

# **OPPILASARVIOINTI MUSIIKKIOPISTOSSA**

Oppilaiden kokemuksia Sibeliuksen opiston arviointikäytännöistä

Hanna Sipilä

Pro gradu - tutkielma  
Musiikkitiede  
Kevät 2010  
Musiikin laitos  
Jyväskylän yliopisto

## SISÄLTÖ

<b>1 JOHDANTO</b> .....	5
<b>2 OPPILASARVIOINTI NYKYKÄSITYSTEN VALOSSA</b> .....	3
2.1 Mitä on oppilasarviointi? .....	3
2.2 Oppilasarvioinnin lähtökohtia .....	6
2.4 Autenttinen oppimistehtävä .....	15
2.5 Autenttinen oppimisprosessi .....	17
2.6 Oppilaan ja opettajan rooli autenttisessa arvioinnissa .....	18
<b>3 ARVIOINTI MUSIIKKIOPISTOSSA</b> .....	21
3.1 Musiikkioppilaitosjärjestelmä .....	21
3.2 Laki, asetukset ja taiteen perusopetuksen suositukset .....	22
3.3 Sibelius-opiston opetussuunnitelma .....	24
3.4 Musiikin laajan oppimäärän arviointimateriaali (MOA) .....	25
3.5 Tasosuoritukset arviointitilanteena .....	26
<b>4 KATSAUS AIEMPIIN TUTKIMUKSIIN</b> .....	29
<b>5 TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> ...	34
5.1 Tutkimusongelmat .....	34
5.2 Tutkimusmenetelmä .....	35
5.3 Tutkimusjoukko ja aineiston hankinta .....	37
5.4 Aineiston analysointi .....	38
<b>6 TASOSUORITUSKOKEMUKSET</b> .....	41
6.1 Tasosuoritus tilanteena .....	41
6.2 Tasosuorituksen tunnelma .....	43
6.3 Tasosuoritus palaute .....	44
<b>7 ARVIOINTI TUNNILLA</b> .....	47
7.1 Opettajan ja oppilaan roolit .....	47
7.2 Vuorovaikutus .....	50
7.3 Itsearviointi .....	51
<b>8 ARVIOINNIN MERKITYS</b> .....	54
8.1 Arvioinnin vaikutukset .....	54
8.2 Rakentava palaute .....	55
<b>9 DISKUSSIO</b> .....	58
9.1 Tasosuoritukset .....	58
9.2 Oppituntiarviointi .....	63
9.3 Arvioinnin merkitys .....	66
9.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia .....	70
<b>LÄHTEET</b> .....	72

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Hanna Sipilä	
Työn nimi – Title OPPILASARVIOINTI MUSIIKKIOPISTOSSA Oppilaiden kokemuksia Sibelius-opiston arviointikäytännöistä	
Oppiaine – Subject Musiikkitiede	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2010	Sivumäärä – Number of pages 75
Tiivistelmä – Abstract <p>Suomalainen laaja ja kattava musiikkioppilaitosjärjestelmä on ainutlaatuinen maailmassa. Koulutuksen mallia on otettu idästä, sen seurauksena opetukselle on luotu muun muassa koko maan kattava tutkintojärjestelmä. Musiikinopetusta on leimannut muodollinen ankaruus, joka aika ajoin kohtaa kritiikkiä vielä nykypäivänäkin. Tämä tutkimus suuntaa katseensa musiikkiopiston arvioinnin nykytilaan. Sen tarkoitus on selvittää millaisia kokemuksia oppilailla on musiikkiopiston arviointitoiminnasta, ja mikä on arvioinnin merkitys oppilaille.</p> <p>Tutkimus on laadullinen. Menetelmänä on puolistrukturoitu teemahaastattelu, joka tehtiin haastattelemalla opintojensa loppuvaiheessa olevia, kevään 2008 aikana D-tasosuorituksen tehneitä Sibelius-opiston oppilaita. Tutkimus on luonteeltaan empiirinen ja näkökulmaltaan fenomenologinen. Ilmiö, jota tarkastellaan oppilaiden kokemusten ja käsitysten kautta on oppilasarviointi. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Teoreettinen viitekehys ohjasi tulosten analyysiä.</p> <p>Analyysi osoittaa, että Sibelius-opiston arviointikäytänteiden kehittämisessä katse tulisi ensisijaisesti kohdistaa tasosuorituskäytänteisiin. Tasosuorituksilla on korostunut merkitys musiikkiopiston arviointitilanteena, mutta niitä kritisoi monella tavalla. Haastateltavat ymmärsivät myös soittotuntitilanteen merkittävänä arviointitilanteena. Oman opettajan antamaa palautetta arvostettiin suuresti. Kokemukset itsearviointista olivat kirjavia ja osin ristiriitaisiaakin. Niiden osalta käytännöt kaipaavat tarkennusta. Arvioinnin merkitys opetuksessa koettiin tärkeänä. Erityisesti positiivisen palautteen merkitystä korostettiin. Tutkimus antaa aineksia musiikkiopiston oppilasarvioinnin kehittämiseen oppijaystävälliseen suuntaan.</p>	
Asiasanat – Keywords oppilasarviointi, autenttinen arviointi, soitonopetus, tasosuoritus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

## 1 JOHDANTO

Arviointi värittää ihmiselämän eri vaiheita. Se on välttämätön osa inhimillistä toimintaa ihmisen kehityksessä. Arviointia on mukana kaikissa oppimisen ja opettamisen vaiheissa. Niissä sen tärkein tehtävä on tukea ja edistää oppimista. Arvioinnilla suunnataan opiskelua, ja sen avulla oppimiselle asetetaan tavoitteita. Musiikkioppilaitosten opetustoiminnassa arvioinnilla on selkeä rooli. Vuonna 1969 musiikkioppilaitoslakia laadittaessa mallia otettiin idästä. Sen seurauksena syntyi koko maan kattava tutkintojärjestelmä. Soitto- ja laulutunneilla oppilas saa jatkuvaa palautetta omasta kehityksestään, mutta erityisenä arviointitilanteena musiikkioppilaitoksissa ovat tasosuoritustilanteet, jotka jaksottavat opintoja. Tasosuoritustilanteissa oppilas esittelee taitonsa, saa suullista palautetta, mutta hänet myös pisteytetään tiettyjen arviointiasteikkojen mukaan.

Tämä tutkimus suuntaa katseensa musiikkiopistossa tapahtuvaan arviointitoimintaan. Musiikkiopistossa tapahtuva opetus on aika ajoin kohdannut kritiikkiä. Väitetään, että perinteisen arvostelun ainekset ohjaavat arviointitoimintaa. Modernin kasvatustieteen myötä arviointi on saanut uudenlaisia muotoja. Yhteiskunnan muutosten myötä opetustavat muuttuvat ja arviointikäytänteet niiden mukana. Tasosuoritusten perinne juontaa juurensa soitonopetuksen historiaan. Esimerkiksi 1800-luvulla musiikin opiskelussa yksittäisten suoritusten painoarvo oli suuri. Yhtenä tämän tutkimuksen osa-alueena ovatkin tasosuoritukset. Kiinnostuksen kohteeksi nostetaan arviointia vastaanottavien oppilaiden näkökulmat. Tarkoituksena on tutustua musiikkiopiston arviointitoimintaan oppilaiden näkökulmasta, heidän arviointikokemusten kautta. Ovatko soitonoppilaat todella vain arvioinnin vastaanottajia, kuten yleisesti ymmärretään?

Pääasiassa suomalainen soittopedagoginen kirjallisuus on keskittynyt yksittäisiin, konkreettisiin aiheisiin, kuten tekniikkaan tai tulkintaan. Vähemmän on keskusteltu opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta. Syynä lienee se, että soitonopettaminen on perinteisesti mielletty varsin opettajajohtoiseksi

toiminnaksi. Tämän tutkimuksen konkreettisin tavoite on tieto ja ymmärrys, jota voidaan hyödyntää musiikkioppilaitosopetuksessa. Toimiessani itse soitonopettajana Sibelius-opistossa minulla on mahdollisuus valottaa tutkimustani myös omien tietojeni ja kokemusteni myötä. Koen arvioinnin parhaimmillaan oppilaan itsetuntoa vahvistavana, työskentelyyn motivoivana osa-alueena, mutta uskon että myös opettaja voi hyötyä vuorovaikutuksellisesta arvioinnista.

## 2 OPPILASARVIOINTI NYKYKÄSITYSTEN VALOSSA

### 2.1 Mitä on oppilasarviointi?

Termit oppilas ja opiskelija esiintyvät jatkuvasti eri koulumuodoista puhuttaessa. Oppilaan ikä yleensä määrittelee sen, kumpaa termiä käytetään. Räisänen ja Friskin (1996, 14) mukaan oppivelvollisuuskouluna toimivan peruskoulun koulumuodossa on vakiinnuttu puhumaan oppilaista, mutta ammattikoulutuksen ja aikuiskoulutuksen puolella termi on osittain korvattu sanalla opiskelija. Tämän tutkielman yhteydessä käytetään termiä oppilas juuri sen vuoksi, että suurin osa musiikkiopiston oppilaista on lapsia tai nuoria, ja heidän soittamisensa on harrastuksenomaista. On kuitenkin syytä huomioida, että tässä tutkimuksessa haastateltavat olivat yhtä lukuun ottamatta täysi-ikäisiä, joten varsinaisesti lasten mielipiteistä ei ole kyse.

Arviointi on sanana ja käsitteenä monimerkityksinen ja laaja. Sitä voidaan käyttää useissa eri merkityksissä ja eri tasoilla tapahtuvaa toimintaa kuvaten. Koppisen, Korpisen ja Pollarin (1994, 8) mukaan se on joidenkin kriteerien avulla tapahtuvaa laadun tai määrän erittelyä, systemaattista tai epäsystemaattista kohteen tarkastelua tai arvioinnin luotettavuuden ja merkittävyyden arviointia. Korkeakoulupedagogiikkaa tutkinut Asko Karjalainen määrittelee arvioinnin tarkemmin. Hänen mukaansa kyse on laajasti käsitettynä jonkin arvon määrittämisestä. Arvon hän määrittelee yksilön, yhteisön tai organisaation kannalta tavoiteltavaksi ja merkitykselliseksi, inhimilliseksi hyväksi. Arvioinnin voi kuitenkin käsittää suppeammin. Kyse voi olla tuloksellisuuden arvioinnista, toiminnan tarkkailemisesta tavoitteisiin verrattuna. Karjalaisen mukaan arviointi voidaan kohdistaa prosessiin, lopputuotokseen tai molempiin, jolloin se on osa toimintaprosessia. Se voidaan käsittää myös tentin tai kokeen synonyymiksi, jolloin sana arviointi korvataan toisella termillä. (Karjalainen 2001, 210 -212.)

Tässä tutkielmassa arvioinnin kohteena ovat oppilas ja hänen oppimisensa. Laajan määritelmän myötä oppimisprosessin kaikki osa-alueet ymmärretään olevan arviointitoiminnan kohteena. Musiikkiopistoarviointi voidaan näin ollen käsittää laajasti erilaisten opetustilanteiden yhteydessä tapahtuvaksi toiminnaksi. Kuitenkin musiikkiopistojen toiminnassa näkyvimpänä yksittäisenä arviointitilanteena nousevat esiin tasosuoritukset, joilla on korostunut merkitys opetustoiminnassa. Tämän vuoksi tasosuoritustilanteita tullaan tarkastelemaan tässä tutkimuksessa muita arviointitilanteita tarkemmin. Tarkastelun ulkopuolelle jäävät muissa kuin soittotunti- ja tasosuoritustilanteissa tapahtuvat arvioinnit. Tärkeitä aiheeseen liittyviä osa-alueita löytyy niin musiikkiopistojen pääsykoetilanteista, kuin esiintymisten, yhteismusisointitilanteiden ja kilpailujen yhteydestä.

Oppilasarviointiin liittyvissä asioissa on tarpeellista huomioida, onko kyse oppilaiden arvostelemisesta vai arvioimisesta. Käsitteet antavat hieman erilaisen kuvan arviointitoiminnasta. Musiikkiopistopedagogiikkaa kasvatuspsykologian näkökulmasta tutkineen Mikko Anttilan mukaan arvioinnilla ja arvostelulla on kummallakin omat käyttötarkoituksensa musiikkiopistossa. Toiminnan kehittämisessä käytetään jatkuvaa arviointia, kun taas muun muassa pääsykokeiden yhteydessä vertailukelpoisilla kokeilla arvostellaan hakijat paremmuusjärjestykseen. (Anttila 2004, 111.) Räisänen ja Frisk viittaavat arvioinnin uudistamistoimikunnan raporttiin, jossa vuonna 1988 arviointi määriteltiin yhteisnimitykseksi toimenpiteille, joilla ohjataan ja tarkistetaan opetuksen tavoitteisiin pääsemistä. Arvostelu puolestaan on heidän mukaansa muutosten vertaamista johonkin ennalta asetettuihin kriteereihin. Arvostelua on perinteisesti painotettu arviointikulttuurissamme muuta arviointia enemmän. Kielteisten vivahteiden vuoksi arvostelu on saanut kritiikkiä osakseen, ja käytänteet ovat muuttumassa arviointia painottavammiksi. (Räisänen & Frisk 1996, 15.)

Myös testauksella on kielteinen kaiku oppimisen arvioinnin yhteydessä. Fischer ja King vertaavat arvioinnin ja testaamisen käsitteitä. Heidän mukaansa testaamisella viitataan selvään, yhdenmukaiseen ja merkitykselliseen dataan

persoonan tiedoista, lahjakkuudesta, älystä tai muista psyykkisistä ominaisuuksista. Standardisoiduin normitestein pyritään saamaan oppilailta oikeita vastauksia. Prosessia, joilla vastauksiin päädytään, ei menetelmässä pidetä tärkeänä. (Fischer & King 1995, 2.) Karjalaisen mukaan tentin määrittely arvosteluperusteena on oikeutettu silloin, kun sille voidaan määrittää eksplisiittinen vastaavuus tentin ulkopuolisen elämän ongelmatilanteen kanssa. Mitä selkeämmin tämä yhteys määritellään, sitä tietoisemmin tenttiä voidaan käyttää esimerkiksi osaamisen arvioinnin välineenä, tai pedagogisena välineenä oppilaan toiminnan ohjaamisessa. (Karjalainen 2001, 268.) Tasosuorituksilla on vahva traditio musiikkiopistoissa. Arviointimenetelminä ne voidaan rinnastaa testi- ja tenttiarvosteluun. Tasosuoritukset ovat tilanteita, joissa oppilaalla on mahdollisuus näyttää kykyjään ja oppimiaan taitoja. Suorituksen tehtyään oppilas saa palautetta ja hänen suorituksensa pisteytetään. Arvioinnin päätehtävä on ohjata ja kannustaa oppilasta. Suoritusilannetta on kuitenkin kritisoitu sen arvostelemiseen painottuvan luonteensa vuoksi. Tentin teorian avaamien näköalojen myötä musiikkioppilaitoksissa tulisi vanhojen traditioiden noudattamisen sijaan yksityiskohtaisesti selvittää suorituksen tavoitteet ja tarkoitukset.

Arviointi voidaan jakaa oppimisprosessissa eri vaiheisiin. *Diagnostinen arviointi* tapahtuu opetuksen alkuvaiheessa tai ennen sitä. *Formatiivisella arvioinnilla* seurataan oppimista opetuksen edetessä. *Summatiivinen arviointi* puolestaan tapahtuu oppimiskokonaisuuden päättyessä. Sillä selvitetään oppimisen tuloksellisuutta. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 10.) Anttila jaottelee arvioinnin absoluuttiseen ja suhteelliseen arviointiin. Edellisessä verrataan oppijan suoritusta ennalta määriteltyihin kriteereihin, jälkimmäisessä tarkastellaan oppimista joko suhteessa toisiin tai oppijan aikaisempiin suorituksiin. (Anttila 2004, 111.) Musiikkiopistoarviointia tapahtuu kaikissa edellä mainituissa muodoissa. Arviointia esiintyy oppimisen eri vaiheissa, mutta eri arviointimuotoja ei aina ole syytä erottaa toisistaan. Tynjälän (2002, 162) mukaan opetustapahtumassa ei olekaan mielekäästä jakaa arviointia diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen tyyppiin, vaan yhdistää nämä eri aspektit toisiinsa opetuksen kuluessa. Arvioinnin tulisikin olla jatkuvaa oppimisessa ja



opetustilanteen eri vaiheissa. Oppilaan itsearvioinnin merkitystä tulisi korostaa.

Virran mukaan oppimisen arvioinnissa on kyse myös arvioitsijan henkilökohtaisesta näkemyksestä tai mielipiteestä, joka on sidoksissa yleiseen käsitykseen alan tai aineen hyvästä osaamisesta. Oppimisen arviointi onkin pohjimmiltaan kytköksissä arvoihin, tiedon- ja ihmiskäsityksiin. (Virta 1999, 3.) Arvioinnilla on myös yhteiskunnallista ja sosiaalista painoarvoa. Se on yksilön sosiaalistamista, mutta sillä kontrolloidaan yksilön valintojen lisäksi myös koulutusjärjestelmän toimintaa ja tuloksia. (Virta 2002, 68.) Musiikkiopistoarvioinnin keskeinen toimeenpanija on oppilaan henkilökohtainen opettaja, joka oppilaitoksen opetussuunnitelman puitteissa huolehtii oppilaan opiskelun tukemisesta, arvioinnin antamisesta sekä myös ohjaamisesta itsearviointiin. Musiikkiopiston arviointia säätelee Opetushallitus, jonka määrittämät taiteen perusopetuksen tavoitteet ja määräykset muun muassa todistukseen merkittävistä tiedoista sekä opetuksen keskeisistä sisällöistä toimivat ohjenuorana myös opettajan arviointityössä.

## **2.2 Oppilasarvioinnin lähtökohtia**

Kuten edellisessä kappaleessa kävi ilmi, arviointi pitää sisällään käsityksiä arvoista, tiedosta, oppimisesta ja opetuksesta. Virran mukaan arviointikulttuuriin sisältyy näiden lisäksi yleisiä arviointiin liittyviä uskomuksia ja niiden heijastumia. Oppilasarviointi sisältää siis muun ohella myös asioiden arvottamista, moraalisia ja eettisiä kannanottoja. Palautteenantajan on tärkeää tiedostaa mitkä asiat arvioinnin taustalla vaikuttavat ja kehittää arviointia vastaamaan tilannekohtaisia tarpeita. Suomalaisen arviointikeskustelun uudistuspyrkimykset painottuivat vuosituhaten viimeisille vuosikymmenille. Arviointia on pyritty uudistamaan oppijaystävälliseen suuntaan. Sillä pyritään tukemaan oppilaiden kasvua ja edistämään heidän oppimisprosessejaan. (Virta 1999, 1.)

## **Perinteinen arviointi ja konstruktivismi**

Perinteisen arviointikäsitteen mukaan arvioija, eli opettaja, on arvioinnin subjekti, ja oppilas on arvioinnin kohde, eli objekti. Toisin sanoen opettaja on arviointia antava osapuoli ja oppilas vastaanottaja. Perinteistä arviointia on moitittu keskittymisestä kapea-alaisen osaamisen arvosteluun. Uudenlainen arviointikulttuuri, oppilaslähtöinen arviointi, edellyttää avointa dialogia oppilaiden ja opettajien välillä. Virran mukaan arviointiprosessissa oppilaan tulisi olla aktiivinen toimija, joka valitsee tuotoksensa ja suhteuttaa ne hyvän suorituksen vaatimuksiin. Huomiota kiinnitetään oppilaiden yksilöllisyyteen, kaikilta ei edellytetä samanlaista osaamista. (Virta 2002, 71.) Arvioinnin luonne on kehittynyt oppilaiden luokitteluun opiskelutavoitteiden määrittelyyn oppilaslähtöisesti ja oppimisprosessin ohjaamiseen. Kysymys ei ole enää oppilaita kontrolloivasta vaan ymmärtävästä arvioinnista. Tällainen arviointiajattelu pohjautuu konstruktiviseen oppimiskäsitykseen.

Suomalaisen arviointikeskustelun painotukset ovat suurelta osin seurausta kognitiivisen psykologian ja konstruktivismin läpimurrosta. Kognitiivisen psykologian myötä oppimiskäsityksessä painotetaan tiedon aktiivista käsittelyä, käyttöä ja ymmärtämistä. Konstruktivismissa tiedon luonne nähdään suhteellisena. Absoluuttista tietoa maailmasta ei ole, vaan jokainen havainnoi ja konstruoi tietoa omien havaintojensa ja aiemman tietämyksensä pohjalta. Tältä pohjalta yksilö muodostaa omat tietämysrakenteensa ja oman todellisuutensa. (Patrikainen 1999, 154 -155.) Perinteisessä arviointiajattelussa oppilasarviointi oli yksin opettajan tehtävä, kun taas konstruktivistisessa ajattelussa painotetaan oppijan kannustamista metakognitiiviseen ajatteluun, itseohjautuvuuteen, oppimaan oppimiseen, vuorovaikutukseen ja yhteistoiminnallisuuteen. (Tynjälä 2002, 174.)

Soitonopetuspedagogiikkaa tutkineen Eeva Kaisa Hyryn mukaan soitonopetuksen lähtökohdaksi on perinteisesti pidetty itse musiikkia (Hyry 2001, 79). Opetustapahtumaa on ensisijaisesti tarkasteltu musiikin kautta. Tällaista

näkemyistä edustaa esteettinen musiikkikasvatusfilosofia, jossa Väkevän mukaan on korostettu musiikin taiteellis-esteettisten kvaliteettien merkitystä (Väkevä 1999). Yksilön sisäisten tunnekokemusten, musiikin sisältämien kognitiivisten elementtien korostaminen ja taiteen autonomia -ajattelu ovat jättäneet oppimisen sosiaalisen luonteen vähemmälle huomiolle. (ks. Heimonen & Westerlund 2008, 178-179.) Uudet oppimisenäkemykset ovat nostaneet oppimistapahtumassa tarkastelun kohteeksi kuitenkin yksilön ja hänen kognitionsa. Lisäksi tapahtumaa voidaan tarkastella myös laajemmassa perspektiivissä kiinnittäen huomiota yksilön käyttäytymisen taustalla vaikuttaviin asioihin.

