



## Kohti nykyaikaista arviointia

Suullisen palautetilaisuuden kehittäminen pop/jazzmusiikin  
koulutusohjelmassa

Pop/jazzmusiikin  
koulutusohjelma  
Opinnäytetyö  
24.11.2008

---

Vesa Lapinkero

## TIIVISTELMÄSIVU

|   |                    |   |  |
|---|--------------------|---|--|
| Koulutusohjelma<br>Pop/jazzmusiikin koulutusohjelma   |                    | Suuntautumisvaihtoehto<br>Muusikon suuntautumisvaihtoehto |  |
| Tekijä<br>Vesa Lapinkero  |                    |   |  |
| Työn nimi<br>Kohti nykyaikaista arviointia – Suullisen palautetilaisuuden kehittäminen pop/jazzmusiikin koulutusohjelmassa  |                    |   |  |
| Työn ohjaaja/ohjaajat<br>Susanna Mesiä, Jukka Väisänen  |                    |   |  |
| Työn laji<br>Opinnäytetyö   | Aika<br>24.11.2008 | Numeroidut sivut + liitteiden sivut<br>26                 |  |
| <p><b>TIIVISTELMÄ</b></p> <p>Tutkielma käsittelee musiikkioppilaitoksissa paljon käytettyä palautteenanto- ja arviointimallia eli suullista palautetilaisuutta. Tarkastelun kohteena olivat erityisesti arviointimetodit ja tilaisuuden yleinen kulku ja rakenne, mutta ei arvionnin sisältö.</p> <p>Keskeinen osa työtä oli tutustuminen ajankohtaiseen pedagogiseen kirjallisuuteen. Tähän pohjautuen selvitin nykypedagogiikan keskeisiä käsitteitä sekä käsityksiä mm. arvioinnin metodeista, kohteista, suorittajista ja ajallisesta sijainnista. Teoriapohja nojaa tiukasti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joka on ollut lähtökohtana ammattikorkeakouluja perustettaessa. Kuvailin lyhyesti omia kokemuksiani palautetilaisuuksista sekä pop/jazzmusiikin koulutusohjelman laulunopettajakollegion hiljattain kehittelemän mallin. Näitä peilasin teoriataustaa vasten tarkoituksena selvittää, kuinka ne vastaavat nykypedagogiikan käsityksiä hyvästä arvioinnista ja kuinka käytäntöjä voisi parantaa. Tavoitteena oli rakentaa lopuksi ehdotelma hyvästä palautetilaisuuden mallista.</p> <p>Työssä tuli selkeästi ilmi, että malli joka on ollut johdonmukaisesti käytössä kaikissa havainnoimissani palautteenantotilaisuuksissa ei vastaa nykypedagogiikan käsityksiä hyvästä ja kehittävästä arvioinnista. Tämä malli on oletettavasti edelleen laajassa käytössä. Uudistamista ja kehittämistä siis tarvitaan. Selvimpinä puutteina nousivat esiin itsearvioinnin lähes täydellinen puuttuminen ja arviointiprosessin osittainen läpinäkymättömyys. Toisaalta voi myös todeta, että laulunopettajakollegion kehittämä malli on jo hyvin lähellä nykyaikaista arviointia. Rakentamassani ehdotelmassa paremmasta palautteenantotilaisuuden mallista pyrin ottamaan huomioon konstruktivistisen oppimiskäsityksen tuomat näkökulmat ja painotukset arvioinnista. Ehdotan tässä erityisesti itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin käyttöönottoa sekä keskustellevampaa palautetilaisuutta. Ehdotelma voisi toimia yhtenä perusteltuna mielipiteenä ja lähtökohtana mietittäessä arviointikäytäntöjen uudistamista. Se ei siis pyri olemaan lopullinen totuus hyvästä palautetilaisuudesta. Lisäksi tarkastelin mallin soveltamista eri tilanteissa.</p> <p>Lopuksi pohdin hieman muutoksen mahdollisuuksia sekä muutoksen tuomia mahdollisuuksia ja etuja oppilaitoksellemme.</p> |                    |   |  |
| Teos/Esitys/Produktio   |                    |   |  |
| Säilytyspaikka<br>Metropolian kulttuurialan kirjastopalvelut, Aralis-kirjastokeskus   |                    |   |  |
| Avainsanat<br>Arviointi, suullinen palautetilaisuus, suullinen arviointi, itsearviointi, vertaisarviointi.  |                    |   |  |

|   |                    |  |
|---|--------------------|--|
| Degree Programme in<br>Department of Pop/Jazz Music   |                    | Specialisation<br>Pop/Jazz Musician Option |
| Author<br>Vesa Lapinkero  |                    |  |
| Title<br>Towards Modern Evaluation – Developing Oral Feedback Meeting At Department Of Pop/Jazz Music   |                    |  |
| Tutor(s)<br>Susanna Mesiä, Jukka Väisänen   |                    |  |
| Type of Work<br>Thesis  | Date<br>24.11.2008 | Number of pages + appendices<br>26         |
| <p><b>ABSTRACT</b></p> <p>The thesis discusses oral feedback and evaluation meeting which is a widely used method in the educational institutes of music in Finland.</p> <p>A central part of the study was a survey of the modern pedagogical literature. Based on this I clarified some of the essential concepts and impressions about for example the methods, subjects and the timing of the evaluation as well as the persons making the evaluation. The theory of the thesis is strongly based on the constructivist learning approach that has been fundamental when establishing polytechnics. I described briefly my own experiences of the evaluation occasions. I also introduced the model that the collegial body of the singing teachers of the pop/jazz music training programme has recently developed. I reflected these on the theory background in order to find out how do they fit to the concepts of good evaluation according to the modern pedagogics and how could the practical details be improved. The aim was to finally create a proposal of a good evaluation model.</p> <p>It clearly came out that the model that has consistently been in use in all of the evaluation occasions I have observed does not come to terms with the modern pedagogical concepts of good and developing evaluation. This model is still presumably commonly in use. Renewing and developing is thus needed. The clearest deficiencies that rose out were the almost total lack of self evaluation and the partly invisible nature of the evaluation process. On the other hand the model that the collegial body of the singing teachers has developed is very near to the modern evaluation. In the proposal I constructed about the better model for the feedback meeting I aimed to take into account the views and stresses of the constructivist learning approach about evaluation. Here I specifically propose that self evaluation and feedback given by the fellows as well as a more discussive methods were taken into use. The proposal could be presented as one justified opinion and a foundation in considering the renewing of the evaluation procedures. It is still not aiming to be a final good truth about a good evaluation meeting. In addition I considered how the model could be applied to different situations.</p> <p>In the end I considered a little the possibilities for the change as well as the opportunities and benefits the change might bring to our institution.</p> |                    |  |
| Work / Performance / Project  |                    |  |
| Place of Storage<br>Metropolia Resource Library for Arts and Culture, Aralis Library and Information Centre   |                    |  |
| Keywords<br>Evaluation, oral feedback meeting, oral evaluation, self evaluation, fellow evaluation.   |                    |  |

