

# **LUOKANOPETTAJIEN ARVIOINTITAPOJA MUSIIKIN OPPIAINEESSA**

Heljakka, Jenna

Hinkkanen, Elli

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Opettajankoulutuslaitos, Turun yksikkö

Turun yliopisto

Toukokuu 2018

*Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turun OriginalityCheck -järjestelmällä.*

TURUN YLIOPISTO  
Opettajankoulutuslaitos

HELJAKKA, JENNA & HINKKANEN, ELLI: Luokanopettajien arviointitapoja  
musiikin oppiaineessa

Tutkielma, 52 s., 5 liites.  
Kasvatustiede  
Toukokuu 2018

---

Vuonna 2016 voimaan astuneen opetussuunnitelman myötä perusopetus on menossa oppilaslähtöisempään suuntaan. On tärkeää selvittää, miten luokanopettajat arvioivat oppilaitaan musiikintunneilla, sillä musiikin oppiaineessa kohteena on oppilaan henkisen pääoman ja taitojen arviointi. Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajien musiikin oppiaineessa käyttämiä arviointitapoja ja arvioinnin ajan-kohtaa. Lisäksi haluttiin tutkia, onko opetuskokemuksen määrällä vaikutusta käytettyihin arviointitapoihin.

Tutkimus toteutettiin puolistrukturoidun kyselylomakkeen avulla ja tutkittavina oli 53 opettajaa, joista 43 oli naisia ja 10 miehiä. Kyselyn perusteella selvitettiin arviointitottumuksia observoinnissa, kokeissa ja muissa kirjallisissa tuotoksissa, soitto- ja laulutaidossa, itse- ja vertaisarvioinnissa sekä arvioinnin ajankohdassa.

Tuloksena oli, että observointia tehtiin eniten ja vertaisarviointia vähiten. Eniten arviointia suoritettiin formatiivisesti eli opintojakson aikana sekä summatiivisesti eli opintojakson päätyttyä. Lisäksi opetuskokemuksella huomattiin olevan merkittävä yhteys itsearviointiin käyttöön. Yllättävää tuloksissa oli itse- ja vertaisarvioinnin vähäinen käyttö. Lisäksi arviointitapojen keskiarvot jäivät melko alhaisiksi, mikä voi johtua vastausvaihtoehtojen muodoista. Oppilaat tuntuvat myös olevan tasa-arvoisessa asemassa opettajan opetuskokemuksesta riippumatta, sillä itsearviointiin lisäksi muita merkitseviä eroja opetuskokemukseen ei löytynyt.

Asiasanat: arviointi, musiikki, musiikkikasvatus



## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>MUSIIKIN OPETUS SUOMALAISESSA PERUSOPETUKSESSA.....</b>	<b>10</b>
2.1	Musiikinopetuksen tavoitteita alakoulussa .....	11
2.1.1	Luokkien 1–2 tavoitteet.....	11
2.1.2	Luokkien 3–6 tavoitteet.....	12
2.2	Opetuksen arviointi alakoulussa.....	13
2.2.1	Holistinen ja analyttinen arviointi.....	15
2.2.2	Summatiivinen ja formatiivinen arviointi.....	16
2.2.3	Diagnostinen arviointi.....	17
2.2.4	Itsearviointi.....	18
2.2.5	Vertaisarviointi .....	20
2.3	Musiikinopetuksen arvioinnissa huomioitavaa .....	20
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>24</b>
3.1	Miten luokanopettajat arvioivat oppilaan osaamista musiikin oppiaineessa?.....	24
3.2	Miten luokanopettajien musiikin oppiaineen arvioinnissa painottuvat diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi? .....	24
3.3	Millaisia eroja arviointitavoissa on suhteessa opetuskokemuksen määrään? .....	24
<b>4</b>	<b>MENETELMÄT .....</b>	<b>25</b>
4.1	Tutkimusjoukko .....	26
4.2	Aineistonkeruumenetelmät .....	26
4.3	Aineiston käsittely.....	27
<b>5</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>29</b>
5.1	Miten luokanopettajat arvioivat oppilaan osaamista musiikin oppiaineessa?.....	29
5.1.1	Observointi .....	29
5.1.2	Kokeet ja kirjalliset tuotokset .....	30
5.1.3	Soiton arviointi .....	31
5.1.4	Laulun arviointi .....	33
5.1.5	Itsearviointi.....	35
5.1.6	Vertaisarviointi .....	36
5.1.7	Musiikillisten tuotosten arviointi ja muut arviointitavat.....	37
5.2	Yhteenvetoa .....	38

5.3	Arvioivatko luokanopettajat musiikin oppiainetta diagnostisesti, formatiivisesti vai summatiivisesti? .....	39
5.4	Millaisia eroja arviointitavoissa on suhteessa opetuskokemuksen määrään? .....	41
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>43</b>
6.1	Tulosten analysointi .....	43
6.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	45
6.3	Jatkotutkimusehdotukset.....	47
6.4	Lopuksi .....	48
<b>7</b>	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>50</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>53</b>

## KUVIOT

Kuvio 1.....	29
Kuvio 2.....	30
Kuvio 3.....	31
Kuvio 4.....	33
Kuvio 5.....	35
Kuvio 6.....	36
Kuvio 7.....	39
Kuvio 8.....	40

## TAULUKOT

Taulukko 1.....	41
Taulukko 2.....	42
Taulukko 3.....	43

## 1 JOHDANTO

Arviointi on arvokas osa opetusta ja opettajan työtä. Arviointia käytetään apuvälineenä, tukena päätöksenteossa ja sen avulla havaitaan kehitettäviä ominaisuuksia (Atjonen 2015, 17). Se on jatkuva keräily, tulkinnan ja tallentamisen prosessi, jossa oppilaiden suorituksia ja reaktioita peilataan kasvatuksellisiin oppimista edistäviin tehtäviin (Lambert & Lines 2000, 4; Hale & Green 2009, 27). Arvioinnin tarkoituksena on Lambertin ja Linesin (2000, 4) mukaan täyttää erilaisia rooleja: antaa tietoa ja palautetta edistymisestä tulevaisuutta varten (formatiivinen rooli, engl. *formative role*), antaa tietoa oppilaiden taidoista ja tiedoista koulu-uran välietapeissa ja sen lopussa (summatiivinen rooli, engl. *summative role*) sekä tarjota keino seuraaville asteille valita oppilaat pätevyyden mukaan ja lopulta mahdollistaa koko koulutussysteemin pätevyyden luokittelu.

Arviointi pohjautuu arvoon ja sen antamiseen, joten siihen liittyvät kysymykset oikeasta ja väärästä. Kohteen ja arvioijan lisäksi arvioinnissa on mukana sen tilaaja, esimerkiksi opetushallitus, jolle kuuluvat arvioinnista aiheutuvat kustannukset. Arvioinnissa on osallisena myös erilaisia omaa etuaan varmistavia sidosryhmiä ja sen vuoksi arvioinnissa ja sen tulosten käytössä onkin otettava huomioon sen eettiset riskit. (Atjonen 2015, 18.) Tässä tutkimuksessa keskitytään arviointiin koulumaailmassa ja erityisesti musiikin oppilasarviointiin. Aihetta on tärkeä tutkia, jotta musiikin ehkä vaikealtakin tuntuva arviointia saataisiin kehitettyä monipuolisempaan ja oppilaita kannustavaan suuntaan.

Hyvällä arvioinnilla on myös monia arvoja. Arvioinnin tulee olla reilua ja oikeudenmukaista. Reiluudella tarkoitetaan oppilaiden mahdollisuutta yhtäläiseen menestymiseen, oikeudenmukaisessa arvioinnissa oppilaat taas erotellaan oppimistulosten mukaan. Arviointitapojen on oltava moninaiset, jotta ne eivät suosi tai syrji tiettyjä yksilöitä ja oppijoita. (Atjonen 2007, 34.)

Validius ja reliaabelius ovat arvioinnille tärkeitä arvoja. Validius tarkoittaa, että arvioidaan sitä, mitä on tarkoituskin arvioida. Arviointi ei saisi olla sattumanvaraista ja reliaabiliteetilla tarkoitetaan kykyä välttää sitä. Läpinäkyvyys on myös yksi arvioinnin tärkeistä arvoista. Sillä tarkoitetaan sitä, että arviointikriteerit ja -tavoitteet tulee olla esimerkiksi oppilaiden tiedossa ja niitä on noudatettava arviointia tehdessä. (Atjonen 2007, 34–35.)

Arviointia voi koulussa tehdä läpinäkyväksi keskustelemalla oppilaiden kanssa siitä, millaisia tavoitteita milloinkin pyritään saavuttamaan. Arviointikriteerit siis tuodaan oppilaiden näkyville konkreettisesti.

Arvioinnin tulee olla oppimista motivoivaa. Tämä tarkoittaa arvioinnin jatkuvuutta opintojen aikana eikä vain opintojakson loppupuolella ja näin opiskelija voi seurata omaa oppimistaan. Itsearviointi on myös osa motivoivaa arviointia ja OPS (2014) korostaakin sen tärkeyttä. Esimerkiksi Hale & Green (2009, 28) kirjoittavat, että hyvä ja jatkuva arviointi perustuu ennalta määriteltyihin tavoitteisiin, eli arviointi aloitetaan niin sanotusti lopusta. Heidän mielestään osana prosessia on miettiä, mitä lopulta halutaan arvioida ja tämän tulisi olla selvää jo ennen oppimisprosessin alkua (2009, 28). Tämä ajattelu tukee Atjosen (2007) linjaa sekä sopii mainiosti itsearvioinnin ideologiaan. Viimeisenä arvona on arvioinnin vaativuus ja arvioinnin mahdollistama erinomaisuuden näyttäminen. Tämä tarkoittaa sitä, että tehtävässä menestymiseen on tehtävä töitä eikä se saa olla liian helppoa. (Atjonen 2007, 35–36.)

Arviointi kuuluu opetus- ja koulukulttuuriin tärkeänä ja olennaisena osana. Se antaa tärkeää informaatiota oppilaan kehityksestä, sekä auttaa opettajia viemään opetustaan sellaiseen suuntaan, joka hyödyttää oppilaita ja oppimista eniten. Arviointia tapahtuu opetuksessa koko ajan ja arvioijana voi olla opettaja, oppilas itse tai luokkatoveri. Nykyaikana arviointi ei rajoitu vain summatiivisiin kokeisiin, kuten aiemmin Lambertin ja Linesin (2000, 4) määritelmästä olisi voinut tulkita, vaan sen luonne on muuttunut yhä enemmän prosessinomaiseksi ja kokonaisvaltaisemmaksi. Erilaisia arviointimenetelmiä tulisi käyttää rinnakkain, jotta kuva oppilaan todellisesta osaamisesta olisi mahdollisimman tarkka (Paananen 2009, 411). Kuten opetusta, myös arviointia pyritään viemään oppilaslähtöisempään ja oppilaan huomioon ottavaan suuntaan (Juntunen & Westerlund, 2013, 72).

Musiikinopetuksessa sekä muissa taideaineissa arviointia joutuu kuitenkin tekemään eri tavalla, kuin esimerkiksi äidinkielessä ja matematiikassa. Pirkko Paananen (2009, 407) kirjoittaa, että “oppilaiden musiikillisia luovia tuotteita varten ei ole olemassa yksiselitteisiä valmiita kriteerejä”. Miten siis arvioida oppilaalle subjektiivisesti merkityksellistä sisältöä ja millä kriteerein? Haasteena on niin sanotun aineettoman osaamisen sekä oppilaan henkisen pääoman arvioiminen (Paananen 2009, 407) ja siksi onkin tärkeää

selvittää millaisia arviointimenetelmiä luokanopettajat ja musiikinopettajat käyttävät uuden opetussuunnitelman myötä.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, myöhemmin käytetään lyhennettä POPS) ei velvoita opettajaa toteuttamaan mitään tietynlaista arviointia tai edes antamaan oppilaalle numeroarvosanaa ennen kahdeksatta luokkaa, vaikkakin se kehottaa mahdollisimman monipuoliseen arviointiin. POPS (2014) korostaa musiikin arvioinnissa kaikilla alakoulun luokilla oppilaiden taitoa toimia ryhmässä, sekä musiikin peruskäsitteitä hallitsemista toiminnan kautta. Tämä tutkimus pyrki selvittämään, miten suomalaisissa alakouluissa luokanopettajat ja musiikinopettajat arvioivat oppilaitaan musiikin oppiaineessa.

## 2 MUSIIKIN OPETUS SUOMALAISESSA PERUSOPETUKSESSA

Erja Kosonen kirjoittaa artikkelissaan *Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen*, että “musiikinopetuksen tavoitteet ja sisältö heijastavat selkeästi aikansa yhteiskuntaa, ihmiskäsitystä, oppimiskäsitystä ja kulttuurista ilmapiiriä” (2009, 158). Myös POPS:n (2014) mukaan musiikin opetuksen tehtävänä on edellytysten luominen monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Oppilaita ohjataan tulkitsemaan musiikin merkityksiä yksilöiden ja yhteisöjen toiminnoissa sekä eri kulttuureissa. Oppilaiden myönteinen suhde musiikkiin vahvistuu ja pohja musiikin elinikäiselle harrastamiselle syntyy oppilaiden musiikillisen osaamisen laajentuessa. Musiikin opetuksella rakennetaan arvostavaa ja uteliaista suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen. (POPS 2014.)

Karilainen (2011) tutki pro gradu -tutkielmassaan peruskoulun yhteyttä musiikkisuhteen kehittymiseen ja tulosten perusteella koulun musiikkikasvatuksella voi parhaimmillaan olla huomattava positiivinen vaikutus oppilaan musiikkisuhteen kehittymiseen. Koulun musiikkikasvatus voi herättää kiinnostukseen musiikkia kohtaan sekä tukea tätä kiinnostusta, mikä taas voi johtaa harrastuneisuuteen. Tutkimuksessa haastateltujen nuorten aikuisten elämässä positiivinen musiikkisuhde tarkoitti sitä, että musiikki on osa heidän arkeaan sekä apuna tunteiden säätelyssä. Musiikin arviointikäytänteiden koettiin kuitenkin olevan osa kapean musikaalisuuskäsityksen olemassaoloa. (Karilainen 2011, 131.)

Toiminnallisella musiikin opetuksella ja opiskelulla edistetään oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua ja yhteistyötaitoja huomioimalla opetuksessa oppilaiden kiinnostuksen kohteet, muut oppiaineet, eheyttävät teemat sekä koulussa ja sen ulkopuolella tapahtuvat juhlat ja muu toiminta. Oppilaille tarjotaan säännöllisesti mahdollisuuksia musiikin kanssa toimimiseen, säveltämiseen sekä muuhun luovaan tuottamiseen, mikä kehittää oppilaiden ajattelua ja oivalluskykyä. Oppilaiden ilmaisutaidot kehittyvät heidän opiskellessa musiikkia monipuolisesti. (POPS 2014.) Musiikkikasvatuksella on myös tärkeä sosiaalistava rooli. Musiikintunneilla soitettaessa ja laulettaessa ryhmässä, oppilas oppii sopeuttamaan omaa toimintaansa muiden toimintaan ja näin tulee oppineeksi samalla tärkeitä sosiaalisia taitoja (Louhivuori 2009, 16).

