



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
CHYDENIUS
INSTITUUTTI

MONISTESARJA

RAPPORTER OCH ARTIKLAR • WORKING PAPERS

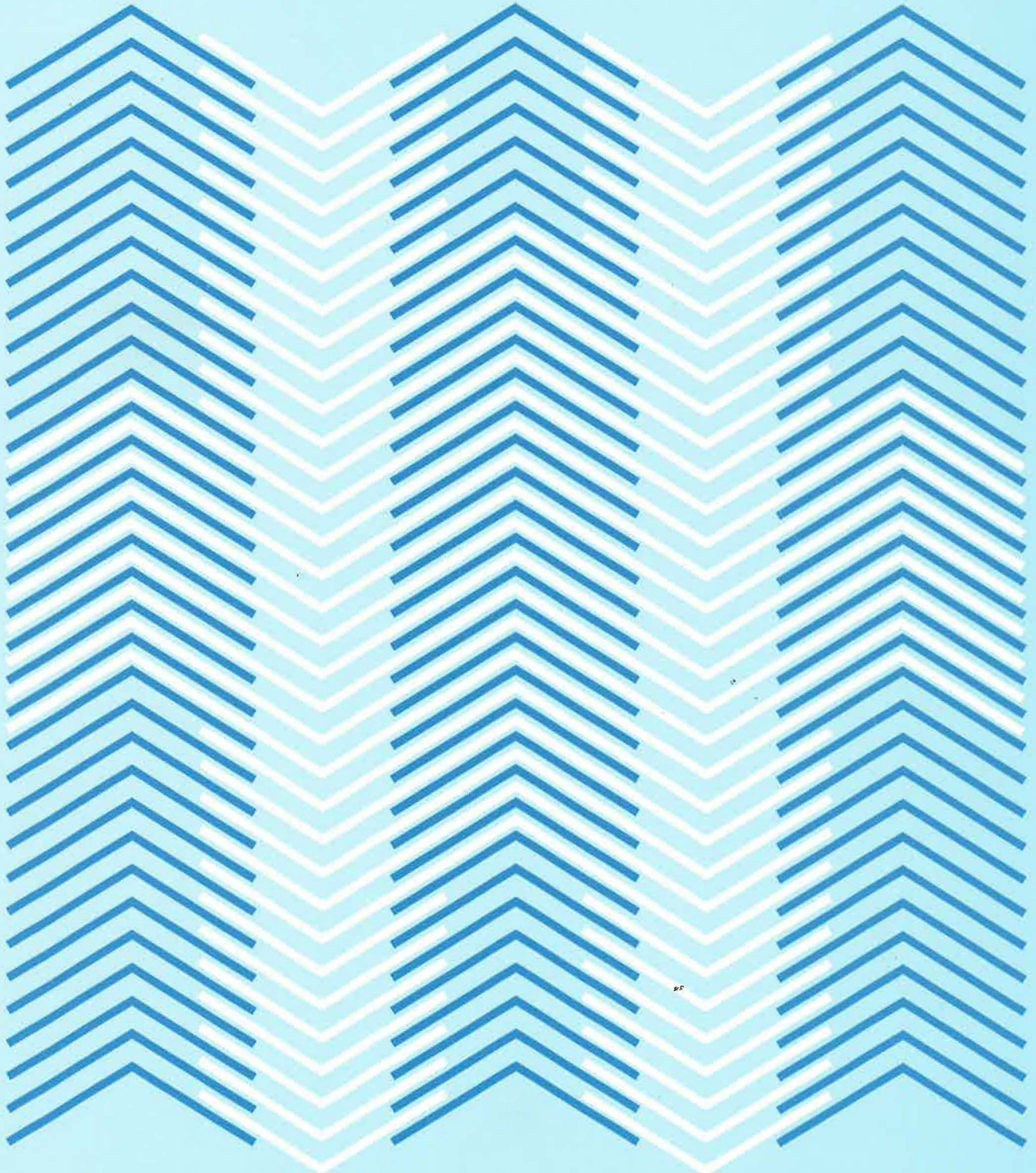
Nro 6

1993

Kari Kiviniemi

TAITEELLISESTI SUUNTAUTUNUT EVALUOINTIMENETELMÄ

Katsaus Elliot W. Eisnerin kvalitatiivisten
menetelmien suuntaukseen



Nro 6

1993

Kari Kiviniemi

**TAITEELLISESTI SUUNTAUTUNUT
EVALUOINTIMENETELMÄ**

Katsaus Elliot W. Eisnerin kvalitatiivisten
menetelmien suuntaukseen

Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti
Kokkola 1993

ISBN 951-34-0027-1
ISSN 0789-0729

ISBN 978-952-86-0268-2 (PDF)
2024

Tiivistelmä

Kiviniemi, K. 1993. *Taiteellisesti suuntautunut evaluointimenetelmä. Katsaus Elliot W. Eisnerin kvalitatiivisten menetelmien suuntaukseen. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Monistesarja 6.*

Katsauksessa esitellään Elliot W. Eisnerin näkemyksiin perustuvaa taiteellisesti suuntautunutta kvalitatiivisen tutkimuksen ja evaluoinnin menetelmää. Eisner on soveltanut evaluaatioajatteluunsa etenkin taidekriittisiin ja taiteen arviointiin liittyviä käsityksiä.

Eisner kohdistaa voimakasta kritiikkiä perinteisiin, tieteellisiin kasvatuksen arviointimenetelmiin. Hän ei usko, että niiden avulla saatujen tulosten ja yleistysten pohjalta voitaisiin kehittää merkittävästi käytännön kasvatustoimintaa. Eisner esittää vaihtoehtona tieteellisen paradigman mukaiselle evaluointimenettelylle taiteellisesti suuntautuneen arviointitavan. Siihen liittyvät kaksi peruskäsitettä ovat *kasvatuksellinen asiantuntemus* (educational connoisseurship) ja *kasvatuksellinen kritiikki* (educational criticism).

Eisner luonnehtii kasvatuksellista asiantuntemusta eräänlaiseksi käsityskyvyn taiteeksi. Kehittyneet asiantuntemus auttaa ymmärtämään vaikeasti määriteltäviä ja vaikeasti havaittavissa olevia ilmiöitä. Eisner tähdentää mm. herkkyyden ja päämäärätietoisuuden merkitystä kasvatuksellisessa asiantuntemuksessa. Kasvattajalla tulisi olla herkkyyttä kuten viininmaistajalla, jonka aistit ovat kokemuksen myötä herkistyneet viinien laadullisten erojen havaitsemiseksi. Kasvattaja tarvitsee asiantuntemuksessaan myös näkemyksellisyyttä ja päämäärätietoisuutta samaan tapaan kuin orkesterinjohtajakin tarvitsee harjoittaessaan ohjelmistoa orkesterinsa kanssa.

Toisinaan asiantuntemuksen kehittämisessä voi Eisnerin mukaan olla hyötyä myös ulkopuolisesta kriitikosta. Kritiikin tavoitteena on uudistaa käsityksiä taiteen tekemisestä. Kun kyse on kouluyhteisöstä, kohteena ovat kasvatustaiteeseen liittyvät käsitykset. Tutkijan tai evaluoijan tehtävä on siten auttaa kouluyhteisöä ymmärtämään ja kehittämään omaa kasvatustyötään uudenlaisia kasvatustodellisuuden piirteitä paljastamalla. Luonteeltaan kasvatuksellinen kritiikki on kuvailevaa, tulkitsevaa ja arvioivaa. Kritiikissä edellytetään paitsi asiantuntemusta myös kykyä ilmaista havaitut ominaispiirteet. Siten kritiikki on paljastamisen, ilmaisun ja sanomisen taidetta. Tapahtumia ei tule kuvata sellaisenaan, vaan kriitikon tehtävänä on tarjota arvioidusta ilmiöstä oma tulkintansa esimerkiksi erilaisia vertauksia tai kielikuvia käyttäen.

Raportin loppuosassa esitellään eräitä kritiikin tekniikoita sekä näkemyksiä taiteellisesti suuntautuneen evaluaation luotettavuudesta ja yleistettävyydestä. Lisäksi esitellään, miten kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä käsittelevässä kirjallisuudessa on arvioitu ja kritisoitu Eisnerin näkemyksiä.

Sammandrag

Kiviniemi, K. 1993. *Den konstnärligt inriktade evalueringsmetoden. En översikt över Elliot W. Eisners inriktning för kvalitativa metoder. Jyväskylä universitet. Chydenius-Institutet. Rapporter och artiklar 6.*

Översikten presenterar en konstnärligt inriktad metod för kvalitativ undersökning och evaluering som grundar sig på Elliot W. Eisners synsätt. Eisner har på sitt evalueringstänkande tillämpat i synnerhet uppfattningar som hänför sig till konstkritik och bedömning av konst.

Eisner är synnerligen kritisk till de traditionella, vetenskapliga metoderna för värdering av fostran. Han tror inte att man i nämnvärd grad kunde förbättra uppfostringsverksamheten i praktiken på basis av de resultat och generaliseringar som man kommit till med hjälp av dessa metoder. Som ett alternativ till evaluering enligt vetenskapligt paradigm framför Eisner ett konstnärligt inriktat bedömningsätt. De två grundbegreppen i detta är *pedagogisk sakkunskap* (educational connoisseurship) och *pedagogisk kritik* (educational criticism).

