

**TAITEEN PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAUUDISTUS
MUSIIKKIOPPILAITOKSISSA**

Näkökulmia oppilasarvioinnin muutokseen

Miika Hakala
Kandidaatintutkielma
Musiikkitiede
Jyväskylän yliopisto
Kevätlukukausi 2019

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Miika Hakala	
Työn nimi Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus musiikkioppilaitoksissa : Näkökulmia oppilasarvioinnin muutokseen	
Oppiaine Musiikkitiede	Työn laji Kandidaatintutkielma
Aika Kevätlukukausi 2019	Sivumäärä 33 + liitteet
Tiivistelmä <p>Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin taiteen perusopetuksen oppilasarvioinnin muutosta musiikkioppilaitoskontekstissa. Oppimisen arvioinnista ylipäättään on olemassa huomattavan laaja tieteellinen ymmärrys, mutta taiteen perusopetuksen saralla, osana tavoitteellista musiikki- ja taidekasvatusta, siitä tiedetään varsin vähän. Tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä oppilasarvioinnista taiteen perusopetuksen musiikin opetuksessa sekä taiteen perusopetuksen musiikin opetuksen opetussuunnitelmien kehittämistä. Tarkastelu nojautuu kasvatustieteen ja musiikkikasvatuksen näkökulmiin, joista tutkimuksen tarkkarajaisempi viitekehys myös hyvin pitkälti johdettiin.</p> <p>Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tapaustutkimuksena yhdessä suomalaisessa musiikkioppilaitoksessa. Aineistonkeruussa sovellettiin aineistotriangulaatiota käyttämällä musiikkioppilaitoksesta teemahaastattelulla kerättyä aineistoa sekä useita valmiita aineistoja, joita tässä tutkimuksessa olivat erilaiset opetussuunnitelmatekstit. Aineisto analysoitiin soveltaen laadullisen sisällönanalyysin periaatteita. Tuloksena saatiin kuvaus yhdestä mahdollisuudesta muodostaa opetussuunnitelman perusteiden pohjalta oppilaitoskohtainen musiikin opetussuunnitelma oppilasarvioinnin osalta. Tässä valossa tutkimuksessa pyrittiin pohtimaan oppilasarvioinnin muutosta opetussuunnitelmauudistuksen myötä.</p> <p>Tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että taiteen perusopetuksen oppilasarviointi musiikin opetuksessa myötäilee modernin kasvatustieteen joitain linjoja muun muassa oppilaskeskeisemmän arviointiajattelun ja sen taustalla olevan oppimiskäsityksen osalta, mutta kulkee yleisellä tasolla hieman kehityksen vanavedessä, minkä voidaan nähdä johtuvan puolestaan taiteen perusopetuksen suhteellisen harvasta opetussuunnitelmatason kehittämistä. Kaiken kaikkiaan tutkimus tukee ajatusta arvioinnin keskeisestä roolista oppimisprosessissa myös musiikin oppimisessa.</p>	
Asiasanat – musiikkioppilaitos, opetussuunnitelma, oppilasarviointi, oppimiskäsitys, taiteen perusopetus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
2	TUTKIMUKSELLINEN VIITEKEHYS	3
2.1	Taiteen perusopetus tutkimusaiheena	3
2.2	Opetussuunnitelma	5
2.2.1	Opetussuunnitelman määritelmä.....	5
2.2.2	Opetussuunnitelman kehittäminen.....	6
2.3	Oppilasarviointi.....	8
2.3.1	Arviointi osana oppimista ja opettamista.....	8
2.3.2	Oppimiskäsitys ja musiikin oppiminen.....	10
3	TUTKIMUSASETELMA	12
3.1	Tutkimuskysymys.....	12
3.2	Metodologiset lähtökohdat.....	12
3.3	Aineisto.....	13
3.4	Aineiston analyysi.....	15
4	TULOKSET	17
4.1	Uuden oppilasarviointin lähtökohdat.....	17
4.2	Arviointimenetelmät	19
4.2.1	Määrällinen ja laadullinen arviointi	19
4.2.2	Oppilaan itsearviointi	20
4.2.3	Portfolioarviointi	21
4.2.4	Tasosuoritusjärjestelmä	21
4.3	Oppilasarviointin muutos	23
5	DISKUSSIO	26
	LÄHTEET	30
	LIITTEET	34
	Liite 1: Suostumusasiakirja	34
	Liite 2: Haastattelurunko	35

1 JOHDANTO

Musiikkiharrastus on osa monen suomalaisen lapsen ja nuoren elämää. Suomessa musiikkia harrastetaan ja opiskellaan pääosin musiikkioppilaitoksissa, joita maassamme on lähes sata. Musiikin opetus kuuluu musiikkioppilaitoksissa osaksi taiteen perusopetusta ja on näin ollen niin laissa kuin Opetushallituksenkin taholta säädeltyä toimintaa. Kuten opetuksessa ja oppimisessa ylipäätään, myös musiikin opetuksessa arviointi on keskeisessä roolissa oppimisprosessissa – lähtökohtaisesti tavoitteenaan tukea oppimista ja opettamista. Arviointi musiikkioppilaitoksissa on kuitenkin ajoittain saanut osakseen kritiikkiä, joka on pyrkinyt kyseenalaistamaan tätä arvioinnille määriteltyä tavoitetta ja ennen kaikkea sen toteutumista. Tuorein taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus on etenkin oppilasarvioinnin suhteen kohdannut muutospaineita vastatakseen yhteiskunnassa tapahtuneisiin muutoksiin, jotka heijastuvat modernin kasvatustieteen myötä myös taiteen perusopetuksen musiikki- ja taidekasvatukseen.

Tämä tutkimus keskittyy ensisijaisesti taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen jälkeiseen aikaan. Tutkimuksessa tarkastellaan syksyllä 2018 käyttöön otettujen opetussuunnitelmien myötä tapahtunutta oppilasarvioinnin muutosta musiikkioppilaitoksissa. On perusteltua tarttua nimenomaan arvioinnin tematiikkaan, sillä se on noussut uudistusta ympäröivän keskustelun keskiöön ollen taiteen perusopetuksen musiikkikoulutuksen osalta mitä todennäköisimmin merkittävin tapahtunut muutos, mistä kertovat esimerkiksi lukuisat valtakunnalliset uutiset koskien nimenomaan musiikkioppilaitosten oppilasarvioinnin muutosta (ks. esim. Varjonen 2018, Vähäsarja 2018a, Vähäsarja 2018b). Arvioinnin lisäksi tutkimus sivuaa luonnollisesti myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien kehittämistyötä. Ylipäätään koko taiteen perusopetusta koskevaa tutkimustietoa on vähän siltä osin, kun on ollut voimassaolevia opetussuunnitelmia (Tiainen ym. 2012, 22). Oppimisen arvioinnista sinällään on jo kasvatustieteen saralla laaja tieteellinen ymmärrys, mutta tavoitteellisen musiikki- ja taidekasvatuksen parissa siitä ei tiedetä paljoa. Näin ollen tutkimuksen tavoitteena on paitsi avata näköala musiikkioppilaitosten oppilasarvioinnin muutokseen, myös herättää keskustelua taiteen perusopetusta koskevan tieteellisen tutkimuksen suhteellisesta vähäisyydestä taiteen perusopetuksen koulutukselliseen laajuuteen ja vaikutuspiiriin nähden.

Kyseessä on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineistona on käytetty erilaisia taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmatekstejä sekä teemahaastattelulla kerättyä aineistoa tapaustutkimuksen musiikkioppilaitoksesta. Keskeisinä teoreettisina käsitteinä tutkimuksessa tarkastellaan opetussuunnitelmaa ja oppilasarviointia. Tämä tutkimus keskittyy Malisen (1992, 24) jaottelua mukaillen ainoastaan tarkoitetun ja toimeenpannun opetussuunnitelman tasoon jättäen huomiotta toteutuneen opetussuunnitelman tason, sillä tätä tutkimusta varten kerätty aineisto ei kykene antamaan vastauksia toteutunutta opetussuunnitelmaa koskien. Oppilasarvioinnin suhteen lähtökohtana tässä tutkimuksessa pidetään puolestaan arvioinnin välttämättömyyttä, sillä kyse on tavoitteellisesta ja tasolta toiselle etenevästä musiikin opetuksesta. Tästä lähtökohdasta käsin keskeistä on pohtia, miten arviointia olisi toteutettava taiteen perusopetuksen musiikin opetuksessa siten, että se tukisi oppimista ja opettamista parhaalla mahdollisella tavalla – säilyttäen sekä mahdollisuuden hakeutua ammatillisiin opintoihin että opetuksen ytimessä olevan arvon ja tavoitteen elinikäisen taidesuhteen muodostumisesta. Tutkimuksessa mallinnetaan tapausluontoisesti yhtä ratkaisua uudenlaisen arvioinnin suhteen pyrkien tästä näkökulmasta valottamaan oppilasarvioinnin muutosta musiikkioppilaitoksissa.

2 TUTKIMUKSELLINEN VIITEKEHYS

2.1 Taiteen perusopetus tutkimusaiheena

Taiteen perusopetuksen piiriin kuuluvia taiteenaloja, joilla opetusta järjestetään, ja jotka on kirjattu Opetushallituksen (2017a; 2017b) *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin*, ovat arkkitehtuuri, kuvataide, käsityö, mediataiteet, musiikki, sanataide, sirkustaide, tanssi ja teatteritaide. Taiteen perusopetusta ja sen tarkoitusta kuvataan Suomen laissa seuraavasti:

”Taiteen perusopetus on tavoitteellista tasolta toiselle etenevää ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettävää eri taiteenalojen opetusta, joka samalla antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen.” (Laki taiteen perusopetuksesta 21.8.1998/633, 1. §).

Taiteen perusopetuksen katsotaan täydentävän niin ikään sitä taidekasvatusta, jota muu koulutus tarjoaa – samankaltaista järjestelmää ei löydy muista maista (Tiainen ym. 2012, 19). Siitä huolimatta, että taiteen perusopetus käsittää useita eri taiteenaloja, käsitellään tässä tutkimuksessa ainoastaan musiikin osuutta taiteen perusopetuksesta. Näin ollen taiteen perusopetuksen käsitteen yhteydessä pitäydytään ainoastaan musiikin alan kontekstissa – ellei asiayhteydestä käy ilmi, että viitataan koko taiteen perusopetukseen – mikä on huomioitava niin käsittelyssä, tulkinnoissa kuin päätelmissäkin.

Vaikka Tiainen ym. (2012, 22) mukaan taiteen perusopetuksesta on tutkimustietoa vähän siltä osin, kun on ollut voimassaolevia opetussuunnitelmia, on taiteen perusopetus sitä vastoin runsain mitoin edustettuna muun muassa opinnäytetöiden joukossa; aiempien opinnäytteiden aiheista mainittakoon esimerkiksi taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus, taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden soveltaminen käytäntöön sekä musiikkioppilaitosten oppilasarviointi (ks. esim. Kuosmanen 2017; Meriranta 2011; Sipilä 2010). Eräänä keskeisimmistä tämän tutkimuksen syntymiseen vaikuttaneista julkaisuista on taiteen perusopetuksesta laadittu ensimmäinen kansallinen arviointi, *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden pedagoginen toimivuus*, mikä toteutettiin opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiantona. Julkaisussa arvioidaan muun muassa taiteen perusopetuksen yleisen ja laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden ja pedagogiikan toimivuutta, ja siinä esitetään arvioinnin tuottamia tuloksia ja kehittämisehdotuksia taiteen perusopetuksen suhteen. (Tiainen ym. 2012, 9–10.) Julkaisu on suunnattu eritoten opetus- ja

kulttuuriministeriötä ja Opetushallitusta sekä muita tahoja varten, jotka ovat kehittämässä taiteen perusopetusta (Tiainen ym. 2012, 19).

