

PÄÄTTÖARVIOINNIN EETTISET HAASTEET
6. VUOSILUOKAN MUSIIKIN OPPIAINEESSA

Jyri Hakkarainen
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Musiikin, taiteen ja
kulttuurintutkimuksen laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2023

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurintutkimuksen laitos
Tekijä Jyri Hakkarainen	
Työn nimi Päätösarvioinnin eettiset haasteet 6.vuosiluokan musiikin oppiaineessa	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevätlukukausi 2023	Sivumäärä 77
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimuksessani tutkin päätösarvioinnin eettisiä haasteita 6.vuosiluokan musiikin oppiaineessa. Arviointi mielletään opettajien keskuudessa melko haastavaksi ilmiöksi eivätkä nykyiset päätösarvioinnin kriteerit väljine kuvauksineen varmasti helpota opettajien arviointityötä juurikaan. Aiheen valikoitumiseen vaikutti sekä oma kiinnostukseni arviointia kohtaan että Ylen (2016) tekemä uutisointi, jossa melko suuri osa opettajista koki arvioinnin nykyisen opetussuunnitelman (POPS 2014) pohjalta melko epäselväksi.</p> <p>Tutkimukseni keskeisenä tarkastelun kohteena oli opetushallituksen työstämät, uudistetut päätösarvioinnin kriteerit, jotka on tarkoitus ottaa käyttöön 1.8.2023. Toteutin tutkimuksen laadullisena tapaustutkimuksena, jossa haastattelin yhtä alakoulussa opettavaa musiikinopettajaa Pohjois-Savon alueella. Analysoin aineiston abduktiivisen päättelyn mukaisesti tarkastellen sitä, nousiko aineistosta teoriaosion kanssa samansuuntaisia asioita vai ilmenikö kenties jotain muuta.</p> <p>Tuloksista kävi ilmi oppilaantutemuksen keskeinen merkitys arvioinnissa. Tähän liittyen suuri merkitys on myös opetuksen järjestämiseen tarkoitetuilla tilaratkaisuilla sekä välineistöllä että oppituntien määrällä. Nykyiset päätösarvioinnin kriteerit osaamisen kuvauksineen näyttäytyivät monitulkintaisina ja uudistetuista päätösarvioinnin kriteereistä toivottiinkin apua päätösarviointiin sitten, kun ne tulevat käyttöön.</p>	
Asiasanat arviointi, päätösarviointi, musiikkikasvatus, opetussuunnitelma, kompetenssi, toimintaympäristö	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

KUVIOT

KUVIO 1	Kansanomaisen ja taiteellisen kompetenssin suhde	27
KUVIO 2	Opettajan ja oppilaan musiikillisen kompetenssien optimikohtaaminen	29

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET (POPS 2014) ARVIOINTIA TOTEUTTAMASSA	7
2.1 Alkuopetuksesta liikkeelle	7
2.3 Kohti uusia arvioinnin kriteereitä	18
3 Opettaja eettisenä toimijana musiikin oppiaineessa	22
3.1 Opettajan kompetenssin vaikutus musiikin opetukseen	22
3.2 Opettajan toimintaympäristö vaikuttamassa toiminnan eettisyyteen	36
3.2.1 Piilo-opetussuunnitelma	40
3.2.2 Opettajan vastuu arvioinnissa	44
4 TUTKIMUSASETELMA	46
4.1 Tutkimuksen rajaus ja tutkimuskysymykset	46
4.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimusaineisto	48
4.2.1 Tutkimusaineisto	51
4.2.2 Opettajan taustatiedot	51
4.2.3 Aineiston analyysi	52
4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	53
4.4 Tutkijan rooli	56
5 TUTKIMUSTULOKSET	57
5.1 Toimintaympäristö	57
5.2 Arviointi vaikuttamassa eettisyyteen	60
5.2.1 Itsearviointi ja vertaisarviointi	62
5.2.2 Opetussuunnitelman merkitys arvioinnille	63
5.2.3 Piilo-opetussuunnitelma arvioinnin taustalla	65
5.2.4 Introvertit vs. ekstrovertit arviointiprosessin piiloisissa käytänteissä	67
5.3 Opettajan kompetenssi	68
6 POHDINTA	70
7 LÄHTEET	78

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmassani tutkin, mitä eettisiä haasteita 6. vuosiluokan päätteeksi tehtävään päättöarviointiin liittyy, jotka opettajan tulisi ottaa huomioon. Vuonna 2016 julkaistussa Ylen uutisartikkelissa (<https://yle.fi/uutiset/3-9350332>) ilmenee melko hyvin se, miten haastavana arviointia voidaan pitää. Alakoulujen rehtoreille ja opettajille toteutetun kyselyn perusteella vain joka kolmas vastaaja koki oppilaiden arvioinnin uuden opetussuunnitelman pohjalta selkeäksi. Uutisartikkelissa on todettu opettajien työn kasvaneen merkittävästi arviointikulttuurin muutoksesta johtuen. Aiempien suoritusten arviointien sijaan opettajien tulisi kyetä arvioimaan suoritusten sijaan pikemminkin oppimista ja siinä edistymistä, joka vaatii opettajalta tuhansia pieniä arviointeja koskien muun muassa oppilaan ryhmätyötaitoja, omatoimisuutta sekä muita oppimisen osa-alueita. (Yle 2016).

Valtakunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna eettiset haasteet liittyvät arvioinnin yhteneväisyyteen. Esimerkiksi Ouakrim-Soivio (2016, 6, 11) on kritisoinut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS 2014) epämääräisyydestä sekä monitulkintaisuudesta liittyen arvioinnin ohjeisiin sekä käsitteisiin. Hän on muun muassa peräänkuulluttanut yksiselitteisiä arvioinnin käsitteitä, jotta arvioinnin valtakunnallinen yhteneväisyys voitaisiin varmistaa. Opetushallitus onkin laatinut uudistetut päättöarvioinnin kriteerit, joiden toivotaan helpottavan opettajan arviointityötä esimerkiksi juuri käsitteiden monitulkintaisuuden näkökulmasta. Kyseiset arviointikriteerit ovat olleet lausuntokierroksella 26.8. - 23.9.2022 lausuntopalvelu.fi -verkkopalvelussa ja saatuja palautteita on tarkoitus hyödyntää kriteerityön viimeistelyssä. Uudistetut kriteerit on tarkoitus ottaa käyttöön 1.8.2023 ja ensimmäisen kerran näitä sovelletaan kuudesluokkalaisten lukuvuosiarviointissa keväällä 2024. Arviointikriteerien luonnos onkin omassa pro-gradu -tutkielmassani keskeinen tarkastelun kohde ja aion tarkastella sitä, millä tavoin luonnosvaiheen kriteerit eroavat

tämänhetkisistä päättöarvioinnin kriteereistä ja tuovatko nuo uudistetut kriteerit apua arvioinnin eettisiin haasteisiin esimerkiksi valtakunnallisen yhteneväisyyden näkökulmasta.

Tutkimukseni aihe on alun perin noussut kandidaatintutkielmastani, jossa tutkin opettajan vuorovaikutustaitojen merkitystä turvallisen ilmapiirin kannalta. Nykyinen oppimiskäsitys korostaa formatiivisen arvioinnin merkitystä, joka puolestaan vaikuttaa myös keskeisesti oppitunnin ilmapiiriin sekä motivaatioon ja tästä syystä tuntui luonnolliselta jatkaa arviointi-teeman äärellä. Arviointi on myös opetustyön keskeisimpiä työkaluja ja sillä on myös todettu olevan hyvinkin merkittäviä vaikutuksia muun muassa oppilaan minäkäsitykseen itsestään oppijana ja tämän vuoksi näenkin tärkeänä tarkastella tätä aihetta tarkemmin. Kenties kuitenkin perimmäinen syy aiheen valikoitumiselle oli juuri sen haasteellisuus; kuten alussa mainitsemasta uutisartikkelista kävi ilmi, on arviointi yleisestikin opettajien keskuudessa haasteelliseksi koettu ilmiö. Erityisesti päättöarviointi tuntuu jo itsestäni pelkällä ajatuksen tasolla melkoiselta painajaiselta ja juuri tästä syystä haluan kerryttää tietämystä aiheesta, jotta tulevaan arviointityöhön voi paremmin varautua tulevaisuudessa. Toivon tarkasteluni myös antavan tietoa muille musiikkikasvatuksen opiskelijoille sekä myös jo kentällä toimiville opettajille.

2 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET (POPS 2014) ARVIOINTIA TOTEUTTAMASSA

2.1 Alkuopetuksesta liikkeelle

Tiivistäen voitaisiin sanoa, että vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) suurena tavoitteena on vuosiluokkien 1–2 sekä 3–6 musiikin opetuksessa pyrkiä rakentamaan yhteenkuuluvuuden sekä ilon tunnetta ohjaamalla oppilaita suhtautumaan avoimesti ja kunnioittavasti toistensa kokemuksiin (POPS 2014, 141, 263). Musiikin oppiaineen toiminnallisesta luonteesta johtuen tietojen ja taitojen oppimisen väylänä toimii musisointi, joka pitää sisällään laulamisen, soittamisen, kuuntelun, liikkumisen, improvisoinnin ja säveltämisen sekä näiden lisäksi taiteidenvälisen työskentelyn. Sisältöjen valinnassa korostuu monipuolisuus tarkoittaen sitä, että oppilaat saavat monipuolisesti tietoa eri musiikkikulttuureista ja -tyyleistä. Näiden lisäksi sisältöjen suunnittelussa on nähty tärkeänä oppilaiden kokemusten sekä paikallisten mahdollisuuksien hyödyntäminen. (POPS 2014, 142.)

Alkuopetuksessa eli vuosiluokkien 1–2 musiikinopetuksessa tavoitteena on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014) kirjattuna rohkaisevan ja kannustavan otteen avulla tukea oppilaiden myönteisen minäkuvan rakentumista sekä kehittää ryhmässä toimimisen taitoja. Oppilaiden aloittaessa koulutaivaltaan harjoiteltavat tiedot, taidot, asenteet ja arvot laitetaan aluille ja näin on myös musiikin oppiaineen osalta. Opetuksessa aloitetaan käsitellä muun muassa yhteismusisointia tukevia musiikkikäsitteitä ja mahdollistetaan kokemuksia oman musiikillisen kulttuuriperinnön sekä historiallisuuden monimuotoisuudesta. Oppilaita kannustetaan kehittämään omia ilmaisukeinojaan tarjoamalla mahdollisuuksia luovaan tuottamiseen pienimuotoisten sävellysten tai muiden äänellisten, liikunnallisten, kuvallisten, teknologisten tai muiden käytettävissä olevien ilmaisukeinojen muodossa. Alkuopetuksessa oppilaat saavat myös ensimmäiset kokemukset vastuunoton opettelusta sekä oppimaan oppimisen taitojen harjoittelusta heidän huomatessaan harjoittelun merkityksen suhteessa asetettuihin oppimisen tavoitteisiin. Kaikkien edellä mainittujen tavoitteiden osalta keskeisiä ovat monipuoliset työskentely- sekä toimintatavat, joiden tulisi olla kiinteä osa opetusta. Edellä mainitun lisäksi myös oppilaiden omat ideat ovat yksi opetuksen keskeisistä lähtökohdista. Opetuksen sisällöt on puolestaan rakennettu palvelemaan opetuksen tavoitteita. (POPS 2014, 141–142.)

Alkuopetuksen eli vuosiluokkien 1–2 musiikinopetuksen arviointi perustuu kokonaisarviointiin ja on yksi valtioneuvoston asetuksissa (793/2018) säädetyn tuntijaon määrittämistä nivelkohdista, joiden mukaisesti opetus on jaettu vuosiluokkien 1–2, 3–6 sekä 7–9 muodostamiin kokonaisuuksiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) toisen vuosiluokan päätteeksi tehtävästä arvioinnista on linjattu, että sen pääpainon tulisi olla oppimisen edistymisen arvioinnissa. Tällöin arvioinnin tavoitteena on vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja oppimismotivaatiota tuomalla esille oppilaan vahvuuksia itsestään oppijana. Arvioidessaan oppilaan edistymistä sekä antaessaan siitä palautetta oppilaalle ja huoltajalle opettajan tulee kiinnittää huomiota erityisesti siihen, kuinka oppilas:

- edistyy kielellisissä valmiuksissa, erityisesti;
 - o kysymisen ja kuuntelun taidoissa
 - o vuorovaikutustaidoissa ja taidossa ilmaista itseään eri keinoin
- edistyy työskentelytaidoissa, erityisesti
 - o taidossa työskennellä itsenäisesti sekä ryhmässä
- edistyy taidossa huolehtia omista ja yhteisesti sovituista tehtävistä
(POPS 2014, 52–53.)

Yllä mainittuun kappaleeseen liittyen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) arvioinnin luonne vuosiluokkien 1–2 osalta musiikissa onkin määritelty kannustavaksi sekä ohjaavaksi tarkoittaen sitä, että opettaja luo oppilaille mahdollisuuksia arvioida omaa sekä ryhmän toimintaa siten, että se kannustaa yrittämiseen ja opittavien taitojen harjoittamiseen. Edellä mainitussa prosessissa myös palautteenanto on tärkeässä roolissa. Oppilaan yhteistyötaidot sekä musisointitaidoissa edistyminen ovat erityisesti huomioitavia asioita arviointiprosessissa unohtamatta kuitenkaan sitä tosiasiaa, että arvioinnin tulee perustua monipuoliseen näyttöön suhteessa oppiaineelle asetettuihin tavoitteisiin. Oppimisprosessin kannalta keskeiseksi arvioinnin ja palautteen antamisen kohteiksi vuosiluokilla 1–2 musiikissa on opetussuunnitelmassa mainittu:

- Musiikillisissa yhteistyötaidoissa edistyminen, erityisesti musiikillisen ryhmän jäsenenä toimiminen
- Musiikin peruskäsitteiden hahmottamisessa edistyminen musiikillisen toiminnan kautta. (POPS 2014, 143.)

Ouakrim-Soivio (2016) on tarkastellut arvioinnin eri eettisiä näkökulmia ja hän on todennut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) sisältävän piirteitä agapistisesta etiikasta, jossa on kyse keskinäisestä dialogista arvioijan ja arvioitavan välillä sekä eri osapuolten välisestä kommunikaatiosta arvopäätelmiä tehtäessä.

Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) korostetaan arvioinnin vuorovaikutuksellisuutta, ohjaavan ja kannustavan arviointipalautteen antamista, oppilaiden kunnioittamista osana arviointipalautteen antamista sekä arviointikeskusteluiden merkitystä niin huoltajien, oppilaan kuin opettajien välillä. (Ouakrim-Soivio 2016, 139.) Näin ollen agapistiseen etiikkaan liittyvien näkökulmien voidaankin todeta vaikuttaneen keskeisesti opetussuunnitelman perusteiden arviointiosuuksien suunnittelussa.

2.2 Tavoitteet, sisällöt ja musiikin päättöarvioinnin kriteerit vuosiluokilla 3–6

Kuten aiemmin mainitsin, vuosiluokilla 1–2 alulle laitettujen tiedot, taidot, asenteet ja arvot tulevat yksityiskohtaisemmiksi vuosiluokilla 3–6 ja näin on myös tavoitteiden osalta. Vuosiluokilla 3–6 alkuopetuksessa alulle asetettujen tavoitteiden harjoittelua jatketaan ja niiden osaamista syvennetään. Kiteytetysti voitaisiin todeta, että vuosiluokilla 3–6 oppilaita pyritään ohjaamaan tarkastelemaan toimintaansa analyttisemmin suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Esimerkiksi ryhmässä toimimisen taitoa kehitetään edelleen eteenpäin ja oppilaille on enemmän vastuuta olla osaltaan rakentamassa myönteistä ryhmähengettä luokassaan. Myös musiikillisen osaamisen näkökulmasta tavoitteiden määrä kasvaa ja yksityiskohtaistuu, esimerkiksi äänenkäyttöön ja lauluun liittyvän taidon sekä keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimien soittotaidon kehittämistä jatketaan eteenpäin ja oppilaita ohjataan kiinnittämään enemmän huomiota yhteismusisoinnissa nimenomaan soittamiseen ryhmän jäsenenä. Analyttisempi ote koskee myös muun muassa oppimaan oppimisen sekä hyvinvoinnin ja turvallisuuden osa-alueiden alla olevia tavoitteita, tarkoitus olisi, että taitojen kehittyessä oppilaista tulisi itseohjautuvampia ja opettajan rooli ohjauksessa vähenisi sitä mukaa, kun taidot lisääntyvät. Kuten alkuopetuksessa, myös vuosiluokilla 3–6 opetuksen sisällöt on suunniteltu oppimisen tavoitteet silmällä pitäen ja tämän lisäksi työskentely- sekä toimintatavoissa painotetaan monipuolisuutta sekä oppilaiden omia ideoita. (POPS 2014, 263–264.)

Kuten vuosiluokilla 1–2, myös vuosiluokilla 3–6 ohjaavan ja kannustavan palautteen rooli on opetussuunnitelmassa tärkeässä asemassa arvioitaessa oppilaiden yhteistoimintaa ja musiikillisia taitoja. Palautteen avulla pyritään ohjaamaan oppilaita hahmottamaan musiikkikäsitteitä sekä kehittämään toimintaansa ryhmän jäsenenä suhteessa soivaan musiikilliseen kokonaisuuteen. Kun opettaja suorittaa sanallisen tai numeerisen arvioinnin, hän arvioi oppilaan osaamista suhteessa paikallisessa opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. (POPS 2014, 265.)

6. vuosiluokan päätteeksi tehtävää arviointia varten opetussuunnitelmaan on kirjattu musiikin valtakunnalliset arvioinnin kriteerit, joita opettaja käyttää arvioidessaan osaamisen tasoa 6. vuosiluokan päätteeksi. Kullekin tavoitteelle on päättöarvioinnin kriteereihin määritelty hyvää osaamista kuvaava sanallinen arvio / arvosana 8 mukainen osaamisen taso, johon opettaja vertaa oppilaan omaa osaamisen tasoa arviota tehdessään. Erityisesti oppilaan yhteismusisointitaidot, käsitteellinen ajattelu sekä oppimaan oppimisen taidot ovat keskeisiä seurattavia arvioinnin kohteita opintojen edistymisen kannalta. (POPS 2014, 265.)

Päättöarvioinnin kriteerit ovat aiheuttaneet melkoisesti hämmennystä opettajille johtuen arviointikriteerien väljyydestä. Kuten edellä mainittu, kriteereihin on määritelty ainoastaan arvosanan 8 / hyvää osaamista kuvaava osaamisen taso. Kuitenkin opettajan joutuessa miettimään oppilaan osaamisen tasoa arviointiasteikolla 4–10, on opettajalla melkoisesti tulkinnanvaraa sen suhteen, minkä arvosanan mukaista osaamista oppilaan taso todellisuudessa heijastelee. Opetushallitus onkin laatinut uudet arvioinnin kriteerit perusopetuksen 6. vuosiluokan lukuvuosiarvioinnin tueksi kaikkiin oppiaineisiin. Kriteereistä on julkaistu luonnosversio 26.8.2022 ja kyseiseen luonnosversioon on ollut mahdollista antaa lausuntoja 23.9.2022 asti lausuntopalvelu.fi -verkkopalvelussa sekä samanaikaisesti avoimen verkkokomentoinnin kautta. Saadut lausunnot on huomioitu kriteerityön viimeistelyssä. Uudistetut kriteerit on tarkoitus ottaa käyttöön 1.8.2023 ja niitä on tarkoitus soveltaa ensimmäistä kertaa 6. luokkalaisten lukuvuosiarvioinnissa keväällä 2024. Uudistetut kriteerit pitävät sisällään osaamisen tason kuvauksen arvosanoille 5, 7, 8 ja 9, tämän lisäksi arvosanan 8 kriteereitä on täsmennetty entiseen kuvaukseen verrattuna. (Perusopetuksen kuudennen vuosiluokan lukuvuosiarvioinnin kriteeriluonnokset lausuntokierrokselle 2022.)

Nykyisissä, opetussuunnitelmasta löytyvissä arvioinnin kriteereissä on kuvattu ainoastaan osaamisen taso arvosanalle 8 / hyvälle osaamiselle sanallisessa arvioinnissa. Analysoin seuraavaksi luonnosvaiheessa olevia päättöarvioinnin kriteereitä siten, että tutkin arvosanalle 8 määriteltyjä osaamisen tason kuvauksia jokaisen tavoitteen osalta. Tarkastelen erityisesti oppilaan näkökulmasta, mitä hänen on täytynyt oppia saadakseen arvosanaa 8 korkeampi arvosana ja käänteisesti, mitä oppilaalta on jäänyt oppimatta, jos hän on saanut arvosanaa 8 matalamman arvosanan.

Tavoitteen (T1) osalta oppimisen tavoitteeksi on kirjattu, että oppilas oppisi toimimaan musiikillisten yhteisöjen jäsenenä ja näin ollen arvioinnin kohteena on musiikillisen ryhmän jäsenenä toimiminen. Saadakseen arvosanan 8 arvioinnin kriteereihin on kirjattu, että "Oppilas osallistuu yhteismusisointiin huomioiden muut ryhmän jäsenet". Mikäli oppilas ei yllä arvosanan 8 mukaiseen toimintaan, on hänen toiminnastaan täytynyt jäädä puuttumaan muiden ryhmän jäsenten huomioiminen ja mitä alemmas arvosana-asteikolla mennään, sitä enemmän opettajan konkreettinen ohjeistus tulee korostuneeksi. Mikäli taas oppilas ylittää arvosanan 8 mukaisen osaamisen, on hänen toiminnastaan ilmennettävissä rakentava suhtautuminen muihin ryhmän jäseniin auttaen ja kannustaen. Edellä mainittujen lisäksi oppilas myös kykenee huolehtimaan omasta osuudestaan yhteismusisointiin liittyen. (ks. Liite 1.) Edellä mainitun tavoitteen näkökulmasta voidaankin siis todeta, että mitä vähemmän oppilas on riippuvainen opettajan ohjauksesta, sitä paremman arvosanan mukaista hänen toimintansa on kyseisen tavoitteen osalta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 141, 263) musiikin oppiaineen yhdeksi harjoiteltavaksi osa-alueeksi on mainittu yhteistyötaidot. Siten onkin loogista, että mitä paremmat yhteistyötaidot oppilaalla on, sitä paremman arvosanan mukaista hänen toimintansa on kyseisen tavoitteen osalta.

Tavoitteen (T2) osalta oppimisen tavoitteena on, että "oppilas kehittää äänenkäyttö- ja laulutaitoaan sekä keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimien soittotaitojaan musisoivan ryhmän jäsenenä". Tällöin arvioinnin kohteiksi on mainittu "äänenkäyttö, laulaminen ja soittaminen ryhmän jäsenenä". Jotta oppilas on osoittanut arvosanan 8 mukaista osaamista, on hänen täytynyt osallistua yhteislauluun ja -soittoon pyrkien sovittamaan osuutensa osaksi musiikillista kokonaisuutta. Mikäli taas oppilas ei ole yltänyt arvosanaan 8, on hänen toiminnastaan jäänyt uupumaan kyky sovittaa oma osuutensa osaksi musiikillista kokonaisuutta. Toisin sanoen, mitä alemmaksi arvosana-asteikolla mennään, sitä enemmän myös tässä korostuu opettajan konkreettinen ohjaus ja osallistumisen sijaan toiminnan luonne on pikemminkin kokeilevaa. Sen sijaan taas, mikäli oppilas ylittää arvosanan 8 mukaisen osaamisen tason, on hänen täytynyt kehittää äänenkäyttöään sekä keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimien soittotaitoaan sekä osallistua sujuvasti yhteislauluun ja -soittoon. (ks. liite 1.)

Itseäni hämmentää edellä mainitun tavoitteen osalta arvosanan 7 mukainen osaamisen kuvaus, jossa mainitaan oppilaan toiminnan olevan edellä mainittujen osa-alueiden harjoittelemista. Oman ymmärrykseni mukaan oppitunneilla tapahtuva toiminta on luonteeltaan hyvin pitkälti asioiden harjoittelua. Toisin sanoen, onko tässä rivien välistä

luettavissa, että oppilaan ollessa luontaisesti lahjakas ja kyvykäs omaksumaan nopeasti lauluun ja soittoon vaadittavat taidot, on hänen toimintansa tällöin arvosanan 8 ja sitä ylemmän mukaisella osaamisen tasolla? Myös arvosanan 7 ja 9 väliset kuvaukset ovat hieman hämmentäviä. Arvosanan 7 kuvauksessa on mainittu, että oppilas harjoittelee äänenkäyttöä sekä yhteissoittoa, sen sijaan arvosanan 9 kuvauksessa on mainittu, että oppilas kehittää edellä mainittuja osa-alueita. Ilmeisesti tässä tapauksessa harjoittelusta on kyse siinä vaiheessa, kun oppilas harjoittelee äänenkäyttöön liittyviä perustaitoja, esimerkkinä puhtaan äänen tuottaminen. Sen sijaan kehittämisessä olisi kyse siitä, että oppilaalla on jo äänenkäyttöön liittyvät perusteet hallussa ja hän pyrkii aktiivisesti kehittämään kyseistä taitoaan eteenpäin. Tällöin, mikäli oppilaasta olisi tunnilla havaittavissa merkkejä oman äänenkäyttönsä kehittämisestä, olisi hänen osaamisensa taso lähempänä arvosanaa 9 arvosanan 7 sijasta. Opettajalta edellä mainitun osa-alueen havainnointi vaatii tarkkuutta, jotta hän kykenee tunnistamaan, onko oppilas todella kehittänyt äänenkäyttöään eteenpäin, vai onko hän vielä perusteiden tasolla. Tulkitsen tämän myös niin, että arvosanan 9 mukaisella tasolla oleva oppilas on vähemmän riippuvainen opettajan ohjeistuksesta arvosanan 7 tasolla olevaan oppilaaseen verrattuna. Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 265) päättöarviointiin liittyen, opinnoissa edistymisen kannalta keskeiseksi on mainittu yhteismusisointi-, käsitteellisen ajattelun-, sekä oppimaan oppimisen taitojen seuraaminen koko opintojen ajan. Toisin sanoen päättöarvioinnissa tarkoituksena on arvioida koko alakoulun aikainen kehitys ja tämän vuoksi on äärimmäisen tärkeää, että opettajalla on tallessa aiemmat oppilasta koskevat arvioinnit esimerkiksi juuri laulamiseen liittyen. Tämä korostuu erityisesti silloin, jos opettaja vaihtuu kesken alakoulun.

Opetussuunnitelmassa (Arviointiluonnos, 2022 liite 1) (T3) osalta oppimisen tavoitteeksi on kirjattu, että "Oppilas ilmaisee ja tutkii musiikkia ja taiteen maailmaa musiikkiliikunnallisuuden keinoin". Näin ollen arvioinnin kohteena on musiikkiliikunta. Oppilaan yltäessä arvosanan 8 mukaiseen osaamisen tasoon, on kuvauksessa todettu, että "Oppilas liikkuu musiikin mukaan ja käyttää kehoaan musiikilliseen ilmaisuun". Mikäli taas oppilaan osaamisen taso ei yllä arvosanan 8 mukaiseen toimintaan, on hänen toimintansa kehollisuuden osalta puutteellista ja mitä alemmas arviointiasteikolla mennään, sitä vähemmän hänen toiminnassaan on nähtävissä muun ryhmän merkitys. Mikäli taas oppilas ylittää arvosanan 8 mukaisen osaamisen tason, hänen toiminnastaan ilmenee monipuolisuus sekä luovuus, joka ei rajoitu ainoastaan musiikin oppimiseen vaan yltää myös muuhun musiikilliseen ilmaisuun ja vuorovaikutukseen. (Liite 1.) Myös tämän tavoitteen osalta on tulkittavissa, että oppilaan

toimiessa itsenäisemmin on hänen osaamisen tasonsa arvosana-asteikolla korkeammalla tasolla kuin oppilas, joka on riippuvaisempi opettajan ohjauksesta.

Tavoitteessa (T4) oppimisen tavoitteeksi on kirjattu, että "Oppilas kuuntelee ja havainnoi ääniympäristöä ja musiikkia elämyksellisesti sekä kykenee osallistumaan aiheeseen liittyvään keskusteluun". Arvioinnin kohteeksi puolestaan on kirjattu musiikin kuuntelu. Oppilaan kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että yltääkseen arvosanan 8 mukaiseen osaamisen tasoon, odotetaan oppilaalta kykyä kuunnella keskittyneesti ääniympäristöä ja musiikkia, kykyä tunnistaa niihin liittyviä mieltymyksiään ja esittää kuulemastaan huomioita. Oppilaan alittaessa arvosanan 8 mukaisen osaamisen tason on häneltä tällöin jäänyt uupumaan kyky kuunnella keskittyneesti sekä huomioiden esittäminen kuulemastaan. Toisin sanoen syvemmän vuorovaikutuksen puuttuminen kyseisen osa-alueen kohdalla enteilee 8 heikompaa arvosanaa. Arvosanan 9 mukaisen osaamisen tason kuvaus sen sijaan on hieman hämmentävä. Kuvauksessa on mainittu oppilaan osoittavan toiminnassaan arvosanan 9 mukaista osaamista, mikäli hän kuuntelee ääniympäristöään ja musiikkia, tunnistaa niihin liittyviä mieltymyksiään sekä keskustelee havainnoistaan. On epämääräistä, milloin oppilaan toiminnan voi tulkita huomioiden esittämiseksi ja milloin puolestaan keskusteluksi. Käytännön tasolla edellä mainittu asia voi olla hyvin tulkinnallinen ja subjektiivinen kokemus, esimerkiksi opettaja A saattaisi tulkita oppilaan toiminnan hyvinkin keskusteluksi ja näin ollen päätyä arvosanaan 9, sen sijaan opettaja B saattaisi saman oppilaan kohdalla päätyä arvosanaan 8 kyseisen tavoitteen osalta. Hämmentävää on myös se, että arvosanan 8 ansaitseminen edellyttää keskittyntä kuuntelua, sen sijaan arvosanan 9 osaamisen kuvauksessa on mainittu pelkästään kuuntelu. Voisi olettaa, että kyetäkseen arvosanan 8 mukaiseen osaamiseen, tulisi arvosanan 9 kohdallakin pystyä kuuntelemaan keskittyneesti.

