

## **Haasteena kuvataiteen arviointi**

Tapaustutkimus arviointikriteerien ja ensivaikutelman vaikutuksista teosten arviointiin

Veera Aaltonen & Jenni Kauppinen

Pro gradu -tutkielma

Kuvataidekasvatus

Taiteiden tiedekunta

Lapin yliopisto

Kevät 2023

## **Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta**

Työn nimi: Haasteena kuvataiteen arviointi – Tapaustutkimus arviointikriteerien ja ensivaikutelman vaikutuksista teosten arviointiin

Tekijät: Veera Aaltonen ja Jenni Kauppinen

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 87 + kolme liitettä

Vuosi: 2023

*Tiivistelmä:* Arviointi puhututtaa ja mietityttää useita opettajia ja opettajiksi opiskelevia. Siihen tutustuminen ja siitä keskusteleminen on tärkeää, jotta voimme tarkastella arviointia jokaisesta näkökulmasta ja kehittää sitä yhä tehokkaammaksi, keskittyneemmäksi ja oikeudenmukaisemmaksi. Tärkeää on myös pitää se helposti lähestyttävänä ja esteettömänä kaikille opiskelijoille, vanhemmille ja opettajille. Tämä tarkoittaa arviointipuheen ja termien käyttöä siten, että ne kuvaavat arviointia yhä yhtä tarkasti, mutta ymmärrettävästi. On myös tärkeää muistaa arvioinnin subjektiivinen luonne: opettajan mielipiteet, kokemukset sekä näkemykset taiteesta vaikuttavat hänen tapaansa tarkastella oppilasteoksia. Hänellä on apunaan kuitenkin hallituksen ja kunnan linjaukset, sekä hänen omat tehtäväkohtaiset arviointikriteerinsä, joiden mukaan opettaja voi kohdistaa arviointiaan.

Tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella, miten teoksille annetut arvosanat eroavat arvioitsijoiden käyttäessä eri välineitä. Tutkimuksemme osallistui 18 Lapin yliopiston opiskelijaa, jotka jaettiin kahteen eri ryhmään. Ryhmä A sai välineekseen tehtäväkohtaiset arviointikriteerit ja Ryhmä B arvioi teoksia ensivaikutelman kautta. He arvioivat kymmenen teosta, jotka olivat Jenni Kauppinen järjestämältä iltapiirustuskurssilta nimeltä Olentopaja.

Tapaustutkimuksemme luonteen vuoksi emme voi yleistää saamiamme tuloksia, mutta tutkimuksemme osoittaa, kuinka subjektiivista kuvataiteen arviointi on. Vaikka arvioitsijoilla on käytössä samat arviointikriteerit, voivat annetut arvosanat tästä huolimatta poiketa arvioitsijasta riippuen. Ensivaikutelman perusteella annetut arvosanat olivat yleisesti hiukan korkeampia, mutta ero ryhmien välillä oli lopulta melko pieni.

*Avainsanat:* arviointi, kriteerit, arvosanat, kuvataidekasvatus, tapaustutkimus.

## **University of Lapland, Faculty of Art and Design**

Title: Challenges of Art Evaluation – A case study on the effect of rubrics and first impression on assessment

Authors: Veera Aaltonen and Jenni Kauppinen

Degree program: Art education

Type of work: Master's thesis

Number of pages: 87 + three attachments

Year: 2023

*Abstract:* Evaluation creates a lot of discussion and thoughts in teachers and teacher students. It's important to talk and learn about assessment so we can view it from every perspective and develop it to become more effective, focused and fair. It's also vital to keep it approachable and understandable for all students, parents and teachers. It means talking about evaluation in a way that we use proper terms so that we can describe it accurately yet understandably. It's also good to remember the subjective nature of evaluation: teacher's opinions, experiences and views of art influence their way of examining students' works. They also have the help of governmental and municipal policies as well as their own assignment focused rubrics. With them teachers can target their evaluation better.

Our study's aim is to view how different tools of assessment affect grades given by art education students. 18 art education students at University of Lapland took part in this study and they were divided in two groups. Group A got assignment focused rubrics as their tools and group B had to evaluate students' works by first impression. They assessed ten students' works which were from an evening drawing class called Creature workshop which was held by Jenni Kauppinen.

Because of the nature of our case study, we cannot generalize our results, but our study reminds us how subjective art evaluation is. Even with the same rubrics, given grades can differ depending on the assessor. Grades given by students evaluating by first impression were slightly higher but the difference between the two groups was minor in the end.

*Keywords:* evaluation, criteria, grades (education), art education, case study.

## Sisällysluettelo

1 Johdanto.....	5
2 Arviointi ilmiönä .....	8
2.1 Mitä arviointi on? .....	8
2.1.1 Arvioinnin luonteesta .....	8
2.1.2 Arviointimuistot .....	12
2.1.3 Arviointikriteerit ja arviointiperusteet .....	13
2.1.4 Arviointikulttuuri.....	15
2.2 Palaute arvioinnin osana.....	16
2.2.1 Palautteen luonne.....	16
2.2.2 Palautteen kohdistaminen .....	18
2.3 Arvioinnin epäkohdat oppijoiden näkökulmasta.....	20
2.4 Kuvataiteen arviointi .....	20
2.4.1 Kuvataiteen arvioinnin luonteesta .....	20
2.4.2 Kuvataiteen arvioinnin diskursseja.....	26
2.4.3 Opettajan ohjaus .....	28
2.5 Kuvataiteen arvioinnin haasteet.....	30
2.6 Martti Raevaara arvioinnin tutkimuksen äärellä .....	39
3 Tutkimuksen menetelmät .....	43
3.1 Välineellistä tapaustutkimusta.....	43
3.2 Arvioinnin monikerroksellisuus .....	44
3.3 Tutkielman menetelmällinen määrittely.....	46
4 Tutkimuksen kulku.....	47
4.1 Tutkimuksen valmistelu .....	47
4.2 Tutkimustilanne.....	54
5 Yllättäviä ja vaihtelevia tuloksia .....	58
5.1 Yleiskatsaus tuloksiin.....	58

5.2 Teoskohtaista tarkastelua.....	60
5.3 Yhteenvetoa tuloksista.....	72
6 Pohdinta .....	76
6.1 Tulosten sekä tutkimuksen kehittämisen pohdintaa .....	76
6.2 Epäreilua ja epätodenmukaista arviointia.....	80
6.3 Tutkimuksen liittyminen kuvataiteen arvioinnin haasteisiin.....	82
6.4 Tutkimuksen vaikutukset opettajuuteemme .....	85
Lähteet .....	88
Liitteet.....	92
Liite 1: Lupa opiskelijaportfolioiden lainaamiseen koetilannetta varten .....	92
Liite 2: Tutkimuslupa 20.3.2023 .....	93
Liite 3: Koetilanteen arviointipaperi.....	95

## 1 Johdanto

Arviointi on hyvin keskeinen osa opettajan ammattia ja kuvataidekasvatuksen kenttää. Hallituksen, kuntien ja koulujen linjaukset määrittelevät kuvataideopettajan työtä, siihen kuuluvia osia, opetusaiheita ja oppilaiden suorituksien tulkinnan tapoja. Arviointi ja sen muutokset puhututtavat opettajia, oppilaita ja vanhempia, sillä se määrittelee, miten oppilaat suoriutuvat arjestaan ja opinnoistaan. Siten arviointi oli hyvin luonnollinen valinta pro gradu -tutkielmaamme. Ajatus tutkielman aiheesta lähti meidän molempien omista kokemuksistamme, millaista arviointia olemme itse saaneet ja millaista arviointia olemme todistaneet opetusharjoitteluidemme aikana. Kuvataiteen arviointi on aiheena vaikea ja hankala, koska siinä pyritään tulkitsemaan ja arvioittamaan kokemusta, taitoa, tunteita ja kauneutta, sekä lisäksi paljon muuta, mitä liitetään kuvataidekasvatuksen osaksi. Arviointikriteerit voivat auttaa tässä prosessissa, mutta ne ovat usein suurpiirteisiä ja epämääräisiä, ja jokainen opettaja tulkitsee niitä omasta näkökulmastaan subjektiivisesti. Lisäksi kuvataiteessa ei ole käytössä yhteisiä oppikirjoja, joita kaikki opettajat voisivat hyödyntää, vaan jokainen opettaja suunnittelee itse, millaisilla tehtävillä oppijat saavat opetussuunnitelman mukaista tietoa aiheesta. Tällöin opettajan täytyy itse suunnitella arviointikriteerit tehtäväkohtaisesti, joka voi olla aikaa vievää ja monimutkaista.

Kasvatustieteiden puolelta arvioinnista on paljonkin tutkimustietoa, mutta pelkästään kuvataiteen arvioinnista tutkimustietoa on vielä suhteellisen vähän. Tutkielmamme aikaan ilmestyi hyvinkin uusi tutkimusjulkaisu nimeltään *Arvioinnin äärellä - Lukion kuvataiteen arviointia ja lukiodiplomia kehittämässä KAARO-hankkeessa* (2022), joka on Lapin ja Aalto-yliopiston yhteinen julkaisu osana KAARO-hanketta. KAARO on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama arvioinnin kehittämisen hanke. Hankkeen tavoitteet olivat tukea uudistuneiden arviointikriteereiden käyttöönottoa ja toimeenpanoa, arviointitiimien ja -ryhmien valtakunnallinen kouluttaminen, koulujen arviointikäytänteiden dialogisuuden tukemista, sekä rakentaa koulujen arviointikäytänteiden kehittämisen tueksi tutkittuja ja testattuja toimintamalleja ([kaaro.fi/kay](http://kaaro.fi/kay)). *Arvioinnin äärellä* -julkaisu on tuore ja sisältää tutkielmaamme soveltuvaa teoriaa ja materiaalia. Tästä syystä se päättyi tutkielmaamme mukaan yhdeksi teorian taustoittajaksi. Pääasiassa tästä julkaisusta viittaamme Martti Raevaaran ja Jani Vepsän artikkeleihin, sillä ne keskittyivät eniten kuvataiteen arviointiin yleisesti. Vepsän artikkelista viittaamme etenkin kuvataiteen opettajien kokemuksiin arvioinnista ja sen haasteista. *Arvioinnin äärellä* -julkaisu keskittyi enimmäkseen kuvataiteen lukiodiplomin kehittämiseen, joka ei tutkielmamme teemaan suoranaisesti liity.

KARVI:n eli Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen vuonna 2019 julkaistu tutkimusraportti *“Että tietää missä on menossa” – Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiossa* on laaja raportti vuosina 2017–2019 toteutetusta tutkimuksesta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella millaisia kokemuksia ja käsityksiä arviointimenetelmistä, -käytänteistä ja -kulttuureista rehtoreilla, opettajilla, oppijoilla ja huoltajilla oli. Keväällä 2018 toteutettiin laaja, 8000 vastaajaa käsittänyt sähköinen kyselytutkimus ja lisäksi otantamenetelmällä pienryhmäkeskusteluita. Tässä tutkimuksessa oli kolme pääkysymystä: millaisia ovat perusopetuksen ja lukiokoulutuksen arviointikäytänteet, millainen on perusopetuksen ja lukiokoulutuksen rehtoreiden, opettajien ja oppijoiden arviointiosaaminen sekä millainen on perusopetuksen ja lukiokoulutuksen arviointikulttuuri? Näiden kysymysten vastaamiseen tutkimuksen toteuttajat ja raportin kirjoittajat Päivi Atjonen, Heikki Laivamaa, Anne Levonen, Sirpa Orell, Mikko Saari, Katriina Sulonen, Marja Tamm, Päivi Kamppi, Niina Rumpu, Risto Hietala ja Jaakko Immonen ovat analysoineet kyselyiden tutkimuksen tulokset, ja niiden vastaukset sekä tehneet useimmista aihealueista erilaisia kaavioita.

Lisäksi otimme mukaan arvioinnin määrittelyyn Aki Luostarisen ja Juuso Henrik Niemisen toimittaman *Arvioinnin käsikirjan*. Teos on julkaistu vuonna 2019 ja siinä käsitellään arvioinnin tehtäviä, menetelmiä ja sen toteuttamista käytännössä. Mukana kirjoittamassa on ollut muitakin arviointiin perehtyneitä, kuten Emily H. White, Päivi Nilivaara, Iida-Maria Peltomaa, Najat Ouakrim-Soivio ja Laura Tuohilampi. *Arvioinnin käsikirja* on oivallinen perusteos arvioinnin maailmaan. Käsikirjasta saa tietoa arvioinnista ja sen eri muodoista sekä ehdotuksia, miten niitä voi hyödyntää ja miten kehittyä itse arvioijana. Teoksen luonne arviointiin liittyvänä käsikirjana oli luonnollinen valinta tutkielmamme teoriaa taustoittamaan, sillä se sisälsi kattavasti tietoa arvioinnista yleisesti.

Meitä kiinnosti, millaisia arvosanoja ja eroavaisuuksia ilmenee käyttäessä kahta erilaista arviointivälinettä. Tämän selvittämiseksi suunnittelimme ja toteutimme tutkimustilanteen, jossa Lapin yliopiston opiskelijat toimivat arvioitsijoina. Heitä oli yhteensä 18, joista heidät jaettiin kahteen yhdeksän henkilön ryhmään. Ryhmä A arvioi teoksia arviointikriteereiden avulla, ja ryhmä B arvioivat samat teokset pelkän ensivaikutelman avulla. Arvioitavat teokset saimme Jenni Kauppisen pitämältä iltapiirustuksen työpajasta nimeltään Olentopaja. Teoksia oli yhteensä kymmenen ja ne olivat samasta tehtävänannosta. Pienen otannan vuoksi tutkimuksemme lukeutuu tapaustutkimukseksi.

Tutkimustilannettamme varten meidän täytyi määritellä teosten tehtäväkohtaiset arviointikriteerit, joiden perusteella ryhmä A antaisi teoksille arvosanat. Arviointikriteerimme perustimme kuvataiteen perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereihin. Kriteerit muokattiin koetilanteessa olleiden teosten tehtävänannon mukaisesti, jotta arviointia olisi helpompi suorittaa.

Olemme myös ottaneet mukaan Opetushallituksen laatiman opetussuunnitelman kertomaan ja pohjustamaan kuvataiteen oppiaineen sisältöjä sekä sen arviointia, sillä Opetushallituksen laatima opetussuunnitelma määrittää koulujen antaman opetuksen sisällöt ja tavoitteet. Kansallisen opetussuunnitelman perusteella jokainen koulu laatii paikallisen opetussuunnitelman, jossa määritellään koulun mahdolliset omat kurssit ja mitä valinnaisia kursseja koulu tarjoaa. Tutkielmassamme hyödynsimme Opetushallituksen laatimia lukion (2019) ja perusopetuksen opetussuunnitelmia (2014), arvioinnin ja oppimisen tavoitteita ja yleistä termistöä aiheeseemme liittyen.

Tutkimuksemme suunta ja hypoteesit muuttuivat prosessin edetessä. Opimme paljon uutta ja pystyimme muuttamaan vanhoja oletuksiamme kuvataiteen arvioinnista. Arvioinnin triviaalinen luonne näyttäytyi meille käytännössä ja sen tutkiminen on ollut meille todella antoisaa. Tulokset olivat erilaisia, mielenkiintoisia ja silmiä avaavia. Teorian ja tutkimustulosten nivoutuessa yhteen pystyimme päättämään kuvataiteen arvioinnin hyviä ja huonoja puolia, mahdollisuuksia ja haasteita. Tutkimus on antanut meille paljon eväitä tulevaisuuden opettajuuttamme varten ja odotamme innolla, millaisia haasteita tulevaisuus eteemme tuo.



## 2 Arviointi ilmiönä

### 2.1 Mitä arviointi on?

#### 2.1.1 Arvioinnin luonteesta

Arviointi sanana jo kuvaa itseään parhaiten; se on evaluaatiota, eli jonkin asian tai ilmiön arvon, laadun, määrän tai tärkeyden määrittelemistä. Opetushallituksen (OPH) sanastossa arvostelu erotetaan arvioinnista siten, että arvostelussa keskitytään asian summatiiviseen tulokseen, lopulliseen arvioon, joka määrittää asian arvon (OPH, 2022). Arviointi on vertailua asian kontekstin sisällä asetettuihin tavoitteisiin sekä tuloksiin (OPH, 2022). Arvo siis arvioidaan tavoitteiden kautta, ei niinkään pelkän tuloksen näkökulmasta. Jotta arviointi voi tapahtua oikein, on sille rakennettava kehykset, joiden sisällä arvioitsija voi tarkastella arvioitavan asian laatua tai ominaisuuksia.

Koulumaailmassa arviointi ja sen tavoitteet monimutkaistuvat vuosien karttuessa. Arvioinnin määritelmä voi olla helppo ymmärtää, mutta käytännön arviointi voi kompastuttaa kokeneemmankin opettajan. Yhä useammassa oppiaineissa on yhä laajempia ja suurempia oppimistavoitteita, joita voi olla vaikeaa asettaa mukaan opetukseen ja lopulliseen arvioinnin käytäntöön. Aki Luostarinen kuvaa arvioinnin monimutkaista tehtävää ytimekkäästi:

*”Se [arviointi] on tapa tukea oppimista, kannustaa oppijaa ja auttaa häntä tunnistamaan, mitä hän jo osaa ja mitä tulisi vielä oppia. ... Arvioinnin tehtävä on osoittaa osaamista, mutta yhtä lailla antaa välineitä oman oppimisen ohjaamiseen ja tulevien tavoitteiden asettamiseen ja saavuttamiseen.” (Luostarinen ym., 2019, s. 14)*

Hän myös muistuttaa, ettei kaikki koulussa tapahtuva toiminta ole arvioinnin kohteena, eikä koulun ajatuksena ole ainoastaan arvioida ja määrittää oppilaita sekä heidän suorituksiaan (Luostarinen ym., 2019, s. 15). Jatkuva arviointi voi saada kenet tahansa hämmentymään erityisesti, jos sille ei ole syytä, eikä ymmärrettäviä tai toimivia kehyksiä (Luostarinen ym., 2019, s. 15). Silloin arviointi on liian epämääräistä, tavoitteetonta sekä liian kokonaisvaltaista. Arvostelun tulee keskittyä oppilaan tukemiseen hänen oppimisessaan, eikä hänen ihmisyytensä tai henkilökohtaisten ominaisuuksien arvioittamiseen. Vaikka koululla on oppilaiden kasvatustehtävä, se ei tarkoita heidän kasvunsa tai minuutensa arvioimista. Opettajat voivat ohjata sekä auttaa heitä näkemään kehittymisen tarpeen ja löytämään ratkaisuja henkisen sekä sosiaalisen kasvun edellyttämiseen.

Arviointi voidaan kapeimmillaan käsittää erilaisiksi kokeiksi, tenteiksi, testeiksi tai todistuksiksi. Laajimmillaan arviointi yhdistyy koulun piilo-opetussuunnitelmaan. Se ohjaa lasten ja nuorten toimintaa ja käyttäytymistä sekä palkitsee ja rankaisee halutuista ja kielletyistä toimista (Atjonen ym., 2019, s. 30). Näiden kahden ääripäiden väliin mahtuu muun muassa näkemys arvioinnista monimuotoisen palautteen antamisena, auttamisena oppimisvaikeuksissa sekä oppilaan ja opettajan välinen keskustelu. Arviointia voi myös olla opettajan pitämä puhuttelu (Atjonen ym., 2019, s. 30).

Arvioinnilla voidaan suoraan ja välillisesti vaikuttaa oppijoiden työprosesseihin ja oppimistuloksiin. Arviointi on erittäin merkittävä elementti ja työkalu. Pelkkä tiedonkeruu ei kuitenkaan ole vielä arviointia: se muuttuu arvioinniksi vasta sitten kun opettaja arvottaa tiedon, eli tekee päätelmiä siitä, mitä hänen tekemänsä havainnot merkitsevät arvosanan antamisen tai seuraavan oppimisjakson kannalta. Pätevä arviointi ei kuitenkaan ole tai saisi olla pelkästään mielipiteenomaista päättelyä, joten tiedon kerääminen ja sen dokumentointi ovat välttämättömiä pätevän arvioinnin kannalta (Atjonen ym., 2019, s. 29).

Arviointi ei ole pelkästään tietynä ajankohtana tarvittava taito ja väline, vaan se on pedagoginen työkalu, jota hyödyntämällä taitava opettaja voi vaikuttaa oppijoiden oppimisprosesseihin sekä oppimistuloksiin (Atjonen ym., 2022). Atjosen (2021, s. 8) mukaan arviointiosaaminen ei ole jotain, jonka voisi antaa arvioitsijoille valmiiksi. Se on taito, joka vaatii itseohjautuvaa kehittymistä ymmärtää arvioinnin erilaisia prosesseja ja tarkoituksia (Väisänen, 2022).

Luostarinen ja Ouakrim-Soivio määrittelevät yhteisessä luvussaan arvioinnin erilaisia tehtäviä. He luokittelevat arvioinnin neljään eri osa-alueeseen, jotka ovat toteava diagnostinen, ohjaava formatiivinen arviointi, osaamisen, eli summatiivinen sekä integroiva, eli osallistava arviointi (Luostarinen ym., 2019, s. 34). Näistä jokainen pureutuu arvioinnin eri näkökulmiin, sekä vaiheisiin. Diagnostista arviointia voi hyödyntää työskentelyn alkaessa. Opettaja ja oppilas voivat keskustellessaan todeta, mitä oppilas osaa jo siinä hetkessä ja mikä hänellä ei ole vielä hallussa (Luostarinen ym., 2019, s. 35). Tässä voi olla apuna esimerkiksi itsearviointilomake tai kurssin portfolio, jossa prosessia työestetään koko kurssin keston ajan. Diagnostinen arviointi auttaa opettajaa sekä oppilasta näkemään lähtötason ja siten kehityksen alkupisteen, josta kehittymistä voi alkaa arvioimaan (Luostarinen ym., 2019, s. 36).

Työskentelyn käynnistyessä formatiivinen arviointi sekoittuu mukaan: voi tarkastella, kuinka oppiminen edistyy ja kuinka oppilas seuraa kurssin tavoitteita (Luostarinen ym., 2019, s. 35). Formatiivisen arvioinnin tehtävä onkin kannustaa ja edistää oppimista, sekä auttaa oppilasta näkemään oppimisprosessinsa (Luostarinen ym., 2019, s. 38). Yhdistämällä summatiivista, eli taitotason arviointia, voidaan oppilaalle luoda realistinen kuva siitä, mitä ja miten hän voi oppia omiin taitoihinsa nähden (Luostarinen ym., 2019, s. 38). Tällöin oppilaan voi olla helpompi hahmottaa, miten hän voi kehittyä tehtävän parissa, ja keskustelun parissa hän voi oppia sanoittamaan prosessiaan paremmin. Formatiiviseen arviointiin voi liittää myös vertaisilta saatu palaute, jos se liittyy oppilaan prosessin parantamiseen tai tehostamiseen (Luostarinen ym., 2019, s. 38). Täten niin opettaja kuin muutkin oppilaat voivat auttaa oppijaa näkemään prosessinsa laajemmin.

Painopiste formatiivisessa arvioinnissa on oppimisprosessin aikana tapahtuvassa arvioinnissa (Black & William, 2009, Atjosen ym. mukaan, 2022). Formatiivinen arviointi toimii parhaiten huomaamattomana, kun se on taitavasti ujutettuna mukana oppimis- ja opetustilanteissa ja se voi tuottaa oppijoille kokemuksen sujuvasta oppimiskokemuksesta (Atjonen ym., 2022).

Formatiivista arviointia kritisoidaan sen käsitteellisen monimerkitysten sekä epävarmojen vaikutusarvioiden vuoksi. Uudet arviointimuodot saattavat jäädä vaille tutkimusnäyttöä esimerkiksi kohentuneista kognitiivisista oppimistuloksista (Atjonen ym., 2019, s. 33). Tällainen ajattelutapa vain osoittaa mielestämme sen, että ainoastaan mitattavissa olevat menetelmät ja keinot ovat ainoa oikea tapa oppimisen määrittämisessä. Miksi kaikesta täytyy tuottaa mitattavissa olevaa tietoa tai arvoa?

Formatiiviselle arvioinnille on sekä puoltavia että kriittisiä tutkimusperusteita (Atjonen ym., 2019, s. 39). Summatiivista arviointia se ei korvaa, mutta se voi toimia sen rinnalla ja sillä on oppimisessa oma tehtävänsä. Formatiivinen arviointi pyrkii kulkemaan oppijan mukana kohti oppimistavoitetta. Formatiiviseen arviointiin liittyy odotus vahvuusperusteisesta arvioinnista, sillä arvioinnilla on yleensä puutteiden sekä virheiden osoittajan maine (Brownlee ym., 2012, Atjosen ym. mukaan, 2019, s. 39). Kannustava arviointi auttaa ponnistelemaan vaikeidenkin tehtävien parissa. Sen ongelmana voi olla vakavien oppimisen vaikeuksien tai puutteiden huomiotta jättäminen, jos se tulkitaan vain positiivisen palautteen antamiseksi tai kriittisen tarkastelun puuttumiseksi (Atjonen ym., 2019, s. 40). Tällaisessa tilanteessa opettaja ei ole ymmärtänyt kannustavan, mutta kehittävän palautteen ajatusta.

Palautteen ja myös kehuja tulisi edistää oppimista. Positiivinen lähestymistapa on mielestämme inhimillisempi ja oppimista paremmin tukeva lähestymistapa. Siinä ei keskitytä siihen, mikä on huonosti vaan, mikä teoksessa on hyvää ja se jättää tilaa ehdottaa paranneltavaa, jos opettaja sellaista huomaa. Kuitenkin päätös teoksen muuttamisesta on aina oppijalla.

Formatiivinen arviointi voi myös vaatia opettajalta paljon työtä ja dokumentointia. Formatiivisen arvioinnin toteuttaminen voi johtaa virhetulkintoihin siitä, että oppijaa tarkkailtaisiin jatkuvasti. Haitallisia ajatusmalleja ruokkii arkikielessä käytetty ”jatkuvan arvioinnin” –termi (Atjonen ym., 2019, s. 33). On totta, että jatkuva kartalla pysyminen oppijan kyvyistä ja oppimisprosessista sekä sen dokumentointi kuormittaa opettajaa vielä lisää jo nyt erittäin kuormittavan kouluarjen keskellä. Sen vuoksi opettajien on täytynyt tehdä erinäisiä ratkaisuja, jotta työkyky säilyisi. Jatkuvalle arvioinnille ei myöskään tarkoiteta kaiken arviointia, vaan edelleen kurssin ja koulun opetussuunnitelman mukaista taitojen ja oppimisen arviointia. Tämäkin täytyy tehdä keskittyneesti ja johdonmukaisesti.

Kun opettaja kannustaa vertaisarviointia ja keskustelua oppilaiden kesken sekä hänen kanssaan, hän hyödyntää integroivaa, eli osallistavaa arviointia (Luostarinen ym., 2019, s. 34–35). Kun palaute keskittyy konkreettisiin tekoihin reflektoinnin kautta, oppilas voi toimia ja tehdä tietoisia valintoja työskentelynsä suhteen. Tällöin oppilas aktiivisesti osallistuu prosessinsa kehittämiseen tai muuttamiseen.

Summatiivinen tarkoittaa nimenomaan summaamista. Kouluissa siis koostetaan jakson päätteeksi, mitä oppija on omaksunut ja oppinut siihen mennessä. (Atjonen, 2014, Atjosen ym. mukaan, 2022). Formatiivinen kiintyy form- tai formulate-verbeihin. Niiden ajatuksena on, että oppijan työskentelynaikana kerättävällä tiedolla ja sen perusteella annettavan palautteen avulla voidaan muotoilla oppijan oppimisprosessia (Atjonen, 2014, Atjosen ym. mukaan, 2022).

Summatiiviselle arvioinnille on ominaista koota opetusjakson päätteeksi yhteenveto oppijan osaamisesta. Käytännössä tämä toteutuu useimmiten kirjallisina kokeina. Usean tutkijan mukaan summatiivisen arvioinnin valta on ongelmallinen, sillä se kykenee tunnistamaan lähinnä tietynlaisia etenkin mitattavaan muotoon käännettävissä olevia tavoitteita (Atjonen ym., 2019, s. 32). Tästä olemme myös samaa mieltä, että summatiivisella arvioinnilla on todella suuri valta-asema arviointimenetelmien käyttämisen suhteen.

### *2.1.2 Arviointimuistot*

Arviointiin liittyy paljon muistoja siitä, miten meitä itseämme on arvioitu. Arviointi sisältää myös opettajien henkilökohtaisia näkemyksiä ja käsityksiä hyvästä arvioinnista (Luostarinen ym., 2019, s. 23). Luostarinen nostaa esiin Ouakrim-Soivion tutkimuksen (2016), jossa on huomattu, kuinka opettajien omat aiemmat kokemukset ja henkilökohtainen filosofia ohjaavat opettajien arviointikäytänteitä enemmän kuin opetussuunnitelma tai muut normit (Luostarinen ym., 2019, s. 23). Guskey ja Bailey ovat tehneet neljän kohdan listan arviointia ohjaavista tekijöistä seuraavassa tärkeysjärjestyksessä (Luostarinen ym., 2019, s. 23):

1. opettajan omat kokemukset siitä, kuinka häntä on aikoinaan arvioitu
2. opettajankoulutuksessa opittu arviointitapa
3. henkilökohtainen filosofia tai näkemys
4. ylemmältä tulevat linjaukset muun muassa opetussuunnitelma ja paikalliset päätökset.

Luostarinen nostaa esiin koulun opettajien erilaiset oppimis- ja opiskeluhistoriat (Luostarinen ym., 2019, s. 23). Ne voivat erota suurestikin, sillä koulun henkilökunta ei ole iältään yhtenäinen vaan sisältää usean eri ikäluokan edustajia. Opettajia on arvioitu heidän opiskeluaikoinaan eri tavoin, he ovat suorittaneet opettajankoulutusopintonsa eri yliopistoissa ja aloittaneet opettajan työnsä eri aikoina (Luostarinen ym., 2019, s. 23). Eli aikakausi ja vallalla olevat paradigmat vaikuttavat yksittäisten opettajien arviointitoiminnan taustalla. Luostarinen korostaa, että opettajan omat kokemukset ja henkilökohtainen filosofia eivät saisi vaikuttaa arviointiin kansallisia ja paikallisia normeja sekä ajankohtaista tutkimustietoa enemmän (Luostarinen ym., 2019, s. 23).

Atjonen ja hänen kollegansa toteavat KARVI:n tutkimusraportin luvun 5 perusteella, että suomalaiset opettajat turvautuvat melko usein perinteiseen arviointimenetelmävalikoimaan, lähinnä kynä ja paperi kokeet (Atjonen ym., 2019, s. 162). He mainitsevat, että erinäisten tutkimuksien mukaan opettajien arviointityöhön vaikuttaa paljolti se, miten opettajia itseään on aikanaan arvioitu. Jos opettajankoulutuksessa ei ole saanut teoreettista ja käytännöllistä perehdytystä arviointiin eikä vaihtoehtoisii toimintatapoihin, opettajat ottavat käyttöönsä omat kouluaikeiset mallit (Atjonen ym., 2019, s. 163). Opettajakyselyssä tarkasteltiin opettajien näkemyksiä heidän arviointikäytänteisiinsä vaikuttaneista tekijöistä. Tämän kyselyn mukaan opettajat eivät nähneet omien arviointikokemustensa vaikuttaneen juurikaan heidän arviointityöhönsä (Atjonen ym., 2019, s. 163).

Arviointia tehdään monesta syystä ja monen motiivin kanssa. Arviointia voidaan tehdä huoltajia varten, oppijan ja opettajan oikeusturvan vuoksi tai säännösten, normien ja lainsäädännön mukaan (Luostarinen ym., 2019, s. 25). Nieminen korostaa, että tärkein motiivi tulisi olla oppijan oppimisen ohjaaminen, kannustaminen ja tukeminen, sekä lisäksi osaamisen ja opitun näkyväksi, sekä ymmärrettäväksi tekeminen. Opettajien tulisi tukea ihmisenä kasvua, taitojen ja tietojen kehittymistä ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamista (Luostarinen ym., 2019, s. 25).

Ennen oppijan auttamista, edeltää sitä oppijan tilanteen arvioiminen ja oman toiminnan suhteuttaminen siihen (Luostarinen ym., 2019, s. 25). Opettaja voi esittää oppijalle apukysymyksiä, ohjata tiedonhakuun ja auttaa ratkaisun löytämisessä. Opettaja toivottavasti samalla sanoittaa, mitä oppija on jo onnistuneesti tehnyt tai millaista hänen työskentelynsä on ollut (Luostarinen ym., 2019, s. 25). Nieminen korostaa, että olisi tärkeää osoittaa oppijalle, millainen vaikutus yrittämisellä, ponnistelulla ja sinnikkäällä työskentelyllä on oppimiseen. Opettajan tekemä arviointityö kohdistuu niihin oppimistavoitteisiin, joita on oppijan kanssa yhdessä asetettu (Luostarinen ym., 2019, s. 25).

### *2.1.3 Arviointikriteerit ja arviointiperusteet*

Atjonen ja kollegat toteavat KARVI:n tutkimusraportissa, että opettajien mielestä arviointikriteerit selkiyttivät arvosanan antamista ja hyväksytyin suorituksen erottamista hylätyistä. Arviointikriteereiden myös todettiin ohjaavan oppijan yksilölliseen osaamisen arviointiin (Atjonen ym., 2019, s. 224). Opettajien enemmistö piti tavoitteista johdettuja arviointikriteereitä käyttökelpoisina hyvän osaamisen määrittelemisessä. Niiden kuitenkin moitittiin sisältävän painoarvoltaan keskenään erilaisia osaamistavoitteita. Esimerkiksi jos yksi opettaja painottaa vain tiettyjä kriteereitä ja antaa vähemmän painoarvoa toiselle, voi toinen opettaja arvottaa toisia kriteereitä, jolloin samasta oppiaineesta ei välttämättä saa samanlaisia arvosanoja saman koulun sisällä (Atjonen ym., 2019, s. 224). Etenkin kuvataiteen oppiaineessa arviointikriteereiden tulkinta saattaa vaihdella hyvinkin paljon opettajien kesken.

KARVI:n tutkimusraportissa luvussa 5.5 otetaan esille erikseen opiskelijan arvioinnista lukiossa. Lukio-opettajille esitettiin väittämiä esimerkiksi arviointiperusteiden läpikäymisestä, palautteen antamisesta ja kriteerien tarpeellisuudesta (Atjonen ym., 2019, s. 142). Kuvion 35 perusteella lukio-opettajat omasta mielestään varmistivat opiskelijan

oppimista monin tavoin. Opettajat varmistivat useimmiten, että opiskelija ymmärtää, mitä on tarkoitus oppia ja lähes aina he kävivät arviointiperusteet läpi yhteisesti kurssin alussa (Atjonen ym., 2019, s. 143).