## SISÄLLYS

|   |    |
|---|----|
| 1 JOHDANTO.....   | 5  |
| 1.1 TAVOITE JA MENETELMÄT.....  | 6  |
| 2 KATSAUS KIRJALLISUUTEEN.....  | 7  |
| 2.1 KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS.....  | 7  |
| 2.2 KOGNITIIVISEN VALLANKUMOUKSEN VAIKUTUKSET ARVIOINTIIN.....                      | 8  |
| 2.2.1 ARVIOINNIN ONNISTUMISEN YLEISIÄ EDELLYTYKSIÄ.....                             | 9  |
| 2.2.2 METAKOGNITIO, ITSEOHJAUTUVUUS, ELINIKÄINEN OPPIMINEN<br>JA ITSEARVIOINTI..... | 9  |
| 2.2.3 ARVIOINNIN SUORITTAJAT: MONITAHOARVIOINTI.....                                | 10 |
| 2.2.4 ARVIOINNIN KOHTEET JA AJALLINEN SIJAINTI.....                                 | 11 |
| 3 KÄYTÄNTÖJÄ.....   | 14 |
| 3.1 OMIA KOKEMUKSIANI.....  | 14 |
| 3.2 VANHEMPIENI ESITTÄMÄ KRITIIKKI.....   | 15 |
| 3.3 LAULUKOLLEGION KEHITTÄMÄ MALLI.....   | 16 |
| 4 KEHITTÄMISIDEOITA.....  | 18 |
| 4.1 EHDOTELMA.....  | 18 |
| 4.2 POHDINTAA SOVELTAMISESTA.....   | 19 |
| 5 POHDINTA.....   | 21 |
| LÄHTEET.....  | 24 |
| KIRJALLISET LÄHTEET.....  | 24 |
| ELEKTRONISET LÄHTEET.....   | 25 |

# 1 JOHDANTO

Suoritin B-kurssitutkintokonserttini 26.4.2007. Vanhempani, jotka ovat tehneet elämäntyönsä koululaitoksessa eri tehtävissä<sup>1</sup>, olivat seuraamassa konserttia ja myös sitä seurannutta suullista palautetilaisuutta. Heidän kommenttinsa itse palautetilaisuudesta - koskien huomionarvoisimpana itse tilaisuuden järjestelyä ja yleistä kulkua - osoittivat melkoista närkästyneisyyttä. Tämä tuli minulle täytenä yllätyksenä. Tilaisuus ei olennaisilta osin poikennut millään lailla normaalista käytännöstä oppilaitoksessamme, ja samanlaiseen palautteenantokäytäntöön olen kasvanut sisään ja tottunut pienestä pitäen puskiessani läpi Suomen musiikkikoulutusputken. Tästä syystä en ole osannut sitä kyseenalaistaa aiemmin millään lailla. Luulen, että sama pätee useimpiin instrumenttiopetuksen alalla työskenteleviin; lähes kaikki ovat käyneet läpi saman koulutusputken. Perinteet ovat vahvat ja uusia pedagogisia suuntauksia tai tutkimustuloksia tulee harvoin esille tai ainakin niitä omaksutaan heikosti. Asiaan ovat kiinnittäneet huomiota ainakin Anttila (2004, 3), joka ihmettelee musiikkipedagogien vähäistä ymmärrystä kasvatustieteestä sekä Lehtonen (2004, 32), joka väittää, että opettajaopintojen yksiulotteisuus ja epäteoreettisuus on yksi syy siihen, että musiikkioppilaitoksia on vaikea kehittää. Hän myös toteaa:

"Musiikkioppilaitosten käytännöt pohjautuvat vahvasti epäteoreettiseen ja käsityömäiseen käytäntöön, jotka välitetään oppilaille mallioppimisen kautta. Omien opettajien toimintatavat (olivatpa ne sitten miten hyviä tai huonoja tahansa) siirtyvät huomaamatta sukupolvelta toiselle. -- itserefleksio tai uusi pedagoginen tieto ei pääse niitä tuulettamaan. Opiskelijat saattavat nurista systeemin epämielekkyydestä, mutta järjestelmä on ja pysyy." (Lehtonen 2004, 120)

Hyvinä esimerkkeinä valistuneesta nurinasta ovat kaksi tässä samaisessa koulutusohjelmassa tehtyä opinnäytetyötä Janne Haloselta (2006) ja Tero Tuoviselta (2007).

---

<sup>1</sup> Isäni Seppo Lapinkero on toiminut mm. tutkijana Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa oppilasarvostelun uudistamisprojektissa, sekä monissa eri opetustehtävissä koululaitoksessa. Äitini Liisa Lapinkero on toiminut luokanopettajana, liikunnanopettajana ja Jyväskylän kaupungin liikunnan ohjaavana opettajana, yhteensä yli 30 vuotta.

## **1.1 TAVOITE JA MENETELMÄT**

Työssäni keskityn musiikkioppilaitoksissa erittäin paljon käytettyyn arviointi- ja palautekäytäntöön eli suulliseen arviointi- ja palautetilaisuuteen. En aio puuttua millään tavalla arvioinnin sisältöön tai ilmaisutapaan (Näitä on jo käsitellyt opinnäytetyössään mm. Pauliina Kokkonen (2007)), vaan keskityn vain ulkoisiin puitteisiin: itse tapahtuman kulkuun ja rakenteeseen, arviointim metodeihin ja käytäntöihin, tilaisuuden "käsikirjoitukseen".

Keskeinen osa työssäni on kirjallisuuteen tutustuminen. Toisessa luvussa pyrin valottamaan hieman, mitä nykypedagogiikassa arvioinnista ajatellaan sekä esittelemään nykyaikaisten arviointikäytäntöjen avainkäsitteitä ja metodeja.

Työni lopullisena tarkoituksena on kehittää ehdotelma paremmasta suullisen palautetilaisuuden struktuurista. Esimerkkeinä - jos ei aivan viimeisestä, niin ainakin hyvin viimeaikaisesta - tilanteesta käytän ensinnäkin omia kokemuksiani musiikiopiskeluajaltani. Lisäksi kerron pääpiirteissään, minkälaiseen palautetilaisuuden malliin Metropolian pop/jazzmusiikin koulutusohjelman laulunopettajakollegio on hiljattain kehittämistyössään päätenyt. Tämän esittelen lehtori Susanna Mesiän kanssa käymieni keskustelujen pohjalta. Koska opinnäytetyöni idea alkujaan lähti vanhempieni Liisa ja Seppo Lapinkeron hämmästyneistä huomioista, käytän yhtenä lähtökohtana heidän näkemystään asiallisesta arviointilaisuudesta ja referoin heidän kritiikkiään. Näitä kaikkia peilaan luvun 2 teoriataustaa vasten. Lopuksi pyrin rakentamaan uudenlaisen mallin suullisen palautetilaisuuden struktuuriksi.

