

**Oppilasarviointi alakoulun musiikinopetuksessa
luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta**
Salla Törmänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2016
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Törmänen, Salla. 2016. Oppilasarviointi alakoulun musiikinopetuksessa luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmia oppilasarviointiin musiikinopetuksessa. Tutkimus on laadullinen ja aineiston hankintamenetelmänä on käytetty puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tutkimukseen on osallistunut viisi opettajankoulutuslaitoksen musiikkiin erikoistunutta opiskelijaa, joita on haastateltu keväällä 2014. Aineiston analysoinnissa on käytetty teoriaohjaavaa analyysia.

Tutkimuksen mukaan arvioinnin tarkoitus on oppilaan ohjaaminen, kannustaminen sekä oppilaiden kiinnostuksen kohteiden löytyminen musiikista. Oppilaiden oppimistuloksia tarkastelemalla opiskelijat arvioivat opetuksensa onnistumista. Arviointimuodoista erityisesti formatiivinen arviointi korostuu. Opiskelijat pitivät tärkeänä musiikinopetuksessa itsearviointin käyttöä, jonka kautta oppilaat arvioivat omaa toimintaansa, edistymistään ja kurssilla käytyjen sisältöjen hallintaa. Opiskelijat korostavat rohkaisevan palautteen antamista. Laulu- ja soittokokeissa yhteisöllisyys on keskeistä ja kokeet halutaan toteuttaa mielellään pienryhmissä. Laulukokeessa keskeisiä asioita ovat melodialinjassa pysyminen, sanojen muistaminen, laulurohkeus sekä tulkinta. Soittokokeessa taas perussykkeen ja rytmien hallintaa korostetaan enemmän. Opiskelijat haluavat käyttää todistuksessa numeroarvostelun ja sanallisen arvioinnin yhdistelmää. Oppilaan asenne ja aktiivisuus musiikintunneilla on keskeisintä todistukseen arviointia tehtäessä. Kokeet (kirjallinen koe, laulu- ja/tai soittokoe) ovat arvioinnin tukena, mutta eivät pääroolissa. Oppilasarvioinnissa haastavaksi koetaan numeroarvostelu ja huonojen arvosanojen mahdollinen negatiivinen vaikutus oppilaan musiikkisuhteeseen ja minäkäsitykseen. Arvioinnissa kehittyminen tapahtuu opiskelijoiden mukaan työkokemuksen, opettajakollegoiden kanssa käytävien keskustelujen sekä alan kirjallisuuden kautta.

Praksiaalinen musiikinkasvatusfilosofia nousee keskeisesti esiin musiikin oppilasarvioinnissa. Oppilaan asenne ja toiminta musiikintunnilla ovat arvioinnissa olennaista. Oppilaille henkilökohtaisen palautteen antamisessa opiskelijoilla on vielä kehitettävää.

Asiasanat: oppilasarviointi, arviointimenetelmät, musiikkikasvatus, alakoulu, luokanopettaja

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	MUSIIKINOPETUS	8
2.1	Yleisiä lähtökohtia.....	8
2.2	Esteettinen ja praksiainen musiikkikasvatusfilosofia.....	10
3	ARVIOINTI JA MUSIIKIN OPETUS	12
3.1	Arvioinnin vaikutus minäkäsitykseen.....	12
3.2	Diagnostinen arviointi.....	18
3.3	Formatiivinen arviointi	19
3.3.1	Oppilaan itsearviointi	20
3.3.2	Palaute.....	22
3.4	Laulukoe ja soittotaidon arviointi	24
3.5	Summatiivinen arviointi	27
3.6	Sanallinen arviointi todistuksessa	32
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	35
4.1	Tutkimusongelmat.....	35
4.2	Tutkimukseen osallistuneet.....	36
4.3	Tutkimusote ja teemahaastattelu.....	37
4.4	Aineiston analyysi.....	39
4.5	Luotettavuus ja eettisyys	41
5	TUTKIMUSTULOKSET	45
5.1	Arvioinnin tarkoitus musiikinopetuksessa.....	45
5.2	Arviointimenetelmien muodot	47
5.2.1	Diagnostinen arviointi.....	47
5.2.2	Formatiivinen arviointi.....	49

5.2.3	Itsearviointi	49
5.2.4	Palaute.....	52
5.2.5	Laulu- ja soittokoe	53
5.2.6	Numeroarvostelu	57
5.2.7	Todistukseen tehtävä arviointi.....	59
5.3	Arvioinnin haasteet ja oppilasarvioinnissa kehittyminen	62
6	POHDINTA	66

1 JOHDANTO

Tutkielmani lähtökohtana ovat kiinnostukseni musiikkia ja sen opettamista kohtaan. Opintojen edetessä mielenkiintoni on herännyt erityisesti musiikin oppilasarvioinnin kysymyksiin. Asiakokonaisuutena arviointi musiikin opetuksessa on varsin laaja. Arvioinnin merkitys vaihtelee suuresti, kun sitä tarkastellaan eri näkökulmista. Pro gradu -tutkielmassani musiikin oppilasarviointia tarkastellaan opettajankoulutuslaitoksen musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta.

Musiikinopetukseen liittyvää arviointia on tutkittu jonkin verran. Muukkosen (2010) väitöskirjassa on ansiokkaasti tutkittu musiikinopettajien työn käytäntöjä, joista yksi osa-alue oli arviointi. Muukkosen työssä keskiössä olivat musiikin aineenopettajat, ja näin ollen kyseessä on yläkoulun ja lukion opetus. Olisi toivottavaa, että nimenomaan alakoulun musiikinopetukseen liittyvää arviointia tutkittaisiin enemmän. Kinnusen ja Kohosen (2008), Siposen (2005) pro gradu -tutkielmien tuloksena on ollut se, että alakoulun luokanopettajat pitävät arviointia musiikissa haasteellisena asiana. Tutkimusta siis tarvitaan musiikin oppilasarvioinnista lisää. Mitä enemmän tutkimusta tehdään, sitä enemmän löydetään keinoja, jotka helpottavat opettajien arviointityötä sekä antavat lisätietoa musiikin oppilasarvioinnista. On tärkeää selvittää, millaisia näkemyksiä uraansa vasta aloittelevilla opiskelijoilla on musiikin oppilasarvioinnista. Suomessa tämänlaista tutkimusta ei ole tehty, vaan tutkimuksissa on keskitytty työelämässä olevien opettajien (ks. Bollström & Yli-Peltola 2002; Majava 2000; Meriranta 2011; Muukkonen 2010; Paananen 2005; Rauhala 2010) tai oppilaiden (Mäntynen ja Sipiläinen 1994) näkemyksiin arvioinnista.

Tällä hetkellä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat muutoksen alla. Vanhan POPS 2004 rinnalle on tullut uudistunut POPS 2014, jonka pohjalta myös arviointiin liittyvät asiat ovat nousseet yleisen arvioinnin kohteeksi. Näin ollen arviointiin liittyvä moninainen keskustelu on erittäin ajankohtaista ja yhteiskunnallisesti merkittävää.

Tämä meneillään oleva opetussuunnitelman uudistamistyö on herättänyt keskustelua myös mediassa taito- ja taideaineiden arvioinnista. Esimerkiksi Helsingin Sanomien verkkojulkaisussa Minna Pölkki (12.10.2015) kirjoitti taito- ja taideaineiden arviointiin liittyvän artikkelin. Siinä mm. lapsiasiavaltuutettu Tuomas Kurttila esitti, että numeroarviointi poistettaisiin liikunnasta, musiikista, kotitaloudesta, käsitöistä ja kuvataiteista kokonaan. Artikkelissa tuotiin esille myös alan asiantuntijoiden Atjosen, Ruismäen sekä Sääkslahden näkemyksiä oppilasarvioinnista taito- ja taideaineissa.

Pölkin (12.10.2015) kirjoittaman artikkelin mukaan Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteiden professori Päivi Atjosen mielestä numeroarviointi ei sovi hyvin taito- ja taideaineiden tavoitteeseen. ”Jos oppilas saa huonon arvosanan kerta toisensa jälkeen, itseluottamus kärsii. Myös opiskelumotivaatio kärsii, ja kehoja arvosanoja tulee lisää”, Atjonen perustelee väitettään. Numeroarvioinnin Atjonen aloittaisi mahdollisimman myöhään ja suosisi muun muassa suullista palautetta ja itsearviointia yksilöarvioiden sijaan. Samoilla linjoilla Atjosen kanssa on myös Helsingin yliopiston professori Heikki Ruismäki. Ruismäki kuitenkin tarkentaa näkemystään numeroarvioinnin tarpeellisuuteen. Hänen mukaan päättötodistuksen numero vaikuttaa jatko-opintoihin hakeutumiseen. Ruismäki kritisoi nykyajan pyrkimystä tehokkuuteen, mikä sopii huonosti taideaineiden olemukseen. Hänen mukaansa taideaineiden tehtävänä on kylvää lapsiin positiivinen siemen. Yläkouluun siirryttäessä numero voidaan antaa tai käyttää tyydyttävä-hyvä-kiitettävä- mittaria. Ruismäen mielestä vakavasti asiaan suuntautuvat oppilaat voisivat pyytää numeroa. Sitä vastoin Jyväskylän yliopiston tutkijan Arja Sääkslahden mielestä numeroarvioinnin poistaminen taito- ja taideaineissa viestisi siitä, ettei yhteiskunnassa arvosteta taitoja liikunnassa, käsitöissä, musiikissa, kuvataiteissa ja kotitaloudessa. Artikkelissa tuodaan esille, että monet opettajat ovat Sääkslahden kannanoton kanssa samaa mieltä. Kritiikki numeroarviointia kohtaan voi johtua Sääkslahden mukaan siitä, etteivät opettajat ole aina pystyneet perustelemaan sitä, mistä arvio koostuu. (Pölkki 12.10.2015.) Yksistään jo tämä lehtiartikkeli tuo esille sen, kuinka alansa asiantuntijoilla on arvioinnin toteuttamisesta eriäviä mielipiteitä. Siksi on erittäin tärkeää tutkia edelleen, miten arviointia taito- ja taideaineissa voidaan to-

teuttaa niin, että se palvelisi parhaalla mahdollisella tavalla oppilaita. Pro gradu -tutkielmani lähtökohtana on ollut se, että arviointi taideaineissa on merkityksellistä. Tutkielmassani Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat saavat puheenvuoron kertoa, millä tavalla oppilasarviointia alakoulun musiikinopetuksessa tulisi heidän näkökulmastaan toteuttaa.

Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaisia näkökulmia luokanopettajaopiskelijoilla on musiikin oppilasarvioinnin erilaisista muodoista. Opettajalla on työelämässä mahdollisuus vaikuttaa siihen, millaisia arvioinnin muotoja he käyttävät. Tästä johtuen onkin mielenkiintoista selvittää, miten opiskelijat käyttäisivät erilaisia oppilasarvioinnin muotoja tulevassa työssään. Työelämään siirryttäessä on tärkeää, että opettaja on perehtynyt oman alansa arviointikäytänteisiin. Pro gradu -tutkielman kautta kehitän asiantuntijuuttani oppilasarvioinnista, mikä edesauttaa minua tulevassa työssäni musiikkia opettavana luokanopettajana. Tutkielmani kautta myös toiset uraansa aloittavat luokanopettajat ja työelämässä olevat opettajat voivat saada ideoita ja tukea musiikin oppilasarvioinnin toteuttamiseen.

2 MUSIIKINOPETUS

2.1 Yleisiä lähtökohtia

Kurkelan (1997) mukaan musiikkiin suhtaudutaan usein välinearvoisesti. Olettamuksena voi myös olla, että musiikkikasvatuksen olemassaolo voidaan perustella vain jos sen hyöty voidaan osoittaa. Usein onkin esitetty, että musiikkikasvatus suojelee lapsia ajautumasta kaduille, edistää taitoja toimia yhdessä, lisää keskittymiskykyä, muistia sekä herkkyyttä. (Kurkela 1997, 285.)

Kurkelan (1997) mukaan tiedon ja taidon lisäksi musiikki on erityisesti musiikillista kokemusta. Myönteisen tunteen voi aistia, kun kokee hallitsevansa tilanteen ja oppii uutta. Kyetessään ilmaisemaan itseään tai tuntiessaan tulevaisuutta ymmärretyksi itseluottamus voi lisääntyä. Olennaisinta musiikissa on mielekkyys, jota musiikki tuo elämään ja siihen liittyvä oivaltaminen ja taito. Musiikinopetuksen tulisi aina tähdätä musiikillisen kokemuksen syntymiseen, mikä on kaiken musiikillisen toimen lähtökohta ja päätepiste. Musiikilla oppiaineena on mahdollisuus sytyttää kiinnostus mahdollisuuksien ja vapauden maailmaan. Ammattitaitoisen musiikkipedagogin yksi perusvalmiuksista on kyky tunnistaa ohjattavalle tärkeät musiikilliset tarpeet ja tavoitteet. (Kurkela 1997, 285–288.)

Arvioinnilla on olennainen merkitys siinä, että oppilas kokee tullessaan ymmärretyksi ja oppilaan mielenkiinnon herättämisessä musiikkia kohtaan. Anttilan ja Juvosen (2002) mukaan musiikin opettajan valitessa arviointikeinoja ja opettajan tavassa arvioida tulevat esille kunkin opettajan omat käsitykset oppimisesta, oppijasta, opetettavasta aineistosta sekä opettajan omasta roolista oppimisen tukijana. Musiikin opetuksen tavoitteet ja oppisisällöt liittyvät myös kiinteästi opettajan ja oppijan käsityksiin siitä, mitä heidän mielestään musiikki on. (Anttila & Juvonen 2002, 154.)

Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmän professori ja tutkija Marja-Leena Juntusen (2011) kyselytutkimukseen osallistui 144 opettajaa 140 koulusta. Kyselyyn vastanneista opettajista 42% opetti yläkoulun lisäksi myös

luokilla 5–6 ja 26% alakoulun luokilla 1–4. Kyselytutkimuksessa opettajat saivat kertoa näkemyksensä siitä, mitä osa-alueita he pitävät keskeisimpinä musiikinopetuksessa. Opettajat pitivät keskeisimpänä asiana musiikinopetuksessa merkittäviä kokemuksia. Opettajista 92 % pitivät musiikinopetuksessa tärkeimpänä asiana sitä, että oppilailla on mahdollisuus kokea onnistumisen iloa. Opettajista 83% piti erittäin merkittävänä sitä, että oppilaat saavat elämyksiä musiikista. Musiikista tärkeiden asioiden löytämistä piti merkittävänä 79% opettajista ja tunteiden kohtaamista 67 % opettajista. Noin kaksi kolmasosaa opettajista koki erittäin tärkeäksi sen, että oppilaat oppivat työskentelemään yhdessä ja saavat musiikin harrastamiseen valmiuksia. Henkilökohtaisen musiikkisuhteen tärkeys, musiikin harrastamiseen kannustaminen ja musiikin yhteisöllisyyden merkitys korostui opettajien vastauksissa. (Juntunen 2011, 42, 47.) Opettajista 54 % piti oppilaiden musiikillisesta osaamisesta tärkeimpänä musiikin kuuntelua. Erittäin tärkeäksi 47% opettajista piti myös oppilaiden laulamaan oppimista ja soittamaan oppimista 41 % opettajista. Melko tai erittäin tärkeänä pidettiin sitä, että oppilaat oppivat seuraavia asioita: musiikin kriittinen tarkastelu (79% vastaajista), musiikista keskustelu (77%) ja mielikuvituksen kehittäminen (74%). (Juntunen 2011, 47.) Musiikinopettajien näkemys siitä, mikä on keskeistä musiikinopetuksessa on hyvin tärkeä asia. Opettajien henkilökohtaiset näkemykset vaikuttavat siihen, mitä asioita he painottavat opetuksessaan. Ne ovat niitä yleisiä lähtökohtia, jotka vaikuttavat keskeisesti opetuksen sisältöön ja oppilasarviointiin.

Tuovilan tutkimukseen osallistui 66 lasta alakoulun neljältä ensimmäiseltä luokalta, ja lasten näkemyksiä tutkittiin kasvokkain tapahtuvilla haastatteluilla. Lapset opiskelivat musiikkiopistoissa ja tutkimuksessa selvitettiin sitä, miten lapset harjoittavat musiikkia ja millaisia kokemuksia heillä on musiikkiopisto-opiskelusta. (Tuovila 2003, 23, 84–92.) Tutkimuksessa selvitettiin myös lasten kokemuksia musiikin opiskelusta musiikkiopiston ulkopuolella ja erityisesti kokemuksia koulun musiikinopetuksesta. Lähes jokainen lapsista piti tavanomaisista koulun musiikintunneista. Musiikkituntien mielekkyyteen vaikutti tuntien sisältö ja se, kuinka kiinnostuneita luokkatoverit olivat musiikista. Opettajien suhtautuminen lasten taitoihin ja se, pitikö lapsi opettajastaan ja an-

toiko opettaja mahdollisuuksia vapaamuotoiseen musisointiin vaikuttivat myös musiikkituntien mielekkyyteen. Yli puolet lapsista kertoi, etteivät musiikintunnit ole olleet mielekkäitä joka vuosi. Lapsista ylivoimaisesti kiinnostavinta tekemistä musiikintunneilla olivat laulaminen ja soittaminen. (Tuovila 2003, 147.)

2.2 Esteettinen ja praksiainen musiikkikasvatusfilosofia

Musiikinopetuksen oleellisena lähtökohtana on filosofinen perusta, jonka pohjalta opettaja perustaa musiikinopetuksensa. Esteettisessä musiikkikasvatuksessa korostetaan taidemusiikin arvoa absoluuttisena määräytyen tiettyjen esteettisten arviointikriteereiden mukaan. Ollaan pitkälti tilanteessa, jossa kasvatustoiminnan perusteissa ja lähtökohtien määrittelyssä pyritään yhä edelleen vanhanaikaisesti erottelemaan korkeakulttuuria ja esteettisesti arvokasta taidetta populaarikulttuurista. (Anttila & Juvonen 2002, 13–14.)

Esteettisen musiikkikasvatusfilosofian pääedustaja Bennett Reimer korostaa sitä, että musiikissa hahmottaminen ja kokeminen tapahtuvat kuuntelun välityksellä. Ilman kuuntelua musiikin kokeminen ei ole mahdollista. Musiikin kokeminen ei vaadi musiikin luomista. Pää tavoite yleisessä musiikinopetuksessa tulisikin olla jokaisen oppilaan yksilöllisen kuuntelukyvyn kehittäminen. (Reimer 1989, 168.) Elliott (1995) kuvailee musiikkiin liittyvän toiminnan muodostuvan ryhmästä ihmisiä, jotka toimivat erityisesti kuuntelijoina tai yleisönä esitettävälle musiikkiteoksille. Musiikin kuuntelu on se yhteinen tekijä, mikä sitoo muusikot, musisoinnin ja musiikkiteokset yhteen. (Elliott 1995, 78.)

Esteettisessä musiikkikasvatuksessa on perinteisesti korostettu kuuntelukasvatusta. Voidaan jopa sanoa, että esteettisen musiikkikasvatuksen perinteessä musiikki on erotettu sosiaalisista prosesseista. Yksilön ainutkertaista kuuntelukokemusta korostetaan, eikä yksilöä ympäröivää yhteisöä oteta huomioon. Usein musisoinnin on ajateltu olevan vähemmän arvokasta toimintaa kuin se ”välitön” kokemus, jonka kuuntelija saavuttavaa kuuntelemalla musiikillista teosta oikealla, esteettisellä tavalla. (Heimonen & Westerlund 2008, 179.)

Sana praksiainen juontuu verbistä *prasso*, joka tarkoittaa muun muassa tehdä tai toimia tarkoituksenmukaisesti. Praksiainen filosofia korostaa sitä,

että musiikki on tarkoituksenmukainen ja tilannesidonnainen toiminnan muoto. Näin ollen musiikki paljastaa suhdettamme toisiin yhteiskunnassa. Musiikin arvot ovat havaittavissa itse musiikin teon ja musiikin kuuntelun yhteydessä, joita erilaiset kulttuuriset kontekstit sisältävät. (Elliot 1995, 14.) Praksiaalisessa musiikkikasvatuksessa korostetaan laaja-alaisesti ja suvaitsevaisesti musiikin monimuotoisuutta inhimillisen käytännön muotona. Praksiaalisessa filosofiassa musiikin toiminnallisuus, tekeminen ja kuunteleminen kytkeytyvät saumattomasti toisiinsa. Musiikki ei siis tarkoita pelkästään teoksia, vaan musiikki on toimintaa. Esteettisen ja praksiaalisen filosofian edustajien musiikkikasvattajille on yhteistä näkemys siitä, että musiikkia voi ja tulee opettaa kaikille. (Rauhala 2010, 7-8; Anttila & Juvonen 2002, 20-21.) Musiikinopetuksen olisi hyvä olla toiminnallisuuteen tähtäävää, mikä näkyy myös musiikin oppilasarvioinnissa. Esimerkiksi oppilaan soitto- ja laulutaidon arviointi ovat praksiaaliseen musiikkikasvatukseen liittyvää arviointia. Oppilaan toiminnan arvioinnissa esteettisen musiikkikasvatusfilosofian lähestymistapa ei ole riittävän kattava.

Praksiaalisen filosofian mukaan musiikilla on monia merkittäviä arvoja. Minän kasvu ja itsetuntemuksen kasvu ovat tärkeimpiä arvoja musiikissa ja musiikkikasvatuksessa. Musiikilliset kokemukset tukevat minätietoisuuden ja itsetuntemuksen kasvua, koska musiikki herättää ainutlaatuisia emotionaalisia kokemuksia, kuten iloa. Näiden arvojen tulisi olla keskiössä jokaisen opetus- ja oppimisprosessin yhteydessä. (Elliot 2005, 10.) Musiikilliset kokemukset ovat keskiössä praksiaalisessa filosofiassa. Juntusen (2011) tutkimuksessa opettajat korostivat musiikinopetuksessa nimenomaan onnistumisen iloa.

3 ARVIOINTI JA MUSIIKIN OPETUS

3.1 Arvioinnin vaikutus minäkäsitykseen

Arviointi kuuluu ihmisyyteen. Arvioimme jatkuvasti tilanteita, omaa toimintaamme sekä tapaamiamme ihmisiä. Arvioinnin avulla löydämme sopivia toimintatapoja ja rooleja vaihtuvissa sosiaalisen kentän tilanteissa. Saatu palaute ja sen käsitteleminen tarjoavat kehitysmahdollisuuden sekä yksilölle että yhteisölle. Arvioinnilla on aina jokin tarkoitus, ja se on osa suurempaa kokonaisuutta. Toiminnan kehittämisen, muutoksen ja toiminnan ohjauksen lähtökohtana on arviointi. (Hätönen & Romppanen 2007, 8.) Atjosen (2007) mukaan kasvatusalalla arviointi tarkoittaa tulosten arvon tai ansion määrittämistä. Tuloksia verrataan edellytyksiin ja asetettuihin tavoitteisiin ja sen myötä väistämättä myös puutteet tulevat esille. Arviointi on arvottamista eli arvon antamista tarkasteltaville asioille ja koulumaailmassa se voi liittyä esimerkiksi oppilaiden suorituksiin. Yksilötasolla opiskelijoiden koulusuorituksia voidaan verrata toisiinsa. Arvot ovat ihanteita, jotka ilmaisevat tavoiteltavia ominaisuuksia tai asiantiloja. Koulun opetussuunnitelmassa jo määritellään, mitä pidetään tärkeänä ja vähemmän tärkeät asiat on jätetty sen ulkopuolelle. (Atjonen 2007, 19–20.)

Arviointitapahtumaan osallistuu vähintään kaksi osapuolta. Sen tarkoituksena on palvella molempia osapuolia mahdollisimman parhaalla tavalla. Oppilaita arvioitaessa kerätään tietoa siitä, miten opinnot etenevät sekä kannustetaan opiskelijaa oppimaan uutta. Oppilaan on arvioinnin avulla mahdollista suunnata tavoitteitaan sekä opiskelun painopistettä. (Hätönen & Romppanen 2007, 10.) Yksittäisen oppilaan arviointi käsitetään nykyään opetusoppimisprosessiin sisältyväksi välttämättömäksi toiminnaksi, jolla kootaan ja tarkastellaan opiskelijaa koskevia systemaattisia havaintoja. Tätä tietoa hyväksi käyttäen oppilasta ohjataan tavoitteisiin pyrkimisessä sekä tarkastellaan tavoitteita. Arviointi ei tällöin kohdistu yksinomaan opiskelijaan vaan myös opetukseen. Yleisesti koulumaailmassa on painotettu eniten arvostelua, mutta arvoste-

lun rooli on alkanut laajentua oppilaiden luokittelemisesta opiskelun tavoitteiden ja opiskeluprosessin ohjaamiseen. (Anttila & Juvonen 2002, 148-149.)

Oppilaiden oppimistuloksien määrää ja laatua seurattaessa opettaja saa tärkeää tietoa toteuttamansa opetuksen tasosta ja kehitystarpeista. Arvioinnilla voidaan pyrkiä määrittelemään opetus- ja oppimisprosessin ja oppimisen taustatekijöiden luonnetta ja merkitystä sekä oppimistuloksia. Tärkein arvioinnin ja opettamisen tehtävä onkin oppimisen tukeminen. (Anttila & Juvonen 2002, 152-153.) Arviointi on tärkeää, koska se lisää opettajien ammattitaitoa edistää oppilaan osaamista ja edesauttaa suunnittelemaan parempia opetuskokonaisuuksia. Arvioinnin tarkoituksena on kerätä ja arvioida tietoa oppimisesta, jotta oppimistuloksia ja opetuksen tasoa voidaan nostaa korkeammalle tasolle. Musiikkikasvattajat seuraavat yksittäisten oppilaiden suorituksia musiikin tunneilla ja muokkaavat opetustaan tämän perusteella. Asiantuntevat opettajat painavat mieleensä oppimistilanteen epäkohdat myöhempää tarvetta varten. (Schuler 2011, 10-11.) Arvioinnin yksi tärkeimmistä tavoitteista on oppilaan oppimisen edistäminen. Oppilaiden oppimistuloksien arviointi on myös opettajan oman kehityksen kannalta olennaista. Oppimistuloksia ja oppimisen ongelmia tarkailemalla opettaja voi tehdä jatkossa muutoksia opetukseensa, jotta hän pystyy suunnittelemaan hyödyllisiä ja oppilaan osaamista edistäviä musiikintunteja.