Eisner karakteriserar den pedagogiska sakkunskapen som ett slags uppfattningsförmågens konst. En utvecklad sakkunskap bidrar till att förstå svårdefinierbara och svår förnimbara fenomen. Eisner framhåller bl.a. betydelsen av känslighet och målmedvetenhet i den pedagogiska sakkunskapen. Fostraren borde vara lika känslig som en vinprovare, vars sinnen med den ökade erfarenheten har skärpts så att vinernas kvalitativa skillnader kan observeras. I fostrarens sakkunskap behövs också det visionära och målmedvetna på samma sätt som hos en dirigent som övar på repertoaren med sin orkester.

I utvecklandet av sakkunskapen kan det ibland enligt Eisner vara nyttigt också med en utomstående kritiker. Kritikens mål är att förnya uppfattningarna om att skapa konst. Då det är fråga om ett skolsamfund är det uppfattningar som hänför sig till det konstnärliga i fostran som utgör objekt. Forskarens eller evaluarens uppgift är således att hjälpa skolsamfundet att förstå och utveckla sitt eget uppfostringsarbete genom att blottlägga nya drag i den pedagogiska verkligheten. Till sin natur är den pedagogiska kritiken deskriptiv, tolkande och bedömande. I kritiken förutsätts förutom sakkunskap också förmåga att uttrycka observerade särdrag. Kritiken är en konstnärlig yttring av att blottlägga, uttrycka och framföra. Händelserna bör inte beskrivas som sådana, utan kritikerns uppgift är att erbjuda sin egen tolkning av det bedömda fenomenet, t.ex. genom att använda olika slags jämförelser eller språkbilder.

I slutet av rapporten presenteras en del kritiktekniker samt uppfattningar om tillförlitligheten i och generaliserbarheten av den konstnärligt inriktade evalueringen. Dessutom ingår en presentation av hur man i den litteratur som behandlar kvalitativa forskningsmetoder har bedömt och kritiserat Eisners synsätt.

Esipuhe

Tässä katsauksessa esittelen Elliot W. Eisnerin näkemyksiin perustuvaa taiteellisesti suuntautunutta kvalitatiivisen tutkimuksen ja evaluoinnin menetelmää. Eisner on omaksunut evaluaatioajattelussaan etenkin taidekriittikkiin ja taiteen arviointiin liittyviä käsityksiä. Eisner toimii Standfordin yliopiston professorina (Professor of Education and Art) ja hänellä on takanaan tieteellisluonteisen taustan lisäksi mm. taidemaalarin opinnot.

Vaikka positivismin henki on vuosikymmenien aikana ehtinyt pesiä syvälle vallitsevaan tiedekäsitykseen myös kasvatustieteissä, on vallitseva tieteellinen ajattelutapa hiljalleen muuttumassa. Tähän avartuvaan ajan henkeen sopivat nähdäkseni hyvin myös Eisnerin näkemykset taiteellisesti suuntautuneesta evaluaatiosta.

Yhtäältä taidekriittikkiin rinnastettavissa oleva evaluaatio tarjoaa tuoretta näkökulmaa opetustapahtuman arviointiin ja evaluointiin. Tässä suhteessa näkemykset saattavat kiinnostaa mm. opettajia ja kasvattajia. Toisaalta Eisnerin näkemykset tuovat uudentyyppisiä vivahteita myös kvalitatiiviseen tutkimusperinteeseen ja niillä on siten yleisempää tutkimusmetodologistakin mielenkiintoa. Siitä huolimatta, että Eisner on esittänyt tässä kuvattavia näkemyksiään jo 1970-luvulla, voi niitä edelleenkin pitää tuoreina ja persoonallisina ajatuksina myös kvalitatiivisen tutkimusotteen sisällä.

Itse tämän julkaisun kirjoitusprosessista todettakoon, että pääosin kirjoitin käsikirjoituksen jo 1989 toimiessani tutkimusamanuenssina Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa. Tuolloin katsaus tehtiin ammatillista aikuiskoulutusta koskevan tutkimusprojektin sisäiseen käyttöön. Palasin käsikirjoitukseeni uudelleen tänä keväänä tehden siihen joitakin rakenteellisia uudistuksia, lisäyksiä ja täsmennyksiä. Kiitän lämpimästi viimeistelytyössäni avustaneita amanuenssi Anne Erkkilää, joka on tarkastanut julkaisun kieliasun, sekä kielenkääntäjä Stina Hallmania, joka on kääntänyt tiivistelmän ruotsiksi.

Toivotan lukijalle antoisaa retkeä kasvatustaiteen ja sen kritiikin maailmaan,
Kokkolassa 28.5.1993

Kari Kiviniemi

**TAITEELLISESTI
SUUNTAUTUNUT
EVALUOINTIMENETELMÄ**

Katsaus Elliot W.

*Eisnerin kvalitatiivisten
menetelmien suuntaukseen*

Kari Kiviniemi

Sisällys

<i>1. Tieteellinen versus taiteellinen evaluaatio</i>	<i>1</i>
<i>2. Kasvatuksellinen asiantuntemus</i>	<i>2</i>
<i>3. Kasvatuksellinen kritiikki</i>	<i>4</i>
<i>4. Joitakin kritiikin tekniikoita</i>	<i>8</i>
<i>5. Luotettavuustarkastelu</i>	<i>10</i>
<i>6. Yleistäminen taiteellisesti suuntautuneessa tutkimuksessa</i>	<i>13</i>
<i>7. Arvioita Eisnerin taiteellisesta evaluaationäkemyksestä</i>	<i>14</i>
<i>8. Taiteelliseen menetelmään kohdistettua kritiikkiä</i>	<i>16</i>
<i>Lähteet</i>	<i>19</i>

1. Tieteellinen versus taiteellinen evaluatio

Kvalitatiivinen tutkimusperinne on ammentanut kehittymisensä voimavaraksi positivistisen tiedekäsityksen kritiikin eikä Eisner ole tässä suhteessa poikkeus. Eisner (1972; 1976; 1985, 73–76 ja 87–91) kohdistaa voimakasta kritiikkiä perinteisiin, tai kuten hän sanoo, tieteellisiin (teknologisiin) kasvatuksen arviointimenetelmiin. Hän kritisoi arviointimenetelmiä mm. tutkittavien ilmiöiden laadullisten ominaispiirteiden välineellisestä ja useimmiten kvantitatiivisesta käsittelystä.

Eisner esittää vaihtoehtona perinteiselle evaluointimenettelylle taiteellisesti suuntautuneen arviointitavan. Hän ei siten pidä omaa lähestymistapaansa niinkään tieteellisen vaan taiteellisen paradigman mukaisena. Hän esittää useita eri piirteitä, joiden suhteen tieteelliset ja taiteelliset arviointimenetelmät poikkeavat toisistaan. Eisner huomauttaa, että hänen esittämiään eroja ei tule nähdä kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen välisinä eroina, vaan nimenomaan tieteellisen ja taiteellisen tutkimustavan välisinä eroina¹. Samoin Eisner huomauttaa, että taiteellista arviointimenettelyä ei esitetä korvaamaan tieteellistä arviointia, vaan se on nähtävä tälle rinnakkaisena ja täydentävänä menetelmänä. (Eisner 1976; 1977; 1981; 1985.)

Eisnerin esittämät kaksi peruskäsitettä ovat *kasvatuksellinen asiantuntemus* (educational connoisseurship) ja *kasvatuksellinen kritiikki* (educational criticism). (Kts. esim. Eisner 1976; 1977; 1981; 1985.) Käsitteiden käännökset ovat hieman ongelmallisia, yhtä hyvin voisi puhua ehkä kasvatustaiteen tuntemuksesta ja kasvatustaiteen kritiikistä, jolloin käsitteiden yhteys taiteisiin korostuu. Joka tapauksessa käsitteiden, niin kuin koko lähestymistavankin läheinen yhteys taiteisiin, taiteentuntemukseen ja taidekritiikkiin on selkeä.

Eisner (1985, 180) esittää kasvatuksellisen asiantuntemuksen ja kritiikin taustalla olevan seuraavanlaisia perusolettamuksia:

¹ Eisnerin huomautus on vastaava, minkä mm. Lincoln ja Guba ovat esittäneet puhuessaan naturalistisesta tutkimusparadigmasta. Myös Lincolnin ja Guban mukaan keskeinen ero ei ole kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusotteen välillä, vaan positivistisen ja naturalistisen (tulkinnallisen) tutkimusparadigman välillä. Siten naturalistisen tutkimusparadigman lähtökohdat omaksunut tutkija voi löytää monia mahdollisuuksia käyttää myös kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä, vaikka se ei olekaan luonteenomaisinta tulkinnalliselle otteelle. Kyse on siten enemmän kuin aineistonkeruumenetelmän valinnasta, kyse on tutkimuksen arvolähtökohdista ja yleisemmistä tieteentekemisen perusolettamuksista. (Ks. Lincoln & Guba 1985, 198–199.)

