

”Siis no se on aika iso kysymys!”

**Laadullinen tapaustutkimus kolmen musiikinopettajan toteuttamasta
arvioinnista**

Tutkielma (Maisteri)

27.08.2021

Vesa Jolkkonen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>”Siis no se on aika iso kysymys!” Laadullinen tapaustutkimus kolmen musiikinopettajan toteuttamasta arvioinnista</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>77 + 5</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Vesa Jolkkonen</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Syys 2021</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tässä tutkielmassa tarkastelen yläkoulun musiikinopettajien toteuttamaa oppilasarviointia. Selvitän, miten opettajat toteuttavat arviointia lukuvuoden aikana ja minkälaisia arviointikäytänteitä heillä on. Lisäksi tutkin, minkälaisessa osassa numeroarviointi on heidän toteuttamaansa arviointia, miten he toteuttavat päättöarviointia ja miten se suhteutuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Tutkimuskysymykseni on:</p> <p>Miten haastateltavat toteuttavat arviointia työssään musiikinopettajina?</p> <p>Teoreettisessa viitekehyksessä käsitelen ensin arvioinnin tyyppejä ja erilaisia arviointimuotoja. Sen jälkeen perehdyn opettajan toteuttamalle arvioinnille asetettuihin ohjeisiin ja vaatimuksiin opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Lopuksi pohdin arviointia eettisenä kysymyksenä ja tarkastelen siihen liittyviä eettisiä normeja.</p> <p>Tutkielmani on laadullinen tapaustutkimus. Haastattelin tutkielmaani varten kolmea yläasteen musiikinopettajaa, joilla kaikilla on pitkä työkokemus musiikin aineenopettajina. Käytin aineistonkeruuseen teemahaastattelua ja toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina. Aineiston analysointiin käytin teemoittelua ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että haastateltavat toteuttivat arviointia monipuolisesti ja vaihtelevia arviointimenetelmiä käyttäen. Kaikki haastateltavat kokivat oppitunnin aikana annettavan suullisen palautteen luontevimmaksi tavaksi ohjata oppilaan oppimista. Haastateltavilla oli myös monia keskenään erilaisia tapoja ja käytänteitä. Eroja oli esimerkiksi kokeiden järjestämistavoissa ja niiden lukumäärässä. Tutkimuksessa ilmeni myös, että haastateltavat toteuttivat päättöarviointia hyvin eri tavoin. Lisäksi osa päättöarvioinnin kriteereistä vaikutti saavan arvioinnissa muita enemmän painoarvoa ja osa kriteereistä jäi kokonaan huomiotta.</p>	
<p>Hakusanat</p> <p>arviointi, arviointimenetelmät, kvalitatiivinen tutkimus, musiikkikasvatus, päättöarviointi</p>	
<p>Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään</p> <p>27.08.2021</p>	

Sisällys

1 Johdanto	5
2 Oppimisen arviointi.....	7
2.1 Arvioinnin eri tyypit.....	7
2.1.1 Diagnostinen arviointi	7
2.1.2 Formattiivinen arviointi	8
2.1.3 Summatiivinen arviointi	9
2.2 Erilaiset arviointimuodot	10
2.2.1 Sanallinen arviointi.....	10
2.2.2 Numeroarviointi.....	11
2.2.3 Itsearviointi	13
2.2.4 Vertaisarviointi	14
2.3 Arviointi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.....	15
2.3.1 Arvioinnin yleiset periaatteet.....	16
2.3.2 Arvioinnin tehtävät	18
2.3.3 Arvioinnin kohteet	20
2.3.4 Päätöarviointi.....	21
2.4 Arvioinnin eettisyys	23
3 Tutkimusasetelma	26
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys.....	26
3.2 Laadullinen tapaustutkimus.....	26
3.3 Teemahaastattelu	27
3.4 Analyysi.....	28
3.5 Tutkimusetiikka.....	30

4 Tulokset.....	33
4.1 Formatiiviset arviointikäytännöt.....	33
4.1.1 Suullinen ja kirjallinen palaute	34
4.1.2 Kehityskeskustelut.....	37
4.1.3 Itsearviointi ja vertaisarviointi.....	39
4.2 Summatiiviset arviointikäytännöt.....	41
4.2.1 Laulaminen	41
4.2.2 Bändisoittimet.....	45
4.2.3 Kuuntelutaidot	48
4.2.4 Musiikinteoria ja musiikkitieto.....	49
4.2.5 Musiikkiteknologia.....	51
4.3 Päättöarviointi	54
4.3.1 Päättöarvioinnin toteuttaminen.....	54
4.3.2 Päättöarvosanojen vertailukelpoisuus.....	58
4.3.3 Tarvitaanko numeroita?.....	61
5 Pohdinta	64
5.1 Johtopäätökset	64
5.2 Luotettavuustarkastelu.....	68
5.3 Tulevia tutkimusaiheita	70
Lähteet.....	72
Liite 1	78
Liite 2	80

1 Johdanto

Oppimisen arviointi on keskeinen osa oppimista. Sillä on lukuisia eri tehtäviä: sen tarkoituksena on esimerkiksi ohjata oppimisprosessia, kannustaa oppilasta ja antaa palautetta opiskelun sujumisesta. (Race ym. 2005, 5–7.) Opettaja toteuttaa arvioinnin virkavastuullaan (Kauppinen & Vitikka 2017, 18). Arviointi on myös vallankäyttöä, sillä opettaja tekee samalla oppilasta koskevia ratkaisuja ja vaikuttaa hänen valinnanmahdollisuuksiinsa. Siksi opettajan olisi tärkeää tiedostaa arviointikäsitteensä takana olevat näkemykset. (Virta 2002, 82–83.) Tässä tutkimuksessa käsitellään musiikinopettajien tapoja toteuttaa arviointia lukuvuoden aikana ja lukuvuoden päätteeksi. Oppilasarviointin tutkiminen on tärkeää, koska arvioinnilla voi olla voimakas vaikutus esimerkiksi oppilaan minäkäsitykseen, itsetuntoon ja mielikuvaan opiskeltavasta aineesta.

Kiinnostukseni arviointiteemaa kohtaan kumpuaa omakohtaisista kokemuksistani. Kun aloitin opintoni Sibelius-Akatemiassa, hämmästyin siitä, miten harvoja kurseja arvioitiin arvosanoin. Peruskoulussa ja lukiossa olin tottunut arvosanakeskeiseen opiskeluun ja koin arvosanat motivaatiota lisäävänä tekijänä ja hyvinä tavoitteina. Opintojeni alussa ajattelin, että arvosanojen puuttuminen johtaisi väistämättä opiskelijoiden motivaation laskuun ja opintosuoritusten heikkenemiseen, kun ulkoista painetta tehdä asioita ei olisi yhtä paljon.

Sain kuitenkin asiaan toisenlaisen perspektiivin, kun lähdin opiskelijavaihtoon Melbournen yliopistoon Australiaan. Siellä arviointikulttuuri oli täysin erilainen: jokainen opintojakso pisteytettiin asteikolla 0–100 riippumatta siitä, oliko kyseessä teoriakurssi, yliopiston kuoro, yhteismusisointikurssi tai henkilökohtaiset soittotunnit. Arvosanakeskeisyys ei lisännyt motivaatiotani niin kuin olin kuvitellut, vaan huomasin sillä monia negatiivisia vaikutuksia. Ensinnäkin se rajasi opintojen sisältöä voimakkaasti, kun opetus keskittyi lähes täysin niihin asioihin, joita kokeessa tai tutkinnossa tulitisiin kysymään lukukauden päätteeksi. Omille mielenkiinnon kohteilleni ei ollut tilaa. Lisäksi arvosanakeskeisyys muokkasi opetusta asiakokeskeiseen suuntaan, kun kokeissa testattavat asiat tuli olla tarkkaan rajattuja. Esimerkiksi yhteismusisointikurssilla opetuksen fokus siirtyi nopeasti yhteismusisoinnista kokeessa testattavaan kappaleeseen, jota käytiin läpi viikosta toiseen. Suoritusten pisteyttäminen johti toisaalta myös vertailun lisääntymiseen. Melbournen yliopistossa oli käytössä systeemi, jonka mukaan ainoastaan vuosikurssin parhaat pisteet saaneet opiskelijat saivat jatkaa tietyissä pääaineissa. Ensimmäisen

vuosikurssin opiskelijat tuntuivatkin olevan varsin tietoisia siitä, missä kohdassa vuosikurssinsa pisteskaalaa he itse olivat.

Oppilasarviointia on tutkittu paljonkin, mutta se on tutkimuskohteena hyvin laaja ja monitahoinen. Musiikinopetukseen liittyvät tutkimukset kohdistuvat lisäksi usein musiikin ammattiopintoihin tai instrumenttiopiskeluun (esim. Partti, Westerlund & Lebler 2015; Zukov 2015). Koska oppilasarviointi on niin merkittävä osa oppimista, on sitä syytä tutkia jatkossakin. Suomessa arviointia on tutkinut esimerkiksi Karjalainen (2001) väitöskirjassaan, jossa hän pyrki määrittelemään tentille oman teorian ja luomaan tentille pedagogisen perustelun. Ouakrim-Soivio (2013) puolestaan tutki väitöskirjassaan, vastaavatko perusopetuksen päättöarvosanat oppilaan todellista osaamistasoa. Hänen tutkimuksensa mukaan arvosanoissa voi olla useiden yksiköiden heittoa eri koulujen välillä. Opetussuunnitelman perusteet on kuitenkin sittemmin uudistettu, joten on perusteltua selvittää, miten opettajat toteuttavat arviointia ja päättöarviointia nykyään ja vastaavatko päättöarvioinnin toteutustavat toisiaan.

Seuraavassa luvussa tarkastelen oppimisen arviointia teoreettisesta näkökulmasta. Käyn tutkimuskirjallisuuteen pohjaten läpi arvioinnin erilaisia jaotteluja ja arvioinnin muotoja, ja luvun loppupuolella käyn läpi arviointia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Opetussuunnitelman perusteet on asiakirja, joka toimii pohjana koulun paikalliselle opetussuunnitelmalle ja ohjaa siten opettajan käytännön työtä. Siinä on määritelty esimerkiksi arvioinnin yleiset periaatteet, tehtävät ja arvioinnin kohteet, jotka esittelen kyseisessä luvussa tarkemmin. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimustehtäväni ja tutkimuskysymykseni sekä laadullisen tutkimuksen ja teemahaastattelun käsitteet. Luvun loppupuolella kerron aineiston analyysitavastani ja tutkimuksentekoon liittyvistä eettisistä normeista, joita olen pyrkinyt työssäni noudattamaan. Neljännessä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset peilaten haastatteluaineistoani teoriaan ja tutkimuskirjallisuuteen. Viimeisessä luvussa teen aineistoni pohjalta johtopäätöksiä ja lopuksi pohdin vielä tutkielmani luotettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Oppimisen arviointi

Tässä luvussa käsitellään peruskoulussa tapahtuvaa oppilasarviointia. Jotta musiikin aineenopettajan toteuttamalle oppilasarvioinnille asetettuja vaatimuksia ja tavoitteita on mahdollista ymmärtää laajasti, käsittelen ensin arvioinnin erilaisia tehtäviä ja muotoja tutkimuskirjallisuuden pohjalta. Sen jälkeen tarkastelen arviointia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, sillä opetussuunnitelman perusteet asettaa suuntaviivat arvioinnin tavoitteille, menetelmille ja kriteereille ja ohjaa siten opettajan käytännön työtä. Lopuksi käsittelen arviointiin liittyviä eettisiä kysymyksiä.

2.1 Arvioinnin eri tyypit

Tutkimuskirjallisuudessa arviointia jäsennetään usein sen tyyppien avulla (esim. Uusikylä & Atjonen 2007; Fautley 2010; Ouakrim-Soivio 2016). Arviointi voidaan jakaa eri tyyppeihin sen mukaan, mihin oppimisprosessin vaiheeseen se kohdistuu: lähtötilanteeseen (*diagnostinen arviointi*), oppimisprosessin aikaiseen kehitykseen (*formatiivinen arviointi*) vai lopputilanteeseen (*summatiivinen arviointi*). Ajoituksen lisäksi jokaisella arvioinnin tyyppillä on omat tunnusomaiset menetelmänsä, tavoitteensa ja kriteerinsä. (Atjonen 2007, 66–68.)

Tynjälä (2000) huomauttaa, ettei arviointi ole opetuksesta ja oppimisesta irrallinen tapahtuma vaan kiinteä osa opetusta ja oppimisprosessia. Siksi Tynjälän mukaan arviointia ei tulisi erotella eri tyyppeihin, vaan kaikki arvioinnin aspektit tulisi yhdistää toisiinsa opetuksen kuluessa. (Tynjälä 2000, 169–170.) Toisaalta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointiosiossa puhutaan arvioinnista nimenomaan sen tyyppien kautta, joten tyyppeihin jaottelua voinee pitää vakiintuneena käytäntönä (ks. Opetushallitus 2020b, 2–3).

2.1.1 Diagnostinen arviointi

Diagnostisella arvioinnilla tarkoitetaan oppijan lähtötason selvittämistä. Sitä tehdään yleensä ennen opetuksen aloittamista tai heti oppimiskokonaisuuden alussa. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1999, 10.) Diagnostisella arvioinnilla selvitetään siis oppijan opiskelu- tai toimintaedellytyksiä (Atjonen 2007, 66; Fautley 2010, 11). Sitä voi toteuttaa

monilla erilaisilla menetelmillä, kuten esimerkiksi kokeilla ja testeillä, keskustelulla, itsearviointilla tai havainnoimalla. Suomalaisessa koulussa diagnostista arviointia suositetaan erityisesti sellaisissa tilanteissa, jossa luokassa oletetaan olevan oppimisvaikeuksista kärsiviä opiskelijoita. Tällöin sen tehtävänä on tunnistaa ennalta oppilaiden oppimisen ongelmat ja niiden vakavuus. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 26–27.)

Diagnostinen arviointi antaa tärkeää palautetta nimenomaan opettajalle ja koulutuksen suunnittelijalle. Se tukee opetuksen suunnittelua ja vahvistaa sitä kautta oppijan oppimis-edellytyksiä. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 26.) Koska esimerkiksi jonkin uuden käsitteen oppiminen edellyttää usein aiempaa tietoa aiheesta, opettajan on keskeistä tarkistaa oppilaan lähtötiedot (Atjonen 2007, 66). Toisaalta myös opiskelija voi diagnostisen arvioinnin kautta oivaltaa, mitä pohjatietoja ja -taitoja opiskelussa vaaditaan ja siten hahmottaa, mitä osaamisalueita hänen kannattaisi vahvistaa heti opiskelujakson alussa (Linnakylä & Välijärvi 2005, 27).

2.1.2 Formatiivinen arviointi

Formatiivinen arviointi tarkoittaa oppimisen seuraamista opetuksen edetessä (Fautley 2010, 9). Sen tarkoituksena on säädellä ja ohjata oppimista, motivoida oppilasta sekä seurata ja tukea oppimisen edistymistä. Siksi siitä hyötyy erityisesti oppilas, mutta myös opettaja saa sen kautta tärkeää tietoa oppimisprosessin etenemisestä. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 26–27.) Formatiivisen arvioinnin tarkoituksena on antaa oppilaalle palautetta, joka auttaa ymmärtämään opiskelulle asetetut tavoitteet ja hahmottamaan omaa edistymistään suhteessa niihin. Se auttaa oppilasta myös arvioimaan, miten hän voisi parantaa suoriutumistaan. (Opetushallitus 2020b, 2.) Oikein toteutettuna formatiivinen arviointi on erittäin tehokas tapa kehittää oppimisprosessia (Heritage 2010, 79).

Formatiivisen arvioinnin muodot ovat hyvin moninaisia. Sillä voidaan tarkoittaa opettajan tekemiä havainnoja, oppilaan kanssa käytyjä keskusteluja tai esimerkiksi kotitehtävien tarkistusta. Toisaalta se voi olla oppilaan itsearviointia opiskelun edistymisestä, opetusjärjestelyistä ja opiskelustrategioista. Myös opiskelua tiukasti myötäilevät kokeet tai kyselyt voivat auttaa tunnistamaan osaamisen aukkoja ja opiskelustrategioiden vahvuuksia ja siten olla formatiivista arviointia. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 26–27.)

Formatiivinen arviointi voi olla opettajalta joko spontaania tai suunniteltua. Opettaja saattaa esimerkiksi spontaanisti huomata oppilaan ilmeistä ja eleistä, ettei tämä ole ymmärtänyt asiaa, jolloin hän voi antaa oppilaalle erityistä tukea. Toisaalta opettaja voi toteuttaa formatiivista arviointia suunnitelmallisesti esimerkiksi kyselyiden tai tarkastettavien kotehtävien kautta. (Dixson & Worrell 2016, 155.)

2.1.3 Summatiivinen arviointi

Summatiivisella arvioinnilla selvitetään oppimisen tuloksellisuutta oppimiskokonaisuuden päättyessä. Kokonaisuus voi olla lyhyt jakso, esimerkiksi kurssi, tai se voi kohdistua pitempään ajanjaksoon ja tarkoittaa esimerkiksi koulutusohjelman päättöarviointia. (Koppinen ym. 1999, 10; Fautley 2010, 8–9.) Perusopetuksessa summatiivisella arvioinnilla pyritään määrittämään, missä määrin oppilas on saavuttanut oppimiselle asetetut tavoitteet (Opetushallitus 2020b, 3).

Summatiivinen arviointi kohdistuu usein nimenomaan tiedollisiin tavoitteisiin. Parhaimmillaan se kuitenkin antaa tietoa myös motivaatiosta ja asenteista. Tyypillisiä menetelmiä ovat erilaiset kokeet ja testit, vertailevat kansalliset ja kansainväliset arvioinnit ja tutkimukset. Summatiivisessa arvioinnissa oppilaan suoritusta verrataan joko ennalta sovittuihin kriteereihin tai muiden oppilaiden suorituksiin. Sillä pyritään kokoamaan oppimistuloksia ja myös ennustamaan oppilaan opintomenestystä jatkossa, jolloin sitä voidaan käyttää välineenä opiskelijoiden valitsemisessa jatko-opintoihin. Summatiiviselta arvioinnilta odotetaan siksi luotettavuutta, oikeudenmukaisuutta ja vertailukelpoisuutta. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 26–28; ks. Dixson & Warrell 2006, 156–157.)

Peruskoulussa summatiivinen arviointi tehdään vähintään jokaisen lukuvuoden päätteeksi. Opettajan tulee dokumentoida toteuttamansa arviointi kaikista summatiiviseen arviointiin vaikuttaneista näytöistä. (Opetushallitus 2020b, 3.) Hakkaraisen ym. (2005) mukaan summatiivinen arviointi on usein koulussa dominoivassa asemassa ja ohjaa liikaa opiskelua. Se johtaa ulkoisen motivaation korostumiseen, mikä taas haittaa formatiivista arviointia. Silloin oppilaat eivät välttämättä opiskele oppimista varten vaan esimerkiksi selvittääkseen kokeista. Oppimista palvelee parhaiten arviointimenetelmien ja lähtökohtien monipuolisuus. (Hakkarainen ym. 2005, 252–253.)

2.2 Erilaiset arviointimuodot

Arviointia voidaan luokitella myös erilaisten arviointimuotojen mukaan. Kullakin arviointimuodolla on omat ominaispiirteensä ja ominaiset arvioinnin kohteensa, ja eri arviointimuodot tukevat hieman erilaisten tavoitteiden saavuttamista. (Ihme 2009, 94–107.)

2.2.1 Sanallinen arviointi

Sanallinen arviointi on luonteeltaan yhteenveto monin eri tavoin hankitusta arviointitiedosta. Se voi perustua esimerkiksi opettajan yksityiskohtaisiin havaintoihin, koulukokeisiin ja erilaisiin testeihin. Sanallisen arvioinnin tuottaminen mielletään usein työlääksi: opettajalta kuluu runsaasti aikaa informatiivisen sanallisen palautteen tuottamiseen. Sen tavoitteena on antaa oppilaalle tietoa tavoitteiden kannalta keskeisistä oppimistuloksista, edistää oppimista ja koulun tavoitteiden saavuttamista sekä antaa oppilaalle riittävästi tietoa opiskeluun koskevien ratkaisujen tekemiseen. (Ihme 2009, 101; ks. Mäensivu 1999.)

Sanallisen palautteen välittämiseen on monenlaisia tapoja. Aiemmin esimerkiksi ala-asteilla oli käytössä niin kutsuttu reissuvihko, johon opettaja kirjoitti säännöllisesti muutamaa virkkeen oppilaan työskentelystä vanhempien luettavaksi. (Koppinen ym. 1999, 46–47.) Nykyään kouluissa on yleisesti käytössä sähköinen Wilma-järjestelmä, jonka kautta opettaja ja huoltajat voivat viestiä. Järjestelmän kautta huoltajat saavat tietoa lapsensa opiskeluun liittyvistä asioista ja voivat siten olla paremmin tietoisia hänen koulunkäynnistään. (Kaarakainen 2015, 8.) Toisaalta Race ym. (2005) toteavat, että sanallisen palautteen antaminen suullisesti sisältää monia hyviä puolia. Kasvokkain annettu palaute voi olla ymmärrettävämpää, koska se sisältää opettajan ilmeet, eleet, äänenpainot ja kehonkielen. Vastaavasti myös opettaja saa välitöntä palautetta siitä, miten hyvin oppilaat tavoittavat annetun palautteen ja miten he ottavat sen vastaan. (Race, Brown & Smith 2005, 119.)

Yläasteella sanallinen palaute saattaa jäädä vähäisemmäksi, koska aineenopettajalla on kymmeniä tai jopa satoja oppilaita, jolloin oppilaantuntemus jää väistämättä heikommaksi. Opettaja ei välttämättä pysty muistamaan kaikkien oppilaidensa nimiä ja kasvoja yhtä aikaa, koska hän on saattanut tavata heitä esimerkiksi vain yhden jakson ajan. Siksi yläasteella työskentelevä aineenopettaja saattaa antaa sanallista palautetta mieluiten

kokeen tai tutkielman yhteydessä, jolloin hän voi käyttää arvioinnin perustana esillä olevaa työtä. (Koppinen ym. 1999, 46–47.)

Parhaimmillaan hyvin toteutettu sanallinen arviointi tukee muiden arviointimenetelmien myönteisiä vaikutuksia. Esimerkiksi itsearviointien jälkeen sanallisella arvioinnilla voidaan vahvistaa itsearvioinnissa esiin nousseita tavoitteita. Toisaalta huonosti laadittu sanallinen arviointi saattaa olla oppilaan itsetunnolle ja oppimiselle heikosti toteutettua numeroarviointiakin haitallisempaa. Siksi opettajan tulee olla erityisen huolellinen sanallista arviointia laatiessaan. (Ihme 2009, 101–102.)

2.2.2 Numeroarviointi

Numeroarvioinnilla viitataan usein lukuvuoden päätteeksi toteutettavaan arviointiin, jossa oppilaalle annetaan arvosana siitä, miten hyvin hän on saavuttanut oppimistavoitteet lukuvuoden aikana (Opetushallitus 2020, 13). Toisaalta myös oppilaan yksittäisiä suorituksia on mahdollista arvioida numeroin, jos ne muodostavat selkeän kokonaisuuden ja osaaminen on selkeästi nähtävissä. Esimerkiksi matematiikan laskutehtävissä on helppo pisteyttää oppilaan laskutoimitus ja tulos. (Koppinen ym. 1999, 48–49.) Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan lukuvuositolistuksiin ja mahdollisiin välitodistuksiin annetaan numeroarvosana viimeistään 4. vuosiluokasta eteenpäin. Vuosiluokilla 1–3 arviointi on mahdollista antaa sanallisena opetuksen järjestäjän niin päättäessä. (Opetushallitus 2020b, 13.)

Numeroarviointi voidaan jakaa suhteelliseen ja absoluuttiseen arviointiin. *Suhteellisessa arvioinnissa* oppilaiden suoritukset asetetaan paremmuusjärjestykseen, jonka jälkeen arvosanat jaetaan ennalta sovitun jakauman mukaisesti. (Koppinen ym. 1999, 10.) Esimerkiksi ylioppilaskokeiden arvioinnissa käytetään suhteellista arviointitapaa, jossa keskimäärin 5% kokelaista saa parhaan arvosanan, 15% toiseksi parhaan arvosanan ja niin edelleen. Se mahdollistaa koearvosanojen luotettavamman vertailun niin eri aineiden kuin eri tutkintokertojenkin välillä. (Ouakrim-Soivio 2016, 111.) Suhteellista arviointia käytettiin ennen myös peruskoulun oppilasarvioinnissa, mutta siitä luovuttiin vuonna 1985 ja siirryttiin tavoitepohjaiseen eli absoluuttiseen arviointiin (Luostarinen & Peltomaa 2016, 164).

Absoluuttisessa eli kriteeripohjaisessa arvioinnissa oppilaan osaamista verrataan ennalta määriteltuihin tavoitteisiin tai arviointikriteereihin. Oppilaita ei siis verrata toisiinsa. (Koppinen ym. 1999, 10.) Nykyisen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan arviointi on peruskoulussa kriteeri- ja tavoitepohjaista (Kauppinen & Vitikka 2017, 11). Perusopetuksen tavoitteet ja arvioinnin kriteerit on eritelty opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014; Opetushallitus 2020c). Kriteeripohjaisen arvioinnin etuna voidaan pitää sitä, että se luo selkeän yhteyden arvioinnin ja opetuksen välille, kun taitoja voidaan arvioida hyvin kohdennetusti (Ikonen ym. 2001, 91). Yksiselitteisten kriteerien määrittäminen voi kuitenkin olla haastavaa. Ne ovat Koppisen ym. (1999) mukaan helpommin toteutettavissa matemaattisissa aineissa kuin taiteellisissa ja ilmaisullisissa aineissa: arviointikriteerien muodostaminen esimerkiksi runolle voi olla vaikeaa (Koppinen ym. 1999, 10).

Kauppinen ja Vitikan (2017) mukaan numeroarviointiin liittyviä virheellisiä arviointikäytäntöjä esiintyy edelleen jonkin verran. He kertovat, että Opetushallitukseen tulleiden yhteydenottojen perusteella näyttää siltä, että numeroarviointia saatetaan käyttää edelleen eräänlaisena kurinpitomenetelmänä: opettaja saattaa rangaista oppilasta esimerkiksi häiriökäyttäytymisestä laskemalla oppiaineen arvosanaa. (Kauppinen & Vitikka 2017, 10.) Tämä menettely on väärä, sillä opetussuunnitelman perusteissa on selkeästi eritelty käyttäytymisen arviointi erilliseksi osakseen ja korostettu, ettei käyttäytymisestä saatu arvosana vaikuta oppiaineen arviointiin (Opetushallitus 2020b, 7). Myös oppilaiden keskinäinen vertailu nousee toisinaan esiin arvioinnista käytävissä keskusteluissa, vaikka suhteellisesta arvioinnista luovuttiin jo vuonna 1985 (Kauppinen & Vitikka 2017, 10).