Eduskunnan säätämässä perusopetuslain pykälässä 22 sanotaan arvioinnin tarkoituksesta näin: "Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti." (Perusopetuslaki 1998.) Perusopetuslain (1998) mukaan opettajan tulee siis pyrkiä arvioimaan oppilaita kannustavasti tukien oppilaiden itsearviointitaitojen kehitystä. Perusopetuslaki velvoittaa opettajaa monipuoliseen arvioinnin toteutukseen.

Kaikki havainnot, tiedot, taidot ja uskomukset, jotka yksilö liittyy itseensä, sisältyvät yksilön minäkäsitykseen. Minäkäsitykseen liittyvät käsitykset omista luonteenpiirteistä, kyvyistä ja itseä koskevista käsityksistä suhteessa muihin ja ympäristöön. Minäkäsitys kehittyy erityisesti ympäristön tärkeiden ihmisten kanssa käydyn sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena. Yksilö saa jatkuvasti

palautetta omasta käyttäytymisestään. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 116–117.) Ahon ja Laineen (1997) mukaan minäkäsityksen kehittymisen herkinä aikaa ovat ikävuodet 6–13, koska lapsen havainto-, arviointi- sekä päättelykyvyt kehittyvät tässä iässä. Lapsella on paljon vertailukohteita koulunkäyntiä aloittaessa, ja lapsi irtautuu kodista ja saa päivittäin palautetta muilta ihmisiltä, kuten opettajilta. Lapsen minäkäsitys heikkenee 6–13 vuoden iässä johtuen arviointi- ja havaintokyvyn kehittymisestä, jolloin minäkäsitys muodostuu aiempaa realistisemmaksi. (Aho & Laine 1997, 25–33.)

Minäkäsitys kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muun muassa palautteen kautta. Korpinen (1990) mukaan palaute lisää ja täsmentää itsetuntemusta, joka kertoo siitä, mitä oppilas kokee osaavansa, ja siitä, millainen oppilas kokee olevansa. Itsetuntemus ohjaa realistiseen tavoitteiden asettamiseen, ja tämän vuoksi onnistumisen kokemukset ovat todennäköisempiä. Onnistumisen kokemukset vahvistavat itseluottamusta ja lisäävät pätevyyden tunnetta. (Korpinen 1990, 15.) Ahon ja Laineen (1997) mukaan tutkimustieto vahvistaa sen käsityksen, että minäkäsitys on opittu. Sosiaaliset vuorovaikutustekijät määrittävät ratkaisevasti sitä, millaiseksi yksilön minäkäsitys muodostuu. Se miten muut suhtautuvat yksilöön, miten yksilö samastuu muihin ja ennen kaikkea toisilta saatu palaute ovat niitä sosiaalisia vuorovaikutustekijöitä, jotka vaikuttavat keskeisellä tavalla, siihen millaiseksi yksilön minäkäsitys muodostuu. (Aho & Laine 1997, 24.) Myös Ihme (2009) korostaa sitä, että minäkäsityksen ajatellaan nykyään olevan oppimisen tulosta, jolloin minäkäsitystä voidaan lähestyä oppimisen ja oppilaan kasvun näkökulmasta. Tämä tarkoittaa minäkäsityksen tarkastelua koulun tietoisena tavoitteellisena toimintana. (Ihme 2009, 109.) Ihme (2009) kutsuu tavoiteltavaa minäkäsitystä pedagogiseksi minäkäsitykseksi. Tällä terminologialla Ihme tarkoittaa sitä, että minäkäsityksen kehityksellinen prosessi on myös oppimisprosessi, johon koulun keinoin voidaan vaikuttaa. Tässä oppimisprosessissa oppilasarviointia toteutetaan minäkäsityksen rakentamismenetelmänä. (Ihme 2009, 117–118.)

Ympäristöstä kohdistuu yksilölle odotuksia, joiden kautta yksilön minäihanne muodostuu. Todellista minäänsä ja ihanneminäänsä verratessaan yksilö luo käsityksen siitä, millainen hän on sekä miten hyvä ja arvostettu hän on.

Minäkäsitys on siis aina oppimisen tulosta, ja kaikessa oppimisessa on kyse muutoksesta. Oppiessaan uuden taidon yksilö oppii samalla itsestään ja liittään minäkäsitykseensä. Erilaisten kokemusten ja palautteen kautta yksilö liittään minäkäsitykseensä uusia ulottuvuuksia ja ominaisuuksia. Arviointijärjestelmä kouluissa sisältää kaikki olennaiset tekijät, jotka vaikuttavat oppilaan minäkäsityksen kehittymiseen, kuten arvot, ihanneminän ja itsearvostuksen. Arvot, jotka heijastuvat yhteiskunnassa, tulevat esiin siinä, mitä koulussa arvioidaan. Koulussa yksilön ihanneminä ja itsearvostus rakentuvat näille samoille arvoille. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 116–117.)

Tulamo (1993) määrittelee musiikillisen minäkäsityksen yksilön tietoiseksi ja henkilökohtaiseksi näkemykseksi musiikillisista ominaisuuksistaan, toiminnastaan sekä mahdollisuuksistaan. (Tulamo 1993, 51.) Musiikillinen minäkäsitys on osa yleistä minäkäsitystä ja se voi olla joko positiivinen tai negatiivinen. Oppilas, joka omaa positiivisen musiikillisen minäkäsityksen kokee itsensä hyväksytyksi ja kelpaavaksi, luottaa itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa vaihtelevissa vuorovaikutustilanteissa musiikkiin liittyen. Oppilas, jonka musiikillinen minäkäsitys on negatiivinen, kokee tilanteen päinvastaiseksi. Tulamo (1993) olettaa musiikillisen minäkäsityksen vaikuttavan merkittävästi oppilaan musiikillisiin toimintoihin. (Tulamo 1993, 53.)

Musiikillisen minäkäsityksen osa-alueisiin kuuluvat sosiaalinen; emotionaalinen, sosio-emotionaalinen sekä fyysis-motorinen musiikillinen minäkäsitys. Sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys merkitsee henkilön käsitystä suhteestaan toisiin ihmisiin musiikkiin liittyvissä tilanteissa. Oppilaan yhteistyöhalukkuus, auttamishalukkuus, ystävien osoittama suosio sekä sosiaalinen varmuus musiikkitunneilla liittyvät sosiaalisen musiikillisen minäkäsityksen kokonaisuuteen. Emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys kuvastaa yksilön käsitystä tunteistaan ja temperamentistaan erilaisissa musiikkitalanteissa. Esiintymistilanteissa yksilö voi tuntea itsensä itsevarmaksi tai kokea sosio-emotionaalista ahdistuneisuutta. Usein sosiaalinen ja emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys ovat hyvin lähellä toisiaan, joten termi määritellään tässä tapauksessa sosio-emotionaaliseksi musiikilliseksi minäkäsitykseksi. Fyysis-motorinen musiikillinen minäkäsitys viittaa yksilön kokemaan käsitykseen kehostaan ja henkilöko-

taisista motorisista ominaisuuksistaan. Koulussa musiikillisissa suorituksissa, kuten laulussa, soitossa sekä musiikkiliikuntatilanteissa, tarvitaan sekä fyysisiä että motorisia valmiuksia. Oppilaan käsitys oman lauluäänen kvaliteetista, fyysisistä ja motorisista toimintaedellytyksistä soittamiseen ja musiikkiliikuntaan voivat olla merkittäviä oppilaan arvioidessa onnistumisen mahdollisuuksiaan. (Tulamo 1993, 66-67.)

Tulamo (1993) valikoi tutkimukseensa harkinnanvaraisesti neljä helsinkiläistä peruskoulun neljättä luokkaa. Tutkittavia luokkia opettivat muodollisesti pätevät ja vakinaisessa virkasuhteessa olevat opettajat. (Tulamo 1993, 159-161.) Tulamo selvitti tutkimuksensa empiirisessä osiossa, millainen on koululaisten musiikillinen minäkäsitys. Tulamo tutki musiikillisen minäkäsityksen yhteyttä musiikin opiskelun mielekkyyteen sekä oppilaiden kokemuksia musiikinopettajan suhtautumistavan yhteydestä heidän musiikilliseen minäkäsitykseensä. (Tulamo 1993, 133-134.) 86 % tutkimukseen osallistuneista oppilaista omasi positiivisen musiikillisen minäkäsityksen ja vastaavasti 14% omasi kielteisen käsityksen. Noin neljännes oppilaista arvioi negatiiviseksi nimenomaan musiikillisen suoriutumiseen liittyvät alueet ja tämän tutkimuksen valossa musiikinopetuksen ongelma on musiikilliseen suoriutumiseen liittyvät vaikeudet. Sosioemotionaalinen musiikillinen minäkäsitys oli sen sijaan myönteinen 90% oppilaista, joista suurin osa koki itsensä iloiseksi musiikintunneilla. (Tulamo 1993, 294-295.) Musiikkikasvattajat tarvitsevat formatiivisen arvioinnin keinoja selvittääkseen lasten musiikillisen suoriutumisen tasoa. Se tarjoaa palautetta opetuksen toimivuudesta ja ohjeistusten onnistumisesta. (Zelenak 2015, 389-404.)

Tulamon (1993) tutkimustuloksissa opettajan suhtautumistapa sekä oppilaan musiikillinen minäkäsitys korreloivat positiivisesti keskenään. Oppilaat, joilla oli myönteinen musiikillinen minäkäsitys, kokivat opettajan suhtautuvan heihin lämpimämmin kuin kielteisen minäkäsityksen omaavat oppilaat. Tulamon tutkimus antaa viitteitä siitä, että opettajan rooli on vanhempien lisäksi merkittävä musiikillisen minäkäsityksen kehittämisessä. (Tulamo 1993, 300.) Tuovilan (2003) mukaan Alanne on tutkinut oppilaiden musiikillista minäkäsitystä toteuttamalla teemahaastatteluja helsinkiläisessä alakoulussa. Minäkäsitystä yhdistäväksi merkittäviksi kokemusteemoiksi nousivat suhde opettajaan ja

opettajan antamaan palautteeseen, oman soittotaidon kokemiseen, esiintymiseen liittyvään jännitykseen musiikkituntien aikana, omien taitojen suhteuttamiseen vertaisryhmään sekä tuntiyhteistyön laatuun. (Tuovila 2003, 50.)

3.2 Diagnostinen arviointi

Diagnostisella arvioinnilla pyritään selvittämään opiskelijoiden opiskelu ja toimintaedellytyksiä. Diagnostisella arvioinnilla on usein toteava tehtävä. Opettajalla on mahdollisuus kurssin alussa kartoittaa opetuksen suunnittelun tueksi, mitä opiskelijat osaavat uudesta opetettavasta asiasta. Diagnostisella arvioinnilla on ennustava tehtävä, ja kyseisellä arviointimenetelmällä pystytään ennakkoimaan oppimisvaikeuksia. (Atjonen 2007, 66-68.)

Diagnostinen eli havainnoiva arviointi on keskeistä opiskelun alkutaipaleella, joskin havainnoiva arviointi kuuluu kiinteänä osana kaikkeen oppilaan musiikkitoimintaan. Opetuksen alussa opettaja seuraa oppilaiden valmiuksia laulu-, leikki- ja musiikkiliikuntatilanteissa. Musiikkiin liittyvien keskustelujen avulla opettaja pyrkii selvittämään oppilaiden musiikillista viriketaustaa. Opettajan tehtävänä on havainnoida jatkuvasti tunnista toiseen oppilaan musiikki-toimintoja eli seurata oppilaiden musiikillisen ajattelukyvyn kehitystä, oppilaiden eläytymiskykyä, kykyä keskittyä kuunteluun sekä osallistumista laulamiseen. Lisäksi hän seuraa oppilaiden liikunnallisia valmiuksia sekä oppilaiden kykyä ilmaista musiikin tempoa ja tempon vaihteluja. Diagnostisen arvioinnin avulla opettaja eriyttää opetusta antamalla vähiten harjaantuneille oppilaille eriyttäviä tehtäviä ja edistyneille oppilaille vaikeampia tehtäviä. Erityisen merkittävää diagnostinen arviointi on etenkin opetuksen suunnittelun alkuvaiheessa, ja sitä tulisi pitää yllä jatkuvasti. Diagnostinen arviointi on siis jatkuvaa, havainnoivaa arviointia, joka on opetuksen suunnittelun ja etenemisen välttämätön osa. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 236-237.) Diagnostisessa ja formatiivisessa arvioinnissa on yhteisiä piirteitä. Arvioinnin muodot voivat siksi mennä osittain päällekkäin.

3.3 Formatiivinen arviointi

Yleisesti koulumaailmassa on painotettu eniten arvostelua, mutta arvostelun rooli on alkanut laajentua oppilaiden luokittelemisesta opiskelun tavoitteiden ja opiskeluprosessin ohjaamiseen (Räisänen & Frisk 1996, 15–16). Näkemys siitä, että oppimisprosessin ohjaamista painotetaan koulumaailmassa ilmaistaan hyvin selkeästi Perusopetuksen (2004, 262) opetussuunnitelmassa: ”Arvioinnin tulee kohdistua oppilaan oppimiseen ja edistymiseen oppimisen eri osa-alueilla. Arvioinnissa otetaan huomioon sen merkitys oppimisprosessissa.”

Formatiivisen arvioinnin avulla pyritään seuraamaan oppilaan edistymistä musiikin opiskelussa. Tavoitteena on ohjata opetusta niin, että oppilaan edellyks toteuttaa itsearviointia omasta oppimisesta lisääntyisi. Formatiivinen arviointi, joka sisältää jatkuvaa havainnointia, ohjaa sekä opiskelijaa että opettajaa kehittymään oppimisprosessin aikana. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 236–237.) Itsearviointi liittyy keskeisenä osana formatiiviseen arviointiin.

Formatiivisen arvioinnin tarkoituksena on saada aikaan sellaista tietoa, jota sekä oppilas ja opettaja voivat käyttää pohtiessaan, mitä oppilaan tulisi tehdä seuraavaksi kehittyäkseen. Palvellakseen formatiivista tarkoitusta arvioinnin täytyy tuottaa näyttöä siitä, mikä on todellisen suorituksen ja toivotun suorituksen välinen ero sekä antaa ehdotuksia siihen, miten pienentää tätä väliä. (William & Black 1996, 543.)

Palautteella on tärkeä rooli formatiivisessa arvioinnissa. Antaessamme pelkästään numeroita ja merkintöjä oppilaille, ei tule hämmästyä sitä, jos oppilaat tähtäävät näiden ulkoisten palkintojen saavuttamiseen. Oppilaiden tähtäin on silloin suorittamisorientoitunutta, ei niinkään oppimisorientoitunutta. Palaute on keskeisessä asemassa, kun oppilaiden halutaan tähtäävän oppimistavoitteisiin. (Hall & Burke 2003, 52–53.) Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) tähän palautteen antoon kiinnitetään huomiota. Tässä opetussuunnitelmassa opettajaa ohjeistetaan antamaan ohjaavaa ja rohkaisevaa palautetta erityisesti liittyen yhteistoimintaan ja musiikillisten taitojen harjoitteluun. Palaute ohjaa oppilaita hahmottamaan musiikkia ja sen käsitteistöä sekä kehittää oppilaan toimintaa soivan musiikillisen ryhmän jäsenenä. (POPS 2014, 265.) Myös 2004 opetussuunnitelmassa nostetaan esille jatkuvan palautteen tär-

keys. Tästä huolimatta näyttäisi siltä, että uudessa opetussuunnitelmassa formatiivinen arviointi on nostettu keskeisimmin kuin vuoden 2004 opetussuunnitelmassa. Tämä näkyy juuri palautteen merkityksen nostamisena keskeiseksi lapsen musiikillisen kehityksen tueksi.

Formatiivinen arviointi ei pelkästään anna palautetta oppilaalle vaan myös opettajalle ja hänen opetukselleen. Formatiivisen arvioinnin tarkoituksena on valottaa sitä, kuinka opetustilanne toimii ja auttaa opettajaa tekemään tarvittaessa muutoksia kurssisuunnitelmaansa (Jorgensen 2008, 59). Formatiivisen arvioinnin tarkoituksena on antaa opettajalle tietoa siitä, miten hänen tulisi kehittää ja muuttaa opetustaan, jotta oppilaiden oppimisen edistämistä voidaan tukea paremmin. (Lindblom-Ylänne, Nevgi, Hailikari & Wager 2009, 165.) Formatiivinen arviointi on opetuksen suunnittelun tuki, minkä avulla opettaja muokkaa kurssisuunnitelmaansa ja tekee muutoksia opetukseensa tarvittaessa.

3.3.1 Oppilaan itsearviointi

Yleinen oppilasarviointi on perinteisesti kuulunut opettajalle. Nykyään on yhä enenevässä määrin aloitettu käyttämään yhtenä arvioinnin muotona opiskelijan itsearviointia. Itsearviointi tukee opiskelijaa kehittymään itsenäiseksi ja vastuuta kantavaksi opiskelijaksi. (Anttila & Juvonen 2002, 157.) Itsearviointi kohdistuu joko yksilöön tai ryhmän toiminnan arviointiin. Toiminnan arvioinnin tekee yksilö tai ryhmä itse. Itsearviointi kuvastaa yksilön tai ryhmän näkemystä itsestään sekä omasta toiminnastaan. Itsearviointitaitoihin kuuluu omien rajojen tunnistaminen ja se, että osaa tarvittaessa pyytää apua ja ohjausta. Itsearviointitaitoihin liittyy oleellisesti myös se, että yksilö osaa havainnoida ja analysoida omaa toimintaansa ja ottaa opiksi saamastaan palautteesta. Yksilön tulee ottaa vastuuta itsestään ja vastata toiminnastaan ja teoistaan sekä oppimisestaan. (Hätönen & Romppanen 2007, 17.) Itsearviointinissa onkin lähdeittävä liikkeelle siitä, että oppilas opettajan avustuksella asettaa itselleen realistiset tavoitteet opintojaksoa ajatellen. Itsearviointin avulla oppilaasta halutaan kehittää itsenäinen ja vastuullinen opiskelija. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 84, 88.)

Ihmeen (2009) mukaan itsearviointi ei ole pelkästään vapaamuotoista oman toiminnan tarkkailua. Kyseessä on pikemminkin tavoitteisiin kytketyn

toiminnan ja sen tulosten arviointia, mikä tarkoittaa kaiken oman oppimisen arviointia. Tämä ei ole helppo tehtävä. Haasteellista on se, että oppiminen ja suoritukset eivät ole sama asia kuin minä kokonaisuutena. Ihminen ei ole huono ihminen huonon tuloksen saadessaan, tai vastaavasti hyvä tulos ei tarkoita, että ihminen on hyvä ihminen. Itsensä arvottaminen suoritusten perusteella on lapsille ominaista, joten itsearviointiin opetteluun tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Aikuisen tulee samanaikaisesti tukea ja ohjata lasta oman toimintansa tarkkailuun sekä antaa lapsen tuntee aikuisen taholta läsnäoloa, huolenpitoa ja turvaa. Näin ollen lapsi oppisi, että tavoitepohjainen arviointi on toiminnan ja tulosten arviointia eikä häneen itseensä kohdistuvaa arviointia. (Ihme 2009, 97-98.)

Itsearviointia tulisi myös harjoitella. Oppilaille tulisi antaa mahdollisuus arvioida osaamistaan ja asettaa tavoitteita. Itsearviointiin ohjauksessa on tärkeää, että arvioitavista asioista tehdään erittäin konkreettisia ja helposti havaittavia. Oppilaiden havaintoja voidaan kysyä opetuksen yhteydessä. Oppilaiden havainnoista voidaan myös keskustella ja niitä voidaan verrata opettajan havaintoihin. Oppilaiden havaintoja voidaan tiedustella kysymysten muodossa: "Mitä itse ajattelet? Missä onnistuit mielestäsi hyvin? Mikä tuntui hyvältä? Minkä asian voisit tehdä vielä paremmin? Mitä haluaisit oppia? Mitä toivoisit tulevalta ohjelmistolta?". On syytä miettiä myös sitä, milloin itsearviointia käytetään. Itsearviointi voi olla laadultaan sekä formatiivista että summatiivista, jonka takia itsearviointiin toteuttamiselle on tarpeen miettiä sopiva ajoitus. (Juntunen & Westerlund 2013, 84-85.)

Oppilaan itsetuntemuksen kasvu ja opiskelutaitojen kehittyminen ovat itsearviointitaitojen kehittämisen tarkoituksena. Tavoitteeksi muodostuu se, että oppilaan itsetunto ja myönteinen minäkuva oppijana sekä osallisuuden tunne vahvistuvat. Itsearviointitaitojen kehittymisen edellytyksenä on säännöllisen palautteen antaminen oppilaalle hänen työskentelystään. Kannustusta ja ohjeistusta tarvitaan, jotta oppilas arvioisi monipuolisesti osaamistaan ja oppimistaan. (POPS 2004, 264.) Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa korostuu oppilaan itsearviointitaitojen kehittäminen. Itsearviointitaitojen kehittämisen tarkoi-

tukseksi kuvataan opetussuunnitelmassa oppilaan myönteisen minäkuvan kehittyminen.

Praksiaalisen musiikkikäsitteilyn mukaan muusikkous on moniulotteista ja kehittyvää. Se on tilannesidonnainen kokonaisuus musiikillista ajattelumailmaa, tietoja ja taitoja. Tästä johtuen musiikinopiskelun arvioinnin tulee vastaavasti olla tilannesidonnaista ja laajasti koko opiskeluprosessia arvioivaa, jossa paras asiantuntijuus on oppilaalla itsellään. (Anttila & Juvonen 2002, 157.) Praksiaalisen musiikkikäsitteilyn mukaan oppilaan henkilökohtainen käsitys edistymisestään on merkittävä asia ja opettajan on otettava se huomioon oppilasarviointia toteuttaessaan.

3.3.2 Palaute

Palaute on usein luonteeltaan joko myönteistä tai kielteistä. Myönteinen palaute liittyy ihmisen myönteisiin ominaisuuksiin, kykyihin, lahjoihin, luonteeseen tai onnistuneeseen tekemiseen. Palaute voi myös olla korjaavaa, joka keskittyy pääsääntöisesti henkilön tekemiseen, vain hyvin harvoin henkilön persoonaan tai hänen omaamiinsa lahjoihin. (Aalto 2004, 13.) Myönteistä palautetta seuraa usein korjaava, kriittinen palaute. Korjaavan palautteen tarkoituksena on parantaa suoritusta ja sitä annettaessa palautteenantajalla olisi tärkeää olla neuvoja sävy ja vilpittömän halu auttaa toista kehittymään. Korjaavan palautteen antamisen tulisi olla perusteltua, tarkkaa ja yksityiskohtaista. Annettaessa kielteistä palautetta on hyvä tuoda esille, että kritiikki kohdistuu siinä hetkessä tapahtuviin tilanteisiin ja olemassa olevat puutteet ovat väliaikaisia sekä muuttuvia. Näin voidaan korostaa sitä, että taitoja on mahdollista parantaa ja niihin on mahdollista vaikuttaa. (Ranne 2006, 79-80.)

Burnett (2002) esittää kaksi tapaa antaa positiivista palautetta. Ensimmäisessä tavassa annetaan palautetta, jossa opettaja kommentoi oppilaidensa panosta sekä osallistumista. Opettaja voi sanoa tällaisessa tapauksessa oppilaalleen ”olet ollut erittäin ahkera viime aikoina” antaessaan palautetta. Toinen tapa antaa positiivista palautetta liittyy oppilaiden osaamiseen eli opettaja keskittyy oppilaiden taitoihin. Osaamiseen liittyvä palaute voi parantaa oppilaiden

tuntemusta omista vahvuuksistaan, mikä voi parantaa oppimistuloksia. (Burnett 2002, 6.) Myönteistä palautetta tulee antaa, koska palautteen saaja ei välttämättä ole tietoinen siitä, mikä on muiden mielestä hyvää. On mahdollista, että yksilö pitää omaa taitoaan tai kykyään täysin tavallisena asiana. Erityisesti tunnollisilla, nöyrillä, vastuuntuntoisilla ja vaatimattomilla ihmisillä on taipumuksena vähätellä hyviä suorituksiaan. Myönteinen palaute vahvistaa vastaanottajaa ja tukee hänen itseluottamustaan. Myönteisen palautteen tulisi olla rehellistä. (Ranne 2006, 72.) Törmän (2011) mukaan alakouluikäiset oppilaat kokevat opettajan pienenkin palautteen tai keskustelun erittäin tärkeäksi. Toiset oppilaat toivovat kannustusta, toisille riittää lyhyt ilmaisu, ja he jaksavat tämän jälkeen taas opiskella. Useasti oppilaalle riittää opettajan sanaton viesti, kuten hymy, nyökkäys, katsekontakti tai kosketus. Oppilaille kiitos, kehuminen, kannustus, hyväksyminen, rohkaisu, ja tunnustus ovat usein tärkeitä. (Törmä 2011, 121.) Opettajan on tärkeää tiedostaa omien sanojensa sisältö sekä ilmeidensä ja eleidensä merkitys oppilaalle. Pienikin myönteinen palaute voi olla koululaiselle erittäin tärkeää.

Pittsin (2005) kyselytutkimuksessa selvitettiin, millaista kirjallista palautetta opiskelijat ovat saaneet ja millainen palaute on heidän näkemyksensä mukaan hyödyllistä ja mikä hyödytöntä. Tutkimusmenetelmänä käytettiin myös pienryhmäkeskusteluja, joiden kautta oli mahdollista kerätä yksityiskohtaisempaa tietoa ja saada esiin opiskelijoiden henkilökohtaisia näkemyksiä. Opiskelijat ehdottivat, että palautteen antoa kehitetään pääasiassa kahdella tavalla: enemmän verbaalista, kasvokkain annettavaa palautetta sekä kehitystä kirjallisesti saatavaan palautteeseen. Kirjallisen palautteen antamisen pitäisi olla pakollista ja sen tulisi olla yksityiskohtaisempaa. (Pitts 2005, 219-224.) Kyseisessä tutkimuksessa on merkittävää se, että vaikka lähtökohtana oli selvittää opiskelijoiden näkemyksiä kirjallisesta palautteesta tutkimustuloksissa korostui verbaalisen palautteen merkitys. Opiskelijat toivoivat saavansa enemmän henkilökohtaista palautetta ja pitivät verbaalisen palautteen saamista tärkeänä.