Arviointihankkeen tuottamaa tietoa on perusteltua esitellä lyhyesti taustoittamaan ja antamaan lähtökohtia tälle tutkimukselle, joka tarkastelee oppilasarvioinnin muutosta historiaan katsovan näkökulman sijaan ensisijaisesti nykyisyydestä käsin, ja toisaalta tulevaisuuteen tähyten. Historian peiliin on kuitenkin tässäkin tapauksessa syytä vilkaista ymmärtääksemme paremmin sekä nykyisyyttä että tulevaa. Tämän tutkimuksen kontekstissa keskeisimpänä teemana on niin ikään myös arviointihankkeessa kuvattu tarve kehittää taiteen perusopetuksen oppilasarviointia, mikä nousi arviointihankkeen laadullisesta aineistosta esiin, noin kymmenesosassa sekä rehtori- että opettajavastauksia (Tiainen ym. 2012, 106). Kehittämisehdotukseksi oppilasarvioinnin osalta lausuttiin musiikin osuus mukaan lukien koko taiteen perusopetusta koskien tuolloin:

”Oppilaan arviointia tulee kehittää oppilaan kehittymistä ja opiskelun tavoitteiden asettamista tukevaan suuntaan a) selkiyttämällä arviointiin liittyvää käsitteistöä sekä tarkentamalla arvioinnista annettua normitusta ja oppilaan itsearvioinnista annettua ohjeistusta, b) kehittämällä erilaisia taiteenalakohtaisia osaamisen näyttämisen tapoja, c) kehittämällä rehtoreiden ja opettajien yleistä arviointiosaamista, d) selvittämällä, tarvitaanko taiteen perusopetuksessa lainkaan numeroarviointia sekä e) parantamalla opettajien osaamista antaa välitöntä sanallista palautetta ja ohjata oppilaita itsearviointiin.” (Tiainen ym. 2012, 106).

Taiteenalakohtaisista oppilasarviointia koskevista maininnoista musiikin alalla otettiin kantaa erityisesti arviointimenetelmänä käytettyyn Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML) laatimaan tasosuoritusjärjestelmään sekä numeroarviointiin, ja toisaalta myös sanallisen arvioinnin lisäämiseen:

”Musiikissa instrumenttiosaamisen arviointi perustuu muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta Suomen musiikkioppilaitosten liiton laatimiin tasosuoritusohjeisiin, jotka edelleen voimakkaasti ohjaavat pedagogiikkaa. – – Musiikissa selkeä yleinen kehityssuunta on numeroarvioinnin vähentäminen opetussuunnitelman perusteiden vaatimaan minimiin (päättösuoritusten arviointi) ja sanallisen arvioinnin lisääminen.” (Tiainen ym. 2012, 106).

Arviointihankkeessa esitetyt kehittämisehdotukset, esimerkiksi numeroarvioinnin ja Suomen musiikkioppilaitosten liiton tasosuoritusohjeiden suhteen, heijastuvat osaltaan myös tähän tutkimukseen, minkä vuoksi on tärkeää hahmottaa yleiset linjat ja kehityssuunnat edeltävien tapahtumien ketjussa. Se, miksi aiemmin olemassa olleesta tiedosta juuri Tiainen ym. (2012) arviointihanke on nostettu vahvasti esiin tämän tutkimuksen kontekstissa, on ennen kaikkea hankkeen laajuus ja valtakunnallinen kattavuus – lisäksi arviointihanke on niin ikään osa koulutusjärjestelmään kohdistuvaa arviointia, mikä on Lahdeksen (1986, 175) mukaan oppilasarvioinnin ohella nimenomaan eräs arvioinnin ulottuvuuksista.

2.2 Opetussuunnitelma

2.2.1 Opetussuunnitelman määritelmä

Opetussuunnitelmien laatimisen historia ulottuu jo antiikin aikoihin, mutta vasta 1800-luvulla opetuksen suunnittelua alettiin teoreettisesti selvittämään; J. F. Herbart kehitti tuolloin opetusopin, joka oli jaettu opetussuunnitelmaoppiin sekä opetusmenetelmäoppiin. Herbartin mallia seuraten opetussuunnitelman käsite rantautui Suomeen professori Mikael Soinisen opetusopin kirjojen myötä – joista ensimmäinen julkaistiin 1901. (Malinen 1992, 11.) Opetussuunnitelman englanninkielinen käsite *curriculum* pohjautuu puolestaan lapsen elämänkaaren kuvaamiseen (*curriculum vitae*) ja merkitsee ”lapsen oppimiskokemusten suunnittelua” (Malinen 1992, 13).

Opetussuunnitelmaa on yhtäältä vaikeaa määritellä sen koulutuksellisen ja kulttuurisen kontekstin ulkopuolelta (Lundgren 2009, 109). Toisaalta, opetussuunnitelman voidaan kuitenkin yleisellä tasolla määritellä olevan etukäteen laadittu selvitys niistä menettelytavoista, joiden kautta pyritään toteuttamaan jollekin oppilaitokselle määritellyt (kasvatus)tavoitteet (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 37). Filosofisemmasta lähtökohdasta käsin voidaan arvojen pohjimmiltaan nähdä olevan opetussuunnitelman ytimessä. Näin ollen keskeisin kysymys kuuluukin, mitkä asiat ovat eniten oppimisen arvoisia? (Regelski 2005, 220.) Kun kyse on arvoista, opetussuunnitelma siirtyy käsitteenä myös yhteiskunnalliselle tasolle, ikään kuin yhteiskunnassa arvokkaina pidettyjen asioiden eräänlaiseksi heijastumaksi. Opetussuunnitelma voidaan toisin sanoen ymmärtää myös kulttuuristen ja sosiaalisten peruseriaatteiden reproduktiona, jäljennöksenä (Lundgren 2009, 109). Kulttuuristen ja sosiaalisten peruseriaatteiden jäljentämisen voidaan ajatella näkyvän toki selvimmin ehkä perusopetuksen parissa, mutta myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataan selkeästi *arvoperusta* ja *opetuksen lähtökohdat*, joiden pohjalle opetussuunnitelma on rakennettu; toisin sanoen ne kulttuuriset periaatteet, kuten tässä yhteydessä arvot, joita koulutuksen kautta pyritään välittämään eteenpäin (Opetushallitus 2017a, 10; 2017b, 10).

Toisaalta opetussuunnitelmasta on erotettavissa kolme eri tasoa; etukäteen laadittu, toteutuva ja oppilaiden kokema opetussuunnitelma (Lahdes 1986, 83). Vastaavasti voidaan puhua myös tarkoitettusta, toimeenpannusta ja toteutuneesta opetussuunnitelmasta (Malinen 1992, 24). Opetussuunnitelman eri tasojen väliseen yhteyteen liittyy niin ikään problematiikkaa –

ennakko-opetussuunnitelma ei toteudu milloinkaan täysin, ja mikäli toteutuvan opetussuunnitelman tasossa ilmenee jokin poikkeama, ei oppilaiden kokema opetussuunnitelma vastaa ennakko-opetussuunnitelmaa. Ratkaisevassa asemassa voidaankin näin ollen nähdä opettaja ennakko-opetussuunnitelman toteuttajana. (Lahdes 1986, 84.) Taiteen perusopetuksenkin tapauksessa, vaikkapa soitonopetuksessa, yksittäisen opettajan roolia opetussuunnitelman toteuttajana voidaan pitää muuhun koulutukseen verraten suurena, sillä soitonopetus tapahtuu usein yksilöopetuksena, jolloin soitonopiskelijalla ei välttämättä ole, ainakaan yhtä vahvaa, opettaja-oppilas-suhdetta muiden kuin oman soitonopettajansa kanssa musiikkiopisto-opinnoissaan.

Virallisen opetussuunnitelman lisäksi – opetus- ja oppimisprosessiin vaikuttavana tekijänä – on otettava huomioon sen rinnalle muodostuva niin kutsuttu piilo-opetussuunnitelma, jonka syntyyn vaikuttavat muun muassa opettajan itsensä saama koulutus ja arvomaailma; piilo-opetussuunnitelma ei toisin sanoen ilmene virallisista opetussuunnitelma- tai oppimateriaaleista, vaan toteutuu tapauskohtaisesti opettajan ja oppilaiden yhteisvaikutuksena (Marjanen 2009, 386). Tämän tutkimuksen eräs keskeisimmistä käsitteistä on oppilasarviointi, jota voidaan nimenomaan pitää vahvana ”piilo-opetussuunnitelmallisena” tekijänä, koska arviointi rakentaa oppilaan käsitystä muun muassa itsestään, omista taidoistaan sekä mahdollisuuksistaan (Virta 2002, 63). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan huomioida juurikaan piilo-opetussuunnitelman osuutta tai sen vaikutuksia, sillä tarkastelu tapahtuu pääosin virallisen opetussuunnitelman puitteissa ja opetussuunnitelmatyön tasolla, jolla puolestaan viitataan tässä yhteydessä niihin prosesseihin ja tahoihin, jotka liittyvät opetussuunnitelmien laatimiseen ja kehittämiseen.

2.2.2 Opetussuunnitelman kehittäminen

Opetussuunnitelman kehittäminen on monimutkainen ja kompleksinen prosessi; sitä voidaan luonnehtia tarkoitukselliseksi toiminnaksi, joka tähtää jonkin koulutuksen opetussuunnitelman uudelleensuunnitteluun, kehittämiseen ja toimeenpanoon. Keskeisiä teemoja kehittämisen näkökulmasta ovat muiden muassa oppisisällöt, eli mitä oppilaiden tulisi oppia, suoritusten arviointi, oppimisprosessiin liittyvät ratkaisut, edellytykset opetustilojen suhteen sekä ajankäytölliset seikat. (McKenney & Nieveen 2003, 199.) Edellä esitetyt teemat ovat toki ainoastaan esimerkkejä niistä näkökohdista, joita opetussuunnitelman kehittäminen edellyttää huomioon otettaviksi – vaikka erilaisissa koulutuksissa ja opetussuunnitelmissa voidaankin

nähdä alasta ja koulutusasteesta riippumattomia, niin kutsuttuja universaaleja tekijöitä, on opetussuunnitelman kehittäminen kuitenkin sidottu luonnollisesti niihin spesifeihin piirteisiin, joita kyseessä oleva koulutus sisältää.

Opetussuunnitelmaan ja sen kehittämiseen voidaan katsoa vaikuttavan kolme ”determinanttia”, määräävää tekijää, joita ovat yhteiskunta, oppilas ja tiedonala, ja jotka niin ikään painottavat eri tavoin opetussuunnitelmatyyppiä (Lahdes 1986, 37–38). Näistä taiteen perusopetuksen parissa korostuneeseen selvimmin oppilaspainotteinen opetussuunnitelmatyyppi – päätelmää tukee muun muassa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvattu oppimiskäsitys, ja oppilaan roolin korostaminen oppimisessa (Opetushallitus 2017a, 11; 2017b, 11). Oppilaspainotteisessa opetussuunnitelmassa oppilas on lähtökohtana, ja opetussuunnitelma rakennetaan esimerkiksi yksittäisen oppilaan tarpeiden sekä edellytysten mukaan. Näin ollen opetussuunnitelmasta tulee yksilöllinen, ja se sisältää valintoja. (Lahdes 1986, 38.) Niin ikään taiteen perusopetuksessakin oppimäärää yksilöllistetään, eli toisin sanoen oppilaille laaditaan henkilökohtainen opetussuunnitelma oppimäärää yksilöllistettäessä, millä pyritään taitojen kehittämiseen oppilaan omista lähtökohdista (Opetushallitus 2017a, 15; 2017b, 16).

Opetussuunnitelman kehittäminen voidaan nähdä myös ikään kuin yleisenä käsitteenä, joka on mahdollista jakaa esimerkiksi opetussuunnitelman toimintatapojen luontiin (*curriculum policy making*) sekä yleiseen (*generic curriculum development*) ja paikkakohtaiseen (*site-specific curriculum development*) opetussuunnitelman kehittämiseen (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 1995, 665). Taiteen perusopetuksen tapauksessa opetussuunnitelman paikkakohtainen kehittäminen – tässä yhteydessä voitaisiin puhua myös ajatusta soveltaen paikkakohtaisuuteen viitaten opetussuunnitelman oppilaitoskohtaisesta kehittämisestä – on saanut korostuneen merkityksen siitä rakenteellisesta lähtökohdasta johtuen, mikä vallitsee suomalaisessa koulutusjärjestelmässä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien laatimisen suhteen. Toisin sanoen, Opetushallitus laatii väljätköt opetussuunnitelman perusteet, jotka jättävät vielä tilaa ja vapauksia oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien laatimiselle, jolloin oppilaitosten opetussuunnitelmat voidaan tehdä esimerkiksi kulloisenkin toimintaympäristön lähtökohdista käsin, eli opetussuunnitelmien paikkakohtainen kehittäminen korostuu.

