

MUSIIKIN JA KUVATAITEEN ARVIOINNIN KYSYMYKSIÄ

Tarkastelemme tässä artikkelissa musiikin ja kuvataiteen arviointiin liittyvää problematiikkaa. Käsittelemme aihetta sekä tehdyn oppimistulosten arviointiprosessin valossa että myös laajempänä, koulun taideaineiden luonteeseen ja työskentelytapoihin liittyvänä kysymyksenä. Lähestymme musiikin ja kuvataiteen oppimiseen liittyvää arviointia periaatteelliselta, taidepedagogiselta kannalta sekä käytännön koulutyöhön peilaten. Tarkastelemme myös taideaineiden arviointia eri maissa.

Taideaineiden arviointi – päämääränä osaamisen tukeminen

Arviointi kuuluu kiinteästi opetukseen ja oppimiseen. Koulussa opettaja arvioi oppilaitaan ja oppilas saa yleensä jatkuvaa palautetta sanallisesti ja arvosanoin. Viime vuosina oppilaita on ohjattu arvioimaan myös itse omaa oppimistaan. Arvioinnista on tullut myös keskeinen laadun kriteeri ja laatujärjestelmien osa. Arvioinnilla nähdään kolme tehtävää: (1) pyrkiä selvittämään, miten hyvin toiminta vastaa asetettuja tavoitteita ja noudattaa voimassaolevia sääntöjä (2) tuottaa kannustavaa ja toisaalta kriittistä tietoa toiminnan jatkoon kannalta sekä (3) tukea arviointitietoon perustuen niitä toiminnallisia tavoitteita ja menettelytapoja, jotka osoittautuvat tuloksellisimmiksi. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 9, 11.)

Suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan olennaisiin koulutuksen laadun kriteereihin kuuluu pyrkimys koulutuksen tasa-arvoon. Kaikille lapsille ja nuorille halutaan taata korkeatasoinen koulutus heidän asuinpaikastaan ja sosiaalisesta taustastaan riippumatta. Oppiminen taideaineissa merkitsee myös kulttuurisen tasa-arvon toteutumista. Samalla se merkitsee koulun tarjoaman sivistyksen ja oppilaiden kasvun tukemisen monipuolisuutta, jokaisen lapsen ja nuoren oikeutta ilmaisuun ja kulttuurisen osallisuuteen. Tästä näkökulmasta myös taideaineiden arviointi voidaan nähdä keskeisenä koulutuksen kehittämisen välineenä.

Vuonna 1999 voimaan tullut koululainsäädäntö teki koulutuksen arvioinnista lakisääteistä. Lain perusteella kaikkien oppilaitosten tulee itse arvioida toimintaansa ja antaa tietoja arviointia varten opetusministeriön valtuuttamalle arvioijalle (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 17). Vuonna 1996 julkaistun koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallin pohjalta ja sen rinnalle Opetushallitus kehitti oppimistulosten kansallisen arviointijärjestelmän, joka julkaistiin 1998 (mt., 14, 17). Yhtenä osana järjestelmään kuuluu perusopetuksen oppimistulosten arviointi, jossa tarkastellaan oppijan edistymistä ja saavutuksia suhteessa kulloinkin voimassaolevaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Nyt toteutettu musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011) on laatuaan ensimmäinen.

Arvioinnissa on tutkittu sitä, kuinka peruskoulun 9. luokan oppilaat ovat saavuttaneet opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainittuja musiikin, kuvataiteen ja käsityön tavoitteita. Arvioinnin toteuttaminen herättää mielenkiintoisia kysymyksiä sekä oppimistulosten arvioinnin roolista ja haasteista että arvioinnin menetelmistä taideaineissa.

Arvioinnin paikka taidekasvatuksessa

Usein kysytään, onko oppimistuloksien arviointi lainkaan tarpeellista taideaineissa. Asia nähdään vähintäänkin problemaattisena. Taideaineissa arvioinnin on saatettu nähdä joko estävän luovuutta tai kohdistuvan oppilaan persoonallisuuteen tai synnynnäisiksi käsitettyihin kykyihin, joiden arviointi olisi epäoikeudenmukaista. Käsite lahjakkuus on ihmisten mielissä niin erottamaton osa taidetta, että taideaineiden arviointi ymmärretään helposti lahjakkuuden mittaamiseksi. Taiteen ja sen tekemisen arviointia on myös pidetty sillä tavoin subjektiivisena, henkilökohtaisiin mieltymyksiin perustavana, että arviointi sen vuoksi olisi poistettava näistä aineista. Nähdäksemme oppimistulosten arviointi on mielekästä myös musiikissa ja kuvataiteessa, kunhan arvioinnin menetelmiä kehitetään taideaineisiin soveltuviksi. Sen on oltava yhtä läpinäkyvää, luotettavaa ja edustavaa kuin millä tahansa muulla arviointitoiminnan alueella.

Sabol (2004) USA:ssa raportoimassa tutkimuksessa 82 % peruskoulun kuvataiteen opettajista oli sitä mieltä, että oppilaiden oppimista tuli arvioida. Sen sijaan noin kolme viidestä opettajasta oli sitä mieltä, että kuvataideopetukseen sisältyy oppimisen alueita, joita ei voida arvioida. Taideaineiden arvioinnin vaarana onkin, että arvioinnin kautta huomion kohteeksi nousevat ne oppimistulokset ja oppimisen alueet, joita on mahdollista arvioida. Tällöin ne taideaineille ominaiset oppimisen alueet ja kyvyt, joita arvioinnissa ei saada esille, jäävät helposti huomiotta myös opetuksen kehittämisessä. Tällaisia saattavat olla muun muassa ajattelun valmiudet, sosiaaliset taidot, keskittymiskyky, arvostelukyky, suvaitsevaisuus sekä taito ymmärtää syy-seuraus-suhteita ja käsitellä arkipäivän ristiriitatilanteita. Myös arvioinnin subjektiivisuus sekä arviointiperusteiden väljyys tai jopa niiden puuttuminen olivat opettajien mielestä arvioinnin epäkohtia (Sabol 2004).