Koulun taideaineissa arviointi tapahtuu monin tavoin, eikä arviointi toteudu pelkästään todistusarvosanoja käyttäen. Tunneilla oppilaat saavat palautetta opettajalta. Myös opettaja saa palautetta jatkuvasti opetuksensa vaikutuk-

sesta oppilaiden toimintaan. Lähes jokaisella oppitunnilla tulee konkreettisesti esille se, mitä tunnilla on käsitelty. Oppilaiden musisointi kertoo sen, onko tunnilla opitut asiat opittu ja sen koskettiko opetus oppilaita. (Juntunen & Laitinen 2011, 77.)

3.4 Laulukoe ja soittotaidon arviointi

Laulutaidon arvioinnissa otetaan huomioon ainakin melodinen puhtaus, oppilaan ääniaines, rytmisen valmius, eläytyminen laulamiseen, sanojen lausunta, oppilaan tai opettajan valitseman laulun helppous tai vaikeus, oppilaan taito laulaa yksin, toverin kanssa tai ryhmässä sekä osallistumisaktiivisuus yhteis- ja tai kuorolaulussa. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 239.) Laulaminen voi olla henkilökohtaisempaa toimintaa kuin soittaminen. Useat opettajat ovatkin hyvin tietoisia siitä, että nuoret oppilaat voivat olla erityisen tietoisia itsestään laulaessaan. Opettajien tulisi ottaa tämä näkökulma huomioon oppilaan laulua arvioiessa ja olla hienotunteinen asian suhteen. Summatiivinen laulutaidon arviointi voi olla hyvin vahingollista ja laskea yksilön osaamisen tasoa. (Fautley 2010, 129.)

Anttilan (2006) mukaan laulukokeilla on suomalaisessa koululaitoksessa pitkät perinteet, mutta laulukokeisiin suhtaudutaan kahtiajakoisesti. Osa opettajista pitää laulukokeista, koska numeron antaminen oppilaalle laulukokeiden perusteella on vaivatonta. Oppilaat, jotka kokevat itsensä hyviksi laulajaksi, haluavat joskus saada laulukokeen perusteella musiikkinumeronsa. Toisaalta itsensä heikoksi laulajaksi kokevat eivät pidä laulukokeista ja kokevat epäonnistuvansa ja jännittävänsä laulukokeissa. (Anttila 2006, 134.)

Musiikinopettajat tietävät yleisesti, milloin heidän oppilaansa laulavat ryhmänä hyvin, mutta yksilöllisessä arvioinnissa on tarpeen tietää, miten edistää jokaisen lapsen laulukykyä. Paras tapa auttaa nuoria lapsia kehittymään paremmiksi laulajiksi, on työskennellä heidän kanssaan kahdenkeskisissä tilanteissa. Tietoa kerätään sekä näistä kahdenkeskisistä tilanteista että tarkkailemalla oppilaiden laulua ryhmälaulutilanteissa. Pääasiallinen tarkoitus laulutaidon arvioinnissa on auttaa lasta kehittymään laulutaidossa. (Merril 2008, 217.) Ei

voida olettaa ryhmälauluun osallistumisen takaavan sitä, että epätarkat laulajat alkaisivat automaattisesti laulaa melodialinjaa puhtaasti (Szabo 2001, 7). Näkemykseni mukaan koulussa on mahdollista antaa oppilaille yksilöllisiä laulutunteja. Opettajan mahdollisuus kehittää oppilaan henkilökohtaista laulutaitoa on rajallinen. Laulukokeen yhteydessä opettajan on mahdollista kehittää lapsen laulutaitoa eteenpäin rakentavan palautteen avulla.

Juvonen (2008) on tutkinut luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhdetta. Tutkimuksessaan Juvonen keskittyi asioihin, jotka ovat vaikuttaneet opiskelijoiden kokonaissuhtautumiseen musiikkia kohtaan. Juvonen käytti tutkimuksessaan sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä. (Juvonen 2008, 8.) Tutkimustuloksissa selvisi, että musiikilla oli negatiivinen merkitys 5 % tutkimukseen osallistuneille luokanopettajaopiskelijoille. Laulaminen ja soittaminen sisälsivät eniten negatiivisia mainintoja. Sen sijaan musiikin kuuntelemisen merkitys sai harvoin negatiivisia mainintoja. Luokanopettajakoulutuksen aikaiset yksinlaulukokeet herättivät negatiivista suhtautumista musiikkia kohtaan. Yksinlaulu, laulamiseen pakottaminen, jännittäminen sekä omien taitojen kokeeminen heikoksi aiheuttivat useille opiskelijoille musiikkisuhteen muuttamista negatiivisempaan suuntaan. (Juvonen 2008, 102-103.) Nummisen (2005) mukaan laulutaidon kehittymisessä on oleellista turvallinen ja rento ilmapiiri, josta päävastuun kantaa opettaja. Opettajan myönteinen suhtautuminen oppilaiden mahdollisuuksiin on välttämätöntä, eikä siihen saisi vaikuttaa oppilaiden kyvyt ja taustatekijät. (Numminen 2005, 247.)

Juvosen (2008) tutkimuksen mukaan luokanopettajaopiskelijoiden koulukokemukset vaikuttivat heidän musiikkisuhteeseensa. Osalle opiskelijoista oli tullut jo kouluaikana käsitys siitä, että oma laulutaito on heikko, johtuen luultavasti koulun laulukokeesta saadusta palautteesta. Osassa opettajankoulutusyksiköissä laulukokeiden pitäminen oli yhä käytössä. Useat moittivat koulujen musiikkikasvatusta vanhanaikaiseksi sekä kaavoihin kangistuneeksi. Tutkimukseen osallistuneiden näkökulmasta vaikutti siltä, että laulamisen, teorian ja musiikin historian opettaminen tapahtuu edelleen vanhojen menetelmien avulla. Tämän tyyppinen vanhanaikainen musiikinopetus ei sisällä riittävästi oppilaiden aktivoimista. Useissa vastauksissa toivottiin luovuutta ja raja-aitojen ylityksiä.

tämistä. (Juvonen 2008, 104-105.) Koulujen laulukokeilla on pitkäkantoisia vaikutuksia, jotka ovat vaikuttaneet myös tutkimukseen osallistuneisiin tuleviin musiikkia opettaviin luokanopettajiin. Opettajan tulee harkita tarkoin käyttämänsä laulukokeen toteutustapaa, jotta oppilaiden musiikkisuhde ei muodostu negatiiviseksi.

Soittamiseen liittyvän musiikkisuorituksen taidokkuutta voidaan arvioida teknisestä näkökulmasta. Teknisiin taitoihin kuuluu tarkkuudesta, sujuvuudesta ja nopeudesta huolen pitäminen. Intonaation, äänentasaisuuden sekä äänenvärin hyvä hallinta kuuluvat myös teknisiin taitoihin. (Sloboda & Davidson 1996, 172-173.) Soittotaidon arvioinnin yhteydessä tulisi kiinnittää huomiota seuraaviin seikkoihin: soittimen hallintaan, rytmiseen valmiuteen, melodiseen linjakkuuteen ja sävelpuhtauteen. Arvioinnissa tulisi kiinnittää huomiota siihen, miten oppilas soittaa yksin, toverin tai ryhmän kanssa. Koulun ulkopuolella tai musiikkikerhossa tapahtuvalla soitonopiskeluun on kiinnitettävä myös huomiota. Oppilaan musiikkikyvyn kehittyminen näkyy useilla osa-alueilla. Musiikkikyvyn kehittyminen näkyy eläytymisessä rytmiin ja sen tuottamiseen. Oppilaan kehitys näkyy siinä, kuinka hyvin hän pystyy havainnoimaan tason vaihteluita musiikissa. Kehittyessään oppilas pystyy erottamaan sointivärejä ja luokittelemaan soittimia ja hänen musiikin tuntemuksensa lisääntyy. (Linnan-
kivi, Tenkku & Urho 1988, 239-240.)

Opettajan tulee olla musiikin oppilasarvioinnissaan erittäin aktiivinen. Oppilaiden yksilöllisiä taitoja on vaikea arvioida, jos opettaja ei tietoisesti kohdistu huomiota oppilaiden havainnointiin. Useissa oppiaineissa on mahdollista tehdä merkintöjä oppilaiden töistä oppitunnin jälkeen, mutta esiintymistä vaativissa oppiaineissa tämä on epätavallista. Hetkessä tapahtuva välitön arviointi on tehokasta. Opettajan on mahdollista tehdä yksityiskohtaisia merkintöjä tekemistään havainnoista, joita hän pystyy tarkastelemaan oppitunnin jälkeen. Opetusta voidaan suunnitella niin, että oppitunnilla havainnoidaan kerralla kolmea oppilasta ja esimerkiksi heidän osallistumisaktiivisuuttaan tunnilla opeteltavaan asiaan. Oppilaan onnistumista ryhmälle annettuun tehtävään on helpompaa arvioida, kun arviointi on kohdistettua. (Jones & Robson 2007, 141-142.) Yhdysvallat, Kanada, Iso-Britannia ja Australia ovat vahvasti sitoutuneet ope-

tussuunnitelmissaan siihen, että musiikin esittäminen on koulun musiikkikasvatuksen yksi tärkeimmistä osatekijöistä. Monissa länsimaissa kansallisen opetussuunnitelman perustaksi on määritelty musiikin esittäminen ja kuuntelu. (Walker 2007, 32.)

Opettajan on aina otettava huomioon musiikin arviointia suorittaessaan oppilaiden musiikilliset valmiudet, kehitystaso sekä viriketaustat. Oppilaan musiikillinen tausta tulee ottaa huomioon arviointia tehdessä. Ei ole oikein arvioida samalla tavalla oppilasta, jonka ympäristössä musiikki ei ole vahvasti läsnä, kuin oppilasta, jonka kodissa musiikkiharrastuksia tuetaan kaikin tavoin. Arvioinnissa tulee ottaa huomioon oppilaiden taustatekijät. Oppilaan tuntemus on oleellista silloin, kun opettaja pohtii arviointinsa oikeudenmukaisuutta. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 240.)

3.5 Summatiivinen arviointi

Summatiivisella arvioinnilla kootaan ja ennustetaan oppimistuloksia. Summatiivisen arvioinnin tarkoituksena on tiedottaa yksittäisten oppilaiden saavutuksista tietyn ajan sisällä, ja se sijoittuu usein opiskelujakson loppuun. Se liittyy laajempiin oppimisen tavoitteisiin. Summatiivista arviointia toteutetaan testien tai kokeiden avulla. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 26, Harlen 2007, 16.) Laajojen opetusjaksojen päättöarviointit vaikuttavat lopulta todistusarvosanoihin (Uusikylä & Atjonen 2002, 171). Atjonen (2007, 66) toteaaakin summatiivisen arvioinnin olevan yhä koulutusjärjestelmämme yleisin arviointityyppi.

Summatiivista arviointia suoritetaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa musiikissa on tavoitteena 1.-4. -luokkien aikana oppilaan luova äänenkäyttö sekä itsensä ilmaiseminen laulaen, soittaen ja liikkuen ryhmässä ja yksin. Opetussuunnitelmassa (2004) korostuu oppilaan toimijuus ryhmässä sekä musisoimalla että musiikkia kuunnellen. Ääniympäristöihin tutustutaan kuunnellen ja havainnoiden keskittyneesti. Opetussuunnitelmassa (2004) on määritelty kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta neljännen luokan päättyessä. Oppilaan tulisi osata käyttää ääntään, niin että pystyy osallistumaan yhteislauluun sekä hallitsee lauluohjelmistoa. Rytmitaidoista maini-

taan perussykkeen hahmottaminen, joka näkyy siinä, että oppilas pystyy osallistumaan yhteissoittoon. Oppilaan täytyisi myös osata toimia musisoivan ryhmän jäsenenä muut oppilaat huomioon ottaen. 5.-9. -luokkien tavoitteena on musisoivan ryhmän jäsenenä ylläpitää ja kehittää osaamista musiikillisen ilmaisun eri alueilla. Tavoitteena on laajentaa ja syventää musiikin eri lajien ja tyylien tuntemusta. Musiikin elementtien (rytmi, melodia, harmonia, dynamiikka sekä sointiväri) ymmärtäminen musiikin rakentumisessa on keskeinen tavoite opetuksessa. (POPS 2004, 232–233.)

Vuoden 2014 opetussuunnitelma on musiikin osalta muuttunut niin, että musiikin opetuksen tavoitteet on jaettu vuosiluokille 1–2, 3–6 sekä 7–9. On hyvä, että on rajattu, mitkä asiat kuuluvat alakoulun opetuksen tavoitteisiin ja mitkä asiat kuuluvat yläkoulun opetuksen tavoitteisiin. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa tavoitteet on jaettu vuosiluokille 1–4 sekä 5–9. Toivottavasti tämä tarkennus helpottaa opettajien työtä sekä mahdollistaa oppilaiden saavutettavan opetussuunnitelmassa määritellyt oppimisen tavoitteet. Oppilaan oppimisen arviointi liittyen musiikkiin on nostettu esiin keskeisesti tulevassa opetussuunnitelmassa. Opettajan tulee ohjata lasta kehittämään musiikillista osaamista harjoittelun kautta sekä ohjata lasta tavoitteiden asettamisessa. Opettajan tulee myös ohjata oppilasta arvioimaan edistymistään suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. (POPS 2014, 264.)

Yhdysvaltojen, Kanadan, Iso-Britannian ja Australian opetussuunnitelmissa musiikin oppimista määritellään käsitteiden avulla ja kasvatuksellista kehitystä kuvataan psykologisten teorioiden avulla. Näissä maissa ollaan yksimielisiä siitä, että lasten tulisi yksinkertaisista musiikin perusteista kehittyä kohti monimuotoista musiikin perusteiden hallintaa. Tähän pyritään musiikkikäsitteiden kuten sävelpuhtauden, rytmin, äänenväriin, muodon ja tyylin kautta. (Walker 2007, 131.) Suomen opetussuunnitelmassa ja edellä mainittujen maiden opetussuunnitelmissa on paljon yhteisiä piirteitä. Esimerkiksi lapsen kehitystä ja kasvua Suomen opetussuunnitelmassa kuvaillaan psykologiaan liittyvien käsitteiden kautta, kuten itsetuntemus, itsetunto ja myönteinen minäkuva. Suomen opetussuunnitelmassa musiikkikäsitteiden hallinta on myös keskeisesti esillä. Ylipäätään arvioinnilla tuetaan oppilaan monipuolista kasvua ja kehitys-

tä, ja vasta tämän jälkeen mainitaan oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen (POPS 2004; 2014).

Todistuksissa oppilaan osaamista musiikissa voidaan arvioida numeerisesti, ja arviointi on silloin luonteeltaan summatiivista. Paikalliset koulukohtaiset opetussuunnitelmat ratkaisevat paljolti sen, millaista arviointimuotoa todistuksessa käytetään. Paikallisesti voidaan päättää, siirrytäänkö musiikin arvioinnissa sanallisesta arvioinnista summatiiviseen arviointiin sekä milloin tämä vaihdos halutaan mahdollisesti toteuttaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) opettajan antaessa sanallista arviointia tai arvosanaa hänen tulee arvioida oppilaan osaamista suhteessa paikalliseen opetussuunnitelman tavoitteisiin. Osaamisen tasoa arviotaessa 6. vuosiluokan lukuvuositodistuksessa käytetään musiikin valtakunnallisia arviointikriteerejä. (POPS 2014, 265.) Vastaavasti 2004 opetussuunnitelmassa oppilaan hyvä osaamisen kuvaus on laadittu vuosiluokkien 4 ja 9 päätteeksi.

Nykyinen opetussuunnitelma jättää paljon valinnanvaraa koululle toteuttaa musiikin oppilasarviointia haluamallaan tavalla. Esimerkiksi numeroarvosanoille ole määritelty tarkkoja kriteerejä valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmassa asetetaan oppimisen tavoitteet.

Volanten ja Fazion (2007) tutkimustuloksissa selvisi, että enemmistö opettajakandidaateista käytti summatiivista arviointia oppimistuloksien kokoamista varten. Opettajat käyttivät summatiivista arviointia keräämällä tietoa oppilaiden suorituksista. Tietojen perusteella he määrittivät arvosanat oppilaille, ja tietoja kerättiin myös hallintoa ja hallitusta varten. Summatiivista arviointia opettajakandidaatit käyttivät myös oppimisprosessin tunnistamista ja määrittämistä varten. (Volante & Fazio 2007, 755.) Tässä tutkimustuloksessa korostui nimenomaan summatiivisen arvioinnin kokoava tehtävä. Summatiivisen arvioinnin tarkoituksena oli tiedon kerääminen oppilaasta sekä tiedon jakaminen ylemmille tahoille.

Summatiivinen arviointi osoittaa, mitä on saavutettu suhteessa asetettuihin kriteereihin. Arvioinnin tulisi olla totuudenmukaista, jotta oppilaat asettavat itselleen realistisia tavoitteita. Näin ollen oppilaiden on mahdollista taito-

jensa puolesta saavuttaa asettamansa tavoitteet. (Jorgensen 2008, 60-61.) Summatiivista arviointia käytettäessä päätavoite on tehdä yhteenveto siitä, mitä on opittu. Prosessin aikana, jolloin tietoa kerätään ja tulkitaan, voi olla hieman vaikutusta oppimiseen. Prosessin lopputulosta voidaan käyttää myös tulevaisuuden suunnitteluun, mutta summatiivisella arvioinnilla ei tietoisesti pyritä tähän. (Harlen 2007, 121.) Samoja lähtökohtia löytyy myös opetussuunnitelmistamme 2004 ja 2014. Niiden mukaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua. Sen tehtävänä on myös kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Oppilaan tulisi myös pystyä muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehityksestään arvioinnin välityksellä ja tätä kautta tukea oppilaan persoonallisuuden kasvua. Opetussuunnitelman mukaan arvioinnin tulisi olla opintojen aikana totuudenmukaista ja perustua monipuoliseen näyttöön. (POPS 2004; 2014.)

Kokeen tarkoituksena on saada luotettavaa tietoa oppilaan tiedoista, taidoista ja asenteista. Kokeen synonyymina käytetään myös sanaa testi. Koetehtävällä tarkoitetaan kokeen osaa, ja ne voivat olla tehtävätyypeiltään erilaisia. Tehtävätyyppejä ovat esimerkiksi essee- eli kirjoitelmatehtävät, täydennys- eli aukkotehtävät, tosi-epätosi -tehtävät, määritelmätehtävät, monivalintatehtävät, yhdistelytehtävät ja tunnistamistehtävät. (Koppinen, Koppinen & Pollari 1994, 52-62.) Kokeissa voidaan käyttää tuottamis- ja tunnistustehtäviä. Tuottamistehtävissä (mm. esseetehtävät) opiskelija rakentaa tenttivastauksensa itse. Tunnistustehtävät (mm. monivalintatehtävät) ovat sellaisia tehtäviä, joissa oikea vastaus valitaan jo olemassa olevista vaihtoehdoista. Opettajan tulee koetta suunnitellessaan analysoida tarkasti sitä, onko tehtävän tarkoituksen mitata tiedon toistamista vai pyritäänkö tiedon ymmärtämisen mittaamiseen. Jos hyvän vastauksen laatimiseen riittää oppikirjassa olevan tiedon toistaminen, koetehtävä mittaa ainoastaan pinnallista osaamista. Jos taas tehtävä vaatii päättely- tai sovelluskykyä tai kriittisen ajattelun kykyä, koetehtävä osoittaa syvällisen tiedonhallinnan omaamista. Opettajan tulisi käydä jokainen koetehtävä läpi ja pohtia edellä mainittua näkökantaa. Tehtävänannon selkeys on keskeinen asia tenttiä laatiessa. Tehtävänanto tulisi muotoilla niin, että se olisi mahdollisimman yksiselitteinen. (Lindblom-Ylänne, Nevgi, Hailikari & Wager 2009, 165.)

Kirjallisilla testeillä selvitetään oppilaiden tietämystä musiikin historiasta, instrumenteista ja musiikin teoriasta. Musiikin teorian osaamisen alueista voidaan testata esimerkiksi nuottikirjoituksen, sävelasteikon ja sävellajien hallintaa. Kirjallisen testin etuihin kuuluu se, että se on helppo suorittaa isoille ryhmille. Testejä (mm. monivalintatehtävät) on usein mahdollista arvioida nopeasti. Kirjallisen testin haittapuoliin kuuluu se, että osa testeistä käsittelee vain rajattua tietämisen tasoa. Kirjallisiin testeihin kuuluvan esseetehtävän arviointi taas voi olla aikaa vievää. (Fautley 2010, 66.)

Musiikin koe voi sisältää myös kuunteluosion. Elliottin (1995) mukaan yksilöllä on jatkuvasti musiikkia kuunnellessa käynnissä päätöksentekoprosessi siitä, mihin hän kiinnittää huomionsa. Musiikin kuuntelu on näin ollen tietoinen prosessi, ei niinkään tiedostamaton prosessi. Kappaleen tunnistamiseksi kuuntelijan täytyy tunnistaa kappaleessa olevia äänimalleja ja saada käsitys siitä, mitä kappaleen jatkossa mahdollisesti tapahtuu. Tietoiseen kuunteluun sisältyy kappaleen muunnelmien, virheiden ja puutteiden havaitseminen. Mukana laulaminen, hyräily ja viheltely kertoo kappaleen tunnistuksesta. Kuitenkin tämänlaisen jokapäiväisen kappaleen tietämisen lisäksi musiikista voidaan tehdä yksityiskohtaisia havaintoja. Esimerkiksi voidaan tehdä havaintoja siitä, millaisia eroja asioiden välillä on sekä mallintaa ja järjestää kappaleesta saatuja kuulokuvia. Kuuntelijalla on tässä tapauksessa käynnissä tyyli-tietoisia kognitiivisia prosesseja. (Elliott 1995, 78-79.)

Elliottin (1995) mukaan musiikilliset mallit koostuvat melodiasta, harmoniasta, rytmistä, soinnin väristä, rakenteesta, temposta, artikulaatiosta ja dynamiikasta. Leonard Meyer Elliottin mukaan jakaa nämä musiikilliset ominaisuudet kahteen kategoriaan: syntaktiseen ja ei-syntaktiseen. Syntaktinen kategoria sisältää musiikin ominaisuudet, kuten melodian, harmonian ja rytmin. Ei-syntaktinen kategoria sisältää soinnin värin, tekstuurin, tempon, artikulaation ja dynamiikan. Esimerkiksi sävelkorkeus ja rytmi jaetaan musiikissa syntaktiseen kategoriaan, koska niistä on mahdollista muodostaa musiikillisia malleja. Kun taas ei-syntaktisista ominaisuuksista, kuten äänen artikulaatiosta ja soinnin väristä, on mahdotonta muodostaa täsmällistä mallia. Äänen väri voi olla kirkkaampi tai tummempi tai dynamiikat voivat olla joko voimakkaampia tai pe-

meämpiä, mutta niitä ei voida täsmällisesti kuvata ja muodostaa osiksi. (Elliott 1995, 93-94.) Näitä edellä mainittujen musiikin elementtien tunnistusta voidaan sisällyttää musiikin kuuntelukokeeseen. Kokeessa voidaan kysyä musiikin rakenteeseen liittyviä piirteitä. Oppilailta voidaan kuuntelukokeessa pyytää kuvailemaan kappaleen tunnelmaa liittyviä elementtejä, kuten äänen väriä ja dynamiikkaa.

Arvioinnilla voi olla myös kielteisiä vaikutuksia oppilaan motivaatioon ja oppimissuorituksiin. Kokeet ja tentit voivat olla etenkin hyvin menestyville oppilaille myönteisiä haasteita ja motivaatiota lisääviä konkreettisia välitavoitteita, mutta voivat myös muodostua varsinkin heikommin menestyville oppilaille motivaatiota laskeviksi tekijöiksi ja pelkoa aiheuttaviksi uhkatekijöiksi. Arvioinnin perustuminen sosiaaliseen vertailuun voi myös heikentää hyvin menestyvien oppilaiden motivaatiota opiskeluun, koska he arvelevat menestyvänsä hyvin suhteessa toisiin ilman panostustakin. (Anttila & Juvonen 2002, 149-151.) Musiikin opettaja joutuu oppilasta arvioidessaan pohtimaan, mitä menetelmiä käyttää arvioinnissaan. Oppilaan osaamista on vaikeaa arvioida koetilanteissa, toisaalta koetilanteita ei tarvita, sillä opettaja voi arvioida oppilaan asenteita ja osaamista oppituntien aikana. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 238.)

Juntusen (2011) Suomessa toteuttamaan kyselytutkimukseen osallistuneista opettajista 73% koki, ettei oppilailla ole riittävästi aikaa oppia opetussuunnitelmassa määriteltyjä sisältöjä. 64 % opettajista koki, että opetussuunnitelma on osittain liian laaja, kun se suhteutetaan musiikkiin varatun ajan ja peruskouluun määriteltyihin tuntimääriin. (Juntunen 2011, 45.) Hargreavesin (2011) mukaan tulisi välttää sellaisia toimenpiteitä, jossa opetussuunnitelma ylikuormitetaan liiallisella sisällöllä ja luodaan siihen ylenpalttisesti oppimisvaatimuksia. Tämänlaiset toimenpiteet vievät aikaa pois opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutussuhteesta. (Hargreaves 2011, 1076.)

3.6 Sanallinen arviointi todistuksessa

Korpisen (1976) mukaan sanallinen arviointi on arviointitiedon välitystapa, kuten numerotodistuskin. Tieto vedetään yhteen, ja se välitetään sanallisessa

muodossa. Sanallinen arviointi on yksityiskohtaista, ja tietoa hankitaan havaintojen ja kokeiden välityksellä. Sanallinen arviointi on kahdensuuntaista tiedottamista. Yksittäisen oppilaan vanhemmilla on mahdollisuus tehdä lapsensa koulutyöstä arviointia. (Korpinen 1976, 11–12.) Sanallista arviointia voidaan käyttää todistuksessa vuosiluokilla 1–7 (POPS 2014, 56).

