

ARVIOINNIN
HAASTEET
VALMISTUVAN
KUVATAIDEOPETTAJAN
NÄKÖKULMASTA

Laura Juupaluoma

TAITEEN MAISTERIN OPINNÄYTE

2015

KUVATAIDEKASVATUKSEN KOULUTUSOHJELMA

TAITEEN LAITOS

AALTO-YLIOPISTON TAITEIDEN JA SUUNNITTELUN KORKEAKOULU

Tekijä Laura Juupaluoma

Työn nimi Arvioinnin haasteet valmistuvan kuvataideopettajan näkökulmasta

Laitos Taiteen laitos

Koulutusohjelma Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Vuosi 2015

Sivumäärä 84

Kieli Suomi

Tiivistelmä

Kuvataiteen arvioinnista käytävässä keskustelussa törmää kolmeen teemaan jotka ovat sekä teoreettinen- että käytännön puhe, mutta myös hiljaisen tiedon merkitys arvioinnissa. (Keskustelu Mira Kallio-Tavinin kanssa 13.11.2014). Ongelma hiljaisen tiedon ja valmistuvan kuvataideopettajan välillä on se, että arviointia ohjaava hiljainen tieto vahvistuu kokemuksen myötä. Opinnäyte erittelee ja sanallistaa kuvataiteen arviointiin liittyviä haasteita, valmistuvan kuvataideopettajan näkökulmasta. Opinnäyte on tällä tavalla kartoittava, ja pohtii kuinka valmistumisen kynnyksellä oleva kuvataideopettaja voi kartuttaa arviointikokemustaan eettisesti. Arvioinnin haasteet jakautuvat niin arviointitilanteiden käytännön-, kuin myös ammatillisen kasvun osa-alueille. Epävarmuus omien arviointitaitojen riittävydestä yhdistettynä kuvataiteen arvioinnin tulkinnallisuuteen, tekee arvioinnista haastavaa valmistuvalla kuvataideopettajalle. Ammatillisen kasvun osa-alueelle linkittyvät haasteet ovat puolestaan hankalasti havaittavia ajassa jossa ne ilmenevät. Aineistoja opinnäytteessä on kaksi. Ensimmäinen on pitkään alalla työskennelleen kuvataideopettajan haastattelu ja toinen aineisto rajautuu OPS 2014 asiakirjasta. Haastattelun kautta nousee esiin kokeneen kuvataideopettajan hiljaista tietoa arviointiin liittyen, mutta myös tapa tulkita opetussuunnitelmaa. OPS 2014 aineiston tarkastelu puolestaan tuo esiin mitä opettajan tulee arvioidessaan osata huomioida, ja mihin OPS 2014 yleispätevänä ja valtakunnallisena ohjeistuksena opinnäytteen tekijän tulkinnan mukaan painottuu. Haastattelun ja OPS 2014 aineiston tulokset rinnastuvat ristiinvalotuksen menetelmällä lopuksi, aineistojen yhteneväisyyksien kautta. Kokenut kuvataideopettaja nostaa arvioinnin kannalta haastavaksi työskentelyn ja työn lopputuloksen välisen suhteen. OPS 2014 painottaa arvioinnissa oppilaan ajattelun kehittymistä ja oman toimintansa tiedostamista. Tässä valossa taidon merkityksen pohtiminen nousee opinnäytteessä tärkeäksi.

Avainsanat Arviointi, kuvataidekasvatus, OPS2014, haastattelu, koodaus, etiikka, hiljainen tieto

Sisällys

Johdanto	5
Tutkimustehtävän erittelyä	9
Arvioinnin	10
Haasteet	14
Valmistuvan	18
Kuvataideopettajan	22
Näkökulmasta	23
Aineisto	26
Aineistonkeruu	28
Aineiston analyysin vaiheet: Aineistolähtöisestä analyysistä ristiinvalottamiseen	29
Aineistolähtöinen analyysi	29
Koodaus	30
Ristiinvalottamisen menetelmä	33
I. Aineisto: Haastattelu	35
Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	35
Haastattelun yhteenveto	39

2. Aineisto: Opetussuunnitelma ja arviointi **50**

Yleistä opetussuunnitelmasta aineistona	50
Ensimmäinen osa: OPS 2014 Yleiset tavoitteet ja sisältöalueet vuosiluokilla 7-9	53
Toinen osa: OPS 2014 Kuvataiteen tavoitteet ja sisältöalueet vuosiluokilla 7-9	56
Kolmas osa: OPS 2014 Kuvataiteen päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan (8)	63
Yhteenvedoa opetussuunnitelmatekstistä	65

Aineiston tarkastelu ristiinvalotuksen menetelmällä **67**

Arvioinnin käsitteet, työkalut ja rajaus löytyvät opetussuunnitelmasta	68
Arvioinnin käytännön apuvälineiden hyödyllisyys korostuu uuden opetussuunnitelman myötä	69
Opettajan rooli arvosanan antajana päättöarvioinnissa	71
Arvioinnissa tärkeää on monipuolinen palaute ja tasapuolisuus	72
Lopuksi	75
Lähteet	84
Liitteet	87

Johdanto

Kiinnostukseni arviointia kohtaan juontaa juurensa jo omilta kouluajoltani. Huomasin jo tuolloin eri opettajien arvioivan eritavalla, painottaen ja arvottaen eri asioita saman oppiaineen sisällä. Myöhemmin opiskeltuani kuvataidekasvatuksen didaktiikkaa, minulle ovat tietyt kuvataiteen arvioinnin käytännöt ja periaatteet tulleet tutuiksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman arviointikriteerit ovat peruskoulun kuvataiteen arvioinnin teorettinen pohja. Perusopetuksen opetussuunnitelma on parhaillaan muutoksessa ja uusi opetussuunnitelma arviointikriteereineen on hyväksytty vuoden 2014 puolella. Uudet koulukohtaiset opetussuunnitelmat puolestaan otetaan käyttöön syksyllä 2016.

Yleisesti arvioinnista puhuttaessa törmää kolmeen teemaan, joita ovat sekä *teorettinen-*, että *käytännön* puhe, mutta myös *hiljaisen tiedon* merkitys arvioinnissa (Keskustelu Mira Kallio-Tavinin kanssa, 13.II.2014). Nämä kolme ovat kuitenkin toisistaan melko irrallisia, vaikkakin saman asian eri puolia. Teorettinen puhe arvioinnista pitää sisällään esimerkiksi opetussuunnitelman oppiainekohtaiset arviointikriteerit eli mitä käytännön tasolla tulisi arvioida, sisältäen myös tietynlaisen oppimiskäsityksen. Käytännön arviointipuheesta puolestaan korostuu miten arviointikriteerejä käytännön arviointityössä tulkitaan ja sovelletaan. Hiljainen tieto puolestaan ohjaa arvioijaa, niin kriteerien tulkinnassa kuin lopullisen arviointipäätöksen teossa. Auli Toom (2008) avaa hiljaisen tiedon ja hiljaisen tietämisen käsitteitä, teoksessa *Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Hän toteaa, ettei hiljaisen tiedon -käsitteestä ole yksiselitteistä määritelmää, mutta sen monitahoisuus on laajalti tunnustettua (2008, 33).

Hiljainen tieto on myös eräs koulutuksemme keskeisiä käsitteitä. Ongelma hiljaisen tiedon -käsitteen ja valmistuvan taidekasvat-

tajan välillä on se, että arvioijaa ohjaava hiljainen tieto vahvistuu kokemuksen myötä. Hiljaista tietoa ja sen vahvistumista on kuitenkin tarkasteltava myös kriittisesti. Esimerkiksi eettisen arvioinnin kannalta on tärkeää, että hiljainen tieto ei ohjaa arviointityötä vaikka niin sanotun ”pärstäkertoimen” tai muiden työstä riippumattomien arviointiperusteiden kautta (esim. Raevaara, 1999, 170). Tämän lisäksi arvioitaessa on huomioitava, ettei piilo-opetus-suunnitelma¹ ohjaa arviointia.

Opinnäytteeni vahva pohjavire onkin kuvataiteen oppimisen arvioinnin eettisyys. En pyri löytämään tiettyä kuvataiteen oppimisen arvioinnin kaavaa, sillä mikäli asia olisi niin mustavalkoinen, sitä ei olisi edes tarpeellista tutkia. Sen sijaan pyrin tämän tutkielman avulla kehittämään itse ammatillisesti, tarkastelemalla kuvataiteen oppimisen arviointia sen eri kulmista, painottaen ja etsien mahdollisimman eettistä tapaa arvioida. Etiikalla arvioinnin yhteydessä viittaaan opettajan ammattietiikkaan arviointia tehdessä. Päivi Atjonen (2007,7) toteaa teoksessaan *Hyvä, paha arviointi*, että ”moraali on kaikilla, mutta etiikka voi puuttua moneltakin ihmiseltä siksi, että etiikan pitää olla tietoista”.

Samassa kappaleessa hän määrittelee, ettei etiikka ole ensisijaisesti oikeassa vaan vastuussa olemista (Atjonen 2007,7). Juha Suoranta (2003, 124) puolestaan määrittelee teoksessaan Kasvatus mediakulttuurissa opettajan moraaliseksi toimijaksi, tahtoi tämä sitä tai ei. Samassa teoksessa hän muistuttaa etiikan ja moraalin muodostavan käsiteparin, jonka määrittely ei aina ole selvää. Hän kuitenkin omien sanojensa mukaan karkeistaa etiikan osaksi filosofiaa ja moraalin puolestaan tilannekohtaisesti muiden inhimillisten käytäntöjen näkökulmaksi. (Suoranta 2003, 123.)

¹ Piilo-opetus-suunnitelmalla tarkoitetaan tiivistettynä nimensä mukaisesti piiloisia eli kirjoittamattomia sääntöjä ja tapoja. Niitä ei virallisessa opetus-suunnitelmassa mainita, mutta joita oppilas oppii noudattamaan koulua käydessään. Aiheesta on kirjoittanut esimerkiksi ruotsalainen Donald Broady, teoksessaan *Den dolda läroplanen* (1981) joka on suomennettu nimellä Piilo-opetus-suunnitelma (Kämäräinen et al., 1986). Alaviite

Suorannan (2003, 124–125) mukaan opettaja edustaa oppilailleen eettistä toimijaa, joka ilmentää yleispiirteisesti yhteiskunnassa hyväksytyjä arvoja ja ideoita oppilailleen. Myöhemmässä vaiheessa tutkielmaani, tarkastelen arviointietiikkaa myös laajemmasta näkökulmasta, pohtien arvioinnin merkitystä koulun lisäksi myös yhteiskunnassa. Näin valmistumisen kynnyksellä koen tiettyä epävarmuutta arviointitaidoistani ja pidän itselleni tärkeänä jäsentää ja eritellä näitä huolenaiheitani ennen työelämään siirtymistä. Vahva näkemykseni on, että tulevana opettajana olen vastuussa oppilaistani ja teen työtäni heidän hyväksi. Etenkin peruskoulussa, opettajuus on ennen kaikkea kasvatustehtävä. Kuvataideopettajuus puolestaan antaa loputtomat työvälineet ja mahdollisuudet käsitellä eri asioita ja tätä kautta kasvattaa nuorista, peruskoulun ajatuksen mukaisesti, itsenäisiä ja vastuullisia kansalaisia.

Opinnäytteeni on kartoittava, ja hyödyttää etenkin niitä lukijoita, jotka uran alkuvaiheilla pohtivat samoja asioita. Opinnäytteeni tarkoituksena on myös sanallistaa ja osaltaan eritellä kuvataiteen arvioinnin haasteita peruskoulussa, tarkemmin kuvataiteen päättöarvioinnin kohdalla. Opinnäytteeni antaa uutta ymmärrystä kaikille alalla toimiville kuvataideopettajille arvioinnista, sillä tarkastelemani uudet opetussuunnitelman arviointikriteerit poikkeavat huomattavasti edeltäjistään. Samalla tavalla opinnäytteesi tarkastelen myös uuteen opetussuunnitelmaan kirjattuja opetuksen tavoitteita ja niiden keskeisiä sisältöalueita. Tällä tavoin opinnäytteeni toimii myös mahdollisena pohjana jatkotutkimuksille, joissa pyritään tarkemmin löytämään vastauksia kuvataiteen arviointia koskeviin kysymyksiin ja esimerkiksi opettajan rooliin arvioinnissa. Koska tarkastelen opinnäytteesi uutta opetussuunnitelmaa ja sen kuvataidetta koskevia arviointikriteerejä, kuvataideopetukselle asetettuja tavoitteita ja sisältöalueita unohtamatta, Siten opinnäytteeni tarjoaa ajatuksia myös pitempään ammatissa toimiville kuvataideopettajille.

Lähdin selvittämään tutkimustehtävääni haastattelemalla pitkään (n. 20 vuotta) alalla toiminutta kuvataideopettajaa arviointiin liittyen. Tämän lisäksi keskityn Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014, valtakunnallisiin, vuosiluokkien 7–9 kuvataiteen arviointia koskeviin tavoitteisiin ja sisältöihin, sekä päättöarvioinnin kriteereihin arvosanalle kahdeksan (8). Tarkastelen esimerkiksi antavatko arviointikriteerit suoria ohjeita arvioinnin avuksi opettajalle sekä kuinka opetukselle määritellyt tavoitteet ja sisältöalueet niihin suhteutuvat.

Tutkimustehtävän erittelyä

Arviointiin liittyvä opinnäyte paisuu helposti hyvin laajaksi, sillä aihealue pitää sisällään monia tulkintoja ja näkökulmia. Kun siihen lisätään vielä kuvataidekasvatuksen laaja-alainen kenttä ja arviointieettisten kysymysten pohtiminen, rajauksen tulee olla kunnossa. Kun olin hahmotellut opinnäytteeni aiheen, tiivistin sen itselleni yhdeksi virkkeeksi: Arvioinnin haasteet valmistuvan kuvataideopettajan näkökulmasta. Olin tyytyväinen saadessani tällä tavoin ensimmäisen rajauksen tehtyä. Tutkimustehtäväni tuntui tästä ensimmäisestä rajauksesta huolimatta kuitenkin vielä liian monitahoiselta. Mitä arvioinnilla tai sen haasteilla tarkoitetaan tässä yhteydessä? Mitä tarkoittaa olla valmistuva tai kuvataideopettaja? Tässä vaiheessa minun tulikin ottaa muodostamani tutkimustehtävävirke tarkempaan käsittelyyn ja määrittellä mitä valitsemani sanat tässä yhteydessä tarkoittivat juuri minulle. Tutkimustehtävävirkkeeni sisältämien sanojen merkitysten tarkastelu auttoi myös osaltaan tekemään lopullisen rajauksen. Tämän tapainen merkitysten määrittely ja auki kirjoittaminen palvelee tietenkin itseni lisäksi myös lukijaa.

Teoksessa *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*, Jari Eskola ja Juha Suoranta (2005, 210) määrittelevät laadullisen tutkimuksen lähtökohdan olevan sen tosiasian myöntäminen, että tutkija itse on tutkimuksensa keskeinen työväline. Tämän lisäksi teoksessa *Tutki ja kirjoita* (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 123) korostuu ajatus tutkijasta valintojentekijänä. Tästä syystä pidin tärkeänä avata sanojen merkitystä itselleni tutkimustehtäväni takana, peilaten sanojen omakohtaisia merkityksiä myös muiden kirjoittajien näkemyksiin niistä. Sanojen merkitykset ovat osittain myös päällekkäisiä, mutta halusin silti erottaa ne omiksi osioikseen selkeyden takia.

Tässä luvussa esittämäni kysymykset jätän avoimiksi, enkä siis rajaa niistä erillisiä tutkimuskysymyksiä. Tämän teen siksi, että tutkimukseni tavoite on lisätä omaa tuntemustani ja varmuuttani kuvataiteen oppilasarvioinnista, enkä usko niihin olevan löydettävissä tätä kautta yksiselitteistä, tyhjentävää vastausta.

Arvioinnin

Miellän arvioinnin aina subjektiiviseksi toiminnaksi, sillä se viittaa aina johonkin henkilöön tai tahoon arvioinnin tekijänä. Teoriapohjan lisäksi käytännöt arjessa ja opetustilanteissa vaikuttavat myös esimerkiksi kuvataiteen arviointiin merkittävästi. Teoksessa *Didaktiikan perusteet* kasvatustieteen professori Kari Uusikylä (2002) määrittelee arvioinnin olennaiseksi osaksi opetusta. Hänen mukaansa arvioinnin tehtävä on määrittää toiminnan tai suorituksen taso. Samassa luvussa hän muistuttaa, että opetuksen laatua ja tuloksia voidaan arvioida mielekkäästi vain suhteessa opetuksen tavoitteisiin. (Uusikylä 2002, 162–167.) Käytännössä peruskoulussa arviointia tekee opettaja ja tarkemmin peruskoulun ylemmillä vuosiluokilla aineenopettaja. Peruskoulussa arviointia tulee perusopetusasetuksen² mukaisesti tehdä monipuolisesti

Arvioitava puolestaan on oppilas, jonka oppiminen ja osaaminen on arvioinnin kohteena. Aineenopettajan tulee siis noudattaa opetussuunnitelman oppiaineelle määrittelemiä valtakunnallisia arviointikriteerejä, jotta arvioinnin voidaan katsoa olevan tasapuolista ja tältä kannalta eettisesti kestävää.

Eräs tapa tarkastella arviointia eettisyyden näkökulmasta, on tarkastella niitä *reabiliteetin* ja *validiteetin* vaatimusten kautta

2 [[https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search\[type\]=pika&search\[pika\]=opetuksen%20arviointi#L5P22](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search[type]=pika&search[pika]=opetuksen%20arviointi#L5P22)]. Monipuolinen arviointi määritellään puolestaan Opetushallituksen tuottamassa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, jota perusopetuslaki velvoittaa arviointia tehdessä noudattamaan (§2, § 3 § 22 ja § 23.) Luettu

(Uusikylä 2002, 171). Arvioinnin validiteetti saavutetaan, kun arvioidaan vain arvioitavaksi tarkoitettua asiaa. Sisällöllinen validiteetti saavutetaan puolestaan arvioimalla mahdollisimman kattavasti mittaamisen alaisiksi kohdistetut alueet (Uusikylä, 2002, 72; Atjonen 2007, 34–35). Reabiliteetti puolestaan täyttyy, kun arvioinnin ulkopuolisten satunnaistekijöiden ei anneta vaikuttaa arviointitulokseen (Uusikylä, 2002, 173). Kuvataiteen arviointiin yksinkertaisimmillaan rinnastettuna, validiteetti ymmärtääkseni saavutetaan Uusikylän (2002) ajatuksen mukaan siis esimerkiksi siten, että mikäli tarkoitus on arvioida vaikka ainoastaan sommittelua, värien käyttö jätetään pois arvioinnista. Reabiliteetti puolestaan täyttyy, mikäli esimerkiksi työtä arvioivan opettajan mahdollisen väsymyksen, oppilaan käytöksen, tai muun ulkopuolisen seikan ei anneta vaikuttaa arvioinnin lopputulokseen.

Kuten jo johdannossa mainitsin, kiinnostukseni arviointia ja tarkemmin arvioinnin eettistä puolta kohtaan juontuu jo omilta peruskoulujajoltani. Tuolloin eräs opettaja kuvataidetunnilla tokaisi, että ”kukaan ei voi koskaan saada kuviksesta kymppiä”. Kysyttäessä opettaja perusteli asian siten, että kukaan meistä oppilaista ei osaa piirtää niin kuin asiat luonnossa ovat. Sekä kommentti että vastaus ovat jääneet minulle vahvasti mieleen, sillä jo tuolloin kyseenalaistin kyseisen opettajan katsantokannan, pitäen sitä epäoikeudenmukaisena. En voinut ymmärtää miksi muista oppiaineista oli lähtökohtaisesti mahdollista saada paras arvosana, kun puolestaan kuvataiteesta³ ei. Erityisen epäoikeudenmukaisena pidin sitä, että opettaja eväsi pelkällä päätöksellään eli perusteettomalla tämän mahdollisuuden.

³ silloin tosin vielä kuvaamataidosta

Myöhemmin opin erittelemään, että kyseisen opettajan kohdalla kuvataiteen arviointi ainakin edellä kuvaamassani tilanteessa pohjautui hänen omaan henkilökohtaiseen mielipiteeseensä ja taidekäsitukseensä, jotka hän ainakin tuolla kerralla asetti esimerkiksi opetussuunnitelman arviointikriteerien edelle töitä arvioidessaan. Näin ei saisi kuitenkaan tapahtua, mikäli pyrkimyksenä on arvioida mahdollisimman eettisesti ja oikeudenmukaisesti. Myöskään Uusikylän (2002) esittämät validiteetin ja reabiliateetin vaatimukset eivät kuvaamassani tilanteessa täyttyneet.

Kuvataiteessa arvioinnin erityislaatu korostuu, sillä työt ovat usein kuvallisia, jolloin niitä ei voida pisteyttää pelkästään oikein-väärin-akselilla. Uusikylä (2002, 169) viittaa Elliot Eisnerin (1978) tarkan tavoiteajattelun kritiikkiin:

Opetuksen seuraukset ovat paljon syvempiä ja monimutkaisempia kuin mittajaajat ymmärtävät. Esimerkiksi taideaineiden oppimistulosten mittaaminen on huomattavasti vaikeampaa kuin matematiikan tai luonnontieteiden kognitiivisten saavutusten mittaaminen. On helpompi mitata oppilaiden tekemien virheiden määrää, kuin heidän ajattelukykyään ja uusia oivalluksiaan, puhumattakaan opetuksen affektiivisista tuloksista. (Uusikylä 2002, 169)

Asetelma taito- ja taideaineiden, sekä matemaattisten- ja luonnontieteellisten oppiaineiden välillä on vanha. Koulutukseni kautta myös minulle on tullut tutuksi ajatus kuvataiteesta ajattelun ja luovan ongelmanratkaisun oppiaineena. Tämä asettaa Eisnerin (1978) ajatuksen mukaisesti valtavan haasteen puolestaan kuvataiteen arvioinnille (Uusikylä 2002, 169), sekä etenkin arviointia tekeväälle opettajalle.