Myös musiikillinen identiteetti ja oma kulttuurisuhde, jotka kuuluvat kokonaisvaltaiseen kasvuun, muotoutuvat musiikin kautta (Kosonen 2009, 159). Nykypäivänä oppilasaineen muotoutuessa yhä monipuolisemmaksi on tärkeää tutustua eri oppilaiden taustoihin. Se on helppoa musiikin kautta, ja tällöin sellaisetkin oppilaat, joiden suomen kielen taito on vielä heikko, voivat saada onnistumisen kokemuksia toiminnan ja tekemisen kautta. Myös suomalaisen kulttuurin esittely ja ylläpitäminen musiikin avulla on helppoa ja mielekästä. Musiikin tuntemuksen ja soittotaidon oppimisen lisäksi musiikilla on siis tärkeä sivistävä rooli (POPS 2014; Paananen 2009, 407; Kosonen 2009, 158.)

## **2.1 Musiikinopetuksen tavoitteita alakoulussa**

POPS:ssa (2014) kerrotaan musiikin oppiaineen tavoitteet alkuopetuksen sekä 3–6-luokkien osalta. Tavoitteet on jaettu alakategorioihin: *Osallisuus, Musisointi ja luova tuottaminen* (alkuopetuksessa), *Musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen* (luokilla 3–6), *Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito*, *Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa* ja *Oppimaan oppiminen musiikissa*. Opetussuunnitelman suurien linjojen mukaisesti myös musiikinopetuksen tavoitteet ovat laajentuneet ja ne on aseteltu niin, että musiikkia opetettiin mahdollisimman kokonaisvaltaisesti sekä muihin oppiaineisiin yhdistellen (POPS 2014).

### **2.1.1 Luokkien 1–2 tavoitteet**

Alkuopetuksen tavoitteisiin kuuluu muun muassa ryhmässä musisointi samalla vahvistaen oppilaan musiikillista minäkuvaa, luontevan ja luonnollisen äänenkäytön osaaminen, tietoinen liikkuminen ja kuuntelu eri ääniympäristöissä, ohjata ja rohkaista oppilasta omaan musiikilliseen tuottamiseen pienimuotoisten sävellysten sekä improvisoinnin avulla hyödyntäen erilaisia ilmaisun keinoja monipuolisesti (POPS 2014). Kaikki alkuopetuksen tavoitteet löytyvät liitteistä (Liite 1).

### **2.1.2 Luokkien 3–6 tavoitteet**

Luokilla 3–6 oppilaat opiskelevat musiikillisia sisältöjä soittaen, laulaen, kuunnellen, liikuen ja itse musiikkia tuottaen, esim. improvisaation tai sävellyksen keinoin. Tavoitteena on tutustua erilaisiin musiikkikulttuureihin ja tyyliin monipuolisesti huomioon ottaen ja hyödyntäen oppilaiden omia kokemuksia ja paikallisia mahdollisuuksia. Muut huomioonottava työskentely on keskiössä ja oppilaan tulisikin aktiivisesti harjoitella oman soittonsa/laulunsa yhteensovittamista muiden kanssa. Myös musiikkiliikunnassa tai luovassa tuottamistyössä oppilaan tulee harjoitella ryhmässä olemista. Rytmi, melodia, harmonia, muoto, sointiväri ja dynamiikka ovat harjoittelun kohteena alkuopetuksesta tuttujen peruskäsitteiden rinnalla. 3–6 -luokilla aletaan myös nimeämään ja merkitsemään erilaisia musiikillisia elementtejä sovituin tai vakiintunein symbolein (POPS 2014). Kaikki 3–6 -luokkien tavoitteet löytyvät liitteistä (Liite 2).

## 2.2 Opetuksen arviointi alakoulussa

Kasvatusalalla arvioinnissa määritetään kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvo. Tämä tehdään usein vertailemalla tuloksia tai toimintaa esimerkiksi aiemmin asetettuihin tavoitteisiin. Vertailua suoritetaan sekä yksilötasolla tarkastellen oppilaan koulumenestystä että yhteisötasolla esimerkiksi kuntien tavoitteiden saavuttamista käsittelemällä. (Atjonen 2007, 19.)

Arviointiin liitetään usein viisi arviointia määrittelevää kysymystä, jotka eivät ole toisistaan irrallisia: mitä, miksi, miten, kuka ja milloin? Ensimmäinen, mitä, on arvokysymys ja selvittää, mitä halutaan arvioida. Arviointiin liittyy paljon myös eettisiä miksi-kysymyksiä. Niillä selvitetään arvioinnin syitä. Miten-kysymykseen vastaamalla pohditaan arviointitapoja. Mikä olisi paras tapa arvioida juuri tätä arvioinnin kohdetta? Kuka-kysymys taas ottaa selvää arvioinnin tekijästä. Arvioija voi opettajan lisäksi olla esimerkiksi opiskelija itse. Viimeinen kysymys, milloin, käsittelee arvioinnin ajankohtaa. Esimerkiksi jatkuva arviointi antaa opiskelijalle mahdollisuuden itsensä kehittämiseen ja oppimiseen. (Atjonen 2007, 20–23.)

Oppilaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä vahvistaa oppilaan itsearvioinnin edellytyksiä. Arvioinnin tulee olla monipuolista ja kohdistua opetussuunnitelman mukaan oppilaan oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Arvioinnin tulisi olla selkeä osa pedagogista toimintaa ja oppimisprosessia. Lisäksi oppilaiden edellytykset tulee huomioida arviointia ja palautetta antaessa ja toteutettaessa. (Atjonen 2007, 20; POPS 2016.)

Koulu ja erityisesti opettajan antama palaute vaikuttavat oppilaan minäkäsitykseen. Opettajan tärkeitä pedagogisia keinoja oppilaan kehityksen ja oppimisen tukemiseen ovat monipuolinen arviointi ja siihen perustuva ohjaavan palautteen antaminen. Koulussa kehitettävällä arviointikulttuurilla on monenlaisia piirteitä, joita ovat koulussa vallitseva rohkeava ilmapiiri, osallistava ja vuorovaikutteinen toimintatapa sekä oppilaan tukeminen oman oppimisprosessinsa ymmärtämisessä ja oppimisen etenemisen näkyväksi tekeminen oppilaalle itselleen. Arviointikulttuuriin kuuluu myös arvioinnin oikeudenmukaisuus, eettisyys, monipuolisuus sekä arvioinnista saadun tiedon käyttäminen suunniteltaessa

opetusta ja muuta koulutyötä. (Paananen 2009, 408; POPS 2014.) On siis tärkeää, että vaikka opettajan tuleekin ottaa arvioinnissa jokaisen oppilaan omat vahvuudet ja kehitys huomioon yksilöllisesti, on arvioinnin oltava silti mahdollisimman tasa-arvoista. Arvioinnin tulisi kestää ulkopuolinen tarkastelu ja arviointiprosessin selitettävyyys on tärkeää. Oppilas saattaa kysyä, miksi on saanut tietynlaisen arvostelun tai arvosanan ja tällöin opettajan tulisi voida se hänelle oikeudenmukaisesti selittää.

Iso osa arvioinnista on oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Opettajan tehtävänä on pitää huolta, että oppilas saa koko opiskelunsa ajan rohkaisevaa ja ohjaavaa palautetta ja tietoa. Onnistumisten lisäksi myös epäonnistumiset otetaan osaksi oppimisprosessia. Oppilaita ohjataan myös oman ja ryhmän toiminnan havainnointiin sekä rakentavan palautteen antamiseen sekä opettajalle että vertaisille, mikä luo pohjaa itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin oppimiselle. (POPS, 2014.) On kuitenkin muistettava, että oppilaat itse saattavat tehdä vertailevaa arviointia, joka synnyttää kilpailua ja näin ollen voi tuottaa ulkoisiin tekijöihin perustuvaa motivaatiota (Paananen 2009, 408). Tärkeää olisi siis korostaa oman oppimisen yksilöllisyyttä rohkaisevalla tyylillä.

Hyvään arviointikulttuuriin kuuluu myös yhteistyö kotien kanssa. Huoltajien kanssa tulee keskustella koulunkäynnin tavoitteista. Sekä oppilaan että huoltajien tulisi riittävän usein saada tietoa oppilaan työskentelystä, opintojen edistymisestä ja käyttäytymisestä. Oppilaan ja vanhempien oikeuksiin kuuluu tiedon saaminen arviointiperusteista sekä niiden käytöstä oppilaan arvioinnissa. Nämä keskustelut lisäävät kodin ja koulun välistä luottamusta ja huoltajat saavat tietoa lapsensa tilanteesta. (POPS 2014.) Arvioinnin ulottuminen koulun ulkopuolelle myös vahvistaa oppilaan minäkäsitystä ja itseluottamusta, sillä huomatuksi tuleminen ja tunneviestintä, myös opettajan ja vertaisten, ei vain kodin kanssa, ovat niille tärkeitä rakennusaineita (Paananen 2009, 408).

Perusopetuksessa arviointi jakautuu päättöarviointiin sekä opintojen aikana tapahtuvaan arviointiin. Oppilaan oppimisen, käyttäytymisen ja työskentelyn arvioinnin tulee perustua POPS:n (2014) kerrottuihin tavoitteisiin. Arvioinnissa oppilaita ei verrata keskenään eikä se saa perustua oppilaiden henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Opetussuunnitelmassa on määritelty tavoitteista johdettuja arvioinnin kriteereitä, joita käytetään todistusten antoon liittyvässä arvioinnissa. Kriteerit on luotu yhtenäistämään arviointia sekä auttamaan opettajien työtä ja niitä käytetään sekä 6. luokan arvioinnissa että peruskoulun

päätösarvioinnissa. Kriteerit määrittelevät vaatimustason, joka tarvitaan hyvää osaamista kuvaavaan sanalliseen arvioon tai numeroarvosanaan 8 (POPS, 2014).

Oppilaan arviointi voidaan suorittaa numeerisesti, sanallisesti tai näitä kahta yhdistelemällä. Sanallinen arviointi kertoo usein pelkkää arvosanaa monipuolisemmin oppilaan edistymisestä ja oppimisesta. (Opetushallituksen www-sivut.) Lukuvuositodistuksen sanallisista arvioista tulee käydä ilmi oppiaineittain se, onko oppilas suoriutunut kyseisestä oppiaineesta hyväksytysti (POPS, 2014). Kaikista oppiaineista saatu hyväksytty arvosana tai sanallinen arvio lukuvuoden päättyessä siirtävät oppilaan yleensä seuraavalle luokalle. Mahdollisuus oppilaan luokalle jäämiseen on, jos hän saa jostakin oppiaineesta hylätyn arvosanan tai sanallisen arvion. Tämä ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti, vaan luokalle jättämistä pohtivat yhdessä opettajat ja rehtori, ja siitä tehdään aina erillinen päätös. Luokalle jättämisestä puhutaan aina myös huoltajien kanssa. Oppilas voidaan tarvittaessa jättää myös luokalle ilman hylättyä arviointia, jos hänen yleinen koulumenestyksensä sitä vaatii. (Opetushallituksen www-sivut.)

Bollström & Peltola (2002) tutkivat pro gradu -tutkielmassaan oppilasarviointia opettajan näkökulmasta ja esittelivät tuloksissaan opettajien mielestä arvioinnin hyviä ja huonoja puolia heidän kouluissaan. Arvioinnin positiivisiksi puoliksi ja näkökulmiksi nimettiin muun muassa itsearviointin käyttö, arvioinnin monipuolisuus ja kolmikantakeskutelut, joilla tarkoitetaan opettajan, oppilaan ja vanhempien välillä käytäviä kehityskeskusteluja. Oppilasarvioinnin heikkoutena nähtiin arvioinnin työläys sekä opettajan että oppilaan kannalta. (Bollström & Peltola 2002, 57–59.)

### **2.2.1 *Holistinen ja analyyttinen arviointi***

Holistisella arvioinnilla tarkoitetaan kokonaisvaltaista tulkinnanomaista arviointia, jossa arvioijalla on käytössä koko hänen ammatillinen ja hiljainen osaamisensa. Intuitio ja luonnollinen näkemys pyrittävästä ideaalitulanteesta ohjaa arviointia ja usein ongelmaksi voikin nousta reaktiivisuus kun todellisuudessa tilanne vaatisi analyyttisempää purkamista. Analyyttinen arviointi perustuu tiettyihin ennalta määriteltyihin kriteereihin, joiden mukaan kokonaisarvio tehdään. Tämä menetelmä on siis rajattu ja tiettyssä mielessä

kankea sen rationaalisuuden ja systemaattisuuden vuoksi. (Juntunen & Westerlund 2013, 73–74.) Analyytinen arviointi on kuitenkin läpinäkyvää, mikä on hyvä esimerkiksi silloin, kun arvioinnin kriteerejä käydään oppilaan kanssa läpi.

### **2.2.2 Summatiivinen ja formatiivinen arviointi**

Summatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan jakson jälkeistä arviointia, jossa kohteena ovat tulokset. Esimerkki summatiivisesta arvioinnista koulumaailmassa on lukukauden tai -vuoden päätteeksi annettava todistus, johon on koottu oppimisen tulokset. (Atjonen 2015, 52.) Myös jakson aikana tapahtuvat kokeet ovat osa summatiivista arviointia. Tässä arvioinnin muodossa halutaan yleensä kerätä vertailukelpoisia tuloksia. Se on usein myös yksisuuntaista, kun jokin taho, esimerkiksi opettaja, suorittaa osaamisen arvioinnin. Parhaimmassa tapauksessa summatiivisen arvioinnin osana on myös opettajan ja oppijan pohdintaa suorituksen ja oppimisen parantamisesta tulevaisuudessa (Juntunen & Westerlund 2013, 75). Tiedollisten tavoitteiden lisäksi summatiivisella arvioinnilla voidaan tarkastella myös motivaatiota ja asenteita (Linnakylä & Välijärvi 2005, 28).