2.3 Oppilasarviointi

2.3.1 Arviointi osana oppimista ja opettamista

Arvioinnin käsite on varsin moniulotteinen, ja sillä voidaan viitata kontekstista riippuen useisiin asioihin. Eisnerin (2002, 184) mukaan arvioinnilla on kolme olennaista ulottuvuutta; opetussuunnitelman sisältö ja muoto, opetuksen laatu ja se, mitä oppilaat oppivat. Laajasti katsoen arviointi kohdistuu siis koko koulutusjärjestelmään; oppilasarvioinnin lisäksi esimerkiksi opetushenkilöstöön sekä valtakunnalliseen tai kansainväliseenkin kasvatuksen arviointiin – kapea-alaisemmin tarkasteltuna, ja etenkin oppilasarvioinnista puhuttaessa, arvioinnilla käsitetään lähinnä oppitulosten arviointia (Lahdes 1986, 175). Tästä näkökulmasta arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä – siis osana oppimista – voidaan nähdä ”oppimisen ja opettamisen tukeminen ja edistäminen” (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8). Näin ollen musiikkioppilaitosten näkökulmasta arvioinnilla voidaan katsoa olevan suuri merkitys opintojen etenemiselle sekä motivaation ylläpitämiselle pitkäjänteistä työtä ja harjoittelua vaativissa musiikkiopinnoissa; esimerkiksi Paananen (2009, 407) näkee oppilasarvioinnissa nimenomaan juuri oppijan motivoimisen elementin sen lisäksi, että oppilasarviointi tuottaa oppilaille tietoa oppimisesta. Opettajan näkökulmasta arviointi voidaan puolestaan nähdä opettajan tärkeimpänä pedagogisena työkaluna oppimisen ohjaamisessa (Luostarinen & Peltomaa 2016, 161).

Ylipäättään kasvatusalalla arvioinnilla voidaan tarkoittaa myös arvon määrittämistä kasvatuksen edellytyksille, prosesseille sekä tuloksille (Atjonen 2007, 19). Tästä määritelmästä on johdettavissa yhtäältä myös arvioinnin eri lajit; toimintaedellytyksiä selvittävä *diagnostinen* arviointi, toimintaprosessiin liittyvä *formatiivinen* arviointi sekä kokoava eli *summatiivinen* arviointi, jonka voidaan katsoa olevan eräs perinteisimmistä arvioinnin tyypeistä koulutusjärjestelmässä (Atjonen 2007, 66). Tähän arvioinnin jaotteluun nojaten voitaisiin todeta musiikkioppilaitoksissa korostuneen summatiivisen arvioinnin ennen taiteen perusopetuksen uusinta opetussuunnitelmauudistusta, joka vaikuttaisi pyrkivän ohjaamaan arvioinnin fokusta kohti oppimisprosessia, jolloin arvioinnin kannalta uudistuksen voitaisiin nähdä suuntaavan katseensa enemmän formatiiviseen kuin summatiiviseen arviointiin.

Arvioinnin kolmijakoa diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen voidaan täydentää myös *integroivan* arvioinnin (*integrative assesment*) käsitteellä. Näin ollen diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi kuvaisivat perinteisempiä näkökulmia, jotka viittaavat tähänhetkisiin arviointitapahtumiin ja oppimiseen, siinä missä integroivalla arvioinnilla viitataan arviointitapahtumiin, joiden tavoitteena on ensisijaisesti vaikuttaa oppilaisiin tulevaisuuden oppijoina. (Crisp 2012, 39.) Toisaalta, arviointi voidaan jakaa myös *holistiseen* ja *analyttiseen* arviointiin. Holistisella arvioinnilla käsitetään kokonaisvaltaista, arvioinnin eri osa-alueet yhdistävää arviointia, kun taas analyttinen arviointi pohjaa arvioinnin kohteisiin ja kriteereihin, jotka ovat luonteeltaan tiedostettuja ja jaettuja, ja samat kriteerit ovat käytössä jokaisen arvioitavan kohdalla. (Juntunen & Westerlund 2013, 73–74.)

Arviointia voidaan toteuttaa monella tavalla; se voidaan antaa suullisesti tai kirjallisesti, numeerisesti tai asteikolla hyväksyty/hylätty. Arvioinnin antajana voi olla opettaja, mutta arviointi voi tapahtua myös itse- tai vertaisarviointina – arvioinnin eri muotoja voivat puolestaan musiikkikasvatuksen parissa olla esimerkiksi tehtävät, tentit ja kuulustelut, tai tutkinnot ja erilaiset ohjelmasuoritukset. (Juntunen & Westerlund 2013, 73.) Arvioinnin toteuttamisessa olisi huomioitava myös arvioinnin kohde – toisin sanoen sen lisäksi, että arvioidaan sitä, mitä opitaan, pitäisi arvioida myös sitä, miten opitaan; näin ollen arviointi toimisi työkaluna etenkin opiskelun edistämiseen (Juntunen & Westerlund 2013, 81). Arviointiin liittyy Juntunen & Westerlundin (2013, 77) mukaan lisäksi eettinen ulottuvuus, joka pohjaa arvoihin – musiikkioppilaitoskontekstin kannalta merkittävänä voitaneen pitää myönteisen taidesuhteen kehittymisen arvoa, itsessään musiikillisen suorituksen sijaan. Myönteisen taidesuhteen kehittymisen arvo on nähtävissä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa erääksi yleisen oppimäärän tavoitteeksi on kirjattu ”– elinikäisen taidesuhteen ja kulttuurisen osallisuuden edistäminen.” (Opetushallitus 2017a, 11).

Huomionarvoista on lisäksi arvioinnin kautta saadun palautteen merkitys oppijan minäkäsityksen kehittymiselle; arvioinnin keinoin on toisin sanoen mahdollista tukea muun muassa oppijan minäkäsityksen myönteistä kehittymistä (Hotulainen & Vainikainen 2017, 26). Minäkäsitys voidaan tässä yhteydessä ymmärtää eräänlaisena kehitysprosessina, joka muovautuu vuorovaikutus- ja oppimistilanteissa, ja josta on erotettavissa erilaisia tasoja, kuten normatiivinen minäkäsitys, ihanne- ja reaaliminäkäsitys tai itsearvostus. Tästä näkökulmasta katsoen arvioinnin ja itsearviointin tehtävänä on tukea myös itsetunnon

kehitystä. Oikeastaan arvioinnin sekä koko oppimisprosessin voidaan nähdä vaikuttavan kokonaisvaltaisesti oppilaan minän rakentumiseen. (Paananen 2009, 407–408.)

Arvioinnin ja opetussuunnitelman suhdetta ei voida kuvailla läheskään ongelmattomaksi; esimerkiksi Virran (2002, 64) mukaan opetussuunnitelmassa mainitut tavoitteet on monesti määritelty sen verran yleisellä tasolla, että niiden soveltaminen suoraan arvioinnin perustaksi on problemaattista – näin ollen arviointikäytännöt saavat korostuneen merkityksen, ja arviointi saattaa ryhtyä ohjaamaan oppimista sekä opetusta. Yhtäältä opetussuunnitelmien ja arviointikriteerien laatiminen voidaankin nähdä vallankäyttönä, valintojen tekemisenä ja viime kädessä arvokysymyksenä (Virta 2002, 64). Toisaalta, arviointia on tarkasteltava myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta; yksilön pätevyyttä voidaan kontrolloida arvioinnilla, ja pätevyyksistä voidaan antaa todistuksia (Virta 2002, 68).

2.3.2 Oppimiskäsitys ja musiikin oppiminen

Oppimiskäsityksen voidaan nähdä ohjaavan osaltaan myös arviointia (Hongisto 2000, 86). Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjaavat ”– – oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija.” (Opetushallitus 2017a, 11; 2017b, 11). Kasvatusalalla, etenkin varhaiskasvatuksen parissa, piirtyykin nykyisin vahvana käsitys lasten aktiivisesta toimijuudesta, joka saa tukea muun muassa Lapsen oikeuksien sopimuksen periaatteista (Turja & Vuorisalo 2017, 42). Käsitys oppilaasta aktiivisena toimijana näkyy taiteen perusopetuksen lisäksi myös muun muassa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (Opetushallitus 2014, 17). Tästä päätellen, ainakin Suomessa, kyseisen oppimiskäsityksen voitaisiin todeta hahmottuvan yhtenä suuntaviivana viimeaikaisessa opetussuunnitelmatyössä.

Teorioita oppimisesta ylipäätään on lukuisia – niitä on kuitenkin mahdollista jäsenellä käyttäen perusteena esimerkiksi sitä, millaisia oletuksia teoria pitää sisällään koskien tiedon olemusta ja alkuperää; näin ollen yksi mahdollisuus on jakaa oppimisteoriat *behavioristiseen, kognitiiviseen ja situatiiviseen* näkökulmaan (Ahonen 2004, 16). Behavioristisen näkökulman keskiössä on oppimisen tarkastelu ehdollistumisena, joka johtaa ärsykkeen ja käyttäytymisreaktion välille muodostuvien havaittavien yhteyksien syntymiseen. Kognitiivisen näkökulman mukaan kerätty informaatio muuntuu muistijäljiksi, joita oppijan on sittemmin mahdollista palauttaa mieleensä. Situatiivinen näkökulma puolestaan käsittää oppimisen

tapahtuvan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa. Nämä näkökulmat ovat tosin hyvin laajoja, oppimisen psykologiaan perustuvia näkemyksiä, jotka pitävät sisällään useita, toisistaan poikkeaviakin suuntauksia. (Ahonen 2004, 17.) Ahosen (2004, 17) mukaan musiikin oppiminen ei kuitenkaan oletettavasti eroa yleisen oppimisen periaatteista, joten kyseisiä näkökulmia on mahdollista soveltaa myös musiikin oppimisen saralla.

Musiikin parissa oppimiskäsityksiä voidaan tarkastella myös esimerkiksi käyttäen jakoa musiikin oppimiseen (i) tiedon ja taidon omaksumisena, (ii) osallistumisena ja (iii) tiedon luomisena. Nämä näkökulmat on nähtävä niin ikään toisiaan täydentäviksi, keskenään limittyneiksi tarkastelukulmiksi. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 55.) Siinä missä tavanomaisesti käsitämme musiikin oppimisen ehkä ennemmin tiedon ja taidon omaksumisena, tarjoaa tämä jaottelu näkökulman myös muun muassa musiikin oppimiseen vuorovaikutteisena ja sosiaalisena tapahtumana, jossa oppija nähdään osana oppimisyhteisöä (Partti ym. 2013, 55; 60). Etenkin musiikkioppilaitoskontekstissa musiikin oppimisen tarkastelu osallistumisena voidaan katsoa perustelluksi lähestymistavaksi niin musiikkioppilaitoksen lähtökohtaisesti institutionaalisen yhteisöllisen luonteen, kuin myös sen yhteisöllisen toimintakulttuurinkin valossa.

Oppimiskäsityksen yhteydessä, ja sitä ymmärtääksemme, on otettava huomioon myös oppimisen eri tasot ja luokittelut; muun muassa oppimisen jako *implisiittiseen* eli tiedostamattomaan oppimiseen ja *eksplisiittiseen* eli tietoiseen oppimiseen. Musiikin kohdalla eksplisiittinen oppiminen pohjaa implisiittisesti omaksuttuihin taitoihin ja tapoihin havaita, joita aktiivisella musiikin tekemisellä puolestaan kehitetään. (Ahonen 2004, 15.) Musiikin ja musiikkioppilaitosten saralla on tarkasteltava niin ikään myös epämuodollista oppimista – oppimista muodollisen koulutuksen ulkopuolella, jota eritoten musiikin oppimisessa on nähtävissä muun muassa uusien oppimisympäristöjen myötä, joita nykyään ovat esimerkiksi musiikin verkkoyhteisöt (ks. esim. Myllykoski 2009, 299). Aiemmin tietävästi ennemmin eksplisiittistä ja muodollista musiikin oppimista korostanut musiikkioppilaitosten opetus näyttäisi opetussuunnitelmaudistuksen myötä huomioivan tietyllä tapaa entistä enemmän myös epämuodollisen ja sitä myötä implisiittisen musiikin oppimisen roolia nimenomaan korostamalla oppimiskäsityksen kautta oppilaan aktiivista toimijuutta oppimisprosessissa.

