



□

Anni Huovinen

**IDOLS-TUOMAREISTA MENTOREIKSI**  
**Pop- ja jazzlaulun arvioinnin kehittäminen**

**IDOLS-TUOMAREISTA MENTOREIKSI**  
**Pop- ja jazzlaulun arvioinnin kehittäminen**

Anni Huovinen  
Opinnäytetyö  
Kevät 2012  
Musiikin koulutusohjelma  
Oulun seudun ammattikorkeakoulu

## TIIVISTELMÄ

Oulun seudun ammattikorkeakoulu  
Kulttuurialan yksikkö, Pop- ja jazzmusiikin suuntautumisvaihtoehto

Tekijä: Anni Huovinen

Opinnäytetyön nimi: Idols-tuomareista mentoreiksi - Pop- ja jazzlaulun arvioinnin kehittäminen

Työn ohjaaja: Jaana Sariola

Työn valmistuslukukausi ja -vuosi: Kevät 2012 Sivumäärä: 40

Tämän opinnäytetyön taustalla ovat pop- ja jazzlaulunopiskelijana ja -opettajana saamani kokemukset arvioinnin haasteista ja puutteista. Suomessa pop- ja jazzlaulun arviointi tapahtuu edelleen oppilaitos- ja opettajakohtaisesti, mikä asettaa opiskelijat epätasa-arvoiseen asemaan ja aiheuttaa sen, että opiskelijat eivät valmistuessaan välttämättä tiedä todellista tasoaan. Työni tavoitteena on selvittää tarkemmin pop- ja jazzlaulun arvioinnin tilannetta eri musiikkioppilaitoksissa ja arvioinnin kehittämismahdollisuuksia niin ruohonjuuritasolla kuin valtakunnallisestikin sekä antaa konkreettisia ohjeita arvioinnin toteuttamiseen.

Pohjustan kehitysehdotuksiani määrittelemällä arviointia sen kohteiden, tehtävien, ajoituksen ja menetelmien mukaan. Tarkastelen, miten vallalla olevat oppimisenäkemykset ovat aiheuttaneet muutoksen arvostelusta arviointiin, ja miten tämä on vaikuttanut musiikkipedagogiikkaan. Määrittelen, minkälaista hyvän arvioinnin tulisi olla, ja minkälaista arviointi voi olla pahimmillaan. Arvioinnin nykyistä tilaa tutkin selvittämällä, miten arviointi on otettu huomioon eri musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmissa sekä analysoimalla neljältä pop- ja jazzlaulunopettajalta keräämäni haastatteluaineistoa. Olen esittänyt haastateltaville kysymyksiä pop- ja jazzlaulun arviointiperusteista heidän työpaikoillaan sekä siitä, miten arviointia heidän mielestään pitäisi kehittää.

Työni tuloksena totean, että pop- ja jazzlaulun arvioinnin suurin kehittämiskohde tulisi olla valtakunnallisesti yhtenäisemmät kirjalliset arviointikriteerit. Vaikka musiikki onkin kuulijan henkilökohtainen kokemus, pitäisi laulun arvioinnissa olla käytössä muitakin perusteita kuin arvioijan subjektiivinen tuntemus. Työni loppuun olen koonnut muistilistan pop- ja jazzlaulun arvioijalle.

Asiasanat:

pop- ja jazzlaulu, arviointi, opetus, opetussuunnitelma, etiikka

## ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences  
Degree programme in Music, Option of Music Pedagogue

Author: Anni Huovinen

Title of thesis: From Judges to Mentors. Improving the evaluation of pop and jazz singing

Supervisor: Jaana Sariola

Term and year when the thesis was submitted: Spring 2012

Number of pages: 40

This thesis arises from the challenges and shortcomings of evaluation I have experienced as a student and a teacher of pop and jazz singing. Due to a lack of common evaluation criteria students are being put in an uneven situation. They will also often have an incomplete knowledge of their own skills and competence when graduating. This work aims to examine how pop and jazz singing is evaluated in Finnish music schools, to investigate how the evaluation methods could be improved, and to instruct how the evaluation should be carried out.

To provide a theoretical background, evaluation was defined by its targets, tasks, timing and methods. It is examined how the prevailing views of learning have caused a transition from grading to evaluating, and what kind of effect this has had on music pedagogy. It was aimed to find out what good evaluation is and what it can be at its worst. The current state of evaluation is studied by examining how evaluation has been taken into account in the curricula of different educational institutions. Furthermore, the interviews I conducted with four different vocal coaches are analyzed.

The conclusion of this work is that it would be crucial to develop common evaluation criteria for Finnish teachers in pop and jazz singing. Although music is always personally experienced, the evaluation of singing should be based on something more than a subjective feeling. At the end of the work it has been drawn up a list of things a vocal coach should take into consideration when evaluating a student.

Keywords:

pop and jazz singing, evaluation, teaching, curriculum, ethics

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	6
2 ARVIOINTI.....	8
2.1 Arvioinnin eri määritelmiä.....	8
2.1.1 Arvioinnin kohteet ja tehtävät.....	8
2.1.2 Arviointitapoja ajoituksen mukaan jaoteltuna.....	9
2.1.3 Erilaisia arviointimenetelmiä.....	10
2.2 Arvostelusta arviointiin.....	11
2.2.1 Objektivistis-behavioristinen opetus- ja oppimisenäkemys.....	12
2.2.2 Kognitivistis-konstruktivistinen opetus- ja oppimisenäkemys.....	13
2.3 Hyvä arviointi.....	14
2.3.1 Hyvän arvioinnin piirteitä.....	15
2.3.2 Arvioinnin eettisiä periaatteita.....	18
2.4 Arvioinnin ongelmia.....	19
3 POP- JA JAZZLAULUN ARVIOINNIN PERUSTEET	
MUSIIKKIOPPILAITOSTEN OPETUSSUUNNITELMISSA.....	23
3.1 Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen laitos ja Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutus.....	23
3.2 Oulun seudun ammattikorkeakoulun kulttuurialan yksikkö.....	24
3.3 Oulun konservatorio.....	25
3.4 Pirkanmaan musiikkiopisto.....	25
4 POP- JA JAZZLAULUNOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ ARVIOINNISTA.....	27
4.1 Haastattelu.....	27
4.2 Tulokset.....	28
4.3 Yhteenveto.....	31
5 HYVIÄ POP- JA JAZZLAULUN ARVIOINTIKÄYTÄNTÖJÄ.....	33
5.1 Arvioinnin puitteet.....	33
5.2 Arvioinnin kohteet.....	35
6 POHDINTA.....	37
LÄHTEET.....	39

# 1 JOHDANTO

Olen opiskellut pop- ja jazzlaulua yli kymmenen vuotta ja ollut sinä aikana arvioitavana useaan otteeseen niin laulutunneilla kuin eri tutkintojen ja pääsykokeiden muodossakin. Laulunopettajan töitä olen tehnyt viimeisten kuuden vuoden ajan ja viime vuosina olen ollut mukana myös erilaisissa pop- ja jazzlaulun arviointitehtävissä. Koko laulajanurani ajan olen kokenut arviointitilanteet ongelmallisina sekä arvioitavan että arvioijan roolissa ollessani.

Laulajana olen saanut välillä mitä kummallisinta palautetta arvioijiltani. Tutkintolautakunnan jäsen on halutessaan arvioinut pukeutumistani tai sanonut minun soveltuvan varmasti hyvin taustalaulajaksi. Lautakunnan pöydän toisella puolella ollessani arviointitehtävät ovat osoittautuneet välillä hyvin haastaviksi, kun varsinaisia arviointikriteerejä ei ole ollut tarjolla ollenkaan. Myös yhteistyö toisten arvioijien kanssa on joskus tuottanut harmaita hiuksia, kun näkemyksemme arvioitavista asioista ovat olleet ristiriidassa keskenään, eikä meillä ole ollut käytössä puolueettomia virallisia arviointikriteerejä. Arvioinnin uskottavuutta ei mielestäni ole kasvattanut se, että pop- ja jazzlaululautakunnan jäsenenä on ollut milloin klassisen laulun tai teorian opettaja, milloin vaikkapa sähköbasson opettaja.

Omat haasteensa pop- ja jazzlaulun arvioinnille asettaa lauluäänien erityisluonne instrumenttina verrattuna muihin soittimiin. Lauluääni on jokaisen henkilökohtainen fyysinen ominaisuus, johon voi kyllä vaikuttaa tekniikalla, mutta jota ei voi vaihtaa. Tämä pitäisi mielestäni aina ottaa huomioon, kun arvioidaan laulua. Mielestäni olisi myös tärkeää perustella paremmin, miksi numeerista arvostelua käytetään pop- ja jazzlaulussa niin monessa musiikkioppilaitoksessa, vaikka se ei usein palvele itse oppimista kovinkaan hyvin.

Tämän opinnäytetyöni tarkoituksena on selvittää, kuinka onnistunutta pop- ja jazzlaulun arviointi suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa on, millaisia puutteita siitä löytyy, ja miten sitä voisi kehittää entistä toimivammaksi. Työni antaa uutta näkökulmaa musiikinopetuksen kentälle ja sen tavoitteena on herättää

keskustelua siitä, olisiko oppilaitosten arviointia syytä päivittää. Perehtymällä syvällisesti tähän aiheeseen opinnäytetyössäni saan myös uusia eväitä omaan opettajuuteeni.

Työni alussa tarkastelen arviointia käsitteenä. Selvitän myös, millaista on hyvä ja huono arviointi. Koska musiikkioppilaitoksissa tehtävästä arvioinnista ei vielä ole paljon kirjallisuutta, pop- ja jazzmusiikista puhumattakaan, lähdekirjani ovat yleispäteviä ja niiden esimerkit keskittyvät koulumaailmaan. Samat lainalaisuudet pätevät kuitenkin myös musiikin instrumenttiopetuksessa musiikkioppilaitoksissa.

Pop- ja jazzlaulun arvioinnin käytänteitä Suomessa selvitän tutustumalla eri oppilaitosten opetussuunnitelmiin ja haastattelemalla musiikkialan eri oppilaitosten opettajia. Kartoitan sitä, miten arviointi toteutuu tällä hetkellä käytännössä, minkälaisin perustein sitä tehdään ja miten toimivana opettajat itse sitä pitävät. Kyselyni pohjana käytän työni alussa lähdekirjallisuuden avulla tekemiäni johtopäätöksiä siitä, millaista on hyvä arviointi. Tässä opinnäytetyössäni olen rajannut kyselyaineistokseni vain pop- ja jazzlaulun opettajien näkökulmaa. Vähintään yhtä tärkeä näkökulma asiaan olisi pop- ja jazzlaulun opiskelijoilla, mutta se jääköön toisessa yhteydessä pohdittavaksi.

