

Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja

**Ainedidaktisia tutkimuksia**

**24**

# Taiteen ja taidon taitajiksi

Perusopetuksen arviointiosaamista  
kehittämässä

Mirja Hiltunen, Leena Knif & Annamari Manninen (toim.)



Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisu

**Ainedidaktisia tutkimuksia**

**24**

# **Taiteen ja taidon taitajiksi**

**Perusopetuksen arviointiosaamista  
kehittämässä**

Mirja Hiltunen, Leena Knif & Annamari Manninen (toim.)

## Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry

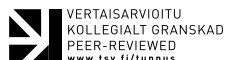
### Puheenjohtaja

Professori Eila Lindfors  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto



Suomen  
ainedidaktinen  
tutkimusseura

Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja  
Ainedidaktisia tutkimuksia 24



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
www.isv.fi/tenus

### Toimittajat

Mirja Hiltunen, Leena Knif & Annamari Manninen

### Julkaisija

Suomen ainedidaktinen tutkimusseura

### Julkaisutoimikunta

Tomi Kärki (pj.), Emilia Luukka (siht.), Pilvi Heinonen, Manne Kallio,  
Henry Leppäaho, Eila Lindfors, Terhi Mäntylä ja Eija Yli-Panula

### Kustantajat

Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta & Aalto-yliopisto,  
Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu

### Taitto ja kansi

Annika Hanhivaara

### Painatus

Grano Oy

ISBN 978-952-5993-38-7 (painettu)

ISBN 978-952-5993-39-4 (verkkojulkaisu)

ISSN-L 1799-9596

ISSN 1799-9596 (painettu)

ISSN 1799-960X (verkkojulkaisu)

### Rovaniemi 2023



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND  
Pohjoisen puolesta – maailmaa varten



Aalto-yliopisto  
Taiteiden ja suunnittelun  
korkeakoulu

# Sisällysluettelo

## Esipuhe

|   |          |
|---|----------|
| <b>Taide- ja taitoaineiden arvioinnin äärellä</b>         | <b>5</b> |
| <i>Mirja Hiltunen, Leena Knif &amp; Annamari Manninen</i> |          |

## Artikkelit

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1</b> 📖 <b>Arvioinnin yhdenvertaisuuden edistäminen musiikkikasvatuksessa</b> | <b>15</b> |
| <i>Katja Sutela &amp; Sanna Kivijärvi</i>  |           |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>2</b> 📖 <b>Arvioinnin kuva – kuvataiteen oppiaineen moniulotteisuus arvioinnin haasteena</b> | <b>31</b> |
| <i>Elina Härkönen, Leena Knif, Annamari Manninen &amp; Titta Suvanto</i>                        |           |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>3</b> 📖 <b>Arviointi edistämään oppimista – formatiivinen arviointi liikunnanopetuksessa</b> | <b>65</b> |
| <i>Tommi Norppa, Sanna Palomäki &amp; Arja Säkslahti</i>  |           |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>4</b> 📖 <b>Kotitalousopetuksen tavoitteena olevat taidot ja niiden arviointi – alustava design -tutkimus käsitteellisen ja teoreettisen kehyksen rakentajana</b> | <b>91</b> |
| <i>Marja Myllykangas</i>  |           |

|  |            |
|--|------------|
| <b>5</b> <b>Oppimiskokemuksen dokumentointi ja reflektointi käsityön opetuksessa peruskoulussa</b> | <b>123</b> |
| <i>Auli Saarinen</i>   |            |

|  |            |
|--|------------|
| <b>6</b> <b>Puheenvuoro: Dialogi taide- ja taitoaineiden arviointia rakentamassa – vuoropuhelua taidolla</b> | <b>143</b> |
| <i>Elina Laakso</i>  |            |

|                     |            |
|---------------------|------------|
| <b>Kirjoittajat</b> | <b>160</b> |
|---------------------|------------|





Esipuhe

# Taide- ja taitoaineiden arvioinnin äärellä

MIRJA HILTUNEN, LEENA KNIF JA ANNAMARI MANNINEN

mirja.hiltunen@ulapland.fi, Lapin yliopisto  
leena.knif@helsinki.fi, Helsingin yliopisto  
annamari.manninen@ulapland.fi, Lapin yliopisto

Kansallinen arviointiosaamisen kehittämisverkosto KAARO järjesti Opetushallituksen rahoittamana täydennyskoulutusta opetussuunnitelman perusteiden arviointiluvun täsmennyksestä päättöarvioinnin kriteerien osalta (KAY! Kehitetään arviointia yhdessä taide ja taitoaineissa kurssi: [Arviointikriteerit \(taide ja taito\) | kaaro.fi](#)).

*Taiteen ja taidon taitajiksi. Peruskoulun arviointiosaamista kehittämässä* -julkaisu koostuu hankkeen piirissä toteutettujen taide- ja taitoaineiden (TT-aineet) koulutusjaksojen asiantuntijoiden puheenvuorot yhteen. Mukaan kutsutuissa tutkimusperustaisissa artikkeleissa tarkastellaan TT-aineiden arvioinnin käsitteitä ja teorioita esimerkkien ja tutkimustiedon kautta. Kirjoittajat edustavat kuutta opettajankoulutusta antavaa yksikköä Suomessa sekä vahvaa kentän asiantuntijuutta.

Tutkimuksellisuus on opettajankoulutuksen lähtökohta. Se tukee samalla kuntien, koulujen ja opettajien kanssa tehtävää kehittämistyötä ja tarjoaa näkökulmia sekä teoreettista tukea opetussuunnitelman mukaiselle arvioinnin kehittämiselle.

Arvioinnista on Suomen kontekstissa viimeaikaista tutkimusta, mutta TT-aineiden osuus kokonaisuudessa on verrattaen vähäinen. Taide- ja taitoaineiden arviointiin liittyvää kirjallisuutta ei juurikaan ole saatavilla. Julkaisu on siis erittäin ajankohtainen. Tukea perusopetuksen päättöarvioinnin uusien kriteereiden hallintaan tarvitaan niin kentän opetustyössä kuin opettajankoulutuksen yhteydessä.

Julkaisun artikkelit antavat tietoa arvioinnin yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoisuuteen liittyvistä seikoista ja tukevat kriteeriperustaisen oppimisen arvioinnin toteuttamista perusopetuksen arjessa. Julkaisu on laadittu vastaamaan erityisesti opettajankoulutusta-

jien ja kentän opettajien osoittamaan tutkimustarpeeseen ja tuomaan esiin moninaisia lähestymistapoja TT-aineiden arvioinnissa.

## Taide- ja taitoaineiden luonne

Päättöarvioinnin kriteerit on muodostettu olemassa olevien opetuksen tavoitteiden, arvioinnin kohteen sekä oppiaineiden keskeisten sisältöjen pohjalta. Opetuksen tavoitteista on johdettu oppilaan oppimisen tavoitteet. Koska arviointi kohdistuu oppimiseen ja osaamiseen, on tärkeää hahmottaa arviointia juuri taide- ja taitoaineille olennaisen oppimisen ja osaamisen kautta. Julkaisun artikkelit tuovat esiin eri taide- ja taitoaineiden tavoitteiden ja sisältöjen suunnassa kullekin oppiaineelle ominaisia piirteitä. Samalla tarkastelussa on myös TT-aineita yhtein sitovia, kaikille yhteisiä tiedon- ja taidonmuodostuksen tapoja. Julkaisussa pohditaan muun muassa, kuinka arvioida taide- ja taitoaineissa ytimessä olevan taiteen ja taidon ”erityisyyttä” ja miten arvioida parhaiten taiteen ja taidon oppimista. Mitä on havaittavissa ja mitä arvioitavissa? Entä mitä jää tavoittamatta?

Taide- ja taitoaineissa taidekäsitukset, tiedonkäsitukset sekä tietämisen erilaiset tavat yhdistyvät ja tieto muodostuu sekä ilmenee usein ennen kaikkea toiminnassa. Millaista tietoa taide- ja taitoaineiden avulla sitten voidaan saavuttaa? Aistipohjaista havaintotietoa on pidetty pitkään yhtenä TT-aineiden tietämisen perustana. Tiedon katsotaan lisäksi kytkeytyvän aina tunteisiin ja toimintaan. Taiteen tohtori Marjo Räsänen mukaan kokonaisvaltaisessa tiedonkäsituksessa havaintotieto ja tunnetieto yhdistyvät käsitteellistämiseen ja kulttuuriseen tietoon (Räsänen 2010, 2011). Kasvatus, myös taide- ja taitokasvatus, on perustunut perinteisesti ihmiskeskeiseen ja humanistiseen kasvatuskäytäntöön oppimiskäsityksen nojautuessa vahvasti sosiokonstruktivismiin. Oppimisessa korostuvat tiedon sosiaalinen konstruointi sekä sen sosiaaliset, vuorovaikutukselliset ja yhteistoiminnalliset prosessit.

Nopeat ympäristölliset ja yhteiskunnalliset muutokset ovat kuitenkin haastamassa kasvatuskäytäntöjä ja niiden taustalla olevaa tiedonkäsitystä. TT-aineiden olemusta määrittävän tiedon-, taide- ja taitokäsityksen rinnalla on mielenkiintoista tarkastella myös ihmiskäsitystämme. TT-aineiden tarkastelu posthumanismin, ekososiaalisen sivistyksen sekä *kasvatuksen kestävään tulevaisuuteen* kehyksissä, avaa oppiaineisiin myös ei-yksilökeskeisiä ja ei-ihmiskeskeisiä näköaloja. (Huhmarniemi, Jokela & Hiltunen 2021.)

Kulttuurisen kestävyuden tutkijat Katriina Soini ja Inger Birkeland (2014) luonnehtivat ekokulttuurisen sivistyksen liittyvän niihin keskusteluihin, joissa korostetaan ihmisten arvojen ja elämäntapojen syvällisen muutoksen välttämättömyyttä kestävässä kehityksessä. Vastaavaa muutosta on peräänkuulutettu kasvatustieteen tutkimuksessa sekä



kasvatuksessa kestävyteen luonnehtien empatian, kohtuullisuuden, yhteisöllisyyden ja tulevaisuuteen luottamisen merkitystä (Värri 2018; Salonen & Bardy 2015). Arviointiosaamisen näkökulmasta tällaisten sivistyksellisten arvojen tarkastelu asettaa uusia haasteita.

Perusopetuksen päättöarvioinnin perusteissa todetaan, että päättöarvioinnin tulee kuvata sitä, kuinka hyvin ja missä määrin oppilas on opiskelun päättyessä saavuttanut oppiaineen oppimäärän tavoitteet (OPH 2020). Kuten kaikkien oppiaineiden, TT-aineiden arvioinnin tulee olla ohjaavaa, ja osaamista tulee arvioida monipuolisilla arviointimenetelmillä. Arviointikriteerejä tarkasteltaessa ei ole realistista luopua humanismin ihmiskeskeisyydestä, mutta osaamista taide- ja taitoaineissa arvioitaessa on tärkeää huomioida, kuinka näissä oppiaineissa voidaan tukea kasvua tunnistamaan ihmisen riippuvuus, sidonnaisuus ja tasa-arvoinen asema muuhun luontoon nähden. TT-aineissa yhteisöllisyys voidaan nähdä yhteisenä tiedon rakentamisena, kanssatiemisenä, jossa myös ympäristöt ja materiaalisuus voidaan nähdä kanssatoimijana, ei vain toiminnan kohteena. (ks. Hiltunen 2022; Huhmarniemi, Hiltunen & Jokela 2020.) Arvioinnissa on kysymys aina myös arvoista ja kasvatuksen kontekstissa sivistyksestä.

## Nykytaide ja -taito liikkeessä

TT-aineissa ihmiskäsityksen lisäksi taidekäsityksen muutokset ja nykytaiteen liikkeessä oleva kenttä luovat oppiaineiden tavoitteisiin, sisältöihin ja arviointiin kriittistä tuloa. Nykytaide ei tarjoa yksioikoisia vastauksia vaan herättelee usein pohtimaan ja nostaa pintaan uusia kysymyksiä. Taide voi välittää monitasoisia viestejä. Taideaineita yhdistää laaja-alaisuus ja oman ajattelun ja mielipiteiden ilmaisu, usein yllätyksellisyydenkin, toteaa taiteen tohtori Mirja Hiltunen tarkastellessaan lukiodiplomin kehittämistyötä osana KAARO-hanketta. Esimerkiksi kuvataide eroaa oppiaineena useista muista kouluaineista oikean ja väärän vastauksen suhteen. Avoin taidekäsitys ja toisaalta relativistinen tiedonkäsitys, näkökulmien moninaisuus, määrittävät kuvataidetta. Tehtävän toteutuksen, niin prosessin kuin produktin, arviointi on luonnollisesti kiinni kulloisestakin tavoitteesta ja tehtävän sisällöstä, mutta myös tekijän ja tekijöiden näkökulmasta ja sen perustelemisesta. Kuvataidetta määrittävät avoimuus ja vapaus. Oppiaine pyrkii antamaan tilaa kunkin omalle persoonalle, omalle ilmaisulle sekä yhteiselle tiedonmuodostukselle. Kuvataiteelle on luonteenomaista tarjota mahdollisuuksia ja välineitä, etsiä ja löytää: leikkiä tutkimalla, tutkia leikkimällä. (Hiltunen 2022.)

Kaikkien taide- ja taitoaineiden arvioinnissa korostuu erityisesti arvioinnin kannustavuus. Musiikissa painotetaan, että arvioinnin tulee tukea oppilaiden motivaation raken-

tumista ja auttaa jokaista löytämään omat vahvuutensa. Käsitöissä oppilaille annetaan erilaisia mahdollisuuksia osoittaa edistymistään ja kannustetaan omien vahvuuksien ylläpitämiseen sekä kehittymässä olevien taitojensa hallitsemiseen. Kotitaloudessa korostetaan, että oppilaat saavat palautetta taidoistaan toimia eri asiayhteyksissä ja toteuttaa kotitalouden tehtäviä. Ajattelua tuetaan ohjaamalla oppilaita pohtimaan tapaansa hahmottaa ja käsitellä omaa ympäristöä.

Liikunnassa oppilaiden kasvamista liikuntaan ja liikunnan avulla tuetaan monipuolisella, kannustavalla ja ohjaavalla palautteella ja arvioinnilla. Arvioinnin tulee tukea oppilaiden myönteistä käsitystä itsestä liikkujana, ja palautteessa ja arvioinnissa otetaan huomioon oppilaiden yksilölliset vahvuudet ja kehittymistarpeet niitä tukien. Myös kuvataiteessa arviointi on luonteeltaan kannustavaa, ohjaavaa ja oppilaiden yksilöllisen edistymisen huomioivaa. Oppilaita ohjataan arvioinnilla myös omien ajatusten ilmaistamiseen ja toisten näkemysten arvostamiseen. Myönteisen taide- ja taitosuhteen rakentuminen, oman ja toisten ilmaisun ja taitojen arvostaminen liittyvät TT-aineiden taustalla oleviin arvoihin, käsityksiin niin taiteesta, tiedosta kuin taidosta ja oppimisesta. (ks. mm. Hiltunen, Ruokonen & Tervaniemi 2022; Räsänen 2011, Anttila 2011.)

## Kehitetään arviointia yhdessä!

Tämä julkaisu on rakentunut *Kehitetään arviointia yhdessä!* -hankkeen ja siinä toteutetun kurssin yhteisen tiedonmuodostusprosessin, asiantuntijapuheenvuorojen ja kurssitehtävien pohjalta. Hankkeen nimen mukaisesti arviointia on tärkeää ihmetellä yhdessä. Näin saadaan jaettua yhteisiä kysymyksiä ja pohdintoja mutta myös tarkennettua näkökulmaa siihen, mikä omassa oppiaineessa ja oppimisessa on keskeisintä ydintä. Arvioinnin uudistamisen, kriteerityön ja lisäkoulutusten tavoitteena on ollut arvioinnin yhdenvertaisuuden edistäminen arviointia selkiinntämällä ja arviointiosaamista tukemalla. Aiemman opetussuunnitelman (OPH 2004) käyttämä ilmaus *oppilasarviointi* on muuttunut vuoden 2014 perusteissa *oppimisen arvioinniksi* (OPH 2015). Arvioinnin on oltava oppimista edistävää, joten kunkin oppiaineen oppimiskäsityksen tarkastelu on hyvä lähtökohta arvioinnin tarkastelulle. Taide- ja taitoaineiden usein muista oppiaineista eroavan tiedonkäsityksen yhteinen tarkastelu on ollut hyvin arvokasta. Sitä on tehty ensin yliopistoyhteistyönä, jossa yhteisiä ja eriäviä pintoja tunnustellen haettiin koulutuskokonaisuudellemme ytimiä ja arviointiosaamisen erityisiä tavoitteita. Tästä prosessista alkunsa saaneella arviointikoulutuksella tuettiin TT-aineiden arviointiosaamista ja ohjattiin kehittämään käytännön työhön arvioinnin apuvälineitä ja materiaaleja. Yhteistä kehittämistä tapahtui eri TT-aineiden opettajien,

opiskelijoiden ja asiantuntijapuheenvuorojen vuorovaikutuksessa, ja yhdessä opittua syvennettiin ja sovellettiin oman aineen kontekstiin aineryhmien tapaamisissa.

Yhteisen arvioinnin kehittämisen tavoitteen mukaisesti kurssin suunnittelussa ja toteutuksessa huomioitiin osallistujien toiveet, odotukset ja arjessa kohtaamat arvioinnin haasteet. Haasteiksi yli ainerajojen koettiin mm. arvioinnin yhdenvertainen toteuttaminen, erityistä tukea tarvitsevien sekä erilaisilla suorittamisen tavoilla tai poissaolojen takia vähäisissä määrin opetukseen osallistuneiden oppilaiden arviointi ja arvioinnin työläys suhteessa monipuolisen arvioinnin edellytykseen. Uusien päättöarvioinnin kriteerien selkeyttämistä ja konkretisoimista kaivattiin sekä opettajille itselleen että myös oppilaille ja heidän huoltajilleen esitettäväksi.

Kurssin ensimmäinen koulutuspäivä avasi arvioinnin lähtökohtia sekä päättöarvioinnin kriteerejä, kun taas toinen koulutuspäivä keskittyi arvioinnin käytäntöihin. Kurssin sisällöt etenivät ennakkotehtävän päättöarvioinnin kriteereihin tutustumisesta *“Arvioinnin kuva”*-välitehtävän oman, jo olemassa olevan arviointiosaamisen ja arviointikäsitteen kartoittamisen ja jakamisen kautta kursseilla karttuneen osaamisen soveltamiseen *“Arvioinnin työväline”*-lopputehtävässä. Kurssitehtävissäkin luotettiin TT-aineiden omaan ytimeen, mm. yhteisöllisiin ja multimodaalisiin tietämisen tapoihin, arviointitiedon visualisoinnilla, vertauskuvilla sekä yhteistyötä, toiminnallisuutta ja dialogisuutta painottavilla menetelmillä. (ks. myös Knif & Manninen 2021.)

## Oppiaineista yhteyksiin

Olemme kutsuneet nyt käsillä olevaan julkaisuun kirjoittajaksi kurssin asiantuntijoita syventämään edelleen taide- ja taitoaineiden arviointiosaamisen teoreettisia ja tutkimuksellisia lähtökohtia. Julkaisun kirjoittajat edustavat eri taide- ja taitoaineita, mutta he käsittelevät artikkeleissaan arvioinnin eri aihepiirejä sekä yleisestä että oman oppiaineensa näkökulmasta. Artikkelit muodostavat moniäänisen kokonaisuuden, joka lukijan taustasta riippumatta voi tarjota kiinnostavia tulokulmia niin oman arviointiosaamisen kehittämiseen kuin aihepiirin tutkimusperustaiseen tarkasteluunkin. Artikkelit aukaisevat uusia tutkimuksellisia näköaloja, ja toivoaksemme kutsuvat myös oppiainerajat ylittävään yhteistyöhön.

Arvioinnin yhdenvertainen toteuttaminen oli yksi tärkeä lähtökohta päättöarvioinnin kriteerien asettamiselle. Samoin myös täydennyskoulutukseen osallistuvat opettajat toivat esiin ilmoittautumisen yhteydessä ennakkokyselyssä arvioinnin tasavertaisen toteuttamisen huolen ja haasteen. Katja Sutela ja Sanna Kivijärvi käsittelevät artikkelissaan

keskeisiä opetuksen ja arvioinnin tasavertaisen toteuttamisen kysymyksiä ja tuovat esiin kokemuksia musiikin opetuksen näkökulmasta moninaisten oppijoiden kanssa toimimisesta. Elina Härkönen, Leena Knif, Annamari Manninen ja Titta Suvanto tuovat esille arvioinnin moninaista luonnetta kriteerityön vaiheiden ja täydennyskoulutuskurssin ”*Arvioinnin kuva*”-tehtävän äärellä. He tarkastelevat viime vuosikymmenten arviointia kuvataiteen oppiaineen, nykytaiteen ja sisältöjen, erityisesti 2014 vuoden opetussuunnitelman, muutosten osalta.

Tommi Norpan, Sanna Palomäen ja Arja Sääkslahden artikkeli tuo esille puolestaan formatiivisen arvioinnin teoreettisia lähtökohtia. He rajaavat formatiivisen arvioinnin ja kehittämisen tarkastelun kohteekseen erityisesti liikunnan opetuksen mutta tarjoavat kattavan analyysin yleisesti opetuksen aikaisen ja opetusta sekä oppimista eteenpäin vievän arvioinnin teoreettiseen taustaan ja merkityksiin. Marja Myllykangas tarkastelee artikkelissaan design-tutkimuksensa alustavaa vaihetta, jonka tavoitteena rakentaa käsitteellinen ja teoreettinen kehys kotitalousopetuksen tavoitteena oleville kotitaloustaidoille ja niiden arvioinnille.

Portfolio on taide- ja taitoaineissa tyypillinen prosessin tallentamisen ja osaamisen kehittymisen näkyväksi tekemisen väline. Auli Saarinen käsittelee katsausartikkelissaan tuoreen väitöskirjansa tuloksiin pohjautuen sähköisen portfolion kehittämistä ja käyttöä käsityön oppiaineessa. Hän nostaa esiin portfolion tekemisen myös oman osaamisen arvioinnin ja oppilaiden arviointiin osallistamisen näkökulmista. Elina Laakso kokoaa lopuksi puheenvuorossaan *Dialogi taide- ja taitoaineiden arviointia rakentamassa – vuoropuhelua taidolla* kokemuksiaan ja näkemyksiään taiteen ja taidon oppimisen erityisestä luonteesta. Laakson pitkä kokemus aineenopettajakouluttajana sekä vahva käyttöteoria useilta koulutusasteilta vetävät yhteen arviointiosaamisen teemoja, joihin useimmat taide- ja taitoaineiden opettajat voivat samaistua.

## Arviointi kasvavan tukena

Suomalainen yhteiskunta ja laajemmin eurooppalainen yhteiskuntajärjestelmä on murroksessa. Geopoliittiset ja ympäristölliset jännitteet saavat katseet kohdistumaan jälleen kerran kouluun. Reilu kymmenen vuotta sitten koulujärjestelmämme tuloksellisuutta kiiteltiin ja suomalaisen koulutusjärjestelmän nähtiin olevan malliesimerkki laajasti kansainvälisessä keskustelussa. Jo tuolloin oltiin kuitenkin huolestuneita oppilaiden henkisesti hyvinvoinnista ja jaksamisesta, kuten ollaan edelleen.

Nyt koulutyötä varjostaa myös huoli oppimistulosten ”romahtamisesta”. Oikeanlaisella arvioinnilla voidaan tukea yhdenvertaisuutta ja oppimista (Atjonen 2023). Arviointiosaamisen kehittäminen on yksi vastaus nykykoulun ajankohtaisiin haasteisiin. Tämä julkaisu tarjoaa taide- ja taitoaineiden näkökulmasta ehdotuksia yhdenvertaisuutta ja oppimista edistävän arvioinnin tueksi.

Julkaisuun raportoidut tutkimusartikkelit, katsaus ja puheenvuoro perustuvat KAY! Kehitetään arviointia yhdessä taide ja taitoaineissa -täydennyskoulutus kokonaisuuteen, siinä pidettyihin esitelmiin ja siitä koottuun aineistoon, joista kirjoittajat ovat työstäneet artikkelinsa. Kiitämmekin Opetushallitusta ja Kansallista arviointiosaamisen kehittämisverkostoa KAARO:a tuesta tämän julkaisun toteuttamiseksi.

Erityisesti haluamme kiittää kaikia hankkeessa mukana olleita arvioinnin asiantuntijoita, tämän julkaisun kirjoittajia sekä runsaslukuista täydennyskoulutukseen osallistuneiden opettajien joukkoa. Rakensimme yhdessä arvioinnista sävykkäämpää kuvaa.

Lisäksi haluamme kiittää siitä näkyvästä ja näkymättömästäkin työstä, joka tämän julkaisun takana on. Aivan erityinen kiitos kuuluu käsikirjoitusten anonyymeille arvioijille, joiden asiantuntevan ja tarkkanäköisen arvion jokainen julkaistava tutkimusartikkeli on läpikäynyt. Kiitos kuuluu myös julkaisutoimikunnan vahvalle tuelle ja arvokkaille huomioille artikkeleiden viimeistelyvaiheessa.

Rovaniemellä ja Helsingissä, talvipäivänseisauksena 22.12.2023

*Mirja Hiltunen, Leena Knif ja Annamari Manninen*

## Lähteet

- Anttila, P. (2013). Taitojen ja luovien alojen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa A. Räisänen (toim.). *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt* (s. 89–116). Raportit ja selvitykset 2013:3. Opetushallitus. [https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH\\_0213.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0213.pdf)
- Atjonen, P. (2023). *Formatiivinen arviointi perusopetuksessa*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-4784-0>
- Granö, P., Hiltunen, M., & Jokela, T. (2018). Johdanto oppimisen tilanteisiin ja paikkoihin. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), *Subteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaajina* (s. 5–13). Rovaniemi: Lapin yliopistopaino. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-934-6>
- Hartikainen, M. & Suvanto, T. (2017). Oman oppimisen arviointi kuvataideopetuksessa. Miten tuemme oppilaiden itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin taitojen kehittymistä? Teoksessa: E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.) *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus.
- Hiltunen, M., Ruokonen, I., & Tervaniemi, M. (2022). Pääkirjoitus. Teoksessa M. Hiltunen, I. Ruokonen & Tervaniemi, M. (toim.) Tiedostava taidekasvatus. *Kasvatus*, 53(2), 113–117. <https://journal.fi/kasvatus/article/view/115848>
- Hiltunen, M. (2022). “Mistä emme ainakaan luovu?” Teoksessa H. Ylirisku, E. Härkönen, & J. Vepsä (toim.), *Arvioinnin äärellä: Lukion kuvataiteen arviointia ja lukiodiplomia kehittämässä KAARO-bankkeessa* (s. 26–31). Helsinki: Opetus- ja Kulttuuriministeriö.
- Huhmarniemi, M., Hiltunen, M., & Jokela, T. (2020). Pöheikön kutsu: taideperustaista ympäristökasvatusta pohjoisen luontokulttuurissa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo, & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 199–219). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huhmarniemi, M.; Jokela, T. & Hiltunen, M. (2021). Paradigm shifts in northern art, community and environment studies for art teacher education. *Social Sciences & Humanities Open* 4(1), 100181, DOI 10.1016/j.ssaho.2021.100181
- Knif, L., & Manninen, A. (2022). Kehitetään arviointia yhdessä! teoksessa H. Ylirisku, E. Härkönen, & J. Vepsä (toim.), *Arvioinnin äärellä: Lukion kuvataiteen arviointia ja lukiodiplomia kehittämässä KAARO-bankkeessa*. (s. 32–37). Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, taiteen ja median laitos. <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/113935>
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2020). Perusopetuksen arviointiluku 6. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf)
- Räsänen, M. (2010). Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Julkaisussa T. Asunmaa & P. Rähä, (toim.) *Samalta viivalta 4. Valtakunnallisen kasvatustieteiden yhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokoon aineisto 2010*, (s. 6–88). Helsinki: PS-kustannus. [https://www.researchgate.net/publication/279183159\\_Rasanen\\_M\\_2010\\_Taide\\_taito\\_tieto](https://www.researchgate.net/publication/279183159_Rasanen_M_2010_Taide_taito_tieto)

- Räsänen, M. (2011) Taiteet kognition kentällä. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*, (s. 121– 148). Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Taideyliopisto.
- Soini, K., & Birkeland, I. (2014). Exploring the scientific discourse on cultural sustainability. *Geoforum*, 51(1), 213– 223.
- Värri, V-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Salonen, A. & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35(1), 4–15.







# Arvioinnin yhdenvertaisuuden edistäminen musiikkikasvatuksessa

KATJA SUTELA JA SANNA KIVIJÄRVI

katja.sutela@oulu.fi, Oulun yliopisto  
sanna.kivijarvi@uniarts.fi, Taideyliopisto

## Tiivistelmä

Tässä käsitteellisessä artikkelissa tarkastellaan, kuinka arvioinnin yhdenvertaisuutta voidaan tukea musiikinopetuksessa kohtuullisen mukauttamisen käsitteen avulla. Artikkelin luo katsauksen jo olemassa olevaan musiikinoppimisen ja -opetuksen arviointitutkimukseen sekä arvioinnin problematiikkaan. Kirjoittajat soveltavat arvioinnin yhdenvertaisuuden käsitteellistämässä sosiaalista ja kulttuurista vammaistutkimusta keskittymällä Yhdistyneiden kansakuntien vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen (SopS 27/2016) ja Yhdenvertaisuuslain (1325/2014, 15§) esittelemään kohtuullisten mukautusten käsitteeseen ja käytäntöön. Artikkelissa esitetään, että arviointikäytänteiden sijaan huomion tulisi kiinnittyä syvällisemmin niihin yhdenvertaisuutta mahdollistaviin pedagogisiin toimintatapoihin, joilla musiikin oppiaineen tavoitteisiin pyritään.

## Avainsanat

*Arviointi, kohtuullinen mukauttaminen, musiikkikasvatus, yhdenvertaisuus*

# Advancing equity of assessment in music education

## Abstract

This conceptual article explores how the concept of reasonable accommodation can support equity of assessment in music education. The article provides an overview of existing research on assessment in music learning and teaching and the problems and tensions related to assessment. The authors apply socio-cultural disability studies to conceptualise equity of assessment by focusing on the concept and practice of reasonable accommodation as introduced in the United Nations' Convention on the Rights of Persons with Disabilities (SopS 27/2016) and the Non-Discrimination Act in Finland (1325/2014, 15§). The article argues that instead of solely focusing on assessment practices, attention should be more deeply focused on equity-enabling pedagogical practices through which the objectives set in the national curriculum framework and local curriculums can be pursued.

## Keywords

*assessment, equity, music education, reasonable accommodation*

## Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastellaan, kuinka arvioinnin yhdenvertaisuutta voidaan tukea musiikinopetuksessa kohtuullisen mukauttamisen käsitteen avulla. Lukuisat oppilaat, jotka ovat aiemmin jääneet tavoitteellisen musiikkikasvatuksen ulkopuolelle osallistuvat nykyisin peruskoulujen musiikinopetukseen osana yleisopetuksen ryhmää ja opiskelevat taiteen perusopetuksen järjestelmän alla toimivissa musiikkiopistoissa (esim. Jun-tunen & Kivijärvi 2019). Koulutuspoliittisiin ja opetusjärjestelyjen muutoksiin liittyy kysymyksiä siitä, kuinka yhdenvertaiset mahdollisuudet ja koulutuksen laatu voidaan linjata ja taata, erityisesti arvioinnin osalta (vrt. Kivijärvi 2021). Muodollinen tai implisiittinen erityisoppilaan status ei saisi rajoittaa lainsäädännön määrittelemää oikeutta tulla arvioituksi oikeudenmukaisesti ja yksilöllisten taitojen ja vahvuuksien perusteella (Kumpulainen & Lankinen 2012). Tämä oikeus voi vaarantua vammaisten tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisprosessin usein poiketessa samanikäisten (neuro)tyypillisestä kehitymisestä (Dahan-Oliel, Shikako-Thomas & Majnemer 2012).

Peruskoulujen ja taiteen perusopetuksen kansallisissa opetussuunnitelman perusteissa arvioinnin toteuttamista kuvataan muun muassa seuraavasti: “Kouluissa kehitetään arviointikulttuuria, jonka keskeisiä piirteitä ovat rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri; oppilaiden osallisuutta edistävä, keskusteleva ja vuorovaikutteinen toimintatapa; oppilaan tukeminen oman oppimisprosessinsa ymmärtämisessä sekä oppilaan edistymisen näkyväksi tekeminen koko oppimisprosessin ajan; arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys” (Opetushallitus 2014, 47) ja “Palautteella ohjataan oppilasta omien tavoitteiden suuntaiseen opiskeluun sekä oman oppimisprosessin ymmärtämiseen. Oppilaan työskentelyä arvioidaan monipuolisesti. Arviointi on oppimiseen kannustavaa, oikeudenmukaista ja eettisesti kestävä” (Opetushallitus 2017, 16).

Perusopetuksessa musiikin arvioinnin arviointikriteereissä korostuvat seuraavat osa-alueet: osallisuuden taidot, musiikilliset taidot ja tiedot ja luova tuottaminen, kulttuurisen ymmärtämisen taidot ja monilukutaito, hyvinvoinnin ja ääniturvallisuuden taidot sekä oppimaan oppimisen taidot (Opetushallitus 2014). Yksittäisten osa-alueiden painoarvoa ei ole määritelty, mutta paremman osaamisen tason saavuttaminen yhdellä osa-alueella voi tasapainottaa heikompaan osaamista toisella osa-alueella. Käytännön arvioinnissa osa-alueet usein nivoutuvat toisiinsa.

Perusopetuksen ja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arviointi keskittyy musiikilliseen osallistumiseen ja taitojen kehittämiseen, mutta myös laajempiin kasvatustavoitteisiin, kuten hyvinvointiin, kasvuun ihmisenä ja rakentavaan toi-

mintaan osana yhteisöä (Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2017). Opetussuunnitelman perusteiden kuvaukset arvioinnista ovat joustavia; muun muassa edellä mainitut lainaukset osoittavat, ettei oppilaiden oikeudenmukaiselle ja yhdenvertaiselle arvioinnille ole opetussuunnitelmallisia rajoituksia. Voidaan olettaa, että arvioinnin yhdenvertaisuus perustuu yksittäisten musiikinopettajien ja kouluyhteisöjen kykyyn valmistella ja toteuttaa paikallista opetussuunnitelmaa. Toinen näkökulma opetussuunnitelman perusteiden joustavuuteen ja tulkinnan vapauteen on, että väljät ohjeet ja opettajien merkittävä autonomia voivat johtaa eriarvoiseen kohteluun ja syrjintään (Kivijärvi & Rautiainen 2020a).

Yhteenvetona voidaan todeta, että Suomessa musiikinopettajilla on huomattavasti ammatillista autonomiaa päättää, mihin arviointi keskittyy: prosesseihin vai tuloksiin sekä toteutetaanko arviointi itse-, vertais- vai opettajakeskeisesti, jatkuvasti vai tietyin väliajoin (Juntunen 2015; Opetushallitus 2014; 2017). Arviointi on myös opettajan itsereflektion väline, jonka tarkoituksena on auttaa opettajaa kehittämään opetustaan oppilaiden tarpeiden mukaisesti (Opetushallitus 2014). Tässä artikkelissa oletetaan, että sekä pedagogiset että musiikilliset perinteet vaikuttavat oppilaiden musiikillisen oppimisen ja siihen sitoutumisen arviointiin. Artikkelin tarkoituksena on tarkastella yhdenvertaisen ja oikeudenmukaisen arviointikäytännön käsitteellisiä ehtoja.

Artikkelin keskeinen käsite on kasvatuksellinen yhdenvertaisuus, jota tarkastelemalla pyritään mahdollistamaan jokaisen oppilaan oikeus koulutukseen riippumatta yksilöllisistä ominaisuuksista tai taustoista (Ainscow 2016). Luomme tässä käsitteellisessä artikkelissa katsauksen jo olemassa olevaan musiikinoppimisen ja -opetuksen arviointitutkimukseen sekä niihin havaintoihin, jotka liittyvät arvioinnin problematiikkaan. Menetelmällisesti kyseessä on teoriasynteesi (vrt. Jaakkola 2020), jonka tavoitteena on vahvistaa ymmärrystä kohtuullisen mukauttamisen käsitteen sovellettavuudesta arvioinnin yhdenvertaisuuden tukena. Jaakkolaa (2020) mukailen perustamme teoriasynteessimme keskeiseen teoriaan (musiikkikasvatuksen arviointi) ja sen puutteisiin (yhdenvertaisuusnäkökulman huomiointi), joita täydennämme teoriasynteessin metoditeorialla (kohtuullisen mukauttamisen käsite). Artikkelini sovitaa yhteen nykyisen musiikinopetuksen arviointia käsittelevän kirjallisuuden ristiriitaisuudet ja tarjoaa näin yhtenäisiä suuntaviivoja musiikkikasvatuksen tutkimukselle. Analyysi koostui seuraavista vaiheista: 1) musiikin oppimisen ja -opetuksen arviointia koskeva kirjallisuuskatsaus, 2) arvioinnin problematiikkaan liittyvien tekijöiden artikulointi ja 3) musiikin arviointia koskevan kokoavan ymmärryksen muodostaminen kohtuullisen mukauttamisen ja yhdenvertaisuuden käsitteiden ja tarkastelujen tutkimusten pohjalta.

Artikkeli soveltaa arvioinnin yhdenvertaisuuden käsitteellistämässä sosiaalista ja kulttuurista vammaistutkimusta keskittymällä Yhdistyneiden kansakuntien vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen (SopS 27/2016) ja Yhdenvertaisuuslain (1325/2014, 15§) esittelemään kohtuullisen mukauttamisen käsitteeseen ja käytäntöön. Tutkimuksen käsitteellisenä kontribuutiona on kohtuullisen mukauttamisen tarkastelu musiikinopetuksen arvioinnin kehittämiseksi yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Asetamme tälle teoriasynteesille tutkimuskysymyksen: Kuinka arvioinnin yhdenvertaisuutta voidaan tukea musiikinopetuksessa kohtuullisen mukauttamisen käsitteen avulla?

## Aiempi musiikinoppimisen ja -opetuksen arviointiin keskittynyt tutkimus

Kasvatustieteellisessä arviointikeskustelussa kyseenalaistetaan arviointiprosesseja, jotka ovat ennen muuta hallinnollisesti ymmärrettäviä, mutta eivät keskity oppilaiden oppimisen tarkasteluun monipuolisesti (Torrance 2012). Eisnerin (2007) mukaan kouluarvioinnilla on perinteisesti tavoiteltu täsmällisesti mitattavia ja verrattavia oppimistuloksia, mutta tällainen lähtökohta ei sovellu taiteellisen tekemisen ja osaamisen arvioivaan tarkasteluun.

Suomalaisessa musiikkikasvatuksessa huomioidaan enenevässä määrin arvioinnin laadullinen luonne (Juntunen 2015; Väkevä 2019; Opetushallitus 2014; 2017). Vaihtoehtona summatiiviselle ja tuotoslähtöiselle arvioinnille on esitetty, että “musiikinopettajien tulisi pyrkiä pikemminkin tilannekohtaiseen kuin yleiseen arviointiin” (Ferm Almqvist, Vinge, Väkevä & Zandén 2017, 12). Opettajien tulisi siis nähdä oppimisympäristö aikaan ja paikkaan sidottuna lähtökohtana oppimiselle, ja tunnistaa kunkin oppimisprosessin ainutkertaisuus, myös yleisiä tuloksia tavoiteltaessa. Musiikin oppimisen arviointiin liittyvässä keskustelussa on esitetty, että arvioinnin tulisi olla osa oppimisprosessia (assessment as learning) (Scott 2012). Toisaalta arviointia oppimisprosessin osana kyseenalaistetaan, sillä oppimistilanteiden pelätään muuttuvan ennalta-asetettuihin ja ulkoihin kriteereihin vastaamiseksi uuttaluovan ja oppijälähtöisen opetuksen sijaan (Ferm Almqvist ym. 2017). Osallistavassa arvioinnissa oppilaat ovat aktiivisesti mukana oppimisensa ja muusikkona kehittymisensä arvioinnissa (esim. Scott 2012). Samankaltainen näkökulma on “arviointi oppimisen tukena” (assessment for learning), joka rakentuu oppilaan ja opettajan väliselle jatkuvalla vuorovaikutukselle: opettaja huomioi oppilaan yksilöllistä kehittymistä ja tavoitteisiin pääsyä käyttäen arviointia oppimisen tukena (Ferm Almqvist ym. 2017).

Viimeisimmässä musiikkikasvatuksen tutkimuksessa käsitellään esimerkiksi opetus- ja oppimiskeskeistä arviointia (Ferm Almqvist ym. 2017; Green & Hale 2011), itse-, vertais- ja opettajakaskeistä arviointia (Hansen 2019) sekä arvioinnin etuja ja haasteita ylipäätään (Brophy 2019). Suomalainen musiikkikasvatuksen arviointitutkimus on korostanut, että oppimiskeskeinen arviointi tuottaa monipuolisinta ja opetussuunnitelmassa esitettyjen arvojen mukaista oppimista (Juntunen 2015). Väkevän (2019) mukaan opetussuunnitelman perusteiden asettamissa musiikinoppimisen arvioinnin lähtökohdissa korostuu arvioinnin formatiivisuus. Näiden yllämainittujen tutkimusten perusteella voidaan siis tulkita, että musiikin arviointiin liittyvä keskustelu on ollut monipuolista. Kuitenkaan oppimiskeskeisyyttä painottaessa ei olla tarkemmin analysoitu oppimiseen liittyvien tuen tarpeiden vaikutusta arviointiin.

Musiikkikasvatuksen yhdenvertaisuuteen on kiinnitetty entistä enemmän huomiota niin koulutuspoliittisissa linjauksissa kuin opettajien pedagogisissa käytänteissä (esim. Benedict, Schmidt, Spruce & Woodford 2015; Ilmola-Sheppard ym. 2021; Valtioneuvosto 2021). Aiheeseen liittyvässä suomalaisessa tai kansainvälisessä tutkimuksessa ei käsitellä arvioinnin yhdenvertaisuutta eri toimintavalmiuksien suhteen, mutta useat tutkijat (esim. Elliott, Silverman & McPherson 2019; Kumpulainen & Lankinen 2012; Scott 2012; Väkevä 2019) ovat ehdottaneet, että analyttisiä suuntaviivoja ja tutkimusperustaisia suosituksia tarvitaan oikeudenmukaisen, oppilaslähtöisen ja monimuotoisuutta kunnioittavan arvioinnin suunnittelulle ja toteuttamiselle.

Suomessa ei ole tehty arviointimenettelyjen tutkimusta oppilaiden moninaisuutta huomioiden, esimerkiksi muodollisen tai implisiittisen erityisopetuksen statuksen saaneiden tai erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien oppilaiden musiikin oppimisen arviointikäytännöistä (vrt. Juntunen & Kivijärvi 2019). Myös kansainvälinen tutkimus musiikin oppimisen arvioinnista vammaisten oppilaiden parissa on niukkaa tai vähentynyttä (Adamek & Darrow 2010; DeVito, Sheridan, Chen-Edmund, Edmund & Bingham, 2019; van Weelden 2007; Whipple & van Weelden 2005). Ajantasaisimmassa artikkelissa DeVito ja kollegat (2019) ehdottavat, että vaikeasti vammaisten oppilaiden musiikkikasvatuksellisen arvioinnin tulisi ennen muuta keskittyä musiikilliseen toimintaan sitoutumiseen ja oppilaan musiikkisuhteen kehittymiseen. Teksti herättää kysymyksen: mikä musiikin oppimisessa on loppujen lopuksi tavoiteltavaa?

## Musiikinoppimisen arvioinnin problematiikkaa

Musiikin oppimisen arvioinnissa haasteellista on musiikillisten käytänteiden moninaisuus, joihin on vaikeaa muodostaa arviointikriteerejä (Väkevä 2019). Haasteita luovat

myös erilaiset musiikinoppimisen arvioinnin perinteet, niihin liitetyt merkitykset ja arvostus länsimaissa. Perinteinen musiikkikasvatuksellinen arviointi on korostanut tuotoskeskeisyyttä ja summatiivisuutta mikä ei tee oikeutta musiikillisen oppimisen hoitamiselle (Väkevä 2019). Lisäksi tulkinta musiikin arvosta itsessään (vrt. Gaztambide-Fernández 2013) sekä se, millaista musiikkia koulun opetuksessa piilo-opetusuunitelman näkökulmasta painotetaan, vaikuttaa arvioinnin käytännön toteutumiseen.

Oppilaslähtöistä ja monimuotoisuutta kunnioittavassa arvioinnissa oppilaan vahva osallisuus oman oppimisensa suunnittelussa ja arvioinnissa voi tukea oppilaiden yhdenvertaisuutta. Kuitenkin moni vammainen tai muutoin erityistä tukea tarvitseva oppilas kaipaa tukea oman toimintansa suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (Meltzer 2018). Oppilailta voi esimerkiksi olla vaikeuksia sanallistaa omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan (Sutela 2020) liittyen musiikinoppimiseen ja musiikillisiin tavoitteisiin. Voidaan siis kysyä, kuinka arviointi osana oppimisprosessia mahdollistuu tilanteissa, jossa kykyjä ja osaamista oman toiminnan ja oppimisen arviointiin on rajallisesti.

Musiikki oppiaineena perustuu pitkälle toiminnallisuuteen, aktiiviseen läsnäoloon ja monipuolisten musiikillisten taitojen kehittymiseen. Oppilaat tulevat erilaisista taustoista ja kodeista, joissa arvostus musiikkia kohtaan vaihtelee. Kyyvistä tai valmiuksista huolimatta, oppilaan vanhempien tai huoltajien ja muun lähipiirin asenteet musiikkia kohtaan voivat vaikuttaa siihen, kuinka oppilas orientoituu ja osallistuu koulun musiikinopetukseen. Arvioinnin yhdenvertaisuuden näkökulmasta opettajan tulisikin tunnistaa ja tunnustaa ne sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät, jotka vaikuttavat oppilaan osallisuuteen, oppimiseen ja sitä kautta oppimisen arviointiin (Sutela 2022). Arviointiin liittyvät ongelmat koskevat paitsi varsinaisia pedagogisia prosesseja, myös taiteen perusopetuksen ja peruskoulujen painotetun musiikinopetuksen (niin kutsuttujen musiikkiluokkien) soveltuvuuskokeita. Musiikinopetuksessa oppilasvalintoja toteutetaan usein myös konsertti- ja produktiokohtaisesti (esim. Nikkanen 2014). Arvioinnilla on vaikutus paitsi pedagogiseen yhdenvertaisuuteen, myös oppilaiden pitkäaikaisiin oppimispolkuihin ja työllisyyteen.

Koulun musiikinopetus tapahtuu ryhmäopetuksena, joka hyvästä tarkoituksestaan huolimatta voi estää joidenkin oppilaiden osallistumista täysipainoisesti musiikinopetukseen. Oppilaat, joiden sosiaalisten taitojen heikkoudet, aistiherkkyys, ahdistuneisuus tai masennus luovat ristiriidan suhteessa yhdessä tehtäviin harjoituksiin ja musisointiin, voivat mieluummin vetäytyä opetuksesta osittain tai kokonaan kuin asettaa itsensä kuormittaviin vuorovaikutustilanteisiin (Adamek & Darrow 2010; Sutela 2022). Nämä yksilölliset ominaisuudet eivät saisi kuitenkaan estää oppilaan pääsyä musiikin oppiaineen

tavoitteiden ja sisältöjen äärelle. Ryhmämuotoisen opetuksen lisäksi oppiaineen ilmaisuvoimaisuus voi olla kaksiteräinen miekka. Musiikin oppiaineessa yhtenä tavoitteena on oppia musiikillista ja kehollista keksintää ja improvisointia (Opetushallitus 2014). Luovassa ilmaisussa arvostetaan kykyä heittäytyä, ilmaista ja tulkita omaa kokemuksellisuutta suhteessa ympäristöön. Joillekin oppilaille musiikin oppiaine tarjoaa tilaisuuksia osoittaa vahvuuksiaan heittäytyjinä, koska oppiaineen tavoitteet ja sisällöt tukevat näitä ominaisuuksia. Jotkut oppilaat puolestaan voivat joutua joko alisuoriutumaan tai ylittämään itsensä oppitunti toisensa perään, jos esimerkiksi musiikin tunneilla edellytetyt tietynlaiset sosiaaliset toimintatavat eivät ole entuudestaan tuttuja (vrt. Sutela, Juntunen & Ojala 2020). Tämän puolestaan voidaan tulkita olevan yhteydessä oppilaan motivaatioon, oppiaineen kuormittavuuteen ja sitä kautta hänen osaamisensa kehittymiseen. Luovaan ilmaisuun liittyvät tekijät ovat kuitenkin monisyisiä eikä vahvoja yleistyksiä voi tehdä.

Luovan ilmaisun arviointi on usein vaikeaa, koska oppilaan kokemuksellisuutta ja sen ilmaisua taiteen keinoin voi olla haasteellista tai mahdotonta sanallistaa ja suhteuttaa olemassa oleviin arviointikriteereihin sekä pedagogisiin ja taiteellisiin perinteisiin. Tämä koskee kaikkia oppilaita. Haasteet kuitenkin lisääntyvät, jos oppilaan toiminnan, vuorovaikutuksen ja ilmaisun tavat taiteellisissa prosesseissa poikkeavat merkittävästi totutuista.

Oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien ja taitojen takana on myös laajempia kehityskulkuja, jotka voivat heijastua myös musiikinopetukseen. Oppilaiden harrastusten kirjo on laajentunut ja pirstaloitunut, ja yhdessä laulamisen kulttuuri perheissä ja yhteisöissä on vähentynyt. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaiden osaamisen taso musiikin saralla voi vaihdella merkittävästi. Musiikinopettajalle tämä voi näyttäytyä esimerkiksi siten, että luokassa on muutama musiikillisesti taitava oppilas ja muiden kanssa lähdetään liikkeelle perusteista. Taitotason vaihtelevuus ei sinänsä ole ongelma, mutta vaatii musiikinopettajalta kykyä opettaa niin, että kaikki oppilaat voivat kokea osallisuutta ja oman musiikkisuhteen vahvistumista. Tämä resonoi laajemman yksilökeskeisyyden ja yhdenvertaisuuden välisen ristiriidan kanssa: opettajan tulisi olla pedagogisissa käytänteissään yhdenvertainen tasapäistämättä tilanteessa, jossa oppilaiden taidot, valmiudet ja mielenkiinnonkohteet eroavat paljon toisistaan.

## Arvioinnin yhdenvertaisuuden edistäminen kohtuullisin mukautuksin

Edellä mainitut näkökulmat huomioiden esitämme kohtuullisen mukauttamisen käsitettä avauksena yhdenvertaisuusajattelun edistämiseen oppilaiden yksilöllisen kohtelun ja oppimisen näkökulmasta. Kohtuullinen mukauttaminen perustuu Suomen allekir-



joittamaan Yhdistyneiden Kansakuntien vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevaan yleissopimukseen, joka toimeenpantiin yhdenvertaisuuslakiuudistuksessa vuonna 2016. Kohtuullisia mukautuksia tarvitaan, kun koulutus (tai opettajana toimiminen) ei ole vammaisen ihmisen saatavilla yhdenvertaisella tavalla muiden kanssa ilman niitä (Kivijärvi 2021). Toisin kuin esteettömyystoimenpiteet, jotka ovat ennakoivia, järjestelmään liittyviä ja erillisiin säädöksiin perustuvia, kohtuullinen mukauttaminen on tilannesidonnaista, joustavaa ja paikalliseen neuvotteluun perustuvaa. Käytännössä mukautuksilla tarkoitetaan yksilöllisiä toimenpiteitä, jotka toteutetaan yhteistyössä ja jatkuvassa dialogissa niitä tarvitsevan henkilön kanssa (Kivijärvi & Rautiainen 2020a; Konttinen 2017). Kyseessä on toimintatavan tai oppimisen puitteiden muuttaminen siten, että osallistuminen on mahdollista – mukauttaminen voi kohdistua esimerkiksi fyysiseen oppimisympäristöön, opetuksen sisältöihin tai vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon pedagogisissa tilanteissa. Mukautus on myös toteuttava kohtuullisessa ajassa mukautuspyynnöstä eikä se saa aiheuttaa taloudellista haittaa niitä tarvitsevalle henkilölle tai toteuttavalle taholle (Kivijärvi & Rautiainen 2020a; 2020b)

Olennaista kohtuullisia mukautuksia toteuttavalle opettajalle on tunnistaa opetussuunnitelman perusteiden tarjoamat mahdollisuudet mukautusten toteuttamiseen ja edistää kohtuullisia mukautuksia koskevaa dialogista prosessia oppilaan kanssa niihin perustuen. Käytännön esimerkkinä keskeisestä musiikinopetukseen ja sen arviointiin liittyvästä haasteesta ja opetussuunnitelman perusteiden tarjoamista mukauttamisen mahdollisuuksista on perinteisen länsimaisen nuotinkirjoituksen laaja hyödyntäminen, joka voi toimia musiikkikasvatuksellista yhdenvertaisuutta heikentävä mekanismina (Kivijärvi & Väkevä 2020). Notaation opettamista koskien perusopetuksen tai taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet eivät määrittele, minkälaisia musiikin merkitsemistapoja opetuksessa tulisi hyödyntää tai käsitellä (esim. Opetushallitus 2014, 142: “Opetuksen tavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään musiikin merkintätapojen peruseräiteitä musisoinnin yhteydessä”). Perinteisen nuotinkirjoituksen valta-asema vaikuttaa perustuvan musiikillis-pedagogisiin perinteisiin ja varsinaisia opetussuunnitelmallisia tai muita hallinnollisia esteitä muiden musiikin merkitsemisjärjestelmien käyttämiselle ei ole (Hess 2013; Kivijärvi & Väkevä 2020). Notaatiota koskeva esimerkki havainnollistaa, miten yhdenvertaisen arviointikäytännön näkökulmasta opettajan tehtävänä on tunnistaa, mihin kasvatuksellisten tavoitteiden asettaminen tosiasiallisesti perustuu ja millaisin keinoin ne voidaan saavuttaa.

