

**ARVIOINTI LUOKANOPETTAJA- JA
MUSIIKKIKASVATTAJAOPISKELIJOIDEN
ASiantuntijuudessa**

Hanne Tuupainen
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Musiikkikasvatuksen maisterintutkielma
Kevätlukukausi 2017
Opettajankoulutuslaitos
Musiikin, taiteen ja kulttuurin
tutkimuksen laitos
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Opettajankoulutuslaitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Hanne Tuupainen	
Työn nimi Arviointi luokanopettaja- ja musiikkikasvattajaopiskelijoiden asiantuntijuudessa	
Oppiaine Luokanopettajakoulutus Musiikkikasvatus	Työn laji Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma Musiikkikasvatuksen maisterintutkielma
Aika Kevätlukukausi 2017	Sivumäärä 114 + liitteet (3 sivua)
Tiivistelmä <p>Tutkimukseni tavoitteena on tutkia miten luokanopettaja- ja musiikkikasvattajaopiskelijat määrittelevät arviointia omassa asiantuntijuudessaan. Lisäksi tutkin, miten koulutus on tukenut opiskelijoiden arviointifilosofian kehittymistä sekä miten kyseisten opettajankoulutuksien arviointiopinnoja voitaisiin kehittää.</p> <p>Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus ja aineisto koostuu 13 kirjoitelmasta sekä kahdeksasta teemahaastattelusta. Tutkimukseen on osallistunut luokanopettajaopiskelijoita ja musiikkikasvattajaopiskelijoita, sekä opiskelijoita, jotka opiskelevat sekä luokanopettajaksi että musiikin aineenopettajaksi. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisälönanalyysin avulla.</p> <p>Tutkimustulosteni perusteella opiskelijoiden suhtautuminen arviointiin, arvioinnin määrittely, kokemukset arvioinnin helppoudesta ja vaikeudesta sekä arvioinnin merkitys omassa asiantuntijuudessa ovat osatekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, miten opiskelijat määrittelevät arviointia omassa asiantuntijuudessaan. Myös opiskelijoiden arviointifilosofioiden voidaan nähdä koostuvan näistä elementeistä. Opiskelijoiden suhtautuminen arviointiin oli pääosin negatiivista, mutta myös neutraalia ja positiivista. Opiskelijoiden määritelmät arvioinnista myötäilivät opetus suunnitelman perusteita arvioinnin osalta. Arvioinnissa haasteelliseksi koettiin erityisesti taito- ja taideaineiden ja luovuuden arviointi sekä kriittisen palautteen antaminen. Helppona opiskelijat kokivat positiivisen palautteen antamisen sekä kokeiden arvioimisen. Arvioinnin suhteen moni opiskelija koki epävarmuutta, mikä heijastui myös heidän kokemuksiinsa arvioinnin merkityksestä omassa asiantuntijuudessa.</p> <p>Luokanopettajaopiskelijat kokivat saaneensa koulutuksestaan valmiuksia arviointiin erillisen arviointikurssin ja yhden harjoittelun myötä. Musiikkikasvattajaopiskelijat eivät kokeneet saaneensa koulutuksessaan riittävästi arviointivalmiuksia. Arviointia tulisi kaikkien opiskelijoiden mielestä opettaa lisää ja läpi opintojen. Opiskelijat totesivat myös, että opettajankoulutuksen arviointikulttuuria tulisi kehittää, jotta se tukisi paremmin opettajaopiskelijoiden arviointifilosofioiden kehittymistä. Tutkimustulosten perusteella tärkeää opiskelijoiden opettaja-asiantuntijuuden kehityksen sekä itseluottamuksen kannalta on, että koulutus tukisi eri asiantuntijatiedon elementtien kehittymistä opettajaopiskelijoiden asiantuntijuudessa. Opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää arviointiin enemmän huomiota sekä asenteellisesta että koulutuksellisesta näkökulmasta.</p>	
Asiasanat arviointi, arviointifilosofia, asiantuntijuus, opettajuus, luokanopettaja, musiikkikasvatus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	OPETTAJA-ASiantuntijuus	9
	2.1 Asiantuntijuus.....	9
	2.3 Opettajuus ja opettajan ammatti	12
	2.2 Opettaja-asiantuntijuuden kehitys	15
3	ARVIOINTI.....	23
	3.1 Arvioinnin määrittelyä ja historiaa	23
	3.2 Arviointi perusopetuksen ohjausasiakirjoissa	27
	3.2.1 Opetussuunnitelman haasteet	30
	3.2.2 Arviointi musiikki-oppiaineessa.....	31
	3.3 Arvioinnin muodot	36
	3.3.1 Summatiivinen arviointi.....	36
	3.3.2 Formatiivinen arviointi	38
	3.3.3 Muita arvioinnin muotoja.....	39
	3.4 Arviointi opettajan työvälineenä	42
4	TUTKIMUSASETELMA.....	47
	4.1 Tutkimusongelmat.....	47
	4.2 Tutkimusote ja tieteenfilosofiset lähtökohdat	48
	4.3 Tutkimukseen osallistujat	50
	4.4 Aineiston keruu	52
	4.5 Aineiston analyysi	54
	4.5 Luotettavuus ja eettisyys.....	58
5	TUTKIMUSTULOKSET	61
	5.1. Arvioinnin määrittäminen opettajaopiskelijoiden asiantuntijuudessa.....	61
	5.1.1 Opiskelijoiden suhtautuminen arviointiin	61
	5.1.2 Opiskelijoiden määritelmiä arvioinnista	62
	5.1.3 Opiskelijoiden kokemukset arvioinnin helppoudesta ja vaikeudesta	68
	5.1.5 Arviointi osana opiskelijoiden asiantuntijuutta.....	70
	5.1.4 Opiskelijoiden arviointifilosofiat.....	72
	5.2 Koulutuksen vaikutus arviointifilosofiaan ja arviointivalmiuksiin	79

5.2.1	Opinnot arvioinnista.....	79
5.2.2	Opintojen vaikutus asiantuntijuuteen.....	81
5.2.3	Opiskelijoiden ajatuksia arviointiopintojen kehittämisestä	83
5.2.4	Opintopolun vaikutus arviointifilosofiaan	85
5.2.5	Opiskelijat arvioinnin kohteena.....	87
6	TULOSTEN TARKASTELO JA POHDINTA	91
	LÄHTEET.....	106
	LIITTEET	115
	Liite 1. Kirjoitelmapohja.....	115
	Liite 2. Haastattelurunko.....	116

1 JOHDANTO

Arviointi käsitteenä aiheuttaa monenlaisia reaktioita. Meillä jokaisella on kokemusta arvioiduksi tulemisesta, eli oman toimintamme tai jopa itsemme arvon määrittämisestä. Koulumaa-ilmassa ja työelämässä arviointi on vahvasti läsnä tehokkuus-ajattelua suosivassa yhteiskunnassamme. Valitettavan usein arviointi mielletään negatiivisena asiana, eräänlaisena arvosteluna, mitä se huonoimmillaan voikin olla (Stenberg 2011, 108). Ihme (2009) toteaa, että opettajan tehtävänä arviointi on koettu ja tullaan varmasti tulevaisuudessa myös kokemaan haastavana ja ajatuksia herättävänä asiana. Arviointi muuttuu kouluarjessa herkästi rutiiniksi, jolloin sen mahdollisuuksia ei tule ajateltua. (Ihme 2009, 13.)

Arviointikulttuuri on kuitenkin muuttunut hiljalleen opetussuunnitelmien kehittämisen myötä. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) arviointi on saanut edelliseen opetussuunnitelmaan (POPS 2004) verrattuna enemmän painoarvoa. Arvioinnin formatiivisen luonteen painottaminen opetussuunnitelmassa perinteisen summatiivisen arvioinnin lisäksi on positiivinen muutos. Opetussuunnitelman ohjeet arvioinnin toteutuksesta eivät kuitenkaan lämmitä, jos opettaja ei koe omaavansa riittäviä arviointivalmiuksia tai ei koe arviointia luonnolliseksi osaksi omaa opettajuuttaan. Opetussuunnitelmien kehittämisestä sekä oppimis- ja arviointikäsitteiden muutoksista huolimatta oppimisprosessiin keskittyvä sekä siihen välineitä tarjoava arviointi on pitkän aikaa peruskouluissa ollut harvinaisempaa kuin perinteiset oppimistuloksia mittaavat kokeet ja testit (Pyhältö & Soini 2007, 149). Ihme (2009) toteaa, että arviointi on muutosyrityksistä huolimatta ollut pitkään mittauspainotteista sekä keskittynyt kirjallisiin näyttöihin. Arviointikulttuurin muutoksen hitaus ihmetyttää: Mikä peruskoulussa hidastaa muutosta? (Ihme 2009, 17.) Samaa voisinkin kysyä myös korkeakouluista ja yhteiskunnasta laajemminkin. Mikä tai mitkä tekijät vaikuttavat arviointikulttuuriin ja kokeneimmiksi arviointia? Miten näitä tekijöitä voisi kehittää?

Uuden opetussuunnitelman myötä arviointi on noussut jälleen uutisotsikoihin ja julkisen keskustelun aiheeksi. Keskustelu on käynyt kiivaana numeroarvioinnin ja sanallisen arvioinnin eduista ja haitoista sekä tulevista ja toteutuneista käytännöistä. Satu Vasantola kirjoitti Helsingin Sanomissa 3.10.2016 numeroarvioinnin luopumisesta kouluissa. Samaisen artikkelin yhteydessä olleen lukijakyselyn tuloksista ilmeni, että numeroarvioinnin luopuminen todistuksista jakaa kansaa kahteen leiriin. (Vasantola 2016.) Niin ikään Hämäläinen ja

Kallunki kirjoittivat Ylen uutisartikkelissa 15.12.2016 numeroarvioinnin vähenemisestä peruskoulussa. Artikkelissa nostettiin esiin koululaisten sekä rehtoreiden näkemyksiä numeroarvioinnista ja sen vähentämisestä uuden opetussuunnitelman myötä. Ylen teettämässä kyselyssä kysyttiin, onko oppilaiden arviointi uuden opetussuunnitelman pohjalta selkeää. Kaksi kolmannelta vastaajasta, jotka olivat alakoulujen opettajia ja rehtoreita, eivät kokeneet arvioinnin olevan selkeää uuden opetussuunnitelman pohjalta (Hämäläinen & Kallunki 2016). Uuden opetussuunnitelman aiheuttaman opetus- ja arviointikulttuurin muutos saa opettajat ja myös opettajaopiskelijat pohtimaan arvioinnin merkitystä ja toteutusta.

Juurikin arvioinnin haasteellisuuden sekä sen aiheuttaman ristiriitaisen keskustelusävyyn vuoksi heräsi kiinnostukseni tutkia arviointia pro gradu -tutkielmassani. Pitkin luokanopettajan ja musiikinopettajan opintojani Jyväskylän yliopistossa olen kuullut vertaisopiskelijoideni puhuvan arvioinnista hyvin erilaisin sävyin. Opettajankoulutuslaitoksen arviointikurssin käytyäni ajatukseni hakeutuivat useammin arvioinnin maailmaan ja kiinnitin enemmän huomiota ympärilläni vallitsevaan keskusteluun arvioinnista. Koin, että musiikkikasvattajaopiskelijoiden keskuudessa arviointi nähtiin erilaisempana ilmiönä kuin opettajankoulutuslaitoksella, jonain negatiivisena ja vältettävänä, ei mahdollisuutena. Moni opiskelija oli myös antanut ymmärtää, ettei omaa valmiuksia arvioida oppilaita tulevassa työssään. Lisäksi koin itse opiskelijana, että arvioinnista puhuttiin musiikkikasvattajan opinnoissa hyvin vähän, eikä opettajankoulutuslaitoksellakaan arvioinnista liikaa puhuttu arviointikurssin ulkopuolella. Saadakseni asiasta selkoa, päätin pro gradu -tutkielmassani tutkia opiskelijoiden ajatuksia ja merkityksenantoja arvioinnista sekä selvittää, millaista roolia koulutus esittää opiskelijoiden ajatusten taustalla. Tutkimusryhmäksi valikoitui sekä opettajankoulutuslaitoksen että musiikkikasvatuksen opiskelijoita sekä niin kutsuttuja kaksos-opiskelijoita, jotta saisin aineistooni jonkinlaista vertailukelpoisuutta.

Koulumaailmaan sijoittuvaa arviointia on tutkittu eri näkökulmista. Lähinnä aihetta on lähestytty tutkimuksissa opettajan näkökulmasta. Tällä vuosikymmenellä arviointia väitöskirjassaan on tutkinut muun muassa Elina Törmä (2011), joka tutki oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämistä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina tutkivan opettajan näkökulmasta. Opettajan oma kasvu ja identiteetti ovat oppilaan kasvua tukevan arvioinnin perusta. Törmän tutkimuksen yhtenä tärkeimpänä tuloksena voidaan pitää keskustelun avautumista sekä laajenemista opettajien arviointitoiminnassa ja vuorovaikutuksessa oppilaiden, kollegoiden sekä vanhempien kanssa. (Törmä 2011.) Najat Ouakrim-Soivio (2013) tutki puo-

lestaan oppilaan arvioinnissa nousseita koulujen välisiä eroja suhteessa oppilaiden arvosanoihin ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arvioinnissa osoittamaan osaamiseen. Tutkimuksessa tutkittiin, miten päättöarvioinnin kriteerit toimivat ja tuloksista ilmeni muun muassa, että arvosanat eivät ole valideja mittareita koulujenvälisen osaamiserojen mittaamiseen. (Ouakrim-Soivio 2013, 5-6.)

Opinnäytetöissä arviointia on tutkittu runsaasti muun muassa sekä työelämässä olevien opettajien (ks. Bollström & Yli-Peltola 2002; Luukela 2012) että myös oppilaiden näkökulmasta (ks. Tolonen 2011). Arviointia on tutkimuksissa lähestytty myös eri oppiaineiden suunnasta, runsaasti esimerkiksi liikunnan oppiaineen näkökulmasta (ks. Huhtinen 2012; Yli-Penttilä 2006). Opettajaopiskelijoiden näkökulmasta arviointiin liittyvää tutkimusta on tehty erittäin vähän. Yksi omaa tutkimustani lähellä oleva arviointiin liittyvä tutkimus on Törmäsen (2016) pro gradu -tutkielma, jossa hän tutki oppilasarviointia alakoulun musiikinopetuksessa luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta.

Opettajuuden, opettajan asiantuntijuuden ja opettajuuden kehityksen tutkimusta on tehty runsaasti. Muun muassa Olli Luukkainen (2004) on tarkastellut väitöskirjassaan opettajuutta ja erityisesti tulevaisuuden opettajuutta. Keskeisenä tavoitteena tutkimuksessa oli nostaa esiin opettajan työn muutostarpeita sekä rakentaa teoriaa uudesta opettajuudesta. (Luukkainen 2004, 5.) Opettajaopiskelijoiden asiantuntijuutta ja sen kehitystä on tutkittu opinnäytteissä myös jonkin verran (ks. Joutsela 2013). Lähinnä omaa tutkimusaiheittani on Camilla Sundbergin (2013) pro gradu -tutkielma, jossa hän tarkastelee luokanopettajaksi ja musiikin aineenopettajaksi opiskelevien ammatillista minäkäsitystä sekä opiskelijoiden kokemuksia laaja-alaisesta opettajuudesta. Tutkimushenkilöinä Sundbergin tutkimuksessa ovat luokanopettajaopiskelijat, jotka opiskelevat myös musiikkikasvatuksen opintoja pätevytyäkseen laaja-alaisiksi opettajiksi. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut myös tarkastella Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen sekä musiikin laitoksen yhteistyönä toteuttamaa kaksoskelpoisuuden antavaa koulutusta. (Sundberg 2013.)

Koska arviointia opettajaopiskelijoiden näkökulmasta on tutkittu vähän ja lähinnä vain arvioinnin toteuttamisen näkökulmasta, koen tälle tutkimukselle olevan tarvetta. Tutkimuksessani tutkin luokanopettajaopiskelijoiden sekä musiikkikasvattajaopiskelijoiden näkemyksiä sekä suhtautumista arviointiin. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisena opettajaopiskelijat kahdelta eri laitokselta kokevat arvioinnin olevan osa omaa asiantuntijuuttaan. Lisäksi selvitän, millaista koulutusta opiskelijat ovat kokeneet saaneensa arviointiin liittyen ja

miten koulutusta voisi kehittää. Tämän tutkimuksen myötä olen saanut runsaasti ajatuksia arviointiin liittyen ja olen kehittynyt sekä opettajana, arvioijana että tutkijana. Toivon, että tutkimuksestani on hyötyä myös kanssaopiskelijoilleni, kun he pohdiskelevat omaa suhdettaan arviointiin.

2 OPETTAJA-ASiantuntijuus

2.1 Asiantuntijuus

Asiantuntijuus on käsitteenä monimuotoinen. Suomen kielessä termi ”asiantuntijuus” pitää sisällään ajatuksen tietämisestä, arvioinnista ja ennakoinnista, mutta ei välttämättä tekemisestä ja suorittamisesta, toisin kuin englanninkielinen ilmaisu ”expertise”. Asiantuntijuudesta voidaan suomen kielessä käyttää myös termiä ”tasokas osaaminen”. (Palonen & Gruber 2010, 41.) Asiantuntijuuden määritelmien mukaan asiantuntija on henkilö, joka omaa korkean tietoa- ja taitotason jollain tietyllä alalla. Spesifit, tiettyyn alaan sidotut tiedot ja taidot erottavat asiantuntijat noviiseista, eikä näiden tietojen ja taitojen siirtäminen alalta toiselle ole välttämättä mahdollista. (Ericsson 2006b, 3; Feltovich, Prietula & Ericsson 2006, 47; Palonen & Gruber 2010, 42.)

Asiantuntijuus kehittyy määrätietoisen ja päämääräorientoituneen harjoittelun seurauksena. Yleisen käsityksen mukaan asiantuntijaksi kehittyminen vaatii vähintään kymmenen vuotta tietojen ja taitojen säännöllistä harjoittelua sekä ylläpitämistä, mutta pitkä työura tai harrastus ei kuitenkaan automaattisesti muutu asiantuntijuudeksi. Asiantuntijuudessa on kyse sitkeästä työnteosta, laadukkaasta ja vaihtelevasta harjoittelusta sekä opiskelusta, ei niinkään lahjakkuudesta tai älykkyydestä. Runsaasta harjoittelusta johtuen asiantuntijoiden tietorakenteet ovat aloittelijoita johdonmukaisemmat, syvällisemmät, järjestäytyneemmät sekä laajemmat. (Ericsson 2006a, 689; Feltovich ym. 2006, 49–50; Palonen & Gruber 2010, 42; Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2010, 14.) Tämän saman huomion opettajien asiantuntijuudessa nostaa esiin myös Ropo (2004), joka toteaa kokeneiden opettajien kategorisoivan opetuksen tavoitteita laajemmin ja spesifimmin kuin noviisiopettajien. Ropo (2004) toteaa myös, että opettaja kohtaa asiantuntijuudessaan sosiaalisesti ja kulttuurisesti monimutkaisempia tilanteita ja ongelmia, kuin esimerkiksi shakki-mestari, jonka asiantuntijuusala on selkeärajaisempi ja irrallisempi. Opettaja-asiantuntijuutta tulisi siis lähestyä kontekstisidonnaisemmin kuin monien muiden alojen asiantuntijuutta. (Ropo 2004, 162, 169.)

Määrätietoisen harjoittelun tuloksena arkiset ja ammatilliset rutiinit automatisoituvat asiantuntijan toiminnassa tehokkaiksi ja lähes virheettömiksi toiminnoiksi ja ratkaisuiksi. Näiden vakiintuneiden toimintatapojen ansiosta, eikä niinkään ylivertaisten suoritustensa vuoksi, asiantuntijat eroavat noviiseista. Ulkopuolisen silmin vaivattomalta näyttävä tehok-

kuus on tulosta useista samankaltaisena toistuvista tilanteista, jotka hiovat yksilön taitoja. Automatisoituneet toiminnot kuormittavat kognitiivista toimintaa vähemmän, mikä mahdollistaa ekspertin tietoisien tarkkaavaisuuden kiinnittämisen tehtävän kannalta oleellisiin asioihin. (Feltovich ym. 2006, 53–54; Palonen & Gruber 2010, 45, 52.) Ropo (2004) toteaa, että opettajan ammatissa opettamisen perustoimintojen rutinoituttua opettajan on mahdollista kiinnittää enemmän huomiotaan oppilaiden oppimisen tukemiseen. Lisäksi kokeneiden opettajien on huomattu olevan aloittelevia opettajia herkempiä tunnistamaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja tilanteiden erityispiirteitä. (Ropo 2004, 165–166.)

Ihmisenä asiantuntija ei kuitenkaan ole kone, vaan virheitä tapahtuu erityisesti odottamattomissa tilanteissa. Virheiden ja alisuoriutumisen sattuessa asiantuntija on kuitenkin itse paras henkilö arvioimaan ja selittämään syitä omalle poikkeavalle suoritukselleen. (Ericsson 2006b, 4; Palonen & Gruber 2010, 45.) Asiantuntijan itsesäätelytaidot ovat kehittyneempiä aloittelijoihin verrattuna. Asiantuntijan oman toiminnan arviointi ja yleisesti metakognitio on samalla tavalla rutinoitunutta kuin varsinainen suorittaminen. Tästä syystä toiminnan arviointi ja siitä seuraavat päätökset ja ovat usein tiedostamattomia. Yllättävien tilanteiden sattuessa asiantuntija ryhtyy kuitenkin punnitsemaan tilannetta tietoisesti, lopettaa rutiininomaisen suorittamisen ja harkitsee ratkaisujaan ennen toimintaa. Tällainen harkinta eroaa noviisien toiminnasta siinä, että asiantuntija ei niinkään suunnitelmallisesti ratko ongelmia vaan lähinnä reflektoi kriittisesti omaa intuitiotaan ja toimintamallejaan. Rutiinien muokkaaminen myöhemmin on kuitenkin hankalaa ja resursseja kuluttavaa niiden joustamattomuuden vuoksi. (Dreyfus, Dreyfus & Athanasiou 1989, 31–32; Feltovich ym. 2006, 55–57; Palonen & Gruber 2010, 47, 52.)

Kognitiivinen suuntaus edustaa yhtä asiantuntijuuden tutkimuksen näkökulmaa, joka korostaa asiantuntijuutta yksilön mielensisäisinä tiedonkäsittely- ja ongelmanratkaisuprosesseina. (Tynjälä 2006, 99.) Kognitiivisen suuntauksen piirissä on tehty paljon tutkimusta esimerkiksi asiantuntijuuden elementeistä ja asiantuntijatiedosta. Tynjälä (2004, 176–177) on koontanut aikaisempiin tutkimuksiin perustuen taulukon asiantuntijuuden komponenteista, jossa hän esittelee kaksi rinnakkaista tapaa hahmottaa asiantuntijatietoa. Asiantuntijuuden pitkän kehittämisprosessin aikana eri asiantuntijuuden osa-alueet yhdistyvät toisiinsa muodostaen asiantuntijuuden tiedollisen ja taidollisen kokonaisuuden (Tynjälä & Nuutinen 1997, 185).

TAULUKKO 1. Asiantuntijuuden komponentit Tynjälää (2004, 176–177) mukaillen.

1) Faktuaalinen tieto <ul style="list-style-type: none"> Alakohtaista vakiintunutta perustietoa 	I FORMAALI / TEOREETTINEN TIETO <ul style="list-style-type: none"> Eksplisiittistä, sanoin kuvattavaa tietoa
2) Käsitteellinen tieto <ul style="list-style-type: none"> Teoriat ja käsitteelliset mallit 	
3) Proseduraalinen tieto/ taidot <ul style="list-style-type: none"> Luonteeltaan toiminnallista ja syntyy kokemuksen kautta 	II KÄYTÄNNÖLLINEN, KOKEMUKSELLINEN TIETO <ul style="list-style-type: none"> Implisiittistä Tietoa siitä, miten jokin asia tehdään (vrt. engl. know-how)
4) Äänetön tieto, Intuitiivinen tieto <ul style="list-style-type: none"> Automatisoitunutta proseduraalista tietoa, jota on vaikea ilmaista sanoin Tärkeä osa asiantuntijuutta 	
5) Metakognitio Reflektiivinen tieto <ul style="list-style-type: none"> Oman toiminnan ohjaamista ja säätelyä Kohdistuu myös laajemmin kollektiiviseen toimintaan 	III ITSESÄÄTELYTIETO <ul style="list-style-type: none"> Uudenlaisten ongelmien kohtaamista varten

Opettajan asiantuntijuudessa formaali teoreettinen tieto koostuu opetettavaan aineeseen liittyvästä substanssi- eli ainekohtaisesta tiedosta sekä laaja-alaisesta kasvatustieteellisestä tiedosta, joka sisältää muun muassa oppimiseen ja opettamiseen kuin myös koulutusjärjestelmään ja yhteiskuntaan liittyvää tietoa (Bereiter 2002, 435; Tynjälä 2004, 177). Käytännöllinen, kokemuksen kautta muodostuva tieto ilmenee opettajan asiantuntijuudessa esimerkiksi opetustaitona ja oppimisen ohjaamisen taitona, pitäen sisällään myös vuorovaikutustaidot sekä käytännön ammattietiikan. Itsesäätelytiedon merkitys opettajan asiantuntijuudessa korostuu, koska opettajan ammattiin kuuluu ohjata edelleen oppilaita ja opiskelijoita kehittämään omia metakognitiivisia taitojaan. (Tynjälä 2004, 178.)

Asiantuntijatiedon komponentit eivät ole asiantuntijan toiminnassa kuitenkaan irrallisia, vaan keskeistä on joustava työskenteleminen integroiden kaikkia edellä kuvattuja asiantuntijatiedon tyyppejä. (Tynjälä 2006, 106–107.) Teoreettisen ja käytännöllisen tiedon integroinnissa keskeistä on ongelmanratkaisu. Formaali, koulutuksen kautta omaksuttu tieto muuntuu taidoksi, kun sitä käytetään käytännön ongelmien ratkaisemiseen ja vastaavasti informaaliksi tiedoksi käytettäessä ymmärtämisen ongelmien ratkaisuun. Ongelmanratkaisu nousee siis

tärkeäksi tekijäksi asiantuntijuuden kehityksessä ja keskeistä on ongelmien laatu: Asiantuntijat työskentelevät sellaisten ongelmien parissa, jotka haastavat ja kehittävät heidän taitojaan. (Bereiter & Scardamalia 1993, 66, 78; Tynjälä 1999, 175.)

2.3 Opettajuus ja opettajan ammatti

Koppinen, Korpinen ja Pollari (1994, 15) tiivistävät opettajan työnkuvan osuvasti: "Opettaja on ihmissuhdetyöntekijä, vahvempana yhä useammin myös tukija, kuuntelija ja uskonnollisen kielenkäytön mukaisesti sielunhoitaja." Luukkainen (2005a) toteaa opettajuuden olevan kuva opettajan työstä, jota muokkaavat yhteiskunnan odotukset sekä arjessa tarvittavat taidot. Opettajuus on sidottu yhteiskuntaan, mutta silti se on vahvasti persoonallista. (Luukkainen 2005a, 18.) Rasehorn (2009, 262) muistuttaa, että kun yleensä ammatti määrittää olennaisesti yksilön minää, niin opettajan ammatissa persoona ja ammatillinen minä määrittävät työtä. Kuten ei ole kahta samanlaista persoonaakaan, ei ole kahta samanlaista opettajuutta (Luukkainen 2005a, 18). Tärkeää opettajuudessa on vahva minuuden rakentaminen, joka mahdollistaa empatian, jolloin opettaja ei tyydy ainoastaan myötäelämiseen. Luottamus oppilaan ja opettajan välille syntyy, kun opettaja kunnioittaa oppilastaan. (Koppinen ym. 1994, 15.) Välijärvi (2005, 111–112) toteaa suomalaisen opettajuuden olevan erityisesti tiedon, oppimisen ja kasvatuksen asiantuntijuutta, ei ainoastaan tietosisältöjen välittämistä ja perustaitojen harjaannuttamista. Luukkainen (2005b, 145) yhdistää opettajuuden opettaja-ammattilaisen työhön ja työorientaatioon. Kaiken kaikkiaan opettajuuden ymmärtämiseen liittyvät sekä ajalliset tekijät että henkilökohtaiset näkemykset (Säntti 2007, 17).

Opettajuus ja sen osatekijät ovat yhteiskuntaan ja aikaan sidottua. Jotkut osatekijät ovat kuitenkin perustavanlaatuisia ja ne voidaan laskea kuuluvan opettajuuteen ajasta huolimatta. Tällaisia osatekijöitä ovat esimerkiksi oppimis-, ihmis- ja tiedonkäsitys, sisällön hallinta, eettisyys, itsemääräämisoikeus, rooli yhteiskunnallisena toimijana ja välttämättömyys kehittää työtaitojaan. (Luukkainen 2005a, 18.) Suomalaisessa yhteiskunnassa opettajan työ on suhteellisen vapaata, mikä ei muualla maailmassa ole välttämättä itsestäänselvyys. Monissa maissa opettajien työskentelyä valvotaan ja arvioidaan ulkoisesti. Cummings (2003) toteaa, että arviointikulttuureissa on eroavaisuuksia maailmanlaajuisesti ja arviointikulttuurien moninaisuus paljastaa myös koulujärjestelmien eroavaisuuksia. Erilaisissa koulujärjestelmissä muun muassa arvioinnin kohteet, toteutus ja ajoitus vaihtelevat. Joissain maissa arviointi on valta-

kunnallisesti valvottua, toisissa taas kolmannen osapuolen hallinnoimaa tai kuten Suomessa, opettajalla on arvioinnin suhteen laaja vastuu. (Cummings 2003, 193–194.) Suomessa opettajan työtä arvostetaan ja sen ulkoinen kontrollointi on vähäistä. Suomalaisten opettajien uskotaan olevan itse työnsä ja sen kehittämisen asiantuntijoita. (Väljærvi 2005, 112.) Vapauden rinnalla opettajan työssä on kuitenkin paljon valtaa ja sen myötä myös vastuuta. Opetussuunnitelma määrittelee valtakunnallisella tasolla opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt, mutta opettaja tulkitsee opetussuunnitelmaa omasta näkökulmastaan ja omien arvojensa mukaisesti. Opetussuunnitelma herää eloon opettajan taitojen, halukkuuden sekä toimintojen kautta. Siksi opettajan on osattava tiedostaa työhönsä liittyvä eettinen näkökulma valta-asemaansa liittyen. (Luukkainen 2005a, 199.)

Opettajuus-käsite on suomen kielen erikoisuus. Muissa kielissä opettajuutta vastaava termi on professio, joka taas suomessa kytkeytyy enemmänkin opettajan ammatillisuuteen, ammattilaisuuteen ja opettajan työn asiantuntija-ammatin luonteeseen. Suomen kielessä professio-käsite viittaa myös muihin ammatteihin, joilla on yhteys tieteeseen ja korkeakoululaitokseen. (Luukkainen 2005a, 20; Rasehorn 2009, 261.) Opettajuus voidaan nähdä profession yhtenä ulottuvuutena. Opettajuus on moniulotteinen ilmiö, jota on vaikea yksiselitteisesti määrittellä, mutta jonka keskiössä tärkeimpänä elementtinä voidaan pitää eettisyyttä. (Luukkainen 2005a, 20.) Kansanen (2002) mukaan suomalaiseen opettajuuteen vaikuttaa harvinainen ja ainutlaatuinen opettajankoulutus, jossa kasvatustieteen asema luokanopettajakoulutuksen pääaineena on erikoislaatuinen. Ainutlaatuiseksi suomalaisen opettajankoulutuksen tekee myös se, että opettajankoulutus voidaan määrittellä viran alaksi, mikä mahdollistaa osaltaan opettajankoulutuksen systemaattisen tutkimuksen. (Kansanen 2002, 47.)

Luukkainen (2005a, 54) kuvaa 2010-luvun opettajuutta seitsemän ulottuvuuden kautta. Opettajuuden elementtejä ovat sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tulevaisuudenhakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö sekä itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen ja jatkuva oppiminen. Näiden sisäkkäisten opettajuuden osa-alueiden keskinäiset suhteet on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1. Opettajuuden osatekijät (Luukkainen 2005a, 54).

Kuvion mukaisesti opettajuuden ytimessä on oppimisen edistäminen. Oppimisen tavoitteena on ensisijaisesti kehittää taitoja ja tietoja tulevaisuussuuntaisesti, ei vain nykyhetkeä ajatellen. Opetus ja oppiminen ovat tiiviisti kytkeytyneitä yhteiskuntaan ja sen tarpeisiin: koulutuksen tavoitteena on kehittää yhteiskuntakelpoisia yksilöitä. Kaikkien näiden osa-alueiden tulee olla myös eettisesti kestävien periaatteiden mukaisia. Yhteistyö monipuolisesti oppilaitoksen sisällä, huoltajien ja yhteiskunnan toimijoiden kesken sekä oppilaitosten välillä on tärkeää. Näiden kaikkien elementtien lisäksi opettajan tulisi kehittää jatkuvasti omaa ammattitaitoaan ja itseään sekä hallita opetettavan alueen sisällöt. Näistä elementeistä muodostuu Luukkaisen mukaan 2010-luvun opettajuus. (Luukkainen 2005a, 55.)

Niemi (2005) esittelee suomalaisen opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta oleellisia huomioita, joihin ovat vaikuttaneet myös kansalliset ja eurooppalaiset näköalat opettajankoulutukseen. Opettajankoulutuksen peruselementeiksi hän nostaa 1) oppimisen ja opetuksen metataidot, 2) akateemisen ja pedagogisen sisältötietouden, 3) opetusammattin sosiaalisen ja moraalisen ulottuvuuden, 4) reflektion merkityksen ammatin kehittämisessä sekä 5) käytännön taidot ammattia varten. Hän korostaa, että opettajan ammatissa korostuu koulutuksellinen jatkumo, joka alkaa sisäänpääsystä koulutukseen ja jatkuu koko työuran ajan täyden-

nyskoulutusten myötä. Tärkeää on, että jokainen vaihe mahdollistaa syvenevän osaamisen ja uuden oppimisen sekä kehittää edelleen opettajan työssä tärkeitä laaja-alaisia metataitoja. (Niemi 2005, 206–207.)

Koulutus tuottaa ja lisää uutta suorituspotentiaalia eli kompetenssia ja työmarkkinat arvottavat nämä kompetenssit, jolloin niille määrittyy kvalifikaatioksi kutsuttu vaihtoarvo (Raivola 2000, 167). Kvalifikaatiolla tarkoitetaan tunnustettua pätevyyttä ja osaamista. Opettajan ammatissa kvalifikaatio-, eli osaamisvaatimukset kumpuavat arjen työstä ja ne ovat määritelty esimerkiksi opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa tai viranhakuilmoituksissa. Kvalifikaationa toimii valmis tutkinto ja muodollinen pätevyys. Kompetenssi puolestaan tarkoittaa työntekijän todellista osaamista ja valmiutta, jolla vastataan työn kvalifikaatiovaatimuksiin. Kompetenssi voi olla tietoista tai tiedostamatonta ja se ilmenee käytännön toiminnassa. Henkilö voi olla kompetentti eli pätevä tekemään työtään, vaikkei hänellä olisikaan virallista tutkintoa. Yhtälailla henkilö voi olla kvalifikoitu eli virallisesti pätevä johonkin työhön, vaikka kompetenssi, eli osaaminen, puuttuu. (Luukkainen 2005a, 42–43.)

Hiljainen tieto, äänetön ammattitaito tai piilevä tieto ovat käsitteitä, jotka kuvaavat asiantuntijan ja tässä tapauksessa opettajan työssä ilmeneviä käytännöllisiä tai toiminnallisia tietoja. Hiljainen tieto on harvemmin tiedostettua ja se syntyy monesti kokemuksen kautta. Henkilökohtaiseksi muodostuva tieto juurtuu syväälle, jolloin sen aktiivinen tiedostaminen on harvinaista ja sen havainnollistaminen toisille vaikeaa. Piilevä tieto siirtyy henkilön käyttöön esimerkiksi tunteiden, intuition ja oivalluksen avulla. (Bird 1994, 328; Luukkainen 2005a, 45; Ruohotie 2002, 256.) Hiljaisella tiedolla on suuri merkitys opettajan työssä. Erilaisten oppilaiden kohtaaminen ja motivoiminen ovat esimerkkejä hiljaisesta tiedosta opettajan työssä, jossa tiedostamattomat tekijät suuntaavat toimintaa. Opettajankoulutuksen opetusharjoitteluiden tavoitteena on pyrkiä yhdistämään teoriaa ja käytäntöä sekä siirtää ja havainnoida hiljaista tietoa. (Luukkainen 2005a, 47–48.)

2.2 Opettaja-asiantuntijuuden kehitys

Opettajaksi opiskeleminen ei ole ainoastaan faktatiedon ja taitojen opiskelua vaan lähinnä opettajaksi ”tulemista”. Opettajuus on tiiviisti yhteydessä yksilön persoonaan, minkä vuoksi sen ammatillinen kehitys on monimutkainen prosessi, joka alkaa ennen opettajankoulutusta. Käsitteet opettajuudesta ja opettajan ammatista muovautuvat yksilön omien koulukokemus-

ten myötä, ja monella opettajankoulutukseen pyrkivällä on jo vahva tunne opettajuudesta, mikä tekee opettajaksi kouluttautumisesta ainutlaatuista. Opettajankoulutuksen tavoitteena olisikin siis antaa opiskelijoille mahdollisuus tutkailla omia pedagogisia uskomuksiaan, kuten ajatuksiaan opettamisesta, oppimisesta ja kasvattamisesta. (Väisänen & Silkelä 2000, 133.)

Kognitiivisen asiantuntijuustutkimuksen suuntaus on tuottanut runsaasti erilaisia malleja asiantuntijuuden kehittymisestä. Yksi käytetyimmistä malleista on Dreyfusin ja Dreyfusin (1989, 21) kuvaus asiantuntijuuden kehityksestä viisivaiheisena mallina. Noviisista asiantuntijaksi kehittyminen vaatii viisi vaihetta, jotka ovat noviisi, edistynyt aloittelija, pätevä ongelmanratkaisija, taitava suorittaja ja asiantuntija. Asiantuntijuuden kehittyessä noviisista ekspertiksi päätöksenteko muuttuu analyyttisestä intuitiiviseksi ja sitoutuminen ja vastuu päätöksistä kasvavat. (Dreyfus ym. 1989, 21–31, 50; Paloniemi ym. 2010, 14.) Noviisi käyttää hankkimiaan perustietoja ja -taitoja kaavamaisesti ja edistynyt aloittelija kerää lisää tietoa. Kasvatusalan käytännön tilanteista hankittu kokemus luo pohjaa toimintojen rutinoitumiselle sekä sen myötä kontekstin huomioimiselle. Pätevän ongelmanratkaisijan päätöksenteko on jo tietoista ja toiminta on tavoitteellista erilaisissa ympäristöissä. Edelleen taitavaksi suorittajaksi kehittyessään henkilön toiminnalle on ominaista sen intuitiivisuus. Myös hiljaisen tiedon määrä asiantuntijuudessa on kasvanut. Analyyttisen oman toiminnan pohtimisen seurauksena taitava suorittaja kehittyi asiantuntijaksi, jonka toiminta on intuitiivista sekä osa persoonaa ja jonka ajattelu muodostuu teoreettisesta, käytännöllisestä sekä metakognitiivisesta tiedosta. (Turunen, Komulainen & Rohiola 2009, 180–181.) Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004) ovat myös perehtyneet asiantuntijuuden kehityksen viisivaiheiseen malliin, jonka ongelmana he kokevat asiantuntijuuden kehityksen kuvaamisen asteittain helpompana ja rutinoituneempana. Myös kehitysprosessin selityksen puute on kyseisen mallin ongelmakohta. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 77–78.) Opettajuuden kehitystä ei kuitenkaan nähdä enää tiukasti vaiheisiin sidottuna ja kronologisesti etenevänä ilmiönä, vaan enemmänkin erilaisia syklejä sisältävänä dynaamisena prosessina (Järvinen 1999, 258).

Asiantuntijuus ei ole ainoastaan yksilön ominaisuus, vaan sen kehittyminen ja ilmeminen vaativat sosiaalista ympäristöä ja kulttuuria (Collin, Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2010, 16). Situationaalisen eli osallistumisnäkökulman mukaan asiantuntijuus kehittyy toiminnan ja osallistumisen myötä, esimerkiksi informaalisti työssä oppimisen kautta (Tynjälä 2006, 109). Oman toiminnan tarkkailu ja arviointi ovat asiantuntijan perustaitoja, jotka mahdollistavat jatkuvan oman toiminnan kehittämisen. Huippuosaja tarvitsevat kui-

tenkin ympärilleen tietynlaisen tukiverkoston, sisäpiirin, joka auttaa kehityksen tukemisessa esimerkiksi dokumentoimalla, arvioimalla ja analysoimalla suorituksia. (Palonen & Gruber 2010, 46.) Täysin informaalia työssäoppimista tapahtuu nyky-yhteiskunnassa kuitenkin harvoin, minkä vuoksi formaaliin koulutukseen on kytketty aidossa työympäristössä tapahtuvaa oppimista, kuten esimerkiksi opettajankoulutuksessa opetusharjoitteluita, joiden tulisi tukea teorian ja käytännön yhdistymistä sekä itsesääätelytaitojen kehittymistä (Tynjälä 2006, 110–111). Opettajan asiantuntijuuden kannalta tärkeä kulttuurinen näkökulma sisältyy situationaaliseen malliin, jonka mukaan olennaista asiantuntijuuden kehityksessä on sosiaalistuminen ammatilliseen kulttuuriin, ei niinkään formaalin tiedon kartuttaminen (Tynjälä 2006, 121; Tynjälä 1999, 168). Opettajankoulutuksessa tämä tarkoittaisi tiivistä yhteyttä koulumaailmaan, aitojen ongelmien ratkaisemista sekä tutustumista asiantuntijoiden (kokeneet opettajat) työskentely- ja ajattelumalleihin. Asiantuntijuuden kollektiivinen puoli ilmenee opettajayhteisössä, jossa ajatusten vaihtaminen sekä yhdessä tehtävä ongelmanratkaisu kehittää asiantuntijuutta. Käytännön työn ja tutkimuksen yhdistäminen edesauttaisi myös yleisesti koulutuksen ja opetuksen kehittymistä (Tynjälä 2006, 122).

