

Vertaisarviointikortit apuna kuvataiteen arvioinnissa

Riina Rauma

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Syksy 2021

TIIVISTELMÄ

Rauma, Riina. 2021. Vertaisarviointikortit apuna kuvataiteen arvioinnissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 67 sivua ja 7 liitettä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kehittää perusopetuksen kuvataiteen oppimista ja arviointia teoriaan tukeutuvan kuvataiteen vertaisarviointipaketin avulla. Tutkimus on laadullinen design-tutkimus. Tutkimuksessa kehitetään kolmen syklin kautta yhdessä asiantuntijaopettajien kanssa kuvataiteen vertaisarviointipaketti. Vertaisarviointipaketteja on testannut kuusi alakoulun 3.-6.-luokka-asteen opettajaa sekä yksi yläkoulun kuvataiteen aineenopettaja. Korteja on testattu myös lasten ja nuorten kuvataidekoululla, jossa kortteja on käytetty yläkoulu- ja lukioikäisten oppilaiden kanssa. Kuvataiteen vertaisarviointipaketti pohjautuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) tavoitteisiin sekä tuoreeseen teoriaan arvioinnista.

Tutkimuksessa kuvataiteen vertaisarviointipaketin avulla tehtiin oppilaille näkyväksi kuvataiteen oppimisen tavoitteet sekä vahvistettiin oppilaiden kuvataiteellisten käsitteiden hallintaa, palautteen antamista sekä vastaanottamista. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan vertaisarviointipaketti lisäsi oppilaiden arvostusta omaa työtään kohtaan, oppilaan sitoutumista kuvallisen työn tekemiseen sekä ottamaan vastuuta toisen työn arvioinnista. Kuvataiteen vertaisarviointipaketti toi oppilaalle näkyväksi omaa oppimista sekä auttoi asettamaan tavoitteita työskentelylle.

Tutkimuksessani vertaisarviointi osoittautui helposti käyttöön otettavaksi ja soveltuvaksi kuvataiteen arviointiin. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan pakettiin sisältyvät arviointikortit monipuolistivat oppilaiden sana- ja käsitevarantoa sekä antoivat oppilaalle ymmärrystä omista vahvuuksista kuvataiteessa. Lisäksi paketti antoi tukea palautteen vastaanottamiseen sekä ohjasi oppilaita antamaan palautetta ja antoi työkaluja yhteiseen keskusteluun. Opettajien kokemusten mukaan kuvataiteen vertaisarviointipaketti toimii opettajan työkaluna kuvataiteen monipuoliseen arviointiin.

Avainsanat: Arviointi, kuvataiteen arviointi perusopetuksessa, vertaisarviointi, vertaisarvioinnin työkalu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkistettu Turnitin Originality Check -ohjelmalla.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	4
2 KUVATAITEEN ARVIOINNISTA PERUSOPETUKSESSA.....	9
2.1 Kuvataiteen arviointi - summatiivista vai formatiivista arviointia.....	10
2.2 Kuvataiteen arvioinnin tavoitteet ovat laadullisia.....	11
2.3 Kuvataiteen arvioinnissa korostuu keskustelu	12
2.4 Kuvataiteen arvioinnin tulee olla monipuolista	13
3 TAVOITTEET OVAT KUVATAITEEN ARVIOINNIN PERUSTA	15
3.1 Arviointi ohjaa tavoitteita ja antaa arvoa	16
3.2 Arvioinnin tehtävänä on kehittää oppimista.....	18
3.3 Arvioinnilla tuetaan minäkuvan ja ajattelun taitojen kehittymistä.....	19
4 VERTAISARVIOINNIN MERKITYKSESTÄ KUVATAITEESSA	23
4.1 Kuvataiteen vertaisarviointi vaatii harjoittelua	23
4.2 Vertaisarviointi kehittää itsearvioinnin taitoja	25
4.3 Vertaisarvioinnista tutkimusten valossa.....	26
5 DESIGN -TUTKIMUSTA OHJAAVA TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	28
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
6.1 Metodologiset lähtökohdat.....	29
6.2 Design-tutkimus laadullisessa tutkimuksessa	30
6.3 Design-tutkimusmetodi tässä tutkimuksessa.....	35
7 AINEISTON KERUU JA AINEISTOANALYYSIMENETELMÄ	38
8 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN JA TULOKSET	41
8.1 Ensimmäinen sykli.....	41
8.2 Toinen sykli.....	43
8.3 Kolmas sykli	45
8.4 Kuvataiteen arviointikorttien kehittäminen tulosten perusteella.....	52
9 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	55
9.1 Tulosten luotettavuus	58
9.2 Lopuksi.....	60
LÄHTEET.....	62
LIITTEET	68

1 JOHDANTO

Tutkimukseni aihe valikoitui omista tarpeista saada kuvataiteen opettamiseen työkalu, joka tekee oppilaille näkyväksi heidän oppimistaan ja opettaa asettamaan tavoitteita. Toimiessani tuntiopettajana kuvataidekoulussa huomasin, että pelkkiä toisten töitä tarkastelemalla oppilaat eivät osaa sanoittaa palautettaan. Oppilaat antoivat usein palautetta sanoilla "ihan kiva", "kivat värit", "hieno". Tällainen palaute ei vielä kerro työstä ja siitä, missä on onnistuttu ja miksi siitä tulee tunne, että se on hieno. Itsearviointissa oppilaille oli haasteita sanoittaa, mitä olivat oppineet ja missä haluaisivat kehittyä. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (TAOPS 2017) tavoitteena on mm. kannustaa oppilasta sanallistamaan ja perustelemaan tulkintojaan sekä kuuntelemaan ja arvostamaan toisten näkemyksiä. Omien kokemusteni ja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteella lähdin kehittämään kuvataiteen vertaisarviointipakettia ja siihen sisältyviä arviointikortteja alun perin taiteen perusopetukseen. Kuitenkin luokanopettajakoulutuksessa pohdin, että soveltuisiko kuvataiteen arviointipaketti myös perusopetukseen. Näin lähdin kehittämään kuvataiteen vertaisarviointipakettia pro gradu -tutkielmassani. Tämä kehittämistutkimus pohjautuu mm. arviointiin liittyviin teorioihin (esim. Atjonen 2007, 2015, 2020a, 2020b), joiden pohjalta perustelen valintojani kuvataiteen vertaisarviointipaketille. Kehittämistyössä teorian ja oman kokemukseni lisäksi apunani oli asiantuntijaopettajia, jotka testasivat kortteja perusopetuksessa omissa luokissaan. Tämän pohjalta kuvataiteen vertaisarviointipaketti on kehitetty helposti käytäntöön soveltuvaksi työkaluksi.

Kuvataide sisältää paljon laaja-alaisia ja laadullisia tavoitteita, mikä tekee kuvataiteen arvioimisesta haastavaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että kuvataiteen arvioinnin tulee olla kannustavaa, ohjaavaa, ja oppilaiden yksilöllisen edistymisen huomioivaa. Palautteella tulee tukea mm. kuvan tuottamisen ja tulkinnan taitoja sekä itsearviointitaitojen kehittymistä. Oppilasta tulee ohjata myös omien ajatusten ilmaisemiseen ja toisten näkemysten arvostamiseen. (POPS 2014, 268.) Koulussa 4. luokalta alkaen annetaan kaikista aineista numero, summatiivinen arviointi lukukauden loputtua. Laadullista osaamista on kuitenkin vaikeaa arvioida tuloksina. Formattiivinen arviointi soveltuu kuvataiteen arviointiin paremmin, sillä se ohjaa oppimista kuvataiteellisen prosessin aikana. Kuvataiteen arvioinnissa korostuu keskustelu ja sen tulisi olla monipuolista. Vertaisarviointikortit lomakkeineen on yksi keino arvioida kuvataidetta ja se korostaa

keskustelua prosessin alusta loppuun. Arviointikorttien avulla opettaja voi kerätä tietoa oppilaasta, jonka voi hyödyntää numeroarvioinnissa.

Kuvataiteen kuten muidenkin oppiaineiden arvioinnissa luodaan tavoitteiden asettamisella arvioinnille perustaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille, että arvioinnin tulee aina perustua asetettuihin tavoitteisiin ja tavoitteiden tulee olla oppilaiden tiedossa. (POPS 2014, 48). Ilman tavoitteita oppilas ei tiedä, minne hän on oppimisessa menossa ja mistä tulossa (Hattie & Timperley 2007, 86). Arviointi on apuväline oppimiseen. Se tukee päätöksentekoa ja auttaa havaitsemaan kehitettäviä asioita. Arvioinnilla tulee suunnata tulevaisuuteen ja sen tavoitteena on parantaa, edistää, muuttaa tai löytää uutta arvioinnin kohteesta. (Atjonen 2015, 18, 67-68.) Arvioinnilla myös tuetaan minäkuvaa ja ajattelun taitojen kehittymistä. Arvioinnin aikana oppilas luo ymmärrystään myös itsestään. Siksi on erityisen tärkeää arvioijana tuoda oppilaalle esille hänen vahvuuksiaan ja onnistumisia, jotta hän oppii näkemään itsensä taitavana ja hyvänä. (Hotulainen & Vainikainen 2017, 30-31.) Vertaisarviointipaketissa olen pyrkinyt huomioimaan tavoitteiden asettelun, positiivisen ja eteenpäin suuntaavan palautteen sekä oppilaan vahvuuksia korostavan työtavan.

Vertaisarvioinnilla on tärkeä merkitys niin kuvataiteessa kuin myös muissakin oppiaineissa. Vertaisarvioinnin avulla tuetaan oppilaiden kehittymistä reflektioiviksi ajattelijoiksi sekä aktiivisiksi toimijoiksi. Vertaisarviointi tehostaa oppimista, kehittää ongelmaratkaisutaitoja ja oman toiminnansäätelyä sekä itsearviointitaitoja. (Luostarinen & Nieminen 2019, 189-190.) Vertaisarviointi ei ole kuitenkaan yksinkertaista vaan se vaatii harjoittelua. Kuvataiteen vertaisarviointipaketin tarkoituksena on tukea palautteena antamista ja vastaanottamista turvallisesti. Yläkoulussa sekä toisen asteen koulutuksessa tehdyt tutkimukset (mm. Ketonen, Hähkiöniemi, Nieminen ym. 2020; Tsivitanidou, Constantinou, Labudde ym. 2018)) antoivat minulle arvokasta tietoa siitä, että oppiminen paranee vertaisarvioinnin ansiosta ja että vertaisarviointia tulee harjoitella, jotta se toimisi.

Pro gradu -tutkielmani on laadullinen design-tutkimus, jonka tarkoituksena on kehittää yhteistyössä asiantuntijaopettajien kanssa toimiva työkalu kuvataiteen monipuoliseen vertaisarviointiin. Kuvataiteen vertaisarviointipaketin kehittäminen perusopetukseen eteni kolmen syklin avulla.

Tutkimuksessa selvisi, että kuvataiteen vertaisarviointipaketti on toimiva, helposti käyttöön otettava ja sovellettava paketti kuvataiteen arviointiin. Opettajien mukaan paketin sisältämät vertaisarviointikortit lisäsivät oppilaiden sana- ja käsitevarantoa, motivoivat kuvataiteen tekemiseen ja auttoivat oppilaita näkemään vahvuuksiaan kuvataiteessa. Kuvataiteen vertaisarviointipaketti ohjasi vastaanottamaan ja antamaan palautetta sekä antoi työkaluja kuvataiteesta keskustelemiseen. Tärkeä huomio oli myös se, että kuvataiteen vertaisarviointia voi eheyttää muihin oppiaineisiin, mm. suomen kielen tavoitteista löytyy sanavarantoon ja käsitteisiin liittyvä tavoite. Vertaisarviointipaketti näyttäytyi opettajalle yhtenä vaihtoehtona kuvataiteen monipuoliseen arviointiin. Tavoitteenani oli tutkimuksen kautta kehittää omaa ymmärrystäni ja osaamistani arvioinnista ja kuvataiteesta. Jos opettaja osaa arvioida oppilaiden kuvataiteen taitoja hyvin, niin oppilaat oppivat hyvin saadun arviointipalautteen ja arviointiprosessiin osallistumisen avulla. Arviointi on oppimisen työväline. Arvioinnin kohteita ja keinoja on myös syytä pohtia sillä arviointi välittää aina viestin siitä, mitä koulussa oppimisessa pidetään tärkeänä. (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen, 2016, 273.) Oppimisessa tärkeintä on oppilaan monipuolinen kasvu (Uusikylä 2018).

Vertaisarviointipaketin avausta: Lähtökohtana vertaisarvioinnin kehittäminen kuvataiteen perusopetuksessa

Idea arviointikorteille syntyi omasta tarpeesta kehittää kuvataiteen arviointia lasten ja nuorten kuvataidekoulussa tuntiopettajan ammatissani. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet uudistui vuonna 2017, jolloin myös käytänteiden tuli muuttua. Opetussuunnitelmassa painotetaan mm. oppilaan kasvua, itsetuntemusta ja identiteetin rakentumista. Arvioinnin tarkoituksena on tukea oppilasta itsenäiseen työskentelyyn ja oppimisen tavoitteiden asettamiseen. Opetussuunnitelma painottaa arvioinnissa myös vuorovaikutusta ja motivoivaa palautetta, oppilaiden ohjausta kommunikoimaan, osallistumaan ja vaikuttamaan. (TAOPS 2017.) Pidän tärkeänä kuvataiteen perusopetuksessa toimiessani, että opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta näkemään ja keskustelemaan omasta ja muiden vertaisten taiteellisesta osaamisesta sekä kehittymisestä. Oppilaan ajattelua tulee suunnata itseään ja muita arvostavaksi. Pidän näitä asioita edelleen tärkeänä ja siksi haluan kehittää kuvataiteen vertaisarviointia myös perusopetusta vastaavaksi. Pohdimme kuvataidekoulussa oppilaiden kanssa edellä mainittua opettajan tehtävää seuraavan ääneen sanoittamani ajatuksen pohjalta: "*Miten voi oppilas itse arvioida itseään ja toisiaan, jos ei tiedä miten ja mitä arvioidaan?*". Näiden pohdintojen aikana eräs oppilas toi esille, että

kuraattorilla on aina sellaisia kortteja, joilla voi arvioida omaa kehittymistä. Tämä lause oli lähtölaukaus arviointikorttien syntymiselle.

Tutkimukseni tarkoituksena on kehittää ja selvittää kuvataiteen vertaisarviointipaketin sopivuutta peruskouluun 3.-7.-luokan oppilaille. Tutkimukseni taustalla minua ohjasivat seuraavat kysymykset: Tukeeko kortit kuvataiteen arviointia, oppilaan itsetuntemusta ja vuorovaikutustaitoja? Oppiiko oppilas sanoittamaan kuvataidetta ja antamaan palautetta sekä kannustamaan luokkatovereitaan korttien avulla? Auttaako kortit oppilasta näkemään kuvataidetta monipuolisesti? Auttaako vertaisen arviointi oppilasta arvostamaan ja arvioimaan omaa työtään? Onko opettajille hyötyä nähdä ja kuulla oppilaiden arvioivan toisiaan?

Kuvataiteen vertaisarviointipaketin sisältö on seuraava: 59 erilaista arviointikorttia (Liite 1), Tavoitteeni-lomake (Liite 2), Oppilaan reflektointilomake (Liite 3), Perustelut korteille (Liite 4), Ohjeet korttien käyttöön (Liite 5) sekä Saatekirje opettajille (Liite 6). Tässä tutkimuksessa liitteenä olevat lomakkeet on muokattu tutkimustulosten pohjalta. Näin liitteenä olevat lomakkeet eivät ole niitä, jotka tutkimuksen alussa lähetin. Esimerkiksi Itsearviointi -lomake on yhdistetty Kerro työstäsi -lomakkeen kanssa Oppilaan reflektointi -lomakkeeksi.

Kuvataiteen vertaisarviointipaketin korteissa (Liite 1) on kuvaavia sanoja tai lauseita kuvataiteesta. Osa lauseista liittyy visuaaliseen havaitsemisen ja ajatteluun. Olen pohtinut kuvataiteen vertaisarviointipaketin korttien lauseita ja sanoja neljästä eri teemasta: työn suunnittelu, kuvallinen tuottaminen, visuaalinen kulttuuri ja oppilaan arvot. Työn suunnittelussa pohditaan työn aloittamista, mistä ideat syntyivät, millaisen suunnittelun oppilas on tehnyt ennen työn aloittamista, kuten esimerkiksi seuraavan lauseen mukaisesti: "Työstä näkee, että olet käyttänyt paljon aikaa työn suunnitteluun". Kuvallisessa tuottamisessa keskitytään tekniseen suoritukseen kuten esimerkiksi seuraavien lauseiden sisältöihin: "Työssä näkyy hallittu kynän käyttö" tai "Työ on eheä kokonaisuus". Visuaalista kulttuuria käsittelevät lauseet, joissa painottuu mielikuvitus ja tunne, kuten esimerkiksi "Työssä näkyy tarina" tai "Työ on dramaattinen" tai "Työssä näkyy liike". Oppilaan arvomaailmaa ja taidekäsitystä korostavat kortit, jotka käsittelevät oppilaan omia kuvakulttuureja, kuten esimerkiksi: "Työssä on sanomaa" tai "Työssä näkyy sinulle tärkeitä asioita". Osa lauseista on samankaltaisia ja vain toisin sanoin sanottuna, jotta ajatukset tavoittaisivat mahdollisimmat monet oppijat ja oppilaille olisi valinnan varaa valita työhön

sopivia kortteja. Mukana on myös tyhjiä kortteja, joihin voi lisätä kuvaavia sanoja tai lauseita tarpeen mukaan.

Korttien lisäksi kuvataiteen vertaisarviointipaketissa on Tavoitteeni-lomake (Liite 2). Tavoitteeni -lomakkeeseen oppilas alleviivaa ennen työn aloittamista ne tavoitteet, joita kohti hän lähtee kulkemaan. Kun työ on valmis, oppilas alleviivaa toisella värillä ne tavoitteet, jotka hän saavutti. Tavoitteet ovat saattaneet muuttua prosessin aikana. Lomakkeessa on lauseita työn suunnittelusta, kuvailmaisusta, visuaalisesta tulkinnasta ja arvoista esimerkiksi ”Mietin, mitä aihe tai teema saa minut tuntemaan”, ”Teen paljon luonnoksia”, ”Teen rohkeita ratkaisuja”, ”Teen työn, jolla on merkitystä”. Lomakkeessa pohditaan myös työskentely- ja vuorovaikutustaitoja esimerkiksi ”Keskityn työn tekemiseen”, ”Työskentelen itsenäisesti”, ”Sanon toiselle jotain mukavaa”, ”Autan muita”.

Oppilaan itsereflektointi -lomakkeen (Liite 3) avulla oppilaan on helppo kertoa omasta työstään sekä jäsentää omaa ajatteluaan. Se on hyvä tehdä ennen vertaistensa arviointia, sillä kuvasta kertominen auttaa luokkatovereita näkemään työtä laajemmin. Reflektio- ja Tavoitteeni-lomakkeet auttavat oppilaita pohtimaan tavoitteiden saavuttamista, mitä oppilas kokee oppineensa, mihin hän on tyytyväinen, mitä hän tekisi toisin ja missä haluaisi kehittyä. Yhdessä korttien ja oppilaan reflektio -lomakkeen avulla oppilaat voivat syventää ymmärrystään yhteisellä keskustelulla.

2 KUVATAITEEN ARVIOINNISTA PERUSOPETUKSESSA

Taidekasvatuksen arvioiminen on haastavaa. Taide on toiminnallista, oppiminen tapahtuu prosessin aikana ja taide sisältää paljon laaja-alaisia tavoitteita. Kuvataiteen lehtorin ja dosentin Marjo Räsäsen mukaan kuvataiteessa on ensisijaisesti kyse ihmisenä kasvamisesta, arvoista ja kyvystä arvostaa esteettisen kokemuksen merkitystä elämänlaadulle. (Räsänen 2008, 273) Marja-Leena Juntunen ja Eeva Anttila (2019) tuovat esille artikkelissaan ”Taidekasvatus: peruskoulun sokea piste”, että taidekasvatuksen ytimessä ovat toiminnallisuus, yhteisöllisyys, monipuoliset aistikokemukset ja kehollisuus, jotka ovat kokonaisvaltaisen oppimisen ydintekijöitä sekä luovan ajattelun ja kognitiivisen kehityksen kannalta välttämättömiä. Juntunen ja Anttila toteavat, että tutkimusten mukaan laadukas taidekasvatus kehittää tulevaisuuden kannalta olennaisia taitoja kuten empatiaa, luovuutta, ilmaisua, monilukutaitoa, pitkäjännitteisyyttä ja vuorovaikutustaitoja.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sanotaan, että kuvataiteen arvioinnissa huomioidaan oppilaiden yksilöllinen edistyminen. Sen tulee olla kannustavaa ja ohjaavaa. Palautteella tuetaan kuvan tuottamisen ja tulkinnan taitoja. Palaute keskittyy kehittämään taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin tuntemusta sekä pitkäjänteisten työtapojen kehittymistä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa pidetään tärkeänä myös itsearviointitaitojen kehittymistä. Oppilasta ohjataan omien ajatusten ilmaisemiseen ja toisten näkemysten arvostamiseen. Kuvien tuottamiseen, vastaanottamiseen ja tulkitsemiseen liittyvien taitojen kehittämistä painotetaan arvioinnissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataiteen tavoitteet on jaettu visuaaliseen havaitsemiseen ja ajatteluun, kuvalliseen tuottamiseen, visuaalisen kulttuurin tulkintaan sekä esteettiseen, ekologiseen ja eettiseen arvottamiseen. (POPS 2014, 268.) Kuvataiteen vertaisarviointikorteissa ja tavoitteiden asettelussa olen etsinyt juuri näihin asioihin liittyviä sanoja ja lauseita. Kuvataiteen vertaisarviointipaketti vastaa monipuolisesti näihin tavoitteisiin. Se haastaa oppilaita havainnointiin, ajatteluun ja monipuoliseen kuvalliseen tuottamiseen ja kuvalliseen vaikuttamiseen. Erityisesti kuvataiteen vertaisarviointi pyrkii vastaamaan tavoitteeseen T2, jossa pyritään rohkaisemaan oppilasta keskustelemaan omista ja muiden havainnoista ja ajatuksista sekä perustelemaan näkemyksiään (POPS 2014, 267).

Kuvataiteen vertaisarviointipaketissa arviointikorttien palautelauseet ovat kannustavia. Ne ovat sellaisia, joilla saa lisää tietoa omasta yksilöllisestä osaamisesta. Korttien avulla

oppilasta ohjataan tulkitsemaan ja sanoittamaan kuvaa, jolloin oma ymmärrys erilaisen taiteen tuottamisesta lisääntyy ja sitä kautta ymmärrys omasta edistymisestä ja oppimisesta kasvaa. Omien ajatusten ilmaiseminen laajenee, kun sana- ja käsitevaranto lisääntyy. Palautteen antaminen ja vastaanottaminen kehittävät myös itsearviointitaitoja.

2.1 Kuvataiteen arviointi - summatiivista vai formatiivista arviointia

Koulussa tapahtuva arviointi on pääsääntöisesti luonteeltaan summatiivista tai formatiivista. Miten kuvataide soveltuu näihin arviointeihin? Summatiivinen arviointi on yleensä määrällistä, kovaa ja se luokitellaan arviointiksi, joka tapahtuu opintokokonaisuuden lopussa. Opintokokonaisuuden lopuksi arvioidaan tuloksia esimerkiksi jakson lopussa toteutettavilla kokeilla. Summatiivinen arviointi ilmaistaan useimmiten numerolla. (Ouakrim-Soivio & Rongas 2021). Atjosen mukaan tämä arviointi on tutuin koulussa käytetty oppilasarviointi (Atjonen 2015, 52). Kuvataiteessa summatiivinen arviointi on haastavaa, sillä siinä arvioidaan oppilaan ajattelua, oivalluksia, asenteita ja tunteita. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että kuvataiteen tavoitteet ovat laadullisia, joissa keskitytään oppilaan toiminnalliseen osallisuuteen (POPS 2014, 267). Laadullista osaamista ei voi arvioida tuloksina vaan se vaatii kuvaavaa palautetta. Formattiivinen arviointi on oppimisprosessin arviointia, arviointia oppimisessa ja oppimisen tukena. (Ouakrim-Soivio & Rongas 2021). Formattiivinen arviointi on jatkuvaa ja useasti tapahtuvaa palautteen antamista oppimisprosessin eri vaiheissa. Se on lukuvuoden aikana annettua palautetta, jolla opettaja tarkkailee, kannustaa ja ohjaa. Kuvataiteessa formatiivisen arvioinnin antaminen on helpompaa, sillä oppilas työstää lukuvuoden aikana erilaisia kuvataiteellisia prosesseja, joista on helppo käydä keskustelua ja antaa palautetta. Myös puoliväliarvioinnit ovat formatiivista arviointia. (Atjonen 2015, 53.) Koulussa tulee antaa oppilaalle numero kuvataiteesta neljänneltä luokalta alkaen. Edellä mainitusta syystä summatiivista arviointia tulee tehdä, mutta rinnalla tulee olla myös formatiivista arviointia. Opettajan tulee kerätä tietoa erilaisilla arviointitavoilla, jotta voi arvioida laadullista osaamista määrällisesti. Kuvataiteen vertaisarviointikortit voisivat olla yksi keino tiedon keräämisessä, sillä kuvataide on kuvallisen tuottamisen lisäksi havainnointia, ajattelua, tulkintaa ja arvottamista. (POPS 2014, 267.)