Eettisestä arvioinnista paljon kirjoittanut Päivi Atjonen on samoilla linjoilla Uusikylän (2002) kanssa, arvioinnin mielekkyydestä vain suhteessa sen tavoitteisiin. Hän summaa että ”Arvioinnin tulee olla linjassa opetussuunnitelmassa ilmaistujen tavoitteiden kanssa, ja arviointikriteerien tulee olla tiedossa.” (2007, 35). Näiden opetussuunnitelmassa ennalta määrättyjen kriteerien lisäksi, kuvataiteen arviointiin oppilaiden puolelta liittyy ratkaisevasti myös tuntityöskentely jota kuvataiteen kohdalla, verrattuna joihinkin muihin oppiaineisiin, ei voida erottaa. Kuvataiteessa kuvan tekemisen prosessi on vähintäänkin yhtä tärkeä kuin itse lopputulos.

Opetussuunnitelma on siis tärkein arviointia ohjaava asiakirja koulumaailmassa. Oppimisen arvioinnista kuitenkin viimekädessä on vastuussa työtään tekevä opettaja. Tällöin ei voida myöskään sivuuttaa opettajan valta- ja vastuukysymyksiä, oikeudenmukaisuuden tavoitteesta arvioinnin kohdalla puhumattakaan. Atjonen (2007) toteaaakin, että arviointi saattaa olla yksi opettajan tehtävän haasteellisimmista asioista juuri oikeudenmukaisuuden näkökulmasta (2007,45). Atjonen (2007)ottaa kantaa myös opettajan valta- ja vastuukysymyksiin arviointitilanteissa. Hän määrittelee vallankäytön olevan pelkistettynä mahdollisuus ohjata muiden toimintaa, ja lisää että vallankäyttöä tulisi seurata aina myös vastuu. Eettinen vastuu puolestaan korostuu työskennellessä lasten ja nuorten kanssa, sillä he eivät osaa vielä puolustaa itseään.

Oppilasarvioinnissa valta ja vastuu ovat ensisijaisesti opettajalla. Tästä syystä opettajan on tärkeää olla tietoinen arviointikäytännöistään. Tämän lisäksi välttääkseen arvioinnin muodostumista vallankäytön välineeksi, opettajan tulee arviointia tehdessään pyrkiä eettisyyteen ja rehellisyyteen. (2007, 171–172.) Arvioinnin hyveiksi katsotaan esimerkiksi kannustavuus, jolloin siihen sisällytetään myös innostavuus. Ei ole uutta, että hyvän arvioinnin saadessaan yksittäinen oppilas haluaa esimerkiksi valita lisää kursseja joissa arvioinnin mukaan kokee olevansa hyvä ja saavansa onnistumisen

tunteita. Arvioinnilla voi siis kannustaa ja lisätä motivaatiota opiskeluun, mutta myös pahimmassa tilanteessa lannistaa oppilaita.

Arviointi on opinnäytteeni pääteema ja rajaankin arvioinnin opinnäytteessäni koskemaan kuvataiteen päättöarviointia, joka useimmissa kouluissa annetaan seitsemännen vuosikurssin kohdalla. Aiheen laajuudesta johtuen käyn läpi myös yleisemmin arviointia koskevia ohjeita ja näkökulmia, mutta pyrin erottamaan ne omista näkemyksistäni ja mainitsemaan kun kyseessä on laajempi, ja koska nimenomaan peruskoulun kuvataidetta koskevasta arvioinnista. Seuraavaksi avaan muita tutkimusongelmavirkkeeni arvioinnin haasteet valmistuvan kuvataideopettajan näkökulmasta sanoja yksi kerrallaan ja ajatuksia niiden takana.

Haasteet

Valmistuvana kuvataideopettajana koen olevani monien uusien ammatillisten haasteiden edessä. Olen tehnyt paljon sijaisuuksia läpi koko opiskeluaikani, ja sitä kautta olen päässyt näkemään keskenään hyvinkin erilaisia opetusryhmiä ja kohtaamaan oppilaita käytännön opetustilanteissa.

Oppimisen arviointi tuli konkreettisesti vastaan erään opintoihimme kuuluvan opetusharjoittelun myötä. Harjoitteluohjaajani antoi tehtäväkseni arvioida oppilailla harjoitteluni aikana teettämäni työt. Tuolloin huomasin kuinka hankalaa arviointi käytännössä olikaan. Kuvataiteen oppimisen arvioinnissa kuvataideopettajan tulee ottaa huomioon useita eri asioita aina opetussuunnitelman arviointikriteereistä omaan tehtävänantoon. Mutta mitä kaikkea tulisi huomioida ja missä järjestyksessä? Mitä tahoja kuunnella ja mitä painottaa? Onko kuvataideopettajalla käytännön apuvälineitä oppilasarviointiin? Mitä ne ovat?

Atjonen (2002, 182) siteeraa Martin Hubermania, joka kuvaa opettajan uran kolmea ensimmäistä vuotta sanoilla selviytyminen ja löytäminen. Asiayhteydessään ja eettiseltä kannalta tarkasteltuna selviytyminen ja löytäminen eivät kuitenkaan mielestäni kuulosta kovin vakuuttavilta sanoilta. Tulkintani mukaan ne sisältävät myös mahdollisuuden epäonnistumiseen ammatillisesti. Kuinka käy oppilaiden, joiden “kustannuksella” uransa alkuvaiheilla oleva opettaja selviytyy ja löytää, esimerkiksi arviointitilanteissa? Kuinka selviytyä ja löytää mahdollisimman eettisesti? Ajatus linkittyy myös jo aiemmin sivuamaani hiljaisen tiedon vahvistumiseen kokemuksen myötä, sekä samaisen käsitteen kriittiseen tarkasteluun.

Hiljainen tieto -käsite perustuu Michael Polanyin tietotoriaan, jonka hän esittelee teoksessaan *Personal Knowledge*. Auli Toom (2008) nostaa esiin Polanyin paljon siteeratun ajatuksen: ”voimme tietää enemmän kuin osamme kertoa” (Toom 2008, 34). Kai Hakkarainen ja Sami Paavola (2008, 59) toteavat, että sittemmin hiljainen tieto on otettu osaksi kognitiotieteellistä tutkimusta, etenkin ihmisen oppimisen ja asiantuntijuuden saralla. Tämän ajatuksen pohjalta hiljaisen tiedon tai tietämisen voisi siis käytännössä ymmärtää asiantuntijuuteen perustuvan kokemuksen osaksi, tai mahdollistajaksi tai edellyttäjäksi, joka muodostaa toimintamalleja esimerkiksi yllättävissä tilanteissa selviytymisen avuksi.

Mirja-Tytti Talib (2008, 149–162) kirjoittaa samaisessa teoksessa artikkelissaan *Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen*, opettajan interkulttuurisesta ammatillisuudesta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamisessa ja laajemmin koulutyössä. Talib (2008) nostaa esiin, että:

Opettajan henkilökohtaiset, opetukseen liittyvät teorit ja uskomukset ovat kehittyneet jo hyvin varhain, usein jopa ennen varsinaista opettajan-koulutusta, ja niitä opettaja tarkentaa ja muokkaa uuteen työhön sopiviksi. Toisaalta uskomusten ja tiedon erottaminen toisistaan on vaikeaa, joten opettajat usein toimivat uskomustensa varassa ikään kuin ne olisivat tietoa. (Talib, 2008, 151)

Uskomusten voi siis tässä valossa ajatella olevan tietoa, mutta missä kulkee kokemuksen ja tiedon raja? Opintojemme aikana meitä opetetaan ja kannustetaan tunnistamaan ja tiedostamaan omat toimintamallimme jotta emme tulisi käyttäneeksi niitä väärin. Koulutuksemme keskeisimpiä tavoitteita onkin siis uskomusten varassa toimimisen muuttaminen harkitun ajattelun varassa toimimiseksi. Menetelmää kutsutaan reflektoinniksi⁴.

ja oman kokemukseni mukaan juuri sen tärkeyttä kuvataidekasvatuksen didaktisten opintojen ohella painotetaan. Näin opiskelijan näkökulmasta on hienoa, että meitä tuetaan ja kannustetaan koulutusohjelman puolesta ajattelemaan asioita omakohtaisesti, ja tätä kautta rakentamaan kukin omaa kasvattajuuttaan. Onkin rikkaus, että kuvataidekasvatuksen alalla tätä kautta toimii eettisesti valveutuneita ja toimintansa tiedostavia kuvataidekasvattajia.

⁴ Omakohtaisesti muistan ensimmäisen kerran kuulleeni muun muassa Riitta Viran puhuneen aiheesta luennolla jo heti ensimmäisellä opintoihini kuuluneella kuvataidekasvatuksen didaktiikka -kursilla. Kyseinen kurssi oli aivan ensimmäisiä meille vuonna 2009 opintomme aloittaneille. Luentomuistiinpanoissani lukee että opettajan tulee oppia tunnistamaan omat varjonsa ja luurankonsa kaapissaan, ettei tule tiedostamattaan siirtäneeksi niitä eteenpäin.

Koen mielenkiintoni olevan ammattieettisissä kysymyksissä ja osaavani epäillä valmiuttani juuri siksi, että olen koulutusohjelmani puolesta saanut siihen hyvät ammatilliset valmiudet ja ymmärryksen itsereflektion merkityksestä ammatillisen kasvun osana. Toisaalta, olen esimerkiksi arviointiin liittyvissä kysymyksissä kokenut hiljaisen tiedon ja itsereflektion haasteelliseksi. Kun omaa opettajuutta rakennetaan pitkälti omista lähtökohdista, vaikkakin kuvataidekasvatuksen teoriaan tukeutuen, kuinka voi olla varma että osaa toimia parhaalla mahdollisella tavalla oppilaiden hyväksi ammatissaan? Voiko koskaan oikeastaan olla varma parhaan mahdollisen toteuttamisesta, sillä sekin on aina tilanne- ja henkilösidonnaista.

Perusopetuksessa, kuvataiteen oppimisen arvioinnin kohdalla, on monta liikkuvaa osaa. Nämä puolestaan tekevät kuvataiteen arvioinnista valmistuvan kuvataideopettajan näkökulmasta haastavaa. Arvioinnin haasteet jakautuvat nähdäkseni niin arviointitilanteiden käytännön, kuin myös ammatillisen kasvun osa-alueille. Arvioinnille oman vaatimuksensa asettaa esimerkiksi opetussuunnitelma, josta opettajan tulee osata muuntaa opetettaviksi suunnitellut asiat opetettavaan muotoon, vaikkapa kuvataiteen tehtävänannoiksi.

Opetussuunnitelman lisäksi arviointia ohjaavat oppiaineen arviointikriteerit, joita tulee osata tulkita ja asettaa opetuksen tavoitteiksi. Tällöin korostuvat myös aiemmin mainitsemani reabiliteetin ja validiteetin vaatimukset (Uusikylä 2002). Opettajan tulee osata tunnistaa oppilaan lähtötaso, ettei arvioi vaikkapa koulun ulkopuolelta kertynyttä harrastuneisuutta. Oppilaan työskentelyn arvioiminen tulee pitää erillään oppilaan käytöksen arvioinnista. Samoin arvioidessa on vältettävä arvioinnin henkilöitymistä, niin hyvässä kuin pahassakin. Opettajan tulee olla valppaana, etteivät esimerkiksi henkilökiemiat vaikuta piiloisesti arviointiin. Oppilaan osaamista on arvioitava itsenäisenä, eli ei suhteessa muihin, muiden osaamisiin tai osaamattomuuteen. Myös erilaiset oppijat on osattava huomioida.

Valmistuvan kuvataideopettajan ehkä suurimmiksi haasteiksi arvioinnin kohdalla nostaisinkin juuri epävarmuuden omien arviointitaitojen riittävydestä, sekä kaikkia, myöskin edellä mainittuja asioita yhdistävän tulkinnallisuuden. Etenkin ammatillisen kasvun osa-alueille sijoittuvat vaikeudet ovat hankalasti ratkaistavissa ajassa jossa ne ilmenevät.

Valmistuvan

Opintojen aikana ei siis vain opita alan tiedollista sisältöä tai taidollisia valmiuksia, vaan myös sosiaalistutaan opiskeltavan alan tiede- tai taidekulttuuriin, ammattialaan, sen arvomaailmaan, elämäntapaan jne. (Raevaara 1999, 53)

Kun joku valmistuu, se tulee valmiiksi. Näin ollen valmistuessani kuvataideopettajaksi, minun tulisi olla sanan kirjaimellisessa merkityksessä valmis joka suhteessa, myös valmis arvioimaan. Miellän kuitenkin valmistumisen sanana harhaanjohtavana, sillä ymmärrän valmistumisen ennemminkin antavan valmiudet valmistautua tulevaan ei niinkään lupaa tuudittautua siihen että kaikki on jo opittu koska olen valmistunut. Esimerkiksi Atjonen (2002) kirjoittaa elinikäisen oppimisen koskevan myös opettajia. Samassa yhteydessä hän toteaa peruskoulutuksen olevan välttämätön, muttei professionaalisen opetuksen ainoa riittävä edellytys. (Atjonen 2002, 183).

Valmistuminen on osaltaan myös aika- ja paikkasidonnaista. Martti Raevaara (1999, 52–53) listaa lisensiaatin työssään *Pedagoginen kritiikki -kuvataidekurssien ryhmäkritiikki Taideteollisessa korkeakoulussa* erityispiirteitä, jotka vaikuttavat opintojen aikana tapahtuvaan ammatti-identiteetin muodostumiseen.

Kappaleen alun lainaus on samaisesta teoksesta, ja kuvaa hyvin opiskelupaikan merkitystä ammatti-identiteetin rakentumisessa.

Taideteollinen korkeakoulu tunnetaan nykyisin Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakouluna. Vaikka Raevaaran (1999) kuvaamat erityispiirteet ovat vanhoja, täytyvät niiden kriteerit mielestäni edelleen. Näitä erityispiirteitä ovat ensinnäkin koulutuksen ja tutkimuksen sitoutuneisuus sekä tieteen että taiteen kenttään. Tämä johtuu Raevaaran (1999) mukaan korkeakoulun tiiviistä yhteydestä edustamilleen aloille, jolloin yhteys heijastuu koulutuksen ohella myös tutkimukseen (Raevaara 1999, 52.) Esimerkiksi Taiteen laitoksella, johon myös kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma kuuluu, professorit ovat mukana erilaisissa hankkeissa ja tutkimusryhmissä. He ovat alan asiantuntijoita, ja vahvasti sidoksissa tieteen kenttään. Tämä tietenkin on meidän opiskelijoiden etu, sillä asiantuntijuus siirtyy kentältä heidän mukanaan suoraan opetukseen. Alan sitoutuneisuuden tieteen ja taiteen kenttään voi nähdä myös esimerkiksi kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman maisterin opinnäytteissä. Taiteellisia opinnäytteitä koulutusohjelmassamme tehdään tulkintani mukaan vuosittain, sillä laitoksellamme tiedonkäsitys ei rajaudu pelkästään perinteiseen, tarkasti mitattavissa olevaan tietoon.

Toiseksi, opintojen aikana tapahtuvaan ammatti-identiteetin muodostumiseen, Raevaaran (1999) mukaan vaikuttaa ammattikuvien nopea muutos ja uudet ammattikuvat (1999, 53). Esimerkiksi kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmasta valmistuminen antaa taidekasvattajan pätevyyden, joka puolestaan takaa hyvät valmiudet lähteä tekemään taidekasvatusta myös aloille, vaikkapa yritysmaailmaan, jossa siihen ei ole totuttu⁵

⁵ alaviite: Taidekasvatusta esimerkiksi yritysmaailmaan ja muihin organisaatioihin ovat soveltavalla otteella olleet viemässä esimerkiksi koulutusohjelmassamme opiskelleet taiteilijaduot: Tärähtäneet ämmät, erityisalan luovan ajattelun ja yhteistyön kehittäminen erilaisissa yrityksissä ja yliopistoissa. [lähde: <http://www.tarहतaneet.net/index.php?page=about>] Haha-is-aha –duon painopisteenä on huumorin ja improvisaation käytön valmentaminen opetus- ja ohjaustyössä toimiville. [lähde: <http://www.hahaisaha.com/>] Ma-Pe duo puolestaan on erikoistunut arjen luovuuteen viemällä taidekasvatusta paikkoihin jossa sitä ei juuri ole. [lähde: <https://www.facebook.com/luovanarjenpuolesta?fref=ts>]

Kolmanneksi erityispiirteeksi ammatti-identiteetin rakentumiseen vaikuttavista asioista, Taideteollisessa korkeakoulussa, Raevaara (1999) mainitsee opintojen ja työssäkäynnin suhteen opiskeluaikana. Työn liittyessä opiskeluaan, on hänen mukaansa mahdollista solmia kontakteja jotka mahdollisesti auttavat opiskelijaa työllistymään myös valmistumisen jälkeen. Saman kolmannen erityispiirteen osaksi Raevaara liittää myös työharjoittelut. (1999, 53).

Kuten jo aiemmin mainitsin, koulutukseemme kuuluvien harjoitteluiden lisäksi olen tehnyt sijaisuuksia läpi opiskeluaikani. Koen niiden olleen hyödyllisiä esimerkiksi siitä näkökulmasta, että opiskelemamme teoria konkretisoituu kentällä. Omaa ammatti-identiteettiä on myös helpompi rakentaa kun oppimaansa voi peilata myös käytännön kokemuksiin. Opintoihini kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa on kuulunut viisi (5) kestoltaan eripituista harjoittelujaksoa eri ryhmien kanssa. Harjoittelujen lisäksi meille opiskelijoille tarjotaan vuosittain mahdollisuutta osallistua erilaisiin projekteihin eri yhteistyötahojen kanssa. Tämä auttaa Raevaaran (2009) ajatuksen mukaisesti, nimenomaan kontaktien solmimisessa ja verkostoitumisessa joka saattaa olla suureksikin avuksi valmistumisen jälkeistä työllistymistä ajatellen.

Neljäs erityispiirre Raevaaran (1999, 53) mukaan on tarjottavien kuvataideopintojen asema ammatti-identiteetin rakentumisessa. Raevaara (1999 130–173) käsittelee luvussa *Arviointiperusteet* arvioinnin kannalta kiinnostavasti jakoa työn ja työskentelyn sijoittumisesta taiteen kontekstiin, vastakohtanaan työn ja työskentelyn sijoittumista opiskelijan omaan kehityskaareen. Jako näihin kahteen tapahtui eri opettajien välillä, vaikka Raevaara mainitsekin jaon merkinneen enemmän painotuksia eri opettajien kohdalla kuin vahvasti kahta erillistä näkökulmaa. (Raevaara 1999, 130.) Jako näihin kahteen on kuitenkin oleellinen, pohdittaessa opettajan arvostuksien ja taidekäsityksen vaikutusta arviointiin.

Raevaara (1999) toteaakin, ettei opettajan arvostuksia ja taidekäsityksiä voi erottaa opettajan persoonasta tai opettajan ja opiskelijoiden välisestä vuorovaikutuksesta. Tällöin ne vaikuttavat hänen mukaansa myös arvioinnin taustalla, riippumatta siitä kuinka selvästi tai suoraan opettaja ne ilmaisee. Opettajan arvostukset ja taidekäsitykset kuitenkin Raevaaran mukaan heijastelevat opiskelijoiden näkökulmasta myös opettajan uskottavuutta ja sitoutumista. (Raevaara 1999, 171.) Mikäli opettajalta puuttuivat perustelut kritiikkitalanteessa, pitivät opiskelijat opettajan kommentteja makuasiana ja vain tämän mielipiteenä (Raevaara 1999, 179).

Kiinnostavaa olisi tietää, kuinka paljon juuri nämä opettajan arvostukset ja taidekäsitys ohjaavat sitä, millaisia tehtäviä opettaja oppilaillaan teettää. Peruskoulun kuvataidetuntien kohdalla olisi kuitenkin erityisen tärkeää, osata erottaa arvostuksien ja taidekäsityksien vaikutus arvioinnista. Arvioinnin näkökulmasta katsottuna, opettajan arvostukset ja taidekäsitys saattavat ohjata oppilaan arvosanoja, mikäli opettaja ei ole valppaana. Tätä kautta ne voivat ohjata myös oppilaan oppimista. Koulutuksemme puolesta niin ainedidaktiikan, kuin käytännön opetusharjoittelujen kautta, meitä opetetaankin reflektoimaan toimintaamme kuvataideopettajina. Tällöin arviointiin kuulumattomien asioiden tunnistaminen ja poiskarsiminen arvioinnin piiristä helpottuu.

Kuvataideopettajan

Pohdin opinnäytteeni tutkimusongelmaa hahmotellessani, käyttäisinkö termiä kuvataidekasvattaja, vai kuvataideopettaja. Koska molemmissa termeissä yhdistyy sana kuvataide, pohdinkin termejä kasvattaja-opettaja tasolla. En kuitenkaan koe kummankaan termin sulkevan toisiaan pois tai tukevan vain jompaakumpaa määritelmää, vaan näen molemmat saman asian eri puolina.

Teoksessa *Didaktiikan perusteet*, Kari Uusikylä (2002) määrittelee hyvän opettajan arvostavan tietoa, mutta ymmärtävän oppilaan ihmiseksi kasvamisen tukemisen päätehtäväkseen. Samassa teoksessa hän määrittelee kasvatuksen päämääräksi yleissivistyksen omaksumisen. Yleissivistyksen hän määrittelee sisältävän ”ne tiedot, taidot ja valmiudet, joita ihminen tarvitsee jokapäiväisessä elämässään, että ammatissa tarvittavan sivistyksen”. (Uusikylä, 2002, 163.) Samoin kuin kuvataiteen, miellän myös kuvataidekasvattajuuden laaja-alaisena, rikkaana ja alati muuttuvana monien mahdollisuuksien kenttänä. Kuvataidekasvatus onkin merkitykseltään laajempi sillä se on tutkinto, joka puolestaan mahdollistaa kuvataideopettajana toimimisen. Valitsin kuitenkin tutkimusongelmavirkkeeseeni termin kuvataideopettaja, sillä koen suuntautuneeni koko opintojeni ajan juuri sitä ammattia kohti.⁶

Tämän lisäksi mielenkiintoni myös opinnäytteeni puitteissa on koulumaailmassa, jolloin kuvataideopettaja -termin valinta oli perusteltua. Uusikylä (2002, 36) toteaa opettajantyön olevan kutsumustyötä, edellyttäen ymmärrystä työn arvosta ja eettisyydestä.

