

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kriteereitä ja oppilaantuntemusta – Opettajien kokemuksia musiikin oppilasarvioinnista

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

IDA JUURINEN

Huhtikuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

IDA JUURINEN: Kriteereitä ja oppilaantuntemusta – Opettajien kokemuksia musiikin oppilasarvioinnista

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 71 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2015

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia musiikin oppilasarvioinnista, erityisesti opintojen aikaisesta oppilasarvioinnista. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin musiikin oppilasarviointiin soveltuvia arviointimenetelmiä ja niihin liittyviä kehitysideoita. Kokemuksia tutkittiin kysymällä opettajilta sekä onnistuneita että haastavia arviointikokemuksia. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä luotiin katsaus niin taito- ja taideaineiden arvioinnin problematiikkaan kuin musiikin taustalla vahvana näyttäytyvään oppiaineen erityiseen luonteeseen, missä korostuu oppilaan kokemuksellisuus sekä oppiaineen ilmaisullinen luonne.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen ja se noudatteli teoriasidonnaisen tutkimuksen perinnettä. Aineisto kerättiin avoimella kyselylomakkeella syksyllä 2014 yhteensä kuudelta Riihimäen ja Hämeenlinnan seudulla opettavalta opettajalta. Opettajista viisi oli luokanopettajia ja yksi musiikin aineenopettaja. Aineisto analysoitiin teoriasidonnaisesti teemoitellen.

Haastavaksi arvioinnissa koettiin yksilön huomiointi, oppilaantuntemus sekä kriteereiden epäselkeys. Yksilön huomiointin ja oppilaantuntemuksen haasteet liittyivät pääasiassa resurssien puutteeseen, oppilaiden erilaisuuteen sekä opettajien erilaisiin opetuskäytänteisiin. Sen sijaan kriteereiden epäselkeyden katsottiin johtuvan musiikin luonteesta muun muassa elämyksellisyyttä ja kokemuksellisuutta painottavasta luonteesta. Lisäksi oppilaiden erilaiset taidot, eritasoinen osaaminen ja persoona hankaloittivat selkeän kriteeristön määrittämistä. Arviointi koettiin puolestaan sujuvana suhteessa selkeisiin arvioinnin kriteereihin ja oppilaiden erottumiseen oppitunneilla. Tulosten perusteella voitiin tulkita arvioinnin olevan sitä sujuvampaa, mitä paremmin oppilaat tunnettiin ja mitä selkeämmät olivat arvioinnille asetut kriteerit.

Pääasiassa opettajat kiinnittivät huomiota oppilaiden ei-musiikilliseen toimintaan, joka nähtiin musiikin kannalta oleellisena, arvioinnin tasapuolisuuden mittarina sekä tulevaisuuden kannalta tarvittavana toimintana. Musikaalisuuden perusteella arviointia ei voida suorittaa, kun taas harjoittelun myötä hankittu perehtyneisyys voitiin arvioinnissa huomioida. Musiikin opintojen aikaiseen arviointiin soveltuviksi menetelmiksi nähtiin suullinen palaute sekä itsearviointi. Kirjalliset kokeet nähtiin arviointia tukevin, mutta niiden käyttöön nähtiin liittyvän ongelmia voidessaan muuttaa musiikin suorittamiseksi ja vievän siltä mielenkiinnon.

Musiikin arvioinnin kehittämiseksi toivottiin itsearviointia sekä vertaisarviointia. Toisaalta musiikin nauttimisen vuoksi arvioinnista oltiin jopa valmiita luopumaan. Arviointimenetelmiin sekä kriteereihin toivottiin selkeytystä ja tarkennusta.

Avainsanat: Oppilasarviointi, musiikkikasvatus, oppilaantuntemus, arvioinnin kriteerit, arviointimenetelmät

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	3
2.1	OPPILASARVIOINNIN MÄÄRITTELYÄ	3
2.1.1	<i>Oppilasarviointi perusopetuslaissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa</i>	3
2.1.2	<i>Oppilasarvioinnin luokittelua</i>	5
2.1.3	<i>Oppimiskäsitys arvioinnin taustalla</i>	7
2.1.4	<i>Oppilasarvioinnin arvopohja</i>	9
2.1.5	<i>Yksilö arvioinnin kohteena</i>	11
2.1.6	<i>Opettaja arvioijana</i>	13
2.1.7	<i>OPS 2014 – Perusopetuksen opetussuunnitelman uudistaminen</i>	14
2.2	MUSIIKKI	15
2.2.1	<i>Musiikin tehtävät, tavoitteet ja sisällöt OPSissa</i>	15
2.2.2	<i>Musiikki taito- ja taideaineena</i>	17
2.3	OPPILASARVIOINTI MUSIIKISSA.....	20
2.3.1	<i>Oppilasarvioinnille määritellyt kriteerit</i>	20
2.3.2	<i>Musiikin oppilasarvioinnin kohteet</i>	21
2.3.3	<i>Musiikin oppilasarvioinnin ongelmallisuus</i>	23
2.3.4	<i>Musiikin oppilasarvioinnin kehityssuuntia</i>	26
2.3.5	<i>Musiikin oppilasarvioinnin menetelmiä</i>	28
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
3.1	TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	32
3.2	MENETELMÄVALINTOJA	33
3.2.1	<i>Laadullinen tutkimus ja kyselylomake</i>	33
3.2.2	<i>Kokemus tutkimuskohteena</i>	34
3.3	AINEISTON HANKINTA JA TUTKIMUSKOHTEET	35
3.4	ANALYSOINTI.....	36
4	TUTKIMUKSEN TULOKSET	38
4.1	OPPILASARVIOINNIN HAASTAVUUS.....	38
4.1.1	<i>Yksilön arviointi ja oppilaantuntemus</i>	38
4.1.2	<i>Oppilaan negatiivissävytteinen asenne</i>	40
4.1.3	<i>Musiikillisen osaamisen herkkyyks</i>	40
4.1.4	<i>Epäselkeät kriteerit</i>	41
4.2	MIKÄ OPINTOJEN AIKAISESSA ARVIOINNISSA ON SUJUVAA?	41
4.2.1	<i>Erilaisten kokeiden arviointi</i>	42
4.2.2	<i>Selkeät kriteerit</i>	42
4.2.3	<i>Oppilaantuntemus ja oppilaan erottuminen tunnilla</i>	43
4.3	MITÄ OPETTAJAT TARKASTELEVAT JA MIHIN HE ERITYISESTI KIINNITTÄVÄT HUOMIOTA ARVIOIDESSAAN?	43
4.3.1	<i>Näkyvyyden arviointi – ei-musiikillinen toiminta</i>	44
4.3.2	<i>Kirjalliset kokeet sekä kriteerit soittamisen ja laulamisen taustalla</i>	45
4.3.3	<i>Musikaalisuus, taidot ja taideaineiden osatekijät</i>	45
4.4	MILLAISET MENETELMÄT SOVELTUVAT PARHAITEN MUSIIKIN OPPITUNNEILLE?.....	46
4.5	VAATISIKO ARVIOINTI UUSIA MENETELMIÄ MUSIIKILLE?	48
4.6	TULOSTEN YHTEENVETO.....	49
4.7	TULOKSET SUHTEESSA AIEMPAAN TUTKIMUKSEEN	53
5	POHDINTA	61

1 JOHDANTO

Musiikki on osa arkipäiväämme monella tavoin. Kuulemme musiikkia tiedotusvälineissä ja erilaisten medioiden välityksellä. Kuuntelemme radiota, musiikkipalveluita, levyjä ja käymme musiikitapahtumissa. Musiikki on monelle harrastus, joillekin ammatti. Meistä jokaisella on musiikkiin henkilökohtainen side, joka on muodostunut siitä lähtien, kun ensimmäisen kerran kuulimme musiikkia ja muokkaantuu läpi elämämme.

Taito- ja taideaineeksi ymmärrettynä musiikilla on erityinen tehtävä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa määriteltynä musiikin tehtävänä on muun muassa auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa, rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisun välineitä sekä tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan (POPS 2004, 232). Samalla tavoin kuin muita oppiaineita, myös musiikkia arvioidaan. Oppilasarviointi musiikissa asettuu haasteen eteen. Kuinka tukisi arvioida jotakin sellaista, joka perustuu suurelta osin oppilaan luovuuteen, yksilölliseen tekemiseen ja kokemukseen tai hyväksi koettuun suoritukseen? (ks. Anttila 2013, 89). Tutkimuksen mukaan musiikin oppilasarvioinnin haaste liittyy muun muassa arvioinnin luonteeseen luovuutta estävänä, oppilaan persoonallisuuteen tai synnynnäisiksi käsitettyihin kykyihin kohdistuvana, jolloin arviointi on epäoikeudenmukaista. (Juntunen & Laitinen 2011, 76). Aiempi tutkimus myös osoittaa, että musiikin oppitunneilla arviointi koetaan hankalaksi resurssien vähyyden vuoksi. Oppilaiden oppimisen täydelliseen ymmärtämiseen ei päästä käsiksi, koska aikaa on liian vähän. Haasteelliseksi opettajat kokevat ylipäänsä taideaineiden arvioinnin siitä syystä, että taito- ja taideaineissa ei ole valtakunnallisia kokeita, joihin oppimista voisi helposti verrata. Myös opettajien kiinnostus sekä osaaminen vaikuttavat kokemukseen arvioinnin haasteellisuudesta. (ks. Graeme B. Wilson ym. 2008.) Arviointitehtävän problemaattisuus korostuu entisestään peruskouluymäristössä, missä oppilaiden taidot ja aiemmat musiikilliset kokemukset ovat yksilölliset ja kuitenkin rinta rinnan. Arvioinnin arvoiksi määritellään oikeudenmukaisuus, reiluus ja läpinäkyvyys. Erityisyytensä vuoksi musiikin arvioinnin saattaa olla ongelmallista ylittää näiden arvojen toteuttamiseen.

Arviointia koulussa tapahtuu jatkuvasti ja yhdeksi sen tärkeimmistä tehtävistä nähdään oppimisen tukeminen ja sen edistäminen. Tästä näkökulmasta arvioinnin tutkimus on jatkuvasti ajankohtaisessa valossa. Kyetäkseen oppimisen tukemiseen ja edistämiseen muuttuvassa ajassa, muuttuvien oppimiskäsitysten sekä muuttuvien musiikkikäsitteiden kuohussa on opettajan ymmärrettävä muutos myös arvioinnin näkökulmasta. Arviointiin liittyvä tutkimus asettuu ajankohtaiseen valoon käynnissä olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen myötä.

Tutkimuksen aihevalintaan on vaikuttanut tutkijan henkilökohtainen sidos tutkittavaan aiheeseen. Opinnot luokanopettajakoulutuksessa sekä musiikin aineenopettajakoulutuksessa eivät ole tutkijan mukaan antaneet riittävästi välineitä ymmärtää arvioinnin luonnetta. Näin ollen tuleva työ arvioitsijana vaatii lisäymmärrystä ja perehtymistä aiheeseen. Tutkimuksen toivotaankin kartuttavan tietoa musiikin oppilasarvioinnista.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan musiikin oppilasarvioinnin parissa työskentelevien opettajien kokemuksia arviointityöstään. Tutkimuksessa halutaan selvittää, millaisia haasteita ja sujuvuutta opettajat musiikin arviointiin liittyen kokevat ja millaisia seikkoja he arvioinnissa tarkastelevat. Tutkimuksessa selvitetään myös musiikin oppilasarviointiin soveltuvia arviointimenetelmiä ja näkemyksiä niiden kehittämisestä.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu oppilasarvioinnin, musiikkikasvatuksen sekä musiikin oppilasarvioinnin tarkastelun ympärille. Oppilasarvioinnilla viitataan oppilaan oppimisen arviointiin koulussa. Erityisesti tutkimuksessa tarkastellaan opintojen aikaista oppilasarviointia. Musiikin oppilasarviointia tarkastellaan osana taito- ja taideaineiden oppilasarviointia. Teoriakirjallisuuden ja alan tutkimuksen valossa näissä oppiaineissa korostuu oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen ja oppilaan aiempien kokemusten päälle rakentuva oppiminen. Oppilasarviointi kytkeytyy vahvasti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, oppimiskäsitykseen, arvioinnin yksilöllisyyteen sekä arvioinnin arvoihin.

2.1 Oppilasarvioinnin määrittelyä

2.1.1 Oppilasarviointi perusopetuslaissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuslain mukaan oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Sekä oppilaan oppimista, työskentelyä että käyttäytymistä tulee lain mukaan arvioida monipuolisesti. (Perusopetuslaki 628/1998, 22§)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) erotetaan toisistaan opintojen aikana tapahtuva arviointi ja päättöarviointi. Näillä on erilaiset tehtävät. Opintojen aikaisen arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Arvioinnilla autetaan oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään ja sillä tavoin tuetaan oppilaan persoonallisuuden kasvua. Periaatteiltaan opintojen aikaisen arvioinnin tulee olla totuudenmukaista ja perustua monipuoliseen näyttöön. Arvioinnin tulee kohdistua oppilaan oppimiseen ja edistymiseen oppimisen eri osa-alueilla ja siinä tulee ottaa huomioon sen merkitys oppimisprosessissa. Lisäksi oppilaan arvioinnissa tärkeää on opettajan antama jatkuva palaute. Arvioinnin avulla opettaja ohjaa oppilasta

tiedostamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa sekä auttaa oppilasta ymmärtämään oppimaansa. (POPS 2004, 262.)

Opetussuunnitelman mukaan päättöarvioinnin tehtävä on määrittellä, kuinka hyvin oppilas on opiskelun päättyessä saavuttanut oppiainekohtaisesti perusopetuksen oppimäärän tavoitteet. Oppilaan arvioinnin pohjana on tieto- ja taitotaso, joka määrittyy oppilaan hyvän osaamisen kuvauksen sekä päättöarvioinnin kriteereiden mukaan. Hyvän osaamisen kuvaus kuvaa tason arvosanalle kahdeksan (8) numeroarvostelua käytettäessä, kun taas sanallisessa arvioinnissa kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta tukee opettajaa hänen arvioidessaan oppilaan edistymistä. Lisäksi kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta muodostaa arvioinnin perustan arvioidessa sitä, miten oppilas on saavuttanut tavoitteet. (POPS 2004, 262, 266).

Opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan, että oppiaineet, aineryhmät ja käyttäytyminen arvioidaan sanallisesti, numeroarvosteluna tai näiden yhdistelmänä. Numeroarvioinnin kuvatussa osaamisen tasoa, sanallisella arvioinnilla voidaan kuvata myös oppilaan edistymistä ja oppimisprosessia. Lisäksi mainitaan, että oppilaille ja huoltajille arviointipalautetta tulee antaa lukuvuositodistusten lisäksi riittävästi ja monipuolisesti. (POPS 2004, 262.)

Työskentelyn arviointi on osa oppilaan oppimistaitojen arviointia ja sen pohjana ovat työskentelylle eri oppiaineissa asetetut tavoitteet. Työskentelyn arviointi kohdistuu oppilaan taitoon suunnitella, säädellä, toteuttaa ja arvioida omaa työtään. Oppilaan taito työskennellä vastuullisesti ja se, miten hän toimii yhteistyössä muiden kanssa otetaan huomioon arvioinnissa. Työskentelyn arviointi on osa oppiaineen arviointia mutta se voidaan arvioida myös erikseen. (POPS 2004, 264.) Opettaja arvioi työskentelyä päivittäin suullisesti ja häntä kannustetaan arvioinnin ylöskirjaamiseen (Kärnä & Aksela 2013, 121-122).

Opetussuunnitelma erottaa institutionaalisen opetuksen informaalisesta opetuksesta. Opetussuunnitelman tehtävänä on ottaa kantaa opetuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja käytäntöihin ja se ohjaa institutionaalista opetusta, jolla on tietyt perustekijät. Opetussuunnitelmalla vastataan kysymyksiin, mitä opetetaan, miten ja miksi. (Vitikka & Hurmerinta, 2011, 12.) Opetussuunnitelmiin sisällytetäänkin asioita, joita pidetään tärkeinä, kun taas vähemmän tärkeät karsitaan niiden ulkopuolelle (Atjonen 2007, 20).

Opetussuunnitelmassa määritellyistä oppilaan oppimisen tavoitteista johdetaan arvioinnin kriteerit, joilla varmistetaan tavoitteisiin pääseminen. Arvioinnin kriteereiden tehtävä on määritellä osaamisen taso, johon oppilaan osaamista verrataan. Kriteerit määrittelevät myös arvioinnin kohteen, mikä on aina joko oppilaan osaamisen tavoitteeksi määriteltyjen taitojen tai tiedollisten sisältöjen hallinta. Erilaisissa opetussuunnitelmissa korostuu joko taidot tai tietosisällöt. Opetussuunnitelma, joka korostaa taitoja, käsittelee sisältöjä välineinä saavuttaa opetussuunnitelman tavoitteena olevat taidot. Sisältöjä korostava opetussuunnitelma puolestaan antaa sisällöille itseisarvon; niiden hallitseminen on oppimisen tavoite. Suomalaisessa opetussuunnitelmassa arvioinnin kriteerit kohdistuvatkin sekä tavoitteisiin että sisältöihin. (Vitikka & Hurmerinta 2011, 63-64.)

2.1.2 Oppilasarvioinnin luokittelua

Heinilän (2009) mukaan arviointi (*evaluaatio*) usein liitetään arvon tai merkityksen määrittelemiseen. Arvioinnin avulla tehdään päätelmiä ja johtopäätöksiä laadusta. Arvioinnilla on osallistava luonne ja se perustuu prosessissa osallisina olevien neuvotteluun ja moninaiseen vuorovaikutukseen. Näin ollen arviointi ei ole vain ulkopuolisen arvioitsijan yksipuolista toimintaa. Tästä huolimatta arviointi on edelleen ilmiöiden arvottamista, missä oppimisen arvon määrittämisen kriteeriksi asettuu se, miten hyvin saavutettu osaaminen vastaa koulutuksen tavoitteista ja erityisesti työelämän tehtävistä nousevaa osaamisen kuvausta. Opetuksella on aina tavoite ja opitun tulee aina “resonoida” yhteiskunnan ja työelämän tarpeiden kanssa. (emt., 134-136.) Atjosen (2007) mukaan kasvatusalan arvioinnilla tarkoitetaan kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvon ja ansion määrittämistä. Hän lisää, että arvioinnin pätevyyden kannalta tavoitteiden asettaminen arvioinnille on välttämätöntä. Tavoitteilla ohjataan arviointia, ja arvioinnin tulokset puolestaan palvelevat seuraavien tavoitteiden asettamista. (emt., 19, 76). Ihmeen (2009) mukaan arviointia tapahtuu kaikissa koulun vuorovaikutustilanteissa. Arviointi jakautuu niin oppilaalle hänen opiskelustaan ja edistymisestään annettuun tietoiseen palautteeseen kuin opettajilta ja oppilastovereilta saamiin tiedostamattomiin viesteihin. (emt., 90). Holopaisen, Ikosen & Ojalan (2001) mukaan opintojen aikaisen arvioinnin päätehtävänä on opintojen ohjaaminen ja opiskeluun kannustaminen. Arvioinnin tulee perustua opetussuunnitelmasta johdettuun oppilaan omaan oppimis- ja kasvamisprosessiin, sen lähtökohtiin ja tavoitteisiin. (emt., 88).

Niemi (2004) kiinnittää huomiota arviointi-käsitteen monimerkityksisyyteen, missä usein sekoitetaan toisiinsa oppilaan arviointi ja koulutuksen arviointi. Oppilaan arviointi nähdään tavoitteellisena, oppilaan kehityksen edistämisenä ja tukemisena. Siihen nähdään liittyvän myös julkisen vallan käyttöä etenkin arvosanojen antamisen yhteydessä eli arvostelun suorittamisessa. Oppilaan arviointi sekä arvostelukäytännöissä opettajalta edellytetään korkeaa ammattitaitoa sekä ammatillista moraalia. Oppilaan arvioinnissa ja arvostelussa vaikutetaan oppilaan elämään ja tulevaisuuteen. (Niemi 2004, 7-13.)

Oppilasarviointi voi olla sekä kriteeriperustaista että normisidonnaista. Normisidonnaisilla mittauksilla ja testeillä oppilaan suoritusta verrataan ainoastaan keskimääräisiin suorituksiin eikä esimerkiksi omaan suoriutumiskykyyn eri ajankohtina tai erilaisissa oppimistilanteissa. Kriteerisidonnaisessa arvioinnissa pyritään selvittämään, mikä taso on saavutettu kussakin aineessa, mutta oppilaita ei verrata keskenään. (Holopainen ym. 2001, 90-91). Jakku-Sihvosen (2013) mukaan arviointiteoreettisesti kansallisia arviointijärjestelmiä voidaan luonnehtia sen perusteella, millainen käyttötarkoitus niiden tuottamalla tiedolla on ja millaisia arviointiperusteita niissä käytetään. Oppimistulosten arviointijärjestelmät ovat joko kriteeriperustaisia tai suhteelliseen arviointiin perustuvia tai niiden yhdistelmiä, jos luonnehditaan järjestelmää arviointiperustein. Kriteeriperustaisessa arvioinnissa opiskelijaa arvioidaan eri suoritustasoille määritellyin kuvauksin. Arviointikriteerit ovat kuvauksia arvioitavasta oppiaineesta tai teeman tavoitteista, tiedon luonteesta, struktuurista ja metakognitiivisista prosesseista. Niiden avulla mahdollistuu monipuolinen suorituksen arviointi. Arviointijärjestelmää, missä suoritukset asetetaan "paremmuusjärjestykseen" ja sen perusteella tehdään yleensä normaalijakaumaa myötäilevä suorituksen arvottaminen, voidaan puolestaan luonnehtia suhteelliseksi. (emt., 16-17.)

Juntunen & Westerlund (2013) erottavat toisistaan holistisen ja analyttisen arvioinnin. Holistinen arviointi perustuu arvioijan kokonaisvaltaiseen tulkintaan arviointitilanteesta, jossa apunaan arvioija käyttää koko ammatillista osaamistaan. Holistisessa arvioinnissa arviointikriteerit eivät niinkään ole selkeitä, vaan arviointi pohjautuu luonnolliselta tuntuvaan näkemykseen, jossa intuitio ja ammatin mukana tuoma hiljainen tieto saadaan käyttöön. Analyttisellä arvioinnilla puolestaan tarkoitetaan arviointia, joka perustuu tiedostettuihin arvioinnin kohteisiin ja kriteereihin. Se etenee tietoisesti systemaattisesti ja rationaalisesti ja jokaisen oppilaan osaamista arvioitaessa siinä käytetään samoja kriteerejä. Holistiseen arviointiin verrattuna analyttistä arviointia pidetään usein parempana vaihtoehtona, koska se parantaa arvosanan määrittämisen yhtenäisyyttä ja

objektiivisuutta. Analyytinen arviointi näyttäytyy myös opiskelijoille läpinäkyvänä ja se rohkaisee parhaimmillaan opiskelijoita osallistumaan arviointikriteerien erittelyyn, jolloin kriteereistä voi muodostua osa oppilaan tuotoksen ja opittavan asian suunnittelua. (emt., 73-74.)

Aiemmin (ks. luku 2.1.1) todettiin arvioinnin jakautumisesta opintojen aikaiseen arviointiin sekä päättöarviointiin. Arviointi voidaan jakaa myös diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Diagnostisessa arvioinnissa tarkoituksena on selvittää ja vahvistaa oppimis- ja koulutusedellytyksiä. Formattiivinen arviointi kertoo alku- ja lopputilanteen välillä, miten johdonmukaisesti opiskelija on kehittynyt. Sillä on arviointia ohjaava tehtävä, mikä tosin saattaa toteutua myös diagnostisessa ja summatiivisessäkin arvioinnissa. Summatiivinen arviointi puolestaan kokoaa, ennustaa ja on yhä koulujärjestelmän perinteisin arviointityyppi koulu- ja päättökokeineen. (Atjonen 2007, 66-67; Tynjälä 2000, 169; Juntunen & Westerlund 2013, 75-77). Tynjälän (2000) mukaan formatiivisella arvioinnilla on tarkoitus motivoida oppilaita opetuksen aikana ja tuottaa opettajalle tietoa siitä, miten opetusta tulisi jatkossa suunnata. (emt., 169-170). Formattiivisella arvioinnilla viitataan jatkuvan arvioinnin käsitteeseen (ks. Juntunen & Westerlund 2013, 75). Tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena on formatiivinen arviointi.