Kuvio 37 kertoo lukio-opettajien vastaukset arviointikriteerien tarpeellisuuteen liittyviin väittämiin. Tulosten mukaan opettajilla ei ollut selkeää kantaa siihen, että ovatko arviointikriteerit tarpeellisia (Atjonen ym., 2019, s. 146). Kokemattomimmat opettajat kertoivat tarvitsevansa kurssikohtaisia arviointikriteerejä useammin kuin kokeneemmat ja pidemmän työuran tehneet opettajat (Atjonen ym., 2019, s. 147). Kuviossa 38 on jaoteltuna opettajien kokemuksen mukaan lukio-opettajien näkemykset arviointikriteerien tarpeellisuudesta. Tämän kuvion perusteella Atjonen kumppaneineen toteavat, että kurssikohtaisia arviointikriteereitä tunnuttiin tarvitsevan vähemmän, mitä enemmän kokemusta opettajalla oli (Atjonen ym., 2019, s. 147). Eroavaisuutta tuli myös sen suhteen, että alle viisi vuotta opettajana toimineet kaipasivat kriteerejä eri arvosanoille. Kurssikohtaisten arviointikriteereiden tarpeellisuudesta ei ollut selkeitä eroja eri oppiaineiden välillä (Atjonen ym., 2019, s. 148). Mielestämme tämä on erittäin huolestuttavaa, että jotkut opettajat kokevat, etteivät he tarvitse arviointikriteerejä. Pätevän, reilun ja oikeudenmukaisen arvioinnin pystyy tekemään vain arviointikriteereiden kautta. Mihin nämä opettajat sitten perustavat arvosanansa?

Arviointiperusteita lukion toisen vuoden opiskelijat pitivät melko selkeinä ja heidän kokemuksensa mukaan opettaja yleensä kertoi kurssin alussa, mihin kyseisen oppinaineen arviointi perustuu (Atjonen ym., 2019, s. 144). Tässä ilmeni suuri näkemysero. Opettajat uskoivat kertovansa arviointiperusteet lähes aina, mutta opiskelijat olivat kokeneet, että opettaja kertoo ne vain useimmiten (Atjonen ym., 2019, s. 144). Arviointiperusteet olivat jääneet vain harvoille opiskelijoille epäselviksi. Opettajat kertoivat antavansa opiskelijoille usein monipuolista palautetta. Monipuolisinta palautetta opiskelijat saivat äidinkielen ja kirjallisuuden sekä taito- ja taideaineiden oppitunneilla (Atjonen ym., 2019, s. 144).

Kuvion 43 perusteella opettajien arviointikäytänteisiin vaikuttivat heidän omasta mielestään eniten arvioinnin vakiintuneet käytänteet, oppimistilanteista saatava tieto ja kouluyhteisön keskustelu- ja vuorovaikutuskäytänteet (Atjonen ym., 2019, s. 163). Atjosen ja hänen kollegoidensa mukaan arvioinnin vakiintuneet käytänteet saattavat olla merkki vanhojen toimintamallien toistamisesta (Atjonen ym., 2019, s. 164).

Vepsä nostaa esille, että arviointiperusteita tehdessä on muistettava perusteiden johdonmukaisuus sekä siihen liittyvien osa-alueiden yhteensopivuus. Arviointimenetelmän täytyy kytkeytyä arvioinnin tavoitteisiin. Esimerkiksi, jos tavoitteena on tukea opiskelijaa syventämään omaa ymmärrystään, täytyy arviointimenetelmän soveltua seuraamaan ja ohjaamaan opiskelijan ymmärryksen syvenemistä (Vepsä, 2022, s. 56). Vepsällä on myös toinen esimerkki välineen hallinnasta. Jos tavoitteena on välineen hallitseminen, tulee tällöin arvioinnin kriteerien perustua välineen hallinnan osaamiseen. Täytyy tarkastella ja pohtia, että millaista on hyvää, tyydyttävää tai välttävää välineen hallintaa. Vepsä muistuttaa, että koko oppimisjakson aikana tulee olla harjoitustehtäviä, jolloin opiskelija pääsee käyttämään kyseistä välinettä (Vepsä, 2022, s. 56). Eli arviointikriteerit tulisi aina perustaa tehtäväkohtaisesti sopivaksi ja realistiseksi, jotta halutut tavoitteet toteutuvat.

#### *2.1.4 Arviointikulttuuri*

Arviointikulttuuri saatetaan usein käsittää sellaiseksi asiaksi, joka varjostaa oppijoiden oppimista ja opiskelua (Luostarinen ym., 2019, s. 123). Nieminen muistuttaakin, että vallitseva arviointikulttuuri sitoo opettajan työtä. Hän nostaa esiin Skidmoren, Hsun ja Fullerin (2018) tutkimuksen, jonka mukaan näitä arviointikulttuureja voidaan jaotella kolmeen kategoriaan: pelon, tottelevaisuuden ja oppimisen tukemisen arviointikulttuurit (Luostarinen ym., 2019, s. 123).

1. Pelon arviointikulttuurissa ei palkita kehuin innovatiivisia arviointikokeiluja, vaan sen sijaan saa rangaistuksia ja puhutteluita. Tällainen arviointikulttuuri vähentää henkilökunnan akateemista vapautta. Se on yleistä, että innovatiiviset ja uudenlaisia arviointimuotoja kokeilevat opettajat kokevat työyhteisössä hyljeksintää (Luostarinen ym., 2019, s. 123). Nieminen muistuttaa, että aivan kaikkea ei tarvitse ottaa käyttöön ilman kritiikkiä. Mutta pelon ilmapiirissä näistä asioista ei suostuta ollenkaan keskustelemaan. Pelon arviointikulttuuriin usein liitetään suuri painoarvo koearvosanoihin sekä johdon painostukseen. Tähän voi liittyä myös johdon päätös ottaa jokin uusi ja innovatiivinen arviointimenetelmä käyttöön ilman, että opettajia osallistuttaisiin päätöksen tekoon, vaan heidät määrätään ja pakotetaan muuttamaan omia arviointikäytänteitään (Luostarinen ym., 2019, s. 123).
2. Tottelevaisuuden arviointikulttuurissa opettajat noudattavat ohjeita ja säädöksiä säädyllisesti (Luostarinen ym., 2019, s. 123). Itsessään tämä arviointikulttuuri ei ole



positiivis- tai negatiivissävytteinen, mutta ongelmia ilmenee silloin kun määräyksiä noudatetaan vain niiden noudattamisen vuoksi (Abbate, 2010, Luostarisen ym. mukaan, 2019, s. 123). Tällöin arviointityötä tehdessä saatetaan tyytyä tekemään vain vaadittu minimi. Tällainen arviointikulttuuri saattaa myös rajoittaa opettajien akateemista vapautta. Nieminen kuitenkin muistuttaa, että työyhteisöltä vaaditaan tietty määrä tottelevaisuutta, joten yksi tapa kehittää tottelevaisuuden arviointikulttuuria on osallistaa henkilökuntaa erilaisten sääntöjen kokoamiseen (Luostarinen ym., 2019, s. 123).

3. Oppimista tukeva arviointikulttuuri on enemmän oppilaslähtöinen. Aiempi tutkimus onkin osoittanut tämän arviointikulttuurin tukevan oppimisprosessia parhaiten (Luostarinen ym., 2019, s. 124). Niemisen mukaan tällaisessa arviointikulttuurissa oppilailta kertyvää arviointidataa voidaan käyttää aidosti ja yksilöllisesti hyödyksi heidän oppimisensa tukemisessa. Lisäksi opettajia kehoitetaan hyödyntämään saamaansa arviointidataa oman opetusmetodiensa kriittiseen tarkasteluun sekä ammatilliseen kehittymiseen. Oppimista tukevassa arviointikulttuurissa sisältötieto ei ole tärkeintä vaan se kannustaa opettajia arvioimaan ja kehittämään oppimaan oppimisen taitoja. Tällaisessa arviointikulttuurissa annetaan eniten tilaa opettajan omalle kriittiselle ajattelulle (Luostarinen ym., 2019, s. 124).

## **2.2 Palaute arvioinnin osana**

### *2.2.1 Palautteen luonne*

Oppimisprosessissa usein painotetaan palautteen tärkeyttä ja onhan se tärkeä tekijä oppimisen kannalta. Sen poistaminen voi johtaa oppimisen katoamiseen. Arkikielessä käytetään usein negatiivisen ja positiivisen palautteen käsitteitä. Tällöin palautteen antaminen ja vastaanottaminen linkittyy suoraan elettyyn arkielämään (Luostarinen ym., 2019, s. 89). Negatiivisen ja positiivisen palautteen käsitteisiin on helppo kiinnittyä, sillä ne liittyvät vahvasti tilanteisiin, jotka herättävät tunteita. Kuitenkin tällainen samanlainen jako negatiiviseen ja positiiviseen palautteeseen ei muodosta kestäväää perustaa palautekäytännöille koulumaailmassa. Nieminen nostaa myös esiin sen, että laadun ja vaikuttavuuden kannalta erilaiset palautteen antamisen mallit jäävät monelle epämääräisiksi (Luostarinen ym., 2019, s. 90).

Koulumaailmassa palaute kohdistuu yleensä sellaisiin asetettuihin oppimistavoitteisiin, joita oppilas tai opiskelija on voinut harjoitella oppimisprosessinsa aikana (Luostarinen ym., 2019, s. 90). Nieminen ottaa esiin englannin kielessä käytetyt sanat *feedback* ja *feedforward*. Feedback viittaa taaksepäin katsovaan palautteeseen, joka kertoo, miten on suoriutunut. Feedforward viittaa eteenpäin tulevaisuuteen katsovaan palautteeseen, jonka tarkoitus on auttaa jatkossa suorituksen parantamiseen (Luostarinen ym., 2019, s. 90). Tämä jako auttaa hahmottamaan paremmin sen, että palautetta voidaan jaotella laadukkuuden ja vaikuttavuuden perusteella (Luostarinen ym., 2019, s. 90).

Koulumaailmassa palautteen tehtävänä on tukea oppijan oppimisprosessia. Nieminen mainitsee Hattien ja Timperleyn (2007) palautteen mallin, joka on kenties palautteen malleista tunnetuin (Luostarinen ym., 2019, s. 91). Sen lähtökohtana on, että palautteen on tarkoitus pienentää eroa suorituksen ja halutun tavoitteen välillä. Palautteen on vastattava kolmeen kysymykseen (Luostarinen ym., 2019, s. 90):

- 1. Mikä on oppimisen tavoite?*
- 2. Missä oppija on tällä hetkellä tavoitteeseen nähden?*
- 3. Kuinka tavoitteeseen päästään?*

Nieminen nostaa esimerkiksi suomen kielen sanan palautteen, jolla tarkoitetaan sitä, että jotain palautuu oppijalle (Luostarinen ym., 2019, s. 90). Tämä ei kuitenkaan päde Hattien ja Timperleyn palautteen mallissa. Heidän mallissaan palautteen on onnistuakseen, eli hyödyttäväkseen oppimisprosessia, kyettävä muuhunkin kuin vain osoittamaan oppijalle, miten oppija on jo suoriutunut (Luostarinen ym., 2019, s. 91). Tähän myös sisältyy se, että oppimistavoitteet on määritelty tarkasti. Koko oppimisprosessi perustuu mielekkääseen tavoitteiden asetteluun. Tavoite voi liittyä muun muassa oppisisältöön, vertailuun esimerkiksi saada parempi arvosana kuin viimeksi, ne voivat tulla opettajalta tai oppijalta itseltään (Luostarinen ym., 2019, s. 91).

Hattien ja Timperleyn palautteen mallin mukaan mielekäs tavoite on lähtökohtana oppijan motivoitumiselle. Palaute on vasta tällöin tehokasta. Mutta jos tavoitteet on alussa määritelty epätarkasti ja epämääräisesti, silloin laadukkainkaan palaute ei johda oppimiseen (Luostarinen ym., 2019, s. 91). Laadukkaan ja vaikuttavan palautteen tarkoituksena ei ole vain osoittaa suorituksen ja asetetun tavoitteen välistä eroa, vaan sen täytyy tarjota apuvälineitä näiden välisen eron kuromisesta umpeen, eli konkreettisia kehitysehdotuksia.

Tämä onkin usein palautteen antamisen haastavin puoli, joka saattaa usein unohtua palautetta antaessa (Luostarinen ym., 2019, s. 92).

KARVI:n tutkimusraportissa sivulla 107 kuviossa 16 on esiteltyä matemaattisluonnontieteellisten, taito- ja taideaineiden sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppinaineiden palautekäytäntöjä. Tämä kuvio on hyvä nostaa esille, sillä tässä on erikseen mainittuna taito- ja taideaineet. Taito- ja taideaineissa käytetään paljon suullista palautetta yksittäiselle oppijalle (4,2) sekä annetaan tietoa tehtävien tavoitteista (4,0) verrattuna muihin taulukossa oleviin oppiainekokonaisuuksiin (Atjonen ym., 2019, s. 107). Vähiten taito- ja taideaineissa keskityttiin virheiden merkitsemiseen tai sen merkitsemättä jättämiseen (1,9; 1,5; 2,6). Virheiden merkitseminen ei sellaisenaan muutenkaan kuulu kuvataiteen oppiaineeseen, harvemmin kuvataiteen tunneilla tehdään virheitä kuvallisia tehtäviä tehdessä. Joten nämä tulokset kuviossa eivät yllätä. Atjonen ja kollegat mainitsevatkin, että taito- ja taideaineissa on nähty tekemisen ja harrastamisen ilon tukeminen tärkeäksi, joten kaikki muut palautteen muodot korostuvat toisin kuin virheiden merkitseminen (Atjonen ym., 2019, s. 108).

### *2.2.2 Palautteen kohdistaminen*

Laadukas palaute ohjaa oppijan oppimisprosessia eteenpäin konkreettisesti erilaisten apuvälineiden ja ohjeiden avulla. Hattie ja Timperley huomasivat tutkimuksessaan (2007), että palaute voi kohdistua oppijan oppimisprosessiin, suoritukseen tai persoonaan (Luostarinen ym., 2019, s. 93). Seuraavaksi on listausta palautekäytännöistä.

1. Oppimisprosessiin perustuva palaute antaa oppijalle palautetta hänen koko oppimisprosessistaan. Prosessiin liittyvä palaute vaatii opettajalta hyvää havainnointikykyä sekä kunnollista oppilaantuntemusta (Luostarinen ym., 2019, s. 93). Oppimistilanteiden olisi ihanteellista rakentua niin, että opettaja pystyy seuraamaan oppimisen etenemistä ja edistymistä ja lisäksi kannustamaan oppijaa sanoittamaan tai tekemään näkyväksi omaa oppimistaan (Luostarinen ym., 2019, s. 93). Palaute on tehokkaampaa, jos opettaja kykenee antamaan oppijalle palautetta tämän oppimisstrategioista ja oppimisprosessin ja suorituksen välisistä syy-seuraussuhteista. On myös tärkeää antaa palautetta oman oppimisen säätelyn taidoista eli siitä, miten oppijat osaavat ohjata ja monitoroida omaa oppimisprosessiaan (Luostarinen ym., 2019, s. 94).

2. Suoritukseen liittyvä palaute kohdistuu juuri käynnissä olevaan oppimistehtävään tai suoritukseen. Tämä on yleistä kouluissa. Tässä opettajan palaute kohdistuu opeteltavan asian sisältöihin ja niihin liittyviin suorituksiin (Luostarinen ym., 2019, s. 93). Usein suoritukseen liittyvään palautteeseen liittyy korjaava ote, eli klassinen opettajan punakynä. Tällaista korjaavaa palautetta voidaan myös antaa hyödyllisesti. Tehokkainta se on, jos se ohjaa oppijaa tarkastelemaan tekemiään virheitä analyyttisesti. Pelkästään virheen ympäröiminen punakynällä ei johda syvälliseen oppimiseen (Luostarinen ym., 2019, s. 93).
3. Persoonaan liittyvää palautetta saatetaan antaa koulussa, vaikka se ei välttämättä olisi tarkoitus. Tämä ei myöskään ole toivottavaa (Luostarinen ym., 2019, s. 94). Henkilöön liittyvä palaute harvoin auttaa tavoitteen ja nykyisen oppimistason välisen eron umpeen kuomisessa siksi, että se kohdistaa huomion pois oppimisprosessin kannalta oleellisista asioista ja siirtää sen oppijan persoonan ominaisuuksiin (Luostarinen ym., 2019, s. 94). Persoonaan liittyvä palaute on mahdollista jaotella positiiviseen ja negatiiviseen palautteeseen. Opettajan tulisi käyttää kehuja harkiten. Skipperin ja Douglasin tutkimuksessa (2012) huomattiin, että oppimisprosessiin liittyvä palaute auttoi oppijoita kestämään epäonnistumiset paremmin kuin pelkkä kehuminen (Luostarinen ym., 2019, s. 94).

Nieminen muistuttaa, että palaute ja arviointi eivät ole synonyymeja toisilleen. Jotta voidaan antaa hyvää ja ohjaavaa palautetta, tekee opettaja ensin arvion siitä, miten oppijan tekemä toiminta suhteutuu asetettuihin tavoitteisiin. Koulumaailmassa palaute tarvitsee tuekseen arvioinnin rakenteet, eikä arviointi johda toivottuihin oppimistuloksiin ilman laadukasta ja monipuolista palautetta (Luostarinen ym., 2019, 95). Myös Royce Sadler muistuttaa artikkelissaan *The futility of attempting to codify academic achievement standards* (2014), että palautteen täytyy olla täsmällistä ja rakenteellista positiivisin ja negatiivisin kommentein. Sanallisen arvioinnin antaminen voi olla vaikeaa yleisen arviointipuheen puitteissa ja siten Sadler muistuttaa, että opettajalla on täysi valta valita itse sanansa ja miten hän välittää palautteen oppilaalleen (Sadler, 2014, s. 284). Puhe voi mahdollisesti olla värikkäämpää ja esimerkiksi nuorempien oppilaiden kanssa leikkisämpää ja yksinkertaisempaa.

### **2.3 Arvioinnin epäkohdat oppijoiden näkökulmasta**

KARVI:n tutkimusraportissa käsitellään arvioinnin epäkohtia oppilaiden näkökulmasta sivuilla 136–138. Se ei kuitenkaan käsittele erityisesti kuvataiteita, vaan yleisesti koulussa tehtävästä arvioinnista. Kuviossa 30 esitetään “oppijoiden näkemyksiä arvioinnin mahdollisista epäkohdista edeltävän runsaan puolen vuoden ajalta” (Atjonen ym., 2019, s. 136). Tämän taulukon mukaan Atjonen kollegoineen toteavat, että arviointitilanteet jännittävät tai ahdistavat oppijoita ennalta. Täysin samaa mieltä tai samaa mieltä olivat noin joka viides oppija. Arvioinnin tiukkuus sekä perusteiden puutteellinen kertominen vaivasi noin 16–17 prosenttia oppijoista. Avoimissa kysymyksissä oppijat olivat tuoneet esille sen, että he kaipaavat myös hyvästä arvioinnista perusteluita (Atjonen ym., 2019, s. 136).

Kuvion 30 taustamuuttujia tarkastellessa ilmeni joitain eroavaisuuksia. Taito- ja taideaineiden kannalta oppijat eivät pitäneet tehtävämäärää liiallisena, mutta he, jotka eivät olleet innostuneita oppimisesta moittivat tehtävämäärää liian suureksi (Atjonen ym., 2019, s. 137). Arviointitilanteet ahdistivat selkeästi enemmän niitä oppijoita, jotka eivät olleet oppimisesta innostuneita. He kokivat opettajan olevan arvioinnissa liian tiukka ja vaativa ja antavan paljon kielteistä palautetta. He myös kokivat, ettei opettaja ole kertonut, mihin arviointi perustuu (Atjonen ym., 2019, s. 137).

Kyselylomakkeessa oli myös avoimen kysymyksen kohta siitä, että onko arvioinnissa jokin muu pielessä. Tähän tuli noin 100 analyysiin soveltuvaa vastausta. Eniten paheksuttiin liiallista vaatimustasoa, eli koulussa tai kokeessa on liikaa tai liian vaikeita tehtäviä (Atjonen ym., 2019, s. 138). Toinen merkittävä paheksunnan kohde oli, että opettajat vaativat oppimateriaaleissa ilmenevien käsitteiden käyttämistä hyväksymiseen ja hyvään arvosanaan. Moitteita osoitettiin myös sille, että opettajalta saa liian vähän ja yksilöimätöntä palautetta. Osa oppijoista piti harmillisena opettajan epäasialliseksi koettua käyttäytymistä ja kielenkäyttöä (Atjonen ym., 2019, s. 138).

### **2.4 Kuvataiteen arviointi**

#### *2.4.1 Kuvataiteen arvioinnin luonteesta*

Vaikka kuvataide voidaan nähdä kivana ja vapaana oppiaineena, on sillä valtava opetustehtävä. Kuvataiteen oppimiseen itsessään kuuluu paljon muutakin, kuin vain teknistä osaamista sekä hahmottamisen hallintaa. Kuten lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019) sanotaan, kuvataide on visuaalista kulttuurikasvatusta, eli opiskelijat oppivat

lukemaan sekä tutkimaan ympäröivää maailmaa taiteen keinoin (Lukion opetussuunnitelman perusteet [LOPS], 2019, s. 343). Tämä tarkoittaa niin arjen kauneuden ymmärtämistä, visuaalisen median tulkitsemista sekä kriittistä lukemistaitoa ja erilaisten kulttuurien kuvallisen maailman ymmärtämistä ja tutkimista kunnioittavasti. Lukiossa oppiaineen tavoitteena on siis käsittää opiskelijalle, miten kuvataide integroituu valtavaan osaan elämästämme ja kuinka se ympäröi meitä kaikkialla. Kuvataide läpäisee niin monien eri tasojen läpi elämässämme, joka käsittää niin aineelliset kuin aineettomat kulttuurin konseptit. (LOPS, 2019, s. 343–344.)

Raevaara lisää myös että, kuvataiteen oppimisessa keskeistä on työskentely erilaisilla ilmaisuvälineillä sekä merkityksellisten havaintojen ja huomioiden tekeminen muiden opiskelijoiden sekä omista töistä. Tärkeää oppimisen kannalta on myös reflektoida ja arvioida työskentelyprosessia sekä teosta suhteessa tekijän pyrkimyksiin sekä opetussuunnitelman ja opetuksen tavoitteisiin (Raevaara, 2022, s. 41).

Arvioinnissa pitää olla aina kriteerit, eikä oppijoita saisi vertailla keskenään. Arvioinnissa kerätään tietoa, koska ilman sitä on vaikea tehdä päätelmiä, ja lopullisen arviointipäätelmän on perustuttava aitoon tietoon (Atjonen ym., 2019, s. 32). Tästä olemme molemmat samaa mieltä. Arvioinnin tulisi perustua aina linjattuihin arviointikriteereihin eikä pelkästään omaan vaistonvaraiseen numeroarviointiin. Kuvataiteessa koko prosessilla tulisi olla merkitystä, sillä työskentelyprosessin aikana tehdyt oivallukset ja kokeilut eivät välttämättä näy valmiissa tuotoksessa. Kuitenkin arviointiperusteissa saattaa silti tulla erilaisia tulkintoja, kuten meidän tekemämme koetilanne myös osoittaa. Arvioinnin kohteet ja kriteerit määritellään oppiainekohtaisesti yleisistä sekä moduulikohtaisista tavoitteista. Kuvataideopetuksessa arviointia tehdään menetelmällisesti kaikissa oppimisprosessin vaiheissa (Vepsä, 2022, s. 57).

Kuvataide on osa yleissivistystä, jonka avulla opiskelijat valmistellaan havainnoimaan visuaalista kulttuuria ja etsimään siihen uusia näkökulmia muun muassa tieteen tai omien kokemusten kautta. Kuvataiteen opetuksessa tutustutaan myös erilaisiin taidekäsitteisiin sekä taidemuotoihin, mikä tukee opiskelijan kulttuurin tuntemusta ja vahvistaa globaalia ajatustapaa (LOPS, 2019, s. 344). Taidekäsitteiden ja -muotojen ymmärtäminen on tärkeää myös, koska uusia ajatustapoja kehittyy koko ajan ja niiden ymmärtämiseen tarvitaan laajempaa ymmärrystä taiteen kontekstista. Myös materiaalien, tekniikoiden ja erilaisten ilmaisutapojen oppiminen tukee taiteen sekä ympäristön tulkintaa (LOPS, 2019, s. 344).

Lukion opetussuunnitelmassa kuvataiteen opetuksen yleiset tavoitteet jaetaan kolmeen eri alueeseen: kuvien merkitys, osallisuus ja toimijuus sekä ilmaisun ja tulkinnan taidot (LOPS, 2019, s. 346). Kuvien merkityksen osa-alueeseen kuuluu opiskelijan kehittyminen taiteen, median, ympäristön ja muun visuaalisen kulttuurin tulkinnassa. Tavoitteena on, että opiskelija oppii analysoimaan ympäröiviä kuvia niiden omissa konteksteissa, sekä laajentaa käsityksiään yksilöllisestä kohti globaalia näkökulmaa (LOPS, 2019, s. 346). Siihen kuuluu myös opiskelijan valmistelu kuvien vastaanottamiseen ja valmiuteen ymmärtää sekä tuottaa visuaalisen median ja kulttuurin materiaalia (LOPS, 2019, s. 346). Tämä eroaa kuvien tulkinnasta siten, että ymmärretään, miksi kuvia tuotetaan ja millaista visuaalinen kulttuuri on, eikä niinkään mitä kuvat voisivat tarkoittaa syvemmällä tasolla.

Ilmaisun ja tulkinnan taitojen kehittämistavoitteissa tutustutaan kuvien ja muun median tarkoitukseen, ja keskitytään visuaalisen monilukutaidon kehittämiseen (LOPS, 2019, s. 346). Tarkoituksena on opiskelijan ohjaaminen kuvataiteen tarkasteluun syvällisesti pohtien sen tarkoitusta, motivaatiota ja ilmaisun keinojen vaikuttavuutta sekä teokselle ominaisten valintojen syitä. Tulkinta auttaa opiskelijoita ymmärtämään, mitä kuvat tarkoittavat ja miksi ne ovat juuri sellaisia kuin ne ovat. Yhä syvällisemmässä tulkinnan prosessissa opiskelijat voivat oppia ymmärtämään taiteilijan tarkoitusperiä tutkiessa heidän teoksiaan ja elämäkertansa. Myös ilmaisun tekniikoita voi oppia tulkitsemaan hienovaraisesti ja löytämään syitä niiden valintoihin.

Osallisuuden ja toimijuuden tavoitteet liittyvät opiskelijan oma-aloitteisuuteen ja haluun ottaa kantaa kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin ilmiöihin ja arvoihin sekä hänen kriittisen ajattelunsa hyödyntämiseen osallistuessa visuaaliseen työskentelyyn niin yksin tai ryhmässä (LOPS, 2019, s. 346). Toimijuuteen liittyy myös opiskelijan valmiudet soveltaa ja hyödyntää taiteen kentän keinoja omien näkemystensä esittämisessä sekä vaikuttamisessa (LOPS, 2019, s. 346). Opetussuunnitelmassa mainitaan myös kestävä elämäntavan näkökulman käyttäminen ja kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen toiminnassa (LOPS, 2019, s. 346). Lyhyesti opiskelija oppii toimimaan kuvataiteen kentällä hyödyntämällä sen keinoja ja osallistumaan sen ilmiöiden tulkintaan, taidekeskusteluun ja kentällä vaikuttamiseen itselle sopivalla tasolla.

Taiteen opiskeluun liitetään myös useita laaja-alaisia oppimisteemoja, joilla opiskelija voidaan saada huomaamaan taiteen laajempi vaikutus sekä tarkoitus. Lukion opetussuunnitelmassa esitellään hyvinvointi- ja vuorovaikutusosaamisen sekä monitieteisen,

luovan ja yhteiskunnallisen osaamisen laaja-alaiset teemat (LOPS, 2019, s. 344–345). Myös eettisyyden ja ympäristöosaamisen sekä kulttuuri- ja globaali-osaamisen kehittäminen kuuluu tiiviisti erityisesti vanhempien opiskelijoiden kehittämisen tavoitteisiin (LOPS, 2019, s. 345).

Kuvataiteella on erityinen mahdollisuus auttaa yksilöitä käsittelemään tunteita, määrittelemään identiteettiä ja tukea hyvinvointia sekä tunteiden ilmaisua (LOPS, 2019, s. 344). Siten hyvinvointikasvatus on liitetty kuvataiteen laaja-alaisiin tavoitteisiin erityisesti, koska lasten oppiessa sitä nuorena he voivat löytää taiteesta palasia, jotka tukevat heidän kehitystään ihmisenä. Taiteesta ja sen harrastamisesta voi myös tulla arjen palautumisen apuväline, jonka löytymisestä voi olla hyötyä niin hetken kuin tulevaisuuden stressaavissa tilanteissa.

Vuorovaikutusosaaminen voi näkyä tunneilla jo opiskelijan ja opettajan välisessä keskustelussa opetettavasta aiheesta, teoksista tai muista kulttuurin ilmiöistä. Opettajalla on mahdollisuus kertoa ja selittää taide maailman ilmiöistä ja termistöstä, minkä avulla opiskelijat oppivat sanoittamaan sekä määrittelemään taidetta paremmin. Myös opiskelijoiden väliset keskustelut sekä keskustelut kuvien äärellä tai niiden välityksellä tukevat kokonaisvaltaista kommunikaation käsittämistä taiteen kontekstissa (LOPS, 2019, s. 345). Opiskelijat voivat myös oppia taiteen määrittelyä arvioimalla taiteilijoiden tai toistensa teoksia ja siten analysoimaan taidetta sekä sen eri tarkoituksia (LOPS, 2019, s. 345). Itse- ja vertaisarviointi kehittävät taiteesta puhumisen taitoa sekä tukee opiskelijoiden välistä kommunikaatiota heidän keskustellessa teoksista kunnioittavasti.

Monitieteinen ja luova osaaminen kehittyy visuaalisen kulttuurin monilukutaidon mukana ja siten erilaisten medioiden sekä intertekstuaalisten viittauksien tutkiminen sekä analysoiminen on tälle laaja-alaiselle teemalle olennaista (LOPS, 2019, s. 345). Taiteen tarkempi analyysi ja teoksen kontekstin ymmärtäminen sekä tutkimiskeinojen luova soveltaminen auttaa opiskelijoita näkemään teoksen sen tekijän silmin ja tiedostamaan teoksen syntyyn vaikuttaneet tekijät.

Kuvatulkinta kuuluu olennaisesti myös yhteiskunnallisen osaamisen kehittämiseen, sillä kuvia sitoo useimmiten niiden luojien omat kulttuuritaustat, käsitykset sekä arvot. Opiskelijat voivat tutkailla taidetta niin taidekulttuurisesta kuin poliittisesta näkökulmasta ja siten ymmärtää teosten tarkoitusperiä (LOPS, 2019, s. 345). Taide voi myös rohkaista opiskelijoita vaikuttamaan yhteiskuntaan joko taiteen keinoin, sen kautta tai muilla tavoilla.



Yhteiskunnalliseen osaamiseen kuuluu myös taiteen työllistävään kenttään tutustuminen, eli taidealojen ammattien sekä niihin liittyvien opintojen tutkailua (LOPS, 2019, s. 345).

Ympäristö-, kulttuuri ja globaali osaamisen teemoja sitoo eettisyys ja sen harjoittelu kuvataiteen opiskelussa. Opiskelijat voivat tutustua ympäristövaikuttamiseen, kestävään kehitykseen sekä ekologisuuden eettisyyden kautta, minkä avulla he voivat oppia käsittelemään paikallisia ratkaisuja globaalimmin (LOPS, 2019, s. 345). Tämä tarkoittaa esimerkiksi opiskelijoiden käsitystä materiaalien alkuperästä ja niiden valmistamisen vaikutuksista ympäristöön. Globaalisuus liittyy tähän siten, että muun muassa Suomessa monet materiaalit tulevat ulkomailta, kuten monet maalit ja liimat. Myös tuotteiden hinta ja laatu voidaan suhteuttaa valmistusaikaan, -paikkaan ja -tapaan. Näistä keskusteleminen voi auttaa opiskelijoita valitsemaan materiaalinsa viisaammin.

Eettisyyden ajatukset sitoutuvat myös kulttuuriosaamisen opetteluun. Opiskelijat voivat oppia tarkastelemaan omaansa sekä muiden kansalaisuuksien kulttuuriperintöjä ja kuvataiteen keinoja kuvata, vahvistaa sekä tulkita niitä (LOPS, 2019, s. 345–346). Lukion opetussuunnitelmassa painotetaan kulttuurisen moninaisuuden ja globalisaation ilmiöiden tutkimista kuvien kautta kuvataidetyöskentelyssä (LOPS, 2019, s. 345–346).

Kuvataiteeseen liittyy siten laajasti monenlaisia tavoitteita, joita käytetään arvioinnin apupilareina, välineinä ja mittareina. Opiskelijaa voidaan arvioida hänen oivaltavuutensa sekä laajemman tiedon soveltamisen kautta erityisesti hänen soveltaessa pohdintojaan kuvallisessa työskentelyssä. Piritta Malinen kirjoittaa nettiartikkelissaan *Avauksia arvioinnin tavoista kuvataiteessa*, kuinka tärkeintä arvioinnissa on aina arviointiperusteiden ilmoittaminen sekä niitä tukevien tehtävien teettäminen opiskelijoilla (Malinen, OPH). Tällöin opiskelijat tietävät, mitä heiltä odotetaan ja silloin arviointi sekä arvosana voivat paremmin vastata opettajan mielipidettä sekä opiskelijan omaa käsitystä oppimisestaan. Lukion opetussuunnitelmassa painotetaan myös avointa, pitkäkestoista ja vuorovaikutteista arviointia, joka on kannustavaa sekä kehittävää (LOPS, 2019, s. 347).

Vuorovaikutteinen arviointi toimii hyvänä avainsanana pohtiessa hyvää arviointia. Opettajan ja opiskelijan välisessä keskustelussa ja ohjauksessa molemmat osapuolet voivat oppia toisistaan eri asioita; opiskelija saa ohjausta tehtävään ja opettaja saa kuulla opiskelijan lähestymistavoista, motivaatioista sekä arvioida hänen työskentelyään sanallisesti sekä sanattomasti. Keskustellessa teoksesta opiskelija myös oppii sanoittamaan omaa prosessiaan, mikä auttaa portfoliotyöskentelyssä sekä niin itse-, kuin vertaisarvioinnissa.

Malinen kirjoittaaakin artikkelissaan, että itse- ja vertaisarviointi voivat toimia opettajan arvioinnin tukena opiskelijan prosessia tarkastellessa (Malinen, OPH). Opettajan on kuitenkin ohjeistettava opiskelijoita itsearviointiin, jotta opiskelija voi ymmärtää, mihin hänen tulee kiinnittää huomiota oppimisessaan sekä työskentelyssään. Siinä tukena voi toimia Malisen ehdottamana valmiiksi tehty arviointilomake, jossa on johdattelevia kysymyksiä tai keskustelunaiheita (Malinen, OPH). Tällöin arviointitilanne voi tuntua helpommalta ja kynnyksettömämmältä, kun opiskelijoilla on valmiit kehykset, joiden sisällä keskustella tai kirjoittaa omista tai muiden opiskelijoiden teoksista tai prosesseista.