Kouluissa käydään arvokeskustelua, ja sen tuloksena oppilaiden itsetunnon kehittäminen ja kohentaminen on noussut erääksi merkittäväksi arvoksi kouluopetuksessa. Näin myös oppilasarvioinnin käytänteitä joudutaan ajattelemaan uudestaan. (Mehtäläinen 1994, 112.) Pohdittaessa käytetäänkö numeerista arviointia vai sanallista arviointia on hyvä havaita, että ne sisältävät sekä etuja että heikkouksia. Numeerisen arvioinnin heikkouksiksi voidaan lukea se, että se kohdistuu vain tiedollisiin tavoitteisiin. Oppiminen on tästä näkökulmasta katsottuna tietojen karttumista ja kasvatukselliset tavoitteet jäävät tämän ulkopuolelle. Numeroarviointi ei ole kuitenkaan hylättävä arviointitapa, vaan numeroarvioinnilla pystytään tuomaan oppilaan osaaminen esille. Numeerinen todistus on koulujen uudistusvaiheessa kuitenkin painottumassa entisestään. Sanallinen arviointi voi tehdä myös hallaa oppilaan itsetunnolle, jos opettaja on taitamaton arvioinnissaan. Sanallinen arviointi tulisi nähdä prosessina, jossa opettaja säännöllisesti kirjoittaa havaintojaan ylös oppilaan edistymisestä. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1999, 47–49.)

Mäntynen ja Sipiläinen (1994) tutkivat pro gradu -tutkielmassaan erilaisien arviointitapojen vaikutusta oppilaiden mielipiteeseen arvioinnista. Haastatteluihin osallistui yhteensä 18 oppilasta. Oppilaat oli jaettu kolmeen ryhmään: ensimmäisellä ryhmällä oli käytössä sanallinen arviointi, toisella ryhmällä oli käytössään sekä itsearviointi että numearviointi ja kolmannella ryhmällä oli käytössään pelkästään numeroarviointi. Numeroarviointiluokissa numeroarvostelun käyttö lisäsi luokan kilpailevaa ilmapiiriä ja eristyneisyys lisääntyi erityisesti oppilaiden keskuudessa, jotka kokivat epäonnistuneensa joko itsensä tai opettajan mielestä. Sanallinen arviointi sen sijaan edisti luokan yhteishenkeä. Erilaiset arviointitavat eivät kuitenkaan poistaneet oppilaiden välistä vertailua. Sanallisen arvioinnin luokissa oppilaat vertailivat omia taitojaan suhteessa toisiinsa. Sanallista arviointia saaneet oppilaat kertoivat saaneensa enemmän tietoa

kyvyistään todistuksissa ja kokeissa kuin numeroarvostelua saaneet oppilaat. Kuitenkin valtaosa oppilaista toivoi, että koulussa käytetään numeroarvostelua, ja sanallisen arvioinnin saaneet oppilaat toivoivat myös numeroarvioinnin käyttöä. Oppilaat kokivat saamansa arvioinnin myönteiseksi riippumatta arviointitavasta ja kokivat arvioinnin merkitykselliseksi tulevaisuutta ajatellen. (Mänty-
nen & Sipiläinen 1994, 117-118.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimusongelmat

Oppilasarviointi on tärkeä osa opettajan työtä ja oppilasarvioinnissa kehittyminen on osa opettajana kasvamista. Näistä lähtökohdista muotoutui tutkielmani tehtävänä. Tavoitteenani on selvittää opettajankoulutuslaitoksen musiikkiin erikoistuneiden opiskelijoiden näkökulmia alakoulun musiikin oppilasarvioinnista. Tutkimusongelmien muodostamisessa olen hyödyntänyt tutkielmani viitekehysessä nostettuja teoreettisia lähtökohtia. Erityisesti olen käyttänyt Anttilan ja Juvosen (2002; 2006; 2008), Linnankiven, Ahteen ja Tenkun (1988), Tulamon (1993) sekä Juntusen (2011) määritelmiä oppilasarvioinnista sekä tutkimustuloksia aiheeseen liittyen. Lisäksi tutkimusongelmien muodostamisessa on ollut mukana praksiialisen musiikkikasvatusfilosofian (Elliot 1995; 2005) näkökulmia. Tämän viitekehysen hyödyntämisen tarkempi avaaminen tulee seuraavissa tutkimuksen kulkua kuvaavissa luvuissa esille.

Tutkimustehtäväni perusteella olen asettanut seuraavat tutkimusongelmat:

1. Mikä on arvioinnin tarkoitus musiikinopetuksessa opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna?
2. Millaisia näkemyksiä ja kokemuksia opettajankoulutuslaitoksen musiikkiin erikoistuneilla luokanopettajaopiskelijoilla on musiikin arvioinnin erilaisista muodoista?
3. Mikä oppilasarvioinnissa on haastavaa ja miten opiskelijat kokevat voidensa kehittyä musiikin oppilasarvioijina?

4.2 Tutkimukseen osallistuneet

Haastattelin yhteensä viisi musiikkiin erikoistunutta opettajankoulutuslaitoksen opiskelijaa. Tutkimukseeni osallistuneet ovat suorittaneet musiikista joko lyhyen tai pitkän sivuaineen. Opiskelijat olivat aloittaneet opintonsa Jyväskylän yliopistossa vuosina 2008-2009, ja heidän opintonsa olivat loppusuoralla. Valikoin haastateltavaksi opiskelijoita, joiden opinnot olivat melko samassa vaiheessa ja heidän kokemustaustansa oli samansuuntainen.

Ope 1: Aloittanut opintonsa vuonna 2008 ja on suorittanut lyhyen musiikin sivuaineen. Työkokemusta hänellä on yhdeltä lukukaudelta, jolloin hän opetti muiden aineiden ohella musiikkia 2h omalle luokalleen ja muille luokille 4 h viikossa. Haastateltavalla oli kokemusta arvioinnin tekemisestä todistukseen.

Ope2: Suorittanut koulunkäyntiavustajan 1-vuotisen tutkinnon ja aloittanut opintonsa vuonna 2008. Musiikin lyhyt sivuaine on hänellä loppusuoralla. Haastateltavalla ei ole kokemuksia sijaisuuksista, joten kokemus musiikin opetuksesta ja arvioinnista perustuu opintoihin sekä opetusharjoitteluisa saatuihin kokemuksiin.

Ope3: Aloittanut opintonsa vuonna 2009 ja on suorittanut musiikin lyhyen sivuaineen sekä musiikin aineopinnot lähes loppuun. Haastateltavalla lyhytaikaisia sijaisuuksia, mutta pääasiassa kokemukset musiikin opetuksesta ja arvioinnista liittyvät opintoihin sekä opetusharjoitteluihin.

Ope4: Aloittanut opintonsa vuonna 2009 ja musiikin lyhyt sivuaine on suoritettu loppuun. Sijaisuuksia haastateltava on tehnyt hyvin vähän ja opettanut muutamia tunteja musiikkia niiden aikana. Pääasiassa kokemukset arvioinnista liittyvät opintoihin sekä opetusharjoitteluihin.

Ope5: Aloittanut opintonsa vuonna 2009 ja musiikin sivu- ja aineopinnot on suoritettu loppuun. Haastateltavalla on kolme viikon sijaisuutta takana, jolloin

hän on myös opettanut musiikkia. Kuten edellä mainituilla haastateltavilla kokemukset pääasiassa liittyvät opintoihin sekä opetusharjoitteluihin.

Opiskelijoihin otin yhteyttä henkilökohtaisesti tai sähköpostin välityksellä. Pyydin suostumukset haastatteluja varten ja sovin ajankohdat tapaamisille. Haastattelut toteutettiin keväällä 2014 joko haastateltavien kotona tai erikseen sovitussa paikassa ja ne olivat kestoaltaan 45–60 minuuttia. Haastattelulomake, jota käytin on liitteessä (1).

4.3 Tutkimusote ja teemahaastattelu

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa paneudutaan tyypillisesti siihen, että tuotetaan syvällistä tietoa. Valitut kohdejoukot ovat melko pieniä, mutta ne valitaan tarkoituksenmukaisesti. Kvantitatiiviset menetelmät ovat puolestaan riippuvaisia laajemmista otosmääristä, jotka valitaan satunnaisesti. (Patton 2002, 230.) Päädyin käyttämään tutkielmassani laadullista menetelmää, koska halusin tuottaa syvällistä tietoa musiikin oppilasarvioinnista eikä pyrkimykseni ollut yleistettävän tiedon kerääminen. Tarkemmin rajattuna tutkielmani tutkimusote rakentuu Tuomi ja Sarajärven (2009) laadullisen tutkimuksen periaatteille.

Aineiston hankintamenetelmänä käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua (liite1). Teemahaastattelussa lähdetään liikkeelle siitä olettamuksesta, että kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, tunteita, tulkintoja sekä asioihin liittyviä merkityksiä on mahdollista tutkia ja niiden tutkiminen on keskeistä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.)

Valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun sen joustavuuden vuoksi. Haastattelussa joustavuus tarkoittaa sitä, että haastattelija voi toistaa kysymyksen, oikaista väärinkäsityksiä ja keskustella tiedonantajan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Puolistrukturoidun haastattelumenetelmän käytössä hyvää olisi se, että opiskelijoiden näkemyksistä oli mahdollista tehdä lisäkysymyksiä ja näin saada oppilasarvioinnista syvällisempää tietoa. Joustavuus tarkoittaa myös sitä, että kysymysten järjestystä voidaan muuttaa haastattelun edetessä (Tuomi

& Sarajärvi 2009, 73). Haastattelukysymysten järjestystä vaihdoin riippuen keskustelun kulusta. Pyrkimyksenäni oli sujuva vuorovaikutus haastateltavan kanssa. Tutkijan kannattaa myös haastattelutilanteessa tarkistaa, että on ymmärtänyt tutkittavan ajatuksen oikein käyttäen seuraavaa parafrasaa: "Sanot siis että..". Näin tutkija voi varmistaa, että on ymmärtänyt haastateltavan näkemyksen oikein ja haastateltava voi tarkentaa vastaustaan. Myös kyseenalaistaminen on hyvä haastattelua syventävä kysymystyyppi. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 137.) Jos olin epävarma siitä, mikä haastateltavan näkemys oli, kysyin häneltä tarkentavan kysymyksen tai käytin edellä mainittua parafrasaa. Haastateltava antoikin käsiteltävästä aiheesta lisätietoa varmistaesani hänen näkemystään ja saattoi muotoilla näkemyksensä selkeämmin.

Tutkimushaastattelun erottaa tavallisesta keskustelusta osallistujien roolit. Haastattelijalla on kysyjän ja tiedonkerääjän rooli ja haastateltavalla vastaajan ja tiedon antajan rooli. Haastattelu voi edetä kysymys-vastaustyyppisenä toimintana tai tavallista arkikeskustelua muistuttavana kommunikointina. Haastattelijalla on keskustelun etenemisen ohjaaja. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23-29.) Haastattelutilanteessa ohjasin keskustelun kulkua ja roolini oli pääasiassa kysyjän rooli, koska en halunnut vaikuttaa haastateltavieni vastauksiin tuomalla esille omia näkemyksiäni. Päätaivoitteeni oli kerätä luotettavaa tietoa opiskelijoilta.

Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoitukseen, ongelmanasetteluun tai tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Tämän tavoitteen saavuttamiseksi suunnittelin haastattelu-
rungon niin, että esittämäni kysymykset liittyivät oleellisesti tutkielmani tutkimusongelmiin ja sen tutkimustehtävään. Lisäksi haastattelukysymysten rakentumisessa toteutui soveltaen teoriaohjaava lähestyminen. Tämä tarkoittaa sitä, että teoreettisessa viitekehyksessä nostettujen teemojen pohjalta muotoutuivat haastattelukysymykset. Aivan kuten teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät rakennu suoraan aikaisempien tutkimusten teoreettisille löydöksille (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 96).

Alan kirjallisuuteen perehtyessäni tietyt arvioinnin muodot nousivat erityisesti esiin ja ne arvioinnin muodot valikoituivat tutkimukseni haastatteluky-

symyksiksi. Esimerkiksi formatiivinen arviointi, johon itsearviointi ja palaute kuuluvat, tuli vahvasti esiin oppilasarviointiin liittyvästä kirjallisuudesta. Muita arvioinnin muotoja, joista opiskelijoiden näkemyksiä kysyin olivat: diagnostinen arviointi, sanallinen ja summatiivinen arviointi sekä erilaiset kokeet (soitto- ja laulukokeet, kirjalliset kokeet).

Juntusen (2011, 47) kyselytutkimuksen tulokset ovat olleet merkittäviä tutkielmani kannalta. Valitsin tutkielmaani laulu- ja soittokokeiden arvioinnin, koska Juntusen kyselytutkimuksessa opettajat korostivat laulamisen ja soittamisen oppimisen tärkeyttä. Juntusen tutkimustuloksissa opettajat pitivät musiikin kuuntelun oppimista tärkeimpänä osa-alueena, ja musiikin kuuntelun aihekonaisuuden olen liittänyt osaksi kirjallista musiikinkoetta. En ole kuitenkaan lähtenyt siitä ennako-oletuksesta, että haastateltavat pitäisivät lähtökohtaisesti kuuntelun osuutta merkittävimpana aihealueena musiikinopetuksessa. Olen jättänyt haastateltavien määriteltäväksi, mitä osa-alueita he sisällyttäisivät kirjalliseen musiikin kokeeseen.

Haastattelukysymyksissä näkyy myös praksiainen musiikkikasvatustilosophian näkökulma, jossa oppilaan toimijuutta korostetaan ja musiikin monimuotoisuutta painotetaan. Laulu ja soitto ovat esimerkiksi keskeisiä toiminnan muotoja praksiallisessa musiikkikasvatuksessa, joten sekin tukee perusteluani, miksi nimenomaan laulu- ja soittokoe on nostettu tutkielmassani esiin. Otin tutkielmaani mukaan todistukseen tehtävän arvioinnin johtuen opettajankoulutuslaitoksen Opettaja työnsä tutkijana arviointikurssista, jossa tarkasteltiin erilaisia todistusmalleja.

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimustani on ohjannut teoreettinen viitekehyseni. Näin ollen aineiston analysoinnin muodoksi valikoutui teoriaohjaava sisällönanalyysi. Analyysimuotona tämä sijoittuu induktiivisen ja deduktiivisen päättelyn välimaastoon. Teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet nousevat jo olemassa olevan tutkimuksen pohjalta. Toisaalta sen tavoitteena ei ole teorioiden testaaminen, vaan

se antaa myös mahdollisuuden uusien näkökulmien ilmenemiselle. (Patton 2002, 453-454; Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-99.)

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaaran (2007) mukaisesti aloitin aineiston analysoinnin kirjoittamalla puhtaaksi äänitetyt haastattelut sanasanasesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 217). Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 65 sivua. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan teemoittelua käytettäessä aineistoa pilkotaan ja etsitään siitä tiettyjä teemoja kuvaavia näkemyksiä. Haastattelun teemat voivat muodostaa jo itsessään aineiston jäsenyyksen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Tutkielmassani jäsentelin aineistoa nimenomaan haastattelun teemoja käyttäen. Arvioinnin muodot olivat teemoja, jonka alle kokosin opiskelijoiden näkemyksiä. Arvioinnin muotojen lisäksi analysoin aineistoa teemoilla oppilasarvioinnin tarkoitus, haasteet ja arvioinnissa kehittyminen. Teemojen avulla aineiston jäsentäminen oli selkeää.

Käytettäessä teemahaastattelua aineistonkeruu menetelmänä yhdestä teemasta näyttää muodostuvan yksi luonnollinen kokonaisuus. Usein yhden teeman sisälle muodostuu kuitenkin monia ajatuskokonaisuuksia. (Syrjälä 1994, 143.) Litteroinnin jälkeen luin haastattelut kertaalleen läpi ja toisella lukukerralla poimin aineistosta keskeiset asiat alleviivaamalla ne tekstistä. Keskeisistä asioista muotoilin pelkistettyjä ilmauksia edellä mainitsemieni teemojen alle. Yhden teeman alapuolelle muodostui useita ajatuskokonaisuuksia. Analyysivaiheessa tarkastellaan aineistosta nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä asioita usealle haastateltavalle (Hirsjärvi & Hurme 2001, 173). Analysoin aineistosta, mitkä asiat toistuvat useiden opiskelijoiden vastauksissa. Toin myös esille tästä yleisestä mielipiteestä poikkeavia näkemyksiä.

Tutkimusta kirjoittaessa on tarkoitus mahdollisimman elävästi kuvata haastateltavien maailmasta käsin tutkittavaa ilmiötä, joista yksi tapa on haastatteluotteiden esille tuominen. Tutkija vahvistaa argumentointiaan haastatteluotteilla. Mitä tärkeämmästä asiasta on kyse, sitä enemmän haastatteluotteita on syytä käyttää. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 194.) Käytin argumentointini tukena haastatteluotteita eli suoria lainauksia haastatteluista. Toisen tutkimuongelmani analysoinnin luokittelussa käytin teoriaohjaavasti viitekehyksessä nousseita arvioinnin muotoja.

4.5 Luotettavuus ja eettisyys

Kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä, joten yksittäisessä tutkimuksessa on arvioitava tehdyn tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Tutkimusaiheen valinta on sinänsä jo eettinen kysymys. Aiheen valinnan eettiseen pohdintaan kuuluu selkiyttää se, kenen ehdoilla tutkimus toteutetaan, sekä sen kertominen, miksi tutkimukseen on ryhdytty. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 126.) Johdannossa ja tutkielmani otsikossa tuodaan jo esille se, kenen näkökulmasta ja miksi tutkimukseen on ryhdytty.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimusmenetelmä, joka pystyy tarkasti kuvaamaan aihetta, jota on tarkoitus tutkia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226). On syytä arvioida, oliko kvalitatiivinen lähestymistapa oikea tutkimusmenetelmä valitsemaani aiheeseen. Teemahaastatteluja käyttämällä sain syvällistä tietoa arvioinnista ja opiskelijoiden näkemykset tulivat hyvin esiin. Haastateltavia oli tutkielmassani viisi, joten tutkimusjoukkoni oli melko suppea. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistettävyyteen, joten sain arvioinnin teemoista jo viiden opiskelijan kertomana paljon tärkeää tietoa esiin. Kvantitatiivista tutkimusmenetelmää käyttämällä olisi voinut saada laajemman joukon kannanotot esiin ja olisi ollut mahdollista tehdä vertailua esimerkiksi eri oppilaitoksien opiskelijoiden välillä. Tähän en kuitenkaan tutkielmassani pyrkinyt, joten kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän valinta oli perusteltua.

Luotettavuus kvalitatiivisissa metodeissa on riippuvainen tutkijan taidosta, kompetenssista ja siitä, kuinka perusteellisesti tutkija tekee kenttätöitä (Patton 2002, 14). Tutkimuksen luotettavuus on siis paljon kiinni kompetenssistani tutkijana. Haastattelujen luotettavuuden lisäämiseksi haastattelut äänitettiin. Tutkimusetiikan mukaisesti kysyin haastateltavilta suostumuksen äänittämiseen. Haastateltavilla oli näin ollen mahdollisuus kieltäytyä. Haastattelujen luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia (Hirsjärvi ym. 2007, 201).

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tarkka kuvaus haastatteluihin käytetystä ajasta ja mahdollisista häiriötekijöistä. Luotettavuutta lisää myös tutkimuksen olosuhteista ja paikoista kertominen, jossa aineisto on kerätty. Luotettavuuden kannalta on oleellista kuvata tarkasti sitä, miten luokittelu on analyysissä tehty.

(Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 227.) Olen kertonut tarkasti haastattelujen kestosta ja paikoista, joissa aineistot on kerätty. Häiriötekijöiden minimoimiseksi haastattelut toteutettiin paikoissa, jotka mahdollistivat haasteltaville keskittymisrauhan ja sain varmistettua äänityksen hyvän laadun. Tätä kautta virhetulkintojen tekeminen aineistosta vähentyi, kun aineiston litterointi oli mahdollista tehdä laadukkaista äänitteistä.

Luotettavuutta pyrin lisäämään kertomalla yksityiskohtaisesti siitä, millaisia analysointitapoja käytin sekä kuvaamalla totuudenmukaisesti tutkimuksen etenemistä. Teemoittelua olin tehnyt jo haastattelurunkoa suunnitellessa, mikä oli eduksi analyysin tekoa aloittaessani. Toisaalta luotettavuuteen voi vaikuttaa teoriaohjaavuus niin ongelmien, haastattelurungon kuin analyysin toteutuksessa. Tämä voi estää uusien näkökulmien nousua aineistosta, jos tätä vaaraa ei tiedosta. Teoriaohjaava analyysi kuitenkin antaa parhaimmillaan myös mahdollisuuden aineistosta nousseille uusille ajatuksille ja näkökulmille. Teoriaohjaavuuden lisäksi kokemukseni opintojen aikana arviointiin liittyvistä asioista ovat voineet vaikuttaa kysymyksenasetteluihin ja haastatteluihin valittuihin teemoihin.

Objektiivisuuden ongelmaa tarkasteltaessa on syytä erottaa toisistaan myös havaintojen luotettavuus ja toisaalta niiden puolueettomuus. Puolueettomuus näkyy siinä, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajaa itseään vai suodattuuko tiedonantajan kertomus tutkijan oman kehyksen kautta. Eli kysymys on siitä, vaikuttaako tutkijan sukupuoli, ikä, uskonto, poliittinen asenne tai virka-asema siihen, miten hän tulkitsee ja havainnoi tiedonantajan kertomusta. Periaatteessa laadullisessa tutkimuksessa myönnetään, että tutkijan tausta vaikuttaa siihen, miten hän tulkitsee tiedonantajan kertomusta. Onhan tutkija tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.)

Pyrin lisäämään luotettavuutta luomalla luottamuksellisen suhteen haastateltaviin. Olin haastattelemani opiskelijoiden kanssa samassa vaiheessa opintoja, joten tietämykseni ja kokemustani oli hyvin samanlainen tutkimusryhmäni kanssa. Tämä lisää luotettavuutta siinä mielessä, että osasin eläytyä opiskelijoiden tilanteeseen ja ymmärsin heidän näkökantojansa, kun taas riskinä on se, että opintojen vaikutus on vaikuttanut liikaa valitsemiini arvioinnin

teemoihin ja näkökulmiin. Tutkielmani luotettavuutta voi heikentää myös se, että tietynlaiset ihanteet voivat tulla opiskelijoiden vastauksissa vielä korostetusti esiin. Ihmisten käsityksiä ja puhetta tulkittaessa on mahdollista, että väärinymmärryksiä tapahtuu.

Tietämys arvioinnista ja opiskelijoiden saamasta koulutuksesta oli toisaalta hyödyllistä tietoa haastattelurunkoa suunnitellessa ja tutkimuskysymyksiä valitessa. Samansuuntainen kokemus auttoi varmasti minua myös tulkitsemaan haastateltavien vastauksia syvällisesti. Pyrkimykseni oli kuvata rehellisesti arvioinnin muotoja opiskelijoiden näkökulmasta ja olla mahdollisimman puolueeton tulkittessani heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan.

Tutkielmaani valitsemani tutkimusjoukko oli hyvin yhdenmukainen, mikä oli tarkoituksenikin. En valinnut tutkimukseeni opiskelijoita, jotka ovat opintojensa alkuvaiheessa, koska heidän tieto- ja kokemustaan ei olisi ollut riittävä vastatakseni tutkimuskysymyksiini. Voidaan ajatella, että yhdenmukaisen joukon valitsemalla kaikki opiskelijat ovat saaneet riittävästi koulutusta tutkitavasta aiheesta. Kvantitatiiviseen tutkimukseen taas olisi ollut parempi, että tutkimusjoukko olisi mahdollisimman monipuolinen, jotta vertailun tekeminen eri joukkojen välillä olisi mahdollista.

Hyvien tieteellisten menettelytapojen noudattaminen takaa parhaiten tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden. Kuulan (2011) mukaan eettisesti hyvä tutkimus edellyttää hyviä toimintatapoja. Eettisesti hyvä tutkimus vaatii tieteellisten tietojen ja taitojen hallintaa. Tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattaminen kuuluu hyvään tieteelliseen käytäntöön, mikä tarkoittaa rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa, esittämisessä sekä tutkimustuloksia arvioitaessa. Tutkijan tulisi soveltaa eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Muiden tutkijoiden töiden ja saavutuksien kunnioittaminen ja heidän töidensä huomioiminen oman tutkimuksen julkaisemisessa kuuluvat myös hyviin käytänteisiin. (Kuula 2011, 34–35.) Olen pyrkinyt viittamaan muiden tutkijoiden tuotoksiin tarkoituksenmukaisella tavalla ja yleisesti pyrkimykseni on ollut huolellisuus, tarkkuus ja rehellisyys kaikissa työni vaiheissa sekä tiedonhankinnassa, analyysin teossa että tutkimustuloksia arvioitaessa.