Holististen lähtökohtien mukaan yksilön kokemus muotoutuu sosiaaliseen toiminnan kautta. Musiikin opetuksessa tämä tarkoittaa sitä, että kasvattajan oletetaan kykenevän huomioimaan yksilön oppimisprosessin ohella oma roolinsa oppimisen sosiaalisissa prosesseissa ja oppivassa yhteisössä. (Heimonen & Westerlund, 181.) Väkevä viittaa näihin asioihin praksialaisen musiikkikasvatusfilosofian yhteydessä. Hänen mukaansa näkökulma sopii paremmin aikaamme, moniarvoisen musiikkikasvatuksen perustaksi. Praksialaisen musiikkikasvatuksen keskeinen tavoite onkin ollut antaa musiikinopettajille välineitä oppiaineen uhatun aseman parantamiseksi ja musiikinopetuskäytäntöjen selventämiseksi. (Väkevä 1999)

Musiikkiopistopedagogiikka lienee pikku hiljaa muuttumassa oppilaskeskeisempään suuntaan. Tässä yhteydessä on kuitenkin hyvä huomauttaa, että edellä mainitut painotukset opetuksen lähtökohdissa eivät välttämättä ole ristiriidassa keskenään. Hyry osoittaa tutkimuksessaan, että vaikka musiikki on opetuksen lähtökohta, ja opettaja koetaan autoritaarisena persoonana, opetus voi silti olla vuorovaikutteista ja oppilaan yksilöllisyyttä huomioivaa. Soitonopetuksen piirissä vahvasti ilmenevää mestari-kisälli-perinnettä on kuitenkin syytä tarkastella kriittisesti.

## **Humanistinen ihmiskäsitys**

Atjosen mukaan ihmiskäsityksellä tarkoitetaan yksilön tai yhteisön näkemystä siitä, millainen olemus tai asema ihmisellä on suhteessa ympäristöön. Ihmiskäsitys rakentuu ihmiskuvan pohjalle. Se on osa yksilön maailman kuvaa. Tieteellisten tosiasioiden lisäksi se pitää sisällään ideologisuutta. Arvojen, uskomusten, vakaumusten ja aatteellisuuden avulla määrittelemme sitä mikä on arvo, päämäärä tai merkitys. (Atjonen 2007, 69.) Ihmiskäsityksellä on siten suora yhteys arviointitoimintaan. Atjonen (2007, 73) mainitsee ihmisarvon olevan humanistisessa näkemyksessä kaiken lähtökohta. Humanistinen ihmiskäsitys antaa lähtökohdat yksilön kannalta oikeudenmukaiselle arviointitoiminnalle.

Perinteinen oppilasarviointi on ollut autoritaarista, yksisuuntaista palautteen antamista. Humanistisessa etiikassa kehitetään arviointia kokonaan toiselta pohjalta. Räisänen & Friskin (1996, 12) mukaan humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on luova, henkiseen kasvuun pyrkivä olento. Tästä näkökulmasta arviointiajattelussa vapautuu tilaa myös arvioinnin kohteena olevan persoonan omalle arviointiajattelulle ja toiminnalle. Patrikainen (1999, 153) mainitsee humanistisen ihmiskäsityksen piirteeksi läheisen ja empaattisen suhtautumisen oppijaan. Oppilaan kasvamista ohjataan ja tuetaan, hänen arvomaailmaansa ja autonomiaansa kunnioitetaan. Yksilön kehittyminen nähdään luonnollisena prosessina, jossa voima arviointiin tulee yksilöstä itsestään.

## **Opettajan pedagoginen ajattelu**

Koska arviointitoiminta nähdään olevan keskeinen osa pedagogista vuorovaikutusta, siinä on kyse varsin merkittävästä yksilön kasvua ja oppimista ohjaavasta toiminnasta. Patrikaisen (1999) mukaan opettajan pedagoginen ajattelu on osa ammattitaitoa. Sillä on yhteys toimintaan, ja se on keskeinen elementti vuorovaikutteisessa opetus-oppimisprosessissa. Opettajan ihmiskäsitys ja oppimisteoreettisen ja pedagogisen ajattelun laatu ovat pohjana opettajan käsityksille siitä, mitä on oppilaan kannalta merkityksellinen tieto, ja miten sitä opiskellaan. Myös se, miten opettaja on sisäistänyt opetussuunnitelma-ajattelun,

ohjaa hänen toimintaansa. Patrikaisen mukaan opettajan tulisi auttaa oppilasta jäsentämään sisäistä todellisuuttaan, tukea henkisen kasvun kehitystä, eheän itsetunnon kehittymistä sekä ohjata henkisiin ja sosiaalisiin taitoihin, jotta tavoitteet minäkuvan, itsearvostuksen ja maailmankuvan rakentumisesta saavutettaisiin. Muuttuvassa yhteiskunnassa on tärkeää muutosten suunnan ja nopeuden ennakointi sekä eettinen tietoisuus. (Patrikainen 1999, 7-8.) Jokaisen opettajan keinot opettaa ja ohjata riippuvat yksilöllisestä kokemushistoriasta. Jotta kykenisi kehittämään ajattelunsa mukaista pedagogiikkaa, tulisi olla tietoa ja näkemystä oppimisteorioista. (Patrikainen 1999, 58, 60.)

Määrittelemällä ja tiedostamalla ihmis-, opetus- ja oppimisenäkemyksensä on opettajan mahdollista luoda opetukselleen tavoitteita, reflektoida toimintaansa, ja luoda asetettuihin tavoitteisiin johtava oma pedagoginen käytäntönsä. (Patrikainen 1999, 62). Virta (2002) nimeää opettajan toiminnan taustalla vaikuttaviin tekijöihin peruskokemukset oikeasta tiedosta, hyvästä oppimisesta ja oppilaasta sekä oman roolin tuntemisen. Hänen mukaansa arviointitoiminta on harvoin täysin neutraalia ja objektiivista, siitä johtuen, että arvioitsija tarkastelee oppilasta ja tämän suoritusta oman viitekehyksen ja ajatusmaailmansa kautta. (Virta 2002, 82.) Tämän perusteella oppilasarvioinnilla voidaan ymmärtää olevan myös eettisiä ulottuvuuksia.

### **Eettisyys oppilasarvioinnissa**

Koska arvot heijastuvat kaikissa ihmisen toiminnoissa ja valinnoissa myös oppilasarviointi on arvosidonnaista. Arvoperusta koostuu teoreettisista tiedoista, omista kokemuksista ja omaksutusta kulttuuriperimästä (Räisänen & Frisk 1996, 12). Oppilasarviointiin liittyy vahvasti arvioitsijan ammattietiikka. Tämän vuoksi palautteen antajan on tärkeää aika ajoin pysähtyä miettimään, mikä on arvioinnin tarkoitus ja päämäärä, miksi ja ketä varten sitä tehdään. Oppilasarvioinnin keskeisenä tehtävänä on tukea oppilaan oppimista ja kehitystä. Tämä usein lähtökohtaisesti unohdetaan, koska arviointia säätelevät muutkin asiat kuin oppilaan tarpeet.

Päivi Atjosen mukaan arvioinnin etiikassa on kysymys enemmän vastuusta kuin oikeassa olemisesta. Arviointitilanteessa oppilasta ei tulisi kohdella välineenä johonkin, vaan häntä tulisi kohdella päämääränä sinänsä. Oppilasarvioinnissa opettajalla on valtaa. (Spåre 2008, 18 -19.) Tehdessään oppilasta koskevia ratkaisuja opettaja joutuu rajoittamaan oppilaan omaa valinnanvapautta. Arvioinnissa voidaan myös vaikuttaa oppilaan itsetunnon kehittymiseen. (Virta 2002, 83.) Vaarana on, että valta syrjäyttää vastuun. Atjosen mukaan arviointitilanteessa opettaja muuttuu helposti auttajasta tuomariksi. Arvioinnissa tulisi kuitenkin olla perimmältään kyse oppilaan huolenpidosta, auttamisesta itsensä toteuttamiseen ja itseohjautuvuuteen. Se ei tarkoita perusteetonta myötäilyä tai kehumista, vaan sisältää myös hyväntahtoista ja rakentavaa kritiikkiä. Atjonen puhuu kehittävän arvioinnin puolesta, millä hän tarkoittaa kokonaisvaltaista ja monipuolista arviointia, jotta erilaiset oppijat pystyvät tuomaan esiin yksilöllisen tietotaitonsa. Arviointi ei kuulu vain pääteopiskelijoille, vaan sitä tulee tehdä pitkin matkaa. Parhaimmillaan se on yhdessä kulkemista arvioitavan parhaaksi. Palaute ohjaa tulevaan, evästä eteenpäin. (Spåre 2008, 20.)

Atjonen nimeää arvioinnin eettisiksi periaatteiksi arvioitavan autonomian, eli itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen, kehityksen tukemisen, vahingon välttämisen, oikeudenmukaisuuden toteutumisen sekä uskollisuuden noudattamisen. Itsearviointiin tulisi siis olla tärkeä osa myös ulkoista arviointia. Palautteen tulisi olla oppimisen kannalta tärkeää. Sen tulisi olla läpinäkyvää, jotta tarkoitus ja käyttöyhteys olisivat tiedossa. Kaikkien tulisi saada palautetta ansionsa mukaan. Oppilaalla täytyy olla myös mahdollisuus luottaa, että opettaja pitää hänen puoliaan. (Spåre 2008, 20.) Opettajan velvollisuus on antaa kasvatuksellisesti informatiivista palautetta, olla tarkka ja oikeudenmukainen, välttää vinoumia, laatia johdonmukaiset kriteerit, sekä pyrkiä johdonmukaisuuteen arvioinnissa. (Virta 2002, 83.)

Arvioinnissa heijastuu myös yleisemmällä tasolla määritellyt tavoitteet. Kokeiden sisältö ja tehtävien asettelu heijastavat koululaitoksen käsityksiä arvioinnin merkityksestä esimerkiksi siinä, mihin arviointi kohdistuu ja mille se perustuu sekä mikä on arvioitsijan asema suhteessa arvioinnin kohteeseen. Arvioinnin tulisi

olla yhteiskunnallisesti hyödyllistä. Ongelmallista on kuitenkin, kenen yhteiskuntakuva ratkaisee, mitä tulee osata tai mitä edellytetään. Ammattikunnan keskuudessa on tärkeää käydä keskustelua siitä, mikä on arviointitehtävässä olennaista kasvatuksellisesti, taidollisesti ja sisällöllisesti. Eettisesti tärkeää on miettiä myös onko arviointi ajan tasalla; vaaditaanko, opetetaanko ja arvioidaanko oikeita asioita. (Virta 2002, 83.)

### **Minäpystyvyysteoria**

Annu Tuovila tarkastelee musiikkiopistopedagogiikan tutkimuksessaan oppilaslähtöistä tapaa huomioida arviointia vastaanottava osapuoli, ja hänen kokemisen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Useimmissa nykyisissä motivaatioteorioissa oletetaan, että ihmisen havainnot omasta kyvykkyydestä on yksi keskeinen motivaatiotekijä. Tuovila tarkastelee asiaa attribuutioteorian sekä minäpystyvyyden käsitteen avulla. Attribuutioteorian mukaan syyseuraussuhteet, joita ihmiset muodostavat onnistuessaan tai epäonnistuessaan jossain tehtävässä, vaikuttavat merkittävästi niihin odotuksiin, joita asetetaan myöhempään toimintaan. Negatiiviset attribuutiopäätelmät saattavat vaikuttaa niin, että oppilas atribuoi esimerkiksi tasosuorituksessa epäonnistumisen jonkin kyvyn pysyväisluonteiseksi puutteeksi, ja olettaa epäonnistuvansa jatkossakin. (Tuovila 2003, 77.) Näin ollen tasosuorituksiin valmistautuvien oppilaiden aikaisemmat kokemukset tilanteista vaikuttavat myös tulevaan tasosuoritukseen.

Myös minäpystyvyysteoriassa katsotaan, että selitykset aikaisemmista onnistumisista tai epäonnistumisista vaikuttavat valintoihin ja onnistumiseen tulevaisuudessa. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön käsitystä omista kyvyistään suoritua tietystä tehtävästä tietyssä tilanteessa. Tuovilan mukaan käsitys minäpystyvyydestä vaikuttaa siihen, mihin toimintoihin ylipäättään ryhdytään: esimerkiksi kuinka paljon yritykseen panostetaan, kuinka kauan jaksetaan yrittää epäonnistuttaessa tai kuinka paljon koetaan stressiä tai ahdistusta hankalissa tilanteissa, sekä ylipäättään mille tasolle suoritus viedään. Jos tunne omasta pystyvyydestä on vähäinen, ihminen ajattelee asioiden olevan vaikeampia kuin ne todellisuudessa ovatkaan. Tämä heijastuu esimerkiksi

ongelmanratkaisutilanteissa kapea-alaisena ajatteluna ja taipumuksena stressaantua. (Tuovila 2003, 80.)

Tuovilan mukaan suoriutumisodotuksien katsotaan kohdistuvan johonkin tiettyyn tilanteeseen tai tehtävään, joten minäpystyvyys on luonteeltaan tehtävä- ja tilannesidonnainen käsite. Joissakin tilanteissa vaaditaan enemmän itsesäätelytaitoja ja suoriutumistasovaatimus on korkeampi kuin joissakin muissa. (Tuovila 2003, 80.) Tästä johtuen on tärkeää, että arviointia vastaanottava henkilö, ja hänen oppimisprosessinsa tunnetaan. On merkittävä ja tärkeä tehtävä huomioida kunkin oppilaan henkilökohtaiset lähtökohdat arviointitilanteessa. Ne huomioon ottaen asetetaan tavoitteita, kannustetaan oppilasta eteenpäin, tuetaan suorituksen tekemistä sekä palautteen vastaanottamista suorituksen jälkeen.



### 2.3 Autenttinen arviointi

Fischerin ja Kingin mukaan autenttinen arviointi tarkoittaa uudenlaista arviointikulttuuria, joka poikkeaa perinteisestä arviointiajattelusta. Se on yleistynyt kansainvälisesti kuvaamaan arvioinnin uusia osa-alueita. (Fischer & King 1995, 2.) Termiä suoritusarviointi on niin ikään käytetty kuvaamaan näitä uusia saavutuksia, mutta muitakin synonyymejä autenttiselle arvioinnille löytyy (Torrance 1995, 1). Virta mainitsee autenttisen arvioinnin ja suoritusarvioinnin tarkoittavan usein samaa. Hänen mukaansa autenttinen arviointi on aina luonteeltaan suoritusarviointia, mutta suoritusarviointi ei kuitenkaan aina ole autenttista. Suoritusarviointi kohdistuu oppilaiden taitoihin ja kykyihin erilaisissa, yleensä realistisissa tilanteissa ja yhteyksissä. (Virta 1999, 32-33.)

Tynjälän mukaan konstruktivistisessä oppimisympäristössä painotetaan oppimistehtävien ja arvioinnin autenttisuutta. Hänen mukaansa autenttisella arvioinnilla pyritään siihen, että tietoja ja taitoja arvioidaan luonnollisissa, todellisen elämän tilanteissa. (Tynjälä 2002, 174.) Linnankylä ja Kupari määrittelevät autenttisen arvioinnin elämänläheiseksi, ongelmanratkaisua ja soveltamista painottavaksi arvioinniksi, joka heijastaa oppilaan opiskeluprosessia, oppimisympäristöä ja opiskelutehtäviä. Heidän mukaansa autenttisuutta ei kuitenkaan voi määritellä absoluuttisesti, vaan se on yleinen päämäärä johon pyritään. (Linnankylä & Kupari 1996, 102.) Autenttinen arviointi perustuu oppilaiden toimintaan ja tuotoksiin, joissa omat taidot pääsevät oikeuksiinsa. Se mitä oppilaat tekevät ja kuinka tehtävät tehdään nousevat pääaspekteiksi arvioinnissa. Arviointi kohdistuu pikemminkin siihen miten oppilas osaa käyttää tietojaan, kuin siihen, mitä hän tietää. Olennaista on myös ajatuspohja, miten oppilaaseen suhtaudutaan ja miten häntä tulkitaan. Autenttinen arviointi on osa oppimisprosessia, joten se tapahtuu samaan aikaan oppimis- ja opetustilanteessa. Sillä pyritään tukemaan oppimista, liittämään opiskelu ja arviointi toisiinsa sekä todellisen elämän tarpeisiin. (Virta 2002, 72.)

Linnakylä ja Kupari (1996, 102-104) ovat määritelleet kuusi autenttisen arvioinnin periaatetta.

1. *Uuden tiedon tuottaminen on tärkeämpää kuin opitun toistaminen.*
2. *Oppijalla on arvioinnissa aktiivinen rooli.*
3. *Arvioinnissa tulisi tukea oppijan tutkivaa ja soveltavaa otetta tietoon.*
4. *Arvioinnin tulisi olla merkityksellistä oppijan ja hänen elämänsä kannalta.*
5. *Arvioinnin tulisi kohdentua todellisiin tieto- ja taitokokonaisuuksiin.*
6. *Laadullinen asiantuntijoiden harkintaan perustuva arvostelu.*

Seuraavassa tarkastelen oppimistehtävää, oppimisprosessia, oppilaan ja opettajan roolia näiden periaatteiden sekä muista lähteistä kootun teorian avulla.

## **2.4 Autenttinen oppimistehtävä**

Tehtävien autenttisuus tarkoittaa sitä, että oppimis- ja arviointitehtävillä on itseisarvoa koulun ulkopuolella ja oppilaiden elämässä. Ne vastaavat tosielämän haasteita. (Fischer & King 1995, 21.) *Arvioinnin tulisi olla merkityksellistä oppijan ja hänen elämänsä kannalta.* Henkilökohtaisuuden, elämyksellisyyden ja ajankohtaisuuden kautta tehtävien merkityksellisyys lisääntyy. Oppilaan itse osallistuessa tavoitteiden asettamiseen, oppimistehtävistä ja arviointitilanteista tulee mielekkäämpiä ja merkityksellisempiä. (Linnankylä & Kupari 1996, 103.) Fischerin ja Kingin mukaan arviointitehtävät kuvastavat aidosti oppimis-, opetustilannetta kohdistuen olennaisiin oppimiskokemuksiin. Ne ovat oppilaille käytännöllisempiä, realistisempia ja monipuolisempia kuin perinteiset kokeet. Pääaspekteina arvioinnissa on mitä oppilaat tekevät ja kuinka tehtävät tehdään. (Fischer & King 1995, 2)

*Arvioinnissa tulisi tukea oppijan tutkivaa ja soveltavaa otetta tietoon.* Oppilas erittelee, ymmärtää ja asettaa ongelmia aiempien tietojensa perusteella, sekä ratkaisee niitä tietoja yhdistelemällä, tulkitsemalla ja kriittisesti arvioimalla. Tämä

prosessi vaatii kokonaisvaltaista näkemystä, mielipiteen muodostumista sekä kommunikointia muiden kanssa. (Linnankylä & Kupari 1996, 103.) Fischer ja King puhuvat aktiivisesta otteesta tietoon. Tietoja ja taitojaan soveltaen oppilas tuottaa suorituksen, jolla on selkeä tarkoitus. Yleensä riittää, että lähennyttään tiedon arkikäyttöä. Tehtävissä syvyys on tärkeämpää kuin laajuus, ja oppilaan itsearviointi on olennainen osa arviointitehtävää. (Fischer & King, 1995, 21.)

*Uuden tiedon tuottaminen on tärkeämpää kuin pelkän opitun toistaminen.* On tärkeää, että arviointi kohdistuu lopputuotoksen ohella prosessiin, sen eri vaiheisiin. Arviointiin liittyvää tietoa ei tarvitse nähdä suppeasti, vaan sitä voidaan tuottaa monella tapaa ja monessa muodossa. Tieto on monipuolista ja sitä ymmärretään, eritellään, tulkitaan ja sovelletaan eri tavoin. Arviointitehtävien asettelu kertoo siitä, mitä pidetään tärkeänä. (Linnankylä & Kupari 1996, 102.) Fischerin ja Kingin mukaan tehtävien hyöty riippuu opettajan kyvystä suunnitella monimutkaisia ja tärkeitä tehtäviä, jotka mahdollistavat oppilaita käyttämään aikaisempaa tietoa, uutta tietoa ja olennaisia taitoja (Fischer & King 1995, 21). Tehtävien tulee olla keskeisiä opetussuunnitelman kannalta. Ensimmäinen tärkeä askel välineenä autenttiseen arviointijärjestelmään on selkeä tavoitteenasettelu, joka kuvastaa samalla myös oppimisen lopputuotosta. Tavoitteet auttavat määrittämään opetukselle parhaat metodit ja niin ikään auttavat valitsemaan sopivat arviointitavat. (Emt., 20.) Autenttisuuden tulisi näkyä myös opetuksessa. Jos oppilaalla ei ole autenttisen arvioinnin edellyttämiä taitoja, arviointi yksin ei niitä myöskään saa aikaan. Huomiota tulisi kiinnittää siis myös opetukseen. Virran mukaan opetuksen tulee olla oppilaan elämismailman kannalta mielekästä, ja perustua oppilaskeskeiseen työskentelyyn, oppilaiden suorituksiin ja aitoon aktiivisuuteen. (Virta 2002, 75.)

Arvioinnissa on tärkeämpää kiinnittää huomiota enemmän oppilaan vahvuuksiin kuin heikkouksiin. Vertailua toisiin tulisi välttää. Selkeiden suorituskriteerien pohjalta on helpompaa hyödyntää myös oppilaan itsearviointia. Arviointimenetelmien valinnassa tulisi ottaa huomioon myös oppiaineen luonne, oppimisen tavoitteet ja oppiaineen ajattelumallit. (Virta 1999, 36-40.) Koska autenttinen arviointi on yksilöllistä, tehtävät tulee mukauttaa oppilaiden taitojen,

oppimistyylin ja kulttuurisen taustan mukaan. Yksilöllisyys korostuu siten, että kukin oppilas voi esitellä sellaisia töitä, joissa hänen taitonsa ja harrastuneisuutensa pääsevät oikeuksiinsa (Virta 2002, 73.) Soitonopiskelussa tämä voisi tarkoittaa oppilaan oikeutta valita ohjelmistonsa itse. Arvioinnissa oppilaiden suorituksia ei voi verrata, eikä oppilaita tasapäistä. Oppilaiden erilaisuus ja eteneminen eri vauhdilla tulisi nähdä normaalina ja hyväksyttävänä asiana. Tärkeää on muistaa, ettei autenttisuudessa arvioinnissa ole kyse vain yksittäisestä tehtävästä, vaan tarvitaan monipuolista ja vaihtelevaa näyttöä (Virta, 2002, 74.)

## **2.5 Autenttinen oppimisprosessi**

Oppilaan prosessin autenttisuudessa on kyse siitä, onnistutaanko oppilaan prosessista ja ajattelusta saamaan autenttinen kuva. Arviointitehtävien tulisi mahdollistaa oppilaiden kognitiivisten taitojen arvioimisen, sen miten oppilaat ratkaisevat ongelmia ja hahmottavat kokonaisuuksia. (Virta 2002, 74.) Arviointi alkaa, kun oppilas käy läpi valikoinnin, parantamisen ja pohtimisen prosessia. Jatkuvana prosessina se linkittyy mieluummin projektitehtävään ja portfolioon, kuin arviointiprosessille asetettuna muodollisena vaatimuksena. (Fischer & King 1995, 29.) Arviointia tapahtuu siis oppimistulosten edetessä jatkuvassa vuorovaikutuksessa soittotunneilla.

