




UNIVERSITY  
OF TAMPERE

This document has been downloaded from  
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201510012325>

Author(s): Sieppi, Helena; Karppelin, Sonja; Mäkinen, Heini; Ryhänen, Johanna  
Title: Monilukutaito kuvataiteessa  
Main work: Monilukutaito kaikki kaikessa  
Editor(s): Kaartinen, Tapani  
Year: 2015  
Pages: 178-199  
ISBN: 978-951-44-9847-3  
Publisher: Tampereen yliopiston normaalikoulu  
Item Type: Article in Compiled Work  
Language: fi  
URN: URN:NBN:fi:uta-201510012325

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

*Helena Sieppi*  
*Sonja Karppelin, Heini Mäkinen & Johanna Ryhänen*

## MONILUKUTAITO KUVATAITEESSA

Tulevan opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa on uutena käsitteenä laaja-alainen osaaminen, jonka yhtenä osaamiskokonaisuutena on monilukutaito. Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten viestien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään. Monilukutaito on kykyä hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla. Laaja-alaiseen osaamiseen liittyy myös tavoite ajattelun ja oppimaan oppimisen taidoista. Opetussuunnitelman luonnoksessa todetaan, että tutkiva ja luova työskentelyote, yhdessä tekeminen sekä mahdollisuus syventymiseen edistävät ajattelua ja oppimisen kehittymistä. (OPH 2014, 14, 16.)

Opetussuunnitelmassa korostetaan oppijan roolia toimijana ja todetaan, että myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo, luova toiminta, yhteistyö ja vuorovaikutus edistävät oppimista. Koulussa tulee järjestää aikaa oppilaiden kysymyksille, keskustelulle, ideoille, ongelmanratkaisulle sekä konkreettiselle tekemiselle. (Halinen & Jääskeläinen, 2015, 23.)

Kuvataiteen opetussuunnitelmaluonnoksen mukaan oppiaineen tehtävänä on ohjata oppilaita tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurista

todellisuutta taiteen keinoin. Kuvia tuottamalla ja tulkitsemalla vahvistetaan oppilaan identiteetin rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä. Kuvataiteen sisältökokonaisuuksia ovat visuaalinen havaitseminen ja ajattelu, kuvallinen tuottaminen, visuaalisen kulttuurin tulkinta sekä esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen. (emt. 48–49.)

Näihin kahteen Nekalan normaalikoulussa toteutettuun kuvataidetta painottaviin projekteihin osallistui kolme opiskelijaa, jotka tulevat saamaan pätevyiden sekä luokan- että kuvataideopettajiksi ja kaikilla heillä oli tavoitteena syventyä johonkin kuvataiteen sisältöalueeseen. Sonjan Karppelin opetti jakson aikana neljää luokkaa (5–6) ja hän halusi keskittyä kriittiseen mediakasvatukseen, erityisesti mainontaan, piilomainontaan sekä vastamainontaan. Heini Mäkinen ja Johanna Ryhänen saivat opetettavakseen opetuskokonaisuuden, jossa keskeisenä tavoitteena oli keskittyä muinaisiin korkeakulttuureihin (Egypti) sekä integroida opetusta äidinkielen ja kuvataiteen opetukseen. Tavoitteena oli luoda opetuskokonaisuus, jossa opetuksen lähtökohtana ovat erilaiset kuvat.

Aloitimme näiden projektien suunnittelun yhteistyössä tutkimalla tulevan opetussuunnitelman perusteita, etsimällä monilukutaitoon liittyviä käsitteitä sekä tulkitsemalla erityisesti tulevaa kuvataiteen opetussuunnitelmaa, visuaalista kulttuuria, visuaalista monilukutaitoa, kriittistä mediakasvatusta sekä opetuksen eheyttämistä. Aluksi pyrimme avaamaan näitä käsitteitä sekä esittelemme Räsänen (2013) kehrittelemän visuaalisen kulttuurin monilukumallin. Artikkelin teoriaosuus ja johtopäätökset on kirjoitettu yhdessä ohjaavan lehtorin ja opiskelijoiden kanssa. Projekti 1 on Sonjan kuvaus mediakasvatuksesta ja Projekti 2 on Heinin ja Johannan kuvaus integroidusta oppimiskokonaisuudesta.

## Visuaalinen kulttuuri

Aikaamme pidetään äärimmäisen visuaalisena, sillä erilaiset näköhavaintoon perustuvat viestintä- ja mediateknologiat ovat levinneet kaikkeen inhimilliseen toimintaan kuluneen vuosisadan aikana. Kuvakulttuurin merkitys on tullut aiempaa näkyvämmäksi ja vaikutusvaltaisemmaksi ihmisten arjessa. Visuaalinen kulttuuri on lasten ja nuorten populaarikulttuurin ytimessä, sillä se vetoaa tunteisiin, saa aikaan voimakkaita kokemuksia, välittää informaatiota ja on myös tärkeä keskustelun ja tiedon kohde. (Herkman 2007, 63, 69.) Herkman (2007) näkee visuaalisuudessa useita osa-alueita, joista visuaalinen ympäristö sisältää luonto- ja kulttuuriympäristön. Mediakuvastoihin kuuluvat lehdistö, televisio, internet, mainonta ja elokuva sekä muihin kuvastoihin taide, oma tuotanto, valokuvat, tuotepakkaukset, kortit ja julisteet. Muotoiluun liittyvät käyttöesineet ja design, ulkonäköön ja pukeutumiseen kampaukset, ehostus ja vaatetus. Non-verbaalinen viestintä sisältää ilmeet, eleet, painotukset ja asennot. (Herkman 2007, 71.)

Nyky-yhteiskunnassa tulisi ymmärtää, millaisten historiallisten käytäntöjen ja ajattelumallien varaan kuvakulttuurimme on rakentunut ja mitkä ovat ne arvot, ajattelumallit, tekniikat ja tiedollis-esteettiset olettamukset, jotka ohjaavat kuvien tuottamista ja tulkintaa (Seppä 2012, 12). Oleellista on nähdä, millä tavoin erilaiset mediat esittävät ja tuottavat todellisuutta, millaisin välinein ja kenen näkökulmasta. Ihmiset kykenevät kommunikoimaan keskenään, kun heillä on yhteisiä käsitteitä ja näin maailmaa voidaan tulkita suunnilleen samalla tavalla ja välittää merkityksiä toisille kielen, merkkijärjestelmien, eleiden, piirrosten ja maalausten välityksellä. (Seppänen 2005, 73, 85.)

