

MATTEUS PENTTI

**NÄKÖKULMIA
KUVATAITEEN
AINEENOPETTAJAN
PÄTEVYYTEEN
JA KELPOISUUTEEN**



MATTEUS PENTTI

2013

**TAITEEN MAISTERIN OPINNÄYTE
2013**

Samulille
Helsingissä 20.10.2013

MATTEUS PENTTI

**NÄKÖKULMIA
KUVATAITEEN
AINEENOPETTAJAN
PÄTEVYYTEEN
JA KELPOISUUTEEN**

TAITEEN MAISTERIN OPINNÄYTE

AINEISTO

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004)
ja Opetushallituksen toteuttama opettajakysely (2010)*

OHJAAJAT

*Pirkko Pohjakallio
Sirkeä Laitinen*

**AALTO-YLIOPISTO
TAITEIDEN JA SUUNNITTELUN KORKEAKOULU
TAITEEN LAITOS
KUVATAIDEKASVATUKSEN KOULUTUSOHJELMA
2013**



Tekijä: *Mattens Pentti*

Työn nimi: *Näkökulmia kuvataiteen aineenopettajan pätevyteen ja kelpoisuuteen*

Laitos: *Taiteen laitos*

Koulutusohjelma: *Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma*

Vuosi: *2013*

Sivumäärä: *116*

Kieli: *Suomi*

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen aineistona on Perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet (2004) sekä opetushallituksen keväällä 2010 toteuttama opettajakysely. Tarkastelun pohjalta hahmotellaan, mitä opetussuunnitelmateksti odottaa kuvataideopettajalta opetuksen toteuttajana, sekä etsitään eroja kelpoisten ja ei-kelpoisten kuvataideopettajien vastauksista opettajakyselyssä.

Opetussuunnitelman perusteet asettaa kuvataideopetuksen riman hyvin korkealle. Perusteissa luetellaan tarkasti kuvan tekemisen eri tekniikoita. Kuvasta ja sen tekemisestä laajennetaan tavoitteita kuvan äärellä keskusteluun ja kritiikin opettelun kautta laajoihin etiikan ja estetiikan kysymyksiin. Lopulta oppilaan oma tekeminen liitetään koko ympäröivään kuvamaailmaan. Opetussuunnitelmateksti jakaa visuaalisen kulttuurin kolmeen osaan: taide, media ja ympäristö.

Kyselyä analysoitaessa huomataan, että tavoitteeltaan laajan opetussuunnitelman toteutumisen arvioiminen määrällisesti mitattavassa muodossa on haastavaa, kun monet opiaineen tavoitteista eivät lähtökohtaisesti ole mitattavissa. Opetussuunnitelmasta nousevien yksittäisten teknikoiden ja niiden toteutumisen nostaminen arvioinnin alle tuottaa kyllä mitattavaa tietoa, mutta se, mitä se kertoo opetuksen laadusta, jää pelkän opettajakyselyn valossa edelleen saavuttamatta.

Kyselyyn vastanneista opettajista 24% on muodollisesti ei-kelpoisia. Kyselyaineiston mukaan opetussuunnitelmatyötä tehneet kelpoiset opettajat ovat sitoutuneempia hyödyntämään paikkakunta-, alue- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia käytännön työssään. Kelpoiset opettajat kokevat, että heillä on tarvittavat valmiudet opetussuunnitelman laadukkaaseen toteuttamiseen. Kuvataiteen tuntimäärä peruskoulussa ei kuitenkaan tue heidän mielestään suunnitelman toteutumista. Kelpoiset opettajat myös tunnistavat omat täydennyskoulutustarpeensa ei-kelpoisia tarkemmin ja opettavat enemmän mediakasvatuksen sisältöjä, vaikkakin kyseiset sisällöt ovat kyselyn perusteella ylipäätään heikolla tasolla. Opettajista suuri osa ei koe hallitsevansa uutta tekniikkaa. Ei-kelpoiset opettajat jättävät valokuvauksen, digitaalisen kuvankäsittelyn, mediakuvien tarkastelun ja elokuvien katsomisen ja analysoimisen kokonaan opetuksesta pois kelpoisia herkemmin.

Avainsanat: *arviointitutkimus, kelpoisuus, kuvataideopetus, kysely, tutkimusopettaja, opetussuunnitelma, perusopetus, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, pätevyys, taidekasvatuskäsitteet*

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	4	4 KUVATAIDEOPETTAJIEN ÄÄNI: OPETTAJAKYSELYN TUOTTAMAN KYSELYAINEISTON NÄKÖKULMA	57
SISÄLLYS	6	4.1 <i>Kuvataideopettajan muodollinen kelpoisuus</i>	58
1 JOHDANTO	9	4.2 <i>Muodollinen kelpoisuus ja opetussuunnitelman käyttö</i>	60
1.1 <i>Aineisto ja tutkimustehtävä</i>	11	4.3 <i>Kuvataidetunnilla toteutunut opetus ja opettajan taidekasvatuskäsitys</i>	68
1.2 <i>Metodit</i>	16	4.4 <i>Avovastaukset</i>	83
1.3 <i>Pätevyyden määritelmä</i>	23	5 PÄÄTELMÄT	87
2 AUKTORITEETIN ÄÄNI: OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEIDEN NÄKÖKULMA	31	5.1 <i>Erilaiset taidekasvatuskäsitykset heijastuvat opetussuunnitelmaan</i>	87
2.1 <i>Opetuksen taustatekijät: käsitykset ja arvot</i>	32	5.2 <i>Kuvataide on tieto-, taito- ja taideaine</i>	89
2.2 <i>Opetustilanne: käytännöt ja sisältö</i>	38	5.3 <i>Pätevä kuvataideopettaja osaa lukea OPS:ia ja tuntee omat käsityksensä</i>	91
3 KYSELYLOMAKKEEN ÄÄNI: OPETUSHALLITUKSEN OPETTAJAKYSELYN (2010) NÄKÖKULMA	45	5.4 <i>Pätevä kuvataideopettaja integroi proseduraalisen ja deklarativisen tiedon</i>	92
3.1 <i>Monivalintakysymysten asteikko</i>	46	6 LOPPUKATSAUS	97
3.2 <i>Kuvataiteellinen prosessi ja työskentelytavat</i>	47	AINEISTO	100
3.3 <i>Ympäröivän kuvamaailman tarkastelu ja tiedon luonne oppiaineessa</i>	50	LÄHTEET	101
3.4 <i>Kuvataide ammattina</i>	52	LIITTEET	104
3.5 <i>Kuva opettajasta ja oppilaasta</i>	53		

1 JOHDANTO

Opintojen aikana meitä taidekasvatuksen opiskelijoita haastetaan kokemaan ja pohtimaan kuvataideopettajan työtä monipuolisesti eri kanteilta. Me suunnittelemme ja pidämme oppitunteja, teemme itse kuvia eri menetelmin, keskustelemme, tutustumme taiteen ja taidekasvatuksen teorioihin ja analysoimme itse omia kokemuksiamme. Lopulta pätevidymme taiteen maistereiksi ja kuvataiteen aineenopettajiksi.

Mitä kuvataiteen opettajan pätevyys sitten pohjimmiltaan on? Minkälainen uusi ihminen astelee pätevidytyään opettajankoulutuksesta kuvataideluokkiin oppiainetta opettamaan? Mitä pätevyityneeltä kuvataideopettajalta työssään vaaditaan?

Kun aloin tehdä opinnäytettäni, minua kiinnosti tutkia jollakin tapaa kuvataidetta peruskoulussa opettavien henkilöiden taidekasvatuskäytäntöjä. Minua kiinnosti kovasti selvittää, mitä nämä kuvataideopetuksen ruohonjuuritason toimijat painottavat ja arvostavat oppiaineessaan. Tarkoitukseni oli suunnitella ja toteuttaa kyselytutkimus jonka avulla pyrkisin pienessä mittakaavassa kartoittamaan jo valmistuneiden ja opettajan työtä tekevien opettajien käsityksiä.

Muodostellessani itselleni tutkimussuunnitelmaa keväällä 2010 sain kuulla, että Opetushallitus on toteuttamassa ensimmäistä kertaa laajaa taito- ja taideaineiden oppimistuloksia arvioivaa tutkimusta peruskouluun päättävillä oppilaille. Tämän tutkimusprojektin yhteydessä kuvataideopettajille oltaisiin toteuttamassa myös oma kysely, jolla pyrittäisiin osaltaan mittaamaan opetussuunnitelman



toteutumista koulussa. Kiinnostuin tästä kyselyaineistosta heti. Olisiko mahdollista päästä käsiksi laajaan, Suomen mittakaavassa vertailukelpoiseen aineistoon, jonka avulla voisin hahmotella kenttäopettajien taidekasvatuskäsityksiä?

Keväällä 2010 sainkin käsiini Opetushallituksen opettajille lähettämän kysymysrunгон ja syksyllä minulle toimitettiin opettajien vastaukset näihin kysymyksiin. Melko pian huomioni kiinnittyi siihen, että kyselyyn vastanneista opettajista 24% on muodollisesti kelpoisuutta vailla. Lähes neljäsosa kuvataidetta yläkoulussa opettavista opettajista ei siis ole päteväitynyt aineenopettajaksi. Tästä tiedosta nousi monia ajatuksia: Mihin nämä opettajat perustavat oman opetuksensa? Minkälainen heidän taide- tai taidekasvatuskäsityksensä on? Miten he ovat mieltäneet Opetushallituksen lähettämän kyselyn vastausvaihtoehtoineen, jos heillä ei olekaan takataskussa tutkintoa, jonka aikana taidekasvatuksen alaan perehdytään usean vuoden ajan?

Mitä enemmän kyselyaineistoon tutustuin, sitä useammin palasin pohtimaan sitä, miten erilaisine kelpoisuuksineen kyselyyn vastanneet opettajat ovat voineet kyselyni mieltää.

Taidekasvatuskäsityksien kartoittamisen sijaan päätinkin lopulta tässä opinnäytteessäni tutkia sitä, minkälaista puhetta oppiaineestamme ja sitä kautta muodollisesti pätevälle opettajalle kohdistetuista vaatimuksista edustaa toisaalta Opetushallituksen opettajakysely ja toisaalta opettajien oma puhe, jota voidaan lukea opettajien kyselyvastauksista. Kos-

ka opettajakysely pyrki osaltaan mittaamaan valtakunnallisen opetussuunnitelman toteutumista, on mielekästä myös tarkistaa, mitä opetussuunnitelmateksti sinällään puhuu oppiaineesta ja sitä kautta pätevistä kuvataideopettajista.

1.1 AINEISTO JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

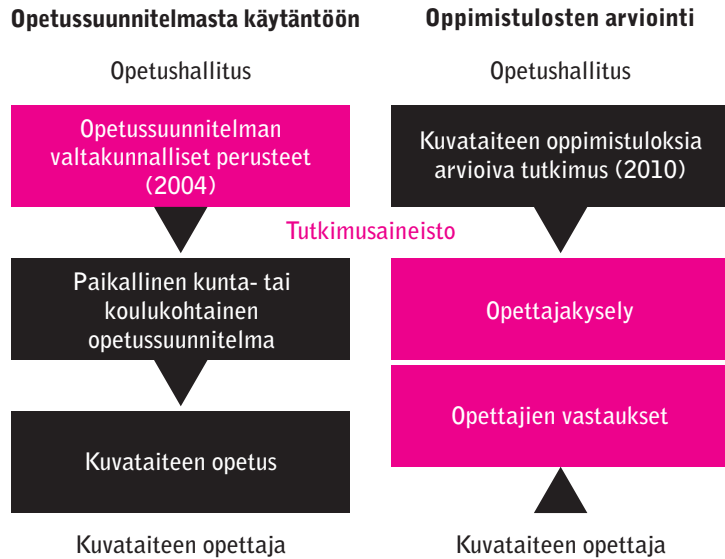
Opinnäytetyöni avautuu parhaiten aineistosta käsin. Tässä luvussa avaan sitä, miten aineistoni on valikoitunut.

Aineisto, jota tässä tutkimuksessa analysoin on opetussuunnitelmateksti, opettajakyselyn kysymykset, niiden muotoilut ja sanavalinnat sekä kyseisen kyselyn vastaukset, joissa kuvataideopettajan työtä tekevät opettavat vastaavat heille esitettyihin kysymyksiin. Tutkimusaineistoni jakaantuu siis analyysini kannalta kolmeen erilaiseen aineistoon:

1. Opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet (2004)
2. Opetushallituksen laatima opettajakysely (2010)
3. Opettajakyselyn tuottama kyselyaineisto

Aineistoni eri osat ovat tiiviissä suhteessa toisiinsa, ja ovatkin kuin saman talon eri kerroksia (Kuva 1). Koska opetussuunnitelman toteutumisen mittaaminen oli Opetushallituksen toteuttaman tutkimuksen tavoitteena, perustuu opettajakyselyn näkökulma kuvataideopetukseen luonnollisesti opetussuunnitelman perusteisiin.

Kuva 1: Tutkimusaineisto



1.1.1 AINEISTO 1: KUVATAITEEN OPETUSSUUNNITELMAN VALTAKUNNALLISET PERUSTEET (2004)

Valtakunnalliset perusopetuksen kuvataiteen opetussuunnitelman perusteet (myöhemmin OPS) on syntynyt taidekasvatuksen ammattilaisista koostuvan työryhmän työskentelyn lopputuloksena ja edustaa tietynlaista taidekasvatusnäkemystä. Opetussuunnitelmateksti ottaa kantaa siihen, mitä kuvataide-oppiaineessa on tärkeää ja tavoiteltavaa. Näin se pyrkii määrittelemään vahvasti sitä, mitä kuvataide koulussa myös käytännössä on.

OPS on myös asiakirja, johon perusopetuksen koulutuksen järjestävän tahon on opetuksensa perustettava perus-

opetuslain 15§ nojalla. Jokaisen kunta- alue- ja koulukoh- taisen opetussuunnitelman tulee siis perustua OPS:iin.

1.1.2 AINEISTO 2: OPETTAJAKYSELY

Aineistoni toisen osan muodostaa Opetushallituksen keväällä 2010 laatima ja toteuttama opettajakysely. Kysely (liite 1) toteutettiin sähköisenä kyselynä.

Opettajakysely on osa laajempaa peruskoulun taito- ja taideaineiden oppimistuloksia arvioivaa tutkimusta ja sitä onkin jo tarkasteltu osana arviointiraporttia (Hilmola, Juntunen, & Laitinen, 2011). Koska tutkimus pyrki mitaamaan, miten opetussuunnitelman perusteet toteutuvat oppimistuloksina, kyselyn sanamuodot ja muoto nousevat samaisista perusteista (Opetushallitus, 2004). Näin ollen on luonnollista, että myös tämän tutkimuksen aineisto (Laitinen, 2011) (Räsänen, Kohtaavatko oppilaiden ja opettajien taidekasvatuskäsitykset?, 2011) laajenee opettajakyselystä juuri kohti opetussuunnitelmatekstiä.

On syytä myös huomioida, että kyselyn laatimiseen, otan- nan valikoitumiseen ja kyselyn toteuttamiseen en minä ole voinut vaikuttaa. Keskustellessani arviointitutkimusta joh- taneen Sirkka Laitiselta sain kuulla, että valitessaan kyselyn rakennetta ja laatiessaan kysymyksiä, kyselyä valmistellut työryhmä löysi yhden esikuvan Ruotsista toteutetusta vas- taavasta tutkimuksesta. Kyselyn osioiden jaotteluun oteti- tiin mallia tästä tutkimuksesta, mutta kysymykset nousivat opetussuunnitelman perusteita.

Kuvaan tarkemmin kyselyn rakennetta luvussa 3. Kysely- runko on myös tutkimuksen liitteenä. (liite 1)

1.1.3 AINEISTO 3: OPETTAJAKYSELYN TUOTTAMA KYSELYAINEISTO

Varsinaiset opettajakyselyn vastaukset sain käsiini keväällä 2011. Lopullinen kyselyaineisto koostuu 160 opettajan vastauksista.

Kyselyssä (liite 1) kerättiin taustatietoa vastaajista ja heidän koulutustaustastaan, heitä pyydettiin arvioimaan (asteikolla 1-5) kuvataiteen opetusjärjestelyjä, arvioimaan opetuksen ja oppimisen toteutumista, kertomaan käsityksiään opetuksen eri osa-alueiden tärkeydestä ja antamaan palautetta taito- ja taideaineiden oppimistulosten seuranta-arvioinnista, jonka osana opettajakysely toteutettiin.

Opettajakyselyyn vastanneiden opettajien vastaukset tuottavat pääosin tilastollista tietoa kysymysten ollessa monivalintakysymyksiä, mutta heiltä kysyttiin kyselyssä kuitenkin myös muutama avokysymys, joihin vastatessaan vastaajat pääsivät tuottamaan tekstiä.

Opetussuunnitelmapuheen ja opettajakyselyn puheen lisäksi aineistossani siis puhuvat kuvataideopettajan työtä tekevät opettajat, ja tätä puhetta voidaan lähestyä myös diskurssianalyysin työkaluin. Pätevyysdiskurssin kannalta on mielenkiintoista selvittää mitä eroja kelpoisuutta vailla olevien opettajien vastaukset eroavat kelpoisten opettajien vastauksista.



1.1.4 VALMIS KYSELYAINEISTO – HAASTE VAI MAHDOLLISUUS?

Vaikka tutkimukseni on laadullinen, on aineistoni ollut alusta asti määrällisen tutkimuksen tuottama kyselyaineisto. Tämä lähtötilanne ei minulle tutkijana ollut täysin ongelmaton. Valmiiksi kerätty aineisto tutkimuksen lähtökohtana oli ensi katsomalta tutkijaa helpottava seikka, mutta muutamasta syystä tutkimuksen alkuun saattaminen oli juuri tästä syystä ongelmallista.

Ensinnäkin minun oli hyväksyttävä itselleni, että valmiiksi kerätyn kyselyaineiston keräämiseen ja siihen liittyvään pohjatyöhön minulla ei tutkijana ollut mahdollisuutta enää osallistua. Metodologisesti puhtaasti kyselytutkimuksen toteutumisen kannalta on normaalitilanteessa erittäin tärkeää, että tutkija on laatinut kyselyn huolella niin, että sen avulla voidaan tutkia niitä kysymyksiä, joihin tutkija haluaa vastauksen. Kyselyn vastaajan näkökulmasta määrällistä aineistoa tuottavaan kyselyyn vastaava osallistuja vastaa vain paperissa lukeviin kysymyksiin. Näin ollen myös minun oli tyydyttävä siihen, että kyselytutkimuksen ulkopuolisena tutkijana voin vain tarkkailla ja analysoida kyselyn muotoiluja ja kysymyksiä, en enää muuttaa niitä.

Toinen haaste tutkimuksen käynnistymiseen oli sen luonteen määrittäminen itselleni. Vaikka alkuperäinen aineistoni on kyselynä toteutetun tutkimuksen tuottama, ei oma tutkimukseni olisi puhtaasti toteutettu tilastotieteellinen kyselytutkimus. Minulla oli aineisto, mutta yhtenä tutkimustehtävänäni minun tuli löytää kysymys, johon aineisto vastaa, ja jota aineistolta ei oltu vielä tähän mennessä kysyty. Kyselyaineistosta nousee erilaisia lukuja ja tilastotietoa,

mutta niiden takana piilevien merkitysten saavuttamisen jano vaatii sammuakseen myös laadullista tutkimusta.

Näiden haasteiden olemassaolon havaitseminen oli avain tutkimusaineiston rajautumiseen ja menetelmien valikoitumiseen. Koska halu kysyä laadullisia kysymyksiä kyselyaineistolta ei laantunut, tuli minun laajentaa aineistoa niin, että se voi niihin myös vastata. Vastaukseksi aloinkin tutkia pelkkiä kyselyvastausten lisäksi kyselyä itseään ja sen takana olevia perusteita.

Tämän kolmikerroksisen aineiston ympärillä olen kiertänyt koko ajan kysyen siltä erilaisia kysymyksiä samalla omaa toimintaani kriittisesti punniten. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa onkin oltava koko ajan tietoinen siitä, vastaako aineisto esittämiini kysymyksiin ja nousevatko aineiston äärellä tekemäni päätelmät aidosti aineistosta vai paininko koko ajan vain omien ennakkokäsitysteni kanssa. Antaako aineisto luotettavaa tietoa koskien esittämiäni kysymyksiä, vai luulenko vain lukevani aineistosta sitä, mitä kulloinkin haluan aineistosta lukea?

1.2 METODIT

Tässä luvussa esittelen käyttämäni tutkimusmenetelmät. Aineistolähtöisyyden vuoksi kukin aineisto vaatii hieman eri tulokulmaa myös metodologisesti. En siis ole valinnut tiettyä menetelmää aineiston tuottamiseen, sillä aineisto on ollut valmiina. Olen joutunut valitsemaan menetelmät aineistojen ehdolla.

Kaksi ensimmäistä aineistoa ovat tekstiaineistoja, jotka vaativat tekstianalyysiin sopivan tulokulman. Tekstimäärältään opetussuunnitelman perusteet ja kyselyn runko ovat kohtalaisen pienet. Tekstilajeilleen ominaispiirteisesti OPS ja kysely ovat ilmaisultaan tiivistä ja täyttyä tavaraa. Molemmat tekstit ovat tarkkaan harkittuja ja tiettyä tehtävää varten laadittuja. Samasta syystä tällaisten tekstimäärältään suppeahkojen tekstien analysoimisessa tuleekin olla myös tarkkaavainen ja harkitseva.

Kolmas aineisto on pääosin määrällinen, mutta lähestymiseni ei ole puhtaan tilastotieteellinen. Erityisesti opettajien antamat avovastaukset antavat arvokasta laadullista tietoa opettajan työn arjesta määrällistä tietoa tuottavien kysymysten lisäksi.