Tavoitteen (T5) osalta on oppimisen tavoitteeksi kirjattu, että "Oppilas rakentaa luovaa suhdetta musiikkiin äänillä leikkien, kokeillen ja improvisoiden sekä säveltäen tai työskentelemällä taiteidenvälisesti. Oppilas käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa musiikin tekemisessä". Tällöin arvioinnin kohteeksi on mainittu "Luovan musiikillisen ajattelun ilmaiseminen eri keinoin". Oppilaan on ajateltu olevan arvosanan 8 mukaisella osaamisen tasolla, mikäli hän "käyttää musiikillisia tai muita äänellisiä elementtejä luovan tuottamisen prosessissa". Tieto- ja viestintäteknologisesta näkökulmasta puolestaan "oppilas osaa tarvittaessa ohjatusti hyödyntää musiikkiteknologian tarjoamia mahdollisuuksia yksin tai ryhmän jäsenenä". Mikäli oppilas ei yllä arvosanaan 8, on hänen toimintansa luovan

tuottamisen prosessissa lähinnä yksittäisten musiikillisten ideoiden esiin tuomista yksin tai ryhmän jäsenenä tai pelkästään osallistumista luovan tuottamisen prosessiin. Myös tieto- ja viestintäteknologian näkökulmasta oppilaan toiminnasta ilmenee lähinnä musiikkiteknologisten mahdollisuuksien kokeilua. Välttävällä osaamisen tasolla kokeilu on täysin riippuvainen opettajan konkreettisista ohjeista. Sen sijaan taas, mikäli oppilaan toiminnasta on havaittavissa toiminnan kehittäminen liittyen luovan tuottamisen prosessiin, on oppilaan ajateltu ylittävän arvosanan 8 osaamisen tason. Tieto- ja viestintäteknologisesta näkökulmasta oppilas kykenee käyttämään musiikkiteknologian tarjoamia mahdollisuuksia omassa tai ryhmän ilmaisussa ollessaan arvosanan 8 ylittävällä osaamisen tasolla. Edellä mainittuun voisi tulkita, että oppilas kykenee tällöin käyttämään musiikkiteknologian mahdollisuuksia nimenomaan ilman opettajan ohjeistusta. (ks. Liite 1.)

Tavoitteen (T6) osalta oppimisen tavoitteeksi on kirjattu, että "Oppilas tarkastelee musiikillisiä kokemuksiaan sekä musiikillisen maailman monimuotoisuutta". Arvioinnin kohteeksi on kirjattu kyseisen tavoitteen osalta musiikin merkitysten havainnointi. Oppilaan on ajateltu olevan arvosanan 8 mukaisella tasolla, kun hän "kertoo ja esittää näkemyksiä musiikillisista havainnoistaan sekä musiikin ajallisista ja kulttuurisista merkityksistä". Alle 8 osaamisen tasolla oppilaan toiminnasta uupuu näkemysten esittäminen havaintoihinsa liittyen. Myös ajallisten ja kulttuuristen piirteiden tunnistaminen on rajallisempaa eikä sisällä niiden merkitysten pohdintaa. Mikäli taas oppilas ylittää 8 osaamisen tason, on hän kykenevä perustelemaan esittämiään näkemyksiä sekä muutoin kykenevä osallistumaan käytävään keskusteluun edellä mainittuihin asioihin liittyen. (ks. Liite 1.) Myös tässä osaamisen kuvaukset ovat jokseenkin tulkinnanvaraisia sen suhteen, milloin opettaja pitää oppilaan näkemystä perusteltuna ja milloin ei. Huomioiden oppilaiden ikä ja kehitystaso, voi olla hankalaa erotella, milloin oppilaan toiminta vaikuttaa siltä, että hän osallistuu käytävään keskusteluun ja milloin se rajautuu pelkästään kertomisen tasolle.

Tavoitteessa (T7) oppimisen tavoitteeksi on kirjattu, että "oppilas käyttää musiikkikäsitteitä ja musiikin merkintätapoja musiikillisessa toiminnassa". Tällöin arvioinnin kohteena kyseisen tavoitteen osalta on musiikin merkintätapojen ymmärtäminen. Osoittaessaan arvosanan 8 mukaista osaamista toiminnassaan on ajateltu, että "oppilas toimii opiskeltujen musiikillisten merkintöjen mukaisesti musisoidessaan". Tätä heikommilla osaamisen tasoilla oppilaan musiikillisten merkintöjen tunnistaminen on rajallisempaa ja esimerkiksi välttävällä tasolla merkintöjen käyttäminen musisoinnissa jää uupumaan. Sen sijaan arvosanan 8 ylittävällä osaamisen tasolla oppilas kykenee käyttämisen lisäksi soveltamaan opiskeltuja

musiikkikäsitteitä sekä musiikillisia merkintätapoja musiikillisessa toiminnassaan. (ks. liite 1.) Onkin huomioitava, että esimerkiksi yhteismusisoinnissa opettajien käyttämät musiikilliset merkinnät saattavat poiketa toisistaan huomattavastikin huolimatta siitä, että musiikkimerkintöjen tulkitsemiseen on olemassa tietyt peruskonventiot. Näkisinkin tämän olevan hyvin paljon riippuvainen opettajan taidoista opettaa edellä mainittuja musiikillisia merkintöjä siten, että oppilaat kykenevät ymmärtämään ne riippumatta heidän musiikillisesta taustastaan. Oppilas ei myöskään saisi kärsiä siitä, mikäli opettajalla ei ole tarpeeksi osaamista näiden merkintätapojen opettamiseen.

Tavoitteen (T8) osalta oppimisen tavoitteena on, että "Oppilas tunnistaa musiikin ja ääniympäristön vaikutuksia mielialaan ja hyvinvointiin. Oppilas huolehtii musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta". Arvioinnin kohteeksi puolestaan on kirjattu "Välineiden ja laitteiden turvallinen käyttö. Lisäksi oppilasta ohjataan pohtimaan ääneen ja musiikkiin liittyviä kokemuksiaan, mutta tätä ei käytetä arvosanan muodostamisen perusteena". Ollessaan arvosanan 8 mukaisella osaamisen tasolla on ajateltu, että "Oppilas käyttää laitteita ja soittimia ottaen huomioon muun muassa äänen ja musiikin voimakkuuteen liittyvät tekijät". Mikäli oppilas ei yllä osaamisen tason 8 kuvaukseen, on hänen toimintansa tällöin riippuvaisempi turvallisuusohjeista ja välttävällä tasolla oppilas ainoastaan noudattaa opettajan antamia turvallisuusohjeita. Sen sijaan osaamisen tason 8 ylittävässä toiminnassa oppilaan on ajateltu kykenevän huolehtimaan musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta. (ks. Liite 1.)

Koen itse esimerkiksi arvosanan 8 ja 9 kuvauksen väliset erot tulkinnanvaraisiksi sen suhteen, milloin oppilaan toiminnassa ilmenee huomioon ottaminen ja milloin huolehtiminen musisointi- ja ääniympäristön turvallisuuteen liittyen. Kuitenkin arvosanassa 8 mainitut musiikin ja äänenvoimakkuuteen liittyvät tekijät liittyvät keskeisesti ääniympäristön turvallisuuteen. Opettajan onkin hyvä käydä edellä mainitut asiat yhteisesti läpi oppilaiden kanssa jakson alussa, jotta oppilaille olisi selvää, millaista toimintaa heiltä odotetaan. Tämä koskee myös muitakin tavoitteita ja liittyy keskeisesti eettiseen toimintaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 48) on todettu, että opettajan tulee huolehtia tavoitteiden sekä arviointiperusteiden kertomisesta oppilaille.

Tavoitteessa (T9) on oppimisen tavoitteeksi kirjattu, että "Oppilas oppii kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, osallistuu tavoitteiden asettamiseen musiikilliselle oppimiselleen sekä arvioi taitojensa edistymistä suhteessa tavoitteisiin". Mikäli

oppilas kehittää harjoittelun avulla omaa musiikillista osaamistaan ja osallistuu tavoitteiden asettamiseen sekä edistymisen arvioimiseen yhteismusisoinnissa, on hänen ajateltu olevan arvosanan 8 mukaisella osaamisen tasolla. Jos taas osaamisen taso ei yllä edellä mainittuun, on oppilaan tavoitteiden asettelu sekä edistymisen arviointi vielä harjoitteluvaiheessa. Esimerkiksi välttävällä osaamisen tasolla harjoitteluvaihe jää uupumaan ja toiminta on muutoinkin melko lailla opettajan tukemisen varassa. Sen sijaan, mikäli oppilas kykenee työskentelemään asettamiensa tavoitteiden mukaisesti ja tämän lisäksi arvioimaan sekä mukauttamaan työskentelyään omien tavoitteidensa pohjalta, on hänen osaamisensa taso arvosanan 8 ylittävällä tasolla. (ks. Liite 1.) Myös tässä on jonkin verran tulkinnan varaa sen suhteen, milloin oppilaan tavoitteiden asettelu ja edistymisen arviointi on arvosanan 7 mukaisella tasolla ja milloin taas arvosanan 8 tasolla.

Kokonaan oma lukunsa on sitten vielä se, millä tavoin oppiaineen kokonaisarvosana määräytyy, sillä jokaisen tavoitteen osaamisen tason arviointi ei vielä itsessään määritä kokonaisarvosanaa oppiaineelle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) todetaan nykyisten päättöarvioinnin kriteerien osalta, että päättöarvioinnin kriteerit määrittelevät numeroarvosanaan kahdeksan (8) vaadittavan tieto- ja taitotason kussakin oppiaineessa. Toisin sanoen, mikäli oppilas osoittaa keskimäärin oppiaineen eri kriteerien kuvaamaa osaamista, tulee hän saaneeksi arvosanan kahdeksan (8). Tämän lisäksi oppilaan on mahdollista kompensoida tasoaan heikommin suoritettujen tavoitteiden osalta ylittämällä arvosanan kahdeksan (8) tason joidenkin muiden tavoitteiden osalta. Täytyy vielä muistaa sekin, ettei päättöarvosanaa muodosteta suoraan oppilaan aiempien kurssi-, jakso- tai lukuvuositolustusten arvosanoista lasketun keskiarvon perusteella, sillä osaamisen kehittyminen on aina kumuloituva prosessi. Tällöin päättöarvosanan muodostamisen tulee perustua oppilaan opintojen päättyessä osoittamaan osaamisen tasoon suhteessa oppimäärässä asetettuihin tavoitteisiin ja päättöarvioinnin kriteereihin. (POPS 2014, 53.)

Uudistettujen arviointikriteerien kohdalla herääkin kysymys, miten kokonaisarvosana määritellään tässä tapauksessa, kun osaamisen tason kuvaukset on määritelty yksityiskohtaisemmin? Jos oppilas osoittaa esimerkiksi joidenkin tavoitteiden osalta arvosanan viisi (5) mukaista osaamista ja joidenkin toisten tavoitteen kohdalla arvosanan yhdeksän (9) mukaista osaamista, miten kokonaisarvosana määräytyy tällöin? Toisaalta jos osa-alueiden osaamisen välillä on kovin suurtakin heittoa, herää kysymys, mitä oppilaan kohdalla on tapahtunut, että hän on päätenyt tällaiseen tilanteeseen? Onko kyse jo tällöin paljon isommista haasteista, kuten ryhmän toiminnasta? Toisaalta on hyvä muistaa myös,

ettei oppilasta ole tarpeen rangaista siitä, mikäli hän olisi saanut vaikkapa osallisuuden osa-alueesta edellisenä vuonna paremman arvosanan ja seuraavana vuonna hänen toimintansa taso olisikin pudonnut hieman.

Ylipäätään kokonaisarvioinnin kannalta on tärkeää huomioida jo aiemmin mainitsemani asia, että opettajalla on kaikki oppilaan arviointiin liittyvät dokumentit käytettävissä, erityisesti silloin, jos opettaja vaihtuu ennen päättöarviointia. Mikäli opettaja vaihtuu ja seuraavalla opettajalla ei ole mahdollisuutta päästä käsiksi näihin aiempiin dokumentteihin, muodostuu päättöarvioinnin antamisesta käytännössä mahdoton tehtävä, sillä opetussuunnitelman perusteissakin (POPS 2014, 265) todetaan, että arvioinnin tulisi perustua oppilaan kehityksen seurantaan. Hyvän arvioinnin tuntomerkkien mukaisesti opettajan on keskeistä arvioida sitä, mitä opettaa ja näin ollen opettaa sitä, mitä arvioi (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 32). Tällöin opettajalla on oltava kompetenssia opettaa jokaisen osa-alueen mukaisia asioita eikä siten oppilas saa kärsiä siitä, jos opettajalla itsellään on puutteelliset taidot opettamiseen ja arvioimiseen.

Voitaisiin sanoa, että päättöarvioinnin kriteereissä kulminoituu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 47) perusopetuslailliset näkemykset arvioinnin tehtävistä, joita ovat oppilaan ohjaaminen opiskeluun, siinä kannustaminen sekä itsearviointitaitojen kehittäminen. Koulujen tehtäväksi on nähty kehittää arviointikulttuuria, joka:

- ilmapiiriltään kannustaa yrittämään sekä rohkaisee
- edistää oppilaiden osallisuutta sekä suosii keskustelevaa ja vuorovaikutteista toimintatapaa
- tukee oppilasta ymmärtämään omaa oppimisprosessiaan sekä tekee näkyväksi oppilaan edistymisen koko oppimisprosessin ajan
- vaalii oikeudenmukaisuutta ja eettisyyttä
- tukee monipuolisuutta arvioinnissa
- toimii tiedollisena välineenä opetuksen hyödyntämisessä sekä muun koulutyön suunnittelussa

Näin ollen arvioinnissa painopisteen tulisi olla oppilaan oppimisen edistämässä ja arvioinnin tulisi toteutukseltaan olla monipuolista, oppilaan oppimiseen, työskentelyyn sekä käyttäytymiseen liittyvää. (POPS 2014, 47.)

Edellä mainittuun arviointikulttuuriin liittyen Luostarinen ja Peltomaa (2016) ovatkin todenneet, että opettajan tulisi säännöllisesti osana koulutyön arkea käydä oppilaiden

kanssa avointa, arviointiin liittyvää keskustelua, jossa tulisi ilmi se, mitä on tarkoitus oppia, miten tavoitteeseen on mahdollista päästä, mikä prosessissa on tärkeää ja mihin arvioinnissa huomio kiinnittyy sekä ketkä kaikki arviointia tekevät - opettaja, oppilas ja vertaiset? Edellä mainittuun prosessiin liittyen tulisi myös tarkastella sitä, mistä tietää, milloin tavoitteen on saavuttanut? Miten osaamista voi hahmottaa asteikollisesti eli milloin tietää, että osaa ja on oppinut jonkin asian kohtalaisesti ja milloin erinomaisesti? Mikä on riittävän hyvä? Kun edellä mainittuja asioita käydään läpi sekä kahden kesken että ryhmänä, tullaan huomioineeksi opetussuunnitelmassa (POPS 2014) kirjatut näkemykset opintojen aikaisesta arvioinnista, minkä mukaisesti:

“Opettajan antaman, oppimisprosessia näkyväksi tekevän ja oppimista edistävän palautteen tulee auttaa oppilaita hahmottamaan ja ymmärtämään

- *mitä heidän on tarkoitus oppia*
- *mitä he ovat jo oppineet*
- *miten he voivat edistää omaa oppimistaan ja parantaa suoriutumistaan”.*

(Luostarinen & Peltomaa 2016, 181; POPS 2014, 51.)

2.3 Kohti uusia arvioinnin kriteereitä

Opetushallitus on uudistetulla arviointiluonnoksellaan (2022) pyrkinyt paremmin tarttumaan muun muassa arvioinnin valtakunnalliseen yhteneväisyyteen liittyviä eettisiä ongelmia ja siten paremmin vastaamaan opettajien avunhuutoihin arviointityön haasteellisuuteen liittyen. Rautopuro (2022) on nähnyt erityisesti perusopetuksen päättövaiheessa arvosanojen oikeudenmukaisuuden tärkeäksi, sillä oppilaat valitaan/valikoituvat toisen asteen opintoihin päättötodistuksen keskiarvon perusteella. Pahimmassa tapauksessa kohtaloksi voi koitua toisen asteen opinnoista syrjäytyminen ja puolestaan pääsy toivottuun opinahjoon voi olla kiinni päättötodistuksen keskiarvon desimaalista.

Eräs huomionarvoinen seikka tarkasteltaessa oppimisen arvioinnin luonnosvaiheessa olevien päättöarvioinnin kriteereitä on esteettisen, ekologisen sekä eettisen osa-alueen puuttuminen musiikin oppiaineen arvioinnin kriteereistä, kun taas puolestaan kuvataiteen oppiaineen arvioinnin kriteereihin kyseinen osa-alue on lisätty. Edellä mainittu osa-alue olisi hyvä sisällyttää jokaiseen taideaineen arvioinnin kriteereihin, sillä myös musiikissa esteettinen, ekologinen sekä eettinen osa-alue ovat olennaisia piirteitä. Esimerkiksi kuvataiteen kohdalla esteettisen, ekologisen sekä eettisen osa-alueen alle kuuluviksi tavoitteiksi on nähty oppilaan ohjaaminen keskustelemaan kuvataidekulttuurissa ilmenevistä

arvoista sekä kannustaminen kulttuurisen moninaisuuden ja kestävän kehityksen huomioimiseen. (ks. liite1) (Arviointiluonnos 2022.) Nämä teemat olisivat erittäin relevantteja myös musiikin oppiaineessa, jossa arvoihin, kulttuuriseen moninaisuuteen sekä kestävään kehitykseen liittyvät teemat ovat keskeisellä ja merkityksellisellä tavalla läsnä. Kaustisen kansanmusiikkiperinne on hyvä esimerkki paikallisesta kulttuuriperinnöstä, joka on jättänyt jälkensä suomalaiseen musiikkikenttään vaikuttaen siten osaltaan kulttuuriseen moninaisuuteen. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1985) on myös hyvin nähtävissä paikallisten kulttuuriperintöjen vaaliminen. Esimerkiksi kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa on korostettu paikallisen kulttuuriperinnön merkitystä osana kulttuurista moninaisuutta. Muun muassa edellä mainittu näkökulma puoltaisi esteettisen, ekologisen sekä eettisen osa-alueen lisäämistä myös musiikin päättöarvioinnin kriteereihin.

Opetushallituksen viimeisimpänä laaditut 6. vuosiluokan päättöarvioinnin kriteerit ovat kaiken kaikkiaan tervetullut apu opettajan arviointityöhön, sillä tähän mennessä opettajalla on ollut aivan liian paljon tulkinnanvaraa erityisesti musiikissa, jossa jo muutenkin opettajalla on suuri vapaus sisällön toteutukseen liittyen. Rautopuro (2022) on todennut JYUnityn-verkkolehden tehdyssä haastattelussa useiden tutkimusten ja oppimistulosten arviointien osoittaneen, etteivät koulujen antamat arvosanat vastaa oppimistulosten arvioinneissa osoitettua osaamista. Osoitettuun osaamiseen verrattuna arvosanoissa on havaittu olleen vaihtelua sekä koulujen välillä että myös koulujen sisällä. Myös Ouakrim-Soivio (2016) on peräänkuuluttanut yksiselitteisiä arvioinnin käsitteitä valtakunnallisesti yhtenevän päättöarvioinnin varmistamiseksi, sillä valtakunnallisesta näkökulmasta katsottuna päättöarvioinnin eettisten haasteiden on nähty johtuvan arviointiin liittyvien käsitteiden sekä ohjeiden epämääräisyydestä, että monitulkintaisuudesta (Ouakrim-Soivio 2016, 6, 11). Sen lisäksi, että uudistetut kriteerit toivon mukaan yhtenäistävät arviointia valtakunnallisesta näkökulmasta, auttavat ne myös opettajaa arviointityössä aiempaa enemmän, ollen siten myös eettisestä näkökulmasta katsottuna välttämättömät. Muun muassa Paananen (2009) on todennut perusopetuksen oppilasarviointiryhmän muistioissa (1996) käyneen ilmi numeroarvioinnin aiheuttama epäoikeudenmukaisuus oppilaiden keskuudessa jatko-opintoihin haettaessa johtuen arviointiperusteiden vaihtelevuudesta erityisesti ennen vuoden 2004 tapahtunutta opetussuunnitelmauudistusta (Paananen 2009, 410).

Oman haasteensa päättöarviointiin tuo käytännön tasolla mahdolliset opettajan vaihdokseen liittyvät tekijät. Voidaan sanoa, että opettaja on melkoisen haasteen edessä, mikäli hän saa suoraan syksyllä opetettavakseen 6. vuosiluokan, jolle olisi tehtävä tulevan kevään aikana

päätösarviointi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) koulujen tehtäväksi on katsottu sellaisen arviointikulttuurin kehittäminen, joka muun muassa oikeudenmukaisuuden ja eettisyyden vaalimisen lisäksi tukee oppilasta ymmärtämään omaa oppimisprosessiaan sekä tekee näkyväksi oppilaan edistymisen koko oppimisprosessin ajan. Tämän lisäksi päätösarvioinnin osalta tulee keskittyä siihen, että oppilas saa lukuvuositodistuksen lisäksi palautetta liittyen työskentelytapoihin sekä oppimisen taitojen kehittymiseen. Näiden lisäksi oppilaalle on kyettävä antamaan tietoa hänen omasta edistymisestään suhteessa oppiaineeseen sekä laaja-alaiseen osaamiseen. Oppilaan lisäksi opettaja on velvollinen antamaan myös huoltajalle riittävän usein tietoa oppilaan opintojen edistymisestä, työskentelystä sekä käyttäytymisestä. (POPS 2014, 47, 50, 53.) Koska päätösarviointiin tulisi käytännössä huomioida koko alakoulun aikainen oppilaan kehityskaari suhteessa hänen aiempaan osaamisensa tasoon, on opettaja oltava pääsy käsiksi oppilaan koko sen hetkiseen arviointihistoriaan. Tässä tapauksessa opettajan tehdessä 6. vuosiluokan päätösarviointia on hänellä välttämätöntä olla tiedossa oppilaan vuosiluokkien 1–5 aikainen arviointiprosessi, jotta hän kykenee päätösarvioinnin toteuttamaan.

Arviointia tehdessään opettajan on myös hyvä muistaa, ettei arvioinnissa enää tarvitse noudattaa normaalijakauman mukaista mallia, toisin sanoen, mikään ei estä opettajaa antamasta esimerkiksi kaikille oppilaille arvosanaa 10, mikäli jokainen heistä on osoittanut kyseisen arvosanan mukaista toimintaa. Myös Ouakrim-Soivio (2016, 147) on todennut suhteellisen arvioinnin päättyneen perusopetuksessa virallisesti jo kymmeniä vuosia sitten, ja hän onkin huomauttanut sen edelleen silti olevan yleisesti käytössä. Opettajan onkin hyvä pitää kirkkaana mielessä jo aiemmin mainitsemani opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 265) mainittu fakta arviointiin liittyen, jonka mukaisesti arvioinnin tulisi nimenomaisesti perustua oppilaan osaamisen tasoon suhteessa hänen aiempaan osaamiseensa. Edellä mainitun lisäksi opettajan tulee muistaa arvioida objektiivisesti. Kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) todetaan, arvioinnin tulee perustua opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin ja paikallisessa opetussuunnitelmassa tarkennettuihin tavoitteisiin. Arviointi ei saa kohdistua oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. (POPS 2014, 48.) Toisin sanoen myöskään mitkään opettajan musiikilliset mieltymykset eivät saa olla taustalla vaikuttamassa oppilaan arvioinnissa. Täytyy vielä muistaa sekin, että vaikka opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 47) koulun ja kodin välinen yhteistyö on nostettu hyvän arviointikulttuurin mukaiseksi toiminnaksi, arvioinnissa ei kuitenkaan ole kyse mistään sosioekonomisesta arvioinnista

vaan ainoastaan oppilaan musiikillisen kehityksen arvioinnista. Opettajan on siten tärkeää muistaa puolueettomuus eikä mitkään mahdolliset henkilösuhteet saa vaikuttaa taustalla.

Nähtäväksi jää, millä tavoin uudistetut arviointikriteerit tulevat tosiasiallisesti auttamaan opettajan arviointityötä. Selvää kuitenkin on, että jonkinlaista muutosta nykyiseen systeemiin tarvitaan. Johdannossa linkittämäni Ylen uutisartikkeli kertoo karua kieltään tämänhetkisestä arvioinnin tilasta. Alakoulujen rehtoreille ja opettajille toteutetun kyselyn perusteella vain joka kolmas vastaaja koki oppilaiden arvioinnin uuden opetussuunnitelman pohjalta selkeäksi. Uutisartikkelissa on todettu opettajien työn kasvaneen merkittävästi arviointikulttuurin muutoksesta johtuen. Aiempien suoritusten arviointien sijaan opettajien tulisi kyetä arvioimaan pikemminkin oppimista ja siinä edistymistä, joka vaatii opettajalta tuhansia pieniä arviointeja koskien muun muassa oppilaan ryhmäytötaitoja, omatoimisuutta sekä muita oppimisen osa-alueita. (Yle 2016). Erityisesti musiikin oppiaineessa opettaja joutuu melkoisen dokumentointityön äärelle, sillä jo yksistään musiikin oppiaineen toiminnallinen luonne aiheuttaa sen, ettei esimerkiksi tunneilla tapahtuvasta yhteismusisoinnista juurikaan jää kirjallisia dokumentteja talteen.

3 OPETTAJA EETTISENÄ TOIMIJANA MUSIIKIN OPPIAINEESSA

Ensimmäisessä luvussa tarkastelin arvioinnin eettisyyttä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) näkökulmasta. Kyseinen dokumentti on keskeisin opettajan työtä ohjaava virallinen asiakirja, jonka määrittelemiä opetukseen liittyviä periaatteita ja näiden periaatteiden taustalla olevia arvoja opettaja työssään noudattaa. Opetussuunnitelman lisäksi myös opettaja itsessään on eettinen toimija, sillä hän aktiivisena toimijana toteuttaa opetussuunnitelmassa kirjattuja oppiaineen tavoitteita ja sisältöjä oman tulkintansa ja ymmärryksensä pohjalta. Näin ollen opettaja vaikuttaa osaltaan siihen, millaista juuri hänen opettamallaan tunneilla opetus on. Arviointi ja opettaminen ovat keskeisesti toisiinsa sidoksissa olevia sekä vaikuttavia prosesseja, erityisesti tämän päivän konstruktivistisen oppimiskäsityksen valossa tarkasteltuna. Tämän vuoksi onkin syytä tarkastella lähemmin opettamista itsessään, jotta voimme ymmärtää kokonaisvaltaisemmin arvioinnin eettisyyteen vaikuttavia tekijöitä

3.1 Opettajan kompetenssin vaikutus musiikin opetukseen

Jotta voit opettaa musiikkia, täytyy sinulla olla musiikin oppiaineen opettamiseen vaadittavat tiedot, taidot ja asenteet. Suomi (2019) on väitöskirjassaan tutkinut luokanopettajaksi valmistuvien musiikillista kompetenssia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta. Tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella vain joka viidesosa tutkimukseen osallistuneista luokanopettajaopiskelijoista arvioi olevansa pätevä tai melkein pätevä opettamaan musiikkia alakoulussa. (Suomi 2019, 5.) Edellä mainittu tulos kertoo melko huolestuttavaa kuvaa tämänhetkisestä musiikin opetuksen tilanteesta alakoulujen osalta. Mistä edellä mainittu tutkimustulos johtuu, toisin sanoen, mitkä tekijät selittävät tuota pätevyyden asteen kokemista?

Lisätäksemme ymmärrystämme siitä, mitkä tekijät selittävät pätevyyden asteen kokemista, onkin hyvä tarkastella seuraavaksi hieman tarkemmin musiikillista kompetenssia ja siihen liittyviä tekijöitä. Suomi (2019) on kuvannut luokanopettajuuden asiantuntija-ammattiin liittyväksi käsitteet kompetenssi, kvalifikaatio ja kokemus. tiedot, taidot ja pedagoginen sisältötieto ovat puolestaan määritelty kompetenssin sekä siten samalla koko asiantuntijuuden rakennusaineiksi. (Suomi 2019, 50.) Suomi on soveltanut edellä mainittuja

käsitteitä luokanopettajan näkökulmasta musiikinopetukseen liittyen. Näkisin kuitenkin kyseiset käsitteet yhtä lailla liittyväksi myös aineenopettajan näkökulmaan.

Käsitteistä ensimmäisessä, kvalifikaatiossa on kyse tietynlaisista osaamistarpeista, joita työn tekeminen ja sen kehittäminen edellyttävät. Esimerkiksi luokanopettajalla kvalifikaatiovaatimukset tulevat ilmentyneeksi osaamista määrittelevinä asioina, jotka on kirjattu esimerkiksi opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin sekä opettajakelpoisuutta koskevaan asetukseen. (Luukkainen 2005, 42.) Suomi (2019) on omassa tutkimuksessaan tarkoittanut kvalifikaatiolla luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen opetussuunnitelmien lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004) oppimistavoitteita ja sisältöjä, joita luokanopettajan tulee noudattaa musiikin opetuksessa (Suomi 2019, 51). Opetussuunnitelmaudistuksen myötä on vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) tällä hetkellä voimassa oleva dokumentti, jonka musiikkiin liittyviä tavoitteita ja sisältöjä luokanopettajat sekä yhtä lailla aineenopettajat noudattavat.