Opinnäytetyöni lopussa analysoin kyselytutkimukseni tuloksia lähdekirjallisuuden valossa ja selvitän, toimiiko pop- ja jazzlaulun arviointi suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa ja miten sitä voisi kehittää. Luvussa 5 annan käytännön esimerkkejä siitä, miten pop- ja jazzlaulun arviointia voitaisiin parhaiten musiikkioppilaitoksissa toteuttaa. Tätä työtä tehdessäni yritän pitää mielessä ajatusta siitä, mikä pop- ja jazzlaulunopetuksessa on tärkeää: antaa oppilaalle työkaluja ilmaista itseään musiikillisesti ja taiteellisesti.

## **2 ARVIOINTI**

Tässä luvussa tarkastelen arviointia käsitteenä ja määrittelen, mitä arviointi on. Käsittelem opetuksessa tapahtunutta muutosta arvostelusta arviointiin ja tämän muutoksen taustalla olevaa oppimisenäkemyksen muutosta. Alaluvussa 2.3 selvitan, millaista on hyvä ja huono arviointi opetuksessa.

### **2.1 Arvioinnin eri määritelmiä**

Arviointi tarkoittaa jonkin kohteen arvon määrittämistä. Arviointia tapahtuu ihmisten välisessä kanssakäymisessä koko ajan. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1999, 8.) Ihmiset arvioivat itseään, läheisiään ja vaikkapa kadulla ohikulkevia ihmisiä. Laulunopettaja arvioi ehkä tiedostamattaan oppilasta jo tavatessaan tämän ensimmäisen kerran, ennen kuin edes kuulee hänen lauluaan. Oppilaan vaatetus voi esimerkiksi antaa opettajalle ennakkokäsityksen hänen suosikkimusiikkityylistään. Oppilas puolestaan voi arvioida opettajaa hänen ikänsä, koulutuksensa, äänensä tai ulkonäkönsä perusteella hyväksi tai huonoksi opettajaksi.

Arvioinnissa joudutaan aina ottamaan kantaa siihen, mitä, miksi, miten ja milloin arvioidaan sekä siihen, kuka arvioi (Atjonen 2007, 21). Jotta laulunopetuksen tuloksia voitaisiin arvioida eettisesti oikein, on arvioinnin toteuttajien pystyttävä läpinäkyvästi perustelemaan vastaukset edellä mainittuihin kysymyksiin.

#### **2.1.1 Arvioinnin kohteet ja tehtävät**

Koulutuksessa ja kasvatuksessa arvioinnilla määritetään kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvoa tai ansiota (Atjonen 2007, 19). Kasvatusalalla voidaan arvioida lisäksi niin opetuksen suunnittelua, tavoitteita, sisältöjä kuin itse arviointiakin. Tätä arvioinnin arviointia kutsutaan meta-arvioinniksi. (Koppinen ym. 1999, 9.) Arvioinnin kohteena voivat olla esimerkiksi



pääsykoetilateessa oppilaan edellytykset läpäistä jokin tutkinto, oppilaan opintojen eteneminen tai oppilaan tutkinnon onnistuminen. Toisaalta voidaan myös arvioida oppilaitoksia, ja näin tehdäänkin enenevässä määrin, kuten jokakeväiset lukioiden ranking-listat osoittavat. Tällaiset listat tosin keskittyvät vain tulosten arvon määrittelyyn jättäen ulkopuolelle kasvatuksen edellytysten ja prosessien arvon.

Kasvatusalan arvioinnin tärkeimmät tehtävät ovat kehittymään ja kehittämään motivointi sekä oppimisen ja opettamisen tukeminen (Koppinen ym. 1999, 8). Atjosen mukaan ”arviointia ei saisi tarkastella muusta pedagogisesta toiminnasta irrallisena, vaan se tulisi liittää aidosti *osaksi oppimista*” (Atjonen 2007, 20). Arviointi ei siis ole itseisarvo, vaan sen tulisi olla opetuksen väline, joka kertoo oppilaalle hänen tämänhetkisestä tasostaan, siitä, miten hän on edistynyt tai siitä, millaiset edellytykset hänellä on jonkin asian omaksumiseen. Arviointi kertoo myös opettajalle, miten hän on työssään onnistunut ja sen, olisiko opetusmenetelmiä tarvetta muuttaa.

### **2.1.2 Arviointitapoja ajoituksen mukaan jaoteltuna**

Arviointi voidaan jaotella ajoituksen mukaan diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Diagnostinen arviointi tapahtuu yleensä ennen opetusta tai sen alussa. Sen tarkoituksena on selvittää oppilaiden lähtötaso ja järjestää opetusta tarpeen tullen sen mukaan. (Koppinen ym. 1999, 10.) Koulumaailmassa tähän voidaan käyttää esimerkiksi lähtötasokokeita. Instrumenttiopetuksessa diagnostinen arviointi tapahtuu yleensä yksinkertaisesti siten, että opetuksen alussa opettaja, oppilas ja mahdollisesti myös oppilaan vanhemmat yhdessä pohtivat, mikä on oppilaan lähtötaso.

Formatiivinen arviointi tapahtuu oppimisen edetessä, ja siinä tarkastellaan oppijoiden oppimista (Koppinen ym. 1999, 10). Opettaja tekee tällaista arviointia useimmiten itse opetuksen lomassa, tarkkaillen, onko oppilas saavuttamassa hänelle asetettuja tavoitteita. Myös oppilas voi itse arvioida omaa oppimistaan sen edetessä pohtimalla, onko hän edistynyt. Jos vaikuttaa siltä, ettei oppilas

etene toivotulla tavalla, voivat sekä oppilas että opettaja pohtia, tulisiko toimintatapoja muuttaa. Summatiivinen arviointi puolestaan keskittyy oppimisen tuloksiin oppimiskokonaisuuden päättyessä (Koppinen ym. 1999, 10). Musiikin opiskelijaa arvioidaan summatiivisesti esimerkiksi aina kurssitutkinnon yhteydessä.

### **2.1.3 Erilaisia arviointimenetelmiä**

Arviointi sekoitetaan terminä usein arvostelun kanssa. Arvostelu tarkoittaa kirjallisen, numeerisen tai sanallisen arvosanan antamista suorituksesta. *Absoluuttinen arvostelu* määrittelee oppijan suoritusta verrattuna ennalta määriteltäviin kriteereihin. (Koppinen ym. 1999, 10.) Musiikin opiskelussa tämä arvostelumetodi on ongelmallinen, koska parhaaseen mahdolliseen arvosanaan yltävää täydellistä suoritusta on vaikea määritellä, toisin kuin vaikkapa luonnontieteellisissä aineissa. Esimerkkinä musiikinopiskelussa käytettävästä absoluuttisesta arvostelusta mainittakoon teoria-aineissa yleensä järjestettävät kirjalliset kokeet.

*Suhteellinen arviointi* toteutetaan vertaamalla oppilaiden suorituksia keskenään, ja jakamalla tietyt arvosanat ennalta määritellyn jakauman mukaisesti (Koppinen ym, 10). Myöskään tätä vaihtoehtoa ei voida pitää parhaana mahdollisena instrumenttiopetuksen arvostelumenetelmänä, koska tällöin eri aikaan opintojaksoa suorittavat oppijat voivat saada samantasoisesta suorituksesta hyvinkin erilaisen arvosanan. Musiikkialalla samanaikaisesti samantasoisista tutkintoa samassa instrumentissa suorittavien määrä on myös yleensä varsin pieni, jolloin vertailu ei voi olla kovin kattavaa.

Usein instrumenttiopetuksessa hyödynnetään *tavoitearviointia*. Silloin oppimiselle määritetään tavoitteet, joiden saavuttaminen on merkinä oppimisprosessin onnistumisesta. (Koppinen ym. 1999, 11.) Instrumenttiopettajan olisikin aina hyvä kerrata oppilaan kanssa jo opintojen alussa ja niiden jatkuessa, mitä tavoitteita oppilaan tulisi saavuttaa opintojakson aikana. Jos näiden tavoitteiden saavuttaminen näyttää epätodennäköiseltä, on niitä

mahdollista muuttaa oppimisprosessin aikana realistisemmiksi. Tämä edistää useimmiten oppimista ja jopa opintojen jatkumista paremmin kuin liian korkean tavoitteen asettaminen ja siinä itsepintaisesti pysyminen.

## **2.2 Arvostelusta arviointiin**

Käsiteltäessä pop- ja jazzlaulun arviointia on kiinnitettävä huomiota siihen, miten nykyisiin musiikinopetuksen arviointikäytäntöihin on päädytty. Nykyään instrumenttiopetuksessa käytössä olevien arviointimenetelmien ja arviointisanan käytön taustalla on oppimisen teorioiden ja oppimisenäkemyksien painotusten muutos koko kasvatusalalla. Pitkään vallinneen behavioristisen oppimisenäkemyksen rinnalle ja osittain tilalle on noussut konstruktivistinen näkemys. Aiemmin käytössä olleen arvostelun tilalle on tullut arviointi. Tässä alaluvussa käsitelen tätä muutosta ja sen taustalla olevaa oppimisenäkemyksien kehitystä. Oppimisenäkemys on tieteellinen teoria, ”jolla selitetään oppimista ja joka pohjautuu tieteelliseen tutkimukseen”. Oppimisenäkemys sekoittuu terminä usein oppimiskäsityksen kanssa, mutta jälkimmäinen tarkoittaa yksilön käsitystä siitä, mitä oppiminen on. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 82.)

Kasvatustieteiden alalla käytetään usein vastakkainasettelua behaviorismin ja konstruktivismin välillä. Risto Patrikainen selventää kuitenkin opetus- ja oppimisteoreettisten käsitteiden välisiä suhteita seuraavasti:

Edellä esitetyn perusteella käsitteellä 'behaviorismi' tarkoitan objektivistis-behavioristista opetus- ja oppimisenäkemyksiä. Vastaavasti käsitteellä 'konstruktivismi' tarkoitan kognitivistis-konstruktivistista opetus- ja oppimiskäsityksiä. (Patrikainen 1999, 62.)