Kohtuullinen mukauttaminen on lähikäsite perusopetuksen kolmiportaisen tukijärjestelmän yleiselle tuelle, jonka toteuttaminen kuuluu musiikinopettajan toimenkuvaan

(Kivijärvi 2021). Mukauttaminen ei tässä yhteydessä tarkoita oppimäärän yksilöllistämistä vaan joustavaa pedagogisten toimintatapojen tilannesidonnaista soveltamista. Tutkimuotojen määritelmien ja toteutuksen tarkastelu kohtuullisen mukauttamisen ajatukseen perustuen voi tarjota lähtökohdan opetussuunnitelmallisten tavoitteiden yksilöllistämiseksi arviointi mukaan lukien. Kohtuullisten mukautusten tarjoama erityiskohtelu ei ole syrjintää vaan mahdollistaa tosiasiallisen yhdenvertaisuuden – sen sijaan yhdenvertaisuuslain määrittelemää välitöntä ja välillistä syrjintää on kohtuullisten mukautusten epääminen (Kivijärvi & Rautiainen 2020b). Kohtuulliset mukautukset perustuvat ajattelutapaan, jonka mukaan vammaisuuteen liittyvät rajoitteet ovat yhteisöjen ratkaistavissa tunnistamalla ja muuttamalla vakiintuneita sosiokulttuurisia käytänteitä (Kivijärvi & Rautiainen 2020a; Konttinen 2017).

Esitämme, että arvioinnin yhdenvertaisuutta voidaan tukea tuomalla kohtuullisen mukauttamisen käsite musiikinopettajan ammatillisen osaamisen osaksi seuraavilla tavoilla: Ensinnäkin, kohtuullisen mukauttamisen huomioiminen omassa opetustyössä auttaa tunnistamaan opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisen opetussuunnitelman tarjoamat mahdollisuudet mukautusten yksilölliseen toteuttamiseen arvioitavien opetusmenetelmien valinnassa ja toteuttamisessa. Tällöin tunnustetaan sekä oppimisen ja oppimisen arvioinnin aikaan ja paikkaan sidottu lähtökohta (Ferm Almqvist ym. 2017) sekä ne sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät, jotka vaikuttavat oppilaan osallisuuteen, oppimiseen ja oppimisen arviointiin (Sutela 2022). Toiseksi kohtuullinen mukauttaminen auttaa mukauttamaan oppimisympäristöä siten, että osallistuminen on kaikille mahdollista. Näin voidaan taata sekä yksilölliset oppilaan moninaisuuden huomioonottavat toimenpiteet (Kivijärvi & Rautiainen 2020a; 2020b) että monipuolinen, opetussuunnitelman mukainen ja sen arvoihin sitoutunut opetus ja arviointi (Juntunen 2015).

Kolmantena näkökulmana esitämme, että kohtuullinen mukauttaminen tukee kommunikaatiokeinojen ja vuorovaikutuksen monipuolisuutta sekä oppimisprosessissa että sen arvioinnissa (kuten esimerkiksi kuvionuottien käyttö pedagogisena lähtökohtana, ks. Kivijärvi & Väkevä 2020) sekä antaa työkaluja oppilaan ja vanhempien kanssa käytäviin keskusteluihin oppimiseen ja sen arviointiin liittyen (assessment for learning, ks. Ferm Almqvist ym. 2017).

## Pohdinta

Musiikinopetuksen pedagogiset periaatteet palautuvat niihin tavoitteisiin ja arvoihin, jotka valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet asettavat (Opetushallitus 2014; 2017). Arvioitaessa oppilaan musiikillista kasvua ja oppimista tulee muistaa, millaista

ihmistä musiikkikasvatuksellisella toiminnalla pyritään kasvattamaan. Musiikin oppiaineen tavoitteiden tähdätessä aktiiviseen ja vastuulliseen toimijuuteen musiikillisissa konteksteissa (Opetushallitus 2014), voidaan kysyä, millä tavoin tavoitteisiin pääsemisen mahdollistamisessa ja arvioinnissa otetaan huomioon erilaiset toiminnan rajoitteet ja ehdot, jotka ovat oppilaasta riippumattomia (esimerkiksi sosio-ekonomiset ja kulttuuriset taustat, kyvyt ja ominaisuudet). Musiikinopetukseen sisäänrakennettuja arvoja, stereotyyppisiä oletuksia sekä totuttuja käytänteitä voidaan kyseenalaistaa, etenkin jos ne estävät oppilaan osaamisen näkyväksi tulemistä luokassa. Ableismin käsitteen näkökulmasta tarkasteltuna yhdenvertaisuutta ja syrjintää koskevat kysymykset liittyvät kaikkien oppilaiden opetukseen ja arviointiin, mukaan lukien ei-vammaiset oppilaat (Kivijärvi 2021; Goodley 2014).

Vaikka arviointia on tutkittu monesta näkökulmasta, vähemmälle huomiolle ovat jääneet ne tekijät, jotka vaikuttavat oppilaan osallistumiseen ja oppimiseen oppitunnilla. Arvioinnin keskittyessä oppimistilanteessa tapahtuvaan pedagogiseen toimintaan ja sille asetettuihin tavoitteisiin, se miten oppilas – omista lähtökohdistaan käsin – ylipäättään voi osallistua opetukseen, vaatisi tarkastelua niin tutkimuksellisesti kuin arjen kasvatuksellisessa toiminnassa. Tällä artikkelilla pyrimme herättämään keskustelua siitä, kuinka kohtuullisen mukauttamisen käsite voi antaa tukea yhdenvertaisemman pedagogisen toiminnan, oppimisen ja sen arvioinnin toteutumiseen musiikkikasvatuksessa. Ehdotamme, että kohtuullisen mukauttamisen käsite ja käytäntö voivat tarjota analyttisiä välineitä myös muiden koulujärjestelmiin sisältyvien tuen muotojen ja niihin kiinnittyvien arviointikäytäntöjen kehittämiseen (ks. Kivijärvi, 2021). YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus korostaa dialogisuutta, joustavuutta ja totuttujen sosiokulttuuristen toimintamallien tunnistamista ja kyseenalaistamista mukautusten toteuttamisessa. Tällaisesta yhteistoiminnallisesta ja vakiintuneiden käytänteiden ja rakenteiden uudelleenajatteluun nojaavasta eetoksesta hyötyisi monenlainen koulutukseen sisältyvä arviointitoiminta. Kohtuullisen mukauttamisen käsite on kuitenkin tiettyyn vammaisoikeudelliseen tarkoitukseen kehitetty ja perustuu YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevaan yleissopimukseen. Käsitettä ei tule soveltaa sellaisenaan muihin yhteyksiin, jotta se ei menetä merkitystään ja tarkoitustaan mutta siihen liittyvää eettistä lähtökohtaa, tutkimusta ja analyttistä tarkastelutapaa liittyen opettajan pedagogisiin ratkaisuihin vaikuttaviin tekijöihin, voidaan hyödyntää yhdenvertaisuuden edistämisessä yleisemmin (Kivijärvi 2021; Kivijärvi & Rautiainen 2020a; 2020b).

Yhdenvertaisuuden huomioon ottavassa musiikin arvioinnissa opettajalla on käytössään arviointia tukevia monipuolisia pedagogisia lähestymistapoja, joiden kautta op-

pilailla on useita, vaihtoehtoisia tapoja osoittaa osaamistaan ja motivoituneisuuttaan. Yhdenvertaisessa musiikin arvioinnissa opettajalla on kyky tarjota kaikille turvallinen ja oppimiseen kannustava oppimisympäristö, jossa oppilaiden moninaisuus tunnustetaan ja sitä kunnioitetaan. Nämä yhdenvertaisuutta mahdollistavat tekijät haastavat myös musiikinopettajakoulutuksen sisältöjä ja käytänteitä. On tarpeen kriittisesti ja järjestelmällisesti tarkastella, millaisia valmiuksia tämänhetkinen koulutus antaa tuleville musiikkikasvattajille tunnistaa oppilaiden moninaisuutta ja ratkaista pedagogisiin haasteisiin liittyviä kysymyksiä. Olennaista on myös keskustelu siitä, kuinka opettajankoulutuksessa suhtaudutaan niihin stereotyyppisiin oletuksiin, arvoihin ja käytänteisiin, mitä musiikkikasvatukseen on vuosikymmenten aikana rakentunut liittyen esimerkiksi länsimaisen nuotinkirjoituksen, musiikin oppimisympäristöihin tai pedagogisiin toimintamalleihin. Opettajien henkilökohtainen musiikkisuhde ja -käsite, musiikkiin liittyvät esteettiset mieltymykset sekä käsitykset musiikin oppijasta vaikuttavat pedagogiseen tavoitteenasetteluun sekä arvioinnin toteuttamiseen ja ovat siksi olennainen koulutuksen kehittämisen ja tutkimuksen kohde. Yhteiskunnan muuttuessa ja eriarvoisuuden lisääntyessä, musiikkikasvatuksen käytäntöjä – kuten arviointia – tulee tarkastella yhdenvertaisuuden periaatteiden näkökulmasta entistä perusteellisemmin.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa olemme pyrkineet sekä rikkaaseen kuvaukseen musiikin arviointiin ja sen haasteisiin liittyvästä tutkimuksesta että yhdenmukaisuuteen tutkimuskirjallisuuden, tutkimuskysymyksen sekä teoriasynteesin menetelmän välillä. Artikkeleihin valikoituneet tutkimukset ovat vertaisarvioituja. Koska tämä teoriasynteesiin nojaava tutkimus ei tarkastele empiirisesti arvioinnin yhdenmukaisuuden toteutumista kohtuullisen mukauttamisen avulla, tulokset ovat suuntaa antavia ja voivat toimia esimerkiksi musiikinopettajan pedagogisen toiminnan suunnittelun tukena. Tarve lisätutkimukselle on suuri: ensinnäkin tutkimus erityisen tuen tarpeiden vaikutuksesta arviointiin on vielä kapeaa. Toiseksi kohtuullisen mukauttamisen toteutumista musiikinopetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa tulisi tutkia empiirisesti ja eri toimijoiden näkökulmia hyödyntäen. Toivomme artikkelin herättävän musiikkikasvattajien keskuudessa keskustelua niistä keinoista, joilla arvioinnin yhdenvertaisuus mahdollistuu myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla.

## Lähteet

- Adamek, M. S., & Darrow, A.-A. (2010). *Music in special education* (toinen painos). Silver Spring, MD: The American Music Therapy Association.
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. London: Routledge.
- Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G., & Woodford, P. (2015). Preface: Why social justice and music education? Teoksessa C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (toim.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (ss. 204–220). New York, NY: Oxford University Press.
- Brophy, T. (toim.). (2019). *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education, Volume I*. New York: Oxford University Press.
- Dahan-Oliel, N., Shikako-Thomas, K., & Majnemer, A. (2012). Quality of life and leisure participation in children with neurodevelopmental disabilities: A thematic analysis of the literature. *Quality of Life Research, 21*(3), 427–439.
- DeVito, D., Sheridan, M. M., Chen-Edmund, J.-J., Edmund, D., & Bingham, S. (2019). Alternative assessment for music students with significant disabilities: Collaboration, inclusion, and transformation. Teoksessa D. J. Elliott, M. Silverman, & G. E. McPherson (toim.), *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education* (ss. 225–243). New York: Oxford University Press.
- Eisner, E. W. (2007). Interlude: Assessment and evaluation in education and in the arts. Teoksessa L. Bresler (toim.), *International Handbook of Research in Arts Education* (ss. 423–426). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Elliott, D. J., Silverman, M., & McPherson, G. E. (Eds.). (2019). *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education*. New York: Oxford Handbooks.
- Ferm Almqvist, C., Vinge, J., Väkevä, L., & Zandén, O. (2017). Assessment as learning in music education: The risk of “criteria compliance” replacing “learning” in the Scandinavian countries. *Research Studies in Music Education, 39*, 3–18. DOI 10.1177/1321103X16676649
- Gaztambide-Fernández, R. (2013). Why the arts don’t do anything: Toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review, 83*(1), 211–236.
- Green, S., & Hale, C. (2011). Fostering a lifelong love of music: Instruction and assessment practices that make a difference. *Music Educators Journal, 98*(1), 45–50.
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies: Theorising ableism and disablism*. New York: Routledge.
- Hansen, D. (2019). Theories and practices of sequential curriculum alignment: Curriculum design and assessment for a 21st century education through music. Teoksessa T. Brophy (toim.) *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education* (ss. 134–156), Volume I. New York: Oxford University Press.
- Hess, J. (2013). *Radical musicking: Challenging dominant paradigms in elementary music education*. Doctoral dissertation. University of Toronto.

- Ilmola-Sheppard, L. et al. (2021). ArtsEqual: Tasa-arvo taiteen ja taidekasvatuksen palveluiden suuntana. Helsinki: Taideyliopisto. [https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7424/Arts\\_equal\\_tasa-arvo\\_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7424/Arts_equal_tasa-arvo_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Jaakkola, E. (2020). Designing conceptual articles: four approaches. *AMS Review* 10, 18–26. DOI 10.1007/s13162-020-00161-0
- Juntunen, M.-L. (2015). National assessment meets teacher autonomy: National assessment of learning outcomes in music in Finnish basic education. *Music Education Research*, 19(1), 1–16. DOI 10.1080/14613808.2015.1077799
- Juntunen, M.-L., & Kivijärvi, S. (2019). Opetuksen saavutettavuuden lisääminen taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa. *Finnish Journal of Music Education*, 22(1–2), 70–87.
- Kivijärvi, S., & Rautiainen, P. (2020a). Contesting music education policies through the concept of reasonable accommodation: Teacher autonomy and equity enactment in Finnish music education. *Research Studies in Music Education* 43(2), 91–109. DOI 10.1177/1321103X20924142
- Kivijärvi, S., & Rautiainen, P. (2020b). Kohtuullinen mukauttaminen musiikinopetuksen yhdenvertaisuuden edistäjänä. *ArtsEqual-politiikkasuositus 2/2020*.
- Kivijärvi, S., & Väkevä, L. (2020). Considering equity in applying Western standard music notation system from a social justice standpoint: Against the notation argument. *Action, Criticism, and Theory in Music Education*, 19(1), 153–173.
- Kivijärvi, S. (2021). *Towards equity in music education through reviewing policy and teacher autonomy*. Väitöskirja. Studia Musica 88. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
- Konttinen, J.-P. (2017). YK:n vammaissopimus ja Suomi – kohtuulliset mukautukset vammaisten henkilöiden oikeuksien toteuttajana. Teoksessa E. Nykänen, L. Kalliomaa-Puha, & Y. Mattila (toim.), *Sosiaaliset oikeudet – näkökulmia perustaan ja toteutumiseen* (s. 203–238). Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. E-kirja.
- Kumpulainen, K., & Lankinen, T. (2012). Striving for educational equity and excellence: Evaluation and assessment in Finnish basic education. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.), *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (ss. 69–82). Rotterdam, Netherlands: Sense publishers.
- Meltzer, L. (2018). *Executive function in education: From theory to practice*. New York, NY: Guilford.
- Nikkanen, H. M. (2014). Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina. Väitöskirja. *Studia Musica* 60. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2017). *Taiteen perusopetuksen yleisen ja laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017*. Helsinki: Opetushallitus.
- Scott, S. (2012). Rethinking the roles of assessment in music education. *Music Educators Journal*, 12, 7–15.

- Sutela, K., Juntunen, M. L., & Ojala, J. (2020). Applying music-and-movement to promote agency development in music education: A case study in a special school. *British Journal of Music Education*, 37(1), 71–85.
- Sutela, K. (2020). *Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs. A practitioner inquiry in a special school*. Väitöskirja. E190. Oulun yliopisto.
- Sutela, K. (2022). Näkyväksi tekemisen taito. Pedagoginen kohtaaminen opetuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: Conformative, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 321–342.
- Valtioneuvosto. (2021). Koulutuspoliittinen selonteko: tasa-arvoinen ja laadukas koulutus välttämätöntä kasvavien osaamisvaatimusten ja pienenevien ikäluokkien Suomessa. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/koulutuspoliittinen-selonteko-tasa-arvoinen-ja-laadukas-koulutus-valtamatonta-kasvavien-osaamisvaatimusten-ja-pienenevien-ikaluokkien-suomessa>
- van Weelden, K. (2007). Preservice music teachers' predictions, perceptions, and assessment of students with special needs: The need for training in student assessment. *Journal of Music Therapy*, 44(1), 74–84.
- Whipple, J., & van Weelden, K. (2005). The effects of field experience on music education majors' perceptions of music instruction for secondary students with special needs. *Journal of Music Teacher Education*, 14(2), 62–69.
- Väkevä, L. (2019). Evaluation for equality: Applying a classical pragmatist perspective in qualitative assessment in Finnish general music education. Teoksessa D. J. Elliott, M. Silverman, & G. E. McPherson (toim.), *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education* (ss. 101–123). New York: Oxford University Press.
- Yhdenvertaisuuslaki <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325>
- Yhdistyneiden kansakuntien vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimus. (SopS 27/2016).







VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
www.tsv.fi/tunnus

# Arvioinnin kuva – kuvataiteen oppiaineen moniulotteisuus arvioinnin haasteena

ELINA HÄRKÖNEN, LEENA KNIF, ANNAMARI MANNINEN  
JA TITTA SUVANTO

elina.harkonen@ulapland.fi, Lapin yliopisto  
leena.knif@helsinki.fi, Helsingin yliopisto  
annamari.manninen@ulapland.fi, Lapin yliopisto  
titta.suvanto@gmail.com, kuvataideopettaja (emer.)

## Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastelemme peruskoulun kuvataiteen oppiaineen arvioinnin kehittämistä ja arviointiin liittyviä haasteita. Kuvataide oppiaineena on kokenut suuria muutoksia viime vuosikymmeninä ja myös arviointiin liittyvä ajattelu on liikkunut lopputuotoksen arvioinnin painotuksesta kohti koko prosessin arviointia. Tutkimuksemme aineisto on muodostunut kuvataiteen päättöarvioinnin kriteerien kehitystyötä 2019–2020 ja taide- ja taitoaineiden opettajille järjestettyjä KAY!tt -arvioinnin täydennyskoulutuksia vuosina 2020–2021 tarkastelevassa toimintatutkimuksessamme. Analysoimme kuvataiteen arvioinnin hahmottumista kriteerien muodostamisprosessissa ja täydennyskoulutuksessa esitettyjä näkemyksiä kuvataiteen arvioinnista. Aineistossa kuvataiteen arviointi ja sen käytäntöön soveltaminen näyttäytyi moniulotteisena, mikä nähtiin sekä vahvuutena että haasteena. Opettajat hahmottivat arvioinnin osana kaikkia opetuksen osa-alueita, mutta kokivat arvioinnin sanoittamisen edelleen hankalana.

## Avainsanat

*Arviointi, kuvataidekasvatus, päättöarvioinnin kehittäminen, peruskoulu, opettajien täydennyskoulutus*

# The image of assessment – the multidimensionality of visual art education challenging the assessment

## Abstract

In the article, we look at the assessment and development of the visual arts in secondary-level education. Visual arts as a subject has experienced significant changes in recent decades, and the thinking related to evaluation has also changed from the emphasis on the product towards the process. In our action research, we examine the development work (2019-2020) of the assessment criteria in visual arts and the KAY!tt supplementary training for artistic and practical subjects' teachers in 2020-2021. In our research, we describe the conceptualization process of visual art assessment criteria and analyze their processing and implementation aspects in the supplementary training. In the results, the assessment and visual arts itself appeared to be multidimensional, which was seen as both a strength and a challenge. The teachers perceived assessment as a part of all aspects of teaching but still found the wording of the assessment difficult.

## Keywords

*Assessment, visual art education, elementary curriculum, national guidelines*

## Johdanto

Tarkastelemme artikkelissamme, millaisena kuvataiteen oppiaineen arviointi näyttäytyy monivuotisessa kehittämistyössä ensin perusopetuksen päättöarvioinnin kriteeri uudistuksessa ja sen jälkeen *Kehitetään arviointia yhdessä taide- ja taitoaineissa* (KAY!tt) opettajien täydennyskoulutuksessa. Näiden toimien tavoitteena on ollut kehittää kuvataiteen arviointia ja yleistä arviointiajattelua sekä samalla vastata kuvataidetta opettavien tarpeisiin oppiaineen arviointikäytänteiden selkeyttämisessä ja valtakunnallisessa yhdenmukaistamisessa. Opetushallituksen (OPH) koordinoima päättöarvioinnin kriteerien täydennys- ja uudistustyö käynnistyi vuonna 2019 ja uudet kriteerit otettiin käyttöön 1.8.2021. KAY!tt -täydennyskoulutus toteutettiin kolme kertaa osana Opetus- ja Kulttuuriministeriön (OKM) Kansallisen arviointiosaamisen kehittämishanketta KAAROA vuosina 2020–2021.

Kuvataiteen oppiaineen luonne, sisällöt ja taiteen lähestymistavat ovat muuttuneet viime vuosikymmeninä paljon. Tämä on haastanut myös arviointikäytänteitä siirtymään lopputuloskeskeisestä arvioinnista kohti kokonaisvaltaisempaa osaamisen arviointia. Opetushallituksen vuosina 2015–2018 tekemän opetussuunnitelman käyttöönoton seurannan ja Kansallinen Koulutuksen Arviointikeskuksen (Karvi 2019) tekemän selvityksen perusteella opettajien arviointikäytänteet vaihtelivat merkittävästi kansallisella tasolla ja muun muassa arvioinnin sanoittaminen oppilaille koettiin hankalaksi. KAY!tt- täydennyskoulutukseen osallistuneet opettajat nimesivät ennakkotehtävään kokemiaan arvioinnin haasteita, samalla välittäen toiveita kurssisisällöistä. Arviointiperusteiden selkeyttäminen ja konkretisoiminen, kriteerien selkokielinen sanoittaminen oppilaille ja vanhemmille sekä arvioinnin toteuttaminen yhdenvertaisesti, monipuolisesti ja systemaattisesti moninaisissa opetusryhmissä koettiin haastavaksi ja niihin kaivattiin kurssilla opastusta. (Knif & Manninen 2022, 35.)

Olemme tutkijoina ja kuvataiteen opettajankouluttajina samojen haasteiden äärellä ja koemme, että tarve kansallisen yhteisen konsensuksen ja mahdollisimman yksiselitteisten ohjeiden kartoittamiselle kuvataiteen arvioinnista on ilmeinen niin kentällä kuin opettajankoulutuksessa. Tutkimuksemme tarve kumpuaa kriteerityölle ja täydennyskoulutukselle asetetuista pääasiallisista tavoitteista, joissa arvioinnin yhdenvertaisuuden kansallinen vahvistaminen ja arviointiperiaatteiden jalkauttamistyö opettajien täydennyskoulutuksessa ovat olleet keskiössä.

Artikkelimme tavoitteena on tarkastella lähemmin kuvataiteen arvioinnin kriteerityössä ja opettajien täydennyskoulutuksessa esiin nousseita haasteita ja määritellä arviointiosaamisen tukemiselle selkeämpiä ja yhdenmukaisempia suuntaviivoja. Olemme to-

teuttaneet tutkimuksemme toimintatutkimuksen strategian (ks. Juuti & Puusa 2020; Bradbury 2015, Heikkinen 2007) mukaisesti arvioinnin käytäntöjä kehittämällä ja tarkastelemalla. Kysymme: Millaisena kuvataiteen oppiaineen arviointi näyttäytyy sen kehittämisprosessissa: kriteerityössä ja kuvataiteen opettajien täydennyskoulutuksessa?

## Teoreettinen viitekehys

Kuvataiteen oppiaineen ja sen arvioinnin moniulotteisuus on hahmotettavissa viime-aikaisia tutkimuksia ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS) (Opetushallitus 2015) tarkastelemalla. Hiltunen työryhmineen (2022) korostaa nykyisen kuvataidekasvatuksen perustuvan avoimeen taidekäsitukseen. Oppiainetta ohjaa relativistinen tiedonkäsitys, joka pitää sisällään näkökulmien moninaisuutta (Hiltunen 2022) ja dialogisuuden taidon oppimista (ks. Härkönen 2021; Knif 2021; Manninen 2021). Kuvataiteen oppiaine pitää sisällään varsin laajoja osaamisalueita, joissa pyritään tarkastelemaan yhteiskunnallisia ilmiöitä ja visuaalista kulttuuria oppijan henkilökohtaisen kasvun näkökulmasta. Nykykäsituksen mukaan tieto ei ole staattinen, saavutettu omaisuus, vaan se on jatkuvasti ja aktiivisesti hankittua, sosiaalisesti jaettua ja uusiutuvaa (Freedman, Heijnen, Kallio-Tavin, Kárpáti & Papp 2013).

POPS:ssa (OPH 2015) ovat näkyvästi esillä myös kulttuurinen moninaisuus ja oppilaan oman kulttuuriperinnön oivaltaminen ja vaaliminen. Oppilaita ohjataan myös kohti aktiivista kansalaisuutta (OPH 2015). Kallio-Tavin (2015) puhuu sosiaaliseen muutokseen pyrkivästä opetuksesta, jossa nykytaiteen aktivististen lähestymistapojen avulla käsitellään oppilaille tärkeitä yhteiskunnallisia asioita ja vahvistetaan oppilaiden omien näkökulmien esiin tuomista ja aktiiviseen kansalaisuuteen kasvamista.

POPSin (OPH 2015) mukaan kuvataiteessa oppilaat havainnoivat, ilmaisevat, tulkitsevat ja tuottavat kuvataidetta ja muuta visuaalista kulttuuria monipuolisesti. Lisäksi opetuksella vahvistetaan oppilaan identiteetin rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä. POPSissa (OPH 2015) on siirrytty taidekäsitukseen, jossa ilmiöpohjaisuus ja situationaalisuus (Lave & Wenger 1991) sekä oppijan ja ympäröivän maailman kokonaisvaltaisuus, yhteisöllisyys ja kehollisuus ovat vahvemmin keskiössä (ks. Granö, Hiltunen & Jokela 2018; Härkönen 2021; Knif 2021; Manninen 2021). Tunteet, tieto ja taito ovat yhtä aikaa käytössä, tiedot mahdollistavat ymmärryksen, taidot ilmaisun, ja ilman tunnetta ei ole taidetta (Hiltunen 2022). Myös tieteenalälähtöisestä, oppiainekeskeisestä sisällöstä on edetty visuaalisen kulttuurin opettamiseen (Freedman, Heijnen, Kallio-Tavin, Kárpáti & Papp 2013; Kallio-Tavin 2015) ja kohti kriittistä monilukutaitoa, joka on yksi opetuksen laaja-alaisista tavoitteista (OPH 2015).

Kuvataiteen arvioinnissa on oppiaineen historiassa keskitytty enemmän valmiisiin tuotoksiin kuin oppimisprosesseihin niiden takana (esim. Haastra & Schönau 2007). Nähdäksemme siirtymä vuosituhaten vaihdetta edeltäneestä “kuvaamataidon” oppiaineen keskeisestä taidosta, kuvailmaisusta, kohti moniulotteisempia taitoja, on edelleen käynnissä (Ks. Kuvaamataidon opetuksen tavoitteet Opetushallitus 1985 & 1994). Siinä missä Haastra ja Schönau (2007) tarkastelevat 1900-luvun paradigman muutosta lapsikeskeisestä ja itseilmaisua korostavasta kuvataideopetuksesta oppiainekeskeiseen tiedonalaan painottavaan opetukseen, on paradigma muuttunut 2000-luvun aikana kuvataidealan tiedoista ja taidoista (POPS, OPH 2004) kohti laaja-alaisempia osaamisen ja aktiivisena kansalaisena toimimisen taitoja (POPS, OPH 2015).

Kuvaamataidon ylitarkastaja Inari Grönholm (1997) pohti jo 26 vuotta sitten oppimiskäsitysten ja arvioinnin eritahtisuutta. Hän korostaa selkeiden ja johdonmukaisten arviointiperusteiden kehittämistä opettajien tueksi. Kuvaamataidossakin arviointi siirtyi vähitellen “konstruktiivis-situationaalisten oppimiskäsitysten” mukaiseksi. Valmiiden teosten rinnalle nousi prosessiarviointi, minkä avuksi Grönholm peräänkuulutti “prosessuaalisten työtapojen” arviointia, kuten luonnostelua, pohdiskelua, valintojen tekoa ja kykyä perustella valintojaan. Grönholm puhuu oman oppimisen tietoisesta seuraamisesta uutena ja alkuun vaikean tuntuiselta arvioitavalta niin oppilaasta kuin opettajasta (Grönholm 1997, 313). Arviointikäytänteiden muutos on ollut hidasta, koska edelleen vuonna 2011, Laitinen, Hilmola, Juntunen & Hilmola peräänkuuluttavat kuvataiteen arvioinnin kehittämistarpeeksi “selkiyttää ja fokusoida opetussuunnitelman perusteissa määritellyjä kuvataiteen oppimisen tavoitteita sekä osaamisen arviointikriteereitä” (Laitinen 2011, 152).

Siirtyminen 2014 osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan (esim. Haltia 2011) sekä uusiin arviointikriteereihin on painottanut opetuksen sisältöjen kuvaukset oppilaiden osaamisen kuvauksiksi. Tällöin opettajan on osattava hahmottaa, millaisilla opetuksen sisällöillä tavoitteeksi määritelyyn osaamiseen päästään, suoraviivaisen opetusten sisältöjen noudattamisen sijaan. Myös arviointikäytänteiden eetos on siirtynyt kohti kokonaisvaltaisempaa osaamisen arviointia. Arvioinnin uudessa arvopohjassa (OPH 2020a) on viitteitä Pedderin ja Jamesin (2012) näkemykseen arvioinnin kasvatuksellisesta tehtävästä, jonka tavoitteena on nimenomaan motivoida oppilasta oppimaan ja sillä tavoin tukea ja edistää oppimista.

Englannin kielessä on kaksi arvioinnin eri tehtäviä kuvaavaa sanaa: *evaluation* ja *assessment*. Ouakrim-Soivio (2016) kääntää ne suomeksi *arvosteluksi* ja *arvioinniksi*. Jaotellua voidaan havainnollistaa myös arviointisanan latinankielisen juuren *assidere* kautta,

joka tarkoittaa vieressä istumista. Oppimista ohjaavaa arviointia voidaan verrata vieressä istumiseen ja tavoitteiden mukaista osaamista mittaavaa arviointia vastapäätä istumiseen (ks. esim. Atjonen 2016). Opetussuunnitelman arviointiluku 6 (OPH 2015) linjaa formatiivisen arvioinnin tehtäväksi opiskelun ohjaamisen, kannustamisen ja itsearvioinnin taitojen kehittämisen ja summatiivisen arvioinnin tehtäväksi oppilaan oppiaineelle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen. Formatiivisen arvioinnin keinoin opettaja ohjaa oppilaan opintojen edistymistä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin (OPH 2020a). Se on oppimista tukevaa ja ohjaavaa palautetta, joka auttaa oppilasta ymmärtämään omaa oppimistaan, tunnistamaan vahvuuksiaan ja kehittämään työskentelyään (Atjonen 2023).

Atjonen (2023) painottaa, etteivät formatiivinen ja summatiivinen arviointi ole ”joko tai” perustaisia, vaan hyvin suunniteltuna ne täydentävät toisiaan. Summatiivinen arviointi on oppimistulosten arviointia, mutta sen suunnittelu auttaa opettajaa yleensä myös pohtimaan miten oppimistuloksiin päästään. Tällöin formatiivinen arviointi, joka on oppimisen ja opetuksen kehittämistä oppilaiden osoittamien ongelmien ratkaisemiseksi, tulee väistämättä suunnittelutyöhön mukaan. Se toteutuu valmistautumistyönä säännöllisesti ennen opetusta, sen aikana ja sen jälkeen. (Atjonen 2023.)

Karvi (2019) suosittaa erityisesti vuorovaikutteisten ja oppimisprosessia ohjaavien monipuolisten arviointimenetelmien käytön kehittämistä. Takautuvan palautetarkastelun lisäksi tarvitaan oppimista eteenpäin vievää ohjausta (Karvi 2019). Atjosen (2019) mukaan arvioinnin käsitteen laajentumisen taustalla on keskeisenä tekijänä muutos oppimis- ja ihmiskäsityksessä. Hän korostaa, että oppimistulosten määrän toteaminen konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä ei enää riitä, vaan arvioinnin tulee kytkeytyä opetus- ja oppimisprosessiin jatkuvana ja aktiivisena toimintana. Hän kuvaa arviointiajattelussa tapahtunutta muutosta osuvasti englanninkielisin termein: *assessment of learning* (oppimisen arviointi) → *assessment for learning* (arviointi oppimista varten) → *assessment as learning* (arviointi oppimisena). (Atjonen 2019.)

Opetushallituksen toteuttaman opetussuunnitelmauudistuksen seurannassa vuosilta 2015–2018 arvioinnin käytänteissä on ilmennyt suurta vaihtelua kunnittain. Seuran tulokset ovat herättäneet laajaa huolta arvioinnin yhdenvertaisesta toteutumisesta niin opetusalan ammattilaisissa kuin huoltajissakin. (Rissanen 2020.) Myös Karvin (2019) julkaiseman selvityksen tulokset ovat samankaltaisia. Opettajat kokivat haastavaksi oppijoiden auttamisen vertaamaan osaamistaan annettuihin arviointiperusteisiin. Vaikka opettajat kokivatkin pystyvänsä tukemaan oppijoiden oppimistapojen tunnistamista ja kehittämistä, käyttivät he edelleen enimmäkseen arviointia todistusarvosanojen muodossa. (Karvi 2019.)

Samankaltaisia haasteita ja kriteeriperustaista arvioinnin uudistamistarvetta erityisesti kuvataiteen arvioinnin yhdenmukaistamisessa on ilmennyt myös kansainvälisesti (ks. Avotina & Froloviceva 2022; Karlsson Häikiö 2021). Esimerkiksi Avotinan ja Frolovicevan (2022) tutkimuksessa latvialaisen vuoden 2020 kansallisen opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä toteutetut selvitykset opetushenkilöstölle paljastavat, että enemmistö latvialaisista kuvataideopettajista käyttää arvioinnissaan edelleen oppilaiden välistä vertailua ja lopulliset arvosanat määrittyvät usein opettajan intuitiivisen mielipiteen perusteella (Avotina & Froloviceva 2022).

Karvin (2019) selvitys tuo esiin verraten samoja tuloksia Avotinan ja Frolovicevan (2022) tutkimuksen kanssa: Suomessakin opettajien antamat oppiaineiden arvosanat perustuvat vain *yleensä* tavoitteisiin ja arviointikriteereihin, ja oppijoiden suoriutumista verrataan edelleen myös muuhun oppijaryhmään. POPS (OPH 2015) todetaan eksplisiittisesti, että ”oppilaita ja heidän suorituksiaan ei verrata toisiinsa eikä arviointi kohdistu oppilaiden persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin” (OPH 2015, 48). Atjonen (2019) toteaa, että opettaja kyllä tekee arvope- rustaista punnintaa, ovatko asiat ”hyvin” tai ”huonosti”, mutta pätevä arviointi ei ole mielipiteenomaista päättelyä.

Viimeisin perusopetuksen kuvataiteen arviointikriteerien uudistus (OPH 2020c) ja opetussuunnitelman perusteita täydentävä uusi arviointiluku (OPH 2020a) määrittävät, että arvioinnin on oltava suunnitelmallista, johdonmukaista ja monipuolista. Sen on perustuttava tavoitteisiin ja kriteereihin ja siinä on otettava huomioon oppilaiden ikäkausi ja edellytykset (OPH 2020a; OPH 2020c). Eisner (2007; myös Graham 2019) toteaa, että arviointi on lopulta aina jollain tavoin haastavaa, kun monimutkaista oppimisen ja osaamisen kokonaisuutta täytyy määrittää yhdellä arvosanalla. Siksi oppimisen aikana tapahtuvaa yhteistä sanoittamista ja erilaisia narratiiveja tarvitaan arviointia vahvistamaan (Eisner 2007). Graham (2019) tuo esiin myös, että perustellaksemme kuvataiteen oppiaineen paikkaa osana koulumaailmaa on arviointia tehtävä järjestelmällisesti ja johdonmukaisesti.

Gert Biesta (2017) määrittelee taiteen taidekasvatuksen kontekstissa olevan jatkuvaa ja loputonta tutkimusta siitä, mitä tarkoittaa ihmisenä oleminen maailmassa luonnollisten, aineellisten ja sosiaalisten ulottuvuuksien keskellä. Kasvatuksen taidekasvatuksessa taas tulee esittää niitä ”vaikeita” kysymyksiä oppijalle, jotka auttavat oppimisprosessin tavoitteiden ja näihin pääsemisen tapojen määrittelyssä. Tärkeää on myös korostaa yhteistyön merkitystä toisten oppijoiden, ympäröivän yhteiskunnan ja ympäristön kanssa tavoitteiden saavuttamisessa (Biesta 2017). Tällaiseen kokonaisvaltaiseen oppimistoi-

mintaan, jonka lopputulos ei ole ennalta määriteltävissä ja uusien toimintatapojen, ilmaisujen ja ideoiden kokeileminen ja keksiminen on jopa suotavaa, perinteisen koulumaailman mittaamiseen ja testaamiseen perustuvat arvioimisen tavat istuvat huonosti (Graham 2019). Vaikka Biesta ei suoraan puhukaan arvioinnista, hänen näkemyksensä kasvatuksen tehtävästä mukailevat *assideren* mukaista arviointia: oppijan mukana kulkemista ja lempeää haastamista mukavuusalueiden yli tavoitteiden saavuttamiseksi. Taidekasvatus on viime kädessä myös eksistentiaalista, koska kyse ei ole vain tiedoista, joita saatamme hankkia tai taidoista, joita saatamme oppia, vaan siitä, kuinka tämä kaikki vaikuttaa elämäämme ylipäätään (Biesta 2017).

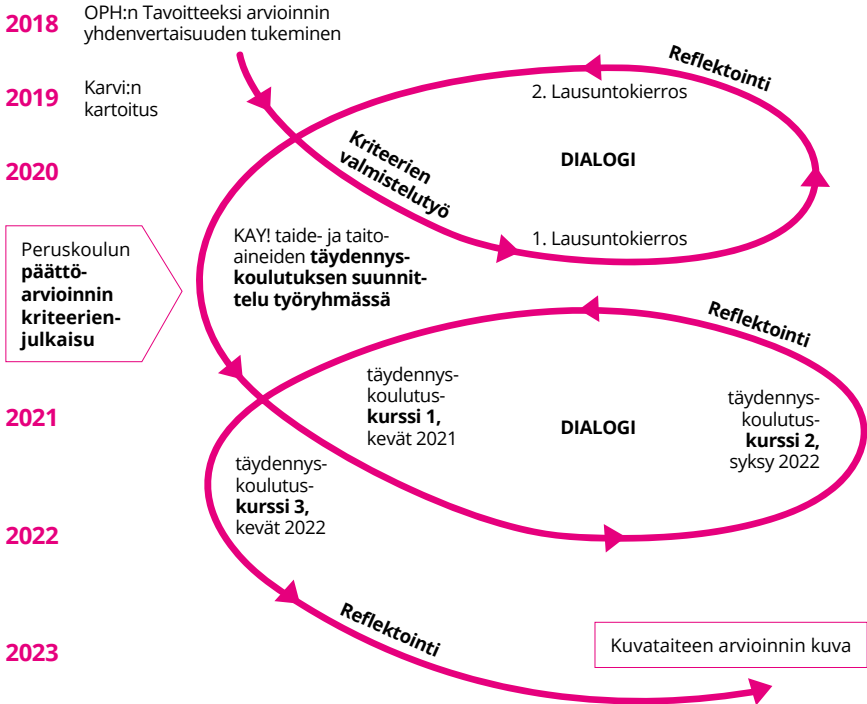
## Menetelmät ja aineistot

Olemme toteuttaneet tutkimuksemme toimintatutkimuksen strategian (ks. Juuti & Puusa 2020; Bradbury 2015, Heikkinen 2007) mukaisesti tarkastelemalla ja kehittämällä arvioinnin käytäntöjä, kriteeriuudistyössä ja KAY!tt -täydennyskoulutuksessa. Kuvataiteen arvioinnin kehittäminen on tapahtunut vaiheittain. Toimintatutkimuksessa vuorottelevat uusien käytäntöjen kehittäminen ja kokeileminen sekä käytäntöjen tarkastelu ja kokemusten reflektointi alan käytännön ja teorian kehittämiseksi (Juuti & Puusa 2020). Niin kriteerityö kuin täydennyskoulutussarja ovat olleet muutaman vuoden mittaisia toimintasyklejä, joissa tiedon rakentamista ja toiminnan kehittämistä on tehty yhdessä kentän opettajien, kouluttajien ja eri yliopistojen asiantuntijoiden kanssa. Tarkastelemme näitä toimintoja toisiinsa vaikuttaneina toiminnan sykleinä, joissa tiedon muodostaminen kuvataiteen arvioinnista on rakentunut aina edellisen vaiheen jatkumoksi (kaavio 1). Näissä sykleissä on tapahtunut paljon arvokasta dialogista kuvataiteen oppiaineen ja sen arvioinnin purkamista, kokoamista ja reflektointia. Syklisyys, dialogisuus sekä yhdessä tutkiminen ja tiedon tuottaminen toteuttavat toimintatutkimukselle ominaisia piirteitä (Bradbury 2015).

Kriteeriuudistus normistona pyrkii tukemaan arvioinnin objektiivista toteuttamista. Kriteerit on luotu opetusneuvos Mikko Hartikaisen johdolla pienemmällä työryhmällä. Kriteeriluonnokset kävivät ennen lopullista julkaisua myös kaksi kertaa julkisella lausuntokierroksella, ja Opetushallituksen ohjausryhmän arvioitavana. KAY!tt -täydennyskoulutus puolestaan oli keino arviointiajattelun ja käytäntöjen kehittämiseksi laajemmalla toimijajoukolla kentän opettajia ja yliopistojen asiantuntijoita. Yhteinen tiedon ja ymmärryksen rakentaminen arvioinnin kehittämisestä alkoi koulutuksen suunnittelusta, joka toteutettiin yhteistyössä eri aineenopettajakouluttajien ja tutkijoiden kesken. Taide- ja taitoaineiden arvioinnin hahmottaminen jatkui kentän opettajien ja opettajiksi opiskelevien kanssa



koulutuksissa, joissa valmiiden toimintamallien jakamisen sijaan taustoitettiin kriteerejä, keskusteltiin arvioinnin näkemyksistä ja kehitettiin yhdessä käytäntöjä. Hanke ja täydennyskoulutuksen toteutus toivat yhteen arvioinnin näkökulmia opetushallituksen asiantuntijoilta, kriteerityöryhmältä, opettajien kouluttajilta, tutkijoilta, taide- ja taitoaineiden opettajilta, luokanopettajilta ja aineenopettajiksi opiskelevilta.



Kuvio 1. Kuvataiteen arvioinnin kehittämisen vaiheet dialogisena prosessina kriteerien muodostamisessa ja sitä seuranneessa täydennyskoulutuksessa.

Tarkastelemme ensimmäisenä toiminnan syklinä (kuvio 1) kuvataiteen päättöarvioinnin kriteerien muodostamisen prosessia suhteessa päättöarvioinnin kriteeriuudistukseen (ks. Hartikainen & Suvanto 2017; Ylirisku, Härkönen & Vepsä 2022). Kriteerityön yhteydessä vaaamme arvioinnin kehittämiseen liittyviä yleisiä periaatteita ja kuvataiteen oppiaineen luonnetta ja sisältöjä. Tutkimuksen ensimmäinen osio on luonteeltaan

toimintakertomus, jossa reflektioimme kuvataiteen arvioinnin kriteerityöryhmän toimintaa ja ratkaisuja v. 2019–2020. Kriteerityöryhmän toiminnan varsinaisia tuloksia – uusia kuvataiteen arvioinnin kriteerejä – testataan tutkimuksemme toisessa tulosluvussa, opettajien täydennyskoulutuksessa. Kuvataiteen kriteerityön osuus on tutkimuksemme oleellisena osana oppiaineen arvioinnin kehittämisprosessia sekä oppiaineen luonteen hahmottamista. Työryhmän pitkä prosessi pyrki löytämään ratkaisuja oppiaineen moniulotteisuuden haasteisiin arvioinnin määrittelemisessä, mikä pohjusti täydennyskoulutuksen materiaaleja ja sisältöjä. Kriteerityön pohdinnan tulokset kiteyttävät kriteerit ja oppiaineen tavoitteet visuaalisina kaavioina havainnollistaen kuvataiteen oppiaineen luonnetta (ks. Kuviot 2–4).

Tutkimuksen toisena syklinä tarkastelemme kentän opettajien näkemyksiä ja kokemuksia päättöarvioinnin kriteereistä ja yleisesti oppiaineen arvioinnista KAY!tt -opettajien täydennyskoulutuskurssilla. KAY!tt -hankkeen täydennyskoulutuskurssi “Arviointikriteerit ja oppimisen tavoitteet taide- ja taitoaineissa” toteutettiin kolme kertaa vuosina 2021–22. Koulutuksen lähtökohtana oli tarjota maksuton kurssi, joka avaa uusia peruskoulun päättöarvioinnin kriteerejä taide- ja taitoaineiden osalta. Koulutuksia koordinoivat Aalto-yliopisto ja Lapin yliopisto ja sisällöt toteutettiin tiiviissä yhteistyössä Jyväskylän, Turun, Oulun, Helsingin ja Itä-Suomen yliopistojen sekä Åbo Akademin taide- ja taitoaineiden asiantuntijoiden kanssa. Osallistujia kursseilla oli yhteensä 137. Olennaista oli, että koulutus mahdollistaisi arvioinnin tarkastelun laajasti ja monialaisesti taide- ja taitoaineiden tiedonkäsityksestä lähtien, unohtamatta arvioinnin toteuttamisen käytäntöjä. Eri oppiaineiden väliltä etsittiin aktiivisesti yhteistä pohjaa ja luotiin mahdollisuus uutta ymmärrystä ja toimivia käytäntöjä kehittävään dialogiin.

Tässä vaiheessa tutkimuksemme tuli mukaan myös elementtejä taideperustaisesta toimintatutkimuksesta (Jokela 2019; Jokela & Huhmarniemi 2020), sillä yhtenä osana toimintaa arvioinnin käsitykset tallentuivat kuvallisiin tuotoksiin, joita tarkastellaan aineistona. Taustalla on taideperustaisen tutkimuksen olettamus, että taide luo ja välittää merkityksiä (Barone & Eisner 2012; Leavy 2017). Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa taide on väline visualisoida, tehdä näkyväksi ja luoda dialoginen tila, jotka mahdollistavat reflektointia ja kehittämistä (Jokela 2019; Manninen 2021). Tutkimuksemme “Arvioinnin kuvat” ja “Arvioinnin työkalut” -tehtävät toimivat yhteisen keskustelun, dialogin ja reflektoinnin välineinä. Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa teokset ovat myös dokumentti toiminnasta ja niiden äärellä tuotetusta tiedosta (Jokela, Hiltunen & Härkönen 2015). Kuvien lisäksi niiden äärellä käyty dialogi tallentui kurssiverkkoalustaan tuotoksiin liitettyinä selostuksina sekä fasilitaattorin ja muiden

kurssilaisten kommentteina. Nämä kokonaisuudessaan muodostivat tutkimuksessa analysoitavan aineiston.

Toimintatutkimuksessa ominaista on, että tutkijat osallistuvat aktiivisina toimijoina tutkittavaan käytäntöön ja kehittämistyöhön (Heikkinen 2007; Juuti & Puusa 2020; Schön 1983). Näin toiminnan reflektointi perustuu sekä kokemuksiimme, että tarkoitukseen kehittää arviointiosaamista ja -tietämystä omaan ja yhteiseen käyttöön systemaattisesti ja tutkimusperustaisesti. Toimintatutkimuksen strategian (esim. Bradbury 2015) mukaisesti rakennamme ymmärrystä arvioinnin kehittämiseen ja kouluttamiseen osallistuneina toimijoina. Artikkelin kirjoittajista Härkönen ja Suvanto ovat toimineet perusopetuksen kuvataiteen päättöarvioinnin kriteeri-työryhmässä (2019–2020). Knif ja Manninen ovat suunnitelleet ja koordinoineet KAY!tt -täydennyskoulutusta ja Härkönen, Knif ja Suvanto toimineet siinä myös kuvataiteen aineryhmän keskustelujen ja tapaamisten fasilitaattoreina (2020–2022). Koulutuksen kehittäminen on ollut myös suunnittelijoilleen sysäys perehtyä omaan arviointiosaamiseensa ja huomata tarpeita sen kehittämiseen.

Kehittämistyön syklejä tarkastelemalla etsimme vastauksia tutkimuskysymykseemme: Millaisena kuvataiteen oppiaineen arviointi näyttäytyy sen kehittämisprosesseissa: kriiteerityössä ja kuvataiteen opettajien täydennyskoulutuksessa?

Toimintatutkimuksemme reflektioaineiston muodostavat arviointikriteerien kehittämistyön dokumentoidut vaiheet ja työryhmän muistiinpanot sekä KAY!tt -täydennyskoulutuksen materiaali: kaaviot, oppimateriaalit, tehtävät, ennakkokyselyt, verkkokeskustelut ja kuvataiteen fasilitaatio-ryhmien vetäjien muistiinpanot. Täydennyskoulutuskurssien (3) kuvataiteen oppiaineryhmään osallistuneiden kurssitehtäviä olemme analysoineet aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmällä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Analysoitavista tehtävistä “Arvioinnin kuva“ oli yhteinen kaikille eri taide- ja taitoaineiden opettajille, mutta keskitymme tässä tutkimuksessa kuvataideopettajien tuottamiin kuviin arvioinnista (n=35). Tehtävässä pyydettiin visualisoimaan kuvalla, käsitekartalla tai kaaviolla, mitä arviointi omasta mielestä on. Lisäksi pyydettiin pohtimaan, miten kukin hahmottaa arvioinnin suhteessa oppiaineeseen ja omaan opetukseensa. Opettajat palauttivat tekstiä sisältävät kuvalliset tuotokset kommenttien kera, jotka sisällytettiin aineistoon. “Arvioinnin työkalu” (n=14) oli puolestaan täydennyskoulutuskurssin päättävä tehtävä, jossa kurssin aikana karttunutta ymmärrystä ja arviointikriteerejä oli tarkoitus viedä ryhmätyönä käytännön tasolle opetus- tai oppimateriaaliksi. Laadullinen sisällönanalyysi menetelmänä mahdollisti moninaisen aineiston, sekä kuvallisen että tekstidatan yhdistämisen analyysissä (ks. Vuori 2023).

Analyyssissä teemoittelimme “Arvioinnin kuvia” aineistolähtöisesti erottelemalla arvioinnin esittämisen tapoja (kaavio, vertauskuva, kriteerit) sekä kuvaavia sanoja (kaaos, polku, arki) ja kategorisoimme näistä muodostuvia joukkoja kokonaisuuden moninaisuuden hahmottumiseksi. Visuaalista aineistoa hyödynnettiin sen kantamien kuvataiteen arvioinnin merkitysten tarkasteluun ja arvioinnin kokemusten ja näkemysten välittymiseen taideperustaisen lähestymistavan sisältävän visuaalisen antropologian näkemyksen mukaisesti (ks. Collier 2001). Tulokseksi muodostuneet kategoriat eivät olleet päällekkäisiä ja kattoivat koko aineiston, täyttäen näin lähestymistavan vaatimukset (ks. Rose 2007). “Arvioinnin työkaluja” tarkastelimme omana suppeampana joukkona teemoitellen erilaisiin formaatteihin ja kohderyhmiin. Seuraavissa tulosluvuissa vastaamme tutkimuskysymyksiin kuvailemalla kuvataiteen oppiaineen arvioinnin hahmottumista kriteerityössä ja esittelemällä kuvataiteen arvioinnin näyttäytymistä “Arvioinnin kuvissa” kentän opettajien silmin.

## Tulokset ja niiden tarkastelu

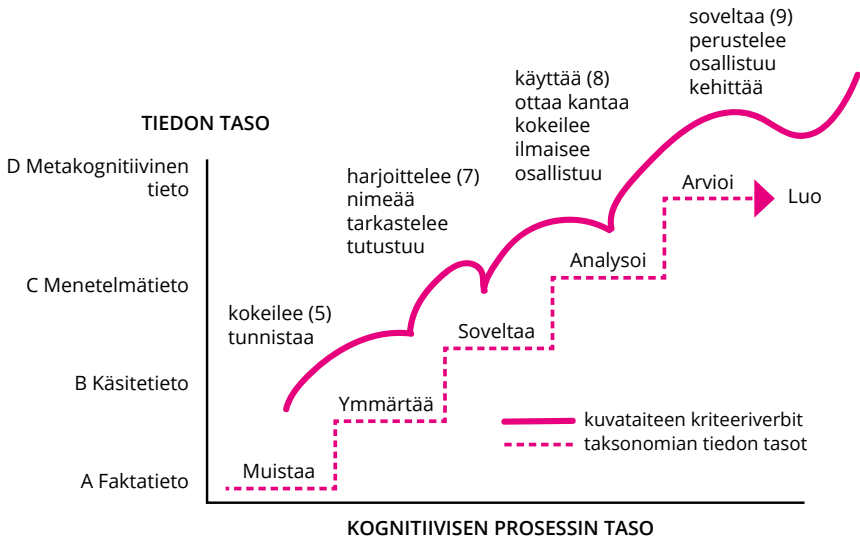
### *A) Kuvataiteen päättöarvioinnin kriteerityö*

Opetushallituksen koordinoimaan päättöarvioinnin kriteerien uudistamisen oppiainekohtaisiin työryhmiin kutsuttiin opettajia ja tutkijoita asiantuntijoiksi. Työryhmien tehtävänä oli rakentaa uudet kriteerit arvosanoille 5, 7 ja 9 aikaisemmin määritellyn arvosanan 8 rinnalle. Myös oppilaan oppimisen tavoitteet ja arvioinnin kohteet tulivat uutena osana kriteereihin (OPH 2020c). Arvosanaa 8 muokattiin kaikissa oppiaineissa vain tarvittaessa. Sen sijaan opetuksen tavoitteita ei muokattu. Tavoitteeksi annettiin kriteerien laatiminen jatkumoksi, niin että osaamisen tasot etenevät johdonmukaisesti.

