

”MITEN MENI NOIN NIINKU OMASTA MIELESTÄ?”

Luokanopettajien käsityksiä musiikin arvioinnista

Anu Lähdekorpi

Marjaana Martin

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Syksy 2016

TIIVISTELMÄ

Lähdekorpi, A. & Martin, M. 2016. ”Miten meni noin niinku omasta mielestä?” Luokanopettajien käsityksiä musiikin arvioinnista. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. 74 s. ja 1 liite.

Tutkimuksen tehtävänä on tarkastella luokanopettajien käsityksiä musiikin arvioinnista ja miten he kokevat sen omassa työssään. Tutkimme, millaisia keinoja opettajilla on käytössään toteuttaessaan arviointia ja mitä käsityksiä heillä on laadukkaasta musiikin arvioinnista. Tarkastelemme musiikin opetusta alakoulussa sekä sen erityisasemaa taito- ja taideaineena. Lisäksi avaamme musiikkikasvatuksen käsitettä ja perehdymme alakoulun musiikin opetussuunnitelmaan sekä oppilasarviointiin.

Tutkimus on fenomenografinen laadullinen tutkimus. Aineisto on kerätty haastattelemalla kahdeksaa musiikkia opettavaa luokanopettajaa, joilla on eri pituisia työkokemuksia musiikin opetuksesta. Haastattelut tehtiin teemahaastatteluina, joita pyrittiin laajentamaan kunkin haastateltavan intressien mukaan. Litteroinnin jälkeen on pyritty nostamaan tutkimuksen oleelliset merkitykset esiin. Tutkimuksessa on käytetty fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti runsaasti aineistolainauksia, jotta opettajien käsitykset on saatu mahdollisimman aidosti esille.

Tutkimuksen johtopäätelminä jaoimme luokanopettajien käsitykset musiikin arvioinnista eri kategorioihin. Musiikin arvioinnin haasteet liittyvät opettajuuteen, oppilaisiin tai muihin konkreettisiin haasteisiin. Opettajien mukaan hyviä ratkaisuja toimivaan arviointiin ovat yhteisopettajuus, oppilaan tuntemus sekä arvioinnin tavoitteiden esilletuominen. Oppilaan omilla tiedoilla, taidoilla ja asenteella on merkitystä opettajan arviointityölle. Opettajien käsityksistä erottuvat erilaiset näkökulmat laadukkaalle arvioinnille. Sellaisia ovat esimerkiksi käytänteiden jakaminen muiden opettajien kanssa, mikä on lisääntynyt myös uuden opetussuunnitelman virittämänä. Musiikin arviointi koetaan hyvin erilaiseksi kuin muut oppiaineet, sen ollessa taito-taideaine, jossa korostuvat herkkyyks ja ajassa tapahtuva toiminta. Käsitykset numeerisen tai sanallisen arvioinnin puolesta eivät ole selkeitä, ja asia koettiin opettajien käsityksissä hyvin monisäikeisenä.

Avainsanat: musiikin arviointi, musiikinopetus, musiikkikasvatus, fenomenografia

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 MUSIIKKI ALAKOULUSSA	8
2.1 Musiikkikasvatus	8
2.2 Musiikinopetus	11
2.3 Musiikin opetussuunnitelmasta	15
3 OPPILASARVIOINNISTA ALAKOULUSSA	17
3.1 Arviointi peruskoulun opetussuunnitelmassa	18
3.2 Arvioinnin etiikasta	21
3.3 Erilaisia arviointitapoja	22
3.3.1 Diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi	22
3.3.2 Autenttinen ja kehittävä arviointi	23
3.3.3 Vertaisarviointi ja itsearviointi	24
3.4 Musiikin arvioinnista	25
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	27
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
5.1 Tutkimuksen kohde ja aineisto	28
5.2 Fenomenografia tutkimusmetodina	29
5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	34
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	37
6.1 Musiikin arviointi taito- ja taideaineena	38
6.1.1 "Musiikki on sillä tavalla herkkä asia"	38
6.1.2 "Jokaisella opettajalla on sitten se oma käytänne"	39
6.2 Haasteet musiikin arvioinnissa	41
6.2.1 "Onhan siinä opettajalla monenlaisia juttuja"	41
6.2.2 "Jotkut hommat toimii toisilla luokilla ja toisilla ei toimi ollenkaan"	43
6.2.3 "Meillä ei oo vaan tiloja"	44
6.3 Toimivia keinoja musiikin arvioinnissa	45

6.3.1 ”Kyllä opettaja saa olla monitaituri”	46
6.3.2 ”Oppilaan tiedot, taidot ja asenne”	48
6.4 Näkökulmia hyvään arviointiin	50
6.4.1 ”Kollegoiden kanssa keskustelu”	50
6.4.2 ”Se olis musta hyvä apuväline”	51
6.4.3 ”Tervetuloa uusi opsi”	52
6.5 Numeerinen vai sanallinen arviointi	52
6.5.1 ”Nykyinen käytäntö on hyvä”	53
6.5.2 ”Toisaalta... mutta toisaalta”	53
6.5.3 ”Sanallinen arviointi on mielestäni kannustavampaa”	54
6.6 Yhteenvedo	55
7 POHDINTA	65
LÄHTEET	68
LIITE	74

1 JOHDANTO

Koulu vaikuttaa merkittävästi lapseen ja hänen käsitykseensä oppijana. Siksi arvioinnilla ja arviointipalautteella on tärkeä merkitys koulutyössä. Musiikin, samoin kuin muiden taide- ja taitoaineiden arvioinnista on käyty viime aikoina vilkasta keskustelua. Kasvatustieteen professori Antti Juvonen toteaa Helsingin Sanomien Tiede- artikkelissa (HS 21.12. 2013), että taito- ja taideaineissa pitäisi luopua kokonaan numeroarvioinnista. Jokaisen oppilaan pitäisi Juvosen mukaan voida osallistua soittamiseen ja laulamiseen ilman pelkoa siitä, että hänet arvostellaan matalaksi. ”Olisi paljon rakentavampaa arvostella oppilasta suhteessa siihen, mikä on hänen lähtökohtansa”, sanoo Juvonen, ja jatkaa: ”Lapseen iskostetaan koulussa käsitys siitä, onko hän esimerkiksi musikaalinen vai ei, ja se säätelee hänen asennoitumistaan koko loppuiän. Jos uskoo olevansa epämusikaalinen, alkaa alitajuisesti torjua paljon kaikkea musiikkiin liittyvää.”

Musiikki poikkeaa muista oppiaineista siten, että musiikin eri osa-alueiden, kuten soittamisen ja laulamisen arviointi vaatii opettajalta enemmän kuin konkreettisten tuotosten arviointi. Arviointi vaikuttaa aina jollakin tasolla lapsen elämään. Kukapa ei muistaisi omilta kouluajoiltaan tilanteita, joissa arviointiperusteet ovat olleet omasta mielestä kyseenalaisia. Musiikin arvioinnin kohdalla olemme kuulleet lukuisia ikäviä muistoja, jotka ovat jättäneet jälkensä ihmisten mieliin: yksin suoritettava laulukoe on voitu kokea ahdistavana koko luokan edessä. Myös vanhempien kokemukset musiikin arvioinnista ovat voineet siirtyä ennakkokäsityksinä omiin lapsiin. Arvioinnille asetetaan toisinaan suuria vaatimuksia ja tehtäviä, joihin sen tulee vastata. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritellään arvioinnin kriteerit ja ne sitovat kaikkia opettajia. Lisäksi musiikissa oppiaineena on erityispiirteitä, jotka opettajan tulisi tiedostaa. Oppilas

voi esimerkiksi harrastaa musiikkia vapaa-aikanaan, joten eri oppilaiden musiikillisissa tiedoissa ja taidoissa voi olla hyvinkin suuria eroja.

Musiikki kuuluu koulussa taito- ja taideaineisiin ja sillä on oma erikoislaatuinen luonteensa. Peruskoulun Opetussuunnitelman perusteissa (2004) taide- ja taitoaineita ovat musiikki, kuvataide, käsityö ja liikunta (POPS 2004, 15). Taito- ja taidekasvatusta annetaan näiden aineiden oppitunneilla, vaikka suuntaus on kuitenkin nykyisin se, että ne näkyisivät entistä paremmin koulujen koko toimintakulttuurissa. Taito- ja taidekasvatus tulisi ”valua koko kouluun”, kuten Hällström (2009, 16) sanoo, mutta arvovalinta on, onko koulussa taito- ja taideaineita arvostava toimintakulttuuri. Taidekasvatuksen perusta luodaan jo varhaiskasvatuksessa sekä peruskoulussa. Taidekasvatuksen tehtävänä on avata ikkunoita kulttuuriseen ympäristöön. Taideyleisön kasvattaminen lähtee jo koulusta, joten opettajat ovat siinä tärkeässä asemassa. Suomellakin on vahvat kulttuuriset juurensa, ja taiteella on aina ollut keskeinen tehtävä kansallisen identiteetin muodostumiseen. Nykyäänkin taide voi toimia ihmisen identiteettiä hahmottavana voimana. Siksi on tärkeää, että kouluissa on mahdollisimman monipuolista taito- ja taideaineiden opetusta. Kouluissa pitää olla opettajia, jotka pystyvät opettamaan taito- ja taideaineita eli musiikkia, kuvataidetta, liikuntaa, käsitöitä tai draamaa. (Ruismäki & Ruokonen 2009, 253-254.)

Taidekasvatus kuuluu kaikille ja taiteen kautta avautuu monenlaisia mahdollisuuksia ja tapoja oppia asioita. Taide ja luovuus ovat osa jokaisen kouluikäisen lapsen elämää. Taidekasvatuksen lähestymistapa on kokonaisvaltainen ja moniaistillinen. Lapsen toimintoja hallitsevat leikki ja mielikuvitus, ja juuri se antaa parhaat edellytykset lapsen luovuudelle ja kehitykselle. Taiteen kautta lapsi voi vahvistaa myös omaa kulttuurillista identiteettiään. Taidekasvatus on koulun kasvatuksellinen voimavara ja se on yksi demokraattiseen yhteiskuntaan kuuluvista arvoistamme. Taidekasvatuksen kautta opitaan arvostamaan omien töiden lisäksi myös muiden töitä. Lisäksi oppilaiden yhteistyötaidot ja itsenäisyys kehittyvät taiteellisen työskentelyn kautta. Taide voi lisätä lapsen hyvinvointia. (Karppinen, Ruokonen & Uusikylä 2005, 7-8.)

Ruismäki ja Ruokonen (2009) toteavat, että taiteen pitäisi olla kaikille kuuluva yhteiskunnallinen perusoikeus. He perustelevat sitä muun muassa sillä, että taide on luova tapa kokea ja aistia asioita. Lisäksi taide on yhteinen kieli, jota puhutaan rodullisten ja kulttuuristen raja-aitojen yli. Ihmiset voivat arvostaa toisiaan ja ymmärtää toistensa kulttuuria taiteiden kautta. Taiteet voivat olla myös kanava itseilmaisulle ja jokaisen omalle mielenmaisemalle. Lapsi ja nuori voi taiteen avulla ilmaista tunteitaan ja käydä läpi omaa kehitysvaihettaan.

Taiteen kautta voidaan katsella menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta. (Ruismäki & Ruokonen 2009, 254.) Myös Kärnä-Koskinen (2009) muistuttaa, että taideopetuksessa monikulttuurillisuus on mahdollisuus, eikä suinkaan ongelma. Taide on kollektiivista, ja yhteisen kielen puuttuessa, voi juuri taide olla se yhdistävä tekijä. (Kärnä-Koskinen 2009, 25.)

Musiikin arvioinnista keskustellaan juuri nyt vilkkaasti myös erilaisissa foorumeissa. Ei ainoastaan opettajat, vaan myös huoltajat ja luonnollisesti vähän vanhemmat oppilaat ottavat itse osaa tähän keskusteluun. Olemme molemmat opettaneet musiikkia koulussa ja kokeneet sen haastavaksi arvioinnin osalta. Haluamme selvittää työssämme, millaista musiikin arviointi on nykyään alakoulussa ja millaisia käsityksiä musiikkia opettavilla luokanopettajilla musiikin arvioinnista on. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2008, 71) toteavat, että tutkimuksen pitäisi lähteä liikkeelle jostakin tehdystä havainnosta tai jostakin ilmiöstä, joka kiinnostaa tutkimuksen tekijää ihan aidosti. Tämä aihe kiinnostaa meitä todella paljon, koska tulevana luokanopettajina tulemme melko varmasti opettamaan musiikkia alakoulussa, ja arviointi on yksi merkittävä osa opettajan työtä. Tutkimuksemme tarkoituksena on saada selville, kuinka paljon luokanopettajat pohtivat arviointimenetelmiään tai miettivät arviointinsa taustalla olevia asenteita ja arvoja. Samalla haluamme saada myös itse selvyyttä omiin käsityksiimme oppilasarvioinnista.

2 MUSIIKKI ALAKOULUSSA

2.1 Musiikkikasvatus

Musiikinopetuksen yhteydessä puhutaan yleensä musiikkikasvatuksesta, joka on laajalaisempi käsitys kuin musiikinopetus. Musiikkikasvatus voidaan määritellä musiikin opetusta sisältäväksi kasvatustoiminnaksi. Se on haasteellista kasvatustyötä, jossa opettaja ymmärtää musiikin arvon ja sitoutuu pitkäjänteiseen musiikin ohjaamiseen oppilaidensa kanssa. Opettaja on aina oppilaidensa musiikkikasvattaja, olivatpa hänen omat musiikilliset valmiutensa minkälaiset tahansa, koska opettajan arvot ja asenteet heijastuvat oppilaisiin. (Vesioja 2006, 7-8.) Musiikkikasvatus on vuorovaikutusta, johon opettaja ja oppilas osallistuvat omalla henkilökohtaisella tavallaan. Yksilön omat kokemukset vaikuttavat siihen, mikä on musiikkikasvatuksen vaikutus häneen. Jokainen kokee musiikin oman taustansa kautta, huolimatta siitä, onko kyseessä ryhmätoiminta vai yksityinen musiikkielämys. Yksilön suhde musiikkiin on siis vuorovaikutussuhde, jonka kehittymistä edistävät avoimuus ja hyväksyntä. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 1993, 17.)

Musiikkikasvatus on perinteisesti sijoittunut opetussuunnitelmassa esteettisen kasvatuksen käsitteen alle. Oramo (2005) pohtii taiteen estetiikkaa ja arvoja taideteosten ja musiikin kautta, joissa tiedon arvot voivat olla ulkoisia tai sisäisiä. Molemmissa heijastuu yhteiskunnalliset rakenteet ja maailmankuva. (Oramo 2005, 228.) Lindströmin (2009) mukaan esteettisen näkökulman vahvuus on, että estetiikka määrittelee musiikille sen itseisarvon, joka ei riipu kasvatuksesta. Musiikin tulee olla itsessään arvokasta ja sen

ainutkertaisuus perustuu esteettiseen kokemukseen. (Lindström 2009, 113.) Lisäksi koulun musiikinopetus tulisi konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan liittyä oppilaan lähellä olevaan elämään ja ympäröivään maailmaan (Anttila & Juvonen 2002, 12-14).

Saarikallion (2010) mukaan musiikillisiin tunnekokemuksiin vaikuttavat ihmisen sukupuoli, ikä, persoonallisuus, kulttuuritausta tai musiikillinen harrastuneisuus. Musiikki voi tarjota eheyttäviä tunne-elämyksiä ja säätelykeinoja, joilla tuetaan ihmisen psyykkistä tasapainoa, ja se voi olla hänelle tärkeä voimavara. (Saarikallio 2010, 288-289.) Myös Ruukonen ja Ruismäki (2013) kirjoittavat eheyttävästä musiikkipedagogiikasta. Eheyttävä opetus etsii yhteyksiä ja yhteistyötä eri oppiaineiden välillä, koska lapsi hahmottaa maailmaa kokonaisvaltaisesti tutkimalla ja ihmettelemällä, taiteilijan tavoin. (Ruukonen & Ruismäki 2013, 116.) Taideaineissa taiteellinen toiminta on kehollinen tapahtuma, jossa aistiminen, kehon liike ja tunteet ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Taideaineiden opetuksessa ei aina kuitenkaan ole ollut itsestään selvää kehollisten kokemusten huomioon ottaminen, vaan opetuksessa on korostettu älyllisiä kykyjä kehollisen ilmaisun ja eletyn kokemuksen sijaan. (Juntunen 2010, 68-69.) Musiikki eroaa muista taiteellisista tuotoksista siinä, että se luo ohikiitäviä kokemuksia, joita ei voi pysäyttää tarkasteltavaksi musiikin kokemuksen muodostaessa siitä merkityksellisen. Lisäksi musiikki voi vaikuttaa ihmiseen myös tiedostamattomalla tajunnan tasolla. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 22.)

Musiikin oppiminen on Ahosen (2004) mukaan sitä, että erilaisten kokemusten vaikutuksesta muodostuu suhteellisen pysyviä muutoksia musiikkikäyttäytymisessä. Musiikkikäyttäytymisen muotoja ovat esimerkiksi laulaminen, soittaminen, musiikin kuuntelu, musiikkiliikunta, improvisoiminen sekä affektiiviset ja esteettiset reaktiot musiikkiin. Ilmiö on monimuotoinen, koska musiikkikäyttäytyminen ei säily samana aikakaudesta tai kulttuurista toiseen. Monimuotoisuus on myös sitä, että musiikkitoimintoja edellyttävät valmiudet ja taidot vaihtelevat suuresti ja ne edellyttävät oppimisprosessia, joka on puolestaan tärkeää musiikin ymmärtämisen kannalta. (Ahonen 2004, 13-14.) Musiikin oppimiseen johtavat kokemukset liitetään usein järjestettyyn, formaaliin opetukseen, vaikkakin suurin osa musiikin oppimisesta tapahtuu laajemmin.

Lasten ympäristössä kuulema musiikki vaikuttaa oppimiseen niin, että tietynlaiset musiikin rakenteet omaksutaan helpommin. Ympärillä olevaan musiikkiin sopeutuminen jatkuu koko elämän ajan. (Ahonen 2004, 14-15.) Tarkasteltaessa musiikin oppimistapahtumaa löytyvät sen taustalta käsitykset musiikista ja musikaalisuudesta, musiikillisesta maailmankuvasta ja minäkuvasta, musiikkimausta, musiikillisesta orientaatiosta, oppimiskäsityksestä, motivaatiosta sekä oppimisen arvioinnista (Anttila & Juvonen 2002, 7).