2.1.3 Oppimiskäsitys arvioinnin taustalla

Arviointi nähdään myös erilaisena riippuen sen taustalla vaikuttavasti oppimiskäsityksestä. Hongiston (2000) mukaan oppimista tarkastellaan nykyään monipuolisesti huomioiden niin oppimisympäristö kuin opettaja ja oppija, millä tulee olla myös vaikutuksensa oppilasarvioinnin kehittymiseen. Perinteisen, behavioristisen ärsyke-reaktiomallisen oppimiskäsityksen aikakaudelta ollaan siirrytty yhä lähemmäs konstruktivistista oppimiskäsitystä. Perinteisesti behavioristisessa oppimiskäsityksessä arviointi nähdään tehdyn työn arvosteluna. Tällöin opettaja asettaa tavoitteet ja suorittaa arvioinnin asettamillaan kriteereillä. Konstruktivistisiin perustuvalla oppilasarvioinnilla puolestaan tarkoitetaan laajempaa ja monipuolisempaa arviointia. Oppiminen, joka perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen vaatii tuekseen motivoivaa prosessiarviointia. Tällöin arviointi ulottuu oppimistilanteen tarkasteluun ja sisältää yhteisöllisen arvioinnin elementtejä. (emt., 86-90). Anttilan & Juvosen (2002) mukaan arviointi on erilaista riippuen siitä, nähdäänkö oppiminen behavioristiseen tapaan opettajalta valmiina saatujen tietojen ja taitavan suorituksen mallien omaksumisena vai konstruktivismiin mukaisena maailmaa, musiikkia ja oppijaa itseään

kuvaavien skeemojen aktiivisena rakentamisena ja muuttamisena sosiokulttuurisessa kontekstissa (emt., 154-155). Keurulainen (2013) huomauttaa arvioinnin käsitteen laajentuneen, minkä taustalla hän näkee oppimis- ja ihmiskäsityksessä tapahtuneen muutoksen. Konstruktivismin myötä oppimisen ohjaamisen nähdään edellyttävän erilaista arviointiajattelua sekä erilaisia arvioinninmenettelyjä ja –välineitä kuin behaviorismiin perustuva koulunpito. Oppimistulosten määrän toteaminen ei enää riitä, vaan arvioinnin tulee kytkeytyä opetus- ja oppimisprosessiin jatkuvana ja aktiivisena toimintana. Arviointia ei enää ymmärretä vain summatiivisena, oppimisprosessin päätteeksi tapahtuvana toimintana. (emt., 2013, 37-38.) Tynjälä (2000) tuo esille, että konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvassa arviointissa ei erotella diagnostista, formatiivista ja summatiivista arviointia, vaan arviointi nähdään osana opetusta ja oppimisprosessia (emt., 169-170).

Ihmeen (2009) mukaan konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä painottuu oppilaantuntemus. Se tekee mahdolliseksi niveltää uuden oppimisen aikaisempiin tietorakenteisiin. (emt., 48-49, ks. Puolimatka 2002). Patrikainen (1999) puhuu emootioista erottamattomana osana konstruktivistista oppimiskäsitystä. Opetusratkaisuja tehdessä olisi otettava huomioon oppilaan persoonallisuuden tunne-elämän alue siten, että motivaatio, asenteet, tunteet ja mielikuvat sitoutuvat aina osaksi opittavaa tietoa. Taloudellisten syiden vuoksi suuriksi kasvaneissa luokissa ei voida laajasti toteuttaa konstruktivistista, yksilöllistä itseohjautuvuuteen ja itsenäiseen vastuuseen ohjaavaa pedagogiikkaa. (emt., 57, 145).

Anttila (2013) erottaa konstruktivismista sosiokonstruktivismiin, missä painottuu opiskelijan oman reflektointi ja itsearvioinnin osuus sekä sosiaalisen ympäristön ja toimintoihin liittyvän merkityksenannon huomioon ottaminen oppimisen ja työn tulosten arvioinnissa. Lisäksi Anttila viittaa realistiseen oppimiskäsitykseen, jossa korostetaan opetuksen tarkoitusta auttaa opiskelijoita muodostamaan sellaisia tiedollisia käsityksiä, taitoja, tottumuksia ja asenteita, jotka vastaavat todellisuutta ja sen asettamia vaatimuksia. Realistisesta oppimiskäsityksestä puolestaan johdetaan realistinen arviointi, missä korostuu aktiivinen osallistuminen suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä toiminnan reflektiivisen eli palautetta antavan, vastaanottavan ja hyödyntävän vuorovaikutuksen merkitys. Kuitenkaan realistisen oppimiskäsityksen ideaa ja siihen liittyviä itsearvioinnin, vertaisarvioinnin ja yhteisarvioinnin taitoja ei toistaiseksi ole kovin laajasti viljelty peruskoulun taitoaineiden pedagogisissa ratkaisuissa. Laajemmin Anttila mainitsee arvioinnin ongelmasta ammatillisella perusasteella, missä käynnissä on suuri muutos opintojakson arvioinnista keskeisen

osaamisen arviointiin ja mihin peruskoulusta tulevilla oppilailla ei ole valmiuksia. (emt., 100-101, 104.)

Konstruktivismiin liittyen käytetään myös autenttisen arvioinnin käsitettä. Autenttisen arvioinnin pyrkimys on tietojen ja taitojen arvioimiseen luonnollisissa tilanteissa, jollaisissa niitä käytetään todellisessakin elämässä. Autenttisuudella viitataan myös sen kohdistumiseen aitoon oppimisprosessiin. Tällöin oppimisprosessia ja arviointia ei eroteta toisistaan, vaan oppimistehtävät ja oppimisprosessi ovat samalla arvioinnin perusta. (Tynjälä 2000, 174.)

2.1.4 Oppilasarvioinnin arvopohja

Kasvatus nähdään eettisenä ja moraalisenä toimintana, koska siihen liittyviä valintoja tehdään arvokkaaksi nähdyn perusteella. Arvioinnista puhuttaessa voidaan erottaa kolme eettisyyteen sisältyvää elementtiä, joiden mukaan arvioijan on kyettävä oikeudenmukaisuuteen, kriittisyyteen ja huolenpitoon. Oikeudenmukaisuudella viitataan ansion mukaiseen kohteluun. Toimiakseen tehtäviensä ja tarkoituksensa mukaisesti arvioinnin tulee herättää kritiikkiä. Huolenpito puolestaan liittyy arvioinnin tukea antavuuteen ja ymmärtävään vuorovaikutukseen suhteessa toisiin toimijoihin. (Atjonen 2007, 9, 26-27).

Arvioinnin tulee olla reilua ja oikeudenmukaista. Reiludella taataan oppilaiden tasavertainen mahdollisuus menestyä muun muassa niin, että arviointivälineiden ja –prosessien tulisi näyttäytyä oppilaille reiluin. Myös henkilökohtaisten opetussuunnitelmien toteutumisen kannalta tämä on tärkeää. Oikeudenmukaisuudella puolestaan pyritään siihen, että arviointikäytännöt eivät saa syrjiä oppilaita ja asettaa jotakin yksilöä tai ryhmää eriarvoiseen asemaan. Oikeudenmukainen arviointi kohdistuu oppimistuloksien perusteella oppilaiden erotteluun. Arviointiprosessissa oikeudenmukaisella kohtelulla tarkoitetaan toisen oikeuksien ymmärtämistä ja oikeudenmukaista kohtelua. Ihmisiä koskevia päätöksiä tulee tehdä riippumatta esimerkiksi sukupuolesta, iästä, etnisestä taustasta, sosioekonomisesta asemasta tai muusta arvioinnin kannalta epäoleellisesta seikasta. Arvioinnin oikeudenmukaisuudessa oleellista ovat arvioinnin kriteerit, jotka määrittävät sen, voivatko yksilöllinen ja yhteisöllinen oikeudenmukaisuus kohdata. (Atjonen 2007, 34, 44-45.) Virta (1999) huomauttaa, että kaikki arviointi tavallaan erottelee eli osoittaa tietojen, taitojen ja kyvykkyyden jakautuvan erilaisiin laatutasoihin. Oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo arvioinnissa

merkitsevät oppilaan mahdollisuutta osoittaa todelliset kykynsä ilman, että arviointimenetelmä vinouttaisi niitä. Oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo eivät näin ollen voi merkitä erojen tasoittamista. Oppilaita koskevia päätelmiä ei saisi myöskään tehdä sellaisten seikkojen osaamisen perusteella, joita oppilailla ei ole edes ollut mahdollisuutta oppia. Myöskään arviointi ei saisi sisältää vinoutumariskejä, stereotypioita, sukupuolivihamielisyyttä tai alaryhmään kohdistuvaa syrjintää. Oikeudenmukaisuus liittyy myös arvioinnin tuotosten käsittelyyn. Eri oppilaiden ja eri suoritusten osalta arvioinnin tulisi olla oikeudenmukaista ja johdonmukaista, myöskään oppilaan arvostelu ei saa riippua siitä, kuka suorituksen arvioi (mm yhteiset kriteerit). (emt., 26-27, 89.) Yksilölähtöinen arviointi kohdallistaa mahdollisesti arviointia tarkemmin ja näin ollen vähentää vallan väärinkäyttöä, jopa mielivallan harjoittamista, vaikka opettajalla onkin selkeä arvioinnin ylivalta-asema oppilaaseen nähden. Myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen hengessä on korostettu, että kriteeriperusteinen arviointi on oikeudenmukaisempi, koska oppilaita ei verrata toisiinsa vaan kutakin hänen aiempaan osaamiseensa. (Atjonen 2007, 190.) Spruce (1996) huomauttaa, että arvioinnin tulisi olla oikeutettua kaikkia arvioinnin osapuolia kohtaan. Tämä toteutuu parhaiten silloin, kun arviointi on objektiivista. (emt., 175.)

Arvioinnin tulee lisäksi olla validia ja reliaabelia. Validiteetti takaa arvioinnilla arvioitavan sitä, mitä todella tahdotaan arvioida. Reliabiliteetilla tarkoitetaan arvioinnin kykyä välttää sattumanvaraisuutta. Läpinäkyvyys nähdään myös yhtenä arvioinnin kannalta tärkeänä kriteerinä. Noudattaakseen läpinäkyvyyttä arviointiin ei saa sisältyä piilotavoitteita eikä yllätyksiä. Läpinäkyvyys myös tarkoittaa, että arvioinnin pitää olla linjassa opetus suunnitelmassa ilmaistujen tavoitteiden kanssa, ja arviointikriteereiden tulee olla tiedossa. Arvioinnin yksi keskeinen arvo on, että sen tulisi motivoida oppimaan ollakseen hyvää. Arvioinnin motivoivuus käsittää itsearviointin, joka oikeuttaa opiskelijat itse tekemään opiskeluun liittyviä päätöksiä. Ollakseen motivoivaa arvioinnin tulee myös auttaa opiskelijaa suunnittelemaan ja järjestelemään oppimistaan pitkin opintojen kulkua eikä vain ennen kokeita. Arvioinnin keskeisen arvon mukaan sen tulee myös olla vaativaa ja mahdollistaan erinomaisuuden osoittaminen. Oppilaalla on oltava mahdollisuus ylittää parhaimpaansa ja menestyä. (Atjonen, 2007, 35-36.)

Samansuuntaisesti toteavat Stiggins & Chappuis (2005), jotka viittaavat neljään arviointia koskevaan ehtoon. He näkevät näiden ehtojen toteutumisen arvioinnin pätevyyden kannalta välttämättömäksi. Tutkijat ovat tutkineet arvioinnin vaikutusta oppilaiden välisten osaamisen erojen poistamiseen Yhdysvalloissa. Tutkijoiden mukaan, ensiksikin, arvioinnin on aina oltava tarkoituksenmukaista, toisin sanoen, kasvattajien on ymmärrettävä oppilaiden tarvitsema tieto ja

suunniteltava arviointi sen mukaisesti. Toiseksi, arvioinnin on kohdistuttava tarkasti määriteltyihin ja soveltuviin tavoitteisiin (*achievement expectations*). Kolmanneksi, arviointimenetelmien on oltava linjassa asetettujen arviointitavoitteiden kanssa ja menetelmien tulee olla päteviä. Neljänneksi, heidän mukaan arviointitieto on saatettava sitä tarvitsevien tietoon ajoissa, ymmärrettävästi ja avuliaalla tavalla. (emt., 15-17.)

2.1.5 Yksilö arvioinnin kohteena

Ihme (2009) kysyy, voiko arviointijärjestelmä tukea oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua, kun samanaikaisesti opetussuunnitelmassa esitetään vuosiluokille yhtenäiset hyvän osaamisen kriteerit sekä yksilöllisyyden vaatimukset. Konstruktivismin tietopainotteisuuden näkökulmasta tarkasteltuna hän kysyy myös, missä määrin se huomioi oppijan kokonaiskehityksen vai huomioiko ollenkaan. (emt., 92-93.) Virta (1999) huomauttaa opetussuunnitelman korostavan yhteistoiminnallisuutta ja yhteisvastuuta samalla, kun koulun tulisi vahvistaa oppilaan oman yksilöllisyyden kehittymistä. Virallista arviointikieltä voidaan pitää idealistisena huomioidessamme, kuinka moni kokee arvioinnin ahdistavana ja kielteisenä. Perinteinen kouluarviointi onkin kohdistunut yksilösuorituksiin ja perustunut kilpailuun ja oppilaiden vertailuun. Missä määrin koulu ja sen arviointimekanismi antavat tukea yksilölliselle ja sosiaaliselle kehitykselle siinä kontrollointitehtävässään, missä se keskittyy edelleen oppilaiden tietojen ja myös taitojen arvottamiseen? (emt., 20.)

Virran (1999) mukaan arviointi virittää joko myönteisiä tai kielteisiä odotuksia. Arvioinnissa oppilaan persoonan kokonaisvaltainen tukeminen saattaa helposti unohtua. Koska arviointi tapahtuu oppiainejakoisesti, aineenopettajien voi olla pienten luokkakohtaisten opetustuntien vuoksi vaikea tutustua riittävästi yksittäiseen oppilaaseen. Tämän lisäksi persoonallisuuden arviointi on äärimmäisen vaikea tehtävä, jonka huolimaton ja taitamaton suorittaminen voi aiheuttaa epäilemättä suurta vahinkoa oppilaan kehitykselle. Persoonallisuuden arvioinnissa kysymys on pikemminkin persoonan tuntemisesta ja huomioon ottamisesta ja sen kehityksen tukemisesta. Ongelmallista on myös oppilaan motivaation arviointi, koska opettaja saattaa huomioida arvioinnissaan oppilaan heikon motivaation, vaikka johtuisikin perimmiltään opettajan heikosti motivoivasta opetuksesta. (emt., 20-21.) Törmän (2013) mukaan ei ole mahdollista tuntea yksilöllisesti kaikkia oppilaita,

vaikka se olisi ratkaisu moniin koulun ja opetustyön ongelmiin. Opetustyö on vuorovaikutteista toimintaa. Opettaja joutuu alati luomaan uusia vuorovaikutussuhteita ja tutustumaan erilaisiin ryhmiin, koska saattaa opettaa useita eri ryhmiä lyhyissä jaksoissa. Opettaja joutuu näin ollen turvautumaan yleisiin stereotyyppioihin ja päättelymalleihin tehdessään tulkintoja oppijoista. Näitä ovat koulutukseen ja opetukseen liittyvät kirjoittamattomat lait, joiden mukaisesti olemme tottuneet toimimaan. Opettajilla saattaa olla vahvoja näkemyksiä menestyvien oppilaiden kotitaustoista ja sisarusten koulumenestyksen yhdenmukaisuudesta. Nämä stereotyypit eivät ota huomioon yksilöllisiä eroja ryhmän sisällä, ne ovat aina tiettyä ryhmää koskevia. Ajan puute arjen kiireessä ajaa opettajan tekemään nopeita ja pinnallisia olettamuksiin perustuvia ratkaisuja. Opettajalla ei suuressa opetusryhmässä ole aikaa tutustua oppijoihin yksilöinä puhumattakaan kunkin muuttuvista elämäntilanteista. Tehokkuuden tavoittelu vie huomion yksilöistä ja sen hyötykriteerit saattavat olla ristiriidassa kasvatustieteellisten päämäärien kanssa. (emt., 114, 120.)

Mäensivu (1999) näkee, että oppilaan yksilöllisten tarpeiden määrittelyn yhteydessä on huomioitava se, miten eri tavalla määritellyksi tuleminen vaikuttaa oppilaaseen. Persoonallisuuden muokkaamisessa ei ole kysymys vain uuden kansalaisen kasvattamisesta. Kysymys enemmänkin on uuden työntekijäpolven kasvattamisesta. Se, millaisia työskentelytapoja kulloinkin koulussa arvostetaan, minkälaisia oppilaiden ominaisuuksia arvioidaan ja miten asioita painotetaan konkretisoi tätä työntekijäpolven kasvattamista. (emt., 17-18.)

Keltikangas-Järvisen (2006) on tutkinut temperamenttia suhteessa oppilaan arviointiin. Lasten erilaisuus temperamenteiltaan tuo oman leimansa oppilasarviointille. Temperamentilla tarkoitetaan synnynnäisten valmiuksien tai taipumusten kokoelmaa, joka määrää ihmisen yksilöllisen ja hänelle ominaisen reagoimis- tai käyttäytymistyylin. Se siis viittaa siihen tyyliin, jolla ihminen toimii, muttei kerro ihmisen toiminnan motiiveista tai siitä, miten hyvin tai huonosti hän toimii. Temperamentti erottaa ihmisen muista ihmisistä hänen luonteenomaisten piirteidensä avulla. Temperamentin määräämä yksilöllisyys kyseenalaistaa yleispätevien, kaikille sopivien pedagogisten menetelmien olemassaolon. Joillekin oppimisen kannalta oleellista on itse tehdä asiat, kun taas toiset oppivat tarkkailemalla sivusta. Koulussa tulisikin arvioida vain sellaisia asioita, joita siellä voidaan opettaa, joita voidaan arvioida erilaisten suoritusten kautta ja joiden arvioimiseen on olemassa yhtäpitävä asteikko. Oppilaan tulisi pystyä omalla käytöksellään ja ratkaisullaan vaikuttamaan arvioitavaan asiaan. Kaikelle mitattavalle ja arvioitavalle tulee olla selkeästi määritellyt tavoitteet ja yleisesti hyväksytyt arvioinnin kriteerit. (emt., 23, 28-29, 167-169.)

Keltikangas-Järvisen (2006) mukaan oppilaiden samanlainen kohtelu johtaa eriarvoisuuteen, koska oppilaat kokevat saman kohtelun jokainen omalla tavallaan. Tästä huolimatta opettajat usein pelkäävät yksilöllisen kohtelun johtavan eriarvoisuuteen. Se, että temperamentti- ja persoonallisuusero otetaan huomioon tarkoittaa oppilaiden välisen tasapuolisuuden lisääntymistä, eikä eriarvoisuutta suhteessa muihin. Eriarvoisuus ilmenee yksilöiden erilaisessa kohtelussa, jos kohtelu perustuu subjektiivisiin mieltymyksiin. (emt., 180.) Cantell (2010) huomauttaa, että suuri osa opettajien suorittamista arvioinnista koulussa onkin oppilaiden temperamentin arviointia. (Cantell 2010, 107.)

2.1.6 Opettaja arvioijana

Niemi (2002) näkee arvioinnin luonteen koko opiskelua ohjaavana ilmiönä, ja arviointikäytännöillään opettaja ohjaa oppilaiden käsityksiä tiedosta ja oppimisesta (Niemi 2002, 134). Atjonen (2007) lisää, että vastuuta ja tilivelvollisuutta pohdittaessa tulee luottaa siihen, että arvioijalla on arviointitehtävänsä vaatima pätevyys ja koulutus. Atjonen lisää, että oppilasarvioinnissa valta ja vastuu on ensisijaisesti opettajalla. Tästä syystä opettajan pitää tarkkailla ja tukia omia arviointikäytäntöjään ja pyrkiä eettisyyteen ja rehellisyyteen arvioinnissa niin, että siitä ei muodostu opettajan oman vallankäytön väline. (emt., 31, 172.) Cantell (2010) katsoo, että vaikka arviointia ohjaavatkin opetussuunnitelmien perusteiden hyvän osaamisen kuvaukset sekä koulukohtaisesti laaditut arviointikriteerit, painottaa jokainen opettaja hieman erilaisia seikkoja oppimisessa ja oppilaan toiminnassa. (Cantell 2010, 109.) Luukkaisen (2004) mukaan opettaja vallankäytöllään vaikuttaa oppilaiden persoonallisuuden kehitykseen ja valtasubjektiksi kasvamiseen (emt., 147).

Opettajien vastuulla ovat myös päätökset arviointitavoista ja arvioinnissa käytettävistä menetelmistä. Näin ollen opettajat ovat myös arviointimenetelmien kehittäjiä ja sanallisen arvioinnin, itsearvioinnin ja arviointikeskustelujen kehittäminen on tällä hetkellä lähes kokonaan opettajien harteilla. Arviointikohteet on myös työstettävä opittaviksi ja arvioitaviksi yksiköiksi. (Mäensivu 1999, 61-62; ks. Snow & Swanson, 1992.)

Opettajan työhön liitetään arvioinnin uudistamisvaateet. Niissä ilmenevät opettajan perusarvostukset ja niiden avulla opettaja voi vaikuttaa oppilaan kehitykseen ja itsetuntoon.

Uudistamisen pohjalla opettajalla tulisi vallita arviointinäkemys siitä, miten hänen tulee arvioida, miksi hän arvioi ja mitkä asiat ovat tärkeitä. Jotta arviointi olisi mielekästä, opettajan on tunnettava opetusaineensa alue ja siihen liittyvät ajattelutavat. Opettajan on asetettava arvioinnille selkeät kohteet, jotka muodostuvat osaltaan oppiaineen keskeisimmistä sisällöistä. (Virta 1999, 109, 112.)

2.1.7 OPS 2014 – Perusopetuksen opetussuunnitelman uudistaminen

Tutkimus asettuu ajankohtaiseen valoon käynnissä olevan esi- ja perusopetusta koskevan opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen myötä. Uudet opetussuunnitelman perusteet hyväksyttiin Opetushallituksen toimesta joulukuussa 2014. Tässä luvussa tarkastellaan uusia opetussuunnitelman perusteita niin opintojen aikaisen oppilasarvioinnin kuin musiikinkin osalta.

Uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan arvioinnin painopiste on oppimista edistävässä arvioinnissa. Siihen, minkälaisen käsityksen oppilaat muodostavat itsestään oppijana ja ihmisenä hyvin suuri vaikutus on opettajan antamalla palautteella. Monipuolisen arvioinnin ja siihen perustuvan ohjaavan palautteen antaminen nähdään opettajien keskeiseksi pedagogiseksi keinoiksi oppilaan koko kehityksen ja oppimisen tukemisessa. Suuri osa arvioinnista on opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Opettajien tehtävä on huolehtia siitä, että oppilaat saavat alusta lähtien oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä tietoa edistymisestään ja osaamisestaan. Lisäksi arviointikäytäntöjen ja palautteen antaminen tulee suunnitella ja toteuttaa oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. (POPS 2014, 46-48.)

Uusien opetussuunnitelmien perusteiden (2014) mukaisesti kouluissa tulee kehittää arviointikulttuuria, jonka keskeisiä piirteitä ovat rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri; oppilaiden osallisuutta edistävä, keskusteleva ja vuorovaikutteinen toimintatapa; oppilaan tukeminen oman oppimisprosessin ymmärtämisessä sekä oppilaan edistymisen näkyväksi tekeminen koko oppimisprosessin ajan; arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys; arvioinnin monipuolisuus; arvioinnin avulla saadun tiedon hyödyntäminen opetuksen ja muun koulutyön suunnittelussa. (POPS 2014, 46.)

Uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaan itsearvioinnin edellytysten kehittämistä antamalla tilaa oppimisen ja opintojen edistymisen pohdintaan ja kehittämällä itsearviointitaitoja.

Oppilaiden itsearviointitaitojen ja vertaisarviointitaitojen kehittymiseksi oppilaita ohjataan havainnoimaan omaa ja yhteistä työskentelyä ja antamaan rakentavaa palautetta toisilleen ja opettajalle. Oman oppimisen ja sen edistymisen sekä niihin vaikuttavien tekijöiden havainnointiin oppilaita ohjataan sekä yksilöllisesti kuin ryhmänä. Itsearviointitaitojen kehittämisessä otetaan huomioon oppilaiden ikäluokka. (POPS 2016, 47-48.)

Uusissa opetussuunnitelmien perusteiden mukaan arviointi kohdistuu niin oppilaan oppimiseen, työskentelyyn kuin käyttäytymiseenkin. Ennen päättöarviointia toteutettava arviointi sekä palautteen antamisen kokonaisuus muodostavat opintojen aikaisen arvioinnin. Opintojen aikaisesta arvioinnista pääosa on luonteeltaan formatiivista, jolloin arviointi ja siihen perustuva palautteen antaminen toteutetaan lukuvuoden aikana osana päivittäistä opetusta ja työskentelyä. Palaute, joka edistää oppimista ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavat oppia ja työskennellä ja on luonteeltaan laadullista ja kuvailevaa, oppimisen solmukohtia analysoivaa ja ratkovaa vuorovaikutusta. Luonnoksessa todetaan opintojen aikaisen arvioinnin sisältävän myös oppimisprosessin jälkeen tehtävää, oppilaiden osaamisen summatiivista arviointia. Summatiivisen arvioinnin tulokset välitetään oppilaille todistuksissa tai arviointitiedotteissa. (POPS 2014, 49-50.)

2.2 *Musiikki*

2.2.1 Musiikin tehtävät, tavoitteet ja sisällöt OPSissa

Tässä tutkimuksessa käytetään käsitteitä *musiikki oppiaineena* ja *musiikkikasvatus* samaa tarkoittavina. Musiikkia tarkastellaan taito- ja taideaineena.

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) mukaan musiikin opetuksella on hyvin moninainen tehtävä. Musiikin tehtävä muun muassa on auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisun välineitä sekä tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. Opetuksen tehtävänä on myös saattaa oppilas ymmärtämään, että musiikki on aika- ja tilannesidonnaista. Lisäksi sen tehtävänä on antaa välineitä oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen prosessissa,

jonka tavoitteena on rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin. Yhdessä musisoimisen katsotaan myös kehittävänsä sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista. (POPS 2004, 232.)

