sup>71</sup> Näin arvosanojen merkitys voidaan katsoa olevan kilpailullinen itseisarvo josta saa kiitosta ja paremman paikan yhteiskunnassa.

Taidekasvatukseen kohdalla numeroiden metsästämiseksi ei olla kuitenkaan valmiit tekemään niin kovasti töitä siksi että yhteiskunnan arvot, jotka piilopitaan kotona, päiväkodissa ja ala-asteella ennen kuvataideoppiaineeseen tutustumista, antavat ymmärtää että taide ei elätä vaan se on turhaa puuhastelua jolla ei ole rahallista arvoa. Ainoa ymmärrettävä pieni arvo on piirtämistaito, jota ympäristö osaa arvostaa siksi että se on vaikeaa. Vaikean saavutettavuuden eli suuren harjoittelumäärän takia katson että se myös on saanut leimakseen käsityksen lahjakkuudesta joka joko on tai sitten ei ole. Lahjakkuuden käsitteeseen en käy enempää, mutta totean että sitäkin on kokemukseni mukaan olemassa siinä määrin että toisille tekemään oppiminen on helpompaa aivan kuten toisille matemaattiset tehtävät ovat helpompia. Kummassakaan aineessa ei kuitenkaan ole varsinaista estettä etteikö oppimista voisi syntyä harjoittelun kautta. Numeroarvostelu kuvataiteen tunneilla tai päästötodistuksessa palvelee siis yhteiskunnan palkitsemisjärjestelmää enemmän kuin oppilaan käsitystä itsestään taiteen tai kuvan tekijänä. Piirtämistaidon ja lahjakkuuden mittarina se myös on hyvä.

Jatkuva arviointi ja -itsearviointi sekä -palaute antavat mahdollisuuden laajemman ja rehellisemmän kuvan muodostamiseen ja mahdollistavat parhaimmillaan aidon keskustelun ja vuorovaikutuksen opettajan kanssa, vaikka Sirpa Törmä antaakin asiasta ajattelemisen aihetta: ”Vaikka itsearviointi- ja kehityskeskustelut ovat yleisesti ottaen kehittäneet koulun arviointikulttuuria, keskustelutilanteet ovat usein kiireisiä ja muodollisiakin, jolloin oppilaiden ja vanhempien todelliset tulkinnat saattavat jäädä arvailu-

---

71 Broady 1989

jen varaan.” Pahimmassa tapauksessa jatkuva arviointi kenties toteuttaa vain entistä voimakkaammin koulun piilo-opetussuunnitelmaa totuttamalla oppilaat jatkuvan arvioinnin ja kontrollin kohteena olemiseen.<sup>72</sup>

Piilo-opetussuunnitelmaa tai arviointia ei varmaankaan ole tarkoituksenmukaista tai mahdollista purkaa, mutta ne tulisi tiedostaa hyvin. Se miten opettaja toimii ja arvioi oppilasta, on vastuullista toimintaa. Se on vastuullista toimintaa sekä sopeuttavaa yhteiskuntaa kohtaan jolle opettaja tekee työtä, kuin myös oppilasta kohtaan jonka tulisi saada paras mahdollinen kohtelu ja kasvatusta jotta voisi kasvaa eheäksi itsensä mahdollisimman oikein käsittäväksi ihmiseksi. Viisasten kiveä tähän vastuulliseen tehtävään on vaikea helposti löytää, mutta mielestäni hyvään alkuun pääsee oman päänsä sisäisellä arvokeskustelulla ja muutamalla kysymyksellä jota Jukka Laajarinne tarjoaa: 1. Mitä minä luulen tekeväni? 2. Mitä minä oikeasti teen?<sup>73</sup>.