Musikaalisuudesta kuulee puhuttavan usein musiikin opiskelun yhteydessä. Sitä on vaikea määritellä ja usein ihmisen musikaalisuutta pidetäänkin erityisenä lahjana. Kai Karma (2010) toteaa, että vaikka oikeaa määritelmää on mahdotonta esittää, voidaan musikaalisuutta kuitenkin kuvata tietynlaisilla piirteillä. Musikaalisuus on ihmisen ominaisuus, kyky, joka vaikuttaa tapaan kuulla ja hahmottaa musiikkia. Lisäksi ympäristöllä, johon lapsi syntyy, on vaikutusta siihen, minkä musiikillisen kielen lapsi oppii. Näin lapsella on parempi kyky kuulla oman musiikkikulttuurinsa vivahteita. Tällä tasolla jokainen ihminen on musikaalinen, vaikkakin musikaalisuuden tasoeroja on paljon. Suurin osa ihmisistä sijoittuu musikaalisuuden keskitasolle. Käsitykset musikaalisuudesta ja epämusikaalisuudesta ovat kuitenkin nykyään vanhentuneet. (Karma 2010, 364-365.)

Musiikkiharrastuksen kautta lapset oppivat tärkeitä sosiaalisia taitoja. Varsinkin ryhmässä musisoimisen uskotaan kehittävän taitoa kuunnella toisia, kun lapsi sopeuttaa oman soittonsa tai laulunsa muiden suoritukseen. Musiikki on pohjimmiltaan vuorovaikutusta toisten kanssa sekä sosiaalista toimintaa. Musiikkikasvatus voi toimia myös sosiaalisen pääoman vahvistajana. Nykypäivänä Suomessa on entistä tärkeämpää vahvistaa sosiaalisia taitoja ja sosiaalisia verkostoja. Ei pidä myöskään väheksyä musiikkiharrastuksen tuomia taitoja ja siihen liittyviä arvoja ja asenteita, jotka ovat kasvatuksellinen mahdollisuus ja voimavara. (Louhivuori 2009, 16-20.) Myös Ruokonen ja Grönholm (2005) kiinnittävät huomiota perusopetuksessa kaikille kuuluvaan musiikkikasvatukseen laatuun ja määrään. Heidän mukaansa musiikki antaa jokaiselle lapselle väylän luovuuteen, itseilmaisuuksiin ja kokemukseen yhteisöllisyydestä. Musiikista

voi tulla elämäntapa ja se voi olla myös ilon ja nautinnon lähde. (Ruokonen & Grönholm 2005, 99.)

2.2 Musiikinopetus

Musiikinopettamisen tavoitteena tulisi Ahosen (1996) mukaan olla jäsenyteen tietorakenteen kehittyminen, koska sen varaan voi sitten myöhemmin rakentua musiikin opiskeleminen ja harrastaminen. On hyvä oppia ne lainalaisuudet, jotka hallitsevat länsimaisen musiikin kulttuurin tietorakenteita, muun muassa tonaalisuuden periaatteiden hallintaa. Samalla kannattaa miettiä, kuinka paljon musiikin opetukseen varataan koulussa aikaa, jotta oppilaille karttuisi riittävästi näitä musiikillisia kokemuksia. (Ahonen 1996, 239.) Musiikin opettajilla on myös suuri vastuu perehdyttää oppilaat omaan musiikkikulttuuriinsa, mutta toisaalta tuoda myös esiin muiden musiikkikulttuurien erilaisuudet ja niiden ymmärtäminen. Oman kulttuuriperinnön tunteminen ja arvostaminen luo hyvän perustan kulttuuri-identiteetille ja samalla se luo pohjaa erilaisuuden ymmärtämiselle ja hyväksymiselle. Musiikin avulla voidaan siis vahvistaa myös kulttuurien välistä vuoropuhelua. (Louhivuori 2009, 18-19.)

Ahosen (2004) mukaan musiikinopetuksessa on käytetty joko toistava-aktiivisuus- tai luova-aktiivisuus-työtapoja. Perinteisesti koulussa on suosittu laulukeskeistä ja opettajajohtoista työtappaa, joka perustuu toistavaan aktiivisuuteen. Musiikkipedagogit suosittelevat kuitenkin luovan aktiivisuuden työtapoja, koska kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa erityisesti oppilaan aktiivista roolia. Lisäksi opetuksen luovat työtavat ottavat paremmin huomioon oppilaiden yksilölliset oppimistyyliä, tehostavat oppimista ja kehittävät ilmaisutaitoa. Lisäksi ne luovat ongelmanratkaisutilanteita, auttavat musiikin aineiden soveltamisessa sekä kehittävät musiikillista ajattelua. Oppilaiden musiikillisen itsenäisyyden kehittäminen pitäisi olla musiikinopetuksen keskeinen tavoite. (Ahonen 2004, 167-180.)

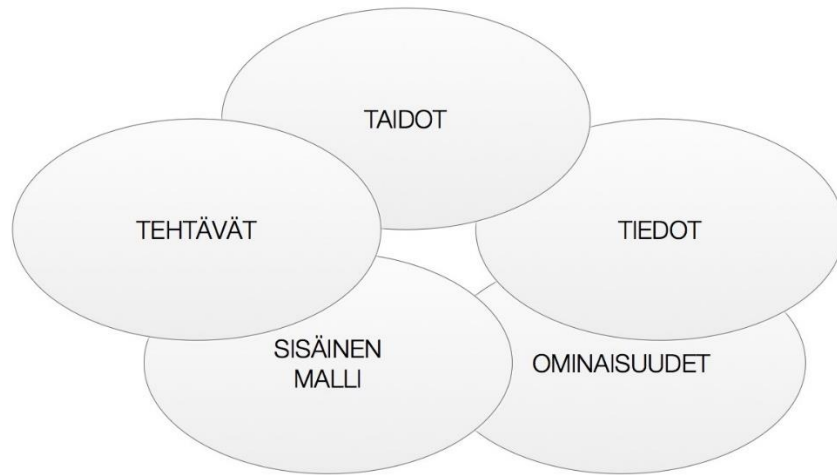
Musiikin kuunteluun, soittamiseen tai laulamiseen liittyy vahvasti henkilökohtainen, kokemuksellinen elementti. Musiikki ei ole vain kognitiivisia tai motorisia taitoja, vaan siihen liittyy myös tunteet ja elämykset. Musiikinopettaja opettaa siis ainetta, johon jokaisella oppilaalla on jo valmiiksi oma, joskus vahvojakin tunteita sisältävä suhde. Tästä syystä musiikinopettajalta vaaditaan emotionaalista herkkyyttä ja kykyä ymmärtää oppilaan kokemusmaailmaa. Musiikinopettajan ei tarvitse olla terapeutti, mutta hänen on hyvä tietää musiikin psykologisesta merkityksestä lasten ja nuorten kohdalla. Opettajan on tärkeä pyrkiä ymmärtämään kaikkien osallistujien kokemuksia. (Saarikallio 2013, 37-41.) Sinkkosen (2009) mukaan musiikin avulla voidaan käsitellä voimakkaitakin tunteita turvallisesti. Musiikin opiskeleminen mahdollistaa äänimaailman hallitsemisen ja sillä leikkimisen, ja musiikkiin liittyvä luovuus auttaa myös ymmärtämään toisia paremmin. (Sinkkonen 2009, 289.) Musiikin tunneilla opettajan on tärkeä luoda positiivinen tunnelma, jotta lapsi kokisi onnistumisen elämyksiä turvallisessa ilmapiirissä. Turvallisutta voidaan luoda tutuilla toimintatavoilla ja rituaaleilla, jolloin tuttuja elementtejä kerratessa on lapsen helpompi selviytyä myös uusista asioista. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 178.)

Musiikki oppiaineena eroaa koulun muista aineista siinä, että oppilaiden musiikillisten taitojen yksilölliset erot vaihtelevat keskimääräistä enemmän kuin muissa aineissa. Kun lapsi tulee kouluun, hän tuo mukanaan perimänsä ja temperamenttinsa sekä niiden lisäksi kulttuuri- ja kotiympäristönsä vaikutukset, siis myös sen, onko lapsen musiikillista kasvua tuettu. Useimmat lapset ovat olleet musiikin parissa ohjatusti ennen koulun aloittamista. Näitä ovat päiväkodin, päiväkerhon ja musiikkileikkikoulun ohjatut musiikkihetket. Kuitenkin formaali, ohjattu ja yhteiskunnan säätelemä musiikkikasvatus tavoittaa koko ikäluokan ensimmäisen kerran alakoulussa. Voidaan sanoa, että musiikinopetus on tässä vaiheessa jokaisen lapsen oikeus ja velvollisuus. Musiikin oppimisen suhteen saadaan parhaita tuloksia kahteentoista ikävuoteen saakka. Siksi varhain aloitetulla musiikin harrastamisella ja vanhempien omalla esimerkillä sekä lapsen tukemisella on vaikutusta. Alakoulun musiikinopetus on lapsen musiikillisen kehityksen kannalta siis tärkeää. Opettajan tulee kohdata jokainen lapsi riippumatta hänen musiikillisista taipumuksistaan, taidoistaan tai asenteistaan, silti huomioiden ne. (Ruokonen & Grönholm 2005, 90; Nikkanen 2009, 59-60.)

Vesiojan (2006) tutkimuksen mukaan luokanopettajat painottavat omaa laulu- ja soittotaitonsa merkitystä musiikinopetuksessa. Jos opettaja kokee aineenhallinnallisia puutteita, ne estävät hänen omaa pystyvyyden tunnettaan. Heikot musiikillis-didaktiset valmiudet saavat opettajassa usein aikaan epävarmuutta aiheuttaen vaikeuksia opetuksen suunnitteluun, työtapojen käyttöön ja arviointiin. Luokanopettajan tulee olla itse innostunut musiikista ja musiikin opettamisesta, jotta hän herättäisi myös oppilaissa rakkauden musiikkiin. (Vesioja 2006, 265.)

Rasehorn (2009) hahmottaa opettajuutta ja erityisesti musiikinopettajan ammattikuvaa kuvion 1. mukaisesti sen muodostuessa viidestä eri osa- alueesta: opettajan tehtävistä, tiedoista ja taidoista sekä ominaisuuksista ja omasta ammatillisesta minäkäsityksestä. Opettajan tehtävien muotoutumiseen ammattikuvan kannalta vaikuttaa kolme tasoa: yhteiskunnalliset ja alakohtaiset, kouluinstituutionaaliset sekä yksilötason tavoitteet. Näillä tasoilla on toki vaikutuksensa myös muihin opettajuuden osa-alueisiin. Taidoissa ja tiedoissa on löydettävissä sekä ammatillinen että didaktinen puoli. Ammatilliset valmiudet ovat juuri niitä musiikinopettajan työn eri ulottuvuuksia, eli varsinaista aineenhallintaa. Didaktisilla valmiuksilla tarkoitetaan puolestaan opettajan pedagogisia tietoja ja taitoja, joita tarvitaan hyvän aineenhallinnan välttämättömänä kumppanina ja valmiuksina saattaa opetuksen viesti oppilaille perille. (Rasehorn 2009, 265-266.)

Kuvio 1. Musiikinopettajan ammattikuva Rasehornia (2009) soveltaen



Opettajuuden ominaisuuksilla tarkoitetaan opettajan omia persoonallisia piirteitä. Tähän osa-alueeseen liittyvät myös käsitykset siitä, millainen on hyvä opettaja ja millaiset ominaisuudet liittyvät hyvään opettajuuteen. Ammatillinen minäkäsitys liittyy puolestaan osittain itsetuntoon. Tämä osa-alue on aina opettajan subjektiivinen ja itse kokema: hän arvioi kokonaisvaltaisesti itseään oman työnsä toteuttajana. Siinä on myös kyse ammatillisesta minäkuvasta, jossa ilmenee ammattiroolin omaksuminen ja sisäistäminen. Rasehorn (2009) käyttää mieluummin nimitystä *Sisäinen malli*, kun puhutaan musiikinopettajan ammatillisesta minäkuvasta. Se syntyy, kun opettajan oma opetusfilosofia liitetään ammatilliseen minäkäsitykseen yhdessä luovuuden näkökulman, vuorovaikutuksellisuuden ja opettajan hiljaisen tiedon kanssa. (Rasehorn, 2009, 265-266.)

2.3 Musiikin opetussuunnitelmasta

Kevääseen 2016 asti voimassa olevassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) määritetään musiikinopetuksen tarkoitukseksi, että oppilas löytää kiinnostuksen kohteensa musiikista ja rohkaistuu musiikilliseen toimintaan. Opetuksen tehtävänä on antaa oppilaalle välineitä musiikilliseen ilmaisuun ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. Tarkoituksena on auttaa oppilasta ymmärtämään, että musiikki on sidottu aikaan ja tilanteisiin. Musiikinopetus antaa myös välineitä oppilaan oman identiteetin muodostumiseen tavoitteenaan tuoda uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkilajeihin. Pitkäjänteisellä harjoittelulla kehitetään oppilaan musiikillisia taitoja, ja sosiaaliset taidot kehittyvät puolestaan yhdessä soittamisen kautta. (POPS 2004, 230.)

Uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellään musiikin opetuksen tehtäväksi luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan painottaen myös aktiivista kulttuurillista osallisuutta, jolloin oppilaiden musiikillinen osaaminen laajenee. Myönteisen musiikkiin suhtautumisen kautta luodaan pohja oppilaan elinikäiselle musiikin harrastamiselle. Myös uudessa opetussuunnitelmassa (2014) musiikin opetuksen tavoitteena on luoda uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuurilliseen moninaisuuteen. Musiikin opetuksessa korostetaan toiminnallista opetusta ottaen huomioon koulun juhlat, muut oppiaineet sekä muut tapahtumat, edistäen näin oppilaiden sosiaalisia taitoja ja kokonaisvaltaista kasvua. Vuosiluokkien 1-2 musiikinopetuksen perustana ovat laulaminen, soittaminen, kuunteleminen, säveltäminen sekä musiikkiliikunta. Musiikillisen toiminnan tehtävänä on luoda iloa ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. (POPS 2014, 149-150.)

Oppilaiden luovuutta ja esteettistä ajattelua pyritään edistämään ylemmillä luokilla luomalla tilanteita, joissa oppilaat itse sekä suunnittelevat että toteuttavat erilaisia monitaiteellisia kokonaisuuksia. Toiminnallinen musiikin opetus, jossa huomioidaan myös muut oppiaineet, edistää oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja yhteistyökykyä muiden kanssa. (POPS 2014, 294.) Juntusen (2010) mukaan taideaineita tulisi yhä

enemmän yhdistää eri oppiaineisiin eikä pitää niitä erillisinä oppiaineina. Oppilaalle pitäisi luoda mahdollisuuksia kokeilla, etsiä ja löytää itse asioita, kun yhdistetään eri taidemuotoja ja oppiaineita toisiinsa. Olisi myös hyvä, jos taideaineiden ei tarvitsisi kilpailla muiden aineiden kanssa. (Juntunen 2010, 68-69.) Koulussa musiikki voidaan helposti yhdistää esimerkiksi historiaan, liikuntaan, kuvataiteeseen tai muihin oppiaineisiin. Musiikista voidaan saada myös musiikin ulkopuolista tietoa, koska musiikki heijastaa eri tavoin yhteiskunnallisia rakenteita, tapoja, arvoja ja yleensäkin maailmankuvaa (Oramo 2005, 228).

Opetussuunnitelman laaja-alaisessa osaamisessa vuosiluokilla 3-6 tuodaan esille myös mediakulttuurin analysointi ja median vaikutusten pohtiminen oppilaiden kanssa (POPS 2014, 165). Sara Sintonen (2005) ajattelee taidekasvatuksen olevan eräänlainen kivijalka mediakasvatukselle. Kivijalkana hän tarkoittaa tässä sitä kasvatuksellista perustaa, jossa luodaan valmiudet aktiivisena kansalaisena toimimiseen mediakulttuurissa. Lähtökohtana on silloin oppilaan itseilmaisun ja kriittisen reflektion taidot sekä kyky luovaan ilmaisuun. (Sintonen 2005, 151.)

3 OPPILASARVIOINNISTA ALAKOULUSSA

Oppilasarviointi voidaan määritellä toimintana, jossa oppilas saa tietoa oppimisestaan ja jonka avulla häntä motivoidaan (Paananen 2009, 407). Atjosen (2015) mukaan arviointia voidaan määrittää eri näkökulmista, koska sillä on omat keskeiset ominaisuutensa. Arviointi on tarkoitettu apuvälineeksi, tukemaan päätöksentekoa ja havaitsemaan kehitettäviä piirteitä. Arviointi tulee erottaa arvostelusta, koska koko arviointi perustuu arvon antamiseen. Arvioinnissa on kyse tavoitepohjaisesta toiminnasta, jossa oppilaan toimintaa ja suoriutumista verrataan asetettuihin tavoitteisiin. Arvioinnissa ovat läsnä kysymykset oikeasta ja väärästä sekä hyvästä ja pahasta. Arviointi tarvitsee aina kohteen ja arvioijan. (vrt. Atjonen 2015, 18; Ihme 2009, 106.)

Arvioinnin määrittelemisessä vertaillaan esimerkiksi prosesseja tai tuloksia asetettuihin tavoitteisiin. Yksilötasolla voidaan tehdä myös vertailua oppilaiden opinnoissa suoriutumisessa. Yhteisöjen tasolla vertailua tehdään esimerkiksi keräämällä tietoa koulutustavoitteiden toteutumisesta, jonka pohjalta voidaan tehdä käytännön johtopäätöksiä. Arviointia ei saisi tarkastella irrallisena osana muusta kasvatuksellisesta toiminnasta, vaan se tulisi liittää luontevaksi osaksi oppimista. (Atjonen 2007, 19 - 20.)

Kasvatusalalla pyritään yhä enemmän suorituskeskeisestä arvioinnista kohti oppilaskeskeistä arviointiajattelua, jossa tuetaan kokonaisvaltaisesti oppilaan kasvua ja kehitystä. Oppilaskeskeisestä arvioinnista puhuttaessa on arvioinnissa nostettu esiin uusi arvo eli se, että arviointi tulisi suhteuttaa oppilaan kasvuprosessiin eikä siis pelkkään suoritukseen esimerkiksi musiikillisesti. Oppilasarvioinnissa tulee myös aina muistaa,

ketä arviointi palvelee, mikä on sen tehtävä ja mihin arvioinnista saatavaa tietoa käytetään. (Juntunen & Westerlund 2013, 72-73.)

3.1 Arviointi peruskoulun opetussuunnitelmassa

Peruskoulussa arviointia ohjataan valtakunnallisilla lainsäädöksillä sekä opetussuunnitelmilla. Perusopetuksen arviointi perustuu lakiin oppilaan arvioinnista:

Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti.

(Perusopetuslaki 1998/628/22)

Opetussuunnitelman perusteet luovat kansallisen kehyksen, jonka pohjalta opetuksen järjestäjä laatii oman opetussuunnitelman. Opettaja noudattaa opetuksessaan opetuksen järjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa, jota kutsutaan myös kuntakohtaiseksi opetussuunnitelmaksi. Opetussuunnitelmassa voi olla opetuksen järjestäjän päätöksen mukaan kuntakohtaisia osioita, sekä alueittaisia tai koulukohtaisia osioita. Kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa tulee ilmetä muun muassa oppilaan arviointi ja sen perustuminen hyvän osaamisen kuvauksiin ja päättöarvioinnin kriteereihin. (POPS 2004, 10-11.)

Arvioinnin tehtävä opintojen aikana:

Opintojen aikaisen arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehitymisestään ja siten tukea myös oppilaan persoonallisuuden kasvua. (POPS 2004, 262.)