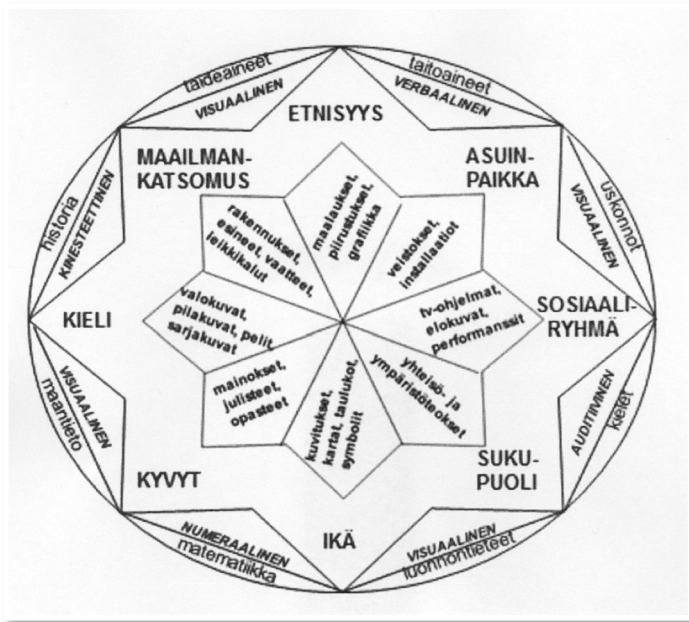
Kun puhutaan visuaalisesta kulttuurista, tarkoitetaan siirtymistä pelkän kuvan tarkastelusta visuaalisen kulttuurin tuotantoon, leviytykseen ja kulutukseen. Kuva on kuitenkin aivan erityisessä roolissa visuaalisessa kulttuurissa. (Herkman 2007, 64.)

## Visuaalinen monilukutaito

Visuaalinen lukutaito käsittää Herkmanin (2007) mukaan neljä eri aluetta. Ensimmäiseksi siihen kuuluu tekninen lukutaito, johon liittyy tietous visuaalisen kulttuurin historiasta ja tekniikoista sekä kuvaviestintäteknologian käyttötaito. Toiseksi visuaalinen lukutaito sisältää kulttuurisen lukutaidon, jonka avulla ymmärrämme kulttuurisesti koodattuja viestejä myös kuvista. Kolmanneksi siihen kuuluu kriittinen lukutaito, jonka myötä pystytään jäsentämään visuaalista kulttuuria kriittisesti ja tunnistamaan kuvista mm. yhteiskunnallisia ja taloudellisia intressejä. Neljänneksi se käsittää toiminnallisen lukutaidon, joka tarkoittaa taitoa käyttää visuaalisen kulttuurin tuotteita ja tekniikoita omaksi hyödyksi, yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen ja solidaarisuuden edistämiseen. (Herkman 2007, 74.)

Räsänen (2013) kehittelemässä visuaalisen kulttuurin monilukumallin keskellä ovat erilaiset kuvat, ohjelmat, pelit, rakennukset jne. Pääideana on se, että tarkasteltava kuva tai esine kytetään oppilaan elämismaailmaan vertailemalla tekijän ja kokijan kulttuureja. Kullakin yksilöllä on oma mikrokulttuurinsa, joka muuttuu koko ajan ja johon vaikuttavat hänen etninen taustansa, asuinpaikkansa, maailmankatsomus, kieli, sosiaalinen asema, ikä, sukupuoli ja kyvyt. Kuvien tulkinta on multimodaalista ja näin se liittyy verbaalisiin, auditiivisiin, kinesteettisiin ja numeraalisiin merkitysjärjestelmiin. Monilukumalli integroituu koulun eri oppiaineisiin: taideaineet, taitoaineet, uskonnot, kielet, luonnontieteet, matematiikkaa, maantieto ja historia. Oleellista on oppi havaitsemaan, tulkitsemaan, ymmärtämään ja arvostamaan erilaisten kulttuuristen ryhmien kuvallisia viestejä. (Räsänen 2013, 272–273.)

Visuaalisen kuvanlukutaidon opettamisessa oleellisia ovat mitäkysymysten ohella miten-kysymykset; esim. miten kuva on tehty, käsitelty tai esitetty? Kuvien tekeminen ja tulkinta on yksilöllistä, kulttuurista ja tiedonhankinta vuorovaikutuksellista. Kuvaa ei kuitenkaan voi tulkita miten tahansa, vaan se edellyttää, että opettaja tarjoaa oppilaille erilaisia toimintamalleja, esittää kysymyksiä ja vastaesi-



Kuvio 1. Visuaalisen kulttuurin monilukumalli (Räsänen 2013, 273)

merkkejä. Oppilaat ovat omassa kehitysvaiheissaan, edustavat erilaisia oppimistyylejä sekä tekevät ja tulkitsevat kuvia aiemmin kohtaamiensa kuvien ja ajatusten pohjalta. (Räsänen 2008, 214–215, 217.)

### Kriittinen mediakasvatus

Hyvä medialukutaito antaa oppilaille avaimia ymmärtää ja suhtautua kriittisesti siihen maailmaan ja kulttuuriin, jossa elämme. Oleellista opetuksessa on elämyksellisyys, kokemuksellisuus ja se, että oppiminen tapahtuu käytännön tasolla, toiminnan kautta. Medialukutaidon edistämisen keskiössä ovat aikuiset, jotka voivat ohjata ja tukea tätä taitoa. (OPM, 2013.)

Kulttuurimme on pitkälti markkinoitunut ja elämme kulutuskeskeisessä yhteiskunnassa. Kriittinen kasvatus toimii vastavoimana

tälle yhteiskunnassamme vallitsevalle tilanteelle. Se on nostanut esiin myös median ja populäärikulttuurin kasvatusvaikutukset, joilla saattaa olla suurempi merkitys kuin koulun tarjoamalla kasvatuksella, koska ne vetoavat tunne- ja kokemusperäiseen oppimiseen. Tämän vuoksi alati medioituvassa yhteiskunnassamme, ja mediakulttuurin ollessa yhä keskeisemmässä asemassa nykynuorten elämässä, tarvitsemme kipeästi kriittistä medialukutaitoa. (Herkman 2007, 9—10, 39.) Kriittiseen medialukutaitoon kuuluu taito käyttää erilaisia laitteita ja taito suodattaa ja arvioida vastaanotettua informaatiota. Sen avulla pystytään arvioimaan mediasisältöjä kriittisesti ja paljastamaan niiden taustalla olevia tarkoituksia esim. sukupuolirooleista, muista kulttuureista, lapsista, vallasta tai väkivallasta. (Niemi & Multisilta 2014, 59.)

