

ARVIOINTI ALAKOULUN MUSIIKINTUNNEILLA

Siiri Önkki
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Jyväskylän yliopisto
Syyslukukausi 2018

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Siiri Karoliina Önkki	
Työn nimi Arviointi alakoulun musiikintunneilla	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Syyslukukausi 2018	Sivumäärä 75
<p>Tiivistelmä</p> <p>Arviointi on keskeinen osa jokaisen opettajan työtä. Jokainen opettaja on velvoitettu arvioimaan oppilaitaan. Taito- ja taideaineiden arvioinnin tarpeellisuudesta ja ongelmallisuudesta on kuitenkin keskusteltu paljon mediassa sekä myös oppilaiden ja opettajien keskuudessa. Myös uuden perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) arviointikäytänteet ovat aiheuttaneet keskustelua viime vuosina.</p> <p>Tässä maisterintutkielmassa tutkin opettajien arviointimenetelmiä alakoulun musiikintunneilla. Keskiössä ovat arvioinnin merkitys musiikinopetuksessa, konkreettiset arviointimenetelmät ja lisäksi uuden opetussuunnitelman vaikutukset arviointikäytänteisiin sekä oppilaantuntemuksen merkitys arvioinnissa. Tutkielman aineisto koostuu viiden opettajan haastatteluista, jotka on toteutettu syksyn 2018 aikana. Haastateltavat opettajat ovat koulutukseltaan musiikin- ja luokanopettajia, jotka opettavat musiikkia vähintään yhdellä alakoulun luokka-asteella.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan osa opettajista koki arvioinnin hankalana ja osa taas koki sen olevan tärkeä osa musiikinopetusta. Arvioinnin saaminen sujuvaksi osaksi opetusta heijastui opettajien vastauksista ja se koettiin tärkeänä. Suurin osa koki uuden opetussuunnitelman arviointikäytänteet hyvinä asioina, mutta niiden pelättiin myös vievän aikaa itse opetustyöltä. Oppilaantuntemus koettiin tärkeänä tekijänä arvioinnissa, ja monilla opettajilla ryhmäkoot tai musiikin vähäinen tuntimäärä vaikeuttivat oppilaantuntemusta ja arviointia.</p>	
Asiasanat arviointi, musiikkikasvatus, arviointikeinot, opetussuunnitelma, palaute	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO.....	5
2	ARVIOINTI PERUSKOULUSSA.....	8
2.1	Arvioinnin käsite ja tehtävä.....	8
2.2	Arviointi perusopetuslaissa ja opetussuunnitelmassa.....	11
2.3	Arviointi musiikissa.....	16
2.4	Arvioinnin lajit	19
2.4.1	Diagnostinen arviointi.....	19
2.4.2	Formatiivinen arviointi	20
2.4.3	Summatiivinen arviointi.....	21
2.5	Erilaisia arviointimenetelmiä.....	22
2.5.1	Itsearviointi	22
2.5.2	Vertaisarviointi	24
2.5.3	Arviointikeskustelu	27
2.5.4	Muita arviointimenetelmiä.....	28
3	HYVÄN ARVIOINNIN PIIRTEITÄ.....	31
4	AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	34
5	TUTKIMUSASETELMA	37
5.1	Tutkimuksen rajausta ja tutkimuskysymykset.....	37
5.2	Tutkimusmenetelmät ja tutkimusaineisto.....	38
5.2.1	Tutkimusmenetelmien valinta.....	38
5.2.2	Tutkimusaineisto.....	41
5.2.3	Opettajien taustatiedot	42
5.2.4	Aineiston analyysi.....	43
5.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	44
5.4	Tutkijan rooli	45
6	TUTKIMUSTULOKSET	47
6.1	Arvioinnin merkitys musiikinopetuksessa.....	47
6.1.1	Formatiivinen arviointi musiikinopetuksessa	49
6.1.2	Summatiivinen arviointi musiikinopetuksessa	50

6.2	Konkreetitset arviointimenetelmät alakoulun musiikintunneilla.....	51
6.2.1	Itsearviointi ja vertaisarviointi musiikintunneilla	54
6.3	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.....	56
6.4	Oppilaantuntemuksen merkitys ja musiikin yksilöllinen arviointi.....	57
6.5	Resurssien ja ajan vaikutus arviointiin	60
6.6	Opettajien painotukset arvioinnissa.....	61
6.7	Muita esiin nousseita teemoja.....	62
7	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	64
7.2	Tutkimustulosten luotettavuus.....	69
7.1	Jatkotutkimusaiheita	70
	LÄHTEET.....	71

1 JOHDANTO

*“Pane hellyys sanoihisi
kun puhut,
silloin ne putoavat kuin siemenet
lämpöiseen maahan.
Älä lähesty
kovilla sanoilla
ettet pirstoaisi.*

Vain kivet kestävät vasaroimista.”

(Anni Korpela 1981)

Arviointi peruskoulussa on ollut yksi suurimmista puheenaiheista viime aikoina niin median, opettajien kuin vanhempienkin keskuudessa. Uuden opetussuunnitelman myötä tulleet uudistukset tuntuvat työllistävän opettajia kohtuuttoman paljon. Lisäksi arviointikäytänteitä pidetään epäselvänä. Varsinkin numeroarvioinnin vähentyminen on puhuttanut monia vanhempia. Usean opettajan suusta olenkin kuullut, että sanallisten arvioiden jälkeen moni vanhempi on kysellyt perään: “Niin, mut mikä tää ois niinku numerona?” Ylen artikkelissa (Hämäläinen & Kallunki 2016) todetaan arvioinnin muutoksen peruskoulussa olevan yksi peruskoulun suurimmista muutoksista vuosikymmeniin. Ylen tuottaman kyselyn mukaan opettajat kokevat jatkuvan arvioinnin vaativan paljon aikaa ja vaivaa lukuvuoden aikana. Lisäksi opettajat ovat ilmaisseet huolensa arvioinnin epäselvyydestä. (Hämäläinen & Kallunki 2016.)

Opettaja-lehden artikkelissa (Manner 2018) todetaan arvioinnin olevan jatkuvasti esillä niin sosiaalisessa kuin perinteisessäkin mediassa. Keskustelussa ovat mukana niin opettajat kuin oppilaiden huoltajatkin. Jorma Kauppinen, joka toimii Opetushallituksessa yleissivistävän koulutuksen ja varhaiskasvatuksen vastaavana johtajana, nostaa artikkelissa esille huoltajien huolen siitä, että koulussa ei enää lainkaan arvioida. Tämä johtuu Kauppisen mukaan usein numero- ja sanallisen arvioinnin epäselvyyksistä huoltajien keskuudessa. Artikkelissa myös OAJ:n perusopetuksen erityisasiantuntija Jaakko Salo kommentoi opetussuunnitelmauudistusta. Hänen mukaansa jatkuvan palautteen antoon haluttiin kiinnittää

uudessa opetussuunnitelmassa huomiota, mutta sen merkitystä on ylikorostettu keskusteluissa. Salo huomauttaa, että kouluissa tulee silti edelleen arvioida myös osaamisen tasoa. (Manner 2018.)

Myös tuoreemmassa Opettaja-lehden artikkelissa (Korkeakivi 2018) todetaan, että opettajat pitävät opetussuunnitelman arviointikriteerejä edelleen epäselvinä ja tulkinnanvaraisina. Artikkelissa luokanopettaja Pirjo Mertaranta toteaa arvioinnin olevan opettajan hankalimpia tehtäviä ja toivookin selvempiä ohjeita arviointiin, jotta arvosanojen perustelevuus olisi helpompaa myös huoltajille. OAJ ehdottaakin, että opettajien tueksi rakennettaisiin arvioinnin tukipankki, joka sisältäisi valmista, kansallisiin arviointikriteereihin perustuvaa materiaalia. Lisäksi opettajille tarjottaisiin koulutusta arviointiosaamisen saralta. (Korkeakivi 2018.) Uskon, että tällainen arviointipankki paitsi helpottaisi opettajien työtaakkaa, mutta myös yhdenvertaistaisi oppilaille annettavaa arviointia. Myös Heli Lepistö ja Mikko Ripatti (2017, 171) ovat todenneet, että uuden opetussuunnitelman mukainen arviointi vaatii opettajia päivittämään ja lisäämään arviointiosaamistaan.

Perinteisestä näkökulmasta katsottuna arviointi nähdään vain testaustoimintona. Maailma on jaettu oikeisiin ja väärin vastauksiin ja oppiminen nähdään ulkoa opettelemisena, mieleen palauttamisena ja tiedon sanasta sanaan toistamisena. (Fisher & Frey 2014, 137.) Arviointikäytänteet ovat kuitenkin monipuolistuneet huomattavasti viimeisten vuosikymmenien aikana ja hyvä niin, koska varsinkin musiikin oppiaineessa korostuva elämyksellisyys, yhdessä tekeminen ja luovuuden ilmaisu ovat ”nippelitietoa” merkityksellisempiä asioita. Haastavaa onkin tällaisen elämyksellisyyden ja musiikkisuhteen muodostumisen mittaaminen ja arvioiminen. Lepistö ja Ripatti (2017) ovat käsitelleet artikkelissaan arviointikäytänteiden muutosta Savonlinnan normaalikoulussa uusien opetussuunnitelmien myötä. Uuden opetussuunnitelman myötä arviointimenetelmät ovat monipuolistuneet, summatiivisten kokeiden määrä on vähentynyt ja pienemmät arviointitilanteet lisääntyneet. Lisäksi oppilaiden kanssa tehtävät arviointi- ja palautekeskustelut ovat lisääntyneet. Opettajan observointi ja sen dokumentointi ovat tulleet suuremmaksi osaksi arviointia. Oppilailla on aikaisempaa useammin mahdollisuus valita, millä tavalla hän osoittaa osaamistaan. Erilaisten näyttömahdollisuuksien määrä on noussut. Oppilaiden omien tavoitteiden asettelua käytetään enemmän ja lisäksi oppilaiden tekemät itsearviointit ja vertaisarviointit ovat lisääntyneet: esimerkiksi taito- ja taideaineissa itsearviointi on suuri osa arvioinnin dokumentointia. (Lepistö & Ripatti 2017, 168.)

Olen itse käynyt alakoulun (silloinen ala-aste) 2000-luvulla, jonka jälkeen peruskoulun arviointi on kokenut paljon muutoksia. Omana kouluajanani arviointi oli lähinnä summatiivista arviointia, joka näkyi jaksojen lopussa kokeina ja todistuksina. Oma mielenkiintoni arviointia kohtaan heräsi tehdessäni harjoittelua alakoulun kolmannella luokalla. Koen arvioinnin haastavaksi alueeksi, josta itse kaipaan lisää tietoa. Musiikinopetuksessa liikutaan paljon arkojen ja tunnepitoisten asioiden äärellä, mikä tuo omat haasteensa oppiaineen arviointiin. Miten arvioida oppilaiden osaamista kannustavalla ja rohkaisevalla tavalla? Miten arvioida oppilaiden työskentelytaitoja arvioimatta kuitenkaan oppilaan persoonaa? Mitä arviointikeinoja alakoulussa musiikkia opettavat käyttävät? Ovatko itsearviointi, kokeet tai soittopassi/soittonäytteet ainoita vaihtoehtoja arvioinnin tueksi? Isojen oppilasmäärien keskellä on vaikea löytää kaikille henkilökohtaista aikaa soittonäytteiden tai yksilöllisen palautteen antamiseen. Tästä kumpusikin haluni haastatella alakoulussa toimivia musiikin- ja luokanopettajia: mitä keinoja he käyttävät arviointiin alakoulun musiikintunneilla, miten uusi perusopetuksen opetussuunnitelma on vaikuttanut näihin arviointikäytänteisiin ja minkälaisena he kokevat oppilaantuntemuksen merkityksen arvioinnissa?

2 ARVIOINTI PERUSKOULUSSA

2.1 Arvioinnin käsite ja tehtävä

Mitä arviointi sitten on? Arviointi on monisyinen käsite, joka kattaa alleen monenlaisia alakäsitteitä. Arviointi on arvon tai ansion määrittämistä, arvon antamista (Atjonen 2007, 19; Atjonen 2011, 86; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8). Arvon tai ansion määrittämisen kohteena ovat yleensä edellytykset, prosessi sekä tulokset. Määrittelemisen apuna käytetään yleensä tulosten tai prosessien vertailemista edellytyksiin tai tavoitteisiin. Tällöin arvioinnin tuloksilla osoitetaan myös puutteita tai negatiivisia puolia. Arvioinnin tulee antaa selkeä arvo tarkastelun alla olevalle asialle. (Atjonen 2007, 19-20; 2011, 86.)

Arvioinnin käsite viittaa suomen kielessä sekä suoritustason mittaamiseen että palautteen avulla tapahtuvaan oppimisen ohjaamiseen. Arviointi käsitteenä on yleistynyt viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana, ja se on korvannut suurilta osin käsitteen "arvostelu". Arvostelulla viitataan enemmänkin tiedon summatiivisuuteen ja eksaktiin tietämiseen. Arvostelu-käsitettä käytettiin vielä 1980- ja 1990-luvuilla, ja oppilaan arvioinnin pääpaino oli oppilaassa ja hänen suorituksissaan. Arviointi-käsite taas painottaa enemmän tiedonsaantiprosessia ja opintojen aikaista arviointia, oppimisen ohjaamista arvioinnin avulla. Oppimisen arvioinnissa arviointipalaute annetaan oppimisprosessin aikana, kun taas arvosanan tai oppimistulosten tarkoitus on kuvata sitä, mitä ja miten on opittu ja kuinka hyvin oppimistavoitteet on saavutettu. (Ouakrim-Soivio 2016, 10-12.)

Luostarinen ja Peltomaa (2016) ovat nostaneet arvioinnin yhdeksi opettajan tärkeimmistä työkaluista. Arvioinnin tehtävä on tehdä läpinäkyväksi oppimisen tavoitteet ja niiden saavuttaminen sekä opettajalle että oppilaalle. Arvioinnin kautta voidaan havainnoida, kuinka oppiminen on edennyt, mitä asioita on opittu, missä oppilas on vahvoilla ja missä on vielä kehitettävää. Arvioinnin kautta oppilas muodostaa omaa oppimiskäsitystään ja määrittelee itseään oppijana ja osajana. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 161-162.) Myös Koppinen ym. (1994, 37) korostivat jo 25 vuotta sitten, että arvioinnin avulla oppilas rakentaa itselleen kokonaiskuvan omista vahvuuksistaan ja kehittämialueistaan.

Ouakrim-Soivio (2016, 13) on luetellut koulujen arviointityön tavoitteiksi:

- antaa palautetta oppilaille annettujen tavoitteiden saavuttamisesta
- ohjata ja avustaa oppilaita asettamaan itselleen seuraavia tavoitteita
- auttaa ja ohjata oppilaita oppimisprosessin aikana ja oikeiden työtapojen valinnassa
- antaa erilaisten oppimiskokonaisuuksien jälkeen arvosana
- antaa opettajalle itselleen palautetta siitä, miten oppilaat ovat saavuttaneet tavoitteet ja jatkossa auttaa opettajaa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja opetusmenetelmien ja oppimisympäristön valinnassa oppilaiden tarpeet huomioon ottaen

Tiivistetysti ja yksinkertaistetusti ilmaistuna arvioinnin tärkeimpiä tehtäviä on oppimisen parantaminen, opetuksen parantaminen ja tiedon välittäminen asianosaisille, esimerkiksi oppilaille ja heidän huoltajilleen (Shuler 2011, 11). Perusopetuksen piirissä arvioinnin keskeisimmät tehtävät ovat ohjata oppilaan oppimisprosessia ja antaa rohkaisevaa palautetta edistymisestä sekä opintojen lopussa viestiä oppilaalle, miten hän on saavuttanut oppimiselle asetetut tavoitteet (Ouakrim-Soivio 2016, 146).

Atjonen (2007) esittää, että arviointi tulisi sisällyttää luonnolliseksi osaksi oppimista. Arviointia pohditaan usein viiden kysymyksen avulla: mitä, miksi, miten, kuka ja milloin. Mitä-kysymykset kertovat arviointikohteen, miksi-kysymykset pyrkivät vastaamaan eettistä pohdiskelua vaativiin teemoihin ja miten-kysymykset etsivät vastauksia menetelmällisiin keinoihin (käytetäänkö arvioinnissa esimerkiksi itsearviointia vai perinteistä tenttiä). Kuka arvioi-kysymykset ovat tulleet mukaan osallistavan ja kehittävän arvioinnin myötä ja arviointiin voidaan osallistaa esimerkiksi oppilaita ja huoltajia. Milloin-kysymykset taas pyrkivät vastaamaan arvioinnin ajankohtaan: arvioidaanko oppilaita esimerkiksi vasta jakson lopussa, jolloin he eivät voi muuttaa tapojaan palautteen ansiosta kesken jaksoa. (Atjonen 2007, 20-23.)

Arvioinnin tehtävä on toteava, motivoiva, ohjaava ja ennustava. Perusopetuksessa opettajan tärkein tehtävä arvioinnin kannalta on antaa oppilaalle myönteistä palautetta hänen saavuttamistaan tavoitteista ja antaa rakentavaa palautetta niistä tavoitteista, joihin oppilas ei vielä ole yltänyt. Arvioinnin tulee olla osa kaikkia oppimisen ja opettamisen vaihteita (Ouakrim-Soivio 2016, 15.) Arvioinnin tärkeä osallisuus oppimisessä ei ole uusia asia: myös

Koppinen ym. (1994, 8) huomauttivat jo 25 vuotta sitten, että arvioinnin tulee olla mukana kaikissa oppimisen ja opettamisen vaiheissa.

Luostarinen ja Peltomaa ovat listanneet arvioinnin olevan ainakin rakentavaa, rohkaisevaa, oppilaiden osallistumista edistävää, vuorovaikutteista, ymmärrettävää, kannustavaa, oppimisprosessin havainnointia ja dokumentointia, ohjaavaa, oikeudenmukaista, läpinäkyvää, opetusta kehittävää ja avointa sekä tavoitteisiin ja kriteereihin perustuvaa. Lisäksi arviointi on palautteen antoa, henkilökohtaisten tavoitteiden asettamisen sekä oman oppimisprosessin tukemista ja niin kuvailevien kuin asteikkolistenkin tapojen käyttöä. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 161-162, 166.)

Mihin arviointia sitten tarvitaan ja miksi sitä kouluissa tehdään? Arvioinnin avulla saadaan aina tietoa myös itse opetuksesta ja siitä, miten opetus on edistänyt oppimista. Opettaja voi saamansa arviointitiedon avulla jatkokehittää omaa opetustaan oppilaiden tarpeiden mukaan. (Koppinen ym. 1994, 37.) Ouakrim-Soivio (2016) on todennut arvioinnista hyötyvän oppilaan ja opettajan lisäksi myös monet muut tahot, esimerkiksi rehtori ja muut oppilaitokset. Oppilaalle arviointi antaa tietoa omien opintojen edistymisestä ja onnistumisista ja siitä, mitä tietoja ja taitoja oppilaan tulee vielä harjoitella. Opettaja saa niin ikään tietoa oppilaan onnistumisista ja kehityskohdista, mutta arviointi antaa palautetta opettajalle myös hänen oman opetustyönsä onnistumisesta. Rehtorille arviointi taas tuottaa arvokasta tietoa oppilaan tai oppilasryhmän edistymisestä suhteessa tavoitteisiin. Arviointipalautteen kautta opettajat ja rehtori voivat jatkossa myös kehittää koulun arviointikulttuuria. Luonnollisesti myös huoltajat hyötyvät arvioinnin kautta saatavasta tiedosta: monipuolinen ja säännöllinen arviointipalautte mahdollistaa huoltajille oman lapsen kehityksen ja koulumenestyksen seuraamisen. Oppilashuoltoryhmät taas voivat käyttää arvioinnista saatavaa tietoa esimerkiksi oppilaan tukitoimien suunnittelussa. Kouluun liittyvät erilaiset sidosryhmät, kuten esimerkiksi kerhot, voivat antamansa arviointipalautteen myötä varmistaa oppilaan käsitystä itsestään oppijana. Muut koulut ja oppilaitokset taas tarvitsevat tietoa oppilaan arvioinnista oppilaiden vaihtaessa tai siirtyessä toiseen kouluun. (Ouakrim-Soivio 2016, 9-10.)

2.2 Arviointi perusopetuslaissa ja opetussuunnitelmassa

Perusopetuslaissa on säädetty erikseen myös oppilaan arvioinnista. Perusopetuslain 22 §:n mukaan oppilaan arvioinnin tulee kannustaa ja ohjata opiskelua sekä kehittää oppilaan itsearviointitaitoja. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisin keinoin. (Perusopetuslaki 1998/628 § 22.)

Uudet perusopetuksen opetussuunnitelmat tulivat voimaan 1.8.2016. Tämä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) painottaa oppimista edistävää arviointia. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulujen arviointikulttuurin tulee olla rohkaisevaa ja yrittämiseen kannustavaa, oppilaiden osallisuutta edistävää, keskustelevaa ja vuorovaikutuksellista, oikeudenmukaista ja eettistä sekä monipuolista. Arvioinnin tulee auttaa oppilaita ymmärtämään omaa oppimisprosessiaan ja osoittaa oppilaan edistymistä oppimisen aikana. Arvioinnilla saavutettuja tietoja hyödynnetään opetuksen suunnittelemisessa. Arvioinnin avulla opettaja saa palautetta omasta työstään ja pystyy soveltamaan tietoa hyödykseen opetuksen, esimerkiksi eriyttämisen, suunnittelussa. Opettajien tehtävänä on antaa kannustavaa ja ohjaavaa palautetta sekä tiedottaa oppilaita heidän edistymisestään ja osaamisestaan. Arviointia ja palautteen antoa tulee toteuttaa oppilaan ikätason ja edellytysten mukaisesti. Palautteessa tulee keskittyä oppilaan onnistumisiin ja kehittymiseen aiempi osaaminen huomioon ottaen. Arviointiin ei saa vaikuttaa oppilaan persoona, temperamentti tai muut henkilökohtaiset ominaisuudet eikä heitä tai heidän suorituksiaan saa verrata keskenään. Arvioinnin tulee perustua sekä valtakunnallisessa että paikallisessa opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin, ja näiden tavoitteiden ja arviointiperusteiden tulee olla oppilaille selvillä. Lisäksi oppilaiden kanssa harjoitellaan itsearviointia ja vertaisarviointia ja painotetaan koulun ja kodin välisen yhteistyön olevan tärkeä osa arviointikulttuuria. Huoltajia ja myös oppilaita tulee tiedottaa tavoitteista ja arviointikäytännöistä, oppilaiden opintojen edistymisestä, työskentelystä ja käyttäytymisestä säännöllisesti. (POPS 2014, 47-48.)

Uudessa opetussuunnitelmassa on haluttu korostaa arvioinnin merkitystä jokapäiväisenä ja tiiviinä osana opetusta ja oppimista. Arviointi on osa oppilaiden ja opettajien välistä arkipäiväistä vuorovaikutusta eri oppimistilanteissa. Oppilas saa palautetta oppimisestaan niin opettajalta, muilta oppilailta kuin itseltäänkin. Myös koteihin tulee olla yhteydessä säännöllisesti oppilaan kehityksestä, sillä todistukseen tuleva arvio tai arvosana ei saisi yllättää ketään. (Vitikka & Kauppinen 2017, 16.) Koulun hektisessä arjessa opettajan tuleekin muistaa

myös dokumentoida arviointia jollain tavalla siltä varalta, että opettaja itse, oppilas tai huoltaja haluaa siihen palata. Opetussuunnitelman arviointikäytänteitä lukiessa ymmärtää opettajien huolen työtaakan lisääntymisestä: palautteen antamista, arviointien dokumentointia, itse- ja vertaisarviointitaitojen kehittämistä sekä tavoitteiden ja kriteerien suunnittelua on paljon. OAJ:n ehdottama arvioinnin tukipankki (ks. Korkeakivi 2018) olisi arvioinnin suunnittelutyössä varmasti iso apu.

Arvioinnin kohteena koulussa on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) määrittelemänä oppiminen, työskentely sekä käyttäytyminen. Oppimisen arvioinnissa keskitytään oppilaiden kehittymisen ja osaamisen tason arviointiin ja palautteen antamiseen. Kehittymisen arvioinnissa hyödynnetään asetettuja tavoitteita ja edistymistä suhteessa aiempaan osaamiseen. Oppimisen arvioinnin tarkoituksena on taata oppilaalle edellytykset opinnoissa etenemiseen. Osaamisen tason arviointi tapahtuu monipuolisesti oppilaan työn tuloksia tai suorituksia arvioiden. Osaamista tarkastellaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. (POPS 2014, 49.)

Työskentelytaitojen kehittäminen on perusopetuksen tärkeimpiä tavoitteita. Opetuksen tulee tukea oppilaiden itsenäisiä työskentelytaitoja ja yhteistyötaitoja. Työskentelytaidot ovat osa eri oppiaineiden arviointia ja arvosanaa. Oppilaille tulee luoda mahdollisuuksia kehittää ja parantaa työskentelytaitojaan monipuolisen palautteen saamisen myötä. (POPS 2014, 49-50.) Vitikan ja Kauppisen (2017) mukaan työskentelyn arvioinnin liittämistä osaksi oppiaineiden muuta arviointia on perusteltu muun muassa tavoitteenasettelulla: kaikkiin oppiaineisiin on opetussuunnitelmassa sisällytetty työskentelyyn liittyviä tavoitteita. Lisäksi tällä pyritään estämään niin sanottu yleisen työskentelemisen arviointi, joka saattaa perustua esimerkiksi tuntiaktiivisuuteen ilman, että sille oltaisiin määritelty minkäänlaisia tavoitteita. Työskentelyn arvioinnin perustaminen tuntiaktiivisuuteen saattaa kohdistaa arvioinnin oppilaan persoonaan eikä työskentelylle asetettuihin tavoitteiden saavuttamiseen. Keskittyminen ja hiljainen työskentely voidaan nähdä yhtä tärkeinä tavoitteina kuin aktiivisuuskin. (Vitikka & Kauppinen 2017, 14-15.)