Arvioinnin periaatteissa noudatetaan totuudenmukaisuutta ja sen tulee perustua monipuoliseen näyttöön. Oppilaan arviointi muodostaa laajan kokonaisuuden ja se kohdistuu oppimiseen ja edistymiseen oppimisen eri osa-alueilla. Oppilaan koko oppimisprosessilla on merkitystä myös arvioinnin kannalta, jossa on tärkeää opettajan antama jatkuva palaute. Arviointi on opettajan keino ohjata oppilasta tiedostamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa sekä auttaa oppilasta ymmärtämään omaa oppimistaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2004) oppilaan edistymistä, työskentelyä ja käyttäytymistä arvioidaan suhteessa määritelyihin kunkin oppiaineen tavoitteisiin ja kuvauksiin oppilaan hyvästä osaamisesta. Kuvaus hyvästä osaamisesta sekä päättöarvioinnin kriteerit toimivat samalla oppilaan arvioinnin pohjana ja määrittelevät kansallisen tieto-taitotason. Kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta tukee opettajaa, kun hän arvioi sanallisesti oppilaan edistymistä. Se on myös arvioinnin perusta, kun sanallisesti kuvataan, miten oppilas on saavuttanut tavoitteet. (POPS 2004, 262.)

Opetussuunnitelman perusteissa määritetään yleiset ja oppiainekohtaiset arvioinnin periaatteet. Siinä kerrotaan, kuinka arvioinnin perusteista annetaan etukäteen tietoa oppilaille ja hänen huoltajalleen ja jälkikäteen pyydetäessä on opettajan selvitettävä, miten perusteita on arvioinnissa sovellettu. Oppiaineita, aineryhmiä ja käyttäytymistä arvioidaan sanallisesti, numeroarvosteluna tai näiden yhdistelmänä. Numeroarvosana kuvaa oppilaan osaamisen tasoa, ja sanallisella arvioinnilla voidaan kuvata myös oppilaan omaa edistymistä ja hänen oppimisprosessiaan. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään, kuinka yhteisten aineiden arvioinnissa tulee todistuksessa käyttää numeroarvostelua viimeistään kahdeksannella vuosiluokalla. Kun

lukuvuositoludistuksessa käytetään sanallista arviointia, siitä tulee käydä ilmi, onko oppilas saavuttanut vuosiluokan tavoitteet hyväksytysti. (POPS 2004, 262.)

Uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) korostetaan arvioinnin ohjaavaa ja kannustavaa tehtävää, ja arvioinnin tulee myös kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppimista ja työskentelyä tulee arvioida monipuolisesti. Painopiste on arvioinnissa, joka edistää oppimista. Opettajan antamalla palautteella on oppilaalle suuri merkitys ja siksi kouluissa tulee opetussuunnitelman mukaan kehittää arviointikulttuuria, jonka mukaan keskeisiä asioita kouluissa on rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri sekä oppilaiden osallisuutta edistävä toimintatapa. Myös oppilaan tukeminen oppimisprosessin ymmärtämisessä ja hänen edistymisen näkyväksi tekeminen on opettajan tärkeä tehtävä. Opetussuunnitelmassa tuodaan myös esiin opettajien ja oppilaiden vuorovaikutus. Opettajan oppilaita ohjaava ja kannustava palaute luo edellytyksiä oppilaiden itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin taitojen kehittymiselle. (POPS 2014, 46-47).

Uudessa opetussuunnitelmassa painotetaan yhteistyötä kotien kanssa yhtenä osana hyvää arviointikulttuuria. Oppilaan lisäksi myös huoltajalla on oikeus saada tietoa arviointiperusteista. Oppilaita tai heidän suorituksiaan ei saa verrata toisiinsa, eikä arviointi saa perustua oppilaan persoonaan tai temperamenttiin. Tavoitteet ja arviointiperusteet tulee olla oppilaan tiedossa, ja se onkin yksi tärkeä osa oppilaan itsearviointitaitojen kehittymistä. (POPS 2014, 49).

3.2 Arvioinnin etiikasta

Arviointi perustuu siis lakiin oppilaan arvioinnista. Lain alussa tuodaan esille oppimisen ja ohjaamisen kannalta tärkeät käsitteet eli ohjaaminen, kannustaminen, kehittäminen, itsearviointi ja monipuolisuus. Ne ilmentävät keskeisiä eettisiä periaatteita, etenkin hyvän tekemistä ja autonomian kunnioittamista. Kyseiset käsitteet korostavat oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimista ja liittyvät siten huolenpidon etiikkaan. Arviointi nähdään itsearvioinnin kautta myös voimaannuttavana mekanismina. (Atjonen 2007, 61.)

Monet tutkijat pohtivat arviointia ja sen menetelmien ja vaatimusten suhdetta oppimisen sisältöihin. On havaittu, kuinka arviointimenetelmät ja vaatimukset vaikuttavat todennäköisesti opiskelijoiden oppimisen sisältöihin ja oppimisen tapaan enemmän kuin mikään muu yksittäinen tekijä: edes oppimateriaalilla ei ole niin suurta vaikutusta. Voidaankin todeta, että mitä arvioidaan, sitä opiskellaan ja opitaan. (kts. Pickford & Brown 2006, 1.)

Atjonen esittelee kirjassaan Hyvä, paha arviointi (2007) Robert Starratin rakentaman eettisen viitekehyksen, jota hän kuvaa kolmiolla. Kolmion mukaan eettisyydessä on kolme keskeistä elementtiä: oikeudenmukaisuus, kriittisyys ja huolenpito. Näihin elementteihin opettajan on pyrittävä, jotta arviointi olisi riittävän eettistä. Oikeudenmukaisuuden vaatimus arvioinnissa lienee helppo käsittää, onhan ansionmukainen kohtelu kaikessa arvostelussa tärkeää. Arvioinnin tulee herättää myös kritiikkiä toimiakseen tarkoituksenmukaisesti ja silloin varsinaiseen arviointikohteeseenkin tulee suhtautua riittävän kriittisesti. Atjosen (2007) mukaan arvioinnin vaikutusvaltaa seuraa aina myös vastuullisuus: on ymmärrettävä arvioida ratkaisujensa seurauksia ja vaikutuksia. Lasten ja nuorten kanssa toimiessa eettinen vastuu on erityisen painava. Vastuuseen liittyy läheisesti myös huolenpito, joka arviointietiikan kannalta nähdään tukea antavana ja ymmärtävänä vuorovaikutuksena toisiin ihmisiin. (Atjonen 2007, 26-27, 171.)

3.3 Erilaisia arviointitapoja

Oppilasarviointiin liittyy olennaisesti se, käsitteellistetäänkö sitä sen tyyppien vai tehtävien avulla. Arviointi voi olla diagnostista, formatiivista ja summatiivista tyyppiä. Voidaan myös puhua arvioinnin motivoivasta, ohjaavasta ja sen ennustavasta tehtävästä. (Atjonen 2007, 66.)

3.3.1 Diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi

Diagnostisella arvioinnilla tarkoitetaan useimmiten opiskelun lähtötilanteessa tehtävää kartoitusta, ja sillä on enemmänkin toteava ja suunnitteleva tehtävä arvioinnissa (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 22). Diagnostisen arvioinnin tarkoitus on selvittää oppilaan opiskelu- ja toimintaedellytyksiä, määrittää puolestaan Atjonen (2007, 66). Esimerkiksi jonkin uuden musiikkikäsitteen oppiminen edellyttää sen tarkistamista, mitä oppilaat tietävät asiasta ennen opetuksen alkamista.

Formatiivinen arviointi perustuu jatkuvaan palautteeseen, jolloin opettaja voi tarkastella pitkin lukuvuotta, miten opetus on mennyt perille. Atjonen (2015) kirjoittaa, kuinka formatiivinen arviointi on sukua kehittäväälle arvioinnille, jossa prosessin aikaisen palautteen antamista pidetään tärkeänä. (Atjonen 2015, 52-53.)

Kun työn jälkeen arvioidaan tuloksia, on kyse summatiivisesta arvioinnista. Tämä arviointitapa lienee meille tutuin koulu- ja oppilasarvioinnin ansiosta, onhan lukuvuoden lopussa annettu todistus ollut kokoava yhteenveto siitä, mitä oppilas on oppinut. (Atjonen 2015, 52.) Summatiivista arviointia tehdään yleensä silloin, kun halutaan vertailukelpoisia arviointituloksia. Silloin arvioinnin tulisi peilautua suhteessa ennalta määriteltuihin kriteereihin. Summatiivinen arviointi on usein myös yhdensuuntaista, eli

opettaja arvioi osaamista ja oppilaan tehtävänä on suorittaa hänelle osoitetut tehtävät. (Juntunen & Westerlund 2013, 75.)

3.3.2 Autenttinen ja kehittävä arviointi

Autenttisella arvioinnilla pyritään tutkimaan oppijan osaamista mahdollisimman aidosti ja suoraan. Sitä ei irroteta omaksi erilliseksi arviointitoiminnaksi, vaan oppija itse toimii oppimisensa keskeisenä arvioijana ja oman osaamisensa asiantuntijana. Tavoitteet, prosessi ja tuotos korostuvat autenttisessa arvioinnissa. (Ihme 2009, 102.) Sanallisessa arvioinnissa toteutuvat autenttisuuden kriteerit. Autenttisuus sanallisen arvioinnin kohdalla voisi tarkoittaa aineistoa, johon arviointi perustuu. Se voi myös tarkoittaa sanallisten arviointisisältöjen läheltä kuvaamista tai arviointiprosessien vuorovaikutuksellisuutta. (Ihme 2009, 102.)

Atjonen (2015) on jäsentänyt arvioinnin tehtäviä kolmijakoisesti tilivelvollisuuteen, tiedontuotantoon ja kehittämiseen. Nimestäkin voi jo päätellä kehittävässä arvioinnissa olevan tärkeitä se, että arvioinnin ansiosta jokin kehittyy jollakin tunnistettavalla tavalla. Lyhykäisesti määriteltynä kehittävässä arvioinnissa on kyse arviointien hyödynnettävyydestä, olosuhteisiin sovittautumisesta, palautteen hyvästä ajoittamisesta arviointiprosessiin sekä asianosaisten osallistamisesta. Atjonen (2015) pitää kehittävästä arviointia ”tiedonhankintamenettelyjen kokonaisuutena, jonka tavoitteena on parantaa, edistää, muuttaa ja kenties jopa löytää uutta”. Sillä on paljon yhteisiä piirteitä formatiivisen arvioinnin kanssa, joskin kehittävä arvioinnin ajatellaan olevan omaleimainen vaihtoehto summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin rinnalla. (Atjonen 2015, 66-67.)

3.3.3 Vertaisarviointi ja itsearviointi

Vertaisarvioinnilla tarkoitetaan oppilaiden arviointia toistensa suorituksista. Vertaisarvioinnissa oppilaita ohjataan arvioimaan toisten oppilaiden osaamista, antamaan muille palautetta ja samalla ymmärtämään arviointia palautteen antajan kannalta. Opettajalla on tässä tärkeä rooli prosessin ohjaajana. Hänen on tarvittaessa reagoitava nopeasti, mikäli palaute ei ole sopivaa palautteen saajalle. (Juntunen & Westerlund 2013, 83.)

Oppilaalla tulisi olla myös mahdollisuus itse arvioida omaa oppimistaan ja osaamistaan. Tähän velvoittaa myös perusopetuslaki. (ks. Perusopetuslaki 1998/628/22). Myös uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) otetaan esiin itsearviointin edellytysten kehittäminen antamalla oppilaalle tilaa opintojen edistymisen pohdintaan. Oppilaita tulee ohjata sekä yksilöinä että ryhmänä havainnoimaan oppimistaan ja sen edistymistä. Opettajan tulee auttaa oppilaita ymmärtämään opetuksen tavoitteet ja etsimään tavoitteiden saavuttamiseksi mahdollisimman hyviä toimintatapoja. Alemmilla vuosiluokilla taitoja itsearviointiin kehitetään auttamalla tunnistamaan oppilaan vahvuuksia ja onnistumisia. Yhteisiä arviointikeskusteluja käydään opetusryhmässä ja annetaan myönteistä palautetta. Ylemmillä luokilla oman oppimisen ja opintojen tarkastelu voi olla analyyttisempää, sillä se ohjaa oppilaita entistä itseohjautuvampaan toimintaan. (POPS 2014.) Oppilas tarvitsee aina itsearviointiin tietynlaiset kehykset. Opettaja voi laatia oppilaalle vaikkapa listan asioista, jotka oppilas tietää hallitsevansa ja niistä, joita hänen tarvitsee harjoitella vielä lisää. Tällä tavalla tuetaan oppilaan minäkäsityksen kognitiivista osa-aluetta. (Paananen 2009, 408.)

3.4 Musiikin arvioinnista

Musiikin arviointi perustuu vuosiluokilla 1-4 tavoitteiden ja sisällön osalta leikinomaisuuteen ja kokonaisvaltaisuuteen, jolloin sanallinen arviointi on luontevampi arviointimenetelmä. Viidennestä luokasta eteenpäin musiikin opetuksen tavoitteet ja sisällöt ovat laajempia, jolloin arviointi voi olla myös numeerista. Musiikin arvioinnissa käytetään vertailevana arviointiperusteena arvosanaa hyvä (8), jonka avulla voidaan oppilasta arvioida opetuksen nivelkohdissa ja perusopetuksen päättövaiheessa. Oppilaan arvioinnissa huomioidaan musiikillisen osaamisen eri osa-alueet, musiikin tuntemus sekä kyky käyttää musiikin eri elementtejä musiikillisissa toiminnoissa. (vrt. POPS 2004, 232-234.) Myös Koulujen musiikinopettajat ry on laatinut Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) kriteereihin perustuvan arvosanataulukon, joka voisi auttaa opettajaa tekemään musiikin päättöarvioinnin arvosanoja. Juntunen ja Westerlundin (2013) mukaan musiikin arviointi on ideaalista silloin, kun arvioinnin kohdealueet ja kriteerit kohtaavat musiikin opetuksen ja niiden tavoitteiden kanssa, joita oppimiselle asetetaan (Juntunen & Westerlund 2013, 78.)

Musiikin ja muiden taideaineiden arviointi koulussa toteutuu muutenkin kuin pelkästään todistukseen annettavilla arvosanoilla. Opettaja antaa palautetta oppilaille myös tuntien aikana. Toisaalta oppilaiden toiminnassa näkyy koko ajan opetuksen vaikutus, joten opettaja saa jatkuvaa palautetta myös siitä. Oppitunneilla tehdään näkyväksi, mitä asioita siellä on käsitelty, eli esimerkiksi tunnilla musisointi kertoo opettajalle, mitä on opittu ja osasiko oppilas soveltaa opittua omiin tavoitteisiinsa pääsemiseksi. (Juntunen & Laitinen 2011, 77.) Myös Ahonen (1996) korostaa, että arviointi tulisi nähdä musiikissa juuri oppimista edistävänä välineenä (Ahonen 1996, 239).

Musiikin oppitunneilla näkyy oppilaiden välinen osaaminen sekä työskentelyn vertaaminen ja arvottaminen. Oppilaiden keskinäinen arvioiminen voi toki olla myönteistä, mutta se ei välttämättä ole tasapuolista eikä kannustavaa arviointitoimintaa. Oppimista ja arvioinnin mielekkyyttä voi sen sijaan edistää tekemällä arvioinnin perusteet

läpinäkyväksi kouluyhteisössä sekä huoltajille. (Juntunen & Laitinen 2011, 78.) Musiikinopettajan on arvioitava jokaisen oppilaan tietojen ja taitojen edistymistä tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti. On hyvä käyttää erilaisia arviointimenetelmiä rinnakkain: oppimisprosessin havainnointia, yksilö- ja ryhmätöitä, projekteja sekä oppilaiden omia esityksiä ja tuotoksia. (Paananen 2009, 411.)

Ahosen mukaan oppilaiden uskomuksiin omista kyvyistään vaikuttaa olennaisesti se, minkälaista palautetta he saavat suorituksistaan. Kykyuskomuksia vahvistava palaute lisää motivaatiota, joten palautteen pitäisi siis olla positiivista. Toisaalta, oppilaan täytyy kokea, että hän pystyy itse vaikuttaa omilla tekemisillään ja yrittämisellään lopputulokseen ja että hänen ja opettajan antama palaute ovat sopusoinnussa toisiinsa nähden. Näin opettajan antamalla myönteisellä palautteella on merkitystä. Oppilaan musiikillinen itsetunto voi kuitenkin vaihdella, joten opettajan tulee palautteen avulla viisaasti tukea oppilaan musiikillista kehitystä ja minäkuva. Palautteen tulee olla rehellistä ja positiivisesti kannustavaa. Arvioinnissa pitää ottaa huomioon oppilaan yksilöllisyys. Palaute tulee antaa niin, että sitä verrataan hänen omiin aikaisempiin suorituksiinsa. Arvioinnin tulisi kohdistua oppilaan tehtäväkohtaisiin suorituksiin eikä niitä saisi verrata toisten oppilaiden suorituksiin. (Ahonen 2004, 164-165; Ruokonen & Grönholm 2005, 91.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on musiikin arvioinnista. Tavoitteenamme on kasvattaa omaa ymmärrystämme arvioinnin monitahoisesta luonteesta ja hahmottaa, millaisia keinoja opettajilla on arvioinnin haasteisiin. Olemme myös kiinnostuneita siitä, millaisia piirteitä opettajat toivat esiin pohtiessaan hyvää musiikin arviointia.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

Millaisia käsityksiä musiikkia opettavilla luokanopettajilla on musiikin arvioinnista?

Millaisia keinoja luokanopettajilla on käytössään toteuttaa toimivaa musiikin arviointia?

Millaisia piirteitä opettajien mukaan kuuluu laadukkaaseen musiikin arviointiin?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen kohde ja aineisto

Tutkimuksemme tarkoituksena oli saada selville luokanopettajien käsityksiä musiikin arvioinnista eli miten opettajat kokivat musiikin arvioinnin työssään. Käytimme aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua, jossa haastattelun aihepiirit ja teemat ovat etukäteen määritelty (Eskola & Vastamäki 2007, 27.) Teemahaastattelu sopii meidän työhömmme, koska siinä edetään tiettyjen teemojen varassa. Vaikka meillä oli laadittuina tietyt kysymykset haastateltaville, pysähdyttiin haastattelutilanteissa pidemmäksi aikaa niiden kysymysten äärelle, jotka tuntuivat haastateltavista tärkeiltä, ja näin saimme tutkittavien äänet kuuluviin. Teemahaastattelussa ihmisten asioille antamat merkitykset ovat tärkeitä, samoin kuin se, että nämä merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 48.)