1. Mikäli arvioijat/havainnoijat pystyvät kuvaamaan monimutkaisten sosiaalisten ilmiöiden, kuten luokkahuoneen ominaispiirteitä, heidän täytyy tällöin olla kykeneviä näkemään esiintyvien ominaispiirteiden keskinäiset vuorovaikutussuhteet.
2. Tällaisten ominaispiirteiden tarkastelu edellyttää muutakin kuin 'katselua'. Se vaatii kykyä erottaa, mikä on merkittävää tietyssä viitekehyksessä. Tässä mielessä tarkastelun voidaan katsoa olevan luonteeltaan kognitiivinen suoritus; kyseessä ei ole vain teknisluonteinen tehtävä, joka on suoritettava.
3. Tietty ilmiö tai tilanne on kuvattavissa hyvin monilla eri tavoilla, kuten väitteiden, numeroiden, proosan, runouden ja visuaalisten kertomusten (videoiden, elokuvien, valokuvien) avulla.
4. Jokaisella esitystavalla oletetaan olevan ainutlaatuisia etuja ja rajoituksia eri ominaispiirteiden esille tuonnissa.
5. Millä tahansa esitystavalla kuvaus tapahtuukin, sen tarkoituksena on auttaa jotain henkilöä (tai ryhmää) ymmärtämään paremmin kuvattua ilmiötä, paremmin kuin mihin hän pystyisi ilman kuvausta. Siten tarkoituksena on auttaa ihmisiä näkemään, ymmärtämään ja arvioimaan kasvatuskäytännön sekä sen seuraamusten ominaispiirteitä ja laatua.

2. Kasvatuksellinen asiantuntemus

Eisner suhtautuu varauksellisesti perinteisten arviointimenetelmien tuottamaan tietoon. Hän ei usko, että näin saatujen tulosten ja yleistysten pohjalta voitaisiin kehittää merkittävästi käytännön kasvatustoimintaa. Tieteellisten menetelmien käyttöön liittyy oletamus, että niiden avulla saatua tietoa voitaisiin soveltaa eri luokkahuoneissa ympäri maata, tai että tietoa voitaisiin yleistää esimerkiksi tiettyihin sosiaaliluokkiin tai tietynlaisia piirteitä omaaviin yksilöihin. Eisner (1977; 1985, 104) ei kuitenkaan usko, että koulujen kasvatustoiminta voisi käytännössä kehittyä tämänkaltaisten yleistävien sovellutusten kautta. Enemmänkin kasvatustoiminnan kehittymiseen hänestä vaikuttaa, jos opettajat ja muut kasvatuksen kanssa tekemisissä olevat pyritään tekemään kykeneviksi 'näkemään ja ajattelemaan'. Opettajien tulisi toisin sanoen kehittää herkemmäksi kykyään nähdä kasvatustapahtumaan liittyviä erilaisia ominaispiirteitä ja heidän tulisi harjaantua ajattelemaan, miten eri ilmiöt ovat vuorovaikutussuhteessa

keskenään. Siten Eisner uskoo opettajien tasolta lähtevään ammatilliseen kehittämistyöhön.² Siten käytännön kasvatustyön kehittymisen voimavarana Eisner näkee yksilötasolla tapahtuvan asiantuntemuksen kehittymisen, eikä hän niinkään usko järjestelmän tasolla tuotettuun tietämykseen. Voisi tietenkin kysyä, missä määrin edellä mainitut näkökulmat ovat sitten toistensa kanssa ristiriidassa? Joka tapauksessa Eisner näkee oleellisena kasvatuksellisen asiantuntemuksen kehittämisen, joka tekee hänen mukaansa mahdolliseksi koulujen kasvatuskäytäntöjen moninaisten ilmiöiden arvioinnin.

Eisner luonnehtii kasvatuksellista asiantuntemusta eräänlaiseksi käsityskyvyn taiteeksi. Se on tietoisuutta ilmiöiden ominaispiirteistä ja erilaisista laadullisista teki-
jöistä. Kehittynyt asiantuntemus auttaa ymmärtämään vaikeasti määriteltäviä ja vaikeasti havaittavissa olevia ilmiöitä. Tarkastellessaan tiettyä ilmiötä asiantuntija pysyy myös erittelemään niitä seikkoja, jotka ovat vaikuttamassa syntyneeseen kokonaisuvaan. Kuten Eisner luonnehtii, pitkälle kehittynyt asiantuntemus saavuttaa sellaisen tietoisuuden tason, joka tekee mahdolliseksi myös "älyllisen selkeyden". (Eisner 1977; 1985, 104 ja 109; kts. myös St. John 1985, 5.)

Eisner (1977, 1985, 104–105; kts. myös St. John 1985, 5) ottaa esimerkiksi viiniasiantuntijan, jolla täytyy olla kokemusta viinien maistamisesta ja myös vuosien mittaan kehittynyt tuntemus viinien laadullisista ominaisuuksista ja niiden eroista. Viiniasiantuntijoilla täytyy olla herkistyneet aistit viinilaatujen erojen havaitsemiseksi. Samalla tavoin muillakin elämän alueilla kuten musiikissa, taiteissa ja myös kasvatuksessa voi olla omia asiantuntijoitaan. Kasvatuksen asiantuntijat ovat herkkiä tajuamaan opettamiseen ja oppimiseen liittyviä ominaisuuksia. St. John (joka on laatinut Eisnerin näkemyksiin perustuen kasvatuksellista kritiikkiä koskevan oppaan) esittää, että kuten musiikissa ja taiteissa, myös kasvatuksessa asiantuntemus syntyy kokemuksen ja tarkkaavaisuuden tuloksena. Kasvatuksen asiantuntijan on täytynyt nähdä paljon erilaisia koulutustilanteita sekä arvioida oppilaiden ja opettajien vuorovaikutusta, hänen on täytynyt tutkia erilaisia oppiohjelmiä ja oppimateriaaleja. Tällaisista kokemuksista tarkkaavainen henkilö voi saavuttaa asiantuntemukseen tarvittavan herkkyyden. St. Johnin mukaan asiantuntijalla tulisi olla myös luontaista mielenkiintoa koulutusta, oppimista ja ihmisten kehittämistä kohtaan.

Eisner (1985, 155–157) on kasvatuksellista asiantuntemusta selvitellessään esittänyt rinnastavan esimerkin myös musiikin alueelta. Hän kuvailee orkesterinjohtaja Zubin

² Tässä suhteessa Eisnerin ajatuksilla on nähdäkseni selkeät liittymäkohdat *tutkivaa opettajaa* koskeviin käsityksiin.

Mehtan työskentelyä New Yorkin Filharmonikkojen orkesteriharjoituksissa. Eisner toteaa Mehtan työskentelyssä olevan huomattavaa sen, miten tämä kuuli harjoitetun musiikin asiantuntijana, ja että hän myös tiesi mitä hän halusi kuulla. Palaute, jonka Mehta orkesterille antoi, tähtäsi juuri hänen tietynkaltaisen musiikillisen mielikuvansa saavuttamiseen. Tämänkaltaisen päämäärätietoinen asiantuntemus on rinnastettavissa myös siihen asiantuntemukseen, jota opettaja tarvitsee työssään.

3. Kasvatuksellinen kritiikki

Eisner (1985, 157) toteaa edellä esitetyn musiikkiesimerkin yhteydessä muun muassa, että toisinaan opettaja voi olla niin lähellä luokkaansa, ettei hän kykene kuulemaan sen 'sinfoniaa' niin hyvin kuin hänen periaatteessa olisi mahdollista tai kuten hän joskus aiemmin on kyennyt. Tällöin ulkopuolisesta kasvatuksellisesta kriitikosta tai ohjaajasta voisi olla apua. Kriitikko voi tarjota tuoreen näkökulman, jossa on tarpeeksi etäisyyttä sen kuulemiseksi, millaista sinfoniaa luokka soittaa ja on kykenevä myös ilmaisemaan nämä ominaispiirteet tavalla, joka on hyödyllinen opettajalle. Opettajalla täytyisi Eisnerin mukaan olla luonnollisestikin valmiutta ottaa kriitikko luokkaansa ja valmiutta kuunnella mitä tämä sanoo. Välttämättä opettajan ei tarvitse kuitenkaan Eisnerin mukaan hyväksyä kriitikon palautetta.

Dewey'a siteeraten Eisner toteaa, että kritiikin tavoitteena on uudistaa (reeducation) käsityksiä taiteen tekemisestä. Kun kyse on kouluyhteisöstä, kohteena ovat kasvatusteeseen liittyvät käsitykset. Tutkijan tai evaluoijan tehtävä on siten auttaa kouluyhteisöä ymmärtämään ja kehittämään omaa kasvatustyötään uudenlaisia kasvatustodellisuuden piirteitä paljastamalla. Suuri osa siitä, mitä kouluissa tapahtuu, on Eisnerin mukaan valaistavissa kritiikin välineiden avulla. Kritiikin menetelmien avulla voidaan tehostaa tutkijan käsityksiä esimerkiksi kasvatustyöhön liittyvistä ominaispiirteistä. Syy, miksi kritiikki on sovelias arviointikeino, on Eisnerin mukaan mm. siinä, että se ei ole kuvauksessaan riippuvainen perinteisistä luokkaan liittyvien käsitteiden soveltamisesta. Erityisesti kritiikin ansio on kuitenkin siinä, että se ei tulkinnoissa rajoita itseään tilanteen primääriin ulkopintaan. Toisin sanoen kritiikissä myös ilmiön sekundäärinen kerros eli tilanteen ilmaisulliset ja perimmäiset ominaispiirteet ovat ehdolla kuvauksen ja tulkinnan kohteeksi. (Eisner 1972; 1977; 1985, 81–83 ja 105–107.)