Kriteeriuudistuksessa opetushallitus tarkensi myös opetussuunnitelman arviointilukua 6 (OPH 2020a) tavoitteenaan yhdenmukaistaa arviointia. Nykyisellään se linjaa arvioinnin kohteiksi oppilaan oppimisen, osaamisen, työskentelyn ja käyttäytymisen sekä yleisiksi arvioinnin periaatteiksi yhdenvertaisuuden, avoimuuden, yhteistyön ja osallisuuden (OPH 2020a). Oppiaineen arvosanan perusteina ovat vain työskentely, oppiminen, ja osaaminen. Käyttäytymisestä annetaan erillinen arvosana, eikä käyttäytymisen arviointi saa vaikuttaa oppiaineen arvosanaan. Hyvän työskentelyn määrittely on sama kaikissa aineissa ja määritelty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2015): se on tavoitteiden suuntaista, yhteistyötaitoista vastuullista toimimista ja parhaansa yrittämistä.

Kuvataiteen päättöarvioinnin kriteerit (OPH 2020c) tuottaneen työryhmän tavoitteena oli selkeyttää olemassa olevien tavoitteiden arviointiperusteita ja kirkastaa samalla myös oppiaineen keskeistä tehtävää. Keskustelua käytiin painotuksista, arvosanan 5 vähimmäisvaatimuksista ja ennen kaikkea kuvataiteen oppiaineen kokonaisvaltaisuudesta. Vaikka lopputulos olikin pitkälti kriteeriverbien määrittelyä arviointitaulukkoon, prosessin aikana oli hienoa huomata, että jaoimme työryhmänä laaja-alaisen ja kokonaisvaltaisen kuvataiteen oppiaineen tehtävästä. Tätä vahvistivat myös lausunto-kierrokset ohjausryhmissä ja koulutuskeskustelujen toimijoiden parissa (ks. kuvio 1). Saimme näistä arvokasta suuntaa kriteerityön jatkamiselle. Useissa lausunnoissa ja varsinkin kaikille avoimen verkkokyselyn vastauksissa korostui toive kriteeristön selkeydestä vaikkapa määrällisesti kumuloituvien osaamisen kuvauksien muodossa. Niiden mukaan arvosanojen erot olisivat helppo hahmottaa. Kaaro Aalto ja Kaaro Lappi päinvastoin kritisoi osaamistasokuvausten johdonmukaisuutta siitä, että kriteeriluonnoksissa oli liikaakin määrällisiä kriteereitä: ”Analyysin perusteella näytti siltä, että oppilaan näkökulmien, näkemysten, ilmaisutapojen ja tekniikoiden lukumäärä on arvioinnissa keskeisempää kuin niiden suunnitelmallisuus, tarkoituksenmukaisuus ja kypsyyt. (...) Kriteerinäkökulmia ja niiden ilmaisutapoja voisi pohtia vielä laadullisempaan suuntaan.” (Vepsä 2020.) Kriteerien käytettävyyden vaatimusta unohtamatta tämä palaute ohjasi kriteerityötä eteenpäin, sillä jos tärkeintä on vaikea mitata, on vaara, että helpoimmin mitattavissa olevasta tulee tärkeintä.

Kaikkia työryhmiä suositeltiin rakentamaan kriteerit Krathwohlin ja Andersonin (2001) uudistamaan versioon Bloomin (1956) taksonomiasta (Huitt 2011), joka on hierarkkinen luokittelu kognitiivisista kehityksen tasoista. Kuvataiteen työryhmässä taksonomian soveltaminen arviointikriteereihin osoittautui ongelmalliseksi jo työtä aloitettaessa. Oli helppo nähdä, miten lukuaineissa oppiminen kognitiivisena prosessina nousee portaalta toiselle faktatiedon sisäistämisen metakognitiiviseen ymmärtämiseen, mutta kuvataiteen tiedonkäsityksen rakentuminen näyttöytyi erilaisena taksonomiaan verrattuna (ks. kuvio 2). Taksonomian käyttö kuvataiteen kriteeristössä verottaisi ja yksinkertaistaisi kuvataiteen oppiaineen kokonaisvaltaista oppimisen käsitystä, jossa myös kehollisuus on keskiössä. Toki kognitiolla on vahva osansa myös kuvataiteellisessa oppimisessa. Taide- ja taitoaineisiin liitetään myös psykofyysinen ja aistimus- ja kokemuspohjainen taitaminen (Anttila 2013). Nämä ovat kuvataiteen oppimisprosesseissa tärkeitä tietämisen tapoja, joita taksonomian portaat eivät sellaisenaan tavoita.



*Kuvio 2. Useista kaavioista mukailtu Krathwoblin ja Andersonin Bloomin taksonomiaan perustuva kognitiivisen prosessin malli sinisellä. Kuvioon on lisätty oranssilla kuvataiteen arviointikriteereiden eri tavoitealueiden verbit vertailukohteeksi taksonomian portaasiin. Ristiriita ilmenee erityisesti “soveltaa” verbin kohdalla. Kuvataiteen arvioinnissa tiedon, taidon ja oppimisen soveltaminen nähdään korkeimpana tiedon tasona (Härkönen 2023).*

Kuvataiteen työryhmässä kartoitettiin ja testattiin kuvataiteen toimintaa kuvaavia verbejä varsin pitkään. Lähes kaksi vuotta kestänyt kriteerityö, jota kutsuimmekin välillä verbi-jumpaksi, johti tavoitealueiden kuvauksiin pääosin seuraavasti: 1. Kokeilee (arvosana 5), 2. Harjoittelee (arvosana 7), 3. Käyttää (arvosana 8), 4. Soveltaa (arvosana 9) (ks. kuvio 1). Arvosanan 5 kokeilulla tarkoitetaan annetun tehtävän melko mekaanista kokeilua. Kiitettävän arvosanan soveltaminen taas voidaan nähdä opitun perustiedon ja -taidon tutkivana kokeilemisena uusiin yhteyksiin ja omien taitojen haastamista uusilla tekemisen ja tietämisen tavoilla. Nämä verbit eivät soveltuneet kaikkiin tavoitealueisiin. Kuvio 2 kuvaa kuvataiteen oppiaineen moniulotteisuutta, jossa verbistö rakentuu tavoitteen luonteen ja toiminnan muodon mukaan. Verbeissä on mukana kehollisuus, tekeminen, toimeen ryhtyminen ja osallistuminen.

Taksonomian mukaan tiedon korkein muoto on luovuus (ks. kuvio 2). Suurin osa Avotinan ja Frolovicevan (2022) tutkimuksen kuvataiteen opettajista piti haastavimpana arviointivälineinä kuvataiteessa juuri luovuutta ja ilmaisua. Luovuus sanana ei kuitenkaan esiinny suomalaisessa POPSissa (OPH 2015) kuvataiteen tavoitealueissa tai kriteereissä,

vaan se nähdään koko oppiainetta läpileikkaavana ominaisuutena, tavallaan sekä lähtökoh-  
tana että tavoitteena. Kriteerityöryhmässä koimme, että luovuuden erillinen sijoittaminen  
taulukon lokeroihin sen tarpeettomasti ja määrittäisi vääristäen sen kuuluvaan vain tiet-  
tyihin osa-alueisiin. Kuvataiteen tavoitealueissa ja arviointikriteereissä on purettu luovuut-  
ta askelmerkkeihin. Myöskään osata -verbiä ei kuvataiteen kriteeritekstistä löydy erikseen,  
vaan se katsotaan kaiken oppimisen tavoitteeksi, joka tulee näkyväksi eri tasoina jokaisen  
kriteerin kuvauksissa. Siksi osaamista kuvaavat verbit ovat keskeisiä arvioinnin askelmia.

POPS:ssa (OPH 2015) kuvataiteen oppimiselle on määritelty tavoitealueet, jotka konk-  
retisoivat ja ohjaavat opetukselle ja oppimiselle annettua laaja-alaista tehtävää. Tavoit-  
teet ja arvioinnin kohteet voidaan tiivistää esimerkiksi seuraavasti (ks. kuvio 3):

| Tavoitteet  |                  | Arvioinnin kohde  |
|---|------------------|---|
| Visuaalinen havaitseminen<br>ja ajattelu            | T1,<br>T2,<br>T3 | Teet havaintoja,<br>keskustelet niistä<br>ja ilmaiset kuvallisesti                            |
| Kuvallinen tuottaminen                              | T4,<br>T5,<br>T6 | Kuvantekemisen taidot,<br>tutkiva ote,<br>ilmaisutaito  |
| Visuaalisen kulttuurin tulkinta                     | T7,<br>T8,<br>T9 | Osaat tulkita kuvia,<br>mietit mitä merkitystä taiteella on,<br>otat ja tunnistat vaikutteita |
| Esteettinen, ekologinen ja<br>eettinen arvottaminen | T10,<br>T11      | Huomaat millaisia arvoja<br>näkemissäsi kuvissa on.<br>Otat kantaa, vaikutat itsekin.         |

*Kuvio 3. Esimerkki kuvataiteen oppiaineen tavoitteista subteessa arviointiin (Oppilasmonis-  
te, Titta Suvanto, Pääskytien koulu, Porvoo, 2020).*

Ensimmäinen tavoitealue visuaalinen havaitseminen ja ajattelu voidaan tiivistetysti ku-  
vata sisältävän havainnoimisen (T1), havaintojen sanallistamisen (T2), ja havaintojen  
kuvallisen ilmaisemisen (T3). Tavoitealueessa on mielestämme kysymys taiteen, visuaa-  
lisen ympäristön, luonnon ja elämän tutkimisesta. Sitä ohjaa perustava kysymys voiko  
mitään kokea, tehdä tai ymmärtää ilman havaitsemista. Inkeri Savan (2007, 97) sanoin  
visuaalinen havainnointi aktiivisena toimintana on passiivisen silmäilyn vastakohta:  
“Eivät vain silmät näe, vaan kokonainen elävä ja toimiva ihminen näkee silmiensä ja  
ajattelunsa avulla”. Havaitseminen on myös osa kognitiivista prosessia, jossa tarkkaavai-  
suus, muistaminen, ongelmanratkaisu ja päättely liittyvät taiteen kanssa toimimi-  
seen (Venäläinen 2019).

Toinen tavoitealue eli kuvallinen tuottaminen on aiemmista opetussuunnitelmista tu-  
tuin tekemiseen ja tuottamiseen liittyvä tavoitealue, pitäen kuitenkin sisällään myös tut-  
kivan oppimisen, ongelmanratkaisun taidot ja aktiiviseen kansalaisuuteen kasvamisen.  
Tiivistetyksi tavoitealueessa on kuvailemaisun taitojen syventäminen (T4), tutkiva lähes-  
tymistapa (T5) ja kuvilla vaikuttaminen (T6). Hartikainen ja Suvanto (2017) korosta-  
vat, että kuvailemaisua tai yksittäisiä kuvan tekemisen keinoja ei määritellä. Keskeisenä  
pedagogisena lähtökohdiana on, että oppilailla olisi mahdollisuus kokeilla, harjoitella ja  
soveltaa monipuolisia ilmaisukeinoja (Hartikainen & Suvanto 2017).

Kolmas tavoitealue kattaa laajemman visuaalisen kulttuurin tulkinnat. Sen tavoitteina  
on tiivistäen kuvatulkinnan menetelmät (T7), visuaalisen kulttuurin merkitykset (T8)  
ja kulttuuriset kuvailemaisun tavat (T9). Täällä visuaalisen kulttuurin monilukutaito  
korostuu, mutta myös estetiikan ristiriidat ja kulttuurisen moninaisuuden tuomat laa-  
jemmat maailmankuvat ja nykytaiteen maailmat. Esimerkiksi Martina Paatela-Niemi-  
nen (2019) korostaa intertekstuaalista ajattelutapaa monilukutaidossa, jossa tuotetaan  
merkityksiä tekstien välisistä suhteista, asioiden monista merkityksistä ja kulttuurisista  
konteksteista. Prosessiin heittäytymällä kartutetaan ymmärrystä itsestä, kulttuurista ja  
laaja-alaisesta osaamisesta.

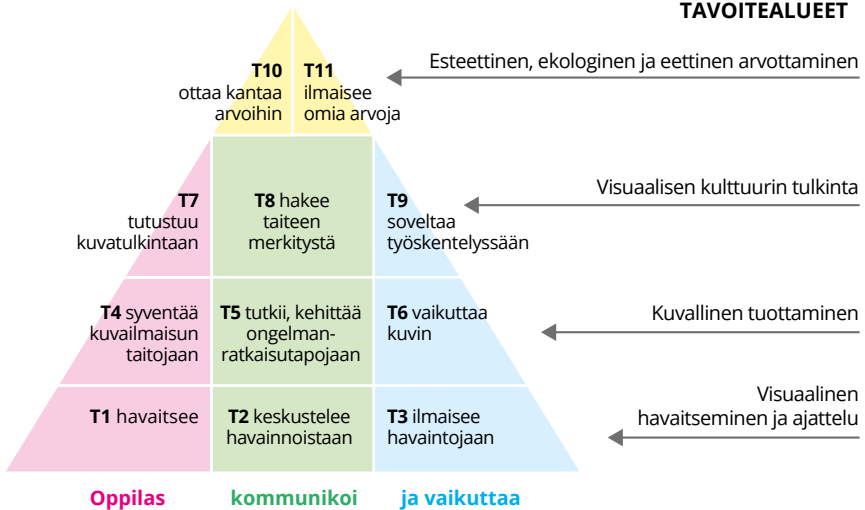
Kolmannen sekä neljännen tavoitealueen eli esteettinen, ekologinen ja eettinen arvotta-  
minen ja kannanottaminen (T10) ja arvojen kuvallinen ilmaiseminen (T11), tehtävänä  
voidaan hiukan karrikoiden pitää oppilaiden oivalluskyvyn kehittämistä, jossa tunnis-  
tetaan omaa ajattelua, mutta myös avarrutaan huomaamaan vaihtoehtoisia ajattelun  
tapoja ja niiden potentiaaleja.

Pidimme joka kriteeriin sopivan verbiportaikon luomisen sijaan tärkeämpänä korostaa  
kuvataiteen moninaista luonnetta ja monenlaisia tietämisen ja tiedon hankkimisen ta-  
poja. Esimerkiksi havaitsemisen tavoitealueella eivät verbiportaajat toimineet ollenkaan.  
Tavoitteen T1 kriteerit kertovat miten oppilas tekee havaintoja, T2 kenelle hän niitä  
sanallistaa ja T3 miten hän ilmaisee havaintojaan. Tavoitteena oli korostaa tavoitealuei-  
den osuutta kuvataiteen oppimisen polulla, jossa kaikkia tarvitaan, mutta painotuksia  
voidaan vaihdella. Kuitenkin niin, että arvioinnin tavoitteet tulevat osaksi oppijan arkea  
ja näin ollen kuvataiteen opetus on laaja-alaista (ks. kuvio 3).

Toisin kuin aikaisemmissa kuvataiteen opetussuunnitelmissa, nykyisessä kuvailemaisun  
tekniikat eivät enää ole opetuksen sisältöjä. Opetuksen tavoitteita lähestytäänkin valit-  
semalla kuvallisen työskentelyn lähtökohdiksi sisältöjä oppilaiden omista kuvakulttuu-  
reista, ympäristön kuvakulttuureista ja taiteen maailmoista (ks. POPS, OPH 2015).



Kun oppimistehtäviä suunnitellessaan opettaja huolehtii, että kaikki tavoitealueet ovat mukana ja tehty oppilaille ymmärrettäväksi, päättöarviointi helpottuu oppilaiden tunnistuessa, millainen oppiminen kuvataiteessa on arvioinnin kohteena.



*Kuvio 4. Eräs tapa jäsenellä ja analysoida kuvataiteen T-tavoitteita sekä arvioinnin kohteita. (Titta Suvanto, KAY!tt -täydennyskoulutuksen opetusmateriaalia 2022).*

Kuvio 4 kiteyttää kuvataiteen tavoitteita ja tavoitealueita oppilaan toiminnan ja arvioinnin näkökulmasta. Pyramidikaavioon visualisoituna kaiken perustana kuvataiteen oppiaineessa on havainto. Kunkin tavoitealueen ensimmäinen tavoite on ikään kuin minä -tason tavoite, jolloin oppilas keskittyy syventämään taitojaan. Kuvassa vihreällä merkityt, tavoitealueiden keskeisimmät tavoitteet, avaavat hänen toimintaansa kommunikoinnin suuntaan ja kunkin tavoitealueen lopuksi tavoitellaan vaikuttavuutta.

### *B) Arvioinnin kuvallistaminen täydennyskoulutuksessa*

Kriteeri uudistuksen tavoitteena oli varmistaa, että oppilaiden saamat arvosanat ovat valtakunnallisesti vertailukelpoisia (Rissanen 2020). Jo ennen uudistusta, kriteereihin perustuvan arvioinnin ajateltiin lisäävän oikeudenmukaisuutta, koska opetus suunnitelmien perusteisiin perustuvat kriteerit oli määritelty etukäteen (Atjonen 2017). Normisto pyrkii tukemaan objektiivista arviointia, koska se että opettaja rakentaa arvioinnin syste-

maattisen havainnoinnin ja dokumentoinnin kautta, vähentää riskiä perustaa arviointi mielikuvien, muistin ja oppilaan temperamentin tai käytöksen mukaan. Tosin opettajan autonomisesta asemasta johtuen kukaan ei suomalaisessa koulutusjärjestelmässä tällaista dokumentaatiota vaadi tai valvo. Siihen voidaan periaatteessa vain ohjeistaa. Tällöin esimerkiksi KAY!tt:n kaltaiset täydennyskoulutukset ovat tärkeitä yhteisen valtakunnallisen arvioinnin konsensuksen rakentamiseksi opetussuunnitelman normiston pohjalta.



Kuvio 5. Arvioinnin kuva (Marika Lehtinen, kurssityö, 2021)

KAY!tt-täydennyskoulutuksessa kuvataiteen opettajat ja opettajiksi opiskelevat tarkastelivat päättöarviointia omassa “Arvioinnin kuva” -tuotoksissaan. “Arvioinnin kuvat” toivat esiin, miten monista näkökulmista arviointia hahmotettiin. Analyysissä ne muodostivat tuloksena neljä eri kategoriaa: tunteet, käytännöt, viralliset ohjeet sekä omat metaforat ja teoreettiset mallit. Kuvallinen tehtävä antoi mahdollisuuden tuoda esiin arviointiin liittyviä tunteita ja kokemuksia sekä toisaalta jäsentää arviointia muotoilemalla opetuksen tavoitteet ja arvioinnin kriteerit kaavioiksi ja visuaaliseksi vertauskuvaksi. Siinä missä päättöarviointin kriteerit sanoittavat oppilaan osaamista, toivat arvioinnin kuvat esiin opettajien näkökulmia.

Ensimmäinen kategoria käsitteli arvioinnin kokonaiskuvan hahmottamisen haasteita. Tähän teemaan lukeutuvissa kurssilaisten tuotoksissa (7/ 37) kuvataiteen arviointi esittäytyi monisäikeisenä ja jokseenkin jäsentymättömänä kaaoksena, jossa opetussuunnitel-

man osat ja päättöarvioinnin kriteerit vilisivät opetuksen arkeen sekoittuen (ks. kuvio 5). Kuvallinen tehtävä mahdollisti näin arviointiin liittyvien ristiriitaistenkin tunteiden esiin tuomisen ja käsittelyn. Opettajien kokemukset ovat ymmärrettäviä, sillä myös kirjallisuus lähes poikkeuksetta tuo esiin kuvataiteen arviointiin liittyviä jännitteitä, haasteita ja ristiriitoja (esim. Eisner 2007, Haanstra & Schönau 2007, Graham 2019, Karlsson-Häikiö 2023). Grahamin (2019) mukaan arviointi aiheuttaa yhdysvaltalaisissa kuvataiteen opettajissa ahdistusta ja ristiriitaisia tunteita, kun käsitys taiteellisesta oppimisesta ja osaamisesta ei istu annettuihin arvioinnin kriteereihin. Vastaavasti myös tutkimuksessamme opetussuunnitelman, arvioinnin ja niiden myötä oppiaineen luonteen, paradigman (Haanstra & Schönau 2007), muutosten aiheuttama hämmennys näkyy opettajien kokemuksissa.

Aineistossamme opettajat mainitsivat yhdeksi merkittäväksi syyksi osallistua täydennyskoulutukseen juuri tarpeen saada järjestystä arviointitiedon sekamelskaan. He reflektoivat tehtävän antaneen mahdollisuuden tuoda pään sisäisen kaaoksen esille. Kurssin edetessä moni onneksi totesi päässeensä eteenpäin kaaoksen kuvista ja hämmennyksen tunteista:

*Aluksi arviointi oli yhtä mustaa ja pimeää, joo joo jonain päivänä -meiningillä, pitäis ja pitäis. Epätoivoista ja hieman tuskaisaa. Nyt koen, että jonkinasteinen valaistuminen ja kirkastuminen on kurssin myötä asiaan ja arvioinnin sisältöön tullut eli kiitos kaikille - tämä tuli tarpeeseen.* (Erään kurssilaisen arvioinnin kuvaansa liittämä kommentti).

Toinen kategoria oli arvioinnin hahmottaminen käytännön opetustyön tasolla (ks. kuvio 5), missä arviointi näyttäytyi joko jäsentyneenä osana opetuksen rutiineja tai osalla haastavana tai jopa ristiriitaisena osana käytännön opetustyötä (12/37). Siinä missä jotkut toivat esiin arvioinnin nivoutumisen tehtävänantoihin ja lukuvuoden sykliin, nostivat toiset myös huolen arvioinnin yhdenvertaisesta toteuttamisesta isoissa opetusryhmissä. Joku pelkäsi päättöarviointia korostavan arviointipuheen lisääntymisen ja arvioinnin korostamisen lisäävän oppilaiden stressiä ja vaikuttavan kielteisesti heidän hyvinvointiinsa. Opettajat pohtivat päätyisivätkö yhdenmukaistamiseen ja tasa-arvoon tähtäävät päättöarvioinnin kriteerit päinvastoin muodostamaan oppilaille lisää paineita peruskoulun suorittamiseen. Opettajien huoli on perusteltua, sillä standardoituun arviointiin tähtäävä opetus keskittyy helposti tuottamaan oikeita vastauksia kysymysten ja ideoiden sijaan (Eisner 2007), jolloin kuvataiteissa päädyttäisiin keskittymään oppiaineen luonteen kanalta epäolennaisiin asioihin (Graham 2019).



Kuvio 6. Arvioinnin kuva – Arvioinnin linkittyminen konkreettisen opetustyön osa-alueisiin. (Anonyymi, kursityö 2021)



Kuvio 7. Arvioinnin kuva – arvioinnin kriteerien sanoittamisena oppilaan, opettajan, oppimisen ja arvioimisen tasoille. (Jenni Sipola, kursityö 2021)

Käytännön kokemusten ja tunteiden vastapainoksi kaksi jälkimmäistä kategoriata “Arvioinnin kuvista” tavoitteli arvioinnin teoreettisemmän tason hahmottamista. Kolmas kategoria muodostuikin arvioinnin kuvista, joissa arvioinnin kriteereitä ja opetussuunnitelman tavoitteita aseteltiin matriisiin muotoon (11/37). Tätä toteutusta suosivat erityisesti kurssille osallistuneet opettajaksi opiskelevat ja vasta uraansa aloittavat opettajat. Osa toi mukaan omia huomioita ja kokemuksia, moni sanoitti opettajan toiminnan tasoa suhteessa oppilaille esitettäviin tavoitteisiin (ks. Kuvio 7).

Viimeisessä neljännessä kategoriassa kriteerien tarkastelu vietiin pidemmälle kehittämällä oma teoreettinen kehys, ilmaisten se kuviona tai vertauskuvana (ks. kuvio 8), pidemmälle kehitettynä virallisten linjausten ja omien kokemusten yhdistelmänä (7/37). Kokeneemmat opettajat toivat kuvissaan esiin joko uusien päättöarvioinnin kriteereiden ja opetussuunnitelman tuomia tunteita ja hämmennystä (kategoria 1), arviointia käytännön työhön nivoutuvina rutiineina (kategoria 2) tai oman synteesinsä oppiaineen luonteesta ja sisällöistä suhteessa arviointiin (kategoria 4).







*Kuvio 8. Arvioinnin kuva ”La Fontana” – ”Aineemme on rönsyilevää ja monialaista, pirskahtelevaa ja kuplivaa.” (Susanna Manner, kursesityö 2021)*



Kuvio 9. Kurssilla kerätty sanapilvi “Arvioinnin työkalun” koboista (kaikki taide- ja taitoaineet, 2021).

## ARVIOINTI 7. - 9. -LUOKAN KUVATAITEESSA

| TAVOITE   | TAVOITE   | TAVOITE   | TAVOITE  |
|---|---|---|--|
|    |    |    |   |
| <b>MITEN HARJOITTELEN?</b>  | <b>MITEN HARJOITTELEN?</b>  | <b>MITEN HARJOITTELEN?</b>  | <b>MITEN HARJOITTELEN?</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kokeilen rohkeasti erilaisia tapoja tehdä kuvia.</li> <li>• Tutkin kuvia tekemällä erilaisia asioita ja ilmiöitä.</li> <li>• Ilmaisen kuvien avulla mielialaani ja etsin omaa ilmaisuani.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Katselen, kuuntelen, koen ja havainnoin ympäristöäni, taidetta ja muuta visuaalista kulttuuria.</li> <li>• Keskustelen siitä mitä näen, kuulen ja tunnen.</li> <li>• Ilmaisen ajatuksiani ja havaintojani tekemällä niistä kuvia.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mietin mikä on tärkeää ympäristössäni, taiteessa ja muussa visuaalisessa kulttuurissa.</li> <li>• Etsin ja tunnista ympäristöstäni, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista esteettisiä, ekologisia ja eettisiä arvoja.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pohdin, mitä kuvalla halutaan kertoa.</li> <li>• Tarkastelen ympäristöni, taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin erilaisia merkityksiä ja tulkiten niitä.</li> <li>• Tunnistan ja sovellan erilaisia kulttuurisia kuvailmaisuustapoja.</li> </ul> |

Kuvio 10. Arvioinnin selkiyttäminen oppilaille (osa materiaalia). (Tytti Arponen, Marika Lehtinen, Susanna Manner & Tea Tuiskuvaara. kurssityö, 2021)

“Arvioinnin kuvien” perusteella kuvataiteen arviointi piirtyi moniulotteisena yhdistäen teoreettisen opetussuunnitelman tason opettajien ymmärrykseen, tunteisiin ja kokemuksiin, arjen toimintatapoihin sekä oppilaan toimintaan. Haanstra ja Schönau (2007) tuovat esiin, miten arviointi toteutuu eri konteksteissa: yksilöiden, opetusryhmien, koulujen, opetusmateriaalien ja kansallisten ohjeiden tasolla. Yksikään “Arvioinnin kuva” ei tarkastellut arviointia pelkkänä oppilastöiden summatiivisena arvottamisena. Näin ainakin kurssille osallistuneiden käsitys arvioinnista näyttäytyi laajana ja linjassa koko opetusta kattavana ja oppimista eteenpäin vievänä, arvioinnin uudistuksessa tavoiteltuna arviointina (esim. Karvi 2019; Atjonen 2019). Oppimisprosessin aikaisen ja päättöarvioinnin kriteerien mukaisen arvioinnin (OPH 2020a; OPH 2020c) toteuttaminen käytännössä herätti kuitenkin vielä monia tunteita ja kysymyksiä. Fasilitaattoreille “Arvioinnin kuvat” tarjosivat mahdollisuuden hahmottaa osallistujien käsityksiä arvioinnista kurssin alkupuolella.

“Arvioinnin kuvissa” tehty arvioinnin jäsentäminen oli jo askel kohti kurssin päättävää työtä, “Arvioinnin työkalun” suunnittelua. Siinä siirryttiin pareittain tai pienryhmissä hahmottamaan arviointia käytännössä. Kurssilla kerätty sanapilvi ennen kurssin loppu-työhön ryhtymistä, nosti vahvimaksi kehittämisen tarpeeksi työskentelyn arvioinnin (kuvio 9) ja toisena formatiivisen arvioinnin menetelmät (formatiiviset strategiat). Kuvataiteen oppiaineessa on hyvin niukasti saatavilla valmiita opetusmateriaaleja, joten oppimateriaalien tuottaminen on usein opettajan harteilla. Suurin osa kurssilaisista rakensi pareittain tai ryhmissä opetuksen tueksi materiaalia, jolla tavoitteita ja arvioinnin kohteita havainnollistettiin oppilaille. Tämä toteutui julistein, taulukoin ja itsearviointilomakkeina. Opetuksen suunnittelun avuksi koottiin arviointikriteereitä ja opetussuunnitelman tavoitteita kartoiksi. Kuten Karvin selvitys (2019), myös KAY!tt-täydennyskoulutukseen osallistuneet opettajat toivat esille tarpeen arvioinnin tavoitteiden ja perusteiden sanoittamiseen ja havainnollistamiseen oppilaille ymmärrettävästi (ks. kuvio 9), mikä tuli esiin jo ennen kurssia esitetyissä toiveissa (Knif & Manninen 2022). Arvioinnin visualisointi nähtiin kommunikoinnin apukeinona ja tavoitealueiden jäsentämistä tehtiin symboleilla ja väreillä (ks. Kuvio 10). Myös ruotsalaisia opettajia arvioinnista haastatelleen Tarja Karlsson-Häikiön (2021) tutkimuksessa kuvataideopettajat nostavat arvioinnin selkeyttämisen oppilaille ja vanhemmille tärkeäksi tehtäväksi opetussuunnitelman vaihduttua.

*Tein [toisen] ryhmän bienoihin tauluihin yläkoululle passelit tekstit päättöarvioinnin kriteerien pohjalta. Yritin kirjoittaa selkeästi niin että oppilaat ymmärtäisivät myös. Olen näitä nyt tässä jo käyttänyt ja ovat luokan seinällä, niin ihan hyvää palautetta on oppilailta tullut. (“Arvioinnin työkaluista” kurssilla opettajan kommentti, 21.5.2021)*

Hedelmällistä koulutuksessa oli opettajiksi opiskelevien ja eri mittaisen työkokemuksen omaavien opettajien yhteinen keskustelu, jossa kaikkien oli mahdollista hyötyä toisensa erilaisista näkökulmista arviointiin (esim. kuvat 7 ja 8). Karlsson-Häikiö (2021) painottaa olennaisena opettajien yhteistyötä ja yhteistä reflektointia kuvataiteen arviointiosaamisen kehittämisessä. Keskustelut ja kommentit ”Arvioinnin kuvien” ja ”Arvioinnin työkalujen” äärellä osoittavat, että kuvataiteen arvioinnin hahmottaminen vaatii opettajalta opetussuunnitelman ymmärtämistä, sen äärelle palaamista toistuvasti, ja arviointikriteerien aktiivista prosessointia. Kokeneemmilta opettajilta muutokset vaativat aiempien toimintatapojen uudelleen tarkastelua ja suhteuttamista uuteen opetussuunnitelmaan.

*Näitä esittelykokouksia on ollut nyt kaksi kertaa ja molemmilla kerroilla on vahvasti aistunut sen, miten prosessin käsittely ja vertaispalautteen saaminen on palkitsevaa ja ennen kaikkea omaa arviointiosaamista lisäävää. Pelkän valmiin tuotoksen tarkastelun lisäksi. Samoin kuin oppilaidenkin arvioinnin äärellä.* (Fasilitaattorin kommentti lopputöiden esittelystä, 29.11.2021)

## Pohdinta

Kuvataiteen oppiaineen arviointia on Suomessa tutkittu verraten vähän. On ollut tärkeää tutkia sen nykyistä olemusta ja opettajien näkemystä siitä. Tutkimuksemme tuo kriteerityön tarkastelun kautta esiin uutta ymmärrystä kuvataiteen oppiaineen moniulotteisen olemuksen vaikutuksesta arviointiin. Kuvataiteen arviointia ja opettajien näkemyksiä siitä ei ole aikaisemmin tutkittu tämän tutkimuksen tavoin eli kuvallisesti, oppiaineen oman tiedon tuottamisen tavan mukaisesti.

Tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta Heikkisen, Huttusen, Syrjälän ja Pesosen (2012) toimintatutkimuksen arvioinnin periaatteisiin pohjaten. Olemme tuoneet esiin tutkimusaiheemme historiallisen jatkuvuuden, omat suhteemme tutkimuskohteeseen sekä dialektisuuden tiedontuotannossa. Toimintatutkimuksessa tuotetun tiedon tilannesidonaisuus (Schön 1983) voi kääntyä tutkimuksen heikkoudeksi tai vahvuudeksi. Luotettavuuden lisäämiseksi olemme pyrkinet tuomaan opettajien äänen esiin aineiston kuvilla ja lainauksilla. Myös kuvalliseen aineistoon liittyvät keskustelut ja tekstit tukevat niiden tulkitsemista analyysissä tekijän tarkoittamien merkitysten mukaisesti. Tässä tutkimuksessa tutkitut tilanteet, kriteerityö ja täydennyskoulutus ovat avanneet arvokkaita näköaloja kuvataiteen arvioinnin ja samalla myös koko oppiaineen kehittämiseen. Monien mukana olleiden osapuolten: tutkijoiden, opettajien ja opiskelijoiden dialogisuus kuvataiteen arvioinnin äärellä on tuonut tutkimaamme aiheeseen laajempaa näkökulmaa.



Tämän tutkimuksen tulokset tuovat esiin voimassa olevan opetussuunnitelman (OPH 2015) mukaan opettavien suomalaisten kuvataideopettajien näkökulmaa oman oppiaineensa arviointiin avoimesti ja monipuolisesti. Tutkimuksessa on ollut mukana vain KAY!tt -täydennyskoulutuksiin osallistuneet, jo aktiivisesti arviointiosaamistaan kehittämään pyrkineet kuvataideopettajat. Tuloksia ei voi siis yleistää kovin laajasti, vaan aihetta on syytä tutkia myös laajemmalla otoksella. Tulokset ovat kuitenkin linjassa eri maiden opettajien arviointinäkemystään ja kriteerien jalkauttamista tarkastelleiden tutkimusten kanssa (Avotina & Froloviceva 2022; Karlsson Häikiö 2021). Tulokset vastaavat myös muissa ulkomaisissa tutkimuksissa esiin tulleita kuvataiteen arvioinnin haasteita (Eisner 2007; Haanstra & Schönau 2007; Graham 2019) ja yleistä näkemystä arvioinnin selkeyttämisen tarpeesta (Avotina & Froloviceva 2022; Karvi 2019; Laitinen 2011).

## Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa kartoitimme, millaisena kuvataiteen oppiaineen arviointi näyttäytyy sen kehittämisen prosesseissa kriteerityössä ja täydennyskoulutuksessa. Arviointia tarkastelemalla olemme päätyneet usein pohtimaan kuvataiteen oppiaineen olemusta: minkälainen oppiaine kuvataide on, mitä kuvataiteessa opitaan ja millaista tietoa se tuottaa. Toisin sanoen, mitä kaikkea arvioidaan ja miten arvioitavan asian oppimisen prosessi ja osaaminen saadaan näkyväksi. Ytimen etsintä kriteerityössä sekä täydennyskoulutuksessa selkeytti kuvataiteen erityislaatua oppiaineena kiteyttäen arvioinnin kiinteäksi osaksi koko opetus- ja oppimisprosessia. Tutkimuksemme täydennyskoulutus tarjosi tilaisuuksia myös arviointiin liittyvien tunteiden, perinteiden ja virallisten linjausten aktiiviseen yhdistämiseen, vahvistaen yhteyttä opettajien omien käsitysten, käytäntöjen ja opetussuunnitelman välille.

Kriteerityössä oppiaineen olemus kirkastui erityisesti taksonomioiden tarkastelun kautta. Taksonomian (Huitt 2011) pohdinta on tuonut esiin tiedonkäsitteksen poikkeavuuden kuvataiteessa, jossa ei ole yhtä oikeaa vastausta, vaan oppiminen on luonteeltaan kokonaisvaltaista, aistimus- ja kokemuspohjaista, ongelmanratkaisua, tietojen ja tunteiden käsittelyä sekä taitojen kartuttamisen prosessia (kuviot 2). Kuvataiteen opettajalta vaaditaan erityistä arviointiosaamista sekä oppimisen ja osaamisen tunnistamista. Täydennyskoulutuksen aineistot toivat Avotinan ja Frolovivecan (2022) sekä Karlsson-Häikiön (2021) tutkimusten suuntaisesti esiin sen, että arvioinnin aktiivinen yhteinen pohtiminen, jäsentäminen ja konkretisoiminen oli välttämätöntä uusien kriteerien ja osittain myös opetussuunnitelman sisältöjen hahmottumiseksi ja siten kokonaisvaltaisen oppimisen yhdenvertaisen arvioinnin mahdollistamiseksi. Arviointiin pitäisi sekä oppilaan että opettajan löytää ymmärrettävä si-

sääntölokulma. Arviointia selkiinnytetessä normitekstin muokkaaminen voi kuitenkin vaarantaa keskeisen yhdenvertaisuuden tavoitteen. Arviointia yksin selkeytettäessä ja uudelleen sanoitettaessa on vaarana, että yhteinen kansallinen arviointikonsensus hämärtyy. On siis tärkeää fasilitoida mahdollisuuksia opetussuunnitelmatekstien yhteiseen pohdintaan ja yhteisen arviointiymmärryksen luomiseen. Jatkokssakin tarvitaan järjestelmällistä ja tutkimusperustaista kuvataiteen arvioinnin menetelmien kehittämistä, hyvien käytäntöjen kartoittamista sekä kuvataideopettajien arvioinnin yhteistä pohdintaa arvioinnin ymmärryksen ja toteuttamisen yhdenmukaistamiseksi.

Aineistossa esiin tulleiden opettajien arviointikäsitusten perusteella kuvataiteen arviointi on monipuolista, moninaista ja vuorovaikutteista, eikä rajoitu vain lopputulosten arviointiin lukuvuoden lopussa. ”Arvioinnin kuvissa” (kuviot 5–8) esiintyvä kouluarjen, opetuksen tavoitteiden ja arvioinnin sekoittuminen sekä ”Arvioinnin työvälineissä” (kuvio 10) oppilaille suunnatut materiaalit osoittivat, miten opettajien käsityksissä arviointi kytkeytyy kaikkeen opetukseen, ei vain päättöarviointiin. Tämä monien arvioinnin osien yhteensovittaminen osoittaa opettajien käsityksen arvioinnin moniulotteisuudesta ja tarpeesta tarkastella arviointia kokonaisvaltaisesti omien tunteiden, kokemusten, käytäntöjen ja opetussuunnitelman tavoitteiden näkökulmista. Oppimisen aikaisen vuorovaikutuksellisen arvioinnin ja ohjauksen osuus korostui kurssilaisten arviointiajattelussa. Siihen liittyvän välineistön ja käytäntöjen kehittäminen koettiin tärkeäksi. Oppilaan osallisuus ja toimijuus sekä oppimisen dialogisuus korostuvat nykyisin taidekasvatuskäsityksen (Hiltunen 2022; Härkönen 2021; Kallio-Tavin 2015; Knif 2021; Manninen 2021) lisäksi myös opetussuunnitelmassa ja sen viitoittamassa pedagogiikassa (OPH 2014). Ne ovat siis kiinteästi yhteydessä myös arviointikulttuuriin vahvistaen oppilaan omaa osallisuutta ja toimijuutta arviointiprosessissa (OPH 2020a; Atjonen 2023). Parhaimmillaan vuorovaikutteisessa arvioinnissa oppiaineen sisällöt, tavoitteet ja arvioitava osaaminen ovat loogisessa suhteessa toisiinsa tai niissä osoitetaan, miten arviointi kulkee mukana oppimisen ja opetustyön arjen eri osa-alueissa.

Kuvataiteen arviointiajattelu vaikuttaa edelleen kulkevan oppimis- ja taidekäsitysten muutosten jäljessä (vrt. Grönholm 1997). Kuvataiteen oma tiedonkäsitys muokkaa oppimis- ja osaamiskäsityksiä ja nykytaiteen taidekäsitys haastaa toimintatapojen lisäksi myös arvioinnin perinteistä tuotoskeskeisyyttä. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet moniulotteisine muutoksineen (OPH 2020a; OPH 2020b; OPH 2014) on asettanut kuvataideopettajan niin uuteen asentoon, että tasapainoa ja tukea pitää hakea vielä vuonna 2023. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden sijoittaminen kaikkien oppiaineiden tavoitelauseiden sisään on osasy tavoitelauseiden monimutkaisuudelle. Uutta

on sekin, että oppiaineen opetuksen tavoitteet kriteereineen määrittelevät opetusta eri tavoin kuin aikaisemmin, jolloin oppiaineen sisällöt olivat opetussuunnitelman perusteissa ohjaavampia opetusta suunnitellessa. Taustalla vaikuttavat myös muutokset oppiaineen opetussuunnitelmassa (OPH 2004; OPH 2014) ja siirtyminen oppimis- ja kriteeriperustaiseen arviointiin (Haltia 2011; OPH 2020b). Maailman kuvaamisen taitojen arvioinnista on aika siirtyä kohti visuaalisessa maailmassa ja sen kanssa vuorovaikutuksessa olemisen taitojen tarkastelua (Hiltunen 2022; Kallio-Tavin 2015). Havaitsemisen, tuottamisen, tulkinnan ja arvottamisen oppimisen prosessien kautta kehitetään myös laaja-alaisia osaamisen tavoitteita kuten ajattelun ja oppimisen taitoja, kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua, monilukutaitoa, digitaitoja, osallistumista, vaikuttamista ja kestävän tulevaisuuden rakentamista (Freedman ym. 2013; Härkönen 2021; Knif 2021; Manninen 2021). Näissä tarvitaan ja opitaan luovuutta, ongelmanratkaisua, kohtaamisen taitoja ja joustavuutta.

Arviointi ei voi olla opettajan antama 'loppuleima' tai pahimmillaan mielipide oppilaan tuotoksista, vaan vuorovaikutteista oppimaan ohjaamista ja osaamisen huomaamista. Tuotoksen varaan jäävän arvioinnin vaarana olisi kuvataiteelle ominaisen ja opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisen oppimisen ja osaamisen ohittaminen, mutta myös opettajan mielipiteiden ja taidekäsitteiden suodattamaton vaikutus arviointiin. Läpinäkyvä prosessien arviointi oppilaiden kanssa yhdessä vähentää myös riskiä oppilaan temperamentin ja käytöksen vaikutuksista osaamisen arviointiin. Arviointikriteerit saattavat yhdenvertaisen päättöarvioinnin lisäksi käänteisesti selkeyttää, mistä oppiaineessa onkaan kyse. Kriteerit ohjaavat mihin oppimisprosessissa on tavoitteena päätyä ja miten tällaista, ei välttämättä tuotoksessa näkyvää osaamista voi arvioida. Oppimisprosessia summaava lopputulos löytyy arvioinnin kriteerien mukaisen osaamisen tasosta, ja sen tukemiseen, esiin tuomiseen ja tallentamiseen on kiinnitettävä huomiota koko oppimisprosessin ajan. Huomiota tulisikin kiinnittää erityisesti oppimisen prosessien dokumentoinnin käytäntöjen ja välineiden kehittämiseen. Vaikka formatiivista arviointia ei olekaan enää välttämätöntä dokumentoida (OPH 2020a), on mielestämme tärkeää jollakin tavalla tallentaa huomioita oppimisesta mahdollistaakseen havainnoimisen, ilmaisemisen, tuottamisen ja tulkittamisen oppimisen ja osaamisen arvioinnin, jopa ilman tuotosta.

Arviointi on arvokasta, mutta haastavaa. Sen kehittäminen ja arvioinnin uudistusten yhteinen sinnikäs sulattelu on tarpeellista, jotta oppiaineen tärkeimmät asiat tulevat mitatuiksi eikä helpoimmin mitattavasta tule tärkeintä. Arviointi myös kiinnittyy kaikkien opetustyössä. Näemme Atjosen (2019) kaltaisesti ja myös aineistossamme äänessä

olleiden opettajien tapaan, että arvioinnin tulisi olla 100 % osa oppimista ja opetusta. Kun arviointi nivoutuu sekä oppimis-, että opetusprosessien kaikkiin vaiheisiin ja toimintaan, palvelee se kaikkia osapuolia. Opettajan on suunniteltava opetuksensa tavoitteiden ja arviointikriteerien pohjalta, on opetettava sitä mitä arvioi ja on arvioitava sitä mitä on opettanut. Arvioinnista aloittamalla jäsentyy myös opetus sisältöineen ja keinoineen. Lisäksi opettaja saa arvokasta palautetta opetuksensa onnistumisesta. Tutkimuksen havaintojen valossa kuvataiteen oppiaineen arviointi alkaa resonoida vahvasti vieressä istumista tarkoittavan arviointikäsitteen *assidere* (ks. esim. Atjonen 2016) ja Bistan (2017) ajatuksen kasvatuksesta vieressä kulkemisen kanssa. Sen kaltaista dialogista, osallistavaa, toimijuutta tukevaa oppimisen ohjaamista sekä oppimisen ja osaamisen seuraamista ja tallentamista arviointi kuvataidetunneilla käytännössä parhaimmillaan on: oppiaineen oman moniulotteisen tiedon ja tietämisen tunnistavaa, tavoitteiden mukaisen oppimisen ja osaamisen huomaavaa, jatkuvaa, aktiivista ja vuorovaikutteista oppijan ja opettajan rinnakkain kulkemista.

## Lähteet

- Anttila, P. (2013). Taitojen ja luovien alojen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa A. Räisänen (toim.), *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt* (s. 89–116). Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Atjonen, P. (2016). *112... Kehittävä arviointi*. Apua arviointiin luento 11.2.2016, Helsinki. 112 apua arviointiin: Viitattu: 26.9.2023
- Atjonen, P. (2017). Arviointiosaamisen kehittäminen yleissivistävän koulun opettajien koulutuksessa – opetussuunnitelmatarkastelun viritämiä näkemyksiä. Teoksessa V. Britschgi & J. Rautopuro (toim.), *Kriteerit puntarissa* (s. 131–170). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 74.
- Atjonen, P. (2019). Arviointi oppimisen ja pedagogisen kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Atjonen, H. Laivamaa, A. Levonen, S. Orell, M. Saari, K. Sulonen, M. Tamm, P. Kamppi, N. Rumpu, R. Hietala & J. Immonen (toim.), *”Että tietää missä on menossa”: Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa* (s. 27–52). Julkaisut 7:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/300928/KARVI\\_0719.pdf](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/300928/KARVI_0719.pdf)? [Luettu: 22.10.2022]
- Atjonen, P. (2023). *Formatiivinen arviointi perusopetuksessa*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Avotina, A. & Froloviceva, V. (2022). Rubrics as a Tool for Objective Assessment in Art Education. Teoksessa L. Daniela (toim.), *To be or not to be a great educator. Proceedings of ATEE Annual Conference* (s. 525–538). Riga: University of Latvia Press.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). Arts based research. Los Angeles: Sage. DOI 10.4135/9781452230627
- Biesta, G. (2017). Letting Art Teach. Art Education ‘after’ Joseph Beuys. Arnheim: ArtEZ Press.
- Bradbury, H. (2015). Introduction: How to Situate and Define Action Research. Teoksessa: H. Bradbury (toim.). *The SAGE handbook of action research*. SAGE Publications Ltd, DOI 10.4135/9781473921290
- Eisner, E. (2007). Assessment and evaluation in education and the arts. Teoksessa: L. Bresler (toim.), *International handbook of research in arts education* (s. 423–426). Berlin: Springer Science and Business Media.
- Freedman, K., Heijnen, E., Kallio-Tavin, M., Kárpáti, A. & Papp, L. (2013). Visual Culture Learning Communities: How and What Students Come to Know in Informal Art Groups. *Studies in Art Education*, 54(2), 103–115.
- Collier, M. (2001). Approaches to Analysis in Visual Anthropology. Teoksessa: T. Van Leeuwen & C. Jewitt. (toim.), *Handbook of Visual Analysis* (s. 33–60). Lontoo: Sage.
- Graham, M. (2019). Assessment in the visual arts: Challenges and possibilities. *Arts Education Policy Review*, 120(3), 175–183. DOI 10.1080/10632913.2019.1579131

- Granö, P., Hiltunen, M., & Jokela, T. (2018). Johdanto oppimisen tilanteisiin ja paikkoihin. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), *Subteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaaajina* (s. 5–13). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Grönholm, I (1997). Kuvataiteellisen edistymisen arviointiperusteita. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), *Onnistuuko oppiminen? - Oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa* (s. 295–313). Helsinki: OPH Arviointi -sarja 3/1997.
- Haanstra, F., & Schönau, D. W. (2007). Evaluation research in visual arts education. Teoksessa: L. Bresler (toim.), *International handbook of research in arts education*, (s. 427–444). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Haltia, P. (2011). Toimivaan osaamisperustaisuuteen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13(4), 57–67. [https://www.oamk.fi/c5/files/5615/5429/6116/Aikak\\_2013\\_4\\_Lehti.pdf](https://www.oamk.fi/c5/files/5615/5429/6116/Aikak_2013_4_Lehti.pdf) [Luettu 22.10.2023]
- Hartikainen, M. & Suvanto T. (2017). Oman oppimisen arviointi kuvataideopetuksessa Miten tuemme oppilaiden itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin taitojen kehittymistä? Teoksessa E. Kauppinen, E. Vitikka (toim.). Teoksessa: E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.) *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus.
- Heikkinen, H.L.T. (2007). Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä. (toim.), *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (s. 16–38). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research*, 20(1), 5–21. DOI 10.1080/09650792.2012.647635
- Hiltunen, M. (2022). “Mistä emme ainakaan luovu?” Teoksessa H. Ylirisku, E. Härkönen, & J. Vepsä (toim.), *Arvioinnin äärellä: Lukion kuvataiteen arviointia ja lukiodiplomia kehittämässä KAARO- hankkeessa* (s. 26–31). Helsinki: Opetus- ja Kulttuuriministeriö. <https://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/113935/isbn9789526407531.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Luettu 22.10.2022]
- Huitt, W. (2011). Bloom et al.’s taxonomy of the cognitive domain. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/bloom.html> [pdf]. [Luettu 22.10.2022]
- Härkönen, E. (2021). *Seeking culturally sustainable education in higher education: A northern perspective*. (Väitöskirja, Lapin yliopisto). Acta electronica Universitatis Lapponiensis. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-268-9>
- Jokela, T. (2019). Art-Based Action Research in the North. Teoksessa G.W. Noblit (toim.), *Oxford Research Encyclopedias: Education*. Oxford: Oxford University Press. DOI 10.1093/acrefore/9780190264093.013.522.
- Jokela, T., Hiltunen, M. & Härkönen, E. (2015). Art-based Action Research – Participatory Art for the North. *International Journal of Education through Art*, Vol. 11 (3), 433–448.

- Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2020). Taideperustainen toimintatutkimus soveltavan taiteen kehittämisen välineenä. Teoksessa T. Jokela, M. Huhmarniemi & J. Paasoavaara (toim.), *Luontokuvaus soveltavana taiteena. Lapin yliopisto* (s. 38–61). Rovaniemi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja. Sarja C. Katsauksia ja puheenvuoroja Nro 66.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Toimintatutkimus: Sekä toimintaa että tutkimusta. Teoksessa P. Juuti, & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 267–281). Helsinki: Gaudeamus.
- Kallio-Tavin, M. (2015). Becoming Culturally Diversified. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (toim.), *Conversations on Finnish art Education* (s. 21–31). Helsinki: Aalto Arts Books.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). (2019). ”Että tietää missä on menossa”: Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Julkaisut 7:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/300928/KARVI\\_0719.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/300928/KARVI_0719.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Luettu: 22.10.2023]
- Karlsson-Häikiö, T. (2021). Potentials and Problem Areas in Assessment in Visual Arts Education in Sweden. *Educare*, (2), 68–112. DOI 10.24834/educare.2021.2.4
- Knif, L. (2021). *Moninainen kuvis: osallisia tiloja, tasa-arvon tekoja, taiteella tiedettyä toimijuutta*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Knif, L. & Manninen, A. (2022). Kehitetään arviointia yhdessä! Taide- ja taitoaineiden opettajat yhteisessä täydennyskoulutuksessa
- päätösarvioinnin kriteerien ja arvioinnin käytäntöjen äärellä. Teoksessa: H. Ylirisku, E. Härkönen, & J. Vepsä (Eds.), *Arvioinnin äärellä: Lukion kuvataiteen arviointia ja lukiodiplomia kehittämässä KAARO-bankeessa* (s.32–37). Helsinki: Aalto-yliopisto. <http://urn.fi/URN:IS-BN:978-952-64-0751-7>
- Laitinen, S., Hilmola, A., Juntunen, M., & Hilmola, A. (2011). *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Manninen, A. (2021). *Yhteyksiä luomassa: Nykyaideperustainen ilmiöpohjainen oppiminen Euroopan kansalaisuuden tarkastelussa*. (Väitöskirja, Lapin yliopisto). Acta electronica Universitatis Laponiensis. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-279-5>
- Ouakrim-Soivio, N. (2016). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Helsinki: Otava.
- Opetushallitus (OPH). (1985). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (OPH). (1994). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (OPH). (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus (OPH). (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (OPH). (2020a). Perusopetuksen arviointiluku 6. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf)
- Opetushallitus (OPH). (2020b). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf) [Luettu: 8.9.2023]
- Opetushallitus (OPH). (2020c). Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Opetushallituksen määräys OPH-5042-2020. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20päättöarvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20päättöarvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020_1.pdf) [Luettu: 8.9.2023]
- Paatela-Nieminen, M. (2019). Intertekstuaalisuus monilukutaitoa rakentamassa. Teoksessa M. Harmanen, & M. Hartikainen (toim.), *Monilukutaitoa oppimassa* (s. 132–139). Helsinki: Opetushallitus.
- Pedder, D., & James, M. (2012). Professional learning and condition for assessment for learning. Teoksessa J. Gardner (toim.), *Assessment and learning* (2nd ed., s. 33–48). London: Sage Publications.
- Rissanen, M. (2020) *Perusopetuksen arvioinnin uudistaminen etenee – arvosanoille määriteltyjä kriteeriluonnoksia voi kommentoida verkossa 28.8. alkaen*. Tiedote, Opetushallitus 28.08.2020 <https://www.oph.fi/uitiset/2020/perusopetuksen-arvioinnin-uudistaminen-etenee-arvosanoille-maariteltyja>
- Rose, G. (2007). *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials*. (2. ed.). London: Sage.
- Tuomi, Jouni & Anneli Sarajarvi. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- Sava, I. (2007). *Katsomme – Näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Venäläinen, P. (2019). *Nykytaide oppimisen ympäristönä: Näkemyksiä nykytaiteesta, oppimisesta ja niiden kohtaamisesta*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vepsä, J. (2020). KAARO Aalto ja KAARO Lappi, Jani Vepsä: Lausunto 25.09.2020 ”Perusopetuksen oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi: päättöarvioinnin kriteeriluonnokset / kuvataide.
- Vuori, J. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [Luettu 15.6.2023.]
- Ylirisku, H., Härkönen, E. & Vepsä, J. (toim.), *Arvioinnin äärellä: Lukion kuvataiteen arviointia ja lukiodiplomia kehittämässä KAARO-bankkeessa* (s. 26–31). Helsinki: Opetus- ja Kulttuuriministeriö. <https://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/113935/isbn9789526407531.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.