2.2 Kuvataiteen arvioinnin tavoitteet ovat laadullisia

Kuvataiteen näkemisen, havaitsemisen, teknisen osaamisen ja materiaalien hallinnan lisäksi kuvataide on mielikuvitusta ja kekseliäisyyttä. Se opettaa etsimään tietoa, pohtimaan erilaisia näkökulmia ja asioiden välisiä yhteyksiä sekä löytämään luovia ratkaisuja, saamaan oivalluksia ja ajattelemaan kriittisesti. Se kehittää suunnittelutaitoja ja prosessin hallintaa. Kuvataide auttaa tutustumaan ja arvostamaan itseään, löytämään omia vahvuuksia ja pohtimaan omia valintoja. Se kehittää aloitteellisuutta, yritteliäisyyttä ja osallisuutta. Kuvataiteen avulla opitaan näkemään ja tulkitsemaan kuvaa ja ympäristöä myös kriittisesti. Se opettaa tuntemaan ja arvostamaan erilaisuutta. Se on tutkivaa sekä luovaa työskentelyä, jossa voi nauttia tekemisestä ja itsensä ilmaisemisesta. Kuvataiteen avulla koetaan tunteita, laajennetaan ymmärrystä ja vaikutetaan ajatteluun. Edellä mainitut asiat nousevat esille perusopetussuunnitelman laaja-alaisista tavoitteista. (POPS 2014, 155–158.) Laaja-alainen osaaminen suuntaa opittua käytännön elämään. Laaja-alainen osaaminen voidaan ymmärtää taitoina, joita tarvitaan arjessa, vapaa-ajalla, opiskelussa, työssä ja harrastuksissa. Ne auttavat meitä selviytymään, ajattelemaan rohkeammin, pysähtymään ja sopeutumaan muutoksiin. Niiden avulla hallitaan monimutkaistuvaa maailmaa. (Korhonen & Mattila 2020.) Laaja-alaisen osaamisen alueet sisältyvät kaikkiin oppiaineisiin ja niiden osaaminen tulee huomioida arvioinnissa (POPS 2014, 155-156). Kasvatustieteen professorit Kari Uusikylä ja Päivi Atjonen (2005) toteavat, että joitain koulusaavutuksia voidaan mitata tarkasti, mutta toisia pitää arvioida pehmeillä menetelmillä. Opettaja on opetuksen ammattilainen, joka ymmärtää, että perimmäinen tarkoitus on oppilaiden monipuolinen kasvu. (Uusikylä & Atjonen 2005, 192)

Kuvataiteen vertaisarviointipaketissa korostetaan prosessin aikaista oppimista. Annettu tehtävä tulisi olla riittävän laaja ja monisäikeinen, jotta oppilas joutuisi työstämään aiheita. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvallisen ilmaisun lähtökohdat ovat oppilaan omissa kuvakulttuureissa eli oppilaan kiinnostuksen kohteissa ja elämismaailmasta kumpuavissa teemoissa. Toisena lähtökohtana on ympäristön kuvakulttuurit, joita on luonto ja rakennettu ympäristö sekä esim. median tuottamat kuvakulttuurit. Kolmantena kuvallisen ilmaisun lähtökohtana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on taiteen maailmat, jossa inspiraatioita haetaan esimerkiksi historiasta ja kulttuureista. (POPS 2014, 267-268.) Näistä teemoista löytyy paljon aiheita, jotka edistävät oppilaan omaa ajattelua. Kuvataiteen arviointipaketti mahdollistaa prosessin aikana kehittävän vuorovaikutuksen. Tarkoituksena

on, että oppilaat pohtivat yhdessä teemaa ja etsivät inspiraatioita. Lopuksi työn valmistuttua pohdintaan arvioinnin avulla prosessin tuloksia. Näin syntyy ihmisenä kasvua, ajattelua, itsestään oppimista ja toisen arvostamista, sillä ystävyuden ja hyväksytyksi tulemisen merkitys oppimisessa on suuri.

2.3 Kuvataiteen arvioinnissa korostuu keskustelu

Vertaisarviointikorttien kehittämisessä pääajatuksena minulla oli, että kuvataiteen arvioinnissa oppilaan rooli tulisi olla aktiivinen. Forsman ja Piironen (2006, 136) painottavat, että oppilaiden tulisi oppia asettamaan omat tavoitteet ja pohtia omaa oppimistaan. Opetussuunnitelman mukaan kuvataiteessa tulisi rohkaista oppilaita keskustelemaan havainnoistaan ja ajatuksistaan sekä harjoittelemaan näkemyksien perustelemista (POPS 2014, 267). Forsman ja Piironen pohtivat arviointikeskustelun tärkeydestä 'Kuvien kirjassa, kuvataideopetuksen käsikirja perusopetukseen'. He mainitsevat valmiiden töiden katselun ja keskustelun olevan kuvataidetuntien kohokohtia. Arviointikeskustelussa opettaja kertoo työn teeman ja tavoitteet, materiaalit ja tekniikat, jonka jälkeen yhdessä pohditaan mitä opittiin ja mitä ajatuksia työt herättävät. (Forsman & Piironen 2006, 138.) Arviointikeskustelut tukevat myös opetussuunnitelmassa esiintyviä arvioinnin tavoitteita itsearviointitaidoista sekä oppilaan omien ajatusten ilmaisusta ja toisten näkemysten arvostamisesta. Keskusteluissa pystytään auttamaan oppilasta kehittymään kuvien tuottamisessa ja niiden tulkinnoissa sekä visuaalisen kulttuurin tuntemuksessa ja pitkäjänteisessä työskentelyssä. (POPS 2014, 268.)

Arviointikeskustelut lisäävät oppilaan kiinnostusta visuaalisen kulttuurin ilmiöihin ja innostaa jatkamaan omaa kuvan tekemistä. Arviointikeskusteluihin tulisi käyttää aikaa, sillä nämä keskustelut ovat antoisia oppimisen paikkoja. Oppilaat kokevat koulunkäynnin mielekkäämmäksi, kun he ymmärtävät voivansa vaikuttaa omaan oppimiseen ja arviointiin. Forsman ja Piironen (2006, 114, 138-139) mainitsevat myös videoinnin hyväksi arviointivälineeksi. Yhdessä katsotut videot herättävät keskustelua ja antavat uusia näkökulmia myös opettajalle.

Jotta pystyy avoimeen ja rehelliseen vuorovaikutukseen, joka tukee oppilaan minäkuvan ja ajattelun kehittymistä, vaaditaan luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri luokkaan. Myös Forsman ja Piironen (2006) korostavat sallivan ilmapiirin tärkeyttä. Oppilaille tulee olla mahdollisuus erehtyä ja olla epävarmoja. Arviointikeskusteluissa on muistettava, että kuvataide on muutakin kuin lopputulos. Keskusteluissa tulee kiinnittää huomiota kuvan

tekemisen prosessiin. Tarkastelun kohteena on kuvan sisältö ja luovat ratkaisut. Kuvataiteessa tulee kiinnittää huomiota työlle asetettuihin tavoitteisiin, kokonaisuuteen ja yksityiskohtiin, muotoon, väriin, tekniikkaan, kuvan sommitteluun ja materiaalivalintoihin. Kuvataiteessa ei arvoteta taideteoksia vaan korostetaan työn herättämiä ajatuksia ja tunteita. (Forsman & Piironen 2006, 115, 138.) Edellä mainittuihin sisältöihin ja näkökulmiin perustan myös kuvataiteen vertaisarviointikorttien ajatusta. Kuvataiteellisen prosessin lisäksi siinä korostuu keskustelu, johon korttien lauseet antavat aiheita. Arviointikorttien avulla keskustelemalla oppilaat oppivat opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti tarkastelemaan toisen tekemää työtä katsojan näkökulmasta sekä itse samasta aiheesta työn tehneenä oppilas tarkastelee työtä myös tekijän näkökulmasta. Oppilaat oppivat pohtimaan kuvaa ja havainnoimaan värejä, muotoja ja tulkintoja sekä sanoittamaan havaintojaan. Oppilaat oppivat vuorovaikutustaitoja, joissa he oppivat kyselemään ja keskustelemaan havainnoistaan keskenään. (POPS 2014, 267.) Myös mm. Vygotskyn teorian ja monen muun merkittävän kasvatustieteen ajattelijan mukaan tietoisuus rakentuu sosiaalisissa suhteissa (Valsiner & van der Veer, 117). Keskustelu lisää ajattelua.

2.4 Kuvataiteen arvioinnin tulee olla monipuolista

Ei ole yhtä yksiselitteistä tapaa arvioida kuvataidetta. Atjosen (2016) mukaan oppilaita tulisi arvioida mahdollisimman *monipuolisesti*, sillä oppilaat ja oppimisen tavoitteet ovat erilaisia. Erilaisia arviointitapoja ovat esimerkiksi, portfolio, esitys, projektityö, arviointikeskustelut, vertaisarviointi, itsearviointi, sanallinen arviointi ja suullinen arviointi. Erilaisten arviointitapojen avulla erilaiset oppijat näkevät oppimaansa ja oppivat ymmärtämään, mitä vielä pitäisi harjoitella. Lisäksi erilaiset arviointitavat auttavat opettajaa näkemään oppilaan osaamisen ja sen pohjalta määrittelemään summatiivisen arvioinnin. Kuvataiteen vertaisarviointikortit hyödyntävät monipuolisesti erilaisia arviointitapoja. Korteissa yhdistyvät esittäminen (oppilas esittelee työnsä arvioijille), vertaisarviointi ja suullinen arviointi (oppilaat antavat työstä palautetta) sekä arviointikeskustelu, joka herää arviointilauseiden myötä ja itsearviointi, kun keskustelun päätteeksi on syntynyt oivalluksia omista taidoista ja oppimisesta. Kuvataiteessa päiväkirjatyypinen portfolio rakentuu lähes itsestään valmiista töistä, vertais- ja itsearvioinneista. Tämän avulla sekä oppilas että opettaja näkevät kehittymisen.

Kuvataiteen vertaisarviointikortit tarjoavat opettajille erilaisen tavan arvioida ja toteuttaa monipuolista arviointia. Vertaisarviointikorttien avulla toteutettu arviointi voisi olla yksi monipuolisen arvioinnin välineistä. Monipuolista arviointia tarvitaan, sillä oppilaat ja oppimisen tavoitteet ovat erilaisia. Päivi Atjonen (2016) tuokin esille, että monipuolinen arviointi torjuu eriarvoistavia mekanismeja. Erilaiset arviointitavat antavat erilaisille oppijoille mahdollisuuden näyttää osaamistaan. Kauppinen ja Vitikka (2017, 10) toteavat myös, että oppilaan heikko suoriutuminen voi johtua myös siitä, että opettajan vuorovaikutus, toiminta ja menetelmät eivät ole kyseiselle oppilaalle suotuisat. Jotta edellä mainitulta vältyttäisiin, tarvitaan monipuolisia arviointimenetelmiä.

3 TAVOITTEET OVAT KUVATAITEEN ARVIOINNIN PERUSTA

Arvioinnin perustana ovat tavoitteet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 48) tuodaan esille, että arvioinnin tulee aina *perustua asetettuihin tavoitteisiin*. Tavoitteiden ja arviointikriteerien tulee olla oppilaiden tiedossa. Tavoitteet kertovat suunnan, mihin oppilas on menossa (Hattie & Timperley 2007, 86). Myös Atjonen (2015, 43) puhuu tavoitteiden asettamisesta, vaikka kritisoikin pelkästään tavoitteiksi asetettujen asioiden arvioimista, sillä tavoitteet voivat muuttua matkan aikana. Räsänen (2008) mukaan arviointi tulee suunnata oppilaiden omien tavoitteiden tarkasteluun ja siihen, miten visuaalinen kulttuuri vaikuttaa lasten kuvien sisältöön ja muotoon. Hän korostaakin, että kuvia tarkastellessa on syytä palata tehtävän tavoitteisiin sekä taustalla olevaan taidekäsitukseen. Oppilaan taiteellisen mieltymyksen takana on joko tiedostettu tai tiedostamaton taidekäsitys eli se, minkä oppilas kokee taiteena tai mitä taidekäsitystä on työssä harjoiteltu. Oppilaan taiteellinen mieltymys voi liittyä esimerkiksi havaintoihin, tunteisiin tai muotojen ja kuvaelementtien vuorovaikutukseen. Omien tavoitteiden ja taiteellisten mieltymysten tarkastelun avulla oppilaat saavat eväitä oman taidekehityksensä perustelemiseen sekä oppivat ymmärtämään, että ihmisillä on erilaisia mieltymyksiä ja ne ovat kaikki oikeita. Oppilas oppii myös kysymään, millaiseen käsitukseen taiteesta luokkatoverin tekemä kuva pohjautuu. (Räsänen 2008, 236-237.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 267-269) kuvataiteen tavoitteet liittyvät moniaistiseen havainnointiin sekä taiteen ja kuvien tarkasteluun, kuvalliseen ilmaisuun, materiaalien ja tekniikoiden monipuoliseen käyttöön. Tavoitteet kannustavat inspiroitumaan historiasta ja eri kulttuureista sekä ohjaavat monipuoliseen vuorovaikutukseen. Kriteereissä painotetaan myös tavoitteiden asettelua, itseilmaisua ja näkemyksiensä esille tuomista sekä erilaisia kulttuurien ja arvojen ymmärtämistä. Laaja-alaiset tavoitteet painottavat ajattelua, uteliaisuutta, mielikuvitusta, suvaitsevaisuutta, itsetuntemusta, osallisuutta, vastuullisuutta ja monilukutaitoa sekä TVT -taitoja.

Olen pyrkinyt huomioimaan kuvataiteen vertaisarviointipaketissa tavoitteiden asettelun. Paketissa on mukana tavoitteeni -lomake (Liite2), johon oppilas voi merkitä, mitä toivoo tavoittavansa työnsä aikana esimerkiksi kuvallisessa tuottamisessa tai työskentelyssä. Lomakkeessa on samoja asioita kuin kortit arvioivat. Työn valmistuessa oppilas ympyröi toisella värillä, mitä tavoitteita hän saavutti ja muuttuivatko tavoitteet prosessin aikana. Näin

oppilaalle tehdään näkyväksi sekä tavoitteet että prosessi. Korttipaketin olen pyrkinyt luomaan niin, että sitä pystyy soveltamaan oppilaan yksilöllisyyden huomioiden. Toteuttamisessa voi hyödyntää myös TVT -taitoja ja niiden opettelua.

Arviointikorttien tavoitteiden lähtökohtana minulla oli Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 arviointiin liittyvien teorioiden ohella. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014, 47-49) tuovat esille, että arvioinnin tulee olla ohjaavaa, kannustavaa, rohkaisevaa ja kehittävää sekä monipuolista. Arvioinnin tulee antaa tietoa edistymisestä ja kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Arvioinnin tulee ohjata havainnoimaan omaa ja yhteistä työskentelyä ja antamaan rakentavaa palautetta. Arvioinnilla kiinnitetään huomiota oppilaan onnistumisiin ja vahvuuksiin sekä oppimisen edistymiseen suhteessa aiempaan osaamiseen. Arvioinnin tavoitteena on ohjata oppilaita toimimaan yhä itseohjautuvammin. Tärkeää on kehittää oppilaiden keskinäisiä arviointikeskustelua ja vertaisarviointia osana ryhmän työskentelyä.

Kuvataiteen vertaisarviointikorttien arviointisanat ja -lauseet on kehitelty Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 kuvataiteen tavoitteista ja kriteereistä. Ne on pyritty muotoilemaan muotoon, jota on helppo ymmärtää. Kaikki lauseet ja sanat keskittyvät työssä näkyviin oppilaan vahvuuksiin ja ne kannustavat ja rohkaisevat oppilasta näkemään vahvuuksiansa ja kehittämään taitojaan seuraavassa työssään. Oppilas oppii havainnoimaan omaa ja muiden töitä sekä kiinnittämään huomiota työskentelyyn ja prosessin aikaisiin valintoihin. Korttien käytön tavoitteena on myös se, että oppilaista tulee itseohjautuvampia ja ne opettavat heitä keskustelemaan arvioinneista erilaisissa ryhmissä. Palautteen antamiseen harjaannutaan vähitellen. Lopulta kortit toivottavasti tekevät itsestään tarpeettomat ja oppilaat ovat oppineet itse sanottamaan, näkemään ja ajattelemaan kuvataiteen erilaisia arvoja.

3.1 Arviointi ohjaa tavoitteita ja antaa arvoa

Arvioinnin keskeisiä ominaisuuksia Atjosen (2015, 18) mukaan on, että arviointi on tarkoitettu apuvälineeksi, tukemaan päätöksentekoa ja havaitsemaan kehitettäviä piirteitä. Se perustuu arvon antamiseen. Arvioinnin pitäisi helpottaa oppimista, avata silmiä uudelle ja edesauttaa virhekäsityksistä luopumista. Arvioinnilla voidaan motivoida, antaa palautetta, korjata virheitä tai uudelleen arvioida arvoja. Arviointi on huolenpitoa, oikeudenmukaisuutta ja totuutta. (Atjonen 2007, 20-32.) Arviointikorttien lähtökohtana on luoda opettajille

apuväline, joka auttaa arvioimaan niin, että oppilas oppisi oivaltamaan, mitä on oppinut. Valmiit lauseet auttavat oppilasta näkemään laajemmin mm. kuvataiteen osa-alueita. Korttien avulla oppilas saa välitöntä palautetta omasta työstään, joka motivoi oppilasta kuvallisessa ilmaisussa.

Oppilas oppii taidetta katsomalla ymmärtämään, mitä taide on ja miten taide määritellään. Tämä vaikuttaa oppilaan kykyyn tuottaa omia kuvia ja taitoon tulkita muiden teoksia. Tulkintataidot tukevat ilmaisutaitoja ja päinvastoin. Olisikin tärkeää, että taiteesta puhutaan ja sitä ihmetellään, jotta opitaan puhumaan ja ihmettelemään omaa taidetta ja kehittymään. Taiteen tulkitseminen edistää myös luovuutta, sillä se tarjoaa välineitä omaan ilmaisuun. Oppilas oppii prosessin avulla, prosessissa kokeillaan, pohditaan, korjataan, luodaan uutta ja esitellään työtä ja sanoitetaan kuvaa ja sen tekemistä. Koko prosessi lisää oppilaan oppimisen ymmärtämistä. (Räsänen 2008, 221, 224.)

Voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) arvioinnin suurin muutos on arvioinnin kohteessa. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa käytettiin määritelmää *oppilaan arviointi*, kun taas vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa määritelmä on muuttunut *oppimisen arvioinniksi* (POPS 2004, 259, 2014, 47). Painopiste on oppimista edistävässä oppimisessä. Arvioinnin tehtävänä on osoittaa osaamista, antaa välineitä oman oppimisen ohjaamiseen, tavoitteiden asettamiseen ja saavuttamiseen. Oppilaan arvioinnin lisäksi tulisi arvioida menetelmiä ja työtapoja, joilla oppimista tapahtuu eli arvioinnin tulisi kertoa myös opettajalle omasta toiminnastaan. (Luostarinen & Nieminen 2019, 14-16.) Vertaisarvioinnin aikana opettaja saa mahdollisuuden tarkkailla tilannetta hieman kauempaa. Vertaisarviointi antaa uudenlaista tietoa oppilaista ja miten he näyttävät erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Lisäksi opettaja saa tietoa luokan ilmapiiristä, vahvuuksista ja haasteista. Havainnoiminen auttaa myös suunnittelussa sekä esimerkiksi sitä, millaisia kuvataiteen töitä voisi oppilaille teettää ja mitä asioita opettaja voisi oppilaissa kehittää.

Hattien ja Timperley (2007, 81, 86) suosittelevat palautemallia, joka yksilöi oppilaat ja olosuhteet sekä tekee palautteesta tehokkaan. Palautteen tehtävänä on kertoa oppilaan edistymisestä ja suoriutumisesta. Palaute on työkalu, jonka tulisi kertoa oppilalle, minne hän on menossa eli mitä tavoittelee, miten eteneminen sujuu ja mikä on seuraava askel. Näitä kolmea kysymystä tulisi tarkastella kuvataiteen työtä aloittaessa, työn aikana ja lopussa.

On syytä myös pohtia, mitä eroa on arvioinnilla ja palautteella. Atjosen (2020c) mukaan arviointi ja palaute eivät ole synonyymeja. Arviointi kuitenkin sisältyy aina palautteeseen ja palaute on osa arviointia. Kerätyn tiedon pohjalta oppilasta arvioidaan vertaamalla tavoitteisiin ja kriteereihin. Tämän jälkeen annetaan oppilaalle palautetta. Palautetta ei pysty antamaan, jos ei ole ensin tehnyt arviointia. Atjosen (2020c) mukaan palautteen avulla vähennetään ja lyhennetään turhia ja haitallisia harharetkiä. Hän nostaa esille myös palautteen kaksioisvaikutuksen. Kognitiivinen vaikutus kertoo mistä oppija on tulossa, minne hän on menossa ja miksi. Motivaationaalinen vaikutus kertoo halusta oppia. (Atjonen 2020c.) Kuvataiteen vertaisarviointikorttien sisältöjen idea on samansuuntainen Atjosen ajatusten kanssa. Luokkatoverit ensin tutkivat kuvataidetuotosta ja pohtivat työn laatua. Tämän jälkeen he etsivät korteista lauseita, jotka sopisivat arvioon, jonka ovat työstä tehneet. Arviointia tapahtuu myös korttien valinnan aikana. Kortit tarjoavat monipuolisesti laadun arvioinnin sanoja ja lauseita, joita oppilas ei ole välttämättä osannut ajatella. Kuvataiteessa suunnittelu ja luominen olisi hyvä olla vuorovaikutteista, sillä tällöin oppilaat ja opettaja voivat antaa palautetta koko prosessin aikana. Myös Hattie ja Timperley (2007, 94-95) mainitsevat avun pyytämisen prosessin aikana hyväksi itsesäätelyn piirteeksi. Korttien palautteet oppilaiden kertomana antavat työn tekijälle toivottavasti yllättävää palautetta, mikä aiheuttaa oivalluksia ja uuden oppimista. Tämä motivoi oppilasta uusiin yrityksiin. Ennalta arvattu palaute ei välttämättä paranna oppilaan suorituskykyä. Arviointi ilman palautetta saattaa johtaa jopa oppimisen katoamiseen (Nieminen 2019, 89).

3.2 Arvioinnin tehtävänä on kehittää oppimista

Atjonen (2015) on tuonut kehittävän arvioinnin kasvatusalalle. Kehittävä arviointi on tutumpi erilaisissa kehittämishankkeissa, joissa käytetään tarkkaa tiedonkeruuta ja havainnointia sekä huolellista päättelyä. Tämän tiedon pohjalta laaditaan kehittämissuosituksia ja toimeenpannaan muutokset. Kehittävän arvioinnin ajatus on, että arviointi tukee oppimista ja mahdollistaa oppimisen vielä arvioinnin aikana. Arviointi keskittyy tulevaisuuteen ja on näin oppilaan oppimista kehittävä. Kehittävä arviointi ei pyri summatiivisen tai formatiivisen arvioinnin korvaajaksi, vaan näiden rinnalle vaihtoehdoksi, sillä arvioinnissa on tärkeää huomioida oppilaiden ja tilanteiden yksilöllisyys. Atjonen painottaa myös sitä, että kaikissa kolmessa arvioinnissa on yhteisiä ominaisuuksia. (Atjonen 2015, 20, 37, 81.)

Atjonen (2015) kutsuu kehittävää arviointia eräänlaiseksi ”arviointifilosofiaksi”. Siinä yhdistetään arvioinnin tavanomaisia elementtejä, ja sitä tehdään kehittävässä hengessä. Arviointi suuntautuu tulevaisuuteen ja sen tavoitteena on parantaa, edistää, muuttaa tai löytää uutta arvioinnin kohteesta. Ellei mitään saada kehitettyä, on epäonnistuttu. Myös se, että oivalletaan, mikä toimii tai ei toimi kertoo kehityksestä. Kehittävä arviointi hyödyntää arvioinnin kohdetta ja arvioitsijoita. Se mukautuu arvioinnin kohteen tarpeisiin ja ajoittuu prosessiin mutta arvioi myös lopputulosta. Se myös osallistaa oppilaan, opettajan, luokkatoverit ja mahdollisesti muut oppilaan kanssa työskentelevät ihmiset. Kehittävä arviointi tapahtuu yleensä ryhmätyönä keskustelemalla ja kyselemällä. Arvioinnin kohteena olevat ihmiset ovat aktiivisia toimijoita, jotka tarkastelevat omaa työskentelyä saavuttaakseen parempia tuloksia. (Atjonen 2015, 67-68, 72, 82-84, 96.)

Kuvataiteen vertaisarviointipaketin ohjeistuksessa suositellaan aloittamaan arviointi jo ennen työn aloittamista omalla tavoitteen asettelulla siitä, mihin haluaa pyrkiä, missä haluaa önnistua ja mitä haluaa kehittää. Arviointia tapahtuu jo ideoidessa, suunnitellessa ja etsiessä inspiraatioita. Itse työtä tehdessä oppilas arvioi oman työn laatua ja valitsemiaan tekniikoita ja kuvailmaisun tapoja. Näin ollen tavoitteet voivat muuttua prosessin aikana. Työn valmistuttua tarkastellaan, mihin ollaan tultu työn aikana ja minkälaista kehitystä on tapahtunut. Koko prosessi tapahtuu yhdessä keskustellen ja kysellen.