Nämä eri näkemykset eivät sulje toisiaan pois käytännön opetustyössä, vaan niitä sovelletaan rinnakkain.

### **2.2.1 Objektivistis-behavioristinen opetus- ja oppimisenäkemys**

1950–1960-luvulle asti oppimisen tutkimuksen vallitseva suuntaus oli behaviorismi. Tämän suuntauksen mukaan ihmisen oppimisessa sisäisillä mentaalisilla prosesseilla ei ole merkitystä vaan pelkästään ulkoisella käyttäytymisellä. (Tynjälä 1999, 21.) Näkemyksen taustalla vallitsee ajatus siitä, että oppija on tyhjä taulu, kuten filosofi John Locke 1600-luvulla esitti (Tynjälä 1999, 29).

Behavioristien mukaan ihminen saadaan oppimaan parhaiten ärsyke-reaktiomenetelmän avulla, vahvistamalla toivottua reaktiota palkkiolla ja heikentämällä ei-toivottua reaktiota rangaistuksella. Behavioristisen oppimisenäkemyksen mukaan ihmisen oppiminen on näin käyttäytymisen muuttumista, jota voidaan säädellä ulkoisesti. (Tynjälä 1999, 29–30) Oppijan ja yksilön rooli on behavioristisen näkökulman mukaan passiivinen, opettaja ja ympäristö sen sijaan ovat oppimisen keskiössä (Ahonen 2004, 18).

Musiikin oppimisessa behavioristista mallia on sovellettu ja sovelletaan edelleen paljon. Musiikin oppimistulokset ovat yleensä kuultavissa ja useimmiten ajatellaan, että onnistuessaan ne ovat taidokkaita ja virtuoosimaisia (Ahonen 2004, 19). Esimerkkinä tällaisesta oppimisesta voisi esittää laulutunnin, jossa oppilas toistaa laulaen tiettyjä kuvioita, kunnes ne ovat hänen lihasmuistissaan. Kuvioiden onnistuminen osoittaa suoraan, onko oppimista kyseisen oppilaan kohdalla tapahtunut.

Behavioristisessa oppimisenäkemyksessä palautteella on suuri merkitys. Opettaja esittelee tehtävän tai näyttää mallia, johon oppilaat reagoivat. Suorituksesta annetaan palautetta vahvistamisen periaatteen mukaisesti. (Ahonen 2004, 19). Musiikinopetukseen kuuluvissa yhteisissä harjoituksissa, kuten orkesteriharjoituksissa, annetaan usein suoraa palautetta välittömästi, mikä voi parantaa välitöntä suoritusta mutta ei edistä itse oppimisprosessia

(Ahonen 2004, 19–20). Tämä suoran palautteen antamisen käytäntö on käytössä usein myös rytmimusiikin yhtyeopetuksessa.

Koska oppimisen tulokset ovat behavioristisen näkemyksen mukaan suoraan mitattavissa suorituksen onnistumisella (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 83), on oppimista helppo arvioida arvostellen suoritusta esimerkiksi numeroin. Esimerkkinä tästä voidaan pitää vaikkapa koulujen musiikintunneilla vielä joitakin vuosikymmeniä sitten käytössä ollutta tapaa pitää laulukokeita, joissa oppilaiden musiikin arvosana annettiin pelkän yksittäisen laulusuorituksen perusteella.

### **2.2.2 Kognitivistis-konstruktivistinen opetus- ja oppimisenäkemys**

Konstruktivismi ei ole itsessään oppimisteoria, vaan ”tiedon olemusta käsittelevä paradigma”, jolla on erilaisia suuntauksia (Tynjälä 1999, 37). Näille eri suuntauksille yhteistä on ihmisten näkeminen aktiivisina toimijoina (Tynjälä 1999, 22). Tällaisesta näkökulmasta käsin oppimista tarkastelee myös kognitiivinen oppimisteoria.

1950–1960-luvuilla alkaneen kognitiivisen vallankumouksen lähtökohtana oli, että oppiminen on tiedon omaksumista ja sen ymmärtämistä. Oppimisprosessin moottori ei kognitiivisen näkemyksen mukaan olekaan ympäristö vaan ihmisen oma mieli. Aktiivinen rooli on opettajan sijaan oppijalla itsellään, joka konstruoi autonomisesti tietoa. Oppija voi säädellä oppimistaan, tunnistaa oppimisensa ongelmia ja parantaa suoritustaan. (Ahonen 2004, 20–21.)

Opetuksen tehokkuutta ei kognitivistis-konstruktivistisen oppimisteorian mukaan saavuteta opetuksen pilkkomisella pieniin harjoiteltaviin osa-alueisiin kuten behavioristisessa näkemyksessä (Ahonen 2004, 20). Halutessaan olla tehokas opettajan on luotava mahdollisimman hyvät oppimismahdollisuudet ja virittää ja säilyttää oppilaan halu oppia (Patrikainen 1999, 58).

Kun behavioristisen näkemyksen mukaan musiikkihavainto välittyy ihmisen tajuntaan suoraan sellaisenaan valmiina hahmoina, kognitiivisen näkemyksen mukaan musiikin havainnointi edellyttää tiedonkäsittelyä. Kuulija kuulee ääneen ja hänen mielensä käsittelee havainnon, minkä seurauksena siihen voidaan yhdistää erilaisia tunteita ja adjektiiveja, kuten iloinen, hidas tai jännittävä. (Ahonen 2004, 22.) ”Musiikki ei soikaan sellaisena kuin se aistitaan, vaan sellaisena kuin se ajatellaan” (Ahonen 2004, 46). Kari Ahonen muotoilee behaviorismin ja konstruktivismin näkemuserot musiikkihavainnosta seuraavasti:

Jos ihmisen auditiivinen järjestelmä kopioisi musiikkia mekaanisesti vaikkapa nauhurin tavoin, niin pieni tervekorvainen lapsi kuulisi Beethovenin 5. sinfonian samalla tavoin kuin kapellimestari Esa-Pekka Salonen. Asia ei kuitenkaan ole näin. Se, millaisena musiikki näyttäytyy tai paljastuu kuuntelijalle, riippuu hänen kognitiivisesta työstämisestään, siitä, mitä hän saa irti jatkuvasti etenevästä musiikin virrasta. Kuuntelijan on opittava konstruoimaan sävellys mielessään, ikään kuin pystyttämään teos uudestaan. Tähän työstämiseen vaikuttavat ratkaisevasti hänen aikaisemmat kokemuksensa musiikista ja hänen omaksumansa tietämys musiikin rakenneperiaatteista. (Ahonen 2004, 46).

Koska kognitivistis-konstruktivistisen näkemyksen oppija on aktiivinen toimija, on arviointi tämän oppimisnäkemyksen sisällä monipuolisempaa ja sisältää myös mahdollisuuden itsearviointiin. Arvioinnissa kiinnitetään huomiota myös siihen, miten itse oppimisprosessi on edennyt, ei vain oppimistuloksiin. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan arvioinnin tulisi olla monipuolista.

### **2.3 Hyvä arviointi**

Tässä alaluvussa käsittelen hyvän arvioinnin piirteitä Koppisen, Korpisen ja Pollarin sekä Atjosen mukaan. Pohdin myös näiden piirteiden näkymistä instrumenttiopetuksen ja pop- ja jazzlaulun arvioinnissa.

### 2.3.1 Hyvän arvioinnin piirteitä

Kuten edellä mainittiin, arvioinnin tärkein tehtävä on *edistää oppijan oppimista*. Ollakseen hyvää arvioinnin on siis aina täytettävä tämä tehtävä. Koppinen, Korpinen ja Pollari selvittävät asiaa seuraavasti:

Opettajan antaman palautteen ja arvioinnin tulisi tukea oppimista ja ajoittua suhteessa oppimiseen mahdollisimman tarkasti. Ennen oppimistilanteita opettaja hankkii tulevasta ryhmästä ne tiedot, jotka ovat saatavissa. Oppimistilanteen alussa opettaja selvittää oppilaiden lähtötason sekä oppijoiden harrastukset ja vahvuudet, joiden varaan hyvä oppiminen voi rakentua. Jatkuvasti opettaja arvioi valittujen materiaalien ja menetelmien toimivuutta sekä oppimisen edistymistä. (Koppinen ym. 1999, 29.)

Hyvää arviointia ei siis voi käsitellä opetuksesta irrallisena tapahtumana, vaan se alkaa aina jo opetuksen alussa ja kulkee läpi koko oppimisprosessin. Opettajan on oltava tietoinen arviointinsa perusteista jo opetuksen alkaessa, jotta hän voisi auttaa oppilaita omaksumaan arvioinnissa arvioitavat asiat. Arvioidaan prosessia, eikä vain lopputulosta (Koppinen ym. 1999, 20).

Arvioitaessa on myös hyvä pysyä opetetussa asiassa ja toisaalta pitää jo opetuksen aikana mielessä, mitä arviointi tulee sisältämään. Koppinen, Korpinen ja Pollari ovat tiivistäneet tämän periaatteen teesiksi: "*Arvioin sitä mitä opetan, opetan sitä mitä arvioin*" (1999, 32). Oman opettajan on siis hyvä olla mukana oppilaansa arvioinnissa, koska vain hän voi tietää, onko oppilaalla ollut tilaisuus omaksua vaadittavat sisällöt. Oppilaalta ei voida arviointitilanteessa yllättäen edellyttää onnistumista sellaisessa asiassa, johon hän ei ole saanut opastusta. Kun arviointi alkaa jo oppimisprosessin alusta, oppilaan on helpompi muodostaa realistiset käsitykset omista taidoistaan ja edellytyksistään ja siitä, kuinka paljon hänen tulisi tehdä töitä saavuttaakseen haluamansa taidot (Koppinen ym. 1999, 20).

Arvioinnin *pätevyydellä* eli validiteetillä (Atjonen 2007, 34) tarkoitetaan, että arvioidaan sitä, mitä on aiottukin (Koppinen ym. 1999, 32). Tällöin on päätettävä

arvioitava asia, kuten vaikkapa laulutaito, ja määriteltävä, mitä laulutaito on. *Johdonmukaista* arviointi on silloin, kun se on ennakoitavaa ja samantasoisella suorituksella voi saada samanlaisen arvosanan (Koppinen ym. 1999, 32). Tämä johdonmukaisuus on instrumenttiopetuksen arvioinnissa haastavaa, koska täysin identtisiä suorituksia ei tulla koskaan kuulemaan. On siis usein vaikea sanoa, mitkä suoritukset ovat samantasoisia. Tämä korostuu erityisesti pop- ja jazzmusiikin arvioinnissa, jossa yksi oppilas voi soittaa jazzia, toinen heavyä ja kolmas vaikkapa etnosovituksia virsistä.