*Arvioinnin tulisi kohdentua todellisiin tieto- ja taitokokonaisuuksiin.* Sitä ei tule rajata tiukasti, vaan se tulisi kohdistaa osaamiseen, toiminnan suunnitteluun, yhteistyöhön, pitkäjänteisyyteen, johtajuuteen, yrittämiseen ja kommunikointiin. Prosessiarviointi mahdollistaa paremmin toiminnan suunnittelun, yhteistyötaitojen ja pitkäjänteisyyden arvioimisen. Arviointituloksen laatu tulisi ratkaista sen mukaan, kuinka omaperäiset ideat ovat, kuinka luovaa ja tarkoituksenmukaista toiminta on ja millainen laatu tuloksella on. Luovuutta ja yksilöllisiä ratkaisuja tulee arvioida monipuolisin laatuksiteerein, niiden painotuksia sekä tulkintaa ja harkintaa käyttäen. Erilaiset ratkaisut saattavat olla eri tavoin oikeita. (Linnankylä & Kupari 1996, 103.)

Hakkaraisen, Bollström-Huttusen, Pyysalon ja Longan mukaan käsitteellisen sisällön ymmärtämisen edistymistä voidaan mitata analysoimalla ihmisten tuottamia kysymyksiä, koska kysymykset ja asian ymmärtäminen ovat tiukassa sidoksissa toisiinsa. He ehdottavat yhdeksi autenttisen arvioinnin mukaiseksi edistymisen kriteeriksi sen, millaisia kysymyksiä oppilaat pystyvät esittämään aihepiiristään. Jos asiaa ei ymmärrä, ei pysty esittämään kovinkaan järkeviä kysymyksiä. Kyselemistä voidaan ohjata ja harjoitella niin, että oppilaat oppivat esittämään niitä. (Hakkarainen ym. 2005, 262.) Oma kokemukseni on, että kyselevä opettaja aktivoi oppilasta ajattelemaan kriittisesti ja sitä kautta ohjaa oppilasta suuntaamaan toimintaansa.

Kai Burke siteeraa autenttista arviointia käsittelevässä kirjassaan 1940-luvulla opetuksen saralla Chicagossa vaikuttaneen Ralph W. Tylerin ajatuksia. Jo tuolloin huomattiin, ettei monilla opetuksellisilla ohjelmilla ole selvästi määriteltyjä päämääriä. Tylerin mainitsemat neljä perustavanlaatuista kysymystä opetussuunnitelman kehittämisessä ja opetuksen suunnittelussa lienevät tarpeellisia vielä nykypäivänäkin: Mitä opetuksellisia päämääriä koulu pyrkii saavuttamaan? Mitä opetuksellisia kokemuksia tarjotaan, että päämäärät saavutetaan? Kuinka nämä opetukselliset kokemukset organisoidaan tehokkaasti? Kuinka määritellään milloin päämäärät saavutetaan? Tyler huomasi jo tuolloin tavoitteiden merkityksen. Järjestelmällinen opetuksen suunnittelu ja hyvin määritellyt tavoitteet auttavat tunnistamaan oppilaan kehityksen ja huomaamaan alueen missä taitoja sovelletaan. (Burke 1994, 2.)

## **2.6 Oppilaan ja opettajan rooli autenttisessa arvioinnissa**

Koska autenttisen arvioinnin lähtökohdat ovat konstruktivismissa, on luonnollista että arvioinnissa opettajakeskeisyys vaihtuu oppilaskeskeisyydeksi. Konstruktivistisessä arvioinnissa lähtökohtana pidetään sitä, että arviointi tukee oppilaan oppimista. Oppilas on oppimisensa subjekti, jonka tehtävä on osoittaa osaamisensa. Opettajan on tuettava oppilaiden itseohjautuvuutta ja sitouduttava

arviointiprosessiin. Oppilaan tulisi toimia *aktiivisesti tiedon rakentajana, säädellä omaa toimintaansa, sekä arvioida itseään*. Oppilaan tulisi saada vaikuttaa opiskelun ja arvioinnin tehtävien suunnitteluun ja toteutukseen, ja opettajan tulisi tukea häntä näissä tehtävissä. Myös arviointiprosesseissa sekä arvioinnin kriteereihin oppilaalla tulisi olla oikeus vaikuttaa. Autenttinen arviointi osoittaa oppilaalle itselleen arviointialueen ongelmat, ominaispiirteet ja heikkoudet. (Linnankylä & Kupari 1996, 102.)

*Arviointi on laadullista ja perustuu asiantuntijoiden harkintaan*. Asiantunteva arvioija ymmärtää arvioinnin merkityksen ja tehtävän. Hän tuntee hyvin kriteerit, joiden mukaan arviointi tapahtuu. Arvioijan tulee ymmärtää valtaa käyttäessään vastuunsa. (Linnankylä & Kupari 1996, 103.) Palautteessa tulee käyttää harkintaa, jotta laadullisen arvioinnin piirteet reiluus ja oikeudenmukaisuus toteutuvat. On kuitenkin syytä muistaa, että kaiken tietävää ja tuntevaa asiantuntijaa ei olekaan. Ahlbomin (2000, 160) mukaan ammatissaan muita ohjaavien tulisi täyttää oman alan tuntemuksen, hyvän itsetuntemuksen ja empatian kykyjen vaatimukset. Myös Anttila ottaa asiaan kantaa. Hänen mukaansa arvioinnin subjektiivisuus tulisi aina pitää mielessä, ettei erehdytä luulemaan arviointiin johtavia tulkintoja asiantuntijuuden tuottamaksi totuudeksi. Tämä seikka nostaa esiin arvioinnin dialektisen luonteen merkityksen. Oikeastaan arvioinnissa on kyse siihen osallistuvien osanottajien itse konstruoimista kokemuksista ja mielipiteistä. Ei yhdestä ainoasta totuudesta, kuten saatetaan olettaa. (Anttila 2004, 117)

Autenttisuuden siirtyminen ei ole maaginen muutos, joka tapahtuu yhdessä yössä. Muutokset opettajan roolissa ja tehtävissä fokuoitetut oppilaiden oppimiseen, joka edellyttää vuorovaikutusta uusissa opetuksellisissa tilanteissa, arviointitaidoissa sekä oppimistuloksissa. Muutokset vaativat opettajan huomiota oppimistavoitteiden muodostamisessa ja ohjeiden suunnittelussa, joihin sisältyy arviointia ja oppimisen dokumentointia, metodien kehittämistä, tasojen määrittämistä, tiedon välittämistä ja autenttisen arvioinnin oppimisen tulkintaa. (Fischer & King 1995, 19.) Opettajan rooli oppimisen arvioinnissa on pyrkiä varmuuteen siitä, mitä oppilaiden reaktiot ja vastaukset todella tarkoittavat tai mitä ne näyttävät tarkoittavan. Opettajan arviointi menestyy vain siinä suhteessa,

miten parannetaan oppilaiden ohjausta. Tutkimuksissa on huomattu, että opettajien epäviralliset havainnot oppilaiden menestymisestä ja intuitiot lasten tarpeista ovat paljon käyttökelpoisempaa tietoa opetuksessa kuin virallisten testien pisteet. Käyttämällä tuota tietoa hyväkseen opettajat voivat huomata hienovaraisia tapoja ja jatkuvuuksia, joita ei voi tarkkailla luokan ulkopuolella. Se myös antaa leveämmän ja pitemmän jakson määrittää lasta. (Emt., 27-28.) Soitonopiskelun yksilöopetus antaa erityisen hyvät mahdollisuudet tällaiseen arviointiin ja opetuksen yksilölliseen räätälöintiin.

### 3 ARVIOINTI MUSIIKKIOPISTOSSA

#### 3.1 Musiikkioppilaitosjärjestelmä

Suomen ainutlaatuisen musiikkioppilaitosjärjestelmän syntyminen on monen tekijän summa. Häyrysen mukaan jo 1800-luvun puolivälistä lähtien Suomen koululaitoksen kehittämisessä on tähdätty laajaan ja kattavaan julkiseen musiikkikoulutusjärjestelmään. Säveltaiteella miellettiin olevan keskeinen asema itsenäisen kansakunnan kulttuurin luomisessa. Toisen maailmansodan jälkeen, suuren kulttuurinnälän seurauksena syntyi paineita instituutioiden kehittämiseen. Ryhdyttiin luomaan perustaa modernille hyvinvointivaltiolle. (Häyrynen 2000, 51.) Sodanjälkeiset vuosikymmenet olivat musiikkiopistosarallakin lakialoitteiden aikaa. Vuonna 1969 tuli voimaan musiikkiopistolaki, jonka myötä käytiin keskustelua musiikinopetuksen linjavedosta musiikkiopistoissa. Muiden pohjoismaiden linjan mukaan opetus suunnattaisiin kaikille kansalaisille ilman valikointia, kun taas Itä-Euroopan linjalle lähdetäessä käytettäisiin tuloksiin ja ammattimaiseen suoritustasoon tähtäävää koulutustyyliä. Koulutuksen mallia otettiin idästä. Sen seurauksena opetukselle luotiin koko maan kattava yhtenäinen tutkintojärjestelmä. (Pulkki 2002, 36.) Musiikinopetusta antavien tahojen pääseminen valtionavun piiriin oli aluksi vaikeaa, koska se edellytti monien organisaatiota ja opetustoimintaa koskevien määräysten huomioon ottamista. Vähitellen yhä useampi oppilaitos päätyi kuitenkin joko lakisääteisen tai harkinnanvaraisen valtioavun piiriin, ja opetustoiminta laajeni vuosien myötä niin, että musiikkioppilaitosten verkko kattaa nykyisin koko maan. (Teirilä 1990, 35-36.)

Tuovilan musiikkiopistopedagogiikkaa käsittelevässä tutkimuksessa on valotettu musiikkioppilaitosjärjestelmää. Opiskelu musiikkiopistoissa on tavoitteellista, minkä vuoksi oppilaat valitaan pääsykoetestien perusteella. Tutkintosuoritusten perusteella musiikkioppilaitospohjalta on mahdollisuus edetä toisen asteen koulutukseen, ammattikorkeakouluihin tai Sibelius-Akatemiaan. Tutkintojärjestelmänsä ja rahoituspohjansa takia musiikkioppilaitosjärjestelmään



kuuluvat oppilaitokset ovat erityisasemassa. Valtion rahoituksen turvin rakennettu musiikkioppilaitosjärjestelmän kasvuvauhti on ollut voimakas ja opetustulokset korkealaatuisia. Opetuksen tärkein tavoite; esitykset ja tutkinnot ovat olleet se mittari, jolla on totuttu arvioimaan oppimistuloksia. Oppilaan etenemistä taitotasolta toiselle on seurattu kurssitutkinnoin, musiikkioppilaitosten liiton määrittelemien tavoitteiden mukaisesti. (Tuovila 2003, 15-16.)

Häyrysen mukaan suomalainen musiikkikasvatus on ollut suuri kansallinen hanke, jonka kattavaa ja monilta osin onnistunutta järjestelmää ihaillessa jää kuitenkin helposti huomiotta moni asia, joka tällaisen järjestelmän sisällä vaikuttaa. Suurenmoisen kokonaisuuden varjoon tahtoo jäädä varsinainen pedagoginen työ, joka luokkahuoneissa tapahtuu. (Häyrynen 2000, 53.) Aukian mukaan suomalaista musiikinopetusta on leimannut muodollinen ankaruus, jonka vuoksi opetuksen pedagogista laatua ei epäillä. Wegeliuksen 1800-luvun tieteellisen ja pedagogisen ajattelun pohjalta luotiin musiikkiopistoihin opiskelun ja opettamisen malli, jonka autoritaarisuuden ja normatiivisuuden henki luo ristiriidan järjestelmän ja asiakkaiden välille. ”Musiikinopetus on järjestetty alun alkaen sen promilleluokkaa olevan oppilasryhmän ehdoilla, joista myöhemmin tulee ammattilaisia”. (Aukia 1990, 8-9.) Aukia peräänkuuluttaa sisällöllisen kehittämisen ja jatkuvan uusiutumisen välttämättömyyttä (Aukia 1990, 11). Vallitsevin musiikkioppilaitosjärjestelmään kohdistuva kritiikki koskee kuitenkin tavoitteellista opiskelijajärjestelmää tutkintovaatimuksineen. (ks. Pulkki 2002, 8, Aukia 1990, 11, Teirilä 1990, 36.) Nykyisin puhutaan tutkintojen sijaan tasosuorituksista.

### **3.2 Laki, asetukset ja taiteen perusopetuksen suositukset**

Musiikkiopiston oppilasarviointia ohjataan valtakunnallisesti lainsäädännöllä ja opetussuunnitelmissa. Suomessa taiteen perusopetuksen tavoitteista, arvioinnista, todistukseen merkittävistä tiedoista sekä keskeisistä sisällöistä päättää opetushallitus. Opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu keskeiset aiheet myös arvioinnin osa-alueelta, niin koulutuksen arvioinnin kuin oppilasarvioinnin

suhteen.

Taiteen perusopetuksen lainsäädäntö on uudistettu vuoden 1999 alusta lukien. Lisäksi opetushallitus on vahvistanut vuosina 2002 ja 2005 uudet taiteen perusopetuksen laajan ja yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Käsitteiden ja eri oppimäärien tulkittamisesta selventääkseen opetushallitus on laatinut tiedotteen taiteen perusopetuksen järjestäjille. Taiteen perusopetus tulee järjestää lain ja asetusten sekä opetushallituksen antamien opetussuunnitelman perusteiden mukaan. Laissa säädetään muun muassa taiteen perusopetuksen tarkoituksesta, järjestämisestä, arvioinnista ja opetussuunnitelmasta. Asetuksessa säädetään taiteen perusopetuksen oppimääristä, opetuksen määrästä, arvioinnin uusimisesta ja oikaisuista sekä koulutuksen järjestämisluvan hankkimisesta. (tiedote 16/2008).

Taiteen perusopetuksesta annetussa laissa arvioinnilla on kaksi ulottuvuutta. Lain 8§ koskee oppilasarviointia, jolla ohjataan ja kannustetaan oppilaan opiskelua. Oppilasarvioinnin tehtävä on tukea oppilaan edistymistä opinnoissa. Siinä tulee ottaa huomioon oppilaan opiskelulle asettamat oppimistavoitteet. Opetushallituksen tiedotteen (16/2008) mukaan arviointimenetelmät tulee valita siten, että ne tukevat asetettujen tavoitteiden saavuttamista, soveltuvat käytettyihin opetusmenetelmiin ja edistävät oppimista. Monipuoliseen ja jatkuvaan oppilaan arviointiin kuuluu erilaisia palautteen antamisen tapoja ja ohjausta. Arvioinnin tulee kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin.

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2002), joita musiikkiopistot noudattavat, arvioinnin tehtäviin kuuluu niin ikään tavoitteiden asettaminen ja saavuttaminen, sekä oppilaan hyvän itsetunnon kehittyminen. Arvioinnin tulisi olla monipuolista ja jatkuvaa, ja siihen tulee sisältyä erilaisia palautteen antamisen tapoja. Tässä yhteydessä mainitaan oppilaan ohjaaminen itsearviointiin. Oppilaalle tulisi tiedottaa arvioinnin tehtävistä ja kohteista, arvosana-asteikoista, arviointikriteereistä, arvosanan korottamismahdollisuudesta, opintojen etenemisen edellyttämistä suorituksista, arvioinnin oikaisemisesta ja päättötodistuksen sisällöstä. Arviointimenetelmät

tulisi valita niin, että ne mittaavat asetettujen tavoitteiden saavuttamista, soveltuvat käytettyihin opetusmenetelmiin ja tukevat oppimista. Taiteen perusopetuksen musiikin oppimäärän opetussuunnitelman perusteet perustuvat arvioinnin osalta selkeästi autenttisen arvioinnin periaatteisiin. Perusteet ohjaavat oppilaitoksia laatimaan opetussuunnitelmansa nykyaikaisten kasvatus- ja opetuskäsitysten pohjalta.

### **3.3 Sibelius-opiston opetussuunnitelma**

Sibelius-opiston musiikkiopistotason opintasuoritukset, niiden tavoitteet ja sisällöt pohjaavat Suomen musiikkioppilaitosten liiton vahvistamille tasosuorituksille ja kurssisisällöille. Sibelius-opiston musiikinopetuksen opetussuunnitelman toiminta - ajatuksena soiton ja laulun osalta on järjestää laajan oppimäärän taiteen perusopetusta, sekä tukea oppilaan henkistä kasvua, luovuutta ja sosiaalisia taitoja. Lisäksi ajatuksena on vahvistaa alueellista kulttuuritarjontaa ja tukea alueen kehitystä esittävän ja luovan säveltaiteen koulutuksen ja kulttuurin osaamiskeskittymänä. Opiston arvoihin on listattu muun muassa tavoite tukea oppilaiden henkistä kasvua, persoonallisuuden lujittumista sekä luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittämistä. Opetuksen kehittämisessä on tavoitteena huomioida musiikkialan ammattikoulutuksen ja työelämän asettamat vaatimukset. Tavoitteena on luoda suotuisat edellytykset hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elämänikäiselle harrastamiselle. (OPS2007)

Opiston opetus pohjautuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on aktiivinen ja tavoitteellinen prosessi. ”Opetuksessa otetaan huomioon, että oppilas valikoi ulkomaailmasta tulevaa informaatiota aiemman tietorakenteensa perustalta, jäsentää sitä aikaisempien taitojensa ja tietojensa pohjalta ja rakentaa näin kuvaa maailmasta ja itsestään tämän maailman osana.” Oppimisen tulisi olla lisäksi vuorovaikutuksellista ja tilannesidonnaista liittyen siihen sosiaaliseen ja kulttuuriseen tilanteeseen, jossa se tapahtuu.” Opiskeluympäristössä keskeisenä pidetään opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta sekä otetaan huomioon erilaiset oppimis-, työskentely- ja arviointitavat.

Tavoitteena on luoda avoin, rohkaiseva ja myönteinen opiskeluilmapiiri. (OPS2007)

Arvioinnin tehtävänä nähdään oppilaan ohjaaminen tavoitteiden asettamiseen ja saavuttamiseen sekä hyvän itsetunnon kehittymisen tukeminen. Arviointi on monipuolista, jatkuvaa ja säännöllistä. Se sisältää erilaisia palautteenantamisen tapoja, ohjaa itsearviointiin, niin että oppilaalle jää selkeä kuva omasta kehityksestään. Arviointimenetelmien tarkoitus on mitata asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Niiden tulee soveltua käytettyihin opetusmenetelmiin ja tukea oppimista. Oppilaalle tiedotetaan seuraavista arvioinnin periaatteista: arvioinnin tehtävät ja kohteet, arviointikriteerit, arvioinnin oikaiseminen ja päättötodistuksen sisältö. Oppilas saa kirjallisen palautteen instrumentitaidoistaan vuosittain sekä kaikista tasosuorituksista. Arvioinnin pääkohteiksi mainitaan instrumentin hallinta, musiikillinen ajattelu ja ilmaisu, yhteismusisoinnin perustaidot, yleiset valmiudet ja osaamisen erityisalueet. (OPS2007)

Virran (2002, 70) mukaan arvioinnissa kiteytyy opetussuunnitelma opettajan, oppilaan ja käytännön tasolle. Opetussuunnitelma antaa opetukselle lähtökohdat. Sen tulee määritellä opettajan ja oppilaan roolit sekä arvioinnin tavoitteet (Patrikainen 1999, 9). Sibeliuksen opiston opetussuunnitelma on oppilasarvioinnin osalta laadittu nykyaikaisten oppimiskäsitysten pohjalta ja näin ollen sisältää ne osa-alueet, joita opetustilanteelta tällä hetkellä vaaditaan. Eri asia on kuitenkin, millä tavalla ne huomioidaan opetuksessa. Koulujärjestelmän keskeinen toimeenpanija on opettaja.

### **3.4 Musiikin laajan oppimäärän arviointimateriaali (MOA)**

Opetushallituksen ylläpitämällä opettajien verkkopalvelusivuilla on paljon hyödyllistä tietoa muun muassa taiteen perusopetuksen järjestämiseen. Musiikin osalta sivuille on laadittu varsin kattava ohjeistus musiikkioppilaitosten oppilasarviointitoiminnan kehittämiseen ja ohjaukseen. Arviointitaustan muutoksissa uusina haasteina mainitaan yksilöiden kokonaispersoonallisen kasvun tukemisen sekä hyvän musiikkisuhteen luominen. Nämä vaativat

arviointiajattelun uudistamista. Keskeisiksi lähtökohdiksi nousevat kysymykset, ketä arviointi palvelee, mitä tehtäviä sillä on, ja mihin siitä saatuja tietoja käytetään. Arviointia tulisi kehittää oppilaan omista lähtökohdista käsin, huomioiden koko oppimishistoria sekä oppimiseen vaikuttavat taustatekijät. Arvoja ja asenteita suositellaan muokattavan avoimen keskustelun kautta. Arvioinnin kehittäminen vaatii koko työyhteisön arvomaailman ja toimintakulttuurin kehittämistä. (MOA)

Sen lisäksi, että arvioinnilla annetaan palautetta, ohjataan oppilasta itsearviointiin ja omien opintojen suunnitteluun. Arviointi nähdään prosessina, joka muodostaa tavoitteiden asettamisen ja arvioinnin myötä jatkumon. Arvosanojen ei tulisi perustua yksittäisiin suorituksiin tai esitystilanteessa onnistumiseen, vaan ne tulisi laajentaa kokonaisarvosanoiksi. Palautetta tulisi antaa kirjallisesti ja suullisesti, mutta tarkoituksenmukaisuus ratkaisee tavan. Oppilaan itsearvioinnilla pyritään johdattelemaan häntä vähitellen yhä omaehtoisempaan työskentelyyn. Itsearviointi vahvistaa oppilaan itsetuntemusta ja käsitystä omasta oppimisestaan, kyvyistään ja saavuttamistaan taidoista. Itseohjautuvuus on taito, joka lisääntyy vähitellen. (MOA)

### **3.5 Tasosuoritukset arviointitilanteena**

Sibelius-opiston musiikkiopistotason opetuksessa noudatetaan pääsääntöisesti Suomen musiikkioppilaitosten liiton vahvistamia tasosuorituksia ja niiden sisältöjä. Opetussuunnitelman mukaan musiikkiopistotason yhtenä päätavoitteena on suorittaa instrumenttitaidon D-tasosuoritus. Tasosuoritus voidaan tehdä, kun oppilas on opettajan johdolla harjoittanut tasosuoritukseen vaadittavan määrän ohjelmistoon kuuluvia sävellyksiä ja esitettäväksi valittu ohjelma täyttää asianmukaiset vaatimukset. Pääaineen D-tasosuoritus suoritetaan pääsääntöisesti neljän lukuvuoden kuluessa 3. perustason suorittamisesta. Päätösuoritus arvioidaan asteikolla 1-5. D-tasosuorituksen arvioivat puheenjohtajan lisäksi vähintään kaksi jäsentä, joista toinen on oppilaan oma opettaja. Oma opettaja osallistuu arviointiin, mutta ei anna suorituksesta arvosanaa. Musiikkiopistotasolla

instrumenttitaitojen arvioinnin pääarviointikohteita ovat instrumentin hallinta, musiikillinen ajattelu ja ilmaisu, yhteismusisoinnin perustaidot, yleiset valmiudet ja osaamisen erityisalueet.