Opettajan ja opiskelijoiden erilaiset tulkinnat tulevat esiin erilaisissa arviointitilanteissa. Näiden tulkintojen myötä mahdollisesti muodostuu yhteinen käsitys ja ymmärrys opetussuunnitelman sekä opetuksen tavoitteista; mitä oli tarkoitus oppia, miten tavoitteet saavutettiin, mikä oli tärkeää ja mikä oli arvostettavaa opettajan ja opiskelijaryhmän mielestä (Raevaara, 2022, s. 41).

Tulkintoja ja arviointeja ohjaavat lähtökohtana ollut harjoitustehtävä, tehtävän arviointiperusteet, arviointimenetelmät ja arviointikäytännöt, arvioinnin ajoitus, arvioinnin jatkumo ja johdonmukaisuus. Kuitenkin merkityksen ne saavat vasta suhteessa opiskelijoiden teoksiin ja työskentelyyn, jotka tekevät oppimisprosessin ja oppimistulokset näkyviksi. Arvioinnissa opiskelijan teos vertautuu hänen aikaisempiin tuotoksiinsa sekä myös ryhmän muiden opiskelijoiden teoksiin (Raevaara, 2022, s. 41).

Arvioinnin ja tekemisen taustalla voi kuitenkin olla myös kurssista ja tehtävästä riippumattomia tavoitteita ja lähtökohtia. Ne voivat liittyä esimerkiksi taidehistoriaan, taiteen kentän ilmiöihin, visuaaliseen kulttuuriin tai ajankohtaiseen keskusteluun. Nämä aiheet tulevat usein esille vapaamuotoisten tehtävien tai muutoin omaan taiteelliseen työskentelyyn liittyvien teosten kohdalla. Keskeistä tällöin on se, että miten ymmärretään ja tiedostetaan tekijän pyrkimykset ja päämäärät sekä miten opettajan ja opiskelijoiden arvostukset ja käsitykset taiteen kentän ilmiöistä, ilmaisumuodoista ja toimintatavoista vastaavat toisiaan (Raevaara, 2022, s. 43).

Opetussuunnitelma asettaa valtakunnallisiin pakollisiin ja valinnaisiin opintoihin arvioinnin tavoitteet ja kohteet. Se kuitenkin jättää valtavasti tilaa opettajalle muodostaa arviointikriteerit ja soveltaa arviointimenetelmiä. Mitään yhteistä oppikirjasarjaa tai muuta vastaavaa opetusmateriaalia kuvataiteelle ei ole nykyään olemassa, joten opettajalla on suuri vapaus ja vastuu suunnitella opetus itsenäisesti. Yhteisen linjan puuttuessa,

kuvataideopettajien välisten kokemusten, neuvojen ja ohjeiden jako korostuu Vepsän mukaan. Tämän lisäksi myös kollegoiden tukeminen painottuu (Vepsä, 2022, s. 69).

Vepsä tuo esille parin kuvataideopettajan kommentit siitä, miten summatiivista arviointia voi toteuttaa. He kertovat, että opettaja voi esimerkiksi levittää kaikki arvioitavat työt esille tehtäväkohtaisesti ja tarkastella niitä arviointikriteereitä vasten. Arviointi voi edetä sillä tavalla, että tehtävät ja teokset käydään läpi yksi kriteeri kerrallaan ja poissuljetaan joukosta teokset, jotka soveltuvat tälle tasolle. Toinen vaihtoehto on lajitella teokset arviointikriteereiden mukaan vahvoihin, keskitasoisiiin ja heikkoihin samanaikaisesti ja täsmentää arviointia lajittelun edetessä. Tasapuolisuutta ja tasalaatuisuudesta opettaja voi huolehtia arvioimalla kaikki palautukset samalla kerralla, samana päivänä ja samassa viireystilassa (Vepsä, 2022, s. 68).

#### *2.4.2 Kuvataiteen arvioinnin diskursseja*

Arviointitilanteissa voidaan erottaa erilaisia tarkastelun ja puhumisen tapoja ja käytänteitä eli diskursseja. Niiden avulla arvioidaan ja määritellään opiskelijoiden teoksia ja työskentelyä. Diskursseja ovat muun muassa opiskelijoiden oma ääni, taiteen ammattikenttä, taideopetus ja taidekritiikki. Arviointitilanteisiin voi tulla lisänä heijastuksia tutkimuksen diskursseista kuten taidehistoriasta, taidekasvatuksesta, kuvataidepedagogiikasta ja estetiikasta (Raevaara, 2022, s. 43).

Opettajien ja opiskelijoiden erilaiset ja poikkeavat oletukset ja odotukset ovat kuvataidekurssien sekä niiden arviointitilanteiden taustalla. Kyseessä on osapuolten erilaiset puhumisen tavat, toimintatavat ja taidot ymmärtää eri näkökulmia. Arviointitilanteissa opettajien ja opiskelijoiden erilaiset tulkinnat ja puhumisen tavat kohtaavat. Voidaan sanoa, että arviointi liittyy yhteen opiskelijan teoksen, yksilöllisen työn, taiteesta puhumisen ja institutionaalisesti säädellyn prosessin (Raevaara, 2022, s. 43).

Kuvataiteen opetuksessa arviointi sijoittuu erilaisten äänten ja diskurssien risteyksiin. Voidaan sanoa hieman yksinkertaistaen, että opiskelija osoittaa oppimansa teoksillaan ja puheellaan, eli hän osaa puhua ja kertoa ymmärrettävällä tavalla omasta työskentelyprosessistaan sekä teoksestaan (Raevaara, 2022, s. 44). Arviointipuhe sisältää ja ilmentää taiteen ja kulttuurin kentällä käytettäviä käsitteitä, arvostuksia ja tulkintoja. Raevaara myös muistuttaa, että arviointi opettajien ja opiskelijoiden välisenä

vuorovaikutuksena voi sisältää erilaisten diskurssien ja aladiskurssien ristiriitoja sekä kyseenalaistamista. Parhaimmillaan ne voivat uudistaa kuvataiteen opetusta (Raevaara, 2022, s. 44).

Lähtökohtaisesti opiskelijoiden oma ääni ja taideopetuksen diskurssi kietoutuvat kiinteästi toisiinsa. Opiskelijoiden oman äänen kuuleminen perustuu vuorovaikutukseen ja osallistumiseen. Raevaara muistuttaa että, on tärkeää kannustaa ja rohkaista opiskelijoita kertomaan omasta työskentelystään sekä teoksistaan heidän omilla tavoillaan ja käsitteillään sekä osallistumaan yhteiseen arviointikeskusteluun. Tätä tukee turvallinen ja avoin arviointikulttuuri, jossa hyväksytään ja arvostetaan erilaisia puhumisen ja esittämisen tapoja (Raevaara, 2022, s. 44).

Havaittava ja käsitteellinen sekä yksityinen ja yleinen taso kohtaavat vuorovaikutuksessa ja puheessa. Samalla rakennetaan jaettua ymmärrystä opiskelijoiden päämääristä, opetuksen ja opetussuunnitelman tavoitteista ja oppimisen ja osaamisen arviointiperusteista. Suhteutettuna tarkasteltaviin teoksiin ja niistä havaittaviin ominaisuuksiin, käsitteiden sisällöt ja merkitykset tulevat näkyväksi sekä tarkentuvat ja saavat uusia sisältöjä. Opiskelijat samalla omaksuvat uusia käsitteitä ja heidän kykynsä puhua omista ja muiden teoksista kehittyä. Opettajan oma koulutustausta ja aktiivisuus taidemaailman seuraajana, osallistujana ja tekijänä tai taiteilijana vaikuttaa taideopetuksen diskurssiin (Raevaara, 2022, s. 44). Tällöin on tärkeää, että opettaja on opiskeluidensakin jälkeen aktiivinen taidemaailman seuraaja ja ehkä jopa myös itse taiteilija. Aktiivisella osallisuudella opettaja pystyy tuomaan oppijoille taidemaailman sanastoa, jolla he pystyvät kertomaan taiteesta sanoin. Samalla uudet tavat tehdä taidetta tulevat helpommin oppijoiden tietoisuuteen ja mahdollisesti kokeiltavaksi opettajan oman ammattilaisuuden kautta, jolloin tekemisen tavat monipuolistuvat.

Myös opiskelijan määrätietoisuus ja teoksen hänen teoksensa selkeys sekä ajatus vaikuttavat keskusteluun ratkaisevasti. Lisensiaatin tutkimuksessaan Raevaara selvitti, kuinka opettajat arvostivat opiskelijoiden päämäärätietoisuutta sekä tietoisuutta oman teoksensa kontekstista (Raevaara, 1999, s. 162). Omalle kuvalliselle idealle omistautuminen ja sen puolustaminen osoittaa opettajalle opiskelijan kypsyyttä sekä varmuutta omaan osaamiseen sekä teoksen ajatukseen. Jos opiskelijat tekevät teoksia heille tärkeistä asioista, saavat teokset oman merkityksensä ja siten tekijän intention kautta ne ovat vakuuttavia (Raevaara, 1999, s. 162–163). Kun opiskelijalla on oma kirkas näkemys, hän voi kertoa teoksestaan ja ajatuksistaan

selkeämmin, ja siten ruokkia diskurssia syvemmällä tasolla (Raevaara, 1999, s. 163). Kiinnostava ja itselle tärkeä aihe myös auttaa opiskelijaa keskittymään paremmin työskentelyyn sekä keskusteluun, mikä on erityisen hedelmällistä myös opettajalle ja hänen arviointiprosessilleen. Raevaaran tutkimukseen haastatellut opettajat kertoivatkin, miten tärkeää heille on, että opiskelijat pystyvät ”seisomaan töidensä takana” ja siten osoittaa teostensa terävyys ja päämäärätietoisuus (Raevaara, 1999, s. 163). Intention kirkkkaus on eduksi arvioinnille, mutta myös yhteiselle keskustelulle.

Erilaisten diskurssien esille tulemiseen ja painotuksiin vaikuttaa se, miten opiskelija määrittelee omat intentionsa ja miten opettaja määrittelee opetuksen ja työskentelyn tavoitteet. Lähtökohta, joka perustuu taiteelliseen työskentelyyn ja -ilmaisuun, tuo mukaan arviointitilanteisiin taiteen kentän ja taidekriitiikin tavan toimia ja puhua (Raevaara, 2022, s. 44).

#### *2.4.3 Opettajan ohjaus*

Opettaja tekee havaintoja, tulkintoja ja arviointeja opiskelijan työn etenemisestä ja tarvittaessa ohjaa opiskelijaa hänen työskentelyprosessinsa aikana. Menetelmällisesti ohjaus voi toteutua monellakin tavalla, mutta usein se perustuu opettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutukseen ja keskusteluun. Keskustelun aikana tulkitaan ja sanallistetaan opiskelijan teoksesta havaittavia ominaisuuksia sekä pohditaan erilaisia mahdollisia ratkaisuja (Raevaara, 2022, s. 45).

Usein ohjaustilanteet ovat monitulkintaisia. Jo itse opetustilanne ja opettajan läsnäolo toimivat ohjauksena, lisäksi ohjausta voi tapahtua opettajan tiedostamatta. Erilaiset keholliset viestit, eleet ja ilmeet sekä huomion kohdistaminen tai huomiotta jättäminen epätasaisesti saatetaan opiskelijoiden näkökulmasta tulkita helposti arvottavaksi ohjaukseksi (Raevaara, 2022, s. 45).

Haasteena on opettajan ohjausten ajoitus sekä tulkinnallinen perusta. Omien havaintojensa perusteella opettaja tulkitsee opiskelijan työskentelyn ja teoksen tilanteen sekä sen, että tarvitseeko opiskelija ohjausta ja apua juuri sillä hetkellä ja että miten ohjaus parhaiten auttaisi opiskelijan työn etenemistä sekä oppimista (Raevaara, 2022, s. 45). Onnistuneessa ohjaustilanteessa opettajan ja opiskelijan tulkinnat kohtaavat ja syntyy vuorovaikutustilanne,

joka tulee opiskelijan oppimisprosessia sekä työn etenemistä aina tukien ja arvostaen hänen omia päämääriään ja omanlaista ilmaisuaan (Raevaara, 2022, s. 45).

Opettajan kanssa käydyt ohjauskeskustelut luovat opiskelijalle tiettyjä odotuksia ja oletuksia sen suhteen, että mitä hänen työnsä kohdalla käsitellään yhteisissä arviointitilanteissa. Opiskelijan on perusteltua olettaa, että molemmat ohjauspalautte ja arviointitilanteen palautte ovat samansuuntaisia (Raevaara, 2022, s. 45). Työskentelyn lähtötilanne loppuarviointiin on kaikille yhteinen, mutta opiskelijoiden erilaiset intentiot ja tekijän ja opettajan tulkinnat työskentelyprosessista ja ohjauksesta jaetaan vasta arviointitilanteessa. Opettajan ja tekijän kuvaukset ja arviot prosessista sekä työn etenemisestä suhteessa nähtävään teokseen luovat oman tulkintakehyksen vertaisryhmän yhteiselle keskustelulle. Se määrittelee ja perustelee tarkoituksenmukaiset lähestymistavat kyseisen teoksen arviointiin (Raevaara, 2022, s. 47).

Oppitunneilla saattaa joskus tulla vastaan tilanteita, joissa opiskelija on valinnut itselleen haastavan aiheen tai tekniikan. Joskus opiskelija saattaa jumittua yhden ongelman äärelle pitkäksi aikaa. Vepsä kertoo, että tällöin opettaja voi tukea opiskelijaa esimerkiksi paloittelemalla ongelman pienempiin osiin ja kysymällä opiskelijan omia arvioita ja ratkaisuja ongelmasta ja lisäksi kannustaa erilaisiin teknillisiin kokeiluihin sekä näyttämällä kuvaesimerkkejä (Vepsä, 2022, s. 62).

Ohjaus voi Vepsän mukaan tuntua haasteelliselta tasapainoilulta konkreettisen neuvomisen ja vapauden antamisen välillä. Tällä Vepsä tarkoittaa sitä, kuinka paljon opiskelija tarvitsee jäsenettyjä neuvoja ja kuinka paljon opiskelijaa voi kannustaa itsenäiseen kokeilemiseen ja ongelmanratkaisuun. Haasteena on Vepsän mukaan myös se, miten opettaja pystyisi ohjaamaan opiskelijoita hyödyntämään muissa oppiaineissa saatuja tietoja ja taitoja kuvallisessa työskentelyssä (Vepsä, 2022, s. 63).

Ohjauskeskustelut ovat yksi tapa antaa opiskelijoille henkilökohtaisempaa ohjausapua. Näissä on Vepsän mukaan etuna kohdennettu keskustelu opiskelijan omista ideoista, tavoitteista ja työskentelyn edistymisestä. Kuitenkin tällaiselle henkilökohtaiselle ohjaamiselle ei välttämättä ole aikaa ja paikkaa, jolloin henkilökohtaista ohjausta joutuu toteuttamaan luokassa työskentelyn lomassa, mikä tekee ohjauksesta julkista (Vepsä, 2022, s. 63). Vepsä nostaa esiin yhden opettajan kokemuksen, jonka mukaan tämä ei ole ongelma sosiaalisempien opiskelijoiden kanssa, mutta varautuneempien ja arempien opiskelijoiden kanssa on vaikeampaa muodostaa yhteyttä, jos koko luokka on läsnä. Hän myös kertoo, että jotkut opiskelijat saattavat kokea ohjauksen hyökkäävänä (Vepsä, 2022, s. 63).

Ohjauskeskustelun julkisuus on hankalaa etenkin ujommille oppijoille. He eivät useinkaan tahdo, että koko muu luokka näkee, mitä on tehnyt tai saanut aikaan tunnilla. Sen vuoksi opettajalta vaaditaan oppilaantuntemusta ja muistia siitä keiden oppilaiden kanssa toimitaan milläkin tavalla.

## 2.5 Kuvataiteen arvioinnin haasteet

Kuvataiteen arvioinnissa voi kysyä, kuka voi päättää mikä on hyvää tai huonoa taidetta. Vastaus koulumaailmassa on helppo; opettajahan se tietenkin päättää arvosanan ja oppilasteosten laadun (Vänttinen, 2011, s. 166). Matti Vänttinen kirjoittaa referoiden useita tutkimuksia ja kirjoittajia väitöskirjassaan *Oikeasti hyvä numero: oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun* (2011), kuinka opettaja perinteisesti nähdään arviointityön keskiössä, sillä hän suunnittelee opetuksen, mahdolliset kokeet ja huolehtii aikatauluista, kokoaa kaiken arvioimansa todistusarvosanaksi ja suuntaa opetusta oppilaiden suorituksen mukaan (Vänttinen, 2011, s. 165). Arviointi on opettajan velvollisuus ja tärkeä osa hänen työtään. Opettaja voi käyttää arviointia kehittämään opetustaan ja itseään, ja siten arvioinnin laajentuvassa kontekstissa myös opettajasta voi tulla arvioinnin kohde. (Vänttinen, 2011, s. 166). Tämä voi kuvataiteen arvioinnissa tarkoittaa sitä, että opettaja kiinnittää huomiota palautteensa laatuun, numeraalisen arviointiasteikon ja arviointikriteerien tarkentamiseen, sekä omien taidekäsityksien hienosäätöä.

Vaikka opettaja nähdään perustellusti arvioinnin ja opetettavan aineensa asiantuntijana, voi silti pohtia, miksi opettaja voi yksin päättää arvioinnista. Arvosanat ovat määritteleviä ja joskus jopa leimaavia kokemuksiemme mukaan. Kuvataiteen opettaja on kouluttautunut tehtävänsä ja siten on kokemuksen kautta perusteltua, että hän päättää oppilaiden tuottaman taiteen laadusta. Opettajan arviointiin kuitenkin vaikuttavat myös monet muut tekijät, kuten arvioinnin kokemukset, koulutuksen kautta opitut arvioinnin tavat, omat näkemykset elämästä ja taiteesta sekä valtiolliset ja kunnalliset opetussuunnitelmat (Luostarinen ym., 2019, s. 23). Siten opettaja ei ”yksin” päättää arvioinnista, vaan hän on kokemuksiensa, käsityksiensä ja linjausten summa.

Oppilaiden iästä ja tasosta riippuen sekä opetussuunnitelmista riippuen opettaja voi myös pohtia arviointinsa kohdetta tarkemmin. Onko arvioinnin kohteena oppilaan tuottaman teoksen taiteellinen arvo vai taidollinen arvo? Lukion opetussuunnitelma (2019) painottaa opiskelijoiden kulttuurista, yhteiskuntaosaamista, sekä erityisesti hyvinvointi- ja

vuorovaikutusosaamista kuvataiteessa tai kuvataiteen kautta. Näiden lisäksi lukiolaisten opetussuunnitelma painottaa luovuuden kehittämistä, monitieteisen ja ympäristöosaamisen kartuttamista (LOPS, 2019, s. 344–345). Siten lukiossa taidekasvatuksen ja kuvataiteen opetuksen tehtävä laajenee, ja taiteen laajenevan kontekstin opettaminen on myös osa lukion taideopetusta. Peruskoulussa luokilla 7–9 kuvataiteen opetus painottuu taitotason kehittämiseen, eli tarkemmin visuaalisen hahmottamiseen ja kuvaamiseen, kuvallisen tuottamiseen, eli esimerkiksi eri tekniikoiden ja materiaalien käytön harjoitteluun, visuaalisen kulttuurin tulkintaan sekä esteettisen, ekologisen ja eettisen arvottamisen harjoitteluun (POPS, 2014, s. 426–427). Opetussuunnitelmat antavat opettajalle arvioinnin ja opetuksen keskittämisen ohjenuoria, joiden avulla hän voi kohdistaa opettamistaan sekä erityisesti arviointiaan. Ne määrittävät jo melko tarkkaan, mitä oppimisen tasoa opettajan tulisi painottaa. Tästä huolimatta opettajien ollessa yksilöitä, voi heidän omat aatoksensa sekä tehtävätyypit vaikuttaa arvioinnin painotuksiin.

Barbara J. Bensur kirjoittaa artikkelissaan *Frustrated Voices of Art Assessment* (2002), kuinka Amerikan valtakunnalliset säädökset (national standards) määrittelevät ohjeita ja raameja opetukselle ja arvioinnille, mutta niiden ongelmana on niiden mahtipontinen luonne. Ne tekevät hankalaksi kaikkien oppilaiden tiedollisten taitojen ja oppimisen tavoitteiden määrittämisen. Jotkut paikalliset opetussuunnitelman suunnittelijat ovat tulkinneet kansallisia säädöksiä eri tavalla kuin toiset. Joillakin on erittäin tarkat ja selkeät tavoitteet, mutta ne silti jättävät liiaksi opettajan mietittäväksi, mitä hän ottaa osaksi opetustaan. Toisaalta löysemmät opetussuunnitelmat voivat olla yhtä hankalia tulkita ja määritellä. (Bensur, 2002, s. 18–19). Myös suomalaisissa opetussuunnitelmissa on mahtipontisuuden makua. Voi olla todella vaikeaa yhdistää kaikkia oppimistavoitteita ja -sisältöjä kaikkiin tehtäviin. Suomalaisista opetussuunnitelmista myös puuttuu käytännön esimerkit, jotka voisivat auttaa oppimissisältöjen liittämistä opetukseen konkreettisesti. Tavoitteet myös voivat tuntua todella suurpiirteisiltä ja siten hankalilta keskittää opetukseen mukaan.

Taiteen, kulttuurin ja taideopetuksen taustalla vaikuttavat sellaiset arvot ja perinteet, jotka muokkaavat käsityksiä siitä, että mikä on toivottavaa, arvostettavaa, tärkeää ja mikä on vähemmän merkityksellistä. Tärkeää on kuitenkin tiedostaa, että taiteen kenttä sekä visuaalinen kulttuuri ovat jatkuvassa muutoksessa, mikä haastaa opettajia ja opiskelijoita kertomaan avoimesti ja myös tarkastelemaan kriittisesti arviointiensa taustalla vaikuttavia käsityksiä (Raevaara, 2022, s. 44). Käsitykset, jotka jäävät tunnistamatta ja sanoittamatta, voivat mahdollisesti estää uuden oppimista ja toisin näkemistä ja tekemistä. Jatkovaa



kyseenalaistamista sekä rohkeutta rajojen rikkomiseen tarvitaan (Raevaara, 2022, s. 45). Vaikka rohkeutta vaaditaan ja toivotaan, voimme silti kyseenalaistaa sen, miten sitä voidaan opettaa. Olemme itsekin opetusharjoitteluisamme ihannoineet uutta ja erilaisuutta, mutta hetkessä voi pysähtyä ja miettiä, miten oppilaat tähän voisivat päästä. Maailmassa, jossa lähes kaikki ideat ovat jo käytetty useaan kertaan, voi olla todella vaikeaa tehdä jotain täysin uutta. Miten voimme opettaa oppilaillemme, mitä erilaisuus ja uusi tarkoittavat? Voimmeko vaatia heiltä sitä, jos emme opeta, mitä tämä heille ja arvioinnille tarkoittaa? On siten tärkeää ilmaista, millaista uutta ja millaista rohkeutta etsitään: onko kyse poikkeavuudesta omassa ilmaisussa, ryhmästä erottautumisesta vai taiteen maailmasta erottautumisesta. Millaista tasoa haetaan, voidaan muokata oppijoiden tason, iän ja tavoitteiden mukaan.

Taiteelliselle työskentelylle ominaista on vaihtoehtoisten ratkaisujen ja vastausten moninaisuus sekä riskinotto. Tämä voi tarkoittaa uuden etsimistä oppilaan omassa ilmaisussa, eikä niinkään uutuutta taiteen kentällä. Arvioitavaksi voi tulla sellaisia teoksia, jotka poikkeavat totutusta ja samalla haastavat erilaisuudellaan arviointiperusteiden tulkintaa. Poikkeavat ratkaisut ovat arvioinnin kehittämisen kannalta tärkeitä, sillä niiden avulla on mahdollista tarkastella kriittisesti ja uudistaa yhteisöllisen hyväksynnän ja arvostuksen kriteerejä (Raevaara, 2022, s. 47).

Martti Raevaara erittelee lisensiaatin tutkimuksessaan erilaisia tasoja, miten opiskelijat voivat erottua joukosta. Suurin ja haastavin tapa oli erottautuminen yhteisöstä omalla ilmaisulla. Tässä korostui opiskelijan oma taiteellinen ajattelu ja hänen ideansa erilaisuus verrattaessa koulun yhteisöön sekä myös yleiseen taidemaailmaan (Raevaara, 1999, s. 164). Nykyään on vaikeaa erottautua taidemaailmasta, sillä se laajentuu jatkuvasti ja voi nopeasti tuntua siltä, että kaikki ideat ovat jo käytetty. Siten tärkeintä onkin usein tehdä jotain uutta verrattaessa omaan ilmaisuun, jotta voi oppia jotain uutta itse. Seuraava Raevaaran mainitsema rajojen rikkomisen tapa olikin tehdä jotain aivan uutta opiskelijan omaan ilmaisuun verraten (Raevaara, 1999, s. 165). Hänen tutkimukseensa osallistunut opettaja oli asettanut opiskelijan henkilökohtaisen ilmaisun tapojen rikkomisen ”pääsyvaatimukseksi”, mikä tarkoitti, että opiskelijoiden oli oltava rohkeita ja kokeilla jotain aivan uutta pysyäkseen kurssilla. Näin opiskelijoille tuli ulkoista painetta opetella jotain aivan uutta ennakkoluulottomasti. Opettaja perusteli metodiaan sillä, että on tärkeää osata siirtää ilmaisuaan joustavasti eri alueille, jotta oma ilmaisun taito laajenee (Raevaara, 1999, s. 165).

Muutammat opettajat halusivat opiskelijoiden liittävänsä rajojen rikkomisen työskentelynsä prosessiin luonnoksina ja malleina. Tämä tarkoitti uuden kokeilua pienemmässä kaavassa ja hyväksyen teosten keskeneräisyyden (Raevaara, 1999, s. 165). Kokeilu voi myös toimia tapana rakentaa opiskelijan ilmaisun itsevarmuutta pienellä sitoutumisella sekä leikkimielisyydellä. Jos jokin uusi tekniikka ei toimi tai tunnu hyvältä, pystyy kokeilemaan myös jotain muuta. Tutkimuksen kuvataidekurssilla opiskelijat myöhemmin myös esittivät luonnoksensa sekä kokeilunsa sarjana kritiikissä (Raevaara, 1999, s. 165). Näin kaikki pystyivät näkemään kokeilun osana taiteellista prosessia.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että yleisesti monet opettajat arvostivat opiskelijoiden riskinottoa enemmän, kuin ”varmanpäälle tekemistä”. Eräs opettaja kommentoi, kuinka virheettömyys voi olla yllätyksetöntä ja siten tylsää katseltavaa (Raevaara, 1999, s. 166). Riskinotto nähtiin siten positiivisena, vaikka se johtaisi pieniin virheisiin tai puutteellisuuteen ilmaisussa.

Arviointiperusteet koostuvat arvioinnin kohteista ja kriteereistä, joilla kohteita arvioidaan. Kuvataiteessa teosten ja prosessien arvioinnissa sekä kohteet että kriteerit limittyvät ja usein arviointipuheessa käsitteet myös sekoittuvat. Yhteiset arviointiperusteet eivät sellaisenaan takaa arvioinnin yhdenmukaisuutta tai luotettavuutta. Sitä ei voi myöskään lisätä vain osittamalla arviointia, yksityiskohtaisemmin määrittelemällä arviointiperusteita tai tehtäviä tiukemmin rajaamalla. Ratkaisevaa on arviointiperusteiden tulkinta sekä arvioijan suhde kyseiseen kontekstiin. Lisäksi arvioitsijan on määriteltävä arviointikriteerien suhde ja keskinäinen painoarvo arvioinnin kohteissa sekä suhteessa tehtävänantoon (Raevaara, 2022, s. 48). Tämä voi usein osoittautua vaikeaksi tehtäväksi ja siihen myös vaikuttavat opettajan omat arvostuksen kohteet sekä arviointikokemukset. Tehtävänanto on hyvin tärkeää säilyttää arviointikriteerien keskiössä, sillä sen avulla oppilaatkin ymmärtävät tarkemmin, mitä heidän täytyy ylipäättään tehdä ja mitä heidän työskentelyssään arvioidaan. Tehtävänannossa voi myös korostaa oppimiskohdetta, taitoa, jota kohti oppilaat voivat työskennellä. Esimerkiksi, jos tehtävänannossa olisi tarkoitus varjostaa yksinkertaisia muotoja, voi oppilaille kertoa tehtävän opettavan kolmiulotteisuutta, muodon hahmottamista sekä kynätekniikkaa.

Siten onkin tärkeää, että opettajat kehittävät ja määrittelevät arviointiaan opetuksen lomassa ja ammattitaidon karttuessa. Vänttinen kirjoittaa, kuinka opettajan työssä on tärkeää, että arviointi on sujuvaa, helppoa ja vaivatonta (Vänttinen, 2011, s. 167). Arvioinnin vuoksi opettajien työ määrä voi olla valtava ja siten tehokkaiden arviointivälineiden ja hyvien

arvioinnin periaatteiden hyödyntäminen voi helpottaa taakkaa (Vänttinen, 2011, s. 167). Kuvataiteessa voi olla vaikeaa kehittää päteviä menetelmiä, sillä oppilasteokset voivat poiketa paljon toisistaan. Tässä voi auttaa tehtävänannon, tekniikoiden ja materiaalien tiukka rajaaminen, ja arvioinnin keskittäminen esimerkiksi piirtotekniikkaan.

Opettajan arvioinnin kehittäminen on myös tärkeää, jotta mahdollisilta virheiltilta voidaan välttyä. Vahervuo mainitsee, että muun muassa opettajien korkea ikä ja pitkä kokemus voi tarkoittaa vanhoja, epäkäytännöllisiä ja piintyneitä arviointitapoja ja siten johtaa virheelliseen arviointiin (Vahervuo, 1958, Vänttisen mukaan, 2011, s. 175). Vaikka kuvataiteessa on vanhoja arvoja sekä tiettyjä tekniikoita, jotka ovat olleet jo kauan käytössä ja myös kauan arvioinnin kohteena, pitää niidenkin arviointia tarkastella väliajoin. Esimerkiksi aikaisemmin mainittu piirtotekniikka on hyvä esimerkki tästä. Piirtämistä ja sen taitoa on arvioitu jo pitkään ja siten sen arviointi on vakiintunut. Vakiintuneet arviointitavat voivat tuntua itsestäänselvyyksiltä (Vänttinen, 2011, s. 167), ja vaikka vakiintuneet käsitykset helpottavat arviointia, kannattaa niitä silti tarkastella aina uudessa valossa. On tärkeää, että vanhojenkin tekniikoiden opetuksessa ja arvioinnissa kokeillaan ja hyväksytään uutta.

Sadler referoi Neil Stewartia kirjoittaessaan, että opettajilla ja arvioitsijoilla voi myös olla suuria hankaluuksia muistaa ja hyödyntää arviointikriteereitä ja yleisiä vaatimuksia jokaisessa hetkessä (Stewart, 2005, Sadlerin mukaan, 2014, s. 284). Jos opettaja ei aktiivisesti yritä muistella tai pidä kriteereitä esillä, voi niiden arviointikäytössä ilmentyä virheitä (Sadler, 2014, s. 284). On inhimillistä unohtaa ja siten tehdä virheellisiäkin tulkintoja opettajan työssä useinkin, mutta erityisesti arvioinnissa virheet voivat korostua. Sadler kuitenkin muistuttaa, että yleisesti ihmisillä on vahva kyky vertailla asioita ja löytää eroja niiden välillä (Sadler, 2014, s. 284). Kuvataiteessa tämä voi tarkoittaa teosten vertailua keskenään ja siten oppilaiden asettamista toisiaan vastaan sen sijaan, että arviointi tapahtuisi joko yleisten tai tehtäväkohtaisten arviointikriteerien pohjalta. On totta, että oppilastöiden tarkastelu kokonaisuutena voi helpottaa arviointityötä ja oppilasryhmän suoritusten tasoa on näin helpompi arvioida, kun kaikki teokset voi nähdä yhtä aikaa. Sadler kirjoittaa, kuinka useimmat arviointiin liittyvät kirjat suosittelevat oppilasteosten arviointia osissa ja antaa niille alustavat arvosanat (Sadler, 2014, s. 281). Tällaisessa arviointimenetelmässä täytyy vain varoa, ettei oppilasteoksia ala vertailla liikaa keskenään ja myös, että arviointi tapahtuu edelleen kriteerien kautta, eikä vain oman tuntuman tai mielipiteen kautta. Teoskokonaisuuksien arviointi voi mahdollisesti johtaa kilpailulliseen arviointiajatukseen.

Vepsän artikkeli KAARO-julkaisussa käsittelee lukion arviointiperusteita sekä KAARO:n kuvataideopettajien kokemuksia arviointityöstä. Kokemuksissa nousi esiin kuvataiteen arvioinnin haasteita, mutta myös arvioinnin tärkeys. Opettajilta muun muassa kysyttiin, että millainen suhde heillä on arviointiin, miten he ovat kokeneet kehittyneensä arvioijana koko työuransa aikana sekä miten he haluaisivat kehittää omaa arviointityötään (Vepsä, 2022, s. 59). Vastausten perusteella arviointi koettiin tärkeäksi osaksi kuvataideopettajan työtä. Arviointi kulkee mukana kaikenlaisissa vuorovaikutustilanteissa niin oppijoiden kuin opettajan välillä sekä oppijoiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Vepsä, 2022, s. 59).

Vepsä nostaa esiin yhden kuvataideopettajan kokemuksen siitä, kuinka opiskelijoilla tuntuu olevan tarve saada opettajalta suoraa palautetta. Tämän vuoksi aina opintojakson päätteeksi tehtävä palautekeskustelu voi olla monille opiskelijoille, mutta myös opettajalle tärkeä tilanne. Silloin opiskelija voi kokea tulleet nähdyksi ja kuulluksi ja opettaja kuulee opiskelijan omia ajatuksia tehdyistä tehtävistä sekä työskentelystä. Näin arvioinnista tulee konkreettista arvosanan, palautteen sekä arvioinnin selittämisen ansiosta (Vepsä, 2022, s. 60). Tämä on tärkeää myös siksi, koska numerot itsessään harvoin motivoivat opiskelijoita oppimaan tai kehittämään työskentelyään. Pelkässä numeroarvioinnissa piilee myös se vaara, että oppilaat oppivat lukemaan suorituksiaan numeroina, eivätkä oppimiskokonaisuuksina (Bensur, 2002, s. 19; Sadler, 2014, s. 282–28). Kuvataiteessa oppimisen aiheet voivat olla abstraktimpia, esimerkkinä taiteellinen tai esteettinen ajattelu, ja siten näiden oppimiskohteiden kuvaaminen ainoastaan numeroin voi olla liian rajoittavaa ja kapeaa. Arvosanat välittävät taitotason informaation nopeasti, mutta se ei anna yksityiskohtaista tai kattavaa kuvaa oppilaan taidoista tai oppimisesta (Bensur, 2002, s. 18–19; Sadler, 2014, s. 282–283). Tämä voi olla vahingollista kuvataiteen oppimisen motivaatiolle, sekä vääristää oppilaiden käsityksiä kuvataiteen oppimissällöistä. Arvosanat kuitenkin mahdollistavat arviointitiedon tehokkaan keräämisen, jota tarvitaan myös arvioinnin ja opettamisen kehittämisessä (Bensur, 2002, s. 19).