Mielestäni on tärkeää, että myös hiljaisemmat oppilaat huomioidaan, mutta työskentelytaitoja arvioitaessa on merkittävää, että he kuitenkin osallistuvat tunneilla tehtävään toimintaan. Musiikintunnit sisältävät myös paljon toiminnallista työskentelyä, joten oppilaiden osallistumisella on suuri merkitys. Myös Vitikka ja Kauppinen (2017) toteavat, että

työskentelyn arvioiminen osana oppiaineen arviointia antaa opettajalle mahdollisuuden huomioida erilaiset oppijat. Lisäksi se tuo esille koulunkäynnin ja yhteisen tekemisen merkityksen. Oppiaineen arvosana koostuu siis osaamisesta ja työskentelemisestä, ja näitä osaluueita tasapainottamalla voi arvioinnissa tuoda esiin jokaisen oppilaan vahvuusalueet. (Vitikka & Kauppinen 2017, 15.)

Käyttäytymiseen liittyvien tietojen ja taitojen, esimerkiksi muiden ihmisten ja ympäristön huomioiminen, yhteisten sääntöjen noudattaminen ja hyvien tapojen opettaminen, ovat osa koulun kasvatustehtävää. Käyttäytymisen tavoitteet pohjautuvat paikallisessa opetussuunnitelmassa laadittuihin tavoitteisiin. Käyttäytymistä arvioidessa tulee olla tarkkana, että arviointiin ei vaikuta oppilaan persoona, temperamentti tai muut henkilökohtaiset ominaisuudet. Todistuksiin käyttäytyminen arvioidaan omana kokonaisuutenaan, eikä se vaikuta muiden oppiaineiden arviointiin. (POPS 2014, 50.) Vitikka ja Kauppinen (2017) toteavat, että opetushallitukseen tulleiden kysymysten perusteella opettajat sortuvat kuitenkin usein huomioimaan oppiaineen arvioinnissa myös käyttäytymisen, vaikka se ei olisi olennaista oppiaineen arvioinnin kannalta. Useat opettajat tuntuvat ajattelevan, että käyttäytymisen ja “asenteen” kuuluukin vaikuttaa arvosanaan. Arviointiajattelua tulisikin kehittää niin, että oppilaan osaaminen ja käyttäytyminen pystytään erottamaan toisistaan eettisellä tavalla. Jokainen oppilas ansaitsee osaamistaan vastaavan arvosanan huolimatta siitä, onko hän persoonaltaan äänekäs vai hiljainen. Opetushallitukseen tulleista yhteydenotoista voidaan havaita myös, että arviointia käytetään edelleen valitettavan usein kurinpitotoimenpiteenä: esimerkiksi oppiaineen arvosanan laskemisella rankaistaan oppilasta huonosta käyttäytymisestä tai “laiskuudesta”. (Vitikka & Kauppinen 2017, 10, 15.) Oppilasarvioinnin valta on lopulta opettajalla, mutta valta tuo mukanaan asiantuntijan vastuun. Arvioinnin uhkana onkin, että opettaja huomaamattaan käyttää arviointia tottelevaisuuden, ei oppimisen, edistämiseksi. (Atjonen 2011, 87.)

Vitikka ja Kauppinen (2017) myöntävät käyttäytymisen arvioinnin olevan haastavaa, varsinkin kun siinä tulee varoa, että se ei kohdistu oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Käyttäytymisen arviointi tarkoittaa lähinnä yhteisesti sovittujen pelisääntöjen ja toimintatapojen noudattamisen arviointia. Käyttäytymisen tavoitteet tulee olla oppilailla tiedossa ja niiden tulee olla tarpeeksi selkeät, jotta oppilaat voivat niitä noudattaa. (Vitikka & Kauppinen 2017, 15.) Käyttäytymisen ja työskentelytaitojen erottaminen on välillä hankalaa. Myös käyttäytymisen arvioiminen persoonaan tai temperamenttiin sitä

kohdistamatta on varmasti ongelmallista. Opettajien tulee luoda niin selkeät tavoitteet käyttäytymiselle, että he pystyvät myös itse arvioimaan, miten oppilaat niitä noudattavat.

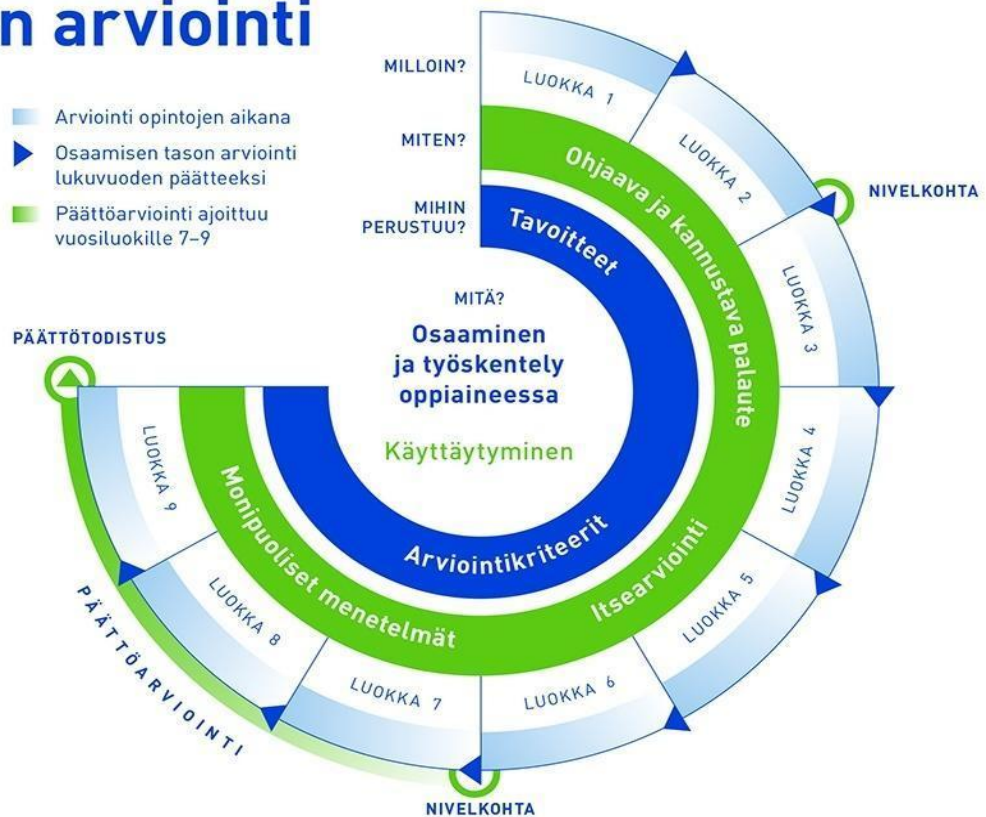
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että oppimisprosessin jälkeen oppilaiden osaamista arvioidaan summatiivisesti, ja tulokset näkyvät oppilaille todistuksissa tai arviointitiedotteissa. Tästä lukuvuoden päätteeksi tehtävästä arviosta nähdään, miten oppilas on suoriutunut ja edistynyt koko lukuvuoden aikana. Luokka-asteilla 1–7 käytetään joko sanallista tai numeraalista arviointia tai niiden yhdistelmää riippuen opetuksen järjestäjän päätöksestä. Numeroarvosana on keskimääräinen summatiivinen arvio oppilaan tavoitteiden saavuttamisesta kussakin oppiaineessa. Sanallinen arviointi mahdollistaa monipuolisemman osaamisen tason ja oppimisen kuvailun. Sen avulla voidaan kuvailla pelkän osaamisen lisäksi myös kehittymistä, vahvuuksia ja kehityskohteita. Sanallinen arviointi kuvaa numeroarvosanaa yksityiskohtaisemmin oppilaan osaamista ja edistymistä eri osa-alueilla. (POPS 2014, 51.) Joidenkin opettajien mielestä numeerinen arviointi on helpompaa kuin sanallinen, toteavat Koppinen ym. (1994). Numeerisen arvioinnin voi perustaa numeroilla arvosteltuihin kokeisiin ja numeroa voi nostaa tai laskea esimerkiksi oppilaan ahkeruus, vastuullisuus ym. Yläasteella (nyk. yläkoulu) opettavilla opettajilla saattaa olla satoja oppilaita, jonka takia oppilastuntemus jää luonnollisesti heikoksi ja arviointi perustuu helposti koetuloksiin. Vapaasti kirjoitettavat sanalliset arvioinnit taas saattavat helposti jäädä ympäröiviksi toteamuksiksi. (Koppinen ym. 1994, 46-48.) Koppisen ym. (1994) toteamuksia luettaessa tulee kuitenkin ottaa huomioon materiaalin julkaisuvuosi 1994. Tuolloin voimassa ollut opetussuunnitelma kuitenkin eroaa nykyisestä usealla eri tavalla. Oppilasmäärän vaikutus oppilastuntemukseen ja sitä kautta arviointiin on kuitenkin edelleen ajankohtaista. Myös vapaasti kirjoitettavat sanalliset arvioinnit tuottavat yhä nykypäivänä monille opettajille päänvaivaa. Tämän takia sanallisillekin arvioinneille tulisi luoda jonkinlaiset raamit tai muokattavat mallit, jotta opettajien olisi helpompi niitä soveltaa.

Numeerisen arvioinnin avulla voidaan selvittää oppilaan tarkkojen tiedollisten oppisisältöjen osaamistaso. Sanallisella arvioinnilla taas voidaan kuvailla paremmin moniulotteisempien taitojen ja psyykkis-emotionaalisia tasoja sisältävien oppimistulosten arviointia, kuten kokemusten, asenteiden, käsitysten ja työskentelytaitojen arviointia ja musiikissa esimerkiksi soitto- tai laulutaitoa. Sanallisella arvioinnilla voidaan ohjata oppimista, motivoida ja kehittää. (Anttila 2006, 82-83.) Monelle pelkkä numero todistuksessa ei kerro juurikaan oppilaan osaamisesta ja tämän takia sanallinen arviointi mahdollistaa tarkemman kuvauksen oppilaan

osaamisesta. Anttila (2006, 83, 138) kannattaa sanallista arviointia musiikissa: laadullisen, sanallisen arvioinnin avulla voidaan tukea monia oppimisen ja opettamisen tasoja, vaikka se hyvin tehtynä vaatiikin opettajalta paljon.

Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arviointikäytänteiden lisäksi tulee paikallisesti varmistaa, että arviointimenetelmät ovat monipuolisia ja arviointiperusteet yhteisiä. Paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee määritellä esimerkiksi opintojen aikaisen arvioinnin toteuttamiskeinot: formatiivisen arvioinnin ja palautteen antamisen käytänteet, lukuvuoden päättöarvioinnin käytänteet, itsearvioinnin tukeminen sekä itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin periaatteet sekä todistuksiin liittyvät käytänteet. (POPS 2014, 60.)

Oppimisen arviointi



KUVA 1. Oppimisen arviointi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetussuunnitelman ydinasiat 2018).

Ylläolevasta kuvasta käy tiivistetysti ilmi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arviointikäytänteet. Ohjaava ja kannustava palaute, itsearviointi, monipuoliset menetelmät sekä opintojen aikainen arviointi ovat jatkuvasti mukana oppimisen arvioinnissa.

Osaaminen ja työskentely ovat osa oppiaineen arviointia ja käyttäytyminen arvioidaan erillisenä kokonaisuutenaan. (Opetussuunnitelman ydinasiat 2018.)

2.3 Arviointi musiikissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) määrittelee musiikin oppiaineen tehtäväksi oppilaiden myönteisen ja elinikäisen musiikkisuhteen muodostamisen, monipuolisen musiikillisen toiminnan mahdollistamisen sekä musiikin kulttuurisidonnaisten merkitysten ymmärtämisen. Oppiaineen tulee herätellä oppilaiden uteliaisuutta ja arvostusta musiikkiin ja kulttuurien moninaisuuteen. Musiikin opetuksen tulee edistää musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehityksen lisäksi myös yhteistyötaitoja, ilmaisutaitoa, kokonaisvaltaista kasvua, ajattelua ja oivalluskykyä. Opetuksen tulee luoda mahdollisuuksia luovaan tuottamiseen, esimerkiksi säveltämiseen. (POPS 2014, 263.)

Musiikin oppiaineen arvioinnin tulee tapahtua suhteessa paikallisessa opetussuunnitelmassa laadittuihin tavoitteisiin. Opetussuunnitelmassa linjataan, että musiikin opetuksessa oppilaille tulee antaa kannustavaa ja ohjaavaa palautetta erityisesti yhteistoiminnan ja musiikillisten taitojen harjoittamisessa. Palautteen kautta oppilaat oppivat hahmottamaan musiikkia ja sen käsitteitä ja havainnoimaan omaa toimintaansa osana soivaa kokonaisuutta. Oppimisen edistämisen kannalta opetuksessa tulee seurata varsinkin yhteismusisointitaitojen, käsitteellisen ajattelun sekä oppimaan oppimisen taitojen kehitystä. (POPS 2014, 265.)

Opetussuunnitelman perusteissa on määritelty kuudennen vuosiluokan lukuvuositodistusta varten musiikin valtakunnalliset arviointikriteerit. Arvioinnin kohteina musiikissa on tuolloin 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.)

Anttila (2006, 78) on todennut, että musiikkiin olennaisesti liittyvät opiskelumotivaatio, luovuus ja musiikin kokeminen ovat hankalasti tutkittavissa. Asenteen, aktiivisuuden ja motivaation käyttäminen arviointikriteereinä on ongelmallista. Vaikka ne ovatkin tärkeitä osatekijöitä musiikinopiskelussa on niiden objektiivinen mittaaminen hankalaa. Oppilaan

osallistuminen tunneilla ja uskallus yrittää ovat myös arveluttavia arviointiperusteita. Motivaation lisäksi opettaja saattaa tulla arvioineeksi myös oppilaan temperamenttia ja sosiaalisia taitoja. Musiikintunneilla on usein myös tilanteita, joissa esiinnyttään julkisesti. Monet arat ja epävarmat oppilaat eivät uskalla soittaa tai laulaa muiden kuullen, jonka opettaja voi virheellisesti tulkita kiinnostuksen puutteeksi. (Anttila 2006, 132-133.) Oppilaiden osaamistasoa voisikin mitata esimerkiksi henkilökohtaisilla soittonäytteillä, joita tiedän ainakin muutaman opettajan käyttävän. Henkilökohtaisessa tilanteessa opettajan kanssa ujoimmillakin oppilaille on parempi mahdollisuus tuoda esille oikeaa osaamistaan.

Opetussuunnitelmassakin mainittu luovuus on tärkeä osa musiikintunteja. Merja Kauppinen, Sara Sintonen, Minna Harmanen ja Eija Kauppinen (2017) toteavat, että luova tuottaminen esimerkiksi musiikissa sekä äidinkielessä ja kirjallisuudessa on mielenkiintoinen aihepiiri varsinkin uudistuneen arvioinnin näkökulmasta. He näkevät luovan tuottamisen arvioinnin haasteena: miten kiinnittää arviointi tavoitteisiin, tukea oppilasta arvioinnin avulla oppimisprosessin aikana sekä arvioida lopullisen tuotoksen lisäksi myös työskentelyä ja tuottamisen vaiheita? Luovan tuottamisen arvioinnissa on tärkeää, että arvioinnin kohteista on neuvoteltu yhdessä ja etukäteen ja ne ovat perusteltuja oppimisen tavoitteiden kannalta. Välitön, prosessin aikana annettu palaute on tärkeää oppilaiden motivaation ylläpitämiseksi sekä työn edistymisen kannalta. Luovien tuotoksien kanssa olennaista on myös vertaispalaute, ”yleisön tai vastaanottajien kokemus”. Itsearviointi taas tukee oppilaiden havainnointikykyä luovan tuottamisen taitojen tunnistamisessa ja edistämässä sekä vahvistaa oppilaiden oppijaidentiteettiä. (Kauppinen ym. 2017, 128, 137.)

Paananen (2009) taas on esittänyt luovan tuotoksen arvioinnin kohdistuvan kolmeen osa-alueeseen: ”minkä tyyppistä musiikillisen luovuuden osa-aluetta oppilaan ajattelu heijastaa, millaista sävellysstrategiaa oppilas käyttää ja mitä musiikillisia rakenteita (esim. tonaliteetti, metri, fraasirakenne) oppilaan tuotos sisältää ja millaista on niiden organisoituminen.” (Paananen 2009, 411-412.) Luovan tuottamisen, esimerkiksi säveltämisen, arviointi on mielestäni yksi haastavimmista arvioitavista asioista musiikissa. Henkilökohtaisten tekeleiden arvioiminen tulee toteuttaa mahdollisimman sensitiivisellä tavalla kohdentaen palaute työhön eikä tekijään.

Kuten yllä jo mainitsin, luovan tuottamisen arvioinnissa olennaista on vertaisarviointi ja itsearviointi. Taina Huttunen (2017) on esitellyt väitöskirjassaan ”Osallistava

sävellytysmenetelmä musiikinopetukseen: perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteita ja oppimisen ydinmetaforia toteuttamassa” tavan toteuttaa vertaisarviointia ja itsearviointia sävellyttämisprosessin sisällä. Oppilaat antavat tuotoksistaan toisilleen rakentavaa palautetta. Myös nämä rakentavat kritiikit arvioidaan: jokainen oppilas arvioi saamansa rakentavan palautteen sekä sen antajan käytöksen käyttäen ”naama-arviota”. Palautteen saannin jälkeen sävellyksiä vielä hiotaan. Tuotosten esitysvaiheessa esiintyjät arvioivat ensin yleisöä (oliko yleisö turvallinen ja käyttäytykö se asiallisesti) ja myöhemmin, kun esiintymisestä on muodostunut onnistumisen kokemuksia, voi yleisö arvioida myös esiintyjä (esiintyivätkö he asiallisesti). Itsearviointin yhteydessä taas arvioidaan omaa osallisuutta, omia musiikillisia taitoja sekä itse tuotosta, yhteistyötä ja omaa osuutta siinä sekä prosessissa sekä turvallisuutta projektissa. Lopuksi äänestetään vielä luokan kesken hauskipalautetta. Muiden ja itsensä arvostamista sekä toisten ja omien tuotoksien arvostamista on tärkeää oppia. (Huttunen 2017, 47-50.)

Susan Hallam (2012) on todennut, että musiikin autenttinen arviointi tapahtuu yleensä esityksen kautta, mutta myös kriittisen kuuntelemisen sekä ajattelemisen taitojen arviointi on tärkeää. Esiintymisen tapa voi vaihdella: se voi olla julkinen esiintyminen, nauhoitettu tai vaikka esiintyminen osana ryhmää. Kriittisen kuuntelemisen ja ajattelun taitoja taas mitataan usein kirjallisten töiden kautta. Esimerkiksi omien esitysten tai töiden arvioinnissa opettajan tarvitsee ensin palautteen avulla tukea oppilaiden itsearviointitaitojen kehittymistä, mutta pikkuhiljaa oppilaat oppivat arvioimaan myös omia töitään. Tätä voi tukea rohkaisemalla oppilaita vertaispalautteen antamiseen ja esimerkiksi nauhoittamalla oppilaiden esityksiä, jotta he saavat arvioida omaa työtään tai esitystään yleisön näkökulmasta. (Hallam 2012, 156, 163.) Esimerkiksi yllä mainitun Huttusen (2017) osallistavassa sävellytysmenetelmässä vertaisarviointia harjoiteltiin sekä vastaanottamalla että antamalla rakentavaa kritiikkiä omista ja muiden tuotoksista, arvioimalla saatua palautetta ja arvioimalla myös yleisön käyttäytymistä esiintymisen yhteydessä. Itsearviointitaitojen kehittämisen avuksi Huttunen taas ehdottaa esimerkiksi arvosanojen kriteerien tarkennusta, realistiseen arviointiin ohjaamista sekä mielipiteiden perustelemisen vaatimista. Itsearviointitaitojen kehittämisellä tuetaan oppilaan itsetuntemuksen sekä terveen minäkuvan kehittämistä. (Huttunen 2017, 52, 159.)

Marja-Leena Juntunen ja Heidi Westerlund (2013) pitävät tärkeänä, että musiikissa päästäisiin irti siitä myytistä, joka väittää oppilaita arvioitavan sen mukaan, ovatko he arvioijan silmissä musikaalisia vai epämusikaalisia. Juuri tällaisten myyttien takia arviointia tulisi kehittää

systemaattisesti monipuolisempaan suuntaan. (Juntunen & Westerlund 2013, 89.) Taideaineissa on muutenkin saatettu nähdä arviointi esimerkiksi luovuuden estäjänä. Ihmisten mielissä lahjakkuus käsitteenä liittyy niin vahvasti osaksi taidetta, että taideaineiden arviointi ymmärretään helposti pelkkänä lahjakkuuden mittaamisena. (Juntunen & Laitinen 2011, 76.) Oppilaille tulisikin korostaa, että jokaisella on yhtä hyvät mahdollisuudet kehittää musiikillista osaamistaan.

2.4 Arvioinnin lajit

2.4.1 Diagnostinen arviointi

Diagnostisella arvioinnilla tarkoitetaan etukäteisarviointia: oppilaan opiskelu- ja toimintaedellytyksiä sekä aikaisemmin hankittuja tietoja ja osaamista tarkastellaan etukäteen ja niistä saatuja tietoja hyödynnetään opetuksessa ja sen suunnittelussa (Ouakrim-Soivio 2016, 19, 166; Atjonen 2007, 66). Atjonen (2007) huomauttaa myös, että diagnostinen arviointi toteuttaa arvioinnin toteavaa tehtävää. Opettaja voi esimerkiksi selvittää ennen opiskelujakson alkua, mitä oppilaat jo tietävät opiskeltavasta asiasta. Diagnostinen arviointi toteuttaa summatiivisen arvioinnin tavoin ennustamisen tehtävää: kyseinen arviointimenetelmä voi antaa keinoja esimerkiksi oppimisvaikeuksien ennakointiin. (Atjonen 2007, 66, 68.)

Opettajan on hyvä ymmärtää opetusjakson alussa, mitä oppilaat jo tietävät ja osaavat tehdä, jotta hän voi suunnitella opetustaan sopivan haastavaksi (Green & Hale 2009, 28). Diagnostisella arvioinnilla pystytään ennen opetusta tai oppimiskokonaisuuden alussa selvittämään oppilaiden lähtötasoa ja sen avulla voidaan kohdentaa ja eriyttää opetusta ja selvittää oppilaan mahdolliset puutteet osaamisessa (Koppinen ym. 1994, 10; Ouakrim-Soivio 2016, 19, 166). Opettajan täytyy jollain tavalla selvittää oppilaiden lähtötaso, jotta hän voi antaa palautetta kehittymisestä ja myös arvioida sitä (Paananen 2009, 409). Diagnostisella arvioinnilla voi musiikinopetuksessa arvioida vaikkapa oppilaiden soittotaitojen tasoa, jotta opettaja pystyy tuottamaan heidän tasolleen sopivia soittotehtäviä. Myös Paananen (2009) pitää mielekkäänä, että ensimmäisten kurssien alussa selvitetään oppilaiden omien toiveiden ja odotusten lisäksi myös musiikillinen harrastustausta ja mieltymykset. Näin oppilaat pääsevät osallistumaan kurssin suunnitteluun, mikä motivoi ja lisää oppimisen mielekkyyttä. (Paananen 2009, 409.)

2.4.2 Formatiivinen arviointi

Formatiivinen arviointi on yksi asia, jota korostetaan uudessa opetussuunnitelmassa. Formatiivinen arviointi on opetuksen ohessa tapahtuvaa oppilaiden oppimisen seuraamista (Koppinen ym. 1994, 10). Se on oppimisprosessin aikana tapahtuvaa arviointia, johon kuuluu oppilaan tukeminen palautteen antamisella. Oppilaita ohjataan ymmärtämään, miten he saavuttavat asetettuja tavoitteita ja mitä tavoitteita kohti he jatkavat oppimisprosessissaan. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 231.) Myös Ouakrim-Soivio (2016, 15) on todennut arvioinnin formatiivisen tehtävän olevan ohjata oppilaan oppimista palautteen avulla ja kertoa hänen suoriutumisestaan suhteessa luotuihin tavoitteisiin. Formatiivisen arvioinnin päätarkoitus on parantaa oppimista, ei vain tarkastella sitä. Formatiiivista arviointia ohjaa kolme kysymystä: mihin olen menossa, missä olen nyt ja millä tavalla pääsen määränpäähäni? (Brookhart & Moss 2009, 6, 8.)