# Arviointi edistämään oppimista – formatiivinen arviointi liikunnanopetuksessa

TOMMI NORPPA, SANNA PALOMÄKI JA ARJA SÄÄKSLAHTI

tommi.m.norppa@student.jyu.fi, Jyväskylän yliopisto

sanna.h.palomaki@jyu.fi, Jyväskylän yliopisto

arja.saakslahti@jyu.fi, Jyväskylän yliopisto

## Tiivistelmä

Kansainvälisten tutkimusten mukaan liikunnanopettajien arviointiosaamisessa vaikuttaa olevan puutteita, sillä liikunnan arviointi ei usein ole luotettavaa eikä liikunnanopetuksessa täysin ymmärretä formatiivisen arvioinnin merkitystä. Tässä katsausartikkelissa tarkastellaan, soveltuuko formatiivisen arvioinnin teoreettinen viitekehys (Black & Wiliam 2009) liikunnanopetukseen. Aineisto (n=15) koostuu sekä vertaisarvioituista tutkimusartikkeleista että muusta tutkimuspohjaisesta kirjallisuudesta. Aineisto on analysoitu käyttämällä lähtökohtana formatiivisen arvioinnin teoreettista viitekehystä ja sen viittä strategiaa. Tutkimuksen tuloksena esitetään useita menetelmiä, joiden avulla formatiivista arviointia voidaan hyödyntää liikunnanopetuksessa. Formatiivista arviointia voidaan käyttää suunnitelmallisesti tuke-  
massa ja tehostamassa oppimista liikunnassa, mutta se vaatii opettajien arviointiosaamisen ja -käytäntöjen kehittämistä.

## Avainsanat

*Liikunnanopetus, arviointiosaaminen, formatiivinen arviointi*

# Assessment to improve learning – formative assessment in physical education

## Abstract

International research results have shown that there seem to be shortcomings of teachers' assessment literacy in the field of physical education – the assessment is not reliable, and teachers do not fully understand the meaning of formative assessment. This review article examines whether the theoretical framework of formative assessment (Black & William 2009) is suitable for physical education. The data (n=15) consists of both peer-reviewed research articles and other research-based literature in the field. The starting point for analyzing the data was the theoretical framework of formative assessment and its five strategies. This article demonstrates several practices for using formative assessment in physical education. Formative assessment could be used to systematically support and enhance learning in physical education, but it requires the development of teachers' assessment literacy and practices.

## Keywords

*Physical education, assessment literacy, formative assessment*

## Johdanto

Formatiivisen arvioinnin tarkoitus tiivistyy oivallisesti Wiliamin (2018a, 48) määritelmässä: ”Formatiivisen arvioinnin avulla opettaja, oppija tai vertainen tekee johtopäätöksiä ja ratkaisuja, jotka edistävät oppimista kohti oppimistavoitteita.” Se on ollut kansainvälisen kasvatustieteellisen tutkimuksen alati kasvavan mielenkiinnon kohteena jo vuodesta 1998, jolloin Black ja Wiliam esittelivät urauurtavan katsauksensa. Laajassa katsauksessaan he osoittivat, että formatiivista arviointia kehittämällä kouluissa on mahdollista tehostaa oppijoiden oppimista, koulutusasteesta ja maantieteellisestä sijainnista riippumatta. Viime vuosina kiinnostus formatiivista arviointia kohtaan on lisääntynyt myös kansainvälisessä liikunnanopetuksen tutkimuksen piirissä (Tolgfors 2018a). Myös Suomessa on keskusteltu arvioinnin rooleista ja tunnistettu tarve erilaisen arviointitapojen kehittämiseen (Atjonen ym. 2019, 241–244). Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa on esitetty erilaisia formatiivisen arvioinnin menetelmiä, joiden käytöstä liikunnanopetuksessa tiedetään kuitenkin varsin vähän.

Tämän narratiivisen katsausartikkelin tavoitteena on selvittää, soveltuuko formatiivisen arvioinnin laajalle levinnyt teoreettinen viitekehys (Black & Wiliam 2009) liikunnanopetukseen. Vastausta tutkimustehtävään haettiin tutkimuskirjallisuudesta laadullisen teemaattisen teoreettisen analyysin keinoin, ja tarkempaan tutkimuskysymyksenä esitettiin: Miten viitekehysten strategioita voidaan käyttää liikunnanopetuksessa? Liikunnanopetukseen kaivataan tutkimusperusteisia viitekehyskiä ja arviointikäytänteitä formatiivisen arvioinnin toteutukseen (López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalan, MacPhail & Macdonald 2013), sillä liikunnanopettajat kokevat formatiivisen arvioinnin käytön usein hankalaksi (Leirhaug 2015; Leirhaug & Annerstedt 2016; MacPhail & Murphy 2017; Tolgfors & Öhman 2016). Ilman viitekehyskiä ja arviointikäytäntöjä on vaarana pseudo-formatiivisen arvioinnin yleistyminen, jolloin keskitytään liikaa testaamiseen tai suorituksen kirjaamiseen summatiivista arviointia varten, eikä edistetä oppijoiden oppimista kohti oppimisen tavoitteita (Jönsson 2016).

Formatiivinen arviointi voi tukea liikunnanopetuksen arviointikulttuurin monipuolistumista. Arviointikulttuurilla tarkoitetaan Fullerin ja Skidmoren (2014) mukaan niitä arvoja ja uskomuksia, jotka liittyvät kouluyhteisön arvioinnin tavoitteisiin ja toteutukseen. Vaikka arviointikulttuurin muutos lienee hidas prosessi (Fuller, Henderson & Bustamante 2014), niin parhaimmillaan sitä kehittämällä voidaan edistää liikunnanopetuksen oppimisen kulttuuria tukien samalla liikunnallisen elämäntavan kehittymistä.

## Teoreettinen tausta

Opetuksessa arviointi voidaan määritellä tiedonkeruun ja tulkinnanteon toimina (Hay & Penney 2009). Määritelmä huomioi arvioinnin kaksi merkitystä, jotka Bloom (1969) ja Scriven (1967) toivat esiin jo yli puoli vuosisataa sitten: osaamisen esiin nosto eli summatiivinen arviointi, sekä oppimisprosessin tukeminen eli formatiivinen arviointi (William 2006). Kerätyn tiedon perusteella tehdyt tulkinnat määrittävät lopulta arvioinnin merkityksen (Black & Wiliam 2018), jolloin esimerkiksi opetusjakson lopussa tapahtuvan arvioinnin perusteella opettaja voi sekä tuoda esiin oppijoiden osaamisen tason että arvioida opetuksensa laatua ja kehittää sitä.

Lainsäädäntö ja opetussuunnitelmien perusteet ohjaavat osaltaan opetusta, oppimista ja arviointia. Esimerkiksi liikunta oppiaineen arviointi perustuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ja lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019) määriteltyihin fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn tavoitteisiin, jolloin arvioinnin kohteita ovat oppijan työskentelytaitojen oppiminen sekä liikuntataitojen ja -tietojen oppiminen. Opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2014; 2019; 2020) arvioinnilla nähdään olevan kaksi toisiaan tukevaa tehtävää, formatiivinen ja summatiivinen. Perusopetuslain ja lukiolain arviointipykälissä (628/1998; 22 §; 714/2018; 37 §) tuodaan esiin oppimisprosessia tukevan formatiivisen arvioinnin merkitys: sillä pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppijoiden edellytyksiä itsearviointiin. Formatiivinen arviointi tukee osaltaan sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen ja oppijan aktiivisen roolin toteutumista.

## Mitä formatiivinen arviointi on?

Tutkimuskirjallisuudessa formatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan oppimisen aikaista arviointia. Formatiivisen arvioinnin määritelmä on moninainen ja laajentunut vuosien saatossa. Formatiivista arviointia ei nähdä pelkästään työkaluna, vaan oppijalähtöisenä oppimista edistävänä prosessina, jolloin se on luonnollinen osa opetusta. Formatiivisen arvioinnin prosessi perustuu Ramaprasadin (1983) ajatukseen oppimisen ja opettamisen kolmesta perustavanlaatuisesta kysymyksestä: mikä on oppimisen tavoite, missä oppija on nyt, ja kuinka kuroa umpeen oppimisen kuilu? Sadler (1989) tiivistää, että formatiivisen arvioinnin tarkoitus on selventää oppijoille, kuinka iso ”kuilu” on senhetkisen osaamisen ja oppimistavoitteen välillä. Palautteen tulisi kohdistua tämän kuilun esiin nostoon sekä oppimisen ohjaamiseen ja tukemiseen tavoitteiden suuntaisesti (Sadler 1989).

Harlen ja James (1997) sekä Black ja Wiliam (1998) tuovat esiin, kuinka formatiivisen arvioinnin avulla nostetaan esiin tietoa, jonka avulla opettajat ja oppijat voivat tehdä ratkaisuja edistääkseen oppimista. Shavelson ym. (2008) sekä Ruiz-Primo (2011) käsittävät formatiivisen arvioinnin kokoelmaksi suunnittelemattomia ja suunniteltuja prosesseja, joita opettajat ja oppijat hyödyntävät kerätäkseen tietoa oppimisen edistämiseksi. Yhteistä näille määritelmille on se, että formatiivisesta arvioinnista on kuitenkin kyse vasta, kun oppimisen esiin noston eli diagnostisen arvioinnin tuoman tiedon avulla edistetään oppimista kohti oppimisen tavoitteita.

Monet katsaukset osoittavat formatiivisen arvioinnin olevan yksi tehokkaimmista keinoista edistää oppimista (Black & Wiliam 1998; Crooks 1988; Fuchs & Fuchs 1986; Grahan, Hebert & Harris 2015; Harlen & Deakin Crick 2002; Hattie 2009; Hattie & Timperley 2007; Kluger & Denisi 1996; Natriello 1987; Nyquist 2003; Shute 2008). Useissa tutkimuksissa formatiivisen arvioinnin on myös todettu vahvistavan oppijoiden sisäistä motivaatiota eli kiinnostusta tekemiseen sen itsensä vuoksi (Ames 1992; Butler 1988; Harlen & Deakin Crick 2002; Hattie & Timperley 2007; Hondrich, Decristan, Hertel & Klieme 2018; Meusen-Beekman, Joosten-ten & Boshuizen 2016).

## Formatiivisen arvioinnin teoreettinen viitekehys

Formatiivisen arvioinnin selventämiseksi ja jalkauttamiseksi kouluihin on laadittu formatiivisen arvioinnin teoreettinen viitekehys (Black & Wiliam 2009) (kuvio 1). Se on sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuva laajalti levinnyt viitekehys, jonka Wiliam ja Thompson (2007) esittelivät ensimmäistä kertaa. He kytkivät ei-vertaisarvioidussa artikkelissa esitetyt viisi strategiaa (Leahy, Lyon, Thompson & Wiliam 2005), kolme toimijaa ja formatiivisen arvioinnin prosessin (Ramaprasad 1983) toisiinsa. Myöhemmin Black ja Wiliam (2009) kuvasivat viitekehyyksen kuvion muodossa.

Viitekehyyksen mukaan opettajan tehtävänä on: 1) selventää oppimistavoitteet ja hyvän suoriutumisen kriteerit, 2) kerätä tietoa oppimisesta, analysoida ja tehdä tulkintoja diagnostisen arvioinnin pohjalta sekä 3) antaa oppimista edistävää palautetta, joka on tutkijoiden mukaan taitavan opettajan käsissä yksi kaikkein tehokkaimmista keinoista edistää oppimista (Black & Wiliam 1998; Epstein ym. 2002; Hattie & Timperley 2007; Sadler 1989). Näiden lisäksi opettajan tehtävänä on 4) aktivoida oppijoita yhteisölliseen oppimisprosessiin ja 5) tukea oppijoita itseohjautuvuuteen kasvamisessa.

|                  | <b>Mitä tavoitellaan?</b>  | <b>Missä oppija on nyt?</b>   | <b>Kuinka kuroa umpeen kuulu?</b>                                      |
|------------------|--|---|--|
| <b>Opettaja</b>  | 1 Selventää oppimistavoitteet ja hyvän suoriutumisen kriteerit.                  | 2 Suunnittelee tehtäviä, keskusteluja ja aktiviteetteja, joiden avulla oppimista tehdään näkyväksi. | 3 Antaa ohjaavaa palautetta, joka vie oppijaa eteenpäin oppimisessaan. |
| <b>Vertainen</b> | Ymmärtää ja keskustelee oppimistavoitteista ja hyvän suoriutumisen kriteereistä. | 4 Oppijoiden aktivointi toistensa oppimisresursseiksi.  |  |
| <b>Oppija</b>    | Ymmärtää oppimistavoitteet ja hyvän suoriutumisen kriteerit.                     | 5 Itseohjautuvuuteen kasvaminen.  |  |

*Kuvio 1. Formatiivisen arvioinnin teoreettinen viitekehys (Black & Wiliam 2009, 8)*

Speckesserin ym. (2018) laatiman arviointiraportin mukaan formatiivisen arvioinnin viitekehysten avulla on mahdollista tehostaa oppimista, sillä sen hyödyntäminen opettajien oppimisyhteisöille kohdennetussa kaksivuotisessa interventiossa edisti oppijoiden oppimista luokkakontekstissa kahdella kuukaudella. Erityisesti osaamisen heikoimpaan kolmanneeseen kuuluvien oppijoiden oppimistulokset parantuivat. Opettajat olivat tyytyväisiä opettajien oppimisyhteisöjen toimintaan, mutta totesivat nuorempien oppijoiden vastaanotaneen intervention suotuisammin kuin vanhempien oppijoiden. (Speckesser ym. 2018.)

## Liikunnanopettajien arviointiosaaminen

Arviointi liikunnanopetuksessa voi näyttäytyä vaikeaselkoisena ja moniulotteisena niin opettajille kuin oppijoillekin. Liikunnanopettajat kokevat arvioinnin olevan yksi hankalimmin hallittavissa olevista asioista työssään (López-Pastor ym. 2013; Palomäki & Hirvensalo 2022). Tutkimukset osoittavat liikunnanopettajien ymmärtävän arvioinnin pääosin toiminnaksi, jonka avulla kerätään tietoa oppijoiden osaamisesta ainoastaan summatiivista arviointia varten (Hay, Tinning & Engstrom 2015; Matanin & Tannehill 1994; Veal 1988). Kuitenkin oppijoiden sisäisen motivaation ja itseohjautuvuuden edistäminen formatiivisen arvioinnin keinoin voisi tukea hyvin liikunnallisen elämäntavan kehittymistä, joka on yksi koululiikunnan merkittävimmistä tavoitteista (Opetushallitus 2014, 433). Laadukas opetus suunnitelman mukainen opetus ja arviointi huomioi oppimisen aikaisen formatiivisen arvioinnin sekä oppimisen lopulla tapahtuvan summatiivisen arvioinnin merkityksen ja tiedostaa niiden välisen synergian (Black & Wiliam 2018).

Formatiivinen arviointi vaatii opettajilta arviointiosaamista, jonka ytimenä on opettajan ymmärrys pätevän arvioinnin periaatteista (Atjonen 2017, 152). Xu:n ja Brownin



(2016) TaLip-mallin mukaan opettajan tulee tuntea arviointikäsitteistö, erilaiset arviointimenetelmät, arvioinnin laatuvaatimukset ja oppimisen mittaamisen vaihtoehdot sekä kyetä hyödyntämään arviointituloksia opetuksensa kehittämiseen (Atjonen 2017, 152). Chappuis ja Stiggins (2018) tiivistävät arviointiosaamisen ytimekkäästi tiedoiksi ja taidoiksi, joiden avulla kerätään tietoa oppijoiden osaamisesta sekä hyödynnetään arviointiprosessin tuloksia oppimisen edistämiseksi.

Useat kansainväliset tutkimukset osoittavat liikunnanopettajien arviointiosaamisessa olevan puutteita, sillä liikunnan arviointi ei useinkaan ole luotettavaa, eli arviointikriteerien mukaisesti yhdenvertaista, eikä liikunnanopetuksessa täysin ymmärretä formatiivisen arvioinnin merkitystä (Annerstedt & Larsson 2010; Hay & Penney 2009; Thompson & Penney 2015; Tolgfors 2018b; Tolgfors & Öhman 2016). Mahdollinen keino formatiivisen arvioinnin kehittämiseen ja jalkauttamiseen osaksi opetusta on formatiivisen arvioinnin viitekehys ja sen viisi strategiaa, joita tulee soveltaa eri oppiaineisiin sopiviksi menetelmiksi (Bennet 2011). Tässä kirjallisuuskatsauksessa pyrittiin vastaamaan tutkimustehtävään: Soveltuuko formatiivisen arvioinnin teoreettinen viitekehys (Black & Wiliam 2009) liikunnanopetukseen? Tarkempana tutkimuskysymyksenä esitettiin: Miten viitekehysten strategioita voidaan käyttää liikunnanopetuksessa?

## Tutkimusmenetelmä, aineisto ja analyysi

Tätä kuvailevaa kirjallisuuskatsausta voidaan luonnehtia narratiiviseksi yleiskatsaukseksi, jota kuvataan prosessiksi, jonka tarkoituksena on tiivistää aiemmin tehtyjä tutkimuksia aiheesta (Baumeister & Leary 1997; Salminen 2011). Narratiivisen katsauksen laajan tutkimusaineiston hankinta on väljempi kuin systemaattisille katsauksille ennalta määritelty yksityiskohtainen valintaseula (Moher, Liberati, Tezloff & Altman 2009). Molempien menetelmien tavoite on päätyä kirjallisuuskatsauksen mukaiseen synteysiin, mutta narratiivisen tutkimusotteen synteysi perustuu pääosin tutkijan asiantuntijuuteen aiheesta (Bearman ym. 2012). Tutkimusotteen valintaan vaikutti myös se, että tutkimusotteen avulla voitiin hyödyntää mahdollisimman laajoja aineistoja formatiivisen arvioinnin soveltamiseksi ja hyödyntämiseksi liikunnanopetuksessa. Suomessa ei ole aiemmin julkaistu tutkimusta, joka tarkastelisi liikunnanopetuksen arviointikäytänteitä Blackin ja Wiliamin (2009) laajalle levinneen viitekehysten mukaisesti, ja kaikkiaan formatiivisen arvioinnin menetelmien käytöstä liikunnanopetuksessa on olemassa vasta vähän kansainvälistäkin tutkimusta.

Aineistonhaku toteutettiin kolmessa vaiheessa. Tutkimusaineistoksi valittiin englanninkielisiä vertaisarvioituja empiirisiä tutkimuksia sekä muuta tutkimuspohjaista kirjallisuutta aiheesta, jotka käsitelivät formatiivisen arvioinnin menetelmiä lähiopetuk-

nessa (ks. taulukko 1). Ensimmäisellä hakukierroksella hyödynnettiin kasvatustieteiden (ERIC), liikuntatieteiden (SPORTDiscus) ja psykologian (PsycINFO) tietokantoja. Hakusanoina olivat: “Formative assessment” OR “Assessment for learning” AND “Physical education” OR “Physical education teaching”. Aineiston abstraktien perusteella voitiin todeta, että formatiivisen arvioinnin menetelmiä liikunnanopetuksessa käsitteleviä artikkeleita oli vain hyvin vähän (n=15).

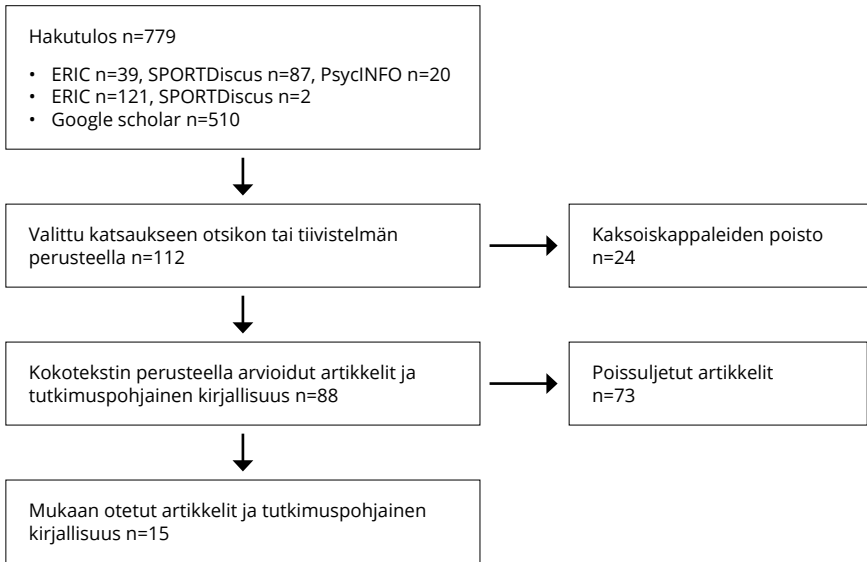
Toisella aineistonhakukierroksella aineistoa haettiin ERIC ja SPORTDiscus -tietokantojen avulla seuraavin hakusanoin: “Embed\* formative assessment” OR “Embed\* assessment for learning” OR ”Implement\* formative assessment” OR ”Implement\* assessment for learning”. Abstraktien perusteella aineistoon valittiin vertaisarvioituja tutkimuksia (n=18) sekä tutkimuspohjaista kirjallisuutta (n=4). Aineistosta vain pieni osa (n=2) käsitteli liikunnanopetusta.

Tietokantahakujen kautta saadun aineiston suppeuden vuoksi hakua laajennettiin vielä Google scholar -hakukoneelle hakusanoilla: ”Formative assessment” OR “Assessment for learning” OR ”Feedback to improve learning”. Tiedonhaku rajattiin aikavälille 2012–2022 ja hakusanojen perusteella otsikkoon (sisältäen tarkan ilmauksen). Aineistoksi valikoitui vertaisarvioituja tutkimuksia (n=67) sekä tutkimuspohjaista kirjallisuutta aiheesta (n=8). Aineistosta osa käsitteli liikunnanopetusta (n=10).

Toistuvien havaintojen poiston jälkeen aineistossa oli vertaisarvioituja tutkimusartikkeleita (n=80) ja tutkimuspohjaista kirjallisuutta (n=8), joissa tuotiin esiin liikunta- (n=15) ja luokkakontekstissa (n=73) formatiivisen arvioinnin menetelmiä. Näistä kaikista valikoitui laadullisen harkinnan perusteella vain osa lopulliseksi aineistoksi (n=15) sen perusteella, että aineiston menetelmät edustivat viitekehysten mukaisia strategioita ja niitä voitiin soveltaa liikunnanopetuksen kontekstiin. Kuviossa 2 esitetään tutkimuksen hakuprosessi. Liitteessä 1 kuvataan aakkosjärjestyksessä lopullinen aineisto.

| Sisäänottokriteeri  | Poissulkukriteeri  |
|---|--|
| Julkaisun kokoteksti englanninkielinen  | Julkaisun kokotekstin kieli muu kuin englanti  |
| Vertaisarvioidun artikkelin tai tutkimuspohjaisen kirjallisuuden kokoteksti saatavilla em. tietokantojen kautta, avoimena julkaisuna tai verkkokaupasta | Vertaisarvioidun artikkelin tai tutkimuspohjaisen kirjallisuuden kokoteksti ei saatavilla em. tietokantojen kautta, avoimena julkaisuna tai verkkokaupasta |
| Tutkimus tai tutkimuspohjainen kirjallisuus liittyy tutkimuskysymykseen   | Tutkimus tai tutkimuspohjainen kirjallisuus ei liity tutkimuskysymykseen   |

*Taulukko 1. Aineiston sisäänotto – ja poissulkukriteerit*



*Kuvio 2. Tutkimuksen hakuprosessi*

Tässä tutkimuksessa lopullisen aineiston teorialähtöinen (deduktiivinen) analysointi eteni Nowellin ym. (2017) temaattista analyysia soveltaen. Analyysin vaiheet olivat: tarkempi tutustuminen aineistoon ja sen taulukointi, menetelmien poimiminen teemoittain aineistosta sekä niiden dokumentointi taulukkoon, ja julkaisun kirjoittaminen. Aineiston teemoittelu tapahtui formatiivisen arvioinnin teoreettisen viitekehyksen viiden strategian pohjalta: 1) Oppimistavoitteiden ja hyvän suoriutumisen kriteerien muotoilu oppijoille ymmärrettävään muotoon, 2) Oppimisen tekeminen näkyväksi, 3) Oppimista kehittävä palaute, 4) Oppijoiden aktivointi toistensa oppimisresursseiksi ja 5) Itseohjautuvuuden kasvaminen. Analyysin viimeisessä vaiheessa kirjoitettiin raportti eli selvennettiin mitä teemat tarkoittavat ja kuinka erilaisia menetelmiä voitaisiin soveltaa liikunnanopetuksessa käytännössä. Aineistoa yhdisteltiin teoriaan, jotta raportista muodostuisi koherentti kokonaisuus.

## Tulokset

### *Oppimistavoitteiden ja hyvän suoriutumisen kriteerien muotoilu oppijoille ymmärrettävään muotoon*

Tämän strategian tarkoitus on osoittaa oppijoille, mitä tunneilla on tarkoitus oppia ja selkiyttää hyvän suoriutumisen kriteereitä. Opettajan tulisi selventää jokaisella oppi-

tunnilla, mikä on tunnin olennainen osattava taito tai tieto ja miksi tunnilla toimitaan tietyllä tavoin (Wiliam 2018b, 19). Oppimistavoitteet ja hyvän suoriutumisen kriteerit esitetään selkeästi tunnin alussa ja niihin on palattava tunnin aikana. (Wiliam 2018a, 61). Ne tulisi selittää hyödyntäen esimerkiksi matriiseja, tarkistuslistoja ja laadukkaita näyttöjä (Chappuis 2015, 34). Opettajan on aina huomioitava oppijoiden kehitystaso, jotta oppimistavoitteet ja hyvän suoriutumisen kriteerit olisivat sopivan haastavia (Jones 2021, 32). Tunnin alun mekaaninen ja opettajajohtoinen tavoitteiden läpikäynti voi helposti alkaa ikävyyttä (William, 2018a, 63), jolloin voi olla paikallaan aktivoida oppijoita mukaan oppimistavoitteiden määrittämiseen. Vaihtelua tunnin alkuihin voi tuoda myös edellisen tunnin oppimistavoitteiden mieleen palauttaminen, mikä mahdollistaa oppimistavoitteiden nivomisen yhteen (Tolgfors, Backman, Nyberg & Quennerstedt 2020) ja oppimisen muistijäljen vahvistamisen (Rosenshine 2012). Oppijoiden ymmärrys oppimistavoitteista ja hyvän suoriutumisen kriteereistä luo perusteet itseohjautuvuuden kehittymiselle (Chappuis & Stiggins 2018, 88).

### *Oppimisen tekeminen näkyväksi*

Strategian keskiössä on oppimisen ja osaamisen esiin nosto eli diagnostinen arviointi, joka mahdollistaa opetuksen soveltamisen oppijoiden tarpeiden mukaan (Chappuis & Stiggins 2018, 28). Toiminnallisissa oppiaineissa, kuten liikunnanopetuksessa, oppimisen ja osaamisen esiin nosto tapahtuu usein suunnittelematta havainnoimalla oppijoiden tekemistä (Jones 2021, 49), mutta se vaatii opettajalta vahvaa oppiaineen sisällön hallintaa (Wiliam & Leahy 2015, 63). Käytännössä opettajan tehtäväksi jää selvittää, mitä oppijat osaavat ja missä heillä on vielä parannettavaa sekä opettaa sen mukaan (Ruiz-Primo & Brookhart 2018, 6).

Oppimisen esiin nostoa voidaan suunnitelmallisesti tehostaa esimerkiksi seuraavin keinoin: havainnointi ja kuvaileva palaute (feedback), jolla tarkoitetaan tekemisen sanoittamista oppijoille yhdessä sovittujen tavoitteiden perusteella (Chappuis & Stiggins 2018, 41); ”kylmiltään” vastaaminen, jonka keskiössä on ei viittausta -sääntö ja arpomalla vastaaminen, jolloin viittaaminen on sallittua ainoastaan oppijoiden esittäessä kysymyksiä (Wiliam 2018b, 93–94); koko ryhmän aktivointi esimerkiksi peukalo-merkillä vastaamalla, mutta tähän tekniikkaan tarvitaan aina valmiit vastausvaihtoehdot (esim. peukku ylös = ymmärsin tai hallitsen asian, peukku sivulle = ymmärsin tai hallitsen asian osittain, peukku alas = en ymmärrä enkä hallitse asiaa) (Chappuis & Stiggins 2018, 29); liikuntatestien tulosten hyödyntäminen (Fisette & Franck 2012; Silverman, Keating & Phillips 2008); tunnin alkuun sijoittuvien mieleenpalauttamiskysymyksen: mitä opin viime kerralla ja missä minulle jäi parannettavaa (Rosenshine 2012); soveltaen exit -passeja,

jolloin viimeistään tunnin lopulla oppijat palauttavat nimellä varustetun lapun opettajalle kirjaten lapulle: mitä opin, missä onnistuin, mitä haluaisin seuraavalla kerralla harjoitella lisää (Jarvis, Pill & Noble 2017).

### *Oppimista kehittävä palaute*

Tutkimukset palautteenannosta osoittavat, että palaute yhdistetään tehokkaaseen oppimiseen, mutta se voi myös haitata oppimista (Black & Wiliam 1998; Epstein ym. 2002; Hattie & Timperley 2007; Kluger & DeNisi 1996; Nyquist 2003; Sadler 1989). Tehokkaan palautteenannon keskiössä ovat opettajan ja oppijan palauteosaaminen. Carless ja Winston (2020) kuvaavat palautteenantoa opettajan ja oppijan palauteosaamisen vuorovaikutteiseksi prosessiksi. Opettaja suunnittelee ja toteuttaa palautteenannon siten, että oppija ymmärtää ja pystyy hyödyntämään palautetta saavuttaakseen oppimisen tavoitteen. Oppijan tulisi puolestaan arvostaa palautetta, kyetä säätämään tunteitaan ja pyrkiä toimimaan palautteen suunnassa. Jotta palautteenantoprosessi onnistuisi, opettajan on pyrittävä luomaan ryhmään oppimista edistävä luottamuksellinen ilmapiiri, jolloin opettajalta vaaditaan hyviä tunne- ja vuorovaikutustaitoja (Black & Wiliam 2009).

Palautteen ajatellaan olevan formatiivista (feedforward) vasta kun sen avulla edistetään oppijan oppimista; se auttaa oppijaa saavuttamaan korkeamman osaamisen tason suhteessa palautteenantohetkeen (Sadler 1989). Tehokkaan formatiivisen palautteenannon piirteet voidaan tiivistää seuraavasti: Palaute kohdistuu aina työskentelyyn tai tekemiseen, eli asiaan, joka on muutettavissa – palaute ei saisi koskaan kohdistua persoonaan. Palaute määrittyy aina suhteessa oppimistavoitteisiin, jolloin palautteenannossa on keskityttävä formatiivisen arvioinnin prosessin kolmanteen vaiheeseen: kuinka kuroa umpeen oppimisen kuilu? Palaute osoittaa suorituksen vahvuudet ja kehityskohteet, esimerkiksi 3M-tekniikan avulla: Mitä hyvää? Mitä parannettavaa? Miten parantaa? Palaute rajoittuu suorituksen kannalta olennaiseen, jolloin palautteen on oltava keskitettyä: parannettavien asioiden suuri määrä voi yllättää oppijan ja saada aikaan negatiivisen tunnereaktion. Palaute työllistää vastaanottajaa enemmän kuin antajaa, jolloin palautteenantoprosessi tulisi aina suunnitella siten, että oppijalla on mahdollisuus parantaa suoritustaan palautteen suunnassa. (Black & Wiliam 2009; Chappuis & Stiggins 2018, 35; Ruiz-Primo & Brookhart 2018, 6; Wiliam 2018b, 62–66.)

### *Oppijoiden aktivointi toistensa oppimisresursseiksi*

Tämä formatiivisen arvioinnin strategia ansaitsee erityistä huomiota, sillä yhteisöllinen oppiminen hyvin toteutettuna paitsi motivoi oppijoita, myös edistää oppimista ja oppijoiden hyvinvointia (Slavin, Hurley & Chamberlain 2003, 177–178). Yhteisöllinen op-

piminen on tehokkainta, kun ryhmällä tai parilla on yhteinen tavoite ja jokainen ryhmän jäsen työskentelee vastuullisesti tavoitteen eteen (Slavin 2014). Yhteisöllisen oppimisen pääideaa voidaan tiivistää lauseeseen: ”Ryhmässä on enemmän kuin yksi opettaja”, jolloin ryhmän jäsenet toimivat oppitunneilla toistensa oppimisen tukena (Wiliam 2018a, 160). Liikunnanopetukseen soveltuvia yhteisöllisen oppimisen menetelmiä ovat muun muassa säännöllisesti vaihtuvat oppimisparit, vertaisarviointi ja opitun raportointi.

Säännöllisesti vaihtuvien oppimisparien (2–3 oppituntia yhdessä) avulla ryhmään on mahdollista rakentaa yhteisöllisyyttä ja oppimisen kulttuuria. Jotta oppimisparit toimisivat optimaalisesti, opettajan on tärkeä selvittää oppijoille, mikä tekee hyvän oppimisparin ja näitä kriteerejä tulee oppijoiden itsearvioida viimeistään tunnin lopulla. (Clark 2014, 59–68.) Vertaisarviointi perustuu apuun, jonka keinoin arvioitava voi parannella tuotostaan (Wiliam 2018b, 74). Vertaisarviointi tulisi nähdä yhteisöllisen oppimisen tekniikkana eikä summatiivisen arvioinnin välineenä (Panadero 2016). Vertaisarviointi vaatii toimiakseen hyvän suoritumisen kriteerit, jolloin opettajan kannattaa laatia ja hyödyntää matriiseja tai tarkastuslistoja. Lisäksi vertaisarviointi vaatii aina systemaattista harjoittelua ja opettajan palautetta vertaisarvioinnin onnistumisesta. (Ruiz-Primo & Brookhart 2018, 109.) Oppimista kehittävää säännöllistä vertaisarviointia voidaan opettaa aloittelijoille esimerkiksi kaksi tähteä ja toive -tekniikan avulla: kaksi onnistunutta hyvää asiaa suorituksessa ja toive, kuinka kehittää suoritusta (Wiliam 2018b, 76). Vertaisarviointia voidaan toteuttaa myös ryhmissä, jolloin ryhmät antavat toisilleen palautetta yhdessä sovittujen kriteerien perusteella (Chappuis 2015, 129). Opitun raportointi tapahtuu viisi minuuttia ennen tunnin loppua joko pienryhmissä tai oppilasreportterien avulla. Pienryhmissä opitun raportointi tapahtuu siten, että oppijat keskustelevat oppituntien tavoitteiden saavuttamisesta pienryhmissä ja raportoivat sen vuorollaan muille. Oppilasreportterien anonyymeissa rooleissa opettajan etukäteen määrittämät oppijat tarkkailevat oppitunnin ajan oppimistavoitteiden toteutumista tunnilla ja raportoivat tunnin lopulla tavoitteiden toteutumista muille. (Wiliam 2018a, 162–163.)

### *Itseohjautuvuuden kasvaminen*

Liikuntakontekstissa itseohjautuvuuden nähdään rakentuvan kolmesta prosessista: itsetarkkailu, itsearviointi ja toiminnan muokkaus tavoitteiden suuntaan. Itsetarkkailu on oman aktiivisuuden ja oppimisen tekemistä näkyväksi esimerkiksi pitämällä harjoituspäiväkirjaa. Itsearviointi on sisäistä palautetta, joka perustuu formatiivisen arvioinnin prosessiin: oppija vertaa nykyistä osaamista tavoitteeseen, eli missä oppija on nyt ja kuinka kuroa umpeen kuilu. (Weiss & Williams 2004, 260.) Itseohjautuvuuteen kasvua edesauttaa oppijoiden motivoituneisuus, aktiivisuus ja vastuunotto oppimisestaan; op-

pimisen kuilua kuroakseen he saavat sisäistä palautetta itsearvioinnin kautta sekä ulkoista palautetta opettajan ja vertaisten kautta (Petlichkoff 2004, 270). Motivaatiotutkimus osoittaa sisäisen motivaation syntyvän usein opitun seurauksena (Garon-Carrier ym. 2016), jolloin opettajan on kyettävä tarjoamaan sopivan haastavia oppimistehtäviä eri tasoisille oppijoille (Bjork & Bjork 2011, 58). Sopivan haastavat tehtävät tarkoittavat harjoittelua omalla lähikehityksen vyöhykkeellä, mikä on Vygotskyn (1978) luoma käsite. Sen avulla oppijaa autetaan siirtymään pois omalta mukavuusalueelta kohti haastavampia harjoitteita, jotta hän pystyy kehittymään, kun saa opettajan tai vertaisen tukea oppimiselleen. Lopulta itseohjautuvat oppijat kykenevät tarkkailemaan omaa oppimistaan, tunteitaan ja ajatuksiaan sekä sopeuttamaan toimintaa suhteessa tavoitteeseen (Boekaerts 2006). Formatiivisen arvioinnin viitekehityksessä itseohjautuvuuteen kasvua tukevat myös mallin neljä muuta strategiaa, jolloin itseohjautuvuuteen kasvaminen nähdään opettamisen ja oppimisen päätavoitteena – sen avulla voidaan kasvattaa elinikäisiä oppijoita (William & Leahy 2015, 169).

Liikunnanopetuksessa itseohjautuvuuteen kasvamista voidaan tukea esimerkiksi säännöllisen itsearvioinnin ja yksilöllisen tavoitteenasettelun keinoin. Itsearvioinnin toteutukseen voi tiivistää käytännön vinkkejä: tarvitaan onnistumisen kriteerit, opettajan on painotettava itsearvioinnin merkitystä kasvulle ja kehitykselle, itsearviointi edellyttää säännöllistä harjoittelua ja opettajan palautetta sen laadusta, itsearviointia hyödynnetään ainoastaan formatiiviseen tarkoitukseen ja tavoitteenasettelu olisi liitettävä mukaan itsearviointiin (Ruiz-Primo & Brookhart 2018, 105–106). Itsearviointitaitoa voidaan säännöllisesti harjoitella läpikäymällä tunnin alussa oppimistavoitteet. Näitä tavoitteita tulisi tunnilla itsearvioida esimerkiksi matriisin tai tarkistuslistan avulla esimerkiksi hyödyntäen sormilla äänestämistä (1 sormi = olisin kyennyt parempaan, 5 sormeaa = saavutin tavoitteen), joka mahdollistaa yksilöllisen tavoitteenasettelun lopputunnille: Missä vielä parannettavaa? Mitä minun pitää tehdä, jotta saavutan oppimisen tavoitteen? Lopputunnista kannattaa palata itsearviointiin esimerkiksi peukkuäänestyksellä (peukku ylös = saavutin tavoitteen, peukku sivuittain = saavutin tavoitteen osittain, peukku alas = en saavuttanut tänään tavoitetta). (Chappuis 2015, 192; Chappuis & Stiggins 2018, 29.)

Yksilöllistä tavoitteenasettelua voidaan rakentaa myös pitemmälle aikavälille esimerkiksi fyysisen kunnon osa-alueiden osalta, jolloin tavoitteenasettelussa kannattaa hyödyntää Chappuisin ja Stigginsin (2018, 395) vinkkejä: Selkeä määritelmä tavoitteesta: mikä on oppimisen tavoite? Kuvailu siitä, missä oppija on nyt: mitä osaan ja missä vielä parannettavaa? Toimintasuunnitelma, kuinka kuroa umpeen oppimisen ”kuilu”: Mitä mi-

nun pitää tehdä, jotta saavutan oppimisen tavoitteen? Milloin ja missä teen suorituksen? Kuka voisi auttaa minua ja antaa palautetta?

## Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimuskirjallisuuden teoreettisen tarkastelun perusteella formatiivisen arvioinnin teoreettista viitekehystä (Black & Wiliam 2009) voidaan soveltaa liikunnanopetukseen. Formatiiivisen arvioinnin eri menetelmien avulla voi olla mahdollista tehostaa oppimista liikunnanopetuksessa, mutta aiheesta tarvittaisiin vielä lisää tutkimusta esimerkiksi oppijoiden taitojen oppimisen, fyysisen aktiivisuuden tai motivaation näkökulmasta. Tämä on ensimmäinen Suomessa julkaistu artikkeli, joka tarkastelee liikunnanopetuksen arviointikäytänteitä Blackin ja Wiliamin (2009) laajalle levinneen viitekehysten mukaan.

Formatiivisen arvioinnin käsite on kahden viime vuosikymmenen aikana laajentunut – sitä ei enää ymmärretä ainoastaan palautteenantona, vaikka oppimista kehittävän palautteen ajatellaan edelleen olevan keskeinen formatiivisen arvioinnin strategia (Black & Wiliam 2009; Lui & Andrade 2022). Katsaus myös osoitti, että tutkimusta tai kirjallisuutta formatiivisen arvioinnin käytöstä liikunnanopetuksessa löytyy harvakseltaan, vaikka kiinnostus formatiivista arviointia kohtaan on selkeästi lisääntynyt viimeisten vuosien aikana kansainvälisessä liikunnanopetuksen tutkimuksen piirissä (Tolgfors 2018a). Aineistonhaun tulosten perusteella voidaan todeta, että formatiivisen arvioinnin erityisosaaminen liikunnanopetuksessa on harvojen kansainvälisten asiantuntijoiden käsissä. Merkittävistä pohjoismaisista formatiivisen arvioinnin erityisosaajista voidaan mainita Petter E. Leirhaugin ja Björn Tolgforsin (Leirhaug 2015; Leirhaug & Annerstedt 2016; Leirhaug & MacPhail 2015; Tolgfors 2018a; Tolgfors 2018b; Tolgfors ym. 2020; Tolgfors & Öhman 2016).

Tämän tutkimusotteen aineisto perustui kansainvälisiin vertaisarvioituihin tutkimusartikkeleihin ja tutkimuspohjaiseen kirjallisuuteen aiheesta. Tavoitteena on ollut tuottaa ajantasaista tietoa suomalaisten opettajien ja opiskelijoiden käyttöön sekä saavuttaa uusi ja aiempaa laajempi ymmärrys aiheesta. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeinen vaikuttava tekijä on aineistonhaku ja aineiston valinta. Aineistonhaun ja analyysin kannalta olisi varmasti päästy kohdennetumpiin tuloksiin, jos olisi hyödynnetty viitekehysten keskeisiä käsitteitä hakusanoina. Tässä tarkastelussa oli kuitenkin tarkoitus rakentaa ainoastaan yleiskuvaa formatiivisen arvioinnin strategioiden soveltamiseksi liikunnanopetukseen. Aineiston analyysin kannalta ongelmallisena voidaan pitää myös sitä, että sovellettaessa formatiivisen arvioinnin strategioita liikunnanopetukseen, jouduttiin aineiston suppeuden vuoksi hyödyntämään luokkakontekstiin kohdennettua



aineistoa. Tutkimusten tulosten perusteella voidaan kuitenkin tehdä johtopäätöksiä liikunnanopettajien arviointiosaamisen kehittämiseksi.

Formatiivisen arvioinnin potentiaali on kuin kaksiteräinen miekka; sen avulla voidaan tehostaa oppimista ja motivoida oppijoita oppimiseen (Harlen & Deakin Crick 2002), mutta sen käyttäminen tehokkaasti liikunnanopetuksessa voi olla haastavaa. Liikunnanopetuksen erityispiirteenä voidaan pitää pääosin havainnointiin perustuvaa oppimisen esiin nostoa, kun taas muissa oppiaineissa voidaan hyödyntää laajemmin myös kirjallisia tuotoksia. Vaarana ovat oppimisen esiin noston pohjalta tehdyt virhetulkinnat, jolloin keskeistä lienee se, kuinka selkeästi opettaja kykenee määrittämään oppimistavoitteet ja hyvän suoriutumisen kriteerit oppijoille soveltuvaan ja ymmärrettävään muotoon. Tämän vuoksi tehokas formatiivisen arvioinnin käyttö vaatii liikunnanopettajalta kykyä ymmärtää laajalti eri liikuntamuotojen oppimisprosesseja sekä taitoa laatia eri kehitystasoisille oppijoille soveltuvia aktiviteetteja. Formatiivisen arvioinnin käyttöä voivat vaikeuttaa myös ryhmäkokoon ja ajankäyttöön liittyvät asiat. Liikunnanopetuksessa suositetaan suuryhmiä (enemmän kuin 8–10 henkeä), jolloin ryhmän jäsenten työskentely ja oppiminen voivat kärsiä (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009, 33). Tämä voi liittyä oppituntien ajankäyttöön siten, että formatiivisen arviointiin käytetyn ajan koetaan olevan pois oppijoiden liikkumisesta tai taitojen harjoitteluun käytetystä ajasta.

Formatiivisessa arvioinnissa on lopulta kyse liikunnanopetuksen oppimiskulttuurin kehittamisestä. Opettajan opetuskäytäntöjen muutos voi vaikuttaa myös oppijoiden käsityksiin liikunnanopetuksesta – oppitunneilla paitsi liikutaan, myös ajatellaan ja keskitytään yhdessä oppimiseen (MacPhail & Halbert 2010). Tämä näyttäisi lisäävän oppijoiden ja opettajien myönteisiä kokemuksia liikunnanopetuksesta (Ni Chroinin & Cosgrave 2013). Formatiivisen arvioinnin vaikeaselkoisuuden ja moninaisuuden vuoksi sen käyttö liikunnanopetuksessa koetaan usein hankalaksi (Leirhaug 2015; Leirhaug & Annerstedt 2016; MacPhail & Murphy 2017; Tølgfors & Öhman 2016). Siksi liikunnanopetukseen tarvitaan tutkimusperusteisia viitekehyksiä ja arviointikäytänteitä formatiivisen arvioinnin toteutukseen (López-Pastor ym. 2013). Formatiivisen arvioinnin teoreettisten viitekehyksien ja toimivien käytänteiden avulla liikunnanopettajien on mahdollista suunnitelmallisesti tehostaa formatiivista arviointia, jolloin se ei jäisi ainoastaan satunnaisesti ”lennosta” tehdyksi suunnittelemattomaksi prosessiksi (Leirhaug & MacPhail 2015; van der Mars, Timken & McNamee 2018; Tølgfors 2018a). Opettajan kannattaa lähteä tehostamaan formatiivista arviointia pienin askelin, 1–2 strategiaa kerrallaan, koska opetusrutiineja on arjessa usein hankala muuttaa (Chappuis & Stiggins 2018; Wiliam 2016).

Moura, Amândio, MacPhail ja Batista (2020) näkevät kansainvälisessä katsauksessaan myös tarpeen kehittää liikunnanopettajakoulutuksen sisältöjä formatiivisen arvioinnin suunnassa. Muun muassa Isossa-Britanniassa ja Ruotsissa on liikunnanopettajakoulutukseen lisätty oppisisältöjä formatiivisesta arvioinnista (Lorente-Catalán & Kirk 2016; Macken, MacPhail & Calderon 2020; Tolgfors ym. 2020). Valtakunnalliset opetussuunnitelmat (Opetushallitus 2014; 2019; 2020) sekä laaja tutkimusnäyttö formatiivisen arvioinnin hyödyistä oppimisen ja motivaation tukena lisännevät myös Suomessa keskustelua siitä, kuinka kehittää liikunnan opettajakoulutusta ja opettajien arviointiosaamista formatiivisesta arvioinnista. Suomessa on hiljattain ilmestynyt oppikirja (Atjonen 2023) formatiivisen arvioinnin käytöstä, jossa on esitetty käytännöllisiä menetelmiä opettajan työn tueksi luokkaopetustilanteissa. Tämä tutkimus tarjoaa vastaavaa tietoa liikuntapedagogiikan tueksi liikunnanopetustilanteisiin.

Kun huomioidaan puutteet liikunnanopettajien arviointiosaamisessa (Annerstedt & Larsson 2010; Hay & Penney 2009; Thompson & Penney 2015; Tolgfors 2018b; Tolgfors & Öhman 2016) ja oppijoiden vähäiset kokemukset formatiivisesta arvioinnista liikunnanopetuksessa (Leirhaug & Annerstedt 2016; Lyngstad, Bjerke, Bang & Lagestad 2022), suuntautuvat jatkotutkimussuositukset liikunnanopettajien arviointiosaamisen ja -menetelmien kehittämiseen erityisesti formatiivisessa arvioinnissa. Tämä tutkimus osoittaa, että formatiivisen arvioinnin teoreettisen viitekehyksen (Black & Wiliam 2009) viisi strategiaa, kolme toimijaa ja formatiivisen arvioinnin prosessi selventävät formatiivisen arvioinnin käsitettä ja muodostavat sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä tukevan liikunnanopetukseen soveltuvan kokonaisuuden. Tulevissa tutkimuksissa olisi hyvä saada tietoa siitä, kuinka opettajat ja oppijat kokevat formatiivisen arvioinnin teoreettisen viitekehyksen soveltuvan liikunnanopetukseen ja millaista hyötyä eri menetelmät voivat liikunnan oppimistilanteissa tuottaa.

## Lähteet

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. DOI 10.1037/0022-0663.84.3.261
- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). “I have my own picture of what the demands are...” Grading in Swedish PEH -problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97–115. DOI 10.1177/1356336X10381299
- Atjonen, P. (2017). Arviointiosaamisen kehittäminen yleissivistävän koulun opettajien koulutuksessa – opetussuunnitelmatarkastelun virittämiä näkemyksiä. Teoksessa V. Britschgi & J. Raupuro (toim.), *Kriteerit puntarissa* (s. 132–169). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 74.
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R., & Immonen, J. (2019). ”ETTÄ TIETÄÄ MISSÄ ON MENOSSA” *Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 7/2019. Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/e48a5b84-5fd3-45db-be4f-5bf74848aa8f/content> [Luettu 19.9.2023.]
- Atjonen, P. (2023). *Formatiivinen arviointi perusopetuksessa*. Itä-Suomen yliopisto. [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/29078/urn\\_isbn\\_978-952-61-4784-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/29078/urn_isbn_978-952-61-4784-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Luettu 22.2.2023.]
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of general psychology*, 1(3), 311–320.
- Bearman, M., Smith, C. D., Carbone, A., Slade, S., Baik, C., Hughes-Warrington, M., & Neumann, D. L. (2012). Systematic review methodology in higher education. *Higher Education Research and Development*, 31(5), 625–640. DOI 10.1080/07294360.2012.702735
- Bennet, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 18(1), 5–25. DOI 10.1080/0969594X.2010.513678
- Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). “Making things hard on yourself, but in a good way: creating desirable difficulties to enhance learning”. Teoksessa M.A. Gernbacher, R.W. Pew, L.M. Hough, J.R. Pomeratz (toim.) & FABBS Foundation (toim.), *Psychology and the Real World: Essays illustrating fundamental contributions to society* (s. 55–64). Worth Publishers.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. DOI 10.1080/0969595980050102
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. DOI 10.1007/s11092-008-9068-5
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. DOI 10.1080/0969594X.2018.1441807
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. Teoksessa R.W. Tyler (toim.), *Educational evaluation: new roles, new means: the 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education*, 69(2), 26–50. Chicago: University of Chicago Press.