Opettajat kuitenkin mainitsevat opintojaksoarvioinnin olevan välillä yksinäistä ja paljon aikaa vievää. Bensur kirjoittaa artikkelissaan, kuinka amerikkalaisissa kouluissa kuvataiteen arviointiin menevää aikaa tai ajankäyttöä ei ymmärretä. Koulujen hallitukset eivät anna arviointiin tarpeeksi ajallisia tai tiedollisia resursseja (Bensur, 2002, s. 20). Suomalaisissa kouluissa oppimisen arvioinnin koetaan olevan lähes mahdoton tehtävä valtavien luokkakokojen vuoksi. Etenkin kirjallisen palautteen tuottaminen voi olla todella vaikeaa monelle yksittäiselle oppilaalle. Yleistäen arviointi tuntuisi opettajien kokemusten mukaan

olevan aina kiireistä sekä painostavaa (Vepsä, 2022, s. 60). Numeroarvosanat eivät myöskään aina välttämättä kannusta opiskelijoita ja harvat saattavat lukea opettajan kirjalliset palautteet (Vepsä, 2022, s. 60). Tämä voi johtua mahdollisesti siitä, että numero itsessään on konkreettinen ja lyhyt kuvaus taitotasosta siinä, missä sanallinen arviointi on abstraktimpi (Sadler, 2014, s. 282). Oppilaidenkin työmäärän lisääntyessä myös heillä on vähemmän aikaa ja voimia seurata jokaisen aineen palautteita ja prosessia.

Tietojen ja taitojen oppimisen kannalta monipuolisten ja kannustavien arviointikäytäntöjen suunnittelulla on suuri merkitys. Vepsä nostaa esiin yhden opettajan pohdinnan siitä, että arvioinnista voisi ottaa oppia muiden oppiaineiden opettajilta, koska jokaisessa oppiaineessa arvioidaan hieman eri tavoin, niin kokemusten jakaminen voisi mahdollisesti avartaa kuvataideopettajan käsityksiä erilaisista arviointikäytännöistä (Vepsä, 2022, s. 60). Kuitenkin arvioinnin kehittäminen on raskasta ja aikaa vievää työtä. Etenkin kun kuvataiteesta puuttuu yhteiset arviointimallit, täytyy kuvataideopettajien kehitellä omat arviointikäytännöt. Lisäksi itse työaika ei välttämättä jousta, jotta arviointityötä voisi tehdä työajan puitteissa, joten usein täytyy hyödyntää aiemmin opittuja malleja (Vepsä, 2022, s. 60). Muun muassa aloittelevilla opettajilla voi olla suuria vaikeuksia uransa alussa, sillä uusia tehtäviä täytyy teettää uudessa koulussa uusille oppilaille ja samalla luoda tehtäviin pätevät, johdonmukaiset ja tarpeeksi helposti seurattavat arviointikriteerit. Aluksi arviointityö on hankalaa ja hidasta, mutta kokemuksen kautta se hiljalleen helpottuu.

Vepsä nostaa esille, että summatiivisessa arvioinnissa opettaja saattaa kaivata vuorovaikutusta niin opiskelijoiden kuin opettajakollegoiden kanssa. Hän nosti esimerkiksi kuvataideopettajan, joka pohti, kuinka vuorovaikutuksessa arviointi syvenee. Vepsä tuo myös esille, että opettajat voivat kokea ristiriitaisia tunteita numeroarvosanoista opintojaksoarviointia tehdessä (Vepsä, 2022, s. 60). Numeroarvosana saattaa yksinkertaistaa opiskelijan tiedon ja taidon tasoa, mutta se toisaalta myös antaa kuvataiteelle vakavasti otettavan aseman muiden oppiaineiden joukossa (Vepsä, 2022, s. 61).

Kuvataideopetuksen yksi keskeinen formatiivinen arviointikäytäntö on luokassa kiertäminen. Kun kuvataideopettaja kiertää luokassa opiskelijoiden työskennellessä, voi opettaja samalla kysyä työskentelyn sujumisesta, onnistumisista, ongelmakohtista ja mitä voi vielä työstää (Vepsä, 2022, s. 62). Vepsä poimii esiin parin kuvataideopettajan kokemuksia. Heidän mukaansa haasteena tällaisessa rennommassa keskustelussa on se, että opiskelijat eivät välttämättä ymmärrä opettajan antamia kommentteja ja ehdotuksia

arvioinniksi. Tällöin opiskelija ei heidän mukaansa välttämättä ymmärrä kiinnittää huomioita näihin opettajan havainnoimiin kohtiin. He kuitenkin toteavat, että työskentelyn lomassa tapahtuva keskustelu on luonnollinen osa kuvataiteellista työskentelyä (Vepsä, 2022, s. 62).

Vepsän artikkelissa tulee esille, että opiskelijat tuntevat arvostavan itse oppimisen arviointia lopputulosten arvioinnin lisäksi. Kuitenkin oppimisen todistamiseen tarvitaan esimerkiksi oppimispäiväkirja tai portfolio, jotta oppimisprosessista on saatavilla arviointiaineistoa. Ongelmana tässä on Vepsän mukaan se, että opiskelijat saattavat kokea reflektointitehtävät työläiksi, mikä voi johtaa motivaation laskuun kuvataidetunteja kohtaan (Vepsä, 2022, s. 64). Muutama opettaja kertoo pohtineensa, miten tällainen portfoliotyöskentely ei olisi opiskelijoille liian vaativaa. Heidän mukaansa digitaalinen portfolio voisi olla yksi toimiva keino kerätä tietoa oppimisesta. Opiskelijat kokoaisivat sinne kuvia tuotoksistaan ja niiden luonnoksista sekä pohtisivat täydentävillä teksteillä omaa työskentelyprosessiaan (Vepsä, 2022, s. 64).

Kuvataiteen oppiaineen toinen merkittävä ominaisuus arvioinnin suhteen on opintojakson päätteeksi tehtävät henkilökohtaiset arviointikeskustelut. Näissä arviointikeskusteluissa opiskelija pääsee kertomaan tarkemmin omista tehtävistään, ajatuksistaan, tavoitteistaan ja työskentelystään sekä arvioida niitä (Vepsä, 2022, s. 66). Vepsä nostaa esille muutaman kuvataideopettajan vastauksen, joissa he kertovat, että opettajalla on arviointikeskusteluissa mahdollisuus antaa suullista palautetta, joka usein toimii perusteluna numeroarvosanalle. Tällainen palautteen antaminen saattaa keventää työmäärää verrattuna kirjallisen palautteen kirjoittamiseen. Palautekeskusteluissa palautteen voi kirjoittaa lyhyemmin ja puhua sen auki opiskelijalle (Vepsä, 2022, s. 66). Joko kirjallisen tai suullisen palautteen antamisessa työmäärä olisi hyvä pitää kohtuullisena. Palautteen antamiseen saa kulutettua paljon aikaa, joka voi sitten omalta osaltaan uuvuttaa opettajan tyystin, etenkin mitä suurempia ryhmiä hän opettaa (Vepsä, 2022, s. 67).

Kuvataiteen oppiaineessa voi käydä niin, että fyysiset teokset saattavat kadota. Tällöin helpotuksen ja avun voi tuoda digitaalinen portfolio. Näin opiskelijat voivat ottaa kuvia prosessin aikana sekä valmiista teoksesta ja ladata sen digitaaliseen portfolioympäristöön. Vepsä mainitsee, että portfolioarvioinnin hankaluutena on sen hitaus. Teos- ja prosessikuvien lisäksi portfolioa täydennetään kirjallisilla dokumentaatioilla sekä omilla pohdinnoilla. Tämän vuoksi arvioinnista tulee monikerroksellisempaa. Vepsän mukaan tätä

voidaan selkeyttää antamalla ohjeet ja raamit, joidenka sisällä portfolioon kirjallinen osuus tuotetaan. Näin opettajan on helpompi löytää arvioitavat sisällöt. Vepsä mainitsee myös, että valtavien opiskelijaryhmien kanssa arviointiin vaikuttavat tehtävät olisi hyvä saada pidettyä sopivan tiiviinä, jottei opettajan työmäärä kasva kohtuuttomasti. Mutta se taas saattaa vaikuttaa kaventavasti arvioinnin monipuolisuuteen (Vepsä, 2022, s. 68).

Hankaluutensa kuvataiteen arvioinnin voivat tuoda myös sellaiset opiskelijat, jotka eivät ole onnistuneet palauttamaan kaikkia tehtäviä opintojakson aikana ja huomaavat tämän vasta siinä vaiheessa, kun he tarvitsevat arvosanat pakollisista opinnoista. Yhden Vepsän haastatteleman opettajan mukaan tällainen joustavuuden rajoja venyttäen opinnoista läpi päästäminen edellyttää opettajalta kärsivällisyyttä, kattavia muistiinpanoja opiskelijan suorituksista sekä tietenkin joustoa (Vepsä, 2022, s. 69).

Kuvataiteen arvioinnin haasteena saattaa olla se, että opiskelijat eivät hahmota kuvataiteen arviointiperusteita. Vepsä nostaa esiin yhden opettajan esimerkin, kuinka opiskelijat joskus ajattelevat, että opettaja antaa jokaisesta tehtävästä erikseen arvosanan. Lisäksi opiskelijat saattavat ajatella, että teknisesti lahjakkaat tekijät saavat automaattisesti parempia arvosanoja. Todellisuudessa tekniset taidot ovat vain yksi osa kuvataiteen opintojen kokonaisuutta (Vepsä, 2022, s. 68). Vepsän mukaan olisi opiskelijoiden ymmärryksen ja arvioinnin kannalta tärkeää, että opettaja kävisi opiskelijoiden kanssa läpi yksittäisten tehtävien tavoitteet ja arviointikriteerit (Vepsä, 2022, s. 69).

Lukiassa toimivalla kuvataideopettajalla on paljon vapautta suunnitella ja toteuttaa arviointia. Tämä saattaa olla työläs tehtävä. Paikallisessa opetussuunnitelmassa on määriteltävä arviointikriteerit ja arvioinnin kohteet kaikille pakollisille ja valtakunnallisesti tarjottaville kursseille. Vepsä nostaa myös esiin huomion siitä, että kuvataiteessa ei ole samankaltaisia oppikirjoja kuin esimerkiksi matematiikassa (Vepsä, 2022, s. 57). Erilaiset oppaat ja oppikirjat tukisivat ja auttaisivat kuvataiteen opettajia arvioinnin suunnittelussa. Liiallinen avoimuus ja vapaus voivat johtaa vaihteluun arviointikriteerien määrittelyssä, kun yhteinen linja puuttuu (Vepsä, 2022, s. 58).

Stigginsin tutkimuksen (2014) mukaan arviointi vie merkittävän osan opettajien työajasta. Se voi viedä työajasta neljäsosan tai jopa puolet (Atjonen, 2022). Tämän olemme molemmat huomanneet omissa opetusharjoitteluisamme. Harjoitteluidemme opettajat ovat kertoneet kuinka paljon aikaa arviointi vie, vaikka arviointikeskustelut pitäisi jokaiselle oppijalle vain

muutaman minuutin pituisena. Suuret oppijaryhmät yhdelle opettajalle ovat suurin syy, miksi arviointia ei pysty toteuttamaan monipuolisesti ja niin hyvin kuin toivoisi.

## **2.6 Martti Raevaara arvioinnin tutkimuksen äärellä**

Martti Raevaara toimii nykyään emeritusprofessorina ja taidekasvatuksen koulutusohjelman johtajana Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulussa. Raevaaran opetus ja tutkimus keskittyy tulevaisuuteen suuntautuneeseen opetukseen, oppimis- ja opetusmalleihin ja erityisesti hybridiopetukseen sekä taiteen- ja muotoilun lähestymistapaan. Hän on usean kansallisen ja kansainvälisen johtokunnan ja ohjausryhmän jäsen, jotka käsittelevät hybridiopetusta ja poikkitieteellisiä innovatiivisen oppimisen ja opetuksen aloitteita (aalto.fi, 13.2.2023).

Raevaara on käsitellyt tutkimuksissaan arviointia ja on toiminut pitkään aiheen parissa. Hänen pitämiensä työpajojen toimintatapa sekä hänen liseniaattityönsä toimivat graduumme olennaisena osana kuuluvan tutkimustilanteen pohjana ja taustana.

*Pedagoginen kritiikki: Kuvataidekurssien ryhmäkritiikki Taideteollisessa korkeakoulussa -* liseniaatin työ keskittyi Raevaaran havaintoihin kuvataidekurssin ryhmäkritiikkien rakenteesta sekä kritiikkiin vaikuttavien sisältöjen, ammattikäytäntöjen, menetelmien, välineiden, kontekstin sekä taidemaailman rooleja arvioinnissa (Raevaara, 1999, s. 10–13). Tutkimuksessaan Raevaara luokittelee kunkin roolin osa-alueita laajasti ja pohtii erilaisten kritiikkimenetelmien vaikutuksia opettajiin, opiskelijoihin sekä ryhmäkoheesioon ja asenteisiin. Hän huomasi, kuinka kaikki kritiikin sisällöistä, kuten palautteesta opiskelijoiden intentioihin ja motivaatioihin aina kritiikin keston ja kellonaikaan saakka vaikuttivat kritiikin vastaanottamiseen henkilökohtaisella tasolla. (Raevaara, 1999, passim). Esimerkiksi pitkät, usean tunnin kestävät kritiikkilanteet uuvuttivat kaikki osapuolet niin, etteivät motivaatio ja keskusteluinto riittäneet aina loppuun saakka (Raevaara, 1999, s. 75–77). Tämä oli vahingollista opiskelijoiden töiden tarkastelulle, sillä väsyneenä palautteen laatu laski sekä teosten tarkasteluun varattu aika saattoi vaihdella epätasapainoisesti opiskelijoiden töiden välillä (Raevaara, 1999, s. 76–77).

Tutkimus jakaantui kahteen eri osaan, arvioinnin ja kritiikin teoriaosuuteen ja ryhmäkritiikin analysointiosuuteen. Tämän lisäksi tutkimuksen lopussa Raevaara keskittyi opiskelijoiden ja opettajien käsityksiin kritiikkilanteiden onnistuneisuudesta lomakevastauksien perusteella. (Raevaara, 1999, passim.) Kysely käsitti kritiikin roolia oppimisen tukena ja



onnistuneen kritiikin ominaisuuksia sekä ryhmäkritiikin merkitystä opiskelijoille ja opettajille (Raevaara, 1999, s. 208–218). Yleisesti kritiikkiä pidettiin positiivisena asiana ja oppimista tukevana, ja opiskelijat olivat yleisesti hyvin sitoutuneita kritiikkitalanteisiin ja kokivat onnistuneensa työskentelyssään, mutta muutamissa kritiikkitalanteissa vastaukset erosivat vallitsevasta mielipiteestä. Työskentelyn onnistumisen eroihin mahdollisia syitä olivat palautteen ankuruus tai sen liiallinen lempeys verrattaessa kurssin tavoitteisiin. Tällöin opiskelijoille saattoi muodostua virheellinen kuva siitä, mitä heiltä odotetaan suorituksena kurssin tavoitteiden puitteissa. (Raevaara, 1999, s. 208–213).

Vaikka Raevaaran tutkimukset eivät suoraan vaikuta tutkimukseemme tai siihen, miten koetilanne rakentuu, löytyy niistä paljon oivaltavia havaintoja kritiikkiin ja arviointiin liittyen. Raevaara selvittää useita arviointiin ja kritiikkiin liittyviä termejä, mistä on ollut suuri apu oman tutkimuksemme rajaamisessa sekä sanoittamisessa. Tutkimuksessa myös selvitetään, mihin osallistuneet opettajat kiinnittävät huomiota kritiikkitalanteissa ja siten arvioidessaan opiskelijoiden teoksia. Näistä esimerkkinä toimivat opettajien sekä opiskelijoiden käsitykset taiteesta, päämäärätietoisuus työskentelyssä, asenne, lahjakkuus ja ”naamakerroin” (Raevaara, 1999, s. 130–173). Nämä oivallukset tukevat oman tutkimuksemme aineiston analysointia ja voimme tarkastella mihin meidän sekä tutkimuksemme osallistujien huomio kiinnittyy arvioidessa verrattaessa Raevaaran tutkimuksen osallistujiin.

Lisensiaatin tutkimuksen lisäksi Raevaara on toteuttanut useita arviointityöpajoja taideopettajille ja –opettajaksi opiskeleville parin vuosikymmenen aikana. He ovat yhdessä tehneet teosten ja portfolioiden arviointiharjoituksia vertailemalla kahden eri lähestymistavan tuottamia tuloksia. He määrittelivät yhteisesti harjoituksen alussa mahdollisimman yksityiskohtaisesti arvioinnin kohteet ja kriteerit sekä etsivät itse teoksista konkreettisia esimerkkejä tukemaan näiden kriteerien yhtenäistä tulkintaa (Raevaara, 2022, s. 48). Puolet osallistujista arvioivat ja arvostelivat teokset ja portfoliot ositetun arvioinnin ja siihen perustuvan kokonaisarvioinnin mukaan. Toinen puoli osallistujista arvioi ja arvosteli teokset ja portfoliot ensivaikutelman perusteella. Ositetussa arvioinnissa arvosana annettiin ensin kriteerikohtaisesti ja sen pohjalta annettiin arvosana kokonaisuudesta. Ensivaikutelmaan perustuvassa arvioinnissa arvioitsijalla oli 30 sekuntia aikaa arviointiperusteiden kautta tehdä havaintoja teoksista ja portfolioista ja antaa arvosana kokonaisuudesta sen jälkeen (Raevaara, 2022, s. 48). Lopputuloksissa ositettu arviointi johti lähes aina arvosanojen hajontaan sekä yksittäisten kriteerien että kokonaisuuden osalta.

Arvioitsijan omista tulkinnoista ja arvostuksista johtuen arvioinnin kohteita ja kriteerejä painotettiin eri tavalla. Kriteerikohtaiset arvosanat aiheuttivat kokonaisuuden arvosanan keskiarvoistumisen, vaikka Raevaara oli kehottanut välttämään keskiarvon laskemista (Raevaara, 2022, s. 48).

Mielenkiintoinen tulos oli Raevaaran mukaan se, että ensivaikutelmaan perustuva kokonaisuuden arviointi oli merkityksellisin sillä kaikissa toteuttamissaan harjoituksissa arvosanat ja arvoinnit olivat yhtenäisempiä kuin ositetut arvoinnit (Raevaara, 2022, s. 48). Raevaaran mukaan yhtenäisyyttä lisäsivät avoimet tehtävät ja yleiset, mutta ei liian yksityiskohtaiset arviointikriteerit. Arvioitsijoiden opetuskokemuksen määrä vielä lisäsi arviointien yhtenäisyyttä. Raevaara arvelee, että kokonaisvaikutelmaan keskittyminen pakotti arvioitsijan etsimään ja löytämään teoksista ja portfolioista sen kaikkein oleellisimman, mitä opiskelija on tahtonut sanoa, mitä opiskelija on pyrkinyt saamaan aikaan ja miten teos vaikuttaa arvioitsijaan (Raevaara, 2022, s. 49). Raevaaran mukaan tiukasti useiden kriteerien perusteella voi auttaa arvioitsijaa tekemään havaintoja teoksen laatuominaisuuksista, mutta se voi vaikeuttaa tai sotkea kokonaisuuden arviointia. Raevaaran mukaan ositettu arviointi ei ole perusteltua ilman näkemystä kokonaisuudesta. Arviointiperusteiden yleisyys Raevaaran mukaan vaatii arvioitsijalta asiantuntemusta kriteerien soveltamisesta erilaisiin tilanteisiin ja työskentelyyn. Tärkeää on arvioitsijan kyky ottaa huomioon tekijän päämäärät ja työskentelylle asetetut reunaehdot (Raevaara, 2022, s. 49).

Raevaara on myös osallistunut ulkopuolisena arvioijana tutkimustilanteeseen, jossa tutkittiin Alankomaiden kuvataiteen päättökokeen soveltamista Unkarissa. Se toteutettiin lukuvuonna 1994–1995 unkarilaisessa lukiassa. Raevaara osallistui lukiolaisten näyttökokeiden arviointiin ja hän oli myös mukana aineiston tuottamisessa ja osittain sen analysoinnissa (Raevaara, 2022, s. 49). Hän kertoo, että tuloksissa näkyi johdonmukaisesti arvioitsijoiden henkilökohtaiset mieltymykset pisteytyksessä. Arvioitsijan taidekäsitys näkyi voimakkaasti yksittäisten arviointikriteerien soveltamisessa ja kriteerikohtaisessa arvioinnissa. Raevaaran havainnon mukaan annetut arviointikriteerit sekä tehtävän määrittely ja näiden suhde, vaikuttivat olevan avoimia erilaisille tulkinnoille (Raevaara, 2022, s. 49). Arviointikriteerien määrän kasvattaminen tai niiden yksityiskohtaisuus eivät lisänneet arviointien yhdenmukaisuutta. 2–3 kriteeriä vaikuttivat 70–80 % lopputulokseen ja 7–8 kriteeriä vain 10–20 %. Raevaara itse on myös huomannut omissa arviointityöpajaharjoituksissaan saman ilmiön. Työn laatu kulminoitui usein kahteen kriteeriin, joita olivat työn persoonallisuus ja

materiaalin tai tekniikan hallinta. Tutkimuksessa kerrotaan, että tutkimustilanteessa kriteerikohtainen arviointi tuki kokonaisarviointia, mutta ei automaattisesti yhdenmukaistanut arviointeja tai lisännyt niiden objektiivisuutta tai luotettavuutta (Raevaara, 2022, s. 49).

Raevaara korostaa, että hänen omat kokemuksensa ja tutkimustulokset eivät vähennä arviointiperusteiden määrittelyn ja kehittämisen tärkeyttä. Hän mainitsee, että ensivaikutelma voi olla hyvä lähtökohta, mutta pelkästään se ei riitä. Kuten hän mainitsee, arviointiperusteet muodostavat perustan, pohjan arvioinnille, joiden mukaan arviointi tulisi suorittaa. Arvioinnin toteuttaminen yhdenvertaisesti ja luottamusta herättävästi on vaikeaa ilman selkeitä ja tarkoituksenmukaisia arviointiperusteita (Raevaara, 2022, s. 49).

### 3 Tutkimuksen menetelmät

#### 3.1 Välineellistä tapaustutkimusta

Kuten Päivi Eriksson ja Katri Koistinen julkaisussaan *Monenlainen tapaustutkimus* (2005) kehottavat, on tutkimuksen aluksi päätettävä, millaiseen keskusteluun tahtoo osallistua (Eriksson & Koistinen, 2005, s. 26). Arvioinnin kysymykset ja niiden tarkastelu on aina ajankohtaista ja siten aihe arvioinnista oli helppo valinta. Arviointia voi tutkia monesta näkökulmasta ja monesta syystä, ja sitä voi aina jatkokehittää tehtävä-, koulu-, luokka- tai oppilaskohtaisesti. Tutkimuksessamme tahdomme selvittää, miten arvioinnin välineet vaikuttavat arvosanaan. Välineiksi valikoituivat tehtäväkohtaiset arviointiperusteet sekä opettajan intuitio. Tahdomme tietää, kuinka yhdenmukaiseen arviointiin pelkällä ensivaikutelmalla ja siten nopealla intuitiivisella arvioinnilla pääsee verrattaessa arviointiperusteiden seuraamiseen.

On hyvä muistaa, että opettajan intuitioon liittyy monia eri muuttujia ja siten tutkiessamme sitä, tutkimme todellisuudessa useita eri yksittäisiä, henkilökohtaisia intuitioita. Moraalit, arvot ja visuaalisen kulttuurin käsitykset muokkaavat kuvataideopettajien tunnetta taiteesta, taidosta ja arvokkuudesta. Siten jo kahden opettajan antamien arvosanojen välillä voi olla jopa huomattavaa eroa. Jo pelkästään tämän eron tarkasteleminen voi osoittautua tutkimukselle hedelmälliseksi. Vaikka intuitioiden erojen tarkastelu ei ole tutkimuksemme pääkohde, täytyy sitä tarkastella ymmärtääksemme osallistujien syitä annetuille arvosanoille.

Aineisto kerätään yhdestä koetilanteesta, jossa on kaksi osaa: arviointitilanne ja keskusteluosio. Arviointitilanteessa jaamme osallistujat kahteen ryhmään, joista ryhmä A saa avukseen arviointiperusteet ja ryhmä B arvioi opiskelijateoksia pelkän ensivaikutelman perusteella. Molemmille ryhmille kerrotaan teoksien tehtävänanto sekä näytetään teokset ensin nopealla silmäyksellä ja sitten hitaammin yksi kerrallaan, jotta osallistujilla on aikaa arvioida. Ryhmä A saa arvioida pidempään, sillä heille täytyy antaa aikaa verrata teoksia arviointiperusteisiin ja ryhmä B saa lyhyemmän ajan, jotta arviointi painottuisi nopeaan ja intuitiiviseen tulokseen. Molemmille ryhmille on jaettu omat arviointilaput, joihin osallistujat voivat kirjoittaa teoksille arvosanat ja lyhyet perustelut.

Ryhmien suorittaessa arviointeja kahdessa eri tilassa, on tärkeää, etteivät osallistujat keskustele keskenään. Keskustelu voi muuttaa mahdollisia erimielisyyksiä ja siten muuttaa aineistoa. Tämä on erityisen tärkeää ryhmässä B, jossa osallistujat perustavat

johtopäätöksensä subjektiiviseen kokemukseen. Keskustelussa osallistujat voivat vaihtaa mielipiteitään ja mahdollisesti vaikuttaa toisiinsa, joko vahvistamalla tai heikentämällä tiettyjä ajatuksia. Siten koetilanteessa on oltava hiljaisuus, jotta osallistujat eivät voisi vaikuttaa toistensa antamiin tuloksiin.

Tutkimuksemme määritetty laadulliseksi tutkimukseksi ja tarkemmin tapaustutkimukseksi rajatun koe-kontrolliasetelman kautta. Erikssonin ja Koistisen mukaan tutkimustamme voisi nimittää välineelliseksi tapaustutkimukseksi (Eriksson & Koistinen, 2005, s. 9), koska tahdomme oppia ymmärtämään arviointia ilmiönä ja sen eri välineiden luonnetta. Välineellisen tapaustutkimuksen tarkoituksena on siis oppia ymmärtämään tutkittavan aiheen luonnetta, vaikutusta tai tuoda ilmiöön uutta tai tarkentavaa tietoa, jota voi hyödyntää tutkimusaiheen kehittämiseen tai tarkastelemiseen (Eriksson & Koistinen, 2005, s. 9–10). Maria Saarela-Kinnunen ja Jari Eskola myös mainitsevat artikkelissaan *Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus?* (2001), kuinka tapaustutkimuksen kohteena voi olla jokin käytännöllinen intressi (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2001, s. 161). Kohteenamme onkin tutustua opettajille hyvin todelliseen käytännön haasteeseen, joten kyseinen tutkimustyyppi sopii hyvin aiheeseemme. Tapaustutkimus sopii myös erinomaisesti aineistolähtöiseen tutkimukseen erityisesti, jos tulkinnat aineistosta tehdään johdonmukaisesti, analyyttisesti ja selkeästi analysoiden (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2001, s. 159–160). Meidän tutkimuksessamme tämä tarkoittaa arvosanojen ja mahdollisten kirjallisten kommenttien tarkkaa tulkintaa. Sitoessa aineiston tuloksia opettajuuteen ja kuvataiteen opettamisen kontekstiin, voimme tehdä päätelmiä arviointiin ja sen luonteeseen liittyen.

### **3.2 Arvioinnin monikerroksellisuus**

Kuvataiteen arviointi koulukontekstissa suoritetaan aina opettajan ja arviointiperusteiden kautta, ja siten arviointiin vaikuttaa lähes aina arvioitsijan omat arvot, taide- ja ihmiskäsitykset sekä mielipiteet ja mieltymykset. Täten arvioinnin tutkiminen on osittain myös ihmisen valinnan tutkimista erityisesti, jos arvioitsijaa pyydetään perustelemaan päätöksiään omin sanoin. Arviointi on siten subjektiivista, vaikka apuna olisi objektiiviset arviointiperusteet. Nekin ovat yleensä tehty tiettyä tehtävätyyppiä varten ja usein opettaja itse laatii ne tehtäväkohtaisesti. Siten voi kysyä, onko arviointiperusteet myöskään täysin objektiivisia, jos opettaja voi itse valikoida ne ja liikkua omien perusteidensa sisällä. Voi myös kysyä, onko arviointi luotettavaa tai varmaa, sillä niin kauan, kun ihminen tekee

päätöksiä, on virheille tilaa. Anu Puusa ja Pauli Juuti kirjoittavat teoksessaan *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (2020), kuinka jokaisessa ymmärryksessä on aina tilaa väärinymmärryksille. Täten on tärkeää, että aineistoa on sen verran, että tuloksia voi vertailla keskenään ja siten sen kautta lähestyä hyvää johtopäätöstä. (Puusa & Juuti, 2020, s. 35.)

Puusa ja Juuti myös huomauttavat, kuinka tieto ihmistieteissä on kulttuurisidonnaista ja siten on tärkeää ottaa huomioon myös tutkijan omat arvot sekä ihmiskäsitys (Puusa & Juuti, 2020, s. 35). Kulttuuri, johon kasvamme opettaa meille arvoperustaa sekä ohjaa meitä ymmärtämään maailmaa yhteisöjemme kautta. Kuvataiteen arvioinnin tutkimuksessa täytyy huomioida visuaalisen kulttuurin mahdolliset merkitykset ja vaikutukset arviointiin. Minkä arvioitsija kokee kauniina ja arvokkaana? Millainen työskentelytapa tai työn jälki miellyttää tai on hyvän arvosanan arvoista? Millaista taidetraditiota arvioitsija pitää hyvänä? Kysymykset avaavat taiteen arvioinnin haasteellista kenttää ja vahvistavat arvioinnin subjektiivisuutta. Jokaisessa kulttuurissa arvostetaan erilaisia taidemuotoja ja -tyylejä, puhumattakaan henkilökohtaisista eroista saman kulttuuriryhmän sisällä. Globalisaatio ja yhä laajentuva taidekäsitys mahdollistaa sisälleen niin paljon uutta. Taiteen voi saavuttaa yhä helpommin ja sitä voi kokea niin monella eri tavalla. Siten jo saman kunnan sisällä voi olla paljon ihmisiä, joilla on toisistaan poikkeavia taidekäsityksiä.

Tunnistamme siten, että kuvataiteen arviointiin liittyy monia eri tasoja ja elementtejä, joita olisi mielenkiintoista tutkia, mutta tässä tutkimuksessa keskitymme nimenomaan osallistujien antamiin arvosanoihin. Arvioitsijat saavat perustella johtopäätöksiään lyhyesti, jotta voimme tietää, miksi osallistuja on päätenyt tiettyyn arvosanaan. Tämä helpottaa erityisesti ensivaikutelmaan luottavien arvioinnin tutkimisessa, jossa arvosanan anto pohjautuu vahvasti henkilön omaan, subjektiiviseen taide- sekä arviointikäsitukseen. Antaessamme arvioitsijoiden sanoittaa mielipiteitään ja ajatuksiaan itse, törmäämme kielen analysoinnin ongelmaan. Jari Eskolan artikkelissa *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat* (2001) hän muistuttaa, että kielen käytön osuuden pohtiminen tutkimuksessa on tärkeää (Eskola, 2001, s. 140). Kuinka tulkitsemme ja sanoitamme osallistujien kommentteja? Koetilanteessamme osallistujilla on vain vähän aikaa, joten he todennäköisesti lyhentelevät ja yleistävät ajatuksiaan, jotta he ehtivät kirjoittaa ne edes jotenkin arviointipapereihin. Siten on tärkeää, että pohdimme tarkkaan, mitä kukin osallistuja tahtoo sanoa, mitä he tarkoittavat kommentteillaan ja mihin he viittaavat teoksissa ilman, että he sitä meille suoraan osoittavat. Kuten Eskola kirjoittaa, tutkijan pitää aina tehdä päätöksiä, johon ei välttämättä ole oikeita

tai vakiintuneita päätöksiä (Eskola, 2001, s. 156). Kielen ja kommenttien tulkinnassa meidän on luotettava ymmärrykseemme, tarkkaan lukutaitoon ja kontekstin tuntemukseemme, ja näiden perusteella analysoida kommentit sekä niitä peilaavat arvosanat.

### **3.3 Tutkielman menetelmällinen määrittely**

Hyödynnämme tutkimuksessamme määrällisen tutkimuksen keinoja, sillä vertailemme arvosanoista muodostuvaa dataa ja käytämme sitä apunamme vertailemme arviointivälineiden ja -elementtien eroja. Aineistolähtöisen analyysin kautta pyrimme selvittämään määrällisen ja laadullisen tiedon suhteen, eli opiskelijoiden antamien arvosanojen ja heidän kirjoittamien kommenttien yhteyden. Hyödynnämme Eskolan mallia analysoidessamme tuloksia. Käytännössä tämä tarkoittaa aineiston, hypoteesin ja teorian vertaamista keskenään aineiston tulkinnassa edetessä (Eskola, 2001, s. 136–137). Kyseinen menetelmä on yleisesti tarkoitettu laadullisen aineiston tutkimiseen, eikä niinkään määrällisen (Eskola, 2001, s. 140). Aineistomme määrälliset tulokset ovat kuitenkin sidoksissa laadullisiin kommentteihin ja toisinpäin, joten niiden analysointi yhdessä on tärkeää.

Tutkimuksen koetilanne järjestettiin Lapin yliopiston Kuvataidekasvatus III -kurssilla, jossa arvioinnin teema oli jo valmiiksi osana kurssikokonaisuutta. Kurssin vastuuopettajana toimi Annamari Manninen ja kurssin arvioinnin opetuksen osuudesta vastasi Elina Härkönen. Molemmat opettajat olivat paikalla koetilanteessa. Itse koetilanne järjestettiin 20.3.2023 kello 15:15–16 ja siihen varattiin yksi tunti. Osallistujat jaettiin kahteen eri ryhmään ja vietiin kahteen eri luokkaan. Jenni ohjeisti ja veti koetilanteen ryhmälle A, jolla oli arviointiperusteet apuna ja Veera piti kokeen ryhmälle B, jolla arviointi tehtiin intuition avulla. Molemmissa koetilanteissa esiteltiin teosten tehtävänanto ja teokset kokonaisuutena ennen varsinaista arviointia. Arvioinnin osuuteen kului 20 minuuttia molemmilta ryhmiltä.