Taiteen tekeminen ja tuotokset herättävät yhteiskunnassa usein keskustelua, varsinkin silloin kun joku tekee jotain joka ärsyttää jotakuta toista. Lasten ja nuorten kohdalla tällainen tekeminen on vielä rajoitetumpaa: ”Lasten luovaa voimaa yritetään luonnollisestikin kanavoida aikuisten hyväksymiin uomiin. Silti esimerkiksi lasten itsekirjoittaman kirjallisuuden tai lasten maalaamien kuvien julkaiseminen tai esitleminen massamedioissa on äärimmäisen harvinaista.”. Laajarinne esittää että nuorten tekemistä suruun, ahdistukseen, kauhuun ja väkivaltaan liittyvät teokset saatetaan kokea sopimattomina, kuten esimerkiksi Annantalon pehmoleluihin kohdistunut työpaja. Hän on haastatellut myös kuvaamataidon opettajia ja saanut vastaavanlaisia kokemuksia, joissa oppilasten tekemät väkivaltaan viittaavat työt on tuomittu.<sup>74</sup> Yhteiskunnan arvot tunkevat oppitunneille ja tulevat koulumaailmaan mukaan, sillä koulu on sitä varten että se kasvattaa osaksi yhteiskuntaa.

Arvioinnin kannalta nämä arvot ovat varmasti läsnä opettajien antaessa nu-

---

72 Törmä 2003, 121-122

73 Laajarinne 2011, 14

74 Laajarinne 2011, 38-41

meroita, palautetta tai muuta arviota oppilaiden töistä. Jos ajattelen itseäni valitsemassa oppilaita toisen asteen taidekouluun tai yliopiston taiteiden tiedekuntaan, en usko että voisin antaa minkäänlaista painoarvoa kuvataiteen todistuksessa olevalle numerolle. Tuskin kuvataiteen numeroa usein on annettu sen taiteen perusteella mitä oppilas olisi oikeasti halunnut tehdä, sillä ehkä kuvataiteen tunneilla oppilaat ottavat roolin ja pyrkivät tekemään kuvia jotka joko tuottavat hyvän numeron tai jotka eivät aiheuta suurempaa hälyä. Murrosikäiset pojat kyllä kokemukseni mukaan saattavat juuri haluta aiheuttaa hälyä piirtelemällä pillun kuvia, mutta silloin heillä on *hälläväliä* asenne koko oppiaineeseen muutenkin, eivätkä he koe sillä olevan mitään arvoa heidän tulevaisuuteensa.

### **Vastaus tutkimuskysymykseen**

Numeerinen arviointi ei käsitykseni, kokemukseni eikä tämän tutkielman perusteella tue eikä palvele taidekasvatusta, kuvataideoppiainetta tai nuorten kasvua taiteen ja kuvallisen ilmaisun kautta. Jopa arviointi sinänsä kyseenalaistuu taidekasvatuksessa, sillä se ei käytännössä kouluissa toimi sille asetettujen tavoitteiden ja tarkoitusten mukaan.

#### 4.3 Opettajuuteni ja arviointi

Henry Hagman kirjoittaa teoksessaan *Taiteen tarkoitus*, jo johdannossa että taiteen tarkoitus on tehdä ihmisestä henkinen, hyvä sydäminen, jalomielinen, vapaa. Hagman selvittää taiteen tarkoitusta käyttämällä kontemplaation käsitettä, jonka määrittelee mm. näin ”Se Kuvaa sen psyykkisen tapahtuman luonnetta, jolla tietynlaisen taideteoksen vastaanottaja ottaa vastaan teoksen sisällön.” Oman taidekäsitykseni ja opettajuuteni kannalta nämä määrittelyt taiteen olemuksesta ovat käypiä. En voi tietenkään omassa opetuksessani vaatia oppilailta oman käsitykseni omaksumista, mutta se on tämän hetkinen lähtökohtani siihen kuinka puhun taiteesta ja taidekasvatuksesta. Haluan että



tulevat oppilaani saavat mahdollisimman vapaan käsityksen taiteesta. Mielestäni kyse on sekä kommunikaatiosta että jonkin sellaisen kokemisesta jota ei voi sanoin selittää. Annan nyt ymmärtää että mielestäni kaikki mitä oppilaat tekevät on taidetta, vaikka tietenkin se riippuu siitä miten taide määritellään ja mitä tekijä itse ajattelee tekemisestään. Taiteen tekeminen pitäisi kuitenkin olla oppilaille mahdollista alusta alkaen ilman että se vaatisi jonkinlaisen vihkiytymisen. Kuvataideoppitunnit ovat paikkoja joissa opitaan sekä teknistä taitoa, että oman ilmaisun etsimistä kuin myös visuaalisen kulttuurin tuntemista. Kyse on kasvamisesta taiteen ja visuaalisen ympäristön käyttäjäksi, tekijäksi ja kokijaksi. Oleellista on mielestäni vapaus ja suhteellisuus, sen asian käsittäminen että asiat maailmassa ovat ilman arvoa tai suhdetta ennen kuin ne koetaan ja nimetään. Taiteellinen tekeminen on mielestäni sisäsyntyistä jonka kasvua, oppimista ja muutosta tapahtuu jatkuvasti.