Haastattelut tehtiin joulukuussa 2015 yhteensä kahdeksalle eri-ikäiselle musiikkia opettavalle luokanopettajalle. Opettajat työskentelevät eri paikkakunnilla Etelä- ja Keski-Suomessa ja heillä on eripituisia työkokemuksia musiikin opetuksesta. Haastateltavien koulut ovat monen tyyppisiä sekä kooltaan että oppimisympäristöltään. Perttulan (2009) mukaan tutkijan on löydettävä haastateltavakseen ihmisiä, joiden elämäntilanteeseen aihe liittyy ja jonka kokemuksista tutkija itse on kiinnostunut. Tämän lisäksi haastateltavien tulee olla halukkaita jakamaan kokemuksiaan tutkijalle. Tutkijan on myös selitettävä haastateltavalle, miksi juuri heidän kokemuksensa on tärkeä tutkimuksen kannalta. (Perttula 2009, 137.)

Pyrimme tekemään etukäteen hyvän haastattelurungon, jotta haastattelu etenisi loogisesti. Lähetimme kysymykset etukäteen sähköpostitse haastateltaville, jotta he saivat perehtyä aiheeseemme paremmin. Haastattelut tehtiin haastateltavien omilla asuinpaikkakunnillaan, joten heidän oli helppo saapua paikalle. Eskola ja Vastamäki (2007) toteavat, että haastattelun onnistumisen kannalta haastattelupaikalla on merkitystä, koska on kyse vuorovaikutustilanteesta. Haastattelutilanne pitää luoda turvalliseksi, eikä se saa olla liian muodollinen. (Eskola & Vastamäki 2007, 28.) Pyrimmekin siihen, että omat haastattelumme etenivät vuorovaikutuksellisen ja luottavaisen ilmapiirin vallitessa. Haastattelun olemus on enemmän keskusteleva, ei kuulusteleva, koska niin sanottuja ”oikeita vastauksia” ei ole. Haastateltavat olivat tietoisia, ettei haastattelussa ollut kyse vastausten paremmuudesta tai huonommuudesta. Havaitsimme molemmat myös sen, että haastattelutilanteessa piti tiedostaa oma herkeämätön aktiivisuus kuuntelijana. (vrt. Ahonen 1994, 136- 137.)

Tallensimme huolella kaikki haastattelut, varmuuden vuoksi jopa kahdella eri laitteella. Hankimme molemmat itsellemme laadukkaat tallentimet, joissa oli tarkka äänenlaatu varmistaen helpon litteroinnin. Hirsjärvi & Hurme (2006, 185) neuvovat litteroimaan haastattelun mahdollisimman nopeasti, jotta saadaan aikaan laadukas haastattelu. Näin toimimmekin, joten otteemme aineistoon säilyi tuoreena.

5.2 Fenomenografia tutkimusmetodina

Laadullisessa tutkimustavassa korostetaan todellisuutta ja siitä saatavan tiedon luonnetta, joka on subjektiivista. Yksittäisten tapausten tarkasteleminen on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Tärkeää on korostaa tutkimukseen osallistuvien ihmisten näkökulmia sekä heidän kokemuksiaan tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa voi olla tavoitteena uuden tiedon hankinta, ilmiön kuvaus ja tulkinta, ymmärryksen syventäminen ja mielekkään teoreettisen tulkinnan tekeminen. (Puusa, A. & Juuti, P. 2011, 47-48.)

Laadullinen tutkimus määritellään usein prosessiksi, jossa aineistonkeruuta koskevat ratkaisut muotoutuvat usein tutkimuksen edetessä. Laadullinen lähestymistapa vaatii tutkijalta tiedostamista oman tietoisuutensa kehittämisessä tutkimuksen edetessä, silloin hänellä on valmiuksia muuttaa tarvittaessa tutkimuksensa suuntaa. (Kiviniemi 2010, 70.)

Fenomenografia on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetty laadullinen tutkimussuuntaus, jossa tarkastellaan ihmisten erilaisia käsityksiä. Sen tavoitteena on tutkia ihmisten kuvauksia, käsityksiä, ymmärtämisen tapoja ja käsitteellistämistä. Suuntauksen teoreettiset lähtökohdat ovat peräisin Ference Martonilta, joka tutki Göteborgin yliopistossa 1970-luvulla erilaisia tiedonmuodostuksia ja opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Marton määrittelee fenomenografian empiirisenä tutkimuksena rajoitetuista erilaisista tavoista kokea, käsittää ja ymmärtää erilaisia ilmiöitä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Kakkori & Huttunen 2011, 8.)

Fenomenografia terminä tarkoittaa etymologisesti sitä, kuinka jokin ilmenee jollekin. Fenomenografisen tutkimuksen yhtenä perustana pidetään hahmopsykologiaa sekä Piaget'n kehityopsykologiaa. Toisen ihmisen kokemuksen tutkiminen on tyypillistä fenomenografisessa tutkimuksessa (Niikko A. 2003, 8,24.) Kokemukset pyritään tuomaan esiin mahdollisimman moninaisesti, myös ristiriidat (Latomaa 2005, 46). Fenomenografiassa keskitytään ihmisten käsityksiin maailmasta, ja miten he ne kokevat. Käsitykset ovat jokaiselle ihmiselle erilaisia ja todellisuutta, riippumatta siitä ovatko ne objektiivisesti tosia. (Marton 1981, 178; Niikko 2003, 25.) Käsitykset ymmärretään fenomenografiassa merkityksenantoprosesseina ja ne ovat syvempiä ja laajempia kuin pelkät mielipiteet. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Fenomenografiassa on kaksi tutkimussuuntauksen näkökulmaa, ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat. Ensimmäisen asteen näkökulma pyrkii ymmärtämään maailman ilmiöitä kartoittamalla tutkittavien subjektiivista tulkintaa siitä. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Tutkija keskittyy tutkimuksen kohteeseen ja omiin kokemuksiinsa siitä, kuitenkin omia kokemuksia huomioonottamatta. (Niikko 2003, 24). Tutkimuksessamme

tämä tarkoittaa sitä, että selvitämme arviointiin ja musiikinopetukseen liittyviä käsitteitä ja kuvaamme niitä sellaisena kuin ne meille ilmenevät.

Toisen asteen näkökulmassa korostuu koko fenomenografian idea, jossa tutkitaan ihmisten käsityksiä todellisuuden ilmiöistä. Ihmisten käsitykset maailmasta puolestaan nousevat siitä tavasta, jolla he kokevat, käsittävät ja käsitteellistävät ilmiöitä. Pyrkimyksenä on saada selville käsitysten välisiä eroja jossakin ryhmässä, jolloin mielenkiinnon kohteena on sisällölliset käsitykset sekä niiden suhteet toisiinsa. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Fenomenografiassa kuvataan siis maailmaa sellaisena kuin se havaitaan, ilmiöinä. Tämä tutkimusote eroaa Martonin mukaan perinteisestä tutkimusotteesta, jonka tavoitteena on kuvata maailmaa sellaisena kuin se on. (Kakkori & Huttunen 2011, 10.) Toisen asteen näkökulman tavoitteena on kuvata jonkin ilmiön merkityssisältöä eli tutkittavasta ilmiöstä saadaan ihmisten antamia erilaisia näkökulmia (Niikko 2003, 25). Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa sitä, että meidän täytyy sulkea pois omat ennako-oletuksemme ja käsityksemme, mitä meillä on musiikin arvioinnin suhteen. Sen sijaan painopiste on oltava opettajien käsityksissä ja tavoissa kokea arvioiminen. Meidän tehtävämme on kuvata ja tulkita niitä niin, että opettajien musiikin arviointiin liittyvät asiat saavat merkityksen tutkimuksemme kautta.

Fenomenografinen tutkimusote sijoittuu filosofiselta perustaltaan fenomenologian ja hermeneutiikan väliin. Ymmärrys ja kokemus ovat fenomenologisen ja hermeneuttisen tutkimuksen kannalta keskeisiä elementtejä. Fenomenologiaa ja fenomenografiaa yhdistää näkemys kokemuksesta. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena ei nimestään huolimatta ole johdettu fenomenologiasta eikä ole sen käytännön sovellus. Sillä on kuitenkin vahva yhteys fenomenologiaan ja hermeneutiikkaan. Tutkijan on kuitenkin syytä tiedostaa fenomenografian filosofinen konteksti, jotta tutkimus on uskottava. (Kakkori & Huttunen 2011, 1; Niikko 2003, 18.)

Fenomenografian ja fenomenologian ero on siinä, miten kokemus käsitetään. Fenomenologiassa tutkitaan yksilön käsitysten avulla ilmiöitä itsessään, kun taas fenomenografiassa etsitään käsitysten eroavaisuuksia. Fenomenologiaa pidetään tieteen

filosofisena suuntauksena, kun taas fenomenografian lähestymistapa on metodinen. (Huusko & Paloniemi 2006, 164, Niikko 2003, 19.) Martonin mukaan fenomenologinen tutkimus suuntautuu tietoisuuden esireflektiiviseen tasoon, jolloin sen tarkoituksena on kuvata miltä maailma näyttäisi ennen kuin olemme oppineet sitä “näkemään”. Se tutkii myös arkipäiväisen maailmamme itsestään selvyyttä olemisellemme. Fenomenografia puolestaan käsittelee kulttuurisesti opittuja ja yksilöllisesti muodostettuja tapoja, joiden kautta liitämme itsemme maailmaan ja ymmärrämme sitä. (Marton 1981, 181.)

Fenomenografian yhteys hermeneutiikkaan on luontainen, koska molemmissa tutkimussuuntauksissa tutkitaan ihmisten tapoja ymmärtää käsityksiä oppimisen ja ymmärtämisen prosesseista. Kakkori & Huttunen väittävät fenomenografian yhteyden hermeneutiikkaan olevan jopa merkittävämpi kuin yhteys fenomenologiaan. (Kakkori & Huttunen 2011, 2.) Hermeneutiikan yhteydet fenomenografiaan löytyvät Kakkori & Huttusen mukaan muun muassa Gadamerin hermeneuttisen kokemuksen, dialogisuuden ja hermeneuttisen totuuden käsitteistä. Gadamerin hermeneutiikan filosofiassa on kyse siitä, miten ymmärrys muuttuu ja kehittyy. Sille ja fenomenografialle on yhteistä, etteivät ne pyri yleistämään tutkimuskohteitaan, eivätkä ne myöskään pyri löytämään selityksiä sille, miksi haastateltavat ajattelevat juuri tietyllä tavalla. Molemmissa tutkimusotteissa halutaan edistää ja tutkia ihmisten käsityksiä ja niiden perusteluita dialogin edistämiseksi. Eri näkökulmat laitetaan tulosavaruudessa ikään kuin keskustelemaan keskenään, jolloin prosessissa saattaa nousta esiin uusi näkökulma. (Kakkori & Huttunen 2011, 2, 15.)

Fenomenografia suuntauksena liittyy myös hahmopsykologiaan ja psykologisen ajattelun tutkimiseen. Marton kehitti alun perin fenomenografian pedagogiseen oppimiskäsitysten tutkimukseen. Hän piti fenomenografiaa rinnakkaisena vaihtoehtona silloiselle psykologialle. Fenomenografista tutkimusta on käytetty Suomessa erityisesti kasvatustieteessä tutkittaessa erilaisia käsityksiä. Fenomenografisessa psykologiassa pyritään tuomaan uudestaan esiin tutkittavan aiempi kokemus sellaisena kuin tutkittava sen kokee, ristiriitoinen kaikkineen. (Latomaa 2008, 45-46.)

Eskola (2010) pohtii tutkijan suhdetta teoriaan ja toteaa tutkijalla olevan siinä useita vaihtoehtoja, mutta jakaa ne kolmeen ryhmään: aineistolähtöinen, teoriasidonnainen ja teorialähtöinen tutkimus. Voidaan siis tehdä aineistolähtöistä analyysiä, jossa teoria pyritään johtamaan aineistosta. Teoriasidonnaisessa analyysissä tehdään teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät varsinaisesti pohjautu teoriaan. Teorialähtöinen tutkimus lähtee useista pienistä teorioista ja etenee aineisto- tai ilmiöpohjaisesti. Teoriakäsitteet toimivat tulkintakehyksinä, joiden avulla voi tulkita aineistoa. (Eskola, J. 2010, 182- 183.) Koska fenomenografinen tutkimus on aineistolähtöinen, ei teoriaa käytetä runkona aineiston luokittelulle tai teoriasta saatujen olettamusten testaamisen perustana. Teemme omassa tutkimuksessamme teoreettisia kytkentöjä liittyen esimerkiksi musiikin opetukseen, musiikkikasvatukseen ja musiikin arviointiin, mutta ne eivät suoraan nouse varsinaisista teorioista. Tulkinta ja aineisto keskustelevat keskenään, jolloin aineisto toimii pohjana luokittelulle. (vrt. Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Niikko (2003) on kuvannut fenomenografisen tutkimuksen teon analyysimallia (vrt. Uljens 1991) ja sen prosessin vaiheita. Ensimmäisessä analyysivaiheessa muodostetaan kokonaiskuva aineistosta, kunnes hahmotetaan tutkittavien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Toisessa vaiheessa etsitään merkityksiä, jotka nousevat aineiston ilmauksista, ja ne ryhmitellään teemoiksi. Kolmannessa vaiheessa muodostetaan käsitysryhmät kategorioiksi, ja niistä syntyneet kuvauskategoriat yhdistetään teoriaan neljännessä analyysivaiheessa. Viidennessä vaiheessa tarkastellaan kategorioiden välisiä suhteita horisontaalisesti tai vertikaalisesti. (Niikko 2003, 33 - 39.)

Ensimmäisessä vaiheessa kuuntelimme molempien tekemät haastattelutallenteet huolella läpi ja keskustelimme niistä. Näin saimme yhteisen esiyymmärryksen aiheestamme, joka on välttämätöntä saumattomalle yhteistyöllemme tutkimuksessa. Seuraavaksi litteroimme omat haastattelumme ja tulostimme ne paperille. Luimme tekstit huolella läpi saadaksemme hyvän kokonaiskuvan yhteisestä aineistostamme. Toisessa analyysivaiheessa etsimme aineistostamme merkityksiä tutkimuskysymyksillemme, jotka tarkentuivat prosessin myötä. Etsimme erilaisia merkityksikköjä ja keräsimme karkeasti opettajien ajatuksia musiikin arvioinnista.

Analyysipolkumme kolmannessa vaiheessa löysimme ensin kaksi isompaa teemaa opettajien käsityksistä musiikin arvioinnista. Kokosimme teemat kahden kysymyksen alle: Mikä on vaikeaa, hankalaa tai haastavaa arvioinnissa? Mitä keinoja ja käsityksiä opettajilla on toimivasta ja laadukkaasta arvioinnista? Opettajien keinoista ja käsityksistä erottui vielä ilmauksia, jotka liittyivät tulevaisuuteen ja toiveisiin toimivasta arvioinnista. Samalla löysimme haastateltavien käsityksiä uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) tiimoilta, sekä musiikin arvioinnista taito- ja taideaineena. Viimeiseksi teemaksi nousi opettajien käsitykset numeerisesta ja sanallisesta arvioinnista. Näissä mainituissa teemoissa esiintyvät edelleen vahvasti kaksi käsitystä: mikä arviointimuodoissa on haastavaa ja mitä keinoja voidaan käyttää, jotta arviointi olisi toimivaa.

Olemme valinneet tutkimusmetodiksemme fenomenografisen näkökulman, koska haluamme selvittää luokanopettajien erilaisia käsityksiä musiikin arvioinnista. Haastatteluissa oli perusteltua kysyä opettajilta heidän näkemyksiään musiikin arvioinnista, koska juuri heillä itsellään on se tieto, miten he käsittävät ja ymmärtävät arviointiin liittyviä asioita. Opettajilla on myös asiantuntijuutta siinä, mistä asioista heidän musiikin arviointinsa koostuu ja mitä ajatuksia heidän arviointinsa taustalta löytyy. Olemme kiinnostuneita heidän käsityksistään ja niiden sisällöllisistä eroista.

5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Voidaan ajatella, että melkein kaikki tutkimukset ovat jonkin verran subjektiivisia, koska tutkija tekee tutkimuksensa ratkaisut subjektiivisten valintojen kautta. Tieteellisen tutkimuksen ihanteena ja pyrkimyksenä on kuitenkin objektiivisuus. Tieteen objektiivisuuteen luetaan vaatimus siitä, että tutkijan omat oletukset eivät vaikuta tutkimustuloksiin. Laadullisessa tutkimuksessa on pohjimmiltaan kyse ihmisen tekemästä tutkimuksesta, joka liittyy toiseen ihmiseen. Tästä syystä objektiivisuuden

vaatimusta on vaikeaa toteuttaa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan monesta osatekijästä käsin. (Puusa & Kuittinen 2011, 167.)

Tiedostamme tutkijoina omat viitetaustamme, jotta tavoittaisimme jokaisen tutkimushenkilön tarkoittaman merkityksen mahdollisimman objektiivisesti. Oma kokemustaustamme musiikin opettajina helpottaa toisen ihmisen lähtökohtiin paneutumista. Toisaalta olemme pyrkineet sulkeistamaan analyysissä omat ennakkokäsityksemme keskustellen omien kokemustemme poissulkemisen tärkeydestä. Pyrimme tiedostamaan tietynlaisen subjektiivisen elementin, joka aineiston tulkitsemisessa aina säilyy. Tutkijoina pyrimme eläytymään tutkittavaan tilanteeseen, jotta voisimme tavoittaa tutkittavan oman ilmaisun merkityksen. (vrt. Ahonen 1994, 123-124, Niikko 2003, 21.)

Koska tutkimuksemme henkilöiden määrä on pieni, vain kahdeksan opettajaa, emme voi tavoitella tilastollisia yleistettävyyksiä, vaan enemmänkin kuvaamme tämän tutkimusjoukon käsityksiä musiikin arvioinnista. Ahosen (1994) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tavoitellaan enemmänkin tulosten yleisyyttä, jolloin käsityksiä tutkitaan laajalla teoreettisella tasolla. Tutkimustulosten merkitys perustuu johtopäätösten teoreettisiin yleisyyksiin eli ne voidaan yhdistää yleisiin teoreettisiin ongelmiin. Kuvauksen lisäksi ne selittävät myös käsityksiä. Tutkimuksen luotettavuus perustuu sekä aineiston että johtopäätösten validiteettiin. Niiden tulee vastata haastateltavan ajatuksia (aitous) ja samanaikaisesti liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin (relevanssi). Raportista tulee välittyä lukijalle aitous, relevanssi ja teoreettisen yleisyyden taso. Tutkijan täytyy selvittää tutkimuksensa eteneminen siten, ettei aineiston aitoutta tarvitse epäillä. (Ahonen 1994, 152.)

Olemme pyrkineet tutkimuksessamme avoimuuteen sekä rehellisyyteen ja kuvaamaan tutkimusprosessimme vaiheet mahdollisimman totuuden mukaisesti niin kuin hyvään tieteelliseen tutkimukseen kuuluu. Tutkimusta voidaan pitää luotettavana, kun aineisto ja johtopäätökset vastaavat tutkittavien käsityksiä ja kun ne on johdettu teoreettisista lähtökohdista. Tuloksista tulee ilmetä aineiston aitous eli se, että tutkittavat ovat

ilmaiseet todelliset käsityksensä. Olemme haastattelutilanteessa käyttäneet teoreettista tietouttamme hyväksi syventääksemme tarkentavilla kysymyksillä haastateltavan ilmaisua käsityksistä. (vrt. Ahonen 1994, 153- 155.)