- Boekaerts, M. (2006). Self-regulation and effort investment. Teoksessa K.A. Renninger & I.E. Sigel (toim.), *Handbook of child psychology: Volume 4- Child Psychology in Practice* (s. 345–377). New York: Wiley.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1–14. DOI 10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education, Critical Perspectives*, 1–14. DOI 10.1080/13562517.2020.1782372
- Chappuis, J. (2015). *Seven strategies of assessment for learning* (2nd ed.). New York: Pearson Education.
- Chappuis, J., & Stiggins, R. (2018). *Classroom assessment for student learning*. Doing it right—using it well. New York: Pearson Education.
- Clark, S. (2014). *Outstanding formative assessment*. Culture and practice. London: Hodger Education.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438–481. DOI 10.3102/00346543058004438
- Epstein, M. L., Lazarus, A. D., Calvano, T. B., Matthews, K. A., Hendel, R. A., Epstein, B. B., & Brosvic, G. M. (2002). Immediate feedback assessment technique promotes learning and corrects inaccurate first responses. *The Psychological Record*, 52, 187–201. DOI 10.1007/BF03395423
- Fisette, J., & Franck, M. D. (2012). How teachers can use PE metrics for formative assessment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(5), 23–34. DOI 10.1080/07303084.2012.10598775
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: a meta-analysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199–208. DOI 10.1177/001440298605300301
- Fuller, M., Henderson, S., & Bustamante, R. (2014). Assessment leaders' perspectives of institutional cultures of assessment: a Delphi study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(3), 331–351. DOI 10.1080/02602938.2014.917369
- Fuller, M. B., & Skidmore, S. T. (2014). An exploration of factors influencing institutional cultures of assessment. *International Journal of Educational Research*, 65, 9–21. DOI 10.1016/j.ijer.2014.01.001
- Garon-Carrier, G., Boivin, M., Guay, F., Kovas, Y., Dionne, G., Lemelin, J.-P., Sequin, J., Vitaro, F., & Tremblay, R. (2016). Intrinsic motivation and achievement in mathematics in elementary school: a longitudinal investigation of their association. *Child Development*, 87(1), 165–175. DOI 10.1111/cdev.12458
- Graham, S., Hebert, M., & Harris, K. (2015). Formative assessment and writing: a meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 523–547. Published by: The University of Chicago Press. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/681947> [Luettu 10.8.2022.]

- Harlen, W., & Deakin Crick, R. D. (2002). *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation and learning*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/19607/1/Sys-RevImpSummativeAssessment2002.pdf> [Luettu 10.9.2022.]
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment for learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365–379. DOI 10.1080/0969594970040304
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. DOI 10.3102/003465430298487
- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389–405. DOI 10.1177/1356336X09364294
- Hay, P., Tinning, R., & Engstrom, C. (2015). Assessment as pedagogy: a consideration of pedagogical work and the preparation on kinesiology professionals. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 31–44. DOI 10.1080/17408989.2013.788145
- Hondrich, A., Decristan, J., Hertel, S., & Klieme, E. (2018). Formative assessment and intrinsic motivation: The mediating role of perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(4), 717–734. DOI 10.1007/s11618-018-0833-z
- Jarvis, J. M., Pill, S. A., & Noble, A. G. (2017). Differentiated pedagogy to address learner diversity in secondary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(8), 46–54. DOI 10.1080/07303084.2017.1356771
- Jones, K. (2021). *William & Leahy's five formative assessment strategies in action*. In Action Series. Tom Sherrington (toim.). Melton: John Catt Publication.
- Jönsson, A. (2016). *Bedömningsreformen som kom av sig*. Skola och Sämhälle. <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/anders-jonsson-bedomningsreformen-som-kom-av-sig/> [Luettu 31.5.2023.]
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. DOI 10.1037/0033-2909.119.2.254
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment: minute-by-minute, day-by-day. *Educational Leadership*, 63(3), 18–24. [https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD11OOC101M/media/FA\\_M03\\_Reading\\_02\\_Classroom-Assessment.pdf](https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD11OOC101M/media/FA_M03_Reading_02_Classroom-Assessment.pdf) [Luettu 10.9.2022.]
- Leirhaug, P. E. (2015). “Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education.” *European Physical Education Review* 22(3), 298–314. DOI 10.1177/1356336X15606473
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616–631. DOI 10.1080/17408989.2015.1095871

- Leirhaug, P. E., & MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624–640. DOI 10.1080/13573322.2014.975113
- López-Pastor, V., Kirk, D., Lorente-Catalan, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76. DOI 10.1080/13573322.2012.713860
- Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, 22(1), 65–81. DOI 10.1177/1356336X15590352
- Lui, A. M., & Andrade, H. L. (2022). The next black box of formative assessment: a model of the internal mechanisms of feedback processing. *Frontiers in Education*, 7(2022). DOI 10.3389/educ.2022.751548
- Lukiolaki 714/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714> [Luettu 15.9.2022].
- Lyngstad, I., Bjerke, O., Bang, K., M., & Lagestad, P. (2022). Norwegian upper secondary students' experiences of their teacher's assessment of and for learning in physical education: examining how assessment is interpreted by students of different physical abilities. *Sport, Education and Society*, 27(3), 320–331. DOI 10.1080/13573322.2020.1842728
- Macken, S., MacPhail, A., & Calderon A. (2020). Exploring primary pre-service teachers' use of 'assessment for learning' while teaching primary physical education during school placement. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), 539–554. DOI 10.1080/17408989.2020.1752647
- MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). "We had to do intelligent thinking during recent PE": student's and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23–29. DOI 10.1080/09695940903565412
- MacPhail, A., & Murphy, F. (2017). Too much freedom and autonomy in the enactment of assessment? Assessment in physical education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 36(2), 237–252. DOI 10.1080/03323315.2017.1327365
- Matanin, M., & Tannehill, D. (1994). Assessment and grading in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 395–405. DOI 10.1123/jtpe.13.4.395
- Meusen-Beekman, K., Joosten-ten, B., & Boshuizen, H. (2016). Effects of formative assessment to develop self-regulation among sixth grade students: Results from a randomized controlled intervention. *Studies in Education Evaluation*, 12(51), 126–136. DOI 10.1016/j.stueduc.2016.10.008
- Moher, D., Liberati, A., Tezloff, J., & Altman, D.G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement, *BMJ: British Medical Journal (online)*, 339(b2535). DOI 10.1136/bmj.b2535
- Moura, A., Amândio G., MacPhail, A., & Batista, P. (2020). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 388–401. DOI 10.1080/17408989.2020.1834528

- Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist*, 22(2), 155–175. DOI 10.1207/s15326985ep2202\_4
- Ni Chroinin, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219–233. DOI 10.1080/17408989.2012.666787
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. DOI 10.1177/1609406917733847
- Nyquist, J. B. (2003). *The benefits of reconstruing feedback as a larger system of formative assessment: A meta-analysis*. Unpublished Master of Science thesis. Vanderbilt University.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) [Luettu 10.9.2022].
- Opetushallitus (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf) [Luettu 11.9.2022].
- Opetushallitus (2020). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa*. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf) [Luettu 12.9.2022].
- Palomäki, S., & Hirvensalo, M. (2022). Mistä liikunnan arvosanat muodostuvat? Liikunnanopettajien käsityksiä arvioinnin kriteereistä ja haasteista perusopetuksessa. *Liikunta & Tiede* 59 (2), 83–90. [https://www.lts.fi/media/lts\\_vertaisarvioidut\\_tutkimusartikkelit/2022/lt\\_2\\_2022\\_83-90.pdf](https://www.lts.fi/media/lts_vertaisarvioidut_tutkimusartikkelit/2022/lt_2_2022_83-90.pdf) [Luettu 11.11.2022].
- Panadero, E. (2016). Social, interpersonal and human effects of assessing my peers: A review and future directions. Teoksessa G.T. Brown & L. Harris (toim.), *Human factors and social conditions of assessment* (s. 247–266). London: Routledge.
- Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [Luettu 15.9.2022].
- Petlichkoff, L. M. (2004). Self-regulation skills for children and adolescents. Teoksessa M.R. Weiss (toim.), *Developmental Sport and Exercise Psychology: A Lifespan Perspective* (s. 269–288). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Ramaprasad, A. (1983) On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, 4–13. DOI 10.1002/bs.3830280103
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: research-based strategies that all teachers should know. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 78(3), 30–40. <https://www.teachertoolkit.co.uk/wp-content/uploads/2018/10/Principles-of-Instruction-Rosenshine.pdf> [Luettu 15.10.2022].
- Ruiz-Primo, M. (2011). Informal formative assessment: the role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Special Issue in Assessment for Learning Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 15–24. DOI 10.1016/j.stueduc.2011.04.003

- Ruiz-Primo, M. A., & Brookhart, S. M. (2018). *Using feedback to improve learning*. Student assessment for educators. New York and London: Routledge.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Rovio, E. (2009). Päätöksenteko ja suorittaminen ryhmässä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa, 163*, (s. 31–58). Tampere: Liikuntatieteellinen seura ry.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*, 119–44. <http://michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Formative-Assessment-and-Design-of-Instructional-Systems.pdf> [Luettu 20.10.2022].
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?* Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Opetusjulkaisuja 62. Julkisjohtaminen 4. Vaasan yliopiston julkaisuja. [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf) [Luettu 18.10.2022].
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Teoksessa R.W. Tyler, R.M. Gagné & M. Scriven (toim.), *Perspectives of curriculum evaluation, 1*, (s. 39–83). Chicago: Rand McNally.
- Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., & Yin, Y. (2008). On the impact of curriculum- embedded formative assessment on learning: a collaboration between curriculum and assessment developers. *Applied Measurement in Education, 21*, 295–314. DOI 10.1080/08957340802347647
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research, 78*, 153–189. DOI 10.3102/0034654307313795
- Silverman, S., Keating, X. D., & Phillips, S. (2008). A lasting impression: a pedagogical perspective on youth fitness testing. *Measurement in Physical Education & Exercise Science, 12*(3), 145–166. DOI 10.1080/10913670802216122
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: why does groupwork work? *Annals of Psychology, 30*(3), 785–791. DOI 10.6018/analesps.30.3.201201
- Slavin, R. E., Hurley, E.A., & Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement. Teoksessa W.M. Reynolds & G. J. Millers (toim.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (s. 177–198). Hoboken, NJ: Wiley.
- Speckesser, S., Runge, J., Foliano, F., Bursnall, M., Hudson-Sharp, N., Rolfe, H., & Anders, J. (2018). Embedding formative assessment evaluation report and executive summary. *National Institute of Economic and Social Research. Education Endowment Foundation*. [https://d2tic4wv01iusb.cloudfront.net/documents/projects/EFA\\_evaluation\\_report.pdf?v=1630925723](https://d2tic4wv01iusb.cloudfront.net/documents/projects/EFA_evaluation_report.pdf?v=1630925723) [Luettu 10.9.2022].
- Thompson, M. D., & Penney, D. (2015). Assessment literacy in primary physical education. *European Physical Education Review, 21*(4), 485–503. DOI 10.1177/1356336X15584087
- Tolfors, B. (2018a). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(3), 311–327. DOI 10.1080/17408989.2018.1429589
- Tolfors, B. (2018b). Transformative assessment in physical education. *European Physical Education Review, 25*(4), 1211–1225. DOI 10.1177/1356336X18814863



- Tolgfors, B., Backman, E., Nyberg, G., & Quennerstedt, M. (2020). Between ideal teaching and ‘what works’: the transmission and transformation of a content area from university to school placements within physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 27(2), 312–327. DOI 10.1177/1356336X20949575
- Tolgfors, B., & Öhman, M. (2016). The implications of assessment for learning in physical education and health. *European Physical Education Review*, 22(2), 150–166. DOI 10.1177/1356336X15595006
- van der Mars, H., Timken, G., & McNamee, J. (2018). “Systematic observation of formal assessment of students by teachers (SOFAST).” *Physical Educator*, 75(3), 341–373. DOI 10.18666/TPE-2018-V75-I3-8113
- Veal, M. L. (1988). Pupil assessment perceptions and practices of secondary teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(4), 327–342. DOI 10.1123/jtpe.7.4.327
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weiss, M. R., & Williams, L. (2004). The why of youth sport involvement: a developmental perspective on motivational processes. Teoksessa M.R. Weiss (toim.), *Developmental Sport and Exercise Psychology: A Lifespan Perspective* (s. 223–268). Morgantown: Fitness Information Technology.
- William, D. (2006). Formative assessment: getting the focus right. *Educational Assessment*, 11(3), 283–289. DOI 10.1207/s15326977ea1103&4\_7
- William, D. (2016). *Practical techniques for K-12 classrooms*. Leadership for teacher learning. Creating a Culture where all teachers improve so that all students succeed. West Palm Beach: Learning Sciences International.
- William, D. (2018a). *Embedded formative assessment*. Second edition. Bloomington, Indiana: Solution Tree.
- William, D. (2018b). *The handbook for embedded formative assessment*. More than 40 practical techniques for classroom formative assessment. Bloomington, Indiana: Solution Tree.
- William, D., & Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment*. Practical techniques for K-12 classrooms. West Palm Beach: Learning Sciences International.
- William, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: what will it take to make it work? Teoksessa C.A. Dwyer (toim.), *The future of assessment: shaping teaching and learning* (s. 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: a reconceptualization. *Teaching and teacher education*, 58, 149–162. DOI 10.1016/j.tate.2016.05.010

## Liite 1.

*Tutkimuksessa käytetyt julkaisut, teemat ja menetelmät*

| <b>Tekijä(t),<br/>vuosi</b>        | <b>Teemat</b>  | <b>Liikunnanopetukseen soveltuvat<br/>menetelmät</b>   |
|------------------------------------|--|--|
| <b>Black ym.<br/>(2009)</b>        | oppimista kehittävä palaute  | palaute ohjaa oppimista kohti oppimista-voitetta, oppijalla on mahdollisuus parantaa suoritusta palautteen suunnassa   |
| <b>Chappuis<br/>(2015)</b>         | oppimistavoitteiden ja hyvän suoriutumisen kriteerien muotoilu oppijoille ymmärrettävään muotoon | oppimistavoitteiden ja hyvän suoriutumisen kriteerien selvennys matriisien, tarkistuslistojen ja laadukkaiden näyttöjen avulla   |
|                                    | oppijoiden aktivointi toistensa oppimisresursseiksi  | ryhmäpalaute yhdessä sovittujen kriteerien perusteella   |
|                                    | itseohjautuvuuteen kasvaminen  | yksilöllinen tavoitteenasettelu lyhyelle aikavälille   |
| <b>Chappuis<br/>ym. (2018)</b>     | oppimisen tekeminen näkyväksi  | havainnointi ja kuvaileva palaute (feedback), koko ryhmän aktivointi peukalomerkillä vastaamalla   |
|                                    | oppimista kehittävä palaute  | palaute ohjaa oppimista kohti oppimistavoitetta, rajoittuu suorituksen kannalta olennaiseen ja palautteenantoprosessi suunnitellaan siten, että oppijalla on mahdollisuus parantaa suoritusta palautteen suunnassa |
|                                    | itseohjautuvuuteen kasvaminen  | itsearviointitaidon harjoittelu sormi- ja peukuvastauksin, yksilöllinen tavoitteenasettelu pitkälle aikavälille  |
| <b>Clark<br/>(2014)</b>            | oppijoiden aktivointi toistensa oppimisresursseiksi  | säännöllisesti vaihtuvat oppimisparit  |
| <b>Fisette<br/>ym. (2012)</b>      | oppimisen tekeminen näkyväksi  | liikuntatestien tulosten hyödyntäminen   |
| <b>Jarvis ym.<br/>(2017)</b>       | oppimisen tekeminen näkyväksi  | exit -passit   |
| <b>Jones<br/>(2021)</b>            | oppimistavoitteiden ja hyvän suoriutumisen kriteerien muotoilu oppijoille ymmärrettävään muotoon | laaditaan oppijoiden kehitystaso huomioiden sopivan haastavat oppimistavoitteet ja hyvän suoriutumisen kriteerit   |
| <b>Panadero<br/>(2016)</b>         | oppijoiden aktivointi toistensa oppimisresursseiksi  | vertaisarviointi ainoastaan formatiiviseen tarkoitukseen   |
| <b>Rosen-<br/>shine<br/>(2012)</b> | oppimisen tekeminen näkyväksi  | muistijäljen vahvistaminen tunnin alkuun sijoittuvin mieleenpalauttamiskysymyksin  |

|                              |  |   |
|------------------------------|--|---|
| <b>Ruiz-Primo ym. (2018)</b> | oppimisen tekeminen näkyväksi  | selvitetään, mitä oppijat osaavat, missä heillä on vielä parannettavaa ja opetetaan sen mukaan  |
|                              | oppimista kehittävä palaute  | palaute ohjaa oppimista kohti oppimista-voitetta  |
|                              | oppijoiden aktivointi toistensa oppimisresursseiksi  | vertaisarviointi vaatii hyvän suoriutumisen kriteerit, systemaattista harjoittelua ja palautetta sen laadusta   |
|                              | itseohjautuvuuteen kasvaminen  | itsearviointi vaatii hyvän suoriutumisen kriteerit, systemaattista harjoittelua ja palautetta sen laadusta, painotettava sen merkitystä kasvulla ja kehitymiselle, hyödynnettävä ainoastaan formatiiviseen tarkoitukseen, tavoitteenasettelu liitetään mukaan itsearviointiin |
| <b>Silverman ym. (2008)</b>  | oppimisen tekeminen näkyväksi  | liikuntatestien tulosten hyödyntäminen  |
| <b>Slavin (2014)</b>         | oppijoiden aktivointi toistensa oppimisresursseiksi  | ryhmätavoitteen määrittäminen, jokainen ryhmän jäsen työskentelee tavoitteen eteen  |
| <b>Tolgfors ym. (2020)</b>   | oppimistavoitteiden ja hyvän suoriutumisen kriteerien muotoilu oppijoille ymmärrettävään muotoon | edellisen oppitunnin oppimistavoitteiden mieleen palauttaminen tunnin alussa mahdollistaa oppimistavoitteiden nivomisen yhteen  |
| <b>Wiliam (2018a)</b>        | oppimistavoitteiden ja hyvän suoriutumisen kriteerien muotoilu oppijoille ymmärrettävään muotoon | oppimistavoitteet ja hyvän suoriutumisen kriteerit esitetään selkeästi tunnin alussa ja niihin palataan tunnin aikana   |
|                              | oppijoiden aktivointi toistensa oppimisresursseiksi  | opitun raportointi pienryhmissä tai oppilas-reportterien avulla   |
| <b>Wiliam (2018b)</b>        | oppimistavoitteiden ja hyvän suoriutumisen kriteerien muotoilu oppijoille ymmärrettävään muotoon | selvennetään, mikä on oppitunnin olennainen osattava taito tai tieto ja miksi tunnilla toimitaan tietyllä tavoin  |
|                              | oppimisen tekeminen näkyväksi  | ei viittausta -sääntö ja arpomalla vastaaminen  |
|                              | oppimista kehittävä palaute  | palaute: osoittaa suorituksen vahvuudet ja kehityskohteet suhteessa oppimistavoitteeseen (3M-tekniikka), on oltava keskitettyä, työllistää enemmän vastaanottajaa kuin sen antajaa, ei saisi kohdistua persoonaan   |
|                              | oppijoiden aktivointi toistensa oppimisresursseiksi  | vertaisarvioinnin avulla arvioitava voi parannella suoritustaan (kaksi tähteä ja toive-tekniikka)   |





# Kotitalousopetuksen tavoitteena olevat taidot ja niiden arviointi – alustava design-tutkimus käsitteellisen ja teoreettisen kehityksen rakentajana

MARJA MYLLYKANGAS

marja.myllykangas@salla.fi

## Tiivistelmä

Tämä artikkeli tarkastelee design-tutkimuksen alustavan vaiheen mukaista tutkimusta, jossa on rakennettu käsitteellinen ja teoreettinen kehys perusopetuksen tavoitteena oleville kotitaloustaidoille ja niiden arvioinnille. Tavoitteena olevien taitojen tutkimukselle heräsi tarve ollessani laatimassa päättöarviointin kriteereitä ja toimiessani kouluttajana opetussuunnitelmauudistukseen liittyvissä täydennyskoulutuksissa. Opetushallitus, Kansallinen arviointiosaamisen kehittämisverkosto (KAARO) ja Kotitalousopettajien liitto järjestivät arviointia koskevaan opetussuunnitelmauudistukseen liittyvää täydennyskoulutusta opettajille vuosina 2020–2022.

Kotitalousopetuksen tavoitteet (OPH 2014) ja oppimisen tavoitteet (OPH 2020b) on jaettu kolmeen ryhmään: käytännön toimintataidot, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä tiedonhallintataidot. Näihin kolmeen pääryhmään sisältyy yhteensä 13 tavoitetta. Tässä tutkimuksessa on iteroitu kotitaloustaitoja, sisällöllisiä kotitaloustaitoja ja niiden arvioimiseksi soveltuva oppimistehtävää sekä tavoitearviointiprosessia kotitalousopetuksen kehittämistyötä varten. Tutkimuksen aineistoina ovat kotitalousopetuksen opetussuunnitelman perusteet, opetussuunnitelman perusteiden luku 6 ja päättöarviointin kriteerit sekä kolme kotitalouden oppikirjaa. Aineiston analysoinnissa on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

## Avainsanat

*kotitalousopetus, kotitaloustaito, tavoitteet, opetussuunnitelman perusteet, arviointi, design*

# Skills aimed at in home economics education and their assessment – preliminary design research as a builder of conceptual and theoretical framework

## Abstract

This article examines the preliminary phase of design research, focusing on the development of a conceptual and theoretical framework for home economics skills, which are the primary objective of basic education, as well as their assessment. The need for researching these target skills arose while I was preparing the criteria for the final assessment of basic education and serving as an instructor in continuing education related to curriculum reform. The National Board of Education, the National Network for Developing Assessment Literacy (KAARO), and the Union of Home Economics Teachers organized continuing education for teachers in connection with the assessment curriculum reform from 2020 to 2022.

The goals of home economics education (OPH 2014) and the learning goals (OPH 2020) are categorized into three groups: practical skills, cooperation and interaction skills, and information management skills. These three main groups encompass a total of 13 specific goals. This study explores home economics skills, content-based home economics skills, a suitable learning task for assessing them, and a target assessment process to aid in the development of home economics education.

The data for the research includes the basics of the home economics national education curriculum, chapter 6 and the criteria for the final assessment outlined in the national core curriculum for basic education. Additionally, three home economics textbooks were utilized. The analysis of the materials employed a content-based analysis approach.

## *Keywords*

*home economics, home economics skill, skill objectives, core curriculum, assessment, design*

## Johdanto

Tämä artikkeli tarkastelee design-tutkimuksen alustavan vaiheen mukaista tutkimusta, jossa rakennetaan käsitteellinen ja teoreettinen kehys kotitalousopetuksen tavoitteena oleville kotitaloustaidoille ja niiden arvioinnille. Tavoitteiden ja niiden arvioinnin tutkimukselle heräsi tarve toimiessani kouluttajana päättöarvioinnin kriteerien käyttöönottoon liittyvissä täydennyskoulutuksissa. Täydennyskoulutusta järjestivät Opetushallitus, Kansallinen arviointiosaamisen kehittämisverkosto (KAARO) ja Kotitalousopettajien liitto vuosina 2020–2022. Koulutuksiin osallistui noin 200 opettajaa. Kotitalousopetuksen päättöarvioinnin kriteerit (OPH 2020) laadittiin osallistavassa oppiainekohtaisessa työryhmässä, jossa olin mukana. Opettajilta ei kerätty koulutuksissa systemaattisesti palautetta koulutuksista, mutta koulutuksissa kotitalousopetuksen tavoitteena olevat taidot ja niiden arviointi vaikuttivat opettajille haasteellisilta.

Kotitalous perusopetuksen oppiaineena kuuluu taito- ja taideaineiden ryhmään. Taito- ja taideaineisiin viitattaessa tarkoitetaan yleensä musiikkia, kuvataidetta, käsityötä ja liikuntaa. Kotitalous jää usein vähälle huomiolle taito- ja taideaineena, sillä sitä opetetaan kaikille yhteisenä aineena Valtioneuvoston asetuksen (A 1.8.2012/422) mukaan vähintään vain kolme vuosiviikkotuntia, yleensä vuosiluokilla 7–9 sekä lisäksi valinnaisena aineena.

Kotitalousopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden taustalla ovat Bubolzin ja Sontagin (1993) ekologinen malli, Haverisen (1996) arjenhallinnan käsite ja Turkin (1994) kotitalousoppiaineen perusteet sekä 2000-luvun alussa tekemäni tutkimus taitojen kolmijaosta (Myllykangas 2002). Taidot tavoitteina on tuotu näkyviksi osana kotitalousopetuksen tavoitteita vuoden 2004 ja 2014 kotitalousopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2004; 2014) sekä päättöarvioinnin kriteereissä (OPH 2020b).

Kotitalousopetuksen tavoitteet on ryhmitelty kolmeen ryhmään: käytännön toimintataidot, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä tiedonhallintataidot (OPH 2014). Näihin kolmeen pääryhmään sisältyy yhteensä 13 tavoitetta. Vuonna 2020 Opetushallitus uudisti opetussuunnitelman perusteiden arviointia käsittelevän luvun 6 (OPH 2020a) ja päättöarvioinnin (OPH 2020b). Tässä yhteydessä määriteltiin formatiivinen ja summatiivinen arviointi sekä laadittiin näille edellä mainituille 13 tavoitteelle päättöarvioinnin kriteerit arvosanoille 5, 7, 8 ja 9. Päättöarvioinnin kriteereitä laadittaessa opetuksen tavoitteiden lisäksi kriteereihin kirjattiin oppimisen tavoitteet ja arvioinnin kohteet.

## *Design-tutkimus lähestymistapana kotitalousopetuksen tavoitteisiin ja niiden arvioinnin määrittelyyn*

Tutkimukseni teoreettisetodologinen viitekehys nousee design-tutkimuksesta. Tutkijoilla saattaa olla erilaisia käsityksiä design-tutkimuksen yksityiskohdista, mutta yleensä design-tutkimus koostuu syklisesti useista vaiheista. Tutkimus etenee prosessinomaisesti kolmen vaiheen kautta: 1) alustava tutkimus (preliminary research), 2) suunnittelu- tai prototyyppivaihe (development or prototyping phase) ja 3) arviointivaihe (assessment phase). (Plomp 2013.)

Käytännön tasolla design-tutkimuksella suunnitellaan ja kehitetään interventio, joka voi olla ohjelma, opetus- tai oppimisstrategia, materiaali, tuote tai järjestelmä. Intervention avulla voidaan päästä monimutkaisen koulutusongelman ratkaisuun ja parantaa tietämystä tämän ominaisuuksista tai suunnitella ja kehittää koulutusinterventioita teorioiden kehittämiseksi tai validoimiseksi. (Plomp 2013.)

Tavoitteiden ja niiden arvioinnin kehittämiseen design-tutkimus soveltuu hyvin, sillä kuten Juuti ja Lavonen (2006) toteavat, on design-tutkimus käytännön ympäristön muutoksen huomioimisesta lähtöisin oleva toistuvan luonteen omaava prosessi, joka tuottaa laajasti käytettävän artefaktin ja tarjoaa koulutuksellista tietoa ymmärrettävämmälle käytännölle.

Tutkimukseni aineistona ovat opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet (OPH 2014), päättöarvioinnin kriteerit (OPH 2020 b) ja kolme eri kustantajan kotitalouden oppikirjaa. Jokaiselta kustantajalta valitsin viimeiseksi julkaistun kirjan ja jossa mainittiin yhteys opetussuunnitelman perusteisiin. Oppikirjat olivat Sanoma Pro:n julkaisema ”Kimara” (Haveri, Heino, Leskinen, Palojoki & Soljanto 2020), Otavan julkaisema ”Onni kotitalous 7–9” (OPS 2016) (Kukkola, Meronen & Summanen 2016) ja eOpin julkaisema ”Nauti arjesta: eKotitalous 7” (Malin & Rantamäki 2017). Oppikirjat on saatava digimateriaaleina erikseen tilattuina. Nauti arjesta: eKotitalous 7 kirjaa ei ole enää saatavissa ja sen tilalle on tullut eOpin julkaisemana ”Kotiin” digi-oppikirja (Malin, Myllykangas, Rantamäki & Vähäkangas 2023).

Tavoitteena olevia kotitaloustaitoja analysoin käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineisto voidaan analysoida aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti ja teoriaohjaavasti. Kotitaloustaitojen aineistolähtöinen analysointi opetussuunnitelma- ja oppikirja-aineistoista käynnisti design-tutkimukseni alustavan vaiheen iteraatiot. Kokosin aluksi molemmista aineistoista kaikki taitoja kuvaavat käsitteet ja sen jälkeen luokittelin ne kahteen taulukkoon. Opetussuunnitelman perusteiden opetuksen tavoitteet ja päättöarvioinnin kriteereiden oppimisen tavoitteet



sisältävässä taulukossa (Liite 1) on avattu tavoitteita niin, että esille tulee tavoitteiden sisältämiä taitoja. Oppikirjoissa olevat taidot on ryhmitelty puolestaan oppikirjojen mukaan ja analysoitu miten oppikirjoissa tulee esille opetussuunnitelman mukainen tavoitteiden kolmijako ja mitä erilaisia taitoja oppikirjat sisältävät (Liite 2).

### *Tavoitteena olevat taidot opetussuunnitelman perusteissa ja päättöarvioinnin kriteereissä*

Kotitalousoppiaineen ydin on kiteytetty perusopetuksen kotitalousopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden opetuksen tavoitteisiin (OPH 2014) ja päättöarvioinnin kriteereissä esitettyihin oppimisen tavoitteisiin, arvioinnin kohteisiin ja osaamisen tasoihin (OPH 2020 b). Opettajan tulee opettaa ja oppilaan opiskella ja oppia tavoitteina olevia taitoja. Oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista opettaja arvioi formatiivisesti antaen palautetta, oppilas itsearvioiden sekä oppilaat antaen ja ottaen vastaan vertaispalautetta. Varsinaisen osaamisen tason opettaja arvioi summatiivisesti monipuolisia menetelmiä käyttäen. Opetussuunnitelmien tavoitteiden analysoinnin kautta avautui runsas määrä erilaisia taitoja, joita olen luokitellut liitteessä 1. *Opetuksen tavoitteet kotitalousopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) ja oppimisen tavoitteet päättöarvioinnin kriteereissä (OPH 2020 b) sekä tavoitteisiin sisältyvät taidot* (ks. Liite 1).

Opetussuunnitelmassa perusteissa (OPH 2014) kotitalousopetuksen opetuksen tavoitteet on kuvattu seuraavissa muodossa: ohjata oppilasta, ohjata ja rohkaista oppilasta, ohjata ja motivoida oppilasta sekä aktivoida oppilasta, kannustaa oppilasta tai harjaannuttaa oppilasta. Esimerkiksi tavoitteet T1 ja T2:

T1: Ohjata oppilasta suunnittelemaan, organisoimaan ja arvioimaan työtä ja toimintaa.

T2: Ohjata oppilasta harjoittelemaan kotitalouden hallinnassa tarvittavia kädentaitoja sekä kannustaa luovuuteen ja estetiikan huomioimiseen.

Päättöarvioinnin kriteereissä (2020 b) on opetuksen tavoitteiden lisäksi kuvattu oppimisen tavoitteet muodossa “oppilas oppii”. Lisäksi jokaisen tavoitteen kohdalla on kuvattu arvioinnin kohde. Esimerkiksi tavoitteet T1 ja T2:

T1: Oppilas oppii suunnittelemaan työn tekemisen, tekemään työtehtävän ja tarkastelemaan omaa työtään ja toimintaansa.

Arvioinnin kohde: Työn suunnittelu ja toteuttaminen sekä oman toiminnan tarkastelu.

T2: Oppilas oppii kotitalouden kädentaitoja ja kokeilee erilaisia työtapoja. Hän oppii ottamaan huomioon toiminnassaan luovuuden ja estetiikan.

Arvioinnin kohde: Kädentaidot kotitalouden perustehtävien toteuttamisessa, luovuus ja estetiikka.

Tarkasteltaessa opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita ja päättöarvioinnin kriteereiden tavoitteita on helppo yhtyä KARVI:n esittämiin tutkimustuloksiin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanosta. Tutkimusten mukaan tavoitteiden saavuttamista estävät opetussuunnitelman tavoitteiden abstraktius, tulkinnanvaraisuus ja idealistisuus (Saarinen ym. 2021). Sekä opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet että päättöarvioinnin tavoitteet sisältävät runsaasti erilaisia taitoja.

Päättöarvioinnin kriteereissä on jo nähtävissä Biggsin (1996) esille tuomaa konstruktivistista linjakkuutta, sillä oppimistavoitteet ilmaistaan konkreettisina osaamisen kuvauksina. Arvioinnin haasteita on voinut kuitenkin lisätä se, että opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) tavoitteet on asetettu opetukselle ja päättöarvioinnin kriteereissä (OPH 2020 a) on tavoitteet asetettu opetuksen tavoitteiden lisäksi oppilaan oppimiselle. Lisää haasteita tuo se, että vaikka opetussuunnitelman perusteet tavoitteineen ovat velvoittavia määräyksiä, niin arvioinnin käytännöt voivat ohjata opetusta ja oppimista opetussuunnitelman tavoitteisiin tai niistä sivuun (Ahvenisto, van den Berg, Löfström & Virta 2013; Lyhty 2020; Norppa 2019). Atjoson (2021) tutkimukset opettajien arviointiosaamiseen liittyen tuovat esille opettajien kapean tietoperustan arvioinnista, summatiivisen arviointikulttuurin dominoivuuden ja formatiivisen arvioinnin vähäisyyden.

### *Tavoitteena olevat taidot kotitalouden oppikirjoissa*

Oppikirjat ovat tärkeä tutkimukseni aineisto, sillä täydennyskoulutuksien aikana tuli esille myös useissa tutkimuksissa todettu oppikirjojen keskeinen rooli. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016; Karvonen, Tainio & Routarinne 2017; Karvonen 2019; Tani, Hilander & Leivo 2020; Pollari 2022). Oppikirjojen keskeistä roolia ovat tuoneet esille myös Heinonen (2005), Quakrim-Soivio (2014) ja Väisänen (2005) todetessaan, että arjen aikatalupaineet sekä suomalaisten opetussuunnitelmien väljä sisältöjaottelu saattavat jättää opettajan rakentamaan opetuksensa oppikirjojen rakenteen varaan. Heidän mukaansa oppikirjat määrittävät koulukohtaisten opetussuunnitelmiin sisältöjä jopa opetussuunnitelmien perusteita vahvemmin.

Taitojen runsas määrä ja monipuolisuus tulevat esille myös kotitalouden oppikirjoissa. Kokosin oppikirjoista kaikki taidon käsitteet ja luokittelin niitä tavoitteiden mukaisiin ja muihin taitoihin (Liite 2). Kaikissa tarkastelun kohteena olevissa kirjoissa on todettu opetussuunnitelman perusteiden mukainen taitojen kolmijako. Kirjoissa on myös runsaasti erilaisia uusia taitoja, joihin osaan on sisällytetty kotitalousopetuksen sisältöalueet ja lisäksi aivan uusia taidon käsitteitä, esimerkiksi ruoanvalinnan taidot, yhdessä

elämisen taidot, asumisen taidot ja hyvin syömisen taidot. Myös oppikirjoissa olevissa ruokaohjeissa on paljon erilaisia taitoja sekä kädentaitoja, esimerkiksi sekoittaa, paloitella, suikaloida, raastaa, pyyhkiä ja silittää, joita ei oltu liitetty opetussuunnitelman tavoitteisiin. Opetussuunnitelman tavoitteissa olevia taitoja kuten suunnitteleminen, organisointi, kohtaaminen ja kuunteleminen, ei myöskään ole selkeästi määritelty tavoitteena olevaksi taidoksi.

Taitojen runsas määrä ja taitojen erilaiset käsitteet oppikirjoissa voivat vaikeuttaa ja ikään kuin hämärtää opetussuunnitelmassa tavoitteeksi asetettujen taitojen opettamista, oppimista ja arviointia. Karvonen (2019) toteaa, että oppimateriaalien välittämä opetussuunnitelma (tai piilo-opetussuunnitelma) vaikuttaa ainakin jollain tavoin perusopetuksessa toteutettuun opetussuunnitelmaan, mutta myös taustalla vaikuttavaan piilo-opetussuunnitelmaan. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan opetuksessa välittyviä sisältöjä, jotka eivät noudata perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Wennonen ja Palojoki (2015) totesivat artikkelissaan, että piilo-opetussuunnitelmaa ei ole kotitalousopetuksessa välttämättä tiedostettu, eikä opettaja aina ymmärrä tai tunnista kaikkia asioita, mitä hän opettaa tai jättää opettamatta.

Lisäksi kotitalousopetuksen eri tieteenaloihin perustuvat sisältöalueet voivat johtaa tietojen painottumiseen tavoitteena olevien taitojen sijasta. Sisältöalueiden laajenemisen voi havaita esimerkiksi oppikirjojen sivumäärien lisääntymisessä. Opettajat käyttävät myös kotitalousopetuksen sisältöalueisiin liittyvää lisääntyvää digitaalista opetusmateriaalia, joita esimerkiksi eri järjestöt ja yritykset tuottavat.

Erilaiset taitoa kuvaavat lukuisat käsitteet opetussuunnitelman perusteissa, päättöarvioinnin kriteereissä ja pienessä otoksessa oppikirjoista osoittivat, että erilaisia taitoja on runsaasti ja niiden arviointi formatiivisesti ja summatiivisesti edellyttää taidon ja arvioinnin tarkempaa määrittelyä käyttäen lähteenä taitoon ja kotitalousopetukseen liittyvää teoria- ja tutkimuskirjallisuutta.

Määrittelen tutkimuksessani taitoja, kotitaloustaitoja ja sisällöllisiä kotitaloustaitoja. Tutkimukseni iteraatioissa liitän tavoitteena olevat oppiaineen taidot arvioinnin malliksi oppimistehtävästä ja tavoite-oppimisprosessista, joissa toteutuu tavoitteiden ja arvioinnin linjakuus.

## Taidon määrittelyä

Jo Platonin ajoista on puhuttu taidoista, mutta itse taidon määrittely on edelleen avoin. 1990-luvun alussa Niiniluoto (1992) esitti huolensa siitä, ovatko taidon eri alueet (ku-

linarismista runouteen, miekkailusta järkeilyyn) liian erilaisia, jolloin mitään yhteisiä piirteitä ei olisi löydettävissä.

Kiinnostus taitoon on 2020-luvulla lisääntynyt eri tahoilla niin opetukseen, oppimiseen, työelämään, hyvinvointiin kuin harrastuksiin liittyen. Oman itsensä kehittämisen ja yhteistyön taidot näyttäytyvät selvästi esimerkiksi tulevaisuuden taitoja käsittelevissä tutkimuksissa ja kirjallisuudessa. (ks. Kaksonen 2022; Tallgren 2022; Isokorpi, Järvenpää, Keskimaa & Koriseva - Karmala 2023.) Taidon merkitystä vahvistaa myös jokaisen perusopetuksen oppiaineen tavoitteena olevat laaja-alaisen osaamisen taidot, joilla tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. (OPH 2014; Quakrim-Soivio 2022.)

Taito- ja taideaineiden lisäksi taidon näkökulmaa ovat tuoneet esille esimerkiksi historian opetusta tutkivat tahot. Historian taitotavoitteita ja niiden näkymistä oppikirjoissa tutkinut Norppa (2019) toteaa, että suomalaisissa opetussuunnitelmissa historian taidot ovat konkretisoituneet jo 1990-luvun opetussuunnitelmissa, mutta taidot siirtyvät opetusmateriaaleihin ja opetuksen käytäntöön varsin hitaasti.

Antiikin aikana tieto ja taito olivat hyvin lähellä toisiaan. Suomen kielessä tieto on alun perin tarkoittanut tien tuntemista. Tieto on jotain sellaista, joka vie perille. Taito voidaan määritellä pysyväksi tekemisvalmiudeksi erotuksena satunnaisesta puuhastelusta. Pysyvä tekemisvalmius edellyttää harjaantumisen lisäksi tietoja. Kaunis esine ei ole pelkästään käden työtä, vaan esineen valmistamista edeltää ajattelu ja kuvittelu esineen kokonaisuudesta sekä tiedon hankkiminen materiaalin vaatimasta käsittelytavasta. Tiedonhankinta ja -käyttö puolestaan edellyttävät tiedollisia taitoja. (Voutilainen, Mehtäläinen & Niiniluoto 1989.)

Aristoteles pohti taidon olemusta eri näkökulmista, ja monet nykyajan tutkijat ovat päätyneet samaan. Taito eroaa selkeästi pelkkään kokemukseen pohjautuvasta osaamisesta tai satunnaisesta puuhastelusta, sillä perusteella, että taitoon liittyvä tieto on täsmällistä, yleistävää ja selityksiä antavaa. Taidon haltijat tuntevat yleisperiaatteita ja vaikuttavia syitä ja pystyvät siksi myös opettamaan taitoja toisille verbaalisen kommunikoinnin avulla. (Sihvola 1992.) Yleisimmin käytetyn tiedon ja taidon erottelun esittää Gilbert Ryle (1949). Hän erottaa käsitteellisen tiedon (know that) ja toimintatiedon (know how), jota kutsutaan myös taitotiedoksi tai tekijän tiedoksi.

Taitotieto on vakiintunut ja looginen yhdyssana koskemaan taitoa koskevaa tietoa. Siitä voidaan esimerkiksi puhua ja kirjoittaa tai sitä voidaan kuvittaa. Tavalla tai toisella tätä taitoa koskevaa tietoa voidaan siis säilöä. Taitotieto voi tarkoittaa taidon antamaa tietoa,

joka saavutetaan taidon harjoituksen avulla sekä taitoa koskevaa tietoa, eräänlaista ”metataitoa” eli kykyjen ja taitamisen takana olevaa tietämistä, joka mahdollistaa tai tehostaa taitojen harjoitusta. (Niiniluoto 1992; Anttila 2005.)

Taitoa käsityötieteiden näkökulmasta tutkinut ja määrittelyt Anttila (2007) on todennut, että taito on jäsentynyt ja koordinoitunut henkisen ja fyysisen toiminnan kokonaisuus. Sillä on jokin kohde. Jotakin sellaista täytyy tehdä, johon taitoa tarvitaan. Taito on seurausta jostakin havainnosta, joka herättää taitoa edellyttävän reaktion. Taidot eivät esiinny reaali maailmassa puhtaina, vaan ne toteutuvat monimutkaisina taitokimppuina. (Anttila 2007.)

Työ, työtehtävä, työsuoritus, työtoiminto ja muut vastaavat työhön liittyvät nimikkeet sisältävät tavanomaisen käsityksen mukaan jonkin taidollisen komponentin. Ihmisellä on suuri tarve tehdä asioita kokeakseen tekemisen avulla mielihyvää, haastaakseen itseään sekä suoriutuakseen nopeammin, paremmin, taitavammin ja täsmällisemmin. Taitoa osoitetaan myös sellaisissa tilanteissa, jotka eivät liity työtehtäviin, kuten urheilussa, musiikissa ja kaikilla muillakin taiteen aloilla. Pyrkimykset sosiaaliseen ja kulttuuriseen ilmaisuun tai pyrkimykset saavuttaa osaamisen ja aikaansaamisen synnyttämää mielihyvää liittävät taidot elämänhallintaan, menestymiseen ja selviytymiseen. (Anttila 2007.)

Pohjola (2007) toteaa, että taitoa on toimia tavoitesuuntaisesti psykologisen oman tilansa ja toisten tilojen, fyysisen itsensä ja ympäristön sekä sosiaalisten rakenteiden kontekstissa. Taito sitoutuu kiinteästi toimintaan ja erityisesti tavoitteellisesti päämäärään suuntautuneeseen intentionaaliseen toimintaan. Henkilö pyrkii toiminnallaan johonkin ja tietää myös keinot, jolla se on saavutettavissa. (Pohjola 2007.)

Psykologisten tai psyykkisten taitojen merkitys on korostunut 2020-luvulla yhä enemmän kaikkiin taitoihin liittyen. Tämä vahvistaa kotitalousopetuksen tavoitteena olevien yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen merkitystä. Tossavainen ja Peltonen (2020) toteavat, että psyykkiset taidot, kuten itseluottamus, keskittyminen ja motivaatio, ovat ominaisuuksia, joita nyky-yhteiskunnassa odotetaan enemmän kuin koskaan ennen. Heidän mukaansa myös nämä taidot ovat kehitettävissä olevia ominaisuuksia. He jakavat psyykkiset taidot perustaitoihin, henkilökohtaisen kehittymisen taitoihin ja suoritustaitoihin. Perustaitoja ovat itsetuntemus, motivaatio ja itseluottamus. Henkilökohtaisen kehittymisen taitoja ovat asenne, psyykinen vahvuus ja interpersoonallinen kyvykkyys. Suoritustaitoja ovat keskittyminen, energian säätely ja päätöksen tekeminen.

Psyykkisten taitojen ja suorituskyvyn yhteys on tullut myös viime aikoina esille. Arajärven ja Thesleffin (2020) mukaan suorituskyvyn vaikuttavat psyykkiset taidot, psyykki-

set ominaisuustaidot ja psyykkiset ominaisuudet. Jos esimerkiksi tavoitteena on harjoitella sietämään paremmin kritiikkiä, on tarvittava psyykkinen ominaisuus ”itsetunto”, ominaisuustaito ”itseluottamus” ja taito ”rauhoituminen”.

## Kotitaloustaitojen iteraatiot

Taide- ja taitoaineita voidaan sanoa yhdistävän toiminta ja tekeminen, taitoon sisältyvät tiedot sekä taidon sisältötiedot. Erilaisia taitoja ovat esimerkiksi viulun soittaminen, juokseminen, akvarellin maalaaminen ja virkkaaminen. Nämä edellä mainitut taidot sisältävät taitoon liittyviä tietoja kuten viulun jousen kiristäminen ja hartsaaminen, juokсутekniikka, akvarellipaperien työstäminen ja erilaisten silmukoiden tekeminen. Lisäksi erilaiset taidot sisältävät myös taitoon sisältyviä sisältötietoja, esimerkiksi nuotit, sopivat juoksukengät, akvarellivärit ja -paperit sekä erilaiset langat ja koukut virkkaamisessa.

Seuraavaksi kuvaan tutkimukseni alustavan vaiheen neljä iteraatiota kuvioina ja tekstinä. Näiden iteraatioiden kautta pyrin rakentamaan käsitteellistä ja teoreettista kehystä kotitalousopetuksen tavoitteena oleville kotitaloustaidoille ja niiden arvioinnille.

### *Ensimmäinen iteraatio: Kotitaloustaidot*

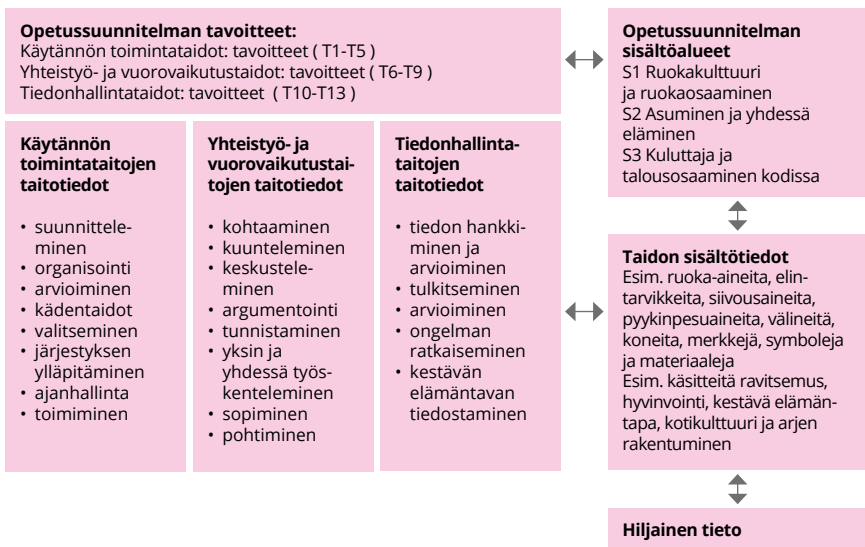
Oppimisen arviointiin kotitalousopetuksessa liittyvässä tutkimuksessani (2002) taidon olemuksen tulkinta ei ollut vielä täsmentynyt siihen, mitä taito tarkoittaa, vaan määrittelin taidot kotitalouden taidoiksi ja valmiuksiksi, joiden avulla ihminen selviytyy arjen hallinnasta, sekä ajattelun välineiksi refleктоitaa taitoihin sisältyviä ajattelu- ja toimintamalleja. Bubolzin (1993) ekologisen mallin ja Haverisen (1996) arjenhallinnan mallin pohjalta muotoutui tuolloin taitojen kolmijako: käytännön toimintataidot, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä tiedonhankintataidot. (Myllykangas 2002.) Taitojen kolmijakoon sisältyviä yksittäisiä taitoja avasin ”Hyvää pataa” -oppikirjan opettajan oppaassa (Immonen, Liimatainen, Myllykangas & Palojoki 2004) ja taitokasvatusta käsittelevässä artikkelissa (Myllykangas 2009). Opetussuunnitelman perusteita (OPH 2014) laadittaessa tiedonhankintataidot muutettiin tiedonhallintataidoiksi.

Heinilä (2007) määritteli väitöskirjassaan kotitaloustaidon metaforalla arjen runous. Hän mukaansa kotitaloustaidon ytimenä on huoli ja toiseus, jotka kuvaavat elettyinä ruumiina olemisen toimintaan suuntautuvaa intentionaalisuutta sekä olemisen sosiaalista luonnetta. Haverisen (2009) mukaan kotitaloustaidoissa ei ole kyse vain yksittäisten taitojen kehittämisestä, vaan koko persoonallisuuden monipuolisesta kehittämisestä. Vaikka opiskelutilanteessa harjoitellaan pääasiassa käytännöllisiä ruoanvalmistukseen ja puhtaanapitoon liittyviä taitoja, näiden taitojen opetustilanteen ei tarvitse olla pelkästään

erilaisten toimintavaiheiden oppimista, vaan vähintään yhtä merkittävää on opetuksen vuorovaikutustilanteissa saadut tunnekokemukset ja elämykset, joiden avulla esteettisten ja eettisten arvojen maailma avautuu.

Kotitaloustaidoissa voidaan määritellä olevan neljä osaa: taito, taitotieto ja taidon sisältötieto sekä hiljainen tieto. Seuraavassa kuviossa 1 “Kotitaloustaidon taitotiedot, sisältötiedot ja hiljainen tieto” olen luokitellut kotitaloustaidot opetussuunnitelman mukaisen taitojen kolmijaon huomioiden:

## Kotitaloustaidot



Kuvio 1. Kotitaloustaidon taitotiedot, sisältötiedot ja hiljainen tieto (Myllykangas 2023).

Kotitalousopetuksessa taitotiedot ovat taitoon liittyviä toiminnan ja tekemisen kuvauksia esimerkiksi suunnitteleminen, joka tarkoittaa ohjattua ajatustyötä, jossa tavoitellaan jotakin lopputulosta. Taitojen sisältötiedot perustuvat opetussuunnitelman perusteissa oleviin kotitalousopetuksen sisältöalueisiin, joita ovat ruokaosaaminen ja ruokakulttuuri, asuminen ja yhdessä eläminen sekä kuluttaja- ja talousosaaminen kodissa (OPH 2014). Sisältöalueet on opetussuunnitelman perusteissa kuvattu yleisellä tasolla, ja oppimateriaalit tarkentavat sisältöalueisiin kuuluvia sisältötietoja.

Taito itsessään tulee esille tekemisessä ja toiminnassa, kun taitotiedot ja sisältötiedot yhdistyvät, kuten seuraavana esimerkkinä olevassa perunasoseen tekemisessä. Perunasoseen

tekemisessä tarvittavia taitotietoja ovat taito suunnitella perunasoseen valmistaminen, taito valita oikea perunalajike ja oikea työväline, taito pestä, kuoria ja lohkoa perunat, taito keittää perunat sekä soseuttaa ja maustaa perunasose niin, ettei soseesta tule maun- tonta, paakkuista, liisteriä tai sosekeittoa, sekä taito laittaa perunasose tarjolle houkutte- levasti oikean lämpöisenä ja jonkin pääruoan lisäkkeenä. Perunasoseen valmistamisessa sisältötietoja ovat soseeseen soveltuvat perunalajikkeet, nesteet (vesi, erilaiset maidot, erilaiset kasviuomat), rasvat (kasvi- ja eläinrasvat), mausteet, välineet ja koneet sekä ra- vintoaineisiin, elintarvikkeisiin ja ruokalajeihin liittyvät tiedot. Perunasoseen tekemisiin sisältyy myös hiljaista tietoa, jota ei ole vielä määritelty tai ei välttämättä voida määritellä.

Kotitalousopetuksessa hiljaista tietoa voidaan sanoa liittyvän käytännön toimintataitojen lisäksi yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoihin. Hiljaisen tiedon käsitteen kiteytti filosofi Mi- chael Polanyi (1966): Me tiedämme enemmän kuin pystymme kertomaan. Hänen mu- kaansa hiljaista tietoa voidaan välittää jäljittelyn (imitation), identifikaation (identification) ja tekemällä oppimisen (learning by doing) kautta. Heinänen (2007) toteaa myös, että taito on sanoin ilmaisematonta tietoa, joka ilmenee toiminnassa. ”Tietää kuinka” ja ”osata” eivät aina merkitse samaa asiaa. Osaamisesta ei myöskään aina seuraa kykyä kertoa tai tietää, kuin- ka jokin asia tehdään.

Taidon voidaan sanoa myös tallentuvan tekemisen ja näkemisen kautta kehon muistiin mikä liittyy siten hiljaiseen tietoon. Knuutila (2006) tuo esille taitojen oppimisen mo- nimutkaisuuutta ja huomaamattomuutta tutkimuksessaan keittämisen taidosta. Hän kuvaa sitä, miten perheissä ei useinkaan tietoisesti opeteta ruoanvalmistusta lapsille. Lasten muutettua omaan talouteen paljastuu kuitenkin se, miten keittämisen liikkeet ovat sisäistyneet ja siirtyneet aivan kuin huomaamatta sukupolvelta toiselle. Ruoanval- mistamisen yksittäiset tilanteet peittyvät toistuvuuteen. Niitä on vaikea tai mahdotonta palauttaa yksityiskohtina mieleen.

Taitoja eri näkökulmista tarkastellen voidaan ajatella, että taitoja voi opettaa, harjoitella, oppia ja arvioida. Taitojen opettamista sekä mallin näyttämistä ja havainnollistamista ovat jossakin määrin ahdistaneet käsitykset siitä, saako opettaja opettaa ja näyttää mallia, jotta taidon oppiminen alkaa.