Kompetenssilla taas tarkoitetaan luokanopettajan ammatillista osaamista, kykyjä ja ominaisuuksia, joilla hän kykenee vastaamaan opetustyön kvalifikaatiovaatimuksiin. Kompetenssi tulee ilmi todellisena (musiikillisena) osaamisena, mikä tulee esille käytännön toiminnoissa. (Luukkainen 2005, 43.) Yhtä lailla myös Ruohotie (2008) on rinnastanut kompetenssin pätevyyteen ja hän onkin määritellyt ammatillisen kompetenssin yksilön kapasiteettina, todellisena pätevyytenä, jonka rakennusaineiksina ovat ammattispesifinen tietämys ja ammattispesifiset taidot. Erityisesti kyvyt sekä elämänsä aikana kumuloitunut osaaminen ovat ammattispesifisen kompetenssin taustalla. (Ruohotie 2008, 202.) Kotila (2007) taas on kuvannut kompetenssin olevan tietojen, taitojen ja asenteiden yhdistämä laaja osaamiskokonaisuus, joka tulee ilmi yksilön suorituspotentiaalina, pätevyytenä ja kykynä toteuttaa ammattiin sisältyviä tehtäviä. Kompetenssit tulevat siten muodostaneeksi ammatillisen asiantuntijuuden perustan, jossa tärkeintä on yksilön osaaminen, ei niinkään tapa, jolla tiedot, taidot ja asenteet on saavutettu. (Kotila 2007, 50.) Esimerkiksi yhteissoittoon liittyen näen kompetenssin ilmenevän musiikin aineenopettajalla siinä, että hän kykenee sovittamaan jonkin kappaleen sellaiseen muotoon, jonka omaksuminen ei vaadi oppilaalta musiikillisen alan koulutusta. Kompetenssia on myös kyky esimerkiksi eriyttää kitaran sointuotteita oppilaan edellyttämälle osaamisen tasolle, jolloin soittaminen oppituntien puitteissa tulee mahdolliseksi. Opettajalta edellä mainittu kyky puolestaan edellyttää musiikillista tietämystä sointujen muodostuksesta. Asenteisiin liittyvää

kompetenssia sen sijaan voi olla opettajan kyky suhtautua avoimin mielin oppilaan soiton oppimista koskeviin haasteisiin ja luovia kulloisenkin tilanteen edellyttämällä tavalla.

Kolmannessa ulottuvuudessa, äänettömässä ammattitaidossa tai kokemuksessa on kyse luokanopettajan työssä tarvittavista taidoista, jotka kuuluvat osana työn kokonaishallintaan. Kokemus tulee ilmenneeksi käytännöllisenä ja toiminnallisena tietona. Tällainen piilevä tai hiljainen tieto (tacit knowledge) on henkilökohtaista, useimmiten kokemuksen kautta tullutta ja niin sisäsyntyistä, ettei yksilön tarvitse sitä tietoisesti ajatella. (Bereiter 2009, 30; Luukkainen 2005, 45.) Suomi (2019) on kuvannut omassa tutkimuksessaan äänettömän ammattitaidon ilmenevän opiskelijan aikaisempina musiikkikokemuksina, jotka pohjautuvat esimerkiksi kodin, kouluajan, harrastuneisuuden ja myös luokanopettajakoulutuksen tuottamiin musiikillisiin merkityksiin (Suomi 2019, 52). Musiikillisen harrastuksen kautta hankittu esiintymiskokemus on kuvaava esimerkki äänettömästä ammattitaidosta tai kokemuksesta. Opettajalla voi olla esimerkiksi taustalla ammattimuusikon opintoja ja näihin liittyen hän on saanut arvokasta kokemusta siitä, mitä kaikkea konserttien toteuttaminen pitää sisällään. Tämä kokemus voi toimia myöhemmin apuna koulukonserttien järjestämisessä.

Kompetenssi voitaisiinkin kiteyttää Suomen (2019) tulkintojen mukaisesti todistettuna musiikillisena pätevyytensä, joka tulee ilmi sekä yksilön kykyä käyttää oppimalla omaksuttuja musiikinteoria- tai faktatietoja että kykyä soveltaa omaksuttuja tietoja ja käyttää tietotaitoa, jolloin on kyse musiikillisista taidoista. Musiikillisten tietojen ja taitojen ohella kompetenssi pitää sisällään myös yksilön henkilökohtaiset, sosiaaliset ja/tai menetelmälliset musiikilliset valmiudet. Näillä tarkoitetaan hiljaista tietoa, joka on kehittynyt ja rakentunut erilaisten musiikillisten kokemusten kautta. (Suomi 2019, 53.)

Kuten aiemmin mainittu, voidaan musiikillisen kompetenssin osalta yhtyä Suomen (2019) toteamukseen, jonka mukaisesti yksilön musiikillisessa kompetenssissa on kyse tiedosta, taidosta ja asiantuntijuudesta (Suomi 2019, 57). Kun tarkastellaan vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) musiikin oppiaineen kuvauksia, huomataan, että opetuksen yhdeksi yleistavoitteeksi on kirjattu oppilaiden ohjaaminen tulkitsemaan musiikin monia merkityksiä eri kulttuureissa sekä yksilöiden ja yhteisöjen toiminnoissa (POPS 2014, 263). käytännössä merkitysten tulkitseminen tapahtuu musiikissa hyvin pitkälti kuuntelun kautta, joka ei kuitenkaan prosessina ole täysin itsestään selvä. Muun muassa Kurkela (1997) on todennut, ettei kuuloaistin välityksellä yksilön

tietoisuuteen tulevan musiikillisen aineksen jäsentäminen välttämättä ole yksinkertaista ja itsestään selvää. Tämä tarkoittaa, että kuunteleminen ja erityisesti kuulemansa ymmärtäminen vaatii käsittelyn ja käsittämisen taitoja, toisin sanoen on opittava musiikillisten äänten merkityksiä, mistä niissä on kysymys ja mistä ne kertovat. (Kurkela 1997, 410.)

Edellä mainitun näkökulman voi katsoa liittyvän musiikillisen kompetenssin käsitteeseen, sillä opettajalla tulisi olla pätevyys vastata opetussuunnitelman kvalifikaatiovaatimuksiin, tässä tapauksessa tavoitteeseen opettaa oppilaille musiikin merkitysten tulkintaa. Juvonen (2000) on todennut edellä mainittuun asiaan liittyen, että mikäli opettajalta puuttuu musiikillinen kompetenssi, tarkoittaa se musiikin merkitysten tulkinnan osalta sitä, että yksilön on lähes mahdotonta esimerkiksi luokitella, arvioida tai arvottaa musiikkia. Näin ollen yksilö jää lähes kokonaan joukkoviestimien tai median armoille. (Juvonen 2000, 78.) Toisin sanoen, opettajalla tulisi siis olla olemassa yllä kuvatut taidot, jotta hän kykenee opettamaan nuo taidot myös oppilaalle. Muussa tapauksessa vaarana on, että kuuntelukasvatus menettää merkityksensä ja oppitunneilla tapahtuva musiikin kuuntelu on ainoastaan mekaanista teosten läpikäymistä. Musiikillisen kompetenssin merkitys on erittäin olennainen myös musiikin merkitysten tulkinnan opetuksessa. Näin ollen seuraavaksi voisikin olla syytä tarkastella tarkemmin, mistä oikein musiikillisessa kompetenssissa on kyse, kun puhutaan musiikin merkitysten tulkinnan opettamisesta.

Eräs varteen otettava näkökulma musiikin kompetenssin tarkastelulle musiikin tulkinnan ja ymmärtämisen näkökulmasta on Gino Stefanin (1982) kehittänyt musiikillisen kompetenssin malli, jonka Suomi (2019, 58) on todennut olevan eräänlainen viitekehys sen selittämiseen, miksi tietyt kokemukset ovat ”musiikkia” joillekin, mutta eivät välttämättä kaikille. Myös Kosonen (2001) on omassa 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien musiikillisiin kokemuksiin liittyvässä tutkimuksessaan soveltanut Stefanin (1985) musiikillisen kompetenssin mallia. Hän on kuvannut mallin olevan niin sanottu väylä, jonka kautta voidaan havainnollistaa eri tapoja ja kykyjä ymmärtää musiikkia. (Kosonen 2001, 29.) Kosonen (2009) on soveltanut musiikillisen kompetenssin teoriaa myös koulukontekstin näkökulmasta. Koulussa musiikinopettajalla on opetukseen liittyvä substanssiosaaminen, joka tekee hänestä opetustilanteessa opetuksen ammattilaisen. Oppilas puolestaan on koulussa oppiakseen uutta, täydentäen jo olemassa olevaa. Sekä opettajalla että oppilaalla lähtökohta on sama, musiikkikokemuksissa ja peruselämyksissä ja niiden myötä uuden oppimisessa yksin ja yhdessä. Substanssiosaamisen myötä opettajan musiikillinen kompetenssi on jo lähtökohtaisesti erilainen oppilaisiin verrattuna. Opettajalla onkin

todennäköisesti paljon musiikkiin ja musiikin oppimiseen liittyvää tietoa, kokemuksia ja näiden luomaa intuitiota ja toimintamalleja, joita hän tulee tietoisesti ja tiedostamattaan käyttäneeksi eri opetustilanteissa. (Kosonen 2009, 165.) Mallia on myös edelleen kehitetty soitto- sekä koulukontekstin ulkopuolelle, esimerkiksi Lehtonen (1987; 1996) on tulkinnut ja kehittänyt mallia edelleen fenomenologis-semioottisesti musiikin kokemuksellisuuden sekä musiikkiterapian näkökulmasta. Näin ollen mallin voi nähdä soveltuvan melko monipuolisesti musiikillisen ymmärtämisen tarkasteluun liittyen.

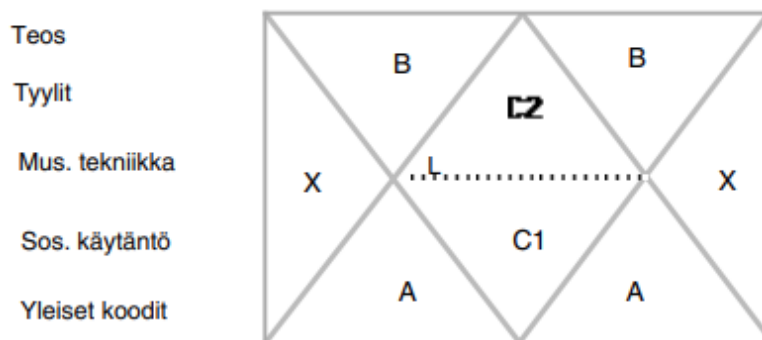
Aionkin seuraavaksi tarkastella hieman lähemmin tätä Stefanin (1985) kehittämää musiikillisen kompetenssin mallia erityisesti siitä näkökulmasta, mitä se voisi tarkoittaa koulukontekstissa toteutettavan musiikinopetuksen kannalta. Aiheeseen liittyen hyödynnän myös Kososen (2001) sovellutuksia Stefanin (1985) musiikillisen kompetenssin mallista. Stefani (1985) on todennut musiikilliseen kompetenssiin sisältyvän niin musikaalisuuden, kyvyt ja taidon tuottaa musiikkia, kuin tietämyksen esimerkiksi musiikin historiasta ja tyyleistä. Kompetenssin ensisijaisiksi tekijöiksi hän on kuitenkin nostanut musiikilliset merkitykset eli sen, millä tavoin länsimainen kulttuuri tuottaa yksilölle merkitystään musiikin kautta. (Stefani 1985, 9–10.)

Stefanin malli itsessään on monimuotoinen ja esimerkiksi Suomi (2019, 58) on nostanut omaan tutkimukseensa musiikin ymmärtämisen osuudet, sillä hän on katsonut kyseisen osuuden olevan relevantti musiikillisen kompetenssin tarkastelulle musiikin tulkinnan ja ymmärtämisen näkökulmaan liittyen. Koska itse myös olen kiinnostunut avaamaan musiikillista kompetenssia kyseisestä näkökulmasta, katson mallin keskeiseksi myös omaan tarkasteluuni. Kun sanotaan yksilön olevan ”musikaalinen”, voitaisiinko ajatella, että kyseessä olisikin osittain kyky tulkita musiikin eri merkityksiä ja sitä kautta päästä niin sanotusti ”käsiksi musiikkiin”? Toisin sanoen edellä mainitusta näkökulmasta voitaisiin ajatella, että oikeastaan kyky tulkita musiikillisia merkityksiä toimii pohjana koko yksilön musiikilliselle osaamiselle sekä tietämykselle.

Musiikillisen kompetenssin mallissa musiikillinen kompetenssi jäsentyy viidelle eri tasolle, jotka ovat;

1. Yleiset koodit
2. Sosiaaliset käytännöt
3. Musiikilliset tekniikat
4. Tyylit
5. Teokset

Mallin kahdella alimmalla tasolla merkitykset koetaan lähinnä “ei-musikaalisina”, sen sijaan kolme ylintä tasoa käsittelevät yksilön kokemuksia musiikkina ja taiteena. (Suomi 2019, 58.) Ensimmäisen tason yleisillä koodilla Stefani (1985) viittaa peruskaavoihin, skeemoihin, joiden avulla yksilö havainnoi ja tulkitsee (kuulo)kokemuksia. Äänimateriaali tulee hahmottuneeksi vertailemalla korkeaa ja matalaa, kovaa ja hiljaista ääntä tai sitä voidaan myös luokitella muuttumisen, samanlaisuuden sekä vastakohtaisuuden periaatteella. Ensimmäinen taso on yleisin ja tämän tulisi olla kaikkien saavutettavissa. (Stefani 1985, 12, 15–16.) Kosonen (2001) on ytimekkäästi todennut yleisten koodien olevan kaiken musiikillisen merkityksenantoprosessin perusta. Hän on kuvaillut yleisten koodien osalta, että ne voidaan luokitella havainto- ja loogisiin skeemoihin, ihmisille tyypillisiksi toiminnoksi, jotka toimivat apuna ympärillä olevan maailman havaitsemisessa sekä tulkitsemisessa. (Kosonen 2001, 114.) Lehtonen (1996) on todennut yleisiin koodeihin liittyen mielenkiintoisen näkökulman, jonka mukaisesti yleiset koodit tulevat ilmaantuneeksi myös tunnetilojen kokemisen kautta ilman, että yksilö tietoisesti tulkitsee niitä. Yleiset koodit ovat siten musiikillisesta näkökulmasta katsottuna musiikin kaikkein primääreintä ainesta, välitön ja ilman tietoisuutta toimiva korrelaatio omaan ruumiillisuuteemme. Tämän lisäksi niiden on havaittu olevan lähes samankaltaisia kaikissa kulttuureissa. (Lehtonen 1996, 56, 60.)

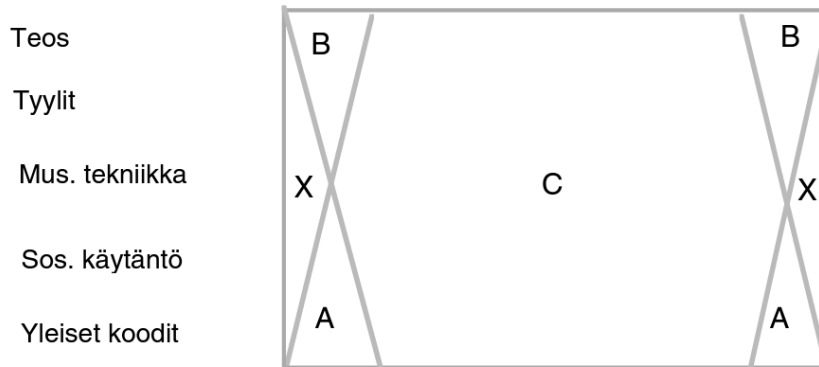


KUVIO 1 Kansanomaisen ja taiteellisen kompetenssin suhde (Stefani 1985, 24.)
 A: kansanomaisen kompetenssin perusalue
 B: taiteellisen kompetenssin perusalue
 C: kompetenssin yhteinen alue
 C1: taiteellisen kompetenssin “juuret”, merkityksettömänä pidetty alue
 C2: kansanomaiselle kompetenssille kielletty, asiantuntijoille varattu alue
 L: kriittinen viiva, kompetenssin (oletettu) raja
 X: potentiaalinen merkityksen tuottamiskenttä, uusia mahdollisia kompetensseja

Kuviossa 1 on nähtävissä Stefanin (1985, 24) havainnollistamat musiikillisen kompetenssin tasot niin sanotun kirjekuori -mallin avulla. Mallilla on havainnollistettu kahden eri sointikokemuksen välistä suhdetta, joista Stefani on käyttänyt nimitystä *taiteellinen kompetenssi* ja *kansanomaisen kompetenssi*. Taiteellisessa kompetenssissa pyrkimys on taiteellis-esteettiseen säveltyöskentelyyn pitäen relevanteimpana teoksen tasoa. Sen sijaan kansanomaisessa kompetenssissa on pyrkimys yleiseen omaksumiseen korostaen yleisten koodien ja sosiaalisten käytäntöjen tasoja. Molemmissa muiden tasojen tärkeys vähenee asteittain. (Stefani 1985, 23–24.) Kosonen (2009) on todennut mallin ilmentävän ammatillisen ja kansanomaisen kompetenssin välistä suhdetta, jossa sekä asiantuntijatiedolla että peruselämysten tasoilla ja musiikillisen käyttäytymisen tavoilla on omat osuutensa mutta myös yhteistä aluetta ja tämän lisäksi potentiaalista yhteistä aluetta. (Kosonen 2009, 165). Kulttuurien näkökulmasta tarkasteltuna puolestaan Kosonen (2001) on todennut kuvion ilmentävän korkeakulttuurin ja kansankulttuurin välistä erilaista painotusta kompetenssin tasoilla, minkä osaltaan voidaan sanoa selittävän eri kulttuurien välisiä näkemuseroja. Käytännössä nämä näkemuserot tulevat ilmentyneeksi erilaisina arvoina ja arvostuksina. Kuitenkaan musiikin subjektiivinen kokeminen sekä tajunnan tasolla tapahtuva ymmärtäminen sikäli kuin se on mahdollista ei edellytä tyylien ja teosten tuntemista. Musiikista tuleekin jääneeksi pois jotain hyvin olennaista, mikäli musiikin positiivinen tai negatiivinen aistinvarainen ja osin aina käsitteellisen määrittelyn ulkopuolelle jäävä kokemus jätetään kokonaan vaille huomiota. Opiskelutraditiomme näyttää yhä edelleen seuraavan pitkälti ammatillista käytäntöä, jossa painotus on musiikin tyyllisessä ja teknisessä kompetenssissa, jolloin tullaan eliminoineeksi henkilökohtaiset vaikuttimet sekä sosiaaliset tilanteet. (Kosonen 2001, 120; Stefani 1985, 27.)

Mallia voi myös soveltaa peruskoulun musiikin opetukseen ja karrikoiden voidaan sanoa, että mallissa oppilaat jakaantuvat kansanomaisen kompetenssin alueelle ja puolestaan opettaja ammatillisen koulutuksen saaneena sekä ylipäätään enemmän kokemusta omaavana taiteellisen kompetenssin alueelle. Opettajalle malli olisikin hyvä ohjenuora sen tiedostamisessa, että usein oppilaat operoivat kansanomaisen kompetenssin tasoilla ja muun muassa Kosonen (2001, 121) on todennut omassa pianonsoiton opiskelijoita analysoimassa tutkimuksessaan, että musiikin tuottamat välittömät elämykset on nähty soitetusta musiikista riippumatta erittäin tärkeiksi ja mieleenpainuviksi, soittamisen parhaiksi hetkiksi soittajille itselleen. Välittömien elämysten sijaitessa yleisten koodien, peruselämysten tasolla opettajan olisikin syytä suunnitella opetettava aineisto siten, että se vastaa oppilaiden kompetenssin tasoa. Kuten Kosonenkin (2001) on asian todennut, “jos

käsitykset omista taidoista ja pystyvyydestä vastaavat mielikuvia soitettavasta musiikista, soittaminen tuottaa haastateltavieni tärkeinä mainitsemia onnistumisen tuntemuksia ja musiikin virtaa” (Kosonen 2001,121).



KUVIO 2 Opettajan ja oppilaan musiikillisen kompetenssien optimikohtaaminen
 A: oppilaan oma kompetenssi
 B: opettajan oma kompetenssi
 C: yhteisen musiikillisen kompetenssin alue
 X: potentiaalinen merkityksen tuottamisen kenttä

Kosonen (2001) on kuviossa 2 soveltanut Stefanin (1985) kansanomaisen ja taiteellisen kompetenssin suhdetta kuvaavaa kirjekuori -mallia eteenpäin havainnollistamalla musiikillista kompetenssia suhteessa opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Kuviossa on havainnollistettu opettajan ja oppilaan musiikillisen kompetenssin optimikohtaamista, johon Kososen mukaan parhaimmillaan opettajan ja oppilaan välisessä yhteistyössä voidaan yltää. Tällöin suuren yhteisen musiikillisen kompetenssin alueen lisäksi molemmilla on myös oma kompetenssialueensa, oppilaalla ymmärtämysyhteydet, jotka liittyvät oppilaan omiin, oppijan merkitysyhteyksiin ja muuhun musiikilliseen elämänalueeseen. Opettajalla on puolestaan ymmärtämysyhteydet, jotka liittyvät ammatilliseen näkökulmaan sekä koulutus- ja kokemustaan. Yhteisen kompetenssialueen laajuus tulee heijastuneeksi yhteisenä ymmärtämisenä myös musiikillisen ajattelun ulkopuolella, kaikessa inhimillisessä vuorovaikutuksessa. (Kosonen 2001, 121–122.) Koulun musiikinopetukseen sovellettuna kuvion 2 mukaisesta toiminnasta voisi olla kyse silloin, kun opettaja on onnistunut luomaan hedelmällisen vuorovaikutussuhteen oppilaisiinsa ja sekä opettaja että oppilaat tuntevat toistensa musiikilliset mieltymykset. Tällöin ymmärtämysyhteydet voivat olla juuri yllä havainnollistetun kuvion kaltaisia ja soitettavan aineiston osalta täytyy huomioida vielä se, että kuviossa soitettavan aineiston on ajateltu koskevan juuri oppitunneilla soitettua musiikkia. Jos kuitenkin oppilailla vapaa-aikaan kuuluu myös muunlaista musiikkia koulussa

soitettavan musiikin lisäksi, tällöin kuvio muistuttaa enemmänkin kuviota 1. Tällöin opettajalla ja oppilaalla on selkeästi suurempi oman kompetenssin alue, kuitenkin myös tällöin potentiaalinen merkityksen tuottamisen kenttä on suurempi. Parhaimmillaan se edistää siten uusien musiikillisten ymmärtämysyhteyksien syntymistä puolin ja toisin. (Kosonen 2001, 121–122.)

Peruskoulun ryhmäopetuksen luonteesta johtuen näkisin kuvion 1 mukaisen mallin toteutuvan todennäköisemmin koulun musiikinopetuksessa verrattuna kuvioon 2. Opettajalla harvemmin ehtii muodostua pitempiaikaisia ja hedelmällisiä opettajaoppilas -suhteita juuri siitä syystä, että opetusryhmät ovat kooltaan melko suuria ja opettajan tulisi pyrkiä huomioimaan jokainen oppilas tasapuolisesti. Koulun musiikinopetus eroaa myös yksilöopetuksesta siinä mielessä, että esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 263) tärkeäksi lähtökohdaksi opetukselle nähdään oppilaiden omat ideat. Käytännössä tämä musiikissa tarkoittaa sitä, että opettajan pitäisi ottaa huomioon myös oppilaiden musiikilliset mielenkiinnon kohteet, jotka ovat lähtöisin oppilaiden omasta, koulumaailman ulkopuolisesta elämästä.

Kuviot kuitenkin havainnollistavat erittäin hyvin sitä tosiasiaa, että mikäli opettajalla on taitoa huomioida opetuksessaan oppilaiden omat merkitysyhteydet sekä muuhun musiikilliseen elämänalueeseen liittyvät ymmärtämysyhteydet, kasvatetaan todennäköisyyttä sille, että tunneilla syntyy puolin ja toisin uusia musiikillisiä ymmärtämysyhteyksiä. Tämä taas heijastuu positiivisessa mielessä opettajan ja oppilaiden välisessä suhteessa motivoiden mahdollisesti oppilaita yrittämään entisestään lisää. Eettisen arvioinnin kannalta tämä on merkityksellistä siinä mielessä, että opettaja todennäköisemmin kykenee saamaan oppilaistaan irti heidän parhaan potentiaalinsa musiikin oppimiseen liittyen. Tällöin hänen toimintansa on linjassa jo aiemmin mainitsemani opetussuunnitelman (POPS 2014) arviointikulttuurin kanssa (ks. tarkemmin arviointikulttuurista luvusta 1.2.1), jonka yhdeksi lähtökohdista on mainittu kannustavan sekä yrittämään rohkaisevan ilmapiirin luominen. Täytyy myös muistaa tärkeä tosiasia, jonka Kosonen (2001) on todennut: musiikinopettajan ja oppilaan yhteisen ymmärtämisen alue on välttämätön yhteistyön edellytys (vrt. Kosonen 2001, 121).

Varton (1990, 30) näkemyksissä ruumiimme on kykenevä elämään musiikkia vahvemmin, kuin henkemme, mitä harvoin tulemme kuitenkaan tiedostaneeksi tietoisella tasolla musiikkia kuunnellessamme tai tuottaessamme sitä. Sen lisäksi että ruumiimme kykenee elämään musiikkia, kykenee se myös estämään musiikin elämisen ja siten sen vaikutukset meissä.

Yleisten koodien tasolta tarkasteltuna musiikkikokemukset ilmenevät meissä kehollisina prosesseina, positiivisina tai negatiivisina, sallivina tai torjuvina ja tämä kaikki tulee tapahtuneeksi aistiemme kautta musiikillisen informaation tarjotessa primääristi tajuntaamme näitä edellä mainittuja kokemuksia. Kosonen (2001) puolestaan on kehollisuuden näkökulmasta todennut esimerkiksi soittamisen olevan fyysistä toimintaa, joka vaatii ja joka samalla myös kehittää koordinaatiota ja soittamistavasta riippuen joko jännittää tai rentouttaa lihaksia. Instrumentin voidaan näin ollen ajatella olevan oman kehon jatke ja erityisesti laulajilla juuri oma keho on keskeisenä instrumenttina. Mikäli laulu yhdistetään vaikkapa pianonsoittoon, lisää tämä entisestään musiikkikokemusta kehosta lähtevänä, kokonaisvaltaisena kokemuksena. (Kosonen 2001, 115.) Kykenemme esimerkiksi hahmottamaan sävelet nousevina tai laskevina, kasvuna tai räjähdysenä, jatkuvuutena tai pysähtymisenä ja niin edelleen. Musiikki tulee yleisten koodien tasolla välittyneeksi erilaisina tunnetiloina ilman, että tulkitsisimme sitä tietoisesti. Musiikki esimerkiksi tekee mahdolliseksi omien ruumiillisten ilmiöiden kuuntelun, omien musiikin tuottamien kokemusten ja tunteiden tiedostamisen ja hallinnan. (Vrt. Lehtonen 1996, 60; 1987, 22) Koulussa tapahtuvan musiikinopetuksen kannalta opettajan onkin syytä olla tietoinen tästä yleisten koodien tasosta, jotta hän kykenee esimerkiksi tekemään oppilaitaan tietoiseksi siitä, mitä yleisten koodien tasolla musiikkikokemusten suhteen tapahtuu.

Mikäli musiikkikokemuksia kuitenkin yrittäisi analysoida, on se Kososen (2001) mukaan vaikeaa, jopa suurilta osin mahdotonta johtuen kytkennästä orgaanisen olemassaolon sekä psyykkisen tajunnallisuuden sisäisen elämyksellisyyden välillä. Esimerkkejä kokemuksen ilmauksista, joita ei voi eikä ole tarpeenkaan tyhjentävästi verbalisoida, ovat Kososen aineiston soittajien maininnat hyvän olon tunteesta, rentoudesta, mielihyvästä ja toisaalta myös kiukun ja pahan olon purkamisesta. Hän onkin todennut edellä mainittujen kokemusten olevan muun muassa soittamisen motivaation näkökulmasta tarkasteltuna ensisijaisen tärkeitä motivaation virittäjiä ja monet ovatkin kokeneet kyseisten kokemusten olevan paras asia soittamisessa sekä pitkäjänteisen harjoittelun yksi tärkeimmistä perusteista. (Kosonen 2001, 115.)