Lapset viihtyvät median parissa koko ajan entistä enemmän, jolloin he myös kohtaavat valtavan kuvien tulvan päivittäin. Mutta kuten Laitinen (2006) toteaa, kuvan katsominen ei ole sama asia kuin sen ymmärtäminen. Usein voimme törmätä siihen virheelliseen käsitykseen, että lapset ja nuoret olisivat erittäin kyvykkäitä kuvamedian käsittelijöitä. Kuvan ymmärtäminen vaatii kuitenkin kuvan kieliopin tuntemista. (Laitinen 2006, 200.)

Pienempiä lapsia tulee suojata median haitallisilta vaikutuksilta rajoittamalla median parissa käytettyä aikaa ja käytön kohteita. Lapsen vanhetessa ja teknologisten taitojen karttuessa on kuitenkin mahdollista torjua kaikkea haitallista kuvastoa, jonka lapsi saattaa kohdata. Kun suojeleva kasvatusta menettää merkitystään, on aika ottaa mediakasvatuksesta esille kriittiseen kasvatukseen liittyvät kysymyksenasettelut. Kriittinen kasvatusta voi toimia myönteisen minäkuvan rakentumisessa, kun lapsen oma elämänhallinta ja toiminnallisuus lisääntyvät murrosiässä. Se auttaa myös ymmärtämään solidaarisuutta, tasa-arvoa ja toisen kunnioitusta yleisemmälläkin tasolla. (Herkman 2007, 11—12.)

Koulun tehtävänä kriittisenä mediakasvattajana on varmistaa, että oppilaalla on riittävät tekniset taidot viestintäteknologian käyttämiseen sekä antaa välineitä median ja populäärikulttuurin tuotteiden syvälistämiseen ja jäsentämiseen. Tavoitteena on herättää

oppilaan halu pohtia median roolia yhteiskunnallisten valtasuhteiden kannalta ja herättää halukuutta osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnallisiin asioihin. (Herkman 2007, 58—59.)

## Opetuksen eheyttäminen

Suunnitteilla olevan opetussuunnitelman luonnoksessa opetuksen eheyttäminen nähdään tärkeänä osana perusopetuksen yhtenäisyyttä tukevana toimintakulttuurina. Eheyttämisen tavoitteena on auttaa oppilaita ymmärtämään opiskeltavien asioiden välisiä suhteita ja keskinäisiä riippuvuuksia. Se auttaa oppilaita yhdistämään eri tiedonalojen tietoja ja taitoja sekä jäsentämään niitä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kokonaisuuksien tarkastelu ja tiedonaloja yhdistelevät, tutkivat työskentelyjaksot auttavat oppilaita soveltamaan tietojaan ja tuottavat kokemuksia osallistumisesta tiedon yhteisölliseen rakentamiseen. Tällaisten monialaisten oppimiskokonaisuuksien toivotaan lisäävän osallisuuden tunnetta, merkityksellisyyttä ja toimintaa erilaisissa ryhmissä. (OPS 2014, 14, 25.) Eheyttäminen voidaan nähdä sekä opetuksen sisältöä että työtapoja koskevana pedagogisena lähestymistapana (Halinen & Jääskeläinen, 2015, 25).

Niemen ja Multisillan (2014) mukaan oppimisessa kokonaisuuksien muodostuminen on oppilaan elämän kannalta merkitsevää, sillä niiden avulla voidaan jäsentää monimutkaista maailmaa. Erilaiset uudet apuvälineet, työkalut ja keinot antavat käyttäjilleen uusia mahdollisuuksia oppia ja toimia. Niiden avulla voidaan löytää itsestä uusia puolia ja kokeilla esimerkiksi musiikin, tekstien, kuvallisten ja visuaalisten elementtien yhdistämistä. Idean tai tiedon sisäistäminen syvenee, kun sitä pohtii ja suunnittelee piirroksin, kuvin, kirjoittaen tai videoiden avulla. Lisäksi yhdessä jakaminen on usein ratkaisevaa, sillä silloin voidaan antaa tilaa erilaiselle luovuudelle. (Niemi & Multisilta 2014, 17, 19.)

Goren (2007) mukaan opetuksen älyllistä laatua parannetaan niin, että korostetaan kommunikaatiotaitoja ja metakieltä ja irrallisten



faktatietojen sijaan opetetaan kokonaisuuksia ja käsitteitä, pyritään ongelmakeskeisyyteen ja tiedon soveltamiseen. Oppilaiden sitouttamista työskentelyyn lisätään valitsemalla aineistoa mielenkiinnon pohjalta, asetetaan oppimiselle selkeät laadun kriteerit, korkeat odotukset, tuetaan riskinottoa ja pyritään ulkoisesta kontrollista oppilaan oma-aloitteisuuteen ja autonomiaan. Merkityksellisyttä lisätään antamalla oppilaille mahdollisuuksia tuoda omia kokemuksia ja tietämystä kouluun, laajennetaan opiskelua koulun ulkopuolelle autenttisiin ja todellisiin tehtäviin, joissa korostuu mm. narratiivisuus ja kulttuurinen tietämys. (Gore 2007, 17, 29.)

## Projektikuvaus 1 Mainosten maailma tutuksi

*Sonja Karppelin*

Otin opetukseni aiheeksi kuvat nykymediassa keskittyen mainosten maailmaan ja käsittelin aihetta kuvataiteen ja mediakasvatuksen näkökulmasta. Seuraavaksi kuvailen projektini kulkua, kohtaamiani ongelmia ja niitä ajatuksia, joita projektin edetessä heräsi. Esittelen myös millaisia töitä ja tehtäviä oppilaat tekivät projektin aikana.