3 TUTKIMUSASETELMA

3.1 Tutkimuskysymys

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää oppilasarvioinnin muutosta musiikkioppilaitoksissa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaudistuksen jälkeen. Tutkimus pyrkii vastaamaan kysymykseen: ”Millainen on yksi uusi¹ taiteen perusopetuksen musiikkioppilaitoskohtainen opetussuunnitelma oppilasarvioinnin osalta, ja mitä arvioinnin muutoksesta voidaan tässä valossa todeta?” Tutkimuksen toissijaisena tavoitteena on niin ikään lisätä ymmärrystä taiteen perusopetuksen musiikin opetussuunnitelmien kehittämisestä.

3.2 Metodologiset lähtökohdat

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat nojautuvat tapaus- eli case-tutkimuksen piirteisiin. Tapaustudkimus voidaan jaotella kolmeen sen eri ominaispiirteistä muodostuvaan luokkaan; kuvailevaan, teoriaa testaavaan tai sitä luovaan (Järvinen & Järvinen 2000, 78). Tämän tutkimuksen kontekstissa tapaustudkimus soveltuu sen kuvailevassa merkityksessä – tarkoituksenaan lisätä tietämystä oppilasarvioinnin muutoksesta ja taiteen perusopetuksen musiikin opetussuunnitelmien kehittämisestä käyttäen tapauksena yhtä musiikkioppilaitosta. Metsämuurosen (2006, 73) mukaan tapaustudkimusta voidaan pitää ensisijaisena tutkimusstrategiana, mikäli mielenkiinnon kohteena tutkimuksessa on ”yksittäisen havainnon syvälinen kuvaus”. Näin ollen tapaustudkimuksen voidaan katsoa olevan perusteltu tutkimusstrategia tässä tutkimuksessa, mikäli yksittäisenä havaintona tässä yhteydessä käsitetään taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaudistuksen aiheuttama muutos oppilasarvioinnissa, jota puolestaan halutaan kuvata syvällisemmin ilmiön ymmärtämiseksi ja tiedon lisäämiseksi aiheesta. Tutkimusaihe huomioon ottaen olisi toki ollut perusteltua laatia huomattavasti laajempikin tutkimus samasta aihepiiristä, eri tutkimusstrategialla. Toisin sanoen, jo tämän tutkimuksen lähtökohtaisesti suppean tutkimusasetelman näkökulmasta pyrkimyksenä on myös herättää kiinnostusta laajamittaisemmalle tutkimukselle.

¹ 1.8.2018 voimaan astunut opetussuunnitelma perustuen määräykseen 20.9.2017 (Opetushallitus 2017a; 2017b).

Tapaukseksi valittiin yksi suomalainen musiikkioppilaitos. Tapauksen valinnassa ainoaksi kriteeriksi muodostui se, että oppilaitos järjestää taiteen perusopetuksen mukaista musiikin opetusta. Tutkimuskysymyksen kannalta oppilaitoksen alueellisella sijainnilla, koolla tai muilla tekijöillä ei katsottu olevan merkitystä, sillä tuloksia ei tässä tutkimuksessa pyritä yleistämään oppilaitostasolla käsittämään laajempaa joukkoa opetuksen järjestäjiä, vaan tuloksilla pyritään enemmän hahmottamaan taiteen perusopetuksen musiikkikoulutuksessa vallitsevia oppilasarvioinnin kehityslinjoja yleisemmällä tasolla, yhdistäen niitä laajemmin kasvatustieteeseen. Toki on huomioitavaa, että alueellisia eroja esiintyy jonkin verran siitä huolimatta, että kaikkia opetuksen järjestäjiä yhdistävät ja myös velvoittavat yhteiset taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Yhtä kaikki, alueellisten erojen selvittämiseksi olisi laadittava kokonaan toinen tutkimus eri tutkimusstrategiaa hyödyntäen.

3.3 Aineisto

Voitaisiin toki olettaa, että oppilasarvioinnin muutosta pystyttäisiin havainnoimaan ainoastaan tarkastelemalla oppilaitosten laatimia opetussuunnitelmatekstejä. Näin ei kuitenkaan ole, sillä opetussuunnitelmateksteistä ei käy ilmi opetussuunnitelman muutos- ja kehittämisprosessi syy-seuraussuhteinen, saati se, miten kulloiseenkin lopputulokseen on päädytty – etenkin, kun kyseessä on koulutusjärjestelmä, jossa jokainen opetusta järjestävä taho laatii itsenäisesti taiteenalakohtaisen opetussuunnitelman valtakunnallisten väljien opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Niin ikään valmiiden aineistojen ohella aineistonkeruun yhteydessä oli pohdittava myös muita aineistonkeruumenetelmiä. Käyttökelpoisimmaksi tavaksi ottaa selvää itsessään muutos- ja kehittämisprosessista opetussuunnitelmatyössä osoittautui haastattelun järjestäminen, sillä vain oppilaitoksen omassa opetussuunnitelmatyössä mukana ollut henkilö kykenisi täyttämään opetussuunnitelmatekstien jättämät aukot kehittämisprosessin suhteen.

Näin ollen aineiston osalta tutkimus soveltaa niin kutsuttua aineistotriangulaatiota, jolla viitataan yhden tutkimuksen kontekstissa useiden erilaisten aineistojen yhdistelemiseen. Ylipäätään triangulaatiota on perusteltua soveltaa tapauksessa, jossa yhdellä menetelmällä, tai tässä tapauksessa aineistolla, ei kyetä saamaan riittävän laajaa käsitystä tutkimuskohteesta. (Eskola & Suoranta 1998, 69.) Toisin sanoen, tämän tutkimuksen kontekstissa tutkimuskysymykseen vastaaminen edellyttää sekä opetussuunnitelmatekstien että oppilaitoksesta kerättyjen näkökulmien tarkastelun yhdistämistä toisiinsa.

Ensimmäisen aineistotyypin muodostavat valmiit aineistot. Valmiita aineistoja voivat olla aikaisempien tutkimusten aineistojen lisäksi esimerkiksi tilastot, henkilökohtaiset dokumentit, organisaatioiden asiakirjat tai kulttuurin tuotteet (Eskola & Suoranta 1998, 119). Tässä tutkimuksessa valmiina aineistona tarkastellaan tapaustutkimusta varten valitun musiikkioppilaitoksen laatimaa musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelmaa. Lisäksi valmiina aineistoina ovat Opetushallituksen (2017a; 2017b; 2005; 2002) *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*, jotka luovat pohjan musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmille. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman uusimpia perusteita (Opetushallitus 2017a; 2017b) on muusta aineistosta poiketen käytetty myös tutkielman teoreettisen viitekehyksen yhteyteen limittyneenä, koska kyseiset dokumentit ovat ohjanneet suurelta osin oppilaitosten omien, nykyisten opetussuunnitelmien laadintaa. Tämä tutkimus tarkastelee yleisemmällä tasolla sekä taiteen perusopetuksen musiikin yleistä että laajaa oppimäärää, mutta tutkimuksen tuloksissa on huomioitava, että tapaukseksi valitun musiikkioppilaitoksen laatima opetussuunnitelma koskee taiteen perusopetuksen laajaa oppimäärää.

Tutkimuksen toisen aineistotyypin muodostaa tutkimusta varten haastattelulla kerätty aineisto. Haastateltavaksi valittiin yksi tapaustutkimuksen musiikkioppilaitoksen opetussuunnitelman kehittämistyössä mukana ollut henkilö, jota kuvataan tutkimuksessa koodilla ”H”. Haastateltavan valinnassa katsottiin tarpeelliseksi, että haastateltava olisi ollut jäsenenä tapaustutkimuksen musiikkioppilaitoksen opetussuunnitelmatyöryhmässä, koska tällöin haastateltava kykenisi kuvailemaan myös oppilaitoksen opetussuunnitelman kehittämisprosessia – lopputuloksen lisäksi. Näin ollen valintakriteerit sulkivat pois oppilaitoksen muun henkilökunnan. Haastattelua varten laadittiin suostumusasiakirja (ks. Liite 1). Haastattelu tallennettiin äänittämällä ja litteroitiin aineiston analyysia varten; haastattelu kesti tunnin, ja litteroituna aineisto oli pituudeltaan seitsemäntoista sivua. Tutkimusraportissa käytetyt haastatteluaineiston sitaatit muutettiin yleiskielisiksi.

Haastattelu toteutettiin teemahaastatteluna. Teemahaastattelun voidaan määritellä olevan avoimen haastattelun ja lomakehaastattelun välimaastoon sijoittuva haastattelun muoto, joka jakautuu etukäteen suunniteltuihin teema-alueisiin, mutta joka ei kuitenkaan sisällä tarkkaa kysymysjärjestystä tai ennalta tarkkaan muotoiltuja kysymyksiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208). Tutkimuskysymyksen kannalta teemahaastattelu osoittautui parhaaksi

haastatteluaineiston keräämisen muodoksi, sillä se on yhtäältä avoin, jolloin haastateltava pääsee puhumaan vapaasti, ja toisaalta teemoista muotoutuu kehikko, joka varmistaa kaikkien aihealueiden läpikäymisen haastattelussa, ja josta on hyötyä aineiston jäsentelyssä myöhemmin (Eskola & Suoranta 1998, 88). Etukäteen suunniteltuja teemoja haastattelussa olivat opetussuunnitelmauudistus, uudet OPS-perusteet, oppilasarvioinnin muutos sekä oppilaitoksen oma uusi OPS (ks. Liite 2). Teemojen alle oli mietitty joitain suuntaa antavia kysymyksiä valmiiksi, mutta haastattelun edetessä teemat ja aluksi hahmoteltu rakenne kysymyksineen limittyivät toisiinsa.

3.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi noudattaa tässä tutkimuksessa lähtökodiltaan laadullisen sisällönanalyysin periaatteita. Sen lisäksi, että sisällönanalyysi voidaan nähdä yksittäisenä metodina, on se mahdollista käsittää ikään kuin ”väljänä teoreettisena kehyksenä”, jolloin se voi olla osa erilaisia analyysikonaisuuksia – useiden laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmien voidaankin katsoa jollakin tapaa perustuvan sisällönanalyysiin, jos siis sisällönanalyysia tarkastellaan väljän teoreettisen kehyksen näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93). Tämän tutkimuksen aineiston analyysi toteutettiin hyvin pitkälti alun perin tutkija Timo Laineen esittämän rungon mukaan, joka kuvaa laadullisen tutkimuksen analyysin etenemistä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93–94). Kuvauksen ensimmäisessä vaiheessa tehdään päätös siitä, mikä aineistossa kiinnostaa; tämän jälkeen aineisto käydään läpi merkitsemällä asiat, jotka ovat osa kiinnostuksen kohdetta, ja jätetään muut asiat pois tutkimuksesta. Sen jälkeen merkityt asiat kerätään yhteen – erikseen muusta aineistosta – aineiston luokittelua, teemoittelua tai tyypittelyä varten, minkä jälkeen kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93–94.)

Käytännössä esitetty kuvaus aineiston analyysin etenemisestä soveltui tutkimukseen siten, että ensinnä pääasialliseksi kiinnostuksen kohteeksi aineistosta valikoitui luonnollisesti oppilasarviointi. Tämän jälkeen prosessi eteni aineiston koodaamiseen, joka voi kussakin tapauksessa tapahtua tutkijan parhaaksi katsomalla tavalla (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95). Aineiston koodaaminen, jolla siis voidaan lähtökohtaisesti käsittää aineiston systemaattista läpikäyntiä, tapahtui teemakortiston avulla, millä pyritään jakamaan aineisto helpommin tulkittaviin osiin (Eskola & Suoranta 1998, 154–156). Koodaamisesta analyysi eteni aineiston

teemoitteluun. Teemoittelu voidaan nähdä periaatteeltaan kuin luokitteluna, mutta teemoittelussa teemoista sanotut asiat painottuvat enemmän verrattuna luokitteluun (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95). Haastatteluaineistosta muodostetut teemat jaettiin niiden suurehkon määrän vuoksi tässä tapauksessa ylä- ja alateemoihin. Alateemoista koottiin yläteemoja; yläteemoiksi muodostuivat (i) arviointi, (ii) opetussuunnitelma ja (iii) oppimiskäsitys. Teemoittelun tarkoitus on tässä yhteydessä esimerkiksi tutkimusongelmaa valaisevien teemojen nostaminen aineistosta (Eskola & Suoranta 1998, 175). Teemoittelun kautta saatuja tekstikatkelmia voidaan sittemmin käyttää muun muassa tutkijan tekemän tulkinnan perusteluna tai esimerkkinä, joka kuvaa aineistoa (Eskola & Suoranta 1998, 176).