Musiikissa opettaminen perustuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin musiikin oppiainekohtaisiin tavoitteisiin ja sisältöihin. Perusopetuksen opiskelun tavoitteet ja sisällöt on määritelty erikseen vuosiluokille 1-4 sekä vuosiluokille 5-9. (ks. POPS 2004, 232-234). Joulukuussa 2014 hyväksytyjen, uusien perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden mukaan musiikin opetuksen tehtävä ja tavoitteet määritellään erikseen luokille 1-2, 3-6 ja 7-9. Musiikin opetuksen tehtävät kaikilla luokka-asteilla liittyvät monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen sekä omien musiikillisten kiinnostuksen kohteiden, taitojen ja ymmärryksen kehittämisen huomioimiseen. Toiminnallinen musiikin opetuksella ja opiskelulla puolestaan edistetään oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittämistä, kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa. (POPS 2014, 149-150, 294, 488.) Uusissa, joulukuussa 2014 hyväksytyissä, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa musiikin opetuksen tavoitteet jaetaan puolestaan viiteen osa-alueeseen. Nämä tavoitteet ovat:

- Osallisuus
- Musisointi ja luova tuottaminen luokilla 1-2 ja musiikilliset tiedot ja taidot sekä tuottaminen luokilla 3-6 sekä 7-9
- Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito
- Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa
- Oppimaan oppiminen musiikissa.

Osallisuudella tarkoitetaan luokilla 1-2 oppilaan ohjaamista musiikillisen ryhmän jäsenenä toimimiseksi oppilaan myönteistä minäkuvaa rakentaen. Luokilla 3-6 *osallisuus* tarkoittaa oppilaan rohkaisua yhteismusisointiin osallistumiseksi ja myönteisen yhteishengen rakentamiseksi yhteisössään. Luokilla 7-9 *osallisuus* on oppilaan kannustamista rakentavaan toimintaan musisoivan ryhmän ja musiikillisten yhteisöjen jäsenenä. (ks. POPS 2014, 150-151, 294-295, 489-490.)

Musiikilliset tiedot ja taidot sekä tuottaminen tavoitteena pitää sisällään musisoimisen sekä soittaen että laulaen, kehollisuuden ja liikkeen, kuuntelemisen, luovan keksimisen ja

säveltämistoiminnan sekä teknologian hyödyntämisen. Luokilla 7-9 näiden tavoitteiden sisältöä edelleen tarkennetaan. (ks. POPS 2014, 150-151, 294-295, 489-490.)

Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito määrittelee tavoitteet oppilaan tutustumisesta musiikilliseen kulttuuriperintöönsä ja musiikin esteettisen, kulttuurisen ja historiallisen monimuotoisuuteen sekä musiikin merkintätapojen ymmärtämiseen. Luokilla 7-9 oppilasta ohjataan tarkastelemaan musiikkia taiteenlajina ja ymmärtämään sen roolia viestimisessä ja vaikuttamisessa eri kulttuureissa. Lisäksi luokilla 7-9 oppilasta rohkaistaan ja ohjataan keskustelemaan musiikista käyttäen musiikin käsitteitä ja terminologiaa. (ks. POPS 2014, 150-151, 294-295, 489-490.)

Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa pitää sisällään oppilaan ohjaamisen toimimaan vastuullisesti musisoinnissa. Luokilla 3-6 oppilasta ohjataan tunnistamaan musiikin vaikutuksia hyvinvointiin sekä huolehtimaan musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta. Edelleen luokilla 7-9 oppilasta ohjataan tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin. (ks. POPS 2014, 150-151, 294-295, 489-490.)

Oppimaan oppimisen tavoitteena on tarjota oppilaille kokemuksia tavoitteiden asettamisen ja yhteisen harjoittelun merkityksestä musiikin oppimisessa. Luokilla 3-6 oppilasta ohjataan kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, osallistumaan tavoitteiden asettamiseen ja arvioimaan edistymistään suhteessa tavoitteisiin. Luokilla 7-9 oppilaita ohjataan itse asettamaan tavoitteita musiikilliselle oppimiselle. (ks. POPS 2014, 150-151, 294-295, 489-490.)

2.2.2 Musiikki taito- ja taideaineena

Taito- ja taideaineilla katsotaan olevan merkityksellinen rooli pedagogisen hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden kannalta. Musiikin roolia voidaan näin ollen myös tarkastella pedagogisen hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden näkökulmasta. Taito- ja taideaineiden mahdollisuus tuottaa sisäistä nautintoa harjoittelemiseen perustuvan aktiivisen toiminnan kautta ja mahdollisuus synnyttää onnistumisen, hallinnan ja pätevyyden tuntemuksia lisäävät näihin aineisiin kohdistuvaa

kiinnostusta eri tavoin kuin muihin aineisiin. Kouluviihtyvyyden ja pedagogisen hyvinvoinnin kannalta oleellista on oppilaan kiinnittyminen luokan yhteisöön, oikeudenmukainen kohtelu ja tasavertaisuus sekä luottamuksen ja turvallisuuden kokemukset ja myönteinen palaute toiminnasta. Taito- ja taideaineiden jopa terapeuttinen voima ja niiden sisältämät merkitykselliset kokemukset voisivat toimia tasapainottavana tekijänä yhä suuremmissa määrin kasvavassa tietopuolisen aineksen ylitarjonnassa, jossa numeroiden tavoittelusta on tullut motivaattori ja yhä suurempi paremmuuden mitta. (Juvonen 2008, 76-77.)

Deweyä mukaillen Alhanen (2013) puhuu taiteen ja ihmisen kokemuksellisuuden tiiviistä suhteesta. Alhanen (2013) viittaa Deweyn näkemukseen, jonka mukaan taide tulisi ymmärtää kiinteästi ihmisen arkisiin kokemuksiin kytkeytyneenä. Lisäksi tulisi käsittää, mitä ovat taideteosten tuottamat esteettiset kokemukset, jotka Dewey määrittelee vaiheiksi ihmisen kokemusjatkumossa. Ne Dewey määrittelee hetkiksi, jolloin ihminen löytää uuden suhteen ja harmonian ympäristönsä kanssa ja tämä nimenomaan vaikuttaa ihmisen kokemukseen. Lisäksi Dewey näkee nyky-yhteiskuntaa varjostavan huolen, jossa taide nähdään eriytyvän inhimillisen elämän sisällä omaksi saarekkeekseen. Tällainen taide hänen mukaan puhuttelee yhä enemmän vain sellaista elitististä etuoikeutettua joukkoa, jolla on yhteiskunnallisen taustansa, koulutuksensa ja kulttuuriperintönsä vuoksi edellytyksiä ymmärtää ja käsitellä taiteen tuottamia kokemuksia. Näin ollen taide on etäännytynyt kauas ihmisen jokapäiväisistä kokemuksista kaikessa vaikeaselkoisuudessaan ja teknisyydessään. Deweyn mukaan kokeminen on ihmisen ja ympäristön jatkuvaa vuorovaikutusta ja kokemisen perustana on ymmärtää, että ihminen on osa muuta luontoa. Ympäristö eli kokemisympäristö näyttäytyy kullekin eliölle erityisellä tavalla riippuen tämän luonteenomaisista toiminnoista. Lisäksi sosiaalinen ympäristö muovaa kokemusta, koska ihminen ottaa jatkuvasti huomioon muiden toiminnan ja heidän reaktiot omaan toimintaansa. Kulttuurinen ympäristö puolestaan määrää sosiaalisen vuorovaikutuksen vakiintuneet muodot, jotka ilmenevät esineiden ja työkalujen muodoissa sekä yhteisön perinteissä, instituutioissa ja kielessä. Uudenlaiset vuorovaikutussuhteet muovaavat vuorovaikutukseen osallistuvien olioiden ominaisuuksia ja toimintaa, koska eliöiden alati kehittyvä vuorovaikutus ympäristönsä kanssa tuottaa maailmaan täysin uusia ja ennustamattomia asioita. (Alhanen 2013, 14, 52-54, 73, 181-182.)

Juvonen (2012) näkee musiikin roolin ilmeisenä enkulturaatioprosesseissa, joissa yksilö kulloinkin omaksuu vallalla olevia toimimisen arvoja ja tapoja. Sekä ympäristön vaikutuksesta että yksilöllisistä musiikillisista mieltymyksistä ja torjumisista seuraa yksilössä muodostuva

musiikkimaku. Koulussa opetettavan musiikin tärkein tehtävä olisi sisällyttää tämä kulturoituminen osaksi koulun musiikkikasvatusta, tarjota runsaasti uusia ärsykeitä ja syventää ymmärrystä myös käsitteellisellä tasolla. Enkulturaatioprosessien seurauksena musiikkimaailman muutokset ovat nopeita ja musiikkigenrejä ja -tyylejä on jatkuvasti enemmän ja enemmän. Sen sijaan, että asettaisimme rinnan vallitsevien musiikin lajien ja genrejen arvostuksia, meidän tulisi keskittyä huomioimaan käytännöstä kumpuaviin musiikillisiin arvoihin ja arvostuksiin. Koulun musiikkikasvatuksen tulisikin vastata tähän nopeaan muutokseen ja lähteä niistä tilanteista, joissa musiikki on aidosti osana oppilaiden elämää niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin. (Juvonen ym. 2012, 199, 202-203.)

Perinteinen käsitys musiikkikasvatuksesta on sijoittunut, niin kutsutun, esteettisen kasvatuksen alle ja perinteisesti onkin puhuttu esteettisestä musiikkikasvatuksesta. Tällaisen, taidemusiikin esteettistä arvoa korostavan näkemyksen mukaan musiikin arvo on absoluuttista ja määräytyy tiettyjen, esteettisten, arviointikriteerien mukaisesti pysyvästi ja epäilyksettömästi. Estetiikka erilaisine lähtökohtineen on saanut aivan uutta näkökulmaa alati ilmaantuvien uusien tyylien ja käytänteiden myötä. Populaarimusiikki, rantautuessaan koulumaailmaan, myös tarvitsee kasvatustoiminnan käsitysten, perusteiden ja lähtökohtien uudelleen määrittelyä ja tulkintaa. Kun esteettisen musiikkikasvatuksen on nähty pitkälti perustuvan ajatukseen siitä, että musiikki itsessään sisältää arvoja sinänsä, vie nykyaikainen tutkimus ja kasvatusfilosofinen kehitys taiteen lähtökohta-ajattelua yhä enemmän kohden kontekstisidonnaisuutta. Kontekstisidonnaisuus korostaa yksilön kokemuksia ja niiden taustalla vaikuttavaa maailmankuvaa. Taideaineiden opetuksen tulisikin lähteä oppilaille arvokkaasta, kokemusmerkityksiä sisältävästä ja tutusta, esimerkiksi äänten, maailmasta kohden heille vieraampia ulottuvuuksia. Koulujen musiikkikasvatuksessa on viime vuosiin saakka pyritty noudattamaan periaatetta, jonka mukaan opettaja johdattaa oppilaat kohti arvokasta ja esteettistä herkkyyttä edistävää ja kehittävää taidemusiikkia. Tämän seurauksena oppilaat ovat kokeneet jaon “koulun musiikin” ja “muun musiikin” välillä. Kuitenkaan ei voida ajatella perinteisen käsityksen katoavan uusien, populaarisen musiikin taustalla kytevien käsitysten tieltä. Estetiikka säilyy mutta saa rinnalleen myös uutta, jonka myötä muokkautua vastaanottavammaksi (Anttila & Juvonen 2002, 12-17; ks. myös Anttila & Juvonen 2006, 170-171).

Opetushallituksen teettämässä perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistuloksia koskevassa arvioinnissa (2011) kysyttiin opettajien käsityksiä heidän opetuksessa tärkeinä pitämistä osa-alueista. Opettajien mielestä keskeisintä musiikin opetuksessa olivat merkittävät

kokemukset ja 92 % osallistuneista opettajista pitikin erittäin tärkeänä oppilaiden mahdollisuutta kokea onnistumisen iloa. Opettajat pitivät erittäin tärkeänä myös sitä, että oppilaat kokevat musiikillisia elämyksiä, voivat löytää itselleen tärkeitä asioita musiikista sekä voivat kohdata tunteitaan. Opettajat korostivat lisäksi henkilökohtaisen musiikkisuhteen tärkeyttä, musiikin harrastamiseen kannustamista, musiikin yhteisöllisiä ulottuvuuksia sekä musiikin mahdollisuuksia oppilaan henkisen hyvinvoinnin edistämiseksi. (Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen M-L., 2011, 47.)

Opettajien mielestä tilat ja välineet vaikuttivat olennaisesti koulun musiikin opetuksen tarkoituksenmukaiseen toteutumiseen: ne joko edistivät tai estivät sitä. Opetusta vaikeuttavana tekijänä lähes puolessa vastauksista mainittiin musiikinopetukseen sopimattomat tilat ja/tai välineiden heikko taso tai niiden puute. Etenkin 7. luokkaa opettavat opettajat kokivat myös musiikin tuntien vähyyden ja opetusryhmien suuret koot opetusta hankaloittaviksi tekijöiksi. Se, että oppilaiden musiikin taidot saattavat olla hyvinkin vaatimattomia yläkouluun tullessa, korosti entisestään tuntimäärän pienuutta. Opettajat toivat myös esille, että opetuksen painottuessa musisointiin ei kynä- ja paperitehtävät heidän mielestään mittaa musiikin keskeisintä osaamista. (Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen M-L., 2011, 49-50, 90.)

2.3 *Oppilasarviointi musiikissa*

2.3.1 Oppilasarvioinnille määritellyt kriteerit

Musiikissa oppilasarviointi perustuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin musiikin oppiainekohtaisiin tavoitteisiin ja sisältöihin. Perusopetuksen opiskelun tavoitteet ja sisällöt jaotellaan vuosiluokilla 1-4 sekä vuosiluokille 5-9. Arvosanan antamiseksi opetussuunnitelma määrittelee myös hyvän osaamisen kriteerit arvosanalle kahdeksan. Arvosanan antamiseksi opetussuunnitelma määrittelee myös hyvän osaamisen kriteerit arvosanalle kahdeksan. (ks. POPS 2004, 232-234). Todettakoon vielä, että valinnaisissa aineissa arvioinnin perustana on oppilaan osaaminen eli hänen tietonsa ja taitonsa suhteessa valinnaiselle aineelle paikallisessa opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin (ks. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/valinnaisten_aineiden_arviointi).

Musiikin arvioinnin tueksi Koulujen musiikinopettajat ry on laatinut opetussuunnitelman kriteeristölle perustuvan arvosanataulukon. Sen tarkoituksena on auttaa musiikinopettajaa päättöarvioinnin arvosanojen määrittelyssä. (Juntunen M-L. & Westerlund H. 2013, 78; ks. www.koulujenmusiikinopettajat.fi.) Arvosanojen antamisessa opettajilla kuitenkin on melko vapaat kädet. Opetussuunnitelmassa määriteltyjen hyvin osaamisen kriteerien ja paikallisesti tai koulukohtaisesti laadittujen arviointiohjeiden lisäksi ei ole tarkempaa arviointikriteeristöä. (Juntunen & Laitinen 2009, 82).

2.3.2 Musiikin oppilasarvioinnin kohteet

Juntunen & Laitinen (2011) mukaan kuvallisten ja musiikillisten taitojen kehittyminen yhdessä musiikin ja taiteen ymmärtämisen ja kulttuurisen sivistyksen kanssa muodostavat taideopetuksen ytimen, johon myös arvioinnin tulee kohdistua. Vallalla olevat taidekäsitykset ohjaavat sitä, mitä taiteen opetuksessa ja arvioimisessa milloinkin painotetaan. Keskiössä on oppilaan kokema yksilöllinen, henkilökohtainen ja emotionaalinen taide-elämys, missä korostuu oppilaan henkilökohtaisen musiikkisuhteen rakentaminen ja oppilaan koetun kokemuksen huomioiminen musiikin käytännöistä. Arvioinnilla tulisi kyetä vastaamaan tämän hetken taiteen rakentumiseen, missä taideteos ei ole enää yhden taiteilijan luomistuote vaan osa jatkumoa, johon kietoutuvat yhteiskunnassa, mediassa ja ihmisten välisessä kanssakäymisessä sekä tuotannossa vaikuttavat asiat. Musiikinopetuksessa korostuu yhä enemmän elämysten ja kokemusten merkitys, mikä puolestaan siirtää oppisisältöjen tarkastelua oppilaan henkilökohtaisen kokemuksen ja musiikkisuhteen rakentamiseen (emt., 79).

NAfME:n (*National Association for Music Education*, 1998) raportissa tarkastellaan opettajien arvosanan antamiseen liittyviä käytänteitä. Musiikin opettajat perinteisesti painottavat laatiessaan arvosanoja, niin kutsuttuja ei-musiikillisia seikkoja. Niihin lukeutuvat niin osallistumisaktiivisuus, yritteliäisyys, asenne kuin käytös. Nämä arvioinnin kriteerit nähdään oleellisesti musisointiin kuuluvina, minkä takia myös arviointi niiden perusteella nähdään oikeutettuna. Muun muassa yhteismusisoinnissa yhdenkin oppilaan poissaolo vaikuttaa koko ryhmän toimintaan ja musisointiin. Opettajat kokevat numeron määrittämisen ei-musiikilliselle kriteeristöille perustuen helpompana, koska vain musiikillisiin seikkoihin perustuva arviointi on aikaavievää ja haastavaa etenkin, jos oppilaita on paljon tai opettaja tapaa heitä harvoin. Ongelmallisinta musiikinopettajalle

on löytää arviointiin tarvittava aika arvioida jokaista yksittäistä oppilasta tiettyjen kriteereiden mukaisesti. Raportin mukaan tämä näyttäytyy erityisen ongelmallisena alakoulussa, missä opettaja kohtaa suuren määrän oppilaita. Mainittakoon, että ei-musiikillisiin seikkoihin perustuva arviointi tulisi erottaa musiikillisiin saavutuksiin perustuvasta numeroarvioinnista. (MENC 1998, 37-39). Myös Juntunen ja Westerlund (2013) huomauttavat, että musiikissa arviointia varten voidaan määrittää konkreettisia tekemisen kuvauksia, kuten oppilaan fyysinen ja henkinen läsnäolo oppitunneilla, osallistuminen toimintaan tai yhteistyötaidot. (emt., 79). Ihme (2009) tuo esille sosiaaliset taidot, joilla hän tarkoittaa toiminnallisia taitoja ja vuorovaikutustaitoja. Toiminnallisiin taitoihin hän lukee kuuluvaksi muun muassa osallistumisen ryhmätöissä ja sovittujen sääntöjen mukaan toimimisen. Vuorovaikutustaitoihin lukeutuvat puolestaan muun muassa toisen kuunteleminen, kiittäminen ja toisen asemaan asettuminen. Nämä taidot hän nimeää opetussuunnitelmaan kuulumattomiksi mutta painottaa niiden tavoitteellista huomioon ottamista koulun sosiaalisia taitoja harjoittellessa. (emt., 139-141).

Russell & Austin (2010) ovat tutkineet yläkoulun opettajien musiikin arviointiin ja arvosanan antamiseen liittyviä käytänteitä. Tulokset osoittavat, että musiikin arvioinnissa opettajat käyttävät kriteeristöä, joka ei perustu musiikillisille suorituksille vaan niin sanottulle *sekavalle kriteeristöille* (*hodgepodge criteria*). Musiikissa osallistumisen ja positiivisen asenteen katsotaan olevan edellytyksiä oppilaan musiikillisille saavutuksille opettajien erityisesti painottaessa arvioinnissa oppilaiden esiintymistä, asennetta ja osallistumista. Tutkimuksen mukaan oppilaiden arvioiminen käyttäytymiseen liittyvän toiminnan perusteella ei kuitenkaan ole linjassa arviointisuoritusten kanssa. Sen sijaan arviointipäätösten tulisi perustua muun muassa monipuolisesti musiikillista tietämystä mittaaviin, kirjallisiin arviointitietoihin sekä menetelmälliseen monipuolisuuteen, jolla varmistettaisiin arvioinnin luotettavuus. Musiikki itsessään on taiteellinen prosessi, ja musiikin opettajilla saattaakin olla erilaisia käsityksiä musiikin arvioinnin luonteesta, tarkoituksesta ja tärkeydestä. Tutkimuksen mukaan taito- ja taideaineiden opettajat painottavatkin arvioinnissa perinteisiä lukuaineita enemmän muun muassa oppilaiden yritteliäisyyttä ja osallistumista. Tutkijat näkevät myös musiikissa korostuvien, opetussuunnitelman ulkopuolisten sisältöjen vaikuttavan musiikin oppilasarvioinnissa käytettyihin menetelmiin, jotka eroavat tyypillisistä, perinteisissä akateemisissa oppiaineissa painottuvista menetelmistä. (emt., 43, 49).

Russellin & Austinin (2010) tutkimuksen mukaan opettajat työskentelevät luokkaympäristöissä, jotka ovat riittäviä, josseivat kuitenkaan ideaaleja. Myöskään opetukseen käytettävissä olevalla ajalla tai oppilaiden määrällä ei nähdä olevan oleellista merkitystä arviointiin ja siihen, painottuuko

arvioinnissa oppilaiden musiikilliset suoritukset vai käyttäytymiseen perustuvat kriteeristöt. Arvioinnin koetaan usein kuitenkin jäävän ulkoisten tekijöiden, kuten liian suuren työmäärän tai ajanpuutteen jalkoihin, mikä heijastuu usein arviointipäätöksiin ja –käytänteisiin. (emt., 49-50).

2.3.3 Musiikin oppilasarvioinnin ongelmallisuus

Asmus'n (1999) mukaan osa musiikin opettajista kokee musiikin oppimisen arvioinnin hyvin haastavaksi liian löyhästi aseteltujen oppimisen tavoitteiden vuoksi. Riittämättömän tarkat tavoitteet eivät kerro, mitä oppilaiden tulisi tarkalleen ottaen osata ja tietää. (emt., 19.) Juntusen & Westerlundin (2013) mukaan holistisessa arvioinnissa artikuloimattomat kriteerit saattavat vaihdella oppiaineen sisällä eri opettajien välillä, eikä tällöin myöskään oppilailla voi olla täyttä selvyttä arvioinnin kriteereistä. Holistisessa arvioinnissa lisäksi saattavat vaikuttaa negatiivisesti muut kuin itse opiskelijan osaamiseen liittyvät seikat, kuten tieto opiskelijan elämäntilanteesta tai terveydestä. (Juntunen & Westerlund 2013, 73-74). Cantell (2010) puolestaan huomauttaa arviointiin, erityisesti numeroarviointiin, liittyen sen suhteellisuudesta ja monitulkintaisuudesta. Vaikka opettajilla onkin tukenaan opetussuunnitelmien perusteiden hyvän osaamisen kuvaukset, ja monissa kouluissa myös laaditut koulukohtaiset arviointikriteerit, painottaa jokainen opettaja hieman erilaisia seikkoja oppimisessa ja oppilaan toiminnassa. Sama numeroarvosana saattaa merkitä eri oppilaille ja opettajille eri asioita, minkä lisäksi vanhemmat saattavat tulkita numeroita eri tavoin. (emt., 110-111.)

Euroopan komission selvityksen (2009) mukaan haastavaksi musiikin oppilasarvioinnissa koetaan arvioinnin rajoittuneisuus ja sopimattomuus johtuen kokonaisvaltaisuutta ja jatkuvaa oppimista sisältävälle taiteen opetukselle. Euroopan unionin alueella, esimerkiksi Sloveniassa, liian vähän huomiota oppilasarvioinnissa kiinnitetään oppilaan kokonaiskehitykseen, yksilölliseen ilmaisuun ja oppilaiden taitojen mukaiseen kehitykseen, kun taas Ranskassa taito- ja taideaineiden kehittämiseksi on annettu suosituksia tavoitteiden ja vaatimusten selkeyttämiseksi, tarkkailun uudistamiseksi (*reform of monitoring systems*) sekä resurssien ja hyvien käytänteiden jakamiseksi. (Arts and Cultural Education in Europe 2009, 61-63). Ross (1992) huomauttaa samansuuntaisesti todetessaan, ettei arviointi kykene edistämään oppilaan persoonallista ja taiteellista kehittymistä.

Tästä Ross puhuu taidekasvatuksen keskiössä piirtyvällä mustalla aukolla. Intuitiivisesti ja holistisesti arvioidessaan opettajat eivät välttämättä ole rehellisiä ja täytä kriteeriperustaisen arvioinnin ehtoja. Taito- ja taideaineiden arvioinnin on nähty olevan liian kapea-alaista vastatakseen oppilaan persoonalliseen ja taiteelliseen, luovuutta ja ilmaisua painottavaan ymmärtämiseen. Taideaineista puhuttaessa Ross kysyykin, kuinka oikeastaan kyetään arvioimaan oppilaan tietoperustaista, mutta taiteellista käsitystä. Taito- ja taideaineissa ei ole nähty tarvetta lakisääteisille osaamistavoitteille tai saavutuksia kuvaaville tasoille, koska niiden on nähty olevan soveltumattomia perinteisesti mitattaviksi. (emt., 85-87.) Anttila (2006) lisää, että haastavaa on tutkia oppimisen ja opiskelun laadullisia tekijöitä, kun taas oppilaan tietojen ja taitojen määrää on mahdollista tutkia erilaisilla kokeilla, tutkinnoilla ja testeillä (emt., 78.) Anttila & Juvonen (2002) tuovatkin esille, että musiikinopetuksen tavoitteiden ja oppisisältöjen kovin yksityiskohtainen tarkka määrittäminen sekä oppimistulosten arvioiminen tyhjentävästi on kohtalaisen ongelmallista. Erilaisin kokein ja testein on mahdollista tutkia opittujen tietojen ja taitojen määrää, mutta ongelmallisempaa on tutkia oppimisen ja opiskelun laadullisia tekijöitä. (emt., 153.)