Taidekäsitykseni olemuksen takia en haluaisi arvioida tai arvostella oppilaita lainkaan. Näkisin kuvataiteen oppiaineena mielelläni omaavan sellaista arvoa jota ei voi mitata tai verrata toisiin. Taide on ensisijaisesti henkilökohtainen kokemus ja siksi sitä voi arvioida vain itsereflektion kautta.

Ympäristön palaute ja keskustelut ovat väline tässä sillä niiden kautta pääsee kokemaan omat lähettämänsä sisällöt ja vaikutukset eräänlaisen takaisinkytkennän kautta. Arvioinnin ja palautteen tulisikin kuvataiteen oppitunneilla toimia oppilaan kohdalla eräänlaisena yrityksen ja erehdyksen metodina, jolloin hän oppisi tuottamaan haluamiaan vaikutuksia.

Arviointi kuvataideoppiaineessa ei kaipaa numeroiden kaltaista portaikkoa joka nousee vain yhteen suuntaan. Kaikessa taiteeseen ja luovuuteen ja itseilmaisuuun liittyvässä arvioinnissa pitäisi panostaa laveuteen, portaisiin mitä moninaisimpiin suuntiin. Arvioinnin tulisi olla huomaamaton osa itse oppiainetta siten, että se olisi sidottu niihin hetkiin kun töistä keskustellaan yhdessä ja pohditaan oppiaineen roolia suhteessa kouluun. Koska en voi nu-

meerista arviointia jättää kokonaan pois oppiaineesta, voin minimoida sen. Minun ei tarvitse antaa yksittäisistä töistä numeroa, vaan voin jättää arvioinnin todistuksiin. Näin varmasti on suuressa osin kouluja tapanakin, vaikka muistankin opetusharjoittelusta tapauksen jossa oppilaat jonossa kiikuttivat valmiita töitä opettajan pöydälle missä hän tuomarin tapaan antoi jonkun arvosana tai pyysi oppilasta värittämään tai piirtämään lisää jotta numero muuttuisi paremmaksi.

Numeroiden jättäminen pois puheesta vaatii vielä sen, että se numero joka jää jäljelle todistukseen tehdään oppilaille joko merkityksettömäksi tai sen merkitys ja sisältö pyritään avaamaan kahden keskisissä keskusteluissa siten että oppilas itse ymmärtää numeron viittaavan hänen itsensä kokemuksiin asioihin, muutoksiin, opetussuunnitelmassa mainittuihin tavoitteisiin, teknisiin taitoihin ja käyttäytymiseen sekä huolellisuuteen eikä toisiin oppilaisiin tai epämääräiseen lahjakkuuden käsitteeseen. Konkreettisesti en ole kyennyt vähäisestä opetus- ja arviointikokemuksestani johtuen keksimään vaihtoehtoisia arviointitapoja, mutta toivoisin että opetusryhmät olisivat pienemmät ja aikaa olisi enemmän jotta jokaisen oppilaan voisi huomioida yksilönä. Pessimistisesti sanottuna en tiedä lainkaan kuinka voisin nykyisillä vaatimuksilla, ryhmäkoolla ja tuntimäärällä parantaa oppilaiden käsitystä kuvataiteen numeron merkityksestä, sillä taiteen taitoon liittyvät assosiaatiot tuntuvat kovin voimakkailta joka suunnalla. Muista itsenikin tekemässä abstrakteja valokuvakollaaseja ja miettinyt että pitäisikö minun ensin pitää näyttely realistisesta teknisesti vaikeasta aiheesta jotta saisin itselleni kannukset toimia taiteilijana.