Sosiaalisilla käytännöillä Stefani (1985) tarkoittaa yhteisöä, joka on omaksunut kulttuurissaan sen jäsenille tyypillisiä käytänteitä (Stefani 1985, 17). Muun muassa Lehtonen (1996) toteaa käytäntöjen mahdollistavan päätelmien teon esimerkiksi nuorisokulttuurien alaryhmien toiminnasta (Lehtonen 1996, 57). Kurkela (1997, 412) puolestaan on todennut yksilön kyvyn ymmärtää ja hallita auditiivista todellisuutta lisääntyneen hänen

samaistuessaan johonkin musiikilliseen viiteryhmään. Kosonen (2001, 115, 117) taas on esittänyt musiikin näkökulmasta näkemyksen, jonka mukaisesti merkityksenmuodostus tapahtuu sävelin lainaamalla koodit määrättyistä sosiaalisista käytännöistä. Koodeissa esimerkiksi melodian jäsenystä voidaan verrata puheen fraseeraukseen. Puolestaan useita musiikillisia rytmejä sekä mittoja voidaan yhdistellä vastaaviin runouden ja tanssin yksiköihin. Esimerkkeinä sosiaalisista käytännöistä Kosonen (2001) on listannut eri musiikin lajeja, kuten marssin, preludin tai kehtolaulun. Hän on muun muassa todennut kyseiset lajit suhteellisen yhteisiksi kaikille tietyn yhteisön sisällä eläville jäsenille. Ylipäätään taide- ja populaarimusiikissa sosiaaliset käytännöt voivat olla keskeisessä roolissa tärkeiden peruselämyksien ja tuntemuksen synnyttämisessä. (Kosonen 2001, 115, 117.) Stefani (1985, 12, 16–17) on puolestaan esittänyt, että merkityskenttä heijastelee melko tarkasti myös kulttuurin eri sosiaalisten käytäntöjen välisiä suhteita. Yhtä lailla Reimer (2005b, 254) on nähnyt musiikkitapahtumat monille arvokkaiksi musiikillisten kokemusten ja merkitysten antajina huolimatta siitä, ettei yksilöllä olisi toiminnallista musiikin harrastusta.

Sosiaalsiin käytäntöihin liittyen Turner (1994) on esittänyt mielenkiintoisen näkökulman, jonka mukaan sosiaalisissa käytännöissä, kielessämme ja maailmaa koskevissa olettamuksissa realisoituu osallisuutemme yhteiskuntaan (Turner 1994, 86). Kosonen (2001) on kehittänyt edellä mainittua ajatusta musiikillisesta näkökulmasta ja todennut länsimaalaisessa kulttuurissa elävän ihmisen olevan realisoitunut länsimaiseen musiikkikulttuuriin ja sen tonaliteettiin sekä muotorakenteisiin, jotka näin ollen väistämättä luovat peruslähtökohdat sekä perusolettamukset kyseisen kulttuurin sisällä elävälle ihmiselle. Hän on soveltanut tätä edellä mainittua näkökulmaa vielä eteenpäin havainnollistamalla länsimaisen sekä afrikkalaisen musiikkikulttuurien välisiä eroavaisuuksia yksilöllisyyteen sekä yhteisöllisyyteen liittyen. Esimerkiksi afrikkalaisessa kulttuurissa musiikkia tuotetaan aina yhteisöllisesti ja näin ollen myös koetaan sitä yhdessä ilman erottelua esittäjiin ja kuulijoihin. Sen sijaan länsimaisessa kulttuurissa ja erityisesti taidemusiikkiin liittyvissä käytänteissä korostuu keskeisinä tekijöinä professionaalisuus sekä virtuoottisuus liitettynä erityisesti soittamista puhuttaessa pianon soolosoitinmaisuuuteen. Tällöin musiikin tekemisen yhteisöllisyys tulee ikään kuin jääneeksi toissijaiseen asemaan. (Kosonen 2001, 116).

Edellä mainittuun liittyen Pekka Kosonen on (2000) esittänyt, että koko meidän elämämme ajan tulemme omaksuneeksi suurelta osin kyseenalaistamatta erilaisia tottumus- ja merkitysrakenteita, jotka ylläpitävät näitä sosiaalisia käytäntöjä (Kosonen 2000, 324). Myös

Kosonen (2001) allekirjoittaa edellä mainitun näkökulman toteamalla kyseisten merkitysrakenteiden olevan aistikokemusten sekä peruselämysten tavoin itsessämme sekä toimintatavoissamme ilman, että tulisimme niitä erityisesti tiedostaneeksi. Musiikin prosessoinnissa musiikki kehollisena kokemuksena on aina läsnä. Sen sijaan Kosonen nostaa esiin kriittisen näkökulman siitä, missä määrin ja miten eri kulttuurien, kuten länsimaisen taide- ja populaarimusiikin sosiaalisissa käytännöissä nämä kulttuuriset ja sosiaaliset normit ovat säätelemässä itse musiikin tuottamista ja soivaa lopputulosta. (Kosonen 2001, 116.) Voidaankin todeta, että musiikinopettajalla tulisi olla kompetenssia tarkastella kriittisesti omaksumiaan tottumus- ja merkitysrakenteita sekä sitä, miten syväle nuo kulttuuriset ja sosiaaliset normit ovat iskostuneet hänen toiminnassaan, esimerkiksi monikulttuurisuuden näkökulmaa ajatellen. Opettaessaan länsimaisen musiikkikulttuurin ulkopuolella olevia musiikkikulttuureita, tulee opettajan tässä vaiheessa olla tietoinen edellä mainituista lainalaisuuksista, jotta hän kykenee lisäämään myös oppilaiden tietoisuutta tästä asiasta.

Musiikillisissa tekniikoissa on Stefanin (1985) mukaan kyse siitä, että yksilöllä on kyky käsitellä musiikin parametreja (korkeus, sointiväri, dynamiikka, kesto) ja hänellä on osaamista erilaisista soitto- ja soinnutustavoista. Mikäli yksilö ei siis tunne tai ymmärrä musiikillisia teorioita, "musiikin kielioppia", jää kyseinen kompetenssi vieraaksi ja sen myös onkin todettu jäävän valtaosalle vieraaksi. (Stefani 1985, 18–19.) Suomi (2019) taas on viitannut musiikillisten tekniikoiden tasolla yleisesti hyväksytyyn propositionaaliseen tietoon (Knowing about), jota voidaan soveltaa laajasti tarkasteltaessa musiikin teorioita sekä niihin liittyviä käytänteitä ja periaatteita. Lisäksi Suomi (2019) on todennut edellä mainitun tason olevan omassa tutkimuksessaan erityisen merkittävä, sillä on vaikea kuvitella, että henkilö, joka edes osittain olisi musiikillisten tekniikoiden tasolla, kykenisi opettamaan musiikkia. (Suomi 2019, 59.) Kosonen (2001) on esittänyt, että Stefanin (1985) malliin lukeutuvat musiikilliset tekniikat, tyyli sekä teoksen tasot ovat varsinaiseen säveltaiteeseen liittyviä tasoja ja nämä tasot liittyvät musiikillisen kompetenssimallin juurikin länsimaiseen kulttuuriin. Esimerkiksi soitonopiskelutradition näkökulmasta tarkasteltuna edellä mainitut kolme tasoa ovat keskeisiä opiskelun taidollisia ja tiedollisia tavoitteita sekä soiton opiskelua ohjaavia normeja. Kosonen (2001, 117.)

Tyylillinen kompetenssi edellyttää Stefanin (1985) määritelmissä yksilöltä tyypillisten musiikillisten ja teknisten piirteiden tuntemusta koskien tiettyä aikakautta, tyyliä ja tekijää. Esimerkkeinä voidaan mainita vaikkapa barokin ja romantiikan ajan musiikki tai jazz. Tyyli-

voivat myös olla tekijän eli yksilön tietyn aikakauden tai koulukunnan erityistapoja toteuttaa edellä olevia kompetenssin tasoja. Tämän lisäksi tyyli pitää sisällään itse tuottamisen välineiden, prosessien ja kontekstien jäljen musiikissa. (Stefani 1985, 12.) Kosonen (2001) sen sijaan on todennut tyyliin sekä musiikillisiin tekniikoihin kiinnittymisen olevan yhteydessä musiikin primäärikokemuksiin, yleisten koodien sekä sosiaalisten käytäntöjen tasoihin. Niiden luonne ratkaisee usein sen, minkälaisia ilmaisuja sisältäviin tai minkä tyyliin musiikkiin ihminen kiinnittyy (Vrt. Lehtonen 1996, 58.)

Tyylejä voidaan myös pitää yhdessä musiikillisten tekniikoiden kanssa osaamisen määrittäjinä, esimerkiksi soittamiseen liittyen hyvin osaaminen ei tarkoita ainoastaan sitä, että kyetään soittamaan kappale sujuvasti alusta loppuun. Hyvin soittamiseen liittyy myös tyylinmukainen soittaminen, mikä puolestaan on yhteydessä musiikillisiin tekniikoihin, sillä osataksaan soittaa tietyn tyylin mukaisesti, täytyy tuntea tyyliin sisältyviä musiikillisia tekniikoita. Tyylit ovat myös merkityksellisiä aidon musiikkikokemuksen kannalta, kuten Kosonenkin toteaa. Kulttuurisidonnaiset toteutustavat edellyttävät niiden taustalla olevien koodien ymmärtämistä eli toisin sanoen kyseiseen kulttuuriseen horisonttiin avautuvia ymmärtämisyhteyksiä. (Kosonen 2001, 117–118.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 264) musiikkikokemuksiin liittyen tavoitteeksi on asetettu oppilaan ohjaaminen omien musiikillisten kokemuksien tarkasteluun. Mikäli kuitenkin opettaja ei omaa tyylillistä kompetenssia, on oppilaan myös hankalaa saavuttaa aitoa musiikkikokemusta jostakin tietystä tyylistä. Toisaalta musiikillisiin tyyliin liittyy myös keskeisesti historiallinen elementti, esimerkiksi barokin ajan musiikin tyylit ovat olleet olemassa jo useita satoja vuosia. Huolimatta musiikin tutkimuksen avulla tehtävästä kulttuurisidonnaisten soittamisprosessien sekä kontekstuaalisten tekijöiden jäljitystyöstä, emme kykene pääsemään takaisin menneisyyteen sekä sen aikaisiin kulttuuriin käytänteisiin sellaisenaan (Kosonen 2001, 117–118). Näin ollen olemme hieman ristiriitaisessa tilanteessa, mikäli näemme jonkin tyylin hallinnan osaamisen määrittäjänä, jota kohti tulisi pyrkiä olematta kuitenkaan täysin varmoja, millä tavoin meidän nykyisyydessä käsittämämme tyyli on todellisuudessa menneisyydessä ilmennyt.

Teosten tasolla oleva kompetenssi liittyy puolestaan Stefanin (1985) mukaan taiteellis-esteettiseen hahmotukseen. Esimerkkinä hän on maininnut kriittisen konserttiarvioinnin, joka on hänen mielestään yksilön musiikillisen kompetenssin korkein toiminto. (Stefani 1985, 21.) Kosonen (2001) on omassa pianonsoiton opiskelijoihin

liittyvässä tutkimuksessaan todennut opiskelijoiden mieltävän ensisijaiseksi soitettavan musiikin määritteeksi juurikin kappaleet, joihin tyylliset intressit heijastuvat ja joiden kautta tietty tyyli myös lopulta on auennut. Myös soittamisen merkityksellisyyteen liittyvä keskeinen kriteeri, mieluisuus liitetään pikemminkin yksittäisiin kappaleisiin kuin tyyleihin huolimatta siitä, että niiden toki ymmärretään edustavan tiettyä, myös mieleiseksi koettua tyyliä. Aineiston soittajat ovat tyylin nimeämisen sijasta taipuvaisempia nimeämään pikemminkin yksittäisiä säveltäjiä ja teoksia ja edellä mainittujen lisäksi perusteiksi mieleisyyteen soittajat ovat muun muassa maininneet rytmisen sykkeen ja sen hyvää tekevän vaikutuksen, mielenkiintoiset sävelkulut, selkeyden sekä toisaalta myös yllätyksellisyyden. Näin ollen kompetenssin tasoina voidaan löytää niin yleisten koodien tason peruselämyksiä kuin sosiaalisten käytäntöjen ja musiikillisten tekniikoiden tasojen musiikillisia ja ei-musiikillisia merkityksiä. (Kosonen 2001, 118.)

Suomi (2019) on soveltanut Stefanin tyylien ja teosten tasoon Reimerin (2005b) tulkintaa musiikin knowing why -tietotasosta, jossa on kyse yksilön kyvystä havaita musiikissa merkityksellisiä ja hienovaraisia yksityiskohtia, joissa estetiikka ja historiallinen konteksti ovat usein vahvasti läsnä. Reimer onkin todennut, että opettajankoulutuksessa kiinnitetään aivan liian vähän huomiota knowing why- tietotasoon ja näin ollen opettajan kompetenssin puuttuessa, musiikkia ei kyetä tarkastelemaan syvemmillä tasoilla eikä siten välittämään musiikin sisältämää tärkeää sanomaa. Myös opiskelijoita olisi kyettävä osallistamaan musiikin merkitysten tulkintaan ja pohdintaan. (Reimer 2005b, 161, 163.) Sen lisäksi että Gino Stefanin (1985) musiikillisen kompetenssin malli puoltaa olemassaoloaan jo ihan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kirjatun yleistavoitteen vuoksi, voitaisiin se nähdä myös oikeastaan lähtökohtana kaikelle musiikintunneilla tapahtuvalle toiminnalle. Kuten sanottu, jos musiikinopettajalla ei ole musiikillisten tekniikoiden kompetenssia, ei yhteissoitosta, jonka tulisi olla yksi hyvin merkittävä osa musiikin opetusta, hyvin suurella todennäköisyydellä tule mitään. Muun muassa Kosonen (2001) on todennut, että taito välittää musiikkia ja tuottaa merkitystä musiikin avulla suhteessa ympäristöön sisältää soittamiselle keskeiset mieltä antavat elementit yksilöllisistä yhteisöllisiin (Kosonen 2001, 114). Tämän lisäksi kuitenkin myös kuuntelukasvatus ja kaikenlainen ilmaisullinen toiminta on vaarassa jäädä hyvin näennäiseksi, mekaaniseksi toiminnaksi, mikäli opettaja ei itse omaa kompetenssia musiikin tulkitsemiseen, arvottamiseen ja arvioimiseen. Tällöin hän ei luultavasti myöskään kykene opettamaan näitä taitoja oppilaillekaan.

3.2 Opettajan toimintaympäristö vaikuttamassa toiminnan eettisyyteen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on opettajan työtä ohjaava virallinen dokumentti, johon on määritelty opetustyötä koskevat eettiset periaatteet, joihin opettajan tulisi toimintansa perustaa. Käytännön tasolla on kuitenkin huomattu, ettei edellä mainittujen periaatteiden toteutuminen ole niin mutkatonta, kuin mitä alkuun saattaisi olettaa. Törmä (2003, 109) on esittänyt näkemyksen koulusta hitaasti muuttuvana instituutiona, jossa perinteisten käytäntöjen on huomattu jääneen helposti elämään omaa elämäänsä ilman, että kukaan kyseenalaistaisi niiden merkitystä. Esimerkiksi vielä pari vuosikymmentä taaksepäin Simola (1999) kertoi havainneensa kouluinstituutioon liittyvän muutoshaluttomuuden mainitessaan lukemattomien empiiristen tutkimusten osoittaneen, ettei koulujen työskentelysystemi ollut ratkaisevasti muuttunut viimeisten kolmen vuosikymmenen aikana. Simola onkin esittänyt koulun uudistumiseen liittyvien ongelmien johtuneen koulun institutionaalisuudesta itsestään. Erityisesti koulun pakollisuuteen sekä joukkomuotoisuuteen liittyvien institutionaalisten ominaisuuksien johdosta, koulukäytännöissä ei ole tarjoutunut riittävästi tilaisuuksia edistyksellisten tai muidenkaan yksilöllisten luonteenpiirteiden tai taipumusten kehittämiseen sen paremmin kuin niiden havainnoimiseenkaan. (Simola 1999, 67.)

Toisaalta koulumaailmasta varmasti löytyy opettajia, jotka ovat halukkaita kehittämään edistyksellisiä taipumuksia tai yksilöllisten luonteenpiirteiden kehittämistä edustavia toimintatapoja. Kuitenkin tähänkin liittyy omat ongelmansa. Esimerkiksi eettisten ja tasa-arvoisten periaatteiden toteutumisen näkökulmasta katsottuna Lahelma (1999) on esittänyt, ettei ole itsestään selvää ja ongelmatonta antaa aina oppilaille päätösvaltaa. Tätä hän on perustellut sillä, että myös oppilaiden kesken on eroja ja hierarkkisuutta. Lahelma on myös todennut, ettei suomalaisessa koulujärjestelmässä useinkaan olla korostettu oppilaiden välisiä eroja. Tällöin paradoksaalisesti erot saattavatkin usein vain muuttua itsestäänselvyyksiksi sekä voimistua entisestään. Esimerkiksi opettajan pitäessä itsestäänselvyytensä tyttöjen vetäytymistä julkisesta keskustelusta, ei hän välttämättä koe asiaan puuttumista pedagogiseksi velvoitteekseen. (Lahelma 1999, 88.) Tällöinhän opettajan toiminta on ristiriidassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden eettisten periaatteiden kanssa. Edelliseen esimerkkiin viitaten, jos opettaja ei rohkaise tyttöjä osallistumaan tunneilla käytävään keskusteluun, ei hänelle myöskään tarjoudu mahdollisuuksia saada formatiivisen arvioinnin kautta tärkeää informaatiota oppilaan

osaamisen tasosta. Tällöin opettaja ei luultavasti myöskään kykene tarjoamaan oppilaalle totuudenmukaisinta informaatiota hänen omasta oppimisen tasostaan ja näin ollen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 47) mainitun arvioinnin eettisyyden sekä oikeudenmukaisuuden voidaan katsoa vaarantuneen.

Yhtä lailla musiikin oppiaineessa edellä mainittu kuvaus voisi näkyä siten, että opettaja ajattelisi poikien laulamattomuuden olevan itsestään selvää. Tällöin opettaja voisi kokea, ettei asialle ole tehtävissä mitään ja sen seurauksena hän päättäisi olla puuttumatta asiaan. Tällöin arvioiminen laulun suhteen käy poikien osalta eettisesti kyseenalaiseksi. Kuinka arvioida äänen käyttöä, jos sitä ei käytetä eikä siihen rohkaista? Vahervuo (1958) on jo vuonna 1958 viitannut edellä mainitun suuntaisesti arvellessaan, että käytännön tasolla opettajat mieluummin pidättyisivät oppilaan luonteenpiirteisiin sekä taipumuksiin kohdistuvista merkintöjen teoista. Jo tällöin on tuumattu, että koulujen sen hetkisten työskentelysystemien puitteissa on pidetty kyseenalaisena sitä, onko opettajalla ollut edes mahdollisuuksia antaa oppilaista luotettavia lausuntoja mainituissa suhteissa. (Vahervuo 1958, 29.) Täytyy toki muistaa, että edellä mainitut näkökulmat kouluinstituutioiden muutoshaluttomuudesta eivät täysin vastaa enää tätä päivää. Esimerkiksi erityisopetusta on uudistettu melko paljon ja yhtenä radikaalina muutoksena voidaan mainita inklusio, joka herättää ymmärrettävästi paljon ajatuksia ja keskustelua. Kuitenkaan arviointiin liittyvät haasteellisuudet eivät sinänsä ole poistuneet mihinkään. Edelleen opettajat kipuilevat arviointiin liittyvien haasteiden suhteen ja kuten alussa mainitussa Ylen artikkelissa havaittiin, on se viimeisimmän opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) puitteissa edelleen melko epäselvää.

Sivusin yläpuolella hieman koulun institutionaalisia ominaisuuksia, joista erityisesti joukkomuotoisuuden vaikutusta arvioinnin eettisyyteen olisi kenties syytä tarkastella hieman tarkemmin. Joukkomuotoisuushan näkyy koulun käytännön tasolla siten, että opettajat tekevät työtään pääsääntöisesti melko suurien oppilasryhmien kanssa, käsittäen noin 20–30 oppilasta per luokallinen. Kun yhteen luokkatilaan pakkautuu suuri määrä oppilaita, on luonnollista, että esimerkiksi luokan melutaso saattaa nousta ryhmästä riippuen ajoittain melko korkeaksi ja tämä puolestaan on omiaan lisäämään levottomuuden tunnetta luokassa. Opettajalla edellä mainittu tilanne voi heijastua stressitason nousuna ja kaoottisuuden tunteen kokemuksen lisääntymisenä. Musiikin oppiaineessa tuo kaoottisuuden kokemus voi korostua vielä erityisellä tavalla jo ihan pelkästään siitä syystä, että tunneilla soitetaan paljon

soittimilla, joista itsessään lähtee jo melkoisesti ääntä. Tällöin opettajalla voi iskeä luontainen, osin jopa tiedostamatonkin tarve jollain tavoin hallita ja kontrolloida tilannetta.

Yllä olevaan kappaleeseen liittyen Luostarinen ja Peltomaa (2016) toteavat, että opettaja voi alkaa toteuttaa niin sanottua läpikäymisen pedagogiikkaa, johon on päädytty sen seurauksena, että opettaja on muodostanut käsityksen tai kokemuksen siitä, että ainoa ja oikea kontrolli on oltava hänellä ja ennen kaikkea hänen tulisi säilyttää hierarkkinen auktoriteettiasema suhteessa oppilaisiin. Tällöin kokemus oppilaiden yläpuolelle asettuvasta auktoriteettiopettajuudesta voi johtaa edellä mainitun kaltaiseen läpikäymisen pedagogiikkaan ja sen myötä mahdollisesti tiukkoihin koekäytänteisiin tai muutoin yksipuoliseen arviointikulttuuriin. Tällaisessa kulttuurissa opettaja usein tulee huolehtineeksi siitä, että hän itse käy läpi oppilaiden kanssa tärkeät sisällöt ja tämän seurauksena kokee kontrolloivansa oppimista. Myös koekäytänteet voidaan tässä tapauksessa valjastaa opettajan välineiksi tarkastaa, onko juuri opettajan läpikäymät asiat opittu oikealla tavalla. Voidaankin pitää hyvin kyseenalaisena, että edellä mainitun kaltainen toimintakulttuuri tukisi aktiiviseen toimijuuteen kasvamista, pikemminkin se kasvattaisi oppilaista toisintajia. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 167.) Edellä mainitun kaltaiseen toimintamalliin päätymistä voidaan myös osittain selittää Törmän (2003) havainnollistaman sosialisatian käsitteen näkökulmasta käsin. Tämän mukaisesti olemme taipuvaisia hankkimaan valtavan määrän erilaisiin tapahtumiin, ympäristöihin ja henkilöihin liittyviä ajattelumalleja ja mielikuvia helpottaaksemme toimintaamme tietyissä yhteisöissä. (Törmä 2003, 114.)

Musiikin oppiaineessa edellä mainitun kaltainen kuvaus voisi pahimmillaan nähdäkseni siis tarkoittaa sitä, että kontrollin ja hallinnan menettämisen pelossa opettaja minimoisi kaiken toiminnallisuuden yhteisöistä lähtien. Sen sijaan hän painottaisi opetuksessaan musiikkitiedon opettamista ja lopulta sen testaamista kokeiden avulla. Näin ollen oppilaiden ainoaksi keinoksi musiikin osaamisen osoittamiselle jäisi nippelitiedon omaksuminen ja niiden muistaminen koetilanteissa. Edellä mainitun kaltainen toimintakulttuuri olisi myös melko pahasti ristiriidassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) kanssa, jossa arviointikulttuurin yhdeksi keskeisistä lähtökohdista nähdään monipuolisuus arvioinnissa sekä siten oppilaan mahdollisuus osoittaa osaamistaan monin eri tavoin (POPS 2014, 47). Mikäli siis opettaja toteuttaisi opetustaan edellä kuvatun, läpikäymisen pedagogiikan toimintakulttuurin mukaisesti, tulisi hän käytännössä eliminoineeksi oppilaan mahdollisuudet oman osaamisen osoittamiselle omista vahvuuksista käsin.

Sivusin aiemmassa kappaleessa opetussuunnitelman (POPS 2014) arviointikulttuuria, joista yhtenä lähtökohtana tulisi olla juuri yllä mainittu monipuolisuus arvioinnin toteuttamisessa. Kenties yksi keskeisimmistä tekijöistä opettajan mahdollisuuksille toteuttaa arviointia monipuolisesti nimenomaan juuri musiikin opetuksessa voidaan sanoa olevan ympäristö, jossa opettaja opetusta järjestää sekä välineet, jotka opettajalla on käytettävissä opetuksen järjestämiseen liittyen. Koulujen musiikinopettajat ry (KMO 2023) on laatinut luettelon varusteista, jotka olisi löydettävä jokaisesta musiikkiluokasta. Kyseisen suosituksen mukaisesti jokaisesta musiikkiluokasta tulisi löytyä ainakin yksi säestyssoitin jokaiselle oppilaalle sekä monipuolisesti rytmi- ja melodiasoitimia. Soitinten lisäksi tulisi löytyä myös nuottitelaineita sekä oppimateriaalia kirjoineen ja monipuolisine äänitteistöineen. (KMO 2023)

Musiikin oppiaineessa työskentelytavat ovat hyvin pitkälti riippuvaisia käytössä olevasta välineistöstä. Tällöin opettajalla ei yksinkertaisesti ole mahdollisuuksia toteuttaa arviointia monipuolisesti, mikäli hänellä ei ole käytössään tarpeeksi erilaisia soitimia tai materiaalia, josta oppilas voisi kokeilla ja sitä kautta tuoda näkyväksi omaa osaamistaan. Tällöin myös koulun toiminta on ristiriidassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) määrittelemän arviointikulttuurin kanssa, jossa juuri tuo aiemmin mainittu monipuolisuuden käsite on mainittu. Lisäksi musiikin opetuksen osalta opetussuunnitelmassa korostetaan elämysten tarjoamista sekä huomion kiinnittämistä oppilaiden erilaisiin tarpeisiin, aikaisempaan oppimiseen sekä kiinnostuksen kohteisiin. Esimerkiksi kiinnostuksen huomioimisen kautta ajatellaan osaltaan vahvistavan oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua sekä kykyä toimia yhteisymmärryksessä muiden kanssa (POPS 2014, 263–265.) Lisäksi Kosonen (1996) on todennut yhdeksi musiikinopetuksen tarkoitukseksi oppilaan musiikkiharrastuksen virittämisen, johon ajatellaan pääsevän sitä kautta, että tunneilla soittaessa oppilaiden mielenkiinto soittamista kohtaan lisääntyy (Kosonen 1996, 39). Oppilailla voi myös luonnollisesti olla erilaiset mielenkiinnon kohteet soittamiseen ja soittimiin liittyen ja myös tästä näkökulmasta ajateltuna olisi eettisesti kestävä, että koululla olisi tarjota mahdollisimman monesta erilaisesta soittimesta kokemuksia.

Kuten ylempänä totesin, on musiikin opetukselle varattu tila sekä välineistö yksi olennaisimmista opetukseen sekä sitä kautta arviointiin vaikuttavista asioista. Näiden lisäksi kuitenkin myös vähintään yhtä tärkeässä asemassa on oppiaineelle varattujen oppituntien lukumäärä. Valtioneuvoston asetuksessa (793/2018) musiikin oppiaineelle on vuosiluokille 1–2 varattu yhteensä 2 vuosiviikkotuntia ja vuosiluokille 3–6 yhteensä 4 vuosiviikkotuntia.

(ks. liite 2) Näin ollen musiikin voidaan todeta olevan melko pienituntinen oppiaine. Muun muassa Ruismäen (1991) toteuttamassa väitöskirjatutkimuksessa on noussut esille, että jo tuohon aikaan opettajat ovat kokeneet musiikille varatut tuntimäärät eri luokka-asteilla liian vähäisiksi (Ruismäki 1991, 264). Kuinka hyvät mahdollisuudet opettajalla siten on muodostaa totuudenmukainen käsitys kunkin oppilaan osaamisen tasosta, kun oppilaita on yhdellä luokalla keskimäärin 20–30? Mikäli kuitenkin opettaja opettaa musiikkiluokalla, on hänellä käytännössä tällöin käytettävissä enemmän tunteja musiikin opetukseen, kuin mitä edellä lueteltu. Tämä johtuu siitä, että musiikin oppiaine luokitellaan osaksi taide- ja taitoaineiden valinnaisia tunteja, joille valtioneuvoston asetuksessa (793/2018) ollaan osoitettu vuosiluokilla 1–6 yhteensä kuusi vuosiviikkotuntia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) ollaan todettu, että taide- ja taitoaineiden valinnaisiin osoitetut vuosiviikkotunnit on paikallisessa opetussuunnitelmassa mahdollista jakaa musiikin, kuvataiteen, käsityön, liikunnan ja kotitalouden kesken opetuksen järjestäjän päättämällä tavalla (POPS 2014, 95). Voidaankin sanoa, että musiikkiluokalla opettavan opettajan mahdollisuudet oppilaan musiikillisen osaamisen tuntemiselle ovat paremmat verrattuna opettajaan, joka opettaa musiikkia tavallisella luokalla. Toki oppituntien määrän lisäksi moni muukin tekijä vaikuttaa oppilaantuntemukseen, kuten se, opettaako opettaja yhtenäiskoulussa vai ei-yhtenäiskoulussa. Esimerkiksi opettajalla, joka on opettanut oppilaitaan yhtenäiskoulun ensimmäisiltä luokilta asti, on realistisemmat mahdollisuudet tuntea oppilaansa paremmin verrattuna opettajaan, joka on aloittanut opetuksensa ei-yhtenäiskoulussa 5.vuosiluokalta. Vaikutusta on myös sillä, onko opettajalla musiikin lisäksi muita opetettavia aineita.

▪ 3.2.1 Piilo-opetussuunnitelma

Kuten aiemmin mainitsin, koulua kyllä pyritään kehittämään erilaisten dokumenttien sekä puheen tasolla ja myös käytännön tasolla joitakin uudistuksia on onnistuttu toteuttamaan. Esimerkkinä juuri aiemmin mainitut erityisopetus sekä inklusio. Tästä huolimatta kehittämisspyrkimykset eivät todellisuudessa läheskään aina tule tavoittaneeksi arkisia rutiineja ja siksi kehittämistä voidaankin usein pitää ainoastaan näennäisenä. Noiden arkisten rutiinien taakse kytkeytyvät vakiintuneet asenteet, normit ja toimintatavat pitävät sisällään piiloisia merkityksiä, jotka muodostavat niin kutsutun piilo-opetussuunnitelman.