⁶ Oikeastaan suuntautuminen on alkanut jo lukiossa, pohtiessani minne abivuoden jälkeen hakisin opiskelemaan. Silloinen kuvataideopettajani totesi ”Laura, sä haet Taikkiin. Susta tulee kuvisope”. Se, että kyseinen opettaja tuolloin uskoi vahvasti mahdollisuuksiini on asia, jota ilman en välttämättä olisi nyt kuvataideopettajaksi valmistumassa. Tunnen valmistuvani unelma-ammattiini, ja siitä saan olla kiitollinen muun muassa hänelle.

Myös Juha Suoranta (2003) teoksessaan *Kasvatus mediakulttuurissa* määrittelee opettajan ammattiaan kohtaan kokeman kutsumuksen tapahtuvan sen eettisen luonteen kautta, joka kumpuaa ajatuksesta ”työn yhteiskunnallisesta merkittävydestä, jota tehdään toisten hyväksi”. Hän myös muistuttaa koulun olevan kulttuuristen kamppailujen aluetta ja että koulussa osaltaan päätetään, millaisessa todellisuudessa yhteiskunnassa eletään. Tämä peilautuu esimerkiksi siihen, millaisia mahdollisuuksia on tarvittaessa muuttaa niin toiminnan- kuin elämisenkin edellytyksiäkin. (Suoranta 2003,188.)

Opettajuus onkin mielestäni aina ymmärrettävä myös laajemmin kasvatustehtäväksi, sillä Suorannan ajatuksen mukaisesti, koen opettajan olevan aina myös yhteiskunnallinen toimija.

Näkökulmasta

Maaailma ei siis mielivaltaisesti jakaudu mielekkäisiin osiin, joita tutkimus voi koskea, vaan on tässä jaossa aina mukana sellainen perusjäsenyisyys, joka jo on antanut syyn tutkimukselle.(Varto 2005, 30)

Yllä olevan lainauksen mukaisesti, Juha Varto (2005) kirjoittaa teoksessaan *Laadullisen tutkimuksen metodologia* laadullisen tutkimuksen lähtökohdista. Hän avaa niitä muun muassa ihmisen elämismaailman kautta, joka koostuu ihmisen ja ihmisen maailman tarkastelusta yhdessä (2005, 28).Varto (2005) toteaa, että elämismaailman kokemuksellisen tason eri elämänalojen jäsentymiset ennakoivat tiettyä tapaa kysyä, tematisoida ja ryhtyä tutkimaan maailmaa. Tämä perusjäsenyisyys, jonka nostin tämän kappaleen aloittaneen lainauksen kautta esiin, kuuluu Varton (2005, 30) mukaan annettuun maailmaan, eikä sitä tarvitse tästä syystä erikseen problematisoida. Perusjäsenyisyys on kuitenkin tärkeää, sillä hän mainitsee sen

olleen useissa tapauksissa ainoa selkeä motiivi tietynkaltaisen tutkimuksen tekemiseen.

Varton (2005) näkökulmaa tarkastellen ja tulkiten, tutkimusongelmani pohjaa omaan elämismaailmaani joka on esimerkiksi kuvataiteen arviointia tarkasteltaessa jäsentynyt eri tavoin. Esimerkiksi kokemukseni arvioinnin haasteellisuudesta juontuu mahdollisesti jo Varton (2005) mainitsemasta perusjäsenyisyydestä. Jäsentymiseen ovat mahdollisesti vaikuttaneet myös oman henkilöhistoriani lisäksi opiskelupaikka ja ala. Voin pohtia näiden asioiden merkitystä suhteessa tutkimustehtäväni muodostumiseen tietyssä määrin, mutta ”puhdasta maailman kokemista” (Varto 2005, 30) eli ”perimmäistä totuutta” tutkimustehtäväni muotoutumisen syihin en tarkastelusta huolimatta tule löytämään eikä se ole oikeastaan edes oleellista. Sen sijaan oleellista tutkimustehtäväni kannalta on tarkastella, mitkä asiat ovat tämän perusjäsenyisyyden kautta nousseet esiin. Tästä syystä olen tässä Tutkimustehtävän erittelyä -kappaleessa avannut ja pohtinut tutkimustehtäväni valikoituneiden sanojen erittelyn kautta niiden syvempiä merkityksiä tutkimustehtäväni kannalta.

Toin aiemmin esiin että tutkimustehtäväni asettelu ja näin ollen myös opinnäytteeni tähtäsi ajatusteni parempaan jäsentymiseen sekä paremman ymmärryksen saavuttamiseen, rajautuen arviointiin peruskoulun kuvataiteessa. Näkökulmani on tietoisesti valittu ja tarkoittaa että juuri minä valmistuvana kuvataideopettajana koin kuvataiteen arvioinnin haasteelliseksi opinnäytteenäntöön aikaan, valmistumisen kynnyksellä. En tutkimustehtävävirkkeelläni halunnut väittää että kaikki valmistuvat kuvataideopettajat kokisivat arvioinnin haasteelliseksi. Tartuin kuitenkin aiheeseen, sillä koin sen itselleni tärkeäksi. Tätä kautta opinnäytteeni näkökulma on hyvin henkilökohtainen. Mielestäni olisi ollut teeskentelyä ottaa näkökulmaksi jokin muu kuin oma keskeneräinen näkökulmani, sillä tiesin tarvitsevani opinnäytettäni omien ajatusteni selvittämiseen. Ehkä joku toinen opinnäytteen tekijä olisi voinut tehdä samasta

aiheesta jollain muulla tapaa ja toivon että tekeekin, sillä aihe on erittäin laaja.

Näkökulmani, sekä tutkimustehtäväni tavoite joka on selventää arviointiin liittyvää epävarmuuttani, näyttäytyy varmasti myös metodivalinnoissani tutkielmassani. Olen kuitenkin lähtökohtaisesti pitänyt tärkeänä avata opinnäytteeseeni vaikuttaneiden valintojen syitä pitkin opinnäytettäni. Seuraavassa luvussa esimerkiksi pohdin ja perustelen aineistoon liittyviä valintojani.

Aineisto

Aineistoja opinnäytteessäni on kaksi.

Ensimmäinen aineistoni on pitkään (n. 20 vuotta) alalla toimineen kuvataideopettajan haastattelu.

Toinen aineistoni on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014, vuosiluokkia 7-9 koskevat, kuvataiteen päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan (8). Arviointikriteerien yhteydessä tarkastelen hyvin läheisesti myös uuden opetussuunnitelman kuvataidetta koskevia tavoitteita ja sisältöalueita, sillä ne ovat erottamaton osa arviointikriteerejä. Aloitan kuitenkin OPS 2014 aineistoon tutustumisen tarkastelemalla vuosiluokille 7–9 määriteltyjä yleisiä tavoitteita arvioinnin näkökulmasta.

Kuten jo aiemmin mainitsin, opinnäytteeni tavoite on lisätä omaa tuntemustani ja varmuuttani kuvataiteen arvioinnista. Tästä syystä minun oli lähestyttävä tutkimustehtävääni eli *kuvataiteen arvioinnin haasteita* kolmelta eri taholta, jotka poimin tulkintani pohjalta ja opinnäytteeni ohjaajan avustuksella kuvataiteen arvioinnista käytävästä keskustelusta. Samaisesta keskustelusta siis johon olen opintojeni aikana perehtynyt ja sosiaalistunut. Arviointipuheessa erottuu esimerkiksi käytännöistä kumpuava puhe, jota edustaa muun muassa opetustilanteista ja koulun arjesta käytävä keskustelu. Esimerkiksi uudesta, 2014 hyväksytystä opetussuunnitelmasta on käyty erinäisiä keskusteluja sosiaalisessa mediassa. Keskustelussa ovat korostuneet erilaiset tulkinnat esimerkiksi kuvataiteen kohdalla oppiaineen suunnasta ja sen painotuksista sekä sovellutuksista koulukohtaisesti.

Yksi useammasta keskustelusta alkoi erään opettajan tulkinnasta OPS 2014 arvolutautuneisuudesta, verrattuna aiempaan. Keskustelussa muuan kuvataideopettaja oli tuohtunut siitä, että arvoja ja ajattelua halutaan opettaa taitojen sijaan. Samalla hän totesi, ettei halua opettaa arvoja tai ajattelua sillä omien sanojensa mukaan ei siihen välttämättä edes kykenisi. Hänen kommenttiinsa osoitetussa vastauksessa, eräs toinen kuvataideopettaja kyseenalaisti keskustelun aloittaneen opettajan katsantokannan. Hän totesi, etteivät arvot, ajattelu ja taidot sulje toisiaan pois ja lisäsi että arvot ja niiden pohdinta ovat koko koululle osoitettu tehtävä.

Myös kuntakohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen valtakunnallisen OPS 2014 pohjalta herätti keskustelua⁷. Tällöin keskustelua käytiin esimerkiksi kuntakohtaisten työryhmien jäsenten pätevyydestä laatia opetussuunnitelmaa. Kävi ilmi, että joissain kaupungeissa luokanopettajat laativat esimerkiksi myös yläkoulujen ainekohtaisia opetussuunnitelmia, mitä aineenopettajien taholta kritisoitiin vahvasti. Toisissa kunnissa puolestaan yläkoulun aineenopettajat laativat myös alakoulujen ainekohtaiset OPSit. Keskustelun kautta tuli myös selväksi, kuinka eritavoin eri kunnissa opetussuunnitelma-työryhmien työpanosta arvostettiin.

Tämän lisäksi arviointipuhetta käydään hiljaisen tiedon ja kokemuksen pohjalta, mikä osittain näyttäytyi myös käytännön arviointipuheesta antamissani esimerkeissä. En niitä kuitenkaan tässä yhteydessä avaa, sillä hiljaista tietoa ja kokemusta opinnäytteessäni edustaa pitkään alalla toimineen kuvataideopettajan haastattelu. Haastattelun analysoinnin yhteydessä syvennyn aiheeseen paremmin. Arvioinnista keskustellaan tietenkin myös virallisella taholla, jota edustavat erilaiset ohjeistukset ja säädökset ja lait, kuten aineistona käyttämäni uusi, valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma josta käytän jatkossa lyhennettä OPS 2014.

⁷ Facebook, Kuvista –ryhmä. Ryhmä on tarkoitettu kollegiaaliselle taidekasvatuskeskustelulle ja ryhmän kuvauksessa todetaan sen olevan epävirallinen kanava perinteikkäälle kuvisope –sähköpostilistalle.

Aineistonkeruu

Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2002) listaavat laadullisen tutkimuksen yleisimmiksi aineistonkeruumenetelmiksi sekä haastattelun, että erilaisiin dokumentteihin perustuvan tiedon (2002, 73). Omassa opinnäytetyössäni käytin aineistonani näitä molempia, eli kokeneen kuvataideopettajan haastattelua, sekä dokumentteihin perustuvaa tietoa, eli kuvataiteen uusia oppilasarvioinnin kriteerejä.

Opinnäytteeni aineistonkeruu ajoittui taitoskohtaan, jossa vanha 2004 voimaan astunut valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma oli parhaillaan väistymässä uuden, 2014 hyväksytyt, opetussuunnitelman tieltä. Tämän takia minulle oli alusta asti selvää että toisen aineistoni kohdalla halusin perehtyä juurikin uuden opetussuunnitelman kuvataiteen tavoitteisiin ja arviointikriteereihin. Ajattelin sen olevan käytännössäkin hyödyllistä valmistumisajankohtaani ajatellen, jolloin ne olisivat pian astumassa voimaan. Haastattelun saamiseksi lähestyin tutkimustarkoituksessa erästä yläkoulua ja sen kuvataideopettajia. Lähetin sähköpostiviestin koulun kuvataideopettajille, jossa kuvailin tutkielmani pääpiirteittäin, sekä toiveen tulla haastattelemaan opettajia. Toinen opettajista vastasi haastattelupyyntöön ja näin pääsin keräämään ensimmäistä aineistoani.

Toista aineistoani, OPS 2014 vuosiluokille 7–9 suunnattuja tavoitteita ja sisältöjä sekä kuvataiteen päättöarvioinnin arviointikriteerejä arvosanalle kahdeksan (8) avaan myöhemmin tutkimuksessani. Tämä tapahtuu aineiston analyysin kohdassa, sillä kyseinen aineisto oli valmis ja tästä syystä sijoittuu paremmin analyysiluvun puolelle.

Aineiston analyysin vaiheet: Aineistolähtöisestä analyysistä ristiinvalottamiseen

Jaoin aineistoni tutkimusongelman alle kahteen kokonaisuuteen, joiden sisältöjä erittelin ja vertailin keskenään lähdekirjallisuuteen tukeutuen. Lopullinen vertailu tapahtui ristiinvalottamisen menetelmällä. Yhteistä kokonaisuuksille oli haluni tuoda aineistoista esille nousseet asiat lukijan nähtäville mahdollisimman todenmukaisesti. Tiiviisti aineistoon pohjautuvien huomioideni tarkka esilletuonti oli tärkeää tutkimukseni tässä vaiheessa, jo tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta (Eskola & Suoranta, 2005, 210). En myöskään voinut vielä tietää, mitkä asiat tulisivat ristiinvalottamisen menetelmää käyttäen muodostumaan merkityksellisiksi huomioiksi suhteessa tutkimustehtävääni tarkastellessani näitä kahta kokonaisuutta rinnakkain.

Aineistolähtöinen analyysi

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 97) kiteyttävät aineistolähtöisen analyysin avainajatuksen olevan, etteivät aineistosta valittavat analyysiyksiköt ole ennalta päätettyjä. Aineistolähtöisen analyysin ajatus on valita kyseiset analyysiyksiköt tutkimuksen tarkoituksen ja sen tehtävänannon mukaisesti.

Koska molemmat aineistoni edustivat tutkimusongelmani kannalta eri tahoja, oli myös aineiston analyysi räätälöitävä niille aineistokoh- taisesti. Tämä johti esimerkiksi siihen, että tarkkaa rajaa itse aineiston ja siitä tehtävän tulkinnan välille oli vaikeaa vetää. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 98) toteavat, että suoraan aineistosta tehtäviä objektiivisia havaintoja ei ole, sillä esimerkiksi tutkimusasetelma ja käytetyt menetelmät ovat tutkijan asettamia. Tästä syystä pidin tärkeänä esimerkiksi avata tutkimustehtävävirkkeeni sisältämiä sanavalintoja ja niiden taustoja jo *Tutkimustehtävän erittelyä* -luvussa.

Opinnäytteeni on kaiken kaikkiaan aineistoon pohjaava, mikä on myös tarkasti harkittua. Tutkimustehtäväni luonteen kannalta on perusteltua pitäytyä tiukasti kiinni aineistossa, sillä juuri aineiston tarjoamien lähtökohtien pohjalta pyrin opinnäytteeni kautta muodostamaan selkeämmän kuvan itselleni kuvataiteen arvioinnista kokonaisuutena. Tarkemmin analyysiini vaikuttaneita asioita ja analyysin kautta tekemiäni huomioita avaan myöhemmin opinnäytteessäni.

Koodaus

Matteus Pentti (2013) tutki Taiteen maisterin opinnäytteessään *Näkökulmia kuvataideopettajan pätevyyteen ja kelpoisuuteen* opetussuunnitelmatekstin odotuksia kuvataideopettajalta opetuksen toteuttajana. Pentti (2013) käytti aineistonaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, vuodelta 2004. Hyödynsin samantyyppistä metodia omien aineistojeni tutustumiseen kuin hän opinnäytteessään. Metodia kutsutaan koodaukseksi joka perustuu aineiston lähiluvun, eli tarkan tekstin haltuunoton kautta tehtävään erittelyyn ja erittelyn analysointiin jaottelun kautta. Koska aineistoni olivat toisistaan poikkeavia, myös koodaus oli tehtävä aineiston ehdoilla. Mikäli olisin pitäytynyt vain yhdessä tavassa koodata aineistoa, olisi se auttamatta sulkenut joitakin huomioita pois. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 95) toteavatkin, että koodaus voi tapahtua tutkijan parhaaksi näkemällä tavalla. Koodauksen tehtävä on toimia esimerkiksi aineiston jäsentämisen apuna ja testausvälineenä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 95; Eskola & Suoranta 1997, 154).

Haastattelun kohdalla koodaus tapahtui siten, että litteroituani haastattelun, koodasin sen lineaarisesti. Minua kiinnosti kartoittaa mitä asioita opettaja tuo haastattelun kautta esille arvioinnista. Merkitsin siis konkreettisesti ranskalaisin viivoin aihealueet joista opettaja haastattelun aikana puhuu, edeten haastattelun alusta

loppuun. Tämän jälkeen kävin litterointitekstin uudelleen läpi aihealuelistan kanssa, merkiten kohdat tekstiin numeroin, jotta niitä analysoidessani pystyin helposti niihin palaamaan. Tällä tavalla sain myös tarkistettua listalle poimimani aihealueet uudelleen. Periaatteenani oli että mikäli opettaja puhui jostakin asiasta ja teki välihuomautuksen jostakin toisesta asiasta, merkitsin välihuomautuksen omaksi aihealueekseen. Opettaja käytti useita asiaa hyvin kuvaavia esimerkkejä puheessaan, jolloin merkitsin aihealueen perään: + esimerkki, helpottaakseni myöhempää analyysivaihetta. Tällä koodauksella sain jaettua haastattelun 50:n aihealueeseen.

Aihealueiden runsas lukumäärä oli odotettavissa tämän tyyppisen koodauksen seurauksena. Tämän tapainen koodaus oli kuitenkin oman ajatteluni ja aineiston jäsentymisen kannalta itselleni paras vaihtoehto. Haastattelun koodauksen olisi varmasti voinut suorittaa myös kevyemmällä otteella, jolloin aihealueita olisi ollut luultavasti vähemmän. Toteuttamani tiheä koodaus oli kuitenkin tietoinen valinta omalla kohdallani ja se auttoi minua hahmottamaan haastattelun kokonaisuutena selkeämmin, mikä puolestaan osoittautui eduksi haastattelun tulkintavaiheessa.

Opetussuunnitelma -aineiston kohdalla minua kiinnosti erityisesti saada käsitys siitä, mitä uusi opetussuunnitelmateksti painotti opettajan kohdalla arviointia ajatellen. Halusin tietää miten OPS 2014 ohjeistaa opettajaa oppimisen arviointiin, eli mitä oppimisen arvioinnissa tulisi opetussuunnitelman näkökulmasta huomioida. Aloitin tekstiin tutustumisen lukemalla sen ensin mekaanisesti läpi useaan kertaan, nähdäkseni millaisia asioita tekstistä alkoi nousta esiin. Eskola ja Suoranta (2005) huomauttavat teoksessa *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* tämän tapaisen ”esiin nousemisen” olevan kuitenkin sekoitus piiloista aineiston tulkintaa ja tutkijan ennakkoluuloja. Samaisessa teoksessa he toteavat, että aukottoman koodauksen tekeminen on lähes mahdotonta, sillä aina löytyy uusia tapoja lähestyä aineistoa. Tutkijan tuleekin koodatessaan tietää mitä

on tekemässä eikä edes tavoitella objektiivisuutta (Eskola & Suoranta 2005, 156–157.)

OPS 2014 aineistoni ensimmäisen koodauksen aikana poimin tekstistä sekä opettajan että oppilaan toimintaa, kuvaavia sanoja. Sanojen poimiminen tapahtui manuaalisesti värikynien avulla. Päädyin kuitenkin tutkimusongelmani mukaisesti rajaamaan koodaukseni koskemaan opettajan toimintaa arvioinnin näkökulmasta. Tämän jälkeen siirryin vähitellen sanojen poimimisen kautta niiden merkitysten pohtimiseen omissa asiayhteyksissään. Etenin sanojen tarkastelussa opetuksen tavoitteiden kautta pohtimaan, mitä nämä tavoitteet odottavat opettajalta arvioijana. Jaoin koodauksen avulla sanoja eri listoihin. Tämän jälkeen tarkastelin listoja havaitakseni yhtäläisyyksiä ja eroja. Tiedostin koko prosessin ajan, että kyseessä oli sen hetkisen tiedon ja ymmärryksen valossa tehty jaottelu.

Haastattelun litterointitekstin koodauksen olisi voinut aloittaa myös sanojen tarkkuudella, eli merkitä aina kun vaikkapa sana arviointi toistuu. Pidin kuitenkin mielekkäämpänä aiheiden tasolla tapahtuvaa koodausta, sillä se selkeytti haastatteluaineistoa analyysiä varten. Opetussuunnitelmatekstin kohdalla puolestaan oli mielestäni selkeämpää koodauksessa lähteä liikkeelle ensin sanojen tarkkuudella ja edetä kohti eri aihealueita. Pidin molempien aineistojen jäsentymisen kannalta tärkeänä syventyä yhteen aineistoon kerrallaan, ja käsitellä se valmiiksi, ennen toiseen aineistoon siirtymistä. Ajattelin myös tällä tavoin pysyväni rehellisenä aineistosta tehtävissä tulkinnoissa. Mikäli olisin tehnyt tätä analyysivaihetta samanaikaisesti molemmille aineistoilleni, olisivat ne väistämättäkin vaikuttaneet toisiinsa. Lisäksi, aineistoista tehtyjen tulkintojen keskinäinen vertailu oli ajankohtaista vasta ristiinvalottamisen menetelmän kohdalla.

Ristiinvalottamisen menetelmä

Koska opinnäytteeni yksi keskeisimmistä tavoitteista on oman arviointitietouteni ja varmuuteni lisääminen koskien kuvataiteen oppilasarviointia peruskoulussa, päädyin käyttämään aineistoni analysoinnissa niin sanottua ristiinvalottamisen menetelmää.