## 2 KATSAUS KIRJALLISUUTEEN

Suullisesta palautetilaisuudesta sellaisenaan on kirjoitettu hyvin vähän, vaikka arvioinnista yleensä ja sen erityiskysymyksistä on aineistoa saatavilla valtavasti. Suullisen palautteenannon puitteita, muotoa ja metodeja ei suoraan käsitellä, lähinnä sivutaan. Tämä saattaa johtua siitä, että suullinen palautteenanto samassa muodossa ja laajuudessa kuin mitä instrumenttiopetuksessa käytetään on harvinaista. Toki on monia arvioinnin periaatteita, jotka sinällään ovat suoraan sovellettavissa myös suulliseen arviointiin, mutta tämäkin tieto on siroittunut hajalleen muun arviointia ja pedagogiikkaa käsittelevän kirjallisuuden joukkoon.

### 2.1 KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS

Kognitiiviseen psykologiaan perustuva konstruktivistinen oppimiskäsitys on ollut vallitseva paradigma<sup>2</sup> kasvatustieteessä ja pedagogiikassa pitkään. Käytännössä varsinkin tutkimuksessa (vähitellen jo 60-luvun alusta asti) se on syrjäyttänyt behavioristisen<sup>3</sup> lähestymistavan. Muutos ajattelutavassa on ollut niin radikaalia, että sitä kutsutaan toisinaan kognitiiviseksi vallankumoukseksi (Tynjälä 1999, 21). Tämä nk. uusi oppimiskäsitys on ollut myös lähtökohtana ammattikorkeakouluja perustettaessa. Auvinen (2004, 42) toteaa, että virallisesti ammattikorkeakoulun oppimis- ja opetuskuultuuri rakennettiin konstruktivistisen oppimisenäkemyksen varaan, tavoitteena vapautua behaviorismiin pohjautuvasta koulumaisesta opettajakeskeisyydestä kohti yksilöllisyyden, itseohjautuvuuden ja aktiivisuuden varaan rakentuvaa toimintatapaa. Konstruktivistinen ajattelu näkyy selvästi myös teoksissa Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan (Ekola 1992) ja Ammattikorkeakoulupedagogiikka (Kotila 2003).

Käytännössä tämä siirtymä ei Auvisen (2004, 43) mukaan ole toteutunut esitetyllä tavalla. Konstruktivismi on yleistä pedagogisessa kielenkäytössä, mutta teoria ei ole vielä siirtynyt käytännön koulutukseen. Tämä siis noin yleisesti

<sup>2</sup>Paradigma tarkoittaa jollakin alalla yleisesti hyväksyttyä oppirakennelmaa, ajattelutapaa, suuntausta ja taustaoletuksia tutkimuksen luonteesta, menetelmistä ja tavoitteista.

<sup>3</sup>Behavioristinen suuntaus ”ei hyväksynyt mitään ihmisten sisäisten prosessien tarkastelua vaan tarkasteli oppimista puhtaasti ulkoisen käyttäytymisen perusteella” (Tynjälä 1999, 21). Rauste-von Wright & von Wright (1994, 151): ”-- oppimisen perusmuotona on ärsyke-reaktio-assosiaatioiden (S-R) muodostuminen, jota säätelee vahvistaminen eli reaktion (toiminnan) seuraukset.”

ammattikorkeakouluissa, mutta jos on Anttilaa (2004) ja Lehtosta (2004) uskominen, ovat asiat musiikkioppilaitoksissa valitettavasti huomattavasti huonommalla tolalla.

Kaikesta huolimatta en aio tehdä tästä opinnäytteestäni modernin (tai postmodernin) pedagogisen paradigman esittelyä, koska konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä on olemassa erinomaisia teoksia (mm. Rauste-von Wright & von Wright 1994; Rauste-von Wright 1997; Tynjälä 1999) ja lähes jokaisessa ajankohtaisessa pedagogiikkaa käsittelevässä teoksessa konstruktivismi joko ainakin auttavasti määritellään, mainitaan tai se on muuten selkeästi havaittavana taustateoriana. Jokaisella pedagogiikan ja opetuksen parissa työskentelevällä siis pitäisi olla asiasta jonkinlainen käsitys, jos se on virallisestikin koko opetuksen lähtökohta. Silti hyvin lyhyt määritelmä lienee paikallaan:

”Sen keskeisenä ideana on, että tieto ei siirry, vaan oppija 'konstruoi' sen itse: hän valikoi ja tulkitsee informaatiota, jäsentää sitä aikaisemman tietonsa pohjalta ja siihen nivoutuvana, 'rakentaa' kokemustensa välityksellä kuvaa siitä maailmasta, jossa hän elää, ja itsestään tämän maailman osana.” (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15)

## **2.2 KOGNITIIVISEN VALLANKUMOUKSEN VAIKUTUKSET ARVIOINTIIN**

Seuraavassa tuon esiin konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvan ajattelun näkemyksiä arvioinnista, ja osin myös yleisesti pedagogiikasta, koska uudessa ajattelussa nämä nivoutuvat tiukemmin yhteen ja arviointi nähdään olennaisena osana opetusta ja oppimista (mm. Tynjälä 1999, 169). ”Arviointi on mukana oppimisen ja opetuksen kaikissa vaiheissa.” (Koppinen 1995, 166)



## 2.2.1 ARVIOINNIN ONNISTUMISEN YLEISIÄ EDELLYTYKSIÄ

”Kaikessa arvioinnissa erittäin tärkeä asia on arviointikriteerien eksplisiittisyys<sup>4</sup>. Arvioinnin muoto ja kriteerit tulisi selvittää opiskelijoille jo heti kurssin alussa, sillä arvioinnilla on merkittävä osuus siihen, kuinka opiskelijat suuntautuvat opiskeluun ja oppimiseen.” (Tynjälä 1999, 174)

Tämä on osin opetussuunnitelmakysymys. Kurssin opetussuunnitelmasta tulisi käydä selväksi, mitä tavoitteita opiskelijalle asetetaan. Tämä ei merkitse välttämättä kurssivaatimusten yksityiskohtaisuutta, vaan yksiselitteinen opetussuunnitelma voi olla hyvinkin vapauksia salliva ja opiskelijoiden henkilökohtaisia kehittymistavoitteita tukeva, kunhan suuret tavoitteelliset linjat ja oppilaitoksen arvot ovat selkeitä (Oppilaitoksen arvoista ja arvoarvioinnista mm. Nikkanen & Lyytinen 1996, 124-129). Tämä olisi mielestäni varsinkin taidealoilla toivottavaa. Joka tapauksessa konstruktivistinen ajattelu selkeästi kyseenalaistaa yksityiskohtaiseksi kirjoitetun opetussuunnitelman. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 158-159) ”Kun yksittäisten tietojen ja taitojen erillinen opettaminen ja oppimisen kontrolli menettävät keskeisen roolinsa, esiin nousevat *oppimisen taitojen opettamisen ehdot*.” (Emt., 158)

Arvioijien täytyy hallita arvioinnissa käytetyt menetot, tiedostaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa arvioijana ja oman alansa osaajana. Varsinkin taidealoilla on tärkeää tiedostaa omat esteettiset mieltymyksensä ja niiden mahdollinen vaikutus arviointiin.