Tasosuorituskäytännöt vaihtelevat eri instrumenttien välillä. Kaikissa instrumenteissa suoritukseen kuuluu kuitenkin erilaisista sävellyksistä koostuvan ohjelmiston esittäminen. Ohjelmiston lisäksi suoritukseen kuuluu asteikkojen soittamista, prima vista- tai omaksumistehtävien suorittamista. Laulun opiskelussa tehtävät poikkeavat näkyvimmin omaan suuntaansa. Useimmissa instrumenteissa suorituksen eri osa-alueet on mahdollista osittaa, kaikkia ei tarvitse tehdä kerralla. Palautteenannon käytännöt vaihtelevat eri instrumenttien ja yksittäisen instrumentinkin kohdalla. Oppilaalta saatetaan kysyä näkökulmia ja kokemuksia omasta suorituksesta, mutta niitä ei varsinaisesti oteta huomioon arvioinnissa. Lautakunta antaa oppilaalle suullisen palautteen, mutta palautteenantamisen tavoissa esiintyy vaihtelevuutta. Joissakin suorituksissa palaute annetaan välittömästi suorituksen jälkeen. Joissakin palautteen pääkohdat kirjataan, ja ne saatetaan kertoa oppilaalle vasta jälkikäteen.

Tasosuoritus tilanne on tämän tutkimuksen myötä mainittu jo useaan otteeseen kriittiseen sävyyn. Musiikkioppilaitospedagogiikkaan liittyvässä tutkimuksessa aihetta ei voi sivuuttaa. Musiikkioppilaitospedagogiikkaa kriittisesti tarkasteleva Kimmo Lehtonen toteaa, että musiikkioppilaitoksen oppilasarviointi yhdessä vanhentuneen opetussuunnitelman kanssa on kehityksen jarruna. ”Valtakunnallisten standardimittareiden käyttö yhdessä ulkopuolisten sensorien kanssa ei ole tätä päivää.” Ympäri Suomen tehtävä opintosuoritusten yhteismitallisuus on paradoksaalista myös siinä suhteessa, että jatko-opintoihin hakevan on annettava taidoistaan näyttökoe. Lehtosen mukaan kaavamainen tutkintomenettely edustaa ainoastaan laitoksen sisäistä kuria ja järjestystä. Tutkintoajattelusta tulisi siirtyä työssä oppimisen tukemiseen, osaamisen tunnustamiseen ja tekemällä oppimiseen. Hän näkee ajankohtaisena erilaisten ja monimuotoisten näyttötutkintojen kehittämisen. (Lehtonen 2004, 139.)

Anttila näkee musiikkiopistoarvioinnin keskeiseksi tehtäväksi oppilaiden paremmuusjärjestykseen sijoittamisen ja sosiaaliseen vertailun korostamisen. Hän kritisoi myös palautteenantamisen tapoja, jotka eivät ole tasosuorituksissa monipuolisia, eivätkä sisällä erilaisia palautteenantamisen tapoja. Arviointi ei ole jatkuvaa, koska se kohdistuu enemmän suoritukseen kuin prosessiin. Oppilaan itsearviointille annetaan niin ikään liian vähän tilaa. Anttila viittaa opetussuunnitelman perusteisiin, joiden mukaan arviointimenetelmät tulisi valita siten, että ne mittaavat asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Tasosuoritusarviointi lisättyinä mahdollisella opettajan antamalla arvosanalla ei kerro juuri mitään tavoitteiden asettamisesta eikä tue niiden saavuttamista. (Anttila 2004, 192-193.) Tuovilan mukaan tutkintosuoritukset nähdään mittareina, joilla voidaan todistaa, että opetuksessa on saatu tuloksia aikaan. Hänen tutkimuksessaan niitä ei nähty kuitenkaan kovinkaan merkitykselliseksi osaksi opiskelua, mutta niistä ei ole uskallettu luopuakaan, koska oltiin epävarmoja toisenlaisesta tavasta arvioida oppimistuloksia. (Tuovila 2003, 160.)

#### 4 KATSAUS AIEMPIIN TUTKIMUKSIIN

Oppilasarviointiin liittyviä pro gradu-tutkielmia on Suomessa tehty useita. Varsinkin arviointia antavien opettajien näkemykset ovat olleet kiinnostuksen kohteina. Oppilaiden käsityksiä arvioinneista on tutkittu vähemmän. Suomenkielisiä väitöstason tutkimuksia arvioinnista on vähän, aihetta valottaa lähinnä Karjalaisen tekemä tutkimus tentin teoriasta. Soitonpedagogiikkaa ja musiikin harrastamista käsitteleviä väitöskirjoja löytyy nykyisellään muutamia. Ne sivuavat jonkin verran myös soitonopetuksen oppilasarviointia. Pääasiassa suomalainen soittopedagoginen kirjallisuus keskittyy kuitenkin yksittäisiin, konkreettisiin aiheisiin, kuten tekniikkaan tai tulkintaan. Vähemmän on keskusteltu opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta. Syynä lienee se, että soitonopettaminen on perinteisesti mielletty varsin opettajajohtoiseksi toiminnaksi. Suomalaisen musiikkioppilaitosperinteen ainutlaatuisuudesta johtuen ulkomaiset tutkimukset sivuavat vain joiltakin osin aihettani. Sen vuoksi tutkimukseni pääpaino nojaa suomalaiselle musiikinopetusta käsittelevälle kirjallisuudelle ja tutkimukselle. Tutkimukseni keskittyy oppilastasolle, jonka vuoksi katsaus aiempiin tutkimuksiin sisältää pääasiassa musiikkioppilaitospedagogiikkaa sivuavia tutkimuksia.

Laajempaa perspektiiviä aiheeseen antavat musiikkiopistopedagogiikkaa käsittelevät tutkimukset, joista ensimmäisenä mainittakoon Anttilan (2004) tutkimus. Siinä aihetta lähestytään kasvatustieteen, tarkemmin kasvatopsykologian näkökulmasta. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä tarkastellaan oppilastasolta. Anttila selvittää tutkimuksessaan soitonopiskelun ja musiikinopiskelun yleisiä piirteitä, miten oppilas kokee opiskelun, sekä tarkastelee millaisia merkityksiä opettajan pedagogisella ajattelulla, erilaisilla opetuskäytännöillä ja musiikkiopistokulttuurilla on oppilaalle. Anttila kritisoi vahvasti musiikkioppilaitosten opetuskäytäntöjä, opetuksen sisältöjä ja menetelmiä. Hän käsittelee musiikin opiskelun ja musiikin oppimisen arviointia ottaen kantaa myös arviointitehtäviin ja -menetelmiin. Anttilan mukaan opiskelun arvioinnissa tulisi pyrkiä laaja-alaiseen ja



kontekstuaaliseen arviointiin itsearvioinnin merkitystä korostaen. Hänen mukaansa arviointijärjestelmiä tulisi muokata mielekkäämmiksi, opiskelua ja oppimista tukevaksi, ja erityisesti kohdistaa kaikkiin opiskelun osa-alueisiin.

Myös Lehtonen (2004) käsittelee musiikkiopistopedagogiikkaa laajasti. Tutkimus ”Maan korvessa kulkevi” perustuu musiikkioppilaitospedagogiikan tiedostamattomien puolien tarkasteluun. Lehtosen tavoitteena on tuoda erilaisia ilmiötä filosofiseen ja syvyyspsykologiseen analyysiin. Anttilan tavoin hän pyrkii tutkimuksellaan herättämään musiikkioppilaitoksissa toimivia ihmisiä kriittiseen tietoisuuteen ja pyrkii muodostamaan todellisuutta inhimillisemmäksi. Tutkija esittelee postmoderniin musiikkioppilaitospedagogiikkaan liittyviä ajatuksiaan sekä purkaa musiikkikasvatuksen myyttejä. Teoksen johtoajatuksena ovat postmodernismin teoreettiset kysymykset, jotka musiikkikasvatuksen tutkimuksessa nähdään ottamassa vasta ensiaskeleitaan. Myös Lehtonen näkee reflektion opettajien ja oppilaiden välillä keskeisenä musiikkikasvatustoiminnassa. Teoriaa ja käytäntöä sovitetaan toisiinsa jatkuvassa vastavuoroisessa prosessissa, jonka tuloksena oman ajattelun taustaolettamukset tiedostetaan sekä musiikkipedagogisia käsityksiä ja käytäntöjä korjataan ja uudistetaan tarpeita vastaaviksi. Refleksiivinen ajattelu mahdollistaa jatkuvassa muutoksessa toimimisen nyky-yhteiskunnassa, auttaa irrottautumaan vanhoista rutiineista, antaa joustavuutta toimia erilaisissa työympäristöissä erilaisten ihmisten kanssa, sekä edistää kykyä nähdä työtehtävä osana laajempia yhteiskunnallisia puitteita. Lehtonen tarkastelee rakenteellisesti musiikkikasvatusjärjestelmää, jota hänen mukaansa leimaa tehokoulutus. Tutkimuksensa avulla hän pyrkii antamaan äänen niille, jotka ovat musiikkiharrastuksen kautta epäonnistuneet ja pettyneet.

Hieman suppeampaa, mutta sen sijaan tarkempaa katsetta musiikkiopistopedagogiikkaan kohdistaa Tuovilan (2003) pitkäikäistutkimus ”Mä soitan ihan omasta ilosta”, joka tehtiin 7-13-vuotiaiden musiikin harjoituttamisesta ja opiskelusta. Tutkimuksen tavoitteena on oppia ymmärtämään lasten musiikin opiskelua sekä kehittää musiikkioppilaitosten opetusta. Tuovilan mukaan musiikki on lapsille kokonaisvaltainen, kuulonvarainen prosessi, jonka

elämisen ja tavoitteiden rinnalla musiikkiopisto-opetus osoittautuu kapea-alaiseksi. Lapsille tarjottu musiikki rajautui tiettyyn nuottiohjelmistoon ja tietyn soittimen perusohjelmistoon sekä opettajan antamiin läksyihin. Kuitenkin musiikkiopisto-opiskelu laajensi lasten musiikin tekemisen mahdollisuuksia. Tuovila peräänkuuluttaa lapsilähtöistä pedagogiikka musiikkioppilaitosten piiriin. Tärkeintä olisi kuunnella oppilaiden aloitteita, ja ottaa heidän toiveitaan huomioon. Tuovilan mukaan uusien opetuskäytäntöjen luomiseen tarvitaan koulutusta.

Hyry (2002) tarkastelee soitonopetuspedagogiikkaa yksittäisen soitonopettajan, Matti Raekallion, opetustoiminnan kautta. Hän kuvaa pianonsoitonopettajan praktista tietoa ja teoriaa sekä niiden muotoutumista elämän eri vaiheiden aikana. Tutkimus laajentaa käsitystä soitonopettajan työstä. Opettajalla on käytössään monipuolisia opetusstrategioita. Tutkimus myös vahvistaa käsitystä soitonopettajan merkityksestä soitonopetuksessa. Soitonopetus voidaan ymmärtää monitasoisena tulkintana oppiaineen luonteen vuoksi. Se on vuorovaikutuksella tapahtuvaa sävellysten tulkintaa, opettajan pedagogista tulkintaa, mutta se voidaan ymmärtää myös maailman kuvaamisen tapana, Hyryn mukaan soitonopetuksessa ovat sosiaalinen, historiallinen ja kulttuurinen konteksti läsnä.

Soitonopetusta tarkastellaan myös yksityiskohtaisemmin opettajan ja oppilaan välisenä toimintana. Hirvosen (2003) tutkimus Pikkupianistista musiikin ammattilaiseksi keskittyy solistisen koulutuksen opiskelijoiden opiskelun tutkimiseen. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää soitonopiskelijan identiteetin rakentumista sekä tutkia opintojen etenemisen kannalta merkityksellisiä asioita. Soitonopettajilla oli tutkimuksen mukaan merkittävä rooli opiskelijan elämässä. Soitonopettajat merkittävinä toisina ja palautteen antajina muokkaavat sitä mielikuvaa, joka musiikinopiskelijalle itsestään soittajana muodostuu. Soitonopettajan antama tunnustus on identiteetin muotoutumisen kannalta olennaista. Tunnustuksen puuttuminen puolestaan voi pahimmillaan nujertaa oppilaan itsetuntoa ja heikentää opiskelua.

Myös Kurkela (1997) tarkastelee soitonopettajan ja -oppilaan vuorovaikutussuhdetta. Hän on tehnyt tutkimusta musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikasta. Teoksessa *Mielen maisemat ja musiikki* pohditaan musiikin tekemisen rooleja: mitä musiikin tekeminen ihmiselle merkitsee, mitä se antaa. Kurkela yrittää ymmärtää ihmistä musiikin luojana, jonka vuoksi tarkastelu keskittyy ihmisenä olemisen ja tekemisen puoliin. Kurkela pohtii musiikin välinearvoa ja itseisarvoa, sekä musiikin psyykkistä merkittävyyttä eksistentiaalisen ja psykologisen ajattelun kautta. Hän tarkastelee muun muassa sitä kuinka musiikillinen luova asenne voisi säilyä ja vahvistua oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. Miten soitonopiskelija kokee opettajan, millainen oppilas on opettajan silmin, sekä sitä millainen on toimiva oppilas-opettaja-suhde. Kurkela tarkastelee harrastamisen motivaatiotekijöitä niin ikään tämän suhteen kautta.

Numminen (2005) on tehnyt tutkimusta aikuisten laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Väitöskirjassaan ”Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi” hänen tarkoituksenaan oli selvittää laulutaidottomuutta ilmiönä ja tarkastella aikuisen laulamaan oppimista. Laulamista tarkastellaan niin kulttuurisissa puitteissaan kuin subjektiivisen kokemisen kautta. Tutkimuksen mukaan praksiallinen musiikkikasvatukseen tarjoaa hedelmällisen lähtökohdan laaja-alaiselle käsitykselle laulamista ja laulamaan oppimisesta. Tutkimus avaa kiinnostavia suuntia pedagogisille uudistuksille, erityisesti musikaalisuutta ajatellen. Tutkimustieto ihmisen tunnehavaintokokemuksen yhteydessä tarjoaa tutkimuksen mukaan mielenkiintoisia näköaloja musikaalisuuden määrittelyyn. Turvallinen ja myönteinen ilmapiiri, sekä kannustavan palautteen saaminen tulivat olennaisesti esiin tämän tutkimuksen tuloksissa.

Kosonen (2001) on tehnyt musiikkikasvatuksen alaan lukeutuvan tutkimuksen *Mitä mieltä pianonsoitossa*. Tutkimuksen kohteena ovat olleet pianonsoiton harrastajien kokemukset soittamisesta eri opiskelumuodoissa. Tavoitteena on ollut löytää motivoituneen soittamisen kannalta olennaisia seikkoja. Tutkimustulokset tuovat esiin, että oppilaiden mainitsevat tärkeimmät merkitykset ja motivaatiotekijät soittamiselle pohjautuvat musiikkiin. Soittamiselle annettiin

useita eri merkityksiä, mutta Kososen mukaan niitä kaikkia yhdistää musiikki ja sen kokeminen. Soittamisen ilo ja soitettu, mieleinen musiikki ovat tärkeitä motivaation virittäjiä. Pianokoulun opiskelijoilla on tekniseen hallintaan liittyvää motivaatiota sekä tutkintoihin ja esiintymisiin liittyvää suoritusmotivaatiota enemmän kuin muilla, mikä on sisäistynyt tärkeäksi ja mielelliseksi oman taidon mittariksi. Opiskelukokemuksista kerrottaessa soitonopettaja on mukana tavalla tai toisella. Onnistumisen tunteiden yhteydessä mainitaan opettajan hyväksyvä arvio ja yhteinen ilo onnistumisesta. Pettymysten ja epäonnistumisen kokemusten taustalla on monasti riittämättömyyden tunteita opettajan edessä. Soittajat painottavat, miten itse voivat valita tunneilla soitettavan musiikin, mutta sekin valinta tehdään usein opettajan antamista vaihtoehdoista.

Näkökulmaa arviointiin luo Karjalainen (2001) väitöskirjassaan tentin teoriasta. Hän rakentaa kasvatustieteellisessä tutkimuksessaan tentille systemaattisen teorian. Sen kautta tentti saa myös pedagogisen perustelun. Karjalainen määrittelee tentin koulutuksen sisään tahalliseksi järjestetyksi ongelmatilanteeksi, josta ihmisen on selvittävä tietonsa ja taitonsa avulla. Arvioinnin ja tentin käsitteistö erotetaan tutkimuksessa toisistaan, arviointi määritellään tentille alisteiseksi käsitteeksi. Arvioinnilla Karjalainen tarkoittaa ongelmatilanteessa toimijaan kohdistuvaa toimijan itsensä tai ulkopuolisen tahon suorittamaa arviointia. Arvioinnin keskeiseksi kysymykseksi nousee sen yhteenkuuluvuus tentin rakenne-elementtien kanssa. Karjalainen pohtii tentin oikeutusta tentin sisäisestä lähtökohdasta käsin ja päätyy luomaan tentin teorian. Tentti tulee oikeutetuksi ongelmatilanteen kautta. Karjalaisen mukaan tentin teoria on kuin kehys, joka rajaa tentin ympäristöstään, perustelee sen ja auttaa analyysin sekä kehittämistoimien kohdentamisessa. Tentin valinta ja sen käytön suunnittelu tapahtuu yhä kurssin ja koulutuksen opetuksellisten ja kasvatuksellisten tavoitteiden pohjalta.

## 5 TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimusongelmat

Hakala antaa ohjeita tutkimustehtävän ja -ongelman laadintaan. Tutkittavia ilmiöitä ei tule olla liian monta. Tutkimusaiheesta tulisi muotoilla yksi, kaksi tai ehkä kolme tutkimustehtävää. (Hakala 1999, 137.) Tutkimustehtäväni määrittyivät pikku hiljaa arvioinnin aihepiiriin tutustuessa. Valitessani tutkimuskohteekseni Sibelius-opistossa opiskelevien oppilaiden kokemukset ja käsitykset oppilasarvioinnista ja sen toteutumisesta, aihetta oli jo huomattavasti helpompi rajata. Kuitenkaan minulla ei ollut tarkkaa käsitystä siitä, mitä arvioinnin osa-alueita oppilaiden kokemukset tulisivat painottamaan. Tämän vuoksi jätin tutkimuskysymykset suhteellisen avoimiksi ja laajoiksi viitekehyksiksi, joiden pohjalta suunnittelin teemoja ja haastattelukysymyksiä. Tutkimusongelmani jakautuu kahteen osa-alueeseen. Ensimmäinen käsittelee oppilaiden kokemuksia Sibelius-opistossa saamastaan arvioinnista. Toinen alue käsittelee arvioinnin merkitystä oppilaille. Tutkimukseni taustalla ovat käsitykset oppimisesta, opettamisesta ja arvioinnista, taiteen perusopetusta koskeva laki ja asetus, sekä Sibelius-opiston opetussuunnitelma.

Tutkimusongelmat kuuluvat seuraavasti:

1. Millaista arviointia oppilaat ovat saaneet Sibelius-opistossa?
2. Mikä on arvioinnin merkitys oppilaille?

Aluksi halusin kuulla arvioinnista käytännössä, millaisissa tilanteissa sitä annetaan, ja millaiset roolit oppilaalla ja opettajalla on arviointitilanteessa. Kiinnostuksen kohteeksi nousivat myös arvioinnin merkitykset oppilaille, joiden kautta tavoitteeni oli päästä käsiksi myös hyvän arvioinnin piirteisiin.

Tutkimusongelmien pohjalta muodostui viisi erilaista tutkimuskysymystä, jotka muokkasin seuraaviksi haastattelukysymyksiksi:

1. Kerrotko tasosuorituksestasi?
2. Millaista arviointia olet saanut Sibelius-opistossa?
3. Kuinka merkittävänä pidät arviointia itsesi kannalta?
4. Millaista on hyvä arviointi soittotunnilla ja tasosuorituksissa?
5. Kuinka aktiivisena näet oman roolisi arvioinnissa?

Analyysivaihetta silmällä pitäen pyrin haastattelutilanteessa siihen, että autenttisen arvioinnin kannalta olennaisista asioista tulisi keskusteltua. Erityisesti pyrin luomaan keskustelua oppilaan itsearviointista, johon törmää useassa autenttisen arvioinnin osa-alueessa. Haastattelukysymysten alle listasin varmuuden vuoksi eri aiheista lisäkysymyksiä.

## **5.2 Tutkimusmenetelmä**

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004, 172-173) mukaan tutkimusmenetelmä koostuu niistä tavoista ja käytännöistä, joilla havaintoja kerätään. Tutkimusmenetelmä sanelee sen, millaisten menetelmien avulla tutkija saa parhaiten vastauksia tutkimuskysymyksiinsä (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 7). Suunnitellessaan tutkimusta tutkijan täytyy määritellä tarkkaan millaista tietoa tutkimuksellaan tavoittelee, jotta tutkimuksen metodiset valinnat tehdään oikein. Tutkimusmetodeilla on siten tiivis yhteys tutkimusongelmaan. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa olin kiinnostunut musiikkioppilaitoksissa tapahtuvasta oppilasarviointista koko laajuudessaan. Tutkimusongelmien muotoilun sekä kolmen arviointiaiheisen koehaastattelun (kaksi opettajahaastattelua, yksi opiskelijahaastattelu) myötä musiikkiopisto-oppilaiden kokemukset ja merkitykset nousivat mielestäni merkittävimmiksi kiinnostuksen kohteiksi. Myös oma kiinnostukseni ohjasi tekemään tutkimusta tälle kohderyhmälle, koska toimin itse kyseisessä oppilaitoksessa opettajana tutkimusta tehdessäni. Tältä pohjalta etenin kohti metodologisia valintoja. Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen eli

laadullinen. Siinä aineiston keruun välineenä on tutkija itse. Tutkimuksen näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät vähitellen vaiheittaisen prosessin kautta. (Kiviniemi 2007, 70.)

Tutkimukseni näkökulma on fenomenologinen. Syrjäläisen, Erosen ja Värin mukaan fenomenologian kiinnostuksen kohteena ovat tietoisuuden rakenteet havaintokokemuksena. Ilmiön olemusta ei voida saavuttaa sellaisenaan, vaan ilmiötä tarkastellaan ilmiönä itsenään tutkijan intuition kautta. (Syrjäläinen & ym. 2007, 62.) Kvalen (1996, 53) mukaan fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita tekemään tapoja näkyviksi. Tutkimuksessani oppilasarviointi on ilmiö, jota tarkastellaan oppilaiden antamien kokemusten ja ajatusten kautta. Fenomenologisen lähestymistavan avulla musiikkiopistossa tapahtuva arviointi nostetaan tarkastelun alle. Metsämuurosen (2003, 174) mukaan fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista. Sillä tutkitaan ihmisten käsityksiä asioista. Fenomenografia antaa tutkimusotteelleni väljät viitekehykset. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan (2001, 168) fenomenografia on erityisesti suuntautunut oppimisympäristöissä tapahtuvaa oppimista ja ymmärtämistä koskeviin kysymyksiin. Tämä onkin kannustanut minua tekemään tutkimusta tutussa ympäristössä, työpaikallani musiikinopetuksen parissa. Tutkimusaineistoni pienuudesta johtuen en ole kuitenkaan tiukasti noudattanut menetelmälle tyypillistä analyysitapaa.