1.2.1 SISÄLLÖNANALYYSISTÄ KOHTI DISKURSSIANALYYSIÄ

Ryhtyessäni lukemaan ja analysoimaan opetussuunnitelmatekstiä koin, että lähestyökseni sitä objektiivisesti, on minun tutkijana jollain tavalla ymmärrettävä, miten tieto ylipäätään alamme taidekasvatustieteiden keskustelussa rakentuu. Koin siis, että tutkimukseni on liitettävä johonkin tietoteoreettiseen viitekehukseen. Tässä minua toisaalta auttoivat ja toisaalta kahlitsevat ne käsitykset, joita taidekasvatuksen alalla vallitsee. Aloin etsiä vastausta diskurssianalyttisestä näkökulmasta.

Diskurssi-käsite pohjaa ranskalaisen filosofin Michel Foucault'n (1926–1984) tiedon syntyyn liittyvään teoriaan, jonka mukaan tieto maailmassa ja käsitykset syntyvät kielenkäytön kautta. Ihmisten käyttämä kieli muodostuu

lausumista, jotka rajaavat ulkopuolelle, sulkevat sisäänsä, nimeävät ja luovat merkityksiä liittämällä samalla arvoja ilmiöihin. Kielen käyttö on käytäntö, joka ei ainoastaan kuvaa maailmaa, vaan merkityksellistä ja samalla järjestää ja rakentaa, uusintaa ja muuntaa sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. (Jokinen, Juhila, & Suoninen, 1993, s. 18).

Konstruktivisuuden idea liittyy kiinteästi kielen jäsentämiseen sosiaalisesti jaettuina merkityssysteemeinä (Jokinen, Juhila, & Suoninen, 1993, s. 19). Erilaiset diskurssit syntyvät siis sosiaalisessa kontekstissa riippumatta siitä, mikä kunkin puhujan intentio ja perimmäinen tarkoitus on. Tietylnäinen puhe pitää sinällään yllä tiettyjä merkityksiä ja rakentaa tietynlaista todellisuutta.

Taidekasvatuksen alalla julkaistavat tekstit ja alan toimijat puhuessaan tuottavat eri diskurssien lausumia. Näin ollen kielenkäyttöön liittyy valta määrätellä sanoin eri taidekasvatuksen ilmiöitä. Kieltä käyttävät tahot tulevat samalla määritelleeksi taidekasvatuksen ilmiöitä. Tämä voidaan nähdä vallankäyttönä. Erilaiset puhujat ovat kuitenkin asemansa puolesta eri asemassa.

Kuvataideopetuksesta puhuttaessa voidaan ajatella, että Opetushallituksen asettamat työryhmät laatiessaan valtakunnallisia perusteita opetussuunnitelmille, käyttävät muodollisesti ylintä valtaa. He toimivat auktoriteettiasemasta käsin. He toimivat peruskoululain puitteissa, ja heidän puheellaan koetaan yleisesti olevan painoarvoa.

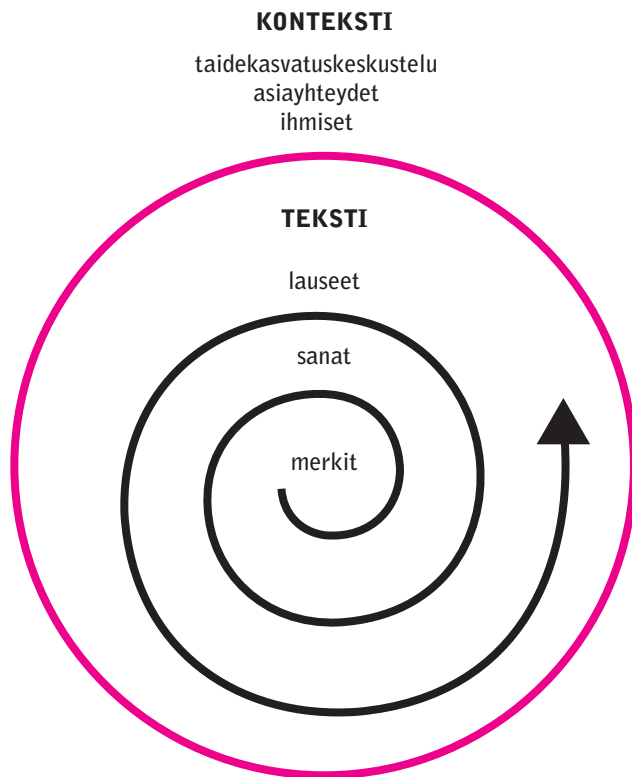
Toisaalta, jos asiaa lähestytään oppitunnilla konkreettisesti toteutuneen opetuksen näkökulmasta, valta onkin opettajalla, joka omalla puheellaan määrittelee oppiaineen

sisältöä suhteessa oppilaisiin. Se, mitä alkuperäisestä suunnitelmasta toteutuu, riippuu muun muassa siitä, kuinka paljon opettaja päättää suunnitelmaa toteuttaa ja mitä sisältöjä hän valitsee opetussuunnitelmasta toteuttamatta jätettäväksi. Tämän näkökulman mukaan valta määritellä kuvataideopetusta on jokaisella yksittäisellä kuvataiteen opettajalla riippumatta siitä, mikä heidän muodollinen kelpoisuutensa aineen opettamiseen on.

Näin ollen tutkimuksessani tärkeäksi muodostavat 1) virallinen taidekasvatuksen perusteita laativa ääni 2) kuvataideopetusta toteuttavan opettajan oma ääni.

Diskurssianalyysi laajenee yksittäisten sanojen ja lausumien analysoimisesta aina keskustelujen ja kokonaisen keskustelukulttuurin analysoimiseen. Tekemäni analyysi lähenee diskurssianalyysiä, mutta pääpaino on käsissäni olevan aineiston sisällönanalyysissä laajemman diskursiivisen analyysin jäädessä ohuemmaksi. Syvällisemmän diskurssianalyysin soveltaminen pääosin määrällisen aineiston tarkasteluun osoittautui tämän tutkimuksen puitteissa liian työläältä. Lisäksi se ei mielestäni olisi tuonut olennaisesti enempää tietoa aineiston ollessa tekstimäärältään näin suppea.

Tapaani käsitellä tekstiaineistoa kuvaa parhaiten spiraalina aukeava kuvio (Kuva 2). Spiraalin keskellä on teksti (merkit, sanat, sanamuodot, lauseet) ja spiraalin ulkona on ympäristö, jossa teksti vaikuttaa (taidekasvatuksen kenttä, keskustelu, asiayhteys, ihmiset).



Kuva 2: Tutkimuksen eteneminen

Analyyysin alussa luin tekstin mekaanisesti läpi ja poimin yksittäisiä sanoja ja lausumia ja tarkastelin niiden esiintyvyyttä mekaanisesti. Suoritin siis eräänlaista tekstin lähilukua keskittyen sanoihin, en niinkään niiden merkityksiin. Tämän jälkeen siirryin spiraalissa ulommalle kehälle ja aloin teemoitella tekstistä löytämiäni sanoja merkitysten ja sisältöjen alle. Tietyt sanat liittyivät teemaltaan selvästi saman otsikon alle. Tällainen tarkastelu sopii erinomaisesti suppean tekstimassan tarkasteluun.

Kun tekstin sisältö on pilkottu osiin ja koottu uudestaan tutkijan määrittelemien teemojen alle, voi nähdä tekstin uudessa valossa. Mitä teksti oikeastaan sanoo? Miten teksti luokittelee ja määrittelee käsittelemäänsä aihetta ja sen ilmiöitä? Tässä vaiheessa päästään tekstin sisällön analysoimiseen pelkkien sanojen analysoimisen sijaan. Vaikka tutkimuksessani pohdin sanojen merkityksiä, en varsinaisesti analysoi tekstiä diskurssien näkökulmasta, vaikka diskurssiteoria minua taustalla kiehtoikin.

1.2.2 MÄÄRÄLLINEN TAIDEKASVATUKSEN TUTKIMUS

Taidekasvatuksen tutkimus on Aalto-yliopistossa ja sitä edeltäneessä Taideteollisessa korkeakoulussa painottunut taiteellisen tutkimuksen lisäksi hyvin vahvasti nimenomaan erilaisiin laadullisiin tutkimuksiin. Mittavien määrällisten aineistojen tutkimusta tehdään hyvin vähän ja puhtaan tilastotieteellistä näkökulmaa ei liene yhdessäkään tutkimuksessa.

Kuitenkin muun muassa taideopetuksen tuntimääristä päättävät poliittiset päättäjät ovat tottuneet lukemaan nimenomaan lukuja ja tietoa yleistettävässä muodossa päätöksiä tehdessään. Opetushallitus, jonka tehtävänä on laatia opetussuunnitelman perusteet, tuottaa myös tietoa poliittisille päättäjille. On ymmärrettävää, että se pyrkii tarjoamaan tietoa siinä muodossa, jossa sitä on helppoa ja nopeaa lukea. Tästä syystä onkin ymmärrettävää, että kevään 2010 opettajakysely toteutettiin keräten tietoa pääosin määrällisesti mitattavassa ja siten helposti havainnollistettavassa muodossa. Siinä missä määrällinen tutkimus pääsee kiinni tuloksiin, jotka koskevat suuria massoja, vaatii laadullisen

tutkimuksen tekeminen vain muutamiiin tapauksiin syventymistä. Kyse on siis myös vakuuttavuudesta. Tilastollisin menetelmin voidaan esittää helposti todennäköisyyksiä, millä jokin asia vaikuttaa suureen osaan väestöstä.

Selatesani Opetushallituksen teettämän opettajakyselyn tuottamaa aineistoa huomasin, että numeraaliseen muotoon muutetusta tiedosta voidaan helposti todeta lukuja ja opettajien tekemien tiettyjen asioiden esiintyvyyksien arvioita, mutta merkityksiin ei voida ensi katsomalla pureutua. Voidaan kysyä 'kuinka usein', 'kuinka paljon' ja 'kuinka suuri osa'? Mutta lähdetessä miettimään vastauksia miksi-kysymyksiin on lopputuloksena vain valistunut arvaus muualta kerätyn tiedon, tietämyksen ja erilaisten käsitusten valossa.

Yksittäisten ilmiöiden esiintyvyyden tutkiminen ei kuitenkaan ole arvotonta, sillä se luo pohjaa jatkotutkimuksille ja miksi-kysymysten kysymiselle. Määrällinen tutkimus lähestyy kysymyksiä erilaisesta näkökulmasta kuin puhtaasti laadullinen tutkimus.

Intialainen vertaus sokeista miehistä ja elefantista kuvaa yhden ilmiön havainnoimista eri näkökulmista. Vertauksen mukaan sokeat miehet tunnustelevat elefanttia. Yksi tunnustelee kärsää, ja luulee elefanttia käärmeeksi. Toinen luulee pitelevänsä köyttä, kun käteen sattuu elefantin häntä. Kolmas on kiertänyt kätensä elefantin jalan ympärille ja on aivan varma syleilevänsä puuta. Vasta keskustellessaan havainnoistaan miehet ymmärtävät kohdanneensa elefantin.

Vaikka vertauksessa miesten havainnot ovatkin täysin ristiriidassa keskenään, ne muodostavat lopulta ymmärrettävän kokonaisuuden. Määrällinen tutkimus vastaa tiettyihin kysymyksiin ja laadullinen tiettyihin. Vaikka ne eivät olisikaan täysin ristiriidassa keskenään, väitän, että kokonaiskuvan rakentumisen kannalta on olennaista, että kumpaakin lähestymistapaa sovelletaan rinnakkain.

1.3 PÄTEVYYDEN MÄÄRITELMÄ

Ennen kuin lähden avaamaan aineistosta löytyviä näkökulmia, pysähdyn määrittelemään sitä, miten pätevyys mielletään.

1.3.1 KOMPETENSSI JA KVALIFIKAATIO

Pätevyys on arkikielessä sana, joka kertoo miten ihminen suoriutuu annetusta tehtävästä. Esimerkiksi arkitaidoiltaan, lahjoiltaan, rutineiltaan ja taidoiltaan ihminen voidaan mieltää kokeneeksi ja päteväksi, vaikka hänellä ei olisikaan opettajankoulutusjärjestelmän antamaa muodollista kelpoisuutta. Tällaista tositilanteiden pätevyyttä voidaan kutsua myös kompetenssiksi.

Kompetentti opettaja osaa lukea opetustilannetta kaikkine vivahteineen ja muokata oman opetuksensa niin, että oppiminen tapahtuu kuhunkin tilanteeseen sopivalla tavalla.

Pätevyyttä voi pohtia kompetenssin lisäksi kvalifikaation kautta. Kvalifikaatio on termi, jolla tarkoitetaan muodollista pätevyyttä, kelpoisuutta.

Peruskoulun yläluokkien aineenopettajan muodollisen kelpoisuuden vaatimukset on asettanut valtioneuvosto erillisellä asetuksella peruskoululain mukaisesti. Asetuksessa määritellään, että aineenopetusta ”on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut:

1) ylemmän korkeakoulututkinnon; 2) kussakin opettavassa aineessa vähintään 60 opintopisteen laajuiset aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opettavan aineen opinnot, jotka ovat oppiaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden perusopinnot ja aineopinnot; sekä 3) vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviiikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot.” (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986, 5 § Aineenopettajan kelpoisuus)

Kvalifioitu aineenopettaja siis täyttää tietyt kriteerit, joita laissa on määritelty kelpoiselle opettajalle, mutta näiden kriteerien täyttämisen jälkeen kyseessä oleva asetus ei ota kantaa siihen, mitä pätevältä aineenopettajalta vaaditaan.

Samalla tavalla kuin kompetentti opettaja voi olla muodollista kelpoisuutta vailla, voi opettajankoulutuksessa jo pätevöitynyt opettaja olla muilta ominaisuuksiltaan ja taidoiltaan vielä kokematon työssään. Kelpoisuus ja kompetenssi eivät siis ole toisiaan poissulkevia ominaisuuksia. Pätevöityminen voi edesauttaa kuvataideopettajan kompetenssin saavuttamisessa.

1.3.2 DEKLARATIIVINEN JA PROSEDURAALINEN TIETO

Toinen tapa hahmottaa opettajan pätevyys on pohtia teoriaosaamisen ja käytännön taitojen suhdetta opettajan työssä. Akateemisilla aloilla, mitä kasvatusala ja taidekasvatuskin on, koulutuksessa usein painottuu teoriaan tutustuminen ja tutkimus. Opettajaopiskelija voi kuitenkin kokea, että käytännön opetustilanteessa painottuu toisenlainen osaaminen. Kasvatus-lehden artikkelissa (4/2011) Tynjälä, Heikkinen ja Kiviniemi pohtivatkin tämän tiedon kahtiajaon merkitystä opettajankoulutuksessa ja opettajan ammattitaidossa.

Joskus kuulee sanottavan, että teoriat eivät oikeassa työssä auta, vaan käytännön osaaminen. Jaottelu teoriaan ja käytäntöön on kuitenkin ongelmallinen. Se luo käsityksen, että teoria ja käytäntö olisivat kaksi erillistä asiaa. Kuitenkin asiantuntijuuden tutkimus vahvistaa, että taitavassa toiminnassa teoria ja käytäntö ovat yhtä. (Tynjälä, Heikkinen, & Kiviniemi, 2011, s. 305)

Tynjälä, Heikkinen ja Kiviniemi peräänkuuluttavat tarkempien käsitteiden käyttämistä. Sen sijaan, että puhuttaisiin yksinkertaisesti ”teoriasta” ja ”käytännöstä”, olisi tarkempaa käyttää käsitteitä deklaratiiivinen tieto (=”teoria”) ja proseduraalinen tieto (=”käytäntö”). Deklaratiivista tietoa voidaan kuvailla faktatiedoksi, käsitteelliseksi tiedoksi tai teoreettiseksi tiedoksi, kun taas proseduraalisella tiedolla viitataan käytännölliseen tietoon siitä, miten tehtävä tai ”proseduuri” suoritetaan. Proseduraalisessa tiedossa on siis kyse taidosta. (Tynjälä, Heikkinen, & Kiviniemi, 2011, s. 305)

Taidekasvatuksen näkökulmasta tiedon kahtiajakoa deklaraatiiviseen ja proseduraaliseen on pohtinut britannialainen Leslie Cunliffe (2005). Mitä tulee tiedollisen ja taidollisen opetusnäyn yhdistämiseen taideopetuksesta, tulee Cunliffe samaan lopputulokseen. Jos puhutaan kuvan tekemisestä, voi esimerkiksi pienen lapsen tekemä kuva olla ekspressiivisyydessään visuaalisesti näyttävä, vaikka lapsella ei olisi-kaan tietoa taidehistoriasta tai tämän päivän visuaalisesta kulttuurista. Todellisesta sivistyksestä voidaan puhua vasta, kun lapsi oppii liittämään tekemisensä ja taitonsa kulttuuriseen kontekstiin. Näinollen ammattitaitoinen opettaja ei keskity opetuksessaan vain piirtämisen taidon opettamiseen vaan liittyy kuvan tekemisen, kieleen, kulttuuriin ja kulloiseenkin kontekstiin. (Cunliffe 2005)

1.3.3 TAIDEKASVATUSKÄSITYS OSANA OPETTAJAN PÄTEVYYTTÄ

Kolmas näkökulmani pätevyteen lähtee ajatuksesta, että opettajan pätevyden määrittäminen on arvosidonnaista, kuten kasvatus opettajan ammattialanakin on. Henkilön pätevyys määräytyy siis suhteessa vallitseviin arvoihin ja tavoitteisiin.

Kuvataideopettajan ammatti-identiteetin yksi olennainen osa on se, mitä hän ylipäätään pitää hyvänä kuvataideopetuksena. Kuvataideopetuksellakin on aina tavoitteet, joihin pyritään. Kussakin ajassa painotetaan eri asioita tavoittelemisen arvoisina. Opetuksessa taide- ja taidekasvatuskäsitykset ovat muodostamassa näitä tavoitteita. Kun keskustellaan opettajien kelpoisuudesta, pätevydestä tai kompetenssista on aina huomioitava, mitä kussakin ajassa pidetään hyväksyttävänä ja tavoiteltavana tapana ajatella

opetuksessa. Pätevä opettajahan saavuttaa työskentelyllään niitä tavoitteita, jota yhdessä kyseessä olevalle oppiaineelle on asetettu. Jos kuvataideopetuksen valtakunnalliset tavoitteet kumpuavat tietynlaisesta taidekasvatuskäsityksestä, peilaamme ajatuksiamme pätevistä kuvataideopettajasta näihin samoihin käsityksiin.

Pätevöityessään kuvataideopettajaksi, opiskelija ei voi olla törmäämättä Marjo Räsäsen kehittämään taidekasvatuksen malliin, jonka hän on luonut havainnollistaakseen taidekasvatuksen taustalla vaikuttavia käsityksiä ja teorioita.

Räsäsen mallin mukaan taidekasvatuksen kenttä on kuin voileipäpöytä, jonka äärellä taidekasvattaja voi analysoida omaa taidekasvatustaan ja koota oman kerrosvoileipänsä. Räsäsen kuvaa malliaan integroivaksi taideopetukseksi. Hän nimeää innoittajakseen Arthur Eflandin (1983) taiteen opetussuunnitelmia käsittelevän kirjoituksen, jossa Efland etsii taidekasvatuksen lähtökoh- tia taide- ja oppimisteorioista. Tekstissä Efland pureutuu taideopetuksen historiaan hakien perusteita filosofiasta, psykologiasta ja sosiologiasta luoden neljä taidekasvatuk- sen mallia ja lopulta esitelläkseen nämä mallit yhdistävän eklektisen tavan hahmottaa taideopetusta.

Taidekasvatuksen kolmiolopä kootaan Räsäsen mukaan viidestä kerroksesta, jotka ovat, taideteoriat, oppimiskäsi- tykset, kuvallinen kehitys, taidekasvatustallit ja vuorovai- kutustallit. (Räsänen 2008)

Marjo Räsäsen mukaan kuvataideopetuksen käytännöt, eli se mitä kuvataidetunnilla lopulta tapahtuu, pohjaa opetta- jan käsityksiin taiteesta, sen luonteesta ja tehtävistä. (Räsä-

nen, 2011, s. 115) Näin on myös asian laita, kun ajatellaan kelpoisten ja ei-kelpoisten opettajien toteuttamaa opetusta. Ei-kelpoisillakin opettajilla on käsityksensä taiteesta ja taidekasvatuksesta riippumatta siitä, kuinka tiedostettuja nämä käsitykset ovat. Tämä oletus avaa mahdollisuuden tutkia rinnan tämän tutkielman kolmea erilaista aineistoa: opetussuunnitelman perusteita, opettajakyselyä ja sen vastauksia. Taidekasvatusnäkömyksen analysoiminen on kehikko, jonka läpi voidaan lähestyä niin opetussuunnitelmatekstiä, kuin ei-kelpoisten opettajien avovastauksia.

2 AUKTORITEETIN ÄÄNI: OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEIDEN NÄKÖKULMA

Jotta ymmärrettäisiin niitä taustatekijöitä ja lähtökohtia, jotka ovat määrittäneet 2010 toteutettua opettajakyselyä, tulee sukeltaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (jatkossa: OPS). Tässä luvussa pyrin kirjoittamaan sitä, minkälainen kuva piirtyy OPS:ia lukiessa kuvataiteen opettajasta ja minkälaisia vaatimuksia opetusta mahdollistavalle opettajalle asetetaan? Määrittellessään tavoitteita kuvataide-oppiaineelle OPS puhuu samalla siitä, mitä opettajan tulee opetuksessaan toteuttaa. Näin teksti siis voidaan nähdä asettavan vaatimuksia kelpoiselle opettajalle.

Olennaista käytännön opetuksen kannalta on se, miten näitä perusteita luetaan. Tästä luvusta voi seurata sitä, miten olen tutkijana ja tulevana taidekasvattajana OPS:ia lukenut ja miten teemoittelen opetussuunnitelmatekstistä nousevaa taidekasvatustietoa.