Peilaan näitä ajatuksia kirjallisuuteen ja pohdin samalla omaa opettajuuttani ja harjoittamiani käytäntöjä. Kriittiseen mediakasvatukseen liittyvät teoreettiset viittaukseni ovat useiden vuosien takaisia, mutta katson, että ne liittyvät oleellisesti omaan projektiini. Oletan, että seuraavat kriittiseen mediakasvatukseen liittyvät tutkimukset ja teoriat liittyvät mm. oppilaiden sosiaalisen median käyttöön ja siellä lisääntyvään mainontaan. Näihin asioihin emme tässä projektissa keskittyneet.

### Projektin kulku

Projektin aluksi oppilaat perustivat pareittain tai ryhmissä yrityksen, jolle keksittiin nimi, yritysala, tuote ja tuotteelle mainoskampanja.

Mainoskampanjaan kuului yrityksen logon, tuotepakkauksen ja mainosjulisteiden suunnittelu, toteutus sekä mainospuheen keksiminen tuotteelle. Kaikki työn osa-alueet sai toteuttaa ryhmän valitsemalla tavalla ja tekniikalla. Oppilaille oli mahdollisuus käyttää

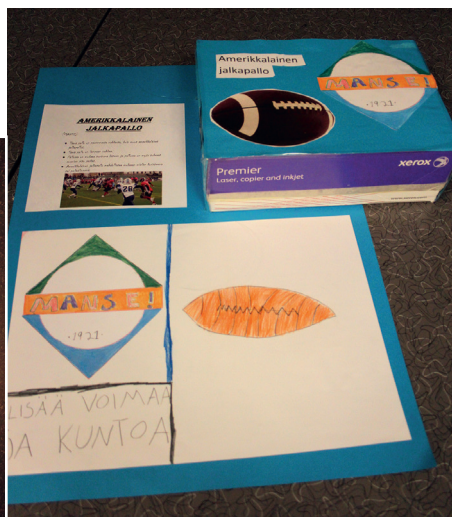
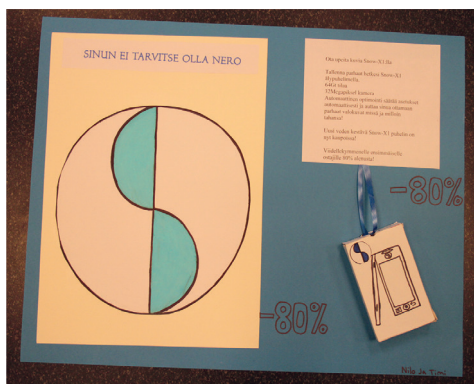
koko projektin ajan koulun tietokoneita sekä omia mobiililaitteita tiedon hankintaan ja ideointiin. Tässä vaiheessa käsiteltiin myös niitä eettisiä ja moraalisia kysymyksiä, jotka liittyvät toisten luomien kuvien ja tekstien käyttöön.

Käytin opetuksessani jokaisen tunnin aikana mainoskuvia, joita analysoitiin mm. seuraavien kysymysten avulla; kuka kuvan on tehnyt, kenelle se on suunnattu, mitä mainonnan keinoja kuvassa on käytetty, miten kuva vaikuttaa teihin, liittyykö kuvaan piilomainontaa. Huomasin, että kun kuva herätti oppilaissa jonkinlaisia tunteita, esimerkiksi naurua, hämmennystä tai kauhistusta, syntyi myös paljon keskustelua. Opetustuokioiden aikana syntyi kriittistä ja analyttistä keskustelua ja vaikutti siltä, että oppilaat ymmärsivät, mitä mainontaan liittyy ja millä tavoin sillä yritetään meihin vaikuttaa. Monet oppilaat pääsivät pohdinnassaan hyvinkin syvälle.

Herkmanin (2007) mukaan kriittisessä mediakasvatuksessa haasteena on oppilaan motivointi ja se, että opetus voi kuulostaa oppilaan mielestä pelkältä valistukselta. Sen vuoksi on tärkeää, että lähtökohdaksi otetaan oppilaan oma kokemusmaailma. Näin oppilaan omaa mediakulttuurista kiinnostusta pystytään käyttämään välineenä yhteiskunnallisten kysymysten käsittelyssä. (Herkman 2007, 50–51.) Kuitenkin, kuten Herkmankin (2007, 47) toteaa, konkreettisin tapa käsitellä kriittistä mediakasvatusta opetuksessa on tarkastella erilaisia mediatuotteita ja paras tapa tutustuttaa oppilas mediatuotantoon, on omakohtainen, kokemuksellinen tekeminen.

Nykypäivänä sekä kuvataiteen opetukseen että mediakasvatukseen liittyy oppilaan ja opettajan rooli median ja kuvan äärellä. Kummassakin tapauksessa pitää tehdä valintoja ja omia ratkaisuja niin oppilaan omiin kuin myös median tuotoksiin liittyen. Valinnat koskevat niin ilmaisullisia, teknisiä, esteettisiä kuin eettisiä aspekteja. (Laitinen 2006, 209–210.)

Kuvat 1. ja 2. Mainoksia ja logoja



## Oppiminen ja sen arviointi

Savan (1997) mukaan oppimisessa on kyse sekä ihmisen sisäisistä että ulkoisesti näyttäytyvistä ilmiöistä. Siihen sisältyy sekä oppimisen prosessi että sen tuottama tulos. Oppimisessa ajatellaan yleisesti tapahtuvan ainakin kolmentyyppistä muutosta. Ensiksi voi tapahtua määrällistä muutosta, jolloin oppijan osaaminen lisääntyy määrällisesti ja oppija osaa ja tietää enemmän. Toiseksi voi tapahtua laadullista muuttumista, jolloin oppija on pystynyt syventämään tietoaan aikaisemmin oppimastaan korkeatasoisemmaksi. Kolmanneksi voi tapahtua rakenteellisia mielen muutoksia, jolloin oppija luo oppimisprosessin kautta opittaviin asioihin persoonallisia merkityssuhteita. Tuolloin oppija saa syventyvää ja laajenevaa näkökulmaa todellisuuteen ja pystyy muuntamaan ne esimerkiksi taiteellisen materiaalin muotoon. (Sava 1997, 257–258.)

Taideopetuksessa keskeistä on kokemuksellinen oppiminen ja ilmaisun vapaus. Laitisen mukaan toisaalta pitäisi myös paneutua siihen, miten oppilaat saataisiin paremmin ymmärtämään oppineensa

sen, minkä ovat oppineet. Samalla pitäisi kuitenkin säilyttää nautinto kuvien tekemiseen ja oikeus omiin luoviin ratkaisuihin. (Laitinen 2006, 205.)