Tutkimukseni on luonteeltaan empiirinen. Tuomen ja Sarajärven (2002, 20) mukaan empiirisessä aineistossa korostuvat aineiston keräämis- ja analyysimetodit. Kuitenkin myös teorian tieto tarvitaan tutkimuksen eri vaiheissa. Teoria-käsitteellä voidaan tarkoittaa tutkimuksen viitekehystä, joka muodostuu käsitteistä ja niiden merkityssuhteista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 17-19.) Teoriaa tarvitaan myös tutkimuksen etiikan ja luotettavuuden hahmottamiseen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 18). Teoriatiedon avulla tutustuin arvioinnin taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Se ohjasi valintojani, tutkimusteemojen ja kysymysten laadintaa, sekä toimi tulkintakehyksenä analyysissä. Tutkimukseni teoriapohja koostuu oppimiseen ja arviointiin liittyvästä kirjallisuudesta, oppilasarvioinnin taustalla vaikuttavista tekijöistä, kuten ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsityksistä.

Empiirisen aineistoni hankin toteuttamalla haastattelut musiikkiopiston oppilaille. Aineiston hankkimiseksi valitsin tutkimusmenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun. Sen periaatteiden mukaan valitsin haastatteluille teemat, sekä muutaman jäsentävän lisäkysymyksen. Teemojen valinnassa on monta tapaa. Eskolan ja Vastamäen (2007, 34) mukaan teemat voidaan ottaa ilmasta intuition perusteella, ne voidaan etsiä kirjallisuudesta tai voidaan johtaa teoriasta. Johdin haastatteluteemat niin, että kahden ensimmäisen teeman avulla pyrin selvittämään millä tavalla oppilasarviointi musiikkioppilaitoksessa käytännössä tapahtuu ja kolmen viimeisen teeman myötä halusin perehtyä aiheeseen syvemmin autenttisen arvioinnin periaatteita silmällä pitäen.

Kvalen (1996, 189) mukaan haastattelija tulkitsee haastateltavan sanomisia ja lähettää merkitykset takaisin, johon haastateltava voi taas reagoida. Haastattelu on siten ikään kuin dialogia, jossa päädytään sen hetkisiin tulkintoihin. Aloitin haastattelut lähtemällä liikkeelle oppilaiden tuoreista tasosuorituskokemuksista. Niiden avulla keskustelu lähti mukavasti käyntiin ja haastateltavien jännittyneisyys väheni huomattavasti. Seuraavaksi keskustelimme oppilasarviointikokemuksista musiikkioppilaitoksessa yleensä, joka pääasiassa ilmeni tunteilanteessa opettajalta saamana palautteena. Kolmen viimeisen teeman alle kehitelin kysymyksiä silmällä pitäen autenttisen arvioinnin periaatteita, oppilaille merkityksellisen arvioinnin, hyvän arvioinnin piirteiden ja rooli -teeman pohjalta. Kysymykset olivat kaikille haastattelijoille samat, mutta tarpeen tullen esitin vielä lisäkysymyksiä, joita olin varmuuden vuoksi etukäteen laatinut. Lisäkysymykset tulivat tarpeeseen. Ilman niitä keskustelu teemojen pohjalta olisi ollut niukkaa.

### **5.3 Tutkimusjoukko ja aineiston hankinta**

Hankin empiirisen tutkimusaineistoni haastatteleamalla yhdeksää Sibelius-opiston oppilasta, jotka tekivät kevään 2008 aikana D-tasosuorituksen. Haastateltavat olivat sekä soiton- että laulunopiskelijoita, jälkimmäisiä osallistui haastatteluun



huomattavasti pienempi määrä. Tutkimuksessani puhun käytännön syistä kuitenkin soitonopiskelijoista, vaikka tarkastelu soveltuu laajempaankin yhteyteen. Tavoitteeni oli saada opiskelunsa loppuvaiheessa olevia haastateltavia, jotta heillä olisi takanaan useita musiikkioppilaitosvuosia ja ikänsä puolesta myös näkemystä asioista. Kun ensimmäisessä yhteydenotossani valotin haastateltaville aihetta, kaikki lupasivat tulla haastateltaviksi. Oppilaat olivat yhtä lukuun ottamatta täysi-ikäisiä, joten suostumuslupa-anomukset täytettiin pääosin haastateltavan kanssa haastattelutilanteessa. Haastattelut tehtiin työpaikallani, omassa luokassani, kunkin kanssa sovittuna ajankohtana, kahden viikon sisällä. Ennen haastattelua selvitin haastateltaville käsitteleväni haastattelumateriaalin luottamuksellisesti, sekä sen, että haastateltavilla on mahdollisuus keskeyttää haastattelu missä vaiheessa tahansa, mikäli tuntuu tarpeelliselta. Esittelin haastattelun aloitusvaiheessa myös haastatteluteemat, joista oli tarkoitus puhua. Haastattelut kestivät vajaasta puolesta tunnista kolmeen vartiin. Mielestäni tilanteet olivat leppoisia jutusteluhetkiä. Käytännön järjestelyt sujuivat mutkattomasti. Äänitin haastattelut omalla minidisc -nauhurillani, jolta litterointikin onnistui suhteellisen vaivattomasti. Haastattelun jälkeen tarjosin halukkaille palkkioksi jäätelöt.

#### **5.4 Aineiston analysointi**

Hirsjärvi ja Hurmeen (2001, 136) mukaan kvalitatiivisen aineiston analysointi kannattaa aloittaa jo tiedonkeruuvaiheessa. Analyysivaiheessa tutkijan päätehtävänä on päästä selville tutkimuskohteen sisäisestä rakenteesta ja sisäisistä merkityksistä. Tutkijalla on lähtökohtana tietty perspektiivi. Itselläni se on osittain sisäänrakennettuna, koska olen omassa työssäni jokapäiväisesti tekemisissä oppilasarvioinnin kanssa. Kuitenkin aineiston hankinnassa ja analysoinnissa olen pitänyt silmällä arviointiin liittyvää teoriaa, jotta pääsisin käsiksi kiinnostukseni kohteena olevaan tietoon. Tutkijan kuuluu kuitenkin olla mahdollisimman avoin vaihteluille. Tämän vuoksi en ole halunnut tarkasti rajata haastattelun kulkua vaan päädyin aineiston hankinnassa puolistrukturoituun temahaastatteluun.

Päädyin empiirisen tutkimusaineistoni analysoinnissa sisällönanalyysiin, jota voi tehdä aineistolähtöisen analyysin ohella sekä teoriasidonnaisesti, että teorialähtöisesti (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 93-121). Analyysimuoto riippuu teorian ohjaavuudesta aineiston hankinnassa, analyysissä ja raportoinnissa. Laadin haastatteluteemat suhteellisen vapaasti. Kolmen teeman muodostamisessa ja niihin liittyvissä haastattelukysymyksissä käytin teoriatietoa apuna. Nykyaikaiset opetuskäsitykset toimivat tutkimukseni apuvälineenä ja ohjasivat tulosten analyysiä. Erityisesti autenttisen arvioinnin periaatteiden tarkasteleminen on ratkaiseva osa aineiston analyysiä. Näin aineiston analysointi perustuu teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimus on teoriasidonnainen. Fenomenografisen tutkimusotteen myötä on luonnollista, että analyysissä huomioidaan myös otteelle tyypilliset menetelmät. Erityisesti olen pitänyt silmällä, että tulkintani kohdistuvat ajatuksellisiin kokonaisuuksiin. Ahosen mukaan vain ilmaisusta, joka on ajatuksellinen kokonaisuus, voi perustellusti tulkita jonkin merkityksen. Merkityksen tulkitseminen ilmaisusta edellyttää samanaikaista teoreettisten lähtökohtien mielessä pitämistä ja aineiston ilmaisujen lukemista. (Ahonen 1995, 143-144.) Aineiston analyysin lomassa luin haastateltavien repliikkejä yhä uudelleen ja tein päätelmiä, mitä yhteyksiä vastauksilla on aikaisempien tutkimusten ja teoreettisen tiedon kanssa.

Litteroin haastatteluaineistoni tietokoneella kirjoittaen kaiken kuulemani nauhalta ylös. Käsittelin aineistoa Kvalen kuvaileman lähestymistavan, merkitysten tiivistämisen kautta (ks. Kvale 1996, 193-196). Kokonaiskuvan saamiseksi kävin tutkimusaineistoni läpi, alleviivaten mielestäni olennaiset asiat tutkimuskysymyksiä ajattelen. Kiinnitin huomiota myös mielestäni yllättäviin, odottamattomiin kommentteihin, joiden ajattelin rikastavan tutkimustani. Referoin merkittävät asiat ranskalaisin viivoin, jonka jälkeen muodostin haastateltavien vastauksista käsitekarttoja teemojen mukaan. Käsitekarttojen jälkeen kirjoitin vastauksista synteeseit, jonka jälkeen määrittelin aineistosta esiin nousevat pääkohdat. Näin yksinkertaistin aineiston erilaisiksi aihepiireiksi ja merkitysyksiköiksi. Lopuksi sidoin teemat yhteen kuvailevaksi lausunnoksi.

Tarkoitukseni oli raportoida tutkimus teoriasidonnaisesti, sulkematta silmiä teorian ulkopuolelle jääviltä, musiikkiopistotyön kehittämisen kannalta merkityksellisistä asioista. Haastatteluaineiston tulokset esitellään tekstinä. Hyödynsin analyysitapoina laskemista, teemoittelua ja yhteyksien tarkastelua eri vastauksien välillä (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 169-179). Liitin sitaatteja haastateltavien vastauksista havainnollistamaan ja monipuolistamaan tulosten raportointia. Haastatteluaineisto muotoutui kategorioihinsa monivaiheisen suunnittelun tuloksena. Otsikot muodostin kategorioiden pohjalta helpottaakseni lukijaa pääsemään käsiksi olennaisiin tuloksiin. Systemaattisen tulkintaosuuden suoritin käyden kategoriat vaihe vaiheelta läpi peilaten ajatuksia aiempiin tutkimuksiin. Lopullinen synteesi on niin ikään vaiheittaisen, pitkän prosessin tulos.

## 6 TASOSUORITUSKOKEMUKSET

Koska tasosuoritus aiheena puhututti haastateltavia kovasti, siitä tuli keskeinen tutkimukseni osa-alue. Tästä johtuen tarkastelun ulkopuolelle jäävät muissa kuin soittotunti- ja tasosuoritustilanteissa tapahtuvat arvioinnit. Tärkeitä arvioinnin osa-alueita löytyy kuitenkin niin musiikkiopistojen pääsykoetilanteista, kuin esiintymisten, yhteismusisointitilanteiden ja kilpailujen yhteydessä. Jo haastattelutilanteissa kiinnitin huomiota siihen, kuinka eri tavalla haastateltavat lähestyivät arvioinnin aihepiiriä. Arviointi ei sanana ole yksiselitteinen, eikä se yksiselitteisesti tullut esiin haastateltavienkaan puheissa. Yhtenä syynä tähän lienee se, että arviointitavat eri instrumenttien tasosuorituksissa ja opettajien opetuksessa poikkesivat jonkin verran toisistaan. Erilaiset kokemukset kuitenkin rikastuttivat tutkimustani. Jokaisella haastateltavalla oli omakohtaista kerrottavaa ja kantaottavia näkökulmia aiheeseen liittyen. Sitaattien yhteydessä käytän haastateltavista lyhenteitä O1-O9, missä O viittaa oppilaaseen. Numeroin heidät haastattelujärjestyksen mukaan.

### 6.1 Tasosuoritus tilanteena

Ensimmäinen haastatteluteemani koski oppilaiden viimeisintä tasosuoritusta, eli D-kurssia. Halusin kuulla oppilaiden kokemuksia siitä, tunnelmista ennen suoritusta, suoritustilanteessa sekä esiintymistilanteen ja palautteenannon jälkeen. Kokemukset niistä olivat vielä tuoreessa muistissa.

Tasosuoritukset saivat haastateltavilta paljon huomiota osakseen. Ne korostuivat merkittävimpanä arviointitilanteena soitonopetuksen saralla, mutta saivat osakseen sekä kehuja että kritiikkiä. Haastattelujen alkuvaiheessa, yleisellä tasolla keskusteltaessa, kritiikki oli kuitenkin vähäisempää. Tasosuorituksissa on luontevaa näyttää taitonsa. *”Siinä se todellinen taito mitataan. Kyllä se on mun mielestä ihan kattava systeemi.”* O9 Monipuolinen näyttö liittyi ohjelmistovalintoihin, joilla haastateltavien mielestä oli suuri merkitys omien

taitojen osoittamisessa. ”*Pystyy siinä näyttämään taitonsa. Kun on laaja ohjelmisto, soittaa erityylistä musiikkia ja kykenee pidempäänkin suoritukseen. Tulee eri asiat esille.*” O3 Keskustelu painottuikin tuoreessa muistissa olevan ohjelmiston esittämiseen. Asteikkojen ja prima vistan soittamista kukaan ei kommentoinut tarkemmin. En itsekään halunnut tässä vaiheessa johtaa keskustelua tuohon suuntaan, mutta jälkepäin huomasin itse pohtivani niiden merkitystä suorituksen tekijöille.

Myös Tuovilan tutkimuksessa tutkinnot olivat oppilaalle tärkeä virstanpylväs, johon valmistauduttiin huolella pitkän aikaa (ks. Tuovila 2003, 181). Kosonen puolestaan on tutkimuksessaan huomannut, että vaikka musiikkiopistojen opetussuunnitelmissa ei haluttaisikaan korostaa tutkintojen ja niiden arvioinnin merkitystä, soittajien ja vieläkin enemmän monen opettajan mielessä niiden arvostus on kiistaton. Kosonen huomasi, että tutkinnot ja niihin vaadittavan ohjelmiston valmistaminen oli piano-opiskelijoilla tärkeä opiskelua suuntaava normisto. Vaikka arvioinnissa painotetaankin jatkuvaa arviointia, tutkinnot ovat konkreettinen opiskelun tavoite. Tutkintoihin valmistautuminen, ohjelmiston valmistaminen ja teknisten asioiden harjoittelu, vie soitonopiskelussa ajan ja huomion. (Kosonen 2001, 97-98.)

Vanhat tutkinto-traditiot vaikuttavat edelleen musiikkiopiston arviointitoiminnan taustalla, joskin toiminta-tavoissa on havaittavissa muutoksia. Haastateltavat mainitsivat, että tasosuoritus oli ollut mahdollista tehdä pienemmissä osissa. Kokemukset siitä olivat myönteisiä. Yhdellä haastateltavalla suorituksen osittaminen mahdollisti ylipäättään tasosuorituksen tekemisen. Toinen koki helpottavana, että itse suoritustilanteessa sai keskittyä pelkästään vaativien sävellysten esittämiseen. ”*On hyvä, kun asteikot ja prima vistat voi tehdä erikseen, koska kappaleet ovat vaativia ja vaikeita. Pystyy keskittymään yhteen asiaan.*” O7 Koettiin mielekkäänä saada soittaa ajatuksella kootun ja harjoitellun ohjelmiston kerralla muille. Kahdella haastateltavista oli kokemuksia konserttimuotoisesta tasosuoritustilanteesta. Molemmilla ne olivat myönteisiä. Nämä haastateltavat korostivat pitävänsä esiintymisistä sekä sanoivat, etteivät osaa jännittää suoritusta. Myönteisenä asiana mainittiin myös, ettei lautakunnan olemassaoloa yleisön

joukossa juuri huomannut.

Kaksi tähän tutkimukseen osallistuneesta haastateltavasta ei kokenut tasosuoritusta parhaana tilanteena omien kykyjen näyttämiseen. Toisella heistä oli suoritukseen liittyvien vaatimusten myötä käynyt mielessä jopa ajatus lopettaa opiskelu. Tasosuoritusarviointi ei myöskään kannustanut toimimaan, vaan se koettiin ikään kuin omaan itseen kohdistuvana vaatimuksena. ”*Mun heikkous on just näissä esiintymistilanteissa.*” O8 Tuovilan (2003, 234) mukaan tutkinnoista saattaakin tulla joillekin oppilaille turhauttavan opiskelun tulppa.

Anttilan mukaan suomalaisissa musiikkiopistoissa kilpailullisuus on näkyvä ilmiö. Kilpailullisuudella voi olla myönteisiä vaikutuksia opiskelusuorituksiin, mutta se voi myös vahingoittaa ilmapiiriä kohdistamalla oppilaiden mielenkiinnon ja huomion ulkoisiin tekijöihin. (Anttila 2004, 95.) Oli positiivista havaita, että ainoastaan yksi tämän tutkimuksen haastateltavista koki tasosuoritukset kilpailu- tai vertailutilanteena. Muut eivät maininneet tilanteen kilpailuhenkistä luonnetta millään tavalla, joskin en aiheesta varsinaisesti kysynytäkään. Sen sijaan tasosuoritusta kritisoitiin sen hetkellisen, yksittäisen, epäluonnollisen ja vaihtoehdottoman tilanteen vuoksi. ”*Se on mun mielestä ärsyttävää niinku koko systeemissä, että on tasan yks juttu, sama kuin jossain ylioppilaskokeessa. Et niinku siinä on tasan yks se, missä voi näyttää.*” O6 Yksittäiseen hetkeen perustuva arviointi unohtaa yksilön inhimillisten ponnistelujen ja mahdollisuuksien perustavanlaatuisen tavan toimia. Jos luotetaan vain yksinomaan testeihin oppimisen arvioinnissa, on rajallinen tieto ja näköala oppimisesta. (ks. Fischer & King, 28; Anttila, 119.)

## 6.2 Tasosuorituksen tunnelma

Tasosuorituksen tunnelmaa kuvailtiin sekä kielteisesti että myönteisesti. Tuttujen henkilöiden läsnäolo suorituksessa koettiin vaikuttavan myönteisesti ilmapiiriin. Eräs haastateltava sanoi, että tuttu lautakunta teki tilanteesta rennon. Kaikissa suorituksissa näin mukava tilanne ei kuitenkaan ollut, koska eräs haastateltavista

totesi, että hänen tasosuorituksiaan arvioimassa olivat olleet joka kerta eri henkilöt. Tärkeänä koettiin oman opettajan läsnäolo suoritustilanteessa. ”*Onneks oma opettaja oli siellä mukana. Oli ees joku tuttu.*” O4 Sen mainittiin vaikuttavan myönteisesti tilanteen luonteeseen. Tasosuorituksen tunnelmaa kuvattiin myös rauhalliseksi, keskittyneeksi ja mukavaksi. Varsinkin suorituksen konserttitilanteessa tehneet olivat tyytyväisiä tunnelmaan. Heidän mielestään oli vaikea hahmottaa, että kyseessä oli suoritustilanne.

Negatiivisiakin kokemuksia tunnelmasta oli. Se koettiin viralliseksi. Kaksi haastateltavaa mainitsi kiusallisena sen, että lautakunta oli hiljaa, eikä ottanut kontaktia suorittajaan ennen suorituksen alkua. ”*Oli omituinen olo, koska kukaan ei puhunut mitään, kaikki vain katto. Se Häiritsi.*” O6 Eräs haastateltavista koki hiljaisuuden myönteisesti lautakunnan tarkkaavaisuutena suoritusta kohtaan. Hän tuntui suhtautuvan tasosuoritustilanteeseen ja omaan suorittamiseen ylipäättään tasapainoisesti ja positiivisesti.

### 6.3 Tasosuorituspalaute

Tasosuoritustilannetta pidettiin hyödyllisenä siitä saatavan palautteen vuoksi. Haastateltavat pitivät runsaasta palautteesta, ja sitä toivottiin jokaiselta lautakunnan jäseneltä erikseen. ”*Niillä oli paljon eri juttuja, tykkäs ihan eri asioista. - - Se oli niinku tosi hyvä palaute.*” O5 Arvioinnin positiiviset kokemukset liittyivät myönteisen palautteen lisäksi rakentavaan negatiiviseen palautteeseen, joista saa aineksia jatkoon, oman musisoinnin kehittämiseen. Liian negatiivinen tai niukka palaute ei motivoi. Haastateltavien mielestä tasosuoritustilanteissa arvioitavia asioita ei tule rajata tiukasti, mutta vastaavasti ylimalkainen arviointikaan ei ole suotavaa.

Lähes jokainen haastateltava mainitsi palautteenannossa olevan vielä kehitettävää. Arvioinnista sanottiin, että se oli osittain ennalta arvattavaa. Kaksi haastateltavaa kertoi, ettei tasosuorituspalaute sisältänyt juuri yllätyksiä. Varsinkin kielteiset asiat he sanoivat huomaavansa myös itse. Tasosuorituspalautteelta odotettiin

enemmän, koska sitä kuvattiin vähäiseksi ja ylimalkaiseksi. Arvioinnin toivottiin sisältävän tarkempia mielipiteitä. *”Tutkinnoissa häiritsee se, että se on niin ylimalkaista. Luotan siihen, että ne on asiantuntevia, mutta ne ei sano kuin pari juttua. Jos vaikka olis mielipiteitä tai sellasii sanois, niin se olis ehkä parempi.”*

O5 Haastateltavien mukaan suullinen palaute tulisikin antaa harkitummin. Eräs heistä koki, että hyvät asiat sanottiin hyvin nopeasti sivuuttaen. Hän harmitteli myös sitä, ettei palautteessa huomioitu hänen tilapäistä sairauttaan, joka vaikutti suoritukseen.

Kolme haastateltavaa koki saaneensa liian negatiivista palautetta. *”Kun mää lähin sieltä ja mää olin saanut sen palautteen, niin mulla oli sellainen fiilis että olinks mää oikeesti noin huono.”* O6 Varsinkin negatiivisten asioiden ilmaisuun tulisi haastateltavien mielestä kiinnittää huomiota.