Aloittaessani OPS-analyysiä luin aluksi kuvataide-oppiainetta koskevan luvun (OPS luku 7.16 s.233–238) tekstin kertaalleen läpi. Pyrin lukemaan tekstin mahdollisimman objektiivisesti, kuin lukisin sen aivan ensimmäistä kertaa.

Leipätekstiä OPS-tekstissä on suhteellisen vähän verrattuna siihen kuinka paljon se sisältää tarkkaan pureskeltua ja perusteltua näkemystä siitä, mitä oppiaine tulisi nähdä peruskoulussa. Viisi sivua ovat täynnä alan sanastoa, tavoitteita ja oppisisältöjä puhumattakaan niistä arvoista, jotka ovat ikään kuin kirjoitetun tekstin sanojen ja rivien väleissä.



Toisella lukukierroksella keräsin mekaanisesti tekstistä kaikki mielestäni taidekasvatuksen alaa ja oppiainetta olennaisesti kuvaavat käsitteet, termit ja määritelmät yhdeksi listaksi.

Tarkkaillessani tekemääni listaa huomasin tiettyjen aiheiden puhuvan ikään kuin samoista teemoista. Tämän jälkeen aloin teemoitella listaa uudelleen muutaman alaotsikon alle.

Lopulta järjestin OPS:ista nousevat teemat kahdeksaksi osakokonaisuudeksi, jotka voidaan nähdä myös osittain päällekkäisinä. Nämä kahdeksan alakohtaa jaoin lopulta kahden pääotsikon alle seuraavalla tavalla.

2.1 OPETUKSEN TAUSTATEKIJÄT: KÄSITYKSET JA ARVOT

Neljä ensimmäistä alakohtaa kuvaavat sitä, miten opetus suunnitelman perusteet puhuvat kuvataideopetukseen vaikuttavia taustatekijöistä.

2.1.1 OPPIMISKÄSITYS

Niin kuvataiteen kuin muidenkin oppiaineiden osalta OPS edustaa oppilaan itsereflektioon tähtäävää konstruktivistista oppimiskäsitystä. Konstruktivistisiksi kutsuttuja oppimiskäsityksiä yhdistää käsitys tiedosta, joka on aina yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa (Tynjälä 1999, s. 37). Tieto rakentuu siis vanhan tiedon ja oppijan kokemuksen päälle eikä siksi ole koskaan täysin objektiivista. Oppija ei ole tiedon passiivinen vastaanottaja, vaan aktiivinen

toimija, joka etsii merkityksiä ja rakentaa niitä liittämällä uutta tietoa jo opittuun. (Tynjälä 1999, s.38)

Opetussuunnitelmatekstistä löytyy useita käsitteitä, jotka voidaan tulkita konstruktivististen oppimiskäsitysten perinteisiin kuuluviksi. Tällaisia käsitteitä ovat muun muassa ’tutkiva oppiminen’, ’luova ongelmaratkaisu’, ’omien tavoitteiden asettaminen’ ja ’itsearviointi’.

Nämä tavoitteet ovatkin hyvä esimerkki siitä, mitä konstruktivistinen oppiminen painottaa käytännön pedagogisissa sovelluksissa. Tärkeää on muun muassa oppilaan oma aktiivisuus ja oppilaan metakognitiiviset taidot, ongelma-keskeinen opetus faktapohjaisuuden sijaan, arviointi ja sosiaalisen vuorovaikutuksen painottaminen. (Tynjälä 1999, s. 61–65)

Eniten tämä näkyy hyvän arvosanan saavan oppilaan arviointikriteereissä, jonka mukaan oppilas osaa taltioida työskentelyprosessiaan ja käyttää sitä itsearvioinnissaan. Hän pystyy tehtävän mukaisesti työskentelemään yksin ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa, sekä osaa havainnoida ja arvioida omaa oppimistaan ja hyödyntää muilta saatua palautetta omassa työskentelyssään. Oppilas ei opi ainoastaan kuvataiteen sisältöjä vaan oppimisen työkaluja.

2.1.2 TAIDEKASVATUSKÄSITYS

Opetussuunnitelmatekstin mukaan kuvataidetunnilla tehdään kuvallisia harjoituksia. Tehtävien viimeistelyyn ja säilyttämiseen kannustetaan. Näin ollen opetussuunnitelmasta nousee kuva opetuksesta, jossa oppilas toteuttaa

käytännössä jonkinlaisen kuvallisen prosessin, josta syntyy säilyttämisen arvoinen teos. Näin määritellessään opetussuunnitelma ottaa kantaa siihen, että peruskoulun kuvataidetunnilla opitaan nimenomaan tekemällä.

Kuvataide kuvataan myös oppiaineeksi, jolle ominaista on opetuksen teemallisuus. Myös kiireetön ilmapiiri ja pitkäjänteinen työskentely mainitaan oppiaineen ominaispiirteeksi.

Oppiaineen piirteeksi kuvataan myös oppiaineen sisäinen integraatio. Kuvataidetunnilla harjoitusten kautta pyritään integroimaan kuvataideopetuksen ilmaisulliset, taidolliset ja tiedolliset tavoitteet. Opettajan tulisi siis opettaa oppilaita ilmaisemaan itseään, harjaannuttamaan heitä kuvan tekijöinä, sekä kartuttamaan kuvataiteen tiedollisia sisältöjä samanaikaisesti.

Oppimistilanteiden tulee tukea oppilaiden mahdollisuuksia yhdessä työskentelyyn ja vuorovaikutukseen sekä yhteisiin taide-elämyksiin. Tavoitteena on, että opetuksessa oma työskentely, työprosessin tallentaminen ja arviointi yhdessä toisten kanssa kehittävät oppilaiden ymmärrystä kuvataiteen prosesseista ja tukevat kuvallisen ajattelun kehittymistä ja taiteellista oppimista. (Opetushallitus, 2004)

Näin yksilöllisten luovien prosessien lisäksi tulisi kuvataidetunnilla tehdä ryhmitöitä.

2.1.3 KÄSITYKSET LUOVASTA TYÖSKENTELYSTÄ JA TAITEELLISESTA ILMAISUSTA

Kuvataiteen prosessia, jota opetussuunnitelmateksti peräänkuuluttaa, kuvataan opetussuunnitelmassa nelivaiheiseksi:

1. suunnittelu
2. luonnostelu
3. työn toteuttaminen
4. arviointi

Näin opetussuunnitelma ottaa suoraan kantaa siihen, miten luova taiteellinen prosessi etenee. Mielenkiintoista on pohtia, miten tulkinnat ja käsitykset näistä neljän vaiheen sisällöistä vaihtelevat opettajan pohjatietojen mukaan.

Herää kysymys, onko mahdollista, että suunnitelmatekstiä lukiessaan opettaja tulkitsee tämän nelivaiheisen mallin myös häntä sitovaksi käytännön raamiksi, jonka mukaan hänen tulisi oppituntinsa didaktisesti rakentaa. Antaako opetussuunnitelma esimerkiksi mahdollisuuden lähteä kuvan tekemiseen ennakkoluulottomasti leikkisästä materiaalikokeilusta kaavamaisen suunnittelun ja luonnostelun sijaan? On opettajan omasta käsityksestä kiinni, miten hän esimerkiksi luonnostelun ymmärtää. Entä voiko työskentely tähdätä lähtökohtaisesti vahvemmin vain visuaalisen ajattelun ja taidepuheen opettamiseen tekemisen sijasta? Opetussuunnitelma korostaa nähdäkseni kuitenkin tekemällä oppimista, vaikka tiedolliset tavoitteetkin ovat tarkasti merkittyinä.

Suunnitelmatekstissä kuvataan myös kuvataidetunnin taiteellisen ilmaisun lähtökohdat. Niitä ovat ympäristön kuvamaailma, aistihavainnot, mielikuvat, elämykset ja mielikuvitus. Opettajan näkökulmasta tämä voidaan nähdä taas vaateena. Kuvataidetunnilla tulisi mahdollistaa kuvamateriaalien tarkastelu, aistihavainnot, mielikuvatyökentely ja elämyksellisyys niin, että mielikuvitus vapautuu taiteelliseen prosessiin. Myös suunnitelmatekstissä esiintynyt sana 'leikinomaisuus' määrittelee osaltaan luovaa prosessia, kuten myös käsitteet 'kuvittelu', 'keksiminen' ja 'luova ongelmanratkaisukin'.

Oppilas ansaitsee OPS:n mukaan hyvän arvosanan, kun hän osaa antaa kuvallisen muodon ajatuksilleen, tunteilleen ja mielikuvilleen, sekä muuntaa havaintojaan kuviksi. Hän osaa havaita ja arvioida todellisen ja kuvitteellisen maailman eroja.

2.1.4 LAAJEMMAT KASVATUSTAVOITTEET

Edellä mainittujen näkökulmien lisäksi OPS:ista löytyy hyvin laajalle leviävää puhetta, joka saavuttaa jopa globaalit mittakaavat. Tämä puhe voidaan nähdä kulttuurikasvatuspuheena ja arvopuheena. Opetussuunnitelma ikään kuin pyrkii vastaamaan kysymykseen, mihin oppilasta lopulta kasvatetaan?

Opetussuunnitelmateksti kuvailee onnistunutta kuvataiteen opetusta, joka ”luo perustaa suomalaisen ja oppilaan oman kulttuurin sekä hänelle vieraiden kulttuureiden visuaalisen maailman arvostamiselle ja ymmärtämiselle.” Näitä taitoja OPS:in mukaan kuvataidetunnilla opittavia taitoja tarvitaan ”kestävän tulevaisuuden rakentamisessa.”

Tavoitteena on eettisesti tiedostavan ja kriittisen ihmisen kasvattaminen. Hyvän arvosanan oppilaan arviointikriteereissä kuvataan, kuinka taitava oppilas osaa tunnistaa ja arvioida esteettisiä ja eettisiä arvoja omassa ympäristössään ja kouluympäristössä sekä arvioida omaa mediankäyttöään, minkä perusteella hän osaa tehdä valintoja ja perustella omia näkökantojaan. Hän tunnistaa muutoksen ympäristössään ja oppii tarkastelemaan muun muassa television, tietokonepelien, elokuvien, sarjakuvien ja mainoskuvien visuaalisia viestejä eettisestä näkökulmasta. Myös ekologisuus on mainittu.

Analyysini mukaan OPS:in mukainen kuvataideopetus siis pyrkii kasvattamaan ihmisiä, jotka ovat tietoisia omasta asemastaan suhteessa muuttuvaan ympäristöön. Tämä ihannehminen ymmärtää ja kunnioittaa vieraita kulttuureita ja näkökantoja. Hän osaa tarkastella hyvin monimuotoista visuaalista ympäristöään eettisenä toimijana, joka pyrkii rakentamaan kestävää tulevaisuutta.

2.2 OPETUSTILANNE: KÄYTÄNNÖT JA SISÄLTÖ

Seuraavat alakohdat kuvaavat niitä opetuksen sisältöjä ja tavoitteita, joita OPS asettaa suoraan, ja voidaan tulkita opettajan työtä käytännössä sitoviksi puitteiksi.

2.2.1 KUVAN TEKEMINEN (TAITO)

Kuvan tekemisestä puhuvat kaikki suunnitelmatekstin kohdat, joissa puhutaan konkreettisesti kuvan tekemisestä. ”Kuvan tekemisen taito” mainitaan odotetusti myös omalla oppisisältönään.

Kuvataideopetuksessa oppilas opettelee kuvallisten tekota-
pojen ja mediateknologian hallintaa. Hän osaa tehdä kuvia ja rakentaa tiloja tuntien kuvataiteelle ominaiset työtavat ja materiaalit. Hän osaa tehdä ja perustella esteettiset valintansa.

Kuvataideopetus, kuvien tekeminen ja rakentelu sekä materiaalien opettelu, tukee oppilaan omaa kuvallista ilmaisua.

Kuvaillessaan opetusta OPS on hyvin yksityiskohtainen. Yksittäisistä kuvan tekemisen tekniikoista mainitaan opetussuunnitelmassa maalaus, piirustus, grafiikka, muovailu, rakentelu, keramiikka, kuvanveisto, valokuvaus tai video- ja digitaalinen kuvaus.

Soveltavista aloista mainitaan tilataide (ja taide ympäristössä), graafinen suunnittelu (kuvan ja sanan yhdistäminen, typografian ja taiton perusteita), tilan suunnittelu ja rakentaminen.

Lähestulkoon konkreettisiksi tehtäväkuvauksiksi luonnehdittavia kohtia on suunnitelmatekstissä esiintyneet taidekuvien tarkastelu tekemällä, luonnon kuvaaminen, rakennusten ja rakennusperinteen kuvaaminen, esineiden suunnittelu ja valmistaminen, kolmiulotteinen rakentelu, ympäristösuunnitelmien ja pienoismallien valmistaminen.

2.2.2 KUVALLINEN AJATTELU (TIETO)

Siinä missä edellisessä kohdassa referoin opetussuunnitelmapuhetta kuvan tekemisestä ja konkreettisia materiaaleista, tämän teeman alle miellän kuuluvaksi kaikki kuvan katsoamiseen ja kuvan pohtimiseen liittyvät sanat ja lausumat.

OPS:in mukaan kuvataidetunnilla opitaan ilmaisussa tarvittavia tietoja ja kuvataiteen peruskäsitteitä, joita ovat muun muassa kuvasommittelun perusteet ”tasapaino, jännite, rytmi, väri, muoto, tila, liike, aika ja viiva.”

Peruskoulua päättäessään OPS:in mukaan taitava oppilas osaa käyttää tiedon ja kokemustensa lähteinä ”taideteoksia, ympäristön kuvia, luontoa ja rakennettua ympäristöä, kirjoja, lehtiä, museoita, gallerioita ja tietoverkkoja.”

Kaikkia näitä tietoja ja käsitteitä oppilas osaa myös käyttää keskustellessaan omista ja toisten tekemistä kuvista sekä perustellessaan omia taidemieltymyksiään, mistä päästäänkin hyvin seuraavaan teemaan.

2.2.3 KUVAN TULKITSEMINEN JA SIITÄ PUHUMINEN

Opetussuunnitelman perusteissa puhutaan paljon kuvien havainnoimisesta ja niistä keskustelemisesta. Kuvatessaan oppilaan hyvää osaamista OPS:issa kuvaillaan: ”oppilas osaa tehdä monipuolisesti aistihavaintoja, prosessoida mielikuvia, tehdä esteettisiä valintoja ja perustella niitä.” OPS-teksti puhuu myös kuvallisen ajattelun tukemisesta. Oppilas oppii tarkastelemaan omia ja toisten tekemiä kuvia ja keskustelemaan niistä. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan myös suoraan, että opetuksessa opetellaan kuvantulkintataitoja kuvallisten tehtävien avulla. Opetussuunnitelmatekstin mukaan yhdeksännen luokan loppuun mennessä hyvän arvosanan oppilas ansaitsee, kun hän oppii arvioimaan omaa ja toisten kuvallista ilmaisua ja työtapoja, kuten sisällöllisiä, kuvallisia ja teknisiä ratkaisuja, sekä käyttämään kuvataiteen keskeisiä käsitteitä

Näin siis opetussuunnitelman perusteita lukeva opettaja voi helposti kuvitella konkreettisen tilanteen, jossa oppilaat ovat yhdessä itse tekemiensä kuvien äärellä keskustelemassa kuvista perustelemassa valintojaan. Kuvataiteen käsitteistön hallinta nousee tekstissä useasti esille. Havaintoni mukaan ”kuvasta puhuminen” nousee opetussuunnitelman perusteissa ”kuvan tekemisen” rinnalle toiseksi tärkeäksi tavoitteeksi. Koska tekeminen ja keskusteleminen ovat molemmat toiminnallisia verbejä, voidaan ne nähdä pelkkien tavoitteiden lisäksi myös metodeiksi. Näin ollen kuvataidetunnilla opitaan tekemällä ja puhumalla, ei siis esimerkiksi lukemalla ja pohtimalla.

2.2.4 YHTEYS YMPÄRÖIVÄÄN VISUAALISEEN KULTTUURIIN

Oppitunnilla tehdyn kuvat ja käydyt keskustelut tulisi liittää ympäröivään visuaaliseen kulttuuriin. OPS luokittelee visuaalisen kulttuurin ilmenemismuodot kolmeen alakohtaan:

1. taide
2. media
3. ympäristö

Nimettessään taiteen yhdeksi osaksi visuaalista kulttuuria, tullaan lähelle sitä, mitä OPS:in mukaan voidaan ylipäättään lukea kuuluvaksi taiteen piiriin. Perusteiden mukaan kuvataideopetusta taiteentuntemusta lisätään kuvallisten tehtävien avulla. Tavoiteltavaa on henkilökohtainen suhde taiteeseen. Taide esiintyy OPS:in mukaan kulttuuripalveluissa, taidemuseoissa, -gallerioissa, taiteilijan työn tuloksena. Tekstissä mainitaan myös ”eri aikakausien taide”, eli tästä voitaneen johtaa ajatus, että taide on opetussuunnitelmatekstin mukaan ilmennyt erilaisena eri aikoina. Teksti erottelee myös taiteen rakenteen tutkimisen, sisällön tulkittamisen ja taidekritiikin.

Peruskoulun päättyessä oppilas, jolla on OPS:in mukaan hyvä osaaminen, muun muassa tietää mitä taiteilijat tekevät, tuntee suomalaisten taiteilijoiden teoksia, osaa yhdistää taiteen ilmiöitä ajallisesti ja kulttuurillisesti eri yhteyksiin, osaa käyttää taideteoksia, museoita ja gallerioita tietolähteinä.

Media esitellään suunnitelmatekstissä omana otsikkonaan opetuksen sisällöissä. Tekemällä tämän jaon taidemaailma ja mediamaailma määritellään otsikoimalla erillisiksi oppilaita ympäröivän visuaalisen kulttuurin ilmiöiksi.

Median alle opetussuunnitelman perusteissa luetaan melko tarkasti erilaisia oppisisältöjä. Luettelomaisesti tekstissä mainitaan kuva, sarjakuva, mainoskuva, valokuvaus, video, digitaalinen kuva. Lukijan vastuulle jää, miten näitä asioita käsitellään oppitunnilla. Se tehdäänkö esimerkiksi itse sarjakuvaa vai toteutetaanko sarjakuvaopetus keskustelemalla, jää opettajan vastuulle. Mediamaailmaan kuuluu myös OPS:issa mainitut mainonta ja graafinen suunnittelu: kuvan ja sanan yhdistäminen, typografia ja taitto.

Konkreettisina opetusmenetelminä tekstissä mainitaan mediakuvien käyttötarkoituksen tarkasteleminen sekä mediaesitysten rakenteellinen ja sisällöllinen analyysi. Mediakuvien tarkastelun yhteydessä käytetään myös fraasia ”kriittinen tarkastelu ja tutkiminen”.

Hyvän arvosanan saava oppilas osaa havaita ja arvioida neljännen luokan päättyessä todellisen ja kuvitteellisen maailman eroja. Hän osaa myös hyödyntää tietolähteenään kirjoja, lehtiä, tietoverkkoa sekä tarkastella ja tulkita viestinnän kuvia. Oppilas osaa arvioida omaa median käyttöään, tehdä omia valintoja ja perustella näkökantojaan.

Ympäristöstä puhuessaan opetussuunnitelmateksti puhuu luonnon ympäristöstä ja rakennetusta ympäristöstä. Rakennettu ympäristö voidaan jakaa vielä arkkitehtuuriin ja esineympäristöön.

Huomio kiinnitetään oppilaan lähiympäristöön, kotipaikkakunnan tärkeisiin rakennuksiin, suomalaiseen rakennusperinteeseen, ympäristön muutosten tunnistamiseen, ympäristön toimivuuteen ja viihtyisyyteen. Opetuksen sisällöissä peruskoulun yläluokilla on sananmukaisesti lainaten ”luonnon ja rakennetun ympäristön vuorovaikutuksen tarkastelua”, ”rakennusperinnön tutkimista sekä erilaisten ympäristöjen tarkastelua ja arviointia esteettisestä, eettisestä, ekologisesta ja suunnittelun näkökulmasta.”

Hyvän arvosanan oppilas osaa käyttää ympäristön kuvia, sekä luontoa ja rakennettua ympäristöä tietolähteenään tunnistuen ja arvioiden esteettisiä ja eettisiä arvoja. Hän myös tietää mitä arkkitehdit ja muotoilijat tekevät ja tunnistaa tyylipiirteitä arkkitehtuurissa ja esineissä.

3 KYSELYLOMAKKEEN ÄÄNI: OPETUSHALLITUKSEN OPETTAJAKYSELYN (2010) NÄKÖKULMA



Kuten olen edellä todennut, on kyselyn tavoitteena mitata osaltaan opetussuunnitelman asettamien tavoitteiden toteutumista käytännön opetuksessa. Tämän takia onkin hyvä tarkkailla sitä, miten kyselyn teksti (liite 1) suhteutuu opetussuunnitelmatekstiin. Tässä luvussa pyrin tarkastelemaan kyselyä erillään opettajien vastauksista. Halu kyselyn erilliseen tarkempaan tarkasteluun nousi myös tarpeesta tutustua kyselyyn, jota en ole itse ollut laatimassa. Minun tulee tietää, mitä opettajilta kysyttiin.

Vastatessaan kyselyyn kuvataideopettaja on tilanteessa, jossa hän on vastakkain valmiin kyselytekstin kanssa. Tutkijana olen vastaavassa tilanteessa. Tällä kertaa en ole itse voinut vaikuttaa kyselyn sanamuotoihin.

Olen lukenut kyselyn läpi, toisaalta kuin olisin itse vastaamassa kyselyyn ja toisaalta, kuin olisin itse laatimassa kyselyä. Olen pyrkinyt ymmärtämään miksi monivalintakysymyksiin nojaavan kyselyn laatija on päätenyt juuri näihin ratkaisuihin. Käsittelyyn olen nostanut ne teemat, jotka nousivat kiinnostaviksi.