3.3 Arvioinnilla tuetaan minäkuvan ja ajattelun taitojen kehittymistä

Arvioinnin ja palautteen avulla oppilas luo ymmärrystä itsestään oppijana ja rakentaa minäkuvaansa. Perusopetuksen tavoitteena on antaa mahdollisuus oppimisen ja kasvamisen lisäksi terveen itsetunnon kehittymiselle. (POPS 2014, 19.) Palautteen merkitys on suuri, se voi joko edistää tai haitata oppimista ja itsetunnon kehittymistä. Erityisesti varhaisnuoruusiässä negatiiviset kokemukset korostuvat. Oppilas saattaa kokea yksittäisen epäonnistumisen yleistykseksi koko oppiaineen osaamiseen. Kavereiden keskuudessa häpeällisen kokemuksen seurauksesta oppilas saattaa nähdä omat kykynsä ja mahdollisuutensa kielteisenä ja oppilas alkaa vältellä samankaltaisia kokemuksia. Tehtävät, joissa oppilas pelkää epäonnistuvansa, menettävät helposti arvostuksensa. Palautteen ja arvioinnin tulisi *innostaa* oppilasta oppimaan ja kartuttamaan ymmärrystään. Kannustuksella ja tuella on suuri merkitys hyvän itsearvostuksen kehittymiselle. Tämän takia rakentavan virheisiin kiinnittävän palautteen käyttäminen vaatii arvioijalta suurta ymmärrystä arvioinnin

vaikutuksesta oppilaaseen. Lapsen tulee ymmärtää itsensä hyvänä ja taitavana ennen kuin hän voi ruveta käsittelemään asioita, joissa ei ole niin hyvä. Taitava opettaja osaa löytää vahvuuksien kautta kehittämisen kohteita, jotka eivät tunnu oppilaasta lannistavilta. (Hotulainen & Vainikainen 2017, 26-31.) Myös Atjonen (2020c) on todennut, että ”*virheitä ja puutteita jokainen osaa luetella, mutta vahvuuksien kautta kehittämistä pitää harjoitella*”.

Arvioinnin ja palautteen avulla oppilas luo ymmärrystä itsestään. Positiivinen palaute ohjaa oppilasta hakeutumaan aloille, joilla on kokenut olleensa hyvä. Jotta oppilas voi saada itsestään mahdollisimman monipuolisen ja osaavan kuvan hänen tulisi saada paljon positiivista palautetta mahdollisimman monelta alueelta. (Hotulainen & Vainikainen 2017, 28.) Opettaja voi kehittävän arvioinnin ja palautteen avulla vahvistaa oppilaan ajattelun ja oppimaan oppimisen taitoja sekä oppilaan käsitystä itsestään oppijana. Palaute parantaa suorituskyykyä, auttaa sisällön tuntemisessa ja ymmärtämisessä sekä lisää motivaatiota. Tutkimusten mukaan tästä hyötyvät myös oppilaat, joilla on vaikeuksia oppimisessa ja koulunkäynnissä. (Brookhart 2010, 8-10.)

Palaute auttaa oppilasta lujittamaan itseluottamustaan ja tarttumaan erilaisiin haasteisiin. Asioita perustelemalla ja selittämällä sekä käyttämällä kuvataiteen käsitteitä opettaja tekee arviointia näkyväksi ja oppilas oppii pukemaan sanoiksi ajatteluaan ja oppimistaan. Näin oppilas tulee tietoiseksi tavoitteista ja oppimisestaan. Tärkeää on tunnistaa oppilaiden vahvuuksia ja hyödyntää niitä. Palautteella ilmaistaan uskoa oppilaan kyvyistä ja kannustetaan ponnistelemaan eteenpäin. Arviointi kertoo oppilaalle mahdollisuuksistaan edistää omaa oppimistaan, rohkaistaa virheistä oppimiseen ja parhaansa yrittämiseen (Halinen ym. 2016, 282-284).

Kuvataiteen vertaisarviointikorteissa olen pyrkinyt huomioimaan, että oppilas ei ole harjaantunut antamaan tai vastaanottamaan palautetta. Korttien palautteet ovat kannustavia ja vahvuuksia huomioivia, jotta niillä ei aiheutettaisi oppimisen pysähtymistä vaan kannustettaisiin huomaamaan omia ja toisten vahvuuksia. Pidemmällä käytöllä oppilaat oppivat korttien avulla kuvataiteen eri luonteita, jolloin he voivat pyrkiä saavuttamaan uusia haasteita ja kehittämään itseään.

Arvioinnin tulisi parantaa oppilaan ajattelua, motivaatiota ja opiskeltavan sisällön omaksumista. Bloomin taksonomiassa luokitellaan kongnitiivisia prosesseja ja ajattelun taitotasoja. Näitä ovat muistaminen, ymmärtäminen, soveltaminen, analysointi, arviointi ja luova tuottaminen. (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths & Wittrock 2001, 27-28.) Näitä taitoja voi edistää kiinnittämällä huomiota arvioinnissa selittämiseen, perustelemiseen ja pohdintaan. Arvioinnin aikana olisi hyvä auttaa oppilasta löytämään asioiden välisiä suhteita ja miten oppilas on ratkaissut ongelmia prosessin aikana. Arvioinnin tulisi auttaa oppilasta löytämään eri näkökulmia ja vaihtoehtoisia ratkaisuja sekä sen tulisi avata oppilalle kokonaisuuksia ja kehittää uusia toimintamalleja. (Halinen ym. 2016, 282-284.) Arviointikäytäntöjen tulisi olla sellaisia, jotka lisäävät oppilaiden vastuuta omasta oppimisestaan. Näissä käytännöissä tulisi arvostaa oppilasta ja hänen ajatuksiaan. Niiden tulisi tehdä osaaminen näkyväksi ja lisätä vuorovaikutusta. (Ryan & Deci 2009, 119-120.) Kuvataiteen arviointikorttien suunnittelussa olen pyrkinyt luomaan sellaisia ohjeistuksia, että oppilaat voisivat käyttää niitä myös ilman opettajaa. Keskustelemalla ja yhdessä pohtimalla oppilaat oppivat korttien avulla ymmärtämään kuvataidetta ja tekevät näkyväksi omaa ja toisten vertaisten oppimista.

Halinen ym. (2016) kirjoittavat metakognitiotaidoista. Meta-taitoja ovat mm. ajattelu- ja tunnetaidot, yhteistyötaidot, epävarmuuden sietokyky ja intuitio. Kirjoittajien mukaan nämä taidot mahdollistavat etenemisen kohti tietoista oppimista. Metakognitiiviset taidot ovat yhteydessä tehtävistä suoriutumiseen, ongelman ratkaisuun, oppimisstrategioiden käyttöön, oppimisen itsesäätelyyn, motivaatioon. Oppilaiden metakognitiivisia taitoja voi vahvistaa, kun ohjaa oppijaa arvioimaan monipuolisesti itse oppimisprosessia ja ohjaamaan oppilaita arvioimaan omaa työskentelyä ja ajattelunsa tiedostamista. (Halinen ym. 2016, 275-276.)

Kuvataiteen vertaisarviointikorttien avulla oppilas joutuu ajattelemaan, mitä arvioi ja tekemään johtopäätöksiä toisen oppilaan työstä. Hän joutuu miettimään, miten sanallistaa arvionsa ja miettimään, miltä toisesta arviointi tuntuu. Hän joutuu myös vastaanottamaan arviointia ja kokemaan sen tuomaa tunnetta ja oivalluksia siitä, miten toinen työn näkee. Vertaisarviointikorttien avulla voidaan harjoitella yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja pohtivaan keskusteluun erilaisista näkökulmista. Meta-taitojen ohella opitaan oppimaan. Halinen ym. (2016, 277) tuovat esille, että oppimaan oppiminen on kertyneitä tietoja taitoja ja uskomustekijöitä, jotka vaikuttavat tietojen ja taitojen aktivoimiseen ja aktiiviseen

käyttöön. Oppimaan oppiminen on prosessin tiedostamista ja työskentelyn aikaista ajattelua. Kertyneet tiedot ja taidot auttavat oppilasta jatkamaan työskentelyä vaikeudesta huolimatta. Se luo uskoa omaan tekemiseen ja tuntemaan mielihyvää, joka vaikuttaa motivaatioon ja siihen, millä tavalla oppilas tarttuu uusiin haasteisiin. Arviointi lisää oppilaiden tietämystä omasta ajattelustaan ja antaa tietoa sekä vahvistaa oppilaiden työskentelyä. Hyvä arviointi auttaa tiedostamaan omat vahvuudet ja kehittämistarpeet. Pitkällä tähtäimellä kuvataiteen vertaisarviointikorttien käytöllä tehdään oppilaan tiedot ja taidot hänelle itselleen näkyväksi, jotta oppilas voisi tietoisemmin suunnata omaa oppimistaan. Uskon kuitenkin, että edellä mainittu vaatii useampaa kuin yhtä arviointikokemusta.

Kuvataiteen vertaisarviointikorttien avulla oppilas kehittää ajattelun taitoja kuvaillessaan ja kertoessaan työstään sekä perustellessaan valintojaan ja tuloksiaan. Tavoitteena olisi houkutella oppilaita kyselemään ja yhdessä etsimään vastauksia heitä askarruttaviin asioihin sekä keskustelemaan eri näkökulmista muiden oppilaiden kanssa. Kuvallinen ilmaisu itsessään laittaa oppilaan pohtimaan eri vaihtoehtoja ja ratkaisemaan ongelmia esimerkiksi pohtimalla, miten jonkun asian esittää kuvallisesti tai pohtiessaan tekniikoita. Vertaisarviointipaketissa on mukana erillinen lomake, jossa on kysymyksiä, joilla oppilasta herätellään tarkastelemaan asioita. Korttien tekstit auttavat näkemään asioita eri näkökulmista. (vrt. Halinen ym. 2016, 284-285.)

4 VERTAISARVIOINNIN MERKITYKSESTÄ KUVATAITEESSA

Oppilaan on tärkeä oppia antamaan ja vastaanottamaan palautetta. Koulun tulisi kasvattaa oppilaista yhteiskuntaan refleктоivia ajattelijoita. Vertaisarviointi on tilanne, jossa oppilaat tarkastelevat toistensa suoritusten laatua ja vertaavat niitä kriteereihin. (Luostarinen & Nieminen 2019, 189.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kannustetaan oppilaita toimimaan itseohjautuvasti. Jotta voi toimia itseohjautuvasti, täytyy oppia havainnoimaan omaa ja ryhmän työskentelyä sekä antamaan ja vastaanottamaan palautetta. Tärkeä rooli tässä on vertaisarvioinnilla. Sen avulla oppilaat oppivat antamaan ja saamaan rakentavaa palautetta ja oppilas tulee tietoiseksi omasta edistymisestään ja siitä, miten itse voi vaikuttaa oppimiseen. (POPS 2014, 47-49.) Vertaisarviointi tekee oppilaasta aktiivisen toimijan. Parhaimmillaan se tehostaa oppimista, kehittää ongelmaratkaisutaitoja ja oman toiminnan säätelyä. Kun oppilas arvioi toisten työtä tulee hän samalla jäsentäneeksi omia ajatuksiaan omasta työskentelystään, joten se edistää myös itsearviointitaitoja. Vertaisarvioinnissa oppilas pääsee tutustumaan toisen oppilaan tapaan oppia ja ajatella, mikä edistää myös omaa oppimista. Se tuo uuden tulokulman työhön ja oppilas pystyy kehittämään ja muuttamaan omaa työtänsä. Niemisen mukaan vertaisarviointi tuo parhaimmillaan oppilaan taidot ja kyvyt näkyväksi. Se kehittää ajattelun taitoja tehokkaammin kuin opettajälhtöinen arviointi. (Luostarinen & Nieminen 2019, 190, 197.)

4.1 Kuvataiteen vertaisarviointi vaatii harjoittelua

Jotta vertaisarviointi olisi kaikille turvallinen kokemus, sitä tulee harjoitella pienin askelin. Kuvataiteen vertaisarviointikortit tarjoavat mahdollisuuden tähän harjoitteluun. Arvioinnin ja palautteen antaminen ei ole helppoa. Se vaatii arvioijalta ymmärrystä oppimisprosessista ja opittavasta asiasta, tavoitteista ja kriteereistä. Vertaista arvioidessa oppilaalta vaaditaan myös hyviä vuorovaikutustaitoja kuten esimerkiksi empatiakykyä. Myös arvioinnin vastaanottaminen ei ole itsestään selvää oppilaille. Vertaisarviointia täytyy harjoitella paljon, jotta siihen harjaantuu. Niemisen mukaan hyvät vertaisarviointitaidot antavan työelämään mahtavan kilpailuedun. Vertaisarviointitaidot ovat myös tärkeitä ystävätaitoja. Siksi sen harjoittelu on tärkeää mahdollisimman varhain. (Luostarinen & Nieminen 2019, 194-195.)

Tehtävät, joita arvioidaan, tulee miettiä etukäteen, jotta ne tarjoaisivat mahdollisuuden monipuoliseen pohdiskelvaan palautteeseen. On varottava, että palaute ei keskity virheiden etsimiseen ja osoittamiseen vaan se on rakentavaa, kannustavaa ja eteenpäin ohjaavaa (Luostarinen & Nieminen 2019, 195.) Kuvataiteessa kannattaa ohjata sellaisen työn tekemiseen, jossa tekijä joutuu ajattelemaan, pohtimaan ja punnitsemaan vaihtoehtoja ideoinnista lopputulokseen. Ennen arviointia oppilas voi kertoa työstään ja prosessistaan, jolloin samalla hän tarjoaa luokkatoverilleen tartuntapintaa palautteelle. Vertaisarviointipaketissa on mukana kysymyksiä (Liite 4), joiden avulla oppilas voi kertoa työstään. Esimerkiksi aluksi on hyvä yksinkertaisesti käydä läpi, mitä työhön on mihinkin kohtaan tehty. Prosessivaihetta on myös hyvä avata, mistä sai idean ja miten suunnittelu sujui, mikä siinä oli haastavaa. Työn tekijä voi lopuksi pohtia, mihin on tyytyväinen tai mitä tekisi toisin ja mitä oppi työn aikana.

Palaute ei voi kohdistua persoonaan. Hyvälle kaverille tai luokan suosituille oppilaalle saatetaan antaa parempi arviointi kuin sellaiselle, jonka kanssa viettää vähemmän aikaa. Tällöin palautteen antamista voi harjoitella antamalla anonyymejä palautteita. Jos oppilas ei tiedä, kenen työtä arvioi tai ei tiedetä, kuka on antanut arvioinnin, saatetaan päästä lähemmäksi totuutta ja se tukee oppimisen turvallisuutta eikä henkilökemiat häiritse vertaisarviointia. (Luostarinen & Nieminen 2019, 192-194.) Kuvataiteen työt voi jakaa sattumanvaraisesti ja ryhmän jäsenet laittavat arviointikortin työhön tai kirjoittavat korttien avulla palautteen työstä. Arvioinnin jälkeen työn tekijä pääsee lukemaan, mitä arviointeja hänelle on annettu ilman, että tietää kuka on mitäkin sanonut. Kuitenkin on hyvä luoda luokkaan hyvä ja turvallinen ilmapiiri, jolloin vertaisarvioinnin voisi jatkossa tehdä myös kasvotusten. Myös Halinen kumppaneineen puhuvat oppimisilmapiirin puolesta. Arviointi toimii ja vaikuttaa myönteisesti, mikäli ryhmän ilmapiiri on salliva, hyväksyvä ja erilaisuutta ymmärtävä. Ilmapiirin tulee olla sellainen, jossa saa tehdä virheitä ja oppia niistä. Tällainen ilmapiiri vaatii harjoitusta. (Halinen ym. 2016, 279.) Hattie ja Timperley (2007, 81-112) mainitsevat, että tutkimusten mukaan spontaani vertaispalaute on virheellistä ja kohdistuu epäolennaisiin asioihin. Palautteen antamista tulee harjoitella ja suunnitella huolella. Oppilaita on syytä ohjata myös prosessin aikaiseen havainnointiin.

Vertaisarvioinnin avulla opitaan huomaamaan uusia näkökulmia ja erilaisia tapoja lähestyä asiaa. Oppilaat oppivat toisia oppilaita kuulemalla tarkastelemaan omia käsityksiään ja itsearviointiaan. Näin he saavat eväitä omien toimintatapojen tarkasteluun, itsetuntemukseen

sekä oppimaan oppimisen taitoja. Kun keskustellaan osaamisesta ja vahvuuksista, arvioinnin vaikutukset kohdistuvat enemmän odotuksiin, tunteisiin ja itsearvostukseen. Vertaisarviointi sitouttaa oppilaat työskentelemään yhdessä sekä kantamaan vastuuta omasta ja muiden työskentelystä ja oppimisesta. (Halinen ym. 2016, 279-280.) Vertaisarviointi on näin ollen myös tunnekasvatusta. Käytänteet, jotka tekevät näkyviksi osaamisen kehittymisen ja lisäävät tarvetta yhdessä tekemiseen. (Ryan, Williams, Patrick & Deci 2009, 118-119.)

Ryanin ym. (2009) näkökulma vertaisarvioinnin tarpeellisuudesta tukee myös minun näkemystäni vertaisarvioinnista. Heidän mukaansa tutkimukset osoittavat, että motivaatiota vahvistavat ja oppimista parantavat sellaiset opetus- ja arviointikäytänteet, jotka lisäävät oppilaiden itsemääräämisoikeutta ja kannustavat ottamaan vastuuta omasta oppimisesta.

4.2 Vertaisarviointi kehittää itsearvioinnin taitoja

Arvioinnilla on suuri merkitys itsetuntemukseen, itseohjautuvuuteen ja itsearvostukseen. Vertaisarvioinnin avulla oppilas jäsentää omia ajatuksia ja se auttaa oppilasta tarkastelemaan omia käsityksiään. Voidakseen arvioida toista, pitää osata tunnistaa omaa kehittymistä. Arvioidessaan oppilas arvioi samalla myös omaa toimintaansa, joten kuvataiteen vertaisarviointikorttien tavoitteeksi muodostui myös itsearviointitaitojen kehittyminen. Ihmiselle on luontaista tarkastella omaa toimintaansa, joten vertaistaan arvioidessaan oppilas pohtii omaa tekemistään. Itsearviointiin vaikuttaa ympäristön palaute. Lapsi ei luontaisesti tunnista omia vahvuuksiaan tai kehittämisen kohteita vaan määrittelee itseään ympäristön palautteen mukaan. (Luostarinen & Nieminen 2019, 166.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 47) mainitaan, että oppilaan arvioinnilla pyritään kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Itsearvioinnin tarkoitus on oppilaiden oman oppimisen ja opiskelun tarkastelu. Heitä kannustetaan pohtimaan omaa suoriutumistaan ja vertaamaan sitä asetettuihin tavoitteisiin. Itsearviointi pyrkii muokkaamaan ja tuottamaan tietoa oppimisen aikana (Luostarinen & Nieminen 2019, 166.) Myös Atjonen (2015, 68) on nostanut kehittävän arvioinnin tärkeäksi huomioksi sen, että arviointi keskittyy tulevaisuuteen, siitä voi ottaa opikseen ja vaikuttaa suuntaan, minne on menossa. Jos oppilas ei ole ymmärtänyt mitä arvioidaan ja miksi, niin oppilas ei pysty kehittämään arvioitavia taitoja ja oivaltamaan oppimaansa. Hattie ja Timperley (2007, 111-113) mainitsevat myös oppilaan itsesäätelytason, jossa palaute kohdistuu oppilaan toimintaan oman oppimisen ohjaajana, missä tavoitteena on itseohjautuvuus. Itsearvioinnilla vastataan kysymyksiin missä

olen nyt, missä haluan olla tulevaisuudessa, miten pääsen sinne, miten tiedän olevani siellä. Kuvataiteen vertaisarviointipaketissa prosessin jälkeen on helppo tehdä itsearviointi. Prosessi koostuu tavoitteiden asettelusta, ideoinnista, suunnittelusta ja kuvataiteellisen työn tekemisestä ja vertaisarvioinnista. Toisten töitä arvioidessa oppilas arvioi myös omaa työtään löytäen sekä yhtymäkohtia että eroavuuksia. Näiden avulla hän pystyy luomaan paremmin arvion omasta työstään.

Itsearviointitaitojen myötä oppilas oppii tiedostamaan omaa edistymistään ja oppimiselle asetettuja tavoitteita ja näin säätelemään oppimisprosessia ja ymmärtämään oman toiminnan merkityksen oppimiselle. Myös itsearviointia opitaan vähitellen ja se tarvitsee ohjausta, jotta oppilas ymmärtää itsearvioinnin luonteen eikä pyri arvaamaan, mitä opettaja haluaa minun vastaavan. Oppilas, joka ei ole harjaantunut tekemään itsearviointeja ei välttämättä tiedä, mitä häneltä odotetaan tai hän kokee tehtävän liian vaikeaksi itselleen. Tällöin itsearviointi saattaa jopa heikentää itseluottamusta. On muistettava, että itsearvioinnin tarkoituksena ei ole jättää oppilasta pärjäämään yksin. Opettajan tuki on erityisesti arvioinnin alussa erittäin tärkeä. Arviointi on harjoiteltava taito, ei valmis väline. Erilaiset tehtävät, joissa tarvitaan pohtivaa ajattelua ja kysymykset, joihin ei ole yksiselitteistä vastausta ohjaavat oppilaan ajattelua, oppimisen suunnittelua, työskentelytaitoja ja vuorovaikutustaitoja. (Halinen ym. 2016, 278-279.)

4.3 Vertaisarvioinnista tutkimusten valossa

Vertaisarviointia on tutkittu Suomessa vähän ja kansainvälisestikin tutkimuksia on tehty lähinnä toisen asteen koulutuksessa olevien oppilaiden kanssa. Ketonen, Hähkiöniemi, Nieminen ja Viiri (2020, 1482-1483) ovat tutkineet vertaisarviointia fysiikanluokassa 7-luokkalaisten kanssa. Tutkimuksessa selvisi, että ne oppilaat, jotka panostavat paljon omaan työhönsä ja työskentelyyn, he myös osaavat käyttää saamansa palautteen oppimiseen. Tutkimuksessa nousi esille myös ymmärrys siitä, että oppilaiden kanssa tulisi keskustella formatiivisen arvioinnin merkityksestä, jotta he oppisivat antamaan ja saamaan palautetta.

Ketosen (2021) väitöskirjassa tutkittiin vertaisarvioinnin mahdollisuuksia ja sen ymmärtämistä. Tutkimuksen kohteena olivat perusopetuksen 7. luokan oppilaat fysiikan ja kemian opinnoissa. Tutkimuksen tuloksissa selvisi, että vertaiselle palautteen antaminen opettaa sisäistämään paremmin opetettavaa asiaa ja palautteen vastaanottaja pystyy

kehittämään omaa työtään saadun palautteen perusteella. Vertaisarviointi auttoi oppilaita myös asennoitumaan voimakkaammin tehtävään. Arvioija joutuu seuraamaan kaverin työtä ja ottamaan siihen kantaa aivan uudella tavalla kriittisesti. Vertaisarviointi auttoi myös oppilaita ymmärtämään mitä formatiivinen arviointi on ja miksi se on hyödyllistä. Vertaisen palautetta osataan myös käsitellä kriittisemmin kuin opettajan antamaa palautetta. Tuloksista selvisi myös oppilaiden palauteosaaminen ja Ketonen korostaakin, että palautteen antamista tulisi harjoitella. Tutkimuksessa vuoden aikana oppilaiden palauteosaaminen kehittyi merkittävästi. Tämä tukee ajatustani arviointikorteista, jotka opettavat oppilasta antamaan palautetta ja lisää sanavarantoa.

Lisäksi Ketosen (2021) väitöskirjassa tutkittiin oppilaiden kykyä toteuttaa vertaisarviointia. Tuloksissa selvisi, että palautteen antaminen ei jakautunut oppilaiden kesken tasan ja myös luokan sosiaaliset suhteet vaikuttivat vertaisarviointiin. Osalle oppilaista auttaminen ja palautteen antaminen olivat tavanomaista toimintaa, kun toisten oppilaiden oli vaikeampi osallistua vertaisarviointiin rakentavasti. Myös vähemmän suosittua ja asiat huonosti osaavaa ei välttämättä kelpuuteta palautteen antajaksi.

Tsivitanidou, Zacharia ja Hovardas (2018) ovat tutkineet toisen asteen koulutuksen vertaisarviointia. He ovat pohtineet sitä, että vertaisarviointi on prosessi, joka vaatii arvioijalta itsereflektiotaitoja ja syvällisen ajattelun taitoja. Tuloksena tutkimuksessa havaittiin, että lähes kaikkien oppiminen parani vertaisarvioinnin jälkeen. Vertaisarviointi tarjoaa mahdollisuuden miettiä omia oppimistavoitteita uudelleen arvioinnin aikana. Tutkimuksessa todettiin myös, että mahdollisista ”virheellisistä” palautteista ei ollut haittaa, vaan oppilaat osasivat suodattaa palautteista itselleen hyödylliset. Kokonaisuudessa Tsivitanidou, Zacharia ja Hovardas totesivat, että vastavuoroinen vertaisarviointi on toimiva opetusmenetelmä.

5 DESIGN -TUTKIMUSTA OHJAAVA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on kehittää kuvataiteen perusopetuksessa kehiteltyjä kuvataiteen vertaisarviointikortteja kuvataiteen opetukseen peruskoulussa soveltuviksi. Kuvataiteen vertaisarviointikorttien tavoitteena on ohjata oppilaita arvioimaan oppimisen edistymistä kohti kuvataiteen opetussuunnitelmasta nousevia tavoitteita. Kortit auttavat sanoittamaan kuvaa ja sanojen avulla oppilaat oppivat näkemään taidetta, sekä kehittämään omaa kuvataiteellista ilmaisua. Tutkimuksen tarkoituksena on vaikuttaa peruskoulujen kuvataiteen arviointiin ja antaa opettajalle työkalun kuvataiteen arviointiin ja edistää arviointikeskustelua. Pysin tällä tutkimuksella kehittämään kuvataiteen arviointikäytäntöjä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden mukaiseksi.