Formatiivinen arviointi säätelee ja arvottaa oppimisprosessia ja kertoo, miten taidot ovat kehittyneet alku- ja lopputilanteen välillä. Oppilas saa näin palautetta, jonka hän voi huomioida loppujakson opiskelussaan. Formatiiivisessa arvioinnissa arvioinnin ohjaava tehtävä toteutuu parhaiten. (Atjonen 2007, 66, 68.) Myös Margaret Heritage (2010) linjaa formatiivisen arvioinnin olevan keino oppilaille parantaa oppimistaan. Opettajat osallistavat oppilaita arvioimiseen, koska he jakavat opettajan kanssa vastuun oppimisesta. Formatiiivista arviointia tapahtuu jatkuvasti oppimiskokonaisuuden aikana ja oppimista edistävä palaute on avainasemassa formatiiivisessa arvioinnissa. (Heritage 2010, 7, 10, 19.) Formatiiivisen arvioinnin tuloksilla muokataan myös opetusta. Sitä käytetään opetuksen parantamiseen ja palautteen antamiseen koko opetusprosessin aikana. (Fisher & Frey 2014, 7.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että suurin osa lukuvuoden aikana tapahtuvasta arvioinnista tulisi olla luonteeltaan formatiiivista. Arviointi ja palautteen anto tulisi olla osa jokapäiväistä työskentelyä. Opettajien tulee havainnoida oppimisprosessin kehitystä ja olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Palautteen tulisi edistää oppimista ottaen huomioon erilaiset oppimis- ja työskentelytavat. Se ohjaa oppilaita havainnoimaan omaa edistymistään ja oppimistaan sekä saavuttamaan tavoitteita erilaisin keinoin. Formatiiivinen arviointi ja oppimista edistävä arviointi auttaa oppilaita käsittämään, mitä heidän tulee oppia, mitä he ovat jo oppineet ja miten he voivat vielä parantaa oppimistaan. Formatiiivisen arvioinnin

ja ohjaavan palautteen kautta oppilaat oppivat jäsentämään opittavia asioita tieto- ja taitokokonaisuuksiksi. (POPS 2014, 50-51.)

Paananen (2009, 410) ehdottaa, että musiikin formatiivisessa arvioinnissa voidaan käyttää erilaisia yksilö- tai ryhmätöitä, riippuen siitä onko arvioinnin keskiössä musiikkitiedollinen osaaminen vai musiikillinen toiminta. Koen, että musiikinopetuksessa formatiivisella arvioinnilla ja jatkuvalla palautteella on hyvin suuri merkitys. Musiikintunneilla esimerkiksi instrumentin harjoittelutilanteissa opettaja usein kiertelee ja antaa oppilaille jatkuvaa myönteistä palautetta sekä kehitysehdotuksia soittamisen parantamiseksi. Formatiiivinen arviointi sulautuu varmasti luontevaksi osaksi melkein kaikkia musiikintunteja, mutta haasteena varmasti usein on, että opettajat muistaisivat myös kerätä formatiivisen arvioinnin kautta saatua tietoa ylös, jotta sitä voitaisiin hyödyntää myöhemmin myös summatiivisen (ks. luku 2.4.3) arvioinnin yhteydessä.

2.4.3 Summatiivinen arviointi

Summatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan opitun asian arvioimista sekä tietyn osaamistason saavuttamista ja se teetetään yleensä opiskelujakson lopuksi, esimerkiksi lukukauden lopussa (Luostarinen & Peltomaa 2016, 240; Fisher & Frey 2014, 7; Ouakrim-Soivo 2016, 19). Summatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan toisin sanoen oppimiskokonaisuuden lopussa tapahtuvaa oppimistulosten selvittämistä (Koppinen ym. 1994, 10). Yksi esimerkki summatiivisesta arvioinnista on arvosanojen antaminen (Luostarinen & Peltomaa 2016, 240; Ouakrim-Soivio 2016, 170). Summatiivisella arvioinnilla on tärkeä rooli opitun toteamisessa ja taitojen arvioinnissa (Kauppinen ym. 2017, 137). Arvioinnin summatiivinen tehtävä on kuvata oppilaiden edistystä ja suoritustasoa. Se on niin sanottua tulosarviointia, joka on luonteeltaan yleensä kokoavaa ja luokittelevaa. (Ouakrim-Soivio 2016, 15, 170.)

Summatiivista arviointia tehdessä on tärkeää muistaa, että se ei saa jäädä irralliseksi oppimisprosessin jälkeiseksi osaksi, vaan sen tulee olla luonteeltaan kuvailevaa, ohjaavaa ja erittelevää. Myös summatiivisen arvion tulee pitää sisällään tietoa kriteereistä ja tavoitteista sekä vahvuuksista ja heikkouksista. Summatiivinen arviointi ei saa olla pelkkä yksittäinen asteikollinen arvosana tai lause. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 240, 170-171.) Tämä on vaarana esimerkiksi todistusten numeroarvioinnissa. Pelkkä numero paperissa ei kerro niin laajasta oppiaineesta kuin musiikki juurikaan mitään. Opettajan tulisikin muistaa antaa

numeron lisäksi oppilaalle myös suullista tai kirjallista palautetta siitä, miten numeroon on päädytty ja miten sitä voisi jatkossa esimerkiksi parantaa. Musiikin kohdalla on tärkeää myös antaa positiivista palautetta jatkoa varten, jotta oppilaan motivaatio pysyy yllä.

Atjonen (2007) on määritellyt summatiivisen arvioinnin luonteen kokoavaksi ja ennustavaksi. Summatiivinen arviointi myös toteuttaa ennustamisen tehtävää. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi kouluasteelta toiselle siirtymisestä selviytymistä tai sijoittumista työelämään. (Atjonen 2007, 66, 68.)

2.5 Erilaisia arviointimenetelmiä

2.5.1 Itsearviointi

Itsearviointin tarkoituksena on kehittää oppilasta itsenäisempään ja vastuullisempaan suuntaan. Nimitys on toisaalta harhaanjohtava, koska oppilaan ei ole tarkoitus arvioida niinkään omaa itseään vaan esimerkiksi oppimistaan, tehokkuuttaan ja oppimistekniikkaansa. (Koppinen ym. 1994, 84.) Itsearviointilla tarkoitetaan sitä, kun oppilas arvioi omaa työtään ja havainnoi omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan suoritustaan parantaakseen. Hyvän itsearviointin saavuttamiseksi oppilailla pitää olla selkeät tavoitteet ja kriteerit oppimiselle, taito tiedostaa niitä omassa oppimisessaan ja taito hyödyntää näitä arviointeja oppimisen parantamisessa. (Brookhart & Moss 2009, 80-81.)

Atjonen (2007, 81) on määritellyt itsearviointin olevan toimintaa, jossa henkilö arvioi omaa suorituskyykyään. Itsearviointin avulla luodaan itselle oppimiseen liittyviä tavoitteita ja pyritään löytämään keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi. Itsearviointin kautta toimitaan, kehitetään ja arvioidaan omia päätöksiä ja toimintaa. Itsearviointi on haastavaa ja sitä pitää harjoitella. Se vaatii oppijalta valmiuksia analysoida ja pohtia omaa suoritusta eri näkökulmista ja taitoa muuttaa ja ohjata omia tapoja. Itsearviointi antaa oppilaalle mahdollisuuden vaikuttaa omien tavoitteiden asettamiseen sekä niiden ja tulosten vertailemiseen. Opettajan tulee mieltä opettajan oman ohjauksen ja palautteenannon rinnalle myös oppilaita osallistavia arviointikeinoja. Opettajan on tärkeää herätellä oppilaita passiivisuudesta. Pelkästään itsearviointin varaan oppilaita ei tulisi kuitenkaan jättää: jokaisella oppilaalla on oikeus saada palautetta kokeneelta aikuiselta. (Atjonen 2007, 81-82, 84.) Tämä on tärkeää muistaa varsinkin

pienempien oppilaiden kanssa. Pienten oppilaiden saattaa olla vaikea hahmottaa omaa osaamistaan totuudenmukaisesti, joten opettajan pitää itse myös muistaa antaa oppilaille palautetta heidän edistymisestään ja tavoitteiden saavuttamisestaan sekä ohjata heitä havainnoimaan ja kehittämään omaa osaamistaan.

Myös Luostarinen ja Peltomaa (2016) korostavat, että itsearviointi ei ole taito, joka jokaisella on kouluun saavuttaessa, vaan sen harjoitteluun tulee saada tukea ja ohjausta koulutaipaleen alusta saakka. Itsearvioinnin tehtävä on tukea oppimista, oppimaan oppimisen taitoja sekä ohjata oppilasta kohti tehokasta oppimisen arviointia ja ohjausta. Opettajan pitääkin tukea oppilaita havainnoimaan, minkälaisen toiminnan kautta voi kehittää mitäkin osaamista ja mistä voi huomata kehittyneensä. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 176-177.)

Itsearviointi voi olla hyvin monenlaista toimintaa ja sen kohde voi vaihdella. Koulussa itsearviointi keskittyy tavoitteiden ja niiden tulosten arviointiin. Itsearviointia hankaloittaa se, että suoritukset ja tulokset eivät ole sama asia kuin oppilaan koko persoona. Lapsille on tyypillistä arvottaa itseään suoritusten perusteella, joten on tärkeää korostaa, että huono tulos ei tarkoita, että olisi myös huono ihminen ja vastaavasti hyvä tulos ei tarkoita, että on hyvä ihminen. Aikuisen on hyvä olla tukena tässä prosessissa ja ohjata lasta arvioimaan omaa toimintaansa. On tärkeää, että lapsi ymmärtää, että arviointi ei kohdistu hänen itsensä arvosteluun vaan tavoitteiden ja tulosten arviointiin. Myös tavoitteiden ymmärtäminen ja selkeys ovat tärkeitä asioita itsearvioinnissa. Itsearviointi on muiden arviointikeinojen rinnalla ja lisäksi käytettynä tärkeä arviointikeino minäkäsityksen rakentumisen kannalta. (Ihme 2009, 97-98.)

Jotkut vanhemmat tai toiset opettajat saattavat nähdä oppilaan arvioinnin pelkästään opettajan työnä (Brookhart & Moss 2009, 93). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuitenkin painotetaan oppilaiden itsearviointitaitojen kehittämistä. Opetus tukee oppilaita oman oppimisen, sen edistymisen ja niihin vaikuttavien tekijöiden tiedostamisessa niin yksilönä kuin ryhmänä. Alemmilla vuosiluokilla opetus tukee oppilaiden kykyä havainnoida omia onnistumisiaan ja vahvuuksiaan sekä auttaa heitä tiedostamaan työlle asetettuja tavoitteita. Itsearviointitaitojen kehittymistä tuetaan opetusryhmän yhteisellä arviointikeskustelulla, positiivisella palautteella ja osoittamalla oppilaille, miten monin erilaisin tavoin jokainen oppilas voi onnistua työssään. Oppilaiden kasvaessa oppimisen tarkastelu voi muuttua analyttisemmäksi, mutta onnistumisiin ja vahvuuksiin keskittyminen on edelleen tärkeää.

(POPS 2014, 49.) Lepistö ja Ripatti (2017) esittävät, että esimerkiksi Savonlinnan normaalikoulussa jokainen oppilas tekee lukuvuosittain sanallisen itsearviointin omasta työskentelystään ja käyttäytymisestään. Työskentelytaitojen itsearvioinnissa arvioidaan taitoa työskennellä oma-aloitteisesti ja itsenäisesti, taitoa työskennellä muut huomioiden, oman oppimisen suunnittelun taitoa ja taitoa työskennellä tämän suunnitelman mukaisesti, oman työskentelyn arvioinnin taitoa, taitoa työskennellä parhaansa yrittäen ja vastuuntuntoisesti sekä taitoa työskennellä muita kuunnellen ja keskustellen. Arviointikohteita käyttäytymisessä taas ovat toisten huomioiminen, myönteinen asenne koulutyöhön, toimintatapojen, sääntöjen ja hyvien käytöstapojen noudattaminen sekä asiallinen käyttäytyminen. Arviointiasteikkona heillä käytetään “aina-usein-vaihtelevasti-harvoin”. Oppilaan arvion lisäksi opettaja arvioi samat kohteet käyttäen samaa asteikkoa. (Lepistö & Ripatti 2017, 167-168.) Tällainen lukuvuoden tai lukukauden lopussa tapahtuva itsearviointi on hyvä esimerkki summatiivisesta arvioinnista (ks. luku 2.4.3). Itsearviointia voidaan toteuttaa myös useammin esimerkiksi erilaisten tehtävien yhteydessä. Myös koko lukukauden mukana kulkeva itsearviointi esimerkiksi soittopassin muodossa on esimerkki itsearvioinnista, joka on osa formatiivista arviointia (ks. luku 2.4.2).

Opettajien tulisi opettaa oppilaita työskentelemään itsenäisesti tulevaisuutta varten, jotta he oppivat käyttämään standardeja ja tavoitteita työskentelynsä parantamisessa (Green & Hale 2009, 29). Itsearvioinnin eli omien vahvuuksien, heikkouksien, toiminnan ja suoritusten havainnointi on olennainen osa nykyisiä työelämätaitoja, joten niitä on tärkeää harjoitella jo peruskoulussa. Koen kuitenkin, että varsinkin itsearviointitaitojen harjoittelun varhaisessa vaiheessa tulisi keskittyä mahdollisimman paljon positiivisiin asioihin ja vahvuuksiin ja vahvistaa näin oppilaiden myönteistä minäkehitystä. Itsearvioinnin varjopuolena näen perfektionismiin taipuvaisten oppilaiden itsekriittisyyden ruokkimisen. Tällaisia oppilaita tuleekin ohjata itsearvioinnissa huomaamaan itsessään kaikki hyvät puolet ja onnistumiset epäonnistumisten korostamisen sijaan.

2.5.2 Vertaisarviointi

Vertaisarviointi on yksi perusopetuksen uudessa opetussuunnitelmassa mainittavista arviointikeinoista. Vertaisarviointia, toisin kuin itsearviointia, ei löydy vanhan perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2004) perusteista (ks. POPS 2004). Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että vertaisarvioinnin eli oppilaiden keskinäisen arviointikeskustelun kehittäminen on tärkeää: sen kautta oppilaita ohjataan

antamaan ja saamaan rakentavaa palautetta (POPS 2014, 49). Vertaisarviointi perustuu siihen, että arvioitsija ja arvioitava ovat samassa asemassa. Vertaisarvioinnin antamista harjoitellaan osana oppimisprosessia. (Ouakrim-Soivio 2016, 171.) Vertaisarvioinnissa opettaja toimii enemmänkin menetelmän käytön ohjaajana kuin arviointiin osallistuvana toimijana. Tätä Ihme (2009) pitää hyvänä asiana oppilaiden itsensä ja heidän välisten sosiaalisten suhteidensa kehittymisen kannalta. Vertaisarvioinnin keskiössä on vastavuoroisuuden kehittyminen. Oppilaat oppivat vaihtamaan ajatuksia työn alla olevasta asiasta. Samalla opetellaan antamaan muille hellävaraisesti rakentavaa palautetta. (Ihme 2009, 95-96.) Vertaisarvioinnista on hyötyä sekä sen antajalle että vastaanottajalle. Sen kautta oppilaat syventävät ajatteluaan oppimisesta. (Heritage 2010, 91.) Parhaimmillaan vertaisarviointi voi vahvistaa vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja auttaa käsitteellistämään opetukseen liittyviä tavoitteita. Vertaisarviointi tukee yhteisöllisen ja osallistavan oppimisen periaatteita. (Lepistö & Ripatti 2017, 173.) Formatiivinen vertaisarviointi on arvokas opetuksen työkalu (Hallam 2012, 162).

Vertaisarvioinnissa on tärkeää havainnoida, että sitä ei käytetä kiusaamiseen tai vallankäyttöön. Tämän takia Luostarinen ja Peltomaa (2016, 176) ehdottavatkin, että vertaisarviointia voidaan lähteä harjoittelemaan aluksi esimerkiksi vain positiivisten asioiden huomioimisella. Vertaisarviointi vaatii paljon harjoittelua ja rakentavan ja perustellun palautteen antoa sekä vastaanottoa on hyvä harjoitella vähitellen yhdessä. Turvallisen, avoimen, luotettavan, rohkaisevan ja erilaisuuden hyväksyvän ilmapiirin luominen ovat tärkeä lähtökohta niin vertaisarvioinnissa kuin itsearviointissakin. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 176-177.)

Myös Huttunen (2017) painottaa turvallisuuden merkitystä. Kuten jo aikaisemmin mainitsin, hänen luomassaan osallistavassa sävellytysmenetelmässä on esimerkki vertaisarvioinnin käytöstä (ks. luku 2.3). Oppilaat antavat toisilleen palautetta töistään. Oppilaat arvioivat myös rakentavan kritiikin ja sen antajan käytöksen naama-arviolla (hymy, neutraali, mökö). Hymyn kriteerinä on, että kritiikin antaja kertoo sävellyksestä sekä hyviä että kehitettäviä asioita ja on käytökseltään ystävällinen. Neutraali arvioi kertoo, että kritiikin antaja on ystävällinen, mutta ei anna rakentavia vinkkejä työn kehittämiseksi. Mökönaama taas tarkoittaa, että palautteen antaja on epäkohtelias ja joko kehuu tai moittii työtä ilman perusteita. Oppilaita ohjataan tekemään yhteistyötä kaikkien kanssa sekä ilmaisemaan mielipiteensä toisia kunnioittaen. Oppilas oppii säätelemään omaa käyttäytymistään, kun tietää, että hänen antamansa kritiikki on myös arvioinnin kohteena. Oppilaat joutuvat pohtimaan, miten annetaan rakentavaa ja asiallista palautetta toiselle. Vähitellen oppilaat oppivat antamaan asiallisesti perusteltua

palautetta, joka ei pohjautu työn tekijään vaan arvioinnin kohteena olevaan asiaan. Esiintymistilanteessa taas esiintyjät arvioivat yleisön ja vähitellen voidaan kiinnittää huomiota myös esiintyjään ja arvioida esimerkiksi esiintyjien katsekontaktia, asiallisuuta, kuuluvuutta, reippautta sekä musiikillisia taitoja. (Huttunen 2017, 48-49, 51, 88.)

Atjonen (2007) nostaa vertaisarvioinnin vaaraksi oppilaiden osaamattomuuden antaa rakentavaa ja hienotunteista palautetta. Kilpailukeskeisessä luokassa oppilaiden keskinäinen kilpailu ja siitä johtuva kateus sekä vahvojen oppilaiden dominoivuus saattaa johtaa rankkoihin arviointeihin. Kavereille voi olla myös hankala sanoa mitään negatiivista tai kritiikin saattaa lipsauttaa harkitsemattomalla tavalla. Oppilaiden asenteet eivät muutu hetkessä ja vertaisarviointitaitojen kehittyminen vaatii aikaa. (Atjonen 2007, 86-87.) Myös Heritage (2010, 93) painottaa yhteisöllistä ja turvallista luokkailmapiiriä vertaisarvioinnin perustana. Välillä hyvän vertaisarvioinnin antaminen on hankalaa jopa yliopistoikäisille, joten on tärkeää, että sitä harjoitellaan ja siihen totutellaan pikkuhiljaa jo peruskoulun aikana. Jatkokouluttautuessa ja työelämässä tarkoituksenmukaisen ja hienotunteisen palautteen antaminen muille sekä palautteen avoin vastaanottaminen muilta ovat tärkeässä asemassa monella eri alalla.

Ouakrim-Soivio (2016) korostaa vertaisarvioinnin harjoittelua oikeassa oppimistilanteessa. Ennen vertaispalautteen antamista opettajan on tärkeää keskustella oppilaiden kanssa vertaispalautteen merkityksestä ja pelisäännöistä. Vertaisarvioinnin hyödyn ja oppimisprosessin tukemisen takaamiseksi on hyvä herätellä oppilaita pohtimaan, miksi on tärkeää osata arvioida omaa ja toisten työskentelyä. Opettajan on hyvä laatia yhdessä oppilaiden kanssa vertaisarvioinnin pelisäännöt ennen ensimmäistä vertaispalautteen antoa. (Ouakrim-Soivio 2016, 88.)

Heritage (2010) on esittänyt muutamia esimerkkejä vertaisarvioinnin toteuttamiseksi luokassa. Ensimmäisiä kertoja vertaisarviointia tehdessä opettaja voi auttaa oppilaita palautteenannon alkuun antamalla valmiita lauseita, joita oppilaita voivat jatkaa: esimerkiksi “en ymmärtänyt kun...” tai “jäin pohtimaan...”. Jatkossa oppilaita voi neuvoa esimerkiksi sanomaan kaksi onnistunutta asiaa ja yhden kehittämisen arvoisen asian arvioinnin kohteena olevasta asiasta. Vertaisarvioinnin tultua tutuksi opettaja voi avustaa oppilaita kehittämään palautteen antamista myös jatkossa. (Heritage 2010, 92-93.) Tällaisilla apukeinoilla voidaan helpottaa ja konkretisoida vertaisarvioinnin merkitystä myös nuoremmille oppilaille. Musiikissa

vertaisarviointia voidaan käyttää esimerkiksi luovien tuotosten arvioinnissa (ks. luku 2.3). Myös soittotilanteissa tai ryhmätöissä voi hyvin soveltaa vertaisarviointia.

Ouakrim-Soivio (2016, 88) on listannut vertaisarvioinnin periaatteiksi esimerkiksi:

- palautteen kohdistamisen (annetaan palautetta vain siitä, mistä sitä on pyydetty, ei arvioida henkilökohtaisia ominaisuuksia)
- reilun (ei keskitytä pelkästään virheisiin, vaan huomioidaan ja annetaan palautetta myös onnistumisista)
- perustelemisen (perustellaan palaute havainnoilla ja esimerkeillä)
- ymmärtämisen ja erimielisyyden esilletuominen (varmistetaan, että palaute on ymmärretty oikein ja harjoitellaan erimielisyyden sanomista ääneen ja pyydetään perustelua palautteelle)
- avoimuuden (olla avoimia saadulle palautteelle ja opitaan siitä)

Yksi vertaisarvioinnin muodoista on ryhmäarviointi. Ryhmäarviointia voidaan käyttää esimerkiksi ryhmätöiden tekemisen jälkeen. Ryhmän jäsenet arvioivat työskentelyään omista työryhmissään. He voivat arvioida esimerkiksi työskentelytaitojaan, työssä opittua ja onnistumista ja sitä, mitä tekisivät jatkossa toisin. Tällainen ryhmän keskinäinen oppimista edistävien ja ehkäisevien asioiden pohtiminen opettaa oppilaita havainnoimaan ja arvioimaan omia vahvuuksiaan ja kehittämistarpeitaan, mikä on hyödyksi jatkossa myös työelämässä. (Ouakrim-Soivio 2016, 88-89.) Musiikintunneilla tehtävien kirjallisten ryhmätöiden tai vaikkapa sävellystehtävien parissa voi käyttää ryhmäarviointia. Esimerkiksi Taina Huttusen sävellytysmenetelmässä oppilaat arvioivat sävellysprosessin yhteydessä omaa yhteistyötään parinsa kanssa (ks. Huttunen 2017).

2.5.3 Arviointikeskustelu

Arviointikeskustelu (tunnetaan myös nimellä kehityskeskustelu) on säännöllisesti oppilaan kouluaikana toteutettava vuorovaikutteinen keskustelu, jossa ovat mukana oppilas, opettaja ja vanhemmat. Onnistumisen kannalta on tärkeää luoda keskustelutilanteeseen avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri sekä tavoitteellinen vuorovaikutus. Onnistunut keskustelu mukaillee vastavuoroisuuden periaatetta, jossa keskustelussa on jokaisella oma roolinsa. Oppilaan tulisi toimia oman oppimisensa asiantuntijana. (Ihme 2009, 99.) Arviointikeskustelussa opettaja voi varmistaa, että oppilas ymmärtää opettajan antaman arvioinnin oikealla tavalla (Anttila 2006,

82). Näillä keskusteluilla varmistetaan myös, että opettaja ehtii kohdata oppilaan ja hänen huoltajansa myös kiireisen kouluarjen keskellä, mikä on erittäin tärkeää suhteiden muodostamisen kannalta sekä oppilaaseen että hänen huoltajiinsa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä osana hyvää arviointikulttuuria. Opettajan, oppilaan ja huoltajan väliset keskustelut toimivat luottamuksen rakentajana ja tiedonvälittäjänä. (POPS 2014, 47.) Savonlinnan normaalikoulun arviointikeskustelussa oppilas ja opettaja keskustelevat oppimisesta ja sen arvioinnista. Jos keskustelussa on mukana myös huoltaja, voidaan käyttää nimitystä oppimiskeskustelu. Nämä oppimiskeskustelut pitävät sisällään viisi osa-aluetta: oppilaan valitsemia tuotoksia ja dokumentteja koskien hänen kiinnostustaan, oppimistaan ja muuta koulutyötään, työskentelyn ja käyttäytymisen itsearviointi, laaja-alaisen osaamisalueiden arviointi, opettajan valitsemat aiheet sekä huoltajien esiin nostamat kysymykset. Opettaja dokumentoi oppimiskeskustelut. (Lepistö & Ripatti 2017, 170.) Savonlinnan normaalikoulun esimerkki arviointikeskustelusta on yksi toimiva esimerkki arviointikeskustelun sisällön luomisesta.

2.5.4 Muita arviointimenetelmiä

Perinteinen kirjallinen koe on varmasti meille kaikille tuttu arviointimenetelmä. Kokeella tarkoitetaan mittavälinettä, jolla pyritään saamaan mahdollisimman luotettavaa tietoa oppilaan osaamisesta. Kokeen huonona puolena nähdään sen mahdollisuus harjoituttaa sellaisia tiedon käytön tapoja, joita ei jälkeempään missään tarvita. Koetta varten oppilas saattaa joutua opiskelemaan suuren määrän irrallista ja tarpeetonta muistitietoa. Hyvässä kokeessa voi toisaalta yhdistyä todellinen elämä ja kokeen vaatima oppiminen. Hyvä koe on luonnollinen osa oppimiskokonaisuutta ja se linkittyy oppimistavoitteisiin ja oppimistapoihin. (Koppinen ym. 1994, 52-54.) Musiikinopetuksessa perinteisillä kokeilla on testattu yleensä esimerkiksi musiikin teorian sekä musiikin historian ja tyyllisuuntausten hallitsemista. Kirjalliset kokeet oppimisjakson päätteeksi ovat esimerkki perinteisestä summatiivisesta arvioinnista (ks. luku 2.4.3).