3.1 MONIVALINTAKYSYMYSTEN ASTEIKKO

Analysoitaessa kyselyssä käytettyä 5-portaista asteikkoa mielenkiinto heräsi siihen, miten kyselyyn vastaava opettaja saattaa kokea käytössä olleen asteikon sanamuodot. Kyselyssä käytetyn asteikon 1–5 sanamuodot olivat 'Ei koskaan', 'satunnaisesti', 'jonkin verran', 'usein' sekä 'lähes joka tunnilla'. Tämä näennäisesti nollassa sataan liukuva asteikko, ei kuitenkaan ole aivan tasajakoinen.

Vastausvaihtoehtojen 'ei koskaan' ja 'satunnaisesti' välillä oleva kynnyks on erityisen merkittävä. Jos opettaja arvioi vaikkapa oppilaiden piirtävän oppitunnilla 'satunnaisesti', on se opetuksen kannalta jo toteutuvaa oppisisältöä. Mikäli opettaja vastaa kyselyyn, etteivät oppilaat piirrä oppitunnilla koskaan, tarkoittaa tämä toteutuvan opetuksen kannalta juuri sitä.

Toiselta kantilta myös opettajan arvio 'lähes joka tunnilla' toteutuvasta yksittäisestä oppisisällöstä herättää kysymyksen siitä, onko opettaja varannut aikaa muidenkin sisältöjen läpikäymiseen. Onko usein toteutuva yksittäisen tekniikan toteutuminen jokaisella oppitunnilla hyvä asia, vai osoitus opetuksen yksipuolisuudesta ja mahdollisesta pirstaleisuudesta.

Olisiko kuvataide opetuksen laadun kannalta tavoiteltavin tilanne se, että mahdollisimman monet tekniikat ja sisällöt toteutuisivat oppitunnilla 'jonkin verran' tai 'usein'.

3.2 KUVATAITEELLINEN PROSESSI JA TYÖSKENTELYTAVAT

Kuten luvussa 2 Kuvasin, OPS:ista nousee selkeä näky siitä, mitä kuvataiteellinen prosessi on. Se kuvataan opetussuunnitelma tekstissä jopa suoraan nelivaiheisena: ”Opetuksessa (vuosiluokilla 1-4) painotetaan kuvataiteellista prosessia, jonka osia ovat suunnittelu, luonnostelu, työn toteuttaminen ja arviointi.”

Seuraavat kyselyn kysymykset pohjaavat tähän OPS:in käsitukseen kuvataiteellisesta prosessista:

*”Arvioikaa kuinka usein oppilaanne ovat kuvataiteen tunneilla 7.-9. Luokilla
...luonnostelleet.
...keksineet itse aiheita töilleen.
...mieltäneet itse tehtävän totentusta.”*

Seuraavat kyselyn kysymykset liittyivät työskentelyyn, työn toteuttamiseen ja kuvan tekemisen tekniikoihin kuvataiteen tunnilla:

*”Arvioikaa kuinka usein oppilaanne ovat kuvataiteen tunneilla 7.-9. Luokilla
...maalanneet.
...piirtäneet.
...tehneet grafiikkaa.
...tehneet keramiikkaa.
...tehneet veistoksia, rakennelmia tai pienoismalleja.
...valokuvanneet.
...tehneet videoelokuvaa.
...käsitelleet kuvia tietokoneella.
...tehneet ympäristö- tai tilataidetta.”*

Mitä tietoa tämä tarjoaa? Opettajat arvioivat tässä yksittäisten tekniikoiden toteutumisen toistuvuutta omassa opetuksessaan. Voidaanko tästä päätellä jotain opetuksen laadusta, opettajien arvoista tai opetuksen sisällöstä? Mielestäni ei. Kuvataide-oppiaineen sisältöjen käsittelemiseen on monia eri tekniikoita. Piirtämien, maalaaminen ja valokuvaaminen ovat vain tekniikoita oppiaineen sisältöalueiden käsittelemiseen. Medialukutaitoa voi opetella muovailuvahan avulla ja valokuvailmaisua piirtämällä.

Mistä johtuu, että valokuvaaminen, videokuvaaminen ja kuvankäsittely on vähäisempää opettajien vastausten perusteella. Onko kyse opetusvälineiden puutteesta? Onko 'piirtämisen' ja 'maalaamisen' opettaminen niin paljon helpompi järjestää, että suurin osa opetuksesta on sitä? Ovatko ne niin tärkeitä perustaitoja? Missä vaiheessa rakentelu ja pienoismallit voidaan tulkita ympäristö- tai tilataiteeksi?

Seuraavat kysymykset liittyvät kuvataide-oppiaineen toimintatapoihin, jotka ovat kuitenkin varsinaisen kuvan tekemisen ulkopuolella. Ne myös liittyvät OPS:in esittämän luovan prosessin kolmanteen kohtaan "arviointi". Kysely siis nostaa opetussuunnitelman perusteista tiettyjä pedagogisia ratkaisuja, joiden toteutumista kuvataidetu- nilla opettajien tulisi arvioida.

"Arvioikaa kuinka usein oppilaanne ovat kuvataiteen

tunneilla 7.-9. Luokilla

...tehneet ryhmässä tehtäviä

...tehneet kuvataiteen vihkoa, kansiota tai portfolioa

...arvioineet omia töitään

...keskustelleet omista ja toisten töistä

Se miten näitä sanoja luetaan riippuu taas hyvin paljon kyselyn vastaajan taustatiedosta ja käsityksistä maailmasta. Miten tätä tekstiä lukee opettaja, jolla ei ole muodollista kelpoisuutta?

Luonnostelun yleisyys on kytköksissä mielestäni piirtämisen ja maalaamisen yleisyyteen. Oma käsitykseni prosessin luonnosteluvaiheesta onkin laajempi tulee ensimmäisenä mielikuva lyijykynästä ja paperilehtiöstä, johon tehdään nopeita luonnoksia näköhavainnon pohjalta.

Aineistosta on mahdotonta päätellä mitä kyselyyn vastaavat opettajat ymmärtävät luonnostelun tässä yhteydessä? Onko se kuvan rakentamisen ensimmäinen vaihe, vai visuaalisten muistiinpanojen nopea tekeminen. Voisiko kirjoittaminen olla luonnostelua kuvataidetu- nilla? Tai ajattelutyö ilman paperille muodostuvaa luonnosta? Missä vaiheessa luonnos muuttuu teokseksi? Missä vaiheessa kuvataiteellisen prosessin arviointi seuraavan prosessin luonnosteluvaiheeksi?

Kysymyksissä pyritään lähestymään oppilaan itsereflektiota ja kuvataiteellisen prosessin arviointi-kohtaa käsitteiden 'keksiä itse aiheita', 'mieltä itse tehtävän toteutusta', 'arvioida omia töitään' sekä 'kuvataiteen vihko, kansio tai portfolio' kautta.

3.3 YMPÄRÖIVÄN KUVAMAAILMAN TARKASTELU JA TIEDON LUONNE OPPIAINEESSA

On mielenkiintoista tutkia kyselyn kysymyksiä siitä näkökulmasta, missä varsinaisen kuvan tekemisen ohella kysytään. Mitä kyselystä päättelemällä kuvataidetunnilla tapahtuu piirtämisen, maalaamisen ja rakentelun lisäksi.

Seuraavat kyselyn kysymykset käsittelevät kuvien tarkastelusta ja visuaaliseen kulttuuriin tutustumista kuvataidetunnilla:

*”Arvioikaa kuinka usein oppilaanne ovat kuvataiteen tunneilla 7.-9. Luokilla
...tarkastelleet taidekuvia.
...tarkastelleet mediakuvia.
...katsoneet ja analysoineet elokuvia.
...tutustuneet nykytaiteeseen.
...tutustuneet suomalaiseen taiteeseen.
...käyneet taidemuseossa tai näyttelyssä.
...tutustuneet lähiympäristön arkkitehtuuriin.”*

Jos kysymyksiä tarkastellaan OPS:ista nousen visuaalisen kulttuurin kolmijaon (taide, media, ympäristö) valossa voidaan huomata seuraavaa. Taidekuvat ja mediakuvat on kyselyssä saaneet omat kysymykset, joiden lisäksi nykytaiteelle, suomalaiselle taiteelle, sekä museotaiteelle on annettu omat kysymykset. Elokuva on mainittu myös sellaisenaan ottamatta kantaa siihen, onko se osa median vai taiteen kuvamaailmaa. Ympäristön tarkastelu on rajoitettu arkkitehtuuriin tarkasteluun.

Tiedonhakuun liittyviä kysymyksiä kyselyssä oli ainakin seuraavat:

*”Arvioikaa kuinka usein oppilaanne ovat kuvataiteen tunneilla 7.-9. Luokilla
...hakenneet tehtäviin liittyviä kuvia ja tietoja Internetistä
...hakenneet kuvia ja tietoja kirjoista.
...käyttäneet oppikirjaa.
...saaneet kotitehtäviä.”*

Minkälaiseen keskusteluun viittaavat kyselyn käyttämät termit 'hakea kuvia ja tietoa', 'kotitehtävä', 'oppikirja'?

Asettaako kysely vastakkain oppikirjat ja muut lähteet kysymällä niiden käyttämistä eri kysymyksissä? Kuitenkin nykyään puhutaan paljon visuaalisesta tiedosta ja kuvista tiedon lähteenä. Kun kyselyssä on käytetty sanamuotoa "tietoa ja kuvia", tullaan kyselyssä erotettua tietoa kuvan ulkopuolelle.

OPS-tekstissä sanotaan että hyvän arvosanan ansainnut oppilas "osaa ohjatusti käyttää taideteoksia, ympäristön kuvia, luonnon- ja rakennettua ympäristöä, kirjoja, lehtiä, museoita, gallerioita ja tietoverkkoa tietojen ja elämysten lähteinä." Näin ollen tämä käsitys tiedosta ei nouse ainakaan OPS:ista. Opsin mukaan kuva voi olla yhtäläillä tiedon kuin elämystenkin lähde.

Entä miten keskustelua määrittelee verbivalinnat 'hakea tietoa ja kuvia' ja 'käyttää oppikirjaa'. Eikö voisi sanoa myös, että 'käyttää taide- ja kuvalähteitä' ja 'hakea tietoa oppikirjasta'. Kyselyaineisto ei vastaa suoraan siihen, miten opettajat ovat vastatessaan itselleen määritelleet 'op-

pikirjan käyttämisen’, mutta minulle syntyy ensimmäisenä mielikuva aukeama aukeamalta etenevästä opetuksesta, jossa tuntien jatkumon piilotavoitteena on ”ehtii kirjan loppuun ennen kesää”.

Entä kotitehtävä-käsite. Mihin keskusteluun se liittyy? Mitä tietoa saadaan pyytämällä opettajaa kertomaan, onko hän antanut kuvataidetunnilla kotitehtäviä? Mitä tietoa tässä saadaan ja mihin tätä tietoa verrataan? Ainoa vertailukohta joka tulee mieleen on toiset oppiaineet. Onko olennaista selvittää annammeko yhtä paljon vai kenties vähemmän kotitehtäviä kuin matematiikan opettajat?

Tarvitseeko meidän perustella oppiaineemme vakavasti otettavuutta antamalla läksyjä tai käyttämällä tunnilla oppikirjaa, koska ”kunnon oppiaineissakin” annetaan läksyjä ja käytetään oppikirjoja? Ja toisaalta, tarvitseeko meidän pitää kynsin ja hampain kiinni kuvataiteen maineesta ”kivana oppiaineena” olemalla antamatta kotitehtäviä ja käyttämättä oppikirjaa.

3.4 KUVATAIDE AMMATTINA

*”Arvioikaa kuinka usein oppilaanne ovat kuvataiteen tunneilla 7.-9. Luokilla
...tutustuneet taiteilijan tai suunnittelijan työhön”*

Tämä oli kyselyn ainoa kysymys, jossa suoraan liitettiin kuvataide suoraan oppilaiden tulevaisuuteen ja ammatinvalinnan kysymyksiin.

Kuvataidetunnilla opittuja taitoja voi soveltaa työelämässä paljon laajemminkin, kuin vain taiteilijan tai suunnittelijan ammatissa. Esimerkiksi luovan ajattelun, luovien prosessien, visuaalisen lukutaidon, itsetuntemuksen ja ryhmätyötaitojen hallitseminen ja kehittäminen voi olla osa monia työtehtäviä, jotka eivät ole suoraan tekemisissä kuvien tai esineiden tuottamisen kanssa. Jos oppilas ajattelee, että kuvataideopetus on vain yksittäisten tekniikoiden opettelua, ja ettei hän tarvitse näitä tekniikoita jatkossa, on varmasti vaikea nähdä yhteyttä kuvataidetuntien ja tulevien ammatinvalintakysymysten välillä.

Peruskoulu ei ole ammattiin valmistavaa koulutusta, vaan yleissivistävää. Jos kuvataidetunnilla opitut tiedot ja taidot siis nähdään yleisesti hyödyllisinä, voisiko kuvataidetunnilla tutustua vaikka siihen, miten yritysjohtaja on hyödyntänyt kuvataidetunnilla oppimiaan ajattelutapoja? Voisiko siis tutustua siihen miten oppilas hyötyy kuvataiteesta, vaikka hänestä ei tulisikaan taiteilijaa tai suunnittelijaa?

3.5 KUVA OPETTAJASTA JA OPPILAASTA

Kun kyselyyn valikoituneiden kysymysten mukaan lähtee muodostamaan kuvaa kuvataideopettajasta, näyttäytyy hän toimijana, joka järjestää tai on järjestämättä piirustus- ja maalaustehtäviä. Opettaja opettaa perinteisiä grafiikan menetelmiä, tutustuttaa oppilaat lähialueen arkkitehtuuriin, ja taiteilijan ammattiin. Hän teettää oppilaillaan video- ja valokuvaustehtäviä sekä opettaa digitaalista kuvankäsittelyä, ja käyttää tai ei käytä opetuksessaan jonkun kustantamon tuottamaa opetusmateriaalia (oppikirjaa). Hän myös näyttää tai on näyttämättä oppilailleen taidekuvia ja mediakuvia.

Luettelemalla näin tarkasti yksittäisiä tekniikoita ja opetusmuotoja, kysely rajaa samalla kuvataideopetuksen tiettyyn muotoon. Tällainen rajaus on tilastollista tietoa tuottavan kyselytutkimuksen toteutumisella tärkeä tapa hahmottaa tutkittavaa aihetta.

Voitaisiin kysyä, onko olemassa joku opetusmenetelmä tai näkökulma, jota kyselyssä ei ole mainittu, mutta joka kuitenkin tukisi opetussuunnitelman toteutumista opetuksessa. Ja onko mahdollista, että opetus on saavuttanut laajasti opetustavoitteita, vaikka kyselyyn vastannut opettaja arvioikin käyttävänsä opetuksessaan välineinä lähinnä maalausta ja piirtämistä.

Kun pohditaan opettajan kelpoisuutta ja pätevyyttä, ei kyselyn kysymyksenasettelu suoraan ota siihen mitään kantaa. Kyselyssä kysytään vain yksittäisiä alaan liittyviä kysymyksiä. Ainoa kysymys, jossa kelpoisuutta selvitetään on kysymykset, jossa kelpoisuutta ja koulutustaustaa kysytään suoraan.

Väitän, että kyselyä vastatessaan opettaja kuitenkin saattaa ajatella, että kyselyn laatijalla on tietty syy tiettyjen kysymysten asettamiseen juuri tämän muotoisena. Koska Opetushallituksen toteuttamassa kyselyssä kysytään digitaalisen kuvankäsittelyn toistuvuutta opetuksessa, saattaa vastaaja pohtia, onko OPS:in toteutumisen kannalta hyvä vai huono asia, jos opettaja ei ole lainkaan teettänyt kuvankäsittelytehtäviä?

Kyselyn kysymyksenasettelussa oppilas voidaan nähdä toimijana tai pikemminkin suorittajana, joka suorittaa yksittäisiä tekoja kuvataidetunnilla. Näiden tekojen esiintyvyyttä mitataan viisiportaisella asteikolla. Lähes kaikki kyselyn kysymykset toistavat muotoa ”Arvioi kuinka usein oppilaasi ovat --”. Kyselyyn vastatessaan opettaja on toisaalta opetuksen järjestäjä, myös arvioija, joka arvioi oppilaitensa aktiivisuutta. Oppilaan toiminta lokeroidaan piirtämiseksi, grafiikan tekemiseksi, tutustumiseksi, kuvan tarkkailuksi ja niin edelleen. Tämä on toki tunnusomaista määrällistä aineistoa kerätessä, sillä ilmiöt on esitettävä helposti mitattavassa muodossa. Toisaalta oppilaan kuvaaminen toimijana myös kuvaa sitä, että kuvataidetunnilla opitaan tekemällä ja harjoittelemalla asioita käytännössä. Tältä osin kysely on linjassa opetussuunnitelman kanssa.

4 KUVATAIDEOPETTAJIEN ÄÄNI: OPETTAJAKYSELYN TUOTTAMAN KYSELYAINEISTON NÄKÖKULMA



Minkälaista tietoa kelpoiset ja ei-kelpoiset opettajat sitten tämän kyselyn kautta antoivat? Opetushallitukselta saamani aineiston mukaan kyselyyn vastasi 160 opettajaa 152 koulusta. Opettajat ovat valikoituneet kyselyyn koulujen perusteella, jotka taas valittiin oppimistuloksia arvioivan tutkimuksen tarpeisiin. Tähän tutkimuksen koulut valittiin niin, että mukaan valittiin kouluja eri kokoisilta paikkakunnilta, yksityiskouluja sekä suomen-, että ruotsinkielisiä kouluja niin, että otanta vastaisi kokonaiskuvaa Suomessa. Näin voitaneen olettaa, että myös opettajakyselyn otos edustaa Suomen kokonaistilannetta.

Peruskoulussa ja lukiossa toimi keväällä 2012 Tilastokeskuksen selvityksen mukaan yhteensä 891 päätoimista kuvataideopettajaa. (Nissinen & Välijärvi, 2011, s. 53) Tähän määrään verrattuna opettajakyselyyn osallistuneet perusopetuksen opettajat kattavat siis noin 18% suomalaisista kuvataiteen aineenopettajista.

Kun kyselyaineiston äärellä pohditaan opettajuutta ja pätevyyden kysymyksiä, on hyvä muistaa, että kyselyyn vastannut opettaja on myös ollut mukana toteuttamassa peruskouluaan päättävien oppilaiden oppimistuloksia arvioivaa tutkimusta, eli hän on myös ollut omalta osaltaan tekemässä tutkimusta, jonka erääseen osakyselyyn hän vastaa.

Näin ollen samalla, kun hänen oppilaittensa oppimistuloksia arvioidaan, myös hänen onnistumistaan opetuksessaan mitataan. Tämä on saattanut vaikuttaa opettajan vastaukseen, että hän yli- tai aliarvioi oppitunnilla toteutuneita asioita. Siihen miten kukin opettaja kokee kyselyn sitä vastatessaan, ei voida myöskään tämän aineiston perusteella vastata. Ainoa tieto, joka on olemassa, on se, mitä vastauksia opettajat ovat antaneet.

4.1 KUVATAIDEOPETTAJAN MUODOLLINEN KELPOISUUS

Ensimmäinen huomio, joka kyselyn vastauksista pisti silmääni, on opettajien muodollinen kelpoisuus ja siihen liittyvät kysymykset. Tämä ohjasi osaltaan myös koko tutkimuskysymykseni rajautumista. Kyselyn perusteella nimittäin lähes neljännes yläkoulussa kuvataidetta opettavista ovat muodollista kelpoisuutta vailla (Laitinen, 2011, s. 104).

Oma ennako-oletukseni on, että muodollisesti päteville opettajilla on paremmat valmiudet mahdollistaa laadukasta ja monipuolista kuvataideopetusta.

Tätä tutkimusta ja vertailua varten olen jakanut kyselyaineiston (N=160) kahteen ryhmään, opettajiin, joilla on muodollinen kelpoisuus (n=122, eli 76% kaikista kyselyyn vastanneista) sekä opettajiin, joilla kelpoisuutta ei ole (n=37, eli 24% kaikista kyselyyn vastanneista). Yksi opettaja ei ilmoittanut pätevyyttään.

Mielenkiintoista on, että myös Tilastokeskus keräsi keväällä 2010 tietoa työssä olevista opettajista. Tämän aineiston pohjalta tehdyn selvityksen mukaan perusopetuksen kaikista päätoimisista aineenopettajista kelpoisia keväällä 2010 oli 91% (Nissinen & Välijärvi, 2011, s. 51). Nissinen ja Välijärvi esittelevät raportissaan tilaston myös oppiaineittain, mutta tällöin he ovat laskeneet yhteen lukion ja peruskoulun opettajat. Yhteenlaskettuna lukion ja perusopetuksen kuvataiteen päätoimisista aineenopettajista oli kelpoisia keväällä 2010 jopa 95%. Kelpoisiksi tähän tilastoon oli laskettu myös muodollisesti kelpoiset sivutoimiset tuntiopettajat (Nissinen & Välijärvi, 2011, s. 53).

Näihin prosentteihin verrattuna nyt käsissäni olevan kyselyaineiston mukaan yläkoulun kuvataideopettajien kelpoisuusaste 76% on kuitenkin huomattavasti alhaisempi. Tämä johtunee siitä, että Opetushallituksen kyselyyn vastasivat otoskoulujen kuvataidetta opettavat opettajat siitä huolimatta, kuinka monta tuntia viikossa he kuvataidetta opettivat.