*” Mun mielestä oli liian negatiivista. Se vaikutti muhun aika paljon. Sain vitosen, niin se on kuitenkin parhain arvosana, niin että löytyy muitakin kommentteja, kuin että joo se oli hyvä kokonaisuus ja sujuvaa soittoa. Palaute on jäänyt vaivaamaan.”* O7

Tasosuoritusilanteessa haastateltavilta ei juuri kysytty mielipiteitä. Joiltakin kysyttiin soittamisen jälkeen tunnelmia, mutta oppilaan omia näkökulmia ei arvioinnissa huomioitu. *”Ne vaan sano siellä ja mä kuuntelin.”* O4 Mielellään haastateltavat olisivat omista kokemuksistaan kertoneet. Eivät välttämättä välittömästi suorituksen jälkeen, mutta kuitenkin palautteen antamisen yhteydessä. Koettiin tärkeänä saada itse ottaa osaa keskusteluun, kun itse on arvioinnin kohteena ja tehnyt suorituksen. *”Sellaista soittajan ja lautakunnan välistä vuoropuhelua vois olla. Jos ne antaa mulle kuitenkin suullisen palautteen, että mäkin saisin kommentoida.”* O7 Tärkeää on saada ilmaista, jos jokin asia omasta mielestä ei sujunut tai, jos jossain onnistui. Vuorovaikutuksellisempaa palautteenantotilannetta pidettiin hyvänä ideana.

Kolme haastateltavaa koki oman näkökulman kertomisen hankalana asiana. Eräs kertoi omien ajatusten olevan niin henkilökohtaisia, ettei tiennyt uskaltaisiko



ilmaista niitä. Toinen ei kokenut tilannetta sellaisena, että siinä rohkaistuisi ilmaisemaan omia ajatuksiaan. Tyypillistä näille haastateltaville oli myös se, että he vähätelivät omia mielipiteitään. *”Olisi ainakin ahdistavaa alkaa sanoa monen opettajan edessä mitä mä ajattelen, että miten mä soitan.”* O4 He eivät olleet tottuneet arvioimaan itseään. Opettajalla onkin merkittävä rooli oppilaan itsearvioinnin tukijana ja kannustajana.

Palautekäytännöt vaihtelivat jonkin verran eri instrumenttien suorituksissa, erityisesti suullisessa palautteessa. Tästä johtuen myös haastateltavien mielipiteet niistä poikkesivat jonkin verran toisistaan. Osa haastateltavista sai suullisen palautteen välittömästi suorituksen jälkeen, toiset pienen tauon jälkeen. Osa haastateltavista kertoi tarvitsevänsä aikaa tasosuorituspalautteeseen valmistautumiseen, sen vastaanottamiseen ja mahdolliseen kommentoimiseen. *”Ku oli just sillee lopettanut soittamisen, ei ollut ihan ehkä ehtinyt miettimään sitä.”* O3 Eräs haastateltavista sanoi, että arviointitilanteessa on vaikeaa itse analysoida kuulemaansa. Hän piti kehittämiskelpoisena asiana mahdollisuutta palata aiheeseen myöhemmin.

## 7 ARVIOINTI TUNNILLA

### 7.1 Opettajan ja oppilaan roolit

Kososen mukaan opettaja on keskeinen vaikuttaja soittamisessa ja musiikillisessa merkityksenmuodostuksessa (Kosonen 2001, 95). Hän on alansa spesialisti ja ekspertti, jonka mielipiteet vaikuttavat oppilaan valintoihin ja asenteisiin (Emt., 97). Tuovilan mukaan yksilökeskeisessä ja tutkintoihin tähtäävässä soitonopiskelussa soitonopettaja saattaa hyvin itsenäisesti ohjailta oppilaan opiskelua (Tuovila 2003, 61). Opettajan rooli osoittautui keskeiseksi soitonopetustilanteen vaikuttajaksi myös tässä tutkimuksessa.

Haastateltavat olivat lähes yksimielisiä siitä, että opettaja on oppilasta aktiivisempi tuntitilanteessa. *”Opettajan pitää olla enemmän aktiivinen. Sehän se siinä tavallaan arvioi. Sillä on kuitenkin ulkopuolinen näkemys siihen kappaleeseen. Pystyinkin arvioimaan niinku paremmin.”* O5 Oppilaiden aktiivisuus tuli esiin erityisesti kappalevalinnoissa, joissa jokaisella haastateltavalla oli ollut mahdollisuus vaikuttaa. Tyypillistä oli, että opettaja ehdotti kappaleita ja oppilas sai valita eri vaihtoehdoista. *”Soitonopettaja tietää hyvin mistä mä pidän ja sit se ehdottaa kappaleita. Voin sanoa ei ja joo. Yleensä on löytynyt ihan hyviä kappaleita.”* O2 Vain yksi haastateltavista mainitsi olevansa opettajan kanssa yhtä aktiivinen. Siitä huolimatta jokainen haastateltava osallistui omasta mielestään riittävästi arviointiin. Hirvonen korostaa soitonopiskelussa ohjelmiston tärkeää merkitystä. Opiskelun eri vaiheessa kappaleiden vaikeustaso tulisi olla optimaalinen, jotta opiskelu ja harjoittelu voitaisiin kokea mielekkääksi. (Hirvonen 2003, 78.) Tästä syystä opettajien asiantuntijuutta ohjelmiston valinnassa tarvitaan. Oppilaiden toiveet ja tavoitteet tulisi kuitenkin huomioida ohjelmistoa suunniteltaessa. Tuovila mainitsee, että oppilaan opiskelumielekkyyteen vaikuttaa se, että kappalevalinnat tehdään yhdessä (ks. Tuovila 2003, 195).

Haastateltavien joukossa oli kuitenkin myös niitä, jotka kokivat ottavansa aktiivisesti osaa tunnin kulkuun ja pitivät omaa aktiivisuuttaan opetustilanteessa mielekkäänä ja merkittävänä. ”*Opettajalla ehkä tietysti on pikkusen aktiivisempi rooli. Mun mielestä oppilaan pitäis... on tietysti erilaisia oppilaita, mut mää itekkin tykkään olla aktiivinen. - - Kyl se niinku pikkusen pitäis olla sitä vuorovaikutusta.*” O3 Soitonopetuksen tarkastelussa olisikin hyvä huomioida, ettei opettajan aktiivisuus välttämättä tarkoita sitä, että oppilas olisi tunnilla passiivinen. Opettajajohtoisuudesta huolimatta oppilaan mielipiteitä huomioidaan ja opetusta suunnitellaan oppilaiden yksilöllisiä piirteitä huomioiden. Hyryn tutkimuksessa Raekallion soitonopetuksessa kuvastui musiikkiin keskittyvä läsnäolo. Raekallio kuunteli opiskelijan soittoa tarkkaan, antoi kuulemansa perusteella soitosta palautetta, ja rohkaisi opiskelijoita myös esittämään omia näkemyksiä. Hyryn mukaan juuri opetustyylin tutkiminen näyttäisi olevan hedelmällinen lähtökohta opettajan työn moraalisen ulottuvuuden tutkimiseksi myös soitonopettajan työssä (Hyry 2002, 152).

Kaksi haastateltavaa koki oman roolinsa täysin passiivisena arvioinnin vastaanottajana. Itsearviointia he eivät varsinaisesti ymmärtäneet arvioinnin osaluueksi. ”*Opettaja tietysti on aktiivisempi. - - Aika yllättävä tilanne olis, jos itsearviointia vaadittais. - - Ehkä vois olla hyötyä. - - Joskus oon ajatellut, että vois olla kiva, jos olis jotain arviointia.*” O8 Soitonopettajan antamaa palautetta arvostettiin jopa enemmän kuin omaa arviointia. Tämä on osoitus soitonopetukselle tyypillisestä autoritaarisesta luonteesta. Opettaja on auktoriteetti, joka johtaa. Oppilaan tehtävä on seurata. Hyry nostaa tilanteesta esiin toisen näkökulman, oppipoikamallin romantisoinnin. Opettajajohtoisuus tarjoaa idealistisen oppimisympäristön sellaisille, jotka näkevät soitonopettajansa esimerkillisenä esiintyjänä ja luovana taiteilijana. Näin kokiessaan oppilas on varsin vastaanottavainen opettajan ohjauksessa. (Hyry 2002, 157.) Hyryn tutkimus vahvistaa käsitystä mallioppimisen merkityksestä soitonopetuksessa. Mestari–kisälli-perinteen merkitys liittyy oleellisesti soiton opettamiseen ja oppimiseen. Alalla, jolla ammatinharjoittajan praktinen tieto on kokemuksellista ja hänen käytännön toiminnassaan näkyvää, alan parhaat perinteet välittyvät suorassa ihmisten välisessä suhteessa, jossa näitä tietoja ja taitoja harjoitetaan.

(Emt., 158.)

Haasteltavat antoivat soittotunnilla opettajan antamalle arvioinnille enemmän painoarvoa kuin tasosuoritusarvioinnille tai omille näkemyksille. Tuntitilanteessa palautteenantajana on oma opettaja, jonka kanssa saattaa olla takana pitkäaikainen ja tärkeä suhde. Kullakin haastateltavalla tuntui olevan omat syynsä luottaa opettajan mielipiteisiin. ”*Koen soittotuntiarvioinnin tärkeämmäksi - - uskon soitonopettajaa enemmän kuin itteeni*” O2 Edellinen lausahdus kertoo kenties huonosta itsetunnosta, tai sitten siitä, että oppilasta ei ole kannustettu aktiivisuuteen. Opettajan palautetta arvostettiin myös sen takia, että sitä sai käsillä olevan työn aikana, harjoittelun kannalta merkityksellisenä jatkuvana palautteena. Myös opettajan persoonaan liittyvät soitto- ja opetustaidot saivat osakseen kunnioitusta. ”*Kunnioitan opettajaa ihan hirveesti. Siltä ei puutu yhtään ammattitaitoa.*” O6 Vaikka aktiivisuus soittotunneilla näyttäisi painottuvan opettajan tekemisiin ja sanomisiin, niin moni haastateltavista kertoi käyvänsä keskustelua opettajan kanssa. Opettaja kyselee oppilaan mielipiteitä ja näin kannustaa myös oppilasta arvioimaan.

Samoja asioita nostaa esiin myös Kosonen tutkimuksessaan. Hän toteaa, että soittajat arvostavat opettajaansa ja tähän arvostukseen liittyy sekä muusikkouden että opettajapersoonan kunnioittaminen. Kososen mukaan oppilaat pitävät tärkeänä opettajan soittotaidon ja musiikintuntemuksen lisäksi opettajan pedagogista taitoa ja inhimillisyyttä. Opettajan mainittiin huomioivan oppilaiden yksilölliset lähtökohdat ja tavoitteet. (Kosonen 2001, 103-104.) Oppilaat välittivät kuvan huomioivasta opettajasta. Oppilaansa tunteva opettaja valitsee useita sävellyksiä oppilaan tason mukaan, joista oppilas valitsee mieleisensä (Kosonen, 104). Soitonopettajan korkea arvostus lienee yllätys sellaisille, jotka eivät ole aiheesta tehtyihin tutkimuksiin tutustuneet.

## 7.2 Vuorovaikutus

Hyryn tutkimuksessa Raekallion opetuksessa tulkinnat rakentuivat soittotunneilla opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Raekallio kertoi suuntaavansa opetustaan eri opiskelijoille sen mukaan, millaisessa vaiheessa opiskelija on soitossaan yleisestikin ja mitä tämä kappaleesta jo ennestään osaa. Jos kappale ja soittaja ovat alussa, opetuksessa painottuu soittoteknisten ongelmien ratkaisu. Oppilaan ymmärrys nuottikuvasta ohjaa sen työstämistä eteenpäin. Kun nuottikuva on selkiytynyt ja pianistinen taito on sen mukainen, opetuksessa keskitytään enemmän tyyllillisiin ja esityksellisiin asioihin. (Hyry 2002, 153.) Hyry mainitsee, että myös oppilaiden suhde opettajaansa varioi sen mukaan, missä vaiheessa he ovat soitossaan ja kuinka pitkään he ovat työskennelleet opettajansa kanssa. Ammattiopintojaan aloittelevalle opettaja oli luotettava auttaja, jolta saa hyviä neuvoja soiton karikoiden välttämiseksi, kun taas valmistumassa olevan opiskelijan suhde opettajaansa oli keskustelelevampi, kollegiaalisempi. Tunneilla sekä opettaja että oppilaat suuntautuivat vahvasti opetuksen sisältöön, musiikkiin. He toimivat tavoitteisesti yhdessä kehittäkseen musiikillisia valmiuksia ja taitoja sekä valmistaakseen kappaleita esityskuntoon. Tätä voidaan kuvata niin sanotulla me-intentiolla, jossa opettajalla ja oppilailla on yhteiset tavoitteet. (Hyry 2002, 155-156.)

Vaikka aktiivisuus soittotunneilla näyttäisi painottuvan opettajan tekemisiin ja sanomisiin, niin moni tämän tutkielman haastateltavista kertoi käyvänsä keskustelua opettajan kanssa. Opettaja kysyy oppilaan mielipiteitä ja näin kannustaa myös oppilasta arvioimaan.

*”Opettaja kysyy usein mun mielipidettä. Koen sen sellaisena, että se kannustaa mua, että mun pitäis sanoa oma mielipiteeni. - - Näkee sitäkin, että onks yhtään niinku samaa mieltä. - - Enemmän se on sellaista juttelua. Sitä nyt tapahtuu melkein joka tunnilla. - - Tykkään siitä, että opettaja kysyy omaa mielipidettä.” O7*

Voisi olettaa, että mitä keskustelevampaa opetus on, sitä paremmin oppilas tulee tuntitilanteessa kuulluksi. Soittotunnilla tapahtuva oppilasarviointitapa näyttäisi määräytyvän persoonien mukaan. Tässä tutkimuksessa joidenkin haastateltavien kohdalla arviointi oli selkeästi vuorovaikutteista, kun taas toisten kohdalla hyvinkin opettajajohtoista. Molempien tapojen edustajat tuntuivat kuitenkin olevan tyytyväisiä arviointitapaan omalla tunnilla. Passiivisemmiltakin oppilailta opettaja kuitenkin kyseli mielipiteitä, tai he viittasivat mahdollisuuteen ilmaista itseään halutessaan. *”Keskustelevalle pohjalla meillä ollaan. - - Mää sanon, että mää en oo samaa mieltä, jos en oo. Voidaan keskustella siitä asiasta.” O9* Vuoropuhelu opettajan kanssa koettiin hyödyllisenä. Kyselyn avulla opettaja oppii ymmärtämään oppilaan ajatusmaailmaa ja samalla aktivoi oppilasta ajattelemaan. *”Musta on aika hyvä, että se kyselee. - - Aina ite alan arvioimaan sitä ensin ennenkuin opettaja alkaa sanomaan mitään, että se tajuaa että mää niinku ite tajuan sen.” O6* Atjosen (2008, 20) mukaan keskustelu avaa oppilaalle arvioinnin perusteita sekä antaa opettajalle tilaisuuden täsmätä ohjaavaa palautetta. Keskustelu opettajan kanssa on hyödyllistä niin oppilaalle itselleen, kuin opettajallekin. Hakkarainen ym. mainitsevat, että kysymykset ja asian ymmärtäminen ovat tiukasti sidoksissa toisiinsa. Oppilaita on hyödyllistä ohjata myös itse esittämään omista ymmärtämisen tarpeistaan esiin nousevia kysymyksiä. Tällaisessa toiminnassa oppilas on aktiivisimmillaan, ja hänen syvällistä ymmärrystään voidaan mitata sen mukaan kuinka paljon kysymyksiä syntyy. (Hakkarainen ym. 2005, 262.)

### 7.3 Itsearviointi

Haastateltavat eivät juuri maininneet omaa rooliaan tai itsearviointia hyvän arvioinnin piirteitä määritellessään. Alkuun haastateltavat mielsivät itsearvioinnin mekaanisena suorituksena, jolla ei juuri ole vaikutusta heidän omaan toimintaan. Toisaalla he kuitenkin kokivat tärkeänä saavansa ottaa osaa opintojensa suunnitteluun ja arviointiin.

*”Oon aina vihannut itsearviointeja. Onhan se opettajalle hyvä. Tavallaan palautetta. Mutta en mä niinku ittelleni nää sitä tärkeeks. - - Mää kyllä tykkään itekkin. Opettajat on nähneet sen hyvänä, niin kannustaa. Jos olisin passiivisempi, niin varmaan kannustaisivat.” O5*

Erityisesti tasosuorituksista keskusteltaessa mainittiin itsearviointiin liittyviä toiveita. Tasosuoritusten yhteydessä mainittiin, että oppilaan olisi hyvä kuulla palaute itse, vaikka ei haluaisikaan ottaa osaa arviointiin. Eräs haastateltavista kaipasi tasosuoritusilanteeseen keskustelua. Toinen olisi toivonut, että palautteenantajat olisivat kyselleet arviointitilanteessa myös hänen mielipiteitään. Kaksi haastateltavaa kaipasi arviointitilanteilta opettavaisempaa luonnetta. *”Ei ainoastaan sano, että tämä asia on hyvin tai tämä on huonosti, vaan kertoo miten sen asian pitäisi olla. - - Mää haluaisin, että arviointi olisi enemmän opettavaista.” O9* Eräs oppilas kaipasi arviointikäytännöille kokonaisvaltaisempaa luonnetta. Seuraava katkelma täydennettynä oppilaan omalla arvioinnilla edustaisi varsin nykyaikaista ja kokonaisvaltaista tapaa arvioida oppimista. *”Mun mielestä olis hyvä, että opettaja arviois vaikka sitä että miten on tunnilla yleensä mennyt, miten siellä tutkinnoissa sitten meni, ja sit katottais, että onks ne yhtään yhdessä.” O6* Itsearvioinnissa haastateltavat sanoivat huomaavansa monia asioita, joita eivät muuten huomaisi sekä sisäistävänsä sen avulla asiat paremmin. Varsin moni sanoi soveltavansa arvioinnissa saatua tietoa itsenäisesti. Myös opettajan auktoriteetilla ja tavalla toimia lienee vaikutuksensa oppilaan rooliin ja itsearviointiin. Toiset opettajat yksinkertaisesti kyselevät ja kuuntelevat oppilaita enemmän. Hirvosen mukaan soittotunnin myönteisessä ilmapiirissä oppilas voi rohkeasti esittää tulkintojaan opettajalle, joka suhtautuu oppilaan yrityksiin kannustavasti. Paitsi että opettaja opettaa tietoja ja soittimen hallintaa, hänen tulisi olla joustava ja herkkävaistoinen oppilaansa tunteita kohtaan. Keskeistä on, että oppilas kokee opettajansa myönteisenä ja kannustavana, vaikka oppimisessa tulisi välillä hitaampiakin kausia tai tasanteita. (Hirvonen 2003, 82.)

Kaksi haastateltavaa eivät olleet tehneet tunnilla varsinaista itsearviointia ja toimivat oppimistilanteessa omasta mielestään passiivisesti. *”Meinaaksää että pitäis itekkin arvioida? - - En mä kauheesti uskalla. - - Eihän mulla nyt niin*

*kauheesti aina ole sanottavaa.” O8* Arviointi ja omien ajatusten lausuminen herätti pelkoa ja omia taitojaan vähäteltiin. Omaan ilmaisuun eivät kaikki haastateltavat olleet tottuneet.



## 8 ARVIOINNIN MERKITYS

Tämän tutkielman haastateltavien mielestä musiikkiopistossa saadusta arvioinnista on ollut hyötyä niin opiskeluun kuin omaan elämäänkin. Haastateltavat mainitsivat seikkoja, joista saattoi päätellä, että se on ollut monella tavalla merkittävää ja tärkeää. Arvioinnille annettiin myös negatiivisia merkityksiä.

### 8.1 Arvioinnin vaikutukset

Autenttisen arvioinnin periaatteiden mukaan arvioinnin tulisi olla merkityksellistä oppijan ja hänen elämän kannalta. Arvioinnin vaikutuksista keskusteltaessa haastateltavat mainitsivat useita eri seikkoja, joiden myötä voidaan todeta, että edellä mainittuja arvioinnin tavoitteita on saavutettu. Haastateltavien mielestä arviointi antaa opiskelulle suuntaa ja jatkuvuutta. Omien vahvuuksien tunnistaminen lisääntyy, ja sen seurauksena on helpompi asettaa tavoitteita. Konkreettisenä esimerkkinä tästä mainittiin, että on helpompi valita mielekästä ohjelmistoa. Haastateltavat kokivat, että arvioinnilla on ollut vaikutusta muutenkin kuin musiikkiopistoelämään. *”Kestää kritiikin paremmin jossain koulussa tai muualla.” O1* Arviointi kannustaa tekemään töitä. *”Ehkä sitä on sitten sen verran laiska, että tarvii jotain tämmöstä.” O9* Soittoharrastamisen seurauksena myös keskittymiskyky, ja pitkäjänteisyys kasvaa. Rakennuspuita saa myös omaa elämää varten. Opetustilanteessa saadun arvioinnin avulla oppii ottamaan vastuuta omista tekemisistään. Hyvän palautteen myötä luottamus omiin kykyihin kasvaa. *”Onhan siitä tullut sellainen varmuus, et on elämässä jotain, missä voi menestyä.” O5* Arvioinnilla on vaikutusta opiskelun lisäksi arkielämän tilanteisiin, itsetunnon kehittymisen kautta. Kehittäväksi puoleksi mainittiin myös se, että oppii ottamaan kaikenlaista palautetta vastaan, niin negatiivista kuin positiivistakin, ja muualla kuin musiikin parissa. Korpisen mukaan käsitys itsestä ihmisenä, oppijana, rakentuu vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön ihmisten ja elämäkokemusten kanssa. Arviointi luonnollisena osana ihmisten käyttäytymistä rakentaa minäkuvaan saadun palautetiedon sisäistämisen myötä.

Oppiminen onkin kokonaisvaltaisesti ja syvällisesti käsitettynä minän rakentumista. (Korpinen 1996, 70.) Tämän vuoksi ei ole yhdentekevää, millaista arviointi ja siitä saatava palautetieto on.

## 8.2 Rakentava palaute

Käsitteen hyvä määrittely ei ajassamme ole yksiselitteinen, vaan sisältää filosofista pohdintaa. Atjosen mukaan nykyisen kasvatuksen arvomaailman kirjavoitumisen seurauksena myös arviointi joutuu etsimään uusia toteutumismuotoja. Hyveellinen toiminta haastaa ihmisen jatkuvaan oikean keskivälin hakemiseen, kultaisen keskitien kulkemiseen, minkä periaatteen Aristoteles loi jo aikanaan. Rajan vetäminen arvioinnin myönteisten ja kielteisten asioiden välille ei ole yksinkertainen tehtävä. Atjosen mukaan hyvään arviointiin voi kuitenkin pyrkiä ilman tarkkaa hyvän ”idean” määrittelyä. (Atjonen 2007, 233-234.) Hyvä palaute on rehellistä ja se annetaan rakentavassa hengessä. Tämä tutkimus osoittaa kuitenkin, että oppilaiden palauteodotukset ovat jokseenkin yksilöllisiä. Toiset kaipaavat palautteelta enemmän kannustusta, kun toiset ovat kiinnostuneita varsin konkreettisista ja yksityiskohtaisista ohjeita soittoonsa liittyen. Palaute tulisikin aina suhteuttaa tilanteeseen, kullekin suorittajalle tarpeidensa mukaan, koska arvioinnin päätehtävä on palvella yksilöä ja hänen pyrkimyksiään.