Ihmistieteisiin liittyvään tutkimuseettisiin normeihin kuuluu ihmisen itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttämisen periaate, sekä yksityisyyden ja tietosuojan turvaaminen. Tutkimuseettisiin normeihin kuuluu tutkittaviin liittyvien tietojen luottamuksellisuuden ja turvaamisen periaate. Eettisesti kestävän tutkimustavan lähtökohtana on ihmisarvon kunnioittaminen. Ihmisen itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen tarkoittaa sitä, että ihmisellä on mahdollisuus itse päättää osallistuuko tutkimukseen. Tutkittavan tulee saada riittävästi perustietoa tutkimuksesta ja siitä, mitä tarkoitusta varten tietoa kerätään. Vahingonvälttämisen periaate tarkoittaa sitä, että vältetään aiheuttamasta tutkittavalla henkisiä, sosiaalisia tai taloudellisia vahinkoja. Näiden vahinkojen estämiseksi tutkija pitää huolen luottamuksellisten tietojen tietosuojasta. Yksityisyyden suojan turvaamiseksi tutkittavalla pitää olla itsellään oikeus määrittää se, mitä tietoja he antavat tutkimuskäyttöön. Tutkimusteksteistä ei saa paljastua tutkittavan henkilöllisyys. (Kuula 2011, 61-64.) Olen kohdellut tutkielmaani osallistuneita arvostavasti ja haastateltavat ovat saaneet itse määrittellä, mitä asioita kertovat tutkittavasta aiheesta. Tutkielmaan osallistuneet tiesivät, mihin tarkoitukseen tutkimustietoa käytetään ja olisivat halutesaan voineet kysyä lisätietoa tutkielman aiheesta ja tutkimuksen tarkoituksesta. Eettisten periaatteiden vuoksi tutkimusaineisto on käsitelty niin, ettei haastateltavien henkilöllisyys paljastu.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Arvioinnin tarkoitus musiikinopetuksessa

Arvioinnille nähtiin monia tarkoituksia musiikinopetuksessa. Haastateltavat eivät kokeneet arviointia suppeana käsitteenä, joka liittyisi pelkästään numeroarvosteluun ja todistukseen tehtävään arviointiin. Arvioinnin tarkoitus liittyi haastateltavien mukaan oppilaan ohjaamiseen, tukemiseen sekä kannustamiseen. Haastateltavat pyrkivät tukemaan oppilaiden kasvua ja kehitystä.

Siis kyllähän sen pitäis olla sen oppilaan niin kun oppimisen tuki ja ohjata sitä, että tuota se ei oo, pitäis olla mitään ulkosta tarkotusta varten nyt tämä, vaan että se ois sille oppilaalle hyödyksi. Niin mun mielestä se, että tota helposti sitä jotenkin aattelee niin että miinkäs sitä arviointia että mitä tälle tehään, niin kyllä se kuitenkin sille oppilaalle pitäis olla niin kun ohjata ja kannustaa ja tukee sitä. (ope 4)

Kyllä se on se oppilaan ohjaaminen ja kasvattaminen. (ope 1)

Arvioinnin kautta haastateltavat toivoivat, että jokainen löytäisi oman kiinnostuksen kohteensa musiikin parista. Haastateltavat toivoivat, että musiikki jäisi pysyväksi osaksi jokaisen oppilaan elämää myös koulun päätyttyä. Haastateltavat toivoivat, että oppilaat saisivat elämyksiä ja myönteisiä kokemuksia musiikintunneilla.

Mun mielestä tärkeempää olis se, että saadaan sellanen kiva kokemus oppilaille, semmonen että ne saa musiikista uusia kokemuksia, että haluaa tehdä sitä. Jotenkin ois tärkeempää, siks musta on vaikeeta ajatella että sitä sitten pitää niin ku myös arvioida, että miten hyvin, miten hyvä, taitava sä nyt oot tässä. Se on kuitenkin taideaine, että se tuo elämään semmosta vastapainoa sille kaikelle muulle. Ehkä just semmonen niin ku, semmonen että se voi kehittää sitä ja viiä sitä opetusta eteenpäin, että opettaja tietää mitä voi tehdä toisin vaikka vai mitä kannattaa näyttää oppilaiden kanssa vielä tehdä ja niin ku myös sitä varten kun musiikki on mun mielestä, on enemmän niin ku semmonen koulussa, että nyt kannustetaan oppilaita, musiikki on ihana asia, hei olkaa musiikin kanssa tekemisissä, eikä semmonen että nyten täällä on pakko oppia nämä. (ope3)

Motivointi, oppilaiden. Innostaminen löytämään musiikista jotain mikä itseä kiinnostaa ja mitä haluais oppia ja opiskella lisää. Semmonen, että toivois että jokainen oppilas sais musiikin matkakumppaniksi itselleen, niin vähän sama ajatus itsellä, että sieltä jäis jotain mikä tota joku yhteys niin ku musiikkiin. Semmonen, että löytäs oman tapansa nauttia musiikista, niin se on mun mielestä siinä arvioinnissakin, et mä en halua sitä, ei siinä

mun mielestä oo mitään järkeä, että musiikilla tähdätään vaan siihen arvion tekemiseen. (ope5)

Arvioinnin tarkoitusta pohdittiin myös siitä näkökulmasta, onko numeroarvostelu tarpeellista musiikissa. Osa haastateltavista pohti, mihin numeroarvostelulla pyritään ja miksi oppilaat tulisi asettaa paremmuusjärjestykseen. Haastateltavat, jotka suhtautuivat melko kielteisesti numeroarvosteluun, ajattelivat numeroarvostelun antavan kuitenkin tietoa osaamisen tasosta oppilaalle itselleen ja tulevalle yläkoulun musiikinopettajalle. Jatko-opintoihin siirryttäessä musiikin arvosana koettiin myös merkitykselliseksi.

Tätä oon just pohtinut, että miksi ihmiset pitää laittaa johonkin järjestykseen, että sä oot parempi kun tuo tässä näin, niin mitä väliä sillä sitten on. En tiedä tätä syvintä asiaa. Yks tarkoitus on aatella näitä jatko-opintoja, mitkä on alakoulun näkökulmasta hyvin kaukana yläasteen ysiluokasta. Että pystytään ihmisten taidot laittamaan sillä tavalla järjestykseen, kun lähetään jatko-opintoihin, että kuka ois soveltuva sitten mihinkin. (ope2)

Sitä mä en oikeesti, jos se on se todistusarvosana, niin oikeesti mä oon vähän että mitä varten se pitää olla, et mitä varten pitää nyt olla toi oppilas on saanu tän arvosanan tässä musiikissa. Varmaan sitte ainakin jos mieltii, että menee yläkouluun ja niin ku sellasta tietoahan se on seuraavalle opettajalle ja muutenkin. Mut mä en oikeesti, mä just mietin, että mä en nyt tässä hetkessä keksi semmosta niin ku tosi vankkaa perustetta, et miks numeroarvostelua pitäis käyttää. Et miks, kun tää on niin ristiriitainen tää musiikin arviointi, mut silleen, niin kyllähän tavallaan, kyllä se niin ku tavallaan on hyvä, on hyvä, että arvioidaan ja on hyvä että sitten on joku käsitys ja joku tavallaan semmonen, mut kun mulla tulee, vaan siitä mieleen semmonen lokeroiminen, et voidaanks me nyt pistää numero tohon lokeroon. (ope3)

Arvioinnin tarkoituksena nähtiin myös se, että omaa opetusta sekä opetuksen suunnittelua voi viedä eteenpäin. Haastateltavat arvioivat opetuksensa onnistumista siitä näkökulmasta, miten hyvin opetetut asiat onnistuvat oppilailta.

Mun mielestä se arviointi on niin ku kaikissa aineissa se, että mä arvioin että, miten oppilas on oppinut sen asian, mitä on opeteltu. Sitten se miten oppilas on oppinut sen niin kertoo myös siitä, miten minä olen opettajana toiminut. Että jos koko luokka on ihan pihalla vaikka kun mä huomaan jossain arvioinnissa, että kukaan ei oppinut oikeen mitään tässä näin, se on viesti minulle opettajana, että mun pitää muuttaa jotenkin toimintaa tai jotain uusia keinoja saada sitten siihen, että sais sen viestin perille. (ope2)

Siis jotenkin niin ku et se oppilas tietää, no että minä tiän opettajana ja oppilas tietää, siis se jatkuva arviointi, että tietää missä mennään ja miten mä voin kehittää omaa opetustani ja sit myös ne oppilaat tietää missä mennään. (ope3)

Oppimistuloksia arvioimalla on mahdollista miettiä, miten jatkossa voisi toimia paremmin sekä pohtia, mitä muutoksia opetustilanteessa olisi viisasta tehdä.

5.2 Arviointimenetelmien muodot

5.2.1 Diagnostinen arviointi

Diagnostista arviointia haastateltavat olivat käyttäneet opetusharjoitteluiden aikana seuraamalla musiikin oppitunteja. Haastateltavat kertoivat, että oppilaita seuraamalla ja havainnoimalla he saivat käsityksen luokasta ja oppilaiden työskentelytaidoista. Diagnostisen arvioinnin ansiosta heidän oli helpompi aloittaa uuden ryhmän opettaminen, koska he olivat saaneet havainnoimalla taustatietoa ryhmästä. Työelämässä olevalla opettajalla on harvoin tilaisuus seurata oppilaitaan ulkopuolelta, kun taas opiskelijoilla on vielä tämä mahdollisuus olemassa.

No jos tota, nyt vaikka tuolla harjoittelussa nyt on ollu seuraamassa. Just tänään olin musiikintuntia kattomassa, niin siinä vähän tulee just sitä, että pääsee seuraamaan ulkopuolisena, että miten tää ryhmä nyt toimii tässä musiikintunnilla ja sitten kun oppilaiden luona on kierrelly, niin on seurannu vähän niitten työskentelyä niin sitten henkilökohtasemmin on päässy näkemään sitä. (ope2)

Muutama haastateltava mainitsi, että opetusharjoittelun aikana ohjaava opettaja kertoi heille taustatietoja ryhmistä, joita he tulevat opettamaan. Ohjaava opettaja kertoi opetusharjoittelijalle tietoa siitä, minkälaisesta musiikillisesta toiminnasta luokat pitävät. Esimerkiksi tietty ryhmä piti erityisesti laulamista tai soittamisesta. Tässä tapauksessa ohjaava opettaja antoi omien havaintojensa ja kokemustensa perusteella taustatietoa opetusharjoittelijalle, joka pystyi käyttämään tietoa avukseen suunnitellessaan oppituntejaan.

Musiikinkurssin alussa opiskelijat arvioivat oppilaiden lähtötasoa esimerkiksi helppojen soittotehtävien avulla. Kyseisten soittotehtävien aikana opettaja pystyisi havainnoimaan ja arvioimaan sitä, millä tasolla musiikintunnilla ope-

teltavan soittimen hallinta on. Haastateltavat kuvailivat, että soittotehtävien tulisi olla käytännönläheisiä ja sopivan tasoisia oppilaille, jotta opettajan on mahdollista selvittää, mitkä asiat ovat oppilaille tuttuja ja mitä asioita tulisi erityisesti opettaa musiikinkurssin aikana.

Riippuu vähän aiheesta, mutta tota niin kyllähän sen aika helposti pystyy esimerkiksi soittamisessa, niin ku jos ei oo varsinaisesti opettanu mitään, niin jos soittaa jotakin yksinkertasta kappaletta tai jotenkin niin sen pystyy näkemään, että ahaa että näille ei vaikka oo kellopelin tai ksylofonin esimerkiksi soittoasento tuttu tai ei löydä, ei niin ku ymmärrä sitä logiikkaa, miten ne löytyy siitä vaikka ne sävelet. (ope4)

Vanhemmille oppilaille koettiin myös sopivaksi teettää kirjoitustehtävä, jonka kautta tiedustellaan oppilaan soittotaustaa. Oppilaat arvioisivat myös sen hetkistä osaamistaan musiikin eri osa-alueilla. Oppilailla olisi kyselyssä myös mahdollista esittää toiveita siitä, mitä he haluaisivat oppia tulevan musiikin kurssin aikana.

Useat opiskelijat kokivat vielä haastavaksi oppilaiden havainnoinnin musiikintunnin aikana, koska opetuksesta ei ollut pitkäaikaista kokemusta ja keskittyminen suuntautui vielä pääasiassa omaan tekemiseen ja tunnin kulkuun. Varsinkin yksittäisen oppilaan havainnointi koettiin haastavaksi.

Hirveesti ei semmosta yksittäisen oppilaan havainnointia ehi, paitsi tietenkin semmoset, jotka erottuu sieltä enemmän jollain tietyllä käytöksellään vaikka. Niin semmoset huomaa helpommin, mikä on ihan sillain tavallaan huono asia, mutta vähän ehkä väistämätöntä. (ope3)

Tuntuu ainakin, että siis luokassa, niin se on niin siinä että muistaa ite, että piti tehdä tää, okei, annat tämmöset ohjeet ja on siinä omassa tekemisessä kiinni. -- Yks vie sen huomion siinä edessä ja sitten ei huomaa että toinen on ihan pihalla, että mitä näillä kapuloilla pitää tehdä. Ja ne äänekkäät on ne, jotka vie niin ku huomion. Ne muistaa, että miten niillä on menny tunti. Mut sit vähän hiljaisemmat, vaikka ne olis ollu siellä just hienosti kapuloiden kanssa, niin sitä ei oo välttämättä huomannu. (ope 2)

Osa haastateltavista harmitteli sitä, että usein tulee kiinnitettyä enemmän huomiota häiriökäyttäytyviin oppilaisiin kuin niihin oppilaisiin, jotka eivät käytöksellään herätä erityistä huomiota ja käyttäytyvät hyvin. Eräs haastateltava kertoi, että hiljaisempien oppilaiden hyviä suorituksia ei välttämättä huomaa joutuen siitä, että musiikintunnilla on paljon toimintaa meneillään yhtä aikaa.

5.2.2 Formatiivinen arviointi

Haastateltavat kuvailivat formatiivisen arvioinnin avulla seuraavansa oppilaiden toimintaa musiikintunneilla eli sitä ovatko oppilaat aktiivisesti mukana luokan soitto- ja laulutilanteissa. Opiskelijat seuraisivat, ketkä oppilaat tarvitsevat erityisesti tukea sekä selvittäisivät missä asioissa oppilailla on eniten haasteita.

Mutta sitten siinä tunnilla tietenkin tarkkaili koko ajan, että miten kaikki on mukana, että tota että mitenkä ne niin ku ehkä ymmärtää mitä mä sanon tai haen niillä jutuilla, että onko ne ihan pihalla vai onko ne ihan mukana. Ja sitten siinä laulussa niin paitsi että koin kannustaa kovasti sitten myös totta kai kuuntelin että, mitkä on vaikka vaikeita kohtia siinä jossain kappaleessa niin ku tai silleen, että koko ajan mietin, että miten niillä menee. (ope5)

Oppilaiden aktiivista havainnointia, seuraamista siinä opetusvuorovaikutuksessa ja niiden pohjalta arvioin tekemistä siinä, missä oppilas menee ja miten se työskentelee. (ope1)

Formatiivisen arvioinnin avulla opiskelijat suunnittelisivat, miten opetusta tulisi viedä eteenpäin. Haastateltavat kertoivat pohtivansa oppitunnin jälkeen sitä, miten tunti sujui ja miten jatkossa kannattaisi edetä. Opetuksen suunnittelu oli haastateltavien mielestä jatkuva prosessi. Opettajan tulisi haastateltavien mukaan jatkuvasti arvioida omaa toimintaansa ja miettiä miten voi jatkossa toimia paremmin. Opetusta opiskelijat haluaisivat suunnitella niin, että se olisi sopivan tasoista oppilailla. Oppitunneilla opetettavat asiat eivät saisi olla oppilaille liian vaikeita eikä toisaalta liian helppoja.

5.2.3 Itsearviointi

Haastateltavat kokivat hyvin tärkeäksi sen, että musiikin opetuksessa käytetään itsearviointia. Oppilaiden kanssa olisi tärkeää keskustella haastateltavien mukaan siitä, miksi itsearviointia tehdään ja mihin sillä pyritään. Haastateltavien mukaan tämä on oleellista, jotta oppilaasta ei tuntuisi siltä, että itsearviointi tehdään opettajaa varten, vaan se olisi oppilaalle henkilökohtaisesti merkityksellistä.

Tässä on sitten olennaisen tärkeää se, että oppilaille avataan se itsearvioinnin merkitys ja se esitellään sellasena asiana, että oppilas motivoituu siihen. Itsearvioinnin osaamisen

tärkeys mun mielestä on siinä, että oppilas ensinnäkin oppii paremmin, silloin kun hänellä on itsellä se reflektiivinen tietoisuus siitä omasta tekemisestä herätetty ja seuraa itseänsä ja toimii sillä lailla ajatuksella siinä tilanteessa. (ope1)

Itsearviointilla haastateltavat pyrkivät siihen, että oppilas oppisi rehellisesti arvioimaan osaamistaan ja toimintaansa musiikintunneilla. Oppilaiden tekemää itsearviointia muutama haastateltava käyttäisi oman arvioinnin tukena esimerkiksi todistusarvosanoja laadittaessa.

Itsearviointi vaikuttaa myös opettajan arviointiin, koska luotan siihen, että siitä saa oppilailta rehellistä, itsetutkiskelevaa arviota, jota sitten voi sitten käyttää hyötynä arviointiin. Ja kun mä oon sen kannalla, että arvioinnin kaikkienensä täytyy olla nimenomaan ohjaavaa siten, että se antaa oppilaalle suuntaviivaa kehittää itseensä edelleen eteenpäin. Niin sen takia se että itsearviointi eli oppilaan itsereflektion ottaminen mukaan siihen arviointiprosessiin on enemmän kuin paikallaan. (ope1)

Haastatteluissa tuli esiin myös vastakkaisia kannanottoja. Osa haastateltavista oli taas sitä mieltä, ettei oppilaan itsearviointi saa vaikuttaa opettajan tekemään arviointiin. Lähtökohtana tulisi olla se, että oppilas oppisi refleктоimaan ja arvioimaan omaa toimintaansa.

Ja sehän niin ku on yks tavote, päämäärä oppilaalle niin ku oppia vähän sitä oman toimintansa, niin ku refleктоimaan. Se on ihan niin ku opittava asiakin. Mutta en mä sitten opettajana, niin.. En mä usko, että ne vaikuttas siihen arvioon. (ope2)

Pääasiassa itsearviointia haastateltavat käyttäisivät jakson lopussa, jolloin opintokokonaisuus tulee päätökseen. Osa haastateltavista tekisi niin, että musiikin kurssin alussa oppilaat asettaisivat itselleen tavoitteita ja lopuksi oppilaat arvioisivat, miten hyvin asetetut tavoitteet ovat toteutuneet. Itsearviointilomakkeita haastateltavat käyttäisivät useimmiten kokeen yhteydessä tai erikseen teetettävänä itsearviointina. Oppilaat arvioisivat tuntityöskentelyään, käytöstään, aktiivisuuttaan ja kehittymistään itsearviointilomakkeen täyttämällä. Lomakkeessa kysyttäisiin jakson aikana käytyjen sisältöjen hallintaa, ja oppilas arvioisi, miten hyvin hän kokee hallitsevansa kyseiset sisällöt ja mitkä asiat kaipaavat vielä harjoittelua. Oppilaat saisivat valita itseensä sopivat vaihtoehdot ympyröimällä. Valmiit vastausvaihtoehdot olivat haastateltavien mielestä toimivin tapa itsearviointilomaketta käytettäessä. Varsinkin valmiiden vastausvaihtoehtojen olemassaolo nähtiin tarpeellisena pienille oppilaille. Avoimien kysymysten käyttämistä pidettiin myös mahdollisena, mutta varsinkin pienille

oppilaille turhan haasteellisina. Osa haastateltavista koki, että avoimiin kysymyksiin oppilaat vastaavat hyvin helposti lyhytsanaisesti eivätkä kykene syvempään itsereflektioon arvioinnissaan. Eräs haastateltava piti hyödyllisenä sitä, että vanhemmat oppilaat pohtisivat syvällisesti omaa toimintaansa kirjallisesti.

Mun mielestä oli ihan hyvä, että se oli mun mielestä oikee arviointityyli, että ne oppilaat ympyröi vaihtoehdoista, että tota jos on avoimia kysymyksiä, niin ne vastaa ihan hyvä, ok, näin semmosia ei voi teetättää ees viidesluokkaisille vielä, koska ne ei osaa peilata sitä. Mutta sitte kun niillä on ne, mitä on tehty ja miettii että käykö tää minuun, niin sitten semmosta mun mielestä paremmin osaa tehdä tai hyvinkin osas tehdä. (ope4)

Isompien kanssa onnistuis ja olisi hyödyksi sellanen vähän syvempi pohdiskelu kirjallisesti. Ehkä just pikkuoppilaiden kanssa tämmönen hymynaama arviointi, että kuuntelin tunnilla, annoin muille vuoron, ympyröi hymynaama tai väritä, semmonen kirjallinen itsearviointi. (ope 2)

Usea haastateltava oli käyttänyt itsearviointia musiikinopetuksessa opetusharjoittelun aikana. Haastateltavat kertoivat, että oppilaat olivat erittäin hyvin osanneet arvioida omaa toimintaansa ja olivat rehellisiä tekemässään arvioinnissa. Harjoittelun aikana toteutettuun itsearviointiin haastateltavat kommentoivat oppilaiden tekemiä arvioita ja antoivat oman palautteensa oppilaille.

Joo, siis mähän kirjoitin harjoittelun päätteeksi jokaisesta niin ku sanallisen palautteen, että miten niillä oli mennyt ja kommentoin sinä itsearviointia, että hyvin olit niin ku miettinyt ite näitä juttuja, että mä oon samaa mieltä, eri mieltä. Niin ku se oli tärkeää, että oppilaat pystyy peilaamaan myös siihen opettajaan, että ollaanko samaa mieltä. Niin itsearviointi, mun mielestä on tosi kiinnostavaa tietää ensinnäkin, mitä ne oppilaat ajattelee omasta toiminnastaan ja niistä musiikin tunteista ylipäätään ja sit se oli mielenkiintosta, mitkä asiat niitä kiinnostaa siinä musiikissa. (ope5)

Se oli mun mielestä mielenkiintosta, mitä mä niin ku ajattelin oppilaasta, että kohtaako sen oppilaan oma ajatus sitä ja aika hyvin ne niin ku, mä olin yllättynyt miten hyvin jotkut oppilaat niin ku osas ympyröidä, että en jaksu keskittyä, mitä mä olin kans huomannu. Et ne oli niin ku rehellisiä mun mielestä siinä. Mutta kyllä mun mielestä tuki sitä, se oli mun mielestä hyödyllistä, että sitte pysty ite miettimään, että oonko mä nyt samaa mieltä, vai onko tässä nyt yhtäläisyyksiä ja yritin laittaa laittaa jokaiselle palautetta, että mitä mä aattelin. Niistä mä en keskustellu oppilaiden kanssa, mut laitton kyllä palautteen. (ope3)

Oppilaiden mielenkiinnon kohteita haastateltavat selvittäisivät itsearviointilomakkeen avulla. Oppilaat saisivat valita vaihtoehdoista, mistä he pitävät eniten musiikissa: soittamisesta, laulamisesta vaiko musiikin kuuntelemisesta.

Tätä kuvailtiin tärkeäksi, koska opettajan on mahdollista muodostaa käsitys siitä, mitkä musiikin osa-alueet kiinnostavat oppilaita erityisesti. Oppilailta olisi myös mahdollisuus kertoa, miten hyvin he ovat viihtyneet musiikintunneilla. Lisäksi heidän olisi mahdollista antaa opettajalle palautetta.

5.2.4 Palaute

Haastatteluissa korostui positiivisen ja rohkaisevan palautteen antaminen. Positiivinen palaute vie haastateltavien mielestä oppimista eteenpäin ja luo luokkaan tekemisen meininkiä. Positiivisen palautteen tärkeys tuli esiin kaikissa haastatteluissa. Haastateltavat halusivat rohkaista oppilaita antamalla positiivista suullista palautetta.

No, mä aika paljon siellä tunneilla, mitä mä muistelen, niin pyrin kyllä antamaan niin ku nimenomaan sitä positiivista palautetta, että kyllä mä mun mielestä myös annoin tai haluaisin ainakin antaa myös sellasta että hei että katoppas tää, että soita niin ku, että katoppas että mikäs nuotti tässä oli, et se on niin ku semmosta, että se oppilas pystyy ohjaamaan sitte itteensä siihe, että hei ai niin tää olikin näin et soitetaan vaikka. Mutta pääasiassa pyrin niin ku, mun mielestä se ois tärkeetä se rohkaseminen siellä musiikintunnilla, että se palaute niin kun auttas siihen, että se tukis nimenomaan sitä oppilasta siinä oppimisessa. (ope5)

Kyllä mä yritän aina kannustaa tai silleen niin ku antaa semmosta pientä, et jos vaikka just soitetaan niin aina sanoo et hei nyt meni tosi hyvin tai jos joku ei heti onnistu ja mä autan ja sit se onnistuu, niin mä yritän aina että jee, nyt se meni ja kannustan myös silleen et jos joku on epätoivonen, että en nyt osaa, niin sitte silleen, et kyl sä opit tän et älä nyt. (ope3)

Yleisin palautteen muoto, jota haastateltavat kuvailivat käyttävänsä musiikinopetuksessa, oli koko luokalle tai soitinryhmälle annettava yhteinen palaute. Luokalle annettava palaute liittyi oppilaiden osaamiseen, työskentelytaitoihin, luokassa toimintaan sekä yhteistyötaitoihin.

No ensinnäkin tää niin ku ryhmälle yhteinen palaute kokonaisuutena, että, no se painottuu aika paljon siihen työskentelyyn myös, että onko keskitytty ja tämmöstä tai että kokonaisuudessaan kuulosti nyt hyvältä, mutta pikkusen pitää vielä keskittyä henkilökohtaisesti joihinkin asioihin tai vastaavaa. Ryhmäpalaute ehkä on enemmän tähän niin ku siis työskentelyyn ja luokassa toimintaan ja luokkakulttuuriin liittyvää, että tämmöseen miten luokassa ollaan ja miten opetellaan tätä työskentelyä, niin siihen. Se henkilökohtainen palaute sitten liittyy paitsi myös siihen niin ku oppimistaitoihin ja miten työskentelään niin myös enemmän sit siihen taitoon, mitä ollaan harjoteltu. (ope2)

Sosiaalinen palaute siitä, miten kannattaa työskennellä esimerkiksi porukassa. Siinä on tota, niin yhteissoitto ja tällä lailla näin niin porukalla monesti niin tota. Sitä tarvii ihan sosiaalisesti ohjata sitä tilannetta. (ope1)

Yksilöllistä palautetta haastateltavat kertoivat antavansa oppilaille pääasiassa taitoihin ja käyttäytymiseen liittyen. Palaute oli keskeistä oppilaiden ohjauksessa esimerkiksi soittotilanteissa. Oppilaiden saama yksilöllinen palaute oli korjaavaa palautetta, joka liittyi musiikintunnilla opeteltavaan taitoon. Haastateltavat kuvailivat yksilöllistä palautetta ohjeistukseksi, jonka kautta oppilaan on mahdollista kehittää taitojaan. Rohkaisevalla palautteella haastateltavat tuskivat epävarmaa oppilasta, jotta hän uskoisi omiin taitoihinsa ja jaksaisi jatkaa yrittämistä ja harjoittelemista. Palautteen antamista kuvailtiin luontevaksi osaksi opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, minkä toteuttamista ei tarvitse tietoisesti harkita. Haastateltavat halusivat antaa yksilöllistä palautetta oppilaille, mutta yksilöllisen palautteen antaminen koettiin osittain haastavaksi.