Toisaalta piilo-opetussuunnitelman voidaan nähdä olevan oppilaiden tai opettajan keskuudessa joiltain osin tiedostettu. Kuitenkin ilmiölle ominaista on, että piilo-opetussuunnitelman kuuluu jäädä piiloon ja tällöin siitä ei ole mahdollista käydä avointa keskustelua. (Broady, 1986; Karjalainen 1996; Meri 1992.) Karjalainen (1996) on todennut piilo-opetussuunnitelman ilmenevän silloin, kun opettaja tiedostamattaan opettaa sellaisia asioita, valmiuksia ja asenteita, jotka eivät ole viralliseen opetussuunnitelmaan kirjattuja. Matematiikkaan liittyvän esimerkin mukaisesti opettaja kuvittelee opettavansa edellä mainittua oppiainetta, sen sijaan oppilaat oppivatkin matematiikan sijasta esimerkiksi keinoja rangaistuksen välttämiseksi. Tähän liittyy vielä lisäksi se, ettei oppiminen itse oppilaallekaan ole välttämättä tietoista, vaan usein se voi olla piilevää. Piilo-opetussuunnitelma ilmiönä pitää sisällään toimintarakenteet eli oppimisen sosiaaliset organisaatiomuodot ja toisaalta sisällöt eli kulttuuriset ajallisaikalliset uskomukset. Sisällöt tulevat kuitenkin välittyneeksi aina toimintarakenteen kautta. (Karjalainen 1996, Mt.) Musiikin oppiaineessa puolestaan piilo-opetussuunnitelman mukaista toimintaa voisi kuvata tilanne, jossa opettaja kuvittelisi luokan edessä pidettävien laulukokeiden avulla opettavansa oppilaille itsensä voittamista. Oppilaat sen sijaan tulevat oppineeksi, että musiikki on lähtökohtaisesti vastenmielinen ja nöyryyttävä oppiaine.

Jotta piilo-opetussuunnitelmasta voitaisiin saada kattavampi käsitys, olisi syytä tarkastella kouluinstituution kehitystä menneisyydestä nykyisyyteen. Muun muassa Törmä (2003) on nähnyt tärkeäksi sen, että opetussuunnitelmia ja niiden toteutumista tarkasteltaisiin historiallisina sekä kulttuurisina ilmiöinä, jolloin niiden tulkinta edellyttää kyseisen aikakauden yleisten arvostusten ja normien tuntemusta. Omaan aikaamme liittyvien kulttuuristen muutosten tulkinta voi kuitenkin osoittautua melko vaikeaksi, sillä ihminen on aina vahvasti sidoksissa omaan aikaansa. Tämän seurauksena meidän on myöskään vaikea nähdä omassa toiminnassamme vaikuttavia piileviä normeja ja vääristyneitä tottumuksia, sillä olemme aikanaan omaksuneet ne itsestäänselvyyksinä. (Törmä 2003, 109.)

Jos lähdetään tutkimaan suomalaisen kouluinstituution kehitystä kasvatuksen näkökulmasta, lähtien itsenäistymisen alusta, voidaan kasvatuksella todeta olleen erityisen merkityksellinen tehtävä kansakunnan jälleenrakentamisessa. Esimerkiksi Koski (1999) on esittänyt, että koko Suomen itsenäisyyden ajan kasvatusta on nähty niin sanotuksi peruskentäksi kansan, joka ainoan yksilön johdattamisessa "oikealle tielle", kohti menestystä, viisautta, onnea ja hyödyllisyyttä - "Hyvällä kasvatuksella" on tähdätty hyvien ihmisten sekä yhteisöjen syntyyn. Ongelmallista tässä kuitenkin on se, ettei hyvän sisällöistä vallitse useinkaan mitään

universaalia sekä ristiriidatonta yksimielisyyttä. Kasvatusajattelussa tosin on jaettu selviönä se periaate, että perimmiltään kasvatuksella pyritään ”hyvään” kiinnittyen ainakin jossain määrin yhteisiin tavoitteisiin. Tähän liittyy kuitenkin se, että yleisiksi tarkoitettujen moraalisten ideaalien luonne on kuitenkin jollain tapaa myös eriyttävä, toisin sanoen, vaikka kasvatustehot esitettäisiin kaikille yhtäläisinä, ne saattavat tarkoituksella tai tarkoittamatta saada esimerkiksi yhteiskunnallisen aseman tai sukupuolen perusteella eriytyneitä ulottuvuuksia ja sisältöjä. (Koski 1999, 21.)

Jos edellä mainittua näkökulmaa peilataan piilo-opetussuunnitelmaan, voidaan olettaa, että piilo-opetussuunnitelman ilmenemisen suhteen voi olla suurtakin alueellista vaihtelua. Tämä ei ainakaan ole yhdensuuntainen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 16) taustalla vaikuttavan arvoperustan kanssa, jossa yhtenä keskeisenä elementtinä on mainittu tasa-arvo. Näin ollen erityisesti valtakunnalliselta tasolta tarkasteltuna arvioinnin yhdenmukaisuuden toteutumista voidaan pitää eettisesti hyvinkin kyseenalaisena. Mainitsin aiempana piilo-opetussuunnitelmaan liittyvät esimerkit matematiikan sekä musiikin opetuksesta, jossa oppilaat tulevat oppineeksi kaikkea muuta kuin itse oppiaineen mukaisia sisältöjä. Tässä on kuvaavat esimerkit siitä, minkä vuoksi koulujen perustehtävänä tulisi olla omien toimintatapojensa, arvojensa sekä asenteidensa kriittinen sekä tietoinen tarkastelu, jottei menneisyydestä kumpuavat, tämän päivän valossa vanhentuneet käytänteet jäisi kummittelemaan osaksi koulujen toimintaa ja siten osaltaan vaikuttamaan arvioinnin eettisyyteen. Westerlund ja Juntunen (2013) ovat korostaneet reflektiivisen koulutus- ja kasvatustoiminnan merkitystä uusien sisältöjen ja näkökulmien synnyttämisessä opetustoimintaan liittyen. He ovat nähneet kriittisen reflektion välineeksi muun muassa tiettyjen vakiintuneiden sekä itsestään selvien käytänteiden kyseenalaistamisessa. (Westerlund & Juntunen 2013, 7.)

Historiallisella aikajanelalla tarkasteltuna kenties yksi merkityksellisimmistä piilo-opetussuunnitelmaan liittyvistä tekijöistä on opettajan työn luonteen muutos opettajajohtoisesta pedagogiikasta oppilasjohtoiseen pedagogiikkaan. Opettajakeskeistä pedagogiikkaa kuvataan tyypillisimmin behaviorismilla, jossa opettaja nähdään tiedon välittäjänä ja oppija tiedon vastaanottajana. Opettajan roolina on tuottaa oppilalle ärsykeitä ja kontrolloida oppimista. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 176–177.) Opettajajohtoisessa pedagogiikassa tyypillistä on ollut se, että opettajalla on nähty olleen melkoisesti valtaa suhteessa oppilaisiin ja esimerkiksi kansakoulun aikaan opettaja on nähty erityisen merkityksellisenä henkilönä kansakunnan kasvattamisessa kohti ”hyvää” ja tähän

liittyen opettajien on jopa nähty kannattelevan niin sanottua moraalinvartijan viittaa harteillaan. Erityisesti ennen peruskoulu-uudistusta opettajalla on nähty olleen melko suuri auktoriteettiasema, jonka merkitystä ei ole ollut soveliasta kyseenalaistaa.

Sen sijaan oppilaslähtöisen pedagogiikan yleistyessä opettajan roolin voidaan sanoa muuttuneen melko radikaalistikin, sillä auktoriteettiaseman roolin pitämisen sijaan opettajan tulisi pikemminkin pyrkiä olemaan niin sanottu oppimisen kanssakulkija, joka huomioi oppilaan omat edellytykset oppimiseen liittyen. Paalasmaan (2014, 60–61) mukaan oppilaslähtöisessä opetuksessa pyritään ymmärtämään oppilasta hänen kehitysvaiheensa huomioiden ja tämän tiedon pohjalta yritetään rakentaa opetusta, joka aktivoi oppilasta. Weimer (2013) on todennut oppilaslähtöisyyteen liittyen, että opettajan tulee löytää oppilaalle luokassa parhaat oppimistavat, jotka ovat sillä hetkellä soveltuvia opetettavaan kontekstiin. Oppilaslähtöisessä luokassa annetaan lisäksi valtaa oppilaille siinä määrin, missä he sitä kykenevät käsittelemään. (Weimer 2013, 72, 94.)

Arviointiin edellä mainittu pedagogiikan muutos heijastuu siten, että oppilaslähtöisessä pedagogiikassa opettajan tulisi peilata omia kokemuksiaan sekä arvojaan suhteessa arviointiin. Näin ollen eettisestä näkökulmasta opettajan tulisikin työstää pois omat asenteensa ja kokemuksensa arvioinnista, joita hänelle itse oman koulupolkunsa aikana on kertynyt. Välijärvi (2006) onkin todennut, että opettajalta edellytetään oman toimintansa arviointia ja kehittämistä siten, että se palvelee oppilaiden kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla myös silloin, kun heidän elinolosuhteet muuttuvat (Välijärvi 2006, 21). On myös syytä tiedostaa Luostarisen ja Peltomaan (2016) toteamukset arvioinnista sekä hyvässä että pahassa vallankäytön välineeksi ja aina jossain määrin subjektiiviseksi toiminnaksi. Näin ollen arviointitoiminnassa on aina läsnä vaikuttamassa opettajan käsitykset opettajuudesta, oppijuudesta ja oppimisesta. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 167.) Kirjoitin myös ylempänä Törmän (2003) sosialisointin näkökulmasta ja sen vaikutuksesta opettajan muodostamiin mielikuviin sekä ajattelumalleihin. Törmä (2003) onkin todennut, että näitä mielikuvia ja ajattelumalleja harvoin on tarkasteltu kriittisesti ja tämän vuoksi opettajien olisikin erityisen tärkeää tunnistaa oma riippuvuutensa kyseisistä, oman toimintansa taustalla vaikuttavista ajattelutavoista. (Törmä 2003, 114.)

Edellä mainitut ajatukset heijastuvat myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014), jossa arvioinnin todetaan olevan työkalu opettajan reflektoidessa omaa työtään sekä ylipäättään arvioidessa itseään (POPS 2014, 47). Jos oletetaan koulun todella

olevan hitaasti muuttuva instituutio, voidaan hyvin ajatella, että myös arviointiin liittyvät käytänteet, arvot ja uskomukset ovat "periytyneet" sukupolvien välillä ja näiden juuret voivat yhä tänäkin päivänä ulottua melko kauas menneisyyteen. Erityisesti aiemmin mainitsemani Karjalaisen (1996) esimerkki opettajan tiedostamattomasta toiminnasta suhteessa piilo-opetussuunnitelmaan korostaa itsereflektion merkitystä arvioinnin eettisyyden varmistamiseksi.

▪ 3.2.2 Opettajan vastuu arvioinnissa

Näyttäisi siltä, että ainakin 90-luvulla ylemmän tason ja käytännön tason välillä on valinnut selkeä ristiriita arviointityöhön liittyvän haasteellisuuden ymmärtämisessä ja tämä ristiriita vallitsee yhä tänä päivänä. Väistämättä herää ajatus, selittääkö edellä mainittu näkökulma Mäensivun (1995) tutkimustulosta, jonka mukaan peräti 47 % opettajien oppilaita koskevista kuvaussisällöistä koski heidän luonteenpiirteitään huolimatta siitä, että niiden havainnoimisen on osoitettu olevan koululuokassa äärimmäisen vaikeaa (Mäensivu 1995, 74). Simola (1999, 69) on lisäksi maininnut jo vuonna 1989 OAJ:n uskotelleen dokumenteissaan, että opettaja olisi kykeneväinen arvioimaan oppilaat yksilöinä. Esimerkiksi vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 15) perusopetuksen yhtenä keskeisenä tehtävänä on nähty pyrkiä totuuteen sekä oikeudenmukaisuuteen. Toisin sanoen opettajien tulisi kyetä arvioimaan tarkasti ja totuudenmukaisesti oppilaiden oppimista. Kuitenkin koulu-uudistuksiin liittyvissä päätöksenteoissa on menty esimerkiksi yhä suurempiin ryhmäkokoihin. Miten opettaja kykenisi arvioimaan tarkasti ja johdonmukaisesti yhä suurempia ja haastavampia luokkaryhmiä, kun jo 90-luvulla on osoitettu tämän olleen mahdotonta?

Eittämättä näen edellä mainitun epäkohdan yhtenä keskeisimpänä opettajan toimintaympäristöön liittyvänä tekijänä, joka määrittää arvioinnin eettisyyden toteutumista hyvinkin olennaisella tavalla. Syrjälä, Estola ja Uitto (2006) ovatkin todenneet laajojen rakenteellisten uudistusten sekä muutosten perustuvan poliittisiin päätöksiin, jotka on tehty etäällä opettajista ja heidän arjestaan. Opettajien kuitenkin oletetaan kykenevän viemään uudistukset käytäntöön sellaisena kuin päätöksentekijät ne suunnittelevat. Käytännössä näin ei kuitenkaan tapahdu, sillä opettajat tulkitsevat ja toteuttavat suunniteltuja muutoksia oman persoonallisen ymmärryksensä, näkemystensä sekä kokemustensa pohjalta. Näin ollen muutosta ei voi tapahtua ilman opettajien ja heidän persoonallisen tietämisensä

muuttumista, jonka vuoksi myös heidän ääntään olisi kuunneltava. (Syrjälä ym. 2006, 31.) Myös jo vuonna 1995 peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksen toteutumista arvioineet brittitutkijat ovat raportissaan antaneet kritiikkiä ylempää tahoja kohtaan. Norris, Asplund, MacDonald, Schostak ja Zamorsky (1995) ovat muun muassa todenneet sodanjälkeisten pedagogisten ja opetussuunnitelmauudistusten historian osoittaneen, että maailmanlaajuisesti valtiotalta on ollut taipuvainen yliarvioimaan oman ymmärryksensä koulun suhteen, mutta aliarvioinut siihen liittyvän monimutkaisuuden sekä jäykkyyden. Tämän seurauksena valtiotalta ei ole kyennyt luomaan edellytyksiä koulun tehokkaaksi uudistamiseksi. He painottavat, ettei koulutasolla vallitsevia ongelmia kyetä ratkaisemaan, mikäli niiden tarkkaa rakennetta ei ymmärretä ja tämän vuoksi ymmärryksen hankkimisen tulisi olla ensiarvoisen tärkeää. (Norris ym. 1995, 17.) Nämä huomiot ovat noin 30 vuoden takaa.

4 TUTKIMUSASETELMA

4.1 Tutkimuksen rajausta ja tutkimuskysymykset

Tutkin päättöarviointiin liittyviä eettisiä haasteita alakoulun 6.vuosiluokan musiikin opetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millä tavoin opettajan oma ammatillinen kompetenssi vaikuttaa päättöarvioinnin eettisyyteen sekä mitkä reunaehdot toimintaympäristö asettaa arvioinnin eettisyydelle. Koska perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) on keskeisesti opettajan työtä ohjaava dokumentti, tarkastelen myös opetussuunnitelmaa suhteessa arvioinnin eettisyyteen.

Kiviniemi (2018, 64) on nähnyt laadullisessa tutkimuksessa tutkimusasetelman rajaamisen erittäin keskeisenä osana tutkimusta. Oma tutkimukseni rajautuikin koskemaan päättöarviointia juuri alakoulun puolella syystä, että valmistun musiikin aineenopettajaksi, jolla on myös luokanopettajakelpoisuus ja hyvin suurella todennäköisyydellä tulen työskentelemään jossakin alakoulussa. Musiikin aineenopettajaksi valmistuminen puolestaan vaikutti siihen, miksi halusin saada tutkimukseeni juuri musiikin aineenopettajan näkökulmaa ja näin ollen itselleni oli selvää, että haastattelen alakoulun puolella työskentelevää musiikinopettajaa. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009) ovat todenneet, että on valittava jokin tarkkaan rajattu, kapea ilmiö ja kerrottava siitä kaikki, mitä irti saa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92).

Tutkimuskysymykseni muotoutuivat lopulta seuraavanlaisiksi:

1. Millä tavoin opettajan ammatillinen kompetenssi vaikuttaa päättöarvioinnin käytäntöihin ja eettisyyteen?
2. Mikä vaikutus toimintaympäristöllä on päättöarvioinnin eettisyyden kannalta?
3. Mitkä reunaehdot perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) asettaa arvioinnin eettisyydelle?

Kiinnostukseni arviointia kohtaan heräsi jo opintojen alkuvaiheessa, koska koen arvioinnin erityisen haastavana osa-alueena, jolla kuitenkin on valtavan suuri merkitys oppilaiden identiteetin sekä tulevaisuuden kannalta. Myös johdannossa linkittämäni Ylen uutisartikkeli avasi perustavalla tavalla arviointiin liittyvää haasteellisuutta, joten koin tutkimuksen teon aiheeseen liittyen erittäin tarpeelliseksi. Tarvetta lisäsi erityisesti se, että opetushallitus

uudisti päättöarvioinnin arviointikriteerit, jotka tulevat käyttöön juuri sopivasti aloittaessani itse työurani opetuksen kentällä. Aiemmat päättöarvioinnin kriteerit ovat herättäneet opettajien keskuudessa melkoisesti hämmennystä erityisesti niiden monitulkintaisuudesta johtuen ja opetushallitus onkin pyrkinyt vastaamaan tähän haasteeseen tarkentamalla arvioinnin kriteereitä. Tästä syystä koin erittäin tärkeänä päästä tarkastelemaan kyseisiä arvioinnin kriteereitä jo ennen kuin ne tulevat käyttöön.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni, opettajan ammatillinen kompetenssi valikoitui siitä syystä, että opettajan pedagoginen ammattitaito sekä substanssiosaaminen ovat lähtökohta sekä edellytys koko musiikin opetukselle ylipäätään. Erityisesti musiikin oppiaineessa, jossa valmiita materiaaleja ei juurikaan ole, korostuu opettajan osaamisen merkitys oppituntien suunnittelussa sekä toteutuksessa. Kokemukseni sekä yleisen käsityksen perusteella musiikin oppiaine onkin koettu haastavana aineena opettaa muun muassa luokanopettajien keskuudessa. Erityisen haastavaksi on koettu yhteismusisointi, jossa opettajan tulisi itse osata soittaa, jotta hän voi opettaa soittamista myös oppilaille. Tarkastelunäkökulma tässä aineistossa on nimenomaan eettisyys arviointiprosessissa opettajan toiminnassa.

Toinen tutkimuskysymykseni koskee opettajan toimintaympäristöä, koulua sekä musiikin opetukseen tarvittavia tiloja, joissa opetusta pidetään. Musiikin opetuksen suhteen koulukohtaiset erot voivat vaihdella suurestikin riippuen koulun resursseista sekä painotuksesta. Tästä johtuen itseäni kiinnostaakin tutkia sitä, mikä merkitys toimintaympäristöllä on oppilaan saamaan musiikin päättöarvosanaan.

Opetussuunnitelmaan liittyvä kysymykseni kumpuaa opintojen aikana käydyistä lukemattomista keskusteluista opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen monitulkintaisuuteen liittyen. Kuten aiemmin mainitsin, myös päättöarvioinnin kriteerit ovat aiheuttaneet opettajilla päänvaivaa monitulkintaisuudesta johtuen. Kuitenkin nyt opetushallitus on pyrkinyt tarjoamaan auttavaa kättään opettajia kohtaan ja koin erittäin mielenkiintoiseksi tarkastella, millä tavoin uudistetut kriteerit vastaavat tähän monitulkintaisuuden haasteeseen.

Arviointi itsessään on melko haastava ja monimutkainen kokonaisuus, eikä asiaa helpota se, että opettaja työskentelee suurten ryhmäkokojen kanssa ja jokaista oppilasta täytyisi kyetä arvioimaan yksilönä luotettavasti ja totuudenmukaisesti. Opetusharjoittelussa viimeistään

huomasin itse, miten haastavasta ilmiöstä onkaan kyse, erityisesti yhteismusisoinnissa, jossa opettajan on hankalaa erottaa äänimassasta yksittäisen oppilaan osaamisen taso.

4.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimusaineisto

Koska omassa tutkimuksessani tarkoituksena on tiettyyn ilmiöön liittyvän ymmärryksen lisääminen, oli loogista valita menetelmäksi laadullinen tutkimusote. Kiviniemi (2018) on todennut juuri laadullisen tutkimuksen tavoitteeksi tutkittavien näkemyksen kartoittamisen tutkittavana olevasta ilmiöstä tai ihmisen toiminnan ymmärtämisen tietyssä ympäristössä (Denzin & Lincoln 2000; Kiviniemi 2018, 73). Koska tutkimuksessani olennaista oli hankkia näkemyksiä alalla työskentelevältä opettajalta, oli laadullisen tutkimusmenetelmän käyttö tästäkin näkökulmasta tarkasteltuna perusteltua. Myös Eskola ja Suoranta (1998, 13) nostavat laadulliset menetelmät työkaluiksi sekä kohdeilmiön käsitteellisen pohdinnan merkityksen korostamisen työkaluiksi silloin kun kyseessä on empiirisen ilmiön tutkiminen.

Valitsin menetelmäksi tapaustutkimuksen, sillä halusin saada perustietoa tällä hetkellä ajankohtaisena olevasta aiheesta. Saarinen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) ovat kuvanneet tapaustutkimuksessa olevan kyse yksittäisen tapauksen, tilanteen, tapahtuman tai tapausjoukon liittyvien prosessien tarkastelusta. Toisin sanoen siis yksittäistapauksia pyritään tutkimaan niiden luonnollisessa ympäristössään kuvailemalla tutkittavaa ilmiötä yksityiskohtaisesti. (Saarinen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tarkastelemaani ilmiötä on tutkittu vielä vähän, sillä uusia päättöarvioinnin kriteereitä odotetaan otettavaksi käyttöön (ks. tarkemmin luku 2.2). Tämän vuoksi ilmiön avaaminen tapaustutkimuksen luonteen mukaisesti tuntui tässä vaiheessa asialliselta vaihtoehdolta. Saarinen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) korostavat tapaustutkimukseen liittyen myös sitä, ettei tapaustutkimuksessa ole kyse pyrkimyksestä yleistettävään tietoon huolimatta siitä, että tapausta tutkimalla pyritäänkin lisäämään ymmärrystä tietystä ilmiöstä. Sen sijaan tapaustutkimusta arvioitaessa on hyvä pohtia sitä, mitä tutkittu tapaus opettaa vastaaville tutkimusprosesseille. Miten tuloksia voisi mahdollisesti soveltaa muuhun tai muualla? Miten tapaustutkimuksesta saatuja tuloksia voisi käyttää apuna suunniteltaessa aihetta koskevia laajempia tutkimuksia? (Saarinen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Edellä mainitun suuntaisesti onkin tärkeää huomioida, ettei tutkimusaineistoni anna yleistettävää tietoa eikä se ylipäätään ollutkaan tutkimukseni tarkoitus. Tässä vaiheessa laajemman aineiston

kerääminen olisi tuntunut liian isolta työltä. Toivonkin, että tapaustutkimuksestani olisi hyötyä jatkoa ajatellen suunniteltaessa laajempaa tutkimusta tarkastelemaani aihetta koskien.

Pohtiessani tutkimustarpeeseeni sekä tutkimustavoitteeseeni parhaiten sopivaa aineistonkeruumenetelmää tuntui haastattelu kaikista loogisimmalta vaihtoehdolta. Haastattelu puolsi paikkaansa myös silläkin perusteella, että se mahdollistaa henkilöiden valikoimisen, joilla on kokemusta ja tietoa tutkittavaan aiheeseen liittyen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72, 74.) Omalla kohdallani tavoitteena oli juuri ymmärryksen hankkiminen aineenopettajan kelpoisuuden omaavalta musiikin opettajalta. Haastattelu on myös aineistonkeruutapana hyvin joustava ja se soveltuu moniin erilaisiin lähtökohtiin ja tarkoitukseen ollen lisäksi yleensä miellyttävä sekä haastateltavalle että haastattelijalle. Tämän lisäksi haastattelulla on mahdollista saada syvällistä tietoa ja sitä voidaan käyttää lähes kaikkialla. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 11, 14.) Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009) ovat maininneet haastattelun eduksi joustavuuden, sillä haastattelussa kysymyksiä voidaan toistaa, voidaan oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmaisutapoja sekä ylipäättään keskustella haastateltavan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Etsiessäni sopivaa haastateltavaa tutkimusta varten minulla oli tiedossa, mistä koulusta tulisin osallistujaa kysymään ja olinkin yhteydessä kyseisen koulun apulaisrehtoriin, jolta sain sopivan ehdokkaan yhteystiedot. Olin yhteydessä kyseiseen opettajaan puhelimitse ja kerroin tutkimuksestani, jonka jälkeen kysyin hänen halustaan osallistua tutkimukseeni. Myönteisen vastauksen saatuaani sovimme sähköpostitse tarkemman haastatteluajan ja paikan, joka oli kyseinen koulu, jossa hän työskentelee. Haastatteluni muoto noudatti puolistrukturoitua teemahaastattelua, jossa ei ollut annettu mitään valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava vastaa kysymyksiin omin sanoin. (Eskola & Suoranta 1998, 87; Eskola & Vastamäki 2010, 28). Fielding (1993) puolestaan on todennut puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten muodon olevan kaikille sama, kuitenkin haastattelija voi vaihdella kysymysten järjestystä (Fielding 1993, 136).

Teemahaastattelun luonteeseen kuuluu tiettyjen teemojen käsittely, joiden pohjalta keskustelu syntyy. Teemahaastattelussa kaikkein olennaisinta yksityiskohtaisten kysymysten sijaan on haastattelun eteneminen tiettyjen keskeisten teemojen varassa, jolloin haastattelu vapautuu pääosin tutkijan näkökulmasta ja tällöin tutkittavien näkökulma pääsee esiin. Teemahaastattelu myös huomioi sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille

antamansa merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin sen, että merkitykset tulevat syntyneeksi vuorovaikutuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48.)

Eskola, Lähti ja Vastamäki (2018) ovat todenneet hyväksi tavaksi mahdollisimman suuren puhevapauden haastateltaville siitä, mitä heille tulee teema-alueista ensiksi mieleen. Toisin sanoen miten he määrittelevät aihepiirin ja mitä he itse nostavat esiin. Tämä kaikki siitä syystä, jottei haastattelua tule johdatelleeksi alussa liikaa. Lopuksi sitten voi vielä palata yksityiskohtaisesti sellaisiin kohtiin, joiden käsittely on jäänyt vähemmälle. Tarttuessaan aiemmin sanottuun haastattelijä osoittaa kuunnelleensa, mitä haastateltava on sanonut. Tämän lisäksi on hyvä varmistaa itselle jääneet epäselvyydet, jottei analyysivaiheessa tule ongelmia yritettäessä ymmärtää, mitä haastateltava on ylipäättään tarkoittanut. (Eskola ym. 2018, 45.) Pysin itse haastattelussa juuri edellä mainitun kaltaiseen toimintaan. Annoin ensin haastateltavan vapaasti kertoa, mitä hänelle ensimmäisenä tuli mieleen kustakin asiasta ja tarvittaessa tarkensin lisäkysymyksillä, mikäli koin sen tarpeelliseksi. Olin etukäteen pyrkinyt hahmottelemaan teemat ja niihin liittyvät kysymykset tarpeeksi pitkälle, jotta varmasti sain tietoa tutkittavasta aiheesta. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2000) ovat korostaneet kysymysten suunnittelun tärkeyttä etukäteen tiedonsaannin varmistamiseksi. Kuitenkin myös tilan antaminen sekä joustavuus erilaisten tilanneratkaisujen tekemiseksi on tärkeää pitää mielessä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 103). Edellä mainittujen lisäksi pidin myös tietoisesti mielessä sen, etten tulisi johdatelleeksi haastateltavaa liikaa. Hirsjärvi ja Hurme (2000) ovat todenneet teemahaastattelun kysymyksille olevan tyypillistä niiden avoin muoto ja haastateltavan onkin helpompi käsitellä aihetta hänelle mieluisasta näkökulmasta, kun kysymykset muotoillaan tarpeeksi laajoiksi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 106–107).

Haastattelu toteutettiin kasvokkain haastateltavan työskentelemällä koululla. Haastattelun kokonaiskesto oli noin 50 minuuttia ja haastattelu itsessään sujui täysin ongelmitta. Haastattelun äänitys tapahtui sekä puhelimen tallentimella että tietokoneen omalla nauhurilla varmuuskopion varmistamiseksi. Varsinaisen haastattelun lisäksi lähetin haastateltavalle vielä jälkikäteen sähköpostitse tarkentavia kysymyksiä pariin kysymykseen liittyen.

4.2.1 Tutkimusaineisto

Kriteerinä haastateltavan valinnalle oli se, että haastateltavalla on sekä musiikin- että luokanopettajan kelpoisuus sekä kokemusta musiikkiluokan opettamisesta, sillä keskityin tutkimuksessani tarkastelemaan arviointia juuri alakoulun musiikkiluokan näkökulmasta. Edellä mainitun kriteerin lisäksi halusin tutkimukseen opettajan, joka opettaa tai hänellä on aiempaa opetuskokemusta 6. vuosiluokan musiikin opetuksesta tai hän opettaa 5. vuosiluokkaa, jolloin päättöarviointiin liittyvät asiat alkavat olla ajankohtaisia.