Arviointi on olennainen tuki koulun tehtävälle ja oppilaiden oppimiselle. Kuvataiteen arvioinnissa kohtaamme kuitenkin haasteen. Miten voidaan arvioida sellaista, joka liikkuu ihmisen herkimillä ja emotionaalisesti koskettavimmilla alueilla? Kuinka tietoisia ja kiinnostuneita arvioijat eli tässä tilanteessa opettajat ovat omasta subjektiivisuudestaan ja sen vaikutuksesta arviointiprosessiin? (Sava 1997, 253–254.)

Mainoskampanjatöitä arvioidessani otin huomioon karkeasti kolme osa-aluetta: työn tekninen toteutus, luovuus ja yhteistyötaidot. Lopullinen arviointi koostui kolmen eri osapuolen arvioista: opettajan arviointi, itsearviointi ja vertaisarviointi. Kuten Savakin (1997) toteaa, kokonaisvaltainen taiteellinen oppiminen edellyttää oman ilmaisullisen työskentelyn lisäksi vastaanottoa ja näiden kahden välistä jatkuvaa vuorovaikutusta. Tämänkaltaisen toiminnan aikana tekijä saa uusia ideoita, pystyy laajentamaan näkemystään ja korjaamaan asioita, joihin ei ehkä ole tyytyväinen. Tärkeää oppimisprosessissa on myös reflektointi opettajan sekä muiden oppilaiden kanssa.

Kuvataideopetuksessa vertaisarviointi ei ole kuitenkaan mutkallista. Oppilaat voivat olla arkoja arvioimaan toistensa tuotoksia ja odottavat opettajan arvioita pitäen vain sitä merkityksellisenä. Tällöin refleksiivinen oppiminen ei toteudu. Etenkin taideaineissa oppimisen kannalta on tärkeää, ettei opettajan arviota pidetä yhtenä oikeana totuutena. Sen sijaan on olennaisempaa ymmärtää ja huomata, kuinka erilaisia tulkintoja ja kokemuksia esimerkiksi yksi teos voi katsojissaan synnyttää ja siten kehittää tällaista ”moniäänistä” ajattelua. Muiden tarjoamat arviot, mielipiteet, kokemukset ja tulkinnat laajentavat ja syventävät omia käsityksiä ja voivat siten olla hedelmällinen perusta kehittävään itsearviointiin. (Sava 1997, 263, 266–268, 271.)

Mainoskampanjatehtävän kohdalla toteutin vertaisarvioinnin lomakkeella. Oppilaiden esitysten jälkeen jokainen oppilas arvioi kaksi työtä. Lomakkeelle täytettiin kuinka monta tähteä oppilas antaisi

mistäkin työn osasta sekä kokonaisuudesta. Oppilailta kysyttiin myös, ostaisiko hän kyseisen tuotteen ja millä perusteella.

Itsearviointit kävin keskustellen jokaisen oppilaan kanssa henkilökohtaisesti. Pidän reflektiota erityisen tärkeänä ryhmätöitä tehdessä, koska silloin oppilas saa mahdollisuuden kertoa, mm. siitä, miten työskentely sujui parin kanssa ja millaisen panoksen hän on itse työhön antanut. Keskustelu ja oman äänen kuuluville saaminen osoitti oppilaalle, että hänen mielipiteellään ja kokemuksellaan on merkitystä arvioinnissa.

### Pohdinta

On vaikea arvioida, kuinka paljon ja millä tasolla oppilaat oppivat jakson aikana mainonnasta, piilomainonnasta ja vastamainonnasta, sillä projektiin käytetty aika oli suhteellisen lyhyt. Olen kuitenkin oppitunneilla käytyjen keskustelujen ja oppilaiden töiden perusteella sitä mieltä, että jotain uutta oppilaat oivalsivat ja näkökulma todellisuuteen laajentui.



**Kuvat 3. ja 4.**  
Oppilaiden  
suunnittelemia  
tuotepakkauksia

Opetuskeskusteluiden sisältö syveni mitä pidemmälle jakso eteni ja oppilaat myös käyttivät oppimaansa hyväksi töitä tehdessään. Eisnerin (1999, 155-157) mukaan taideopetuksessa oleellisin tavoite ja tuotos on jotain sellaista, jota ei voi mitata tai arvioida. Se liittyy mielenlaatuun: mielikuviin, haluun tutkia ristiriitaisuuksia, taitoon olla sulkematta mahdollisuuksia ensimmäiseksi tulevilla ajatuksilla, kykyä nähdä ja hyväksyä monia näkökulmia ja mahdollisuuksia. Tulevan opetussuunnitelman luonnoksessa painotetaan yhdessä toimimista, syventymistä, kriittisyyttä ja luovuutta (OPS 2014, 14). Näitä tavoitelin projektissani, sillä katson näiden tavoitteiden olevan monilukutaidon kehittämisen ohella kuvataiteen opetuksen ydintä.

## Projektikuvaus 2 Integroitu oppimiskokonaisuus

*Heini Mäkinen & Johanna Ryhänen*

Tässä projektissa integroimme äidinkielen, kuvataiteen ja historian sisältöjä yhtenäiseksi oppimiskokonaisuudeksi. Yksi projektiopintojemme teoreettisista lähtökohdista oli monilukutaito - sen näkyminen ja kehittäminen opetuksessa. Seuraavassa esittelemme joitakin näkökulmia kuvien merkityksestä oppimisprosessiin, kuvaamme projektimme toteutusta sekä arviointia.

### Kuvat kunniaan

Räsänen (2008, 215) mukaan oppikirjan kuva on useimmiten alisteinen tiedonlähde tekstiin nähden. Lukuaineen opettaminen tukeutuu perinteisesti paljon oppikirjan kappaleisiin ja nimenomaan sen tekstisisältöön. Hannus (1996) selvitti tutkimuksessaan *Oppikirjan kuvitus – koriste vai ymmärtämisen apu*, miten oppikirjan kuvat vaikuttavat 10-vuotiaiden oppilaiden oppimiseen. Tutkimuksen mukaan kuvien

oppimista tehostava vaikutus oli pieni ja kuvituksen oppimisvaikutukset olivat suppea-alaiset eikä laaja-alaisempaa sisällön ymmärtämistä havaittu. Tutkimuksessa kävi ilmi, että jo 10-vuotiaiden oppilaiden tiedonkeruu- ja prosessointistrategiat olivat suhteellisen pysyviä. Valtaosa oppilaista oli opiskelustrategiassaan tekstisuuntautuneita (92%) ja loput (8%) kuva-suuntautuneita. Suurin osa oppikirjan tiedon prosessointiajasta käytettiin verbaalisen aineiston tutkimiseen ja kuvat jäivät vähemmälle huomiolle. Oppikirjojen runsaan kuvituksen ja kuvien tutkimiseen käytetyn ajan välillä on siten suuri epäsuhta. (Hannus 1996, 137, 141.)