Kognitiivisen tutkimussuuntauksen mukaisesti asiantuntijuuden kehityksessä olennaista on progressiivinen ongelmanratkaisuprosessi, jota ovat tutkineet muun muassa Bereiter ja Scardamalia (1993). Tässä prosessissa asiantuntija reflektoi jatkuvasti tehtäviään ja toimintojaan. Oman tehtäväalueen ongelmien selvittyä asiantuntija asettaa uusia, korkeatasoisempia ongelmia, jotka haastavat hänen kykyjään ja kompetenssiaan. Näin asiantuntijuus kehittyy ja uuden oppiminen mahdollistuu. (Tynjälä & Nuutinen 1997, 186.) Ongelmien jatkuva asettaminen hieman korkeammalle oman osaamisalueen äärirajoille on kuluttavaa ja riskialtista mutta samalla äärimmäisen hyödyllistä. Työskenteleminen oman pätevyyden äärirajoilla motivoi tavoittelemaan jatkuvasti parempaa suoritusta sekä tuottaa uusia taitoja, jotka sulautuvat vanhoihin taitoihin muodostaen kehittyneempää osaamista, jonka avulla voi jälleen suunnata kohti vaikeampia ongelmia ja uusia taitoja. Progressiivista ongelmanratkaisua käyttävä asiantuntija luo siis uutta tietoa, toisin sanoen oppii. Tällainen jatkuva kehittymisen kehä ja oppimisprosessi on asiantuntijuuden ydinolemus. (Bereiter & Scardamalia 1993, 98; Tynjälä 2006, 116–117; Tynjälä 1999, 161.)

Asiantuntijuuden kehittämistä koskeva teoreettinen malli, integratiivinen pedagogiikka, pyrkii luomaan ja tarjoamaan sellaisia pedagogisia ratkaisuja, joiden myötä voidaan kehittää työelämän vaatimaa asiantuntijuutta paremmin kuin perinteisillä opetusmenetelmillä

(Tynjälä 2010, 79). Integratiivisen pedagogiikan juuret juontuvat integratiivisen ajattelun määritelmään. Integraatio termi tulee latinan sanasta *integrationem*, joka tarkoittaa uudelleen luomista, kokonaisuuden tuottamista, jossa kokonaisuus on suurempi kuin osiensa summa (Kallio 2011, 795). Integraatio termiä käytetään usealla tieteen alalla, kuten esimerkiksi kasvatustieteissä tarkoittaen joko oppiaineksen tai oppilaiden integroimista koulussa. Integraatiolla tarkoitetaan puhekielessä usein yhdistämistä, usean pienemmän osakokonaisuuden yhdistämistä yhdeksi isoksi kokonaisuudeksi. Integratiivinen ajattelu puolestaan tarkoittaa ihmisen kykyä yhdistää ajattelussaan erilaisia aineksia toisiinsa, minkä seurauksen syntyy uusi kokonaisuus. (Kallio 2011, 796; Tynjälä 2010, 80). Integratiivista pedagogiikkaa pyritään hyödyntämään opettajankoulutuksessa. Jotta laadukas ja korkeatasoinen osaamisen kehittäminen olisi mahdollista, tulisi opettajankoulutuksen sisältää teoreettisia, käytännöllisiä ja toiminnan itsesäätelyä kehittäviä elementtejä ja pyrkiä integroimaan niitä toisiinsa. Konkreettisen oppimisvälineet, kuten portfoliot ja oppimispäiväkirjat, auttavat eri tiedon muotoja sulautumaan integratiivisen pedagogiikan mukaiseksi kokonaisuudeksi. (Tynjälä, Heikkinen & Kiviniemi 2011, 306.)

Ruohotie (1993, 319) toteaa opettajan ammatillisen kehityksen olevan koko työuran aikainen prosessi, joka alkaa opinnoista tai jo edeltävästä työkokemuksesta ja jatkuu läpi opetusuran. Opettajan työ on jatkuvassa muutostilassa yhteiskunnan muutosten rinnalla. Opettajakoulutus antaa tarvittavan perusosaamisen, minkä jälkeen opettajan velvollisuus on ylläpitää ja kehittää ammattitaitoaan pysyäkseen jatkuvan muutoksen rinnalla. Jokaisen opettajan kasvuprosessi on jatkuvaa ja yksilöllistä. Tärkeää on ammatillisen identiteetin muodostaminen ja kehittäminen, mikä vaatii opettajalta reflektiötaitoa. (Luukkainen 2005a, 172–173, 182.)

Opettajankoulutus asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta

Opettajankoulutuksen analysoiminen ja kehittäminen jatkuvasti tutkimusten perusteella mahdollistaa opettajien hyvän ammattitaidon myös tulevaisuudessa (Ball & Cohen 1999, 16). Korkea-asteella yliopistossa koulutus perustuu kognitiivis-konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle, joka painottaa opetussuunnitelma-ajattelua, missä opittavat ilmiöt sijoitetaan niille tavanomaisiin reaalielämään vastaaviin konteksteihin. Opetussuunnitelma mukailee ajattelumallia, jonka perusteella perustiedot ja -taidot tulisi oppia ennen niiden soveltamista sekä autenttista ongelmanratkaisua. (Enkenberg 2000, 14.)

Korkeakoulutuksessa käytetyt yleisimmät koulutusmallit ovat perustietoja välittävä malli, tutoroiva opetusmalli, joka lähtee opiskelijan tietämyksestä sekä ongelmaorientoitunut malli (Tynjälä & Nuutinen 1997, 185). Korkeakouluopetuksen opetusmalleista ongelma- perustainen sekä oppijakeskeinen opetus korostavat tiedon rakentumisen auttamista ja tukemista tiedon välittämisen ja siirtämisen sijaan (Enkenberg 2000, 18). Perustietojen välittämiseen keskittynyt malli ei vastaa nykyajan käsitystä asiantuntijuuden kehityksestä tai oppimisesta pirstaleisuutensa vuoksi. Asiantuntijuuden kehityksen kannalta on oleellista, että eri tiedon elementit integroituvat toisiinsa. Ongelmakeskeisessä opetussuunnitelmassa on mahdollista yhdistää kurssien sisällä asiantuntijuuden eri tiedon lajeja ja pyrkiä kohti progressiivista ongelmanratkaisua. (Tynjälä & Nuutinen 1997, 185–186.)

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ilmiölähtöinen opetussuunnitelma voidaan nähdä yhtenä ongelma-keskeisen koulutusmallin sovelluksena. Opettajan tulisi olla reflektiivinen ammattilainen, joka tutkii ja kehittää työtänsä jatkuvasti (Väisänen 2000, 40). Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2014–2017 (= JY OKL OPS 2014–2017) tukee tätä ajatusta asettamalla opettajankoulutuksen tavoitteeksi tukea opiskelijoiden ammatillista kehittymistä itsenäisiksi ja omaa toimintaansa kriittisesti analysoiviksi ja uudistaviksi asiantuntijoiksi (JY OKL OPS 2014–2017, 2). Opiskelijoilla tulisi olla yhteistyötaitoja, taitoa ajatella kriittisesti, analysoida, ja ratkoa ongelmia (Virtanen, Postareff & Hallikari 2015, 3). Asiantuntijakoulutuksen olennainen tehtävä on kouluttaa henkilöitä pyrkimään kohti jatkuvaa uuden oppimista, reflektointia ja kriittistä ajattelua sekä monipuolisia yhteistyö- ja kommunikointitaitoja (Tynjälä & Nuutinen 1997, 184).

Koulutuksen opetussuunnitelmia tarkastellessa on hyvä muistaa opetussuunnitelman eri tasot: kirjoitettu, toteutettu ja opittu opetussuunnitelma. Kirjoitetulla opetussuunnitelmalla tarkoitetaan konkreettista dokumenttia, jossa opetuksen sisällöt ja tavoitteet on kuvattu. Opettajan tulkintana kirjoitetusta opetussuunnitelmasta syntyy toteutettu opetussuunnitelma. Opittu opetussuunnitelma on seurausta siitä, mitä opiskelijat ovat todellisuudessa oppineet. Teoriassa näiden tasojen pitäisi kohdata, mutta käytännön toteutuksessa opetussuunnitelman eri tasot eivät kuitenkaan ole yhtäläisiä muun muassa opettajien tulkintaerojen sekä opiskelijoiden oppimisen vuoksi. (Luoto & Lappalainen 2006, 14–15.) Seuraavaksi esittelen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen sekä musiikkikasvatuksen kirjoitettuja opetussuunnitelmia arviointiin liittyvien opintojen näkökulmasta. Myöhemmin tutkimustuloksissa palaan esittelemään opiskelijoiden kokemuksia opitusta opetussuunnitelmasta.

Arviointi opintojen kohteena Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksessa

Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa 2014–2017 esitetään, että koulutuksen ”tavoitteena on tukea opiskelijoiden ammatillista kehittymistä - - omaa toimintaansa kriittisesti analysoiviksi ja uudistaviksi asiantuntijoiksi” (JY OKL OPS 2014–2017, 2). Toisin sanoen opiskelijoita kannustetaan itsearviointiin ja oman toiminnan reflektointiin, joka johtaa oman opettajuuden ja asiantuntijuuden kehittämiseen. Opetussuunnitelmassa korostetaan lisäksi useaan otteeseen opiskelijan itsearvioinnin tärkeyttä, ja mainitaan selkeästi, että opiskelijan tavoitteena on osata arvioida omaa osaamistaan, sekä asettaa itselleen tavoitteita (JY OKL OPS 2014–2017, 2).

Opiskelijoiden itsearvioinnin lisäksi yksi koulutuksen tavoitteista on opiskelijoiden pedagogisen osaamisen kehittäminen, joka tarkoittaa että opiskelijan tulisi koulutuksen päätyttyä kyetä suunnittelemaan, toteuttamaan, eriyttämään, arvioimaan ja kehittämään oppimisprosesseja ja opetustaan (JY OKL OPS 2014–2017, 2-3). Arvioinnin käyttö pedagogisena työvälineenä mainitaan opettajakoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa toistuvasti opettajakoulutuslaitoksessa opiskeltavien ja tutkittavien ilmiöiden esittelyissä. Arviointi nousee opetussuunnitelmassa yhdeksi tärkeimmäksi oppimistavoitteeksi ja se mainitaan selkeästi yhtenä pedagogisen osaamisen osa-alueena. Opetussuunnitelmassa nostetaan esille myös vuorovaikutustaidot, kuten palautteen antaminen ja vastaanottaminen, osana oman opettajuuden kehittymistä. (JY OKL OPS 2014–2017, 5–6.)

Arvioimaan oppiminen on opetussuunnitelmassa mainittu muutaman kurssin yhteydessä. Kurssit, joilla arviointia opetetaan tai käsitellään sijoittuvat perusopintoihin (KTKP010, KTKP030), aineopintoihin (KTK0006, OKLA516), syventäviin opintoihin (OKLS215, OKLS535, OKLS545) sekä POM-opintoihin (= perusopetuksessa opetettavat monialaiset opinnot). POM-opintojen tavoitteena on opetussuunnitelman mukaan osata ”suunnitella ja toteuttaa opetusta ja arvioida oppimista eri oppiaineissa” (JY OKL OPS 2014–2017, 20). Jokaisella kurssilla tulisi siis opetussuunnitelman perusteella käsitellä arviointia kyseisen oppiaineen näkökulmasta, vaikkei arviointia ole opetussuunnitelmassa kurssin sisällön tai tavoitteiden kohdalla erikseen mainittukaan (arviointi mainitaan konkreettisesti matematiikan, käsitöiden, ympäristötiedon sekä integroitujen oppimiskokonaisuuksien kohdalla).

Oppilaiden oppimisen arviointi ja opiskelijan oman oppimisen arviointi ovat luonnollinen osa opetusharjoittelua. Harjoitteluja Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa on neljä kappaletta, joista kolmas painottuu nimenomaan arviointiin. Sivuaineopinnoissa ar-

viointi mainitaan muun muassa esi- ja alkuopetuksen kursseilla, yhdellä musiikin kurssilla, suomen kielen ja kirjallisuuden opinnoissa, tekstiilityön perusopintojen yleisessä esittelyssä, liikunnan kurssien yhteydessä, JULIET-opinnoissa (englannin kielen erikoistumisopinnot) sekä muutamalla draamakasvatuksen kurssilla. (JY OKL OPS 2014–2017.)

Arviointi opintojen kohteena Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen opinnoissa

Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksella voi opiskella musiikkikasvatusta sekä pääaineena että sivuaineena. Filosofian maisterin tutkinto ja pedagogiset opinnot antavat kelpoisuuden peruskoulun ja lukion aineenopettajan virkoihin. Sivuaaineena musiikkikasvatuksen perus- ja aineopinnot yhdessä pedagogisten opintojen sekä maisteritutkinnon kanssa antavat kelpoisuuden opettaa musiikkia peruskoulussa aineenopettajana. (Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma 2015–2017= JY MUKA OPS 2015–2017.)

Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmassa kuvataan musiikkikasvattajan opintoja seuraavasti: ”Musiikkikasvatuksen opintojen tavoitteena on perehdyttää opiskelija musiikkikasvatuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja menetelmiin sekä luoda opiskelijalle taidolliset, tiedolliset, pedagogiset ja asenteelliset valmiudet musiikinopetukseen peruskoulussa ja lukiossa.” (JY MUKA OPS 2015–2017.) Tämän yleiskatsauksen lisäksi opetussuunnitelmassa ei tarkastella musiikkikasvatuksen opetusfilosofiaa tai ihmiskäsitystä enempää. Opetussuunnitelma on tiivis ja keskittyy käytännön asioiden esilletuomiseen (tutkintojen rakenne, sivuaineopinnot) sekä kurssikuvauksiin. Arviointia pedagogisena työvälineenä ei mainita opetussuunnitelman yleisessä osiossa ollenkaan. Voidaan kuitenkin olettaa, että arviointi ja sen opetus sisältyvät edellä mainittuihin pedagogisiin valmiuksiin ja opintoihin.

Kuten myös opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa, myös musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmassa arviointi-sanalla voidaan nähdä useita eri merkitystä: Arviointilla viitataan opiskelijan itsearviointiin (omien taitojen arviointi) sekä arviointiin pedagogisena työvälineenä (arvioimaan oppiminen). Opetussuunnitelmassa korostuu myös opiskelijan kyky arvioida tutkimuskirjallisuutta ja esimerkiksi ”musiikkikulttuureissa vaikuttavien musiikillisten ja kontekstuaalisten tekijöiden suhdetta” (JY MUKA OPS 2015–2017). Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmassa korostuu huomattavasti opiskelijan itsearviointi, mikä näkyy myös kurssien suoritustavoissa (oppimis- ja luentopäiväkirjat). Opetussuunnitelman perusteella monen kurssin loppuarvioinnissa opiskelijan itsearviointi vaikuttaa arvosanaan tai läpi-

pääsemiseen. Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmassa mainitaan muutaman kerran myös vertaisarviointi yhtenä kurssien arviointimuotona. (JY MUKA OPS 2015–2017.)

Ainoa kurssi, jonka kohdalla mainitaan arvioiminen pedagogisessa yhteydessä, on kurssi ”MKIP024 Musiikin pedagogiikka”, jonka yhtenä tavoitteena on oppia arvioimaan musiikkikasvatuksen pedagogisia käytäntöjä kriittisesti. Tämän lisäksi kurssin jälkeen opiskelijan tulisi osata perustella oma toimintansa musiikinopettajana, tuntea perusopetuksen musiikinopetuksen menetelmällisiä erityispiirteitä sekä osata ”organisoida monipuolisia oppimistilanteita ja laatia ikäluokalle sopivaa oppimateriaalia” (JY MUKA OPS 2015–2017). Tässäkin tapauksessa kurssikuvaus ei varsinaisesti paljasta, opiskellaanko kurssilla oppilaiden ja musiikkikasvatuksen arvioimista, mutta muiden kurssikuvauksessa olleiden tavoitteiden mukaisesti aihetta tulisi ainakin jollain asteella käsitellä kurssin aikana.

3 ARVIOINTI

3.1 Arvioinnin määrittelyä ja historiaa

Arviointi on läsnä ihmisen elämässä jatkuvasti. Olemme arvioinnin kohteina jo heti synnyttyämme ja arviointi jatkuu eri muodoissa läpi elämämme. Koulumaailmassa arvioinnilla on keskeinen sija ja se vaikuttaa vahvasti oppilaan identiteetin, minäkäsityksen sekä itsetunnon kehitykseen. Opetuksen ja kasvatuksen yhtenä tavoitteena on opetussuunnitelman perusteiden mukaan tukea oppilaan kasvua tasapainoiseksi ja terveen itsetunnon omaavaksi ihmiseksi (POPS 2014, 19). Minäkäsityksen kehittymisen prosessissa oppilasarvioinnilla on keskeinen rooli. Oppilasarviointi on yksi minäkäsityksen kehittymisen rakentamismenetelmä (Ihme 2009, 118).

Koulumaailmaan sijoittuvaa arviointia voi tarkastella eri näkökulmista, jolloin sen merkitys hieman muuttuu. Atjosen (2007, 19) mukaan arviointi on yksinkertaisimmillaan “kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten *arvon tai ansion määrittämistä*”. Arviointi on toisin sanoen toiminnan ja sen tulosten arvottavaa tulkinnallista analyysia, jonka tuloksena syntyy esimerkiksi arvosana tai tarpeen vaatiessa myös kehittämissuosituksia (Jakku-Sihvonen 2013, 318). Koppisen ym. (1994, 8) sanoin arviointi voi tarkoittaa ”jonkin asteikon tai kriteeristön avulla pääteltävää laadun tai määrän erittelyä, systemaattista tai epäsystemaattista tietyn kohteen havainnointia tai arvioinnin luotettavuuden ja pysyvyyden arviointia (metarviointia)”. Arviointi näyttäytyy siis kriteeriperusteisena laadunvalvontana. (Koppinen ym. 1994, 8.) Oppimistulosten arvioinnissa mittaamisella on ollut vahva jalansija, mutta nykyisin arvioinnin käsitteellä tarkoitetaan enemmänkin oppijan kehityksen ja saavutusten analysointia (Heinonen 2001, 22). Anttila ja Juvonen (2002) toteavat opiskelun ja oppimisen arvioinnin olevan opetus-oppimis -prosessin välttämätön toimenpide, jonka avulla kootaan ja tulkitaan oppilasta koskevia havaintoja sekä ohjataan ja tarkastellaan opetuksen tavoitteiden saavuttamista. (Anttila & Juvonen 2002, 148.) Arviointi voidaan määritellä myös tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välisenä vertailuna. (Raivola 1995, 22.)

Arviointi-sanan vieraskieliset vastineet vaihtelevat konnotaatioiltaan. Englannin kielessä arvioinnista käytetään yleisimmin termejä *evaluation* ja *assessment*, ruotsin kielessä vastaavat termit ovat *utvärdering* ja *bedömning*. Näiden termien merkitys on riippuvainen kontekstista. Evaluation- ja utvärdering -sanoilla viitataan usein laaja-alaisempaan arviointiin

koulutuspolitiikan tai kouluyksiköiden tasolla. Suomen kielessä evaluaatiolla tarkoitetaan toiminnan ja ilmiöiden arvottamista. Assessment-sana puolestaan on yleisempi puhuttaessa henkilöihin kohdistuvasta arvonn antamisesta, kuten esimerkiksi oppilaiden numeerisesta arvioinnista, josta suomen kielessä käytetään useimmin termiä arvostelu. Ruotsin kielessä vastaava sana on *bedömning*. Assessment-sana kääntyy myös mittaamiseksi, eli tavoitteen ja tulosten vertailemiseksi mittausten perusteella (Atjonen 2007, 20; Heinonen 2001, 21; Jakku-Sihvonen 2013, 318.) Englannin kielen assessment-termin juuret ovat latinan *assidere* -sanassa. *Assidere* tarkoittaa kirjaimellisesti *vieressä istumista*. Atjonen (2017) nostaa termin alkuperän syystä esille: Arvioinnin tulisi olla tukemista ja vieressä istumista, ei niinkään vastapuolella olemista ja arvostelua.

Suomen kielessä sanalla arviointi voidaan viitata sekä suoritustason mittaamiseen että oppilaan oppimisprosessin ohjaamiseen. Sanoilla *arviointi* ja *arvostelu* saatetaan puhekielessä usein tarkoittaa samaa asiaa, mutta yhtä lailla niiden voidaan nähdä viittaavan arvioinnin erilaisiin tehtäviin. Molemmat sanat juontuvat sanasta *arvo*, josta voidaan johtaa myös sanat *arvella* ja *arvokas*. Arvostelu-käsitteellä painotetaan saadun tiedon summatiivista luonnetta sekä tarkkaa tietämistä. Ylioppilaskirjoitusten yhteydessä käytetään sanaa arvostelu korostamaan kokeiden summatiivista luonnetta. Arviointi-sana puolestaan korostaa enemmän tiedon-saantiprosessia ja likimääräistä tietoa. (Ouakrim-Soivio 2016, 10–11.)

Arviointiin liittyvät käsitteet ovat vuosikymmenten aikana muuttuneet riippuen vallitsevasta arviointi- ja oppimisnäkemyksestä. Vuosien 1985 ja 1994 Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa käytettiin käsitteitä *oppilasarvostelu* ja *oppilaan arvostelu*. Tällöin arviointi kohdistui oppimisen sijaan nimenomaan oppilaaseen itseensä sekä hänen suoritukseensa. 1990-luvun lopulla vallitseva käsitys arvioinnin tehtävästä muuttui käsittämään oppilaan oppimisen ohjaamista arvioinnin avulla arvosanojen antamisen sijaan. Arvostelu käsitteestä siirryttiin käyttämään arviointi-käsitettä. (Ouakrim-Soivio 2016, 11.) On yhtäläillä eri asia puhua oppimisesta kuin oppimistuloksista (Cizek 1997, 2). Oppimisen arvioimisella tarkoitetaan arviointipalautteen antamista oppimisprosessista ja siihen liittyvistä kognitiivisista taidoista prosessin aikana, kun taas oppimistulosten arviointi toimii summaavana arviointina sekä viittaa lähinnä siihen, miten oppija on saavuttanut tavoitteensa, jotka oppimiselle on asetettu. (Ouakrim-Soivio 2016, 12.)

Opetussuunnitelmilla on suuri merkitys suomalaisen peruskoulutuksen opetuksen ja arvioinnin valtakunnallisessa yhdenmukaisuudessa. Arvioinnin prosessiluonne on ollut läsnä

koko peruskoulun olemassaolon ajan. Arvioinnin tarkoituksen on vuosikymmenten ajan ollut tukea ja ohjata oppilaan oppimista. (Ouakrim-Soivio 2016, 20.) Arviointikäytännöt ja todistusarvosanojen muodostamisen periaatteet ovat vaihdelleet merkittävästi peruskoulun aikana. Peruskoulun alusta 1980-luvun puoliväliin saakka kouluissa ohjeistettiin käyttämään suhteellista arviointia, jossa oppilaita vertailtiin toisiinsa ja asetettiin osaamisen mukaan paremmuusjärjestykseen. (Edu.fi 2016.) Opettajien oli mahdollista valita käytettäväkseen myös absoluuttinen arviointi hyväksyty-hylätty periaatteella. Suhteellisen arvioinnin ja sen myötä annettujen arvosanojen luotettavuus ja vertailukelpoisuus nousi kuitenkin huolen aiheeksi. (Ouakrim-Soivio 2016, 21–22.)

Oppilaiden arvosanojen suhteuttamista muuhun ikäluokkaan pidettiin peruskoulun toimintaperiaatteiden vastaisena, ja vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa suhteellisesta arvioinnista luovuttiin. Tätä perusteltiin jokaisen oppilaan oikeutena suorittaa oppivelvollisuuskoulu. Oppilasarvioinnin perustaksi nousivat nyt valtakunnalliset ja kuntakohtaiset tavoitteet, joihin oppilaan kehitystä omien edellytysten rajoissa verrattiin. Tällöin arvosanat ilmaisivat, miten oppilas oli hänelle asetetut tavoitteet saavuttanut. Arvosanat muodostettiin summatiivisten kokeiden sekä jatkuvan näytön avulla. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa arvioinnin perustana oli edellisen opetussuunnitelman tavoin valtakunnallisesti ja kuntakohtaisesti määritellyt tavoitteet. POPS 1994 tarjosi kuitenkin suhteellisen väljät raamit tavoitteille ja päätöksenteko siirtyi enemmän paikallisesti toteutettavaksi. Perusteissa todettiin, että oppilasarvostelun tulisi olla yksilöllistä, oppilaan kehitysvaiheen ja edellytyksen huomioivaa, sekä luotettavaa ja tasapuolista, koska arvostelua hyödynnetään oppilaiden jatkokoulutuksen valintapäätöksissä. Arvioinnin eri tehtäviä, kuten myöhemmin määriteltyjä formatiivista ja summatiivista arviointia, ei kuitenkaan eroteltu toisistaan. (Edu.fi 2016; Luostarinen & Peltomaa 2016, 164; Ouakrim-Soivio 2016, 23.)

Perusteiden ja arvosanojen monitulkintaisuuden sekä uuden perusopetuslain (628/1998) ja -asetuksen (852/1998) vuoksi oppilaan arvioinnin perusteita uusittiin jo vuonna 1999. Näissä asiakirjoissa ja myöhemmin myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) oppilaan arviointi jaettiin opintojen aikaiseen arviointiin sekä päättöarviointiin. Opetushallitus julkaisi Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet (1999) sekä Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit (1999), joissa oli määritelty ainekohtaiset päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8. Tavoitteena oli parantaa päättöarvioinnin arvosanojen vertailtavuutta ja sitä myötä oppilaiden oikeusturvaa. Kriteerien myötä päättöarviointi perustui tavoiteperustai-

seen arviointiin eikä esimerkiksi luokan sisäiseen suhteelliseen arviointiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) arviointikriteerien soveltaminen arviointiin oli velvoittava normi, ei enää pelkkä suositus, kuten 1999 julkaistussa Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereissä. (Edu.fi 2016; Ouakrim-Soivio 2016, 24–26.) Hyvän osaamisen kriteerit nähtiin kuitenkin liian usein virheellisesti kaikkien oppilaiden tavoitteena. Tällainen virhetulkinta johti pahimmillaan kiristyneeseen opetustahtiin sekä numeroiden lisääntyneeseen käyttöön todistuksissa. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 165.)

Vuonna 2004 tapahtuneen opetussuunnitelmaudistuksen myötä oppimiskäsitys muuttui merkittävästi. Muutos oppimiskäsityksessä kohdistui oppilaaseen, jonka rooli oppimisessa muuttui kohteesta tekijäksi. Oppimiskäsityksen muutoksen myötä oppiminen alettiin nähdä aktiivisena ilmiönä. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppiminen määritellään kumuloituvana prosessina, joka kestää koko peruskoulun ajan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostuu edelleen oppimisen ohjaaminen, tavoite- ja kriteeriperusteisuus sekä kannustavuus. Enemmän painoarvoa aikaisempiin opetussuunnitelmiin verrattuna annetaan kuitenkin esimerkiksi itse- ja vertaisarviointille ja yhteisesti oppilaan kanssa määritellyille tavoitteille ja kriteereille. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 165.) Muutos oppimiskäsityksessä on merkinnyt myös opettajan roolin muuttumista kehittämisen tukijaksi ja mahdollisuuksien avaajaksi. (Luukkainen 2005a, 23; Ouakrim-Soivio 2016, 42; POPS 2014, 49.)

Arvioinnin eri tehtävät määrittävät sen mukaan, mikä on arvioinnin tarkoitus, mitä arvioidaan, ketä tai mitä arvioidaan, miten arviointi toteutuu ja miten arvioinnista saatua tietoa käytetään. (Ouakrim-Soivio 2016, 13.) Pickford ja Brown (2006, 4) ovat eritelleet viisi arviointia määrittävää kysymystä, joiden myötä arviointi-käsitteen monipuolisuus ja monitulkintaisuus konkretisoituvat. Nämä viisi kysymystä ovat: Mitä? Miksi? Miten? Kuka? Milloin? (Pickford & Brown 2006, 4.)

Mitä-kysymys pitää sisällään arvioinnin kohteen valinnan. Kohteen valinta on arvokysymys, jota arvioija joutuu miettimään: Kannattaako arvioida tuloksia, prosessia vai panostusta? Mitä-kysymys herättää väistämättä miksi-kysymyksen. Millaisin perustein arvioin juuri tätä kohdetta? Onko arvioinnin tarkoitus motivoida, korjata virheitä, arvostella vai antaa palautetta? Erilaiset arvioinnin menetelmät vastaavat miten-kysymykseen. Itsearviointi, portfolioit sekä erilaiset projektit eroavat suuresti perinteisestä kokeeseen perustuvasta arvioinnista. Neljäs kysymys, ”kuka?”, ei ole yhtä itsestään selvä kuin aikaisemmat kysymykset. Arvioin-

nissa onkin syytä miettiä, kuka arviointia tekee. Voisiko arviointiin vaikuttaa arvioijan lisäksi myös ”asiakas”, esimerkiksi oppilas tai vanhemmat? Entä minkälainen rooli opiskelukaverilla on arvioinnissa? Etenkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla kuka-kysymykseen voidaan vastata myös erilaisilla sidosryhmillä ja tahoilla, kuten esimerkiksi psykologeilla, lääkäreillä tai kunnan sosiaali- ja opetustoimella. Näiden neljän kysymyksen lisäksi arvioijan on pohdittava, milloin hän arviointia toteuttaa. Oleellista arvioinnin luonteen kannalta on päättää, tapahtuuko arviointi esimerkiksi opintojakson päätepisteessä vai jatkuvasti oppimisprosessia tukevasti? (Atjonen 2007, 21–22; Pickford & Brown 2006, 2-3.) Jokaiseen edellä mainittuun kysymykseen liittyy eettistä pohdintaa. Arviointia tehdessä olisikin hyvä pohtia minkälaisessa valossa kukin kysymys ja sen vastaus esittää arvioijan sekä arvioitavan. Arvioinnin eettisyyttä tarkastelen luvussa 3.4.

3.2 Arviointi perusopetuksen ohjausasiakirjoissa

Arviointi on koulun ja oppimisen peruspilari. Peruskoulun arviointikulttuuria tällä hetkellä Suomessa määrittelee Perusopetuslaki (628/1998), Perusopetusasetus (852/1998) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Perusopetuslaki ja -asetus ovat arvioinnin kehittämisen lähtökohtia, joiden pohjalta valtakunnallinen opetussuunnitelma tehdään. Opetussuunnitelmaan perustuen jokainen koulu ja opettaja kehittävät edelleen omaa arviointikulttuuriaan ja -filosofiaansa.

Pyrkimys ohjata oppilaan opiskelua ja kehittää oppilaan itsearviointitaitoja ovat arvioinnin tehtäviä, jotka määräytyvät perusopetuslaissa. Perusopetuslaissa korostetaan tämän lisäksi oppilaan arvioinnin monipuolisuutta. (Perusopetuslaki 628/1998, 22 §.) Perusopetusasetuksen (852/1998) pykälässä 10 oppilaan arvioinnista mainitaan, että oppilaan opintojen edistymisestä ja työskentelystä on annettava riittävästi tietoa oppilaille itselleen sekä tämän huoltajille. Tämän lisäksi asetuksessa määrätään todistuksista ja niiden antamisesta sekä opinnoissa etenemisestä. Perusopetusasetuksen mukaan oppilaan arvioinnista vastaa oppiaineen tai opintokokonaisuuden opettaja tai opettajat yhdessä. Pykälässä 13 korostetaan myös, että ”oppilaalla ja tämän huoltajalla on oikeus saada tieto arviointiperusteista ja niiden soveltamisesta oppilaan arviointiin.” (Perusopetusasetus 852/1998, 13 §.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 47) mainitaan, että koulu muokkaa oppilaiden käsityksiä itsestään ihmisenä sekä oppijana erityisesti opettajan antaman

palautteen myötä. Opettajan antama ohjaava palaute sekä monipuolinen arviointi ovat opetussuunnitelman mukaan opettajan keskeiset pedagogiset työvälineet oppilaan kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 47) mukaisesti hyvän arviointikulttuurin piirteitä koulussa ovat

- rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri
- oppilaiden osallisuutta edistävä, keskusteleva ja vuorovaikutteinen toimintatapa
- oppilaan tukeminen oman oppimisprosessinsa ymmärtämisessä sekä oppilaan edistymisen näkyväksi tekeminen koko oppimisprosessin ajan
- arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys
- arvioinnin monipuolisuus
- arvioinnin avulla saadun tiedon hyödyntäminen opetuksen ja muun koulutyön suunnittelussa.

Opetussuunnitelma korostaa siis selkeästi prosessiarviointia oppilaan oppimisen tukemisessa. Arvioinnin tehtävänä on ohjata oppimista, ei niinkään koota oppimistuloksia ja antaa todistusnumeroita. Prosessiarviointi tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden olla oman oppimisensa asiantuntija. (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2016.) Prosessiarviointi linkittyy vahvasti formaatiivisen arvioinnin käsitteeseen, jota esittelen myöhemmin luvussa 3.3.2.

Perusopetuslaissa (628/1998), Perusopetusasetuksessa (852/1998) ja vuoden 2004 opetussuunnitelmassa puhutaan oppilaan arvioinnista. Uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) käytetään termiä oppimisen arviointi. (Ouakrim-Soivio 2016, 9; POPS 2014.) Käsitteiden määrittely virallisissa asiakirjoissa ohjaa osaltaan myös opettajan työskentelyä. Arvioinnin perustehtävänä voidaan nykyisen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) valossa nähdä olevan oppimisen ohjaaminen ja tukeminen. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi on opettajien oltava tietoisia, millaisia tavoitteita perusopetukselle on asetettu ja mitä oppimisella tarkoitetaan. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 170; POPS 2014, 47.) Arvioinnin toisena tehtävänä voidaan nähdä osaamisen tason määrittely ja ilmaiseminen oppimisprosessin tai oppimiskokonaisuuden päätteeksi. Tämä tehtävä ilmenee esimerkiksi peruskoulun päättöarvioinnin yhteydessä, jolloin oppilas hakeutuu jatkokoulutukseen päättöarvosanojen avulla. (Edu.fi 2016; Ouakrim-Soivio 2016, 13.) Arvioinnin tavoitteena on koulussa lähtökohtaisesti siis antaa oppilaalle tietoa omasta edistymisestään, tavoitteiden saavuttamisesta sekä ohjata oppilasta muodostamaan uusia tavoitteita sekä löytämään toimivia työskentelytapoja (Ouakrim-Soivio 2016, 13).

Arvioinnin avulla tulisi pystyä tukemaan tiedollisten ja taidollisten valmiuksien kehittymistä sekä oppimisen affektiivista puolta, kuten laaja-alaisen osaamisen kehittymistä, tiedon soveltamista, sinnikkyyttä, ajattelun taitoja, luovuutta ja kekseliäisyyttä sekä itse- ja

vertaisarvioinnin valmiuksia. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 170.) Tämän lisäksi arvioinnin tavoitteena on pyrkiä vahvistamaan oppilaan itseluottamusta sekä lisätä tämän itsetuntemusta. Minäkäsityksen ja itseluottamuksen kehittyminen vaativat turvallista ilmapiiriä, jossa oppilas tuntee olonsa hyväksytyksi, arvostetuksi sekä tasavertaiseksi. (Paananen 2009, 408.) Tiivistetyksi ilmaistuna arvioinnilla voi oppilaan oppimisessa olla ohjaava, korjaava, toteava, kannustava, kehittävä tai ennustava rooli (Anttila 2013, 105). Oppilasta hyödyttävien tehtävien lisäksi arvioinnin yhtenä tavoitteena on antaa opettajalle palautetta omasta ja oppilaan työskentelystä, jotta opetusta voisi edelleen kehittää enemmän oppilaiden oppimista tukevaksi. Opettajan lisäksi arviointitietoa voi edelleen hyödyntää muun muassa huoltajat, rehtori koulun arviointikulttuurin kehittämiseksi sekä oppilashuoltoryhmä toimintatapojensa parantamiseksi ja oppilaan kehityksen tukemiseksi. Arvioinnin avulla saatu tieto hyödyttää sekä antajaa että saajaa. (Ouakrim-Soivio 2016, 10, 13.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on rakentunut arvioinnin osalta osittain aikaisemman opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004) päälle. Esimerkiksi hyvän osaamisen kriteerit 6. ja 7. luokan nivelvaiheeseen sekä arvosanan kahdeksan (8) kriteerit päättöarvioinnille perustuvat vuonna 1999 julkaistuun Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereihin sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan oppilaiden arviointi jakaantuu opintojen aikaiseen arviointiin (formaali) sekä päättöarviointiin (summatiivinen), jotka ovat tehtäviltään erilaiset (ks. luvut 3.3.1 & 3.3.2). Opintojen aikaisen arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata miten oppilas on saavuttanut kasville ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Lisäksi arvioinnin tarkoituksena on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja tukea oppilaan persoonallista kasvua. Päättöarvioinnin tehtävänä opetussuunnitelman mukaisesti on määritellä, miten oppilas on saavuttanut eri oppiaineiden oppimäärän tavoitteet peruskoulun päättyessä. (POPS 2004, 262, 266; Ouakrim-Soivio 2016, 32.)

Arvioinnin kohteina opetussuunnitelman mukaisesti ovat oppiminen, työskentely sekä käyttäytyminen. Oppimisen arvioinnissa tulisi tietojen ja taitojen lisäksi tarkastella myös arvojen ja asenteiden arviointia. (Ouakrim-Soivio 2016, 12.) Oppiainekohtaisessa arvioinnissa arvioinnin kohteena ovat ainoastaan oppilaan oppiminen, osaaminen ja työskentely (Luostarinen & Peltomaa 2016, 173). Oppilaan oppimisen arviointi jaotellaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kolmeen osaan:

- Opinnoissa edistymisen arviointiin, jossa edistyminen suhteutetaan aikaisempiin tavoitteisiin ja osaamiseen.
- Osaamisen tason arviointiin, joka tarkoittaa oppilaan suoritusten ja työskentelyn tuotosten arviointia monipuolisesti valtakunnallisiin arviointikriteereihin suhteuttaen.
- Palautteen antamiseen monipuolisesti kahteen edelliseen liittyen esimerkiksi itsearviointiin, vertaisarviointiin ja opettajan antamana arvioinnin keinoin. (Ouakrim-Soivio 2016, 41–42; POPS 2014, 49.)

Oppilaan työskentelyn arviointi perustuu eri oppiaineissa asetetuille työskentelyn tavoitteille. Työskentelyn arvioinnissa huomiota kiinnitetään oppilaan taitoon suunnitella, säädellä, toteuttaa ja arvioida työtään sekä työskentelyn vastuullisuuteen ja yhteistyötaitoihin. Itsenäisen ja yhdessä työskentelyn taitojen kehittämistä pidetään perusopetuksen yhtenä tärkeimpänä tavoitteena. (Ouakrim-Soivio 2016, 49.) Käyttäytymisen arviointi kohdistuu oppilaan taitoihin ottaen huomioon muut ihmiset, ympäristö sekä sääntöjen noudattaminen. Käyttäytymisen tavoitteet määritellään paikallisissa opetussuunnitelmissa, ottaen koulujen kasvatustavoitteet huomioon. Käyttäytymistä arvioidaan oppiaineista erillisenä, eikä käyttäytyminen saa vaikuttaa oppiaineista annettavaan arviointiin tai kohdistua oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai muuhun henkilökohtaiseen elementtiin. Joskus kuitenkin käyttäytymistä ja asennetta on vaikea erottaa työskentelyn taidoista. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 173; Ouakrim-Soivio 2016, 50; POPS 2014, 50–51.)

Uusi opetussuunnitelma (POPS 2014) korostaa edelliseen verrattuna enemmän arvioinnin vuorovaikutuksellista luonnetta. Oppimista kehittävän palautteen tulisi sen mukaan olla kannustavaa, kuvailevaa, laadullista, oppimisen haasteita analysoivaa ja ratkovaa vuorovaikutusta. (Ouakrim-Soivio 2016, 34; POPS 2014, 50.) Uuden opetussuunnitelman myötä osa arviointiin liittyvistä keskeisistä asioista on siirretty kuntien ja koulujen päätettäväksi. Esimerkiksi osa monialaisten oppimiskokemusten sekä laaja-alaisen osaamisen arvioinnin periaatteista ja arvosanojen antamisperusteista päätetään paikallisesti. (Ouakrim-Soivio 2016, 6, 43.)

3.2.1 Opetussuunnitelman haasteet

Opetussuunnitelman perusteet ovat vuosikymmenten saatossa muuttuneet, mutta aina vanhoja määräyksiä ei ole kuitenkaan purettu, vaan opetussuunnitelmat ovat kerrostuneet vuosikymmenten saatossa. Opetussuunnitelmien kerrostuneisuus näkyy esimerkiksi juuri arvioinnin kohdalla käsitteiden ja ohjeiden epämääräisyytenä ja monitulkintaisuutena. Usein valtakunnalliset asiakirjat ovat myös suhteellisen idealistisia. Esimerkkinä opetussuunnitelma, jossa puhutaan arvioinnin kohdalla paljon siitä, miten arviointia tulisi toteuttaa. Jos näitä ajatuksia

ei kytketä oppimiskäsitykseen tai arvioinnin tehtäviin, muuttuvat käsitteet monitulkintaisiksi, mikä puolestaan voi johtaa arvioinnin eri tehtävien sekoittumiseen. Arvioinnin käsitteiden tulisi olla yksiselitteisiä, jotta voitaisiin varmistaa esimerkiksi valtakunnallisesti yhtenevä oppilaiden päättöarviointi. (Ouakrim-Soivio 2016, 6, 11.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) vahvuutena on oppimisen arvioinnin eli formatiivisen arvioinnin korostaminen. Opetussuunnitelmassa käytetään arviointiin liittyen termiä ”oppimisen arviointi”. Oppimisprosessi nähdään olevan arvioinnin keskiössä ja arvioinnin tehtävänä on tukea, kannustaa ja ohjata. Vaikka ”oppimisen arviointi” – termi vastaa paremmin vallalla olevaa oppimiskäsitystä, on sen käyttö opetussuunnitelmassa pulmallista. Ouakrim-Soivion (2016) mukaan oppimisen arviointi -käsite viittaa oppimisprosessin aikaiseen ohjaavaan arviointiin (formatiivinen arviointi), muttei niinkään liity arvosanojen antamiseen tai opitun ja osaamisen arviointiin. Opetussuunnitelman perusteista puuttuu summatiivisen arvioinnin käsite, eikä asiakirjoissa eritellä, mistä arvioinnin tehtävästä milloinkin on kyse, kun puhutaan oppimisen arvioinnista. Opetussuunnitelmassa esitellään kattavasti hyvän osaamisen kuvaukset ja päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan (8), mutta perusteet eivät sisällä tarkempaa tietoa siitä, miten ja mistä arvosana loppujen lopuksi muodostetaan. Lisäksi laaja-alaisen osaamisen ja eheyttävien monialaisten opintokokonaisuuksien arvioinnin määrittäminen paikallisella tasolla hankaloittaa päättöarvioinnin yhdenmukaisuuden toteutumista valtakunnallisesti. (Ouakrim-Soivio 2016, 12–13, 57.)