Formatiivinen arviointi on jakson aikana tapahtuvaa arviointia ja siinä esiin nousee jatkuva palautteen antaminen (Hale & Green 2009, 29). Se on Atjosen (2015, 52–53) mukaan hyvä keino opettajille nähdä oppimistuloksia lukuvuoden aikana ja Halen & Greenin (2009, 29) mukaan formaativinen arviointi voi tutkitusti olla yhtä tehokasta, kuin yksilötuutorointi. Sen avulla voidaan selvittää osaamisen tasoa ja suunnitella tulevaa opetusta. Formatiivisen arvioinnin tehtäviä ovat lisäksi opiskelun säätteleminen, motivaation vahvistaminen ja opiskelun ohjaaminen. Se voi olla muodoltaan hyvinkin moninaista ja keskiössä on asetettujen tavoitteiden tarkastelu ja selvittäminen - onko niihin päästy ja miten niihin voisi päästä. Opettajan observointi ja kotitehtävien tarkastaminen ovat formatiivista arviointia, samoin kuin esimerkiksi kokeet, projektit ja portfolioit. Myös itsearviointi voi olla formatiivista arviointia. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 27–28.)

Cowie & Bell (1999, 106-107) jaottelevat formatiivisen arvioinnin suunniteltuun (*planned formative assessment*) ja interaktiiviseen arviointiin (*interactive formative assessment*). Suunniteltu formatiivinen arviointi pyrkii keräämään konkreettista dataa

oppilaiden suoriutumisesta ja ajattelusta ja on melko strukturoitua. Esimerkiksi vieraan kielen tunnilla sanakoe edustaa tällaista suunniteltua formatiivista arviointia. Interaktiivinen arviointi puolestaan on koko ajan tapahtuvaa dialogia opettajan ja oppilaiden välillä. Se on näkymättömämpää ja nousee esiin erilaisten aktiviteettien yhteydessä eikä sitä voi ennustaa.

Juntunen & Westerlund (2013, 76) kirjoittavat, että formatiivinen arviointi myötävaikuttaa opiskelijoiden oppimiseen ja osaamiseen ja oppija on mukana tässä arvioinnin muodossa. Virheiden sijaan formatiivisessa arvioinnissa keskitytään aiemmin opittuun sekä tulevaan oppimiseen. Uudet asiat yritetään pohjata vanhaan, jo opittuun asiaan ja oppiminen etenee pienten tavoitteiden avulla. Tutkimusten mukaan formatiivinen arviointi on parhaiten oppimista edistävää arviointia. Formatiivisesta arvioinnista hyötyvät sekä opiskelijat että opetuksen järjestäjät (Linnakylä & Välijärvi 2005, 28).

Törmäsen (2016, 49) opettajaopiskelijoiden näkökulmaa alakoulun musiikinopetuksen oppilasarvioinnista käsittelevässä pro gradu -tutkielmassa tutkittavat nimesivät formatiiviseksi arvioinniksi oppilaiden toiminnan observoinnin oppituntien aikana. Havainnoinnilla saatiin tietoa oppilaan aktiivisuudesta sekä tuen tarpeista ja formatiivisen arvioinnin sanottiin lisäksi olevan apu opetuksen kehittämisessä (Törmänen 2016, 49).

### **2.2.3 Diagnostinen arviointi**

Diagnostinen arviointi tarkoittaa oppilaiden lähtötason selvittämistä ennen opetusjakson, lukukauden tai lukuvuoden alkua (Paananen 2009, 409; Hale & Green 2009, 28). Tämän arvioinnin muodon avulla arvioija, tässä tapauksessa usein opettaja, voi suunnitella tulevan jakson tavoitteita ja sisältöjä ottaen huomioon oppilaiden valmiudet ja tarpeet (Linnakylä & Välijärvi 2005, 27). Hale & Green (2009, 28) myös kirjoittavat, että erityisesti musiikissa, jossa opettajat kohtaavat paljon eri luokkien oppilaita, on diagnostinen arviointi kriittisen tärkeää toteuttaa. Diagnostista arviointia voi Paanasen mukaan (2009, 409) toteuttaa esimerkiksi formaalisti. Musiikinopetuksessa se tarkoittaisi teoriakokeita,

säveltäjäkokeita tai musiikkietokokeita. Lisäksi diagnostinen arviointi voi kohdistua musiikin havaitsemiseen ja tuottamiseen.

Suomessa diagnostista arviointia tehdään erityisesti koulutulokkaille ja jakson alussa sellaisille oppilaille, joilla arvellaan olevan oppimisvaikeuksia. Jälkimmäisen kohdalla arvioinnin tehtävänä on ongelmien laadun ja tason huomaaminen ja olla apuna tukitoimien suunnittelussa. Vaikka diagnostisesta arvioinnista on hyötyä ensisijaisesti opetuksen järjestäjille, voi se näyttää myös oppijalle opiskelun lähtötason edellytykset ja näin oman osaamisen kehittämiskohteet. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 27.)

Atjonen (2015) kirjoittaa, että diagnostinen arviointi on kenties peruskoulussa vähiten käytetty arvioinnin muoto sen työläyden vuoksi. Oppilaiden aiemman osaamisen yhdistäminen uuden opettamiseen tiedetään kuitenkin olevan tärkeää ja hyödyllistä ja siksi alkukartoituksen tekeminen missä tahansa oppiaineessa ennen uutta jaksoa olisi hyödyllistä (Atjonen 2015, 53). Törmäsen (2016) pro gradu -tutkielmassa tutkittavat luokanopettaja-opiskelijat kertoivat arvioineensa oppilaiden lähtötasoa jakson alussa oppilaiden tason mukaisten soittotehtävien avulla. Vanhemmille oppilaille tutkittavat ideoivat kirjoitustehtävää, josta selviäisi soittotausta, oman osaamisen arviointi musiikin eri osa-alueilla sekä toiveet jakson aikana opittavista asioista (Törmänen 2016, 47–48).

#### **2.2.4 Itsearviointi**

POPS:ssa (2014) mainitaan yhtenä tärkeänä arvioinnin muotona itsearviointi sekä yleisesti arvioinnista että musiikin arvioinnista puhuttaessa. Itsearviointi on tärkeää oppilaan metakognitiivisten taitojen kehittymiselle. Yksilön arvioinnin lisäksi itsearviointia voidaan käyttää myös ryhmän arvioinnissa, jolloin painottuvat ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus ja yhteisvastuu (Atjonen & Uusikylä 2007, 206). Atjonen (2015, 113) kirjoittaa, että itsearviointia ohjaa neljä peruskysymystä:

- 1 Missä olemme nyt?
- 2 Missä haluamme olla tulevaisuudessa?
- 3 Miten pääsemme sinne?

#### 4 Miten tiedämme olevamme siellä?

Näin ollen oppilaan on tärkeä oppia kohdistamaan huomionsa omaan työskentelyyn sekä sen realistiseen analysointiin, joka myös täydellisesti toimiessaan vapauttaa heidät riippuvuudesta ulkoiseen (opettaja) monitorointiin (Hale & Green 2009, 30). Ideana on, että oppilaat sekä yksilöinä että ryhmänä oppivat havainnoimaan omaa oppimistaan sekä miten ja milloin sitä tapahtuu (POPS 2014). Lisäksi oppilaiden tulee pystyä arvioimaan omaa suoriutumistaan, jotta musiikkisuhde ja musiikin tekeminen olisivat osa heidän koko elämäänsä (Schuler 11, 2011). Schuler (2011, 11) kirjoittaa myös, että itsearviointi täten edistää oppilaan roolia esiintyjänä, musiikin luoja ja vastaanottajana/kuuntelijana. Myöskin motivaation kannalta itsearviointi on erittäin tärkeää, sillä sen avulla oppilas pystyy havainnoimaan omaa oppimistaan ja kehittymistään, Schuler (12, 2011) kirjoittaa. Kun oppilas osaa arvioida oman nykyisen taitotasonsa on tärkeää ohjata häntä asettamaan tavoitteita ja pohtimaan miten tavoitteisiin voidaan pyrkiä (Schuler 12, 2011). Myös opetussuunnitelma korostaa tavoitteiden asettamisen harjoittelua juuri itsearvioinnin kannalta (POPS 2014). Oppilaan tulee päästä harjoittelemaan tavoitteiden asettamista sekä niiden seuraamista ja lopulta havainnoida, päästiinkö tavoitteisiin.

Alemmilla vuosiluokilla itsearviointia harjoitellaan ohjaamalla oppilaita huomaamaan onnistumisiaan sekä vahvuuksiaan. Lisäksi, kuten jo mainittiin, oppilaita autetaan asettamaan tavoitteita ja huomioimaan miten ne on saavutettu. Yhteiset arviointikeskustelut, joissa huomioidaan monipuolisesti erilaiset onnistumiset ovat omiaan kehittämään oppilaiden itsearviointiin liittyviä taitoja. Ylemmillä luokilla pyritään edelleen keskittymään onnistumisiin ja vahvuuksiin, mutta niitä käsitellään analyttisemmin. (POPS 2014.)

Hewitt (2011) tutki amerikkalaisten 5–8 -luokkalaisten musiikillisiä suorituksia itsearviointijakson ennen ja jälkeen. Hänen tutkimuksessaan oli kolme ryhmää, itsearviointia harjoittavat, ohjattua itsearviointia harjoittavat sekä ryhmä, joka ei toteuttanut itsearviointia. Viiden viikon pituisen itsearviointiharjoittelujakson jälkeen tulokseksi saatiin, että itsearvioinnin harjoittelu paransi hieman oppilaiden musiikillisiä suorituksia. Tarkemmin sanottuna, kaikki ryhmät paransivat musiikillisiä taitojaan, mutta huomioitavaa on, että ryhmä, joka käytti eniten aikaa itsearvioinnin harjoitteluun ja täten käytti vähiten aikaa soittamiseen paransivat tuloksiaan yhtäläillä, kuin ryhmä, joka vain soitti. Hewitt (2011)

kirjoittaa, että voidaan siis ajatella, että opettajat voisivat ottaa aikaa oppilaiden itsearviointitaitojen kehittämiseksi.

### **2.2.5 Vertaisarviointi**

Vertaisarvioinnilla tarkoitetaan oppilaiden toisilleen antamaa palautetta ja pyrittäessä oppilaskeskeisempään opetukseen ja -arviointiin (Juntunen & Westerlund 2013, 83). Kuten jo mainittiin, itsearviointitaitojen kehittämiseen käytetään koko ryhmän tai luokan arviointikeskusteluja. Tällöin myös vertaisarviointitaidot kehittyvät, kun oppilaat kommentoivat toistensa onnistumisia ja vahvuuksia. (POPS 2014.) Vertaispalautetilanteissa sekä palautteen antaja että saaja pääsevät hyvin konkreettisesti kosketuksiin asetettujen tavoitteiden kanssa ja näin se on hedelmällistä kaikkien oppimiselle. Varsinkin alakoulussa opettajalla on kuitenkin suuri rooli palautteenantotilanteissa. Palautetta antava oppilas saattaa keskittyä aivan muihin asioihin, kuin opettaja oli ajatellut tai palaute saattaa olla vahingollista saajalleen, esimerkiksi ollessaan rajun negatiivista tai henkilökohtaisuuteen menevää. Opettajan tuleekin siis olla koko ajan metatasolla tietoinen oppilaidensa keskusteluissa ja seurata palautteenantoa tarkasti (Juntunen & Westerlund 2013, 83).

## **2.3 Musiikinopetuksen arvioinnissa huomioitavaa**

Musiikinopetuksessa arviointikulttuuri on perinteisesti ollut hyvin suorituskeskeistä. Arviointi on saattanut kohdistua vain yhden suorituksen arviointiin, jossa sen hetkiset

rajalliset taidot ovat suurennuslasin alla (Fautley 2010, 2). Esimerkiksi musiikkioppilaitoksissa ainoa arvosanaan vaikuttava tekijä saattaa olla vuositutkinto, jonka perusteella arvioidaan soittajan kaikki taidot. Toisena esimerkkinä toimivat jo vanhanaikaiset laulukokeet, jotka testaavat lähinnä oppilaan synnynnäistä laulutaitoa ja esiintymistaitoa. Tämän tyyppinen arvostelu usein kuitenkin jättää ulkopuolelle oppilaan kehityksen opiskelustrategioissa musiikkisuhteen (rakkaus musiikkiin, kokemukset) ja opiskeluun sitoutumisen kannalta (Anttila & Juvonen 2004, 153). Viime vuosina kuitenkin ollaan siirrytty oppilaskeskeisempään arviointiin. Tämä oppilaskeskeisyys pyrkii vähentämään oppilaiden keskinäistä kilpailua ja kiinnittämään oppilaan huomion omaan oppimiseensa. Tällöin myös itsearviointi sekä vertaisarviointi korostuvat (Edu.fi). Myös luokanopettajakoulutuksessa on puhuttu näiden arviointimuotojen tärkeydestä.

Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan arvioinnissa on otettava huomioon, että musiikki on inhimillistä toimintaa, jossa vaikuttavat toimijan fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset ulottuvuudet. Musiikin tekeminen, tuottaminen, kuuntelu ja konteksti muokkautuvat näiden ulottuvuuksien kehystämänä ja näin vaikuttavat toimijaan, kuuntelijaan ja ympäröivään maailmaan. Praksiaalisen käsityksen mukaan muusikkous, niin musiikkiopisto-opiskelijan kuin koulun oppilaankin, on tilannesidonnaista, moniulotteista ja kehittyvää ajattelua, taitamista ja tietämistä. (Elliot 1995, 282-285.) Siksi Elliot (1995) painottaakin, että musiikin arvioinnin tulisi myös olla tilannesidonnaista ja ottaa laaja-alaisesti huomioon oppilaan aiempi osaaminen, kehittyminen ja prosessi. Tähän parhaiten pystyy Elliotin (1995) mukaan oppilas itse, eli tällä tiedolla itsearvioinnin lisääminen erityisesti musiikissa on perusteltua.

Tulamo tutkii väitöskirjassaan (1993, 118), että musiikin arvioinnissa tulisi keskittyä antamaan oppilaalle yksilöllistä, positiivista ja selkeää palautetta. Tulamo ja POPS (2014) ovat siis samaa mieltä siitä, mikä on tärkeää musiikin arvioinnissa. Oppilaan tulisi saada palautetta arvostamiltaan musiikin osa-alueilta ja hänet tulisi hyväksyä riippumatta hänen musiikillisesta koulumenestyksestään. Kielteinen tai rakentava palaute kohdistetaan ainoastaan puhtaasti musiikillisiin piirteisiin ja sen tulee olla eriteltyä. (Tulamo 1993, 118.) Tulamon ajatukset musiikin arvioinnista ovat siis olleet jo 90-luvulla hyvin samankaltaiset kuin Atjosen et. al. nykyään kouluarvioinnista yleensä.

Monesti kuulee puhuttavan musiikin ja muiden taito- ja taideaineiden arvioinnin haastavuudesta. Kyse on näissä aineissa taidoista, joita ei monesti voi mitata konkreettisen kokeen avulla. Törmäsen (2016, 62) pro gradu -tutkielman tutkittavien luokanopettajien mielestä musiikin oppilasarvioinnin haasteena on musiikillisten taitojen arvioinnin vaikeus ja arviointikriteerien määrittäminen. Myös numeroarvostelu koettiin haasteelliseksi. Tutkittavilla oli lisäksi pelko arvioinnin negatiivisista vaikutuksista oppilaiden minäkäsitykseen ja musiikkisuhteeseen. Haasteiksi koettiin myös oikeudenmukaisuuden ja tasa-arpuisuuden toteuttamisen oppilasarvioinnissa. (Törmänen 2016, 62 - 63.)