Kuvataiteen vertaisarviointipaketin ja siihen sisältyviä vertaisarviointikorttien kehitystyötä ohjaa seuraava tutkimuskysymys:

Miten vertaisarviointikortteja tulisi kehittää niin, että ne toimisivat perusopetuksen oppilaiden kuvataiteellisen osaamisen kehittäjänä ja auttaisivat opettajaa ymmärtämään oppilaiden kuvataiteellista osaamista?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni on laadullinen design-tutkimus. Tutkimusprosessi kohdistui peruskoulun kuvataiteen arvioinnin kehittämiseen teorian ja empiirisen tutkimuksen avulla. Tutkimusaineisto analysoitiin fenomenologis-hermeneuttisella otteella. Tutkimusprosessi koostui sykleistä, joissa ensin käsittelin idean syntyä ja tarvetta luoda vertaisarviointikortit taiteen perusopetukseen sekä omia kokemuksia korttien käytöstä taiteen perusopetuksessa.

Ensimmäisessä syklissä tavoitteet nousivat kuvataiteen perusopetuksen opetussuunnitelmasta. Toisessa syklissä työstin teorian avulla korkeista kuvataiteen vertaisarviointipaketin, jossa korttien arviointilauseet ja sanat olen muokannut vastaamaan perusopetussuunnitelman kuvataiteen tavoitteita. Arviointipakettiin olen myös laatinut perusopetussuunnitelman mukaiset tavoitelomakkeet ja itsearviointilomakkeen sekä esimerkkiohjeet korttien käytöstä. Kortit ja lomakkeet olen tässä syklissä perustellut teorialla. Kolmannessa syklissä kuvataiteen vertaisarviointipakettia kehitettiin asiantuntijaopettajien kokemusten perusteella. Kuvataiteen vertaisarviointipaketit toimitin seitsemälletoista alakoulun 3.-6.-luokan opettajille ja yhdelle yläkoulun kuvataiteen opettajalle. Kokemuksia sain yhdeksästä ryhmästä. Kuusi alakoulun opettajaa ja yksi yläkoulun kuvataiteen opettaja, joka oli testannut kortteja kolmella 7. -luokalla.

6.1 Metodologiset lähtökohdat

Olen valinnut tutkimukseni metodologiseksi lähtökohdaksi laadullisen design-tutkimuksen, joka soveltuu vertaisarviointikorttien kehittämiseen. Laadullisessa design-tutkimuksessa tutkimus on prosessimainen menetelmäsuuntaus. Tutkimus perustuu tutkijan intuitioon, tulkintaan, järkeilyyn ja yhdistämis- ja luokittamisvalmiuksiin. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään kohteen laatua, ominaisuuksia ja merkityksiä kokonaisvaltaisesti. (Metsämuuronen 2005, 197.) Laadullisuus soveltuu tutkimukseeni, sillä tutkimuksessa pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan opettajien kokemuksia vertaisarviointikorttien käytöstä. Design-tutkimuksen avulla kehitin kuvataiteen arviointikäytänteiden tueksi vertaisarviointimateriaalin, jota hyödyntämällä oppilaat oppivat antamaan ja saamaan palautetta kuvataiteen oppimisprosesseista. Opettajien kokemuksia keräsin sekä kirjallisesti että haastattelemalla.

6.2 Design-tutkimus laadullisessa tutkimuksessa

Design-tutkimuksen taustalla on kasvatustutkimuksen suuntaus *pragmatismi*, joka on syntynyt 1870 Yhdysvalloissa (Pihlström 2014). Pragmatismi Juutin ja Lavosen (2006, 57) mukaan perustettiin antamaan vastauksia siitä, kuinka aineeton mieli voi hankkia tietoa aineellisesta maailmasta. Oppimista tapahtuu kokemusten ja tiedonhankinnan kautta, mikä luo ihmisille heidän uskomuksensa asioista (Pihlström 2014). Oppiminen on omien toimintojen ja kokemusten jatkuva prosessi ja se vaatii oppijalta aktiivisuutta ratkaista ongelmia ja hankkia uusia kokemuksia. Näiden kautta ihminen muodostaa kuvan maailmasta. Filosofian ja kasvatustutkimuksen professori John Deweyn (1859–1952) kasvatusteoriat pohjautuvat pragmatismiin. Deweyn filosofiassa todellisuus on ymmärrettävä toiminnalliseksi kokonaisuudeksi. Tietoa hankitaan kokemuksen kautta. Deweyn filosofia on sosiaalisten konfliktien tutkimista ja keinojen keksimistä ongelmien ratkaisemiseksi, jotka aiheutuvat nykyisen yhteiskunnan voimatekijöistä demokratiasta, teollisuudesta ja tieteestä. Dewey mukaan paras koulu on sellainen, jossa oppilas oppii omien toimintojensa ja kokemustensa avulla. (Dewey 1957, 6-7.) Pragmatismien yleisnäkemyksistä tiedosta on se, että ihminen muodostaa maailmaa omien uskomustensa avulla, joita elämässään kohtaa ja ongelmia ratkoo. Pragmatistisen tutkimus- ja oppimiskäsityksen mukaan tietoa ja taitoa ei voi jyrkästi erottaa toisista (Pihlström 2014). Juuti ja Lavonen (2006, 57) toteavatkin, että pragmatismi tarjoaa teoreettisen taustan kasvatustutkimukselle, koska kasvatustutkimus on käytännöllistä.

Tiedon hankinnan lähtökohtana toimivat omat uskomukset todellisuudesta. Aito epäily laukaisee liikkeelle tutkimuksen, kun uskomuksissa tapahtuu jotain yllättävää, joka aiheuttaa epäilyksen. Epäily saa aikaan tutkimuksen, joka tuottaa uutta tietoa tai korjaa vanhaa. Tutkimuksen tekeminen on kokemusmaailmasta nousseen ongelman ratkaisua. (Pihlström 2014.) Pragmatismi menetelmänä sisältää tarkat vaiheet, havainnoinnin ja yksityiskohtaisen kuvauksen kokemuksesta. Kokemuksen analyysi sisältää selityksen luomisen ja teorioiden kehittämisen ja kokeilun. Kokemuksen ymmärtäminen vaatii pohtivaa vuorovaikutusta toisten kanssa, jotta tieto muovaantuisi. Pragmatistisessa tutkimuksessa paino on myös tutkijan henkilökohtaisessa kasvussa. (Juuti & Lavonen 2006, 57-58).

Kokemukset tapahtuvat autenttisissa oppimisympäristöissä, tavallisessa arkipäivässä luokkahuonetilanteissa opettajan omien oppilaiden kanssa. Tieto rakentuu opettajan ja oppimisympäristön välille oppilaiden välittömän palautteen kautta. Juuti ja Lavosen mukaan

oppimisympäristöön kuuluvat luokkahuone, sosiaalinen ja psykologinen ilmapiiri, motivaatio, kiintymys ja ymmärrys opetettavasta asiasta sekä tavoitteista. Pragmatismissa tutkija ja opettaja pyrkivät autenttisisessa oppimisympäristössä tarkoituksenmukaisempaan ja helpommin ymmärrettävään opetukseen ja keskittyvät siihen, miten opettamista ja oppimista koetaan. (Juuti & Lavonen 2006, 57-58).

Pragmatismien mukaan ei ole olemassa yhtä todellista maailmaa, joka pystytään paljastamaan tutkimuksen kautta. Totuus riippuu suuresti eri asioiden yhteyksistä. Onnistunut yhteistoiminta edellyttää, että vuorovaikutuksessa oleva tutkija ja opettaja yrittävät ennakoita toisen toimia. Koska opettaja ja tutkija elävät eri maailmoissa, keskustelun avulla ja ennakoimalla toistensa aikomuksia tutkija ja opettaja hankkivat samanlaista kokemusta ja siten he voivat jakaa saman maailman. Tutkimuksen kuvaus on toimijoiden välisestä suhteesta ja niiden seurauksista. (Juuti & Lavonen 2006, 58-59)

Design-tutkimus on kasvatustutkimuksen muoto, joka tarjoaa tutkijoille mahdollisuuden oppia ainutlaatuisilta oppitunneilta. Se tuottaa käytännöllisiä oppitunteja, joita voi suoraan soveltaa käytäntöön ja sen tavoitteena on parantaa koulutusta. (Edelson 2002, 105.) Viemällä tutkimuksen autenttiseen oppimisympäristöön tutkimus kehittää uusia teorioita, artefakteja ja käytäntöjä, jotka voidaan yleistää muihin kouluihin ja luokkahuoneisiin (Barab 2006, 153). Juuti ja Lavonen (2013, 46) nostavat esille tulkinnan, missä design-tutkimuksella kehitetään oppimisympäristöä, oppimateriaalia tai opetusmenetelmiä, jotka edistävät oppimista tai motivaatioita ja auttavat opettajia toimimaan uudella tavalla.

Opetusalalla design-tutkimus on melko nuori tutkimusmenetelmä. Ensimmäiset tutkimusartikkelit on julkaistu vuonna 1992 Ann Brownin ja Allan Collinsin toimesta. (Pernaa 2013, 10.) Design-tutkimus on tutumpaa aloilla, joissa suunnitellaan tuotteita kuten esimerkiksi arkkitehtuurissa tai insinööritieteessä. Design tarkoittaa suomennettuna muotoilua. Muotoilujattelu on ratkaisukeskeinen ja osallistava toimintamalli, joka yhdistää ymmärtämisen, luovuuden ja kokeilevan kehityksen. (Tikka & Gävert 2018.) Edelson (2002, 105.) toteaa, että kasvatustutkijat ovat alkaneet käyttämään designia eli muotoilua keinona edistää ymmärrystä ja kehittää sekä jalostaa teorioita käytännössä kokeilemalla. Kasvatustieteellisen tutkimuksen piirissä design-tutkimuksesta on käytetty myös käsitteitä kehittämis- ja suunnittelututkimus (Kiviniemi 2018, 232).

Design-tutkimuksen avulla kehitetään opetusta tutkimuspohjaisesti opetustilanteista nousseiden tarpeiden mukaisesti. Kehittäminen syntyy muutoksen tarpeesta, tarve voi olla teoreettinen tai empiirinen. Se johtaa käytettävään tuotokseen ja tuottaa opetusta edistävää tietoa. Metodi on monitahoinen tutkimusmenetelmä, joten määrittelemisen on haastavaa. Opetusta kehitetään todellisissa tilanteissa systemaattisesti ja joustavasti kokeilemalla ja arvioimalla eri asiantuntijoiden kanssa niin, että siitä muodostuu pikkuhiljaa järkevä kokonaisuus. Kehittäminen pohjautuu teoriaan ja se tuottaa uutta teoriaa. Se ei perustu pelkästään tunteisiin, kokemuksiin ja niiden arviointiin. (Pernaa 2013, 10-15.) Lähtökohtana on kehittää suunnitteluperiaatteita ja toimintamalleja, jotka kehittävät käytäntöä (Kiviniemi 2018, 233). Amiel ja Reeves (2008, 37) mainitsevat design-tutkimuksen sosiaalisesti vastuulliseksi tutkimukseksi, joka edistää tavoitteellista ja tarkoituksenmukaista tutkimusta, jossa pitkällä aikavälillä teoriaa ja käytäntöä peilataan toisiinsa, jolloin pystytään paremmin vastaamaan todellisuuteen ja kehittämään yhteiskuntaa.

Tärkeää design-tutkimuksessa on, että se tapahtuu autenttiossa ympäristössä. Usein tutkimuskysymys muodostuu olettamuksesta, hypoteesista, joka täytyy kokeilla aidoissa olosuhteissa. Erilaisissa koetilanteissa eri tavalla kokeiltuna kerätään tietoa onnistumisia ja epäonnistumisia jatkuvassa arvioinnissa. Jatkuva dokumentointi on ensisijaisen tärkeää, jotta vältytään virhearvioilta ja voidaan punnita tutkittavaa asiaa monesta näkökulmasta. (Kiviniemi 2018, 236, Collins, Joseph, Bielaczyc 2004.) Kun tuloksia kerätään sotkuisista tosielämän oppimistilanteista, vältytään laboratoriokokeiden vääristymiltä (Collins ym. 2004, 20).

Design-tutkimuksen prosessi rakentuu kolmen kysymyksen ympärille, jotka määrittävät prosessin tulokset. Ensimmäinen kysymys on, miten kehittämisprosessi etenee. Toinen kysymys kysyy, mihin tarpeisiin ja mahdollisuuksiin kehittäminen vastaa ja kolmas kysymys on millaisia tuloksia tai tuotokseen kehittäminen johtaa? Prosessi vaatii suunnittelijoilta laajaa tutkimusta, kokeilua ja toistuvaa hienosäätöä, jolloin tuloksena on uutta merkittävää ymmärrystä (Edelson 2002, 108).

Tutkimuksen toteutus koostuu design-tutkimuksessa kehittämissykleistä, jotka sisältävät teoreettisia ja kokeellisia vaiheita. Syklit koostuvat eri vaiheista, joiden pohjalta tuotoksia kehitetään ja arvioidaan, jatko kehitetään ja uudelleen arvioidaan. Ongelmasta nousee uusia ongelmia, joista muodostuu uusia tavoitteita, joiden avulla tuotosta kehitetään edelleen

vastaamaan uusia tavoitteita. (Pernaa 2013, 17-18.) Kiviniemi (2018) mainitsee artikkelissaan siitä, kuinka design-tutkimuksen käytäntöjen tutkimuksellinen kehittäminen tapahtuu sykleissä. Hän mukailee Wangia ja Haffania (2005) sekä Andersonia ja Shattuckia (2012) mainitessaan, että tutkimuksen syklit muodostuvat jatkuvasta analysoinnista, suunnittelusta, toteutuksesta ja uudelleen suunnittelusta. Kehittämisen prosessin avulla suunnitelmaan tehdään tarvittaessa tarkoituksen mukaisia muutoksia. Teoriaa ja kokemusta tarkastellaan vuorotellen vuorovaikutuksessa asiantuntijoiden, käytännön toimijoiden ja tutkijoiden vuorovaikutuksessa ja suunnitteluperiaatteita ja toimintamalleja arvioidaan jatkuvasti. Suunnittelutyön perustana on teoreettiset ja menetelmälliset lähtökohdat, joita tutkijat ja asiantuntijat pohtivat ja analysoivat. Suunnitelmaa ja toimintamalleja testataan käytännössä yhteistyössä kentällä työskentelevien asiantuntijoiden kanssa. Prosessin aikana ratkaistaan käytännön ongelmia ja päivitetään suunnitelmaa ja menetelmiä. Arvioimalla saadaan uusia oivalluksia, ratkaisuja joita testataan toistuvasti. Näin kehittämissuunnitelman aikana saadaan riittävästi tietoa ongelmien, ratkaisujen, menetelmien ja suunnitteluperiaatteiden kehittämisestä. (Kiviniemi 2018, 232-234, 239; Reeves 2006.)

Luotettavuuden määrittäminen design-tutkimuksessa on haasteellista ja sitä on kritisoitu paljon. Aineistoa kertyy usein paljon, jolloin tutkijan on vaikea pysyä puolueettomana. Tutkimusaineistoa on haastava rajata, raportoida ja yleistää aineiston paljouden vuoksi ja lähteet ovat usein suunnittelemattomia ja eroavuudet niissä ovat suuria. Haastetta tuo myös tilanteen ainutlaatuisuus, joka vaikuttaa kokemukseen ja tällöin yleistäminen on haastavaa. Otokoko on myös usein pieni, jolloin se ei kuvaa perusjoukkoa kovin hyvin. (Juuti & Lavonen 2006, 63-64; Pernaa 2013, 18-20.) Lincoln ja Guba (1985) Pernaan (2013) mukaan tuovat esille, että luotettavuuteen vaikuttaa se, saadaanko tuloksista ohjaavia malleja ja teorioita, jotka ovat uskottavia ja ne voidaan siirtää käytäntöön. Tutkimuksen tulee sisältää jatkuvaa kehittämistä ja arviointia. Tutkimus tulee testata autenttisisissa olosuhteissa ja kaikki vaiheet tulee dokumentoida tarkasti, jotta tulokset voisivat olla luotettavia. (Pernaa 2013, 18-21.) Avoimuus ja rehellisyys ovat monimutkaisen design-tutkimuksen tärkeitä huomioita laadullisuuden suhteen (Kelly 2004, 115-128). Design-tutkimuksen tulee tuottaa joka vaiheessa käytännönläheistä helposti kentälle siirrettävää tietoa, joten sen yleistettävyyden ja selitysvoinnin löytyminen sen käytännöllisyydestä. Myös autenttinen ympäristö vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. (Edelson 2002, 117-118.) Juuti ja Lavosen (2006) lähestymistapa design-tutkimuksen luotettavuuteen on jakaa projekti moneen vaiheeseen, jolloin mahdollistetaan hyvä vuorovaikutus tutkijoiden ja asiantuntijoiden välillä. Tällä

vuorovaikutuksella on merkitystä tutkijoiden tuloksiin ja sitä kautta se parantaa opetusta. Myös opettajat oppivat tiedostamaan opetustaan ja siten he voivat muuttaa omaa opetustaan parempaan suuntaan. (Juuti & Lavonen 2006, 64-65.)

Luotettavuuteen vaikuttaa se, miten tutkija on dokumentoinut ja raportoinut tuloksia. Raportointi design-tutkimuksessa poikkeaa muista metodeista. Raportissa tulee näkyä, mitkä ovat olleet teorian ja käytännön kehittämistavoitteet. Tutkimusasetelma tulee kuvata tarkasti, jotta voidaan arvioida muutokset. Myös jokaisen vaiheen eli syklin muutokset ja niiden syyt tulee täsmentää tarkasti. Löydetyt tulokset tulee raportoida hyvin jokaisessa syklissä. lopuksi kaikki löydökset tulisi pohtia mitä tutkimuksessa opittiin. Pohdinnassa otetaan kantaa mitä mahdollisuuksia ja haasteita tutkimuksessa ilmeni. (Collins ym. 2004, 38-39.) Raportoinnin tulee antaa lukijalle kokonaisvaltaisen ja luotettavan kuvan koko kehitysprosessista (Edelson 2002, 117-118).

Design-tutkimukselle tyypillistä on, että hyödynnetään useita eri tutkimusmenetelmiä ja lähestymistapoja (Kiviniemi 2018, 240). Tutkimuksessani käytetyt analyysimenetelmät valikoituivat tutkimuksen teorialähtöisyydestä ja asiantuntijaopettajien kokemuksellisuudesta fenomenologis-hermeneuttiseksi analyysiksi. Fenomenologis-hermeneuttisessa otteessa tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, ymmärtäminen ja tulkinta. Fenomenologiassa tutkitaan ihmisen suhdetta omaan elämistodellisuuteensa. Hermeneuttinen ymmärtäminen on ilmiöiden merkityksen oivaltamista. Hermeneutiikan käsitteitä ovat esiymmärrys ja hermeneuttinen kehä. Ymmärtäminen on tulkintaa ja ymmärtämisen pohjalla on jo aiemmin ymmärretty. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 34-35.)

Yleensä design-tutkimuksessa tutkijan uskomukset ja ennakkokäsitykset tuodaan esille, sillä tutkimuksen ongelmat nousevat kehittämistarpeesta, johon tutkijan ymmärryksellä on vaikutusta. Erityisesti haastattelujen ja vastausten tulkintaan liittyvät tutkijan esiymmärrys ja uskomukset. Tuloksista saadaan ehdollisia selityksiä, joihin tutkijan lisäksi vaikuttaa aika ja paikka. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2013, 160-161.) Tutkijan esiymmärrys on kirjoitettu auki tässä tutkimuksessa kohdassa aineiston keruu ja aineistoanalyysimenetelmä. Tutkimuksen pyrkimys on objektiivisuuteen. Tulokset nousevat teoriasta ja opettajien kokemuksista, ei tutkijasta itsestä.

6.3 Design-tutkimusmetodi tässä tutkimuksessa

Tämän tutkimuksen olen toteuttanut laadullisen tutkimuksen periaatteita noudattaen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena oli todellisen elämän kuvaaminen. Tutkimuksessa tutkitaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja tutkittavaa ilmiötä eli kuvataiteen vertaisarviointipaketin toimivuutta perusopetuksen kuvataiteen opetuksessa. Asiantuntijaopettajat havainnoivat oppilaita omissa luokkatilanteissa ja keräävät niistä tietoa, jonka tutkija kerää. Tieto perustuu havaintojen analysointiin ja ne ymmärretään tapauskohtaisesti. Tutkimuksessa asiantuntijaopettajat tulkitsevat asioita valitsemastaan näkökulmasta ja sillä ymmärryksellä, joka heillä on. Samoin minä tutkijana tulkitseen omalla ymmärrykselläni. (Hirsjärvi ym. 2013, 160-164.) Laadullisessa tutkimuksessa haasteena on se, että täydelliseen objektiivisuuteen on mahdotonta päästä, joten yleistettävyyttä ei laadullisessa tutkimuksessa voi tavoitella. Kuitenkin näen, että tutkimuksesta saatu tieto on osuvaa ja hyödyllistä sekä lisää ymmärrystä tutkittavasta asiasta. (Puusa & Juuti 2011, 157-159.)

Tutkimukseni soveltuu design-tutkimukseen, koska tutkimuksessani yhdistyy opetuksen suunnittelu ja käytännönkokemus aidoissa olosuhteissa. Tarkoituksena on pyrkiä tavoitteenmukaisempaan kuvataiteen arviointiin, jotta kuvataiteen oppiminen muuttuisi ymmärrettävämmäksi ja selkeämmäksi sekä tukisi paremmin oppimista ja arviointia. Tarkoituksena on tutkimuksen avulla tuottaa käytännöllinen helposti käyttöön otettava oppimisvälinepaketti, jota on helppo soveltaa luokan käytäntöihin ja siten edistää ymmärrystä kuvataiteesta sekä parantaa oppimista ja arviointia.

Design-tutkimukselle tyypillisesti tämä tutkimus toteutetaan autenttisissa olosuhteissa (vrt. Juuti & Lavonen 2006, 57) luokkatilanteessa, jossa oppilaat työskentelevät oman opettajan kanssa ilman ulkopuolisia häiriötekijöitä. Näen, että tutkijan läsnäolo tunneilla ja arviointitilanteissa olisi antanut erilaista tulosta. Nyt opettaja ja oppilaat saavat toimia itselle parhaalla tavalla, jolloin tulokset ovat monipuolisempia ja todellisempia. Tieto koostuu asiantuntijaopettajien havainnoista ja vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa. Näin ollen opettajan ymmärrys kasvaa siitä, miten vertaisarviointikortit auttavat oppilaita kuvataiteellisessa kehittämisessä ja miten opettaja voi hyödyntää tätä tietoa arvioidessaan oppilaita.

Tutkimuksen lähtökohta on design-tutkimukselle tyypillinen. Tutkijalla on huoli siitä, että kuvataiteessa ei ole toimivaa arviointitapaa, jolla tehdä oppilaille näkyväksi heidän osaamistaan ja ymmärrystään kuvataiteesta. Tavoitteena on myös kehittää ja uudistaa kuvataiteen opetuksen käytänteitä. Design-tutkimus syntyy muutoksen tarpeesta ja sitä kehitetään järjestelmällisesti kokeilemalla ja arvioimalla eri asiantuntijoiden kanssa, jotta siitä syntyisi toimiva kokonaisuus. (Pernaa 2013, 11.) Kehittämisprosessi eteni sykleissä teoriaan tutustuen ja yhdistäen sitä omaan ymmärrykseen ja kokemukseen korteista. Prosessi jatkui asiantuntijaopettajien kokemuksiin perustuen siihen, miten kortit toimivat luokkatilanteissa. Pyrin selvittämään heiltä, vastaako kuvataiteen vertaisarviointipaketti käytännön tarpeisiin ja mahdollistaako se oppimista ja edistääkö ymmärrystä? Lisäksi tutkin, miten kuvataiteen vertaisarviointipakettia tulisi kehittää, jotta paketti palvelisi paremmin oppilaita ja opettajia? Teoria ja käytäntö peilaavat toisiinsa, jolloin vastataan todelliseen tarpeeseen. (vrt. Amiel & Reeves 2008, 37)

Tutkimus koostui kolmesta eri kehittämissyklistä, jossa jokaisessa kehitin vertaisarviointikortteja parempaan muotoon teorian ja käytännön vuoropuheluna. Ensimmäinen sykli syntyi omista tarpeista kehittää itselleni arviointikortit toimiessani opettajana taiteen perusopetuksessa. Omat kokemukseni on kertynyt lasten ja nuorten kuvataidekoulusta, jossa käytin kortteja pääasiassa yläkoulu- ja lukioikäisillä kuvataiteesta kiinnostuneilla oppilaille. Tämä sykli toi minulle tietouden siitä, että kortit tarvitsevat tuekseen tavoitelomakkeen ja itsearviointilomakkeen, jotka tukevat korteissa olevia lauseita, sillä muuten kortit jäivät irrallisiksi eikä oppilaille syntynyt pohdintaa lauseiden merkityksestä. Pelkästään kortit auttoivat kuitenkin sanottamaan oppilaille kuvataidetta monipuolisemmin.

Toinen sykli oli vertaisarviointipaketin rakentamista teorian avulla etsien selityksiä valinnoille sekä korttien ja lomakkeiden muokkaamista perusopetukseen soveltuviksi. Perusopetussuunnitelman perusteissa 2014 sanotaan, että arvioinnin tulisi olla monipuolista ja sen tulisi kehittää itsearviointin ja vertaisarviointin taitoja. Myös kuvataiteen vertaisarviointipaketin tavoitteet muokkaantuivat perusopetussuunnitelmaa tukeviksi. Alan kirjallisuudessa puhutaan oppilasta kehittävän ja vuorovaikutuksellisen arvioinnin toimivuudesta. Oppilaita osallistava arviointi tähtää tulevaisuuteen ja antaa oppilaille valmiuksia toimia tulevaisuuden yhteiskunnassa.