3.2.2 Arviointi musiikki-oppiaineessa

Musiikkikasvatuksen filosofinen perusta

Musiikkikasvatukseen liittyy olennaisesti filosofinen perusta, jonka päälle opettaja omaa opetustaan rakentaa sekä joka osaltaan määrittelee arviointia (Anttila & Juvonen 2002, 20). Kaksi suurinta musiikkikasvatusfilosofian suuntausta, jotka vaikuttavat ja ovat vaikuttaneet musiikin opetukseen, ovat esteettinen ja praksiainen filosofia. Esteettisen filosofian ytimenä Reimer (2003) näkee musiikillisen kokemuksen, joka sisältää muodon, käytännön sekä sosiaalisen toiminnan näkökulmat. Esteettisen näkemyksen mukaan musiikki sisältää merkityksiä, jotka ilmenevät tunteiden kautta. Musiikin kautta ihminen tuntee tunteita, joita ei välttämättä voi sanoin kuvata, vaan joita voi ainoastaan kuvata musiikin ja nuottien myötä. Tästä syystä musiikkikasvatus on siis myös tunnekasvatusta. (Reimer 2003, 39, 86, 90, 93–94.) Musiikinope-

tuksessa esteettinen filosofia on ilmennyt esimerkiksi kuuntelukasvatuksen sekä esteettisen herkkyyden kehittymisen korostamisena (Anttila & Juvonen 2002, 21). Anttila ja Juvonen (2002) toteavat, että esteettisen musiikkikasvatuksen lähtökohtana on ollut ajatus siitä, että musiikki sisältää itsessään arvoja. Näkemyksen mukaan erityisesti taidemusiikin arvo on absoluuttista, ja se määrittyy esteettisten arviointikriteerien mukaan. Esteettisessä filosofiassa olennaista on musiikin tarjoama kognitiivinen kokemus, jollaista ei filosofian kannattajien mukaan ole muuten mahdollista saavuttaa. (Anttila & Juvonen 2002, 13–14, 20.)

Praksiaalinen filosofia kehittyi esteettisen filosofian rinnalle kehityksen ja kritiikin nimissä 1990-luvulla. Praksiaalisen filosofian nimellä (*”praxis, prasso”* *”tehdä, toimia määrätietoisesti”*) korostetaan tarkoituksenmukaisen tekemisen tärkeyttä musiikissa, joka paljastaa yksilön ja tämän suhteen muihin yhteisössä. (Elliott 1995, 14.) Musiikki on väline minän ja itsetuntemuksen kehittymiseen (Anttila & Juvonen 2002, 20). Esteettisestä filosofiasta poiketen praksiaalinen musiikkikasvatustähtämys näkee musiikin tarkoituksellisena toimintana, ei pelkästään musiikkiteoksina. Musiikissa toiminnallisuus, tekeminen ja kuunteleminen sitoutuvat tiiviisti yhteen. (Anttila & Juvonen 2002, 21.) Elliott (1995) korostaa musiikkikasvatuksen ytimenä muusikkouden kehittymistä. Hänen mukaansa muusikkous on käytännössä toimivaa musiikillista ymmärtämistä ja ymmärtäminen taas on syvällistä ja pohjimmiltaan toiminnallista (Elliott 1995, 68).

Jos musiikkikasvatuksessa korostetaan itse musiikin sijaan enemmän oppilaan henkilökohtaista kokemuksellista musiikkisuhdetta, on musiikki tällöin enemmän kokemusaine kuin taitoaine (Kurkela 1997, 287). Musiikkikasvatuksessa olennaista on Kurkelan (1997) mukaan merkityksellinen musiikkisuhde, siihen liittyvä etsiminen ja löytäminen ja lopulta olemisen mielekkyyden löytäminen sekä itsensä kohtaaminen kokonaisvaltaisesti. Hän toteaa, että ”musiikillista edistymistä on tapahtunut, kun merkityksellinen musiikkisuhde on syventynyt, tullut entistä antoisammaksi ja paremmin hyvää elämää tukevaksi.” (Kurkela 1997, 286.) Henkilökohtaisen ja tunne-elämään kiinnittyvän tavoitteen saavuttamista ei ole mielekästä tällöin mitata numeerisesti, eikä arviointia voi tehdä kukaan muu kuin oppija itse. (Anttila & Juvonen 2002, 156–157.)

Praksiaalisen musiikkikasvatustilafilosofian mukaisessa musiikinopiskelun arvioinnissa on huomioitava, että musiikki on inhimillistä toimintaa, mikä sisältää toimijan fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset ulottuvuudet, itse tekemisen, musiikin kuultavina suorituksina sekä kontekstin. Muusikkous nähdään tilannesidonnaisena, kehittyvänä ja moniulotteisena ilmiönä,

minkä vuoksi myös musiikinopiskelun arvioinnin tulisi olla tilannesidonnaista sekä laaja-alaista opiskeluprosessin arvioimista. Luonnollisesti paras arvioija tällaisessa tilanteessa on edelleen oppilas itse. (Anttila & Juvonen 2002, 157; Elliott 1995, 282.) Elliott (1995, 282–285) ehdottaa arvioinnin apuvälineeksi *prosessifoliota*, eli eräänlaista portfoliota, jossa prosessilla on yhtä suuri merkitys kuin lopputuotoksilla.

Edellä esitetyt ajatukset musiikin arvioinnista korostavat itsearvioinnin merkitystä. On muistettava, että erilaiset opiskeltavat ainekset vaativat erilaisia arviointimenetelmiä: Tiedollista ainesta arvioidaan luonnollisesti erilaisin menetelmin kuin taidollista ainesta, esimerkiksi soittoa (Anttila & Juvonen 2002, 157). Taidollinen aines, musiikissa esimerkiksi musiikin tuottaminen ja analysointi liittyy aina jollain tavalla tunteisiin ja kokemuksiin. Sava (1997) korostaa, ettei taitava ja kokenut opettajakaan pysty olemaan oppilaan tunteiden, kokemusten, elämysten ja ajattelun asiantuntija, vaan opettaja tarkastelee oppilaan kokemuksia omien subjektiivisten havaintojensa ja tulkintojensa kautta. Näin ollen arvioinnin tuottamat tulkinnat eivät ole yksiselitteisiä totuuksia, vaan eri osapuolten subjektiivisia tulkintoja. Dialogisen arvioinnin mallissa pyritään asettamaan ulkopuolisen arvioijan (opettaja) arviointi oppimisprosessista ja sen tuloksista dialogiin oppilaan oman, henkilökohtaisia merkityksiä ja kokemuksia sisältävän, itsearvioinnin kanssa. Tärkeää dialogisessa arvioinnissa on, ettei minäkään osapuolen arviointi saavuta totuuden asemaa, vaan jokainen ottaa vastuun siitä, millaisen merkityksen tiedolle antaa. (Sava 1997, 269–272.)

Musiikin arviointi opetussuunnitelmissa

Peruskoulun aikaisissa opetussuunnitelmissa musiikin arviointia on määritelty vaihtelevasti. Perusopetuksen opetussuunnitelmakomitean mietinnössä (1970) musiikin oppiaineessa tulosten arvioinnissa painottui ryhmätyöskentelyn taidot sekä oppilaiden itsearviointi, joiden arvioimisen helpottamiseksi suositeltiin nauhoittamista. Komitean mietinnössä korostettiin musiikin oppimisen iloa sekä palautteen tahdikkuutta ja kannustavuutta. Arvosanojen antamista osasuorituksista tulisi mietinnön mukaan välttää ja arviointitilanteiden muutenkin olla mahdollisimman vapaita ja vähän oppilaita ahdistavia. Lopullisessa arvioinnissa tuli huomioida musiikin tuntemus, laulutaito sekä mahdollinen soittotaito. Hyvällä musiikin tuntemuksella oli mahdollista korvata heikompaa laulu- tai soittotaitoa. (POPS 1970, 287.)

1970-luvun jälkeen musiikin osuus opetussuunnitelmissa väheni määrällisesti. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1985 tarkoituksena oli luoda ainoastaan pohja

kuntakohtaisten opetussuunnitelmien suunnittelemiselle. (Suomi 2009, 82.) Musiikin arviointia kyseisessä opetussuunnitelmassa ei käsitelty laisinkaan, vain tavoitteet, sisällön valinnan perusteet, oppiaines ja opetusjärjestelyt olivat opetussuunnitelmassa kirjattuna (POPS 1985, 191–200). Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa musiikin osalta esitettiin vain oppiaineen tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä opiskelun luonne ja opetuksen lähtökohdat tiiviisti kahdessa sivussa. Arvioinnin kannalta opetussuunnitelma jätti opettajat ja koulut omilleen: arvioinnista ei opetussuunnitelmassa musiikin osalta puhuttu sekä tavoitteet olivat laveasti ja vain yleisesti määritelty. (POPS 1994, 99–100; Suomi 2009, 83–85.) Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa musiikin arviointiin ei erikseen syvennytty, vaan opetussuunnitelma tarjosi ainoastaan hyvän osaamisen kuvauksen 4. luokan päätteeksi sekä päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan (POPS 2004, 233–234). Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) palataan kuitenkin musiikin osalta samankaltaisiin tunnelmiin, kuin 70-luvulla peruskoulun alkaessa. Opetussuunnitelmassa korostuu ohjaava ja kannustava palaute sekä oppilaan itsearviointi (POPS 2014, 143, 424). Seuraavaksi esittelen tarkemmin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014 musiikin arvioinnin näkökulmasta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppiaineiden opetuksen tavoitteita ja arviointia käsitellään ikäasteittain yhdistäen vuosiluokat 1–2, 3–6 ja 7–9. Musiikin oppiaineen arvioinnissa ensimmäisillä vuosiluokilla korostuu oppilaita ohjaava ja rohkaiseva arviointi. Arvioinnissa ja palautteen annossa pyritään kehittämään oppilaan itsearviointitaitoja ja kannustetaan yrittämiseen. Musiikissa arvioinnin tärkeimmät huomion kohteet ovat musiikillinen yhteistyötaito, musisointitaitojen kehittyminen sekä musiikillisten perustaitojen hahmottaminen. Opetussuunnitelmassa korostetaan monipuolisen näytön tärkeyttä arvioinnin perustana. (POPS 2014, 143.) Vuosiluokkien 3-6 arvioinnin pohja on edellä esitettyssä 1–2 vuosiluokkien arvioinnissa. Opetussuunnitelmassa on annettu myös hyvän osaamisen kriteerit kuudennen luokan päättöarvioinnille. Vuosiluokilla 3-6 korostetaan yhteismusisoinnin taitoja ja etenkin omaa toimintaa musiikillisen ryhmän jäsenenä. Yhteismusisointitaitojen lisäksi on keskeistä seurata ”käsitteellisen ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen kehittymistä.” (POPS 2014, 265.)

Musiikin arvioinnin kohteet kuudennen luokan päättöarviointikriteereissä ovat musiikilliset yhteistyötaidot, laulaminen ja soittaminen ryhmän jäsenenä, musiikkiliikunta, musiikin kuuntelu, luovan musiikillisen ajattelun ilmaiseminen eri keinoin, musiikin merkitysten havainnointi, musiikin merkintätapojen ymmärtäminen, välineiden ja laitteiden turvallinen

käyttö sekä oppimaan oppiminen ja työskentelytaidot (POPS 2014, 265–266). Vuosiluokille 7-9 siirryttäessä oppilaan arviointi spesifioituu entisestään. Opetussuunnitelman mukaan oppilaan saaman palautteen tulisi olla realistista mutta samalla kannustavaa ja rohkaisevaa. Palautetta oppilas tarvitsee hahmottaakseen "soivaa musiikillista toteutusta, musiikillista ilmaisuja ja musiikin merkityksiä". Lisäksi opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaiden tarvitsevan palautetta luovaan tuottamiseen sekä musiikkitekologiaan liittyvissä kokonaisuuksissa. (POPS 2014, 424.)

Päätösarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle noudattavat samaa linjaa kuudennen vuosiluokan päätösarvioinnin kanssa, syventyen kuitenkin tarkemmin eri musiikin opetuksen osa-alueisiin. Uusia arvioitavia kohteita ovat muun muassa äänenkäyttö, kuunnellusta musiikista ja ääniympäristöistä keskusteleminen, musiikin luova tuottaminen, musiikkiteknologian käyttö, kulttuurinen osaaminen, musiikin hyvinvointivaikutusten tunnistaminen sekä kuulosta ja musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta huolehtiminen. Näiden lisäksi päätösarvioinnissa painotetaan edelleen oppimisen taitoja. (POPS 2014, 424–425.)

Musiikin arvioinnissa, kuten kaikessa muussakin arvioinnissa, arviointikeinojen valinnassa sekä arvioinnin toteuttamisen tavoissa heijastuu opettajan käsitykset oppimisesta, oppilaasta, opetussisällöistä sekä omasta roolista oppimisen tukijana. Musiikinopettajalla myös henkilökohtaiset käsitykset musiikista vaikuttavat opetuksen tavoitteiden ja oppisisältöjen määrittämiseen. (Anttila & Juvonen 2002, 154.) Musiikin arvioinnissa on perinteisesti painottunut suorituskeskeisyys ja yhä edelleen arvioinnin keskiössä on ollut oppilaan musiikillinen osaaminen. Muutos suorituskeskeisestä arvioinnista kohti oppilaskeskeistä arviointiajattelua, jossa painottuu oppilaan kokonaisvaltainen kasvu ja kehitys, on kuitenkin jo hyvässä vauhdissa. Musiikillinen suoritus ei enää ole yksinään riittävä arvioinnin kohde, vaan arvioinnissa tulisi huomioida myös oppilaan kasvuprosessi. (Juntunen & Westerlund 2013, 72–73.) Musiikissa, kuten myös muissa taito- ja taideaineissa on haastavaa arvioida oppilaiden luovuutta. Musiikillisia luovia tuotoksia varten kun ei ole olemassa selkeitä ja yksiselitteisiä kriteerejä (Paananen 2009, 407). Niin musiikissa kuin kaikissa muissakin oppiaineissa arvioinnin tehtävänä opettajan näkökulmasta on tuottaa tietoa, jonka avulla hän pystyy ohjaamaan oppilasta kehittymään ja saavuttamaan tavoitteensa (Shuler 2011, 11).

3.3 Arvioinnin muodot

Arvioinnin toteutus vaihtelee arvioinnin tehtävän suhteen. Arviointi voi olla karkeasti jaettuna joko kertaluontoista tai jatkuvaa (Anttila 2013, 105). Arviointia, eli oppimisen ohjaamista ja tukemista tulisi tapahtua sekä prosessin aikana formatiivisesti että säännöllisesti myös kokoa-
vasti eli summatiivisesti (Luostarinen & Peltomaa 2016, 170). Seuraavaksi esittelen tarkem-
min näitä kahta arvioinnin muotoa, jotka eroavat tehtäviltään, ajoitukseltaan sekä kohteiltaan
toisistaan. Molempia arvioinnin muotoja tarvitaan ja käytetään peruskoulussa oppilaan osaa-
misen arvioimiseen.

3.3.1 Summatiivinen arviointi

Summatiivinen arviointi painottuu päätökseen saatettuun oppimiseen ja jo opittuun asiaan tai toimintaan (engl. assessment of learning). Useimmiten sitä käytetään opintokokonaisuuden tai kurssin päätyttyä kartoittamaan myös opetuksen tuloksellisuutta. (Cummings 2003, 194; Koppinen ym. 1994, 10; Luostarinen & Peltomaa 2016, 170.) Tällöin arvioinnista saatu palaute keskittyy tarkastelemaan jo tehtyä työtä (engl. feedback) ja opettaja keskittyy arvioimaan tapahtunutta oppimista ja osaamisen kehitystä (Luostarinen & Peltomaa 2016, 170–171.) Arvioinnin summatiivisella tehtävällä tarkoitetaan oppilaan edistymisen ja suoritustason kuvaamista arviointitietoa tarvitseville tahoille. Summatiivisella arvioinnilla on suuri rooli oppilaan tulevaisuuden sekä koulutusuralla etenemisen kannalta. Arvioinnin summatiivista muotoa hyödynnetään suomalaisessa koulutuksessa etenkin perusopetuksen nivel- ja päättövaiheessa sekä lukiokoulutuksessa. (Ouakrim-Soivio 2016, 15.) Numeroarvosanoilla kuvataan oppilaan osaamisen tasoa tavoitteisiin ja valtakunnallisiin arviointikriteereihin nähden keskimääräisenä summatiivisena arviona (POPS 2014, 51). Arvosanojen tehtävänä on välittää tietoa, motivoida sekä mahdollistaa oppilaiden vertaileminen valintatilanteessa (Wikström 2006, 117).

Summatiivista arviointia leimaa usein yksisuuntaisuus: opettaja arvioi osaamista ja oppilas suorittaa hänelle annetut tehtävät (Juntunen & Westerlund 2013, 75). Lisäksi summatiivinen arviointi saattaa jättää tulevaisuuden huomioimatta eikä keskity siihen, mitä tapahtuu arvioinnin jälkeen. Jotta summatiivinen arviointi olisi kehittävä, tulisi arvioinnin ja palautteen suunnata oppilaan ajatukset tulevaan sekä suoritustaan ja osaamistaan kehittäväan suuntaan (engl. feed forward). Jos summatiivinen arviointi jää irralliseksi osaksi oppimisprosessin

päättyessä, eikä ole luonteeltaan ohjaavaa ja kuvaavaa, menettää se merkityksensä oppimisen ohjaamisessa. Summatiivisen arvioinnin tulisi siis pitää sisällään tietoa arvioinnin kriteereistä, oppimistavoitteista sekä tehdyn työn tai osaamisen vahvuuksista ja kehittämisen kohteista. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 170–171.)

Summatiivisessa päättöarvioinnissa arvioidaan perusopetuksen oppimäärän suorittamista sekä perusopetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Päättöarvioinnin vertailukelpoisuus valtakunnallisesti on erittäin tärkeää, koska hakeutuminen jatkokoulutukseen tapahtuu peruskoulun päättöarvioinnin arvosanoilla. Päättöarvioinnin tulisi siis olla jokaiselle oppilaalle yhtä tasa-arvoista ja oikeudenmukaista. (Ouakrim-Soivio 2016, 35; POPS 2004, 266.) Päättöarvioinnin rooli jatkokoulutukseen hakeutumisessa aiheuttaa haasteita ja paineita arvioinnille. Suurimpana haasteena voidaan pitää esimerkiksi oppilaiden oikeusturvaa tasa-arvoisen arvioinnin suhteen. (Jakku-Sihvonen 2001, 85.) Summatiivisella arvioinnilla ja arvosanoilla on siis yhteiskunnallista merkitystä, kun arvosanojen avulla havainnollistetaan oppilaan osaamista ja arvotetaan oppilaan mahdollisuuksia siirtyä jatkokoulutukseen. Yhteiskunnassa vallitsevat arvot ilmenevät arvosanojen painotuksissa. Se, miten oikeudenmukaisuus arvosanoja antaessa toteutuu, vaikuttaa siihen, koetaanko arvosanat kannustavina vai vallan välineinä. (Ouakrim-Soivio 2016, 15.) Arvosanoihin ja niiden antamiseen liittyy validiuden, reliaabeliuden, oikeudenmukaisuuden sekä yhdenvertaisuuden käsitteet, jotka ovat useimpien määritelty virallisissa ohjeistuksissa (Gordon 2010, 93; Ouakrim-Soivio 2016, 16).

Numeroarviointi nähdään perinteisesti summatiivisen arvioinnin yhtenä muotona. Numeerisesti on helpompaa arvioida eksaktien tiedollisten oppisisältöjen omaksumista, kuten musiikissa historian tai teorian opiskelua (Anttila & Juvonen 2002, 160). Summatiiviseen arviointiin voi liittyä perinteisenä kouluarvioinnin muotona erilaiset kokeet ja testit, joita voidaan järjestää myös opintojakson kuluessa esimerkiksi pistokokeiden muodossa. Ne soveltuvat tiedollisen ja tarkkaan rajatun aineksen osaamisen arvioimiseen. Yksinään arviointimuotona kokeet eivät kuitenkaan valaise itse oppimisprosessia. (Anttila & Juvonen 2002, 159; Juntunen & Westerlund 2013, 75.) Musiikissa kirjallisilla testeillä voidaan selvittää lähinnä oppilaiden musiikin historian, teorian ja instrumenttien tuntemusta. Kokeiden hyötynä on sen soveltuvuus isoille ryhmille ja niiden nopea ja suhteellisen helppo arvioiminen. Haittapuolena etenkin kirjallisissa kokeissa on puolestaan se, että ne testaavan vain tietynlaista tiedollista osaamista. Lisäksi laajojen esseetehtävien arvioiminen on hidasta. (Fautley 2010, 66.) Kokeil-

la ja testeillä on usein summatiivinen luonne, mutta ne voidaan nähdä myös osana formatiivista arviointia.

3.3.2 Formatiivinen arviointi

Formatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan jatkuvaa opetuksen ja oppimisen aikaista arviointia ja palautteenantoa oppilaiden oppimisprosessin vaiheista (Cummings 2003, 194; Koppinen ym. 1994, 10). Formatiivisen arvioinnin tarkoituksena on motivoida oppilasta, antaa palautetta rakentavasti ja kannustavasti oppimisen lomassa sekä auttaa opettajaa suuntaamaan ja kehittämään opetustaan (Ouakrim-Soivio 2016, 15; Paananen 2009, 409). Formatiivinen arviointi on kiinteästi yhteydessä oppilaan itseluottamuksen kehittymiseen. Oppilaalle tulisi antaa säännöllistä, tarkkaa ja positiivista palautetta edistymisestään etenkin sellaisilla osa-alueilla, jotka oppilas kokee itselleen merkityksellisiksi. Kriittistä palautetta ei voi sivuuttaa, mutta sen on kosketettava vain oppilaan suoritusta, ei milloinkaan persoonaa. (Paananen 2009, 409.)

Arvioinnin tehtävä on tukea oppimista ja opettamista, jolloin se on läsnä kaikessa opettamisen sekä oppimisen vaiheissa. Formatiivisen arvioinnin avulla opettaja voi tukea oppilasta tälle vaikeiden vaiheiden yli sekä havainnoida, milloin oppilas on valmis siirtymään eteenpäin. (Cummings 2003, 194.) Oppimista tukeva arviointi (engl. assessment for learning) auttaa oppilasta pääsemään lähemmäs tavoitteitaan ja antaa palautetta saavutetuista ja vielä saavuttamattomista tavoitteista. Arviointi nähdään suomalaisessa peruskoulussa oppilaan oppimista tukevana prosessina. Oppimista tukeva ja kannustava arviointi korostaa oppijan vahvuuksia ja saavutettuja tavoitteita. Palautteen avulla voidaan ohjata oppilaan oppimista sekä välittää tietoa suorituksista sekä pyrkiä johdattamaan oppilasta huomaamaan ne tavoitteet, joita tämä ei ole vielä saavuttanut sekä autetaan asettamaan uusia tavoitteita ja löytämään keinoja niiden saavuttamiseksi. (Cummings 2003, 194; Luostarinen & Peltomaa 2016, 171; Ouakrim-Soivio 2016, 15.) Formatiivisen palautteen ja arvioinnin tarkoitus on auttaa oppilasta kehittymään, mutta yhtä lailla avustaa opettajaa kiinnittämään huomiota opetuksen toimivuuteen ja opetustilanteisiin sekä kehittämään edelleen opetustaan (Jorgensen 2008, 59).

Palautteella on keskeinen rooli formatiivisessa arvioinnissa. Palautteen avulla oppilaita voidaan ohjata suorituskeskeisyyden sijaan kiinnittämään huomiota oppimisprosessiin. Palautteen avulla voidaan kertoa oppilaalle, mitkä asiat kaipaavat vielä harjoittelua ja mitkä jo sujuvat. (Hall & Burke 2004, 52–53.) Formatiiviseen arviointiin liittyvä palaute voi olla sanallista. Sanallinen arviointi soveltuu parhaiten monimutkaisien taitojen ja psyykkis-

emotionaalisia ulottuvuuksia sisältävien oppimistuloksien, kuten esimerkiksi juuri soittotaidon, työskentelyn, arvojen tai käsitysten arviointiin (Anttila & Juvonen 2002, 160).

Myös oppilaan toiminnan havainnointi ja siitä palautteen antaminen oppilaille liittyy vahvasti formatiiviseen arviointiin. Observoinnin avulla voidaan arvioida sellaisia asioita, joita oppilaan voi olla vaikea itse tiedostaa, kuten asenteita, yritteliäisyyttä tai yhteistyötaitoja. Esimerkiksi musiikissa suuri osa arvioinnista tapahtuu havainnoinnin kautta: Opettaja tarkkailee oppilaan toimia tunnilla, esimerkiksi soitto- tai laulutilanteissa. Havainnointia voi opettajan lisäksi tehdä myös vertaiset tai oppilas itse. Havainnoinnin luotettavuuteen arviointimenetelmänä vaikuttaa se onko havainnointi dokumentoitua vai muistinvaraista ja tapahtuuko havainnointia säännöllisesti vai satunnaisesti. Vapaa havainnointi on opettajan jatkuvaa oppilaan tuntiosaamisen ja -käyttäytymisen seuraamista, josta kertyy paljon informaatiota oppilaan oppimisesta. Ongelmana vapaassa havainnoinnissa voi kuitenkin olla esimerkiksi epäolennaisten ja satunnaisten tekijöiden ylipainottuminen tai jonkin oppimisen osa-alueen jääminen arvioinnin ulkopuolelle. (Anttila & Juvonen 2002, 158–159; Paananen 2009, 409.) Formatiivista arviointia ja palautetta voi siis liittää lähes kaikkeen oppitunnilla tapahtuvaan toimintaan, kuten esimerkiksi erilaisiin oppikirjaan liittyviin tehtäviin, suullisiin tehtäviin, visailuihin ja testeihin, erilaisiin tuotoksiin ja oppilaan havainnoituun suoritukseen (Cummings 2003, 194).

3.3.3 Muita arvioinnin muotoja

Diagnostinen arviointi

Diagnostista arviointia on opetuksen tai opetuskokonaisuuden alkuun sijoittuva arviointi, jolla pyritään mittaamaan oppilaiden lähtötasoa ja selvittämään oppilaiden opiskelu- ja toimintaedellytyksiä. Diagnostisella arvioinnilla on ennustava tehtävä, jolloin arvioinnin perusteella opettaja voi paremmin suunnitella opetustaan, ennakoida oppimisvaikeuksia ja mahdollisesti eriyttää opetusta. (Atjonen 2007, 66–68; Koppinen ym. 1994, 10.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen perustuu aiempaan kokemukseen. Siksi diagnostista arviointia käytetään erityisesti oppilaiden siirtyessä seitsemännelle luokalle. Tällöin oppilaat tulevat usein eri kouluista, jolloin heidän lähtötietonsa ja -taitonsa voivat olla hyvinkin erilaiset. Esimerkiksi musiikissa oppilaiden tiedot ja taidot voivat vaihdella suurestikin, koska musiikinopetuksen laatu vaihtelee kouluittain. Opettajan on siis otettava selvää oppilaiden taidoista, jotta hän pystyy suunnittelemaan opetustaan ja arviointiaan jatkossa. (Paananen 2009, 409.)

Oppilaiden musiikillisia valmiuksia opettaja voi havainnoida ja arvioida erilaisissa laulu-, leikki- ja soittotilanteissa ikäluokasta riippuen. Musiikkiin liittyvän keskustelun avulla opettaja voi selvittää oppilaiden käsityksiä musiikista ja heidän musiikillista taustaansa. Oppilaiden musiikillisen ajattelun ja taitojen kehittymistä havainnoidakseen opettajan tulisi toteuttaa diagnostista arviointia jatkuvasti. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 236–237.)

Itse- ja vertaisarviointi

Uusi opetussuunnitelma korostaa itse- ja vertaisarvioinnin taitoja oppilaan oman oppimisen arvioimisen, ohjaamisen ja säätelyn näkökulmasta. Itse- ja vertaisarvioinnin avulla oppilaan on mahdollista tarkastella omaa edistymistään ja oppimistaan sekä oppia vaikuttamaan omaan oppimisprosessiinsa ja työskentelyynsä. Itsearvioinnin tavoitteena on kehittää oppilaan kykyä peilata oppimistaan suhteessa tavoitteisiin. Vertaisarvioinnin tarkoituksena on antaa palautetta toisen opiskelijan osaamisesta, mutta myös oppia ymmärtämään palautteen antajan näkökulmaa arvioinnissa. Itse- ja vertaisarviointi tukevat oppilaan kehitystä vastuulliseksi ja itsenäiseksi oppijaksi ja opetussuunnitelman mukaisesti oppilaita tulisi ohjata oman ja yhteisen työskentelyn havainnoimiseen sekä rakentavan palautteen antamiseen toisille sekä myös opettajalle. (Anttila & Juvonen 2002, 157; Juntunen & Westerlund 2013, 83; Luostarinen & Peltomaa 2016, 176; POPS 2014, 47, 49; Stenberg 2011, 109.)

Itsearviointi ei ole itsestänselvyys eikä sen oppiminenkaan ole nopeaa. Usein unohdetaan, miten vaativaa toimintaa oman oppimisen arviointi on. (Ihme 2009, 97.) Oppilas tarvitsee itse- ja vertaisarvioinnin taitojen kehittymiseen tukea ja ohjausta koulun aloittamisesta alkaen. Jotta itse- ja vertaisarviointi olisivat oppimista kehittäviä, tarvitsevat oppilaat paljon harjoitusta. Oppimistavoitteiden ja arviointiperusteiden läpikäyminen oppilaan kanssa opintokokonaisuuden alussa on tärkeää, sillä oppilaalla tulee olla selkeät raamit oman oppimisensa arvioinnille. Arviointikäytänteiden ja -perusteiden suunnitteleminen yhdessä oppilaiden kanssa auttaa oppilaita sitoutumaan arviointiin. Opettajan rooli itse- ja vertaisarvioinnin kehittämisessä osaksi arviointiprosessia on suuri ja vaatii opettajalta pedagogisia taitoja sekä substanssiosaamista. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 176; Stenberg 2011, 110.)

Itsearvioinnissa haasteellista on oppimisen ja suorituksen erottaminen minän kokonaisuudesta. Lapsilla on kuitenkin taipumus arvottaa itseään tulosten ja suoritusten perusteella, minkä vuoksi on tärkeää, että opettaja tukee lasta suuntaamaan ajatuksensa oman toiminnan tarkkailuun. Aikuisen tehtävä on itsearvioinnin opetteluun aikana tarjota oppilaalle turval-

lista ja läsnä olevaa huolenpitoa. Tarkoituksena itsearvioinnin opettamisessa on, että lapsi ymmärtää tavoitepohjaisen arvioinnin kohdistuvan toimintaan ja sen tuloksiin, eikä häneen itseensä. (Ihme 2009, 97–98.) Vertaisarvioinnin taitojen kehittäminen on ensiarvoisen tärkeää, jottei siitä muodostu kiusaamisen tai vallankäytön välinettä. Positiivisen ja negatiivisen palautteen vastaanottamisen sekä antamisen taitoja tulisi harjoitella oppilaiden kanssa vähitellen. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 176–177; Ouakrim-Soivio 2016, 85.)

Itsearviointi ei Ihmeen (2009, 97) mukaan ole koulussa vapaamuotoista oman toiminnan tarkkailemista, vaan tavoitteellisen toiminnan ja sen tulosten arvioimista. Itsearviointi on muiden arviointimenetelmien rinnalla käytettynä minäkäsityksen kannalta keskeistä. (Ihme 2009, 97.) Oppimisen affektiivinen elementti korostuu itsearvioinnissa, sillä vain oppilas itse voi tuntea ja tiedostaa omat tunnekokemuksensa ja asenteensa. Yhdessä vertaisten ja opettajan tuella oppilas pystyy saavuttamaan ja löytämään myös sellaisia oppimista edistäviä tai hidastavia tekijöitä, jotka eivät välttämättä ole tietoisia. Itsearvioinnin kehittämisen tavoitteena on edistää oppilaan metakognitiivisten taitojen karttumista, jotta oppilas pystyisi paremmin arvioimaan ja ohjaamaan itsenäisesti omaa oppimistaan. Kannustava palaute sekä avoin ja turvallinen ilmapiiri ovat itse- ja vertaisarvioinnin opettamisen tärkeitä perusteita. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 177.) Itsearviointi voi ajoituksesta ja tavoitteesta riippuen olla sekä summatiivista että formatiivista (Juntunen & Westerlund 2013, 85).

Kuten aikaisemmin jo totesin tarkastellessani arviointia musiikin näkökulmasta (ks. luku 3.2.2), itsearvioinnilla on suuri merkitys luovien taitoalojen arvioinnissa. Itsearvioinnin tarkoituksena musiikissa on vahvistaa itsetuntemusta, tukea opiskelumotivaatiota, ohjata itsenäiseen työskentelyyn ja harjoitteluun sekä luoda uskoa kriittiseen ja itsenäiseen oman oppimisprosessin ja osaamisen arviointikykyyn (Juntunen & Westerlund 2013, 84). Itsearvioinnin toteutusmuotona voi olla esimerkiksi oppimispäiväkirja, johon kirjoitetaan säännöllisesti havaintoja omasta oppimisesta ja opiskelusta tai erityisesti musiikissa oman tuotoksen tai suorituksen nauhoittaminen. Oman suorituksen analysoiminen ja arvioiminen tallenteelta voi motivoida oppilasta kehittämään osaamistaan tehokkaasti. (Juntunen & Westerlund 2013, 85; Paananen 2009, 409–410; Stenberg 2011, 110.) Päiväkirjoja ja portfolioita voidaan käyttää oman taiteellisen työn prosessiarviointiin. Tällaisessa tutkivassa itsearvioinnissa oppilas kysyy materiaaliltaan oppimisensa kannalta merkittäviä kysymyksiä ja reflektoinnin avulla oppii ymmärtämään omaa toimintaansa, oppimistaan sekä itsetuntemustaan. (Sava 1997, 271.)

Arviointikeskustelu

Arviointikeskustelu on mahdollisuus opettajalle, oppilaalle ja huoltajille keskustella yhdessä oppilaan oppimisen edistymisestä, vahvuuksista ja kehittämiskohteista sekä koulutyöstä ja sen herättämistä tunteista. Keskustelu oppimisen reflektoinnin muotona antaa oppilaalle hyvän mahdollisuuden kertoa vapaasti kokemuksistaan ja tunteistaan liittyen omaan koulunkäyntiinsä. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 190.) Keskustelu luo opettajalle mahdollisuuden tarkastaa, että oppilas ymmärtää saamansa arvioinnin oikealla tavalla. Lisäksi arviointikeskustelussa myös oppilaalla on mahdollisuus antaa palautetta opettajalle. (Anttila & Juvonen 2002, 160.) Oppimisen ja opetuksen arvioiminen on siis pohjimmiltaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, kuten opetussuunnitelmassakin todetaan (POPS 2014, 47). Avoin keskustelu yhdessä kehittää oppilaan valmiuksia itsearviointiin sekä vastuunottoon opiskelussa. Kahdenkeskisen keskustelun etuna on myös luottamussuhteen kasvattaminen, mikä osaltaan vaikuttaa edelleen opetuksen ilmapiiriin, opiskelumotivaatioon sekä oppimistuloksiin. Arviointikeskustelu on siis toimiva arviointimenetelmä sekä itsestään että muiden menetelmien rinnalla toteutettuna. (Anttila & Juvonen 2002, 160.)

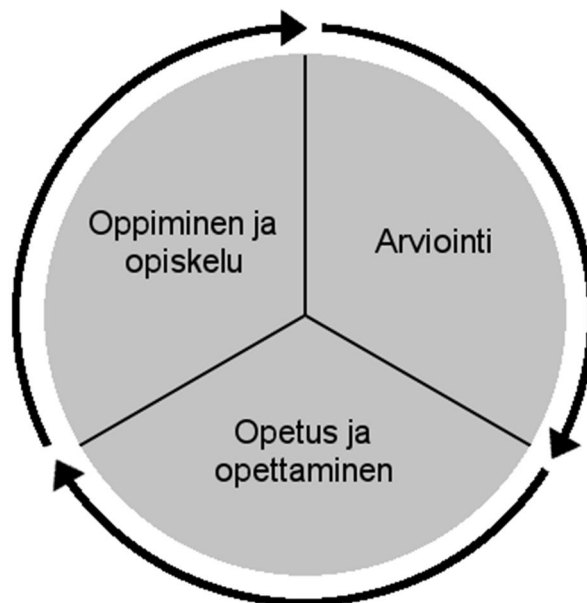
3.4 Arviointi opettajan työvälineenä

Oppimista ja arviointia on pidetty ja saatetaan yhä joissain tapauksissa pitää vastakkaisina, toisensa poissulkevinä ilmiöinä. On myös kuultu ajatuksia siitä, että koulussa tulisi keskittyä opettamiseen ja oppimiseen, ei niinkään arviointiin. Arviointia ei tulisi kuitenkaan nähdä opetuksesta ja oppimisesta irrallisena asiana, vaan lähinnä toisiaan täydentävinä ilmiöinä. (Ouakrim-Soivio 2016, 14; Stenberg 2011, 108.)

Arviointi tulisi nähdä kiinteänä osana oppimista ja sen myötä opettamista. On valitettavaa, että liian usein arviointiin kiinnitetään huomiota vasta opetusjakson loppupuolella, jolloin opettaja tyytyy käyttämään tuttua ja perinteistä arviointimenetelmää (Atjonen 2007, 20). Rutiininomaisesti suoritettu arviointi vain arvioinnin vuoksi ei tue aitoa oppimista. Arvioinnin tarkoituksena on auttaa oppilaita ymmärtämään paremmin. Jos oppiminen ja arviointi ovat erillisiä asioita, ei tällaista ymmärrystä voi syntyä. (Stenberg 2011, 108.) Suotavampaa olisi kääntää koko prosessi ympäri ja aloittaa oppimistulosten pohtimisella ja jatkaa niiden perusteella sisältöihin ja tavoitteisiin. Opintojakson alussa tulisi siis käydä läpi tavoitteet oppimis-

le sekä arvioinnin perusteet. (Atjonen 2007, 20–21; Pickford & Brown 2006, 4-5; Stenberg 2011, 110.) On arvioinnin eettisyyden ja oppilaan motivoinnin kannalta tärkeää, että arviointikriteerit ovat selkeät sekä opettajalle että oppilaalle jo oppimisprosessin alussa (Paananen 2009, 407).

Kuviossa 2 on esitelty oppimisen, opetuksen ja arvioinnin keskinäinen suhde niin kuin Ouakrim-Soivio (2016, 14) sen kirjassaan ”Oppimisen ja osaamisen arviointi” esittelee. Oppimisella hän tarkoittaa vuorovaikutteista prosessia, jossa henkilö hyödyntää kokemuksiaan niin, että tiedoissa, taidoissa ja asenteissa tapahtuu pysyviä muutoksia. Opiskelu puolestaan on oppimiseen liittyvää tavoitteellista tietojen ja taitojen hankkimista. Opetus on niin ikään vuorovaikutteinen prosessi, jolla tähdätään oppimiseen. Opettaminen on taas opetukselle alisteinen käsite, jolla tarkoitetaan opetuksen osana tehtävää tavoitteellista toimintaa. Arvioinnin ja siitä saadun palautteen avulla asetetaan oppimiselle ja opetukselle uusia tavoitteita. Arviointipalaute vaikuttaa siis oppimisen ohjaamiseen ja opetuksen kehittämiseen. (Ouakrim-Soivio 2016, 14–15.)



KUVIO 2. Oppimisen, opetuksen ja arvioinnin keskinäinen yhteys (Ouakrim-Soivio 2016, 14).

Arvioinnin tulisi kuulua kaikkiin oppimisen ja opettamisen vaiheisiin ja sen tärkein tehtävä on tukea ja edistää oppimista (Koppinen ym. 1994, 8). Opettajan tulisi suunnata opetustaan oppijoiden aikaisempien kokemusten perusteella, motivoida oppijoita palautteen avulla sekä lopul-

ta arvioida oppijan tämän koko oppimisprosessin avulla (Paananen 2009, 407). Myös opettajan oman toiminnan arviointi kuuluu osaksi oppimisprosessia. Opettajan olisi ainakin itse hyvä arvioida omaa toimintaansa ja tiedostaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Opettajan tulisi myös antaa oppilaille mahdollisuus arvioida ja antaa palautetta opetuksestaan. (Stenberg 2011, 111.)

Opettajan työskennellessä oppilaiden kanssa moraalinen ulottuvuus on aina läsnä ja korostuu erityisesti tehtävässä kasvattaa oppilaista itsenäisiä ja itseohjautuvia yksilöitä. Kouluympäristöön ja kasvatukseen liittyy erilaisia arvoja, eikä mikään ole koulussa täysin neutraalia. Tarvitsemme kasvatuksessa ja elämässä taitoja elää moniarvoisessa maailmassa. Opettaja tekee työssään jatkuvasti arvovalintoja, jotka pohjautuvat hänen omaksumaansa ihmiskäsitykseen. (Luukkainen 2005a, 74–76, 82.) Opettajan omat arvot toimivat peileinä arviointia toteuttaessa. Opettajan on tärkeä tiedostaa omat arvonsa ja ajatuksensa oppimisesta, opettamisesta ja ihmisyydestä yleensä. Stenbergin (2011) mukaan kyse on ”oman persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tuntemisesta”. Näiden identiteettien kautta opettajan tekee työtään ja arvioi oppilaitaan. (Stenberg 2011, 111.) Opettajan arvot vaikuttavat siihen, miten hän vastaa edellä esitettyihin arvioinnin viiteen peruskysymykseen.

Koululaitoksen eettisyys koostuu Starrattin (1994, 45) mukaan kolmesta elementistä: Kriittisyydestä, oikeudenmukaisuudesta sekä huolenpidosta. Atjonen (2007, 26) hyödyntää tätä *monidimensionaalista eettistä viitekehystä* myös tarkastellessaan arvioinnin eettisyyttä. Vaatimus arvioinnin oikeudenmukaisuudesta on lähestulkoon itsestäänselvyys: Arvioinnissa on tärkeää, että jokainen saa kohtelua ansioidensa mukaan. Oikeudenmukaisuus tarkoittaa reiluuutta, tasapuolisuutta ja kohtuullisuutta. (Atjonen 2007, 26, 45.) Jotta arviointi on eettisesti oikeudenmukaista, ovat arvioinnin kriteerit oltava selvät sekä opettajalle että oppilaille jo opintojakson alussa (Paananen 2009, 408). Oikeudenmukainen arviointi ei syrji ketään, eikä aseta oppilasta tai oppilasryhmää eriarvoiseen asemaan. Konkreettisesti tämä ilmenee arviointimenetelmien valinnassa. Reiluus ilmenee arvioinnissa oppilaiden tasa-arvoisena mahdollisuutena menestyä erilaisista opiskelukokemuksista huolimatta. (Atjonen 2007, 34.) Oikeudenmukaisuuden lisäksi arvioinnin tulee herättää kritiikkiä ja olla kriittinen arvioitavaa kohdettaan kohtaan. Kriittisyyden ja oikeudenmukaisuuden runsauden vastapainona toimii huolenpito, joka on ”tukea antava ja ymmärtävä vuorovaikutus toisiin toimijoihin”. (Atjonen 2007, 27.)