Toisaalta monet opettajat katsovat (Sabolin 2004 raportoimassa tutkimuksessa kolme neljästä opettajasta), että kuvataideopetuksessa keskeistä oppilaan taiteellista, henkilökohtaista ilmaisuvoimaa voidaan arvioida. Opettajien suhtautumiseen arviointiin vaikuttaa heidän sitoutumisensa opetukselle asetettuihin tavoitteisiin sekä siihen, miten nämä tavoitteet ovat suhteessa heidän omaan taidekasvatukselliseen ajatteluunsa. Opettajat toivat esille arviointia puoltavina tekijöinä muun muassa sen, että arviointi tekee oppilaat tietoisiksi opetuksen tavoitteista ja osoittaa, onko asetetut tavoitteet saavutettu, ja että arviointi motivoi opiskelua ja parantaa työskentelyn tasoa sekä luo uskotavuutta taideaineiden opettamiseen. (Sabol 2004.)

Bamford puolestaan korostaa, että arviointi tuo esille taideaineiden opetuksen vahvuudet kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamisessa. Siten pystytään myös määrittelemään ne keskeiset haasteet, jotka liittyvät taideaineiden opetuksen määrään ja luonteeseen koulussa. (Bamford 2009b, 20.) Hän näkee myös, että arvioinnilla on suotuisia vaikutuksia taideaineiden opetussuunnitelman laatuun. Lisäksi arviointi vahvistaa Bamfordin mukaan taiteen arvostusta osana lasten koulutusta. (Bamford 2009a, 20.)

Taideaineille tyypillisen toiminnan ja kokemuksellisuuden huomioiminen on ensiarvoisen tärkeää taideaineiden arvioinnissa. Keskustelut oppilaiden kanssa, toiminnan observointi, kysymysten ja toivomusten kuuleminen, kertovat kaikki taiteellisen toiminnan laadusta. Laadun todisteet löytyvät arjen toiminnasta (Stake and Schwandt 2006). Arvioinnissa on suunnattava huomio oppilaan kokonaisvaltaiseen kokemukseen (Greene 1995). Luottamus asiantuntevan opettajan arviointikykyyn, käytännölliseen tietämykseen ja kokonaisnäkemykseen tekee käytännön tilanteisiin liittyvästä arvioinnista laadukasta. Arvioinnin laatu syntyy ihmisten kohtaamisessa, kun reflektoidaan toimintaa. Mutta laadukkaan arvioinnin kehittyminen on mahdollista vasta sitten, kun tämän toiminnan piirteistä tullaan tietoisiksi. Erityisesti taideaineiden arvioinnissa on pantava merkille, että toiminta ei ole sama kuin tuote. Toiminta on aina sidoksissa ihmisten tekemiin tilannekohtaisiin tulkintoihin asioista ja arvoista. (Stake & Munson 2008.)

Arviointi koulun taideaineissa toteutuu monilla muillakin tavoilla kuin todistusarvosanoin. Oppilaat saavat tunneilla palautetta opettajalta. Toisaalta opettaja saa jatkuvaa palautetta opetuksen vaikutuksista oppilaiden toiminnassa. Taideaineissa toteutuukin mainiosti se, että lähes joka tunnilla tehdään näkyväksi sitä, mitä tunnilla on käsitelty: Kuvat ja musisointi kertovat, opittiinko, ja kuinka paljon opetus kosketti ja miten opittua osattiin soveltaa kunkin oppijan omiin tavoitteisiin pääsemiseksi.

Taideopetuksessa laadun arvioinnin tulisi olla tarpeeksi kattavaa, mutta ei liian laajaa. Laadun määrittelyssä laadun merkitys helposti yksinkertaistuu. (Stake & Munson 2008.) Elliot Eisnerin (1997) mukaan kuitenkin juuri laadun määrittelyn monipuolisuus on edellytys laadukkaalle opettamiselle ja oppimiselle. Taideaineissa arvioinnin tulee kohdistua paitsi oppimistuloksiin, myös työskentelyn prosesseihin (mm. Beattie 2006). Taideaineiden arvioinnissa olisikin suuntauduttava kohti laadullista, kokemuksellista ja kontekstisidonnaista arviointia (Stake & Munson 2008). Kokemukselliskonstruktivistisessä oppimisenäkökulmässä on luonteenomaista nähdä oppimista-pahtuma sekä oppijan kehittämissuunnitelmassa että vuorovaikutustapahtumana oppijan ja ympäristön välillä. Konstruktivistisen oppimisenäkökulman mukaan arviointi on osa oppimisprosessia, tapahtuahan oppiminen aina jotenkin aiemman opitun, havaitun ja koetun pohjalta. Taiteen oppimisessa kokemuksellisuus on luonteenomaista. Kokemuksellinen oppiminen tarkoittaa kuitenkin paitsi itse kokemista, myös niiden kokemusten reflektointia ja jakamista (Kolb 1984, Räsänen 1997, 35–48).

Prosessin arvioinnin ja oppilaiden itsearvioinnin merkityksen kasvaessa on sekä meillä että muualla kehitetty portfolioarviointia. Esimerkiksi Hollannissa portfolioarviointia on kehitetty voimallisesti lukiokoulutuksen näyttönä kuvataiteessa. Portfolioarviointi on vakiintunut suomalaisessa lukiokoulutuksessa lukiodiplomien kehittämisen myötä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa meillä ei mainita taideaineiden kohdalla erikseen portfolioa opiskelun tai arvioinnin välineenä. Itsearviointi ja portfolioarviointi tulevat kuitenkin monissa opetussuunnitelman perusteiden kohdissa suuremmin tai epäsuoremmin esille (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004).