Yli 20 vuotta sitten von Wright (1996) toi tästä esille huolensa ja totesi, että kun konstruktivistinen oppimiskäsitys ikään kuin hylkäsi behaviorismin, niin samalla unoh- dettiin taitojen keskeinen rooli ihmisen toiminnassa ja taitojen opettamisen merkitys kaikessa koulutuksessa. Siksi on tärkeää edelleen korostaa sitä, että konstruktivistises- ta oppimiskäsityksestä ei saisi seurata taitojen roolin väheksyminen vaan taitojen op-



pimisen tulkinta, jossa painottuu ymmärtäminen. Toinen von Wrightin esiintuoma huoli koski konstruktivistisen oppimiskäsityksen jyrkän tulkinnan tuomaa opetuksen roolin ja merkityksen vähenemistä humanismin hengessä, korostaen muun muassa itseohjautuvuutta. Oppilaat konstruoivat tietonsa opetusmenetelmästä huolimatta, eikä ”valmista tietoa” ole olemassa. Jo 1930-luvulla John Dewey totesi, että monet ovat pitäneet keskeisenä oppilaan omaa aktiivisuutta ja tähän vedoten vetäytyneet opettamisen vastuusta. Aktiivisuudella ei ole kuitenkaan pedagogista itsetarkoitusta, vaan tärkeää on, mitä tehdään, mitkä ovat toiminnan tavoitteet ja miten toiminta valjastetaan osaksi suunnitelmallista kokonaisprosessia. Ellei opettaja ohjaa tiedon konstruointiprosessia, prosessit menevät helposti hakoteille. Itseohjautuvuus on tavoite, ei lähtökohta. (von Wright 1996.)

Taitojen oppimisessa harjoittelulla on suuri merkitys. Päivänsalo (2020) tuokin esille kysymyksen, miksi tieto ei riitä ja kuinka tietämisestä siirrytään taitamiseen. Useimmissa tilanteissa tämä edellyttää harjoittelua. Harjoittelusta tiedetään, että pelkkä toisto riittää vain tiettyyn saakka. Taidon kehittyminen edellyttää harjoittelemista tavalla, joka edistää oppimista. Ericsson ja Harwell (2019) ovat kuvanneet neljä erilaista taidon tasoa:

1. Toistaminen, jolla tarkoitetaan asian tekemistä uudelleen. Toistavan tekemisen varassa taidot kehittyvät vain tiettyyn pisteeseen.
2. Tavoitteellinen harjoittelu on itsenäistä harjoittelua, jota ihminen tekee saavuttaakseen jonkin tietyn taidon. Tavoitteelliseen harjoitteluun sisältyy tietoinen pyrkimys taitojen kehittämiseen.
3. Ohjattu eli rakenteistettu harjoittelu tapahtuu opettajan ohjaamana usein suurissa ryhmissä.
4. Huippuosaajien harjoittelu on yksilöllisesti kohdennettua, jossa harjoittelun tavoitteet ovat selkeät, harjoittelun sujumista voidaan arvioida itsenäisesti ja ulkoisen palautteen avulla.

Taidon oppiminen edellyttää rikkaita ja toimivia sisäisiä malleja kyseessä olevalla alueella. Taitoon tähtäävä harjoittelu edellyttää myös taitoon kytkeytyvään tietoon paneutumista. Oppilas voi tehostaa taidon oppimista harjoittelemalla sopivalla vaikeustasolla, monipuolisesti ja paneutumalla palautteessa. Opettajan tulee mallintaa ja sanoittaa taitoa, kerätä taitoon liittyvää tietoa, kannustaa ja ohjata, tukea keskittymistä, luoda mahdollisuuksia itsearviointiin, antaa palautetta sekä luoda mielikuvia, mihin suuntaan voi kehittyä. (Päivänsalo 2020.)

Taitotiedot ja sisältötiedot ovat myös taidon oppimisessa keskeisiä, koska taito ilman tietoa voi jäädä Ericssonin ja Harwellin (2019) kuvaamalle toistamisen tasolla. Myös niin sanotut kriittiset kohdat (Gröhn 1989) ovat tärkeitä taidon oppimiseksi ja toiminnan tai tuotteen valmistumiseksi. Kriittiset kohdat sisältävät myös sanotettavia perusteluja siitä, miksi tehdään niin kuin tehdään. Esimerkiksi perunasoseeseen valitaan jauhoinen perunalajike, joka soseutuu helpommin kuin kiinteä perunalajike.

Taidon määrittely ei kuitenkaan vielä riitä taitojen oppimiseen ja arviointiin, vaan myös taitotiedot tulisi opettaa sanallistamalla ja/tai havainnollistamalla ne näkyväksi. Tällöin oppilas voi tietää, mitä taidon taitotiedot tarkoittavat, esimerkiksi mitä on suunnitteleminen. Kädentaidot esimerkiksi paloittelu, vaivaaminen, ripottelu tai silittäminen edellyttävät mallin näyttämistä ja havainnollistamista kuvilla, kuvasarjoilla ja videoilla. Erityisesti yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoihin kuuluvat kohtaaminen ja kuuntelu edellyttävät taidon sanallistamista ja havainnollistamista.

## **Toinen iteraatio: Sisällölliset kotitaloustaidot**

Tavoitteiden, taitotietojen ja taitojen sisältötietojen tarkasteleminen erikseen voi johtaa siihen, että niitä opetetaan, opitaan ja arvioidaan erikseen. Kotitalousopetuksessa onkin perinteisesti puhuttu teoriasta ja käytännöstä.

Sisältötietojen tasolle jääminen on tuotu esille myös historian oppikirjoja tutkittaessa. Norppa (2019) totesi tutkimuksessaan historian opetussuunnitelmasta ja oppikirjoista, että tehtävät ohjaavat suurelta osin oppikirjatekstien lähilukuun ja sisältötavoitteisiin, jolloin taitotavoitteet jäävät sivuosaan. Se vahvisti myös edeltävien tutkimusten huomioita siitä, että oppikirjat seuraavat opetussuunnitelman muutoksia viiveellä.

Määrittelen tutkimuksessani kotitalouden taidot kotitaloustaidoiksi ja kun yhdistetään taitotiedot ja sisältötiedot, voidaan käyttää käsitettä ”sisällölliset kotitaloustaidot”. Sisällöllisissä kotitaloustaidoissa yhdistyvät tavoitteet (T1-T13) ja sisältöalueet (S1-S3). Oppimisen arviointiin liittyvässä tutkimuksessani (2002) toin esille sisällöllisesti määritellyt kotitalouden taidot soveltaen Danielsin (1980) esittämää ajattelua kolmentyyppisestä tiedosta: mitä (know what), mihin pyrkien (know where to) ja miksi (know why). Sisällöllisiä kotitaloustaitoja voidaan hallita, esittää, opettaa, oppia ja arvioida kolmella tasolla: tiedän (know what), taidan (know how) ja ymmärrän (know why). (Myllykangas 2002.) Näitä laadullisia tasoja sovellettiin myös kotitalousopetuksen päättöarvioinnin kriteereiden (OPH 2020 b) osaamisen tasojen määrittelyssä. Taidan-tasolla oppilas soveltaa tietoa, mutta ei osaa vielä perustella miksi tekee niin kuin tekee.

*Taulukko 1. Sisällölliset kotitaloustaidot ja osaamisen tasot, esimerkkinä vaatteiden ja kenkien hoitaminen tavoite T3 mukaan tarkasteltuna.*

| Opetuksen tavoite<br>T3 (OPH, kotitalous)  | Oppimisen tavoite (sisällöllinen kotitaloustaito)  | Arvioinnin kohde   | Osaamisen kuvaus, arvosana 5   | Osaamisen kuvaus arvosana 6-7 (tiedän-taso)   | Osaamisen kuvaus arvosana 8-9 (taidan-taso)   | Osaamisen kuvaus arvosana 9-10 (perustelen-taso)   |
|--|--|--|--|---|---|--|
| Ohjata ja rohkaista oppilasta valitsemaan ja käyttämään hyvinvointia edistävää ja kestävän kulutuksen mukaisesti materiaaleja, työvälineitä, laitteita sekä tietoa viestintä-tekniologiaa. | Oppilas oppii valitsemaan vaatteita ja kenkiä sekä käyttämään vaatteiden ja kenkien hoidossa raaka-aineita, työvälineitä ja koneita hyvinvointia ja kestävää elämäntapaa edistäävästi. | Vaatteiden ja kenkien valitseminen.<br>Vaatteiden ja kenkien hoidossa tarvittavien välineiden ja koneiden vaihto-ohjelmien tunnistaminen ja valinta. | Oppilas harjoittelee valitsemaan vaatteita ja kenkiä sekä niiden hoidossa tarvittavia aineita, työvälineitä ja koneita yksilöllisesti ohjattuna. | Oppilas valitsee vaatteita ja kenkiä sekä niiden hoidossa tarvittavia työvälineitä ja koneita annettujen ohjeiden mukaisesti. | Oppilas soveltaa erilaisia tietoja ja taitoja valitessaan vaatteita kenkiä sekä niiden hoidossa tarvittavia välineitä ja koneita. | Oppilas valitsee, soveltaa ja perustelee kestävän elämäntavan huomioiden vaatteiden ja kenkien valintaa sekä niiden hoidossa tarvittavia välineitä ja koneita. |

Yllä olevaan taulukkoon olen koonnut esimerkikuvauksen sisällöllisestä kotitaloustaidosta ja osaamisen tasoista nykyisen opetussuunnitelman perusteiden ja päättöarvioinnin kriteereiden mukaan kuvattuna. Esimerkin lähtökohtana on opetukselle asetettu tavoite (T3), oppimisen tavoite, arvioinnin kohde ja sisältöalueesta nouseva sisältötieto, joka muotoillaan sisällölliseksi kotitaloustaidoksi. Esimerkkinä käytän vaatteiden ja vaatteiden hoidossa käytettävien välineiden, koneiden, laitteiden valitsemista, jonka sisältötieto tulee kotitalousopetuksen sisältöalueesta S2 Asuminen ja yhdessä eläminen.

Taulukon 1 ensimmäisessä sarakkeessa on opetussuunnitelman tavoite, toisessa sarakkeessa oppimisen tavoite muotoiltuna sisällölliseksi taitotavoitteeksi ja kolmannessa sarakkeessa arvioinnin kohde. Osaamisen tasoja kuvaavat sarakkeet on kuvattu päättöarvioinnin kriteerit huomioiden. Taulukko esittelee mallin, jossa olen yhdistänyt tavoitteisiin sisältötietoa. Mallissa on avattu kotitalousopetuksen sisältöihin S1 kuuluvasta vaatteiden ja kenkien hoidosta vain yksi 13 tavoitteesta.

Sisällölliset kotitaloustaidot havainnollistavat ja konkretisoivat tavoitteita yhdistäen taitotiedot ja sisältötiedot sekä osaamistasot kokonaisuuksiksi. Sisällöllisten kotitaloustaitojen laatimisen vaarana voidaan nähdä kuitenkin uusi runsas yksittäisten taitojen kokoelma, joka ei kuitenkaan vielä tue opettajan käytännön työtä eikä vastaa kotitalousopetuksen kokonaistavoitteena olevaan arjenhallintaan ja kestävään ja hyvinvointia edistävään elämäntapaan. Seuraava kehittämistehtävä tutkimuksessani on kehittää mallia oppimistehtävästä, jossa on nähtävissä tavoitteiden ja arvioinnin linjallisuus.

### *Kolmas iteraatio: Sisällöllisten kotitaloustaitojen oppimistehtävät*

Kotitaloustaitojen opettamista, oppimista ja arviointia kehitettäessä on tärkeää etsiä ratkaisuja, miten opettaa taitoja kotitalousopetuksen kokonaistavoite, oppiaineen tavoitteet ja päättöarvioinnin kriteerit huomioiden sekä siten, että oppilaiden oppiminen edistyy ja he pääsevät taidon harjoittelussa taidon toistamisen tasolta seuraavalle, tavoitteellisen harjoittelun tasolle. Ratkaisuna voi olla kotitalousopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) esille tuodut erilaiset oppimistehtävät.

Oppimistehtävien tulee tukea opetussuunnitelman mukaista konstruktivistista oppimiskäsitystä. Oppimistehtävän tulee sisältää monipuolisesti erilaisia tavoitteita ja osaamisen tasojen mukaisia tehtäviä sekä tarvittavan määrän sisältötietoja. Lisäksi oppimistehtävään tulee liittää formatiivinen arviointi ja summatiivinen arviointi arvioinnin ja opettamisen ohjaavuus huomioiden. Erityisesti formatiivisessa arvioinnissa korostuu tavoitteiden ja arvioinnin välinen suhde koko oppimisprosessin ajan; opettajan ja myös oppilaan tulee arvioida oppimisen edistymisestä tavoitteeksi asetetuissa taidoissa.

Laatimani sisällöllisen kotitaloustaitojen oppimistehtävän malli (Kuvio 2) tuo esille Biggsin ja Tangin (2007) mukaisen konstruktivisen linjallisuuden, jossa tavoitteet antavat konkreettisen suunnan opiskelulle ja jota opetusmenetelmät, oppimistehtävät ja arviointi tukevat sekä siten mahdollistavat oppilaan aktiivisen tiedonrakentamisen ja oppimisprosessin. (Biggs & Tang 2007.) Esittelen mallissa esimerkin oppilaan oppimistehtävästä, jossa on tavoitteet jäsennetty sisällöllisiksi kotitaloustaidoiksi, oppimiskysymykset ovat osaamisen tason mukaisina sekä formatiivinen arviointi tuotu esille.

## Oppimistehtävä : vaatteiden konepesu (siniset farkut, valkoinen t-paita ja punainen collegepusero)



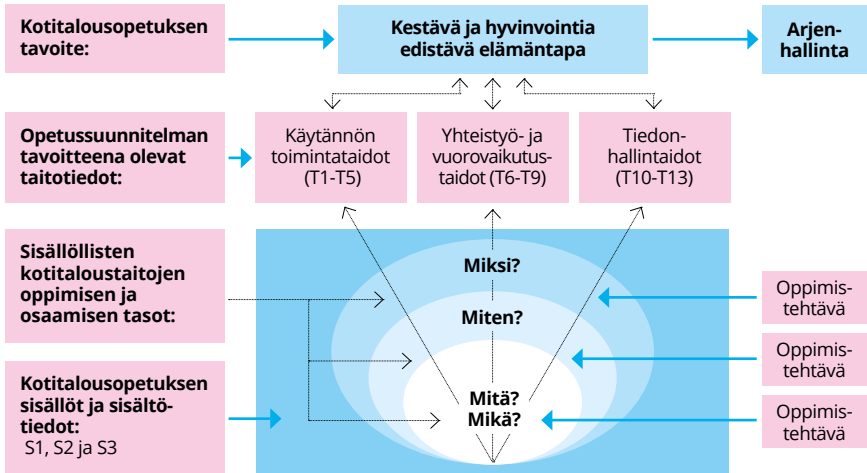
*Kuvio.2. Sisällöllisten kotitaloustaitojen oppimistehtävä (Myllykangas 2023)*

Mallissa jäsennetään vaatteiden konepesuun liittyen oppilaan tavoitteeksi neljä sisällöllistä kotitaloustaitoa, laaja-alaisen osaamisen tavoite 3, taidon sisältötiedot ja osaamisen tasoilla olevia oppimiskysymyksiä sekä tehtävään liittyvä formatiivinen arviointi, jossa voi käyttää erilaisia menetelmiä. Oppimiskysymykset jakaminen mitä-, miten- ja miksi-kysymyksiin perustuu osaamisen tasoihin: tiedän (know that), taidan (know how) ja perustelen (know why), joita on hyödynnetty päättöarviointin kriteereitä (OPH 2020 b) laadittaessa. Formatiivinen arviointi voidaan toteuttaa opettajan antamana palautteena, oppilaan itsearviointina ja oppilaiden välisenä vertaispalautteena.

### *Neljäs iteraatio: Sisällöllisten kotitaloustaitojen yhteys kestäväään ja hyvinvointia edistävään elämäntapaan sekä arjenhallintaan*

Oppimistehtävät ja oppimiskysymykset ovat opettajalle pedagoginen keino ja menetelmä vaikuttaa oppilaan taitojen oppimiseen ja arviointiin. On tärkeää kehittää oppimistehtäviä, joihin sisältyy mitä- ja miten-kysymysten lisäksi miksi-tason kysymyksiä, sillä erityisesti miksi-kysymykset ohjaavat kestävään ja hyvinvointia edistävään elämäntavan mukaiseen ekologiseen, sosiaaliseen, kulttuuriseen ja taloudelliseen pohdintaan, ajatteluun ja tekoihin. Kestävä elämäntavan mukainen toiminta edistää jokaisen omaa hyvinvointia. (ks. Martela 2015).

Alla olevassa Kuviossa 3 yhdistyy kolme aikaisemmin esitettyä iteraatiota. Mallissa on kuvattu tavoitteiden, sisältöjen, oppimisen ja osaamisen tasojen yhteys kotitalousopetuksen tavoitteen olevaan kestäväan ja hyvinvointia edistävään elämäntapaan sekä arjenhallintaan.



*Kuvio.3. Sisällöllisten kotitaloustaitojen osaamisen tasojen yhteys kestäväan ja hyvinvointia edistävään elämäntapaan ja arjenhallintaan. (Myllykangas 2023)*

Kuviossa kotitalousopetuksen sisältöalueet (S1-S3) on esitetty taustana tavoitteena oleville taidoille, osaamistasoille ja oppimistehtäville. Sisältöalueet ja niihin liittyvät sisältötiedot muuttuvat ja kehittyvät. Esimerkiksi vegaaniruokavalion yleistyessä kasvipohjaiset elintarvikkeet ovat lisääntyneet merkittävästi parin viime vuoden aikana. Sisältötietojen laajetessa ja muuttuessa kotitaloustaitojen voi sanoa olevan ajattomia. Taitoja harjoitellaan ja opitaan erilaisia sisältötietoja käyttäen.

## Yhteenveto ja pohdinta

Kotitalous on oppiaine, jonka merkitys kannattaa tuoda nimenomaan erilaisia taitoja opettavana oppiaineena. Kestäväan ja hyvinvointia edistävänä oppiaineena kotitalous on ihmisten, kotitalouksien ja koko yhteiskunnan hyvinvointiin vaikuttava oppiaine. Taito- ja taideaineen lisäksi kotitaloutta kuvataan aineeksi, jolla on yhteiskunnallinen ulottuvuus. (Kuusisaari 2014, Tarsa 2014.) Kestävän elämäntavan näkökulmaa kotitalousopetuksessa on vahvistanut Janhonen-Abreuquahin ja Palojoen (2015) toimittama julkaisu usealla artikkelillaan.

Tässä artikkelissa olen kuvannut design-tutkimuksen mukaista alustavaa vaihetta, jonka tavoitteena on ollut rakentaa käsitteellinen ja teoreettinen kehys kotitalousopetuksen tavoit-

teena oleville kotitaloustaidoille ja niiden arvioinnille. Tutkimukseni käynnistyi kokemuksestani päättöarvioinnin kriteeriryhmässä ja kotitalousopettajien täydennyskoulutuksissa, joissa käsiteltiin opetussuunnitelmauudistuksen ajankohtaiseksi tullutta oppimisen ja osaamisen arviointia. Iteraatiot rakentuivat käydessäni vuoropuhelua taitoa ja arviointia käsittelevän tutkimuskirjallisuuden sekä opetussuunnitelma- ja oppimateriaaliaineistojen välillä. Design-tutkimuksesta saatavien uskottavien ja luotettavien väitteiden saamisen haasteena voi olla tutkijan oleminen läheisesti mukana pedagogisen lähestymistavan konseptoinnissa, suunnittelussa, kehittämisessä ja toteuttamisessa (Barab & Squire 2004, 10). Koen olevani kentän ja tutkimuksen välimaastossa, ikään kuin tutkivana opettajana.

Seuraava yhteenvedo esittelee tutkimukseni alustavan vaiheen itetaariot ja niiden tulokset. Iteraatiot vastaavat tavoitteiden ja arvioinnin linjakkuuden vaateisiin sekä päättöarvioinnin kriteerien mukaiseen oppimisen ja osaamisen arvioinnin kokonaisvaltaisuuteen ja avoimuuteen. Tämä kehittämistyö luo pohjaa kotitaloustaitojen edelleen määrittelylle sekä niiden opettamisen, oppimisen ja arvioinnin kehittämisprosesseille.

Ensimmäisessä iteraatiossa etenin taitojen määrittelystä kotitaloustaitojen määrittelyyn (Kuvio 1). Kotitaloustaitoihin kuuluu taitotiedot, taidon sisältötiedot ja hiljainen tieto. Kehittämistehtävänä näen, että kotitaloustaitojen edelleen iteroimisessa yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen taitotiedot, hiljainen tieto ja taidon kehollisuus tarvitsevat lisää tutkittua sanoittamista.

Toisessa iteraatiossa etenin kotitaloustaitojen määrittelystä sisällöllisiin kotitaloustaitoihin, joissa yhdistyy taitotieto ja sisältötieto (Taulukko 1). Tämä tukee sitä, että taitojen edellyttämä taitotieto ei ole ainoastaan menetelmä tai resepti tai sisältötieto vaan taitotieto tarkoittaa taitoa koskevaa tietoa, esimerkiksi suunnittelusta tai kuuntelemisesta. Jatkokehittämistä ajatellen olisi tärkeää tarkastella taitotietoa eräänlaisena metatietona eli taitamisen takana olevana tietämisellä, joka mahdollistaa tai tehostaa taitojen harjoitusta laajemmin kuin kuhunkin oppimistehtävään liittyen.

Kolmas iteraatio on sisällöllinen oppimistehtävä (Kuvio 2), jossa yhdistyy tavoitteet, taitotiedot ja sisältötiedot sekä arviointi osaamisen tasoilla olevilla kysymyksillä ja formatiivisella arvioinnilla. Esimerkkitehtävässä konkretisoitiin opetussuunnitelman tavoite 3 ja sisältöalue 2. Oppimistehtävässä konkretisoituu opetuksen, oppimisen ja arvioinnin linjakkuus oppilaan kielelle sanoitetuissa tavoitteissa, osaamistasojen mukaisissa oppimiskysymyksissä ja formatiivisen arvioinnin pyrkimyksenä arvioida oppimistehtävässä asetettuja tavoitteita.

Neljäs iteraatio (Kuvio 3) yhdistää kolme aikaisempaan iteraatiota kuvioksi, jossa on kuvattu tavoitteena olevien taitojen, taitotietojen, sisältötietojen ja osaamisen tasojen

yhteys kotitalousopetuksen tavoitteen olevaan kestävään ja hyvinvointia edistävään elämäntapaan. Hyvinvointia edistävään elämäntapaan liittyy hyvän elämän kokemus, joka tulee toiminnan, tekojen ja taitojen kautta. Kestävä elämäntapa toimii mittapuuna, johon omaa toimintaa, tekoja ja taitoja voi suhteuttaa. Hyvän tekeminen itselle, toisille ja ympäristölle voidaan konkretisoida kotitalousopetuksen oppimistehtävissä.

Tämän tutkimusprosessin aikana on vahvistunut käsitys kotitaloustaitojen, tavoitteiden, arvioinnin ja osaamistasojen liittymisestä koko opetus- ja oppimisprosessiin. Tavoitteista ja arvioinnista tulee helposti irrallisia osia opetus- ja oppimisprosessista, eivätkä tavoitteet, sisällöt, opetusmateriaalit, päättöarvioinnin kriteerit ja arviointimenetelmät kohtaa. Arvioinnin merkitystä opiskelua ja oppimista ohjaavan tekijä ovat tuoneet esille Luostarinen ja Peltomaa (2016), ja Virtanen, Postareff ja Hailikari (2015) Arvioinnin merkitystä opettajan tärkeimpänä pedagogisena työvälineenä oppimisen ohjaamisessa ja kasvatustyössä korostavat Luostarinen ja Peltomaa (2016).

Tutkimukseni perusteella voin yhtyä Lyhdyn (2019) esittämiin päätelmiin, että jos tavoitteet ja kriteerit ovat kirikkaat, niin perusta saada oppikirjat, opetus ja arviointi lähemmäksi opetussuunnitelmaa ja toisiaan olisi vahvempi. Lisäksi opetussuunnitelman, täydennyskoulutuksien ja oppimateriaalien tulisi tukea opettajan pedagogisen arviointi-ajattelun ja Atjosen (2021) esille tuomaa opettajien arviointiosaamisen kehittymistä sekä opetus- ja arviointityötä

Näiden iteraatioiden pohjalta on mahdollista jatkaa design-tutkimuksen mukaista suunnittelu- ja kehittämisvaihetta. Design-tutkimuksen mukaisen seuraavan vaiheen tulee olla kokonaisvaltaista yhdessä tekemistä, jolloin kehittämistuloksena voidaan saada uskottavia ja siirrettäviä malleja ja teorioita. Suunnittelu- ja kehittämisprosessia ohjaavana kehyksenä esitän liitteenä olevan taulukon, jossa on koottu tavoite-arviointiprosessia oppilaan, opettajan, vanhemman ja opetuksen järjestäjän näkökulmasta (Liite 3). Olen koonnut taulukon Blackin ja Wiliamin (2009,8) esittämän formatiivisen arvioinnin mallin pohjalta ja lisännyt siihen lähtötilanteen, formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin käyttäen matkan metaforaa. Lähtötilanteen toteaminen (missä oppilas on) kuvaa tilannetta opetuksen ja oppimisen alkaessa, formatiivinen arviointi (minne oppilas on menossa) kuvaa oppilaan edistymistä ja summatiivinen arviointi (minne oppilas pääsi) kuvaa oppilaan osaamisen tasoa.

Seuraavaan suunnittelu- ja kehittämisprosessiin tulee osallistaa opetuksen järjestäjiä, kotitalousopettajia, opettajaksi opiskelevia yliopistojen opettajakoulutuksen tahoja sekä kolmannen sektorin toimijoita. Kotitaloustaitojen opettamista, oppimista ja arviointia tulee testata ja dokumentoida autenttisissa olosuhteissa siirrettävyyden, luotettavuuden ja vahvistettavuuden varmistamiseksi.



## Lähteet

- Ahvenisto, I., van den Berg, M., Löfström, J. & Virta, A. (2013). Kuka oikeastaan asettaa opetuksen tavoitteet? Yhteiskuntaopin taidolliset tavoitteet ja niiden arviointi opetussuunnitelmien perusteissa ja ylioppilastutkinnoissa. *Kasvatus & Aika* 7 (3), 40–55. <https://journal.fi/kasvatus-jaaika/article/view/68636/29988>.
- Anttila, P. (2005). *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta*. Artefakta 16. Hamina: Akatiimi.
- Anttila, P. (2007). Taidon taitaminen. Teoksessa H. Kotila., A. Mutanen. & M. A. Volanen (toim.) *Taidon tieto*, (s. 77–96). Helsinki: Edita.
- Arajärvi, P. & Thesleff, P. (2020). *Suorituskyvyn psykologia. Tieto- ja taitokirja korkeaa suorituskykyä ja hyvinvointia rakentaville*. Lahti: VK-kustannus.
- Atjonen, P. (2021). Opettajien arviointiosaamisen tietoperusta, arviointikäsitteet ja arviointikäytänteitä haastavat kompromissit. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 31 (2). Niilo Mäki-Instituutti. <https://bulletin.nmi.fi/2021/06/22/opettajien-arviointiosaamisen-tietoperusta-arviointikäsitykset-ja-arviointikaytantoja-haastavat-kompromissit/>
- Barab, S. A. & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13 (1), 1–14. DOI 10.1080/07294360.2012.642839
- Biggs, J. (1996) What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57–75. DOI 10.1080/07294360.2012.642839
- Biggs, J. & Tang, C. 2007. Teaching for Quality Learning at University – What the Student Does, 3rd edition. *Society for Research into Higher Education & Open University Press*, 3–7.
- Black, P. J. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment. Evaluation and Accountability*, 21 (1), 5–31.
- Bubolz, M.M. ja Sontag, M.S. (1993). Human ecology theory. Teoksessa Boss, P.G., Doherty, W.J., LaRossa, R., Schumm, W.R. ja Steinmetz, S.K. *Sourcebook of Family Theories and Methods. A contextual approach*. New York. Plenum Press, 419–448.
- Daniels, C.J.E. (1980). The organizational structure of home economics. A consideration of terminology. *Journal of Consumer Studies and Home Economics* 4, 323–339.
- Ericsson, K.A. & Harwell, K.W. (2019). Deliberate practice and proposed limits on the effects of practice on the acquisition of expert performance. Why the original definition matters and recommendations for future research. *Frontiers of Psychology* 10, 2396. DOI 10.3389/fpsyg.2019.02396
- Gröhn, T. (1989) Kotitalouden taitojen opettaminen. *Kotitalous* 53 (10), 18–20.
- Haveri, M., Heino, L., Leskinen, J., Palojoiki, P. & Soljanto, H. (2020). *Kimara. Kotitalous*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Haverinen, L. (1996). Arjen hallinta kotitalouden toiminnan tavoitteena. Kotitalouden toiminnan filosofista ja teoreettista tarkastelua. *Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen Tutkimuksia 164*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Haverinen, L. (2009). Johdatus kotitalouden taitopedagogiikkaan: kertomukset kotitalousopetuksen hiljaisen tiedon tulkkina. *Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja; Nro 18*. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10224/4660>
- Heinilä, H. (2007). Kotitaloustaidon ulottuvuuksia. Analyysi kotitaloustaidosta eksistentiaalis-hermeneuttisen fenomenologian valossa. Väitöskirja. *Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 16*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Heinonen, J.-P. (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Heinänen, S. (2007). Käsityötaito ja taide. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M.A. Volanen (toim.) *Taidon tieto*, (s. 97–112). Helsinki: Edita.
- Immonen, P., Liimatainen, A., Myllykangas, M. & Palojoki, P. (2004). *Hyvää pataa opettajan materiaali*. Porvoo: WSOY.
- Isokorpi, T., Järvenpää, V., Keskimaa, S. & Koriseva-Karmala, A. (2023). *Taidot ja hyvinvointi*. Tampere: Mediapinta Oy.
- Janhonen-Abruquah, H. & Palojoki, P. (2015) (toim). Luova ja vastuullinen kotitalousopetus. *Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 38*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Juuti, K. & Lavonen, J. (2006). Design-based research in Science education: One Step Towards Methodology. *NorDina: Nordisk tidsskrift I naturfagdidaktikk*. 2 (2), 54–68.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS Kustannus.
- Kaksonen, J. (2022). *Tulevaisuuden työelämätaidot muuttuvassa maailmassa*. Liiketalouden koulutusohjelma Henkilöstöosaaminen ja esimiestyö. Opinnäytetyö. Oulun ammattikorkeakoulu.
- Karvonen, U., Tainio, L. & Routarinne, S. (2017). Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus ja Aika*, 11(4), 39–57. <https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/68764/30247>
- Karvonen, U. (2019). *Tekstit luokkahuonevuorovaikutuksessa: Oppimateriaalit toteutuvan opetussuunnitelman rakentumisessa*. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 64. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/d5d73a92-5a0f-4a4b-b01d-8dc899d81848/content>
- Kiviniemi, K. (2015). Design- eli suunnittelututkimus opetus- ja kasvatusalalla. Teoksessa R. Valli & J. Ahola. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. (s. 220–240). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Knuutila, Maarit. (2006). *Kansanomainen keittämisen taito*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Helsinki: Suomen muinaismuistoyhdistys.
- Kotila, H., Mutanen, A. & Volanen, M. A. (toim.) (2007). *Taidon tieto*. Helsinki: Edita.
- Kukkola, K., Meronen, K. & Summanen, A-M. (2016). *Onni 7-9*. Otava.
- Kuusisaari, H. (2014). Kotitalousoppiaine yhteiskunnallisena suunnannäyttäjänä. Teoksessa H. Kuusisaari, H. & L. Käyhkö. (toim.) *Tutki, kebitä, kebitä! Kotitalous yhteiskunnallisena oppiaineena*. Helsinki: BoD – Books on Demand.

- Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. (2016). *Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lyhty, J. (2020). Kuinka arvioida asetettuja tavoitteita – Alakoulun historian opetussuunnitelma ja opettajan oppaat. *Kasvatus & Aika*. <https://journal.fi/kasvatusja aika/article/view/91153> (Luettu 27.10.2023).
- Malin, A. & Rantamäki, A. (2017). *eKotitalous 7*. eOppi Oy.
- Myllykangas, M., Rantamäki, A. & Vähäkangas, J. (2022). *Kotiin oppilaan -digikirja*. eOppi.Oy.
- Martela, F. (2015). *Valonöörit. Sisäisen motivaation käsikirja*. Helsinki: Gummerus.
- Myllykangas, M. (2002). *Kobti pedagogista arviointiajattelua. Oppilasarviointiajattelun ja arviointikäytäntöjen kehittäminen kotitalousopetukseen*. Väitöskirja. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 11. Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Myllykangas, M. (2009). Taitokasvatus oppimisen edistäjänä. Teoksessa A. Aro, M. Hartikainen., M. Halla., H. Järnefelt., E. Kauppinen., H. Ketonen., M. Manninen., M. Pietilä & P. Sinko. *Taide ja taito – Kiinni elämässä!* (s. 55–62). Helsinki: Opetushallitus.
- Niiniluoto, I. (1992). Taitotieto. Teoksessa I. Halonen, T. Airaksinen & I. Niiniluoto (toim.): *Taito* (s.51–58). Helsinki: Suomen Filosofinen Yhdistys.
- Niiniluoto, I. (1994). Tieto, tieteen kieli ja oppikirjat. *Kielikello. Kielenbuollon tiedotuslehti* 1/1994. <https://www.kielikello.fi/arkisto> (Luettu 27.10.2023)
- Norppa, J. (2019) Historian oppikirjojen ja opetussuunnitelmien tavoitteet ristiriidassa? *Koulu ja menneisyys* vol 57(2019) Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja. <https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/82683> (Luettu 27.10.2023)
- Opetushallitus (OPH) (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (OPH) (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>
- Opetushallitus (OPH) (2020a). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset*. Opetushallitus 10.2.2020 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointiluku-6-oppimisen-jaosaamisen-arviointi> (Luettu 27.10.2023)
- Opetushallitus (OPH) (2020b). *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit*. Opetushallituksen määräys OPH-5042-2020. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020_1.pdf)
- Plomp, T. (2013). Educational Design Research Part A: An Introduction. Teoksessa T. Plomp & N. Nieveen (toim.) *An Introduction to Educational Design Research*, (s.10–51) Enschede: SLO Netherlands institute for curriculum development.
- Pohjola, P. (2007). Taito, toiminta ja taustatieto. Teoksessa H. Kotila., A. Mutanen & M. A. Volanen. (toim.) *Taidon tieto*, (s.164–180). Helsinki: Edita.

- Pohjola, P. (2007). Taito, toiminta ja taustatieto. Teoksessa H. Kotila., A. Mutanen & M. A. Volanen. (toim.) *Taidon tieto*, (s.164–180). Helsinki: Edita.
- Polanyi, M. 1967. *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul. 4
- Pollari, M. (2022). *Perusopetuksen kestävä ruokakasvatus – ruokahävikki kotitalouden, maantiedon ja biologian oppikirjoissa*. Väitöskirja. Itäsuomen yliopisto. [https://dspace.uef.fi/bitstream/handle/123456789/27276/urn\\_isbn\\_978-952-61-4494-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uef.fi/bitstream/handle/123456789/27276/urn_isbn_978-952-61-4494-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Päivänsalo, T-M. (2020). *Oppimiskoodi. Kuinka oppiminen onnistuu*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Quakrim – Soivio. N. (2014). *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiseröjen mittareina*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Quakrim - Soivio, N. (2022). Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja niiden arviointi osana oppiaineen arviointia. Teoksessa N. Hienonen., P. Nilivaara., M. Saarnio. & M-P. Vainikainen. (toim.) *Laaja-alainen osaaminen koulussa: Ajattelijana ja oppijana kehittyminen*. Gaudeamus. <https://www.gaudeamus.fi/teos/laaja-alainen-osaaminen-koulussa/>
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Lontoo, UK: Hutchinson.
- Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., & Viitala, M. (2021). *OPS kehittämistyön kompassina - Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*. (Julkaisut / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus; No. 1:2021). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://karvi.fi/publication/ops-kehittamistyon-kompassina-esi-ja-perusopetuksen-opetus-suunnitelmien-perusteiden-2014-toimeenpanon-arviointi/>
- Sihvola, J. (1992). Kreikkalainen filosofia ja käytännön taidot. Teoksessa I. Halonen, T. Airaksinen & I. Niiniluoto. (toim.) *Taito*. Suomen Filosofisen Yhdistyksen Helsingissä 11.–12.1.1990 järjestämän kollokvion esitelmät (s. 11–34). Helsinki: Suomen Filosofinen yhdistys r.y.
- Tällgren, V. (2022). *Tulevaisuuden työelämätaitoja*. Liiketalouden koulutusohjelma. Opinnäytetyö. Laurea ammattikorkeakoulu.
- Tani, S., Hilander, M. & Leivo, J. (2020). Ilmastonmuutos lukion opetussuunnitelmissa ja maantieteen oppikirjoissa. *Ainedidaktiikka*, 4 (2), 3–24.
- Tarsa, R. (2014). Kyseenalaistamattomista käytännöistä kohti perusteltua kotitalousopetusta. Teoksessa H. Kuusisaari. & L. Käyhkö. (toim.) *Tutki, kehitä, kehity! Kotitalous yhteiskunnallisena oppiaineena*, (s. 39–54). Helsinki: BoD – Books on.
- Tossavainen, A. & Peltonen, A. (2020). *Psykykinen valmennus*. Peltonen Performance.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turkki, K. (1994). Kotitalousoppiaineen teoreettiset perusteet. Teoksessa K. Aho (toim.) *Elämyksiä ja elämisen taitoja. Kotitalouden opetussuunnitelma-ajattelun uudistuminen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Virtanen, V., Postareff, L. & Hailikari, T. (2015). Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? *Yliopistopedagogiikka* 22 (1), 3–11.

- von Wright, J. (1996). Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Esitelmä kasvatustieteen päivillä Jyväskylässä 24.11.1996. *Kasvatus* 27 (1), 9–21.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. (1989). *Tiedonkäsitys*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Väisänen, J. (2005). *Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskursianalyysin silmin*. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuu: Joensuun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-680-0>
- Wennonen, S. & Palojoki, P. (2015). Vastuullisuus ja vastuullisuuskasvatus kotitalousopetuksessa. Teoksessa H. Janhonen-Abuquah & P. Palojoki. P. (toim.) *Luova ja vastuullinen kotitalousopetus*. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto. Helsinki: Unigrafia.

## Liite 1.

*Taulukko 1: Opetuksen tavoitteet kotitalousopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ja oppimisen tavoitteet päättöarvioinnin kriteereissä (2020) sekä tavoitteisiin sisältyvät taidot.*

### Käytännön toimintataidot

---

Opetuksen tavoite T 1: ohjata oppilasta suunnittelemaan, organisoimaan ja arvioimaan työtä ja toimintaa

Oppimisen tavoite T 1: Oppilas oppii suunnittelemaan työn tekemisen, tekemään työtehtävän ja tarkastelemaan omaa työtään ja toimintaansa.

- *taito suunnitella, organisoida ja arvioida työtä ja toimintaa (tehtävät, oma toiminta, yhteinen toiminta)*
- 

Opetuksen tavoite T 2: ohjata oppilasta harjoittelemaan kotitalouden hallinnassa tarvittavia kädentaitoja sekä kannustaa luovuuteen ja estetiikan huomioimiseen

Oppimisen tavoite T 2: Oppilas oppii kotitalouden kädentaitoja ja kokeilee erilaisia työtapoja. Hän oppii ottamaan huomioon toiminnassaan luovuuden ja estetiikan.

- *kädentaidot (sekoittaa, vatkata, vaahdottaa, ripotella, paloilla, pyyhkiä, sillittää...)*
  - *luovuuden ja estetiikan taidot (laittaa tarjolle, kattaa, järjestellä, sisustaa, pukeutua...)*
- 

Opetuksen tavoite T 3: ohjata ja rohkaista oppilasta valitsemaan ja käyttämään hyvinvointia edistävästi ja kestäväen kulutuksen mukaisesti materiaaleja, työvälineitä, laitteita sekä tieto- ja viestintäteknologiaa.

Oppimisen tavoite T 3: Oppilas oppii valitsemaan ja käyttämään raaka-aineita, materiaaleja, työvälineitä ja teknologiaa kestävää elämäntapaa edistävästi.

- *taito valita hyvinvointia edistävästi ja kestäväen kulutuksen mukaisesti materiaaleja, ruoka-aineita, työvälineitä, laitteita sekä tieto- ja viestintäteknologiaa*
  - *taito käyttää hyvinvointia edistävästi ja kestäväen kulutuksen mukaisesti materiaaleja, ruoka-aineita, työvälineitä, laitteita sekä tieto- ja viestintäteknologiaa*
- 

Opetuksen tavoite T 4: ohjata oppilasta suunnittelemaan ajankäyttöään ja työn etenemistä sekä ylläpitämään järjestystä oppimistehtävien aikana.

Oppimisen tavoite T4: Oppilas oppii suunnittelemaan omaa toimintaansa suhteessa käytettävissä olevaan aikaan ja annettuun tehtävään. Hän oppii huolehtimaan työtehtävien ja työympäristön järjestyksestä oppimisympäristössään.

- *taito suunnitella ajankäyttöä ja työn etenemistä (mikä järjestys yhdessä tehtävässä, mikä järjestys tehtävien välillä, milloin pitää aloittaa ehtiäkseen, kuinka kauan menee aikaa...) ja*
  - *taito ylläpitää järjestystä (tehtävissä, työtasolla, ympäristössä, kaapeissa, oma huoneessa...)*
- 

Opetuksen tavoite T 5: ohjata ja motivoida oppilasta toimimaan hygieenisesti, turvallisesti ja ergonomisesti sekä ohjata kiinnittämään oppilaan huomiota käytettävissä oleviin voimavaroihin.

Oppimisen tavoite T5: Oppilas oppii toimimaan hygieenisesti, turvallisesti ja ergonomisesti kotitalouden toimintaympäristöissä ottaen huomioon käytettävissä olevat aineelliset voimavarat.

- *taito toimia hygieenisesti, turvallisesti ja ergonomisesti ja voimavarat huomioiden henkilökohtainen, tilan, pintojen, työvälineiden, raaka- aineiden hygieenisuus sekä työasennot ja kognitiivinen ergonomia*
  - *taito huomioida tekninen, terveydellinen, psykologinen ja sosiaalinen turvallisuus*
-

### **Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot**

---

Opetuksen tavoite T 6: ohjata oppilasta harjoittelemaan kuuntelua, rakentavaa keskustelua ja argumentointia oppimistehtävien suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Oppimisen tavoite T6: Oppilas oppii kohtaamaan, kuuntelemaan, keskustelemaan ja argumentoimaan vertaisryhmässä.

- *taito kohdata, kuunnella, keskustella, antaa palautetta, vastaanottaa palautetta, kannustaa ja perustella*
- 

Opetuksen tavoite T 7: aktivoida oppilasta tunnistamaan arjen rakentumista ja kulttuurisesti monimuotoisia toimintaympäristöjä sekä kotitalouksien perinteitä.

Oppimisen tavoite T7: Oppilas oppii tunnistamaan, miten arki erilaisissa kotitalouksissa rakentuu ja ajallisesti järjestäytyy. Hän oppii kohtaamaan hyväksyvästi kotien kulttuurista monimuotoisuutta.

- *taito tunnistaa arjen rakentumista, kestävää kulttuurista elämäntapaa, monimuotoisia toimintaympäristöjä sekä kotitalouksien perinteitä (arjen)*
  - *ja juhlan rytmit, rutiinit, tavat sekä erilaiset tehtävät, moninaiset perheet ja kodit, erilaiset palvelut...*
  - *taito kohdata hyväksyvästi kulttuurista monimuotoisuutta*
- 

Opetuksen tavoite T 8: ohjata oppilasta työskentelemään yksin ja ryhmässä sekä sopimaan työtehtävien jakamisesta ja ajankäytöstä.

Oppimisen tavoite T8: Oppilas oppii työskentelemään itsenäisesti sekä osana ryhmää ja yhteistä työtehtävää. Hän oppii sopimaan työtehtävien jakamista.

- *taito työskennellä yksin ja ryhmässä*
  - *taito sopia tehtävien jakamisesta ja ajankäytöstä*
- 

Opetuksen tavoite T 9: kannustaa oppilasta toimimaan hyvien tapojen mukaisesti vuorovaikutustilanteissa sekä pohtimaan oman käytöksen merkitystä ryhmän ja yhteisön toiminnassa.

Oppimisen tavoite T 9: Oppilas oppii tunnistamaan asioita, jotka liittyvät huomaavaiseen kohteluun, tapakulttuuriin ja vuorovaikutustilanteissa toimimiseen.

- *taito toimia hyvin tapojen mukaisesti vuorovaikutustilanteissa*
  - *taito pohtia oman käytöksen merkitystä ryhmän ja yhteisön toiminnassa (itsetuntemus, oman toiminnan ja tunteiden säätely)*
-

## Tiedonhallintataidot

---

Opetuksen tavoite T 10: kannustaa oppilasta hankkimaan ja arvioimaan kotitalouteen liittyvää tietoa sekä ohjata käyttämään luotettavaa tietoa valintojen perustana.

Oppimisen tavoite T 10: Oppilas oppii hakemaan ja vertailemaan tietoa sekä tunnistamaan kotitalouteen liittyviä luotettavia tietolähteitä valintojensa perustana.

- *taito hakea, vertailla ja arvioida kotitalouteen liittyvää tietoa (erilaiset tiedonlähteet ja niiden arviointi)*
  - *taito käyttää luotettavaa tietoa valintojen perusteena*
- 

Opetuksen tavoite T 11: harjaannuttaa oppilasta lukemaan, tulkitsemaan ja arvioimaan toimintaohjeita sekä merkkejä ja symboleja, jotka käsittelevät kotitaloutta ja lähiympäristöä.

Oppimisen tavoite T 11: Oppilas oppii lukemaan ja tulkitsemaan kotitalouteen ja lähiympäristöön liittyviä ohjeita, merkkejä ja symboleja sekä toimimaan niiden mukaisesti.

- *taito lukea, tulkita ja arvioida toimintaohjeita, merkkejä ja symboleja, jotka käsittelevät kotitaloutta, kotitalouden toimijoita ja lähiympäristöä (toimintaohjeet esim. erilaiset toimintaa ohjaavat säännöt sekä*
  - *toiminnassa tarvittavat ruokaohjeet sekä toimintaohjeet, merkit ja symbolit pakkauksissa, vaatteissa, teksteileissä, laitteissa, koneissa, kaupoissa...)*
- 

T 12: ohjata oppilasta, ongelmanratkaisuun ja luovuuteen erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä.

T12: Oppilas oppii soveltamaan tietoja ja taitoja, tunnistamaan palveluita sekä osoittamaan luovuutta erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä.

- *taito ratkaista ongelmia ja käyttää luovuutta erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä*
  - *taito soveltaa tietoja ja taito*
  - *taito tunnistaa palveluita*
- 

Opetuksen tavoite T 13: ohjata oppilasta kestävään elämäntapaan kiinnittämällä oppilaan huomiota ympäristö- ja kustannustietoisuuteen osana arjen valintoja.

Oppimisen tavoite T13: Oppilas oppii tulkitsemaan kiertotalouteen liittyviä asioita ja toimintoja sekä ympäristöä ja taloutta kuormittavia kotitalouden toimintoja.

- *taito kiinnittää huomioida ympäristö- ja kustannustietoisuuteen osana arjen valintoja*
  - *taito tulkita kiertotalouteen liittyviä asioita ja toimintoja (esim. jätteiden lajittelu, kierrättäminen, hintavertailut) sekä ympäristöä ja taloutta kuormittavia toimintoja*
-



## Liite 2.

*Taulukko 2: Taidon käsitteitä kotitalouden oppikirjoissa*

|  | <b>Kimara</b>  | <b>Onni</b>  | <b>Nautitaan arjesta</b>   |
|--|--|--|--|
| <b>Opetus-suunnitelman perusteiden mukainen taitojen kolmijako</b> | <p>Taitojen kolmijako on esitetty.</p> <p>Tavoitteena olevat taidot kuvattu yleisesti:</p> <p>Käytännön toimintataitoja tarvitset, kun valmistat ruokaa, peset pyykkiä ja siivoat. Myös ajankäytön ja rahankäytön suunnitteleminen sekä siisti ja turvallisesti työskenteleminen ovat käytännön toimintataitoja.</p> <p>Toisten huomioiminen ja kuunteleminen, oman mielipiteen ilmaiseminen sekä asioista neuvotteleminen ja sopiminen ovat yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja.</p> <p>Taitoa hakea tietoa sekä tulkita ja soveltaa sitä on tiedonhallintataitoa.</p> | <p>Taitojen kolmijako on esitetty.</p> <p>Tavoitteena olevat taidot kuvattu yleisesti:</p> <p>Kotitaloudessa arvioidaan kaikkia kotitalouden sisältöalueita, eli käytännön toimintataitoja, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä tiedonhallintataitoja.</p> | <p>Taitojen kolmijako on esitetty ja kaikki 13 tavoitetta esitetty opetussuunnitelman mukaisesti.</p>  |
| <b>Erilaisten taitojen esittäminen oppikirjoissa</b>               | <p>Tekstinä: esim. ruoka-aineiden esikäsittely, menetelmien kuvauksia.</p> <p>Kuvia ja kuvasarjoja.</p>  | <p>Tekstinä: esim. ruoka-aineiden esikäsittely, menetelmien kuvauksia, työjärjestyksiä, prosessikuvauksia.</p> <p>Kuvia ja kuvasarjoja</p>   | <p>Tekstinä: esim. ruoka-aineiden esikäsittely, menetelmien kuvauksia, työjärjestyksiä, prosessikuvauksia.</p> <p>Kuvia ja kuvasarjoja.</p>  |
| <b>Muita taidon käsitteitä</b>                                     | <p>Seuraavat: arjessa tarvittavia tietoja ja taitoja, ajankäyttö, rahankäyttö, elintarvikkeiden valinnan taidot, työskentelytaidot, syömisen taidot ravitsemuksen taidot, ruokaosaaminen, ruoanvalinnan ja ateriasuunnittelun taidot, yhdessä elämisen taidot, kuluttajataidot, kodin hoitamisen taidot, tekstiilien hoitamisen taidot, tekstiileistä huolehtiminen ja tekstiilihuolto</p>   | <p>Seuraavat: kodin työt, kodin, itsen ja perheen huolehtimisen tiedot ja taidot, kuluttajataidot, arjen tiedot ja taidot, elämässä tarvittavat taidot, hyvinvoinnin taidot, kuluttajataidot, vaatehuolto ja ruoanvalmistuksen menetelmät</p>                  | <p>Seuraavat: kotitaloudellinen osaaminen, ruoanvalmistuksen perustaidot, ruoanvalmistuksen perusmenetelmät, leivonnan perusmenetelmät, kuluttajataidot, kuluttajaja taloustaidot, asumisentaidot, vaatehuolto päätöksentekotaidot, käytännön työskentelytaidot ja vaatehuolto</p> |

## Liite 3.

## Taulukko 3. Tavoitteiden ja arvioinnin subde.

|                 | <b>Minne oppilas on menossa (tavoitteet)</b>  | <b>Missä oppilas on tällä hetkellä (lähtötilanteen toteaminen)</b>   | <b>Miten oppilas pääsee sinne, minne on menossa (formatiivinen arviointi)</b>  | <b>Minne oppilas pääsi (summatiivinen arviointi)</b>   |
|-----------------|---|--|--|--|
| <b>Opettaja</b> | <p>Opettaja selvittää oppilaalle oppimisen tavoitteita, arvioinnin kohteita, menetelmiä ja kriteereitä.</p> <p>Opettaja selvittää oppilaalle mitä, milloin, missä ja miten opitaan.</p> <p>Opettaja opettaa, ohjaa, motivoi, kehittää oppilaan oppimista ja toteaa oppilaan oppimisen edistymisen ja osaamisen tason.</p> <p>Opettaja tiedostaa tavoitteiden ja kriteerien merkityksen opettamista ja oppimista ohjaavina, motivoivina, kehittävinä ja toteavina tekijöinä.</p> | <p>Opettaja hankkii tietoa oppilaan taitojen osaamisesta erilaisilla arviointimenetelmillä.</p> <p>Opettaja auttaa näkemään oppilaan vahvuuksia ja kehitettäviä kohteita antamalla palautetta.</p> <p>Opettaja laatii oppimistehtäviä (mitä- ja mikä-tehtävät, miten-tehtävät ja miksi- tehtävät).</p> | <p>Opettaja opettaa, ohjaa, motivoi ja kehittää oppilaan oppimista ja toteaa oppilaan oppimisen edistymisen.</p> <p>Opettaja antaa oppimista eteenpäin vievää palautetta oppilaalle.</p> <p>Opettaja saa myös itse palautetta omasta opetuksesta ja tarvittaessa muokkaa sitä.</p> <p>Opettaja laatii oppimistehtäviä (mitä- ja mikä- tehtävät, miten- tehtävät ja miksi- tehtävät).</p> <p>Opettaja opettaa ja käyttää erilaisia formatiivisen arvioinnin menetelmiä.</p> | <p>Opettaja opettaa, ohjaa, motivoi ja kehittää oppilaan oppimista ja toteaa osaamisen tason.</p> <p>Opettaja arvioi kriteerien mukaista osaamista erilaisilla ja monipuolisilla arviointimenetelmillä.</p> <p>Opettaja antaa oppilaan osaamisen toteavaa palautetta summatiivisen arvioinnin perusteella.</p> <p>Opettaja laatii arviointitehtäviä (mitä- ja mikä- tehtävät, miten- tehtävät ja miksi-tehtävät).</p> <p>Opettaja arvioi oppilaan osaamista. Arviointikeskustelut oppilaan kanssa.</p> |
| <b>Oppilas</b>  | <p>Oppilas saa tietoa itselleen tavoitteista, arvioinnin kohteista ja kriteereistä.</p> <p>Oppilas saa tietoa itselleen, miten itsearvioidaan, vertaisarvioidaan ja otetaan vastaan palautetta.</p> <p>Oppilas suuntautuu /orientoituu opiskelemaan, oppimaan ja harjoittelemaan.</p> <p>Tavoitteiden ja kriteerien ymmärtäminen omaa oppimista ohjaavina, motivoivina, kehittävinä ja toteavina asioina</p>  | <p>Oppilas tekee oppimistehtäviä.</p> <p>Oppilas toteaa oman oppimisen ja osaamisen tilanteen itsearvioimalla ja vertaispalautteena sekä opettajan antaman palautteen perusteella.</p>   | <p>Oppilas tekee formatiivisia oppimistehtäviä.</p> <p>Oppilas suuntaa omaa oppimistaan tavoitteiden suunnassa kriteeritiedostaen.</p> <p>Oppilas itsearvioi oppimistaan.</p> <p>Oppilas antaa ja vastaanottaa vertaispalautetta.</p> <p>Oppilas ottaa vastaan opettajan antaman palautteen oppimisen edistymisestä.</p>   | <p>Oppilas tekee summatiivisia arviointitehtäviä.</p> <p>Oppilas toteaa oman osaamisensa.</p> <p>Oppilas ottaa vastaan opettajan antaman palautteen osaamisen tasosta.</p> <p>Arviointikeskustelut opettajan kanssa summatiivisen arvioinnin toteamasta osaamisesta</p>  |

|                             |  |  |   |   |
|-----------------------------|--|--|---|---|
| <b>Vanhemmat/ huoltajat</b> | Vanhemman rooli oppilaan oppimista ja opiskelua ohjaavana, tukevana, kehittävänä ja motivoivana tahona | Kodin ja koulun yhteistyö saadun tiedon perusteella ja oman roolin vahvistaminen | Kodin ja koulun yhteistyö saadun tiedon perusteella ja vanhempien oman roolin vahvistaminen | Vanhempien rooli oppilaan oppimista ja opiskelua ohjaavana, tukevana, kehittävänä ja motivoivana tahona koko opiskelun ajan |
| <b>Opetuksen järjestäjä</b> | Pedagogisen arviointiajattelun ja arviointiosaamisen kehittämistyö                                     | Lähtötilanteen toteutavien menetelmien kehittämistyö yhdessä opettajien kanssa   | Formatiivisen arvioinnin kehittämistyö yhdessä opettajien kanssa                            | Summatiivisen arvioinnin kehittämistyö yhdessä opettajien kanssa  |



# Oppimiskokemuksen dokumentointi ja reflektointi käsityön opetuksessa peruskoulussa

AULI SAARINEN

[auli.h.saarinen@helsinki.fi](mailto:auli.h.saarinen@helsinki.fi)

## Tiivistelmä

Todisteita oppimisprosessin etenemisestä, oppijan ymmärryksestä ja oppijan saavuttamista valmiuksista pystytään keräämään autenttisen dokumentoinnin avulla, jossa oppija taltioi tietoja omasta toiminnastaan ja toimintansa reflektoinnista digitaaliseen portfolioon (ePortfolio). Tämä katsausartikkeli perustuu väitöskirjatutkimukseen Pedagogical Dimensions of the ePortfolio in Craft Education, jossa tarkasteltiin kahden luokan oppilaiden ePortfolioiden käyttöä (N=38/ n=8) kuuden vuoden ajan peruskoulun käsityön opetuksessa kehittäen metodologia design-tutkimuksena. (Saarinen 2021) Tutkimuksessa kerättiin aineistoa sekä haastatteleamalla että analysoimalla oppijoiden tuottamat ePortfoliot. Tutkimuksen tuloksista hahmottui viisi keskeistä pedagogista ulottuvuutta: ePortfolion käyttö viestimenä, arvioinnin välineenä todentamassa oppijan kehittymistä, tiedon rakentamisen välineenä, toiminnan synkronoijana sekä digitaalisten ja viestinnällisten taitojen kehittäjänä. Tämä katsausartikkeli tarkastelee väitöstutkimuksen keskeisiä tuloksia.