## 2.2.2 METAKOGNITIO, ITSEOHJAUTUVUUS, ELINIKÄINEN OPPIMINEN JA ITSEARVIOINTI

Konstruktivismissa korostuu tiedon opiskelijalle kaatamisen sijaan opiskelijan oma aktiivisuus. Siksi opetuksen pitäisi olla opiskelijan metakognitiivisia kykyjä kehittävä. Metakognitiolla tarkoitetaan lyhyesti ”tietoisuutta omista (tai myös muiden ihmisten) kognitiivisista toiminnoista, ajattelusta, oppimisesta tai tietämisestä”. (Tynjälä 2004, 114) Tähän liittyy tietysti myös kyky käyttää tätä tietoa

---

4 Eksplisiittinen: suoraan ja selvästi ilmaistu, julkilausuttu, yksiselitteinen.

hyväksi omassa oppimisessa. Tavoitteena on siis opiskelijan oppimaan oppiminen, omien itsesäätelytaitojen kehittäminen kohti itseohjautuvuutta ja elinikäisen oppimisen kykyä. Arvioinnin kannalta tämä erityisesti korostaa itsearvioinnin tärkeyttä:

"Itsearviointi on aikuisopiskelun tärkein arviointimuoto. Oppiessaan arvioimaan omia arvojaan, asenteitaan, motivaatiotaan, lähtötasoaan, työskentelyään ja työnsä tuloksia aikuisopiskelija voi käyttää saamiaan taitoja myös työelämässä." (Koppinen 1995, 173.)

"Itsetuntemuksen ja itsearvioinnin kehittyminen on oppijalle ensisijaista: -- Itsearviointi on uudistumisen ja uudistamisen perusta. Se luo pohjan käsitellä myös toisten antamaa palautetta. Opettajalle itsearviointiin ohjaaminen on loputon haaste." (Koppinen 1995, 183.)

Metakognition ja itseohjautuvuuden kehittymisen ja näiden myötä elinikäisen oppimisen taidon kehittymisen kannalta itsearvioinnin harjoittaminen ja harjoitteleminen on erityisen tärkeää. Itsearviointiprosessissa opiskelija joutuu pohtimaan mm. omia oppimistyylejään ja -strategioitaan, motivaatiotaan, arvojaan, tavoitteitaan ja saavutuksiaan. Tällä tavalla hän myös tulee niistä tietoisemmaksi. Tämän vuoksi itsearvioinnin katsotaan olevan keskeisessä asemassa nykyaikaisten arviointimetodien joukossa.

### **2.2.3 ARVIOINNIN SUORITTAJAT: MONITAHOARVIOINTI**

Perinteisesti arviointi on ajateltu yksin opettajan tehtäväksi. Koska konstruktivistisessä ajattelussa painotetaan - paitsi metakognitiota ja itseohjautuvuutta – myös vuorovaikutusta ja yhteistoiminnallisuutta, ei arviointikaan enää ole vain opettajan asia, vaan suositaan monitahoista arviointia, jossa itsearvioinnin lisäksi myös mm. kanssaopiskelijoiden arvioita (vertaisarviointi) pidetään tärkeänä. (mm. Tynjälä 1999, 174).

Koppinen (1995, 174): "Tiimityöskentely on osa nykyistä opiskelua ja työelämää. Työryhmän muiden jäsenten antama palaute auttaa opiskelijaa kehittämään

vuorovaikutus- ja viestintätaitojaan sekä kohentamaan tarvittaessa työskentelyään oman oppimisensa ja ryhmän hyväksi." Ryhmäarvioinnin välineiksi hän mainitsee mm. keskustelut.

Artikkelissaan Kehittävään arviointiin Räisänen (2005, 113) toteaa monitahoisen arvioinnin varmistavan arvioinnin monipuolisuuden ja estävän näkökulmien yksipuolisuuden. Tynjälä (1999): "Koska tieto käsitetään sosiaalisesti konstruoiduksi pikemminkin kuin absoluuttiseksi totuudeksi, oppilaiden kanssa olisi hyvä käsitellä – millä tavalla kunkin oppiaineen tietoa tuotetaan ja minkäläisten vaiheiden kautta nykyiseen tietämykseen on päästy." Erityisesti taidealoilla "tiedon" suhteellisuus ja subjektiivisuus korostuu (mm. Anttila 2004, 23), ja erilaisten näkemysten esilletuonti mm. arviointitilanteessa olisi tärkeää. Opettajilla tuskin voi olla yhtä ainoaa oikeaa käsitystä esimerkiksi taideteoksen arvosta.

"Kehittävässä arvioinnissa painotetaan – eri tahojen yhtäaikaista osallistumista ja tässä kohtaamisessa syntyvää syvällistä yhteisymmärrystä (konsensus)." (Räisänen 2005, 113)

Kaikki edellä mainitut periaatteet pätevät myös arvosanojen annossa. "Opettaja, oppilas ja toverit arvioivat yhdessä" (Tynjälä 1999, 171) Joka tapauksessa nykyään korostetaan arvioinnin läpinäkyvyyttä (mm. Räisänen 2005, 113), jolloin tilanne jossa opiskelijalla ei olisi mahdollisuutta arvioida saamansa arvosanan tai muun palautteen tai sen muodostumiseen liittyvän prosessin neutraaliutta ja puolueettomuutta, ei ole hyväksyttävä. Arvosanakin olisi siis päätettävä yhteistyössä ainakin arvioitavan kanssa, ja siitä käytävä keskustelu tulisi olla julkinen. Erityisesti siis suljettujen ovien takana käydyt neuvottelut arvioinnista eivät kuulu asiaan.

## **2.2.4 ARVIOINNIN KOHTEET JA AJALLINEN SIJAINTI**

Tässä luvussa on lähteinä ollut Tynjälä (1999, 169-186), Rauste-von Wright & von Wright (1994, 183-204), Koppinen (1995) ja Tenhula. Näissä kaikissa käsitellään arvioinnin painopisteiden muuttumista konstruktivistisen ajattelun myötä.

Konstruktivistinen ajattelu on tuonut arvioinnin kohteisiin ja arvioinnin ajalliseen sijoittumiseen erilaisia painotuksia. Ensimmäkin pyrkimys on pois keinotekoisesta tenttitilanteesta kohti niin sanottua *autenttista arviointia*, jossa arvioidaan mahdollisimman aitoa työ- tai suoritustilannetta aidossa ympäristössä. Tämä toteutuu mielestäni hyvin pop/jazzmusiikin koulutusohjelmassa B-kurssitutkinnon taiteellisessa osuudessa.

Pelkän suorituksen tai tuotoksen arvioinnin lisäksi tärkeänä nähdään *prosessin ja kehityksen arviointi*. Painotetaan myös enemmän *suhteellista* kuin *absoluuttista arviointia*. Nämä tarkoittavat käytännössä sitä, että opetuksen alussa opiskelija asettaa osin itse itselleen tavoitteet oppimisen suhteen, ja oppimista myös arvioidaan osin suhteessa näihin tavoitteisiin, eikä vain verrata ylhäältä asetettuihin kurssivaatimuksiin. Myös pelkän tuloksen arvioinnista on siirrytty kohti tulokseen johtavan prosessin arviointia. Näin menetellessä voidaan tarkastella, onko opiskelija todella oppinut jotain, vai onko hän suoriutunut ns. vanhoilla tiedoilla ja taidoilla, ja kuinka hän tiedostaa omia oppimisprosessejaan ja strategioitaan ja kuinka hän osaa niitä käyttää (metakognitio).