Tutkimuksessa kerättiin kvalitatiivista ja kvantitatiivista aineistoa. Kvantitatiivista aineistoa olivat opiskelijoiden antamat arvosanat ja heidän kommenttinsa arvosanoihin liittyen olivat kvalitatiivista aineistoa. Äänitimme koetilanteet ja niiden jälkeen tapahtuvan keskustelun koetilanteen kehittämiseksi, palautteen saamiseksi, sekä osallistujien mielipiteiden tallentamiseksi tapahtuman jälkeen. Koetilanteessa ei ollut aikaa varsinaisten muistiinpanojen laatimiselle, joten äänittäminen toimi tässä mielessä tarkkana ja hyvänä muistikirjana.

## 4 Tutkimuksen kulku

### 4.1 Tutkimuksen valmistelu

Tutkimuksen suunnittelu lähti alustavasta suunnittelusta satunnaisille papereille. Halusimme luoda mahdollisimman selkeän koetilanteen, jossa arvioinnin suorittaminen olisi mahdollisimman mielekästä ja saisisimme paljon tuloksia tarkasteltavaksi. Tiesimme jo pidemmän aikaa, että aiheena olisi arviointi, mutta itse koetilanteen rakenne ja arvioinnin näkökulma oli auki. Kiinnostuksena oli tutkailla kuvataiteen numeraalista arviointia ja sen vaikuttavuutta opettamiseen, opettajaan tai oppilaaseen, mutta nopeasti törmäsimme käytännön vaikeuksiin. Haastatteluihin ja kyselyihin olisi vaikeaa saada osallistujia ja erityisesti jo kiireisten opettajien houkuttelu tutkimukseen voisi osoittautua vaikeammaksi, kuin aluksi voisi olettaa. Vaikka numeraalisen arvioinnin tehokkuus ja myös epämääräisyys sekä vaikutukset kiinnostivat, luovuimme siitä näkökulmasta. Tämän sijaan käänsimme katseemme arvioinnin eroihin.

Aloimme pohtia, kuinka eri koulutuksen tasoilla arviointi tapahtuu. Kuinka kuvataidekasvatuksen kandidaatti arvioi oppilastöitä verrattaessa valmistuneisiin maistereihin tai pitkän linjan opettajiin? Vaihtoehtona oli myös tutkia, kuinka luokanopettajat tarkastelevat oppilastöitä verrattaessa kuvataideopettajiin. Tälläkin tasolla olisi voinut tutkailla eri tason opiskelijoita ja siten laajentaa tutkimuksen aineistoa. Eri ryhmien erojen mietinnässä pohdimme myös arviointivälineiden vaikuttavuutta. Kuinka nämä ryhmät arvioivat, jos heillä on tarkat arviointikriteerit tai ei mitään mihin perustaa arviointiaan? Riittääkö opettajan intuitio? Voiko se olla samalla linjalla kuin arviointiperusteet?

Niinpä viimein päädyimme nykyiseen kysymyksen asetteluun. Tahdoimme koetilanteessamme selvittää, kuinka koehenkilöt arvioivat, jos heillä on arviointikriteerit käytössään verrattaessa ensivaikutelmaan nojaaviin koehenkilöihin. Vaikka kysymysasetelma oli selkeytynyt, oli itse koehenkilöt vielä kysymyksen alla. Yksi mahdollisuus oli tehdä vertailututkimus arviointivälineiden ja kokemustasojen välillä, jolloin ryhmiä olisi voinut olla jopa neljä: ensimmäiset kaksi ryhmää koostuisivat arviointiperusteilla varustetuista opiskelijoista ja opettajista, ja toiset kaksi ryhmää ensivaikutelmaan luottavista opiskelijoista ja opettajista. Tämä asetelma kuulosti todella houkuttevalta ja olisi varmasti ollut hyvinkin hedelmällinen, mutta lopullisten aikarajoitusten ja osallistujien vähäisen halukkuuden vuoksi joutuimme luopumaan tästä asetelmasta. Niinpä karsimme ja tarkensimme koasetelmaa siten, että se koostui



samantasoisista kuvataidekasvatuksen opiskelijoista, jotka jaettaisiin kahteen ryhmään heille annettujen arviointivälineiden mukaan.

Koetilanteen kysymyksen asettelun ja koehenkilöiden tarkentuessa törmäsimme yhä käytännön ongelmiin. Vaikka olimme kaventaneet kohderyhmää, oli yhä itse koehenkilöiden hankinta edessä. Niinpä lähetimme Lapin yliopiston kuvataidelinjan opiskelijoille yleisen tutkimuskutsun, jossa selitimme tutkimuksemme luonteen ja tarkoituksen lyhyesti sekä ytimekkäästi. Tarjosimme myös naposteltavaa koetilanteen jälkeisen keskusteluosion yhteydessä. Vaikka koetimme tehdä tutkimuskutsusta mahdollisimman houkuttelevan, emme saaneet yhtään osallistujaa. Niinpä käännyimme yliopistomme opettajien puoleen ja lopulta saimme yhdistettyä koetilanteemme kuvataidekasvatuksen harjoittelun kurssiin. Kurssin nimi oli Kuvataidekasvatus III ja sen pitäjinä olivat Elina Härkönen ja Annamari Manninen. Heidän avullaan saimme lukittua koetilanteen ajankohdan, jonka avulla pystyimme keskittämään aikataulumme ja suunnitelumme tutkimustilannetta varten.

Toinen kysymys, joka hallitsi tutkimuksemme suunnittelua, oli oppilasteosten hankinta. Alkuperäisessä suunnitelmassamme oli tarkoitus kerätä oppilastöitä, joille olisi samat arviointiperusteet, mutta ne olisivat erilaisia ja tehty eri tekniikoilla. Tällöin arvioitava olisi piirroksia, maalauksia, mahdollisia savitöitä ja muita eri tekniikoilla tehtyjä teoksia. Törmäsimme kuitenkin arvioinnin ongelmaan; jos teokset ovat todella erilaisia keskenään, mahdollisesti eri kouluista ja siten niillä on eri tehtävänannot, kuinka voimme luoda niille yhteiset arviointikriteerit? Arviointikriteerit tulisivat aina asettaa oppimistavoitteiden mukaan ja siten emme olisi voineet valita mitä tahansa teoksia.

Jennillä oli näihin aikoihin valmistunut oman kenttäharjoittelunsa kurssi, jossa yliopisto-opiskelijoilla oli teetätetty monenlaisia tehtäviä olentoihin liittyen. Kurssin nimi oli Olentopaja, ja se oli Lapin yliopiston opiskelijoille vapaavalintainen työpajakurssi, josta opiskelija sai halutessaan yhden opintopisteen. Kurssi koostui noin kymmenestä tuntikokonaisuudesta, jossa jokaisella kerralla oli oma tehtävänanto ja tema. Tehtävänantojen avulla kurssin osallistujat pääsivät kokeilemaan erilaisia lähestymistapoja ja näkökulmia olentojen, hirviöiden ja eläinten piirtämiseen. Kurssi oli hyvin vapaamuotoinen ja rento, ja osallistujia oli kolmestakymmenestä opiskelijasta kuuteenkymmeneen saakka. Siten mahdollisia teoksia tutkimukseen oli paljon.

Kurssin päätyttyä Jenni kysyi sähköpostin kautta opiskelijoilta, voisiko heidän portfolioidensa teoksia käyttää tutkimuksessa arviointikohteina. Noin viisitoista opiskelijaa antoivat luvan ja niinpä karsintaprosessi pääsi alkamaan. Kaikki opiskelijat eivät olleet tehneet kaikkia samoja tehtäviä, sillä kurssilla oli sallittu kaksi poissaoloa ja siten kaksi tehtävää sai puuttua. Kaikkien tehtävänantojen teokset eivät myöskään kelvanneet tutkimuksen kohteiksi, sillä niille olisi ollut todella vaikeaa muodostaa nopeasti ja helposti sisäistettäviä arviointiperusteita. Osa tehtävistä myös vaati opiskelijoiden prosessin tarkastelemisen, mikä ei koetilanteessa ollut mahdollista. Koetilanteessa olisi näkyvillä vain teokset, eikä tutkimukseen osallistuvilla arvioitsijoilla olisi mitään kontekstia teosten prosessista.

Päädymme lopulta ympäristöön liittyvään tehtävänantoon. Siitä oli laaja otanta opiskelijatöitä, jotka olivat erilaisia ja mielenkiintoisia katseltavia. Teoksia oli yhteensä 12, joista kymmenen valittiin koetilanteeseen. Teosten tehtävänanto oli seuraava:

*Saat satunnaisen ympäristöalueen ja luo siihen sopiva olento. Pohdi, miten ympäristö vaikuttaa olennon piirteisiin ja ominaisuuksiin. Kuinka olento elää ympäristössään ja mitä välineitä sillä on käytössään selviämisen takaamiseksi?*

*Tekniikka vapaa. Aikaa teoksen tekoon 2 tuntia. Tulos saa olla luonnosmainen.*

Tehtävänannon mukaisesti opiskelijat saivat nostaa laatikosta lappusia, joissa oli satunnaisia ympäristöalueita. Näitä olivat muun muassa vuoristo, metsä, trooppinen meri, arktinen jäätikkö, aavikko ja niin edelleen. Opiskelijoiden tehtävänä oli pohtia ympäristön vaikutusta olentoon ja sen ominaisuuksiin, sekä olennon suhdetta sekä vaikutusta ympäristöönsä. Tekniikka oli vapaa ja siten tutkimukseen valikoitui monella tapaa tehtyjä teoksia. Mukaan pääsi lyijykynä-, puuvärikynä- ja tussiteoksia, mutta myös digitaalisia piirroksia ja maalauksia. Koimme, etteivät tekniikoiden erot vaikuttaisi negatiivisesti koetilanteessa tapahtuvaan arviointiin, vaan toisi siihen virkistävää vaihtelua, sekä lisäisi arviointiin liittyvän pohdinnan tasoja.

Seuraava suuri haaste olikin arviointiperusteiden muodostaminen siten, että ne olisivat koetilanteeseen sopivia. Koetilanteessa ei ole oppilasta, joten ohjaavaa tai osallistavaa arviointia ei voi siinä harjoittaa. Siten arvioinnin kohteen tulisi keskittyä teokseen ja siihen liittyvään visuaaliseen prosessiin, jonka voi nähdä suoraan teoksesta itsestään. Arviointiperusteiden täytyi myös olla helposti ja nopeasti ymmärrettäviä sekä tukea tehtävänantoa. Kuten Sadler mainitsee, joskus arviointikriteerit voivat olla täysin ryhmästä

riippuvaisia, jolloin kriteerit ovat yleensä löyhempiä ja ryhmään tai tehtävään räätälöityjä (Sadler, 2014, s. 281). Siten, vaikka koetilanteemme kriteereihin vaikuttivat Opetushallituksen linjaukset, oli kriteerimme keskitettävä koetilanteeseemme sen sujuvuuden takaamiseksi. Arviointitaulukon täyttäminen oli vaikeaa ja sitä täytyi aina pyrkiä tarkastelemaan ulkopuolisen näkökulmasta, jotta osallistuja, jolla ei ole laajempaa kontekstia kurssista tai teoksista, pystyi silti arvioimaan teoksia perusteiden mukaan.

Päästäksemme alkuun arviointiperusteiden kirjoittamisessa, tarkastelimme opetushallituksen laatimia peruskoulun uusia kuvataiteen päättöarvioinnin perusteita. Nämä kriteerit julkaistiin vuonna 2020 ja otettiin käyttöön peruskouluissa vuonna 2021. Uunituoreet arviointikriteerit auttoivat pohtimaan, mihin opetushallitus tahtoo kuvataiteen arvioinnin kohdistuvan, mitä termejä sekä sanoja he käyttävät arvioinnin prosessin kuvaamisessa ja millaiset tavoitteet kullekin arvosanalle on asetettu. Arviointikriteerit luotiin perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) perusteella helpottamaan, selkeyttämään sekä ohjaamaan opettajan arviointityötä (OPH, 2023). Hyödynsimme päättöarvioinnin kriteereistä erityisesti kuvallisen tuottamisen ja visuaalisen havaitsemisen sekä ajattelun kriteerejä. Näihin teemoihin pureutuvat arviointikriteerit näkyvät myös teoksissa, eikä vaadi välttämättä opiskelijan kanssa keskustelua tai laajempaa kontekstia hänen työskentelystään. Tämä sopi, sillä koetilanteessamme arvioitsijat eivät tapaa teosten tekijöitä, vaan näkevät ainoastaan niiden kuvat.

Ensimmäinen kriteerimme sai ajatuksensa perusopetuksen päättöarvioinnin ensimmäisestä kriteeristä (T1), jossa tavoitteena on, että oppilas oppii havainnoimaan taidetta, ympäristöä ja muuta visuaalista kulttuuria ympärillään (OPH, 2020). Toinen, joka vaikutti ensimmäiseen kriteeriimme, oli viides päättöarvioinnin kriteeri (T5), joka kannusti oppilasta tutkivaan otteeseen visuaalisessa työskentelyssään. Tutkimuksemme kriteeri painottuu enemmän T5:een, koska tahdoimme painottaa tehtävänannolle sopivaa lähestymistapaa. Toki, T1 heijastelee neljännessä kriteerissämme enemmän, missä opiskelijan tavoitteena on oppia käyttämään erilaisia lähteitä inspiraationa.

Toinen ja kolmas kriteerimme painottuvat kuvalliseen ilmaisuun. Tavoitteet kirjoitettiin tehtäväkohtaisesti ympäristöä ja olentoa ajatellen, mutta kriteerin pohja löytyy uusista päättöarvioinnin kriteereistä. Opetushallituksen kriteereistä T3 ja T4, joista T3 rohkaisee oppilasta ilmaisemaan ajatuksiaan sekä havaintojaan eri välineiden avulla. T4:n oppimistavoitteena on, että oppilas oppii syventämään visuaalisen ilmaisun taitojaan (OPH,

2020). Nämä kriteerit heijastelevat tutkimuksemme kriteereissä siten, että teoksista pystyi tunnistamaan ilmaisutaitojen hyödyntämistä sekä niin visuaalista kuin kirjallista ilmaisua olennosta sekä sen ympäristösuhteesta. Tutkimuksessamme ei voi keskittyä esimerkiksi ilmaisutaitojen kehittymiseen, koska materiaalina on aina vain yksi teos yhdeltä opiskelijalta, joten varsinaista oppimisen prosessia ei voi koetilanteessamme arvioida.

Vaikka jokaisen arviointikriteerimme taustalla on Opetushallituksen luomat kriteerit, oli jokainen tutkimuksemme kriteeri kuitenkin suhteutettava tehtävänantoon sekä tutkimustilanteeseen. Tämä oli hankalaa, sillä Jennin kurssilla teoksia ei arvioitu yksitellen, vaan arvioinnin kohteena oli lähinnä osallistuminen sekä rentoutuminen ilmaisussa. Hänen kurssinsa oli hyväksytty tai hylätty arvioinnilla ja kyseessä oli vapaaehtoinen iltakurssi, jossa ei ollut suuremmin etukäteen asetettuja oppimistavoitteita. Kurssin tarkoituksena oli luoda yliopiston opiskelijoille rentoa ja luovaa tekemistä ryhmässä. Siten kurssin tausta mielessä, sekä Opetushallituksen kriteerit pohjalla, loimme tehtävänannon kautta kriteerit, jotka olivat helposti ymmärrettäviä, mutta myös virallisin termein kirjatut.

Arvioinnin kohde	Oppimisen tavoite	Tavoite arvosanalle 5	Tavoite arvosanalle 7	Tavoite arvosanalle 8	Tavoite arvosanalle 9
Tutkivan lähestymistavan ja ongelmanratkaisutaitojen käyttäminen	Opiskelija oppii pohtimaan ympäristön vaikutuksia olennon ominaisuuksiin	Opiskelija pohtii kapeasti ympäristön vaikutusta olentoon	Opiskelija pohtii ympäristön vaikutusta osittain	Opiskelija pohtii ympäristön vaikutusta koko olentoon	Opiskelija pohtii ympäristön vaikutusta olentoon monipuolisesti
Kuvallinen & kirjallinen ilmaisu	Opiskelija oppii ilmaisemaan olennon suhdetta ympäristöönsä visuaalisesti	Ympäristön ja olennon suhdetta on kuvattu niukasti	Suhdetta on kuvattu ymmärrettävästi, mutta vähän	Suhdetta on kuvattu ymmärrettävästi ja hyvin	Suhdetta on kuvattu monipuolisesti ja tavoitteellisesti
Kuvallinen ilmaisu, luovuuden hyödyntäminen	Opiskelija oppii kuvaamaan olentonsa luonnetta ja olemusta ilmaisuvoimaisesti	Olennon luonnetta on kuvattu vähän ja heikosti	Olennon luonnetta on kuvattu ymmärrettävästi	Olennon luonnetta on kuvattu havainnollisesti ja persoonallisesti	Olennon luonnetta on kuvattu olennolle ominaisella tavalla ja erittäin havainnollisesti
Tutkivan lähestymistavan ja ongelmanratkaisutaitojen käyttäminen	Opiskelija oppii hyödyntämään eri lähteitä inspiraationa, esimerkiksi muita eläimiä	Opiskelija käyttää yhtä lähdettä osittain	Opiskelija käyttää useita lähteitä osittain	Opiskelija käyttää useita lähteitä kriittisesti pohtien	Opiskelija käyttää useita lähteitä tavoitteellisesti ja kriittisesti pohtien

Arviointikriteereitä piti alun perin olla enemmän kuin neljä, sillä ne oli tarkoitus lähettää osallistujille etukäteen, mutta kommunikaatio-ongelmien vuoksi emme voineetkaan lähettää niitä aikaisemmin. Siten kuudesta kriteeristä päädyimme neljään, jotka olivat parhaiten tehtävänannon kannalla, sekä helppoja ymmärtää ilman kurssin laajempaa kontekstia tai oppilaan tuntemusta. Tämä kuitenkin toimi hyvin ja jälkeinpäin ajateltuna kapeammat arviointiperusteet olivat lopulta paremmat. Ne keskittyivät tehtävänantoon parhaiten ja olivat helpoiten ymmärrettävissä.

Koska olentopajalla oli sallittu kaikki toteutusmuodot, oli teoksia monessa eri muodossa. Tästä seurasi käytännön haaste, koska olimme alun perin tahtoneet esittää teokset fyysisinä koehenkilöille. Tällöin he olisivat voineet tarkastella teoksia läheltä ja kaukaa ja kolmiulotteisten teosten kohdalla niitä olisi voinut tarkastella joka puolelta. Olentopajan teokset olivat opiskelijoiden omilla portfolioissa, joita oli paperisina kansioina, vihkoina tai PDF-tiedostoina. Vaihtoehtona olisi ollut tulostaa sähköisessä muodossa olevien teosten kuvat ja tuoda ne näin koetilanteeseen, mutta tulosteiden laatu ei olisi välttämättä ollut tarpeeksi hyvä. Siten päädyimme tekemään diaesityksen, jossa kaikki teokset esitettiin sähköisessä muodossa. Fyysisistä portfoliotöistä otettiin kuvat kameralla ja digitaaliset piirroset esitettiin omassa formaatissaan diasarjassa.

Molemmille ryhmille luotiin oma diasarja, joissa ryhmälle A oli ohjeet koetilanteeseen, arviointitaulukko ja teosten tehtävänanto. Aluksi teokset esitettiin diasarjassa kerran yhdessä jonossa, mutta käytännön pohdinnan jälkeen sitä muutettiin. Jotta osallistujat saisivat teoksista kuvan niiden kokonaisuudesta, esitimme teosjonon ensin kerran nopeasti, jonka jälkeen ryhmä A sai vielä muistutuksen ja tauon arviointiperusteiden tarkasteluun, jonka jälkeen kuvajono esitetään taas uudestaan, mutta hitaammin. Itse teokset olivat asetettu siten, että jokaisella diasivulla oli yksi teos, josta oli joko yksi kokonaiskuva tai useita yksityiskohtaotoksia. Tällöin kuva pystyttiin mahduttamaan dian kuvaskaalaan niin, että piirrosten yksityiskohdat näkyvät paremmin.

## Teos X: jäätikkö



*Kuva 1: Esimerkki yhdestä teoksesta koetilanteen diaesityksessä. Näyttökuvaa.*

Tällaisella asettelulla pyrimme mahdollisimman selkeään esitykseen. Kuvista näkee valtaosan yksityiskohdista, mutta myös kokonaisuutta. Valitettavasti joistakin teoksista ei voinut esittää kokonaiskuvaa, sillä ne olivat piirretty joko useille papereille tai piirroksat olivat niin pieniä, ettei kokonaiskuvasta olisi nähnyt tarpeeksi tekijän kädenjälkeä. Niinpä päätös tehtiin pilkkoa teokset pienempiin kuviin katselukokemuksen helpottamiseksi. Kuvien yhteydessä näkyy myös teosten numero ja sen tekijälle annettu satunnainen ympäristö. Halusimme nimetä ympäristön, jolloin arvioitsijoiden ei tarvitse kuluttaa aikaa ympäristön arvaamiseen. Näin he voivat heti yhdistää saamansa informaation kuvaan ja tämän kautta arviointiperusteisiin ja tehtävänantoon. Ryhmässä B osallistujat voivat yhdistää ympäristön heti piirroksen yksityiskohtiin, tehtävänantoon ja sen kautta omaan pohdintaan teoksen vastaavuudesta tehtävänantoon.

Diojen avulla koetilanteeseen tuli vankka rakenne, jota pystyi seuraamaan diasarjan avulla. Ryhmälle A järjestys oli seuraava: ohjeistus arviointitulannetta varten, teosten tehtävänanto satunnaiseen ympäristöön luotavasta olennoista, arviointitaulukko, teosten ensimmäinen jono, joka näytetään nopeasti, arviointitaulukon kertaus ja teosten toinen jono, missä arviointiin oli aikaa kaksi minuuttia teosta kohden. Ryhmälle B järjestys oli sama, mutta ohjeistus oli erilainen, eli ensivaikutelmaan perustuva ja myös arviointitaulukko jätettiin pois. Arviointipapereiden ja tutkimuslupien jako päätettiin suorittaa ennen ohjeistusta, jolloin osallistujat saivat ensin tutustua rauhassa tutkimuslupaun.

Ohjeistukset arviointitilanteeseen muuttuivat tutkimuksemme prosessissa. Arviointiin varattu aika muuttui paljon erityisesti ensivaikutelman perusteella tehdyn arvioinnin kohdalla. Aluksi olisimme antaneet ryhmäläisille aikaa vain 30 sekuntia, mutta lopulta arviointiaika piteni minuuttiin ja lopulta kahteen minuuttiin koetilanteiden ajankäytön tasaamiseksi. Arviointiperusteiden ryhmällä aikaa oli aina kaksi minuuttia, sillä se koettiin jo aikaisessa vaiheessa tiukaksi, mutta tarpeeksi riittäväksi. Molempien ryhmien lopulliseen arviointitehtävään varattiin noin 20 minuuttia, eli kaksi minuuttia teosta kohden.

Toinen syy ryhmän B arviointiajan muutokseen oli arviointipapereiden rakenne. Koska halusimme kerätä arvosanojen lisäksi mahdollisia perusteita arvioinnille, oli arviointipapereissa tilaa myös niille. Arviointipaperit olivat listaus arvioitavista teoksista, missä jokaisen teoksen kohdalla oli teoksen numero, pieni kuva siitä ja tilaa arvosanalle sekä kirjallisille perusteille (liite 3). Kirjoitustilaa mahdollisille perusteille jätettiin suhteellisen vähän, sillä tunnistimme itse teoksen tarkastelun tarvitsevan paljon aikaa. Perusteluiden kirjoittaminen oli myös vapaaehtoista, ei pakollista. Erityisesti ryhmän A kohdalla ajattelimme, että arviointiperusteiden hyödyntäminen toimisi tarpeeksi vankkana perusteena, joten emme odottaneet heiltä pitkiä perusteluita.

## **4.2 Tutkimustilanne**

Saavuimme 20.3.2023 yliopistolle jo kello kaksitoista. Tarkoituksemme oli kuunnella sama luento, mille opiskelijaryhmämme osallistui. Tutkimustapahtumamme alkoi kolmelta, joten pystyimme tarkistamaan koetilanteen paperit ja diaesitykset luennon aikana.

Koetilanne käynnistyi noin 15:15 luennon jälkeisen tauon jälkeen, jolloin esittelimme itsemme ja selitimme lyhyesti pro gradu -tutkielmamme ideaa. Kerroimme tutkivamme nimenomaan arvioinnin välineitä, eikä osallistujien kykyä arvioida teoksia. Tämän jälkeen jaoinme ryhmän kahteen osaan, ryhmään A ja ryhmään B. Ryhmä A jäi Jennin kanssa luokkaan LS16 ja Veera lähti ryhmä B:n kanssa luokkaan LS13.

Ryhmän A koetilanne alkoi tutkimuslupien sekä arviointipapereiden jakamisella. Tutkimuslupa käytiin yhdessä läpi ja samalla Jenni esitteli ryhmälle tutkimuksen ideaa tarkemmin. Hän kertoi ryhmälleen, että heidän tehtävänä on käyttää heille annettuja arviointikriteereitä tulevien teosten arviointiin. Opiskelijoille annettiin noin viisi minuuttia aikaa tutustua tutkimuslupaun ja arviointikriteereihin. Kun arviointikriteerit olivat luettu, ne käytiin vielä yhdessä läpi diaesityksen avulla. Samalla opiskelijoille selitettiin arvioitavien

teosten tehtävänanto ja arviointipapereiden rakenne. Arviointikriteerien ja tehtävänannon kertaamisen jälkeen opiskelijoille näytettiin kaikki kymmenen arvioitavaa teosta nopealla selauksella, jotta he saivat ajatuksen teosten kokonaisuudesta. Tämän jälkeen opiskelijoille annettiin muutama minuutti aikaa vielä kerrata arviointiperusteita ja alustavasti verrata niitä näkemäänsä teoskokonaisuuteen. Hetken kuluttua itse koetilanne alkoi ja Jenni alkoi näyttämään teoksia yksi kerrallaan kahden minuutin ajan. Teoksia oli yhteensä kymmenen, joten yhteensä koetilanteeseen kului 20 minuuttia.

Ryhmä B lähti Veeran mukana luokkatilaan LS13, joka oli aloitusluokan LS16 läheisyydessä. Tähän kului muutama minuutti. Veeran jakaessa tutkimusluvut ja tehtäväpaperit, hän selitti samalla, mitä tässä tutkimustilanteessa on tarkoitus tehdä. Ryhmän B tehtävänä oli antaa samoille teoksille arvosana kuin ryhmän A, mutta ensivaikutelman perusteella. Tutkimustilanteen osallistujat eivät saaneet vielä tässä vaiheessa tietää, mikä ryhmän A tehtävänä oli. Tutkimustilanteen tehtävä herätti hämmennystä ja Veeran täytyi selittää tehtävänanto mahdollisimman hyvin ilman, että paljastaisi vielä tässä vaiheessa koko pro gradu -tutkielman ideaa. Tähän meni noin viitisen minuuttia. Kun idea oli käyty läpi, aloitettiin itse koetilanne. Veera näytti diasarjan, jossa ensin tarkasteltiin koetilannekuvien taustana toiminut kurssi ja tämän kyseisen tehtävän tehtävänanto. Ensimmäinen kuva käytiin läpi nopeasti katsoen. Jokaista kuvaa katsottiin viisi sekuntia. Tämän jälkeen aloitettiin itse arvosanojen antaminen. Jokaisen kuvan kohdalla käytettiin kaksi minuuttia, jonka aikana osallistujat antoivat arvosanan ja kirjoittivat mahdolliset perustelut, että miksi juuri tämä numero.

Kuvia oli kymmenen, joten koetilanteeseen käytettiin 20 minuuttia. Ryhmä B oli valmis kello 15:52, joten Veera laittoi äänityksen päälle vielä varmistaen, että tämä sopi kaikille osallistujille. Veera kysyi ensimmäiseksi, että miltä tuntui antaa arvosana ilman minkäänlaisia arviointikriteereitä ja vain oman intuition tai ensivaikutelman perusteella. Osallistujat kokivat sen hyvin vaikeaksi etenkin, kun ei ollut tietoinen tekijän koko työskentelyprosessista. He myös totesivat, että tämä tuntui epärealistiselta tekijää kohtaan, sillä tässä huomioitiin vain lopputulos. Osallistujat totesivat, että tämä ei tuntunut kovin realistiselta tilanteelta. Ryhmä B antoi jo palautteena tutkimustilanteesta, että kuvien tehtävänanto olisi voinut olla mukana samassa tehtävänipussa, jotta siihen olisi voinut palata sillä osa oli unohtanut sen koetilanteen aikana. Toinen oli, että aikaa olisi voinut olla vielä enemmän juuri perustelujen kirjoittamista varten. Veera oli sopinut Jennin kanssa, että kunhan ryhmä A on valmis, Jenni soittaa Veeralle ja antaa luvan palata takaisin yhteen



luokkatilaan LS16. Täten Veera ehti käydä läpi yhden kysymyksen sekä keräsi alustavaa palautetta koetilanteesta ryhmän B kanssa.

Lopuksi molemmat ryhmät saapuivat luokkaan LS16, jossa Veera laitto äänityksen päälle ja Jenni aloitti loppukeskustelun kysymällä ryhmältä A, mitä mieltä he olivat kokeesta. Ryhmän tunteet kävivät kuumana, yksi opiskelija kertoi ihan vihastuneensa kokeen aikana. Koetilanne oli tuntunut todella kiireiseltä, vaikealta ja monimutkaiselta. Teosten arvioinnin vaikeutta lisäsi mahdollinen teksti teoksissa, jota oli hankalaa lukea. Aikaa oli niin vähän, etteivät kaikki ryhmän A jäsenet ehtineet edes kunnolla sisäistää arviointikriteereitä tai teosten tehtävänantoa. Myös arviointikriteerien laajuus ja jokaisen akselin erottelu ja läpikäyminen oli ollut hankalaa. Kiireessä eräs opiskelija tunnusti painottavansa vain tiettyjä ominaisuuksia, kuten teknistä osaamista ja siten harhaantui tehtävänantoon suunnatuista arviointikriteereistä hetkittäin. Myös lähteiden käytön arviointikriteeri osoittautui odotettua hankalammaksi, eräällä opiskelijalla meni hetki ymmärtää, miten lähteiden soveltaminen pitäisi näkyä teoksissa, ja mitä ne lähteet saivat tai voisivat olla. Hyvää palautetta tuli myös, yksi opiskelija kertoi inspiroituneensa koetilanteen kaltaisesta arviointiasettelusta. Kahden vaiheen arvostelu, jossa ensin nopeasti vilkaistaan kokonaisuutta, jonka jälkeen syvennyttään jokaiseen teokseen erikseen, koettiin hyväksi taktiikaksi.

Kysytyämme ryhmän A mielipidettä, siirryimme selittämään molempien koetilanteiden idean ja koko tutkimuksen tarkoituksen. Heille kerrottiin arviointiperusteet esitellen, mitä ryhmä A teki, jonka jälkeen ryhmän B ensivaikutelmaan perustuva tehtävänanto selitettiin. Tämän jälkeen sidosimme molempien ryhmien tehtävät yhteen kertoen vertailevamme heidän antamia numeroita ja siten selvittämään, onko arviointivälineillä tai -tavoilla merkityseroja arvosanoja koskien. Kerroimme myös lyhyesti tutkimuksen idean taustoista henkilökohtaisiin kokemuksiin verraten. Kokemukset opetusharjoitteluiden arvioinneista ja kuinka arvioinnin tärkein resurssi on aika, jota ei aina ole läheskään tarpeeksi. Koetilanne siten saattoi näyttäytyä kärjistävänä kuvana siitä, millaista kiireinen arviointi voi olla.

Tunnustimme ryhmälle, että koetilanne oli epäreilu ja epärealistinen, eikä se vastaa todellista arviointia koulumaailmassa. Arviointiin kuuluu kuluttaa aikaa ja siinä täytyy huomioida kokonaisuus, eli keskustelut oppilaan kanssa, teoksen prosessi, oppilaan oppimisen prosessi sekä lopulta valmis teos. Tämän jälkeen kiitimme ryhmiä osallistumisesta ja pahoittelimme kokeen haastavuudesta. Saimme lopuksi kommenttia myös ryhmien opettajilta, ja he

kertoivat olevansa huolissaan tuloksista erittäin lyhyen arviointiajan vuoksi. He kuitenkin toivovat, että saimme hyviä sekä päteviä tuloksia.

## 5 Yllättäviä ja vaihtelevia tuloksia

### 5.1 Yleiskatsaus tuloksiin

Jaoin tutkimustilanteesta keräämämme monisteet niin, että Jenni tarkasteli ryhmän A ja Veera ryhmän B tuloksia. Analysoinnin aloitimme nimeämällä tutkimusmonisteet A1-A9 ja B1-B9. Näin viittaaminen tiettyihin monisteisiin on helpompaa ja mielekkäämpää. Tämän jälkeen listasimme arvosanat ryhmä-, teos- ja osallistujakohtaisesti taulukkoon. Lisäksi laskimme jokaiselle teokselle keskiarvon. Osassa tutkimusmonisteissa (A3, A6, A8) arvosana oli merkitty esimerkiksi 8–9. Tällaisissa tilanteissa ratkaisimme sen merkitsemällä 8,5. Tällöin se oli kahden numeron puolivälissä emmekä mielivaltaisesti valinneet vain toista numeroa. Näin saimme merkittyä taulukkoon numeroarvosanat selkeästi sekä pystyimme laskemaan jokaiselle teokselle keskiarvon.

Osallistuja	Teos 1	Teos 2	Teos 3	Teos 4	Teos 5	Teos 6	Teos 7	Teos 8	Teos 9	Teos 10
A1	7	8	6	9	9	9	8	9	8	10
A2	8	8	6	9	9	9	9	9	9	9
A3	8	7	8	7,5	7,5	7,75	8	8	7,5	9
A4	7	8	8	8	9	10	9	9	7	7
A5	7	7	6,75	9,25	9	8,75	8	8	9	8
A6	7	7	8	8	9	10	9	9	9	8,5
A7	8	7	5	7	9	8	7	7	9	9
A8	7,5	9	7,5	9	8,5	9,5	7	8,5	-	9,5
A9	8	7	8	9	7	9	10	10	10	9
keskiarvo	7,5	~7,55	~7,03	~8,42	~8,56	9	~8,32	~8,61	~8,56	~8,78
B1	8	9	7	9	9	9	8	9	8	9
B2	8	8	6	9	8	8	7	10	10	9
B3	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
B4	9	8,5	7	8	9	9	8	9	8,5	9
B5	8	8,5	8,5	9	9	10	9	9,5	10	8,25
B6	9	9	8	10	10	8	8	10	9	9
B7	9	7	6	9	10	9	8	7	9	8
B8	9	10	10	9	9	9	9	10	10	9
B9	9	9	9	10	9	10	9	10	9	9
keskiarvo	~8,55	~8,55	~7,72	9	9	~8,88	~8,22	~9,16	~9,05	~8,69

Varsinaisen tulosten analysoinnin aloitimme silmäilemällä tekemäämme taulukkoa. Teosten saamien arvosanojen perusteella vaikutti siltä, että ryhmä B oli kokonaisuutena antanut korkeammat arvosanat kuin ryhmä A. Molemmissa ryhmissä teokset 1–3 olivat saaneet matalammat arvosanat loppupuolen teoksiin verrattuna. Keskiarvot erosivat toisistaan ryhmien kesken. Etenkin juuri teosten 1–3 keskiarvot erosivat selkeästi toisistaan. Teoksen numero 3 kohdalla oli selkeimmin arvosanavaihtelua. Teos 3 oli ainut, joka oli saanut eniten erilaisia arvosanoja (5–10). Muutoin kuvakohtaisesti arvosanat eivät suuresti eronneet toisistaan.