Kolmas sykli on asiantuntijaopettajien kokemukset omissa luokissa. Testiryhmissä oli 3.-7.-luokkalaisia. Opettajia oli yhteensä seitsemän ja ryhmiä oli yhdeksän. Oppilasryhmät olivat heterogeenisiä ja myös opettajissa ja heidän kiinnostuksen kohteissa oli eroja. Opettajat palauttivat minulle kirjallisen palautteen kokemuksistaan ja kahden opettajan kanssa kävimme pohtivaa vuorovaikutusta heidän kokemuksistaan.

7 AINEISTON KERUU JA AINEISTOANALYYSIMENETELMÄ

Tutkimus perustui omaan kokemukseeni, teoriaan ja asiantuntijaopettajien kokemuksiin, joita analysoin fenomenologis-hermeneuttisella otteella. Aineistoa keräsin asiantuntijaopettajien havainnoista ja kokemuksista vertaisarviointikorteista sekä kirjallisesti että haastattelemalla. Kehittämistyössä ja aineiston analysoinnissa olin yhteistyössä kentällä työskenteleviin asiantuntijaopettajiin. Opettajien kokemusten avulla tutkijana pyrin kehittämään kuvataiteen vertaisarviointipakettia peruskouluun soveltuvammiksi.

Fenomenologinen menetelmä tutkii kokemuksia. Tutkimuksen kohteena on ihminen ja hänen elämismaailma. Millainen on tutkittavan suhde omaan elämistodellisuuteen. Ihmisen toiminta on tietoisesti ja tarkoituksenmukaisesti johonkin suuntautunutta ja merkityksellistä on myös yhteisö, jossa ihminen elää. Hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ja oivaltamaan ilmiötä ja niiden merkityksiä. Ymmärtäminen on aina yhden ihmisen tulkintaa ja ymmärrys kerääntyy tutkijan esiymmärryksestä. (Tuomi, Sarajärvi 2002, 33-35.) Fenomenologisessa näkökulmassa ihmisen maailmasuhteen perusmuoto on kokemuksellisuus. Ihminen rakentuu suhteessa maailmaan, kokemusten ja ympäristön vaikutuksesta. Kokemus on itse koettu ja eletty. Kaikella kokemuksella on merkitystä. (Laine 2018, 29-32.)

Ensimmäisessä syklissä tutkin itse kuvataidekoulun oppilaiden kokemuksia kuvataiteen vertaisarviointikorteista ja havaitsin oppilaiden kokemukset irrallisiksi ilman tavoiteasetantaa. Toisessa syklissä muokkasin vertaisarviointipakettia perusopetuksen kuvataiteen tavoitteisiin soveltuvaksi ja vertasin sitä arvioinnin teorioihin. Kolmannessa syklissä tulkitsin aineistoa hermeneuttisen kehän avulla, jossa pyrin käymään dialogia tutkimusaineiston kanssa ja sen avulla yritin ymmärtää opettajan kokemusta kuvataiteen vertaisarviointipaketista. Hermeneuttisessa kehässä ymmärrys syvenee vähitellen. Se on vuoropuhelua tulkinnan kohteen ja tulkitsijan välillä. Tutkimusprosessin edetessä tutkija korjaa ennakkokäsityksiään ja pyrkii kokonaisuuden ymmärtämiseen. Ymmärrys kasvaa kehällä kulkiessa. (Puusa & Juuti 2011, 42-43.) Tässä tutkimuksessa hermeneuttinen kehä näkyy jokaisen opettajien kokemusten analysoinnissa. Opettajat pohtivat, mikä korteissa toimi, mikä oli haastavaa ja mitä voisi kehittää. Jokainen asiantuntijaopettajan kokemus tuo ymmärrystä kokonaisuudesta ja vie kohti toimivaa kuvataiteen vertaisarviointipakettia.

Keräsin aineistoa peruskoulun seitsemältä 3.-7.-luokan opettajilta. Jaoin heille kuvataiteen vertaisarviointipaketit testattaviksi omissa luokissaan ja saatekirjeessä (Liite 6.) pyysin opettajilta kokemuksia paketin käytöstä. Saatekirjeen kysymykset tein mahdollisimman avoimiksi. Laineen (2018, 29) mukaan kysymysten tulisi olla avoimia, sellaisia, jotka eivät rajaa tai johdattele haastateltavaa, jotta ihmisen oma todellinen kokemus tulisi esille. Kysymyksiäni olivat mm. Miten käytit kortteja? Miten oppilaat kokivat vertaispalautteen? Miten tätä voisi soveltaa? Viisi opettajaa vastasi kirjallisesti ja edellisen lisäksi haastattelin kahta opettajaa kasvotusten. Näitä opettajia haastattelin avoimella haastattelulla, jossa vältin johdattelemasta haastateltavaa vaan enemmän pyrin selvittämään opettajan ajatuksia, mielipiteitä, tunteita ja käsityksiä aidon keskustelun aikana (Hirsjärvi ym. 2013, 209).

Objektiivisuuteen pyrkiessäni minun oli huomioitava esiymmärrykseni, joka koostuu mm. ensimmäisen syklin kokemuksesta lasten ja nuorten kuvataidekoulussa ja verrattava niitä perusopetuksen opettajien kokemuksiin ja pyrittävä olemaan puolueeton ja avoin. Esiymmärrykseni koostui pääasiassa yläkoulu ja lukioikäisten oppilaiden kanssa työskentelystä. Ryhmät olivat pieniä noin 12 oppilaan ryhmiä ja ne olivat melko homogeenisia. Ryhmien jäsenet olivat suurimmaksi osaksi he tyttöjä ja heillä on voimakas kiinnostus kuvataiteeseen ja oman kuvataiteellisen osaamisen kehittämiseen. Peruskoulussa luokat olivat heterogeenisiä ja vain osalla oppilaista tai opettajista on syvällistä kiinnostusta tai ymmärrystä kuvataidetta kohtaan. Peruskoulussa oppilaat ovat myös nuorempia ja ryhmät ovat isompia. Taiteen perusopetuksessa minulla ja oppilailla oli paljon enemmän aikaa kuvataiteen tekemiseen ja kehittämiseen. Koulussa viikon aikana on vain yksi tai kaksi kuvataiteen oppituntia, kun kuvataidekoulussa oppitunteja on viikon aikana kolme. Kuvataidekoulussa lukukausiarvioinnit tehdään laadullisesti eli oppilaille annetaan sanallinen arviointi, kun peruskoulussa 4.-luokista lähtien arviointi on määrällistä eli annetaan numeroarviointi.

Kokemukseni kuvataidekoulusta ovat olleet positiivisia ja olen kokenut, että arviointikortit auttavat minua tekemään syvällisempiä sanallisia arviointeja oppilaista. Näen myös, että heidän itsearviointit ovat muuttuneet analyyttisimmiksi ja he ovat oppineet käyttämään kuvataiteen käsitteitä. Minun oli aineiston analyysissa pyrittävä olemaan ennakkoluuloton ja avoin kaikille tulkinnoille ja nähtävä kokemukset laajemmin ja huomioida ne erilaisten opettajien kokemuksina erilaisissa yhteisöissä. Yhteisöllä on suuri merkitys arviointikorttien kokemisesta. Siihen vaikuttaa mm. luokan ilmapiiri ja luottamus toisiin oppilaisiin ja

opettajaan. Myös oppilaan iällä on merkitystä kokemuksiin korteista. Peruskoulussa opettajilla on myös paljon muita oppiaineita arvioitavana ja erilaisia kiinnostuksen kohteita, jotka voivat vaikuttaa tuloksiin. Pyrin käsittelemään aineistoa kriittisellä reflektiolla siitä ilmenneiden tulkintojen avulla kohti ymmärrystä mitä toinen on tarkoittanut ilmaisullaan, yrittäen vapautua omasta minäkeskeisyydestä. (Laine 2018, 33-41.) Kuitenkin tutkijan oma arvomaailma, uskomukset ja ennakkokäsitykset vaikuttavat siihen, miten ymmärrämme tutkittavaa ilmiötä. Tulokset ovat ehdollisia selityksiä paikkaan ja aikaan rajoittuen. Tulkitsin asioita omalla ymmärrykselläni mutta yritin olla avoin ja ennakkoluuloton.

8 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN JA TULOKSET

Tutkimus eteni sykleissä, joka on ominaista design-tutkimukselle. Tutkimus koostuu kolmesta syklistä. Ensimmäisessä syklistä tuon esille arviointikorttien syntyideaa, jonka sain opettaessani lasten ja nuorten kuvataidekoulussa. Sieltä tullutta tarvetta saada työkalu, jolla oppilaat oppisivat ymmärtämään oppimaansa. Tieto kertyi kokemuksistani oppilaista, jotka ovat kiinnostuneita kuvataiteesta, koska taiteen perusopetus tapahtuu vapaa-ajalla. Toisessa syklistä kehitän vertaisarviointikortteja teorian ja perusopetuksen opetussuunnitelman avulla peruskouluun soveltuvaksi. Asiantuntijaopettajien kokemuksia perusopetuksessa testattiin kolmannessa syklistä. Opettajien kokemukset keräsin seitsemältä eri opettajalta. Kolme opettajaa opettivat 6. luokkaa, kaksi opetti 4.-luokkalaisia, yksi 3. luokkaa ja yksi opettajista oli kuvataiteen aineenopettaja ja testasi kortteja kolmen 7. luokan kanssa. Kaikille luokkasteille kuvataide on pakollista eli ryhmät olivat hyvin heterogeenisiä.

8.1 Ensimmäinen sykli

Korttien kehittämisen idea lähti omasta tarpeestaan saada arvioinnin työkalu, joka tekee oppilaille näkyväksi kuvataiteen oppimista. Kaipasin työkalua, joka antaisi oppilaille kyvyn nähdä ja kertoa kuvista kuvataiteen perusopetuksen tavoitteiden mukaisesti. Kuvataiteen opetussuunnitelman tavoitteista lähdin etsimään lauseita, jotka tukevat taiteen monipuolista ymmärtämistä. Siellä on mm. tavoite, jossa oppilasta innostetaan tutkimaan kuvaa ja kannustetaan sanallistamaan ja perustelemaan tulkintojaan sekä kuuntelemaan ja arvostamaan toisen näkemyksiä. (TAOPS 2017.) Jotta voi sanallistaa ja perustella tulkintojaan taiteesta, tulee kuvataidetta ymmärtää monipuolisesti.

Taidesuhteen luomisessa tavoitteena on tukea oppilaan kuvailmaisun taitoja, taidekäsityksen ja itsetuntemuksen kehittymistä. Oppilasta kannustetaan tekemään omia ratkaisuja ja tunnistamaan innoituksen lähteitä ja perehtymään hänelle merkitykselliseen taiteeseen. Oppilaalle tehdään näkyväksi taiteellinen prosessi ja taiteiden välisten menetelmien käyttö. Toinen suuri tavoite on osallisuus ja vaikuttaminen, jonka keskeisiä tavoitteita ovat kuvan kieli ja ilmaisukeinot, omat kuvat, taiteen maailmat ja visuaalinen ympäristö. Syventävissä opinnoissa tavoitteena on lisäksi oppilaan kuvataiteellisen ajattelun ja ilmaisun syventäminen oppilaan omien tavoitteiden suuntaiseksi. Keskiössä on osallisuus ja vaikuttaminen omaan elinympäristöön ja yhteiskuntaan. (TAOPS 2017.)

Taidesuhteen näkyväksi tekemiseen toteutin keräämällä kortteihin adjektiiveja, jotka kuvasivat edellä mainittuja tavoitteita kuten kuvailmaisun taitoja esimerkiksi ”Selkeä”, ”Vahva”, ”Kaunis”, ”Hallittu” ja ”Värikäs”. Teknistä taitavuutta tuovat esille kortit: ”Kuvassa näkyy valo ja varjo.”, ”Työ on teknisesti onnistunut.” ja ”Kuvassommittelu on taitavaa.”. Itseluottamusta ja omien ratkaisujen tekemistä kuvastavat kortit: ”Persoonallinen”, ”Omaperäinen”, ”Mielikuvituksellinen” ja ”Työssä näkyy sinulle tärkeitä asioita.”. Lause ”Olet ottanut vaikutteita toisista kulttuureista tai taiteilijoista.”, kuvastaa innoituksen lähdettä. Taidekäsitteeseen vaikutetaan lauseilla, jotka vaikuttavat esteettisyyden lisäksi tunteisiin ja ajatteluun, esimerkiksi ”Kuvassa näkyy tunne.”, ”Työ on vaikuttava.”, ”Työssä näkyy ajatuksiasi.” ja ”Työstä tulee hyvälle tuulelle.”. Korteissa prosessia tuodaan näkyväksi mm. erilaisilla suunnitteluun ja ideoimiseen käytetyillä lauseilla. Prosessia ja työskentelyä tehdään näkyväksi myös tavoitelomakkeen ja itsearviointilomakkeen avulla. Osallisuutta ja vaikuttavuutta ymmärrettäväksi tekevät lauseet kuten ”Työssäsi on sanoma.”, ”Työssä näkyy toivo paremmasta.” ja ”Työ puhuttelee.”. Kaikki kuvataiteen vertaispaketin kortit ja niissä olevat lauseet ovat liitteessä 1.

Aluksi käytin pelkästään kortteja ilman oppilaan tavoitteiden asettelua. Tavoitteet olivat yleisiä ja hieman irrallisia taiteen perusopetuksen tavoitteita, jotka ovat lähinnä tekniikkaa ja teemaa koskevia. Kun oppilas oli saanut työnsä valmiiksi, pidimme ryhmän yhteisen arviointikeskustelun, jossa oppilas kerrallaan kertoi lyhyesti työstään ja ajatuksistaan liittyen työhön. Sen jälkeen muut oppilaat saivat asettaa kortteja oppilaan töihin. Näiden pohjalta keskusteltiin kuvista. Annoin myös opettajana sanallisen arvioinnin. Arviointikeskustelusta tein lyhyet muistiinpanot, joita hyödynsin jakson lopparvioinnissa. Jokainen oppilas koki 1-2 arviointikeskustelua lukukauden aikana.

Arviointikeskusteluissa huomasin pian, että oppilaan on haastavaa kertoa työstään ja ajatuksistaan. Arviointikeskustelut tarvitsivat tuekseen tietoista suunnittelua, jotta oppilaat oppivat perustelemaan, miksi on kyseisen kuvan tehnyt. Tavoitelomake syntyi tästä tarpeesta. Tavoitelomake (Liite 2) tekee näkyväksi prosessia, joka lähtee ideoinnista ja suunnittelusta sekä taiteellisesta tekemisestä ja päättyy lopputulokseen. Tavoitelomakkeessa huomioidaan myös se, että tavoitteet voivat muuttua prosessin aikana. Omasta kuvasta kertominen opettaa sanallistamaan kuvaa ja prosessia: Mitä työssä on?, Mistä idea syntyi?, Miten työ eteni?, Mikä onnistui?, Minkä tekisi toisin? jne.

Kortteja käyttäessäni huomasin, että korttien sisältämät lauseet jäivät irrallisiksi ja epäilin, että niistä ei jää riittävää muistijälkeä, jotta todellista oppimista tapahtuisi. Muokkasin vanhaa itsearviointilomaketta tukemaan vertaisarvioinnissa tulevia lauseita. Itsearviointilomakkeen tarkoituksena oli auttaa oppilasta jäsentämään oppimista sen jälkeen, kun koko prosessi on ohi. Tutkimukseni tulosten pohjalta itsearviointilomake poistui käytöstä ja tilalle tein itsereflektiolomakkeen (Liite 3.). Ajattelin myös vertaisarvioinnin aiheuttavan oivalluksia omasta työstä sekä työskentelystä. Moni oppilas alkoikin valokuvata itselleen muistiin arviointilauseita. Osalla oppilaista itsearviointilomakkeissa oli kuvaavia sanoja enemmän. Etäopiskeluaikana tiesin, että oppilailla oli todella paljon kirjallisia töitä koulun puolesta, joten ehdotin heille itsearvioinnin videoimista ja yllätykseksi yhdeksän kymmenestä lähetti minulle videoidun itsearvioinnin, joka oli selkeästi syvällisempi ja ajatellumpi kuin kirjoitettu teksti. Ymmärtäisin videointiin vaikuttavan nuorten kiinnostus älylaitteita kohtaan ja helppous puhua verrattuna kirjoitetun tekstin tuottamiseen. Oppilaat käyttivät myös enemmän sanoja, joita olivat oppineet vertaisarviointikorteista ja jotka näkyivät myös tavoitelomakkeessa, esimerkiksi: ”Pidän tästä työstä, kun olen tehnyt tähän kohtaan paljon yksityiskohtia.”, ”Pidän valosta, joka näkyy kuvasta.” tai ”Onnistuin tekemään kuvasta kolmiulotteisen varjostuksen avulla.”.

8.2 Toinen sykli

Tavoitteena tässä toisessa syklissä oli rakentaa vertaisarviointipaketti perusopetuksen kuvataiteen tavoitteiden mukaiseksi ja selittää sitä teorian pohjalta. Ensimmäisessä syklissä kerätyn kokemuksen pohjalta tuli tarve kehittää kuvataiteen vertaisarviointipakettia myös perusopetukseen soveltuvaksi. Hattie ja Timperley (2007), Atjonen (2015) ja Räsänen (2008) painottavat, että arvioinnin lähtökohtana on aina tavoitteet, sillä ne antavat suunnan oppimiselle. Ilman tavoitteita oppilas ei tiedä mitä tavoitella ja mitä arvioidaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan arvioinnin tehtävänä on ohjata, kannustaa ja kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista tulee arvioida monipuolisesti ja painopiste on arvioinnissa, joka edistää oppimista. Oppilasta ohjataan havainnoimaan omaa ja yhteistä työskentelyä sekä antamaan palautetta. Palautteen antamisessa tulee kiinnittää huomiota oppilaiden onnistumisiin ja oppimisen edistymiseen. Pääpaino on onnistumisissa ja oppilaan vahvuuksissa. (POPS 2014, 47-49)

Perusopetuksen kuvataiteen arvioinnissa tavoitteet ovat visuaalisessa havaitsemisessa ja ajattelussa, kuvallisessa tuottamisessa, visuaalisen kulttuurin tuottamisessa sekä esteettisessä, ekologisessa ja eettisessä arvottamisessa. Kuvataiteen vertaisarviointipakettiin löytyi myös perusopetuksen laaja-alaisia tavoitteita, kuten ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologian osaaminen, osallistuminen ja vaikuttaminen. (POPS 2014, 155-158, 267.)

Edellä mainittujen tavoitteiden pohjalta aloin muodostamaan korteista uusia ryhmiä. Korttien lauseet ja sanat eivät juurikaan muuttuneet. Kuvataiteen painotus on monipuolisessa havainnoinnissa, keskustelussa, kuvien tarkastelussa ja taitojen kehittämisessä. Sisällöistä löytyvät mm. omat kuvakulttuurit, mitkä tarkoittavat oppilaan oman elämämaailman tuomista kuvataiteeseen, mikä lisää itsetuntemusta ja oman tyylin löytymistä. Laaja-alaisista tavoitteista nousee esille ongelmien ratkaiseminen, mikä näkyy jo siinä, miten oppilas on toteuttanut annetun teeman kuvallisesti. Laaja-alaisissa tavoitteissa mainitaan myös uteliaisuus, mielikuvitus, kekseliäisyys sekä mahdollisuus kokea ja tulkita taidetta ja kulttuuria. Laaja-alaiset tavoitteet kannustavat kokeilemaan erilaisia ilmaisutapoja, nauttimaan tekemisestä ja ilmaisun ilosta. Korttien monipuolinen sanasto auttaa oppilasta kehittämään taitaviksi kielen käyttäjiksi ja ohjaa oppilasta asettumaan toisen asemaan ja tarkastelemaan asioita eri näkökulmista. Laaja-alaiset tavoitteet painottavat myös kehittämään suunnittelutaitoja, ilmaisutaitoja ja harjoittamaan tunteiden ilmaisua. Kuvataide itsessään on osa monilukutaitoa, jonka tavoitteena on tulkita, tuottaa ja arvioida kuvia erilaisissa yhteyksissä ja ympäristöissä. Korteissa on lauseita, joilla kannustetaan vaikuttamiseen. Vertaisarviointi itsessään osallistaa oppilaita, lisää vuorovaikutusta ja kehittää ajattelun taitoja.

Monipuolinen arviointi nousi esille sekä opetussuunnitelmasta että teoriasta. Mm. Päivi Atjonen (2016) sanoi, että koska oppilaat ovat erilaisia myös arviointitavat tulisivat olla erilaisia. Myös arvioinnin kehittävä aspekti tulee ottaa huomioon. Arvioinnin tulee suunnata tulevaisuuteen ja sen tavoitteena on parantaa, edistää ja muuttaa tai löytää uutta arvioinnin kohteesta. Ellei arvioinnin aikana saada mitään kehitettyä ollaan epäonnistuttu. (Atjonen 2015, 67-68, 72.) Oppilaan itsetuntemus ja ajattelun taidot tulisivat kehittyä arvioinnin aikana (POPS 2014, 19). Palautteella voidaan joko edistää tai haitata oppimista ja itsetunnon kehittymistä (Hotulainen & Vainikainen 2017, 26-31). Arvioinnin tulisi tapahtua vahvuuksien kautta, ei virheitä ja puutteita luettelemalla (Atjonen 2016). Vertaisarviointi

kehittää oppilaista refleктоiva ajattelijoina (Luostarinen & Nieminen 2019, 189). Vertaisarvioinnin avulla oppilas tulee tietoiseksi omasta edistymisestään ja siitä, miten itse voi vaikuttaa oppimiseen (POPS 2014, 49). Parhaimmillaan vertaisarviointi tehostaa oppimista, kehittää ongelmaratkaisutaitoja ja oman toiminnan säätelyä (Luostarinen & Nieminen 2019, 190).

Vertaisarviointia tulee harjoitella. Jos oppilasta ei ole opetettu arvioimaan, ei voi olettaa, että hän osaisi arvioida. Myös palautteen vastaanottamista on hyvä harjoitella. Usein myös oppilaalta oppilaalle tullut palaute ymmärretään paremmin kuin aikuisen puheen avulla antama palaute. (Nieminen 2019, 194-195.) Vertaisarviointikortit mahdollistavat oppilaalta oppilaalle annetun palautteen harjoittelun. Kortit ovat sovellettavissa esimerkiksi niin, että ensin harjoitellaan palautteen antamista muutamilla korteilla ja sitten lisätään kortteja, kun taidot kasvaa.

Tavoitteeni -lomake (Liite 2) muokkaantui niin, että jaottelin tavoitteet prosessimuotoisesti viiteen eri osaan. Ensimmäisessä osassa asetetaan tavoitteet, jotka kertovat työn suunnittelusta ja ideoinnista. Toisessa osassa määritetään tavoitteet, jotka kertovat kuvallisen tuottamisen tavoitteista, kuten esimerkiksi ”Teen paljon yksityiskohtia” tai ”Teen rohkeita ratkaisuja”. Kolmanneksi asetetaan tavoitteet, jotka liittyvät visuaalisen kulttuurin tulkintaan, kuten ”Teen jotain omaperäistä”, ”Teen työn, jolla on merkitystä”. Neljännessä osassa asetetaan tavoitteet, joissa keskitytään työskentelytaitoihin, keskittymiseen ja itsenäiseen työskentelyyn. Lopuksi mietitään sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutusta, missä kannustetaan auttamiseen ja positiiviseen keskusteluun.

Liitteessä 7 on esitetty kuvana alkuperäiset Kerro työstäsi- ja Itsearviointilomakkeet, jotka muokkautuivat tutkimuksen kolmannessa syklissä nykyiseksi Itsereflektio -lomakkeeksi (Liite 3). Kerro työstäsi -lomakkeen tein taiteesta puhumisen tueksi. Siinä on valmiita kysymyksiä, joiden avulla oppilaan on helppo kertoa työstään. Samalla tämä lomake toimii itsearviointin välineenä. Itsearviointilomakkeessa on samoja kysymyksiä kuin Kerro työstäsi -lomakkeessa, mutta Itsearviointilomakkeen täyttäminen itsenäisesti koko arviointiprosessin jälkeen, oli tarkoitus auttaa jäsentämään huomioita prosessin aikana.

8.3 Kolmas sykli

Kolmannessa syklissä vertaisarviointipakettia kehitettiin asiantuntijaopettajien kanssa. Seitsemän perusopetuksen opettajaa antoivat minulle tietoa, miten kortit toimivat kentällä. Opettaja A. testasi kortteja 3. luokassa, opettajat B. ja C. testasivat kortteja 4. luokassa ja opettajat D., E. ja F. testasivat kortteja 6. luokassa ja opettaja G. testasi yläkoulun kolmella 7. luokalla. Taulukossa 1 on esitelty tutkimusryhmät.

Taulukko 1 Tutkimusryhmät

Asiantuntijaopettaja	Luokka-aste	Arviointiryhmän koko	Tulosten kerääminen
A	3. luokka	Koko luokka	kirjallisesti
B	4. luokka	Koko luokka	kirjallisesti
C	4. luokka	pienryhmä	haastattelu
D	6. luokka	pienryhmä	haastattelu
E	6. luokka	pienryhmä	kirjallisesti
F	6. luokka	Ei tietoa	kirjallisesti
G	3 x 7. luokka	Koko luokka	kirjallisesti

Keräsin vertaisarviointipaketin toimivuudesta tietoa siitä, miten asiantuntijaopettaja oli kortteja käyttänyt tai soveltanut: Mitkä asiat toimivat korteissa, mitä positiivisia asioita he huomasivat vertaisarvioinnin aikana. Mikä oli haastavaa tai ei toiminut sekä miten kortteja olisi hyvä kehittää, jotta ne palvelisivat sekä oppilasta että opettajaa.