Arvioinnin eettisyyttä käsitellessä on nostettava esiin arvioinnin aiheuttama valta ja vastuu. Opettajan valta ja vastuu liittyvät niihin tilanteisiin, joissa opettaja arvioi oppilaitaan, kuten esimerkiksi päättöarviointia suorittaessaan (Niemi 2006, 90). Opettajan ja oppilaan erilainen asema vaikuttavat arvioinnin valtasuhteisiin (Coombes, Danaher & Danaher 1992, 40). Henkilöllä on valtaa, jos hänellä on mahdollisuus ohjata muiden ihmisten toimintaa. Toisin sanoen, valta vaatii kaksi osapuolta: Toinen osapuoli tekee päätöksiä ja toinen ottaa vastaan ja noudattaa niitä. (Atjonen 2007, 171.) Opettaja-oppilas -suhde täyttää vallan määritelmän. Opettajalla on oppilaaseen nähden suurempi valta vaikuttaa oppilaan koulupäivän aikana tapahtuviin asioihin sekä muun muassa arviointiin. Musiikkikasvatuksessa opettajan omat musiikilliset mieltymykset uhkaavat opetuksen eettisyyttä ellei opettaja niitä tietoisesti käsittele. Opettajan valta määritellä oppituntien sisältö voi huonoimmillaan johtaa yksipuoliseen opetukseen ja arviointiin.

Opettajalla ei Atjosen (2007) mukaan ole kuitenkaan valtaa ilman vastuuta. Työkennellessään alaikäisten lasten ja nuorten kanssa, opettajan eettinen vastuu korostuu. Opettajan velvollisuus on pohtia omien tekojensa ja ratkaisujensa seurauksia. Vastuun käsitteeseen liittyy olennaisesti myös huolenpidon käsite, joka arvioinnissa korostuu sen motivoivana ja ohjaavana tehtävänä. Valta ja vastuu ovat arvioinnissa pääosin opettajalla. Siksi opettajan on reflektoitava omaa arviointifilosofiaansa ja arviointikäytäntöjään eettisestä näkökulmasta, jottei arvioinnista tule opettajan vallankäytön välinettä (Atjonen 2007, 171–172).

Validius ja reliaabelius ovat hyvän eettisen arvioinnin perustukset. Oikeudenmukaisen arvioinnin toteutumiseksi on tärkeää, että arvioidaan sitä, mitä on aiottu ja haluttu arvioida. Validia arviointia ei ole oikeinkirjoituksen arviointi, jos tarkoituksena on ollut arvioida ongelmanratkaisutaitoja. (Atjonen 2007, 35; Savage & Fautley 2013, 14.) Arvioinnin validiuuden vaikuttaa opettajan arvioinnin pätevyys, arviointitulosten tulkinta ja analyysi sekä arvioinnin asianmukaisuus ja mielekkyys (Ouakrim-Soivio 2016, 126). Reliaabelius arvioinnissa tarkoittaa Atjosen (2007) mukaan puolestaan sitä, että arvioinnissa pyritään välttämään arviointivirheitä. Arvioinnin kriteerien avulla pystytään välttämään arvioinnin sattumanvaraisuutta. (Atjonen 2007, 35.) Oppilaan suorituksen arviointi ei saisi vaihdella riippuen siitä kuka arvioi, eikä myöskään oppilaan vireystilalla saisi olla vaikutusta muun muassa koetuloksiin (Black & Wiliam 2012, 244). Arvioinnin voidaan nähdä olevan reliaabelia, jos oppilaan arvioinnissa käytettävät tehtävät ja menetelmät mittaavat opetussuunnitelmassa määriteltyjä tieto-

ja, taitoja, arvoja tai asenteita samalla tavalla riippumatta ajankohdasta tai oppilasryhmästä (Ouakrim-Soivio 2016, 121).

Arvioinnissa tärkeää eettisesti sekä oppilaan että opettajan oikeusturvan vuoksi on arvioinnin läpinäkyvyys. Arvioinnin erilaisten käsitteiden ja toimintatapojen avaaminen yhdessä oppilaan ja huoltajien kanssa auttaa kaikkia osapuolia hahmottamaan arvioinnin roolia ja merkitystä oppimisen kannalta. Avoin keskustelu arvioinnista ja sen merkityksestä tulisi olla osa jokapäiväistä kouluarkea. Opetussuunnitelmassa korostetaan, että opettajan antaman, oppimisprosessia tukevan palautteen tarkoituksena on auttaa oppilasta ymmärtämään mitä heidän tulisi oppia, mitä he ovat jo oppineet sekä miten he voisivat kehittää omaa oppimistaan ja suoriutumistaan. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 181; POPS 2014, 51.)

Näiden arvojen lisäksi arvioinnin tulisi olla monipuolista, motivoivaa sekä olla sopivassa suhteessa vaativaa. Perusopetuslaissakin (628/1998) määrätty arvioinnin monipuolisuus antaa oppilaille mahdollisuuden osoittaa osaamistaan erilaisin tavoin, kuten kirjallisesti, toiminnallisesti, sanallisesti tai portfolion avulla. Arvioinnin formatiiviseen tehtävään kuuluu tukea oppilasta oppimisprosessin aikana. Motivoiva arviointi kannustaa oppilasta suunnittelemaan ja ohjaamaan oppimistaan pitkin oppimisprosessia, ei ainoastaan ennen koetilannetta. Vaativuus tarkoittaa puolestaan sitä, että arvioinnin avulla oppilaita voidaan saattaa mukavuusalueen ulkopuolelle, jolloin heillä on mahdollisuus menestyä. Arvioinnin ei kuitenkaan kuuluisi olla liian ankaraa, vaan antaa mahdollisuus osoittaa erinomaisuus ja haastaa oppilasta ylittämään itsensä hyvässä hengessä. (Atjonen 2007, 36, 61–65.)

4 TUTKIMUSASETELMA

4.1 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa tutkin millaisia määritelmiä ja merkityksiä Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijat sekä musiikkikasvattajaopiskelijat antavat arvioinnille omassa opettaja-asiantuntijuudessaan. Tutkimuksen tavoitteena on tutkia, miten opiskelijat määrittelevät arviointia osana omaa asiantuntijuuttaan sekä millainen on heidän arviointifilosofiansa. Arviointifilosofia voidaan käsittää osaksi opettajan yleistä kasvatustilfilosofiaa. Kasvatustilfilosofialla tarkoitetaan esimerkiksi yksittäisen opettajan muodostamaa näkemystä kasvatustilfilosofian arvoista, periaatteista sekä sivistystilfilosofian hanteista, joiden mukaan hän opetustaan ja kasvatustaan pyrkii toteuttamaan (Peltonen 2003). Tutkimuksen avulla hankin tietoa myös siitä, millainen vaikutus koulutuksella on ollut opiskelijoiden arviointifilosofian ja arviointivalmiuksien kehittymiseen. Tarkoitukseni on tuoda esiin opiskelijoiden ajatuksia koulutustilfilosofian arviointipintoihin liittyvistä kehittämistarpeista sekä kehitysideoista. Tutkimusongelmat ovat muovautuneet ja tarkentuneet lopulliseen muotoonsa tutkimuksen edetessä. Erityisesti aineistonkeruu ja aineiston analysointi ovat vaikuttaneet tutkimusongelmien muotoon ja rajautumiseen. Tällainen joustavuus ongelmanasettelussa on Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 81) mukaan tyyppilistä laadullisessa tutkimuksessa

Tutkimusongelmani ovat seuraavat:

1. Miten arviointi määrittyy opettajaopiskelijoiden asiantuntijuudessa?
 - a. Miten arviointi merkitsee opettajaopiskelijoille?
 - b. Millainen on opiskelijoiden arviointifilosofia?
2. Miten koulutus on vaikuttanut arviointivalmiuksien ja arviointifilosofian kehittymiseen ja miten koulutusta voitaisiin kehittää?

Tutkimusongelmiini on vaikuttanut oma esiymmärrykseni sekä omat havaintoni arvioinnista osana luokanopettajan sekä musiikkikasvattajan opintoja. Tämän lisäksi tutkimusongelmien muodostamiseen ovat vaikuttaneet arvioinnin määritelmät kirjallisuudessa, joita olen teoreettisessa viitekehityksessä avannut. Erityisesti Atjosen (2007) ja Pickford ja Brownin (2006) aja-

tuksilla sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla (2014) ja siihen liittyvällä tutkimuskirjallisuudella (Ouakrim-Soivio 2016; Luostarinen & Peltomaa 2016) on ollut vaikutusta tutkimusongelmien määrittymiseen sekä omaan esiymmärrykseeni. Tarkastelen tässä tutkimuksessa arviointia opiskelijoiden asiantuntijuuden näkökulmasta. Asiantuntijuudella tarkoitan opiskelijoiden omaa kokemuksellista opettaja-asiantuntijuutta. Tutkimusongelmiin ja omaan esiymmärrykseeni on näin ollen vaikuttanut myös teoreettisessa viitekehyksessä esitellyt asiantuntijuuteen ja opettajuuteen liittyvät näkemykset, kuten esimerkiksi Tynjälän (1999, 2004, 2006, 2010) sekä Luukkaisen (2004, 2005a, 2005b) näkemykset ja tutkimukset opettaja-asiantuntijuudesta.

4.2 Tutkimusote ja tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka tarkoituksena on kuvata opiskelijoiden suhdetta arviointiin omassa asiantuntijuudessaan. Laadullinen tutkimus pyrkii todellisen elämän kuvaamiseen ja kohteen kokonaisvaltaiseen tutkimiseen (Hirsjärvi ym. 2009, 161). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on yleistä, että tutkimukseen valitut kohdejoukot ovat pieniä ja tarkoituksella valittuja, toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, jossa otoskoot ovat isoja ja sattumanvaraisesti valittuja. Laadullinen tutkimus ei lähtökohtaisesti tavoittele yleistettävyyttä, vaan lähinnä tutkimuskohteen syvällistä kuvaamista. (Patton 2002, 14, 230.) Tapaustutkimukselle tyypillistä on tutkia yhtä kokonaisuutta, tapahtumaa tai ilmiötä ja tavoitteena on pysyä kuvaamaan ja selittämään tapauksia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tässä tutkimuksessa pyrin kuvaamaan ja havainnollistamaan, millaisia merkityksiä opettajaopiskelijat antavat arvioinnille omassa asiantuntijuudessaan ja miten he kokevat koulutuksen vaikuttaneen muun muassa omaan arviointifilosofiaansa.

Tutkimusorientaationi tässä tutkimuksessa on fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologia tutkii Laineen (2010) sanoin kokemuksia, mitkä voidaan käsittää ”ihmisen kokemuksellisena suhteena omaan todellisuuteensa”. Yksilön kokemukset syntyvät siis vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa ja fenomenologinen tutkimus tutkii ihmisen suhdetta tähän omaan todellisuuteensa. Todellisuus ei kuitenkaan näyttäydy ihmisille neutraalina massana, vaan yksilön suhtautuminen todellisuuteensa on merkityksellistä ja merkityksiä sisältävää. Merkitykset vaikuttavat kokemuksiin ja niin ollen nousevat fenomenologisen tutkimuksen keskiöön. Mielekkääksi fenomenologisen merkitysten tutkimisen tekee se oletus, että ihmisen

toiminta on tarkoituksenmukaista ja yksilön suhde todellisuuteen sisältää merkityksiä. Koska ihminen on sosiaalinen ja yhteisöllinen olento, syntyvät myös merkitykset yhteisöissä. Näin ollen yksilön merkitykset voidaan nähdä myös jossain määrin yhteisöllisinä merkityksinä. Kun fenomenologinen tutkimus tutkii yksilön kokemuksia ja merkityksiä, nostaa se esiin aina myös jotain yhteisöllistä ja yleistä. (Laine 2010, 28–29.)

Hermeneutiikka tarkoittaa Laineen (2010) sanoin teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinasta. Hermeneuttinen ulottuvuus liittyy fenomenologiaan tulkinnan tarpeen vuoksi. Hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan liittyvissä tutkimuksissa tutkitaan ihmisten välistä kommunikatiota ja ilmaisuja, jotka sisältävät merkityksiä. Merkityksiä voi käsitellä ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Hermeneuttisessa lähestymistavassa puhutaan esiymmärryksestä, jolla tarkoitetaan tutkijan luontaista tapaa ymmärtää tutkimuskohde ennen tutkimuksen toteuttamista. Esiymmärrys liittyy myös ihmisen arkielämään ja luontaiseen, vaistonvaraiseen ymmärrykseen. Fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta tehtäessä on luonnollista ja välttämätöntä, että tutkijalla on esiymmärrys ja jonkinlainen suhde tutkittavaan ilmiöön sekä sen merkitysmaailmaan. (Laine 2010, 31–33.) Oma osallisuuteni tutkimukseni kohteena olevaan yhteisöön luo oman esiymmärrykseni. Lähtökohdat tälle tutkimukselle syntyivät nimenomaan juuri oman esiymmärrykseni kautta, joka on syntynyt omien opintojeni myötä Jyväskylän yliopistossa.

Tutkimukseni tarkoituksena on muun muassa kartoittaa, minkälaisen merkityksen opiskelijat antavat arvioinnille osana omaa opettajuuttaan ja asiantuntijuuttaan. Alasuutarin (2012) mielestä merkitys -käsitettä käytetään suhteellisen väljästi ja monitulkintaisesti arkikielessä sekä tutkimuksissa. Arkikielessä merkitys-sanon synonyymina käytetään usein sanaa *tarkoitus*, mutta tutkimuksissa merkityksen käsitteellä voidaan tarkoittaa kuitenkin esimerkiksi joihinkin objekteihin ja toimintoihin liitettyä symboliikkaa. Elämme todellisuudessa toisten ihmisten tuottamien merkitysten keskellä, emmekä usein jää pohtimaan arkipäivässä koostamiamme merkityksiä syvällisesti. Arkiset merkitykset ylläpitävät elämäämme ja ihminen tarkastelee todellisuutta merkitysvälitteisesti sen suhteen kautta, mikä yksilöllä maailmaan on. Tuotamme ja tulkitsemme merkityksiä selvittääksemme itsellemme ja toisille mikä on tämä maailma sekä millainen on osamme siinä. Merkitykset ovat inhimillisen elämän kulmakiviä, jolloin niihin pätee samat ehdot kuin muuhunkin inhimilliseen toimintaan: Merkitykset eivät ole itsestään selviä ja niitä leimaa tilapäisyys, epävakaus sekä alttius muutoksille. (Alasuutari 2012, 45–46; Lehtonen 1996, 13–16, 20.) Lehtosen (1996, 20) sanoin merkitykseen liittyy arvottava ulottuvuus. Tutkimuksessani viitataan merkitys-käsitteellä juuri yksilön henkilökoh-

taiseen arvonantoon tiettyä ilmiötä tai toimintaa kohtaan. Merkityksellä tarkoitan sitä, miten yksilöt määrittelevät ilmiön sekä millaisia tunne- tai arvolatauksia he tälle määritelmälle antavat. Toisin sanoen, millaisten lasien läpi he ilmiötä tarkastelevat.

Merkitykset voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia ja ne muodostavat merkitysrakenteita yhdistymällä toisiinsa. Merkitysten välinen yhteys voi hyvin olla tiedostamaton, vaikka merkitykset olisivatkin tietoisia. Merkitysten tutkimisessa ongelmalliseksi nousee haaste toisen ihmisen tulkitsemisesta ja ymmärtämisestä. Merkitykset ja kokemukset ovat henkilökohtaisia ja jokainen yksilö, myös tutkija, tulkitsee maailmaa omien merkitystensä ja kokemustensa lävitse. Tällöin on mahdollista, että tutkijan ja tutkimuskohteen ymmärrykset eivät kohtaa. Toisin sanoen, tutkija tulkitsee tutkimuskohteensa viestit väärin. (Moilanen & Rähä 2010, 46–47.) Tutkittaessa merkityksiä ja kokemuksia on virhetulkintojen riski suuri. Tutkimuksessani pyrin madaltamaan virhetulkintojen mahdollisuutta muun muassa aineistolainauksilla tutkimustulosten esittelyn yhteydessä.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista, että kohdejoukko on tarkoituksenmukaisesti valittu, jolloin voidaan puhua harkinnanvaraisesta näytteestä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 59; Hirsjärvi ym. 2009, 164). Laadullisen tutkimuksen kannalta on oleellista, että tutkittavilla henkilöillä olisi mahdollisimman paljon tietoa ja kokemusta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, minkä vuoksi tiedonantajien valinnan tulisi olla harkittua ja tarkoitukseen sopivaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86). Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteenani ovat Jyväskylän yliopistossa maisterin tutkintoaan suorittavat luokanopettajaopiskelijat ja musiikkikasvattajaopiskelijat. Kohderyhmään valikoitui maisterivaiheen opiskelijoita, joilla suurin osa opinnoista on suoritettuna ja oma opettaja-asiantuntijuus on opintovuosien aikana jo kehittynyt. Näillä rajoituksilla halusin varmistaa, että tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä olisi tutkimukseni kannalta oleellista tietoa jaettavana, eli perspektiiviä reflektoida omaa asiantuntijuuttaan ja opintojaan arvioinnin näkökulmasta. Tutkimusjoukossani on luokanopettajaopiskelijoita (ei musiikkia pitkänä sivuaineena), luokanopettajaopiskelijoita, joilla on musiikki pitkänä sivuaineena (luoko-kaksoset), musiikkikasvattajaopiskelijoita, joilla on POM-opinnot sivuaineena (muka-kaksoset) sekä musiikkikasvattajaopiskelijoita (ei POM-opintoja). Valitsin tarkoituk-

senmukaisesti tutkimukseeni eri opintopolun käyneitä opiskelijoita, jotta voisin vertailla opiskelijoiden opintojen vaikutusta heidän arviointikäsitteisiinsä.

Hyvän tutkimusetiikan mukaisesti tutkimukseen osallistuvien anonymiteetti on varmistettu (Ruusuvaara & Tiittula 2005, 17). Tutkimuksessa en käytä tutkimushenkilöiden nimiä, enkä tuo esiin muita tunnistamista mahdollistavia tietoja. Jokaisen opiskelijan opintopolku Jyväskylän yliopistossa ja muissa oppilaitoksissa on yksilöllinen, minkä vuoksi tarkan opintopolun esittelemisen vaarantaa tutkimushenkilöiden anonymiteetin. Myös opiskelijoiden ikää tai sukupuolta en tutkimuksessa tuo ilmi, koska tunnistettavuus pienen laitoksen sisällä on suuri näiden parametrien avulla. Tutkimukseni kannalta oleellista on kuitenkin opiskelijoiden pääaine ja mahdollinen pitkä sivuaine: POM-opinnot tai musiikkikasvatus. Käytän haastatteluihin osallistuneista tutkimushenkilöistä seuraavia lyhenteitä:

- Musiikkikasvattajaopiskelijat: Muka 1 ja 2
- Luokanopettajaopiskelijat: Luoko 1 ja 2
- Luokanopettajaopiskelijat, joilla musiikin pitkä sivuaine: Luokokaksonen 1 ja 2
- Musiikkikasvattajaopiskelijat, joilla POM-opinnot sivuaineena: Mukakaksonen 1 ja 2.

Sekä haastattelun että kirjoitelman muodossa tutkimukseen osallistui seitsemän henkilöä. Yksi opiskelija osallistui vain haastatteluun ja kuusi opiskelijaa osallistui tutkimukseen vain kirjoitelman muodossa. Yhteensä tutkimukseen osallistuneita henkilöitä on siis 14. Vain kirjoitelmien myötä tutkimukseen osallistuneista käytän nimityksiä Muka 3 ja 4, Mukakaksonen 3, 4 ja 5 sekä Luokokaksonen 3. Käytän termiä luokanopettajaopiskelijat kuvaamaan sekä luokkoja että luokokaksosia yhdessä ja vastaavasti tarkoitan termillä musiikkikasvattajaopiskelijat kaikkia musiikkikasvatusta pääaineenaan opiskelevia opiskelijoita. Taulukossa 2 on kuvattu haastatteluihin osallistuneiden tutkimushenkilöiden taustatietoja.

TAULUKKO 2. Haastateltavien taustatiedot.

Tutkimushenkilö (lyhenne taulukoissa)	Pääaine	Muita opintoja (esim. sivuaineita) Jyväskylän yliopistossa	Muita opintoja Jyväskylän yliopiston ulkopuolella
Luoko 1 (L1)	Luoko	Kyllä	Ei
Luoko 2 (L2)	Luoko	Kyllä	Ei
Muka 1 (M1)	Muka	Ei	Kyllä
Muka 2 (M2)	Muka	Ei	Kyllä
Luokokaksonen 1 (LK1)	Luoko	Kyllä (Muka)	Kyllä
Luokokaksonen 2 (LK2)	Luoko	Kyllä (Muka)	Ei
Mukakaksonen 1 (MK1)	Muka	Kyllä (POM)	Kyllä
Mukakaksonen 2 (MK2)	Muka	Kyllä (POM)	Ei

4.4 Aineiston keruu

Laadullisessa tutkimuksessa suosittuja aineistonkeruumenetelmiä ovat muun muassa haastattelu, havainnointi ja erilaiset kirjalliset dokumentit (Hirsjärvi ym. 2009, 164; Patton 2002, 4). Kokemuksia ja käsityksiä tutkiessa on huomattava, että niiden kielellistäminen ja tiedostaminen voi olla hankalaa. Tämä asettaa haasteita aineistonkeruulle, jonka tulisi myötäillä kokemusten luonnetta sekä saavutettava piilevät käsitykset. (Moilanen & Rähkä 2010, 54–55.) Kokemusten ja käsitysten tutkimisen haasteellisuuden vuoksi päädyin tutkimuksessani keräämään aineiston kahdella laadulliselle tutkimukselle tyypillisellä aineistonkeruumenetelmällä: kirjoitelmilla sekä haastatteluilla (Hirsjärvi ym. 2009, 135).

Ennen haastatteluita keräsin opiskelijoilta kirjoitelmia, joissa pyysin heitä reflektoi- maan arviointifilosofiaansa sekä pohtimaan, mitä arviointi heille merkitsee (Liite 1). Kirjoitelmat ovat haastatteluita nopeampi tapa koota aineistoa (Karlsson 2010, 131), jos kirjoitelmat kirjoitetaan esimerkiksi samanaikaisesti jonkin kurssin puitteissa tai jos tiedonantajat palauttavat itsenäisesti kirjoitetut kirjoitelmat aikataulussa. Kirjoitelmapyyntöni lähetin sähköpostitse keväällä 2016 isommalle joukolla opiskelijoita sekä opettajankoulutuslaitokselle että musiikin laitokselle. Kirjoitelmapyyntöni tuloksena vastauksia sain 13 kpl. Kirjoitelmien tavoitteena oli toimia pohjana haastatteluiden toteuttamiselle sekä täydentää ja laajentaa haastatteluiden näkökulmaa. Lisäksi kirjoitelmat toimivat orientoivana tehtävänä haastatteluja varten. On tutkimuksen eettisyyden kannalta merkitsevää, että tiedonantajat tietävät haastattelun aiheen ja mahdolliset teemat etukäteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Haastattelu sopii joustavuutensa vuoksi hyvin moniin tutkimuksiin. Haastattelun etuina ovat esimerkiksi sen tuoma mahdollisuus syvällisiin ja monitasoisiin vastauksiin, tilaisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä ja perusteluja, mahdollisuus vaihdella kysymysten järjestyksestä keskustelun etenemisen mukaan sekä non-verbaalisten ilmaisujen hyödyntäminen vastausten tulkinnassa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Nämä edellä esitetyt syyt puolsivat haastattelun valitsemista myös oman tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi. Haastattelu yksinään ei kuitenkaan välttämättä tuota riittävästi oikeanlaista tietoa tutkimukseen, vaan tutkimuksen luotettavuuden kannalta on hyödyllisempää käyttää rinnakkain myös toisia aineistonkeruumenetelmiä laajemman näkökulman saavuttamiseksi (Hirsjärvi & Hurme 2008, 38).

Haastattelumuotona tutkimuksessani käytin puolistruktuoitua haastattelua, jota voidaan kutsua myös teemahaastatteluksi. Teemahaastattelussa oleellista on kohdentuminen tiettyihin teemoihin sekä niihin liittyviin tarkentaviin kysymyksiin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Metodikirjallisuuden mukaan on makukysymys, miten tarkasti samanlaisina teemahaastattelut jokaisen tutkimushenkilön kohdalla toteutetaan. On siis tyypillistä, että teemahaastatteluiden puitteissa jokin näkökohta lyödään lukkoon, mutta ei kaikkia. Näin ollen on mahdollista vaihdella kysymysten paikkoja tai jättää jokin kysymys kokonaan pois haastattelusta riippuen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Tutkimukseni haastattelut olivat rakenteeltaan hyvin samankaltaisia, mutta kysymysten ja teemojen järjestys vaihteli hieman haastateltavasta ja hänen vastauksistaan riippuen. Haastattelurungon ja haastattelun teemat muodostin alkuperäisten tutkimuskysymysteni sekä kirjoitelmien tuottaman tiedon mukaisesti. Haastatteluilta toivoin avointa keskustelua arvioinnista ja sen merkityksestä opiskelijoiden asiantuntijuudessa, minkä vuoksi muodostin mahdollisimman avoimen haastattelurungon, joka ei liikaa rajaisi opiskelijoiden ajatuksia. Muodostin kysymyksiä sen verran, jotta keskustelu teemojen puitteissa lähtisi liikkeelle ja sytyttäisi haastateltavissa itsessään sekä tutkijassa uusia kysymyksiä haastattelutilanteessa. Laineen (2010, 37) mukaan haastattelukysymysten avoimuus on tärkeää, jotta ne eivät ohjaisi liikaa haastateltavien vastauksia.

Haastattelut toteutin touko- ja kesäkuussa 2016. Haastatteluihin valikoitui kahdeksan (8) opiskelijaa kirjoitelmien sekä opiskelijoiden oman kiinnostuksen perusteella, ja ne toteutettiin tutkimushenkilöiden ja tutkijan yhdessä valitsemissa paikoissa (esimerkiksi tutkijan tai tutkimushenkilön koti, kirjasto). Haastattelut nauhoitettiin, jotta tutkimusaineistoon voitaisiin palata ja pureutua tarkemmin haastatteluiden jälkeen. Kukin haastattelu kesti ajallisesti 30–60 minuuttia. Koin haastattelun hyvänä mahdollisuutena käydä opiskelijoiden kanssa avointa keskustelua ja tuoda esiin merkityksiä, joita opiskelijat arvioinnille omassa opettajuudessaan antavat. Haastattelut toteutin yksilöhaastatteluina, jotta haastatteluista saattoi tulla henkilökohtaisempia ja avoimempia kuin ryhmähaastatteluista. Tutkimusaiheeni kannalta koin tärkeäksi, että jokainen tutkimukseen osallistunut opiskelija sai mahdollisuuden tuoda esiin oman näkökulmansa aiheesta ilman muiden vaikuttavia mielipiteitä.

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005) erottavat tutkimushaastattelun arkikeskustelusta muun muassa osallistujien roolien vuoksi: haastattelijalla on tietämätön osapuoli, jolloin hänen roolinsa on olla tiedon kerääjänä, kun taas haastateltavalla on tieto, jolloin hän on tiedon anta-

ja. Haastattelija pyrkii tavoittamaan tiedonantajan omaamaa tietoa ohjaamalla ja suuntaamalla keskustelua (Ruusu vuori & Tiittula 2005, 23). Oma roolini haastatteluissa oli suunnata keskustelu tutkimuksen kannalta oleellisiin teemoihin, kuitenkin ohjaamatta liikaa haastateltavien vastauksia. Jos keskustelu eteni tiedonantajan toimesta luonnollisesti haastattelurungosta poikkeavasti, annoin keskustelun edetä loogisesti ja palasin tarpeen vaatiessa ylitettyihin teemoihin. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 73) nostavat haastattelun eduksi myös sen, että haastattelija voi toimia haastattelutilanteessa myös havainnoitsijana. Haastattelija voi keskittyä kommunikaatiotilanteen havainnointiin parhaiten, kun haastattelu nauhoitetaan. Tällöin myös tutkimuksen kannalta olennaiset kommunikaation ilmiöt tulevat tallennetuiksi. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 92.)

4.5 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on selkeyttää aineistoa sekä siten luoda uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja tiivistää aineiston sisältö informaatiota kadottamatta (Eskola & Suoranta 1998, 137). Analysoitava aineisto sisältää kokemuksia, tutkimuksen kohteena olevien ihmisten subjektiivisia ajatuksia ja käytännön kokemuksia aiheesta. Aineisto ei kuitenkaan itsessään sisällä tulkintoja, vaan ainoastaan tutkimushenkilöiden kuvauksia ilmiöstä tai aiheesta (Patton 2002, 27). Tulkitaksemme aineistoa tarvitsemme analyysia. Analyysin avulla aineisto voidaan muuttaa tutkimustuloksiksi (Patton 2002, 432). Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tulkintaa tapahtuu kuitenkin koko tutkimusprosessin ajan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 152). Aineistoa analysoidessani pyrin tekemään tulkintoja yksilöiden kokemuksista ja pyrin ymmärtämään ilmiötäni tiedonantajieni näkökulmasta.

Analysoin aineistoni sisällönanalyysin avulla, jolla pyritään kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä (Kyngäs, Elo, Pölkki, Kääriäinen & Kanste 2011, 139). Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan aineistoa voidaan analysoida aineisto- tai teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Teoriaohjaavan analyysin tarkoituksena ei ole testata tiettyä teoriaa vaan pikemminkin tehdä teoreettisia kytkeitä analyysin edetessä ja löytää uusia mahdollisuuksia ymmärtää ilmiötä. Teoriaohjaavalle analyysille tyypillisesti, oma analyysini alkoi aineistolähtöisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.) Analyysin edetessä sovelsin aikaisempien tutkimuksien havaintoja järjestääkseni aineistoa erilaisiin luokkiin. Esimerkiksi opiskelijoiden arviointimääritelmiä analysoidessani hyödynsin Pickford ja Brownin (2006) viittä arviointia määrittävää kysymys-

tä, joiden pohjalta loin opiskelijoiden vastauksista alaluokkia, jotka yhdistyivät arviointia määritteleväksi yläluokaksi. Päättelyn logiikka teoriaohjaavassa analyysissä, kuten tässäkin tutkimuksessa, sijoittuu induktiivisen (yksittäisestä yleiseen) ja deduktiivisen (yleisestä yksittäiseen) logiikan välimaastoon, jolloin puhutaan abduktiivisesta päättelystä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97).

Aineiston analyysia varten nauhoitettu aineisto on litteroitava (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 16). Litteroin haastattelut sanatarkasti, jolloin aineistoa kertyi 65 sivun verran. Litteroinnin jälkeen syvennyin aineistoon ja kävin sekä haastattelut että kirjoitelmat useaan otteeseen läpi ensin vain lukemalla ja myöhemmin muistiinpanoja ja huomioita tehden, jolloin aineistosta nousi esiin mielenkiintoisia kysymyksiä ja ajatuksia (Hirsjärvi & Hurme 2008, 143). Seuraavana aineiston analyysin tehtävänä on Pattonin (2002, 463) mukaan kehittää sopiva ja hallittava luokittelu- ja koodausjärjestelmä. Aineiston litteroinnin ja aineistoon tutustumisen jälkeen aloitin teemoittelun, joka Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tarkoittaa aineiston pilkkomista ja ryhmittelemistä erilaisten aihepiirien mukaisesti. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 173) toteavat teemoittelun tarkoittavan analyysivaiheessa aineistosta esiin nousevien haastateltaville yhteisten piirteiden tarkastelua. Jos aineiston keruu on tapahtunut teemahaastattelun keinoin, kuten tässä tapauksessa, muodostavat haastattelun teemat jo jonkinlaisen jäsenyyksen aineistoon. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 173; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Ryhdyin jäsentämään aineistoa haastatteluteemojen mukaisesti, jolloin ensimmäiseen tutkimusongelmaan vastaaviksi teemoiksi syntyivät: arvioinnin määritelmä, arvioinnin haasteet ja helpous, arviointifilosofiat sekä arviointi osana opettajuutta. Toisen tutkimusongelman näkökulmasta aineistosta nousi esiin teemat arviointiopinnoista sekä arvioinnin kohteena olemisesta sekä koulutuksen vaikutuksesta arviointifilosofiaan. Keräsin kaikista haastatteluista ja kirjoitelmista opiskelijoiden yhteneväiset, mutta myös eroavat ilmaukset ylös teemoittain. Teemoittelun jälkeen kävin aineiston uudestaan läpi, nyt teema kerrallaan. Muodostin aineistosta taulukoita, joihin keräsin yhden teeman sisällä alkuperäiset lainaukset, jotka tiivistin ja muodostin ala- ja yläluokkia. Esimerkki aineiston teemoittelusta ja luokkien suhteista taulukoissa 3 ja 4.

TAULUKKO 3. Esimerkki alaluokkien muodostamisesta.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Arviointi olisi sellaista jatkuvaa, jolla tarkoitan mm. palautteen antamista työskentelyn eri vaiheissa ja pitkin kurssia/vuotta. (Mukakaksonen 2)	Arvioinnin tulisi olla jatkuvaa.	Arvioinnin ajoitus (milloin)
Pidän arvioinnissa tärkeänä tasa-arvoa, johdonmukaisuutta, selkeyttä ja läpinäkyvyyttä. (Mukakaksonen 1)	Arvioinnissa tärkeää tasa-arvo, johdonmukaisuus, selkeys ja läpinäkyvyys.	Arvot arvioinnissa (millaista)
Arvioinnin tulisi olla opettajan ja oppilaan yhteinen työkalu, jonka avulla tiedetään missä mennään ja voidaan parhaalla mahdollisella tavalla tukea oppilaan oppimista. (Luokokaksonen 1)	Arviointi on opettajan ja oppilaan työkalu, jonka avulla tuetaan oppilaan oppimista.	Arvioinnin tarkoitus (miksi)
Arvioinnin kohteina voivat olla jatkuvan työskentelyn lisäksi esimerkiksi kokeet, portfolioit, projektit jne. (Luokokaksonen 2)	Arvioinnin kohteena esimerkiksi työskentely, kokeet, portfolioit ja projektit.	Arvioinnin kohde (mitä)
On helppoo antaa positiivista palautetta, helppoo löytää niiku todella huonostaki aineksesta ne hyvät kohdat. (Muka 1)	Positiivisen palautteen antaminen helppoa.	Arvioinnin helppous
No helppoo on varmasti arvioida kokeita ja tällasia selkeitä tota noin mitä voi pisteyttää ja mihin voi pistää virheitä ja voi - - kirjottaa mikä on menny hyvin. (Luoko 1)	Kokeiden ja muiden selkeästi pisteytettävien tehtävien arviointi helppoa.	
- - luovuuden arviointia ja näitä mitkä on silleen vaikeita asioita. - - siihen löytyy aika vähän apuja. (Luokokaksonen 1)	Luovuuden arviointi vaikeaa, koska siihen ei ole löytynyt apua.	Arvioinnin vaikeus
Se on musta vaikeeta et jos on iso ryhmä tai luokka, että saa otettua kaikki huomioon. (Mukakaksonen 1)	Arvioinnissa vaikeaa ottaa kaikki huomioon suuressa ryhmässä.	

TAULUKKO 4. Esimerkki yläluokkien ja pääluokan muodostamisesta.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Arvioinnin ajoitus		
Arvioinnin kohde	Arvioinnin määritelmä	Arvioinnin määrittäminen
Arvioinnin tarkoitus		
Arvot arvioinnissa		asiantuntijuudessa
Arvioinnin helppous	Kokemus arvioinnin helppoudesta	
Arvioinnin vaikeus	ja vaikeudesta	

Teemoittelu ja ala- ja yläluokkien muodostaminen ei kuitenkaan ollut yksiselitteistä. Aineisto oli hyvin monisäikeinen ja laaja. Teemat, joita ensimmäiseksi loin, osoittautuivat analyysin edetessä osittain päällekkäisiksi. Ongelmaksi muodostui muun muassa se, miten saisin eliminoidua päällekkäisyydet, mutta säilytettyä juuri sen tiedon, mitä kyseisellä teemalla pyrin havainnollistamaan. Esimerkkinä arviointifilosofioiden muodostaminen, jota tehdessä pohdin, tiivistäkö jokaisen opiskelijan oman arviointifilosofian koko haastattelun pohjalta, vai vain sen pohjalta mitä he ovat vastanneet sitä koskeviin kysymyksiin. Voinko tulkita haastattelun kaikki vastaukset eräänlaisiksi representaatioiksi opiskelijan arviointifilosofiasta, vai pitäydynkö vain heidän tietoisissa vastauksissaan? Kummassakin tilanteessa on riskinä vääristää opiskelijan ajatuksia suuntaan tai toiseen. Toisena ongelmakohtana koin teeman ”arviointi osana omaa asiantuntijuutta”. Teema itsessään edusti sitä, mitä halusin tutkimuksellani selvittää, mutta analyysiä tehdessäni huomasin sen olevan todella laaja, ja muiden teemojen vastaan osittain, mutta ei täysin samaan kysymykseen. Raportoinnissa päädyin esittämään teemoihin liittyvät ilmaisut opiskelijakohtaisesti, jolloin teemojen voidaan nähdä myös täydentävän toisiaan ja tuovan eri näkökulmia esille. Lopputulema, mihin tässä raportissa päädyin, ei ole yksiselitteisesti ainoa oikea vaihtoehto. Aineistoa pystyy jäsentämään usealla tavalla, mutta tässä tutkimuksessa tuon oman näkökulmani kyseisestä aineistosta esiin ja olen pyrkinyt havainnollistamaan tulkintojani haastatteluotteilla (Hirsjärvi & Hurme 2008, 194).

4.5 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen tekeminen on täynnä valintoja, joiden oikeellisuutta ei voi todistaa. Tutkija on sidottu omiin arvolähtökohtiinsa, jolloin täydellistä objektiivisuutta ei ole mahdollista saavuttaa. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 123, 161.) Tutkimuksen toteutukseen ja tutkimustuloksiin heijastuvat aina siis tutkijan omat arvot valintojen takana. Etenkin aloittelevan tutkijan suurin huoli liittyy oikeiden valintojen tekeminen. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 160) painottavat, että tutkija on velvollinen perustelemaan valintansa ja tekemään tutkimusprosessinsa näkyväksi lukijalle, joka tällöin pystyy arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimukseni eri vaiheet ovat kulkeneet prosessin edetessä spiraalimaisesti, eivätkä täysin suoraviivaisesti. Aiheen valinnan ja kirjallisuuteen tutustumisen jälkeen keräsin aineistoni, jonka jälkeen aineiston analyysi sekä teoriataustan kirjoittaminen ovat kulkeneet rinnakkain. Tutkimukseni on edennyt hyvin pitkälti aineistolähtöisesti, mutta kuitenkin teoreettiseen viitekehykseen kytkeytyen.

Tutkimusaiheen valinta on Tuomen ja Sarajärven (2009, 129) mukaan eettinen kysymys, jossa oleellista on se, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi tutkimus toteutetaan. Tutkijan oma sitoutuminen vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkijan on selvitettävä itselleen, sekä raportin myötä myös lukijalle, miksi tutkimus on tärkeä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.) Tutkimuksen aiheen valintaan on vaikuttanut suuresti oma kiinnostukseni aihetta kohtaan, mutta tarve opiskelijoiden arviointikäsitysten tutkimukseen on kummunnut myös opettajankoulutuksen, tässä tapauksessa erityisesti musiikkikasvatuksen koulutuksen puolelta. Jyväskylän yliopiston opetussuunnitelmien uudistustyö jatkuu vuonna 2017 (ks. www.jyu.fi/koulutus). Uusien Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) käyttöönotto kouluissa vaikuttaa luonnollisesti myös opettajankoulutukseen. Kuten edellä olen todennut, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) arvioinnin rooli on korostuneempi kuin aiemmin, mikä näkyy myös käytännön koulutyössä. Tästä syystä arviointi on ajankohtainen aihe myös opettajankoulutuksissa ja niiden kehittämisessä. Koulutuksen kehittämistyön ja ajankohtaisuuden lisäksi uskon tutkimukseni aiheesta olevan hyötyä myös opiskelijakollegoilleni oman asiantuntijuutensa kehittämisessä.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 141) huomauttavat, että tutkimuksen tiedonantajien valinnan perustelu sekä tutkijan suhde tiedonantajiinsa vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimukseni tiedonantajiksi valikoituivat ne opiskelijat, jotka vastasivat sähköpostilla laittamaani tutkimuspyyntöön sekä osoittivat halukkuutensa osallistua haastatteluun. Tiedonantajat

ovat osallistuneet tutkimukseen vapaaehtoisesti, mikä on tutkimuseettisyyden kannalta erittäin tärkeää (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Koska itse kuulun samaan yhteisöön tiedonantajieni kanssa, on tuttuus vaikuttanut varmasti osaltaan heidän halukkuuteensa osallistua tutkimukseen. Tutkijan ja tiedonantajan välinen tuttavuus on voinut vaikuttaa myös esimerkiksi haastattelutilanteiden rentouteen ja sen myötä aineistonkeruun onnistumiseen. Haastattelutilanteet ovat vuorovaikutuksen kannalta herkkiä tilanteita, joissa haastateltava voi pyrkiä miellyttämään tutkijaa vastauksillaan tai jopa päättää olla vastaamatta totuudenmukaisesti (Järvinen & Järvinen 2000, 154). Uskon kuitenkin, että johtuen haastattelijan ja haastateltavan tuttuudesta toisilleen sekä haastattelutilanteiden tunnelmasta, tiedonantajat ovat uskaltaneet kertoa näkemysään arvioinnista ja arviointiopinnoista rehellisesti.

Merkitysten tulkitsemiseen tässä tutkimuksessa vaikuttaa tutkijan oma osallisuus yhteisöön, johon tutkimushenkilöt kuuluvat. On tärkeää, että tutkija raportoi henkilökohtaiset ja ammatilliset tekijät, jotka voivat vaikuttaa aineistonkeruuseen, analyysiin ja tulkintaan (Patton 2002, 566). Tästä yhteisestä todellisuudesta voi olla sekä hyötyä että haittaa. Hyödyksi voidaan kokea tutkijan ja tutkimushenkilöiden yhteinen käsitteistö ja tausta, jotka auttavat tutkijaa ymmärtämään niitä merkityksiä, joita tutkittavat ilmiöille antavat. Riskinä tutkimusta tehtäessä on kuitenkin tutkijan omien kokemusten kautta muodostuneet merkityksenannot samoista ilmiöistä, jotka voivat vaikuttaa liikaa tutkijan tulkintoihin. Esimerkiksi haastattelutilanteessa tutkija saattaa kuulla vain ne asiat, jotka hän haluaa tutkimusongelmansa mukaisesti kuulla (Järvinen & Järvinen 2000, 154).