Ryhmän A arvosanjakauma oli 5–10 ja ryhmän B 6–10. Arvosana 5 oli numeroista matalin ja sitä esiintyi vain kerran. Ryhmä A antoi arvosanaa 6 kolme kappaletta (mukaan laskettu 6,75) ja ryhmä B kaksi kappaletta. Ryhmä B oli antanut huomattavasti vähemmän (viisi kappaletta) tyydyttävää arvosanaa, eli numeroa 7, kun taas ryhmä A oli antanut arvosanaa 7 useammin (21 kertaa, mukaan laskettu 7,5). Hyvää arvosanaa, eli numeroa 8 oli molemmissa ryhmissä useampi kappaletta. Ryhmä B oli antanut arvosanaa 8 selkeästi useammin (30 kappaletta) kuin ryhmä A (22 kappaletta). Kiitettäviä arvosanoja eli numeroa 9 esiintyi useasti. Ryhmä A oli antanut arvosanaa 9 30 kertaa ja ryhmä B 37 kertaa (mukaan laskettu 9,5). Eli arvosana 9 hallitsi määrällisesti annettuja arvosanoja. Erinomaista arvosanaa eli numeroa 10 esiintyi 21 kertaa. Näistä ryhmä A oli antanut 6 kappaletta ja ryhmä B 15 kappaletta.

Lähes kaikki olivat perustelleet lyhyesti antamaansa arvosanaa. Ryhmän B jäsenet perustivat perustelunsa suoraan tehtävänantoon. Heidän perusteluissaan korostui vahvasti olennon suhde ympäristöönsä ja miten sen ominaisuudet sopisivat kyseiseen ympäristöön. Tekniseen toteutukseen ja ilmaisuun oli kiinnitetty myös huomiota (B1, B2, B4, B5, B6, B8, B9). Kaikki, jotka kirjoittivat perustelut arvosanalle, ottivat myös huomioon olennon anatomian ja kuinka realistinen se voisi olla. B3 ei ollut antanut kirjallisia perusteluita yhdellekään teokselle. B9 antoi kirjallista palautetta niukasti ja vain muutaman työn kohdalla. Tästä huolimatta arviointia oli kuitenkin ajateltu ja numerot olivat eriävät (B9).

Yleisesti koetilanteen osallistujat olivat erittäin perusteellisesti kirjoittaneet perustelunsa tietylle numerolle, joka yllätti meidät positiivisesti ottaen huomion ajan niukkuuden. Perustelut oli pohjattu tehtävänantoon sekä annettuihin arviointiperusteisiin. Kuitenkin arvosanojen hajonnasta pystyi huomaamaan esimerkiksi kolmannen teoksen kohdalla, että osallistujan omat visuaaliset mieltymykset olivat joissakin määrin vaikuttaneet arvosanan

valintaan. Perusteluiden ansiosta kuitenkin oli nähtävissä pyrkimys reiluun arviointiin, eli visuaaliset mielitymykset yksinään eivät vaikuttaneet arvosanan valintaan.

## 5.2 Teoskohtaista tarkastelua

### *Teos 1*

Ensimmäisen teoksen numeraalinen jakauma oli suhteellisen tasainen ryhmien kesken. Ryhmä A päätyi 7,5 keskiarvoon ja kaikki arvosanat olivat joko 7, 8 tai 7,5. Tämä oli numeroa alempi, kuin ryhmässä B, missä arvosanojen keskiarvo oli 8,55. Ryhmässä B oli annettu ainoastaan arvosanoja 9 ja 8, ja myös kirjallinen palaute oli positiivisempaa. Arvosanojen erot ryhmien välillä yllättivät hiukan, sillä odotimme tasaisempaa tulosta tämän teoksen kohdalla. Teos mielestämme vastasi hyvin arviointiperusteita ja siten odotimme korkeampaa tulosta ryhmältä A. Osa ryhmän A osallistujista näki olennon todella yksinkertaisena, mutta sen suhteesta ympäristöön ei ollut tarpeeksi näyttöä. Vain yksi arvioitsija (A7) koki olennon ympäristösuhteen kuvailun riittäväksi.

Teoksen arvioinnissa monet kiinnittivät huomiota teoksessa näkyviin lähdekuviin (A1, A3, A7, A8 & A9) ja kokivat niiden olevan havainnollistavia, sekä ne tukivat hyvin neljättä arviointiperustetta lähteisiin liittyen. Teoksessa oli myös paljon tekstiä piirrosten tukena, mikä auttoi olennon ominaisuuksien tulkinnassa. Arvioitsijat B1, B4 ja B8 kokivat teoksen pohdinnan monipuoliseksi ja ympäristösuhdetta tukevaksi. B6 ja B7 kuvailivat pohdintaa myös hyväksi ja erityisesti uskottavaksi. Teoksen tekstissä oli vain yksi ongelma ja se oli sen näkyvyys, johon osallistuja A3 kiinnitti huomiota. Hän ei saanut kaikesta tekstistä selvää, mutta tämä ei ilmeisesti vaikuttanut suuremmin arvosanaan, sillä hän silti päätyi numeroon 8.

Molemmista ryhmistä osa arvioitsijoista oli kiinnittänyt huomiota teoksen tekijän piirtojalkeen. Tekijän lyijykynätyöskentelyä kuvailtiin hienoksi ja teknillisesti taitavaksi (A1, A5, B1, B2, B5 & B9), sekä olennon hyvään anatomiseen kuvaamiseen kiinnitettiin huomiota (B4 & B5). Teoksessa on kuvauksia olennon pään toiminnasta, sekä kokonaiskuvaa ruumiinrakenteesta. Vaikka teos kuitenkin on teknisesti hyvin toteutettu, oli osa arvioitsijoista (A4, A8, B2 & B5) kaivannut lisää heittäytymistä sekä leikkisyyttä olennon suunnittelussa. A6 ja A9 olivat eri mieltä ja kuvailivat olentoa persoonalliseksi sekä mielenkiintoiseksi.

Huomasimme, että kukaan arvioitsijoista ei ollut maininnut ensimmäisen arviointikriteerin mukaista ympäristön vaikutusta olentoon ainakaan kirjallisesti. Monet kommentit liittyivät yksisuuntaisesti olennon vaikutuksista ympäristöön ja sen suhteesta luontoon, mutta ei toisinpäin. Tähän voi vaikuttaa se, että teoksesta puuttuu visuaalista kuvailua ympäristöstä, joten ympäristön vaikutukset unohtuivat kommenteista. Ympäristön visuaalisen kuvaamisen puuttuminen on myös saattanut vaikuttaa ryhmän A matalampiin arvosanoihin, koska ympäristön vaikutukset olentoon olivat yksi keskeisistä arviointiperusteista.

## *Teos 2*

Toisen teoksen arvosanat olivat keskimäärin samanlaiset, kuin ensimmäisen teoksen, mutta ryhmässä A keskiarvo nousi hiukan korkeammaksi (7,55). Ryhmä B päätyi samaan keskiarvoon (8,55), mikä on tasan numeroa korkeampi. B ryhmässä oli kuitenkin enemmän numeraalista jakaumaa verrattaessa ryhmään A. Ryhmässä A kaikki antoivat arvosanoja 7–8, lukuun ottamatta osallistujaa A8, joka antoi arvosanan 9. Ryhmässä B arvosanat muuten lukeutuivat tasaisesti 8–9 välille lukuun ottamatta yhtä 10:tä (B8) ja yhtä 7:ää (B7). Teoksen numerojakauma vastasi hyvin pitkälti alustavia pohdintojamme, eikä siten osallistujien arvosanat yllättäneet meitä suuremmin. Teos oli mielestämme tehtävänannon mukainen ja noudatti arviointiperusteita, sekä oli viimeistelty. Teoksesta puuttui mielestämme olennon vaikutus ympäristöön, mutta ympäristön vaikutus olentoon näkyy sen ominaisuuksissa selkeästi. Olento oli myös mielestämme erityisen hauska ja ilmaisuvoimainen, johon muutama arvioitsija oli myös kiinnittänyt huomiota (A1, A7, A8, B1, B2, B5 & B8).

Toisessa teoksessa ympäristöä on pohdittu huomattavasti enemmän. Arvioitsijat A1, A2, A4, A8, B4 ja B6 kiinnittivät huomioita teoksen olennon ympäristösuhteeseen sekä visuaaliseen kuvaukseen siitä. He kaikki mainitsevat ympäristön ja olennon suhteen selkeydestä ja kuinka hyvin olento sopii elinalueeseensa. Arvioinnin kohteen painotuksien erot näkyvät ensimmäisen ja toisen teoksen välillä ja tähän voi mahdollisesti olla syy toisen teoksen tekijän visuaalinen kuvailu olennon ympäristöstä. A9 oli ainoa, joka pohti kirjallisesti olennon vaikutusta luontoon. Koimme tämän varsin mielenkiintoiseksi eroksi ja tämän lisäksi, vaikka lähestymistapa arvioitsijoiden keskuudessa muuttui, oli teosten arvosanat keskimäärin hyvin samanlaisia. Ryhmässä A toinen teos oli saanut yhden 9:n, joka riitti keskiarvon nousuun.

Molemmissa ryhmissä oli joukko arvioitsijoita, jotka kokivat toisen teoksen olennon persoonallisena ja mielikuvituksellisena (A1, A7, A8, B1, B2, B5 & B8). Muut heistä olivat antaneet hyviä arvosanoja 8–10, mutta A7 oli päätenyt arvosanaan 7, sillä teoksessa ei ollut tarpeeksi näyttöä lähteistä tai kuvausta olennon ympäristösuhteesta. A3 myös piti teoksen tekijän ilmaisusta, mutta hänen mielestään teos itsessään ei vastannut muita arviointikriteereitä. Näin myös hän päätyi arvosanaan 7.

A2 kirjoitti teoksen olevan ehjä kokonaisuus, johon myös B1 ja B5 kiinnittivät huomiota. Heidän mielestään teos vastaa hyvin tehtävänantoa, ja B1 ja B5 myös kehuvat tekijän ilmaisua lahjakkaaksi. Tekijän tekniikkaa kuvailtiin myös huolelliseksi (B1 & B5). B8 myös kiitteli teoksen olennon hauskaa ideaa.

### *Teos 3*

Kolmas teos sai kaikista teoksista matalimmat arvosanat. Ryhmän A arvosanojen keskiarvo oli noin 7,03 ja ryhmän B keskiarvo päätyi myös alle kahdeksan, eli noin 7,72. Molemmissa ryhmissä oli havaittavissa suuria mielipide-eroja teoksen arvosanan suhteen. Ryhmässä A arvosanat vaihtelivat 5–8, ja 5 olikin koko kokeen matalin arvosana. Myös ryhmässä B oli eroja arvioitsijoiden välillä. Korkein arvosana oli 10 ja matalin oli 6. Kyseinen teos jakoi eniten mielipiteitä erityisesti ryhmän B kesken, jossa muutoin arvosanat noudattivat usein suhteellisen samaa kaavaa jäsenien kesken. Emme kuitenkaan yllättyneet suuremmin ryhmän A arvioinneista, sillä teoksessa oli suuria puutoksia arviointiperusteisiin vedoten. Teoksessa oli todella vähän informaatiota niin kirjallisesti kuin visuaalisesti, ympäristöä ei ollut kuvailtu ollenkaan ja olennon sekä ympäristön suhde jäi epäselväksi. Jenni tiesi kurssinsa kontekstin kautta olennon ajatuksen, sekä tekijän tarkoitusperät, joten hänelle matalat arvosanat olivat melkoinen yllätys. Pohtiessaan vain itse teoskuva, hän kuitenkin ymmärsi, kuinka vajaa se on.

Tehtävänantoon ja siten ympäristöön liittyvät kommentit kertautuivat monissa arviointipapereissa. Molemmissa ryhmissä kysymys olennon ja ympäristön välisestä suhteesta väritti kommentteja. Osallistujat A1, A2, A3, A7, A8, B4, B6 ja B7 kommentoivat ympäristösuhteen vähäistä kuvailua, ympäristön puuttuvuutta visuaalisesti, sekä ympäristösuhteen niukkaa pohdintaa. B6 ja B7 myös miettivät olennon selviämistä luonnossa, sillä sen puolustuskeinoista tai ruokavaliosta ei ole mitään visuaalista selitystä. Kirjallisesti mainitaan olennon syövän mäntyjä, mutta tämä ei kerro olennon sijainnista

ympäristöstä tai sen tavasta syödä puita. A4 ja A9 sekä B1 ja B8 olivat kuitenkin eri mieltä. He kommentoivat, kuinka teoksessa oli tarpeeksi kuvailua olennon ja ympäristön suhteesta. He olivat tyytyväisiä kuvailun määrään ja A3 kommentoi ympäristön vaikutuksen näkyvän olennon väripaletissa. Olennolla onkin metsään sopiva suojaväri.

Arvailua aiheutti myös lähteiden puuttuvuus tai epäselvyys, johon ryhmässä A kiinnitettiin huomiota (A1, A6, A7 & A9). Olento onkin hyvin omaperäinen ja persoonallinen, eikä siinä ole yhdistelty muita eläimiä tai tunnettuja fantasiaolentoja ainakaan tunnistettavasti. Lähteiden puuttuminen ei vaikuttanut kuitenkaan esteettiseen kokemukseen, sillä A1, A6 ja A9 pitivät teoksen ilmaisuvoimaisesta ilmeestä ja olento nähtiin erikoisena ja hauskana. Myös A3, A4, A5, A8, B1, B5, B6 ja B8 kommentoivat olennon hyvää muotokieltä ja omaperäisyyttä. Vain yksi osallistuja (B2) kommentoi olennon ulkomuotoa negatiivisesti kutsuen sitä kovin yksinkertaiseksi kaivaten jotain lisää.

Kuten arvosanojen vaihteluista voi päätellä, teoksen vastaavuus tehtävänantoon pohditutti monia. B5 ja B8 olivat ainoat, jotka kommentoivat teoksen vastaavan tehtävänantoa ja heidän arvosanansa olivat hieman keskiarvon yläpuolella. Vaikka kirjallista mainintaa ei kummaltakaan ollut, saattoi ympäristön visualisoinnin puuttuvuus vaikuttaa heidän arvosanoihinsa laskevasti, sillä molemmat osallistujat olivat kuitenkin kehuneet paljon olentoa.

#### *Teos 4*

Neljännän teoksen arvosanojen jakauma oli hyvin tasainen: ryhmän A arvosanojen keskiarvo oli 8,42 ja ryhmän B 9. Ryhmässä A arvosanat vaihtelivat 7–9,25, mikä vastasi odotuksia. Teoksessa oli todella hyvin havainnollistettu olennon ympäristösuhdetta ja myös olennosta itsestään oli paljon erilaisia piirroksia. Teoksesta kuitenkin puuttui kokonaan kirjallinen kuvailu, ja siten lähteiden selvittäminen vaikeutui. Muuten teos vastaa hyvinkin kiitettävää suoritusta. Ryhmä B osui tismalleen kiitettävään keskiarvoon, mutta ryhmän sisällä oli ollut pieniä erimielisyyksiä teoksen arvosanasta. Numeroita annettiin 8–10, mikä on hiukan pienempi vaihtelu kuin ryhmässä A. Numerot olivat kuitenkin korkeammat ja muutama osallistuja kiinnittikin huomiota erityisesti teoksen yksityiskohtapiirroksiin (B2, B4 & B6).



Moni osallistuja koki olennon vastaavan tehtävänantoa erityisesti sen ympäristösuhteen kautta. Arvioitsijat A1, A3, A6, A8, B2, B4 ja B6 kommentoivat olennon ja ympäristön ristivaikutuksen olevan hyvin selkeästi kuvattu ja A9 kehuu visuaalisen pohdinnan monipuolisuutta. A1, A2 ja B5 myös mainitsevat erikseen teoksen vastaavan hyvin tehtävänantoa kokonaisuutena. Myös kommentteja olennon ominaisuuksien havainnollisesta kuvauksesta löytyi useiden arvioitsijoiden papereista (A2, A6, A7, A9, B1, B2 & B8). Teoksessa onkin erittäin hyvää kuvausta olennon ominaisuuksista sen ympäristöön liittyen. Tekijä oli piirtänyt olennon käpälistä ja takajaloista yksityiskohtaisia kuvauksia, ja niiden avulla kertoo olennon sopeutuvuudesta ympäristöönsä. ominaisuuksia oli myös keuhutu luoviksi (A2 & B1) ja kekseliäiksi (A9, B1 & B8). Yksityiskohtapiirrosten anatomisuutta (B4 & B6) sekä havainnollisuutta (A9, B2 & B8) oli keuhutu.

Suurin osa osallistujista olivat myös kommentoineet olennon omaperäisyyttä (A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, B1 & B5) sekä visuaalista monipuolisuutta (A5, A8, B2 & B4). Olento näyttää hyvin veikeältä sekä hellyttävältä ja eroaa teosten joukosta omalaatuisuudellaan. Myös teoksen tekijän teknistä taituruutta kommentoitiin positiivisesti (A1, A9, B5 & B6) sekä kuvallista ilmaisua tavoitteelliseksi (A8, A9, B5 & B6).

Teos sai vähän negatiivista kritiikkiä. Vain muutama mainitsi lähteiden puuttuvuuden (A3 & A7) ja nämä osallistujat antoivatkin matalimmat arvosanat teokselle (7,5 & 7). Muutama arvioitsija oli myös kommentoinut ympäristön kuvaamisen niukkuutta, ja he olisivat toivoneet lisää kuvastoa olennon suhteesta ympäristöön (A4, A7 & B7).

### *Teos 5*

Viidennen teoksen arvosanajakauma seurasi neljännen jalanjalkia. Teos sai hyvin samankaltaisia arvosanoja molemmissa ryhmissä, mutta jälleen ryhmässä A annettiin enemmän matalampia arvosanoja. Ryhmän A arvosanojen keskiarvo jäi 8,56 siinä, missä ryhmän B keskiarvo oli sama kuin aikaisemmassa teoksessa, eli 9. Ryhmien arvosanojen erot noudattivat tämänkin teoksen kohdella samaa kaavaa kuin aikaisemmin. Arviointikriteerien ryhmä A arvioi teosta numeraalisesti rankemmin, mutta he antoivat paljon positiivista kirjallista palautetta. Ryhmän A arvosanat vaihtelivat 7–9 välillä ja ryhmässä B välillä 8–10. Molemmissa ryhmissä oli siten varsin vähän arvosanojen jakaumaa ja kommenttien perusteella ryhmissä oltiin suhteellisen samaa mieltä teoksen laadusta ja tehtävänantoon vastaavuudesta.

B5 oli ainoa osallistuja, joka suoraan kommentoi teoksen erinomaista vastaavuutta tehtävänantoon, mutta monet kirjoittivat olennon ympäristösuhteen selkeydestä (A2, A6, A8 & B1), sekä ympäristön vaikutuksesta olentoon (A1, A3, A7, B4 & B6). A9 ja B2 mainitsivat ympäristösuhteen niukasta visuaalisesta kuvaamisesta jääden kaipaamaan lisää esimerkkejä. Olennon olomuodosta näkyikin hyvin selkeästi sen suhde luontoon, koska sen päällä jo itsessään kasvaa sammalta ja muita kasveja. A6 mainitsikin olennon mainiosta suojaväristä ja siitä, kuinka hyvin olennon luonne kuvastetaan piirrosten kautta. A7 ja A9 myös ihailevat olennon luonteen visualisointia. Monet osallistajat kommentoivat teosta monipuolisena sekä hyvin havainnollisena (A1, A5, A8, B1, B2, B4, B7 & B8). Teoksessa onkin useampi eri piirros olennoista joko yksin tai lajitoverinsa kanssa. B2 mainitsikin lajitoverin piirtämisen positiivisena asiana. Lajitoveri kertoo hyvin olennon luonteesta sekä sen suhteesta kumppaneihinsa. A1, A5 ja B2 kehuivat tekijän ilmaisua ja A2 kommentoi ilmaisun olevan ymmärrettävää.

A7, A8 ja B1 pitivät teoksen olentoa persoonallisena, A3 mielikuvituksellisena, sekä A4 ja B5 kehuivat olennon luovuutta sekä ilmaisuvoimaisuutta. Yleisesti kommenteista ja arvosanoista päätellen hyvin monet osallistujista olivat tyytyväisiä olennon visuaaliseen ilmeeseen joko sen ympäristön kautta tai itse olennon ulkonäön perusteella. Myös olennon ympäristökonteksti oli monille hyvin selkeä ja siten siihen kiinnitettiin enemmän huomiota, kuin itse olennon visuaalisuuteen. Teoksen olento saikin oletettua vähemmän kommentteja sen ulkomuotoon liittyen, mikä yllätti erityisesti, koska olento oli kuitenkin teoksen keskiössä. Olennon ja sen ympäristön interaktiosta oli vain yksi kuva, mutta se vaikutti vangitsevan monen arvioitsijan mielenkiinnon. Myös teoksen tekijän kirjallinen kerronta olentoon liittyen on voinut vaikuttaa asiaan. A2, B2, B4, B6 ja B7 kommentoivatkin teoksen kirjallista ilmaisua hyväksi ja päteväksi. B8 jäi pohtimaan, jos osan kirjallisesta ilmaisusta olisi voinut toteuttaa kuvallisesti. Tämä olisi mahdollisesti lisännyt lisää ulottuvuutta olentoon visuaalisesti.

Pari arvioitsijaa (A4 & A7) tunnisti teoksessa olevia lähteitä, mutta A3 kommentoi lähteiden puuttuvuudesta. A3 myös ilmaisi epävarmuutensa lähteiden arvioinnin suhteen, hän ei ollut varma, kuinka lähteitä tulisi arvioida ja kuinka niiden tulisi näkyä teoksissa. Tähän hämmennykseen olisi varmasti auttanut selkeämpi ohjeistus lähteiden tarkastelun suhteen. Koetilanteen ohjeistukseen ja arviointikriteereiden tarkkaan läpikäyntiin olisi voinut varata enemmän aikaa, jolloin osallistajat olisivat voineet arvioida teoksia arviointiperusteiden kautta itsevarmasti ja tietoisemmin.

## *Teos 6*

Kuudennen teoksen arvosanat olivat suuri yllätys. Ensimmäistä kertaa ryhmän A arvosanojen keskiarvo oli korkeampi (9), kuin ryhmän B (8,88). Molemmissa ryhmissä annettiin hyvin samankaltaisia arvosanoja, ryhmässä A arvosanat vaihtelivat 7,75–10 välillä ja ryhmässä B 8–10 välillä. Ryhmässä A annettiin enemmän kiitettäviä siinä, missä ryhmässä B suurin osa päätyi hyvään arvosanaan. Vaikka ryhmässä A oli yksi 8- (7,75), nousi ryhmän arvosanojen keskiarvo silti korkeammalle usean kiitettävän tai korkeamman arvosanan avulla. Ryhmän B keskiarvo laski alle kiitettävän (9) kolmen hyvän (8) arvosanan vuoksi, vaikka molemmissa ryhmissä oli annettu yhtä monta erinomaista (10) arvosanaa. Molemmissa ryhmissä annettiin kaksi 10:ä (A4, A6, B5 & B9). Ryhmässä B oli neljä kiitettävää, mikä piti keskiarvoa hyvin yhdeksikön tuntumassa, mutta kolme kahdeksaa laski sen täpärästi alle kiitettävän. Toisin sanoen ryhmissä oli suhteellisen tasainen käsitys teoksen laadusta, vaikka ryhmässä A oli enemmän yksilöllistä arvosanan vaihtelua.

Teoksen korkea arvosanojen keskiarvo näkyi myös hyvin positiivisissa kommentteissa. Monet olivat kuvailleet olentoa hyvin persoonalliseksi (A2, A3, A5, A8 & B8), luovaksi (A4, A6, A8, B1 & B5) sekä erityisen ilmaisuvoimaiseksi (B5). Teoksen olennon ominaisuuksia myös kehuttiin luoviksi (A2 & B1) sekä kekseliäiksi (A9, B1 & B8). Olento erosikin muotokieleltään ja idealtaan paljon muista teoksista. Se oli hyvin omaperäinen ja nojasi mielikuvituksellisuuteen realismin sijasta. Olennon pallomainen muoto ja karvaisuus muistutti meitä siemennysvaiheessa olevaa voikukkaa. A7 ja A9 tunnistivat lähteet ja kommentoivat niiden olleen kriittisesti pohditut, mutta A1 ja A3 olivat maininneet, etteivät lähteet olleet heille tarpeeksi selvät. Teoksessa ei ollut mainittu lähteistä mitään kirjallisesti, joten se jäi arvioitsijan visuaalisen kielen tulkinnan varaan.

Myös olennon ympäristösuhde jäi olennon visuaalisen tulkinnan varaan, sillä ympäristöä ei kuvattu lainkaan kuvallisesti. Ympäristön tuulta kuvattiin olennon karvoituksen liikkuvuudessa, mutta muutoin ympäristön ja olennon välinen suhde jäi kuvaamatta. Tämä jakoi mielipiteitä ryhmissä, sillä A1, A4, A5, A6, A9 ja B4 kommentoivat ympäristön vaikutukset olentoon selkeiksi, riittäviksi ja monipuolisiksi, mutta A2, A3, A7 ja B1 jäivät kaipaamaan visuaalista esitystä olennon ja ympäristön vuorovaikutuksesta. A1, A5, A9, B2 ja B4 olivat kommentoineet olennon ominaisuuksien olevan hyvin havainnollistetut, johon A2 ja B1 kommentoivat niiden olevan luovat. A9, B1 ja B8 kehuivat ominaisuuksia kekseliäiksi.

Teoksen tekijän piirtotekniikkaan oli kiinnitetty suhteellisen vähän huomiota, vain B5 ja B8 mainitsivat teoksen teknillisestä taituruudesta, johon B5 oli lisännyt teoksen olleen hyvin viimeistely. Toki teknistä taituruutta on kommentoitu muiden ominaisuuksien kautta, kuten havainnollistamisen (A1, A5, A9, B2 & B4) sekä monipuolisen visuaalisen kuvailun kautta (A1, A4, A7, A6, A8 & B1). Kyseisten arvioitsijoiden arvosanat vaihtelivat 8–10 välillä.

### *Teos 7*

Seitsemännen teoksen kohdalla ryhmien kesken vallitsi suhteellisen tasainen mielipide teoksen arvosanasta. Molemmissa ryhmissä keskiarvo päättyi yli kahdeksan, ryhmän A keskiarvo oli 8,32 ja ryhmän B keskiarvo oli hiukan matalampi 8,22. Ryhmässä A oli hiukan enemmän erimielisyyttä arvosanan suhteen, numeroiden vaihdellen 7–10 välillä, yksi antaen arvosanan 10 (A9) ja kaksi antaen arvosanan 7 (A7 & A8). Loput ryhmässä A antoivat numeroita 8-9, molempia kolme kappaletta. Vaikka ryhmässä B vallitsi tasaisempi mielipide teoksen arvosanasta, voitti hyvien (8) arvosanojen enemmistö, laskien keskiarvon hiukan ryhmää A alemmaksi. Viisi jäsentä ryhmästä B antoi arvosanan 8, yksi 7 ja kolme arvosanan 9. Välttävälle arvosanalle ei tullut tasoittavaa erinomaista arvosanaa, joten tämäkin vaikutti keskiarvoon laskevasti. Teokselle annetut arvosanat vastasivat suunnilleen alkuperäisiä arvioitamme, sillä teoksen toteutus oli teknisesti hyvä, mutta siitä puuttui ympäristösuhteen kuvailua sekä olentojen ominaisuuksien visuaalisia ja kirjallisia perusteluja.

Teoksen olentojen ympäristösuhteista oli monia eri mielipiteitä. A1 ja B4 kommentoivat olentojen ja ympäristön vuorovaikutuksen olevan todella vähäistä, jopa olematonta. A5, A7, B1 ja B2 kirjoittivat ympäristösuhteen olevan hyvin epäselvä. A9 ja B4 olivat kuitenkin eri mieltä ja kommentoivat olentojen luontosuhteita hyvin visualisoiduksi. On totta, että teoksen olentoja ei ole kuvattu vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, ne on vain asetettu sinne. Teoksesta ei selviä, kuinka olennon hyödyntävät luontoa ympärillään tai kuinka ne selviävät siellä. Kyseessä on kuitenkin suhteellisen ankara ympäristö, joten monet arvioitsijat jäivät kaipaamaan enemmän visualisointia selviytymiskeinoista. A6 ja B2 myös kokivat, ettei teoksessa ollut käytetty tarpeeksi visuaalista pohdintaa, referoiden olentojen ja ympäristön vuorovaikutuksen vähäisyyteen.

Vaikka olentojen vaikutuksesta ympäristöön ei ollut mitään suoraa visuaalista esitystä, ympäristön vaikutukset itse olentoihin näkyvät selkeästi. A2, A4, A8, A9 ja B4 kommentoivat, että ympäristön vaikutus näkyy selkeästi olentojen rakenteessa sekä

visuaalisessa ilmeessä. Myös ympäristöön liittyvät ominaisuudet oli havainnollistettu hyvin (A2, A4, A7 & A9), vaikka yksikään olento ei loistanut ylitse muiden selviytymiseen tarvittavilla piirteillään (B7). A4 havaitsi myös evoluution vaikutuksia olentojen piirteistä, mutta ei kommentoinut tätä enempää. Kenties, jos koetilanteessa olisi ollut enemmän aikaa, olisimme saaneet lisää tietoa hänen ajatuksistaan olentoihin liittyen.

Monet arvioitsijat pitivät olentojen monipuolisuudesta sekä laajasta valikoimasta (B1, B4, B6, B7 & B8), ja A3 myös mainitsi olentojen välejä toisiinsa hyvin kuvatuiksi. Monet myös tunnistivat olennoista useita eri lähteitä (A1, A4, A6 & B6), johon A5, A6 ja A9 kehuivat lähteiden monipuolisuutta. Olennoista onkin tunnistettavissa viittauksia muihin eläimiin ja jopa kasveihin. A3, A7 ja B2 eivät tunnistaneet mitään lähteitä tai kommentoivat niiden olevan liian epäselvät. Tähän on voinut vaikuttaa se, ettei teoksessa ollut lainkaan tekijän kommentteja olentojen ominaisuuksista, joten lähteiden tunnistaminen jäi visuaalisen arvailun varaan.

Monet pitivät olentojen visuaalisesta ilmeestä, kutsuen niitä persoonallisiksi (A7) ja mielikuvituksellisiksi (B5), sekä visuaalisesti aktiivisiksi (B5). A2, A4, A8, B1 ja B5 ihailivat olentojen tavoitteellista kuvallista toteutusta. B5 ja B6 kommentoivat olentojen olleen viimeisteltyjä, sekä A1 ja A2 ihailivat tekijän erinomaista teknistä taitoa. Olentojen ilmaisua kommentointiin myös siten, että olentojen luonne tulee hyvin visuaalisesta esityksestä esiin (A6 & A7).

## *Teos 8*

Kahdeksas teos sai keskimäärin todella korkeita arvosanoja, molemmissa ryhmissä vaihdellen 7–10 välillä. Ryhmässä A keskiarvo jäi puolta numeroa matalammaksi (8,61) ja ryhmässä B keskiarvo nousi koko koetilanteen korkeimmaksi (9,16). Molemmissa ryhmissä annettiin yksi tyydyttävä (7), molemmat kaipaivat enemmän ympäristösuhteen kuvausta, sekä ominaisuuksien tarkempaa visualisointia. Muutoin ryhmissä annettiin arvosanoja aina hyvästä ylöspäin. Ryhmässä A hyviä arvosanoja annettiin kaksi, joista yksi oli 8,5 ja neljä kiitettävää. Myös yksi erinomainen arvosana annettiin ryhmässä A. Ryhmässä B tuli ennätysellinen määrä erinomaisia arvosanoja. Niitä annettiin neljä, minkä lisäksi kahdeksas teos sai kaksi kiitettävää, joista yksi oli 9,5, ja yhden hyvän arvosanan. Ryhmässä B oli siten paljon korkeita arvosanoja, ja monet pitivät teosta laadukkaana ja syvällisesti pohdittuna, tavoitteellisena olentona.

Kahdeksannen teoksen olento sai todella paljon kehuja sen visuaaliseen ulkonäköön liittyen. Olento oli monen mielestä todella persoonallinen (A2, A3, A6, A7, A8, B1 & B5), innovatiivinen (A2), mielikuvituksellinen (A1 & B1) ja kiinnostava (B5). Olento erosi muista teoksista sen muotokielellä ja sen ominaisuudet olivat myös erilaiset. A1, A7, A8 ja A9 kehuivat olennon havainnollisuutta ja nimenomaan ominaisuuksien havainnollisuutta. A2, A9, B1 ja B5 pitivät teoksen olentoa todella tavoitteellisesti toteutettuna. A6 ja B8 kehuivat tekijän vahvaa ideaa, joka näkyi hyvänä kokonaisvaltaisena toteutuksena. Vain yksi oli toivonut olennon kuvaukseen ja nimenomaan sen ulkomuodon visualisointiin enemmän selkeyttä (A4).

Olennon ympäristösuhdetta oli myös kommentoitu hyvin positiivisesti. A1, A2, A3 ja A8 kiinnittivät huomiota tekijän kirjallisen kuvaukseen ympäristön vaikutuksesta olentoon ja totesivat sen pätevän myös olennon visuaalisessa ilmeessä. A4 ja A9 myös totesivat ympäristön vaikutuksen olennon ominaisuuksiin selkeäksi, sekä A8, A9 ja B2 huomasivat, että tekijä oli ottanut tutkivan otteen ominaisuuksia pohtiessa. Tämä näkyi olennossa visuaalisesti, sillä sen ulkomuoto vastasi ympäristön karuja vaatimuksia. Myös olennon suhdetta ympäristöön oli pohdittu, johon A9, B2, B4 ja B6 kiinnittivät huomiota. B6 myös kommentoi olennon ruokavaliota, antaen pohdinnasta positiivista palautetta. B1 oli ainoa, joka kommentoi suoraan teoksen vastaavan tehtävänantoa, mutta arvosanoista ja ympäristöön liittyvistä positiivisista kommenteista voi päätellä, että moni oli päätenyt samaan päätelmään.