Opettajahallituksen opettajakyselyyn vastanneista opettajista, jotka olivat vailla muodollista kelpoisuutta kuvataiteen opetukseen peruskoulun yläluokilla, oli suurin osa muiden aineiden opettajia (46%) tai luokanopettajia (40%). Käsiyön opettajien osuus muiden aineiden opettajista oli suurin. Peräti 15% muodollista kelpoisuutta vailla olevista oli ammatillisia taide- tai tekstiilialojen opettajia. (Laitinen, 2011, s. 105)

Kaikki sivutoimiset opettajat eivät kuitenkaan vastanneet opettajakyselyyn. Näin ollen myös muodollista kelpoi-

suutta vailla olevien opettajien määrä saattoi otoskouluissa olla todellisuudessa vielä opettajien ilmoittamaa suurempi. (Laitinen, 2011, s. 105)

Aineistossa muodollisesti epäpätevien opettajien ryhmä on lukumäärältään huomattavasti pienempi kuin muodollisesti pätevien, mutta kuitenkin niin suuri, että heidän vastauksiaan voidaan pitää tilastollisesti vähintäänkin suuntaa-antavana kuvauksena kokonaistilanteesta. Jotta saavutettaisiin vielä parempi vertailtavuus, voitaisiin laatia uusi kysely niin, että sekä epäpätevistä että pätevistä opettajista valittaisiin edustava otanta.

Opetustyötä tekevät ja alaa tutkineet ymmärtänevät, että arvosidonnaisena ja vahvasti opettajan persoonaan sidottuna opetuksen arkeen liittyy monia muuttuvia tilanteita ja opettaja joutuu tekemään nopeastikin erilaisia ratkaisuja. Se, että aineistosta voidaan päätellä ristiin taulukoimalla erilaisia kuvataideopettajan profileja, ei tarkoita, että nämä profilit olisivat tarkkoja kuvauksia yksittäisistä opettajista, vaan eräänlaisia teoreettisia malleja, joiden avulla voidaan hahmotella ja lähestyä sitä kokonaiskuvaa, joka kentällä vallitsee. Näin ollen kun puhun ei-kelpoisista opettajista, en puhu kenestäkään yksittäisestä opettajasta.

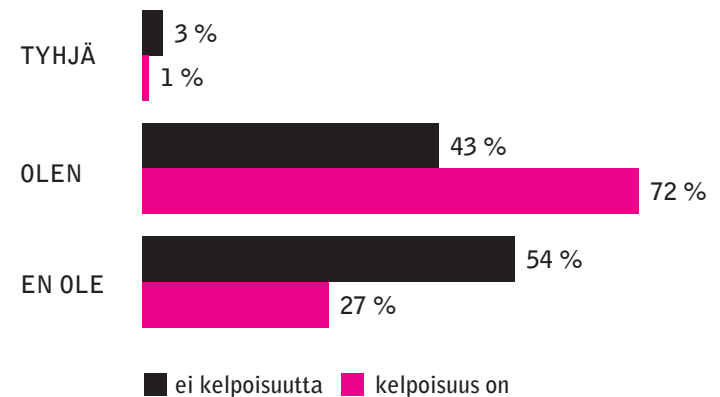
4.2 MUODOLLINEN KELPOISUUS JA OPETUSSUUNNITELMAN KÄYTTÖ

Jo aineenopettajankoulutuksessa painotetaan opetussuunnitelman perusteiden roolia peruskoulunopettajaa sitovana asiakirjana. Valtakunnallisten perusteiden pohjalta paikallisten toimijoiden tulee luoda paikalliset opetussuunnitelmat, jotka määrittävät kuvataideopetusta.

Kyselyn opettajista paikallisen, kunta-, alue- tai koulukohtaisen opetussuunnitelman laatimiseen kertoi osallistuneensa 65% opettajista. Lähes puolet opettajista (49%) kertoi käyttävänsä paikallista opetussuunnitelmaa hyödyksi paljon tai melko paljon opetusta suunnitellessaan. Luku on pienempi kuin opetussuunnitelman laatimiseen osallistuneiden määrä (Laitinen, 2011, s. 106). Lisättäköön, että opettajista 16% ilmoitti käyttävänsä paikallista opetussuunnitelmaa melko vähän tai ei lainkaan.

Kun opettajat jaetaan kelpoisuuden mukaan voidaan todeta, että kelpoisuutta vailla olevista opettajista vain 43% on osallistunut paikallisen opetussuunnitelman laatimiseen. Pätevillä vastaava prosentti on 72%. (Taulukko 1)

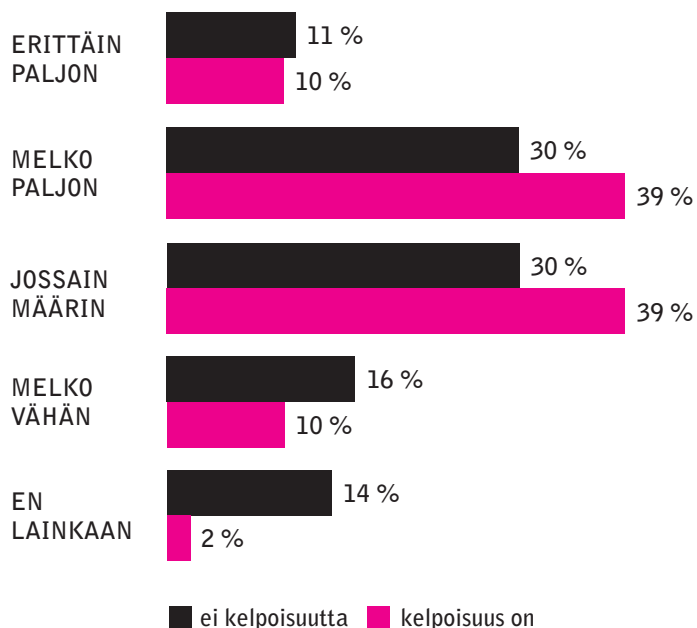
Taulukko 1: Oletteko osallistuneet kuvataiteen paikallisen (kunta-, alue- tai koulukohtainen) opetussuunnitelman laatimiseen?



Ei-kelpoinen kuvataideopettaja näyttää myös käyttävän opetusta suunnitellessaan harvemmin paikallista opetussuunnitelmaa. (Taulukko 2)

Sekä kelpoisten, että kelpoisuutta vailla olevien opettajien osalta aineistosta voidaan päätellä, että ne opettajat, jotka ovat olleet laatimassa paikallisia opetussuunnitelmia, käyttävät sitä myös enemmän opetusta suunnitellessaan. Näistä opettajista kukaan ei vastannut olevansa kokonaan käyttämättä suunnitelmaa opetusta suunnitellessaan.

Taulukko 2: Kuinka paljon käytätte paikallista (kunta-, alue- tai koulukokostainen) opetussuunnitelmaa hyödyksenne suunnitellessanne opetusta?



Herää kysymys, jos kuvataidetta sivutoimisesti ja tunti-opettajina toimivat opettajat otettaisiin mukaan paikallisten opetussuunnitelmien laatimiseen, käyttäisivätkö he paremmin niitä opetuksensa tukena?

Miksi pätevästäkään opettajista 27% ei osallistu paikallisen opetussuunnitelman laatimiseen? Mahdolliseksi selitykseksi nousee ainakin se, että kyseisen opettajan työsuhde on alkanut vasta sen jälkeen, kun edellisen kerran paikallista opetussuunnitelmaa on laadittu. Voi myös olla, että opetussuunnitelman laatiminen jätetään helposti muodollisesti pätevien kuvataideopettajien vastuulle, vaikka varsinaista opetustyötä tekisikin opettaja jolla kelpoisuutta ei ole. Tämä jälkimmäinen selittäisi ainakin osaltaan sitä, että yli puolet opettajilta, joilta kelpoisuus puuttuu, eivät ole osallistuneet opetussuunnitelmatyöhön.

Mistä johtuu, että suuri osa opettajista käyttää paikallisia opetussuunnitelmia opetuksensa suunnittelussa vain jossain määrin, melko vähän tai ei lainkaan? (yhteensä 52% kaikista opettajista) (Taulukko 2) Entä kuinka suurta painetta kysely tiedonkeruumenetelmänä luo antamaan tekemästään työstä todellisuutta parempi kuva?

Myös ne opettajat, jotka ovat ylipäättään olleet mukana tekemässä opetussuunnitelmia, näyttävät olevan sitoutuneempia käyttämään paikallisia opetussuunnitelmia myös oman opetuksensa suunnittelussa. Tämähän ei sinänsä ole yllättävää. Mielenkiintoista on se, että näyttää siltä, että suunnitteluprosessissa olleet opettajat, joilla on muodollinen kelpoisuus, sitoutuvat suunnitelmaan ja hyödyntävät sitä useammin kuin opettajat, joilla ei ole muodollista kelpoisuutta, mutta ovat olleet mukana suunnitteluprosessissa.

Jos opetus ei perustu paikalliseen opetussuunnitelmaan, mihin se perustuu? Kyselyssä ei kysytty suoraan millä tavalla tai kuinka paljon opettajat hyödyntävät opetuksessa suoraan valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita.

Voidaanko olettaa, että opetus pohjautuu puhtaasti opettajan omiin ennakkokäsityksiin oppiaineesta, jotka voivat joissain tapauksissa pohjautua pääosin hänen omiin kokemuksiinsa kouluajalta? Väitän, että pitkään työtä tehneet perustavat opetuksensa myös rutiineihin. Toinen kysymys onkin, mihin nämä rutiinit pohjautuvat.

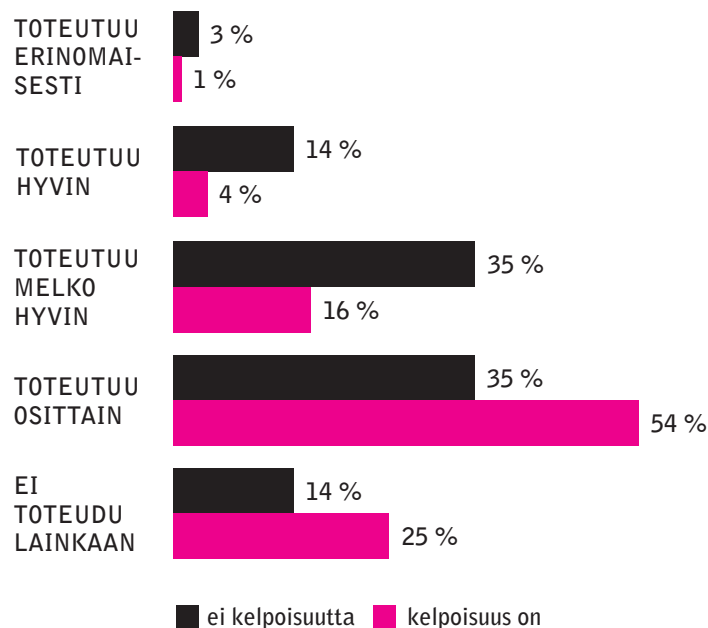
Jos ajatellaan kuvataideopettajan ammattitaidon jakautuvan deklaratiiviseen tietoon ja proseduraaliseen tietoon, miten voidaan nähdä opetuksessa erilaisten tiedonkäsitysten painottuminen opetuksessa? Vaikka opettaja olisikin pedagogisesti pätevä ja hallitsisi opetustilanteen hallinnan käytännöt, ei hänellä välttämättä ole valmiuksia tukea opetuksellaan oppilaiden yksittäisten tekemisten, proseduraalisen tietoaikneksen, liittämistä kuvataiteen deklaratiiviseen tietoon.

Jos opettajan kokemus oppiaineesta ja asettamansa tavoitteet opetukselle ovat puhtaasti kuvan tekemisen taitojen harjoittaminen oppitunnilla, ei nähdäkseni opetussuunnitelmassa toteutuvat tavoitteet toteudu sen tarkoittamassa laajuudessa.

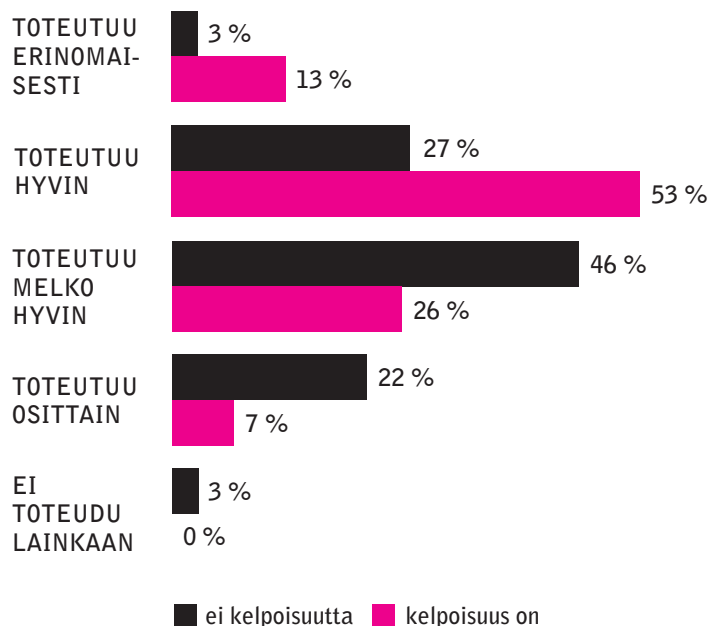
Opettajia pyydettiin kyselyssä myös arvioimaan eri asioiden vaikuttamista opetussuunnitelman toteuttamisen mahdollisuuksiin koulussa. Tämä tehtiin luettelemalla asioita, joiden toteutumista heidän koulussaan opettajat arvioivat viisiportaisella asteikolla. Kaksi näistä asioista olivat opetussuunnitelman laajuus käytettävään aikaan nähden (Taulukko 3), ja toinen oli kuvataideopettajan valmiuksien riittävyys opetussuunnitelman toteuttamiseen (Taulukko 4). Kun näitä kahta kysymystä tarkkaillaan vierekkäin, kyselyyn vastaavien opettajien tuli siis arvioida omaa

pätevyyttään suhteessa opetussuunnitelman laajuuteen ja käytössä olevaan aikaan. Näin voidaan sanoa, sillä kuvataideopettajan tehtäviä toteuttava henkilö on vastuussa siitä, että opetussuunnitelma toteutuu annetussa tuntimäärässä. Kun puhutaan ”kuvataideopettajan valmiuksien riittävydestä opetussuunnitelman toteuttamisessa”, puhutaan mielestäni kiertoilmausta käyttäen opettajan pätevydestä.

Taulukko 3: Opetussuunnitelma on sopivan laajuinen käytettävään aikaan nähden. (Arvioi, kuinka hyvin toteutuu omassa koulussanne.)



Taulukko 4: Kuvataideopettajan valmiudet ovat riittävät opetussuunnitelman toteuttamisessa. (Arvioi, kuinka hyvin toteutuu omassa kouluksanne.)



Ottamatta tässä kohtaa kantaa siihen kuinka paljon opettajat ilmoittavat hyödyntävänsä paikallisia opetussuunnitelmia opetuksen suunnittelussa, voidaan sanoa heidän olevan vahvasti sitä mieltä, että opetussuunnitelman laajuus käytettävissä olevaan aikaan nähden ei ole sopiva. Mielenkiintoista on, että tarkasteltaessa kelpoisten ja ei-kelpoisten opettajien vastauksia erikseen erottuu ei-kelpoisten opettajien optimistisuus. He arvioivat opetussuunnitelman toteuttamismahdollisuudet annetussa tuntimäärässä optimistisemmin kuin kelpoiset. Kelpoisista opettajista nimittäin yli puolet (54%) arvioivat, että opetussuunnitelman toteuttaminen käytössä olevassa ajassa

toteutuu vain osittain ja peräti neljäsosa (25%) arvioi, ettei opetussuunnitelma toteudu lainkaan annetussa ajassa.

Vastaavasti ei-kelpoisista yli puolet (52%) arvioivat, että opetussuunnitelma on vähintäänkin ”melko hyvin” ”sopi- van laajuinen”. Tämä ero kelpoisiin opettajiin verrattuna on merkittävä. Vaikuttaa siltä, että pätevädyttyään opetta- jan käsitys opetussuunnitelman laajuudesta on monipuoli- sempi ja laajempi (tai vaihtoehtoisesti hänen arvionsa siitä, kuinka kauan opetussuunnitelmassa asetettujen tavoittei- den saavuttamiseen kuluu aikaa, kasvaa.)

Kelpoiset kuvataideopettajat luottivat vahvasti omiin valmiuksiinsa opetussuunnitelman toteuttajina. Kaksi kolmesta (66%) kelpoisesta opettajasta arvioi ”Kuvataide- opettajan valmiuksien riittävyyden” toteutuvan kouluksaan hyvin tai erinomaisesti. Tästä jää tunne, että kelpoiset opettajat ymmärtävät paremmin OPS:in asettamien tavoit- teiden laajuuden, ja että resurssien ollessa paremmat, koki- sivat olemaan hyvin valmiita toteuttamaan laadukkaampaa kuvataideopetusta.

Ei-kelpoiset opettajat arvioivat omien valmiuksiensa riittävyyden edelleen nähdäkseen melko optimistisesti kelpoisiin verrattuna. Väitän, että heillä joko toisen aineen opettajankoulutuksesta saadut yleispedagogiset taidot tai käytännön työkokemus koulussa vahvistaa tunnetta omista valmiuksista myös kuvataideopettajana. Näin on, vaikkei varsinaista aineenhallinnallista kokemusta olisikaan.

4.3 KUVATAIDETUNNILLA TOTEUTUNUT OPETUS JA OPETTAJAN TAIDEKASVATUSNÄKEMYS

Opettajia pyydettiin arvioimaan monivalintakysymyksissä kuinka usein yksittäiset opetussuunnitelmasta nousevat sisällöt toteutuivat kuvataidetunneilla.

Erityisen vahvana opetuksessa painottuvat perinteiset kuvan tekemisen menetelmät: piirtäminen, maalaaminen, taidegrafiikka ja luonnostelu.

Heikosti opetuksessa toteutuivat erilaiset mediakasvatukseen ja laajemmin visuaalista kulttuuria painottavat tekniikat, valokuvaus, videokuvaus, kuvien tarkastelu, ympäristötaide ja arkkitehtuuri. Myöskään ryhmätyöskentely ja toisten kanssa keskustellen tapahtuva arviointi ei painotu opettajien vastauksissa kovin paljoa. Mistä tämä voisi kertoa?

Koetaanko kuvataide yleisesti oppiaineeksi, jossa oppilas nähdään ”taiteilijaksi”, joka kamppailee voimakkaampaan itseilmaisuuun tähdäten itsereflektionsa kanssa? Vai onko tässä kyse puhtaasti resurssista, esimerkiksi kuvataiteeseen käytettävästä tuntimäärästä. ”Pelkkää” piirtämistä ja maalaamista on helppo toteuttaa lyhyessäkin ajassa? Tähän ei aineiston perusteella voi suoraa vastausta sanoa. Opettajien avovastauksista nousee huoli kuvataideopetukseen kohdennetuista taloudellisista ja ajallisista resurssista, mutta tämä ei kokonaan poista sitä, etteikö käytännön opetusta eniten määrittävä tekijä olisi edelleen opettajan tekemät arvovalinnat ja niihin vaikuttava taidekasvatusnäkemys.

Kuvataidekasvatuksen lehtori Marjo Räsänen on Opetushallituksen arviointitutkimuksen yhteydessä julkaistussa asiantuntijaraportissa selvittänyt tähän kyselyyn vastanneiden opettajien taidekasvatusnäkemystään. (Räsänen, 2011) Hän on jo aiemmin pelkistänyt erilaiset taidekasvatukselliset lähestymistavat jäljittelyä, muotoa, itseilmaisua ja visuaalista kulttuuria painottaviksi taidekasvatusmalleiksi (Räsänen, 2008, s. 80). Tämän luomansa jaottelun mukaan hän tutkii kyselyaineistoa etsien merkkejä erilaisista taidekasvatusnäkemyksistä.

Olen tehnyt Räsänen kanssa vastaavan havainnon. Opettajien enemmistö kertoi painottaneensa ”perinteisiä” tekniikoita (maalaaminen, piirtäminen ja grafiikka). Kolmiulotteinen työskentely oli listalla toisena. Soveltavan taiteen alueista puolet opettajista oli opettanut valokuvausta ja kolmasosa videokuvausta. Samalla kun pieni määrä opettajista oli panostanut näille alueille, yli puolessa koulusta ne oli lähes laiminlyöty. (Räsänen, 2011, s. 122)

Kyselyssä opettajia pyydettiin myös kertomaan, kuinka tärkeinä he pitivät opetussuunnitelmasta nousevia eri osaluokkia. Opettajista 85% piti perinteisiä kuvan tekemisen tekniikoita ja ilmaisukeinoja tärkeinä. Taiteen ja kulttuuriperinnön tuntemuksen tärkeyttä korosti lähes yhtä moni (Räsänen, 2011, s. 123).