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) ohjeiden mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muun muassa se, että tutkijat noudattavat tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä ja tarkkuutta. Lisäksi tiedonhankintamenetelmien tulee olla eettisesti kestäviä ja muiden tutkijoiden työ ja saavutukset otetaan asianmukaisella tavalla huomioon. Olemme pyrkineet huolellisesti merkitsemään aineistomme viittaukset ja lähdemerkinnät oikein.

Kerroimme heti haastattelujen alussa, että ne tehdään luottamuksella siten, että anonymius säilyy ja että tutkimusaineistoa käytetään vain tätä tutkimusta varten. Haastateltavalle pitää tulla tunne siitä, että hänen antamiaan tietojaan käsitellään luottamuksellisesti. Luonnollisesti jokaisen haastateltavan on annettava suostumus tutkimukseen osallistumisesta. (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 25). Olemme anonymisoineet haastatteluaineistomme poistaen siitä tunnistetiedot tekstimuotoon muutettaessa. Emme ole muuttaneet haastateltavien tekstejä, jotta autenttisuus säilyisi. Analysoidessamme tekstiä olemme käyttäneet tulkinnassa esimerkkeinä haastateltavien opettajien suoria lainauksia, jolloin saamme opettajien arkikielen kuuluviin.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa käsittelemme luokanopettajien käsityksiä musiikin arvioinnista, niistä muodostuneita kategorioita sekä niiden välisiä suhteita. Opettajien haastatteluissa kävi ilmi, että heidän käsityksistään musiikin arvioinnista löytyi monia asioita, jotka liittyvät heidän omaan opettajuuteensa, oppilaisiin sekä konkreettiseen oppimisympäristöön. Siten aineistomme yläkategorioiksi muodostuivat arvioinnin haasteet, toimivat keinot sekä opettajien näkökulmat hyvään arviointiin. Musiikin arviointi taito- taideaineena muodostui omaksi kategoriakseen sanallisen ja numeerisen arvioinnin pohdinnan rinnalla. Seuraavaksi esittelemme aineistomme tuloksia ja kerromme muodostuneista yläkategorioista sekä niiden sisälle kuuluvista käsitysryhmistä. Pyrimme tulkitsemaan opettajien käsityksiä teorian avulla.

Haluamme käyttää aineistossamme opettajien suoria lainauksia, jotta heidän käsityksensä tulisivat mahdollisimman aidosti esille. Aluksi tarkastelemme musiikin arviointia taito- ja taideaineena. Sen jälkeen avaamme musiikin arviointiin liittyviä haasteita. Tämän jälkeen kerromme niistä toimivista keinoista, joita opettajat käyttävät omassa arvioinnissaan. Sitten luomme katsauksen niihin näkökulmiin, joita opettajien käsitysten mukaan jokaisella tulisi olla, jotta arviointi olisi laadukasta. Lopuksi tarkastelemme opettajien pohdintoja numeerisesta ja sanallisesta arvioinnista.

6.1 Musiikin arviointi taito- ja taideaineena

Opettajien käsitysten mukaan musiikki on muiden taito- ja taideaineiden kanssa siltä osin yhtenäinen, että sitä arvioidaan hieman eri perustein kuin muita opetettavia oppiaineita. Nikkanen (2009) kertoo, kuinka musiikinopetus ei rajoitu vain musiikintunneille, vaan integroituu monella tavalla koulun arkeen ja juhlaan. Musiikkia voidaan ajatella siis paitsi taito-taideaineena, mutta myös eräänlaisena välineaineena muiden aineiden oppimiseen ja samalla oppilaan itsetuntemukseen ja yhteisön rakentamiseen. (Nikkanen 2009, 61.) Moni opettaja kokee musiikin arvioinnin olevan prosessi, johon vaikuttavat oppilaan tunteet, asenteet ja persoonallisuus. Musiikin ytimessä ovat tunteet ja elämykset. Tutkimusten mukaan musiikillista toimintaa motivoivat musiikkiin liitetyt ja musiikin aikaansaamat tunnekokemukset. (Saarikallio 2013, 37.) Opettajat kokevat haasteellisena arvioida oppilasta kannustavasti ja positiivisesti, mutta silti oikeudenmukaisesti. Musiikki eroaa muista taito- ja taideaineista siten, että se on ajassa tapahtuvaa toimintaa.

6.1.1 "Musiikki on sillä tavalla herkkä asia"

Musiikkia arvioidaan opettajien käsitysten mukaan osittain oppilaiden taitojen ja asenteiden pohjalta. Arviointi perustuu opettajan havainnointiin, eikä musiikista synny aina konkreettista tuotosta. Myös esiintymistä voidaan arvioida ja antaa oppilaalle mahdollisuus näyttää taitojaan omalla osaamisalueellaan, kertovat opettajat.

Musiikissa on osana se esiintyminen. Se kuuluu mun mielestä osana siihen musiikin arviointiin, että musiikkihan on aineena ihan selvästi esittävä. (opettaja 3)

Opettajat kertovat, kuinka musiikki on herkkä asia oppilaalle, eikä opettaja voi pakottaa oppilasta esimerkiksi laulamaan. Nikkasen (2009) mukaan puolestaan kaikkien oppilaiden edellytetään osallistuvan oppitunnilla musisointiin, ja silloin opettajalla on

suuri vastuu työskentelyn ilmapiiristä. Opettajalle on haastavaa tasapainoilla pakon ja vapaaehtoisuuden välillä. Jos kaikkien edellytetään osallistuvan, on kaikilla myös oikeus osallistua omilla taidoillaan. (Nikkanen 2009, 61.) Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) mukaan opetuksen tavoitteena on saada oppilaskin ymmärtämään, kuinka musiikki on aika- ja tilannesidonnaista eri aikoina ja eri kulttuureissa, ja kuinka sillä on erilainen merkitys eri ihmisille. (POPS 2004, 232.)

Musiikki on sillä tavalla herkkä asia, kun sinä päästät sen äänen ilmoille sinä paljastat siinä itsesi. Se on aina sellainen näyttö eri tavalla kuin ehkä kuvaamataidossa. Kuviksessa fine, joo sä piirrä sen kuvan mutta musiikki on ajassa tapahtuvaa toimintaa ja sä päästit sen äänen, niin sinä et voi enää vetää sitä takaisin korjattavaksi. (opettaja 2)

Musiikki vaikuttaa opettajien käsitysten mukaan oppilaan tunteisiin. Myös opettajien omat kouluajan kokemukset musiikin arvioinnista voivat vaikuttaa opettajan käsityksiin arvioinnista. Saarikallio (2013) kirjoittaa, kuinka musiikki on kokemuksellista. Soittamiseen ja laulamiseen, säveltämiseen, musiikin kuunteluun ja musiikilliseen tietämiseen liittyy vahvasti henkilökohtainen, kokemuksellinen elementti. Sen ytimessä ovat oppilaan tunteet ja elämykset. (Saarikallio 2013, 37.) Musiikki eroaa muista oppiaineista siinä, että se luo ohikiitäviä kokemuksia, joita ei voi pysäyttää tarkasteltavaksi. Musiikilla on merkitystä sen kokemuksellisuuden vuoksi. Se herättää tunteita, jotka voi kokea musiikin elämyksen kautta omaksi. (Hongisto-Åberg 1993, 22.)

Ja sit meidän omiin käsityksiin vaikuttaa että miten meitä on aikanaan arvioitu. Ehkä just kuviksen ja musiikin arviointi herättää ehkä eniten semmosia tunteita. (opettaja 1)

6.1.2 "Jokaisella opettajalla on sitten se oma käytänne"

Opettajien käsitykset arvioida taito- ja taideaineita ovat sidoksissa omaan luovuuteen ja ideointiin. Musiikin tunnilla opettajalla tulee olla oma asiantuntijuus hallussa. Alakoulun musiikinopettaja on paljosta vastuussa, kirjoittaa Nikkanen (2009). Opettajan tulisi olla taidokas sekä musiikillisesti että kasvatuksellisesti ja nähdä tilanteita ohjaillessaan koulun

musiikkikasvatuksen muodostaman oppimisympäristön fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kokonaisuutta. (Nikkanen 2009, 63.)

Musiikissa mun pitää itse johtaa sitä koko ajan, pitää hyppysissä ja viedä sitä eteenpäin, siitähän siinä on kyse. (opettaja 8)

Opettajat kokevat, että musiikin arvioinnissa ja palautteen annossa pitää olla hienotunteinen, kohdistuuhan musisointi tunteisiin ja persoonaan. Myös hyväntahtoisen huumorin avulla voi opettaja antaa oppilaalle palautetta.

Tää on niin herkkää tää palautteen antaminenkin, että miten sitten jos joku laulaa vaikka nuotin vierestä niin ethän sä voi sanoo sille että nyt kuule meni ihan pieleen, niin siinä saa olla usein tosi taiten että miten tän asian esittäis. Että on tää silleen herkkää.... Musiikki on niin siihen persoonaan painottuvaa ja siihen tekemiseen kohdistuvaa. (opettaja 2)

Kun tuntee porukan hyvin niin voi vähän heittää jo huumorilla niille että ”miten meni noin niinku omasta mielestä”. (opettaja 7)

Jokaisella taito- ja taideaineiden opettajalla on lisäksi omat käytänteensä, eikä niitä voi opettajien käsitysten mukaan verrata keskenään. Taito- ja taideaineiden tieto onkin sidottuna omaan kontekstiinsa, vaikkakin oppimista ja opettamista koskevat kysymykset ovat kuitenkin keskeisessä asemassa (vrt. Räsänen 2009, 31-32). Eräällä opettajalla on käsitys, että musiikin arvioinnin kriteerit ovat helpommat verrattuna muihin taito- ja taideaineisiin.

Kun taito- ja taideaineet kokoontuu (opettajat) niin jokaisella on sitten se oma käytänne, ei sitä voi sillä tavalla verrata. (opettaja 2)

6.2 Haasteet musiikin arvioinnissa

Musiikin opetuksen taustalla on asioita, jotka ohjaavat opettajan opetustyötä, tavoitteita ja arviointia. Haasteet, joita opettaja kohtaa musiikin arvioinnissa, liittyvät usein opettajuuteen tai oppilasryhmään. Myös arviointiin liittyvät opettajien kokemukset sekä arjen työssä koetut konkreettiset ongelmat koetaan pulmallisiksi.

6.2.1 ”Onhan siinä opettajalla monenlaisia juttuja”

Opettajilla on omat haasteensa musiikin opetuksessa. Oma opettajuus koetaan joskus vaikeaksi riippuen monista eri asioista. Monet opettajat kokevat omat musiikilliset taitonsa heikoiksi, jolloin myös oppilaiden arviointi on vaikeaa. Joukossa saattaa olla myös nuoria ja kokemattomia opettajia tai muodollisesti epäpäteviä. Eräs opettaja kertoi musiikin arvioinnin riippuvan paljon siitä, kuka sitä koulussa opettaa.

Sitten kun taas jos ajatellaan että mitkä ne mun haasteet musiikinopettajana on ja siinä arvioinnissa, niin mä kun olen vielä aika nuori opettaja kuitenkin, niin musiikissa kuin muissakin aineissa jollain lailla sitä on kiinni siinä omassa itsessä. Hirveesti miettii, että mitä mä teen ja miten mä tän nyt opetan, ja miten mä soitan ja käyttäydyn ja näin, ja sitten taas muistaa, että ai niin, nyt pitäis se katse siirtää siitä omasta navasta sinne oppilaaseen ja arvioida sitä. (opettaja 5)

...että jotkut ei sitten pysty bändisoittoon ollenkaan vetämään, koska heillä ei siitä ole kokemusta, että mitä siitä sit ylimalkaan pystyy arvioimaan. Opettajana on vähän vaikea arvioida, jos ei osaa itsekään tai ei pysty myöskään opettamaan. (opettaja 1)

Toiset opettajat kokevat perusopetuksen opetussuunnitelman musiikin tavoitteet liian vaativiksi toteuttaa omassa opetuksessaan ja se vaikuttaa myös motivaatioon. Ongelma

onkin Juntusen ja Laitisen (2011, 85) mukaan se, kuinka monipuolisesti opettajat pystyvät toteuttamaan opetussuunnitelmaa.

...niin suurin osa opettajista ei pääse siihen (musiikin opetussuunnitelma) tavoitteeseen... ei niillä oo kiinnostusta siihen.
(opettaja 6)

Luokanopettajat, jotka opettavat musiikkia oman luokkansa lisäksi myös muille ryhmille, kokevat haastavaksi sen, etteivät opi tuntemaan tarpeeksi hyvin sitä luokkaa, jota opettavat, eikä silloin myöskään ole helppoa arvioida oppilaita. Monilla alakoulun luokilla on vain yksi musiikintunti viikossa, joka hankaloittaa tilannetta.

...jos mietin vaikka sitä mun ensimmäistä työvuotta, niin mulla oli kuudelle eri ryhmälle musiikintunnit, oma luokka oli tietysti tutumpi, mutta viisi uutta porukkaa ja kun mä menin sinne taloon, niin mä en tuntenu yhen ainutta lasta sieltä. Ja jokaista porukkaa opetin sit sen yks tunti viikossa... (opettaja 5)

Muutama haastateltavamme kertoi, kuinka opettajien kesken saattoi olla eroavaisuuksia musiikin hyvästä osaamisesta ja sen kriteereistä arvioinnissa. Juntusen ja Laitisen (2011) mukaan oppilaiden tasa-arvoinen oikeus hyvään musiikin opetukseen on vaarassa, koska osa opettajista eivät aina ole kelpoisia tehtäväänsä. Tästä syystä oppilaille opetetaan eri asioita. Opetussuunnitelman väljyys mahdollistaa sen, että ammattitaitoinen opettaja pystyy hyödyntämään opetuksessaan omia vahvuusalueitaan. (Juntunen & Laitinen 2011, 85.)

Siinä mennään sitten enemmän ristiin kollegojen kanssa, että vaikka kuinka katotaan opetussuunnitelmaa ja että mitä siellä lukee hyvän osaamisen kuvauksissa, niin se on meille hyvin eri asia monellekin. Mä olen käyny sellasia keskusteluja, että kuudennella luokalla opettaja antaa kaikille luokkansa oppilaille numeroksi ysin. Mä kysyin että millä perusteilla, että ootko sä pitäny kokeita? No en oo pitäny, mutta nää on aika kivoja oppilaita, se vastas. (opettaja 1)

6.2.2 ”Jotkut hommat toimii toisilla luokilla ja toisilla ei toimi ollenkaan”

Koulun isot oppilasryhmät eivät edistä oppilaan yksilöllistä huomioimista, ja hiljaisten oppilaiden kohdalla on opettajien käsitysten mukaan vaikeaa tietää, mitä he osaavat. Mullolan (2013) mukaan temperamentti vaikuttaa oppilaan kykyyn ja tapaan näyttää, mitä hän osaa. Silloin tulisi arvioida erikseen varsinainen musiikillinen osaaminen ja tuntiaktiivisuus. Tämä on tärkeää erityisesti ujoille ja estyneille oppilaille. Temperamentti tulisi nähdä musiikin arvioinnissa positiivisena sekä vuorovaikutusta ja työskentelyä rikastuttavana tekijänä. (Mullola 2013, 80.) Ryhmäkoolla on opettajien käsitysten mukaan merkitystä myös arvioinnin kannalta ja opettajat joutuvat pohtimaan omia arviointikäytänteitään isojen ryhmäkokojen vuoksi.

Se kun on isot opetusryhmät ja kun siellä on hiljaisia oppilaita, vähän vaikea aina tietää mitä he osaavat. Tulee sellaisia ilmi, että jonkun taidot ovat jääneet, että en ole tiennyt, että sinä osaat niin hyvin. Että ne jotka ovat suuna päällä ja aktiivisia, he sitten pääsevät esille. Sitä sitten mieltii, että miten ne maan hiljaiset pääsisivät esille. (opettaja 2)

Oppilaat ovat erilaisia oppijoita, ja heidän erilaiset persoonallisuutensa tulevat erityisesti musiikin opetuksessa esille. Myös luokat voivat olla erilaisia toimintatavoiltaan ja aktiivisuudeltaan.

Jotkut hommat toimii toisilla luokilla ja toisilla ei toimi ollenkaan. (opettaja 6)

Opettajat ovat nähneet työssään oppilaiden erilaisia asenteita musiikin opetusta ja arviointia kohtaan. Lapsista on tullut entistä tasa-arvoisempia aikuisten kanssa, mikä on sinänsä hyvä asia. Työrauhan kannalta se merkitsee kuitenkin sitä, että osa perinteisistä keinoista tulisi korvata uusilla. (Saloviita 2014, 37-38.) Oppilaita on toisinaan vaikea saada osallistumaan aktiivisesti musiikin tunnilla, eivätkä kaikki innostu musiikista oppiaineena. Toisia oppilaita saattaa motivoida opettajan oma innokkuus. Vanhempien asenteilla on omat vaikutuksensa lapsen suhtautumisessa musiikin opetusta kohtaan.

... ja sit on niitä joita ei kiinnosta pätkeäkään kumpaankaan suuntaan, että ihan sama onko musiikissa kuus vai ysi. (opettaja 6)

Ne oppilaat onkin just ehkä haasteellisimpia, että millä sä saat sen porukan motivoitua tekemään ja niissä porukoissa on todella paljon eroja. Jotkut taas innostuu siitä, että opettaja näyttää olevan kovinkin innoissaan itse. (opettaja 1)

Siihen törmää aina miten vanhempien asenteet näkyy näissä. On vieläkin oppilaita jotka on heti päättäneet että musiikki ei ole mun juttu ja mun äitikin on heti sanonut että minä en osaa yhtään laulaa. että mä voin ottaa sen kutosen koska äiti on sanonut että musiikki ei oo meidän perheen juttu. Ihan hirveetä. Ja se äidin vanha kokemus siitä, laulukokeesta, että luokan edessä piti laulaa. (opettaja 2)

Muutama opettaja pohtii arvioinnin hankaluutta niiden oppilaiden kohdalla, jotka eivät voi osallistua kaikille musiikin tunneille uskontonsa vuoksi. Uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) huomioidaan muuttuva yhteiskuntamme kulttuuristen arvojen ja ideologioiden kasvuna. Opetuksen järjestämisen periaatteita onkin määritelty seuraavasti: ”Erityiseen maailmankatsomukseen tai kasvatustavalliseen järjestelmään perustuvassa perusopetuksessa toiminnan, kasvatuksen ja opetuksen tulee noudattaa perusopetukselle asetettuja yleisiä kasvatustavoitteita ja opetukselle asetettuja tavoitteita.” (POPS 2014, 94.)

