



SAVONIA

OPINNÄYTETYÖ - YLEMPI AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINTO
KULTTUURIALA

ARVIOINNIN SISÄLLÖT JA KÄYTÄNTEET KAINUUN MUSIIKKIOPISTOSSA

TEKIJÄ/T: Panu Heikkinen

Koulutusala Kulttuuriala	
Koulutusohjelma/Tutkinto-ohjelma Taidepedagogiikan tutkinto-ohjelma	
Työn tekijä(t) Panu Heikkinen	
Työn nimi Arvioinnin sisällöt ja käytänteet Kainuun musiikkiopistossa	
Päiväys	4.4.2019
Sivumäärä/Liitteet	79/4
Ohjaaja(t) Paula Salosaari	
Toimeksiantaja/Yhteistyökumppani(t) Kainuun musiikkiopisto	
<p>Musiikkioppilaitosten vanhojen opetussuunnitelmien mukainen opetus ja arviointi on ollut standardoitu jo koko oppilaitosverkoston luomisesta saakka. Tasosuoritusten ja niiden arvioinnin on katsottu olevan oppilaitoksen työn tulos: mitä parempia arvosanoja, sitä parempaa opetusta. Oppimisen prosesseja ei ole niinkään huomioitu opetuksen ja oppimisen arvioinnissa, vaan tuloksellisuus on mitattu ulkoisen osaamisen mittareilla. Alun perin musiikin opetus tähtäsi ammattilaisten opettamiseen. Tämä ajattelu on ollut vallalla näihin päiviin saakka, vaikka yhteiskunta ympärillämme on muuttunut dramaattisesti parin viimeisimmän vuosikymmenen aikana.</p> <p>Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaudistus astui voimaan 1.8.2018. Uudistuksen myötä moni asia muuttuu, mutta eräänä suurimmista mullistajista musiikin opettamisen kulttuurissa on arvioinnin uudistuminen. Arviointiuudistuksen näkyvin muutos on se, että numeerinen arviointi ja tasosuoritukset jäävät historiaan: arviointi keskittyy jatkossa soivan lopputuloksen sijasta oppimisprosessin arviointiin.</p> <p>Uuden arviointitavan tulee olla formatiivista, eli jatkuvaa. Jatkuva arviointi pitää sisällään jo nyt käytössämme ja sisäänajovaiheessa olevia erilaisia arvioinnin menetelmiä ja työkaluja, jotka tulee huomioida opetuksen suunnittelussa ja järjestämisessä. Formatiivinen arviointi vaatii oppimisen ja työskentelyn vaiheiden taltioimista, jotta jatkuva arviointi ja oppimisprosessit voidaan mahdollistaa. Tämän myötä toimintakulttuurin digitalisaatio tuo myös uusia vaatimuksia opettajan työhön. Arvioinnin tehtävä on tukea oppimista ja oppimaan oppimista, edistää oppimismotivaatiota ja tuottaa rakentavaa palautetta. Uudistus vaatii opetushenkilökunnan ja oppilaitoksen toimintakulttuurin uudistumista: pedagoginen ajattelu tulee laajentaa oppilaan oppimisen kokonaisprosessin arviointiin ja oppimaan oppimisen edistämiseen. Opetussuunnitelmaudistus korostaa itse- ja vertaisarviointitaitojen kehittämistä ja niiden merkitystä kokonaisarvioinnin sisältöön. Nämä seikat tulee huomioida opetuksessa ja sen suunnittelussa: arviointi kääntyy tässä tapauksessa opettajan reflektioksi omasta työstään ja siitä, miten työtä ja sen tekemistä tulisi mahdollisesti kehittää.</p> <p>Opinnäytetyössäni perehdyn arviointiuudistuksen tutkimisen myötä oppimisen ja opettamisen eri sisältöihin, pedagogisen kehittämisen tarpeeseen, sekä siihen, mitä tulisi oppia, kerrata ja kehittää, jotta oppimista voidaan arvioida arviointiuudistuksen määrittämällä tavalla. Lähdän työssäni liikkeelle lyhyestä opetussuunnitelmaudistuksen esittelystä, jota seuraa arvioinnin ja sen merkityksen määrittely. Jotta oppimista voidaan arvioida, oppimista pitää tapahtua. Mitä oppiminen on? Pysin vastaamaan kysymyksiin kuten: Miten arviointiuudistus vaikuttaa opetukseen ja toimintakulttuuriin Kainuun musiikkiopistossa? Mitä arviointi on ja mitä se tarkoittaa? Minkälaisia ulottuvuuksia ja vaikutuksia sillä on? Mistä lähtökohdista arviointia tulisi suorittaa? Mitkä ovat arvioinnin tehtäviä?</p> <p>Opinnäytetyöni päämääränä on tuottaa tiivistelmä näkökulmista, jotka vaikuttavat arviointiuudistuksen vaatimien pedagogisten ja toiminnallisten muutosten taustalla. Tiivistelmä saa nimen Arvioinnin työkalupakki, ja sen tarkoitus on olla lyhyt katsaus uuteen arviointiajatteluun. Tämä ajatusten ja johtopäätösten kokoelma arviointiin vaikuttavista tekijöistä tulee luettavaksi koko työyhteisöllemme, ja toivon että se herättää keskustelua ja halua muokata esimerkiksi yhteisiä arviointikriteerejä ja arvioinnin työkaluja kaikille sopiviksi.</p>	
Avainsanat Taiteen perusopetus, opetussuunnitelmaudistus, arviointi	