Myös Anttila (2006, 80) on nostanut kirjalliset kokeet arvioinnin perinteiseksi muodoksi. Kirjallisten kokeiden avulla voidaan kontrolloida ja arvioida erilaisen ja tarkkaan rajatun tiedon oppimista. Kokeet valaisevat kuitenkin hyvin vähän itse oppimisprosessia ja ainoana oppimisen mittarina ne antavat yksipuolisen kuvan oppimisesta. Vaikka musiikintunnit sisältävät myös

tietoaineen opiskelua, esimerkiksi musiikinhistoriaa- ja teoriaa, tulisi musiikki nähdä enemmän käytännön toimintana. Musiikintuntien psykomotorisen toiminnan ja tunteita koskettavan luonteensa vuoksi kirjalliset kokeet eivät ehkä ole ainoana arviointimenetelmänä toimiva oppimisen edistyksen mittari musiikintunneilla. (Anttila 2006, 80, 135.)

Laulukokeet ovat monelle varsinkin vanhemman sukupolven edustajalle tuttu arviointimenetelmä musiikintunneilta. Anttilan (2006) teettämän tutkimuksen mukaan laulukokeet ovat yleisiä monissa kouluissa, mutta harva oppilas katsoo niiden olevan osa hyvää arviointia. Laulukokeilla on Suomessa pitkät perinteet, mutta ne ovat silti yksi suurimmista tekijöistä, joka on pilannut oppilaiden musiikkisuhteita jo vuosien ajan. Niiden perusteella ei myöskään voida arvioida oppimista ja edistymistä, koska ryhmäopetuksena toteutettavilla musiikintunneilla ei pystytä opettamaan puhtaasti laulamista. (Anttila 2006, 88, 134-135.) Laulukokeet yksinään eivät ole mielestäni toimiva arviointikeino: yhtä lailla kaikkien instrumenttien soittotaitoa voitaisiin silloin yksittäin arvioida. Pelkät yksittäiset laulukokeet eivät myöskään tue monipuolisen arvioinnin ja monipuolisen musiikillisen osaamisen näyttämisen periaatteita.

Havainnointi on yksi mahdollinen arviointimenetelmä. Havainnointi voi olla epäsystemaattista tai systemaattista. Epäsystemaattisella havainnoinnilla tarkoitetaan satunnaista, ilman selkeitä kriteerejä ja aikataulua tapahtuvaa havainnointia. Epäsystemaattinen havainnointi on usein muistinvaraista ja sen takia virhealtista. Systemaattinen havainnointi taas pohjautuu selkeästi mietittyihin kriteereihin ja tarkkoihin muistiinpanoihin. (Koppinen ym. 1994, 50.) Havainnoinnin avulla voidaan arvioida esimerkiksi oppilaan yritteliäisyyttä, asenteita ja ryhmätyötaitoja. Opettajan lisäksi havainnointia voi harjoittaa myös muut oppilaat tai oppilas itse. Opettajan on tärkeää kuitenkin muistaa, että pelkän käyttäytymisen perusteella on vaikea arvioida oppilaan edistymistä ja osaamista. (Anttila 2006, 80-81.) Tunneilla tapahtuva jatkuva havainnointi on osa formatiivista arviointia (ks. luku 2.4.2). Opettajan tulisikin muistaa myös kirjata näitä havaintojaan ylös arvioinnin tueksi.

Muihin arviointimenetelmiin lukeutuu myös draama. Draaman avulla edistetään oppilaiden syvää ymmärrystä opituista asioista. Draaman tuoma kokemuksellisuus ja elämyksellisyys luovat oppilaille uuden näkökulman opittavaan asiaan. Opitun sisäistämistä, jäsentämistä ja kokonaisuuden hahmottamista voi arvioida draamaa käyttämällä. (Koppinen ym. 1994, 71.) Musiikin oppiaineessa esimerkiksi musiikin historian opiskelujakson arviointi voisi olla

ainakin osalle oppilaista mielekkäämpää draamatuotosten kuin perinteisen kirjallisen kokeen kautta. Toisaalta esimerkiksi aremmat ja hiljaisemmat oppilaat saattavat pystyä näyttämään osaamisensa paremmin vaikka perinteisellä kynä-paperi-kokeella. Mielestäni oppilaille tulisikin tarjota monenlaisia eri tapoja ja väyliä osoittaa osaamistaan.

Anttila (2006) nostaa myös portfolion käyttökelpoiseksi tavaksi muiden arviointikeinojen lisäksi arvioida esimerkiksi oppilaan musiikillista ajattelua ja osaamista. Portfoliotyöskentely mahdollistaa moniulotteisen, mielekkään ja yksilöllisen tavan arvioida omaa muusikkouttaan. (Anttila 2006, 82.) Portfoliossa oppilas itse dokumentoi ja pohtii omaa osaamistaan ja oppimistaan. Portfolio voi olla sähköinen tai kirjallinen, ja se voi sisältää kuvaa, ääntä, tekstiä tai videota. (Juntunen & Westerlund 2013, 85.) Portfoliotyöskentely voisi musiikissakin toimia varsinkin vanhemmilla oppilailta.

3 HYVÄN ARVIOINNIN PIIRTEITÄ

Koppinen ym. (1994) ovat listanneet hyvän arvioinnin tunnusmerkkejä. Validiteetilla tarkoitetaan, että arvioidaan sitä, mitä aiotaankin arvioida. Toisin sanoen hyvä arviointi on pätevää. Toinen tärkeä sääntö on arvioida vain sitä, mitä opettaa ja opettaa sitä, mitä arvioi. Opettajan tulee aina ennen lopullista arviointia varmistaa, että oppilaalla on ollut tilaisuus oppia arvioitavat sisällöt. Kolmanneksi arvioinnin tulee olla luotettavaa (reliabiliteetti). Opettajan arvioinnin tulee olla johdonmukaista, pysyvää ja ennakoitavaa. Lisäksi hyvä arviointi on oikeudenmukaista, objektiivista, avointa sekä kehittävää ja kehittyvää. Hyvän arvioijan taas on todettu olevan muun muassa empaattinen, aidosti arvioitavista sekä ympäristöstään kiinnostunut, oman arviointiensa rajallisuuden sekä mahdollisen virheellisyyden ymmärtävä sekä kehittämishaluinen. (Koppinen ym. 1994, 32-33, 35.)

Ouakrim-Soivio (2016, 142) on määritellyt eettisesti kestävän ja hyvän arvioinnin piirteiksi myös validiuden, reliaabeliuden, oikeudenmukaisuuden, vertailtavuuden, yhdenvertaisuuden, läpinäkyvyyden, luotettavuuden, monipuolisuuden ja monipuoliseen näyttöön perustuvuuden sekä vuorovaikutteisuuden. Myös Estelle Jorgensen (2008) muistuttaa, että arvioinnin tulee olla rehellistä. Oppilaita ei tule johtaa harhaan antamalla heille liian positiivisen tai liian negatiivisen arvion heidän kyvyistään ja saavutuksistaan. (Jorgensen 2008, 61.) Rohkaisevan ja kannustavan palautteen annossa onkin tärkeää muistaa kohdistaa palaute tarkasti: mitä oppilas teki juuri tässä asiassa oikein ja hyvin. Pelkkä ”hyvän” sanominen ja kehuminen ilman sen suurempaa kohdetta menettää lopulta merkityksensä. Oppilaille pitää pystyä sanomaan myös ne asiat, jotka kaipaavat vielä kehittämistä, jotta oppilas voi mahdollisuuksien mukaan tehdä asialle jotain.

Arvioinnin tulee edistää oppimista ja tukea oppilaan positiivisen itsetunnon ja oppimismotivaation kehitystä. Arviointi ei saa antaa oppilaalle sellaista käsitystä, että hän olisi huono tai osaamaton oppilas. Arviointi ei saa leimata ketään luonteen, taustan tai elämäntilanteen takia eikä sen tehtävänä ole rankaista pikkuvirheistä tai epäonnistumisista yksittäisissä hetkissä. Arvioinnin pitää ohjata oppilasta ymmärtämään omaa oppimistaan, sen kehittymistä ja tapoja parantaa suorittamistaan. Arvioinnin kautta oppilaista kaivetaan esille heidän vahvuutensa ja kannustetaan heitä havainnoimaan oma osaamisensa ja onnistumisensa. (Vitikka & Kauppinen 2017, 13, 19.) Oppilaita opetetaan pikkuhiljaa ohjaamaan omia

oppimisen taitojaan monipuolisten arviointimenetelmien, keskustelujen ja palautteen antamisen avulla (Lepistö & Ripatti 2017, 171).

Arvioinnin luotettavuuden takaamiseksi tulisi arvioinnissa käyttää monia erilaisia arviointimenetelmiä. Monipuolisen arvioinnin keskeisimpänä ajatuksena on, että oppilaalle tarjotaan useita eri mahdollisuuksia ja erilaisia tapoja osoittaa osaamisensa. Oppilas voi osoittaa osaamistaan yksilöllisesti, pareittain tai ryhmässä ja hän voi osoittaa sen esimerkiksi kirjallisesti, suullisesti, toiminnallisesti tai vaikka portfolioilla. Arviointitapa tulee valita tarkoituksenmukaisesti aihe, toiminta, tuotokset tai oppiaine huomioiden. Monipuolisessa arvioinnissa otetaan huomioon pelkkien tietojen arvioinnin lisäksi myös soveltamisen, saavutettujen taitojen ja asenteiden arviointi. (Ouakrim-Soivio 2016, 81-82.) Oppilaat voivat osoittaa hallitsemaansa tietotaitoa eri tavoin esimerkiksi suullisilla tai ryhmässä tehtävillä kokeilla, portfolioilla, toiminnallisilla tehtävillä, esityksillä ja näyttelyillä (Atjonen 2011, 93). Myös musiikintunneilla on tärkeää luoda oppilaille useita ja erilaisia mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan. Monet ujommat oppilaat saattavat arastella koko luokan edessä soittamista, vaikka olisivatkin taidoiltaan hyviä. Musiikintunneilla on paljon erilaista ja monipuolista toimintaa, joten arvioinninkin tulee silloin olla monipuolista.

Vitikka ja Kauppinen (2017) ovat todenneet, että arviointikäytänteiden monipuolistaminen ei tarkoita sitä, että jokaiselle oppilaalle räätälöidään omat yksilölliset tapansa osoittaa osaamistaan. Varsinkin aineenopettajat painiskelevat suurien oppilasmäärien kanssa eikä heillä ole mahdollisuuksia rakentaa jokaiselle oppilaalle omia näyttötilaisuuksia. Arviointia voi monipuolistaa ja luoda joustavammaksi hyödyntämällä erilaisia tehtäviä ja tuotoksia kokeiden sijaan tai esimerkiksi antaa kokeiden kanssa mahdollisuuden useampaan suorituskertaan. (Vitikka & Kauppinen 2017, 14.) Jokaiselle oppilaalle esimerkiksi yksittäisen soittokokeen järjestäminen saattaa olla täysi mahdottomuus varsinkin aineenopettajalle. Tämän takia myös musiikintuntien arviointia tulee tehdä joustavammaksi ja monipuolisemmaksi jollain muulla tavalla.

Risto Hotulainen ja Mari-Pauliina Vainikainen (2017) muistuttavat, että erilaiset arviointiperusteet vaikuttavat hyvin eri tavalla lapsen minäkuvan kehitykseen. Heikoimmille oppilaille on ongelmallista, jos he oppivat arvioimaan omaa työskentelyään vertailemalla omia suorituksiaan muiden suorituksiin. Tällainen vertaileva palaute aiheuttaa ongelmia myös osaavampien oppilaiden keskuudessa, koska se vie huomion pois itse oppimisprosessista.

(Hotulainen & Vainikainen 2017, 37-38.) Kari Ahonen (2004) muistuttaa, että myös opettajan arvioinnissa tulee muistaa jokaisen oppilaan yksilöllisyys ja antaa palautetta hänen aikaisempiin suorituksiinsa, ei toisiin oppilaisiin, verraten. Arviointi tulee suunnata oppilaan tehtäväkohtaisiin suorituksiin ja tällä tavoin korostaa oppilaille yrittämisen ja oman työskentelyn merkitystä. (Ahonen 2004, 165.) Oppilaan kanssa on hyvä keskustella myös mahdollisista epäonnistumisista ja niihin johtaneista syistä. Näin oppilas oppii tarkastelemaan omaa toimintaansa ja ymmärtää sen vaikutukset tuloksiin. (Hotulainen & Vainikainen 2017, 38.) Kannustavaa arviointia annettaessa on kuitenkin tärkeää muistaa painottaa oppilaan jo saavuttamia tavoitteita saavuttamatta jääneiden tavoitteiden sijaan (Ouakrim-Soivio 2016, 84).

Nykyään tuntuu, että kaikkea ja kaikkia arvioidaan jatkuvasti. Opettajien tuleekin tarkkaan pohtia mitä, ketä, milloin, miten ja miksi arvioidaan. Arvioinnista ei saisi muodostua itsetarkoitusta (Lepistö & Ripatti 2017, 171; Atjonen 2011, 94), ja sen takia onkin tärkeää jokaisen oppimisjakson alussa määritellä, mikä on riittävä määrä arviointia (Lepistö & Ripatti 2017, 171).

4 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Arviointia on tutkittu viime aikoina suhteellisen paljon. Esimerkiksi Najat Ouakrim-Soivio (2013) tutki väitöskirjassaan oppilasarvioinnin koulujen välisiä eroja suhteessa oppilaiden saamiin arvosanoihin ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arvioinnissa osoittamaan osaamiseen. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan tulkita, että arvosanat eivät ole validi mitta-asteikko koulujen välisten osaamiserojen mittaamiseen ja että opettajat suhteuttavat arvosanat valtakunnallisten kriteerien sijaan toisten oppilaiden osaamistasoon. Ouakrim-Soivio esittääkin, että arvioinnin yhdenvertaisuuden takaamiseksi opetussuunnitelman tulisi antaa enemmän tukea opettajan arviointityöhön. (Ouakrim-Soivio 2013, 5-6.) Opettajien arviointityön tukemisen tärkeys on korostunut myös niin median kuin opettajien ja opettajaksi opiskelevien keskuudessa. Vaikka päättöarviointille on annettu valtakunnalliset kriteerit, jokainen opettaja tulkitsee niitä omalla tavallaan. Opetussuunnitelmassa olisi hyvä määritellä vielä tarkemmin arviointikäytänteitä.

Myös uusi opetussuunnitelma ja sen tuomat arviointikäytänteet on ehditty huomioimaan esimerkiksi Carita Grönholmin ja Robert Juvosen (2017) pro gradu -tutkielmassa. He tutkivat työssään yläkoulun liikunnanopettajien näkemyksiä oppilasarvioinnista liikunnassa uuden perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan. Tutkimuksessa selvitettiin esimerkiksi opettajien perehtyneisyyttä uuden opetussuunnitelman arviointiohjeistukseen, opetussuunnitelman vaikutusta arviointityöhön käytännön tasolla ja opettajien mielipiteitä opetussuunnitelman mahdollisuuksista ja haasteista. Tulosten mukaan liikunnanopettajat suhtautuivat hyvin eri tavoin opetussuunnitelman arviointiohjeisiin. Yli puolet vastanneista koki, että arviointiohjeistus lisää jatkossa opettajien työmäärää. Haasteena koettiin arviointiohjeistuksen ymmärrettävyys ja objektiivisuuden puute, myönteisenä asiana taas esimerkiksi oppilaiden itsearviointi. (Grönholm & Juvonen 2017.) Omassa työssäni selvitan mitä muutoksia uusi opetussuunnitelma on tuonut musiikin arviointiin ja keskityn yläkoulun sijasta alakoulun arviointiin.

Musiikin arviointia taas on tutkittu aikaisemmin monella eri koulutusasteella ja monesta eri näkökulmasta (ks. Sipilä 2010, Hilmola, Juntunen & Laitinen 2011 sekä Vuopala 2015). Mikko Anttila (2006) on lähestynyt omassa tutkimuksessaan aihetta oppilaan näkökulmasta. Hän selvitti yläkoululaisten ja lukiolaisten käsityksiä musiikin arvioinnista. Anttila selvitti

oppilaiden käsityksiä musiikin arvosanaan vaikuttavista tekijöistä sekä oppilaiden ajatuksia arvioinnin oikeudenmukaisuudesta ja tarkoituksenmukaisuudesta. Tutkimuksen mukaan suuri osa vastanneista oppilaista suhtautui arviointiin positiivisesti ja se oli heidän mielestään oikeuden- ja tarkoituksenmukaista. Moni vastanneista ei myöskään ottanut mitään kantaa oikeudenmukaisuuteen. Vastanneet suhtautuivat myönteisesti musiikin arviointiin silloin, kun se perustui lähinnä oppilaan asenteeseen musiikintunneilla tai tuntityöskentelyyn. Monessa vastauksessa todettiin myös käyttäytymisen olevan oikeudenmukainen arviointiperuste. Muita usean oppilaan mielestä hyväksytyjä arviointiperusteita olivat taitotaso, musiikin harrastaminen vapaa-ajalla, musikaalisuus ja lahjakkuus sekä menestyminen kokeissa. Osa kritisoi kuitenkin vapaa-ajan musiikkiharrastuksen vaikuttamista numeroon. Monet kokivat arvioinnin oikeudenmukaisena, jos se pohjautui monipuolisiin kriteereihin. (Anttila 2006, 84-91.) Musiikinopettajan tulee olla tarkkana, että oppilaan koulun ulkopuolinen musiikkiharrastus ei vaikuta koulun musiikin arviointiin. Koulussa musiikin arvioinnissa tulisi näkyä vain oppilaan osoittama osaaminen ja työskentely musiikintunneilla.

Viime vuosina musiikin arvioinnista on tehty useita opinnäytetöitä ja pro gradu -tutkielmia (ks. esim. Kinnunen & Kohonen 2008, Kiljunen 2009 sekä Juurinen 2015). Tämän tutkielman kannalta keskeisiä ovat Hanne Tuupaisen ja Salla Törmäsen maisterintutkielmat. Hanne Tuupainen (2017) tutki, miten luokanopettaja- ja musiikkikasvattajaopiskelijat määrittelevät arviointia oman asiantuntijuutensa kannalta. Tutkimuksessa tutkittiin myös, miten koulutus on edistänyt opiskelijoiden arviointifilosofioiden kehitystä ja miten koulutusten arviointiopintoja voitaisiin jatkossa kehittää. Tutkimus koostui kirjoitelmista ja haastatteluista, ja siihen osallistui sekä luokanopettajaksi että musiikinopettajaksi opiskelevia ja lisäksi näitä molempia aloja (luokanopettaja ja musiikinopettaja) opiskelevia opiskelijoita. Tutkimustulosten mukaan opiskelijoiden suhtautuminen arviointiin, arvioinnin määrittelemisen, kokemukset arvioinnin helppoudesta ja haastavuudesta ja arvioinnin merkitys omassa asiantuntijuudessa ovat osa sitä, miten opiskelijat määrittelevät arviointia oman asiantuntijuutensa kannalta. Arviointiin suhtauduttiin suurilta osin negatiivisesti, mutta myös neutraalisti tai myönteisesti ja moni koki arvioinnin suhteen epävarmuutta. Haastavana opiskelijat kokivat erityisesti taito- ja taideaineiden sekä luovuuden arvioinnin ja kriittisen palautteen antamisen, helppona myönteisen palautteen antamisen ja kokeiden arvioinnin. (Tuupainen 2017.) Omassa työssäni keskityn tutkimaan jo työssä olevien musiikin- ja luokanopettajien keinoja ja menetelmiä arvioida musiikkia.

Salla Törmäsen (2016) pro gradu -tutkielmassa tutkittiin musiikin arviointia alakoulun musiikinopetuksessa luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Tämä tutkimus koostui musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden teemahaastatteluista. Tutkimustulosten mukaan opiskelijat näkevät arvioinnin tarkoituksen olevan oppilaan ohjaaminen ja kannustaminen sekä kiinnostavien kohteiden löytäminen musiikista. Opiskelijat nostavat esiin formatiivisen arvioinnin, itsearvioinnin ja rohkaisevan palautteen antamisen. Laulu- ja soittokokeissa korostetaan yhteisöllisyyttä ja ne teetetään mieluiten pienryhmissä. Todistuksessa opiskelijat käyttäisivät mieluiten numeraalisen ja sanallisen arvioinnin yhdistelmää. Opiskelijoiden mielestä oppilaan asenne ja aktiivisuus ovat tärkeässä roolissa todistusarvioinnissa. Kokeet taas nähdään arviointia tukevana välineenä, mutta ne eivät ole pääroolissa. Vaikeaksi opiskelijat kokevat numeroiden antamisen musiikista ja huonojen arvosanojen mahdolliset haittavaikutukset oppilaiden musiikkisuhteeseen ja minäkäsitykseen. (Törmänen 2016.)

Myös Anu Lähdekorpi ja Marjaana Martin (2016) tutkivat pro gradu -tutkielmassaan musiikin arviointia, mutta jo työssä olevien luokanopettajien näkökulmasta. Heidän tutkimuksensa paneutui opettajien käsityksiin ja kokemuksiin musiikin arvioinnista sekä arviointikeinojen käyttöön. Tutkimustulosten perusteella opettajien haasteet musiikin arvioinnissa liittyvät esimerkiksi opettajuuteen ja oppilaisiin. Toimivia ratkaisuja arviointiin tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä olivat yhteisopettajuus, oppilaan tuntemus sekä arviointitavoitteiden esiintuominen. Opettajan arviointityölle merkityksellisenä koettiin oppilaan tiedot, taidot ja asenne. Musiikin arvioinnin koettiin olevan erilaista suhteessa muihin oppiaineisiin sen herkkyyttä korostavan luonteen ja ajassa tapahtuvan toiminnan vuoksi. Käsitykset numeroarvioinnista ja sanallisesta arvioinnista eivät olleet selkeitä. (Lähdekorpi & Martin 2016.) Omassa tutkimuksessani pyrin ottamaan huomioon myös aineenopettajan näkökulman sekä uuden opetussuunnitelman vaikutuksen arviointiin. Itseäni kiinnostaa erityisesti se, miten opettaja kokee arvioinnin sellaisen luokan kanssa, jolle opettaa vain musiikkia ja eroako se kokemuksesta sellaisen luokan kanssa, jota opettaa myös muissa aineissa.

5 TUTKIMUSASETELMA

5.1 Tutkimuksen rajausta ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni päätavoitteena oli selvittää, mitä arviointikeinoja ja arviointimenetelmiä opettajat käyttävät musiikinopetuksessa alakoulun musiikintunneilla ja millä tavoin opettajat toteuttavat arviointia käytännössä. Lisäksi tavoitteenani oli tutkia uuden opetussuunnitelman vaikutuksia opettajien arviointikäytänteisiin sekä oppilaantuntemuksen merkitystä arvioinnissa.

Eskola ja Suoranta (1998, 64) sekä Kiviniemi (2001, 71) pitävät laadullisen aineiston ja tutkimusasetelman rajaamista erittäin keskeisenä. Rajasinkin tutkimukseni alakouluun, koska valmistun musiikin aineenopettajan lisäksi myös luokanopettajaksi ja hyvin todennäköisesti tulen työskentelemään alakoulussa työurani aikana. Alakoulu tuntuu myös tällä hetkellä työympäristönä kiinnostavimmalta, ja halusin sen takia tietää lisää nimenomaan alakoulun arviointikeinoista. Halusin saada työhöni myös aineenopettajan näkökulmaa, jonka takia etsin työhöni myös alakoulussa opettavia aineenopettajia.

Päätutkimuskysymyksiksi muotoutuivat lopulta:

1. Mitä arviointikeinoja ja menetelmiä opettajat käyttävät alakoulun musiikintunneilla?
2. Mitä muutoksia uuden opetussuunnitelman käytänteet ovat tuoneet ja mitä hyvää sekä mitä haasteita ne ovat tuoneet opettajan työhön?
3. Miten oppilaantuntemus tukee arviointia ja miten musiikin yksilöllinen arviointi on mahdollista?

Kiinnostukseni tutkia aihetta heräsi opetusharjoittelun aikana. Koin haastavaksi kaiken muun musiikintuntien toiminnan lomassa vielä arvioida oppilaita. Varsinkin yksilöllinen arviointi tuntui haastavalta; miten huomioida isossa ryhmässä yhden oppilaan tekeminen, jos kaikki esimerkiksi soittavat yhtä aikaa? Tämän takia halusinkin kerätä työelämässä olevilta opettajilta erilaisia keinoja toteuttaa arviointia musiikintunneilla ja kasvattaa tällä tavalla myös omaa osaamistani aiheesta.

Toinen tutkimuskysymykseni liittyy uuteen opetussuunnitelmaan (POPS 2014) ja sen arviointikäytänteisiin. Kyseisen uuden opetussuunnitelman arviointikäytänteet ovat ainakin mediassa ja opettajien keskuudessa puhuttaneet suuresti ja halusinkin tutkimuksessani selvittää kentällä toimivien opettajien näkemyksiä uuden opetussuunnitelman tuomista muutoksista.

Oppilaantuntemukseen liittyvä kysymykseni kumpuaa opettajien keskusteluista, joita olen kuullut. Monelle aineenopettajalle, joka opettaa alakoulussa, tuntuu olevan vaikeaa arvioida oppilaita, joille opettaa musiikkia vain tunnin viikossa. Halusinkin tietää, onko arvioinnin tekemisessä eroja sen suhteen, opetatko luokkaa muutenkin (luokanopettajat) verrattuna siihen, että opetat ja näet oppilaita vain tunnin viikossa. Tähän liittyy tietenkin myös musiikin tuntimäärät: musiikintunneilla pitäisi pystyä toteuttamaan hyvin monenlaista toimintaa, ja silti muistaa myös arvioida varsinkin formatiivisesti kaiken sen lomassa. Halusinkin kuulla opettajien kokemuksia ja näkemyksiä tämän asian suhteen.