## Avainsanat

*Dokumentointi, ePortfolio, reflektointi, käsityö*

# Documenting and reflecting on the learning experience in craft education in basic education

## Abstract

Evidence of the progress of the learning process, the learner's understanding, and the skills the learner has achieved can be collected with the help of authentic documentation, where the learner records information regarding their own activities and reflections on their activities in a digital portfolio (ePortfolio). This review article is based on the doctoral research, where the use of ePortfolios by students of two classes of craft education in elementary school (N=38/ n=8) were followed over a period of six years, and the portfolio method was developed as the activity progressed following the track of Design research. (Saarinen 2021) The study data was collected both by interviewing and analyzing the students' digital portfolios (ePortfolio). The results of the study revealed five key pedagogical dimensions: the use of the ePortfolio as a communication tool and an assessment tool to verify the learner's development, the ePortfolio as a knowledge building tool that simultaneously synchronizes the learner's activities and learning tasks. In addition, it was seen that the skills of using digital devices, and general communication skills were practiced when using ePortfolios. This review article examines the main results of the doctoral research.

## Keywords

*Documentation, ePortfolio, Reflection, Craft Education*

## Johdanto

Arviointi on ilmiönä mielenkiintoinen, sillä siinä arvotetaan eli asetetaan asioita järjestykseen ja tarkastellaan niiden merkityksellisyyttä. Arvioinnin dikotominen tehtävä perusopetuksessa on palvella sekä oppimisen aikaista oppijan toimintaa (ohjaten ja kannustaen, itsearviointitaitoja kehittäen) että samanaikaisesti kerätä näyttöjä osaamisen tasosta suhteessa aiempaan osaamiseen ja asetettuihin tavoitteisiin (Opetussuunnitelman perusteet, Opetushallitus 2014). Arviointitiedon tulee olla monipuolista ja sen painopisteen olla oppimisen edistämisessä. Arvioinnin tulisi myös ohjata opettajaa tukemaan oppijan oppimista ja kehittymistä ja kohdentamaan pedagogisia keinoja muun muassa eriyttämisen ja erityisen tuen suuntaamisessa. Opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 49) mukaan oppilasta ohjataan havainnoimaan omaa ja yhteistä työskentelyä monipuolisesti ja dokumentoimaan sitä luotettavan arvioinnin edellytysten mukaisesti. Tässä käsityön kontekstiin sijoittuneessa väitöstutkimuksessa Pedagogical Dimensions of the ePortfolio in Craft Education (Saarinen 2021) keskeisiksi käsitteiksi nousivat oppijalähtöinen, autenttisesti tapahtuva havainnointi, oppimisprosessin dokumentointi ja reflektointi.

## ePortfolio

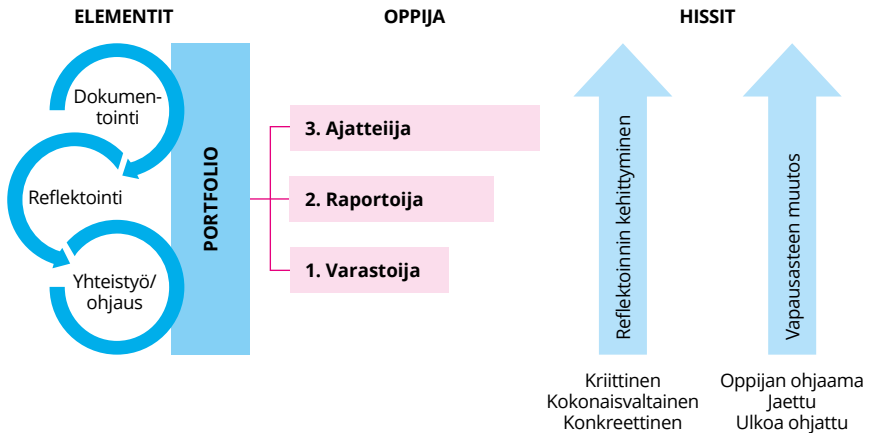
Digitaalisen portfolion (ePortfolio) käsite on monimerkityksinen; se voi viitata prosessimaiseen työskentelyyn (työportfolio), koottuun lopputulokseen (näyteportfolio) tai lopputuloksen käyttötarkoitukseen (arviointiportfolio). (Balaban, Divjak & Kopic, 2010; Kimball 2005; Kimbell 2012;). Portfolio käsitteellä ja käytöllä on satojen vuosien historia. Aikaisimmat löydöt portfolion käytöstä sijoittuvat 1400-luvulle Italiaan, jossa taiteilijat ja suunnittelijat kokosivat tuotoksiaan konkreettisiin kansioihin (Farrell 2020). Vuosisatojen aikana portfolioiden käyttö on laajentunut eri sektoreille (kauppa, teollisuus, koulutus) ja niiden muoto on kehittynyt 1980-luvun taitteesta lähtien myös digitaaliseksi (Farrell 2020; Lorenzo & Ittelson 2005). Koulutussektorilla portfolio nousi vastarinnaksi vallalla olevalle testaamisen ja mittaamisen kulttuurille ja tarjosi oppijasta syvempää kuvaa kuin mitä hetkellinen testauskäytäntö tarjosi (Kimball 2005; Barrett 2007). Koulutuksessa ePortfoliot ovat olleet lähinnä korkeamman koulutusasteen käytössä, mutta löytäneet paikkansa myös alemmilla asteilla (Farrell 2020). Suomessa portfolioista pedagogista dokumentointia tehtiin varhaiskasvatuksessa jo kauan ennen vuosituhanen vaihdetta, ensin paperisena ja myöhemmin myös digitaalisena, mutta sen käyttö ei ole kuitenkaan ollut systemaattista eikä homogeenistä (Kankaanranta 2007; Quakrim-Soivio

& Kumpulainen, 2020). Suomen perusopetuksessa ePortfolioiden käyttö on ollut marginaalista (Kettunen, Kokko, Kröger & Pöllänen 2013), mutta ohjeistusta teknologian hyötykäyttöön jo varhaisten opintojen aikana on lisätty. Viimeisimmän 2014 voimaan tulleen perusopetuksen käsityön opetus suunnitelman perusteissa korostetaan tieto- ja viestintäteknologian käyttöä oppimisprosessin eri vaiheissa. Lisäksi dokumentointi selkeästi määritellään arviointitiedon keräysmenetelmäksi tv-tekniikkaa hyödyntäen. (Opetushallitus 2014, 430–431) ePortfolion käyttö arviointimenetelmänä vaikuttaa tuotoksen sisältöön, kokoamisprosessiin ja muotoon eli millaista aineistoa siihen kerätään ja miten järjestelmällisesti sitä tehdään (Kankaanranta 2002).

ePortfolioiden tutkimus on aiemmin kohdentunut suurelta osin tarkastelemaan teknisiä ratkaisuja esimerkiksi erityyppisiä alustoja (Jimoyiannis 2013; Kimbell 2012; Barrett 2010), niiden käyttöönottoa (Theodosiadou & Konstantinidis 2015), erilaisten tehtävänantojen toimivuutta (Lui, Fields & Kafai 2019), metodin kehittämistä (Zarifsanaiey, Amini & Saadat 2016; Chang 2001) ja käyttötarkoituksia (Walz, 2006). 2010-luvulta tutkimus on selkeästi suuntautunut tarkastelemaan teknologisten lähtökohtien sijaan pedagogisia vaikutuksia esimerkiksi oppilaiden oppimiseen (Farrell 2020). Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistui ePortfolion toteuttamiseen ja seurannan aikana työskentelyssä tapahtuneisiin muutoksiin. Design-tutkimuksen mukaisesti (Educational Design Research) (McKenney & Reeves 2012; Sandoval 2014) tutkimusta tehdessä välinettä kehitettiin ja muutoksia testattiin (vrt. suom. kehittämistutkimus). Muutokset perustuivat opettajien havaintoihin kehittämistarpeista ja oppilaiden ehdotuksiin. Menetelmän kehittämistä ja käytön syklejä tarkastellaan tutkimusasetelman ja aineiston yhteydessä. Ymmärrystä konkretisoitiin kirjallisuudesta nousseisiin lähteisiin kuten Zubizarretan (2009) oppimisen portfolion malliin (vasemmalla), Kimbellin (2012) portfolion tyyppiesimerkkeihin (keskellä) ja Habermasin (2005) ihmismielen tiedonkäsittelyn asteisiin (oikealla). Näistä ja tutkimuksen löydöksistä rakennettiin malli oppijan toiminnasta (Kuvio 1.).



## Portfolion elementit, oppijan toiminta ja kehittyminen



Kuvio 1. ePortfolion elementit, oppijan toiminta ja siinä kehittyminen (Saarinen, Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen 2021)

Seuraavaksi tarkastellaan tutkimuksen muutamia teoreettisia lähtökohtia, tutkimusasetelmaa, tutkimuksen toteutusta ja tuloksia.

## Reflektointi

ePortfolioiden sisältö koostuu muun muassa oppijoiden omista havainnoista ja ajatuksista kokemuksistaan. Schönin (1984) sanoin se on *tilanteessa tapahtuvaa ajattelua* kohdistuen ajattelun ja tekemisen väliseen suhteeseen ja oman intuitiivisen ymmärryksen selittämistä. Tätä sanallistamisprosessia portfolioissa kutsutaan reflektoinniksi. Tässä psyykkisessä prosessissa oppija rakentaa tai uudelleen järjestelee kokemustaan, ongelmaa, tietoa eli epiteemistä artefaktiaan tai näkemystään osaksi dynaamisesti kehittyvää psyykkistä malliaan. (Korthagen 2001; Hakkarainen 2009) Sekä yhteiset ulkoiset kokemukset että yksilölliset sisäiset (aiemmat kokemukset, tunteisiin ja tehtäviin liittyviin vaikutukset), ovat alisteisia sosiaalisen ympäristön vaikutuksille ja ne yhdessä toisiinsa vaikuttaen tekevät kokemuksistamme monipuolisempia (Moon 2004).

Reflektointia voidaan analysoida ja tutkia muun muassa ajallisesti ja hierarkkisesti arvottamalla. Schönin näkemys reflektiivisestä käytännöstä jakautuu dikotomisesti: samanaikaisesti toteutuvaan (reflection-in-action) ja retrospektiivisesti toteutuvaan (reflection-on-action) toimintaan (Korthagen 2001; Schön 1984). Hierarkkisessa analysoinnissa reflektointia tarkastellaan toteutuneen kognitiivisen prosessointitason kautta. Tässä väitöstutkimuksessa

käytettiin Anderssonin ja Krathwohlin (2001) oppimisen, opettamisen ja arvioinnin taksonomiaa. Taksonomiassa yhdistetään tiedon käsittelyn hierarkia tiedon luonteen ulottuvuuteen ja siten kohdetta tarkastellaan laajemmin kuin aiemmassa Bloomin vuonna 1956 määrittelemässä yksilulotteisessa tarkastelussa. Kognitiivinen prosessointi skaalautui konkreettisesta abstraktimpaa ja tiedon luonne jakautui fakta- ja käsitetiedoksi, proseduraaliseksi tiedoksi ja metakognitiiviseksi tiedoksi (Andersson & Krathwohl, 2001). Molempia tiedon ulottuvuuksia mukautettiin yhdistämällä kategorioita.

## Kokemuksellinen oppiminen

Itse toiminta tai kokemus eivät saa aikaan oppimista, vaan vasta reflektio, oma intuitiivinen ymmärrys, kääntää kokemuksen oppimiseksi (Boud, Keogh & Walker 1987). David Kolbin kokemuksellisen oppimisen syklinen malli (1984) nojautui alun alkujaan Deweyn käsitteeseen kokemuksellisesta oppimisesta ja havainnollisti ymmärryksen rakentumisen askeleita (Kolb 2014). Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa on neljä vaihetta (konkreettinen kokemus, reflektiivinen observointi, abstrakti käsitteenmuodostus ja aktiivinen kokeilu), jotka ohjaavat oppijaa ymmärtämään kokemuksia tietylle tasolle, käsitteellistämään niitä ja aktiivisesti testaamaan ymmärrystään. Keskeistä mallissa ovat ymmärtämisen ja toiminnan ulottuvuudet: kokemuksen herättämä tunne ja sen tiedollisen ymmärryksen käsitteellistäminen sekä tarkkaileva sisäinen reflektio ja ulkoinen kokeileva toiminta. Vaiheet toistuvat jatkuvana kokonaisvaltaisena kehänä sisältäen mahdolliset ristiriitaisuudet yksilön ja ympäristön välillä sekä näiden ristiriitojen ratkaisut. Rakentuvan tiedon katsotaan jakautuvan henkilökohtaiseksi rajallisesti jaettavaksi tiedoksi ja yhteiskunnalliseksi kulttuurisesti värityneeksi tiedoksi. (Kolb & Kolb 2009)

Tämä katsausartikkeli tarkastelee väitöskirjaa mukaillen oppijan kokemuksia, niiden reflektointia ja reflektointien kautta oppimista. Tutkimuskysymykset kiteytyivät kolmeksi osakokonaisuudeksi:

1. Millaisia käyttötarkoituksia oppilaat kokivat ePortfolioiden tarjoavan?
2. Miten oppilaiden dokumentoitu reflektoinnin sisältö profiloitui?
3. Millaisia muutoksia dokumentoinnissa ja reflektoinnissa havaittiin tutkimusajankaksolla tiedonkäsittelyn ja tiedon luonteen osalta?

## Tutkimusmenetelmät, aineisto ja analyysi

Väitöstutkimus alkoi Helsingin Opetusviraston erään pedagogisen hankkeen loppuvaiheessa vuonna 2011, jolloin oppilailla oli runsaan vuoden kokemus tablettien (iPad) ja ePortfolion käytöstä englanninkielisellä kirjanteko-ohjelmalla (Book Creator). Hank-

keessa kannustettiin opettajia kehittämään digitaalisten välineiden käyttöä omassa opetuksessaan. Tutkijan koulu hyväksyttiin mukaan kehittämään ePortfolio-menetelmää sekä oppimisprosessin että arviointikeskustelujen tueksi. Menetelmän käytön harjoitteluvaiheessa ja ensimmäisenä vuotena oppilaita pyydettiin yksinkertaisella tehtävänannolla taltioimaan oppimisensa kannalta merkittäviä hetkiä. Dokumentoinnissa käytettiin aluksi kuvien ja tekstin yhdistelmää. Opettaja seurasi narratiivien syntyä sovituin väliajoin, kommentoi ja kannusti lukuvuoden aikana. Arviointikeskusteluissa lukuvuoden lopulla taltiointeja tarkasteltiin yhdessä. Lisäksi opettaja liitti jokaiseen ePortfolioon kirjalliset arviointilauseet lukukauden päättyessä. Alussa tehtävänanto oli erittäin avoin ja vaikutukseltaan dokumentoitu sisältö ei alentanut arvosanaa, mutta korottaminen oli mahdollista. Menetelmää tarkasteltiin kehittävällä otteella heti ensimmäisen testausvuoden aikana. Tutkimuksessa kehityssykli oli lukuvuoden mittaisia, ja sekä muutoksia että tarkennuksia käytäntöihin tehtiin jokaisessa syklissä. Kehittämistä tapahtui esimerkiksi seuraavissa toiminnoissa: lukuvuonna 2012–13 (3 lk) laadittiin dokumentoinnin minimilista, lukuvuonna 2013–14 (4 lk) laadittiin yhdessä kollegan kanssa aloitusohjeistus ja yhdessä oppilaiden kanssa video työtavan keskeisistä toiminnoista, lukuvuonna 2014–15 (5 lk) otettiin käyttöön systemaattinen vertaisarviointi ja lukuvuonna 2015–16 (6 lk) lisättiin videon käyttö dokumentoinnin välineeksi.

Tutkimusaineistoa kerättiin käsityön opetuksessa pääkaupunkiseudulle sijoittuvassa yhtenäisessä peruskoulussa. Tutkimuskokonaisuuden aineisto muodostui saman vuosiluokan (kahden rinnakkaisryhmän) seurannasta jakautuen kolmeen osakokonaisuuteen. Ensimmäinen aineisto (I) kerättiin haastattelemalla rinnakkaisluokkien oppilaita (N=38) käyttökokemuksista runsaan kahden vuoden mittaisen käyttäjän jälkeen puolistrukturoitua haastattelurunkoa noudattaen (Stimulated Recall-menetelmä, Fox-Turnbull 2011). Haastattelun aikana oppilailta oli mahdollisuus tarkastella ePortfolioitaan laitteelta. Oppilaat kuvailivat työtavan käyttöönottoa, erilaisia käyttötarkoituksia, etuja, haittoja ja koettuja vaikutuksia oppimisprosessiin. Toisessa vaiheessa (II) tutkimus kohdennettiin oppilaiden tuottamiin ePortfolioihin, joiden sisältöjen avulla selvitettiin dokumentoinnin suuntautumista. Kolmas aineisto (III) kerättiin harkinnanvaraisena otantana (n=8). Otanta koostui yhdeksännen luokan käsityön vapaavalinnaisesta ryhmästä, jossa käyttökokemuksen ja dokumentoitujen sisältöjen kesto oli kuusi vuotta. ePortfolioiden sisältöjen analyysia tuettiin puolistrukturoidulla loppuhaastattelulla.

Käytetyssä avoimessa tehtävänannossa oppilaat loivat oman dokumenttinsa lisäämällä valitsemaan kirjoitus-, kuva-, ja äänielementtejä digitaaliselle tyhjälle sivulle. Tehtävänantona oli taltioida oman oppimisen kannalta keskeisiä tapahtumia. Apuna doku-

mentoinneissa olivat opettajien muotoilemat peruskysymykset (Mitä teet? Miten teet? Miksi teet näin? Miten jatkat eteenpäin?), mutta taltiointi tapahtui oppilaan päätöksessä, sillä intensiteetillä, jolla hän halusi tai jonka koki merkityksekkäänä. Työtavasta tai sen eduista ei yhteisesti keskusteltu ensimmäisinä vuosina, vaan heittäytyttiin kokeilemaan niin sanottua muistiin merkitsemisen taktiikkaa.

Haastatteluja (I ja III) aineistoon kertyi kokonaisuudessaan 10 h 21 min, joiden litterointi tuotti noin 30 000 analysoitavaa sanayksikköä. Tekstit analysoitiin laadullisella aineistolähtöisellä (I ja II) ja teorialähtöisellä (III) sisällön analyysin summatiivisella lähestymistavalla (Chi 1997; Hsieh & Shannon 2005; Saarinen, Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen 2016, 2019, 2021). Aineiston I ryhmittelyssä sovellettiin Nielsenin (1996) käytettävyyden kategorioita. Dokumentoidun sisällön (II) analyysi jakautui puolestaan tekstillisiin ja kuvallisiin kategorioihin. Tekstiaineisto koostui runsaasta 3 000 otteesta (pituudeltaan 1–30 sanaa) ja noin 2 000 analysoidusta valokuvasta. Visuaalisia analyysiluokkia ryhmiteltiin mm. keskipisteen (prosessi, produkti, reflektio, sisältö), vaiheen (ideointi, suunnittelu, valmistus) ja kytkennän (vahva, kohtalainen, puuttuva) mukaisesti. Aineistossa III kategorisointi mukaili Andersonin ja Krathwohlin (2001) taksonomiaa kognitiivisen prosessoinnin (kuten muistiin palautuksen, soveltamisen ja kriittisen arvioinnin ulottuvuuksiin) ja tiedon luonteen (kuten deklarativisen, proseduraalisen ja metakognitiivisten tietojen) ulottuvuuksiin.

## Tulokset

Väitöstutkimuksen tulokset käsitellään seuraavaksi tutkimuskysymysten järjestyksessä. Aluksi tarkastellaan menetelmän käyttötarkoituksia oppilaiden kokemana, sitten reflektoinnin jakautumista tuotetun sisällön analyysien perusteella ja lopuksi tarkastellaan tiedonkäsitteilyn ja -luonteen muutoksia tutkimusvuosien aikana.

### *1. Millaisia käyttötarkoituksia oppilaat kokivat ePortfolioiden tarjoavan?*

Käyttäjähastattelun (I) analyysissä nousi kaksi pääkategoriaa: sopivuuden ja käytettävyyden näkökulmat. Käytettävyydessä korostui muun muassa ePortfolion toimintojen helppous, toimintojen muistettavuus ja menetelmän (ja laitteen) toimivuus. Sopivuuden kategoriassa korostuivat puolestaan käyttötarkoitukset ja koetut hyödyt. Käyttötarkoitukset löytyvät alla olevan kuvan (Kuvio 2.) sisemmältä kehältä (varastointi, kommunikointi, kehittyminen ja tiedon hallinta) ja tutkimuksessa nimetyt edut puolestaan ulommalta kehältä (muistin, demonstroinnin ja kerronnan tuki, uusien taitojen oppiminen ja toiminnan selkeyttäminen).



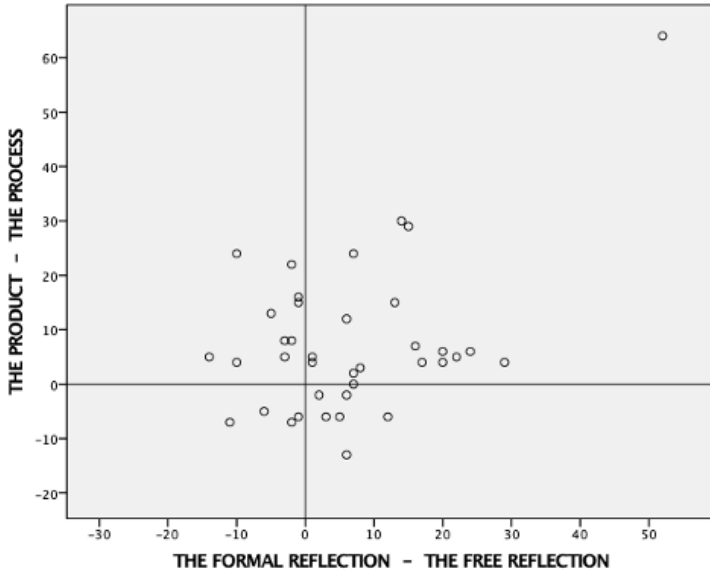
*Kuvio 2. Käyttötarkoitukset yhdistettynä oppilaiden määrittelemiін etuihin. (Saarinen, Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen 2016)*

Käyttötarkoituksista keskeisin oli tiedon varastointi. Oppilaat kokivat, että heillä jokaisella oli selkeä paikka, jonne taltioida otteita omasta prosessistaan. Monissa vastauksissa mainittiin kommunikoinnin käyttötarkoitus eli oppilaat kokivat, että ePortfolio oli tärkeä viestin välittäjänä oppilaan ja opettajan välillä. Tämä viestintä sisälsi muun muassa sellaisia taltiointeja, joita vauhdikkaissa tuntitilanteissa opettaja ei ehdi havaita. Lisäksi oppijan kehityksen todentaminen nousi useissa kommentteissa ja havainto siitä, että aineisto mahdollisti kehityksen tarkastelun pidemmältä ajankaksolta kuin vain yhdeltä lukuvuodelta. Muutaman huomion sai myös tiedonhallinnan käyttötarkoitus eli menetelmä pakotti oppijan pysähtymään ja pilkkomaan kokonaisuuden osiksi. Huomioissa todettiin aiemmin prosessien olleen yhtäjaksoisia kokonaisuuksia, joista jälkikäteen oli ollut lähes mahdotonta muistaa yksityiskohtia. Nyt dokumentoinnin avulla yksittäiset tapahtumat erottuivat pitkästä jatkumosta. ePortfolion oppimistehtäviin liittyvinä etuina mainittiin muistin tukeminen tapah-

tumien kertaantumisen kautta, oppilaan toiminnan selkeytyminen ja yksittäisten tapahtumien erottuminen dokumentoinnin vuoksi, tv-taitojen sekä muiden viestintätaitojen, kuten kirjoittamisen ja kuvaamisen, harjaantuminen. Nämä geneeriset taidot ovat hyödyksi kaikessa oppimisessa, eivät vain taito- ja taideaineissa. Mainittujen viestintätaitojen harjaantuminen mahdollistaa monipuolisemman arviointitiedon keräämisen ja siten myönteisemmän osaamiskuvan rakentamisen käsityössä ja ylittää oppijana. Käyttötarkoitukset ja kasvatukselliset edut liittyvät kiinteästi toisiinsa kuten yllä oleva kuvio havainnollistaa.

## *2. Miten oppijoiden dokumentoitu reflektoinnin sisältö profiloitui?*

Dokumentoitujen sisältöjen (osa II) aineisto jakautui sekä kirjallisiin että kuvallisiin kokonaisuuksiin. Kirjalliset tekstiotteet jakautuivat sisällönanalyysin loppuvaiheessa neljään pääkategoriaan: tuotekeskeisyyteen, prosessikeskeisyyteen, vapaaseen reflektioon ja muodolliseen reflektioon. Tuotekeskeisyys tarkoitti dokumentointien keskittymistä prosessin tarkasteluun tuotteen ja sen osien kautta. Prosessikeskeisyys puolestaan tarkoitti fokuusoitumista tekemisen ja siinä edistymiseen. Reflektiossa vapaa reflektointi sisälsi laajan kokonaisuuden oppilaan itse valitsemissa aihealueita oppimistehtävän ympäriltä ja puolestaan muodollinen, formaali osa-alue tarkoitti keskittymistä annettujen ja määrättyjen tehtävien suorittamiseen. Näitä aihealueita olivat muun muassa työvälaineiden, sosiaalisten suhteiden, omien voimavarojen ja jaksamisen pohdiskelu. Yläkäsitteet sisälsivät aina runsaasti alakäsitteitä kuten esimerkiksi tuotekeskeisyys sisälsi tuotteen osien kuvausta, sisällöllistä tietoa valmistettavasta tuotteesta ja tuotteen muuntumisen kuvausta. Nämä pääkategoriat muodostivat luonnollisen ryhmittymän tuloksena vastaparit, joista muotoiltiin tulosten nelikenttä. Jokainen oppilas sai arvon jokaiselle kategoria-alueelle ja hänen sijoittumisensa määrittyi näiden kategoria-alueiden painottumisen perusteella (= osa-alueen dokumentointifrekvenssi).



Kuvio 3. Oppilaan sijoittuminen nelikenttään: prosessi - produkti - vapaa reflektio - muodollinen reflektio (Saarinen, Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen 2019)

Oppilaat sijoittuivat nelikentälle varsin tasaisesti painottuen kuitenkin eniten prosessin ja vapaan reflektoinnin osa-alueille. Vähiten oppilaita sijoittui tuotteen ja muodollisen reflektoinnin alueella. Hajautunut tulos vahvisti ajatusta ePortfolion ja avoimen tehtävänannon mahdollisuuksista tarjota oppijalle yksilöllisiä dokumentointivaihtoehtoja. Näin oppilas voi tehdä henkilökohtaisia painotuksia ja siten vahvistaa edelleen oppimisprosessin omistajuuttaan.

### 3. Millaisia muutoksia dokumentoinnissa ja reflektoinnissa havaittiin tutkimusajanjaksolla tiedonkäsittelyn ja tiedon luonteen osalta?

Dokumentoinnin jatkumossa (osa III) tarkasteltiin aineistoa kuuden vuoden ajalta. Analyysi toteutettiin läpileikkauksena luokilla 4, 6 ja 8. Tällöin aineistossa tapahtuneet muutokset saatiin selkeämmin esille. Analyysissä sovellettiin Anderssonin ja Krathwohlin (2001) oppimisen, opettamisen ja arvioinnin taksonomiaa. Teoriaa muunneltiin tiivistäen kategorioita niin, että molemmissa tiedonulottuvuuksissa oli kolme kategoriaa alkuperäisen neljän sijaan. Tiedonkäsittelyn ulottuvuudet olivat mieleen palauttaminen (recall), soveltaminen (apply) ja kriittinen arviointi (evaluate). Mieleen palauttaminen tarkoitti opitun toisintoa (ilman omakohtaisuutta). Nämä reflektiot olivat varsin lyhyitä ja keskittyivät vain yhteen asiaan

kerrallaan. Soveltaminen puolestaan sisälsi tiedon omakohtaista käsittelyä ja tapahtumien uudelleen järjestelyä tai omakohtaista sanoittamista (omin sanoin, omassa järjestyksessä). Tässä kerronta oli monipuolisempaa kuin edellä ja kytki tapahtumia toisiinsa. Kerronnon muutosten takia konkreettiset sanamäärät kasvoivat. Abstraktein taso eli kriittinen arviointi sisälsi soveltamisen lisäksi toiminnan arvioinnin elementtejä (muun muassa omakohtaisten pulmatilanteiden pohdintaa ja ratkaisujen keksimistä). Tiedonlajeista deklaratiivinen tieto sisälsi abstraktien ja konkreettisten asioiden käsitteitä, niiden nimeämistä ja ryhmittelyä. Kattegoria vastasi kysymykseen mitä (jonkin on). Proseduraalinen tieto puolestaan sisälsi prosessiin liittyvää niin sanottua taidollista tietoa. Kattegoria vastasi kysymykseen, miten (jonkin tehdään). Kolmantena tiedonulottuvuutena oli metakognitiivinen tieto, joka piti sisällään havaintoja omasta oppimisesta, omasta ajattelusta ja omasta toiminnasta.

Tulokset osoittivat, että tiedon prosessoinnissa tapahtui muutoksia. Alkuvaiheessa eli neljännellä vuosiluokalla havainnot kohdistuivat konkreettiseen, juuri tapahtuneeseen toimintaan ja sijoittuivat vahvasti mieleen palauttamisen kattegoriaan. Niissä kuvailtiin ja toistettiin tapahtumia yleisesti havaittuina ja kerrontaan siirrettiin suoria opettajan toistamia sanayhdistelmiä ja kokonaisuuksia. Kerronta sijoittui kaikkiin tiedonaloihin, mutta oli lyhyttempoista. Seuraavien vuosiluokkien poikkileikkauksissa (6. ja 8.) dokumentoinnit suuntautuivat kohti abstraktimpaa kerrontaa, jossa irtauduttiin juuri tapahtuneesta ja kerrottiin pidemmistä aikajaksoista. Kerronta sisälsi myös enemmän havaintoja omasta toiminnasta sekä vertailevaa kertomusta luokkatovereiden haasteista ja omista aiemmista tapahtumista. Kerronta irrottautuivat luontevasti konkreettisesta kuvayhteydestä laajemmalle aikajänteelle. Myös kriittisen arvioinnin määrä lisääntyi samalla, kun havainnot suuntautuivat omaan toimintaan. Tuotettu sisältö kertoi pulmatilanteiden ratkaisuisista ja perusteluiden pohdinnasta. Tiedonlajien käytössä muutosta tapahtui laajasta, monipuolisesta kerronnasta kohti suppeampaa lähinnä proseduraaliseen tiedonlajiin keskittävää kerrontaa. Usein kerronta eteni prosessisisdonnaisesti. Prosessipainotus on keskeistä tämänhetkisen käsityön opetuksen sisällöissä ja luonteva heijastuma myös oppiaineen prosessipainotteisesta ydinsanomasta. Loppuhaastattelu vahvisti tätä havaintoa, sillä oppilaat painottivat portfolio työskentelyn ydinsisällön olleen prosessin raportointia. Maininnat ammattimaisesta työskentelystä yhdistettiin prosessin tarkkaan raportointiin ja työmenetelmän rooli tiedonvälittämisen välineenä painottui.

## Pohdinta

Koulun tehtävä yhteiskunnassa on valmistaa oppilaita aktiiviseen kansalaisuuteen ja opettaa heille teknologisten välineiden hyötykäyttöä tasa-arvoisesti. ICLS-tutkimusta (International Computer and Information Literacy Study) tarkasteltaessa Suomen di-



gitaalisuusaste on korkea, Euroopan parhaiden joukossa eli mahdollisuudet digitaalisen toteutumisen ovat olemassa (Fraillon, Ainley, Schulz, Duckworth & Friedman 2019). Tavoiteltu digitaalinen kompetenssi (Ferrari 2012; Ilomäki, Paavola, Lakkala & Kantosalo 2016) ei tarkoita vain teknistä osaamista, vaan se pitää teknologisten taitojen ohella sisällään tiedon käsittelyyn ja sen jakamiseen liittyvät osa-alueet. Tämän katsausartikkelin keskiössä olleen väitöstutkimuksen lähtökohtana oli tarkastella digitaalisen välineen soveltuvuutta taitoaineeseen ja eri käyttörooleihin (muun muassa arviointiin) sekä tarkastella digitaalisia valmiuksia tiedonkäsittelyyn ja oman aktiivisen toimijuuden kautta sekä oppimisessa että arvioinnin konteksteissa.

Väitöskirjassa käytetty kehittämistutkimus oli pituudeltaan ja sisällöltään varsin ainutlaatuinen. Pitkittäisseuranta oli kuuden vuoden mittainen ja käsityötä oppiaineena ei tämänkaltaisella asetelmalla ole aiemmin tutkittu. Yksi merkittävistä tuloksista oli dokumentoinnin sisällöllisen suuntautumisen painottuminen. Vaikka valikoituneet dokumentoinnin aihealueet eivät sinällään olleet yllättäviä, vaan oppiaineen ja välineen keskeisiä käsitteitä, on aihealueiden vastapaisuus esitystapana innovatiivinen. Jokainen oppilas sai arvon jokaisesta aihealueesta, mutta dokumentoinnissa painottunut osa-alue määritteli oppilaan sijainnin nelikentällä. Saatu tulos vahvisti myös vapaan tehtävänannon sopivuutta eli jokainen oppija pystyi luovasti ja yksilöllisesti painottamaan tarkasteluun opittavaan asiaan valitsemansa näkökulman kautta. Osuvasti Parker, Ndoye ja Ritzhapt (2012) tarkastelivat portfolioiden käyttöä kahdesta vastakkaisesta näkökulmasta: *vapaan tehtävänannon näkökulmasta* (eportfolio luodaan aivan alusta lähtien yksilöllisesti) ja *käyttövalmiin tehtävänannon näkökulmasta* (oppijan roolina lähinnä valmiin pohjan täyttäminen). Kognitiivinen kuorma ja aikatarve ovat ensin mainitussa huomattavasti suurempia kuin jälkimmäisessä, jossa valmiiden raamien täyttö puolestaan heikentää omistajuuden, luovuuden ja merkityksellisyyden kokemusta. Vaikka sisällöntuottajan rooli ei ole portfolio pedagogiikan hengen mukaista (Kimball 2005), voi joissakin yhteyksissä tällainenkin toimintatapa olla paikallaan. Kuitenkin liian pitkälle viety, vahvasti kaupallistettu oppimistehtävien standardointi on harmillisesti vallannut tilaa avoimelta tehtävänannolta ja portfolion luomisen prosessilta (Kimball 2005). Toisaalta standardointi ja raamitus lisäävät vertailtavuutta ja luovat hyvät puitteet analytiikan käytölle esimerkiksi suuria aineistoja käsitellessä.

ePortfoliotyöskentelyn vahvuuksia oli sen monipuolinen vaikuttavuus. Haastatteluosuudet tarkastelivat oppilaiden näkemyksiä ePortfolioiden käyttötarkoituksista. Tulokset vahvistivat aiemmin tehtyjä löydöksiä (Walz 2006; Sherman 2006), vaikka verrokkitutkimuksissa vastaajat olivat iältään vanhempia. ePortfolio-työtapa tuki yksilötasolla oppi-

misprosessia ja taltioi tapahtunutta kehitystä, kuten tuloksissa oli esitetty, mutta samaan aikaan oppilaitostasolla tarjosi kerättyjä todisteita opetuksen vaikuttavuudesta. Barrett (2010) kutsui tätä jakoa ePortfolioiden kaksiksi kasvoiksi: vastataan sekä yksilön että yhteiskunnan eli opetuksen järjestäjän tarpeisiin. Yksilöiden välillä oli havaittavissa runsasta variaatiota kommunikaation määrässä ja laadussa. Väitöstutkimuksessa mainittiin lisäksi käsite kypsytminen (maturation) (Love, McKean & Gathercoal 2004; Kimbell 2012), joka kuvasi käytön ja käyttömallin muuttumista: oppijan tarve, halu ja mahdollisuudet ohjasivat työtavan käyttötason määräytymistä. Oppija pystyi viestimään valitsemallaan tarkkuudella ja tiheydellä sekä tarkastelemaan oppimisensa kohdetta esimerkiksi ajallisesti moniin suuntiin. ePortfolion käytön analyysissä oli mahdollista havaita oppilaiden siirtyminen kypsytymisasteikolla vaativammalle ja monipuolisemmalle tasolle.

Työskentelyn metodina ePortfolio asetti oppilaan keskiöön sekä ePortfolion luojaan että toiminnan raportojana. Tällaisen ajatuksellisen toiminnallisuuden todettiin kehittävän kasvusuuntautunutta identiteettiä ja tukevan myönteistä minäpystyvyyttä (McAlpine 2005). Toimijuudella todettiin olevan myös yhteys oppimisen omistajuuteen, jonka vahvistumisella on suora yhteys merkityksellisyuden kokemukseen. Barrettin (2007) mukaan juuri merkityksellisyys on yksi portfolioiden tulevaisuuden kannalta keskeinen haaste. Rakennettavaan portfolioon tulisi saada syntymään merkityksellinen suhde, jolloin niiden luomiseen panostettaisiin ja niiden säilyttäminen koettaisiin mielekkääksi. Säilyttäminen mahdollistaisi kehityksen tarkastelun pidemmältä ajanjaksolta, mikä tarkastellussa väitöstutkimuksessa toteutui useiden vuosien aikaperspektiivillä. Kehityksen tarkastelussa ei silloin kiinnitettäisi huomiota vain oppimisen kohteena olevaan tietoon ja sen omaksumiseen, vaan myös omaan tapaan oppia. Tällöin portfolio vahvistaisi tiedonkäsittelyn ohella metakognitiivisia valmiuksia (Farrell & Seery 2019). Prosessimaisessa oppiaineessa, kuten käsityössä ja muissa taitoaineissa, tapahtumien dokumentointi on luonteva osa opetusta. Dokumentointi rytmittää toimintaa, ja taltioidut tapahtumat esimerkiksi kuvajatkumoina konkretisoivat työskentelyn ja prosessin etenemistä. Lisäksi visuaalisuus ja kuvallisuus samoin kuin käsitteiden sanoittaminen ovat käsityön keskeisiä osa-alueita sekä oppimisen että arvioinnin kannalta tarkasteltuna.

Väitöstutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tarkasteltiin ensimmäiseksi tutkimusasetelmaa, jossa tuttu opettaja toimi myös tutkijan roolissa. Asetelma voi vaikuttaa oppilaiden vastauksiin ja ohjata heitä antamaan myönteisempiä arvioita kuin tuntemattomalle tutkijalle. Toisaalta tutulle opettajalle voi olla luontevaa ja helppoa kertoa asioita, mutta opettaja-oppilas valta-asetelman vaikutusta ei silti voida sivuuttaa. Loppuhaastattelun tiedostettu ajoittaminen arvosanojen antamisen jälkeiseen ajankohtaan vähenisi kuitenkin

valta-asetelman vaikutusta. Toiseksi luotettavuutta arvioitaessa väitöskirjan tutkimusaineiston koko oli varsin pieni. Otannan suuruus ei kuitenkaan muodostu otoksen valiteetin esteeksi, jos tutkimuksen teon raportointi sisältää tutkimuksen merkitykselliset ja keskeiset sisällöt (Yin 2009). Raportointi oli suoritettu tarkasti ja siten otannan koon vaikutus pyrittiin minimoimaan. Kolmantena luotettavuuden huomioina väitöstutkimus sisälsi runsaasti itseraportoitua aineistoa, jonka käyttöä kritisoidaan vääristymien ja manipuloinnin mahdollisuudesta (Korte & Hüsing 2006). Tätä vähennettiin keräämällä aineistoja erilaisista lähteistä ja niiden keskinäisellä tarkastelulla (haastattelujen tulosten peilaamista sisältöjen analyysiin). Neljäntenä luotettavuuden huomiona tutkimuksessa pitäydettiin metodologisesti käyttämään sisällön analyysin menetelmiä varioiden, mutta suurempi variointi ja mahdollisesti monimenetelmällisyys olisivat lisänneet tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi väitöstutkimuksen käsitteistä voi todeta, että itse tutkimuksen kohde, ePortfolio, on käsitteenä monitulkinnallinen ja osin vakiintumaton. Tässä tutkimuksessa haastateltavat tunsivat menetelmän kuitenkin varsin hyvin, sillä ensimmäinen mittaus toteutettiin noin kahden-kolmen vuoden käyttökokemuksen jälkeen. Oletettavasti haastateltavien arkiymmärrys käsitteestä oli jo vakiintunut, joten käsitteellinen epäselvyys heikensi tämän väitöstutkimuksen luotettavuutta oletettavasti vain vähän.

Tutkimusprosessin aikana tekniset välineet ja mahdollisuudet olivat muuttuneet paljon, mutta perusasia ePortfolioiden käytöstä oli pysynyt muuttumattomana: todisteita keräävä oppija dokumentoi oppimisprosessiaan ja reflektoi kokemaansa. Juuri tämä tuotettu prosessitieto on oppimisen ydintä taito- ja taideaineissa ja tähän prosessitietoon myös arvioinnin tulisi kohdistua. Mikäli jätämme prosessitiedon keräämättä tai huomiotta, perustuu prosessiarviointi muistikuville, toisen käden tulkinnoille tai lopputuotoksen tulkinnalle. Oppimisprosessin dokumentointi mahdollistaa taito- ja taideaineissa myös oppiaineiden erityisyyden korostamisen. Dokumentoitu autenttinen kokemus tuo tarkasteltavaksi yksilöllisten valintojen tekemisen, prosessikokonaisuuksien hallinnan, henkilökohtaisten sisältömerkitysten rakentamisen ongelmanratkaisun pulmatilanteissa ja monipuolisen muiden oppiaineiden tiedon soveltamisen. Lisäksi dokumentoitu kokonaisuus mahdollistaa metakognitiivisen kehittymisen tarkastelun yksilöllisestä näkökulmasta. Tämä yksilöllinen näkökulma, aito kohtaaminen ja osallisuuden kokemus puolestaan ovat keskeisiä osa-alueita pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisessa (Lappalainen, Kuittinen & Meriläinen 2008), johon taito- ja taideaineet tarjoavat laaja-alaisen sisältöjensä vuoksi erinomaiset puitteet.

## Lähteet

- Anderson, L., & Krathwohl, D. E. (2001). *A Taxonomy for learning teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* [Abridged]. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Balaban, I., Divjak, B., & Kopic, M. (2010). Emerging issues in using ePortfolio. *In Proceedings of the iLearning Forum* (s. 212–218).
- Barrett, H. (2010). Balancing the two faces of ePortfolios. *Educação, Formação & Tecnologias-IS-SN 1646-933X*, 3(1), 6–14.
- Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of adolescent & adult literacy*, 50(6), 436–449.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Book I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Boud, D. Keogh, R. & Walker, D. (1987). What is Reflection in Learning? Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) *Reflection: Turning Experience into Learning* (s.7–16). London: Kogan Page.
- Chang, C. C. (2001). A study on the evaluation and effectiveness analysis of web- based learning portfolio (WBLP). *British Journal of educational technology*, 32(4), 435–458.
- Chi, M. T. (1997). Quantifying qualitative analyses of verbal data: A practical guide. *The journal of the learning sciences*, 6(3), 271–315
- Farrell, O. (2020). From portafoglio to eportfolio: the evolution of portfolio in higher education. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1): 19, 1–14. DOI 10.5334/jime.574
- Farrell, O., & Seery, A. (2019). “I am not simply learning and regurgitating information, I am also learning about myself”: learning portfolio practice and online distance students. *Distance Education*, 40(1), 76–97.
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. JRC Technical Reports. Institute for Prospective Technological Studies. Joint Research Centre. Sevilla: European Commission.
- Fox-Turnbull, W. (2011). Autophotography: A means of stimulated recall for investigating technology education. Teoksessa C. Benson & J. Lunt (toim.), *International handbook of primary technology education* (s. 195–209). Rotterdam: SensePublishers.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Duckworth, D., & Friedman, T. (2019). *IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 assessment framework*. Cham, Switzerland: Springer. Retrieved from <https://www.springer.com/gp/book/9783030193881>.
- Habermas, J. (2005). Knowledge and human interests: A general perspective. Teoksessa G. Gutting (toim.), *Continental philosophy of science*, (s.310–321). Malden: Blackwell Publishing
- Hakkaraianen, K. (2009). A knowledge-practice perspective on technology- mediated learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(2), 213–231.

- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288.
- Iilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655–679.
- Jimoyiannis, A. (2013). Developing a pedagogical framework for the design and the implementation of e-portfolios in educational practice. *Themes in Science and Technology Education*, 5(1–2), 107–132.
- Kankaanranta, M. (2007). Mapping Personal Learning Paths in Higher Education with e-Portfolios. Teoksessa P. Linnakylä, M.Kankaanranta & A. Grant (toim.), *e-Portfolio Adding Value to Lifelong Learning* (s. 39-69). Jyväskylä: Institute for Educational Research : Agora Center.
- Kankaanranta, M. (2002). *Developing digital portfolios for childhood education*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kettunen, H., Kokko, S., Kröger, T., & Pöllänen, S. (2013). Taulutietokone tekstiilyönopeutuksen välineenä. Teoksessa E. Yli-Panula, H. Silberberg & E. Kouki, *Opettaminen valinkaubassa: Ainedidaktinen symposiumi Turussa 15.3. 2013* (s. 171–183). Turku: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry.
- Kimball, M. (2005). Database e-portfolio systems: A critical appraisal. *Computers and Composition*, 22(4), 434–458.
- Kimbell, R. (2012). The origins and underpinning principles of e-scape. *International Journal of Technology and Design Education*, 22(2), 123–134.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: FT press.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education, and development. Teoksessa S.J. Armstrong & C. V. Fukami (toim.), *The SAGE handbook of management learning, education, and development*, (s.42–68). London: SAGE Publications.
- Korte, W. B., & Hüsing, T. (2006). *Benchmarking access and use of ICT in European schools 2006: Results from head teacher and a classroom teacher surveys in 27 European countries*. Empirica, 1(0), EU publications.
- Korthagen, F. (2001). A reflection on reflection. Teoksessa F.A.J. Korthagen, J. Kessels, B.Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels, *Linking practice and theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. (s. 67–84). Mahwah, (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- Lappalainen, K., Kuittinen, M., & Meriläinen, M. (2008). *Pedagoginen hyvinvointi*. Kasvatusalan tutkimuksia No 41. Turku: Suomen kasvatus-tieteellinen seura.

- Lorenzo, G., & Ittelson, J. (2005). An overview of e-portfolios. *Educause learning initiative*, 1(1), 1–27.
- Love, D., McKean, G., & Gathercoal, P. (2004). Portfolios to webfolios and beyond: Levels of maturation. *Educause Quarterly*, 27(2), 24–38.
- Lui, D., Fields, D., & Kafai, Y. (2019). Student maker portfolios: Promoting computational communication and reflection in crafting e-textiles. Teoksessa P. Blikstein & N. Holbert (conference chairs), *Proceedings of FabLearn 2019* (s. 10–17). New York: Association for Computing Machinery.
- McAlpine, M. (2005). E-portfolios and digital identity: some issues for discussion. *E-Learning and Digital Media*, 2(4), 378–387.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. London: Routledge.
- Moon, J. (2004) *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. London: Routledge
- Nielsen, J. (1996). Usability metrics: Tracking interface improvements. *IEEE Software*, 13(6), 12–13.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Parker, M., Ndoye, A., & Ritzhapt, A. (2012). Qualitative analysis of student perceptions of e-portfolios in a teacher education program. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(3), 99–107.
- Quakrim-Soivio, N., & Kumpulainen, K. (2020). Digitaalinen portfolio varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan arvioinnissa. *Journal of Early Childhood Education Research*. 9(1), 147–170.
- Saarinen, A., Seitamaa-Hakkarainen, P. and Hakkarainen, K. (2016). The Functions and Benefits of the ePortfolio in Craft Education at the Primary level Design and Technology Education. *Design and Technology Education: An International Journal*, 21(3), 29–40.
- Saarinen, A., Seitamaa-Hakkarainen, P. & Hakkarainen, K. (2019). Building Student-centric ePortfolios in Practice: Areas of Documentation in a Craft Learning Activity. *Techne serien-Forskning i Slöjdpedagogik och Slöjdvetenskap*, 29(2), 16–28.
- Saarinen, A., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2021). Long-Term Use of ePortfolios in Craft Education among Elementary School Students: Reflecting the Level and Type of Craft Learning Activities. *Design and Technology Education: An International Journal*, 26(1), 12–28.
- Saarinen, A. (2021). *Pedagogical Dimensions of the ePortfolio in Craft Education*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sandoval, W. (2014). Conjecture mapping: An approach to systematic educational design research. *Journal of the learning sciences*, 23(1), 18–36.
- Schön, D. A. (1984). The architectural studio as an exemplar of education for reflection-in-action. *Journal of Architectural Education*, 38(1), 2–9.

- Sherman, G. (2006). Instructional roles of electronic portfolios. Teoksessa A. Jafari & C. Kauffmann (toim.), *Handbook of research on ePortfolios* (s. 1–14). London: Idea Group, IGI Global.
- Theodosiadou, D., & Konstantinidis, A. (2015). Introducing e-portfolio use to primary school pupils: Response, benefits, and challenges. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 14(1), 17–38.
- Walz, P. (2006). An overview of student ePortfolio functions. Teoksessa A. Jafari & C. Kauffmann (toim.), *Handbook of research on ePortfolios* (s. 194–205). London: Idea Group, IGI Global.
- Yin, R. K. (2009). *Case study Research: Design and Methods*. (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zarifsanaiey, N., Amini, M., & Saadat, F. (2016). A comparison of educational strategies for the acquisition of nursing student's performance and critical thinking: simulation-based training vs. integrated training (simulation and critical thinking strategies). *BMC medical education*, 16(1), 1–7.
- Zubizarreta, J. (2009). *The learning portfolio: Reflective practice for improving student learning*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.