Arvioinnin *oikeudenmukaisuus* edellyttää, että arviointi suhteutetaan oppijan henkilökohtaisiin edellytyksiin ja oppilaita pidetään samanarvoisina (Koppinen ym. 1999, 33). Tätä toteutetaan esimerkiksi järjestämällä tasapuolisesti erilaisille oppijoille sopivia koetilanteita (Atjonen 2007, 34). Oikeudenmukaisuuden vaatimus voi helposti olla ristiriidassa johdonmukaisuuden vaatimuksen kanssa, jos halutaan pitää kiinni siitä, että samanarvoisesta suorituksesta saadaan aina samanlainen arvosana. Jos esimerkiksi kaksi oppilasta suorittaa 2/2-kurssitutkintoa pop- ja jazzlaulussa, voivatko he saada eritasoisesta suorituksesta saman arvosanan, jos toinen oppilaista on huomattavasti nuorempi?

*Objektiivinen* arviointi edellyttää, että sen tekijät ovat tietoisia omista mahdollisista mieltymyksistään, jotka voivat vaikuttaa arviointiin (Koppinen ym. 1999, 33). Musiikkialalla tämäkin hyvän arvioinnin edellytys on haastava toteuttaa verrattuna vaikkapa matemaattisiin aineisiin, jossa oikeat vastaukset ovat harvoin kyseenalaisia. On valitettavan tavallista, että instrumenttitutkinnon arvioija antaa hyvän arvosanan jonkin määrittelemättömän karisman vuoksi, jota hän arvioitavassa näkee. Vaikka karisma onkin pop- ja jazzmusiikin alalla tärkeää, on sen arviointi kyseenalaista, koska karismaa ei voida opettaa. Samalla periaatteella arvioija voi myös antaa huonomman arvosanan oppilaalle, joka on tehnyt kaikkensa edistyäkseen, mutta on arvioijan mielestä vain jotenkin epäkarismaattinen.

Musiikkialalla ei myöskään voida välttyä siltä vaikutukselta, mikä opettajan ja oppilaan välille muodostuneella suhteella on arviointiin. Jos oppilas on



esimerkiksi ollut jatkuvasti myöhässä tai jostakin muusta syystä menettänyt opettajan sympatit, voi tämä vaikuttaa arviointiin, jos opettaja ei tiedosta omia ennakkoluulojaan.

Hyvä arviointi on *vaativaa* olematta kuitenkaan ankaraa (Atjonen 2007, 36). Arvioinnin täytyy potkia opiskelijaa eteenpäin ja motivoida häntä niin, että erityisen hyvästä suorituksesta voi saada erityisen hyvän arvosanan. Jos oppijaa arvioidaan jatkuvasti erinomaisesti, vaikkei hän ole omasta mielestään yrittänyt parastaan, voi tämä jopa laskea oppimismotivaatiota.

Hyvän arvioinnin yksi tuntomerkki on myös *avoimuus* (Koppinen ym. 1999, 33). Atjosen mukaan ”arvioinnin pitää olla linjassa opetussuunnitelmassa ilmaistujen tavoitteiden kanssa, ja arviointikriteerien tulee olla tiedossa” (2007, 35). Arvioitavalla tulisi olla mahdollisuus saada nähdä, mistä hänen arviointinsa koostuu, ja onko se toteutunut oikeudenmukaisesti. Arvioitavan tulisi myös saada mahdollisuus esittää kritiikkiä arviointiaan kohtaan, jos hän ei ole tyytyväinen. Arviointiin tulee voida pyytää oikaisua, kuten yleensä voikin. Instrumenttiopetuksessa arviointi tapahtuu usein kasvokkain oppilaan kanssa, jolloin avoimuus on haluttaessa helppo toteuttaa. Samoin tällaisissa suullisissa arviointitilanteissa tulisi myös hyödyntää mahdollisuus arvioida *kehittävästi ja kehittyvästi* (Koppinen ym. 1999, 33–34) pitäen mielessä arvioinnin tärkeimmän tehtävän: oppimisen tukemisen.

Arvioinnin tulisi edistää oppilaassa tuntemusta, että hän on hyvä ja hyväksytty, koska nämä ovat jokaisen ihmisen perustarpeita (Koppinen ym. 1999, 22). Esimerkiksi instrumenttiopetuksen arvioinnissa tämä tulisikin ottaa huomioon palautteenannossa. Huonoimpinakin päivinä opettajan tai arvioijan tulisi pyrkiä löytämään palautteessaan oppilaan suorituksesta jotakin hyvää, mikä antaa oppilaalle toivoa ja motivoi häntä yrittämään lisää. Tämä ei kuitenkaan saa tapahtua rehellisyyden kustannuksella.

### 2.3.2 Arvioinnin eettisiä periaatteita

Dianna Newmanin ja Robert Brownin mukaan arvioijan tulisi toteuttaa arviointi niin kuin itse toivoisi tulevansa arvioiduksi. He ovat listanneet eettisiä periaatteita Karen Kitchenerin mukaan. (Atjonen 2007, 36–37.) Niitä ovat *autonomian kunnioittaminen, haitan välttäminen, hyvän tekeminen ja oikeudenmukaisuuden ja uskollisuuden toteuttaminen*. Päivi Atjonen on käsitellyt näitä periaatteita arvioinnin näkökulmasta. (2007, 37–51.)

Autonomia tarkoittaa ihmisen ”oikeutta toimia vapaasti, tehdä vapaita valintoja ja ajatella haluamallaan tavalla” (Atjonen 2007, 37). Arvioinnin kohdalla autonomia merkitsee Atjosen mukaan muun muassa sitä, että oppilaan yksityisyyttä kunnioitetaan arviointitilanteissa. Autonomian tulisi taata oppilaalle mahdollisuus itse asettaa päämääriä itselleen, vaikka arviointi aina rikkookin jonkin verran oppilaiden autonomiaa. (emt. 39).

Arviointia tehtäessä tulisi luonnollisesti välttää psyykkisen haitan aiheuttamista arvioitavalle (Atjonen 2007, 41). Tällaista haittaa voi olla esimerkiksi stressi, jota arviointi aiheuttaa kohteessaan. Joskus haitan aiheuttaminen on välttämätöntä. Esimerkiksi pop- ja jazzlaulunopettaja joutuu usein arvioinnissaan antamaan rehellisyyden nimissä oppilaalle palautetta, jota tämä ei välttämättä haluaisi kuulla, esimerkiksi puuttumaan vireongelmaan. Totuudenmukaisen palautteen antamisen hyöty on useimmiten kuitenkin suurempi kuin se hetkellinen haitta, jota arvioitava tämän vuoksi saattaa kokea. Opettajan tulisi silti tiedostaa erityisesti se, miten suuri merkitys palautteenannon menetelmillä on oppilaan itsetuntoon, varsinkin kun työskennellään lasten ja nuorten kanssa.

Atjosen mukaan tutkija Fritz Oser nostaa oikeudenmukaisuuden yhdeksi ammattietiikan tärkeimmistä osa-alueista, ja arviointia voidaan sanoa yhdeksi sen suurimmista haasteista. Tärkeä kysymys on, ”miten erilaisten oppilaiden erilaista osaamista voi arvioida todella ansioiden mukaan?” (Atjonen 2007, 45). Instrumentti- ja laulunopetuksen arvioinnissa tämä kysymys on erityisen

hankala. Vaikuttaako esimerkiksi oppilaan lähtötaso hänen saamaansa arviointiin vai ei? Onko hyvästä yrittämisestä palkittava, vaikkei suoritus olisikaan niin tasokas? Olisiko se epäoikeudenmukaista muita oppilaita kohtaan vai olisiko epäoikeudenmukaista jättää yrittäminen huomioimatta?

Uskollisuuden periaate edellyttää Atjosen mukaan arvioinnilta jo edellä mainittuja ennakoitavuutta, läpinäkyvyyttä ja avoimuutta. Uskollisuus on helpompi toteuttaa, kun oppilaan ja opettajan välinen suhde jatkuu mahdollisimman pitkään. Uskollisuus tarkoittaa arvioinnissa sitä, että oppilas otetaan huomioon. (Atjonen 2007, 48.)

Viiden eettisen periaatteen solmua Atjonen avaa seuraavasti:

Kuvatut periaatteet saattavat tuntua yleisiltä ja sellaisina vaikeasti käytännössä toimeenpantavilta. Toisaalta jos kääntää ne negatiivisiksi, saattaa herätä hyvinkin käytännöllisiä ajatuksia: Miltä kuulostaisi arviointi, joka ei kunnioittaisi autonomiaa tai välttelisi vahingon tekemistä? Entä arviointi, joka vähätelisi pyrkimystä aikaansaada jotain hyvää, olisi epäoikeudenmukaista ja pitäisi uskollisuutta tarpeettomana? Kysymys on siis sekä arvioinnin toteuttamisesta kognitiivisesti ammattitaitoisesti että myös henkisestä asenteesta ja herkkyydestä tunnistaa sellaisia vaiheita tai yksittäisiä ratkaisuja, joissa voidaan toimia väärin ja tuottaa vaikkapa pahaa mieltä. (2007, 49.)

Eettisten periaatteiden mukaan toimiminen on usein tiedostamatonta ja sitä on helppo pitää itsestäänselvyytenä. Instrumenttiopettajan olisi silti hyvä pohtia arvioinnin eettisiä periaatteita myös teoriassa ja verrata niitä omiin ajatusmalleihinsa ja työskentelytapoihinsa.

## **2.4 Arvioinnin ongelmia**

Luokanopettaja Niina Selin kirjoittaa mielipidekirjoituksessaan Opettaja-lehden Keskustelua-palstalla seuraavasti:

Lapseni sai kolmannella luokalla laulukokeesta numeron 6+. Koulutaipaleensa alussa lapselle tehtiin heti kättelyssä selväksi,

kuinka hyvä hän on. Ei auttanut vaikka äiti sanoi lapsen olevan numeroa parempi ja ettei sen numeron niin väliä ole. Käsitys itsestä oli vahva. Opettaja tietää. Mietin kovasti sitä, kuinka opettaja pitää huolen siitä, että lapsi motivoituu myös jatkossa tunneilla laulamaan. Voisin kuvitella, että jos minulle kerrottaisiin, että olen huono laulaja, tuskinpa avaisin enää suutani kovin mielelläni. (Selin 2011, 12).