Numeroarvioinnin huonona puolena on se, että se kohdistuu vain tiedollisiin tavoitteisiin jättäen kasvatukselliset tavoitteet arvioinnin ulkopuolelle. Oppiminen nähdään vain tietojen kartuttamisena, mikä on vastoin konstruktivistista oppimiskäsitystä. (Koppinen ym. 1999, 47; ks. Apajalahti 1996, 87; Tynjälä 2000.) Koska käytetyt arviointimenetelmät väistämättä muokkaavat opiskelun fokusta, tällaisessa tilanteessa oppilas saattaa alkaa arvottaa ja suunnata opiskeluaan tietokeskeiseen suuntaan (Luostarinen & Peltomaa 2016, 174–175; ks. myös Heinilä 2009, 134–135).

Ongelmana on myös, että eri opettajat saattavat vaatia samaan arvosanaan hyvinkin eritasoista osaamista (Koppinen ym. 1999, 47; Ouakrim-Soivio 2013). Ouakrim-Soivion mukaan pelkästään arvosana 8:aan vaadittavan osaamisen kuvaaminen päättöarvioinnin

kriteereissä ei ole ollut riittävän yksiselitteinen tapa kuvata arvioinnin kriteereitä, joten eri koulujen välillä voi olla suuriakin eroja oppilaan arvosanan ja osoitetun osaamisen välillä (Ouakrim-Soivio 2016, 75). Opettajilla voi olla persoonallisia tapoja jakaa arvosanat: jotkut saattavat varata kiitettävät arvosanat muutamalle hyväksi oppijaksi profiloituneelle oppilaalle, ja toiset saattavat antaa heikoille oppijoille liian hyviä arvosanoja. Tällöin numeroasteikko vinoutuu: yhdeksän ja kymmenen väli ei ole yhtä suuri kuin seitsemän ja kahdeksan väli. (Hautamäki ym. 2000, 253.) Opetushallitus onkin julkaissut uudet päättöarvioinnin kriteerit arvosanoille 5, 7, 8 ja 9, joita on tarkoitus soveltaa ensimmäisen kerran keväällä 2022. Uudistuksen tarkoituksena on lisätä arvioinnin yhdenvertaisuutta ja vertailukelpoisuutta. (Opetushallitus 2020a, 3; ks. [Liite 2.](#))

2.2.3 Itsearviointi

Itsearviointi tarkoittaa sellaista arviointia, jossa arvioinnin suorittaa sama henkilö, jonka toimintaa arviointi koskee (Ihme 2009, 96). Jo perusopetuslaissa on säädetty, että arvioinnin yhtenä tehtävänä on kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin (Perusopetuslaki 628/1998). Taito arvioida omaa toimintaansa on keskeinen, sillä kun lapsi tai nuori oppii arvioimaan suorituksiaan, hän kykenee paremmin hallitsemaan toimintaansa eikä ole aina riippuvainen ulkoisesta palautteesta suoritustilanteessa. Tavoitteena on, että oppilas oppii tunnistamaan vahvuutensa ja heikkoutensa ja pystyy mukauttamaan toimintaansa niiden mukaan. Itsearviointi tukee siten myös realistisen minäkäsityksen muodostumista. (Ihme 2009, 96–97; ks. myös Paananen 2009, 407–408; Eloranta 2000, 74–76.)

Itsearviointi voi kohdistua hyvin monenlaisiin asioihin, kuten opiskelutekniikkaan, tehokkuuteen tai vastuullisuuteen (Koppinen ym. 1999, 84). Itsearviointiin eräs erityispiirre on lisäksi se, että siinä on mahdollista ottaa huomioon seikkoja, joista ainoastaan oppilas itse voi antaa luotettavaa tietoa. Sellaisia ovat esimerkiksi oppilaan kiinnostuksen kohteet, voimavarat, elämäntilanne ja oppimistyyli. Ne kaikki ovat jollakin tavalla yhteydessä oppimiseen. Omaan oppimiseensa vaikuttavien tekijöiden tunnistaminen lisää itsetiedotusta ja auttaa siten kasvamaan paremmaksi oppijaksi. (Atjonen 2007, 82–83; Race ym. 2005, 144–146.) Musiikin opiskelussa teknologian käyttö voi auttaa itsearviointin toteuttamista. Äänitteiden tai videoiden avulla oppilaan on helpompi arvioida omaa toimintaansa objektiivisesti jälkeenpäin. (Zukov 2015, 67–68.)

Oppilaan itsearviointia voi toteuttaa esimerkiksi portfoliotyöskentelyn, arviointikeskustelujen tai kirjallisen itsearvioinnin kautta. Portfoliotyössä itsearviointi on luonteva osa työskentelyä, sillä oppilaan tulee asettaa työlleen tavoitteita, suunnitella työskentelyään ja tehdä valintoja siitä, mitä tuotoksiaan hän sisällyttää portfolioonsa. Arviointikeskusteluja käydään usein osana oppituntityöskentelyä ja pelkistetyimmillään ne ovat osa päivittäistä vuorovaikutteista työskentelyä, jossa opettaja kommentoi oppilaan työskentelyä tai toimintaa suullisesti. Toisinaan arviointikeskustelut voivat olla pidempiä, ennalta suunniteltuja keskusteluja, joissa oppilas ja opettaja yhdessä reflektovat tavoitteiden saavuttamista. (Ouakrim-Soivio 2016, 86.) Ouakrim-Soivion (2016) mukaan suosituin tapa toteuttaa itsearviointia kouluissa on teettää oppilailla kirjallisia itsearviointeja. Sen etuna on konkreettisuus: kirjallista itsearviointia voi käyttää helposti pohjana esimerkiksi arviointikeskusteluissa. Siihen on myös helppo palata myöhemmin, jolloin oppilas voi helposti verrata asettamiaan tavoitteita ja oppimistaan keskenään. (Ouakrim-Soivio 2016, 87.)

Toisaalta itsearvioinnin toteuttaminen liian nuorilla voi olla jopa haitallista: oppilaan tulee ymmärtää itsearvioinnin tarkoitus ja kyetä jonkinlaiseen reflektioon, koska ilman riittävää ymmärrystä sillä saattaa olla kielteinen vaikutus oppilaan minäkuvaan ja itsetunnon kehittymiseen. Siksi on tärkeää korostaa, että itsearviointi kohdistuu nimenomaan toimintaan eikä henkilöön. (Ouakrim-Soivio 2016, 85.) Salvadorin ja Krumin (2019) mukaan musiikinopetuksessa ei ole kovinkaan hyödyllistä pyytää oppilasta arvioimaan omaa toimintaansa, jos hän ei ole valmis itsearviointiin tai ei ymmärrä käsiteltävää ilmiötä. Hyödyllisempää on pyrkiä ohjaamaan oppilaiden toimintaa haluttuun suuntaan esimerkiksi innostavien ja mukaansatempaavien kokemusten kautta. (Salvador & Krum 2019, 147.)

2.2.4 Vertaisarviointi

Vertaisarviointi on arviointimuoto, jossa opiskelijat arvioivat toistensa suorituksia. Se voi kohdistua monenlaisiin asioihin: arvioinnin kohteena voivat olla esimerkiksi oppilaan koheet, käytännön harjoitukset tai ryhmätyötaidot. Vertaisarvioinnin toteuttamiseen vaaditaan vähintään kaksi opiskelijaa, mutta sen voi toteuttaa hyvin myös ryhmässä, ja arvioinnin toteuttaminen suuremmalla määrällä osanottajia tekee palautteesta entistä monipuolisempaa. Palaute voidaan laatia itsenäisesti tai yhdessä ryhmän kanssa keskustellen. (Hietanen 2001, 95–97.) Vertaisarviointi voi auttaa oppilasta ymmärtämään paremmin

opiskelun tavoitteita ja sitä, millä perusteiden oppimista todella arvioidaan (Race ym. 2005, 131).

Palautteen antaminen ja vastaanottaminen ovat harjoiteltavia taitoja. On tavallista, että palautteen kohteena oleva oppilas lakkaa kuuntelemasta ja alkaa puolustaa itseään: palaute rinnastetaan helposti kritiikkiin ja palautteen antaminen osoitukseksi muiden tietämyksen paremmuudesta. Juuri vertaisarviointia harjoittelemalla voidaan kehittää näitä taitoja. (Hakkarainen ym. 2005, 259; Lebler 2012, 210.) Koska opettaja ei itse varsinaisesti osallistu arvioinnin toteuttamiseen vaan lähinnä ohjaa sen käyttöä, oppilaiden sosiaalisten suhteiden kehittymiselle on hyvät edellytykset (Ihme 2009, 95–96). Vertaisarvioinnin voi ajatella edistävän esimerkiksi osallistujien yhteistyötaitoja, erilaisuuden ymmärtämistä ja sietämistä, itsearviointi ja -reflektointitaitoja sekä itseohjautuvuutta (Hietanen 2001, 97). Ihme (2009) huomauttaa, että oppilaat tekevät joka tapauksessa jatkuvaa vertailua toisiinsa, joten on tärkeää harjoitella rakentavan ja hienotunteisen palautteenannon taitoja (Ihme 2009, 95–96).

Vertaisarvioinnin onnistumiselle on tärkeää, että arviointikriteerit ovat selkeät ja että ne ovat kaikkien tiedossa. Usein kriteerit tulevat suoraan opetussuunnitelmasta, mutta ne voidaan myös laatia yhdessä opiskelijoiden kanssa. (Hietanen 2001, 95–96.) Toinen vertaisarviointia tukeva tekijä on rakentava ilmapiiri. Sitä on erityisesti korostettava, sillä oppilaat saattavat kommentoida toistensa tuotoksia välillä hyvinkin ilkeästi, ja taitamattomasta palautteesta on enemmän haittaa kuin hyötyä. Rakentavan ilmapiirin luominen auttaa palautteen antajaa ja vastaanottajaa työskentelemään samaa päämäärää kohti: tarkoituksena on, että he eivät kilpaile keskenään, vaan että yhteisenä tavoitteena on molempien oppimisen edistäminen. (Hakkarainen ym. 2005, 259.)

2.3 Arviointi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Opetussuunnitelmaksi kutsutaan asiakirjaa, joka ohjaa koulutuksen järjestämistä. Siinä kuvataan yleensä opetuksen tavoitteet, oppiaines ja oppilasarvioinnin periaatteet. Opetussuunnitelma ottaa usein myös kantaa opetusmenetelmiin, vaikka opettajilla onkin tietynlainen toiminnanvapaus opetusmenetelmien valintaan. (Uusikylä & Atjonen 2007.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen julkaisema määräys, jonka tarkoituksena on edistää perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista Suomessa

(POPS 2014, 473). Sen pohjalta koulutuksen järjestäjä laatii paikallisen opetussuunnitelman, jossa täydennetään ja täsmennetään opetuksen tavoitteita, keskeisiä sisältöjä ja muita opetuksen järjestämiseen liittyviä asioita paikallisesta näkökulmasta. (POPS 2014, 9.) Opetussuunnitelman perusteet pohjautuu perusopetuslakiin (628/1998) ja -asetukseen (852/1998), jotka määrittelevät opetuksen yleisiä periaatteita (Ouakrim-Soivio 2016, 28).

Opetushallitus päätti uudistaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointiluvun ja päättöarvioinnin kriteerit vuonna 2020. Uudistuksessa julkaistiin päättöarvioinnin kriteerit arvosanoille 5, 7, 8 ja 9, kun aiemmin opetussuunnitelman perusteissa oli kuvattu pelkästään hyvän osaamisen kriteerit arvosanalle 8. Uusia päättöarvioinnin kriteerejä on tarkoitus soveltaa ensimmäisen kerran keväällä 2022. Uudistuksella pyritään tekemään oppilasarvioinnin linjauksista mahdollisimman yksiselitteisiä ja helposti ymmärrettäviä sekä lisäämään arvosanojen vertailukelpoisuutta. (Opetushallitus 2020a, 1–3.) Nämä Opetushallituksen määräykset (Opetushallitus 2020b ja 2020c) korvaavat arviointia käsittelevät osuudet perusopetuksen opetussuunnitelmasta (POPS 2014). Tästä syystä viitataan jatkossa pääasiassa Opetushallituksen vuonna 2020 julkaisemiin määräyksiin, vaikka käsittelemkin vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita.

2.3.1 Arvioinnin yleiset periaatteet

Opetussuunnitelman perusteissa arvioinnille nimetään kuusi yleistä periaatetta, joita tulee noudattaa kaikilla vuosiluokilla. Niistä ensimmäinen on *yhdenvertaisuuden periaate*, jonka mukaan oppilaita on kohdeltava tasapuolisesti. Arvioinnin on perustuttava opetussuunnitelmassa kuvattuihin tavoitteisiin, ja jokaiselle oppilaalle on annettava tietoa siitä, mitä on tarkoitus oppia ja miten arvioitavia osa-alueita arvioidaan. (Opetushallitus 2020b, 4.) Kauppinen ja Vitikan (2017) mukaan opettajan suorittamaan arviointiin liittyy aina inhimillinen ote, jolla on sekä hyviä että huonoja puolia. Etuna voidaan pitää sitä, että opettaja pystyy antamaan oppilaalle kohdennettua ja henkilökohtaista palautetta. Toisaalta inhimillisyyteen liittyy epävarmuus luokkahuoneessa tapahtuvan arvioinnin oikeellisuudesta ja koulujen välisestä vaihtelusta arvioinnissa. Oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvoisuuden takaamiseksi arviointia ohjataan melko tiukasti lainsäädännön ja normien avulla. (Kauppinen & Vitikka 2017, 11.)

Toiseksi *arvioinnilta edellytetään avoimuutta, yhteistyötä ja osallisuutta*. Koska arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta hahmottamaan opintojensa etenemistä, se edellyttää

arvioinnilta oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Arvioinnin toteuttamisessa tehdään yhteistyötä myös kotien kanssa: on tärkeää avata huoltajille arvioinnin periaatteita ja käytänteitä sekä antaa heille riittävästi tietoa oppilaan oppimisesta, osaamisesta, työskentelystä ja käyttäytymisestä. (Opetushallitus 2020b, 4; ks. myös Eloranta 2000, 71; Hongisto 2000, 92–93.)

Kolmannen periaatteen mukaan *arviointi on suunnitelmallista ja johdonmukaista*. Arviointikäytänteiden tulee muodostaa johdonmukainen kokonaisuus siten, että koulun arviointiperiaatteet ovat yhtenäiset. Arvioinnin tulee kohdistua ainoastaan paikallisessa ope-
tussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin, se ei koskaan kohdistu esimerkiksi oppi-
laiden persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Arvi-
oinnin tulee olla jatkuvaa ja sen tulee pohjautua myös johdonmukaisesti näyttöihin. Ope-
tussuunnitelmassa korostetaan myös, ettei oppilaiden suorituksia koskaan verrata toi-
siinsa. (Opetushallitus 2020b, 4.)

Neljänneksi *arvioinnin tulee olla monipuolista*. Vastuu arviointimenetelmien valitsemi-
sestä on opettajalla, mutta arvioinnin tulee joka tapauksessa perustua vaihtelevin mene-
telmin kerättyihin näyttöihin. Käytettyjen arviointimenetelmien tulee mahdollistaa osaa-
misen osoittaminen eri tavoin: vain yhden arviointimenetelmän avulla ei ole mahdollista
arvioida kaikkia tavoitteita. (Opetushallitus 2020b, 5.) Kauppinen ja Vitikan (2017) mu-
kaan tarkoituksena ei ole rätätelöidä jokaiselle oppilaalle yksilöllisiä arviointimenetelmiä
vaan luoda arviointikäytänteisiin joustoa ja monipuolisuutta, jotta erilaiset tavat oppia ja
työskennellä tulevat huomioiduiksi. Esimerkiksi perinteisen kynäpaperikokeen lisäksi ar-
viointiin voi käyttää muita oppilaan tehtäviä ja tuotoksia, ja kokeeseen on mahdollista
luoda joustoa esimerkiksi sallimalla useampi suorituskerta. (Kauppinen & Vitikka 2017,
14.)

Arvioinnin monipuolisuuden merkitystä korostetaan myös tutkimuskirjallisuudessa (ks.
esim. Ouakrim-Soivio 2016, 80–83; Luostarinen & Peltomaa 2016, 174–176). Erilaisten
arviointimuotojen monipuolinen käyttö on tärkeää, sillä yksipuolinen arviointi saattaa
kohdistaa opiskelun fokuksen esimerkiksi tiedon muistamiseen ja toistamiseen. Silloin
oppimisen ilo, luovuus, monipuoliset työtavat ja muut keskeiset tavoitteet jäävät huo-
miotta. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 174–175.) Arviointimuotojen monipuolisuus on
tärkeää myös arvioinnin luotettavuuden takaamiseksi, sillä erilaiset arviointimenetelmät

tuottavat keskenään erilaista arviointitietoa, ja näin oppilaalle mahdollistuu useita erilaisia tapoja osoittaa osaamistaan (Ouakrim-Soivio 2016, 81).

Viidennen periaatteen mukaan *arviointi perustuu tavoitteisiin ja kriteereihin*. Oppilaan oppimista, osaamista ja työskentelyä arvioidaan suhteessa opetussuunnitelman perusteissa määritettyihin tavoitteisiin ja niistä johdettuihin arviointikriteereihin. Kriteereillä määritellään eri arvosanoihin vaadittu osaamisen taso. Käyttätymiselle on asetettu omat kriteerinsä paikallisessa opetussuunnitelmassa. (Opetushallitus 2020b, 5.) Kauppinen ja Vitikka (2017) huomauttavat, että käyttätymiselle asetettujen tavoitteiden tulee olla riittävän selkeitä, jotta oppilaat pystyvät ohjaamaan käyttätymistään niiden mukaisesti. Tavoitteet perustuvat lähtökohtaisesti koulun omiin kasvatustavoitteisiin, toimintatapoihin ja järjestyssääntöihin. (Kauppinen & Vitikka 2017, 15.)

Musiikin oppiaineessa opetukselle on asetettu opetussuunnitelman perusteissa 12 eri tavoitetta ja niitä vastaavaa arvioinnin kohdetta. Yhtenä opetuksen tavoitteena on esimerkiksi ”rohkaista ja ohjata oppilasta käyttämään musiikin merkintätapoja, käsitteitä ja terminologiaa musiikillisessa toiminnassa”. (Opetushallitus 2020c, 262.) Tähän tavoitteeseen liittyvä arvioinnin kohde on musiikillisten käsitteiden ja symbolien käyttö. Opetussuunnitelmassa on kuvattu päättöarvioinnin kriteerit arvosanoille 5, 7, 8 ja 9. Esimerkiksi arvosanaan 5 vaaditaan, että ”oppilas tunnistaa joitakin musiikin käsitteitä ja symboleja”. (Opetushallitus 2020c, 262; ks. [Liite 2](#).)

Kuudennen arviointia ohjaavan periaatteen mukaan *arvioinnissa on otettava huomioon oppilaiden ikäkausi ja edellytykset*. Käytännössä sillä tarkoitetaan, että arviointikäytänteiden suunnittelussa ja toteutuksessa on huomioitava oppilaan ikä ja oppimista haittaavat tekijät. Oppimisen tuen tarve ja muut osaamisen osoittamista vaikeuttavat syyt tulee tunnistaa ja huomioida arviointikäytänteissä erityisjärjestelyin ja vaihtoehtoisin osaamisen osoittamisen tavoin. Myös oppilaan kielitaidon taso tulee ottaa huomioon arviointia laadittaessa. (Opetushallitus 2020b, 5.)

2.3.2 Arvioinnin tehtävät

Perusopetuslaki- ja asetus asettavat arvioinnille kaksi toisiaan täydentävää tehtävää. Ensinnäkin arvioinnin tulee ohjata ja kannustaa opiskelua ja tukea oppilaan itsearviointitaitojen kehittymistä. Toiseksi arvioinnin tehtävänä on määrittää oppilaan osaaminen

suhteessa oppiaineille asetettuihin tavoitteisiin. (Opetushallitus 2020b, 2.) Nämä tehtävät ovat luonteeltaan erilaisia ja niiden toteuttaminen vaatii erilaisten arviointimenetelmien käyttöä, joten niiden yhteensovittaminen voi toisinaan olla koulun arjessa haastavaa. (Kauppinen & Vitikka 2017, 9.)

Opetussuunnitelmien perusteissa todetaan, että arvioinnin ohjaava ja kannustava tehtävä toteutuu formatiivisen arvioinnin kautta. Sen on tarkoitus tehdä näkyväksi opiskelun tavoitteita ja oppimisen etenemistä, ja se auttaa oppilasta ymmärtämään omaa kehitystään ja vahvuuksiaan. Saamansa palautteen avulla oppilas pystyy hahmottamaan työskentelyään ja kehittämään sitä tavoitteiden saavuttamiseksi. Myös itsearviointi ja vertaisarviointi tukevat arvioinnin ohjaavaa tehtävää. Palautteen antaminen ja vastaanottaminen ovat taitoja, joita harjoitellaan yhdessä opettajan ohjauksessa. (Opetushallitus 2020b, 2.)

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan arvioinnin osaamisen tasoa määrittävä tehtävä toteutuu koulussa summatiivisen arvioinnin kautta. Sen avulla oppilaan osaamista verrataan opetussuunnitelmassa oppiaineille asetettuihin tavoitteisiin. Summatiivinen arviointi toteutetaan koulussa vähintään jokaisen lukuvuoden päätteeksi. Sen tulokset kootaan todistukseen, josta käy ilmi, missä määrin oppilas on saavuttanut tavoitteet kyseisenä lukuvuonna. Opettajalla on velvollisuus dokumentoida summatiiviseen arvioinnin toteutus. (Opetushallitus 2020b, 3.)

Tutkimuskirjallisuudessa arvioinnin tehtäviä on luokiteltu myös laajemmin. Esimerkiksi Atjonen (2007) jakaa arvioinnin tehtävät neljään osaan: toteavaan, ennustavaan, ohjaavaan ja motivoivaan tehtävään. *Toteavaa tehtävää* toteuttaessaan opettaja selvittää esimerkiksi oppilaiden lähtötasoa opintojakson suunnittelun tueksi. Myös ylioppilaskirjoitukset edustavat arvioinnin toteavaa tehtävää: ne kertovat oppimisen tason koehetkellä. *Ennustava tehtävä* toteutuu sellaisessa arvioinnissa, joka pyrkii tuottamaan tietoa esimerkiksi mahdollisista oppimisvaikeuksista, selviytymisestä seuraavalla luokalla tai työelämään sijoittumisesta. Arvioinnin *ohjaava tehtävä* vastaa jaottelussa opetussuunnitelmassa esitettyä ohjaavaa tehtävää. Sen tarkoitus on antaa oppilaalle sellaista tietoa, joka auttaa oppilasta suunnittelemaan tulevaa työskentelyään paremmin. *Motivoiva tehtävä* kuvaa sellaista arviointia, joka tekee näkyväksi jo opittua ja vielä opittavaa. Kun päämäärä on näköpiirissä, sitä kohti on mukavampi ponnistella. Välitavoitteiden saavuttamisesta ja hyvistä suorituksista palkitseva arviointi motivoi oppilasta ja kannustaa jatkamaan. (Atjonen 2007, 66–68.) Myös motivoiva tehtävä on opetussuunnitelman hengen

mukainen, sillä jo perusopetuslaissa arvioinnin tehtäväksi on mainittu opiskelun kannustaminen (Perusopetuslaki 1998/628, 22§).

2.3.3 Arvioinnin kohteet

Arvioinnin kohteina ovat perusopetuksessa oppilaan oppiminen, osaaminen, työskentely ja käyttäytyminen. Oppilaan oppimisen arvioinnin tehtävänä on antaa oppilaalle palautetta oppimisestaan ja ohjata oppimisprosessia: sen tarkoitus on siis täyttää arvioinnin oppimista ohjaavaa tehtävää. Oppilaan osaamista arvioidaan suhteessa opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin, ja sen kohteena on oppilaan tiedollisen ja taidollisen osaamisen taso. (Opetushallitus 2020b, 6.)

Työskentelyä arvioidaan osana oppiaineen arviointia. Opetussuunnitelman perusteiden oppiaineille asetetut tavoitteet sisältävät myös työskentelytaitojen tavoitteet: kun arviointi toteutetaan niiden mukaisesti, työskentely tulee samalla arvioiduksi. Sitä ei siis arvioida erillisenä osana. Työskentelytaidoilla tarkoitetaan oman oppimisen säätelyyn ja ryhmätyöskentelyyn liittyviä taitoja. Nämä taidot liittyvät esimerkiksi oman työskentelyn suunnitteluun ja arviointiin, itsenäiseen työskentelyyn niin yksin kuin ryhmässäkin, vastuullisesti toimimiseen sekä rakentavaan toimintaan vuorovaikutuksessa. Työskentelytaidot kehittyvät perusopetuksen aikana. (Opetushallitus 2020b, 6–7.)

Kauppinen ja Vitikka (2017) kertovat, että työskentelyn arvioinnin sitomisella oppiaineisiin on haluttu estää tavoitteisiin tai kriteereihin pohjautumatonta arviointia. Työskentelyn arviointi ei voi perustua esimerkiksi tuntiaktiivisuuteen, sillä siinä saatetaan arvioida enemmän oppilaan persoonaa kuin työskentelylle asetettujen tavoitteiden toteutumista. He huomauttavat, että aktiivisuus ja hiljainen työskentely voivat olla tavoitteina keskenään ihan yhtä tärkeitä. On tärkeää, että arviointi perustuu opetussuunnitelmassa määriteltyihin kriteereihin ja että opiskelu nähdään tavoitteellisena toimintana. (Kauppinen & Vitikka 2017, 15.)

Käyttäytyminen arvioidaan erillisenä osana oppiaineen arvioinnista, eikä käyttäytymisestä saadulla arvosanalla ole vaikutusta oppiaineesta saatavaan arvosanaan. Paikallisessa opetussuunnitelmassa tarkennetaan käyttäytymisen tavoitteet, joihin oppilaan käyttäytymistä verrataan. Koulun toimintatavat ja järjestyssäännöt ovat tavoitteiden perustana.

(Opetushallitus 2020b, 7.) Myös käyttäytymisestä annetaan arvosana viimeistään neljänneltä vuosiluokalta alkaen (emt., 13).

Kauppinen ja Vitikka (2017) toteavat, että käyttäytymisen arviointi on haasteellista, sillä sitä voi olla vaikea erottaa persoonasta tai temperamentista: arviointi ei lähtökohtaisesti saisi koskaan kohdistua oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Käyttäytymisen arvioinnin tulisi pohjimmiltaan olla yhteisesti sovitujen toimintatapojen ja sääntöjen noudattamisen arviointia. Oppilaiden on helpompi ohjata toimintaansa haluttuun suuntaan, kun käyttäytymiselle on asetettu riittävän selkeät tavoitteet ja tavoitteet ovat kaikkien tiedossa. (Kauppinen & Vitikka 2017, 15.)