Omat kokemukseni ja tietoni ohjaavat valintojani, eikä täydellinen objektiivisuus ole mahdollista, mikä vaikuttaa osaltaan tutkimukseni eettisyyteen ja luotettavuuteen. Tuomen ja Sarajärven (2009) mielestä ei ole olemassa puhtaasti objektiivista tietoa. Tutkimuksen toteutus ja tutkimuksesta saadut tutkimustulokset ovat tutkijan oman ymmärryksen varassa ja sen värittämiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20). Tutkimusta tehdessäni olen kuitenkin pyrkinyt etenemään lähtökohtaisesti aineiston ja sieltä nousseiden teemojen mukaan. Tutkijan omien merkitysten vaikutusta tutkimukseen ei voi kieltää, muttei myöskään sivuuttaa. Tutkijan omien merkitysten poissulkeminen on mahdotonta ja siksi kvalitatiivista tutkimusta tehtäessä on Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan oltava tietoinen siitä, että tutkija vaikuttaa tutkimustietoon aineistonkeruusta alkaen. Olennaista tutkimuksen luotettavuuden kannalta on, miten tutkija tutkimuksensa kulun ja tehdyt päätöksensä perustelee. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 189.) Olen raportoinnissani pyrkinyt tuomaan valintani ja tulkintani perustelut esiin rehellisesti.

sesti ja läpinäkyvästi. Tutkimustuloksien raportoinnissa olen käyttänyt suoria lainauksia tutkimushaastatteluista tukemaan omia tulkintojani (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 233).

Laadullinen tutkimus on empiiristä eli kokemusperäistä. Empiirisen tutkimuksen analyysissa korostuu aineiston keräämisen muodot, vaiheet ja analyysimetodit sekä tutkimuksen keston esiin tuominen. Metodien tarkka kuvailu vaikuttaa tutkimustulosten uskottavuuteen ja lukijan mahdollisuuteen arvioida tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 21–22, 140–141.) Olen pyrkinyt kuvaamaan aineiston keruuta ja analyysia mahdollisimman tarkasti edellisissä alaluvuissa. Tämän tutkimuksen kokonaiskesto aiheen valinnasta raportin palautukseen oli reilu puolitoista vuotta. Oman opettaja-asiantuntijuuteni vuoksi pidin tutkimuksen kestoa hyödyllisenä oman ajattelun sekä taitojen kehittymisen kannalta.

Tutkimuksen uskottavuus liittyy vahvasti tutkimuksen eettisyyteen. Hyvän tieteellisen käytännön toteuttaminen on tutkimuksen uskottavuuden perusta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132.) Hyvälle tieteelliselle käytännölle on ominaista, että tutkimuksessa noudatetaan rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6). Tätä tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt noudattamaan edellä mainittuja hyvälle tieteelliselle käytännölle esitettyjä piirteitä parhaani mukaan. Tutkimuksen toteutuksen eettisyyteen vaikuttaa muun muassa haastatteluiden luottamuksellisuus. Tutkijan on kerrottava tiedonantajalle tutkimuksen tarkoitus totuudenmukaisesti, käsiteltävä ja säilytettävä tutkimusaineistoa luottamuksellisesti sekä varmistettava tiedonantajien anonymiteetti raportoinnissa. (Ruusu vuori & Tiittula 2005, 17.)

Olen tutkimusaineistoani kerätessä informoinut tiedonantajia tutkimukseni aiheesta sekä korostanut heille käyttäväni saamiani tietoja tutkimuksessani eettisesti ja luotettavasti luovuttamatta niitä ulkopuolisille. Jokainen tutkimukseen osallistunut henkilö on ollut vapaaehtoisesti mukana ja tietoinen mahdollisuudestaan kieltäytyä antamasta lupaa vastaustensa hyödyntämiseen tässä tutkimuksessa. Aineistoa olen käsitellyt ja säilyttänyt huolellisesti ja luotettavasti. Lisäksi olen kiinnittänyt erityistä huomiota tiedonantajien anonymiteetin suojaamiseksi. Aineistonkeruumenetelmäni ovat olleet Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2013) ohjeiden mukaisesti eettisesti hyväksyttävissä ja tuloksien esittelyssä olen pyrkinyt avoimuuteen ja vastuullisuuteen. Olen myös kunnioittanut muiden tutkijoiden työtä viittaamalla heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla ja antanut heidän saavutuksilleen niille kuuluvan arvon. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6.)

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1. Arvioinnin määrittäminen opettajaopiskelijoiden asiantuntijuudessa

5.1.1 Opiskelijoiden suhtautuminen arviointiin

Opiskelijoiden antamia merkityksiä arviointia kohtaan voidaan havainnollistaa nostamalla esiin opiskelijoiden asenteita ja suhtautumista arviointiin nähden. Opiskelijoiden suhtautumisen arviointiin konkretisoitui etenkin kirjoitelmissa erilaisina tunnelatauksina arviointia kohtaan. Opiskelijat toivat suhtautumisestaan arviointiin esiin erilaisilla ilmauksilla ja määritelmillä. Nämä opiskelijoiden ilmaukset arvioinnista voitiin jakaa kolmeen ryhmään: positiivisiin arviointia määrittäviin ilmauksiin sekä neutraaleihin ja negatiivisiin ilmauksiin.

Osa opiskelijoista koki arvioinnin positiivisena asiana opettajan työssä. Arviointia luonnehdittiin muun muassa seuraavilla positiivissävytteisillä ilmaisuilla: *ystävä, mahdollisuus, hyödyn väline, kiehtova, luo merkitystä opettajuudelle sekä rohkaiseva ja kannustava oppimisprosessia tukeva elementti.*

Neutraaleja ilmaisuja oli paljon, koska monia opiskelijoiden ilmaisuja ei voinut yksiselitteisesti määrittellä positiiviseksi tai negatiiviseksi. Näitä neutraaleja ilmaisuja olivat esimerkiksi: *välttämätöntä, moniulotteista, vastuullista, kiinteä osa opettajuutta, subjektiivista, opetuksen työväline, osa opettajuuden kehitystä, herkkä, intensiivinen, kysymyksiä herättävää sekä välinearvo.*

Ehdottomasti suurin osa arviointiin ensireaktiona liitettyistä ilmauksista olivat negatiivisia. Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet ilmaisivat jollain tavalla arvioinnin ilmenevän heille osittain negatiivisena asiana. Arviointia luonnehdittiin muun muassa *pakollisena pahana, ikävänä ja vaikeana, haastavana, epävarmuutta herättävänä, vihollisena, taakkana, kylmänä, kovana, ärsyttävänä, päänvaivana, mustavalkoisena, epämieluisana, jyrkkänä ja päälle liimattuna.*

Kuviossa 3 on järjestetty opiskelijoiden ilmaisut arviointiin suhtautumisesta opiskelijaryhmien sekä positiivisten, neutraalien ja negatiivisten ilmausten mukaan.

Luokot		Negatiiviset				Mukakaksoset	
		Pakollinen paha		Pakollinen ja välttämätön paha		Mustavalkoista	
Vaikeaa Ikävää	Subjektivistä Iso ja tärkeä osa opettajan työtä Välttämätöntä Välinearvo Pedagoginen työväline	Neutraalit		Moniulotteista Opettajan työkalu	Kovaa Taakka Vaikeaa Vihollinen Haastava		
		Positiiviset		“Ystävällinen” Mahdollisuus Hyödyn väline Kiehtova		Vastuullista Tärkeä osa oppimista	
Kylmä	Herkkää Intensiivistä Vastuullista	Rohkaiseva ja kannustava oppimisprosessia tukeva elementti	Luo merkitystä opettajuudelle	Olennaista ja tärkeää Opetuksen työväline	Pakollinen paha		
Kova	Yhteiskunnallisesti tärkeää Iso ja tärkeä asia		Kysymyksiä herättävää	Kiinteä ja iso osa opettajuutta	Mörkö		
Luokokaksoset		Ärsyttävä	Päänvaivaa tuottavaa		Mukat		

KUVIO 3. Opiskelijoiden (N= 14) suhtautuminen arviointiin opiskelijaryhmittäin.

5.1.2 Opiskelijoiden määritelmiä arvioinnista

Opiskelijoilla oli runsaasti ajatuksia siitä, miten arviointia tulisi toteuttaa ja mikä arvioinnin tarkoitus kouluympäristössä on. Opiskelijoiden vastaukset arvioinnin toteutuksesta sekä määritelmästä vastaavat osaltaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Miten arviointi määrittyy opiskelijoiden asiantuntijuudessa? Opiskelijoiden määritelmät arvioinnin tarkoituksesta ja toteutuksesta ilmentävät heidän merkityksenantoaan arvioinnista.

Opiskelijoiden vastaukset järjestyivät suhteellisen luonnollisesti edellä esitettyjen viiden arviointia määrittävän kysymyksen mukaan: Mitä? Miksi? Miten? Kuka? Milloin? (kts. Atjonen; Pickford & Brown). Opiskelijat toivat esiin vastauksissaan ajatuksiaan arvioinnin kohteesta, tarkoituksesta, toteutuksesta, arvioijista sekä arvioinnin ajoituksesta. Näiden viiden ryhmän lisäksi aineistosta nousi esiin vielä yksi ryhmä, joka kokosi opiskelijoiden arvoja arviointiin liittyen ja vastasi kysymykseen: Millaista arvioinnin tulisi opiskelijoiden mielestä olla?

Arvioinnin kohteet

Opiskelijat painottivat arvioinnin kohteina eniten juuri erilaisia työskentelyn osa-alueita sekä käyttäytymistä, kehittymistä, aktiivisuutta ja yhteistyötaitoja. Arviointi nähtiin kohdistuvan pääsääntöisesti oppilaaseen ja erityisesti tämän toimintaan. Monen musiikkikasvattajaopiskelijan vastauksissa korostui oppilaan käyttäytyminen, aktiivisuus sekä työskentely arvioinnin kohteena. Oppilaan kehittämisestä arvioinnin kohteena totesi eräs musiikkikasvattajaopiskelija kirjoitelmassaan, että musiikin arvosana määrittyy sen perusteella, miten oppilas on oppinut ja saavuttanut kurssin sisällöt ja tavoitteet. Sama opiskelija pohti, kuuluuko käytöksen arviointi musiikin arviointiin ja miten se vaikuttaa annettavaan numeroon. Luokanopettajaopiskelijat korostivat vastauksissaan hieman enemmän oppilaan oppimisprosessin ja henkilökohtaisen edistymisen sekä kehittymisen arviointia. Yksi musiikkikasvattajaopiskelija totesi arvioinnin kohteena voivan olla myös oppilaan persoonallisuus, jotta oppilasta voitaisiin auttaa löytämään omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Työskentelyn ja kehityksen lisäksi muutama opiskelija mainitsi erilaiset tuotokset arvioinnin kohteena. Tuotoksien merkitystä musiikin arvioinnissa korosti yksi musiikkikasvattajaopiskelija kirjoitelmassaan. Hän koki, että erityisesti soitto- ja laulupainotteisilla kursseilla tuotosten rooli on tärkeä. Myös yksi luokkakaksonen mainitsi arvioinnin kohdistuvan erilaisiin tuotoksiin, kuten projekteihin, kokeisiin ja portfolioihin, joita voidaan oppilaan työskentelyn lisäksi arvioida. Pari musiikkikasvattajaopiskelijaa korosti myös opettajan olevan arvioinnin kohteena. Toinen opiskelija ehdotti lisäksi, että muun koulukunnan ja vanhempien tulisi jollain tavalla olla arvioitavana tai palautteen saajina. Opettajan saama palaute vaikuttaa edelleen opetukseen ja sitä kautta oppilaiden oppimiseen, pohti eräs mukakaksonen kirjoitelmassaan.

- - fokus on oppimisen prosessin arvionnissa ja oppilaan henkilökohtaisessa edistymisessä omiin tavoitteisiin nähden, kuin pelkässä yleispäistävässä lopputuloksen arvionnissa. (Luoko 2 kirjoitelma)

Arviointi perustuisi erilaisiin tekijöihin mm. tuntiaktiivisuuteen, kehitykseen - - käyttäytymiseen, yhteistyötaidot. (Mukakaksonen 2 kirjoitelma)

No kyllähän se usein kohdistuu oppilaaseen mutta totta kai sen tulis kohdistuu myös opettajaan, et aika tai niin.. Minkä takia oppilaat ei arvioi opettajan opetusta koulussa? Kyllähän seki ihan relevanttia. (Muka 1)

Arvioinnin tarkoitus

Opiskelijoiden ajatukset arvioinnin tarkoituksesta olivat hyvin samankaltaisia keskenään. Kaikki opiskelijat olivat yksimielisiä siitä, että arviointia toteutetaan kehityksen havainnollistamiseksi ja tukemiseksi, oppimisen ohjaamiseksi, vahvuuksien löytämiseksi, osaamisen näkyväksi tekemiseksi sekä metakognitiivisten taitojen kehittämiseksi. Arvioinnin tarkoituksena on opiskelijoiden mukaan antaa palautetta oppilaan toiminnasta ja osaamisesta itse oppilaalle sekä opettajalle. Lisäksi arvioinnin tehtävä on toimia oppilaan ja opettajan reflektoinnin apuvälineenä. Opiskelijat totesivat arviointia toteutettavan ensisijaisesti oppilaita varten, mutta myös opettajaa ja huoltajia varten. Monet opiskelijat kokivat arvioinnin olevan opettajan työväline, jonka avulla hän havainnoi oppilaiden kehitystä ja kehittää se myötä opetustaan. Muutama opiskelija korosti arvioinnin olevan kiinteä ja intensiivinen osa opetusta. Arviointia ei tulisi nähdä erillisenä asiana, vaan yhtenä opetuksen ulottuvuutena.

Arviointi ei voi olla pelkästään oppilaiden ja heidän saavutustensa numeraalista arvottamista, vaan pääpaino tulisi olla oppimaan ohjaamisessa ja kannustamisessa. (Luokokaksonen 2 kirjoitelma)

Sen avulla voidaan opettaa oppilaille metakognitiivisia taitoja, kannustaa ja motivoida. (Muka 4 kirjoitelma)

Ehkä just se semmonen oma kehittyminen ja se niiku oppii arvioimaan niiku että missä ite on hyvä, missä on heikkouksia, oppii niiku niitä kehittäään. (Mukakaksonen 2)

Pääasiassa arviointi on oppilaita varten, jolloin arvioinnin tulee tukea lapsen kasvua ja koulunkäyntiä. Välillä teen kuitenkin arviointia myös itseäni varten, jolloin oppilaiden toimintaa arvoessani analysoin mitä tavoitteita itse asetan työlleni ja suuntaan tavoitteita oppilaiden oppimiselle. (Luoko 2 kirjoitelma)

Kaikkien opiskelijaryhmien edustajat kokivat arvioinnin tarkoituksen olevan haastaa ja rohkaista oppilaita oppimaan ja kehittämään itseään. Hyvä arviointi motivoi opiskelemaan. Lisäksi yksittäiset opiskelijat kertoivat arvioinnin tarkoituksen olevan kehittää yhteyttä ja vuorovaikutussuhdetta oppilaaseen sekä luoda positiivisuutta oppimiseen. Eräs luokokaksonen korosti myös arvioinnin roolia osana oppimisen sosiaalista prosessia.

Harjoittelen arviointia, ja yritän tehdä sitä niin, että oppilaat eivät koe olevansa arvioinnin kohteena vaan kehittyvinä ihmisiä, joita yritetään auttaa ja rohkaista uskomaan unelmiinsa sekä haastamaan itseään niiden saavuttamiseksi. (Luokokaksonen 3 kirjoitelma)

No se on niiku myös motiivointikeino opettajalle että motivoida oppilasta ja kyllä niiku, niiku sanoinkin niin arvioinnin pitäis olla semmosta mikä kannustaa. (Luoko 2)

Mun mielestä tärkeätä on se, että se enemmänki luo positiivista siihen oppimiseen ja että sen myötä halua kehittyä (Muka 2)

Arvioinnin toteutus

Opiskelijat olivat suhteellisen yksimielisiä siitä, miten arviointia tulisi toteuttaa. Eniten mainintoja sekä kirjoitelmissa että haastatteluissa sai arvioinnin toteuttaminen sanallisesti. Sanallista eli suullista ja kirjallista arviointia arvostettiin, kun vastaavasti numeroarviointia ja perinteistä ”koe ja arvosana” –toimintatapaa kritisoitiin. Muutama opiskelija totesi kuitenkin, että kokeet voivat olla hyödyllisiä ja hyviä oppimistilanteita, jos ne ovat suunniteltu ja toteutettu huolellisesti. Numeroarviointiin suhtauduttiin pääsääntöisesti kriittisesti, riippuen oppiaineesta. Erityisesti musiikissa numeroarviointi koettiin ristiriitaisena asiana. Opiskelijat uskoivat sanallisen arvioinnin vastaavan paremmin musiikin oppiaineen luonnetta. Sanallinen palaute koettiin hyväksi juuri sen vuorovaikutuksellisuuden vuoksi. Toinen haastatelluista luokkakokosista toikin esiin vastavuoroisen palautteen merkityksen opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa.

Etenkin taito- ja taideaineiden opetuksessa (omassa tapauksessani musiikinopetus) numeroarviointi tuntuu jotenkin mustavalkoiselta ja kovalta - - (Mukakaksonen 3)

Sen sijaan sanallinen palaute on mielestäni toimiva. Siinä oppilas ja opettajan voi käydä dialogia - - (Mukakaksonen 4)

Opettajana koen, että sanallinen ja jatkuva arviointi on paljon tärkeämpää, koska sillä voi ohjata ja kannustaa oppilasta paljon paremmin. (Luoko 1 kirjoitelma)

Opiskelijat pitivät tärkeänä yksilöllistä ja oppilaslähtöistä arviointia, jossa oppilaiden kehittyminen koettiin ensisijaisena arvioinnin kohteena. Osa opiskelijoista nosti esiin myös oppilaiden vertailemisen keskenään. Yleinen mielipide oli, että oppilaiden vertaileminen keskenään on ristiriitaista, eikä arvioinnin tulisi keskittyä siihen. Jotkut opiskelijat näkivät kuitenkin vertailemisen väistämättömänä pakkona. Sen sijaan arvioinnin toteuttaminen keskustellen oppilaan kanssa koettiin hyvänä asiana. Erityisesti luokanopettajaopiskelijat sekä mukakaksoiset korostivat keskustelun tärkeyttä arvioinnissa. Arviointi- ja kasvatust keskustelut koettiin tärkeinä hetkinä opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen kehittämisen kannalta.

Keskinäinen vertailu ja arvioinnin perustaminen luokan muihin oppilaisiin on todennäköisesti väistämätöntä. Tämä ei kuitenkaan mielestäni ole aina hyvä asia. (Muka 3 kirjoitelma)

Niin eli siis kannustaminen on mun mielestä tärkein juttu siinä arvioinnissa ja se semmonen oppilaslähtöisyys. (Mukakaksonen 1)

No siis ne kasvatust keskustelut tietysti mut sit myös ihan, ihan tämmöset justiin arviointi- keskustelut ja sitten myös niiden lisäksi pitäis olla tämmösiä niiku kahenkeskisiä, kahenkeskistä aikaa jutella niiku miten, missä mennään ja tota mitä tavoitteita niiku oppilas voi ite asettaa sille oppimiselle. (Luoko 2)

Eräiden opiskelijoiden mielestä monipuolisuuden saavuttamiseksi arvioinnin tulisi perustua erityisesti havainnointiin. Tuntihavaintojen tekeminen on opettajan työtä, mutta yhtälailla oppilaan tulisi havainnoida omaa toimintaansa. Formatiivisen arvioinnin käsitettä arvioinnin toteuttamisen yhteydessä käyttivät ainoastaan luokanopettajaopiskelijat. Pari opiskelijaa korosti formatiivisen ja kehitykseen painottuvan arvioinnin olevan luontevin tapa arvioida oppilaita.

Mun mielestä pitää olla tosi monipuolista arvioinnin - - perustua ihan niihin tuntihavaintoihin ja sitten myöskin oppilaan itse tekemiin havaintoihin itsestään ja omasta oppimisestaan - - (Luoko 2)

Formatiivinen arviointi on mielestäni luontevin tapa arvioida oppilasta. (Luokokaksonen 2 kirjoitelma)

Arvioinnin toteuttaja

Kysyttäessä opiskelijoilta kenen tehtävä arviointi on, olivat vastaukset jälleen hyvin samankaltaisia. Arvioinnin koettiin olevan ensisijaisesti opettajan tehtävä. Tämän lisäksi kaikissa opiskelijaryhmissä oltiin sitä mieltä, että arviointi on yhtä lailla myös oppilaiden velvollisuus. Erityisesti itsearviointi koettiin tärkeänä osana arviointia. Opiskelijat pitivät itsearviointia tärkeänä oppilaiden metakognitiivisten taitojen kehittymisen kannalta. Luoko 2 totesi haastattelussa, että arviointia toteuttamassa on hyvä olla useampi osapuoli, jottei arviointi perustu ainoastaan opettajan havainnoille. Nämä osapuolet voisivat olla juurikin opettaja ja oppilas itse, mutta myös vertaisoppilaat, jotka nostettiin aineistossa esiin useaan otteeseen. Vertaisarviointi koettiin hyödyllisenä muun muassa siitä syystä, että vertaisten uskottiin pystyvän havainnoimaan ja tietämään opettajaa paremmin joitain oppilaaseen liittyviä asioita. Yksi luokokaksonen mainitsi kirjoitelmassaan myös vanhempien olevan osa arviointiprosessia.

Myöskään vertaisarvioinnin merkitystä ei sovi koulumaailmassa väheksyä, oppilaat voivat tietää opettajaa paremmin toverinsa kehityksestä kuin opettaja - - (Mukakaksonen 1 kirjoitelma)

Perinteisestihän se on menny niin että opettaja antaa numeron ja kertoo oppilalle että min-käläinen sinä olet, mutta sitten se ehkä mieluummin olis sitä että just vastavuorosta palautteen antoo ja semmosta niinkun, niissä oppimistilanteissa tapahtuvaa vuorovaikutusta. - - myös oppilaitten keskenään vertaisarviointia. (Luokokaksonen 1)

Äkkiseltään sanois et opettajan mut oppilaat vois olla siinä enemmänki mukana ku ehkä on yleensä, et just hyödyntää vertaisarviointia ja itsearviointihan on niiku tosi tärkeä et se nytte kehittää kaikkea tällasia metataitoja tavallaan - - mutta opettajan työtähän se myös paljon on, mut et sen pitäis olla monipuolista, et vähä niiku kaikkien tehtävä periaatteessa. (Luokokaksonen 2)

Arvioinnin ajoitus

Opiskelijoiden ajatukset arvioinnin ajallisesta toteutuksesta olivat yksimielisiä. Kaikki opiskelijat olivat sitä mieltä, että arvioinnin tulisi olla jatkuvaa ja säännöllistä, ei jakson tai kurssin loppuun sijoittuvaa kertaluontoista arviointia. Summatiivisen arvioinnin käsitettä ei käyttänyt, kuin kaksi luokanopettajaopiskelijaa. Jatkuvalla arvioinnilla tarkoitettiin palautteen antamista työskentelyn ja oppimisprosessin eri vaiheissa. Oppilaan oppimisprosessin aikana tapahtuva säännöllinen arviointi koettiin hyvänä sekä oppilaan että opettajan kannalta.

Arviointi olisi sellaista jatkuvaa, jolla tarkoitan mm. palautteen antamista työskentelyn eri vaiheissa ja pitkin kurssia/vuotta. (Mukakaksonen 2 kirjoitelma)

Mun mielestä arviointi on enemmän kuin sitä et sä annat sille jonkun tietyn arvosanan, et - annat oppilaalle niinku jatkuvaa palautetta siinä sen, tota oppimisprosessissa. (Muka 1)

Se on enemmän semmosta aktiivista arviointia ja niinku jatkuvaa arviointia nimenomaan. (Luoko 2)

Arviointia määrittävät arvot

Viiden arviointia määrittävän kysymyksen lisäksi aineistosta nousi esiin arvoja, joiden mukaan arvioinnin kuuluisi opiskelijoiden mukaan olla. Nämä arvot voisivat sijoittua myös muihin luokkiin, mutta omana erillisenä kategorianaan ne kertovat parhaiten siitä, millainen arvopohja opiskelijoilla on arvioinnin suhteen. Suurin osa opiskelijoista korosti, että arvioinnin tulisi olla kannustavaa, rohkaisevaa ja kehittävä. Luokkakokokset ja musiikkikasvattajaopiskelijat totesivat myös, että tärkeää arvioinnissa on läpinäkyvyys ja rehellisyys. Läpinäkyvyydellä opiskelijat tarkoittivat muun muassa sitä, että arviointiperusteiden tulisi olla oppilaiden tiedossa sekä heidän kanssaan yhteisesti sovittuja. Lähtökohta ja edellytys arvioinnin läpinäkyvyydelle on tietenkin se, että opettaja itse on tietoinen arvioinnin kohteista ja arviointiperusteista. Luokanopettajaopiskelijat ja mukakokokset kokivat niin ikään kokonaisvaltaisuuden ja monipuolisuuden arvokkaina asioina arvioinnissa.

Muutama kaksosopiskelija (sekä luoko että muka) korosti tietoisuuden merkitystä arvioinnissa. Heidän mukaansa on tärkeää, että opettaja tiedostaa ja käsittelee omia asenteitaan ja ennakkokäsityksiään oppilaiden ja arvioinnin suhteen, jotta ne eivät vaikuttaisi arviointiin. Johdonmukaisuutta arvioinnissa korosti myös muutama opiskelija. Heidän mukaansa on tärkeää, että arviointi on suhteutettu opetuksen tavoitteisiin ja opetukseen itseensä. Arvioinnin tulee kohdistua oikeaan asiaan, eikä olla mielivaltaista. Yksittäiset opiskelijat mainitsivat tär-

keiksi arvoiksi arvioinnissa myös oikeudenmukaisuuden, vastavuoroisuuden, läsnäolon, objektiivisuuden, vastuullisuuden sekä eettisyyden. Vastuullisuuteen ja eettisyyteen liittyi parin luokokaksosen ajatus siitä, että opettajan on oltava tietoinen arvioinnin seurauksista, eli osattava ottaa vastuu arvioinnista ja sen vaikutuksesta osallisiin. Toinen näistä luokokaksosista vielä korosti kirjoitelmaansa arvioinnin sensitiivistä luonnetta.

Haluaisin toteuttaa monipuolista ja tasapuolista arviointia, mikä on helpommin sanottu kuin tehty. (Mukakaksonen 2 kirjoitelma)

- - se ois aina sellasta niiku oikeudenmukasta ja rehellistä, mutta myös kannustavaa. (Luokokaksonen 2)

Erilaisille oppilaille on tarjottava erilaisia mahdollisuuksia näyttää osaamistaan. (Luoko 2 kirjoitelma)

Nii eli siis kannustaminen on mun mielestä tärkein juttu siinä arvioinnissa - - (Mukakaksonen 1)

Arvioinnissa tärkeintä mielestäni on, että oppilaat tietävät, miten heitä arvioidaan, eli opettaja on miettinyt valmiiksi selkeät perusteet sille, mitä hän arvioi, miksi hän arvioi ja miten hän arvioi. (Muka 4 kirjoitelma)

5.1.3 Opiskelijoiden kokemukset arvioinnin helppoudesta ja vaikeudesta

Arvioinnin merkitystä opiskelijoille pyrittiin tutkimaan monesta näkökulmasta. Opiskelijoiden kokemukset arvioinnin helppoudesta tai vaikeudesta ilmentävät heidän arviointivalmiuksiaan ja asenteitaan arviointia kohtaan. Helpoksi arvioinnissa koettiin usein kokeiden arviointi tai jokin muu selkeä pisteytysarviointi. Selkeiden ”oikein tai väärin” -tilanteiden arviointi koettiin helppona. Tämän lisäksi moni opiskelijoista kertoi positiivisen ja henkilökohtaisen palautteen antamisen olevan helppoa. Erityisesti suullisen palautteen antaminen koettiin arvioinnissa helpoksi. Luokokaksonen 2 totesi, ettei koe arviointia yleensäkkään kovin vaikeana asiana, vaan koki arvioinnin olevan helppoa kaikille osapuolille, jos se on huolella suunniteltua ja toteutettua.

Mun mielestä on helppoo antaa positiivista palautetta, helppoo löytää niiku todella huonostaki aineksesta ne hyvät kohdat - - (Muka 1)

No en mä ite koe niiku arviointia et se ois kauheen ehkä välttämättä vaikeeta, ehkä taideaineissa tietyllä lailla se, ne on vähä erilaisia, niissä ei oo sitä eksakteja oikeita vastauksia - - olennaisin on ehkä se, että se arviointi tehtäis silleen näkyväks, sit mä uskosin et se ois niiku helppoa kaikille osapuolille. (Luokokaksonen 2)

Arvioinnin kokeminen helppona ei ollut kuitenkaan yleistä. Suurin osa opiskelijoista totesi, että arviointi on monin osin haasteellista. Aineistossa opiskelijat ilmaisivat vaikeuden usein

kysymysmuodossa, ikään kuin pohtien, mikä oikea ratkaisu olisi. Monet opiskelijat, myös erityisesti musiikkikasvatusta pääaineenaan opiskelevat kokivat, että taito- ja taideaineiden, kuten musiikin arviointi on vaikeaa. Opiskelijoiden mielestä erityisesti vaikeaa oli päättää, mitä taito- ja taideaineissa arvioidaan, miten luovuutta voidaan arvioida ja miten ottaa arvioinnissa huomioon oppilaan harrastuneisuus ja musikaalisuus. Vaikeaksi arvioinnissa koettiin myös motivointi sekä oppilasryhmien koon vaikutus arviointiin. Opiskelijoita huolestutti esimerkiksi se, miten on mahdollista toteuttaa yksilöllistä arviointia suurissa oppilasryhmissä, jotka aineenopettajalla vielä vaihtuvat useasti.

- - varsinkin toi musiikin arviointi, siitä ei oo kauheesti ollu niiku - - et se on kuitenkin vähä erilainen ja sit että miten sä arvioit, minkä painoarvon sä antaa itsessään niiku musikaalisuudelle. (Luokokaksonen 2)

Vaikeeta on kaikkien taito- ja taideaineitten arviointi - - Et mitä niissä, mitä niissä arvioidaan se on ehkä se et pitää tosi tarkasti se miettii se linja siinä että arvioiko just sitä työskentelyä vai lopputulosta ja mikä siinä lopputuloksessa onko se se luovuus vai onko se tarkkuus. (Luoko 1)

No varmaan myös se että ku pitäis olla yksilöllistä arviointia - - mutta miten suuria luokkakokoja opettaessa ni, miten sä pystyt antamaan jokaselle sitä palautetta oikeaan aikaan ja silloin kun he tarvii sitä. (Luoko 2)

Ehdottomasti suurin huolen aihe oli, miten opettaja voi antaa kritiikkiä ja rakentavaa palautetta lannistamatta oppilasta. Kritiikin antamisen vaikeuteen liittyi pelko toisen loukkaamisesta sekä omat negatiiviset kokemukset omassa kouluhistoriassa. Vaikeana ja ikävänä koettiin lisäksi oppilaiden taitojen ja osaamisen suhteuttaminen muihin, musiikin numeerinen arviointi sekä esimerkiksi arvioinnin läpinäkyvyyden toteuttaminen.

- - henkilökohtaisesti vaikeeta on antaa tietynlaista kritiikkiä, sellasta että pelkää että nyt mä niiku loukkaan tota ihmistä tai et se ei osaa ottaa vastaan sitä. (Muka 1)

Mut just tää onki sit vaikee että miten se sitten, tota et vaikka pitäis välttää just sitä vertailevaa arviointia, sitähan ei sais olla ollenkaan, mutta pakkohan sun on jotenki suhteuttaa siihen ikätasoon, siihen ryhmään sitä sun arviointia. (Luoko 2)

Osa opiskelijoista koki arvioinnin olevan kokonaisuudessaan vaikeaa tai sellaista, jota ei mielellään tekisi. Erityisesti musiikkikasvattajaopiskelijoiden keskuudessa moni koki arvioinnin tuntuvan haasteelliselta ja jopa aiheuttavan pelkoa työelämään siirtyessä. Myös arvioinnin subjektiivisuuden tiedostaminen huolestutti muutamaa opiskelijaa. Luokokaksonen 2, joka ei kokenut arviointia sinällään vaikeana, totesi kuitenkin pohtivansa, miten olisi mahdollista alkaa toteuttaa sekä ylläpitää hyvää, oikeudenmukaista ja jatkuvaa arviointia.

Se on aika vaikeeta ja helppoo, onks siinä jotakin helppoo? (Mukakaksonen 1)

Musiikin puolelle ylipäättänsä mä koen koko arvioinnin todella vaikeeks, ei oo ainakaan vielä mitään työkaluja - - toivon että sit jos tekee musiikinopettajan töitä niin sieltä työelämästä niiku keksii jotkut työkalut - - musta tuntuu koko arviointi aika vaikeelta tai siis semmoselta, että vähän senki takia pelottaa mennä kouluun töihin - - ei hirveen helpolta kuulosta vielä. (Mukakaksonen 2)

Ainaki vaikeudesta tuli heti mieleen että kun arviointi on aina niin subjektiivista et sehän on loppujen lopuks kuitenkin vaan mun oma näkemys jostain jonkun henkilön taidoista ja osaamisesta - - tärkeä muistaa miten sitä arviointia myös tuodaan siellä luokassa esiin - - ettei se luo sit mitään väärää minäkuvaa tai myöskään niiku lannista (Luoko 2)

- - koen sen myös todella todella vaikeena ja semmosena mitä ei kovin mielellään tee. (Luoko 1)

5.1.5 Arviointi osana opiskelijoiden asiantuntijuutta

Tässä alaluvussa esittelen tuloksia siitä, miten opiskelijat kokevat arvioinnin osana omaa asiantuntijuuttaan. Tämän teeman alle linkittyä moni jo aikaisemmin esitetty tutkimustulos, mutta tällä luokittelulla tuloksista nousee esiin jälleen yksi näkökulma siihen, mitä arviointi opiskelijoille merkitsee. Seuraavissa kappaleissa esittelen opiskelijoiden ajatuksia siitä, millainen rooli arvioinnilla on heidän asiantuntijuudessaan, millainen on arviointivalmiuksien vaikutus asiantuntijuuteen sekä millainen on arvioinnin merkitys opiskelijoiden asiantuntijuudessa. Tässä luvussa esittelen tulokset opiskelijakohtaisesti. Teema-alueen tulokset olivat suhteellisen vaikeasti rajattavia ja kaikenkattavan profiilin luominen oli mahdotonta. Esittelen siis opiskelijoiden ajatuksia kootusti korostaen sitä, että tulokset ovat peräisin yhdestä haastattelusta ja mahdollisesti myös kirjoitelmasta.

Luoko 1 koki, että arviointi on läsnä opettajuudessa jatkuvasti. Hän kertoi arvioinnin olevan iso ja merkittävä osa asiantuntijuuttaan sekä mainitsi arvioinnin ja opetuksen välisen suhteen olevan tärkeä. Luoko 1 koki arvioinnin suhteen vielä jonkinlaista epävarmuutta, mikä hänen sanojensa mukaan vaikuttaa edelleen koko opettajuuteen ja asiantuntijuuteen. Epävarmuuden tunteesta huolimatta Luoko 1 halusi korostaa, että arviointi ei saa olla omassa opettajuudessa liian iso kynnys, vaan omiin taitoihin tulisi luottaa.

Luoko 2 kertoi arvioinnin olevan myös jatkuvasti läsnä opettajan työssä ja omassa asiantuntijuudessaan. Hän koki arvioinnin olevan pedagoginen työväline ja korosti arvioinnilla olevan hänelle enemmän väline- kuin itseisarvo. Luoko 2 halusi omassa opettajuudessaan korostaa sitä, että arviointi ei ole tärkeintä koulutyössä, eikä sille tulisi antaa liikaa painoarvoa. Arvioinnin hän näki neuvotteluna eri osapuolten kesken. Hän totesi vuorovaikutuksen

olevan tärkeä asia omassa opettajuudessaan ja korosti erityisesti palautteen ja jatkuvan arvioinnin merkitystä.

Luokokaksonen 1 koki arvioinnilla olevan iso merkitys ja sen olevan läsnä kaikessa opetusarjessa koko ajan. Hän korosti myös arvioinnin ja opetuksen yhteyden merkitystä: oppilaslähtöinen arviointikäsitelmä johtaa helposti myös oppilaslähtöisiin oppilasmenetelmiin.

Luokokaksonen 2 totesi arvioinnin olevan läsnä kaikessa opettajan työssä. Hän koki, että arviointi on merkittävä osa opettajuutta, muttei kuitenkaan kaikista tärkein ominaisuus opettajan ammatissa. Luokokaksonen 2 korosti arvioinnin olevan kaikessa toiminnassa läsnä, muttei ajattele, että jokainen hetki on arvioinnin alla. Luokokaksonen 2 pohti, että toimiakseen pätevänä ja asiantuntevana opettajana, on hänen pystyttävä toteuttamaan arviointia oikeudenmukaisesti ja perustellusti. Hän koki siis arvioinnin olevan vastuullinen osa omaa asiantuntijuuttaan.

Mukakaksonen 1 totesi arvioinnin olevan haastava ja moniulotteinen osa opettajan työtä. Hän koki arvioinnin toteuttamisen olevan mahdollisuus opettajalle osoittaa oma ammattitaitonsa ja asiantuntijuutensa. Hän totesi arvioinnin olevan vastuullinen ja tietoisuutta vaativa osa opettajuutta ja että hyvä arviointi vaatii opettajalta itsevarmuutta ja kehittyneitä ammatti-identiteettiä. Mukakaksonen 1 korosti arvioinnin vaativan kokemusta ja syvempää ymmärrystä opettajuudesta. Omien sanojensa mukaan hän koki aloittelevana opettajana arvioinnin merkityksen ja toteuttamisen olevan vielä epävarmuuden peitossa. Mukakaksonen 1 kertoi arvioinnin olevan myös väline luoda keskusteluyhteyttä oppilaisiin ja sen myötä tutustua ja ylläpitää vuorovaikutussuhdetta oppilaisiin paremmin. Hänen mielestään arviointivastuuta voi antaa myös oppilaille. Arvioinnin tulisi Mukakaksonen 1:en mielestä olla jatkuvaa, vaikka kokeekin arvioinnin usein todellisuudessa tapahtuvan vasta opetuksen jälkeen.

Mukakaksonen 2 totesi arvioinnilla olevan tällä hetkellä omassa opettajuudessaan pieni ja kaukainen rooli, mutta uskoi työelämän ja kokemuksen muuttavan asiaa. Hän koki arvioinnin olevan yksi osa opettajuutta, mutta vielä toistaiseksi hän tunsikin sen olevan pakollinen paha ja velvollisuus, etenkin musiikinopettajuuttaan ajatellessaan. Mukakaksonen 2 totesi epävarmuuden arvioinnin suhteen heijastuvan omaan opettajuuteensa ja asiantuntijuuteensa. Hän koki, että arvioinnin toteuttamisen pakko ja velvollisuus syö musiikin opettamisen sekä opettajuuden intoa. Kuitenkin Mukakaksonen 2 totesi, että arvioinnin tarkoitus ja merkitys opettamisessa on oppilaiden kehityksen havainnoiminen.

Muka 1 koki arvioinnilla olevan iso rooli omassa opettajuudessaan. Hän totesi ha-
vautuneensa arvioinnin merkitykseen harjoittelun myötä ja tunsu olevansa tällä hetkellä sinut
omien arviointivalmiuksiensa kanssa. Muka 1 korosti, että opettajalla on arvioinnin suhteen
suuri valta ja sitä myötä myös vastuu. Hänen mukaansa on opettajan velvollisuus perehtyä
arviointiin ja toteuttaa arviointia perustellusti. Muka 1 totesi myös, että arvioinnin toteuttami-
nen luo hänen omalle opettajuudelleen merkitystä.

Muka 2 totesi arvioinnin olevan läsnä omassa opettajuudessa jatkuvasti havainnoi-
nin kautta. Hän korosti kuitenkin, ettei arviointi saa olla määrittävä tekijä opettajan työssä,
vaikka onkin läsnä koko ajan. Muka 2 korosti, että asenteet arviointia kohtaan vaikuttavat
arvioinnin rooliin omassa opettajuudessa. Arvioinnin voi nähdä pakollisena pahana tai vasta-
kohtaisesti myös opettajan työkaluna. Hän koki arvioinnin herättävän tällä hetkellä enemmän
kysymyksiä kuin vastauksia.

Osa opiskelijoista, jotka osallistuivat tutkimukseen vain kirjoitelman muodossa, mää-
rittelivät myös, millainen rooli arvioinnilla on heidän asiantuntijuudessaan. Eräs luokkakso-
nen totesi, että arviointi on herkkä ja intensiivinen opettajan työn osa-alue, joka on läsnä jo-
kapäiväisessä työssä. Hän totesi lisäksi kuitenkin, ettei arviointi ole opettajan työssä tärkein
asia. Luokkaksonen koki, että omat arviointiin liittyvät, erityisesti negatiiviset kokemukset,
on osattava kohdata ja käsitellä, jotta ne eivät siirtyisi ja vaikuttaisi omaan opettajuuteen. Yksi
mukakaksosista totesi, että arviointi tuntuu hänestä tällä hetkellä sekä pakolliselta pahalta että
kiehtovalta asialta. Ristiriitaisesta suhtautumisesta huolimatta hän totesi, että arviointi ja sen
keinot niin hyvässä kuin pahassakin on tiedostettava, koska arvioinnin toteuttaminen on vält-
tämätöntä. Toinen mukakaksonen koki arvioinnin musiikinopetuksessa haastavana ja totesi
arvioinnin olevan jokaisen opettajan oma asia, kun vain perusteet ovat selvät sekä opettajalle
itselleen että oppilaille. Eräs musiikkikasvattaja totesi arvioinnin olevan kiinteä osa opetta-
juutta, joka kehittyy erityisesti työkokemuksen myötä. Toinen musiikkikasvattajaopiskelija
koki arvioinnin niin ikään yhtenä opetuksen työvälineenä.