Pyritään myös yhdistämään arviointi opetustilanteen kaikkiin vaiheisiin eli summatiivisen, kurssin lopussa tapahtuvan arvioinnin lisäksi suoritetaan ohjaavaa *formatiivista arviointia* opetus- ja oppimisprosessin aikana.

Näihin kaikkiin edellä mainittuihin voi menetelminä soveltaa itse- ja vertaisarviointia mahdollisuuksien mukaan.

Numeerisen arvosanan antamisen merkitys on vähentynyt uudessa ajattelussa: ”Numeerinen arviointi soveltuu parhaiten eksaktien tiedollisten oppisisältöjen omaksumisen arviointiin esim. musiikin teorian ja historian opiskelussa.” (Anttila & Juvonen 2002, 160) Soittotaidon, työskentelytottumusten, arvojen, asenteiden, kokemusten ja käsitysten arvioinnissa sen informaatioarvo on vähäinen. Nykyajattelussa arvioinnin tulisi osaksi kohdistua myös opiskelijan metakognitiivisten taitojen ja tietojen hallintaan. Tästä syystä tulisi mahdollisesta arvosanasta päättäminen sijoittaa arviointitilaisuuden loppuun, jolloin palautekeskustelun sekä arvioitavan itsearviointin perusteella on mahdollista ottaa huomioon mm. arvioitavan itsearviointikyvyt. Jos esimerkiksi opiskelijan käsitykset

itsestään, suorituksestaan ja oppimisestaan ovat epärealistisia, täytyy tämä ottaa arvosanaa annettaessa huomioon. Jos taas opiskelija osaa eritellä suorituksensa ja opiskeluprosessin vajavuuksia ja vahvuuksia mallikkaasti, tulisi tämän vaikuttaa arvosanaan korottavasti.

### 3 KÄYTÄNTÖJÄ

Käytännöt palautetilaisuuksissa vaihtelevat ilmeisesti suuresti tämänkin koulutusohjelman sisällä instrumenttikollegiosta riippuen. Seuraavassa referoin omia kokemuksiani, vanhempieni kritiikkiä B-kurssini palautetilaisuudesta ja laulukollegion nykykäytäntöä, ja peilaan näitä luvun 2 teoriataustaa vasten.

#### 3.1 OMIA KOKEMUKSIANI

Läpi koko musiikinopiskeluaikani suullinen palautetilaisuus on mennyt pääpiirteissään seuraavasti: Kun arvioitava tilaisuus on ohi, kokoontuu arviointilautakunta neuvottelemaan keskenään ns. suljettujen ovien taakse. Tämän jälkeen seuraa julkinen palautetilaisuus tai - jos arvioitava niin haluaa - suoritetaan arviointikin suljetusti vain lautakunnan ja arvioitavan kesken.

Itse tilaisuudessa lautakunnan jäsenet vuorotellen lausuvat arvionsa, jonka jälkeen puheenjohtaja kertoo, minkä arvosanan (jos sellainen annetaan) lautakunta on keskinäisessä palaverissaan päättänyt antaa. Tässä kaikki.

Ongelmia, joita olen kokenut:

- Olen useita kertoja turhautunut kuullessani jokaiselta lautakunnan jäseneltä kritiikkiä, jonka olisin itsekin voinut heti alkuun sanoa.
- On käynyt niin, että arvioijat eivät ole olleet täysimääräisesti läsnä siinä tilaisuudessa, jota ovat arvioineet. Tärkeämpänä kuin sitä, kuinka poistuminen esimerkiksi kesken tutkintokonsertin vaikuttaa arvioijan kykyyn arvioida, pidän sitä, että ainakaan se ei ole rakentava eikä kannustava ele tutkinnon suorittajan suuntaan.
- Arviointitilaisuuteen ei ole varattu riittävästi aikaa. Varsinkin suuritöisten kurssitutkintokonserttien yhteydessä on mielestäni kohtuullista, että arviointi suoritetaan huolellisesti opiskelijaa ja hänen vaivannäköään kunnioittaen. Valitettavasti olen ollut itse todistamassa useita kertoja, kuinka lautakunnan jäsen poistuu kesken arviointitilaisuuden, tai pyytää tilaisuuden alussa, että ”Hoidetaan homma nopeasti, kun minulla on nyt vähän kiire.”

- Olen kokenut, että tutkintojen ja arviointitilaisuuksien arvostus ei ole ollut kovin suurta. Kurssitutkintoihin suhtaudutaan vähän kuin välttämättömään pahaan ja runsaan opintopistemäärän lähteeseen ja rykäistään se kasaan miten kuten erilaisten ”hyvä pokka vastaa viiden vuoden harjoittelua”-tyyppisten kommenttien saattamana. Myös arvioijien kompetenssista olen kuullut toisten opiskelijoiden taholta hyvinkin rankkaa kritiikkiä. Kaikki nämä tietenkin ovat yksilöstä ja instrumentista riippuvaisia asioita. Joka tapauksessa kahden edellisen kohdan tapaiset asiat ovat mielestäni omiaan heikentämään tällaisten tilaisuuksien arvoa opiskelijoiden silmissä ja/tai kertoo jotain siitä, kuinka arvostavasti näihin tilaisuuksiin suhtaudutaan kyseisessä oppilaitoksessa.
- Olen ollut seuraamassa useita tutkintoja palautetilaisuuksineen (lähinnä oman instrumenttini eli rumpujen), enkä ole täysin vakuuttunut siitä, että arviointikriteerit olisivat olleet joka kerta samat tai yksiselitteisesti edes lautakunnan tiedossa. Tässä saattaa osin olla kysymyksessä myös ns. pәрstäkerroinongelma, johon Frisk & Räsänen (1996, 43) kiinnittävät huomiota arvioinnin yleisenä virhelähteenä.

### **3.2 VANHEMPIENI ESITTÄMÄ KRITIIKKI**

Keskustelin siis vanhepieni kanssa pitkin kesää ja syksyä 2007 miettiessäni opinnäytetyöni aihetta, ja seuraavassa heidän kritiikkiään koskien oman B-kurssini palautetilaisuuden kulkua siinä määrin, mitä ei vielä aikaisemmin ole tullut esiin:

- Heidän mielestään suljetut palaverit eivät kuulu asiaan. Tämä rikkoo arvioinnin avoimuuden ja läpinäkyvyyden periaatetta. Lehtonen (2004, 108) siteeraa paljon tutkintoraadeissa mukana ollutta (anonyymiksi jäävää) viulunsoitonopettajaa: ”Kyllä se välillä on sitä, että raadissa saattaa olla joku vahva tyyppi, joka omilla mielipiteillään vaientaa muut ja vetää jonkun vielä mukaansakin.” Tämä oli vanhempienikin näkemys suljettujen palaverien ongelmasta. Jos palautteenannossa siirrytään avoimempaan, monitahoisempaan ja keskustelelevampaan palautemalliin, ongelma tietysti ainakin lievenee. Erityisesti myös arvosana (jos sellaista annetaan) pitäisi heidän mukaansa päättää vasta palautetilaisuuden lopussa ja osaksi *siihen*

*perustuen*. Tästä olen kirjallisuuteen perustuen samaa mieltä. Viittaan lukuun 2.2.3.