Jatkan taidekasvatuksen ja pedagogian tutkimista sekä arvioinnin ongelmien ratkaisun etsimistä päästessäni oikeaan luokkahuoneeseen, jossa voin riisua uskomukseni ja pelkoni joita olen tässä tutkielmassa terapianomaisesti käsitellyt. Juha Varto kirjoittaa taidekasvatuksesta että se on syntynyt Valistuksen ja romantiikan innoittamana, kansallisromantiikan voimasta, yh-

teiskunnan tarpeesta. Modernin kautta yksilön ja luovuuden sekä ilmaisun ja yksilöllisyyden ajatukset synnyttivät suomalaisen taidekasvatuksen, jossa ilmaisukasvatus on usein ohittanut taitojen hallinnan<sup>75</sup>. Postmodernin mukana taide muuttui jälleen eikä nykytaide tee eroa taiteen lajien välille. Taito ja taide käsitteinä vaativat uutta katsantoa kun taiteen konteksti on muuttunut. ”...muutos muuttaa aiemman taiteen ja siihen liittyvän taitamisen tehtävän ja synnyttää ennennäkemättömän uuden tilanteen, jossa taidekasvatuksen käytännöt sisältävät sekä menneen taidon vaatimuksia että siitä riippumattoman uuden oivallusta.”<sup>76</sup>.

Kaiken lukemani perusteella taidekasvatus voi hyvin, eikä ongelmaa taitoon painottamisesta tunnu olevan lainkaan. Kenties kokemukseni ja käsitykseni ovat vallan väärät ja marginaaliset ja johtuvat vain siitä että olen nähnyt satumalta niitä opettajia ja oppilaita jotka ovat arvostaneet taitoa ja kokeneet numeron merkkinä siitä kuka on lahjakas ja kuka osaa piirtää. Mutta kysymykseksi jää silti, mitä numero kahdeksan tai kymmenen kertoo oppilaasta, ihmisestä jota en tunne entuudestaan ja jonka tekemiä kuvia en ole nähnyt. Mitä ajattelen ihmisestä joka kertoo että hänen *kuvis*numeronsa on 10.

#### 4.4 Tutkielman arviointia

Löysin tutkielmassa sanoja ja käsitteitä sekä puhetta niistä asioista jotka ovat kokemieni ristiriitojen keskipisteessä. Taidekasvatuksen ja arvioinnin pohdinta ja käsitteen selvittely olisi voinut olla perinpohjaisempaa ja analyttisempää. Keskittyminen Opetussuunnitelman perusteisiin ja kuvataideoppiaineeseen toimi kuitenkin hyvänä rajaajana sille että kaikkea taidekasvatukseen ja arviointiin liittyvää materiaalia ei tarvinnut tuoda esiin tai kirjoittaa auki. Tutkielman pienuudesta ja keskittyneisyydestä johtuen taidekasvatus ja arviointi jäivät siis kapeiksi näkemyksiksi siitä mitä kaikkea

---

<sup>75</sup> Varto 2010, 20

<sup>76</sup> Emt, 22

ne pitävät sisällään. Myös arvioinnin ja arvostelun käsitteet olisivat saattaneet kaivata oman keskustelunsa, mutta tuntui että kirjallisuudessakin sanoja oli käytetty sisällöltään yhtenevästi joten en osannut lähteä niitä ratkaisevasti erottelemaan, vaan ajattelin asiayhteyden pitävän huolta käsitteen kulloisesta merkityksestä.

Metodi omien ajatusten ja kokemusten käyttämisestä lähtökohtana oli sinänsä hyvä että niiden ei ollut tarkoituskaan toimia tieteellisinä väittäminä tai tosiasioina vaan eräänlaisina kaikuina sille miten arviointi ja kuvataideoppiaine näyttäytyy valmistuvan opettajan omien kokemusten kautta. Konkreettisten todisteiden ja empiirisen aineiston pienuus tosin jätti ennako-olettamukset kovin hennoiksi, mutta niiden kautta arvioinnin ja taidekasvatuspuheen ristiriita kuitenkin pystyttiin nostamaan esiin. Opettajuteni subjektiiviset katsannot toivat esiin sellaista ajattelua jonka perustelu tieteelliseltä pohjalta olisi ollut vaikeaa ja tarpeetontakin. Tuo ajattelu on kuitenkin tärkeä hermeneuttisen kehän kannalta ja auttaa paljastamaan tutkimusongelmani ja arvioinnin ristiriitaisuuden kuvataideoppiaineessa. Subjektiivisen ajattelun merkitys on myös tärkeä vastaukselleni tutkimuskysymykseen sillä se lisää avoimuutta.