5.1.4 Opiskelijoiden arviointifilosofiat

Yhtenä tutkielmani tavoitteena oli kartoittaa, minkälaisia ovat luokanopettaja- sekä musiikki-
kasvattajaopiskelijoiden arviointifilosofiat. Arviointifilosofialla tarkoitan tässä tutkimuksessa
opiskelijoiden muodostamaa arvo- ja periaateverkkoa, joka määrittelee sitä, miten he toimivat
itse arvioijina. Arviointifilosofia liittyy opiskelijoiden kasvatustilafilosofiaan. Arviointifilosofia

on tässä tapauksessa samankaltainen arvojen ja asenteiden muodostuma, jolla voi paljonkin olla yhteistä opiskelijoiden kasvatustilafilosofian kanssa. Arviointifilosofia, kuten myös vastavasti kasvatustilafilosofia, on henkilökohtainen ja ilmentää yksilön omia arvoja ja näkemyksiä. Tutkimuksessani olen kartoittanut opiskelijoiden arviointifilosofiaa monesta eri näkökulmasta ja monen eri kysymyksen muodossa. Kuitenkin yksiselitteisen ja absoluuttisen arviointifilosofian esittelemine on tämän aineiston puitteissa mahdotonta. Aikaisemmat tämän luvun kappaleet ovat jo osaltaan avartaneet tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden arviointifilosofioita, mutta seuraavaksi esittelen vielä tiivistetysti jokaisen haastatteluun osallistuneen opiskelijan arviointifilosofian siten, miten he itse ovat sitä haastatteluissa ja kirjoitelmissa esitelleet.

Luoko 1:lle arvioinnissa tärkeää on kokonaisvaltaisuus ja monipuolisuus. Arvioinnin ei hänen mielestään tulisi perustua yksittäisiin suorituksiin, vaan pidempien prosessien arvioimiseen sekä oppilaan työskentelyyn. Luoko 1 suosii arvioinnissa enemmän sanallista sekä etenkin suullista arviointia kuin numeroarviointia. Suullisen palautteen ja arvioinnin etu on hänen mielestään selkeys ja viestin välittymisen tehokkuus. Luoko 1 koki, että etenkin arviointikeskustelut ovat hyviä tilanteita keskustella lapsen ja myös vanhempien kanssa oppilaan kehityksestä. Luoko 1:n mielestä arvioinnin ja erityisesti sanallisen arvioinnin tulisi olla kannustavaa, jotta oppilaiden motivaatio opiskelua kohtaan säilyisi hyvänä. Arvioinnin tulisi hänen mielestään olla lisäksi myös kehittävä ja osoittaa oppilaille mahdolliset kehittymisen kohteet.

Luoko 2 edustaa omien sanojensa mukaan uuden sukupolven arviointisijaa. Arvioinnin tulisi hänen mielestään olla kehittävä sekä kannustava ja tukea oppilaiden oppimisprosessia. Pohjan arvioinnille luo opetussuunnitelma, joka toimii suuntaa antavana työkaluna. Luoko 2 toteaa, että opetussuunnitelman mukaisesti arvioinnin ja palautteen antamisen tulisi olla jatkuvaa sekä arviointikäytänteiden monipuolisia. Luoko 2:n mukaan arviointi on muutakin, kuin palautteen antamista. Hänen mielestään arvioinnissa tärkeää on arvostaa oppilaita yksilöinä ja ottaa heidät mukaan osallisiksi arviointiin. Hän toteaa myös, että vanhempien osallistaminen arviointiprosessissa on tärkeää. Arviointi muovautuu ihmisten kesken ja on Luoko 2:n sanojen mukaan eräänlaista neuvottelua. Näin ollen vuorovaikutus on arvioinnissa keskeisessä roolissa. Arvioinnissa tuodaan yhteen erilaiset näkemykset oppimisesta ja näiden näkemysten pohjalta mietitään seuraavia oppimistavoitteita. Yksilön huomioiminen kokonaisvaltaisena toimijana on Luoko 2:n arvioinnin perusehto. Jokaisella ihmisellä on erilaisia tapoja olla ja oppia, jonka vuoksi myös arvioinnin tulisi ottaa huomioon yksilöllisyys ja antaa mahdollisuus oppilaille toteuttaa itseään eri tavoilla. Luoko 2 painottaa arvioinnin olevan subjek-

tiivista. Subjektiivisuus arvioinnissa ilmenee esimerkiksi siinä, miten arviointia toteutetaan ja ketä varten. Luoko 2 kertoo toteuttavansa arviointia pääsääntöisesti oppilaita varten, mutta myös itseään varten kehittääkseen opetustaan. Luoko 2 korostaa, että kokee oman arviointifilosofiansa olevan hyvin jäsentynyt ja luottaa omiin taitoihinsa kokemuksen puutteesta huolimatta. Tärkeimpänä hän pitää luottoa omiin kykyihin, sekä taitoa arvioida reilusti ja oikeudenmukaisesti.

Luokokaksonen 1 korostaa arvioinnissa kommunikoinnin sekä palautteen antamisen ja saamisen tärkeyttä. Palautetta oppilaille tulisi hänen mielestään antaa oppimisprosessin aikana, jolloin oppilailla on mahdollisuus korjata ja kehittää toimintaansa. Erilaiset projektit ovat Luokokaksonen 1:n mielestä hyviä mahdollisuuksia prosessiarviointiin. Arvioinnissa on hänelle tärkeää myös jatkuvuus ja vastavuoroisuus. Numeroarviointiin Luokokaksonen 1 suhtautuu kriittisesti ja varauksellisesti. Tärkeää arvioinnissa on hänen mukaansa myös kannustavuus, realismi ja ihmisten kohtaaminen ihmisinä. Tämä vaatii opettajalta herkkyyttä ja taitoa olla arvioimatta kaikkia samalla asteikolla. Arviointi ilmenee Luokokaksonen 1:lle opettajan ja oppilaan yhteisenä työkaluna, jonka avulla voidaan tukea oppilaan oppimista. Hän korostaa lisäksi omien ennakkoluulojen ja käsityksien käsittelemistä arviointiin liittyen. Luokokaksonen 1 ei koe olevansa arvioinnin suhteen erityisen ”valmis” vähäisistä arviointikokemuksista johtuen, mutta luottaa omiin ajatuksiinsa arvioinnista ja taitoihinsa ottaa asioista selvää ja kehittää itseään.

Luokokaksonen 2:lle arvioinnissa merkitsevää on oikeudenmukaisuus, yksilöllisyys, kannustavuus ja jatkuvuus. Arvioinnin tehtävänä on olla oppimisen tukena ja olla realistista ja tasa-arvoista. Arvioinnin kohteena ovat oppilaan taidot ja kehittyminen. Luokokaksonen 2 toteaa, että arvioinnissa tärkeää on sen läpinäkyvyys: oppilaiden tulisi tietää mitä arvioidaan ja minkä perusteella. Hänen mielestään arviointia tehdään, jotta oppilas voisi nähdä oman kehityksensä ja löytää omat vahvuutensa sekä heikkoutensa. Luokokaksonen 2 kertoo korostavansa omassa arvioinnissaan lasten arviointeja omasta kehityksestään. Hän toteaa myös suosivansa formatiivista arviointia, koska siinä arvioinnin rooli oppimisen edistäjänä korostuu. Opetussuunnitelma tarjoaa perusteet ja valtakunnalliset raamit arvioinnille, jonka tavoitteita voidaan kuitenkin yksilöllisesti peilata. Tärkeinä elementteinä arvioinnissa Luokokaksonen 2 pitää lisäksi monipuolisuutta sekä eettisyyttä. Hän korostaa niin ikään omien arvojen vaikutusta ajatteluun ja arviointiin. Luokokaksonen 2:n mukaan oma arviointifilosofia

kehittyy työelämän myötä. Hän totesi myös, että eritoten musiikin arviointi herättää vielä kysymyksiä ja pohdintoja.

Mukakaksonen 1:n mukaan arvioinnin tulisi olla tasapuolista, johdonmukaista, selkeää ja reilua kaikille. Hänelle on tärkeää, että arviointi on läpinäkyvää ja että opettaja pystyy perustelemaan arviointiaan. Omien arvojen tiedostaminen mahdollistaa oikeudenmukaisen ja tasa-arvoisen arvioinnin. Mukakaksonen 1 korostaa, että arvioinnin tulisi olla myös kannustavaa ja oppilaskeskeistä. Pohjan omalle arvioinnille Mukakaksonen 1 löytää opetussuunnitelmasta. Hän kokee tärkeäksi tutustua arvioinnin erilaisiin muotoihin ja menetelmiin kehittyäkseen opettajana. Mukakaksonen 1 haluaa opettajana uskaltaa kokeilla erilaisia arviointimenetelmiä ja suhtautua arviointiin avarakatseisemmin ja laaja-alaisemmin, mitä hänen omat opettajansa ovat tehneet. Numeroarviointiin hän suhtautuu kriittisesti ja korostaa sanallisen palautteen tärkeyttä arvioinnissa. Oppilaiden osallistaminen arviointiin, kuten vertaisarvioinnin käyttäminen, on Mukakaksonen 1:n mielestä hyödyllistä. Kuitenkin arviointi tuntuu hänestä tällä hetkellä vaikealta ja haastavalta asialta, johon pääsee pureutumaan paremmin vasta työelämässä. Mukakaksonen 1 uskoo, että kokemus ja käytännön työ auttavat arviointi-itsevarmuuden kehittämisessä.

Mukakaksonen 2 korostaa, että arvioinnin tulisi olla tasapuolista, monipuolista ja yksilölähtöistä. Hänen mielestään arvioinnin tarkoituksena on auttaa löytämään yksilöiden vahvuuksia ja heikkouksia sekä kehittää niitä. Arvioinnin tulisi kohdistua hänen mielestään suoritusten lisäksi myös oppilaan kehitykseen, tuntikäytökseen sekä yhteistyötaitoihin. Mukakaksonen 2 kokee, että arviointimenetelmien tulisi olla opetettavaa aihetta tukevia eikä opetuksesta irrallisia. Arviointia ei tulisi liimata opetuksen päälle. Hän toteaa löytäneensä itselleen sopivia keinoja toteuttaa arviointia, muttei usko pystyvänsä niitä etenkin musiikinopettajana käyttämään kovin tehokkaasti suurien oppilasmäärien vuoksi. Itsearviointin merkitystä arvioinnissa ja oppilaan oppimisessa Mukakaksonen 2 korostaa. Hän kokee itsearviointin olevan hyödyllinen apu opettajalle sekä oppilaalle itselleen. Tämän lisäksi Mukakaksonen 2 painottaa jatkuvaa ja sanallista arviointia työskentelyn eri vaiheissa. Hän toteaa, että tulevaisuudessa omaa työskentelyä ohjaa opetussuunnitelma. Kuitenkin tällä hetkellä arviointi herättää paljon kysymyksiä ja erityisesti numeroarviointi musiikissa pohdituttaa. Mukakaksonen 2 kokee olevansa vielä arvioinnin suhteen epävarma ja toteaa haastattelussa, että arviointi jopa pelottaa. Hän kokee, että omat arviointikäytänteet ovat vielä hukassa ja hataralla pohjalla. Arviointi näyttäytyy hänelle välillä pakollisena pahana, minkä vuoksi hän haluaa omassa ar-

viointifilosofiassa korostaa, että arviointi ei ole opetuksen ydin. Mukakaksonen 2 totesi lähtevänsä työelämään arvioinnin suhteen tyhjästä, mutta uskoo työelämän nopeasti kehittävän omia taitoja. Omaan arviointifilosofiaan Mukakaksonen 2 sanoo vaikuttaneen omat koulu- ja opiskelukokemukset arvioinnista. Hän mainitsee myös, että omat ajatukset ja arvot eri oppiaineista vaikuttavat arviointifilosofiaan ja arviointikykyyn.

Muka 1 korosti, että arvioinnin ja palautteen tulisi olla realistista ja rehellistä sekä kohdistua oppilaan osaamiseen, edistymiseen, tekemiseen. Hänen mukaansa taideaineissa palautetta tulisi antaa myös sosiaalisesta osaamisesta ja osallistumisesta. Arvioinnissa Muka 1 kertoi arvostavansa realistisuutta, mikä ilmenee rakentavana palautteena. Hänelle tärkeää on, että opettaja on innostava, kannustava ja löytää arvioinnilla asioita, joista voi oppilaita kannustaa. Muka 1 korosti arvioinnin olevan oppilaan itsetunnon ja itsetuntemuksen kehittämisen väline. Hän totesi lisäksi opetussuunnitelman vaikuttavan omaan arviointifilosofiaansa. Erityisesti uusi opetussuunnitelma korostaa hänen mielestään samoja arvoja ja esimerkiksi sanallisen ja kuvailevan palautteen ja arvioinnin merkitystä.

Muka 2:n omassa arviointifilosofiassa arviointi keskittyy oppilaan toimintaan, hänen kehityksensä havainnoimiseen ja vähän myös persoonallisuuteen vahvuuksien tunnistamiseksi. Hänen mielestään olennaista on, että havainnointia tapahtuu jatkuvasti. Muka 2 arvostaa sanallista arviointia, jonka tulisi olla erityisesti rehellistä, kannustavaa ja rohkaisevaa. Hänestä on tärkeää, että oppilaat tietävät mistä arviointi muodostuu. Numeroarviointiin musiikissa hän suhtautuu kriittisesti ja pohtii sen kannattavuutta ja merkitystä oppilaiden oppimisen kannalta. Arvioinnin suhteen kaikki oppilaat ovat yhtä arvokkaita ja Muka 2 toteaa, että arvioinnin avulla voidaan myös korostaa oppilaiden ainutlaatuisuutta. Hänen mielestään arvioinnissa tärkeää on ymmärtää se, että jokainen voi aina kehittyä ja kukaan ei ole lahjaton (erityisesti musiikissa). Omien vahvuuksien ja kehittämiskohteiden löytäminen on arvioinnin tarkoitus. Muka 2 kokee opetussuunnitelman vaikuttavan arviointifilosofiaansa, mutta suhtautuu siihen osittain varauksella. Arviointi herättää Muka 2:ssa paljon kysymyksiä. Hän kokee, ettei ole vielä valmis opettajana tai arvioitsijana, mutta uskoo saaneensa tarvittavat työkalut ja valmiudet oppia lisää käytännön kautta.

Opiskelijoiden arviointifilosofioissa oli hyvin paljon samankaltaisuutta. Opiskelijaryhmien välillä ja sisällä oli luonnollisesti pieniä painotuseroja. Luokanopettajaopiskelijoiden joukossa kaikki opiskelijat korostivat arviointifilosofiassa arvioinnin kohteena oppimisprosessia ja arvioinnin tarkoituksena oppimisen ja kehityksen tukemista sekä kannustamista. Lä-

hes kaikki luoko-opiskelijat nostivat tietoisesti esiin arvioinnin jatkuvuuden, monipuolisuuden, kommunikoinnin tärkeyden, oppilaiden osallistamisen sekä asenteiden ja arvojen tiedostamisen. Luoko-opiskelijoiden arviointifilosofiat olivat tässä yhteydessä hyvin samankaltaiset. On muistettava, että kysyttäessä opiskelijoilta heidän arviointifilosofiastaan eivät he välttämättä ole osanneet nostaa kerralla kaikkia niitä asioita esiin, mitkä ovat heille arvioinnissa tärkeitä. Vaikka luoko-opiskelijat korostivat arviointifilosofioissaan monipuolista ja jatkuvaa arviointia ja palautteen antoa, vain pari luokanopettajaopiskelijaa mainitsi sanallisen arvioinnin erikseen omana asianaan. Sanallista arviointia ei välttämättä mainittu kirjaimellisesti, mutta vuorovaikutus, keskustelevuus ja kommunikointi nousivat kuitenkin lähes kaikilla luoko-opiskelijalla esiin. Molemmat luoko-opiskelijat totesivat vanhemmilla olevan myös rooli arviointiprosessissa. Yksi luokkakoksonen korosti arviointifilosofiassaan, että arvioinnin tulisi olla eettistä, tasa-arvoista sekä läpinäkyvää. Näitä vastaavia termejä eivät muut luoko-opiskelijat korostaneet arviointifilosofioissaan. Arviointia määrittäviä arvoja luokanopettajaopiskelijat toivat kokonaisuudessaan esiin harvemmin kuin musiikkikasvattajaopiskelijat.

Musiikkikasvatusta pääaineenaan opiskelevien opiskelijoiden arviointifilosofiat olivat yhtä lailla keskenään suhteellisen samankaltaisia, mutta painotukset verrattuna luokanopettajaopiskelijoihin vaihtelivat hieman. Kaikki musiikkikasvattajaopiskelijat nostivat arviointifilosofioissaan esiin oppilaskeskeisyyden ja yksilöllisyyden tärkeyden. Vain kaksi luoko-opiskelijaa oli nostanut saman asian esiin arviointifilosofiansa tiivistyksessä. Samoin arvioinnin toteutuksesta kaikki musiikkikasvattajat mainitsivat sanallisen arvioinnin tärkeänä elementtinä omassa arviointifilosofiassaan, kaksi musiikkikasvattajaa nosti esiin erikseen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin. Arvioinnin kohteina musiikkikasvattajaopiskelijoiden arviointifilosofioissa korostui oppilaiden käyttäytyminen, toiminta sekä yhteistyötaidot, toisin kuin luokanopettajaopiskelijoilla. Opetussuunnitelman merkitys omassa arviointifilosofiassa korostui myös enemmän musiikkikasvattajien vastauksissa. Kaikki muka-opiskelijat mainitsivat opetussuunnitelman ja sen ohjaavan luonteen osana omaa arviointifilosofiaansa, kun vastaavasti kaksi luokanopettajaopiskelijaa mainitsi opetussuunnitelman arviointifilosofian yhteydessä. Lähes kaikki musiikkikasvattajat mainitsivat arvioinnin ajoituksesta jatkuvuuden, arvioinnin tarkoituksesta kannustavuuden sekä oppimisen ja kehityksen tukemisen arviointifilosofiansa tärkeinä elementteinä. Luokanopettajaopiskelijoita useammin musiikkikasvattajat mainitsivat arviointifilosofioissaan arviointia määrittäviä arvoja, kuten tasa-arvoisuuden, oikeudenmukaisuuden, rehellisyyden, johdonmukaisuuden ja läpinäkyvyyden. Taulukossa 5 on

esitetty opiskelijoiden arviointifilosofioiden koostuminen suhteessa arviointia määrittäviin kysymyksiin.

TAULUKKO 5. Opiskelijoiden arviointifilosofioiden muodostuminen suhteessa arviointia määrittäviin kysymyksiin.

	L1	L2	LK1	LK2	MK1	MK2	M1	M2
Arvioinnin kohde:								
Oppimisprosessi ja kehittyminen	x	x	x	x		x	x	
Oppilaan osaaminen ja taidot	x			x			x	
Käyttäytyminen ja toiminta	x					x	x	x
Sosiaalinen osaaminen ja yhteistyötaidot						x	x	
Arvioinnin tarkoitus:								
Oppimisen ja kehityksen tukeminen	x	x	x	x		x	x	x
Kannustaminen	x	x	x	x	x	x	x	x
Tuottaa tietoa oppilaalle ja vanhemmille	x	x						
Arvioinnin toteutus:								
Sanallista ja kuvailevaa	x		x		x	x	x	x
Kommunikointi ja vuorovaikutus	x	x	x		x		x	
Oppilaiden osallistaminen	x	x		x	x	x		
Arvioinnin ajoitus:								
Jatkuvaa		x	x	x		x	x	x
Arviointia määrittäviä arvoja:								
Monipuolisuus ja kokonaisvaltaisuus	x	x		x	x	x		
Yksilöllisyys ja oppilaskeskeisyys		x		x	x	x	x	x
Tasa-arvoisuus				x	x	x	x	x
Eettisyys ja oikeudenmukaisuus		x		x	x			
Rehellisyys ja realismi			x	x			x	x
Läpinäkyvyys ja johdonmukaisuus				x	x			x
Muita tekijöitä:								
Subjektiiivisuus/asenteiden ja arvojen tiedostaminen		x	x	x	x	x		
Opetussuunnitelma		x		x	x	x	x	x

5.2 Koulutuksen vaikutus arviointifilosofiaan ja arviointivalmiuksiin

5.2.1 Opinnot arvioinnista

Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettaja- ja musiikkikasvattajaopiskelijoiden kokemukset arviointiopinnoista vaihtelivat selkeästi pääaineesta riippuen. Luokanopettajaopiskelijat olivat kaikki suorittaneet opintoihinsa kuuluvan arviointia käsittelevän kurssin (OKLS215) ja suurin osa oli suorittanut myös kolmannen, arviointiin painottuvan harjoittelun. Musiikkikasvattajaopiskelijat puolestaan ilmaisivat haastatteluissa selkeästi, etteivät olleet saaneet arvioinnista koulutusta yhtä harjoittelun opetuskertaa lukuun ottamatta. Osa opiskelijoista koki saaneensa valmiuksia arviointiin myös muista opinnoista: POM-opinnoista, sivuaineopinnoista sekä jopa muista oppilaitoksista.

Arviointikurssi-nimellä kulkeva opettajankoulutuslaitoksen syventävä kurssi koettiin luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa positiivisena ja kehittäväenä kokemuksena. Kaikki luokanopettajaopiskelijat korostivat arviointikurssin merkitystä oman arviointifilosofiansa kehittymisen kannalta. Koettiin, että kurssi tarjosi hyvät puitteet arvioinnin pohtimiselle useasta eri näkökulmasta ja tarjosi riittävästi arviointiin liittyvää teoretietoa. Myös kurssin inspiroiva opettaja sekä draaman käyttö opetuksessa mainittiin haastatteluissa syiksi kurssin mielekkyydelle. Moni opiskelija sanoi kurssin ”avanneen silmiä” tai ”jäsentäneen ajatuksia” sekä jääneen mieleen kaikkien kurssien joukosta positiivisesti.

Tää arviointikurssi oli oikeestaan semmonen ensimmäinen ja siinähan sitä pohdittiinki tosi monelta kannalta ja se oli hyvä kurssi nimenomaan tän tämmösen oman arviointifilosofian kannalta. (Luoko 1)

No musta se oli ainaki ihan hyvä se kurssi missä, oli siinä jonkin verran ehkä ilmaa mutta, mutta se oli tavallaan hyvä semmonen tila keskustella arvioinnista ja sitten ku siihen kuminki liitty sitä myös niiku teorian lukemista mikä oli ihan hyvä juttu. (Luokokaksonen 1)

Arviointikurssin rinnalla arviointia käsittelevistä opinnoista luokanopettajaopiskelijat mainitsivat kolmannen opetusharjoittelun (OKLS535), joka OKL:n opintopolun suositusten mukaisesti tulisi suorittaa samoihin aikoihin juuri arviointikurssin kanssa. Eräs luokanopettajaopiskelija mainitsi haastattelussa, että juuri näiden kahden kurssin suorittaminen samoihin aikoihin tuki omaa arviointiin liittyvää pohdintaa, arviointikurssi teorian osalta ja harjoittelu käytännön.

No musta tuntuu että varsinkin se arviointikurssi vaikutti aika paljonkin semmoseen tai etä, et se jonkin verran avas silmiä sille arvioinnille ja myös sitten ku se harkka sijottu siihen

samaan aikaan niin sitten tuli mietittyä niitä käytännössä niitä asioita - - ja niiku kyl se jonkin verran niiku muutti omia käsityksiä se kurssi. (Luokokaksonen 1)

Arviointikurssin ja kolmannen opetusharjoittelun lisäksi osa opiskelijoista mainitsi arvioinnin olleen pohdinnan alla myös muissa harjoitteluissa sekä sivumainintana muilla OKL:n kursseilla. Yleinen kanta luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa oli kuitenkin, että arviointikurssin ja kolmannen harjoittelun lisäksi arviointia ei käsitellä OKL:n muissa opinnoissa, vaikka tarvetta olisikin. Pari opiskelijaa oli sivuaineopinnoissaan käsitellyt arviointia jollain asteella tai saanut arviointiin liittyvää hiljaisen käden tietoa. Nämä opiskelijat kokivat, että sivuaineopinnot ovat olleet merkittävässä roolissa oman asiantuntijuuden kehityksessä ja sitä myötä vaikuttaneet paljon myös arviointifilosofioihinsa.

Kyllä toki muissa harkoissakin oon miettiny sitä arviointia, et niiku ehkä nimenomaan niissä harjoitteluissa sitä pohtii, ja sitte nyt ku koittaa muistella jotain vanhoja kursseja niin aika vähänhän siellä on ollu sitä niiku arviointikäsityst tai sitä pohtimista, et onhan siinä vielä paljon hämärän peitossa mulleki. (Luokokaksonen 1)

No just näissä sivuaineopinnoissa mä oon saanu kyllä paljonkin tommosta arviointiin liittyvää semmosta ehkä hiljasenki käden tietoo - - koenki että sivuaineopinnot on ollu ne tärkeimmät opettajuuden kulmakivet. (Luoko 2)

Musiikkikasvattajaopiskelijoiden (ja luokokaksosten) kokemukset arviointiopinnoista musiikin laitoksen puolella olivat hyvin vähäiset. Kaikki musiikkikasvattajaopiskelijat mainitsivat haastatteluissa harjoittelun olleen ainoa kurssi, jonka aikana arviointia on jonkin verran pohdittu. Opiskelijoiden mukaan harjoittelussa oli yksi opetuskerta (kesto noin 2 tuntia), jolloin arviointia käsiteltiin. Lisäksi harjoittelijat arvioivat jotakin opettamaansa luokka-astetta. Kun kysyin haastattelussa, onko opiskelija saanut koulutuksessaan opetusta arvioinnista, vastauksena oli usean musiikkikasvattajaopiskelijan kohdalla ironinen naurahdus ja ytimekäs vastaus: ”Ei”. Kaikki musiikkikasvattajaopiskelijat kokivat, että arviointia opetetaan liian vähän heidän koulutuksessaan. Osalla tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista oli erilaisten syiden takia jäänyt joko arviointia käsittelevä opetuskerta väliin tai oman arvioinnin tekeminen ei ollut toteutunut kunnolla. Näiden opiskelijoiden kohdalla arviointiopinnoita ei siis käytännössä ollut lainkaan.

Haastattelija: Onks täs koulutuksessa ollu jotain kursseja tai opintoja, joilla käsitellään sitä arviointia? Mukaksonen 1: Ei. Pitäis olla.

Haastattelija: Ootsä käyny jotain kursseja mitkä käsittelee arviointia? Muka 1: En oo, en kerta kaikkiaan, että ainoot arviointiin, silleen et siitä asiasta on puhuttu mun mielestä mä en ees muista, on harkka ja nyt ku silleen vähä niiku sivumennen - - meillä oli semmonen

ehkä yksi kahden tunnin opetuskerta, jolta mä olin pois - - siellä opetuskerralla ilmeisesti käytiin joku semmonen arviointitehtävä.

Ainakin toinen muka-kaksonen koki saaneensa POM-opinnoista ajatuksia arviointiin. Varsinaista arviointiin liittyvää kurssia ei sisälly POM-opintoihin, mutta muka-kaksonen totesi asiaa sivuttavan yksittäisten kurssien puitteissa. Sivuaineopintojen lisäksi osa musiikkikasvatustaopiskelijoista koki saaneensa hyödyllisiä opintoja arviointiin liittyen myös muista oppilaitoksista (JAMK, ammattiopisto).

Kyllä tuolta okl:n puolelta on tullu aika paljon hyviä ajatuksia esimerkiksi pom-opintojen puitteissa vaikkei siellä varsinaisesti arviointikurssia tai semmosta oo, mutta kaikkien niiku yksittäisten kurssien sisällä niin on kuitenkin sitä arviointia aina jollakin tavalla sivuttu. (Mukakaksonen 1)

5.2.2 Opintojen vaikutus asiantuntijuuteen

Kaikki opiskelijat kokivat, että arviointipinnoilla on ollut vaikutusta arviointifilosofian kehitykseen ja sitä myötä myös asiantuntijuuteen. Tutkimuksessa selvitin myös muiden opintojen yhteyttä arviointifilosofian kehitykseen sekä asiantuntijuuden kehityksen vaikutusta arviointifilosofiaan. Haastatteluiden perusteella on havaittavissa, että opettaja-asiantuntijuus on monimuotoinen kokonaisuus, jossa eri osa-alueet ja niiden kehitys vaikuttavat toisiinsa ja esimerkiksi opintojen yksiselitteistä vaikutusta asiantuntijuuteen on vaikea todentaa. Tuloksissa esittelen kuitenkin opintojen vaikutuksia niin, kuin tutkimushenkilöt ovat ne kokeneet.

OKL:n arviointikurssi ja kolmas harjoittelu vaikuttivat kaikki osaltaan luokanopettajaopiskelijoiden arviointifilosofian kehitykseen positiivisesti. Luokanopettajaopiskelijat kokivat arviointikurssin erittäin kehittäväenä ja hyödyllisenä kurssina, joka vaikutti heidän ajatuksiinsa arvioinnista. Arviointikurssin mielekkyys ilmeni myös opiskelijoiden motivaatiossa panostaa kurssin suorittamiseen. Kolmas opetusharjoittelu nousi monen luokanopettajan haastatteluissa esiin vaikuttavana kurssina.

Kolmosharjoittelussa, jossa se arviointi oli se pääjuttu niin kyllä siellä joutu miettiä sitä omaa arviointifilosofiaa aika paljon ja oikeestaan alko jäsentyä just se että, että mä en enää teekään tuntuun suunnitelmia sen mukaan että mitä opetusmenetelmiä haluan käyttää, mitä kaikkee kivaa haluan keksiä tälle tunnille, vaan ne meni just sen arvioinnin kautta et miten mä arvioin. (Luoko 2)

Hassua et yksittäinen kurssi sit jotenki pysty vaikuttamaan niin paljon, mut se on jäänyt tosi elävästi mieleen - - mä oikeesti niiku silleen panostin siihen et jotenki mä koin et se oli aika tärkeä aihe ja tietyllä lailla ehkä innostuinki siitä - - kyl mä koen et se on niiku enemmän ku ehkä monet muut yksittäiset kurssit ni vaikuttanu just siihen semmoseen omaan asiantuntijuuden kehittymiseen. (Luokokaksonen 2)

Musiikkikasvattajaopiskelijat kokivat harjoittelusta ja sen puitteissa järjestetystä arviointi- opetuskerrasta olleen hyötyä arviointifilosofian kehittymisen kannalta. Monelle musiikkikasvattajaopiskelijalle harjoittelu oli arvioinnin suhteen mullistava kokemus. Haastatteluissa ilmeni, että arviointi oli ollut monelle opiskelijalle aiemmin vain ”pakollinen paha” ja epämääräinen ilmiö. Harjoittelun myötä opiskelijat olivat nähneet arvioinnin eri valossa ja omien sanojensa mukaan ymmärtäneet, miten tärkeästä ja isosta asiasta opettajan työssä on kyse.

Hyvin paljon koska se mun näkemys opettajuudesta ja siitä mitä opettajan työ realistisesti on, mitä se siellä kentällä on, koulussa on, niin se on muuttunu tosi paljon sen jälkeen kun mä oon tajunnu miten, miten isoo roolia se arviointi niiku merkkää siinä. (Muka 1)

On kyl vaikuttanu tosi paljon, en mä ennen ollu ees ajatellu asiaa, jotenki se on, nii ei oo tullu missään niiku oikeesti vastaan ja sit sä oot vaan aatellu et no sit vaan heittelette numeroita vähä niiku - - et tosissaan arviointi on muutakin, niin se tuli aika yllättäen tänä vuonna, ni on kyllä muuttanu ja mullistanu lähes kaiken. (Muka 2)

Toinen luokkakoksonen totesi haastattelussa, ettei koe saaneensa musiikkikasvatuksen opinnoista arviointivalmiuksia yksittäisiä ajatuksia lukuun ottamatta. Arviointifilosofian kehittämiseen hän ei kokenut saaneensa apuja musiikin opinnoista. Yksi musiikkikasvattajaopiskelija koki, että opintojen puute on vaikuttanut oman opettajuuden kehitykseen jopa pidättelevästi.

Missään ei oo ollu sitä että miten sä konkreettisesti teet sen, siis ihan se käytännön puoli, että toki puhutaan itsearvioinnista, vertaisarvioinnista ja opettajan näistä, mutta ne konkreettiset työkalut puuttuu, niin mun mielest se sit vaikuttaa siihen että mä en välttämättä pääse, se ei oo kehittäny mua niin paljo ku se ois voinu - - mut se (*opintojen puute*) on ehkä jopa vähä niiku pidätelly sitä oman niiku opettajuuden kehittymistä, koska se on kuitenkin iso osa siellä koulumaailmassa se arviointi. (Mukakoksonen 2)

Arviointia käsittelevien opintojen lisäksi opiskelijoiden arviointifilosofiaan on vaikuttanut jollain asteella myös muut opinnot ja yleisesti opettaja-asiantuntijuuden kehitys. Asiantuntijuuden kehitys on tuonut mukanaan erilaisia näkökulmia opettajuuteen, jonka avulla opiskelijat ovat voineet peilata myös arviointia. Moni opiskelija koki, että on saanut koulutuksestaan hyvän pohjan ja riittävästi valmiuksia lähteä työelämään. Huolimatta siitä, oliko koulutuksessa ollut opintoja arvioinnista tai ei. Asiantuntijuus kehittyy ja muotoutuu koulutuksen ja myöhemmin työelämän myötä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että jos opiskelijat kokivat kehittyneensä asiantuntijoina yleisesti koulutuksensa myötä, olivat he myös varmempia arvioinnin suhteen, vaikka totesivatkin arviointia käsiteltävän liian vähän koulutuksessaan.

On paljon valmiuksia että, vaikka just koen et ois vähän kehitettävääkin niissä opinnoissa niin kyllä silti on semmonen hyvä pohja - - (Luoko 1)

Sillon ku oli oppilasasemassa niin sitä ajatteli vähä eri tavalla sitä arviointia niin kyllä tässä on niiku se perspektiivi laajentunu ja on niiku saanu vähä erilaisia näkemyksiä siihen - - on just tietenkin siirtyny siitä semmosesta niistä omista kokemuksista niiku ajattelemaan sitä arviointia niinkun vähä eri suunnasta. (Mukakaksonen 1)

Kasvatusajattelu ja tämmönen on kehittyne koulutuksen myötä et sieltä ehkä sitten ammentaa niitä. (Luokokaksonen 2)

5.2.3 Opiskelijoiden ajatuksia arviointiopintojen kehittämisestä

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat yksimielisesti samaa mieltä siitä, että arviointia tulisi olla enemmän opettajaopiskelijoiden koulutuksessa. Myös luokanopettajaopiskelijat kokivat, että opintoja pitäisi olla enemmän. Opiskelijat nostivat haastatteluissa esiin arvioinnin tärkeyden opettajan ammatin kannalta ja ihmettelivät, miksei koulutus tue enemmän opiskelijoiden arviointivalmiuksien kehittämistä. Opiskelijoiden ajatukset opintojen kehittämistä voidaan jakaa tiivistetysti kolmeen osaan: Mitä toivotaan opetettavan? Miten toivotaan opetettavan? Milloin toivotaan opetettavan?

Musiikkikasvattajat toivoivat opintoihinsa vastaavaa arviointikurssia kuin OKL:ssä. Etenkin mukakaksoset sekä luokokaksoset olivat tietoisia kurssista ja toivoivat samankaltaista toteutusta myös musiikin laitokselle. Opiskelijat ehdottivat, että kurssi sopisi hyvin harjoittelun yhteyteen, jolloin kurssilla opittuja arviointitaitoja pääsisi kokeilemaan heti myös käytännössä.

Siis oishan hyvä et siitä ois joku kurssi ihan erikseen, missä sitten, vaikka harjotteluun liittyvä tai semmonen että sulle annettais opsit ja arvioinnista olis jotain - - et siitä ois niiku joku asiantuntija, joka välittäis sitä tietoo et mitä sä voit arvioida miten sä arvioit ja sit sitä pääsis myös käytännössä kokeilemaan ja siitä miten mä arvioin ni siitä tulis vielä palaute. (Muka 1)

Erillisen arviointikurssin lisäksi opiskelijat kertoivat haastatteluissa toivovansa opintoihin esimerkiksi tietoa erilaisista arviointimenetelmistä sekä enemmän konkreettisuutta opintoihin. Lisäksi parissa haastattelussa nousi esiin vanhempien osallistaminen arviointiprosessissa ja siihen liittyvän tietoisuuden jakaminen. Etenkin musiikkikasvattajaopiskelijat, mutta myös luokanopettajaopiskelijat, toivoivat arvioinnista enemmän käytäntöä, osa myös teoriaa. Käytäntö nähtiin kuitenkin selkeästi teoriaa tärkeämpänä etenkin musiikkikasvattajien keskuudessa. Ainekohtaisen arvioinnin käsitteleminen koettiin myös tärkeänä asiana, jota opintoihin toivottiin. Etenkin musiikkikasvatuksessa, mutta myös POM-opinnoissa ainekohtaiselle arvioinnin pohdinnalle olisi opiskelijoiden mielestä oma paikkansa. He toivoivat myös opintoihin sisällytettävän muiden opiskelijoiden sekä jo työelämässä olevien opettajien ja asiantuntijoiden näkemyksiä arvioinnista. Eräs musiikkikasvattaja nosti myös esiin harjoittelun ja sen yh-

teydessä toteutettavan oppilaiden arvioinnin. Hän toivoi, että opiskelijoiden tekemillä arvioinneilla olisi enemmän merkitystä.

Vaikka jotain enemmän teoriapohdintaa ja tämmöstä, missä pitää pureutua siihen filosofisemmin ja syvemmin, ennen käytäntöä, niiku yliopistomaailmassa on tapana. (Muka 2)

Ihan konkreettisia menetelmiä, siis ihan vaikka semmosta, että kerrotas minkälaisia arviointitapoja on ja sit ois vaikka oikeasti niitten matikankokeitten tarkistamista - - semmosia jotenki oikeasti koulumaailmaan liittyvää tai semmonen pitempi pätkä jossain harjoittelussa mistä ois meille hyötyä. (Mukakaksonen 2)

Joku sen tyyppinen vaikka, että ois sitä keskustelua ja vähä sitä omaa tutkiskelua ja pohdintaa ja sit siinä haastateltiin joitain opettajia ja tämmöstä et tulis semmosta monipuolista näkemystä ni ihan ois kiva kuulla niiku musiikin opettajien kokemuksia et miten ne hoitaa sen homman ja miettii sitten että mitä sieltä ottaa ja mitä ehkä ei. (Luokokaksonen 2)

Mielestäni olisi opintojen aikana (niin tylsää kuin se onkin J) enemmän perehtyä juurikin esim. valtakunnallisiin, paikallisiin ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin sekä siihen kuinka arviointi on yhteydessä opetuksen tavoitteisiin. (Mukakaksonen 5)

Opiskelijat toivoivat arviointia opetettavan käytännöllisesti ja ”pienien asioiden kautta”. Käytännöllisyyden koettiin motivoivan opiskelijoita opinnoissa. Käytännöllisyyden yhtenä muotona voi pitää erään musiikkikasvattajan ehdottamaa vertaisarviointia. Vertaisarvioinnin avulla opiskelijat saivat hyvää kokemusta arvioimisesta ja voisivat lisäksi saada palautetta omista arvioinneistaan. Arviointi ei ole aina luonteeltaan yksiselitteistä, minkä vuoksi esimerkiksi keskustelu sekä muiden opiskelijoiden että opettajien kanssa koettiin hyväksi oppimismenetelmäksi. Keskustelun lisäksi eräs luokokaksonen kannatti OKL:n kurssin tapaan portfolioon tekemistä myös musiikkikasvatuksen opintoihin.

No ainaki vertaisarvioinnilla, sitä vois olla tosi paljon enemmän - - että niiku refleктоivat toinen toistensa oppimista tän kurssin aikana. (Muka 1)

No kyl varmaan joku semmonen keskustelun kaltanen juttu vois olla hyvä ja sit musta se oli se portfolio koonti, must se okl:n kurssi oli aika täy- toimiva kokonaisuus silleen et joku sen tyyppinen vaikka että ois sitä keskustelua ja vähä sitä omaa tutkiskelua ja pohdintaa ja sit siinä haastateltiin joitain opettajia ja tämmöstä et tulis semmosta monipuolista näkemystä ni ihan ois kiva kuulla niiku musiikin opettajien kokemuksia et miten ne hoitaa sen homman ja miettii sitten että mitä sieltä ottaa ja mitä ehkä ei. (Luokokaksonen 2)

Ajatukset arviointiopintojen ajoittamisesta koulutuksessa vaihtelivat hieman opiskelijoiden kesken. Opiskelijat totesivat, että arviointi on aiheena suhteellisen syvälinen ja sen vuoksi on hyvä, jos opinnot painottuvat opintojen loppuvaiheeseen, kun opiskelijoilla on jo käsitys omasta opettajuudestaan. Suurin osa opiskelijoista koki kuitenkin, että arvioinnin esiin ottaminen opintojen loppuvaiheessa ensimmäistä kertaa on jo auttamattomasti liian myöhäistä. Lähes kaikki opiskelijat totesivat, että arviointia tulisi siksi ehdottomasti opettaa jo aikaisem-

min opinnoissa. Tällöin opintojen ei tarvitsisi olla kovin raskaita, vaan lähinnä arviointiin orientoivaa ja ajatuksia virittävää. Arviointiopintojen toivottiin muodostavan jatkumon, joka jatkuisi läpi opintojen. Erään luokanopettajaopiskelijan mukaan tällöin arviointia ei välttämättä koettaisi niin irrallisena asiana, kun se tällä hetkellä opinnoissa on näyttäytynyt. Jos arviointia puhuttaisiin opinnoissa ja eri kursseilla jatkuvammin, olisi opiskelijoiden ehkä helpompi omaksua se opettajan tavallisena työvälineenä. Osa opiskelijoista nosti esiin opiskelijoiden kapasiteetin ottaa vastaan arviointiin liittyvää tietoa opinnoissaan. Pari musiikkikasvatustajaa pohti, olisivatko itse olleet sellaiselle tiedolle vastaanottavaisia opintojen alussa. Eräs luokanopettajaopiskelija puolestaan ihmetteli, miksi arviointia ei käsitellä aikaisemmin opinnoissa, vaikka opiskelijoilla olisi kapasiteettia ottaa vastaan tietoa hyvin jo opintojensa alussa.