Rossin (1992) mukaan perusteellisen objektiivisuuden puuttuessa arviointia on arvosteltu epäluotettavuudesta voidessaan perustua arvioijan päähänpistoon tai henkilökohtaiseen mieltymykseen. (Ross 1992, 85-87.) Kriteeriperustaisessa arvioinnissa ongelmaksi saattaa muodostua se, että arvioinnissa keskitytään seikkoihin, joita on mahdollista arvioida objektiivisesti (Spruce 1996, 175-180). Juntunen & Laitinen (2011) viittaavat Sabolin (2004) tutkimukseen, jonka mukaan suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista koki arvioinnin tarpeelliseksi kuvataiteessa, vaikka opettajien mukaan kuvataideopetukseen sisältyy oppimisen alueita, joita ei voida arvioida. Vaarana näin ollen taideaineiden arvioinnissa on, että arvioinnin kautta huomion kohteeksi nousevat sellaiset oppimistulokset ja oppimisen alueet, joita on mahdollista arvioida ja helposti arvioinnissa huomiotta jää niitä taideaineille ominaisia oppimisen alueita ja kykyjä, joita arvioinnissa ei saada esille. (emt., 76; ks. Sabol 2004.) Tarkkana tulee myös olla, että arvioinnissa nähdään arvioinnin kohteena oleva kokonaisuus, ei ainoastaan yksittäisiä musiikillisia tekijöitä. Muun muassa musiikillisen esityksen arvioinnissa haasteeksi saattaa muodostua prosessin jakaminen yksittäisiin tekijöihin, joita arvioimalla muodostetaan sitten kokonaisuutta kuvaava arvio. Spruce nostaa esille kolme musiikin oppilasarviointia kuvaavaa seikkaa erityisesti arvioijan ja arvioitavan välisestä näkökulmasta tarkasteltuna: (1) *arviointi ei voi olla täysin objektiivista, sen sijaan se on tiedostettua subjektiivisuutta*, (2) *subjektiivisen tietoisuuden kehittyminen on taide- ja taitokasvatuksen ydin* ja (3) *arviointiprosessin tarkoituksena on pyrkimys parhaan mahdollisen*

suorituksen takaamiseen. Sprucen mukaan arvioinnin objektiivisuus on mahdollista saavuttaa silloin, kun arvioinnille on määritelty selkeät, asiayhteydestä johdetut, kriteerit. (emt., 175-180.)

Colwell (2012) näkee yhdeksi musiikin oppilasarvioinnin ongelmakohdaksi pakollisen ja valinnaisen musiikin erilaiset sisällöt ja painotukset, mikä moninaisuudessaan vaikeuttaa musiikin oppilasarviointia ja sen kehittymistä. Kun pakollisen musiikin roolina nähdään musiikin yhdistäminen muihin kursseihin, muiden oppiaineiden laadun parantaminen sekä virkistäminen, valinnaisilla oppitunneilla puolestaan korostetaan yksilöllisten taitojen kehittämistä. Jos musiikin arviointi määriteltäisiin korkeammalle (*high-stakes*) jokaisella luokka-asteella, olisi todennäköistä, että myös musiikki oppiaineena saisi osakseen suurempaa arvostusta. Kaikessa arvioinnin tärkeyteen liittyvässä päätöksenteossa/oikeudellisessa menettelyssä on painittava perustavalaatuisen kysymyksen kanssa siitä, onko arvioinnin tarkoitus auttaa kehittymistä suhteessa standardien/normien saavuttamiseen vai suhteessa vastuullisuuteen. Nykyisin painotetaan pyrkimystä vastuullisuuteen. Edelleen merkityksellisenä nähdään arvioinnin rooli opetusta parantavana. (emt., 373). – ongelma on musiikin opetukseen käytettävissä oleva vähäinen aika johtuen musiikin vähäisestä arvostuksesta päättävällä tasolla; lisäksi musa jakautuu valinnaiseen ja pakolliseen, joilla erilaiset teht. – tästä johtuen oppilaan mus kyvykkyyden arviointi on hyvin vaikeaa

Opettajien mielestä arviointia tulisi suorittaa monipuolisesti ja vuorovaikutteisesti mutta etenkin aineenopettajilla ei tähän ole aikaa oppilaiden ja arvioitavien suoritusten valtavan määrän vuoksi. Joidenkin opettajien mielestä arviointi saatetaan kokea jopa vastenmieliseksi johtuen periaatteellisista näkemyksistä arviointikäytäntöjä ja oppilaan oikeuksien loukkaamista vastaan. Heikko oppilaantuntemus nähdään arviointia haastavana erityisesti sanallisen arvioinnin kohdalla. Vaarana voi myös olla, että varsinaiset arvioitavat asiat hukkuvat sanojen tulvaan, eivätkä nouse esiin. (Cantell 2010, 106-108, 113, 117). Anttilan & Juvosen (2006) mukaan opettaja helposti tulkitsee aran oppilaan epävarmuuden kiinnostuksen puutteeksi ja haluttomuudeksi opiskella musiikkia, vaikka ongelma oikeastaan olisikin epätarkoituksenmukaisissa tai yksipuolisissa työskentely- ja arviointitavoissa. Lisäksi, arviointiperusteena lahjakkuus ja musikaalisuus ovat kyseenalaisia arviointikriteereitä. Musiikin arvosanan määrittämisessä ei ole kyse opiskelun arvioinnista, jos musiikkinumeron perusteena on oppilaan lahjakkuus tai musikaalisuus. (Anttila & Juvonen 2006, 133-134).

Arvioinnilla nähdään olevan oppilaan motivaatioon ja suoritukseen sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia. Anttila (2006) viittaa Ames'n (1992) arviointikäytäntöjen kolmeen keskeiseen ulottuvuuteen, joilla on vaikutusta oppilaan motivaatioon ja käyttäytymiseen. Oppilaiden sosiaalinen vertailu arviointiin liittyen saattaa olla haitallista itsetunnoltaan heikkojen oppilaiden opiskelumotivaatiolle saaden aikaan defensiivisiä reaktioita, muun muassa riskien välttämistä, pinnallisia opiskelustrategioita sekä motivaation laskua ja mielenkiinnon suuntautumista muualle. Lisäksi oppilas voi oppia opitun avuttomuuden kaltaisia kielteisiä käyttäytymismalleja sekä heikentää kyvyiltään vahvimpien oppilaiden yrittämishalua, koska he todennäköisesti menestyvät riittävän hyvin ilman suurta ponnisteluakin. Toiseksi se, keskittyykö arviointi testisuoritukseen vai monipuoliseen, syvälliseen aineenhallintaan vaikuttaa oppilaaseen. Musiikinopiskelun arvioinnissa korostuu usein suorittaminen ja esiintyminen sekä opiskelun tuotoksen virheettömyys ja normatiivisuus laadukkaan opiskelun ja syvällisten, monipuolisten valmiuksien sijasta... Vaikka oppilaan kehitys monilla musiikillisen elämän ja oppimisen osa-alueilla ei näy välittömästi. Tämän lisäksi monenlaiset sosiaaliset ongelmat vaikeuttavat julkisen suorituksen arviointia, kun joillekin julkisuus voi olla suoritusta parantava ja joillekin taas sitä heikentävä. (Anttila 2006, 83-84; ks. myös Ames 1992; O'Neil 1990.)

2.3.4 Musiikin oppilasarvioinnin kehityssuuntia

Juntunen & Westerlund (2013) korostavat, että arvioinnissa tulisi huomioida tavoitteiden monitasoisuus ja huomauttavatkin, että arvioinnissa tärkeiksi on voitava arvottaa myös elämykset ja kokemukset. Elämysten ja kokemusten merkitys näkyy siirtymisenä oppisisältöjen tarkastelusta oppilaan henkilökohtaisen kokemuksen ja musiikkisuhteen rakentamiseen. Tutkijat viittaavat taiteen perusopetuksen arviointia tukevaan ohjeistukseen, jossa musiikin perustasolla arvioinnin kohdealueiksi esitetään musiikillisen osaamisen lisäksi muun muassa työskentelytaitoja, monipuolisuutta ja oppilaan erityisiä vahvuuksia sekä valmiuksia musiikin itsenäiseen harrastamiseen. Työskentelytaitoja ovat motivoituneisuus, aktiivisuus, oma-aloitteisuus sekä kyky arvioida ja kehittää omaa työskentelyään. (emt., 79-80.)

Taitojen ja luovien alojen arvioinnin esille nostaan Anttila (2013) kysyy, miten arvioidaan ja arvotetaan sitä oppimisprosessia, joka perustuu toimijoiden luovuuteen, yksilölliseen tekemiseen ja

aistimukselliseen kokemukseen tai yleensä vain hyväksi koettuun suoritukseen. Anttila (2013) asettaa taito-käsitteen nelikenttään, jossa kenttiä edustavat tietoa käsittelevät vs. aistimus- ja kokemuspohjaiset taidot ja taidot, jotka edellyttävät yksilön omakohtaista suoritusta, vs. yhdessä muiden kanssa, ryhmässä tai keskinäisessä vuorovaikutuksessa tarvittaviin taitoihin. Nelikentässä taidot jaetaan edelleen erilaisiin työn suunnittelun ja organisoimisen, sosiaalisiin, psykofyysisiin, tietotaitoihin ja kokemuksellisiin taitoihin. Taito-osaamisen arviointia pohdittaessa edellä kuvatun nelikentän avulla voidaan kuvata kulloinkin kyseessä olevan toiminnansisällöön edellyttämän taitomallin mukaan. (emt., 89-91; ks. Anttila 2007.) Esimerkiksi arvioitaessa luokassa muodostettujen bändien yhteissoittoa, kiinnitetään huomiota muun muassa itsenäiseen soittamiseen, yhteistoimintaan sekä esiintymiseen.

Asmuksen (1999) mukaan musiikin arviointi tulisi nähdä paljon moninaisempänä ilmiönä kuin arvosanan antamisena. Arvioinnin avulla opettaja voi tarjota oppilaille keinoja jatkuvaan, tulevaisuuteen suuntaavaan oppimiseen. (emt., 19.) Juntunen & Laitinen (2013) korostavat, että taideaineiden arvioinnissa näkyy se, mitä tunnilla on käsitelty. Musiikin ja kuvien keinoin nähdään, mitä on opittu, kuinka paljon opetus on koskettanut ja miten opittua on osattu soveltaa kunkin oppilaan omiin tavoitteisiin pääsemiseksi. Taideaineiden arviointi toteutuu monilla muillakin tavoilla kuin todistusarvosanoin. (emt., 77.)

Ross (1992) painottaa, että voidakseen vakuuttaa paikkansa osana opetussuunnitelmia ja näin ollen osana kasvatusta, taito- ja taideaineissa saavutuksia tulisi kuitenkin pystyä vakavasti ottaen mittaamaan (emt., 86). Spruce (1996) tuokin esille, että ainoastaan arvioinnin keinoin on mahdollista oikeuttaa taito- ja taideaineiden asema osana kasvatuksellista instituutiota. Jotta taito- ja taideaineet voitaisiin oikeuttaa osaksi koko kasvatusjärjestelmää, on niille löydettävä arviointimalli ja niiden on tarjottava tietoa myös opetussuunnitelmatasolla. (Spruce 1996, 171).

2.3.5 Musiikin oppilasarvioinnin menetelmiä

Anttilan (2013) mukaan arviointikäytänteitä ohjaa virallinen opetussuunnitelma oppimistavoitteineen. Näiden tavoitteiden saavuttamista arvioidaan sekä summatiivisen tulosarvioinnin (tuotoksen arvioinnin) ja formatiiviseksi luokitellun prosessiarvioinnin (oppimisprosessia tukevan arvioinnin) menetelmien avulla. Näiden arvioinnin näkemysten välillä nähdään olevan huomattavia eroja. (emt., 105). Heinilä (2009) lisää, että arvioinnin käytännöt heijastavat omaksuttua oppimiskäsitystä, tietokäsitystä ja ihmiskäsitystä. Lisäksi hän huomauttaa, että arvioinnin laadukkuuden kannalta on tärkeää, että opetuksen toteutus, oppimisen ohjaaminen, käytetyt menetelmät ynnä muut ovat linjassa keskenään. (emt., 138). Anttilan & Juvosen (2006) mukaan arvioinnin onnistuminen tai epäonnistuminen, sen merkitykset opiskelulle ja oppimiselle, liittyvät kiinteästi arviointimenetelmiin, joilla arviointia suoritetaan. (emt., 80). Tarkoitus, johon tietoa kerätään vaikuttaa ensisijaisesti arviointimenetelmän valintaan (Anttila & Juvonen 2002, 157). Asmus (1999) huomauttaa, että on suhteellisen helppoa määritellä menetelmät mittaamaan opetuksen sisältöä, jos tarkkaan tiedetään, mitä opetaan (emt., 22).

Arviointimenetelmiä voidaan luokitella oppimiskäsityksen mukaisesti. Anttila & Juvonen (2006) huomauttavatkin, että arviointimenetelmien tulisi kehittyä oppimiskäsityksen, opetuksen tavoitteiden ja oppisisältöjen muuttuessa (emt. 80). Konstruktivismin mukaisesti oppijaa kannustetaan itseohjautuvuuteen, metokognitiiviseen ajatteluun, oppimaan oppimiseen, vuorovaikutukseen ja yhteistoiminnallisuuteen. Oppilasarviointi ei ole vain opettajan tehtävä, vaan opiskelija itse arvioi oppimistaan sekä tovereidensa oppimista. (Tynjälä 2000, 174.) Myös Hongiston (2000) mukaan konstruktivismin myötä oppilasta tulee ohjata omien edellytystensä puitteissa asettamaan itselleen tavoitteita sekä ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan (emt., 86,93). Anttilan (2013) mukaan sosiokonstruktivismi painottaa opiskelijan oman reflektoinnin ja itsearvioinnin osuutta sekä sosiaalisen ympäristön ja toimintoihin liittyvän merkityksenannon huomioon ottamista oppimisen ja työn tulosten arvioinnissa. Realistisen oppimiskäsityksen mukanaan tuoma realistinen arviointi puolestaan korostaa oppilaan aktiivista osallistumista. (emt., 100-101).

Kirjallisia kokeita on perinteisesti pidetty tärkeimpinä oppimisen arvioinnin välineinä koulussa, mutta ainoana oppimisen arvioinnin menetelminä niitä voi pitää yksipuolisina, koska ne eivät kerro paljoakaan itse opiskelu- ja oppimisprosessista (Anttila & Juvonen 2002 159: Anttila 2006, 80).

Anttila & Juvonen (2002, 2006) näkevät numeerisella ja sanallisella arvioinnilla sekä hyviä että huonoja puolia. Kun numeerinen arviointi soveltuu parhaiten eksaktien tiedollisten oppisisältöjen omaksumisen arviointiin muun muassa musiikin historian opiskelussa, sanallinen arviointi puolestaan on käyttökelpoisempaa monimutkaisempien taitojen ja esimerkiksi arvojen, asenteiden ja kokemusten arvioinnissa. Numeerinen arviointi saattaa opettajasta tuntua helpolta ja turvalliselta antaa, koska hänen tarvitsee vain kirjoittaa numero, jota ei tarvitse perustella sen kummemmin. Sanallisen arvioinnin avulla opettaja voi mielekkäämmin täyttää muita arvioinnin tehtäviä, kuten oppimisen ohjaamista, motivointia ja ennustamista. (emt. 2002, 160-161; 2006, 82-83).

Uusien perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2014) mukaan arviointikäytännöt ja palautteen antaminen tulee suunnitella ja toteuttaa oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Arviointimenetelmien näkökulmasta mainittakoon, että kouluissa kehitettävän arviointikulttuurin keskeisiksi piirteiksi luetaan oppilaan osallisuutta edistävä, keskusteleva ja vuorovaikutteinen toimintatapa sekä arvioinnin monipuolisuus. Arvioinnissa ohjeistetaan käyttämään monipuolisia menetelmiä. Opettajan keskeisiksi pedagogisiksi keinoiksi oppilaan koko kehityksen ja oppimisen tukemiseksi kirjataan monipuolinen arviointi ja siihen perustuva ohjaavan palautteen antaminen. Oppilaita tulee lisäksi ohjata havainnoimaan omaa ja yhteistä työskentelyä ja antamaan rakentavaa palautetta toisilleen ja opettajille. Tämän katsotaan luovan edellytyksiä oppilaiden itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin taitojen kehittymiselle perusopetuksen aikana. (emt., 47-48.)

Anttila (2013) nostaa esiin taito-osaamisen arvioinnin. Toiminnallisten taitojen arvioinnin ymmärtäminen kokonaisuutena merkitsee riittävää henkistä otetta työskentelystä ja sitä, että oppija ymmärtää, miksi hän tekee jotain. Anttila puhuu näistä mentaalisina tekijöinä ja niihin sisältyvät muun muassa työasenteet, sitoutuminen työhön, empaattisuus ja eettisyys. Lisäksi tulevaisuuden yhteiskunnan ja työelämän ilmiöt, joita tämän päivän opiskelijat tulevat elämässään kohtaamaan, ovat laajoja ja kokonaisvaltaisia ja edellyttävät nykyistäkin enemmän sekä yksilöllistä tehtävistä selviytymistä että yhteistyökykyä. Tarvetta Anttilan mukaan olisi laajentaa, täsmentää ja yhtenäistää sellaisia taitojenarviointimenettelyjä, joilla on merkitystä sekä tekijälle itselleen, hänen lähiyhteisölleen että yhteiskunta- ja työelämälle. Itse- ja vertaisarviointi korostuvat nykyisin entisestään, koska sekä työskentelyn prosessi että sen tulokset koetaan omakohtaisesti onnistumisina ja mahdollisina epäonnistumisina, mieltymyksinä ja torjuntana. (emt., 110-111, 113). Juntunen & Westerlund (2013, 84) painottavat itsearvioinnin merkitystä musiikkiharrastuksen yhteydessä Anttilan (2006, 137-138) huomauttaessa musiikin opiskelun ja oppimisen yksilöllisen tukemisen onnistuvan parhaiten prosessi- ja itsearvioinnin avulla. Stiggins

& Chappuis (2005) puolestaan tarkastelevat oppilaslähtöisiä arviointimenetelmiä oppilaiden suoritusten välisten erojen vähentämisessä ja motivaation kasvattamisessa. Oppilaslähtöisyys on keino vaikuttaa oppilaan ajatteluun positiivisesti suhteessa hänen omaan pystyvyyteen. Oppilaan osallistaminen arviointiprosessiin, oppilaslähtöinen arviointitiedon kerääminen sekä oppilaslähtöinen kommunikointi voivat rohkaista oppilasta ja löytää motivaation oppimiselle. (emt., 12-14, 18.)

Juntusen & Westerlundin (2013) mukaan vertaisarvioinnissa keskeistä on oppilaiden toistensa suoritukseen kohdistuvaa keskinäistä arviointitoimintaa. Tärkeää on ohjata oppilasta arvioimaan toisen oppilaan osaamista, antamaan palautetta sekä ymmärtämään arviointia myös palautteen antajan näkökulmasta. Vertaispalautteen kautta oppimisen tavoitteet ja (laadun kriteerit) tulevat konkreettisiksi ja läsnä oleviksi, minkä vuoksi vertaispalaute voi parhaimmillaan olla tehokasta ja kaikille siihen osallistuville opettavaista. Opettajan rooli vertaispalautteen annossa korostuu, koska hän joutuu ohjaamaan palautteen annon prosessia ja päättämään nopeasti, kuinka reagoida erilaisiin palautteisiin. Tämä vaatii opettajalta eräänlaista metatason tietoisuutta koskien palautetilannetta ja sen tapahtumia. (emt., 83.)

Ross (1992) nostaa esille oppilaan ja opettajan välisen improvisoidun keskustelun (*improvised conversation*), jonka lähtökohtana nähdään oppilaan omakohtainen taiteellinen ymmärtäminen. Tärkeää keskustelussa on oppilaan ja opettajan välillä vallitseva keskinäinen luottamus. Keskustelussa opettajan on ymmärrettävä ja arvostettava oppilaan roolia autenttisen taideteoksen luoja ja kunnioitettava oppilaan kertomusta. Keskustelun tarkoitus on myötätuntoisesti ja yhdessä pohdiskellen antaa oppilaan omin sanoin kertoa, ymmärtää, tulkita ja arvioida omaa tuotostaan. Jotta täysin voidaan keskittyä luovaan ja ilmaisulliseen sisältöön, on jätettävä huomiotta kaikki muu arviointiin vaikuttava. (emt., 88-89.)

Hale & Green (2009) mainitsevat sanallisen arvioinnin yhdeksi musiikin arvioinnin avaintekijästä. Sanallinen arviointi tai eri osaamistasoille laaditut kuvaukset ovat sopivia kertomaan oppilaalle niistä tavoitteista, joita oppimisella on asetettu. Tutkijat painottavat, että sanallisessa tai osaamistasoille perustuvassa arvioinnissa arvioinnin kriteereiden tulee vastata niitä tavoitteita, jotka oppimiselle on asetettu. Lisäksi oppilaiden tulee ymmärtää sanallista arvioinnin eri tasoja vastaavat arviointikuvaukset. (emt., 30). Anttilan (2006) mukaan sanallisella arvioinnilla voitaisiin parhaiten tukea monia opiskelun ja opettamisen tärkeitä ulottuvuuksia. Pelkät kirjalliset kokeet tai laulukokeet eivät ole tarkoituksenmukaisia, vaikka olisivatkin yhteismitallisia. Numeroarvosteluun

liittyen puolestaan ehdotetaankin sen jakamista selkeästi osa-alueisiin. Tällöin oppilas voisi saada eri numeron jokaisesta osa-alueesta, joita voisivat olla muun muassa kiinnostus musiikkiin, kuuntelutaito, musisointitaidot, teorian tieto sekä opiskelutaidot. Tämä mahdollistaisi oppilaan ja muiden todistusta katsovien tietävän, mistä numerot todistukseen ovat tulleet. (emt., 137-138).

Portfolioarviointi on nähty musiikin arviointiin tiiviisti kuuluvana. Se onkin nähty itsenäisenä tai muiden opiskelun arviointi- ja arvostelumenetelmien ohessa käytettynä oivana keinona arvioida oman muusikkouden eli musiikillisen ajattelun, tietämisen ja taitamisen kehittymistä. (Anttila & Juvonen 2002, 160). Juntusen & Westerlundin (2013) mukaan portfolioarviointi on seurausta oppilaiden itsearviointin merkityksen kasvusta. Portfolioarvioinnissa oppilas itse dokumentoi ja reflektoi osallistumisestaan, osaamistaan ja oppimistaan ja portfolioarvioinnin periaatteellisena tarkoituksena tulisikin olla oppilaan kehittyminen omien heikkouksiensa ja vahvuusalueidensa tunnistamisessa sekä kehittämisen tarpeidensa esiintuomisessa. (emt., 85-86).

Chiodo (2001) on selvittänyt musiikin arvioinnin strategioita ja menetelmiä yksilöllisten saavutusten arvioinnin mahdollistamiseksi. Hän on löytänyt kymmenen arvioinnin kehittämisen keinoa. Näitä ovat: (1) Arviointi tulee aloittaa käyttäen yhtä toimivaksi koettua menetelmää, (2) arviointihuomioita tulee kirjata ylös säännöllisesti, koska vain silloin ne jäävät mieleen, (3) arvioinnin apuna tulee käyttää istumajärjestystä, (4) arviointi tulee sisällyttää opetukseen, (5) arvioinnin apuna tulee käyttää yksinkertaisia menettelyitä, kuten sanallisia merkintöjä ja numeerisia asteikkoja, (6) arvioinnissa voi tehdä yhteistyötä kollegojen kanssa, (7) musiikin opetus ja arviointi voidaan kytkeä yhdistää luokan ulkopuoliseen toimintaan, kuten kirjaston toimintaan, (8) arvioinnissa tulee käyttää apuna teknologiaa, (9) arvioinnin tueksi tulee kerätä oppilaiden onnistuneita töitä, jotta oppilaat saavat kuvan, mitä heiltä odotetaan ja (10) arvioinnin tukena kannattaa käyttää kaikkia keinoja, joita luokan toiminnassa nousee esille. (emt., 17-23).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa selvitetään luokanopettajien ja musiikinopettajien kokemuksia oppilasarvioinnista. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten opettajat kokevat musiikin arvioinnin?
 - 1.1 Mikä koetaan haastavaksi?
 - 1.2 Mikä koetaan sujuvaksi?
 - 1.3 Mitkä seikat vaikeuttavat ja mitkä edistävät sujuvaa arviointia?

2. Millaisin kriteerein ja menetelmin opettajat tekevät musiikin arviointia?
 - 2.1 Mihin arvioinnissa kiinnitetään huomiota?
 - 2.2 Millaisia menetelmiä arvioinnissa käytetään?

3. Miten musiikin arviointia voisi opettajien näkemyksen mukaan kehittää?

3.2 Menetelmävalintoja

Tässä luvussa tarkastellaan aluksi tutkimuksen teoreettista taustaa laadulliseen tutkimusotteeseen perehtyen. Sen jälkeen syvennyttään laadullisen aineiston ja kyselylomakkeen sekä kokemukseen tutkimuskohteena. Luvussa 3.3 kuvaillaan aineiston hankintaa, tutkimuskohteita ja aineiston analysointia.

3.2.1 Laadullinen tutkimus ja kyselylomake

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2009) näkevät, että tutkiminen on valintojen tekoa aina siihen saakka, kun julkaisukanava on valittu ja artikkeli lähetetty arvioitavaksi tai kun tutkielma on viimeistelty ja jätetty arviointia varten laitokselle. Valintoja tehdään suhteessa siihen, mitä tulisi tutkia, minkälaista aineistoa tulisi kerätä tai mitä lähestymistapaa tutkimuksessa tulisi käyttää. (emt., 123.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata todellista elämää tutkimalla opettajien kokemuksia oppilasarvioinnista kokonaisvaltaisesti. Näin ollen tutkimus on lähestymistavaltaan laadullinen. Koska tutkija ei täysin voi sanoutua irti omista arvolähtökohdistaan, on tutkimuksessa lisäksi otettava huomioon tutkijan subjektiivisuus. (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 138-139, 161, 164.)