Kuten jo aikaisemmin mainitsin, koen yksilöllisen musiikin arvioinnin haastavaksi. Esimerkiksi soittotilanteessa, jossa koko ryhmä soittaa samaan aikaan, on hyvin haasteellista huomioida yksilölliset erot soittotaidossa. Henkilökohtaisten soittotilanteiden järjestäminen vain opettajan ja yhden oppilaan tai pienemmän ryhmän kesken vaatii myös omat toimenpiteensä. Tämän kysymyksen myötä halusin tietää, miten opettajat mahdollistavat yksilöllisen arvioinnin tunneillaan.

5.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimusaineisto

5.2.1 Tutkimusmenetelmien valinta

Tämän tutkimuksen kohdalla laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus osoittautui tutkimustarpeiden sekä tutkimustavoitteiden perusteella määrällistä tutkimusta relevantimmaksi menetelmäksi. Myös Eskola ja Suoranta (1998, 61) kannustavat valitsemaan tutkimuksen lähestymistavan ja menetelmät tutkimustarpeiden ja tutkimustavoitteiden pohjalta. Juha Hakala (2010, 21) huomauttaa, että laadullisen tutkimuksen yhtenä tavoitteena voi olla tutkittavien omien tulkintojen esiin nostaminen ja tunnustaminen. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on siis saada kiinni tutkittavien näkökulmasta ja näkemyksistä tutkittavan ilmiön

suhteen (Kiviniemi 2001, 68). Tutkimuksessani halusin keskittyä opettajien näkemyksiin ja toimintatapoihin, joten laadullinen tutkimusmenetelmä sopi siihen mielestäni parhaiten.

Aineistonkeruumenetelmiä pohtiessani haastattelu tuntui luonnollisimmalta vaihtoehdolta tutkimustarpeeni ja tutkimustavoitteeni huomioon ottaen. Esimerkiksi observointi tai lomakekysely eivät tuntuneet relevanteilta menetelmiltä tässä tutkimuksessa, koska halusin selvittää ja tarkemmin perehtyä nimenomaan opettajien omiin kokemuksiin arvioinnista sekä käytännön arviointimenetelmiin. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009) toteavat, on järkevää kysyä, kun haluaa tietää mitä toinen ihminen ajattelee. Haastattelun hyvänä puolena on myös se, että siihen voidaan valikoida henkilöitä, joilla on kokemusta ja tietoa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72, 74.) Opettajilla on tässä tapauksessa tietoa ja kokemusta tutkimastani aiheesta, joten tuntui loogiselta haastatella heitä. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2000) ovat linjanneet, että ihmisten käsitysten, mielipiteiden, tiedon ja uskomusten sekä ihmisten toiminnan ymmärtämisen ja tapahtumien arvottamisen kartoittamista tehtäessä on luonnollista keskustella heidän kanssaan. Haastattelu on arkista käytäntöä lähellä oleva menetelmä, joka on yleensä miellyttävä sekä haastateltavalle ja että haastattelijalle. Haastattelu on aineistonkeruutapana joustava ja se sopii moniin erilaisiin lähtökohtiin ja tarkoituksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 11, 14.)

Otin opettajiin yhteyttä sähköpostilla, kerroin tutkimuksestani ja kysyin heidän kiinnostustaan osallistua tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa yksi haastattelu tehtiin kasvotusten ja neljä sähköpostin välityksellä. Suostumuksen saatuaani sovimme haastateltavan kanssa haastatteluajan tai vastaavasti lähetin haastattelukysymykseni sähköpostilla haastateltaville. Omat haastatteluni olivat muodoltaan lähimpänä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole vaan haastateltava muodostaa vastauksensa omin sanoin (Eskola & Suoranta 1998, 86; Eskola & Vastamäki 2010, 28). Täysin strukturoitu lomakehaastattelu, jossa on valmiit kysymykset ja vastausvaihtoehdot (Tiittula & Ruusuvoori 2005, 11) ei tuntunut sopivalta omaan tutkimukseeni, koska halusin jättää tilaa myös haastateltavien laajemmille vastauksille ja näkökulmille. Sähköpostihaastattelussa kuitenkin kysymykset olivat melkein kaikille samat ja samassa järjestyksessä, mutta pyrin muotoilemaan kysymykset mahdollisimman avoimiksi, jotta opettajilla olisi mahdollisuus vastata laajasti ja omista näkökulmistaan.

Teemahaastattelussa haastattelu käsittelee tiettyjä teemoja, joiden pohjalta haastattelun keskustelu rakentuu. Teemahaastattelussa haastateltavien ääni pääsee esille. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48.) Teemahaastattelussa käydään kaikkien haastateltavien kanssa läpi samat etukäteen mietityt teemat ja aiheet, mutta kysymysten muoto tai järjestys voi olla välillä erilainen (Eskola & Suoranta 1998, 86; Eskola & Vastamäki 2010, 28-29; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11). Sähköpostihaastatteluissa kysymysten muotoilu pysyi suurin piirtein jokaisen kohdalla samana, mutta kasvotusten tehdyssä haastattelussa saatoinkin tarkentavien kysymysten takia muokata kysymysten muotoa hieman.

Teemahaastattelussa on tärkeää hahmotella teemoja ja kysymyksiä sen verran pitkälle, että se varmistaa tiedonsaannin haastattelutilanteessa. Tämän lisäksi tulee kuitenkin muistaa antaa myös tilaa ja joustavuutta erilaisten tilanneratkaisujen tekemiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 103.) Minulla oli omassa tutkimuksessani valmiit kysymykset, koska se auttoi minua jäsentämään teemat järkevästi. Suurin osa haastatteluistani oli sähköpostihaastatteluja, joten minulla täytyi olla valmiit kysymykset teemoista. Pyrin kuitenkin pitämään kysymykset mahdollisimman avoimina, jotta haastateltavat voisivat kertoa teemoista mahdollisimman avoimesti ja omista näkökulmistaan. Hirsjärvi ja Hurmekin (2000) ovat linjanneet, että teemahaastattelun kysymyksille tyypillistä on niiden avoin muoto. Kun kysymykset muotoillaan tarpeeksi laajoiksi, haastateltavan on helpompi käsitellä aihetta hänelle mieluisesta näkökulmasta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 106-107.)

Eskolan ja Vastamäen (2010) mukaan haastattelun teemarunko voi koostua kolmesta tasosta: ylimpänä laajat teemat eli aihepiirit, joista haastattelussa tulee keskustella, toisena tarkentavat apukysymykset eli kysymykset isompien teemojen alla, jotka voivat helpottaa vastaamista ja lopulta kolmantena yksityiskohtaisimmat pikkukysymykset, joita käytetään tarvittaessa, jos muilla kysymyksillä ei ole saatu vastauksia (Eskola & Vastamäki 2010, 38). Oma haastattelurunkoni koostui suurin piirtein tähän tapaan. Minulla oli laajoja kysymyksiä, joiden alla tarkentavia apukysymyksiä. Näin varmistin, että myös sähköpostin välityksellä tehdyissä haastatteluissa tulisi tarkkoja vastauksia kysymyksiini, mutta myös liikkumavaraa kertoa vapaammin omista mielenkiinnonkohteista käsin.

Tuomi ja Sarajärvi (2009) mainitsevat haastattelun eduksi joustavuuden. Haastattelussa voidaan toistaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmaustapoja ja keskustella haastateltavan kanssa. Samanlaista mahdollisuutta ei ole postikyselyssä, jossa oletuksena on,

että vastaajat voivat ilmaista itseään tarkoituksenmukaisesti kirjallisten vastausten muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Omassa tutkimuksessani käytin sekä kasvokkain tapahtuvaa haastattelua että sähköpostihaastattelua. Sähköpostihaastattelun huonona puolena on juuri se, että samassa tilanteessa ei voi toistaa kysymyksiä ja varmistaa kasvokkain, että on ymmärtänyt haastateltavan vastaukset oikealla tavalla. Sähköpostihaastatteluissa haastateltavien täytyy myös osata ilmaista itseään kirjallisessa muodossa, joka voi olla hankalampaa kuin suullisesti ilmaistuna. Toisaalta sähköpostihaastatteluissa haastateltavat saavat vastata rauhassa itselleen mieluisana ajankohtana tai esimerkiksi jakaa kysymyksiin vastaamisen usealle päivälle, mikä saattaa helpottaa vastaamista.

Kasvotusten tehty haastattelu toteutettiin opettajan koululla. Haastattelu kesti noin puoli tuntia ja haastattelun loppuvaiheessa tapahtunutta keskeytystä lukuun ottamatta se sujui ongelmitta. Muutaman kysymyksen kohdalla tarkensin kysymyksiäni. Sähköpostihaastatteluissa lähetin parissa tapauksessa opettajan vastauksien jälkeen vielä uuden sähköpostin, jossa kysyin vielä muutaman tarkentavan kysymyksen opettajien vastauksista sekä tiedustelin taustatietoja opettajan koulutuksesta ja työkokemuksesta.

5.2.2 Tutkimusaineisto

Laadullinen tutkimus keskittyy yleensä pieneen määrään tapauksia ja niiden perusteelliseen analysointiin. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on juuri tällainen harkinnanvarainen näyte. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 61.) Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan usein tästä harkinnanvaraisesta näytteestä. Tässä tapauksessa pyritään ymmärtämään tiettyä tapahtumaa syvemmin tai vastaanottamaan uutta tietoa tai uusia näkökulmia johonkin tapahtumaan tai ilmiöön. Jo parin ihmisen haastattelulla voidaan saada tärkeää tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58-59.) Tässä tutkimuksessa haastattelin viittä opettajaa ja keskityn heidän vastaustensa tarkempaan analysointiin.

Rajasin tutkimukseni opettajiin, jotka opettavat musiikkia alakoulussa. Halusin tutkimukseeni sekä musiikin aineenopettajia että kaksoiskelpoisia opettajia, joilla on luokanopettajan ja aineenopettajan kelpoisuus. Hain tutkimukseeni myös musiikkiluokan opettajia, ja tutkimukseeni osallistuikin kaksi musiikkiluokan opettajaa. Aineenopettajien kriteerinä oli se, että he opettavat vähintään yhtä luokka-astetta myös alakoulun puolella. Halusin myös tietää kuudennen luokan päättöarvioinnista, joten etsin tutkimukseeni opettajia, jotka opettavat

musiikkia ainakin viidennellä tai kuudennella luokalla. Tarkoitukseni oli saada tutkimukseeni sekä nuorempia opettajia että opettajia, joilla on pidempi työkokemus, jotta tutkimukseni kattaisi mahdollisimman monta erilaista näkökulmaa. Yhteyttä opettajiin otin sähköpostilla. Lähetin haastattelupyynnön yhteensä kahdelletoista opettajalle, joista viisi osallistui tutkimukseeni.

5.2.3 Opettajien taustatiedot

Opettajien anonymiteetin turvaamiseksi en käytä tässä tutkimuksessa heidän oikeita nimiään, vaan olen keksinyt jokaiselle roolinimet, joita käytän tutkimustulosten analysointiluvussa. Samasta anonymiteettisyystä tutkimuksestani ei tule ilmi, missä koulussa tai maakunnassa opettajat opettavat. Myös Tiittula ja Ruusuvuori (2005, 17) suosittelevat, että anonymiteetin varjelemisen vuoksi henkilötiedot tai muut tunnistettavat tiedot muutetaan.

Leena on koulutukseltaan musiikinopettaja, luokanopettaja ja musiikkioppilaitoksen opettaja. Leena toimii tällä hetkellä viidennen luokan opettajana musiikkiluokalla. Hän opettaa tänä vuonna musiikkia oman luokkansa lisäksi myös 1.-, 2.- ja 6.- luokille. Lisäksi hän toimii oppikirjailijana. Leenalla on 25 vuoden työkokemus peruskoulussa opettamisesta sekä yli 30 vuoden työkokemus musiikin opetuksesta.

Jukka on koulutukseltaan musiikinopettaja. Hän toimii tällä hetkellä musiikin aineenopettajana yläkoulun lisäksi alakoulun kuudennella luokalla. Opetettavat luokka-asteet vaihtelevat vuosittain ja aikaisemmin hän on opettanut musiikkia myös kaikilla muilla alakoulun luokka-asteilla. Työkokemusta Jukalla on yli 20 vuotta.

Merja on koulutukseltaan musiikinopettaja. Hän toimii tällä hetkellä musiikin aineenopettajana lukiossa, yläkoulussa sekä alakoulun viidennellä ja kuudennella luokalla. Merjalla on työkokemusta noin 20 vuotta.

Laura on koulutukseltaan musiikinopettaja ja luokanopettaja. Laura on tällä hetkellä viidennen luokan opettajana musiikkiluokalla ja opettaa oman luokkansa lisäksi musiikkia myös 1.-, 5.- ja 6. -luokille. Hänellä on työkokemusta alle viisi vuotta.

Hannu on koulutukseltaan musiikinopettaja. Hannu opettaa musiikkia tällä hetkellä yläkoulussa ja lukiossa sekä pienessä kyläkoulussa 3.-6.- luokkia. Hän on toiminut opettajana noin 25 vuotta.

5.2.4 Aineiston analyysi

Kasvotusten tekemässäni haastattelussa pyysin haastateltavalta luvan haastattelun äänittämiseen. Nauhoitus on hyödyllinen muistiinpanoväline, jonka avulla tilanteeseen voi palata myöhemmin ja sitä kautta myös tarkistaa tulkintoja. Nauhoituksen uudelleen kuunteleminen voi nostaa haastattelusta esiin uusia sävyjä. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 14-15.) Pian haastattelun teon jälkeen litteroin aineiston, jotta se olisi vielä tuoreessa muistissa. Litteroinnilla tarkoitetaan nauhoitetun aineiston muuttamista kirjoitettuun muotoon (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 16). Ruusuvuori ja Nikander (2017) huomauttavat, että litterointi on tärkeä osa tutkimusta myös aineiston analyysin takia. Sen kautta voi perehtyä omaan aineistoon ja samalla hakea hieman etäisyyttä itse haastattelutilanteeseen. (Ruusuvuori & Nikander 2017, 437.) Sähköpostilla tekemäni haastatteluissa vastaukset olivat luonnollisesti valmiina kirjallisessa muodossa.

Laadullisen aineiston analyysin tehtävänä on selkeyttää tutkijalle aineistoa ja tätä kautta luoda uutta tietoa tutkimuksen kohteesta (Eskola & Suoranta 1998, 137). Käytin aineiston analyysitapana teemoittelua. Teemoittelussa aineistosta nostetaan esille tutkimusongelmaan liittyviä teemoja. Aineistosta pyritään löytämään ja sitten erottelemaan tutkimusongelman kannalta keskeiset teemat. Teemoittelun kautta tekstiaineistosta nostetaan esille joukko erilaisia vastauksia ja tuloksia tutkimuksessa esiintyviin kysymyksiin. (Eskola ja Suoranta 1998, 174, 179.) Teemoittelun ideana on siis pilkkoa ja ryhmitellä aineistoa erilaisten teemojen mukaan. Tämä mahdollistaa sen, että tutkija voi vertailla kyseisten teemojen esiintymistä tutkimusaineistoissa. Toisin sanoen ajatuksena on, että aineistosta etsitään tiettyä aihepiiriä kuvastavia näkemyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

Teemahaastattelussa aineisto järjestetään litteroinnin jälkeen teemoittain: jokaisen haastattelussa esiintyneen teeman alle kerätään jokaisen haastateltavan vastaukset kyseisestä aiheesta. Tämän jälkeen aineistoa on helppo analysoida teema kerrallaan. (Eskola & Vastamäki 2010, 43.) Omassa tutkimuksessani keräsin kaikkien haastateltavien vastaukset (sekä litteroidun haastattelun että sähköpostilla saadut vastaukset) samaan dokumenttiin ja merkitsin

eri väreillä eri teemojen mukaisia vastauksia jokaisesta haastatteluaineistosta. Näin pystyin järjestämään jokaisen teeman alle jokaisen haastateltavan vastaukset ja vertailemaan niitä keskenään.

Analyysivaiheen teemoittelussa aineistosta tutkitaan sellaisia esille nousseita piirteitä, jotka ovat yhteisiä monelle haastateltavalle. Teemoittelussa nousee esiin sekä haastattelun lähtökohtateemoja että muita teemoja. Analyysissa esiin nousseet teemat perustuvat tutkijan tulkintoihin haastateltavien kertomuksista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 173.)

5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 20) nostavat merkittävimmiksi eettisiksi periaatteiksi ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa informaatioon pohjautuvan suostumuksen, luottamuksellisuuden, seuraukset sekä yksityisyyden. Eettisten toimintatapojen mukaista on kertoa haastateltaville, mistä haastattelussa on kysymys ja miten siitä saatuja tietoja säilytetään ja käytetään (Hyvärinen 2017, 32). Tiittula ja Ruusuvuori (2005, 17) toteavat, että luottamuksellisuudella tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että haastattelijan tehtävänä on kertoa rehellisesti haastateltavalle, mihin tarkoitukseen haastattelua käytetään, säilyttää ja käsitellä saatuja tietoja luottamuksellisesti sekä suojeltava haastateltavien anonymiteettia tutkimuksen yhteydessä. Nämä asiat kerroin jokaiselle opettajalle jo ensimmäisen sähköpostilla lähettämäni haastattelupyynnön yhteydessä. Haastatteluun suostuminen oli vapaaehtoista. Pyrin myös suojelemaan haastateltavien anonymiteettia koko tutkimuksen ajan, ja sen takia tutkimuksestani ei tule esille esimerkiksi opettajien oikeat nimet tai työpaikat.

Haastattelussa tulee aina pohtia, millä tavalla haastattelun kysymykset ovat voineet ohjata tai johdatella haastateltavan antamia vastauksia (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 10). Pyrin muotoilemaan kysymykseni avoimiksi ja neutraaleiksi. Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että mahdollisesti kysymykseni ovat silti voineet johdatella haastateltavien vastauksia riippuen siitä, miten he ovat tulkinneet ne.

Tutkijan tulee myös ottaa huomioon omat ennako-oletuksensa sekä etsiä tukea tehdyille tulkinnoille samaa ilmiötä tutkineista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tiedostan, että minulla oli ennako-oletuksia sekä asenteita arviointia kohtaan, mutta pyrin jättämään ne

taka-alalle haastatteluja tehdessäni sekä tuloksia analysoidessani. Esittelin tutkimuksessani aiemmin vastaavanlaisia tutkimuksia, mutta täysin samanlaista tutkimusta omani kanssa en löytänyt, joten en voinut verrata tulkintojani siihen.

Tärkeää on myös muistaa jo menetelmää valittaessa, että tulokset pyrkivät heijastelemaan mahdollisimman pitkälle tutkittavien käsityksiä ja ajatuksia. Haastattelujen tulokset pohjautuvat aina haastattelijan ja haastateltavan yhteiseen toimintaan. Tutkimuksen tulee pyrkiä paljastamaan tutkittavien ajatuksia ja maailmaa mahdollisimman hyvin. Tutkimuksessa tulee kuitenkin ottaa huomioon, että tutkijalla on vaikutus saatavaan tietoon ja että kyse on lopulta tutkijan tulkinnoista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.) Pysin tulosten analysoinnissa kuvailemaan haastateltavien vastauksia mahdollisimman tarkkaan ja totuudenmukaisesti. Tutkimustulokset nojaavat kuitenkin vahvasti omiin tulkintoihini haastateltavien vastauksista, mikä on tärkeää huomioida tämän tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa. Varsinkin sähköpostihaastattelujen luonnollisena vaarana on, että tulkitsin heidän vastauksiaan virheellisesti. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2000) muistuttavat, että haastattelu on sidoksissa kontekstiin ja tilanteisiin. Tärkeää on myös muistaa, että tulokset sisältävät aina tulkintaa ja että tulosten yleistettävyyttä on pohdittava tarkkaan. Laadullisessa analyysissä, joka pohjautuu haastatteluaineistoon, tutkija pyrkii onnistuneisiin tulkintoihin. Samaa tekstiä on kuitenkin mahdollista tulkita eri tavoin ja erilaisista näkökulmista käsin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 12, 151.) Tämä tulee ottaa huomioon tässä tutkimuksessa, vaikka olenkin parhaani mukaan koittanut tulkita haastateltavien vastauksia.

5.4 Tutkijan rooli

Haastattelussa tutkijan tehtävänä on toimia haastateltavan ajatusten, käsitysten, kokemusten ja tunteiden välittäjänä. Haastattelija ei saa ohjata keskustelua liikaa. Lisäksi haastattelijan tulee osoittaa luottamuksellisuutta ja kiinnostuneisuutta haastateltavalle. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41, 94, 96.) Pysin luomaan kasvotusten tekemästäni haastattelusta mahdollisimman luontevan. Osoitin hänelle olevani kiinnostunut ja varoin, etten johdattele haastateltavan vastauksia mihinkään suuntaan.

Sähköpostihaastatteluissa vuorovaikutuksellista haastattelutilannetta ei ollut, joten roolini oli näissä haastattelutilanteissa toinen. Haastateltavat saivat vastata omassa rauhassa

valitsemana ajankohtana kysymyksiini. Pyrin näiden kirjallisten vastausten kautta tulkitsemaan ja välittämään haastateltavien käsityksiä ja ajatuksia tutkittavasta aiheesta.

Laine (2001) muistuttaa, että tutkijan tulee olla itsekriittinen ja kyseenalaistaa omat tulkintansa. Tutkijan tulee olla tietoinen omista lähtökohdistaan ja mahdollisista ennakkoluuloistaan, jotta hän voi tarkkailla niiden vaikutusta tulkintoihinsa. (Laine 2001, 32.) Olen aikaisemminkin todennut, että koen arvioinnin haastavaksi aiheeksi alakoulussa. Tiedostan omat lähtökohtani ja ennakkoluuloni aiheeseen, mutta pyrin tutkimusta tehdessäni ja varsinkin haastatteluvaiheessa sekä tuloksia analysoidessani olemaan mahdollisimman objektiivinen ja jättämään omat käsitykseni aiheesta taka-alalle.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Arvioinnin merkitys musiikinopetuksessa

Jokaisessa oppiaineessa opettaja on velvoitettu arvioimaan ja näin on myös musiikin kohdalla. Opettajat nostivat haastatteluissa esiin monia erilaisia näkökulmia arvioinnin merkityksestä musiikinopetuksessa. Musiikin arviointi koettiin osittain tärkeänä, osittain pakollisena velvoitteena. Motivointi arvioinnin kautta tuli esiin monien opettajien vastauksissa.

Haastattelussa Leena totesi, että jokaisessa työssä on vastuunsa ja opetuksen ja oppimisen arviointia tulee toteuttaa jo pelkästään viran puolesta. Hän mainitsi, että kaikki oppimistilanteet sisältävät muutakin kuin pelkkiä oppiainesisältöjen oppimista. Arviointitilanne on myös oppimistilanne, joka pitää rakentaa niin, että oppilaalla on siitä arvokas poispääsy tai läpäisy. Muistikuvat arviointitilanteista säilyvät pitkään. Leena korostaa arvioinnissa oppilaan kannustamista ja arvostamista, koska opettajien tehtävä on tukea oppilaan persoonan, osallisuuden sekä toimijataitojen kehitystä.

Numeron tai muun suhteellisen arvosanan lisäksi Leena kannustaa antamaan yksilöllistä sanallista palautetta oppilaille. Rakentavaa palautetta tulisi aina antaa huolimatta siitä, mikä arvosana on. Leena totesi, että pelkästä rohkeudestakin kannattaa kehua. Hänen mielestään opettajalla tulee olla aina oppilaille jotain rehellistä positiivista sanottavaa sekä jotain, jossa oppilas voisi vielä kehittyä. Viimeisenä tulisi olla kiva lopetus, jotta oppilaan minäkuva vahvistuisi ja usko yrittämiseen säilyisi.

Merja kokee musiikin arvioimisen hankalana, vaikka toteaa sen toisaalta myös kannustavan oppilaita yrittämiseen toimien “pienenä pakotteena” tehdä ja opetella asioita. Hannun mielestä arviointi musiikissa on “lähinnä pakollinen paha”. Hän toteaa, että musiikkia tehdään ja koetaan tunneilla, jolloin pyritään kehittämään oppilaille kokemus ja tunne musiikkia kohtaan. Arvioinnissa opettaja voi kertoa, miten oppilaat pärjäsivät, mutta hänen mukaansa oppilaat eivät ole kokeneet mitä pitäisi, jos eivät ymmärrä sitä ilman arvosanaa.

Laura kokee musiikin arvioinnilla olevan yhtä suuri merkitys kuin minkä tahansa oppiaineen arvioinnilla. Hän totesi arvioinnin olevan tärkeää, jotta oppilaat voivat seurata omaa kehitystään ja että oppilaat tietävät opetuksen päämäärään ja sen, mitä heiltä odotetaan. Numeroarvioimisen Laura totesi olevan hankalaa. Hän ei haluaisi, että tunneilla harjoitellaan vain hyvän numeron saamisen toivossa, vaan että oppilaat aidosti innostuisivat musiikista. Haasteellisemman kuudennen luokan kanssa Laura on tosin käynyt läpi jo alkusyksystä arviointikriteerit arvosanalle kahdeksan, koska halusi tuoda ilmi sen, mitä taitoja musiikin tunneilla harjoitellaan ja myös arvioidaan. Leenan tavoin myös Laura korostaa erityisesti musiikissa kannustavaa ja innostavaa arviointia, jotta oppilaille säilyisi into ja kiinnostus musiikin opiskeluun. Laura korosti haastattelussa, että ylipäätään kaikissa aineissa tulisi pyrkiä jatkuvaan ja monipuoliseen arviointiin. Hän painotti myös, että lukuvuoden lopussa tuleva arvio ei saisi tulla yllätyksenä kenellekään, vaan *“oppilaiden tulisi itse olla koko ajan kartalla siitä, missä mennään.”* Usein se hänen mukaansa onnistuu, mutta osalle oppilaista oman toiminnan arviointi on hyvin hankalaa.