Kaikki opettajat eivät Kauppinen ja Vitikan (2017) mukaan edelleenkään toteuta käyttäytymisen arviointia oppiaineesta erillisenä osana. Heidän mukaansa osa opettajista mieltää oppilaan käyttäytymisen tai asenteen keskeiseksi osaksi oppiaineen arviointia. On kuitenkin tärkeää osata erottaa osaamisen arviointi oppilaan persoonasta ja käyttäytymisestä. Oppilaan tulee saada sama arvosana osaamisestaan huolimatta siitä, onko hän luonteeltaan hiljainen vai äänekkäs ja liikkuvainen. (Kauppinen & Vitikka 2017, 15.)

Opetussuunnitelman perusteissa on määritelty myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteita, jotka ovat kaikille oppiaineille yhteisiä. Niitä ovat esimerkiksi ajattelu ja oppimaan oppiminen, työelämätaidot sekä yrittäjyys ja monilukutaito. (POPS 2014, 20–23.) Oppiaineiden arviointikriteerit on laadittu laaja-alaisen osaamisen tavoitteet huomioiden. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden saavuttamista ei siis arvioida erikseen, vaan se sisältyy oppiaineen arviointiin. (Opetushallitus 2020b, 6.)

2.3.4 Päätösarviointi

Päätösarvioinnissa määritetään, kuinka hyvin oppilas on saavuttanut opetussuunnitelman perusteissa asetetut oppimistavoitteet kussakin oppiaineessa. Se toteutetaan vertaamalla oppilaan osaamisen tasoa opetussuunnitelman perusteissa määritettyihin päätösarvioinnin kriteereihin. Päätösarvosana merkitään päättötodistukseen, jonka oppilas saa suoritettuaan hyväksytysti koko perusopetuksen oppimäärän. (Opetushallitus 2020b, 9.) Päätösarvioinnin kriteerit on määritelty kansallisesti, eli ne ovat kaikissa kouluissa samat. Tällä pyritään siihen, että päätösarvosanojen antaminen tapahtuisi mahdollisimman yhdenvertaisin periaattein. Päätösarvosanojen vertailukelpoisuus on erittäin tärkeää, koska toisen

asteen opintoihin haetaan nimenomaan päättötodistuksella. (Kauppinen & Vitikka 2017, 17–18.)

Päättöarvioinnin kriteereitä on määritelty opetussuunnitelman perusteissa kullekin oppiaineelle useita: esimerkiksi musiikin oppiaineelle on 12 kriteeriä, jotka edustavat osaamisen eri osa-alueita (Opetushallitus 2020c, 259–264). Kullekin kriteerille on määritelty vaadittava osaamisen taso arvosanoihin 5, 7, 8 ja 9 (Opetushallitus 2020b, 9; Opetushallitus 2020c, 259–264). Jokaista kriteeriä arvioidaan erikseen, ja hylätyn osa-alueen voi kompensoida saavuttamalla paremman osaamisen tason jollakin toisella osa-alueella. Päättöarvosana on kokonaisarvio päättöarvioinnin kriteerien täyttymisestä ja oppiaineen tavoitteiden saavuttamisesta. (Opetushallitus 2020b, 9–10.) Se ei siis ole aiempien lukuvuosi- tai kurssiarvosanojen keskiarvo niin kuin lukiossa (Kauppinen & Vitikka 2017, 18).

Taito- ja taideaineisiin liittyvät valinnaiset tunnit katsotaan osaksi kyseisen aineen oppimäärää, joten päättötodistukseen ei tule erillistä arvosanaa valinnaisista opinnoista. Päättöarviointi toteutetaan vasta siinä vaiheessa, kun kaikki valinnaiset opinnot on suoritettu. Joissakin kouluissa tiettyjä oppiaineita saatetaan painottaa, jolloin painotetun oppiaineen koulukohtaiset tavoitteet saattavat olla korkeammat kuin opetussuunnitelman perusteissa asetetut tavoitteet. Tällaisessakin tapauksessa päättöarviointi tulee toteuttaa opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjen päättöarvioinnin kriteerien avulla oppilaiden yhdenvertaisuuden takaamiseksi. (Opetushallitus 2020b, 11–12.)

Perusopetuksessa on kaksi kansallista mittauskohtaa: osaamista arvioidaan kansallisin kriteerein kuudennen vuosiluokan päättyessä ja päättöarvioinnin yhteydessä. (Kauppinen & Vitikka 2017, 17). Kauppinen ja Vitikka (2017) huomauttavat, että on tärkeää alkaa verrata oppilaan osaamista kansalliseen tasoon riittävän varhain, jotta oppilaalle ja hänen huoltajalleen muodostuu realistisempi kuva oppilaan osaamisesta ja oppilaalle jää aikaa parantaa arvosanojaan ennen päättöarvioinnin toteuttamista. Jos oppilas saa ensimmäisen numeroarvosanansa vasta viimeisillä vuosiluokilla, hän ei välttämättä ehdi parantaa suoritustaan. Opettajan tulee myös huolehtia, että oppilas ja huoltaja saavat riittävästi tietoa päättöarvioinnin ajankohdasta ja periaatteista. (Kauppinen & Vitikka 2017, 17.)

2.4 Arvioinnin eettisyys

Opettajan ammatti on erityistehtävä, joka edellyttää korkeaa ammattietiikkaa: opettaja kohtaa työssään jatkuvasti erilaisia, usein vaikeasti määriteltäviä tai nopeaa päätöksentekoa vaativia tilanteita, jotka hänen tulee pystyä käsittelemään eettisesti kestäväällä tavalla. Yhteiskunnan on voitava luottaa opettajan korkeatasoiseen koulutukseen ja ammattitaitoon. (Niemi 2016, 33.) Myös oppilasarviointi on mitä suurimmassa määrin eettinen kysymys, sillä opettaja tarkastelee oppilasta oman viitekehyksensä ja ajatusmaailmansa pohjalta. Opettajan henkilökohtainen viitekehys pitää sisällään esimerkiksi hänen käsityksensä oppimisesta, hyvästä oppilaasta ja omasta roolistaan. (Virta 2002, 82, ks. myös Räisänen & Frisk 1996, 12.) Esimerkiksi oppilaan kiukuttelu voi jonkun opettajan mielestä olla huonoa käytöstä, kun taas toinen näkee sen oppilaan luonnollisena reaktiona tilanteeseen ja siten kehittymismahdollisuutena (Luostarinen & Peltomaa 2016, 168).

Arvioinnin toteuttaminen on vallankäyttöä, sillä opettaja tekee arviointia toteuttaessaan oppilasta koskevia päätöksiä, rajaa hänen valinnanmahdollisuuksiaan ja luo pohjaa oppilaan itsetunnon sekä tietojen ja taitojen kehittymiselle. Arvioinnin tulisi tukea yhteiskunnallisesti tärkeiden arvojen ja valmiuksien omaksumista, mutta niidenkin määrittäminen on eettinen kysymys. Vallankäytön vastuu korostuu arvioinnissa erityisesti siksi, että kehittyvä lapsi tai nuori ei välttämättä osaa erottaa, milloin häntä on arvioitu eettisesti kestävämmällä tavalla, eikä hän siten myöskään osaa välttämättä viestiä asiasta huoltajalleen. (Virta 2002, 82–83; ks. Valtanen 2000, 136.)

Arviointiin voidaan ajatella liittyvän lukuisia eettisiä normeja (Atjonen 2007, 34–36; Virta 2002, 83). Ne ovat luonteeltaan samantyyllisiä kuin opetussuunnitelman perusteissa esitellyt arvioinnin yleiset periaatteet (Opetushallitus 2020b, 4–6). Atjosen (2007) mukaan opettajalta odotetaan ensinnäkin reiluuutta ja oikeudenmukaisuutta arviointia toteuttaessaan. Oikeudenmukainen arviointi edellyttää, että oppimistuloksia arvioidaan suhteessa oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. Arvioinnissa tulee pyrkiä siihen, että kaikki oppilaat pysyisivät näyttämään osaamistaan tasavertaisesti riippumatta opiskelutyylistään. Esimerkiksi lukihäiriöinen oppilas ei luultavasti pysty näyttämään osaamistaan tasavertaisesti, jos arviointi perustuu pelkästään kirjallisiin kokeisiin. Siksi eettisesti kestävä arviointi perustuu monipuolisiin arviointimenetelmiin. (Atjonen 2007, 34.)

Arvioinnin on tärkeää olla läpinäkyvää. Tämä tarkoittaa, että arviointikriteerien tulee olla kaikkien tiedossa ja niiden tulee olla linjassa opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa. Esimerkiksi esseekirjoitustehtävän arviointikriteerien tulee olla niin läpinäkyvät, ettei oppilaan tarvitse arvailla, mitä tehtävän arvioija mahtaa vaatia tai mitä tehtävässä haetaan. Arviointiin ei saa sisältyä epämukavia yllätyksiä: esimerkiksi koekysymysten tulee kohdistua opiskeltuun asiaan eikä esimerkiksi oheismateriaaliksi ilmoitettuun monisteeseen. (Atjonen 2007, 35.)

Arvioinnissa tärkeää on myös validius ja reliaabelius (Fautley 2010, 23; Ouakrim-Soivio 2016, 119). Validiudella tarkoitetaan sitä, että arviointi kohdistuu siihen, mitä todella on aiottu arvioida. Esimerkiksi ongelmanratkaisutaitoja arvioidessa arvioinnin ei tule kohdistua vaikkapa oppilaan kirjoitusvirheisiin tai -tyyliin. (Atjonen 2007, 34–35.) Arvioinnin reliaabelius tarkoittaa pyrkimystä välttää sattumanvaraisuutta: arvioinnin tulisi olla toistettavissa eikä siinä saisi esiintyä satunnaisuutta. Esimerkiksi eri oppilaiden ja oppilasryhmien tulisi saada sama arvosana samanlaisesta osaamisesta. Arvioinnin tuloksen ei tulisi vaihdella sen mukaan, kuka arvioinnin suorittaa. (Ouakrim-Soivio 2016, 121.)

Linnakylä ja Välijärvi (2005) huomauttavat, että toisinaan eettiset periaatteet voivat olla monitulkintaisia ja jopa ristiriidassa keskenään. Esimerkiksi tasa-arvon voi ajatella liittyvän koulutukseen pääsemiseen, resurssien ja oppimismahdollisuuksien tasapuoliseen jakautumiseen tai toisaalta heikompien erilaiseen kohteluun oikeudenmukaisuuden hengessä. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 129–130.) Törmän (2011) mukaan arvioinnin taustalla vaikuttavien arvojen pohtiminen yhä uudelleen on opettajalle tärkeää, sillä koko opettajuus pohjautuu kasvatustoiminnan taustalla vaikuttavaan arvopohjaan. Tärkeää on myös pohtia, minkälainen arviointi tukee oppilaan kehitystä juuri tässä ajassa ja juuri tietyn oppilaan kohdalla. (Törmä 2011, 243.)

Suomessa opetukseen liittyviin eettisiin kysymyksiin ottaa kantaa Opetusalan eettinen neuvottelukunta (Niemi 2016, 33). Vuonna 2018 se julkaisi kannanoton oppilasarvioinnin epätasa-arvoisuudesta. Kannanotossa todetaan, että oppilasarvioinnissa voi olla suurta vaihtelua: samantasoinen osaaminen saatetaan arvioida eri arvosanoin eri kouluissa. Esimerkiksi heikosti menestyville oppilaille saatetaan antaa parempia arvosanoja kuin oppimiselle asetetut kriteerit edellyttäisivät. Arvostelussa siis korostuu suhteellinen arvostelutapa, vaikka arvostelun tulisi perustua absoluuttiseen arviointiin. (Opetusalan eettinen neuvottelukunta 2018, 1–2.) On erittäin tärkeää, että arvosanat on annettu yhdenvertaisin

periaattein ja että ne olisivat vertailukelpoisia eri koulujen välillä, sillä esimerkiksi toisen asteen oppilaitoksiin haetaan Suomessa päättöarvosanoilla (Kauppinen & Vitikka 2017, 17).

Opetusalan eettisen neuvottelukunnan (2018) mukaan arviointikäytännöt saattavat myös vaihdella suuresti eri koulujen välillä. Esimerkiksi kaikilla ala-asteilla ei välttämättä anneta numeroarviointia ollenkaan, joten osa oppilaista saattaa saada numeroarvosanoja ensimmäisen kerran vasta yläasteella. Tämä johtaa siihen, että oppilaan saama numero saattaa olla ensimmäinen ja viimeinen, jos kyseessä on jokin seitsemännellä luokalla päättyivistä oppiaineista. Tilanne saattaa olla oppilaalle yllättävä, jos hän ei ole tottunut numeroarviointiin ja jos ensimmäinen numeroarvosana päättyy suoraan päättötodistukseen. (Opetusalan eettinen neuvottelukunta 2018, 2.)

Opetushallitus reagoi kannanottoon ja julkaisi uudistetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointiluvun, jossa numeroarviointi ohjeistetaan aloittamaan viimeistään neljännellä vuosiluokalla. Lisäksi Opetushallitus julkaisi päättöarvioinnin kriteerit arvosanoille 5, 7, 8 ja 9. Uudistuksen tarkoituksena on lisätä arvioinnin selkeyttä, tasa-arvoisuutta ja vertailukelpoisuutta, ja uusia päättöarvioinnin kriteereitä on tarkoitus soveltaa päättöarvioinnissa ensimmäisen kerran keväällä 2022. (Opetushallitus 2020a, 3–4.) Uudistuksessa julkaistiin kuitenkin kriteerit ainoastaan päättöarvioinnille: muiden vuosiluokkien tavoitteet täsmennetään edelleen paikallisissa opetussuunnitelmissa. (Opetushallitus 2020b, 6.)

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen ensin tutkimukseni tutkimustehtävän ja tutkimuskysymyksen. Tämän jälkeen tarkastelen laadullista tapaustutkimusta tutkimusmenetelmänä ja tutkimukseni toteutustapaa. Lopuksi pohdin tutkimuksen tekemiselle asetettuja eettisiä normeja, joita pyrin tutkimuksessani noudattamaan.

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tutkielmani tarkoituksena on tarkastella oppilasarvioinnin ja päättöarvioinnin toteuttamisen tapoja musiikinopetuksessa. Tutkimukseni keskittyy yläasteen musiikinopetukseen, jossa musiikinopettaja opettaa oppilasryhmää opetussuunnitelman mukaisesti. Haluan selvittää, miten musiikin aineenopettajat toteuttavat arviointia työssään ja minkälaisessa osassa numeroarviointi on heidän toteuttamaansa arviointia. Minua kiinnostaa, miten opettajat toteuttavat päättöarviointia ja miten se peilautuu opetussuunnitelman perusteisiin. Pyrin selvittämään myös, ovatko opettajien käyttämät arviointikäytännöt opetussuunnitelman mukaisia.

Tutkimuskysymykseni on:

Miten haastateltavat toteuttavat arviointia työssään musiikinopettajina?

3.2 Laadullinen tapaustutkimus

Laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan todellista elämää. Sillä ei niinkään pyritä tuottamaan numeerista tietoa kuten määrällisessä tutkimuksessa vaan pikemminkin kuvailemaan ilmiöitä ja paljastamaan tosiasioita. Koska todellisuus on moninainen ja tapahtumat muodostavat toisiinsa monenlaisia merkityssuhteita, todellisuutta ei voi pilkkoa tutkimusta varten mielivaltaisesti osiin. Siksi laadullinen tutkimus pyrkii tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 151–152.) Tarkoitukseni on tutkia haastateltavien näkemyksiä mahdollisimman syvällisesti ja kokonaisvaltaisesti, jolloin laadullinen tutkimus muotoutui luontaisesti tutkimukseni tyyppiä.

Eskolan ja Suorannan (2001) mukaan yksi laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeistä on aineistonkeruumenetelmä. Laadullinen aineisto on pelkistetyimmillään ilmiänsultaan tekstiä, joka voi edustaa mitä tahansa kirjallista, kuvallista tai äänimateriaalia. Aineisto voi syntyä tutkijan myötävaikutuksesta: se voi olla esimerkiksi tutkijan toteuttama haastattelu. Toisaalta aineisto voi olla syntynyt tutkijasta riippumatta. Tällaisia aineistoja ovat esimerkiksi kirjeet, elokuvat ja yleisönosastokirjoitukset. (Eskola & Suoranta 2001, 15–16.) Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa ajatellaan olevan riittävästi, kun se kyllääntyy eli alkaa toistaa itseään. Silloin uudet tapaukset eivät enää tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tapaustutkimus on yksi laadullisen tutkimuksen tyypeistä. Siinä tutkitaan yksittäistä tapahtumaa tai rajattua kokonaisuutta ja pyritään ymmärtämään valittua tapausta syvällisesti ja kokonaisvaltaisesti. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Eskola ja Saarela-Kinnunen (2015) huomauttavat, että tapaus saattaa valikoitua tutkimuskohteeksi hyvin monenlaisista syistä, kuten vaikkapa saatavilla olevan aineiston perusteella tai tutkijan henkilökohtaisesta yhteydestä tapaukseen. Joka tapauksessa tapauksen valintaan käytetyt valintakriteerit on syytä esitellä tutkimuksessa ja perustella valinta. (Eskola & Saarela-Kinnunen 2015, 183–184.) Tapaustutkimuksella ei lähtökohtaisesti pyritä yleistettävään tietoon, mutta parhaimmillaan yksittäistapauksen huolellinen tutkiminen tuottaa muuallakin sovellettavia tuloksia ja auttaa laajempien aihetta käsittelevien tutkimusten suunnittelussa. Aineiston ja sen analyysin perusteellinen kuvaus vahvistaa tulosten merkitystä ja oikeellisuutta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tarkastelen tutkielmassani musiikin aineenopettajien arviointikäytäntöjä, jotka muodostavat tutkimukseni tapauksen.

3.3 Teemahaastattelu

Tutkimusta varten toteutetulle haastattelulle on asetettu tietyt tavoitteet, ja sen avulla pyritään saamaan haastattelijan ennalta miettimiin kysymyksiin tai aiheisiin liittyen mahdollisimman luotettavaa tietoa. Siksi tutkimushaastattelu tulee nähdä järjestelmällisenä tiedonkeruun muotona. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 196–197.) Teemahaastattelu on yksi tutkimushaastattelun muodoista. Siinä haastattelija on etukäteen päättänyt haastattelun aihepiirit eli teemat, mutta tarkat kysymykset tai niiden järjestys eivät ole keskeisiä. Haastateltavan tehtävänä on huolehtia, että kaikki ennalta päätetyt teemat käydään

haastattelussa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus voi vaihdella haastateltavien välillä. Haastattelija voi seurata jonkinlaista tukilistaa käsiteltävistä asioista, mutta ennalta tarkkaan mietityt kysymykset eivät kuulu teemahaastatteluun. (Eskola & Suoranta 2001, 85–86.) Lähtökohtaisesti ennalta valitut teemat pohjautuvat tutkittavasta ilmiöstä jo ennalta tiedettyyn (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

Valitsin haastattelutavaksi teemahaastattelun, sillä tarkoitukseni oli selvittää aihettani laajasti ja syvällisesti. Halusin antaa haastateltaville mahdollisuuden vaikuttaa haastattelun kulkuun ja antaa heille tilaisuuden nostaa esiin heille itselle keskeisiä teemoja. Siksi strukturoitu haastattelu ennalta mietittyine kysymyksineen ei olisi ollut tarkoitukseeni paras vaihtoehto. Toisaalta avoin haastattelu olisi saattanut johtaa siihen, että haastateltavat puhuisivat jokseenkin eri asioista. Teemahaastattelu mahdollisti sen, että keskustelu eteni selkeämmin tiettyjen aihepiirien ympärillä. Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina, jotta jokaisen haastateltavan omat käsitykset ja tavat toimia tulisivat mahdollisimman hyvin esille.

Valitsin haastateltaviksi yliopistosta valmistuneita musiikin aineenopettajia, joilla on kokemusta musiikin opettamisesta peruskoulussa usean vuoden ajalta. Pyrin näin varmistamaan, että haastateltavat tuntevat hyvin opetussuunnitelmassa määritetyt arvioinnin perusteet ja toisaalta käytännön opettajantyössä vallitsevat käytänteet ja toimintatavat. Lähetin haastattelupyynnön yläasteen musiikinopettajille sähköpostitse sattumanvaraisesti eri puolille Suomea. Valitsin haastateltavat niin, että he edustivat eri paikkakuntia ja että kaikki eivät edustaneet samaa sukupuolta. Tarkoitukseni oli valita haastateltavat hyvin sattumanvaraisesti; en tuntenut heistä ketään entuudestaan. Toteutin haastattelut kevään 2021 aikana videoyhteyden välityksellä. Lähetin haastateltaville tietosuoja- ja suostumuslomakkeen etukäteen sähköpostitse, ja kävimme sen yhdessä läpi haastattelujen alussa. Samalla pyysin haastateltavilta suullisen suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen. Äänitin kaikki haastattelut tietokoneellani.

3.4 Analyysi

Analyysillä pyritään selkeyttämään ja jäsentämään aineistoa, jotta sitä olisi mielekästä lukea. Aineisto ikään kuin tiivistetään, jotta tutkimuksen kannalta olennainen tulee paremmin näkyväksi. (Eskola & Suoranta 2001, 137.) Laadullisen aineiston analyysitapoja

on olemassa runsaasti, mikä on Eskolan ja Suorannan (2001) mukaan etu, sillä jos valittu analyysitapa ei tunnu toimivalta, voi kokeilla jotakin toista analyysitapaa. Laadullisen aineiston käsittelyn alussa saattaa olla vaikea tietää tarkalleen, mitä sen kanssa pitäisi tehdä. Usein myös tutkimusongelmaa on syytä tarkastella vielä uudestaan, kun aineisto on kerätty. (Eskola & Suoranta 2001, 161–162.) Sama prosessiluonteisuus pätee myös aineiston analyysiin: analyysiä tehdessä tarkentuu vähitellen, miten analyysiä olisi tarkoituksenmukaista kohdentaa (Kiviniemi 2018, 81–82).

Haastatteluaineiston analyysi alkaa litteroinnilla, jossa video- tai äänimateriaali muute-
taan tekstiksi. Sopiva tarkkuus litteroinnille määräytyy sen mukaan, mitä tutkitaan. Jos-
kus haastattelusta on aiheellista litteroida pienimmätkin yksityiskohdat, kuten puhumisen
sävy ja tauot puheenvuorojen välissä. Tällainen litterointi voisi tulla kyseeseen, jos tut-
kittavana on esimerkiksi ryhmähaastatteluun osallistuvien väliset suhteet. Toisaalta jos
tutkijan kiinnostus kohdistuu haastattelun asiasisältöön, riittää vähemmän tarkka litte-
rinti. (Ruusuvoori 2010, 356–357.) Koska olen tutkimuksessani kiinnostunut vain haas-
tateltavien kertomista asiasisällöistä, jätin joitakin ylimääräisiä täytesanoja ja -äänteitä
pois litteroinnistani, jolloin aineistosta tuli helpommin luettavaa.

Eräs aineiston käsittelyä helpottava tekniikka on koodaus. Siinä aineistoon tehdään eri-
laisia merkintöjä ja luokitteluja, kuten alleviivauksia ja värikynämerkintöjä. Koodauksen
tarkoituksena on merkitä tutkimusongelman kannalta keskeisiä asioita ja siten selkeyttää
aineistoa, jolloin tutkija saa paremman käsityksen siitä, mitä tutkimukselle keskeisiä asi-
oita aineisto sisältää. Aineiston varsinaiseen analyysiin on helpompi jatkaa, kun tutkija
on muodostanut monipuolisen käsityksen aineistosta. Koodaaminen tekee myös jatko-
työskentelyn helpommaksi: tietty tekstikohta löytyy nopeammin koodimerkintöjen
avulla. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Käytin aineistoni jaottelussa ja ana-
lyysissä hyödykseni erilaisia värejä sekä koodisanoja. Käsittelin aineistoani sähköisesti
Word-tiedostossa, jossa pystyin lisäämään aineistoon koodisanoja kommenttien muo-
dossa. Käytin koodisanoina eri aihepiirejä kuten formatiivinen arviointi tai päättöarvosaa-
nojen vertailukelpoisuus. Kävin jokaisen haastattelun erikseen läpi lisäten sopivia kom-
mentteja kaikkiin aiheeseeni sopiviin kohtiin. Sen jälkeen aineistoa oli helppo käsitellä,
kun Word-ohjelman hakutoiminnolla saattoi nopeasti löytää listan kaikista kohdista, jossa
olin käyttänyt kyseistä koodisanaa. Lisäksi merkitsin eri teemoja erivärisillä korostusvä-
reillä.

Teemoittelu on yksi laadullisen aineiston analyysitavoista. Siinä aineisto luokitellaan tutkimusongelmaa valaseviin aihepiireihin, jolloin tiettyjen aiheiden esiintymistä aineistossa on mahdollista tutkia ja vertailla. Teemoihin jaottelu ei kuitenkaan itsessään ole varsinaista analyysia, vaan tutkijan on tehtävä aineiston ja teorian pohjalta omaa tulkintaa. Tutkimuksen tuloksia raportoidessa haastatteluaineistosta nostetaan esiin sitaatteja, joiden tarkoitus on perustella tutkijan tekemää tulkintaa, toimia aineistoa kuvaavana esimerkkinä ja elävöittää tekstiä. Sitaattien ja tutkijan oman analyysin määrän väliseen suhteeseen on syytä kiinnittää huomiota: Runsas sitaattien käyttö tekee raportista turhan laajan ja raskaslukuisen, vaikka kuvaakin aineistoa laajasti. Toisaalta niukempi sitaattien käyttö haittaa lukijan mahdollisuutta arvioida tutkijan omien tulkintojen paikkansapitävyyttä. (Eskola & Suoranta 2001, 174–180.)

Tuloksia kirjoittaessani käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jossa teoria on analyysin apuna, mutta keskeiset ajatukset nousevat pääsääntöisesti aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 116–118). Valitsin haastattelun teemat tutkimuskirjallisuuden pohjalta. Tulosluvussa käytin pääsääntöisesti samaa teorian pohjalta muodostettua teemoittelua, mutta myös aineistosta nousi joitakin teemoja, kuten musiikkiteknologia ja kuuntelutaidot.

3.5 Tutkimusetiikka

Tieteellistä tutkimusta tehdessä on noudatettava hyvää tieteellistä käytäntöä, jotta tutkimusta ja sen tuloksia voi pitää hyväksyttävänä ja uskottavana. Opetus- ja kulttuuriministeriö on asettanut tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) edistämään hyvää tieteellistä käytäntöä ja ennaltaehkäisemään tutkimuksen tekoon liittyvää epärehellisyyttä. TENKin laatimia ohjeita (TENK 2012 ja 2019) voi pitää suomalaisen tutkimusetiikan pohjana. Hyvän tieteellisen käytännön keskeisimpiä lähtökohtia ovat rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimuksen kaikissa vaiheissa, tiedonhankintamenetelmien eettisyys ja avoimuus, muiden tutkijoiden työn kunnioittaminen käyttäen asianmukaisia viittaustapoja sekä tutkimuslupien hankkiminen. (TENK 2012; 2019.) Lähetin haastateltaville tietosuoja- ja suostumuslomakkeen etukäteen sähköpostitse, jotta he saattoivat tutustua siihen etukäteen. Haastattelun aluksi kävimme lomakkeen vielä yhdessä läpi, ja haastateltavat antoivat suullisen suostumuksen tutkimukseen osallistumiseksi. Tämä tuntui käytännöllisimmältä vaihtoehdolta, sillä haastattelut toteutettiin videoyhteyden välityksellä, enkä tavannut ketään haastateltavista kasvokkain.