Rakentavasta palautteesta keskusteltaessa haastateltavat korostivat positiivisen palautteen tärkeyttä. Positiivinen palaute kannustaa jatkamaan. Sen avulla tietää tehneensä oikein ja tietää missä asioissa on hyvä. ”Yleisesti onnistuneen suorituksen jälkeen saama palaute, oli se sitten konsertissa tai soittotunnilla, on tosi tärkeitä.” O3 Haastateltavien mielestä hyvässä palautteessa ei ensisijaisesti etsitä virheitä, vaan keskitytään suorituksen myönteisiin puoliin, siihen mitä on saatu aikaan. Eräs haastateltavista korosti sitä, että positiivista palautetta ei tulisi jatkaa mutta -sanalla. ”Jos jokin asia on hyvin, niin se on hyvin.” O9 Erään haastateltavan mielestä palautteen jälkeen soittajalle pitäisi jäädä sellainen olo, että haluaa jatkaa soittamista ja kehittyä soittajana. Positiivinen palaute ei

haastateltavien mielestä ainoastaan tarkoittanut myönteisiä mainintoja, vaan sisälsi myös kehittäviä kommentteja, uusia ideoita sekä huomioita asioihin, joita vielä voidaan parantaa.

Haastateltavien mielestä rakentava palaute on perusteltua, mikä viittaa suulliseen palautteeseen. Käytännöt tältä osin hieman vaihtelivat eri instrumenttiryhmien kohdalla. Toisille palaute annettiin suullisesti jo suoritustilanteessa, mutta joukossa oli myös niitä, jotka saivat kuulla palautteen oman opettajan välityksellä. Seuraavassa lainaus erään haastateltavan kokemuksista, joka ei itse saanut kuulla palautetta.

*”Vois olla osittain myös suullista. Ettei sitä että paperille kirjoitetaan ne kaks asiaa ranskalaisin viivoin, jotka mun oma ope selittää mulle, että mitä ne muut oli mieltä, kun en varsinaisesti saa niiltä arvostelijoilta. - - Että selitettäis sitä, koska määhän ainakin koen, että ne on olleet mulle tosi isoja merkkipaaluja.” O2*

Arvioinnin toivottiin sisältävän sekä suurempia linjoja, että yksityiskohtaisempia asioita. Tekniikan ja tulkinnan lisäksi hyvän arvioinnin ominaisuuksiksi mainittiin puhtaus, eläytyminen ja se kuinka soittaja ylipäätään käsittelee kappaleita. Palautetta toivottiin jokaiselta lautakunnan jäseneltä erikseen, mutta myös jokaisesta kappaleesta erikseen. Atjosen mukaan suullisen palautteen on väitetty olevan tehokkaampaa kuin kirjallisen. Teho perustuu sen nopeuteen ja siihen, että se vastaanotetaan jo oppimisprosessin aikana. Suullinen palaute mahdollistaa myös vastavuoroisen viestinnän. (Atjonen 2007, 89.)

Autenttisen arvioinnin periaatteiden mukaan arviointi on laadullista ja asiantuntijoiden harkintaan perustuvaa. Asiantunteva arvioija ymmärtää arvioinnin merkityksen ja tehtävän sekä tuntee hyvin kriteerit, joihin peilaten suoritusta arvioidaan. Myös sanavalinnoilla on merkitystä. Haastateltavien mielestä asioiden ilmaisuihin tulee kiinnittää huomiota. Palaute voi sisältää henkilökohtaisia mielipiteitä, mutta tapaan millä asiat mainitaan, tulisi kiinnittää huomiota. *”Ei vihaisesti, vaan rauhallisesti.” O2* Haastateltavien mukaan

suullisessa palautteessa tulisi kiinnittää huomiota sanavalintoihin. *”Ehkä vois silti muotoilla eri tavalla, ei niin töksähtelevästi.”* O7 Atjosen mukaan hyvän palautteen ominaisuuksiin kuuluu, että ne ilmaistaan selkeästi. Epäselvät vastaukset saattavat jäädä elämään ja sen seurauksena virhekäsitykset lisääntyvät. Oppilaan kannalta tuloksellisinta on, että huomiota kiinnitetään muutamiin oleellisiin asioihin. Näin tavoitteet säilyvät kirkkaampina. (Atjonen 2007, 90-91.)

Kaikilla haastateltavilla ei ollut kokemusta myönteisestä palautteesta. Kaksi haastateltavaa koki, ettei arviointipalaute kannustanut jatkamaan. Ensimmäinen koki palautteen musertaneen niin totaalisesti, että lopettamisajatukset valtasivat mielen. Toinen koki niin ikään lannistumisen tunteita. *”Etukäteen kyllä kannustaa, oon ollut koko vuoden äärimmäisen motivoitunut harjoitteleen. - - Nyt jälkeinpäin miettii, että onko tässä ylipäätään mitään järkeä tässä hommassa.”* O9 Opetushallituksen ohjeissa muistutetaan, että vaatimattomankin suorituksen takana on kuitenkin paljon opittuja asioita (MOA, 2). Erityisesti heikoksi leimautuva oppilas kaipaa positiivisen palautteen kautta saatavaa kannustusta ja motivaatiota.

Palautteen tulisi kohdistua siihen mitä on saatu aikaan. Eräs haastateltavista kiteytti hyvin sen, kuinka palaute ei saa tähdätä liian kauas, mutta sen ei tulisi liikaa perustua myöskään yksittäiseen hetkeen. *”Siihen tilanteeseen sopiva, ettei se tähtää liian kauas. - - Että se niinkun antas pitemmän päällekin, ettei se olis vaan siihen yhteen hetkeen liittyvä, koska se ei ole usein toistuva hetki.”* O4 Myös opetushallitus ohjeistaa palautteen antajaa kannustamiseen ja totuudenmukaisuuteen. On hyvä muistaa, että oppilas oppii virheistään ja virheiden pelkääminen hidastaa oppimista. Hyvien puolien korostaminen vie parempaan lopputulokseen, kuin virheiden ja puutteiden erittely. Oppilaan itsensä voi antaa kertoa asiat, joiden huomasi menneen huonosti. Sen jälkeen niihin ei tarvitse korostetusti palata. (MOA, 4.)

## 9 DISKUSSIO

### 9.1 Tasosuoritukset

Tutkimukseni laadullisen osuuden aloitin haastattelemalla oppilaita heidän kokemuksistaan D-tasosuoritustilanteesta. Jälkeenpäin voin todeta osuneeni heti alkuun keskeiseen arvioinnin osa-alueeseen musiikkiopistossa. Tasosuoritukset rytmittävät opiskelua, ja niiden merkitys opetuksen arviointitoiminnassa on edelleen kiistaton. Musiikkiopistojen arviointitoiminnassa vaikuttavat edelleen vanhat tutkintotraditiot, jotka pohjautuvat 1960-luvun lopulla laadittuun musiikkiopistolakiin sekä 1800-luvulla vaikuttaneen Wegeliuksen tekemälle tieteelle ja pedagogiselle ajattelulle (ks. Aukia 1990, 8-9., Pulkki 2002, 36.)

Vanhojen opetusperinteiden vaalimisen sijaan tasosuoritusarvioinnin funktioita tulisi arvioida kriittisesti. Heinon ja Ojalan (1999, 46) mukaan musiikkiammattiin päätyviä oppilaita on yleensä vain muutama musiikkiopistojen satapäisistä oppilasjoukoista. Silti kaikilta opiskelijoilta odotetaan suorituksia, joissa mitataan erityistä musikaalisuutta ja nopeaa edistymistä. Tämän edessä herää kysymys musiikkioppilaitosten oppilaaseen kohdistamien vaatimusten perusteista. Vastaavatko perinteikkäät arviointikäytänteet nykyajan oppimisen haasteisiin? Karjalaisen (2001, 268) tentin teorian mukaan voidaan ymmärtää, että mitä selkeämmin arviointitehtävä määritellään, sitä perustellummaksi ja oikeudenmukaisemmaksi arviointitilanne muuttuu. Arvioinnin kehittämisen tulisi olla jatkuvaa pohdintaa siitä, ketä se palvelee, mitä tehtäviä sillä on, ja mihin arvioinnista saatavaa tietoa käytetään. Sibelius-opiston arviointikäytänteissä on viime vuosien aikana havaittavissa kehitystä oppijaystävällisempään suuntaan. Tähän viittaa muun muassa vuorovaikutuksellisuuden lisääntyminen opintojen suunnittelussa, painotukset tavoitteiden asettamisessa ja selkeämpien arviointikriteerien kehittäminen tasosuorituksia varten.

Opetushallitus ohjeistaa arvioinnin laajentamiseen koko kehityskaaren käsittäväksi prosessiksi. Tämän kautta voidaan purkaa arvioinnin kertaluonteisuutta, ja vähentää esiintymiseen liittyviä paineita. Tämä edesauttaisi onnistumisen kokemista myös oppilaalle, jonka vahvuuksiin luonteva esiintymiskyky ei kuulu. (MOA, 2.) Vastaava ajattelumalli esitettiin autenttisen arvioinnin yhteydessä. Arvioinnin tulisi kohdistua lopputuotoksen ohella prosessin eri vaiheisiin (Linnankylä & Kupari 1996, 103). Kehityskaarimallia sovellettaessa musiikkiopistoon ymmärretään tasosuoritusarviointi vain yhdeksi arvioinnin osa-alueeksi. Kokonaisvaltaisen arvioinnin kohteena tulee olla tasosuoritukseen valmistautumisen ja suorittamisen lisäksi myös muut oppimisprosessit aina arkisista tunti-ilanteista esiintymisiin asti. Kehityskaareen keskittyvässä arvioinnissa arvosana ei näin ollen perustu yksittäiseen suoritukseen tai esiintymistilanteeseen, vaan siihen vaikuttavat myös opettajan ja oppilaan keskinäinen vuorovaikutus ja arviointi oppilaan kehityksestä ja yhdessä asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta.

Arvioinnin tarkoituksenmukaisuutta voidaan pohtia asettamalla se kyseenalaiseksi. On hyvä aika ajoin tarkistaa, millaisiin vaatimuksiin suoritus vastaa. Onko suorituksella merkitystä ulkopuolisen elämän ongelmatilanteissa, joihin autenttisen arvioinnin periaatteissa viitattiin (ks. Fischer & King 1995, 21)? Karjalaisen mukaan mikään tenttimalli ei ole itseoikeutettu tai olemukseltaan ikuinen. Tentistä voi olla olemassa miljoonia muunnoksia. Mikä hyvänsä oppimiseen liittyvä ongelmatilanne voi toimia järkevänä tenttinä, mikäli sille kyetään määrittelemään perustellusti tarkoituksenmukaiset arviointiperusteet. (Karjalainen 2001, 268-269.) Tässä yhteydessä tasosuoritusta voisi tarkastella tentin synonyyminä. Tilanteen oikeutuksen kannalta tulisi tarkasti määritellä, mihin sillä pyritään ja ketä se palvelee. Suoritustilanteen tulee vastata oppimistilanteen tarpeisiin, ja arviointimenetelmät ja käytänteet tulisi luoda niiden pohjalta. Voisiko kertaluonteisen tasosuoritustilanteen rinnalle kehittää erilaisia suoritus- ja arviointitilanteita vastaamaan paremmin oppimisen tarpeita?

Autenttista arviointia voidaan toteuttaa monella tapaa ja monessa muodossa (Linnankylä & Kupari 1996, 102). Erilaisten palautteenantamistapojen kehittäminen on haasteellinen, mutta ajankohtainen tehtävä oppisisältöjen uudistamisessa. Tasosuorituksen osittaminen on yksi esimerkki Sibeliuksen opiston arviointikäytänteiden uudistamisesta kohti prosessiluonteisempaa arviointia. Tällaisen menettelyn ei tarvitse viedä uskottavuutta oppijan kyvyistä soittaa, vaan se vapauttaa soittajaa ylimääräisistä paineista, ja mahdollistaa näyttämään kykynsä useaan kertaan, erilaisissa tilanteissa. Haastateltavilla oli tästä hyviä kokemuksia, mistä voidaan päätellä kertoo siitä, että uudistusten suunta on oikea.

Konsertinomainen suoritustapa edustaakin vaihtoehtoista tapaa esitellä omia taitojaan. Se palvelee niitä oppilaita, joille esiintyminen on luontevaa ja mielekästä. Kaikille tämä tapa ei kuitenkaan ole palkitsevin. Esimerkiksi eräs haastatelluista mainitsi tasosuoritusten huonona puolena sen, että sellaiset ihmiset jotka eivät siitä tykkää, ovat pakotettuja siihen. Suomen musiikkioppilaitosten liiton toiminnanjohtaja Timo Klemettinen toteaa tasosuoritusarviointia koskevassa radiohaastattelussa, että osalle oppilaista yleisön koolla on merkitystä. Toisille pelko on suurempaa ison yleisön, kuin muutaman ihmisen edessä. Hänen mukaansa tasosuoritustilanne olisi tärkeää ottaa huomioon persoonakysymyksenä. (Klemettinen, 2009) Oppilaslähtöinen tapa lähestyä asiaa onkin valita suoritustapa oppilaan toiveet huomioon ottaen. Arjas (1997, 141) toteaa, että lopullisia ratkaisuja ei esiintymisjännitysongelmaan ole, mutta se ei estä kehittymistä. Esiintymistaitoja voidaan vahvistaa, mutta väistämättä esiintyminen on toisille luontevampaa kuin toisille. Tämän tutkimuksen haastateltavat kokivat suoritustilanteen niin ikään eri tavoin. Toisille esiintyminen oli luontevaa, kun taas toiset kokivat tilanteen hankalana. Tämän vuoksi vanhanmuotoinen tasosuoritustilanne puoltaa paikkaansa konserttimuotoisen suorittamisen rinnalla.

Negatiivisesti tasosuorituksiin suhtautuvien haastateltavien vastauksista voisi päätellä, että heillä oli vähäinen minäpystyvyyden tunne, joka vaikutti suoritukseen valmistautumiseen, suoritustilanteeseen sekä arvioinnin jälkeiseen toimintaan (ks. Tuovila 2003, 80). Tasosuoritus ja siitä saatu palaute eivät osaltaan täyttäneet oppilaiden toiveita ja odotuksia arvioinnista. Tasosuoritus

koettiin tilanteena kiusallisena ja ulkoapäin tulevana pakkona. Haastateltavien omat tavoitteet olivat ristiriidassa vallitsevien käytäntöjen kanssa. Tämän kaltaiset kokemukset vievät mitä ilmeisimmin motivaatiota myös soitonopiskelulta. Osa haastateltavista suhtautui varsin realistisesti ja rauhallisesti suorituksiin. Heillä pystyvyyden tunne oli korkea. Epäonnistumisensa ja onnistumisensa he selittivät omista persoonallisuuden piirteistä riippumattomilla tekijöillä, ja saavutuksensa he suhteuttivat henkilökohtaisten ominaisuuksiensa sijaan esimerkiksi suoritustilanteeseen tai etukäteen tekemäänsä työmäärään.

Vaikka Sibelius-opiston opetussuunnitelman mukaan opetuksen yhtenä tavoitteena on luoda rohkaiseva, avoin ja myönteinen ilmapiiri, oli haastateltavilla tasosuoritusten arviointitilanteiden tunnelmista epämiellyttäviäkin kokemuksia. Tasosuoritustilanne koettiin outona ja virallisena. Anttila viittaa Medleyn (1977) ajatuksiin kielteisestä tunneilmapiiristä, jonka on havaittu olevan myönteistä selkeämmin yhteydessä oppilaiden suorituksiin korreloiden niihin negatiivisesti (Anttila 2004, 94). Ei siis ole yhdentekevää millainen ilmapiiri palautteenantotilanteessa on. Sibelius-opiston opetussuunnitelman painottamat konstruktivistiset pyrkimykset kaipaavat tältä osin lisää konkreettisia kehittämistoimenpiteitä. Myönteisen ilmapiirin merkitys on erityisen tärkeää persooniltaan aroille ja opinnoissaan heikosti menestyville on erityisen tärkeä.

Haastateltavien kokemukset liian negatiivisesta, ylimalkaisesta tai niukasta palautteesta osoittavat, että arvioinnissa ei ole täysin siirrytty arvostelusta arviointiin. Kipeimmin uudistuksen tarpeessa on tasosuoritusarvioinnin kehittäminen oppimista tukevaksi. Haastateltavat kritisoivat tasosuoritusten yksittäistä, ainutkertaista näyttötilannetta. Samaan asiaan ottaa kantaa myös opetushallitus. Arviointimateriaalin mukaan arvioitavan oletetaan näyttävän ainutkertaisessa esiintymistilanteessa kaikki taitonsa ja esitystä verrataan jonkinlaiseen ideaalimalliin, sävellyksen täydelliseen toteutukseen, johon sisältyy myös tietty instrumentin hallinnan taso (MOA, 2). Tasosuoritusarviointi ei nykyisessä toteutumismuodossaan edusta autenttista arviointitilannetta, jossa arviointi nähdään linkittyvän kiinteästi oppimisprosessiin. Tasosuoritusarviointi on jokseenkin irrallaan prosessista, jos arviointi painottuu päätepisteeseen, yhteen



ainoan suoritukseen. (ks. Virta 2002, 72.) Tasosuorituksen opetuksellisempaa luonnetta tulisi kehittää jatkuvuutta ja monipuolisuutta silmällä pitäen. Arvioinnin opetuksellisemmän luonteen myötä myös Linnankylän ja Kuparin (1996, 103) peräänkuuluttama arvioinnin merkityksellisyys oppilaalle saisi enemmän painoarvoa. Arvioinnista saatava palautetieto on sitä välittömämpää ja monipuolisempaa, mitä lähempänä opettamista ja oppimista se toimii. Elämänläheisyyden kautta sillä on suuremmat edellytykset vaikuttaa myös sekä oppimisympäristöä että oppimista uudistavasti. (Linnankylä & Kupari 1996, 97.) Tasosuorituksessa tilanteen opetukselliset ulottuvuudet jäävät helposti suorittamisen varjoon. Näin koki myös eräs tämän tutkimuksen haastateltavista. Hänen mielestään tasosuorituskulttuuriin ei kuulu, että aletaan neuvoa miten pitäisi tehdä, varsinkaan kun oma opettaja on vieressä kuulemassa.

Opetushallituksen ohjeiden mukaan opettajan läsnäolo suoritus- ja näytetilanteissa on välttämätöntä. Jotta arviointipalautte kohtaisi oppilaan maailman, on oppilaan tunteminen on tärkeää (MOA, 3). Autenttisen arvioinnin periaatteissa painotetaan muun muassa asiantuntijaharkintaan perustuvaa arviointia. Tuttujen arvioitsijoiden läsnäolo tasosuoritusilanteessa tekee ilmipiiristä inhimillisemmän ja leppoisamman. Samalla arvosteluun tulee myös jatkuvuutta, kun tasosuoritusta voidaan verrata aiempiin suorituksiin ja esiintymisiin. Tässä yhteydessä on syytä kuitenkin muistuttaa, että eri näkemysten taustalla on arvoja, uskomuksia, vakaumuksia ja aatteellisuutta (ks. Atjonen 2007, 69). Konstruktivismissa tiedon luonne nähdään suhteellisena: absoluuttista tietoa ei ole, vaan jokainen konstruoi näkökulmansa omien havaintojensa pohjalta. (Patrikainen 1999, 154-155). Edellä mainitun valossa voidaan nähdä, että palautteessa on aina kyse yksittäisten ihmisten mielipiteistä, ei niinkään totuudesta.

Sibelius-opiston tasosuorituspalautteessa ei ole juuri tilaa oppilaan omalle arviointiajattelulle ja -toiminnalle. Oppilaan näkemystä omasta suorituksesta saatettiin kyllä kysyä ennen palautteen antamista, mutta hänen näkökulmiaan arvioinnissa ei huomioitu. Tällainen yksisuuntainen, autoritaarinen ja kapea-alainen menettely edustaa perinteistä oppilasarviointia. Prosessiluontoisuus, vuorovaikutuksellisuuden lisääminen, tutut arvioitsijat sekä oman opettajan

läsnäolo vaikuttavat tilaisuuden tunnelmaan myönteisesti. Pienten toimenpiteiden ansioista tilanteen tunnelma muuttuu, ja ujommastakin suorittajasta voidaan saada rohkeaa ilmaisua esiin. Vuorovaikutuksellinen palautteenantotilanne kannustaa oppilasta aktiivisuuteen. Tämän kautta myös itsearviointi mielletään helpommin olennaiseksi osaksi opiskelua.

## 9.2 Oppituntiarviointi

Keskeinen vaikuttaja soitonopetuksessa on oma opettaja. Haastateltavat olivat yksimielisiä siitä, että opettaja on aktiivisempi osapuoli tuntitilanteessa. Hyryn mukaan opettajan autoritaarisuutta ja mallioppimisen merkitystä onkin korostettu soitonopetuksen piirissä. Opettajajohtoisuus tarjoaa idealistisen oppimisympäristön sellaisille oppilaille, jotka näkevät soitonopettajansa esimerkillisenä ja luovana taiteilijana. Näin kokeva oppilas on varsin vastaanottava opetustilanteessa. (Hyr 2002, 157-158.)

Hyvä ihmissuhde on hyvä edellytys edistymiselle. Kososen mukaan mieleinen opettaja-oppilassuhde on tärkein merkitysyhteys, joka motivoi musiikkiopisto-opiskelua. Opettaja koetaan ystäväksi ja tukijaksi, jota halutaan ilahduttaa ahkeruudella. (Kosonen 2001, 97.) Kurkelan mukaan on luonnollista, että hyvässä opettaja-oppilas-suhteessa oppilas tuntee kunnioitusta ja luottamusta opettajaansa kohtaan. Kun oppilas myöntää ja tiedostaa opettajansa kyvyt ja kokeneisuuden ainakin jossain määrin, vahvistuu käsitys siitä, että opettajan neuvoja kannattaa seurata. (Kurkela 1997, 327.) Positiivisen opiskelija-opettaja-suhteen taustalla on ilmeisesti myös opiskelijan kyky kohdata oma osaamattomuutensa. Sen tunnistamisen myötä ilmenee halu muuttaa tilanne toiseksi. Kurkelan mukaan tällaiselle luonnolliselle ja terveelle perustilanteelle perustuu osaltaan myös oppimisen motivaatio. Kyky oman osaamattomuuden kohtaamiseen liittyy perusturvallisuuden tunteeseen. Omien rajojen tunnustaminen sekä optimismin ja tulevaisuuden uskon löytäminen rohkaisevat opiskelun haasteisiin ja paineisiin. Pitkäjänteisyys, kyky kestää pitkittynyttä mielihyvän odottelua, on taito, jolla on yhteys harjoitteluun ajoittain raskaassa ja turhauttavassakin työssä. (Emt.,

337.)