Itsearviointi pyrkii sitomaan koulussa oppilaan omat oppimiskokemukset laajemmaksi oppimisen jatkumoksi. Taideopetuksessa itsearvioinnin tulee sitoutua taiteellisen toiminnan luonteeseen. Sen tulee olla monipuolista, tekijän omista intentioista lähtevää eikä sen aina tarvitse olla sanallista, vielä harvemmin numeroin tapahtuvaa arviointia. Seuranta-arvioinnissa oppilaan itsearviointi toteutettiin valmiin kaavakkeen avulla, jossa oli tilaa sekä numeroarvioinnille että vapaisiin vastauksiin. Taideopetuksen tilanteissa, jossa ei ole seuranta-arvioinnin tapaan tarvetta tilastointiin, itsearvioinnin tavat voivat olla monipuolisia ja pitkäjänteisiä.

Mitä arvioidaan, kun arvioidaan taiteellista ja musiikillista osaamista?

Edelleenkin lähes jokaisella ihmisellä lienee aika pysyvä käsitys siitä, osaako piirtää tai laulaa vai ei. Kuvataiteen ja musiikin tunnilla toimii vahvasti oppilaiden välinen osaamisen ja työskentelyn vertaaminen ja arvottaminen, ja usein juuri tästä lähtökohdasta. Ilmiö näkyi, kun tutkittiin lukiolaisia kuvataidetunnilla laadullisin menetelmin (Laitinen 2004). Samaa ilmiötä käsittelee myös Koivurova peruskoulun 7. luokkalaisia tarkastelevassa väitöstutkimuksessaan. Oppilaat tuovat omalla tavallaan arvioinnin tarkasteluun oman näkökulmansa: ihailun, kateuden ja itsetunnon kysymykset (Koivurova 2009). Tämä oppilaiden keskinäinen arvioiminen voi olla myönteistä ja opetta-vaista, mutta se ei ole lähtökohtaisesti sen enempää luotettavaa, tasapuolista, läpinäkyvää kuin kannustavaakaan arviointitoimintaa. Juuri arvioinnin perusteiden läpinäkyväksi tekeminen koulu yhteisössä, oppilaille ja heidän vanhemmilleen voi parhaimmillaan edistää sekä oppimista että arvioinnin mielekkyyttä. Osaako piirtää tai laulaa on marginaalinen kysymys sen rinnalla, mitä oppilas oppii audiovisuaalisesta kulttuurista, kasvaako hänen ymmärryksensä taiteesta ja musiikista ja niiden tekemisestä, ja löytääkö hän ajatuksilleen uusia ilmaisemisen tapoja.

Taideopetuksessa vaatimus taitojen kehittymisestä on vakavasti otettava ja relevantti. Se on taideopetuksen ydinasiaa. Soittamisen, laulamisen, musiikin teknologian tai piirtämisen, valokuvaamisen, keramiikan työstämisen tai kuvan käsittelyn taidot eivät kuitenkaan ole mikään erillinen, muusta kulttuurisesta toiminnasta ja ymmärtämisestä irrallaan oleva asia. Nyky-yhteiskunnassa ja tulevaisuudessa tarvitaan visuaalisia

ja musiikkiin liittyviä taitoja, joita osataan käyttää erilaisissa toimintaympäristöissä. Kuvallinen ja musiikillinen toimija, oli hän sitten kulttuurin yleisöä tai alan ammattilainen, toimii kuva- ja äänivirrassa, jossa edellytetään myös muiden kuvien, musiikkien ja ilmaisujen huomaamista ja ymmärtämistä. Kuvallisten ja musiikin taitojen kehittyminen yhdessä musiikin ja taiteen ymmärtämisen ja kulttuurisen sivistyksen kanssa muodostavat taideopetuksen ytimen, johon myös arvioinnin tulee kohdistua.

Taiteessa arviointi sitoutuu myös vallalla oleviin taidekäsitteisiin. Mitä taidetta ja milaista musiikkia pidetään hyvänä, arvokkaana, arvostettavana? Mihin taiteessa pyritään? Mikä on taiteen tehtävä yhteiskunnassa ja yksilön elämässä? Postmodernina aikanamme musiikin, kuvataiteen ja audiovisuaalisen kulttuurin rooli on toisenlainen kuin modernina aikana tai vielä varhemmin. Myös taideoppiaineiden substanssi on muuttunut ajan mukana: niiden ymmärretään käsittelevän laajasti koko visuaalista ja auditiivista kulttuuria. Tämä näkyy meillä voimassa olevissa yleissivistävän koulutuksen opetussuunnitelma-ajattelussa. Kansainvälisesti postmodernin kulttuurin asettamat haasteet taideopetuksen kehittämiseksi ovat nousseet selvästi keskusteluun viime vuosina (Swift & Steers 2006, 17–25; Soep 2004, 580).

Postmodernismi on myös murtanut aitoja taiteen ja jokapäiväisten kokemusten sekä korkeakulttuurin ja populaarikulttuurin väliltä, suunnaten huomion ihmisten ja asioiden väliin suhteisiin, sosiaaliseen ja yksilössä tapahtuvaan muutokseen, merkityksiin ja kätkeytyneiden merkitysten tunnistamiseen. Keskiöön on asetettu yksilöllisesti, henkilökohtaisesti ja emotionaalisesti koettu taide-elämys. Koulun musiikinopetuksessa tämä on näkynyt siirtymisenä historiallisesti oikeutettujen ja kanonisoitujen oppisisältöjen tarkastelusta oppilaan henkilökohtaisen musiikkisuhteen rakentamiseen ja oppilaan koettuun kokemuksen huomioimiseen musiikin käytännöissä. Kuvataideopetuksessa on korostunut yhä voimallisemmin pyrkimys vahvistaa oppilaan visuaalisen kulttuurin laajaa tuntemusta samalla kun yhteisölliset ja tapahtumaluonteiset taiteen muodot ovat murtaneet yksilöllisen ”taulun tekijän” ihannetta.