Kuulan (2006a) mukaan tutkimusetiikan normit voidaan jaotella kolmeen ryhmään. Ensimmäisen ryhmän normit liittyvät totuuden etsimiseen ja tiedon luotettavuuteen. Tutkimuksessa käytettyjen menetelmien ja tulosten esittämisen tulisi olla läpinäkyviä ja niiden oikeellisuus tulisi olla muun tiedeyhteisön tarkistettavissa. Toisen ryhmän normit ilmentävät tutkittavien ihmisarvoa. Ne korostavat tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamista ja tutkimuksen tekemisestä aiheutuvan haitan välttämistä. Kolmannen ryhmän normit liittyvät tutkijoiden välisiin suhteisiin. Muiden tutkijoiden työtä on syytä kunnioittaa; toisten asianmukainen huomioonottaminen vahvistaa tieteen yhteisöllisyyttä. (Kuula 2006a, 24.) Olen omassa työssäni pyrkinyt esittelemään tutkimusprosessini kaikki vaiheet täsmällisesti ja avoimesti, kunnioittamaan tutkittavien itsemääräämisoikeutta huomioimalla tutkimusluvut sekä kunnioittamaan muiden tutkijoiden työtä käyttämällä täsmällistä ja johdonmukaista viittaustekniikkaa.

Tutkimukseen osallistuvien yksityisyyden kunnioittaminen on tärkeää kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkimukseen osallistumisen on oltava ehdottoman vapaaehtoista, ja tutkittaville on annettava riittävästi tietoa tutkimuksesta ja esimerkiksi aineiston käsittelystä jo etukäteen, jotta he voivat tehdä päätöksen tutkimukseen osallistumisestaan. (Kuula 2006b, 136–137; TENK 2019, 8–9.) Eskola ja Suoranta huomauttavat, että esimerkiksi opettaja-oppilassuhde saattaa vaikuttaa joissain tapauksissa tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen (Eskola & Suoranta 2001). Yksityisyyden kunnioittamista ovat myös aineiston käsittelyn suunnittelu ja aineiston tuhoaminen tutkimuksen julkaisun jälkeen, jos aineiston säilytykseen tai jatkokäsittelyyn ei ole erikseen pyydetty lupaa. (Kuula 2006b, 131–137.)

Tutkimusta tehdessä pyritään yleensä estämään tutkimukseen osallistuneiden tunnistaminen tutkimuksen tuloksista raportoidessa. Tällä pyritään välttämään niitä negatiivisia vaikutuksia, joita tutkimukseen osallistuneiden tunnistaminen tutkimusjulkaisuista saattaisi aiheuttaa. Aineisto siis pyritään anonymisoimaan eli tutkimukseen osallistuneiden tunnistetiedot pyritään poistamaan. Usein laadullisen aineiston täydellinen anonymisointi on kuitenkin vaikeaa ja epätarkoituksenmukaista: kaiken tunnistettavuuden poistaminen aineistosta saattaisi pilkkoa aineiston käyttökeltomaksi. Siksi tunnistetietojen muuttaminen saattaa olla tutkimuksen kannalta järkevämpää. Esimerkiksi erisnimet voidaan muuttaa peitenimiksi eli pseudonyymeiksi, jolloin tutkimukseen osallistuneiden tunnistettavuus vähenee, mutta aineiston ymmärrettävyys pysyy hyvänä. (Kuula 2006a, 200–

215.) Omassa tutkimuksessani muutin haastateltavien nimet juuri peitenimiksi, koska ajattelin sen tekevän esittelemästäni aineistosta helppolukuisempaa verrattuna pelkkien koodien, kuten H1 ja H2 käyttöön. Kaikki muut tunnistetiedot pyrin poistamaan, jotta haastateltavia ei olisi mahdollista tunnistaa tutkielmastani.

4 Tulokset

Tässä luvussa tarkastelen kolmen yläasteen musiikinopettajan toteuttamaa oppilasarviointia. Antti, Laura ja Pekka (nimet muutettu) ovat kokeneita musiikinopettajia. Heillä kaikilla on yliopistotasoinen musiikin aineenopettajan koulutus ja yli kymmenen vuoden kokemus musiikin opettamisesta yläkoulussa. He työskentelevät musiikinopettajina tälläkin hetkellä eri puolilla Suomea jollakin yläasteella. Pekka opettaa pääasiassa musiikkipainotteisia luokkia, ja Laura ja Antti opettavat tavallisia luokkia.

Käsittelen ensin haastateltavien arviointikäytänteitä jakamalla ne formatiivisiin ja summatiivisiin arviointikäytänteisiin. Käytän kyseistä jakoa, koska sitä käytetään yleisesti niin tutkimuskirjallisuudessa kuin opetussuunnitelman perusteissakin (ks. [2.1 Arvioinnin eri tyypit](#); Opetushallitus 2020b, 2–3). Sen jälkeen tarkastelen haastateltavien päätösarvioinnin toteuttamiseen liittyviä käytäntöjä peilaten niitä opetussuunnitelman perusteisiin.

4.1 Formatiiviset arviointikäytänteet

Formatiivinen arviointi vaikuttaa olevan kaikille haastateltaville luonteva tapa ohjata oppimista musiikinopetuksen käytännöllisestä luonteesta johtuen. Formatiivisten arviointikäytänteiden kuvaaminen sanallisesti vaikuttaa kuitenkin olevan haastavampaa kuin summatiivisten arviointikäytänteiden kuvaaminen: kaikki haastateltavat puhuvat enemmän siitä, millä tavoin he testaavat opittua opintokokonaisuuksien jälkeen. Antti tiivistää formatiivisen arvioinnin luonteen musiikinopetuksessa näin:

*No siis, (...) esimerkiksi silloin kun vaikka kitaraa treenataan tai jotain semmoista, niin kyllä mä pyörin koko ajan siellä luokassa ja niinku käyn toisinaan systemaattisesti joka ikisen luona katsomassa, mitä ne touhuaa ja sitten jos joku on vinossa niin sitten korjaan sen heti tai (...) Siis no se on aika iso kysymys!
(Antti)*

Tähän alalukuun olen koonnut haastatteluissa esiinnoitettuja formatiivisia arviointikäytänteitä. Toisinaan formatiivinen ja summatiivinen arviointi limittyvät ja niitä on vaikea erottaa toisistaan. Esimerkiksi Tynjälän (2000) mukaan niiden sulautuminen on jopa toivottua, sillä silloin arvioinnista tulee saumattomampi osa opetusta ja oppimisprosessia

(Tynjälä 2000, 169–170). Rajatapauksissa olen käsitellyt arviointikäytänteitä sekä formaatiivisesta että summatiivisesta näkökulmasta.

4.1.1 Suullinen ja kirjallinen palaute

Suullinen palautteenanto on haastateltavien kuvauksien perusteella selvästi yleisempää kuin kirjallinen palaute. Kaikki haastateltavat antavat suullista palautetta opetuksen edessä monissa eri tilanteissa. Myös esimerkiksi soittokokeiden jälkeen kaikki haastateltavat kertovat antavansa oppilaille palautetta lähinnä suullisesti. Pekka antaa jokaiselle oppilaalle henkilökohtaisen suullisen palautteen esimerkiksi kitarakokeen jälkeen.

Ja sama siinä kitarakokeessa, (...) niin siinä me ihan niinku käydään niinku hyvät, että mitä sinulla oli hyvää ja missä on vielä kehitettävää. (Pekka)

Antti kertoo, että henkilökohtaisen palautteen antaminen on toisinaan haastavaa, koska oppilasryhmät ovat isoja ja palautteen antamiseen kuluu runsaasti aikaa.

Siihen menee kaks viikkoa ku mä pidän ne kitarakokeet, ja (...) siinäkin saa pitää aika kovaa vauhtia sitten tuota niin, mut (...) siinä ehtii antaa hyvin palautetta käden asennoista ja ylipäätään soittotekniikasta ja niinku sellaisista. (Antti)

Myös Ihme (2009) toteaa, että tarkoituksenmukaisen sanallisen palautteen antamiseen kuluu opettajalta runsaasti aikaa ja vaivaa, ja siksi moni pitää sitä vaikeana tehtävänä (Ihme 2009, 101). Antti on ratkaissut asian niin, että hän varaa arviointiin aikaa oppitunneista. Vaikka kitarakokeen järjestämiseen kuluukin näin kaksi viikkoa, voi henkilökohtaisesti saatu sanallinen palaute olla oppilaille hyvin arvokasta. Käytäntö vaikuttaa siis toimivalta ja perustellulta. Koppisen ym. (1999) mukaan on tavallista, että aineenopettaja ei välttämättä pysty edes muistamaan jokaisen oppilaansa nimeä tai kasvoja yhtä aikaa, koska oppilaita on niin paljon ja tunteja suhteessa vähän (Koppinen ym. 1999, 46–47). Antti myöntää, että hänelläkin on oppilaita niin paljon, ettei hän pysty mitenkään muistamaan esimerkiksi kaikkien nimiä. Henkilökohtaisesti pidetty soittokoe onkin siksi arvokas tilaisuus keskittyä yhteen oppilaaseen kerrallaan ja antaa henkilökohtaista palautetta.

Laura kertoo, että hän antaa musiikinopettajana suullista palautetta oppilaille jatkuvasti. Hänestä palautteen jatkuvuus on tärkeää, jotta oppilaat ymmärtäisivät, miten he edistyvät ja mitä heidän tulee tehdä saavuttaakseen tavoitteensa. Oppimisen seuraaminen,

ohjaaminen ja tukeminen ovatkin formatiivisen arvioinnin keskeisimpiä tehtäviä (Linna-
kylä & Välijärvi 2005, 26–27).

*Se on niinku (...) jatkuvaa palautetta tunnilla, pyrin siihen, että he tietää ikään
kuin missä mennään ja miten he kehittyvät, että saisivat siitä niinku aina viestiä,
että miten he ovat edistyneet tai miten näihin tavoitteisiin, mitä he ehkä on itsel-
leen asettanut myöskin, miten niitä saavutetaan siinä. (Laura)*

Kaikki haastateltavat kertovat, että heidän kouluissaan on käytössä opintohallintojärjes-
telmä Wilma, jonka kautta hoidetaan opiskeluun liittyviä asioita. Järjestelmään merkitään
esimerkiksi saadut koearvosanat, ja järjestelmän kautta opettaja, oppilas ja huoltajat voi-
vat olla tarvittaessa yhteydessä toisiinsa. Kaikki haastateltavat kertovat, miten Wilma
mahdollistaa palautteen antamisen niin että huoltajakin voi nähdä annetun palautteen. Se
on myös Kaarakaisen (2015) mukaan järjestelmän etu (Kaarakainen 2015, 8). Laura ku-
vaa Wilmaa näin:

*Minulla on mahdollisuus antaa palautetta myös niinku Wilman kautta oppilaille,
että panna hyvä-merkintöjä tai ”olit aktiivinen tänään”, ”työskentelit hienosti”,
laittaa niinku semmoisia viestejä ja myös toisinpäin, että ”kiinnitä huomiota jat-
kossa tällaiseen”. Et (...) myöskin ikään kuin huoltajat on tietoisia mitä siellä
tunnilla tapahtuu jos on siihen tarvetta. (Laura)*

Antti laittaa tavallisesti koesuorituksista saadut arvosanat saman päivän aikana Wilmaan,
jolloin huoltajat voivat halutessaan seurata helposti oppilaan opintomenestystä. Antti ei
kuitenkaan kirjoita yleensä kirjallista palautetta oppilaille Wilman kautta. Hän ei pidä sitä
tarpeellisena vaan kokee, että oppilaat saavat riittävästi palautetta jo muutenkin.

*Siis varmaan silloin opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä tai jossain niinku
syntyi semmoinen käsitys, että nyt pitäisi kauheasti piirtää Wilmaan käyrää ja
kirjoittaa jokaiselle yksilöllisesti palautetta, niin ei, ei kyllä tarvi että tota. Että
jotkut silti siitä huolimatta tekee mut (...) en mä oikein nää (...) et mitä lisäarvoa
tähän se toisi. (Antti)*

Pekka kertoo lähettävänsä viestejä Wilman kautta vain satunnaisesti. Hänestä palautteen-
annon täytyy olla jossain määrin spontaania: jos opettaja koittaa keksiä jokaiselle oppi-
laalle jonkin kommentin tunnin jälkeen, palautteesta saattaa tulla geneeristä ja se saattaa

alkaa menettää merkitystään. Pekan mukaan osassa kouluista on käytössä erityisiä tekstipankkeja, joista voi valita tilanteeseen sopivia kommentteja ja siten nopeuttaa kirjallisen palautteen antamista. Hänen koulussaan sellaista ei kuitenkaan ole otettu käyttöön, jotta palautteessa säilyisi juuri hänen kuvaamansa spontaanisuus.

Mutta mitään sellasii (...) niinku näitä tekstipankkeja tai tällöisiä, niin me ei käytetä, kun mä jotenkin näen siinäkin sen, että (...) sit se saattaa kuitenkin jossain vaiheessa mennä siihen, kun tätä tekee pitkään, että sä laitit ne samat, (...) et sä laitit vaan jonkun... Että sehän on niinku plus miinus nolla, (...) että kääntyy vähän itseään vasten. (Pekka)

Eniten Wilmaa käyttää palautteen antamiseen Laura. Hän kertoo lähettävänsä oppilaille Wilman kautta viestejä silloin tällöin, jos siihen on erityistä tarvetta. Wilman kautta tapahtuva palautteenanto ei siis ole hänelläkään systemaattista ja säännöllistä, vaan hän kertoo laittavansa merkinnän Wilmaan, jos oppilas on työskennellyt poikkeuksellisen hyvin, jos oppilaan kehitys on mennyt yllättäen toivottuun suuntaan tai jos opiskelussa on jotakin erityistä huomautettavaa.

Ja nimenomaan näitä hyviä asioita, että nyt tänään toimi erittäin hyvin. (Laura)

Lisäksi Laura antaa oppilaille kirjallista palautetta oppilaiden tekemästä itsearviointista. Lauralla on käytäntönä, että oppilaat täyttävät lukuvuoden ensimmäisten tuntien jälkeen itsearviointilomakkeen, jossa oppilaat arvioivat omia oppimis- ja työskentelytaitojaan, tavoitteitaan ja ryhmätyöskentelyään. Laura kerää lomakkeet itselleen, kirjoittaa jokaiselle kommentteja ja palauttaa lomakkeet sen jälkeen oppilaille.

Se menee niin, että mä (...) esittelen sen lomakkeen. He täyttää sen rauhassa. Sitten he jättää sen minulle, ja minä luen sen ja kirjoitan oman palautteeni. Se on kirjallinen, mitä mä sitten heille kirjoitan siihen. Eli kun siinä on niinku hänen arvionsa, ja sitten minä kirjoitan viereen, että hyvä, mun mielestä vielä tämä ja sitten mitä haluaisin vielä sanoa, niin mä voin kirjoittaa vielä siitä. Ja myös mitä he on halunnut sanoa vielä omaa niinku se... että se on niinku kirjallinen. Sitten he saa sen takaisin. (Laura)

Haastateltavien on selvästi vaikea keskittyä kuvailemaan formatiivisia sanallisen ja kirjallisen palautteenannon tapojansa. He kaikki alkavat nopeasti kertoa, minkälaisia asiakokonaisuuksia heidän opetuksessaan käsitellään ja miten niitä arvioidaan.

Oikeastaan niinku selkeämmin voisi varmaan lähteä liikkeelle siitä, että (...) [niillä] on yksi tunti pakollista seiskalla (...) ja mä pidän niille viis koetta vuoden aikana. (Antti)

Esimerkiksi bändi-instrumentit, musiikkiteknologia ja laulaminen sekä niihin liittyvä osaamisen testaaminen nousevat haastatteluissa merkittävään rooliin. Käsitellen näihin liittyvää arviointia ja palautteenantoa tarkemmin alaluvussa [4.2. Summatiiviset arviointikäytännöt](#), vaikka niihin liittyikin toisinaan myös formatiivista arviointia.

Hakkarainen ym. (2005) huomauttavat, että on tavallista, että summatiivinen arviointi on koulussa dominoivassa asemassa. Se on ongelmallista, sillä se johtaa ulkoisen motivaation korostumiseen eikä siksi palvele oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Ulkoisesti motivoituneet oppilaat eivät välttämättä opiskele oppimista varten vaan yrittävät esimerkiksi vain selvitä kokeista. (Hakkarainen ym. 2005, 252–253.) Haastatteluista ei kuitenkaan käy suoraan ilmi, onko summatiivinen arviointi korostuneessa asemassa haastateltavien kouluissa. Kaikki haastateltavat toisaalta korostavat vastauksissaan musiikinopetukseen liittyvää käytännön luonnetta ja käytännön tekemisestä annettavaa välitöntä ja jatkuvaa formatiivista palautetta vaikka eivät erittelekään sitä tarkasti.

4.1.2 Kehityskeskustelut

Kukaan haastateltavista ei pidä oppilaille varsinaisia henkilökohtaisia kehityskeskusteluja. Antti ja Pekka järjestävät oppilaille arviointikeskusteluja, joissa opettaja ja oppilas tapaavat kahden ja keskustelevat tulevasta numeroarviointista. Laura ei pidä oppilaiden kanssa henkilökohtaisia keskusteluja ollenkaan. Antti järjestää arviointikeskusteluja sekä syys- että kevätlukukauden päätteeksi, Pekka vain lukuvuosien päätteeksi.

Joo siis niin kauan kun mä oon [kyseisessä koulussa] ollu, niin meillä on ollut arviointikeskustelut niin että (...) sekä syksyllä että keväällä jokainen opettaja puhuu jokaisen oppilaan kanssa kahdestaan ja oppilas itse arvioi, että minkä numeron antaisi itselleen ja miksi. (Antti)

Keskustelujen tarkoituksena ei kuitenkaan ole ilmeisesti keskustella oppilaan kehityksestä vaan käydä yhdessä läpi tulevaan arviointiin liittyvät tekijät. Sekä Antti että Pekka pitävät keskusteluja tärkeänä, jotta todistukseen tuleva arvosana ei tule oppilaalle yllätyksenä ja jotta jälkeensä tulevilta kyselyiltä ja valituksilta vältyttäisiin.

Joo ja varmistaa myös esimerkiksi niinku rehtorin kannalta se, että ettei tuu valituksia aluehallintoviraston kautta sitten niinku kesälomalla, että miksi täällä on tällöinen numero. (Antti)

Ne tietää etukäteen keväällä, että mikä se numero niinku on, (...) niin se usein myös helpottaa heitä, ettei siinä paljoa tule sitten niinku kyselyä. (Pekka)

Molemmat kokevat käytännön toimivana, ja he kuvailevat sen tekevän arvioinnista avoimempaa ja läpinäkyvämpää. Oppilaalla on silloin mahdollisuus kysyä jo etukäteen, jos jokin asia tulevassa arvioinnissa mietityttää.

Parhaimmillaan arviointikeskustelut voisivat selkeyttää oppilaan käsitystä oppimisen edistymisestä, koulutyöskentelyn sujumisesta sekä oppilaan vahvuuksista ja kehityskohteista (Luostarinen & Peltomaa 2016, 190). Haastattelujen perusteella vaikuttaa kuitenkin siltä, etteivät haastateltavat ole ottaneet arviointi- ja kehityskeskustelujen koko potentiaalia käyttöön, vaan keskustelut keskittyvät lähinnä tulevan todistusnumeron perustelemiseen.

Mutta se ei ole mikään... kun joskus oppilaatkin (...) niinku ajattelee, että ne voi siinä vielä niinku neuvotella jotenkin, että niinku siinä päätetään että mikäs se numero nyt on. Että se ei nyt ei ole semmoinen, mutta siis se on niinku semmoinen että siinä käydään läpi ääneen ne asiat, että hän niinku ymmärtää, mistä numero koostuu. (Pekka)

Luostarinen ja Peltomaa (2016) huomauttavat, ettei arviointikeskustelun tulisi keskittyä saavutettujen arvosanojen lukemiseen ääneen. Painopisteen tulisi olla enemmänkin itse keskustelussa. Koska oppilas on oman oppimisensa paras asiantuntija, hän tietää parhaiten, miten hän on kokenut oppimisen sujuvan ja mistä asioista hän on esimerkiksi itse ylpeä. Vaikka aineenopettajalla onkin yleensä paljon oppilaita, hänen tulisi silti kyetä havainnoimaan ja arvioimaan jokaista oppilasta monipuolisesti ja siten keskustelemaan

oppilaan oppimisen ja kasvamisen edistymisestä laajemmin. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 190–192.)

4.1.3 Itsearviointi ja vertaisarviointi

Antti käyttää itsearviointia hyödykseen arviointikeskusteluissa ja kokeiden palautteenannossa. Arviointikeskustelussa itsearviointi keskittyy tulevan todistusarvosanan ympärille. Antti pyytää oppilasta arvioimaan, minkä numeron hän omasta mielestään ansaitsisi todistukseen.

*Mä aloitan sen aina silleen, että minkä numeron sä itsellesi nyt antaisit ja miksi.
(Antti)*

Laajemmin oppilas pääsee arvioimaan osaamistaan soittokokeiden palautetilanteissa. Kokeen jälkeen Antti antaa oppilaalle tilaa kertoa omasta kokemuksestaan, siitä miten hän omasta mielestään on onnistunut ja saavuttanut tavoitteet. Itsearvioinnin käyttö ei kuitenkaan ole hänellä systemaattista, vaan Antti kertoo esimerkiksi kitarakokeissa pyytävänsä oppilasta arvioimaan omaa suoritustaan yleensä vain, jos oppilas on onnistunut kokeessa hyvin.

Aika usein, varsinkin jos se menee kohtalaisen hyvin, niin mun eka kysymys on se, että mites meni omasta mielestä tää näin ja sit yleensä [oppilas] kyllä hyvin realistisesti osaa arvioida sitä omaa suoritustaan, että se joo... joo siis keneltäkään, jolla se menee jotenkin huonosti niin en minä kysy tuollaista, koska sitten se ei ole kiva. (Antti)

Pekka käyttää itsearviointia hieman systemaattisemmin. Hänen oppilaansa täyttävät opetuksen alkaessa itsearviointilomakkeen, johon oppilaat kirjaavat asioita musiikkitaustastaan, musiikkisuhteestaan ja oppimistavoitteistaan. Lukuvuoden päätteeksi Pekka palauttaa lomakkeet oppilaille, ja oppilaat voivat lomakkeiden avulla itse tarkastella, ovatko he päässeet asettamiinsa tavoitteisiin.

Normiseiskoilla mä pidän aina (...) sellaisen kyselyn, niinku kaavakkeen minkä ne täyttää, että siinä kysytään mitä on harrastanut ja mitä tehnyt ja suhdetta musiikkiin. Ja sitten vähän tavoitteita niinku seiskan musiikkiin, mitä haluaisi oppia. (...) Ja sitten usein on tehty silleen kyllä, että kun se on ne tavoitteet

kirjoittanu, niin lopuksi tehdään seiskalla se itse, että katsotaan, hän katsoo itsekin, että onko ne tavoitteet toteutunu, mitä hän on niinku tehnyt, ja sit tehdään sitä itsearviointia, että mitä sä itse nyt olet mieltä siitä, että minkä numeron sä antaisit ittelles. (Pekka)

Myös Lauran oppilaat täyttävät lukuvuoden alkupuolella itsearviointilomakkeen. Lauran käyttämä lomake vaikuttaa olevan vielä monipuolisempi: siinä oppilas arvioi myös opiskelunsa sujumista ja asettaa itselleen tavoitteita jatkoa ajatellen. Racen ym. (2005) mukaan itsearvioinnin yksi vahvuuksista onkin se, että siinä voidaan huomioida asioita, joita ainoastaan oppilas voi todella arvioida (Race ym. 2005, 144). Lauran itsearviointikaavakkeessa opiskelun sujumista arvioidaan laajasti: oppilas arvioi esimerkiksi omaa työskentelyään, ryhmässä toimimistaan, edistymistään ja itseään oppijana. Laura kirjoittaa jokaiselle henkilökohtaisen palautteen ja antaa lomakkeet sen jälkeen takaisin oppilaille. Itsearviointiin ei enää ohjatusti palata myöhemmin.

Meillä on pyritty siihen, että seiskaluokkalainen tekee syksyn aikana tällöisen itsearvioinnin omasta opinnoistaan myöskin, opiskelustaan. (...) Ja sitten oppilaat siinä, siihen niinku arvioi tietyn ajan kuluttua itsensä oppijana ja työskentelyn niinku ryhmän jäsenenä ja miten on edistynyt. Ja voi myös siinä ikään kuin ilmaista sitä, että mitkä ne tavoitteet, ikään kuin asettaa itselleen ne tavoitteet siinä omassa oppimisessa. Jolloin sitten kun sä opiskelet, niin sä voit myöskin peilata sitä, että (...) ootko sä saavuttanut niitä tavoitteita siinä sen vuoden aikana. (Laura)

Ouakrim-Soivion (2016) mukaan kirjallisen itsearvioinnin yhtenä etuna on se, että kirjalliseen arviointiin on helppo palata myöhemmin. Palatessaan aiemmin tekemäänsä itsearvioiin oppilas voi hyvin konkreettisesti verrata sen hetkistä oppimisen tilannettaan asettamiinsa tavoitteisiin. (Ouakrim-Soivio 2016, 87.) Haastateltavat käyttävät vain vähän hyödykseen tätä kirjallisen itsearviointiin palaamisen helppoutta. Ainoastaan Pekka kertoo, että tehtyyn itsearviointiin palataan, mutta hänenkin opetuksessaan siihen palataan vasta lukuvuoden päätteeksi.

Pekka kertoo lisäksi, että oppilaat ovat mukana arvioimassa Garage Band -sovelluksella tehtyjen sävellysharjoitusten toimivuutta. Sävellyksistä ei anneta varsinaista arvosanaa,

mutta erityisen onnistuneesta sävellyksestä oppilas saa ”sävellysplussan”, joka vaikuttaa positiivisesti lukuvuoden arvosanaan.

Me kuunnellaan ne biisit kaikki läpi, niin opettajat täytetään sellanen lomake (...) ja sitten oppilaatkin niitä arvioivat siinä meidän kanssa yhdessä, niiden mielestä se on tosi jännää. (Pekka)

Myös Zukovin (2015) mukaan teknologian käyttö musiikinopiskelussa mahdollistaa uusia ulottuvuuksia itsearvioinnin toteuttamiseen, kun oppilas voi tarkastella suoriutumistaan jälkeenpäin äänitteen tai videon kautta (Zukov 2015, 67–68). Koska Pekan oppilaiden sävellykset ovat helposti kuunneltavissa Garage Band -sovelluksesta, on oppilaat myös helppo ottaa mukaan arvioimaan sävellysten onnistuneisuutta. Pekan käytännössä on myös vertaisarvioinnin piirteitä, sillä oppilaat pääsevät kuuntelemaan ja kommentoimaan myös muiden sävellyksiä. Palautteen antamisen ja vastaanottamisen taitoja on keskeistä harjoitella koulussa, jotta oppilaat oppisivat antamaan palautetta toisilleen rakentavasti (Hakkarainen ym. 2005, 259; Lebler 2012, 210). Näin ollen vertaisarvioinnilla voisi olla enemmänkin potentiaalia musiikinopetuksessa. Pekka on haastateltavista ainut, joka toteuttaa sitä oppilaiden kanssa.