- Heidän mielestään palautetilaisuuteen varatun tilan pitäisi olla sellainen, että kaikki osallistujat voisivat olla katsekontaktissa keskenään, ns. pyöreän pöydän periaate. Tämä on tietysti itsestään selvä periaate kaikessa ryhmäviestinnässä, mutta ei ole aina toteutunut; olen pahimmillani ottanut palautteen vastaan pienessä baarin takahuoneessa kaljasammioiden ja hurisevien kylmälaitteiden seassa. Tämä on kuitenkin resurssi- eli tilansaantikysymys, mutta pitäisi tiedostaa ja ottaa huomioon mahdollisuuksien mukaan.
- Eriyisen vakavana puutteena he näkivät itsearviointin täydellisen puuttumisen. Tähän näkemykseen yhdyn (vrt. luku 2.2.2.) Heidän työssäoloaikanaan oli käytännöksi muodostunut myös, että itsearviointin jälkeen puheenvuoro annettaisiin mahdollisuuksien mukaan tutkintotehtävää seuranneille (eli yleisölle) ja edelleen ”kompetenssin mukaan vahvempaan suuntaan”. Tämä on lähellä monitahoarviointia.

### **3.3 LAULUKOLLEGIION KEHITTÄMÄ MALLI**

Metropolian pop/jazzmusiikin koulutusohjelman laulunopettajakollegio on uudistanut kurssitutkintojen palautteenantotilaisuuden struktuuria radikaalisti kevään 2008 aikana. Seuraavassa referoin heidän nykyistä käytäntöään lehtori Susanna Mesiän kanssa käymieni keskustelujen pohjalta (Hän on myös tarkistanut referointini oikeellisuuden). Käytäntö vastaa jo hyvin pitkälle nykyistä käsitystä arvioinnista, ja on mielestäni erittäin merkittävä parannus ainakin omiin kokemuksiini verrattuna.

Idea uudistuksessa on, että palautetilaisuus siirtyisi arviointilautakunnan yksinpuhelusta palautekeskustelun suuntaan, johon osallistuvat tutkinnon suorittaja (joka on äänessä melko paljon), tutkintobändin jäsenet, yleisö, oma opettaja ja toki myös lautakunta. Koska on luotu hyvinkin uudenlaista palautekulttuuria, tilaisuus etenee ainakin toistaiseksi uudistuksen periaatteet tuntevan puheenjohtajan johdolla. Oletettavissa on, että palautekulttuurin vakiintuessa ohjailun tarvekin vähenee.



Ensimmäinen puheenvuoro on arvioitavalla. Tässä siis arvioitava suorittaa itsearviointia. Koska eri opiskelijoilla on hyvinkin erilaisia valmiuksia itsearviointiin, voi puheenjohtaja auttaa esittämällä kysymyksiä, kuten ”Oletko tyytyväinen valmistautumiseesi nähden, ja mihin erityisesti?”, ”Mikä ei onnistunut ja onko aiemmin onnistunut ja miksi ei onnistunut?”, tms.

Seuraavaksi puheenvuoro usein annetaan konsertissa soittaneille kanssamuusikoille. Jälleen usein täytyy tehdä haastattelukysymyksiä. Tässä vaiheessa on aiheena erityisesti konsertin harjoitteluprosessi.

Myös yleisölle pyritään antamaan mahdollisuuksien mukaan puheenvuoro, ja usein kysytyjä kysymyksiä on: ”Miten koitte konsertin?”, ”Mikä kappale kosketti?”, tms. Usein yleisöltä saa palautetta kontaktista yleisön kanssa sekä esiintymisestä yleensä.

Oman opettajan mielipide on tärkeä prosessin arvioinnissa. Hän voi esittää näkemyksensä esimerkiksi ennen lautakuntaa.

Viimeisenä on lautakunnan vuoro antaa palautetta. Puheenvuorot eivät kuitenkaan ole kovin tarkasti määrättyjä, vaan vapaammallekin keskustelulle annetaan tilaa, jos sellaista on syntyäkseen.

Ainoastaan loppukonsertista (B-kurssi) annetaan numeroarvosana, koska tutkintosäännön mukaan näin on pakko toimia. On myös koettu, että numeraalisen arvostelun pakon poistuminen aikaisemman C-kurssin osalta on huomattavasti avannut keskustelua. B-kurssin numeroarvosana on toistaiseksi päätetty lautakunnan kesken suljetusti ennen palautetilaisuutta, mutta harkinnassa on kokeilla siirtää arvosanasta päättäminen tilaisuuden loppuun ja julkiseen keskusteluun.

Palauteuudistuksen lisäksi laulukollegio on pyrkinyt selkeyttämään tutkintovaatimuksia ja laatinut arviointikohteiden listan, jotta kaikille osapuolille olisi mahdollisimman selvää, mitä oikeastaan arvioidaan.

## 4 KEHITTÄMISIDEOITA

Seuraavassa esitän ehdotelman palautetilaisuuden strukturista ja pohdin sen soveltamista eri tilanteissa. Toki aina, kun uusia menetelmiä otetaan käyttöön, täytyy tilaisuudessa olla henkilö, joka tuntee metodit erityisen hyvin ja pystyy ohjaamaan arviointia. Uuden palautekulttuurin mahdollisesti vakiintuessa ja opettajien ja opiskelijoiden siihen tottuessa tämän merkitys vähenee.

### 4.1 EHDOTELMA

#### Yleisiä edellytyksiä hyvään arviointiin:

- Sekä arvioitavalla että arvioijilla täytyy olla selvillä arviointikohteet ja kriteerit ja arvioinnin suoritustapa, metodit ja muoto. Erityisesti arvioitavalla nämä on oltava selvillä jo ennen kurssin alkua.
- Arvioijien täytyy olla täysimääräisesti läsnä siinä tilaisuudessa, konsertissa, opetusnäytteessä, tutkinnossa tms. jota arvioidaan.
- Arviointitilaisuuteen on varattava riittävästi aikaa.
- Arvioinnin on oltava avointa ja läpinäkyvää. Jos arvosana annetaan, pitäisi päätös siitä tehdä arviointitilaisuuden lopussa yhteisesti ainakin arvioitavan kanssa neuvotellen. Ei siis suljettuja palavereja.
- Tilan, jossa arviointipalaveri pidetään, tulisi mahdollisuuksien mukaan sallia katsekontaktin kaikkien tilaisuuteen osallistujien kesken; ns. pyöreän pöydän periaate.