Nyky-yhteiskunnassa sekä nuorempi tai varttuneempi kansalainen että muusikko, taiteilija ja suunnittelija ovat keskellä runsasta visuaalista ja auditiivista viestintää, kuvien ja musiikin virrassa. Toimiakseen tässä yhteiskunnassa kaikki tarvitsevat yhteistä kuvallista ja musiikillista kieltä. Musiikkikappale, esitys, taideteos, esine tai visuaalinen suunnitelma ei ole pelkästään yksittäisen muusikko-, taiteilija- tai suunnittelijajeron luomistuote, vaan osa jatkumoa, johon kietoutuvat yhteiskunnassa, mediassa ja ihmisten välisessä kanssakäymisessä sekä tuotannossa vaikuttavat asiat. Arvioinnin päämäärät, kohteet ja menetelmät asettuvatkin tällaisessa tilanteessa toisin kuin menneinä aikoina tai toisenlaisissa yhteiskunnallisissa ja kulttuurissa yhteyksissä – tai menneitten aikojen koulussa.

Taideaineiden arviointikäytäntöjä eri maissa

Käytännöllisesti katsoen kaikissa Euroopan maissa oppilaita arvioidaan taideaineissa sekä formaalisti että summatiivisesti (Arts and Cultural Education at School in Europe 2009, 51). Useimmissa maissa käytetään numeroarviointia peruskoulun yläluokilla ja sanallista arviointia alaluokilla. Yleensä nämä eivät vaikuta oppilaan etenemiseen luokalta toiselle tai jatko-opintoihin pääsyyn. Tavallisimmin arvioinnista ovat vastuussa taideaineiden opettajat, harvemmin koulujen rehtorit tai kouluhallinto. Useimmiten arvioinnin menetelmät riippuvat opettajasta. Arviointi perustuu joko oppilaiden itsearviointeihin, vertaisarviointeihin tai opettajan antamiin arviointeihin, riippuen siitä, mitä on tarkoitus arvioida: taidetietoutta, taiteellista prosessia vai tuotosta. (mt. 16, 51.)

Tarkkoja kriteerejä taideaineiden arvioinnissa käytetään Euroopan maissa Suomen lisäksi vain Isossa-Britanniassa, Tanskassa, Bulgariassa, Romaniassa ja Sloveniassa (Arts and Cultural Education at School in Europe 2009, 52). Kriteeriperustan nähdään olevan keskeinen osa arvioinnin vastuullisuutta (Rayment ja Britton 2007, 41). Useissa maissa on kuitenkin luotu järjestelmiä, joiden avulla voidaan tunnistaa taiteellisesti erityislahjakkaita oppilaita ja tarjota heille taipumustensa mukaista opetusta. Useasti esimerkiksi kilpailujen avulla pyritään löytämään lahjakkaita oppilaita ja siten tukemaan heidän taitojensa kehittymistä. (Arts and Cultural Education at School in Europe 2009, 59–60.)

Lähes jokaisessa Euroopan maassa oppilaita arvioidaan kansallisten kokeiden avulla peruskoulun aikana, mutta useimmiten taideaineet eivät kuulu tämän arvioinnin piiriin. Poikkeuksia tästä on vain Irlannissa, Maltalla ja Skotlannissa. Irlannissa ja Skotlannissa taideaineiden arviointi koskettaa vain niitä oppilaita, jotka valitsevat näitä oppiaineita valinnaisaineiksi. Testit sisältävät sekä kynä- ja paperitehtäviä että omia taiteellisia projekteja, jotka tehdään valtakunnallisesti annettujen aiheiden mukaan. Musiikin arviointiin sisältyy lisäksi toimintaan liittyvä arviointi. Maltalla arvioidaan yläasteikäisten oppilaiden osaamista kuvataiteessa joka lukuvuosi. Nämä arviointitehtävät käsittävät kuitenkin vain maalauksen ja piirustuksen aluetta. Oppilaan on tehtävä itse kuva ja havainnoitava annettua kuvaa. Vain Kreikassa, Irlannissa ja Isossa-Britanniassa tarkastajat tai kouluhallinto arvioivat taideaineiden opetuksen tasoa. (Arts and Cultural Education at School in Europe 2009, 60–62.)

Taide- ja taitoaineissa on tehty varsin vähän kansallisia arviointeja, ja kansainvälisiä, PISA-tutkimuksiin verrattavia arviointeja ei yhtäkään. Ruotsissa on tehty kaksi musiikkia ja kuvataidetta koskevaa arviointia, joiden fokuksessa olivat opetuksen taustalla olevat tekijät. Niissä ei tuotettu tietoa oppimistuloksista, vaan esimerkiksi opetuksen käytänteistä sekä opettajien ja oppilaiden näkemyksistä ja tavoitteista kuvataiteen ja musiikin opiskelussa (Sandberg & al. 2003, 22–23; Marner & al. 2003, 109). Nyt Suomessa tehdyssä seuranta-arvioinnissa näiden arviointien kysymyksenasettelusta on omaksuttu piirteitä musiikin, kuvataiteen ja käsityön opettajakyselyyn sekä oppilaiden asennekyselyyn

Yhdysvalloissa toteutettiin vuonna 1997 taideaineiden laaja kansallinen arviointi (National Assessment of Educational Progress, NAEP). Siinä oppilas saattoi valita, minkä taideaineen arviointiin hän halusi osallistua. Tehtävät laadittiin tiedostaen, että toiset oppilaat eivät olleet juuri lainkaan opiskelleet kyseistä taideainetta ja toiset taas olivat saaneet opetusta hyvinkin runsaasti. (Persky 2004, 608.) Kuvataiteen arvioinnissa oli tehtävä, jossa oli tarkasteltava ja analysoitava taidekuvaa. Saman taidekuvan pohjalta tehtiin kaksi- tai kolmiulotteinen työ.

Arvioinnissa opetussuunnitelman merkitys arvioinnin lähtökohtana ei ollut niin keskeinen kuin nyt Suomessa toteutetussa musiikin ja kuvataiteen arvioinnissa. Seuranta-arvioinnin idea maassamme on ollut nimenomaan opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen mittaaminen. NAEP:n toteuttamassa arvioinnissa arviointikriteerit oli määriteltä tarkasti. Suomalainen arviointi muistutti tätä arviointia musiikin ja kuvataiteen tuottamistehtävien tarkasti ilmaistujen arviointikriteerien osalta. (mt., 610–615.)