Etä mun mielestä se on tosi tärkeä, että sais annettua myös niin kun yksilöllistä palautetta, että se mun mielestä on itellä ehkä vähän vielä, kun ei oo niin paljon opettanu, niin kehityksen kohteena. Mutta ehkä sitten pystys sanomaan niin ku ihan, vaikka jos on yks soitinporukka tai ihan yksilöllisesti sen että, kun hyvin usein opettaja sanoo että tosi hienosti soititte koko luokalle, niin sitten jotenkin ois kiva, että oppilas sais myöskin niin kun, se on mun mielestä paljon tehokkaampi kun sen sanoo niin ku näin suoraan. (ope4)

Oppitunnilla tekemisen yhteydessä annettavaa epämuodollista palautetta, joka kohistuu oppilaan tekemiseen ja ohjaa häntä niin tota, siinä prosessissa vaikka nyt soittoaidon opettelussa eteenpäin. (ope1)

Kirjallista palautetta haastateltavat käyttäisivät mahdollisesti kokeen arvioinnissa antaen oppilaalle sanallista palautetta. Haastateltavista olisi hyvä, että kokeessa olisi opettajalta jokin lyhyt palaute, jotta myös vanhemmat saisivat nähdä opettajan palautteen. Sanallista palautetta osa haastateltavista kuvaili käyttävänsä mahdollisesti myös itsearviointin yhteydessä.

5.2.5 Laulu- ja soittokoe

Valtaosa haastateltavista toteuttaisi laulukokeen pienryhmissä. Haastateltavat kokivat laulun olevan herkkä asia oppilaalle, joten oppilaan kannalta ryhmässä laulamien voisi olla mielekkäämpää kuin yksin opettajalle lauletaessa. Muutama haastateltavista pitäisi mahdollisena myös sitä, että laulukoe toteutetaan yksinlaulutilanteena. Tärkeintä olisi, että laulukoetilanteesta saadaan myönteinen ja yhteinen kokemus opettajan kanssa. Opettaja voi myös hyödyntää laulukokeessa saatua tietoa suunnitellessaan musiikintunteja.

Ehottomasti sen tilanteen täytyy olla turvallinen ja mielekäs ja niin kun mahdollisuuksien mukaan luoda sellanen kokemus yhteisestä jutusta, että siinä oppilas ja opettaja on samalla puolella niin tota musiikin kanssa. (ope1)

Vois pitää vaikka jonkun ryhmälaulukokeen tai semmosen että tulis vaikka pienissä ryhmissä oppilaat laulamaan. Mä just aattelen, että jos mä pitäisin laulukokeita, niin mä en ehkä haluais just antaa mitään numeroa siitä, vaan se ois enemmänkin semmonen väliaika tieto itelle ja tietäis mitä juttuja täytyy lähteä laulussa opettaan musatunneilla. (ope3)

Moni haastateltava toivoi laulukokeen vastaavan mahdollisimman paljon tunti-tilannetta. Oppilaiden laulua olisi haastateltavien mukaan hyvä säestää pianolla, jotta laulukoetilanne vastaisi laulamista musiikintunneilla.

No, tota laulukokeessa se voi olla osana tuollasta bändiä tai jotain tollasta tai sitten voi olla vaikka parettain tai yksin, mutta mielellään saisi olla jotenkin sillain, että opettaja säestää tai siinä on niin ku joku semmonen, että on oikeesti, kokee olevansa musiikin tekijä eikä silleen yksin tyhjää laulaa niin ku, mun mielestä se on vähän ahistavaa, jos laulaa ihan niin kun ilman mitään säestystä ja sit tuntuu, että niin ku se on vähän semmonen teennäinen, että siinä ei oikeesti musisoida, vaan siinä vaan niin ku pitää näyttää. (ope5)

Että mun mielestä se pitäis sitte toteuttaa sillä tavalla, että se niin kun vastais sitä tuntitilannetta tai sitä mitä on opeteltu, eihän se siellä tunnilla välttämättä laula ilman säestystä eikä ees yksin että voisin toteuttaa myös pienissä porukoissa, saa tulla laulaan parin kanssa tai kolmestaan neljästään. Kolme vois ehkä olla, siinä pystyy vielä kattoon. Ja sitte käyttäisin ehkä sitä äänittämistä. (ope4)

Eräs haastateltavista toteuttaisi laulukokeen niin, että oppilaat nauhoittaisivat lauluaan valmiiksi tehdyille taustanauhalle. Opettaja olisi itse tehnyt taustanauhan valmiiksi ja oppilas äänittäisi itsenäisesti laulustemman taustanauhalle tietokoneen ääressä. Haastateltava koki, että tällä tavalla oppilaalla on mahdollisuus äänittää lauluaan useamman kerran, joten oppilaalla on mahdollisuus hioa laulusuoritustaan. Nauhoitusten äänittämisen jälkeen opettaja kuuntelisi oppilaiden tekemät äänitykset ja antaisi niistä palautetta.

Laulukokeen toivottiin olevan myös oppimistilanne oppilaalle. Laulukoetta kuvailtiin ohjaavaksi tilanteeksi, ja sen tarkoituksena ei ollut haastateltavien mukaan pelkästään oppilaan laulutaidon arviointi vaan hänen laulutaitonsa kehittäminen. Opettajan olisi hyvä antaa palautetta oppilaalle laulukokeen yhteydessä eli kertoa vinkkejä ja neuvoja, miten oppilas voisi kehittyä laulutaidossaan.

Laulukokeessa korostuu se, että laulukokeen tulee olla ohjaava tilanne. Oppilas laulaa ja opettaja antaa hänelle siitä laulusta palautteen ja ohjaa niin kuin sinä laulamisesa johonkin suuntaan. (ope 1)

Just että neuvoo vähän oppilaita siihen tilanteeseen ja tekee siitä sellasen vähän niin kuin koulutuksenkin, tavallaan semmosen, että jos se kappale menee vaikka kauheen ylös, niin neuvoo miten sitä ääntä voi hallita, vaikka se ei ois ihan puhdaskaan. Niin silleen tekis siitä sellasen oppimistilanteen myös. (ope5)

Haastateltavat käyttäisivät lomaketta oppilaiden laulutaitoa arvioitaessa. Lomake olisi rasti ruutuun -tyyppinen lomake, mikä sisältäisi laulukokeessa arvioitavat osa-alueet. Tässä muutama esimerkki siitä, millaisia asioita lomake voi sisältää:

Laulukokeessa vois olla joka oppilaan kohalla neljä eri juttua mitä arvioisi siinä, niin kuin vaikka se puhtaus, sitten vois olla vaikka sanat, sitte semmonen niin kuin varmuus, millä voi tarkottaako että meneekö alusta loppuun vai keskeyttääkö koko ajan. -- Ja sitten vois vaikka sitä tulkintaa, se on vähän sellanen kyseenalainen juttu, mutta siitä vois antaa ainakin plussaa, jos on tulkintaa. (ope 5)

Jos se on minulle selkeästi semmonen, että minä pidän nyt tässä tämmösen tarkkailutilanteen, niin mä kyllä haluaisin jotain kirjottaa. Joko sillain niin kuin että kirjotan lyhyesti jokaisesta jotain havaintoja tai sitten oon tehny valmiiks semmosen, että vaikka että pystyykö melodiassa, kyllä, melkein, ei. Vaikka tämmöstä raksi ruutuun, et se ois nopee laittaa ja tulis helposti fokusoitua, että mitä mä haluan tässä kattoo. (ope 2)

Yhdenkään haastateltavan näkemys ei ollut täysin samanlainen siitä, mitä asioita hän oppilaan laulussa arvioi ja mitä asioita lomake sisältää. Lomakkeen sisältö vastaisi jokaisen opettajan näkemystä siitä, mitkä osa-alueet hän kokee laulussa tärkeäksi. Oppilaan laulutaidon arvioinnissa haastateltavat kiinnittäisivät huomiota moniin asioihin. Erityisesti haastateltavat korostivat laulurohkeuden tärkeyttä. Haastateltavat arvioisivat sitä, pystyykö oppilas laulamaan melodialinjan suuntaisesti ja muistaako oppilas laulun sanat. Laulun sujuvuutta haastateltavat arvioisivat myös. Edellä mainittuja osa-alueita haastateltavat arvioisivat täyttäessään lomaketta. Lomaketta olisi hyvä käyttää laulukokeen yhteydessä, jotta opettajalla jäisi talteen merkintöjä jokaisesta oppilaasta. Haastateltavat toivat esiin, että olisi täysin mahdotonta muistaa jokaisen oppilaan laulusuoritusta, jos ei tekisi laulukokeen yhteydessä muistiinpanoja. Lomake olisi vain opettajan omaan käyttöön ja tukena opettajan arviointityölle.

Haastateltavat kokivat, että oppilaan musiikillinen tausta tulisi ottaa huomioon laulutaitoa arvioitaessa. On eri asia arvioida oppilasta, joka harrastaa

aktiivisesti laulua vapaa-ajalla kuin oppilasta, jonka arjessa laulaminen ei ole keskeisessä osassa. Opettajan olisi hyvä tietää oppilaiden taustat, jotta hän osaisi ottaa tämän näkökulman huomioon arviointia tehdessään.

Laulukokeessa täytyy olla herkkä huomioimaan oppilaan taustaa, että onko kotona musiikkisuutta, millä lailla se oppilaan niin ku, millä lailla oppilaalla itselleen laulaminen si- jottuu, niin ku tavallaan hänen maailmassaan. (ope1)

Musta on eri asia lähteä arvioimaan semmosen, tavallaan semmosen oppilaan laulua, joka ei oo. Jos vaikka miettii musiikkiluokkaa, jossa yleensä oppilaat on kaikki musikaalisia ja sit semmosta luokkaa, jossa on tosi sekalaisesti harrastuneisuutta tai ei välttämättä olenkaan, niin semmosta on vähän eri asia lähteä arvioimaankin. Jotenkin se täytys ottaa omassa arvionnissa huomioon, että mikä sen oppilaan tausta on. (ope3)

Soittokoetta haastateltavat toteuttaisivat hyvin samanlaisella periaatteella kuin laulukoetta. Soittokoetta haluttaisiin mieluummin toteuttaa ryhmänä, eikä yksilöllisen kokeen toteuttamista pidetty välttämättömänä.

Mun mielestä se ryhmäkoe idea on just aika kiva idea, että ryhmässä tullaan soittamaan joku kappale vaikka. Niin siinä mä sitten pystyn kuuleen ne kaikki, mut se ei oo kellekään semmosen niin ku ahistava välttämättä, koska se voi olla jollekin tosi ahistavaa, että joutuu yksin opelle nyt soittamaan niin. (ope3)

Haastateltavat arvioisivat oppilaiden soittotaitoa sellaisen kappaleen kautta, jota on musiikintunneilla yhdessä harjoiteltu. Soittotaitoa haastateltavat arvioisivat musiikintunnin aikana toteutettavan soittotehtävän aikana, jolloin oppilaat kiertäisivät luokassa soittimelta soittimelle vuorotellen. Opettaja kirjoittaisi lyhyesti ylös valmiiseen kaavakkeeseen, miten jokainen oppilas suoriutui soittotehtävästään eri pisteillä. Eräs haastateltavista oli toteuttanut kokeen, mikä sisälsi sekä kirjallisen osuuden että soitto-osuuden. Oppilaat kirjoittivat kirjallisessa osuudessa ruudukkunotaatiolla erilaisia rumpukomppeja ja tunnistiivat rumpusetin osia. Soitto-osuudessa viisi oppilasta siirtyi luokan sivulle soittamaan kitaraa. Nuottitelineellä oli kuva kahdesta kitaraotteesta, jotka oppilaiden tuli soittaa. Haastateltava merkkasi ylös kaavakkeeseen oppilaiden nimien kohdalle, ketkä saivat soitettua pyydetyt kitaraotteet ja lisäpisteen sai siitä, jos pystyi vaihtamaan kitaraotteet peräkkäin sujuvasti. Soittoon liittyvä koe voi siis sisältää tietopuolen hallintaa ja käytännön osion.

Yksilöllisen soittokokeen mahdollisuutta haastateltavat eivät poissulke- neet. Soittokoetta haastateltavat voisivat järjestää esimerkiksi nokkahuilun soi-

tosta, rumpukomppien ja kitaraotteiden hallinnasta. Haastateltavat kokivat, että soittokoe voisi olla vapaaehtoinen mahdollisuus näyttää opettajalle omaa osaamista. Oppilaat voisivat välitunnin aikana käydä opettajalle soittamassa esimerkiksi muutaman rumpukompin.

Oppilaan soittotaitoa arvioitaessa haastateltavat pitivät seuraavien asioiden hallintaa tärkeänä: perussyke, rytmien hallinta, soittorohkeus, melodian tunnistettavuus ja nuotinlukutaito. Hyvin samanlaisia asioita haastateltavat arvioivat myös laulukokeessa, mutta perussykkeen ja rytmien hallinta korostuu selkeästi enemmän.

Jos shakeria, niin sitten vois kattoo vaikka soittoasentoa tai sitä rytmiä tai vaikka miten perussyke pysyy tai toistaa rytmejä niin sitten sitä. Jos vaikka joku, nokkahuilu on nyt melodiasoitin, niin siinä sitten, et on oikeat äänet ja aika-arvot ovat oikein ja pysyy rytmisissä, et on tunnistettavissa laulu. (ope2)

5.2.6 Numeroarvostelu

Haastateltavat arvioivat numeerisesti mahdollisen todistusarvioinnin lisäksi musiikin kirjalliset kokeet. Laulu- ja soittokokeita haastateltavat eivät arvioisi numeerisesti. Haastateltavat käyttäisivät kirjallisen kokeiden tuloksia osana oppilaan arviointia. Kirjallisilla kokeilla haastateltavat testaisivat oppilaiden teoretiedon osaamista, kuten aika-arvojen ja nuottien nimien hallintaa. Kirjallisia kokeita haastateltavat pitäisivät lisäksi musiikin historiasta. Musiikin historiaan liittyvien kokeiden yhteydessä haastateltavat käyttäisivät myös kuuntelukokeita. Kuuntelukokeissa oppilaiden täytyisi tunnistaa säveltäjän, kappaleen ja aikakauden nimi.

Et varmasti siellä nyt joku koe tulee olemaan. Siihen voi olla ympätynä vaikka sitä teoriaa, musiikin historiaa ja kuuntelua ja kaikkea. (ope5)

Mutta kyllä varmasti jotakin niitä teoriajuttuja, tai jotakin musiikin historia juttuja niin kyllä niitä. Ja pakkohan niitä on jollakin tavalla testata, sillä tavalla et just tietää ite, että missä mennään. (ope2)

Haastateltavat kokivat, että kirjalliset tehtävät olisivat myös erittäin käyttökelpoisia musiikinopetuksessa. Oppilaat voisivat kirjoittaa esseetehtäviä liittyen musiikin historiaan tai omaan musiikkitaustaan. Oppilaan taustaan liittyvistä esseistä opettaja saisi hyvää taustatietoa oppilaista. Opettaja saisi oppilaiden

esseet lukemalla tietoa siitä, mistä asioista oppilaat ovat erityisen kiinnostuneita musiikissa ja pystyisi suunnittelemaan oppitunteja sen mukaisesti. Esseetehtävä olisi myös haastateltavien mukaan mahdollista arvioida numeerisesti.

Musiikissa voi kirjoittaa esseitä jostakin aikakaudesta vaikka taidemusiikin tai popmusiikin historiasta. Tai sitten ne voi olla jotain, jos kiinnostaa opettajaa lukea vaikka oppilaitten omasta musiikki tota taustasta, joku tällöinen essee, että minä ja musiikki tai silleen että onhan niitä kirjallisia töitä, mitä voi tehdä, niin vaikka miten paljon. (ope5)

Kirjallisten kokeiden kautta haastateltavat kokivat saavansa tietoa siitä, miten on opettajana suoriutunut opetuksestaan ja onko omissa työskentelytyövoissa kehitettävää. Osa haastateltavista kertoi, että koe voisi olla pienimuotoinen testi tunnin alussa, eikä kyseistä testiä arvioitaisi välttämättä numeerisesti. Testi antaisi lähinnä tietoa opettajalle siitä, missä oppilaat menevät ja onko omassa opetustyyllissä kehittämisen varaa. Kokeet eivät ole pelkästään oppilaan osaamisen arviointia varten, vaan opettaja arvioi myös omaa toimintaansa opettajana.

Mutta tarviisko kokeen aina olla semmonen koe, että oppilaat tulee ja niitä jännittää, nyt on tää jännittävä koetilanne, vai voisko olla silleen niin ku jossain tunnin alussa vaikka semmonen että niin ku mitataan, et se on niin ku mua varten, siitä ei välttämättä tarvii antaa numeroakaan vaan se on semmonen, koska enemmän se arviointi on tossa vaiheessa tai on se sille oppilallekin mut se on myös tiedoks niin ku mulle et missä mennään ja palautetta tavallaan että mitä mä voisin tehdä, jos nää ei oo yhtään oppinu vaikka. Niin joutain semmosia niin ku, semmosia testejä tai kokeita. (ope 3)

Vaikka niin ku musiikin teoriaa ja tällöset asiat niin, jos niitä on harjoteltu niin voihan niitä testata ja sitten kattoo että meniks tää perille ollenkaan, että oliko tää turhaa työtä, pitääkö muuttaa työskentelytapaa. Vaikka tuossa kakkosluokkalaisten kanssa aloitetaan noita aika-arvoja että kokonuottia, puolinuottia ja tällösiä ja sitten nuottien nimiä vähän aletaan käymään niin semmosia vois ihan niin kun hyvin jollain pikkusella testillä testata sitten. (ope2)

Haastateltavat toivat esiin, että musiikki taito- ja taideaineena on luonteeltaan erilainen kuin monet muut oppiaineet koulussa. Tämän vuoksi haastateltavat miettivät, onko kokeiden ja ylipäättään numeroarvostelua vaativien tehtävien käyttäminen välttämätöntä musiikissa.

Musassa niin se on, että numeroarvostelua käyttäis niin vähän kuin mahdollista, koska se on luonteeltaan sellanen oppiaine, että numeroarvostelu ei vaan tee oikeutta. (ope1)

No mä oon muutenkin miettiny siis kyllä mä en oo mitenkään kokeita vastaan, enkä hylkää niitä, mut en mä pelkästään musiikissa aattele, että aina se perinteinen koetilanne ja se on nyt se kaikista palvelevin juttu tai ei siis koske mun ajatuksissa pelkästään musiik-

kia, mutta myös musiikki on semmonen, että niin ku sitä osaamista voi niin monella muulla tavalla testata kuin semmosilla kokeilla. (ope4)

5.2.7 Todistukseen tehtävä arviointi

Suurin osa haastateltavista haluaisi käyttää erityisesti numeroarvostelun ja sanallisen arvioinnin yhdistelmää todistusarvioinnissa. Aineistosta nousi esiin se, että sanallinen arviointi kertoo oppilaan musiikillisesta osaamisesta enemmän kuin pelkkä arvosana. Haastateltavat myönsivät, että sanallisen arvioinnin tekeminen todistukseen voi olla työlästä, mutta he kokivat sen kuitenkin mahdolliseksi arvioinnin tavaksi.

Jaa, no en ehkä ihan tämmöstä perusnumeroarviointia nelosesta kymppiin. Se on niin semmonen, tai ei ainakaan pelkästään sitä, että se on joku tämmönen skaala-arviointi, että vaikka välttävä, tyydyttävä, hyvä, kiitettävä joku tämmönen tai se numeroarviointi, mut sitten siinä ois mukana se joku sanallinen palaute, mitä kerrottais, että tota missä olet edistynyt ja missä olis vielä niin ku seuraavaa keskittymistä vaativa kohta. Et vähän niin ku tämmönen combo. (ope2)

Sanallinen kyllä kertois selkeesti enemmän siitä, missä oppilas menee. Sitä vois muuttamalla sanalla, jos todistuksessa olis musiikin osalla olla esimerkiksi sanallisesti semmonen tiivis tila. Siihen vois muutamalla sanalla kertoa oppilaalle sen, että missä se on hyvä ja missä sen kannattaa parantaa. (ope1)

Sanallinen myös pitää olla. Siis semmonen, että siinä niin ku kuvailtais enemmän, annetas niin ku oikeesti palautetta, että missä onnistuit ja missä olis kehittämisen varaa. (ope3)

Sanallisen arvioinnin tekemistä ei pidetty realistisena, jos opettaja toimisi alakoulussa kaikkien luokkien musiikinopettajana. Työmäärä koettiin tässä yhteydessä liian suureksi.

Jos se on niin ku tuntiopettajana opettaa pelkkää musiikkia vaikka kaikille alakoulun luokille ja vaikka jollekin yläkoulun ryhmille, niin ei tuu mitään jos pitää sanallinen arviointi antaa kaikista kaikille, koska on niin vähän niitä tuntejakin. (ope5)

Jos mulla olis aikaa ja varmastikin niin ku, mä haluaisin kaikille laittaa sanallisen palautteen siis sellasen niin ku pienen siitä musiikista, mutta sitten jos mä ajattelen sitä että mulla ois vaikka kaikki alakoulun luokat musiikin opetuksessa niin ehkä se ei silleen niin ku ihan realistista oo, että tuota että sitten mä en välttämättä haluais antaa sitä sanallista palautetta ollenkaan. (ope4)

Osa haastateltavista kritisoi sellaista sanallista arviointia, joka on helppo muuttaa numeeriseksi. Esimerkiksi kuusiportaisessa mallissa sanallinen arvi-

ointi on helppo kääntää numeroiksi: erinomainen=10, kiitettävä=9, hyvä=8, tyydyttävä=7, kohtalainen=6 ja välttävä=5. Haastateltavien mukaan tämän-tyyppinen sanallinen arviointi ei eroa numeroarvostelusta merkittävästi eikä se ole numeroarvostelua arvokkaampi arviointitapa, koska oppilaiden on helppo kääntää sanallinen arviointi numeroiksi. Kyseinen arviointitapa ei myöskään kerro oppilaiden musiikillisesta osaamisesta sen enempää kuin numeroarvoste-
lu.

Ja, mä en tiedä siitä numeroarvostelusta, kun se on niin perinteinen ja se on varmaan semmonen, että se vaaditaan, tai niinhän se onkin et joltain luokalta lähtien se tulee olla, mutta kun jotenkin vaikka ei ois numeroa, niin se on sanallinen kiitettävä, erinomainen, niin kyllähän oppilaat kääntää sen kuitenkin numeroksi. (ope3)

Muutama haastateltava ei pitänyt tärkeänä sitä, minkälaista arviointia käytetään todistuksen yhteydessä, koska he kokivat todistukseen tehtävän arvioinnin olevan vain pieni osa arvioinnin kokonaisuutta. Opiskelijat kertoivat, että he toteuttaisivat koulun käytänteiden mukaisesti todistukseen tehtävän arvioinnin. Osa haastateltavista kertoi, että jos heidän työpaikallaan kannatetaisiin numeroarvostelun käyttöä, olisi heillä vähäiset mahdollisuudet vaikuttaa koulussa käytettävään arviointitapaan. Haastateltavat eivät kokeneet tätä ongelmallisena tilanteena, vaan he tyytyisivät koulun arviointikäytänteisiin.

Varmaan se menee vaan niin, että mä meen sinne ja teen niin ku kaikki muutkin, koska en mä tiedä miten mä nyt yksin perustelisin sitte, tai siis että aika vaikee, jos on ainut joka ajattelis näin että ei välttämättä nyt tarvii oppilaille sitä numeroa antaa. (ope3)

Se on käytettävä sitä, mikä koululla on. Tietenkin sitä voi keskustella siellä, että mikä koulun kanta on, että kertoo oman mielipiteen, että minä en pidä tätä hyvänä, jos on pelkkä numeroarviointi. (ope2)

Numeroarvostelun käytön lisäksi toivottiin monipuolista arviointia. Arviointi ei saisi näkyä pelkästään todistukseen annettavassa numerossa.

Kyllä mä voisin arvioida numeroilla, mutta aina lisäksi oppilaalla tulisi olla muutakin niin ku, että se ei vaan saa sitä numeroa nyt aina todistuksessa, vaan se tietäis koko ajan missä mennään. Et mun mielestä on tärkeätä että sen numeron lisäksi, jos on numeroarviointi, niin sen lisäksi on myös muita juttuja. Koska ainakin musta, mun kokemuksen mukaan ei meille koulussa kauheesti mitään palautetta annettu, niin ku ei hirveesti silleen ohjattu ja matkan varrella kerrottu, vaan sit se oli aina vaan että tää numero nyt oli tää. (ope3)

Oppilaalle todistukseen annettavaan numeroon vaikuttaa haastattelujen perusteella moni asia. Erityisesti haastatteluissa tuli esiin asenteen, osallistumisen ja tuntiaktiivisuuden merkitys oppilaalle musiikin arvosanaa määritettäessä. Haastateltavat arvioisivat oppilaan vuoden aikana tapahtunutta kehitystä ja vertaisivat sitä oppilaan lähtötasoon. Lähtökohtana musiikin arvosanalle on tässä tapauksessa oppilaan henkilökohtainen kehitys, eikä pääpaino ole oppilaiden vertailemisessa toisiinsa. Oppilaalle annettavaan arvosanaan vaikuttaisivat osallistumisen ja tuntiaktiivisuuden lisäksi seuraavat asiat: koe, teorian tiedon hallinta, oppilaan taidot, joita voidaan arvioida mahdollisilla soitto- ja laulukokeilla sekä oppilaan itsearviointi. Haastateltavat painottivat, että on arvioitava sitä mitä on opetettu. Oppilaan musiikillisista taidoista arvioidaan nimenomaan niitä asioita, joita tunneilla on harjoiteltu.