Se, että oppilaat eivät kiinnittäneet huomiota kuviin, on todennäköisesti opittu tapa keskittyä nimenomaan oppikirjan tekstiin. Räsänen (2008, 215) mukaan oppikirjan kuvitukset vaativat lukutaitoa samalla tavalla kuin niissä olevat sanat. Hannus myöntääkin, että oppikirjojen kuvituksen oppimisvaikutukset jäävät vaatimattomiksi, koska kuvia ei katsota riittävästi. Ratkaisuksi tähän hän ehdottaa oppikirjan kuvien karsimista 60 -70%. (Hannus 1996, 147.) Voimmeko tehdä päätelmän oppikirjan kuvien hyödyttömyydestä siltä pohjalta, etteivät oppilaat oma-aloitteisesti ole oppineet niistä? Opettajien tulisi ensin tutustua kuvien maailmaan ja niiden mahdollisuuksiin opetuksen ja oppimisen muotona sekä pysähtyä oppilaiden kanssa kuvien äärelle ennen kuin todetaan ne arvottomiksi oppimisen kannalta. Jos edelleen systemaattisen ja laadukkaan kuvanlukutaidon harjoittamisen jälkeen oppikirjan kuvat osoittautuvat hyödyttömiksi, voi kuvien vähentäminen olla perusteltua.

## Projektin tavoitteet

Projektimme aihe ja sisältö valittiin historian jaksosta, jossa käsiteltiin muinaista Egyptiä, korkeakulttuureja sekä niiden merkitystä nykypäivään. Projektin aikana oppilaat tutustuivat erilaisiin kuva-analyysihin, tekivät kuvia ja tuottivat prosessikirjoituksena opittujen sisältöjen pohjalta fiktiivisiä tarinoita, joihin liitettiin ääniefektejä. Opetuk-

nessa käyttämämme aineisto koostui erilaisista kuvista, äänikirjoista, kuunnelmista, musiikista sekä tieto- ja kertomakirjallisuudesta. Jakson aikana lähestyimme aiheitamme myös aistiretken sekä liikunnallisten ja draamallisten harjoitteiden avulla. Näin projektissamme toteutui Räsänen (2013) monilukumallin multimodaalisuus.

Kuvataiteen osuuden tavoitteena oli kiinnittää oppilaiden huomio erilaisiin tiedonlähteisiin, erityisesti kuviin. Kuvien, tekstien ja oman kirjallisen tuottamisen kautta oppilaat asettuivat menneisyyden ihmisen asemaan ja pääsivät siten lähemmäksi hänen toimintaansa ja aikakauttaan.

Äidinkielen tavoitteet liittyivät kommunikointiin ja itseilmaisuun sekä tietopohjaisen tekstin ja kuvan suunnitteluun ja tuottamiseen ryhmässä. Tavoitteena oli oppia ryhmässä toimimista tavoitteellisesti ja prosessimaisesti, omien ajatusten ja mielipiteiden ilmaisua sekä niiden perustelemista. Erityisesti kuvien, mutta myös erilaisten tekstien tarkastelun kautta, toivoimme oppilaiden oppivan myös lähdekriittisyyttä.

## Muinainen Egypti kuvin ja kertomuksin

Lähdimme käsittelemään Egypti-aihetta oppilaiden senhetkisten tietojen pohjalta ja näistä ennakkotiedoista koottiin yhteinen ajatuskartta, joka kattoi lähes koko muinaisen Egyptin jakson pääaiheet. Tämän jälkeen tulkittiin ja arvioitiin oppikirjan kuvien informaatioarvoa. Käytimme opiskelussa lukustrategiaa, jonka avulla oppilaat omissa ryhmissään opettelivat etsimään tekstistä oleelliset asiat, tunnistivat tekstin pääkäsitteet ja lopuksi esittelivät ne muille.

Kun luokka oli tutustunut jakson asiasisältöihin, siirryimme ryhmässä suunnittelemaan tarinoita Egyptistä. Oppilaiden tuli sisällyttää oman kappaleensa avainkäsitteet tarinaan siten, että niiden merkitys tuli ilmi. Tarinaa kirjoitettiin Google Drive -ohjelmalla, joka mahdollisti monen oppilaan yhtäaikaisen tekstin tuottamisen ja palautteen antamisen samaan asiakirjaan. Tarinoista ryhmät muokkasivat käsi-



kirjoituksen kuunnelmaa varten sekä suunnittelivat ja harjoittelivat tarinan äänittämistä.

Projektin kuvallisten töiden muoto oli vapaa, mutta suositelimme isoa kokoa, jotta katsojalle syntyisi kokemus siitä, että hän pääsee ikään kuin teoksen sisälle muinaiseen Egyptiin. Myös kuvissa tuli pääkäsitteiden näkyä ja niiden tuli liittyä äänimaisemiin. Valmiit teokset koottiin projektin lopussa näyttelyksi. Oppilaiden töiden arvon tunnistaminen ja tunnustaminen on opetuksessa tärkeää. Niinpä varasimme näyttelylle, sen läpikäymiselle ja arvioimiselle runsaasti aikaa.

### Projektin arviointia ja pohdintaa

Aineintegraatiota ja yhteistoiminnallista projektiopetusta toteuttavassa jaksossa on arviointiakin tehtävä projektin ehdoilla. Arvioinnin on rakennuttava tavoitteisiin ja ne olimme esittäneet selkeästi oppilaille jakson alussa. Oppilasnäkökulma, oppilaiden kokemukset ja näkemykset astuivat tärkeään rooliin. Uskomme tällaisen toiminnan ja arvioinnin tukevan oppilaan oman ajattelun ja arviointitaitojen kehittymistä sekä auttavan oppilasta näkemään, ettei arviointi rakennu vain yhden paperin tai tekijän varaan, vaan se koostuu monesta tekijästä ja koko prosesseista.