Taideaineiden arviointi suomalaisessa kouluissa

Kouluinstituutiossa arviointi toimii koulun rakenteita, roolia ja valtaa ylläpitävänä voimana. Arviointi on koulussa aina sitoutunut koko koulukulttuuriin, sen julkilausutuihin ja implisiittisiin päämääriin ja käytänteisiin. Oppimisen ja opettamisen, opetussuunnitelman, oppilaiden ja opettajien keskinäisten roolien sekä koulun ja yhteiskunnan välisen vuorovaikutuksen yhteydet arviointiin ovat kiinteät. Arvopohja, jolle koulu rakentuu, vaikuttaa näihin kaikkiin. Mitä kaikkea arvioidaan, keitä arvioidaan, onko arviointi julkista ja läpinäkyvää, vertaillaanko oppilaita, opetusryhmiä, opettajia tai kouluja keskenään, annetaanko numeroarvioita? Voiko arvioinnin perusteita tai koko arviointia kyseenalaistaa? Ketkä määrittelevät arviointia? Mitä vaikutuksia arvioinnilla on oppilaisiin tai kouluun? Miten kansalliset ja kansainväliset arvioinnit ohjaavat koulun kehitystä ja vaikuttavat kunkin oppilaan ja opettajan toimintaan opetustilanteissa?

Suomalaisessa koulujärjestelmässä arvioinnilla on pitkät perinteet ja melko pysyvä, julkisesti määriteltä asema. Peruskoulun päättöarviointi määrittelee oppilaan mahdollisuuksia jatko-opintoihin ja työelämään. Yleissivistävän koulun päätteeksi ylioppilastutkinto sekä määrittelee kunkin oppijan mahdollisuuksia tulevaisuudessa että antaa mahdollisuuksia laittaa lukiot tulosten mukaisen järjestykseen. PISA -tutkimusten tulosten avulla suomalainen koulujärjestelmä asettuu osaksi kansainvälistä /ylikansallista koulutuksen arvioinnin järjestelmää.

Arvioinnin tavat vaikuttavat muuttuvan melko hitaasti, vaikka uusia opetussuunnitelmia, -menetelmiä ja innovaatioita tulee koulumaailmaan jatkuvasti. Toisaalta näyttää siltä, että arviointi määrittelee usein opetusta ja oppimisen tavoitteita. Se, mikä katsotaan merkittäväksi arvioinnin kohteeksi koulun päättövaiheissa kansallisesti tai kansainvälisesti, määrittelee voimakkaasti sitä, mikä koetaan tärkeäksi oppia ja opettaa kaikkien kouluvuosien aikana. Mitä ei arvioida, jää koulussa yhä marginaalisempaan asemaan.

Oppilaiden arviointi toteutetaan perusopetuksessa musiikissa ja kuvataiteessa numeroarviointina viimeistään 7. luokalla, jolloin tavallisimmin kaikille yhteinen opiskelu päättyy näissä oppiaineissa. Arvosanat vaikuttavat keskiasteen ammatilliseen koulutukseen pyrittäessä ja rajatapauksissa myös lukioon pyrittäessä. Valinnaisaineina musiikin ja kuvataiteen arvosanat vaikuttavat vielä painotetusti ammattikouluihin pyrittäessä.

Kuvataiteen ja musiikin opettajat ovat antaneet peruskoulussa hyviä arvosanoja. Oppimistulosten seuranta-arvioinnin mukaan oppilaiden ilmoittamat musiikin ja kuvataiteen 7. luokan todistusarvosanat olivat varsin korkeita: tyttöjen arvosanojen keskiarvo oli molemmissa aineissa peräti 8,6 ja poikien kuvataiteessa 7,8 ja musiikissa 7,9. Oppilaiden osaaminen ei kuitenkaan seuranta-arvioinnissa osoittautunut hyväksi. Vaikuttaa siltä, että opettajat ovat hyviä arvosanoja antamalla pyrkineet kannustamaan oppilaita näissä aineissa. Kannustaminen onkin yksi arvioinnin lähtökohta oppimisen tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet (2004) määrittelee jokaiselle oppiaineelle hyvän osaamisen kriteerit opetuksen nivelkohdissa ja perusopetuksen päättövaiheessa. Kriteerit on rakennettu suoraan oppiaineen määriteltyjen tavoitteiden ja sisältöjen pohjalle. Näistä kriteereistä kouluissa sitten rakennetaan perusteet oppilaiden arvioinnille jokaisella luokka-asteella.

Tästä huolimatta arvosanojen antamisessa opettajalla on melko vapaat kädet. Opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjen hyvän osaamisen kriteerien ja paikallisesti tai koulukohtaisesti laadittujen arviointiohjeiden lisäksi opettajalla on tukenaan lähinnä ammattitaitonsa. Mitään tarkempia kriteereitä ei ole yksilöity. Valtakunnallisia testejä tai arviointeja ei musiikissa ja kuvataiteessa ole tehty ennen nyt kyseessä olevaa oppimistulosten seuranta-arviointia. Osa opettajista ei ole saanut alan koulutusta: Noin kolmasosa seuranta-arviointiin osuneiden koulujen musiikin opettajista ja neljäsosa kuvataiteen opettajista oli vailla muodollista kelpoisuutta tehtäväänsä. Anttilan (2010) raportoimassa tutkimuksessa osa peruskoulun oppilaista koki, että musiikin arvioinnin kriteerit vaihtelivat eri kouluissa ja jopa saman koulun oppilaiden välillä. Oppilaat eivät myöskään aina olleet tietoisia arvioinnin kriteereistä (emt.). Tätä taustaa vasten voidaan kysyä, toimiiko arvosanojen antaminen sillä tavalla kuin sen kuuluisi.