4.2 Summatiiviset arviointikäytännöt

Haastateltavilla on keskenään hyvin erilaisia tapoja toteuttaa summatiivista arviointia. Antti luottaa vahvimmin testeihin ja kokeisiin, kun taas Laura kertoo pitävänsä hyvin harvoja testejä ja keskittyvänsä esimerkiksi seuraamaan oppilaita oppituntien kuluessa sekä käyttävänsä arvioinnin pohjana oppilaiden tunneilla tekemiä harjoitustöitä. Tässä alaluvussa kerron tarkemmin haastatteluissa esiin nousseista summatiivisista arviointikäytännöistä.

4.2.1 Laulaminen

Laulukokeet herättävät haastateltavissa monenlaisia ajatuksia. Jyrkimmin niihin suhtautuu Laura: hänestä laulukokeita ei tulisi pitää ollenkaan. Lauralla on aiemmin ollut käytäntönä laulattaa oppilaita alkusyksystä yksitellen, jotta hän saa tietää, missä vaiheessa esimerkiksi oppilaan äänenmurros on. Hän on myös halunnut keskustella oppilaiden

kanssa äänenkäytöstä henkilökohtaisesti. Kyseessä ei ole kuitenkaan ollut oppilaalle arviointitilanne vaan puhtaasti oppimistilanne.

En ole pitänyt laulukokeita koskaan. Aikanaan, kun aikaa oli enemmän, voiko sanoa näin, (...) niin silloin mulla oli tällainen tapa, että tässä, alkusyksystä tai syksyllä pyrin niin että jokainen oppilas tulee yksin luokkaan niinku mun kanssa laulamaan. Ettei varsinaiseen laulukokeeseen mut et lauletaan vähän niinku yhdessä ja jutellaan laulamista. (...) Se oli sillä lailla hirmu kiva, että jotenkin silloin sai sen käsityksen... ei niinkään, että miten he laulavat, ovat hyviä laulajia, vaan esimerkiksi missä vaiheessa äänenmurros on. (Laura)

Nykyään Laura on luopunut laulattamiskäytännöstä, sillä oppilasryhmät ovat kasvaneet suuriksi ja oppilaiden henkilökohtaiseen laulattamiseen kuluisi huomattavasti aikaa. Lauran mielestä laulamisen arvioiminen kytkeytyy helposti virheelliseen käsitykseen siitä, että musiikinopetuksessa arvioitaisiin oppilaan musikaalisuutta. Hän myös huomauttaa, että musiikinopetuksen maine on aikoinaan kärsinyt huonosti toteutettujen laulukokeiden vuoksi. Laulukokeiden pitäminen saattaisi Lauran mukaan vahvistaa käsitystä, että musiikin arviointi pohjautuisi edelleen oppilaan laulutaitoon.

Mutta ei mitään sellaista, et laula nyt joku laulu ja mä annan siitä numeron että... Se on semmoinen mun mielestä, mikä meidän ammattikuntaa... me joudutaan kantamaan sitä ikävää perintöä, että näiden monien oppilaiden vanhemmat ovat kokeneet, he on saanut laulusta viivan tai laulusta viitosen. Näitä kuulee, (...) että sitäkö se musiikinopetus nyt vieläkin on, että onko se joku hyvä laulamaan vai huono laulamaan. (Laura)

Antti pitää laulukokeen heti 7. luokan alkaessa ensimmäisten tuntien aikana. Koe on vapaaehtoinen, mutta Antin käytännön mukaan musiikista ei voi saada kiitettävää numeroa, jos ei ole osallistunut laulukokeeseen. Laulukokeen arvosana on myös osana lukuvuoden kokonaisarviointia. Kokeessa jokainen oppilas laulaa lastenlaulun Hämä-hämähäkki. Arvosanan 7 saa osallistumalla kokeeseen, arvosanan 8 laulamalla osittain melodialinjan suuntaisesti ja arvosanan 9 laulamalla melodian oikein kappaleen korkeimmassa kohdassa, ”aurinko armas”. Antti antaa laulukokeesta arvosanan 10 hyvin harvoille. Hän yrittää estää sillä oppilaita yliarvioimasta laulutaitojaan ja osallistumasta esimerkiksi

laulukilpailuihin liian kevyin perustein. Hän myös kertoo, että tiukka linja arvosanojen kanssa saa oppilaat suhtautumaan musiikin oppiaineeseen vakavammin.

Kympin saa ainoastaan jos on niinku erityisen vahva ääni tai jotenkin muuten tosi... eli siis mä en anna kymppiä juuri kenellekään. Sil tulee, oppiainees saa heti semmost prestiisii niin kuin joku matikka tai joku semmonen, kun on heti tosi tiukka linja heti alkuun olevinaan, niin silloin oppilaat ottaa sen vakavammin. Et olen huomannut sen oikein hyväks keinoks. (Antti)

Antin laulukoeikäytännön tekee ongelmalliseksi se, ettei lukuvuoden aluksi pidettävä laulukoe mittaa koulussa opittua vaan enemmänkin oppilaan harrastuneisuutta ja muualla kartuttamaa osaamista. Kauppisen ja Vitikan (2017) mukaan arvioinnin tulee aina perustua tavoitteisiin ja kriteereihin (Kauppinen & Vitikka 2017, 13). Antin järjestämä laulukoe on osana myös lukuvuoden kokonaisarviointia ja se vaikuttaa lukuvuosidistukseen annettavaan arvosanaan. Tällöin arviointi ei enää perustu opetukselle asetettuihin tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen.

Pekka ei pidä laulukokeita musiikkiluokille, mutta normaaleille luokille laulukokeet ovat hänestä toimiva käytäntö, koska oppilaita on paljon ja jokaisen äänenkäyttöä voi olla muuten mahdotonta arvioida opetuksen kuluessa.

Normiluokilla oon pitänyt myös ihan laulukokeitakin, ihan sitä kautta, kun siinä toteutuu sitten se, että kuulee, että oppilas laulaa niinku ylipäättään ja on todistetusti kerran laulanut (nauraa). (Pekka)

Pekka kertoo, että kokeen arviointi on hyvin hellämielinen. Jos oppilas on opetellut sanat ja osaa kappaleen rytmin, hän saa arvosanaksi 7, vaikka hän ei pystyisikään seuraamaan kappaleen melodialinjaa. Jos oppilas laulaa melodialinjan suuntaisesti, on arvosana silloin vähintään 8. Arvosteluasteikko on siis samantyyppinen kuin Antilla.

Siinäkin me ollaan annettu, et jos osaa, niinku että on harjoitellut sanat ja menee rytmisesti oikein ja on niinku yritystä, ni sillä räpilläkin saa sen seiskan niinku. Ne tietää itsekin, ettei se ole niinku laulua, (...) ei sitä tarvitse sanoa ääneen, että et sä osaa laulaa, mutta et ne tietää. (...) Että niinku arvioinneissakin on, että kasi on sit et siinä jo laulaa niinku melodialinjan mukaista. Niinku et se on

usein se että säkeistö menee OK mut sit ku (...) pitää rekkari vaihtaa, niin sit sä vaihdat niinku sävellajia ja sit se ei oikein meekään kohdilleen. (Pekka)

Laulukokeiden järjestämisessä Pekka ei näe mitään ongelmaa. Hän uskoo, että kun laulamista harjoitellaan koulussa ja laulukokeessa voi tarvittaessa laulaa vaikkapa kaverin kanssa, ei kokeen pitäisi olla traumaattinen kenellekään. Musiikkiluokilla Pekka arvioi äänenkäyttöä monipuolisemmin. Se on mahdollista, koska osa lukuvuodesta keskittyy pelkästään laulamiseen, ja oppilaiden kanssa toteutetaan muun muassa kuorolauluprojekti. Laulujakson aikana hän arvioi oppilaiden osallistumista, kykyä toimia ryhmässä ja huolellisuutta.

Sitä ei niinku arvioida sitä laulujaksoa että me pidetäis jotain laulukoetta, mut me niinku katotaan (...) että miten on ollut niinku mukana. Ja kyllä sen aika hyvin näkee, että jotkut voi olla vähän huonommalla asenteella ja jotkut on niinku, (...) kun on stemmatreenejä, niin ne on vähän niinku niitä leadereita siellä ja tälleen näin, niin sit se on aina plussaa. (...) Ja sitten ihan sekin että on niinku nuotit aina mukana, ja tietää mitä tehdään ja tämmöiset perusasiat niinku mitä koulussa treenataan, mitkä ei ihan liity musiikkiin mut liitty huolellisuuteen. (Pekka)

Antin ja Pekan järjestämät laulukokeet saattavat olla joissain tapauksissa ongelmallisia arvioinnin validiuden kannalta. Validius on yksi arvioinnin eettisistä normeista, jonka mukaan arvioinnin tulisi aina kohdistua niihin asioihin, joita on tarkoituskin arvioida (Fautley 2010, 24). Rytmisesti oikein ja melodialinjan suuntaisesti laulaminen oli määritelty yhdeksi hyvän osaamisen kriteeriksi vanhassa opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 234). Nykyisessä opetussuunnitelman perusteissa (2014) niistä ei enää puhuta, joten Pekan ja Antin käytäntö vaikuttanee siten vanhentuneelta.

Opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opetuksen yhtenä tavoitteena on ”ohjata oppilasta ylläpitämään äänenkäyttö- ja laulutaitoaan sekä kehittämään niitä edelleen musisoivan ryhmän jäsenenä” (POPS 2014, 424). Hyvän osaamisen kriteeriksi päättöarviointiin on määritelty, että ”oppilas käyttää ääntään musiikillisen ilmaisun välineenä ja osallistuu yhteislauluun sovittaen osuutensa osaksi kokonaisuutta” (POPS 2014, 424). Antin ja Pekan järjestämät laulukokeet voivat kyllä todistaa, että oppilas on käyttänyt ääntään musiikillisen ilmaisun välineenä, mutta ne eivät ota huomioon

opetussuunnitelman perusteiden korostamaa musiikillisen ryhmän jäsenenä toimimista ja osallisuutta. Nicholsin (2017) mukaan yksilöllisten laulukokeiden pitäminen on perusteltua vain, jos opetuksen tarkoituksena on kehittää oppilaan yksinlaulutaitoa. Jos taas opetus tähtää siihen, että oppilas käyttää ääntään musisoivan ryhmän jäsenenä, olisi tarkoituksenmukaisempaa myös arvioida laulutaitoa oppilaan laulaessa osana ryhmää. (Nichols 2017, 16.)

4.2.2 Bändisoittimet

Bändisoittimien opetus on merkittävä osa kaikkien haastateltavien opetusta. Arvioitavat asiat kuitenkin vaihtelevat: Antti keskittyy arvioimaan vain yksittäisiä soittimia, ja oppilas tulee kokeeseen yksin. Pekka ja Laura puolestaan arvioivat useampia bändisoittimia, ja kokeeseen tullaan ryhmänä eli oppilaat soittavat osana bändiä.

Antti arvioi bändisoittimista rumpuja ja kitaraa, ja hän pitää niistä erilliset soittokokeet. Antti on pyrkinyt järjestämään kaikki kokeet niin, että hän pystyisi antamaan jokaiselle oppilaalle yksilöllisen palautteen jo tunnin aikana. Näin hän saa toteutettua arvioinnin koulupäivän aikana sen sijaan, että hänen täytyisi työskennellä sen parissa vielä koulupäivän jälkeen.

Mä annan sen [palautteen] heti siinä, eli siinä niinku se on taas semmoinen, että se ei työllistä mua niitten tuntien ulkopuolella yhtään. (Antti)

Antti testaa oppilaiden rumpujensoittotaitoa niin, että oppilaat tulevat yksi kerrallaan kokeeseen ja näyttävät, kuinka monta komppia he osaavat soittaa. Antti ei anna kokeesta numeroa, mutta osattujen komppien määrä on helposti muutettavissa arvosanaksi. Arvosanan 7 saa, kun oppilas osaa soittaa valssikompin.

Rummuista mä en anna numeroo, mä merkitsen ylös vaan kuin monta komppia kukin osaa. Ja taas, kaikkien on pakko soittaa valssikomppi ja se vastaa niinku seiskan tasoa. Sit peruskomppi vastaa kasin tasoa suunnilleen, ja sitten, mitä muita siis sitten katsotaan, jotain semmoisia maustettuja peruskompeja niin ne on niinku sitten kiitettävän puolella. (Antti)

Antti pitää kitarakokeita kahden vuoden aikana yhteensä neljä, eli kitara on selvästi opetuksessa eniten painotettu soitin. Kokeissa testataan esimerkiksi sointuotteiden hallintaa,

yksinkertaisen melodian soittamista ja tabulatuurin lukemista. Aluksi riittää, että oppilas osaa soittaa vaaditut soinnut erillisinä, mutta viimeisessä kokeessa oppilaan tulee säestää soinnuilla haluamansa vaikeustason kappale. Antti kertoo, että hän pyrki aina antamaan kokeen jälkeen myös sanallista palautetta.

Siinä ehtii antaa hyvin palautetta käden asennoista ja ylipäättään soittotekniikasta ja niinku sellaisista. (Antti)

Antin palautteenanto on hyvä esimerkki siitä, miten formatiivinen ja summatiivinen arviointi voivat myös limittyä (ks. Fautley 2010, 17–19). Samalla kun Antti antaa summatiivista palautetta kitaraoision tavoitteiden täyttymisestä, hän myös ohjaa oppilasta esimerkiksi parempaan soittoasentoon tai soittotekniikkaan. Antin antama palaute on myös formatiivista, koska se auttaa oppilasta suuntaamaan opiskeluaan saavuttaakseen tulevia tavoitteita ja kitaransoitto jatkuu koko pakollisen musiikinopetuksen ajan.

Myös Laura ja Pekka pitävät oppilaille erilliset kitarakokeet. Vaikuttaakin siltä, että kaikilla haastateltavilla kitara on valikoitunut eräänlaiseksi koulusoittimeksi, johon soitonopetus painottuu.

Ajatuksena se, että kitara varsinkin jäisi heille semmoiseksi loppuelämänsä [soittimeksi], vaikka he eivät valitsisi musiikkia. (...) Että voi vaik sitten komppailla syntymäpäivälauluja ja muita tuolla Martta-tädeille ja muille. (Laura)

...vaikkei sitä enää missään sanotakaan, niin kitara on se yläkoulun koulusoitin... (Pekka)

Pekalla ja Lauralla on hyvin samanlaiset käytännöt bändisoitinten osaamisen testaamisesta. Lukuvuoden päätteeksi molemmat järjestävät bändisoiton kokeen, jota varten on harjoiteltu yksi kappale. Oppilaista on muodostettu pieniä bändejä, ja jokainen bändi tulee vuorollaan kokeeseen. Harjoiteltu kappale soitetaan kokeessa monta kertaa ja oppilaat vaihtavat soittimia, niin että jokainen soittaa kaikkia testattavia soittimia: Pekan tapauksessa kitaraa, bassoa, rumpuja ja koskettimia.

Pekka kertoo, että oppilaille on kerrottu etukäteen, minkälaista osaamista eri arvosanoihin vaaditaan. Arviointikriteerien läpinäkyvyys onkin yksi hyvän arvioinnin perustekijöistä

(Atjonen 2007, 35; Opetushallitus 2020b, 4). Tunneilla on käyty läpi eritasoisia tehtäviä, joista oppilaat voivat valita itselleen sopivan tasoiset vaihtoehdot bändisoiton kokeeseen.

Sitten kun meillä on se bändisoiton koe, niin siinä on jokaiseen soittimeen (...) laadittu niinku eri tasoisia juttuja, mitkä on käyty läpi ja ne on semmosella lomakkeella, että he tietää, että jos mä soitan tällä tasolla niin sitten se numero on vaikka kasi niinku siinä soittimessa. (Pekka)

Bändisoittimien kokeen lisäksi Pekka arvioi oppilaiden tuntityöskentelyä bändi-instrumenttien opiskelun aikana. Oppilaat saavat syyslukukaudella erityisen tuntityöskentelyn numeron, josta ilmenee, kuinka hyvin ja millä asenteella oppilas on osallistunut bändityöskentelyyn. Arvioinnissa saa erityisen hyvät pisteet, jos oppilas on avulias ja huomava vainen muita kohtaan.

Muun muassa just asenne, että osallistuu hyvällä asenteella, ja sitten (...) kuin hyvin niinku treenaa siellä, (...) ja joku saattaa vähän tulla semmoiseksi valmentajaksi ja niinku auttaa toisia, (...) et jos sä oot hyvä rumpali niin et jää vaan elvistelee että mä osaan tän, vaan sä autat niinku muita. (Pekka)

Lauran järjestämä bändikoe on hyvin samantyyppinen kuin Pekalla. Koskettimet eivät kuitenkaan kuulu arvioitaviin soittimiin, vaan arvioinnin kohteena ovat Lauralla rummut, basso, kitara ja perkussiot. Laura arvioi jokaisen oppilaan suoriutumisen jokaisessa instrumentissa asteikolla 1–3 tai 1–5. Heti kokeen jälkeen pidetään palautetilanne, jossa bändin suoriutumisesta keskustellaan ensin ryhmänä, ja sen jälkeen oppilaat voivat halutesaan nähdä, minkälaiset pisteet he saivat kustakin soittimesta. Laura pitää keskeisenä, että palautteenannossa säilyy keskusteleva luonne.

Mä annan sen [palautteen] siinä sille koko ryhmälle, miten koko ryhmä selviytyi ja sitten jokainen saa minulta henkilökohtaisesti kysyä vielä, jos haluaa. Niinku silloin mä en kerro, että Mirkku soitti näin ja Pertti näin, vaan että Mirkku haluatko katsoa minkälainen sun rivi oli, mitä sä sait tästä näin. Se on sitten niinku vaan minä ja hän, että se ei ole kaikille. Mutta se että me yhdessä [keskustellaan], että miten tää meni teidän mielestä, mitä sanotte tästä. (Laura)

Myös Luostarisen ja Peltomaan (2016) mukaan keskusteleva luonne arvioinnissa on hyödyllinen, koska se avaa mahdollisuuden kuulla oppilaan omia näkemyksiä oppimisestaan.

Keskusteltaessa opettajan ei tulisi olla dominoivassa asemassa, vaan hänen tulisi pyrkiä enemmänkin tuomaan keskusteluun uusia näkökulmia ja oivalluttamaan oppilasta omien havaintojensa pohjalta. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 190–191.) Juuri tällaista keskustelemaa ilmapiiriä Laura käyttää hyödykseen toteuttaessaan bändisoittimien arviointia. Lauran arviointikäytännössä oppilaat pääsevät jakamaan omia havaintojaan ja siten ikään kuin osallistumaan arviointiprosessiin.

4.2.3 Kuuntelutaidot

Pekka ja Antti pitävät oppilaille vuoden aikana yhden tai useamman kuuntelukokeen, jossa on tehtävänä tunnistaa kappaleita. Tyypillisen kokeen kuuntelulistalla on 30–40 eri tyylistä kappaletta, joista kokeessa kysytään muutama. Koetilanteessa opettaja soittaa noin minuutin pätkän kustakin kysyttävästä kappaleesta, jonka jälkeen oppilaan on osattava tunnistaa se. Kuuntelulistalla voi olla kokeesta riippuen taidemusiikkia, maailmanmusiikkia tai populaarimusiikkia. Antti mainitsee, että taidemusiikin kuuntelukokeessa riittää, että osaa tunnistaa kappaleen edustaman tyylikauden, mutta muuten koe keskittyy yksittäisten kappaleiden tunnistamiseen. Lisäksi Antin pitämässä kokeessa oppilaat saavat ottaa tekemänsä muistiinpanot mukaan. Hän kertoo, että hän tässäkin tilanteessa pyrkii tarkistamaan kaikki kokeet oppitunnin kuluessa ja on suunnitellut kokeen sen mukaisesti:

...mä soitan siinä kokeessa sitten vaikka 12 tai 6 biisiä vaan, niinku taas minuutin pätkää, niin siihen ei mene kuin vartti sen kokeen pitämiseen ja sit mä korjaan ne vielä sillä samalla tunnilla taas, niinku koko ajan mä kaikessa mä yritän niinku (...) tehdä sen niin, että se on reilu ja mittaa oikeita asioita, mutta mun aikani ei kulu sit siihen et mä illat pitkät istuisin ja vääntäisin [tarkistamassa] niitä. (Antti)

Lauran käytäntö on erilainen. Hän ei pidä varsinaisia kuuntelukokeita, mutta teettää oppilaille erilaisia kirjoitusharjoituksia, joilla hän pyrkii ohjaamaan oppilaita analyttiseen kuunteluun.

...tämä jakso päättyy tällaiseen kuuntelutestiin, että mä soitan eri tyylejä, [esimerkiksi] eri jazzin tyylikausia, ja he kuuntelee, he kirjoittaa siinä, joo tässä oli

big band ja laulusolisti, tässä oli... joo tää on, kyllä tää kuulos... tää on varmaan swingiä. Että ikään kuin mitä he kuulee, he osaa analysoida sieltä näin. (Laura)

Laura kertoo, että koronaviruksen aiheuttamana poikkeusaikana kirjoitusharjoituksia on tehty tavallistakin enemmän, ja oppilaat ovat sen seurauksena selvästi kehittyneet analyttisessä kuuntelussa ja kirjoittamisessa:

Ja nyt etäopetuksen aikana (...) huomaa, että he kirjoittaa ihan hyvin musiikista myös, kun nyt he on joutunut kirjoittamaan. Kun me ollaan tehtäviä tehty. Niin jotenkin se, että se on että... Erittäin hyvin kirjoittavat huomioita asioista, mitä me ollaan käyty läpi. Niin se on ollut... että etäjaksosta on ollut toisaalta ihan hyötyäkin varmasti, tässä mielessä. (Laura)

Opetussuunnitelman perusteissa (2014) on asetettu kuuntelun osalta tavoitteeksi, että opetuksen tavoitteena on ”tarjota oppilaille mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun ja havainnointiin sekä ohjata häntä keskustelemaan havainnoistaan” (POPS 2014, 425). Lauran käytäntö vaikuttaisi toteuttavan parhaiten opetussuunnitelman perusteiden määrittämää opetuksen tavoitetta, sillä Laura painottaa kirjoitusharjoituksissaan nimenomaan sitä, että oppilaat havainnoisivat kuulemaansa ja oppisivat tuomaan havaintojaan esiin. Coulson ja Burke (2013) toteavat, että kuulemansa kuvaileminen tukee myös kriittisen ajattelun kehittymistä ja antaa opettajalle arvokasta palautetta siitä, mitä oppilas todella kuulee ja hahmottaa (Coulson & Burke 2013, 439). Antin ja Pekan kuuntelukokeet eivät samalla tavalla huomioi oppilaiden kykyä tehdä havaintoja ja keskustella niistä.

4.2.4 Musiikinteoria ja musiikkitieto

Haastateltavilla on erilaisia käytäntöjä musiikinteorian ja musiikkitiedon osaamisen arvioinnin suhteen. Opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan musiikinopetuksen yhtenä tavoitteena on ”rohkaista ja ohjata oppilasta käyttämään musiikin merkintätapoja, käsitteitä ja terminologiaa musiikillisessa toiminnassa”. (POPS 2014, 425) Haastatelluista käy ilmi, että kaikki haastateltavat kyllä ottavat kyseisen tavoitteen huomioon, mutta kokeiden pitäminen herättää erilaisia mielipiteitä.

Kriittisimmin kirjallisiin kokeisiin suhtautuu Laura: hän ei pidä niitä ollenkaan opetuksessaan. Lauran mielestä on tärkeää, että opiskelun lähtökohtana on käytännön tekeminen ja että kiinnostus teoreettisia asioita ja ilmiöitä kohtaan kumpuaa siitä. Hän arvioi esimerkiksi musiikinteoreettista osaamista kokeiden sijaan tekemällä havaintoja tunnilta.

Mulla ei tällaisia teoriakokeita ole. Että (...) jos ajatellaan musiikinteoriaa irrallisena, erillisenä asiana, niin mä pyrin sitä opettamaan siinä soittamisen kautta. (...) Ikään kuin siinä (...) oppilaalla syntyy tarve, (...) puhutaan neljä neljäsosaa, eli siis tässä lasketaan neljään, mä siis laskea teille näin. Mikä tää on tää fermaatti? Mikä tää on tää kokonuotti? Eli jotenkin se on musta kääntynyt niin, että se kiinnostus herää sen soittamisen kautta myös siihen musiikin koodikieleen. (Laura)

Antti ja Pekka puolestaan pitävät oppilaille kirjalliset kokeet sekä musiikinteoriasta että musiikkitiedosta. Musiikinteorian kokeessa testataan tavallisimpien musiikillisten käsitteiden ja merkintöjen, kuten nuottien osaamista, ja musiikkitiedon kokeessa arvioidaan musiikin historian osaamista. Pekka pitää numeroin arvioitavia kokeita tärkeinä, jotta opiaineessa kertyy numerodataa todistusarviointia varten. Hänestä arviointi näyttäytyisi vanhemmille epämääräisenä ja epäluotettavana, jos kokeita ei pidettäisi.

Me ollaan nähty se niinku ihan kaiken kannalta, kun mä oon törmännyt siihen aina, että et jos on taideaineissa silleen ettei ole mitään niinku semmoista dataa, niin sitten vanhemmat saattaa kysyä, että hei, hatustakos te noi [numerot] vedätte tai jotain tällaista näin. (Pekka)

Antti hyödyntää lisäksi teknologiaa kirjallisten kokeiden järjestämisessä. Hän pitää kaikki kokeet internet-pohjaisella Sokrative-alustalla, jossa oppilaat tekevät kokeen puhelimeellaan, tabletillaan tai kannettavalla tietokoneellaan. Kokeeseen hän valitsee monivalinta-tehtäviä, jolloin hänen ei tarvitse käyttää aikaa kokeiden tarkistamiseen, vaan Sokrative laskee suoraan oppilaan saamat pisteet kokeen jälkeen.