Oppilaat arvioivat itseään ja ryhmäänsä monivalintakaavakkeen avulla, jossa käsiteltiin sisällöllistä ja toiminnallista osaamista sekä aktiivisuutta kaikissa aineissamme. Oma arviomme perustui oppilastöihin, kokeeseen, prosessin seurantaan sekä jokaisen oppilaan tekemään itse- ja vertaisarvioon. Suurin haaste oli visuaalisen osaamisen ja ymmärtämisen arviointi. Kokeen peruslähtökohtana toimi kuva, sillä kuvasimme koko koalueen kuvat ja ne pyörivät sähköisinä luokan seinällä kokeen ajan. Myös kokeen tehtäväasettelussa pyrimme tuottamaan visuaalisesti havainnollistavia malleja, jotka ohjasivat oppilaita hyödyntämään niin visuaalista ajattelua kuin kuvanlukutaitoa. Välijärven (2011, 25) mukaan pelkät opiskelutaidot eivät johda elinikäiseen oppimiseen ilman vahvaa motivaatiota ja uskoa omaan



**Kuva 5.**  
Oppilaat Egypti-näyttelyssä



**Kuva 6.**  
Muumion hautakammio

oppimiskykyyn. Näin koulun arviointikäytänteiden tulee muuttua tiedon muistamista testaavasta, oppilaiden keskinäistä paremmuutta määrittävästä ja arvosanoja tuottavasta arvostelusta oppimisen prosesseja ja strategioita tukevaan, monipuolista tietoa tuottavaan arviointiin.

Tässä projektissa tärkeä tavoite oli perehtyä monilukutaitoon niin käsitteenä kuin opetuksen työkalunakin. Toisaalta projektikeisyyteen etenevä koulu- ja työmaailma haastoi meitä toteuttamaan projektimaisen kokonaisuuden, joka rikkoo oppiainerajoja ja antoi tilaa oppilaiden omille kokemuksille, ajatuksille ja tekemiselle. Vaikka projektin pituus oli rajattu ja kohteenamme oli vain yksi viides luokka, koimme oppilaiden historiankirjan kuvat erinomaisina tiedonlähteinä. Oppilailta kerätyn palautteen mukaan moni oppilas oli kokenut kuvien katsomisen paitsi mielekkäänä ja mielenkiintoisena vaihteluna opiskelussa, myös omaa oppimista tukevana tekijänä. Hannuksen (1996, 145) kanssa olemme samaa mieltä siitä, että opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota kuvien mahdollisuuteen opetuskäytössä.

Oppilailta kerätyn palautteen mukaan projektimuotoinen ja kuviin pohjautuva opiskelu auttoi mm. asioiden muistamisessa, ideoiden tuottamisessa ja keskittymisessä.

”Mielestäni oli hauskaa kuinka opin katsomaan kuvaa aivan uusin silmin. Ennen vilkaisin vain kuvia ja siinä se, mutta opettamisessa avulla osaat tutkia kuvaa ja sen rakennetta! Oli myös kivaa tehdä se Egypti- aiheiset suuret työt.”

”Parasta oli kun sai tehdä lempiaineita yhdessä. Auttoi kun teimme ne työt ja kuuntelimme toisten tarinat.”

”Opin paremmin katsomalla kuin kuuntelemalla kuva selkeyttää opiskelua ja tarkentaa asiaa mistä puhutaan. Olen oppinut kuinka paljon yksi pienen pieni kuva voi sisältää.”

”Siitä on ollut apua myös keskittymisen kannalta kun on jaksanut paremmin eikä ole tarvinnut lukea tylsää kirjaa. Siinä on myös hauskaa samaan aikaan kun oppii.”

”Tosi hyvin koska sain kuvista ideoita projektiin ja mieleeni jossa ne voivat vielä auttaa minua.”

Tulevaisuuden koulu tarvitsee monipuolista yhteistyötä, joka ylittää iälliset ja ammatilliset rajat toimiakseen parhaalla mahdollisella tavalla. Jotta näitä rajoja voi ylittää, niiden olemassaolo täytyy nähdä osana koulua ja sen politiikan ja toimintakulttuurin rakentumista. Tällaisten rakenteiden näkemiseen ja kohtaamiseen voisimme ajatella myös monilukutaidon tarjoavan monia käyttökelpoisia avaimia. Niemi ja Multasilta (2014, 19) toteavat, että osaaminen ja kokemusten jakaminen on oleellista silloin, kun halutaan löytää uutta ja antaa tilaa erilaisten ihmisten luovuudelle. Se, miten yhteisö innostaa ja rohkaisee tuomaan omaa osaamista esiin, vaikuttaa merkittävästi oppimiseen. Tässä projektissa opimme opiskelijatovereilta, ohjaavalta opettajalta, koulun ulkopuolisilta yhteistyökumppaneilta ja erityisesti oppilailta saamastamme palautteesta.

## Yhteenveto

Nämä projektikuvaukset liittyivät kuvataiteen opetukseen, jossa keskeisenä käsitteenä oli monilukutaito ja opetuksen lähtökohtana toimivat erilaiset kuvat ja tekstit. Lähtökohtana suunnittelussa käytettiin Räsänen (2013) visuaalisen kulttuurin monilukumallia ja sekä julkaisuja, joissa määritellään ja tarkennetaan käsitteitä visuaalinen kulttuuri ja monilukutaito ja kriittinen medialukutaito. Opetussuunnitelman luonnoksessa (OPS 2014, 121) kuvataideopetuksen tavoitteena oleva visuaalinen havaitseminen ja ajattelu sekä visuaalisen kulttuurin tulokinta korostavat moniaistista havainnointia, asioiden tarkastelua eri näkökulmista ja todellisuuden ja fiktion suhteen pohdiskelua. Lisäksi visuaalista kulttuuria tulee tarkastella teoksen, tekijän ja katsojan näkökulmista sekä miettiä historiallisten ja kulttuuristen tekijöiden

vaikutusta kuviin. Laitisen (2007, 61) mukaan kuvien visuaalisten viestien tulkinta vaatii opettelemista.