Musiikin ja kuvataiteen seuranta-arvioinnin kokemuksia

Musiikin ja kuvataiteen oppimistulosten arvioinnissa pyrittiin mittaamaan sitä, kuinka opetussuunnitelman perusteissa asetettuja tavoitteita oli saavutettu. Useamman tuhannen oppilaan arvioimisen tuli olla sitoutunutta taideaineiden oppimisen tavoitteisiin ja toteutettavissa eri kouluissa. Myös taideaineiden arvioinnissa kynä- ja pape-ritehtävien käyttö katsottiin tarpeelliseksi: Aineiston oli oltava sellaisessa muodossa, että sitä voitiin käsitellä tilastollisesti. Tilastollisten menetelmien käyttäminen asetti

kuitenkin rajoituksia arvioinnin monimuotoisuudelle. Arvioinnissa työkalut olivat osin samantyyppisiä, joita jo vuosia on käytetty matematiikan, äidinkielen, luonnontieteiden ja vieraiden kielten oppimistulosten arvioinneissa. Näillä on pyritty osoittamaan osaamisen tasoa. Muiden oppiaineiden oppimistulosten valtakunnallisissa seuranta-arvioinneissa käytetyn formaatin soveltaminen taideaineiden oppimistulosten arviointiin ei ollut ongelmatonta.

Yhdessä seuranta-arvioinnissa voidaan tutkia oppilaiden osaamista vain joillakin osaamisen alueilla. Jotkut opettajat kirjoittivat arviointiin liittyneessä kyselyssä, että kynä- ja paperitehtävissä arviointiin liiaksi oppilaiden tietoja taiteesta ja musiikista. Etenkin arviointiin osallistuneet musiikinopettajat kommentoivat, että kynä- ja paperitehtävät eivät heidän mielestään sopineet mittaamaan musiikin keskeisintä osaamista opetuksen painottuessa musisointiin. Kynä- ja paperitehtävissä keskitytään helposti tietämistä koskeviin kysymyksiin. Samaa kynä- ja paperitehtäviin liittyvää ongelmaa on käsitelty myös Persky esitellessään NAEP:n Yhdysvalloissa toteuttamaa taideaineiden arviointia (Persky 2004, 615).

Toisaalta tämä musiikkikulttuurista, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista tietäminen on myös opetussuunnitelman perusteissa selkeästi painottuvaa asiaa, oman musiikillisen ja kuvallisen tekemisen lisäksi. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan “musiikin opetuksessa 5.–9. luokilla jäsennetään musiikillista maailmaa ja musiikillisia kokemuksia sekä opitaan käyttämään musiikin käsitteitä ja merkintöjä musiikin kuuntelun ja musisoinnin yhteydessä” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 231) Kuvataiteessa vastaavasti “kehitetään oppilaan taiteen ja taidehistorian tuntemusta sekä kuvantulkintataitoja kuvallisten tehtävien avulla” (mt., 236). Musiikin ja kuvataiteen tunneilla tyypillisesti kulttuurinen tietous niveltyy oppilaiden toiminnallisiin tehtäviin. Mutta käykö niin, että oppilas ei sitten omaksukaan näitä kulttuurisia tietoja työskentelynsä ohessa? Kysymys on laaja ja liittyy laajemmin taideaineiden kehittämisen kysymyksiin. Missä on tietämisen ja kokemisen paikka? Ja ennen kaikkea: Miten säilyttää taideaineiden kokemuksellinen luonne samalla kun huolehditaan laajojen kulttuuristen sisältöjen oppimisesta?

Kynä- ja paperitehtävien muoto asetti haasteita arvioinnin luotettavalle, opetussuunnitelman perusteista lähtevälle toteutumiselle musiikissa ja kuvataiteessa. Sanallisesti esitettyjen tehtävien ymmärtämisen ongelmat saattoivat haitata joidenkin oppilaiden osaamisen esille tulemistä. Yhdeksäsluokkalaisten kyseessä ollen on kuitenkin nähtävä, että selkeää yleiskieltä olevat tehtävät antoivat mahdollisuuden osaamisen esittämiseen luotettavalla tasolla. Kynä- ja paperitehtävien suorittamistilanne ei luonut oppilaille samankaltaista tuntua tekemisestä, kuin on luonteenomaista musiikin tai kuvan tekemiselle taideaineiden tunneilla. Musiikin tehtävissä toiminnallisuutta pyrittiin tuomaan tilanteeseen kuuntelunäytteiden ja musiikilliseen toimintaan liittyvien tehtävien avulla. Kuuntelutehtävien kyllä/ei-vastausvaihtoehdot eivät kuitenkaan mahdollistaneet sellaisten perusteltujen näkemysten esittämistä, joiden kautta olisi ollut mahdollista arvioida havaintojen tekemisen prosessia, kuten Leena Hyvönen

tämän julkaisun artikkelissaan toteaa. Kuvataiteen arvioinnissa piirtämistehtävissä oppilaat saattoivat konkreettisesti, ilman sanoja ratkaista tehtävän. Useimpiin kuvataiteen tehtäviin liittyi kuvia, joita tarkastelemalla tehtäviin vastattiin.

Kysymysten laadinnassa oli lisäksi ainekohtaiset haasteensa. Musiikin opetussuunnitelman sisällöllinen laajuus tarkoitti sitä, että koko ikäluokan yhtenäistä musiikin sisällön tuntemusta ei voitu edes olettaa olevan olemassa. Kysymysten asettelussa oli luotettava kokeneiden opettajien näkemyksiin. Kynä- ja paperitehtävien muodon tuli puolestaan olla sellainen, että tehtävien arvioinnissa ei jäänyt tulkinnanvaraa. Vaikka tehtävien ja odotettujen vastausten tuli olla riittävän eksakteja ja yksiselitteisiä, kuvataiteissa moni tehtävä rakennettiin niin, että tehtävän suorittamisessa oli mahdollisuuksia vastaajan omiin ratkaisuihin ja tulkintoihin. Oppilaan oman näkemyksen kehittyminen ja vahvistuminen onkin keskeisellä sijalla kuvataiteen tavoitteissa.