Ristiinvalottamisesta menetelmänä on kirjoittanut esimerkiksi Laura Huttunen (2010) teoksessa *Haastattelun analyysi* (Ruusuvuori & Nikander & Hyvärinen, 2010). Huttunen (2010) käsittelee menetelmää osana etnografisen tutkimuksen kenttää ja toteaa menetelmän käyttämisen olevan mielekästä tarkasteltaessa keskenään erilaisia aineistoja. Hän käyttää menetelmästä myös nimeä ristiinluenta ja tiheä kontekstointi, ja vertaa menetelmää myös aineistotriangulaation ajatukseen. Tiheä kontekstointi, eli mahdollisimman huolellinen aineistojen sitominen toisiinsa on ristiinluennan ydin. Hän kuvaa aineistojen ”valaisevan” toisiaan, jolloin ymmärrys kunkin tutkimuskysymyksen osalta kasvaa. (Huttunen, 2010, 43.) Menetelmä sopii opinnäytteeseeni etenkin siksi, että molemmat aineistoni ovat keskenään hyvin erilaisia.

Ristiinvalottamisen menetelmä mahdollistaa myös molempien aineistojen tarkastelun ensin erillisenä ja toisistaan riippumattomina. Tämä on tärkeää siksi, ettei jompikumpi aineisto ennen ristiinvalotusta painotu enemmän kuin toinen, tai vaikuta valmiiksi toiseen aineistoon. Erillisen tarkastelun jälkeen aineistoja voi luotettavammin tarkastella yhdessä. Aineistojen ristiinluenta puolestaan mahdollistaa aineistojen toinen toisensa valaiseminen.

Tämän kaltainen aineistojen keskinäinen peilaaminen paitsi syventää ymmärrystä molemmista aineistoista, myös eheyttää aineistosta tehtäviä tulkintoja. Myös lukija, tai mahdollinen jatkotutkimuksen tekijä hyötyy käyttämäni menetelmän läpinäkyvyydestä. Menetelmä mahdollistaa oman erillisen mielipiteen muodostamisen molemmista aineistoista. Tällä tavalla lukija tai mahdollinen jatkotutkimuksen

tekijä voi kautta myös paremmin tarkastella ja kyseenalaistaa ristiinvalottamisen aikana tekemiäni havaintoja ja tulkintoja.

Kiteytettynä, ristiinvalottamisen menetelmän avulla oli nähtävissä millaisia merkityksiä aineistot loivat yhdessä. En kuitenkaan tarkastellut kaikkia mahdollisia aineiston yhtymäkohtia, vaan kohdistin huomioni tulkintani mukaan tutkimustehtäväni kannalta oleellisiin, arviointia käsitteleviin aiheisiin. Se taas lähtökohtaisesti mahdollisti tutkimustavoitteeni toteutumisen, laajemman tuntemuksen, varmuuden ja ymmärryksen kuvataiteen arvioinnista.

I. Aineisto: Haastattelu

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Valmistautuessani haastatteluun, pohdin kuinka vapaa tai strukturoitu haastattelun tulisi opinnäytettäni varten olla. Hahmottelin haastattelua varten kevyen teemarungon intuition perusteella asioista, jotka itse koin hankaliksi kuvataiteen arviointia pohtiessani. Intuitio on määritelty muun muassa eräänlaiseksi vaistonvaraiseksi tajuamiseksi⁸

Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* Aaltola ja Valli (2007, 34) kritisoivat tämän tyyppistä, intuition pohjautuvaa kysymysten asettelua perustellen, että mikäli tutkija ei tunne tutkimaansa aihealuetta hyvin, tulee haastattelusta heidän mukaansa tutkijan vahvimpiin ennakkokäsityksiin pohjautuva. Pysin kuitenkin pitämään teemat varsin avoimina ja rungon miellekarttamaisena, yhden tai kahden sanan ryppäinä (Liite 1). Uskoin myös, että tiedostamalla omien ennakkokäsitysteni vaikutuksen haastattelurunkoa tehtäessä, pystyin pohtimaan sitä myös kriittisesti. Kokonaisuudessaan runko oli lähinnä itselleni, etten jäisi sanattomaksi haastattelutilanteessa, ja siitä oli helppo tarkistaa mistä oli jo puhuttu. Haastattelua aineistonkeruumenetelmänä on kritisoitu sillä, että haastattelutilanteeseen saattaa vaikuttaa haastattelutavan halu näyttäytyä sosiaalisesti ”hyvässä valossa” (Aaltola & Valli 2002, 75). Pohdin tätäkin mahdollisuutta ennen haastattelua ja se on yksi syy miksi en hänen nimeään mainitse.

8 [<http://www.sanakirja.org/search.php?q=intuitio&l=-1>] (luettu: 12.3.2015)

Nauhoitin haastattelun varmuuden vuoksi kahdella eri laitteella, sekä ääninauhurilla että puhelimeni mikrofonilla. Molemmat laitteet olivat haastattelun ajan pöydällä, laatimani kevyen teemarungon vieressä. En halunnut kirjata muistiinpanoja puheesta, jotta pystyin keskittymään täysipainoisesti haastateltavani sanomisiin, mahdollistaen spontaanit kysymysten tarkentamiset tai lisäkysymysten esittämiset.

Tunsin haastateltavan opettajan valmiiksi ja tämän takia päädyin myös hyvin avoimeen teemarunkoon. Oletin haastateltavalla olevan valtavasti tietoa, kokemusta ja näkemystä arvioinnista. Ajattelin että ennen haastattelutilannetta tekemälläni liiallisella rajaamisella jotain tärkeää, spontaanisti esiin tulevaa saattaisi juuri tämän rajauksen takia jäädä käsittelemättä. Tiedostin, että koska haastateltava opettaja oli minulle entuudestaan tuttu, saattoi se vaikuttaa haastattelutilanteeseen. Haastattelun jälkeen litteroin äänitetyn materiaalin kevyesti, eli kirjasin ylös mitä sanottiin, kuka sanoi ja merkitsin tekstiin pidemmät tauot ja tilanteeseen vaikuttaneet tekemiset (Liite 2). Ajattelin tämän kaltaisen kevyen litteroinnin olevan kaikin puolin järkevä tutkimukseni kannalta, sillä keskityn laajemmin arviointiin ilmiönä, enkä niinkään yksityiskohtiin sillä tasolla, että litteroinnissa olisi tullut merkitä myös huokaukset ja taustääänet, jotta siitä tehtävät tulkinnat olisivat varmasti luotettavia. Haastattelun kokonaiskesto oli 00.40.20 h ja litteroituna sanoina 6952 eli kaksitoista ja puoli sivua.

Koodatut, eli esiintuodut aihealueet olivat:

- 1.Arvioinnin lähtökohdat
- 2.Kasin (8) arviointi+ esimerkki
- 3.Kasin (8) ja kiitettävän (9-10) ero
- 4.Vastuu numeron antamisessa + esimerkki
- 5.Tekemisessä kehittyminen vs. lopputulos
- 6.Käytösnumero vs. kuvataidennumero +esimerkki
- 7.Päättötodistuksen numeron muodostuminen
- 8.Arvioinnin oikeudenmukaisuuden testaus kollegan kanssa + esimerkki
- 9.Reflektoinnista muiden kollegoiden kanssa

10. Gaussin käyrä harvoin toteutuu kuviksessa + esimerkki
11. Arvioinnin tiukkuudesta + esimerkki
12. Kuvataiteen opetusmenetelmät
13. Kohdennettu kuvataideopetus vs. alakoulu + esimerkki
14. Kuvataiteen arviointi vs. muut oppiaineet +esimerkki
15. Kuvataiteen arvioinnin ominaislaatu
16. Opettajan oma arviointitapa käytännössä (numero)
17. Itsearviointi (uudet menetelmät, sokrativinen, wilma) +esimerkki
18. Lukiolaisten kuvataiteen koe +esimerkki
19. Arvioinnin työkalu (vihko)
20. Palautekeskustelu
21. Opettamaton ei arvioida
22. Arvioinnin periaatteita +esimerkki
23. Käytös ja työskentely arvioinnissa
24. Rutiini, kokemus
25. Pahoinvoivan lapsen kohtaaminen +esimerkki
26. Opettajakasvosena, tunteet
27. Kokemattomalla asiat saattavat sekoittaa
28. Opettajuuden ohjenuora
29. Ratkaisukeskeisyys konfliktitilanteissa +esimerkki
30. Numeron antamisen vaikeus +esimerkki
31. Rakentavuuden fokuoiminen arvioinnissa
32. Uusi OPS ei arvostelu vaan arviointi
33. Numeron painolasti oppilailla + esimerkki
34. Arvioinnin etikkaa
35. Kiitettävän antamisesta +esimerkki
36. Arvioinnin välineitä (vihko, taiteilijakirja, muistiinpanot, loki, oppimispäiväkirja)
37. Arvioinnin välineet palauttavat prosessin mieleen
38. Arvioinnin välineitä (valokuvia, tilannekuvia, oppilaat itse valokuvata, animaatio) +esimerkki
39. Arvioinnin välineitä (ryhmäarviointi) +esimerkki
40. Arvioinnin välineitä (kahdenkeskeiset palaverit, työt kotiin)
41. Exeltauulukko arvioinnin apuna +esimerkki
42. Teiden katsominen yksitellen ja kokonaisuutena oppilas kerrallaan
43. Päätösarvioinnin kriteerit tukena
44. Neuvo tulevaisuuteen arviointia ajatellen
45. Konkreettisia arvioinnin työkaluja (opettajakirjat, kalenterit, wilma)
46. Omat työkalut yhdistelmä
47. Lukiokurssien arviointi +esimerkki
48. Poissaolot ja arviointi peruskoulussa
49. Neuvo tasapuolisuudesta, johdonmukaisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta arvioinnissa
50. Kuvataiteen kokeiden vaikutus arviointiin

Perusteellinen aihealueiden listaaminen koodauksen avulla toimi hyvin ajatteluni tukena. Listaaminen auttoi minua myös hahmottamaan litteroitua aineistoa kokonaisvaltaisemmin. Tämä puolestaan osoittautui eduksi aineiston analyysivaiheessa. Minun oli helppo rajata heti pois lukiolaisia koskevat huomiot, sillä opinnäytteeni puitteissa olin kiinnostunut vain peruskoulua koskevista asioista. Tämän lisäksi aihealueiden konkreettinen numerointi litteroituun tekstiin helpotti aihealueeseen palaamista ja käytettyjen ilmaisujen tarkistamista. Listasta alkoi erottua myös selkeitä kokonaisuuksia ja teemoja, kuten *numeroarviointia*, *arvioinnin työvälaineitä*, sekä esimerkiksi *arvioinnin periaatteita* koskevat asiat.

Seuraavaksi jaottelin listan asioita edellä mainittujen kolmen kokonaisuuden alle jotta pystyin hahmottamaan teemojen sisällä asiat vielä selkeämmin. Tämän jälkeen aloin tarkastella näitä kolmea esiinnoussutta teemaa tarkemmin tutkimusongelmani kannalta. Numeroarviointi –teeman sisällä minua kiinnosti erityisesti opettajan kuvailemat käytännön arviointitilanteet sekä numeron antamiseen liittyvät haasteet ja niiden mahdolliset ratkaisut. Arvioinnin työvälaineet –teema oli tulkintani mukaan jaettavissa karkeasti ulkoisiin, tarkempaa mittaamista ja arvioinnin järjestelmällisyyttä helpottaviin ja sisäisiin, arvioinnin periaatteita, ammatillisuutta ja etiikkaa painottaviin työkaluihin. Arvioinnin periaatteet –teeman sisällä minua kiinnosti etenkin millaista hiljaista tietoa haastattelun kautta nousee esiin arviointia ajatellen. Tarkastelin myös millaisia neuvoja kokenut opettaja antaa kokemattomalle kollegalleen joko välillisesti tai suoraan.

Kaikki kolme teemaa olivat kuitenkin osittain päällekkäisiä, eivätkä tarkkarajaisesti erotettavissa toisistaan. Teemoittelun jälkeen kirjoitin opettajan vastauksista tiivistelmän, ikään kuin tulkinnalliseksi kehykseksi.

Haastattelun yhteenveto

Haastattelun perimmäinen tarkoitus oli pohtia, kuinka kokenut kuvataideopettaja suhtautuu arviointiin, millaisia asioita nostaa esiin arvioinnista puhuttaessa tai mitä kokee arvioinnin kannalta haasteelliseksi.

Haastatteleman kuvataideopettaja kuvailee arvioinnin lähtökohdiksi tavoitteiden ja sisältöjen pohtimisen ja niiden suhteuttamisen opetettavan ryhmän ikäkaudelle. Ryhmän huomioimisen lisäksi on tärkeää huomioida myös jokaisen oppilaan lähtötaso erikseen, sillä niissä saattaa olla suuriakin eroja ryhmän sisällä. Opetussuunnitelman arviointikriteerien opettaja näkee antavan käsitteet jotka helpottavat arviointia.

O: Kannattaa lukee ne päättöarvioinnin kriteerit et mitä ne sanoo. Vaik se onki semmost aika korkeelenostettuu tekstii, mut siel on ihan oikeeta asiaa siellä takana. Et kun sitä opsii oppii lukemaan niin se antaa sulle käsitteet. Se antaa sulle työkaluja millä sä rajaat sen, että mistä on kyse mitä sä arvioit. Et sul on ne tavoitteet, ja sit sul on se sisältö ja se toteutus. Niin se on niiden kolmen tavallaan yhteinen soppa sitten. Arviointia helpottaa myös se, että kun sä alat pitää jotain kurssii, niin sä etukäteen mietit että mikä tän kurssin oleellisia asioita on, mihin sä haluat päästä sillä kurssilla. Kuinka monta työtä pitäisi syntyä ja mitä ne työt tulee sisältämään, mitä välineitä te tuutte käyttämään. Niin sillen sulla on jo ne ensimmäiset puitteet tavallaan sille arvioinnille asetettu. Sit siihen tietenkin vaikuttaa myös se, et kuinka suuri ryhmä, minkä ikäsiä ne on, et se täytyy ottaa huomioon. Et esimerkiks jos sulla on jättiryhmä, sä et ehdi

auttaa niin montaa siellä, et ne joutuu kauheesti itsenäisesti työskentelemään. Ja jos sul on kauheen nuoria oppilaita, niin niiden motoriset taidot on heikommat, sä et voi vaatii samaa kun vanhemmilta. Kun ne otat huomioon, niin siitä se kehikko tihenee millä sä arvioit.

Opettaja korostaa myös, että arvioida voi vain opetettuja asioita. Suullinen palaute ja oppilaan kanssa keskustelu arviointitilanteessa on tärkeää mutta se ei saa vaikuttaa arvosanaan, mikäli samasta asiasta ei ole jo opetustilanteessa puhuttu tai jos sitä ei tehtävän alkaessa ole tavoitteeksi asetettu. Opettaja toteaaakin, että mikäli arvioi asioita joita ei ole opettanut, tekee väärin oppilasta kohtaan.

O: [...]se halua vaan sen vahvistuksen. Se tietää jo onnistuneensa, mut se on vielä epävarma siitä koska kukaan muu ei oo sanonu sitä että se on onnistunu -tai että et siel on selvästi et puuttuvaikka joka työssä ikään kuin on saatu aihe, mutta tila on käsittelemättä niin sit voi selkeesti sanoo et huomaatsä että sä et oo missään työssä ottanu ota tila pähkinää purtavaksi että sä voisit jossain ratkaista senkin että mitä on sen aiheen takana. Et tosson sulle semmmosta missä sä voisit kehittyä eteenpäin. Niin sillonhan se vaikuttaa sit siihen et jos siit on puhuttu - jos ei siit oo puhuttu niin sithän siit voi mainita, mut sitä ei tarvii numeroon arvioida, että koska se ei oo sillon puuttuva asia. Se mitä sä oot opettanu, ja sä oot esittäny tehtävän tavoitteeksi mihin pyritään, niin siihen asti se lapsi pyrkii ja jos sä sit arvioit jotain et sieltä puuttuu jotain mitä sä et oo opettanu ite niin sillon sä teet mun mielestä väärin sitä oppilasta kohtaan[...]

L: - - Niijust et jos se on sanonu vahingossa jotain sillei yleisesti niinku luokassa jossain tilanteessa sanoo jotain et niin ja tähän vois niin se ei sinänsä riitä siihen arvioinnin -

O: Se ei vielä riitä nii. Se olis parempi ottaa vielä selkeemmin esille sil tavalla että ku me ensiks aina opiskellaan vihkoon niitä asioita, ja siel on vaikka valööri ja muotoileva varjo, ja sit on kasvojen mittasuhteet, ja sit ruvetaan tekeen sitä omakuvaa - ni sit voi vaatii et sieltä pitäis löytyy ne, näist oli puhetta, näitä harjoteltiin. Ja sä et oo yhtään näitä käyttäny et nyt tässä työssä vois pyrkiä siihen että löytyis vähintään viis valööriä ja et tääl olis muotoilevaa varjoo tän vaikka kasvoissa ja et näis mittasuhteissa on aika paljon heittoa et sä voisit kokeilla käyttää sitä mittasuhtetaulukkaa mikä me annettiin. Sit on eri asia jos tehdään sellanen niinku mielikuvamuotokuva, et minä mielestäni näytän tältä tai mä haluaisin näyttää tai et siin ei oo niinku mitään väliä semmosella. Mut jos ne on ollu arv- - ninku opeteltavia asioita niin silloin niitä voi suoraan arvioida. Täst työstä puuttuu toi -silmät on otsassa, se pudottaa heti numeroo - täs ei oo yhtään valööriä, tää on pelkällä ääriiviivalla toteutettu naama - se pudottaa rajusti numeroo, ja sit sen pystyy myös sanomaan sille oppilaalle että näitä piti olla ja näitä ei ole täällä. Tällä kertaa oli kyse tällaisista asioista. Sit ne kysyy miksi - no siksi, et sun kuvantekemisen keinot lisääntyis, et sun tavallaan valinnan mahdollisuudet siinä et miten tää kuva rakennetaan taidot hioutuis, ja ja tota ne alkais tulla sulle niinku itsestään selvästi

- tälläsilla keinoilla mä saan tän kuvan näyttään tältä ja tältä kun mä haluan. Et niitä täällä opetellaan. Et sit omalla ajalla voit piirtää juuri niin kuin haluat. Ja sit kun me annetaan sellasia töitä välillä et missä se ei oo - missä on sitä vapautta niinku toteuttaa asia omalla tavalla sitte sitä vastoin voi vaatia et toisinaan tehdään niinku on annettu ohjeet.

Kuvataiteen arvioinnin haasteeksi haastattelemani kuvataideopettaja kiteyttää tekemisessä kehittymisen ja varsinaisen lopputuloksen välisen suhteen. Hän toteaa, että kuvataiteen arvioinnissa usein päädytäänkin niiden välillä kompromissiin. Samassa yhteydessä opettaja antaa esimerkin hyvän arvosanan, numeron kahdeksan (8), antamisesta. Hän muistuttaa numeron antamiseen liittyvän vastuun olevan moniulotteinen. Hän toteaa oppilaiden kantavan ”numeron painolastia” osana koulunkäyntiään. Kiitettävien numeroiden antamisesta ei tarvitse potea huonoa omaatuntoa, mikäli niiden antaminen on perusteltua. Puolestaan, mikäli kiitettävän antaa vääristä syistä, saattaa se olla sureksi vahingoksi oppilaalle.

O:Esimerkiks oppilas, jolla on selvästi valtavan heikko motorinen taito ja heikko itsetunto. Ja se kehittyy siinä kurssin aikana niinku omalta tasoltaan, mun mielestä joskus sillain harppauksenomaisesti. Oppii kantamaan vastuuta, tekemään työnsä loppuun. Oppii pyytämään apua. Pyrkii kohti parempaa lopputulosta. Niin kyl mä aina sillon arvioin sen kasiksi. Sehän tarkoittaa hyvää, eli on saavutettu ne tehtävälle asetetut tavoitteet. Sitte, jos oltais ihan tarkkoja, niin voishan se olla kiitettävääki sen ihmisen kohdalla, mut se asettaa oppilaat hankalaan asemaan sikäli, että se seiskalla annettu numero on päättötodistuksen kuvataiteen numero. Sillä pyritään, ja jos pyrkii

vaikka jonnekin kuvataidelukioon tai jonnekki, ja sä oot antanu esimerkiks semmoselle lapselle, joka on kiitettävästi ponnistellut uusia tavoitteita ja sisältöjä kohti, ja saanu ne haltuunsa, niin kuitenkin se on pyrkimässä samoihin kouluihin niiden kanssa, joiden taidot myös ovat kokoajan olleet kiitettäviä ja kuvien taso on kiitettävää.

Sama vastuu arvosanan antamisessa toimii opettajan mukaan myös toisinpäin. Hän toteaa, että toisinaan on haasteellista olla tiukka arvioinnissa, mikäli oppilas työskentelee esimerkiksi ahkerasti, on avulias ja muutenkin edistää hyvää työskentelyilmapiiriä luokassa, mutta tämän kuvat eivät kehity. Tuolloinkin on opettajan sanoin tehtävä kompromissi työskentelyn arvioimisen ja työn lopputuloksen, joka ei osoita vielä kovin korkeaa tasoa, välillä.

Oman haasteensa etenkin peruskoulussa arviointiin tuovat myös poissaolot, sillä oppilaita pitäisi pystyä arviomaan tasapuolisesti, mikä tarkoittaa myös samaa keskinäistä työpanosta heidän puoleltaan. Hiljainen tieto tulkintani mukaan korostuu, opettajan antaessa neuvon arvioinnin johdonmukaisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta.