Mä kutsun sitä kännykkäkertaukseks, mutta että se on semmoinen missä on niinku näitä niin sanottuja teoria-asioita, jonka mä pidän Sokrativella monivalintatehtävänä, joka siis korjaa itse itsensä kokonaan niinku et mun ei taas tarvii taas tehdä mitään vaan mä saan ne suoraan ne tulokset sieltä. Että siinä on 24 kysymystä ja 6 minuuttia aikaa vastata eli 15 sekuntia per tehtävä. Ja netin

käyttö on sallitua, tai kaikki on sallittua, ne saa kysymykset satunnaisessa järjestyksessä, jolloin kaverilta ei voi katsoa kun sillä on eri kysymykset ja taakseen ei voi palata. Ja sit kun se aika on niin pieni, niin tuota nopea ehtii katsoa sitten netistä jotain, mutta et mä sanon heille selvästi, että tässä kokeessa menesty hyvin se joka on hyvin valmistautunut ihan niinku kaikissa muissakin kokeissa se menee. (Antti)

Ouakrim-Soivion (2016) mukaan perinteisen kynäpaperiarvioinnin rinnalle nousseella sähköisellä arvioinnilla on monia hyviä puolia: se on esimerkiksi nopeaa, edullista ja kokeet voivat sisältää monenlaisia medioita kuten videoita tai äänitteitä (Ouakrim-Soivio 2016, 153–155). Teknologiaa hyödyntäen opettajan voi olla mahdollista keskittyä entistä enemmän antamansa arviointipalautteen laatuun, kun hänen aikansa ei enää kulu samalla tavalla arviointiprosessien hallintaan (Lebler 2012, 210). Ouakrim-Soivio (2016) kuitenkin huomauttaa, että tietokoneella tehtävät kokeet vaikuttavat olevan oppilaille kynäpaperikokeita vaikeampia, vaikka koetehtävät olisivat täysin samoja, eikä syytä täysin tunneta. (Ouakrim-Soivio 2016, 154.)

Kauppinen ja Vitikka (2017) toteavat myös, ettei tietty koetyyppi ole välttämättä kaikille oppilaille paras tapa osoittaa osaamistaan, ja toiset oppilaat saattavat tarvita esimerkiksi enemmän aikaa kysymyksiin vastatakseen (Kauppinen & Vitikka 2017, 14). Tähän peilaten Antin käytäntö vaikuttaa osin ongelmalliselta. Vaikka 15 sekuntia monivalintatehtävään vastaamiseen kuulostaa riittävältä ajalta tyypilliselle oppilaalle, kaikille se ei välttämättä riitä. Jos vastaamisaika on hyvin rajattu ja kyseessä on vuoden ainut teoriakoe, saattaa se myös luoda oppilaalle paineita ja vaikeuttaa siten kokeeseen keskittymistä.

4.2.5 Musiikkiteknologia

Musiikkiteknologia nousee keskeiseksi teemaksi kaikkien haastateltavien kanssa. Opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan musiikinopetuksen yhtenä tavoitteena onkin ”ohjata oppilasta musiikin tallentamiseen ja tieto- ja viestintäteknologian luovaan ilmaisulliseen käyttöön sekä musiikin tekemisessä että osana monialaisia kokonaisuuksia” (POPS 2014, 425). Tieto- ja viestintäteknologian hallinta määriteltiin opetuksen tavoitteeksi ensimmäistä kertaa uusimmassa opetussuunnitelman perusteissa (2014). Ehkä teeman uutuus on syynä siihen, että musiikkiteknologia nousee esiin myös haastatteluissa niin voimakkaasti.

Antti opettaa oppilaille Garage Band -musiikinteko-ohjelman hallintaa. He harjoittelevat erilaisten raitojen lisäämistä ja muokkaamista tekemällä harjoituskappaleen, joka perustuu laajasti käytössä olevaan D-A-G-Hm-sointukiertoon. Antti kertoo, että lopuksi hän pitää musiikkiteknologiakokeen, jossa testataan ohjelman hallintaa.

Siitä on semmoinen koe, että mä tyhjennän kaikki Garage Bandit (...) ja tuota, sitten [oppilaat] saa tunnin alussa tyhjän iPadin ja sit ne tekee siinä tunnin aikana sen kaiken mitä me ollaan treenattu, mihin on käytetty siis niinku kuukauden verran tai niinku 4 tuntia tai 5 tuntia tai jotain. Et ne tekee siis rumpukompin, basson, jonkun sointuinstrumentin ja sitten sen melodian sinne. (Antti)

Kokeen jälkeen oppilaat ottavat Garage Bandin yleisnäkymästä valokuvan ja lähettävät sen opettajalle sähköpostin liitteenä. Antti on päätenyt kyseiseen käytäntöön, koska kaikkien harjoitustöiden kuuntelu veisi runsaasti aikaa. Hän kertoo, että kuvasta on helppo tarkistaa, onko oppilas osannut lisätä ohjelmaan vaaditut instrumenttiraidat ja osuvatko sointuvaihdokset kohdilleen. Antti siis arvioi ainoastaan oppilaiden teknistä osaamista, eli ovatko he osanneet käyttää vaadittuja elementtejä pyydetyllä tavalla.

Ja sit mä arvioin sillä tavalla, että he ottaa siitä iPadista omalla kännykällä valokuvan siitä Garage Bandin yleisnäkymästä. Ja sit ne lähettää sen valokuvan mulle sähköpostin liitteenä, koska suurin osa ei osaa lähettää liitetiedostoja kännykästään, niin tulee sekin opeteltua siinä. (...) Ja sitten mä katson ne, se on hemmetin nopea tarkistaa. Koska mä ensin yritin sitä silleen et mä kuuntelen ne kaikki biisit, mut siinä menee ikä ja terveys. (Antti)

Lopuksi Antti lisää vielä:

Ja siihen ihan pikkuisen vaikuttaa myös se, että kuinka laadukas se valokuva on, jonka mä saan heidän siitä Garage Bandista (nauraa). Että jos se on ihan suttuinen se kuva, niin sitten se vähän vähentää sitä numeroa. (Antti)

Myös Pekka opettaa Garage Band -sovelluksen käyttöä. Oppilaat tekevät harjoitustyön, jossa tavoitteena on ensisijaisesti oppia käyttämään sovellusta. Oppilaat voivat kuitenkin halutessaan toteuttaa myös monimutkaisemman sävellyksen. Pekka kertoo, että oppilaiden tekemä harjoitustyö arvioidaan, mutta siitä ei anneta numeroa. Sen sijaan erityisen

onnistuneesta suorituksesta saa niin kutsutun sävellysplussan, joka nostaa lukuvuoden todistusarvosanaa 0,25 verran.

Ja sitten säveltämisestä ei ole mitään koetta tietenkään, mutta siitä me annetaan semmoinen sävellysplussa, elikkä ne saa Wilmaan jos meidän mielestä ollut erityisen hyvä biisi seiskalla, että sä olet ottanut sen Garage Bändin niinku monipuolisesi [haltuun]. (...) Yleensä me ollaan pidetty että se on 0,25 niinku keskiarvossa. (Pekka)

Laura puolestaan opettaa oppilaille äänenkäsittelyohjelma Audacityn käyttöä. Oppilaat tekevät harjoitustyönä kuunnelman, esimerkiksi satuun tai sarjakuvaan liittyvän äänimaailman. Laura kertoo, että hän arvioi sekä koko prosessia että oppilaan aikaansaannosta. Oppilaat tekevät kuunnelmastaan suunnitelman etukäteen, josta Lauran mukaan usein jo ilmenee oppilaan asenne harjoitustyötä kohtaan. Lopputuotoksessa hän kiinnittää huomiota sen toimivuuteen ja äänenkäsittelyohjelman käytön monipuolisuuteen sekä opittujen asioiden soveltamiseen.

Tietysti että miten he on ottanut kaikki haltuun, mutta sitten he tekee suunnitelman, me katsotaan läpi se suunnitelma, miltä se vaikuttaa, joo. Sitä mä voin vähän arvioida. Ja siinä näkyy jo, että millä asenteella oppilas on mitäkin tekemässä. Mikä on se taas se niinku motivaatio ja se omakin kunnianhimo sitä työtä kohtaan. Ja sitten tietysti se lopputulos, että miten se toimii. (...) Sanoisin näin, että kiinnitän huomiota siihen miten hän käyttää niitä ohjelmia monipuolisesti. Miten hän on niinku saanut sinne tuotua ehkä omia ideoita, ehkä lainojakin, mutta että niinku pystynyt soveltamaan näitä asioita, mitä mä oon opettanut. (Laura)

Lauran arviointikäytäntö vaikuttaa kaikkein monipuolisimmalta, koska se ottaa huomioon niin oppilaan osaamista, osaamisen soveltamista kuin työskentelyäkin. Arvioinnin monipuolisuus on uuden opetussuunnitelman perusteiden yksi keskeisistä teemoista (Kauppinen & Vitikka 2017, 13–14). Luostarisen ja Peltomaan (2016) mukaan opettaja voi arviointikäytännöillään ohjata oppilaan oppimista ja opiskelua voimakkaasti. Jos arviointi kohdistuu esimerkiksi vain oppiaines sisältöjen hallintaan, oppilas sosiaalistuu käytäntöön nopeasti ja alkaa suunnata toimintaansa sen mukaan. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 174–175.) Koska Lauran arviointi keskittyy monipuolisesti eri asioihin, se myös

kannustaa oppilasta kiinnittämään huomiota lopputuloksen lisäksi esimerkiksi työn suunnitteluun ja työskentelyynsä.

Lisäksi Pekan ja Lauran arviointikäytännössä kiinnitetään huomiota myös hieman luovaan tuottamiseen. Kaikkien haastateltavien toteuttamat musiikkiteknologian harjoitustyöt sisältävät jossain määrin luovaa tuottamista. Vaikka Antin ja Pekan teettämät harjoitustyöt tähtäävät ensisijaisesti Garage Band -sovelluksen hallintaan, niissäkin oppilas joutuu tekemään luovia ja taiteellisia ratkaisuja. Lauran teettämä kuunteluharjoitus sisältää runsaasti luovaa tuottamista, sillä kuunnelma on alusta alkaen oppilaan itsensä ideoima. Opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opetuksen yhtenä tavoitteena on ”kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ja ohjata heitä improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen sekä taiteidenväliseen työskentelyyn” (POPS 2014, 425). Hyvän osaamisen kriteeri päättöarvioinnissa toteutuu, kun ”Oppilas osaa käyttää musiikillisia tai muita äänellisiä elementtejä kehittäessään ja toteuttaessaan uusia musiikillisia ideoita yksin tai ryhmän jäsenenä” (POPS 2014, 425). Laura kertoo kuunnelmaprojektia arvioidessaan kiinnittävänsä huomiota esimerkiksi myös siihen, miten hyvin oppilas on saanut tuotua projektiin omia ideoitaan. Koska luova tuottaminen on yksi päättöarvioinnin kriteereistä, sen toteutumista on perusteltua arvioida oppilaiden luovien tuotoksien yhteydessä.

4.3 Päättöarviointi

Haastateltavilla on keskenään hyvin erilaisia tapoja päättöarvioinnin toteuttamiseen. Se on ristiriidassa päättöarvioinnin tarkoituksen kanssa, koska päättöarvosanan on tarkoitus kuvata oppilaan osaamisen tasoa suhteessa valtakunnallisesti määriteltyihin oppimistavoitteisiin ja päättöarvioinnin kriteereihin (Opetushallitus 2020b, 9). Jotta päättöarvosanat olisivat vertailukelpoisia, tulisi ne antaa yhdenvertaisin periaattein (Kauppinen & Vitikka 2017, 17). Tässä aluvuossa esittelen tarkemmin haastateltavien tapoja päättöarvioinnin toteuttamiseen sekä heidän näkemyksiään päättöarvioinnista.

4.3.1 Päättöarvioinnin toteuttaminen

Antti aloittaa päättöarvosanan muodostamisen vertailemalla oppilaan viimeisintä musiikin arvosanaa ja viimeisimpiä koearvosanoja. Jos ne ovat linjassa keskenään, hän antaa

usein päättöarvosanan sen mukaan. Antti kuitenkin pitää arviointia tehdessään näkyvillä oppilaan opintomenestyksen koko yläasteen ajalta. Se pitää sisällään esimerkiksi koearvosanat ja tuntiaktiivisuudesta tehdyt arvioinnit.

Yksinkertaisimmillaan se on, että mä katon, että mikä edellinen musiikin numero on ja mitä nyt kevään arvosanat on ollut. Jos ne on aika samassa niin tuota niin sitten se on se mitä mitä se on. Mut et sit niinku tarvittaessa, tai siis kyllä mulla on koko ajan, nytkin tänään mä kävin niitä kasiluokan päättöarviointikeskustelui, niin mulla oli heidän seiskan syksy ja seiskan kevät ja kasin syksy ne paperit kaikki siinä vieressä, että mä pystyn näkemään ne ihan kaikki nämä kokeet ja tuntiaktiivisuuden sun muut siitä. Niin se on tosi helppo kyllä sitten perustella, kun sitä dataa on paljon. (Antti)

Antti ei kuvauksensa perusteella vertaa oppilaan osaamista opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin päättöarvioinnin kriteereihin, vaan päättöarvosana vaikuttaa olevan jonkinlainen keskiarvo oppilaan koko yläasteen aikaisista opintosuorituksista. Päättöarviointi tulisi kuitenkin aina suorittaa käyttäen kansallisesti määriteltyjä päättöarvioinnin kriteereitä, jotta arvioinnin tasa-arvoisuus ja päättöarvosanojen vertailukelpoisuus toteutuisivat (Kauppinen & Vitikka 2017, 17–18; ks. Opetushallitus 2020b, 9–12).

Antti luottaa arvioinnissaan haastateltavista vahvimmin kokeisiin. Hän pitää 7. luokkalaisille vuoden aikana yhteensä 6 koetta: laulukokeen, rumpukokeen, kaksi kitarakoetta, Garage Band -kokeen sekä teoriakokeen. Lisäksi 8. luokkalaisille on vielä kuuntelukoe, musiikkitiedon koe sekä kaksi kitarakoetta. Kokeiden lisäksi Antin arviointiin vaikuttaa oppilaan tuntiaktiivisuus:

Plus sit tuntiaktiivisuus, jota mä arvioin silleen, että kun joku käy edessä soittamassa niin siitä saa aina plusmerkinnän. Tai jos muuten vaan sanoo jotain fik-sua niin saattaa saada siitäkin vaan plusmerkinnän tai jotain niinku silleen, mä nyt annan niitä mistä sattuu. Ja sitten (...) jos on paljon plusmerkkei niin se on sitten hyvää tuntiaktiivisuutta. (Antti)

Antin mielestä päättöarvioinnin toteuttamisessa on keskeisintä reiluus. Jotta arviointi voisi olla reilua, sen on hänen mukaansa perustuttava monipuolisesti erilaisiin kokeisiin. Säännöllinen kokeiden pitäminen on hänestä myös erinomainen keino kerätä dataa

arvioinnin perusteeksi, ja sillä on helppo perustella antamia arvosanoja esimerkiksi huoltajille.

Se on tosi helppo kyllä sitten perustella, kun sitä dataa on paljon. Mun mielestä olennaisinta siinä on, että sen saa reiluksi, niin ensinnäkin pitää olla erilaisia kokeita. (Antti)

Myös Atjosen (2007) mukaan opettajalta odotetaan reiluutta arviointia toteuttaessaan. Reiluutta pidetään yhtenä arvioinnin eettisistä normeista, ja opettajan tulisi aina pyrkiä siihen, että kaikki oppilaat pysyisivät näyttämään osaamistaan tasavertaisesti riippumatta opiskelutyylitään. (Atjonen 2007, 34). Tämä mahdollistuu nimenomaan monipuolisten arviointikäytänteiden kautta (Opetushallitus 2020b, 5). Kokeet eivät kuitenkaan ole ainoa mahdollinen arviointimenetelmä. Vaikka Antti pitääkin huomattavan määrän eri kokeita, voi olla, että osa oppilaista pärjää nimenomaan koetilanteissa toisia paremmin, jolloin arvioinnin luotettavuus ja reiluus kärsii. Ouakrim-Soivion (2016) mukaan opettaja voisi arvioinnin monipuolisuuden taatakseen kerätä arviointidataa myös esimerkiksi jatkuvan havainnoinnin, portfolioiden, oppimispäiväkirjojen ja arviointikeskustelujen avulla (Ouakrim-Soivio 2016, 81).

Laura kertoo, ettei hän tee päättöarviointia erikseen, vaan päättöarvosana muodostuu oppilaan lukukausitodistusten musiikkinumeroiden keskiarvosta. Pakollista musiikkia on oppilailla seitsemännellä luokalla ja osittain kahdeksannella luokalla, jolloin päättöarvosana muodostuu vähintään kolmen lukukausiarvosanan perusteella. Lisäksi jos oppilas valitsee musiikin valinnaisia kursseja, niistä saatavat lukukausitodistusten arvosanat vaikuttavat myös osaltaan laskettavaan keskiarvoon.

No, siis päättöarviointihan tulee niinku... niistä kootaan ikään kuin niistä keskiarvo niistä mitä he ovat saaneet numeroiksi eli sitten sehän on pelkkää [matematiikkaa], (...) kone laskee keskiarvon. (...) Mähän arvioin erikseen syksyn ja erikseen kevään, ja sitten se varsinainen päättöarvosana mikä hänelle jää päätötodistukseen, niin se sitten niinku menee näiden numeroiden keskiarvosta. (Laura)

Lukukausitodistusta varten toteutettavan summatiivisen arvioinnin pohjana Laura käyttää arviointikirjaansa tekemiä merkintöjä. Hän arvioi esimerkiksi jokaisen oppilaan asennetta, aktiivisuutta, taitoja ja tietoja.

Jos katsoo mun arviointikirjaa, niin siinä on jokaisella oma lokero. Mä annan numeron ikään kuin asenteesta, aktiivisuudesta, taidoista, tiedoista ja sitten siinä on vielä, saattaa olla (...) vielä joku lisäpointti. Ja sitten mä katson vähän sitä koko riviä, mikä se on, ja siitä sitten se numero muodostuu. (Laura)

Kauppinen ja Vitikka (2017) huomauttavat, ettei päättöarvosanaa voi muodostaa oppilaan aikaisempien lukuvuosi- tai kurssiarvosanojen keskiarvoa laskemalla, vaan päättöarvioinnissa tulee aina arvioida oppilaan sen hetkistä osaamista suhteessa päättöarvioinnin kriteereihin. Aikaisemmat arvosanat voivat antaa suuntaa päättöarvioinnille, mutta päättöarvioinnin perustana ne eivät voi olla. Vain siten voidaan taata päättöarvosanojen vertailukelpoisuus ja yhdenvertaisuus. (Kauppinen & Vitikka 2017, 17–18.) Lauran käytännössä yhdenvertaisuuden ongelmat muodostuvat siitä, että eri oppilaiden päättöarvosanoissa painottuvat eri asiat. Esimerkiksi valinnaista musiikkia valitsevan päättöarvosanassa painottuu yhteismusisointi, koska valinnaiset musiikinkurssit sisältävät pääasiassa yhteissoittoa. Toisaalta pelkästään pakollista musiikkia opiskelevan päättöarvosanasta jopa kolmasosa muodostuu seitsemännen luokan syyslukukauden perusteella, vaikka oppilas on saattanut myöhemmin kehittyä lisää kaikilla arvioituilla osa-alueilla.

Pekka on haastateltavista ainut, joka käyttää päättöarvioinnin toteuttamiseen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä päättöarvioinnin kriteereitä. Pekka kertoo, että musiikkiluokilla on oma opetussuunnitelma, jonka arviointikriteerit ovat monilta osin tiukempia. Hän aloittaa päättöarvioinnin toteuttamisen arvioimalla oppilaat ensin musiikkiluokkien oman opetussuunnitelman perusteella ja sen jälkeen hän muodostaa oppilaalle erillisen päättöarvosanan, joka on usein korkeampi kuin musiikkiluokkien kriteerein annettu todistusarvosana.

Tietenkin se päättöarviointi sitten, niin sitten me ihan katsotaan niitä valtakunnallisia päättöarvioinnin kriteereitä ton mun kollegan kanssa ja usein sitten saattaa käydä, että monen numero ehkä nousee. (...) Me ruvetaan katsomaan niinku läpi sitä taulukkoa mikä nyt on julkaistu ja sitten mietitään, että onko se just se sama numero, mikä sieltä on musaluokilta tullut, vai onko siellä jossain osios... aika usein niinku vaikka tuossa TVT:ssä, justiin tää säveltäminen, niin kun me tehdään sitä niin juurta jaksan, niin siellähän ne [oppilaat] on heti jo siellä ihan niinku ääripäässä. (Pekka)

Pekka myöntää, että päättöarvioinnin kriteerejä on paljon ja että niitä kaikkia on vaikea ottaa huomioon. Hän uskoo, etteivät musiikinopettajat yleensäkään huomioi kaikkia kriteerejä arvioinnissaan, koska arviointidatan kerääminen tasapuolisesti kaikilta määriteltyiltä osa-alueilta olisi liian työlästä. Hänestä on tärkeämpää, että musiikinopettaja keskittyy vahvuuksiinsa ja tekee työtään niiden kautta.

Se on tosi haastavaa, eikä sitä mun mielestä, että sen voi sanoa ihan ääneenkin, että (...) varmaan tuolla jossain Mitä tehdä musatunnilla [-Facebook-ryhmässä] on joku joka käy ne kaikki [kriteerit] jollain excel-taulukolla läpi, mutta käytännössä se ei ihan mene kuitenkaan minun mielestä sillä tavalla. (...) Et varmaan joku tosi tunnontarkka käy ne kaikki mahdolliset jutut. (...) Mä itse edustan sitä puolta että mieluummin niinku että jos sä haluat jotain oppia ja olla hyvä niin sä keskityt johonkin. (Pekka)

Haastattelujen perusteella vaikuttaa siis siltä, ettei kukaan haastateltavista käytä päättöarvioinnin toteuttamiseen kaikkia opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainittuja päättöarvioinnin kriteereitä. Haastateltavien toteuttamassa päättöarvioinnissa osa kriteereistä on muita tärkeämpiä ja osa jää kokonaan huomiotta (ks. POPS 2014, 424–425).

4.3.2 Päättöarvosanojen vertailukelpoisuus

Haastateltavista vain Laura uskoo, että eri opettajien antamat päättöarvosanat ovat jossain määrin keskenään vertailukelpoisia. Laura ajattelee, että musiikin oppiaine perustuu sellaisille arvoille, joita kaikki musiikinopettajat pitävät lähtökohtaisesti tärkeinä. Sellaisia ovat esimerkiksi yhdessä laulaminen ja soittaminen sekä taiteen tekeminen.

Mä luulen et me [musiikinopettajat] ollaan sillä lailla niinku samankaltaisia juuri tässä, että tää yhdessä tekeminen, yhdessä soittaminen, musisoiminen, yhdessä asioiden... Niinku mä sanon, että luodaan yhdessä taideteoksia, oli ne sitten minkälaisia hyvänsä, niin joka tunti. Niin se on niin yhteistä meille, ja tämä soittamisen ja laulamisen... se on keskiössä meidän opetuksessa edelleen, onneksi. Ettei ole menty täysin tietokoneisiin tai muihin, että se soittaminen ja laulaminen on... Niin jotenkin kyllä mä uskon, (...) että me (...) osataan kyllä niinku aika lailla samankaltaisesti arvottaa näitä asioita. (Laura)

Toisaalta Laura pitää kuitenkin tärkeänä, että opettajalla on vapautta keskittyä haluamiinsa asioihin ja tehdä työtään persoonansa kautta. Se heijastuu osaltaan myös arviointiin. Laura myös toteaa, että opetussuunnitelman perusteissa määritellyt päättöarvioinnin kriteerit ovat osittain epäselviä ja niiden sanamuodot ovat tulkittavissa monin eri tavoin.

Kyllä mun mielestä siinä saa olla sitä eloa ja sitä opettajan persoonaa myöskin, joka näkyy niin opetuksessa mutta sitä kautta myös sitten arvioinnissa. Mutta että tärkeintä on se, että itse tiedät mitä arvioit, se on sinulle selvä sieltä opetussuunnitelman pohjalta. Sä voit sen ajatella, että ”Näin, tää on hyvä näin, näin mä tämän rakennan”. (Laura)

Ja juuri ehkä noi sanamuodot [opetussuunnitelmassa], että mitä se sitten on. Mutta näinpä ollen sitten itsehän niitä varmaan suomentaa siitä itselleen. (Laura)

Myös Ouakrim-Soivio (2016) toteaa, että päättöarvioinnin kriteerit eivät toimi toivotulla tavalla. Hänen mukaansa arvioinnin kriteeriperustaisuus toimii vain, jos kriteereistä ja niiden soveltamisesta ollaan yksimielisiä. Hyvään osaamiseen eli arvosanaan 8 vaadittavan osaamisen kuvaaminen ei ole riittänyt tekemään päättöarvioinnista yhdenvertaista: päättöarvosanat eivät ole vertailukelpoisia eri koulujen välillä, vaan niissä saattaa olla jopa usean arvosanan heitto. (Ouakrim-Soivio 2016, 74–75; ks. myös Ouakrim-Soivio 2013.)

Antti ja Pekka eivät usko, että eri opettajien antamat arvosanat olisivat vertailukelpoisia keskenään. Pekka epäilee, että osalla opettajista arvosteluasteikko vääristyy, kun ryhmästä riippumatta parhaimmille halutaan antaa kiitettäviä numeroita.

Ainahan opettajat väkisinkin, musta tuntuu, niin tekee sitä, että noille se kymppi ja ysi, ja että ne on niinku saatava pakko ne numerot sinne kaikki. Niin en tiedä sitten, kuin hyvin jos niitä laitettaisiin riviin niitä [eri opettajien antamia] ysejä siihen niin kuin hyvin ne niinku pitäisi paikkansa. (Pekka)

Myös Hautamäen ym. (2000) mukaan joillakin opettajilla saattaa olla arvosteluasteikkoa vääristäviä käytäntöjä. Joskus opettajat saattavat esimerkiksi varata kiitettävät numerot vain parille menestyväksi profiloituneelle oppilaalle, jolloin muiden on hyvin vaikeaa saada kiitettäviä numeroita. Tällöin arvosteluasteikko vääristyy, sillä numeroiden

yhdeksän ja kymmenen väli ei ole yhtä suuri kuin esimerkiksi numeroiden seitsemän ja kahdeksan väli. (Hautamäki ym. 2000, 253.) Laura kertoo olevansa hellämielinen numeroiden antamisen suhteen ja antavansa mieluiten kiitettäviä arvosanoja. Tämä puolestaan saattaa vääristää arvosteluasteikkoa ylöspäin, niin että Lauran oppilaat saavat parempia arvosanoja verrattuna vastaavaan osaamisen tasoon muissa kouluissa.

*Mä oon aika hellämielinen ehkä antamaan numeroita musiikissa, että mulla ei...
Harvemmin annan huonoja numeroita. (...) Nelosta ja vitosta en oo varmaan
koskaan antanut, mutta sitten kyllä kuutonen tietysti saattaa joskus tulla ja...
Mutta hyvin mielelläni annan ysiä ja kymppiä myöskin.*

Antti ei usko, että päättöarvosanat olisivat vertailukelpoisia eri koulujen välillä, mutta hänestä se ei ole ongelma. Hän pitää tärkeämpänä opettajan vapautta toteuttaa opetusta ja arviointia haluamallaan tavalla.