Suurin osa opettajista käytti kortteja paketin ohjeiden (Liite 5) mukaisesti. Ensin oppilaat täyttivät tavoitteeni lomakkeen ja ryhtyivät ideoimaan ja suunnittelemaan työtä annetun teeman mukaisesti. Työn valmistuttua joko koko luokan kesken tai pienissä ryhmissä käytiin jokaisen kuvataiteen työ läpi niin, että ensin taiteen tekijä kertoi kuvasta ja prosessista, jonka jälkeen oppilaat laittoivat kuvaan siihen sopivia kortteja. Tämän jälkeen opettajajohtoisesti hieman analysoivat palautteita ja opettaja antoi myös oman palautteen.

Opettajat A ja B suorittivat arvioinnin koko luokan kesken ja opettaja G testasi kortteja samalla tavalla kolmen eri luokan kanssa eli yhteensä viisi ryhmää testasi arviointikortteja koko ryhmänä. Opettajilla B ja G ongelmaksi muodostui se, että töihin sopivat kortit loppuivat kesken, joten kaikissa töissä kuva ja kortti eivät kohdanneet. Näistä arvioinneista

saatu palaute ei siis ollut todellista ja oikeaa. Opettaja G ehdottikin, että kortteja saisi olla enemmän. Esimerkiksi jokaista arviointilauseetta voisi olla kaksi tai jopa kolme. Samainen opettaja sanoi myös, että osa oppilaista valitsi useita kivan kuuloisia lauseita itselleen, jolloin toisille jäi vain haastavia tai sopimattomia lauseita. Isossa ryhmässä arvioinnin ongelmaksi muodostui myös se, että korttien asettamista ei voinut valvoa, jolloin arviointikortit jakautuivat epätasaisemmin. Opettajista A suoritti arvioinnin suullisesti. Hän heijasti kortit siirtoheittimellä kaikille näkyviin ja yhdessä oppilaiden kanssa pohdittiin, mitkä kortit kyseiseen työhön sopisivat.

Opettajista D ja E suorittivat arvioinnin pienryhmissä opettajajohtoisesti. Kyseessä olivat kuudesluokkalaiset oppilaat. Näissä luokissa osa oppilaista keskittyi tekemään itsenäistä työtä, kun opettaja suoritti pienryhmän kanssa arvioinnin. Opettajien kokemukset arviointihetkestä olivat miellyttävät. Opettaja D kommentoi haastattelussaan näin: *”Itselle tuli valtavan mukava fiilis, kun käytettiin nimenomaan arviointikortteja. Siis siitä, miten hienosti ja asiantuntevasti oppilaat toimivat ja kuinka hyvä mieli kaikille tuli. Kerta kaikkiaan hienoa.”* Lisäksi hän jatkoi seuraavasti: *”Suurin anti itselle oli se hetki niitten oppilaiden kanssa. Se tuntui kivalta, että me oltiin sillä pienellä porukalla. Jokainen sai sen oman tähtihetkensä. Mulle tuli siitä hyvä mieli, siitä kohtaamisesta niitten oppilaiden kanssa. Koska aika harvoin kuitenkaan on ton tyyppistä.”*

Opettaja C suoritti arvoinnit myös pienryhmissä, mutta selkeästi itsenäisemmin. Kyseessä oli neljäsluokkalaiset oppilaat. Työ aloitettiin tutustumalla kortteihin. Jokaiselle ryhmälle oli kopioitu oma korttipakka ja oppilaat ryhmissä tutkivat kortteja ja keskustelivat niistä. Yhteisesti koko luokan kesken keskusteltiin vaikeista lauseista. Ryhmät arvioivat toistensa työt pienryhmässä keskustellen, ensin työn tekemisestä, työstä ja siitä, missä kokivat onnistuneensa ja mitä pitäisi kehittää. Lopuksi oppilaat asettivat sopivat arviointikortit työhön ja keskustelivat niistä. Itsearviointilomakkeita he eivät tehneet vaan suorittivat sen edellä mainitulla tavalla keskustellen. Tavoitelomakkeen oppilaat tekivät ensimmäisellä keralla. Opettaja C koki sen hankalaksi, jos kaikilla on omat tavoitteet, miten arvioidaan. Toisella arviointikerralla opettaja valitsi tietyt kortit, sillä hän koki, että yhdelle työlle tulee liikaa lauseita muistettaviksi ja ymmärrettäväksi. Kortit valikoituivat teeman, tekniikan ja opettajan asettamien tavoitteiden mukaan. Tavoitelomaketta he eivät tehneet, vaan tavoitteet olivat ryhmälle yhteiset.

Opettaja F:n palautteessa ei selvinnyt, miten hän oli kortteja käyttänyt.

Positiivista palautetta tuli siitä, että oppilaat kokivat kuvataiteen työn tärkeämmäksi, kun siitä keskusteltiin ja työ sai paljon huomiota. Opettajat olivat myös sitä mieltä, että työn ideointiin panostettiin enemmän. Palautteen antajat ottivat arviointityön tosissaan ja vakavasti. Arviointitilanteessa työskentely oli rauhallista ja keskittyntä. Palautteen saajasta huomasi, että oli saamastaan palautteesta ja huomiosta mielissään. Opettajat myös kehuivat oppilaiden kykyä arvioida toisia ja löytää sopivia arviointikortteja toisen kuvataiteen työhön. Oltiin ehkä hieman yllättyneitä oppilaiden huomiokyvystä. Opettaja D koki hyvänä myös sen, että ujut uskalsivat osallistua, kun heidän ei tarvinnut sanoa mitään. Heidän tarvitsi asettaa vain kortti. Vertaisarviointikortit koettiin myös eriyttävinä. *”Jokainen löysi kortin, osalla on enemmän tietoa ja ymmärrystä valita haastavia lauseita, mutta oli myös helppoja vaihtoehtoja.”* (Opettaja C). Korteista mainittiin hyvänä myös se, että ne toivat oivalluksia siitä mitä töistä voi nähdä. Opettaja A kommentoi arviointikortteja näin: *”Entiseen arviointiin nähden oli hienoa se, että oppilaat saivat arviointiin uusia sanoja ja näkökulmia ainaisten hieno ja kiva-sanojen lisäksi. Työtä tuli tarkasteltuna eri kantilta: värikylläisyys, kertooko kuva tarinaa, onko siinä yksityiskohtia jne.”* Myös opettaja C nosti esille kuvataiteen tarkastelun käsitteet. Sitä, miten monella tavalla kuvia voi katsoa. Hänen mielestään kortit osuivat juuri siihen, mitä pitäisi kehittää kuvataiteessa, omien tavoitteiden asettamista ja arviointia. *”Pitäisi hyväksyä, että kuvataidetta opetetaan tällä tavalla, ja sitä pitää harjoitella oppilaiden kanssa ja harjoittelu pitäisi aloittaa alkuopetuksesta.”* (Opettaja C). Sama opettaja nosti esille myös sen, että opetussuunnitelma painottaa työskentelyn arvioimista ja juuri töistä puhuminen on yhtä tärkeää, kuin itse työ, sillä se tekee prosessin näkyväksi.

Opettajat olivat kyselleet myös oppilaiden mielipiteitä ja enimmäkseen arviointi oli koettu tärkeäksi ja positiiviseksi. Opettajat kokivat, että oppilaat panostivat kuvataiteen työn tekemiseen enemmän. Oppilaat olivat myös maininneet, että ei tarvinnut jännittää, kun sai vain positiivista palautetta. Oppilaiden kommentteja oli että: *”Arviointi oli osuvaa ja hyvällä tavalla yllättävää”*. *”Oli kiva nähdä mikä oli muiden perspektiivi, miten ne ajattelivat työn”* *”oli kiva saada muilta kuin opelta palautetta”* *”oli kiva nähdä, että työ onnistui”*. Opettaja E oli huomionut, että ne oppilaat, jotka olivat nopeasti ja vähän huolimattomasti tehneet kuvataiteellisen työnsä, olivat arviointihetkellä hieman harmissaan ja ehkä jopa häpeissään, kun työ kuitenkin sai paljon palautetta. Myös opettaja C nosti esille saman asian. Kun töitä tarkasteltiin yhdessä, oppilaille oli tärkeää se, miten työt asetettiin esille ja mikä työ käy tietyn

työn viereen. Oppilaat pyrkivät rakentamaan yhdessä kaunista taidenäyttelyä. Opettaja C koki, että motivaatio nousee, kun oma työ menee esille ja tällöin oppilas haluaa myös satsata oman työn tekemiseen. Opettaja C sanoi myös, että vaikka oppilaan tekniset taidot eivät olleet vahvoja, oppilas oppi palautteen avulla olemaan tyytyväinen omaan ilmaisuun esimerkiksi huumorin tai tarinan käyttöön kuvataiteessa.

Negatiivisempänä asiana nähtiin se, että arviointitilanteeseen kuluu liikaa aikaa. Erityisesti, kun arviointia tehtiin opettajajohtoisesti. Opettaja E sanoi, että arviointiin menee vähintään kaksi oppituntia. Opettaja D sanoi, että yhden ryhmän arviointiin meni koko oppitunti. Opettajat B ja G tekivät arvioinnin koko luokan kanssa niin, että oppilaat työskentelivät melko itsenäisesti. Heillä arviointiin kului aikaa vain puoli tuntia.

Haastavaksi opettajat kokivat myös sen, että oppilaiden työt valmistuvat eri aikaan. Toisilla yhden työn tekemiseen kuluu aikaa noin tunti ja toisilla ei yksikään työ meinaa valmistua koko lukukautena. Opettaja B koki myös, että vapaammin valittu työ, jota ei ole rajattu ja mallinnettu vaikuttaa laadun vaihteluun. Hän koki, että enemmän oli kevyesti ja ylimalkaisesti tehtyjä töitä, mutta toisaalta oli myös sellaisia, joissa ”luovuus kukki ja taidot näkyivät”. Osalla oli myös haasteita päästä työssä alkuun ja keksiä mistä työn tekee.

Opettajien F ja G ryhmissä oppilaat olivat kaivanneet negatiivisen tai rakentavan palautteen antamista. Eräs oppilas oli sanonut ”*Ois ollut erilaista, jos ois tullut myös negatiivista. Ei tiedä miten voisi parantaa.*” Ja toinen oli kommentoinut: ”*Eikö meidän pitäisi opetella kestämään negatiivistakin palautetta.*” Pohdimme muutaman opettajan kanssa rakentavan virheitä etsivän palautteen antamista ja opettaja C sanoi, että virheiden etsiminen sammuttaa tekemisen ilon ja luovuus katoaa kritiikin pelossa. Opettaja D oli myös samaa mieltä, että olisi kamalaa, jos jollekin olisi tullut vain negatiivisia kortteja. Nyt ei kenenkään tarvinnut jännittää arviointitilannetta. Opettaja C sanoi myös, että ”*Näinhän se on. Aikuisia ohjataan antamaan myönteistä ja kannustavaa eteenpäin ohjaavaa ohjetta ja palautetta, kun oppilaat antavat ohjeet, mitä ei saa tehdä.*” Pohdimme, että oppilas elää puhtaasti vain siinä hetkessä eikä osaa suunnata ajattelua tulevaisuuteen ja pitkällä tähtäimellä. Opettaja koki kuitenkin, että positiivinen palaute on myös rakentavaa palautetta ja usko, että kortteja käyttämällä ja tavoitteita asettamalla oppilaat oppivat näkemään omia kehittämisen kohteita esimerkiksi siten, että oppilas saa aina tiettyjä kortteja ja tietyt kortit jäävät saamatta. Silloin on syytä suunnata työskentelyä tavoittelemaan tiettyjä kortteja. Myös mm. Hotulainen ja Vainikainen

(2017, 20-31) puhuvat paljon negatiivisen palautteen merkityksestä oppilaan oppimiseen ja motivaatioon. Negatiivisella palautteella voi olla merkitystä ihmisen ammatinvalintaan ja kiinnostuksen kohteisiin. Siksi olisi syytä antaa mahdollisimman paljon positiivista palautetta, että oppilaan itsetunto kehittyisi näkemään omia kykyjä ja vahvuuksiaan.

Kuvataiteen vertaisarviointipaketin lomakkeet (Liite 2 ja 7) koettiin eri tavalla. Osa koki, että tavoitteiden asettelu oli ollut oppilaista ihan mielekästä. Toiset taas kokivat, että on haastava arvioida, jos jokaisella oppilaalla on omat tavoitteet ja tavoitteita on liian paljon. Itsearviointilomakkeen (Liite 7) kirjallinen tuottaminen oli osalle oppilaista ikävä kokemus. Oppilaat eivät olisi jaksaneet enää panostaa itsearviointiin, kun oli jo laitettu tavoitteita ja tutkittu, mitkä tavoitteet täyttyvät ja saatu arviointi. Osa opettajista suoritti sen pienryhmissä keskustelemalla arvioinnin aikana. Opettaja F oli kerännyt kommentteja vertaisarvioinnin vaikutuksesta itsearviointiin ja vastaukset olivat: *”ei millään tavalla”, ”sai miettimään, että oonko mä oikeasti näin surkea piirtämään”, ”ei juuri mitenkään, koska se on itsearviointi.”* Opettajat eivät olleet tutkineet itsearviointeja niin, että olisivat osanneet sanoa, oliko vertaisarvioinnilla merkitystä oppilaan itsearviointikykyyn.

Opettajat sovelsivat kuvataiteen vertaisarviointipakettia omalle luokalle sopivaksi. Kun oli kyse kolmasluokkalaisista oppilaista, opettaja antoi vähemmän kortteja. Kuudennella ja seitsemännellä luokalla kortteja koettiin olevan sopivasti. Opettajat myös poistivat sellaisia kortteja, mitkä eivät sopineet esimerkiksi tekniikkaan tai teemaan. Opettaja G lisäsi tyhjiä kortteja, joihin voi itse kirjoittaa arvioinnin. Lisäksi opettaja C oli monistanut jokaiselle pienryhmälle oman korttipakan.

Opettaja B käytti termiä ”kevytversio”, jossa hän levitti kortit pöydälle ja taideteokset luokan reunoille. Jokainen oppilas haki yhden kortin ja vei sen työhön, johon se sopi. Tätä toistettiin, kunnes kortit olivat loppuneet. Tässä kuitenkin ongelmaksi muodostui se, että kaikki kortit eivät vastanneet taideteosta. Vaarana on myös se, että joku kuva saa enemmän kortteja ja joku työ saattaa jäädä ilman korttia.

Opettaja G toteutti kuvataideryhmän ryhmätyönä, joten arvioitavia töitä oli vähemmän ja jokainen sai antaa vain yhden kortin yhdelle työlle. Oppilaat saivat palautteen ryhmänä ja lopuksi he kertoivat työskentelyprosessista ja siitä miltä palaute tuntui. Tällöin aikaa kului koko arviointiin ja keskusteluun yhteensä vain puoli tuntia.

Itse sovelsin kortteja 2. -luokkalaisten kanssa siten, että korttivaihtoehtoja oli vain 10 ja kortteja oli kopioituna useita samoja lauseita, jotka olivat päällekkäin pöydällä. Taideteokset olivat numeroitu ja purkkiin laitoin jokaista taideteosta vastaavan numeron. Oppilas sai ottaa purkista numeron ja mennä katsomaan työtä, jonka arvioi. Tämän jälkeen hän sai etsiä korteista kaikki ne, jotka hänen mielestään sopivat taideteokseen, jota hän arvioi. Tämä toimi erinomaisesti, vaikka kyse oli alkuopetuksen oppilaista. Yhdelle työlle tuli yhdestä kolmeen korttia. Pieni haaste oli se, että yksi oppilas keksi tehdä useamman omaa taideteostaan vastaavan numerolapun purkkiin, joten hän sai todella paljon arviointeja ja muutama jäi ilman. Mutta minä opettajana huomioin tämän ja laitoin jokaisen työhön palautteen. Seuraavana päivänä pidimme taidenäyttelyn avajaiset ja kävimme palautteet läpi. Palautteet olivat osuvia. Luokassa kaikki oppilaat olivat lukutaitoisia.

Pääasiassa korttien lauseisiin oltiin tyytyväisiä. Yläkoulun opettaja (Opettaja G) mietti, uskaltaako laittaa kortteja, joissa luki ”Työssä näkyy muiden maiden kulttuureja.” ja ”Olet ottanut vaikutteita toisista kulttuureista.”, sillä koulussa oli ollut paljon rasistista puhetta. Hän kuitenkin päätti juuri sen takia laittaa kortit käyttöön, mutta kyseiset kortit jäivät oppilaiden toimesta käyttämättä.

Opettajat eivät osanneet sanoa, auttaako tai tukeeko kuvataiteen vertaisarviointi opettajan antamaa kuvataiteen arviointia. Opettaja D otti jokaisesta työstä kuvan, johon oli arviointikortit laitettu. Tällöin hän koki, että mahdollisesti pystyisi hyödyntämään arviointia lukukauden lopussa tehtävässä arvioinnissa tai arviointikeskustelussa. Opettaja C koki, että jos jokaisella oppilaalla on omat tavoitteet, on haastavaa tehdä arviointia. On helpompi arvioida, jos opettaja asettaa tavoitteet, joita oppilaat tavoittelevat työn aikana. Hän myös pohti sitä, että korteista voisi olla hybridimalli, jossa osan tavoitteista voisi laittaa opettaja ja osan oppilas. Opettaja B pohti samaa asiaa. Hän pohti sitä, että täytyisi määritellä mitä arvioidaan esimerkiksi prosessin hallintaa, työn tulosta vai arviointikykyä, jotta sen voisi muuttaa summatiiviseksi arvioinniksi. Opettaja A koki, että kortit tuovat oppilaille lisää terminologiaa millä voivat sanoittaa ja arvioida itseään. Tämä auttaa opettajaa ymmärtämään, mitä oppilas on oppinut.

8.4 Kuvataiteen arviointikorttien kehittäminen tulosten perusteella

Kehitin kuvataiteen vertaisarviointipakettia perusopetukseen soveltuva asiantuntijaopettajien kokemusten perusteella saadun palautteen pohjalta seuraavasti:

Kortit jaoin ryhmiin tavoitteiden mukaan ja koodasin ne eri väreillä. Visuaaliseen havaitsemiseen ja ajatteluun liittyvät sanat ja lauseet ovat keltaisilla lapuilla. Kuvalliseen tuottamiseen liittyvät sanat ja lauseet ovat vihreitä lappuja. Visuaalisen kulttuurin tulkintaan liittyvät sanat ja lauseet ovat sinisillä lapuilla ja esteettisen, ekologisen ja eettisen arvottamisen sanat ja lauseet ovat punaisilla lapuilla. Ryhmiin jakaminen oli haastavaa, sillä kuvallista tuottamista ja visuaalisen kulttuurin tulkintaan tuli lappuja huomattavasti enemmän kuin visuaaliseen havaitsemiseen ja ajatteluun sekä esteettiseen, ekologiseen ja eettiseen arvottamiseen. Myös sanojen rajat olivat häilyviä, enkä aina ollut varma mihin ryhmään kyseisen sanan jakaisin. Pidän kuitenkin tärkeänä, että perusopetuksen tavoitteet tuodaan näkyväksi niin opettajille kuin oppilaille (POPS 2014, 267). Kortteihin merkitsin tähdillä myös sen, kuinka haastavaa sen sisältö on ymmärtää tai kuinka vaikeaa on asian löytäminen teoksesta. Yksi tähti kertoo, että kortti on helppo ymmärtää, kolme tähteä taas haastavin. Näin voi harjoitella ensin helpommilla korteilla ja vaikeuttaa, kun ymmärrys lisääntyy. Epäroin tähtien laittamista ja pohdin, miten oppilaat ne ymmärtävät. Kokevatko he, että vaikeista sanoista saa enemmän pisteitä kuin helpoista. Uskon kuitenkin avoimuuden olevan tässäkin ratkaisu ja oppilaat oppivat ymmärtämään niiden merkityksen. Merkitsin kortteihin myös pienellä kynä-kuvalla ne kortit, joissa sanat tai lauseet tulevat jostain tekniikasta. Esimerkiksi, jos työ on tehty maalaamalla ei tarvita korttia, jossa puhutaan kynän jäljestä. Myös värikylläisyyteen liittyvät kortit merkitsin punaisella maalipisaralla, jolloin ne on helppo poistaa pakasta, mikäli on tehty mustavalkoista- tai lyijykynätyöskentelyä. Uusia sanoja kortteihin tuli muutama, jotka liittyvät kuvissa näkyvään huumoriin ja iloon. Yhtään korttia en poistanut.

Tavoitelomake (Liite 2) säilyi samankaltaisena. Itsearviointilomakkeen yhdistin kerro työstäsi –lomakkeeseen, johon laadin ohjeet ryhmässä tapahtuvaan oppilaan reflektioon (Liite 3). Näin vastaan kentältä tulleeseen tietoon siitä, että oppilaat kokivat ikäväksi tai raskaaksi itsearvioinnin tekemisen kuvataideprosessin jälkeen. Pidän tätä tietoa erittäin tärkeänä, sillä taito- ja taideaineet tulisivat säilyä oppiaineina, joissa ei tarvitsisi kirjoittaa. Korostin lomakkeissa tallentamisen hyödyllisyyttä. Ohjeita korttien käyttöön -lomaketta muokkasin vastaamaan uusia lomakkeita ja käytänteitä.

Tavoitteet on otettu perusopetuksen opetussuunnitelmasta 3.-6. luokkalaisten tavoitteista (POPS 2014, 267). Tutkimus osoitti, että samat kortit toimivat myös yläkoulussa ainakin 7.-luokissa. Sovelletusti kokeilin kortteja myös 2. luokassa. Jatkossa tulisi kuitenkin kehittää erikseen kortit ja lomakkeet myös esi- ja alkuopetukseen soveltuviksi. Tutkimuksessa nousi esille, että vertaisarviointi tulee aloittaa mahdollisimman varhain, jotta oppilaat oppivat arvioimaan ja kehittämään kuvataiteellisia käsitteitä. Varhaisen harjoittelun tärkeyttä painotti myös Nieminen omassa artikkelissaan (Luostarinen & Nieminen 2019, 194-195).

Monelle opettajalle suurin haaste oli arviointiin kuluva aika. Kaivattiin keinoa, jolla aikaa ei kuluisi niin paljoa itse arviointitilanteeseen. Toisaalta kuvataiteen vertaisarviointipaketista toivottiin yksinkertaistettua muotoa. Opettaja C:n kanssa pohdimme pitkään tätä asiaa ja hän sanoi, että kiire vähenisi, kun oppiaineita eheyttäisiin. Ei puhuttaisi eri oppiaineiden sisällöistä vaan laaja-alaisista oppimiskokonaisuuksista, joihin yhdistyisivät monet eri oppiaineet. Esimerkiksi äidinkielen tavoitteista löytyy myös kuvien tulkinta ja monilukutaito. Samainen opettaja harmitteli, että resurssit hankaloittavat oppiaineiden eheyttämistä. Esimerkiksi kirjat ja älylaitteet ovat monen luokan yhteisessä käytössä. Myös integraatio vaikeuttaa laaja-alaisen oppiaineiden yhdistämistä, sillä lukujärjestyksessä on paljon tunteja, jotka ovat pysyvillä paikoilla lukujärjestyksessä. Tämän takia kaikki oppilaat eivät ole aina paikalla luokassa. Opettaja oli myös sitä mieltä, että oppilaat tulisi opettaa ensimmäiseltä luokalta asti hallitsemaan erilaisia käsitteitä tällaisten korttien avulla, niin arviointitilanteet sujuvoittuisivat. Oppilaat oppivat nopeasti ja jatkuvalla korttien käytöllä opettajan tarve vähenisi ja oppilaat itsenäistyisivät. Myös älylaitteiden käyttö vähentää kiirettä. Oppilaat voisivat itsenäisesti pienissä ryhmissä videoida arvioinnit. Tällöin opettajalle jäisi myös tietoa, jonka avulla arvioida oppilaita. Opettaja C sanoi myös, että oppilaisiin vaikuttaa ns. digitaika. Oppilaat jaksavat keskittyä katsomaan videoituja tuotoksia paremmin kuin kuuntelemaan live-esitystä, vaikka tuotoksen laatu ei olisi edes kovin hyvä.

Pohdimme muutaman opettajan kanssa kuvataiteen arviointia yleisesti. Opettaja D oli sitä mieltä, että kuvataiteen arvioinnista ei saisi antaa numeroa. Opettaja C oli kuitenkin sitä mieltä, että jos ylipäättään pitää antaa numero millekään oppilaineelle niin silloin myös kuvataide tulee arvioida numerona, sillä muuten sitä ei nähdä yhtä tärkeänä ja kuvataiteen arvostus vähenisi. Opettajat saattavat kokea kuvataiteen arvioinnin ristiriitaisena. Opetussuunnitelma painottaa monipuoliseen arviointiin, kuitenkin lukukauden lopuksi

annetaan numeroarviointi, joka on ainoa näkyviin jäävä arviointi. Moni opettaja ei ehkä halua kuluttaa aikaa arviointeihin, joista ei ole selkeästi hyötyä numeroarviointiin. Opettajien tulisi ymmärtää arvioinnin merkitys oppilaan oppimisessa. Kuvataiteen arvioinnista kaikki olivat kuitenkin yhtä mieltä siinä, että arvioinnissa tulee painottaa työskentelyä ja prosessia, ei lopputulosta.

Tutkimuksen syklisyys auttoi korttien kehittämisessä peruskouluun soveltuvimmiksi. Oma ymmärrys arviointia kohtaan kehittyi sykli sykliltä tiiviimmäksi. Teoria tuki ja muokkasi ennakkokäsityksiäni ja kokemuksiäni. Teoria vahvisti uskoa siihen, että oppilaiden osallisuus arvioinnissa on oppimista hyödyntävää ja kehittävää. Myös tieto siitä, että vertaisarviointia tulee harjoitella, lujitti ymmärrystäni, että vaikka kortit eivät heti toimisi tulee niille antaa aikaa ja niitä tulisi käyttää useasti. Näin oppilaat oppivat arvioimaan ja ymmärtämään arvioinnin merkityksen. Positiivisen palautteen antamisen hyödyllisyys ja tulevaisuuteen suuntaaminen olivat itselle tärkeää tietoa. Myös positiivinen palaute on rakentavaa ja se on juuri vahvuuksien kautta arvioimista. Arvioinnista ei saisi ahdistua ja kokea negatiivisia tunteita vaan päinvastoin, se tulisi mieltää kehittävänä ja oppimista eteenpäin vievänä.