Musiikin ja kuvan tekemiseen liittyvien käsitteiden hallinnan tason voidaan katsoa heijastavan myös sitä, kuinka oppilaat osaavat niitä taitoja, joita toiminnassa tarvitaan: käsitteiden hallinta kehittyi opetuksessa tekemisen kautta. Kuvan tekemisen prosessien ymmärtämistä arvioivissa tehtävissä oppilaat saivat esille osaamistaan. Kuvan tulkintaa edellyttävät tehtävät oli rakennettu niin, että oppilas saattoi tuoda esille osaamisensa kuvan tarkastelijoina. Musiikin tehtävissä opetussuunnitelman perusteista nousevaa tavoitetta omakohtaisen musiikkisuhteen muodostumisesta arvioitiin avoimilla kirjoitustehtävillä.

Avoimet tehtävät, sekä kirjoitus- että piirustustyötä vaativat tehtävät edellyttivät opettajan arviointikriteerien tarkkaa määrittelyä, opettajien arviointityötä ja tehtävien sensorointia. Opettajille annetut ohjeet eivät koskaan voi tyhjentävästi edustaa kaikkia oppilaiden esittämiä tehtävien ratkaisutapoja. Siksi opettajat saattoivat ottaa yhteyttä arvioinnin järjestäjiin pulmakysymyksissä. Vain muutamia tällaisia kyselyjä tuli. Opettajien ja sensorien arvioinnit kuvataiteen ja musiikin tuottamistehtävissä samojen arviointikriteerien pohjalta eivät poikenneet merkittävämmiin kuin muissakaan oppiaineissa.

Taideaineissa oppimisen kokemus ja musiikin ja kuvan tekemisen prosessit ovat olennaisia. Niiden arviointia varten kehiteltiin musiikin ja kuvataiteen arviointiin soveltuvat tuottamistehtävät. Oppilaille kerrottiin etukäteen tuottamistehtävien arvioinnin kohteet: mitä tehtävissä haluttiin arvioida. Tuottamistehtävien arviointia varten myös opettajille oli annettu arvioinnin kohteet ja niihin liittyvä hyvin tarkat arviointikriteerit. Kuvataiteen tehtävässä arvioinnin kohteita olivat sarjakuvailmaisun käyttö, kuvailmaisun käyttö, ideoiden omaperäisyys sekä viestin välittyminen. Musiikissa arvioinnin kohteita olivat oppilaan soittotaito, kyky laulaa rytmisesti oikein ja melodialinjan suuntaisesti, musiikillinen kekseliäisyys, kyky osallistua yhteissoittoon sekä kyky ymmärtää merkintöjä ja käyttää käsitteitä. Tämän lisäksi molemmissa oppiaineissa arvioitiin työskentelytaitoja ja itsearviointin taitoja. Arviointikriteereissä oli määritelty kullekin arvioinnin kohteelle edellytetyt osaamisen tasot kouluarvosanoihin.

Kuvataiteen tuottamistehtävässä oli olennaista, että se mahdollisti kokonaisen, vaikkakin lyhyen kuvan tekemisen prosessin arvioinnin. Yksittäinen, irrallinen kuvan tekemisen taito ei olisi ollut arvioinnin kohteena riittävä. Tärkeää oli, että oppilaan osaamista arvioitiin hänen omiin intentioihinsa liittyen ja tilanteessa, joka salli oppilaiden keskinäisen ja oppilaiden ja opettajan välisen vuorovaikutuksen. Arvioinnin sosiokulttuurista luonnetta ja sitä, että arviointilanteessa on mielekästä simuloida taidetunnilla toteutuneita käytänteitä painotettiin myös yhdysvaltalaisessa taideaineiden arvioinnissa (Persky 2004, 608; Soep 2004, 580–581). Vaikka musiikin tuottamistehtävässä arvioitiin oppilaan yksilöllistä osaamista, tehtävät tehtiin ryhmässä musisoiden. Toiminnan kontekstin huomioiminen onkin arvioinnissa keskeinen lähtökohta.

Arvioinnista opetussuunnitelmaan

Arviointi voidaan määritellä asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välisen suhteen vertaamiseksi (Jakku-Sihvonen 2001, 22). Oppimistulosten arvioinnissa oppilaiden tuloksia verrataan opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Tämä puolestaan antaa eväitä opetussuunnitelmatyölle. Ensinäkemältä johtopäätökset taideaineiden seuranta-arvioinnista ovat yksiselitteisiä: tulee vahvistaa oppilaiden osaamista kauttaaltaan mutta etenkin heidän kulttuurista osaamistaan sekä musiikin ja kuvataiteen tuntemustaan.

Musiikin kynä- ja paperitehtävien tulosten pohjalta voidaan esittää, että opetuksen sisältöä ja tavoitteita tulisi tarkentaa ja selkeyttää. Mitä on yleissivistys musiikissa tänä päivänä? Mitä perusopetuksessa itse asiassa pitäisi opettaa musiikista? Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) musiikinopetuksen sisällöt ja tavoitteet ovat toimintakeskeisiä: keskeistä on musisointi, kuuntelu sekä musiikillinen keksintä ja ilmaisu. Tavoitteeksi on asetettu, että oppilas “rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin” ja että oppilas ymmärtää musiikin olevan “erilaista eri aikoina, eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa” (mt., 232). Tarkemmat valinnat etenkin koskien muusikin tyyllilajeja, musiikin tuntemusta ja kulttuurista osaamista on haluttu jättää yksittäisille opettajille, jotka tekevät valintansa ammattitaitonsa ja kiinnostuksensa sekä tarjolla olevan oppimateriaalin pohjalta. Opetussuunnitelman väljyys mahdollistaa sen, että ammattitaitoinen opettaja pystyy opetuksessaan hyödyntämään vahvuusalueitaan. Samalla se merkitsee myös sitä, että oppilaille opetetaan eri asioita. Kun osa opettajista kuitenkin on vailla kelpoisuutta tehtävänsä, oppilaiden tasa-arvoinen oikeus hyvään musiikin opetukseen vaarantuu.