Ensisijaisena tavoitteena minulla oli saada tutkimukseeni opettaja, jolla on sekä tarpeeksi työkokemusta että kuitenkin myös mahdollisimman tuoreet tiedot ja pedagogiset käytänteet, sillä halusin saada mahdollisimman tuoretta näkökulmaa arviointiin liittyen.

4.2.2 Opettajan taustatiedot

Jotta opettajan anonymiteetti tulee turvatuksi, en käytä tutkimuksessa hänen oikeaa nimeään. Sen sijaan olen korvannut oikean nimen pseudonyymillä Anni, jota käytän analyysin ja tulosten raportoinnin yhteydessä. Samasta tietoturvaan liittyvästä syystä johtuen en myöskään käytä koulun nimeä, jossa opettaja työskentelee. Sen sijaan olen kuvaillut koulua ainoastaan yleisellä tasolla. Myös työkokemuksen olen pyöristänyt viiden vuoden tarkkuudella, jottei tältäkin osin olisi mahdollista tehdä päätelmiä opettajan henkilöllisyydestä. Tiittula ja Ruusuvuori (2005, 17) ovatkin todenneet suositeltavaksi muuttaa henkilötiedot sekä muut tunnistettavat tiedot, jotta anonymiteetti pysyy varjeltuna.

Anni on koulutukseltaan sekä musiikinopettaja että luokanopettaja. Hän toimii tällä hetkellä musiikkiluokanopettajana musiikkipainotteisessa alakoulussa. Annilla on opetettavanaan 5. luokka, jonka lisäksi hän opettaa tänä vuonna yksittäisiä musiikin tunteja myös 5. ja 6. luokille. Annilla on tutkimuksen tekohetkellä yhteensä 0–5. vuoden työkokemus musiikinopetuksesta peruskoulussa.

4.2.3 Aineiston analyysi

Haastattelun tekemistä varten pyysin haastateltavalta luvan haastattelun äänittämiseen, jonka lopulta toteutin sekä puhelimen nauhurilla että tietokoneen nauhurilla. Tiittula ja Ruusuvuori (2005) ovat todenneet nauhoituksen hyödylliseksi muistiinpanovälineeksi, joka mahdollistaa tilanteeseen paluun uudelleen myöhemmin sekä myös tulkintojen tarkistamisen. Nauhoituksen uudelleen kuuntelemisen kautta haastattelusta voi myös nousta esiin uusia sävyjä. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 14–15.) Haastattelun jälkeen oli vuorossa haastattelun litterointi, jossa on kyse nauhoitetun aineiston muuttamisesta kirjoitettuun muotoon (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 16). Itselläni litterointivaihe eteni siten, että kuuntelin nauhoitusta virke kerrallaan, jonka jälkeen tauotin nauhoituksen ja kirjoitin kuulemani asian puhtaaksi tyhjälle teksinkäsittelytiedostolle. Tämä prosessi veikin paljon aikaa, sillä jouduin yleensä kuuntelemaan virkkeen useampaan kertaan virheiden välttämiseksi. Litterointiin liittyen Ruusuvuori ja Nikander (2017) ovat korostaneet sen olevan tärkeä osa tutkimusta myös ihan jo aineiston analyysin takia. Litterointi mahdollistaa omaan aineistoon perehtymisen ja lisäksi samalla saadaan haettua hieman etäisyyttä haastattelutilanteeseen. (Ruusuvuori & Nikander 2017, 437.) Koenkin litteroinnin olleen korvaamaton apu aineistoon perehtymisessä. Lisäksi litteroinnin myötä aineistosta nousi paljon tärkeitä asioita, jotka muutoin olisivat saattaneet jäädä analyysistä kokonaan pois.

Eskola ja Suoranta (1998, 137) ovat todenneet laadullisen aineiston tehtäviksi aineiston selkeyttämisen tutkijalle, jonka myötä uuden tiedon luominen tutkimuksen kohteesta tulee mahdolliseksi. Itselläni aineiston analyysitapana toimi teemoittelu, jossa Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan on kyse tutkimusongelmaan liittyvien teemojen esille nostamisesta aineistosta. Teemoittelun avulla aineistosta erottelin teemat, jotka ovat tutkimusongelman kannalta keskeisiä. Teemoittelun kautta aineistosta nousi esille joukko erilaisia vastauksia ja tuloksia tutkimuksessa esiintyviin kysymyksiin liittyen. (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 174, 179.) Tuomi ja Sarajärvi (2009) puolestaan ovat todenneet teemoittelun ideaksi laadullisen aineiston pilkkomisen sekä ryhmittelyn teemojen mukaan, jolla mahdollistetaan se, että tutkijan on mahdollista vertailla kyseisten teemojen esiintymistä tutkimusaineistossa. Tarkoituksena siis on etsiä aineistosta tiettyä aihepiiriä kuvastavia näkemyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

Eskola ja Vastamäki (2010) ovat kuvanneet teemahaastattelussa aineiston järjestettävän litteroinnin jälkeen teemoittain. Toisin sanoen jokaisessa haastattelussa esiintyneen teeman alle kerätään jokaisen haastateltavan antamat vastaukset kyseisestä aiheesta. Tämä mahdollistaa sen, että aineistoa on helppo analysoida teema kerrallaan. (Eskola & Vastamäki 2010, 43.) Omassa tutkimuksessani luetteloin ensin teemat boldattuna allekkain erilliselle dokumentille, jonka jälkeen lähdin keräämään litterointidokumentista vastauksia sopivien teemojen alle. Aluksi useampi vastaus saattoi mennä useamman teeman alle. Kuitenkin prosessin edetessä minun oli lopulta helppo hahmottaa, minkä teeman alle tietty vastaus parhaiten sopi ja tämän jälkeen aineiston analyysi helpottui huomattavasti. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 173) ovat muistuttaneet analyysissa esille nousevien teemojen perustuvan tutkijan tulkintoihin haastateltavien kertomuksista.

4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Ihmistieteen tutkimuksissa on Hirsjärven ja Hurmeen (2000) selvitysten perusteella mainittu tärkeimmiksi eettisiksi periaatteiksi yleensä informointiin liittyvä suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys. Informointiin perustuvan suostumuksen periaatteina tulisi olla, että haastateltava on antanut suostumuksensa asianmukaisen informaation pohjalta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20.) Hyvärinen (2017) puolestaan on todennut eettisten toimintatapojen mukaiseksi kertoa haastateltaville, mistä haastattelussa on kyse ja miten siitä saatuja tietoja säilytetään ja käytetään (Hyvärinen 2017, 32). Tiittula ja Ruusuvuori (2005) ovat todenneet luottamuksellisuudessa olevan kyse siitä, että haastattelijan on suojeltava haastateltavien anonymiteettiä tutkimuksen yhteydessä. Tämän lisäksi haastattelijan tulee kertoa haastateltavalle rehellisesti, mihin tarkoitukseen haastattelua tullaan käyttämään sekä säilyttää ja käsitellä saatuja tietoja luottamuksellisesti. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17.) Itse kerroin haastattelun aluksi haastateltavalle, etten käytä haastateltavan omaa nimeä enkä mainitse myöskään tietoja koulusta tai muutenkaan mitään tarkempia tietoja haastateltavaan liittyen. Näiden lisäksi haastatteluun suostuminen oli vapaaehtoista.

Tiittula ja Ruusuvuori (2005) ovat korostaneet, että haastatteluun liittyen tulee aina pohtia sitä, millä tavoin haastattelun kysymykset ovat mahdollisesti ohjanneet tai johdatelleet haastateltavan antamia vastauksia (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 10). Kuten jo aiemmin mainitsin, pyrin puolistrukturoidun teemahaastattelun mukaisesti muotoilemaan kysymykset mahdollisimman avoimiksi, jotta haastateltava pystyisi vastaamaan niihin mahdollisimman omista näkökulmistaan käsin ja tämän lisäksi kiinnitin huomiota siihen, että kysymysten sävy olisi neutraali.

Tutkimusta koskeviin ennako-olettimiin liittyen tiedostan, että arviointiin liittyen minulla itselläni on ollut jo ennen tutkimuksen aloittamista omat ennako-oletukseni, jotka kuitenkin pyrin haastattelun ja aineiston analyysin yhteydessä sulkemaan pois. Eskola ja Suoranta (1998) ovat huomauttaneet, että tutkijan tulisi aina huomioida omat ennako-oletukset sekä etsiä tehdyille tulkinnoillensa tukea samaa ilmiötä koskevista muista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 212.) Esimerkiksi oman tutkimukseni kohdalla löysin tulkinnoilleni tukea muun muassa musiikilliseen kompetenssiin liittyen, jota erityisesti Kosonen (2001) on tutkimuksessaan soveltanut.

Tutkimuksen laatuun ja luotettavuuteen liittyen Hirsjärvi ja Hurme (2000) ovat todenneet, että tutkimuksen on pyrittävä tutkittavien käsitysten ja heidän maailmansa paljastamiseen niin hyvin kuin mahdollista. Tässä yhteydessä tulee kuitenkin tiedostaa, että tutkija aktiivisena toimijana vaikuttaa saatavaan tietoon jo tietojen keruuvaiheessa ja että lopulta kyse on tutkijan tulkinnoista, hänen käsitteistöstään, johon tutkittavien käsitykset yritetään sovittaa. Yhtä lailla on tärkeää, että tulokset heijastavat tutkittavien ajatusmaailmaa niin pitkälle kuin mahdollista huomioiden sen tosiasian, että haastattelujen tulos on aina seurausta yhteistoiminnasta haastattelijan sekä haastateltavan välillä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.) Analysoidessani tuloksia pyrinkin siihen, että vastaukset tulevat kuvatuksi mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti. Täytyy kuitenkin pitää mielessä, ettei omia tulkintojani voida sulkea pois vastauksien analyysistä ja tämä taas pitää ottaa huomioon pohdittaessa tutkimuksen luotettavuutta. Erityisesti sähköpostitse lähetettyjen tarkentavien lisäkysymysten osalta oli tärkeää varmistaa huolellisesti vastausten oikeellisuus. Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavatkin, että tutkijan uskottavasta menettelyn perustelusta huolimatta, toinen tutkija voi silti päätyä erilaiseen tulokseen, ilman että sitä välttämättä on pidettävä tutkimusmenetelmän heikkoutena tai edes tutkimuksen heikkoutena. Kvalitatiivisesti suuntautuneissa analyyseissa tutkijan pyrkimyksenä onkin päätyä onnistuneisiin tulkintoihin. Kuitenkin saman

haastattelutekstin tulkintaa voidaan tehdä monin tavoin ja eri näkökulmista. Onkin tärkeää muistaa, että haastattelu on sidoksissa aina kontekstiin ja tilanteisiin ja kuten aiemmin on jo todettu, tulokset pitävät sisällään tulkintaa ja tämä tuleekin huomioida tulosten yleistettävyyden suhteen. (Hirsjärvi & Hurme, 12, 151 & 189.) Siten yllä mainitut asiat on huomioitava myös oman tutkimukseni kohdalla.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyen on nostettava vielä eräs tärkeä asia uudistettuihin päättöarvioinnin kriteereihin liittyen. Käsitellessäni opetushallituksen laatimia, uudistettuja päättöarvioinnin kriteerejä, arviointikriteerit olivat vielä luonnosvaiheessa. Koska luonnosvaiheessa olevia kriteerejä on voitu vielä tarkentaa tai täydentää lopullisiin päättöarvioinnin kriteereihin, en ole voinut huomioida tätä omassa käsittelyssäni. Toisin sanoen minulla ei ole ollut käsittelyhetkellä mahdollisuutta käyttää lopullisia päättöarvioinnin kriteereitä.

4.4 Tutkijan rooli

Lopullinen päätös tutkimusaiheeni valikoitumiselle juontaa juurensa 4. vuoden opetusharjoitteluun, jossa sain pintaraapaisun siitä, miten haastavasta ilmiöstä onkaan kyse. Kävimme harjoittelun aikana ohjaavien opettajien sekä muiden opiskelijoiden kanssa hyvää keskustelua arvioinnin hankaluudesta ja yksi ohjaajistani opasti minua valitsemaan aina yhtä oppituntia kohden rajatun määrän oppilaita, joihin kiinnittäisin huomioni arvioinnin näkökulmasta. Tämän osoittauduttua erityisen haastavaksi päätin, että haluan syventyä aiheeseen tarkemmin pro gradu -työssäni. Esimerkiksi yhteismusisoinnissa koin yksittäisten oppilaiden arvioimisen erityisen hankalaksi johtuen siitä, että oppilaiden soittaessa yhtä aikaa syntyy suuri äänimassa, josta on vaikea erotella yksittäisen oppilaan osaamisen tasoa. Harjoittelussa sain myös tärkeää kokemusta siitä, mikä merkitys substanssiosaamisella on eriytettäessä soitettavaa materiaalia oppilaiden taitotasoa vastaavaksi. Tällä on merkitystä oppilaiden motivaatioon ja lopulta päättöarviointiin.

Valmistun itse sekä musiikinopettajaksi että luokanopettajaksi ja omat tulevaisuudennäkymät liittyvät haastateltavan tavoin alakoulussa toimimiseen musiikin- ja luokanopettajana. Erityisesti kiinnostuksen kohteenani on toimia tulevaisuudessa musiikkiluokanopettajana, jonka musiikin- ja luokanopettajan kelpoisuus mahdollistavat. Näenkin tutkimusaiheeseeni perehtymisen merkityksellisenä oman tulevaisuuden arviointityön kannalta.

Opintojen aikainen ohjeistus arvioinnista on jäänyt ohueksi ja myös tämä on yksi syy sille, miksi halusin perehtyä aiheeseen. Rautopuro (2022) on peräänkuuluttanut arvioinnin oikeudenmukaisuutta, sillä päättöarviointi on niin merkittävässä roolissa muun muassa jatko-koulutukseen valikoitumisen kannalta. (ks. luku 2.3) Halusinkin rakentaa sellaisen tutkielman, josta itseni lisäksi myös muut alakoulun puolella toimivat musiikinopettajat saisivat konkreettisia keinoja päättöarvioinnin eettisyyden varmistamiseksi.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Toimintaympäristö

Toimintaympäristöön liittyvän tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, millaisia vaikutuksia toimintaympäristöllä itsessään on musiikin päättöarvioinnin eettisyyteen. Opettajan toimintaympäristöllä on siinä mielessä merkittävä vaikutus, että se asettaa tietyt reunaehdot opettajan mahdollisuudelle toteuttaa eettistä arviointia musiikin oppiaineessa. Anni totesi hänen koulunsa musiikkiluokilla olevan musiikin opetusta neljä tuntia viikossa, joista kyseisen perusopetusalueen kaupunki on lahjoittanut yhden vuosiviikkotunnin lisää. Sen sijaan tavallisilla luokilla musiikinopetusta on ainoastaan yksi tunti viikossa, joten ei liene yllätys, että edellytykset oppilaantuntemukselle musiikissa tavan luokilla ovat heikommat musiikkiluokkaan verrattuna.

Toimintaympäristöön liittyen kiinnostavaa oli myös tietää, millaisia eroavaisuuksia oppilaantuntemuksen kannalta on yhtenäiskoulussa vs. ei-yhtenäiskoulussa työskenneltäessä. Annilla itsellään oli kokemusta myös yhtenäiskoulussa työskentelystä ennen nykyistä työpaikkaansa ja hän totesikin, että kummassakin on puolensa.

“Puolensa ja puolensa ett siinä toisaalta on ihanaa, että saa keskittyä vain tähän yhteen ryhmään ja näihin ”minun omiin” tyyppeihin. Mut sitte musta siinä yhtenäiskoulussa toki siinä oli etuna se, et se oli pieni mutta että semmosta tiettyä yhteisöllisyyttä oli kyllä ehkä vähän enemmän.” (Anni)

Anni totesi opettaneensa yhtenäiskoulussa musiikkia kaikille ryhmille aina 1.luokasta 9: teen luokkaan asti ja hän mainitsikin oppilaantuntemuksen olleen paljon laajemmalla tasolla verrattuna nykyiseen kouluun, jossa hän kertoo opettavansa suurimmaksi osaksi omaa luokkaansa.

“No tietysti se oli pieni yhtenäiskoulu, että siellä opetin kaikkia ryhmiä 1. luokasta 9.luokkaan kaikille musiikkia nii iha eri tavalla tuns ja ties oppilaat. Että tässä sitte ku opetan pelkästään, no

oikeestaan pelkästään, on mulla muutamia tunteja muille luokille mutta, että tunnen nämä omat oppilaani tottakai parhaiten tässä koulussa.” (Anni)

Kuten alussa mainitsin, toimintaympäristö, jossa opettaja työtään tekee, asettaa tietyt “reunaehdot” eri mahdollisuuksille toteuttaa opetusta ja musiikin oppiaineessa keskeisimpänä “reunaehtona” voidaan sanoa olevan opetuksen järjestämiseen tarkoitettu välineistö sekä tilat. Haastattelusta käy ilmi, että Annin opettamassa koulussa puitteet sekä välineistön että tilojen osalta ovat kohdallaan.

“Meillä on mun mielestä ihan hirveen hyvin asiat. Että muillekin kun mä pidän musiikkia niin on aina varattuna tilat tähän luokkaan. Sit mulle on varattu orkesteriluokka sekä bändiluokka, ett mä saan siis tosi vapaasti suunnitella ja toteuttaa mun opetusta. Ett pisteet siitä kyllä tonne ylempille tahoille, että tämmöinen meillä mahdollistuu.”

Anni totesi haastatteluhetkellä pitävänsä luokalleen pääsääntöisesti kaksi kertaa viikossa orkesteritunteja, jolloin he ovat orkesteriluokassa. Kerran viikossa hän on puolestaan pitänyt bänditoimintaa, jota on pidetty siihen tarkoitettussa bändiluokassa. Neljäs tunti viikosta puolestaan on käytetty pääsääntöisesti kuorotoimintaan sekä muuhun musiikin teoriaan liittyvään toimintaan, jolloin he ovat olleet omassa luokassaan.

Orkesteritoimintaan liittyen Anni totesi painotusopetuksen puolella oppilaiden saavan tarvittaessa paikalliselta nuorisomusiikkiyhdistykseltä vuokraan puhallinsoittimen, jonka huollosta myös yhdistys vastaa. Orkesteritoiminta on myös painotusopetuksen puolella eräs arvioitava kokonaisuus, jolle on kuorotoiminnan sekä bänditoiminnan ohella olemassa omat arviointikriteerit. Koulussa, jossa Anni työskentelee, on myös omasta takaa olemassa hyvät puitteet orkesteritoiminnan, bänditoiminnan sekä kuorotoiminnan pitämiseksi. Anni kertoikin jo ylempänä heillä olevan kyseiseen toimintaan soveltuvat tilat, joita he käyttävät.

“Varsinkin tässä musaluokassa, ku ollaan niin meillä kaks kertaa viikossa pietään orkesteritunteja, ett sitte me ollaan orkesteriluokassa. Sitte yks tunti viikosta oon pitäny tämmöstä bändituntia, sit me ollaan bändiluokassa. Sit yks tunti on painottunu enemmän tämmöseen kuorolauluun ja muuhun musiikinteorian osaamiseen ja muuhun niin sitte on oltu tässä omassa luokassa.” (Anni)

Annin lisäksi koululla työskentelee kolme muuta musiikinopettajaa ja Anni kertoikin yhteistyön heidän välillään toimivan mainiosti erityisesti tuntien järjestämiseen liittyvissä asioissa.

“hirmu hyvin toimii yhteistyö, että jos haluaa vaihtaa tunteja tai tiloja tai paikkoja niin aina pystyy sopimaan ja sumplimaan.” (Anni)

Myös koulun ja kodin välinen yhteistyö on tuntunut olleen sujuvaa. Yhteistyöstä Anni mainitsi oppilaiden ja huoltajien kanssa käytävät oppimiskeskustelut, joissa hän kokee ehtineensä mukavasti käymään oppilaan koulunkäyntiin liittyviä asioita. Myös välitunteja hän on pyrkinyt käyttämään hyödykseen kysellä oppilailta kahdenkeskisesti heidän koulunkäyntiinsä liittyviä tunteja.

Kuten edellä käy ilmi, tilojen lisäksi myös välineistöä koululla on hyvin, monipuolisen välineistön lisäksi Anni totesi koulun tekevän yhteistyötä erään alueella toimivan nuorisomusiikkiryhdyksen kanssa, jolta jokainen musiikkiluokan aloittava oppilas saa vuokrattua itselleen puhallinsoittimen. Tämän lisäksi yhdistys pitää myös huolen soitinten huoltoon liittyvistä asioista. Ylipäätään Anni totesi yhdistyksen kautta tapahtuvan soitinten vuokrauksen ja huollon pyörivän moitteettomasti.

Sen lisäksi, että toimintaympäristö asettaa “reunaehdot” opettajan mahdollisuuksille toteuttaa opetusta sekä sitä kautta arviointia, toimintaympäristön voidaan sanoa vaikuttavan arviointiin myös siinä mielessä, että se asettaa ns. reunaehdot sille, mitä opettajan on mahdollista tunnilla havaita. Esimerkiksi orkesteritoiminnassa on suhteellisen helppoa havaita, mikäli soitinryhmästä joku soittaja jättää osallistumatta. Tämä voidaan kuulla hyvinkin selkeästi. Sen sijaan yhteismusisoinnissa, jossa parhaimmillaan koko luokka soittaa samaa instrumenttia yhtä aikaa, opettajan voi olla hyvinkin hankala havainnoida, kuka osallistuu ja kuka ei sekä millä osaamisen tasolla operoidaan. Kaiken kaikkiaan Annin vastauksista kuitenkin käy ilmi, että melko hyvin opettajan on mahdollista pysyä niin sanotusti “kärryillä”, kuten seuraavassa käy ilmi.

“Joo... kyllä sitä ehtii, yllättävän hyvin” (naurahtaen). (Anni)

5.2 Arviointi vaikuttamassa eettisyyteen

“Että elämistä vartenhan täällä loppupeleissä ollaan” (Anni)

Edellä mainittuun lausahdukseen voi sanoa kiteytyvän koko arvioinnin sekä koulunkäynnin perimmäinen tarkoitus. Kysyttäessä oppilaantuntemuksen merkityksestä arviointiin liittyen Anni kuvasi edellä mainitun osa-alueen olevan koko opettaja-ammatin perusta. Opettajan olisi kyettävä aistimaan eri eäpäntilanteissa olevien oppilaiden kulloisiakin fiiliksiä muun muassa kaverisuhteisiin tai ihan ylipäättään omaan elämäntilanteeseen liittyen. Esimerkiksi soittamiseen liittyen Anni mainitsi jo 5. luokkalaisten kipuilevan sellaisten asioiden kanssa, kuten onko soittaminen ylipäättään enää kivaa ja jaksako harrastusta jatkaa. Anni myös kertoi hänen luokkalaisillaan olevan soittoharrastuksen lisäksi muitakin harrastuksia, jotka kilpailevat soittamisen kanssa. Hän näkikin tärkeänä kannustaa ja tukea oppilaita sopivassa suhteessa, jotta he jaksaisivat jatkaa soittoharrastusta ja siten pysyisivät kehityksessä muun luokan mukana. Anni myös totesi soittamisen olevan monelle oppilaalle hyvin henkilökohtainen asia ja tämä korostaakin entisestään oppilaantuntemuksen merkitystä. Edellä mainituilla asioilla voidaan sanoa olevan lopulta hyvinkin merkittävä vaikutus oppilaan koulunkäyntiin liittyen sekä sitä kautta arviointiin. Anni myös mainitsi asuinseudunkin järjestyvän koko kaupungin perusopetuksen alueella arviointikoulutusta, jossa on käynyt ilmi arvioinnin yhä tänäkin päivänä olevan ajoittain hankalaa sekä eriarvoista.

Opettajien yhteiselle suunnittelulle sekä arviointikeskusteluille on Annin mukaan käytetty melko vähän aikaa. Yhteistä suunnittelua ilmenee yleensä silloin, kun valmistaudutaan suurempiin konsertteihin, joita koululla pidetään lukuvuoden aikana neljä kappaletta. Toisaalta Anni mainitsi myös, että he toteuttavat samanaikaisopetusta 6B:n musiikkiluokalle yhdessä toisen kollegansa kanssa ja tällöin luonnollisesti käydään myös arviointiin liittyviä keskusteluja sekä ajatustenvaihtoa.

Sanallisen arvioinnin merkitys on korostunut viimeisimmässä opetussuunnitelmassa (POPS 2014) entisestään ja myös johdannossa linkittämäni uutinen tuo ilmi sen, kuinka koulut pyrkivät rohkeasti kehittämään omaa arviointikulttuuriaan. Sanallisen arvioinnin hyödyistä puhuttaessa Anni koki itse pystyvänsä paremmin avaamaan numeroa muun muassa

osaamiseen sekä kehityskohteisiin liittyen. Sen sijaan pelkkä numeroarvosana ei tuo esille sitä, missä oppilaalla olisi vielä kehittämisen varaa. Yhtä lailla kuten numeerisessa arvioinnissa myös sanallisessa arvioinnissa Anni korosti huolellisuutta.

Anni painottikin sanamuotojen merkitystä ja tasapainottelua sen suhteen, että viesti menisi oppilaalle perille sen sijaan, että jäisi vain epämääräiseksi "sanahelinäksi ja hötöksi". Oppilaan reaktioita on tärkeä myös miettiä etukäteen, sillä kuten Anni totesi, myös sanallinen arviointi voi vaikuttaa oppilaan minäkuvaan negatiivisesti.

"Se voi ihan samalla tavalla viiltää, ku se numerokin." (Anni)

Ylipäätään Anni koki numeroarvosanan antamisen musiikista ikäväksi johtuen juuri siitä, että musiikissa oppilaan oma keho on niin keskeisessä roolissa. Tämän vuoksi laulamista ja soittotaidosta annettu numero voi satuttaa voimakkaasti siitäkin huolimatta, että numerolla pyrittäisiin osaltaan kuvaamaan motoriikan sekä kehon toimintojen kehitystä. Anni käyttäisikin mielellään sanallista arviointia ja hän toikin ilmi, että kyseisen kaupungin perusopetuksessa oli eräänä vuonna ollut käytössä kokeilu, jossa kaikista oppiaineista annettiin numeron lisäksi myös sanallinen arvio. Kuitenkin osa opettajista antoi sanallista palautetta kovin ympärilyöreästi, jolloin oppilaalle jäi epäselväksi, missä asioissa hän tarvitsisi selkeästi lisää harjoitusta ja niinpä tästä kokeilusta luovuttiinkin. Toki Anni toi esille myös sen, että sanallista arviointia voisi edelleen antaa, kuitenkin hän koki tämän hieman ongelmalliseksi arvioinnin yhdenmukaistamisen näkökulmasta katsottuna.

"*Välillä onnistuu ja välillä ei*" kuului toteamus liittyen arviointikulttuurin yleisiin tavoitteisiin. Anni kokee tavoitteet hienoina ja totesi, että näin asian pitäisi mennäkin, kuitenkin välillä tavoitteiden toteuttaminen on haastavaa. Annin mietteistä voisi vetää sen tulkinnan, että opetustyössä yksinkertaisesti on niin paljon liikkuvia osia, ettei opettajan mitenkään ole aina mahdollista ottaa niitä kaikkia samanaikaisesti huomioon.

Oppilaan musiikillisen aktiivisuuden arviointiin liittyen Anni totesi kiinnostavansa huomiota oppilaan tunnilla tapahtuvaan työskentelyyn, joka samalla toimii myös yhtenä arvioinnin lähtökohdista. Ylipäätään Anni kertoi, että hänen arviointinsa musiikin oppiaineessa painottuu melko lailla yhteismusisoinnin sekä omien taitojen hallintaan. Sen sijaan puhdasta, teoriapainotteista opetusta Annilla ei juurikaan ole. Tähän toki vaikuttaa myös se, että kyseisen kaupungin konservatorio järjestää heidän koulunsa musiikkiluokkalaisille teoriaopetusta erikseen, joten lienee luonnollista, ettei teoriapuolta sen enempää käydä.

Musiikkiluokkalaisille toki arviointiin sisältyy orkesteri-, bändi-, sekä kuorotoiminta. Anni totesikin painotusopetuksen puolella käyttävänsä suhteellista arviointia. Esimerkiksi soiton arvioinnissa hän arvioi sitä, miten oppilaan soitto suhteutuu muuhun ryhmään ja miten ylipäätään toimii muun ryhmän jäsenenä orkesterissa ja kuorossa. Tämän lisäksi luokkakuoron osalta hän totesi arvioivansa sitä, miten oppilas osaa käyttää ääntään suhteessa muuhun ryhmään. Kaiken kaikkiaan Anni mainitsi painottavansa arvioinnissa yhteismusisointia sekä omien taitojen hallintaa. Anni myös kertoi muun muassa orkesteriin liittyvään arviointiin helpottavana tekijänä sen, että heillä orkesterissa on kahden oppilaan soitinryhmät. Tällöin opettajan on aika helppoa kuulla, mikäli jostain soitinryhmästä oppilas jättää soittamatta.

Haastattelun yhteydessä kävimme keskustelua musiikin oppiaineesta suhteessa muihin oppiaineisiin nimenomaan arvioinnin näkökulmasta. Kysyttäessä, kompensoiko opettaja arvioinnissa oppilaan musiikillista osaamista, mikäli oppilas on musiikissa edistyneempi suhteessa muihin oppiaineisiin, Anni vastasi ottaneensa omassa toiminnassaan johdonmukaisen linjan. Hän totesi itse laittaneensa kaikki oppiaineet samalla viivalle.