Opettajien kokemukset auttoivat näkemään vertaisarvioinnin merkitystä perusopetuksessa ja ymmärtämään jatkuvan kiireen merkityksen oppimisympäristössä. Oppilaiden ja opettajien erilaisuus myös avasi ymmärrystäni korttien kehittämisessä. Korttien tulee olla helposti käyttöön otettava paketti. Opettajilla ei saa kulua aikaa niiden käyttöönottoon. Myös kuvataiteen vertaisarviointipakettiin kuuluvat lomakkeet tulee olla helposti käyttöön otettavat ja niissä tulisi olla mahdollisimman vähän kirjoittamista. Tulkitsin myös, että kuvataide koetaan myös rentouttavana ja palauttavana tuntina muiden oppiaineiden joukossa. Opettajista oli kurjaa käyttää tunteja arviointiin, kun oppilaat olisivat halunneet nauttia kuvataiteen tekemisestä.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksessa kehitin vertaisarviointikorttipakettia peruskoulun kuvataiteen arviointia ja opetusta tukevaksi. Kehittämistyö onnistui hyvin. Kuvataiteen vertaisarviointikortit rakentuivat kolmen syklin kautta yhteistyössä asiantuntijaopettajien kanssa. Vertaisarviointipaketti on toimiva paketti vaikuttamaan oppilaan kykyyn sanoittaa kuvaa ja näkemään taidetta. Kortit ovat oiva työkalu perusopetuksen arvioinnin tukemiseen ja edistämään arviointikeskusteluja. Vertaisarviointikorttipaketti tukee oppilaiden ymmärrystä kuvataiteesta ja sanoittamaan oppimaansa. Itse arviointihetki koettiin sekä oppilaiden että opettajien toimesta miellyttäväksi ja opettavaiseksi. Korttipakettia voi soveltaa eri ikäisille oppilaille ja luokan toimintakulttuuriin soveltuvaksi. Jatkuvalle korttien käytöllä oppilaat voivat oppia itsenäisemmiksi korttien käyttäjiksi, jolloin myös arviointiin käytettävä aika tulee vähenemään. Myös erilaisten älylaitteiden käyttö vähentää opettajan läsnäoloa. Opettaja näkee itsearvioinneista ja keskusteluista oppilaiden kehittymisen sanaston ja käsitteiden lisääntymisenä. Korttien muokattavuus ja monipuolisuus myös eriyttävät oppilaita valitsemaan itselleen sopivia kortteja. Vertaisarviointi on turvallinen hetki, joka edistää myös vuorovaikutus- ja kaveritaitoja (Luostarinen & Nieminen 2019, 194-195). Vertaisarviointipaketti opetti oppilaille käsitteitä, joita kuvataiteen ymmärtäminen vaatii. Se opetti oppilaita arvostamaan omia ja toisten töitä sekä näkemään missä oli onnistuttu ja mitä voisi vielä kehittää. Kuvataidetta voi eheyttää kaikkiin oppiaineisiin ja siten voimakkaammin oppilaiden arkeen kuuluvaksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman äidinkielen tavoitteissa mainitaan, että oppilaita tulisi opastaa kehittämään monipuolisten tekstien esittelyn, arvioinnin ja tulkitsemisen taitoja ja laajentamaan sana- ja käsitevarantoaan sekä edistämään ajattelutaitojaan. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan myös, että oppilaita tulisi ohjata käyttämään luovuuttaan ja ilmaisemaan itseään monipuolisesti erilaisissa viestintä ja esitystilanteissa. (POPS 2014, 162-163) Nämä tavoitteet sopivat hienosti myös vertaisarviointikorttipakein tavoitteisiin. Tällöin arviointitilanteita voisi hyödyntää äidinkielen tunnilla. Kuvataiteen teemat voidaan yhdistää mihin tahansa muuhun oppiaineeseen, jolloin kuvataide syventää toisen oppiaineen oppimista.

Teoria vahvistaa tutkimuksen tuloksia. Arvioinnin tulee olla monipuolista ja vertaisarviointipaketti tarjoaa opettajille yhden keinon arvioida. Arvioinnin tarkoitus on

kertoa oppilaalle työn alussa, työn aikana ja lopussa minne hän on menossa, miten eteneminen sujuu ja mikä on seuraava askel (Hattie & Timperley 2007, 81). Tavoitteet määrittelevät suunnan ja arviointi on apuväline, joka helpottaa oppimista, avaa silmiä uudelle ja motivoi (Atjonen 2015). Vertaisarvioinnin avulla oppilas näkee kuvataidetta tehdessä omaa paikkaansa oppimisessa ja se ohjaa uusien tavoitteiden laatimisessa. Vertaisarviointipaketissa painottuu prosessi ja siinä korostetaan vuorovaikutuksen merkitystä prosessin alusta loppuun.

Palautteen antamisella on suuri merkitys oppimiselle ja palautteen puuttuminen saattaa viedä motivaation oppimisesta (Luostarinen & Nieminen 2019, 89). Positiivinen palaute parantaa suorituskkyä, auttaa ymmärtämään sisältöä ja lisää motivaatioita (Brookhart 2010, 9). Myös opettajat olivat kiinnittäneet huomiota oppilaiden motivoitumiseen saadessaan luokkatovereilta palautetta. Töihin haluttiin satsata, kun ne asetettiin esille ja niille annettiin huomiota.

Luostarinen ja Nieminen (2019) pitävät tärkeänä vertaisarvioinnin harjoittamista, sillä vertaisen arvioiminen ei ole helppoa. Harjoitelluista vertaisarvioinneista on paljon hyötyä mm. tulevaisuudessa sekä työelämässä että kaveritaitojen kehittymisessä. (Luostarinen & Nieminen 2019, 194-195.) Kuvataiteen vertaisarviointipaketin kortteja tulisi käyttää useasti, jotta oppilaat oppisivat arvioimaan toisiaan. Tällöin myös opettajia huolettava ajan käyttö lyhenisi ja opettajan tarve arvioinnin aikana vähenisi. Nieminen mainitsee myös sen, että vertaisarviointi tulisi aloittaa mahdollisimman varhain jo esi- ja alkuopetuksessa. Uskoisin, että oppilaiden kyky itseilmaisuun kasvaisi, kun häntä olisi kannustettu kuvittamaan omia ajatuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan ilman valmista mallia.

Oppiaineita eheyttämällä kiire vähenisi. Opetussuunnitelma kannustaa opetuksen eheyttämiseen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien käyttöön. Oppilaat oppivat soveltamaan tietoa ja hahmottamaan koulussa opiskeltavien asioiden merkitystä oman elämän ja yhteisön sekä yhteiskunnan ja ihmiskunnan kannalta. Samalla maailmankuva laajenee ja jäsentyy. (POPS 2014, 31). Tässä tutkimuksessa opettajat eivät olleet eheyttäneet oppiaineita kokonaisuuksiksi. Moni opettaja kuitenkin näki oppiaineiden eheyttämisen hyödylliseksi esimerkiksi äidinkieleen, historiaan, uskontoon tai ympäristöoppiin. Opetussuunnitelma kannustaa tieto- ja viestintäteknologian käyttöä oppimisympäristöissä ja työtavoissa, laaja-alaisissa ja kuvataiteen tavoitteissa (POPS 2014, 29-30, 157, 268). Erilaiset älylaitteet

vähentävät opettajan jatkuvaa läsnäoloa, jolloin oppilaat voivat työskennellä itsenäisesti ja tuotoksia voidaan tarkastella myös yhdessä.

Itsearviointitaitojen parantamiseen tämä tutkimus ei antanut vastausta. Se ei myöskään vastannut siihen, auttoiko kuvataiteen vertaisarviointipaketti opettajia kuvataiteen lukukausiarvioinnissa. Kaiken kaikkiaan tutkimus osoitti, että kuvataiteen vertaisarviointipaketti on helposti sovellettavissa oleva työkalu arviointiin. Se tukee kuvataiteen oppimista ja sille on tarvetta peruskoulun kuvataiteen opetuksessa.

Design-tutkimusmetodi soveltui tutkimukseeni erinomaisesti ja asiantuntijaopettajilta saatu palaute ja pohdinnat olivat koko tutkimuksen merkittävin anti. Ne opettivat minua ymmärtämään luokanopettajan arkea ja arvioinnin haasteita käytännössä. Tutkimus osoitti, että kuvataiteen opettamiseen on tarvittu uusia keinoja, jotta opettajat ja oppilaat ymmärtäisivät kuvataiteen merkityksen. Kuvataide ei ole vain kiva tunti oikeiden oppiaineiden välissä. Kuvataiteella on suuri merkitys ihmiseksi kasvamisessa (Räsänen 2008), joten se olisi syytä ottaa vakavasti. Myös arvioinnin merkitys oppimisessa tulisi huomioida, sillä arviointi ilman palautetta saattaa johtaa oppimisen katoamiseen (Nieminen 2019, 89).

Vertaisarviointikortteja tulisi kehittää esi- ja alakouluikäisille oppilaille soveltuviksi. Itse 2. - luokkalaisten oppilaiden kanssa kortteja käyttäessä oivalsin, että he kokivat arviointitilanteen tärkeäksi ja heillä on myös kykyjä arvioida toisia oppilaita. Pienemmille oppilaille kortteihin tulisi lisätä kuvatuki kirjoitetun lauseen rinnalle helpottamaan ymmärtämistä ja tukemaan lukemisen kehittymistä.

Kuvataiteen vertaisarviointipakettia olisi syytä myös tutkia pitkäaikaisessa käytössä. Väheneekö arviointiin kuluva aika, kun oppilaat harjaantuvat korttien käyttöön. Tuleeko heistä itsenäisempiä ja oppivatko he omistamaan omaa oppimistaan ja ymmärtämään arvioinnin merkityksen omassa oppimisessa. Myös vertaisarvioinnin vaikutuksesta oppilaan itsearviointiin olisi mielenkiintoista saada lisää tietoa. Olisi hyvä tutkia hyödyttääkö kuvataiteen vertaisarviointipaketti opettajan tekemää arviointia, antaako se opettajille tietoa oppilaan osaamisesta. Asiantuntijaopettaja D. epäili, että mikäli oppilaat tekisivät arvioinnin itsenäisesti videoiden arvioinnin, lopputulos jäisi ohuemmaksi. Edellä mainittua olisi mielenkiintoista tutkia.

Tutkimuksen aikana opin että, kuvataiteen opetukseen tarvitaan muutosta. Arviointi on oiva työkalu opettaa kuvataidetta ja tehdä oppilaille näkyväksi osaamistaan. Yllättävää oli, että kuvataiteessa ei juurikaan käydä arviointikeskusteluja, vaikka kuvataiteen arviointikeskustelu on ollut opetussuunnitelmassa jo vuodesta 2004. Arviointikeskustelut koetaan tärkeiksi, mutta niihin kuluu liikaa aikaa. Haastavaa tutkimuksen kannalta oli se, että opettajilla ei ole aikaa pysähtyä kehittämään opetusta. Kohtaamiset oppilaiden kanssa koettiin hyväksi, mutta niihin ei ole aikaa kiireisessä arjessa. Minusta tämä on huolestuttavaa, sillä juuri kohtaamiset ja kiireettömyys auttavat oppilasta oppimaan ja ymmärtämään oppimaansa - ei jatkuva uuden tiedon saaminen.

Tutkimuksessa tuli esille myöskin resurssipula, opettajien on haastavaa kehittää opetustaan ja esimerkiksi eheyttää oppiaineita. TVT- laitteita kouluilla on liian vähän ja osa oppilaista ovat osan päivän tunneista toisissa luokissa. Kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelmanperusteet nostavat TVT -taidot esille lähes jokaisen oppiaineen kohdalla sekä laaja-alaisissa tavoitteissa. Inklusion olisi pitänyt tuoda tuen oppilaille luokkiin ja erillisiä erityisopettajien ryhmiä ei pitäisi enää olla.

9.1 Tulosten luotettavuus

Tutkimusprosessin olennainen osa on luotettavuuden tarkastelu, sillä tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan sitä kautta, onko tutkimus uskottava, onko se siirrettävissä käytäntöön, onko tieto luotettavaa ja varmaa sekä onko tutkimuksesta saatu tieto vahvistettavissa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 135, 136-137.) Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuteen vaikuttaa tutkija itse ja arviointi kohdistuu koko tutkimusprosessiin, joten perinteiset luotettavuuden ja pätevyyden arvioinnit eivät päde. Tässä tutkimuksessa olen yrittänyt luotettavuutta tuoda esille mahdollisimman avoimella ja tarkalla tutkimuksen toteuttamisen selostamiselle. (Hirsjärvi ym. 2013, 231.) Luotettavuus on tässä tutkimuksessa tutkijan ja asiantuntijaopettajien palautteessa, keskusteluissa sekä teorian että tutkimusaineiston tulkinnallisuudessa.

Luotettavuuteen vaikuttaa myös ihmisyyys. Pyrin analysoimaan aineistoa mahdollisimman rehellisesti ja avoimesti. Kuitenkin ymmärrän, että tein sen omalla ymmärrykselläni. Tähän vaikuttaa esiymmärrykseni ja uskomukseni kuvataiteen vertaisarviointipaketin käytöstä

lasten ja nuorten kuvataidekoulussa, omat taiteelliset kokemukseni ja ymmärrys taiteellisen prosessin voimaannuttavuudesta. Lisäksi humanistinen ihmiskäsitykseni, jossa oppiminen on yksilön oman toiminnan tulosta, vaikuttaa esiymmärrykseeni. Ymmärrykseeni vaikuttaa myös kasvuympäristöni ja kokemusmaailmani sekä opettajakokemukseni mm. luontokoulun elämyksellisessä ja toiminnallisessa oppimisympäristössä John Deweyn jalanjäljillä. Nämä kaikki ovat muovanneet minun arvojeni sekä käsitystäni arvioinnista ja kuvataiteesta.

Design-tutkimuksessa on haasteellista määrittellä luotettavuutta ja sitä on kritisoitu paljon. Aineistoa kertyy usein paljon, jolloin tutkijan on vaikea pysyä puolueettomana, sitä on hankala rajata, raportoida ja yleistää. (Juuti & Lavonen 2006.) Tutkimus perustuu teoriaan, omiin kokemuksiini vertaisarviointikorteista sekä asiantuntijaopettajien kokemuksiin vertaisarviointipaketin toimivuudesta perusopetuksessa. Asiantuntijaopettajat ovat arvomaailmaltaan erilaisia ja näkevät asian omalta paikaltaan jokainen omalla tavalla. Opettajat sovelsivat kuvataiteen vertaisarviointipakettia omaan persoonaan ja luokkaan soveltuvaksi. Vertaisarviointipaketti oli melko valmis ja jo aiemmin testattu eri kontekstissa, joten se rajasi tutkimuksesta nousevia kysymyksiä ja vastauksia. Tämän takia olen saanut hyödyllistä tietoa ja ymmärrystä kuvataiteen arvioinnista.

Tutkijan omat kokemukset vertaisarviointikorttipaketin käytöstä sekä opettajan työstä auttoivat ymmärtämään asiantuntijaopettajien kokemuksia. Otokoko on tutkimuksessani melko pieni, seitsemän asiantuntijaopettajaa ja yhdeksän ryhmää testasivat vertaisarviointikortteja käytännössä. Suurin osa antoi palautteen yhden käyttökerran jälkeen, yksi opettaja oli käyttänyt kortteja useampaan kertaan ja yksi opettaja kokeili kortteja kolmen eri ryhmän kanssa. Opettajat olivat hyvin heterogeenisiä ja mukana oli sekä miehiä että naisia. Osalla oli enemmän osaamista ja kiinnostusta kehittää kuvataidetta kuin toisilla. Opettajat opettivat eri luokka asteita 3.-7. luokilla. Vain viidensien luokkien opettajilta en saanut kokemuksia vertaisarviointikorttien käytöstä. Näkisin opettajaryhmän vastaavan osittain opettajien perusjoukkoa.

Tutkimus on tuottanut tietoa ja malleja, jotka ovat uskottavia, sillä ne vastaavat perusopetuksen opetussuunnitelma tavoitteisiin ja paketti on luotu tuoreen arviointiin liittyvän teorian pohjalta. Vertaisarviointipaketti on valmis paketti, jonka voi suoraan siirtää käytäntöön ja sitä on helppo käyttää. Paketissa on myös soveltamisen varaa, jotta opettaja

pystyy luomaan siitä omannäköisen ja oppilailleen sopivan muodon. Teoria ja käytäntö tukivat toisiaan koko tutkimuksen ajan.

Tutkimusta on testattu autenttiossa ympäristössä ilman häiriötekijöitä oppilaiden oman opettajan toimesta. Opettajat ovat dokumentoineet tarkasti kokemuksiaan ja jakoivat niitä tutkijalle joko kirjallisesti tai tutkijan haastattelemana. Keskustelut nauhoitettiin ja tieto kirjattiin yksityiskohtaisesti ylös. Epäselvissä tilanteissa pystyi palaamaan asiantuntijaopettajien pariin tarkistamaan asioita. Vuorovaikutus on ollut avointa, positiivista ja helppoa. Tutkija ja asiantuntijaopettaja ovat olleet keskusteluissa tasa-arvoisessa asemassa ja avoimen kiinnostuneina ja nöyrinä tutkittavaa asiaa kohtaan.

Tutkimuksessa olen pyrkinyt olemaan avoin ja rehellinen. Olen kirjoittanut auki opettajien kokemuksia niin kuin olen heidän kokemuksensa tulkinnut, kuitenkin mahdollisimman objektiivisesti. Tutkimusprosessi on kehittänyt omaa ymmärrystäni arvioinnista ja kuvataiteesta. Osa asiantuntijaopettajista koki saaneensa lisää oivalluksia ja ymmärrystä kuvataiteen arviointiin.

Tutkimusasetelman olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti ja olen tuonut näkyviin muutokset ja kehitettävät asiat kuvataiteen vertaisarviointipakettiin liittyen. Olen kuvannut tarkasti myös jokaisen syklin ja sieltä tulleen tiedon, joka on vaikuttanut arviointipaketin kehittymiseen. Löydetyt tulokset ja muutokset olen raportoinut selkeästi tutkimukseen. Lopuksi olen kirjannut ylös tutkimuksen muutokset ja kehitettävät kohteet sekä olen pohtinut, mitä tutkimuksen aikana on opittu ja mikä tutkimuksessa on ollut haastavaa. Tutkimus on avoin ja antaa kuvan koko kehitysprosessista.

9.2 Lopuksi

Olen oppinut tutkimuksen aikana paljon. Tutkimuksen kautta olen oppinut ymmärtämään arvioinnin merkitystä voimakkaammin. Arviointi ei ole enää ahdistava ylhäältä tuleva numero vaan arviointi on oppimisen väline sekä oppilaille että opettajalle. Juuri arvioinnin kautta voi nähdä itsensä hyvänä ja taitavana. Arviointi vahvistaa ja löytää oppilaan vahvuuksia ja auttaa tuntemaan itseään.

Olen toivonut kuvataiteen opetukseen välinettä, jolla tehdä oppilaille oppimista näkyväksi. Tämän tutkimuksen myötä minulla on paketti, joka on tuoreella teorialla perusteltu ja joka on käytännössä testattu oppilaita kehittävänä opetuksen muotona. Vertaisarviointia tulisi kehittää myös muihin oppiaineisiin ja uskon, että kun oppilaat oppivat arvioimaan toisiaan kuvataiteessa sama onnistuu myös muissa oppiaineissa.

Rakkaus kuvataiteen opettamiseen kasvoi tämän tutkimuksen aikana. Kuvataide kasvattaa ihmistä ja sen kautta voi oppia itsestään, ajatuksistaan, tunteista, yhteiskunnallisista asioista, suvaitsevaisuudesta, erilaisuudesta. Kuvataiteella voidaan vaikuttaa toisten ajatteluun. Se syventää tietoa ja prosessoi ymmärrystä. Kuvataiteen avulla voidaan kehittää vuorovaikutus- ja ystävätaitoja. Kuvataiteessa tulee keskustella ja esittää kysymyksiä ja pohtia erilaisia asioita. Se lisää ajattelua ja kriittistä pohdintaa. Perusopetuksen opetussuunnitelma sisältää paljon tavoitteita, joiden tavoitteena on hyvä elämä. Opettajan tehtävänä on kasvattaa oppilaita aikuisia, jotka osaavat etsiä tietoa, ratkaista ongelmia ja tehdä yhdessä toisten kanssa töitä. Minusta se on hyvä tavoite.

Olen tyytyväinen, että tämä tutkimus toi tietoutta siitä, että vertaisarviointipaketti auttaa oppilaita oppimisessa. Se kehittää oppilaiden sanavarantoa ja ymmärrystä kuvataiteeseen. Olen tyytyväinen myös siihen, että oppilaat kokevat itsensä tärkeäksi silloin, kun he arvioivat toisia ja vertaisarvioinnin avulla he saavat uutta tietoa itsestään. Kun oppilaisiin luottaa, niin he ovat luottamuksen arvoisia.

Olen entistä kiinnostuneempi arvioinnista. Teoriaan tutustuminen avasi minulle ymmärrystä arvioinnin merkityksestä oppilaille. Arvioinnilla voidaan auttaa oppilasta näkemään omia vahvuuksia ja ymmärtämään mitä on oppinut sekä asettamaan tavoitteita siitä, mitä vielä tulisi oppia.

LÄHTEET

Amiel, T. & Reeves, T. C. 2008. Design-based Research and educational technology: Rethinking technology and the Research agenda. Educational Technology & Society 11 (4). Saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/220374789_Design-Based_Research_and_Educational_Technology_Rethinking_Technology_and_the_Research_Agenda. Luettu 27.3.2021

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (toim.) 2001. A taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational objectives. New York: Longman. Saatavilla: <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf>. Luettu 30.6.2021.

Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi Saatavilla: <https://wiki.uef.fi/pages/viewpage.action?pageId=33656978>. Luettu 3.4.2020

Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Tampere: Suomen Yliopistopaino.

Atjonen, P. 2016, 112 apua arviointiin: Kehittävä arviointi. Atjonen puhuu arvioinnista – APA. Video. Katsottavissa: <https://youtu.be/L0Yhs7xha-0>. Katsottu 28.12.2020

Atjonen, P. 2020a. Vaihtoehtoisia arviointitapoja, osa 1. Atjonen puhuu arvioinnista – APA. Video. Katsottavissa: <https://youtu.be/2omyOLDzaoI>. Katsottu 28.12.2020

Atjonen, P. 2020b. Vaihtoehtoisia arviointitapoja, osa 2. Atjonen puhuu arvioinnista – APA. Video. Katsottavissa: <https://youtu.be/vuKAHEQv9Bw>. Katsottu 28.12.2020

Atjonen, P. 2020c. Palaute - Osa 1: Palaute-käsitteen määrittelyä. Atjonen puhuu arvioinnista - APA. Video. Katsottavissa: <https://youtu.be/zohCtEode7E>. Katsottu 28.12.2020

Barab, S. 2006. Design-based research: A methodological toolkit for the learning scientist. Teoksessa R. K. Sawyer (toim.) The Cambridge handbook of the learning sciences. Cambridge: Cambridge University Press, 151–170.

Brookhart, S. M. 2010. How to assess higher-order thinking skills in your classroom. Alexandria, VA:ASCD.

Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K 2004. Design research: Theoretical and methodological issues. The Journal of the learning sciences 13 (1), 15–42. Saatavilla https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2. Luettu 27.3.2021

Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava. Saatavilla: http://www.academia.edu/4410360/Dewey_koulu_ja_yhteiskunta. Luettu: 5.4.2021.

Edelson, D. C. 2002. Design research: What we learn when we engage in design. The Journal of the Learning Sciences 11 (1), 105–121. Saatavilla: http://www.tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1207/S15327809JLS1101_4?needAccess=true Luettu 27.3.2021

Forsman, A-C. & Piironen, L. 2006 Kuvien kirja: kuvataideopetuksen käsikirja perusopetukseen. Helsinki: Tammi.

Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. Vainikainen, M-P. 2016. Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 282–292.

Hattie J. & Timperley H. 2007. The power of feedback. Review of educational research. Saatavilla: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487>. Luettu 29.6.2021

Hirsjärvi S., Remes, P., Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. (15.-17. painos) Helsinki: Tammi, 160–164.

Hotulainen, R. & Vainikainen, M-P. 2017. Arviointipalautteen merkitys minäkäsityksen kehittymiselle. Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.) Arviointia toteuttamassa –

näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Helsinki: Opetushallitus, 26–39.

Juntunen M-L. & Anttila, E. 2019. Taidekasvatus peruskoulun sokea piste. Saatavilla: https://www.researchgate.net/profile/Marja-Leena-Juntunen/publication/345804550_Taidekasvatus_peruskoulun_sokea_piste/links/5fae360f45851507811376cd/Taidekasvatus-peruskoulun-sokea-piste.pdf. Luettu 30.6.2021

Juuti, K. & Lavonen, J. 2006. Design-based research in science education: One step towards methodology. Saatavilla http://www.mv.helsinki.fi/home/kjuuti/juuti_lavonen_nordina_dbr.pdf. Luettu 26.3.2021

Juuti, K. & Lavonen, J. 2013. Design-tutkimukseen osallistuvien opettajien rooli tutkimuksen eri vaiheissa. Teoksessa J. Perna. (toim.) Kehittämistutkimus opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–67.