Tämän tutkimuksen haastateltavat ovat kaikki edenneet musiikkiharrastuksessaan varsin pitkälle, musiikkiopistotasolle. On selvää, että he ovat menestyneet vähintäänkin kohtalaisesti musiikin oppimisen eri osa-alueilla. Tästä johtuen voidaan myös päätellä, että he ovat sopeutuneet suhteellisen hyvin oman opettajansa opetukseen ja siinä vallitseviin olosuhteisiin. Miten käy sellaisille, jotka eivät opettajaansa näe autoritaarisessa valossa, tai eivät omaa Kurkelan mainitsemaa kykyä oman osaamattomuuden kokemiseen? Aiheuttaako tunteiden tilanne tämänkaltaiselle oppilaalle aktivoitumista vaiko turhautumista, ja miten käy vuorovaikutukselle? Tällaisiin kysymyksiin ei tämän tutkimuksen avulla voida vastata, mutta kysymykset nostavat esiin aiheeseen liittyviä uusia tutkimuskohteita. Tutkimusta voitaisiin jatkaa esimerkiksi epäautoritaarimaisen musiikinopetuksen parissa. Kiinnostuksen kohteeksi voitaisiin ottaa sellaisten oppilaiden kokemukset, jotka eivät ole sopeutuneet opettajansa opetusmetodeihin, tai musiikkiopisto-opetukseen ylipäätään. Hedelmällistä olisi laajentaa musiikkiopistoarviointiin liittyvää tutkimusta myös opettajien näkökulmien kautta.

Sibelius-opiston opetussuunnitelmassa arvioinnin yhtenä osa-alueena mainitaan ohjaus itsearviointiin, jonka tarkoitus on antaa oppilaalle selkeä kuva omasta kehityksestä. Oppimisteoreettisessa kirjallisuudessa itsearviointin merkitys korostuu. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä painotetaan oppijan kannustamista metakognitiiviseen ajatteluun ja itseohjautuvuuteen (Tynjälä 2002, 174). Oppilaan itse vaikuttaessa opiskelun arvioinnin ja tehtävien toteutukseen, arvioinnista tulee merkityksellistä oppijalle itselleen (Linnankylä & Kupari, 1996, 103). Itsearviointin kautta oppilaan itsetuntemus lisääntyy ja käsitykset omasta oppimisestaan, kyvyistään ja saavuttamistaan taidoista vahvistuvat. Itsearviointin avulla oppilasta johdatellaan vähitellen yhä omaehtoisempaan työskentelyyn. (MOA, 7.) Arviointi oli joidenkin haastateltavien kohdalla selkeästi vuorovaikutteista, kun taas joidenkin kohdalla opettajajohtoista. Molempien tapojen edustajat tuntuivat kuitenkin olevan tyytyväisiä arviointitapaan. Tämä nostaa esiin ristiriidan haastateltavien kokemusten, oppimisteorioiden ja

musiikkiopiston tavoitteiden välillä. Itsearviointia ei mielletty siinä muodossa, kuin sen olemus vallalla olevissa oppimisteorioissa ja opetussuunnitelmissa ymmärretään. Osa haastateltavista näki roolinsa arvioinnissa täysin passiiviseksi. He myös vähättelivät itseään, mikä saattaa viitata huonoon itsetuntoon. He eivät kokeneet osaavansa arvioida itseään, mikä saattaa viitata siihen, ettei opetuksessa ole tarpeeksi tuettu ja kannustettu itsearviointiin. Haastateltavat kertoivat kuitenkin käyvänsä keskustelua opettajan kanssa opetustilanteessa. He myös viittasivat mahdollisuuteen ilmaista itseään niin halutessaan. Kyselemällä ja kuuntelemalla opettaja voi kannustaakin oppilasta aktiivisuuteen. Itsearviointia toteutettaessa on kuitenkin hyvä pitää mielessä, että itseohjautuvuus on taito, joka lisääntyy vähitellen. (ks. MOA, 7.) Oppilasta ei ole syytä jättää arviointitilanteessa yksin, vaan vuorovaikutuksella on tärkeä sija tässäkin opetuksen osa-alueessa.

Sibelius-opiston opetussuunnitelmassa mainitaan, että tavoitteena on luoda avoin, rohkaiseva ja myönteinen opiskeluilmapiiri. Myönteistä arvioinnin ilmapiiriä ei koskaan voida korostaa liikaa. Avoimessa ja kannustavassa ilmapiirissä ujoimmatkin persoonat ehkä rohkenevat esittämään mielipiteensä. Itsensä arvioiminen lienee jossain määrin kuitenkin tottumiskysymys. Outoon ja uuteen asiaan saatetaan suhtautua epävarmasti. Itseään ilmaistakseen täytyy saada kannustusta ja positiivisia kokemuksia vuorovaikutustilanteista. Itseään ilmaisemaan tottuneet oppilaat tekevät sitä mielellään. Erilaiset persoonat voivat kuitenkin kokea samanlaisen tilanteen tunnelmaltaan erilaisena. Lähtökohdat, tavoitteet, ennakko-odotukset ja asenteet vaikuttavat siihen miten tilanteen kokee, tai millaiseksi se henkilökohtaisena kokemuksena muodostuu. Näin tapahtui myös tässä tutkimuksessa. Haastateltavat kokivat suoritustilanteet eri tavoin.

Anttilan mukaan oppitunnin myönteinen ja lämmin ilmapiiri on yhteydessä oppilaan myönteiseen käsitykseen itsestään, hänen sisäiseen motivaatioon ja kouluviihtyvyyteen, kun taas vastaavasti kontrolloiva ilmapiiri heikkoon opiskelumotivaatioon ja itsearvostukseen. Sallivassa ilmapiirissä tunteiden ilmaisu, oppilaan itsenäinen ajattelu ja toiminta ovat mahdollisia. (Anttila 2004, 95.) Tähän viitataan myös opetushallituksen ohjeissa. Hyväntahtoinen ilmapiiri edesauttaa oppilaan myönteisen minäkuvan muodostamista riippumatta siitä,

miten itse suoritustilanne on sujunut. Konkreettisia ehdotuksiakin ilmapiirin luomiseen ohjeissa annetaan. Luonteva lähtökohta tilanteelle voisi syntyä, kun arvioijat esittäytyvät ennen suoritusta. Palautteenantotilanteen voisi järjestää luontevaksi pyytämällä esimerkiksi oppilasta lautakunnan lähelle istumaan palautteen antamisen ajaksi. Kysymällä oppilaan omaa käsitystä hänen suorituksestaan avataan oppilaan näkökulmasta tie arviointiin. (MOA, 5.) Näin tasosuoritustilanteen on mahdollista muuttua mukavammaksi myös niille oppilaille, jotka kokevat herkästi ahdistuvansa esiintymis- ja arviointitilanteissa.

### 9.3 Arvioinnin merkitys

Rakentava palaute on haastateltavien mukaan rehellistä ja omakohtaista. Ahonen mainitsee, että jos oppilaan omat arviot ovat ristiriidassa arvioinnissa saatavien kehujen kanssa, ei palautteella ole varsinaisesti merkitystä motivaation kannalta. (Ahonen 2004, 164.) Oppilaan on koettava, että hän on itse voinut säädellä oppimistaan ja että ponnistukset ovat vaikuttaneet lopputulokseen. Tämän vuoksi on tärkeää, että arvioinnissa huomioidaan oppilaan yksilöllisyys, ja palaute annetaan oppilaan aikaisempiin suorituksiin verraten. (Emt., 164-165.)

Haastateltavat kuvailivat rakentavan palautteen olevan positiivista. Opittuja asioita pidetään palautteenantotilanteessa helposti itsestään selvinä, mutta haastateltavien mukaan ne ovat kuitenkin aina mainitsemisen arvoisia. Tätä ajatusta tuetaan myös musiikin laajan oppimäärän arviointimateriaalissa, jossa mainitaan kannustuksen ja ohjauksen tärkeys erityisesti jo saavutetussa sekä oppilaan hyvien puolien havainnoimisessa. (ks. MOA, 7). Ahosen (2004, 164) mukaan lasten omiin kykyuskomuksiin, arvostuksiin ja mieltymyksiin vaikuttaa olennaisesti se, millaista palautetta suorituksessa annetaan. Palautteen olisi hyvä olla voittopuolisesti myönteistä, sillä palaute, jossa ilmaistaan kykenemättömyyttä tai taitamattomuutta vähentää motivaatiota. Oppilaan taitojen kehittämisen kannalta epäkohtiin ja kehittämistä vaativiin asioihin on tärkeää puuttua, mutta täydellisuuden tavoittelu opetuksessa ei pitemmän päälle motivoi oppilasta

kehittämään itseään.

Positiivisella palautteella on monenlaisia vaikutuksia niin musisoinnin kehittämiseen, kuin psyykkisinä tekijöinä oppimismotivaatioon ja itsetuntoon. Erityisesti positiivisen palautteen psyykkisiä vaikutuksia haastateltavat korostivat. Hirvosen mukaan onnistumisen tunteet ovat merkityksellisiä harjoittelun ja työskentelyn ylläpitämisessä. Kun opettaja antaa jatkuvaa palautetta ja sopivia haasteita, hän samalla vaikuttaa mielikuvaan, joka oppilaalle syntyy itsestään musiikinopiskelijana. Onnistumisen kokemukset tuottavat oppilaalle positiivisen itsekäsityksen ja edesauttavat onnistumaan uudelleen. (Hirvonen 2003, 79.) Negatiivisten asioiden mainitsemista haastateltavat eivät pitäneet kovinkaan tärkeänä. Ne tuntuivat olevan jo oppilaiden tiedossa. Sen sijaan siihen, kuinka palautetta annetaan, tulisi kiinnittää huomiota. Toisin sanoen virheisiin ei haastateltavien mukaan ole toivottavaa takertua, koska musisoija huomaa ne yleensä itsekin. Opetushallitus ohjeistaa kannustamaan oppilasta itseään kertomaan huomaamansa kehittämistä vaativat asiat. Siten niihin ei tarvitse enää korostetusti palata. (MOA, 4.)

Sibelius-opiston arviointitapojen kirjavuudesta johtuen arvioinnin funktio tuntui olevan joiltakin osin epäselvä, koska se ei kaikilta osin kohtaa vastaanottajan tarpeita ja odotuksia. Räisänen & Friskin mainitsemia arvioinnin tehtäviä ovat ohjaava, kontrolloiva, valikoiva, motivoiva, kehittävä ja ennustava tehtävä. Perinteisessä arvostelukeskeisessä arvioinnissa on painotettu kontrolloivaa ja valikoivaa tehtävää, kun taas arviointia painottava näkökulma korostaa ohjaavaa, motivoivaa ja kehittävää tehtävää. (Räisänen & Frisk 1996, 16.) Lehtonen (2004, 125-126) viittaa Hiltusen (2002) musiikkioppilaitosten opettajille tekemään kyselyyn, jossa tasosuoritusjärjestelmän tarkoituksiksi koettiin yksiselitteisesti kontrollointi ja motivointi. Tehtävän tarkoitus oli siis toisin sanoen antaa ”keppiä tai porkkanaa”. Tämän tutkielman haastateltavien kokemuksista päätellen tasosuoritusarvioinnissa ei ole vielä täysin siirrytty arvostelusta arviointiin. Eräs haastateltava kertoi, etteivät palautteessa mainitut asiat olleet liittyneet hänen soittoonsa mitenkään. Hän koki siis kommentit turhiksi, koska ne eivät auttaneet häntä, vaikka hänellä oli halu oppia niistä jotain. Arvioinnin kohteena tulisikin

olla oppilaan kehittyminen hänen omista lähtökohdistaan käsin (MOA, 2). Tasosuoritusarvioinnissa olisi suotavaa huomioida myös sen tilannesidonnaisuus. Esimerkiksi mikäli oppilas on kipeänä tai jännittää suoritusta ja sen seurauksena epäonnistuu suorituksessa, on oikeudenmukaista suorittajaa kohtaan, että arvioinnissa huomioidaan nämä seikat.

Palautetta ei tarvitse myöskään keksiä väkisin eikä perusteeton kehu ole suotavaa. Atjosen mukaan rakentavan palautteen avulla oppilas oppii tutkimaan oppimistaan ja ottamaan siitä vastuuta. Vastuullinen arviointi ei tarkoita arvioitavien ajatusten perusteetonta myötäilyä tai kehumista, vaan sisältää kritiikkiäkin hyväntahtoisessa ja rakentavassa hengessä. Kehittävä arviointi on kokonaisvaltaista ja monipuolista arviointia, jossa erilaiset oppijat pääsevät tuomaan esiin tietotaitonsa. Arviointi ei kuulu vain pääteopiskelijoille, vaan sitä tulee tehdä pitkin matkaa. Palaute ohjaa tulevaan, evästää eteenpäin. (Spåre 2008, 20.) Koska arvioinnissa sivutaan yksilöiden henkilökohtaisia ominaisuuksia, palautteen antamisessa on muistettava vastuu. Ahosen mukaan negatiivisten kykyuskomusten muodostumista pitäisi välttää, koska vakiintuneiden suuntautumien muuttaminen on vaikeaa. Hän jatkaa, että kykyuskomusten positiiviseen kehittymiseen vaikuttaa parhaiten tehtäväkohtainen arviointi, joka suuntautuu oppilaan tehtäväkohtaiseen suoritukseen. Tällaisessa arvioinnissa informaatiota välitetään oppilaalle hänen toimintansa vaikutuksesta lopputuotokseen. (Ahonen 2004, 165.)

Arvostelijan tulisi unohtaa oma taiteilijan roolinsa oppilasta arvioidessaan. Oppilaan suoritusta ei tulisi verrata omaansa, kuten eräs haastateltavista oli kokenut. Atjosen mukaan suurisieluinen arvioija tuntee oman asiantuntijuutensa, ja kykenee näin ollen antamaan tunnustusta toiselle tämän ansioista. Hän myöntää myös omat erehdyksensä, on armollinen itselleen ja toisille. Arviointitehtävässä menestyminen edellyttää toisen huomioon ottamista, sosiaalista taitavuutta ja luottamuksen arvoiseksi osoittautumista. (Atjonen, 2007, 20.) Lautakunnan ja oppilaan välinen vuorovaikutus näyttäisi olevan keskeinen kehittämistä vaativa osa-alue Sibelius-opiston tasosuoritusarvioinnissa. Sitä toivotaan lisää haastateltavien taholta, mutta sen merkitystä korostetaan myös opettamiseen ja arviointiin liittyvässä kirjallisuudessa.



#### 9.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittareista on se, että tutkija selvittää tutkimuksen vaiheet raportissaan. Osiossa Tutkimustehtävä ja tutkimuksen toteuttaminen kuvasin tutkimukseni vaiheita. Raportoinnissa olen pyrkinyt siihen, että lukijalla on mahdollisuus sujuvasti seurata tutkimuksen kulkua, sekä näin ollen arvioida sen luotettavuutta. Olen tutkimusta tehdessäni palautellut aika ajoin mieleen sitä, mihin kysymyksiin tutkimuksellani pyrin vastaamaan. Tutkimuksen teoreettisen perustan karttuessa ja haastatteluaineiston koonnin myötä täsmentyivät tutkimuskysymyksetkin pikku hiljaa. Olen pyrkinyt työssäni siihen, että teoriatausta ja tutkimusaineisto ovat jatkuvasti kiinteässä yhteydessä toisiinsa.

Huolellisesti valmistetulla haastattelurungolla on vaikutusta haastattelun laatuun (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185). Laadin haastattelurungon tutkimuskysymysten pohjalta, niistä johdettuihin teemoihin perustuen. Itse toteutukseen ryhdyin testaamalla haastattelurunkoa yhdellä haastateltavalla, jonka jälkeen tarkensin muutamia kysymyksiä teoreettisiin lähtökohtiin paremmin sopiviksi. Minua kiinnosti jo alun alkaen aineiston tulosten vastaavuus nykyaikaisten arviointikäsitteiden teemojen kanssa. Ahosen mukaan johtopäätösten validiteetti riippuukin tulkittujen merkitysten relevanssista tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien suhteen (Ahonen 1995, 130). Haastattelun kategoriat pysyivät pääpiirteissään teoreettisten linjausten sisällä, ja sen vuoksi oli suhteellisen helppo tehdä aineiston pohjalta johtopäätöksiä. Pyrin vertailemaan haastattelun tuloksia aiempiin tutkimuksiin niiltä osin kuin se oli mahdollista. Laajensin omaa näkökulmaani teoriaan perehtymisen ohella ottamalla osaa aiheesta sivuvaan seminaariin, sekä opetushallituksen aiheesta järjestämään koulutukseen. Näin laajensin näkökulmaani aiheeseen yleisen keskustelun kautta.

Haastattelutilanteessa keskustelua syntyi helposti, ja haastateltavat ilmaisivat itseään luontevasti. Tämä varmisti sen, että keskustelimme haastattelutilanteessa samoista, molempia osapuolia koskettavista aiheista. Ristiriitaisia tulkintoja ei juuri syntynyt, koska minun ei juuri tarvinnut tarkentaa haastattelukysymyksiäni haastateltaville. Tutkimuksen luotettavuuden osoittamiseksi en käyttänyt

kommunikatiivisen validoinnin menetelmää, eli en antanut analyysitekstejä haastateltavien luettaviksi. Tämä siitä syystä, että haastattelujen tekemisen ja aineiston analysoinnin välille kertyi useita kuukausia. Päätin olla vaivaamatta haastateltaviani enempää. Sen sijaan esittelin tutkimukseni työpaikalla työtovereilleni. Heidän kanssaan käymäni keskustelu tarkensi niin ikään omia ajatuksiani ja sitä kautta myös tutkimustani.

On huomioitavaa, että haastattelut on tehty Sibelius-opiston opintojen päättämisvaiheessa oleville oppilaille. Tältä osin kaikkia tutkimuksessani ilmeneviä aiheita ei kuitenkaan pidä yleistää kaiken ikäisten musiikkiopisto-oppilaiden näkökulmiksi. On selvää, että oppilaan ikä ja kehitystaso säätelevät myös arviointitoiminnan kulkua. Niin ikään on huomioitava, että tämän tutkimuksen tulokset eivät välttämättä kuvaa kaikkien Suomen musiikkiopistojen oppilasarvioinnin tilaa. Kuitenkin tästä tutkimuksesta voivat hyötyä Sibelius-opiston ohella maamme muutkin musiikin opetusta antavat tahot.

## LÄHTEET

- Ahlbom, A. 2000. Teoriat ja käsitteet ammattimaisen keskustelijan työvälineenä. Teoksessa Vuorinen, J. (Toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Arjas, P. 1997. Iloa esiintymiseen – Muusikon psyykkinen valmennus. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Aukia, J-P. 1990. Maailman paras musiikkioppilaitosjärjestelmä? Rondo 28 (3), 8-12.
- Burke, K. 1994. The Mindful scholl: How to assess authentic learning. Illinois: IRI/Skylight Training and Publishing, Inc.
- Fischer, C. F. & King, R. 1995. Authentic Assessment. A guide to implementation. California: Corwin Press.
- Eskola, J., & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J., & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin (Toim.) Jyväskylä: PS-kustannus, 25-43.
- Hakala, J. T. 1999. Graduopas. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Porvoo: Bookwell Oy.
- Heimonen, M. & Westerlund, H. 2008. Musiikkikasvatuksen filosofia: Yhteisöllisiä näkökulmia. Teoksessa Huovinen, E. & Kuitunen, J. (toim.) Johdatus musiikkifilosofiaan. Tampere: Vastapaino, 177-195.
- Heino, T. & Ojala, M-L. Musiikkioppilaitokset lukuvuonna 1997-1998. Teoksessa T. Heino & M-L. Ojala (toim.) Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998. Helsinki: Yliopistopaino, 9-66.

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirvonen, A. 2003. Pikkupianistista musiikin ammattilaiseksi. Solistisen koulutuksen musiikin opiskelijat identiteettinsä rakentajina. Oulu: Oulu university Press.

Hyry, E.K. 2002. Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana. Oulu: University Press.

Häyrynen, A. 2000. Miten syntyi ihme? Suomalainen musiikkikasvatus on suuri kansallinen hanke. Rondo 38 (9), 50-53.

Karjalainen, A. 2001. Tentin teoria. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Klemettinen T. Radiohaastattelu Kultakuumeessa. Yle radio 1. 21.5.2008 klo 13.55.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.

Koppinen, M-L., Korpinen, E., & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.

Korpinen, E. 1996. Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen? Minäkuva ja arviointi. Teoksessa Räisänen A. & Frisk. T. (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista, 69-82. Opetushallitus:Arviointi 6/1996.

Kurkela, K. 1997. Mielen maisemat ja musiikki. 3.p. Helsinki: Hakapaino Oy.

Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä pianonsoitossa. 13-15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kvale, S. 1996. Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks: Sage Publications.

Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi. Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turku: Painosalama Oy.

Linnankylä, P. & Kupari P. 1996. Autenttinen arviointi peruskoulun opiskelua ja arviointimenetelmiä uudistamassa. Teoksessa Räisänen, A. & Frisk, T. Silta uuteen opiskelija-arviointiin, Arviointia opiskelija-

arvioinnista, 95-118. Opetushallitus: Arviointi 6/1996.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.

MOA. Musiikin laajan oppimäärän arviointimateriaali. 2006. Viitattu: 5.9.2006. <http://www.edu.fi/page.asp?path=498,4016,49896>.

Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Helsinki: Hakapaino.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Jyväskylä: PS-kustannus Oy.

Pulkki, T. 2002. Nuorena vitsa väännettävä. Rondo 40 (7), 36-37.

Räisänen, A. & Frisk, T. 1996. Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin taustaa. Teoksessa Räisänen, A. & Frisk, T. Silta uuteen opiskelija-arviointiin, 9-26. Opetushallitus: Arviointi 6/1996)

Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V. 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Yliopistopaino Oy.

Sibelius-opisto. Musiikin opetussuunnitelma 2007. Viitattu: 26.4.2009. [www.sibeliusopisto.fi](http://www.sibeliusopisto.fi).

Spåre, P. 2008. Mittaamisen markkinoilla. Opettaja 32, 18-20.

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Viitattu: 3.7.2008. <http://www.edu.fi/page.asp?path=498,4016,49896>.

Teirilä, M. 1990. Soitonopetuksen perusteet V. Musiikin opetus Suomessa. Rondo 28 (7), 35-37.

Torrance, H. 1995. Introduction. Teoksessa Torrance, H. (Toim.) Evaluating authentic assessment. Philadelphia: Open University Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuovila, A. 2003. Mä soitan ihan omasta ilosta! Pitkittäinen tutkimus 7-13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Helsinki: PB-printing.

Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Tampere: Tammerpaino.

Virta, A. 2002. Arviointi oppimisen ja opetuksen punaisena lankana.

Teoksessa Lehtinen, E., Hiltunen T. (Toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turku: Opettajankoulutuslaitos.

Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.

Väkevä, L. 1999. Musiikkikasvatusfilosofian tutkimus. <http://wwwedu.oulu.fi/muko/lvakeva/Lisuri/tutkimuk.htm>