Haastatteluaineiston analyysin ohella valmiin aineiston analysointi eteni sen luonteesta ja sisällöstä johtuen hieman eri tavalla. Tyypillisesti opetussuunnitelmatekstit on rakennettu jo lähtökohtaisesti tarkasti jäsennetyiksi dokumenteiksi. Jäsennys esitetään usein jo sisällysluettelossa tekstin sisäisen otsikkotason lisäksi. Täten voidaan katsoa, että opetussuunnitelmatekstit olivat oikeastaan jo eräällä tavalla teemoiteltu valmiiksi. Niiden analyysissa keskeisessä osassa oli erottaa arviointia käsittelevät osat muusta kokonaisuudesta, ja toisaalta, tarkastella sitä, miten arviointi mahdollisesti näkyi myös niissä tekstin osissa, jotka eivät ensisijaisesti käsitelleet arviointia. Lisäksi teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta arvioinnin ohella huomionarvoista oli tarkastella myös oppimiskäsitystä arviointiin osaltaan vaikuttavana tekijänä. Näin ollen opetussuunnitelmateksteistä havainnoitiin arvioinnin lisäksi oppimiskäsitystä käsitteleviä tekstin osia, ja niiden yhteyttä arviointiin.

4 TULOKSET

4.1 Uuden oppilasarvioinnin lähtökohdat

Oppilaitos- ja taiteenalakohtaisen opetussuunnitelman laatimisen lähtökohtana toimivat Opetushallituksen (2017a; 2017b) *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Oppimisen arviointia on kuvattu opetussuunnitelman perusteissa sekä kokoavasti, kaikki taiteenalat käsittäen, että taiteenalakohtaisesti. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa kuvaus oppimisen arvioinnista musiikin opetuksessa on melko lyhyt, käyden läpi yleisellä tasolla arvioinnin tehtävää ja arvioinnin antamisen periaatteita. Huomionarvoista arvioinnin muutoksen näkökulmasta on toteamus: ”Palautteen ja arvioinnin antamisessa kiinnitetään huomiota erityisesti oppimisprosessiin ja sen aikana tapahtuneisiin muutoksiin.” (Opetushallitus 2017a, 44–45.) Oppimisprosessin keskeisyys arvioinnin kuvauksessa viittaa Atjosen (2007, 66) arvioinnin jaottelua käyttäen formatiiviseen arviointiin, jossa keskeistä on toimintaprosessi. Näin ollen jo opetussuunnitelman perusteiden tasolla voitaisiin todeta arvioinnin muuttuneen aiemmin summatiivisemmasta arvioinnin lähestymistavasta kohti formatiivista arviointia.

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet kuvaavat oppimisen arviointia musiikin opetuksessa hieman yleistä oppimäärää seikkaperäisemmin; arvioinnin kuvaukseen on sisällytetty muun muassa yksityiskohtaisemmat arvioinnin kohteet – joita ovat ”[1] esittäminen ja ilmaiseminen [2] oppimaan oppiminen ja harjoittelu [3] kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen [4] säveltäminen ja improvisointi” – sekä laajan oppimäärän sisällä erottelu perusopinnojen ja syventävien opintojen arvioinnin kuvauksiin (Opetushallitus 2017b, 51). Keskeistä arvioinnin antamisen periaatteissa on myös lauselmä: ”Arvioinnissa ja palautteen antamisessa otetaan huomioon oppilaan hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkuvan kehittyminen.” (Opetushallitus 2017b, 51). Näin opetussuunnitelman perusteiden tasolla on nähtävissä pyrkimys tukea oppijan minäkäsityksen myönteistä kehitystä, mikä on esimerkiksi Hotulaisen ja Vainikaisen (2017, 26) mukaan mahdollista juuri arvioinnin keinoin.

Tiivistetysti edellä kuvatuista lähtökohdista käsin musiikkioppilaitoksissa on laadittu oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat oppilasarvioinnin osalta. Yleisellä tasolla voitaneen

todeta, että opetussuunnitelman perusteet muodostavat vain hyvin väljän kehyksen oppilasarviointia ja koko oppilaitoksen opetussuunnitelmaa koskien. Opetussuunnitelman perusteiden väljyys saatetaan oppilaitoksessa nähdä monessa valossa, mutta siitä voidaan katsoa olevan muun muassa huomattavia etuja kulloisenkin toimintaympäristön huomioimisen näkökulmasta:

H: ”– – silloinhan on paremmat mahdollisuudet ottaa huomioon toimintaympäristön erityispiirteitä ja sen luomia mahdollisuuksia. – – Niin me voidaan oppilaitteen oppimista mallintaa niin kuin tämän toimintaympäristön mahdollisuuksien kautta eteenpäin ja luoda sellaista innostavaa polkua siinä.”

Toisaalta, huonoja puolia opetussuunnitelman perusteiden väljyydessä saatetaan nähdä myös, mistä esimerkkinä voidaan pitää opintojen päätevaiheen osaamistason valtakunnallisen kuvaamisen puuttumista opetussuunnitelman perusteiden tasolla:

H: ”– – ne huonot puolet liittyvät siihen, että kun ei ole, ei ole millään tavalla määriteltynä OPS-perusteissa sitä, että kun on perusopinnot ja syventävät opinnot, niin millä tavalla, mikä on se osaamistaso, mikä on esimerkiksi perusopinnot päätevaiheessa, kun annetaan todistus. Sitä ei ole kuvattu valtakunnallisesti mitenkään. Koska sitä ei ole kuvattu valtakunnallisesti mitenkään, niin sitä ei itsellään synnykään.”

Oppilaitoksen opetussuunnitelmatyön näkökulmasta opetussuunnitelman perusteiden suhde oppilaitoksen omaan rooliin opetuksen järjestäjänä kiteytyy haastatteluaineistossa toteamukseen: ”Vastuu siis lisääntynyt ja oppilaslähtöisyys lisääntynyt, tiivistetysti.” – toisin sanoen oppilaitoksen omalla opetussuunnitelmatyöllä näyttäisi olevan nykyisin huomattavan suuri osuus opetussuunnitelman kehittämisessä, mikä saattaa näin ollen heijastua hyvin erinäköisiin oppilaitoskohtaisiin ratkaisuihin. Toisaalta, oppilaslähtöisyydellä viitataan niin ikään oppimiskäsityksen suhteen tapahtuneeseen merkittävään muutokseen, mikä puolestaan on keskeinen tekijä oppilasarvioinnin taustalla.

Eräänä merkittävänä muutoksena opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta nähtiin oppilaitoksessa myös numeroarvioinnin poistuminen:

H: ”Iso uudistus oli se, että valtakunnallisessa OPS-perusteessa todetaan, että numeroita ei anneta ja niitä ei kirjoiteta, tai siis oikeastaan, siis todistuksen sisältö on niin kuin minimitasoon määrätty, että mitä siinä todistuksessa vähintään pitää olla – ja siinä todetaan, että numeroarviointia ei ole todistuksessa. Okei, no sitten me päättelemme, että jos sitä ei ole todistuksessa, niin ei me sitten anneta numeroiteja muutenkaan arvioinnissa.”

Numeroarvioinnin poistumisen voidaan nähdä olevan suuressa roolissa, etenkin mitä tulee niihin ratkaisuihin, joihin arviointimenetelmien suhteen päädytään oppilaitoksen omassa opetussuunnitelmatyössä. Seuraavassa luvussa tarkastellaan lähemmin tapaustutkimuksen musiikkioppilaitoksen tapoja oppilasarvioinnin toteuttamiseen.

4.2 Arviointimenetelmät

Arviointimenetelmistä puhuttaessa on huomioitava opetussuunnitelman eri tasot; tässä yhteydessä käytetään niin ikään jakoa tarkoitettuun, toimeenpantuun ja toteutuneeseen opetussuunnitelmaan (Malinen 1992, 24). Seuraavassa kuvatut tavat toteuttaa arviointia koskevat näin ollen ainoastaan tarkoitettun ja toimeenpannun opetussuunnitelman tasoa. Toteutunut (tai vastaavasti oppilaiden kokema) opetussuunnitelma on toisin sanoen vielä oma lukunsa, jota ei tämän tutkimuksen puitteissa ole ollut tarkoituksena selvittää arvioinnin suhteen. Sen selvittämiseksi vaadittaisiin oppilaiden kokemuksia käsittelevää aineistoa, kuten oppilaiden haastatteluja. Lisäksi uuden opetussuunnitelman käyttöönotosta tulisi olla riittävän kauan aikaa, jotta uuden opetussuunnitelman toteumasta saataisiin luotettava kuva. Tätä tutkimusta kirjoitettaessa uudet opetussuunnitelmat ovat olleet voimassa alle vuoden, mikä on useamman vuoden siirtymäajat huomioon ottaen liian lyhyt aikajänne toteutuneen opetussuunnitelman tasoa kartoittaville tutkimusasetelmille.

4.2.1 Määrällinen ja laadullinen arviointi

Tapaustutkimuksen musiikkioppilaitoksessa arviointi on oppilaitoksen opetussuunnitelmassa jaettu kahtia määrälliseen ja laadulliseen arviointiin. Laadullinen arviointi tapahtuu oppilaitoksen opetussuunnitelman mukaan vuorovaikutteisesti oppilaan ja opettajan välillä, liittyen kulloinkin asetettuihin tavoitteisiin, ja sitä voidaan toteuttaa esimerkiksi sanallisena palautteena joko suullisesti tai kirjallisesti. Määrällistä arviointia kuvaamaan oppilaitos on puolestaan kehittänyt eräänlaisen laskennallisen pistemallin opetussuunnitelmaansa, joka kertoo muun muassa oppilaan tekemisistä, kuten esiintymisistä tai osallistumisesta opetukseen. Määrällistä ja laadullista arviointia kuvataan musiikkioppilaitoksen opetussuunnitelmatyön näkökulmasta seuraavasti:

H: ”Määrällinen arviointi tarkoittaa meidän tapauksessamme sitä, että mitä kaikkea on tehnyt; mihin opetukseen on osallistunut, missä on esiintynyt. Laadullinen arviointi on sitten kuvausta siitä, että miten meni; äskeinen kappale, tai että miten harjoitellaan – se on niin kuin sen toiminnan kuvaamista ja sellaista laadullista kuvaamista, että miten se onnistui niin kuin se taiteellinen pyrkimys siinä. No, kumpikin näistä asioista on sellaisia, että ei niitä oikeastaan niin kuin sellaiseksi joksikin arvosanaskaalaksi kannattaisi kääntääkään.”

Opetussuunnitelman perusteet eivät jaa arviointia määrälliseen ja laadulliseen arviointiin, vaan arvioinnin tarkempi kuvaaminen on oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelmatyön tehtävä.

4.2.2 Oppilaan itsearviointi

Oppilaitos on kirjannut opetussuunnitelmansa oppimisen arvioinnin tavoitteisiin myös oppilaan itsearviointitaitojen kehittämisen. Näin ollen opetussuunnitelma-aineiston valossa määrällisen ja laadullisen arvioinnin lisäksi oppilaan itsearvioinnin voitaisiin nähdä täydentävän arvioinnin kahtiajakoa, ikään kuin kolmantena keskeisenä elementtinä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin ohella. Opetussuunnitelmassa määritellyn oppimiskäsityksen näkökulmasta, jossa oppilas nähdään aktiivisena toimijana, on havaittavissa oppimiskäsityksen vaikuttavan arvioinnin toteuttamiseen; mikäli siis oppilaan katsotaan olevan aktiivinen toimija oppimisprosessissa, korostuu oppilaan toimijuus myös arvioinnin suhteen, sillä arviointi on erottamaton osa oppimisprosessia. Näin ollen kyseinen oppijälähtöinen oppimiskäsitys selittää osaltaan sitä, miksi juuri oppilaan itsearviointitaitojen kehittäminen on määritelty erääksi oppimisen arvioinnin tavoitteista. Tällä perusteella itsearviointi voitaisiin siis laskea erääksi arvioinnin keskeiseksi elementiksi määrällisen ja laadullisen arvioinnin ohella, vaikka sitä ei opetussuunnitelmassa ole esitetty kirjaimellisesti vastaavalla tavalla, vaan sen on luettu kuuluvan enemmän arvioinnin tavoitteisiin.