Kuvataideopetuksen tavoitteet ja sisällöt ovat opetussuunnitelman perusteissa varsin yleisellä tasolla, mutta saimme kehiteltyä niiden pohjalta viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden ikätasolle sopivat projektit, joissa suurin osa edellä mainituista tavoitteista saatiin hyvin toteutettua. Kriittisen medialukutaidon jakson aikana tavoitteena oli rohkaista oppilaita omien tuntemustensa ja mielipiteidensä esittämiseen, tarkkaan ja tutkivaan kuvien tulkintaan ja oleellisen löytämiseen. Tunneilla oppilaat saivat kyseenalaistaa, esittää useita näkökulmia ja asettua vastaanottajan roolista tuottajaksi ja vaikuttajaksi. Kasvun ja kasvatuksen päämääränä voidaan nähdä oman identiteetin rakentuminen ja median asema tässä työssä on vahva. Itseä voidaan verrata ja peilailla median kuvastoihin, media voi antaa roolimalleja, vahvistaa tietynlaisia katsomuksia ja maailmankuvia sekä se pyrkii perinteisesti vaikuttamaan kulutustottumuksiin. Näin monilukutaito ja monikulttuurisuus tulivat keskeisiksi, kuvataideopetusta suuntaaviksi käsitteiksi (Räsänen, 2008, 219).

Projekteissa käytettiin vaihtelevia työtapoja, joissa korostui toiminnallisuus, eri aistien käyttö, liikkuminen, draama, mielikuvituksen käyttö ja taiteellinen toiminta. Eheyttämistä ja integraatiota toteutettiin usealla tasolla; kuvan tekemisen traditioiden yhdistämistä, kuvataideopetuksen sisältöjen integrointia sekä oppimiskokonaisuuden muodostusta eri oppiaineita yhdistämällä. Oppilaat saivat jaksojen alussa osallistua opettajien kanssa suunnitteluprosesseihin, joissa keskusteltiin projektin tavoitteista, erilaisten työtapojen käytöstä, yhdessä työskentelystä sekä siitä, miten tuleva jakso tulisi arvioida monipuolisesti ja koko prosessin ajan. Kaikissa luokissa oppilaat tekivät mieluiten töitä parin kanssa tai ryhmissä ja näin yhdessä tekeminen, toisilta oppiminen ja keskustelut liittyivät jokaisen tuntiin.

Jaksojen aikana ja lopussa käytettiin monipuolista arviointia; itsearviointia, vertaisarviointia ja opettajan arviointia, joka oli sekä suullista että kirjallista. Oppilaat olivat selvästi tottuneet näihin erilaisiin

arviointitapoihin, he odottivat niitä ja olivat kiinnostuneita kuulemaan ja keskustelemaan omista ja toisten tuotoksista. Se, mitä opittiin ja millä tasolla, jää todennäköisesti osittain näkymättömiin. Lopuksi voimme todeta Laitisen (2006, 156) tavoin, että taidekasvatuksessa tuote on vain välietappi. Varsinainen päämäärä liittyy havainnoinnin, tulkinnan, ilmaisun ja ajattelun prosesseihin.

Väljjarvi (2011, 26) toteaa, että tulevaisuuden koulun tulee vahvistaa yhteisöllistä kulttuuria, jaettava asiantuntijuutta ja yhteisöllistä oppimista. Keskeinen osa motivoitumisesta koulunkäyntiin liittyy mielekkäiden tehtävien tekemiseen yhdessä kavereiden ja opettajien kanssa. Näihin tavoitteisiin pyrimme ja mielestämme näissä onnistuimme.

### Lähteet

- Eisner, E. 1999. Getting down to basics in art education. *Journal of Aesthetic Education*, 33 (4), 145–159.
- Gore, J. 2007. Improving pedagogy: The challenges of moving teachers towards higher levels of quality teaching. Teoksessa J. Butcher & L. McDonald (toim.) *Making difference. Challenges for teachers, teaching and teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers, 15–33.
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. 2015. Opetussuunnitelmauudistus 2016. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Juva: Bookwell Oy, 19–36.
- Hannus, M. 1996. Oppikirjan kuvitus. Koriste vai ymmärtämisen apu. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja 122, Turun yliopisto.
- Herkman, J. 2007. Kriittinen mediakasvatus. *Keuruu : Vastapaino*.
- Laitinen, S. 2006. Hyvää ja kaunista. Kuvataiteen opetuksen mahdollisuuksistanuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukemana. *Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A: 39*.
- Laitinen, S. 2006 Media on kuvaa – mutta missä sitä opetetaan? Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) *Kuvien keskellä*. Helsinki: Like. (200—211).
- Laitinen, S. 2007. Kuvia ymmärtämään – visuaalisen mediatajunnan ja -taidon opettamisesta. Teoksessa H. Kynäslahti, R. Kupiainen, & M. Lehtonen (toim.) *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1 /2007, 61–72.

- Niemi, H. & Multisilta, J. 2014. Koulu rajattomuuden keskellä. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.) *Rajaton luokkahuone*. Juva: Bookwell Oy, 12–37.
- Niemi, H. & Multisilta, J. 2014. Kansainvälinen jakamisen pedagogiikka. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.) *Rajaton luokkahuone*. Juva: Bookwell Oy, 50–64.
- OPH: 2014. Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2016. [http://www.oph.fi/download/160358\\_opsluonnos\\_perusopetus\\_luvut\\_1\\_12\\_19092014.pdf](http://www.oph.fi/download/160358_opsluonnos_perusopetus_luvut_1_12_19092014.pdf) (Viitattu 30.10.2014).
- OPM 2013. Hyvä medialukutaito – Suuntaviivat 2013–2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:11. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/OKM11.pdf?lang=fi> (Viitattu 26.3. 2015)
- Sava, I. 1997. Taito, ilmaisu, ajattelu arvioinnin kohteena. Teoksessa R. Jakku–Sihvonen (toim.) *Onnistuuko oppiminen? Oppimistulosten ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus, 253–275.
- Seppä, A. 2012. Kuvien tulkinta. Menetelmäopas kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tulkitsijoille. Tampere: Tammerprint.
- Seppänen, J. 2005. Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B: 90.
- Räsänen, M. 2013. Visuaalinen monilukutaito – Luokanopettajaksi opiskelijöiden monikulttuurisuus käsitykset ja kuvataide. *Kasvatus* 3/2013.
- Väljjarvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 19–31.