Jukka palasteli haastattelussaan arvioinnin numeroarviointiin eli summatiiviseen loppuarviointiin ja jatkuvaan, formatiiviseen arviointiin. Hän totesi taito- ja taideaineiden numeroarvioinnin olevan ikuisuuskyseminen. Hänen mielestään numeron antaminen musiikissa on periaatteessa vähän tyhmää. Jukka totesi, että opettaja voisi keskittyä enemmän yleisen tunnelman nostattamiseen ja soittamiseen sekä yhdessä tekemiseen ja musisoimiseen, jos opettajan ei tarvitsisi koko ajan pohtia, kuinka monipuolinen arviointirivi pitäisi saada arviointikirjaan, jotta pystyy antamaan oikeudenmukaisen numeron keväällä. Hän myönsi, että asiassa on kuitenkin monta puolta ja näkökulmaa. Numeroarviointi voi motivoida oppilaita. Jukka mainitsi, että numeroarviointi myös tekee musiikista tasavertaisen oppiaineen muiden oppiaineiden kesken.

“ (...) Se tavallaan motivoi oppilaita yrittämään tekemään enemmän se numero ja sitten vielä kolmas se, että onhan se tasaveronen sitten muitten aineitten kanssa. Sitten vois aatella, että nää on nää toisen luokan aineet, mitä ei arvioida ja sitten on ne tärkeät aineet, mitä arvioidaan. Et siinä on tosi monta näkökulmaa siinä asiassa.” (Jukka)

Jukka totesi, että hän ottaisi mielihyvin vastaan sen, jos numeronantovastuu lähtisi pois. Toisaalta hän on kuitenkin sitä mieltä, että oppilaille on hyvä, jos musiikistakin annetaan numero. Numeroarviointia tärkeämmäksi hän nosti kuitenkin jokapäiväisen, kommunikaatiossa tapahtuvan jatkuvan arvioinnin opettajan ja oppilaiden välillä. Jukan mielestä musiikki on

tärkeä oppiaine, koska se antaa oppilaille mahdollisuuksia teoriapainoitteisen koulunkäynnin välissä luoda, tehdä yhdessä ja nähdä oma kehittyminen yhdessä musisoimisen kautta.

“ (...) Niin se on oppiaineena tosi tärkeä aine, musiikki ja siinä se, että pystyt arvioinnilla kannustamaan oppilaita tavallaan löytämään ne omat vahvuutensa ja vaikka aloittamaan musiikkiharrastusta tai ylläpitämään olemassa olevaa, niin, ehkä nää on kuitenkin paljon niitä numerojuttuja tärkeempiä.” (Jukka)

Leena nosti haastattelussaan esiin myös arvioinnin merkityksen opettajan oman työn kannalta: *“Jokainen opettaja arvioi oman työnsä tulosta peilaten sitä oppilaiden oppimistuloksiin.”* Myös Jukka mainitsi asiasta, kun hän kertoi omassa opetuksessaan käytettävästä oppilaiden loppuitsearviointista (ks. luku 6.2.1). Hän pyytää oppilaita antamaan myös opettajalle numeron, ja totesi jokaisen ryhmän antaman keskiarvon olevan hänelle tärkeää. Jos keskiarvo on huono, se herättää hänet pohtimaan asiaa tarkemmin. Jukan mukaan numeron antaminen opettajalle on lisäksi oppilaiden mielestä hauskaa.

6.1.1 Formatiivinen arviointi musiikinopetuksessa

Jukka totesi haastattelussa käsittävänsä formatiivisella, jatkuvalla arvioinnilla opettajan ja oppilaan jokatuntista suhdetta:

“ (...) sitä että joku asia menee hyvin, sanotaan et se menee hyvin ja kehutaan ja annetaan mahdollisimman paljon positiivista palautetta luokkatilanteissa. -- Mä en tiedä, mitä muuta se vois niinku olla tämän aikamäärän puitteissa. -- Et se on ehkä se tärkein juttu musatunneilla.” (Jukka)

Mitä pienempi ryhmä, sitä helpompi palautetta on Jukan mielestä antaa. Hän totesi, että ei voi olla täysin varma onko joka viikko tai edes joka kuukausi muistanut kehua jokaista oppilasta. Isommat ryhmät vaikeuttavat palautteen antamista ja formatiivista arviointia. Jukka epäili kuitenkin oppilaiden saavan eniten irti tästä jokapäiväisestä ja jokatuntisesta vuorovaikutuksesta oppilaan ja opettajan välillä.

Leena totesi, että formatiivinen arviointi on näkynyt hänen opetuksessaan jo ennen uutta opetussuunnitelmaa. Myös Merja totesi, että on harrastanut formatiivista arviointia koko uransa ajan. Hänellä formatiivinen arviointi on tähän mennessä ollut suullista. Hän kertoi suunnitelleensa uutta arviointitapaa, jota haluaisi tulevaisuudessa toteuttaa. Tämä olisi pieni tuokio jokaisen oppitunnin päätteeksi. Tarkka muoto ei ole vielä varmistunut, mutta Merja ajatteli ottaa sen käyttöön joulun jälkeen. Hän totesi, että ei ole vielä ehtinyt sitä toteuttaa, koska

väistötilojen kanssa säätäminen on vienyt paljon energiaa. Alakoulussa hän arveli tämän arviointitavan olevan ehkäpä joku lomake vihkossa, johon ”ruksitaan” tunnin työskentelyt.

Hannu totesi, ettei ole päässyt vielä sinuiksi tarjottujen työkalujen kanssa. Aikomuksena hänellä kuitenkin olisi, koska se kuuluu opetussuunnitelmaan. Hän korosti, että tärkein asia tapahtuu tunneilla. Hän kokee, että kaikki energia menee tunneilla tapahtuvaan toimintaan oppilaiden läsnäollessa.

“ (...) Ja formatiiviselle arvioinnille pitäisi sitten varata erikseen aikaa ja henkisiä paukkuja, jotka ovat pois jostain muusta.” (Hannu)

Hannu mainitsee kuitenkin käyttävänsä eräänlaista formatiivista arviointia itsearviointin muodossa (ks. luku 6.2.1). Hän myönsi, että ei ole juurikaan käyttänyt formatiivista arviointia, koska ei ole vielä sisäistänyt sen merkitystä.

“Pelkään, että siitä tulee sellainen peikko, joka on oppilailla mielessä koko ajan, sen sijaan että keskittyisivät ihan puhtaasti vain asiaan ja sen oppimiseen.” (Hannu)

Lauran tunneilla arviointi koostuu suurimmilta osin oppilaiden oman työskentelyn arvioinnista tai vertaisarviointista (ks. luku 6.2.1) sekä opettajan sanallisesta palautteesta. Kuten aikaisemmin mainitsin, Lauran mielestä jokaisen oppiaineen kohdalla pitäisi päämääränä olla jatkuva ja monipuolinen arviointi. Jatkuva arviointi näkyy myös siinä, että Laura pyrkii jokaisen tunnin alussa käymään tunnin tavoitteet oppilaiden kanssa läpi, ja tunnin aikana tai sen lopuksi summaus siitä, miten siinä onnistuttiin.

6.1.2 Summatiivinen arviointi musiikinopetuksessa

Summatiivisen arvioinnin merkitys ei noussut opettajien haastatteluissa kovinkaan laajasti esille. Opettajat liittivät summatiivisen arvioinnin usein todistusnumeron antamiseen tai kokeisiin. Usean haastateltavan kohdalla formatiivisen arvioinnin merkitys korostui haastatteluissa enemmän.

Hannun tunneilla summatiivisen arvioinnin merkitys on perinteinen ”uhkaus”. Hän kertoo oppilaille ennakkoon, että tämä ja tuo opeteltava asia tulee kokeisiin. Hannun mukaan “*se nostaa oppilailla ihan perinteisesti haluja lukea muodollista sisältöä.*”

Laura ei pidä summatiivista arviointia erityisen merkityksellisenä. Hän kuitenkin huomautti, että se lähtökohtaisesti tuntuu olevan kaikille oppilaille tärkeää. Isoimmille oppilaille todistuksen, numeroiden tai Wilma-merkintöjen esiinottaminen luo ainakin ulkoista motivaatiota hetkeksi. Laura korosti kuitenkin, ettei pidä sitä tavoiteltavana eikä tapa tunnu hänestä hyvältä, mutta on huomannut sen joissain tapauksissa toimivan.

“Joillain oppilailla saattaa edelleen olla käsitys, että musiikin tunneille voi tulla hengaillemaan, niin pieni muistuttelu siitä, että täälläkin on tavoitteita ja opiskeltavaa, on joskus paikallaan.” (Laura)

Jukka totesi, että summatiivinen loppuarviointi tai päättöarviointi liittyy lähinnä numeroon. Jukka totesi, että musiikissakin käydään usein keskustelua, pitäisikö musiikista antaa numeroita ja millä luokka-asteella niitä tulisi antaa (ks. tarkemmin luku 6.1). Jukka koki kuitenkin formatiivisen, jokapäiväisen arvioinnin tärkeämmäksi kuin summatiivisen.

6.2 Konkreettiset arviointimenetelmät alakoulun musiikintunneilla

Opettajien haastatteluista nousi esiin monenlaisia erilaisia arviointimenetelmiä. Perinteisten kirjallisten kokeiden lisäksi suurin osa opettajista käytti myös itsearviointia, vertaisarviointia, soittokokeita ja erilaisia kirjallisia tehtäviä. Suurin osa opettajista nosti esiin myös tuntityöskentelyn merkityksen.

Jukka mainitsi haastattelussaan uuden opetussuunnitelman eri opetussisällöt musiikin kohdalla ja pohti miten jokaista sisältöaluetta voisi jotenkin arvioida. Esimerkkinä hän käytti esimerkiksi nyt uutena kuudesluokkalaisille luomaansa kirjallista kuuntelupäiväkirjaa. Jukka on pitänyt heille syksyllä kuuntelujakson, jossa on keskitytty erityisesti kuuntelukasvatukseen. Ensin oppilaat opettelivat, mitä asioita kappaleessa voi kuunnella ja harjoittelivat palautteen antamista. Sitten tunneilla Jukka laittoi mahdollisimman erilaisia kappaleita soimaan, esimerkiksi jazzia, elokuva- tai pelimusiikkia, pop-musiikkia tai klassista musiikkia, ja oppilaiden piti kirjoittaa kolme ajatusta kyseisestä kappaleesta. Tämän jälkeen heränneistä ajatuksista keskusteltiin ja kommentoitiin. Samaan kuuntelupäiväkirjaan Jukka oli laatinut myös kotiläksyosuuden. Koulussa kuuntelemisen jälkeen oppilaat saivat kuusi erilaista kappaletta kuunneltavaksi kotona ja niiden pohjalta heidän piti täydentää niiden alla olevat kohdat. Kuuntelupäiväkirjan lopussa oli vielä itsearviointi kuuntelujakson asioista.

“Sitten mä kerään sen pois ja ite katon läpi, että miten huolella on tehty ja itsearviointit katon läpille ja näin.” (Jukka)

Aikaisempina vuosina Jukka on käyttänyt arvioinnin tukena tehtävävihkosta, joka on perustunut tietoasioiden opetteluun. Oppilaat saivat täytellä vihkoa tuntien lomassa ja kevään loppuvaiheessa Jukka on pitänyt asioista kokeen. Hän toivoo tänä vuonna pääsevänsä vihkosta irti, koska hän kokee, että kirjallinen vihkotyöskentely ja musiikki eivät sovi niin hyvin keskenään yhteen. Toisaalta hän myönsi, että vihkotyöskentely ja kokeen pitäminen ovat toimineet ihan hyvinä arviointikeinoina, jos oppilaita on nähnyt vain yhden vuosiviikkotunnin verran.

“Mutta jos muuten saa kerättyä sitä arvioinnin pohjaks tietoo tarpeeks niin mä yrittäisin tulevaisuudessa päästä irti tällasesta musiikinopiskelusta. Mutta, riippuu että mitä keksii tilalle --.” (Jukka)

Tänä vuonna Jukalla on ensimmäistä kertaa käytössä myös iPadit. Myöhemmin tänä lukuvuonna hän aikoo pitää niillä kuudennelle luokalle iPad-jakson. Tämän jakson kohdalla Jukka suunnitteli toteuttavansa GarageBandilla pienten kappaleiden tekemisen harjoittelua. Tämä jakson arvioimistapa ei tullut haastattelussa esille. iPad-jakson jälkeen kuudennella luokalla on vielä tulossa jakso, jossa tutustutaan maailmaan musiikkityyleihin. Hän toivoo, että voisi toteuttaa tämänkin jakson tänä vuonna ilman yllä mainittua tehtävävihkoa. Haastattelussa hän esitteli seiskaluokkalaisille kehittelemänsä uutta tehtävävihkoa, jossa on eri osa-alueita ja esimerkiksi soittotehtäviä.

“ (...) jaan oppilaille heti alussa mukaan, mä en suoranaisesti kerää suorituksia tai mitään, mutta ku me tehdään näitä juttuja tuntien aikana, mä annan vihjeen et tossa kohtaa vois olla ruksi lipareissa ja ne saa vuoden aikana itse täyttää ruksilla, millon on oppinu -- sitten me käydään arviointikeskustelu, numeronanto, ne tulee ton lipareen kanssa ja katotaan mitä ne on oppinu. Eli tavallaan semmosta jatkuvaa, joka tunnilla tapahtuvaa itsearviointia edustaa tuo sitten.” (Jukka)

Kyseinen järjestely on toiminut Jukan mielestä erittäin hyvänä motivaattorina oppilaille. Hänen mukaansa oppilaatkin tykkäävät siitä, että he tietävät koko ajan, missä ollaan taitojen suhteen menossa. Vastaavaa, ehkä hieman karsitumpaa versiota Jukka on suunnitellut tulevaisuudessa myös kuudesluokkalaisille.

Leena painottaa omassa opetuksessaan käytännön osaamista ja näin arvioinninkin pääpaino on toiminnallisessa arvioinnissa. Hän mainitsi, että arvioi myös soitto- ja laulutaitoa sekä formaalin tiedon osaamista, mutta korosti, että myös ne voi osoittaa toiminnallisesti tai esimerkiksi esityksinä tai projektitöinä. Konkreettisina arviointimenetelminä hän luetteli

käyttävänsä esimerkiksi toiminnallista arviointia (soittotaito, laulu, osallisuus, taitotaso, tieto, aktiivisuus), itsearviointia ja vertaisarviointia (ks. tarkemmin luku 6.2.1), yhteissoittoa tai lauluesitystä sopimuksen mukaan joko opettajalle tai ryhmälle, kirjallista koetta sekä musiikkivideon tai äänitteen teettämistä. Leena kertoi tekevänsä eri ”levelit” soittamiseen eri soittimille. Tässä yhteydessä hän korosti lähtötason huomioimista: ”*jotkut lähtevät tyhjästä ja etenevät huimasti, joillakin on pitkä harrastushistoria, mutta eivät etene juurikaan.*” Hän painotti myös uskallusta ja itsensä haastamista. Soitonäytteen hän saattaa esimerkiksi teettää neljän tai viiden hengen ryhmissä, joissa oppilaat vaihtavat kiertoarjoituksina soitto-osuudet. Leena korosti, että tämän voi tehdä myös esimerkiksi tunnilla ”huomaamattomasti”. Muista opettajista myös Jukka mainitsi erikseen pitävänsä bändisoittokokeita.

Laura mainitsi käyttävänsä tunneilla itsearviointia ja vertaisarviointia (ks. luku 6.2.1) sekä sanallista ja kirjallista arviointia. Viidennellä ja kuudennella luokka-asteella on mukana myös numeroarviointi. Laura muistutti, että tehtävien ja tuntien jälkeen on hyvä käydä oppilaiden kanssa läpi, miten tunnilla onnistuttiin ja miten tavoitteisiin päästiin. Joka tunnin alussa käydään läpi tunnin tavoitteet ja tunnin aikana tai sen jälkeen summaus siitä, miten siinä onnistuttiin. Laura pyrkii, että tästä tulisi rutiinia joka tunnin kohdalla.

Merja sanoi pitävänsä joskus kirjallisia kokeita, mutta vuodessa ehkä vain yhdet, riippuen siitä, mitä asioita on ehditty tunneilla opiskella. Laulukokeita Merja ei pidä, mutta soittokokeita kyllä. Kuudennella luokalla oppilaiden kanssa harjoitellaan esimerkiksi jonkun kappaleen bassokulku tai ukulelella jokin kappale, joita harjoitellaan ensin tunneilla ja suoritetaan myöhemmin kokeessa. Merjan opetus pyörii tällä hetkellä väistötiloissa, joten eri tilojen välineistö vaikuttaa opetukseen ja luonnollisesti sitä kautta myös arviointimenetelmiin.

Myöskään Hannu ei pidä laulukokeita, mutta yrittää saada oppilaita kannustettua yhteislauluun lupaamalla koko luokalle lauluosiosta paremman numeron, jos he laulavat reippaasti. Hannu perustaa numeroarviointinsa (viides- ja kuudesluokkalaisten yhdysluokalle) soittotaidon, tuntiaktiivisuuden sekä erikoissuoritusten eli esiintymisten pohjalle. Myös yllä mainittu kollektiivinen laulu vaikuttaa osittain arvosanaan.

Hannun lisäksi myös Merja nosti tuntityöskentelyn esiin toteamalla, että puolet arvioinnista muodostuu asenteesta ja aktiivisuudesta musiikintunneilla. Myös Leena totesi toiminnallisen arvioinnin kohteena olevan muiden asioiden lisäksi osallisuus ja aktiivisuus. Jukankin

haastattelussa nousi esiin työskentelytaitojen arviointi. Hän sanoi käyttävänsä työskentelytaitojen arvioinnissa kirjallisen itsearvioinnin tapaisen työskentelytaitolapun täyttämistä, jonka avulla arvioidaan asioita substanssin ulkopuolella. Kuudesluokkalaisille hän on kertonut, että puolet päättöarvioinnista muodostuu päivittäisestä toiminnasta musiikintunneilla.

6.2.1 Itsearviointi ja vertaisarviointi musiikintunneilla

Kuten jo aikaisemmin olen maininnut, itsearviointi on sisällynyt jo edellisen opetussuunnitelman (POPS 2004) arviointikäytänteisiin, mutta vertaisarviointi on tullut nyt mukaan uudessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014). Kaikki haastateltavat opettajat kertoivat käyttävänsä itsearviointia opetuksessaan. Uudessa opetussuunnitelmassa esiin nousutta vertaisarviointia taas käyttivät jollain tavoin kaikki muut opettajat paitsi Hannu.

Jukan opetuksessa viimeistään ainakin jokainen lukuvuosi päättyy loppuitsearviointiin. Jukka saattaa joissain tapauksissa heittää jonkinlaisen kirjallisen läksynkuulustelun arvioinnin pohjalle. Jukan loppuitsearvioinnissa on neljä kohtaa: oppilaan tulee antaa itselleen numero ja perustella, antaa ryhmälleen numero ja perustella, antaa opettajalle numero ja viimeisenä kertoa, mikä tunneilla on jäänyt parhaiten mieleen. Toinen kohta viittaa oman ryhmän arviointiin ja Jukka totesikin, että vertaisarviointi tulee mukaan viimeistään siinä kohtaa mukaan.

“ (...) oppilaan pitäis listata siihen mitkä on tän ryhmän hyvät puolet, huonot puolet musiikinopiskelijoina tai musiikinopiskeluryhmänä. Se on tullut nyt uutena mukaan tää vertaisarviointi.” (Jukka)

Vertaisarviointia Jukan tunneilla on myös esimerkiksi esitelmien pidon tai yhdessä keskustelemisen yhteydessä. Näitä hän käyttää varsinkin isompien oppilaiden (yläkouluiikäisten) kanssa.

Merja kertoi kysyvänsä itsearviointia aina kirjallisen kokeen yhteydessä. Vertaisarviointia hän taas käyttää esimerkiksi tilanteissa, joissa yksi soittaa rumpuja ja muutama oppilas korjaa vieressä mahdollisia virheitä, esimerkiksi soittoasentoa. Hannu taas ei ollut käyttänyt vertaisarviointia, mutta itsearviointina hän käyttää välillä peukkuäänestystä: *“Kysyn oppilailta jonkin session jälkeen, miten onnistuivat omasta mielestään, tyyliin peukku ylös, alas tai siitä*

välistä.” Hannu mainitsi käyttävänsä itsearviointia myös esimerkiksi rumpukokeiden yhteydessä, joissa oppilaat saavat antaa itselleen arvosanan Hannun selitettyä oman arviointiasteikkonsa.

Lauran kohdalla olen aiemminkin maininnut hänen käyttävän tunneilla paljon itsearviointia ja vertaisarviointia. Laura käyttää omassa opetuksessaan kirjallisia itsearviointilomakkeita, joissa arvioidaan omaa ja ryhmän toimintaa erilaisten ryhmä- tai projektitöiden jälkeen. Laura huomautti, että on tärkeää ohjata ja opettaa oppilaita kiinnittämään huomiota palautteen antamiseen ja omaan tekemiseen. Laura mainitsi myös, että musiikintunneilla tehdään paljon töitä pareittain ja ryhmissä, jolloin suoraa palautetta tulee jatkuvasti muilta oppilailta. Lauran opetuksessa myös tehdään syksyllä ja alkuvuodesta kirjallisesti omia tavoitteita musiikin opiskelemiseen. Sen yhteydessä arvioidaan missä ollaan nyt ja mitkä omat tavoitteet ovat tulevalle lukuvuodelle.

Leena pohti oppilaan itsearvioinnin olevan herättävää niin oppilaalle kuin opettajallekin: *“millainen minäkuva oppilaalla on oppijana ja musiikkiin osallisena henkilönä?”* Hän kertoi itsearvioinnin yhteydessä jakavansa osaamisen tasoiksi esimerkiksi soittamisen yhteydessä. Jokainen voi hänen mukaansa osoittaa osaamisensa tason esimerkiksi eri soittimissa tai laulussa, sanoituksessa, musiikkitiedossa tai musiikillisessa keksimisessä. Hän käytti esimerkkinä rumpujen soiton jakamista eri tasoille: *“rummuilla level 1 on jalka-käsi-komppi, level 2 humppa, level 3 beat 1, level 4 beat 2 jne. filleihin ym. asti”*. Leena korosti, että sekä toiminnallista että formaalia osaamista voi arvioida, jos niille antaa tavoitetasot. Hän totesi myös itsearvioinnin tulevan harjoittelun myötä realistisemmaksi.

“Aluksi hyvät ovat turhan vaatimattomia, ei niin hyvät luulevat liikojia... Itsearviointiakin voi harjoitella ja oppia.” (Leena)

Vertaisarvioinnin Leena kuvasi vaikuttavan itsesäätelyyn ja toisten huomioimiseen: *“millaisen sosiaalisen jäljen oppilas jättää muihin ryhmänsä jäseniin?”* Vertaisarviointia Leena käyttää sävellystehtävissä ja erilaisissa ryhmätöissä, niin bändisoitossa kuin kirjallisissa töissäänkin. Lisäksi hän mainitsi, että vertaisarviointia voi yllä mainittujen lisäksi käyttää esimerkiksi osallisuuden arvioinnissa, taitotasojen määrittelyssä ja laaja-alaisissa tavoitteissa.

6.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

Haastatteluissa kysyin opettajilta, miten uusi opetussuunnitelma on vaikuttanut opettajien arviointikäytänteisiin, mitä muutoksia ja mitä uutta se on tuonut tullessaan. Kysyin opettajilta myös heidän näkemyksiään opetussuunnitelman arviointikäytänteiden myönteisistä puolista sekä haasteista. Haastateltavien opettajien keskuudessa oli erilaisia käsityksiä opetussuunnitelman vaikutuksista arviointikäytänteisiin. Osa koki muutokset hyvinä, osa taas koki esimerkiksi jatkuvan arvioinnin haastavana ja aikaavievänä.

Jukka totesi, että uudessa opetussuunnitelmassa arvioinnin määrää on korotettu. Hän esitti uuden opetussuunnitelman arvioinnin keskiössä olevan varsinaisten asiatietojen lisäksi myös työskentelytaidot. Jukka nosti uuden opetussuunnitelman arviointikäytännestä esiin itsearviointin, vertaisarviointin ja loppuarvioinnin lisäksi myös opintojen välissä tapahtuvan arvioinnin. Jukka pitää tärkeänä, että arviointi saadaan sujuvaksi osaksi opetusta. Hänen mielestään lisääntyvien arviointimuotojen keskellä pitää miettiä tarkkaan, miten arvioinnin saa sujuvasti opetuksen yhteyteen ilman, että tunteja käytetään pelkkään arviointiin.

“ (...) ja sitten sitä on nyt joutunu miettimään, et millä tavalla sen toteuttaa ja lisäämään varmaan nyt viimesen kahen, kolmen vuoden aikana niin tommosia pieniä täsmäarviointijuttuja. “ (Jukka)

Jukka myönsi, että arvioinnin saaminen sujuvaksi osaksi opetusta on haaste, mutta uskoo tulevien vuosien pikkuhiljaa asettavan sen paikoilleen. Jukka koki ehkäpä isoimpana haasteena arviointiperiaatteiden kertomisen oppilaille jo heti kurssin alussa.