Musiikin arvioinnin ja palautteenannon 1–2 -luokilla tulee opetussuunnitelman mukaan olla rohkaisevaa ja ohjaavaa. Kun on kyse alkuopetuksesta, on oppilaita kannustettava oman ja ryhmän toiminnan arviointiin samalla kannustaen yritteliäisyyteen ja käsiteltävien musiikillisten taitojen harjoitteluun. Arvioinnissa tulisi korostetusti keskittyä musiikillisten yhteistyötaitojen ja musisoitaitojen kehittymiseen ja sen tulisi perustua monipuolisesti valittuihin arviointitapoihin. Opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan erikseen määritellä, mitä monipuolinen arviointi käsittää ja se on jätetty opettajan harkinnan varaan. Musiikin oppiaineessa alkuopetuksessa tärkeitä taitoja ovat ryhmässä toimiminen ja yhteistyötaidot sekä musiikin peruskäsitteiden hahmottaminen toiminnallisten työtapojen ja ympäristön avulla. Opetussuunnitelma korostaakin, että oppimisprosessin arvioimiseksi juuri näitä taitoja ja kykyjä tulisi painottaa. (POPS 2014.)

Opetussuunnitelmassa todetaan musiikin arvioinnista myös 3–6 –luokkien kohdalla, että oppilaat tarvitsevat erityisesti ohjaavaa ja rohkaisevaa palautetta harjoiteltaessa yhteissoittoa sekä musiikillisiä taitoja. Yhdessä musisoitaessa on tärkeää kuunnella muita ja sovittaa oma soittonsa sopimaan yhteen muiden kanssa. Tähän itsekriittiseen soittotaitoon tarvitaan opettajan ohjausta, eli jatkuvaa arviointia ja observointia siitä, miten soittaminen oppilailla sujuu. Lisäksi rohkaisu on tärkeää palautetta annettaessa, sillä moni oppilas saattaa kokea epämukavuutta yhteissoittotilanteissa. Opettaja voi arvioida oppilaan osaamista sanallisesti tai numeerisesti suhteuttaen oppilaan taidot paikallisessa opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin (POPS 2014). Tämä arviointi voi olla yhden kokeen, jakson tai lukukauden tasolla tapahtuvaa arviointia. Kun arvioidaan oppilaan osaamista kuudennen luokan päättötodistusta varten, tulee opettajan, kuten muissakin oppiaineissa, suhteuttaa oppilaan taidot opetussuunnitelmassa määriteltyihin valtakunnallisiin tavoitteisiin arvosanaa kahdeksan varten. Opetussuunnitelma nostaa esille erityisesti

yhteismusisointitaitojen, käsitteellisen ajattelun sekä oppimaan oppimisen taidot tärkeinä oppimisen arvioinnin kohteina. (POPS 2014.)

Opetushallituksen teettämässä valtakunnallisessa tutkimuksessa (2011) yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden musiikin osaamista ja opetussuunnitelman oppimistavoitteiden toteutumista testattiin kolmenlaisella arvioinnilla. Kynä- ja paperitehtävinä olivat yhteisvihkotehtävät sekä syventävät vihkotehtävät. Näillä testattiin monipuolisesti sellaisia musiikin osa-alueita, joita pystyy mittaamaan paperilla. Esimerkiksi teos-, säveltäjä- ja tyyli-tuntemusta testattiin monivalinta- sekä vaihtoehtotehtävillä. Lisäksi kolmantena oli tuottamistehtäviä, joita oli kolmenlaisia: laulu-, yhteissoitto- sekä sävellystehtävä. Materiaalit ja kappaleet tehtäviin laati opettaja ja tehtävien pohjalta arvioitiin kykyä tuottaa perusrytmiä, melodian seuraamista, sointusoittimien hallintaa ja kekseliäisyyttä. Lisäksi tehtäviin kuului oppilaiden itsearviointi (Opetushallitus 2011).

Vaikka täysin samanlaisia tehtäviä tuskin voi toteuttaa alakoulussa niiden vaativuuden vuoksi, olisi silti mahdollista teettää niistä eriytetyt versiot, joissa mitattaisiin samantyyllisiä asioita alakoulussa. Kaikki tehtävissä testatut taidot ovat musiikin oppiaineelle kriittisiä ja ominaisia, jonka vuoksi arvioinnissa tulisi keskittyä sellaisiin toimintatapoihin ja menetelmiin, jotka mahdollisimman hyvin mittaisi näitä asioita. Siksi opetushallituksen teettämä tutkimus on hyvä suunnannäyttävä myös alakoulun musiikin arvioinnille.

### **3 TUTKIMUSKYSYMYKSET**

#### **3.1 Miten luokanopettajat arvioivat oppilaan osaamista musiikin oppiaineessa?**

Kysymyksellä haluttiin selvittää, millaisia arviointikeinoja opettajat käyttävät musiikin oppiaineessa ja kuinka paljon. Lisäksi haluttiin tietää, osallistavatko opettajat oppilaitaan arviointiprosessiin itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin avulla.

#### **3.2 Miten luokanopettajien musiikin oppiaineen arvioinnissa painottuvat diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi?**

Tällä kysymyksellä haluttiin selvittää arvioinnin ajankohtaa eli suorittavatko opettajat arviointia ennen opintojaksoa, opintojakson aikana ja/tai opintojakson jälkeen.

#### **3.3 Millaisia eroja arviointitavoissa on suhteessa opetuskokemuksen määrään?**

Tällä kysymyksellä haluttiin selvittää opetuskokemuksen yhteyttä jonkin tietyn tai tiettyjen arviointimenetelmien yleisyyteen.

## 4 MENETELMÄT

Tämä tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena kyselytutkimuksena, joka on survey-tutkimuksen keskeinen menetelmä. Se pyrkii kuvaamaan mahdollisia suhteita kahden tai useamman muuttujan välillä (Cohen, Manion & Morrison 2007, 205) ja sen avulla voidaan kerätä tietoa mm. tosiasioista, tiedoista, arvoista, asenteista ja käsityksistä (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 197). Tässä tapauksessa tarkoituksena oli löytää eri musiikin oppiaineen arviointitapojen yleisyys opettajien keskuudessa sekä yhteys opetuskokemuksen ja arviointitapojen käytön välillä. Aineiston keräystä varten valittiin puolistrukturoitu (engl. *semi-structured*) kyselylomake, jossa oli suljettuja monivalintakysymyksiä sekä avoimia kysymyksiä (Cohen, Manion & Morrison 2007, 321). Puoli-strukturoitu kysely oli tälle tutkimukselle hyödyllisin sen helppouden, mutta toisaalta informatiivisuuden vuoksi.

Kvantitatiivisen menetelmän luotettavuuteen eli reliabeliuteen vaikuttavat kolme päätekijää: stabiilius, vastaavuus tai ekvivalenssi ja sisäinen konsistenssi (Cohen, Manion & Morrison 2007, 147). Stabiilius tarkoittaa sitä, että myöhemmin toistettuna sama tutkimus tuottaisi samankaltaisia tuloksia eli menetelmän instrumentit sopivat kyseiseen tutkimukseen ajan kulumisesta huolimatta. Vastaavuus puolestaan keskittyy vertaamaan samankaltaista instrumenttia jo käytettyyn (esimerkiksi tutkimusryhmä ja verrokkiryhmä) ja jos tuotteena on samansuuntaisia tuloksia, on tutkimuksen vastaavuus reliabeli. Kolmantena on tutkimuksen sisäinen konsistenssi, jota mitattiin tässä tutkimuksessa Cronbachin alhalla. Alpha mittaa eri muuttujien korrelaatioita kaikkien muuttujien summaan (Cohen, Manion & Morrison 2007, 148). Tärkeää tutkimuksen kannalta on siis instrumenttien, datan ja tulosten kontrolloitavuus, ennustettavuus, konsistenssisuus ja toistettavuus (Cohen, Manion & Morrison 2007, 148).

## 4.1 Tutkimusjoukko

Tutkittavia oli 53 (N=53), joista naisia 43 (81,13%) ja miehiä 10 (18,87%). Joukoksi valittiin musiikkia alakoulussa opettavia luokan- ja musiikinopettajia satunnaisvalinnalla ympäri Suomea varsinaissuomalaisista, uusmaalaisista, satakuntalaisista ja pirkanmaalaisista kouluista. Mitään erityisiä kriteerejä opettajan musiikin opetuksen kokemuksesta ei ollut, vaan jokaisen musiikkia opettaneen vastauksia pidettiin arvokkaina. Taustatiedoiksi määriteltiin ikä, sukupuoli ja opetuskokemus vuosina. Lisäksi tutkittavista haluttiin tietää, ovatko he pätevyydeltään luokanopettajia, luokanopettajia sekä musiikinopettajia vai vain musiikinopettajia tai kenties jotain muuta pedagogista musiikin pätevyyttä omaavia. Myös sitä, mille luokka-asteelle tai -asteille opettaa musiikkia, kysyttiin. Lisäksi tutkittavat saivat omin sanoin kertoa muusta musiikin koulutuksestaan, -kurseistaan ja täydennyskoulutuksistaan.

## 4.2 Aineistonkeruumenetelmät

Aineisto tutkimukseen kerättiin puolistrukturoidun kyselylomakkeen avulla. Kyselylomakkeeseen valittiin erilaisia arvioinnin eri teemoihin keskittyviä kysymyksiä, ja esimerkiksi Anttila & Juvonen (2002, 157–161) jaottelevat musiikin arvioinnin menetelmät seuraavasti: tuntiosaamisen havainnointi, kokeet ja tentit, portfolioyöskentely, arviointikeskustelu sekä numeerinen ja sanallinen arviointi. Tämän ja opetushallituksen (2011) teettämän valtakunnallisen selvityksen pohjalta valikoituivat kyselylomakkeenkin teemat ja kysymykset hieman muunneltuina niin, että kysymyksissä portfolioyöskentely ilmaistiin kirjallisina tuotoksina ja arviointikeskustelu ilmaistiin suullisena palautteena opettajalta, itsearviointina sekä vertaisarviointina. Kysymykset pyrittiin esittämään teemoittain luontevassa järjestyksessä. Lopulliset teemat olivat observointi, kokeet ja kirjalliset tuotokset, soiton arviointi, laulun arviointi, itsearviointi, vertaisarviointi sekä arvioinnin eri ajankohdat. Kokonaisuudessaan lomake oli jaettu opettajan tekemän ja oppilaan tekemän arvioinnin mukaan niin, että ensimmäisessä osiossa selvitettiin opettajan tuottamaa arviointia ja toisessa osiossa oppilaan/oppilaiden tuottamaa arviointia. Kysymykset olivat joko *kyllä/ei*-tyyppisiä tai viiden kohdan Likert-asteikkoa hyödyntäviä.

Vastausvaihtoehtoina viisiportaisella nousevalla Likert-asteikolla (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 200) olivat: 1=en koskaan, 2=harvoin, 3=satunnaisesti, 4=usein ja 5=hyvin usein. Lisäksi lomakkeella oli avoimia kysymyksiä, jotta voitiin varmistaa, että mitään arvioinnin keinoa ei jätettäisi tarkastelun ulkopuolelle.

Aineisto kerättiin Internetissä Webropol-kyselyn avulla, jonka linkki lähetettiin sähköpostitse rehtoreille sekä edelleen luokanopettajille ja musiikinopettajille. Lisäksi linkki kyselylomakkeeseen julkaistiin sosiaalisen median palvelun Facebookin *Alakoulun Aarreaitta* -ryhmässä sekä *Mitä tehdä musiikintunnilla* -ryhmässä. Kyselylomake löytyy tutkimuksen lopusta liitteistä (Liite 1). Sekä sähköpostilinkki että Facebook-linkki valittiin käytettäväksi yhdessä, sillä yhdistelmä takasi suuremman vastausprosentin ja täten tutkimusjoukon (Cohen, Manion & Morrison 2007, 226).

### 4.3 Aineiston käsittely

Kyselylomake tehtiin Webropol-palvelussa ja näin ollen palvelusta pystyttiin suoraan poimimaan tutkimukselle tärkeitä kuvioita. Palvelusta valittiin analyysiin kaikkien arvioinnin osa-alueiden keskiarvojen kuvaajat, sillä ne antoivat eniten tärkeää informaatiota, siitä miten paljon erilaisia arviointitapoja käytettiin.

Kyselylomakkeen vastauksia analysoitiin SPSS Statistics – ohjelmalla. Kysymysten vastauksille annettiin arvot niin, että kyllä-vastaus on 0 ja ei-vastaus on 1. Likert-asteikon vastaukset vastasivat kyselylomakkeen alkuperäisiä arvoja (1=en koskaan, 2=harvoin, 3=satunnaisesti, 4=usein ja 5=hyvin usein). Aineistosta laskettiin summamuuttujat (kaikkien muuttujien keskiarvo = mean) kyselylomakkeen eri teemoille (observointi, kokeet ja kirjalliset tuotokset, soiton arviointi, laulun arviointi, itsearviointi, vertaisarviointi ja arvioinnin ajankohta) sekä eri summamuuttujien muuttujista laskettiin Cronbachin alpha reliabiliteetin mittaamiseksi. Jokaisen summamuuttujan muuttujan minimiarvo oli 1 ja maksimiarvo 5.

Summamuuttujien muuttujien reliabiliteetti selvitettiin laskemalla Cronbachin alpha ja mikäli  $\alpha > 0,60$ , oli summamuuttuja luotettava. Observoinnin muuttujien Cronbachin alpha oli 0,60, kokeiden ja kirjallisen tuotosten muuttujien 0,86 eli todella luotettava,

soittokokeiden muuttujien 0,66, laulukokeiden muuttujien 0,64, itsearvioinnin vain 0,38, vertaisarvioinnin 0,69, formatiivisen arvioinnin 0,51 ja summatiivisen arvioinnin 0,64. Huomattiin siis, että kahden summamuuttujan muuttujissa oli hieman epävakautta, sillä itsearvioinnin ja formatiivisen arvioinnin muuttujien alfat olivat selvästi alle halutun 0,6.

Tutkittavat jaettiin opetuskokemuksen mukaan ryhmiin. Tutkimuksen kannalta muut taustatiedot koettiin lopulta epätärkeiksi, sillä esimerkiksi opettajan ikä ei kerro opetuskokemuksen määrää ja koska opetuskokemus oli kysytty viiden vuoden haarukoinnilla, päätettiin käyttää sitä. Ensin muodostui kolme ryhmää: 0–10 vuotta, 10–20 vuotta ja yli 20-vuotta. Lisäksi tehtiin toinen jako kahteen ryhmään, 0–10 vuotta ja yli 10 vuotta, jotta voitaisiin tehdä useampia testejä ja näin selvittää mahdolliset merkitsevyydet arvioinnin monipuolisuuden yhteydestä opetuskokemukseen.