Kirjoittajan antamasta esimerkistä voidaan löytää useita merkkejä huonosti toteutetusta arvioinnista. Numeerisesti arvosteltavien laulukokeiden järjestäminen koulujen musiikinopetuksessa ei ole tarkoituksenmukaista millään kouluasteella, koska peruskoulun musiikintuntien tehtävänä ei opetushallituksen tämänhetkisen linjauksen mukaisesti ole opettaa lapsia laulamaan (Opetushallitus 2004, 232). Kolmannella luokalla tehtynä tällainen arviointitapa voi olla suorastaan tuhoisaa. Lauluääni koetaan henkilökohtaisempana kuin soittotaito, jolloin sen arvioinnissa tulee olla erityisen varovainen. Kirjoittajan lapsen saama arvosana ei todellakaan motivoi häntä tulevalla musiikinopiskelun tiellä, vaan on ilmeisestikin latistanut kaiken innostuksen ja uskon omiin kykyihin.

Kirjoituksesta käy myös ilmi, että jokin palautteenannossa on mennyt pieleen, koska oppilaalle on jäänyt kuva, että hän on huono laulaja. Riippumatta arvosanasta opettajan tulisi kyetä pukemaan palaute sellaiseen muotoon, että se edelleen palvelee arvioinnin tärkeintä tehtävää – oppimisen tukemista. Mielipidekirjoittajan lapsen arvioinnissa tämä tehtävä on selvästi unohtunut.

Hyvä opettaja käsittää meta-arvioinnin tärkeyden työssään. On helppo tehdä virhearviointeja, jos perustaa arviointinsa vain vanhoille käytännöille ja muiden antamille malleille, kyseenalaistamatta koskaan omia metodejaan ja tarkoituseriään. Tässä alaluvussa käsittelen mahdollisia virhearviointeja opettajan työssä sekä epäeettistä arviointia. Tarkoituksenani ei ole tehdä listaa siitä, miten opettajan ei pitäisi toimia. Mielestäni on kuitenkin hyvä tiedostaa joitakin yleisiä virheitä, joita arvioinnissa usein tapahtuu, jotta niitä voitaisiin välttää.

Opettaja ei saisi keskittyä opetuksessa ja arvioinnissa vain siihen, osaako oppilas kaiken, mitä häneltä edellytetään. Tällainen suorituskeskeinen arviointitapa voi aiheuttaa oppilaassa häpeän tunteita, jotka taas helposti

hidastavat oppimista. (Koppinen ym. 1999, 21.) Kukapa ei muistaisi kouluajoiltaan ainakin yhtä häpeällistä arviointitilannetta, olipa kyseessä sitten matematiikka, liikunta, musiikki tai vaikkapa oppilaan käytöksen arviointi. Tällainen muisto jostakin oppiaineesta voi jättää oppilaalle loppuelämäksi harhakuvan, että hänen on jo lähtökohtaisilta edellytyksiltään mahdotonta ikinä onnistua siinä.

Usein arviointi lähtee väärille urille jo opetuksen aikana, jos opettaja ja oppilas eivät yhdessä aseta opinnoille realistisia tavoitteita (Koppinen ym. 1999, 22). Joskus oppilas saa vasta arviointitilanteessa kuulla, miten paljon enemmän hänen olisi pitänyt osata saadakseen hyvän arvosanan. Tämä voi aiheuttaa oppilaassa hölmöyden tunteen: ”Olenko todella näin paljon huonompi, kuin luulin?” Jos lisäksi tällaisen arviointitilanteen yhteydessä ei anneta oppilaalle kunnollista erittelevää palautetta eikä mahdollisuutta itsearviointiin, voi vastareaktio olla voimakas ja oppimismotivaatio järkkyä. Instrumenttiopettajan tulisi antaa rehellistä palautetta ja ohjata oppilasta itsearviointiin koko oppimisprosessin ajan, eikä jättää kaikkea mahdollisesti kiusalliseksi kokemaansa palautteenantoa kurssitutkintolautakunnan harteille.

Oppilasta ei ole valmennettu riittävästi arviointiin, jos hänelle ei ole missään vaiheessa kerrottu arviointikriteeristöä (Koppinen ym. 1999, 36). Instrumenttiopetuksessa ja erityisesti pop- ja jazzlaulunopetuksessa tämä on yleinen ongelma, koska arviointikriteeristö on useissa oppilaitoksissa hyvin summittainen tai sitä ei ole kirjallisessa muodossa ollenkaan. Vaikka kriteeristö sisältäisikin kaikki asiat, joita oppilaalta edellytetään, saattaa lopullinen arvosana muodostua hyvinkin mielivaltaisain perustein, jos kriteereissä ei ole eritelty, mitä mikäkin arvosana edellyttää.

Tärkeä osa meta-arviointia on, että opettaja tiedostaa omat asenteensa ja ymmärtää niiden vaikutuksen omaan toimintaansa. Vaikka arviointimenetelmät olisivat suoraan oppikirjasta, voi arviointi epäonnistua, jos opettaja antaa omien henkilökohtaisten mieltymystensä tai arvotustensa vaikuttaa.

Huono arvioija voi olla syystä tai toisesta epäoikeudenmukainen tai puolueellinen tai antaa epäolennaisuuksien vaikuttaa arviointiin (Koppinen ym. 1999, 35). Pop- ja jazzlaulunopetuksessa tämä voi näkyä pukeutumisen tai ulkonäön arvosteluna arviointitilanteessa. Huonosti toteutetussa arvioinnissa voi arvosanaan vaikuttaa vaikkapa se, ovatko oppilaan kappalevalinnat linjassa opettajan mieltymysten kanssa. Myös henkilökemioilla on usein merkitystä, vaikei opettaja sitä tiedostaisikaan.

Pop- ja jazzlaulun kurssitutkintotilanteessa arvioija saattaa muodostaa ensivaikutelman perusteella tietyn kuvan oppilaasta ja kuullakin koko suorituksen samoilla korvilla. Tällainen suorituksen arvioiminen vain yhden osa-alueen perusteella ei ymmärrettävästikään ole hyvän arvioinnin periaatteiden mukaista. (Koppinen ym. 1999, 36).

### **3 POP- JA JAZZLAULUN ARVIOINNIN PERUSTEET MUSIIKKIOPPILAITOSTEN OPETUSSUUNNITELMISSA**

Tässä luvussa tarkastelen kyselyyni vastanneiden pop- ja jazzlaulunopettajien työpaikkoina toimivien oppilaitosten opetussuunnitelmia ja sitä, miten pop- ja jazzlaulun arviointi on otettu niissä huomioon. Nämä oppilaitokset ovat Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen laitos, Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutus, Oulun seudun ammattikorkeakoulun kulttuurialan yksikkö, Oulun konservatorion perus- ja musiikkiopistotason koulutus ja Pirkanmaan musiikkiopisto.

Kaikkien oppilaitosten Internet-sivuilla ei ole tarjolla varsinaista opetussuunnitelmaa. Tällä nimellä opintokuvaukset löytyvät vain Sibelius-Akatemian, Pirkanmaan musiikkiopiston ja Oulun konservatorion sivuilta. Oulun seudun ammattikorkeakoulun pop- ja jazzlaulun tavoitteet löytyvät musiikin koulutusohjelman opintosuunnitelman alta. Oulun konservatorion opetussuunnitelma on linkitetty Opetushallituksen Internet-sivuille eli koulun omaa erillistä opetussuunnitelmaa ei ole Internetissä nähtävillä. Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutuksen sivuilta löytyy linkki Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaaseen. Varsinainen opetussuunnitelma löytyy yliopiston opiskelijoille tarkoitettulta WebOodi-alustalta.

#### **3.1 Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen laitos ja Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutus**

Opetussuunnitelmat antavat vaihtelevasti kuvaa siitä, mitkä ovat pop- ja jazzlaulunopetuksen tavoitteet kussakin oppilaitoksessa. Kyselyssä mukana olevien kahden yliopiston musiikkikasvatuksen koulutuksen opetussuunnitelmissa painotetaan yleismusiikillista perehtyneisyyttä ja pedagogista näkökulmaa, valmistuahan opiskelijoista lähtökohtaisesti musiikin aineenopettajia peruskouluihin ja lukioihin (Sibelius-Akatemia 2011, hakupäivä 17.8.2011). Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutuksen kuvauksessa

mainitaan erikseen myös muusikkous ja tutkijuus kehitettävänä osa-alueina (Oulun yliopisto 2011, hakupäivä 17.8.2011).

Yliopistojen pop- ja jazzlaulun kurssijärjestelmät ovat hieman erilaisia. Oulun yliopistossa pop- ja jazzlaulua voi opiskella Laulu 1 ja Laulu 2 -kurssien puitteissa. Laulu 1 vastaa musiikkioppilaitosten perustasoa 2 ja Laulu 2 vastaa musiikkiopistotasoa tai D-tutkintoa. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen laitoksella voi suorittaa D- ja C-tutkinnot. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmassa määritellään sekä D-tason että C-tason tutkintotavoitteet seuraavasti: ”Tavoitteena on oppilaan äänialan laajentaminen, äänenkäytön edelleen kehittäminen ja fraseerauksen tutkiminen afroamerikkalaisten musiikkityylien puitteissa.” Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutuksen soittopintojen vaatimuksissa ei kuvata kurssin tavoitteita ollenkaan, vaan keskitytään kurssin ohjelmistovaatimuksiin. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmassa ei ole erikseen mainittu pop- ja jazzlaulun kurssien arvioinnista mitään. Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutuksessa arvioinnista mainitaan, että kurssien tentit arvioidaan asteikolla 1—5.

### **3.2 Oulun seudun ammattikorkeakoulun kulttuurialan yksikkö**

Oulun seudun ammattikorkeakoulussa (Oamk) pop- ja jazzlaulun kurssien tavoitteet löytyvät opintosuunnitelmasta Pääinstrumentti-kurssien nimen alta. Opintojaksojen kuvauksissa on selitetty varsin yksityiskohtaisesti instrumenttointopintojen tavoitteet ja sisällöt, mutta nämä koskevat kaikkia instrumentteja, joten tarkkoja pop- ja jazzlaulun tavoitteita ei kerrota. (Oulun seudun ammattikorkeakoulu 2011, hakupäivä 17.8.2011.)