...ja sit jos uskonnon takia menee pois luokasta niin joutuuko arviointia höllentämään siinä kohdassa vai mihin kohtaan se otetaan. Otetaanks se uskonnon arviointiin? Ja jos et sä opeta sille oppilaalle muuta ku musiikkia. (opettaja 6)

6.2.3 ”Meillä ei oo vaan tiloja”

Opettajien haastatteluista käy ilmi, kuinka musiikin opetuksen ja arvioinnin esteenä ovat toisinaan todelliset konkreettiset haasteet. Niitä ovat esimerkiksi tilaongelmat: kun

musiikin luokka on joko liian pieni tai sitä ei ole aina mahdollisuus käyttää. Suureksi haasteeksi koettiin se, ettei koulussa ole riittävästi musiikkivälineitä kuten soittimia, laulukirjoja tai äänentoistolaitteita. Juntusen (2011, 47) mukaan koulun tilat ja välineet vaikuttavat merkittävästi musiikin opetuksen tarkoituksenmukaiseen toteuttamiseen vaikkapa yhteismusisoinnissa.

... toki riippuu myös koulun varustuksesta, koulun koosta että mitä siellä on. Meillä ei ollut tuntiakaan käytettävissä musiikkiluokassa ja vaikka ois ollu, niin siel ei ollu soittimia ollenkaan, niin pikkusen kädetön oli tekemään niiden kanssa asioita ja myöskin arvioimaan niitä, jos sul ei oo välineitä millä sä teet... (opettaja 1)

Mul on semmonen opetusryhmä, että meillä on yhdistetty musiikkiluokka ja tekstiilityöluokka. Meillä ei ole yhden luokan kanssa yhtään tuntia musiikkiluokassa. Eli mä en bändisoittimia pysty soittamaan niiden kanssa ollenkaan. Oppilaat haluis sitä hirveesti, me ollaan puhuttu tästä oppilaiden kanssa paljon että he haluis sitä, mä haluisin opettaa sitä, ois paljon kivempaa. Meillä ei oo vaan tiloja. (opettaja 6)

6.3 Toimivia keinoja musiikin arvioinnissa

Olemme löytäneet opettajien käsityksiä siitä, millaisia keinoja heillä on käytössään, kun he arvioivat musiikkia. Tässä vaiheessa jaamme ne karkeasti kahteen ryhmään: niihin käsityksiin, joita opettaja itse käyttää kehittääkseen omaa arviointiaan ja niihin, joissa arviointi lähtee oppilaan aktiivisuudesta käsin. Moni opettaja kertoi painottavansa musiikin arvioinnin kolmeen osa-alueeseen: oppilaan tietoihin, taitoihin ja asenteeseen.

6.3.1 ”Kyllä opettaja saa olla monitaituri”

Jotta musiikin opetus ja siihen liittyvä arviointi olisi mahdollisimman monipuolista ja toimivaa, löytyy opettajilta erilaisia keinoja ja käytänteitä omaan työhönsä. Ihmeen (2009) mukaan oppilasarvioinnin tulee olla yksilöllistä, totuudenmukaista ja monipuolista. Arvioinnin tulee kannustaa ja motivoida oppilasta etenemään opinnoissaan. (Ihme 2009, 104.) Opettaja kehittää itseään asiantuntijana tutkimalla musiikkiin liittyvää ammattikirjallisuutta ja opettajan oppaita. Myös pedagogiset keskustelut kollegoiden kanssa koetaan tärkeiksi, ja yhteisopettajuuden kautta saadaan tukea myös arviointiin. Tällä tavoin opettajat kehittävät itseään ja omaa toimintaansa toteuttaakseen musiikin arviointia koulussaan. Aarnio ja Kilpimaa-Lipasti (2016) kertovat, että silloin kun kaksi opettajaa opettavat yhdessä, heitä on samalla kaksi asiantuntijaa tekemässä työskentelystä huomioita ja arvioita. Yksin opettaessa ei ehdi useinkaan havainnoida kaikkea, mitä luokassa tapahtuu. Yhdessä voi käydä arvioinnin arkihavaintoja heti tunnin jälkeen läpi ja ne ovat tärkeitä kulmakiviä opetuksen suunnittelun ja väli- sekä lukuvuosi-arvioinnin kannalta. (Aarnio & Kilpimaa-Lipasti 2016, 54.)

Mä koen, että kaikkein paras tapa on keskustella kollegoiden kanssa siitä, että miten sä teet tai millasii asioita sä teet tai miten ehkä toimit tässä tilanteessa. Kollegan kanssa se yhdessä arvioiminen on huomattavasti paljon helpompaa kuin että pelkästään yksin... Ehkä just kollegoiden kanssa keskustelu on ihan kaikkein parasta, että ai niin, tällastakin voisi tehdä tai näin, mut ehkä yhteisopettajuus voi olla, mikä kehittäisi sitä kaikkein parhaiten. (opettaja 1)

Opettajan rooli oppitunnilla on moninainen arvioidessaan oppilaitaan. Hän tutustuu luokkaansa ja ryhmäyttää sitä mahdollisuuksiensa mukaan oppiakseen tuntemaan paremmin oppilaitaan. Nikkanen (2009) kirjoittaa, kuinka musiikinopetuksessa onkin tärkeää kohdata lapset holistisesti sekä tukea heidän kasvuaan niin yksilönä kuin yhteisönsä jäsenenä. Musiikki on tässä suhteessa oppiaineena erityisasemassa, koska se vaikuttaa lapsen yhtä aikaa niin fyysisesti, älyllisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti. (Nikkanen 2009, 60.)

Jos on vaikee ryhmä on käytävä läpi eri keinoja sen ryhmän kanssa. Joskus pitää itse ruveta ryhmäyttämään sitä ryhmää jos se oma opettaja ei ole sitä työtä tehnyt, koska se musiikki on niin erilainen. (opettaja 3)

Opettajat kannustavat, rohkaisevat ja motivoivat oppilaitaan. Rohkaisevaan ohjaukseen oppimisprosessin aikana ohjaa myös Opetushallitus, jonka mukaan se vahvistaa oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. (Oph 2015). Toiset opettajat esittelevät oppilailleen säännöllisin väliajoin musiikin opetuksen arviointikriteerit.

Omat opsista muokatut kriteerini oppilaat tietävät. (opettaja 7)

Opettaja motivoituu itsekkin enemmän, kun hänellä on tunne oppilaiden innostumisesta musiikkiin. Myös hyvällä vuorovaikutuksella oppilaiden ja opettajan välillä on opettajien käsitysten mukaan oma merkityksensä. Ihme (2009) kirjoittaa vuorovaikutuksen laadusta: kuinka se ratkaisee, mitä kohtaamisissa syntyy ja miten ne koetaan. Opettaja onnistuu hyvän vuorovaikutuksen kautta välittämään oppilaalle usein jotain sellaista, minkä oppilas kokee arvokkaana, ja päinvastoin. Silloin oppimisen ilo on yhteinen. (Ihme 2009, 107; POPS 2014, 47.)

Että saatas ne lapset jotenkin motivoitua siihen mukaan ja että ne olis innokkaita ja että ne olis siinä omalla persoonallaan ja omilla taidoillaan sitten mukana. Ja ehkä se on just sit itellekin motivoivaa. (opettaja 5)

Osa opettajista kerää itselleen säännöllisesti arviointitietoa, käy oppilaittensa kanssa sanallisen arviointikeskustelun ja painottaa arvioinnissaan niitä asioita, mitä tunnilla on harjoiteltu ja opiskeltu. Myös POPS (2004) on ohjannut haastattelemiamme opettajien monipuoliseen arviointiin oppimisessa, työskentelyssä ja oppimisen edistämässä. Arvioinnissa käytetään monipuolisia menetelmiä, ja opettaja kokoaa itselleen tietoa myös musiikissa oppilaiden edistymisestä oppimisen eri osa- alueilla ja erilaisissa oppimistilanteissa. (vrt. POPS 2004,47; POPS 2014, 263-264.)

Minun filosofiani on ollut että mä en pidä laulukokeita, mun mielestä sitä ei pidä palkita että joku sattuu nyt osaamaan laulaa, että minä arvioin sitä mitä minä täällä opetan. (opettaja 2)

6.3.2 ”Oppilaan tiedot, taidot ja asenne”

Opettajien käsitysten mukaan hyvään arviointiin tarvitaan myös kirjallisia tuotoksia, osittain siksi, että opetusryhmät ovat suuria. Opiskeltavia asioita voidaan arvioida oppitunnilla eri tavoin. Perinteisten paperikokeiden rinnalle on otettu musiikin tunnilla käyttöön erilaisia sähköisiä arviointivälineitä. POPS (2014, 48) kannustaa tulevaisuudessa käyttämään yhä enemmän tieto- ja viestintäteknologiaa arvioinnissa.

Aina jos pystyy jotain kirjallista tuotosta teettään niin se helpottaa itteä... Ne (kirjalliset tuotokset) on mun mielestä sellasia että mitä voi isossa ryhmässä arvioida järkevästi. Isossa ryhmässä on pakko olla jotain konkreettista, siinä voi antaa sellaselle pärjätä joka ei oo niin musikaalinen. (opettaja 8)

...että me tehdään älytaulun kautta sellaisilla äänestyskapuloilla tietovisatyypillisesti niitä asioita joita ollaan opiskeltu. (opettaja 1).

Tekemisellä ja aktiivisella osallistumisella on musiikin tunneilla opettajien käsitysten mukaan oma merkityksensä. Ihanteena on Ihmeen (2009) mukaan, että arviointitilanteet olisivat samalla oppimistilanteita, joissa syntyy myönteisiä oppimiskokemuksia. Samalla oppilas kokee sen itselleen hyödyllisenä oppimistilanteena, eikä varsinainen arviointi painotu liikaa. (Ihme 2009, 106.) Onnistumisen kokemukset kannustavat oppilasta yrittämään ja oppimaan lisää, mutta epäonnistumisillakin on oma merkityksensä oppimisprosessissa. Niitä voidaan jatkossa hyödyntää opetuksessa oppimista edistävällä tavalla. (POPS 2014, 47.)

Että omasta lähtötasosta käsin. Se että tekeminen on siinä se juttu. Ja totta kai se opittu on sitä hauskeempaa ja sitä on helpompi arvioida mutta että sä pääset tekemään ja kokemaan näitä asioita. (opettaja 1)

Sitten painotan arvioinnissa sitä tekemistä, sitä jatkuvaa näyttöä, sitä tuntiaktiivisuutta. (opettaja 2)

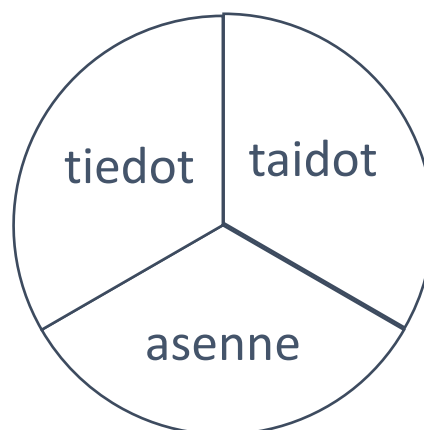
Useat opettajat kertovat, että oppilaan omalla asenteella on merkitystä musiikin arviointia pohdittaessa. Opettajien käsitys on se, että oppilaan positiivinen suhtautuminen musiikin tunteilla on tärkeää ja yksi merkittävä osa arviointia. Muutama opettaja kertoi perustavansa oman musiikin arviointinsa kolmeen eri osa-alueeseen: oppilaan tietoihin, taitoihin ja asenteisiin (kuvio 2).

Yksi iso asia on kanssa sellainen asenne tai tahtotila, että miten sä(oppilas) otat vastaan niitä tehtäviä ja miten suhtaudut. (opettaja 2)

Se että sä yrität parhaasi ja teet mitä pyydetään. Että omasta lähtötasosta käsin. (opettaja 1).

Mä olen löytänyt jostain tällaisen mallin, joka jakautuu kolmeen osaan: tiedot, jotka ovat siinä kirjallisessa osassa, sitten on ne taidot, se on sitä soittamista, laulamista tekemistä, ja sitten kun saadaan se kolmas, se tahtotila tai se asenne, tällaisen minä niille (oppilaille)näytän. (opettaja 2)

Kuvio 2. Käsitys musiikin arvioinnin painotusalueista.



6.4 Näkökulmia hyvään arviointiin

Opettajilla on monenlaisia käsityksiä siitä, miten he haluaisivat kehittää omaa musiikin arviointiaan toimivammaksi tulevaisuudessa. Heidän käsityksensä liittyvät enimmäkseen arviointikäytänteiden jakamiseen kollegoiden kanssa sekä opettamiseen ja arviointiin liittyviin toimintatapoihin, joita he voisivat käyttää enemmän työssään. Opettajat pohtivat myös käsityksiään uudesta Perusopetuksen opetussuunnitelmasta (2014) musiikin arvioinnin osalta.

6.4.1. ”Kollegoiden kanssa keskustelu”

Opettajien käsitysten mukaan tiedon ja arviointikäytänteiden jakaminen muiden musiikkia opettavien opettajien kanssa on jatkossakin tärkeää, sillä se tukee opettajien omaa arviointityötä. Yhteisopettajuus helpottaisi opettajien käsitysten mukaan myös musiikin opetusta ja arviointia. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) kannustaa yhä enemmän yhteistyön ja luottamuksen kulttuuriin. Lisääntyvälle yhteistyölle koulussa on suuri tarve ja sitä kautta monipuoliselle yhteistyölle, jotta perusopetus olisi yhtenäistä, eheää ja laadukasta. Opetustoimintaan tarvitaan yhteistyön myötä lisää avoimuutta sekä oppilaiden oppimisen ja kasvun tukemista. Yhteistyö on tällöin suunnitelmallista ja sen toteutumista voidaan arvioida yhteistyössä kollegoiden kanssa. (POPS 2014, 35.)

Se olisi vielä hyvä, että olisi musaopettajien kanssa pedagogisia kahviloita, missä voisi vaihtaa kokemuksia, se olisi tosi antoisaa. Jo siellä kurssilla (Orff- kurssi) kun tapaa toisia, kun tämä (työ) on niin yksinäistä. (opettaja 2)

...mut ehkä yhteisopettajuus vois olla mikä kehittäis sitä (arviointia) parhaiten, toki ihan siis tiedon ja käytänteiden jakaminen. (opettaja 1)

6.4.2 "Se olis musta hyvä apuväline"

Opettajat toivoisivat lisää erilaisia keinoja helpottaakseen musiikin arviointia. Jotkut opettajat haluaisivat lisätä musiikkiliikuntaa, toiset puolestaan toivoisivat lisää musiikin teknologiaa arviointinsa tueksi. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) velvoitetaan opettajaa huomioimaan muun muassa musiikkiliikunnan ja musiikkiteknologian tarjoamat mahdollisuudet arvioinnin kohteissa, kun tarkastellaan hyvän osaamisen musiikin arviointikriteereitä kuudennen luokan päätteeksi. Muita arvioinnin kohteita ovat oppilaan musiikilliset yhteistyötaidot, laulaminen ja soittaminen ryhmän jäsenenä, musiikin kuuntelu, musiikin merkitysten havainnointi, oppimaan oppiminen sekä turvallisuuteen ja hyvinvointiin liittyvät asiat. (POPS 2014, 265- 266.)

Se musateknologia olis hirveen kiva juttu, se olis musta hyvä apuväline juuri siihen arviointiinkin. (opettaja 3)

Oppilaan itsearviointia käytetään opettajien käsitysten mukaan osana musiikin arviointia, johon voimassa oleva Perusopetuksen opetussuunnitelma (2004) myös ohjaa yhtenä arviointimenetelmänä: ”Itsearviointitaitojen kehittymisen myötä oppilas oppii myös tiedostamaan omaa edistymistään ja oppimiselle asetettuja tavoitteita sekä asettamaan itse opiskelulle tavoitteita ja säätelemään oppimisprosessiaan”. (POPS 2004, 263.) Opettajilla on erilaisia käsityksiä portfolion ja oppimispäiväkirjan käytöstä ja niitä käytetään musiikin tunneilla melko vähän. Opettajien käsitysten mukaan ne vievät paljon aikaa jo valmiiksi vähäisistä musiikin tuntimääristä. Joillakin opettajilla on käsityksiä siitä, kuinka musiikin opetuksen arviointia voitaisiin pyytää myös oppilailta, eli opettajakin saisi vastavuoroisesti palautetta musiikin opetuksestaan.

Sitten tottakai itsearviointi, sen mä teetän yleensä kerran lukukaudessa. Ens vuonna sitä (itsearviointia) vois kehittää saman tien, että mä juttelen oppilaiden kanssa ja pyydän oppilailta palautetta siitä mikä on onnistunu ja missä on kehittämistä. (opettaja 6)

Vitos – kutosluokalla vois toimia portfoliotyyppinen juttu, varmaan tarttis vähän koulutusta siihen asiaan, että tarttis kokemuksia muilta opettajilta, että miten ne on toteuttanu sitä. (opettaja 3)

6.4.3 "Tervetuloa uusi opsi"

Uudesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta (2014) on joillakin opettajilla jo selkeitä käsityksiä musiikin opetuksen ja arvioinnin osalta. Osa opettajista on ollut mukana kuntakohtaisen opetussuunnitelman musiikin aineityöryhmässä. Opettajien käsitysten mukaan uusi opetussuunnitelma ohjaa enemmän vertaisarviointiin ja oppilaiden mukaan ottamiseen suunnittelussa. POPS 2014 painottaa opettajien mukaan enemmän oppilaan omaa tuottamista musiikin opetuksessa. Joidenkin opettajien mielestä taas uusi opetussuunnitelma on tavoitteissaan ja sisällöissään liian väljä.

Monet tällaiset asiat mitä uusi ops tuo tullessaan on ollut olemassa jo musiikissa ja ne hyvin sopivat siihen. Projektityöskentely, esitysten valmistaminen ja yhteistyö toisten opettajien kanssa, niin ne sopivat meille hyvin, istuu tähän oppiaineeseen. (opettaja 2)

Melko ympäröiväisiä maailmoja syleileviä tavoitteita ja sisältöjä uudessa opsissa. Antaa opettajalle vapautta, toisaalta vaatii opettajalta hyvää oman aineen tuntemusta. (opettaja 4)

6.5 Numeerinen vai sanallinen arviointi

Opettajien pohtiessa numeerista ja sanallista arviointia jakaantuivat heidän käsityksensä eri tavoin. Suurin osa haastattelemistamme opettajista ei osannut selkeästi ottaa kantaa numeerisen tai sanallisen arvioinnin puolesta. Moni opettaja käyttää numeerisen arviointikriteerin rinnalla hyvän osaamisen kuvaavaa sanallista arviota perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Opetushallitus on lehdistötiedotteessaan (27.10. 2015) ilmaissut, ettei ole tarvetta muuttaa perusopetuksen taito- ja taideaineiden arviointia erilaiseksi muihin oppiaineisiin nähden. Opetushallituksen mukaan ”olennaista arvioinnissa on, että oppilas pystyy hahmottamaan, mihin saatu palaute - annettiinpa se

numeroina tai sanallisena arviona - perustuu ja mikä merkitys sillä on hänen oppimiselleen.” (Opetushallitus 2015)

6.5.1 "Nykyinen käytäntö on hyvä"

Osa opettajista ovat tyytyväisiä voimassa oleviin arviointikäytänteisiinsä, joissa 4. luokkaan asti oppilasta arvioidaan sanallisesti ja 5.-6. -luokkalaisia numeerisesti. Osa opettajista on valmis kehittämään nykyistä arviointikäytäntöä.