Eskolan & Suorannan (2008) mukaan laadullisella aineistolla takoitetaan pelkistetyimmillään aineistoa, joka on ilmiänsuhtaan tekstiä, joka on syntynyt joko tutkijasta riippuen tai riippumatta. Edellisiä voivat olla erimuotoiset haastattelut ja havainnoinnit, jähkimmäisistä esimerkkejä ovat henkilökohtaiset päiväkirjat, omaelämäkerrat sekä muu tarkoitusta varten tuotettu kirjallinen ja kuvallinen aineisto. (emt., 15.) Alasuutari (2001) korostaa, että ominaista kvalitatiiviselle aineistolle on sen ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. Aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena ja sen ajatellaan valottavan jonkin singulaariseksi ymmärretyn sisäisesti loogisen kokonaisuuden rakennetta. Tutkimusmetodin käsitteellä hän tarkoittaa niitä käytäntöjä ja operaatioita, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja, sekä niitä sääntöjä, joiden mukaan näitä havaintoja voi edelleen muokata ja tulkita niin, että voidaan arvioida niiden merkitystä johtolankoina. (emt., 38, 82, 84).

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin opettajilta käyttäen avointa kyselylomaketta. Kysely noudattaa kontrolloidun, tarkemmin informoidun kyselyn muotoa, missä tutkija jakaa lomakkeet henkilökohtaisesti ja voi samalla kertoa tutkimuksensa tarkoituksesta, selostaa kyselyä ja vastata kysymyksiin. Kysymyksiä oli mahdollista muotoilla monella tapaa. Lomakkeessa käytettiin avoimia kysymyksiä, koska niiden avulla voitiin saada esiin näkökulmia, joita tutkija ei ole etukäteen osannut ajatella. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 193-201.) Kyselylomake sisälsi viisi avointa kysymystä. Kysymyksiä edelsi lyhyt, tutkittavaan aiheeseen johdatteleva instruktio, jonka tarkoitus oli täsmentää vastaajille tutkittavaa aihetta ja helpottaa heidän vastaamistaan. Lisäksi lomakkeen alussa kysyttiin osallistuvien koulutuksesta, iästä, virka-astemasta, työkokemuksesta sekä luokista, joille he musiikkia opettivat. Kyselylomakkeella kerättävä aineisto nähdään sopivaksi arkojen tai vaikeiden aiheiden tutkimiseen, koska tällöin tutkija voi jäädä anonyymiksi ja tarkoituksellisesti etäiseksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 206). Tässä tutkimuksessa avoimen kyselylomakkeen turvin onkin pyritty takaamaan opettajien anonyymiys sekä etäisyys. Koska oppilasarviointi sisältää oppilaiden työskentelyn arvon määrittelyä ja perustuu opettajan arvioon, on opettajille taattu mahdollisimman turvallinen ympäristö osallistua tutkimukseen.

3.2.2 Kokemus tutkimuskohteena

Kokemus nähdään tajunnallisena tapana merkityksellistää niitä todellisuuksia, joihin ihminen on suhteessa. Kokemus tarkoittaa ihmiselle samaa kuin elämäntilanne. Koska kaikki ihmiset eivät ole suhteessa kaikkiin todellisuuksiin, on myös paljon sellaista, johon kaikki ihmiset eivät ole suhteessa. (Perttula 2008, 149-150.) Tässä tutkimuksessa on tarkoitus tutkia opettajien kokemuksia musiikin oppilasarvioinnista. Samalla musiikin oppilasarvioinnin ajatellaan olevan se todellisuus, johon opettajat ovat suhteessa. Perttula (2008) näkee kokemuksen tutkimisen lähtökohtana objektiivisuuden, mikä on kohteen mukaisuudeksi ymmärretty. Tutkittavana oleva asia on olemassa tutkimuskysymysten kannalta jossakin muodossa ja oleellista on se, kuinka hyvin tutkittavana oleva asia tavoitetaan sellaisena kuin se on olemassa. Koska myös tutkijan tapa ymmärtää tutkittavaa todellisuutta on kokemusta, on kokemuksen tutkimisen yleisenä ehtona se, että tutkija mieltää itsensä samanlaiseksi kokevaksi olennoksi kuin tutkimansa ihmiset, ja ymmärtää myös senkin, että hänen kokeva ominaislaatunsa on tutkimuksellisen ymmärtämisen edellytys. (emt., 2008, 135, 143.)

3.3 Aineiston hankinta ja tutkimuskohteet

Aineisto hankittiin kahden eteläsuomalaisen kunnan kouluista elo-syyskuussa 2014. Aineiston keruuta edelsi tutkimuslupien hankinta kuntien opetustoimilta keväällä 2014. Kyselylomake pilotoitiin kahdella musiikkia opettavalla luokanopettajalla. Pilotin jälkeen lomaketta muokattiin kysymysten muotoiluun liittyen. Tutkimuslupien myöntämisen jälkeen otettiin puhelimitse yhteyttä Hämeenlinnan ja Riihimäen ala- ja yläkoulujen rehtoreihin. Tutkimuksesta lähetettiin sähköpostitse kuvaus aiemmin puhelimitse tavoitetuille rehtoreille tai rehtorin pyynnöstä suoraan musiikin opetuksesta vastaaville opettajille. Kolme opettajista ilmoitti halukkuutensa osallistua tutkimukseen vastaten sähköpostiviestiin, kolmea opettajaa lisäksi lähestyttiin joko uudella sähköpostiviestillä tai soittamalla koululle. Tutkimukseen valikoituneiden opettajien kanssa sovittiin sähköpostitse ja puhelimitse aineiston keruuaikajankohdasta. Tutkimusaineisto kerättiin tutkijan itse vieraillessa kouluilla, jolloin myös tutkittavien osallistuminen tutkimukseen sujui vaivattomasti. Lisäksi kouluilla vierailu mahdollisti tutkimuksen osallistumiseen liittyvän ohjeistamisen. Informoidun kyselyn luonteen mukaisesti tutkija jakaakin lomakkeet henkilökohtaisesti vastaajille, jolloin tutkija voi samalla kertoa tutkimuksensa tarkoituksesta, selostaa kyselyä ja vastata kysymyksiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 196-197). Tapaamiset opettajien kanssa sujuivat rauhallisessa luokkaympäristössä ilman häiriötekijöitä. Opettajat tavattiin henkilökohtaisesti heidän omassa luokassa tai luokan välittömässä yhteydessä. Tutkimuslomakkeella kerätyt vastaukset olivat kysymyksittäin järjestyksessä, mikä helpotti huomattavasti analysointivaiheen alkua.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisenä piirteenä voidaan pitää sitä, että tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotoksen menetelmää käyttäen (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Tämän tutkimuksen kohdejoukko koostuu kuudesta musiikkia opettavasta opettajasta. Kaikki opettajat ovat etelä-Suomen alueelta. Opettajista viisi on koulutukseltaan luokanopettajia, joista yksi toimii myös yläkoulun musiikin opettajana. Yksi opettaja toimii varsinaisena yläkoulun musiikin aineenopettajana opettaen luokkia seitsemänneistä yhdeksänteen. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat opettavat musiikkia lisäksi muille kuin omalle luokalleen. Tämä toimi yhtenä kriteerinä myös tutkimukseen osallistuvien opettajien valinnassa. Opettajien työkokemus vaihtelee yhdestä vuodesta useiden vuosien työkokemukseen. Luvussa 4, tutkimustuloksista kerrottaessa, tekstin lomassa on suoria siteerauksia opettajien vastauksista. Tällöin opettajat on määritelty numeroittain.

3.4 Analysointi

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysia voidaan luonnehtia laadulliseksi. Laadullisessa analyysissä tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Laadullisten aineistojen analyysia on lisäksi perinteisesti kuvattu deskriptiivisyyden käsitteellä. Kuitenkaan laadullisessa analyysissä käytettävät tekstit eivät ainoastaan kuvaile tapahtumia vaan ne samalla rakentavat sosiaalista elämää ja muodostavat jonkin version asioista (Eskola & Suoranta 2008, 137-140.) Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei useinkaan ole merkitystä pohdittaessa aineiston kattavuutta. Aineistona saattaa hyvinkin olla vain yksi tapaus tai yhden henkilön haastattelu. Aineistosta ei tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. Lähtökohtana kuitenkin voidaan pitää sitä, että tutkimalla yksityistä tapausta kyllin tarkasti saadaan näkyviin myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 181-182).

Tämän tutkimuksen analysointia voidaan myös kuvailla teoriasidonnaiseksi, koska teorian tarkoitus on ohjata analyysia ja sisällyttää analyysin tuloksena syntyneitä tuloksia osaksi laajempaa teoreettista viitekehystä. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2009) toteavat Eskolaan (2001a) viitaten, että teoriasidonnaisessa tutkimuksessa aineiston analyysi ei suoraan perustu teoriaan, mutta kytkennät siihen ovat havaittavissa. Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa aineistosta tehdyille löydöksille etsitään tulkintojen tueksi teoriasta selityksiä tai vahvistusta. (emt., 15; ks. Eskola 2001a.) Mikään yksittäinen teoreettinen viitekehys ei tässä tutkimuksessa tarjoakaan yhtä tiettyä teoriaa analyysin pohjaksi, vaan teoriat muodostavat laajan pohjan, johon omia löydöksiäni pohjaan. Saaranen-Kauppinen & Puusniekan (2009) mukaan laadullisella analyysillä tarkoitetaan sisällöllisen aineksen luokittelemista esimerkiksi eri aiheiden ja teemojen perusteella. Analyysissä kyse on aineiston tarkastelemisesta huolellisesti, sen koettelmisesta vertaillen sisältöä. Analyysin keinoin lisätään myös aineiston informaatioarvoa aineistoa tiivistetään ja tulkiten sekä vuoropuhelua teorian, empirian ja oman ajattelunsa kanssa käyden. (emt., 73-74.) Tämän tutkimusaineiston analysoinnissa, teoriasidonnaisuuden ohella, on käytetty teemoittelua, mikä nähdäänkin useimmiten ensimmäisenä lähestymisenä aineistoon. (Eskola & Suoranta 2008, 174). Tutkimusaineisto on aluksi luettu läpi muutamaan kertaan, tarkistettu ja kirjoitettu puhtaaksi. Laadullisen analyysin ensimmäinen tehtävä on aineiston järjestäminen sen jälkeen, kun se on kerätty ja valmisteltu käsiteltävään muotoon (Eskola & Suoranta 2008, 150). Tämän jälkeen järjestettyä aineistoa on teemoiteltu nostoen sieltä esille usein toistuvat teemat. Aineistoa on

edelleen jäsenelty, kunnes kaikki aineiston osat, tässä tapauksessa ajatuskokonaisuuden sisältämät opettajien kokemukset, on sijoitettu jonkin teeman alle.

Analyysiä varten opettajien vastaukset oli järjestetty lomake-kysymyksittäin miellekartaksi, mikä antoi aineistosta selkeän ja hallittavan kuvan. Kysymyksittäin aineisto järjestettiin opettajien kokemuksiin liittyen arvioinnin 1) haasteisiin ja 2) sujuvuuteen, 3) huomion kiinnittymisen kohteisiin ja 4) menetelmiin. Aineisto pilkottiin vastaajan ajatus kerrallaan, jolloin yksi analyysiyksikkö saattoi olla joko yksi ranskalainen viiva, lause tai useampi lause. Kun opettajien vastauksia oli luettu läpi kysymyksittäin kerta kerran jälkeen, alkoi vastauksista hahmottua kokonaisuuksia, jotka merkittiin värien avulla omiksi teemoikseen. Näiksi teemoiksi lopulta muodostuivat 1) oppilasarvioinnin haasteisiin lukeutuvat yksilön arviointi ja oppilaantuntemus, oppilaan negatiivissävytteinen asenne, musiikillisen osaamisen herkkyyks, epäselkeät kriteerit 2) oppilasarvioinnin sujuvuuteen lukeutuvat erilaisten kokeiden arviointi, selkeät kriteerit, oppilaantuntemus ja oppilaan erottuminen tunnilla 3) opettajan huomion kiinnittymisen kohteisiin lukeutuvat näkyvyyden arviointi – ei-musiikillinen toiminta; kirjalliset kokeet sekä kriteerit soittamisen ja laulamisen taustalla; musikaalisuus, taidot ja taideaineiden osatekijät 4) oppilasarviointiin soveltuvat menetelmät sekä 5) menetelmiin liittyvät kehitysajat. Nämä kysymyksittäin teemoitellut kokonaisuudet on nähtävissä otsikoituina seuraavassa luvussa. Aluksi menetelmät jaettiin tarkasti niin, että muodostui seuraavat ryhmät: kirjalliset kokeet, erilaiset soittoa ja laulua mittaavat kokeet, suullinen palaute ja itsearviointi. Analyysin toisessa vaiheessa muodostuneista teemoista koottiin samaa aihepiiriä koskevat kokonaisuuksiksi, jotka esitellään myöhemmin tulosten yhteenvetossa. Näin ollen tulosten yhteenveto sai muotonsa monivaiheisen työn tuloksena. Yhteenvetossa tiivistyvätkin tutkimuksen kannalta myös keskeisimmät tutkimustulokset.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa raportoidaan tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin ja teemoittain. Tuloksien raportointia havainnollistan suorilla sitaateilla, jotka on poimittu opettajien vastauksista. Sitaatit tuovat opettajan äänen kuuluviin, mikä tutkijan ajoittain on työlästä toteuttaa.

Tutkimuksen tulokset muodostivat hyvin kattavan kuvauksen musiikin opintojen aikaisesta oppilasarviointista. Vastausten moninaisuus kertoi tutkittavana olevan ilmiön ajatuksia herättävästä luonteesta. Vastaukset vaihtelivat lyhyestä, ranskalaisella viivalla esille tuodusta asiasta muutaman lauseen pituisiin ajatuksiin. Positiivista oli, että vastaajat useimmiten toivat esille useampiakin ajatuksia liittyen yhteen kysymykseen, jolloin aineistosta muodostui vivahteikas. Osassa vastauksista opettajat eivät perustelleet vastaustaan, vaikka kysymyksen asettelussa sitä selkeästi tiedusteltiin. Tämä lienee johtunut siitä, että lukiessaan kysymyksen aluksi unohtuu helposti sen koko sisältö. Huomion arvioista on, että opettajat vastasivat runsaimmin oppilasarvioinnin haastavuutta koskevaan kysymykseen.

4.1 *Oppilasarvioinnin haastavuus*

4.1.1 Yksilön arviointi ja oppilaantuntemus

Oppilasarvioinnissa haastavaksi koettiin *yksilön huomioiminen*, ja sitä kautta *oppilaantuntemus*. Se herättää monensuuntaisia ajatuksia. Yksilön huomioinnin haastavuus johtui koulusta toimintaympäristönä, mikä erilaisten resurssien vähyyden vuoksi vaikeutti oppilaantuntemusta sekä erilaisten oppilaiden huomiointia.

Koulu toimintaympäristönä asetti haasteita yksilön arvioinnille opetettavien ryhmien suuresta oppilasmäärästä johtuen. Suurten ryhmien vuoksi opettajien oli haastavaa muistaa jokaisen

oppilaan suoritus. Lisäksi käytettävissä olevan, rajallisen ajan ja havaintokyvyn vuoksi opettajien oli hankalaa arvioida yksittäistä oppilasta suuressa ryhmässä. Mainittiin myös, että oppitunteja ei kuitenkaan videoitu. Yksilöiden osallistumisen, musiikillisen ilmaisuuden yms. arvioiminen ryhmässä koettiin haastavaksi myös, jos oppilaan toiminta ei ollut poikkeuksellisen aktiivista, rohkeaa, taitavaa, passiivista tai häiritsevää. Tällöin pohdittiin arvioinnin tasapuolisuutta:

“Haastavaa on hallita arvioinnin tasapuolisuutta/huomion jakaantumista kaikille oppilaille tasaisesti. Suuressa ryhmässä monesti on oppilaita, jotka erottuvat (joko negatiivisen käyttäytymisen tai positiivisen osaamisen takia), jolloin huomiota unohtuu/on haastavaa antaa hiljaisemmille/vähemmän aktiivisille oppilaille. Itselläni on ainakin silloin huoli siitä, onko arviointi heitä kohtaan riittävää/tasapuolista/oikeudenmukaista.” (Opettaja 3)

Suuressa ryhmässä ongelmalliseksi muodostui oppilaiden omien kiinnostuksen kohteiden ja vahvuuksien löytäminen. Tällöin myös niiden kehittäminen yksilön kohdalla koettiin vaikeaksi. Arviointi koettiin haastavaksi, koska opettaja oli usein pianon takana. Tällöin yksittäisten oppilaiden huomointi laulamisen kuuntelun osalta muodostui hankalaksi:

“Haastetta tuo myös se, että ope on usein pianon takana, eli oppilaiden laulamisen kuuntelu on hankalaa. Olisi hienoa päästä useammin heidän keskelle osallistumaan ja kuulostelevaan kunkin laulua ryhmän keskellä.” (Opettaja 5)

Tämän lisäksi arvioinnissa henkilökohtaisen palautteen antaminen koettiin haastavaksi, koska jakotunteja oli niin vähän. Myös soitinten vähäisyys asetti haasteita arvioinnille. Käytössä saattoi olla yhdet rummut ja yksi piano, jolloin aikaa ei ollut kokeilla ja harjoitella kaikkien kanssa.

Yksilön arviointi koettiin haastavaksi liittyen heikkoon **oppilaantuntemukseen**. Tämä nousi esille yläkoulun puolella opettavien opettajien vastauksissa. Oppilaiden siirtyminen alakoulusta yläkouluun nähtiin ongelmalliseksi alakoulujen erilaisten opetuskäytäntöjen vuoksi. Tällöin haastavaksi koettiin oppilaan aiemman opitun tiedostaminen ja sen seurauksena oppilaiden yhdenmukainen opettaminen. Oppilaiden osaamisessa koettiin olevan jopa suuriakin eroja heidän tullessa alakoulusta yläkouluun. Lisäksi yläkouluun tulevien ryhmien kohdalla arviointi koettiin haastavaksi oppilaiden vaisun rohkeuden vuoksi:

“Tuttujen ryhmien kanssa arviointi on helpompaa, kun on syntynyt luottamus, jonka avulla on helppo/helpompi rohkeasti osallistua musisointiin. Mutta esim. 7. lk, joka saattaa tulla opettajalle aivan uutena tuttavuutena, vaatii toisinaan aikaa rohkaistuaan.” (Opettaja 2)

Oppilaiden erilaisten, oppimiseen vaikuttavien **diagnoosien** katsottiin tuovan haastetta **yksilön arvioinnille**, koska oppilaiden arviointia oli tällöin pohdittava suhteessa niihin:

“Nykyisin monella oppilaalla on lisäksi jokin diagnoosi, joka on otettava huomioon: adhd, luki, add. Silloin on huomioitava ja pohdittava oppilaan arviointia suhteessa niihin.”
(Opettaja 1)

4.1.2 Oppilaan negatiivissävytteinen asenne

Oppilaan negatiivissävytteisen asenteen musiikkia kohtaan koettiin aiheuttavan haastetta arvioinnille. Sekä oppilaiden kiinnostuneisuuden puutetta että oppilaiden yrittämisen laantumista heti alkumetreillä kuvattiin. Oppilaiden kiinnostumattomuudesta seurasi häiriökäyttäytymistä. Opettajat toivoivat alun hankaluuksista huolimatta oppilailtaan rohkeaa osallistumista ja yrittämistä. Tässä yhteydessä mainittiin rytmitajun kehittyminen iän myötä. Oppilaiden negatiivinen suhtautuminen laulukokeisiin koettiin ongalmalliseksi arvioinnin kannalta, mistä seurasi opettajan toimintavan muutos:

“Laulukokeet ovat monen mielestä yhä kamalia, vaikka ne pidetäänkin harvoin ja minä olen laulattanut lapsia pareittain tai kolmen ryhmissä.” (Opettaja 5)

4.1.3 Musiikillisen osaamisen herkkyyt

Oppilaiden musikaalisuus, laulu ja soitto koettiin **herkäksi**, mikä teki arvioinnista haastavaa. Tästä johtuen oppilaiden rohkaiseminen yksilösuorituksiin koettiin haastavaksi. Raskaaksi puolestaan koettiin laulutaidon arviointi, lytistävän arvion saaminen saattoi jopa johtaa osallistumattomuuteen tai muiden häiritsemiseen:

“Lasten laulutaidon arviointi on raskainta. Ääni on niin henkilökohtainen asia, että sen arviointi voi olla jopa itsetuntoa lytistävä, jos laulutaito ei ole vielä harjaantunut. Olen huomannut, että monen laulutaito paranee, kunhan vain rohkenee laulaa, joten on huono asia, jos jo pienenä saa luulon tai jopa tuomion, “ettei osaa laulaa”. Tämä voi johtaa myös siihen, ettei osallistu lainkaan enää laulamiseen tai ryhtyy häiritsemään muita.”
(Opettaja 5)

4.1.4 Epäselkeät kriteerit

Taidon mittaaminen ja arvostaminen jonkin arvoiseksi koettiin haastavaksi suhteessa musiikin erityiseen luonteeseen oppiaineena sekä suhteessa oppilaan taitoihin ja persoonaan. Musiikin oppilasarvioinnissa haastavaksi koettiin numeroiden ja kriteereiden antaminen musiikin oppiaineen elämyksellisen, kokemuksellisen ja sosiaalisen luonteen vuoksi:

“Elämys- ja kokemusaineessa, sekä sosiaalisuutta korostavassa yhteismusisoinnissa on vaikeahkoa antaa(?) kriteereitä/numeroa näiden saavuttamisesta.” (Opettaja 6)

Tämän lisäksi soittotaidon mittaaminen koettiin arvioinnissa haastavana, koska oppilaan motoriikka saattoi olla eri tasolla eri oppilaiden kohdalla. Erilaiset arviointiin liittyvät kokeet aiheuttivat myös haastetta. Laulukokeista annettavien arvosanojen määrittymisen ongelmallisuutta pohdittiin, koska persoonan katsottiin vaikuttavan tässä arvioimiseen. Lisäksi todettiin, ettei tarkkaa mittaria laulukokeissa arvosanan antamiseen ole. Kirjallisten kokeiden pitämisen katsottiin tuottavan informaatiota vain niukasti ja kapeanlaisesti. Kun opettaja ei itse pitänyt kirjallisia kokeita, haastavaksi nähtiin se, että opettajan täytyi olla todella skarppina ja arvioida oppilaiden työskentelyä monelta suunnalta. Rytmii- ja laulukokeiden pitäminen koettiin haastavaksi käytännön syistä: Mitä muut oppilaat sillä aikaa tekevät ja miten tilajärjestelyt hoidetaan? Se, ettei musiikkia arvosteltu lukukausitodistuksissa alkuopetusluokilla koettiin ongelmalliseksi. Tällöin vanhemmat eivät juurikaan saaneet tietää lastensa osallistumisesta tai taidoista musiikissa.

Arviointi koettiin haastavaksi myös vähäisen ammattitaidon takia. Lisäkoulutus ja ammattitaidon lisääminen nähtiinkin arvioinnin suhteen tarpeelliseksi.

4.2 Mikä opintojen aikaisessa arvioinnissa on sujuvaa?

Yleisesti opettajat nostivat esille vähemmän arvioinnin sujuvuuteen liittyviä asioita kuin arvioinnin haastavuuteen liittyviä. Musiikin oppilasarvioinnin sujuvuutta koettiin suhteessa perinteisiin

arvioinnin muotoihin, kuten kirjallisiin kokeisiin ja selkeisiin kriteereihin. Sujuvaksi koettiin myös aktiivisuuden arviointi.

4.2.1 Erialaisten kokeiden arviointi

Opintojen aikaisessa oppilasarvioinnissa usein sujuvaksi koettiin **erilaisten kokeiden arviointi**. Kirjallisten kokeiden, joihin lukeutuivat musiikin historian kokeet, teoriakokeet, rytmidiktaatit ja soitinten tunnistamiskokeet, kuuntelukokeet sekä laulu-, soitto- ja rytminäytteet. Keskeistä näiden kokeiden arvioinnissa on määritellyn tehtävän suorittamisen arviointi. Kirjallisten kokeiden sujuvuus liittyi helppouteen tarkastella niiden tuottamia oikein-väärin-vastauksia. Kuuntelukokeiden tarkastelu nähtiin myös yksinkertaisena. Lisäksi niitä pystyi tarkastella ajan kanssa, mikä sujuvoitti arviointia:

*“Kirjallisten dokumenttien tuottamisen arviointi, koska niitä voi tarkastella ajan kanssa.”
(Opettaja 2)*

Laulu-, rytm- ja soittonäytteiden arvioinnin sujuvuus liittyi mahdollisuuteen arvioida niitä rauhassa, ilman, että ympäristö olisi häirinnyt havaintojen tekoa. Todettakoon tässä yhteydessä, että kirjalliset kokeet koettiin arvioinnissa myös haastaviksi, koska ne tuottivat arviointitietoa varsin kapea-alaisesti.