Tutkielman laadullisuus ja yleistettävyyt jäävät siis kapeiksi subjektiivisen näkökulman ja empiirisen aineiston pienuuden johdosta. Hermeneuttinen lähestymistapa ja subjektiivinen puhe eivät ole ehkä parhaat menetelmät ja keinot tutkimuskysymyksen kannalta ulkopuolisen silmin, mutta itselleni työ tuntui mielekkäimmältä ja selkeimmältä näin. ”Hermeneuttinen näkökulma yrittää ymmärtää, miksi tutkittava on sellainen kuin on etsimällä ymmärrystä kompleksiuudesta eli siitä, millainen on tutkittavan elämä suhteessa hänen taustaansa.”<sup>77</sup>. Myös subjektiivinen puhe on osa tutkittavaa aineistoa siinä määrin, että sen kautta ongelma paljastuu, suhteutuu ja ver-

---

77 Siekkinen 2001, 49

tautuu sekä teoriaan että empiirisen aineistoon. Metodinen pyrkimykseni tutkielman alussa on osoittautunut vaikeaksi ja eläväksi, niin että metodini on puhekielellä ilmaistuna ehkäpä sekamelska. Olen kuitenkin koettanut pohtia kuinka esittäisin asiat paremmin, mutta en tunnu löytävän korvaavia toimintatapoja.

Empiirisen aineiston kohdalla koetin käyttää diskurssianalyysiä, sillä ymmärsin sen tarkoittavan todellisuuden rakentumista kielen avulla. Ajattelin että etsiessäni yhteneviä ilmaisuja vastauksista voisin tulkita niistä mitä asioita arvotetaan ja miten se näkyy annetussa numerossa ja siinä perustelussa mitä numerolle on annettu. En osaa kokemuksen puutteen vuoksi kritisoida tai kiittää toimintaani kyselyn tulkinnassa tieteelliseltä pohjalta, mutta epäilen että ennakkokäsitykseni ja olettamukseni ovat voineet vaikuttaa kyselyn tulkintaan. Koen että subjektiivinen ote on auttanut minua tuomaan ongelman paremmin esille, mutta se on samalla myös voinut syödä tutkielman tieteellistä voimaa.

## LÄHDELUETTELO

- Aaltola Valli: Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, PS-kustannus, WC bookwell Oy Juva, 2010
- Aaltola Valli: Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, PS-kustannus, Gummerus Jyväskylä, 2001
- Anttila Eeva: Taiteen jälki, Teatterikorkeakoulu, Edita prima, Helsinki, 2011
- Atjonen Päivi: Hyvä, paha, arviointi, Tammi, Gummerus Jyväskylä 2007
- Atjonen Päivi: Eettisesti laadukas opetus, Teoksessa ”Kaksitoista teesiä opettajalle”
- Broady Donald: Piilo-opetussuunnitelma, Vastapaino, Gummerus Jyväskylä, 1989
- Caven Karl: Taidetta voi opettaa - entä taiteilijaksi tulemistä?, Stylus 1/1997, s.
- Efland, Freedman ja Stuhr: Postmoderni taidekasvatus, Taideteollinen korkeakoulu, Lievestuore, 1998
- Efland Arthur: Taidekasvatuksen opetussuunnitelmia tutkimassa, Taideteollinen korkeakoulu, Helsinki, 1998
- Efland Arthur: A history of art education, Teachers college press, USA, 1990
- Eisner Elliot: Educating artistic vision, Macmillan publishing, USA, 1972
- Forsman ja Piironen: Kuvien kirja, Tammi, Vammala, 2008
- Hagman Henry: Taiteen tarkoitus, Kustannus oy Taide, As Pakett Tallinna, 2011
- Hassi: Education through art, Stylus 1/1997
- Helle Sakari, Teoksessa ”Taidekasvatus”
- Jakku-Sihvonen Ritva (toim.): Taide ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä, Vokke, Helsinki, 2006
- Jokinen, Juhila ja Suoninen: Diskursianalyysin aakkoset, Vastapaino 1993, Tampere, 2008
- Kindler Anna (Editor): Child development in art, National art education assosiaton, Virginia, 1997