#### Arviointitilaisuuden kulku:

- Arviointitilaisuudessa ensimmäiseksi annetaan arvioitavalle mahdollisuus itsearviointiin. Itsearviointia voi ja kannattaa avustaa sopivilla haastattelukysymyksillä. Vinkkejä ohjaukseen antavat esim. verkkoartikkelit *Vinkkejä palautekeskusteluun* sekä *Palautteen antaminen* (kts.elektroniset lähteet).
- Itsearviointin jälkeen tilaisuus voisi edetä joko vapaana keskusteluna, tai hyvinkin tiukan ohjauksen alla, riippuen osallistujien aktiivisuudesta ja tottuneisuudesta tämäntyyppisiin arviointimetoideihin. Esimerkiksi kurssitutkintoarviointinissa voisi sopivilla haastattelukysymyksillä (kts. ed.)

aktivoida varsinkin yhtyeen jäseniä ja muita kanssaopiskelijoita sekä myös muuta yleisöä. Luonnollisesti lautakunta voi osallistua keskusteluun joka vaiheessa. Jos taas keskustelu näyttäisi soljuvan luonnostaan, täytyy pitää huoli siitä, että äänekkäimmät eivät dominoi tilaisuutta.

- Jos arvosana annetaan, siitä käytävä keskustelu sijoittuu tilaisuuden loppuun.

## **4.2 POHDINTAA SOVELTAMISESTA**

Ehdotelmani on kenties melko suurpiirteinen, mutta samalla olen pyrkinyt jonkinlaiseen yleispätevyyteen. Vaikka taustalla on ollut ajatus nimenomaan instrumenttikurssitutkintojen palautetilaisuuden kehittämisestä, tätä voinee hyvin soveltaa kaikessa suullisessa arvioinnissa. Myös esimerkiksi workshop-kurssien arviointiin malli soveltuu. Tällöin palautetilaisuus olisi korostetusti ryhmäkeskustelu.

Perinteisesti kurssitutkintojen arviointilautakunnissa ei ole ollut oma opettaja mukana. On ilmeisesti ajateltu tämän olevan jäävi arvioimaan omaa oppilastaan. Paino arvioinnissa on ollut tuotoksen arvioinnissa, eli arviointi on ollut vain konserttiarvostelua. Jos kuitenkin nykysuuntauksen mukaan otetaan mukaan opiskeluprosessin arviointia, on oman opettajan mukana olo jokseenkin välttämätöntä. Myös muiden prosessia seuranneiden tai siinä mukana olleiden, kuten tutkintobändin jäsenten, osallistuminen arviointiin muodostuu tärkeäksi. Toki opiskelijaa aiemmin tuntemattomat lautakunnan jäsenet tai yleisö voivat arvioida vain konserttia, mutta muidenkin näkökulmien päästessä esiin tämän voi ajatella tuovan arviointiin vain yhden tuoreen lisänäkökulman.

Itse haluaisin korostaa yleisön roolia konserttiarvioinnissa. Kokemukseni mukaan ns. maallikot usein kiinnittävät huomiota hyvin erilaisiin asioihin kuin musiikin ammattilaiset. Realiteetti on kuitenkin se, että maksava yleisö ei yleensä koostu ammattilaisista. Siksi arvioinnin näkökulmien laajentaminen tähänkin suuntaan olisi tärkeää.

Edellä mainittu nykyaikaisen pedagogiikan oppien sisäistämättömyys näkyy oppilaitoksessamme mielestäni mm. workshop-työskentelyssä. Yleensä ohjaavan palautteen anto on kokonaan opettajan vastuulla, eikä keskusteluja juuri käydä ryhmän kesken. Formatiivisen itse-, vertais- ja ryhmäarvionnin käyttö workshop-tilanteissa ei vaatisi paljon opettajalta, mutta antaisi varmasti paljon. Oikeastaan opettajan työn voisi kuvitella helpottuvan, koska ohjaavan palautteen antamisen vastuu siirtyy osittain opettajalta opiskelijoille itselleen. Tällä saattaisi olla syvällisiäkin vaikutuksia niin workshop-työskentelyyn ja siihen sitoutumiseen (joka on ollut minun opiskeluaikani heikkoa), kuin myös yleiseen keskustelukulttuuriin laitoksessamme. Keskustelukulttuurin puute on yksi asia, johon sekä Halonen (2006) että Tuovinen (2007) kiinnittävät huomiota opinnäytetöissään.

## 5 POHDINTA

Olen mielestäni saanut työssäni selkeästi osoitettua, että se palautteenantomalli, jota on minun opiskeluaikani sovellettu poikkeuksetta kaikissa palautetilaisuuksissa, ei ole nykyisten pedagogisten käsitysten mukainen. Keskeiseksi puutteiksi nousi erityisesti itsearvioinnin lähes täydellinen puuttuminen ja arvioinnin osittainen läpinäkymättömyys.

Nykyaikaisessa pedagogiikassa korostuu oppimaan oppimisen ja itseohjautuvuuden opettaminen. Arviointi nähdään keskeisenä osana oppimis- ja opetusprosessia, eikä pelkkä yksittäisen tuotoksen autoritäärinen arvostelu kurssin päätteeksi juuri tue opiskelijan oppimista. Arviointitilaisuuteen liittyvistä menetelmistä erityisesti itsearviointi, vertais- ja monitahoarviointi sekä arvioinnin läpinäkyvyys ovat itseohjautuvuutta ja motivaatiota tukevia. Nämä olen myös sisällyttänyt luvussa 4.1 kehittämäni ehdotelmaan.

Valitettavasti resurssit eivät sallineet tarkempaa palautteenantotilaisuuksien nykykäytäntöjen selvittämistä. Mielenkiintoista olisi ollut selvittää laajemmin, miten eri instrumenttikollegiot palautetta antavat. Itse yllätyin työhöni liittyvien keskustelujen aikana ilmeisestä kommunikaation puutteesta kollegioiden välillä, joka on ilmeisesti johtanut siihen, että käytännöt eroavat paljon pop/jazzmusiikin koulutuohjelmankin sisällä, vaikka esimerkiksi arviointimetodien yms. tapaisissa pedagogiikan perusasioissa ei ole instrumenttikohtaisia eroja. Mielestäni olisi syytä pohtia tämän kaltaisia kysymyksiä yli kollegiorajojen ja luoda ja kehittää yhteisiä periaatteita.

On silti syytä olettaa, että luvussa 3.1 selostamani palautteenantomalli pätee edelleen suurimmassa osassa palautetilaisuuksia. Jos näin on, muutokset olisivat tarpeen. Jos kehittämistyötä olisikin jo tehty, tarjoaa työni ainakin yhden uuden mielipiteen ja vertailukohtan. Toisaalta laulukollegion kehittämä malli (luku 3.3) on jo hyvin lähellä kirjallisuuteen perehtymällä syntyneitä käsityksiäni hyvästä palautetilaisuudesta.