O: Jos työt ei oo tehtynä, niin niit pitää ottaa kotiin tai jäädä vähän vaikka sitte koulun jälkeen tekemään. Et sama peli kaikille, niin silloin on niinku tasaveronen ettei päästä ketään helpommalla kun toista. Ja näis kannattaa olla johdonmukainen, koska nää oppilaat kyl hirveen nopeesti viestii toisilleen et minkälainen joku on. Ja sit saa semmosen maineen et, nojoo siel on löysää, tai sielt pääsee, ei tarvii tehä mitään, tai jotain et se -meet kerran mokaamaan sellasen niin se tulee takasin aina. Se kiertää. Et semmonen vaikka olis tiukka, mut on johdonmukainen ja on oikeudenmu-

kainen, niin se tuottaa itse asiassa kaikkein parasta tulosta. Oppilaatki tykkää siitä. Ne ymmärtää sen, et jos sä sanot niille et vaikka kakskyt oppilasta on tehny seittemän työtä ja sul on kolme tehtynä, niin miten ikinä mä vois in kattoo niitä muita silmiin ja sanoo et sinäki pääset tältä kurssilta läpi. Et sun täytyy, et ne toiset on käyttäny niin paljon, monta tuntia enemmän aikaa tähän ku sinä, että sä saat sen saman merkinnän ku muut niin sun täytyy tehdä enemmän töitä. Sitte vaikka omalla ajalla tai saa tulla tuntien jälkeen vaikka kuvisuokkaan tekemään. Jos ei oo materiaaleja ja välineitä, joskus mä lainaan kotiinki välineitä, et jos on - täytyy vaan olla tarkkana et saa ne takasin sitte ne on hirveen hajamielisiä että sama ku oppikirjat jää hirveen herkästi - - (naurua)

Opettaja mainitsee myös että toisinaan myös koulun ulkopuoliset asiat saattavat vaikuttaa arviointiin, mikäli ne vaikuttavat esimerkiksi oppilaan työskentelyyn. Arvioinnin kannalta tärkeää onkin erottaa oppilaan työskentely ja tämän käytös toisistaan. Niiden erottamisen tärkeys opettajan mukaan korostuu etenkin konfliktitilanteissa. Tässä yhteydessä hän painottaa kokemuksen merkitystä varmuuden tuojana. Opettaja käyttää sanaa rutiini kuvaamaan työskentelyn ja käytöksen erottamisen tapaa. Samassa yhteydessä hän toteaa, että etenkin kokemattomalla opettajalla vaikeissa tilanteissa saattaa olla vaikea hahmottaa asioita toisistaan ja omien tunteiden vaikuttavan opetukseen. Opettajan mukaan paras tapa estää tämän tapahtumasta, on unohtaa omat murheet opetuksen ajaksi. Myös kaiken hyvän huomaaminen ja esilletuonti haastavissa tilanteissa tai oppilaan kohdalla auttaa opettajan mukaan pitämään asioita erillään.

L: Koeksä koskaan vaikeeks siinä, tota tosiaan, sen käytöksen ja sit sen työskentelyn erottamisen periaatteessa arvioinnin kannalta?

O: En

L: Okei, et se on ihan-

O: Siihen tulee rutiinia. Se on sillai ku mä pääsääntöisesti tykkään joka ikisestä lapsesta ja mä oon niin kauan niitten kans tehny töitä, et mä melkeen nään sen kaiken murrosiän läpi aina.

(myöhemmin haastattelussa palaamme samaan aiheeseen)

O:[...]et mä oon aika hyvin oppinu pitään tunteeni sillai erillään. Et jos oon ollu vihanen jostain asiasta -mä voin olla salamannopeesti vihanen siitä asiasta-, mut sitte ku puhutaan toisesta asiasta, ja joku lapsi pyytää apua jonku työnsä parissa, niin pitää pystyy jättään se asia siihen ja oleen objektiivinen sen toisen kanssa. Puhumaan siitä sen työstä ja kehumaan kun se tarvitsee kehuja, tai kannustaan, tai antaa lisäohjeita. Mä luulen et se voi olla niinku sillon ku ei oo vielä paljon kokemusta esimerkiks nyt vaikka murrosikä- voi se olla yhtä hankala aikuistenki kanssa, ihmisten yleensä, ni herkästi menee niinku puurot ja vellit sekasin sillai et se oma tunnekuuhunta saattaa tulla mukaan kaikkeen mitä sä teet.

L:--Sit ku puhutaan et opettaja tekee persoonallaan just kans niin sit –

O: Nii-nii. Et kyl opettaja tekeeki persoonallaan, mut et sitte musta on sillee niinku hirveen helppo ohjenuora ollu aina, että kun sä pidät ihmisistä. Et jos sä pidät kaikista niistä ihmisistä joiden kanssa sä toimit, ja pääsääntösesi ajattelet et noil on oikeus, mulle maksetaan tästä. Niil on oikeus hyvään henkeen, hyvään opetukseen, niil on oikeus saada musta paras irti , niin voi jättää niinku vaatenaulakoon siks aikaa ne omat murheet ja kohdata ne sillai niinku tuoreena ne ihmiset siinä.

Kuvataiteen arvioinnin käytäntöjä opettaja avaa haastattelun aikana laajasti. Hän esimerkiksi mainitsee useita käytännön työvälineitä opettajan arviointityön avuksi. Tällaisia ovat esimerkiksi oppimispäiväkirjat, portfoliot ja valokuvat, jotka auttavat opettajaa palaamaan oppilaan työskentelyprosessiin töitä arvioidessaan. Näiden lisäksi opettaja kertoo pitävänsä myös kuvataiteen kokeita tunneilla käsitellyistä asioista. Hän kuitenkin kertoo, että kokeet eivät laske numeroa, mutta saattavat nostaa sitä, numeron keikkuessa puolikkaalla. Opettaja toteaa myös että esimerkiksi kahdenkeskeiset keskustelut ja ryhmäkeskustelut antavat oppilaille paljon arvioinnin osana, ja ovat siksi tärkeitä, vaikka eivät suoranaisesti opettajan arviointityötä helpottaisikaan.

Opettaja kertoo arvioivansa yhden oppilaan työt yksi kerrallaan ja antavansa jokaiselle työlle numeron. Tämän jälkeen hän laskee yksittäisen oppilaan tekemien töiden arvosanat yhteen, mikä puolestaan auttaa lopullisen numeron muodostamisessa. Opettaja antaa esimerkin kollegastaan, joka käyttää samaa tapaa arvioida ja apunaan excel -taulukkoa. Tällä tavalla kurssin arvosana muodostuu

desimaalin tarkkuudella. Myös kollegiaalisuus ja kollegoiden avulla reflektointi on hyvä tapa tarkistaa antamiensa arvosanojen paikkaansapitävyyttä.

Opettaja nostaa esiin eron kuvataiteen arvioinnin ja muiden oppiaineiden arvioinnin välillä, mutta myös eron alakoulun- , ja yläkoulun kuvataiteen välillä, viitaten kuvataiteen arvioinnin erityislaatuun. Opettajan kannalta erityislaatu näyttäytyy paitsi ajankäytöllisesti ja oman arviointitavan löytämisenä, myös monipuolisten opetusmenetelmien takia. Hän kuitenkin muistuttaa, että juuri siksi kuvataiteen arviointi vaatii paljon myös opettajalta. Hän perustelee vertauksensa muihin oppiaineisiin niissä käytettävien valmiiden vastausten pistelaskulla arvioinnin tukena. Oppilaan kannalta kuvataiteen arvioinnin erityislaatu opettajan mukaan puolestaan perustuu opetusmenetelmien monipuolisuuteen. Monipuoliset opetusmenetelmät, ja niiden mahdollistama tavoitteiden ja sisältöjen tehtäväkohtainen vaihtelu, antaa mahdollisuuden erilaisille oppijoille tuoda osaamistaan kokonaisvaltaisemmin esille kuin useissa muissa oppiaineissa.

O: Meillä opetusmetodit on niin monipuoliset, et jokaiselle löytyy joku tapa ilmaista itseään, plus että se on ollu vähä sillai uinumassa - se kuvantekeminen. Se on kuitenkin semmosta aika formalistista ja perinteistä alakoulun puolella. Toki siellä on poikkeuksia, täytyy myöntää, niin kun ne tulee yläkouluun ja ne saa tarkennettua kuvataideopetusta kuhunkin asiaan: ensin tulee se opetus ja sitten tehdään se työ, ja siihen käytetään se tunti tai monta tuntia niin tietenkin ne tulokset on parempia koska ne saa sitä kohdennettua tietoa ja taitoa siihen ja apua ja sen opettajan läsnäolon siinä koko ajan ja toisetki auttavat toisiansa vielä. Niin ehkä muilla oppiaineilla olis enemmän

oppimista meidän oppiaineesta. Että miten oppilas voi onnistua, saada aikaiseksi sen parhaansa. Et onhan -se vaatii opettajaltaki paljon. Se vaatii paljon eriyttämistä, se vaatii yhtä aikaa monien eri teneikoiden ja tehtävien hallintaa, se on ihan toista kun se et sä vedät sen yksi tehtävä kaikille ja et kaikki tekee kirjasta sen ja suorittaa samaan tahtiin tarkistaa vielä kuinka monella pistelaskulla se -hivittävän paljon helpompaa hallita ja toteuttaa ja vaatii vähemmän suunnittelua ja vähemmän opettajan omaa aikaa. Et meillä esimerkiksi arvioissa ei me voida töitä kotiin viedä. Ne on veistoksia - nyt on tuolla sieltä tulee suuri maalauksi siellä on töitä tietokoneella niin me istutaan täällä ja katotaan jokaisen naperon työt läpi - just on tossa mun edelliset listat tuolla luokassa ton edellisen kurssin- mä joka ikisen työn katon ja niistä tulee semmonen pitkä rivi numeroita. Ja se numero sahaa siellä siel on plussia ja miinuksia ja puolikkaita sen mukaan et mä ikään kuin saan niistä semmosta osviittaa et mitä se on todella ollu se työn tekemisen niinku - tavallaan kuinka millaista tasoa se on oikeesti ollu. Siel on sellasia tarkentavia elementtejä miinusta plussia puolikasta kaikkee ja se haarukka on iso. Sut sit kun sä lasket ne kaikki yhteen niin siit tulee melkeen usein sellanen suhtellisen - (nimi) jopa kokeilee exceltaulukolla vetelee nykyään - niin se saa sieltä ihan tarkkaan sen - et jos on vaikka kaheksan pilkku neljäviis ja sit kun se on kasi pilkku viis niin sä voit ite päättää vedäksä sen alemmas vai ylemmäs ja siinä vaiheessa kun me ollaan siinä puolikkaalla - me yleensä ajatellaan sitä kokonaisuutta - miten paljon on nähny vaivaa tiedon etsimisessä, miten paljon on nähny vaivaa sommittelemisessä ja siinä suunnittelus-

sa, miten paljon on nähny vaivaa siinä että on jaksanu tehdä sen työn valmiiks ja etsii siitä niitä monia ratkaisuja jotka tekis siitä parhaan mahdollisen. Ja miten on käyttäny luokan välineitä, onko auttanu naapuria, onko tota kantanu yhteistä vastuuta siitä oppimistilanteesta niin sit siinä alkaa niille muille asioille tulla enemmän painoo se on se puoli ylös tai puoli alas loppujen lopuks aika helppo sit.

Haastattelun kautta arvioinnista nousi esiin myös todella paljon mielenkiintoisia sivupolkuja, joista sain paljon itselleni, mutta jotka oli pakko jättää pois syvällisemmän pohdiskelun piiristä tutkimustehtävän nimissä. Opettaja esimerkiksi sivusi haastattelun aikana myös uutta opetussuunnitelmaa, jonka luonnos oli julkisesti nähtävillä Opetushallituksen sivuilla joulukuussa 2014. Hän tulkitsee uuden opetussuunnitelman pyrkivän kauemmaksi arvostelusta ja lähemmäksi aitoa arviointia.

Vaikka uusi opetussuunnitelma on toinen aineistoni, tarkempi syventyminen arvostelu-arviointi –näkökulmaan vanhan- ja uuden opetussuunnitelman välillä, vaatisi molempien opetussuunnitelmien lähempää tarkastelua. Tämä puolestaan ei ole opinnäytteeni rajauksen puitteissa mahdollista, mutta siitä saisi mielenkiintoisen aiheen jatkotutkimukselle.

2. Aineisto: Opetussuunnitelma ja arviointi

Yleistä opetussuunnitelmasta aineistona

Yksi keskeisimmistä koulua ohjaavista dokumenteista eli asiakirjoista on opetussuunnitelma, jossa yleensä ilmaistaan kyseisen koulun tai kouluasteen tavoitteet ja oppiaines sekä oppilasarvioinnin periaatteet. Usein siinä otetaan jollakin tavalla kantaa myös opetusmenetelmiin, vaikka niiden valinta kuuluu periaatteessa opettajien toiminnanvapauteen. (Päivi Atjonen 2007, 50)

Oppimisen arviointia peruskoulussa ohjaa valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma. Tämän lisäksi on olemassa sekä kunta- että koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelman käytännön tehtävänä on tukea opettajia opetuksen lisäksi myös arviointityössä, eli toimia opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen ohjenuorana. Samalla esimerkiksi opetussuunnitelman arviointikriteerien avulla on tarkoitus varmistaa päättöarvioinnin vertailukelpoisuus valtakunnallisesti.

Perusopetussuunnitelman perusteet 2014⁹ on kokonaisuudessaan yli neljäsataa sivua pitkä, ja jakautuu karkeasti kolmeen osaan. Ensimmäisenä määritellään peruskoulun yleinen tehtävä, tavoitteet ja sisältöalueet (OPS 2014, 9–96). Tämän jälkeen tapahtuu jako alakoulun (vuosiluokat 1-2 ja 1-6) ja yläkoulun (vuosiluokat 7–9) oppiainekohtaisiin opetussuunnitelmiin (OPS 2014, 98–411).

9 [http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf]

Nämä oppiainekohtaiset opetussuunnitelmat sisältävät esimerkiksi jokaisen oppiaineen yleiset tavoitteet, sisältöalueet ja arviointikriteerit niin opetukselle ja oppimiselle kuin myös itse oppiaineelle. OPS 2014 kokonaisuudessaan oli aineistokseni liian laaja, joten minun tuli rajata aineistoni tutkimustehtävääni sopivaksi. Koska olin kiinnostunut kuvataidetta koskevista tavoitteista, sisältöalueista ja arviointikriteereistä koskien vuosiluokkia 7-9, tuli minun tarkastella opetussuunnitelmaa niitä koskevilta osin.

Aineistoni tarkastelu OPS 2014, osalta koostuu siis kolmesta toisiinsa linkittyvistä osiosta. Aineistoni tarkastelu alkaa opetuksen yleisten tavoitteiden ja sisältöalueiden määrittelystä vuosiluokille 7-9 (OPS 2014, 280-285). Tämän jälkeen tarkastelu kohdistuu kuvataiteen ainekohtaiseen opetussuunnitelmaan kohdennettuna vuosiluokille 7-9 (OPS 2014, 426-428), tiivistyen vielä lopuksi itse kuvataiteen päättöarvioinnin kriteereihin arvosanalle 8 (OPS 2014, 429).

Aloitin opetussuunnitelmatekstiin tutustumisen lähiluvun kautta, eli lukemalla kolme opinnäytteeni kannalta mielenkiintoista osaa läpi useaan kertaan. Tämän jälkeen lähdin liikkeelle havainnoiden ja koodaten esiin tekstistä hieman eri asioita osiokohtaisesti.

Ensimmäisen osan eli vuosiluokille 7-9 määriteltyjen, yleisten tavoitteiden ja sisältöalueiden kohdalla, minua kiinnosti kuinka arvioinnista puhutaan yleisellä tasolla. Koodasin esiin kohdat, joissa mainitaan sana arviointi. Käytin koodauksessa apunani värikyniä, joiden avulla oli helppo yliviivata sanat tekstistä. Toisen osan, eli vuosiluokkien 7-9 kuvataidetta koskevien tavoitteiden ja sisältöalueiden kohdalla, minua kiinnosti mitä opetussuunnitelmateksti odottaa opettajalta, oppilaalta tai itse oppiaineelta eli kuvataiteelta. Lähiluvun avulla poimin tekstistä verbejä ja adjektiiveja, jotka tulkintani mukaan kuvasivat näitä asioita opetussuunnitelmatestissä. Tässä yhteydessä päätin analyysivaihetta helpottaakseni myös värikoodit erikseen opettajaa, oppilasta ja oppiainetta kohtaan jotta ne olisi helppoa kerätä listaksi koodauksen jälkeen.

Kolmannen osan kohdalla eli tarkastellessani taulukkoa jossa mainittiin päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle, kiinnitin erityistä huomiota sarakkeisiin joissa kuvattiin *arvioinnin kohteet oppiaineessa* sekä *Arvosanan kahdeksan osaaminen*. Niiden perusteella tulkitsin ja kirjoitin ylös mitä opettajan tulee osata arviointia tehdessään. Kun tästä lähtien viittaa opetussuunnitelmaan, en tarkoita opetussuunnitelmaa kokonaisuudessaan, kaikkine oppiainekohtaisine tavoitteineen, vaan viittaa näihin kolmeen edellä listaamaani osioon koskien vuosiluokkia 7-9. Tarkastellessani opetussuunnitelmaa aineistona, etenen myös samaisessa järjestyksessä, eritellen ja tulkiten sitä osio kerrallaan.

Luku 15 (OPS 2014, 280–285) sisältää yleiset tavoitteet ja niiden sisältöalueet vuosiluokille 7-9. Luku on jaettu kahden opinnäytteeni kannalta kiinnostavan alaotsikon alle, jotka ovat *15.1 Vuosiluokkien 6 ja 7 välinen siirtymävaihe* sekä *vuosiluokkien 7-9 tehtävä* ja *15.2 Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 7-9*, joita tämän ensimmäisen osion kohdalla tarkastelin.

Tämän jälkeen tarkastelin vuosiluokille 7-9 asetettuja oppiainekohtaisia, kuvataidetta koskevia tavoitteita ja sisältöalueita. Tällä tavalla tarkastelin mitä juuri kuvataiteelta oppiaineena odotetaan vuosiluokilla 7-9, luvussa *15.4.15 Kuvataide* (OPS 2014, 426–429). Tämä luku määrittelee opetussuunnitelman tavoitteet ja sisältöalueet oppiainekohtaisesti kuvataiteen osalta.

Kolmanneksi tarkasteluvuorossa olivat kuvataiteelle asetetut *päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle (arvosanalle 8) oppimäärän päättyessä* (OPS 2014, 429). Niitä tarkastelemalla sain kohdennettua huomioni arviointiin arvosananantamisen näkökulmasta. Käytännössä nämä arviointikriteerit poimin taulukosta Taulukko: Kuvataiteen päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle (arvosanalle 8) oppimäärän päättyessä (2014, 429). Taulukko on osa *15.4.15 Kuvataide* lukua, mutta tarkastelen sitä

erillisenä, sillä se määrittää oppimisen arviointia numeroarvioinnin näkökulmasta.

Ensimmäinen osa: OPS 2014 Yleiset tavoitteet ja sisältöalueet vuosiluokilla 7-9

Jotta pystyin syventymään kuvataidetta oppiaineena käsittelevään osioon, tuli minun ensin kuitenkin tarkastella ensin vuosiluokille 7-9 asetettuja yleisiä tavoitteita ja niiden sisältöalueita. Tällä tavalla sain käsityksen, mitä vuosiluokilta 7-9 yleisesti odotetaan, niin opetuksen kuin oppimisen kannalta.

Tarkastelemani luku jakautuu kahteen opinnäytteeni kannalta mielenkiintoiseen ala-otsikkoon¹⁰ joista ensimmäinen 15.1 Vuosiluokkien 6 ja 7 välinen siirtymävaihe sekä vuosiluokkien 7-9 tehtävä. Toinen alaotsikko puolestaan on 15.2 Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 7-9 (OPS 2014 281–285) jossa määritellään laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden painotukset vuosiluokilla 7-9.

Vuosiluokkien 7-9 erityiseksi tehtäväksi määritellään muun muassa:

[...]ohjata ja tukea oppilaita näiden voimakkaiden kehitysvuosien aikana, huolehtia perusopetuksen oppimäärän opiskelun loppuunsaattamisesta ja kannustaa kaikkia oppilaita opintojen jatkamiseen. Erityistä huolta pidetään siitä, että oppilas saisi mahdollisimman hyvät edellytykset perusopetuksen jälkeisille opinnoille ja osaisi pohtia ratkaisujaan realistisesti ja tietoon perustuen. (OPS 2014, 280.)

¹⁰ Kolmas alaotsikko on 15.3 paikallisesti päätettävät asiat vuosiluokilla 7-9 ja neljäs ala-otsikko, 15.4, määrittelee oppiaineet vuosiluokilla 7-9. Kuvataide on yksi näistä, mutta tarkastelen sitä vasta osassa 2.

Tulkintani mukaan ”mahdollisimman hyvät edellytykset perusopetuksen jälkeisille opinnoille” ja ratkaisujen pohtiminen realistisesti ja tietoon perustuen sivuavat jo arviointia (OPS 2014, 280).

Arviointi on käsitteenä laaja, joten lähiluvun avulla huomaisin, että olisin voinut tulkita arviointiin liittyviä kohtia muualtakin tekstistä. Koska opetussuunnitelman tässä osassa minua kiinnosti erityisesti kuinka arvioinnista yleisellä tasolla puhutaan, päädyin johdonmukaisesti koodaamaan tekstistä värikynää apuna käyttäen esiin sanan arviointi. Ensimmäisen kerran arviointi mainitaan kuvailtaessa vuosiluokkien 6 ja 7 välistä siirtymävaihetta:

Koulun tehtävä on huolehtia, että myös näillä vuosiluokilla työskentelytavat ja arviointikäytännöt ovat oppilaiden ikäkauteen ja edellytyksiin soveltuvia (OPS 2014, 280)

Seuraavan kerran arviointi mainitaan kuvailtaessa vuosiluokkien 7–9 erityistä tehtävää:

Opintojen aikaisen arvioinnin ja palautteen antamisen käytännöt suunnitellaan ja toteutetaan siten, että ne ovat vuorovaikutteisia ja oppimista ohjaavia sekä kannustavat oppilaita työskentelemään tavoitteellisesti yksilönä ja ryhmänä. (OPS 2014, 280)

Toisen ala-otsikon 15.2 Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 7–9 (OPS 2014 281–285) määritellään laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden painotukset vuosiluokilla 7–9. Laaja-alainen osaaminen jaetaan tässä yhteydessä seitsemän (7) eri otsikon alle, jotka ovat:

1. Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1)¹¹
2. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2),
3. Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)
4. Monilukutaito (L4)
5. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5)
6. Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6)
7. Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentuminen (L7)

Nämä kaikki nimetyt alueet vaikuttavat kuvataiteen opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin ja tämän takia myös arviointiin. Samalla tavalla kuin kohdassa 15.1 tulkitsin että vaikka arviointia ei kohdassa (L1) suoranaisesti mainita, määritelyjen osaamisen ja onnistumisen kokemuksiin sekä oppilaan erityislaatunsa ja vahvuuksiensa tunnistamiseen ohjauksen kuten myös omien kehittymistarpeidensa realistisesti näkemisen olevan vahvasti sidoksissa arviointiin.