Kriitikon olisi Eisnerin mukaan omattava työssään kahdenlaisia taitoja. Ensiksikin hänen on täytynyt kehittää visuaalista herkkätunteisuutta, eli hänen täytyy olla kykenevä näkemään perustekijät, jotka muodostavat kokonaisuuden ja näiden tekijöiden vuorovaikutuksen (eli hänellä tulee olla em. kasvatuksellista asiantuntemusta) (Eisner 1972; 1985, 81; kts. myös St. John 1986, 5).

Toiseksi hänen täytyy olla kykenevä esittämään käsityksensä sellaisella kielellä, että myös vähemmän tarkkanäköisiä näkevät ja huomaavat ilmiöön liittyvät laadulliset piirteet sekä näkökohdat, joita muuten ylenkatsottaisiin. Kriitikko, kuten hyvä opettaja tai kirja, suuntaa huomiota hienostuneesti, hän kykenee ilmaisemaan ajatuksensa hyvin ja hänellä on taito kiinnittää toisten huomion johonkin asiaan. (Eisner 1972; 1985, 81; kts. myös St. John 1986, 6.)

Siten kriitikon työssä korostuu nimenomaan kielellinen ilmaisutaito. Jos kasvatuksellinen asiantuntemus oli Eisnerin mielestä eräänlaista arvioinnin/arvostelun taidetta, kritiikki taas on lähinnä paljastamisen, ilmaisun ja sanomisen taidetta. Kriitikon tehtävänä ei Eisnerin mukaan ole kielellisesti toistaa ja kuvata arviointikohteensa tapahtumia ja piirteitä (esim. teatteriesitys) sellaisenaan, vaan tarjota arvioidusta ilmiöstä oma tulkintansa. Kriitikon kielenkäyttö on usein luonteeltaan taiteellista ja runollista, siinä käytetään runsaasti erilaisia vertauksia ja kielikuvia. Eisner huomauttaa, että vaikka kasvatukselliselle kriitikolle on ominaista runollinen ja sujuva kielenkäyttö, niin hyvältä kriitikolta vaaditaan toki muutakin, kuten esimerkiksi kasvatustieteellisten teorioiden ja kasvatuksen historian tuntemusta. Samoin opettajakokemuksesta olisi kriitikolle hyötyä. (Eisner 1972; 1977; 1985.)

Eisnerin (1977; 1985, 118; kts. myös St. John 1985, 7) mukaan kritiikin käsitettä ei tule ymmärtää tietynlaisena negatiivisena asenteena johonkin tai jonkinlaisena arvioidun kohteen silpomisena. Kritiikin pyrkimyksenä on hänen mukaansa paljastaa tietyt tekijät ja laadulliset ominaispiirteet, jotka muodostavat arvioidun inhimillisen asian. Kritiikin tarkoituksena on saada ihmiset huomaamaan kyseisestä asiasta tai ilmiöstä nämä ominaispiirteet, jotka ehkä muuten olisivat voineet jäädä huomaamatta.

Tässä vaiheessa voimme hetkiseksi jäädä pohtimaan sitä, miten ylipäätään tulisi suhtautua taidekritiikkiin. Esimerkiksi lukiessaan negatiivisesti värittyä arvostelua konsertista lukija saattaa tehdä johtopäätöksensä konsertin onnistuneisuudesta ja olla tyytyväinen, ettei tullut konserttiin lähteneeksi. Voidaan kuitenkin kysyä, antaako kriitikon kuvaus välttämättä lukijalle kuvaa siitä, miten hän itse olisi kyseisen musiikkiesityksen kokenut. Jos musiikkia pitkälle itsekään harrastanut lukija kokee konsertin antoisaksi, onko kriitikko siis epäonnistunut arviossaan? Eikö kriitikko olekaan asiantuntija? Voiko kritiikki kehittää tällöin myöskään taiteilijoiden ymmärrystä heidän edustamallaan taiteenalalla.

Laajennettakoon problematisointia esimerkkitapauksella vuoden 1990 syksyltä. Tuolloin roolit vaihtuivat, kun Helsingin Sanomien musiikkiarvostelija Seppo Heikinheimo joutui omalta osaltaan maamme 43 musiikin ammattilaisen kritiikin kohteeksi. Tuolloin tapahtumien taustana oli mm. Olli Mustosen Helsingissä pitämä pianokonsertti, josta Heikinheimo ei ollut esittänyt pelkästään ylistäviä lausuntoja. Saamansa arvostelun jälkeen Mustonen on pidättäytynyt antamasta konsertteja Helsingissä. Esittävistä säveltaiteilijoista laaditun julkilausuman allekirjoittajina olivat mm. Ralf Gothoni, Walton Grönroos, Jorma Hynninen, Seppo Kimanen, Kari Kriiku, Juhani Lagerspetz, Karita Mattila, Olli Mustonen, Matti Raekallio, kapellimestareista Jorma Panula, Esa-Pekka Salonen, Leif Segerstam, Ulf Söderblom ja Osmo Vänskä sekä säveltäjistä Paavo Heininen, Kaija Saariaho, Aulis Sallinen, Einojuhani Rautavaara sekä Pehr Henrik Nordgren. Heikinheimon ammattitaitoa arvostelleiden musiikin ammattilaisten voinee siis katsoa edustaneen varsin korkealle arvostettua asiantuntemusta musiikin alueella.

Omassa kritiikissään nämä musiikkielämän edustajat puuttuivat sekä kriitikon tarvitsemaan asiantuntemukseen että kirjalliseen ilmaisukykyyn (eli molempiin niistä näkökulmista, joiden merkitystä Eisner korostaa kriitikon työn perustana). Julkilausumassaan nämä taitelijat peräsivät kritiikiltä oikeudenmukaisuutta ja asiantuntemusta sekä esittivät epäluottamuksensa Seppo Heikinheimon kritiikkikykyihin. "Olisi myös suotavaa, että arvostelija ymmärtäisi arvioimansa ilmiön luonnetta", totesivat musiikkielämän edustajat esittäen vertauksen puutarhurista, joka runnoo vesurillaan niin rikkaruohoja kuin taimiakin, koska ei erota niitä toisistaan. Musiikkielämässä Heikinheimolla on mahdollisuus tuoda esille mielipiteensä näkyvällä ja vaikutusvaltaisella tavalla. Kriitikko on musiikkielämässä ainoa merkittävä puhuja, ja hänen subjektiivinen näkemyksensä vaikuttaa yleisön ja päättäjien arvostuksiin, todettiin julkilausumassa. Taiteilijat vaikenivat jääveinä puolustamaan itseään. Siten kriitikko on koskematon, mikä johtaa helposti vallan väärinkäyttöön, mielivaltaan. Heikinheimon kiistämättömät ansiot taitavana kirjoittajana saattavat hämärtää sitä tosiasiaa, että hän on kykenemätön asiallisesti arvioimaan musiikkia ja sen esittämistä, kuvailtiin julkilausumassa.³

Todettakoon, että allekirjoittaneella ei ole tarpeeksi tietämystä ja asiantuntemusta voidakseen arvioida Heikinheimon pätevyyttä ja ammattitaitoa kriitikkona. Luonnehtisin kuitenkin Heikinheimoa terävän kynän omaavaksi älyköksi ja taitavaksi kirjoittajaksi, joka on monissa suhteissa asiantuntija musiikin alalla. Voitaan sanoa, että asiantuntijoita oli barrikadin molemmin puolin.

Koska olemme taiteessa niin kuin kasvatuksessakin tekemisissä tulkinallisten ja elämyksellisten asioiden kanssa, ei asiantuntijoiden kohtaamisesta siten väistämättä seuraa yksimielisyys. Musiikkiin (kasvatukseen) liittyvät arvostukset ja näkemykset poikkeavat toisistaan. Tässä suhteessa taitelijan eräänä haasteena voikin katsoa olevan, miten hän pystyy seulomaan esimerkiksi eri koulukuntaa edustavan henkilön, vaikkapa taitavan kollegansa tai opettajansa, yleisnegatiivisesta kritiikistä ne peruselementit, jotka kaikesta huolimatta olisivat kehittämässä eteenpäin myös hänen omaa asiantuntemustaan ja näkemyksellisyyttään. Peruslähtökohtana tällöin kuitenkin lienee se, että taiteilijalla (kasvattajalla) tulee olla jo ennestään vahva näkemys oman taiteentelemisensä päämääristä ja tavoitteista ja että hän tästä näkemyksestään käsin muokkaa ympäristöltään saamansa palautteen omia päämääriään palvelemaan muotoon.

³ Kuvausta laatiessani olen käyttänyt apuna Uuden Suomen 4.9.1990 julkaisemaa uutista kyseisestä julkilausumasta.

Eisner katsoo kritiikissä olevan kolme erilaista osa-aluetta tai komponenttia: (1) kuvauksen, (2) tulkinnan ja (3) arvioinnin (evaluoinnin). Näistä *kuvailu* on Eisnerin (1985, 182–183) mukaan luonteeltaan yksityiskohtainen ja värikäs, sekä taiteellinen että tosiasioihin perustuva (factual). Faktuaalinen puoli voi sisältää suoria kommentteja opettajilta, numerotietoutta, tilanteiden fyysisten piirteiden kuvausta jne. Taiteellisuus taas ilmenee puolestaan esim. kielikuvien ja jopa runollisen ilmaisun muodossa. Pyrkimyksenä on kuvata, mikä on merkittävää tai silmiinpistävää kyseisessä tilanteessa. Ts. lukijaa on autettava osallistumaan tilanteeseen, jossa tämä ei itse ole suoranaisesti mukana.