4.2.2 Selkeät kriteerit

Musiikin oppilasarvioinnin sujuvuutta koettiin, kun tiedossa oli tarkat kriteerit tai järjestelmä:

“Tarkasti kriteeritetyt soittotehtävät, joissa on määritelty numeroarviointi tietyille osaamiselle/numerolle.” (Opettaja 6)

Selkeä järjestelmä työskentelyn jäsentäjänä lisäksi koettiin sujuvana niin opettajan puolesta kuin oppilaidenkin kannalta, kunhan työskentelyn rajat olivat kaikille selvillä:

“ Minulla on lisäksi tapana palkita + - merkinnällä (HELMI-järjestelmä), jos työskentely sujuu hyvin. --- Kyllä arviointiin tottuu, kun sitä tekee. Itselleni työskentelyn arviointi on jo sujuvaa, koska olen määritellyt itselleni ja oppilaille hyvän työskentelyn rajat. Oppilaat siis tietävät, kuinka + tienataan ja osaavat yhdistää, että se johtaa hyvään arvosanaan.”
(Opettaja 1)

4.2.3 Oppilaantuntemus ja oppilaan erottuminen tunnilla

Mitä paremmin oppilaat tunnettiin, sitä paremmin tunnistettiin oppilaiden tapa olla ja toimia. Lisäksi, oppilaan erottuminen **yritteliäisyyden, taitavuuden tai muun näkyvän tekijän** ansioista koettiin palautteenannon kannalta arviointia sujuvoittavana. Aktiivinen tunneilla soittaminen ja laulaminen koettiin tärkeäksi laulu-, soitto- ja rytmitaidon arviointiin liittyen. Kun tunneilla laulettiin ja soitettiin paljon, oli helppo huomata oppilaiden taidot.

“Helppoa on tietysti arvioida oppilaiden aktiivisuutta ja motivaatiota, sillä nämä näkyvät tunneilla jatkuvasti oppilaiden käyttäytymisessä.” (Opettaja 3)

Vaikka arviointi oppitunnin aikana saattoikin olla haastavaa, koettiin oppilaiden taitojen, erityisesti innostuksen, näkyvän tunneilla:

“Soitto- ja laulutaidon arviointi täytyy usein tehdä “lennosta”, puolisalaa observoiden. Tunnilla kuitenkin syntyy melko hyvä käsitys lapsen taidoista ja varsinkin innostuksesta.”
(Opettaja 5)

Yksittäisiin oppilaisiin keskittymisen koettiin olevan myös helpompaa, kun oppilaiden soittoa ja laulua voitiin arvioida pienemmissä ryhmissä, jolloin opettajan oli helpompaa keskittyä yksittäisiin oppilaisiin.

4.3 Mitä opettajat tarkastelevat ja mihin he erityisesti kiinnittävät huomiota arvioidessaan?

Huomion arvoista tässä tutkimuksessa on, että jokainen opettaja mainitsi erityisesti kiinnittävänsä huomiota oppilaiden osallistumiseen tunnilla. Kaiken kaikkiaan opettajat kiinnittivät erityisesti

huomiota oppilaiden näkyvään toimintaan, kuten aktiivisuuteen, yhteistoiminnallisuuteen, yritteliäisyyteen ja asenteeseen.

4.3.1 Näkyvyyden arviointi – ei-musiikillinen toiminta

Moni opettaja tarkasteli opintojen aikaisessa arvioinnissa oppilaan näkyvyyttä, mihin lukeutuivat aktiivisuus ja osallistuminen, ryhmätyöskentelyn taidot/yhteistoiminnallisuus, kuunteleminen, yritteliäisyys sekä motivaatio. Aktiivisuuden ja/tai osallistumisen opettajat toivat kokemuksissaan esille selkeästi useimmin.

Osallistumiseen kannustettiin ja tärkeäksi koettiin, että mahdollisimman moni pääsi osallistumaan. Osallistumisesta ja tehtävien tarkoituksellisesta yksinkertaisuudesta johtuen saadut onnistumisen kokemukset koettiin ilon aiheiksi:

“Tarkkailen tunnilla lasten osallistumista. Yritän kannustaa leikkimään, laulamaan ja soittamaan. Pyrin siihen, että mahdollisimman moni pääsisi koettamaan eri soittimia. Kun tehtävät ovat mahd. Yksinkertaisia, saa joskus yllättäviäkin onnistumisen elämyksiä myös niiltä ujoimmilta. Se tuottaa iloa oppilaalle ja opettajalle.” (Opettaja 5)

Osallistumisen ja aktiivisuuden arvioinnissa koettiin tärkeäksi huomioida oppilaiden erilaiset mielenkiinnon ja innostuksen kohteet:

“Toki kiinnitän huomiota oppilaiden aktiivisuuteen ja osallistumisinnostukseen. Yritän kuitenkin pitää mielessäni, etteivät kaikki innostu esim. laulamisesta, joten pyrin teettämään paljon erilaisia harjoituksia (pienien kanssa paljon kehorytmejä).” (Opettaja 3)

Toisaalta aktiivisuus, kuunteleminen ja ryhmätyöskentelyn taidot koettiin tärkeiksi ominaisuuksiksi tulevaisuutta ajatellen. Osallistumisen lisäksi myös motivaatio ja yritteliäisyys nähtiin asioina, joihin oppilas itse pystyi vaikuttamaan, mistä syystä opettaja myös kiinnitti niihin erityisesti huomiota. Osallistumisaktiivisuutta tarkkailtiin myös siksi, koska lasten taidot koettiin niin erilaisiksi. Esille tuotiin, että osallistumisella mitataan oppilaiden kykyä toimia ryhmässä sosiaalisesti. Yhteistoiminnallisuus nähtiin tärkeänä musiikin kannalta:

“Yhteistoiminnallisuus, koska musiikissa on usein tärkeää toisten kuunteleminen, keskittyminen ja eläytymiskyky.” (Opettaja 2)

Tutkimustulosten mukaan oppilaiden aktiivisuuden, osallistumisen ja yhteistoiminnallisuuden arvioinnin taustalla vaikuttaa opettajien oma pyrkimys kannustaa kaikentasoisia ja erilaisista asioista kiinnostuneita oppilaita toimintaan. Oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa itse näkyvään toimintaansa sekä mahdollisimman yksinkertaisten tehtävien huomioiminen perustelevat tätä näkyvyyden arviointia. Onnistumisen kokemusten synty yksinkertaisten tehtävien kautta koetaan tärkeänä. Huomion kiinnittämisessä oppilaiden näkyviin seikkoihin sisältää kaksi puolta. Sillä voidaan nähdä arvioinnin tasapuolisuutta ja oikeudenmukaisuutta ilmentävä luonne mutta sen kautta saatetaan arvioida oppilasta tämän persoonallisten ominaisuuksien perusteella, ohi musiikillisten taitojen tai kokemuksen.

4.3.2 Kirjalliset kokeet sekä kriteerit soittamisen ja laulamisen taustalla

Opettajien huomio arvioinnissa kiinnittyi myös musiikin konkreettiseen tekemiseen sekä laulaen että soittaen, minkä lisäksi tuotiin esille kirjalliset kokeet. Kirjalliset kokeet nähtiin musisointia tukevana arvioinnin muotona:

“Painotan musiikin tekemistä. Vaikka pidänkin kirjallisia kokeita ja kertaustehtäviä esim. Historiasta tai teoriasta, ovat ne tukemassa sitä aitoa tekemistä.” (Opettaja 5)

Kirjallisiin harjoituksiin ja musiikkiin liittyviin tutkimustehtäviin arvioinnin osana kiinnitettiin jonkin verran huomiota ja tarkkailtiin oppilaiden suoriutumista niissä. Laulun arvioinnissa erityisesti tarkkailtiin erottelukyvyn mittausta. Soittotehtävien arvioinnissa huomio kiinnittyi tehtävänantoon. Lisäksi tuotiin esille numeroiden kriteerit, jotka arvioinnissa tuli ottaa huomioon.

4.3.3 Musikaalisuus, taidot ja taideaineiden osatekijät

Opettajat käyttivät käsitteitä *rytmi- ja melodiataju* sekä *sävelpuhtaus*, jotka tässä tutkimuksessa liitetään musikaalisuuteen. Myös vastauksissa ne ymmärrettiin osana musiikillista osaamista. Musikaalisuudesta puhuttaessa todettiin, ettei sen perusteella arviointia voitu suorittaa:

“Pidän ns. luontaista musikaalisuutta hienona ominaisuutena, mutta sen perusteella arviointia ei voi suorittaa, koska silloin se ei olisi tasapuolista.” (Opettaja 3)

Toisaalta musiikillisiin taitoihin liittyvää palautetta annettiin henkilökohtaisesti:

“Henkilökohtaisesti annan palautetta rytmitajusta ja sävelpuhtaudesta ns. Laulu-soittokokeiden yhteydessä. (Opettaja 4)

Uusien asioiden oppimiseen liittyen tarkkailtiin musiikillista oivalluskykyä ja harjoittelua:

“Musiikilliseen oivalluskykyyn (esim. kuuntelemisen yhteydessä), sekä harjoitteluun, jos tehtävänä on oppia uusi rytmi, melodia, tiedollinen asia.” (Opettaja 2)

Soittotaitoon kiinnitettiin huomiota, jos se tuki tunnilla toimimista. Soittotaidon katsottiin kertovan oppilaan perehtyneisyydestä ja huomautettiin, ettei arvioinnin tule kohdistua siihen, onko tiedot ja taidot hankittu koulussa vai koulun ulkopuolella. Luovuuteen, rohkeuteen ja ilmaisukykyyn kiinnitettiin arvioinnissa myös huomiota, koska ne liittyivät taideaineiden osatekijöihin.

Musikaalisuus nähdään arvioinnissa kiellettyinä, eikä sen perusteella katsota voitavan suorittaa arviointia. Musikaalisuuteen sisältyy opettajien puheessa myös henkilökohtaisuus. Sen sijaan soittotaito liitetään harjoitteluun ja perehtyneisyyteen ja näin ollen nähdään asiana, jota voidaan arvioida.

4.4 Millaiset menetelmät soveltuvat parhaiten musiikin oppitunneille?

Opintojen aikaiseen arviointiin käytettäviä arviointimenetelmiä kuvailtiin monipuolisesti ja niiden soveltuvuutta arviointiin pohdittiin. Erityisesti erilaisista kirjallisista kokeista ja testeistä ja niiden soveltuvuudesta musiikin arvioinnissa oltiin montaa mieltä. Tulokset osoittavat, että musiikin opintojen aikainen arviointi ei rajoitu vain tietynlaisiin menetelmävalintoihin, vaan vaatii onnistuakseen monenlaisia ratkaisuja. Jatkuva työskentelyn ja tuntikäytöksen arviointi nähtiin soveltuvaksi musiikin opintojen aikaisessa arvioinnissa. Opettajan omat havainnot katsottiin soveltuvaksi arviointimenetelmäksi ja niihin liittyen huomautettiin, että niitä olisi hyvä kirjata ylös läpi vuoden.

Kirjallisten kertaustehtävien käyttö musiikin opintojen aikaisessa arvioinnissa nähtiin toimivaksi, jos musiikkia täytyi arvioida numeroin. Tässä yhteydessä kuitenkin korostettiin tehtävien toissijaisuutta suhteessa musiikin tekemiseen ja siitä saatavaan iloon:

“Jos musiikkia pitää numeroin arvioida, on se selkeintä kirjallisilla kertaustehtävillä. Ne eivät kuitenkaan saisi saada liian suurta painoarvoa, sillä musiikissa on mielestäni tärkeempää aito tekeminen, musisointi, ilo yhteisestä harmoniasta tai hienoista sooloesityksistä.” (Opettaja 5)

Välttämättömiksi kirjalliset kokeet nähtiin 4. luokalta alkaen, koska siitä lähtien arviointi tulee suorittaa luku- ja vuositodistuksissa numeroarvosanoin. Kirjalliset kokeet nähtiin myös perusteltuina siitä syystä, että niiden avulla sekä oppilaat itse että vanhemmat saivat tietää, mistä arvosana muodostuu. Kirjallisten kokeiden rooli arviointia tukevana mainittiin myös:

“Myös kirjallinen koe esim. Musiikin historiaan liittyen voi olla paikallaan, mikäli halutaan kirjallista dokumenttia arvioinnin tueksi.” (Opettaja 2)

Soveltuvaksi arviointimenetelmäksi kirjalliset kokeet koettiin, jos oppilaiden osaamista tuli arvioida esimerkiksi musiikin historiassa. Musiikin teoriakokeet ja niihin opiskelu herättivät puolestaan kritiikkiä. Tässä yhteydessä myös musiikin tekemisen roolia korostettiin:

“Teoriakokeet ja niihin opiskelu tappaa musiikillisen mielenkiinnon ja mahdollisen sen alkavan innostuksen. -- Musiikissa tulee toimia, ei olla passiivinen!” (Opettaja 1)

Rytmi- ja laulukokeet soveltuivat arviointimenetelmäksi, mutta huomautettiin, että niiden yhteydessä on huomioitava oppilasaines ja luokkataso. Soittotehtävien käyttö arvioinnin muotona vaati osakseen tarkat kriteerit sekä korostettiin oppilaiden itselleen määrittelemiä tavoitteita numeroina. Toisaalta laulu- ja soittokokeita välteltiin peläten musiikin opiskelun muuttumista suorittamiseksi:

“Itse en pidä laulukokeita enkä soittokokeitakaan, koska en halua musiikin opiskelun muuttuvan suorittamiseksi.” (Opettaja 3)

Suullinen palaute musiikin opintojen aikaisessa arvioinnissa katsottiin soveltuvaksi, jos musiikista ei annettu arvosanaa. Itsearviointi puolestaan koettiin soveltuvaksi arviointimenetelmäksi musiikissa. Sen kertoi opettajalle sekä oppilaan osaamisesta että oppilaan mielenkiinnon kohteista:

”Oppilaan itsearviointia pidän tärkeänä lisänä, se kertoo paljon opettajalle oppilaan osaamisesta ja mielenkiinnon kohteista.” (Opettaja 3)

Itsearviointiin liittyen esille tuotiin myös oppilaan realistisuus omista taidoistaan. Tällöin painotettiin oppilaan omia, itselleen määrittelemiä arvioinnin tavoitteita. Oppilaan itse määrittelemien tavoitteiden rooli korostui myös soitto-, laulu- ja rytmikokeiden yhteydessä.

4.5 Vaatisiko arviointi uusia menetelmiä musiikille?

Kaiken kaikkiaan, musiikin opintojen aikaiseen arviointiin ei juurikaan kaivattu uusia menetelmiä itsearviointia ja oppilaiden toisilleen antamaa palautetta lukuun ottamatta. Musiikin arvioinnista oltiin valmiita jopa luopumaan musiikin tuottamisen ja kuluttamisen ja siitä nauttimisen vuoksi:

”Mielestäni ei, vaan musiikin arviointi voitaisiin unohtaa kokonaan, ja keskittyä musiikin nauttimiseen, tuottamiseen ja kuluttamiseen. Tilalle voitaisiin ottaa itsearviointi” (Opettaja 2)

Toisaalta toivottiin, että musiikkia voisi kokea monilla eri tavoilla, niin tiedollisesti kuin taidollisestikin ja monipuoliseen kokemiseen toivottiinkin sopivia menetelmiä. Musiikin iloa toivottiin jokaiselle oppilaalle ja tätä varten toivottiin pienempiä ryhmäkokoja:

”Pienemmät musaryhmät helpottaisivat jatkuvaa arviointia. Ope pystyisi helpommin seuraamaan ja kannustamaan lasten tekemistä. Musiikin ilo olisi ihana saada jokaiselle!” (Opettaja 5)

Arviointikriteereiden suhteen toivottiin tarkennusta, minkä koettiin vaikuttavan arviointiin selkeyttävästi. Jo olemassa olevia menetelmiä pohdittiin kriittisessä valossa ja menetelmien hyödyntämiseksi niitä tulisi oppia käyttämään tehokkaasti. Tässä yhteydessä tuotiin esille myös

halukkuus kouluttautua arvioinnin tekemisessä. Arvioinnin tueksi kaivattiin lisäkoulutusta. Työkokemus vaikutti myös siihen, millaiseksi arviointi koettiin:

“Näiden vähäisten vuosien kokemuksella ainakin kaipaisin lisätietoa/materiaalia arvioinnin tukemiseen.” (Opettaja 3)

Arviointijärjestelmiä nähtiin olevan jo tarpeeksi, minkä lisäksi painotettiin opettajan roolia arvioinnin suunnittelussa:

Nykyiset riittää. Järjestelmiä on jo liikaa. Kyllä jokaisen opettajan tulee hieman miettiä omia arviointitapojaan. Kukin voi miettiä itse omat painotukset, aina ei tarvitse tulla opelle “valmista pöytään. -- Suunnittelu, myös opettajan arvioinnin suhteen, on opettajalle kuuluvaa työtä.” (Opettaja 1)

Lisäksi mainittiin, että useamman musiikin opettajan kouluissa on hyvä sopia arvioinnille yhdessä jokin kehys.

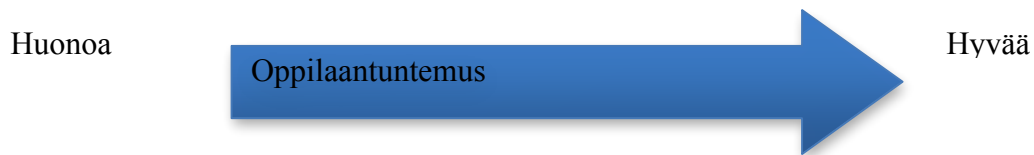
4.6 Tulosten yhteenveto

Musiikin opintojen aikainen oppilasarviointi herätti opettajissa monensuuntaisia ajatuksia. Aineistoinkeruumenetelmänä avoin kyselylomake tuotti tutkimuksen kannalta tarvittavaa tietoa, vaikka osa vastauksista oli niukkoja. Saattaakin olla, että lomakkeessa vastaukset voivat olla lyhyitä ja varsin tiiviitä. Pääosin opettajien vastaukset vaihtelivat kahdesta lauseesta usean lauseen mittaisiin kertomuksiin. Tässä tutkimuksessa avoin kyselylomake osoittautui kuitenkin toimivaksi ja kerrytti tutkimuksen kannalta relevantin aineiston.

Tässä luvussa on nähtävissä analyysin toisen vaiheen tulokset. Tutkimustulosten yhteenvetona voidaan todeta, että oppilasarvioinnin haastavuus on sidoksissa siihen, kuinka hyvin oppilaat tunnetaan ja kuinka näkyvää yksilön toiminta on. Tätä kuvataan kuviossa 1. Kuvion tulkinta osoittaa oppilasarvioinnin olevan sitä sujuvampaa, mitä paremmin oppilaat tunnetaan. Sen sijaan

arvioinnin voidaan nähdä olevan sitä haastavampaa, mitä huonommin oppilaat tunnetaan. Lisäksi oppilaiden erottuminen ja näkyvyys oppitunneilla nähtiin arviointia sujuvoittavana.

Kuvio 1



Huono oppilaantuntemus on seurausta resurssien vähydestä, kuten liian suurista ryhmäko'oisista ja rajallisesta ajasta. Oppilaantuntemus koettiin haastavaksi myös oppilaiden siirtyessä alakoulusta yläkouluun, jolloin uusien oppilaiden yhdenmukainen opettaminen johtuen alakoulujen erilaisista opetuskäytänteistä muodostui haastavaksi. Oppilaiden taitojen ja osaamisen erilaisuuden ja persoonan vaikutuksen nähtiin haastavan arviointia. Musiikin oppilasarviointiin soveltuvaksi menetelmäksi mainittiin itsearviointi sen kertoessa oppilaan osaamisesta ja mielenkiinnon kohteista. Itsearviointin keinoin oppilaiden myös katsottiin olevan realistisia omista taidoistaan.

Kuvio 2 esittää arvioinnin kriteereiden epäselkeyttä ja selkeyttä. Kuviota voidaan tulkita siten, että mitä selkeämmät ovat arvioinnille asetetut kriteerit, sitä sujuvampaa arviointi on. Tutkimustulosten mukaan arviointi koettiin haastavaksi, kun arvioinnin taustalla ei ollut selkeitä kriteereitä. Puolestaan arvioinnin perustuessa selkeästi kriteeritetuille tehtäville ja kokeille myös arviointi koettiin sujuvana. Kriteereiden asettaminen koettiin haastavaksi johtuen musiikista elämyksellisenä, kokemuksellisenä ja sosiaalisuutta mittaavana oppiaineena sekä johtuen oppilaiden erilaisista taidoista ja osaamisesta sekä persoonan vaikutuksesta, jolloin arvioinnin kriteerit olivat epäselvät. Kirjallisten kokeiden ja selkeiden, oppilaan tason mukaan kriteeritettyjen erilaisten, soittoa ja laulua mittaavien kokeiden katsottiin soveltuvan musiikin arviointiin niiden selkeyden vuoksi. Toisaalta taas musiikista nauttimisen, sen kuluttamisen ja tuottamisen vuoksi arviointimenetelmistä oltiin valmiita luopumaan. Sekä musiikin monipuoliseksi kokemiseksi että musiikin ilon vuoksi toivottiin sopivia menetelmiä. Arviointimenetelmien kehittämiseen liittyen arviointikriteereiden suhteen toivottiin tarkennusta, minkä koettiin vaikuttavan arviointiin

selkeyttävästi. Jo olemassa olevia menetelmiä pohdittiin kriittisessä valossa ja menetelmien hyödyntämiseksi niitä tulisi oppia käyttämään tehokkaasti.

Kuvio 2



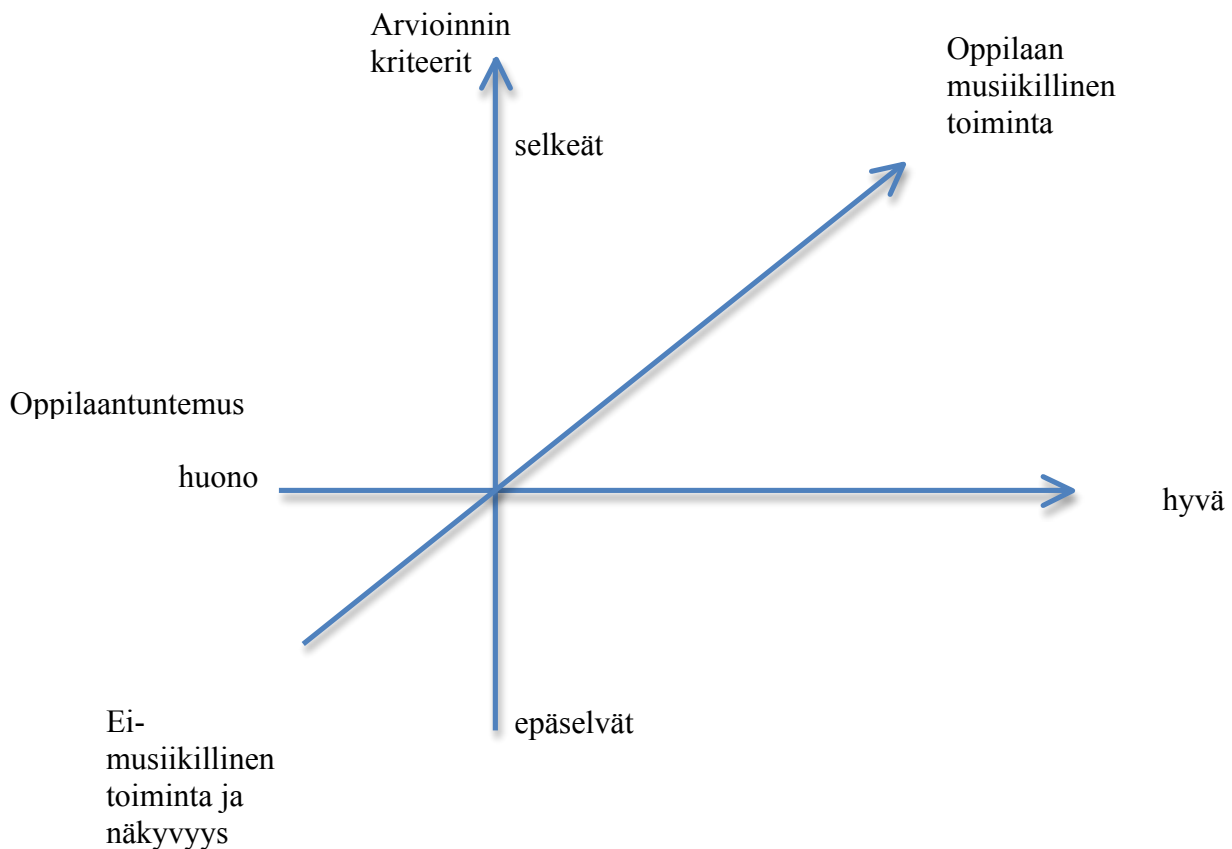
Kuvio 3



Kuvio 3 kuvaa opettajan huomion kiinnittymistä arvioinnissa. Kuvion 3 tulkinta on suhteessa kuvioihin 1 ja 2, mitä kuvataan seuraavassa kappaleessa ja kuviossa 4. Tulosten mukaan opettajat kiinnittävät erityisesti huomiota oppilaiden ei-musiikilliseen toimintaan ja näkyvyyteen oppitunneilla. Näihin lukeutuvat muun muassa oppilaan aktiivisuus, osallistuminen, yhteistoiminnallisuus, kuuntelemisen taidot ja yritteliäisyys. Edellä mainituista puhutaan myös ei-musiikillisena kriteeristöinä (ks. MENC 1998; Russell & Austin 2010). Tutkimuksen tulosten mukaan ne nähtiin seikkoina, joihin oppilaat musiikissa pystyivät itse vaikuttamaan. Toisaalta oppilaiden erilaisten taitojen vuoksi arvioinnissa kiinnitettiin huomiota juuri oppilaiden ei-musiikilliseen toimintaan, toisaalta ei-musiikilliset seikat nähtiin merkityksellisinä taitoina musiikissa toimimisen kannalta. Oppilaan arvioiminen ei-musiikillisen toiminnan perusteella nähtiin musiikin arviointiin soveltuvaksi. Musiikillista osaamista, kuten soittamista ja laulamista mittaavissa tehtävissä huomiota kiinnitettiin erottelukyvyn mittaukseen, tehtävänantoon sekä numeroiden kriteereille.