Pääinstrumentin arvioinnista on määritelty arviointimenetelmät ja arviointiasteikko. Arviointikriteerit löytyvät, mutta ne ovat Oulun seudun ammattikorkeakoulun Arviointikehikko -nimen alla ja niiden on ilmeisesti tarkoitus hieman ympäröivästi kattaa kaikkien Oamkin koulutusohjelmien arviointi. (Oulun seudun ammattikorkeakoulu 2011, hakupäivä 17.8.2011.) Yksityiskohtaiset pop- ja jazzlaulun tutkintovaatimukset ovat pop- ja jazzlaulunopiskeli-



joiden saatavilla suljetulla Optima-alustalla. Näissä tutkintovaatimuksissa on kuvattu tarkasti, mitä tutkinnon suorittamiseksi vaaditaan. Tutkintovaatimuksiin ei sisälly kuitenkaan arviointikriteerejä tai tietoa siitä, mitä eri arvosanoihin vaaditaan.

### **3.3 Oulun konservatorio**

Oulun konservatorion perusopetuksen opetussuunnitelmassa on kuvailtu yleisesti opintojen tavoitteita ja sisältöjä, ei kuitenkaan instrumenttikohtaisesti (Oulun konservatorio 2003, 7). Arviointi on saanut opetussuunnitelmasta oman lukunsa, jossa on varsin tarkkaan kuvattu arvioinnin tehtävät ja se, miten arviointi käytännössä toteutuu. Arvioinnin tehtävistä mainitaan muun muassa arvioinnin prosessimainen luonne, kannustavuus ja tavoitteellisuus. Myös itsearviointi mainitaan erikseen. Opetussuunnitelmassa on myös mainittu, että arviointimenetelmien tulee soveltua käytettyihin opetusmenetelmiin ja tukea oppimista. (Sama, 9.)

Opetussuunnitelmaan on myös kirjattu numeroarvioinnin perusteet. Erikseen on mainittu, että oppilaalle annetaan aina myös sanallinen palaute (sama, 10). Erilisiä eri instrumenttien arviointikriteerejä ei Oulun konservatorionkaan opetussuunnitelmassa ole.

### **3.4 Pirkanmaan musiikkiopisto**

Pirkanmaan musiikkiopiston (PMO) pop- ja jazzlinjalla on oma opetussuunnitelmansa. Siinä on listattu linjan toiminta-ajatus, tavoitteet ja arvot. Ainoana tässä opinnäytetyössä käsiteltävistä oppilaitoksista PMO:n pop- ja jazzlinjan opetussuunnitelmassa on mainittu myös opetusta ohjaava oppimiskäsitys. Siitä mainitaan, että oppilaan toiminnalla on suuri merkitys ja korostetaan opettajan merkitystä ohjaavana tahona. (Pirkanmaan musiikkiopisto 2004, 1.) Omana kappaleenaan mainitaan myös itsearviointi (emt, 3). PMO:n opetussuunnitelmassa arvioinnista on mainittu arviointiasteikko ja arviointiryhmän kokoonpano.

Samoin kuin muissakaan kyselyn alaisissa oppilaitoksissa erillisiä instrumenttikohtaisia arviointikriteerejä ei ole opetussuunnitelmassa tarjolla.

## **4 POP- JA JAZZLAULUNOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ ARVIOINNISTA**

Tässä luvussa käsittelen pop- ja jazzlaulunopettajille tekemääni kyselyä ja sen tuloksia. Lähetin kyselyn ”Pop- ja jazzlaulun arviointi” (ks. Liite 1) 24.5.2011 kahdeksalle suomalaiselle pop- ja jazzlaulunopettajalle sähköpostitse. Haastateltavien valinnassa käytettiin perusteina maantieteellistä sijaintia ja eri kouluasteiden läpileikkaavuutta. Opettajien yhteystiedot löytyivät musiikkioppilaitosten Internet-sivuilta. Vastausaikaa oli 6.6.2011 saakka, jolloin lähetetyn muistutusviestin jälkeen tulleita vastauksia otettiin myös vastaan. Kyselyyn vastasi neljä pop- ja jazzlaulunopettajaa, joista kolme työskenteli useammassa kuin yhdessä oppilaitoksessa.

Opettajat vastasivat kyselyyn hieman eri tavoin. Vastausten pituus vaihteli muutamasta sanasta monen kappaleen teksteihin. Vastausten pituus näytti myös osittain korreloivan opettajan takana olevien työvuosien kanssa.

### **4.1 Haastattelu**

Kyselyssä esitettiin seuraavat kysymykset:

1. Mikä on koulutustaustasi?
2. Missä oppilaitoksessa opetat?
3. Kauanko olet toiminut pop- ja jazzlaulunopettajana?
4. Millaisessa työsuhteessa olet tällä hetkellä?
5. Onko oppilaitoksellanne käytössä kirjalliset arviointikriteerit pop- ja jazzlaulua varten?
6. Edistääkö oppilaitoksessanne tehty arviointi mielestäsi oppilaitteesi oppimista? Perustele lyhyesti.
7. Käytetäänkö oppilaitoksessanne aina numeroarvostelua pop- ja jazzlaulun arvioinnissa?
8. Onko jokaisella arvioitavalla oppilaalla mielestäsi ollut mahdollisuus oppia arvioitavat sisällöt?

9. Onko oppilaalla aina mahdollisuus tietää etukäteen, mitä arviointitilanteessa arvioidaan ja mitä häneltä vaaditaan tiettyyn arvosanaan?
10. Kuuluuko oppilaitoksesi pop- ja jazzlaulun arviointiin itsearviointia?
11. Arvioidaanko oppilaitoksessasi tehtyä arviointia?
12. Onko oppilaitoksessanne järjestettävissä pop- ja jazzlaulun arviointitilaisuuksissa lautakunnan jäsenenä aina vain pop- ja jazzlaulunopettajia? Jos ei, niin keitä lautakunnassa on ollut?
13. Olisiko oman oppilaitoksesi pop- ja jazzlaulun arvioinnissa mielestäsi kehitettävää? Mitä?

## 4.2 Tulokset

Kyselyyn vastanneiden työpaikkoja olivat Sibelius-Akatemia, Teatterikorkeakoulu, Oulun yliopisto, Oulun seudun ammattikorkeakoulu, Oulun konservatorio ja Pirkanmaan musiikkiopisto. Vastanneet ovat siis kaikki varsin suurista kaupungeista, mikä jättää nyt aineiston ulkopuolelle pienemmät, maakunnissa sijaitsevat musiikkioppilaitokset. Kyselyyn osallistuneista yksi oli koulutukseltaan musiikin tohtori, yksi kasvatustieteen maisteri ja kaksi musiikkipedagogeja.

Haastateltavat olivat toimineet pop- ja jazzlaulunopettajina 4–17 vuotta. Kyselyyn vastanneista kolme työskenteli pop- ja jazzlaulun lehtorina ja heistä kaksi teki erikseen myös tuntiopettajan töitä. Yksi vastanneista toimi sivutoimisena tuntiopettajana.

Kyselyyn vastanneiden mukaan kirjalliset pop- ja jazzlaulun arviointikriteerit olivat käytössä Sibelius-Akatemiassa, Oulun seudun ammattikorkeakoulussa ja Oulun konservatoriossa. Yhdessä näistä oppilaitoksista työskentelevän vastaajan mukaan pop- ja jazzlaulun tutkintoja varten olivat kirjalliset tutkintovaatimukset, jotka toimivat samalla arviointikriteereinä. Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutuksessa, Teatterikorkeakoulussa ja Pirkanmaan musiikkiopistossa tällaisia kirjallisia kriteereitä ei ollut.

Kahden vastanneen mielestä heidän oppilaitoksissaan tehtävä pop- ja jazzlaulun arviointi edisti aina oppilaiden oppimista. Heidän mukaansa oppimista edistäviä tekijöitä olivat se, että palautetta annetaan suullisesti, siihen sisältyy usein harjoitusohjeita, palaute on hyvin strukturoitua ja raadissa on aina laulun ammattilaisia. Yhden vastaajan mukaan arviointi edisti parhaimmillaan oppimista ja yhden mukaan arviointi osittain edisti, osittain ei edistänyt oppimista. Viimeksi mainittu vastaaja piti suullisen palautteen merkitystä oppilaan oppimisen kannalta paljon suurempana kuin numeroarvostelua, jota hänen työpaikallaan käytettiin.

Numeroarvostelua käytettiin oppilaitoksissa vaihtelevasti. Sibelius-Akatemiassa numeroarvostelu oli käytössä musiikkikasvatuksen osastolla C- ja B-tason tutkintojen arvioinnissa suullisen palautteen rinnalla, mutta kansanmusiikin osastolla ja jazz-osastolla oli käytössä vain suullinen arviointi. Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutuksessa, Oulun konservatoriossa ja Pirkanmaan musiikkiopistossa käytettiin aina numeroarvostelua suullisen palautteen rinnalla. Oulun seudun ammattikorkeakoulussa arvosteltiin numerolla laulututkintojen tekninen osuus, mutta erikseen pidettävä taiteellinen osuus arvioitiin hyväksyty/hylätty-asteikolla. Teatterikorkeakoulun opettajana toimiva vastaaja ei antanut vastausta numeroarvostelun käytöstä kyseisessä oppilaitoksessa.

Kolme neljästä vastanneesta oli sitä mieltä, että heidän oppilaitostensa oppilailla on ollut mahdollisuus oppia arvioitavat sisällöt. Yksi vastaaja kuvaa prosessia näin:

Olemme pyrkineet opettajien ohjauksessa selvittämään kunkin tutkintotason vaatimustason, jotka opettajat ottavat huomioon omassa opetuksessaan. Opiskelijat ovat tietoisia/heillä on mahdollisuus saada tietoa, mitä osa-alueita tutkinnossa arvioidaan.

Yhden vastanneista mielestä hänen oppilaitoksessaan arvioitavien sisältöjen oppiminen ei ollut täysin mahdollista, koska arvioitavana olivat myös tunnelman luominen ja musiikkimakuun liittyvät asiat. Tämä vaikeuttaa arvioinnin objektiivisuutta.