Tulokset kertovat havainto- ja muotoperusteisten taidekasvatusmallien yleisyydestä kouluissa. Aineistosta löytyy myös runsaasti viitteitä visuaalista kulttuuria painottavaan lähestymistapaan. Vain viidesosaa opettajista voidaan kuitenkin pitää tämän taidekasvatusmallin edustajina ja noin kolmasosa näyttäisi vierastavan lähestymistapaa. (Räsänen,

2011, s. 123) Nämä havainnot voidaan tehdä, vaikka kyselyn kysymyksenasettelu itsessään jo korostaa havainto- ja muotopohjaiseen opetukseen liittyviä teknisiä valmiuksia, minkä myös Räsänen toteaa. (2011, s. 122)

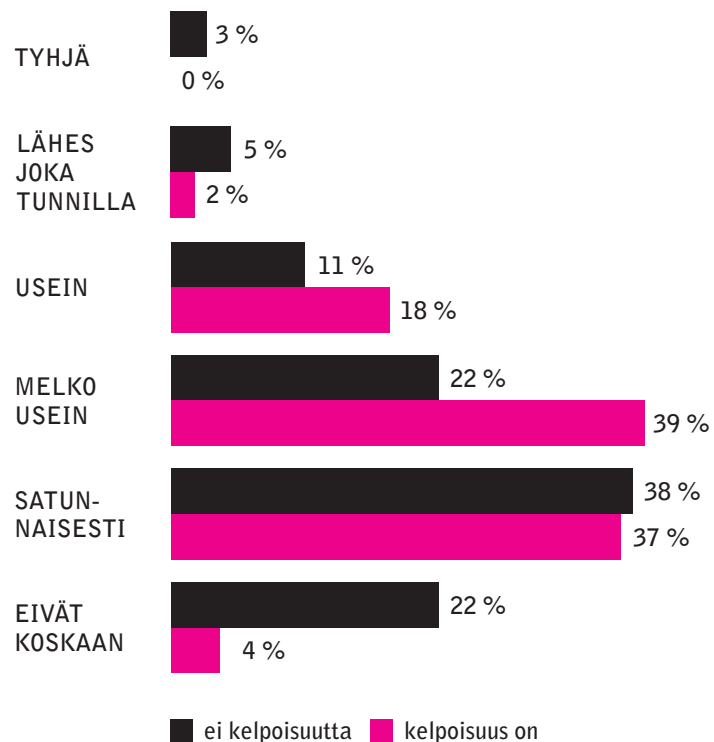
Kun kelpoisten ja kelpoisuutta vailla olevien kyselyvastauksia tarkastelee erikseen, voi huomata, että ei-kelpoiset opettajat toteuttavat kauttaaltaan yksipuolisempaa opetusta. Tällä tarkoitan, että lähes jokaiseen kysymyksen kohdalla pätevyitämättömät opettajat arvioivat kysytyn oppisisällön tai tekniikan toteutuvan harvemmin verrattuna pätevyityneiden opettajien vastauksiin.

Ainoat sisällöt, jotka ei-kelpoiset opettajat arvioivat toteutuvan hieman useammin, olivat piirtäminen ja maalaaminen, jotka toteutuvat myös koko aineiston osalta 'usein' tai 'lähes joka tunnilla'. Tämä ero ei siksi ole merkittävä.

Muutamassa kohdassa voidaan nähdä kuitenkin selkeitä eroja pätevien ja pätevyitämättömien opettajien vastauksissa. Erityisen merkittävänä näen kohdat, joissa vastausvaihtoehdon 'ei koskaan' valitseminen kasvaa.

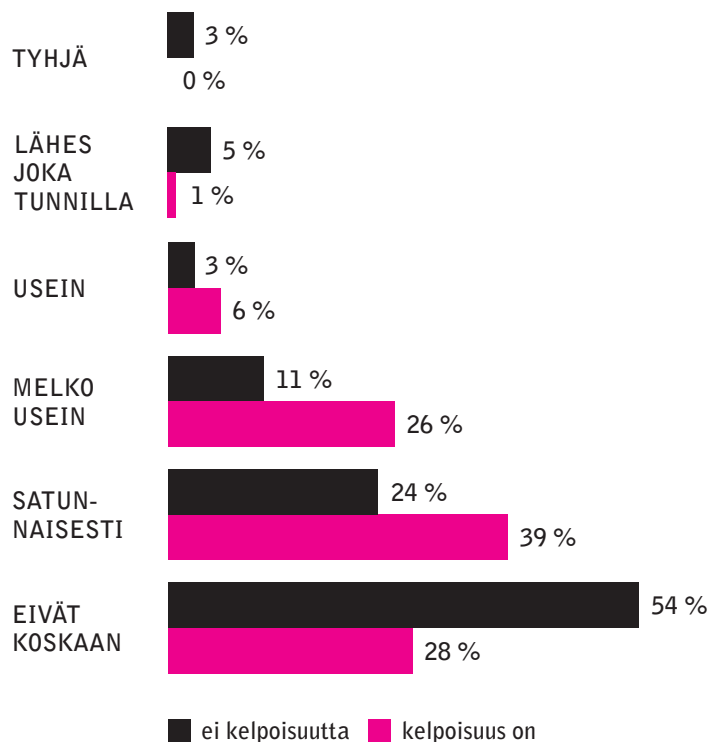
Seuraavat taulukot olen valinnut aineiston kysymyksistä, joissa kelpoisten ja ei-kelpoisten opettajien vastaukset erosivat eniten. Taulukoista näkee, kuinka vastaukset eroavat näissä kysymyksissä.

Taulukko 5: Arvioi kuinka usein oppilaanne ovat valokuvanneet?



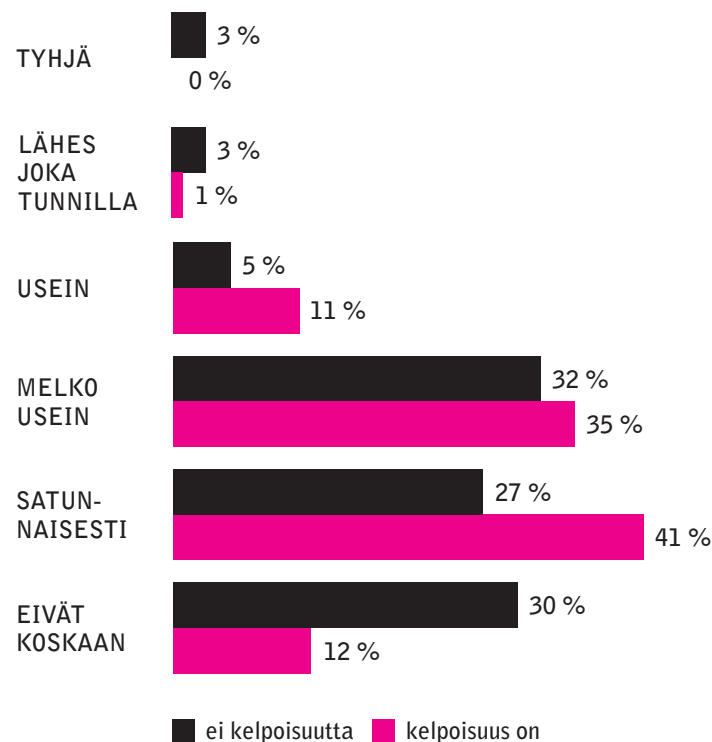
Ei-kelpoisten opettajien opetuksessa valokuvaamisen osuus opetuksessa vähenee huomattavasti verrattuna kelpoisiin (Taulukko 5). 60% ei-kelpoisten opettajien oppilaista valokuvaa vain satunnaisesti tai ei koskaan. Vastaava prosentti kelpoisten opettajien opetuksessa on 41%.

Taulukko 6: Arvioi kuinka usein oppilaanne ovat tehneet videoita?



Ei-kelpoisuutta olevien opettajien opetuksessa oppilaista 78% kuvaavat videoita satunnaisesti tai ei koskaan. Vastava prosentti kelpoisilla on 67%. Tietoa voidaan lukea myös niin, että vajaa kolmasosa kelpoisten opettajien oppilaista eivät tee videoita kuvataideopetuksessa ollenkaan. Ei-kelpoisten opettajien oppilaista yli puolet (54%) eivät tee videoita kuvataideopetuksessa koskaan. (Taulukko 6)

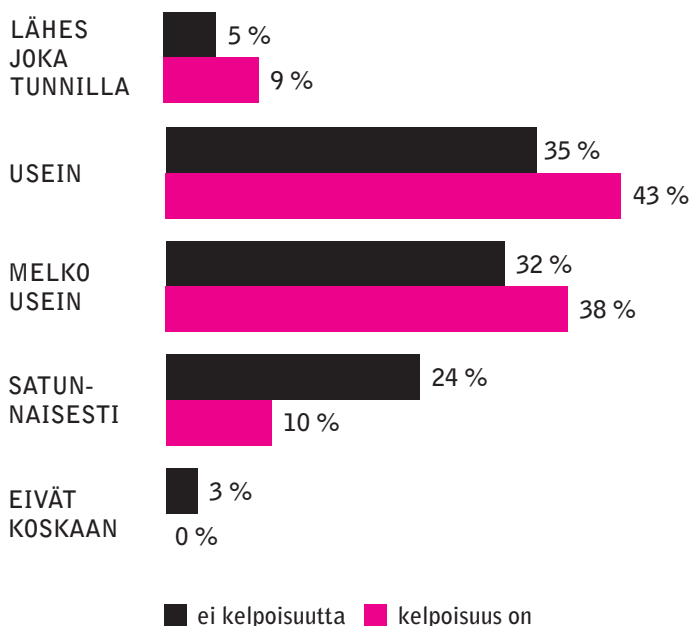
Taulukko 7: Arvioi kuinka usein oppilaanne ovat käsitelleet kuvia tietokoneella?



Ei-kelpoisten opettajien oppilaista 30% eivät käsittele kuvia tietokoneella koskaan. Kelpoisten opettajien oppilaista vastaava osuus on 12%. (Taulukko 7)

Valokuvaamiseen, videokuvaamiseen ja digitaaliseen kuvankäsittelyyn liittyvistä vastauksista on huomattavissa, että taipumus jättää opetuksesta kyseiset sisällöt kokonaan pois, on ei-kelpoisilla opettajilla suurempi.

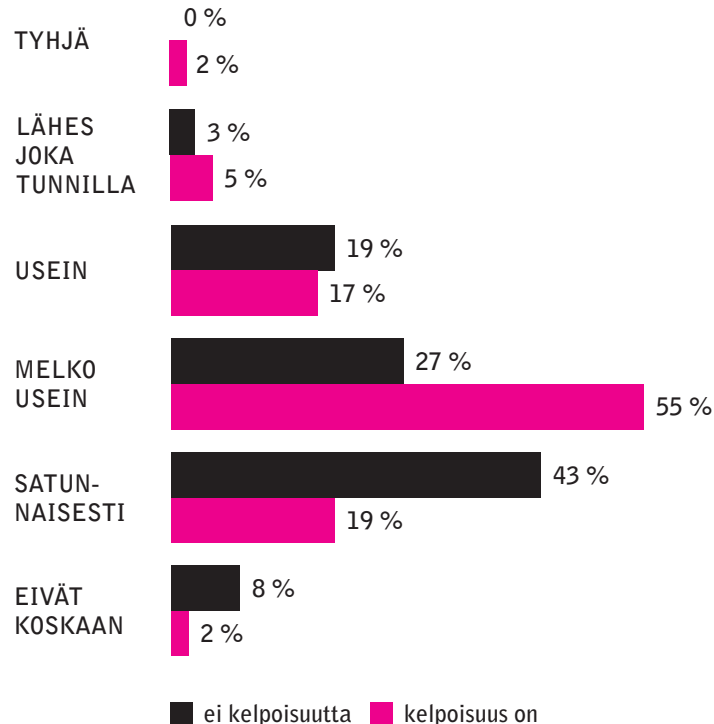
Taulukko 8: Arvioi kuinka usein oppilaanne ovat tarkastelleet taidekuvia?



Kelpoisten opettajien oppilaista 81% tarkastelee taidekuvia usein tai melko usein. 10% heidän oppilaistaan tarkastelee opettajan arvion mukaan vain satunnaisesti. Kelpoiset opettajat arvioivat siis, että heidän oppilaansa tarkastelevat taidekuvia vähintäänkin satunnaisesti.

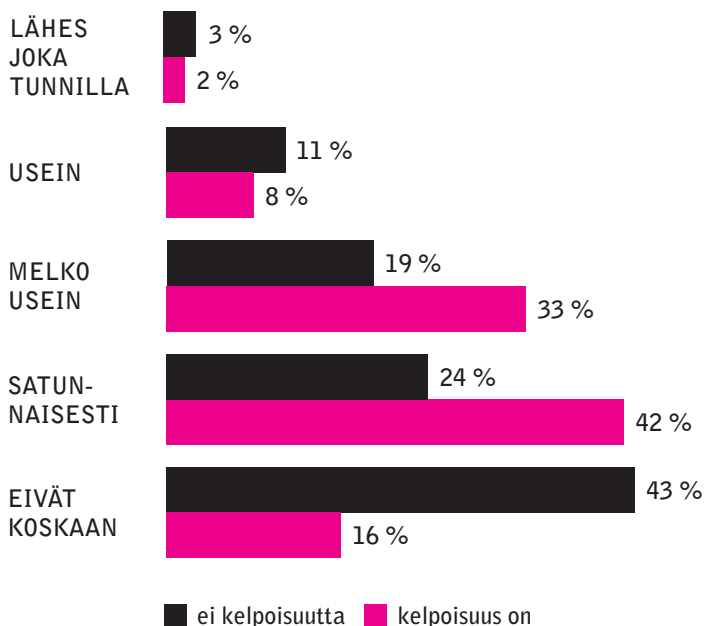
Ei-kelpoisten opettajien vastaus erosi merkittävästi kelpoisista. Vaikka heidän oppilaistaan 67% tarkastelee usein tai melko usein taidekuvia, satunnaisesti taidekuvia tarkastelevien määrä on peräti 24% ja 3% ei tarkastele taidekuvia koskaan. (Taulukko 8) Toisin sanoen, yli neljäsosa kyselyyn vastanneiden ei-kelpoisten opettajien oppilaista tarkastelevat kuvataidetunnilla taidekuvia vain satunnaisesti tai ei lainkaan.

Taulukko 9: Arvioi kuinka usein oppilaanne ovat tarkastelleet mediakuvia



Mediakuvien tarkastelussa ero kelpoisten ja ei-kelpoisten opettajien vastauksissa on vielä paremmin havaittavissa (Taulukko 9). Kelpoisten opettajien arvion mukaan oppilaista 21% tarkastelevat mediakuvia satunnaisesti tai ei koskaan. Ei kelpoisilla vastaava luku on peräti 51%. Ottaen huomioon, että media on OPS:in mukaan yksi visuaalisen kulttuurin kolmesta osa-alueesta, herää kysymys, miten opettajat käsittelevät mediakuvastoa opetuksessaan, ellei mediakuvia tarkastelemalla.

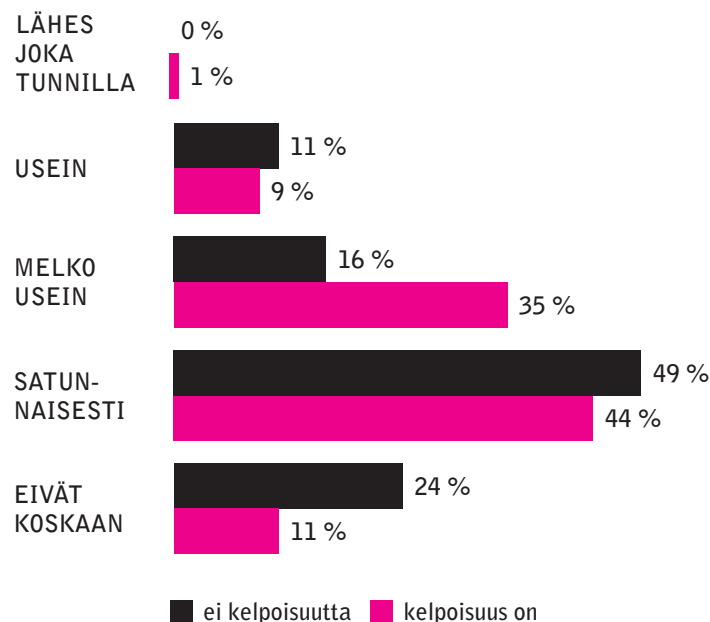
Taulukko 10: Arvioi kuinka usein oppilaanne ovat katselleet ja analysoineet elokuvia



Elokvien katselemisen ja analysoimisen osalta toteutunut opetus suorastaan romahtaa (Taulukko 10). Siinä missä kelpoisista opettajista 82% arvioi oppilaiden katsovan kuvataidetunnilla elokuvia vähintään satunnaisesti, ei-kelpoisten opettajien opetuksessa vain 57% oppilaista katselevat elokuvia vähintään satunnaisesti. Ei-kelpoisista opettajista 43% arvioi, etteivät heidän oppilaansa katso eivätkä analysoi elokuvia ollenkaan.

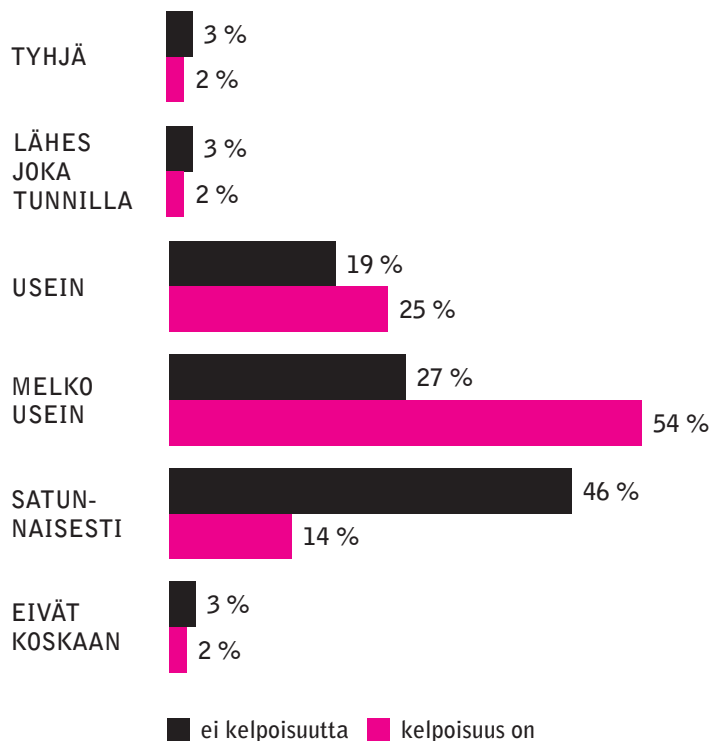


Taulukko 11: Arvioi kuinka usein oppilaanne ovat käyneet taidenäyttelyssä



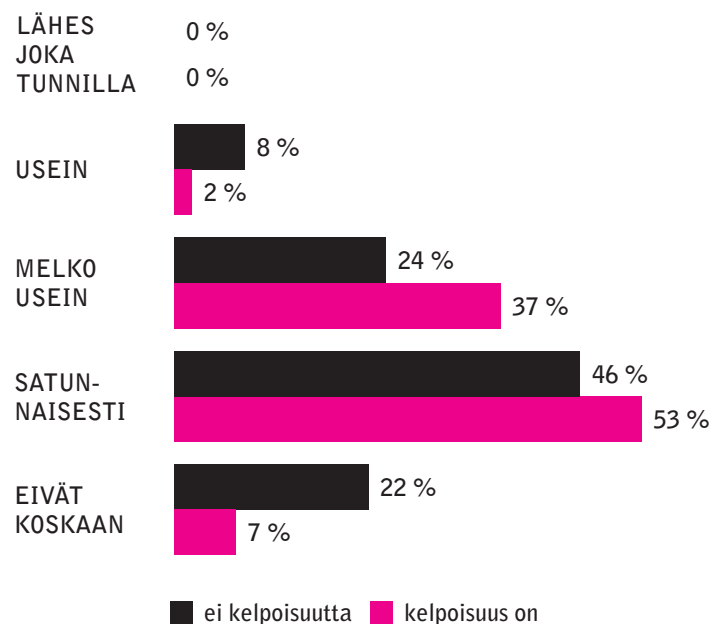
Taidenäyttelyssä käyminen kuvataideopetuksen puitteis- sa suorastaan romahtaa kun tarkastellaan ei-kelpoisten opettajien arvioita (Taulukko 11). Ei-kelpoisista opettajista 24% eivät arvionsa mukaan järjestä taidenäyttelykäyntiä oppilailleen. Nykyaiteeseen tutustuminen (Taulukko 12) voidaan tehdä myös kuvataideluokassa, mutta siinä eri kelpoisten ja ei-kelpoisten opettajien välillä on vielä selkeämpi. Kelpoisista 54% arvioi oppilaiden tutustuneet melko usein nykyaiteeseen, kun peräti 46% ei-kelpoisista arvioi oppilaiden tutustuneen siihen vain satunnaisesti.

Taulukko 12: Arvioi kuinka usein oppilaanne ovat tutustuneet nykytaiteeseen



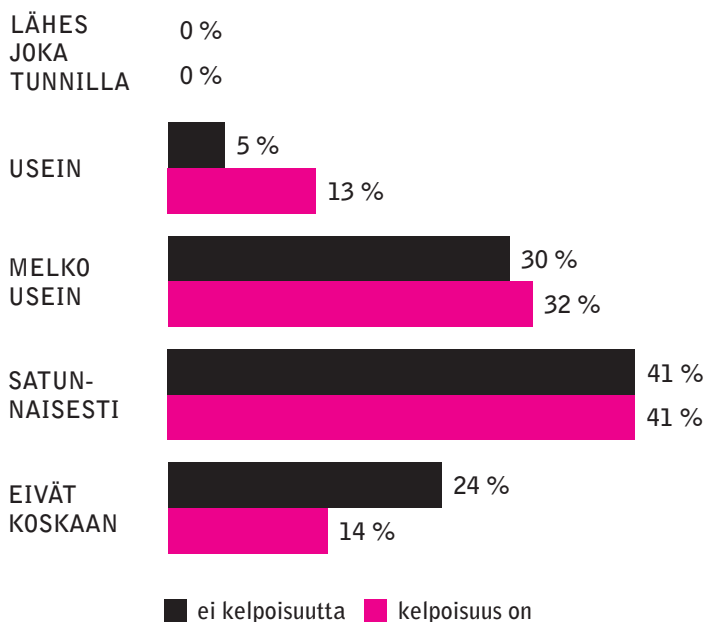
Herää kysymys, mikä on opettajien käsitys nykytaiteesta ylipäätään? Sama kysymys opettajan taidekäsityksestä herää, kun luetaan tietoa ympäristötaiteen tekemisestä oppitunnilla (Taulukko 13).