## Puheenvuoro

# Dialogi taide- ja taitoaineiden arviointia rakentamassa – vuoropuhelua taidolla

ELINA LAAKSO

elina.laakso@uniarts.fi, Taideyliopisto

## Tiivistelmä

Tämä puheenvuoro perustuu Kay! Kehitetään arviointia yhdessä -koulutusjaksoon sisältyneeseen esitykseen, joka oli tarkoitettu virittämään ajatuksia taiteen ja taidon oppimiseen, opettamiseen ja arviointiin erityispiirteineen. Taide- ja taitoaineiden olemukseen kuuluu paljon sellaista, missä monenlaiset osaamiset ja oppimistulokset ovat yhtä oikein, mikä haastaa niin opetustyötä kuin arviointiakin sen osana. Pohdittavina ovat taide- ja taitoaineiden opetuksessa ja oppimistulosten arvioinnissa tapahtuvan laaja-alaisen vuorovaikutuksen tarve ja mahdollisuudet. Näkökulmat nousevat pääosin käytännöllisfilosofisista taide- ja taito-oppimisen ja opettamisen lähtökohdista, joihin liittyvät niin esteettinen kokemus- ja arvomaailma kuin keholinen tietäminenkin. Arviointi nähdään elimellisenä osana hyvää pedagogiikkaa ja opettajan päivittäistä työtä. Eri oppiaineiden ja ilmaisumuotojen välinen tarkastelu avaa näköaloja myös muihin taide- ja taitoaineisiin.

## Avainsanat

*Dialogi, arviointi, taito, tieto, moniaistisuus*

# Dialogue building the assessment of art and skill subjects – conversation through skill

## Abstract

This article is based on a presentation in the Kay! Kehitetään arviointia yhdessä (Let's develop assessment together) training period, intended to stimulate thoughts about the learning and assessment of art and skill with their special features. The essence of art and skill subjects includes a lot of things where various skills and learning outcomes are equally correct, which challenges both teaching and assessment as part of it. The need and possibilities for wide-ranging interaction in the teaching of art and skill subjects and in the assessment of learning outcomes are to be considered. The viewpoints arise mainly from the practical philosophical starting points of art and skill learning and teaching, which are connected to the aesthetic world of experience and values as well as bodily knowledge. Assessment is understood as an integral part of pedagogy and a teacher's daily work. Examining different subjects and forms of expression also opens up perspectives on other art and skill subjects.

## Keywords

*Dialogue, assessment, skill, knowledge, multi-sensoriality*

## Johdanto

Taiteen ja taidon elementtien oppimisen ja opettamisen olennaiset tekijät koskettavat laajasti moniaistista ja kehollista osaamista ja vuorovaikutusta. Samalla, kun tavoitteista tekemistä pyritään kuvaamaan, selittämään ja ohjaamaan sanoin, työskennellään ensisijaisesti eri aistipiirien ja fyysisen suorittamisen koordinaatioprosessien harjoittamisen parissa. Taide- ja taitoaineissa opettajan oman taitamisensa keinoin toteuttamaa osallistumista ja esimerkkiä tarvitaan. Kaikkien puheena olevien oppiaineiden yhteydessä keskeinen osaaminen tulee muiden ihmisten havaittavaksi ja käsitettäväksi sanoituksen ohessa näkyvän tekemisen ja sen myötä syntyneen tuloksen kautta taidolla toteutettuna. Tarkastelen puheenvuorossani taide- ja taitoaineiden opetuksen yhteydessä käytävää dialogia, ja nostan esille mahdollisuuden ymmärtää itse taiteellinen ja taidollinen tekeminen vuorovaikutuksen tärkeänä elementtinä.

Keskustelutaitoja pidetään toimivan dialogin lähtökohtana. Niinpä dialogi ymmärretään usein puheen kautta välittyvänä ajatusten ja tiedon vaihtona ja kehittäjänä. Tämä ilmenee myös Opetushallituksen julkaisemassa, perusopetuksen ja toisen asteen opettajille tarkoitettussa dialogi- ja tunnetaitojen oppaassa. Dialogia ja dialogisuutta avatesaan opas toteaa dialogisuuden kasvatuksessa viittaavan ”erityislaatuisen vuorovaikutukseen, jota luonnehtivat toisten kohtaaminen ja kommunikaation vastavuoroisuus” (Tomperi ym. 2022, 8). Tässä merkityksessä käsittelen artikkelissani dialogia, jolla tarkoitan myös Paulo Freiren korostamaa dialogia toistensa kanssa työskentelevien ihmisten kunnioitusta sisältävänä yhteistoimintana (Smith 1997, 2002).

Sanallisesti tai sanoin ilmaistavalla merkkikielellä kuvattavissa olevan, kiistatta niin sanotun oikean tiedon osaamisen arviointi perustuu varsin yksiselitteiseen toteamiseen, hallitaanko faktat tai onko matemaattisen yhtälön ratkaisu oikein. Mutta kun mukaan tulevat moniaistiset ja esteettiset, yksilöllistä ilmaisua ja henkilökohtaisesti koettavaa ja työstettävää koskevat tekemisen, kokemisen ja harjaannuttamisen taidot sekä useat mahdolliset lopputulokset, alkavat myös puhutun kielen rajat tulla vastaan. Taide- ja taitoaineissakin on yhteisesti kaikille samanlaisia materiaaleja, työkaluja, erilaisia välineitä ja menetelmiä, joiden tunteminen ja hallitseminen on opetettavissa, opittavissa ja arvioitavissa paljolti sanallisessa vuorovaikutuksessa. Mutta taide- ja taitoaineiden erityisyys piilee siinä, että merkittävä osaaminen kehkeytyy ja ilmenee muilla ilmaisun alueilla. Olennaisin osa taidosta ja tiedosta havaitaan näkemällä, kuulemalla, liikelaatui- ja -kokemuksena, kosketuksena, haju- ja maistimuksina ja niin edelleen. Parviainen (2000, 160–161) kuvaa kehollista ja käsitteellistä tietoa kahtena erilaisena tietämisen tapana, jotka eivät korvaa toisiaan mutta toimivat toisiaan täydentäen.

Dialoginen vuorovaikutus on siis tärkeää ymmärtää samanaikaisesti sanallisen ja keholisen ilmaisun kautta tapahtuvana kommunikointina. Samaan kokonaisuuteen punoutuu myös arviointi jatkuvana juonteena, jossa opettajan työskentelyn on tärkeää olla oppilaslähtöistä ja jossa oppilaan tunnustetaan herkästi havaitsevan omaan työskentelyynsä kohdistuvan suhtautumisen.

Taide- ja taitoaineiden opiskelussa ja oppimisessa merkityksellistä on kullekin oppiajalle ominaisen taidon kehittäminen niin, että tuloksena on oppilaan aiempaa harjaantuneempi, vahvempi ja vakiintuneempi työskentely sekä ilmaisuvalmius ja entistä taidokkaampi lopputulos, näyttö tai aikaansaannos. Keskeistä on myös perusopetuksen sekä yleisiin että laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin kytkeytyvä oppilaskohtainen tulevaisuustehtävä ohjata oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja keinonsa rakentaa omaa jatkuvaa oppimistaan. (Opetushallitus 2014, 18, 20–21.)

## Arviointi osana oppimista kannattelevaa dialogia

Kun harjaannuttaminen on konkreettista tekemistä, paljon muutakin kuin yksinomaan sanallisen ajattelun voimin tapahtuvaa oppimista, on opetuksen tärkeää toteutua myös sen nonverbaalisen kommunikoinnin keinoin, joka on ominaista opittavalle taidolle ja jota kyseisen taidon kehittäminen edellyttää. Tästä nousee myös opettajan taidollisten valmiuksien merkitys keskeisenä osana aineenhallintaa ja pedagogista osaamista. Arviointi on jatkuvasti läsnä opettajan työskentelyssä siihen integroituneena. Lasten ja nuorten ryhmien kanssa toimiminen edellyttää ja samalla kehittää opettajan valmiuksia oman työskentelynsä ja persoonansa kautta vaikuttaa ryhmän työrauhaan ja (tunne)ilmapiiriin.

Erityisesti taide- ja taitoaineissa myös oppimissisältöihin kytkeytyvä arvioiva tarkastelu välittyy oppilaille laaja-alaisen, moniaistisen dialogin kautta – ajattelipa tai tiedostipa opettaja tätä tai ei. Kuullun ja havaitun huomioiminen on olennaista sille, miten oppimistilannetta luotsataan eteenpäin hetkestä seuraavaan. Arviointi tarkoittaa sitä, miten tuemme oppimisprosessia suhteessa tavoitteisiin, miten kehittävän arvioinnin keinoin kannattelemme oppimistilanteita eteenpäin (Lavonen ym. 2020, 218–219).

Arviointi on osa työtämme ja koko arkeamme, teimme pä elämässämme ja työksämme melkein mitä tahansa. Jokapäiväisissä tilanteissa arvioimme, vertailemme ja suhteutamme monenlaisia asioita. Arvioiva ajattelu liittyy myös eri ammatteihin. Itse- ja vertaisarviointi ovat osa olemistamme, oman suoriutumistamme toteamista ja kehittämistä. Opettajuuteen arviointi kuuluu olennaisena osana arjen vuorovaikutusta. Myös esimerkiksi Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026 kattaa opettajan uranaikai-

sen ja jatkuvan oppimisen, johon muun ohessa sisällytetään tutkimusten, arviointien ja palautteiden käyttö itsensä kehittämässä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022, 3). Taide- ja taitokasvattajina käymme reflektoivaa dialogia myös oman taittamisemme, taide- ja taito-osaamisemme suhteen. Olennaista onkin, miten onnistumme toteuttamaan työtämme opettajina ja arvioijina myös oman taitomme keinoin.

Opettaessamme työskentelemme koko ajan paljon formatiivisen arvioinnin moninaisten muotojen maastossa, mikä luontuu hyvin sellaisen osaamisen prosessointiin, jonka numeroarviointi on haasteellista (Nieminen 2019, 175). Arviointi on oikeastaan mukana aina, kun jotakin oppilaille sanomme tai heidän kanssaan yhdessä teemme, se on elimellinen, jokahetkinen osa pedagogiikkaa ja pedagogista vuorovaikutusta, ei vähiten taide- ja taitoaineissa.

## Taide, taito, tieto, taitotieto, tietotaito dialogissa – taidon keinoin opettaminen

Taide- ja taitoaineiden opettajat ovat oman aineensa taitajia ja tietäjiä, joiden asiantunteemukseen osaava opettajuus on integroitunut. Taide- ja taitokasvattajan työssä, rajallisen ajankäytön puitteissa, kiireessä, läpi ikäluokan oppilasryhmästä nousevien vaatimusten keskellä on hyvä kiinnittyä konkretiaan – vaikka yksityiskohtaiseen tutkittuun tietoon on opetuksen kehittämiseksi myös paneuduttava ja vaikka oman oppiaineen kirjoittamille juhlapuheillekin on aikansa.

Taiteen osaaminen on taitoa – taiteellinen toiminta edellyttää taitoa ja edustaa taitoa. Taidon kartuttaminen harjoittelemalla lisää mahdollisuutta ilmaista itseään ja toimia yhdessä myös taiteen keinoin. Nähtävissä, kuultavissa ja koettavissa oleva taito ja osaaminen ovat itsessään taidetta. Ajattelen tämän koskevan koulun taide- ja taitoaineiden kokonaisuutta, jota tekee mieli kutsua t-aineiksi. Tähän tuntuisi oikeutetulta lisätä vielä yksi t-kirjain, sillä taide- ja taitoaineissa aistipohjaista havaintotietoa pidetään tietämisen perustana (Räsänen 2009, 35). Olisi siis hyvinkin perusteltavissa puhua ttt-aineiden kokonaisuudesta.

Puheessamme elävät käsitteet lukutaito, soittotaito, uimataito, kädentaito, tanssitaito ja niin edelleen. Puhumme myös esimerkiksi tilanteentajusta, jossa silmin ja korvin hahmotetaan vaikkapa tilan ominaisuuksien suhdetta valon ja äänen käyttäytymiseen ja kokemiseen. Taju on ymmärrettävissä ajattelutaidoksi ja tiedoksi, jolla käsittelemme taide- ja taitoaineiden nonverbaalista substanssia, jonka tyhjentävään kuvaamiseen sanat eivät riitä. Omassa musiikinopettajan tutkintotodistuksessani tietyn musiikin luku- ja kirjoitustaitoa tarkoittavan arvosanan kohdalla lukee säveltaju, josta tuli myöhemmin

säveltäjä ja vuosien mittaan useilla tavoilla nimetty oppiaine, nykyään osa musiikin hahmotusaineiden kokonaisuutta. Tiedän ja tajuan täsmälleen, mistä osaamisesta on kyse, mutta kyseisen kokonaisuuden kattava ilmaiseminen sanoin olisi työläs kuvaus, josta olennainen tuntuisi kuitenkin puuttuvan.

Taidon keinoin tarkoittaa, että autamme, neuvomme ja opastamme, osallistamme, keskustelemme, kerromme ja kommentoimme – siis myös otamme kantaa ja arvioimme – sillä konkreettisella omalla taidolla ja osaamisella, joka meillä on käytettävissämme, emme yksinomaan sanoin. Taidon keinoin viittaa siihen dialogisuuteen, jossa opetamme, kuulostelemme ja arvioimme oppilaita oman taidon kautta mallia näyttäen siinä mielessä, mitä työelämässä tarkoitetaan esimerkiksi mallijohtamisella osana yhteisen toiminnan kehittämistä. Osallistumme oppilaiden prosessiin omalla tekemisellämme käyttäen ”sitä kieltä”, jonka kehittämisestä on kyse, ja havainnollistamme opetettavaa sisältöä autenttisesti, nopeasti ja vuorovaikutusta taidon keinoin rakentaen.

Näin työskennellen harjaannutetaan myös oppilaiden aistienvärisen havainnoinnin, tarkkaavaisuuden ja kriittisen tarkastelun taitoja, eli sitä osaamista, jolla on merkitystä muun muassa monimediaisessa maailmassa toimittaessa. Parhaimmillaan tämä niin vuoropuhelun yhteydessä kuin oppilaan omassa rauhassakin tapahtuva autenttinen työskentely antaa hänelle tilaisuuden tunnistaa omia luovia mahdollisuuksiaan ja saada käyttöön omia voimavarojaan.

Taide- ja taitotyöskentely on perusluonteeltaan orgaanista toimintaa, jonka kantavia voimia ovat käytännöllisen ja tiedollisen osaamisen sekä aistienvärisuuden ohessa myös inspiraatio, intuitio, tunnelmat ja tunteet. Myös koulussa taiteelliseen, luovaan ja innovatiiviseen työskentelyyn sisältyy aina epävarmuutta ja riskinottoa. Sekä yksilölliset painotukset että ryhmädynamiikka muotoutuvat aina omanlaisikseen työnteon edetessä. Vaikka opetus suunnitelmien mukaiset tavoitteet ovat kaikille yhteiset, ei lopullinen tulos ole ennakoitavissa, koska se muotoutuu valmiiksi prosessin myötä vasta viime vaiheessa. Aina sama lopputulos ei myöskään olisi kiinnostavaa, jos mahdollistakaan, mikä leimaa niin ikään arviointikriteerien oppilaskohtaisen soveltamisen kysymyksiä. Työskentely joudutaan lisäksi usein esimerkiksi aikataulusyistä lopettamaan johonkin keskeneräisyyteen, josta olisi vielä ollut muuten mahdollistavaa jatkaa kehittelyä.

## Sanallisen vuorovaikutuksen rooli

Mikä sitten on sanallisen kommunikoinnin rooli taide- ja taitoaineita opetettaessa? Puheella on joka tapauksessa suuri merkitys opetustyössä samoin kuin opetuksen ja arvi-

oinnin kehittämässä. Kaikilla taide- ja taitoaineilla on omanlaisensa taidolliset ja tiedolliset tavoitteet sekä työskentelyn ja osaamisen kvaliteetit, jotka ilmenevät Peruskoulun päättöarvioinnin oppiaineittain eriteltyjen tavoitealueiden kriteereissä (Opetushallitus 2020). Osa tavoitealueista edellyttää nimenomaan kuuntelevaa vuoropuhelua (Tomperi ym. 2022, 13) ja prosessoimista sanoin niin, että valmius keskustella rakentavasti perustellen omia ja pohdiskellen muiden näkemyksiä vahvistuu.

Peruskouluikäisten kanssa kunkin taide- ja taitoaineen elementtien nimeäminen on tarkoituksenmukaista toteuttaa oppiaineen omaa käsitteistöä käyttäen. Esimerkiksi samalla, kun opetamme omaa musisointiamme hyödyntäen, on perusteltua puhua vaikkapa rytmielementteihin ja melodian ominaisuuksiin liittyvällä sanastolla, jotta terminologia, jota teoreettisen tiedon ja nuottikirjoituksen puolella opetamme ja edellyttämme, kytkeytyy soivaan ilmiöön – siihen olennaisimpaan ja alkuperäiseen. Musiikin oppimisen kannalta sitä kuvaavan sanaston opiskelulla ei ole paljoa merkitystä ilman kunnan tuntumaa siihen, miltä kukin ilmiö kuulostaa laulettuna tai soitettuna.

Usein ajattelua käsitellään ikään kuin sitä tapahtuisi yksinomaan sanoja käyttäen. Kuitenkin moni taide- ja taitoaineen opettaja on varmasti kokenut oman erityisalansa osaamistaan harjaannuttaessaan sellaisia ajattelun hetkiä, joina visuaalisen, auditiivisen tai muiden nonverbaalisten alueiden ajattelun tuntu on voimakas ja samalla sanoin selittämätön. Olen usein muotoillut ja kuvannut taidon ja tiedon sekä niiden harjoittamisen suhdetta tarkastellen taitoa fyysisenä tietona ja tietoa psyykkisenä taitona. Taito ja tieto ilmenevät saman kokonaisuuden eri ulottuvuuksina, eri puolina. Toista ei ole ilman toista, eikä toista voi kokonaan selittää toisella.

Oman taidon avulla opettava ja itseään kehittävä opettaja valitsee sanansa substanssista käsin. Tehtävämme on johdatella taiteen ja taidon kieleen, valita sanatkin taidon lajista käsin ja sen ilmiön keinoin, josta käytännön toimintana on kyse. Opetussanasto työllistää meitä muutenkin: kun oppilaiden osaaminen karttuu yksilöllisesti ja kun oikea lopputulos voi olla monenlainen eikä tarkoin täsmennettävissä niin sanottujen lukuaineiden tapaan, ovat aidosti kannustavat sananvalinnat tärkeitä. Omat vaatimuksensa sanoittamistyölle asettaa myös taide- ja taitoaineiden päättöarvioinnin työstäminen sellaisella tavalla, että opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden saavuttamisen arviointi rohkaisisi jokaista oppilasta työskentelemään eteenpäin.

”Ei taiteilijaksi puhumalla tulla” totesi kuvataiteilija Soile Yli-Mäyry Ylen Puoli seitsemän -ohjelmassa. Hän jatkoi: ”Moni taitelija jää matkan varrelle, kun ei löydä omaa ääntään”. (Yle 2021.) Oma ääni kuulosti mukavalta kuvataiteilijan sanomana – puhum-

mehan me musiikissakin muodoista, väreistä ja vivahteista, ja ovathan taiteen ja taidon kokemisen ja myös kirjallisen kuvaamisen sanoitukset usein yhteisiä. Jo yksinomaan värejä ja niiden ominaisuuksia kuvaava puhe voi koskea sekä musiikkia, kuvataidetta että monia muita taiteen alueita, se voi liittyä makujen ja tuoksujen loihtimiseen keittiössä, liikekieleen, käsityön taiteellisuuteen ja niin edelleen. Aistienvarainen tieto, taito ja näiden sanoittaminen saavat omanlaisiaan ulottuvuuksia ja kosketuspintoja eri yhteyksissä. Sanoin kuvattavan tiedon ja ilmaisujen kautta omaa taidollista osaamistaan soveltava opettaja johdattelee esimerkillään oppilaitaan heidän oman elämänsä ja omien tavoitteidensa mukaisiksi taitajiksi.

## Lahjakkuuspuhe, motivaatio ja työnteko

Kuulemme usein esimerkiksi menestyneisiin taiteilijoihin ja urheilijoihin liittyvää lahjakkuuspuhetta: ”oi, kun hän on niin lahjakas” tai ”kaikki illan esiintyjät olivat tosi lahjakkaita”. Ei voi kiistää sitä, etteikö syntymässä saaduilla taipumuksilla olisi merkitystä, mutta ajattelen, että tärkein lahjakkuuden laji on kiinnostus ja siitä kumpuava tavoitteinen, säännöllinen, parhaimmillaan ammattitaitoisessa ohjauksessa toteutuva työnteko ja harjoittelu, niin kouluopetuksessa kuin koulun ulkopuolisissa harastuksissakin. Omaehtoinen harrastaminen on välttämätöntäkin, mikäli tavoitteena on esimerkiksi musiikkialan ammatti tai kehittyminen aktiivisena urheilijana. Tässäkin tapauksessa opettaja ja koulun toimintakulttuuri voivat parhaimmillaan olla todella merkityksellisiä sparraajia ja kannustajia.

Muutama vuosi sitten koripalloliigan ollessa käynnistymässä, Ylen toimittaja tuli kysyneeksi Salon Vilppaan koripalloilija Juho Nenoselta, montako kertaa päivässä tämä heittää palloa kohti korja. Nenonen laskeskelel harjoitusrupeamien vaikutusta, ja lopputuloksena oli, että pallo lentää korin suuntaan reilusti yli tuhat kertaa viikossa. (Yle 2019.) Tämä tarttui mieleeni, ja olen kyseistä lukumäärää arvuuttanut, kun musiikkia harrastavien nuorten kanssa on mietitty sekä instrumenttiharjoittelua että musiikillisen teoreettisen ajattelun harjoittamista, jossa siinäkin käyttökelpoisen suoriutumisen osatekijä on ajatuksen nopeus sen lisäksi, että opitaan ymmärtämään ja kuulemaan vaikkapa sointujen muodostamisen, kääntämisen ja soveltamismahdollisuuksien periaatteet.

Peruskoulussa emme pyydä tuhansia emmekä satojakaan toistoja, mutta niiden määrä on silti ratkaisevaa suhteessa siihen edistymiseen, jota tarkastelemme, kun arvioimme myös numeroiksi asti. Tehtävämme on jotenkin taklata käsitykset kuten ”kun minä en tätä osaa enkä voi oppia” ja ”kun mulla ei oo lahjoja tällaiseen”, saada luotua sellaista uskoa ja kokemusta, että tekemällä oppii ja että harjoittelu varmasti vie eteenpäin. Monelle



oppilaalle olen sanonut, että tärkein läksysi on opetella sanomaan, että ”minä varmaan opin, kun harjoittelen”, minkä toistamista tarvitaan paljon, jotta mielikuva peittoaisi aiemman jostain opitun negatiivisen vakuuttelun. Rohkaisevia ovat kokemukset ”en mä osaa” -oppilaista, joita viikosta toiseen ohjattiin aloittamaan tekemisensä sanomalla itselleen ”minä varmaan ymmärrän, kun vähän mietin” ja jotka kuukausien myötä muuttuivat ”no, mä yritän” -oppilaiksi. Luottamus itse tehdyn työn kantovoimaan on sekini opeteltava.

Arviointipuheen yksi tehtävä on saada oppilaan minäpystyvyyden kokemus liikkeelle ja nousuun. Minäpystyvyyttä on suoriutumiseen liittyvä kuva omista kyvyistä, ja onnistumisen kokemusten myötä rakentuu myös käsitys itsestä (Luostarinen ym. 2019, 370). Tekeminen muuttuu kiinnostavaksi heti, kun on jotenkin tullut harjoittaneeksi vaikka vain pientäkin taidon osa-aluetta ja kun alkaa huomata osaavansa. Omaan työhön perustuva edistymisen kokemus voi käynnistää sisäisen motivaation lumipalloehtin. Tämä on silmin nähtävissä esimerkiksi jalkapallojunioreiden tekniikkaharjoituksia harjoituskenttien laidoilta seurattaessa. Opettajan tehtävä on huomata hyvää ja todeta pienikin kehittyminen niin, että onnistuminen voi alkaa kasvaa – arviointidialogia tämäkin.

Yhdessä tekeminen tehostaa edistymistä, kunhan siihen sisältyy ymmärrys erilaisista etenemisistä yhtä arvokkaina. Esimerkiksi yksinkertaisen koordinaatioharjoituksen kuuluukin alkaa sujua eriaikaisesti eri oppilailla. Olemme taitojen ja niihin liittyvän tiedon suhteen kaikki erilaisia oppijoita, ja oppimisen yksilöllisten laadullisten piirteiden suhteen tarvitsemme joustavaa ja hyväksyvää arviointiotetta, joka voi toimia ulkoisena motivaattorina.

## Taide- ja taitoaineet osana elämäntaitoja

Oppiainekohtaisia tavoitteita kohti pyrittäessä taide- ja taitoaineiden toiminnallinen työskentely tukee onnistuessaan oppilaan persoonallisuuden kasvua, oman itsen rakentumista, oma-aloitteisuutta ja ilmaisuvälineitä tavalla, joka voi hyödyttää myös muuta koulutyötä ja joka kehittää osaamista monitasoisesti. Laaja-alaisesti käyttökelpoisia elämäntaitoja syntyy esimerkiksi harjoiteltaessa ja kehitettäessä moniaistista vuorovaikutusta aiemmin kuvatuilla tavoilla. Verbaalisen kielen välineiden lisäksi monimedialainen luku- ja ilmaisutaito edellyttää visuaalista, auditiivista, kinesteettistä ja monella tavalla kehollista hahmottamista. Monimedialaisilla taidoilla viitataan tässä Uudet lukutaidot -kehittämisohjelmassa kuvattuihin taitoihin tulkita, arvioida ja tuottaa mediasisältöjä sekä toimia erilaisissa mediaympäristöissä (Medialukutaito 2022). Käytännössä eri aistioppiinien kautta hahmottavaa ja ilmaistavaa informaatiota yhdistellään puhutun kielen kanssa tilanteen ja tarpeen mukaan eri painotuksin. Tämän laaja-alaisen harjaannutta-

misen kannalta taide- ja taitoaineiden työskentelyn puitteissa tapahtuvan vuoropuhelun merkitys on tärkeä. Taide- ja taitoaineiden opettajat tunnistavat oman oppiaineensa osalta, millaista koko oppilaiden elämää ajatellen merkityksellistä taito-tieto-osamista kehkeytyy juuri oman oppiaineen piirissä ja miten tämä ilmenee arvioitavissa tavoitteissa ja koulunkäynnin yleissivistävässä perustehtävässä.

Sitran *Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja* tarkastelee taideopetuksen roolia valmenttaessa vuosisatamme haasteisiin ja toteaa, että ”luovuus auttaa kuvittelemaan paremman tulevaisuuden ja tien sinne pääsemiseksi”. Koulutuksessa on hyvä rakentaa valmiuksia, jotka eivät heti vanhene. Esille nostetaan sellaiset niin sanotut 4C-taidot (*communication, collaboration, critical thinking ja creativity*), jotka ovat elimellisesti mukana myös taide- ja taitotyöskentelyn keksimisessä, kokeilemisessä, yhdistelyssä, uudelleen muotoilemisessa, yhteistyössä ja niin edelleen. Taideaineiden todetaan voivan tarjota oppilaille sellaisia onnistumisen kokemuksia, jotka toimivat muiden kokeilujen rakennusalustana. Hyötynä mainitaan uusien mahdollisten maailmojen näkemisen harjoittelu, samoin niiden polkujen miettiminen, joita pitkin kohti uutta päästään. (Sitra 2017, 23–24.)

Luovuus vaatii myös epävarmuuden ja epäonnistumisen sietämistä sekä samalla hetkellä uudelleen liikkeellelähtöä. Tämä ei ole kaikille ollenkaan helppoa mutta taideaineiden turvassa harjoiteltavissa. Ajattelen, että taide- ja taitoaineiden tunnetut hyvinvointivaihto-  
kutukset (Fancourt ym. 2019) muotoutuvat juuri pedagogisesti viisaassa, oppilaan kannalta aktiivisessa toiminnassa.

Eri aineiden tavoitealueiden parissa tapahtuvan hyvän työskentelyn ohessa syntyvä kauaskantoinen merkityksellisyys ei myöskään vähennä taiteen tai taidon itseisarvoa, ehkä pikemminkin syventää sitä. Ajattelemisen ja mielipiteen muodostaminen tarvitsevat esteettisiä kokemuksia, jotka auttavat arvojen, tunteiden ja mielikuvituksen jäsentämisessä. Verbaalista kieltä taas tarvitaan ajatusten järjestelyyn ja esimerkiksi menneen kuvailuun ja tulevaisuuden suunnitteluun. Sanoin saavutettava täsmällisyys on ominaista tieteelliselle yksiselitteisyydelle ja esimerkiksi matemaattisluonnontieteellisten aineiden merkkikielille. Elämän eri ilmiöissä ja vuorovaikutuksessa verbaalinen ja non-verbaalinen kietoutuvat toisiinsa, ovat dialogissa keskenään.

## Dialogi, oppiminen ja arviointi eri toimintaympäristöissä

Uskon, että kaikki oppilaat ovat tietämättään monta kertaa toimineet opettajiensa työelämän varrella jonkinlaisina täydennyskouluttajina ja työelämävalmentajina. Olen

yrittänyt aika-ajoin muistaa sanoa omille oppilailleni, miten olen heidän ansiostaan oivaltanut jotain uutta ja miten paljon olen heiltä oppinut. On jäänyt sellainen tuntuma, että tämä on ollut myös omiaan rakentamaan hyvää luottamuksen ilmapiiriä yhteiseen työskentelyyn. Eri ikäisten lasten, nuorten ja aikuisopiskelijoiden kanssa toimimisen koen olleen ja edelleen olevan se tärkein korkeakoulu, joka on omaa yhteistyö-, vuorovaikutus- ja arviointiajatteluaani muovannut ja kehittänyt.

Olen koko työhistoriani ajan halunnut päätyöni ohessa työskennellä myös eri ikäisten oppilaiden kanssa. Musiikkileikkikoulutyössä ja päiväkotiprojekteissa palaute omasta työstä on ollut monin tavoin välitöntä. On ollut pakko oppia meneillään olevasta tilanteesta nousevaa ja heti tapahtuvaa, lyhyesti kommentoivaa ja samalla eteenpäin luotsaavaa, sopivasti arvioivaa viestintää. Pienten lasten ryhmässä tilanteet rullaavat nopeammin tai hitaammin, toimivalla dynamiikalla, mutta pysähtyminen voi johtaa siihen, että tilanne hajoaa. Sama aktiivinen ote on tärkeää läpi peruskoulutyön.

Murrosikäisosaaminen on yksi aineenopettajan keskeisistä haasteista, myös kokemuksen kautta vahvistuva taitolaji, jonka kanssa menestyksellä tasapainottelevia opettajia suuresti arvostan. Tuossa vaiheessa nuoren elämän suunta voi vahvistua, muuttua kokonaan tai sisältää yllättäviä käännteitä. Nuoren valintoihin vaikuttavista tekijöistä määrällisesti, varsinkin ajankäyttöä ajatellen, vain pieni osa on taide- ja taitoaineen opettajan vaikutuspiirissä. Mutta laadullisesti mahdollisuudet kannustaa, innostaa ja ohjata oppilasta omien voimavarojensa löytämiseen ja käyttöön saamiseen – oppilaan oman työskentelyn kautta – voivat olla arvaamattomat ja mittavat silloin, kun rakentavan, kuuntelevan dialogin kannatteleva formatiivinen arviointi ohjaa työskentelyä.

Uskon itse työstäneeni arviointiajatteluaani paljon niinä lukuisina vuosina, joina olen seurannut omien poikieni urheilutaipaleita taustajoukoissa ja kentän laidalla vanhempänä ja toimitsijana. Olen pyrkinyt tarkastelemaan opettajuutta ja arviointia myös tästä näkökulmasta. Esimerkiksi joukkuepelin aikana ja heti sen jälkeen pöytäkirjanpitäjän lähin yhteistyökumppani on erotuomari. Maalien määrä ratkaisee, ja erotuomarin sana on laki – silloinkin, kun lähes kaikki muut näkivät tilanteet toisin. Erotuomari sanayhdistelmän kuulostaa hurjalta ja kalskahtaa korvaan, kun ajatellaan, että kyse on lasten ja nuorten useimmiten mieluisasta harrastuksesta ja myös kokonaisten perhekuntien elämänsisällöstä. Parhaimmillaan junioripeleissä erotuomarit toimivat kuten hyvät opettajat, ohjaavat hyvässä vuorovaikutuksessa, siis rakentavat osaamista ja yhteispeliä lajisopivan formatiivisen arvioinnin keinoin – samalla kun maalit ja muut pelitapahtumat kirjataan tarkoin, siis summatiivinen puoli dokumentoidaan.

Esimerkiksi Suomen Palloliiton eettisiin määräyksiin sisältyvän Kaikki pelaa -ohjelman tavoitteena on varmistaa lasten ja nuorten oikeudenmukainen kohtelu: jokaisella lapsella on oikeus monipuoliseen ja turvalliseen harrastamiseen aikuisen ohjauksessa. Pienten lasten kohdalla todetaan leikin olevan paras tapa oppia ja kehittää aikaisemmin opittuja taitoja. Runsaiden pelitilannetoistojen ja taitojen perustan varmistaminen ovat ikävaiheelle keskeisiä tavoitteita. Lapsia kannustetaan harrastamaan myös muita urheilumuotoja. Yläkouluikäisten nuorten kohdalla korostetaan kaveruutta, yksilöllisyyden kunnioittamista ja hyväksymistä sekä yksilöllisen oppimisen tukemista. (Suomen palloliitto 2022.)

Taide- ja taito-opettajina näemme liittymäkohdat omaan työhömmе. Huomio kiinnittyy esimerkiksi kolmeen seuraavaan asiaa: 1. Pöytäkirjanpidossa voi kokea samankaltaista jännitettä kuin koulujen numeroarvioinnissa, vaikka kirjuri ei pelitulosta itse ratkokaan. Opettaja puolestaan on vastuussa antamistaan numeroista perusteluineen ja siitä, että pienistä vuoden mittaan tehdyistä merkinnöistään käsin saa ajateltua kaikki eri kriteerien osa-alueet huomioivan arvosanan tekemättä vääryyttä prosessille. 2. Runsaiden toistojen ja sitä kautta taitojen perustan varmistaminen on myös taide- ja taito-opettajan työmaata. Taidon kehittämisessä prosessilla ei liene ylärajaa. Toistojen hyöty, osaaminen, muotoutuu kuitenkin oppilaan itse tekemän työn perusteella, osin myös harjoitusten väliin jäävinä aikoina, tehtäessä jotain muuta sekä levon ja hyvien yöunien aikana. Tämän kuvaaminen on tärkeää, kun kerromme oppilaillemme ja heidän perheilleen, miten tekemistä ja sen tuloksia voidaan parantaa. Harjoittelu tekee jokaisesta oman kehitysvaiheensa mestarin, olipa kyse soittamisesta tai laulamisesta, käden ja silmän yhteistyöstä, eri materiaalien käyttämisestä tai pallonhallinnasta. 3. Palloliitto kannustaa ohjelmakokonaisuudessaan myös monipuoliseen aktiivisuuteen ja muidenkin lajien harrastamiseen. Yleissivistävän koulutuksen lähtökohdista nousee peruste innostaa oppilaita laaja-alaiseen opiskeluun ja arvostaa työntekoa myös muissa kuin omissa aineissamme. Pyrkimyksenä tulee olla, että jokainen nuori löytää myös omat erityisen kiinnostuksensa kohteet.

Musiikinopetuksen yhteydessä on usein tullut vastaani myös kotien eräänlainen tietämättömyys taide- ja taitoaineiden oppimisen siitä erityisluonteesta, jota voi kuvata sanomalla, että uimaan oppii uimalla, laulamaan laulamalla, virkkaamaan virkkaamalla, ei vain katsomalla tai lukemalla aiheesta tai näyttäytymällä tunneilla työskentelemättä niiden väleillä. Taidon ja omin käsin toteutettavan osaamisen harjaannuttamisen edellytyksiä meidän on jaksettava avata kerta toisensa jälkeen, samoin sitä, että oma tahto ja työnteko tarvitaan, kun jotain halutaan oppia.

Kohdalleni on sattunut myös muutama erityinen yläkouluikäinen ja lukiolainen, jolla on ollut silmin nähden ja korvin kuullen valtava ja myös epätyypillinen kyky kuunnella, tunnistaa, tallentaa mieleensä ja sitten saman tien soittaa esimerkiksi soinnullisesti vaativaa musiikkia. Kyseessä on ollut sellainen sointutaju ja kyky, josta moni ammattimusiikko olisi hyötynyt, mutta ei ole vastaavaan yltänyt, selvinnyt toki opinnoissaan ja työssään hyvin. Erityiseksi nämä tapaukset nimesin siksi, että heitä itseään ei yllättäen ole kyseinen taito tai ilmiö kiinnostanut ollenkaan; urasuunnitelmat ja koulutusvalinnat ovat johtaneet aivan muualle toisin kuin yleensä niiden kohdalla, joilla on ollut vastaavat lähtökohdat.

Miten opettajan tulisi suhtautua kuvattuun tilanteeseen, jossa nuoren taipumukset ovat vahvat, osaamista on suhteessa pieneen työpanokseen kertynyt paljon, mutta aktiivisuutta ei ilmene, eikä sitä ole millään kannustuksella tai kiittämisellä houkuteltavissa esille? Mistä numero tässä tilanteessa annetaan? Toisaalta tunnistamme oppilaita, joiden omistautuneen työskentelyn tulos ei ahkeruudesta huolimatta nouse kovin korkealle.

Olen aika ajoin keskustellut yläkouluikäisten nuorten kanssa muun muassa heidän taide- ja taitoaineiden arviointiin liittyvistä kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Kay!-puheen- vuoroa valmistellessani jututin jälleen joitakin nuoria. Pällimmäiseksi ajatukseni on aina noussut se, miten tärkeää olisi tutkia oppilaiden näkemyksiä opetuksesta, opiskelusta, oppimisesta ja arvioinnista huomattavasti nykyistä enemmän, samoin haastatella myös vanhempia. Oma kokemukseni näistä keskusteluista kiteytyy seuraaviin oppilaiden tavanomaisiin kommentteihin:

1. Arvioinnin tulee perustua siihen, miten oppilas on tehnyt työtä, osallistunut toimintaan ja saanut valmiiksi annetut tehtävät.
2. Olisi hyvä huomioida oppilaan oman osaamisen kehittyminen siihen nähden, mitä oli vuotta aiemmin niin, ettei aina verrattaisi muihin ”eikä ainakaan niihin kaikkein parhaimpiin”.
3. Jos ryhmässä on joku oikein hyvä oppilas, opettajan huomion koetaan helposti keskittyvän häneen, vaikka muutkin haluaisivat oppia ja yrittävät parhaansa.
4. Numerot ovat herättäneet yllättävän vähän huolta. On tullut sellainen vaikutelma, että ”se nyt vaan on sellainen homma, joka opettajien täytyy hoitaa, ihan ok”.
5. Omassa koulun ulkopuolisissa esimerkiksi liikunta- tai taideharrastuksessaan hyvin edenneet nuoret osallistuvat kyllä mielellään myös koulun tapahtumiin omine vahvuuksineen, vaikka kokevatkin samalla saavansa riittämiin tilaisuuksia toteuttaa itseään jo ilman koulun tarjoamia mahdollisuuksiakin.

## Opettajien yhteinen dialogi ja taidon vaaliminen

Koulutyössä oppilaiden työskentely ja oppiminen ovat pääasioita. Mutta myös opettajan omia taitoja ja kehittymistä tulee vaalia jatkuvasti. Osa taide- ja taitoaineiden opettajan identiteettiä on omasta sisältöosaamisesta huolehtiminen, sen taidon ja asiantuntijuuden hoitaminen, josta kaikki ehkä sai alkunsa. Jos en musiikinopettajana ylläpitäisi muusikkouttani osana arkeani, olisi se huolestuttavaa. Oman taiteen ja taidonalan osaamisen vaaliminen ja jatkuva kehittäminen kuuluvat opettajuuteen ja ovat keskeinen osa sekä toiminnan että keskustelun kautta toteutuvan vuorovaikutuksen ja myös arviointivalmiuksien ylläpitämistä.

Taide- ja taitoaineet ovat voineet alkuaan olla kohdallamme intohimolajeja, ja tästä lähtökohdasta kannattaa pitää kiinni osana omaa opettajuutta. Myös toiminnallinen työskentely oppilaiden kanssa virittyy sujuvammin, kun oma taito on liikkeessä ja käytössä, vaikka vain vähänkin ja hiljalleen, mutta niin, että vaalimme sitä inspiraatiota, joka on osaltaan vetänyt oman erityisosaamisen opetustyön pariin. Kipinän on hyvä säilyä. Aidosti innostunut opettaja on myös innostava. Merkitystä on myös sillä, että opettaja itse kokee oppimista, tulee arvioineeksi omaa edistymistään ja altistaneeksi oman tekemisensä arvioitavaksi, vaikka aikaa kaikkeen tähän voi elämän ruuhkavuosien katveessa olla vain vähän.

Taide- ja taitoaineiden opettajat ovat usein yksintekijöitä lukuisien matemaattisten aineiden, kielten ja muidenkin opettajien muodostamassa yhteisössä. Kuitenkin saman oppiaineen parissa työtä tekevien keskinäinen dialogi on tarpeen vaikkapa paikkakuntat tai aluekohtaisissa vapaamuotoisissa verkostoissa, joissa voidaan jakaa kokemuksia, ideoita, työtapoja ja materiaaleja. Taiteen ja taidon opettajien keskinäinen vuoropuhelu ja yhteistyö, ei vähiten yhteinen taiteellinen toiminta, voi monella tavalla toimia vertaistukena, voimaannuttaa ja tuottaa kokemuksen kollegiaalisesta oman työn arvostuksesta. Esimerkiksi juuri arviointia koskettavien kysymysten ja ratkaisujen yhteinen pohdiskelu on omiaan antamaan uusia oivalluksia omaan kehittämistyöhön, minkä saimme kokea myös Kay!-koulutuksen yhteydessä.

Olemme opettajinakin oppijoita, jakamassa matkaa oppilaittemme kanssa omine vastuinemme ja tehtävinemme. Lapsi ja nuori on oman elämänsä taiteilija ja taidon kehittäjä, jonka toimijuuden muotoutumista tehtävämme on tukea. Toisinaan opettajan kannattaa etsiä itsestään se murrosikäinen nuori, joka hän muistaa olleensa samassa kasvun vaiheessa. Vaikka aika on muuttunut, voi tämä silti olla valaisevaa. Harva meistä ehtii seuraamaan nuorisokulttuurin jatkuvia trendimuutoksia, mutta jonkin verran on hyvä muistutella mieleen kyseisen ikäluokan mielialoja ja itse koettuja heijastuspintoja.

Kun opettaja yläkoulussa kamppailee riittämättömyyden kanssa, on tärkeää muistaa, että olemme opettajina itsemme ja oman tekemisemme kanssa turvassa hyväksyessämme sen, että olemme yhdessä ja samassa tekemisessä, arvioinnissakin, sekä hyviä että ei-aina-niin-hyviä. Oppilaat ovat erilaisia, yksi osaa jo paljon, toinen ei, oma tapamme toimia sopii paremmin toisille, kun joku toinen opettaja taas tavoittaa muut paremmin.

– Hyvä niin, koulu yhteisön yksi rikkaus on erilaiset opettajat, kirjo myös monenlaisia aikuisen malleja.

Opettajan työssä yhdistyy vuorovaikutteinen dialogi sekä muiden opettajien että oppilaiden kanssa. Oppimista ja toimivaa arviointia tukee paljon se, että oppilas joka tilanteessa voi kokea opettajan olevan hänen puolellaan ja oikeasti tarkoittavan hänen parastaan ja että lukuisien arjen kysymysten keskellä rakennetaan yhdessä sellaista ilmapiiriä, jossa kaikki kannustavat toisiaan niin pitkälle kuin mahdollista.

## Lähteet

- Fancourt, D. & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review* (Health Evidence Network synthesis report 67). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/329834> [Luettu 17.12.2022.]
- Lavonen, J., Korhonen, T. & Saarinen, A. (2020). Monipuolinen arviointi tukee tavoitteiden saavuttamista. Teoksessa: Korhonen, T. & Kangas, K. (toim.), *Keksimisen pedagogiikka* (s. 218–245). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luostarinen, A., Nieminen, J. H., Nilivaara, P., Ouakrim-Soivio, N., Peltomaa, I., Tuohilampi, L. & White, E. H. (2019). *Arvioinnin käsikirja*. PS-kustannus.
- Medialukutaito (2022). Uudet lukutaidot -kehittämishjelma. Helsinki: Kansallinen audiovisuaalinen instituutti & Opetushallitus. <https://uudetlukutaidot.fi/medialukutaito-2/> [Luettu 17.12.2022.]
- Nieminen, J. H. (2019). Itsearviointi. Teoksessa A. Luostarinen, & J. H. Nieminen (toim.), *Arvioinnin käsikirja* (s. 165–187). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2020). *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022). *Opettajankoulutuksen kehittämishjelma 2022-2026*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Parviainen, J. (2000). Kehollinen tieto ja taito. Teoksessa *Ajatus 2000* (s. 147–166). Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys.
- Räsänen, M. (2009). Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Aro, A., Hartikainen, M., Hollo, M., Järnefelt, H., Kauppinen, E., Ketonen, H., Manninen, M., Pietilä, M. & Sinko, P. (toim.), *Taide ja taito – kiinni elämässä!* (s. 27–39). Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/49220\\_taide\\_ja\\_taito.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/49220_taide_ja_taito.pdf) [Luettu 16.12.2022.]
- Sitra (2017). Taideopetus valmentaa tämän vuosisadan haasteisiin. Teoksessa *Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja* (s. 23–24). Helsinki: Sitra. <https://www.sitra.fi/app/uploads/2017/07/Selviytyksia1241.pdf> [Luettu 11.12.2022.]
- Smith, M. K. (1997, 2002). Paulo Freire and informal education. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. <https://infed.org/mobi/paulo-freire-dialogue-praxis-and-education/> [Luettu 16.12.2022.]
- Suomen palloliitto (2022). Eettiset määräykset, Kaikki pelaa -ohjelma. Helsinki: Suomen palloliitto. <https://www.palloliitto.fi/saannot-maaraykset-ja-ohjeet/?saanto=kaikki-pelaa-ohjelma> [Luettu 27.9.2022.]
- Tomperi, T., Hanki, K., Hämeenniemi, K., Hämäri, S., Isopahkala, S., Rissanen, I. & Saurama, A. (2022). *Dialogi- ja Tunnetaidot opetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/dialogi-ja-tunnetaidot-opetuksessa> [Luettu 26.9.2022.]



Yle (2019). Ylen aamu: Juho Nenosen haastattelu 24.9.2019. Helsinki: Yleisradio. [Kirjoitettu muistiin 24.9.2019.]

Yle (2021). Puoli seitsemän: Soile Yli-Mäyryn haastattelu 11.3.2021. Helsinki: Yleisradio. [Kirjoitettu muistiin 13.3.2021.]

## Kirjoittajat

**Mirja Hiltunen**, TÄT, KM, on Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan kuvataidekasvatuksen professori ja Oulun yliopiston dosentti. Hänellä on yli 20 vuoden kokemus opettajan-kouluttajana. Hän on julkaissut aktiivisesti alan kansainvälisissä ja kotimaisissa tieteellisissä ja taiteellisissa foorumeissa sekä toimittanut useita julkaisuja, viimeisimmäksi *Kasvatus*-lehden 2/22 *Tiedostava taidekasvatus*-teemanumeron. Hän johtaa KAARO-Lappi verkostoa ja KAY!tt-hanketta ja on ollut mm. OPH:n kuvataiteen OPS-työryhmän jäsen.

**Elina Härkönen**, TÄT, KM, työskentelee kuvataidekasvatuksen yliopistolehtorina Lapin yliopistossa. Hän on työskennellyt kuvataiteen arvioinnin kehittämisen parissa KAARO-verkostossa ja KAY-hankkeen täydennyskoulutuksissa ja ollut OPH kuvataiteen kriteerityöryhmän jäsen.

**Sanna Kivijärvi**, MuT, on tutkija ja opettaja Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa ja Metropolia Ammattikorkeakoulussa. Hän on tutkimuksessaan keskittynyt musiikin-opetuksen yhdenvertaisuuteen erityisesti vammaisuuden näkökulmasta.

**Leena Knif**, KT, TaM, toimii parhaillaan kuvataiteen didaktiikan yliopistonlehtorina Helsingin yliopistolla ja on opettanut myös Aalto-yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa. Knif on toiminut Aalto-yliopiston edustajana KaY!tt-koordinaattorin ja vastuukouluttajan tehtävissä *Arviointikriteerit ja oppimisen tavoitteet taide- ja taitoaineissa kursilla*. Knif on toiminut myös sparrausjäsenenä alakoulun kuvataiteen arvioinnin kriteerityöryhmässä.

**Elina Laakso**, MuM, on musiikinopettaja ja kanttori, joka on toiminut Taideyliopiston Sibelius-Akatemian varadekaanina, Kuopion yksikön johtajana, kansainvälisissä verkostoissa sekä lehtorina ja erityisasiantuntijana musiikkikasvatuksen ja opettajankoulutuksen opetus- ja kehittämistehtävissä yli kolmenkymmenen vuoden ajan. Koulutustehtäviin on lukeutunut myös eri koulutusasteiden opettajien, taidealan toimijoiden sekä sosiaali- ja terveydenhuoltohenkilöstön perus- ja täydennyskoulutusta. Mielenkiintoa arviointiosaamisen kehittämiseen ovat inspiroineet myös yliopistotyön ohessa jatkuneet taiteen perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen tehtävät.

**Annamari Manninen**, TÄT, toimii kuvataidekasvatuksen yliopistolehtorina ja post-doc tutkijana Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa. Manninen on toiminut Lapin yliopiston KaY!tt-koordinaattorina ja vastuukouluttajan tehtävissä *Arviointikriteerit ja oppimisen tavoitteet taide- ja taitoaineissa kursilla*. Hän on tutkimuksessaan keskittynyt

nykytaiteen ja oppilaiden toisilleen tuottamien kuvien ja kouluja ylittävän kommunikaation mahdollisuuksiin taideperustaisessa ja ilmiölähtöisessä monialaisessa opetuksessa.

**Marja Myllykangas, KT**, on toiminut sivistysjohtajana ja johtava rehtorina vuodesta 2004, hänellä on laaja opettajakokemus ammatillisen koulutuksen ja perusopetuksen opettajana ja hän on julkaissut laajasti kotitalousopetukseen ja arviointiin liittyen. Hän on toiminut muun muassa Opetushallituksen kriteeriryhmän sekä KAARO-verkoston jäsenenä.

**Tommi Norppa, LitM**, terveystiedon syventävät opinnot, väitöskirjatutkija. Liikunnan ja terveystiedon lehtori 20-vuoden kokemuksella, urheilun psyykinen valmentaja (UPV sert.) sekä toiminut arvioinnin asiantuntijatehtävissä. Kiinnostui formatiivisesta arvioinnista viisi vuotta sitten etsiessään tiedeperusteisia ratkaisuja tehostaakseen oppijoiden oppimista ja motivaatiota. Tutkii formatiivista arviointia liikunnanopetuksessa.

**Sanna Palomäki, LitT, KM**, toimii yliopistonlehtorina Jyväskylän yliopiston Liikuntatieteellisessä tiedekunnassa. Hän on työskennellyt liikunnanopettajien kouluttajana ja tutkijana yli 20-vuoden ajan, ohjannut opetusharjoitteluja, pro gradu -tutkielmia ja väitöskirjoja. Palomäen julkaisut ovat keskittyneet mm. lasten ja nuorten liikunta-aktiivisuuteen, koululiikuntaan sekä liikunnanopettajien ammatilliseen kehittymiseen.

**Auli Saarinen, KT**, on käsityön ja ruotsin opettaja Aurinkolahden peruskoulussa Helsingissä. Väitöskirjassaan (2021) hän tarkasteli ePortfolion pedagogisia ulottuvuuksia oppimisprosessissa ja arvioinnissa. Hän on perehtynyt myös keksintöpedagogiikkaan, päättöarvioinnin kriteereihin ja jatkokehittää parhaillaan portfolioarviointia.

**Katja Sutela, KT**, on musiikkikasvatuksen yliopistonlehtori ja post-doc tutkija Oulun yliopistossa. Hänen tutkimusintresseissään ovat oppilaiden moninaisuus ja yhdenvertaisuus musiikkikasvatuksen eri konteksteissa.

**Titta Suvanto, TaM**, on kokenut kuvataiteen lehtori (emeritus) ja oppikirjailija, jolla on vahva alan kehittämistäusta esimerkiksi OPH:n opetussuunnitelmatyöstä ja kriteerityöryhmistä. Hän on toiminut myös mm. kuvataiteen ainedidaktiikan tuntiopettajana Helsingin yliopistolla.

**Arja Sääkslahti, LitT**, on Jyväskylän yliopiston Liikuntatieteellisessä tiedekunnassa liikuntapedagogiikan apulaisprofessori (tenure) ja lasten liikuntakasvatuksen dosentti Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksella. Hän on toiminut liikunnanopettajankouluttajana, liikunnanopettajana ja luokanopettajaopiskelijoiden ohjaavana opettajana Jyväskylän normaalikoulussa (v2000-2005) sekä tutkijana noin 30-vuotisen työuransa aikana. Oppikirjojen ja tieteellisen julkaisu toiminnan lisäksi hän on osallistunut perusopetuksen liikunnan opetussuunnitelma- sekä kriteerityöhön.

## Taiteen ja taidon taitajiksi

Perusopetuksen arviointiosaamista kehittämässä

Taiteen ja taidon taitajiksi -julkaisun artikkelit tukevat kriteeriperustaisen oppimisen arvioinnin toteuttamista perusopetuksen arjessa ja antavat tietoa muun muassa arvioinnin yhdenvertaisuuteen liittyvistä seikoista. Julkaisu on laadittu vastaamaan erityisesti opettajankoulutajien ja kentän opettajien osoittamaan tutkimustarpeeseen ja tuomaan esiin moninaisia lähestymistapoja TT-aineiden arvioinnissa.