Olen rajannut aineiston suomenkieliseen kirjallisuuteen, koska kirjallisuuden suuren määrän vuoksi rajausta oli tarpeen tehdä. Suomeksikin aineistoa on yllin

kyllin ja sitä löytyi jatkuvasti lisää kirjoittamisen aikana. Varsinkin loppuvaiheessa oli kuitenkin tehtävä päätös jättää hyviäkin lähteitä käyttämättä (tai ainakin liian vähäiselle huomiolle) ajan puutteen takia, vaikka monet olisivatkin tuoneet syvällisempää näkemystä asioihin. Uusimmassa erityisesti arviointia käsittelevässä kirjallisuudessa toki kehitellään arvioinnin metodeja pidemmälle. Näistä mm. käsitteet *kehittävä arviointi* (mm. Huusko 2008; Räsänen 2005) ja *voimaannuttava arviointi* (mm. Lyytinen & Nikkanen 2005) olisivat mielenkiintoisia. Tosin tulkintani mukaan ns. kognitiivisen vallankumouksen jälkeinen paradigma on näidenkin taustalla. Toisaalta koin, että aivan perusasioidenkin selvittäminen työssäni on riittävää ja tuo jo merkittävää lisäarvoa palautekäytäntöjen pohtimiseen.

Työni teoriaosan olen kirjoittanut rajusti tiivistäen. Tästä seurasi välillä suurienkin asiakokonaisuuksien sivuuttaminen viitteenomaisesti. Jatkuvana ongelmana oli työn laajuuden pitäminen resurssien mukaisena; mielenkiintoisia ja olennaisiakin sivupolkuja oli valtavasti. Mutta koska työni päämäärä oli palautekäytäntöjen muutostarpeen ja uudenlaisen mallin *riittävä* perustelu, jossa kirjallisuuskatsaus toimi vain välineenä tähän, uskon sen ajaneen asiansa. Lisäksi ilman muuta oletan, että jos työni kirjoittaa kehittämishaluja, ei tämä opinnäyte jää ainoaksi referenssiksi.

#### **Mahdollisia jatkotutkimusaiheita:**

- Selkein jatkotutkimuskohde olisi luonnollisesti työssäni esittelemän mallin kokeileminen käytännössä.
- Muita tutkimuskohteita voisivat olla esimerkiksi edellä mainittujen käsitteiden *kehittävä* ja *voimaannuttava arviointi* tutkiminen arvioinnin metodien ymmärryksen syventämiseksi.
- Olisi myös mielenkiintoista analysoida, kuinka eksplisiittisiä eri kurssien viralliset vaatimukset oppilaitoksessamme ovat ja kuinka ne vastaavat nykypedagogiikan käsityksiä hyvästä opetussuunnitelmasta.
- Kirjallisuudessa usein mainitun *portfoliotyöskentelyn* käytön mahdollisuutta instrumenttikurssien suorittamiseksi voisi selvittää. Audio-, videoaineistosta ym. koostuvan portfolion koostaminen saattaisi olla motivoiva ja hedelmällinen työskentelymuoto myös arvioinnin kannalta.

Muutos on aina vaikea asia. Uuden oppimista vaikeampaa on vanhoista tavoista luopuminen. Organisaatiotasolla uudistuminen saattaa jäädä hyvin pintapuoliseksi, jos se tapahtuu johtoportaalta annettavana käskynä ilman käsitystä muutoksen syistä. Voi tosin olla, että esimerkiksi palautekulttuurin muutoksen myötä esille tulevat kenties myönteiset asiat saavat aikaan muutoksen yleisen hyväksymisen. Silti luulen, että syvällisen muutoksen aikaansaaminen edellyttäisi ainakin opettajien tarkempaa perehtymistä nykyaikaisiin pedagogisiin näkemyksiin. Kenties syitä käytäntöjen muuttamiselle olisi hyvä selvittää myös opiskelijoille. Vaikka muutos vaatii usein ylimääräistä työtä, näkisin uuden pedagogisen ajattelun ennemminkin tuovan uusia työtä helpottavia työkaluja opettajille ja opiskelijoille. Tällä voisi olla suuria vaikutuksia oppilaitoksen yleiseen ilmapiiriin, keskustelukulttuuriin, opiskelijoiden ja opettajien motivaatioon, oppimistuloksiin sekä yleiseen työhyvinvointiin. Lisäksi näen Metropolian pop/jazzmusiikin koulutusohjelman valtakunnallisen aseman rytmimusiikin kouluttajana sellaisena, että täällä olisi erityisesti syytä olla kehityksen kärjessä.

# LÄHTEET

## *KIRJALLISET LÄHTEET*

Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press.

Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita N:o 39.

Ekola, J. (toim.) 1992. Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: Edita.

Frisk, T. & Räisänen, A. 1996. Oppilaan ja opiskelijan oikeusturva arvioinnin ongelmana. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus Arviointi 6/1996.

Halonen, J. 2006. Pohdintoja periodiopetuksesta Stadian pop/jazzmusiikin koulutusohjelmassa. Opinnäytetyö.

Huusko, M. 2008. Itsearviointi kehittävän arvioinnin menetelmänä. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31. 127-138.

Kokkonen, P. 2007. Opettajan antama palaute - Oppilaiden kokemuksia laulutuntien palautetilaisuudesta. Opinnäytetyö.

Koppinen, M-L. 1995. Opi jatkuva arviointi. Teoksessa T. Surakka & K. Poutanen (toim.) Suuntaa ja sykkettä oppimiseen, 165-191. Juva: WSOY

Kotila, H. (toim.) 2003. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita.

Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 73.



Lyytinen, H. K. & Nikkanen, P. 2005. Kehittämiskoivomaa arvioinnista. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. 129-142.

Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa – konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY.

Rauste-von Wright, M & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY

Räisänen, A. 2005. Kehittävään arviointiin. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. 109-128.

Tuovinen, T. 2007. Näkökulmia rytmimusiikin opettamiseen. Opinnäytetyö.

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

## ***ELEKTRONISET LÄHTEET***

Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi. Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992-2010. Joensuun yliopiston verkkojulkaisut.  
[http://ae//joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/auvinen\\_aluekehittajaksi/auvinen.pdf](http://ae//joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/auvinen_aluekehittajaksi/auvinen.pdf) [luettu 13.12.2007]

Tenhula, T. Arviointitapa vaikuttaa opiskelutyyliin. Artikkelel Arvioinnin abc-verkkosivustolla. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikkö. Suomen virtuaaliyliopisto.

[http://tievie oulu.fi/arvioinnin\\_abc/artikkelit/paakirjoitus.htm](http://tievie oulu.fi/arvioinnin_abc/artikkelit/paakirjoitus.htm) [luettu 29.10.2008]

Vinkkejä palautekeskusteluun. Artikkelin Arvioinnin abc-verkkosivustolla. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikkö. Suomen virtuaaliyliopisto.

[http://tievie.oulu.fi/arvioinnin\\_abc/palaute/vinkeja\\_palautekeskusteluun.htm](http://tievie.oulu.fi/arvioinnin_abc/palaute/vinkeja_palautekeskusteluun.htm) [luettu 14.11.2008]

Palautteen antaminen. Artikkelin Edu.fi – opettajan verkkopalvelu-verkkosivustolla. Opetushallitus.

<http://www.edu.fi/pageLast.asp?path=498,4016,49896,59695,59700> [luettu 14.11.2008]