Kasvatuksellisten kriitikkojen tehtävänä on selvittää erilaisia vuorovaikutussuhteita, joita he havaitsevat koulutustilanteissa. Pyrkimyksenä ei ole vain kuvata tilannetta, vaan *tulkita* sen prosesseja. Tässä yhteiskuntatieteellisen teorian puoleen kääntyminen on mielekästä. Hyvällä journalistilla voi olla taito kuvata värikkäästi tilannetta, mutta hänellä ei ole perustaa tai edellytyksiä selittää teoreettisin käsittein mitä tapahtui. Eri tieteiden käsitteiden käyttö kuvauksen tukena voi olla vaikeakin. Pyrkimyksenä ei ole tehdä kytkentöjä teorian tai käytännön välille. Mutta nämä yhteydet ovat Eisneristä kuitenkin oleellisia, jos teorian on tarkoitus olla muutakin kuin akateeminen rituaali. Eisner (1976; 1985, 91–92) katsoo, että teorian rooli esimerkiksi opettajien taiteellisuuden (kasvatuksellisen asiantuntemuksen) kehittämisessä on diagnostinen, ei normatiivinen. Hyvä teoria auttaa meitä näkemään jotain enemmän niistä laadullisista ominaispiirteistä, jotka ovat muodostamassa tutkittua ilmiökenttää. Teoria ei syrjäytä älyllisyyttä (intelligence), havaintokykyä ja toimintaa. Se antaa uusia mahdollisuuksia tarkastella maailmaa ja tutkittavaa ilmiötä.

Arvioinnissa Eisner (1985, 183–184) katsoo olevan kyse kuvatun ja tulkitun ilmiön kasvatuksellisten arvojen ja ansioiden arvioinnista. Arviointi on siis arvoihin liittyvää toimintaa samalla tavalla kuin kasvatukseen on normatiivista. Eisnerin mukaan emme halua koulutuksen prosessina olevan vain oppilaiden muuttamista, vaan toivomme koulutuksen myös parantavan heidän elämänsä laatua, tahdomme koulujen olevan kasvattavia instituutioita. Kasvatuksellinen kriitikko arvioi kasvatustapahtumien arvon käyttämällä kriteereitä, jotka ovat soveliaita niiden luonteelle. Tällä Eisner tarkoittaa, että on useita näkökulmia kasvatuksellisesta hyveestä, ei vain yhtä 'oikeaa'. Kriitikko yrittää arvioida tilanteen sen omin käsittein. Ts. jos arvioidaan perinteistä pedagogiikkaa, sitä arvioidaan sen omin käsittein, jos arvioidaan avointa pedagogiikkaa, niin sitä arvioidaan sen käsittein. St. John (1985, 7) on esittänyt, että aina kritiikin ei välttämättä tarvitse sisältää evaluoivaa arvostelua, vaan usein kuvaus ja tulkinta ovat kritiikissä yksistään riittäviä.

Kirjoitettu dokumentti on luonteeltaan sekä kuvaava, tulkitseva että arvioiva. Tapa, jolla kritiikki kirjoitetaan, riippuu Eisnerin (1985, 184) mukaan myös yleisöstä. Ts. esitystapaan vaikuttaa se, kenelle kritiikki kirjoitetaan. Jos kritiikki kirjoitetaan hallinnolle, raportoitava dokumentti suunnataan sitä varten, jos opettajalle, niin häntä varten.

St. John (1985, 3) on tiivistänyt kritiikin piirteitä seuraavasti:

- se on luonteeltaan subjektiivista
- se on riippuvainen kriitikon käsityksistä, ja kritiikin laatu on riippuvainen kyseisen henkilön kyvyistä
- se on kuvailevaa, tulkitsevaa ja arvioivaa
- se pyrkii kouluttamaan muita niin, että heidän käsityksensä ja ymmärryksensä kriitoidusta työstä lisääntyisivät

4. Joitakin kritiikin tekniikoita

Eisner itse ei ole antanut kovin konkreetteja ohjeita kritiikin käytännön menetelmistä. Sen sijaan St. John on laatinut lähinnä Eisnerin käsityksiin perustuvan suppeahkon oppaan kritiikin käytöstä evaluointimenetelmänä ("Criticism and Its Use in Evaluation"). Siinä St. John (1985, 9 - 14) esittelee mm. neljä erilaista kritiikin tekniikkaa. Ensimmäinen näistä on *tarkka*, selväpiirteinen *kuvaus*, joka edellyttää kriitikolta tarkkanäköisyyttä ja herkkyyttä havaita tutkimansa ilmiö. St. John esittää esimerkkinä mm. Milos Formanin elokuvan *Amadeus*. Elokuvan eräänä juonteena on kahden säveltäjän, Mozartin ja Salierin, välinen taiteellinen kamppailu. Läpi elokuvan kuvataan mm., miten Salieri arvioi ja kuvaa Mozartin sävellystyötä ja tämän eri sävellyksiä (elokuvan musiikin ohessa), ja miten katkeroitunut Salieri, siitä huolimatta että oli säveltäjänä Mozartin suuri kilpailija, tajuaa arvioinnissaan Mozartin sävellysten suuruuden. Toisena esimerkkinä St. John esittää erilaiset elokuvien ja dokumenttien samoin kuin urheilukilpailujenkin tapahtumia kuvailevat selostukset, joissa esitetään koko ajan arvioita siitä, miten tilanne etenee, niin että kuulija voi oppia arvioidusta kohteesta koko ajan tilanteen edetessä. St. Johnin mukaan esitetty kuvausta korostava tekniikka sopii erityisesti luokkahuoneen vuorovaikutuksen, opetustyylien ja oppimateriaalien kuvaukseen. St. John korostaa kriitikon (siis tutkijan) tarkkanäköisyyden ja havaitsemiskyvyn merkitystä tässä tekniikassa. (St. John 1985, 9 - 11.)

Toisena tekniikkana St. John (1985, 11 – 12) esittelee *temaattisen matriisianalyysin* (thematic matrix analysis). Matriisi on kaksiulotteinen luettelo, jossa näkyvät kahden erilaisen aineistosarjan väliset suhteet (rivi- ja sarakemuuttujat). Temaattista matriisianalyysiä kriitikko voi käyttää arvioimansa työn erittelyyn kirjatakseen ylös olemassaolevat teemat ja tutkiakseen miten ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään. St. John pitää analyysiä sopivana etenkin erilaisten vastakkaisten asioiden vertailuun ja kontrastointiin.

Kolmantena mahdollisena tekniikkana St. John (1985, 13) esittelee *tajunnanvirtamenetelmän*, jossa tajunnan sisäinen todellisuus asetetaan ulkoisten faktojen ja toimintojen edelle. Siten ilmiötä ei tarkastella suoraan vaan tarkastelun kohteena on, miten tilanne on vaikuttanut läsnäolijoiden tietoisuuteen. Luokkatilanteessa voidaan tarkastella esimerkiksi, miten objektiivinen kertoja kokee tilanteen, tai miten oppilaat tai opettaja sen kokevat.

Neljäntenä kritiikin tekniikkana St. John (1985, 13–14) esittää erilaisia luovia *teorioiden, tapahtumien ja mielikuvien yhteensovittamiskeinoja*. Kerrottaessa tutkitusta kasvatusilmiöstä tarkastelun ei tarvitse olla välttämättä ajallisesti tai paikallisesti yhtenäistä, vaan kuvauksessa voidaan pyrkiä käyttämään ovelaakin yhdistelyä, jossa eri tilanteiden tietty yhteinen tema tulee paremmin esiin. (St. John esittää tekniikan rinnan elokuvassa käytetyn tehokeinon kanssa (lateral tracking), jossa eri tilanteita kuvaamalla ja niitä leikkausteknisesti yhdistelemällä on muodostettu elokuvakohtaus. Hatusta vedettyinä esimerkkeinä voidaan ottaa esimerkiksi Coppolan Kummisetä-elokuvien kohtaukset, joissa mafian väkivaltaiset välienselvittelyt ja kirkolliset seremoniat, kuten kaste- tai häätילוaisuudet, ovat sulautettu yhtenäisiksi elokuvakohtauksiksi.)

Vastaavasti St. Johnin mukaan voisi pyrkiä yhdistämään mielikuvaa myös tietyn teoreettisemman lähtökohdan kanssa. Esimerkiksi virallisten ohjelmatavoitteiden esittäminen rinnan toteutuneen ohjelman realiteettien kanssa voisi hyvin valaista näiden välistä harmoniaa tai ristiriitaa.

5. Luotettavuustarkastelu

Luotettavuusongelmat herättävät luonnollisesti kysymyksiä myös taiteellisesti suuntautuneessa arvioinnissa. Mistä esimerkiksi tiedetään, millaisen painoarvon voi antaa tietyn kriitikon luokkahuone-elämän kuvaukselle, tulkinnalle ja evaluoinnille. Taiteellisesti suuntautuneen tutkimuksen voi katsoa olevan sikäli ongelmallista, ettei sillä ole sellaisia selkeitä omia arviointikriteereitä reliabiliteetin, otannan ja aineistonkeruumenetelmien testaukseen kuin tieteellisillä menetelmillä. (Eisner 1977; 1981; 1985.)