*En, en mä usko siihen, mut mä en pidä sitä yhtään pahana. Just sen takia, että
se opetus on parhaimmillaan silloin kun se opettaja on vapaa tekemään sitä...
ei nyt ihan mitä vaan tietenkään, mutta että siis niinku että itsensä näköistä ope-
tusta, ja tuomaan persoonaansa esiin, niin silloin se on ehdottomasti parasta se
opetus. (...) Tää on musta ihan perustavaa laatua oleva seikka suomalaisessa
koululaitoksessa, tai ainakin siis musiikinopetuksessa, että opettaja on aika va-
paa. (Antti)*

Haastateltavat eivät juurikaan kiinnitä huomiota siihen, miksi päättöarvosanoissa pyritään vertailukelpoisuuteen. Antti on haastateltavista ainut, joka ilmaisee ymmärtävänsä arvosanojen merkityksen haettaessa esimerkiksi ammatilliseen koulutukseen.

*Siis toki siinä pitää joku tolkku olla, ettei kaikki saa kymppiä tai jotain sem-
moista, koska niillä on kuitenkin... siis ne jotka hakee amikseen niin taito- ja
taideaineiden numeroilla on isokin merkitys, niin tota, että se että ne sit saa
niinku ansaitusti ne numerot, mutta tuota niin... (Antti)*

Musiikin arvosanalla voi tosiaan olla merkitystä, kun oppilas hakee jatko-opintoihin. Esimerkiksi ammatillisen koulutuksen haussa hakija saa pisteitä muun muassa keskiarvonsa perusteella, ja keskiarvoa laskettaessa huomioidaan myös musiikin päättöarvosana. Sen lisäksi hakija saa pisteitä myös erikseen laskettavasta painotetusta keskiarvosta, joka

muodostetaan kolmen parhaan taito- ja taideaineen arvosanan perusteella. (Opetushallitus 2021.) Musiikin päättöarvosana saattaa siis olla hyvinkin merkittävä jatko-opiskelupaikan kannalta.

4.3.3 Tarvitaanko numeroita?

Kaikki haastateltavat ovat yhtä mieltä siitä, että musiikin tulee olla numeroin arvioitava oppiaine myös jatkossa. Heistä se on tärkeää pääasiassa musiikin oppiaineen arvostukseen liittyvistä syistä. Kaikki ovat sitä mieltä, että suomalainen koulujärjestelmä pohjaa niin vahvasti numeroihin, että oppilaat eivät suhtautuisi vakavasti aineeseen, josta annettaisiin pelkästään suoritusmerkintä.

Mun mielestä jotenkin se numeroarviointi on oppilaalle tänä päivänä tuttu. Se on se kieli, minkä he tuntevat tietyllä lailla. (Laura)

Jos ei niin tehtäis, niin sitten ne ajattelisi, että tää ei ole tärkeätä. (...) Koska just se niinku se matematiikan tyyppinen prestiisi ja arvokkuus siihen oppiaineeseen, (...) et se on kuitenkin siis niin et oppilaat on niin totutettu siihen, että se mikä on tärkeätä niin siitä tulee numero. (Antti)

Toisaalta kaikki haastateltavat esittävät huolensa musiikin oppiaineen arvostuksesta myös yleisellä tasolla. Musiikki on heidän mukaansa oppiaine, jota helposti pidetään vähemmän tärkeänä kuin esimerkiksi lukuaineita ja joka on jatkuvasti vähennysuhan alla. Jos musiikkia ei arvioitaisi numeroin, se erottuisi oppiaineena vielä selkeämmin joukosta ja sen arvostus saattaisi laskea entisestään.

Se [numeroarvostelu] myöskin ikään kuin vie meidät siihen samalle linjalle muiden aineiden kanssa. Että mun mielestä se nostaa tietyllä lailla, että me ollaan niinku yhtä arvokkaita kuin kaikki muut, jos ymmärrät mitä tarkoitan. Että kun monesti sanotaan, että taide- ja taitoaineet ei ole niin, että lukuaineethan ne on. (Laura)

Jos tämä kuvio jatkuu tälleen ja leikataan koko ajan, niin jossain vaiheessa ei oo sitä työtä. Niin jotenkin tuoda sitä silleen, että tämä on ihan aine aineiden joukossa. (Pekka)

Pekka kertoo kohdanneensa monia vähätteleviä kommentteja oppiaineestaan, ja siksi hän pitää tärkeänä, että ihmiset ymmärtävät myös musiikin oppiaineen sisältävän oppisisältöjä, joita voi hyvin arvioida numeraalisesti.

...kun sitä on välillä sitä ilmassa, että ”sitä levyraatii siellä näyttelette ja You-tubesta päälle laulatte niitä lauluja”, niin jotenkin että se meidänkin aineen arvostus, että tässä on kuitenkin ihan juttuja, mitä voi niinku numeraalisestikin arvioida että tuota. Että ei tämä nyt ihan mikään semmoinen heittopussiaine ole jotenkin. (Pekka)

Pekan mielestä numeroarviointi antaa myös huoltajille selkeän ja johdonmukaisen kuvan oppiaineesta. Kun arviointia toteuttaa systemaattisesti ja numeroarviointi on jatkuvasti läsnä opiskelussa, on päättöarvosanojen perusteleminen helppoa.

Ja jotenkin mun mielestä siitä tulee niinku sekä huoltajille että kaikille sellainen särmä, että tämä nyt menee näin. (...) Että jos joku vanhempi tulee tunteella sieltä, niin sitten sanoo, että näin tää niinku on. Ja tää on oikeasti niinku oppiaine missä on kans asioita mitä tehdään, eikä tää vaan joku semmoinen, että me nyt tässä vaan jotain ja en mä oikein tiedä ja odotas mä soitan sulle huomenna kun mä nyt vähän mietin mitä mä sanon. (Pekka)

Laura pitää numeroarvostelua tärkeänä myös kannustamisen näkökulmasta. Hyvällä musiikkinumerolla saattaa olla oppilaalle suurikin merkitys: jos oppilaalla on esimerkiksi vaikeuksia pärjätä lukuaineissa, voi kiitettävä numero musiikista nostaa oppilaan itsetuntoa. Esimerkiksi Ihmeen (2009) mukaan arvioinnin yhtenä tavoitteena onkin vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja tukea myönteisen minäkuvan rakentumista (Ihme 2009, 17). Laura näkee myös päättöarvioinnin toteuttavan tätä tehtävää:

Mä aina ajattelen, että (...) oppilaalla jolla on hankaluuksia joissain aineissa, joka ei ehkä menesty lukuaineissa, niin kun musiikista päsähtää ysi tai kymppi, niin sehän on ihan valtava merkitys. (Laura)

Osa haastateltavista vaikuttaa kuitenkin olevan sitä mieltä, että numeroarviointi ei itsessään ole oppilaille kovinkaan hyödyllistä. Esimerkiksi Pekka sanoo suoraan, että hän olisi mieluummin antamatta numeroita, jos sitä ei koettaisi niin keskeiseksi osaksi koulujärjestelmää.

Niin no tietenkin se olisi mahtavaa, jos ei niitä [numeroita] tarvitsisi antaa, mutta kun (...) tää suomalainen koulujärjestelmä kuitenkin nyt toistaiseksi vielä perustuu niihin numeroihin. (Pekka)

Haastatteluista tulee siis kuva, että haastateltavat pitävät numeroin tapahtuvaa päättöarviointia tärkeänä lähinnä oppiaineen arvostuksen kannalta. Haastateltavien näkemys liittyy toisaalta siihen, miten oppilaat ja vanhemmat suhtautuvat musiikin oppiaineeseen ja toisaalta siihen, miten musiikin oppiaineen arvo nähdään yleisemmin yhteiskunnassa. Se on ristiriidassa arvioinnin perusolemuksen kanssa, jonka mukaan arvioinnin perimmäinen tarkoitus on oppilaan oppimisen tukeminen: jo perusopetuslakiin on kirjattu, että ”oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin” (Perusopetuslaki 628/1998).

5 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen tutkielmani tuloksia ja teen johtopäätöksiä siitä, miten haastattelemani musiikinopettajat toteuttavat oppilasarviointia. Lisäksi pohdin tutkielmani luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä ja esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

5.1 Johtopäätökset

Tarkastelin tutkielmassani yläasteen musiikinopettajien tapoja toteuttaa oppilasarviointia. Haastattelin tutkielmaani varten kolmea musiikinopettajaa, joilla kaikilla on useiden vuosien kokemus yläasteella opettamisesta. Tutkimuskysymykseni oli:

Miten haastateltavat toteuttavat arviointia työssään musiikinopettajina?

Tuloksia kirjoittaessani käytin apuna teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tutkimuskirjallisuudesta nousi esiin, että oppilasarviointia on mahdollista jaotella eri tyyppeihin (ks. [2.1](#)). Tyyppeihin jaottelu sopi hyvin tapaukseni käsittelyyn, joten tulosluvun alkupuolella ([4.1](#) ja [4.2](#)) vastasin tutkimuskysymykseeni ensin jaotellen haastateltavien käyttämiä arviointimenetelmiä formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Tulosluvun lopussa ([4.3](#)) vastasin tutkimuskysymykseeni opetussuunnitelman ja päättöarvioinnin näkökulmasta: käsitteelin siinä haastateltavien tapoja toteuttaa päättöarviointia ja avasin haastateltavien näkemyksiä summatiivisen arvioinnin merkityksestä.

Aineistoni perusteella musiikinopettajilla on monipuolisia ja keskenään osittain erilaisia tapoja toteuttaa arviointia. Kaikki haastateltavat korostivat formatiivisen arvioinnin merkitystä ja ensisijaisuutta oppilaan oppimisen ohjaamisessa. Formattiivinen arviointi saattoi olla pelkistetyimmillään oppilaan toiminnan ohjaamista elein tai sanallisin ohjein oppituntien kuluessa. Suullinen palaute oli selvästi yleisin tapa antaa formatiivista palautetta. Haastattelujen perusteella vaikutti siltä, että se oli luontevin tapa ohjata oppilaan oppimisprosessia musiikintunneilla oppiaineen käytännön luonteesta johtuen. Haastateltavat antoivat kirjallista palautetta lähinnä satunnaisesti Wilma-järjestelmän kautta, jos oppilaan opiskelussa oli jotain erityistä huomautettavaa tai jos oppilas oli menestynyt poikkeuksellisen hyvin.

Osa haastateltavista piti oppilaille henkilökohtaisia arviointikeskusteluja, mutta ne keskittyivät lähinnä tulevan todistusnumeron perustelemiseen. Kukaan ei pitänyt kahdenkeskeisiä kehityskeskusteluja, joissa oppilaan opiskeluun ja työskentelyyn paneuduttaisiin monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti. Itsearviointia hyödynnettiin opetuksessa vaihtelevasti. Kaksi haastateltavista antoi lukuvuoden aluksi oppilaille täytettäväksi itsearviointikaavakkeen, johon oppilaat kirjasiivat ylös esimerkiksi omia tavoitteitaan ja suhtautumistaan musiikkiin. Lomake oli samalla opettajille diagnostisen arvioinnin keino, jonka tarkoituksena oli selvittää, minkälaisista taustoista oppilaat tulevat ja keillä on esimerkiksi aiempaa harrastuneisuutta. Itsearvioinnin piirteitä oli havaittavissa myös monien haastateltavien palautteenantotilanteissa, joissa haastateltavat antoivat oppilaille mahdollisuuden kuvailla itse omaa suoritustaan ja sen sujumista. Palautteenanto tapahtui monissa tilanteissa keskustellen oppilaan kanssa. Vertaisarviointia ei haastattelujen perusteella hyödynnetty opetuksessa juuri lainkaan.

Haastateltavilla oli monenlaisia summatiivisen arvioinnin käytänteitä. He käyttivät vaihtelevasti summatiivisen arvioinnin pohjana kirjallisia kokeita, älylaitteilla tehtäviä kokeita, käytännön testejä ja soittokokeita, oppilaiden observointia sekä oppilaiden harjoitustöitä. Summatiivisen arvioinnin käytänteet liittyivät kiinteästi myös päättöarviointiin, koska ne muodostivat arviointidatan päättöarvioinnin pohjaksi. Kaikki haastateltavat kuvasivat eniten bändisoitinten osaamiseen liittyvää arviointia. Lisäksi haastatteluissa nousi esiin osaamisalueina laulaminen, kuuntelutaidot, musiikinteoria ja musiikkitieto sekä musiikkiteknologia. Jotkin päättöarvioinnin kohteet jäivät haastatteluissa täysin huomiotta. Tällaisia olivat esimerkiksi musiikkiliikunta ja kuulosta sekä musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta huolehtiminen. Tutkimukseni perusteella vaikuttaa siis siltä, että tietyt osa-alueet saavat opetuksessa ja päättöarvioinnissa toisia huomattavasti suuremman painoarvon.

Tutkimuksessani nousi esiin, että haastateltavat nimesivät huomattavasti enemmän summatiivisia arviointikäytänteitä kuin formatiivisia käytänteitä. Tämä saattoi osittain johtua siitä, että summatiivista arviointia, kuten esimerkiksi kokeiden pitämistä, voi olla sen konkreettisen luonteen vuoksi helpompi kuvailla. Voi kuitenkin myös olla, että summatiivinen arviointi on kouluissa edelleen korostuneessa asemassa niin kuin on esitetty (ks. esim. Hakkarainen ym. 2005, 252–253). Tutkimuksessani myös ilmeni, että osalla haastateltavista summatiivinen arviointi oli näkyvämpää kuin toisilla. Esimerkiksi Antti

painotti arvioinnissaan kokeita, joita oli vuoden aikana lukuisia. Antin summatiivisen arvioinnin käytännöt olivat oppilaille varsin näkyviä, sillä lähes kaikki opetus päättyi jonkinlaiseen testiin tai kokeeseen. Laura puolestaan ei pitänyt juurikaan kokeita vaan pohjasi arviointinsa enemmän opetuksen aikana tapahtuvaan oppilaiden observointiin. Arviointi ei ollut oppilaille niin näkyvää vaan tapahtui ainakin osittain oppilaiden huomaamatta. Arvioinnin näkyvyydellä on merkitystä, sillä summatiivisen arvioinnin korostuminen saattaa kääntää opiskelun fokuksen esimerkiksi kokeista selviämiseen (ks. Hakkarainen ym. 2005, 252).

Haastateltavien tavat toteuttaa päättöarviointia olivat keskenään hyvin erilaiset. Antti kertoi päättöarvioinnin olevan jonkinlainen keskiarvo oppilaan kaikista näytöistä, koesuorituksista ja tuntiaktiivisuudesta. Pekka oli haastateltavista ainut, joka kertoi silmäilevänsä päättöarvioinnin kriteereitä ja peilaavansa oppilaan osaamista niihin päättöarvosanaa muodostaessaan. Hän kuitenkin myönsi, ettei hänkään käytä päättöarvioinnin kriteereitä systemaattisesti arvioinnissaan eikä arvioi kaikkia kriteereitä. Lauran koulussa päättöarviointia ei toteutettu lainkaan, vaan päättöarvosana muodostui lukukausitodistusten keskiarvon perusteella. Aineiston perusteella onkin helppoa todeta, että haastateltavien antamat päättöarvosanat ovat tuskin vertailukelpoisia keskenään. Haastateltavat eivät myöskään pitäneet päättöarvosanojen vertailukelpoisuutta erityisen tärkeänä. Ainoastaan heistä yksi ilmaisi ymmärtävänsä sen merkityksen jatko-opintoihin hakeutumisen kannalta. Haastateltavat pitivät tärkeämpänä musiikinopettajan vapautta toteuttaa opetusta ja arviointia itselleen parhaiten sopivalla tavalla.

Tutkimukseni perusteella voidaankin todeta, että päättöarvosanojen vertailukelpoisuus ja niiden määräytymisperusteiden yhdenvertaisuus eivät luultavasti toteudu musiikin oppiaineessa. Löydös on samansuuntainen aiempien tutkimusten kanssa (esim. Ouakrim-Soivio 2013). Jos päättöarvosanoja halutaan jatkossakin käyttää jatko-opintoihin hakeutumiseen, tulee niiden vertailukelpoisuus taata oppilaiden oikeusturvan takaamiseksi. Vertailukelpoisuuden takaamiseksi tulisi päättöarvioinnin toteuttamista ilmeisesti ohjeistaa entistä selkeämmin. Haastattelujen toteutushetkellä Opetushallituksen uudistusta päättöarvosanojen osaamisen kuvauksista arvosanoille 5, 7, 8 ja 9 (Opetushallitus 2020c) ei vielä sovellettu käytännössä, joten uudistuksen mahdolliset vaikutukset eivät vielä näy tutkimuksessani. Opetushallituksen uusi ohjeistus saattaakin osaltaan yhdenmukaistaa päättöarvioinnin toteuttamista.

Haastateltavat huomioivat päättöarvioinnissa vaihtelevan määrän päättöarvioinnin kriteereitä, osa kriteereistä sai arvioinnissa enemmän painoarvoa kuin toiset ja joitakin kriteereitä ei huomioitu ollenkaan. Tätä ongelmaa voisi helpottaa esimerkiksi käyttämällä päättöarviointia toteuttaessaan apuna taulukkoa, johon on koottu kaikki päättöarvioinnin osa-alueet (ks. Taulukko 1). Opettaja voisi täyttää taulukkoon kunkin osa-alueen kohdalle opiskelijan suoriutumistason keräämänsä arviointidatan pohjalta. Taulukon täyttämiseksi hän voisi pitää käsillään uudistettuja päättöarvioinnin kriteereitä, joissa on määritelty osaamisen kuvaukset arvosanoille 5, 7, 8 ja 9 (Opetushallitus 2020c; ks. [Liite 2](#)). Arvosanakuvausten avulla opettaja voisi suhteuttaa oppilaan osaamistason kuhunkin kriteeriin, ja päättöarvosana muodostuisi taulukkoon merkittyjen arvosanojen keskiarvosta.

Taulukko 1. Ehdotukseni taulukosta, jota musiikinopettaja voisi hyödyntää päättöarviointia toteuttaessaan huomioidakseen kaikki päättöarvioinnin kriteerit tasapuolisesti.

	5	6	7	8	9	10
T1 Musiikillisen ryhmän jäsenenä toimiminen					X	
T2 Äänenkäyttö ja laulaminen musiikkiryhmän jäsenenä				X		
T3 Soittaminen musiikkiryhmän jäsenenä						X
T4 Musiikkiliikunta			X			
T5 Ääniympäristön ja musiikin kuuntelu ja siitä keskusteleminen					X	
T6 Musiikin luova tuottaminen						X
T7 Musiikkiteknologian käyttö						X
T8 Kulttuurinen osaaminen				X		
T9 Musiikillisten käsitteiden ja symbolien käyttö						X
T11 Kuulosta sekä musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta huolehtiminen					X	
T12 Oppimisen taidot					X	
	Keskiarvo: 9					

Taulukkoa hyödyntäen jokainen kriteeri tulisi varmasti huomioitua, ja sen avulla myös kriteerien yhdenvertaisuus konkretisoituisi paremmin eikä mikään osa-alue muodostuisi muita tärkeämmäksi. Taulukkoon merkittyjen arvosanojen keskiarvon voisi laskea vaikkapa automaattisesti teknologiaa hyödyntäen.

Eri asia on se, halutaanko musiikin oppiaineen päättöarvioinnin toteuttamisessa todella pyrkiä täydelliseen yhdenmukaisuuteen. Käytännössä se saattaisi tarkoittaa entistä tarkempaa sääntelyä ja sisällöllisesti rajatumpaa opetussuunnitelmaa, koska arvioinnin ja opetuksen sisältöjen yhdenmukaisuus tulisi jotenkin varmistaa. Haastateltavat eivät toisaalta myöskään ajatelleet musiikin oppiaineen numeroarvioinnista olevan merkittävää hyötyä opiskelijoiden oppimiselle, vaan he pitivät numeroarviointia tärkeänä pääasiassa oppiaineen arvostukseen liittyvistä syistä. Jatkossa onkin syytä pohtia, kuinka perusteltua ja tarpeellista musiikin oppiaineen arvioiminen numeroin todella on.

5.2 Luotettavuustarkastelu

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää selostaa tarkasti tutkimuksen kaikki vaiheet ja niiden toteutustavat (Eskola & Suoranta 2001, 210–211; Hirsjärvi ym. 2010, 232). Olen pyrkinyt kertomaan kaikista tutkimusprosessini vaiheista tarkasti ja avoimesti. Olen aiemmin avannut haastateltavien valintakriteereitani, haastattelujen toteutustapaani, aineiston jäsentely- ja analyysitapaani sekä tutkimuksen tekoon liittyviä eettisiä normeja, joita olen pyrkinyt noudattamaan.

Haastateltavien valikoitumiseen saattoi vaikuttaa se, että mainitsin sähköpostitse lähettämässäni haastattelukutsussa tekeväni maisterintutkielmaa oppilasarvioinnista. Lähetin haastattelukutsun kahdeksalle musiikinopettajalle ja sain kolme vastausta. Haastateltavista Antti ja Pekka vaikuttivat olevan erityisen kiinnostuneita arvioinnista, ja he olivat nähneet selvästi vaivaa kehittääkseen itselleen sopivat ja toimivat arviointikäytänteet. Onkin mahdollista, että haastattelukutsussani ollut maininta oppilasarvioinnista johti haastateltavien valikoitumiseen. Mahdollisesti arviointikäytänteistään epävarmat opettajat saattoivat jättää vastaamatta haastattelukutsuuni ja vastaavasti käytänteistään varmat opettajat osallistuivat mielellään tutkimukseeni. Rajaamani tapaus ei siten välttämättä edusta niin satunnaista otosta musiikinopettajista kuin olin ajatellut. Haastateltavien saattaneisuutta olisi mahdollisesti lisännyt, jos olisin maininnut tutkimukseni aiheesta vasta

myöhemmässä vaiheessa ja haastattelukutsussa olisin kertonut ympäröivämpiin vain etsiväni musiikinopettajia haastateltavaksi maisterintutkielmaani varten.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää pohtia myös havaintojen luotettavuutta ja puolueettomuutta. Tutkijan tulisi pyrkiä kaikessa toiminnassaan puolueettomuuteen niin ettei esimerkiksi tutkijan sukupuoli, poliittinen asenne tai kansalaisuus vaikuttaisi aineiston tulkintaan. Täydellistä puolueettomuutta ei laadullista tutkimusta tehdessä kuitenkaan voida edes saavuttaa, koska tutkija itse luo tutkimusasetelman ja toimii myös sen tulkitsijana. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136.) Pyrin itse olemaan mahdollisimman objektiivinen ja puolueeton kaikissa tutkimukseni vaiheissa. Vaikka omat kokemukseni vaikuttivat suuresti aiheeni valintaan ja tutkimusongelman rajaukseen, pyrin kuitenkin ottamaan puolueettoman tutkijan roolin tutkimusta tehdessäni. Pyrin muotoilemaan haastattelukysymykset niin, että omat näkemykseni eivät johdattelisi haastateltavia vastaamaan tietyllä tavalla. Haastatteluja tehdessäni annoin haastateltavien myös vastata kysymyksiin vapaasti johdattelematta heitä mihinkään suuntaan. Voi kuitenkin olla, että olen huomaamattani käyttänyt haastattelukysymyksissä esimerkiksi johdattelevia tai arvottavia sanavalintoja tai että olen tiedostamattani paljastanut omia näkemyksiäni esimerkiksi äänensävyilläni.

Haastattelurunkoa suunnitellessani olisin voinut tarttua vielä selkeämmin opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin päättöarvioinnin kriteereihin ja kysyä haastateltavilta jokaisesta kriteeristä erikseen. Nyt haastateltavat saivat vapaasti kertoa keskeisinä pitämistään aihealueista, jolloin tietyt arviointikriteerit ja aihepiirit saivat haastateltavien kertomuksissa enemmän tilaa kuin toiset, ja osaa kriteereistä ei mainittu ollenkaan. Esimerkiksi musiikkiliikunta on opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan yksi arvioinnin kohteista, mutta haastatteluissa se mainittiin vain ohimennen. Haastattelujen perusteella vaikutti siis siltä, että haastateltavat eivät ota sitä huomioon arvioinnissaan, mutta voi myös olla, ettei haastateltaville tullut mieleen kuvata siihen liittyviä arviointikäytäntöitä. Jos olisin haastatteluissa kysynyt jokaisesta arvioinnin kriteeristä erikseen, tutkimukseni tulokset olisivat siltä osin luotettavampia. Nyt ei ole täyttä varmuutta, oliko haastateltavien toteuttamassa arvioinnissa todella sellaisia aukkoja kuin tulokset antavat ymmärtää, vai unohtivatko haastateltavat huolimattomuuttaan vain kertoa tietyistä osa-alueista.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on syytä kiinnittää huomiota myös tutkimusaiheen ja tutkimuksen luonteen mahdollisiin vaikutuksiin. Joissakin tilanteissa haastateltavat saattavat pyrkiä vastaamaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla sen sijaan, että he kertoisivat miten he todella toimivat tai ajattelevat. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Vaikka oppilasarviointi on luultavasti tavanomainen ja arkipäiväinen aihe opettajalle, siihen saattaa silti liittyä piirteitä, joista opettajan on vaikea kertoa. Jos opettaja esimerkiksi tietää, että hän käyttää opetussuunnitelman kanssa ristiriidassa olevia arviointimenetelmiä, voi sitä olla vaikea myöntää. Uskon, että haastateltavat kertoivat arviointikäytänteistään hyvin totuudenmukaisesti ja avoimesti, mutta voi kuitenkin olla, että he jättivät jotakin myös kertomatta. Ainakin Lauran ja Antin haastatteluissa oli havaittavissa, että he pitivät haastattelun aikana mielessään opetussuunnitelmaa ja sen antamaa ohjeistusta arviointiin: toisinaan heidän kuvauksistaan välittyi enemmän se, minkälaista oppilasarvioinnin tulisi heidän käsityksensä mukaan olla kuin se, miten he itse käytännössä toimivat. Voi siis olla, että opetussuunnitelman perusteet ohjasi haastateltavien vastauksia ainakin jollakin tasolla. Pääsääntöisesti kaikki haastateltavat vaikuttivat kuitenkin puhuvan avoimesti toteuttamansa arvioinnin kaikista piirteistä. Kaiken kaikkiaan haastatteluaineistosta tuli kattava ja monipuolinen, ja se antoi selkeän kuvauksen musiikinopettajan arjesta arvioinnin parissa. Sitä voinee pitää tämän tutkimuksen yhtenä onnistumisena.

5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Oppilasarviointia on kasvatustieteen kentällä tutkittu paljonkin, mutta tutkimus on suuntautunut enemmän lukuaineiden arviointiin (esim. Karjalainen 2001; Ouakrim-Soivio 2013). On tärkeää tutkia oppilasarviointia myös musiikin oppiaineessa, sillä musiikin oppiaineen luonne on hieman erilainen lukuaineisiin verrattuna: arvioinnin kohteet eivät välttämättä ole niin selvärajaisia ja arviointimenetelmät voivat olla hyvin moninaisia. Lisäksi tutkimuksessani ilmeni, että haastateltavat kuvasivat selvästi enemmän summatiivisiä arviointikäytänteitä kuin formatiivisiä käytänteitä. Haastattelututkimuksen perusteella ei voida kuitenkaan tehdä johtopäätöksiä summatiivisen arvioinnin mahdollisesta korostuneisuudesta, vaan sen selvittäminen vaatisi lisätutkimusta erilaisin tutkimusmenetelmin.