Kahden laulunopettajan mielestä heidän oppilailtaan oli aina mahdollista tietää etukäteen, mitä arviointitilanteessa arvioidaan ja mitä heiltä vaaditaan tiettyyn arvosanaan. Toisten kahden vastaajan mukaan tämä ei ollut täysin mahdollista. Yksi vastaaja kirjoitti seuraavasti: ”Erityisesti mitä vaaditaan tiettyyn arvosanaan on aika fiilispohjalla.”

Kaikki kyselyyn vastanneista opettajista sanoivat oppilaitoksissaan toteutettavan itsearviointia. Yhden opettajan mukaan toisessa hänen työpaikoistaan tätä ei tehty. Yksi vastanneista puolestaan kirjoitti, että itsearviointia tapahtuu tunneilla ja arviointitilanteissa, mutta siitä ei ole yleistä ohjeistusta.

Kyselyyn vastanneista kaikki totesivat, ettei heidän oppilaitoksissaan toteuteta varsinaista arvioinnin arviointia. Yhdessä oppilaitoksessa järjestettiin arvointikoulutusta. Toisen vastaajan mukaan hänen työpaikallaan arvioinnin laatua varmistamassa ovat arviointilautakunnan puheenjohtaja sekä se, että arviointitilanteissa on aina mukana ulkopuolisia asiantuntijoita. Kaksi vastaajista myös mainitsi, että opiskelijoilla on mahdollisuus antaa palautetta arvioinnista.

Jokaisen vastaajan mukaan heidän työpaikoillaan pop- ja jazzlaulun lautakunnissa käytettiin pop- ja jazzlaulunopettajien lisäksi muidenkin alojen taitajia. Lautakunnissa oli ollut muun muassa pop- ja jazzkitaranopettajia, muita instrumentalisteja, klassisen laulun opettajia, näyttelijöitä, säveltäjiä, musikaalilaulajia ja pidemmällä olevia pop- ja jazzlaulunopiskelijoita.

Kaikkien kyselyyn vastanneiden mielestä pop- ja jazzlaulun arvioinnissa olisi heidän oppilaitoksessaan kehitettävää. Kehitettäviä asioita olivat heidän mukaansa muun muassa arviointikriteerien tarkentaminen ja kirjalliseen muotoon saaminen sekä panostaminen kansainväliseen lautakuntatoimintaan. Yksi vastaaja kirjoitti seuraavasti:

Riippuen kurssista mielestäni arviointi voisi perustua suulliseen palautteeseen ja arviointiin hyväksyty/hylätty. Oppilaiden tulisi saada

tietoa myös siitä, mitä kaikkia asioita arvioinnissa huomioidaan ja mitä kurssien läpi pääsemiseksi vaaditaan. Lautakunnissa tulisi aina olla ainakin yksi ulkopuolinen (muu kuin oma opettaja) pop- ja jazzlaulunopettaja, mutta myös joko pop- ja jazz-bändiopettaja tai jonkin muun pop- ja jazzinstrumentin taitaja.

Toinen vastaaja tiivistä näkemyksensä pop- ja jazzlaulun arvioinnin kehittämistä näin:

On asioita (riippuen tutkintotasosta), jossa tavoitteemme ovat hyvin selkeät, joten arvioitavat asiatkin pysyvät samana. On tärkeää huomioida se, että opiskelija saa uusia työkaluja tutkinnon jälkeen ja tässä on aina parantamisen varaa. Aika muuttuu, tarpeet muuttuvat, sisällöt muuttuvat, tavoitteet muuttuvat - arvioinnin täytyy tarvittaessa seurata mukana. Arviointi -sana olisi syytä muuttaa esim. palautteeksi tai prosessin purku.

#### **4.3 Yhteenveto**

Toteutetun kyselyn perusteella voidaan sanoa, että pop- ja jazzlaulun arviointikäytännöt ovat jossain määrin erilaisia eri oppilaitoksissa. Merkittävimmät erot ovat kirjallisten arviointikriteerien ja numeroarvostelun osalta. Kirjallisia arviointikriteerejä ei ole kaikissa oppilaitoksissa käytössä ollenkaan.

Tämä on eettisesti ongelmallista monestakin syystä. Jos kriteerejä ei ole määritelty, ei voida arvioida sitä mitä opetetaan eikä toisaalta opettaa sitä mitä arvioidaan. Toiseksi tämä vaikeuttaa arvioinnin pätevyyttä ("arvioin sitä mitä olen aikonut"), koska arvioitavia kohteita ei ole määritelty selkeästi. Arviointi ei voi myöskään olla täysin johdonmukaista, jos kriteerit voivat vaihdella lautakunnan, arvioitavan ja ajankohdan mukaan. Myös arvioinnin avoimuus kärsii, kun opiskelijan ei ole mahdollista tutustua arviointikriteereihin etukäteen.

Numeroarvostelun käyttö saattaa vaihdella samankin oppilaitoksen sisällä riippuen tutkintotasosta. Jokaisen kyselyyn vastanneen opettajan mukaan arviointiin kuuluu kuitenkin aina suullista palautetta ja itsearviointia ainakin jossain muodossa. Kyselyssä käsitellyistä oppilaitoksista yhdessäkään ei

suoritettu varsinaista arvioinnin arviointia. Kaikkien vastanneiden mukaan pop- ja jazzlaulun lautakunnissa käytettiin muitakin kuin pop- ja jazzlaulunopettajia.

Kyselyyn vastanneet pop- ja jazzlaulunopettajat olivat pääsääntöisesti varsin tyytyväisiä arvioinnin toteutumiseen oppilaitoksissaan. Kolmen neljästä opettajasta mielestä oppilailla oli mahdollisuus oppia vaadittavat asiat ennen arviointitilanteita. Mielipiteet jakoutuivat selvemmin, kun kysyttiin opiskelijoiden mahdollisuuksista tietää, mitä vaaditaan tiettyyn arvosanaan. Osa vastanneista myönsi, että arvosana määräytyi joskus osittain makuasioiden perusteella. Opettajat olivat kuitenkin pääosin sitä mieltä, että heidän oppilaitoksissaan annettu arviointi edisti oppilaiden oppimista.

Kyselyyn vastanneiden pop- ja jazzlaulunopettajien mielestä pop- ja jazzlaulun arvioinnissa oli jonkin verran kehitettävää, kuten kirjallisten arviointikriteerien tarkentaminen ja suullisen palautteen lisääminen suhteessa numero-arvosteluun. Tärkeänä asiana mainittiin myös arvioinnin päivittäminen tarpeen tullen ja se, että arvioinnin tulisi aina antaa uusia työkaluja oppilaalle. Myös arviointi-sanon käyttöä kritisoitiin.

Yllättävää opettajien vastauksissa oli, että huolimatta monista arvioinnin puutteista he olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä arviointiin oppilaitoksessaan. Rivien välistä tulkittavaksi jää, johtuuko tämä vaikkapa halusta pitää oman talon lippua korkealla vai erilaisista arviointinäkemyksistä.



## 5 HYVIÄ POP- JA JAZZLAULUN ARVIOINTIKÄYTÄNTÖJÄ

Suuri puute suomalaisessa pop- ja jazzlaulun arvioinnissa on eri oppilaitosten yhteisen opetussuunnitelman ja yhtenäisten kirjallisten arviointikriteerien puute. Suomen musiikkioppilaitosten liiton Internet-sivuilla (<http://musicedu.fi>) on tarjolla kirjallisia arviointikriteerejä klassisten instrumenttien tasosuoritteisiin. Sivuilta löytyy myös rytmimusiikin arviointikriteerit ruotsiksi, mutta joukossa ei ole pop- ja jazzlaulua. Tutustuminen eri oppilaitosten opetussuunnitelmiin paljasti, että arvioinnin suhteen opettajille ja lautakunnille annetaan hyvin vapaat kädet. Tämä on ongelma oppilaiden ja opiskelijoiden tasa-arvoisen kohtelun ja jatko-opintoihin hakeutumisen kannalta. Jos jokainen oppilaitos ja opettaja voi määritellä omat arviointikriteerinsä itse, ei voi sanoa, että sama arvosana kertoisi aina samantasoisesta pop- ja jazzlaulajasta. Olisikin toivottavaa, että Suomessa alettaisiin valmistella koko maan musiikkioppilaitokset kattavia kirjallisia arviointikriteerejä. Tässä luvussa pohdin konkreettisia asioita, joita lauluopettajien olisi hyvä ottaa huomioon arvioinnissaan.

### 5.1 Arvioinnin puitteet

Paras mahdollinen pop- ja jazzlaulun arviointitilanne olisi sellainen, että opiskelija osaisi jo tilanteeseen tullessaan itse arvioida suurin piirtein, mitkä hänen todelliset taitonsa ovat ja miten häntä tullaan arvioimaan. Arviointi ei saisi painottua vain yhteen kurssitutkintotilaisuuteen, vaan sen tulisi alkaa ensimmäisestä laulutunnista ja jatkua läpi opintojen opettajan sanallisena palautteena ja itsearviointina. Olisi hyvä, että opettaja ja oppilas suunnittelisivat taso-suorituksen sisällön yhdessä.

Yhtenäisten kirjallisten arviointikriteerien puutteesta huolimatta pop- ja jazzlaulunopettajalla tulisi aina olla jotkin kirjalliset arviointikriteerit, joihin tukeutua. Ne olisi hyvä tehdä yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Kriteerien tulisi olla myös oppilaiden tiedossa ja luettavissa. Kriteerien tulisi olla

tarkoituksenmukaiset. Opettajan on hyvä pohtia ennen arviointikriteerien laatimista jonkinlaista pop- ja jazzlaulunopetuksen filosofiaa: mikä on pop- ja jazzlaulunopetuksen tarkoitus? Opettajan tulisi pystyä perustelemaan jok'ikisen arviointikriteerin oppilaan oppimisen kannalta tärkeänä.

Kirjallisten arviointikriteerien tärkeys piilee siinä, että niillä estetään arviointia olemasta mielivaltaista ja varmistetaan sen johdonmukaisuus, tasapuolisuus ja asiakeskeisyys. Pop- ja jazzlaulun arviointi ei saa enää olla kuin Idols-kisan tuomarointia, jossa itsensä yläpuolelle asettavat arvioijat heittelevät epämääräistä palautetta, milloin laulajan ulkonäöstä, milloin henkilökohtaisista musiikkimieltymyksistään. Parhaassa tapauksessa arvioija ja arvioitava yhdessä pohtivat, mitkä ovat opetuksen tavoitteet, kuinka ne parhaiten voitaisiin saavuttaa ja miten niissä on edetty.