Ainoa negatiivista palautetta teos sai ympäristön visuaalisen kuvaamisen puutoksesta. Teoksessa ei ollut lainkaan kuvausta maisemista tai olennon interaktiosta sen kanssa, mutta tämä ei vaikuttanut vaivaavan monia. A1, A4, A5 ja A7 olisivat tahtoneet lisää ympäristön visualisointia, johon A5 olisi tahtonut lisäksi myös enemmän monipuolisuutta. A7 oli ainoa tyydyttävän arvosanan antanut, mutta muut olivat antaneet arvosanoja 8–9. Siten ympäristön visualisoinnin puuttuvuus vaikutti negatiivisesti ainakin yhteen arvosanaan kokonaisuuteen verrattaessa. A7 olisi myös kaivannut lisää pohdintoja olennon ominaisuuksiin liittyen erityisesti kirjallisesti. B7 oli myös huomannut olennolla olevan liian vähän puolustuskeinoja tai ei tunnistanut niitä. Hän antoi myös tyydyttävän arvosanan, mutta ei kommentoinut arviointiaan enempää.

## *Teos 9*

Yhdeksännen teoksen arvosanat samaan aikaan eivät yllättäneet ja samaan aikaan kyllä. Teos sai molemmilta ryhmiltä hyviä arvosanoja, mutta myös muutaman tyydyttävän. Yllätyimme tästä hiukan, sillä mielestämme teos oli todella hyvin toteutettu, siinä oli informaatiota ja olento oli kuvattu hyvin ja havainnollistavasti. On totta, ettei olentoa ollut asetettu visuaalisesti ympäristöönsä, mutta olennota itsestään pystyi näkemään, kuinka se liikkui ja toimisi ympäristössään. Ryhmän A arvosanojen keskiarvo jäi 8,56:een ja ryhmässä B keskiarvo oli puolta numeroa korkeampi 9,05. Ryhmä A oli muutoin hyvin samoilla linjoilla arvosanojen suhteen ryhmän B kanssa, mutta A3 ja A4 arvioivat teoksen oletettua alemmaksi. He antoivat numerot 7 (A4) ja 7,5 (A3) ja heillä molemmilla syynä oli ympäristön uupuvuus ja siten vaillinainen toteutus tehtävänannon ja arviointikriteereiden suhteen. A4 oli myös hyvin kriittinen olennon todellisista mahdollisuuksista kehittyä kyseisessä ympäristössä ja kyseenalaisti tekijän taustatyön vahvuutta. Hänen mielestään teoksen olentoa olisi voinut pohtia enemmän evoluution, maantieteen ja biologian näkökulmasta. Muutoin teos sai hyvin arvosanoja 8–10 väliltä, jotka vastasivat hyvin odotuksiamme. Ainoa harmi oli, ettei A8 antanut teokselle arvosanaa lainkaan. Syynä voi olla päättämättömyys, kiire tai vahinko.

Monet arvioitsijat olivat samaa mieltä teoksen tekijän teknisestä taituruudesta. A1, B5 ja B8 kehuivat nimenomaan tekniikan harjaantumusta ja A2, A6, A7, B2 ja B8 kommentoivat teoksen erinomaista toteutusta. Teos osoittikin hyvin loppuun vietyä tekniikkaa, selkeitä viivoja, hyvää sommittelua sekä värien käyttöä. Teos oli myös muutaman mielestä erittäin hyvin viimeistelty (B2, B5 & B6). A1, A7 ja A9 kehuivat tekijän ilmaisua, johon A7 ja A9, sekä A8 lisäsivät teoksen olevan erittäin havainnollistava. Teoksessa oli myös vertailu ihmisen ja olennon kokoeron välillä, joka sai kehuja muutamalta arvioitsijalta (A2, B2, B4 & B8).

Olennon suhde ympäristöön herätti erimielisyyksiä. A5, A8, A9, B1 ja B2 kommentoivat ympäristön vaikutuksen näkyvän selkeästi olennon visuaalisessa ilmeessä, johon A9 ja B8 olivat maininneet myös ympäristösuhteen hyvin kuvitetuksi. A6 lisäksi mainitsi, että ympäristö oli hyvin perusteltu ja olennon sekä jäätikön vuorovaikutus oli selkeää, vaikka sitä ei ollut kuvattu. A2, A3, A5, A7, B1 ja B6 olivat tässä suhteessa erimieltä, heidän mielestään se, ettei olento ollut asetettu ympäristöönsä visuaalisesti, oli ristiriidassa tehtävänannon kanssa. He olivat kommentoineet ympäristövuorovaikutuksen puuttuvuutta

ja siten ympäristösuhteen kuvaamisen puuttuvuutta. He näkivät tämän arvosanaa alentavana ja osa heistä olikin päätyneet matalampaan numeroon.

Muita satunnaisia kommentteja teos sai olennon ominaisuuksista ja lähteistä. B2 ja B4 pitivät olennon ominaisuuksista ja kokivat niiden olevan hyvin kuvattut, johon B4 lisäsi myös olennon anatomian olevan hyvä ja uskottava. B7 kommentoi, että olennon piirteet tukevat hyvin sen selviytymistä ankarissa olosuhteissa. Olennolla olikin hyvin monipuolisesti piirteitä aina liikkuvuudesta saalistamiseen saakka.

A3, A7, B1 ja B8 kommentoivat tekijän kirjallista ilmaisua hyväksi ja ymmärrettäväksi. Tekstistä sai alustavaa informaatiota olentoon, sekä ympäristöön liittyen ja se oli hyvin kirjoitettu. Tekstistä myös selvisi olennon alkuperäiset inspiraation lähteet, joita A1, A3, A5 ja A7 olivat kommentoineet. He olivat kirjoittaneet tunnistaneensa lähteet sekä niiden olevan hyviä. Lähteisiin liittyen A4 oli kommentoinut, etteivät kyseiset olennon selviäsi jäätikön olosuhteissa ja piti tekijän taustatyöskentelyä heikkona.

### *Teos 10*

Kymmenes teos oli taas yksi niistä teoksista, jossa ryhmä A antoi keskimäärin korkeampia arvosanoja, kuin ryhmä B. Ero oli hiuksen hieno, ryhmällä A keskiarvo oli 8,78 ja ryhmällä B 8,69. Vaikka ryhmien välinen ero oli pieni, oli ryhmän A sisällä suurta vaihtelua arvosanan suhteen. Numeroita annettiin 7-10 väliltä, molempia ääripäitä oli yhdet kappaleet ja muutoin hyviä sekä kiitettäviä annettiin. Vaihtelevuus oli mielenkiintoista erityisesti, koska ryhmässä B vallitsi yllättävän tasainen mielipide teoksen laadusta. Numeroita annettiin 8-9 väliltä, mikä oli tutkimuksessamme harvinaisen pieni eroavaisuus. Vain kerran aikaisemmin ryhmä B oli päätyneet samankaltaiseen eroavuuteen ensimmäisen teoksen kohdalla. Myös tällöin ryhmän sisällä oltiin lähes samaa mieltä teoksen arvosanasta, mikä on hienoa, koska keskustelu koetilanteessa ei ollut sallittua. Ryhmä B myös osui omissa tulkinnoissamme samaan numeroon, sillä olimme pohtineet teoksen arvosanaa kiitettäväksi.

Teos sai todella paljon positiivisia kommentteja, mikä tukee ryhmän B suhteellisen tasaista arvosanajakaumaa. Monien mielestä ympäristön vaikutus olentoon oli selkeästi kuvattu (A1, A2, A3, A7, A8 & A9), mikä ei ollut yllätys. Teoksessa olennosta on annettu monipuolisia kuvauksia olennon liikkuvuuteen ja ympäristöön liittyen. A7 ja B6 kommentoivat, ettei olentoa ollut kuvattu tarpeeksi ympäristössään, eli heille pienet luonnosmaiset kuvaukset



eivät riittäneet. He olisivat kenties halunneet viimeistellympää kuvausta olennon ja ympäristön vuorovaikutuksesta. A4 olisi myös kaivannut lisää pohdintaa merenpohjan vaikutuksista olentoon ja siten tutkivaa otetta tekijältä. A2, A7, A9, B1, B2, B4 ja B6 olivat eri mieltä ja kehuivat teoksen kuvitusta, ja he pitivät ympäristösuhteen kuvausta monipuolisena ja interaktiivisena. A6, A9 ja B1 kehuivat myös ympäristösuhdetta, sekä olennon sekä ympäristön visualisointia.

Teosta itseään pidettiin hyvin havainnollistavana (A1, A7, A8 & B7), persoonallisena (A3, A8 & A9), omaperäisenä (A1 & B1), tavoitteellisena (A8, B1 & B6), sekä värikkäänä ja mielikuvituksellisena (B5). Olento olikin hyvin erilainen verrattuna useimpiin teoksiin diakokonaisuudessa, ja erosi joukosta erityisesti sen värien avulla. Erittäin kirkkain kuivapastellein väritetty olento loisti väreineen ja sai siten paljon kommentteja eloisasta ilmaisustaan (A1, A7, A9 & B2). B5, B6 ja B7 kehuivat konseptin ideaa, ja he olivatkin kaikki antaneet arvosanoja 8–8,5. Tekijä sai myös kommentteja hyvästä teknisestä taidostaan (A1, B1 & B2) sekä monipuolisesta olennon kuvailusta (A8). Tämän lisäksi myös kirjallista ilmaisua (A7 & B4) ja lähteiden selkeyttä (A3, A8 & A9) kehuuttiin.

Ainoita negatiivisia kommentteja olivat A4:n pohdinnat olennon selviytymisestä: hän pohti, kuinka olento voi todella selvitä ja onko tekijän valinnat järkeviä verrattuna evoluutioon sekä muuhun biomassaan verraten. Hän kyseenalaisti muun muassa haikalan todellisen uhan olennolle, sillä hänen mielestään haista ei olisi todellista uhkaa tällaiselle olennolle. Lisäksi B7 pohti, miten olento voi puolustaa itseään ja oli siten hiukan hämmentynyt olennon ominaisuuksista. Muutoin teos sai hyviä kommentteja, mutta muutamat olivat myös jättäneet kommentoimatta kokonaan. B3, B8 ja B9 olivat jättäneet kaikki kommenttinsa pois, joista B3 ei ollut jättänyt mihinkään teokseen kommentteja, B9 on kommentoinut vain muutamia teoksia ja B8 oli hiljaisuudessaan pieni yllätys. B8 on muuten kommentoinut teoksia hyvin, mutta kenties viimeisessä teoksessa aika meni tiukalle pohtiessa olentoa ja sen visuaalista kieltä.

### **5.3 Yhteenvetoa tuloksista**

Tulokset yllättivät meidät monelta kantilta. Olimme odottaneet suhteellisen tasaisia tuloksia erityisesti ryhmän A sisällä, mutta näin ei käynyt. Ryhmä B oli arvioinut tasaisemmin ryhmänä kuin mitä oletimme ja myös hiukan positiivisemmin kokonaisuutta tarkastellessa. Ryhmät kaiken kaikkiaan arvioivat hyvin tasaisesti keskiarvoa ajatellen. Valtavia

hyppäyksiä ei keskiarvioissa ollut, mutta yksittäisissä numeroissa saattoi olla paljonkin eroavaisuuksia. Ryhmät myös suoriutuivat arviointitehtävistään välineineen hyvin. Erityisesti ryhmä B oli onnistunut hyvin arvioimaan ensivaikutelmansa perusteella ja se onkin suhteellisen helppoa. He saivat arvioida teoksia omien ajatustensa ja arvojensa varassa ja vaikka se yleisesti kuulostaa helpolta, voi se silti tuntua haastavalta. Erityisesti tilanteissa, joissa ei osaa päättää kahden eri arvosanan välillä, voi olla vaikeaa lukita arvosanansa. Tällaisissa tapauksissa arviointikriteerit voivat auttaa, mutta ryhmällä B ei näitä ollut käytössä.

Vaikka ryhmällä B ei ollut käytössään tehtävän arviointikriteereitä, voimme silti pohtia, kuinka ryhmät onnistuivat joko niiden tulkinnessa tai kuinka hyvin heidän ensivaikutelmansa, arvonsa ja ajatuksensa mukailivat niitä. Teosten tehtävänanto oli antanut molemmille ryhmille hyvät kehykset, joidenka mukaan tarkastella teoksia. Tehtävänannon ja kriteerien ollessa sitoutuneita toisiinsa, ovat myös osallistujat, joilla ei ollut kriteereitä, pystyneet päteviä päätelmiä kriteerien suhteen.

Molemmissa ryhmissä pohdittiin ympäristön vaikutusta olentoon suhteellisen hyvin. Erityisesti ryhmässä A arviointikriteerien avustuksella monet pohtivat olentojen ominaisuuksia verraten niitä olennon menestykseen teoksen ympäristössä. Jos teoksissa oli tekstiä olentojen ominaisuuksien suhteen, tällöin molemmissa ryhmissä kiinnitettiin enemmän huomiota olentojen selviämiseen. Teosten kirjallinen ilmaisu ylipäätään ohjaili usein arvioinnin keskittymistä, sillä teoksen tekijä pystyi kertomaan esimerkiksi olennon ominaisuuksien valintaprosessista tai kertomaan niistä lisää, jos piirroksot eivät riittäneet. Jos arvioitsijat pystyivät lukemaan tekstit, he kiinnittivät niihin usein huomiota myös kommentein. Huomasimme kuitenkin, että ympäristön vaikutukset olentoon ja sen ulkomuotoon olivat molempien ryhmien jäsenten pohdinnan ja arvioinnin oleellinen osa.

Kolmantena kriteerinämme oli olennon vaikutukset ympäristöön. Tähän kriteeriin ryhmässä A kiinnitettiin todella vähän huomiota. Ajoittain he kommentoivat olennon suhdetta ympäristöönsä ja siten vuorovaikutusta ympäristön ja olennon välillä, mutta tämä taso sai huomattavasti vähemmän huomiota. Tähän syynä voi olla ympäristön ja olennon välisen vuorovaikutuksen visuaalisten esitysten vähyys: vain osassa teoksissa oli piirroksia olennoista niiden ympäristössään. Vain muutamassa teoksessa olento nähtiin suoraan kosketuksissa ympäristönsä kanssa, kuten esimerkiksi neljännessä teoksessa olento on kuvattu kiipeilemässä puussa. Toisessa teoksessa olento on kuvattu ympäristössään, mutta

olento ei ole suoraan tekemisissä sen kanssa. Se vain seisoo maisemassa ilman suoraa sidosta siihen. Tämän vuoksi on ymmärrettävää, että erityisesti ryhmä B kiinnitti tällaiseen aspektiin vähän huomiota. Tehtävänanto ei myöskään suoraan johdattanut vuorovaikutuksen tarkasteluun. Ryhmällä A oli kuitenkin käytössään arviointikriteerit, eivätkä he siltikään juurikaan kiinnittäneet huomiota olennon ja ympäristön vuorovaikutussuhteeseen. Osa oli kommentoinut muutamien teosten kohdalla ympäristön puuttuvuutta, sekä harmittelevan visuaalisen ilmaisun olentopainotteisuutta. Voi myös olla, etteivät osallistujat vain kommentoineet tämän arviointikriteerin kautta, koska ympäristöä oli kuvattu monissa teoksissa niin vähän. Tällöin arviointikriteeri ei välttämättä unohdettu tai sitä ei sivuutettu, vaan se vain koettiin turhaksi mainita. Kriteerin vaikutukset ovat kuitenkin voineet näkyä arvosanoissa.

Visuaalinen ja kirjallinen ilmaisu saivat paljon kommentteja molemmilta ryhmiltä. Erityisesti visuaaliseen ilmaisuun kiinnitettiin runsaasti huomiota. Olentojen ulkonäköä ja olemusta kommentoitiin eniten hyvin positiivisesti kutsuen niitä persoonallisiksi, hauskoiksi, kekseliäiksi ja ilmaisuvoimaisiksi. Molemmissa ryhmissä teosten visuaalinen ilmaisu oli usein kommenttien keskiössä ja olentoja kuvattiin laajalla kirjolla adjektiiveja. Tämä on ymmärrettävää molemmissa ryhmissä, sillä kuvallinen esitys onkin juurinkin se mitä kaikki näkevät ja se on teosten keskiössä. Kaikissa teoksissa olentojen kuvat ja myös maisemat vallitsivat tilaa. Tekstiä oli usein vähemmän, se oli pientä ja kuvien reunoilla. Joissakin teoksissa teksti oli myös niin pientä, etteivät kaikki osallistujat pystyneet edes lukemaan sitä. Myös värejä kommentoitiin ja tarkasteltiin mielellään molemmissa ryhmissä. Värien käyttöä ja kynätekniikkaa kehuttiin kaikkien värillisten teosten kohdalla. Kynätekniikkaan keskityttiin eniten lyijykynä- ja tussiteosten kohdalla. Teosten havainnollisuutta ja selkeyttä myös tarkasteltiin molemmissa ryhmissä, mutta erityisesti ryhmässä A sitä kommentoitiin paljon. Tämä voi johtua siitä, että kriteereissä käytettiin samaa sanaa, joten se johdatteli havainnollisuuden tarkastelun polulle.

Lähteisiin kiinnitettiin molemmissa ryhmissä vähän huomiota. Ryhmässä B tämä oli täysin ymmärrettävää, sillä tehtävänanto eikä teoksissa itsessään mainittu lähteiden käyttämisestä suoraan osana visuaalista työskentelyä. Kuitenkin ryhmässä A lähteiden käyttö oli yksi arvioinnin kohteista ja siihen suhteutettuna olisimme toivoneet osallistujien kiinnittäneen enemmän huomiota niihin. Joissakin teoksissa lähteiden tulkitseminen oli vaikeaa, koska inspiraationa ei ollut välttämättä käytetty oikeita olemassa olevia eläimiä tai tunnettuja fantasiaolentoja. Joissakin teoksissa ei myöskään ollut lainkaan tunnistettavia lähteitä.

Luulimme, että tämä olisi toiminut eräänlaisena jakajana ryhmien arvioinnissa, mutta se ei juurikaan vaikuttanut lopulliseen arviointiin ainakaan niin, että olisimme voineet tarkastella sitä suoraan kommentteista.

Kaiken kaikkiaan osallistujat olivat onnistuneet arvioinneissaan hyvin ja he olivat tuottaneet meille hyvää, riittävää ja ehjää aineistoa. On totta, että joissakin tapauksissa olisimme kaivanneet lisää kommentteja analyysin tueksi, mutta lyhyen ajan vuoksi jo osallistujat itse joutuivat tyytymään lyhyempiin kommentteihin. Myös arviointikriteerien tasaisempi esittely ja painottaminen olisi saattanut vaikuttaa ryhmän A kriteerien käyttöön. Kenties he olisivat muistaneet antaa jokaiselle kriteerille enemmän tilaa arvioinnissaan ja muistaneet merkitä ajatuksiaan tasapainoisemmin ja laajemmin.

## 6 Pohdinta

### 6.1 Tulosten sekä tutkimuksen kehittämisen pohdintaa

Olimme yllättyneitä tutkimuksemme tuloksista. Olimme arvelleet, että tutkimuksemme seuraisi suunnilleen alkuperäistä hypoteesiamme oletuksiamme arvosanojen tasaisuudesta. Odotimme, että arvioisimme enemmän ryhmien välisiä eroja, eikä niinkään ryhmien sisäisiä eroja. Alkuperäinen ajatuksemme oli, että ryhmässä B arvosanat voivat vaihdella paljonkin, koska he arvioivat teoksia omista lähtökohdistaan ja tehtävänannosta käsin. Ajattelimme, että ryhmän A arvosanat pysyisivät hyvin samanlaisina pienillä eroilla, mutta useamman teoksen kohdalla ajatuksemme osoittautui vääräksi.

Huomasimme, että arviointikriteerienkin ja siten yhteisten linjausten kanssa, voi arviointi tästä huolimatta poiketa yksilöiden välillä. Tämä lujitti meille Guskeyn ja Baileyn maininnat siitä, kuinka opettajan arviointiin voi vaikuttaa hänen omat kokemuksensa arvioinnista, koulutuksen kautta opitut tavat, näkemykset ja käsitykset taiteesta sekä arvioinnista ja lopulta linjaukset, kuten arviointikriteerit (Luostarinen ym., 2019, 23). Ryhmässä B erityisesti opiskelijoiden omat näkemykset ja tulkinnat tehtävänannosta näkyivät selkeästi. Arvioitsijoiden kommentteissa näkyi selkeästi, mitä kukin arvioinnissaan painotti. Esimerkiksi B4 kiinnitti huomiota usein olentojen anatomiaan ja piti sitä tärkeänä osana teoksen arviointia. B7 painotti paljon olentojen selviytymistä ja argumentoi arviointiaan biologisen tuntemuksen kautta. Hänen kommenttinsa olivat jämäköitä ja usein hyvin kriittisiä, ja hänen ajattelunsa tiivistyi arvosanoihin. Ne vaihtelivat teoskohtaisesti paljonkin ja hän oli selkeästi erotellut teoksien tasoja toisistaan.

Vaikka ryhmällä A oli käytössään arviointiperusteet, vaihtelivat tulokset tästä huolimatta paljonkin teosten kohdalla. Arviointi oli myös tarkempaa ja raaempaa, mutta tämä oli odotettavissa arviointikriteerien kautta. Kriteerit olivat itsessään suhteellisen tiukkoja ja ne painottivat vahvasti tehtävänantoon suuntaavaa arviointia, eikä niinkään esimerkiksi teosten esteettistä arvoa. Ryhmän A arvioitsijoiden välillä pystyimme huomaamaan arviointikriteerien tulkintojen eroja. Esimerkiksi viimeisen arviointikriteerin, joka keskittyi lähteiden käyttämiseen ja tunnistamiseen, tulkinnoissa oli eroja ja jopa vaikeuksia.

KARVI:n tutkimusraportissa Atjonen ja kollegat mainitsevat sellaisesta mahdollisuudesta, mitä arviointikriteereiden painottamisessa ja tulkinnassa voi käydä. Esimerkiksi, jos yksi opettaja painottaa vain muutamia tiettyjä kriteereitä ja antaa vähemmän painoarvoa toisille, voi toinen opettaja painottaa juuri päinvastaisia kriteerejä, jolloin samasta oppiaineesta ei

välttämättä saa samanlaisia arvosanoja edes saman koulun sisällä (Atjonen ym., 2019, s. 224). Huomasimme samanlaisen ilmiön tutkimustilanteessamme ryhmässä A. Tämän ryhmän sisällä oli suuriakin eroja teosten arvioinnin välillä, jotka huomasimme jo silmäillessämme tekemäämme taulukkoa. Loppukommenteissa osa koetilanteeseen osallistujista kertoikin painottaneensa vain joitain kriteerejä ajan ollessa niin vähäinen. Osa ryhmä A:n osallistujista kertoi huomioineensa myös teosten esteettisyyttä ja piirtojälkeä, vaikka tätä ei ollut mainittu tekemissämme arviointikriteereissä. Voimme siis päätellä, että henkilökohtaisilla esteettisillä mieltymyksillä ja mielipiteillä oli vaikutuksia arvosanaan myös ryhmässä A, vaikka kriteerit eivät suoraan kehottaneet tämän aspektin arvioimista.

Taiteen arviointi on myös itsessään yksilöllistä ja siten subjektiivista, vaikka arvioitsijalla on objektiiviset arviointikriteerit. Vaikka kriteerit olisivatkin objektiivisia, jokainen osallistuja kuitenkin tulkitsee niitä itse ja omien kokemustensa kautta, mikä tarkoittaa niiden tarkastelua subjektiivisesti. Osallistujien myös ollessa vielä opiskelijoita, voi heidän kokemuksensa heidän arvioinnistaan vahvasti vaikuttaa vielä teosten tulkinnan sekä arvosanan antamisen prosessiin. Muistot omasta kouluelämästä ovat vielä tuoreena mielessä ja heidän ollessaan yhä yliopistomaailmassa, koulutus ja siellä tapahtuva arviointi voi myös vaikuttaa osallistujien käsityksiin arvioinnista. Osallistujilla on myös hyvin rajoitettu kokemus arvioinnista, sillä suurin osa heistä on nuoria ja siten on epätodennäköistä, että kellään on arvioinnista paljon käytännön kokemusta.

Ei ole myöskään varmaa hyödynsivätkö koetilanteemme osallistajat arvioinnin laajempaa kontekstia opetussuunnitelmien kautta, eli muistivatko he pohtia teoksia esimerkiksi lukion opetussuunnitelman tavoitteiden kautta. Sitä ei pyydetty koetilanteessa, eikä niiden opetteleminen tai käyttäminen ollut pakollista koetilanteessamme, mutta näin jälkikäteen ajatellen olisi ollut mielenkiintoista tietää, hyödynsivätkö tai tulivatko osallistajat edes ajatelleeksi perusopetuksen tai lukion opetussuunnitelmien tavoitteita. Valtion ja kunnan linjaukset ovat kuitenkin suuri rajoittava tekijä kuvataiteen opettajan työssä. Niiden opetteluun ja tehokkaaseen hyödyntämiseen voi mennä kauan aikaa ja se vaatii paljon käytännön opettelua.

Ryhmässä B arvosanojen heittäily oli odotettavissa, mutta yllätykseksemme ne olivat yleisesti hyvin tasaiset. Ryhmäläiset myös muistivat tehtävänannon todella hyvin muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta ja kommentoivat siihen liittyen paljonkin eri asioita, kuten olennon biologisia ominaisuuksia ja ympäristösuhdetta. Yksittäiset osallistajat myös

painottivat esteettistä jälkeä ja huomioivat tekijöiden teknisen taitotason. Ryhmässä B myös kommentoitiin usein olentojen ominaisuuksia värikkäin sanoin. He kehuivat olentoja usein muun muassa erikoisiksi, persoonallisiksi, ilmaisuvoimaisiksi ja hauskoiksi. Heidän kommentointiaan oli myös suuri ilo lukea, koska heidän tulkintansa myös vaihtelivat ja olivat vapaampia kriteerittömyyden vuoksi. Arvioitsijoiden perusteluilla oli enemmän eroja, sekä heidän kielensä oli vapaampaa ja rennompaa.

Aika vaikutti suuresti koetilanteessamme. Koetilanteen jälkeisessä keskustelussa useat kommentoivat molemmista ryhmistä, että arviointiin oli annettu liian vähän aikaa. Teosten kokonaisuuden tarkastelu ennen arviointia koettiin positiivisena ja hyödyllisenä, mutta kaksi minuuttia teosta kohden oli silti liian lyhyt aika itse arvosanan antoon sekä sen perusteluun. Osallistujat kertoivat, kuinka arvioinnin suorittaminen niin nopeasti oli todella haastavaa, stressaavaa sekä hätköityä. Tällä on suora yhteys osallistujien lyhyihin kommentteihin sekä hämmennyksiin. Yksi osallistuja ryhmässä B oli myös unohtanut tehtävänannon kesken koetilanteen ja tunsu olonsa hiukan avuttomaksi tämän vuoksi. Tästä huolimatta hän oli pystynyt kommentoimaan ja arvioimaan teoksia hyvin.

Ajan puute vaikutti erityisesti muutamaan osallistujaan, jotka eivät olleet kirjallisesti kommentoineet teoksia tai niiden arviointia lainkaan (B3) tai vain valikoidusti (B9). Myös yksi puuttuva arvosana yhdeksännen teoksen arvioinnissa johtui varmaankin kiireestä ja siitä johtuvasta unohduksesta tai päättämättömyydestä (A8). B3 oli myös antanut kaikille teoksille arvosanan 8, eikä ollut kommentoinut lainkaan. Siten hänen perustelunsa kahdeksikoilleen jäi mysteeriksi.

Myös ryhmässä A kommentoitiin ajan puutetta. Myös arviointikriteereihin tutustumiseen oli liian vähän aikaa verrattaessa niiden laajuuteen. Muutamat osallistujat kertoivat, kuinka heillä oli vaikeuksia muistaa ja hyödyntää arviointikriteereitä tehokkaasti teosten arvioinnissa, joihin heillä ei ollut aikaisempaa kontekstia. Heille tuli siten paljon uutta informaatiota niin kirjallista kuin visuaalista kerralla ja tämä teki arvioinnista entistä stressaavampaa. Jos osallistujilla olisi ollut mahdollisuus tutustua arviointikriteereihin aikaisemmin ja pidemmän aikaa, he olisivat voineet sisäistää ne paremmin ja siten niiden käyttäminen arvioinnissa olisi ollut helpompaa ja nopeampaa. Olisimme varmaan saaneet vielä laajempia perusteluja sekä tulkintoja teoksista verrattaessa kriteereihin, jos tämä mahdollisuus olisi annettu. Myös arvosanat itsessään olisivat saattaneet olla hypoteesimme

mukaisesti tasaisempia tai kenties erota vielä enemmän. On mielenkiintoista pohtia, miten tämä olisi mahdollisesti vaikuttanut tutkimukseen.

On hyvä muistaa, että tutkimuksemme ollessa tapaustutkimus, ei saamiimme tuloksia voi tai saa yleistää valtakunnallisella tai edes koulukohtaisella tasolla. Tapaustutkimus ei sovi yleistämiseen, eikä sillä voi tuottaa tilastollisia yleistyksiä (Eriksson & Koistinen, 2005, s. 34–35). Tutkimuksessamme oli hyvin pieni otanta, 18 henkilöä, jotka edustivat yhtä kurssiryhmää, ja siten tuloksiamme ei voi yleistää edes kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa. Erot jo vuosikurssien välillä voi olla huomattavat, sillä opintojen edetessä opiskelijat oppivat enemmän kurssien ja harjoitteluiden lomassa arvioinnista.

Emme voi myöskään vetää suoraa johtopäätöstä koetilanteesta käytettyjen arviointivälineiden tehokkuudesta tai eroista, sillä arviointiin sekä arviointiperusteisiin tutustumiseen oli käytettävissä niin vähän aikaa. Emme siten voi taata, että osallistujat arvioivat teoksia varmasti arviointiperusteiden kautta kokonaisvaltaisesti. Arvosanat myös heittelivät odotettua enemmän, joten tästäkin syystä tulosten tutkimisen paino siirtyi enemmän ryhmille annettujen välineiden erojen tarkastelusta ryhmien sisäisten erojen tarkasteluun. Tämä oli hyvin mielenkiintoista ja opimme arvioinnin luonteesta runsaasti.

Tapaustutkimus valikoitui menetelmäksemme lähes luonnollisesti keksiessämme, miten tarkastelisimme arviointia. Pohdimme aluksi, että miten saisimme vertailevan tutkimuksen arvioinnista ja pian heräsi ajatus koeryhmistä, jotka arvioisivat teoksia kahdella eri arviointivälineellä. Alun perin pohdimme, jos ryhmiä olisi ollut yhteensä neljä: ryhmä A1 ja A2 sekä B1 ja B2. Ryhmä A olisi tarkastellut teoksia arviointikriteerien kanssa ja ryhmä B ensivaikutelman perusteella. A1 ryhmässä olisi ollut opettajia ja A2 ryhmässä opiskelijoita. Sama B ryhmän kanssa. Näin olisimme saaneet vertailuun mukaan myös kokemuksen vaikutuksen. Totesimme kuitenkin, että tällainen koe-kontrollitilanne saattaisi osoittautua hankalaksi ja vaikeaksi toteuttaa ja analysoida lyhyen tutkielman rajoitteissa. Päädyimme siten karsimaan joukosta opettajat ja päädyimme keskittymään opiskelijaosallistujien hankkimiseen. Koe-kontrollitilanne oli onnistunut, sillä saimme tuloksia, mutta kuten olemme tässä luvussa jo käsitelleet, olisi tutkimustilanteemme kaivannut hieman lisää hiomista. Ihanteellisessa tilanteessa olisimme ensin harjoitelleet koe-kontrollitilannetta demoryhmälle ja toistaneet tämän ensimmäisen ryhmän jälkeen vielä toisen kerran toiselle ryhmälle.



Toinen vaihtoehto arvioinnin kahden eri välineen vertailusta keskenään olisi pitkittäistutkimus välineiden käytön vaikutuksista koulussa tai laaja haastattelu- tai kyselyaineisto opettajilta. Kuitenkin ottaen huomioon ajan puutteen ja tutkielman rajallisuuden, emme harkinneet näitä vaihtoehtoja realistisina. Kuitenkin aiheen kiinnostavuuden ja jatkuvan ajankohtaisuuden vuoksi, pidemmän aikavälin tutkimus ja laaja-aineisto voisi antaa mielenkiintoista, kehittäväää ja huomionarvoista tutkimusaineistoa, jos tähän joku haluaisi tarttua.

## **6.2 Epäreilua ja epätodenmukaista arviointia**

Saimme kommentteja koetilanteen arvioinnista osallistujilta. Kuten jo aikaisemmin mainitsimme, aika oli suurin haasteemme ja stressaavin tekijä koekontrollitilanteessamme. On totta, ettei opettajalla ole aina aikaa arvioida jokaista oppilasteosta kauan ja syvällisesti, koska koulumaailmassa riittää kiirettä. Lyhyt aika ei kuitenkaan ollut ainoa asia, mistä saimme kommenttia, eikä se ollut ainoa asia, joka erotti koetilanteemme arvioinnin tavallisesta ja oikeanlaisesta arvioinnista.

Tiedostimme jo aikaisessa vaiheessa, että tutkimuksemme koetilanteen arviointi ei kuvasta oikeanlaista tai toivottua arviointia koulumaailmassa. Todellisuudessa oikeudenmukainen arviointi tapahtuu koko oppimiskokemuksen rinnalla aina työskentelyn alusta loppuun saakka. Hyvä kokonaisvaltainen arviointi tarkoittaa opettajan ja oppilaan kommunikointia opittavasta aiheesta, tehtävänannosta sekä molempien osapuolien odotuksista taitoihin sekä prosessiin verrattuna. Koetilanteessamme oppijat eli itse teoksien tekijät olivat kokonaan poistettu kuvioista ja heidän aatoksistaan varjoiksi jäivät teoksissa olevat tekstit sekä kommentit. Siten teoksien tekijät olivat voineet hiukan tuoda prosessiaan ja ajatteluaan esille visuaalisen sekä kirjallisen esityksen kautta, mutta nämäkin kommentit liittyivät usein lopputulokseen ja tukivat siten teoksen lopullista arviointia. Koetilanteemme kohdistui hyvin pitkälti lopputuloksen arviointiin hiukan tekijöiden prosessia avaten ja siten koetilanteemme arviointi oli epärealistista sekä myös epäreilua teosten tekijöitä kohtaan.

Arvioinnin tulisi olla oppimista tukevaa (Luostarinen ym., 2019, s. 14), eikä pelkän lopputuloksen arviointi tue kokonaisvaltaista oppimista, vaan se on teoskohtaisen oppimisprosessin päätös. Lopputuloksen arviointi toteaa teoksen oppimisprosessin lopullisen tuloksen arvon tai laadun. Tämä siten ei tue oppimisen prosessia, sitä mitä oppiminen on: se on matka, jolla ei ole välttämättä suoraa päämäärää, vaan siitä saa aina

hetkellisiä näyttöjä, hetkellisiä tuloksia, jotka kuvastavat sen hetken oppimisprosessin tilaa. Täten lopputuloksen arviointi voi antaa eväitä tulevaan näyttöön, mutta teoskohtainen prosessi on jo tullut päätökseen, joten kaikki vinkit ovat seuraavaa tuotosta varten. Siten lopputuloksen arviointi tukee oppimista, mutta se on hyvin toteavaa eikä enää vaikuta arvioidun teoksen aikaiseen prosessiin, eli se ei tue kyseisessä teoksessa tapahtuvaa oppimista tai kasvamista.