Erityisen tärkeätä on luoda mahdollisuuksia itsetuntoa vahvistaviin osaamisen ja onnistumisen kokemuksiin sekä ohjata jokaista oppilasta tunnistamaan oma erityislaatunsa ja omat vahvuutensa ja näkemään realistisesti myös kehittymistarpeensa. (OPS 2014, 281)

Kohdissa (L2), (L6) ja (L7) Arviointi sanan koodaaminen osoittaa sanan moniulotteisuuden. Kohdissa käytetään sanaa arviointi, mutta se ei tarkoita oppilaan ulkopuolelta tämän toimintaan kohdistuvaa arviointia. Sen sijaan, sana kuvaa oppilaan itsensä tekemää, oppilaan itsensä kohdistamaa arviointia. Tällä tavoin opetus suunnitelmatekstissä oppilas otetaan mukaan osaksi arviointikeskustelua, arvioinnin aktiiviseksi tekijäksi, pois pelkästä arvioinnin kohteena olemisesta.

¹¹ Suluisa oleva koodi osoittaa Laaja-alaisen osaamisen sisältöaluetta ainekohtaisissa opetus suunnitelmissa.

Oppilaan itsensä toteuttama arviointi mainitaan ensin Mediaympäristöjen kohdalla (L2), ja määritellään että niitä opitaan analysoimaan ja arvioimaan:

Mediaympäristöä analysoidaan ja sen vaikutuksia opitaan arvioimaan. (OPS 2014, 282)

Seuraavan kerran arviointi mainitaan hallitun riskien oton yhteydessä kohdassa (L6):

[...]Samalla opitaan tarttumaan tehtäviin aloitteellisesti, ennakoimaan työskentelyn mahdollisia vaikeuksia, arvioimaan ja ottamaan hallittuja riskejä, kohtaamaan myös epäonnistumisia ja pettymyksiä ja viemään työ sisukkaasti loppuun. (OPS 2014, 284)

Kohdassa (L7), kuvataan koulun antavan oppilaalle valmiuksia erilaisten toimintatapojen ja rakenteiden arviointiin niin yhteiskunnan, yhteisön kuin yksilön tasolla:

Oppilaat saavat valmiuksia sekä omien että yhteisön ja yhteiskunnan toimintatapojen- ja rakenteiden arviointiin ja muuttamiseen kestävää hyvinvointia edistäviksi. (OPS 2014, 285)

Toinen osa: OPS 2014 Kuvataiteen tavoitteet ja sisältöalueet vuosiluokilla 7–9

Kuvataiteen opetussuunnitelma rakentuu ensin oppiaineen tehtävän määrittelyllä yleisesti ja kohdennettuna vuosiluokille 7–9. Tämän

jälkeen Kuvataiteen opetussuunnitelmassa on taulukko, jossa määritellään kuvataiteen opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7–9.

Opetuksen tavoitteiden lisäksi taulukkoon on merkitty niihin liittyvät sisältöalueet sekä ensimmäisessä osiossa listaamani laaja-alaisen osaamisen kohdat. Taulukon jälkeen kuvataiteen opetussuunnitelmassa määritellään kuvataiteen tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet vuosiluokille 7–9. Nämä keskeiset sisältöalueet on myös koodattu numeroin (S1, S2 jne, samalla tavalla kuin laaja-alainen osaaminen) ja niiden merkityksiä avataan eritellen.

Sisältöalueiden kuvaamisen jälkeen kuvataiteen opetussuunnitelmassa määritellään Kuvataiteen oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet vuosiluokilla 7–9. Tämän jälkeen määritellään Ohjaus, tuki ja eriyttäminen kuvataiteessa vuosiluokilla 7–9. Viimeiseksi määritellään vielä Oppilaan oppimisen arviointi kuvataiteessa vuosiluokilla 7–9 jonka jälkeen kuvataiteen opetussuunnitelmaan on liitetty taulukko jossa määritellään Kuvataiteen päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle oppimäärän päättyessä.

Tarkastelen tätä Kuvataiteen opetussuunnitelmaa tässä toisessa osiossa samaisessa järjestyksessä kuin ne on opetussuunnitelmaan kirjattu. Kuvataiteen päättöarviointia koskevaa taulukkoa tosin tarkastelen vasta erikseen osiossa kolme.

Koska opetuksen tavoitteet ja sisällöt ovat merkittävässä osassa opetusta - ja näin myös arviointia ajatellen, halusinkin tässä OPS 2014 tarkastelun toisessa osassa selvittää, miten nämä tavoitteet ja sisällöt ohjaavat tai neuvovat opettajaa oppimisen arvioijana. Tämä selvisi tarkastelemalla opettajan toimintaa kuvaamaan valittuja ilmaisuja.

Pohdinkin Matteus Pentin (2013) opinnäytteessään käyttämän tutkimuskysymyksen mukaisesti, kuinka opetussuunnitelma ohjeistaa opettajaa opetuksen toteuttajana. Tekstistä alkoi hahmottumaan kolme kategoriaa, jotka koodasin tekstistä esiin manuaalisesti värikynien avulla. Nämä kategoriat ovat:

1. Suorat odotukset opetusta kohtaan
2. Odotukset oppilaan oppimista kohtaan
3. Odotukset itse oppiainetta eli kuvataidetta kohtaan.

Tulkintani mukaan, Kuvataiteen opetussuunnitelma ottaa jo heti oppiaineen yleisessä kuvauksessa arvioinnin kannalta kiinnostavasti kantaa opetusmenetelmiin. Tämä tapahtuu mainitsemalla oppilaan ohjaaminen erilaisten välineiden, materiaalien, teknologioiden ja ilmaisukeinojen monipuoliseen käyttöön:

Oppilaita ohjataan käyttämään monipuolisesti erilaisia välineitä, materiaaleja, teknologioita ja ilmaisun keinoja. (OPS 2014, 426)

Oppiaineen tehtävän 7-9 vuosiluokille kohdennetussa osassa arvioinnin kannalta huomioni kiinnittyi erilaisten taitojen kehittämiseen. Etenkin viimeisen sitaatin, jossa mainitaan opetuksen tarjoamat riittävät edellytykset perusopetuksen jälkeisille opinnoille, voisi tulkita viittaavan juuri kuvataiteen päättöarviointiin:

Opetuksessa vahvistetaan oppilaiden kuvallisen tuottamisen taitoja sekä kannustetaan häntä toimimaan erilaisissa visuaalisissa ympäristöissä.

Opetuksessa kehitetään yhdessä toimimisen taitoja sekä rakennetaan yhteyksiä ajankohtaisiin kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin toimintatapoihin ja ilmiöihin.

Oppilaille tarjotaan riittäviä edellytyksiä perusopetuksen jälkeisille opinnoille, sekä huomioidaan työelämässä ja yhteiskunnassa tarvittavia yleisiä valmiuksia” (OPS 2014, 426)

Näiden jälkeen, OPS 2014, määrittelee kuvataiteen opetuksen tavoitteet joita ei voida sivuuttaa kuvataiteen arvioinnista puhuttaessa. Opetuksen tavoitteet ja niihin liittyvät sisältöalueet sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet on jaettu taulukkoon, mikä havainnollistaa niitä hyvin. Kuvataiteen opetuksen tavoitteet on jaettu neljään kategoriaan, jotka ovat:

1. Visuaalinen havaitseminen ja ajattelu
2. Kuvallinen tuottaminen
3. Visuaalisen kulttuurin tulkinta
4. esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen.

Nämä tavoitteet ovat listattuina omaan sarakkeeseensa, jota tarkastelemalla koodasin esiin opettajan ja oppilaan toimintaa kuvaavat verbit. Koodauksen aikana, kiinnitin huomiota Kuvataiteen opetussuunnitelmassa käytettyjen verbien yhtenäisyyteen. Näitä verbejä opettajan kohdalla taulukossa olivat: ohjata (5krt.), kannustaa (2krt.), rohkaista (2krt.), innostaa (2krt.). Niissä huomioni kiinnittyi etenkin sanan ohjaus käyttöön. Pohdin tämän mahdollisesti tarkoittavan että opettaja voi ohjata, mutta oppilas voi itse päättää suunnan. Oppilaan kohdalla vastaavat verbit olivat: soveltamaan (4krt.), syventämään (2krt.), tarkastelemaan, ilmaisemaan, perustelemaan, ottamaan kantaa, vaikuttamaan, keskustelemaan, käyttämään, havainnoimaan (1krt.)

Kiinnitin opettajaa koskevien sanavalintojen kohdalla huomiota etenkin niiden positiiviseen luonteeseen. Tulkintani mukaan niihin jokaiseen liittyy oppilaan valinnanmahdollisuus, joko tulla kannustetuksi, rohkaistuksi tai innostetuksi. Oppilasta koskevien verbien kohdalla puolestaan kiinnitin huomiota niiden painottumiseen oman toiminnan tiedostamiseen.

Opinnäytteeni ohjaaja, Mira Kallio-Tavin (henkilökohtainen tiedonanto, 30.7.2015) valotti opetussuunnitelmatekstissä käytettyjen verbien tehtävää tarkemmin. Hän kertoi, että opetussuunnitelmia laadittaessa tulee ensimmäisenä tehdä valinta, käsitelläänkö oppimisen vai opettamisen tavoitteita. Oppiainekohtaiset työryhmät olivat saaneet Opetushallitukselta suunnittelun tueksi verbilistan, jota tuli käyttää muotoiltaessa kuvataiteen tavoitteita, sisältöjä sekä arviointikriteerejä opetussuunnitelmaan 2014. Listan tarkoitus oli hänen mukaansa yhtenäistää opetussuunnitelmaa eli saada monen ihmisen työstämä dokumentti kuulostamaan yhtenäiseltä. Tämä otettiin huomioon myös eri oppiaineiden välillä. Kallio-Tavin pohti myös sanojen kuvaavan aikaansa, ja heijastelevan filosofiaa millä opetussuunnitelma haluttiin kirjoittaa. OPS 2014 korostaakin hänen mukaansa toimintakulttuurin kuvaamista ja opettamisen tapaa.

Kuvataiteen opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7–9 jälkeen opetussuunnitelmatekstissä, sekä kuvataiteen opetuksen tavoitteita kuvaavassa taulukossa listataan myös kuvataiteen tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet. Sisältöalueiden kuvataan olevan: ”toisiaan täydentäviä ja opetuksessa tarkastellaan myös niiden välisiä yhteyksiä”. Tämän lisäksi mainitaan, että: ”Sisällöt rakentavat yhteyksiä oppilaille tuttujen ja heille uusien kuvakulttuurien välille”.

Edellä tarkastelemani Kuvataiteen opetuksen tavoitteet taulukkoon oli jokaisen tavoitteen kohdalle juuri tästä syystä merkitty kaikki sisältöalueet jokaiseen tavoitteen perään. Nämä sisältöalueet ovat:

Omat kuvakulttuurit (S1)* Ympäristön kuvakulttuurit (S2) ja Taiteen maailmat (S3). (OPS 2014, 427.)

Sisältöalueiden määrittelyn jälkeen Kuvataiteen opetussuunnitelma määrittelee oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyviä tavoitteita. Tiivistettynä, tämän alaotsikon alla määritellään että kuvataiteen oppimisympäristöjen ja työtapojen tulee tukea mahdollisimman hyvin kuvataiteelle asetettuja tavoitteita ja sisältöalueiden läpikäyntiä. Tämän alaotsikon jälkeen määritellään Ohjaus, tuki ja eriyttäminen kuvataiteessa vuosiluokilla 7–9. Heti aluksi määritellään että

Tavoitteena ohjauksen, eriyttämisen ja tuen järjestämisessä on oppilaiden sosiaalisten, psyykkisten ja motoristen taitojen huomioon ottaminen. Taideoppimisen yksilöllinen ja yhteisöllinen luonne tukee oppilaan identiteetin rakentumista, osallisuutta ja hyvinvointia (OPS 2014, 428.)

Tiivistetysti tämän ala-otsikon alla määritellään oppilaan yksilöllisen huomioimisen tärkeys¹².

Samalla määritellään oppilaan oikeus yksilölliseen, henkilökohtaiseen ohjaukseen ja tukeen. Arvioinnin kannalta lopussa viitataan jälleen päättöarviointiin, määrittelemällä että oppilaan osaamista kuvataiteessa vahvistetaan peruskoulun jälkeisiin opintoihin tarvittavasta näkökulmasta.

Oppimisympäristöjä ja työtapoja sekä ohjausta, tukea ja eriyttämistä käsittelevien alaotsikoiden jälkeen määritellään Oppilaan oppimisen arviointi kuvataiteessa vuosiluokilla 7-9.

12 Mari Salonen (2012) on tehnyt aiheesta kattavan Taiteen maisterin opinnäytteen, Erityistaidekasvatus – eräiden kuvataideopettajien keinot muokata ja eriyttää opetusta erityisoppilaiden kohdalla, joten en tällä kertaa itse syvenny aiheeseen laajemmin. Totean kuitenkin että aihe on tärkeä myös arvioinnin kannalta.

Oppilaan oppimisen arvioinnin kuvataiteessa vuosiluokilla 7–9 määritellään olevan:

”luonteeltaan kannustavaa, ohjaavaa ja oppilaiden yksilöllisen edistymisen huomioivaa” (OPS 2014, 428)

Tämän lisäksi arvioinnilla ohjataan oppilaita:

[...]omien ajatusten ilmaisemiseen ja toisten näkemysten arvostamiseen (OPS 2014, 428).

Oppimisen arvioinnin määritellään kohdistuvan:

[...]kaikkiin opetuksen tavoitteissa määriteltyihin taideoppimisen ulottuvuuksiin” (OPS 2014, 428).

Yleisten periaatteiden lisäksi samassa kappaleessa määritellään päättöarvioinnin sijoittuminen ajallisesti, sen tehtävä kuvataiteen arvioinnin osana ja aina arvosanan muodostumisesta, arvosanan kahdeksan (8) antamisen periaatteet.

Oppilas saa arvosanan kahdeksan (8), mikäli hän keskimäärin osoittaa kriteerien määrittämää osaamista. Arvosanan kahdeksan tason ylittäminen joidenkin tavoitteiden osalta voi kompensoida tasoa heikomman suoriutumisen joidenkin muiden tavoitteiden osalta.” (OPS 2014, 428)

Käytännössä päättöarviointi sijoittuu usein seitsemännelle vuosiluokalle, jonka jälkeen kuvataide muuttuu valinnaisaineeksi. Opetuksen tavoitteissa määritellyt monipuoliset opetusmetodit

mahdollistavat heikomman tason kompensoimisen oppilaan kannalta.

Kolmas osa: OPS 2014 Kuvataiteen päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan (8)

Oppilaan arviointia vuosiluokilla 7–9 jälkeen opetussuunnitelmaan on liitetty taulukko kuvataiteen päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle (arvosanalle 8) oppimäärän päättyessä (OPS2014, 429).

Taulukko on jaettu neljään sarakkeeseen, jotka järjestyksessä ovat: Opetuksen tavoite, Sisältöalueet, Arvioinnin kohteet oppiaineessa ja Arvosanan kahdeksan osaaminen. Taulukkoon merkityt sarakkeet Opetuksen tavoite ja sisältöalueet ovat täysin samat kuin ne, jotka kävin aiemmin läpi, osassa kaksi. Tästä syystä keskityinkin taulukon kohdalla sarakkeisiin Arvioinnin kohdat oppiaineessa ja Arvosanan kahdeksan osaaminen. Taulukko on jaoteltu myös aiemmin tarkastelemieni opetuksen tavoitteiden aihealueiden mukaisesti, jotka olivat: Visuaalinen havaitseminen ja ajattelu, Kuvallinen tuottaminen, Visuaalisen kulttuurin tulkinta ja Esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen. Tarkastelen sarakkeita taulukon jaottelun mukaisesti.

Visuaalisen havaitsemisen ja ajattelun kohdalla, arvioinnin kohteena olivat havainnoiminen, havaintojen, ajatusten ja ajattelun vaikutusten pohtiminen ja näiden havaintojen ja ajatusten kuvallinen ilmaiseminen. Arvosanan kahdeksan (8) saadakseen, tulee oppilaan osata käyttää ”erilaisia havaintovälineitä ympäristön ja sen kuvien tarkastelussa.” Tämän lisäksi oppilaan tulee osata sanallistaa ja ilmaista kuvallisesti havaintojaan. Opettajan tulee siis osata arvioida oppilaan havainnointikyvyyn ja ajattelun kehitystä, muun muassa tämän kuvallisen ilmaisun kautta.

Kuvallisen tuottamisen osiossa arvioinnin kohteena ovat kuvailmaisun taitojen syventäminen, tutkivan lähestymistavan käyttäminen ja kuvallisen tuottamisen avulla vaikuttaminen. Oppilaan tulee osata arvosanan kahdeksan (8) saadakseen osata ”käyttää tavoitteellisesti erilaisia materiaaleja, tekniikoita ja keinoja kuvailmaisussaan.” Tämän lisäksi tulee oppilaan osata ”käyttää tutkivaa lähestymistapaa ilmaisussaan” ja pyrkiä ”vaikuttamaan ympäristöön ja muuhun visuaaliseen kulttuuriin kuvallisin keinoin.” Opettajan tulee arvioidessaan olla selvillä oppilaan kuvailmaisun ja tuottamisen taidoista ja pyrkimyksistä jotta osaa arvioida niiden syventymistä, vaikuttavuutta tai tutkivan lähestymistavan ilmenemistä.

Visuaalisen kulttuurin tulkinnan kohdalla arvioitavia asioita olivat soveltaminen niin kulttuuristen kuvailmaisun tapojen kuin kuvatulkinnan menetelmien kohdalla. Lisäksi arvioinnin kohteena oli visuaalisen kulttuurin merkityksen tarkasteleminen. Oppilaan tulee osata käyttää ”joitakin kuvallisia, sanallisia ja muita kuvatulkinnan menetelmiä.” Tämän lisäksi oppilaan odotetaan osallistuvan ”tulkinnoillaan keskusteluun taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin merkityksestä”. Oppilaan tulee myös osata soveltaa ”joitakin kulttuurisesti erilaisia kuvailmaisun tapoja.” Opettajan tulee olla arvioidessaan tietoinen oppilaan tavasta soveltaa ja tarkastella asioita.

Esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen arvioinnin kohteena edellyttää näkemysten esittämistä, kuvallisen ilmaisun ja vaikuttamisen yhdistämistä. Oppilaan tulee osata ”ilmaista näkemyksiään taiteessa, ympäristössä ja muussa visuaalisessa kulttuurissa ilmenevistä arvoista.” Tämän lisäksi oppilaan tulee osata tarkastella ”kuvailmaisussaan kulttuurista moninaisuutta ja kestävää kehitystä sekä tunnistaa kuvilla vaikuttamisen mahdollisuuksia.” Opettajan tulee arvioidessaan olla tietoinen oppilaan näkemyksistä ja osittain myös tämän arvomaailmasta, jotta voi osata arvioida niiden ilmaisemisen laatua. (2014, 429.)

Opetussuunnitelman odotukset opettajaa ja oppilasta kohtaan painottuivat opetussuunnitelmatekstin tavoitteiden kohdalla. Opetussuunnitelman odotukset puolestaan itse oppiainetta eli kuvataidetta kohtaan painottuivat tarkastellessani opetukselle asetettuja sisältöalueita.

Yhteenvetoa opetussuunnitelmatekstistä

Näiden esimerkkien perusteella, opetussuunnitelman tavoitteiden määrittelemät arvioinnin tehtävät ovat monitahoiset. Ne suunnataan sekä opettajalle, että oppilaille. Suuntauksesta huolimatta, tavoitteet peilautuvat tulkintani mukaan aina viime kädessä opettajalle, jonka tehtävä on siirtää ne opetuksen puitteissa oppilailleen.

Opetussuunnitelman taholta valmiuksien edellyttäminen niinkin laajaan asiaan, kuin yhteiskunnan rakenteiden arviointiin oppilaalta, vaatii myös opettajalta paljon. Samalla se tulkintani mukaan arvottaa oppilaan tekemän arvioinnin kenen muun tahansa aikuisen tekemän arvioinnin kanssa samalle viivalle, etenkin oppilaan oppiessa tällä tavoin jäsentämään elinympäristöään. Tiivistettynä, opetussuunnitelmateksti arvioinnin näkökulmasta pohjaa tällä tarkastellulla yleisellä tasolla vahvasti ajattelun kehittämiseen ja tulevaisuuden näkyymiin. Tämä on havaittavissa jo esimerkiksi opetussuunnitelmaan listatuissa laaja-alaisen osaamisen otsikoissa, joista vahvimmin tulevaisuuteen viittaa työelämätaidot ja yrittäjäyys.

Opetussuunnitelmatekstin analysoinnin pohjalta voin todeta kuvataiteen tavoitteiden ja sisältöalueiden olevan tulkintani mukaan on vahvasti eettisissä ja yhteiskunnallisissa kysymyksissä ja niihin vastaamisen tarpeissa. Tarkastelemani odotukset opettajaa ja oppilasta kohtaan painottuivat opetussuunnitelmatekstin tavoitteiden kohdalla. Opetussuunnitelman odotukset puolestaan itse oppiainetta eli kuvataidetta kohtaan painottuivat tarkastellessani opetukselle asetettuja sisältöalueita.

Kiinnitin huomiota, että OPS 2014 ei lähde arvottamaan kuvallista ilmaisua tai kuvailmaisun taitoja. Kuvailmaisuu tai kuvallinen ilmaiseminen mainitaan oppiaineen arvioitavien kohteiden yhteydessä kolmessa eri kohdassa ja taito liitetään kuvailmaisuuun vain kerran, ja sekin niiden syventymisenä. Sen sijaan esimerkiksi havainnoiminen, soveltaminen, ilmaiseminen ja vaikuttaminen mainitaan kaikki useammin kuin kerran eri yhteyksissä. Tästä voi päätellä sekä kuvataiteen oppiaineena, että samalla kuvataiteen oppimisen arvioinnin suuntaavan vahvasti ajattelun opettamiseen ja ajattelun kehityksen arviointiin. Tällöin puolestaan korostuu opettajan rooli kehitysmahdollisuuksien tarjoajana.