Tavoitteena oli verrata opetuskokemusta arviointitapojen yleisyyteen eli eri arvioinnin osa-alueista saatujen summamuuttujien keskiarvojen korkeuteen. Koska ryhmiä oli kolme, valittiin käytettäväksi Kruskal–Wallis -testi, joka on epäparametrinen varianssi-analyysin kaltainen testi ja se soveltuu useamman kuin kahden ryhmän vertailuun. Mitä pienemmän arvon testi antaa merkitsevyydeltään (p-arvo), sitä erilaisemmat ryhmien jakaumat ovat (Nummenmaa 2009, 266). Lisäksi kahden ryhmän jaolla, tehtiin Studentin t-testi, joka tuottaa normaalijakaumaa muistuttavan t-jakauman. T-testissä keskiarvo ja keskihajonta lasketaan otoksen perusteella ja siksi se sopi kokeiltavaksi tähän tutkimukseen, jossa populaation parametrit eivät olleet tiedossa (Nummenmaa 2009, 166-167).

Avoimiin kysymyksiin annetut vastaukset käytiin manuaalisesti läpi ja teemoiteltiin kysymys kerrallaan aihepiireittäin. Kysyttäessä opettajan muita soittotaidon arviointikeinoja, löydettyjä teemoja olivat tuntityöskentely, strukturoidut mittarit, innokkuus ja yleinen observointi. Laulutaidon arvioinnista kysyttäessä löydettiin neljä (4) teemaa tai koe-tyyppiä: yksin laulettava koe, ryhmässä laulettava koe ja kokeen poisjättäminen tai laulutaidon arviointia jättäminen.

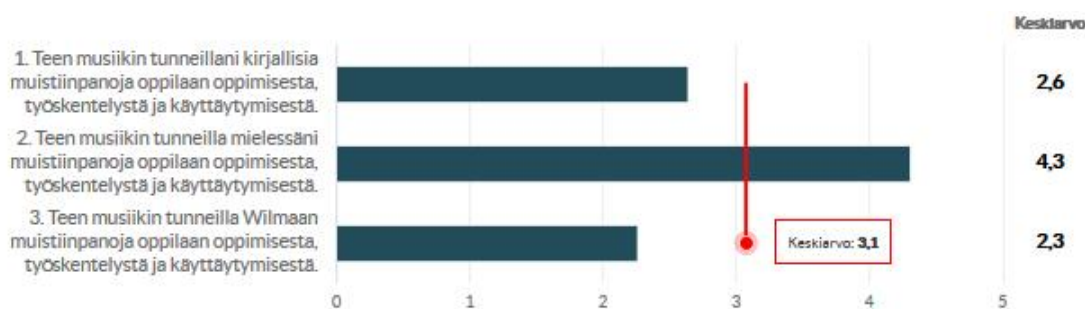
## 5 TULOKSET

### 5.1 Miten luokanopettajat arvioivat oppilaan osaamista musiikin oppiaineessa?

Tässä tutkimuskysymyksessä oli tarkoitus selvittää, millä keinoilla tutkittavat opettajat arvioivat oppilaitaan musiikin oppiaineessa. Tulokset raportoidaan hieman uudelleen muotoiltuna samoja teemoja käyttäen, kuin kyselylomakkeessa. Käytettyjä teemoja olivat seuraavat arviointikeinot ja arvioinnin lähestymistavat: observointi, kokeet ja kirjalliset tuotokset, soiton arviointi, laulun arviointi, itsearviointi ja vertaisarviointi.

#### 5.1.1 Observointi

Observointia arviointikeinona mitattiin kolmen kysymyksen avulla, jotka selvittivät, tekevätkö opettajat oppilaiden oppimisesta, työskentelystä ja käyttäytymisestä muistiinpanoja kirjallisesti, mielessään tai oppilaitosten opiskelijahallinto-ohjelman www-liittymään Wilmaan. Kysymyksiin, kuten muihinkin, tuleviin arviointitapoja mittaaviin kysymyksiin, tutkittavat vastasivat vastausvaihtoehdoin 1–5, joissa 1 = en koskaan, 2 = harvoin, 3 = satunnaisesti, 4 = usein ja 5 = hyvin usein.



KUVIO 1. Observointia mittaavien vastausten keskiarvot eriteltynä. Punainen viiva kuvaa kaikkien vastausten eli observoinnin kokonaisuuden keskiarvoa, joka on 3,1.

Kuviossa 1 on eritelty observointia selvittävät kysymykset ja niiden vastausten keskiarvot. Selvästi eniten tutkittavat toteuttivat observointia tehden muistiinpanoja omassa mielessään oppilaiden oppimisesta, työskentelystä ja käyttäytymisestä (keskiarvo 4,3). Kirjallisten muistiinpanojen ja Wilmaan tehtävien muistiinpanojen tekeminen jäivät keskiarvoiltaan alhaisemmiksi.

### 5.1.2 Kokeet ja kirjalliset tuotokset

Kokeiden ja kirjallisten tuotosten käyttöä arvioinnissa tutkittiin 9 kysymyksen avulla. Kysymyksillä selvitettiin, kuinka paljon opettajat käyttävät arvioinnissaan erilaisia kirjallisia, toiminnallisia tai sähköisiä kokeita ja kirjallisia tuotoksia, esimerkiksi esitelmiä.



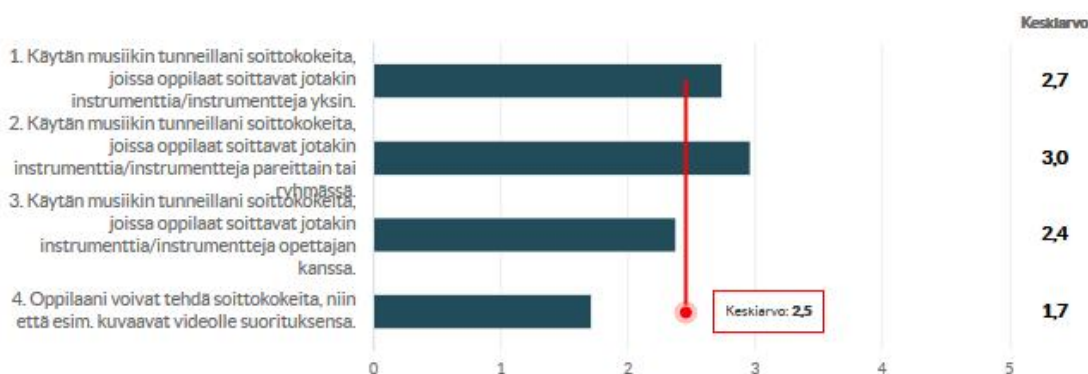
KUVIO 2. Kokeita ja kirjallisia tuotoksia mittaavien kysymysten vastausten keskiarvot eriteltynä. Punainen viiva kuvaa kaikkien vastausten eli kokeiden ja kirjallisten tuotosten kokonaisuuden keskiarvoa, joka on 2,3.

Kuviossa 2 on eritelty kokeita ja kirjallisia tuotoksia koskevat kysymykset ja niiden vastausten keskiarvot. Keskiarvot jäivät kaikkien kysymysten kohdalla alle arvon 3 ja

kokonaisuuden keskiarvo oli vain 2,3. Kokeet ja kirjalliset tuotokset eivät siis ole kovin käytettyjä arviointikeinoja. Korkeimmat keskiarvot olivat niissä kysymyksissä, joissa selvitettiin toiminnallisen kokeen käyttöä musiikin teoriassa, musiikin tuntemuksessa tai kuuntelukokeessa (keskiarvo 2,8) ja kuuntelukokeiden käyttöä (keskiarvo 2,7).

### 5.1.3 *Soiton arviointi*

Soiton arviointia mitattiin neljällä kysymyksellä. Niillä selvitettiin erilaisia soittokokeen muotoja, joita tutkittavat käyttävät musiikkia arvioidessaan. Kysytyjä koemuotoja olivat soittokoe yksin, pareittain tai ryhmässä vertaisten kanssa, opettajan kanssa sekä videolle kuvattava soittokoe.



KUVIO 3. Soiton arviointia mittaavien kysymysten vastausten keskiarvot eriteltynä. Punainen viiva kuvaa kaikkien vastausten eli soiton arvioinnin kokonaisuuden keskiarvoa, joka on 2,5.

Kuviossa 3 on eritelty soiton arviointia selvittävät kysymykset ja niiden vastausten keskiarvot. Käytetyin soittokoemuoto oli parin kanssa tehtävä koe, jonka keskiarvo on 3,0. Voidaan siis sanoa, että tutkittavat opettajat käyttävät keskimäärin satunnaisesti tätä koemuotoa. Selvästi alin keskiarvo, 1,7, oli videolle kuvatun soittokokeen käyttöä koskevassa kysymyksessä. Soittamisen arvioinnin kokonaisuuden keskiarvo on 2,5.

Oppilaiden soittotaidon arviointiin liittyvien avointen kysymysten vastaukset noudattelivat neljää teemaa. Avoimia vastauksia oli 18, joista kolmessa kerrottiin arvioinnin perustuvan oppilaan tuntityöskentelyyn. Kolme vastaajaa oli kertonut perustavansa arvioinnin oppilaan innokkuuteen, asenteeseen ja yritteliäisyyteen (esimerkki 1 ja 2):

Esimerkki 1:

*“Ensisijaisesti asennetta ja halua yrittää, vaikka olisi heikko osaaminenkin.”*

Esimerkki 2:

*“Soittamisessa arvioin lähinnä innokkuutta ja uskallusta kokeilla erilaisia soittimia.”*

Kolme (3) vastaajaa kertoi käyttävänsä jonkinlaista *strukturoitua mittaria* kuten kosketin- tai kitarakorttia (esimerkki 3), soiton pisteytystä tai parin kanssa soittoläksyn läpikäymistä.

Esimerkki 3:

*“Jatkuva arviointi oppitunneilla. Musiikin "portfolion" kerääminen musiikin viikkoon. Rumpukortti, kitarakortti, kosketinkortti. Vapaaehtoinen soittokoe.”*

Kahdeksassa (8) vastauksessa tuli ilmi, että pääasiallinen soittotaidon arviointimuoto on jatkuva tarkkailu ja havainnointi. Vastausten mukaan arviointia tapahtuu soiton lomassa, niin että opettaja painaa mieleen yksittäisten oppilaiden suoritukset (esimerkit 4 ja 5).

Esimerkki 4:

*“Soitan oppilaiden kanssa paljon bändisoittimilla ja siinä samalla teen havain- toja ja arviointia heidän soittamisestaan.”*

Esimerkki 5:

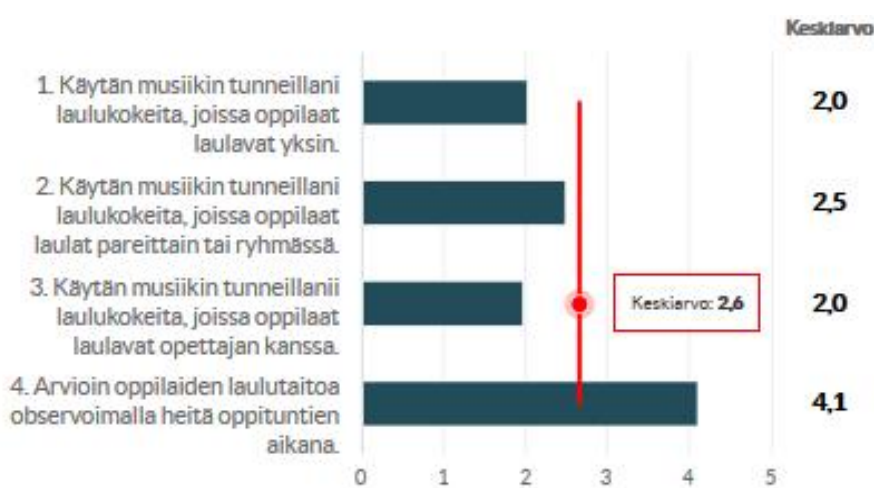
*“Tunneilla esiin tuleviin taitoihin tarttumalla, pyytämällä soittamaan esim. an- netun rytmin päälle, kuuntelemaan, sopiiko tietty sointu lauluun vai ei - riippuu täy- sin oppilaasta ja tilanteesta.”*

Lisäksi yhdessä vastauksessa mainittiin, että opettajan oppilastuntemus on riittävä tuki arvioinnissa, eikä “monimutkaisia mittareita” tarvita, kuten eräs tutkittavista asian il- maisi. Neljä vastauksista voitaisiin myös asettaa useamman teeman alle eli nämä opettajat kertoivat painottavansa sekä innokkuutta että käyttävänsä havainnointia pääasiallisena soittotaidon arviointimenetelmänä. Yksi opettaja oli vastannut nimeävänsä soittotilanteen

vain poikkeustilanteessa kokeeksi ja yksi opettaja kertoi, ettei arvioi soittotaitoa alkuopetuksessa ollenkaan.

#### 5.1.4 *Laulun arviointi*

Laulun arviointia mitattiin neljän kysymyksen avulla, jotka olivat hyvin samantyyppisiä kuin soiton arviointia koskevat kysymykset. Kysymykset selvittivät erilaisia käytettyjä laulukoetyyppejä, joita olivat laulaminen kokeessa yksin ja vertaisen tai opettajan kanssa yhdessä. Lisäksi selvitettiin laulun arviointia observoinnin avulla.



KUVIO 4. Laulun arviointia mittaavien kysymysten vastausten keskiarvot eriteltynä. Punainen viiva kuvaa kaikkien vastausten eli laulun arvioinnin kokonaisuuden keskiarvoa, joka on 2,6.

Kuviossa 4 on eritelty laulun arviointia kuvaavat kysymykset ja niiden vastausten keskiarvot. Laulukokeiden eri muodot eivät näyttäneet olevan kovin käytettyjä arviointikeinoja, sillä niiden keskiarvot vaihtelivat arvojen 2,0 ja 2,5 välillä. Laulutaidon arviointi observoimalla erottui selvästi näistä laulukoetta koskevista kysymyksistä huomattavasti korkeammalla keskiarvolla (4,1). Laulun arvioinnin kokonaisuuden keskiarvo oli 2,6.

Laulun arvioinnin yhteydessä kysyttiin muita kuin lomakkeen kysymyksellä ilmenneitä laulun arviointimuotoja. Vastaukset liittyivät myös lomakkeen kysymyksiin, mutta niissä ilmeni perusteluja tai eriäviä ominaisuuksia. Nämä jaottelut esiteltiin menetelmä-osiossa ja niitä oli kaikkiaan neljä. Vastanneita oli 11 ja heistä kolme (3) kertoi järjestävänsä laulukokeen, jossa oppilas laulaa opettajalle yksin (esimerkit 6 ja 7).