Lopputuloksen arviointi myös on suorituskeskeistä arviointia, eikä koulussa ole tarkoitus määrittää ja arvioida oppilaita teostensa tai muiden suoritustensa summana (Luostarinen ym., 2019, s. 15). Tämä voi vääristää oppilaiden kokemusta arvioinnista ja oppimisesta. Pelkkien lopputulosten arviointi voi antaa oppilaille käsityksen, että vain suoritukset voivat määrittää oppimista tai vain ne ovat arvokkaita opettajien, vanhempien tai koulujärjestelmän edessä. Ajatus koulun sekä arvioinnin tarkoituksesta voi vahingossa hämärtyä. Kouluun tullaan oppimaan ja kehittymään, eikä jokaisen suorituksen kohdalla välttämättä suoraan opimitään. Oppiminen, opiskelu ja suorittaminen ovatkin kaikki erilaisia asioita. Jokaisen tehtävän kohdalla ei välttämättä opi suuria asioita tai koe oivalluksen hetkiä. Vaikka oppilas myös opiskelee esimerkiksi piirtotekniikkaa tai taidehistoriaa, ei siinäkään opi suoraan asioita ainakaan syvällisesti. Taiteessa myös esimerkiksi piirtotekniikasta lukeminen ja käytännön harjoittelu ovat eri asioita ja tukevat eri tavoin kyseisen taidon oppimista. Oppiminen ei myöskään ole aina lineaarista ja kokemuksiemme mukaan taiteellisen sekä teknisen taidon kehittäminen on aaltomaista. Harjoittelun tiheys, tapa ja odotukset vaikuttavat harjoittelun ja siten oppimisen prosessiin.

Vepsä myös muistuttaa, kuinka tärkeää keskustelu on arvioinnissa. Oppilaat tarvitsevat ja tahtovat palautetta opettajalta ja siten keskustelut arviointiin ja työskentelyyn liittyen voidaan kokea todella tärkeiksi niin opettajana kuin oppilaana (Vepsä, 2022, s. 60). Näissäkin keskusteluissa on tärkeää muistaa painottaa prosessia ja rakentavasti kommentoida oppilaan kykyjen sekä ajattelun kehitystä. Keskustelu on tärkeää myös siksi, että oppilas voi kehittää omaa sanastoaan ja tapaansa puhua oppimisestaan sekä taiteellisesta prosessiaan. Vuorovaikutuksessa arviointi syvenee, sillä opettajakin voi sanoittaa arviointiprosessiaan sekä ajatuksiaan jokaisen oppilaan kohdalla (Vepsä, 2022, s. 60). Tämä voi auttaa opettajaa myös muistamaan jokaisen oppilaan tilanteen, teoksen sekä asenteet tekemistä kohtaan. Siten koetilanteessamme teosten tekijöiden poistaminen sekä koko arviointikeskustelun tyrehtyttäminen on vahingollinen tapa arvioida. Arviointikeskustelu voisi nimittäin olla myös kollegoiden välistä, eli tutkimuksemme tapauksessa ryhmien

jäsenten välistä yhteistä pohdintaa arvosanoista. Vepsä mainitseekin, että opettaja voi kaivata keskustelua myös kollegoidensa kanssa oppilaidensa lisäksi, koska arvioinnin suorittaminen yksin omien ajatuksien varassa voi olla vaikeaa (Vepsä, 2022, s. 60–61). Arvioiminen yksin voi myös johtaa yksipuoliseen arviointiin, mikä ei ole yleisesti toivottua kokonaisvaltaista arviointia.

Koetilanteessa voi myös kysyä ryhmäkohtaisten arviointimenetelmien oikeudenmukaisuudesta. Arviointikriteerit koetaan yleisesti hyvinä ja opettajan työn tärkeänä osana. Yleiset linjaukset auttavat opettajia sääntelemään arviointiaan ja ne yhdenmukaistavat arviointia kunnallisesti sekä valtakunnallisesti. Raevaara kirjoittaa, kuinka arviointiperusteet luovat tärkeän perustan arvioinnille, sekä siten selkeät kehykset, joiden kautta arviointia tulisi suorittaa. Hän myös kommentoi, että ensivaikutelma voi olla hyvä lähtökohta, mutta se ei ainoastaan saisi määrittää arvosanaa (Raevaara, 2022, s. 49). Siten ryhmän B käyttämä intuition arviointiväline ei todellisuudessa vastaa oikeudenmukaista tai hyvää arviointia. Se voi auttaa alkuun, mutta kriteerien tulisi ohjata lopulliseen arvosanaan. Kriteerien myös tulisi olla ymmärrettäviä, tarkoituksenmukaisia sekä selkeitä, jotta arviointi voi olla luotettavaa, läpinäkyvää ja reilua (Raevaara, 2022, s. 49). Jos kriteerit jäävät oppilaille ja erityisesti opettajalle itselleen epäselviksi, voi arvosanan määrittäminen ja sen ymmärtäminen olla vaikeaa sekä hämmentävää.

### **6.3 Tutkimuksen liittyminen kuvataiteen arvioinnin haasteisiin**

Tutkimuksemme prosessi avasi meille monia arvioinnin haasteita käytännössä. Olimme jo harjoitteluissa törmänneet useimpiin, mutta näin pienessä, lyhyessä ja intensiivisessä tutkimuksessa ne tiivistyivät. Huomasimme muun muassa, kuinka arviointikriteerien laatiminen voi olla vaikeaa. Vaikka tahdoimme tehdä niistä mahdollisimman selkeät, lyhyet ja helppolukuiset, oli silti osallistujilla haasteita tulkita niitä. Kriteerien suunnittelu on kovaa ja tarkkaa työtä. Vepsä muistuttaa, kuinka kuvataiteessa ei ole samanlaisia oppikirjoja, kuin esimerkiksi matematiikassa, joten arvioinnin suunnittelu jää opettajan itsensä varaan (Vepsä, 2022, s. 57). Tällainen vapaus voi olla hyödyllistä ja vapauttavaa, mutta se myös vaikeuttaa asioita. Yhteisen linjan puutos voi johtaa opettaja- ja koulukohtaisiin eroihin arvioinnissa (Vepsä, 2022, s. 58).

Vaikka tutkimuksemme koetilanteessa jokaisella ryhmän A osallistujilla oli samat arviointikriteerit, ilmeni silloinkin tulkinnallisia eroja. Tämä voi johtua tutustumis- ja

lukuajan lyhydestä, mutta kenties myös siitä, etteivät opiskelijat olleet tiiviisti mukana arviointikriteerien suunnittelussa. Vaikka osallistujilla oli käytössään samat linjaukset, joiden mukaan arvioida, olivat ne silti heille uusia ja kontekstisidonnaisia. Jos koetilanteen arviointikriteerit olisivat nojanneet vahvemmin jo heille ennestään tuttuihin kriteereihin ja säädöksiin, kenties silloin arvioiminen olisi ollut luonnollisempaa ja sujuvampaa lyhyestä ajasta huolimatta. Myös Raevaara kirjoittaa, kuinka yhteiset arviointikriteerit eivät välttämättä takaa yhtenäistä tai luotettavaa arviointia. Erot arvioinnissa riippuvat arvioitsijoiden suhteesta tehtävän kontekstiin sekä arviointiperusteiden tulkinnasta (Raevaara, 2022, s. 48). Tämä korostui osallistujien kommentoissa, mistä suoraan pystyi lukemaan, mitä kukin painotti arvioinnissaan.

Koekontrollitilanteemme arviointi myös perustui hyvin pitkälti pelkän numeron antamiseen. Toki kommenttien kirjoittaminen ja niiden kirjoitusasu vaikutti palautteelta teoksen tekijälle. Siten kommentointi myös osittain simuloi palautteen antoa teosten tekijöille, vaikka he eivät olleet tilanteessa mukana. Opiskelijoille on usein tarve ja halu saada palautetta suoraan opettajalta, koska keskustelut arvosanasta, oppimisesta ja tekemisen prosessista avaavat arviointia ja siitä tulee konkreettista (Vepsä, 2022, s. 60). Numeroarvosanassa on myös uhkana taitotason yksinkertaistuminen sekä oppimiskokonaisuuksien unohtuminen pelkkään numeroon keskittyessä (Sadler, 2014, s. 282–283). Vaikka Sadler puhuu lähinnä opiskelijoiden kokemuksesta numeroarvosanoista ja heidän tulkinnastaan niistä, voi silti pohtia, onko numeroarvosanat vahingollisia myös opettajalle. Jos oppilaat yksinkertaistavat numeroiden kautta käsityksiään oppimisestaan (Sadler, 2014, s. 282–283), mikä estää opettajia tekemästä samoin?

Vaikka numeroarvosanat välittävät informaation taitotasosta tehokkaasti, ovat ne silti liian rajoittavia (Sadler, 2014, s. 282–283). Taiteen tulkinta ja sen opetus on abstraktimpaa, kuin esimerkiksi matematiikan opetus, jossa on jo vakiintuneita sääntöjä, oppikirjoja sekä kaavoja. Matematiikan säännöt voidaan myös todistaa numeroin ja laskuin oikeiksi tai vääriksi. Taiteessa on tiettyjä teorioita, jotka voidaan todistaa käytännössä ja on tiettyjä realiteetteja, joita voidaan tarkastella globaalisti, mutta ne ovat helpommin muutettavissa. Esimerkiksi väriopin tai piirtotekniikan tarkastelussa voi soveltaa tutkimustietoa, mutta näkökulmaa voi vaihtaa omassa työskentelyssä. Väriopin oivalluksia voi käyttää, mutta vaikka niitä ei seuraa raadollisesti, voi silti luoda kaunista ja hyvää taidetta. Voi myös kysyä, onko olemassa oikeanlaista tai vääränlaista taidetta ja tähän kukin taidetraditio voi vastata

omalta kannaltaan. Totuus kuitenkin on, ettei yhtä ja samaa ajatusta taiteen ”oikeudesta” välttämättä ole tai tule koskaan olemaan.

Opettajan käsitykset arvioinnista ja arvosanoista, sekä hänen arviointiprosessinsa vaikuttavat siihen, miten hän arvioi ja käsittää arviointinsa (Luostarinen ym., 2019, s. 23). Opettajan luodessa arviointikriteerit sekä tarkastellessaan opetussuunnitelmien tavoitteita, voi hän muistuttaa itseään arvioinnin laajemmasta kontekstista. Pitkän linjan opettajat voivat kuitenkin puutua arviointiinsa ja entiset hyvät arviointimenetelmät voivat muuttua epäkäytännöllisiksi ja vanhoiksi (Vahervuo, 1958, Vänttisen mukaan 2011, s. 175). Kokemus voi myös johtaa yliluottamukseen arviointitaidoissa, joka voi johtaa epäjohtonmukaiseen arviointiin. KARVI:n tutkimuksessa kerrotaan, kuinka epäpätevät opettajat uskovat kykyihinsä arvioida yhtä luotettavasti kuin muutkin opettajat (Atjonen ym., 2019, s. 165–166). Tällainen varmuus voi olla hämmentävää erityisesti, jos oppilaat tai muut opettajat huomaavat arvioinnin virheellisyyden tai epäpätevyyden. Siten yhteinen keskustelu arvioinnista ja sen menetelmistä on paikallaan niin oppilaiden kuin kollegoiden kanssa arvioinnin tuoreuden, kriittisyyden ja oikeudenmukaisuuden ylläpitämiseksi. Keskustelut myös muistuttavat opettajaa arvioinnin kohteista ja syventävät molempien osapuolien käsityksiä siitä.

Myös suurten oppilasryhmien arvioinnissa voi olla mahdollista, että arvosanat alkavat vilistä silmissä ja kiireessä arviointikriteerit voivat unohtua tai niitä alkaa yksinkertaistamaan prosessin nopeuttamiseksi. Muutamissa tapauksissa huomasimme, että osallistujat olivat kommentoineet joitakin arvioinnin aspekteja koetilanteessa joko erittäin vähän tai ei ollenkaan. Tämä voisi toimia tapaustutkimuksemme esimerkkinä kiireen aiheuttamista ongelmista ja haasteista arvioinnille. Emme voi yleistää tuloksiamme tai havaintojamme, mutta voimme havainnoida kiireen vaikutuksia koetilanteessamme. Koetilanteemme myös osoittaa sen, kuinka voi käydä, jos opettaja ei muista tai ehdi syvällisesti tutustua arviointikriteereihinsä ennen arviointia. Se voi johtaa yksipuoliseen tai normaalia kapeampaan arviointiin. Jos opettaja ei myöskään ole varma numerokohtaisista tavoitteista, voi annettu arvosana olla virheellinen.

#### **6.4 Tutkimuksen vaikutukset opettajuuteemme**

Kuten Eriksson ja Koistinen kysyvät, on tärkeää pohtia, mitä opimme tästä tutkimuksesta (Eriksson & Koistinen, 2005, s. 22–23). Mitä saimme tietää, joka voisi auttaa meitä tulevaisuudessa kuvataidekasvatuksen alalla? Yllätyimmekö tuloksista ja kuinka tulokset voivat auttaa meitä ymmärtämään arviointia, sen luonnetta ja tavoitteita? Monia uusiakin ajatuksia syntyi ja erityisesti uusia kysymyksiä heräsi.

Tutkimus avasi vielä enemmän syitä sille, miksi arviointi koetaan vaikeana ja triviaalina. Vaikka teokset olivat samat, opiskelijoilla oli alla samat opinnot ja he olivat suunnilleen samanikäisiä sekä heillä osalla oli käytössään samat arviointikriteerit, tuli silti suuriakin arvosanojen eroja. Siten tutkimus on toiminut meille suurena herättäjänä siitä, ettei arviointi ole päivänselvää, objektiivista tai aina täysin samanlaista. Kokemuksemme, koulutuksemme ja vielä suhteellisen kapea tietoisuutemme arvioinnin syvästä maailmasta ovat tutkimuksemme ansiosta päätyneet muutokseen. Olemme myös kirjallisuudesta oppineet sen, että arvioinnin käytänteet voivat olla epäkäytännöllisiä, vanhoja ja päämäärättömiä. Siten on tärkeää, että olemme tulevaisuudessa aina valmiita muuttamaan ja muokkaamaan arviointitapojamme, sekä keskustelemaan arviointitottumuksistamme.

Siirtyessämme työmaailmaan opettajina, voimme tarkastella eri opettajien tapoja arvioida ja pohtia, miksi he arvioivat heidän tavallaan ja miten se toimii. Voimme myös keskustella kollegoidemme kanssa ja pohtia yhdessä, kuinka voimme tehdä koulumme kuvataiteen arvioinnista tasa-arvoista, helppoa ja toimivaa. On tärkeää, että arviointi on läpinäkyvää ja helppoa ymmärtää myös oppilaille, ja heitä kannattaakin osallistaa arvioinnin prosessiin mahdollisimman paljon keskustellen sekä itsearviointin kautta. Oppilaiden kanssa voi myös mahdollisuuksien mukaan luoda johonkin tehtäväkokonaisuuteen ohjatusti omat arviointikriteerit. Tämä voisi mahdollisesti auttaa oppilaitakin ymmärtämään tarkemmin, mihin arviointi painottuu, miten se tapahtuu ja miksi siten.

Tutkimuksemme on siten antanut meille enemmän ymmärrystä arviointiin ja sen luonteeseen liittyen. Ajattelimme, että arviointi on helppoa ja samanlaista kaikilla erityisesti, kun arvioinnin kohteena ovat samat teokset, sama tehtävänanto ja tekijöiden hyvin tasainen taitotaso, mutta olimme väärässä. Olimme luottaneet vahvasti arviointikriteereihin ja niiden voimaan ohjata arviointia. Kuitenkin saimme huomata, että edes kriteerit eivät välttämättä takaa samanlaista arviointia. On totta, ettei tutkimuksemme voinut mitata tätä virheettömästi, mutta jo tämän perusteella voisimme arvella saman tuloksen toistuvan,

mikäli suoritamme tutkimuksemme uudelleen paremmin. Toki myös Raevaara oli pitkän linjan tutkimuksissaan päätynyt samaan tulokseen. Hänkin totesi, etteivät kriteerit voi välttämättä taata samanlaista arviointia niin kauan, kun sen suorittavat eri ihmiset (Raevaara, 2022, s. 48). Kenties parempien kriteerien, niiden tarkan opettelun ja arviointiajan lisäämisen jälkeen saattaisimme saada tasaisempia tuloksia. Luulemme kuitenkin, että muutamien teosten kohdalla saatettaisiin päätyä samanlaisiin tai ehkä jopa suurempiinkin arvosanaeroihin.

Jennille oli ehtinyt opintojen ja koko koulu-uransa aikana jo lapsesta saakka muodostua ajatus arvioinnin objektiivisesta luonteesta. Siten hänelle ryhmän A tulokset olivat suuri yllätys. Eriksson ja Koistinen olivat siten oikeassa, kun he kirjottivat, että tapaustutkimus voi yllättää tutkijan (Eriksson & Koistinen, 2005, s. 25)! Jennin käsitykset arvioinnista päätyivät murrokseen ja osittain helpotuksena hän päätyi löysäämään ajatustaan kuvataiteen arvioinnin objektiivisuudesta. Hän pohtii, kuinka jotain, joka on niin subjektiivista kuin taide, voisi arvioida täysin objektiivisesti. Näin jälkeempäin ajatus kuulostaa päivänselvältä. Oppiminen ja taiteellinen prosessi eivät myöskään ole lineaarisia tapahtumasarjoja, joten taidon aaltoillessa objektiivinen arviointi voi olla liian rajua ja motivaatiota vahingoittavaa. Reflektoidessaan omiin taiteen oppimisen kokemuksiinsa hän muistaa, kuinka itse epäonnistui koulutehtävissä aina väliajoin tekniikan ollessa vieras tai huonon päivän sattuessa.

Hän pohtii myös, kuinka arvioinnin oppiminen voi myös olla aaltoilevaa. Erilaisten tehtävien, säästöjen ja oppilaiden keskellä sekä eri työmäärän alla muutoksia arviointitapoihin on hyvä tehdä. Vaikka arviointia harjoittaa ja kehittää, ei siinä aina voi onnistua täydellisesti. Kiire, huolimattomuus, mieliala, keskittyminen sekä uusien menetelmien ja tehtävätyyppien kokeileminen voi johtaa päämäärättömään tai liian suppeaan arviointiin. Vaihteeksi liiallinen pohdinta voi laajentaa arviointia niin paljon, ettei se enää keskity oikeisiin arvioinnin kohteisiin, vaan ne kasvavat liikaa.

Veeralle arvioinnin subjektiivinen luonne on selkeytynyt yhä enemmän ja enemmän tutkimuskurssien ja yliopistomaailman vaikutuksesta. Hän on huomannut, että ihminen tulkitsee kaikkea omasta kokemusmaailmastaan käsin ja oma mielipide heijastuu kaikkeen. Niin kauan, kun arviointia suorittaa ihminen, on arvioinnin tutkiminen myös ihmisen tutkimusta. Siten hän pohtii kuvataiteen luonnetta sekä arviointia, ja hänelle on siten jo pidemmän aikaa ollut selkeää, ettei kumpikaan asia ole objektiivinen luonteeltaan.

Kuvataide, kuten arviointikin molemmat pohjautuvat yleisiin käsityksiin, mutta jokainen ihminen tuo ilmiön harjoittamiseen oman näkökulmansa. Veeraa kiinnostaa jokaisen oma näkökulma ja hänestä on erityisen hienoa, jos yksilö osaa sanoittaa ja perustella omia käsityksiään, tulkintojaan ja arvioinnin kohdalla arvosanojaan omista kokemuksista käsin. Tietoisuus omista mielipiteistä ja arviointiin vaikuttavista muista tekijöistä on jotain, mitä jokaisen opettajan kannattaisi tavoitella. Mitä tarkemmin omat syyt ja tavat tietää, sitä helpommin arvioinnin muutoksissa voi navigoida.

Veeralle tutkimuksen prosessi on herättänyt hänet ajattelemaan arviointia eri tavalla. Hänen opetusharjoittelussaan hän sai kokea vertailevan arvioinnin tavan ja hänelle tämä oli suuri järkytys. Kuten aikaisemmin käsitelimme, oppilastöiden silmäily kokonaisuutena ja niiden laadun tarkastelu sekä alustava arviointi voi auttaa alkuun, mutta vertailua tulisi välttää lopullisessa arvosanassa. Vaikka aikaa on vähän ja oppilaita paljon, on hänen mielestään silti löydettävä toimivia ratkaisuja yksilöllisen arvioinnin puolesta. Tässä voi auttaa hyvät arviointikriteerit, jotka auttavat keskittymään nimenomaan teoksen, tekijän ja tehtävänannon tavoitteisiin ja muistaa, että teoksen tekijä ei ole arvioinnin kohteena.

Vaikka tutkimus on avannut kuvataiteen ja sen arvioinnin luonteen monimuotoisuutta ja mutkaisuutta, on tärkeää yhä muistaa kuvataiteen ydin: se on mukavaa. Myös Bensur kirjoittaa artikkelissaan, kuinka mielikuviutus ja luovuus ovat elintärkeitä ajatellessa taiteen keskusta (Bensur, 2002, s. 20). Siten niin opettajien kuin oppilaiden kannattaa yhä muistaa taiteen hyvinvointitehtävä. Taide vapauttaa, virkistää ja voi auttaa käsittelemään tunteita sekä kokemuksia. Tälle puolelle täytyy antaa tilaa, vaikka arviointi voi stressata, painaa ja ahdistaa niin opettajia kuin oppilaita. Me molemmat muistamme, kuinka kuvataidetunnit olivat koulussa aina parhaita, koska siellä pääsi kokeilemaan uutta ja tekemään käsillä. Koska opettajalla on vapauksia painottaa eri asioita arvioinnissaan voi hän myös siinä muistaa oppilaiden kyvyn ja halun irrotella, rentoutua ja pitää hauskaa. Kun oppilaan mieli on rento ja avoin, voi hän silloin myös oppia motivoituneesti ja mielellään.



## Lähteet

Aalto-yliopisto. (n.d.). Martti Raevaaran esittely. Haettu 13.2. 2023 osoitteesta <https://www.aalto.fi/fi/i ihmiset/martti-raevaara>

Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K. ... Immonen, J. (toim.) (2019). *”Että tietää missä on menossa”*: Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Julkaisut 7:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://karvi.fi/publication/etta-tietaa-missa-on-menossa-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi-perusopetuksessa-ja-lukiokoulutuksessa/>

Atjonen, P. (2019). Arviointi oppimisen ja pedagogisen kehittämisen välineenä. Teoksessa Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., ... Immonen, J. (toim.) (2019). *”Että tietää missä on menossa”*: Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa, (s. 26–51). Julkaisut 7:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://karvi.fi/publication/etta-tietaa-missa-on-menossa-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi-perusopetuksessa-ja-lukiokoulutuksessa/>

Atjonen, P. (toim.). (2022). *Puheenvuoroja arvioinnista ja sen kehittämisestä*. Haettu 24.4.2023 osoitteesta <https://sway.office.com/NCGBD2KGhDjZDIzZ>

Atjonen, P., Ruotsalainen, P., Kontkanen, S. & Pöntinen, S. (2022). Opettajaksi opiskelevat formatiivista arviointia toteuttamassa. Teoksessa Atjonen, P. (toim.). (2022). *Puheenvuoroja arvioinnista ja sen kehittämisestä*. Haettu 24.4.2023 osoitteesta <https://sway.office.com/NCGBD2KGhDjZDIzZ>

Bensur, B. J. (2002). Frustrated Voices of Art Assessment. *Art Education*, 55(6). 18–23. National Art Education Association Stable. <https://www.jstor.org/stable/3193975>

Eriksson, P. & Koistinen, K. (2005). *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskus.

Eskola, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s. 133–157). PS-Kustannus.

Kansallinen arviointiosaamisen kehittämisverkosto KAARO. (n.d.). Haettu 20.3.2023 osoitteesta <https://www.kaaro.fi/>

Luostarinen, A. & Nieminen, J. H. (toim.) (2019). *Arvioinnin Käsikirja*. PS-Kustannus.

Luostarinen, A. (2019). Johdanto: Kohti laadukasta arviointia. Luostarinen, A. & Nieminen, J. H. (toim.) (2019). *Arvioinnin Käsikirja*, (s. 13–32). PS-Kustannus.

Luostarinen, A. & Ouakrim-Soivio, N. (2019) Arvioinnin erilaiset tehtävät. Luostarinen, A. & Nieminen, J. H. (toim.) (2019). *Arvioinnin Käsikirja*, (s. 33–48). PS-Kustannus.

Malinen, P. (n.d.). Avauksia arvioinnin tavoista kuvataiteessa. Opetushallitus. Haettu 10.2.2023 osoitteesta

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/avauksia-arvioinnin-tavoista-kuvataiteessa>

Nieminen, J. H. (2019). Palaute osana arviointia. Luostarinen, A. & Nieminen, J. H. (toim.) (2019). *Arvioinnin Käsikirja*, (s. 89–108). PS-Kustannus.

Nieminen, J. H. (2019). Arviointikulttuuri. Luostarinen, A. & Nieminen, J. H. (toim.) (2019). *Arvioinnin Käsikirja*, (s. 109–132). PS-Kustannus.

Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf)

Opetushallitus. (n.d.). Arviointisanasto opettajille. Haettu 11.12.2022 osoitteesta

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointisanasto-opettajille>

Opetushallitus. (2023). Kuvataiteen päättöarvioinnin kriteerit ja tukimateriaalit. Haettu 20.4.2023 osoitteesta

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kuvataiteen-paattoarvioinnin-kriteerit-ja-tukimateriaali#:~:text=P%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%20ovat%20kuvauksia%20arvosanoihin,siirret%C3%A4n%20perusteista%20paikalliseen%20opetussuunnitelmaan%20sellaisenaan>

Opetushallitus. (2020). *Kuvataiteen perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit*. Opetushallitus.

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%20KU.pdf>

Raevaara, M. (1999). *Pedagoginen kritiikki: Kuvataidekurssien ryhmäkritiikki Taideteollisessa korkeakoulussa*. (Lisensiaatintyö). Taideteollinen korkeakoulu.

Raevaara, M. (2022). Näkökulmia arviointiin kuvataiteen opetuksessa. Teoksessa Ylirisku, H., Härkönen, E. & Vepsä, J. (toim.) (2022). *Arvioinnin äärellä: Lukion kuvataiteen arviointia ja lukiodiplomia kehittämässä KAARO-hankkeessa*, (s. 40–51). Aalto-yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-64-0751-7>

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2001). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I* (s. 158–169). PS-Kustannus.

Sadler, R. (2014). The futility of attempting to codify academic achievement standards. *Higher Education*, 67(3). 273–288. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9649-1>

Vepsä, J. (2022). Formatiivinen ja summatiivinen arviointi lukion kuvataideopetuksessa. Teoksessa Ylirisku, H., Härkönen, E. & Vepsä, J. (toim.) (2022). *Arvioinnin äärellä: Lukion kuvataiteen arviointia ja lukiodiplomia kehittämässä KAARO-hankkeessa*, (s. 52–71). Aalto-yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-64-0751-7>

Väisänen, J. (2022). Opettajien arviointiosaamista digitaalisin apuvälinein kehittämässä. Teoksessa Atjonen, P. (toim.). (2022). *Puheenvuoroja arvioinnista ja sen kehittämisestä*. Haettu 24.4.2023 osoitteesta <https://sway.office.com/NCGBD2KGhDjZDIzZ>

Vänttinen, M. (2011). *Oikeasti hyvä numero: Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun*. (Väitöskirja). Itä-Suomen yliopisto. [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/10158/urn\\_isbn\\_978-952-61-0514-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/10158/urn_isbn_978-952-61-0514-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ylirisku, H., Härkönen, E. & Vepsä, J. (toim.) (2022). *Arvioinnin äärellä: Lukion kuvataiteen arviointia ja lukiodiplomia kehittämässä KAARO-hankkeessa*. Aalto-yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-64-0751-7>

## **Liitteet**

### **Liite 1: Lupa opiskelijaportfolioiden lainaamiseen koetilannetta varten**

Moikka Olentopajaan osallistuneet,

Teemme pro gradu -tutkimusta arviointiin liittyen Veera Aaltosen kanssa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten arvioinnin eri välineet ja tavat vaikuttavat arvosanaan. Tähän tarkoitukseen tahtoisimme pyytää teiltä lupaa käyttää portfolioteoksianne lainaan tutkimustamme varten. Teokset voivat olla fyysisistä tai sähköisistä portfolioista, muodolla ei siten ole väliä.

Teoksenne pysyvät tutkimuksessa anonyymeinä, eikä tutkimuksessa annettuja arvosanoja liitetä suoraan teoksiinne. Kuvat teoksista esitetään pro gradussa liitteenä, jonne teosten kuvat asetetaan satunnaisessa järjestyksessä ilman arvosanoja. Tällöin tutkimuksen lukijat eivät voi suoraan yhdistää arvosanoja teoksiin.

Täten pyydämme lupaa teosten lainaamista tutkimustilannetta varten ja lisäksi alustavaa myöntymistä teosten kuvien liittämiseen pro gradun liiteosioon. Teoskuvien käytöstä lähetämme erikseen käyttöluomalomakkeen, johon pyydämme allekirjoituksen. Teosten lainaamista varten riittää suostumus sähköpostin kautta.

Vastaa sähköpostiin 17.1.2023 mennessä, jos tahdot antaa luvan teostesi lainaamiseen tutkimusmateriaalina.

Vastaukseksi riittää ”annan luvan teosteni lainaamiseen tutkimusta varten”.

(Ps. fyysiset portfoliot ovat palautettu takaisin ateljeen varastotilaan! Jos jätät portfoliosi tutkimusta varten, lähetä sähköpostilla suostumus ja älä hae portfoliotasi vielä varastosta. Palautamme ne tutkimuksen jälkeen 27.1. mennessä.)

Terveisin,

Jenni Kauppinen & Veera Aaltonen

## Liite 2: Tutkimuslupa 20.3.2023

Hei vain kaikki! Olemme kuudennen vuoden kuvataidekasvatuksen maisteriopiskelijat Veera Aaltonen ja Jenni Kauppinen Lapin yliopistosta. Toteutamme tämän tutkimustilanteen pro gradu -tutkielmaamme varten.

Pro gradu -tutkielmamme aiheena on arviointi ja tutkimustilanteessa tarkastelemme arviointivälineiden vaikutusta arvosanaan. Tehtävässä ei arvioida osallistujan kykyä arvioida, vaan arviointivälineiden eroja. Tutkimustilanne koostuu kahdesta osasta: ensimmäisessä osallistujat tarkastelevat teoksia ja antavat niille arvosanan tehtävänantomme ja heille annettujen välineiden mukaan. Toisessa osassa äänitämme kokoavaa ryhmäkeskustelua koetilanteesta. Tutkimustilanteessa otamme valokuvia osallistujien kasvoja näyttämättä.

Tutkimustilanteeseen osallistutaan vapaaehtoisesti ja sen voi missä tahansa vaiheessa perua tai keskeyttää.

Tutkimustilanteeseen osallistuva henkilö pysyy anonymina koko prosessin ajan.

Tutkimustilanteen tuloksia käsitellään ja analysoidaan pro gradu -tutkielmassa.

Allekirjoittamalla tämän tutkimusluvan osallistuja suostuu tutkimustilanteen tehtävän tekemiseen ja näiden tulosten käsittelyyn pro gradu -tutkielmassa. Lisäksi osallistuja antaa luvan loppukeskustelun äänittämiselle ja tutkimustilanteesta otettavia valokuvia varten anonymiteettia kunnioittaen.

Allekirjoitukset

Tutkijat

Osallistuja

---

---

---

Päivämäärä ja paikka

---

Yhteystiedot

Veera Aaltonen

[veaalton@ulapland.fi](mailto:veaalton@ulapland.fi)

Jenni Kauppinen

[jenkaupp@ulapland.fi](mailto:jenkaupp@ulapland.fi)

### **Liite 3: Koetilanteen arviointipaperi**

Teos 1

Arvosana:

Perusteet:

*Oikealla puolella olivat pienet teosten kuvat.*

Teos 2

Arvosana:

Perusteet:

Teos 3

Arvosana:

Perusteet:



Teos 4

Arvosana:

Perusteet:

Teos 5

Arvosana:

Perusteet:

Teos 6

Arvosana:

Perusteet:

Teos 7

Arvosana:

Perusteet:

Teos 8

Arvosana:

Perusteet:

Teos 9

Arvosana:

Perusteet:

## Teos 10

Arvosana:

Perusteet:

Arvioinnin kohde	Oppimisen tavoite	Tavoite arvosanalle 5	Tavoite arvosanalle 7	Tavoite arvosanalle 8	Tavoite arvosanalle 9
Tutkivan lähestymistavan ja ongelmanratkaisutaitojen käyttäminen	Opiskelija oppii pohtimaan ympäristön vaikutuksia olennon ominaisuuksiin	Opiskelija pohtii kapeasti ympäristön vaikutusta	Opiskelija pohtii ympäristön vaikutusta olentoon osittain	Opiskelija pohtii ympäristön vaikutusta koko olentoon	Opiskelija pohtii ympäristön vaikutusta olentoon monipuolisesti
Kuvallinen ilmaisu, luovuuden hyödyntäminen	Opiskelija oppii kuvaamaan olentonsa luonnetta ja olemusta ilmaisuvoimaisesti	Olennon luonnetta on kuvattu vähän ja heikosti	Olennon luonnetta on kuvattu havainnollisesti	Olennon luonnetta on kuvattu havainnollisesti ja persoonallisesti	Olennon luonnetta on kuvattu olenolle ominaisella tavalla ja erittäin havainnollisesti
Tutkivan lähestymistavan ja ongelmanratkaisu-taitojen käyttäminen	Opiskelija oppii hyödyntämään eri lähteitä inspiraationa	Opiskelija käyttää yhtä lähdetä osittain	Opiskelija käyttää useita lähteitä osittain	Opiskelija käyttää useita lähteitä kriittisesti pohtien	Opiskelija käyttää useita lähteitä tavoitteellisesti ja kriittisesti pohtien
Kuvallinen & kirjallinen ilmaisu	Opiskelija oppii ilmaisemaan olennon suhdetta ympäristöönsä visuaalisesti	Ympäristön ja olennon suhdetta on kuvattu niukasti	Suhdetta on kuvattu ymmärrettävästi, mutta vähän	Suhdetta on kuvattu ymmärrettävästi ja hyvin	Suhdetta on kuvattu monipuolisesti ja tavoitteellisesti

*Ryhmälle A arviointikriteerit olivat liitettynä teoksen 10 perään. Ryhmällä B ei ollut niitä näkyvillä.*