Itsearvioinnin vahvistunutta roolia vaikuttaisi tukevan ylipäätään kasvatusalalla, mutta myös musiikkikasvatuksen parissa nähtävissä oleva, niin ikään oppimiskäsitysten myötä tapahtunut arviointijaottelun muuttuminen oppilaskeskeisempään suuntaan – siis suorituskeskeisemmän arviointiajattelun sijaan. Oppilaskeskeisen arvioinnin eräänä tavoitteena on tukea yksilön oppimista ilman, että häntä vertaillaan muihin; näin ollen nimenomaan esimerkiksi itsearvioinnin merkitys arviointimenetelmänä korostuu. (Juntunen & Westerlund 2013, 72.) Itsearvioinnin korostuminen arvioinnin osa-alueena ei toisaalta ole ainoastaan modernin kasvatustieteen myötä taiteen perusopetukseen rantautunut tekijä – tarkkaan ottaen itsearvioinnin mahdollisuuden velvoittaa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi jo ennen 2000-lukua voimaan astunut laki taiteen perusopetuksesta, jonka mukaan:

”Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan työskentelyä tulee arvioida monipuolisesti.

Oppilaan arvioinnista ja todistukseen merkittävistä tiedoista päättää opetushallitus.” (Laki taiteen perusopetuksesta 21.8.1998/633, 8. §).

4.2.3 Portfolioarviointi

Opetussuunnitelmassa kuvatus oppimiskäsityksen voidaan nähdä itsearvioinnin lisäksi heijastuvan arviointiin myös portfolioarvioinnin kautta. Myöhemmässä opintojen vaiheessa oppilaan rooli arvioinnissa korostuu tutkimuksen musiikkioppilaitoksessa itsearvioinnin ohella portfolioarvioinnin myötä:

H: ” – – sitten, kun ollaan pidemmällä, niin siinä tulee korostumaan se, että mikä on oppilaan oma oppimaan oppimisen taito, eli tällainen niin kuin portfoliomainen työskentely, että hän vielä enemmän itse tietoisena omasta osaamisestaan osaa sen esitellä.”

Portfolioarvioinnin voidaankin nähdä olevan seurausta itsearvioinnin roolin kasvamisesta arvioinnissa niin Suomessa kuin kansainvälisessä mittakaavassakin. Sen keskeisimpänä lähtökohtana on oppilaan oman osaamisen ja oppimisen dokumentointi ja reflektointi. Portfolioarvioinnilla katsotaan olevan monia hyviä puolia, kuten oppilaan kehityksen seuraaminen, monipuolisuus ja mahdollisuus oppimisprosessin arviointiin. (Juntunen & Westerlund 2013, 85.) Koulun musiikinopetuksessa käytetty portfoliomuotoinen työ, musiikin lukiodiplomi, on eräs esimerkki musiikkiopintojen kontekstissa jo olemassa olevasta portfoliotyöskentelystä (Juntunen & Westerlund 2013, 87). Musiikkioppilaitoksen syventävien opintojen lopputyö saattaa vastata musiikin lukiodiplomia monessakin suhteessa, ja näitä voi olla mahdollista myös hyväksilukea keskenään:

H: ” – – esimerkiksi syventävien opintojen lopputyö, mikä pitää tehdä, niin sehän voi muodostaa sellaisen kokonaisuuden, mikä voidaan aika helposti siirtää myös lukion musiikin diplomiksi, sen voi hyväksilukea sinnepäin, mikä tässä onkin – – aika tarkoituksenmukainenkin reitti.”

4.2.4 Tasosuoritusjärjestelmä

Arviointimenetelmien suhteen opetussuunnitelmauudistuksen keskiössä voidaan nähdä olevan musiikkioppilaitosten arvioinnissa aiemmin laajalti käytetty Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML) laatima tasosuoritusjärjestelmä. Tarkkaan ottaen tasosuoritusjärjestelmän käyttämistä eivät edellisenkään taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2005, 3; 2002, 12) arvioinnin kuvauksissaan edellyttäneet, vaikka musiikin laajan oppimäärän päättösuorituksia arvioitiinkin numeerisesti, kuten myös tasosuorituksissa on tapana. Oppilaalle oli toisin sanoen tiedotettava arviointikriteereistä, mutta kriteereitä ei ollut tarkkaan määritelty (Opetushallitus 2002, 12), eli käytännössä oppilaitos olisi voinut käyttää muitakin kuin SML:n tasosuoritusohjeiden mukaisia kriteereitä. Siitä huolimatta tasosuoritusjärjestelmän soveltaminen on ollut lähes poikkeuksetta arviointimenetelmänä ennen uusinta opetussuunnitelmauudistusta taiteen perusopetuksessa.

Eisnerin (2002, 184) mukaan arvioinnin eräs ulottuvuudesta kohdistuu opetussuunnitelman sisältöön ja muotoon – ja toisaalta Lahdeksen (1986, 175) mukaan myös koko koulutusjärjestelmään. Näin ollen on perusteltua tarkastella taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja pedagogiikan toimivuuden arvioinnissa lausuttuja seikkoja koskien musiikkioppilaitosten arviointikäytänteitä, ja erityisesti tasosuoritusjärjestelmää. Arvioinnissa todetaan oppilaitosvierailujen myötä tasosuoritusjärjestelmästä seuraavaa:

”Musiikissa Suomen musiikkioppilaitosten liiton laatimat instrumentti- ja oppiainekohtaiset tasosuoritusohjeet tuntuvat edelleen ohjaavan oppilaitosten toimintaa käytännössä huomattavasti vahvemmin kuin opetussuunnitelman perusteet. Vain muutama oppilaitos on irrottautunut perinteisestä suoritusjärjestelmästä ja kehitellyt omia ratkaisuja. Musiikissa pyrkimys valtakunnallisesti yhdenmukaiseen suoritusjärjestelmään elää edelleen, vaikka opetussuunnitelman perusteet eivät sitä edellytä.” (Tiainen ym. 2012, 41).

Kuten Virta (2002, 64) toteaa arvioinnin ja opetussuunnitelman välisestä problematiikasta, arviointikäytänteet saattavat joissain tapauksissa saada korostuneen merkityksen, jolloin arviointi saattaa ryhtyä ohjaamaan opetusta. Näin voitaisiin todeta ainakin jollain tasolla käyneen musiikkioppilaitosten arvioinnissa soveltaman tasosuoritusjärjestelmän suhteen. Tämän suuntaiset havainnot tasosuoritusjärjestelmästä arviointimenetelmänä vaikuttivatkin mitä luultavimmin siihen, että keskeisimmiksi kehittämisehdotuksiksi taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja pedagogiikan toimivuuden arvioinnissa määriteltiin oppilasarvioinnin osalta erilaiset taiteenalakohtaiset tavat näyttää ja osoittaa osaamista, sekä nostettiin kysymys siitä, tarvitaanko taiteen perusopetuksessa numeroarviointia ylipäätään (Tiainen ym. 2012, 106). Nykyinen kehityssuunta opetussuunnitelmatyössä näyttäisi tämän tutkimuksen valossa mukailevan näitä linjoja, paitsi että valtakunnallisesti yhdenmukainen arviointi- tai suoritusjärjestelmä ei ainakaan musiikin osalta toteutune – suunta vaikuttaa olevan ennemminkin päinvastainen.

Tämä tutkimus osoittaa arviointimenetelmien suhteen toisaalta sen, että uusimmat taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät myöskään tasosuoritusjärjestelmän käyttämistä suoraan kiellä, vaikka tasosuoritukset sopivatkin varsin huonosti uusien opetussuunnitelman perusteiden henkeen. Tasosuoritusjärjestelmää on siis edelleen mahdollista soveltaa arvioinnissa, mikäli se koetaan oppilaitoksessa tarkoituksenmukaisena:

H: ”Meillä voi edelleenkin mennä tasosuoritukseenkin saamaan arviointia soittotaidostaan, mutta me olemme hakeneet lisää arviointimenetelmiä siihen rinnalle, johtuen siitä, että oppilaitteen tavoitteet ovat erilaisia, oppimistyyli on erilaisia, ja jollekin se saattaa olla jopa oppimisen este, tällainen niin kuin, että aikuisen lautakunnan eteen jonain tiettyinä kellonaikana.”

Sitaatissa korostuu oppimiskäsityksen merkitys arvioinnin taustalla toteamuksessa oppilaiden erilaisista tavoitteista, ja ennen kaikkea erilaisista oppimistyyleistä.

Tasosuoritusjärjestelmän soveltaminen herättää tietysti kysymyksen siitä, miksi sitä edelleen halutaan käyttää, vaikka se sopii lähtökohdiltaan huonosti uusien opetussuunnitelman perusteiden henkeen. Opintojen hyväksiluku voi kuitenkin paikallistasolla, kulloinenkin toimintaympäristö huomioon ottaen, tai esimerkiksi eri oppilaitosten välillä toimia tasosuoritusten kautta:

H: ”Esimerkiksi niin kuin musiikkiluokille tai musiikkilukioon hakiessa – – hyväksiluku toimii näiden tasosuoritusten kautta. Niin silloin sen mahdollisuuden pitäminen yhtenä arviointimenetelmänä, niin on ollut sellainen suoraviivainen, että okei, että jos sinä haluat hyväksilukea täällä olevia opintoja toisessa oppilaitoksessa, niin tee tasosuoritus, niin me voimme kirjoittaa sinulle lapun siitä mukaan.”

4.3 Oppilasarvioinnin muutos

Tasosuoritusjärjestelmän käytön merkittävä väheneminen nostaa opetussuunnitelmauudistusta koskien luonnollisesti esiin opintojen tavoitteellisuuden, sillä taiteen perusopetus on niin ikään laissa määritellysti ”tavoitteellista” ja ”tasolta toiselle etenevää” (Laki taiteen perusopetuksesta 21.8.1998/633, 1. §). Tasosuoritusjärjestelmä onkin kuvannut varsin suoraviivaisesti arvioinnin ohella oppilaan etenemistä tasolta toiselle – kun siitä on pääosin luovuttu, on tasolta toiselle etenemistä silti kuvattava arvioinnin keinoin jollain tavalla, jotta lain edellyttämä opintojen tavoitteellisuus ja tasolta toiselle eteneminen täyttyvät. Tasoja voidaan luoda uusien opetussuunnitelmien myötä esimerkiksi vaativuusportaikkoon asetettujen esiintymisten muodossa:

H: ”Me olemme lähteneet hakemaan niitä tasoja niin – – että meidän konserttimme on koitettu laittaa vähän niin kuin vaativuustasoportaikkoon, että sellainen ensimmäisen vaativuustason konsertti on sen oman opettajan muitten oppilaitten kanssa soitettu tällainen luokkamatina-tyyppinen – – sitten, kun mennään seuraavaan portaaseen, niin se voi olla niin kuin useamman opettajan yhteinen konsertti; kolmas, neljäs porras voi olla joku jo konserttisalissa tapahtuva juttu, missä on jopa käsiohjelma.”

Tasolta toiselle eteneminen luo eittämättä tavoitteellisuutta opintoihin; tähän tarpeeseen tasosuoritusjärjestelmän voidaankin nähdä vastanneen hyvin. Arviointiajattelultaan etenkin aiemmin varsin suorituskeskeinen musiikkioppilaitoksen opinpolku on nähty myös ongelmallisena ottaen huomioon myönteisen, elinikäisen taidesuhteen kehittymisen arvon, joka on kuvattu taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2017a, 11). Haastattelussa korostuu, että arvioinnissa, ja sitä kautta koko musiikkioppilaitoksen opetuksessa olisi otettava tavoitteellisuuden ohella huomioon myös

elinikäisen musiikkisuhteen syntyminen ja kehittyminen, jotta mielekkyys ja motivaatio säilyvät läpi tavoitteellisten ja vaativien musiikkiopintojen:

H: ”No, miten se hyvä, elinikäinen musiikkisuhde syntyy? Sillä tavalla, että se saa rauhassa kasvaa ja kehittyä – – Että vähemmän tulisi sellaista hävikkiä, kun ei suostunut menemään tämän putken mukaan ja sitten se tehtiin selväksi, että – – sinun on syytä lopettaa tämä soittaminen. Niin tällaisia ei saisi tulla, vaan pitäisi löytää se, että no mikäs tässä nyt on se elinikäinen, hyvä musiikkisuhde, mitä hän tavoittelee, kun hän on tänne tullut oppilaaksi; hän on halunnut tulla tänne oppilaaksi, niin ei meidän tehtävämme ole kertoa, että mene pois, vaan pysy täällä ja hae polkuasi.”