Esimerkki 6:

*“jos on vieras ryhmä (ei oma luokka), laulatan heitä yksin erillisessä tilassa kerran lukukauden aikana, koska luokkatilanteessa en pysty kuuntelemaan heidän lauluaan erikseen. Osa on rohkeita ja laulaa kyllä tunnillakin, mutta aremmat oppilaat ovat hiljaisempia”*

Esimerkki 7:

*“Oppilas laulaa minulle ”yksityisesti”. Kysyn, mitä hän haluaa esittää minulle ja haluaako hän pianosäestyksen.”*

Neljä (4) vastaajaa kertoi pitävänsä laulukokeita pareittain tai ryhmissä tai niin, että koko ryhmä laulaa, mutta opettaja arvioi vain yhtä tai kahta kerrallaan tai oppilaat eivät ole tietoisia, että kyseessä on koe (esimerkki 8).

Esimerkki 8:

*“Laulamme opeteltuja lauluja yhteislauluna. Minulla on kuulokkeet, joihin tulee yhden laulajan laulu kerrallaan langattomasta mikrofonista. Oppilas saa tuen yhteislaulusta, eikä toisaalta tule esiintymiskauhua. Tarvittaessa voi vaihtaa sävel-laji sopivaksi.”*

Kolme (3) opettajaa kertoi arvioivansa oppilaidensa laulutaitoa lähinnä havainnoimalla (esimerkki 9). Lisäksi kolme (3) opettajaa vastasi, ettei arvioi laulutaitoa ollenkaan tai arvioi, mutta ei alkuopetuksessa. Yksi vastaaja kertoi sekä arvioivansa havainnoimalla, että ryhmälaulukokeella. Yksi opettaja kertoi, että oppilas voi halutessaan osallistua vapaaehtoiseen laulukokeeseen.

Esimerkki 9:

*“Laulutaitoa arvioin, kun laulamme yhdessä tai oppilaat laulavat mikkeihin pienissä ryhmissä.”*

### 5.1.5 Itsearviointi

Itsearviointin käyttöä mitattiin neljällä eri tyyppisiä itsearviointin keinoja selvittävällä kysymyksellä. Näitä itsearviointin tyyppiä olivat suulliset, toiminnalliset, kirjalliset ja sähköiset itsearviointitehtävät.



KUVIO 5. Itsearviointin käyttöä mittaavien kysymysten vastausten keskiarvot eriteltyinä. Punainen viiva kuvaa kaikkien vastausten eli itsearviointin käytön kokonaisuuden keskiarvoa, joka on 2,6.

Kuviossa 5 on eritelty itsearviointin käyttöä mittaavat kysymykset ja niiden vastausten keskiarvot. Itsearviointitehtäviäkään eivät näyttäneet olevan kovin käytettyjä arvioinnissa, sillä sen kokonaisuuden keskiarvo oli 2,4. Matalin keskiarvo oli sähköisten itsearviointitehtävien käyttöä mittaavalla kysymyksellä, vain 1,7.

Kysyttäessä itsearviointin muita toteutustapoja, vastauksia oli vain neljä (4). Keskeinen teema oli osallistumisen painottaminen, joka ilmeni kolmesta (3) vastauksesta. Opettajat siis kannustivat oppilaita kiinnittämään huomiota omaan osallistumiseensa (esimerkki 10).

Esimerkki 10:

*Oppilaat antavat itselleen tavoitearvosanan ennen tunnin alkua. Annan palautteen tunnin lopussa. koskee (enemmän osallistumista kuin taitoja)*

Lisäksi yksi vastaaja kertoi näyttävänsä/soittavansa oppilaille tallenteita, joiden pohjalta oppilaat saivat arvioida omaa osaamistaan (esimerkki 11).

Esimerkki 11:

*Oppilaat saavat arvioida omaa soittamistaan ja laulamistaan tallenteista*

### 5.1.6 Vertaisarviointi

Vertaisarvioinnin käyttöä selvitettiin neljän kysymyksen avulla. Kuten itsearvioinnin kohdalla, myös vertaisarviointia koskevat kysymykset käsittelivät suullisia, toiminnallisia, kirjallisia ja sähköisiä tehtäviä.



KUVIO 6. Vertaisarvioinnin käyttöä mittaavien kysymysten vastausten keskiarvot eriteltyinä. Punainen viiva kuvaa kaikkien vastausten eli vertaisarvioinnin käytön kokonaisuuden keskiarvoa, joka on 2,6.

Kuviossa 6 on eriteltyä vertaisarvioinnin käyttöä mittaavat kysymykset ja niiden vastausten keskiarvot. Kaikkein eniten opettajat teettivät suullista vertaisarviointia (keskiarvo=ka 2,4) ja sähköistä vertaisarviointia vähiten (ka 1,4). Kaiken kaikkiaan vertaisarviointia tehtiin vähän, sillä kaikkien vastausten keskiarvo oli vain 1,9.

Vertaisarvioinnin muihin työtapoihin tuli myös vain neljä (4) vastausta. Näistä neljästä yksi käsitteli kysyttyä vertaisarviointia. Vastaja kertoi oppilaiden sovittavan ja hiovan kappaleita yhdessä bändiryhmissä.

### **5.1.7 Musiikillisten tuotosten arviointi ja muut arviointitavat**

Musiikillisten tuotosten arviointitapoja selvitettiin kyselylomakkeessa avoimella kysymyksellä ja tähän kysymykseen vastasi 25 henkilöä 53:sta. Tutkittavat saattoivat vastata käyttävänsä useampaa kuin yhtä arviointikeinoa, joten seuraavat keinot eivät välttämättä ole heidän ainoita tapojaan arvioida oppilaiden musiikillisiä tuotoksia. Vastauksista osa ei suoraan käsitellyt arvioinnin keinoja, vaan esimerkiksi tapoja, joilla opettajat teettävät musiikillisiä tuotoksia oppitunneilla.

11 tutkittavaa vastasi arvioivansa oppilaiden musiikillisiä tuotoksia *observoimalla* muun muassa oppilaiden työskentelyä ja toimintaa oppitunneilla. Kolme heistä kertoi tekevänsä muistiinpanoja, kaksi tosin joskus tai tarvittaessa.

Esimerkki 12:

*Tuotokset harjoiteltiin ja esitettiin koko luokalle. Joskus oppilaat ovat myös esittäneet omia taitojaan luokalle.*

Viisi (5) vastanneista kertoi oppilaiden omien tuotosten esittämisestä ryhmälle ja lisäksi yksi tutkittavista kertoi pitävänsä “pikku musiikkihetkiä”, joissa oppilaat saavat esittää mitä haluaa. Yksi mainitsi esitysten tapahtuvan ryhmässä, muissa vastauksissa kokoonpanoa ei mainittu.

Lisäksi esiin nousseita teemoja olivat kannustavan palautteen antaminen, projektiluonteisuus omien tuotosten tekemisessä sekä arvioinnin kohdistuminen muun muassa työskentelytaitoihin ja asenteisiin.

Kysymykseen muut arviointitavat tuli yhdeksän (9) vastausta. Kolme näistä käsitteli numeroarviointia ja loput hyvin erilaisia aiheita. Vastauksista kävi ilmi, että jotkut

opettajista antavat osalle oppilaistaan arvosanan ja osalle ei. Erityisesti mainittiin, että 6. luokkalaiset saavat numeron, mutta esimerkiksi 3. luokkalaiset eivät. Muina arviointitapoina tuli ilmi muun muassa musiikkipäiväkirja, johon kootaan arviointeja konserteista, jaksoista ja tapahtumista. Vastauksesta tosin ei käynyt ilmi, oliko arvioija oppilas vai opettaja. Lisäksi yksi vastaaja kertoi oppilaidensa arvioivan kirjallisesti esitelmien jälkeen oman suorituksensa. Eräs vastaaja käytti Kahoot-oppimispelialustaa summatiiviseen arviointiin jakson päättyessä. Yksi vastaajista kertoi tekevänsä kirjallisia muistiinpanoja soittotilanteissa, joita on harjoiteltu, mutta oppilaat eivät tiedä heitä arvioitavan. Lisäksi yksittäisissä vastauksissa nousi esiin sellaisia arvioinnin osa-alueita kuin soitinten kunnioittava käsittely sekä motivaatio ja innokkuus tunnilla. Tämän vastausjoukon yleisyyttä on vaikea arvioida, sillä kyse oli yksittäisistä vastaajista.

## 5.2 Yhteenvetoa

Observoinnin kokonaisuuden keskiarvo oli kaikkien tutkittavien arviointitapojen keskiarvoista korkein eli 3,1. Näin ollen voidaan sanoa, että observointi on eniten käytetty arviointitapa. Toiseksi eniten vastaajat toteuttivat laulutaidon arviointia (ka 2,6), kolmanneksi eniten soittotaidon arviointia (ka 2,5), neljänneksi eniten itsearviointia (ka 2,4), viidenneksi eniten kokeita ja kirjallisia töitä (ka 2,3) ja kaikista vähiten vertaisarviointia (ka 1,9)(Kuvio 7).



KUVIO 7. Arvioinnin osa-alueiden keskiarvot pylvästaulukkona.

### 5.3 Arvioivatko luokanopettajat musiikin oppiainetta diagnostisesti, formatiivisesti vai summatiivisesti?

Arvioinnin ajankohtaa selvitettiin yhdeksän kysymyksen avulla. Niistä yksi selvitti diagnostisen arvioinnin käyttöä, neljä formatiivisen arvioinnin käyttöä ja neljä summatiivisen arvioinnin käyttöä.



KUVIO 8. Arvioinnin ajankohtaa mittaavien kysymysten vastausten keskiarvot eriteltyinä.

Kuviossa 8 on eritelty kaikki arvioinnin ajankohtaa mittaavat kysymykset sekä niiden vastausten keskiarvot. Selvästi korkein keskiarvo oli kysymyksessä, jossa selvitettiin, ketkä antavat oppilailleen suullista palautetta jakson aikana eli formatiivisesti (keskiarvo 4,3). Keskiarvot olivat myös yli arvon 3 kysymyksissä, joissa selvitettiin formatiivisen arvioinnin suorittamista, summatiivisen arvioinnin suorittamista, suullisen palautteen antamista jakson päättyessä sekä numeerisen arvioinnin antoa jakson päättyessä. Vähiten tutkittavat antoivat kirjallista palautetta jakson aikana (keskiarvo 2,2).

TAULUKKO 1. Diagnostisen, formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin summamuuttujien minimiarvot, maksimiarvot ja keskiarvot.

	N	Minimiarvo	Maksimiarvo	Keskiarvo
Diagnostinen arviointi	53	1,0	5,0	2,3
Formatiivinen arviointi	53	1,5	4,5	3,2
Summatiivinen arviointi	53	1,0	4,8	3,3

Arvioinnin ajankohtaa mittaavista kysymyksistä tehtiin summamuuttujat diagnostiselle, formatiiviselle ja summatiiviselle arvioinnille. Taulukossa 1 on eritelty näiden summamuuttujien minimiarvot, maksimiarvot sekä keskiarvot. Keskiarvojen perusteella formatiivista arviointia (ka 3,2) ja summatiivista arviointia (ka 3,3) käytetään lähes saman verran tutkittavien opettajien joukossa. Sen sijaan diagnostisen arvioinnin keskiarvo jäi melko alhaiseksi (ka 2,3), joten sen käyttö on vähäisempää.

#### 5.4 Millaisia eroja arviointitavoissa on suhteessa opetuskokemuksen määrään?

Arvioinnin eri keinoista ja lähestymistavoista, observoinnista, kokeista ja kirjallisista tuotoksista, soittotaidosta, laulutaidosta, itsearvioinnista sekä vertaisarvioinnista, laskettiin summamuuttujat SPSS Statistics -ohjelman avulla. Koska arviointitapoja haluttiin verrata tutkittavien opettajien opetuskokemuksen määrään, jaettiin opettajat kolmeen ryhmään tämän ominaisuuden perusteella: 0 - 10 vuotta, 10 - 20 vuotta sekä yli 20 vuotta. Opetuskokemuksen vaikutus eri summamuuttujiin selvitettiin Kruskal-Wallis -testin avulla, josta saadaan p-arvot, joka on merkitsevä, kun arvo on pienempi 0,05.

TAULUKKO 2. Opetuskokemuksen määrän vaikutus eri summamuuttujiin ja niiden p-arvot eli merkitsevyys.

	Observointi	Kokeet ja kirjalliset tuotokset	Soittotaito	Laulutaito	Itsearviointi	Vertaisarviointi
<b>Merkitsevyys</b>	,343	,100	,370	,095	,045	,299

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Opetuskokemus

Kuviossa 9 on esitelty summamuuttujat ja opetuskokemuksen määrän vaikutus niihin. Vain itsearvioinnin käytön kohdalla löytyi merkitsevää eroa opetuskokemuksen määrässä ( $p = 0,045 < 0,05$ ). Muiden summamuuttujien kohdalla opetuskokemuksen määrällä ei ollut vaikutusta arviointiin.

TAULUKKO 3. Eri opetuskokemusryhmiin kuuluvien henkilöiden määrät ja näiden ryhmien itsearvioinnin kokonaisuuden keskiarvot eriteltynä.

<b>Itsearviointi</b>	<b>0 - 10</b>	14	2,14
	<b>10 - 20</b>	18	2,29
	<b>yli 20</b>	21	2,61
	<b>Yhteensä</b>	53	2,38

Eri opetuskokemusryhmien itsearvioinnin kokonaisuuden keskiarvoja tarkasteltaessa huomattiin, että yli 20 vuotta opetustyötä tehneet käyttivät eniten itsearviointia arviointia tehdessään (keskiarvo 2,61). Seuraavaksi eniten itsearviointia käyttivät 10 - 20 vuotta opettaneet (keskiarvo 2,29) ja vähiten 0 - 10 vuotta opettaneet.

## 6 POHDINTA

Tutkimustulokset olivat joiltain osin odotettuja, osin taas yllättäviä. Observoinnin suosio käytetyimpänä arviointitapana oli odotettavissa, toisin kuin oppilaita osallistavan arvioinnin vähyys. Lisäksi kaikkien arviointitapojen alhaiset keskiarvot yllättivät. Seuraavaksi pohditaan lisää tutkimuksen tuloksia, luotettavuutta ja jatkotutkimusehdotuksia.