Valtaosa haastateltavista vastusti sitä, että oppilaan harrastuneisuus vaikuttaisi automaattisesti musiikin arvosanaan korottavasti. Oppilaan arvioinnin tulisi heidän mielestään perustua musiikintunneilla tapahtuvaan toimintaan. Muutama haastateltava kertoi, että harrastuneisuuteen perustuva arviointi on eriarvoistavaa toimintaa, eikä anna kaikille oppilaille samoja mahdollisuuksia hyvään numeroon. Toisaalta tuli esiin, että harrastuneisuus voi vaikuttaa musiikin numeroon myönteisellä tavalla, jos oppilaan harrastuneisuus tulee esiin positiivisesti hänen toiminnassaan musiikintunneilla ja osallistumisena koulun juhliin.

Ja sitte mun mielestä ei sais vaikuttaa se, että minkä verran oppilaalla on harrastuneisuutta, niin mun mielestä se, musta ois tärkeätä se, että koulun musiikin tunnilla arvioidaan koulun sitä musiikkia, niin mä arvioisin sitä, että mitä se siellä koulussa tekee enkä sitä jos joku oppilas vaikka ei nyt koulussa ees oo aktiivinen eikä tee mitään, mut se nyt soittaa pianoa vapaa-ajalla, niin sit se sais hyvän numeron automaattisesti. (ope3)

Kyllä se varmaan painottus siihen aktiivisuuteen siellä tunnilla, että ja siihen kehitykseen siinä musiikissa, että mä en tykkää siitä, että on tavallaan automaattisesti oletetaan että onhan, jos on vaikka harrastuneisuutta oppilaalla, niin sitten tavallaan automaattisesti oletetaan, että se saa vaikka kympin tai sitten sen parhaimman, jos on sanallinen arviointi, että mun mielestä se, mä haluisin että se on se mitä mä opettanu, niin arvioin nimenomaan sitä. Että varmaankin sitten taitoihin niin ku ja siihen aktiivisuuteen painottaisin sitä. (ope4)

Mä en tiedä tosta harrastuneisuudestakaan, kun opettajat on monesti siihenkin niin ku puuttuu. Mut kun sitte se on mun mielestä vähän eriarvoistavaa silleen että jos ei. Niin no sitä kautta joo, et se näkyy siellä tuntitilanteessa semmosena positiivisena osaamisena, eikä silleen että mä tiän että sä käyt soittotunnilla, niin sitten se nostaa sun numeroa.

Mutta jos soittotunneilla käyminen vaikka, jos mä kysyn sua vaikka soittamaan jossakin projektissa sitten, et jos sää haluat vielä soittaa ja oot silleen, että totta kai mä tuun että joulujuhlaan tai kevätjuhlaan, niin kyllähän sitä jotenkin pitää sua siitä kiittää tavallaan. (ope5)

5.3 Arvioinnin haasteet ja oppilasarvioinnissa kehittyminen

Haastateltavat pelkäsivät, että arviointi voi vaikuttaa negatiivisesti oppilaan musiikkisuhteeseen ja minäkäsitykseen. Varsinkin heikko numero voi vaikuttaa negatiivisesti käsitykseen itsestä ja omista taidoista. Pelko siitä, ettei oppilas erota taidon ja persoonan arviointia toisistaan, oli selkeästi havaittavissa aineistosta.

Just se arvottaminen tai semmonen, että jos oppilas lukee todistuksesta, että kutonen musiikista, niin sitte se aattelee, että mä oon surkea ihminen niin se niinkö ahistaa semmonen, että siinä arvioidaan semmosta taitoa kuitenkin osittain, niin sitten, että jotenkin pelottaa se, että joku oppilas kadottaa innon musiikkiin sen takia, et sitä on arvioitu koulussa silleen latistavasti, niin se pelottaa, että latistaa. (ope5)

Haastavaa arvioinnissa on se, kun tietää, että ne oppilaat suhtautuu niihin numeroihin niin tunteella ja ne ottaa niin itseensä sen numeron, että mä sain vain seiskan ja nyt mä oon huono, aattelee että minä oon huono, ne ei osaa aatella että minun taitoni eivät ihan riittäneet siihen ysiin tai kasiin. Niin se jotenkin hirvittää sillä tavalla opettajana, että jos antaa seiskan, niin tää oppilas murtuu ihan täysin. Mut se ehkä on se, mikä tekee varovaiseksi arvioimaan. (ope2)

Toinen keskeinen haastatteluissa esiintynyt tema oppilasarvioinnin haasteista oli oppilaiden musiikillisten taitojen arvioinnin hankaluus. Numeroarvostelu koettiin haastavaksi ja arvosanan määrittämistä todistukseen kuvailtiin hankalaksi. Erityisesti päänvaivaa aiheutti se, miten päättää lopullinen arvosana rajatapauksen kohdalla. Arviointikriteerien määrittäminen koettiin myös haasteelliseksi.

Taitojen arviointi, jos tätä musiikkia miettii. Mun mielestä se on haastavaa. Mun mielestä se on vaan vaikee ajatella, kyllä se varmaan sit joskus tulee, ku on töissä ja näkee, et miten tää menee. Jos miettii jotain tietotaitoa, niin kyllähän siinäkin on paljon muutakin kuin vaikka soittotaidot tai laulutaidot, mitä voi arvioida. -- Numeroarviointi ja taitojen arviointi on tässä musiikissa haastavinta. (ope3)

No haastavaa siinä on ehkä se, että niin ku pitää se numero laittaa. Et onks tää sitten, että tää oppilas on edistynyt ja tää on ihan hyvä, mutta ei se nyt huippu oo. Et onks se nyt kasi vai seiska vai mikä se ois. Se on jotenkin semmonen vaikee arvioida. Kun muistaa ite omilta kouluajoilta, että se tuntu, että siinä niin kun arvioidaan minua eikä minun taito-

jani sillä numerolla sitten. Et se on lapsella hirveen hyvin vahva, että ne haluaa sen arvioinnin minusta. Että se on sitten. (ope2)

Että jos pitää antaa numero, niin miten sä niin ku annat sen, että mikä sulla siinä painaa, koska sulla on ne arviointikriteerit ja sitten niin ku eihän se ihan aina niin ku oo silleen, että no niin tästä näin vaan. (ope4)

Haastateltavat kokivat oppilasarvioinnissa haastavaksi myös tasapuolisuuden ja oikeudenmukaisuuden.

Ensinnäkin se tasapuolisuus, tai se että sä pystyt niin kun kaksikäyttöoppilasta, että sä niitä kaikkia saisit arvioitua ja niin ku havainnoitua ja huomaat ja pystyt kirjaamaan ylös. Niin mun mielestä se on niin ku, ei mulla riittänyt millään ainakaan tuolla harjoittelussa vielä se, että mä oisin pystynyt niitä niin kun kaikkia havainnoimaan niin ku edes sen koko jakson aikana, minkä mää opetin. Että mun mielestä siinä on niin ku paljon opeteltavaa vielä, että sä pystyt niitä niin kun, kaikista on niin ku kuitenkin tehtävä se arviointi. (ope4)

Just se oikeudenmukaisuus siinä mietityttää, että miten voi oikeudenmukaisesti arvioida. (ope1)

Haastateltavat kokivat kehittyvänsä oppilasarvioinnissa työkokemuksen kautta. Työelämässä käytännössä kokeilemalla selviää, mitkä arviointitavat toimivat ja miten arviointia kannattaa koulussa toteuttaa. Henkilökohtainen kehittyminen opettajana vaikuttaisi haastateltavien mielestä myös oppilasarvioinnissa onnistumisessa. Kokemuksen myötä esimerkiksi opettajan antama palaute olisi oppilasta kehittävä ja eteenpäin vievä.

Että olis herkkyyttä hahmottaa se, missä oppilasryhmä kulkee aina kunkin aiheen kohalla ja missä yksittäinen oppilas kulkee aiheen kohalla ja sitten siihen, että se suora palaute, mitä antaa oppituneilla ois relevanttia, ohjaavaa ja rohkasevaa ja sellasta, että se oppilas kasvais jokaisen saamansa palautteen myötä. (ope1)

No tekemällä. Tässä vaiheessa, kun en oo koskaan arvioinut, niin tekemällä, että pitää tehdä ne jotkut arvioinnit ja sitten kattoo että menikö se ihan poskelleen, että arvioida vähän itseään, reflektoida vähän. (ope2)

Osa haastateltavista kertoi, että olisi vielä paikallaan selkiyttää itselleen se, millaisia tavoitteita asettaa opetukselleen. Opetuksen tavoitteiden selkiytyessä myös oppilasarvioinnin toteuttaminen helpottuu.

Mun mielestä se tulee sitä kautta, että mä ite tiedän, että mitä mä oikeesti haluan niiden oppivan niin sitten kun ne omat tavoitteet selkiytyy, niin on helpompi arvioida. (ope5)

Haastateltavien ajatukset keinoista kehittyä musiikin oppilasarvioinnissa olivat hyvin samansuuntaisia. Oppilasarvioinnissa kehittyminen koettiin mahdolliseksi kollegoiden kanssa käytävien keskustelun ja heiltä saatujen neuvojen avulla. Keskustelu kokeneempien opettajien ja rehtorin kanssa kuvailtiin olevan tärkeä keino kehittyä arviointityössä. Suurin osa haastateltavista mainitsi alan kirjallisuuteen perehtymisen yhdeksi keinoksi kehittyä oppilasarvioinnissa. Toisaalta kirjallisuuteen perehtymisen merkitykseen suhtauduttiin osin epäilevästi. Haastateltavien vastauksista on aistittavissa, ettei kirjatieto välttämättä ole olennaisin osa kehittymistä vaan työelämässä saadut kokemukset ovat merkityksellisempiä.

Varmaan kokeilemalla töissä, siis pakkohan se on varmaan jostain lähteä ja kattoa no niin tää ei nyt toiminu yhtään tai tää toimi, silleenhän se varmaan menee. Kokemuksen kautta varmasti edistyy tässä oppilasarvioinnissa. Tietyksi voi lukea jotakin kirjallisuutta, mutta minkä verran se lopulta vaikuttaa, ku siis varmasti hyödyllistäkin se voi olla, mä oon lukuun siis jostain siis musiikkikasvatuskirjan, siinä oli joku artikkeli just tästä arvioinnista, niin se oli ainakin hyödyllinen. (ope3)

Sitten voi varmasti opiskella lisää, tota niin niin kirjallisuudesta ja kuulla itseään viisampia, jotakin semmosia ajatuksia (ope5)

Kirjallisuutta aina löytyy, mutta ehkä ite enemmän tota haluais kuulla muiden opettajien kokemuksia, miten ne on tehny sen asian, jos pystyis saada neuvontaa ihan henkilökohtaisesti konkreettista. (ope 2)

No kyllä mä mielestäni haluaisin ihan niin ku jotakin koulutusta enempi. Jotenkin tuntus että siitä tarttis ohjausta, ehkä se on sitten, kun menee työelämään, niin varmaan sitten toisilta, vanhemmilta opettajilta niin kun kysellen ja rehtorin ja silleen että ja totta kai se kokemus opettaa, ei sillä, mutta ehkä jotenkin tuntus että pitäis ite perehtyä, ottaa selvää, lukee enempi et. Kyllä siinä kehitettävää paljon on ainakin mulla. (ope4)

Opiskelijat antoivat kiitosta Opettajankoulutuslaitoksen arviointikurssille. Kurssi oli haastateltavien mukaan laajentanut merkittävästi heidän käsitystään oppilasarvioinnista.

Sit okl:n yks arviointikurssi, siinäkin käytiin just paljon noita kaikkia eri arvioinnin muotoja ja arviointiin liittyviä asioita. Sieltä tuli ajatuksia, jotka ovat tulleet osaksi ajatteluani. Se oli mulle sellanen merkittävä kurssi. (ope5)

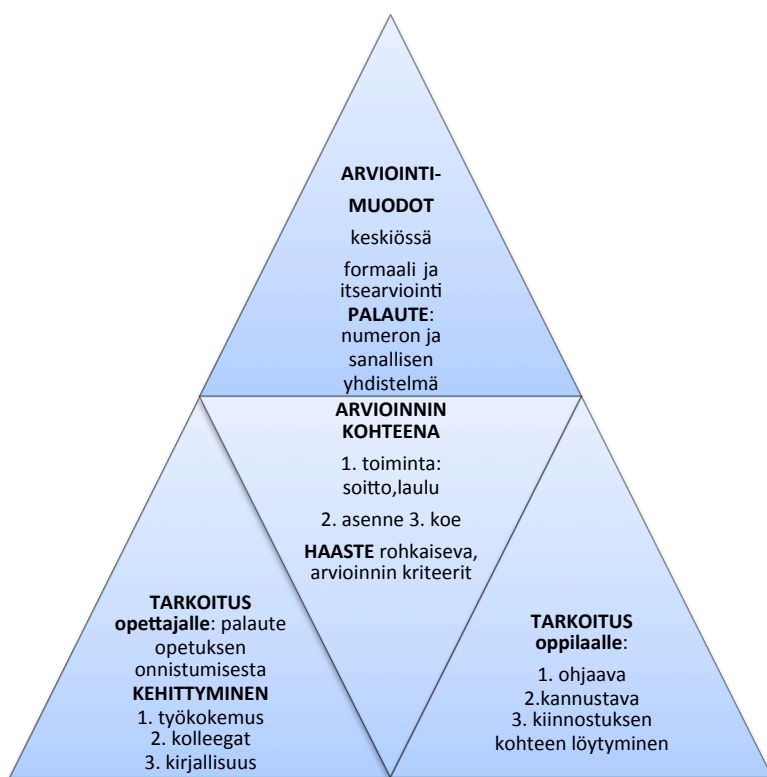
Ku oli arviointikurssi ja muuta, niin sitten se arviointi taas näyttäyty tosi tärkeänä ja välttämättömänä, mut sit ku sen näkee muunakin kun nyt on koearvosana ja todistus niin se on kuitenkin tosi tärkeä, se on oltava, mut sitte just vähä kritisoi ehkä sitä että millasta se arviointi kouluissa usein pelkästään on. (ope3)

OKL:n se arviointikurssi oli semmonen, että siellä käytiin läpi kaikki niin ku arvioinnin muodot ja sitten nää numeroarvioinnit ja sanalliset arvioinnit ja millaisia näitä arviointipohjia ja niin ku käytännön vinkkejä, miten niin ku, mihin kannattaa keskittyä arvioinnissa. (ope2)

Eräs haastateltavista toivoi myös lisäkoulutusta musiikin oppilasarviointiin liittyen. Hän toivoi lisäksi, että musiikin lyhyessä sivuaineessa käsiteltäisiin enemmän oppilasarviointia.

6 POHDINTA

Tämän tutkielman tehtävänä oli selvittää, mikä on arvioinnin tarkoitus musiikinopetuksessa musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Lisäksi tehtävänä oli selvittää, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia opiskelijoilla oli musiikin arvioinnin erilaisista muodoista sekä mikä on oppilasarvioinnissa haastavinta ja miten opiskelijat kokevat voivansa kehittyä musiikin arvioinnissa. Alla olevaan kuvioon (kuvio 1.) olen koontanut tutkielmani päätulokset.



KUVIO 1. Oppilasarviointi alakoulun musiikinopetuksessa luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta.

Tutkielmani yksi keskeisin tutkimustulos on se, että oppilasarvioinnin tarkoitus on oppilaan ohjaaminen, tukeminen sekä kannustaminen (kts. kuvio 1.). Arvioinnin tarkoituksesta opiskelijat eivät nostaneet keskeisimpänä asiaa esiin esimerkiksi todistukseen tehtävää arviointia, vaan lasten kokonaisvaltaista kasvua korostettiin. Toinen tärkeä arvioinnin tarkoituksen teema on tutkielmani perusteella oppilaan positiivisen musiikkisuhteen kehittyminen sekä elämys-

ten ja kokemusten saavuttaminen musiikista. Tulamon (1993) tutkimuksessa opettajat määrittelivät musiikinopetuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi oppilaiden myönteiset elämykset ja kokemukset. Opettajan suhtautumistapa oppilaisiin Tulamon tutkimustuloksessa korreloi myönteisesti ja tilastollisesti erittäin merkittävästi oppilaiden suoriutumiseen sekä heidän fyysis-motoriseen ja sosio-emotionaaliseen musiikilliseen minäkäsitykseen. (Tulamo 1993, 271-272; 262.) Myös Juntusen (2011) kyselytutkimuksessa ja Karilaisen (2011) Pro gradu -tutkielmassa ja opettajat määrittelivät tärkeäksi musiikinopetuksessa oppilaiden merkitykselliset kokemukset ja elämykset. (Karilainen 2011, 131 & Juntunen 2011, 42, 47.) Tulamon ja Karilaisen tutkimustulokset vahvistavat päätelmäni siitä, että musiikin arvioinnin ja yleisesti musiikinopetuksen tarkoitus on myönteisten ja merkityksellisten kokemusten mahdollistaminen oppilaille. Opettajan yksi keino saavuttaa tämä tavoite on pohtia omaa suhtautumistapaa oppilaisiin ja huomioida sen merkitys heidän oppimistuloksiin ja minäkäsityksen kehitykseen.

Arvioinnin tarkoitukseksi opiskelijat kokivat sen, että jokainen oppilas löytäisi kiinnostuksen kohteensa musiikista ja siitä tulisi osa oppilaan elämää myös koulunkäynnin päätyttyä (kts. kuvio 1.). Eräs haastateltava kiteytti kauniisti ajatuksen arvioinnin tarkoituksesta: ”Jokainen oppilas sais musiikin matkakumppaniksi itselleen”. Karilaisen (emt.) haastattelemat opettajat pitivät peruskoulun musiikkikasvatuksen suurimpana haasteena ”kipinän syttymistä” eli oppilaan henkilökohtaisen musiikillisen kiinnostuksen kohteen löytymistä. (Karilainen 2011, 131.) Myös taiteen perusopetuksen ohjeistuksessa on nostettu merkitykselliseksi oppilaiden valmiuksien kehittäminen itsenäiseen musiikin harrastamiseen (Edu.fi). Musiikin harrastuneisuuteen kannustaminen vahvistaa päätelmäni siitä, että musiikin arvioinnin ja musiikkikasvatuksen tarkoituksena on oppilaiden kiinnostusten kohteiden löytyminen musiikista. Tutkielmani tulosten mukaan haastatteleman opiskelijat eivät kuitenkaan kuvanneet oppilaiden kiinnostuksen kohteiden löytymistä haastavaksi asiaksi musiikkikasvatuksessa.

Arvioinnin tarkoitus liittyi myös opiskelijoiden mukaan opetuksen tason ja opetuksen suunnittelun kehittämiseen. Oppilaiden oppimistuloksia tarkaste-

lemalla opiskelijat kehittäisivät omaa toimintaansa ja tekisivät niiden perusteella muutoksia opetukseensa. Opiskelijat siis kuvailivat arvioinnin olevan itsereflektiota oman opetuksen onnistumisesta, eikä arvioinnin kohteena ole pelkästään oppilas (kts. kuvio 1.).

Arvioinnin tarkoitusta opiskelijat pohtivat myös numeroarvostelun näkökulmasta (kts. kuvio 1.). He pitivät kyseenalaisena oppilaiden asettamista paremuusjärjestykseen ja pohtivat sen syvempää merkitystä. Kuitenkaan negatiivisesti numeroarvosteluun suhtautuvat opiskelijat eivät tulleet siihen tulokseen, että numeroarvostelun käyttö tulisi lopettaa kokonaan todistukseen tehtävässä arvioinnissa. Kyseiset opiskelijat ajattelivat numeroarvostelun kertovan oppilaan osaamisesta ja vaikuttavan jatko-opintoihin suuntautumiseen. Jo johdannossa esiin tuomassani Helsingin Sanomien verkkoartikkelissa (12.10.2015) todettiin, että numeroarvostelun käyttö ei olisi välttämätöntä taito- ja taideaineissa. Ruismäki kertoi artikkelissa, että musiikkiin vakavasti suhtautuvat oppilaat voisivat yläkoulusta jatko-opintoihin siirtyessään pyytää musiikista numeron. Atjonen puolestaan perusteli numeroarvostelun poistamista taito- ja taideaineiden arvioinnissa sillä, että huonot arvosanat voivat alentaa opiskelumotiivaatiota ja heikentävät itseluottamusta. (Pölkki, 2015.) Kyseenalaistan sen, että musiikin oppiaineessa poistettaisiin numeroarvostelu kokonaan todistukseen tehtävän arvioinnin yhteydestä. Ennemminkin on syytä pohtia, missä vaiheessa numeroarvostelun käyttö todistuksissa olisi syytä aloittaa ja olisiko arvioinnin rinnalla hyvä käyttää myös sanallista arviointia. Tutkielmani perusteella en löydä riittävää näyttöä sille, että taito- ja taideaineissa ja erityisesti musiikissa numeroarvostelu poistettaisiin todistuksen yhteydessä täysin. Tämä vaikuttaisi erityisesti oppilaisiin, joiden vahvuus on nimenomaan taito- ja taideaineissa ja koulun lukuaineissa menestyminen on heikkoa. Kyseisten oppilaiden vahvuudet eivät tässä tapauksessa tulisi todistuksissa esille lainkaan. Voisi yhtä hyvin perustella, että matematiikan oppiaineessa poistettaisiin numeroarvostelu, koska oppilaiden itseluottamus voi heikentyä huonojen arvosanojen johdosta.

Opiskelijat käyttivät monipuolisesti erilaisia arvioinnin muotoja musiikin oppilasarvioinnissa. Atjosen (2007, 65) mukaan eettisesti hyvä arviointi on mo-

nipuolista. Diagnostista arviointia opiskelijat käyttäisivät oppilaiden lähtötason ja taustatietojen selvittämistä varten. Opetusharjoitteluiden aikana he olivat havainnoineet opetusta ja oppilaita ulkopuolelta ja havainnot olivat tukena tuntien suunnittelulle. Oppilaiden lähtötaso eri soittimien hallinnassa opiskelijat selvittäisivät helppojen soittotehtävien avulla ja taustatietoja kirjoitustehtävien avulla. Kirjoitustehtävässä oppilaat saisivat kertoa omasta musiikkitaustastaan ja esittää toiveita tulevalle kurssille. Formatiivista arviointia opiskelijat käyttäisivät oppilaiden toiminnan seuraamiseen musiikin tunneilla (kts. Kuvio 1.). Haastattelujen kautta välittyi kuva siitä, että koulun musiikinopetuksessa korostuu yhä enemmän praksiainen musiikkikasvatus. Arvioinnissa opiskelijat korostivat oppilaiden aktiivisen osallistumisen merkitystä yhteiseen musisoimiseen ja muuhun musiikkitoimintaan musiikkitunneilla. Formatiivista arviointia opiskelijat käyttäisivät oman opetuksen kehittämiseen. Oma toimintaansa arvioimalla he kehittäisivät opettajuuttaan. Formatiivisen arvioinnin osalta Fautley ja Colwellin (2012) tutkimustulokset ovat yhteneviä oman tutkielmani kanssa. Formatiivinen arviointi toteutuu oppimisprosessin aikana, jolloin havainnoinnin avulla opetusta ja oppimista on mahdollista korjata ja viedä eteenpäin.

Itsearviointin käyttöä musiikinopetuksessa opiskelijat pitivät erittäin tärkeänä ja he korostivat sitä, että itsearviointin tarkoitus tulisi perustella oppilaille (kts. kuvio 1.). Itsearviointin pyrkimyksenä tulisi olla opiskelijoiden mukaan se, että oppilaat oppisivat arvioimaan omaa toimintaansa rehellisesti. Osa opiskelijoista käyttäisi itsearviointia tukena määrittäessään arvosanaa oppilaalle todistukseen. Osa opiskelijoista vastusti tätä perustuen siihen, että itsearviointin tulisi olla nimenomaan oppilasta itseä varten eikä opettajan arviota varten. Itsearviointia opiskelijat toteuttaisivat kurssin lopussa erillisellä itsearviointilomakkeella tai kokeen yhteydessä, jolloin oppilaat arvioisivat aktiivisuuttaan, kehittymistään sekä kurssilla käytyjen sisältöjen hallintaa. Itsarviointilomakkeessa opiskelijat käyttäisivät valmiita vastausvaihtoehtoja varsinkin pienten oppilaiden kanssa.

Opiskelijat korostivat positiivisen ja rohkaisevan palautteen antamista, mikä vie osaamista eteenpäin ja luo luokkaan toiminnan meininkiä (kts. kuvio 1.). Palautetta annettiin sekä yksilöille että ryhmille. Yksilöllinen palaute liittyi

opeteltavan taidon hallintaan, mutta sen antamista pidettiin hankalana vähäisen kokemuksen takia. Osa opiskelijoista kuvasi sitä, että oma toiminta on vielä tässä vaiheessa hyvin paljon keskittynyt tunnin kulkuun ja omaan tekemiseen, joten relevantin henkilökohtaisen palautteen antaminen ja oppilaiden havainnoiminen koettiin vielä puutteelliseksi. Ryhmälle annettava palaute liittyi oppilaiden osaamiseen, luokassa toimintaan ja yhteistyötaitoihin.

Oppilaiden luovan toiminnan arviointia opiskelijat eivät tuoneet esiin liittyen formatiiviseen arviointiin. On syytä olettaa, ettei musiikkikasvatuksen sivuaineopinnoissa ole korostettu luovaan toimintaan liittyvän arvioinnin merkitystä. Kyseisen näkökulman vähäisyys musiikkikasvatuksen sivuaineopinnoissa on luultavasti vaikuttanut myös siihen, etten ole kysymyksenasettelussa nostanut luovan toiminnan arvioinnin teemaa erityisesti esille. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa keskeisiin sisältöihin kuului se, että oppilas rakentaa luovaa suhdetta musiikkiin keksinnän keinoin. Päättöarvioinnin kriteerina arvosanalle kahdeksan oli se, että oppilas osaa käyttää musiikin eri elementtejä rakennusaineena omien musiikillisten ideoiden ja ajatusten toteutuksessa. (POPS 2004, 233-234.) Arviointi oli jaettu vuoden 2004 opetussuunnitelmassa vuosiluokille 5-9, joten arviontikriteerien määrittäminen eri vuosiluokkien välillä ei ole yhtä selkeää kuten nykyisessä opetussuunnitelmassa, jossa arviointi on jaettu alakoulussa vuosiluokille 1-2 ja 3-6. Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) on nostanut luovan toiminnan arvioinnin selkeämmin esille. Arvosanaan kahdeksan vaaditaan kuudennella vuosiluokalla oppilaalta sitä, että hän pystyy suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä eri keinoin ja tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen. (POPS 2014, 265.)