Edelleen Virran (2002, 64) kuvaaman arviointikäytänteiden korostumisen taustaa vasten katsottuna näyttäisi siltä, että musiikkioppilaitosten opintojen aikaisempi, tiivis, ikään kuin ”putkimainen” rakenne olisi hyvin pitkälti vanhanmallisten arviointikäytänteiden – siis tasosuoritusjärjestelmän soveltamisen – seurausta. Tasosuoritukset vaikuttavat olleen niin keskeisenä arvioinnin menetelmänä, että ne ovat lopulta ryhtyneet ohjaamaan opetusta, kuten myös Tiainen ym. (2012, 41) toteavat – ja ne on nähty oikeastaan opetuksen ohella laajemminkin koko musiikkioppilaitosten toimintaa ohjaavana tekijänä.

Haastatteluaineistossa korostuu myös osin arviointikäytännestä johtuva oppilaitosten ”hävikki” toteamuksessa ”kun ei suostunut menemään tämän putken mukaan”, opintojen rakenteeseen ja arviointiin viitaten. Toisin sanoen, oppilaitokset ovat saattaneet menettää oppilaitaan viime kädessä arviointikäytänteisiin kulminoituvien ongelmien vuoksi. Tässä tutkimuksessa on mahdotonta osoittaa varmasti todeksi syy-seuraussuhdetta oppilaiden kesken jääneiden opintojen ja oppilaitosten arviointikäytänteiden välillä, mutta näyttää vahvasti siltä, että vanhanmallisilla arviointikäytännillä – joilla on ollut vahva merkitys musiikkioppilaitosten opinnoissa aiemmin, ja jotka ovat siis osaltaan saattaneet ryhtyä ohjaamaan opetusta ja jopa oppilaitoksen toimintaa – on saattanut olla osansa kuvatussa hävikissä.

Näyttää näin ollen siltä, että oppilaitoksissa ja laajemminkin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien kehittämisessä on opetussuunnitelmauudistuksen myötä havahduttu vanhanmallisten arviointikäytänteiden negatiivisiin puoliin suhteessa opintojen etenemiseen, motivaation ylläpitämiseen ja myönteisen, elinikäisen taidesuhteen kehittymiseen – tästä näkökulmasta oppilaskeskeisempi arviointiajattelu onkin johdonmukainen kehityssuunta. Merkillepantavaa on tässä mielessä myös varsin pitkä aikaväli taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uusimisessa ja kehittämisessä:

H: ”– – aika harvoin meidän OPS-perusteitamme on muutettu, verrattuna vaikka nyt mitä perusopetuksessa, siis oppivelvollisuuskoulussa tai lukiokoulutuksessa – tai varsinkin toisen asteen

ammattillinen koulutus, missä joka vuosi muutetaan jotakin valtakunnallisesti. Se on niin kuin paljon enemmän ollut tällaisessa fokuksessa. Taiteen perusopetus on jäänyt aika rauhaan tässä mielessä. Ja sille ei ole niin kuin tullut sitä ulkoista painetta, jolloin se on varmaan totta, että ne [kasvatusalan kehitys ja muutokset] ovat rantautuneet tänne myöhemmin kuin moneen muuhun juttuun.”

Nykyisen, oppilaskeskeisemmän arviointiajattelun voidaan nähdä olevan monessa suhteessa oppilaan ja opetussuunnitelmassa kuvattujen tavoitteiden näkökulmasta perusteltua, mutta se saatetaan myös kyseenalaistaa; sen voidaan kriittisimpien näkemysten mukaan katsoa rapistavan musiikkiopintojen tavoitteellista luonnetta ja oppilasaineksen tasoa, etenkin musiikkialan ammattiopintoja ja korkea-asteen koulutusta ajatellen. Taiteen perusopetuksen osuus suomalaisen musiikkikoulutuksen ensimmäisenä portaana, ja sitä kautta maamme musiikkikoulutuksen tason yhtenä ylläpitäjänä jatkossakin jää niin ikään seuraavien tutkimusten selvitettäväksi, kun taiteen perusopetuksen oppilasarvioinnin muutoksen varsinaisia vaikutuksia kyetään havainnoimaan ja arvioimaan tarkemmin tulevaisuudessa.

5 DISKUSSIO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää, millainen on yksi uusi taiteen perusopetuksen musiikkioppilaitoskohtainen opetussuunnitelma oppilasarvioinnin osalta, ja mitä arvioinnin muutoksesta voidaan tässä valossa todeta. Tutkimuksen toissijaisena tarkoituksena on ollut lisätä ymmärrystä taiteen perusopetuksen musiikin opetussuunnitelmien kehittämisestä. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena – näin ollen esitetyt tulokset edustavat oppilaitosten näkökulmasta vain yhtä ratkaisua toteuttaa arviointia. Sen sijaan, tulokset voidaan yhdistää laajemmin modernin kasvatustieteen viime aikaisiin muutoksiin, ja tätä kautta nähdä yhteydet taiteen perusopetuksen musiikkikoulutuksen ja muun kasvatustieteen välillä arvioinnin suhteen.

Tutkimuksen tulokset liikkuvat tämän tutkimuksen puitteissa Malisen (1992, 24) jaottelun mukaan opetussuunnitelman tarkoitettun ja toimeenpannun opetussuunnitelman tasolla. Lähtökohdaksi oppilasarvioinnin toteuttamiseen toimii tapaustutkimuksen oppilaitoksessa arvioinnin jako laadulliseen ja määrälliseen arviointiin, joista ensin mainittu tapahtuu vuorovaikutteisesti opettajan ja oppilaan välillä, ja jälkimmäinen tarkoittaa laskennalliseen malliin perustuvaa kuvausta oppilaan osallistumisesta opetuksen eri muotoihin.

Tämän lisäksi voidaan oppilasarvioinnista erottaa yksityiskohtaisempia arviointimenetelmiä, joiden käyttämiselle on mahdollista löytää perusteita niin taiteen perusopetusta koskevasta laista kuin modernista kasvatustieteestäkin. Näitä arviointimenetelmiä ovat oppilaan itsearviointi ja portfolioarviointi. Molempien arviointimenetelmien taustalla vaikuttaa oppimiskäsitysten myötä tapahtunut arviointiajattelun muutos oppilaskeskeisempään suuntaan suorituskeskeisen ajattelun sijaan – portfolioarvioinnin voidaan puolestaan nähdä olevan seurausta itsearvioinnin roolin kasvamisesta niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (Juntunen & Westerlund 2013, 72; 85). Itsearvioinnin roolin taustatekijänä taiteen perusopetuksessa on lisäksi laki, jonka mukaan arvioinnilla pyritään ”– kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin.” (Laki taiteen perusopetuksesta 21.8.1998/633, 8. §). Kolmantena, tutkimuksen tulosten yhteydessä esiteltynä yksityiskohtaisena arviointimenetelmänä, on kuvattu Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML) laatimaa tasosuoritusjärjestelmää. Kyseinen menetelmä liittyy ennen kaikkea opetussuunnitelmauudistusta edeltäneeseen aikaan musiikkioppilaitoksissa kuin arvioinnin nykytilaan – kuitenkin, tämä tutkimus osoittaa, että tasosuoritusjärjestelmää on edelleen mahdollista soveltaa yhtenä arviointimenetelmänä. Sen

eduksi on katsottu muun muassa joustava mahdollisuus opintojen hyväksilukuun eri oppilaitosten välillä.

Tutkimus osoitti myös taiteen perusopetuksen oppilasarvioinnin muutoksessa problematiikan liittyen musiikkiopintojen tavoitteellisuuteen ja opetussuunnitelmassa kuvattuihin arvoihin ja tavoitteisiin. Arvioinnin avulla olisi edistettävä taiteen perusopetuksen musiikkikoulutuksessa sekä elinikäisen musiikkisuhteen syntymistä että ohjattava oppilasta etenemään tavoitteellisesti tasolta toiselle opinnoissaan. Nämä kaksi asiaa eivät ole millään muotoa toisiaan poissulkevia, mutta mikäli Regelskin (2005, 220) tavoin arvojen nähdään olevan opetussuunnitelman ytimessä, voidaan tässä suhteessa oppilasarvioinnin todeta olevan opetussuunnitelmassa kuvattujen arvojen ja tavoitteiden ristiaallokossa, kun pohditaan, miten arvioinnin toteuttamisella voitaisiin samanaikaisesti vastata kumpaankin päämäärään.

Tutkimuksella saavutettiin laaja kuva yhdestä tavasta, jolla oppilasarviointia voidaan toteuttaa musiikkioppilaitoksessa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen. Tutkimuksen toissijaisesta tarkoituksesta – eli ymmärryksen lisäämisestä taiteen perusopetuksen musiikin opetussuunnitelmien kehittämisen suhteen – todettakoon tämän tutkimuksen vahvistavan McKenneyn & Nieveenin (2003, 199) kuvaamaa opetussuunnitelmien kehittämisen prosessin monimutkaisuutta ja kompleksisuutta, etenkin ottaen huomioon taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien laatimisen monivaiheisen prosessin, lähtien valtakunnallisista opetussuunnitelman perusteista aina taiteenala- ja oppilaitoskohtaiseen opetussuunnitelmaan. Lisäksi taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien kehittämisessä huomionarvioista on varsin pitkä opetussuunnitelmatason kehittämisväli; ennen Opetushallituksen (2017a; 2017b) taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita edelliset yleisen oppimäärän perusteet ovat vuodelta 2005 (Opetushallitus 2005). Jos koulutuksessa yleisellä tasolla muutaman vuoden aikahaarukkaa voidaan pitää muutosten suhteen jo merkittävänä ottaen huomioon yhteiskunnallisen kehityksen nopeuden ja tieteellisen tutkimuksen määrän nykypäivänä, yli vuosikymmen lienee hyvinkin pitkä aikaväli, tarkasteli asiaa mistä näkökulmasta hyvänsä. Näin ollen, tutkimuksen tulostenkin valossa näyttää siltä, että taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmatason kehittämisvälin voidaan todeta olevan huomattavan pitkä, mikä puolestaan heijastunee muun muassa taiteen perusopetuksen muuta kasvatusalaa hitaampana reagointina yhteiskunnassa tapahtuneisiin muutoksiin.

Tämän tutkimuksen voidaan nähdä tuottaneen ensisijaisesti uutta tietoa, sillä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus on opetussuunnitelmien voimaan astumisesta laskettuna alle vuoden vanha ilmiö, jota ei näin ollen ole ehditty tutkimuksen puitteissa kartoittaa juurikaan. Kuitenkin, tutkimusasetelman suppeudesta johtuen tutkimuksen tuottaman uuden tiedon määrä ei ollut merkittävän suuri suhteessa siihen, että tutkimus myös hyvin pitkälti tyytyi vahvistamaan aiempien oppilasarviointia koskevien tutkimusten tuloksia, ainakin mitä tulee arvioinnin kehityssuuntiin kohti oppilaskeskeisempää arviointiajattelua. Tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkien musiikkioppilaitosten tapaa toteuttaa arviointia; tutkimusasetelmasta johtuen tutkimus antaa tarkan kuvan vain yhden musiikkioppilaitoksen tavasta toteuttaa oppilasarviointia – toki tutkimus piirtää myös yleisempiä suuntaviivoja, jotka koskevat suurempaa joukkoa toimijoita oppilaitostasolta katsottuna. Tutkimuskysymyksen näkökulmasta tapaustutkimus oli näin pienimuotoisen tutkimuksen puitteet huomioiden tutkimusstrategiana toimiva; tutkimuskysymykseen siitä, millainen oppilasarviointi nykymuotoisenaan on yhdessä musiikkioppilaitoksessa, kyettiin vastaamaan. Arvioinnin muutosta ja etenkin sen vaikutuksia pystyttiin tosin pohtimaan vielä varsin vähän aiheen tuoreudesta johtuen. Tutkimus tuotti uutta tietoa etenkin opetussuunnitelmatekstien katveeseen jäävistä asioista, joita ei kirjoitetussa opetussuunnitelmassa lue, kuten yksityiskohtaisista arviointimenetelmistä. Tiedosta voi olla teoreettista hyötyä ennen kaikkea taiteen perusopetuksen kehittämistyötä varten ottaen huomioon taiteen perusopetusta koskevan tutkimustiedon vähäisyyden. Käytännöllistä hyötyä tutkimuksesta saattaa puolestaan olla taiteen perusopetuksen piirissä musiikkikoulutusta järjestäville oppilaitoksille, jotka haluavat kehittää oppilasarviointia entisestään tai peilata omaa malliaan ajankohtaiseen tutkimustietoon. Lisäksi tutkimus voi olla hyödyksi uusien taiteen perusopetuksen musiikkikoulutusta koskevien tutkimusten tekemiseen – siihen tällä tutkimuksella myös osaltaan on pyritty. Tutkimuksen tuottamaa tietoa saattaa olla mahdollista soveltaa myös taiteen perusopetuksen ulkopuolella muun musiikki- ja taidekasvatuksen parissa.