Kauppinen E. & Vitikka E. 2017. Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.) Arviointia toteuttamassa – näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Helsinki: Opetushallitus, 10.

Ketonen, L. 2021. Exploring interconnections between student peer assessment, feedback literacy and agency. Jyväskylän yliopisto. JYU Dissertations 379. Saatavilla <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/75264> Luettu 23.10.2021

Ketonen, L., Hähkiöniemi, M., Nieminen, P. et al. 2020. Pathways through peer assessment: Implementing peer assessment in a lower secondary physics classroom. *Int J of Sci and Math Educ* 18, 1465–1484. Saatavilla <https://doi.org/10.1007/s10763-019-10030-3> Luettu 18.4.2021

Kiviniemi, K. 2018. Design- eli suunnittelututkimus opetus- ja kasvatusalalla. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 220–240

Korhonen, A. & Mattila P. 2020. Laaja-alainen osaaminen kuvin ja sanoin. Teoksessa Uutta LOPSia rakentamassa. Lukioiden kehittämisverkoston julkaisu. Helsinki: Opetushallitus. <https://opetushallitus.mobiezone.fi/zine/9/article-1391>. Luettu 29.6.2021.

Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? : Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2., Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45

Luostarinen, A. & Nieminen, J. H. 2019. Arvioinnin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteessä. Helsinki: International Methelp.

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 18.4.2020

TAOPS 2017. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Saatavilla: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/tpo/3689874/taiteenala/3746480>. Luettu 7.7.2021

Ouakrim-Soivio, A. & Rongas, A. 2021. Arviointisanasto opettajille. LOPS 2021 -tukea lukion opetussuunnitelman perusteiden toteutukseen. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointisanasto-opettajille>. Luettu 29.6.2021.

Pernaa, J. 2013. Kehittämistutkimus tutkimusmenetelmänä. Teoksessa J. Pernaa (toim.) Kehittämistutkimus opetusosalalla. Jyväskylä: PS-Kustannus, 9–26.

Pihlström, S. 2014. Pragmatismi. Filosofia.fi-sivusto. Saatavissa: <http://filosofia.fi/node/2409/#Kirjallisuus>. Luettu: 26.3.2021

Puusa, A. & Juuti, P. (toim). 2011. Menetelmäviidakon raivaajat, perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO.

Pönkä, H. 2009. Oppimisen Design-tutkimus. Oulun yliopisto. Tutkimuskurssi II - luentomateriaali 17.2.2009. Saatavilla <https://harto.wordpress.com/2009/02/17/oppimisen-design-tutkimus-esitys/>. Luettu 7.1.2021

Reeves, T. 2006. Design research from a technology perspective. Teoksessa J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen, (toim.) Educational design research. New York: Routledge, 52–66

Ryan, R. M. & Williams, G. C. & Patrick, H. & Deci, E. L 2009. Promoting self-determined school engagement: motivaation, learning and well-being. Saatavilla https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_RyanWilliamsPatrickDeci_HJOP.pdf. Luettu 30.6.2021.

Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B90. Jyväskylä: Gummerus.

Tikka, V. & Gävert, N. 2018. Designin uusi aalto: merkitystä ja menestystä tälle vuosisadalle. Helsinki: Siltala.

Tsivitanidou, O. E., Constantinou, C., Labudde, P., Rönnebeck, S., & Ropohl, M. 2018. Reciprocal peer assessment as a learning tool for secondary school students in modelling-based learning. *European Journal of Psychology of Education* 33(1), 51–73.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005, Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY





Uusikylä, K. 2018. Kouluopetus on kasvatusta, eikä pelkkää oppimista. Suoraa puhetta Kari Uusikylä blogi. Saatavilla: <https://kariuusikyla.com/2018/11/23/kouluopetus-on-kasvatusta-eika-pelkkaa-oppimista/>. Luettu: 16.7.2021

Valsiner, J. & van der Weer, R. 1988. One the social nature of human cognition: An analysis of the shared intellectual roots of George Herbert Mead and Vygotsky. *Journal for the theory of social behavior* 18 (1), 117-136. Saatavilla <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1988.tb00119.x>. Luettu 16.7.2021.

LIITTEET


Liite 1.

Arviointikortit:


Vertaisarviointikortit on jaettu perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti neljään kuvataiteen tavoitteeseen. Visuaalinen havaitseminen ja ajattelu , kuvallinen tuottaminen , visuaalisen kulttuurin tulkinta , esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen . Sanojen ja lauseiden perässä on symboleja joiden avulla korttipakasta voi poistaa kortteja.


Kuvasymbolien selitykset


 helppo







 vähän vaikea


 haastava
























 tekniikka vaikuttaa, esim onko piirretty, maalattu tai rakennettu työ.

 väri vaikuttaa, onko työ esim. mustavalkoinen tai lyijykynätyö.

 **Visuaalinen havaitseminen ja ajattelu** 6 korttia. (havainnoi, keskustele ja perustelee havainnoitejaan. Havainnot näkyvät oppilaan töissä.)

1. Työstä näkee, että se on hyvin suunniteltu 
2. Teit paljon luonnoksia ennen työhön ryhtymistä 
3. Etsit paljon tietoa ennen työhön ryhtymistä 
4. Olet nähnyt paljon vaivaa työn tekemiseen 
5. Käytit paljon aikaa työn tekemiseen 
6. Työstä näkee, että sitä on harkittu ja ajateltu 

 **Kuvallinen tuottaminen** 25 korttia. (materiaalit, tekniikat, oppilaan kuvailmaisu)

7. Huolellisesti tehty 
8. Kuvassa on paljon yksityiskohtia 
9. Kaunis 
10. Siisti 
11. Selkeä 
12. Vahva 
13. Voimakas 
14. Värikäs  
15. Kauniit värit  
16. Mielenkiintoinen väriyhdistelmä   
17. Hallittu viivan käyttö   
18. Hallittua kynän käyttöä   
19. Kaunis siveltimen jälki   

20. Yksinkertaisen kaunis ❄️❄️
21. Hauska ❄️
22. Iloinen ❄️
23. Räväkkä ❄️
24. Taitavasti tehty ❄️❄️
25. Teknisesti onnistunut ❄️❄️
26. Hallittu kokonaisuus ❄️❄️❄️
27. Eheä kokonaisuus ❄️❄️❄️
28. Tarkoituksen mukainen ❄️❄️❄️
29. Kuvassommittelu taitavaa ❄️❄️❄️
30. Persoonallinen sommittelu ❄️❄️❄️
31. Monipuolisesti käytetty materiaaleja ❄️❄️

🌀 **Visuaalinen kulttuurin tulkinta** 24 korttia. (kuvien tarkastelu, todellisuus - fiktio, historia, kulttuuri)

32. Työssä näkyy tarina ❄️
33. Työstä tulee hyvälle tuulelle ❄️
34. Työssä näkyy muiden maiden kulttuuria ❄️❄️
35. Olet ottanut vaikutteita toisista kulttuureista ❄️❄️
36. Olet ottanut vaikutteita toisista taiteilijoista ❄️❄️
37. Olet ottanut vaikutteita historiasta ❄️❄️
38. Työssä näkyy liike ❄️
39. Kuvassa näkyy valo ja varjo ❄️❄️
40. Työ on mielikuvituksellinen ❄️
41. Työ on todentuntuinen ❄️❄️
42. Kuva pomppaa melkein paperista ulos ❄️❄️
43. Työssä näkyy tunne ❄️❄️
44. Kuva näyttää valokuvalta ❄️
45. Työ on omaperäinen ❄️❄️
46. Kuvassa on rauhallinen tunnelma ❄️❄️
47. Ihana tunnelma ❄️
48. Mielenkiintoinen ❄️❄️
49. Kuvaan olisi kiva päästä seikkailemaan ❄️
50. Dramaattinen ❄️❄️
51. Teeman mukainen ❄️❄️
52. Erilainen ❄️❄️
53. Koskettava ❄️❄️
54. Vaikuttava ❄️❄️
55. Moniulotteinen ❄️❄️

● **Esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen** 8 korttia.(kuvissa näkyy oppilaan arvoja ja halu vaikuttaa)

56. Työssä on sanomaa ✨ ✨

57. Olet halunnut vaikuttaa katsojan ajatteluun ✨ ✨ ✨

58. Työssä näkyy toivo paremmasta ✨ ✨

59. Työ puhuttelee ✨ ✨

60. Työssä näkyy ajatuksiasi ✨ ✨

61. Työssä on sinulle tärkeitä asioita ✨

62. Työssä näkyy haaveita ja toiveita ✨ ✨

63. Työssä näkyy, että olet huolissasi ✨ ✨

Hallittu viivan käyttö.



Hallittu kynän käyttö.



Kaunis siveltimen jälki.



Yksinkertaisen kaunis.



Taitavasti tehty.



Teknisesti onnistunut.



Hallittu kokonaisuus.



Eheä kokonaisuus.



Tarkoituksen mukainen.



Kuvasommittelu
taitavaa.



Persoonallinen
sommittelu.



Monipuolisesti käytetty
materiaaleja.



Hauska



Iloinen



Räväkkä



Työssä näkyy tarina.



Työstä tulee hyvälle
tuulelle.



Työssä näkyy muiden
maiden kulttuureja.



Olet ottanut vaikutteita
toisista kulttuureista.



Olet ottanut vaikutteita
toisista taiteilijoista.



Olet ottanut vaikutteita
historiasta.



Työssä näkyy liike.



Kuvassa näkyy valo ja
varjo.



Työ on
mielikuvituksellinen



Työ on todentuntuinen.



Kuva pomppaa
melkein paperista ulos.



Työssä näkyy tunne.



Kuva näyttää
valokuvalta.



Työ on omaperäinen.



Kuvassa on rauhallinen
tunnelma.



Ihana tunnelma.



Mielenkiintoinen.



Kuvaan olisi kiva
päästä seikkailemaan.



Dramaattinen



Teeman mukainen.



Erilainen



Koskettava



Vaikuttava



Moniulotteinen



Työssä on sanomaa



Olet halunnut
vaikuttaa katsojan
ajatteluun.



Työssä näkyy toivo
paremmasta.



Työ puhuttelee.



Työssä näkyy
ajatuksiasi



Työssä on sinulle
tärkeitä asioita.



Työssä näkyy haaveita
ja toiveita.



Työssä näkyy, että olet
huolissasi.



Liite 2. TAVOITTEENI -lomake

Alleviivaa värikynällä tavoitteista ne, joihin haluat panostaa seuraavan työn ja työskentelyn aikana.

Nimi _____

Työn teema / aihe _____

Työn suunnittelu ja ideointi

Etsin ideoita monipuoliesti.

Mietin miltä aihe tai teema saa minut tuntemaan

Teen paljon luonnoksia

Etsin aiheesta monipuolista tietoa

Juttelen aiheesta luokkatovereiden kanssa, jotta saisin lisää ideoita

Otan vaikutteita eri maiden kulttuureista tai historiasta.

Etsin vaikutteita eri taiteilijoista.

Tutkin enemmän, esim. valoja ja varjoja, liikkeitä, luonnon yksityiskohtia, miten mikäkin toimii...

Kuvallinen tuottaminen

Teen paljon pieniä yksityiskohtia

Teen rohkeita ratkaisuja

En pelkää tehdä virheitä

Kokeilla erilaisia väriyhdistelmiä

Teen värikkään työn

Teen yksinkertaisen ja selkeän työn

Harjoittelen jonkun asian piirtämistä (vaikka lohikäärme)

Visuaalisen kulttuurin tulkinta

Teen jotain omaperäistä (en samalaista kuin joku muu on tehnyt)

Teen itselleni tärkeän työn

Teen jotain iloista

Teen jotain koskettavaa

Teen työn, jolla on merkitystä

Teen työn, jolla vaikutan katsojaan

Teen mielikuvituksellisen työn

Työn tekeminen

Keskityn työn tekemiseen

Työskentelen itsenäisesti

Autan muita

Huolehdin työvälineet puhtaina paikalleen ja siivoan paikkani paremmin

Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus

Sanoa toiselle jotain kivaa

Kehua toisen työtä

Auttaa muita

Saada ihmiset hyvälle tuulelle

Opin jotain uutta

Kun työ on valmis, alleviivaa tai ympyröi jollain toisella värillä ne asiat, jotka toteutuivat työssäsi tai työskentelyssäsi. (Ne voivat olla erilaiset kuin alussa)

Liite 3. ITSEREFLEKTIO -lomake

Reflektion ideana on pohtia oppimaansa. Sen voi käydä ryhmäkeskusteluna jolloin se kannattaa videoida tai nauhoittaa.

Esittele työ muille. *Mieti/kirjoita valmiiksi mitä aiot kertoa*

Kerro kuvastasi

Kuvaile mitä olet työhösi tehnyt ja perustele niitä. Esim. Kuvassa on kissa ja se kulkee metsässä. Metsä on maalattu tumman vihreällä koska on ilta, kissa on punainen ja sen häntä on kippuralla koska se on vihainen. Se on vihainen koska...Taivalla on ... puut piirsin... jne. kaikki asiat mitä kuvaan olet tehnyt. Myös ajatuksiasi kuvan takana. Halusin piirtää... koska minulle on tärkeää... pidän... olen kiinnostunut jne.

Mistä sait idean työhösi?

Oliko helppoa vai vaikeaa, etsitkö tietoa, mistä etsit, keskustelitko muiden kanssa aiheesta?

Miten suunnitteluvaihe sujui?

Luonnostelitko paljon? Oliko helppo löytää muodot ja päättää värit?

Miten itse työn tekeminen sujui?

Tuliko työstä samanlainen kuin olit suunnitellut? Muuttuiko työ matkan aikana? Tuliko työtä tehdessä uusia ideoita?

Mitkä tärkeät tavoitteet saavutit? *valitse tavoitelomakkeesta*

Mihin olet tyytyväinen?

Tekisitkö jotain toisin?

Mitä opit?

Missä haluaisit kehittyä?

Mitä ehkä lähdet tavoittelemaan seuraavassa työssä?

Nyt ryhmäsi **antaa palautetta** työstäsi (arviointikorteilla). Voi sopia esimerkiksi, että 1-3 palautetta jokainen voi antaa. Keskustelkaa yhdessä palautteista, oliko joku palaute yllättävää, olitteko samaa mieltä palautteesta, perustelkaa palautteita, miltä palautteen saaminen tuntui jne. Näkemyksiä voi olla hyvin erilaisia.

Liite 4. Perustelut korttien tarpeellisuudesta

Vertaispalautteen antaminen on vaikeaa ja palautteet eivät useinkaan kerro paljoa itse työstä. Arviointikortit auttavat *sanottamaan oppilaiden ajatuksia kuvataiteesta ja ikätoverin tekemästä taiteesta*. Minua kiinnostaa myös vertaispalautteen merkitys *itsetuntemuksessa* ja sen vaikutuksesta *itsearviointiin*. Myös kuvataiteen *merkitystä* ja *arvostusta* toivon korttien antavan oppilaille. Arviointikorteista toivoisin toimivaa *työkalua* opettajalle kuvataiteen arviointiin.

Opetussuunnitelma sanoo seuraavaa:

Arvioinnin tulee olla ohjaavaa, kannustavaa, rohkaisevaa ja kehittävää sekä monipuolista. Arvioinnissa huomio kiinnittyy onnistumisiin ja vahvuuksiin. Sen tulee antaa tietoa edistymisestä ja kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Arvioinnin tulee ohjata havainnoimaan omaa ja yhteistä työskentelyä ja antamaan rakentavaa palautetta. Arvioinnilla kiinnitetään huomiota oppilaan onnistumisiin ja vahvuuksiin sekä oppimisen edistymiseen suhteessa aiempaan osaamiseen. Arvioinnin tavoitteena on ohjata oppilaita toimimaan yhä itseohjautuvammin. Tärkeää on kehittää oppilaiden keskinäisiä arviointikeskustelua ja vertaisarviointia osana ryhmän työskentelyä. (POPS 2014, 47-49)

Kuvataiteessa palautteella tuetaan kuvan tuottamisen ja tulkinnan taitojen, taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin tuntemuksen, pitkäjänteisten työtapojen sekä itsearviointitaitojen kehittymistä. Oppilasta ohjataan omien ajatusten ilmaisemiseen ja toisten näkemysten arvostamiseen. Opetuksessa rohkaistaan toimimaan yhdessä, jakamaan kokemuksia sekä vastaanottamaan ja antamaan palautetta kuvallisesta työskentelystä. Opinnoissa edistymisen kannalta on keskeistä havainnoida oppilaan edistymistä kuvien tuottamiseen, vastaanottamiseen ja tulkitsemiseen liittyvien taitojen kehittämisessä. (POPS 2014, 268)

Kuvataiteen tavoitteet on jaettu visuaaliseen havaitsemiseen ja ajatteluun, kuvalliseen tuottamiseen, visuaalisen kulttuurin tulkintaan sekä esteettiseen, ekologiseen ja eettiseen arvottamiseen. Arviointikorteissa ja tavoitteiden asettelussa olen pyrkinyt löytämään juuri näihin asioihin liittyviä sanoja ja lauseita. Myös laaja-alaiset tavoitteet olen pyrkinyt huomioimaan. Ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjentaidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologian osaaminen työelämätaidot ja yrittäjyys, osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen.

Liite 5. Ohjeita korttien käyttöön

Voit tehdä ohjeen mukaan tai soveltaa parhaaksi katsomalla tavalla

Aihe/teema

Teetä oppilailla jokin kuvataiteen työ, jossa he joutuvat käyttämään omaa ajattelua ja tiedon hakemista. Sellainen, jossa jokainen pääsee itse luomaan oman näköistä työtä. Esim. teema, joko eheytyy toiseen oppiaineeseen. (minä ihmisenä, löytöretkellä Afrikassa, ystävyys, hyvä elämä, antiikin perintö, arkielämää, hyönteiset jne.) Luota oppilaiden luovuuteen.

Pienryhmätyöskentely

Keskustelkaa pienryhmissä aiheesta. Älylaitteella tai kirjoista voi hakea lisää tietoa. Kootkaa yhteisesti keskustelun aiheet ylös ja käykää niitä hieman yhdessä läpi.

Itsenäinen työskentely ja tavoitteiden asettelu

Itsenäisen työskentely alkaa tavoitteiden asettelusta. (lomake) On hyvä käydä lomaketta hieman yhdessä läpi. Esim. luonnostelu, vaikutteiden ottaminen ja vaikuttaminen eivät ole kaikille tuttuja käsitteitä. (Vaikutteiden ottaminen ei ole sama asia, kuin tekee samanlaisen työn kuin toinen on tehnyt ja vaikuttamalla halutaan vaikuttaa ihmisten ajatteluun esim. eläintensuojelusta, luonnonsuojelusta, samanarvoisuudesta, lasten oikeuksista jne.)

Työ jatkuu työn suunnittelulla, tiedon hakemisella ja luonnostelulla, jonka jälkeen omassa tahdissa saa lähteä työn tekemiseen.

Itsereflektio

Oppilas kertoo työstä (erillinen lomake)

Itsereflektio aikana on tarkoitus pohtia taiteellista prosessia ja asioita mitä oppilas on oppinut

Arviointikortit

Arviointi pienryhmässä. (Jokaiselle ryhmälle on monistettu oma korttipakka tai kortit on heijastettu kaikkien näkyville, tällöin ryhmä kirjoittaa palautteen työstä lapulle)

- Arviointikortit ovat levitettynä pöydälle.
- Ryhmä katselee yhden oppilaan työtä ja on kuunnellut reflektion. Oppilaat hakevat arviointikortteja jotka mielestään sopii luokkatoverin työhön. (etukäteen voi sopia esim. Että 1-3 korttia jokainen voi laittaa).
- Yhdessä keskustellaan palautteista ja perustellaan palautteita.
- Jokaiselle ryhmän jäsenelle annetaan samalla tavalla palaute hänen työstään.
- Videoita voi katsoa ryhmien kanssa tai yhdessä luokan kanssa. Tällöin voi opettaja antaa myös palautteensa.

Arviointikortteja on hyvä ensimmäisellä kerralla käydä hieman läpi. Mitä tarkoittaa, esim. jos työ on vahva tai yksinkertainen tai runsas. Kortteja voi myös poistaa, jos tuntuu, että niitä on liikaa tai niihin voi lisätä sanoja ja lauseita. Kortteihin on tähdillä merkitty vaikeusasteita jos haluaa aloittaa helpoimmillaan käsitteillä. Korteissa on myös merkit, mikäli kortti ei käy kaikkiin tekniikoihin.

Arviointikorttien käsitteet eheytyvät suomenkielen tavoitteisiin. Arviointikorttien tutustumista sekä arviointia ja esitysten tekemistä voi eheyttää myös suomenkielen tunneille.

T3 ohjata oppilasta käyttämään luovuuttaan ja ilmaisemaan itseään monipuolisesti erilaisissa viestintä- ja esitystilanteissa.

T6 opastaa oppilasta kehittämään monimuotoisten tekstien erittelyn, arvioinnin ja tulkitsemisen taitoja ja laajentamaan sana- ja käsitevarantoaan sekä edistämään ajattelutaitojaan.

T7 ohjata oppilasta tiedonhankintaan, monipuolisten tiedonlähteiden käyttöön.

Liite 6. Saatekirje

Hyvä opettaja

Lähestyn sinua *pro gradu -tutkielmani* aiheen ja aineistonkeruun näkökulmasta. Tutkimusaiheenani on ”*Arviointikortit apuna kuvataiteen vertaisarvioinnissa*”. Olen kehittämässä pro gradu -tutkielmassani arviointikortteja kuvataiteen vertaisarviointiin. Toivoisin sinulta apua korttien kehittämiseen. Saat minulta materiaalin arviointiin ja toivon sinulta palautetta korttien sisällöistä sekä niiden käytöstä vertaisarviointitilanteessa. Olen laatinut erillisen ohjeen korttien käyttöön. Lisäksi mukana on oppilaille tavoite- ja itsearviointilomake korttien tueksi. Tutkimukseni kohteena on 3.-6lk kuvataide

Kun olet seurannut vertaisarviointeja ja tutkinut itsearviointeja, kerro minulle kokemuksistasi ja havainnoistasi.

- Miten käytit kortteja?
- Miten oppilaat kokivat vertaispalautteeseen? Voit kerätä heiltä palautteen esim. pienryhmissä keskustelulla, mutta myös mitä huomasit oppilasta, kun sivusta seurasit.
- Vaikuttiko vertaispalaute itsearviointiin?
- Vaikuttiko vertaispalaute kuvataiteen arvostukseen?
- Saitko vertaispalautteesta apua kuvataiteen arviointiin? - Mikä toimi, mikä ei toiminut?
- Miten tätä voisi soveltaa?
- Mitä en ole osannut ottaa huomioon arviointikorteissa. Oliko vaikeita sanoja / lauseita, puuttuuko jotain?
- Mitä muuta?

Miten haluat kertoa huomiosi minulle? Voin tulla haastattelemaan sinua (mikäli koronarajoitukset sallivat), voit myös kirjoittaa, äänittää tai videoida palautteen. Mikäli koulustasi joku muu opettaja käytti arviointikortteja, voitte antaa palautteen yhdessä.

Nautinnollisia kuvataiteen hetkiä hurjasti luovuutta, mielikuvitusta ja iloa.

”Jos luovuus katoaa, maailmaan ei synny enää yhtään uutta keksintöä, kirjaa, rockbiisiä, tv-sarjaa, matemaattista kaavaa, villasukkaa, vitsiä, ei edes yhtään legojunarataa.”

-Juha T. Hakala-

Riina Rauma [REDACTED]
[REDACTED]

Liite 7. Alkuperäiset Kerro työstäsi- ja Itsearviointilomakkeet

Esimerkkikysymyksiä, joita opettaja voi kysellä oppilaalta tai oppilaalla on kysymykset apuna, kun hän kertoo työstään.
Kysymykset ovat samankaltaisia kuin itsearviointilomakkeessa, joten ne auttaa jäsentämään oppimistaan. Mikäli vertaisarviointi videoidaan, välttämättä ei lomaketta tarvitse edes täyttää.
Ensimmäisellä kerralla arviointia tehdessä vastauksiin on vaikea vastata, ei haittaa vaikka tulee paljon "en tiä" -vastauksia. Seuraavalla kerralla on ehkä kehitytty ajattelussa.

Kerro työstäsi

Kerro mitä työssäsi on.

Kuvaile mitä olet työhösi tehnyt ja perustele niitä. Esim. Kuvassa on kissa ja se kulkee metsässä. Metsä on maalattu tumman vihreällä koska on ilta, kissa on punainen ja sen häntä on kippuralla koska se on vihainen. Taivalla on ... puissa on... jne. Kaikki asiat mitä kuvaan on tehty.

Mistä sait idean työhösi? Oliko helppoa vai vaikeaa?

Miten suunnitteluvaihe sujui?

- luonnosteltuja paljon
- oliko helppo löytää muodot ja päättää värit

Miten itse työn tekeminen sujui?

- tuliko työstä samanlainen kuin olit suunnitellut
- muuttuiko työ matkan aikana
- tuliko työtä tehdessä uusia ideoita

Mihin olet tyytyväinen?

Tekisitkö jotain toisin?

Mitä opit?

Missä haluaisit kehittyä?

ITSEARVIOINTI

Tutki työtäsi ja tavoitteitasi. Kerro näiden perusteella itsearviointi kuvataiteen työstäsi (kirjoittamalla, videoimalla, äänittämällä jne.)

Kerro kokonaisilla lauseilla, omin sanoin ja perustele miksi näin

Kerro työstäsi, mitä siinä on, mistä se kertoo, mitä värejä käytit ja miksi jne.

Mitkä tavoitteet saavutit

Jäikö jotkut tavoitteet saavuttamatta

Tuliko työstä erilainen kuin olit suunnitellut

Mitä opit

Mihin olet tyytyväinen

Mitä tekisit toisin

Missä haluaisit kehittyä