“Mää en usko, että mää vielä oon siinä niin hyvä, mitä vois olla. Että olis hyvin selkeesti prosentuaalisesti ja painotukset tai kertoo alussa, mistä numero koostuu. Mä yritän sen aina tehdä vuosittain, mutta koko ajan ku tulee uutta mukaan niin se, että pysyy siinä ite perässä... se on ehkä se isoin haaste nyt tän opsin myötä, että oppilaille on silloin oikeus siihen, että ne tietää alusta lähtien, mihinkä arviointi perustuu. Sen tavallaan tietäminen heti kurssin aluksi on aina välillä vähän haastavaa.” (Jukka)

Hyvänä puolena uuden opetussuunnitelman arviointikäytännöissä Jukka näki arvioinnin mahdollisuuden pohjautua muihinkin kuin pelkkien tietosisältöjen osaamiseen. Hän ei koe, että arviointi vaatisi enää niin paljon tiettyjen musiikin sisältöalueiden käymistä tai musiikkitiedollista asiaa. Jukan mielestä uudet arviointimuodot ovat hyvä asia, kunhan ne vain saadaan sujuvaksi osaksi opetusta.

“ (...) ja tavallaan jos sen saa sillei niin hyväks, luonnolliseks osaks sitä opetusta niin onhan tää sitten hyvä asia, että arviointi monipuolistuu ja tavallaan oppilaita vähän vastuutetaan siihen arviointiinkin sitten enemmän.” (Jukka)

Leena totesi laaja-alaisten tavoitteiden laajentavan arviointia. Hänen mielestään uuden opetussuunnitelman myönteisiä puolia ovat osallisuuden arviointi sekä itsearviointi. Hän totesi kuitenkin, että taito ei synny tyhjästä vaan opettajan tulee tietoisesti harjaannuttaa oppilaita siihen: *“Opettajan täytyy antaa malli ja pedagoginen polku tavoitteeseen.”* Leena arvioi, että monelle opettajalle on haastavaa toiminnallinen arviointi, musiikillisen keksimisen arviointi sekä formaaleista kokeista laajentaminen osallisuuteen. Luovissa prosesseissa tapahtuva *“hallitun kaaoksen sietäminen”* voi olla hänen mielestään kokemattomille haastavaa.

Merja koki uuden opetussuunnitelman myötä painottuvan formatiivisen arvioinnin sekä hyvänä että haastavana asiana. Merja uskoi formatiivisen arvioinnin helpottavan myös numeroarvosanan antamista todistukseen, jos formatiivisen arvioinnin vain saa toimivaksi osaksi jokaista musiikintuntia. Myös Jukan vastauksissa korostui formatiivisen arvioinnin saaminen sujuvaksi osaksi opetusta.

Hannu ei keksinyt uuden opetussuunnitelman arviointikäytänteistä mitään erityisen hyvää. Haastavaksi hän koki jatkuvan arvioinnin työmäärän suhteen. Hannu myöntää, että *”ei ole päässyt sinuiksi tarjottujen työkalujen kanssa.”*

Laura on aloittanut työelämässä varsinaisesti vasta uuden opetussuunnitelman tulon jälkeen, joten hänellä ei ollut vertailupohjaa aikaisempaan opetussuunnitelmaan nähden. Hän mainitsi helpottavana asiana arviointikriteeristön (arvosanalle 8) väljyyden, joka antaa opettajalle vapautta. Arvioinnin haasteina hänellä on lähinnä muutamien ryhmien suuret ryhmäkoot, jotka vaikeuttavat opettamista ja vaikuttavat sitä kautta myös arviointiin.

6.4 Oppilaantuntemuksen merkitys ja musiikin yksilöllinen arviointi

Oppilaantuntemuksen suurin osa opettajista koki merkittäväksi. Kolme haastateltavistani opettajista on aineenopettajia, jotka näkevät oppilaita tunnin tai enimmillään kaksi viikossa. Haastattelemani luokanopettajat opettivat oman luokkansa lisäksi myös muutamaa muuta

luokkaa, joten he pystyivät vertailemaan oppilaantuntemuksen merkitystä oman luokkansa sekä muiden luokkien välillä.

Leena koki oppilaantuntemuksen tärkeäksi, koska opettajat ovat kasvattamassa yksilöitä omiksi itsekseen ja osallisiksi ryhmissä. Hän arvioi, että omaa luokkaa on aina helpompi opettaa, koska silloin ihmiseksi ja osalliseksi kasvatus on jatkuvaa ja päivittäistä. Tämä on Leenan mukaan paljon haasteellisempaa ryhmissä, joita opettaa vain tunnin viikossa. Leena pohti oppilaantuntemuksen auttavan ymmärtämään sitä, mitä oppilailta voi vaatia ja olettaa, ja mihin asti oppilaita voi kannustaa ja kirittää.

“Ehkä tutummille osaa kohdistaa opetusta tarkemmin, vaatii enemmän, kannustaa määrätietoisemmin (yksilönä kasvamista ja rohkeutta tukee joka tunnilla), vieraampia oppilaita kohtelee ja ehkä arvioikin varovaisemmin tai vähemmän kokonaisvaltaisesti (laaja-alaiset tavoitteet jäävät vähemmälle arvioinnille).” (Leena)

Leena piti tärkeänä turvallisuuden tunteen luomista oppimistilanteisiin ja sitä, että opettaja valaa oppilaisiin uskoa itseensä. Omassa luokassa se on helpompaa, kun taas kerran viikossa tavattavien ryhmien kanssa se jää hänen mukaansa vähäisemmälle. Leenan mielestä turvallisuuden luominen oppimistilanteisiin on erittäin tärkeää ja sellaisen tunnelman luominen on helpompaa tutummassa ryhmässä.

“Oppilaantuntemus on siis erittäin merkittävää - tosin sen vastapainona on ryhmänhallinta, jota ilman turvallista oppimisympäristöä ei synny. Turvallisuus, ryhmänhallinta ja oppilaantuntemus ovat merkittäviä tekijöitä, kun opetetaan ja arvioidaan oppilaita (käynnistetään heidän toimijataitojaan).” (Leena)

Yksilöllisestä musiikin arvioinnista puhuttaessa Leena ilmaisi, että toiminnallisen arvioinnin aikana opettajan täytyy havainnoida ja merkitä muistiin oppilaiden yksilölliset taitotasot. Nämä on pitänyt määritellä ennakkoon soitinkohtaisesti tai laulutaitotasoin. Tällöin voi käyttää siis ryhmäarviointia, vaikka arvioikin yksilötasoisesti. Esimerkkinä Leena käytti bändisoittotestiansa, jossa on mukana myös vertaisarviointi (ks. luku 6.2.1):

“Minulla bändisoittotesti on luokan oma konsertti, joka tehdään luokassa niin, että jokainen bändi vuorollaan esiintyy, yleisö voi tanssia ja osallistua jopa kertosäkeeseen - jokainen bändissä vaihtaa rooleja kiertoarjoitteluna, jolloin voin arvioida jokaisen yksilön osaamisen jokaisessa roolissa (soitinkohtaisesti + laulu). Bändit arvioivat yleisön - kun yleisö on turvallinen, yleisö voi arvioida jotain rakentavaa myös esiintyjistä. Yleensä se on vuoden odotetuin ja hauskin tunti - bändit saavat pukeutua ja miettiä lavakoreografiat, bändin ja biisien nimet (usein omia sävellyksiä) sekä esiintymisasut itse. Jos / kun yleisö on kannustava, tienataan yleisökukkia. Jos niitä kertyy riittävästi, pidetään vielä karonkka.” (Leena)

Yllä mainittujen lisäksi Leena listasi yksilöllisen arvioinnin keinoiksi esimerkiksi oppilaan oman sävellyksen, äänitteen, projektityön, soittonäytteen, notaation, esitelmän tai kokeen teettämisen ja arvioimisen. Leena mainitsi myös, että oppilaiden kanssa voi sopia yksilölliset soitto- tai laulunäytteet, joissa ei ole muita paikalla. Soittotaitoa voi arvioida Leenan mukaan myös laittamalla oppilaat piiriin soittamaan samaa kappaletta esimerkiksi ukulelella. Opettajan katse kiertää ja korvat tarkkailevat, miten eri yksilöt “hoitavat hommansa”. Leena rohkaisi, että vuosien mittaan opettaja harjaantuu kyllä erottamaan yksilölliset osuudet. Lisäksi hän totesi, että todella haasteellisten oppilaiden kanssa musiikin oppisisältöjen oppiminen on ihan sivuseikka. Sellaisissa tilanteissa hänen mielestään tärkeämpää on *“saada oppilas edes olemaan itsensä kanssa hetken, parhaimmillaan jopa uskomaan itseensä niin paljon, että uskaltautuu yrittämään jotain uutta, peräti opiskelua.”*

Myös Laura arvioi oppilaantuntemuksen helpottavan arviointia huomattavasti. Omaa luokkaansa hän opettaa nyt toista vuotta ja tietää valmiiksi jokaisen oppilaan taitotason. Se helpottaa eriyttämistä ja opetuksen suunnittelua. Muut luokat, joille Laura opettaa musiikkia, ovat vaihtuneet lukuvuosittain ja osa ryhmistä on hyvinkin suuria oppilasmäärältään, joten tässä vaiheessa (lokakuussa) lukukautta Laura totesi, ettei vielä muista edes kaikkien oppilaiden nimiä. Lauran oman luokan sekä toisen opettamansa vitosluokan ryhmäkoot ovat maltilliset, jolloin oppilaantuntemus on eri tasoa ja myös arvioinnin tekeminen helpompaa. Laura myös mainitsi, että muiden kuin oman luokkansa musiikintunteja joutuu suunnittelemaan paljon tarkemmin, koska aikaa on käytettävissä viikottain vain 45 minuuttia. Arviointia näiden muiden luokkien opetuksessa Laura on tehnyt näkyväksi kirjaamalla ylös tunnin jälkeen ainakin joka toinen viikko oppilaiden tuntityöskentelyä ja oppimista.

“Koska isoissa ryhmissä on aina "väliinpuotoajia", eli oppilaita, jotka eivät isosta massasta erotu, teen merkintöjä tunnin aikana niin, että varmistan aina, että jokaiselle oppilaalle tulee oikeanlainen merkintä muistiin. Oppilaat siis huomaavat jatkuvasti miltä osa-alueilta musiikin tunneilta laitan asioita muistiin (asenne, osallistuminen, soittaminen, laulaminen, kuuntelu jne.).” (Laura)

Merjalla oli samanlaisia kokemuksia kuin Lauralla. Myös hänellä on viides- ja kuudenluokka, jota ei ole opettanut aiemmin ja joita opettaa vain tunnin viikossa. Merja myönsikin, että oppilaantuntemus ei ole vielä kovin hyvä, nimet hän muistaa juuri ja juuri. Vaikka se onkin haastavaa, hän pyrkii kuitenkin kohtaamaan edes hyvin pienesti jokaisen oppilaan tunnin aikana esimerkiksi tarkistamalla kaikilta ukulelesointujen otteet erikseen. Näin hän kertoi saavansa kontaktin jokaiseen oppilaaseen ja mahdollisuuden sanoa pari sanaa juuri hänelle.

Jukka opettaa tänä vuonna alakoulun puolella vain kuudennetta luokka-astetta, joilla on musiikkia yksi vuosiviikkotunti. Hän myönsi, että arviointi on tässä tapauksessa tietysti vaikeaa. Jukka totesi, että on muitakin oppiaineita, joita on vain tunti viikossa, mutta jos luokanopettaja pitää ne tunnit niin hän tuntee tällöin oppilaansa. Jukka koki isona haasteena arvioinnin juurikin silloin, kun aineenopettaja pitää isolle ryhmälle tunnin viikossa. Kyseisiä kuudesluokkalaisia hän on opettanut myös viime vuonna, ja sanoikin että nyt kuudennella luokalla heitä alkaa tuntea kunnolla ja tietää asioita heidän taustoistaan ja taidoistaan.

“Mut siihen menee aikaa -- ja mä sanoinkin niille jo vitosen keväällä, että mä oon nyt nähny teitä ekaa kertaa tän vuoden, ja tämmösii ja tämmösii juttuja on tehty, mutta että teiän pitää antaa mulle anteeks jos mä annan teille väärän numeron, mä en vielä tunne teitä, antakaa mun epäonnistua kerran, että mä kutosella lupaan jo että mä oon parempi sitten.-- Nyt sitten tuntuu jo siltä, että mä tunnen oppilaat taas paremmin ja hirveen paljo helpompi se on arvioida, jos puhutaan tästä numeronannostakin niin semmosia oppilaita, jotka oikeesti tuntee ja tietää.” (Jukka)

Hannu ei nostanut vastauksissaan oppilaantuntemuksen merkitystä mitenkään erityisesti esiin. Hän mainitsi vastauksissaan yrittävänsä “*vanhanaikaisesti arvioida tasapuolisesti kaikkia välttääkseni väärinymmärryksiä*”. Erityisoppilaiden kohdalla hän saattaa arvioida enemmän yksilöllisesti.

6.5 Resurssien ja ajan vaikutus arviointiin

Useamman opettajan haastattelussa ilmeni resursseihin tai aikaan liittyviä asioita, jotka vaikeuttavat arviointia. Opettajien vastauksissa moni nosti esiin musiikin vähäisten tuntimäärien vaikutukset arviointiin. Muita haasteita opetukseen ja sitä kautta myös arviointiin liittyen olivat väistötiloissa toimiminen (Merja) sekä isot oppilasryhmät (Laura).

Jukka mainitsi suurena haasteena kuudennen luokan kohdalla yhden vuosiviikkotunnin. Hän totesi sen olevan surkeaa niin oppilaantuntemuksen kannalta kuin myös esimerkiksi bändisoiton organisoinnin kannalta. Hän toivoi, että myös kuudennella luokalla olisi kaksivuosisviikkotuntia.

“Ja sitten pitää vähän puntaroida sitä, kutosellaki on yks vuosiviikkotunti, että paljoko me sitten käytetään aikaa arviointiin ja millä tavalla sitä arviointia vois kehittää silleen, et se ei veis aikaa. Että siinä ei oo mitään järkeä, jos meillä on kolkytä tuntia vuodessa musiikkia, ja me käytetään siitä kolmasosa arviointeihin--” (Jukka)

Merjan opetus toimii tällä hetkellä väistötiloissa, joten tilat ovat välineistöltään hyvin rajalliset. Hän totesi, että opetussuunnitelman noudattaminen ei käytännössä onnistu täydellisesti, mutta *“parhaamme mukaan tehdään sitä, mitä pystytään”*. “Väistötilasähläys” on vienyt Merjalta paljon ylimääräistä energiaa, mikä on osittain vaikuttanut myös arviointiin (ks. luku 6.1.1).

Lauralla haasteena on isot ryhmäkoot. Hän opettaa toisen opettajan kanssa musiikkia viidenkymmenen oppilaan 1.-luokalle. Lisäksi hän opettaa yksin musiikkia 34 oppilaan kuudennelle luokalle. Arvioinnin haasteet liittyvät hänellä siihen, että ryhmäkoot vaikeuttavat opettamista. Laura ilmaisi, että opetussuunnitelman tavoitteisiin pääseminen on osittain hankalaa näillä resursseilla, mikä tuo lisähaastetta myös arviointiin. Oman luokkansa sekä sen rinnakkaisluokan kanssa tällaisia haasteita hän ei koe, koska luokkakoot ovat näissä maltilliset ja näin he ehtivät opiskella opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti ja arvioinninkin tekeminen on helpompaa.

6.6 Opettajien painotukset arvioinnissa

Kuten jo aikaisemmin mainitsin, Leena painottaa musiikinopetuksessa käytännön osaamista, joten arvioinnin pääpaino on myös toiminnallisessa arvioinnissa. Leenalle tärkeintä on saada mahdollisimman moni osalliseksi musisointia. *“Jos musiikin saa oman ilmaisun kieleksi, ollaan jo vahvasti huikeissa tuloksissa.”* Osallisuus musiikkiin on hänen mielestään elämys, jonka kautta motivoitutaan oppimaan lisää ja jopa luomaan omaa musiikkia. Hän totesi, että pelkällä formaalin tiedon opettelemisella ei pärjää musiikissa, vaan osaaminen tulisi osoittaa myös toiminnallisesti. Leena käyttää paljon erilaisia arviointimenetelmiä. Hänen mielestään arviointi tulee tehdä oppilasta arvostaen ja kannustaen.

Merja koki arvioinnin haastavaksi, mutta pyrkii silti kohtaamaan jokaisen oppilaan oppitunneilla ja antamaan hänelle suullista palautetta. Merjan arvioinnista puolet muodostuu oppilaan asenteesta ja aktiivisuudesta oppitunneilla, loput esimerkiksi mahdollisista kirjallisista kokeista tai soittokokeista. Väistötiloissa toimiminen vaikeuttaa tällä hetkellä Merjan opetusta ja sitä kautta myös arviointia.

Hannu koki hankalana uuden opetussuunnitelman arviointikäytänteet eikä ollut vielä täysin sisäistänyt kaikkia keinoja. Hannun mielestä tärkein tapahtuu tunneilla, jossa musiikkia tehdään ja koetaan. Hän mainitsi arvioinnin olevan “lähinnä pakollinen paha”.

Lauran tunneilla arviointi on suurimmilta osin hänen sanallista palautettaan, oman työskentelyn arviointia tai vertaisarviointia. Hän korostaa arvioinnin kannustavuutta ja innostavuutta, jotta kiinnostus musiikkiin pysyisi yllä. Lauran vastauksista ilmeni myös hänen pyrkimyksensä käydä jokaisen tunnin alussa läpi kyseisen tunnin tavoitteet ja tunnin lopuksi koonti siitä, miten niissä onnistuttiin.

Jukka kokee jatkuvan arvioinnin sekä jokatuntisen palautteen ja kannustamisen olevan tärkein arviointimenetelmä musiikintunneilla. Jukka korosti myös jatkuvan arvioinnin ja uusien arviointikeinojen saamista luonnolliseksi osaksi opetusta. Hän oli tänä vuonna kehitellyt uusia menetelmiä arvioinnin tueksi.

6.7 Muita esiin nousseita teemoja

Haastatteluissa nousi esiin myös erilaiset koulutukset arviointiin liittyen. Merja ei ollut vielä saanut koulutusta arviointiin, mutta oli myöhemmin syksyllä menossa Jatkuva arviointikoulutukseen. Myöskään Hannu ei ole saanut koulutusta arviointiin, mutta totesi tarvitsevansa sitä. Jukan koulussa on järjestetty veso-päiviä uuden opetussuunnitelman käytänteisiin liittyen, jossa on yhdessä mietitty koulun tasolla yhteisiä käytänteitä. Laura muisteli saaneensa opinnoissaan koulutusta arviointiin aika vähän. Kriteereitä ja tavoitteita hän muistaa, että käytiin läpi, mutta konkreettiset vinkit on nyt pitänyt itse selvittää ja testata. Työelämässä hän ei ole saanut koulutusta arviointiin. Hän mainitsi kuitenkin kysyneensä neuvoa kollegoilta ja varmistelleensa ajatuksiaan arvioinnista.

Kaikki opettajat ovat olleet mukana koulujensa opetussuunnitelmatyössä. Jukka tosin vähemmän, koska oli vuorotteluvapaalla uuden opetussuunnitelman suunnittelun aikaan. Leena huomautti, että koulukohtaisia opetussuunnitelmia tehdessä niitä ei tulisi valaa sementtiin vaan pitäisi jättää tilaa yksilölliselle toteuttamiselle.

Kaikki opettajat opettivat kuudennetta luokka-astetta, mutta kuudennen asteen päättöarviointi ei noussut erityisen isosti esiin kenenkään haastattelussa. Jukka totesi sanoneensa oppilaille, että puolet (päättöarvioinnista) tulee päivittäisestä toiminnasta oppitunneilla ja *“sitten näillä kaikilla muilla, mitä kootaan niin se toinen puoli”*. Merja ei ollut aiemmin opettanut kuudennetta luokkaa, joten hän epäili arvioinnin menevän kuudennen luokan mukaan. Hannun kohdalla *“kyseessä on aina 5-6-yhdysluokka, josta on hankala eritellä kuudetta luokkaa”*. Hän kertoi kuudesluokkalaisten saavan numeron soittotaitojen (ukulele), tuntiaktiivisuuden sekä erikoissuoritusten (esiintymiset) perusteella. Jonkin verran myös luokan kollektiivinen laulun osaaminen vaikuttaa myös. Laura taas oli haastavan kuudennen luokan kanssa jo alkusyksystä käynyt läpi arviointikriteerit arvosanalle kahdeksan ja tuonut tätä kautta ilmi, mitä taitoja musiikintunneilla harjoitellaan ja arvioidaan.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli tutkia opettajien käyttämiä arviointikeinoja ja arviointimenetelmiä alakoulun musiikintunneilla. Tavoitteena oli tutkia myös opettajien kokemuksia ja näkemyksiä uuden opetussuunnitelman vaikutuksista arviointikäytänteisiin sekä oppilaantuntemuksen merkitystä arvioinnissa. Haastatteluissa nousi myös yleisellä tasolla esiin arvioinnin merkitys musiikinopetuksessa. Arvioinnin merkityksestä opettajilla oli erilaisia käsityksiä: osa piti sitä tärkeänä motivoinnin, oppilaan kehittymisen seuraamisen sekä yrittämiseen kannustamisen takia. Osa opettajista taas koki sen haastavana, aikaavievänä sekä pakollisena velvoitteena. Suurin osa opettajista oli sisäistänyt jo uuden opetussuunnitelman käytänteet ja käytti sekä formatiivista että summatiivista arviointia sekä itse- ja vertaisarviointia. Osalla opettajista uudet arviointimuodot eivät olleet vielä löytäneet paikkaansa, vaan hakivat vielä muotoaan. Oppilaantuntemuksen melkein kaikki opettajat mainitsivat kokevansa merkittäväksi tekijäksi arvioinnissa.

Kuten yllä jo mainitsin, haastattelemanani opettajat kokivat arvioinnin eri tavalla: osa koki sen hankalana, osa merkittävänä asiana esimerkiksi oppilaan motivoimisen kannalta. Paananen (2009, 407) on todennut oppilasarvioinnin olevan toimintaa, jolla muun muassa motivoidaan oppilasta. Myös Ouakrim-Soivio (2016, 15) on todennut arvioinnin tehtävän olevan muun muassa motivoiva. Arvioinnin merkityksen motivoinnin kannalta haastatteluissa esiin nostivat Jukka, Merja ja Laura. Koppinen ym. (1994) ja Ouakrim-Soivio (2016) ovat todenneet arvioinnin antavan arviointitietoa opettajalle, jonka avulla opettaja voi kehittää omaa opetustaan (ks. arvioinnin tehtävästä tarkemmin luvusta 2.1). Arvioinnin merkityksen opettajan oman työn kannalta nosti haastatteluissa esiin Leena. Hän esitti, että jokainen oppilas arvioi omaa työtään peilaamalla sitä oppilaiden oppimistuloksiin. Myös Jukka haluaa kehittää omaa työtään pyytämällä oppilaitaan antamaan hänelle arvosana hänen opetuksestaan.

Tutkimustuloksissa nousi esiin opettajien käsitykset palautteenannon merkittävydestä sekä arvioinnin tärkeys oppilaan kehittymisen seuraamisen kannalta. Paananen (2009) painottaa, että myös taideaineissa oppilaan tarvitsee saada tietoa kehittymisestään. Opettaja on tällöin keskeisessä roolissa palautteenantajana. Palaute voi olla muodoltaan metakognitiota tukevaa tietoa, erilaisen näkökulman tarjoamista tai itsearviointiin opastamista. Palaute voi olla lisäksi myötäelämistä ja läsnäoloa, ymmärtämistä ja rohkaisemista. (Paananen 2009, 407.) Arviointi

voi edistää oppimista, kun jokainen oppilas voi arvioinnin kautta ymmärtää paremmin oppimistaan ja kehittymistään (Vitikka & Kauppinen 2017, 19). Tutkimustuloksissa Laura mainitsi arvioinnin olevan tärkeää juuri siksi, että oppilaat pystyvät seuraamaan omaa kehitystään. Sanallisen palautteen merkitys musiikintunneilla korostui myös monen muun opettajan kohdalla. Leena kannusti antamaan yksilöllistä sanallista palautetta oppilaille sekä antamaan arvosanasta huolimatta rakentavaa palautetta oppilaille. Hän kannatti myös rohkeudesta kehumista. Myös Jukka korosti jatkuvan ja jokapäiväisen palautteen antamista musiikintunneilla todeten sen olevan *“tärkein juttu tämmösissä aineissa”*.