5.2.1 Itsearviointi ja vertaisarviointi

Itsearviointiin liittyen Anni totesi hyödyntävänsä itsearviointia omassa opetuksessaan runsaasti. Sen sijaan, että Anni teettäisi oppilaille musiikissa kokeita, oppilaat tekevät paljon lomakkeiden muodossa itsearviointia. Anni mainitsi sen hyödylliseksi tavaksi toteuttaa arviointia siitä syystä, että pääsee näkemään, mitä oppilas itse omasta oppimisestaan ajattelee. Lomakkeiden lisäksi Anni kertoi toteuttavansa myös paljon ihan tunnin päätteeksi tapahtuvaa peukkuarviointia, jossa oppilaat näyttävät silmät kiinni peukalolla oman fiiliksensä siitä, miten tunti kokoaisuudessaan heillä sujui. Ylipäätään arviointiin liittyen Anni piti helpottavana asiana erityisesti sitä, miten hyvin oppilaat osaavat arvioida omaa oppimistaan ja hyvin usein oppilaan numeroarvio omasta osaamisestaan onkin yhdensuuntainen opettajan arvion kanssa.

“Et onks se joku sisäänrakennettu juttu, että ne osaa jotenkin jaotella sitä omaa osaamistaan ja lätkiä itelleen sinne numeroita, että hyvin usein ne täsmää siihen mitä on ite ajatellu.” (Anni)

Vertaisarviointiin liittyen Anni itse on omassa opetuksessaan aktiivisesti pyrkinyt luomaan tilaisuuksia vertaisarviointitaitojen kehittämiseksi. Esimerkkinä hän mainitsi toteuttaneen historian kokeeseen kertausta tavalla, jossa oppilaat tekivät ryhmässä toisilleen tehtäviä, jonka jälkeen kaikki ryhmät tekivät kaikkien ryhmien tekemät tehtävät. Tämän jälkeen tehtävät palautuivat takaisin alkuperäiselle ryhmälle, josta arvioija tarkasti tehtävät. Ryhmän jäsenet tarkastivat myös yhdessä arvioinnin yhteneväisyyttä, joka on monesti osoittautunut olevan melko haastavaa. Myös musiikin oppiaine itsessään tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia vertaisarvioinnille. Esimerkiksi orkesterissa toimiessa Anni totesi oppilaiden joutuvan kuuntelemaan toisiaan, jotta he pysyvät orkesterin mukana ja oppilaat saavat välitöntä palautetta, mikäli he tippuvat orkesterin kelkasta. Anni kuvasikin edellä mainitun prosessin olevan osittain sekä tiedostettua että tiedostamatonta. Puolestaan oppilaiden keskuudessa vertaispalautteen antaminen tuntuu olevan melko väistämätön osa oppimisprosessia, kuten Annin kommentista käy ilmi.

“Kyllä ja he antavat sitä, vaikka ei olis tilaisuuttakaan” (naurahtaen). (Anni)

5.2.2 Opetussuunnitelman merkitys arvioinnille

Koska perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) on opettajan arviointityötä keskeisimmin ohjaava virallinen dokumentti, oli loogista kysyä haastateltavan omaa suhtautumista kyseiseen dokumenttiin sekä miten mahdollisesti hänen työskentelemässä koulussa tätä edellä mainittua dokumenttia käsitellään arvioinnin näkökulmasta.

“No se on meidän ohjenuora, että aina ajoittain tietysti sitä mietitään, että no mitenkä sitä nyt tulkitseis ja soveltais. Mutta että semmonen ohjenuora.” (Anni)

Annin antama vastaus onkin melko yhtenevässä linjassa alussa linkittämäni Ylen uutisartikkelin kanssa, jossa opettajat ovat kokeneet opetussuunnitelman (POPS 2014) arviointiosuudet jokseenkin epäselviksi. Tiedusteltaessa sitä, miten haastateltava koki musiikin oppiaineen tavoitteet ja sisällöt päättöarvioinnin näkökulmasta, mainitsi Anni niiden olevan hankalat.

“Ne on tosi hankalat. Mmm, oon yrittäny parhaani mukaan niitä soveltaa. Sit oon ottanu nyt tähän syksyyn nii ihan katoen suoraan saa laulaa -kirjasta oli aika ihanasti mun mielestä sinne konkreettisesti laitettu tavoitteita, että mitä ois. Mutta ett ne ovat tosi haastavia ett jos miettii sitte että mitä siinä yhdessä kahdessa tunnissa viikossa saat tavan luokan kanssa aikaan. Että siinä on ehkä semmonen ristiriita.” (Anni)

Kysyessäni, kuinka valtakunnallinen opetussuunnitelma suhteutuu koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan arvioinnin näkökulmasta, ei Annin mukaan juuri muuta eroa ole, kuin erillinen kriteeristö sekä arviointitavat musiikin painotusopetukselle. Anni totesikin hänen oppilaidensa saavan sekä niin sanotusta “tavan musiikista” sekä myös painotusopetuksesta arvioinnin.

“Kyllä löytyy oma, siihen lähinnä liittyy se, ett on osallistunu tähän orkesterisoittoon ja on mukana tässä luokan puhallinorkesterissa, luokan kuoro toiminnassa ja konserttitoiminnassa ja lähinnä näitä “ekstrajuttuja””. (Anni)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 263) on korostettu musiikin kohdalla eheyttävän opetuksen merkitystä ja ainakin Annin yllä olevasta vastauksesta käy ilmi, että hän itse on omaksunut eheyttävän opetuksen merkityksen musiikissa.

“Ehkä mä sanosin ett tää on enemmän musiikkikasvatusta ja pyrkimistä siihen, että se musiikki ois siellä semmonen henkinen voimavara ja kannustin tähän muuhun koulunkäyntiin.” (Anni)

Tämän lisäksi hän tuo ilmi kykynsä soveltaa tätä eheyttävän opetuksen periaatetta ihan käytännön tasolla, kuten seuraavasta hänen kuvaamastaan esimerkistä ilmenee.

“Noissa monialaisissa kokonaisuuksissa niin pystyy ihan hirmu hyvin ja oon aikasemmin toteuttanuki. Ett tässä nyt en vielä syyslukukaudella oo näitten omieni kanssa ehtiny kauheesti. Mutta vaikka semmonen aikaisemmasta koulusta, että oli tämmönen muistaakseni olympiateema siinä ja sitte tehtiin taustamusiikkia sit tämmöseen videoesitykseen ja oppilaat ihan ite sävels. Sitte en muista oliko se garageband vai soundation tai tämmösiä ohjelmia oli siellä nii niillä tehtiin taustamusiikkia sitte.” (Anni)

Päättöarvioinnin kriteereistä keskusteltaessa päällimmäisenä esiin nousi niiden monitulkintaisuuteen liittyvät haasteet. Anni koki, että arvosanan 8 osaamisen tason kuvauksen lisäksi olisi toivottavaa saada arvosanan 6 kriteeristö sekä arvosanan 10 kriteeristö, jotta osaisi suhteuttaa näiden väliin tulevia arvosanoja. Anni kokikin positiivisena asiana opetushallituksen työstämät uudistetut arviointikriteerit ja toivoi niistä helpotusta

nykyiseen arviointityöhön. Erityisesti toiveita nousi sen suhteen, että kriteerin kuvaukset olisivat tarpeeksi selkeät, jotta niistä saisi myös kiinni

5.2.3 Piilo-opetussuunnitelma arvioinnin taustalla

Piilo-opetussuunnitelmaan liittyen tarkoitukseni oli selvittää, mitä ajatuksia haastateltavalla oli piilo-opetussuunnitelmaan sekä siihen liittyviin käytänteisiin liittyen. Halusin myös tietää, miten mahdollisesti hänen työskentelemillään kouluilla on tietoisesti avattu virallisen opetussuunnitelman kanssa ristiriidassa olevia sanattomia käytänteitä. Hetken pohdinnan jälkeen Anni totesi, että esimerkiksi heidän koulullaan piilo-opetussuunnitelmaa ja sitä kautta koulun pohjimmaista tarkoitusta ollaan pyritty avaamaan niin sanotulla oheistoiminnalla. Tästä esimerkkinä hän antoi vuorovaikutus ja tunnetaitoihin liittyvän materiaalikokonaisuuden, jota luokan kanssa ollaan yhdessä työstyetty. Anni totesi edellä mainitun materiaalin olemassaolon hyvänä asiana, mutta korosti myös ymmärtävänsä sitäkin näkökulmaa, että helposti oheistoimintojen ym. "sälän" kertyessä toinen toisensa päälle, opettajien työmäärä tulee nopeasti kasvaneeksi kuormittavalle tasolle.

"Ett sekin ymmärrän ett monia opettajia varmasti kuormittava tekijä. Ett vähän just tommosia ett "hei tekisittekö vielä tämän jutun ja sit ois tämmönen kiva juttu." Tämmöstä sälää tulee paljon."
(Anni)

Toinen piilo-opetussuunnitelmaan liittyvä kysymys liittyi opettajajohtoiseen vs. oppilaslähtöiseen pedagogiikkaan. Tarkoitukseni oli selvittää, onko haastateltavallani ollut joitain omia kokemuksia opettajista, jotka ovat toteuttaneet pedagogiikkaa sekä arviointia hyvin opettajajohtoisesti. Ylipäättään halusin saada selville, mitä ajatuksia hänellä on opettajajohtoiseen- ja oppilaslähtöiseen pedagogiikkaan liittyen. Anni totesi, että hänellä on omilta kouluajoiltaan moniakin asiaan liittyviä kokemuksia. Esimerkkinä Anni jakoi jo ylempänä kirjoittamani liikuntaluokkaan liittyvän muiston, jossa hän ei ollut saanut liikunnan arvioinnista arvosanaa 10 johtuen siitä, ettei Annilla itsellään ollut lajiharrastustaustaa. Hän totesi huojentavana sen, ettei muun muassa hänen perusopetusalueen

arviointikoulutuksessa ollut noussut enää esille vastaavanlaista käytäntöä arviointiin liittyen. Anni kertoikin, ettei omassa opetuksessaan menettele entisen opettajansa tavoin. Musiikin oppiaineessa hän ei automaattisesti anna oppilaalle arvosanaksi 10 vaikka oppilaalla olisi koulun ulkopuolista harrastuneisuutta musiikin parissa. Sen sijaan arvioinnissa keskiössä ovat tunnilla tehtävät asiat ja tuntityöskentely. Toki hän tiedosti, että oppilaan mahdollinen harrastuneisuus näkyy tunnilla oppilaan eduksi ja siten sitä ei voi täysin poissulkea. Tästä huolimatta lähtökohta arvioinnissa on kuitenkin tunnilla tapahtuvat asiat.

Anni totesi myös ajattelevansa, ettei itse edusta enää niin sanottua "vanhakantaista opettajakuntaa", jossa opettaja näyttäytyy selkeästi oppilaiden yläpuolella olevana auktoriteettina ja rakentaa tietoista etäisyyttä oppilaisiinsa. Ennemmin hän mieltää oppilaat yhdenvertaisiksi työkavereikseen ja hän muun muassa totesi juuri hiljattain oppineensa ympäristöopin tunnilla myös oppilailta uusia asioita planeetoista. Tämän lisäksi hän mainitsi oppilailla itsellään olevan hirveästi tietämystä esimerkiksi digitalisaatioon liittyen, josta hän itse on myös ammentanut omaa digitalisaatioon liittyvää osaamistaan. Anni näkikin opetuskentällä tapahtuvan muutoskehityksen positiivisena asiana. Hän kuitenkin totesi, ettei muutos opettajajohtoisesta pedagogiikasta oppilaslähtöiseen pedagogiikkaan tapahdu hetkessä. Tämän hän nosti myös yhdeksi näkökulmaksi arvioinnin yhdenmukaistamisen haasteisiin liittyen.

"... Mä nään että tää on hyvä suunta, mutta iso laiva kääntyy hitaasti. Ett sitte tottakai siellä on yhä edelleen näitä opettajia, jotka haluaa pitää siitä omasta auktoriteetista kiinni. Sitten ehkä senkin takia se arvioinnin yhdenmukaistaminen ja semmonen tasapuolisuus on hyvin hankalaa, koska siellä saattaa olla hyvin eri näkemyksiä siitä, ett mitenkä niitä numeroita nyt annetaan ja mihinkä se arviointi perustuu." (Anni)

Samaan hengenvetoon Anni kuitenkin toi ilmi sen, ettei opettajan myöskään pidä täysin luopua omasta auktoriteettiasemasta. Hän korostikin molemminpuolisen kunnioituksen merkitystä yhteistyön onnistumisessa. Yhtä lailla myös oppilaiden tulee kunnioittaa opettajaa, mikäli he haluavat ansaita opettajan luottamuksen.

"... Toki sit tietysti ei minusta myöskään pidä iha sillei päästää kaikkia liinoja irti ja köysiä vapaaksi. Ett sitte myös oppilailla on nykypäivänä paljonki semmosta auktoriteettivastaisuutta ja että se on vähän kakspiippunen juttu. Ett välillä, ku annat löysää niin sitte lähtee aivan laukalle ja tai haluais antaa löysää mut sitte se ei välillä vaan toimi. Niin että myös tää tämmönen opettajien ja oppilaiden yhteistyö tai tämmönen vähän se auktoriteettiaseman alentaminen vaatii myös oppilailta sitä, että se edelleen se kunnioitus säilytetään. Me ollaan kuitenkin täällä niitä laumanjohtajia ja koulun sääntöjen mukaan mennään." (Anni)

5.2.4 Introvertit vs. ekstrovertit arviointiprosessin piiloisissa käytänteissä

Introverttien oppilaiden arvioimiseen liittyen halusin selvittää sitä, millä tavoin Anni huomioi edellä mainitun kaltaiset oppilaat arvioinnin osalta. Anni totesikin käyttävänsä heihin melkoisesti aikaa oppituntien ulkopuolisella ajalla suunnitellessaan opetusta ja opetukseen liittyviä käytännön asioita.

“He on ehkä semmosia oppilaita, jotka ei saa minulta kauheasti huomiota tässä ite luokkatilanteessa, mutta joihin mä käytän itseasiassa aika paljon aikaa sitten luokkatyöskentelyn ulkopuolella. Mietin istumajärjestyksiä ja esiintymisjärjestyksiä ja tiian vaikka, että yks oppilas niin hänelle turvallinen paikka on sitten tuolla luokan seinustalla tai jossain oven vieressä. Niin sitten käytän sitä luokkatyöskentelyn ulkopuolista aikaa näiden miettimiseen.” (Anni)

Kenties kysymykseni introvertteihin ja ekstrovertteihin oppilaisiin liittyen on hieman karrikoitu, sillä ymmärrettävästi ihmisiä ei voi jakaa edellä mainittuihin luonteenlaatuihin näin karkeasti. Joka tapauksessa tarkoituksena oli selvittää sitä, miten opettaja kokee pystyvänsä huomioimaan luokan ns. “hiljaisemmat oppilaat”, jotka eivät välttämättä erotu muun ryhmän joukosta niin hyvin ja joiden oppimisprosessi sen vuoksi saattaisi jäädä opettajalta “hämärän peittoon”. Toisaalta taas musiikin oppiaineen toiminnallisesta luonteesta johtuen jako introvertteihin ja ekstrovertteihin ei nouse välttämättä kovin olennaiseksi asiaksi ja Anni totesikin, että hänestä arvioinnin tasapuolisuusnäkökulma ei vaarannu, sillä jokaisen oppilaan tulisi joka tapauksessa osallistua työskentelyyn. Toisin sanoen, mikäli oppilas ei osallistu yhteiseen työskentelyyn, voisi Annin mielestä syytä toiminnalle etsiä muualta kuin introverttiydestä.

“Että kyllä heijänki pitää työskennellä ja olla mukana siinä toiminnassa, että se ei minusta oo introverttiyttä jos ei osallistu tai tee hommia.” (Anni)

5.3 Opettajan kompetenssi

Kysyessäni sitä, millaisia keinoja opettajalla itsellään on käytössään kannustaessaan oppilaita musiikin tunnilla toimimiseen, uuden oppimiseen sekä itsensä kehittämiseen, Anni arvioi ettei hänen juurikaan ole tarvinnut hirveästi rohkaista oppilaita erikseen. Syyksi tähän hän totesi musiikin oppiaineen luonteen itsessään, jossa korostuu yhdessä tekeminen ja sitä kautta musiikki voi toimia yhteisenä voimavarana. Anni nosti samassa yhteydessä esiin myös keikkojen merkityksen luokan yhteistyön ja ylipäättään luokkahengen kasvattamisessa. Hän kuitenkin mainitsi käyttäneensä myös pieniä ”jippoja” kulloisenkin tilanteen edellyttämällä tavalla. Esimerkiksi aiemmassa koulussa opettaessaan hän hankki musiikkiluokkaan muutaman gazoon, jolla hän yritti innostaa muun muassa 8. luokkalaisia poikia laulamiseen

“Aikasemmasta koulusta tulee mieleen tämmönen konkreettinen kannustin että pojat oli muistaakseni kasiluokkalaisia ja laulaminen oli ihan kauheeta pakkopullaa. Mä hankin sinne musaluokkaan muutaman gazoon. Sit he pääs... sinne täytyy kuitenkin ikäänku laulaa siihen pilliin, että saa ääntä aikaseks niin he siitä innostu hirveesti. Ett tämmösiä pieniä jippoja aina siellä täällä.”

Hän havaitsi myös yläkoululaisten olevan kiinnostuneita bändisoitosta ja hän mahdollistikin heille välitunneilla bänditreenien pitämisen.

“... Oli mahdollisuutta pitää tämmöstä bändivälkkää ym. sitte yläkoulun puolella, että sekin toimi ihan mukavasti. Ett jotaki tommosta pientä ekstraa mukaan vaan” (Anni)

Eräs kysymykseni koski sitä, millaisia keinoja Annilla on kerätä ”dataa” oppilaiden oppimisprosessista sekä osaamisen tasosta. Halusin myös tietää, miten hän painottaa arvioinnissa oppilaan edistymistä musisoinnissa, musiikkitiedoissa ja -taidoissa. Anni totesi, ettei miellä itseään niin sanottuna musiikin teorian opettajana ja muun muassa kokeisiin liittyen hän ei halua käyttää perinteisiä musiikin kokeita. Sen sijaan hän totesi käyttävänsä

omassa opetuksessaan paljon havainnointia, välitöntä palautetta sekä jo aiemmin mainittua itsearviointia, josta seuraavassa lainauksessa käy ilmi, kuinka hän käytännössä tätä on toteuttanut.

“Mä oon laittanu sinne yleensä sitte vaikka bändisoittimista, että olen kokeillut näitä kaikkia bändisoittimia tunnilla. Sitte no mikä näistä onnistuu parhaiten ja mikä kaipais vielä harjoitusta niistä soittimista. Sitte nuoteista oon laittanu aikasemmin muutamia tunnista, vaikka nämä nuotit ja sitten kattonut, että jos oppilaalla ei oo yhtään mitään jääny mieleen niin sitte okei että no onko hän seurannu tunnilla tai eikö hän jotenkin hahmota yhtään sitte sitä nuottikuvastoo.” (Anni)

Laulukokeita Anni ei ole tähän mennessä opetuksessaan käyttänyt, hän kuitenkin pohti sitäkin mahdollisuutta nykyisen musiikkiluokkansa osalta. Laulukokeisiin liittyen Anni painottikin erityisesti oppilaantuntemuksen merkitystä. Hän myös totesi laulukokeiden pitämisen olevan eettisesti kyseenalaista, mikäli tietää joukossa olevan oppilaita, joita opettajan edessä kahden kesken laulaminen jännittää hirveästi ja sen seurauksena menee lukkoon. Anni näkikin tärkeänä, että opettajalla on kyky ottaa tämänkaltaiset asiat huomioon ja luovia tilanteen edellyttämällä tavalla.

“Laulukokeita tai tämmösiä... minusta ne on aika karmiviakin ne kahen kesken pidettävät jotkut laulukokeet tai muut niin en oo kyllä semmosia käyttäny. Et aika hyvin ite kuulee tossa kuoron eessä ja pienissä porukoissa ku lauletaan niin jokaisen äänenkäyttöä. Mutta et en tiiä... saattaa olla, että tämän porukan kanssa uskallan sitte kokeilla ihan kahdenkin kesken tai vaikka pareittain tulevat laulamaan tai jotakin. Mutta että tietysti sit siihen ehkä siihen painotus arviointiin niin tarvii sit vähän siihen kättä pidempää.” (Anni)

6 POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli tutkia, mitä eettisiä haasteita 6. vuosiluokan päättöarviointiin liittyy musiikin oppiaineessa. Tarkemmin sanoen tavoitteenani oli selvittää, millaiset reunaehdot toimintaympäristö asettaa arvioinnin eettisyydelle ja mikä merkitys opettajan kompetenssilla on päättöarvioinnin eettisyyteen liittyen. Tavoitteena oli myös selvittää, mikä vaikutus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla (POPS 2014) on päättöarvioinnin eettisyyteen liittyen.

Toimintaympäristöön liittyen kävi ilmi, että Annin opettamalla musiikkiluokalla musiikin tunteja oli yhteensä neljä kertaa viikossa, puolestaan tavallisella luokalla musiikkia oli ainoastaan yksi vuosiviikkotunti. Voidaankin sanoa, että musiikkiluokalla, jossa oppilailla on musiikkia neljä vuosiviikkotuntia, opettajalla on paremmat edellytykset saada kokonaisvaltaisempi käsitys oppilaiden henkilökohtaisessa elämässä meneillään olevista asioista. Tätä kautta opettajalla on paremmat mahdollisuudet tukea oppilaita ja vaikuttaa positiivisesti heidän motivaatioonsa musiikin opiskelua kohtaan. Parempi oppilaantuntemus mahdollistaa muun muassa sen, että opettaja pystyy suuntaamaan omaa opetustaan paremmin oppilaiden edellytyksiä ja tarpeita vastaavaksi, jolla on merkitystä jo ihan oppilaiden oppimismotivaatioon. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) arvioinnin toimintakulttuurista puhuttaessa (ks. toimintakulttuurista tarkemmin luku 2.2) arvioinnin yhdeksi lähtökohdaksi on todettu kannustava sekä yrittämään rohkaiseva palautteen antaminen. Mikäli opettaja tuntee oppilaansa hyvin, pystyy hän todennäköisemmin antamaan oppilaalleen sellaista palautetta, jonka oppilas itse kokee henkilökohtaisesti merkitykselliseksi.

Yhtenäiskoulun sekä ei-yhtenäiskoulun välisiä eroja tarkasteltaessa kävi ilmi, että kummassakin koulumuodoissa on omat hyvät puolensa. Yhtenäiskouluun liittyen yhteisöllisyyden kokemus tuntui olevan laajempi johtuen siitä, että haastateltava kertoi opettaneensa musiikkia aina 1. luokalta 9. luokkaan asti. Toisaalta taas nykyisessä koulussaan haastateltava totesi pitävänsä ihanana asiana sitä, että saa keskittyä suurimmaksi osaksi pelkästään hänen oman luokkansa oppilaisiin. Tässä yhteydessä täytyy huomioda se, että haastateltavan työskentelemä yhtenäiskoulu oli hänen omien sanojensa

mukaan suhteellisen pieni (n. 200 oppilasta) ja olisikin mielenkiintoista tietää, millainen tilanne olisi suuremman yhtenäiskoulun osalta. Olisiko opettajan mahdollista saavuttaa samantasoista yhteisöllisyyden kokemusta suuremmassa yhtenäiskoulussa, jossa oppilaita on lukumäärällisesti huomattavasti enemmän? Päättöarvioinnin eettisyyden näkökulmasta yhtenäiskoulun sekä ei-yhtenäiskoulun välinen ero ei nähdäkseni tässä yhteydessä ole kuitenkaan kovinkaan olennainen. Tämä siitä syystä, että haastateltava opettaa yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta nykyisessä alakoulussa musiikkia pelkästään omalle luokalleen, joten hän ei muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta arvioi muiden ryhmien oppilaita.

Musiikin opetuksen järjestämiseen tarkoitettujen puitteiden osalta tulosten perusteella voidaan sanoa, että KMO:n musiikin opetuksen tiloihin sekä välineistöön (ks. tarkemmin KMO:n kriteereistä luvusta 3.2) liittyvät kriteerit tulevat täyttyneeksi kyseisessä koulussa kirokkaasti. Täytyy kuitenkin huomioida se, että tutkimukseeni valikoitunut koulu on musiikkipainotteinen alakoulu ja opetuksen järjestämiseen tarkoitettujen puitteiden osalta tilanne voi vaihdella hyvinkin suuresti koulujen kesken esimerkiksi Annin perusopetuksen alueella. Tällä haluan painottaa sitä, että opettajilla voi olla hyvinkin vaihtelevat resurssit monipuolisen arvioinnin toteuttamiselle, joka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) (ks. tarkemmin luvut 2.1, 2.2 ja 2.3) on mainittu yhdeksi arvioinnin edellytykseksi.

Arviointiin liittyen tuloksissa korostui sopivassa määrin annettavan kannustuksen sekä tsemppauksen merkitys, jolla tuetaan oppilaan motivaation säilymistä sekä pysymistä muun oppilasryhmän mukana. Kososen kompetenssimallin sovellukset (ks. luku 3.1) ovat tulosten perusteella toimiva lähestymistapa opettajan ja oppilaan kohtaamiseen. Opettajalla tulisikin olla kompetenssia huomioida oppilaiden musiikkiin liittyvä positiivinen tai negatiivinen aistinvarainen ja osin aina käsitteellisen määrittelyn ulkopuolelle jäävä kokemus, jottei musiikista jää jotain hyvin olennaista pois. Näkisinkin edellä mainitun näkökulman erittäin relevanttina koulumusiikin kontekstissa, jossa lähtökohtana yksilösuoritusten sijaan ovat musiikilliset elämykset ja yhdessä soittaminen. (ks. tarkemmin musiikin oppiaineen tavoitteista luvusta 2.1 ja 2.2).

Itsearviointiin liittyen tulosten perusteella voitaisiin todeta, että Anni on omaksunut sujuvasti perusopetuksen periaatteelliset näkemykset arvioinnin tehtävistä (ks. tarkemmin luku 2.3), joista yhdeksi on mainittu oppilaan itsearviointitaitojen kehittäminen. Toisaalta vaikka

itsearviointitaidot voidaan nähdä tärkeänä osana erityisesti oppimaan oppimisessa, on kuitenkin tärkeää huomioida myös Simolan (1999) esittämät ajatukset alituisesta arvioinnin ja arvostelun verkostosta, joka osaltaan vaikuttaa oppilaiden persoonallisuuteen. Simola on nähnyt oppilaiden päälle laskeutuvan eräänlaisen alituisen arvioinnin ja arvostelun verkoston, joka tunkeutuu yhä syvemmillä oppilaiden persoonallisuuteen ohjaten sekä totuttaen oppilaat oman itsensä julkiseen arvosteluun ja arviointiin ei vain mielessään ja opettajalle, vaan myös koko kouluuyhteisön edessä. (Simola 1999, 73.) Vertaisarviointi puolestaan tuntui ilmenevän osin jopa tiedostamattomasti osana musiikillista toimintaa, esimerkiksi orkesteritoiminnassa, jossa oppilaiden on pakko kuunnella toistensa soittoa sovittaessaan omaa soittoaan osaksi kokonaisuutta.

Tuloksista kävi ilmi, etteivät Annin pohdinnat päättöarvioinnin kriteerien monitulkintaisuudesta suinkaan ole yksittäistapauksia, esimerkiksi Ouakrim-Soivio (2016) on puhunut yksiselitteisten arviointikäsitteiden puolesta. (ks. tarkemmin luku 2.3) Uudistetuista kriteereistä Anni tuntuikin olevan mielissään ja toivoi niistä helpotusta arviointityöhönsä. Erityisestä hän toivoi, että uudistetut kriteerit olisivat tarpeeksi konkreettiset, jottei opettajalle jäisi liikaa tulkinnanvaraa. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) todetaan, että tavoitteista johdettujen arviointikriteerien tulisi olla tukemassa opettajien tekemää päättöarviointia, mutta erityisesti yhtenäistämässä arviointia valtakunnallisella tasolla. (POPS 2014, 48, 53). Ovatko uudistetut arvioinnin kriteerit kuitenkaan opettajan kannalta täysin ongelmattomat huolimatta osaamisen tason kuvauksen täydentymisestä koskemaan arvosanan 8 lisäksi arvosanoja 5, 7 ja 9? Sinällään arvosanan 8 osaamisen tason kuvaukset vaikuttavat hyvinkin pitkälti samanlaisilta sekä nykyisessä että tulevassa. Luonnosvaiheessa olevissa arvioinnin kriteereissä, joidenkin tavoitteiden kohdalla on osaamisen kuvausta täydennetty hieman nykyisiin kriteereihin verrattuna. Toisaalta taas voidaan pohtia sitä, antavatko nämä täydennykset käytännön tasolla mitään lisäarvoa arviointiin, sillä osaamisen kuvauksia on täydennetty lähinnä muilla, läheisesti samaa asiaa tarkoittavilla assosiativisilla käsitteillä. Jos nykyisiä arvioinnin kriteereitä on kritisoitu niiden monitulkintaisuudesta, poistavatko uudistetut osaamisen kuvaukset tätä monitulkintaisuuden dilemmaa?