Opettajan roolin tulkitsin hyvin valmentajamaisena. OPS 2014 ei määrittele opettajaa niinkään auktoriteettina joka sanelisi milloin oppilas on tullut vakkapa ohjatuksi, kannustetuksi, rohkaistuksi tai innostetuksi. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteella on vahva rooli opetussuunnitelmatekstissä. Esimerkiksi oppilaan tavoitteellisuuden arvioiminen edellyttää opettajalta hyvää oppilastuntemusta.

Henkilökohtaisesti pidän ilahduttavana, että opetussuunnitelma ottaa tällä tavoin kantaa kuvataiteen opetuksen suuntaan. Arvioinnin kohteiden perusteella tulkitsin myös päättöarviointiin sisältyviä vaatimuksia opettajaa kohtaan. Kun opettajan tulee arvioida esimerkiksi kuvailmaisun taitojen syventymistä tai kuvatulkinnan menetelmien soveltamista, oikeastaan kaikkia arvioinnin kohteena olleita asioita, tulee opettajan olla varsin hyvin perillä paitsi jokaisen oppilaan henkilökohtaisesta lähtötasosta. Ajattelun kehittymistä ja vaikuttavuutta on hankala arvioida, ellei tunne ajattelun reittiä. Tällöin myös arvioinnin apuvälineet nousevat menetelmällisesti tärkeiksi arvioinnin kannalta.

Aineiston tarkastelu ristiinvalotuksen menetelmällä

Opettajan haastattelun ja Opetussuunnitelman perusteiden (2014) ristiinvalottaminen toi esiin muun muassa kuinka opetussuunnitelma muuntuu käytäntöön, eli vaikka kokeneen kuvataideopettajan opetukseen. Aineistojen vertaaminen ristiinvalotuksen, sekä osittain lähdekirjallisuuteen peilaamalla auttoi myös tulkitsemaan opetussuunnitelmatekstin sisältöjä ja merkityksiä syvemmällä tasolla.

Vaikka aineistona käyttämäni opetussuunnitelma ei ole sama kuin mitä opettaja opetuksessaan käytti, toi näiden kahden aineiston keskinäinen vertailu esiin hankalasti käsiksi päästävää hiljaista tietoa.

Ristiinvalottaminen osaltaan valaisi myös siirtymävaihetta, joka on meneillään uuden opetussuunnitelman tullessa vanhan tilalle. Aloitin ristiinvalottamisen lukemalla aineiston analyysin kohdalla tekemäni havainnot sekä haastattelusta että opetussuunnitelmatekstistä. Samalla palautin mieleeni, mitä halusin aineistokohtaisesti tietää ennen niiden analysointia. Haastatteluaineiston kohdalla minua kiinnosti millaisia asioita kokenut kuvataideopettaja tuo esille arvioinnista. Tarkastellessani OPS 2014 aineistoani minua kiinnosti miten arviointi opetussuunnitelmassa näyttäytyy. Tämän lisäksi kiinnosti mitä opetussuunnitelmateksti odotti opettajalta tai miten neuvoi tätä arvioinnin toteuttajana. Molemmat aineistot peilautuivat keskenään yhtäläisyyksien etsimisen kautta.

Käytännössä ristiinvalotus tapahtui siten, että kirjasin ylös havaitsemiani yhtäläisyyksiä molemmista aineistoistani aihetasolla. En kuitenkaan poiminut kaikkia mahdollisia aineistojen välillä ilmeneviä yhteneväisyyksiä, vaan tulkitsin tässä kohtaa aineistoja tutkimustehtäväni kannalta mielekkäästi jolloin pitäydyin arviointi-aihealueen yhteneväisyyksissä.

Lopuksi jaottelin yksittäiset yhteneväisyysparit samankaltaisten pariin kanssa niitä yhdistävien otsikoiden alle. Nämä otsikot toimivat samalla myöhemmin opinnäytteeni jo valmistuttua eräänlaisena muistilistana epävarmuuden iskiessä.

Opinnäytteeni alussa asetin yhdeksi tavoitteekseni lisätä paremman ymmärryksen kautta tietouttani aiheesta. Aineiston keskinäisen vertailun myötä sainkin todeta tavoitteen täyttyneen, sillä aineistosta tekemiäni huomiot alkoivat ristiinvalotuksen aikana linkittyä ajatuksissani osaltaan myös lähdekirjallisuuteen. Tarkastelen tässä luvussa ristiinvalotuksen kautta tekemiäni havaintoja aineistojen yhteneväisyyksistä ja joitakin niihin linkittyneitä poimintoja lähdekirjallisuudesta.

Arvioinnin käsitteet, työkalut ja rajaus löytyvät opetussuunnitelmasta

Haastatteleman opettaja kuvaa opetussuunnitelman antavan yleisesti paitsi käsitteet, myös työkaluja arvioinnin rajaukseen. Opetussuunnitelman arviointikriteerit määrittävätkin arvioitavat asiat ja opetussuunnitelman tavoitteet ja sisältöalueet toimivat paitsi opetuksen, myös arvioinnin rajaamisen tukena.

Opettajan mukaan arviointia helpottaa huolellisesti tehdyt suunnitelmat opetettavista asioista. Suunnitelmat on syytä tehdä etukäteen koskien esimerkiksi tehtäviä ja niiden lukumäärää, niiden sisältöjä ja toteutustapoja myöten. Opetussuunnitelma ottaa kantaa kurssia edeltävän suunnittelun sisältöihin, opetukselle asetettujen tavoitteiden kautta. Niiden käytäntöön soveltaminen esimerkiksi kurssin etukäteissuunnittelussa on kuitenkin juuri opettajan tehtävä. Kurssia edeltävään suunnitteluun linkittyy lähdekirjallisuudesta Päivi Atjosen (2007) ajatus siitä, että suunnittelu muuttaa luonnettaan opettajan kokemuksen karttuessa, vaikka vastuuntuntoinen opettaja hahmottelee etukäteen sekä opetus- että oppimisprosessin kulkua.

Hän pohtii, että periaatteessa opetusta voi suunnitella liikaa, jolloin herkkyys kuunnella oppilaiden tarpeita kärsii. Hän toteaa tämän tapahtuvan kuitenkin harvoin ”ellei kyseessä ole epävarma, vasta uransa alkutaipaleella oleva opettaja” (2007, 68.) Atjosen voi tulkita viittaavan kokemattoman opettajan opetuksen suorittamiseen, tai jo aiemmin siteeraamaani Hubermanin ajatukseen selviytymisestä yhtenä opettajan uran kolmea ensimmäistä vuotta kuvaavana sanana. (Viittasin opinnäytteessäni tähän ajatukseen sivulla 8). Liiallinen suunnittelu tarkoittaa kuitenkin tässä yhteydessä mahdollisesti sitä, että oppilaskeskeisyys kärsii opetuksessa ja tilalle tulee opettajakeskeisyys, opettajan oma tarkkaan harkittu suoritus. Keskustellessani aiheesta ohjaajani *kanssa, hän totesi että tilanteeseen voi valmistautua mutta kohtaamisessa tulee olla avoin. *(ohjaajatapaaminen Mira Kallio-Tavinin kanssa, 31.7.2015).

Opettaja muistuttaa myös että tehtävien suunnittelussa tulee ottaa opetettava ryhmä huomioon paitsi ryhmäkoon myös esimerkiksi ikäkauden puolesta. Myös opetussuunnitelmassa määritellään kuitenkin koulun tehtävän olevan huolehtia että työskentelytavat ja arviointikäytännöt ovat oppilaiden ikäkauteen ja edellytyksiin sopivia (OPS 2014, 280).

Arvioinnin käytännön apuvälineiden hyödyllisyys korostuu uuden opetussuunnitelman myötä

Hiljainen tieto kumpuaa käytännöistä. Konkreettinen esimerkki siitä arvioinnin kohdalla ovat opettajan mainitsevat erilaiset arviointia helpottavat apuvälineet. Haastattelun aikana opettaja mainitsee tällaisiksi välineiksi esimerkiksi erilaiset oppilaiden ja opettajan täyttämät päiväkirjat, niin sähköiset kuin perinteisemmät paperiset sellaiset. Apuvälineiden tarkoitus on helpottaa opettajan pääsemistä takaisin kiinni oppilaan tekemisen prosessiin arviointitilanteessa. Tämä on nähdäkseni tärkeää etenkin siksi, että opettaja voi nojata

arvioidessaan ”todisteisiin” eikä vain omaan muistiin, sillä oppilaita on luokassa usein päälle parikymmentä. Apuvälineiden käyttö opettajan arviointityön helpottamiseksi korostuu uuden opetussuunnitelman myötä.

Korostuminen tulee selväksi tarkastellessa uuden opetussuunnitelman arviointikriteerejä, jotka tulkintani mukaan painottavat ajattelun kehittämistä kuvataiteessa. Tämän lisäksi opettajan tulisi uuden opetussuunnitelman mukaan osata arvioida myös oppilaan työskentelyn tavoitteellisuutta ja tämän pyrkimystä vaikuttamaan ja osallistumaan kuvataiteesta käytävään keskusteluun esimerkiksi kuviensa kautta. Arvioidakseen oppilaan ajattelun kehittymistä, tulee opettajan olla hyvin tietoinen työn lähtökohdista ja prosessin kehityskaaresta eri työvaiheissa. Työn tekemisen prosessin tallentaminen tavalla tai toisella nouseekin tästä syystä tärkeäksi.

Opettaja toteaa haastattelussa että jokaisen tulisi löytää itselleen sopivat arviointivälineet joita voi hyödyntää arviointia tehdessään. Apuvälineiden laajan kirjon ja niiden vaihtoehtoisuuden vuoksi niitä ei opetussuunnitelmassa mainita. Niitä ei mainita varmasti myös siksi, että tällaiset asiat ovat opettajan koulutuksen perusasioita ja käytäntöjä. Samalla ne lukeutuvat omalta osaltaan paitsi hiljaisen tiedon- myös ammattitaidon tai ammatillisten käytäntöjen piiriin. Uskon useimmille olevan arviointia tehdessä selvää että tarvitsee arvioidessaan jonkun muistiinpanovihon, vähintään nimilistan. Mutta muut arvioinnin käytännöt tulee osata rakentaa itse, mikä osoittaa niiden olevan opettajan koulutuksesta nousevaa hiljaista tietoa. Sopivan arviointitavan ja käytännön löytämisen tärkeyttä sivuaa toiselta kantilta myös lähdekirjallisuudesta poimimani Kari Uusikylän (2007) ajatus ohjeiden toimimisesta opetuksen parantamisen yleislääkkeinä tiettyyn pisteeseen asti. Uusikylä toteaa olevan kyseenalaista uskoa nuoren opettajan menestyvän työssään vain tukeutumalla valmiisiin ohjeisiin. Sen sijaan opettajan tulisi harjaantua didaktiseen ja pedagogiseen ajatteluun (2007, 33.) Toisin

sanoen, didaktinen ja pedagoginen ajattelu auttaakin tehtävien suunnittelun ja esimerkiksi arvioinnin järjestämisen kautta myös arvioinnissa.

Opettajan rooli arvosanan antajana päättöarvioinnissa

Eräs seikka joka ristiinvalotuksen kautta havainnollistui, oli arvosanan antamisen haasteellisuus ja siihen liittyvä vastuu, etenkin päättöarvioinnin kohdalla.

Opettaja kuvailee tilanteen jossa oppilas kehittyy huomattavasti kurssin aikana omaan lähtötasoonsa nähden. Mikäli oppilas oppii vielä muita yleisiä asioita kuten vastuunkantoa, avun pyytämistä ja tavoitteellista pyrkimistä kohti parempaa lopputulosta, kertoi opettaja arvioivansa tällöin oppilaan taidot arvosanalla kahdeksan. Hän muistuttaa arvosanan kahdeksan tarkoittavan hyvää osaamista, eli tehtävälle asetettujen tavoitteiden täyttymistä. Opetussuunnitelman perusteissa kuvaillaan tarkasti päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle eli arvosanalle kahdeksan (OPS 2014, 429). Opetussuunnitelmassa määritellään oppilaan saavan sen, mikäli hän osoittaa keskimäärin kriteerien mukaista osaamista (OPS 2014, 428). Tämä näkyy käytännössä haastattelemani opettajan arviointitavassa, jolloin hän pisteyttää jokaisen työn yksitellen, jolloin kurssiarvosana muodostuu niiden keskiarvon perusteella. Haastattelussa opettaja toteaa, että kuvailemansa osaamisen ja ”harppauksenomaisen” kehittymisen omalta lähtötasoltaan voisi merkitä myös kiitettävää tällaisen oppilaan kohdalla. Opetussuunnitelmassa tätä sivutaan toteamalla, että arvosanan kahdeksan ylittävä osaaminen kompensoi arvosanan kahdeksan alittavaa osaamista (OPS 2014, 428). Opettaja muistuttaa vastuusta, joka kiitettävän antamiseen sisältyy. Opettaja toteaa haastattelussa, että kiitettävän antamisesta ei tarvitse potea huonoa omaatuntoa, mikäli sille on hyvät perusteet. Puolestaan, mikäli kiitettävän antaa

väärin perustein, saattaa oppilas joutua huonoon asemaan tämän takia esimerkiksi pyrkiessään päättöarvosanoillaan jatko-opiskelupaikkaan. Tällöin perusteettomasti kiitettävän arvosanan osaamisestaan saanut oppilas on kilpailutilanteessa sellaisten oppilaiden kanssa joiden osaaminen on ollut aidosti kiitettävää. Tällainen perusteettomuus voi olla esimerkki arvioinnille asetetuista validiteetin ja reabiliteetin puuttumisesta tai vääristymisestä.

Arvosanan antamisen kannalta kiinnostava rinnastus on myös käytöksen ja työskentelyn erottaminen arviointitilanteessa. Uudessa opetussuunnitelmassa ajattelun arviointi on tärkeä osa, joten työskentelystä tulee olla tietoinen. Opettaja tuo haastattelussa esiin, että niiden erottamiseen auttaa kokemus ja ”rutiini” jotka kuuluvat hiljaisen tiedon piiriin. Koulutuksemme kautta nousevan hiljaisen tiedon ja esimerkiksi reflektoinnin merkitystä opetustyön kannalta tässä rinnastuksessa korostaa myös se, että kuvataiteen opetussuunnitelma ei juurikaan neuvo opettajaa kyseisessä asiassa. Vuosiluokille 7–9 määriteltyjen yleisten tavoitteiden ja sisältöalueiden, laaja-alaisen osaamisen kohdassa L3 (OPS 2014, 283) määritellään, että oppilaan sosiaalisia taitoja ja tunnetaitojen kehittymistä tulee tukea. Samalla todetaan että ristiriitaisten tunteiden ja ajatusten kohtaamista ja hallintaa käsitellään yhdessä. Opettajan saaman koulutuksen ja ihmistuntemuksen varaan jää kuinka tämä käytännössä tapahtuu, sillä opetussuunnitelman on ymmärrettävästi mahdotonta määritellä tai ohjeistaa näin tilannekohtaisia asioita.

Arvioinnissa tärkeää on monipuolinen palaute ja tasapuolisuus

Opetussuunnitelma määrittelee opintojen aikaisen arvioinnin ja palautteenannon vuorovaikutteiseksi ja oppimista ohjaavaksi. Sen tulisi kannustaa oppilaita työskentelemään tavoitteellisesti sekä yksilönä että ryhmässä. Opetussuunnitelmassa mainitaan

myös oppilaan itsearviointitaidon kehittyminen. Päätösarvioinnin kriteerien, opetuksen tavoitteiden kohdalla mainitaan myös keskusteluun osallistuminen, jolloin töistä keskustellessa oppilas saa myös vertaispalautetta.

Opettaja antaa haastattelun kautta esimerkin tällaisesta arviointi-tilanteesta. Vaikka palaute on tärkeää ja työskentelyä ohjaavaa, ei työskentelyn aikaisen palautteen saisi antaa vaikuttaa kyseisen työn arvioinnissa, mikäli annettu palaute ei vastaa tehtävälle asetettuja kriteerejä. Opettaja antaa esimerkin myös ryhmäpalautteesta jota käyttää menetelmänään. Hän toteaa, että monipuoliset palautteenannon kanavat ovat tärkeitä oppilaille, vaikkeivat ne suoranaisesti opettajaa arviointityössä auttaisikaan. Peruskoulun jälkeisiin opintoihin valmistaminen mainitaan yhdeksi tavoitteeksi opetussuunnitelman useassa kohdassa. Oppilaan valmistaminen jatko-opintoihin tapahtuu tietenkin lähtökohtaisesti laadukkaasti opetuksen kautta, mutta jäin pohtimaan tässä yhteydessä opetussuunnitelman arvioinnin tavoitteeksi määrittelemää arvioinnin kannustavuutta. Opettaja antaa haastattelussa esimerkin siitä, kuinka joskus on vaikeaa antaa arvosana, mikäli oppilas kaikella toiminnallaan osoittaa kiitettävän arvosanan mukaista osaamista, mutta hänen työnsä eivät kehity eivätkä osioita kovin korkeaa tasoa. Tällöinkin arvosana täytyy osata antaa näiden kahden kompromissina.

Tulkintani mukaan opettaja sivusi kannustavuuden ongelmaa numeron antamisen näkökulmasta siten, että vaikka tekisi mieli palkita oppilasta hyvällä numerolla, ei näin saa tehdä. Opettaja tekeekin selvän jaon arvosanalla ”palkitsemisen” ja arvioinnin kannustavuuden välille. Opettajan vastauksista tekemäni tulkinnan mukaan, oppilasta tulee osata kannustaa muuten kuin arvosanojen kautta.

Opetussuunnitelmassa mainitaan numeron kahdeksan ylittävän osaamisen kompensoivan numeron kahdeksan allittavia suorituksia ja toisinpäin. Tämä tarkoittaa tulkintani mukaan juuri opettajan

käyttämää arviointitapaa jota hän haastattelutilanteessa avasi. Hän kertoi arvioivansa jokaisen työn erikseen numeroin, ja lopuksi muodostavansa kurssiarvosanan yksittäisistä töistä annettujen arvosanojen keskiarvon perusteella. Opetussuunnitelma painottaa arvioinnin kohdalla myös sitä, että oppilas oppisi itsekin arvioimaan kehitystarpeitaan ja mahdollisuuksiaan realistisesti. Opettaja kertookin oppilaiden tekevän myös itsearviointia. Tulkintani mukaan, opetussuunnitelma ohjaa opettajaa arvioinnillaan näyttämään esimerkkiä oppilaalle realistisesta tavasta arvioida, jolloin oppilaan on helpompi suhteuttaa myös itsearviointi tiettyihin puitteisiin. Haastattelun kautta opettajan esiin tuoma arviointitapa toimiikin mielestäni hyvänä esimerkkinä oikeudenmukaisesta tavasta arvioida. Opettaja painottaa arvioinnin tasapuolisuuden merkitystä. Oppilaan tulee esimerkiksi korvata poissaolojen aikana tehdyt tehtävät. Tämä tukee opetussuunnitelman määritelmää siitä, että koulun tulee huolehtia oppimäärän suorittamisesta.

Lopuksi

Mimesis on eräs taideteorian ja estetiikan avainkäsitteitä. Aristoteles viittaa mimesikseen, eli jäljittelyyn teoksessaan Runousoppi todeten että ”[...]jäljittely on riippuvainen kolmesta seikasta, nimittäin siitä millaisin välinein, millaisia kohteita ja millä tavalla jäljitellään” (suom. Saarikoski 2007, 3) Kuvataiteella on pitkä mimeettisen taidon historia joka juontaa juurensa ajoista jolloin kuvataide -oppiaine nimettiin vielä kuvaamataidoksi tai vielä sitäkin aiemmin nimellä piirustus. Historian kaiku motorisen taidon korostamisessa näyttäytyy vielä nykyäänkin hyvin arkipäiväisellä tasolla. Olen useiden keskustelujen kautta huomannut että kertoessani opiskelevani kuvataideopettajaksi, ihmisten ensimmäisen kommentin yleensä olevan ”Mä en osaa piirtää” tai käänteisenä ”Sä oot sit varmaan hyvä piirtämään”. Kuvataiteessa taito onkin perinteisesti mielletty juuri piirtämisen tai muun välineen motorisen hallinnan ilmentymäksi. Mutta taito on kuvataiteen kohdalla paljon muutakin.

Opintoihimme kuuluvan, Kasvatuksen historialliset ja filosofiset perusteet –luentosarjan aikana professori ja filosofi Juha Varto avasi Aristoteleen ajatusta taidosta Nikomakhoksen etiikasta puhuessaan. Hän valotti käsitteiden tietäminen, osaaminen ja taitaminen eroja. Hän kuvasi tietämistä olevan se, että osaa selittää asian jollekin toiselle. Osaamisen hän totesi puolestaan olevan joukko ehdollistettuja refleksejä, syvästi itsestään selvää. Taitamisen hän puolestaan määritteli olevan syvästi inhimillistä ja että taitamiseen liittyy taidetun asian periaatteen oivaltaminen. Varto luonnehti osaamisen muuttuvan ymmärryksen myötä taitamiseksi. Taitamisessa tärkeää on siis oivallus. Opettajalla tulee olla alansa taito, jotta voi Varton sanoin ”operationalistaa” eli tehdä asia toiselle ihmiselle opetettavaksi. Toisin sanoen, opettaja opertionalistaa taitonsa kautta opetettavan asian periaatteen toimintaan, ihmisen tasolle.

Opinnäytteeni tavoitteena oli pyrkiä sanallistamaan ja osaltaan erittelemään kuvataiteen arvioinnin haasteita peruskoulun ylemmillä vuosiluokilla. Tavoitteena oli myös lisätä omaa arviointivarmuuttani kuvataiteen kohdalla ja oppia jäsentämään kuvataiteen arviointia paremmin kokonaisuutena, aineistosta tekemiäni tulkintojen ja niiden ristiinvalottamisen avulla. Valmistuvan kuvataideopettajan suurimmaksi haasteeksi nostin epävarmuuden omien arviointitaitojen riittävydestä, sekä kuvataiteen arviointiin liittyvän tulkinnallisuuden. Tietty epävarmuus liittyy opetustyöhön aina ja se mahdollistaa oppilaan tarpeiden huomioimisen opetustilanteissa. Haasteet kuvataideopetuksessa eivät kokonaan katoa kokemuksen myötä, vaan muuttavat ehkä hieman muotoaan. Kuvataideopetus tähtää oppilaan oman ilmaisun löytämiseen ja kehittämiseen. Kuvataiteessa on kyse ilmaisusta, ja ilmaisussa on kyse ajattelun sekä toteutuksen kokonaistuotoksesta. Toisin sanoen, ilmaisu rakentuu prosessista ja sen osista. Opettajalla on tärkeä rooli prosessiin innostamisessa, sen aikana tukena ja ohjaajana.