Mä en näe näitä toisiaan poissulkevaksi. Mä annan oppilaalle numeron mutta mä käyn sen oppilaan kanssa suullisesti läpi. (opettaja 6)

Mä tykkään meillä (oma paikkakunta) musiikin kohdalla siitä että siellä on se osallistuminen erikseen ja sitten myöskin opitut tiedot ja taidot. Numero on ihan ok kun vaan tietää että mistä se tulee. (opettaja 1)

Joillekin oppilaille numeerinen arviointi on opettajien käsitysten mukaan tärkeää ja motivoivaa:

Jos ei siitä (musiikista) saa sitä numeroa niin saman tien kapulat putoo käsistä, ei kiinnosta rumpujen soitto eikä lähde nuottiakaan kurkusta sen jälkeen. Oikeesti se numero on joillekin se piiska jolla he menevät eteenpäin. (opettaja 6)

6.5.2 "Toisaalta... mutta toisaalta"

Monilla opettajilla ei ole selkeää käsitystä numeerisen tai sanallisen arvioinnin paremmuudesta, eikä niitä voida selkeästi erottaa toisistaan. Ihmeen (2009) mukaan oppilas tarvitsee määrällistä tietoa edistymisestään sekä laadullista arviointia työskentelystään ja edistymisestään (Ihme 2009, 101).

Siinä on vähän puolensa ja puolensa. Toisaalta on hyvä että musiikista annetaan numero siinä tapauksessa että muistakin oppiaineista annetaan numero, sen takia että se on sitten samanarvoinen oppiaine kun kaikki muutkin. Siinä on se hyvä puoli, että oppilas joka ei välttämättä pärjää lukuaineissa niin voi sitten loistaa taito- ja taideaineissa, vaikkapa musiikissa. (opettaja 8)

Mulla ei oo siihen semmosta kauheen selkeätä mielipidettä, mutta voishan sitä kokeilla. (opettaja 2)

Se sanallinen arviointikin on vaan se yksi lause, jonka ope raapustaa, että numero ja sanallinen on aika sama asia. (opettaja 3)

6.5.3 "Sanallinen arviointi on mielestäni kannustavampaa"

Uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kannustetaan opetuksen järjestäjää myös sanalliseen arviointiin, jolloin palaute oppilaalle oppimisesta ja suoriutumisesta on monipuolisempaa (POPS 2014, 60). Opettajien käsitysten mukaan sanallinen arviointi koetaan luontevaksi arviointitavaksi koulun pienempien oppilaiden kohdalla. Painottuahan POPS (2004) mukaan alaluokkien musiikin opetuksen tavoitteetkin enemmän kokonaisvaltaisempaan ja leikinomaiseen toiminnallisuuteen. Opetuksen tarkoitus on antaa oppilaalle enemmän kokemuksia erilaisista äänimaailmoista ja musiikeista ja rohkaista häntä ilmaisun kautta toteuttamaan omia mielikuviaan.

Uudessa opetussuunnitelmassa (2014, 143) ohjataan vuosiluokilla 1-2 arvioimaan musiikin arviointia enemmän oppilaan oman oppimisen kautta: ”Oppilaalle annetaan palautetta ja mahdollisuuksia oman ja ryhmän toiminnan arviointiin siten, että se kannustaa yrittämiseen ja opittavien taitojen harjoittamiseen”. Oppimisprosessissa keskeistä on arvioinnin ja palautteen antamisessa oppilaan oma edistyminen musiikillisissa yhteistyötaidoissa sekä edistyminen musiikin peruskäsitteiden hahmottamisessa painottaen musiikillista toimintaa. (POPS 2014, 143.)

Ja nelosille ei oo niitä numeroita ja mun mielestä se sujuu kauheen hyvin ilmanki. Se antaa sen tietyn vapauden ku ne on sen ikäsiäkin. (opettaja 2)

Opettajien käsitysten mukaan sanallinen arviointi kannustaa oppilasta enemmän, ja sen avulla voidaan huomioida oppilaan yksilöllinen kehittyminen musiikin opiskelussa.

Perusteltu sanallinen arvio antaa oppilaalle selkeämmän kuvan oman osaamisen plussista ja miinuksista ja mahdollistaa heikompien osa-alueiden parantamisen saadun palautteen pohjalta. Sanallinen arviointi mielestäni kannustavampaa kuin numeerinen. (opettaja 4)

6.6 Yhteenveto

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia käsityksiä musiikkia opettavilla luokanopettajilla on musiikin arvioinnista, ja millaisia keinoja heillä on käytössään toteuttaessaan toimivaa musiikin arviointia. Selvitimme myös, millaisia piirteitä opettajien mukaan kuuluu laadukkaaseen musiikin arviointiin. Kerromme aluksi tutkimuksemme tuloksista fenomenografisen prosessin kautta. Sen jälkeen tarkastelemme opettajien käsityksiä musiikin arvioinnista liittäen mukaan omaa pohdintaamme tulosten virittäminä.

Fenomenografisen tutkimusprosessin viimeisessä vaiheessa kirjoitetaan tulokset kuvauskategorioina esiin (Uljens 1989, 11-12). Olemme edellä kertoneet opettajien käsityksiä musiikin arvioinnista. Taulukossa 1 havainnollistamme näiden kategorioiden sisältöjä. Tässä vaiheessa tutkimustamme jaoimme opettajien käsitykset haasteisiin, toimiviin keinoihin, hyvän arvioinnin näkökulmiin, taito- ja taideaineen arviointiin sekä numeerisen ja sanallisen arvioinnin vertailuun. Haasteiden taustalta löysimme arvioinnin hankaluudet, jotka liittyvät opettajuuteen ja oppilaisiin sekä erilaisiin konkreettisiin haasteisiin. Toimiviksi arviointitavoiksi erottuivat opettajan omat keinot sekä oppilaaseen

liittyvät omat tiedot, taidot ja asenteet. Opettajat pohtivat erilaisia näkökulmia ja toiveita hyvän arvioinnin toteuttamiseksi. Löysimme niistä seuraavat alaryhmät: toimivat käytänteet ja niiden jakaminen muiden opettajien kanssa sekä uuden OPS:n mukanaan tuomat käsitykset musiikin arvioinnista. Musiikin arviointi taito- ja taideaineena nosti esiin käsitykset musiikin erityisyydestä, koska musiikin esittäminen on aikaan ja hetkeen sidottua, jolloin opettajat joutuvat hakemaan omia yksilöllisiä käytänteitään arviointityöhönsä. Numeerisen ja sanallisen arvioinnin käsitykset pystyimme jakamaan kolmeen osaan: Toisten opettajien mielestä nykyinen käytäntö on hyvä, toisilla ei ollut selkeää mielipidettä, kun taas osa opettajista oli sanallisen arvioinnin kannalla.

Taulukko 1. Arvioinnin osatekijät opettajien käsitysten mukaan

Haasteet	Opettajuuteen liittyvät	Asiantuntijuus Työkokemus Motivaatio
	Oppilaisiin liittyvät	Ryhmäkoko Asenne
	Konkreettiset haasteet	Välineet Tilat
Toimivia keinoja	Opettajan keinot	Arvioinnin esilletuonti Vertaistuki, yhteisopettajuus Oppilaan tuntemus, ryhmäyttäminen
	Oppilaan tiedot, taidot ja asenne	Kirjalliset tuotokset Suhtautuminen Aktiivinen tekeminen, osallistuminen
Näkökulmia hyvään arviointiin	Käytänteiden jakaminen	Kollegat
	Toimivia käytänteitä	Teknologia, itsearviointi
	Uusi OPS	Uusi oppimiskäsitys
Musiikin arviointi taito- taideaineena	Ajassa tapahtuva	Esittäminen Herkkyyks, tunteet
	Yksilölliset käytänteet	Asiantuntijuus Herkkyyks, tunteet
Numeerinen vai sanallinen arviointi?	Nykyinen käytäntö	Tyytyväisyys
	Ei selkeää käsitystä	Samanarvoisuus
	Sanallinen arviointi	Kannustava

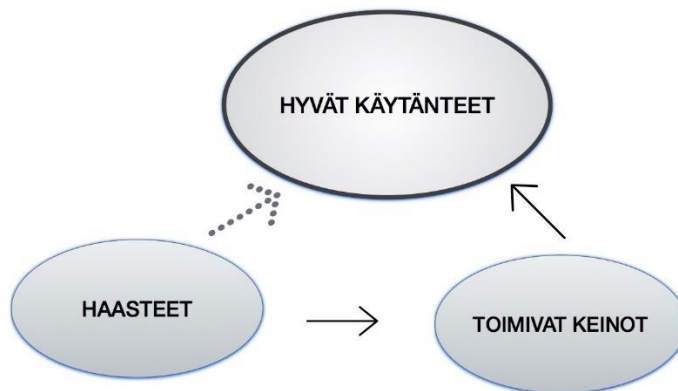
Analyysivaiheemme eteneminen oli hidasta, koska palasimme yhä uudelleen löytämiimme eri käsitysryhmiin. Vertailimme useasti eri käsitysryhmiä toisiinsa, kuten fenomenografiseen analyysivaiheeseen kuuluu (vrt. Koskinen 2011, 271). Kun tutkimme tarkemmin syntyneiden kategorioiden välisiä suhteita ja merkitysyksiköiden määrää oivalsimme, että opettajien kokema musiikin arvioinnin problematiikka tavallaan käynnistää prosesseja, joilla opettajat etsivät ja toteuttavat erilaisia toimivia keinoja laadukkaaseen musiikin arviointiin. Olemme jo tulosten analyysivaiheessa keränneet aineistostamme opettajien selkeimmät käsitykset toimivista arviointikäytänteistä. Havahduimme kuitenkin ihmettelemään, kuinka vahvasti opettajien ilmauksissa ne edelleen toistuvat, jopa muiden kategorioiden sisällöissä. Huomasimme tämän oivalluksen myötä, kuinka tärkeää opettajan on löytää itselleen sopivia ja toimivia keinoja omaan musiikin arviointityöhönsä.

Päädymme rakentamaan analyysimme tuloksen omaksi kuvauskategoriaksi, jonka esitämme kuviossa 3. Kuvauskategoriasysteemi hahmottuu fenomenografisen metodin mukaan yleensä lopullisen analyysin seurauksena, eikä niitä voida rakentaa etukäteen esioletusten pohjalta, joita tutkijalla on (Niikko 2003, 38). Musiikin arvioinnin haasteet prosessoivat opettajia usein etsimään toimivia keinoja, jotta laadukas arviointi toteutuisi. Opettajalla saattaa olla myös valmiina hyväksi kokemiaan käytänteitä, jotka auttavat häntä musiikin arvioinnissa. Opettajien tehtävänä voisi ajatella olevan se, että he käyttävät opetussuunnitelmaa omien hyvien käytänteidensä käsikirjana ja peruskivenä. Rasehorn (2009) kirjoittaa opettajan ammattikuvasta ja siitä, kuinka opettajalla on piilevää tietoa (tacit knowledge) eli hiljaista tietoa. Sillä puolestaan tarkoitetaan muun muassa niitä sosiaalisia käytäntöjä, joita ei voida sanallisesti kuvata. Hiljaista tietoa opitaan ainoastaan tekemisen ja harjoittelun kautta. Taito- tietoa (know-how) puolestaan voi jo kielellisesti ilmaista lauseina. Opettajien hyvät käytänteet voisi olla osaltaan tällainen ”propositionaalisen tiedon erityislaji, joka ilmaisee välineellistä tietoa keinojen ja tavoitteiden suhteista.” Musiikinopettajan työssä on paljolti kyse tästä taitotiedosta, onhan työ hyvin käytäntö- ja toimintapainotteista. (Rasehorn 2009, 266.)

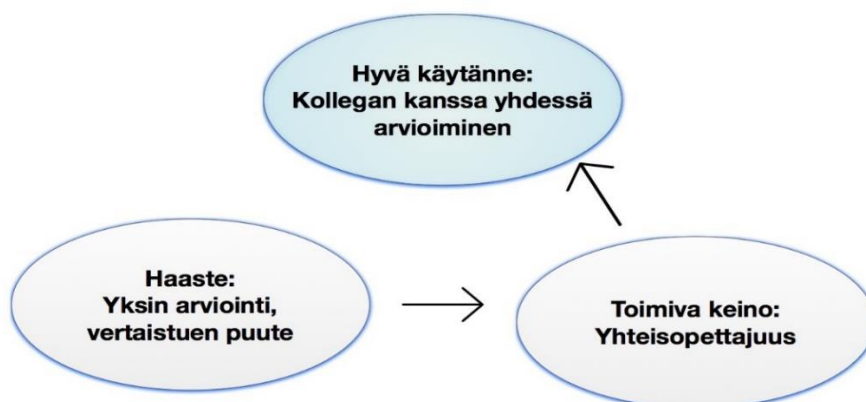
Pohdimme, miten osaamme erotella kahden käyttämämme käsitteen välisen merkityksen: toimivat keinot ja hyvät käytänteet. Mielestämme toimivat keinot ovat enemmän

kokeilevampia menetelmiä, jotka muotoutuvat vähitellen hyväksi ja vakiintuneiksi käytänteiksi opettajan arviointityössä. Teimme myös kuvion 4, johon poimimme yhden esimerkin aineistostamme peilaten sitä kuvioon 3.

Kuvio 3. Musiikin arviointi kuvauskategoriana



Kuvio 4. Kuvauskategorian esimerkki aineistostamme.



Numeerinen arviointi

Tutkimuksemme lähti alun perin liikkeelle numeroarvioinnin problematiikasta musiikin arvioinnissa ja sen ajankohtaisuudesta. Myös haastateltavamme pohtivat aihetta monelta eri kannalta. Suurin osa koki numeerisen arvioinnin selkeänä ja ehkä helpompanakin. Opettajat ovat toki tietoisia numeerisissa arviointikriteereissä siitä, että jokaisella numerolla on oma sanallinen vastineensa, esimerkiksi numero yhdeksän tarkoittaa kiitettävää osaamista. Itse pohdimme, voisiko musiikin arviointiin saada jonkinlaisia kriteereitä, jossa sanallisesti avataan tarkemmin, mitä mikään numero tarkoittaa, mikäli numeerista arviointia käytetään vielä tulevaisuudessakin todistuksen arvioinnissa. Uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan opetuksen järjestäjä saa itse päättää, onko alakoulun arviointi sanallista vai numeroarviointia, tai niiden yhdistelmää (POPS 2014, 51). Lisäksi opetussuunnitelman hyvän osaamisen (8) kriteerit toimivat opettajan apuvälineenä. Kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta on laadittu Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) jokaisesta oppiaineesta tuntijaon nivelkohtaan. Ihme (2009) pohtii, kuinka arvioinnin suorittamisen tekee mielenkiintoiseksi se, että samanaikaisesti yksilöllisen arvioinnin vaatimusten kanssa opetussuunnitelmassa esitetään vuosiluokille yhtenäiset hyvän osaamisen kriteerit. Ihme (2009) miettiikin, voiko arviointijärjestelmä tällaisena koulun tehtävänä tukea oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua? (Ihme 2009, 91-92.) Haastatteluissa nousi esiin myös, kuinka opettajien käsitysten mukaan numeroarviointi toimii, kunhan oppilas itse tietää mistä se koostuu. Joillakin paikkakunnilla on käytössä kaksi arviointiosiota musiikin kohdalla, toinen annetaan osallistumisesta ja toinen arvio annetaan opituista tiedoista ja taidoista.

Numeroarvioinnin puolesta erottui tutkimuksessamme sellainenkin ajatus, kuinka numeroarviointi on tärkeä niille oppilaille, jotka eivät muuten pärjää esimerkiksi lukuaineissa, mutta ovat taitavia musiikissa. Aiheesta käytiin vilkasta keskustelua myös sosiaalisessa mediassa, kun muun muassa kasvatustieteen professori Antti Juvosen artikkelissa (HS 21.12. 2013) kritisoi nykyistä numeroarviointia taito- ja taideaineissa. Helsingin Sanomien pääkirjoituksessa (18.10. 2015) pohdittiin lapsiasiavaltuutettu Tuomas Kurttilan esittämää taitoaineiden numeroarvioinnista luopumista, johon Opetushallituskin on ottanut kantaa. Opetusneuvos Tapio Ahokallio

on todennut osuvasti keskusteluun liittyvässä mielipidekirjoittelussa, ettei numeroissa suinkaan ole kysymys ihmisarvosta eikä epätasa-arvosta, vaan enemmänkin arvioinnin informatiivisesta luonteesta. Pääkirjoituksessa pohditaan myös sitä seikkaa, tuleeko taitoja taideaineista helposti toisarvoisia aineita oppilaiden silmissä, mikäli niiden numeerisesta arvioinnista luovutaan. (vrt. HS 18.10. 2015; Oph 27.10. 2015)

Itse olemme hieman hämmentyneitä siitä, kuinka musiikin numeroarviointi painottuu edelleen ihmisten mielissä todistuksen numeroon, joka saadaan jouluna ja keväällä. Vanhempien ihmisten käsityksistä nousee edelleen vahvasti esiin laulunumeron merkitys ja siitä seurannut asenne omista musiikintaidoista. Usein ne ovat negatiivissävyisiä. Tähän liittyen haastatteluista kävi myös ilmi kodin vaikutus lapsen asenteeseen musiikin tunnilla – kuinka vanhempien omat kokemukset esimerkiksi ”huonosta laulutaidosta” siirtyvät omiin lapsiin.

Sanallinen arviointi

Numeerinen arvosana ei yksin kerro, miten oppilas selviytyy oppiaineen eri osa-alueilla tai missä olisi tehtävä lisää työtä. Sanallisen arvioinnin etuja onkin, että se kuvaa numeroa monipuolisemmin oppilaan edistymistä, oppimista ja työskentelyä. (vrt. Oph.fi, POPS 2014) Opettajien käsitysten mukaan sanallinen arviointi koetaan luontevaksi arviointitavaksi ja se kannustaa oppilasta enemmän tekemään ja yrittämään. Sanallisen arvioinnin kautta voidaan huomioida oppilaan yksilöllinen kehittyminen musiikissa. Ihmeen (2009) mukaan sanallinen arviointi vaikuttaa myönteisesti oppilaan minäkäsitykseen, kun sitä käytetään tietoisesti ja johdonmukaisesti. (Ihme 2009, 101- 102.) Haastatteluissa kävi ilmi, että joidenkin opettajien on vaikea ottaa kantaa sanallisen ja numeerisen arvioinnin paremmuudesta. Alaluokkien sanalliseen arviointiin oltiin tyytyväisiä ja nykyiset järjestelyt toimivat heidän mielestään kohtuullisen hyvin. Eräällä haastatellulla opettajalla on ollut musiikinopetusta myös yläkoulussa, jossa hän kertoi olevan valinnaisia musiikin kursseja, joista ei anneta numeroa. Opettaja kertoi, kuinka vaikeaa näitä oppilaita on toisinaan motivoida aktiivisesti osallistumaan tunnilla. Hän

pohti samalla, *kuinka se numero taitaa kuitenkin toimia motivoivana porkkanana* (opettaja 2). Moni opettaja pohtii arvioinnissaan myös sitä, kuinka hyvä musiikin numero motivoi oppilasta ja kannustaa häntä osallistumaan.