Lopuksi, kuvion 4, jossa on yhdistetty kuviot 1, 2 ja 3 kuvataan oppilasarvioinnin haastavuutta ja sujuvuutta. Voidaankin todeta, että arviointi koetaan sitä haastavammaksi mitä huonompaa oppilaantuntemus on (x-akseli) ja mitä epäselvemmät ovat arvioinnin kriteerit (y-akseli). Oppilaantuntemuksen puolestaan ollessa hyvää, tätä kautta myös oppilaiden toiminnan erottuessa, ja arvioinnin kriteereiden ollessa selvillä myös arviointi koetaan sujuvaksi. Kuvion 4 mukaisesti voidaan myös todeta, että mitä selkeämmät ovat arvioinnin taustalla vaikuttavat kriteerit ja mitä paremmin oppilaat tunnetaan, sitä enemmän voidaan arvioinnissa kiinnittää huomiota myös oppilaiden musiikilliseen toimintaan.

Kuvio 4



4.7 Tulokset suhteessa aiempaan tutkimukseen

Törmän (2013) mukaan opettajan ei ole mahdollista tuntea yksilöllisesti kaikkia oppilaita johtuen suurista ryhmistä, ajanpuutteesta ja tehokkuuden tavoittelusta (emt., 114, 120). Ihme (2009) huomauttaa konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä painottuvasta oppilaantuntemuksesta. Oppilaantuntemuksen myötä uusi tieto voidaan kytkeä oppilaan aikaisempiin tietorakenteisiin. (emt., 48-49; Puolimatka 2002, 239, 242). Patrikaisen (1999) mukaan opetusratkaisuja tehdessä oppilaan motivaatio, asenteet, tuntemukset ja mielikuvat tulisi sitouttaa osaksi opittavaa tietoa. Kuitenkin suurten luokkakokojen vuoksi on ongelmallista toteuttaa konstruktivistista pedagogiikkaa, missä tulisi korostaa oppilaiden itseohjautuvuutta sekä itsenäistä vastuun ottamista. (emt., 57). Juntunen (2011) toteaa, että oppituntien riittämättömyys ja liian suuret ryhmäkoot opetussuunnitelman tavoitteisiin nähden hankaloittavat opetusta ja sitä kautta myös arviointia. (emt., 86). Cantell (2010) näkee arvioinnin haasteeksi siihen kuluvaan ajan. Koska oppilaita ja arvioitavia suorituksia on valtava määrä, etenkin aineenopettajilla ei ole käytettävissään monipuoliseen ja vuorovaikutteiseen arviointiin vaadittavaa aikaa. (emt., 115). Russellin & Austinin (2010) tutkimuksen mukaan opettajat työskentelivät luokkaympäristöissä, jotka olivat riittäviä, josseivat kuitenkin ideaaleja. Myöskään opetukseen käytettävissä olevalla ajalla tai oppilaiden määrällä ei nähty olevan oleellista merkitystä arviointiin ja siihen, painottuiko arvioinnissa oppilaiden musiikilliset suoritukset vai käyttäytymiseen perustuvat kriteeristöt. Arvioinnin koetaan usein kuitenkin jäävän ulkoisten tekijöiden, kuten liian suuren työmäärän tai ajanpuutteen jalkoihin, mikä heijastuu usein arviointipäätöksiin ja –käytänteisiin. (emt., 49-50). Tämän tutkimuksen tulokset myötäilevät aiempia tutkimustuloksia. Opettajat kokivat liian suurten ryhmäkokojen ja rajallisen ajan haastavan yksittäisten oppilaiden tuntemista ja sitä kautta arviointia.

Tutkimustulosten mukaan oppilaiden tunteminen oli haastavaa heidän siirtyessä alakoulusta yläkouluun. Virta (1999) toteaa, että aineenopettajien voi olla pienten luokkakohtaisten opetustuntien vuoksi vaikea tutustua yksittäiseen oppilaaseen. Tällöin oppilaan persoonan kokonaisvaltainen tukeminen saattaa helposti unohtua. (emt., 20-21). Lisäksi jokainen opettaja painottaa hieman eri seikkoja oppimisessa ja oppilaiden toiminnassa huolimatta valtakunnallisesta, kaikille yhteneväisestä perusopetuksen opetussuunnitelman kriteereistä sekä usein myös koulukohtaisesti laadituista arviointikriteereistä. (Cantell, 110).

Tutkimustulosten mukaan oppilaiden yksilöllisyys tuotti haasteita arvioinnille. Aktiivisesti osallistuvien oppilaiden arviointi koettiin sujuvaksi. Atjoson (2007) mukaan kaikilla oppilailla tulee olla samat mahdollisuudet menestyä. Erilaiset arviointikäytännöt eivät saa syrjiä opiskelijoita ja asettaa jotain yksilöä tai ryhmää eriarvoiseen asemaan. (emt., 34). Tässä tutkimuksessa oppilaiden yksilöllisyyttä kuvaaviin piirteisiin liitettiin niin aktiivisuus ja hiljaisuus kuin erilaiset oppimiseen liittyvät vaikeudet. Anttila & Juvonen (2006) toteavat, että suuressa ryhmässä sosiaalisesti taitavimmat oppilaat saavat opettajalta eniten huomiota. Asenne, aktiivisuus ja motivaatio ovat tärkeitä asioita musiikinopiskelussa ja kertovat paljon sen laadusta, mutta niiden käyttämiseen arvioinnin kriteereinä liittyy ongelmia. Vaikeus liittyy niiden ongelmallisuuteen toimia tasapuolisena arvioinnin mittarina. Lisäksi, opettajan on vaikea tulkita oppilaan käyttäytymisen syytä oikein tuntihavainnon perusteella, koska oppilaan sosiaalisista taidoista riippuu paljon myös se, millainen käsitys opettajalla on oppilaan kiinnostuksesta. Tutkijat myös näkevät, että uskallus yrittää ja osallistua tunneilla on kyseenalainen arviointiperuste, koska sen kautta on mahdollista arvioida sitä, kuinka hyvin oppilas viihtyy ryhmässä ja tunneilla, millainen suhde hänellä on opettajaan ja haluaako hän miellyttää opettajaa. Arvioinnin olisikin syytä kohdistua oppilaan oppimiseen ja edistymiseen. (emt., 132-133.)

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että musiikin oppilasarviointi koettiin haastavaksi epäselkeiden kriteereiden vuoksi. Tähän liittyi oppiaineen erityinen luonne luovuutta korostavana ja toisaalta oppilaiden erilaiset taidot, minkä vuoksi kriteereiden asettaminen koettiin haastavaksi. Tutkimustulokset myötäilevät myös aiempaa tutkimusta. Kriteereiden asettamisen ongelmallisuus voidaan liittää oppiaineen erityisyyteen suhteessa sille asetettuun tehtävään, minkä tarkoituksena on auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisun välineitä sekä tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan (ks. POPS 2004, 232). Musiikin oppilasarvioinnissa haastavaksi koetaankin arvioinnin rajoittuneisuus ja sopimattomuus suhteessa kokonaisvaltaisuutta ja jatkuvaa oppimista sisältävälle taiteen opetukselle (Arts and cultural education in Europe 2009, 61-63). Yleisesti nähdään, että oppimisen ja opiskelun laadullisia tekijöitä (Anttila & Juvonen 2006, 78) ja muun muassa ajattelun valmiuksia ja sosiaalisia taitoja (Juntunen & Laitinen 2011; ks. Sabol 2004) on haastavaa arvioida. Ross (1992) kysyykin, kuinka on mahdollista arvioida oppilaan tietoperustaista mutta taiteellista käsitystä. Hän näkee, että taito- ja taideaineiden arvioinnilta puuttuu kyvykkyys oppilaan persoonallisen ja taiteellisen, luovuutta ja ilmaisua painottavaan ymmärtämiseen (emt., 85-87). Asmus (1999) toteaa samansuuntaisesti huomauttaessaan, että liian epäselvästi asetetut oppimisen tavoitteet johtavat liian löyhiin kriteereihin, eivätkä oppilaat näin

ollen tiedä, mitä heidän tarkalleen ottaen tulisi tietää ja osata (emt., 19). Juntunen & Westerlund (2013) huomauttavat, että arvioinnissa tärkeiksi on voitava arvottaa myös elämykset ja kokemukset (emt., 79-80). Laulamista ja soittamista arvioidessaan opettajat kiinnittivät huomiota tehtävänantoon sekä kriteereihin. Oppilaan persoona ei saanut vaikuttaa arvioinnin tekemiseen.

Epäselkeät kriteerit liitetään arvioinnin holistisuuteen. Juntunen & Westerlundin (2013) mukaan ongelmalliseksi holistisessa arvioinnissa voi osoittautua se, että arvioinnissa artikuloimattomat kriteerit saattavat vaihdella oppiaineen sisällä eri opettajien välillä, eikä tällöin myöskään oppilailla voi olla täyttä selvyyttä arvioinnin kriteereistä. Holistisessa arvioinnissa lisäksi saattavat vaikuttaa negatiivisesti muut kuin itse opiskelijan osaamiseen liittyvät seikat, kuten tieto opiskelija elämäntilanteesta tai terveydestä. (emt., 73-74.)

Tutkimustulosten mukaan erityisesti laulukokeet koettiin arvioinnin kannalta ongelmallisiksi ja niillä oli mahdollisuus jopa lytistää oppilaan itsetuntoa. Anttila (2006) huomauttaakin, että laulukokeiden avulla ei voida arvioida opiskelua, oppimista ja edistymistä, koska ryhmämuotoisilla musiikkitunneilla ei ole mahdollista opettaa puhtaasti laulamista. Arvioinnin tulee aina olla osa opetusta ja tässä suhteessa laulukokeiden käyttämistä arvioinnin keinona voidaan pitää kyseenalaisena. Hän lisää, että luokan opiskelukielteen kulttuuri sekä opettajan ja oppilaan erilaiset musiikkikulttuurit voivat vaikeuttaa musiikkitaitojen ja opiskelun edistymisen arviointi, koska eri musiikkikulttuureihin liittyy erilaiset käsitykset hyvästä musiikista ja taitavasta, luovasta musisoimisesta. (emt., 135.)

Juntunen (2011) mukaan musiikin opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen mittaaminen kynä- ja paperitehtävien avulla on haastavaa. Niiden avulla ei tavoitettu opetussuunnitelmassa kuvattua keskeisintä osaamista ja niiden laadinnassa haasteena onkin määrittellä yksityiskohtaisesti, mitä opetussuunnitelman perusteella oppilaiden tulisi tietää musiikista. Opettajien mukaan kynä- ja paperitehtävät eivät mittaa musiikin keskeisintä osaamista, koska musiikissa painottuu musisointi. (emt., 81-82, 87). Anttilan & Juvosen (2006) mukaan kirjallisten kokeiden avulla on mahdollista tutkia opittujen tietojen ja taitojen määrää mutta ongelmallisempaa on tutkia oppimisen ja opiskelun laadullisia tekijöitä. Oppilaitoksissa mielellään opiskellaankin sitä, mihin arvostelussa kiinnitetään huomiota, kun taas vähemmälle huomiolle jää se, mitä ei arvostella. (emt., 153). Tutkimustulosten mukaan kirjallisista kokeista mainitessaan opettajat huomauttivat niiden helppoudesta arvioinnin välineenä, koska niitä oli mahdollista tarkastella ajan kanssa. MENCin (1998) raportissa huomautetaan, että ongelmallista musiikinopettajalle on löytää aika arvioida

jokaista oppilasta tiettyjen kriteereiden mukaisesti (emt., 38). Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että kirjalliset kokeet koetaan arviointia tukevana mutta itsessään ne antavat varsin kapea-alaisesti tietoa oppilaiden osaamisesta.

Tässä tutkimuksessa myös todetaan, että arvioinnissa opettajat erityisesti kiinnittävät huomiota oppilaiden ei-musiikilliseen toimintaan. Tähän lukeutuvat niin osallistuminen, aktiivisuus, ryhmätyöskentelyn taidot kuin asenne ja motivaatio. Nämä taidot nähtiin tärkeinä tulevaisuutta ajatellen, toisaalta oppilaat saattoivat vaikuttaa niihin itse. Lisäksi oppilaiden musiikillisten taitojen nähtiin olevan niin erilaiset, että arviointi ei-musiikillisten seikkojen perusteella koettiin järkevänä. Tutkimuksen mukaan opettajat usein kiinnittävätkin huomiota oppilaiden näkyvään toimintaan, jolloin arviointi suoritetaan ei-musiikillisin perustein (MENC 1998 37-39; Anttila 2006, 136; Russell & Austin 2010, 43-44, 49). Anttilan (2006) mukaan on mahdollista, että arviointi musiikissa perustuu todellisuudessa täysin eri kriteereille kuin opetussuunnitelman perusteissa määrätään (emt., 136). Musiikissa arviointi usein toteutuu osallistumisaktiivisuuteen, yritteliäisyyteen, asenteeseen ja käytökseen perustuen, koska ne nähdään oleellisesti musisointiin kuuluvina tekijöinä. Lisäksi näiden seikkojen arvioiminen koetaan helpommaksi ja vähäisen musiikkiin käytettävän ajan vuoksi soveltuvammaksi kuin tarkasti musiikilliseen osaamiseen perustuva kriteeristö. (MENC, 37-38). Russel & Austin (2010) näkevät osallistumisen ja positiivisen asenteen edellytyksinä saavuttaa musiikillisiä päämääriä. He toteavat musiikin opettajien painottavan arvioinnissa perinteisiä lukuaineita enemmän oppilaiden yritteliäisyyttä ja osallistumista, koska musiikissa korostuvat myös opetussuunnitelman ulkopuoliset sisällöt, kuten esitykset koulun konserteissa ja yhteisöllinen toiminta. Musiikin opettajilla saattaakin olla erilaisia käsityksiä musiikin arvioinnin luonteesta, tarkoituksesta ja tärkeydestä musiikin taiteellisen luonteen vuoksi. (emt., 43, 49). Juntusen & Westerlundin (2013) mukaan musiikissa arviointia varten voidaan myös määrittää konkreettisia tekemisen kuvauksia, kuten oppilaan fyysinen ja henkinen läsnäolo oppitunneilla, osallistuminen toimintaan tai yhteistyötaidot. (emt., 79). MENCin (1998, 37-39) raportissa kuitenkin todetaan, että musiikkiin oleellisesti kuuluvia ei-musiikilliseen toimintaa perustuvaa arviointia ei tule sekoittaa musiikillisten seikkojen perusteella tehtävään arviointiin. Kuitenkaan oppilaiden arvioiminen käyttäytymiseen liittyvän toiminnan perusteella ei Russellin & Austinin (2010) mukaan ole linjassa arviointisuoritusten kanssa. Sen sijaan arviointipäätösten tulisi perustua muun muassa monipuolisesti musiikillista tietämystä mittaaviin, kirjallisiin arviointitietoihin sekä menetelmälliseen monipuolisuuteen, jolla varmistettaisiin arvioinnin luotettavuus. (emt., 43, 49.)

Anttila & Juvonen (2006) tuovat esille, että asenne, aktiivisuus ja motivaatio ovat tärkeitä asioita musiikinopiskelussa ja kertovat paljon sen laadusta, mutta niiden käyttämiseen arvioinnin kriteereinä liittyy ongelmia. Vaikeus liittyy niiden ongelmallisuuteen toimia tasapuolisena arvioinnin mittarina. Opettajan arvioiminen oppilaan näkyvyyden perusteella saattaa sisältää riskin oppilaan kohdalla vääränlaisen arvion tekemiseen. Opettaja saattaa tulkita oppilaan epävarmuuden kiinnostuksen puutteeksi ja haluttomuudeksi opiskella musiikkia, vaikka ongelma olisikin epätarkoituksenmukaisissa tai yksipuolisissa työskentely- ja arviointitavoissa (emt., 132-133).

Huomionarvioista on, että oppilaita näkyvyyden perusteella arvoidessa saattavat erilaiset oppijat tulla huomioiduiksi ja arvioiduiksi eri seikkojen perusteella (ks. Anttila 2006). Virran (1999) mukaan persoonallisuuden arvioinnissa pikemminkin on kysymys persoonan tuntemisesta ja huomioon ottamisesta ja sen kehityksen tukemisesta (emt., 20-21). Törmä (2013) puolestaan huomauttaa, että opettaja joutuu turvautumaan yleisiin stereotypioihin ja päättelymalleihin tehdessään tulkintoja oppilaista, koska joutuu alati solmimaan uusia vuorovaikutussuhteita ja tutustumaan erilaisiin ryhmiin. (emt., 114, 120). Keltikangas-Järvinen (2006) lisää, että oppilaiden samanlainen kohtelu johtaa eriarvoisuuteen, koska oppilaat kokevat saman kohtelun jokainen omalla tavallaan. Tästä huolimatta opettajat usein pelkäävät yksilöllisen kohtelun johtavan eriarvoisuuteen. Se, että temperamentti piirteet otetaan huomioon tarkoittaa oppilaiden välisen tasapuolisuuden lisääntymistä, eikä eriarvoisuutta suhteessa muihin. Eriarvoisuus ilmenee yksilöiden erilaisessa kohtelussa, jos kohtelu perustuu subjektiivisiin mieltymyksiin. (emt., 180.)

Juntunen & Westerlund (2013) ohjeistavat arvioinnissa huomioimaan tavoitteiden monitasaisuuden ja tällöin tulisikin kysyä muun muassa, ovatko musiikillisen ilmaisun ja yhteissoiton kokemukset avanneet oman itseyden ja identiteetin löytämistä, vahvistaneet itsetuntoa, edistäneet sosiaalista joustavuutta tai kanavoineet tunteiden ilmaisua ja siten tukeneet oppilaan kokonaisvaltaista kasvua (emt., 79). Opetussuunnitelma (2004) määrittelee musiikin opetuksen yhdeksi tehtäväksi auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisun välineitä sekä tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan (emt., 232).

Arviointimenetelmät suhteessa aiempaan tutkimukseen

Tutkimustulosten mukaan opettajat painottivat musiikista nauttimista, musiikin iloa sekä musiikin kokemista kokonaisvaltaisesti, minkä vuoksi oltiin jopa valmiita luopumaan arvioinnista. Musiikin

arviointimenetelmiin toivottiinkin selkeytystä ja kriteereihin tarkennusta ja arviointimenetelmiä, jotka soveltuisivat musiikin kokemukselliseen luonteeseen. Anttilan (2006) mukaan monipuoliset arviointimenetelmät ja erityisesti oppilaan itsearviointi tukevat monia sellaisia opetus suunnitelman perusteiden määräämiä opetuksen tehtäviä, joita muutoin on vaikea toteuttaa. Ilman mielekkästä järjestettyä opiskelun ja oppimisen arviointia opettajan on vaikea kehittää erilaisten oppilaidensa opiskelutaitoja, käsityksiä itsestä oppijana ja sitoutumista opiskeluun. (emt., 138). Rossin (1992) improvisoidun keskustelun käsitteen kautta on mahdollista lähestyä oppilaan musiikillisen kokemuksen tavoittamista arvioinnin keinoin. Keskustelun lähtökohdaksi asetetaan oppilaan henkilökohtainen taiteellinen kokemus ja ymmärtäminen. (ks., Ross 1992, 88-89).

Tulosten mukaan oppilaslähtöiset arviointimenetelmät soveltuvat musiikin arviointiin ja ne nähdään myös arviointia kehittävinä. Itsearvioinnin soveltuvuus musiikin oppilasarviointiin koettiin perustuvan oppilaan realistisuuteen omista kyvyistään ja oppilaan rooliin arvioinnin tavoitteiden määrittelemisessä. Oppilaiden itsearvioinnin myötä saatiin myös tietoa oppilaan mielenkiinnoin kohteista. Juntusen & Westerholmin (2013) mukaan itsearvioinnin keinoin oppilas nimenomaan tunnistaa, erityisesti musiikissa korostuvat, omat vahvuutensa, taitonsa ja kykynsä ja hahmottaa myös puutteelliset tiedot ja taidot, kehittämiskohteet ja harjoittelua vaativat asiat. Oppilaan rooli painottuu, kun hän valitsee itse, mitä ja miten opiskella sekä ymmärtää oppimiselle asetettuja tavoitteita ja asettaa niitä myös itse. Näin ollen oppilaan itsetuntemus ja opiskelumotivaatio kasvavat. Oppilaan rooli oman osaamisensa ja oppimisprosessinsa arvioinnissa lisääntyy. (emt., 84.) Myös Stiggins & Happuis (2005) näkevät oppilaslähtöiset arviointimenetelmät tärkeinä motivaation kasvattamisessa, mihin positiivisesti vaikuttavat oppilaan omien saavutusten tarkkailu, oppilaan itsemäärittelemät kriteerit sekä omien saavutusten esittely esimerkiksi vanhemmille (emt., 12-14, 18.) Anttila (2006) huomauttaa samansuuntaisesti ja toteaa, että oppilaiden erilaisiin edellytyksiin ja tavoitteisiin perustuen musiikin opiskelu on eri ihmisillä luonteeltaan, ilmenemismuodoiltaan ja tuloksiltaan erilaista. Erilaista opiskelua ja eri asioiden oppimista onkin näin ollen mielekästä arvioida yksilöllisesti. Itsearviointi antaa oppijalle mahdollisuuksia arvioida opiskelua ja oppimistaan suhteessa oman kulttuurinsa kriteereihin. (emt., 135, 137.) Anttila (2013) painottaa itsearviointia ja vertaisarviointia, koska sekä työskentelyn prosessi että sen tulokset koetaan omakohtaisesti onnistumisina ja mahdollisina epäonnistumisina, mieltymyksinä ja torjuntana. Toiminnallisten taitojen arvioinnin ymmärtäminen kokonaisuutena merkitsee riittävää henkistä otetta työskentelystä ja sitä, että oppija ymmärtää, miksi hän tekee jotain. Anttila puhuu näistä mentaalisisinä tekijöinä ja niihin sisältyvät muun muassa työasenteet, sitoutuminen työhön, empaattisuus ja eettisyys. Lisäksi tulevaisuuden

yhteiskunnan ja työelämän ilmiöt, joita tämän päivän opiskelijat tulevat elämässään kohtaamaan, ovat laajoja ja kokonaisvaltaisia ja edellyttävät nykyistäkin enemmän sekä yksilöllistä tehtävistä selviytymistä että yhteistyökykyä. (emt., 110-111, 113).

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että musiikin opintojen aikaisen oppilasarvioinnin kehittämiseksi tulisi arvioinnissa hyödyntää oppilaiden toisilleen antamaa palautetta. Stiggins & Happuis (2005) näkevät oppilaslähtöisen arvioinnin merkityksen oppilaiden suoritusten välisten erojen vähentämisessä. Oppilas tuo esille oman suorituksensa, näkee vastavuoroisesti toisten oppilaiden suorituksia. (emt., 12-14, 18.) Juntunen & Westerholm (2013) korostavat oppilaan roolia palautteenantajana sekä oppimisen tavoitteiden sekä laadun kriteereiden konkretisoitumista oppilaiden keskuudessa (emt., 83).

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat painottavat arviointiin soveltuviksi menetelmiksi erilaisia kokeita silloin, kun arvioinnin tarkoituksena oli antaa arvosana. Tällöin arvioinnilla katsottiin olevan informatiivinen ja arvioitavasta tiedottava luonne. Numeerisen arvion avulla myös vanhempia pystyttiin tiedottamaan arvioinnin tuloksista. Kokeet nähtiin kuitenkin pääosin muuta arviointia tukevana menetelmänä. Toisaalta kokeiden soveltuvuudessa musiikin oppilasarviointiin nähtiin myös negatiivisia puolia. Ne koettiin musiikista innostumisen ja musiikin ilon vastakohtana ja niiden koettiin muuttavan musiikin opiskelu suorittamiseksi. Anttilan & Juvosen (2002, 2006) mukaan ainoina oppimisen arvioinnin menetelminä niitä voi pitää yksipuolisina, koska ne eivät kerro paljoakaan itse opiskelu- ja oppimisprosessista (emt., 2002 159; Anttila 2006, 80). Russellin ja Austinin (2010) tutkimuksen mukaan vähiten arvosanoihin vaikutti oppilaiden kirjalliset tuotokset sekä harjoittelu, vaikkakin tutkimuksen peusteella voidaan todeta, että opettajat käyttivät kirjallisia kokeita arvioidessaan silloin, kun tuli antaa arvosana (emt., 43, 49). Kokeet, joilla arvioitiin oppilaiden soittoa ja laulua edellyttivät opettajien mukaan osakseen kriteereitä. Niillä viitattiin sekä osaamistason huomioon ottaviin kriteereihin että oppilaiden itse määrittelemiin kriteereihin.