Toisaalta ongelmana on se, kuinka perusteellisesti ja monipuolisesti opettajat toteuttavat ja kykenevät toteuttamaan opetussuunnitelmaa. Kuvataiteessa joidenkin osa-alueiden, kuten median ja taiteentuntemuksen opettamisessa ja oppimisessa havaittiin suuria eroja eri opettajien ja oppilaiden välillä. Oppimistulosten arvioinnissa kävi ilmi, että suuri osa oppilaista ei ollut omaksunut opetussuunnitelmassa jo alaluokilla keskeisiä kuvataiteen ja musiikin tavoitteita. Musiikin ja kuvataiteen tunneista ylivoimaisesti

suurin osa on alaluokkien aikana, jolloin luokanopettaja opettaa tavallisimmin näitä aineita. Luokanopettajalle on haasteellista opettaa opetussuunnitelman mukaisesti kuvataidetta ja musiikkia, koska heidän peruskoulutuksessaan näitä opintoja on niin vähän, että niiden varassa ei voi hallita näiden oppiaineiden laajoja sisältöjä. Opetussuunnitelman kehittäminen onkin monisyinen ja laaja tehtävä, joka liittyy kiinteästi myös opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen.

Ennen suoraviivaisten johtopäätösten tekemistä seuranta-arvioinnin tuloksista opetussuunnitelmatyöhön tulisi miettiä, mitä taideaineiden osaamisen ja toiminnan keskeisiä alueita tämä arviointi ei saavuttanut ja miten nämä alueet tulevat huomioiduksi tulevassa opetussuunnitelmatyössä. Kun arviointi nähdään osaksi oppimista ja koulun koko toimintaa, se sitoutuu kiinteästi siihen, mikä on oppimisen tavoite. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määrittelemä perusopetuksen tehtävä on antaa oppilaalle mahdollisuuksia monipuoliseen kasvuun ja itsetunnon kehittymiseen. Tehtävänä on myös tukea oppilaan kulttuurista identiteettiä sekä siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 12). Oppilaan kokonaisvaltaista kasvua koskevat tavoitteet ovat yhtä tärkeitä kuin oppiainekohdittaiset tavoitteet. Onko taideaineiden opiskelu edistänyt suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä? Ovatko taiteellisen ilmaisun tai yhteisötoiminnan kokemukset avanneet oman itseyden ja identiteetin löytämistä, vahvistaneet itsetuntoa, edistäneet sosiaalista joustavuutta tai kanavoineet tunteiden ilmaisua ja siten tukeneet oppilaan kokonaisvaltaista kasvua? Vaikeasti arvioitavat oppimisen alueet ja perusopetuksen keskeiset tehtävät on voitava arvottaa niin tärkeiksi, että näitä asioita ei voida väheksyä koulun kehittämisessä missään oppiaineessa.

Lähteet

- Anttila, M. 2010. *Problems with school music in Finland*. British Journal of Music Education 27(3), 241–253.
- Arts and Cultural Education at School in Europe 2009*. European Commission. Education, Audivisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). Brussels.
- Bamford, A. 2009a. *An Introduction to Arts and Cultural education. Unpublished paper commissioned by Creativity, Culture and Education (CCE)*. The report formed the basis of the recommendations adopted by the EU's Open Method of Co-ordination group on the synergies between culture and education in June 2009.
- Bamford, A. 2009b. *The Wow factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Second edition. Münster: Waxmann.
- Bastian, H. G. 2000. *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundhochschulen*. Mainz: Schott Musik International
- Beattie, D. K. 2006. *Evaluation in art education*. Keynote address. NYSATA Conference, Rochester, N.Y.
- Greene, M. 1995. *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eisner, E. 1997. *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. Arviointi2/2001. Opetushallitus. Luettavissa: http://www.oph.fi/download/115515_johdatus_koulutuksen_uudistuvaan_arviointikulttuuriin.pdf
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: Experience as source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M.-L. 2011. *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Marner, A, Örtegren, H. & Segerholm, C. 2005. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. (NU-03). Bild. Ämnesrapport till rapport 253. Stockholm: Enlander Gotab.
- Persky, H. 2004. The NAEP Art Assessment: Pushing the Boundaries of Large-Scale Performance Assessment. Teoksessa: Eisner, E.W. & Day, M.D. *Handbook of Research and Policy in Art Education*. National Art Education Association. Mahwah, New Jersey: Lawrence Elbaum Associates Publishers, 607–635.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus: Helsinki.
- Rayment, T. & Britton, B. 2007. *The Assessment of GCSE Art: Criterion-referencing and cognitive abilities*. Teoksessa: Rayment, T. (ed.) *The Problem of Assessment in Art & Design*. Readings in Art & Design Education, Volume 4. Bristol: Intellect Books, 41–48.
- Räsänen, M. 1997. *Building bridges. Experiential Art Understanding: A work of art as means of understanding and constructing self*. Helsinki: University of Art and Design.
- Sabol, F. R. 2004. *The Assessment Context: Part One*. Arts Education Policy Review 105(3), 3–9.

- Sandberg, R., Heiling, G. & Modin, C. 2005. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. (NU-03). Musik. Ämnesrapport till rapport 253. Stockholm: Enlander Gotab.
- Soep, E. 2004. Assessment and Visua Arts Education. Teoksessa: Eisner, E.W. & Day, M.D. *Handbook of Research and Policy in Art Education*. National Art Education Association. Lawrence Elbaum Associates, Publishers. Mahwah: New Jersey, 579-583.
- Stake, R. & Munson, A. 2008. *Qualitative assessment in arts education*. Arts Education Policy Review 109(6), 13-21.
- Stake, R. E. & Schwandt, T. A. 2006. On discerning quality in evaluation. Teoksessa I. F. Shaw, J. C. Greene & M. M. Mark (toim.) *Handbook of evaluation: Policies programs and practices*. Newbury Park, CA: Sage, 404–418.
- Swift, J. & Steers, J. 2006. A Manifesto for Art in Schools. Teoksessa: Hardy, T. (ed.) *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays*. Bristol. UK: Intellect