Kattavamman kuvan saamiseksi oppilasarvioinnin muutoksesta tutkimuksen olisi pitänyt käsitellä myös toteutuneen (oppilaiden kokeman) opetussuunnitelman tasoa. Tuotetun tiedon luotettavuuden takaamiseksi toteutuneen opetussuunnitelman taso jätettiin kuitenkin tutkimuksesta pois; opetussuunnitelmauudistuksen tuoreudesta johtuen katsottiin, että on liian varhaista saada kattavaa aineistoa, joka koskee toteutunutta opetussuunnitelmaa. Tutkimuksen käsittelemät opetussuunnitelman tasot on kuvattu tutkimusraportissa, ja yhden tason käsittelyn

puuttuminen on tulosten oikeanlaiseksi tulkitsemiseksi ja arvioimiseksi nostettu esiin. Oppilasarvioinnin muutoksen teoreettiseen tarkasteluun seikka ei vaikuta siihen nähden, miten suuressa osassa toteutuneen opetussuunnitelman tasoa voidaan pitää puolestaan opetussuunnitelmien kehittämistyön näkökulmasta. Aineistotriangulaation ohella tutkimus olisi voinut hyödyntää myös menetelmätriangulaatiota keräämällä määrällistä aineistoa musiikkioppilaitoksista, jonka avulla olisi saatu valtakunnallisesti ja oppilaitostasolta katsoen laajempi kuva aiheesta. Toisaalta, on muistettava tämän tutkimuksen rajalliset puitteet, sekä se, ettei lähtökohtana ole ollut tulosten yleistettävyyden musiikkioppilaitosten joukkoon, vaan syventyminen yhden oppilaitoksen tapaan toteuttaa arviointia, ja tarkastella arvioinnin muutosta siitä lähtökohdasta.

Tätä tutkimusta seuraavaksi, keskeiseksi jatkotutkimusaiheeksi voitaisiin nostaa useita musiikkioppilaitoksia kattava, vertaileva tutkimus oppilaitosten uusista arviointikäytännöistä sekä opetussuunnitelmien kehittämisprosesseista. Lisäksi, jo aiemmin esiin nousut tarve kuvata tulevaisuudessa myös toteutuneen eli oppilaiden kokeman opetussuunnitelman tasoa arvioinnin suhteen, olisi relevantti jatkotutkimusaihe, joka täydentäisi niin ikään tämän tutkimuksen jättämää aukkoa opetussuunnitelman kaikkien tasojen kattamisessa. Vastaavasti voitaisiin myös vertailla arviointikäytännöitä eri taiteenalojen kesken. Ylipäätään taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien kehittämistyötä olisi syytä kartoittaa tieteellisen tutkimuksen puitteissa huomattavasti enemmän. Kun ajatellaan esimerkiksi Lahdeksen (1986, 175) tavoin arvioinnin kohdistuvan ylipäätään koko koulutusjärjestelmään, on tarkasteltava kriittisesti juuri sitä, että taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita on uusittu suhteellisen vähän verrattuna muuhun kotimaiseen koulutukseen. Lisäksi mielenkiintoa taiteen perusopetuksessa herättää kaiken kaikkiaan järjestelmän ainutlaatuisuus – olisi korkea aika selvittää tutkimuksen puitteissa, miten globaalissakin mittakaavassa ainutlaatuista taiteen perusopetusta kehitetään oppilasarvioinnin lisäksi kokonaisuudessaan, ja voisiko siinä olla aineksia esimerkiksi tulevaisuuden suomalaisiksi koulutuksen vientituotteeksi?

LÄHTEET

- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Crisp, G. T. (2012). Integrative assessment: reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37:1, 33–43.
Osoitteessa
<https://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2010.494234#.XFbPMS1Dxm>
A Luettu 3.2.2019.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hongisto, A. (2000). Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa Ahlbom, A., & Vuorinen, J. (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu : Koko kuva oppijasta* (s. 86–116). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hotulainen, R. & Vainikainen, M-P. (2017). Arviointipalautteen merkitys minäkäsityksen kehittymiselle. Teoksessa Kauppinen, E. & Vitikka, E. (toim.) *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin* (s. 26–41). Helsinki: Opetushallitus.
- Juntunen, M. & Westerlund, H. (2013). Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa Juntunen, M., Nikkanen, H. M., Westerlund, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 71–92). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2000). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.
- Koppinen, M., Korpinen, E. & Pollari, J. (1994). *Arviointi oppimisen tukena*. Juva: WSOY.
- Kuosmanen, E. (2017). *Musiikkiopistostako valintatalo? : taiteen perusopetuksen 2017 opetussuunnitelmaudistuksen sisällönanalyysia*. Pro gradu. Tampere: Tampereen yliopisto. Osoitteessa
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102670/1515145871.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 19.1.2019.
- Lahdes, E. (1986). *Peruskoulun didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Laki taiteen perusopetuksesta 21.8.1998/633. (1998). Osoitteessa
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633> Luettu 8.1.2019.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. (1988). *Musiikin didaktiikka* ([Uud. laitos] ed.). Porvoo ; Hki ; Juva: WSOY.

- Lundgren, U. P. (2009). Political governing and curriculum change – from active to reactive curriculum reforms. Teoksessa Ropo, E. & Autio, T. (toim.) *International conversations on curriculum studies: Subject, society and curriculum* (s. 109–122). Rotterdam: Sense.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I.-M. (2016). Reseptit OPSin käyttöön : Opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Malinen, P. (1992). Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Marjanen, K. (2009). Musiikkisuunnittelu varhaisiän musiikinopetuksen näkökulmasta. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 385–405). Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- McKenney, S. & Nieveen, N. (2003). ICT tools for curriculum development. Teoksessa Akker, J. v. d., Kuiper, W. & Hameyer, U. (toim.) *Curriculum landscapes and trends* (s. 199–215). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Meriranta, K. (2011). Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet käytännössä : oppimiskäsityksen ja yleisten tavoitteiden soveltaminen musiikin perusteiden opetukseen. Pro gradu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Osoitteessa https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37375/URN_NBN_fi_jyu-201202151183.pdf?sequence=4&isAllowed=y Luettu 19.1.2019.
- Metsämuuronen, J. (2006). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos (2. laitos, 3. uud. p.). Helsinki: International Methelp.
- Myllykoski, M. (2009). Musiikin verkkoyhteisöt – epämuodollisen musiikin oppimisen uusi tutkimuskenttä. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 299–309). Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Opetushallitus. (2002). Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa https://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf Luettu 22.3.2019.
- Opetushallitus. (2005). Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa https://www.oph.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf Luettu 22.3.2019.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 13.10.2018.
- Opetushallitus. (2017a). Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa http://www.oph.fi/download/186919_Taiteen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_ope_tussuunnitelman_perusteet_2017.pdf Luettu 13.10.2018.

- Opetushallitus. (2017b). Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa https://www.oph.fi/download/186920_Taiteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf Luettu 14.1.2019.
- Paananen, P. (2009). Näkökulmia arviointiin. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 407–421). Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. (2013). Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Juntunen, M., Nikkanen, H. M., Westerlund, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 54–70). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Lang.
- Regelski, T. A. (2005). Curriculum: Implications of aesthetic versus praxial philosophies. Teoksessa Elliott, D. J. (toim.) *Praxial music education: Reflections and dialogues* (s. 219–248). Oxford: Oxford University Press.
- Sipilä, H. (2010). Oppilasarviointi musiikkiopistossa : oppilaiden kokemuksia Sibelius-opiston arviointikäytännöistä. Pro gradu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/24289/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201006082010.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 19.1.2019.
- Tiainen, H., Heikkinen, M., Kontunen, K., Lavaste, A., Nysten, L., Seilo, M., Välihalo, C., Korkeakoski, E. (2012). Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Osoitteessa https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_57.pdf Luettu 19.1.2019.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus : Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 36–55). Tampere: Vastapaino.
- Varjonen, T. (6.4.2018). ”Monille voi tulla suurempi ilo harrastaa, eikä vaan tehdä suorituksia” – uusi opetussuunnitelma myllertää taiteen perusopetuksen. *Yle Uutiset*. Osoitteessa <https://yle.fi/uutiset/3-10147947> Luettu 6.5.2019.
- Virta, A. (2002). Arviointi oppimisen ja opetuksen punaisena lankana. Teoksessa Lehtinen, E. & Hiltunen, T. (toim.) *Oppiminen ja opettajuus* (s. 63–86). Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Vähäsarja, S. (3.9.2018a). Äiti pelkäsi soittotutkintoja kuollakseen, mutta hänen lastensa ei enää tarvitse – uusi opetussuunnitelma armahtaa jännittäjät. *Yle Uutiset*. Osoitteessa <https://yle.fi/uutiset/3-10377660> Luettu 6.5.2019.

Vähäsarja, S. (22.9.2018b). ”Haukkumakirjeissä sanotaan, että tuhoamme järjestelmän” – lasten musiikkiopintoja uudistettiin, eikä se käy kaikille. *Yle Uutiset*. Osoitteessa <https://yle.fi/uutiset/3-10398155> Luettu 6.5.2019.

LIITTEET

Liite 1: Suostumusasiakirja



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus musiikkioppilaitoksissa : Näkökulmia oppilasarvioinnin muutokseen*.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti, ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Miika Hakala. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistusteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Y-tunnus:
02458947
Sähköposti:
etunimi.sukunimi@jyu.fi

Puhelin:
(014) 260 1211
Faksi:
(014) 260 1021

Jyväskylän yliopisto
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
www.jyu.fi

Liite 2: Haastattelurunko

Opetussuunnitelmauudistus

- Miten kuvailisit taiteen perusopetuksen uusinta opetussuunnitelmauudistusta?
- Miten merkittävänä näet uudistuksen valtakunnallisesti?
- Miten uudistus näyttäytyy oppilaitoksen sisällä?

Uudet OPS-perusteet

- Mitä ajatuksia taiteen perusopetuksen uudet OPS-perusteet herättivät?
- Millaista taiteen perusopetuksen uusia OPS-perusteita oli soveltaa oppilaitoksen oman OPSin pohjana?
- Esiintyikö kehitystyössä haasteita suhteessa OPS-perusteisiin?

Oppilasarvioinnin muutos

- Mitä tekijöitä näet olevan arvioinnin muutoksen taustalla?
- Näetkö parempana oppilaitoskohtaiset arviointikriteerit vai valtakunnallisesti yhteiset?
- Millaista on ollut lähteä toteuttamaan uutta arviointia?
- Mitkä ovat mielestäsi uuden arvioinnin vahvuudet / heikkoudet?
- Miten arvioinnin muutos näkyy oppilaitoksen arjessa?
- Miten oppilaitoksessa on suhtauduttu arvioinnin muutokseen?
 - Opettajat, oppilaat, muu henkilökunta?

Oppilaitoksen oma uusi OPS

- Miten oppilasarvioinnin osalta päädyttiin oppilaitoksessa nykyiseen ratkaisuun?
 - Mitkä tekijät siihen vaikuttivat OPS-perusteiden ohella?
- Miten uuden OPSin käyttöönotto on sujunut?
- Onko oppilaitoksen OPS-työryhmä jo saanut palautetta uudesta OPSista tai oppilasarvioinnista?
- Oletko perehtynyt muiden musiikkioppilaitosten uusiin OPSeihin?
 - Miten oppilaitoksenne uusi OPS suhteutuu muiden oppilaitosten vastaaviin?
 - Mitä mahdollisia eroja tai yhtäläisyyksiä näissä on?