Musiikki taito- ja taideaineena

Jokaisessa haastattelussa nousi vahvasti esiin musiikin erityisyys oppiaineena. Jopa taito- ja taideaineiden joukossa sillä on omat erityispiirteensä. Kuten opettajat totesivat, musiikki on ajassa tapahtuvaa toimintaa - laulaminen ja soittaminen tapahtuu tässä ja nyt. Yksi opettaja kuvasi hyvin musiikin tunnin tilannetta: *Musiikki on sillä tavalla herkkä asia, kun sinä päästät sen äänen ilmoille sinä paljastat siinä itsesi ... sä päästit sen äänen, niin sinä et voi enää vetää sitä takaisin korjattavaksi.* (opettaja 2) Musiikista ei aina synny konkreettisia tuotoksia, jolloin arviointi perustuu opettajan havainnointiin. Musiikin tekemiseen liittyy usein myös tunteet ja herkkyys. Musiikki voi vaikuttaa jokaiseen eri tavalla. Musiikin eri osa-alueisiin eli laulamiseen, soittamiseen, musiikin kuunteluun ja musiikkiliikuntaan liittyy vahvasti henkilökohtainen, kokemuksellinen elementti. Opettajan täytyy tiedostaa siihen liittyvä herkkyys, jotta hän osaa antaa palautetta hienotunteisesti ja oikealla tavalla oppilaille. Opettajat luovat omia yksilöllisiä arviointikäytänteitään ja näin aineenhallinnan sekä kokemuksen lisääntyessä arviointikin tulee helpommaksi toteuttaa.

Näkökulmia hyvään arviointiin

Opettajien käsitykset hyvästä arvioinnista ovat aika samansuuntaisia. Kaikkien mielestä oman arviointityön kannalta kokemusten jakaminen kollegoiden kanssa on tärkeää, koska se tukee parhaiten omaakin työskentelyä. Uuden opetussuunnitelman (2014) myötä yhteisopettajuutta kannustetaan tekemään yhä enemmän, jolloin tiedon ja taidon jakaminen on luontevaa ja opetus tulee avoimemmaksi. Opettajat toivovat saavansa lisää

hyviä menettelytapoja, joilla musiikin arviointia voidaan helpottaa. Esimerkiksi teknologian lisääntyminen kouluissa on yksi apukeino, jota opettaja voi yhä enemmän hyödyntää. Musisoinnin äänittäminen tai videoiminen opettajan havainnoinnin tueksi, on hyvä keino, jotta opettaja ei ole pelkän oman muistinsa varassa. Itsearviointia musiikin yhtenä arvioinnin osana opettajat tunnustavat käyttävänsä liian vähän. Opettajien käsitykset uudesta opetussuunnitelmasta (2014) on, että se antaa enemmän vapauksia ja väljyyttä, mutta toisaalta se voidaan kokea myös negatiivisena asiana. Musiikin projektit ja integroiminen muihin aineisiin on musiikin osalta jo ennestään tuttua ja niihin suhtaudutaan myönteisesti.

Toimivia keinoja musiikin arvioinnissa

Opettajien käsitykset toimiviin arviointikäytänteisiin liittyvät toisaalta siihen, mitä he itse opettajina voivat kehittää työssään ja siihen, mitä asioita he oppilaiden toiminnassa painottavat. Keskustelut toisten kollegoiden kanssa nousivat jälleen vahvasti esille, samoin ammatillinen itsensä kehittäminen koulutuksen ja kirjallisuuden avulla. Tärkeää on myös oppilaiden hyvä tunteminen ja ryhmäyttäminen, jos ryhmän yhteistyö ei jostain syystä toimi. Opettajan täytyy myös kertoa säännöllisin väliajoin tavoitteista ja arviointikriteereistä oppilailleen, ja jotkut opettajat myönsivätkin sen jääneen liian vähäiseksi. Oppilaiden tuntemiseen liittyy myös opettajan ja oppilaiden välinen hyvä vuorovaikutus, johon opettajien mukaan täytyy myös panostaa. Oppilaiden innostus välittyy oppilaisiin ja päinvastoin.

Oppilaiden arviointiin liittyvät seikat voidaan kiteyttää opettajien mukaan kolmeen eri painotusalueeseen: tietoon, taitoon ja asenteisiin. Oppilaiden tietoa voidaan arvioida kirjallisilla tuotoksilla ja tietotekniikkaa apuna käyttäen. Oppilaiden taitoja pyritään kehittämään oppitunneilla oppilaan omista lähtökohdista käsin ja tässä kohdin opettajat painottavat oppilaan omaa aktiivisuutta. Opettajien mielestä tärkein asia on, että oppilas on aktiivinen ja osallistuu. Opettajien haastatteluissa korostui usein se ajatus, että riittää,

kun oppilas tekee parhaansa ja yrittää. Kaikkien ei tarvitse olla huippuosajia. Hyvän arvosanan voi saada myös aktiivisella ja innokkaalla osallistumisella - asenne ratkaisee.

Arvioinnin haasteet

Opettajien käsitys musiikin arvioinnista on, että musiikki oppiaineena on niin erilainen kuin muut aineet, että väistämättä tulee eteen haasteita, joita opettaja joutuu pohtimaan. Suurimmalla osalla haastateltavistamme oli taustalla omaa musiikin opiskelua tai musiikin harrastamista, joten aineenhallinta oli heillä hyvällä mallilla, toisaalta joidenkin opettajien vähäinen kokemus musiikinopetuksessa asetti heille haasteita. Haasteita tuli esiin muilla arvioinnin alueilla. Suuret ryhmäkoot olivat kaikkien mielestä musiikin opetuksessa ongelmallisia, koska silloin opettaja ei pysty seuraamaan yksittäisen oppilaan edistymistä riittävän hyvin. Myös oppilaiden oma negatiivinen asenne ja motivaatio musiikin opiskeluun koettiin suurena esteenä joissakin ryhmissä. Konkreettisena haasteena koettiin tilojen ja musiikkivälineiden puute koulussa aiheuttaen selvää motivaation puutetta sekä oppilaissa että opettajissa.

7 POHDINTA

Olemme pohtineet, painottuuko opettajien arviointi edelleen vahvasti pelkästään lukuvuosiarviointina todistuksessa. Lähtekö arviointi riittävästi lapsen omista lähtökohdista käsin? Eräs luokanopettaja kirjoitti sosiaalisessa mediassa, kuinka hän suree, ettei lukuvuosiarviointi ole vielä kukaan riittävän yksilöllinen, koko ajan etenevä, todellisen kasvun ja oppimisesta kertova työväline. POPS 2014 tuo uutta näkemystä, jossa arviointi kohdistuu enemmän oppilaan omaan oppimiseen arvioinnin kohteena, ja edistymistä tarkastellaan suhteessa aiempaan osaamiseen ja asetettuihin tavoitteisiin. Yksi perusopetuksen keskeisistä tavoitteista on oppilaan omien työskentelytaitojen kehittäminen. Työskentelyä arvioidaan yhtenä oppiaineen osana oppiaineessa, myös musiikin opetuksessa. Opettajalla on tässä oma tärkeä vastuunsa antaa oppilaalle työskentelyä koskevaa monipuolista palautetta, joka edistää oppilaan mahdollisuuksia tarkastella omaa työskentelyään ja kehittyä omissa työskentelytaidoissaan. (POPS 2014, 49-50.)

Ihme (2009) kirjoittaa, ettei yksilöllisyyden painottaminen arvioinnissa ole aina yksiselitteistä, koska lapsi on samalla myös perhe- tai kouluyhteisönsä jäsen. Yksilöllisyydessä on omat kielteiset vaikutuksensa, kun lapsi joutuu kantamaan vastuun, vaikkei hänellä olisi siihen riittäviä resursseja tai tarvitsemaansa aikuisen tukea. Ihme (2009) haastaa meitä, mitä voimme tehdä, jottei tuen puute ja yksilöllisyyden korostaminen haavoittaisi lasta. Hän pohtii, onko koululla tähän keinoja, ja miten arviointia voitaisiin kehittää niin, että se auttaisi oppilasta kasvamaan tasapainoiseksi ihmiseksi. (Ihme 2009, 94.) Arvioinnin haaste onkin, että sen tulisi olla yksilöllistä, kunkin oppilaan omista lähtökohdista etenevää, mutta lasta ei saa kuitenkaan jättää yksin

vastuuseen oppimisestaan, vaan opettajan tulee antaa riittävästi tukea oppimisprosessissa. Suuret ryhmäkoot ja erilaiset oppijat haastavat opettajaa sekä opetus- että arviointityössä.

Tutkimuksemme osui mielenkiintoiseen vaiheeseen, koska uusi Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 otetaan käyttöön tulevana lukuvuonna 2016. Uuden opetussuunnitelman käsitykset ja arvot esimerkiksi arvioinnin suhteen toteutuvat kouluissa vasta tutkimuksemme jälkeen. Luokanopettajat, joita haastattelimme, sitoutuivat opetuksessaan ja arvioinnissaan 2004 opetussuunnitelman perusteisiin. Haluamme kuitenkin itse tulevana luokanopettajina katsoa myös tulevaisuuteen, joten olemme peilanneet aineistoamme myös uuteen Perusopetuksen opetussuunnitelmaan 2014. Uusi opetussuunnitelma antaa väljyyttä, mutta myös haasteita, niin kuin eräs haastateltavammekin pohti.

Tutkimuksemme aikana totesimme, kuinka tärkeää olisi saada kerättyä opettajien hyviä käytänteitä musiikin arviointiin. Haastatteluistakin kävi ilmi, että musiikin opetuksen kentälle kaivattaisiin enemmän yhteisiä toimintamalleja, jotka ovat arjen opetustyössä hyväksi havaittuja ja koettuja. Aika moni luokanopettaja tuntuu kuitenkin pitävän omia toimintamallejaan vain omana tietonaan eikä välttämättä halua jakaa niitä muille. Ehkäpä meillä Suomessa on vieläkin olemassa sellainen ”kynttilä vakan alla” -toimintakulttuuri? Onneksi vertaistuen ja kollegiaalisuuden merkitys on pikkuhiljaa kasvanut – siitä kertovat erilaiset sivustot sosiaalisessa mediassa, esimerkiksi Facebookin ”Alakoulun aareita” ja musiikinopettajien käyttämä ”Mitä tehdä musiikintunnilla”-sivusto. Haluamme luottaa siihen, että yhdessä tekemisen kulttuurin merkitys vahvistuu koulussa uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 myötä. Tutkimuksemme myötä vahvistuivat omat käsityksemme yhteisopettajuuden hyödyllisyydestä ja toimivuudesta myös musiikin opetuksessa ja arvioinnissa.

Musiikin arviointi puhututtaa edelleen. Se herättää tunteita ja nostaa esiin monenlaisia mielipiteitä. Arvioinnista ja sen tarpeellisuudesta näyttää riittävän edelleen keskustelua. Kysymys siitä, tarvitaanko ylipäätään enää numeerista arviointia koulussa, olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde. Olisi mielenkiintoista tutkia aihetta enemmän

arvonäkökulman kautta ja pohtia syvemmin arvioinnin merkitystä myös oppilaan kannalta. Miten oppilas kokee taito- ja taideaineiden arvioinnin? Ajattelemmeko liikaa arviointia opettajan haasteiden kannalta? Tutkimuksen aikana kävimme paljon vuoropuhelua reflektoiden omia ajatuksiamme tulevan työmme kannalta. Musiikin ja yleensäkin taito- ja taideaineiden arviointikeskustelua tarvitaan koko ajan, jotta arvioinnin hyöty oppilaalle olisi paras mahdollinen koko oppimisprosessin ajan.

LÄHTEET

- Aarnio, S. & Kilpimaa-Lipasti, N. 2016. Luokanopettajien kokemuksia yhdessä opettamisesta. Teoksessa. T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työpajoja. Jyväskylä: PS-kustannus. 45-56.
- Ahonen, K. 1996. Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteellisen tiedon käsittelijöinä. Joensuu: Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 32.
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta. Joensuu: University Press Oy.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Tampere: Kirjokansi.
- Eskola J. 2010 Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS- kustannus, 25-43.
- Heinonen, S. 2001. Arvioinnin teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen (toim.) Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Helsinki: Yliopistopaino.

Helsingin Sanomat, tiede 21. 12. 2013. Saatavilla:

<http://www.hs.fi/tiede/a1387523984552> luettu 27.6. 2016

Helsingin Sanomat, Pääkirjoitus 18.10. 2015. Saatavilla:

<http://www.hs.fi/paakirjoitukset/a1445051317903> luettu 1.7. 2016

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2006. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. 13.-14., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A. & Mäkinen, L. 1993. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Espoo: Fazer Musiikki.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus, 37(2), 162- 173.

Hällström, M. 2009. Taide- ja taitoaineiden opiskelua tukeva koulun toimintakulttuuri. Teoksessa: Taide ja taito – Kiinni elämässä! Helsinki: Opetushallitus.

Ihme, I. 2009. Arviointi työvälteenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Arviointi 2/2001. Yliopistopaino Oy.

Juntunen, M-L. 2011. Liike, rytmi ja musiikki: Jacques-Dalcrozen pedagogista perintöä jäljittämässä. Teoksessa: E. Anttila (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Juntunen, M-L. & Laitinen, S. 2011. Musiikin ja kuvataiteen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa: S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset. Opetushallitus, 75-88.

- Juntunen, M-L. & Westerlund, H. 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa: M-L. Juntunen, H.M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2011. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf>
- Karma, K. 2010. Musikaalisuus. Teoksessa: J Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: WS Bookwell, 355-368.
- Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. 2005. Taide on ihmisen elämänilmausta. Teoksessa: S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9-12 vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Oy Finnlectura Ab, 7-8.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.
- Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 267-280.
- Kärnä-Koskinen, E. 2009. Taidekasvatus ja monikulttuurisuus siltaa pitkin. Teoksessa: Taide ja taito – Kiinni elämässä! Helsinki: Opetushallitus, 24-27.
- Latomaa, T. 2005. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia Oy.
- Latomaa, T. 2008. Ymmärtävä psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Rovaniemi. Lapin yliopistokustannus.
- Lindström, T.E. 2009. Ihmiskäsitys musiikkikasvatuksen filosofian kehyksenä. Teoksessa: J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y, 107-117.

- Louhivuori, J. 2009. Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa: J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Marton, F. 1981. Phenomenography - Describing conceptions of the World around us. *Instructional Science* 10 (1981). Amsterdam:Elsevier Scientific Publishing Company. 177—200.
- Mullola, S. 2013. Temperamentti – oppimisen yksilöllinen instrumentti. Teoksessa: P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: JuvenesPrint, 58-86.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia no 85.
- Nikkanen, H. 2009. Alakoulussa avainsana on kokonaisvaltaisuus. Teoksessa: T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: KMO, 59-64.
- Opetushallitus, 2015. Lehdistötiedote. Saatavilla:
http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/opetushallitus_ei_tarvetta_muuttaa_taide- ja taitoaineiden_arviointia_perusopetuksessa (luettu 27.6. 2016)
- Oramo, Ilkka. 2005. Taiteellinen ja esteettinen arvo. Teoksessa: J. Torvinen & A. Padilla (toim.) Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Paananen, P. 2009. Näkökulmia arviointiin. Teoksessa: Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y, 407-421.
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki 21.8./1998/628. Saatavilla:

<http://www.finlex.fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Luettu: 4.6.2016.

Pickford, R. & Brown, S. 2006. Assessing skills and practice. London: Routledge.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A.Puusa & P.Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO.

Puusa, A. & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksiä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 167-180.

Rasehorn, K. 2009. Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa: Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y. , 259-269.

Ruismäki, H. & Ruokonen, I. 2009. Näkökulmia taito- ja taidekasvatuksen opettamiseen juhluvuonna 2009. Teoksessa: T. Kotilainen, M. Manner, J.Pietinen & R. Tikkanen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: KMO, 253-256.

Ruokonen, I. & Grönholm, M. 2005. Musiikkikasvatus perusopetuksessa ja musiikkiluokilla – Kasvamista musiikkiin ja musiikin avulla. Teoksessa: S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9-12 vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Oy Finnlectura Ab, 85-100.

Ruokonen, I. & Ruismäki, H. 2013. Eheyttävän musiikkipedagogiikan ja yhteistyön voima. Teoksessa: M-L. Juntunen, H.M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Räsänen, M. 2009. Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa: Taide ja taito – Kiinni elämässä! Helsinki: Opetushallitus.

Saarikallio, S. 2010. Musiikin tunne merkitykset arkielämässä. Teoksessa: J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Bookwell Oy.

Saarikallio, S. 2013. Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa: P. Jordan-Kilki, E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: JuvenesPrint, 37-47.

Saloviita, T. 2014. Työrauha luokkaan. Jyväskylä: PS- kustannus.

Sinkkonen, J. 2009. Musiikki – yhtä aikaa yksilöllistä ja jaettua. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimiseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME r.y, 289-297.

Sintonen, S. 2005. Mediataidoista kulttuurista voimaa. Teoksessa: S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9-12 vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Oy Finnlectura Ab, 145-157.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö. Saatavilla:

http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (luettu 27.6. 2016)

Uljens, M. 1989. Fenomenografiforskning om uppfattningar. Lund, Sweden: Studentlitteratur.

Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 113. Joensuun yliopisto

LIITE 1

Haastattelurunko

Musiikin arviointi alakoulussa

Oma opetuskokemus

Oma musiikillinen tausta (+ lisäkoulutukset)

Millaisena koet musiikin arvioinnin tällä hetkellä alakoulun musiikinopetuksessa?

Millaisia haasteita koet opettajana musiikin arvioinnissa olevan? Entä mikä arvioinnin kannalta on eniten motivoivaa / toimii parhaiten?

Mitä osa- alueita painostat musiikin arvioinnissa?

Miten keräät arviointitietoa musiikissa?

Miten kehität/muokkaat/ pohdit omia arviointikäytänteitäsi?

Miten voimassaolevan Perusopetuksen opetussuunnitelman sisällöt ja hyvän osaamisen kriteerit näkyvät arvioinnissasi? Tietääkö oppilas musiikin arvioinnin kriteerit?

Oletko perehtynyt uuden opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöalueisiin? Entä sen arviointiin? Mitä ajatuksia se herättää?

Pitäisikö alakoulun musiikin arvioinnin olla numeerista, sanallista vai molempia?
Perustele.

Mitä mieltä olet oppilaan itsearvioinnin, portfolion tai oppimispäiväkirjan käytöstä musiikin arvioinnissa?

Mikä on mielestäsi musiikin arvioinnin merkitys oppilaalle?

Miten musiikin arviointi eroaa muista a. taito- ja taideaineista b. muista oppiaineista?

Muita ajatuksia musiikin arviointiin liittyen?