Luostarinen ja Peltomaa (2016, 231) nimittävät oppilaan tukemisen palautteenannon avulla osaksi formatiivista arviointia (ks. luku 2.4.2). Opettajan opetustilanteessa oppilaalle antama palaute on merkittävin formatiivisen palautteen muoto. Alakouluikäiset kokevat usein opettajan lyhyenkin palautteenannon tärkeäksi. (Eskelä-Haapanen 2017.) Ilokseni huomasinkin, että tutkimukseeni osallistuneista opettajista suurin osa piti palautteen antoa tärkeänä ja pyrkivät löytämään sille aikaa kiireisenkin arjen keskellä. Moni opettajista piti myös kannustamista, rohkaisemista ja innostamista tärkeänä osana musiikintunteja. Formatiiivinen arviointi koettiin opettajien keskuudessa sekä hyvänä että haastavana. Moni haastateltavista painotti sen saamista sujuvaksi osaksi opetusta. Osa totesi myös käyttäneensä formatiivista arviointia jo ennen uutta opetussuunnitelmaa. Se ei siis ole mikään täysin uusi juttu. Formatiiivista arviointia ja sen työmäärää on pyöritelty melko suurella voimalla viime aikoina mediassa ja sen tarkoitus on ehkä jäänyt osalle epäselväksi. Formatiiivisen arvioinnin kohdalla tulisikin muistaa, että myös jokapäiväinen pienikin palautteen antaminen on osaltaan formatiivista arviointia. Jatkuvaan palautteen antoon haluttiin kiinnittää nykyisessä opetussuunnitelmassa huomiota, mutta sen merkitystä on keskusteluissa ylikorostettu (ks. Manner 2018).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellään, että arvioinnin tulee perustua määriteltyihin tavoitteisiin (ks. tarkemmin luku 2.2). Näiden tavoitteiden tulee olla selvillä myös oppilaille (Vitikka & Kauppinen 2017, 18). Arvioinnin kriteerit tulisi olla selvät oppilaille jo opintojakson alussa, jotta arviointi olisi oikeudenmukaista ja palaute motivoisi (Paananen 2009, 408). Tutkimuksessani Jukka huomautti näiden arviointiperiaatteiden kertomisen heti oppimisjakson aluksi olevan hänelle vielä haastavaa. Tavoitteiden määrittely ja niiden kertominen oppilaille heti opetuksen alussa vaatiikin opettajalta paljon suunnittelua ja pohtimista ennen opetuksen alkua. Pääsääntönä tulisi noudattaa seuraavaa: ”Opetan sitä, mitä arvioin ja arvioin sitä, mitä opetan.” (Eskelä-Haapanen 2017). Laura taas totesi

haastattelussaan, että hänen opetuksessaan syksyllä ja alkuvuodesta tehdään omia tavoitteita musiikin opiskeluun (ks. luku 6.2.1).

Itsearviointi ja vertaisarviointi ovat merkittäviä taitoja tulevaisuuden työelämän kannalta. Jokainen oppilas joutuu jossain vaiheessa elämäänsä arvioimaan omaa toimintaansa sekä antamaan rakentavaa palautetta toisille. Tämä takia itsearviointi ja vertaisarviointi ovat taitoja, joita pikkuhiljaa voidaan alkaa harjoittelemaan jo alakoulussa. Eskelä-Haapanen (2017) kuitenkin muistuttaa, että näissä arviointimuodoissa opettajan merkitys on suuri. Molemmat arviointimuodot ovat kehittyviä ja kehitettäviä taitoja. Oppilaat ottavat vertaistensa kritiikin vastaan vakavasti ja se motivoi heitä parempaan suoritukseen. Lisäksi ”oppilaat käyttävät yhteistä kieltä ja voivat näyttää mallia toisilleen”. Vertaisarvioinnin kautta oppii objektiivisuutta, jota tarvitaan myös itsearvioinnissa. (Eskelä-Haapanen 2017.) Myös Luostarinen ja Peltomaa (2016) sekä Atjonen (2007) muistuttavat, että itsearviointi- ja vertaisarviointitaidot eivät synny tyhjästä, vaan niitä tulee harjoitella ja kehittää (ks. tarkemmin luvut 2.5.1 ja 2.5.2). Tutkimukseeni osallistuneista opettajista kaikki viisi käyttivät itsearviointia ja neljä viidestä käytti myös vertaisarviointia. Heistä Leena ja Laura korostivat myös itse- ja vertaisarviointitaitojen harjoittelua. Opettajat olivat hyvin ottaneet uuden opetussuunnitelman mukaista vertaisarviointia mukaan opetukseensa, osa heistä tosin oli käyttänyt sitä jo myös aikaisemmin opetuksessaan.

Oppimistulosten arviointi on mielekästä myös taideaineissa kuten musiikissa, jos arviointimenetelmiä kehitetään vain taideaineisiin sopiviksi. Sen tulee olla yhtä läpinäkyvää, luotettavaa ja edustavaa kuin mikä tahansa muukin arviointitoiminta. (Juntunen & Laitinen 2011, 76.) Yllätyksekseni huomasin, kuinka erilaisia ja monipuolisia arviointimenetelmiä osa opettajista käyttää. Tutkimustulosten perusteella opettajat ovat nostaneet perinteisimpien arviointimenetelmien kuten kokeiden, soittokokeiden sekä suullisen palautteen rinnalle ainakin minulle uudempia arviointimuotoja. Näitä olivat uuden opetussuunnitelman mukaisten itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin lisäksi esimerkiksi arvioinnin pohjalla toimivat toiminnalliset kirjalliset tehtävät (esimerkiksi Jukan kuuntelupäiväkirja), musiikkivideot tai äänitteet sekä vertaisarviointi sävellystehtävissä. Perinteisten arviointimuotojen merkitystä ei tule mielestäni väheksyä. Niiden rinnalle, eikä niinkään tilalle, tulisi kuitenkin kehittää myös muita menetelmiä, jotta arviointi olisi mahdollisimman monipuolista.

Numeroarviointi taito- ja taideaineissa on toistuvasti esiin nouseva teema sekä oppilaiden, huoltajien että opettajien ja mediankin keskuudessa. Tätä keskustelua käydään niin alakoulun kuin yläkoulun puolella. Leena kannatti numeroarvioinnin lisäksi antamaan myös yksilöllistä sanallista palautetta (ks. myös Ahjopalo 2017). Laura koki numeronantamisen haastavana, mutta totesi sen toimivan joillekin oppilaille motivaattorina. Myös Jukka totesi haastattelussaan numeronannossa olevan omat hyvät ja huonot puolensa sekä monta eri näkökulmaa, kuten esimerkiksi musiikin tasaveroisuus muiden aineiden kanssa. Numeraalisesta ja sanallisesta arvioinnista kirjoitin tarkemmin luvussa 2.2.

Oppilaantuntemus nousi merkittävänä, arviointia helpottavana tekijänä opettajien haastattelussa. Tutkimukseni yhtenä tavoitteena oli selvittää, miten aineenopettajat, jotka usein opettavat vain tunnin viikossa alakoulun puolella, kokevat arvioinnin. Vastaavasti myös luokanopettajat pystyivät vertailemaan oman luokkansa musiikinopetusta muiden luokkien musiikinopetukseen. Minua ei suuresti yllättänyt, että melkein kaikki haastateltavista kokivat arvioinnin olevan hankalaa ryhmille, joita opettavat vain kerran viikossa. Sekä Leena että Laura totesivat oman luokan opettamisen ja arvioinnin olevan huomattavasti helpompaa. Jukka ja Merja kokivat taas aineenopettajina alakoulun arvioinnin olevan opetuksen tuntimäärän takia vaikeaa ja haasteellista.

Suuret ryhmäkoot sekä musiikintuntien tuntimäärällinen vähyys vaikeuttivat siis tämän tutkimuksen tulosten perusteella monen opettajan arviointityötä. Myös Paananen (2009) on todennut oppilasryhmien suurien kokojen sekä musiikintuntien vähyden olevan arvioinnin suurimpia haasteita. Suuret ryhmäkoot asettavat käytännössä rajat yksilölliselle arvioimiselle. Oppilaan toimintaa, josta ei jää konkreettisia dokumentteja tai joka ei ole selkeästi observeitavissa ulkoapäin, on hyvin haastavaa arvioida isossa oppilasryhmässä. (Paananen 2009, 411.) Yksilöllisesti joustavat sekä monipuoliset arviointikäytänteet vaativatkin oppilaantuntemusta (Vitikka & Kauppinen 2017, 14). Tutkimustulosteni mukaan oppilaantuntemus on isoissa ryhmissä tai ryhmissä, joita opettajat näkevät vain kerran viikossa, melko huonoa. Laura mainitsi tekevänsä arviointia näkyväksi muiden kuin oman luokkansa kohdalla kirjaamalla vähintään joka toinen viikko ylös oppilaiden tuntityöskentelyä ja oppimista. Näin hän pyrkii varmistamaan, että isoissakin ryhmissä jokaiselle oppilaalle tulee oikeanlainen merkintä muistiin. Opettajan tuleekin pitää huoli isoissa ryhmissä myös arvioinnin dokumentoinnista. Se on toki haastavaa, koska musiikintunneilla pitäisi ehtiä tehdä paljon kaikenlaista muutakin toimintaa. Arviointi tuleekin saada sujuvaksi osaksi opetusta niin, että se

ei vie tuntimäärällisesti paljon aikaa musiikintuntien muulta toiminnalta, kuten esimerkiksi Jukka totesi (ks. tarkemmin luku 6.3 sekä 6.5).

Tutkimukseni alkupuolella käsityksenäni oli, että moni opettajista kokee uusien arviointikäytänteiden olevan epäselviä tai hyvin työllistäviä (ks. Johdanto). Tällaisen kuvan mediassa ja yleisessä keskustelussa esillä olleet asiat ovat antaneet. Yllätyksekseni kukaan tutkimukseeni osallistuneista opettajista ei kuitenkaan varsinaisesti maininnut arviointikäytänteiden olevan epäselviä. Uudet arviointimuodot suurin osa opettajista koki hyväksi, jos ne vain saadaan sujuvaksi osaksi opetusta. Hannu oli ainut opettajista, joka ei keksinyt uuden opetussuunnitelman käytänteistä mitään erityisen hyvää, vaan koki jatkuvan arvioinnin työmäärältään haastavana. Myös Merja totesi formatiivisen arvioinnin olevan haastavaa, mutta samalla myös hyvä asia. Merjan lisäksi Jukka myös korosti formatiivisen arvioinnin sekä arvioinnin monipuolistumisen ja oppilaiden vastuuttamisen olevan hyvä asia, jos ne kulkevat sujuvasti mukana opetuksessa.

Arviointi kuuluu osaksi musiikinopettajan työtä (Paananen 2009, 419). Uskon arvioinninkin olevan asia, jossa voi jatkuvasti vuosien varrella kehittyä. Hyväksi havaitut arviointimuodot löytyvät varmasti kokeilemalla. Opettajan työssä on tärkeää jatkuvasti päivittää osaamistaan, ja pysyä näin mukana myös monipuolistuvan arvioinnin mukana. Osa tutkimukseeni osallistuneista opettajista toivoi pääsevänsä koulutukseen tai oli sitä lähiaikoina hankkimassa itselleen. Olen edelleen sitä mieltä, että aikaisemmin mainitsemani arvioinnin tukipankki (ks. Korkeakivi 2018) helpottaisi arvioinnin kanssa painivien opettajien työtä. Uskon siitä olevan hyötyä jokaiselle opettajalle, vaikka kaikki eivät tässä tutkimuksessa maininneetkaan kaipaavansa erityisesti koulutusta arviointiin. Monien haastattelemieni opettajien vastauksista heijastui toivo siitä, että uudetkin arviointimuodot löytävät pikkuhiljaa paikkansa ja kokemus tuo mukanaan uusia ideoita toimivampaan arviointiin. Leena myös rohkaisi työkokemuksen auttavan esimerkiksi yksilöllisten soitto-osuuksien erottamisessa koko luokan soittotilanteissa.

Vaikka koenkin edelleen arvioinnin haastavana asiana, luotan siihen, että työelämä ja kokemus auttavat minua selvittämään siihenkin toimivat keinot ja käytänteet. Merkittävimminä asioina musiikinopetuksessa pidän kuitenkin oppilaiden kohtaamista tunteilla sekä innostamista ja kannustamista musiikkiin. Tätä voi tehdä myös arvioinnin kautta.

”Mitä ”suurempi” opettaja, sitä vähemmän hänen täytyy päteä, ja sitä enemmän hän voi panostaa oppilaiden nostamiseen, opetukseen ja kannustamiseen.” (Leena)

7.2 Tutkimustulosten luotettavuus

Kuten aikaisemmin olen maininnut, minulla oli ennakko-oletuksia ja omia ajatuksia arvioinnin suhteen. Koen arvioinnin olevan itselleni haastavaa, mutta pyrin kuitenkin tutkimusta tehdessäni laittamaan omat ennakko-oletukseni taka-alalle ja analysoimaan tuloksia mahdollisimman objektiivisesti. Kävin aineiston useampaan kertaan läpi ja tulosluvun kirjoittamisen jälkeen vielä uudestaan varmistaakseni, että olen käyttänyt aineiston kunnolla ja mitään oleellista ei ole jäänyt käyttämättä.

Hirsjärvi ja Hurme (2000) painottavat, että tutkimuksen tulee pyrkiä paljastamaan tutkittavien käsityksiä ja maailmankuvaa mahdollisimman hyvin. Tutkijan tulee olla tietoinen, että hän vaikuttaa saatavaan tietoon jo keruuvaiheessa. On tärkeää muistaa, että kyse on aina tutkijan tulkinnoista ja tutkittavien käsitysten sovittamisesta tutkijan käsitteistöön. Tutkimuksesta nousee esiin tällöin rakennevalidius. Rakennevalidiuden yhteydessä pohditaan, käytetäänkö tutkimuksessa sellaisia käsitteitä, jotka peilaavat tutkittua ilmiötä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 187, 189.) Tämänkin tutkimustulosten kohdalla tulee muistaa, että kyse on minun tulkinnoistani haastateltavien vastauksista. Olen pyrkinyt kuvaamaan niitä kuitenkin mahdollisimman totuudenmukaisesti. Mielestäni tässä tutkimuksessa olen myös käyttänyt tutkimukseeni sopivia käsitteitä. Tuomi ja Sarajärvi (2009) korostavat, että tutkimustulokset tulevat selvemmiiksi ja ymmärrettävimmiksi, jos tutkimuksen tapahtumat kertoo tarkkaan. Tutkijan tulee antaa tutkimuksen tekemisestä tarpeeksi tietoa, jotta lukijat voivat arvioida tutkimuksen tuloksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141.) Olen kertonut aiemmin tutkimuksessani tutkimuksen menetelmistä ja etenemisestä (ks. luku 5).

Uusia ajatuksia tutkimuskohteestani heräsi pitkin tutkimusta ja selkeämpi tutkimussuunnitelma olisi voinut auttaa minua jäsentämään ajatuksiani paremmin jo ennen tutkimuksen tekoa. Mutta kuten Eskola ja Suoranta (1998, 15) toteavat, laadulliselle tutkimukselle ominaista on, että tutkimussuunnitelma elää tutkimushankkeen edetessä. Haastatteluista nousikin välillä esiin asioita, joita en etukäteen ollut osannut ajatella ja tutkimukseni muokkautui hieman niiden mukana. En kuitenkaan koe, että se olisi vähentänyt tutkimukseni tai sen tulosten luotettavuutta.

7.1 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni merkitys oli minulle henkilökohtaisesti suuri, ja opin tämän tutkimuksen tekemisen kautta paljon uutta asiaa arvioinnista sekä sain opettajien haastatteluista uusia näkökulmia arviointityöhön. Jatkotutkimukselle olisi tarvetta, jotta arviointiaiheesta saataisiin laajempi kuva. Arviointi on kuitenkin osa jokaisen opettajan työtä, joten aiheena se on tärkeä ja keskeinen osa opetusta. Tämä tutkimus on rajattu vain alakoulun musiikintuntien arviointiin. Haastattelin myös vain viittä opettajaa, joten tutkimukseni on harkinnanvaraisen näytteensä takia melko suppea ja tarvetta mahdolliselle jatkotutkimukselle varmasti olisi. Arviointiaihetta voisi laajentaa koskemaan myös yläkoulua ja miksei vaikkapa myös lukiota. Myös valmiin arviointimateriaalipaketin kasaamisesta ja testaamisesta (toiminnallinen tutkimus) olisi varmasti hyötyä monelle opetustyössä toimivalle. Tutkimukseni keskiössä oleva uusi opetussuunnitelma (POPS 2014) on myös ehtinyt olla käytössä vain kaksi vuotta, joten uudet arviointimuodot ja käytänteet hakevat monilla opettajilla varmasti vielä paikkaansa. Relevanttia olisikin tutkia muutaman vuoden päästä opettajien arviointikäytänteitä, kun he ovat ehtineet kokeilla, muokata ja löytää toimivia, uuden opetussuunnitelman mukaisia tapoja arviointiin.

Omassa tutkimuksessani kaikilla haastateltavilla opettajilla oli musiikin aineenopettajan kelpoisuus tai kaksoiskelpoisuus (luokanopettaja ja musiikinopettaja). Arviointiaihetta voisikin lähestyä myös luokanopettajan, jolla ei ole musiikin aineenopettajan kelpoisuutta, näkökulmasta ja tutkia, miten he kokevat musiikin arvioinnin. Arviointia voisi olla mielenkiintoista lähestyä myös oppilaan näkökulmasta: miten oppilaat kokevat arvioinnin musiikissa ja millaisena he käsittävät esimerkiksi oikeudenmukaisen arvioinnin? Vastaavaa tutkimusta on tehty aiemmin, mutta se on tehty edellisen opetussuunnitelman mukaan yläkoulu- ja lukioikäisten näkökulmasta (ks. Anttila 2006; luku 4). Avartavaa voisi olla tutkia tässä tapauksessa arviointia alakouluikäisen näkökulmasta.

LÄHTEET

- Ahjopalo, J. (2017). *Musiikinopettaja kirjoittaa kannustavaa palautetta eikä pidä kokeita – ”Haluan nähdä pienenkin hyvän”*. Ylen verkkoartikkeli 22.5.2017. Osoitteessa: <https://yle.fi/uutiset/3-9618287> Luettu 7.11.2018.
- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Anttila, M. (2006.) *Musiikin opiskelumotivaatio yläkoulussa ja lukiossa*. Teoksessa Anttila, M. & Juvonen, A. (2006). *Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta, osa 3*. Joensuu: Joensuu University Press, 17-163.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. (2011). *Arviointi kasvatuksessa*. Teoksessa Jantunen, T. & Ojanen, E. (toim.) (2011). *Arvot kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi.
- Brookhart, S. M. & Moss, C. M. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: a guide for instructional leaders*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eskelä-Haapanen, S. (2017). Oppimista edistävä arviointi- luentodiat 11.9.2017. Osoitteessa: https://www.norssi.jyu.fi/ohjattu-harjoittelu/luokanopettajaharjoittelu/oh3/seh_arviointiluento_oh3_12-9-17.pdf Luettu 6.11.2018.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) (2010). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: I, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-44.
- Fisher, D. & Frey, N. (2014). *Checking for understanding: formative assessment techniques for your classroom*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Green, S. K. & Hale, C. L. (2009). *Six Key Principles for Music Assessment*. Music Educators Journal 95 (4), 27-31.
- Grönholm, C. & Juvonen, R. (2017). *Yläkoulun liikunnanopettajien näkemyksiä liikunnan oppilasarvioinnista perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 mukaan*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55668/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201710234048.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 9.7.2018.
- Hakala, J. T. (2010). *Tutkimusmenetelmän valinnasta*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) (2010). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: I, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-25.

- Hallam, S. (2012). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education Press.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment: making it happen in the classroom*. Thousand Oaks, Calif.: London: Corwin: SAGE.
- Hilmola, A., Juntunen, M-L. & Laitinen, S. (2011). *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Helsinki: Opetushallitus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hotulainen, R. & Vainikainen, M-P. (2017). *Arviointipalautteen merkitys minäkäsityksen kehittymiselle*. Teoksessa Kauppinen, E. & Vitikka, E. (toim.) (2017). *Arviointia toteuttamassa - näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus, 26-41.
- Huttunen, T. (2017). Osallistava sävellytysmenetelmä musiikinopetukseen: peruskoulun opetussuunnitelman 2014 tavoitteita ja oppimisen ydinmetaforia toteuttamassa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Osoitteessa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55181/978-951-39-7134-2_vaitos09092017.pdf?sequence=1&isAllowed=y Luettu 19.11.2018.
- Hyvärinen, M. (2017). *Haastattelun maailma*. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.) (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 11-45.
- Hämäläinen, V-P. & Kallunki, E. (2016). *Lapsesi oppimista arvioidaan nyt tarkemmin kuin koskaan – "Ehkä muutaman vuoden päästä päätetään, että tämä on liian työlästä"*. Ylen verkkoartikkeli 15.12.2016. Osoitteessa: <https://yle.fi/uutiset/3-9350332> Luettu 7.3.2018.
- Ihme, I. (2009). *Arviointi työvälineenä - Lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jorgensen, E. R. (2008). *The art of teaching music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Juntunen, M-L. & Laitinen, S. (2011). *Musiikin ja kuvataiteen arvioinnin kysymyksiä*. Teoksessa Laitinen, S. & Hilmola, A. (toim.) (2011). *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset: asiantuntijoiden arviointia*. Helsinki: Opetushallitus, 75-88. Osoitteessa: https://www.oph.fi/download/131643_Taito-ja_taideaineiden_oppimistulokset_-_asiantuntijoiden_arviointia.pdf Luettu 6.11.2018.
- Juntunen, M-L. & Westerlund, H. (2013). *Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta*. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M. & Westerlund, H. (toim.) (2013). *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 71-92.
- Juurinen, I. (2015). *Kriteereitä ja oppilaantuntemusta – Opettajien kokemuksia musiikin oppilasarviointista*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu - tutkielma. Osoitteessa: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/97598/GRADU-1435577158.pdf?sequence=1> Luettu 9.7.2018.

- Kauppinen, M., Sintonen, S., Harmanen, M. & Kauppinen, E. (2017). *Luovan tuottamisen arviointi musiikissa sekä äidinkielessä ja kirjallisuudessa*. Teoksessa Kauppinen, E. & Vitikka, E. (toim.) (2017). *Arviointia toteuttamassa - näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus, 127-139.
- Kiljunen, M. (2009). *Arviointi musiikinopetuksessa: palaute motivoinnin tukena*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. Pedagoginen opinnäytetyö. Osoitteessa: http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/19861/jamk_1245746081_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y Luettu 9.7.2018.
- Kinnunen, A. & Kohonen, L. (2008). *Musiikin ja liikunnan oppilasarviointi – luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Osoitteessa: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/79303/gradu02638.pdf?sequence=1> Luettu 9.7.2018.
- Kiviniemi, K. (2001). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) (2001). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. (1994). *Arviointi oppimisen tukena*. Juva: WSOY.
- Korkeakivi, R. (2018). *Selvemmät nuotit arviointiin - tukipankki antaisi varmuutta*. Opettaja-lehden verkkoartikkeli 8.2.2018. Osoitteessa: <https://www.opettaja.fi/ajassa/arviointi-samalle-viivalle/> Luettu 26.6.2018.
- Korpela, A. (1981). *Pane hellyys sanoihisi*. Hämeenlinna: Kustannuskeskus Päivä Oy.
- Laine, T. (2001). *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) (2001). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Lepistö, H. & Ripatti, M. (2017). *Oppijakeskeisen arvioinnin käytäntöjä kehittämässä - näkökulmia perusopetuksen oppilasarvioinnin käytännön toteutukseen*. Teoksessa Kauppinen, E. & Vitikka, E. (toim.) (2017). *Arviointia toteuttamassa - näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus, 163-175.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. (2016). *Reseptit OPSin käyttöön - Opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lähdekorpi, A. & Martin, M. (2016). *”MITEN MENI NOIN NIINKU OMASTA MIELESTÄ?” - Luokanopettajien käsityksiä musiikin arvioinnista*. Jyväskylän yliopisto. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Pro gradu -tutkielma. Osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/51641/URN%3aNBn%3afi%3aju-201610184381.pdf?sequence=1> Luettu 13.3.2018.

- Manner, M. (2018). *Koirat haukkuvat, opettaja arvioi*. Opettaja-lehden verkkoartikkeli 10.1.2018. Osoitteessa: <https://www.opettaja.fi/tyossa/koirat-haukkuvat-opettaja-arvioi/> Luettu 26.6.2018.
- Opetushallitus. (2018). Opetussuunnitelman ydinasiat. Osoitteessa: https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/perusopetus_nyt Luettu 4.7.2018.
- Ouakrim-Soivio, N. (2013). *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit: oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiseröjen mittareina*. Helsingin yliopisto. Raportit ja selvitykset 2013:9. Väitöskirja. Osoitteessa: http://www.oph.fi/download/152658_toimivatko_paattoarvioinnin_kriteerit.pdf Luettu 4.7.2018.
- Ouakrim-Soivio, N. (2016). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Helsinki: Otava.
- Paananen, P. (2009). *Näkökulmia arviointiin*. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen P. & Väkevä, L. (toim.) (2009). *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: FiSME ry., s. 407-421.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). (2004). Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa: https://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf Luettu 31.10.2018.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). (2014). Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 7.3.2018.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1> Luettu 25.6.2018.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). *Haastatteluaineiston litterointi*. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 427-444.
- Shuler, S. C. (2011). *Music Assessment, Part 1: What and Why*. Music Educators Journal 98 (2), 10-13.
- Sipilä, H. (2010). *Oppilasarviointi musiikkiopistossa - Oppilaiden kokemuksia Sibelius-opiston arviointikäytänteistä*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu -tutkielma. Osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24289/URN:NBN:fi:jyu-201006082010.pdf?sequence=1> Luettu 13.3.2018.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). *Johdanto*. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) (2005). *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9-21.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tuupainen, H. (2017). *Arviointi luokanopettaja- ja musiikkikasvattajaopiskelijoiden asiantuntijuudessa*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos & Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu -tutkielma. Osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/53543/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201704101942.pdf?sequence=1> Luettu 13.3.2018.
- Törmänen, S. (2016). *Oppilasarviointi alakoulun musiikinopetuksessa luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/49625/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201605032404.pdf?sequence=1> Luettu 13.3.2018.
- Vitikka, E. & Kauppinen, E. (2017). *Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa*. Teoksessa Kauppinen, E. & Vitikka, E. (toim.) (2017). *Arviointia toteuttamassa - näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus, 9-19.
- Vuopala, R. (2015). *"Sä laulat niin huonosti ettet pääse taivaaseen": arviointi seurakunnan musiikkikasvatuksellisessa toiminnassa*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Kandidaatintutkielma. Osoitteessa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46780/URN_NBN_fi_jyu-201509072824.pdf?sequence=5&isAllowed=y Luettu 4.7.2018.