En tiää mikä toimis parhaiten, mut tuntuu et se on semmosia loppuvaiheen - - Mutta toisaalta niin kyllähän se, se ois hyvä et sitä arviointia ruvetas niiku miettimään opiskeluvaiheessa jo aika varhain, koska tuntuu että itelläkin on vähä silleen, että ku ei sitä oo opinnoissa tullu - - niin ei sitä sitten oo myöskään silleen niiku prosessoinu oikeen - - se ois hyvä et se niiku jollakin tavalla jäis siellä opiskelujen alkuvaiheessa silleen se ajatus muhimaan - - sitten taas toisaalta ois ihan hyvä et sit loppuvaiheessa opintoja ois vähä semmonen niiku kattavampi niiku kurssi. (Mukakaksonen 1)

Aiemmin, aiemmin, ei vasta viimesinä vuosina - - kyl mun mielestä jo ensimmäisessä harkassa pitäis heti pystyä, et sen verran, kuitenkin niikun on kapasiteettia opiskelijoilla ottaa vastaan jo heti siellä, koska se on niin iso osa sitä koko opetustyötä et mä en ymmärrä et minkä takia se on niin eroteltu. (Luoko 2)

5.2.4 Opintopolun vaikutus arviointifilosofiaan

Tutkimuksessa pyrin selvittämään koulutuksessa saatujen arviointivalmiuksien lisäksi sitä, miten opiskelijat kokevat oman opintopolkunsaa vaikuttaneen heidän käsityksiinsä ja valmiuksiinsa arviointista. Opintopolulla tarkoitan opiskelijoiden suunniteltua, toteutunutta ja koettua opintojen etenemistä ja oppimiskokemusten prosessia (Karjalainen 2003, 30-31). Tutkimuksessa oli mukana luokanopettajaopiskelijoita, joilla oli opettajankoulutuslaitoksen omia sivuaineita (esim. esi- ja alkuopetus, musiikin lyhyt sivuaine) tai muita sivuaineita (draamakasvatus, Juliet-opinnot). Nämä opiskelijat kokivat sivuaineillaan olleen suuri merkitys oman arviointifilosofiansa kehittymisessä kuin myös oman opettajuuden kehityksessä. Toinen luokanopettajaopiskelija totesi haastattelussa, että omat sivuaineet ovat vaikuttaneet monipuolisesti arviointifilosofian kehittymiseen ja juuri niiden sivuainevalintojen vuoksi hän on kehittynyt siksi opettajaksi, joka hän nyt on.

Joo no etenki sillä just sillä esi- ja alkuopetuksen sivuaineella ni se on kyllä semmonen mikä on vaikuttanu tosi paljon myös arviointiin jonkun verran. - - että mistään muista opinnoista mä en oo saanu niin paljoo nimenomaan siihen omaan opettajuuteen. (Luoko 1)

Mä koen et se on tehny musta just tämän mikä mä oon, et ne kaikki (*sivuaineet*) yhessä et ilman niinkun mä en osaa sanoo mitä mä oisin ilman jotain. (Luoko 2)

Musiikkikasvattajaopiskelijat, joiden tutkinnot koostuivat musiikkikasvatuksen opinnoista (ei POM-opintoja) sekä mahdollisesti opinnoista muissa musiikin alan oppilaitoksissa eivät kokeneet omalla opintopoluillaan olleen suurempaa merkitystä arviointifilosofian kehittymisen kannalta. Toinen haastatteluihin osallistunut musiikkikasvattajaopiskelija koki opintopolkunsa pirstaleiseksi, eikä sen vuoksi nähnyt sillä olleen vaikutusta arviointifilosofian kehittymiseen. Toinen musiikkikasvattajaopiskelija toi esiin omat negatiiviset arviointikokemuksensa opintonsa aikana, joiden hän uskoi vaikuttaneen arviointifilosofiaansa.

Koska itse jotenki ahistuin siitä niin suuresti, ni se on ehkä vaikuttanu siinä että mä en haluu luoda semmosia ahistavia niiku puitteita ite opettajana. (Muka 2)

Muka-kaksoset kokivat oman tutkintorakenteensa (POM-opinnot sivuaineena) vaikuttaneen jollain tapaa oman opettajuuden ja sitä myötä arvioinnin näkökulmien laajentumiseen. Toinen muka-kaksonen totesi POM-opintojen tuoneen monipuolisuutta opintoihin ja uusien aineiden tuoneen uusia näkökulmia asiantuntijuuteen. Myös luokokaksoset kokivat oman tutkintorakenteensa (musiikki pitkänä sivuaineena) vaikuttaneen asiantuntijuuteensa monipuolistavasti. Toinen luokokaksonen kertoi teorian tiedon ja filosofisen pohdinnan tulevan enemmän OKL:n puolelta, mutta musiikin sivuaine on herättänyt ajattelemaan enemmän taito- ja taideaineiden sekä luovuuden arviointia ja muita vastaavia aiheita. Lähes kaikki haastateltavat siis uskoivat, että omilla opintopolkuvalinnoilla on ollut merkitystä oman arviointifilosofian tai laajemmin asiantuntijuuden kehityksessä.

Uskoisin tai mä luulen että aika paljon tämmönen niiku teorian tieto ja filosofioitten pohtiminen ja muu on tullu okl:n puolelta. - - sitten taas musiikin se sivuaine vaikuttaa ehkä just siihen, että pohtii vaikka taito- ja taideaineiden arviointia ja semmosta niiku luovuuden arviointia ja näitä niiku mitkä on silleen vaikeita asioita. (Luokokaksonen 1)

Pitää käyttää sanaa laajentunu, koska nää pom-opinnot on tuonu sen monipuolisuuden, koska siellä on niin paljo aineita ja jotenki oppii näkeen erilaisia asioita, tavallaan et mikä siellä on merkityksellistä siinä mitä tehdään - - Luulen et se tuo myös mulle musiikinopettajan puolelle jotain työkaluja, mitä mä opin tuolta. (Mukakaksonen 2)

5.2.5 Opiskelijat arvioinnin kohteena

Tässä tutkimuksessa olen selvittänyt opiskelijoiden saamien arviointiopintojen lisäksi sitä, minkälaista arviointia opiskelijat ovat itse kohdanneet ja saaneet koulutuksessaan. Opiskelijoiden kohtaama arviointi voi vaikuttaa arviointifilosofiaan yhtä lailla kuin opinnot arvioinnista. Opiskelijoihin kohdistuva arviointi ilmentää osaltaan niitä arvoja ja asenteita, joita koulutuksessa on arviointia kohtaan. Nämä arvot ja asenteet voivat myös olla piiloisia ja tiedostamattomia, minkä vuoksi niihin ei välttämättä ole kiinnitetty huomiota riittävästi. Haastatteluisa opiskelijoilta kysyttäessä, minkälaista arviointia he ovat kohdanneet omalla osallaan, oli vastauksena usein närkästynyt huokaus tai naurahdus. Monet opiskelijat totesivat haastatteluisa, että arviointi on koulutuksessa heikkoa. Kehnon arvioinnin vuoksi opiskelijoille syntyi opintojen arvioinnista välinpitämättömyyden tunne. Opiskelijat kokivat, että heidän oppimisellaan ja siihen kohdistuvalla arvioinnilla ei olisi opetushenkilökunnalle merkitystä tai arvoa.

Todella heikosti. Siinä ois erittäin paljon kehitettävää okl:ssä että miten koska se ei anna meille mitenkään hyvää esimerkkiä siitä arvioinnista. (Luoko 1)

Tuntuu et koko kurssin ajan sul on vaan se et saadaan opiskelijoille suoritusmerkintä, et silleen ei tavallaan niiku, siitä tulee vähä se fiilis et ei välitetä edes et oppiiko se opiskelija nyt. (Mukakaksonen 1)

Opiskelijoiden mielestä heikoksi arvioinnin tekee vajaat tai puutteelliset arviointiperusteet. Opiskelijat kokivat, että arvioinnin rooli oli koulutuksessa joltain osin kadotettu. Arviointi koettiin ristiriitaisena oppimistavoitteisiin nähden eikä arviointi opiskelijoiden mielestä ollut myöskään tasapuolista. Osa opiskelijoista oli kokenut epäoikeudenmukaisuutta arvosanojen ja tehdyn työmäärän suhteen. Opiskelijat kaipasivat arviointiin myös lisää henkilökohtaista palautetta, vaikka myös kertoivat ymmärtävänsä yliopiston opettajien resurssien puutteen. Opiskelijat kaipasivat silti jonkinlaista yksilöllistä palautetta tai tunnustusta tehdyistä ja palaute-
tuista töistä, jota heidän omien sanojensa mukaan ei ole opintojen aikana aina annettu. Kurs-
sien suorittamisesta oli opiskelijoiden mielestä tullut mekaanista, koska toivoa palautteen saamisesta ei aina ollut. Opiskelijat kokivat, että vastuu arvioinnista oli siirtynyt opiskelijoille ja numeroarviointi sellaisenaan, kuin se nyt opinnoissa näyttäytyy, ei edistä opettajaksi opiskelevien ammatillista kehitystä.

En oo kuitenkaan kokenut juurikaan sellasta henkilökohtasta palautetta. Ehkä se sit yliopisto-opinnoissa aatellaan et se on sen oppijan tai opiskelijan oma velvollisuus sitten jotenkin itsereflektoida palaute itselleen. On jotenki pöljää ku sit meiltä odotetaan että me osataan

antaa palautetta niiku sadoille oppilaille, mut sit me ollaan niiku, meitä ylemmällä portaalla olevat yliopisto-opettajat eivät anna palautetta. (Muka 1)

Epätasa-arvoista ja välillä todella naurettavaa. Et just se että opettaja ite myöntää että ei osaa arvioida, niin miten se voi muka tasapuolisesti ja luotettavasti arvioida opiskelijat. (Mukakaksonen 2)

Mut sit okl:n näissä perus-, aine-, syventävät opinnot niin en mä nyt tiä et onks se arviointi niin semmosta et se, tai siis se ei oo niin läpinäkyvää - - se vois olla enemmän läpinäkyvää, niistä pitäis voida keskustella. (Luoko 2)

Opiskelijat toivoivat arviointiin kehitystä, mutta nostivat esiin myös hyviä kokemuksia arvioinnista koulutuksessaan. Monet opiskelijat kertoivat arvioinnin ja palautteen saamisen olevan hyvää opetusharjoittelussa. Opetusharjoittelussa opiskelijat kokivat saavansa oikeanlaisia ja oikeudenmukaista palautetta toiminnastaan ja tehdystä työstä. Hyvä arviointi motivoi opiskelijoita opiskelemaan. Opiskelijat kokivat, että arviointiin panostaminen koulutuksessa motivoi opiskelijoita vastavuoroisesti työskentelemään tehokkaasti ja hyvin. Vastaavasti arvioinnin heikkous koettiin epämotivoivana ja ajavan kurssien mekaaniseen suorittamiseen. Arvioinnin laatu ja määrä vaihtelivat opiskelijoiden mukaan kurseista riippuen, sekä opettajan-koulutuslaitoksella että musiikin laitoksella. Opiskelijat kertoivat haastatteluissa, että osalla kurseista arviointiperusteet oli tuotu hyvin esiin ja arviointi oli ollut oikeudenmukaista. Myös palautteen saaminen työskentelystä ja tehdyistä töistä oli positiivista joillain yksittäisillä kursseilla. Musiikin laitoksella opiskelevat kokivat, että palautetta sai sellaisissa opinnoissa, joissa palautteen saaminen on luonnollista ja välttämätöntä edistymisen ja kehittymisen kannalta, kuten laulu- ja soittotunneilla.

Opetusharjoittelut muuten on ehkä semmonen missä sitä palautetta totta kai saa ja arviointia eri tavalla vaikka siitäkään ei numeroa tuu niin siellä kuitenkin on ohjaajasta riippuen sitten siihen omaan nimenomaan opettajuuteen saa kuitenkin sellasta ja siitä palautetta et sehän on totta kai hyvä. (Luoko 1)

Se (arviointi) tekee siitä merkityksellisempää jotenki - - jos tiät että se opettaja antaa sulle semmosen palautteen niiku semmosen henkilökohtasen jutun tästä kyllä se jotenki niiku sen merkitys niiku omassa alitajunnassa varmasti niiku tai sen kurssin merkitys paranee. Se ei oo vaan se läpihuutojuttu. (Mukakaksonen 1)

Tämä hehkuttamani harkkavuosi taas on niiku yks poikkeus täs meidän koulutuksessa et siinä tullaan koko ajan sitä palautetta - ja sit tulee myös vertaispalautetta, niin se on kyllä ollu tosi hyvä. (Muka 2)

Itsearviointi opinnoissa koettiin lievästi ristiriitaisena asiana. Monet opiskelijat totesivat, että itsearviointi on tehokas ja hyödyllinen arvioinnin väline, jos se toteutetaan kunnolla ja huolel-

lisesti. Itsearviointia ei kuitenkaan koettu olevan hyötyä, jos se tehtiin kiireellä ja vain itsearviointia ilosta.

Musiikin laitoksen puolella ei oo varmaan ollu itsearviointia missään muussa ku harjoittelussa - - ku vertaa taas pomeissa tuntu et niitä on melkee joka kurssin lopuks ja se on ollu melkeen 50 % arvioinnista se oma itsearviointi et sillä on suuri merkitys ja sen on huomannu, että jos jaksaa panostaa siihen arviointiin, perustelee sen niitten kriteeristöjen avulla, mitkä oot jo saanu valmiiks nii siitä oikeasti, se ei oo ihan turhanpäivästä vaan se vaikuttaa siihen sun omaan arviointiin, niiku numeroon. (Mukakaksonen 2)

Tässä tutkimuksessa tutkin myös opiskelijoihin kohdistuvan arvioinnin vaikutusta opiskelijoiden arviointifilosofiaan. Arvioinnin vaikutus arviointifilosofiaan ei välttämättä ole tietoista ja se saattaa vaikuttaa opiskelijoiden asenteisiin arvioinnista. Moni opiskelijoista totesi haastatteluissa, että arvioinnin puutteellisuus tai heikkous on vaikuttanut heidän suhtautumiseensa arviointiin. Puutteellinen arviointi vaikuttaa opiskelijoista välinpitämättömyydeltä. Negatiiviset kokemukset arvioinnista siirtyvät omaan suhtautumiseen, mahdollisesti tiedostamatta. Opiskelijat totesivat kuitenkin haastatteluissa, ettei heihin kohdistuvalla arvioinnilla ole varsinaisesti negatiivista vaikutusta heidän arviointifilosofioihinsa. Opiskelijat kokivat, että heidän kohtaamansa arviointi ei ollut kehittänyt ajattelua, mutta vaikutti kriittisen suhtautumisen syntymiseen arviointia kohtaan. Moni opiskelija myös totesi, että heikko arviointi koulutuksessa on antanut esimerkin siitä, millaista arviointia ei itse toivoisi toteuttavan.

Ei se ainakaan niiku jotenki paranna sitä omaa ajatusmallia, et jos saa ite koko ajan semmosia vaikutteita, minkälaista arvioinnin ei pitäis olla. - - Se on vähä nurinkurinen homma tossa mutta toisaalta ehkä sitten jos asioita ajattelee kriittisesti, niin osaa ite tehdä sitten ihan toisella tavalla asioita. (Mukakaksonen 1)

Jos okl:ssä kasvatetaan kumminki tulevia kasvattajia, joilla kuuluis olla ehkä oppilaslähtöinen arviointikäsitelmä, - - niin sitte se että ku sä saat ite kokemusta viis vuotta siitä, että se arviointi tapahtuu korppiin ilmestyvällä numerolla, niin ehkä vaikka sen tiedostaa niin saattaa olla että se jää semmonen ajatus mieleen, että no se on ok tälleen vaan niiku antaa numero ilman sen kummempia selittelyitä. (Luokokaksonen 1)

Jotenki mä koitan pitää ne omat ideani silleen kirkkaina, etten anna niiku näitten kokemusten millään lailla tuoda sitä mallia tai lannistaa. Mut oishan se kiva, et täällä toimittais silleen niiku kasvatusalan kirjoissa opetetaan. (Luokokaksonen 2)

Opiskelijoilta kysyttiin myös kehitysideoita arvioinnin parantamiseksi koulutuksessa. Syyksi kehittämiseksi opiskelijat esittivät hyvän mallin antamisen. Mallioppiminen on tehokasta ja opiskelijat toivoivat, että heitä kouluttavat henkilöt toteuttaisivat opetustaan samoin kuin toivoisivat opiskelijoiden opettavan tulevaisuudessa. Arviointia tulisi saada opiskelijoiden mielestä kaikesta palautettavasta työstä sekä opiskelijoiden kehityksestä ja suorituksesta. Arvi-

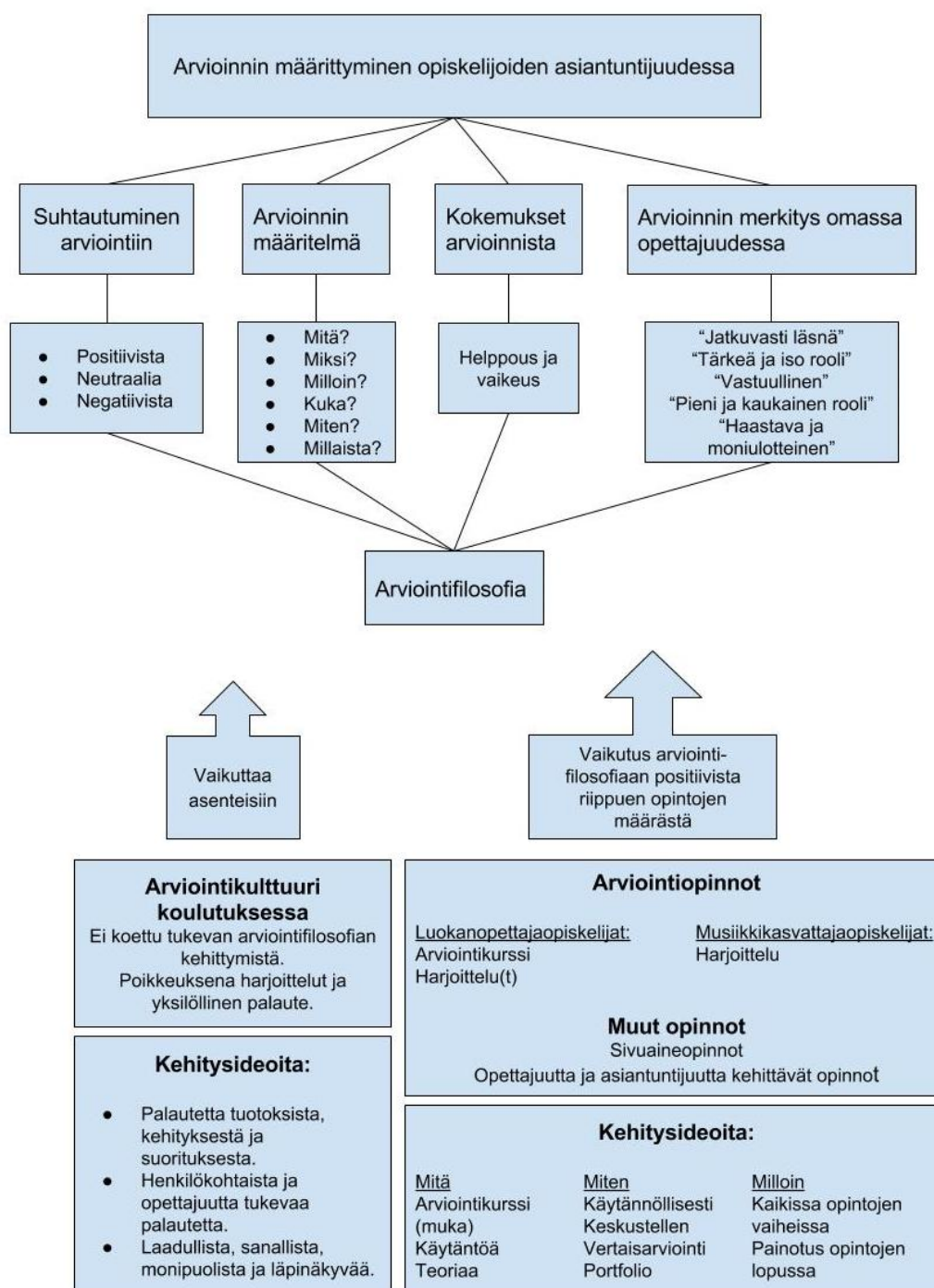
oinnin tulisi silloin olla henkilökohtaista, sanallista ja laadullista, rakentavaa, monipuolista, läpinäkyvää ja omaa opettajuutta tukevaa. Toisin sanoen opiskelijat toivovat saavansa kouluksessaan samanlaista arviointia, kuin mitä he itse kertoivat hyvän arvioinnin olevan (ks. luku 5.1.2).

Toivon kovasti, että se semmonen niiku laadullisen palautteen merkitys korostuu myös meidän opinnoissa ja me aletaan saada myös henkilökohtaista palautetta meidän tekemisistä, edistymisestä, osaamisesta niiltä meidän yliopiston opettajilta. (Muka 1)

Haluisin saada kaikesta mitä opettajalle palautetaan, niin jonkun lyhyen nimenomaan sanallisen. (Luoko 1)

6 TULOSTEN TARKASTELO JA POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, millaisena arviointi määrittyy luokanopettaja- sekä musiikkikasvattajaopiskelijoiden asiantuntijuudessa. Seuraavassa kuvioissa (kuvio 4) on esitetty tutkimukseni tärkeimmät tulokset ja niiden väliset suhteet.



Kuvio 4. Tiivistelmä tutkimuksen tuloksista.

Pyrin tutkimuksessani selvittämään tutkimuskysymysteni mukaisesti, miten opettajaopiskelijat määrittelevät arviointia omassa asiantuntijuudessaan sekä miten koulutus on vaikuttanut arviointifilosofian kehitykseen. Arvioinnin määrittymiseen vaikuttavat tulosten mukaan: 1) opiskelijoiden suhtautuminen arviointiin, eli erilaiset arvot ja asenteet, joita opiskelijoilla on arviointia kohtaan, 2) arvioinnin määrittely, eli millaista arviointi opiskelijoiden mielestä on, 3) kokemukset arvioinnista, eli mikä arvioinnissa koetaan vaikeana, mikä helppona, 4) arvioinnin merkitys omassa opettajuudessa, eli minkälaisen painoarvon opiskelijat arvioinnille antavat osana omaa opettajuuttaan. Opiskelijoiden arviointifilosofian voidaan nähdä koostuvan kaikista näistä edellä mainituista osa-alueista, jolloin arviointifilosofia kuvastaa arvioinnin määrittymistä opiskelijoiden asiantuntijuudessa. Arviointifilosofiaan ja sen osa-alueisiin vaikuttavat koulutus ja koulutuksessa vallitseva arviointikulttuuri. Opiskelijat kokivat, että asiantuntijuuden kehittymisen kannalta koulutuksessa on kehittämisvaraa sekä arviointiopinnoissa että arviointikulttuurissa.

Tutkimustuloksissani ilmeni, että opiskelijoiden suhtautuminen arviointia kohtaan oli hyvin negatiivissävytteistä: Kaikki opiskelijat totesivat jossain muodossa arvioinnin näyttävyyden heille kielteisessä valossa. Syitä opiskelijoiden negatiivisille asenteille voi olla monia. Arviointi saatetaan kokea haastavana asiana, jolloin suhtautuminen arviointiin voi olla negatiivista, jos taitojen ei koeta vastaavan vaatimuksia. Ouakrim-Soivio (2016, 7) toteaaakin, että puutteelliset tiedot arvioinnista, arvioinnin tehtävästä sekä soveltamisesta koulutyössä luovat haasteita toimivan arviointikulttuurin luomiselle. Toinen syy kielteiselle asennoitumiselle voi kummuta omista koulukokemuksista aina esikoulusta yliopistoon saakka. Opettajaidentiteetti kehittyy Vuorikosken ja Törmän (2004) mukaan lapsuuden ja nuoruuden kokemusten pohjalta. Nämä kokemukset vaikuttavat opettajuuden rakentamiseen sekä voivat näkyä koulutyössä enemmän kuin opettajakoulutuksen välittämä teoretieto. (Vuorikoski & Törmä 2004, 13.) Opettajan mielikuviin arvioinnista vaikuttavat siis henkilökohtaiset kokemukset arvioinnista ja arvostelun kohteena olemisesta (Ouakrim-Soivio 2016, 7). Monet opiskelijat mainitsivat haastatteluissa tai kirjoitelmissa haluavansa toteuttaa erilaista arviointia, mitä ovat itse saaneet oppilaina tai opiskelijoina ollessaan. Epämieluisat muistot arvioinnista voivat tiedostamatta tai tietoisesti vaikuttaa omaan suhtautumiseen yhä edelleen. Myös Guskey ja Bailey (2001) ovat todenneet, että opettajan arviointikäytänteisiin vaikuttavat omakohtaiset kokemukset arvioinnin kohteena olemisesta. Lisäksi arviointikäytänteisiin vaikuttavat oma filosofinen

näkemyksistä opettamisesta ja arvioimisesta, ylempien tahojen, kuten koulun, arviointilinjaukset sekä opettajankoulutuksessa opitut tiedot ja taidot. (Guskey & Bailey 2001, 16–17.)

Opetussuunnitelmassa arvioinnin kohteiksi nimetään oppilaan oppiminen, työskenteleminen ja käyttäytyminen (POPS 2014, 49). Opiskelijoiden vastauksista nämä kolme arvioinnin kohdetta nousivat myös esiin. Opiskelijat totesivat arvioinnin kohteena olevan esimerkiksi oppilaiden kehityksen, edistymisen tavoitteisiin nähden, osaamisen ja oppimisprosessin. Nämä viittaavat opetussuunnitelmassa mainittuun oppimisen arviointiin. Työskentelyn arvioinnin moni opiskelija mainitsi suoraan. Työskentelyn alle kuuluvaksi ilmaukseksi voi nähdä kuuluvan myös aktiivisuuden, jonka muutama opiskelija korosti olevan arvioinnin kohteena. Käyttäytyminen nähtiin tärkeänä arvioinnin kohteena erityisesti musiikkikasvattajien keskuudessa. Käyttäytymisen ja työskentelyn taitojen, kuten yhteistyötaitojen korostuminen musiikkikasvattajaopiskelijoiden vastauksissa voi johtua musiikin oppiaineen luonteesta.

Taito- ja taideaineena musiikin keskeiset tehtävät liittyvät musiikillisen toiminnan, aktiivisuuden ja osaamisen kehittämiseen. Opetussuunnitelmassa painotetaan myös esimerkiksi musiikin toiminnallista opettamista ja yhteistyötaitojen kehittymistä. (POPS 2014, 141.) Musiikin toiminnallisesta luonteesta johtuen on oletettavaa, että musiikkikasvattajien vastauksissa korostui luokanopettajaopiskelijoita enemmän arvioinnin kohteena erityisesti työskentely ja käyttäytyminen. Luokanopettajaopiskelijat puolestaan mainitsivat useammin oppimisen tai oppimisprosessin arvioinnin kohteena. Opettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetti sekä ymmärrys opettajuudesta ja sen myötä myös arvioinnista muotoutuvat Välijärven (2005, 115) mielestä erilaiseksi riippuen siitä, onko kyseessä luokanopettaja- vai aineenopettajakoulutus. Tässäkin tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat käsitelivät arviointia enemmän yleisellä tasolla, kun taas musiikkikasvattajaopiskelijoiden vastaukset sijoittuivat luonnollisesti musiikin oppiaineen kontekstiin. Koska musiikkikasvattajien näkökulma on automaattisesti sidottu oppiaineeseen, vaikuttaa se osaltaan opiskelijoiden vastausten painotuseroihin.

Opiskelijoiden ajatukset arvioinnin toteutuksesta olivat monipuoliset ja jokaisella haastatteluun osallistuneella opiskelijalla oli suhteellisen vahvoja mielipiteitä siitä, millaista arvioinnin tulisi olla. Vaikka moni opiskelija koki arvioinnin haasteellisena ja vielä vajavaisena alueena omassa pedagogisessa osaamisessaan, olivat opiskelijoiden ajatukset hyvin paljon Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisia ja selkeästi vallitsevaa arviointi-ihannetta vastaavia. Luostarinen ja Peltomaa (2016, 166) määrittelevät kirjassaan ”Reseptit OPSin käyttöön” arviointia taulukon 6 väitteiden mukaisesti. Määritelmänsä he pohjaa-

vat uuteen opetussuunnitelmaan. Haastatteluihin osallistuneiden opiskelijoiden määritelmät hyvästä arvioinnista mukailevat pitkälti Luostarisen ja Peltomaan (2016) määritelmiä, vaikka vastaukset eivät sanatarkasti yhteneväisiä olleetkaan. Taulukon avulla olen pyrkinyt havainnollistamaan sitä, miten opiskelijoiden vastaukset myötäilevät Luostarisen ja Peltomaan (2016) määritelmiä arvioinnista.

TAULUKKO 6. Mitä arviointi on Luostarisen ja Peltomaan (2016) määritelmää mukailien.

Mitä arviointi ainakin on? (Luostarinen & Peltomaa 2016, 166)	L1	L2	LK1	LK2	MK ₁	MK ₂	M1	M2
Tavoite- ja kriteeriperusteista		X		X	X		X	X
Henkilökohtaisten tavoitteiden asettamista tukevaa		X		X		X	X	X
Oppimisprosessin havainnoimista ja dokumentointia		X	X			X	X	X
Palautteen antamista	X	X	X		X	X	X	X
Kannustusta ja rohkaisua	X	X	X	X	X	X	X	X
Rakentavasti esitettyä ja erittelevää							X	
Ymmärrettävää								
Tulevaa oppimista ohjaavaa eli eteenpäin katsovaa		X		X		X		X
Sekä prosessinaikaista eli <u>formatiivista</u> että kokoavaa eli summatiivista	X	X	X	X	X	X	X	
Sekä <u>kuvailevaa</u> että asteikollista	X		X		X	X	X	X
Rohkaisevaa ja yrittämään kannustavaa	X	X	X	X	X	X	X	X
Oppilaiden osallisuutta edistävää, keskustelevaa ja vuorovaikutteista	X	X	X	X	X	X	X	
Oppilaan oman oppimisprosessin ymmärtämistä tukevaa	X	X	X	X	X	X	X	X
Oppilaan edistymisen näkyväksi tekevää	X	X	X	X	X	X	X	X
Oikeudenmukaisesti ja eettisesti toteutettua (<i>myös muut arviointia määrittävät arvot</i>)		X	X	X	X	X	X	X
Opetusta ja muun koulutyön suunnittelua kehittävää		X	X	X	X			
Kotien suuntaan avointa	X	X						
Mitä arviointi ei ainakaan ole?								
Pelkästään asteikollista ja ei-selittävää	X	X		X	X		X	
Uhkailun, rankaisun tai vallankäytön väline								
Oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai muuhun oppimistavoitteen ulkopuoliseen tekijään perustuvaa				X	X		X	
Toisiin oppilaisiin ja heidän suorituksiinsa vertaavaa		X			X		X	
Mielivaltaista								
kielellisesti vaikeaselkoista ja sisällöllisesti ylimalkaista								
Ainoastaan taaksepäin katsovaa					X			

Kuten taulukosta on nähtävissä, opiskelijoiden vastauksissa korostui erityisesti arvioinnin rohkaiseva ja kannustava luonne sekä oppilaan oman oppimisprosessin ymmärtämistä tukeva sekä oppilaan edistymistä näkyväksi tekevä tarkoitus. Myös arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys, sekä vuorovaikutteisuus ja keskusteleavuus korostuivat lähes kaikkien opiskelijoiden vastauksissa. Luostarinen ja Peltomaa (2016) määrittivät, että arvioinnin tulisi olla sekä formatiivista että summatiivista ja sekä kuvailevaa että asteikollista. Näissä kohdissa opiskelijat korostivat lähinnä vain formatiivista ja kuvailevaa arviointia, ei niinkään summatiivista ja asteikollista. Lihavoidulla merkillä olen merkinnyt ne opiskelijat, joiden vastauksissa korostuivat molemmat Luostarisen ja Peltomaan määritelmän kohdat. Toisaalta viisi opiskelijaa mainitsi, että arviointi ei saa olla pelkästään asteikollista. Tutkimusaineistossa opiskelijat pohdivat paljon numeroarviointia eli asteikollista arviointia. Vallitseva käsitys oli, että kurssin tai opintojakson loppuun sijoittuva useimmiten numeerinen arviointi koettiin huonona asiana. Opiskelijat korostivat jatkuvan ja opintojen aikaisen arvioinnin merkitystä.

Käsitteenä summatiivisesta arvioinnista ei puhuttu, mutta ilmiöön viitattaessa opiskelijat osoittivat kriittistä suhtautumista. Numeroiden antaminen liitetään usein summatiiviseen arviointiin, minkä vuoksi arvioinnin summatiivinen tehtävä saattaa saada osakseen turhaa kriittisyyttä. On kuitenkin hyvä muistaa, että opetussuunnitelman mukaisesti arvioinnilla on sekä formatiivinen että summatiivinen tehtävä (POPS 2014, 50–51). Toisen arviointitehtävän korostaminen toisen kustannuksella voi johtaa kaventuneeseen arviointinäkemykseen, mikä puolestaan voi vaikuttaa arvioinnin monipuolisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden heikkeneemiseen (Ouakrim-Soivio 2016, 6). Opiskelijoiden kriittisyys asteikollista arviointia kohtaan ei kuitenkaan välttämättä tarkoita sen käyttämättä jättämistä. Kriittisyys arviointimuotoa kohtaan osoittaa vain sen, että opiskelijat ovat tietoisia sen riskeistä ja toivottavasti myös mahdollisuuksista.

Taulukko havainnollistaa hyvin opiskelijoiden painotuksia arvioinnin määrittelemisessä, mutta myös sitä, mitä opiskelijat eivät ole korostaneet tai tuoneet haastatteluissa esiin. Kukaan opiskelija ei nostanut arvioinnin ymmärrettävyyttä tai sen vastakohtana vaikeaselkoista tai sisällöllisesti ylimalkaista arviointia esiin. Arvioinnin mielivaltaisuuden välttämisenäkään ei korostunut vastauksissa, toisaalta lähes kaikki opiskelijat korostivat arvioinnin oikeudenmukaisuutta ja eettisyyttä, mikä voidaan ymmärtää tarkoittavan myös mielivaltaisuuden välttämistä. Kodin suuntaan avoimen arvioinnin mainitsi vain kaksi luokanopettaja-opiskelijaa. Tämä voi johtua siitä, että opiskelijoilta puuttuu vielä käytännön työkokemus,

joka tuo mukanaan velvoitteen kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Harjoitteluissa ja opintojen puitteissa vastaavaa yhteistyötä ei välttämättä huomioida.

Kaiken kaikkiaan voi siis todeta, että opiskelijoiden ajatukset vastaavat hyvin pitkälti opetussuunnitelman arviointikäsitystä. Moni opiskelija totesi haastattelussa, ettei varsinaisesti ole perehtynyt opetussuunnitelmaan arvioinnin osalta. Haastatteluun osallistuneita opiskelijoita ei pyydetty etukäteen erikseen perehtymään arviointiin opetussuunnitelman näkökulmasta, koska tavoitteena oli nimenomaan saada selville, millaisia tietoja ja taitoja opiskelijoille on koulutuksen myötä karttunut. Luostarisen ja Peltomaan (2016) arvioinnin määritelmää en käyttänyt ennen haastatteluiden toteuttamista, vaan aineiston analyysin yhteydessä huomasin opiskelijoiden vastausten yhteneväisyyden Luostarisen ja Peltomaan sekä opetussuunnitelman (POPS 2014) määritelmiin arvioinnista.

Erikoista on kuitenkin se, että vaikka opiskelijoilla vaikuttaisi olevan hyvä käsitys arvioinnista ja arviointikulttuurista, huokui heidän vastauksistaan silti epävarmuus omista taidoista ja tiedoista. Erityisesti moni musiikkikasvattajaopiskelija koki arvioinnin negatiivisena asiana ja toi esiin epävarmuuden tunteita arvioinnin toteuttamisen suhteen. Opiskelijoilla oli paljon tietoa ja toiveita arvioinnin toteuttamisesta, muttei välttämättä uskoa ja luottoa näiden omien tietojen hyödyntämiseen käytännön työssä. Myös luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa välittyi epävarmuus arvioinnin toteuttamisen suhteen, mutta he totesivat kuitenkin olevansa luottavaisia omiin taitoihinsa ja kykyihinsä arvioinnin suhteen. Opiskelijoiden kokemukset ja merkityksenannot arvioinnista osana omaa asiantuntijuutta poikkesivat myös hieman pääaineesta riippuen. Kaikki haastatteluun osallistuneet luokanopettajaopiskelijat totesivat arvioinnin olevan läsnä omassa opettajuudessaan jatkuvasti sekä ilmaisivat jollain tavoin arvioinnin olevan kiinteä osa opettajuuttaan. Myös osa musiikkikasvattajaopiskelijoista mainitsi samansuuntaisia ajatuksia, mutta painopiste heidän vastauksissaan oli enemmän arvioinnin asiantuntijuuteen aiheuttamassa epävarmuudessa. Musiikkikasvattajien vastauksista ilmeni, että havahtuminen arvioinnin merkitykseen opettajan ammatissa on tapahtunut suhteellisen myöhään opinnoissa, minkä vuoksi arviointi saattaa vielä vaikuttaa jäsentymättömältä sekä epävarmalta ilmiöltä.

Tutkimuksen myötä voikin olettaa, että vielä arviointiopintojen määrää tärkeämpää on se, miten opettajaopiskelijoiden opinnot tukevat opiskelijoiden itseluottamuksen kehittymistä omassa opettajuudessaan. Smithin (2004, 365) tutkimuksesta ilmeni, että yksi eksperttiopettajan asiantuntijuutta määrittävä piirre on hyvä itseluottamus. Luukkainen (2004, 89)

korostaa myös että opettajankoulutuksen tavoitteena on kehittää vahvan itsetunnon omaavia opettajuuden asiantuntijoita. Vahva itseluottamus ja positiivinen minäkäsitys vaikuttavat edelleen opettajan opetukseen sekä sitä myötä oppilaiden itsetunnon kehitykseen. Opettajan hyvällä ammatillisella itseluottamuksella ja minäkäsityksellä on lisäksi merkitystä opettajan työssä jaksamisen kannalta (Luukkainen 2004, 317). Koulutuksen kehittäminen opiskelijoiden itseluottamuksen kehitystä tukevaksi on siis myös panostus tulevaisuuteen. Omiin kykyihinsä luottava nuori opettaja jaksaa työssään paremmin, jolloin resursseja oman ammattitaidon kehittämiseksi jää enemmän.

Opiskelijat kokivat arvioinnissa haasteelliseksi monta asiaa. Muutama opiskelija totesi, että erityisesti kriittisen palautteen antaminen tuntuu vaikealta. Myös Törmäsen (2016, 62) tutkimustuloksissa opiskelijoilla oli samankaltaisia ajatuksia arvioinnin haasteellisuudesta. Myös tässä tutkimuksessa opiskelijat pelkäsivät satuttavansa oppilasta kriittisellä palautteella, minkä vuoksi sen antaminen koettiin haastavana. Ihme (2009, 111) korostaa, että jotta oppilas ei kokisi arviointia omaan persoonaansa kohdistuvana arvosteluna, niin aikuisen tulisi opastaa häntä tulkitsemaan arviointia tavoitelähtöisen toiminnan seurauksena. Oppilaita tulisi siis auttaa ymmärtämään, että palaute liittyy oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen, ei oppilaan persoonaan. Tämän lisäksi vaikeana koettiin taito- ja taideaineiden arviointi ja erityisesti luovuuden arviointi. Luovuuden arvioinnin kokeminen haasteellisenä ei yllätä, koska yksiselitteisiä kriteereitä sen arvioimiseen ei ole määritelty (Paananen 2009, 407). Vaikka opettajankoulutus ei pystyisi tarjoamaan konkreettisia neuvoja luovuuden ja taito- ja taideaineiden arviointiin, olisi koulutuksen hyvä saattaa opiskelijat keskustelemaan ja pohtimaan näitä arvioinnin haasteita, jotta ne eivät työelämään mennessä tuntuisi liian vaikeilta ja sen vuoksi vältettäviltä arvioinnin kohteilta.

Opettaja-asiantuntijuuden ja sen myötä myös arviointifilosofian kehittyminen vaativat erilaisia tiedon lajeja (katso luku 2.1). Opiskelija tarvitsee asiantuntijuutensa kehitykseen sekä formaalia teoretietoa, käytännöllistä kokemustietoa että itsesäätelytietoa eli taitoa reflektoida omaa toimintaansa (Väisänen & Silkelä 2000, 142). Koulutuksen tulisi siis tarjota ja kehittää tasaisesti näitä kaikkia tiedon elementtejä opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittämiseksi. Myös Niemen (2005, 206–207) esittelemä malli opettajankoulutuksen peruselementeistä tukee ajatusta, että opettajankoulutuksessa olisi otettava huomioon erilaiset tiedon lajit. Hänen mallissaan muun muassa oppimisen ja osaamisen metataidot, pedagoginen sisältötietous, reflektion merkitys sekä käytännön taidot ovat erittäin tärkeitä myös arviointivalmiuk-

sien kehittymisen kannalta. Syy luokanopettajaopiskelijoiden parempaan itseluottamukseen arvioinnin suhteen voi löytyä juurikin tästä ajatuksesta. Luokanopettajaopiskelijat kokivat saaneensa sekä teoreettista että käytännöllistä tietoa arvioinnista koulutuksessaan. Sen lisäksi opiskelijat kokivat omaavansa koulutuksen myötä riittävästi itsesääteilytietoa pystyäkseen kehittämään omia taitojaan yhä edelleen. Musiikkikasvatuksen opinnoissa tilanne ei tutkimustuloksieni perusteella ole samanlainen, mikä osaltaan selittää opiskelijoiden heikompaan itseluottamusta arvioinnin suhteen. Jos koulutus ei tarjoa riittävästi teoreettista tietopohjaa tai kannusta itsereflektioon, on riskinä, että opettajaksi opiskelevan asiantuntijuuden kehitys perustuu virheellisille ja tiedostamattomille uskomuksille opettajan työstä (Väisänen & Silkelä 2000, 138–139). Tällöin myös esimerkiksi arvioinnin toteuttamisessa voi ilmetä eettisiä ongelmia.

Oman opettaja-asiantuntijuuden kehittymisessä tärkeintä on juurikin luottamus omiin kykyihin sekä taito reflektoida omaa asiantuntijuutta eri näkökulmista. Luukkaisen (2004, 157) mukaan opettajankoulutuksen tehtävänä on ohjata opiskelijoita itsearviointiin sekä oman arvoperustan sekä kasvatustieteen pohjimiseen. Omien arvojen ja uskomusten tietoinen ja jopa kriittinen pohtiminen voi avata opiskelijalle uusia ulottuvuuksia oman opettajuuden kehittämiseksi. Kahdella laitoksella opiskelevat luokkakokkukset kokivat, että arviointifilosofiaan vaikuttava oman opettajuuden reflektointi, filosofinen ajattelutapa ja kasvatuksellisten ilmiöiden kriittinen tarkasteleminen ovat pitkälti opettajankoulutuslaitokselta omaksuttuja. Musiikkikasvatuksen opinnoista he kokivat saaneensa ainepedagogisia valmiuksia ja näkökulmia taito- ja taideaineiden opetukseen ja arviointiin.