- Laajarinne Jukka: Leikkiminen kielletty, Atena, Otavan kirjapaino Keuruu, 2011
- Laitinen Sirkka, Hyvää ja kaunista, Taideteollinen korkeakoulu, Gummerus, Jyväskylä, 2003
- Laine: Timo: Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma, Teoksessa ”Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2”
- Lowenfeld & Brittain: Creative and mental growth 8th, Macmillan publishing, USA, 1987
- Luukkainen ja Valli (Toim.): Kaksitoista teesiä opettajalle, PS-kustannus, Otavan kirjapaino Keuruu, 2005
- Metsämuuronen Jari: Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä, International Methelp Ky, Jyväskylä, 2003
- Miettinen Reijo: Koulun muuttamisen mahdollisuudesta, Gaudeamus, Painokaari Helsinki, 19990
- Mäensivu Kirsi: Opettaja määrittelijänä – oppilas määriteltävänä, Jyväskylä yliopisto, Jyväskylä university printing house, ER-paino ky, Lievestuore, 1999
- Mäki Teemu: Meillä on varaa köyhtyä, Stylus 1/2008
- Nurmi: Taidekasvatus kouluaikana, teoksessa ”Taidekasvatus”
- Okko: Ajatuksia taideopettajan ja opiskelijoiden taidekäsityksistä, Stylus 1-2/2001
- Opetushallitus: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, Opetushallitus, Vammala 2004
- Opetushallitus: Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005, Edita prima, Helsinki, 2005
- Opetushallitus: Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, Yliopistopaino, Helsinki, 1999
- Opetushallitus: Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, Opetushallitus, Edita prima, Helsinki, 2002
- Pohjakallio Pirkko: Miksi kuvista?, Taideteollinen korkeakoulu, Gummerus Jyväskylä, 2005
- Pohjakallio Pirkko: Puhetta taiteen paikasta koulussa, teoksessa Taide- ja taitoaineiden merkityksiä

Porra Ismo: Taiteen opetuksen vuosikirja 2000, Suomen kuntaliitto, Helsinki, 2000

Rask Sauli: Arviointi oppilaan tukena, Kunnallispaino, Vantaa, 1982

Read Herbert: Education through art, Faber and Faber, Lontoo, 1958

Räsänen ja Frisk: Silta uuteen opiskelija-arviointiin, Opetushallitus, Yliopistopaino, 1996

Räsänen Marjo: Sillanrakentajat, Taideteollinen korkeakoulu, Gummerus Jyväskylä 2000

Räsänen Marjo: Kolmioista monikulmioon, Stylus 2008

Saarela-Kinnunen ja Eskola: Teoksessa ”Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1”

Salva Inkeri: teoksessa ”Taiteen perusopetuksen käsikirja”

Siekinen Kirsi: Syvähaastattelu, Teoksessa ”Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1”

Suomen kulttuurirahasto: Taidekasvatus, Vammala 1967

Suvanto: Oppiaineen nimi muuttuu, Stylus 1/1997

Tuomikoski Paula: Teoksessa ”Taiteen perusopetuksen käsikirja”

Törmä Sirpa: ”Opettajan vaiettu valta”

Varto Juha: Teoksessa ”Taiteen jälki”

Vehkaoja Aki: Numeroarviointi pois kouluista, Blogikirjoitus osoitteesta: <http://aamulehdenblogit.ning.com/profiles/blog/show?id=2119722%3ABlogPost%3A20128&commentId=2119722%3AComment%3A20164> , 6.5.2012 tallennettu kopia kirjoittajan hallussa. Kirjoitettu 2008