Hyvä arviointikäytäntö on myös se, että yritetään tehdä tutkintotilanteesta mahdollisimman realistinen, inhimillinen ja tarkoituksenmukainen. Harva ammattilaislaulajakaan pystyy suoriutumaan luokkatilassa toteutettavasta kuulusteluhenkisestä laulututkinnosta oman parhaansa mukaan. Tosielämän esiintymistilanteet ovat yleensä aivan erilaisia. Olisikin hyvä, että laulunopiskelija saisi koko opiskeluajan harjoitella yleisön edessä esiintymistä mahdollisimman paljon ja että myös tutkintotilanteita vietäisiin entistä enemmän siihen suuntaan. Tätä edesauttaa laulajan osallistuminen bändimusiisointiin.

Kyselyyni vastanneista laulunopettajista kaikki kertoivat, että heidän oppilaitoksessaan pop- ja jazzlaulun tutkintolautakuntiin otetaan myös muita kuin pop- ja jazzlaulunopettajia. Tätä pidettiin toisaalta hyvänä, monipuolista näkemystä tuovana asiana, toisaalta pakollisena pahana. Olisi tärkeää, että mikäli muiden alojen opettajia käytetään arvioijina, se olisi aina perusteltu muulla kuin sillä, ettei muita arvioijia ollut saatavilla. Perusteltua on esimerkiksi musiikkiteatterin ammattilaisen käyttö arvioijana tutkintokonsertissa, jossa esitetään musikaalisävelmiä. Myös jazzinstrumentin soittajalla voi olla paljonkin sanottavaa jazz-improvisaatiota sisältävässä laulututkinnossa. Kuitenkin esimerkiksi klassisen laulun tai -instrumenttien opettajien käyttö pop- ja jazzlaulunlautakunnissa tuntuu harvoin perustellulta valinnalta. Harvoin tulee

vastaan tilannetta, jossa pop- ja jazzlaulunopettaja kuuluisi klassisen laulun tutkintoraatiin.

Jos tasosuoritustilanteessa käytetään numeroarviointia, suosittelee SMOL tähän asteikkoa 0-5 (uusittava, hyväksyty, tyydyttävä, hyvä, kiitettävä, erinomainen). Halutessaan oppilaitos voi myös ottaa käyttöön tarkemman asteikon uusittava/ 1-25 (hyväksyty 1-5, tyydyttävä 6-10, hyvä 11-15, kiitettävä 16-20, erinomainen 21-25).

SMOL suosittelee myös, että tasosuoritustilanteessa jokainen arviointilautakunnan jäsen antaa oppilaalle suullisen palautteen tai sen antaa lautakunnan puheenjohtaja. Lisäksi oppilaalle tulisi aina antaa myös kirjallinen palaute.

## **5.2 Arvioinnin kohteet**

Seuraavassa listaan muutamia asioita, joihin pop- ja jazzlaulunopettajan olisi hyvä keskittyä arvioinnissaan. Olen käyttänyt osittain esimerkkinä Suomen musiikkioppilaitosten liiton klassisen laulun arviointiperusteita sekä ruotsinkielisiä sähkökitaran arviointiperusteita (<http://musicedu.fi>), koska SMOL:n sivuilla ei ollut tarjolla pop- ja jazzlaulun arviointikriteerejä. Suurin osa listan kohdista kulkee käsi kädessä keskenään ja sopisi useampaankin kategoriaan.

Aktiivisuutta ja tavoitteita kuvaavat:

1. oppilaan aktiivisuus tunnilla ja itsenäisessä harjoittelussa,
2. opinnoissa eteneminen laulunopiskelun aloittamisen jälkeen,
3. ohjelmistovalintojen sopivuus laulajalle,
4. oppilaan itse asettamien tavoitteiden saavuttaminen,
5. tutkintotilanteeseen valmistautuminen ja
6. kappaleiden ulkoa osaaminen.

Laulun teknisen hallinnan osa-alueita ovat:

1. tuki,

2. hengitys,
3. vire,
4. terve ja luonnollinen laulutapa ja
5. rekisterien tai moodien hallinta

Tyylillisesti huomioitavia seikkoja ovat:

1. tyylinmukaisuus,
2. fraseeraus,
3. kappaleeseen sopiva dynamiikka,
4. efektien käyttö (vibrato, growl jne.),
5. rytmikka ja time-käsitys (*"time feel"*),
6. artikulaatio ja ääntämys,
7. dynamiikka,
8. nyanssit ja
9. tempon hallinta

Tulkinnan osa-alueita ovat:

1. esiintyminen,
2. heittäytyminen,
3. läsnäolo,
4. laulun ilo ja
5. oman persoonan esiin tuominen

Bändin osana toimimisen osa-alueita ovat:

1. liidaukset ja
2. vuorovaikutus

## 6 POHDINTA

Tämän työn tarkoituksena oli selvittää, miten arviointi toteutuu suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa ja miten sitä voitaisiin kehittää. Selvitys toteutettiin sähköpostikyselynä kahdeksalle pop- ja jazzlaulunopettajalle. Heistä vastasi neljä, joiden vastausten ja lähdekirjallisuuden perusteella tarkkailin pop- ja jazzlaulun arvioinnin nykytilaa Suomessa.

Haastattelujeni perusteella voidaan sanoa, että pop- ja jazzlaulun arvioinnissa on kehitettävää. Opettajien vastauksista voi päätellä, että opettajat ovat itse varsin tyytyväisiä arvioinnin toteutumiseen, mutta on asioita, joihin on kiinnitetty huomiota vähän tai ei ollenkaan. Vastauksista on nähtävissä, että pop- ja jazzlaulunopiskelijat eivät ole täysin samalla viivalla riippumatta siitä, missä he laulua opiskelevat.

Mielestäni arvioinnin onnistumisesta musiikkioppilaitoksissa ei ole puhuttu tarpeeksi. Valitsin arvioinnin työni aiheeksi, jotta se voisi herättää laajempaakin keskustelua aiheesta. Muutkin kuin pop- ja jazzlaulunopettajat voivat tämän työn avulla pohtia, toteutuuko heidän tekemänsä arviointi parhaalla mahdollisella tavalla, oppimista edistäen ja eettisesti.

Arviointi on niin tärkeä osa musiikinopetusta, että pelkästä pop- ja jazzlaulun arvioinnista voisi ja kannattaisi tehdä paljon laajempikin tutkielma. Sellaiseen voisi myös liittää laulunopiskelijoiden näkökulman sekä käyttää laajempaa haastatteluaineistoa. Tämän työn olisi voinut rajata vieläkin yksityiskohtaisemmin, esimerkiksi jonkin tietyn oppilaitoksen arviointiin. Olisin myös toivonut saavani useampia haastatteluvastauksia. Nyt käytössäni olleet neljän opettajan vastaukset eivät vielä luo kovin kattavaa kuvaa Suomen musiikkioppilaitoksista.

Arviointi, sen etiikka ja ongelmallisuus ovat mietityttäneet minua jo siitä lähtien, kun olin nuori aloitteleva lauluopiskelija. Kuitenkin tämän työn tekeminen on

saanut minut pohtimaan asiaa entistä tarkemmin: kuinka voisin itse hyödyntää arviointia työssäni parhaalla mahdollisella tavalla tai edes riittävän hyvin?

Suomalaiselta pop- ja jazzlaulunopettajalta vaaditaan hyvää harkintakykyä, koska arviointikriteerit on usein laadittava itse. Kiusaus jättää kriteerit kokonaan laatimatta ja hoitaa arviointi intuitiolla voi olla suuri. Jos taas kirjallisia kriteereitä ryhdytään erikseen laatimaan joka musiikkioppilaitoksessa, vie se aikaa ja resursseja. Olisikin tarpeellista, että suomalaiset pop- ja jazzlaulunopettajat ryhtyisivät yhdessä laatimaan kaikki tutkintoasteet kattavia arviointikriteerejä. Näitä voitaisiin hyödyntää niin musiikin perusopetuksessa kuin ammatillisessakin koulutuksessa, kansalaisopistosta yliopistoon.

Musiikkioppilaitosten pitäisi myös kiinnittää entistä enemmän huomiota arvioinnin toteutukseen. Opettajien lisäkoulutus, avoin keskustelu koko opettajakunnan kesken sekä rehtorin ja opettajien välillä ja arviointia koskevan palautteen kerääminen opiskelijoilta ovat esimerkkejä hyvistä keinoista lähteä kehittämään arviointia kokonaisvaltaisesti.

## LÄHTEET

Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Oy FINN LECTURA Ab.

Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Finlands musikäroinrättnings förbund rf. 2008. Elgitarr. Nivåprovets innehåll och utvärderingsgrunder.

Koppinen, M., Korpinen, E. & Pollari, J. 1999. Arviointi oppimisen tukena. Helsinki: WSOY.

Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, A. 2002. Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 82–116.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Oulun konservatorio. 2003. Opetussuunnitelma. Taiteen perusopetuksen musiikin laaja oppimäärä.

Oulun seudun ammattikorkeakoulu. 2011. Opintosuunnitelma. Hakupäivä 17.8.2011. <<http://www.oamk.fi/opiskelijalle/rakenne/opinto-opas/koulutus-ohjelmat/?sivu=ops&lk=s2011&code=60250>>.

Oulun yliopisto. 2011. WebOodi. Sisäinen lähde. Hakupäivä 17.8.2011 <<https://weboodi oulu.fi/oodi/>>.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Pesonen, M. & Tolvanen, H. 2010. "Monipuolisuus on valttia". Rytmimusiikin kentän muutos ja osaamistarpeet. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, osaraportti 8. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 7/2010. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Pirkanmaan musiikkiopisto. 2004. Opetussuunitelma. Pop/jazz-linja. Hakupäivä 18.8.2011 <<http://www.pmo.fi/popjazz-linja/opetussuunnitelma>>. Selin, N. 2011. Taito- ja taideaineiden arviointi 2000-luvulle. Opettaja 106 (22-23), 12.

Sibelius-Akatemia. 2011. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma. Hakupäivä 17.8.2011 <[http://www.siba.fi/attach/SibAopas11\\_Verkko\\_Muka2.pdf](http://www.siba.fi/attach/SibAopas11_Verkko_Muka2.pdf)>.

SML – Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry 2005. Laulu. Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tekijä & Kirjayhtymä Oy.