Kuvataideopetuksen tulee olla käytännönläheistä ja antaa hyvät eväät oppilaan oman ilmaisun rakentumiselle. Käytännönläheisyydellä tarkoitan tässä yhteydessä sitä, että kuvataideopetuksen tulee olla oppilaslähtöistä, sekä sidoksissa paitsi ympäröivään maailmaan, myös oppilaan omaan elämismaailmaan. Kuvataideopetus tähtää oppilaan oman ilmaisun löytämiseen ja kehittämiseen. Kuvataide opettaakin omaa ajattelua, sen prosessointia ja luovaa ongelmanratkaisukykyä enemmän kuin mikään muu oppiaine. Arvioinnin kohteena on oppiminen joka puolestaan on useimmiten prosessin lopputulos.

Oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi, erilaisia oppijoita unohtamatta. Ei siis ole mitenkään yhdentekevää, millainen ajatusprosessi oppilaalla on työtä tehdessä ollut. Etenkin kuvataiteen arvioinnissa, oppilaan läpikäymä prosessi kertoo paljon enemmän oppimisesta kuin vaikkapa pelkän lopputuloksen arviointi.

Tämäkin siitä syystä, että arvioimalla pelkkää lopputulosta, tekemisessään ja motorisissa taidoissaan harjaantuneet erottuisivat arviointikriteereistä riippumatta edukseen, huolimatta ajatuksesta tai prosessista työn takana. Haastatteleman opettaja tiivisti, kuvataiteen arvioinnin haasteeksi työn tekemisen ja työn lopputuloksen välisen suhteen. Tätä suhdetta tavalla tai toisella jokainen kuvataideopettaja tarkastelee arvioidessaan. Arvosanan antaminen on monipuolisista arviointimenetelmistä huolimatta lopuksi opettajan vastuulla. Työn tekemisen ja työn lopputuloksen välisen suhteen arvioimiseen voisikin sanoa kulminoituvan jollain tasolla opettajan ymmärrykseen taidosta ja osaamisesta. Eli miten opettaja tulkitsee opetussuunnitelman arviointikriteerijä esimerkiksi taitavaksi välineen hallinnan tai ajattelun kohdalla.

Esimerkiksi arvosanan kahdeksan kuvataiteen päättöarvioinnissa saadakse tulee oppilaan täyttää keskimäärin osaamiselle määritellyt kriteerit. Opettaja tulkitsee arvioidessaan parhaansa mukaan kuinka opetussuunnitelmaan kirjattu keskimääräinen osaaminen tarkoittaa kunkin oppilaan kohdalla. Nostankin muistutuksena esiin ajatuksen arvioinnin vaikeudesta esimerkiksi silloin, kun oppilas pyrkii kohti kiitettävää arvosanaa mikä näkyy tämän kaikessa toiminnassa mutta tämän työt, eli prosessin lopputulos ei osoita ”vielä kovin korkeaa tasoa”. Tällöin ollaan perimmäisten kysymysten äärellä taidon ja ajattelun vastakkainasettelussa arvioinnin kohdalla. Kuvataideopettajat ovat kuvien tarkastelun ammattilaisia, jolloin tulee voida luottaa siihen että kuvataideopettajat osaavat arvioida työn tason suhteessa työlle sekä opetussuunnitelmassa määriteltäviin kriteereihin. Osaaminen on kuitenkin hiljaisen tiedon ja kokemuksen piiriin lukeutuvaa, jolloin valmistuva kuvataideopettaja on Hubermanin (Atjonen 2002,182) ajatuksen mukaan ensimmäiset kolme vuotta selviytymässä ja vasta löytämässä osaamistaan. Korkea taso on kuitenkin vaikeasti sanallistettavissa vaikka sen merkitys kuvataiteen arvioinnissa on tunnistettavissa. Sanallistamisesta tekee vaikeaa ymmärrettävässä korkean tason tarkoittamaan opettajan

taidekäsitystä tai makua, eli mielipidettä. Toisaalta taas lopputuloksen korkea taso on osa ammattiympäryden vaalimista, oppilaan kannustamista ja ohjaamista kohti parempaa lopputulosta. Hankalan korkean tason määrittelystä tekee myös se, että se mahdollisesti tarkoittaa eri asiaa niin oppilaalle kuin opettajalle. Tällöin tulee tärkeäksi pohtia, kumman korkeaa tasoa kohti on eettistä pyrkiä. Uuden opetussuunnitelman myötä tämän asian kanssa tulevat painimaan monet opettajat.

Tulkintani mukaan uusi opetussuunnitelma painottaa oppilaan kohdalla tämän ajattelun kehittymistä ja oman toimintansa tiedostamista. Uusi opetussuunnitelma ei siis painota korkeaa tasoa, mikäli se ymmärretään vanhakantaisesti vain motorisen taidon ilmentymänä. Erilaiset arvioinnin tukena käytettävät apuvälineet nousevat tärkeiksi arvioitaessa oppilaan ajattelun kehittymistä. Uusi kuvataiteen 7–9 vuosiluokille kohdistettu opetussuunnitelma kuitenkin yhdistää sanan taito kuvalliseen työskentelyyn vain kerran. Tämä suunta ajattelun korostamiseen voi nähdä pitkällä aikavälillä laskevan koulun suorituskeskeisyyttä ja kilpailua ja puolestaan keskittyvän paremmin oppilaaseen yksilönä.

Olin erään opintoihimme kuuluvan harjoittelujakson aikana seuraamassa kuvataidetuntia ja tehtävän yhtenä kriteerinä oli että kuvaan tuli sisällyttää ihminen, sillä ryhmä oli opiskellut ihmisen anatomiaa aiemmin. Eräs oppilas kysyi heti tehtävän alussa opettajalta ”saaks piirtää mangasilmät?”. Kysymys toi hyvin esille oppilaan omien kuvakulttuurien vaikutuksen tämän työskentelyyn ja halun soveltaa näitä kuvakulttuureja omaan työhönsä. Samalla se paljasti myös oppilaan epäilyksen siitä, ettei opettaja välttämättä hyväksy ”mangasilmia” toteutustapana. Toteutuksen hyväksyttäminen opettajalla kysymyksen kautta kertoi tulkintani mukaan myös oppilaan halusta pyrkiä kohti hyvää lopputulosta, mahdollisesti myös arvioinnin näkökulmasta. Tällöin kysymykseen liittyisi oletus siitä, että mikäli opettaja ei pidä ratkaisua hyvänä, saattaisi se

vaikuttaa arviointiin oppilaalle epäedullisella tavalla. Mikäli oppilas ei olisi kysynyt mitään, vaan piirtänyt mangasilmät opettajalta sen kummemmin kysymättä, olisi se saattanut olla riski oppilaan korkean tason ja opettajan korkean tason törmätessä yhteen.

Vastaavasti erään toisen ryhmän tunteja seuratessani kiinnitin huomiota oppilaaseen, joka piirsi identtisen kukkaköynnöksen jokaiseen työhönsä, työn aiheesta riippumatta ja ottamatta kontaktia opettajaan. Opettaja kertoikin että antaa oppilaan piirtää köynnöksen, sillä se on ainoa tapa saada oppilas tarttumaan tehtävän tekoon. Tilanne, jossa oppilas ei kuvataidetunneilla suostu tehtäviä tekemään, on hyvin haastava esimerkiksi arvioinnin kannalta.

Vaikka oppivelvollisuuden näkökulmasta läsnäolot täytyisivät, ei opettajalla ole mitään millä arvioida oppilaan oppimista. Oppilaan elämismaailma ja omat kuvakulttuurit yhdistettynä arviointiin herättää kysymyksen, saako näiden ”mangasilmien” tai ”kukkaköynnösten” käyttämistä kuvallisen ilmaisun keinona opettajana kieltää, kun ne ovat osa opetussuunnitelman määrittämää oppilaan omia kuvakulttuureja? Opettajan tulee arvioidessaan osata tunnistaa, milloin oppilaan oman ilmaisunsa kautta tekemät kuvalliset ratkaisut ovat tarkoituksenmukaisia ja milloin puolestaan toistoa. Myös toisto voi hyvin olla tarkoituksellista. Haastatteleman opettaja oli ratkaissut vastaavanlaisen tilanteen teettämällä erilaisia tehtäviä eri painotuksin, jolloin pystyi perustelemaan miksi toisinaan kuvalliset keinot ovat vapaampia kun taas joskus tarkemmin rajattuja. Oppilaan oman ajattelun, tulkinnan ja opetussuunnitelmassa mainitun tavoitteellisuuden korostuessa arvioinnissa, tämä asia tulee vieläkin haasteellisemmaksi.

Korkean tason tulkinnallisuuden haaste näyttäytyy kuitenkin ehkä parhaiten oppilaiden kysyessä ”ope onks tää valmis?”. Tällöin opettajan tulee osata punnita tarkasti mitä sanoo, sillä työn valmiiksi toteaminen kertoo oppilaille että on saavuttanut työlle asetetut kriteerit. Mikäli opettaja huolimattomasti toteaa työn valmiiksi,

ei oppilas taitojensa kehittyessäkään välttämättä pyri yhtään pidemmälle työssään, sillä taso on riittävä. Toisaalta tässä yhteydessä asiaa voi katsoa myös siltä kantilta, että tuleeko oppilasta vaatia haastamaan itseään jatkuvasti. Etenkin jos kerrankin tässä kilpailuorientoituneessa yhteiskunnassa ”riittävän hyvä” olisi oppilaille itselleen tarpeeksi. Etenkin, mikäli tämän ”korkea taso” täyttyy.

Kysymys paljastaa osaltaan paitsi kysyjän, myös kysymykseen vastaavan opettajan taidekäsitteiden. Tämän ei pitäisi kuitenkaan muodostua ongelmaksi, mikäli opettaja noudattaa paitsi opetussuunnitelman- myös työlle enakkoon asetettamia arviointikriteerejä. Työn valmiiksi tekemiseen voi tulkita liittyvän myös piilo-opetussuunnitelma ajankäytöstä koulussa. Työn tekemiseen käytetään se aika minkä opettaja on sille varannut, eli periaatteessa oppilas uhmaa opettajan suunnittelemaa ajankäyttöä olemalla omasta mielestään nopeasti valmis. Mikäli opettaja ei ole tarkkana, voi hän tulkita arvioinnissa tämän kaltaisen oppimistyylin esimerkiksi ”hutiloimisena” eikä niinkään tavoitteellisenä työskentelynä, vaikka se sitä olisi ollutkin. Ajankäyttö onkin ikuisuuskyseminen töidentekemisen kohdalla kuvataiteessa. On myös oppilaita jotka käyttäisivät aikaa työn tekemiseen enemmän kuin mitä siihen on varattu, tulematta silti vielä omasta mielestään valmiiksi. Molemmissa tapauksissa opettajan tulee osata tasapainoilla erilaisten oppilaiden ja oppimistyylien tulkinnan välillä arvioidessaan. Aristoteleellinen ajatus mimesiksen jakautumisesta kolmeen, eli millaisin välinein, millaisia kohteita ja millä tavalla, voisikin poimia suoraan myös arvioinnin haasteita koskeväksi ryhmittelyksi.

Opinnäytteeni alkupuolella pidin tärkeänä määrittellä tutkimustehtäväksi muotoutuneen virkkeen sanat yksityiskohtaisesti. Se selvensi omia ajatuksiani aiheesta, mutta myös toi tutkielman taustaan vaikuttaneet asiat avoimesti lukijan nähtäville. Tutkimustehtävävirkkeen määrittely auttoi minua myös havainnoimaan ajatteluni kehittymistä ja opinnäyteprosessini aikana. Eräs

aiheenvalintaan vaikuttanut ajatukseni oli, että pidin epäeettisenä selvittää omakohtaista epävarmuuden kokemustani arviointiin liittyen vasta työelämässä. Varmuuteni kasvoi aineistoni tulkinnan kautta. Tietty työn luonteeseen kuuluva epävarmuus ei katoa mihinkään. Se muuttaa muotoaan ja keskittyy kokemuksen kautta eri kysymyksiin, mikäli toimii opettajana vastuullisesti ja osaa olla opetustilanteissa ja yleisesti työssään avoin ja vastaanottavainen. Avoimuus ja vastaanottavaisuus korostuvat nähdäkseni uuden opetussuunnitelman kohdalla.

Opetussuunnitelmien uudistuessa, koulu instituutiona elää hetken välitilassa. Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on hyväksytty 2014, mutta niitä ja niiden pohjalta laadittuja koulukohtaisia opetussuunnitelmia aletaan käytännössä toteuttamaan 2016 syksyllä. Pohdinkin, mitä välitila tarkoittaa oppilaan tai opettajan kohdalla. Periaatteessa, koulujen siirtymäaika uuden opetussuunnitelman käyttöönotossa on tämä pari vuotta kun koulukohtaisia opetussuunnitelmia työstetään. Opettajat voivat tutustua uuteen opetussuunnitelmaan ja pohtia, kuinka se heidän työhönsä tulee vaikuttamaan. Periaatteessa siirtymäaika ei kuitenkaan opetuksessa saa näkyä, sillä esimerkiksi arvioinnin tulee pohjata vanhaan opetussuunnitelmaan siihen päivään asti kun uusi opetussuunnitelma astuu voimaan. Tässä kohtaa mitataankin opettajien ammattitaitoa ja joustavuutta. Uuden opetussuunnitelman käyttöönotto edellyttää vastuuntuntoiselta opettajalta perehtyneisyyttä ja avoimuutta, mutta myös käytännön tahtoa ja kykyä vastaanottaa, soveltaa ja muokata opetustaan uusien kriteerien mukaisiksi. Muutosvastarintaa opettajien keskuudessa kuitenkin esiintyy, viitaten opinnäytteeni alkupuolella avaamaani sosiaalisessa mediassa käytyyn keskusteluun. Vaarana oppilaan kohdalla on joutua epätasa-arvoiseen asemaan verrattuna ikätoverihinsa valtakunnallisesti. Mikäli opettaja ei toteuta voimassa olevaa opetussuunnitelmaa, vaan nojaa vain hiljaiseen tietoon tai uskomuksiinsa arvioinnista, perusopetuksen

opetussuunnitelman perimmäinen ajatus oppilaiden yhdenvertaisesta asemasta ja kohtelussa niin opetuksessa kuin arvioinnissa vääristyy.

Ristiinvalotuksen kohdalla pohdin, että kiinnostavan lisän tutkielmaani olisi tuonut myös vanhojen Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteiden 2004, tarkastelu kuvataiteen arvioinnin näkökulmasta. Aineiston kautta nousi uuden ja vanhan opetussuunnitelman eroavaisuuksia ja tarkastelemalla uuden opetussuunnitelman rinnalla myös vanhaa opetussuunnitelmaa, olisin päässyt paremmin kiinni muutoksen luonteeseen, jonka uusi opetussuunnitelma tuo mukanaan. Rinnastus toimisi yhtenä jatkotutkimuksen aiheena. Mielenkiintoista olisi tutkia, kuinka tämä siirtymävaihe käytännössä tapahtuu uuden ja vanhan Opetussuunnitelman välillä ja mitä kipupisteitä tai pedagogisia voittoja siihen liittyy. Oppilaat jotka ovat olleet seitsemännellä vuosiluokalla 2014 jolloin uusi opetussuunnitelma hyväksyttiin, ovat sen voimaan astumisen aikaan (2016) yhdeksännellä vuosiluokalla. Olisikin mielenkiintoista tietää kuinka heidän osaltaan esimerkiksi arvioinnissa uuden ja vanhan opetussuunnitelman erot vaikuttavat, etenkin kun uusi opetussuunnitelma on hyvin erilainen kuin vanha opetussuunnitelma. Toisaalta tällainen tutkimus olisi vaikeasti tehtävissä, sillä oppiminen ja sen arvioiminen on hyvin yksilöllistä ja tapauskohtaista. Koulutuksen on luonnehdittu olevan hitaasti kääntyvä laiva, jolloin ääritilanteessa haasteena voi olla, että kun viimein koulussa totutaan uuteen opetussuunnitelmaan ja sen ajatukseen opettamisesta ja oppimisesta, uudistetaan opetussuunnitelmaa jälleen.

Arviointivarmuuteni lisääntymisen tavoitteen voin katsoa opinnäytteeni myötä osaltaan täyttyneen. Haastatteluaineiston myötä sain arvokkaita ohjeita kokeneelta kuvataideopettajalta. Haastatteluaineiston keräämistä olisin kuitenkin voinut parantaa tekemällä pohjahaastattelun ennen varsinaista haastattelua. Tällöin pohjahaastattelun analysoinnin jälkeen olisi mahdollista syventää

sitä kautta esille nousseita asioita tarkemmin. OPS 2014 tarkastelu kuvataiteen näkökulmasta puolestaan toimi hyvänä harjoituksena arviointivarmuuttani lisäämään. Neuvot näyttäytyvät odotuksina ja tavoitteina OPS 2014 kohdalla, käytännön asiat arvatenkin haastattelun kautta sekä lähdekirjallisuuden kautta eli koulutukseemme sisällytettynä. Opinnäytteeni vahva aineistolähtöisyys oli tietoinen valinta.

Juha Suorantaa vapaasti lainaten, kasvatukseen kuuluu huoli nuoremmasta sukupolvesta ja maailman tilasta (Kasvatus mediakulttuurissa 2003). Ajatus on ohjannut omaa kasvattajuuteni rakentumista hyvin vahvasti. Henkilökohtaisesti arvostan juuriin menevää, kokonaisvaltaisen ja kokemuksellisen oppimisprosessin mahdollistavaa opetusta. Arvioinnin on osaltaan tuettava tätä. Asioiden kyseenalaistaminen on tärkeää oman ajattelun kehittymisen kannalta ja siksi haluaisin tulevaisuudessa itse antaa oppilaille mahdollisuuden kyseenalaistaa ja opettaa heitä ottamaan vastuuta elämästään oman ajattelunsa kautta. Tällä tavalla saisin liittyä osaksi sitä suurta kasvattajajoukkoa joka toiminnallaan kasvattaa nuorista tiedostavia, itsenäisiä ja vastuullisia kansalaisia. Uusi opetussuunnitelma on nähdäkseni muovaamassa koulua oikeaan suuntaan. Kuvataide opettaa omaa ajattelua, sen prosessointia sekä luovaa ongelmanratkaisukykyä hyvin monipuolisesti. Parhaimmillaan kaikki opetus on tasa-arvoista, mutta silti yksilölliset tarpeet huomioivaa niin käytännön tasolla että sisällöllisesti.

Lähteet

- Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) 2007. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. Toinen korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS- kustannus
- Atjonen, Päivi 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Sähköinen versio: [<https://wiki.uef.fi/pages/viewpage.action?pageId=33656978>]. (luettu: 13.10.2014)
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8.painos. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, Kai & Paavola, Sami 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa *Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 59–82
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2012. 15.–17. painos (1. painos 1997). *Tutki ja Kirjoita*. Helsinki: Tammi
- Huttunen, Laura 2010. Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa Ruusuvoori, Johanna; Nikander, Pirjo & Hyvärinen Matti (toim.) 2010. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 39–63
- Kallio-Tavin, Mira 2014. Suullinen tiedonanto 13.11.2014
- Kallio-Tavin, Mira 2015. Suullinen tiedonanto 31.7.2015

- Pentti, Matteus 2013. *Näkökulmia kuvataiteen aineenopettajan pätevyYTEEN ja kelpoisuuteen*. Taiteen maisterin oppinnäyte. Aalto- yliopiston Taiteen ja suunnittelun korkeakoulu. Taiteen Laitos. Verkkolähde. [<https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/11773?show=full&locale-attribute=fi>]. (luettu: 31.11.2014)
- Raevaara, Martti 1999. *Pedagoginen kritiikki –Kuvataidekurssien ryhmäkritiikki Taideteollisessa korkeakoulussa*. Liseniaatintyö. Taideteollinen korkeakoulu. Kuvataidekasvatuksen osasto.
- Huttunen, Laura 2010. Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa Ruusu vuori, Johanna; Nikander, Pirjo & Hyvärinen Matti (toim.) 2010. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 39–63
- Saarikoski, Pentti (suom.) 2007. Aristoteles, *Runousoppi*. Ensimmäisen kerran Saarikosken suomentamana ilmestynyt 1967. Helsinki: Otava
- Suoranta, Juha 2003. *Kasvatus mediakulttuurissa*. Tampere: Vastapaino.
- Talib, Mirja-Tytti 2008. Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa Toom, Auli; Onnismaa, Jussi & Kajanto, Anneli (toim.) *Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 149–162

- Toom, Auli 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä?
Näkökulmiahiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa
Toom, Auli; Onnismaa, Jussi & Kajanto, Anneli (toim.)
Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki:
Kansanvalistusseura. 33–58
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja
sisällönanalyysi. 1.-2.painos. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi 2002. *Didaktiikan perusteet*. 1.-2.
painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Varto, Juha 2005. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*.
Verkkojulkaisu. [[http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/
varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf)]. (luettu:
30.7.2015)
- Varto, Juha 2010. *Kasvatuksen historialliset ja filosofiset perusteet*
–luentosarja.(Luentomuistiinpanot) Teatterikorkeakoulu:
Helsinki.

Liitteet

Liite 1: Haastattelun teemarunko:

- Koulutus & Työkokemus
- Arviointi koulun arjessa
- Käytännön arviointitilanne (mitä, miten)
- Millaista on hyvä arviointi?
- Arvioinnin apuvälineet?
- Suhtautuminen arviointiin

Liite 2: Litterointimerkinnät:

- O: Haastateltu kuvataideopettaja
- L: Laura (minä haastattelijana)
- Lyhyt tauko (n.1 sekunti) puheessa: -
- Pidempi tauko (n. 2-3 sekuntia) puheessa:--
- Ellipsi [...]