Eisner on tarkastellut lähemmin kirjoittajan/kriitikon reliabiliteetin arviointia. Hän katsoo, että ei ole olemassa mitään virallista menettelytapaa kirjoittajan luotettavuuden arvioimiseksi, vaikka sitä voidaankin pohtia. Ei ole mahdollista testata, pitävätkö kirjoittajan näkemykset yhtä todellisuuden kanssa, sillä tällöin tulisi jo tietää, mikä on tuo todellisuus. Hänen mukaansa kritiikissä ei halutakaan tiettyä keskiarvonäkemystä vaan tietyn kirjoittajan näkemys ilmiöstä. Tämän tietyn näkemyksen validiteetti (mikäli se on oikea käsite) on määritettävissä sen avulla, miten uskottavana sitä pidämme, ei pakottamalla kyseisen kriitikon työtä johonkin keskiarvoon tai standardiin. Validiteetti taiteissa on persoonallisen näkemyksen vakuuttavuuden tuote. Kritiikin hyöty on määritettävissä sen antaman tiedon laajuuden perusteella. Ei ole olemassa tilastollisen merkitsevyyden testausta, ei menetelmiä validiteetin arvioimiseksi. Se mihin pyritään on valaistus ja syvällisyys. Paras todiste kritiikin onnistuneisuudesta on Eisnerin mukaan se tapa, jolla kritiikki muotoilee meidän käsitystämme maailmasta ja joistakin sen aspekteista. (Eisner 1981; 1985, 191; kts. myös Guba ja Lincoln 1981, 20.)

Eisner on nimennyt kaksi päätapaa, joilla taiteellisesti suuntautuneen arviointitutkimuksen luotettavuutta voi pyrkiä parantamaan. Toinen niistä on pyrkimys tutkimuksen rakenteelliseen vahvistamiseen (structural collaboration) ja toinen kritiikin viittauksellisen vastaavuuden (referentially adequacy) arvioiminen. *Rakenteellinen vahvistaminen* on prosessi, jossa johtopäätöksiä pyritään todistamaan oikeiksi osoittamalla, miten monet tutkitun ilmiön eri tosiasiat tai olosuhteet tukevat tehtyjä johtopäätöksiä. Tavallaan kyse on siis prosessista, joka osoittaa että kertomus on yhdenmukainen ja että sen eri osat sopivat toisiinsa. Käsite on lähellä ns. trianguloinnin käsitettä. (Eisner 1976; 1985, 100 ja 185.)

Kritiikin päätavoitteena Eisnerin mukaan on havaintokyvyn uudelleen kouluttaminen. Siksi hyvän kasvatuksellisen kritiikin tulisi auttaa lukijoita näkemään enemmän kuin

mitä he näkisivät ilman kritiikistä saatavaa hyötyä; sen tulisi paljastaa jotain, jota ei muuten voitaisi nähdä. Kriitiikin tulisi kuitenkin olla *viittauksellisesti vastaavaa* (referentially adequacy). Kriitikon kieli on viittauksellisesti vastaavaa, kun se mihin viitataan (referents) on löydettävissä tutkitusta suorituksesta tai tapahtumasta itseltään. Kriitikon esityksen viittauksellinen vastaavuus on Eisnerin mukaan arvioitavissa testaamalla empiirisesti hänen huomioitaan sitä ilmiötä vasten, jota hän on yrittänyt kuvata. Voidaan kysyä, missä määrin ne asiat, joita kriitikko väittää kuvaavansa, tulkitsevansa ja arvioivansa, ovat löydettävissä siitä ilmiöstä, johon hän kiinnittää huomionsa. Jos sitä, mitä kriitikko sanoo, ei ole nähtävissä tämän arvioimassa ilmiössä, hänen kritiikkinsä ei onnistu tehtävänsä suorittamisessa. (Eisner 1972; 1976; 1977; 1985.)

Tarkoittaako tämä sitten sitä, että jos toiset arvioijat eivät löydä kriitikon esittämiä näkökohtia tutkitusta ilmiöstä, niin kritiikki ei ole totta tai kriitikon tulkinnat ilmiöstä eivät ole oikeutettuja? Toisin sanoen, mitä edellä kuvattu empiirinen testaus merkitsee silloin, kun ne seikat joita kriitikko on kuvannut, eivät löydykään muiden arvioidessa tutkittua ilmiötä? Merkitseekö se, että kriitikon havaintoja ei todellisuudessa ole olemassakaan, vai sitä että toiset eivät vain huomaa niitä. Ja jos kyse on jälkimmäisestä, niin eikö tällöin ole kyse lukijakohtaisesta luotettavuudesta, jos toiset havaitsevat kriitikon kuvailemat seikat ja toiset eivät. Voidaan myös kysyä, mistä tiedetään ovatko olosuhteet samanlaiset itse kriitikolle ja hänen työtään arvioiville. (Eli se, ettei havaita niitä asioita mitä kriitikko kuvailee, johtuisikin muuttuneista olosuhteista.) Jos tutkimuksen luotettavuutta halutaan arvioida, olisi oleellista pyrkiä saamaan selville, mistä näistä seikoista on kulloinkin kysymys.

Eisner (1977; 1985, 114) itse arvioi, että jos lukijaryhmä ei löydä niitä havaintoja tai viittauksia, joita on tullut kriitikon tietoon, se voi johtua 1) huonosta kriittisestä esitystyylistä (poor critical talk), 2) kriittisen esitystyylin sopimattomuudesta suhteessa sitä kuulevan tai lukevan yleisön pätevyYTEEN tai 3) siitä, että yleisö on niin valmistautumaton tajuamaan kyseistä asiaa, että se tarvitsisi paljon tehokkaampaa koulutusta. Eisnerin mukaan tällaiset esitystyyliin liittyvät ongelmat liittyvät toki perinteisiin koulutustutkimuksen muotoihin.

Eisnerin (1977; 1985, 114) mukaan on myös mahdollista, että kriitikolla on sellaisia ennakkomieltymyksiä, joiden takia hän ymmärtää tilanteen väärin. Hänen ennakkositoutumisensa voi toimia tietyissä olosuhteissa häntä sokaisevana tekijänä. Tämäkin ongelma liittyy hänestä kuitenkin myös perinteiseen tutkimukseen. Tietty teoreettinen vakaumus tai tietyt tilastomenetelmät voivat olla harhaanjohtavia.

Eisner on pohtinut myös tutkitun ilmiön pysyvyyden ongelmaa. Hän arvioi, että kasvatuksessa kritiikin kohteena olevat ilmiöt ovat vaihtelevampia kuin taiteissa, jossa usein arvioidaan tiettyä valmista kokonaisuutta (valmis maalaus, sinfonia jne.). Eisner kuitenkin arvioi, että luokkahuone-elämänkään ominaispiirteet eivät ole liian hetkellisiä. Hänestä suurin osa siitä, mikä on opetukselle ja oppimiselle olennaista, on yhä uudelleen toistuvaa ja säännöllistä. (Eisner 1972; 1977; 1985, 84 ja 114–115.)

Mitä sitten tehdä asioiden ja tapahtumien suhteen, jotka muuttuvat aikaa myöten esimerkiksi luokkahuoneessa? Eisner esittää kaksi ratkaisua: tutkittavassa luokkahuoneessa täytyy vierailta riittävän sinnikkäästi, niin että kriitikko kykenee saamaan selville sen läpituonevat ominaisuudet, ominaisuudet, joiden suhteen luokan elämä on kuvailtavissa. Luokkahuoneet ja koulut eivät ole luonteeltaan niin hetkellisiä, että niille leimaa-antavat ominaisuudet muuttuisivat päivittäin. Se mikä on pysyvää luokkahuoneessa on todennäköisesti kasvatuksellisesti/koulutuksellisesti katsoen myös merkittävämpää, kuin se mikä on lyhytaikaista. Nämä pysyvämmät ominaisuudet voivat olla kriittisen arvioinnin kohteena. Siten kasvatuksen asiantuntijan tulisi olla kykenevä havaitsemaan, mitä kriitikko on kuvannut kun hänelle annetaan siihen tilaisuus. (Eisner 1977; 1985, 115.)

Toisena mahdollisuutena Eisner (1977; 1985, 115) tuo esiin videonauhoitteet ja elokuvauksen, jotka mahdollistavat luokkahuone-elämän tapahtumien tallentamisen. Näitä nauhoitteita voidaan verrata laadittuun kritiikkiin ja siten määrittää kritiikin vastaavuutta. Lisäksi videoinnin toisto-ominaisuuksien ansiosta voidaan tutkia tarkoin ilmaisua, tempoa, liikettä jne. sellaisilla tavoilla, joihin elämän tilanteet eivät anna mahdollisuutta. Kritiikkiä koskevat kiistanalaisuudet ovat Eisnerin mukaan ainakin periaatteessa ratkaistavissa tutkimalla nauhoitusta.

Eisnerin luotettavuutta koskeva pohdinta herättää eräitä kysymyksiä. Ensinnäkin, korostaessaan tutkittavan ilmiön toistuvuuden ja säännöllisyyden merkitystä kritiikin sisällön ja luotettavuuden kannalta, herää ajatus että näin Eisner kuitenkin palautuu lähemmäs perinteisten tieteellisten menetelmien ajattelutapaa. Voisi kuitenkin kysyä, eikö taiteellisen tutkimuksen arvo voisi olla juuri siinä, että sen avulla voidaan tutkia myös ainutlaatuisia ja epäsäännöllisesti toistuvia ilmiöitä, joita voi olla vaikeampi tutkia ns. perinteisemmällä menetelmillä.