Koulutuksen vaikutus opiskelijoiden arviointifilosofiaan ilmeni myös arviointiin liittyvän termin käytössä. Esimerkiksi ainoastaan pari luokanopettajaopiskelijaa mainitsi termin ”formatiivinen arviointi” vastauksissaan, kun musiikkikasvatusta opiskelevat viittasivat samaan ilmiöön esimerkiksi termeillä ”jatkuva” ja ”sanallinen” palaute. Diagnostisen arvioinnin käsitettä ei käyttänyt kukaan opiskelijoista. Syytä tälle on vaikea todentaa, mutta luultavimmin se ei opiskelijoille ollut terminä tuttu tai diagnostisen arvioinnin tehtävät yhdistettiin formatiivisen arvioinnin samankaltaisiin tehtäviin.

Luokanopettajaopiskelijoiden vastaukset olivat yleisesti jäsenyneempiä ja haastattelutilanteessa tuntui, etteivät he tarvinneet kysymysten pohtimiseen ja vastausten jäsentelyyn juurikaan aikaa. Musiikkikasvatusta opiskelevat puolestaan pohtivat kysymyksiä pitkään ja vastaukset olivat enemmän polveilevia. Haastattelukysymykset olivat laajoja, mutta kuitenkin

samoja kaikille opiskelijoille. Luokanopettajaopiskelijoiden vastausten jäsentyneisyys on luultavimmin seurausta muun muassa arviointiopinnoista. Opintojensa puitteissa luokanopettajaopiskelijat ovat pohtineet aihetta ja muodostaneet itselleen jo jonkinlaisen jäsentyneen mallin, jonka pohjalta kysymyksiin vastasivat. Musiikkikasvattajaopiskelijat totesivat, etteivät vastaavia pohdintoja olleet tehneet, minkä vuoksi kysymyksiin vastaaminen tuntui haastavalta.

Haastatteluissa moni opiskelija korosti työelämän ja käytännön kokemuksen merkitystä oman arviointifilosofian kehittymisen kannalta. Heidän vastauksistaan ilmeni, että seuraava looginen askel arviointifilosofian kannalta on työelämä ja käytännön kokemuksen kartuttaminen. Opettajuus on todella elämänmittainen prosessi, joka jatkuu koulutuksen jälkeen aina työuran loppuun saakka (Kari & Heikkinen 2001, 57; Vuorikoski & Törmä 2004, 13). Opiskelijan kehittyvä asiantuntijuus ei valmistu koulutuksen päätyttyä, mutta koulutuksen tulisi tarjota opiskelijalle eväät jatkaa aktiivista sekä itsenäistä asiantuntijuuden kehittämistä. Rasehorn (2009, 262) toteaa, että ammatillisen kasvun pohtiminen on tärkeää opettajan itsensä kannalta. Koska mikään koulutus ei ole kaiken kattavaa, on opettajuuden kehittyminen ja ammatillinen kasvu nähtävä elinikäisenä prosessina, niin kuin moni opiskelija haastatteluissa totesikin. Rasehorn toteaa lisäksi, että ammatillisen kehittymisen tärkeitä elementtejä ovat oma persoonallisuus, kognitiiviset prosessit sekä ammatilliset toimintavalmiudet, mihin arviointi tässä tapauksessa voidaan nähdä kuuluvaksi. (Rasehorn 2009, 262.) Parin musiikkikasvattajan haastattelusta välittyi tunne, että opiskelija oli jo luovuttanut toivonsa siitä, että voisi koulutuksensa puitteissa kehittää arviointifilosofiaansa. Lisäksi he olivat omaksuneet jo ajatuksen siitä, että arvioimaan opitaan vasta työelämässä. Opiskelijat olivat opintojensa loppuvaiheessa, joten mahdollisuudet arviointiopintojen käymiseen olivat jo vähentyneet. Vaikka arviointifilosofia voi ja kehittyikin työelämässä merkittävästi, on sen muodostamisen aloittaminen vasta työelämässä liian myöhäistä. Arviointi on tärkeä ja vastuullinen osa opettajan työtä, minkä vuoksi kaiken opettajankoulutuksen tulisi tarjota kunnollinen teoriapohja opiskelijan oman arviointifilosofian muodostamiselle.

Tutkimukseni tulosten mukaan opiskelijoiden arviointifilosofiaan sekä luottamukseen omia taitoja kohtaan vaikuttivat muun muassa koulutus ja käytännön kokemus. Kaikilla opiskelijoilla oli pääaineensa lisäksi yksi tai useampi sivuaine ja/tai opintoja muissa oppilaitoksissa. Monipuolisten opintojen tuomat näkökulmat koettiin erityisesti positiivisiksi ja omaan opettajuuteen sekä arviointifilosofiaan vaikuttaviksi. On itsestäänselvyys, että ajattelun avartuminen johtuu monipuolisista opinnoista. Kuitenkin mielestäni koulutuksessa ei liikaa

voi painottaa sivuaineiden ja monipuolisten opintojen merkitystä. Positiivista on, että muun muassa Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen opintoihin on jätetty runsaasti tilaa sivuaineopinnoille (JY MUKA OPS 2015–2017) ja esimerkiksi opettajan kaksoiskelpoisuuteen pätevöittäviä tutkintoja ja koulutuksia on edelleen jatkettu ja kehitetty Jyväskylän yliopistossa (muun muassa luokanopettajakoulutuksen ja erityispedagogiikan, liikuntapedagogiikan tai musiikkikasvatuksen yhteistyö). Tähänkin tutkimukseen osallistuneet kaksosopiskelijat kokivat opintojensa monipuolisuuden ehdottomasti positiivisena, kehittävänä ja suositeltavana asiana. Ruismäen (1991) tutkimuksessa vertailtiin musiikinopettajien erilaisia koulutustaustoja ja opettajien tyytyväisyyttä työhönsä. Parhaat valmiudet tutkimuksen mukaan oli kaksoistutkinnon suorittaneilla opiskelijoilla sekä tyytyväisimpiä työhönsä olivat ne opettajat, jotka olivat luokanopettajapätevyyttään täydentäneet musiikin aineenopettajan työhön pätevöittämällä opinnoilla. (Ruismäki 1991, 106, 265–266.) Laaja-alaista opettajuutta ja siihen kvalifioivaa koulutusta on tutkittu myös 2000-luvulla (ks. Sundberg 2013; Luukkainen 2004) ja tulokset ovat olleet samansuuntaisia. Laaja-alainen opettajuus on mahdollisuus, jonka koulutuksen kehittäminen on ensiarvoisen tärkeää.

Opiskelijoiden ehdotukset arviointiopintojen kehittämisestä olivat käytännönläheisiä ja realistisia. Suurin työ arviointiopintojen kehittämisessä on varmastikin uusien kurssien ja kurssisisältöjen luomisessa. Muut opiskelijoiden kehitysehdotukset olivat suhteellisen helposti toteutettavissa. Esimerkiksi keskusteleavuuden lisääminen opintoihin, vierailijaluennoitsijoiden hyödyntäminen sekä vertais- ja itsearvioinnin lisääminen opintojen puitteisiin eivät vaadi runsaasti resursseja. Asiantuntijuuden kehityksen situationaalisessa lähestymistavassa korostuu sosiaalistuminen ammatilliseen kulttuuriin (Tynjälä 1999, 168), mikä voisi opettajankoulutuksen käytännössä näkyä nimenomaan asiantuntijaluennoilla ja tiiviimmällä kouluyhteistyöllä. Opiskelijat mainitsivat myös portfolion arviointiopintoja hyvin tukevana oppimisvälineenä. Portfolio voidaankin nähdä yhtenä integratiivisen pedagogiikan (ks. luku 2.2) konkreettisenä työvälineenä koulutuksessa, joka yhdistää teoreettisen, käytännöllisen sekä itsesääteelytiedon toisiinsa.

Myös opettajankouluttajien elinikäisen oppimisen ja asiantuntijuuden kehittämisen ja ylläpitämisen prosesseja ei tulisi väheksyä vaan olisi tärkeää, että yliopisto ja laitokset kiinnittäisivät enemmän huomiota myös opetushenkilöstönsä ammattitaitoon. Opettajan työnkuvat muuttuvat ja täydennyskoulutuksen tarve on suuri. Tämän vuoksi olisi myös tärkeää, että opettajankouluttajien kosketus aitoon koulumaailmaan säilyisi suhteellisen tuoreena.

Rasehorn (2009, 280) esittääkin, että opettajankouluttajille tulisi mahdollistaa säännölliset ”kenttäjaksot” ammattitaitonsa ylläpitämisen vuoksi. Jatkuvan oppimisprosessin myötä myös opettajankouluttajat reflektoivat omia taitojaan, arvojaan ja asenteitaan, joita välittävät edelleen opettajaopiskelijoille.

Tutkimustulosteni mukaan myös opiskelijoiden kohtaama arviointikulttuuri yliopistossa vaikutti heidän omiin käsityksiinsä arvioinnista. Jyväskylän yliopiston tutkintosäännön mukaan opintosuoritukset arvioidaan numeerisesti asteikolla 1-5 poikkeuksena harjoittelun tai taitokurssien arvostelu, jolloin käytetään hyväksyty-hylätty arvosanoja (Jyväskylän yliopiston tutkintosääntö, 17). Lisäksi opiskelijoilla on ”oikeus saada tieto julkistettujen arviointiperusteiden soveltamisesta opintosuoritukseensa” (JY tutkintosääntö, 18). Opiskelijalla on siis oikeus saada nähdä tai kuulla palaute opintosuorituksestaan, jos hän niin haluaa. Opiskelijat totesivat haastatteluissa, että yliopistossa vallitseva arviointikulttuuri ei anna hyvää esimerkiksi heidän oman arviointifilosofiansa kehittämiseksi. Tästä huolimatta opiskelijat osasivat kuitenkin suhtautua saamaansa arviointiin kriittisesti.

Virtanen ym. (2015, 5) mainitsevat, että opiskelijoihin kohdistuvan arvioinnin tulisi antaa opiskelijoille valmiuksia kehittää omia itsearviointitaitojaan, kuten kykyä arvioida omaa edistymistään ja tavoitteiden saavuttamista sekä ennen kaikkea parantaa opiskelijoiden luottamusta omiin taitoihinsa. Tutkimustulosteni valossa erityisesti luottamus omiin taitoihin vaikutti pitkälti opiskelijoiden suhtautumiseen arviointia kohtaan sekä kokemuksiin omasta asiantuntijuudesta. Voi vain kuvitella, millainen olisi opiskelijoiden arviointifilosofia ja luottamus omiin arviointikykyihin, jos arviointikulttuuri opettajankoulutuksessa vastaisi paremmin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaista arviointikulttuuria. Opettajankoulutuksen tehtävänä onkin purkaa opiskelijoiden syvälle juurtuneita kokemuksia, tapoja ja uskomuksia opettamisesta (Lauriala 2000, 90–91). Tästä syystä myös opettajankouluttajien tulisi säännöllisesti reflektoida omia uskomuksiaan ja kokemuksiaan urautumisen välttämiseksi.

Tutkimukseni ajoittui samaan aikaan Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen opetussuunnitelman uudistamisen kanssa, minkä vuoksi tutkimustuloksillani arviointiopinoista sekä niiden kehittämisestä on ollut jo vaikutusta musiikkikasvatuksen tulevaan opetussuunnitelmaan. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. He toteavat, että uskomus on tosi, jos se on hyödyllinen ja toimii. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–135.) Oma tutkimukseni on liittynyt käytännönläheisesti koulutuksen kehittämiseen, jolloin tutkimustiedolla voidaan nähdä

olleen hyötyä. Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmauudistuksen myötä tutkimukseni koskettaa välillisesti musiikkikasvattajaopiskelijoita ja toivon heidän saavan sen myötä uusia ajatuksia ja varmuutta opettajuuteensa, niin kuin itse olen tämän tutkimuksen myötä saanut. Toivon ja uskon myös, että tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat ovat saaneet innostuksen reflektoida omaa arviointifilosofiaansa sekä opettajuuttansa enemmän.

Olen tässä tutkimuksessa tutkinut opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia arvioinnista. Tutkimustuloksissa olen kuvaillut miten arviointi määrittyy opettajaopiskelijoiden asiantuntijuudessa. Kuvaukseni perustuvat opiskelijoiden vastauksiin ja ovat näin ollen reflektioita opettajaopiskelijoiden opettajuudesta sekä arviointifilosofiasta. Luukkaisen (2005a, 18, 20) mukaan kahta samanlaista opettajuutta ei ole, vaan opettajuus muodostuu kunkin opettajan henkilökohtaisista havainnoista ja niiden johtopäätöksistä. Tarkoitukseni on ollut kuvailla, miten opiskelijoiden arviointifilosofia voi muotoutua ja mitkä tekijät siihen voivat vaikuttaa. Lisäksi tutkimukseni on kohdistunut tapaustutkimukselle tyypillisesti vain yhden yliopiston tiettyjen koulutusohjelmien opiskelijoihin, jolloin tutkimustuloksia ei voida yleistää koskemaan muiden yliopistojen tai koulutusohjelmien opiskelijoita.

Tutkimukseni kohteena olivat opiskelijoiden käsitykset ja merkityksenannot, jotka ovat ihmisluonnolle tyypillisesti muuttuvia ominaisuuksia. Tästä syystä on jokseenkin kyseenalaista puhua tutkimuksen reliabiliudesta, jos reliabiliudella tarkoitetaan sitä, että sama henkilöä tutkittaessa saadaan kahdella kerralla sama lopputulos (Hirsjärvi & Hurme 2008, 186). Tutkimus voidaan nähdä kuitenkin olevan toistettavissa, jos tutkimukseen osallistuisi eri henkilöt samojen koulutusryhmien loppuvaiheesta. Tällöin tutkimus voisi tuottaa samankaltaisia tutkimustuloksia kuin nyt.

Tämän tutkimuksen teon myötä olen oppinut paljon laadullisen tutkimuksen tekemisestä sekä kehittynyt sekä tutkijana että opettajana. Tutkimukseni edetessä olen oman kasvu-prosessini myötä huomannut monia puutteita sekä kehittämiskohteita omassa tutkimuksessani. Tutkimusaiheenani arviointi ja sen määrittäminen opiskelijoiden asiantuntijuudessa on ollut todella laaja, mikä on aiheuttanut paljon pohtimista ja mahdollisesti myös tulkinnallisia eroavaisuuksia sekä tiedonantajien että tutkijan näkökulmasta. Yksityiskohtaisempien ja konkreettisempien tutkimuskysymysten avulla olisi tutkimukseni voinut saada erilaisia ja tarkempia tuloksia. Koen kuitenkin, että opiskelijoiden arviointikäsitteiden tarkasteleminen laajasta perspektiivistä on tuonut hyödyllistä tietoa koulutuksen kehittämiseksi. Toivon myös, että tutkimukseni tiedonantajat sekä tämän raportin lukijat saavat ajatuksia oman arviointifilo-

sofiansa sekä opettajuutensa kehittämiseen. Laaja ja monipuolinen näkökulma arviointiin havainnollistaa sitä, miten merkittävästä ja suuresta ilmiöstä on kyse ja miten tärkeää sitä on tarkastella myös kokonaisvaltaisena ja filosofista ajattelua vaativana ilmiönä.

Tässä tutkimuksessa tekemäni valinnat heijastelevat osaltaan myös kokemustani tutkijana. Tutkimuksen edetessä sekä oman tutkijuuteni kehittyessä olen alkanut tarkastella tekemiäni valintoja kriittisesti. Erityisesti kriittinen tarkasteluni on kohdistunut aineistonkeruuseen. Jos lähtisin toteuttamaan tutkimusta uudelleen tutkimuksen aikana kertyneen kokemuksen myötä, tekisin luultavasti erilaisia valintoja kuin olen tässä tutkimuksessa tehnyt. Tutkimuksessani keräsin aineistoa kirjoitelmien ja haastatteluiden keinoin. Kirjoitelmat toivat hie- man määrällistä varmuutta ja kylläntymistä aineistoon, koska tiedonantajien vastaukset oli- vat hyvin samankaltaisia keskenään ja kirjoitelmat vahvistivat haastatteluissa esiintyneitä nä- kemyksiä. Kirjoitelman hyödyllisyys aineistonkeruumenetelmänä on kuitenkin kaksijakoinen. Niiden avulla tutkimushenkilöillä on mahdollisuus tuoda kokemuksiaan ja merkityksiään kir- jallisesti esiin ilman painetta toisen ihmisen läsnäolosta. Toisaalta kirjoitelmien tekeminen voi tuntua ihmisistä työläältä ja epämotivoivalta, jolloin kirjoitelmien anti voi olla niukempi. Kir- joitelmien sijaan tai niiden rinnalla olisin voinut hyödyntää kyselylomaketta, jolloin tutki- mukseen osallistuneiden henkilöiden määrä olisi voinut olla korkeampi. Kyselylomakkeen avulla olisin voinut saavuttaa suuremman joukon opiskelijoita ja kartoittaa esimerkiksi heidän arviointivalmiuksiaan sekä suhtautumistaan arviointiin. Kyselylomakkeita hyödyntämällä tutkimus olisi voinut saada myös määrällistä ulottuvuutta. Toisaalta tällöin avointen vastaus- ten määrä olisi ollut vähäisempi ja ainoastaan haastatteluiden varassa. Tuomen ja Sarajärven (2009, 74) mielestä laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole luoda yleistettäviä päätelmiä. Nyt tutkimukseni tuotti kuvailevaa ja syvempää tietoa tutkimusaiheesta. Aineistonkeruun olisi siis voinut toteuttaa eri tavoin, jolloin tutkimustulokset olisivat voineet painottua erilailta. Tässä tutkimuksessa tavoittelin kuitenkin ensisijaisesti vastauksia kysymyksiin ”Miten?” ja ”Miksi?”, en niinkään määrällistä ja tilastollista merkittävyyttä tai yleistettävyyttä.

Haastattelulla on aineistonkeruumenetelmänä etujen lisäksi myös huonoja puolia. Onnistuneiden haastatteluiden toteutus vaatii Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan haastat- telijalta perehtyneisyyttä ja huolellista suunnittelua sekä aikaa. Tutkimushaastattelun haittana voidaan nähdä tutkittavien taipumus pyrkiä antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä vaikuttaa edelleen tutkimuksen luotettavuuteen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35.) Tutkimukseni ajoi osaltaan myös tutkimushenkilöiden etuja, minkä vuoksi on mahdollista, että tiedonanta-

jieni vastaukset ovat painottuneet tuomaan esiin koulutuksen kehittämistarpeita, eikä välttämättä niinkään kaikkea sitä, mikä koulutuksessa on jo hyvin. Uskon kuitenkin, että tiedonantajani ovat olleet rehellisiä ja totuudenmukaisia vastauksissaan, eivätkä ole korostaneet esimerkiksi koulutuksen kehittämistarpeita siksi, että tutkija niin olisi odottanut.

Aineistonkeruun lisäksi myös tutkimushenkilöiden valinnassa oli mahdollista tehdä erilaisia valintoja. Päädyin tässä tutkimuksessa rajaamaan tutkimuskohteekseni maisterivaiheen opiskelijoita, mutta vertailtavuuden lisäämiseksi olisi tutkimushenkilöiksi voinut valikoitua myös opintojensa alku- tai keskivaiheilla olevia opiskelijoita. Tällöin esimerkiksi arviointifilosofian kehittymistä olisi voinut tarkastella laajemmin. Olisin myös voinut keskittyä tutkimaan ainoastaan musiikkikasvattajien tai luokanopettajaopiskelijoiden arviointinäkemyksiä. Halusin kuitenkin saada tutkimukseeni mahdollisuuden vertailla näiden kahden opiskelijaryhmän näkemyksiä sekä ottaa huomioon myös kaksoistutkintoa suorittavat opiskelijat. Yhden tutkimuksen puitteissa on kuitenkin pakollista tehdä karsivia valintoja sekä aineistonkeruuseen että kohderyhmään liittyen. Näiden valintojen reflektointi hyödyttää mahdollisia jatkotutkimuksia.

Koska itse tutkijana edustin samaa ryhmää kuin tiedonantajani, omat kokemukseni ja ajatukseni arvioinnista ovat ohjanneet pitkälti tutkimuksen aiheen valinnassa, tutkimusongelmien määrittämisessä sekä esimerkiksi haastattelurungon rakentamisessa. Olen kuitenkin tutkimusta tehdessäni tavoitellut mahdollisimman hyvin objektiivisuutta ja erityisesti aineiston analyysissä olen pyrkinyt jättämään omat näkemykseni taka-alalle ja keskittynyt siihen, mitä tiedonantajani ovat haastatteluissa ja kirjoitelmissa nostaneet esiin.

Tutkimuksen validiudella Hirsjärvi ja Hurme (2009, 231) tarkoittavat sitä, että valittu tutkimusmenetelmä mittaa juuri sitä, mitä on ollut tarkoituskin mitata. Vaikka oman tutkimukseni toteutuksessa olisin voinut tehdä erilaisia menetelmällisiä valintoja, olen kuitenkin vakuuttunut siitä, että tämän tutkimusaiheen tutkimiseksi omat valintani ovat tuottaneet toivottavaa tulosta. Tapaustutkimuksen myötä olen keskittynyt tiettyyn ilmiöön ja pyrkinyt keräämään tästä ilmiöstä aineistoa sille parhaiten sopivin keinoin, eli laadullisin menetelmin. Tutkimustulokseni vastaavat asettamiini tutkimusongelmiin, jolloin tutkimukseni on mielestäni siltä osin onnistunut. Haastattelurungon ja aineiston analyysin sitominen kiinteämmin teoriaan olisi tuottanut varmasti erilaisia tutkimustuloksia. Kiinteämpi teoriayhteys olisi vaahtinut myös erilaiset tutkimusongelmat. Tutkimuksen tekemistä ei kuitenkaan opi kuin vain

tekemällä, jolloin on hyvä muistaa, että omat virheet ja valinnat ovat välttämätön pohja omalle kehitykselle.

Hyvän tutkimuksen kriteereihin kuuluu tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus, joka ilmenee esimerkiksi siinä, millaisia lähteitä tutkija käyttää (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Arviointia ja opettajuutta on tutkittu runsaasti, mutta opettajaopiskelijoiden näkökulmasta arviointia on tutkittu vähän. Aikaisemman tutkimuksen vähäisyys vaikutti muun muassa siihen, että lähestymistapani tutkimuksessa on pitkälti aineistolähtöinen, ja teoreettisten kytkentöjen tekeminen ja teoreettisen viitekehyksen kirjoittaminen ovat kulkeneet aineiston analyysin ja tulosten kirjoittamisen kanssa rinnakkain. Tutkimukseni tarkoituksena on ollut kuvailla opettajaopiskelijoiden arviointinäkemyksiä, missä koen onnistuneeni. Arviointi, erityisesti opettajaopiskelijoiden kehityksen näkökulmasta kaipaakin edelleen lisätutkimusta. Olisi esimerkiksi mielenkiintoista tutkia, miten opettajaopiskelijoiden käsitykset ja merkityksenannot arvioinnista muuttuvat työelämän myötä. Miten opiskelijat ryhtyvät arviointia työelämässä toteuttamaan? Minkälaisia haasteita ja mahdollisuuksia arviointi opettajan työssä heille tarjoaa? Esimerkiksi pitkittäistutkimuksen avulla pystyttäisiin tutkimaan opiskelijoiden arviointifilosofian kehittymistä aina opintojen alkuvaiheesta työelämään saakka.

Kiinnostavaa olisi myös tutkia, millaisena oman arviointifilosofiansa kokevat muut opettajaopiskelijat, kuten esimerkiksi matematiikan aineenopettajaksi, kielenopettajaksi tai erityisopettajaksi opiskelevat opiskelijat. Millä tavalla muiden opettajakoulutusten arviointiopinnot toteutetaan? Miten paljon arviointiin kiinnitetään huomiota muiden koulutusten puitteissa? Muiden aineiden opettajaksi opiskelevien koulutusta olisi myös hyvä tarkastella arvioinnin näkökulmasta. Olisi myös mielenkiintoista tietää, miten esimerkiksi musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmaan tehdyt muutokset arvioinnin osalta vaikuttavat tulevaisuudessa opiskelijoiden arviointifilosofioiden ja asiantuntijuuden kehitykseen. Miten nämä muutokset vaikuttavat opiskelijoiden arviointivalmiuksien kehittämiseen? Millaiselta vaikuttaisi silloin musiikkikasvatusta opiskelevien itseluottamus arvioinnin suhteen? Minkälaisena osana omaa asiantuntijuuttaan opiskelijat kokisivat silloin arvioinnin? Koska opetussuunnitelmaa ei vielä ole otettu käyttöön, olisi tällaisen tutkimuksen ajankohta vasta muutaman vuoden kuluttua. Tällainen tutkimus olisi luonteva jatko omalle tutkimukselleni.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2012). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, P. (2013). Taitojen ja luovien alojen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa Räsänen, A. (toim.), *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013:3*. Helsinki: Opetushallitus. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, 89-118.
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta*. Joensuu: University Press.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. (2017). ”Rikki mitattu” -luento. 27.1.2017. Educa-messut. Helsinki.
- Ball, D. & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners. Teoksessa Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (toim.) 1999. *Teaching as the learning profession*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Bird, A. (1994). Careers as repositories of knowledge: A new perspective on boundaryless careers. *Journal of Organizational Behavior* 15 (4), 325-344.
- Black, P. & Wiliam, D. (2012). The reliability of assessments. Teoksessa Gardner, J. (toim.), *Assessment and learning*. 2. painos. London: SAGE, 243-263.
- Bollström, M. & Yli-Peltola, U. (2002). *Oppilasarviointi - oppilaan vaiko opettajan työn tuki*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Cizek, G. J. (1997). Learning, Achievement and Assessment: Constructs at a crossroads. Teoksessa Phye, G. D. (toim.). *Handbook of Classroom Assessment. Learning, Adjustment and Achievement*. San Diego: Academic Press, 2-29.
- Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (2010). *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro.
- Coombes, P., Danaher, M. J. & Danaher, P. A. (1992). The ethics of educational evaluation. *Social Alternatives* 11 (3), 39-42.
- Cummings, W. K. (2003). *The institutionS of education: A comparative study of educational development in the six core nations*. Oxford: Symposium books.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E. & Athanasiou, T. (1989). *Mind over machine : The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Blackwell.

- Edu.fi. (2016). *Oppilaan arviointi menneinä vuosikymmeninä*. Haettu 12.3.2017 osoitteesta http://www.edu.fi/perusopetus/oppilaan_arviointi/artikkeleita/oppilaan_arviointi_menneina_vuosikymmenina
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford: University Press.
- Enkenberg, J. (2000). Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Teoksessa Enkenberg, J., Savolainen, E. & Väisänen, P. (toim.), *Opettajatiedon kipinöitä: Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 7-33.
- Ericsson, K. A. (2006a). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. Teoksessa Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J. & Hoffman, R. R. (toim.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 683-703.
- Ericsson, K. A. (2006b). An introduction to The Cambridge handbook of expertise and expert performance: Its development, organization, and Content. Teoksessa Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J. & Hoffman, R. R. (toim.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-19.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fautley, M. (2010). *Assessment in music education*. Oxford: University Press.
- Feltovich, P. J., Prietula, M. J. & Ericsson, K. A. (2006). Studies of expertise from psychological perspectives. Teoksessa Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J. & Hoffman, R. R. (toim.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 41-67.
- Gordon, M. E. (2010). The effects of grading and teaching practices on students' perceptions of grading fairness. *College Teaching* 58 (3), 93-98.
- Guskey, T. R. & Bailey, J.M. (2001). *Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning*. California: Corwin Press.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä*. Helsinki: WSOY.
- Hall, K. & Burke, W. M. (2004). *Making formative assessment work: Effective practice in the primary classroom*. Maidenhead: Open University Press.
- Heinonen, S. (2001). Arvioinnin teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. (toim.), *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. Helsinki: Opetushallitus, 21-47.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Huhtinen, J. (2012). *Kokeneiden liikunnanopettajien näkemyksiä liikunnan oppilasarviointista*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hämäläinen, V-P. & Kallunki, E. (2016). *Lapsesi oppimista arvioidaan nyt tarkemmin kuin koskaan. "Ehkä muutaman vuoden päästä päätetään, että tämä on liian työlästä"*. Yle verkkoartikkeli 15.12.2016. Haettu 19.3.2017 osoitteesta <http://yle.fi/uutiset/3-9350332>
- Ihme, I. (2009). *Arviointi työvälteenä: Lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jakku-Sihvonen, R. (2001). Arviointitiedon luotettavuuden osoittaminen. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. (toim.), *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. *Arviointi 2/2001*. Helsinki: Opetushallitus, 111-135.
- Jakku-Sihvonen, R. (2013). Arviointi ja sen lähikäsitteet. Teoksessa Räisänen, A. (toim.), *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013:3*. Helsinki: Opetushallitus. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, 318-323.
- Jorgensen, E. R. (2008). *The art of teaching music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Joutsela, T. (2013). *Opiskelijasta opettajaksi: Opettajan asiantuntijuus ja sen kehittyminen*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Juntunen, M. & Westerlund, H. (2013). Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa Juntunen, M., Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 71-92.
- Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K. (2016). *Prosessiarviointi opettajan, oppilaan ja vertaisryhmän työvälteenä*. Haettu 6.3.2017 osoitteesta http://www.edu.fi/perusopetus/oppilaan_arviointi/ops2004/prosessiarviointi_opettajan_oppilaan_ja_vertaisryhman_tyovalineena
- JY MUKA OPS 2015-2017 = *Jyväskylän yliopisto musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma 2015-2017*. Jyväskylän yliopisto. Haettu 13.3.2017 osoitteesta <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/musiikki/opiskelu/OPS/musiikkikasvatuksenpetussuunnitelma-2015-2017>
- JY OKL OPS 2014-2017 = *Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2014-2017*. Jyväskylän yliopisto. Haettu 13.3.2017 osoitteesta <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luokanopettajakoulutuksen-ops-2014-17>
- Järvinen, A. (1999). Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Ete- läpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 258-274.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2000). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja

- Kallio, E. (2011). Integrative thinking is the key: An evaluation of current research into the development of thinking in adults. *Theory & Psychology* 21 (6), 785-801.
- Kansanen, P. (2002). Opettajankoulutus ja tutkimus. Teoksessa Uljens, M. (toim.), *Kasvatustiede Suomessa 150 vuotta. Pedagogiken i Finland 150 år*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. 47-54.
- Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. (2001). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Rähkä, P. (toim.), *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41-60.
- Karjalainen, A. (toim.)(2003). *Akateeminen opetussuunnitelmatyö*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karlsson, L. (2010). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 121-142.
- Koppinen, M., Korpinen, E. & Pollari, J. (1994). *Arviointi oppimisen tukena*. Porvoo ; Helsinki ; Juva: WSOY.
- Kurkela, K. (1997). Musiikillisen edistymisen arviointiperusteista. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.), *Onnistuuko oppiminen: Oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Arviointi 3/1997*. Helsinki: Opetushallitus, 277-294.
- Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääriäinen, M. & Kanste, O. (2011). Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede* 2011, 23 (2), 138-148.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 28-45.
- Lauriala, A. (2000). Opettajan ammatillinen uudistuminen: Sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa Harra, K. (toim.), *Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2000*. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö, 88-97.
- Lehtonen, M. (1996). *Merkitysten maailma: Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. (1988). *Musiikin didaktiikka*. Helsinki: WSOY.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I. (2016). *Reseptit OPSin käyttöön: Opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luoto, L. & Lappalainen, M. (2006). *Opetussuunnitelmaprosessit yliopistoissa*. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.

- Luukela, N. (2012). *Toteutuuko autenttisuus oppilasarvioinnissa? Luokanopettajat autenttisen oppilasarvioinnin toteuttajina*. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 986. Väitöskirja.
- Luukkainen, O. (2005a). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukkainen, O. (2005b). Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.), *Kaksitoista teesiä opettajalle. Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus, 143-164.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2010). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.
- Niemi, H. (2005). Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.), *Uudenlaisia maistereita: Kasvatusalan koulutuksen kehittämissuunnitelmia*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 187-218.
- Niemi, H. (2006). Opettajan ammatti - arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73-94.
- Ouakrim-Soivio, N. (2013). *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina*. Helsingin yliopisto. Raportit ja selvitykset 2013:9. Väitöskirja.
- Ouakrim-Soivio, N. (2016). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Paananen, P. (2009). Näkökulmia arviointiin. Teoksessa Louhivuori, J. & Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä. Suomen Musiikkikasvatusseura, 407-421.
- Palonen, T. & Gruber, H. (2010). Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro, 41-56.
- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuudesta identiteettiin - Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro, 13-37.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Yhdysvallat: Sage.

- Peltonen, J. (2003). *Kasvatusfilosofia ja etiikka*. Haettu 8.3.2017 osoitteesta <http://www.wedu.oulu.fi/homepage/jpeltone/docit/kafi03.htm>
- POPS 1970 = *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II*. (1970). Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- POPS 1985 = *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. (1985). Helsinki: Kouluhallitus.
- POPS 1994 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (1994). Helsinki: Opetushallitus
- POPS 2004 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (2004). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 16.3.2017 osoitteesta http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (2014). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 16.3.2017 osoitteesta http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet*. (1999). Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa*. (1999). Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki (1998/628)*. Haettu 20.3.2017 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetusasetus (825/1998)*. Haettu 20.3.2017 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
- Pickford, R. & Brown, S. (2006). *Assessing skills and practice*. Abingdon: Routledge.
- Pyhältö, K. & Soini, T. (2007). Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa Johnson, P. (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus, 143-187.
- Raivola, R. (1995). Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan? Teoksessa Kajanto, A. (toim.), *Aikuiskoulutuksen arviointi: Panoraamoja ja lähikuvia*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 21-62.
- Raivola, R. (2000). *Tehoa vai laatua koulutukseen?* Helsinki: WSOY.
- Rasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa Louhivuori, J. & Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura, 259-285.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education : Advancing the vision*. 3. painos. Englewood Cliffs (N. J.): Prentice Hall.

- Ropo, E. (2004). Teaching expertise. Teoksessa Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H. (toim.), *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 159-179.
- Ruismäki, H. (1991). *Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 37. Väitöskirja.
- Ruohotie, P. (1993). *Ammatillinen kasvu työelämässä*. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.
- Ruohotie, P. (2002). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.). (2005). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 13.3.2017 osoitteesta http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_5.html
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2001). "Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus". Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 158-169.
- Sava, I. (1997). Taito, ilmaisu, ajattelu arvioinnin kohteina. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.), *Onnistuuko oppiminen: Oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Arviointi 3/1997. Helsinki: Opetushallitus.
- Savage, J. & Fautley, M. (2013). *A-Z of teaching*. Maidenhead Great Britain: Open University Press, McGraw Hill Education.
- Schuler, S. C. (2011). Music assessment Part 1: What and Why. *Music Educators Journal* 98 (10), 10-11. Sage publications.
- Smith, T. W. (2004). Toward a prototype of expertise in teaching. *Journal of Teacher Education* 55 (4), 357-371.
- Starratt, R. J. (1994). *Building an ethical school: A practical response to the moral crisis in schools*. London: Routledge.
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sundberg, C. (2013). *Kokemuksia laaja-alaisesta opettajuudesta. Luokanopettajaksi ja musiikin aineenopettajaksi opiskelevien ammatillisen minäkäsityksen tarkastelua*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos / Musiikin laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Suomi, H. (2009). Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa Louhivuori, J. & Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura, 67-92.
- Säntti, J. (2007). *Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin: Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa*. Helsin-

- gin yliopisto. Kasvatusalan tutkimuksia 31. Väitöskirja. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tolonen, T. (2011). *Oppilaan rooli arviointikeskustelussa oppilaiden arvioimana*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turunen, T., Komulainen, J. & Rohiola, U. (2009). Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Blomberg, S. (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen. Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-188.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Haettu 9.3.2017 osoitteesta http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tynjälä, P. (1999). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 160-179.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja* 35 (2), 5.
- Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99-122.
- Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro, 79-96.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Kiviniemi, U. (2011). Integratiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus : Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja* 42 (4), 302-315.
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. (1997). Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa Kirjonen, J., Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 182-195.
- Törmä, E. (2011). *Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä: Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina*. Jyväskylän yliopisto. Journal of Teacher Researcher 1/2011. Väitöskirja.
- Törmänen, S. (2016). *Oppilasarviointi alakoulun musiikinopetuksessa luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Vasantola, S. (2016). *Osa alakouluista luopuu todistuksen numeroista kokonaan - "mihin niitä numeroita muka tarvitaan?"*. Helsingin Sanomat, verkkoartikkeli 3.10.2016. Haettu 12.3.2017 osoitteesta <http://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002923637.html>

- Virtanen, V., Postareff, L. & Hallikari, T. (2015). Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? *Yliopistopedagogiikka* 22 (1), 3-11.
- Vuorikoski, M. & Törmä, T. (2004). Matka elämäntarinaa ja itseä. Teoksessa Vuorikoski, M. & Törmä, T. (toim.), *Opettaja peilissä: Katse ammatilliseen kasvuun*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 12-21.
- Väisänen, P. (2000). Kohti oppimiskeskeistä pedagogiikkaa opettajankoulutuksessa. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.), *Opettajatiedon kipinöitä: Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 34-60.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. (2000). Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.), *Opettajatiedon kipinöitä: Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132-153.
- Väljjarvi, J. (2005). Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.), *Kaksitoista teesiä opettajalle. Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105-120.
- Wikström, C. (2006). Education and assessment in Sweden. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 13 (1), 113-128.
- Yli-Penttilä, S. (2006). *Kartoitus oppilaan itsearviointista liikunnanopetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

LIITTEET

Liite 1. Kirjoitelmapohja.

Nimi: **Opintojen aloitusvuosi:**

Mikä seuraavista tutkintosuuntauksista koskee sinua:

- Luokanopettaja (ei musiikkia sivuaineena)
- Luoko-kaksonen (luokanopettaja, musiikki pitkänä sivuaineena)
- Muka-kaksonen (musiikkikasvattaja, POM-opinnot sivuaineena)
- Musiikkikasvattaja (ei POM-opintoja)

Reflektoi omaa arviointifilosofiaasi ja arviointikäytänteitäsi. Mitä arviointi merkitsee sinulle opettajuudessaasi ja opettajan työssä?

Liite 2. Haastattelurunko

Yleisesti opinnoista:

1. Mitä opiskelet ja minkälainen on tutkintosi?
2. Minkälaisia valmiuksia omaan asiantuntijuuteesi koet saaneesi koulutuksestasi? (2)
 - a. Miten asiantuntijuutesi on kehittynyt opinnoissasi?
 - b. Mitkä valmiudet koet merkityksellisimmiksi?

Arvioinnin merkitys ja arviointifilosofia/arviointivalmiudet

3. **Mitä arviointi on?** Mitä arvioinnin tulisi olla? (1)
 - a. Mikä arvioinnissa on tärkeää ja arvokasta? Miksi?
 - b. Miksi arviointia tulisi mielestäsi toteuttaa?
 - c. Kenen tehtävä arviointi on ja kehen/mihin se kohdistuu?
 - d. Mikä arvioinnissa on helppoa, mikä vaikeaa?
4. Minkälainen **merkitys** arvioinnilla opettajan työvälineenä on sinulle? (1)
5. Minkälainen on oma **arviointifilosofiasi** ja minkälaisia arviointivalmiuksia sinulla on? (1) **Kuvaile!**
 - a. Miten haluaisit niitä vielä kehittää?
6. (Miten arviointi näkyy opetussuunnitelmissa? Miten opetussuunnitelma ohjaa opettajan arviointia? Vaikuttaako ops omaan arviointifilosofiaasi?)

Arviointi osana omaa asiantuntijuutta

7. Millainen **rooli** arvioinnilla on omassa opettajuudessasi/asiantuntijuudessasi? (1)
 - a. Millaisena koet arvioinnin omassa opettajuudessasi?
 - b. **Minkälainen osa omaa asiantuntijuuttasi arviointi on?**
 - c. Koetko että arviointi on luonteva osa omaa opettajuuttasi?
8. Kun ajattelet omaa asiantuntijuuttasi ja arviointia opettajan työvälineenä. niin millainen **suhde** näillä asioilla on toisiinsa? Eli millainen suhde arvioinnilla opettajan työvälineenä on omaan asiantuntijuuteesi? (1) **à Miten oma arviointifilosofiasi/ajatuksesi arvioinnista vaikuttavat omaan opettajuuteesi/asiantuntijuuteesi?**

Arviointi opiskelijoiden koulutuksessa

9. Oletko käynyt kursseja, joilla käsitellään arviointia? Mitä kursseja? Miten koet saaneesi koulutusta arvioinnista? **(2) à oletko oppinut arviointiin liittyviä asioita jos-sain muualla?**
- Miten koulutus antaa valmiuksia oppilaiden arviointiin?
 - Mitä kaipaisit lisää/vähemmän?
 - Miten olet oppinut? Miten oppisit parhaiten?
10. Miten **arviointiopinnot** ovat vaikuttaneet asiantuntijuuteesi ja opettajuuteesi kehittymiseen? **(1 & 2)**
- Miten arviointi opettajan työvälineenä vaikuttaa omaan kehittymiseesi opettajana/asiantuntijana?
11. Toisinpäin, miten opettajuutesi ja asiantuntijuutesi kehitys on vaikuttanut arviointifilosofiaasi/käsityksiisi arvioinnista? **(1 & 2)**
12. Miten toivoisit, että arviointia opetetaan ja missä vaiheessa opintoja? **(2)**
13. Minkälaista arviointia **koet itse saaneesi** koulutuksessasi? **(2)**
- Minkälaista palautetta/arviointia olet itse saanut kursseilta?
 - Oletko saanut virallista tai epävirallista arviointia?
14. Miten koulutuksessa saatu arviointi on vaikuttanut käsitykseesi/ajatuksiisi oppilaiden arvioinnista? **(2)**
- Miten arviointiprosessi opettaa toimimaan arvioijana?
 - Minkälaista arviointia haluaisit saada?
 - Miten tulkitset/ ymmärrät osaamistavoitteet? **(2) Mitkä ovat arvioinnin teh-tävät koulutuksessasi?**
15. Koetko, että juuri tällä tietyllä opintopolulla on ollut vaikutusta arviointifilosofiaasi ja ajatuksiisi arvioinnista? (lähinnä muka/luokokaksoset) **(2)**
16. Millaisella mielellä olet menossa työelämään näillä tiedoilla ja taidoilla, joita sinulla on?
17. Muuta sanottavaa?
18. BONUS! Jos on instrumenttipedagogiikan opiskelija myös: Millaisia valmiuksia instrumenttipedagogiikan opiskelijoilla on arviointiin? à tutkinnon rakenne? (painottuu-ko soitonopetus?) **(2)**