Paanasen (2005) kyselytutkimuksessa tutkittiin musiikinopettajan näkökulmasta erilaisten arviointimenetelmien käytön tärkeyttä ja niiden käytön useutta. Vähiten käytettyjä menetelmiä olivat tietokoneavusteinen säveltäminen sekä multimediaportfolio. (Paananen 2005, 416-417.) Luultavasti perinteiseen koulun musiikinopetukseen ei ole kuulunut keskeisesti luovien toimintatapojen käyttö. Toivottavasti nykyinen opetussuunnitelma tulee muuttamaan koulu maailman toimintatapoja ja lisäämään luovan toiminnan osuutta opetuksessa sekä sen merkitystä oppilasarvioinnissa. Nykyajan kehittyneet musiikkitekno-

logiapalvelut antavat mahdollisuuden toteuttaa koulussa luovia projekteja entistä monipuolisemmin.

Numeroarvostelua opiskelijat käyttäisivät todistukseen tehtävän arvioinnin lisäksi kirjallisten kokeiden arvioinnissa. Kirjallinen koe voi sisältää mm. seuraavia osa-alueita: teorian tieto (aika-arvojen ja nuottinimien hallinta), musiikin historia sekä kuuntelukoe. Kuuntelukokeen opiskelijat määrittäisivät tunnistettäväksi, jossa tunnistetaan säveltäjän ja kappaleen nimi sekä aikakausi. Numeroarvostelua opiskelijat voisivat käyttää myös esseetehtävissä, jotka liittyvät musiikin historiaan tai oppilaan omaan soittotaustaan. Opiskelijat kuvailivat musiikin olevan luonteeltaan erilainen kuin muut oppiaineet, jonka perusteella osa opiskelijoista käyttäisi musiikissa mahdollisimman vähän numeroarvostelua.

Laulu- ja soittokokeen arvioinnissa korostui yhteisöllisyys ja opiskelijat toteuttaisivat niitä mielellään pienryhmissä (kts. kuvio 1.). Laulukokeen toteuttamista pidettiin mahdollisena myös yksinlaulutilanteena, kunhan siitä saadaan yhteinen positiivinen kokemus opettajan kanssa. Soittokoetta opiskelijat kuvasivat vapaaehtoiseksi toiminnaksi, johon osallistumalla oppilaalla on mahdollisuus tuoda osaamisensa esille. Laulukokeen toivottiin vastaavan mahdollisimman paljon tuntitilannetta, joten opettajan olisi hyvä säestää pianolla oppilaita. Laulukokeen toivottiin olevan ohjaava tilanne, jossa opettaja palautteen avulla kehittää lapsen laulutaitoa. Laulutaidon arvioinnissa korostettiin seuraavia näkökohtia: laulun sanojen muistaminen, laulurohkeus, varmuus, melodialinjassa pysyminen ja tulkinta. Soittokokeessa korostui taas laulukoetta enemmän perussykkeen merkitys, rytmien hallinta ja nuottinimien osaaminen.

Karilaisen (2011) tutkimuksessa selvisi, että peruskoulun musiikkikasvatus onnistuessaan vaikuttaa merkittävästi positiivisen musiikkisuhteen kehittymiseen. Karilainen haastatteli nuoria aikuisia, jotka kuvailivat arvioinnilla olevan merkittävä rooli positiivisen musiikkisuhteen kehittämisessä. Peruskoulun musiikin arviointikäytännöt tukivat haastateltavien mukaan kapeaa musiikkisuuskäsitystä. Oppilaiden myönteisen musiikkisuhteen kehitykseen vaikuttaa opettajan antama palaute sekä rinnakkaisten arviointimenetelmien käyttö. (Karilainen 2011, 131.) Palautteen merkitystä korostaa myös Fautley (2010)

tutkimuksissaan. Hänen mukaan palautteen anto vaatii mm. herkkyyttä, vuorovaikutustaitoja ja oppilaantuntemusta. Tutkielmani pohjalta voidaan tehdä johtopäätös siitä, että opiskelijat käyttävät useita rinnakkaisia arviointimenetelmiä. Näin ollen he pystyvät vaikuttamaan lasten musiikkisuhteeseen positiivisesti. Opiskelijat ymmärsivät, kuinka monitahoinen asia arviointi on ja miten erilaisia arviointikeinoja on mahdollista käyttää musiikinopetuksessa. Yksilöllisen palautteen antamisessa opiskelijoilla olisi vielä kehitettävää, jotta saavutetaan entistä parempia oppimistuloksia.

Tutkielmassani oppilaiden asenne, osallistuminen ja tuntiaktiivisuus olivat keskeisimpiä vaikuttavia tekijöitä todistukseen tehtävässä arvioinnissa (kts. kuvio 1.). Praksiaalinen musiikinkasvatusfilosofia näkyy myös todistukseen tehtävässä arvioinnissa. Ei kuitenkaan saisi unohtaa, että arvioinnissa tulisi ottaa huomioon myös lapsen temperamentti. Opiskelijat eivät nostaneet tätä näkökulmaa esille. On syytä muistaa, että kaikki oppilaat eivät ole ulospäin suuntautuneita ekstroverttejä. Temperamentiltaan ujo ja hiljainen oppilas voi olla erittäin keskittynyt opetukseen, vaikka se ei tulisi esille rohkeana osallistumisena yhteiseen tekemiseen. Musiikinkoe voi olla ujolle oppilaalle yksi toimiva tapa tuoda oma osaaminen esille. Monipuoliset arviointimentelmät antavat jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden osoittaa vahvuutensa. Erilaiset kokeet (laulu- ja soittokoe, kirjallinen koe) olivat arvioinnin tukena todistukseen arviointia tehtäessä, mutta eivät pääasioita. Kannatusta eniten arvioinnin tavoista todistuksessa keräsi numeroarvostelun ja sanallisen yhdistelmä sen perusteella, että tämä arviointitapa kertoisi enemmän oppilaan osaamisesta kuin pelkkä numeroarvostelu (kts. kuvio 1.). Opiskelijat kertoivat kuitenkin, että useiden alakoulun luokkien musiikinopettajana sanallisen arvioinnin tekeminen kävisi liian työlääksi. Oppilaalle annettavaan arvosanaan vaikuttaa edellä mainittujen asioiden lisäksi oppilaan taidot.

Mari-Pauliina Vainikaisen (2014) väitöstutkimuksen tulos asenteen yhteydestä koulumenestykseen antaa suuntaa tutkimukseni johtopäätökselle siitä, että oppilaan asenne tulisi olla yksi keskeisimmistä arvioinnin kohteista alakoulun musiikinopetuksessa (Vainikainen 2014). Taidot ja oppilaan omaavat tiedot ovat myös keskeisiä arvioinnissa. Tutkimustulosteni mukaan opiskelijat vastus-

tivat oppilaan harrastuneisuuden suoraan korottavaa vaikutusta musiikin arvosanaan. Harrastuneisuus vaikuttaa opiskelijoiden mukaan numeroon, jos se näkyy aktiivisena osallistumisena musiikintunneilla ja esiintymisessä koulun juhlissa. Opiskelijoiden mukaan korkeaan arvosanaan ei riitä se, että oppilas harrastaa musiikkia vapaa-aikana, jos osaaminen ei tule musiikintunneilla esille. Opiskelijat toivoivat numeroarvostelun lisäksi monipuolista arviointia.

Todistukseen tehtävän arvioinnin opiskelijat toteuttaisivat koulun käytänteiden mukaisesti. Jos koulussa käytetään esimerkiksi numeroarvostelua, opiskelijat tyytyisivät kyseiseen arviointitapaan eivätkä kokisi, että heillä olisi tähän suurtakaan vaikutusmahdollisuutta. On siis olemassa selvä ristiriita sen välillä, miten opiskelijat haluaisivat toteuttaa todistukseen tehtävää arviointia ja miten he tulisivat käytännössä koulumaailmassa toimimaan. Muutoksen täytyy lähteä opettajista ja nimenomaan nuorista, jos halutaan koulujen arviointikäytänteissä siirtyä numeroarvostelusta esimerkiksi sanallisen arvioinnin suuntaan. Yhteiskunnan arvojen tulisi myös muuttua, jos koulumaailman arviointitapoihin halutaan muutosta. Toisaalta tutkielmani tehdessä on herännyt ajatus siitä, tulisiko lasten kanssa keskustella kouluissa arvioinnista yleisesti ja tukea heitä ymmärtämään, ettei arvioinnin tarkoituksena ole määritellä lapsen arvoa ihmisenä, vaan arviointi liittyy taitojen hallintaan ja osaamiseen. Olisi hyvä keskustella siitä, että kaikessa ei tarvitse olla hyvä ja osaava, vaan yrittämällä ja myönteisellä asennoitumisella pääsee jo pitkälle. Varsinkin musiikin oppiaineessa oppilaan omalle aktiivisuudelle ja asenteelle annetaan painoarvoa, kuten tutkielmani tuloksista voidaan päätellä. Keskustelua olisi hyvä myös käydä lasten kanssa siitä, mihin arvioinnilla pyritään ja kuinka myönteiset kokemukset ja elämykset ovat kallisarvoisia, eikä numero todistuksessa ole se opiskelun tärkein päämäärä.

Arvioinnin yhtenä suurimpana haasteena opiskelijat pitivät sitä, että huonot arvosanat voivat vaikuttaa oppilaiden musiikkisuhteeseen ja minäkäsitykseen negatiivisesti. Huolena opiskelijoilla oli se, että oppilaat eivät osaa erottaa suorituksen ja oman persoonan arviointia toisistaan. Haasteena opiskelijat kokivat taitojen arvioinnin. Marja-Leena Juntunen ja Heidi Westerlund (2013, 71) kirjoittavat tutkimusartikkelissaan oppilasarvioinnin haasteellisudesta, johon

vaikuttaa monet eri tekijät. Tämä Juntusen ja Westerlundin tutkimustulos on yhtenevä oman tutkimustulokseni kanssa, jonka mukaan taitojen arviointia numeroarviointina pidettiin vaikeana ja ylipäättään arviointikriteerien määrittäminen koettiin osin haastavaksi (ks. kuvio 1.). Päänvaivaa opiskelijoille aiheutti erityisesti päätöksenteko rajatapausten kohdalla siitä, miten ratkaista lopullinen numero todistukseen. Tasapuolisuus ja oikeudenmukaisuus nähtiin arvioinnin haasteena, kun oppilaita on luokassa useita.

Opiskelijat kokivat voivansa kehittyä oppilasarvioinnissa työkokemuksen kautta sekä työyhteisönsä avulla keskustelemalla kokeneempien opettajien sekä koulun rehtorin kanssa. Käytännön kokemukset arvioinnista osoittaisivat, mitkä arviointikeinot ovat toimivia ja miten niitä pystyisi käyttämään parhaalla mahdollisella tavalla musiikinopetuksessa. Opiskelijoiden näkemyksen mukaan opettajakollegoilta saatu tuki ja neuvot kehittäisivät heitä arviointityössään. Mäkitalon (1998) mukaan opettajan arviointiajattelun kehittyminen sekä ammatillinen kasvu tulisi kulkea käsi kädessä. Ei ole mielekästä eikä perusteltua siirtää arviointikäytänteisiin, joihin opettaja ei voi uskoa eikä sitoutua. Arviointia kehitettäessä työyhteisöissä tulee miettiä jatkuvasti yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden suhdetta. Työyhteisössä tulisi olla sellaista vuorovaikutusta, jossa mietitään oppilaiden kannalta parasta ratkaisua. Parhaassa tapauksessa opettaja ei ole kehittymässä yksin, vaan hänellä on omassa kouluyhteisössä yhteistyökumppaneita. Luottamus opettajaan näkyy siinä, että hänellä on mahdollisuus ja oikeus vaikuttaa käyttämiinsä arviointiratkaisuihin. (Mäkitalo 1998, 53-54.) Tämän tutkielman perusteella opettajan henkilökohtainen panos ja työyhteisön vuorovaikutus on merkittävimpiä asioita oppilasarvioinnissa kehittämisessä. Oppilasarvioinnissa haastateltavat kokivat voivansa kehittyä myös alan kirjallisuuteen perehtymällä (kts. kuvio 1.).

Tutkielmani perusteella ei voida tehdä yleistettävää päätelmää siitä, kuinka koulutus on vaikuttanut opiskelijoiden näkemyksiin. Tutkielmassani esimerkiksi arvioinnin tarkoituksesta opiskelijoilla oli hyvin samansuuntaisia näkemyksiä, joten voi olla että koulutusryhmä tekee yhdenmukaiseksi. Opiskelijat ovat saaneet hyvin samanlaisen koulutuksen, joten kursseilla esille tuodut teoreettiset näkökohdat voivat suunnata opiskelijoiden ajatuksia. Toisaalta tut-

kielmani tulokset antavat monipuolisesti tietoa arvioinnin erilaisista muodoista ja voivat antaa uutta tietoa opettajille siitä, miten musiikin arviointia voidaan koulumaailmassa toteuttaa.

Peruskoulun opetussuunnitelman uudistus ja sen käytäntöön laittaminen tämän vuoden syksyllä asettaa jo opettajat uudenlaisten haasteiden eteen. Muutoksen alla on myös musiikin arviointi, jossa arvioinnin kohteeksi on yleisen opetussuunnitelman mukaan nostettu opetuksen tavoitteet sekä niihin liittyvät keskeiset sisältöalueet että laaja-alainen osaaminen. Nämä arvioinnin uudet lähtökohdat tarjoavat monia jatkotutkimusaiheita. Olisi nimittäin mielenkiintoista seurata esimerkiksi millaisia arviointikäytänteitä uudistus toisi tullessaan, millainen merkitys on arvioinnilla lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen, miten oppilasarvioinnin monipuolinen näyttö toteutetaan ja miten musiikin arviointi tukisi oppilaiden oppimaan oppimista ja oman musiikkisuhteen rakentamista. Olemme siis arvioinnissa eräänlaisen murroksen kohdalla, josta voi alkaa ja kehittyä arvioinnin näkökulmasta jotain uutta. Muutoksen alla olisi kuitenkin hyvä muistaa, että arviointi olisi kannustavan rakentaa, jossa myös erilaisuudelle ja luovalle toiminnalle annettaisiin tilaa.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2004. Parjaavasta kolautteesta korjaavaan palautteeseen. Ryttylä: My generation oy.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Joensuu: University Press.
- Anttila, M. 2006. Teoksessa Anttila & Juvonen Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 3. Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Bollström, M. & Yli-Peltola, U. 2002. OPPILASARVIOINTI - oppilaan vaiko opettajan työn tuki. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti.
- Burnett, P.C. 2002. Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *An International Journal of Experimental Educational* 22 (1), 5-16.
- Edu.fi. Yleissivistävä koulutus. Taiteen perusopetus. Musiikki. Opetushallitus. http://www.edu.fi/taiteen_perusopetus/musiikki (luettu 1.4.2016).
- Elliott, D. 1995. *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford: University Press.
- Elliott, D. 2005. *Praxial music education. Reflections and dialogues*. Oxford: University Press.
- Fautley, M. 2010. *Assessment in music education*. Oxford: University Press.
- Fautley, M. & Colwell, R. 2012. *Assessment in secondary music classroom*. Teoksessa G. E. McPherson ja G. F. Welch (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education*, Vol. 1. Oxford: Oxford University Press, 478-494.
- Hall, K. & Burke, W. 2004. *Making formative assessment work. Effective practice in the primary classroom*. Maidenhead: Open University Press.

- Hargreaves, A. 2011. Emotional geographies of teaching. *Teachers' College Record* 103 (6), 1056-1080.
- Harlen, W. 2007. *Assessment of learning*. Los Angeles; Calif; London: SAGE publications.
- Heimonen, M. & Westerlund, H. 2008. Musiikkikasvatuksen filosofia : Yhteisöllisiä näkökulmia. Teoksessa E. Huovinen & J. Kuitunen (toim.) *Johdatus musiikkifilosofiaan*. Tampere: Vastapaino, 177-195.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: University press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hätönen, H. & Romppanen, B. 2007. *Arviointi ja palaute oppimisen ja kehityksen tukena*. Helsinki: Educa-instituutti Oy.
- Ihme, I. 2009. *Arviointi työvälineenä: Lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jones, P. & Robson, C. 2008. *Teaching music in primary schools*. England: Learning matters.
- Jorgensen, E. 2008. *The art of teaching music*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Juvonen, A. 2008. Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhde. Teoksessa Juvonen & Anttila Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta, osa 4. *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 8-155.
- Laitinen, S. & Juntunen, M. 2011. Musiikin ja kuvataiteen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa Sirkka Laitinen & Antti Hilmonen (toim.) *TAITO- JA TAI-DEAINEIDEN OPPIMISTULOKSET -asiantuntijoiden arviointia*. OPH. *Raportit ja selvitykset* 2011:11, 42-77.
- Juntunen, M-L. 2011. Teoksessa Laitinen, S, Hilmola A. & Juntunen M-L. *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistuloksien arviointi 9. vuosiluokalla*. *Koulutuksen seurantaraportit* 2011: 1, 42-47.
- Juntunen, M-L., & Westerlund, H. 2013. *Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta*. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen ja H. Westerlund

- (toim.) Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: Bookwell Oy, 71-92.
- Juvonen, A. 2008. Teoksessa Juvonen & Anttila Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta, osa 4. Joensuu yliopisto.
- Karilainen, H. 2011. Kiinnostuksen kipinämiikkona - peruskoulun yhteys musiikkisuhteen kehittymiseen. Turun yliopisto. Pro gradu -tutkielmista tehdyt verkkoartikkelit, 131-132. Viitattu 24.1.2016.
<http://docplayer.fi/6070935-Pro-gradu-tutkielmista-tehdyt-verkkoartikkelit-2011.html>.
- Kinnunen, A. & Kohonen, L. 2008. Musiikin ja liikunnan oppilasarviointi - luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä. Kasvatustieteiden tiedekunta. Hämeenlinna. Pro gradu -tutkielma.
- Koppinen, M. & Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Helsinki: WSOY
- Korpinen, E. 1976. Sanallisen tiedotteen kehittäminen peruskoulun ala-asteelle. Sanallisen tiedotteen käyttö peruskoulussa, opettajien käsityksiä sanallisen tiedotteen sisällöistä, arvioitavista piirteistä ja esitystavasta sekä opettajien asennoituminen arviointitoimintaan ja käsitykset arvioinnin tehtävistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 264.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A 34.
- Kurkela, K. 1997. Musiikillisen edistymisen arviointiperusteista. Teoksessa Ritva Jakku-Sihvonen (toim.) Onnistuuko oppiminen, oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Arviointi 3/1997. Helsinki: Opetushallitus, 282-288.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

laitinen

- Lindblom-Yläne, S., Nevgi, A., Hailikari, T. & Wager, M. 2009. Oppimisen arvioinnin teoriaa. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja, 156-191. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Linnankivi, M. & Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Helsinki: Wsoy.
- Majava, E. 2000. Oppilasarviointi musiikissa. Ala-asteen musiikinopettajien näkemyksiä ja kokemuksia arvioinnista. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Mehtäläinen, J. 1994. Elämää akvaariossa: kokemuksia koulukohtaisen opetus-suunnitelmatyön ensivaiheista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Meriranta, K. 2011. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet käytännössä. Oppimiskäsityksen ja yleisten tavoitteiden soveltaminen musiikin perusteiden opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Merril, J. 2008. Primary students' singing achievement: Assessment data comparisons and conclusions. Teoksessa Timothy S. Brophy (toim.) Assessment in music education: Integrating curriculum, theory and practice. Proceedings of the 2007 symposium on assessment in music education. Chicago: GIA publications, 217.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International methelp ky.
- Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos: Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Väitöskirja. *Studia Musica* 42. <http://ethesis.siba.fi/files/nbnfife201106221789.pdf>.
- Mäkitalo, I. 1998. Oppilasarvioinnin kehittäminen yksilöllisenä ja yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa Elina Törmä (toim.) Tutkiva opettaja: Aina ajankohdainen arviointi 3/1998.

- Mäntynen, M. & Sipiläinen, S. 1994. Oppilasarvioinnin uudistuva ilme. Jyväskylän normaalikoulun ala-asteen, Laukaan kirkonkylän ala-asteen ja Petäjäveden kirkonkylän ala-asteen 5. Luokan oppilaiden mielipiteitä oppilasarvioinnista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteen laitos. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. *Studia Musica* 25. Doc-Mus-yksikkö. Sibelius-Akatemia.
- Paananen, P. 2005. Näkökulmia arviointiin. Teoksessa Louhivuori, J. & Paananen, P. & Väkevä Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä. Suomen Musiikkikasvatusseura, 416–417.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Newbury Park, CA: Sage.
- Perusopetuslaki. (21.8.1998/628) Asetus oppilaan arvioinnista.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Pitts, S. 2005. "Testing, testing..." How do students use written feedback? *Active Learning in Higher Education*, 6 (3), 218-229. London, Thousand Oaks, CA & New Delhi: SAGE Publications.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pölkki, M. 2015. Eroon koulunumeroista? Lapsiasiavaltuutettu ja asiantuntijat luopuisivat osasta arvosteluja, opettajat eri mieltä. Helsingin Sanomat, verkkoartikkeli. Viitattu 12.10.2015
<http://www.hs.fi/kotimaa/a1444534289258?jako=6cccdfcc34cb962416a90c53d64ff821&ref=og-url>.
- Ranne, J. 2006. *Anna palaa! Käytännön palautetaitokirja*. Helsinki: Ai-ai.
- Rauhala, R. 2010. Musiikki luokanopettajien opinnoissa ja koulutyössä: Luokanopettajien aikuiskoulutuksesta valmistuneiden käsityksiä. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Reimer, B. 1989. *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovai-
kus. Tampere: Vastapaino.
- Räisänen, A. & Frisk, T. (toim.) 6/1996. Silta uuteen opiskelija-arviointiin: arvi-
ointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus.
- Schuler, S. 2011. Music assessment Part 1: What and Why. Music educators
journal 98 (10), 10-11. Sage publications. Viitattu 21.1.2016.
<http://mej.sagepub.com/content/98/2/10.citation>.
- Siponen, L. 2005. Musiikinopetus peruskoulun alaluokilla. Musiikkia opettavien
luokanopettajien ajatuksia nykypäivän musiikinopetuksesta. Helsingin
yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Sloboda, J. & Davidson, J. 1996. The young performing musician. Teoksessa
Irène Deliège ja John Sloboda (toim.) Musical beginnings. Origins and de-
velopment of musical competence. Oxford: university press.
- Syrjälä, L. Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Fenomenografinen tutki-
mus. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy.
- Szabo, M. 2001. Children's inaccurate singing: Selected contributing
factors. General Music Today, 14 (3), 4-9.
- Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen
yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla.
Studia musica 2. Sibelius-Akatemia.
- Tuomi J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsin-
ki: Tammi.
- Tuomi J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsin-
ki: Tammi.
- Tuovila, A. 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta!" Pitkittäinen tutkimus 7-13 -
vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta.
Studia Musica 18. Sibelius-Akatemia. Doc-Mus - Esittävän säveltaiteen ja
tutkimuksen tohtorinkoulutusyksikkö. Helsinki: PB-printing.
- Törmä, E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä: kertomus
oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämistä yksilöllisenä ja yhteis-
toiminnallisena prosessina. Jyväskylä: Tuope.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2002. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

- Vainikainen, M-P. 2014. Finnish primary school pupils' performance in learning to learn assessments: a longitudinal perspective on educational equity. *Tutkimuksia*. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos. 360. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Volante, L. & Fazio, X. 2007. Exploring teacher candidates' assessment literacy: implications for teacher education reform and professional development. Brock university. *Canadian journal of education* 30 (3), 749-770.
- Walker, R. 2007. Music education. Cultural values, social change and innovation. Springfield: Charles C. Thomas.
- William, D. & Black, P. 1996. Meaning and consequences: A basis for distinguishing formative and summative functions of assessment. *British educational research journal*, 543.
- Zelenak, M. 2015. Measuring the Sources of Self-Efficacy Among Secondary School Music Students. *Journal of Research in Music Education*, 62 (4), 389-404.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelulomake

(Suluissa tutkimusongelman numero, johon kysymys viittaa.)

Taustatiedot

Sukupuoli?

Koulutustausta?

Työkokemus?

Musiikinopettaja oppilaan arvioijana

1. Miten oppilasarviointi käytännössä tapahtuu musiikin oppitunneilla alakoulussa? (2) / Työkokemuksesta riippuen: Miten olet tehnyt oppilasarviointia musiikintunneilla alakoulussa? Millaisia ajatuksia sinulla on oppilasarvioinnista musiikin oppitunneilla alakoulussa?
2. Mitä asioita korostat oppilaan arvioinnissa? (2)
3. Onko sinulla kokemusta todistukseen arvioinnin tekemisestä musiikin osalta? Millaista arviointia haluaisit käyttää todistuksissa? (Sanallista, numeroarvostelua tai näiden yhdistelmää.) Miksi? (2)
4. Tehdessäsi oppilaalle arviointia todistukseen, millaisia asioita punnitset arviointia antaessasi? (2)

Arviointimenetelmät

5. Millaisia arviointimenelmiä käyttäisit työssäsi musiikin oppilasarvioinnissa? Miten käyttäisit kyseisiä menetelmiä? (diagnostinen, formatiivinen, johon sisältyvät itsearviointi sekä palaute, numeroarvosteluun liittyvät kirjalliset kokeet, sanallinen ja summatiivinen arviointi, taitokokeet eli soitto- ja laulukokeet.) (2)

Arvioinnin tarkoitus, haasteet ja arvioinnissa kehittyminen

1. Mikä on mielestäsi arvioinnin tarkoitus musiikinopetuksessa? (1)
2. Mikä oppilasarvioinnissa on haastavaa? (3)
3. Miten voisit omalla kohdallasi kehittyä musiikin oppilasarvioinnissa? (3)