Uusien perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2014) mukaan kouluissa kehitettävän arviointikulttuurin keskeisiksi piirteitä ovat oppilaan osallisuutta edistävä, keskusteleva ja vuorovaikutteinen toimintatapa sekä arvioinnin monipuolisuus. Arvioinnissa ohjeistetaan käyttämään monipuolisia menetelmiä. Opettajan antaman ohjaavan palautteen antamista korostetaan ja oppilaita tulee ohjata havainnoimaan omaa ja yhteistä työskentelyä ja antamaan rakentavaa palautetta toisilleen ja opettajille. Tämän katsotaan luovan edellytyksiä oppilaiden

itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin taitojen kehittymiselle perusopetuksen aikana. (emt., 47-48.)
Mielenkiintoista on huomata, että tämän tutkimuksen tulokset ovat hyvin linjassa voimaanastuvan opetussuunnitelman kanssa. Oppilaiden yhä suurempi rooli oman ja toisten arvioinnissa korostuu.

5 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajien kokemuksia musiikin oppilasarvioinnin sujuvuuteen, haasteisiin ja menetelmiin liittyen. Tutkimus vastasi moninaisesti sille asetettuihin tutkimusongelmiin ja kartutti kattavasti tietoa musiikin oppilasarviointista, mikä oli yksi tutkimukselle asetetuista tavoitteista. Tutkimuksen keskeiset tulokset on raportoitu tutkimuksen yhteenveto-osiossa. Seuraavaksi tuloksia pohditaan ensisijaisesti yhteenveto-osioon sekä arvioinnin kehittämiseen liittyen. Lopuksi pohditaan tutkimuksen onnistumista sekä luotettavuutta.

Laitisen ym. (2011, 47) tutkimuksen mukaan keskeisintä opettajien mielestä musiikin opetuksessa olivat merkittävät kokemukset ja 92 % osallistuneista opettajista pitikin erittäin tärkeänä oppilaiden mahdollisuutta kokea onnistumisen iloa. Opettajat pitivät erittäin tärkeänä myös sitä, että oppilaat kokevat musiikillisia elämyksiä, voivat löytää itselleen tärkeitä asioita musiikista ja voivat kohdata tunteitaan. Opettajat korostivat lisäksi henkilökohtaisen musiikkisuhteen tärkeyttä, musiikin harrastamiseen kannustamista, musiikin yhteisöllisiä ulottuvuuksia sekä musiikin mahdollisuuksia oppilaan henkisen hyvinvoinnin edistämisessä. (emt., 47.) Koulun musiikkikasvatuksessa painottuu yhä enemmän musiikin rooli pedagogista hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä lisäävänä (ks. Juvonen 2008), Deweyn sanoin musiikki kokemuksellisenä, jatkuvana vuorovaikutuksena ympäristön kanssa (ks. Alhanen 2013) sekä Juvosen (2002, 2012) näkemyksen mukaan musiikin rooli enkulturaatioprosesseissa, joissa yksilö kulloinkin omaksuu vallalla olevia toimimisen arvoja ja tapoja. Sen, millaisissa musiikkiympäristöissä oppilaat toimivat tulisi mitä suuremmissa määrin myös määrittää koulun musiikkikasvatusta. Musiikkikasvatuksen luonteen muuttuminen edellyttää myös uudenlaista näkökulmaa musiikin oppilasarviointiin.

Tässä tutkimuksessa jo aiemmin tuotiin esille, että arvioinnin keinoin on mahdollista oikeuttaa taito- ja taideaineiden asema osana kasvatuksellista instituutiota. Jotta tämä onnistuu, on niille löydettävä arviointimalli ja niiden tarjottava tietoa myös opetussuunnitelmatasolla (ks. Spruce 1996). Mitä oikeastaan arvioidaan ja millä perustein, kun arvioidaan oppilasta musiikissa? Uusien Uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan musiikin opetuksen

tehtävät kaikilla perusopetuksen luokka-asteilla liittyvät monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen sekä omien musiikillisten kiinnostuksen kohteiden, taitojen ja ymmärryksen kehittymisen huomioimiseen. Toiminnallinen musiikin opetuksella ja opiskelulla puolestaan edistetään oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa. (POPS 2014, 149-150, 294, 488.) Arvioinnin läpinäkyvyys perustuu arvioinnin linjakkuuteen opetuksen tavoitteisiin nähden (ks. Atjonen 2007). Tutkimustulosten mukaan opettajat kokivat selkeäksi arvioinnin kirjallisten kokeiden keinoin. Näissä kriteerit voidaan nähdä selkeiksi. Sen sijaan kriteereiden asettaminen, johtuen oppiaineen erityisyydestä suhteessa elämyksellisyyteen ja luovuuteen, koettiin haastavaksi, mikä tukee aiempia tutkimustuloksia (ks. Ross 1992; Juntunen & Laitinen 2009).

Tutkimustulosten valossa näyttääkin siltä, että yksilön arvioinnin ja arvioinnille yleisesti määriteltyjen kriteereiden välillä vallitsee vastakkaisasettelu, mikä muodostuu kynnyksysymykseksi musiikin oppilasarvioinnissa. Kuinka käy, jos perusopetuksen musiikin opetus sisältää selkeän kriteeristön ainoastaan musiikin taidolliseen ja tiedolliseen puoleen liittyen kokonaisvaltaisuuteen, luovuuteen ja omaan musiikilliseen identiteettiin painottuvien sisältöjen harhaillessa ilman selkeää päämäärää ja selkeää kriteeristöä? Tällöin musiikki institutionaalisenä toimintana on mielestäni varsin yksipuolista ja tavoittaa vain osittain sille asetetut tavoitteet ja tehtävät. Myös musiikin niin kutsuttu kokonaisvaltainen puoli tulisi kytkeä selkeään kriteeristöön. Oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun sekä oman musiikillisen identiteetin muodostumisen prosessin painottuessa olisi ihanteellista muodostaa kriteeristö jokaisen oppilaan omista lähtökohdista käsin. Olisi ensisijaisen tärkeää nähdä musiikin oppiaine eri osa-alueita yhdistävänä, josta jokaisen oppilaan olisi mahdollista löytää omalla kohdalla merkityksellinen. Mielestäni perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen myötä tähän suuntaan ollaankin menossa. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa musiikin tavoitteet on jaettu viiteen osa-alueeseen, joissa otetaan huomioon sekä musiikin taidollinen ja tiedollinen puoli että musiikin kokonaisvaltaisuus ja oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostuminen. (ks. POPS 2014.)

Näyttäisikin siltä, että musiikissa oppilasarvioinnin tulisi perustua musiikissa määriteltyjen, eri osa-alueiden arvioinnille. Musiikki sisältää tietämykseen ja taitoon, puhtaasti luovuuteen ja kokemukseen sekä aktiivisuuteen perustuvia osa-alueita, joiden arviointi on laadultaan hyvin erilaista. Tätä ajatusta tukee muun muassa Anttilan (2013) näkemys taito-käsitteen nelikentästä, jossa kenttiä edustavat tietoa käsittelevät vs. aistimus- ja kokemuspohjaiset tiedot ja taidot, jotka edellyttävät yksilön omakohtaista suoritusta, vs. yhdessä muiden kanssa, ryhmässä tai keskinäisessä

vuorovaikutuksessa tarvittaviin taitoihin. Nelikentässä taidot jaetaan edelleen erilaisiin työn suunnittelun ja organisoimisen, sosiaalisiin, psykofyysisiin, tietotaitoihin ja kokemuksellisiin taitoihin. Taito-osaamisen arviointia pohdittaessa edellä kuvatun nelikentän avulla voidaan kuvata kulloinkin kyseessä olevan toiminnansisällön edellyttämän taitomallin mukaan. (emt., 89-91; ks. Anttila 2007.)

Myös musiikin arvioinnin menetelmien tulisi lähteä liikkeelle taito-osaamisen jakamisesta nelikenttään. Perinteisillä kirjallisilla kokeilla nähdään kyvykkyys musiikillisen tietouden mittaamiseen mutta haasteellisempaa on arvioida kokemukseen ja luovuuteen perustuvaa kehittymistä. Oppilaslähtöisten arviointimenetelmien nähdäänkin soveltuvan musiikin arviointiin. Oppilaantuntemuksen ollessa heikkoa muun muassa liian suurista ryhmäko'oista ja ajanpuutteesta johtuen ovat itse oppilaat ensiarvioisen tärkeässä osassa arviointiprosessissa. Oppilas itse arvioinnin kriteereiden määrittelijänä vahvistaa näkemystä konstruktivistisesta oppimiskäsitysjattelusta, jonka mukaan aktiivisesti rakennetaan ja muutetaan maailmaa, musiikkia ja oppijaa itseään kuvaavia skeemoja sosiokulttuurisessa kontekstissa (ks. Anttila & Juvonen 2002, 154-155). Tällaisen arviointiajattelun ja sitä kautta yhteisesti määriteltyjen kriteereiden keinoin voidaan myös lähestyä musiikissa merkityksellisenä nähtyä oppilaan persoonallista kokemusta. Tähän yhtenä menetelmällisenä ratkaisuna saattaisi toimia Rossin (1992) esittelemä *improvised conversation*. Chiodo (2010) näkee musiikin oppilasarvioinnin, tarkemmin yksilöllisten saavutusten arvioinnin kehittämiseksi mahdollisuuksia. Hän esimerkiksi nostaa esille arvioinnissa yhteistyön tekemisen kollegojen kanssa, musiikin opetuksen ja arvioinnin kytkemisen luokan ulkopuoliseen toimintaan, kuten kirjaston toimintaan sekä teknologian tarjoamiin mahdollisuuksiin (emt., 17-23).

Mielestäni opettajan laaja vastuu ja valta arvioijana on murtumassa ja siirtymässä yhä enenevässä määrin oppilalle. Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhä enemmän painotetaan itsearviointia ja vertaisarviointia (ks. POPS 2014). Mielestäni siirtyminen yhä enemmän itsearviointiin ja vertaisarviointiin voisi helpottaa myös opettajien työtaakkaa liittyen oppilaantuntemukseen. Opettajuus voidaan nähdä tutkimustulosten valossa ristiriitaisessa tilassa suhteessa opintojen aikaiseen oppilasarviointiin. Opettajalla on vastuu oppilaiden arvioinnista, minkä hän suunnittelee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjen hyvän osaamisen kriteereiden sekä oppiaineen tavoitteiden pohjalta. Kuitenkin oppiaineen luonne tekee haastavaksi määrittellä osaamiselle raameja, joiden sisällä oppilasta voitaisiin arvioida. Näin ollen opettajan huomio arvioinnissa usein kiinnittyy oppilaiden ulkoisiin ja näkyviin seikkoihin, kuten

aktiivisuuteen, osallistumiseen ja yhteistoiminnallisiin taitoihin. Lisäksi opettajan on helppoa ja sujuvaa suorittaa arviointi oikeudenmukaisin ja läpinäkyvin perustein erilaisten kirjallisten kokeiden keinoin. Tällöin arvioinnin perusteet on sujuvasti selitettävissä myös vanhemmille, oppilaalle itselleen sekä jatko-opintoihin suunnattaessa. Ongelmallista kuitenkin on, jatko-opintoihin suunnattaessa oppilaiden osaamisessa koetaan olevan suuriakin eroja. Jos esimerkiksi kaikki alakoulut eivät arvioinnin suhteen toimi samalla tavalla, on yläkouluun mentäessä opettajalla haaste ymmärtää oppilaiden osaamista ja sitä kautta suunnitella opetusta. Kokeiden pitämiseen liittyy joka tapauksessa haasteita, koska niiden perusteella ei voi koko arviointia suorittaa.

Vaikka tässä tutkimuksessa ei pureuduta musiikin arvosanan antamiseen, antaa tämä tutkimus aiheen pohtia aiheita. Kuten tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, painottavat opettajat erilaisten kokeiden merkitystä arvosanoja antaessaan. Sen sijaan oppilaan kokemus ja elämys musiikista, jonka arviointi koettiin kriteereiden asettamisen vuoksi haastavaksi, väistyy arvosanojen antamisen tieltä. Voidaankin kysyä, sisältääkö musiikin arvosana lainkaan tietoa oppilaan musiikillisesta kokemuksesta? MENCin raportin (1998) mukaan arvioinnissa, ja erityisesti arvosanojen laatimisen yhteydessä, tulisi erottaa toisistaan musiikillisille suorituksille perustuva ja ei-musiikilliselle toiminnalle perustuva arviointi. Oppilaiden yritteliäisyyden, käytöksen ja asenteen arviointi perustuu usein opettajan subjektiiviselle arviolle, eikä arviointi tällöin täytä reliabiliuden ja validiuden ehtoja. (emt., 38). Olisikin syytä erottaa musiikin arvosanan muodostamisessa erilleen kokemuksellisuuden perustuvat, Rossin (1992) sanoin *järjen ulottumattomissa* olevat sisällöt ja musiikilliseen suoritukseen ja osaamiseen perustuvat sisällöt. Näille kummallekin voitaisiin määritellä oma arvosana tai arvosana voitaisiin korvata täysin sanallisella arviolla tai oppilaan itse omasta suorituksestaan laatimalla arviointitekstillä. Myös tämän tutkimuksen tuloksissa esille noussut ajatus arvioinnista luopumisesta antaa aiheen pohtia, onko arviointi kuitenkaan seikka, jonka keinoin musiikin osana valtakunnallista opetussuunnitelmaa tulisi nähdä? Mielestäni peruskoulu voisi parhaimmassa tapauksessa luoda mahdollisuuden monenlaisista lähtökohdista musiikin oppitunneille tuleville, musiikkia hyvin eri tavoin kokeville oppilaille löytää musiikin saralta oma polkunsä. Tällöin oppilaita ei voida asettaa täysin samanlaisten arviointimallien eteen. Musiikin arvostusta ja paikkaa osana koulujärjestelmää tulisi pohtia laajemmin, myös osana muita oppiaineita, muun muassa projektiluontoisuuden muodossa, sekä oppilaiden hyvinvoinnin mahdollistajana.

Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa

Tutkittavia koskevia tietoja on käsitelty luottamuksellisesti niin, että tutkittavien henkilöllisyys ei paljastu tietoja ja tuloksia julkistettaessa (ks. Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009, 23). Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2009) viittaavat Kylmään, Pietilään & Vehviläinen-Julkuseen (2002, 70-73), joiden mukaan tutkimusprosessin eettiset näkökulmat voidaan jakaa kolmeen luokkaan. Ensimmäisenä voidaan pohtia tutkimusaiheen eettistä oikeutusta eli miksi juuri kyseisen ilmiön tutkiminen on perusteltua. (emt., 23.) Kuten jo aiemmin tutkimuksessa on tuotu esille sen asettuminen ajankohtaiseen valoon opetussuunnitelmauudistuksen myötä. Tutkimus raottaa mielenkiintoisella tavalla musiikin oppilasarviointia voimassaolevien perusopetuksen opetussuunnitelmien aikana samalla luoden katsauksen opetussuunnitelmauudistuksen myötä voimaan astuviin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Tutkimus antaa myös tutkijan tulevan työn kannalta tarvittavaa ja olennaista tietoa ja asiantuntemusta.

Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2009, 23; ks. Kylmä, Pietilä & Vehviläinen-Julkunen 2002, 70-73) nimeävät toiseksi pohdinnan arvoiseksi seikaksi tutkimuksen eettisessä arvioinnissa tutkimusmenetelmät, eli saadaanko tavoiteltava tieto aiotuilla aineistonkeruumenetelmillä. Hirsjärven, Remeksen & Sajavaaran (2009) mukaan validiuden käsitteellä tutkimuksen arviointiin liittyen tarkoitetaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata (emt., 231). Tutkimusta suunniteltaessa pohdittiin vaihtoehtoisesti myös haastattelun aineistonkeruumenetelmänä. Lopulta menetelmäksi valikoitui kyselylomake. Avoin kyselylomake sisälsi kattavasti tilaa vastauksille. Vastausten oikeellisuuden kattamiseksi tutkija itse vei lomakkeet opettajille ja odotti vastausajan, jolloin lomakkeiden takaisin saaminen myös varmistui. Lomakkeiden vieminen ja vastausajan odottaminen varmisti myös sen, että epäselvyyksien noustessa tutkijalla oli mahdollisuus ohjeistaa vastaajia. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2009) tuovatkin esille, että vastaajat saattavat käsittää kysymykset aivan toisin kuin tutkija on ajatellut (emt., 232).

Kolmanneksi eettiseksi näkökulmaksi Kauppinen-Saaranen & Puusniekka (2009; ks. Kylmä, Pietilä & Vehviläinen-Julkunen 2002, 70-73) kuvaavat tutkimusaineiston analyysin ja raportoinnin.

Tutkimustulosten raportoinnissa tulee noudattaa mahdollisimman rehellistä ja tarkkaa raportointitapaa samalla tutkittavia suojellen. (emt., 23.) Laadullisessa tutkimuksessa erityisesti tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja näin ottamaan yhtä aikaa kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen. Sen lisäksi tärkeätä olisi pyrkiä tutkimustekstissä kertomaan mahdollisimman tarkasti siitä, mitä aineistonkeräyksessä ja sen jälkeen on tapahtunut. (Eskola & Suoranta 2005, 208, 213). Analyysin ja sen kattavuuden arvioinnin kannalta tutkimuksen menetelmäosiossa kuvaillaan tutkimusaineiston hankkiminen ja analyysin tekeminen. Tulososiossa on kuvailtu aineistoa monipuolisesti analyysin jäsentämänä. Tulosten yhteenvedossa puolestaan kuvataan tiivistetysti ja kuvioden avulla keskeisimmät tutkimustulokset. Tutkimusaineiston pienuuden vuoksi tutkimustuloksien perusteella ei tehdä yleistyksiä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on tarpeeksi kattava taatakseen tutkimuksen sijoittumisen laajempaan viitekehukseen. Teoriasidonnaisuuden näkökulmasta tarkasteltuna tutkimuksen teoreettinen viitekehys on laaja tutkimuslöydösten löytäessä kosketuspintaa aiemmasta tutkimuksesta. Tutkimuksen kehittämiseksi todettakoon, että sitä olisi voitu rajata, jolloin tutkimus olisi voinut käsitellä ainoastaan musiikin oppilasarvioinnin kriteereitä. Toisaalta, tämä olkoon tutkimuksen jatkotutkimusidea.

Jatkotutkimusidea

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajat usein kiinnittävät arvioinnissa huomionsa oppilaiden näkyvään, ei-musiikilliseen toimintaan, minkä katsottiin soveltuvan kriteeriksi musiikin arvioinnissa. Tutkimustulosten valossa jatkotutkimuksessa olisi mielenkiintoista tarkastella tarkemmin niitä kriteereitä, joiden perusteella musiikin arviointia suoritetaan. Toisaalta olisi syytä tutkia, millaisin kriteerein on mahdollista arvioida uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältämien tavoitteiden ja sisältöjen saavuttamista. Nykyisin, musiikin opetuksen yhä enenevässä määrin korostaessa oppilaan omaa musiikillista kokemusta, tulisi jatkotutkimuksissa kiinnittää huomiota siihen, kuinka erilaisten oppilaiden musiikilliset intressit ja edellytykset musiikissa toimimiseen voisivat kukoistaa ja, näin ollen, palvella oppilaan elinikäistä toimimista musiikin parissa.

LÄHTEET

Alhanen, K. 2013. Deweyn kokemusfilosofia.

Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta. Joensuu University Press.

Anttila, M. & Juvonen, A. 2006. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta. Osa 3, Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Joensuun yliopisto paino.

Anttila, P. 2013. Taitojen ja luovien alojen arvioinnin kysymyksiä. 89-116. Teoksessa: Räisänen, A. (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2013:3. Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.

Arts and Cultural education at School in Europe. 2009. Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. EURYDICE. European Commission. (URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf)

Asmus, E., P. 1999. Music Assessment Concepts. 19-24. Music Educators Journal. Vol. 86, No. 2. Special Focus: Assessment in Music Education. (URL: <http://www.jstor.org/stable/3399585>, luettu 21.4.2014)

Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Juva: PS-kustannus.

Chiodo, P. 2001. Assessing a Cast of Thousands. 17-23. Music Educators Journal, Vol. 87, No. 6. (URL: <http://www.jstor.org/stable/3399687>, luettu 5.11.2014)

- Heinilä, H. 2009. Arvioinnin tulkinnallinen ja prosessuaalinen luonne. Teoksessa Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. (toim.) Heinilä, H., Kalli, P. & Ranne, K. Tampereen ammattikorkeakoulu. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A, Tutkimuksia. 134-148.
- Holopainen, P., Ikonen, O. & Ojala, T. (toim.) 2001. Arviointi opetuksessa ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana: tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. 86-116. Teoksessa Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Vuorinen, J. (toim.) Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Huusko, M. 2008. Itsearviointi kehittävän arvioinnin menetelmänä. Teoksessa Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. (toim.) Avaimia koulutuksen ja arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juntunen, M-L. & Laitinen, S. 2011. Musiikin ja kuvataiteen arvioinnin kysymyksiä. 75-88. Teoksessa: Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Laitinen, S. & Hilmola, A. (toim.) Raportit ja selvitykset 2011:11. Opetushallitus. Juvenes Print – Tampereen yliopiston paino Oy. (www.opi.fi/julkaisut)
- Juntunen, M-L. & Westerlund, H. 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. 71-92. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. & Westerlund, H. (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: PS-kustannus.
- Juvonen, A. 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. 75-95. Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) Teoksessa: Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Painosalama Oy.
- Juvonen, A., Ruismäki, H. & Lehtonen, K. 2012. Music education facing new challenges. The 5th Intercultural Arts Education Conference: Design Learning. (luettu 7.9.2014).

Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.

Keurulainen, H. 2013. Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Teoksessa: Räisänen, A. (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2013:3. Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.

Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M-L. 2011. Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Opetushallitus. Erweko Painotuote Oy.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopisto Juvenes Print Oy.

Niemi, H. 2004. Arvioinnin hyvä ja paha. 7-12. Teoksessa: Loima, J. (toim.) Theoria et praxis. Helsinki.: Viikko TTS-Publications, Vol. 1. (URL: http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_et_praxis_edited_04.pdf, luettu 27.9.2014)

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestamisen/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/valinnaisten_aineiden_arviointi

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu: ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. 115-162. Teoksessa: Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) 2008. Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta ja ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

POPS, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. (URL: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf Opetushallitus)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. (URL: www.oph.fi/ops2016/perusteet)

Perusopetuslaki, 1998. (URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>)

Ross, M. 1992. Assessment of Arts Achievement in the United Kingdom: The Reflective Conversation. 85-90. Journal of Aesthetic Education. Published by: University of Illinois Press. (URL: <http://www.jstor.org/stable/3333016>, luettu 10.9.2014)

Russell A. Joshua & Austin R. James. 2010. Assessment Practices of Secondary Music Teachers. 37-54. Journal of Research in Music Education, Vol. 58, No. 1. Publishes by: Sage Publications, Inc. on behalf of MENC: The National Association for Music Education. (luettu 9.4.2014)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja. Tampereen yliopisto. (URL: http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf, luettu 23.3.2015)

Spruce, G. 1996. Teaching music. The Open University.

Stiggins, R. & Chappuis, J. 2005. Using Student-Involved Classroom Assessment to Close Achievement Gaps. 11-18. Theory into Practice. Published by: Taylor & Francis, Ltd. (URL: <http://www.jstor.org/stable/3496986>, luettu 5.11.2014)

Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:65. Turku: Painosalama Oy.

Vitikka, E. & Hurmerinta, E. 2011. Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011: 4. Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.

Törmä, E. 2013. Taitojen ja luovien alojen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa: Räisänen, A. (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2013:3. Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.

Taustatiedot

Sukupuolesi nainen / mies

Ikäsi _____

Virka-asemasi luokanopettaja / musiikinaineenopettaja / musiikin maisteri /
muu, mikä? _____

Virkakokemus vuosina _____

Luokka-aste, jolle opetat musiikkia _____

Opetatko musiikkia myös muille kuin omille oppilaillesi? Kyllä/ei
Jos vastasit "kyllä", mille luokka-asteelle? _____

Instruktio

Oppilaan arviointi jaetaan opintojen aikana toteutuvaan arviointiin ja päättöarviointiin. Opetussuunnitelman (POPS 2004) mukaan opintojen aikaisen arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Opintojen aikaisen arvioinnin tulee olla totuudenmukaista ja perustua monipuoliseen näyttöön. Oppilaan arviointi muodostaa kokonaisuuden, jossa on tärkeää opettajan antama jatkuva palaute. Arviointipalautetta tulee antaa oppilaalle ja hänen huoltajalleen lukuvuositodistusten lisäksi riittävästi ja monipuolisesti. Arviointipalautetta voidaan antaa välitodistuksin, erilaisin tiedottein ja arviointikeskusteluissa tai muilla tavoin. (POPS, 2004, 262.)

Oppilasarviointi musiikissa määrittyy opetussuunnitelmassa olevien musiikin oppiainekohtaisten tavoitteiden mukaan. Musiikin opetuksen tehtävä on auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisun välineitä sekä tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. (POPS 2004, 232.)

Vastaa vapaamuotoisesti ja kuvailevasti hyödyntäen kokemuksia ja ajatuksiasi koko työurasi ajalta. Voit nostaa esille usemmankin aiheen.

4. Kuvaile ja kerro, mikä musiikin opintojen aikana tapahtuvassa oppilasarvioinnissa on haastavaa. Miksi koet sen haastavaksi?

2. Kuvaile ja kerro, mikä musiikin opintojen aikaisessa arvioinnissa on sujuvaa. Miksi se on sujuvaa?

3. Millaisia asioita tarkastelet ja mihin erityisesti kiinnität huomiota arvioidessasi? Miksi?

4. Millaisia arviointimenetelmät soveltuvat parhaiten musiikin oppitunneille? Miksi?

5. Vaatisiko jatkuva opintojen aikainen arviointi musiikissa mielestäsi uusia arviointimentelmiä? Millaisia?

Suuri kiitos vastauksistasi!