Vitikainen Salla: Mistä on pienet opsit tehty?, Stylus 3/1999

Vuorikoski, Törmä ja Viskari: Opettajan vaiettu valta, Vastapaino, Kirjakas Ky, 2003

Vygotsky: Mind in society, Haeward university press, USA, 1978

Ytti Elsa: Taidekasvatus taidepoliittisessa kentässä 70- ja 80-luvulla, Stylus 1-2/2001



Liite 1

21.5.2011

Tuntisuunnitelma Gradun aineistonkeruutunneille

Tehtävän kuvaus

Annetaan tehtäväksi valokuvata kuva aiheesta minä roolihahmona jossa tarkoitus on esittää jotakin vapaavalintaista mielikuvitteista tai todellista hahmoa.

Kuvankäsittely on sallittu jos lavastaminen ei tuota haluttua tulosta.

Tehtävän toteutus

Kameralla otettu valokuva, itse rakennettu lavastus ja valaistus, mahdollinen kuvankäsittely tietokoneella.

Sisältyvät aihealueet

Omakuva ja henkilökuva, värin merkitys, symbolit, valaistus, valokuvaus, sommittelu ja rajaaminen

Arviointi perusteet

Kuvan rakentaminen ja sommittelu, värien ja valaistuksen käyttö, kuvan merkityksen välittyminen - ts. viesti ja käytetyt keinot.

Tunnin kulku

1. kerta

Kerrotaan aihe ja miksi minä pidän tunnin - selitetään arviointiperusteet tehtävälle

alustetaan omakuvalla ja henkilökuvalla historiassa. maalaukset ja valokuvat

tarjotaan mahdollisuus luonnostella kuvaa ja suunnitella mitä siihen sisältyy ja miten se sommitellaan.

tutustutaan kameraan ja valaistuksen perusteisiin - heijastin, valot, valon väri

piirretään kuvasta luonnos ja otetaan koekuvia

annetaan kotitehtäväksi kerätä rekvisiittaa, vaatteita jne.

2.kerta

kerrataan arviointiperusteet ja edellinen tunti jos tarvetta

aloitetaan kuvauspaikkojen lavastaminen ja valmistelut

kuvataan

mahdollinen kuvankäsittely, asioiden lisääminen tai tunnelman muokkaaminen

katsotaan kuvat ja kerrotaan niistä omin sanoin

arvioidaan oma sekä toisten kuvat nimettömästi ja täytetään palaute

-----  
Oppilaiden arvioinnit

Oppilaat antavat numeerisen arvosanan kaikista kuvista, sekä koettavat perustella niitä käyttäen arviointiperusteita - perusteet kysymysten ohessa.

Oppilaat arvioivat arviointia

Oliko arviointi mielestäsi helppoa tai vaikeaa? miksi, mikä oli?

Mitä opettajan antamat arvosanat kuvataiteessa merkitsevät sinulle  
Vapaa palaute pidetyistä tunneista, aihe, opettaja, kysely tai muuta?

Aki Kakko

[akakko@ulapland.fi](mailto:akakko@ulapland.fi)

Liite 2

Kuva S



Kuva K





Kuva J



Kuva G



Kuva H



### Liite 3

Älä vastaa kysymyksiin ennen kuin kuvat on kerran esitelty.

1. Miltä kuva esittää ja arvasitko mitä kuva esittää ennen kuin se kerrottiin?
2. Pidätkö kuvasta?
3. Kerro kuvasta jotain hyvää ja jotain mitä itse tekisit toisin ja miksi?
4. Anna kuvalle arvosana 4 -10
5. Perustele antamaasi numeroa annettujen perusteiden tai omin sanoin.  
Arviointi perusteet:  
Kuvan rakentaminen ja sommittelu, rajausta, tila, värien ja valaistuksen käyttö, kuvan merkityksen välittyminen - viesti ja sen välittämiseen käytetyt keinot.
6. Oliko tämä sinun tai ryhmäsi kuva?

### KUVATAITEEN NUMERO

Kerro vielä vapaasti, mitä ajattelet kuvataiteen tunneilla saamiesi numeroiden tarkoittavan sinulle itsestäsi

### PALAUTE

- Vapaa palaute pidetyistä tunneista, aihe, opettaja, kysely tai muuta?