Toiseksi, Eisnerin esityksestä heijastuu epäsuorasti usko siihen, että kritikon ja muiden asiantuntijoiden (tai lukijoiden) mahdolliset erimielisyydet olisivat viime kädessä ratkaistavissa esim. kuvanauhoitteiden perusteella. Näin voi toki joissakin tapauksissa

ollakin. Kun Eisner toisaalta korostaa kriitikon persoonallisen näkemyksen merkitystä taiteellisesti suuntautuneessa arviointimenetelmässä, voi kuitenkin kysyä missä määrin tällainen persoonallinen ote säilyy, jos kriitikon tekstiä lopulta pyritään sovittamaan 'oikeaan muottiin' muiden asiantuntijoiden antaman palautteen perusteella. Eikö tällainen pyrkimys yhteisymmärrykseen helposti johda myös eräänlaiseen standardimuotoiseen esitystyylisiin? Tässä yhteydessä voisi myös huomauttaa, että Smithin (1984) Gubasta esittämä kritiikki soveltunee myös Eisneriin; Eisnerin esittämät peruslähtökohdat (esim. kriitikon persoonallisen ilmaisun korostaminen) ovat ristiriidassa hänen esittämiensä luotettavuusihanteiden kanssa (usko jonkinlaiseen yhteen totuuteen, joka on löydettävissä kriitikon työtä perusteellisesti arvioimalla). Yhteisymmärrystä ei käsittäkseni ole kovin täydellisenä kuitenkaan mahdollista saavuttaa, koska se edellyttäisi, että eri ihmiset kokevat tietyn tilanteen tai ilmiön ainakin pääpiirteissään samalla tavoin ja että he myös tekevät persoonallisuusteiset tulkintansa kokemuksistaan samansuuntaisesti.

6. Yleistäminen taiteellisesti suuntautuneessa tutkimuksessa

Yleistämisen ongelmaa miettiessään Eisner pohtii, missä määrin tietyssä luokkahuoneessa tehdyistä havainnoista voi tehdä päätelmiä muidenkin luokkahuoneiden suhteen. Vastaus on hänen mukaansa kompleksinen. Esitetyn kritiikin ydin on hänestä käyttökelpoinen muissakin yhteyksissä, jos esitetty kritiikki paljastaa vaikeasti määriteltävän, mutta tärkeän ilmiön, joka on yhteinen jonkin toisen luokan ja sen opettajien kanssa. Mutta ainoa tapa tietää, miten yleistettävä jokin havainto on, on kyetä oppimaan kriittisestä esityksestä jotain, joka voi olla tarkastelun arvoinen myös toisissa kasvatustilanteissa. Ts. jos on totta, että yleinen todella perustuu niihin yksityiskohtiin, joita taiteellinen toiminta konstruoi, silloin esitetyn kritiikin tulisi avata sellaisia luokkahuone-elämän näkökohtia, jotka ovat mainitun yleisen (universal) osa. Tällaisen yleisen merkityksen tiedostaminen edellyttää itsessään tiettyä asiantuntemusta. Siten tehokkaasta kritiikistä opitaan sekä tietyn luokkahuone-elämän sisältö että omaksutaan sellainen hienostunut kyky ymmärtää luokkahuone-elämää, joka on hyödyllinen myös muissa kasvatustilanteissa. (Eisner 1977; 1985, 115–116.)

Tehokas asiantuntemus ja kritiikki voivat Eisnerin mukaan olla yleistämisen perustana myös toisella tavoin. Ne voivat toimia eräänlaisena vihjeenä paljastamalla sellaisia ilmiöitä, joita voidaan myöhemmin tavoittaa perinteisen kasvatustutkimuksen avulla. Sikäli kun tehokas kritiikki tuo ilmi sellaisia näkökohtia kasvatustutkimuksesta,

joita ei ole ennen huomattu tai joita on aliarvioitu, voidaan perinteiselle tutkimukselle tarjota sen avulla tuore näkökulma. (Eisner 1977; 1985, 116.)

Eisner tiedostaa selvästi yleistettävyyden ongelmallisuuden taiteellisesti suuntautuneissa tutkimuksissa. Eisner (1985, 158) kuitenkin kyseenalaistaa myös perinteisen tutkimuksen mielekkyyden. Hän kysyy, eikö näytä omituiselta uskoa, että on mahdollista varmistaa mielekäs informaatio opettamisesta sellaisen prosessin kautta, jossa

- (1) nauhoitetaan luokkahuoneen keskustelu ja laiminlyödään samalla visuaaliset vihjeet ja konteksti,
- (2) kirjoitetaan nauhoitus puhtaaksi koneella ja eliminoidaan samalla äänensävy ja tempo,
- (3) pelkistetään kirjoitukset erilaisiin pedagogisten toimintojen luokitukseen ja luetteloihin ja samalla laiminlyödään toimintojen avulla ilmaistu merkitys (meaning),
- (4) muunnetaan edelleen toimintoja koskevat luokitukset kvantitatiiviseen muotoon ja analysoidaan aineistoa tilastollisesti.

Asteittainen ja väistämätön informaation pelkistäminen jättää jäljelle vain vähän tarkastellun ilmiön rikkaudesta ja moninaisuudesta. Eisner kritisoi, että mainitunkaltaisten pelkistysten avulla kuitenkin muodostetaan selkeitä yleistyksiä monimutkaisista ja vaikeasti määriteltävissä olevista ilmiöistä.

7. Arvioita Eisnerin taiteellisesta evaluaationäkemyksestä

Eisnerin näkemyksen on katsottu selvästi poikkeavan kasvatustutkimuksessa tavallisesti käytettävistä menetelmistä, ja sitä on pidetty virkistävänä ja värikkäänä lisänä kvalitatiivisten suuntausten rintamassa. (Guba & Lincoln 1981, 19; Fetterman 1987, 26–27.)

Donmoyer (1983, 10 – 11) on esittänyt, että tunnusomaista taiteellisesti suuntautuneelle tarkastelutavalle on, että siinä ei sitouduta vain yhteen selitystapaan tai yhteen metateoreettiseen rakenteeseen, kuten esimerkiksi kulttuuriin. Olettamuksena on, että koska tiedon taiteellinen luonne väistämättä tekee tiedon subjektiiviseksi, voidaan monitahoisesta todellisuudesta saavuttaa läheisempi kuva tarkastelemalla kasvatusilmiötä useammista persoonallisista näkökulmista.

Toinen taiteellisesti suuntautuneelle tutkimusmenetelmälle tyypillinen piirre on Donmoyerin (1983, 11) mukaan kaunokirjallinen, jopa runollinen, esitystyyli. Vaikka tällaisten kielen ja tekniikoiden käyttö väistämättä saa tietyn tapauksen kuvauksen näyttämään äärimmäisen subjektiiviselta ja siten vinoutuneelta, näkevät taiteellisesti suuntautuneet tutkijat näkevät tällaisen esitystekniikan etuna, että se systemaattisesti sulkee ulkopuolelleen keskustelun kokemusten tuntuma-aspektista, (joka kuuluu subjektiivisuuden alaan), ja tästä johtuen luodaan toisenkaltaista systemaattista vinoutuneisuutta.

Eisner (1981; 1985, 195–196) itse esittää, että lienee hyvin yleinen käsitys, että tieteellinen tutkimus katsotaan jotenkin objektiivisemmaksi ja taiteellinen subjektiivisemmaksi, ja että edellinen on tekemisissä faktojen kanssa ja taiteellisesti suuntautunut tutkimus taas on lähinnä fiktiota. Kuitenkin tieteellinenkin tutkimus on Eisnerin mukaan inhimillinen rakennelma kaikkine inhimillisine heikkouksineen. Eisner tuntee mieltymystä journalistiikasta esiin nostamaansa '*faktion*' käsitteeseen, joka kuvaa faktan ja fiktion risteytymää (fact / fiction = faction).

Fetterman (1987, 27) on nähnyt Eisnerin esityksessä yhtymäkohtia etnografiaan ja sen tiheään kuvaukseen (thick description). Nämä lähtökohdat eroavat Fettermanin mukaan vain siinä, että etnografia keskittyy kulttuurin käsitteeseen eikä pyri arvostelun tai kritiikin esittämiseen. Kasvatuksellisessa asiantuntemuksessa ja kritiikissä sen sijaan tuotetaan taidokkaita arvosteluja luokkahuoneen elämästä. Tällaiset intensiiviset arvostelut saattavat olla Fettermanin mukaan usein hyvin paljastavia.

Lincoln ja Guba näyttävät saaneen Eisnerilta jonkin verran vaikutteita. He pitävät ansiokkaina mm. Eisnerin ajatuksia yleistämisestä. Heidän omassa siirrettävyyden käsitteessään onkin yhtäläisyyksiä Eisnerin esitykseen. He ylistävät Eisnerin näkemystä myös siitä, että hänen mallinsa on ensimmäisiä, jossa tehdään selvä ero ns. tieteelliseen tutkimusparadigmaan. Eisnerin ajatuksilla näyttäisi olevan pieniä vaikutuksia myös Guban ja Lincolnin luotettavuustarkasteluihin (structural corroboration ja referential adequacy). (Guba ja Lincoln 1981, 20, 106 ja 108 – 109.)