Taulukko 13: Arvioi kuinka usein oppilaanne ovat tehneet ympäristötaidetta



Aineiston mukaan 22% ei-kelpoisista opettajista ei teetä opetuksessaan ympäristötaiteeksi määrittelemäänsä työskentelyä lainkaan. Vastaava luku kelpoisilla opettajilla on 7%. Mielenkiintoista on myös, että 8% ei-kelpoisista opettajista arvioi teettävänsä ympäristötaidetta oppilaillaan, kun kelpoisista vain 2% tekee niin. Olisi mielenkiintoista tietää miten erilaiset opettajat ylipäätään määrittelevät ympäristötaiteen tässä yhteydessä.

Taulukko 14: Arvioi kuinka usein oppilaanne ovat tutustuneet taiteilijan tai suunnittelijan työhön



Kun puhutaan taiteilijan työhön tutustumisesta (Taulukko 14), herää kysymys, miten tämä mielletään. Onko tarkoitus kysyä, onko oppilaat opetuksen puitteissa tutustuneet taiteilijaan tai suunnittelijaan henkilönä? Onko opettaja puhunut suomalaisesta taiteilija-apurahajärjestelmästä tai mainostoimistojen toimintamalleista. Joku voi tulkita, että pelkkä piirtäminen, maalaaminen, luovan prosessin harjoittelu ja ymmärtäminen on taiteilijan työhön tutustumista, sillä kuuluuhan sekin taiteilijan ja suunnittelijan työhön.

Joka tapauksessa ero kelpoisten ja ei-kelpoisten vastausten välillä on taas merkittävä. Ei-kelpoisista opettajista 24% arvioi, ettei heidän oppilaansa ole tutustuneet koskaan taiteilijan tai suunnittelijan työhön. Vastaava luku kelpoisilla on 14%.

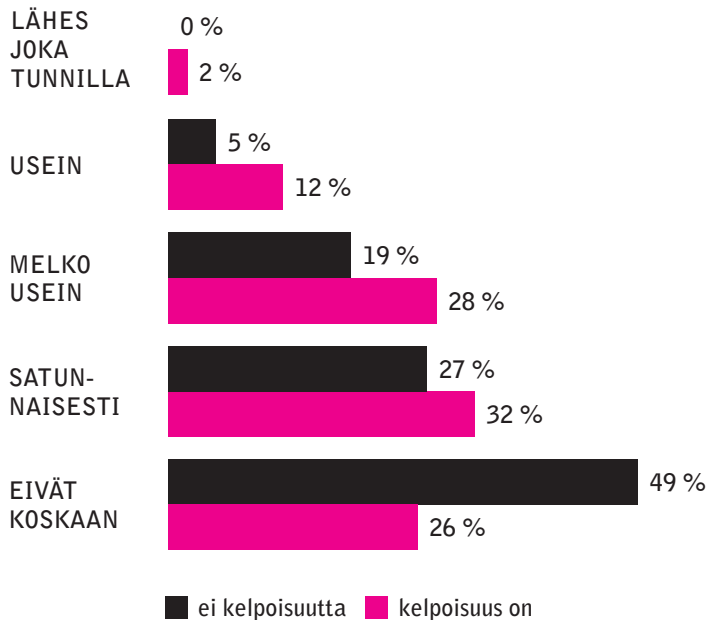
Jo aineistoa havainnoidessa kokonaisuutena voi huomata, että monet visuaalista kulttuuria painottavassa taidekasvatustallissa painottuvat kyvyt saivat selvästi muita taitoja vähäisemmän painotuksen. Räsänen mielestä uudempien tieteenalojen osuus sekä valokuva- ja varsinkin elokuvaopetuksen vähäisyys yli puolessa kouluista on merkillepantavaa (Räsänen, 2011, s. 123) Oheisista taulukoista voidaan nähdä, että kyseisten sisältöjen osuus opetuksessa laskee kelpoisuutta vaille olevilla opettajilla entisestään.

Aineiston mukaan pätevyitämättömien opettajien oppilaista noin puolet eivät ole koskaan katsoneet tai analysoineet elokuvia tai tehneet videoita. Heistä neljäsosa ei ole käynyt taidenäyttelyissä ja puolet ovat tarkastelleet nykyaikaisia vain satunnaisesti tai ei koskaan. Viidesosa muodollisesti epäpätevän opettajan opetuksessa olleista ei ole valokuvannut lainkaan ja reilu kolmasosa satunnaisesti (yhteensä 60% oppilaista). Kolmasosa ei ole käsitellyt tietokoneella kuvia kuvataidetunnilla.

Voisi myös luulla, että epäpätevä opettaja tukeutuu oppitunnilla kuvataiteen oppikirjaan, mutta aineistosta nähdään (Taulukko 15), että lähes puolet heistä (49%) eivät käytä oppilaidensa kanssa oppikirjaa lainkaan. Kelpoisilla vastaava osuus on 26%.

Nyt kun aineistoon nojaten on todettu, että ei-kelpoisten ja kelpoisten opettajien opetuksessa on heidän arvionsa mukaan eroa, herää kysymys vaikuttaako nämä erot oppimistuloksiin.

Taulukko 15: Arvioi kuinka usein oppilaanne ovat käyttäneet oppikirjoja



Vaikka eroja kelpoisten ja kelpoisuutta vailla olevien opettajien vastauksista voidaan lukea, olivat oppimistulosten arvioinnin tuloksissa näkyvät erot niin vähäisiä, etteivät ne nousseet tilastollisesti merkitseviksi. Mainittavaa kuitenkin on, että neljän arvioinnissa parhaiten menestyneen koulun opetuksesta vastasi muodollisesti kelpoinen kuvataideopettaja. (Laitinen, 2011)

Toisin sanoen, vaikka kelpoisten ja ei-kelpoisten opettajien opetuksessa on havaittavissa aineiston perusteella eroja, oppilaiden oppimistuloksissa ei tilastollisesti merkittäviä eroja ole.

4.4 AVOVASTAUKSET

Opetushallituksen toteuttamassa opettajakyselyssä oli viisi kysymystä, johon vastaaja pystyi vastaamaan omin sanoin.

Nämä kysymykset olivat:

1. Millaisen täydennyskoulutuksen kokisitte hyödylliseksi?
2. Edistääkö jokin muu asia koulussanne kuvataiteen opetuksen toteutumista? Mikä?
3. Vaikeuttaako jokin asia koulussanne kuvataiteen opetuksen toteutumista? Mikä?
4. Mielestäni on tärkeää että oppilaat oppivat kuvataiteen tunneilla jotakin muuta, mitä?
5. Lisäkommentteja, ehdotuksia jne.

Marjo Räsänen on tutkinut opettajakyselyyn vastanneiden opettajien avovastaukset yhdessä oppilaiden vastaaviin avovastauksiin etsien viitteitä erilaisiin taidekasvatuskäytäntöihin (2011). Pohdintansa hän pohjaa luomaansa kuvataideopetuksen ”kolmioleipämalliin”. Tämän mallin avulla voidaan tunnistaa ja todeta kuvataideopettajan työn käytäntöjen taustalla olevia estetiikan, kasvatustieteen ja kuvallisen kehityksen teorioita. (Räsänen, 2008, s. 12)

Räsänen mukaan erilaiset käsitykset taiteesta, kasvatuksesta ja kuvallisesta kehityksestä johtavat erilaisiin näkemyksiin taideoppimisesta, jotka puolestaan todentuvat taidekasvatuksen käytäntöinä. Räsänen on pelkistänyt nämä lähestymistavat jäljittelyä, muotoa, itseilmaisua ja visuaalista kulttuuria painottaviksi taidekasvatustalleiksi. (Räsänen, 2011, s. 121)

Räsäsen havaintojen mukaan opettajilla korostuivat jäljitelyä, muotoa ja itseilmaisua painottavat mallit visuaalisen kulttuurin mallin jäädessä vähemmistöön.

Tarkastellessani kelpoisten ja ei-kelpoisten opettajien avovastauksia erikseen huomasin, että kelpoiset opettajat osasivat määritellä tarkemmin jatkokoulutustarpeensa. Ei-kelpoiset toivoivat useammin ”mitä tahansa” koulutusta tai ”perustekniikoihin” liittyvää täydennyskoulutusta. Kelpoiset opettajat tarkensivat jatkokoulutustarpeensa useasti digitaalisten työkalujen ja tekniikoiden opetteluun. Myös kollegiaalista keskustelua kaivattiin. Kelpoiset opettajat tunsivat vahvuutensa ja sen, mikä heidän opetuksessaan toteuttaa heikoiten valtakunnallisia perusteita.

Opetussuunnitelman lukutapa riippuu lukijan omista käsityksistä kuvataideopetuksesta, sillä opettajan tehtävänä on tehdä lopulliset päätökset siitä, miten valtakunnallisten perusteiden esittämät sisällöt painotetaan paikallisesti opetuksen arjessa.

Ei-kelpoisilla opettajilla korostui formalistiseen taidenäkemykseen ja modernistiseen taidekasvatukseen viittaavat vastaukset.

5 PÄÄTELMÄT

Tässä luvussa kokoan yhteen niitä ajatuksia, jotka aineiston äärellä nousivat niin kuvataide-oppiaineen luonteesta kuin työssään pätevistä kuvataideopettajasta.

5.1 ERILAISET TAIDEKASVATUKÄSITYKSET HEIJASTUVAT OPETUSSUUNNITELMAAN

OPS ei lähtökohtaisesti edusta mitään tiettyä, pysyvän muodon saanutta taidekasvatusnäkemystä pelkästään jo siitä syystä, että se on sisällöltään niin laaja. OPS-teksti ei korosta taiteen tekemistä, kuvan rakentamisen tekniikoita, materiaalien tuntemista, itseilmaisua, taiteen tuntemusta, mediakasvatusta tai mitään muutakaan oppisisältöä yli muiden. Näin ollen vastuu OPS:in tulkitsemista jää opetusta toteuttavalle opettajalle. Tulkitsemisen lisäksi opettajan vastuulla on valitsemansa painotuksen toteuttaminen hänelle annetun oppituntimäärän puitteissa. Hänet onkin veloitettu laatimaan perusteiden pohjalta paikkakunta- tai koulukohtainen opetussuunnitelma.

OPS on syntynyt asiantuntijaryhmän yhteistyönä, joten siihen ovat vaikuttaneet työryhmän jäsenten näkemykset siitä, mitä peruskoulun kuvataideopetuksen tulisi olla. Vaikka opetussuunnitelma ei edustakaan mitään yksittäistä kuvataidekasvatuksen paradigmat, edustaa se oman aikansa ihanteita. Laadittaessa perusteita ei kuvata ainoastaan opetuksen nykytilaa, vaan halutaan myös kuvata tavoitetilaa: Mitä kuvataideopetuksen halutaan saavuttavan? Mikä kuvataiteen asema koulussa haluttaisiin olevan?



Nykyinen OPS on julkaistu vuonna 2004, jolloin amerikkalaisen Arthur Eflandin tekemät havainnot taidekasvatuksen eri paradigmoista 1900-luvulla ja hänen artikkelinsa post-modernista taidekasvatuksesta ja eklektisestä tavasta yhdistellä taidekasvatuksen eri perinteitä, ovat olleet vahvasti osa kuvataideopettajia valmistavien oppilaitosten opetusta.

Juuri Eflandin kirjoitusten jatkotyöstönä Marjo Räsänen, on 2000-luvulla kehittänyt oman 'taidekasvatuksen kolmiolopäimallinsa', jota hän esittelee kirjassaan *Integroiva taideopetus* (2008).

Räsäsen mukaan opetuksen taustalla vaikuttavat käsitykset taideoppimisesta heijastuvat suoraan opetuksen käytäntöihin. Yhtäläillä käsitykset taideoppimisesta vaikuttavat OPS:in laatimiseen, mikä osaltaan vaikuttaa kuvataideopettajien käsityksiin oppiaineesta – mikäli opetussuunnitelman perusteita luetaan käytännön opetusta suunniteltaessa.

Historiansa aikana kuvataide-oppiaine on kulkenut pitkän tien ajasta, jolloin piirtämisen taito ja nähdyn todellisuuden mekaaninen toistaminen oli oppiaineen ytimessä. Peruskoulun historian aikana oppiaine on laajentanut sisältöjään milloin ympäristökasvatuksen, milloin mediakasvatuksen suuntaan. Nyt käsillä olevasta opetussuunnitelmasta voidaan lukea, että kuvataide ei ole enää vain piirtämistä piirtämisen taidon vuoksi, vaan luovan ajattelun, havainnoinnin, kuva-analyysin, kulttuurianalyysin, keskustelutaitojen, taidetuntemuksen, itsetuntemuksen opettelua kuvia tekemällä – vain muutamia näkökulmia mainitakseni.

5.2 KUVATAIDE ON TIETO-, TAITO- JA TAIDEAINE

Kun opetussuunnitelman analyysini eteni, huomasin hahmottelevani samalla omaa käsitystäni siitä, minkälaisiin erilaisiin osiin hyvä kuvataideopetus kuvataidetunnilla jakautuu. Mitä enemmän OPS:ia luin, sitä laajemmaksi käsitykseni oppiaineen sisällöistä laajeni.

Jos ajatellaan koulussa edelleen käytössä olevaa jakoa tieto- ja taitoaineisiin, yrittää kuvataiteen opetussuunnitelmatekstin puhe jopa murtaa tätä jakoa. Kuvataide ei näyttäyty puhtaana taitojen oppiaineena. Viimeistään siinä vaiheessa, kun oppilaan odotetaan ”tarkastelevan ja tulkitsevan taiteen ja viestinnän kuvia” (kuten opetussuunnitelman perusteissa lukee), ollaan vahvasti tieto-painotteisessa opetuksessa. Tulkinta vaatii tulkitsijalta jo tiedonkäsittelyn taitoja. Kun taas oppilaan odotetaan perusteiden mukaan ”erottavan, arvottavan ja arvioivan esineiden ja ympäristöjen esteettisiä ja ekologisia ominaisuuksia” ollaan jopa filosofisen oppisisällön äärellä. Puhumattakaan siitä ajattelutyöstä, jota oppilas tekee itseilmaisua opetellessaan. Näiden rinnalla esimerkiksi matemaattisten kaavojen käytännön harjoittelu matematiikan tunnilla kuulostaa kuvataidetta enemmän taitoaineelta.

Taito käsitteenä on kyllä helppo yhdistää konkreettiseen kuvan tekemiseen. Onhan jo pelkkä taiteesta puhuminen ajattelun ulkoistamista ja voidaan sekin toimintona määritellä taidoksi. Jotta luonnollinen, naiivi ja hämmentynyt kokemus kuvan äärellä voi muuttua valistuneeksi ja tiedostavaksi ajatteluksi, tarvitaan kuitenkin nimenomaan tietoa

kuvasta: tietoa kuvan rakenteesta (kuten väri, rytmi, viiva, valo, aika) sekä kuvissa olevista merkityksistä (intertekstuaaliset viitteet, symbolit, tyylisuunnat).

Kuvasta puhuttaessa tulee tietää myös visuaalisten alojen omaa sanastoa. Näin ollen kuvataide-oppiaine on myös kielen opettelua, sillä taiteesta puhumiseen tarvitaan myös oma kiелensä. Jotta ihminen voi olla vuorovaikutuksessa koko ympäröivän visuaalisen kulttuurin kanssa, on hänen tiedettävä miten kuvaa ja muotoja käytetään ja mihin kaikkien se on valjastettu taiteessa, mediassa ja ympäristössä

Myös kuvataide-oppiaineen määrittely taideaineeksi ei välttämättä ole enää yksiselitteisen selvää. Mitä taide on ja mikä kaikki on taidetta? Esimerkiksi mediakuvaston ja taidemaailman kahtiajako ei ole aina ongelmaton kuvataidetuonnilla. Taidemuseot ovat pullollaan digitaalisin välinein ja median keinoja hyödyntävää taidetta. Myös raja käyttöesineiden ja taide-esineiden välillä on häilyvä? Ovatko tietyt menetelmät tunnusomaisia vain taiteelle ja tietyt medialle ja viestinnälle? Eihän näin voida väittää, sillä esimerkiksi perinteiset kuvan tekemisen menetelmät ovat mainosmaailman ja käyttötaiteen työkaluina.

Myös se, että kuvataideopettajia valmistava koulutusohjelma on ollut akateeminen maisteriohjelma Taideteollisen korkeakoulun muututtua yliopistoksi, on luultavasti vaikuttanut siihen, että oppiaine peruskoulussakin pyrkii omalla tavalla tieteellistymään. Aivan kuin uudelleenmäärittely todistaisi oppiaineen olemassaolon oikeutuksen puolesta. Näen, että kuvataide on taideaine, mutta se ei ole pelkästään sitä.

Pätevän opettajan tulisikin tiedostaa visuaalisen kulttuurin ja kuvataideopetuksen monisyinen luonne ja pystyttävä johdattelemaan myös oppilaitaan tiedostamaan se. Pelkkä opetussuunnitelmateksti ei sinällään auta opettajaa tässä tehtävässä.

5.3 PÄTEVÄ KUVATAIDEOPETTAJA OSAA LUKEA OPS:IA JA TUNTEE OMAT KÄSITYKSENSÄ

Valmistellessaan paikallista opetussuunnitelmaa tulisi opettajan osata lukea opetussuunnitelman perusteita. Hänellä tulisi olla ajantasainen käsitys siitä millä resursseilla hän opetusta toteuttaa. OPS:ia valmistellut työryhmä tuskin tietää yksittäisen koulun aika-, tila- ja henkilöstöresursseja. Tämän takia opetussuunnitelman laatiminen onkin perusteiden soveltamista paikkakunta- ja koulukohtaisesti niin, että oppiaineen ydin toteutuu. Pätevä opettaja osaa lukea OPS:ia niin, että hän löytää sieltä olennaisen.

Opettajan olisi myös hyvä tuntea omat käsityksensä, vahvuutensa ja heikkoutensa. Opettajan työ on hyvin persoonavetoista ja kuvataiteen sisällöt oppiaineessa laajat. Opetuksessa helposti painottuu opettajan omat mieltymykset vahvuudet ja asenteet, jos opettaja ei ole näistä tietoinen. Jotta opettajan omat arvot eivät siirtyisi oppilaille yksipuolisesti tulee opettajan tulisi jatkuvasti kehittää itseään ja haastaa omia lähtökohtiaan.

5.4 PÄTEVÄ KUVATAIDEOPETTAJA INTEGROI PROSEDURAALISEN JA DEKLARATIIVISEN TIEDON

Kuten opetussuunnitelma-analyysistäni voi lukea, painottaa opetussuunnitelma toisaalta taitoja ja käytännön tekemistä, mutta myös teoriaosaamista, kuvallista tietoa ja kuvataiteen peruskäsitteiden hallintaa.

Olen tässä tutkimuksessa aiemmin esitellyt määritelmän tiedon proseduraalisesta ja deklaratiiivisesta luonteesta, joissa sekä teoriaosaaminen että tekeminen ja taidot nähdään osana tietämistä. Tässä mallissa tekemistä ja kokemusta ei nähdä tietämisestä irrallaan tapahtuvaa puuhasteluna. Vaikka Kasvatus-lehden artikkelissa puhutaankin nimenomaan opettamisen ja opettamisen opiskeluun liittyvistä teorioista ja taidosta, voitaneen teoriaa soveltaa myös kuvataideopetuksen tietokäsityksen pohtimiseen. Taideopetukseen sisältyy vahvasti sekä taidollinen ”knowing how” ja tiedollinen ”knowing that”. (Cunliffe 2005).

Kokemukseni mukaan peruskoulun taidekasvatuskeskustelussa päädytään usein keskustelemaan taitojen ja tietojen merkityksistä ja niiden painottamisesta yleissivistävässä opetuksessa. Missä määrin opetuksessa tulisi painottaa kuvan tekemisen taitoja ja missä määrin tiedollista oppiainesta? Kuinka pitkälle arvostetaan taitavaksi piirtäjäksi luokiteltavan oppilaan erinomaisuutta, jos hän ei osaa käsitteellistää taitoaan ja puhua tekemistään töistä.

Nähdäkseni hyvässä kuvataideopetuksessa ovat läsnä molemmat, sekä teoreettinen, käsitteellinen tieto, eli kuvasta puhuminen, teoretisoiminen, käsitteellistäminen, että käy-

tännöllinen, kokemuksellinen tieto, tekeminen, näkeminen ja kokeminen. Myös Cunliffen mukaan deklaratiiivinen ja proseduraalinen tieto tulee nähdä samaan tavoitteeseen pyrkimisenä, eikä niinkään toisiaan vastaan kamppailevina koulukuntina (Cunliffe 2005).

Taiteen laitoksen opetuksessa tuleville kuvataideopettajille puhutaan myös visuaalisesta tiedosta ja visuaalisesta tietämisestä. Miten tällainen puhe suhtautuu, kun tietäminen jaetaan käsityksiin deklaratiiivisesta tiedosta ja proseduraalisesta tiedosta? Väitän, että tämä näkemällä ja näkemästä tietäminen on kokemuksen hetkellä vahvasti proseduraalista tietämistä. Kuvan näkemisen hetkellä osaamme liittää näkemämme muistoihin, tunnelmiin ja teemoihin ilman, että välttämättä osaisimme kertoa sanallisesti miksi tällainen assosiaatio on syntynyt. Kuten opetussuunnitelman perusteissakin lukee, kuvataideopetuksen tavoitteena on kokemuksellisuus. Kuitenkin yksittäisten kokemusten liittäminen teoreettiseen ja käsitteelliseen tietoon on olennaista visuaalisen tiedon sosiaalistamisessa ja tiedon yleistettävyydessä.