Esimerkiksi tavoitteen (T5) osalta nykyisissä arvioinnin kriteereissä luovan musiikillisen ajattelun ilmaisemisen keinoiksi on eritelty musiikin lisäksi seuraavia käsitteitä: Ääni, kuva sekä muut ilmaisutavat. Sen sijaan luonnosvaiheessa olevissa arvioinnin kriteereissä luovan musiikillisen ajattelun ilmaisemisen keinoiksi on kirjattu "musiikilliset tai muut äänelliset

elementit” (ks. liite1). Käytännössä muutos nykyisiin arvioinnin kriteereihin on siinä, että sama asia on kuvattu assosiatiivisin käsittein, joka lopulta jättää opettajan tulkittavaksi sen, mitä nuo elementit käytännössä katsoen ovat. Tällöin arviointi kyseisen tavoitteen osalta on lopulta opettajan tulkinnan varassa sen suhteen, tulkitseeko opettaja oppilaan käyttämät luovan musiikillisen ajattelun ilmaisulliset keinot osaamisen tason 8 alle kuuluviin musiikillisiin tai muihin äänellisiin elementteihin.

Mainitsin aiemmin vuonna 2004 toteutetusta opetussuunnitelmauudistuksesta (ks. tarkemmin luku 2.3) ja sen myötä toteutuneesta arviointikäytänteiden yhtenäistymisestä, mikä on varmasti tuohon aikaan ollut mullistava uudistus parempaan suuntaan. Vaikka opetussuunnitelmauudistuksen myötä arviointikäytännöt yhtenäistyivät, herättävät arviointikriteerit väistämättä kysymyksiä, missä suhteessa ne ovat opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöihin.

Suhteellinen arviointi on yhä melko keskeisessä roolissa osana arviointityötä. Sinänsähän arvioinnissa ei enää ole tarvinnut hyödyntää normaalijakauman mallia, toisin sanoen mikään ei estä antamasta kaikille oppilaille arvosanaa 10, mikäli he osoittavat kyseisen arvosanan mukaista osaamista. Ouakrim-Soivio (2016, 147) on kuitenkin todennut suhteellisen arvioinnin olevan yhä kouluissa käytössä huolimatta siitä, että se on perusopetuksessa virallisesti päättynyt kymmeniä vuosia sitten. Herääkin kysymys, onko musiikin arvioinnissa edes mahdollista päästä täysin irti suhteellisesta arvioinnista? Onko toisaalta sekään eettistä, että esimerkiksi soittotaidossa heikompana oleva oppilas saa yhtä hyvän numeron soittotaidossa pidemmällä olevaan oppilaaseen verrattuna huolimatta siitä, että hän olisikin ottanut suuria hyppäyksiä suhteessa aiempaan osaamisen tasoon? Arvioinnin voidaankin todeta olevan yhä tänä päivänä ajoittain hankalaa ja eriarvoista sekä hankaluuden kokemuksen painottuvan sen mukaan, puhutaanko reaali- vai taito- ja taideaineen arvioinnista.

Sanallinen arviointi on tärkeä numeerisen rinnalla ja miksei jatkossa myös sen tilalla. Sanallinen arviointi mahdollistaa oppilaan osaamisen tason kuvaamisen ja kehittämiskohteet numeroarviota paremmin. Toisaalta yhtä lailla sanallisessa arvioinnissa on tärkeää miettiä huolella sanamuodot, jotta viesti menisi perille vahingoittamatta kuitenkaan oppijan minäkuvaa negatiivisesti. Onkin erikoista, että Annin työskentelemän kaupungin perusopetusalue luopui sanallisen arvioinnin kokeilusta. Kuten johdannossa linkittämästäni Ylen (2016) uutisesta käy ilmi, koulut ovat yhä enenevässä määrin uudistamassa arviointikulttuuriaan yhä enemmän sanallisen arvioinnin suuntaan. Myös perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) (ks. tarkemmin luku 2.3) todetaan, että oppilaalle tulisi antaa lukuvuosittodistuksen lisäksi palautetta liittyen työskentelytapoihin sekä oppimisen taitojen kehittymiseen. Ylipäätään kun opetussuunnitelmassa (POPS 2014) korostetaan oppimisprosessin näkyväksi tekemistä, on aika ristiriitaista pitäytyä numeerisessa arvioinnissa, joka kuitenkin ei lopulta kerro oppilaan oppimisesta kovinkaan paljoa. Ja kuten uutisessa käy ilmi, osa kouluista selkeästi pyrkii uudistamaan arviointikulttuuriaan, joten koen arvioinnin yhtenäistämisen tulevan vaarantuneeksi jo pelkästään sillä, mikäli kansallisella tasolla koulujen arviointitavat eroavat toisistaan.

Arviointikulttuurin yleiset tavoitteet (ks. tarkemmin luku 2.1 ja 2.2) ovat tarkoitukseltaan hienot ja lähtökohtaisesti niiden mukaisesti tulisi arvioinnissa toimia. Anni totesikin, että välillä niiden toteuttaminen onnistuu ja välillä taas toteutus tuntuu haastavalta. Esimerkiksi koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä Anni totesi saaneensa oppimiskeskusteluissa hyvin käsiteltyä oppilaiden oppimiseen sekä koulunkäyntiin liittyviä asioita yhdessä vanhempien kanssa ja hän kertoi myös hyödyntäneensä välitunteja oppilaiden ja opettajan kahdenkeskisiin, koulunkäyntiin liittyviin keskusteluihin. Kollegoiden keskinäisestä, arviointiin liittyvästä ajatustenvaihdosta Anni totesi, ettei lukuun ottamatta erään samanaikaisopetusta pitävän opettajan kanssa muiden musiikin opettajien kanssa juurikaan olla pohdittu yhdessä arviointiin liittyviä asioita. Kollegoiden välistä yhteistyötä onkin toteutettu lähinnä yhteisten konserttien suunnittelussa. Toisaalta täytyy huomioida sekin, että Anni oli haastatteluhetkellä ehtinyt työskennellä ensimmäistä lukuvuotta kyseisessä koulussa, joten hän osasi sanoa ainoastaan kyseiseltä aikaväliltä kollegoiden välisestä yhteistyöstä.

Piilo-opetussuunnitelmaan liittyen erilaiset oheistoiminnat tarjoavat hyvän väylän koulun piiloisten toimintarakenteiden näkyväksi tekemiselle ja sille, mistä koulun tehtävässä pohjimmiltaan on kyse. Oheistoimintojen käänköpuolena kuitenkin on, että ne tulevat lisänneeksi opettajan työn kokonaiskuormitusta, mikäli ne alkavat kasautua toinen toistensa päälle. Erilaisten oheistoimintojen hyödyntämisen ei myöskään tulisi johtaa siihen, että opettajan työn ydin, opettaminen kärsii. Ajattelen myös opetuksen kärsivän sitäkin kautta, mikäli opettajalla ei ole erilaisten projektien lomassa tarpeeksi aikaa kohdata oppilaitaan. Tällöin vaarana on, että oppilaantuntemus jää liian heikolle tasolle, eikä sen seurauksena opetusta pystytä suuntaamaan tarpeeksi tehokkaasti oppilaan tarpeita edellyttämällä tavalla. Aihe on ollut myös esillä viime aikoina muun muassa uutisoinnissa ja siinäkin mielessä tämä olisi varmasti ajankohtainen aihe tarkasteltavaksi.

Piilo-opetussuunnitelman yhteydessä tuloksista kävi myös ilmi, kuinka tärkeää opettajan on kriittisesti reflektoida omia pedagogisia arviointikäytänteitään, jottei edellisten sukupolvien, tämän päivän valossa vanhentuneet käytänteet jatkaisi kummitteluaan ja vaikuttaisi kielteisesti arvioinnin eettisyyteen. (ks. tarkemmin luku 3.2.1) Pedagogisideologinen muutosprosessi on yhä kesken ja tämä heijastuu ongelmallisesti arvioinnin yhteneväisyyteen. Jos mietitään edellä mainittua asiaa Luostarisen ja Peltomaan (2016) havainnollistaman läpikäymisen pedagogiikan kautta (ks. tarkemmin luku 3.2), on opettajalla, joka omaa selkeän auktoriteettikokemuksen suhteessa oppilaisiin, paljon suuremmat todennäköisyydet yksipuolisen arviointikulttuurin toteuttamiselle. Tällöin riski sille, että arvioinnin yhtenäistämisyhtymykset jäävät käytännössä ajatuksen tasolle, kasvaa väkisin. Opettajajohtoiseen pedagogiikkaan tottuneille opettajille muutos kohti oppilaslähtöistä pedagogiikkaa ei ole varmasti yksinkertainen ja ylipäättään auktoriteetin käyttö on asia, jonka kanssa opettajat joutuvat tasapainoilemaan säännöllisesti. Näkisinkin tärkeänä, että tähän kiinnitettäisiin erityistä huomiota jo opettajankoulutuksessa, jolloin luotaisiin tältä osin konkreettinen mahdollisuus arviointikulttuurin yhtenäistämiseksi.

Kaiken kaikkiaan Annin voi todeta olevan hyvin perillä toimintansa eettisyydestä. Esimerkiksi laulukokeisiin liittyen Anni totesi, ettei se ole hänen mielestään eettisesti kestävä tapa arvioida oppilasta eikä hän käytä niitä omassa opetuksessaan. (ks. tarkemmin luku 5.3) Tälle ei liene perustelua syytäkään, sillä myöskään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) ei ole mainintaa siitä, että musiikin opetuksessa tulisi järjestää laulukokeita. Haastattelussa kävi myös ilmi Annin huomioivan opetuksen suunnittelussa sekä järjestämisessä oppilaiden introvertit sekä ekstrovertit luonteen laadut (ks. tarkemmin luvusta 5.2.4) ja myös tämän voidaan katsoa osoittavan Annin toiminnassa eettistä valveutuneisuutta. Tällöin on myös todennäköisempää, että Anni saa kaivettua jokaisesta oppilaasta tämän parhaan potentiaalinsa irti eikä esimerkiksi introvertiksi oletettu oppilas joudu suunnattomasti jännittämään oppituntia, jonka vuoksi hänen keskittymisensä menisi oppimisen sijasta kaikkeen muuhun, oppimisen kannalta epäolennaisiin asioihin.

Arvioinnin voidaan sanoa olevan yksi opettajan vaativimmista työnkuvista ja kuten Ylen (2016) toteuttamasta uutisartikkelista kävi ilmi, näyttäytyy se myös monelle opettajalle erittäin haastavana toimintana. 1.8.2023 käyttöön otettavat uudistetut päättöarvioinnin kriteerit herättävät toiveita kohti yhtenäisempää päättöarviointia. Ei pidä kuitenkaan unohtaa opettajan kompetenssin merkitystä opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja sitä kautta arvioinnissa ja opettajankoulutuksessa koulutuksen laatuun tuleekin kiinnittää erityistä

huomiota, jotta opettajilla on ammattitaitoa eettisen arvioinnin toteuttamiseen. Yhtä lailla tärkeää olisi, että myös kouluissa käydään avointa ja kriittistä keskustelua arvioinnin käytänteistä, uskomuksista ja arvoista, jotta niitä voidaan tarvittaessa myös kyseenalaistaa ja kehittää eteenpäin.

Tulosten luotettavuuden kannalta olennaista oli, että itselläni oli jo ennen haastattelua tiedossa karkea sisältö sekä teemoittelu tutkimusaiheen kysymyksistä. Sain haastattelussa runsaasti aineistoa, jonka pystyin hyödyntämään kokonaan. Pyysin kuitenkin myös jälkikäteen haastateltavalta tarkentavilla kysymyksillä lisätietoa sähköpostitse siitä, kuinka paljon hän opettaa oman luokkansa lisäksi muille luokille musiikkia. Lisäksi tiedustelin sitä, käsiteltiinkö hänen osallistumallaan arviointikoulutuksella erikseen musiikin oppiaineeseen liittyviä haasteita ja kuinka suuri oppilasmäärältään oli yhtenäiskoulu, jossa hän aiemmin opetti. Vastaukset täydensivät ja tarkensivat haastatteluaineiston tuloksia.

Jatkotutkimusehdotukset

Koen tutkimuksen avanneen käsityksiäni arviointiin liittyen sekä ylipäättään laajentaneen omaa arviointiin liittyvää osaamistani. Oli myös virkistävää saada haastattelussa näkökulmia musiikin aineenopettajan pätevyyden omaavalta opettajalta, joka oli ehtinyt toimia alalla jo jonkin aikaa, kuitenkin omaten suhteellisen päivitetyn tietämyksen koulutuksen kautta saaduista tiedoista ja käytänteistä. Koska tutkimukseni rajautuu ainoastaan yhtä musiikin aineenopettajaa koskevaksi tapaustutkimukseksi, ei tämän perusteella voida vielä tehdä kovinkaan suuria yleistyksiä aiheeseen liittyen. Olisi kuitenkin mielenkiintoista laajentaa tutkimusta esimerkiksi koskemaan myös luokanopettajia, joilta aineenopettajan pätevyys puuttuu.

Opetushallituksen työstämät uudistetut päättöarvioinnin kriteerit tulevat käyttöön 1.8.2023 ja jatkoa ajatellen olisikin mielenkiintoista tutkia sitä, miten hyvin opettajat ovat uudistettuja arvioinnin kriteereitä pystyneet hyödyntämään osana arviointityötään, toisin sanoen, ovatko opettajat saaneet paljon kaipaamansa apua arviointikriteereiden monitulkintaisuuteen liittyen. Tutkimuksessani selvisi myös, että haastateltavan nykyisessä koulussa resurssit musiikin opetukselle ovat erittäin hyvät ja yhtenä jatkotutkimusaiheena olisikin mielenkiintoista selvittää, miten hyvät mahdollisuudet musiikin opettajalla on arvioinnin

monipuoliselle toteutukselle koulussa, jossa tilanne musiikillisten resurssien suhteen on päinvastainen.

Piilo-opetussuunnitelmaan liittyen sivusin oheistoimintojen mahdollista vaikutusta opetustyön ytimeen eli itse opettamiseen. Olisikin kiinnostavaa tutkia sitä, mikä vaikutus näillä oheistoiminnoilla tosiasiallisesti on opetukseen liittyen. Maalaisjärjellä ajateltuna voisi kuvitella, että kaikenlainen sivutoiminta on pois oppiaineiden opiskelulta ja tällöin myös opettajan olisi vaikeampaa tuottaa luotettavaa arviointitietoa oppilaidensa osaamisesta sekä kehityskohteista. Tämän voisi siten nähdä osaltaan vaikuttavan päättöarvioinnin eettisyyteen.

Pohdinnassa sivusin myös opettajan auktoriteettikokemuksen vaikutusta arviointikulttuurin yksipuolistamiseen liittyen ja myös tätä olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin. Varsinkin musiikin oppiaineessa, jossa toiminnallisuus ja sitä kautta syntyvä melu ovat kiinteä osa opetusta, voi opettajalle tulla jopa tiedostamatonkin tarve hallita oppitunnin kulkua. Tällöin varmasti myös todennäköisyydet arviointikulttuurin yksipuolistamiselle kasvavat. Olisikin tarpeellista tutkia tarkemmin opettajien auktoriteettikokemusta ja sen vaikutusta opetukseen ja arviointiin.

7 LÄHTEET

- Bereiter, C. 2009. Education and Mind in the Knowledge Age. Reprinted. First Published in 2002. New York: Routledge.
- Broady, D. (1986). Piilo-opetussuunnitelma. Tampere: Vastapaino
- 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.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu. Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.) (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin: I, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–46.
- Fielding, N. (1993). Qualitative interviewing. Teoksessa N. Gilbert (toim.) Researching Social Life. London: Sage. 135-153.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) (2017). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 11–45.
- Hämäläinen, V. L. & Kallunki, E. (2016). Lapsesi oppimista arvioidaan nyt tarkemmin kuin koskaan - "Ehkä muutaman vuoden päästä päätetään, että tämä on liian työlästä". Yle uutiset. Haettu osoitteesta: <https://yle.fi/a/3-9350332>
- Juvonen, A. 2000. ... Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja –kampaus. Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. Jyväskylä Studies in the Arts 70. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä University Printing House.
- Karjalainen, A. 1996. Piilo-opetussuunnitelman etiikka. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 141–151.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin: II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 62–74.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. (1994). Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.

- Koski, L. 1999. Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino. 21–49.
- Kosonen, Pekka A. 2000. Elämäntaidolliset haasteet ja ohjaus - Näkökohtia habitaatin muodostumisesta ja auttamisen asiantuntijuudesta myöhäismodernissa. Teoksessa Onnismaa, Jussi., Pasanen, Heikki & Spangar, Timo (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana, osa 2*. Helsinki: PS-Kustannus, 314–359.
- Kosonen, E. (1996) *Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Jyväskylä Studies in the Arts 79.
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13—15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylä Studies in the Arts 79. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä University Printing.
- Kosonen, E. (2009). Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. In J. Louhivuori, P. Paananen, & L. Väkevä (Eds.), *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (pp. 157-170). Suomen musiikkikasvatusseura - FISME ry.
- Kotila, H. 2007. Tieten taiten. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 46—54.
- Koulujen musiikinopettajat Ry. Suositus musiikkiluokan perusvarusteista. Musiikin perusopetusvälineistö sekä peruskoulussa että lukiossa. Haettu 16.3.2023 osoitteesta: <http://www.koulujenmusiikinopettajat.fi/ops2016/musiikkiluokan-varustelu/>
- Kurkela, K. 1997. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynaamikka. EST-julkaisusarja, n:o 1. Esittävä säveltaide – tutkimuksia ja muita julkaisuja. Sibelius-Akatemia. Kolmas painos. Helsinki: Hakapaino.
- Lahelma, E. 1999. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino. 79–96.
- 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.
- Lehtonen, Kimmo. 1987. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. *Kasvatus* 18 (3), 218–226.
- Lehtonen, Kimmo. 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 17.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. (2016). *Reseptit OPSin käyttöön - Opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukkainen, O. 2005. *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Meri, M. (1992). Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 104.

- Mäensivu, K. (1995). Opettaja oppilaidensa kuvaajana - praktis-konstruktivinen näkökulma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Psykologian lisensiaattityö.
- Norris, N., Asplund, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorsky, B. (1996). Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Arviointi 11/96. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N. (2016). Oppimisen ja osaamisen arviointi. Helsinki: Otava.
- Paalasmaa, J. (2014). Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paananen, P. (2009). Näkökulmia arviointiin. musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.407–421.
- Perusopetuksen kuudennen vuosiluokan lukuvuosiarvioinnin kriteeriluonnokset lausuntokierrokselle. Helsinki Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2022/perusopetuksen-kuudennen-vuosiluokan-lukuvuosiarvioinnin-kriteeriluonnokset>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994 (POPS). Helsinki. Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS). Helsinki. Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksenopetussuunnitelmien-perusteet>.
- Rauste-von Wright, M-L., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rautopuro, J. (2022). Peruskoulun päättöarviointi meni uusiksi - Onnistuiko uudistus kouluissa? JYUnity. Haettu 26.3. osoitteesta <https://jyunity.fi/ajassa/peruskoulun-paattoarviointi-meni-uusiksi-onnistuiko-uudistus-kouluissa/>
- Reimer, B. 2005b. The danger of music education advocacy. International Journal of Music Education 23 (2), 139—142.
- Rinne, R. (1988). Kansan kasvattajasta opetuksen ammattilaiseksi: suomalaisen kansanopettajan tie. Kasvatus, 19(6), 430–444.
- Ruismäki, H. (1991). Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus ja Sisäsuomi Oy.
- Ruohotie, P. 2008. Amatillisen kompetenssin juuret. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: Koulutus – Arvot – Uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlakirja. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 40. Turku: Painosalama, 199—214.

- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) (2017). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427–444.
- Anita Saarinen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 07.03.2023.)
- Simola, H. (1999). Hienotunteisuuden dilemma. Käyttäytymisen arvostelu suomalaisessa kansanopetuksessa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 51–77.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus: Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Stefani, G. 1985. Musiikillinen kompetenssi. Miten ymmärrämme ja tuotamme musiikkia. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja, no. 3. Italiankielinen alkuteos La Competenza Musicale 1982 (suomentanut Heikki Nylund).
- Suomi, H. (2019). Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteutumisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Faculty of humanities and social sciences. Väitöskirja.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. (2006). Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa Nummenmaa, A-R. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- 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. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turner, Stephen P. 1994. The Social Theory of Practices - Tradition, Tacit Knowledge and Presuppositions. Cambridge: Polity Press.
- Törmä, S. (2003). Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (2003). Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 109–130.
- Vahervuo, T. 1958. Arvosanojen antaminen. Helsinki: Otava.
- Varto, Juha. 1990. Mitä musiikki on? Julkaisussa Varto, Juha (toim.) Pohdin. Tampereen yliopisto. Filosofisia tutkimuksia V, 13–47.
- Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (2003). Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.
- Välijärvi, J. (2006). Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa Nummenmaa, A-R. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Weimer, M. 2013. *Learner centered teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Westerlund, H. & Juntunen, M.-L. 2013. Johdanto. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Juva: Bookwell, 7—17.

Liitteet

Liite 1

Opetushallitus

Musiikki

Opetuksen tavoite	Sisältöalueet	Opetuksen tavoitteista johdetut oppimisen tavoitteet	Arvioinnin kohteet oppiaineessa	Osaamisen kuvaus arvosanalle 5	Osaamisen kuvaus arvosanalle 7	Osaamisen kuvaus arvosanalle 8	Osaamisen kuvaus arvosanalle 9
Osallisuus							
T1 rohkaista oppilasta osallistumaan yhteismusisointiin ja rakentamaan myönteistä yhteishenkeä yhteisössään	S1-S4	Oppilas oppii toimimaan musiikillisten yhteisöjen jäsenenä.	Musiikillisen ryhmän jäsenenä toimiminen	Oppilas osallistuu musisoivan ryhmän toimintaan opettajan konkreettisen ohjeen mukaan.	Oppilas osallistuu musisointiin ryhmän jäsenenä.	Oppilas osallistuu yhteismusisointiin huomioiden muut ryhmän jäsenet.	Oppilas osallistuu yhteismusisointiin rakentavasti huolehtien osuudestaan sekä kannustaen ja auttaen toisia.
Musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen							
T2 ohjata oppilasta luontevaan äänenkäyttöön ja laulamiseen sekä kehittämään keho-, rytm-, melodia- ja	S1-S4	Oppilas kehittää äänenkäyttö- ja laulutaitoaan sekä keho-, rytm-, melodia- ja	Äänenkäyttö, laulaminen ja soittaminen ryhmän jäsenenä	Oppilas kokeilee äänenkäytön ja soittamisen mahdollisuuksia konkreettisen ohjauksen avulla.	Oppilas harjoittelee äänenkäyttöä sekä keho-, rytm-, melodia- ja soitinsoittimien soittamista ryhmän jäsenenä.	Oppilas osallistuu yhteislauluun ja soittoon pyrkien sovittamaan osuutensa osaksi musiikillista kokonaisuutta.	Oppilas kehittää äänenkäyttöään ja keho-, rytm-, melodia- ja soitinsoittimien soitotaitoaan sekä

Opetushallitus

sointusoittimien soittotaitoaan musisoivan ryhmän jäsenenä		sointusoitinten soittotaitojaan musisoivan ryhmän jäsenenä.					osallistuu yhteislauluun ja -soittoon sujuvasti.
T3 kannustaa oppilasta keholliseen musiikin, kuvien, tarinoiden ja tunnetilojen ilmaisuun kokonaisvaltaisesti liikkuen	S1-S4	Oppilas ilmaisee ja tutkii musiikkia ja taiteen maailmaa musiikkiliikunnallisuuden keinoin	Musiikkiliikunta	Oppilas osallistuu musiikkia ja liikettä yhdistävään toimintaan.	Oppilas osallistuu musiikkia ja liikettä yhdistävään toimintaan ryhmän jäsenenä.	Oppilas liikkuu musiikin mukaan ja käyttää kehoaan musiikilliseen ilmaisuun.	Oppilas käyttää koko kehon liikettä monipuolisesti ja luovasti musiikin oppimisessa sekä musiikillisessa ilmaisussa ja vuorovaikutuksessa.
T4 tarjota oppilaille mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun sekä ohjata häntä jäsentämään kuulemaansa sekä kertoamaan siitä	S1-S4	Oppilas kuuntelee ja havainnoi ääniympäristöä ja musiikkia elämyksellisesti sekä kykenee osallistumaan aiheeseen liittyvään keskusteluun.	Musiikin kuuntelu	Oppilas kuuntelee ääniympäristöä ja musiikkia.	Oppilas kuuntelee ääniympäristöä ja musiikkia ja tunnistaa niihin liittyviä mieltymyksiään.	Oppilas kuuntelee keskittyneesti ääniympäristöä ja musiikkia, tunnistaa niihin liittyviä mieltymyksiään ja esittää kuulemastaan huomioita.	Oppilas kuuntelee ääniympäristöä ja musiikkia, tunnistaa niihin liittyviä mieltymyksiään ja keskustelelee havainnoistaan.
T5 rohkaista oppilasta improvi-soimaan sekä	S1-S4	Oppilas rakentaa luovaa suhdetta musiikkiin äänillä	Luovan musiikillisen ajattelun	Oppilas osallistuu luovan tuottamisen prosessiin	Oppilas osallistuu luovan tuottamisen prosessiin	Oppilas käyttää musiikillisia tai muita äänellisiä	Oppilas käyttää musiikillisia tai muita äänellisiä

Opetushallitus

suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai monitaiteellisia kokonaisuuksia eri keinoin ja myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen		leikkien, kokeilun ja improvisoiden sekä säveltäen tai työskentelemällä taiteidenvälisesti. Oppilas käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa musiikin tekemisessä.	ilmaiseminen eri keinoin	yksin tai ryhmän jäsenenä. Oppilas kokeilee joitakin musiikkiteknologian työkaluja opettajan konkreettisten ohjeiden mukaan.	tuottaen yksittäisiä musiikillisia ideoita yksin tai ryhmän jäsenenä. Oppilas kokeilee musiikkiteknologian mahdollisuuksia musiikin tekemisessä.	elementtejä luovan tuottamisen prosessissa. Oppilas osaa tarvittaessa ohjautusti hyödyntää musiikkiteknologian tarjoamia mahdollisuuksia yksin tai ryhmän jäsenenä.	elementtejä kehittämällä ja toteuttamalla musiikillisia ideoita yksin tai ryhmän jäsenenä. Oppilas käyttää musiikkiteknologian tarjoamia mahdollisuuksia omassa tai ryhmän ilmaisussa.
Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito							
T6 ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikillisia kokemuksiaan ja musiikillisen maailman esteettistä, kulttuurista ja historiallista monimuotoisuutta	S1-S4	Oppilas tarkastelee musiikillisia kokemuksiaan sekä musiikillisen maailman monimuotoisuutta.	Musiikin merkitysten havainnointi	Oppilas tunnistaa joitakin musiikin ajallisia ja kulttuurisia piirteitä.	Oppilas kertoo musiikillisista havainnoistaan sekä tunnistaa joitakin musiikin ajallisia ja kulttuurisia piirteitä.	Oppilas kertoo ja esittää näkemyksiä musiikillisista havainnoistaan sekä musiikin ajallisista ja kulttuurisista merkityksistä.	Oppilas esittää perusteltuja näkemyksiä ja osallistuu keskusteluun musiikillisista havainnoista sekä musiikin ajallisista ja kulttuurisista merkityksistä.

Opetushallitus

T7 ohjata oppilasta ymmärtämään musiikkikäsitteitä ja musiikin merkintätapojen periaatteita musisoinnin yhteydessä	S1-S4	Oppilas käyttää musiikkikäsitteitä ja musiikin merkintätapoja musiikillisessa toiminnassa.	Musiikin merkintätapojen ymmärtäminen	Oppilas tunnistaa joitakin musiikkikäsitteitä ja musiikin merkintätapoja.	Oppilas tunnistaa joitakin musiikkikäsitteitä ja musiikin merkintätapoja ja osaa musisoida niiden mukaisesti.	Oppilas toimii opiskeltujen musiikillisten merkintöjen mukaisesti musisoidessaan.	Oppilas käyttää ja soveltaa opiskeltuja musiikkikäsitteitä ja musiikin merkintätapoja musiikillisessa toiminnassa.
Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa							
T8 ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia hyvinvointiin sekä huolehtimaan musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta	S1-S4	Oppilas tunnistaa musiikin ja ääniympäristön vaikutuksia mielialaan ja hyvinvointiin. Oppilas huolehtii musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta.	Välineiden ja laitteiden turvallinen käyttö. Lisäksi oppilasta ohjataan pohtimaan ääneen ja musiikkiin liittyviä kokemuksiaan, mutta tätä ei käytetä arvosanan muodostamisen perusteena.	Oppilas noudattaa annettavia turvallisuusohjeita.	Oppilas toimii turvallisuusohjeiden mukaisesti.	Oppilas käyttää laitteita ja soittimia ottaen huomioon muun muassa äänen ja musiikin voimakkuuteen liittyvät tekijät.	Oppilas huolehtii musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta.
Oppimaan oppiminen musiikissa							

Opetushallitus

T9 ohjata oppilasta kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, osallistumaan tavoitteiden asettamiseen ja arvioimaan edistymistään suhteessa tavoitteisiin.	S1-S4	Oppilas oppii kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, osallistuu tavoitteiden asettamiseen musiikilliselle oppimiselleen sekä arvioi taitojensa edistymistä suhteessa tavoitteisiin.	Oppimaan oppiminen ja työskentelytaidot	Oppilas kehittää osaamistaan opettajan tukena jollakin musiikillisen osaamisen osalla annetun tavoitteen suuntaisesti.	Oppilas kehittää musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla sekä harjoittelee tavoitteiden asettamista ja edistymisen arviointia yhteismuusisoinnissa.	Oppilas kehittää musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla sekä osallistuu tavoitteiden asettamiseen ja edistymisen arviointiin yhteismuusisoinnissa.	Oppilas asettaa tavoitteita musiikilliselle osaamiselleen ja työskentelee niiden mukaisesti. Oppilas arvioi toimintaansa ja mukauttaa työskentelyään tavoitteidensa pohjalta.
---	-------	---	---	--	---	---	--