Guba onkin esittänyt, että asiantuntemusta korostavalla lähestymistavalla on monia elementtejä, joilla on yhteyttä hänen edustamaansa naturalistiseen tutkimusotteeseen. Pattonin (1982, 52) mielestä Eisnerin esittämät esimerkit kuitenkin osoittavat, että näillä malleilla on enemmänkin eroja kuin samankaltaisuuksia. Siinä missä kvalitatiivista/naturalistista paradigmaa myötäilevä tutkija pyrkii ymmärtämään tilannetta sen omin käsittein, asiantuntija etsii erilaisia kielellisiä tehokeinoja ja kielikuvia ku-

vataksaan ilmiötä. Siinä missä naturalistinen tutkimus on induktiivinen, kriitikolla on taipumusta tarkastella ilmiötä kokemukseen perustuvien tiettyjen laatustandardien mukaan. Asiantuntija ei ole sitoutunut tuottamaan kuvailevaa, kokonaisvaltaista analyysiä, joka toisi päätöksentekijöille esille kokemuksia tutkitusta ilmiöstä tai tilanteesta, niin että kyseiset päätöksentekijät voisivat tehdä itse päätöksensä. Asiantuntijan esittämä kritiikki ja sen kielikuvat ovat samalla sekä tutkimuksen aineisto että arvostelu (kritiikki). Patton kannattaa kvalitatiivisten menetelmien selkeätä erottamista toisistaan.⁴

8. Taiteelliseen menetelmään kohdistettua kritiikkiä

Eisnerin esitystä on kritisoitu mm. seuraavista seikoista:

(1) Eisnerin ei katsota juurikaan antavan selkeitä menetelmällisiä ohjeita taiteellisesti suuntautuneen arvioinnin suorittamisesta. Tämä haittaa arvostelijoiden mukaan niitä tutkijoita, jotka olisivat valmiita noudattamaan kyseisenkaltaista lähestymistapaa (Guba & Lincoln 1981, 20).

Tämä kritiikki pitänee jossain määrin paikkansa. Toisaalta voidaan tietenkin kysyä, missä määrin taiteellisesti suuntautunutta arviointia voidaan ohjata menetelmällisesti, missä määrin valintojen taas tulisi olla tutkijan oman harkinnan ja näkemyksen varassa. Ehkä tällaista menetelmää noudattavan tutkijan oletetaan tekevän tavanomaista enemmän oma-aloitteisia ja luovia ratkaisuja. Vaarana tietenkin on, että ilman selkeitä ohjeita tutkija tekee virheitä, jotka olisi voinut helpostikin välttää. Tässä mielessä taiteellisesti suuntautuneen evaluointimenetelmän voisikin katsoa edellyttävän yleensä kvalitatiivisten menetelmien vankahkoa tuntemusta. Ensimmäistä kvalitatiivista tutkimusta tekevälle vasta-alkajalle menetelmä antaa ehkä liian vähän suuntaviivoja.

⁴ Patton tekee nähdäkseni yllättävän voimakkaan eron naturalistisen ja taiteellisen tutkimusotteen välille. Vaikka korostetaisiinkin, kuten kvalitatiivisessa tutkimusperinteessä usein tehdään, että tutkittavaa tilannetta kuvattaisiin ja teoretisoitaisiin sen omin käsittein, niin käsitteet eivät syökse suoraan käytännöstä sellaisenaan tutkijan raporttiin. Tapahtumien käsitteellistäminen ja teoretisointi jäävät suureksi osaksi tutkijan tehtäväksi. Tällöin tutkijan työstämisen perustana ei ole 'tabula rasa'. Paitsi tutkimuskohteen tapahtumat, niin nähdäkseni myös tutkijan elämäkokemus ja tieteellinen tausta auttavat häntä tapauksen ymmärtämisessä ja teoretisoinnissa. Tutkijalle vuosien mittaan kertynyt tieteellinen asiantuntemus ja perehtyneisyys ovat siten hänelle avuksi aineiston käsittelyssä. Tämä ei mielestäni ole ristiriidassa sen periaatteen kanssa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa teoretisoinnin perustana on ensisijassa tutkittava ilmiö, ei etukäteen hahmotetut teoreettiset lähtökohdat.

(2) Kriitikolta vaadittavan asiantuntemuksen käsitteen on nähty viittaavan tiettyyn elitismiin, tiettyyn taiteellisuuteen, johon vain harvat arvioijat (tutkijat) pystyvät. On epäilty, että perinteisemmällä tavoilla koulutetut tutkijat saattavat vastustaa asiantuntemukseen perustuvaa arviointia juuri sen 'taiteellisen henkäyksen' tai elitismin vuoksi. (Guba & Lincoln 1981, 20.)

Eisner (1977, 1985, 118) on omassa esityksessään huomauttanut, että asiantuntemuksen (connoisseurship) käsitteeseen liittyy toisinaan joitakin sivumerkityksiä, kuten juuri tietyn eliitin edustajan tai snobin leima. Oman metodologisen käsittelynsä yhteydessä Eisner ei haluaisi käsitettä tajuttavan tällä tavoin. Hänestä käsite voi liittyä lähes millaiseen asiantuntemukseen tahansa; asiantuntemusta voi tarvita niin käsilaukun ryöstämiseen liittyviä ongelmia kuin hienon hienoa pitsikirjontaakin (petit-point -kirjontaa) arvioitaessa.

(3) Arvioinnin taiteellisuontoisen, vapaamuotoisen kielellisen ilmaisun on katsottu tuottavan hankaluuksia. Fetterman (1987, 27) katsoo mm. vaarana olevan, että pyrkessään löytämään sopivan kieliäsun tai kielikuvan edustamaan kokemaansa sisäistä todellisuutta, tiedemies saattaa helposti sortua luomaan jotain, mikä tuottaa enemmänkin runoutta ja kaunokirjallisuutta kuin tiedettä. Jossain määrin hän katsoo tämän olevan vaarana kaikilla tiedemiehillä, mutta etenkin taiteellisesti suuntautuneilla. Muutenkin tällainen arviointimalli mahdollistaa Fettermanin mukaan vääristelyjen, mutta hyvin muotoiltujen ajatusten esittämisen.

Eisner (1985, 158–159) itsekin myöntää, että taiteellinen kielenkäyttö saa lukijat helposti ajattelemaan, että kuvaus on puolueellinen. Kun kriitikko luo luokkahuonetta ilmentävän taiteellisen tulkinnan, jonka avulla autetaan toista ymmärtämään sen emotionaalinen merkitys tai sen 'olennaiset piirteet', hän samalla ottaa riskin tulla leimatuksi puolueelliseksi tai tutkijaksi, joka on kirjoittanut jotain, joka pitää vähemmän paikkaansa. Mitä vähemmän ilmeikäs kirjoitus on, sitä totuudenmukaisemman sen katsotaan olevan ainakin meidän kulttuurissamme. Eisner katsoo kuitenkin, että jos kuvauksessa ei ole tunteellista tai laadullista sisältöä, otetaan se riski, että jostain hyvin tärkeää jää pois luokkahuoneen kuvauksesta.

Eisner (1985, 158) on pohtinut myös, miten täsmällistä taiteellisesti suuntautunut kritiikki voi olla. Hänen mukaansa korkeankin tason tarkkuus on saavutettavissa silloin, kun keskitytään laskennallisuonteiseen kuvaukseen. Täsmällisyys kuitenkin vähenee kun pyritään arviointiin. (Edellinen on luonteeltaan siis teknisempi ja jälkim-

mäinen tulkinnallisempi kuvauksen muoto. Taiteellisuonteisen tutkimusmenetelmän voi katsoa olevan luonteeltaan lähinnä tulkinnallista ja siten myös epämääräisempää.)

(4) Taiteellisuonteisen esityksen luotettavuuden tarkastelun on kritisoitu olevan ongelmallista. Guba ja Lincoln (1981, 20) katsovat mm., että tällainen metodologia ei ole alistettavissa tavanomaisille menetelmällisen luotettavuuden tai sopivuuden kriteereille. Fetterman (1987, 27) onkin katsonut, että niiden kasvatustieteilijöiden, jotka tukeutuvat enemmän tieteellisiin kuin taiteellisiin lähtökohtiin, saattaa olla vaikea hyväksyä tällaisen tutkimuksen luotettavuutta. Pattonin (1982, 52) mukaan on myös vaarana, että asiantuntemukseen perustuvan kritiikin lukijat saattavat luulla, että arviointiin liittyy tieteellisen arviointimenetelmän täsmällisyys, kurinalaisuus ja eksaktius. Siten lukija saattaa tehdä tämän takia vääriä johtopäätöksiä.

Eisner (1985, 159) on kritiikkiin liittyviä ongelmia miettiessään myös pohtinut, että tutkimuksissa yleensä esiintyy tarve tehdä johtopäätöksiä, jotka ovat jonkinlaisia pyryviä, loogisesti erottelevia tutkimuksemme yhteenvetoja. Hänestä taiteellisesti ilmaistun kritiikin pelkistäminen neljään tai viiteen johtopäätökseen kuitenkin riistää kritiikiltä sen, mihin se on ensi sijassa pyrkinyt. Eisner kysyy, miten tehdä oikeutta Saul Bellowin Herzogille viiden lauseen yhteenvedossa. Hän vastaa kysymykseensä: "Ei mitenkään".