Siinä missä Tynjälän, Heikkisen ja Kiviniemen mukaan korkeatasoinen opettaja kykenee reflektoimaan käytännön tilanteessa proseduraalisen tiedon varassa tekemänsä ratkaisut ja liittämään ne deklaratiiiviseen tietämykseen (Tynjälä, Heikkinen, & Kiviniemi, 2011, s. 306), voitaisiin sanoa, että korkeatasoisessa kuvataideopetuksessa on pyrittävä pelkän tekemisen, katsomisen ja kokemisen lisäksi keskusteluun, reflektoimiseen ja täten proseduraalisen tiedon kytkemiseen deklaratiiiviseen.

Tämä vaatii aidosti pätevältä opettajalta vahvaa oppiaineen sisäisen integroimisen taitoa. Jotta oppilaiden käsitys oppiaineesta ei jäisi pelkästään irrallisten taitojen ja tekniikoiden läpikäymiseen, on opettajan kyettävä liittämään kaikki opetuksessa tapahtuva toiminta oppilaille mielekkäiksi kokonaisuuksiksi.

6 LOPPUKATSAUS

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut Peruskoulun opetussuunnitelman valtakunnallisia perusteita sekä Opetushallituksen keväällä 2010 toteuttamaa opettajakyselyä. Tarkastelun pohjalta olen hahmotellut, mitä opetussuunnitelmateksti odottaa kuvataideopettajalta opetuksen toteuttajana, sekä etsinyt eroja kelpoisten ja ei-kelpoisten kuvataideopettajien vastauksista opettajakyselyssä.

Opetussuunnitelman perusteet asettaa kuvataideopetuksen riman korkealle. Perusteissa luetellaan tarkasti kuvan tekemisen eri tekniikoita. Kuvasta laajennetaan tavoitteita kuvan äärellä keskusteluun ja kritiikin opettelun kautta laajoihin etiikan ja estetiikan kysymyksiin. Lopulta oppilaan oma tekeminen liitetään koko ympäröivään kuvamaailmaan. Opetussuunnitelmateksti jakaa visuaalisen kulttuurin kolmeen osaan: taide, media ja ympäristö.

Kun kyselyä tarkastelee erillään opettajien vastauksista, huomio kiinnittyy niihin vaikeuksiin, joihin kyselytutkimuksen laatija eittämättä joutuu pyrkiessään mittaamaan opetussuunnitelman toteutumisen laatua. Tavoitteeltaan laajan opetussuunnitelman toteutumisen arvioiminen määrällisesti mitattavassa muodossa on haastavaa, kun monet oppiaineen tavoitteista eivät lähtökohtaisesti ole mitattavissa. Opetussuunnitelmasta nousevien yksittäisten tekniikoiden ja niiden toteutumisen nostaminen arvioinnin alle tuottaa kyllä mitattavaa tietoa, mutta se, mitä se kertoo opetuksen laadusta, jää pelkän opettajakyselyn valossa edelleen saavuttamatta. Oppilaille teetettyjen tehtävien ja kyselyiden tarkastelu arvioiminen antaisi vielä syvemmän kuvan siitä, mitä tietoa Opetushallituksen tutkimus todella antaa.

Vaikka kysely onkin vain osa suurempaa arviointitutkimusta, antaa se mielenkiintoista tietoa kuvataidetta yläkoulussa opettavista opettajista. Kyselyyn on valikoitunut edustava otanta keväällä 2010 yläkoulun kuvataidetta opettaneista opettajista.

Kyselyyn vastanneista opettajista 24% on muodollisesti ei-kelpoisia. Kyselyaineiston mukaan opetussuunnitelmatyötä tehneet kelpoiset opettajat ovat sitoutuneempia hyödyntämään paikkakunta-, alue- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia käytännön työssään. Kelpoiset opettajat myös tunnistavat omat täydennyskoulutustarpeensa ei-kelpoisia tarkemmin ja opettavat enemmän mediakasvatuksen sisältöjä, vaikkakin kyseiset sisällöt ovat kyselyn perusteella ylipäätään heikolla tasolla. Opettajista suuri osa ei koe hallitsevansa uutta tekniikkaa. Ei-kelpoiset opettajat jättävät valokuvauksen, digitaalisen kuvankäsittelyn, mediakuvien tarkastelun ja elokuvien katsomisen ja analysoimisen kokonaan opetuksesta pois kelpoisia herkemmin.

Opetushallitus on valmistelemassa uuden tuntijaon puitteissa uusia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, joiden on tarkoitus valmistua vuonna 2016.

Uutta suunnitelmaa julkaistaessa on olennaista miettiä, mitä keinoja käytetään sitoutettaessa kuvataideopettajia, niin kelpoia kuin kelpoisuutta vailla olevia, kuvataideopetuksen valtakunnallisiin tavoitteisiin. Opettajakyselyn aineiston mukaan ne opettajat, jotka ovat olleet laatimassa uusia suunnitelmia ovat sitoutuneet myös niitä noudattamaan. Tähän sitouttamisprosessiin olisi syytä panostaa uusia suunnitelmia jalkautettaessa.

Kun opetussuunnitelman perusteita laaditaan tulisi myös muistaa, että tavoitteiden tulisi olla saavutettavissa siinä

tuntimäärässä, joka oppiaineelle annetaan. Jos pätevältäkin kuvataideopettajalta vaaditaan oppisisältöjen poisvalitsemista, on tavoitteet yleissivistävälle kuvataideopetukselle liian korkealla.

Näkemykseni mukaan, jos halutaan, että kuvataide on vain kynän ja paperin ja muiden yksittäisten materiaalien käyttämisen opettelu oppiaine, se tulisi ilmaista selkeästi myös opetussuunnitelmissa. Kuvataiteen tehtävä, kuten OPS:sta voidaan lukea, on yleissivistävänä oppiaineena kuitenkin paljon tätä laajempi. Se pitää sisällään myös esimerkiksi visuaalisen ajattelun ja luovien prosessien sisältöjä. Tästä syystä tulisi resursseja vastaavasti lisätä niin, että opettajat pystyvät toteuttamaan annettua suunnitelmaa. Tarvitaan aiempaa tarkempi suunnitelma siitä, miten tehdyt suunnitelmat ovat toteutettavissa siinä ajassa ja niillä varoilla, joita esimerkiksi materiaalikuluihin on varattu.

Nykyisenkin opetussuunnitelman peräänkuuluttama pitkäjänteinen työskentely, kiireetön ilmapääri sekä tekemällä oppiminen vaativat pitkiä aikoja. Tavoitteiden tulisi olla toteutettavissa tuntimäärän puitteissa.

On mielestäni hyvin tärkeää, että peruskoulun kuvataideopetusta tutkitaan valtakunnallisesti ja päättäjille tuetaan ajanmukaista tietoa, jonka perusteella linjauksia ja suunnitelmia tehdään. Valtakunnallisesti vertailukelpoinen selvitys oppimistuloksista on tehty nyt ensimmäisen kerran. Erittäin tärkeää on, että se tehdään myös jatkossakin. Kysymys kuuluukin, milloin ja millä tavalla tämä kartoitus tehdään seuraavan kerran. Olisi myös mielenkiintoista lukea tutkimustietoa paikallisista kuvataiteen opetussuunnitelmista ja niiden laatimisesta.

AINEISTO

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetus suunnelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetus suunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus

Laitinen, S. (2011). Kuvataide. Teoksessa Hilmola, A., Juntunen, M.-L. & Laitinen S. *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/julkaisut/2011/perusopetuksen_musiikin_kuvataiteen_ja_kasityon_oppimistulosten_arviointi_9_vuosiluokalla

Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointiin liittyvä kuvataiteen opettajakyselyaineisto sähköisenä tiedostona (ei-julkinen): luovutettu 18.2.2011 Helsinki, Opetushallitus

LÄHTEET

Cunliffe, L. (2005) The Problematic Relationship between Knowing How and Knowing That in Secondary Art Education. *The Oxford Review of Education*. (volume 31, issue 4), 547-556.

Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Jobdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Foucault, M. (2010). *Sanat ja asiat: eräs ihmistieteiden arkeologia*. (suom. Määttänen M.) Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Foucault, M. *Tiedon arkeologia*. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (1993). *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.

Laitinen, S. (2011). Kuvataide. teoksessa Hilmola, A., Juntunen, M.-L. & Laitinen S. *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/julkaisut/2011/perusopetuksen_musiikin_kuvataiteen_ja_kasityon_oppimistulosten_arviointi_9_vuosiluokalla

Metsämuuronen, J. (2009). *Metodit arvioinnin apuna. Perusopetuksen oppimistulosarviointien ja –seurantojen menetelmät Opetushallituksessa*. Helsinki: Opetushallitus.

Nissinen, K., & Välijärvi, J. (2011). *Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakkoinnin tuloksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

Pentti, M. (2009). *Mä en osaa piirtää!* (Kandidaatin tutkielma) Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Räsänen, M. (2011). Kohtaavatko oppilaiden ja opettajien taidekäsitteet? Teoksessa S. Laitinen, & A. Hilmola, *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset - asiantuntijoiden arvioita*. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/julkaisut/2011/taide_ja_taitoaineiden_oppimistulokset

Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Tynjälä, P. (1999) *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., & Kiviniemi, U. (2011). Integraatiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus* (4), 302-315.

Varto, J. (2011). Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa K. Holma, & K. Mälkki, *Tutkimusmatkalla - metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

LIITTEET

LIITE 1: OPETTAJAKYSELYN KYSYMYKSET

TAUSTATIEDOT

1. Olen:

- mies
- nainen

2. Ikä

- alle 30 vuotta
- 30 – 40 vuotta
- 41 – 50 vuotta
- 51 – 60 vuotta
- yli 60 vuotta

3. Koulumuodot, joissa opettatte tänä lukuvuonna

- peruskoulu, luokat 1 – 4
- peruskoulu, luokat 5 – 6
- peruskoulu, luokat 7 – 9
- lukio
- muu oppilaitos, mikä?

4. Onko teillä muodollinen kelpoisuus kuvataiteen opetukseen peruskoulun yläluokilla?

- on
- ei

5. Koulutuksenne

- Taiteen maisteri kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma
- Taiteen kandidaatti kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma
- Kuvaamataidonopettajan tutkinto
- Luokanopettajan tutkinto ja vähintään kuvataiteen laajan sivuaineen (60op/35ov) opinnot
- Muu aineenopettajan tutkinto ja vähintään kuvataiteen laajan sivuaineen (60op/35ov) opinnot

6. Muu opettajan tutkinto, mikä?

7. Muu ylempi korkeakoulututkinto, mikä?

8. Muu tutkinto, mikä?

9. Palvelusuhteenne laatu on

- on vakinainen tai toistaiseksi voimassa oleva virka tai toimi
- määräaikainen (vähintään lukukauden mittainen)
- määräaikainen (alle lukukauden mittainen)
- yhteinen muun oppilaitoksen kanssa, minkä?

10. Kuinka monta vuotta olette toimineet kuvataiteen opettajana?

- Alle vuoden
- 1 – 5 vuotta
- 6 – 10 vuotta
- 11 – 20 vuotta
- 20 tai enemmän

- 11.** Kuinka monta tuntia opetatte keskimäärin viikossa tänä vuonna?
- 12.** Opetustunneista kuvataiteen tunteja on viikossa?
- 13.** Muut oppiaineet, joita opetatte tänä lukuvuonna kuvataiteen lisäksi
- Äidinkieli ja kirjallisuus
 - A- tai B-kieli
 - Matematiikka
 - Biologia ja maantieto
 - Fysiikka ja kemia
 - Terveystieto
 - Uskonto/Elämäkatsomustieto
 - Historia ja yhteiskuntaoppi
 - Musiikki
 - Käsityö
 - Liikunta
 - Kotitalous
 - Oppilaanohjaus
 - Muu, mikä?
- 14.** Oletteko osallistuneet kuvataiteen paikallisen (kunta-, alue- tai koulukohtainen) opetussuunnitelman laatimiseen?
- Olen
 - En ole

- 15.** Kuinka paljon käytätte paikallista (kunta-, alue- tai koulukohtainen) opetussuunnitelmaa hyödyksenne suunnitellessanne opetusta?
- En lainkaan
 - Melko vähän
 - Jossain määrin
 - Melko paljon
 - Erittäin paljon
- 16.** Oletteko osallistunut kuvataiteen täydennyskoulutukseen kuluvan lukuvuoden aikana?
- Olen
 - En ole
- 17.** Jos ette ole osallistunut kuvataiteen täydennyskoulutukseen tämän lukuvuoden aikana, vastatkaa tähän kysymykseen. Valitkaa seuraavista tärkeimmät asiat, jotka ovat olleet syynä siihen, että ette ole osallistuneet kuvataiteen täydennyskoulutukseen
- Sopivaa koulutusta ei ole ollut tarjolla
 - Sijaista ei ole voinut palkata
 - Työnantaja ei ole korvannut koulutuskustannuksia
 - Töiden järjestely koulutuksen aikana olisi ollut vaikeaa
 - En ole kokenut työssäni tarvitsevani täydennyskoulutusta
 - En ole voinut käyttää vapaa-aikaani koulutukseen

18. Jos teillä olisi mahdollisuus osallistua ilmaiseen kuvataiteen täydennyskoulutukseen työajalla, osallistuisitteko?
- Kyllä
 - Ei
19. Mitä asioita käsittelevän kuvataiteen täydennyskoulutuksen kokisitte hyödylliseksi?

**ARVIOIKAA KOULUNNE KUVATAITEEN
OPETUSJÄRJESTELYJÄ KULUVAN LUKUVUODEN
AIKANA 7. – 9. LUOKILLA.**

20. Kuinka paljon oppilaita on suurimmassa opetusryhmässänne pakollisessa kuvataiteessa?
- Alle 10 oppilasta
 - 10 – 16 oppilasta
 - 17 – 25 oppilasta
 - 26 – 30 oppilasta
 - yli 30 oppilasta
21. Kuinka paljon oppilaita on suurimmassa opetusryhmässänne valinnaisessa kuvataiteessa?
- Alle 10 oppilasta
 - 10 – 16 oppilasta
 - 17 – 25 oppilasta
 - 26 – 30 oppilasta
 - yli 30 oppilasta

22. Arvioikaa, onko opeutsrymien koko yleensä koulussanne kuvataiteessa
- liian pieni
 - sopiva
 - liian suuri
23. Koulumme kuvataiteen pakollisten oppituntien määrä on opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisen kannalta mielestäni
7. Luokalla
- riittämätön
 - jokseenkin riittävä
 - riittävä
8. Luokalla
- riittämätön
 - jokseenkin riittävä
 - riittävä
9. Luokalla
- riittämätön
 - jokseenkin riittävä
 - riittävä
24. Mielestäni koulumme oppilaiden mahdollisuus valita kuvataidetta valinnaisaineeksi on
- riittämätön
 - jokseenkin riittävä
 - riittävä

ARVIONNE KUVATAITEEN OPETUKSEN JA OPPIMISEN TOTEUTUMISESTA

25. 25. Seuraavassa on lueteltu asioita, jotka vaikuttavat kuvataiteen opetussuunnitelman toteutumisen mahdollisuuksiin koulussa. Arvioikaa, kuinka hyvin nämä asiat toteutuvat omassa koulussanne

- 1 = ei toteudu lainkaan
- 2 = toteutuu osittain
- 3 = toteutuu melko hyvin
- 4 = toteutuu hyvin
- 5 = toteutuu erinomaisesti

- Oppilaille on riittävästi aikaa oppimiseen (tuntimäärän riittävyys).
- Kuvataiteessa on sopivan kokoiset opetusryhmät.
- Kuvataiteessa on riittävät resurssit (tilat, opetusmateriaalit ja välineet).
- Opetussuunnitelma on sopivan laajuinen käytettävään aikaan nähden.
- Kuvataideopettajan valmiudet ovat riittävät opetussuunnitelman toteuttamisessa.
- Oppimisvaikeuksissa olevat oppilaat saavat riittävästi tukea.
- Oppilaiden vanhemmat suhtautuvat myönteisesti kuvataiteen opiskeluun.
- Koulu yhteisössä kuvataiteen opetusta arvostetaan.
- Koulun johto tukee kuvataiteen opetusta.
- Koulussa on kuvataiteen kerhotoimintaa.

- Kuvataideopetus näkyy koulu yhteisössä (näyttelyt, tapahtumat ja julkaisut).
- Koulussa tehdään yhteistyötä kuvataidekoulun kanssa.
- Kuvataiteen opettaja tekee yhteistyötä muiden alan opettajien kanssa.
- Koulussa tehdään yhteistyötä kulttuuritoimen museoiden tms. kanssa.

26. Edistääkö jokin muu asia kuvataiteen opetuksen toteutumista? Mikä?

27. Vaikeuttaako jokin asia koulussanne kuvataiteen opetuksen toteutumista? Mikä?

28. Kuvataiteen opetussuunnitelmassa on varsin monia eri osa-alueita. Arvioikaa, kuinka usein oppilaanne ovat kuvataiteen tunneilla 7. – 9. luokilla työskennelleet seuraavien asioiden parissa.

7. – 9. Luokilla kuvataiteen tunnilla oppilaanne ovat...

- 1 = eivät koskaan
- 2 = satunnaisesti
- 3 = melko usein
- 4 = usein
- 5 = lähes joka tunnilla

- maalanneet.
- piirtäneet.
- tehneet grafiikkaa.
- tehneet keramiikkaa.
- tehneet veistoksia, rakennelmia tai pienoismalleja.
- valokuvanneet.
- tehneet videokuvaa.

- käsitelleet kuvia tietokoneella.
- tehneet ympäristö- tai tilataidetta.
- tarkastelleet taidekuvia
- tarkastelleet mediakuvia
- katsoneet ja analysoineet elokuvia.
- tutustuneet nykytaiteeseen.
- tutustuneet suomalaiseen taiteeseen.
- käyneet taidemuseossa tai –näyttelyssä.
- tutustuneet lähiympäristön arkkitehtuuriin.
- luonnostelleet.
- keksineet itse aiheita töilleen.
- miettineet itse tehtävän toteutusta.
- tehneet ryhmässä tehtäviä.
- tehneet kuvataiteen vihkoa, kansiota tai portfolioita.
- tutustuneet taitelijan tai suunnittelijan työhön.
- arvioineet omia töitään
- keskustelleet omista ja toisten töistä.
- hakeneet tehtäviin liittyviä kuvia ja tietoa internetistä.
- hakeneet kuvia ja tietoa kirjoita.
- käyttäneet oppikirjaa.
- saaneet kotitehtäviä.

KÄSITYKSENNE KUVATAITEEN OPETUKSEN ERI OSA-ALUEIDEN TÄRKEYDESTÄ

29. Opetustyössä joutuu tekemään valintoja sen suhteen, mitä asioita opetussuunnitelmasta painottaa. Kuinka tärkeänä pidätte seuraavien asioiden oppimista kuvataiteen tunneilla? Valitkaa joka kohtaan sellainen vaihtoehto, joka vastaa parhaiten omaa käsitystänne näiden asioiden tärkeydestä.

1 = olen täysin eri mieltä

2 = olen jonkin verran eri mieltä

3 = olen jonkin verran samaa mieltä

4 = olen samaa mieltä

5 = olen täysin samaa mieltä

Mielestäni on tärkeää, että kuvataiteen tunnilla oppilaat oppivat...

- ilmaisemaan itseään kuvien avulla.
- kuvan rakentamisen keinoja (esim. Värien käyttöä ja sommittelua).
- erilaisia kuvan tekemisen tekniikoita.
- kehittämään mielikuvitustaan
- arvioimaan omia ja muiden tekemiä kuvia.
- tarkastelemaan kuvia kriittisesti.
- tuntemaan taidetta
- tuntemaan median kuvia.
- tuntemaan kulttuuriperintöä.
- tuntemaan arkkitehtuuria.
- tuntemaan muotoilua.

- käyttämään hyväkseen kulttuuripalveluja.
- piirämään.
- maalaamaan
- valokuvaamaan.
- käsittelemään kuvia tietokoneella.
- muotoilemaan ja rakentelemaan.
- suunnittelemaan rakennuksia ja ympäristöä.

30. Mielestäni on tärkeää, että oppilaat oppivat kuvataiteen tunneilla jotakin muuta, mitä?

MIELIPITEENNE TAIDE- JA TAITOAINEIDEN OPPIMISTULOSTEN SEURANTA-ARVIOINNISTA 2010

31. Miten ensimmäisen osan (yhteinen tehtävävihko) kuvataiteen tehtävät vastasivat opetussuunnitelman tavoitteita?

- Erittäin huonosti
- Huonosti
- Kohtuullisesti
- Hyvin
- Erittäin hyvin

32. Miten ensimmäisen osan (yhteinen tehtävävihko) kuvataiteen tehtävät sopivat 9. Luokkalaisille?

- Erittäin huonosti
- Huonosti
- Kohtuullisesti
- Hyvin
- Erittäin hyvin

Seuraaviin kysymyksiin (33. – 36.) vastaavat vain ne opettajat, joiden kouluissa tehtiin kuvataiteen II ja III osa.

33. Miten toisen osan (kuvataiteen tehtävävihko) kuvataiteen tehtävät vastasivat opetussuunnitelman tavoitteita?

- Erittäin huonosti
- Huonosti
- Kohtuullisesti
- Hyvin
- Erittäin hyvin

34. Miten toisen osan (kuvataiteen tehtävävihko) kuvataiteen tehtävät sopivat 9. luokkalaisille?

- Erittäin huonosti
- Huonosti
- Kohtuullisesti
- Hyvin
- Erittäin hyvin

35. Miten kolmannen osan kuvataiteen tuottamistehtävät vastasivat opetussuunnitelman tavoitteita?

- Erittäin huonosti
- Huonosti
- Kohtuullisesti
- Hyvin
- Erittäin hyvin

- 36.** Miten kolmannen osan kuvataiteen tuottamistehtävät sopivat 9. luokkalaisille.
- Erittäin huonosti
 - Huonosti
 - Kohtuullisesti
 - Hyvin
 - Erittäin hyvin
- 37.** Lisäkommentteja, ehdotuksia jne.