### 6.1 Tulosten analysointi

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä, eli opettajien arviointitapoja tutkittaessa, nousi observointi selvästi muita keinoja enemmän esiin sekä omassa kokonaisuudessaan että muiden arviointitapojen kohdalla. Observoinnin kokonaisuuden keskiarvo oli muihin arviointitapoihin verrattuna korkein ja erityisesti mielessä tehtävien muistiinpanojen käyttö oppilaan oppimisesta, työskentelystä ja käyttäytymisestä erottui suosittuna observoinnin tapana tutkittavilla opettajilla. Lisäksi observointi nousi esiin myös soitto- ja laulutaidon sekä musiikillisten tuotosten arviointia mittaavissa kysymyksissä suosittuna arviointimuotona. Anttilan & Juvosen (2002) mukaan opettajan suorittama oppilaaseen kohdistuva vapaa havainnointi onkin jo pitkään ollut tärkeä oppilasarviointin peruste. Observoinnilla voidaan arvioida oppilaille toisinaan näkymättömiä asioita, kuten asenteita ja sosiaalisia taitoja. (Anttila & Juvonen 2002, 158.)

Observointi onkin hyvin vaivaton tapa arvioida ja siksi sen suosio ei ollut yllättävää. Toisaalta observointi voi olla hyvin holistista ja paljon opettajan ammattitaitoon nojaavaa, missä saattaa olla ongelmana reagoinninomaisuus analyttisyyden sijaan, kuten luvussa 2.2.1 mainittiin (Juntunen & Westerlund 2013, 71). Toisaalta observointi voi olla hyvin systemaattista (Anttila & Juvonen 2002, 158). Observoinnin kokonaisuudessa mielessä tehtävät muistiinpanot nousivat kuitenkin selvästi kirjallisia muistiinpanoja enemmän esille korkealla keskiarvolla. Tällöin arviointitieto on olemassa vain opettajan mielessä ja tämän muistin varassa. Voiko arviointi silloin olla kovin luotettavaa?

Opettajien arviointitapojen eri keskiarvoja tarkastellessa voi huomata, etteivät mitkään kyseisistä arvoista ole kovinkaan korkeita. Voi olla, etteivät kysytyt tavat ole käytettyjä tutkittavien joukossa, mutta syy voi löytyä myös lomakkeen viisiportaisista

vastausvaihtoehdoista. Esimerkiksi kokeiden pitämisen luonne ei välttämättä ole sellainen, että niitä vastattaisiin pidettävän usein tai hyvin usein. Samanlainen tilanne voi olla itse- ja vertaisarvioinnin kohdalla. Tämä on voinut aiheuttaa sen, että tutkittavat ovat voineet kokea vastausvaihtoehdot en koskaan, harvoin tai satunnaisesti parhaiten heidän arviointiaan kuvaaviksi, jolloin vastaukset ovat voineet jäädä alhaisemmiksi kuin heidän arviointinsa todellisuudessa onkaan. Voidaankin pohtia, olisiko vastausvaihto säännöllisesti ollut käyttökelpoisempi tässä lomakkeessa, kuin vaikkapa usein.

Myös kolmiportainen Likert-asteikko olisi voinut toimia paremmin tässä tutkimuksessa, sillä laajemman skaalan asteikko voi aiheuttaa vastaajien keskuudessa ääriavastauksien välttelyä. Tätä oli havaittavissa myös tässä tutkimuksessa, sillä vastaukset painottuivat lähinnä arvoihin 1–3. Jos vastausvaihtoehtoja olisi ollut vain kolme ja ne olisivat vastanneet paremmin arvioinnin luonnetta, olisivat vastaukset voineet jakautua asteikolla tasaisemmin.

Formatiivista ja summatiivista arviointia käytettiin lähes yhtä paljon, kun taas diagnostista hieman vähemmän. Opettajat saattavat kokea diagnostisen arvioinnin toteutuksen vaivalloisena ja haastavana ja siksi se jäi tuloksissakin muista jälkeen. Diagnostisella arvioinnilla voitaisiin kuitenkin selvittää opetuksen suunnittelun ja oppilaiden oppimisen kannalta tärkeitä asioita, mutta sen toteuttamistavat saattavat olla opettajille tuntemattomia. Lisäksi on positiivista, että arviointi ei perustu vain perinteiseen opintojakson loppuun painottuvaan arviointiin, vaan arvoa annetaan myös oppimisprosessille.

Eräs yllättävä tutkimustulos oli itse- ja vertaisarvioinnin käytön pieni määrä. Opetussuunnitelma puhuu paljon oppilaiden osallistamisesta koulun toimintaan ja arviointi voisi olla helppo tapa toteuttaa sitä. Musiikissa taito- ja taideaineena oppiminen ja kehitys on konkreettista, joten oman tai vertaisen arviointi ja arvioinnin teettäminen olisi vaivatonta. Myös Törmäsen (2016) haastattelemat luokanopettajaopiskelijat pitivät itsearviointia tärkeänä osana musiikin oppiaineen arviointia. Arvioinnin lisäksi itsearviointia koettiin antavan tärkeää informaatiota oppilaiden kiinnostuksen kohteista musiikissa. (Törmänen 2016, 49–52.) Oppilaiden osallistaminen ja näiden osallistavien arviointimuotojen käyttö voi kuitenkin tuntua opettajista haastavalta ja siksi niiden käyttö saattaa olla vähäistä. Kuitenkin, kuten aiemmin on mainittu, erityisesti musiikissa osallistavan arvioinnin käyttö olisi helppoa ja voisi jopa keventää opettajan omaa työmäärää.

Kuten menetelmäosiossa mainittiin, opetuskokemuksen määrän ja arviointitapojen suhdetta tutkittaessa tutkimusaineiston summamuuttujille laskettiin monia erilaisia testejä. Merkitseviä eroja ei kuitenkaan löytynyt kuin Kruskal-Wallis -testillä itsearvioinnista. Tämä ei kuitenkaan ole negatiivinen asia, sillä tästä voidaan päätellä oppilaiden olevan tasa-arvoisessa asemassa arvioinnin suhteen opettajan työkokemuksesta huolimatta. Voidaan ajatella, että opettajat käyttävät monipuolisesti erilaisia arviointitapoja, mutta eivät toistuvasti ja tämä on riippumatonta opetuskokemuksesta. Opettajankoulutukselle siis kuuluu kiitos siitä, että opettajien kyvyt toteuttaa arviointia tasapuolisesti jo uran alussa ovat samanlaiset kuin niillä, joiden uraa on kertynyt jo useampia vuosia. Tämän pohjalta voisi ehkä lähteä kehittämään taito- ja taideaineiden yhteisiä arviointikoulutuksia, joissa voitaisiin käydä monipuolisesti läpi erilaisia arviointimenetelmiä ja johon voi osallistua missä uran vaiheessa tahansa.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa täytyy nostaa esiin tutkimusjoukon valinta ja rakenne. Tutkimuksen teossa pyrittiin mahdollisimman korkeaan eettisyyteen. Tutkittavat osallistuivat tutkimukseen täysin vapaaehtoisesti ja vastaukset käsiteltiin anonyymeinä.

Tässä tutkimuksessa tutkittaviksi pyydettiin opettajia varsinaissuomalaisista, uusmaalaisista, pirkanmaalaisista ja satakuntalaisista kouluista kouluihin lähetetyn sähköpostiviestin avulla. Lisäksi, kuten Cohen, Manion & Morrison (2007) suosittelivat, linkki tutkimuskyselyyn jaettiin kahdessa yhteisöpalvelu Facebookin opettajille tarkoitetussa suljetussa ryhmässä suuremman vastausprosentin saavuttamiseksi. Tutkimusjoukko oli siis vahvasti sijoittunut Länsi- ja Etelä-Suomeen, mutta Internet-vastaajien sijaintia ei tiedetty. Tämän vuoksi tuloksia ei voi yhdistää mihinkään alueeseen, mutta ei toisaalta koko Suomen kattaviksikaan. Jotta tulokset voitaisiin yleistää, olisi syytä toistaa tutkimus valitsemalla kouluja tasaisesti ympäri Suomen.

Vaikka linkin jakamiseen käytetyt edellä mainitut Facebook-ryhmät olivat suljettuja ja opettajille tarkoitettuja, on niihin mahdollista päästä ilman, että työskentelee opettajana tai muuten kasvatuksen parissa. On siis käytännössä mahdollista, että kyselyyn on vastannut muitakin kuin opettajia. Tämä on kuitenkin epätodennäköistä, sillä kyselyn taustatiedot käsittelivät opettajana toimimista ja opettajaopintoja. Lisäksi vastausten kerääminen tämänkaltaisissa ryhmissä on varsin tehokasta, sillä vain yhdellä julkaisulla tavoitetaan samaan aikaan paljon saman alan toimijoita.

Tutkimusjoukko (N53) ei ollut kovin suuri kvantitatiiviseksi tutkimukseksi. Myös tällä voi olla vaikutusta esimerkiksi niiden kahden summamuuttujan alpha-arvoon, jotka olivat melko alhaiset. Yleensä Cronbachin alphalla mitataan sellaisten muuttujien luotettavuutta, joilla mitataan asioita, joihin oletetaan vastattavan hyvin yhdenmukaisesti (Nummenmaa 2009). Nyt kyselylomake kuitenkin testasi, miten paljon erilaisia arviointikeinoja käytetään, eikä oletuksena ollut vastausten yhdenmukaisuus. Tällöin on mahdollista, että joku on antanut arvon 5 yhteen arviointimuotoon ja 0 toiseen, jolloin kokonaiskeskiarvo on keskitasoa. Nyt mitattiin siis ikään kuin yhteispistemäärää, jonka vuoksi alphan merkitys ei ole niin suuri ja tuloksia voidaan pitää luotettavina.

Tutkimuksen toistettavuuden kannalta kyselymenetelmä oli hyvä, sillä saman lomakkeen voi antaa kelle tahansa musiikkia opettavalle, joka ei ole osallistunut tähän tutkimukseen aiemmin. Toisaalta tilanne, jossa vastaajat täyttävät lomaketta oli jokaisella erilainen eikä sitä voitu mitenkään kontrolloida ja nimenomaan tätä tutkimustilanteen samanlaisuutta Cohen, Manion & Morrison (2007, 321) korostivat toistettavuuden vahvistamiseksi. Tätä tutkimusta varten kuitenkin koettiin, ettei lomakkeentäyttötilanteella ole ratkaisevaa merkitystä tuloksille. Tietenkin on otettava huomioon, että vastauksiin on voinut vaikuttaa vastaajan kiire, tunnetilat tai väsymys.

Haastattelu tutkimusmenetelmänä kyselylomakkeen lisäksi olisi voinut tuoda syvyyttä tutkimukseen ja lisätä arvokasta tietoa käytetyistä arviointitavoista musiikin oppiaineessa. Haastattelut olivatkin suunnitelmissa pitää ja kyselylomakkeen lopussa kysyttiin niihin vapaaehtoisia osallistujia, mutta valitettavasti aika tuli tässä vastaan. Tätä voidaan toki pitää myös mahdollisuutena uudelle tutkimukselle, joka voisikin olla tapaustutkimus opettajista ja heidän arviointitavoistaan.

Lisäksi sukupuolten jakauma oli tutkimusjoukossa hyvin epäsuhtainen, sillä miehiä oli vastaajista 10 ja naisia 43. Alkuperäisesti tutkimuksessa oli myös tarkoituksena verrata miesten ja naisten arviointitottumuksia, mutta se päätettiin jättää pois ryhmien epätasaisuuden vuoksi. Toisaalta myös ajateltiin, että sukupuolella ei ole vaikutusta arviointitapoihin tai arviointikulttuuriin, sillä aiempaa tutkimusta aiheesta ei löytynyt. Lisäksi sukupuolen korostaminen tuntui turhalta viimeaikaisen sukupuolten monimuotoisuuskeskustelun takia.

Kyselyssä oli kyllä/ei-tyyppinen kysymys siitä, antavatko opettajat oppilailleen numeron musiikin oppiaineessa. Kyselyn avoimessa tekstikentässä, jossa pyydettiin kertomaan jotain huomiotta jääneitä arviointitapoja, muutama opettaja oli maininnut kyseisen kysymyksen puutteellisuuden. Opettajat kertoivat antavansa vain osalle oppilaista numeroarvosanan ja esittivät huomautuksen, ettei tällainen kysymyksenasettelu paljastanut kaikkea tietoa numeroarvostelusta. Tuloksiin numeroarvostelun yleisyydestä on siis syytä suhtautua varauksella ja aiheen perusteellisempi tutkiminen on paikallaan. Lisäksi soittotaidon arviointia selvittävässä kohdassa ei ollut lainkaan kysymystä observoimalla tapahtuvasta soittotaidon arvioinnista. Tämä voi jonkin verran vaikuttaa soittotaidosta saatuihin tuloksiin, sillä esimerkiksi vastaavalla kysymyksellä laulutaidon arvioinnissa oli merkittävän korkea keskiarvo eli laulutaidon arviointi observoimalla oli suosittu arviointitapa.

### **6.3 Jatkotutkimusehdotukset**

Arviointia on tutkittu jo paljon, mutta siihen liittyviä tutkimuskohteita on varmasti vielä paljon jäljellä. Tämä tutkimus oli pintaraapaisu erilaisten arviointimenetelmien yleisyyden kartoittamiseksi ja jatkossa tutkimuksen kohteeksi voisikin ottaa arvioinnin eri osalueiden yksityiskohtaisen tutkimisen. Erityisesti opetussuunnitelma korostaa itsearvioinnin tärkeyttä sekä oppilaan osallistamista ja siksi olisikin hyödyllistä tutkia sen vaikutuksia ja tapoja lähemmin. Samanlainen kartoitustutkimus itsearvioinnista voisi olla sopiva, tai jopa tapaustutkimus, jossa testattaisiin oppilasryhmän itsearviointitaitojen kehittymistä musiikin oppiaineessa ja niiden vaikutusta heidän käsityksiinsä ja asenteisiinsa musiikkia kohtaan.

Myös arviointitapojen ja -kulttuurin eroja alkukasvatuksen ja 3–6-luokkien välillä olisi mielenkiintoista tutkia, sillä aineistossa esiintyi viitteitä, siitä, että opettajat arvioivat eri ikäisiä hyvin erilaisilla tavoilla. Esimerkiksi avoimissa vastauksissa numeroarvostelusta nousi esiin se, ettei alkukasvatuksessa anneta numeroa ja soitto- ja laulutaitoa koskevissa avoimissa vastauksissa ilmeni, ettei alkukasvatuksen puolella välttämättä arvioida musiikkia formaalisti ollenkaan. Tähänkin voisi sopia määrällinen kyselytutkimus sekä mahdollisesti jatkohaastattelut.