Arviointi on aihepiirinä hyvin laaja ja monisyinen, joten jokaista tutkimuksessani esiinnoussutta aihepiiriä olisi mahdollista tutkia syvällisemmin. Tutkielmani käsittelee oppilasarviointia yläasteella, joten oppilaiden ikähaarukka on tutkielmassani varsin kapea. Olisi kiinnostavaa tutkia musiikinopettajien tapoja toteuttaa oppilasarviointia myös ala-asteella ja lukiossa, sillä ne saattavat erota suurestikin keskenään. Erityisesti ala-asteella opettajan antamalla palautteella voi olla suurikin merkitys oppilaan minäkuvan ja itsetunnon kehitykselle (ks. esim. Ihme 2009).

Minua itseäni kiinnostaisi erityisesti tutkia summatiivista arviointia ja sen merkitystä oppilaille. Tutkimuskirjallisuus keskittyy pääsääntöisesti pohtimaan sitä, miten opettajan tulisi toteuttaa arviointia, mutta minusta olisi kiinnostavaa kysyä myös, miksi summatiivista arviointia tulisi toteuttaa (ks. Kohn 1994). On selvää, että summatiiviselle arvioinnille on tarvetta, kun yhteiskunnassa on päätetty viime aikoina lisätä arvosanojen merkitystä esimerkiksi koulutusasteelta toiselle siirryttäessä. Summatiivisella arvioinnilla tiedetään kuitenkin olevan myös haitallisia vaikutuksia esimerkiksi sisäisen motivaation kehittymiseen. Mielestäni tähän pitäisi kiinnittää enemmän huomiota. Olisi kiinnostavaa tutkia, minkälaisia vaikutuksia summatiivisella arvioinnilla on oppilaisiin ja mitä tapahtuisi, jos summatiivista arviointia ei olisikaan. Se on tutkimuskohteena haastava, sillä kaikki arvioinnin vaikutukset oppilaisiin eivät välttämättä ole välittömiä vaan ilmenevät vasta ajan kuluessa. Esimerkiksi arviointitapahtumien vaikutusta itsetunnon ja minäkuvan kehittymiseen voi olla vaikea osoittaa. Tutkimuksessani kävi myös ilmi, että numeroitu tapahtuva arviointi on tuttu ja turvallinen osa koulujärjestelmää ilmeisesti niin opettajille kuin oppilaillekin. Kun oppilaat ovat jo sosiaalistuneet koulun toimintakulttuuriin, he saattavat pitää tapaa toimia normaalina ja hyvänä, vaikka jokin toinen toimintatapa saattaisikin muodostua pitemmällä aikavälillä toimivammaksi ja tukea oppilaita paremmin. Olisi kiinnostavaa yrittää selvittää, miten summatiivisen arvioinnin vähentäminen vaikuttaisi koulujärjestelmään, opiskelun luonteeseen ja oppilaiden opiskelukokemuksiin.

Lähteet

- Apajalahti, Martti. 1996. Peruskoulun oppilasarvioinnin arviointi. Teoksessa Anu Räisänen & Tarja Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus, 83–94.
- Atjonen, Päivi. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Coulson, Andrea, Burke, Brigid. 2013. Creativity in the elementary music classroom: A study of students' perceptions. *International Journal of Music Education* 31, 4, 428–441.
- Dixson, Dante, Worrell, Frank. 2016. Formative and Summative Assessment in the Classroom. *Theory Into Practice* 55, 2, 153–159.
- Eloranta, Seppo. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa Jukka Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus, 64–85.
- Eskola, Jari & Saarela-Kinnunen, Maria. 2015. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 180–190.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fautley, Martin. 2010. *Assessment in music education*. New York: Oxford University Press.
- Hakkarainen, Kai, Bollström-Huttunen, Marianne, Pyysalo, Riikka & Lonka, Kirsti. 2005. Tutkiva Oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Porvoo: WSOY.
- Hautamäki, Jarkko, Arinen, Pekka, Hautamäki, Airi, Ikonen-Varila, Merja, Kupiainen, Sirkku, Lindblom, Bettina, Niemivirta, Markku, Rantanen, Pekka, Ruuth, Mari & Scheinin, Patrik. 2000. Oppimaan oppiminen yläasteella. Helsinki: Opetushallitus.
- Heinilä, Henna. 2009. Arvioinnin tulkinnallinen ja prosessuaalinen luonne. Teoksessa Henna Heinilä, Pekka Kalli & Kaarina Ranne (toim.) Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Saarijärvi: OKKA-säätiö, 134–148.

- Heritage, Margaret. 2010. *Formative Assessment. Making it Happen in the Classroom*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hietanen, Aija. 2001. Vertaisarviointi. Teoksessa Pirkko Holopainen, Oiva Ikonen & Terhi Ojala (toim.) *Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa*. Helsinki: Opetushallitus, 94–97.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. 2004. *Tutki ja kirjoita*. 10. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. 2010. *Tutki ja kirjoita*. 15.–16. painos. Helsinki: Tammi.
- Hongisto, Annika. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa Jukka Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 86–116.
- Ihme, Irene. 2009. *Arviointi työvälteenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Juva: PS-kustannus.
- Ikonen, Oiva, Holopainen, Pirkko, Ojala, Terhi, Virtanen, Pirkko, Hietanen, Aija, Kovanen, Päivi, Rönty, Simo & Kuorelahti, Matti. 2001. Oppilaan yksilötason arviointi. Teoksessa Pirkko Holopainen, Oiva Ikonen & Terhi Ojala (toim.) *Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa*. Helsinki: Opetushallitus, 88–147.
- Kaarakainen, Suvi-Sadetta. 2015. Informaatioteknologia koulun ja kodin välisessä yhteistyössä. Wilmapuheen kulttuurisella analyysillä kohti parempia käytäntöjä. Teoksessa Jarmo Viteli & Anneli Östman (toim.) *Tuovi 13: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2015 -konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*. Tampereen yliopisto, 8–17.
- Karjalainen, Asko. 2001. *Tentin teoria*. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Kauppinen, Eija & Vitikka, Erja. 2017. Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa. Teoksessa Eija Kauppinen & Erja Vitikka (toim.) *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus, 9–19.
- Kiviniemi, Kari. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle*

- tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kohn, Alfie. 1994. Grading: The Issue Is Not How But Why. *Educational Leadership* 52, 2, 38–41.
- Koppinen, Marja-Leena, Korpinen, Eira, & Pollari, Jorma. 1999. Arviointi oppimisen tukena. 2. painos. Juva: WSOY.
- Kuula, Arja. 2006a. Tutkimusetiikka. Jyväskylä: Vastapaino.
- Kuula, Arja. 2006b. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa Jaana Hallamaa, Veikko Launis, Salla Lötjönen & Irma Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Hakapaino, 124–140.
- Lebler, Don. 2012. Technology and Students' Musicking: Enhancing the Learning Experience. *Theory into practice* 51, 3, 204–211.
- Linnakylä, Pirjo & Välijärvi, Jouni. 2005. Arvon mekin ansaitsemme: Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Luostarinen, Aki & Peltomaa, Iida-Maria. 2016. Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen. 2. painos. Juva: PS-kustannus.
- Mäensivu, Kirsti. 1999. Opettaja määrittelijänä – oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. Jyväskylä: University Library of Jyväskylä.
- Nichols, Bryan. 2017. Constructing Singing Assessments for the Music Classroom. *General Music Today* 30, 3, 13–17.
- Niemi, Hannele. 2016. Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Miten hyvän työn kriteerit toteutuvat opettajan ammatissa? Teoksessa Hannele Cantell & Arto Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Juva: PS-kustannus, 19–38.
- Opetusalan eettinen neuvottelukunta. 2018. Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto arvioinnista. Saatavilla https://www.oaj.fi/contentassets/7319e41ad02946cd99cfa3a437e36a55/opetusalan_eettisen_neuvottelukunnan_kannanotto_arvioinnista_16042018.pdf. Luettu 02.04.2021
- Opetushallitus. 2020a. Arviointi peruskouluissa yhdenmukaistuu – Arviointiluvun muutoksilla parannetaan oppilaiden yhdenvertaisuutta Suomessa. Median tietopaketti

- arvioinnista. Saatavilla <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/median-taustatietopaketti-arvioinnista.pdf>. Luettu 01.04.2021
- Opetushallitus. 2020b. Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. Saatavilla https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf. Luettu 13.03.2021
- Opetushallitus. 2020c. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Saatavilla <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020.pdf>. Luettu 01.04.2021
- Opetushallitus. 2021. Valintaperusteet peruskoulupohjaisiin ammatillisiin perustutkintoihin. Verkkomateriaali. Saatavilla <https://opintopolku.fi/wp/ammattillinen-koulutus/ammattillisen-koulutuksen-valintaperusteet-yhteishaussa/valintaperusteet-peruskoulupohjaisiin-ammattillisiin-perustutkintoihin-2/>. Luettu 25.07.2021
- Ouakrim-Soivio, Najat. 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, Najat. 2016. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Paananen, Pirkko. 2009. Näkökulmia arviointiin. Teoksessa Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen & Lauri Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: FiSME r.y., 407–422.
- Partti, Heidi, Westerlund Heidi, Lebler, Don. 2015. Participatory assessment and the construction of professional identity in folk and popular music programs in Finnish and Australian music universities. *International Journal of Music Education* 33, 4, 476–490.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf. Luettu 16.08.2021

- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 29.03.2021
- Perusopetuslaki 1998. Saatavilla: <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1>. Luettu 22.03.2021
- Race, Phil, Brown, Sally & Smith, Brenda. 2005. 500 tips on assessment. 2. uudistettu painos. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Ruusuvuori, Johanna. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 356–362.
- Räisänen, Anu & Frisk, Tarja. 1996. Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin taustaa. Teoksessa Anu Räisänen & Tarja Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus, 9–26.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali>. Luettu 22.1.2021
- Salvador, Karen, Krum, Janice. 2019. Music Teacher Evaluation, Teacher Effectiveness, and Marginalized Populations: A Tale of Cognitive Dissonance and Perverse Incentives. Teoksessa David Elliot, Marissa Silverman & Gary McPherson (toim.) The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education. New York: Oxford University Press, 139–166.
- TENK – Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö. Verkkojulkaisu. <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>. Luettu 8.2.2021
- TENK – Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Verkkojulkaisu. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf. Luettu 12.08.2021
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2009. 11. uudistettu laitos. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, Päivi. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 1.–2. painos. Tampere: Tammi.

- Törmä, Elina. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämistä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Jyväskylä: Tuope.
- Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi. 2007. Didaktiikan perusteet. 3.–4. painos. Porvoo: WSOY.
- Valtanen, Jukka. 2000. Kehityskeskustelun etiikkaa. Teoksessa Jukka Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus, 135–150.
- Virta, Arja. 2002. Arviointi oppimisen ja opetuksen punaisena lankana. Teoksessa Erno Lehtinen & Teija Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 63–86.
- Zukov, Katie. 2015. Challenging Approaches to Assessment of Instrumental Learning. Teoksessa Don Lebler, Gemma Carey & Scott. D. Harrison (toim.) Assessment in Music Education: from Policy to Practice. Cham: Springer International Publishing, 55–70.

Liite 1

Musiikin päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle (arvosanalle 8) oppimäärän päättyessä (POPS 2014).

Musiikin opetuksen tavoitteena on	Sisältö-alueet	Arvioinnin kohteet oppiaineessa	Arvosanan kahdeksan osaaminen
Osallisuus			
T1 kannustaa oppilasta rakentamaan toimintaan musisoivan ryhmän ja musiikilisten yhteisöjen jäsenenä	S1-S4	Musiikillisen ryhmän jäsenenä toimiminen	Oppilas toimii musiikillisen ryhmän jäsenenä, huolehtii osuudestaan ja kannustaa toisia.
Musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen			
T2 ohjata oppilasta ylläpitämään äänenkäyttö- ja laulutaitoaan sekä kehittämään niitä edelleen musisoivan ryhmän jäsenenä	S1-S4	Äänenkäyttö ja laulaminen musiikkiryhmän jäsenenä	Oppilas käyttää ääntään musiikillisen ilmaisun välineenä ja osallistuu yhteislauluun sovittaen osuutensa osaksi kokonaisuutta.
T3 kannustaa oppilasta kehittämään edelleen soitto- ja yhteismusisointitaitojaan keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimin	S1-S4	Soittaminen musiikkiryhmän jäsenenä	Oppilas soittaa keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimia ja osallistuu yhteissoittoon melko sujuvasti.
T4 rohkaista oppilasta monipuoliseen musiikkiliikunnalliseen kokemiseen ja ilmaisuun	S1-S4	Musiikkiliikunta	Oppilas osoittaa hahmottavansa musiikin perussykkeen liikkeussaan ja sovittaa liikeilmaisuaan kuulemaansa musiikkiin.
T5 tarjota oppilaalle mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun ja havainnointiin sekä ohjata häntä keskustelemaan havainnoistaan	S1-S4	Ääniympäristön ja musiikin kuuntelu ja siitä keskusteleminen	Oppilas kuuntelee ääniympäristöä ja musiikkia ja osaa kertoa havainnoistaan.
T6 kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ja ohjata heitä improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen sekä taiteidenväliseen työskentelyyn	S1-S4	Musiikin luova tuottaminen	Oppilas osaa käyttää musiikillisia tai muita äänellisiä elementtejä kehittäessään ja toteuttaessaan uusia musiikillisia ideoita yksin tai ryhmän jäsenenä.

T7 ohjata oppilasta musiikin tallentamiseen ja tieto- ja viestintäteknologian luovaan ilmaisulliseen käyttöön sekä musiikin tekemisessä että osana monialaisia kokonaisuuksia	S1-S4	Musiikkiteknologian käyttö	Oppilas osaa käyttää musiikkiteknologian tarjoamia mahdollisuuksia omassa tai ryhmän ilmaisussa.
Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito			
T8 ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikkia taiteenajajina ja ymmärtämään, miten musiikkia käytetään viestimiseen ja vaikuttamiseen eri kulttuureissa	S1-S4	Kulttuurinen osaaminen	Oppilas osaa jäsentää musiikin käyttötapoja ja ilmenemismuotoja ja kertoa havainnoistaan.
T9 rohkaista ja ohjata oppilasta käyttämään musiikin merkintätapoja, käsitteitä ja terminologiaa musiikillisessa toiminnassa	S1-S4	Musiikillisten käsitteiden ja symbolien käyttö	Oppilas käyttää musiikin peruskäsitteitä ja merkintätapoja sekä termejä musiikillisessa toiminnassa.
Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa			
T10 ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin	S1-S4	Musiikin hyvinvointivaikutusten tunnistaminen	Oppilaan kanssa keskustellaan musiikin vaikutuksista hyvinvointiin ja tunteisiin, mutta tavoitetta ei oteta huomioon päättöarvosanan muodostamisessa.
T11 ohjata oppilasta huolehtimaan kuulostaan sekä musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta	S1-S4	Kuulosta sekä musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta huolehtiminen	Oppilas käyttää laitteita ja soittimia musisointitilanteissa ottaen huomioon muun muassa äänen ja musiikin voimakkuuteen sekä muut turvalliseen toimintaan liittyvät tekijät.
Oppimaan oppiminen musiikissa			
T12 ohjata oppilasta kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, asettamaan tavoitteita musiikilliselle oppimiselleen ja arvioimaan edistymistään suhteessa tavoitteisiin	S1-S4	Oppimisen taidot	Oppilas asettaa ohjattuna musisointiin, musiikkiliikuntaan tai säveltämiseen ja muuhun luovaan tuottamiseen liittyviä tavoitteita sekä arvioi edistymistään suhteessa niihin.

(POPS 2014, 424–425.)

Liite 2

Opetushallituksen vuonna 2020 uudistamat musiikin päättöarvioinnin kriteerit, joita sovelletaan päättöarviointiin ensimmäisen kerran keväällä 2022.

Opetuksen tavoite	Sisältöalueet	Opetuksen tavoitteista johdetut oppimisen tavoitteet	Arvioinnin kohde	Osaamisen kuvaus arvosanalle 5	Osaamisen kuvaus arvosanalle 7	Osaamisen kuvaus arvosanalle 8	Osaamisen kuvaus arvosanalle 9
Osallisuus							
T1 kannustaa oppilasta rakentamaan toimintaan musisoivan ryhmän ja musiikillisten yhteisöjen jäsenenä	S1–S4	Oppilas oppii toimimaan musiikillisten yhteisöjen jäsenenä.	Musiikillisen ryhmän jäsenenä toimiminen	Oppilas osallistuu musisoivan ryhmän toimintaan opettajan konkreettisen ohjeen mukaan.	Oppilas osaa toimia musisoivan ryhmän jäsenenä.	Oppilas toimii itsenäisesti musisoivan ryhmän ja musiikillisen yhteisöjen jäsenenä huolehtien osuudestaan.	Oppilas toimii rakentavasti musisoivan ryhmän ja musiikillisen yhteisöjen jäsenenä huolehtien osuudestaan sekä kannustaen ja auttaen toisia.
Musiikilliset taidot ja tiedot sekä luova tuottaminen							
T2 ohjata oppilasta ylläpitämään äänenkäyttö- ja laulutaitoaan sekä kehittämään niitä edelleen musisoivan ryhmän jäsenenä	S1–S4	Oppilas kehittää äänenkäyttö- ja laulutaitoaan edelleen musisoivan ryhmän jäsenenä.	Äänenkäyttö ja laulaminen musiikkiryhmän jäsenenä	Oppilas käyttää ääntään osana musiikillista ilmaisua.	Oppilas käyttää ääntään musiikillisen ilmaisun välineenä ja osallistuu yhteislau-luun.	Oppilas käyttää ääntään musiikillisen ilmaisun välineenä ja osallistuu yhteislau-luun sovittaen osuutensa osaksi kokonaisuutta.	Oppilas käyttää ääntään musiikillisen ilmaisun välineenä tehtävän ja tilanteen mukaisesti sekä ylläpitää ja kehittää äänenkäyttö- ja laulutaitoaan.
T3 kannustaa oppilasta kehittämään edelleen soitto- ja yhteismusisointitaitojaan keho-, rytmi-, melodia- ja soitusoitteihin	S1–S4	Oppilas kehittää edelleen soitto- ja yhteismusisointitaitojaan soittaen keho-, rytmi-, melodia- ja soitusoitteita.	Soittaminen musiikkiryhmän jäsenenä	Oppilas osallistuu soittamiseen konkreettisen ohjauksen alaisena.	Oppilas soittaa keho-, rytmi-, melodia- ja soitusoitteita ja osallistuu yhteis- soittoon pyrkien sovittamaan osuutensa kokonaisuuteen.	Oppilas soittaa keho-, rytmi-, melodia- ja soitusoitteita ja osallistuu yhteis- soittoon melko sujuvasti.	Oppilas soittaa keho-, rytmi-, melodia- ja soitusoitteita ja osallistuu yhteis- soittoon sujuvasti.
T4 rohkaista oppilasta monipuoliseen musiikkiliikunnalliseen kokemukseen ja ilmaisuun	S1–S4	Oppilas ilmaisee ja tutkii musiikkia musiikkiliikunnallisuuden keinoin.	Musiikkiliikunta	Oppilas osallistuu musiikkia ja liikettä yhdistävään toimintaan ryhmän jäsenenä.	Oppilas sovittaa liikumistaan musiikkiin ja osallistuu ryhmän jäsenenä musiikkiliikunnalliseen ilmaisuun.	Oppilas sovittaa liikeilmaisuaan kuulemansa musiikkiin ja ilmaisee musiikkia liikkuen, myös rytmisesti perus- sykettä seuraten ja ilmaisten.	Oppilas käyttää koko kehon liikettä monipuolisesti ja luovasti musiikin oppimisessa sekä musiikillisessa ilmaisussa ja vuorovaikutuksessa.

T5 tarjota oppilalle mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteeluun ja havainnointiin sekä ohjata häntä keskustelemaan havainnoistaan	S1–S4	Oppilas kuuntelee ja havainnoi ääniympäristöä ja musiikkia elämyksellisesti sekä kykenee osallistumaan aiheeseen liittyvään keskusteluun.	Ääniympäristön ja musiikin kuuntelu ja siitä keskusteleminen	Oppilas kuuntelee ääniympäristöä ja musiikkia.	Oppilas kuuntelee ääniympäristöä ja musiikkia esittäen kuulemastaan yksittäisiä huomioita.	Oppilas kuuntelee ääniympäristöä ja musiikkia ja osaa kertoa havainnoistaan.	Oppilas kuuntelee ääniympäristöä ja musiikkia keskustellen havainnoistaan sekä perustellen näkemyksiään.
T6 kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ja ohjata häntä improviointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen sekä taiteidenväliseen työskentelyyn.	S1–S4	Oppilas rakentaa luovaa suhdetta musiikkiin improvisoiden, sovittaen ja säveltäen sekä työskentelemällä taiteidenvälisesti.	Musiikin luova tuottaminen	Oppilas osallistuu luovan tuottamisen prosessiin.	Oppilas osallistuu luovan tuottamisen prosessiin tuottaen yksittäisiä musiikillisiä ideoita yksin tai ryhmän jäsenenä.	Oppilas käyttää musiikillisiä tai muita äänellisiä elementtejä kehittämisen ja toteuttamisen musiikillisiä ideoita yksin tai ryhmän jäsenenä.	Oppilas käyttää musiikillisiä tai muita äänellisiä elementtejä kehittämisen ja toteuttamisen moninaisia sekä kekseliäitä musiikillisiä ideoita yksin tai ryhmän jäsenenä.
T7 ohjata oppilasta musiikin tallentamiseen ja tieto- ja viestintäteknologian käyttöön sekä musiikin tekemisessä että osana monialaisia kokonaisuuksia	S1–S4	Oppilas käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa musiikin tekemisessä sekä tallentamisessa osana monialaisia kokonaisuuksia.	Musiikkitekniologian käyttö	Oppilas kokeilee joitakin musiikkitekniologian työkaluja opettajan konkreettisten ohjeiden mukana.	Oppilas kokeilee musiikkitekniologian mahdollisuuksia musiikin tekemisessä itsenäisesti.	Oppilas käyttää musiikkitekniologian tarjoamia mahdollisuuksia omassa tai ryhmän ilmaisussa.	Oppilas käyttää monipuolisesti musiikkitekniologian tarjoamia mahdollisuuksia omassa tai ryhmän ilmaisussa.
Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito							
T8 ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikkia taiteenlajina ja ymmärtämään, miten musiikkia käytetään viestimiseen ja vaikuttamiseen eri kulttuureissa	S1–S4	Oppilas tarkastelee musiikkia taiteenlajina ja oppii ymmärtämään, miten musiikkia käytetään viestimiseen ja vaikuttamiseen eri kulttuureissa.	Kulttuurinen osaaminen	Oppilas tunnistaa joitakin tapoja käyttää musiikkia viestimiseen ja vaikuttamiseen. Oppilas tunnistaa joitakin musiikkikulttuureja.	Oppilas tunnistaa joitakin musiikin monista käyttötavoista ja kulttuurisista ilmenemismuodoista ja osaa kertoa havainnoistaan.	Oppilas jäsentää musiikin käyttötapoja ja kulttuurisia ilmenemismuotoja kertoen havainnoistaan.	Oppilas analysoi ja arvioi musiikin käyttötapoja ja kulttuurisia ilmenemismuotoja ja osaa keskustella niistä.
T9 rohkaista ja ohjata oppilasta käyttämään musiikin merkintätapoja, käsitteitä ja terminologiaa musiikillisessa toiminnassa.	S1–S4	Oppilas käyttää musiikin merkintätapoja, käsitteitä ja terminologiaa musiikillisessa toiminnassa.	Musiikillisten käsitteiden ja symbolien käyttö.	Oppilas tunnistaa joitakin musiikin käsitteitä ja symboleja.	Oppilas käyttää yksittäisiä musiikkikäsitteitä, musiikin merkintätapoja ja joitakin musiikkitermejä musiikillisessa toiminnassa.	Oppilas käyttää musiikkikäsitteitä, musiikin merkintätapoja sekä musiikkitermejä musiikillisessa toiminnassa.	Oppilas käyttää ja soveltaa sujuvasti ja tarkoituksenmukaisesti musiikkikäsitteitä, musiikin merkintätapoja ja musiikkitermejä musiikillisessa toiminnassa.

Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa							
T10 ohjata oppilasta tunnistaamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin.	S1–S4	Oppilas tunnistaa musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin.		<i>Ei käytetä arvosanan muodostamisen perusteena. Oppilasta ohjataan pohtimaan kokemuksiaan osana itsearviointia.</i>			
T11 ohjata oppilasta huolehtimaan kuulostaan sekä musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta.	S1–S4	Oppilas huolehtii kuulostaan ja pitää huolta musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta.	Kuulosta sekä musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta huolehtiminen	Oppilas noudattaa annettavia turvallisuusohjeita.	Oppilas ottaa huomioon ääniympäristön turvallisuuteen liittyvät tekijät sekä käyttää laitteita ja soittimia turvallisuusohjeiden mukaisesti.	Oppilas käyttää laitteita ja soittimia musisointitalteissa ottaen huomioon muun muassa äänen ja musiikin voimakkuuteen sekä muut turvalliseen toimintaan liittyvät tekijät.	Oppilas huolehtii vastuullisesti musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta.
Oppimaan oppiminen musiikissa							
T12 ohjata oppilasta kehittämään musiikkilista osaamistaan harjoittelun avulla, asettamaan tavoitteita musiikilliselle oppimiselleen ja arvioimaan taitojensa edistymistä suhteessa tavoitteisiin.	S1–S4	Oppilas oppii kehittämään musiikkilista osaamistaan harjoittelun avulla, asettaa tavoitteita musiikilliselle oppimiselleen sekä arvioi taitojensa edistymistä suhteessa tavoitteisiin.	Oppimisen taidot	Oppilas kehittää osaamistaan opettajan tukemana jollakin musiikillisen osaamisen osa-alueella annetun tavoitteen suuntaisesti.	Oppilas asettaa itselleen ohjattuna musisointiin, musiikkiliikuntaan tai säveltämiseen ja muuhun luovaan tuottamiseen liittyviä tavoitteita, toimii niiden suuntaisesti ja työskentelee niiden suuntaisesti.	Oppilas asettaa ohjattuna itselleen musisointiin, musiikkiliikuntaan tai säveltämiseen ja muuhun luovaan tuottamiseen liittyviä tavoitteita, harjoittelee niiden suuntaisesti sekä arvioi edistymistään suhteessa tavoitteisiinsa.	Oppilas asettaa musisointiin, musiikkiliikuntaan tai säveltämiseen ja muuhun luovaan tuottamiseen liittyviä tavoitteita ja työskentelee niiden mukaisesti. Oppilas arvioi toimintaansa ja mukauttaa työskentelyään tavoitteidensa pohjalta.

(Opetushallitus 2020c, 259–264.)