Kiinnostavaa arvioinnin ja erityisesti musiikin arvioinnin tutkimuksessa olisi selvittää asiaa oppilaiden näkökulmasta. Oppilailta voitaisiin selvittää esimerkiksi heidän mielestään hyviä tai heidän oppimistaan hyödyttäviä arviointitapoja. Toki erilaiset oppijat kokevat myös erilaiset arviointitavat tärkeiksi, mutta näkökulma voisi silti olla kiinnostava ja käyttökelpoinen. Koska arvioinnin tehtävänä on tuottaa hyödynnettävää tietoa oppilaan osaamisesta, myös tutkimus siitä, miten arvioinnin tulokset vaikuttavat opettajan ja oppilaiden toimintaan musiikin oppiaineessa, voisi olla mielenkiintoista. Hyötyykö vain oppilas tai opettaja arvioinnin tuloksista vai vaikuttaako se positiivisesti tai negatiivisesti menestykseen musiikin tunneilla.

## 6.4 Lopuksi

Kuten aiemmin on mainittu, voi musiikin ja muiden taito- ja taideaineiden arviointi tuntua opettajasta haastavalta. Kaikkea ei voida arvioida kirjallisilla kokeilla ja arviointikriteerit eivät ole konkreettisia ja yksiselitteisiä. Taito- ja taideaineiden arvioinnissa korostuvat myös oppilaan asenne ja työskentely oppitunneilla. Toisaalta henkilökohtaisten taitojen ja tietojen kehittyminen voi olla hyvinkin näkyvää sekä opettajalle että oppilaalle itselleen. Musiikin tunneilla saa ja pitää lisäksi olla hauskaa ja musisoinnin ilon pitäisi olla läsnä oppitunneilla.

Tämän tutkimuksen avulla saadaan arvokasta tietoa musiikin oppiaineen arvioinnista sekä lisäksi konkreettisia vinkkejä arviointiin opettajille. Etenkin vastavalmistuneille erilaiset neuvot ovat arvokkaita, kun omat tavat ja käytännöt ovat vasta muodostumassa. Arviointikäytännöt muuttavat muotoaan ajan kuluessa ja uusia arviointitapoja syntyy

jatkuvasti. Tulevaisuudessa toivottavasti myös oppilaita osallistava arviointi saa enemmän jalansijaa myös musiikin oppiaineen arvioinnissa.

## 7 LÄHTEET

- Anttila, M. & Juvonen, A. 2004. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta. Joensuu: University Press.
- Atjonen, Päivi. 2007. Hyvä, paha arviointi. Jyväskylä: Tammi
- Atjonen, Päivi. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. 52. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, Juvenes Print.
- Bollström, M. & Yli-Peltola, U. 2002. OPPILASARVIOINTI – oppilaan vaiko opettajan työn tuki. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Chydenius-instituutti.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research Methods in Education. Oxon: Routledge.
- Cowie, B. & Bell, B. 1999. A model of formative assessment in science education, *Assessment in Education*, 6(1): 106-107.
- Elliot, D. J. 1995. Music Matters. A New Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press.
- Fautley, M. 2010. Assessment in Music Education. Oxford: Oxford Music Education series.
- Hale, C. L. & Green, S. K. 2009. Six Key Principles for Music Assessment. MENC: The National Association for Music Education. Viitattu 8.5.2018.  
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0027432109334772>
- Hirsijärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Juntunen, M-L., & Westerlund, H. 2013. “Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta.” Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen ja H. Westerlund(toim.) Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: Bookwell Oy, 71-92.
- Karilainen, H. 2011. Kiinnostuksen kipinämiikkona -peruskoulun yhteys musiikkisuhteen kehittämiseen. Turun yliopisto. Pro gradu -tutkielmista tehdyt verkkoartikkelit, 131. Viitattu 8.5.2018.  
<http://docplayer.fi/6070935-Pro-gradu-tutkielmista-tehdyt-verkkoartikkelit-2011.html>
- Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkee. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry.
- Lambert, David. & Lines, David. 2000. Understanding Assessment. London: RoutledgeFalmer. 4.
- Linnakylä, Pirjo & Välijärvi, Jouni. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy
- Louhivuori, J. 2009. Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry.

- Michael, P. J. 2011. "The Impact of Self-evaluation Instruction on Student Self-evaluation, Music Performance and Self-evaluation Accuracy" in Journal of Research in Music Education, Vol. 59, No 1. (April 2011) MENC: The National Association for Music Education: Sage Publication. Viitattu 4.5.2018  
<http://www.jstor.org/stable/pdf/23019434.pdf?refreqid=excelsior:1dd3b743fad06ea4d5940c538fa346b3>
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden Tilastolliset Menetelmät. Helsinki: Kustannusosa keyhtiö Tammi.
- Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet 2014. Opetushallitus. Viitattu 5.12.2017  
[www.oph.fi](http://www.oph.fi)
- Opetushallitus. Oppilaan arviointi ja todistukset. Viitattu 13.3.2018  
[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/oppilaan\\_arviointi\\_ja\\_todistukset](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppilaan_arviointi_ja_todistukset)
- Shuler, Scott. 2011. Music Assessment, Part1: What and Why. Music Educators Journal, December 2011. National Association for Music Education. Viitattu 13.3.2018  
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0027432111427651>
- Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä: tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Studia Musica 2. Helsinki: Sibelius Akatemia.
- Törmänen, S. 2016. Oppilasarviointi alakoulun musiikinopetuksessa luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Viitattu 26.4.2018  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/49625/URN:NBN:fi:ju-201605032404.pdf?sequence=1>
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2002. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY



## LIITTEET

### Liite 1. Alkuopetuksen tavoitteet musiikissa, POPS 2014.

<b>T1 ohjata oppilasta toimimaan musiikillisen ryhmän jäsenenä oppilaan myönteistä minäkuvaa rakentaen</b>
<b>Musisointi ja luova tuottaminen</b>
<b>T2 ohjata oppilasta luontevaan äänenkäyttöön sekä laulamaan ja soittamaan ryhmän jäsenenä</b>
<b>T3 kannustaa oppilasta kokemaan ja hahmottamaan ääniympäristöä, ääntä, musiikkia ja musiikkikäsitteitä liikkuen ja kuunnellen</b>
<b>T4 antaa tilaa oppilaiden omille musiikillisille ideoille ja improvisoinnille sekä ohjaa heitä suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai muita kokonaisuuksia käyttäen äänellisiä, liikunnallisia, kuvallisia, teknologisia tai muita ilmaisukeinoja</b>
<b>Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito</b>
<b>T5 innostaa oppilasta tutustumaan musiikilliseen kulttuuriperintöönsä leikkien, laulaen ja liikkuen sekä nauttimaan musiikin esteettisestä, kulttuurisesta ja historiallisesta monimuotoisuudesta</b>
<b>T6 auttaa oppilasta ymmärtämään musiikin merkintätapojen peruseräitä musisoinnin yhteydessä</b>
<b>Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa</b>
<b>T7 ohjata oppilasta toimimaan vastuullisesti musisoinnissa</b>
<b>Oppimaan oppiminen musiikissa</b>
<b>T8 tarjota oppilaille kokemuksia tavoitteiden asettamisen ja yhteisen harjoittelun merkityksestä musiikin oppimisessa</b>

**Liite 2.** 3–6 -luokkien tavoitteet musiikissa, POPS 2014.

<b>Opetuksen tavoitteet</b>
<b>Osallisuus</b>
<b>T1 rohkaista oppilasta osallistumaan yhteismusisointiin ja rakentamaan myönteistä yhteishenkeä yhteisössään</b>
<b>Musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen</b>
<b>T2 ohjata oppilasta luontevaan äänenkäyttöön ja laulamiseen sekä kehittämään keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimien soittotaitoaan musisoivan ryhmän jäsenenä</b>
<b>T3 kannustaa oppilasta keholliseen musiikin, kuvien, tarinoiden ja tunteilujen ilmaisuun kokonaisvaltaisesti liikkuen</b>
<b>T4 tarjota oppilaalle mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun sekä ohjata häntä jäsentämään kuulemaansa sekä kertomaan siitä</b>
<b>T5 rohkaista oppilasta improvisoimaan sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai monitaiteellisia kokonaisuuksia eri keinoin ja myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen</b>
<b>Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito</b>
<b>T6 ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikillisiä kokemuksiaan ja musiikillisen maailman esteettistä, kulttuurista ja historiallista monimuotoisuutta</b>

<b>T7 ohjata oppilasta ymmärtämään musiikkikäsitteitä ja musiikin merkintätapojen periaatteita musisoinnin yhteydessä</b>
<b>Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa</b>
<b>T8 ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia hyvinvointiin sekä huolehtimaan musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta</b>
<b>Oppimaan oppiminen musiikissa</b>
<b>T9 ohjata oppilasta kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, osallistumaan tavoitteiden asettamiseen ja arvioimaan edistymistään suhteessa tavoitteisiin.</b>

## *Liite 2. Kyselylomake*

# **Opettajien arviointitavat ja tottumukset musiikin oppiaineessa**

**Sukupuoli:** Nainen: \_\_\_

Mies: \_\_\_

Muu: \_\_\_

**Ikä:** \_\_\_\_\_

**Opetuskokemus vuosina:** 0–5 \_\_\_; 5–10 \_\_\_; 10–20 \_\_\_; 20–30 \_\_\_; yli 30 \_\_\_

**Mille luokka-asteelle/asteille opetat musiikkia?** \_\_\_\_\_

**Olen luokanopettaja:** kyllä \_\_\_ ei \_\_\_

**Minulla on musiikin aineenopettajan pätevyys:** kyllä \_\_\_ ei \_\_\_

**Muu musiikkipedagoginen koulutus; mikä?:** \_\_\_\_\_

**Opetan musiikkipainotteisella luokalla:** kyllä \_\_\_ ei \_\_\_

Kysymyksissä käytämme viisiportaista Likert-asteikkoa. Vastausvaihtoehdot ovat: **1) en koskaan, 2) harvoin, 3) satunnaisesti, 4) usein, 5) hyvin usein**

## 1. Opettaja arvioi

### Observointi

1. Teen musiikin tunneilla kirjallisia muistiinpanoja oppilaan oppimisesta, työskentelystä ja käyttäytymisestä.
2. Teen musiikin tunneilla mielessäni muistiinpanoja oppilaan oppimisesta, työskentelystä ja käyttäytymisestä.
3. Teen musiikin tunneilla Wilmaan muistiinpanoja oppilaan oppimisesta, työskentelystä ja käyttäytymisestä.

### Kokeet:

1. Käytän musiikin tunneillani musiikin teoriaan keskittyviä kirjallisia kokeita.
2. Käytän musiikin tunneillani musiikin tuntemukseen keskittyviä kokeita.
3. Käytän musiikin tunneillani kuuntelukokeita (esim. tunnista tyyli, säveltäjä, instrumentti).
4. Käytän musiikin tunneillani toiminnallisia kokeita, joissa testaan jotakin edellä mainituista (kysymykset 1–3). Mitä? \_\_\_\_\_
5. Käytän toiminnallisia kokeita, joissa testataan kaikkia edellämainittuja (1–3)
6. Käytän musiikin tunneillani kirjallisia kokeita, joissa testaan kaikkia edellämainituista.
7. Käytän musiikin tunneillani sähköisiä kokeita, joissa testataan jotakin edellä mainituista (1–3).
8. Käytän musiikin tunneillani sähköisiä kokeita, joissa testataan kaikkia edellämainittuja (1–3).
9. Teetän musiikin tunneillani kirjoitelmia, esitelmiä tai tutkielmia.

### Soittokoe:

1. Käytän musiikin opetuksessani soittokokeita, joissa oppilaat soittavat jotakin instrumenttia/instrumentteja yksin.
2. Käytän musiikin opetuksessani soittokokeita, joissa oppilaat soittavat jotakin instrumenttia/instrumentteja pareittain tai ryhmässä.
3. Käytän musiikin opetuksessani soittokokeita, joissa oppilaat soittavat jotakin instrumenttia/instrumentteja opettajan kanssa.
4. Oppilaani voivat tehdä soittokokeita, niin että esim. kuvaavat videolle suorituksensa.
5. Arvioin oppilaiden soittotaitoa muulla tavalla, miten?

### Laulukoe

1. Käytän musiikin tunneillani laulukokeita, joissa oppilaat laulavat yksin.
2. Käytän musiikin tunneillani laulukokeita, joissa oppilaat laulat pareittain tai ryhmässä.
3. Käytän musiikin tunneillani laulukokeita, joissa oppilaat laulavat opettajan kanssa.
4. Arvioin oppilaiden laulutaitoa observoimalla heitä oppituntien aikana.
5. Arvioin oppilaiden laulutaitoa muulla tavalla: \_\_\_\_\_

**Arvioin oppilaiden musiikillisia tuotoksia (sävellykset, improvisaatio, äänimaisemat) seuraavalla tavalla:** \_\_\_\_\_

## 2. Oppilas/oppilaat arvioivat

### Itsearviointi

1. Teetän oppilaillani suullisia itsearviointitehtäviä.
2. Teetän oppilaillani toiminnallisia itsearviointitehtäviä.
3. Teetän oppilaillani kirjallisia itsearviointitehtäviä.
4. Teetän oppilaillani sähköisiä itsearviointitehtäviä.
5. Muuta itsearviointia, mitä? \_\_\_\_\_

### Vertaisarviointi- suullinen, toiminnallinen, kirjallinen

1. Teetän oppilaillani suullisia vertaisarviointitehtäviä.
2. Teetän oppilaillani toiminnallisia vertaisarviointitehtäviä.
3. Teetän oppilaillani kirjallisia vertaisarviointitehtäviä.
4. Teetän oppilaillani sähköisiä vertaisarviointitehtäviä.
5. Muuta vertaisarviointia, mitä? \_\_\_\_\_

## Arvioinnin ajankohta

Arvioinnin voi suorittaa ennen jaksoa tai projektia (diagnostinen arviointi), niiden aikana (formatiivinen arviointi) tai niiden jälkeen (summatiivinen arviointi) (*Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Atjonen, 2015). Jaksolla voidaan tarkoittaa lukuvuotta, lukukautta tai jotakin lyhyempää jaksoa.

1. Arvioin musiikkia diagnostisesti.
2. Arvioin musiikkia formatiivisesti.
3. Annan oppilailleni suullista palautetta jakson aikana.
4. Annan oppilailleni kirjallista palautetta jakson aikana.
5. Annan oppilailleni numeerisen arvioinnin jakson aikana.
6. Arvioin musiikkia summatiivisesti.
7. Annan oppilailleni suullista palautetta jakson päättyessä.
8. Annan oppilailleni kirjallista palautetta jakson päättyessä.
9. Annan oppilailleni numeerisen arvioinnin jakson päättyessä.
10. Oppilaani saavat numeron lukuvuositolustukseen musiikin oppiaineesta: Kyllä \_\_,  
Ei: \_\_

### Muu arviointi:

1. Lisäksi toteutan musiikin tunneillani seuraavanlaista arviointia:  
(Kerro tavoista, jotka eivät ole tulleet esille tässä kyselyssä, sana on vapaa)