Field of Study Culture			
Degree Programme Master's Degree Programme in Art Pedagogy			
Author(s) Panu Heikkinen			
Title of Thesis Contents And Practices of Evaluation and Assessment in Kainuu Music Institute			
Date	4.4.2019	Pages/Appendices	79/4
Supervisor(s) Paula Salosaari			
Client Organisation /Partners Kainuu Music Institute			
<p>Since the creation of the national network of music institutes, the ways of teaching, assessing and evaluating have been standardised. Musical examinations, and the assessment of the students, have been seen as the institute's result: the better the grades, the better the quality of teaching. The processes of learning have not been taken in consideration in the evaluation of learning: productiveness has been measured by the students' external skills. Originally the curricula have been aimed at becoming a professional musician. This way of thinking has remained dominant to the present day, even though the world around us has changed drastically over the last two decades.</p> <p>The reform of the national core curriculum for basic education in the arts came in to effect on the first of August 2018. Many things will change with this renewal. One of the most important changes in the culture of teaching music is the reform of evaluation and assessment. Numeral assessment and the examinations of students are now history: evaluation as a whole is concentrated on the processes of learning. The new way of assessing is formative, continuous evaluation. The formative evaluation includes different tools and practices, of which some are in use at the moment. These new ways of thinking must be taken into consideration while planning and arranging the education. Formative evaluation demands the recording of stages in learning and working, so that the continuous evaluation and the processes of learning can be enabled. Alongside of this, the digitalization of the operational culture brings forth new requirements regarding the teachers' work. The mission of formative evaluation is to support learning and learning-to-learn skills, advance the motivation to learn and produce constructive feedback.</p> <p>The reform demands the renewal of the personnel and the operational culture in each music institute. The reform of the curriculum emphasizes self-assessment and peer-evaluation, the developing and the significance of these in the contents of overall evaluation. These aspects are to be considered in teaching and the planning: the process of evaluation turns into the teacher's own reflection of teaching, and how it could be evolved.</p> <p>This thesis orientates to the different contents of learning and teaching, the need for pedagogic development and what should be learned, revised and improved, so the learning and the processes of it could be assessed and evaluated the way the reform defines. The thesis begins with a brief introduction of the reform, followed by the definition of assessment and evaluation. To be able to assess learning, learning must happen. What is learning? The thesis aims to answer the questions: how does the reform affect teaching and the operational culture in the Music Institute of Kainuu? What are the different dimensions of it? On what grounds should the assessment and evaluation be executed? What are the functions of evaluation?</p> <p>The goal of the thesis is to produce an abstract of the aspects that have an impact on pedagogic and operational changes this reform demands. The abstract is called The Toolbox of Assessing and Evaluating, and its purpose is to serve as a review of new things to come. This collection of thoughts and conclusions is aimed to the work community of Kainuu Music Institute, and its purpose is to generate conversation and the need to adjust the mutual criteria and the tools of assessing and evaluating to suit everyone.</p>			
Keywords Basic education in the arts, reform of curriculum, assessment, evaluation			

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	7
1.1	Opinnäytetyön aiheen valinta.....	8
1.2	Yhteistyökumppanit ja tekijänoikeuksien haltijat tai muut tahot	8
1.3	Tutkimusaineistot.....	8
2	OPINNÄYTETYÖNI LAADULLISEN TUTKIMUKSEN PIIRTEITÄ.....	9
2.1	Laadullinen prosessi	10
2.2	Tutkimushaastattelu.....	10
2.3	535-tutkimuksen toteuttaminen	10
2.4	Tutkimustulokset ja tulosten analysointi	11
2.5	Laadullisen tutkimuksen piirteet.....	12
3	ARVIOINTIA MÄÄRITTÄVIÄ TEKIJÖITÄ	13
3.1	Arvioinnin taustoista.....	13
3.2	Taiteen perusopetuksen ja arvioinnin tehtävät	14
3.3	Arvioinnin lähtökohdat.....	15
3.3.1	Oppilaskeskeisyys	16
3.3.2	Oppimaan oppiminen ja siihen ohjaaminen	17
3.3.3	Tavoitteellinen opiskelu ja motivaatio	18
3.3.4	Jatkuva arviointi ja rakentava palaute.....	19
3.3.5	Itsearviointi ja vertaisarviointi	20
3.3.6	Monipuolinen ja oikeudenmukainen arviointi	21
3.3.7	Eettisesti kestävä, oppimaan kannustava ja luotettava arviointi.....	21
4	MUSIIKIN OPISKELUN JA OPPIMISEN ARVIOINTI	23
4.1	Mitä oppiminen on?.....	23
4.2	Yleiset oppimiskäsitykset ja arviointi.....	24
4.2.1	Behavioristinen oppimiskäsitys	25
4.2.2	Kognitiivinen oppimiskäsitys.....	26
4.2.3	Situatiivinen näkökulma oppimiseen	28
4.3	Musiikkisuhde arvioinnin perustana	30
4.4	Mitä arviointi on?	31
4.4.1	Holistinen arviointi	33
4.4.2	Analyttinen arviointi.....	33

4.4.3	Formatiivinen arviointi	34
4.4.4	Summatiivinen arviointi	35
5	ARVIOINNIN SISÄLLÖT JA KÄYTÄNTEET KAINUUN MUSIIKKIOPISTOSSA	36
5.1	Toimintakulttuuri arvioinnin näkökulmasta	38
5.2	Oppilaitoksen arvot arviointia ohjaavina tekijöinä	38
5.3	Laajan oppimäärän arviointi.....	39
5.4	Aikaisemmat arvioinnin kohteet	40
5.5	Aikaisemmat arviointikriteerit.....	41
5.6	Opetuksen tavoitteet ja sisällöt arvioinnin näkökulmasta	43
5.6.1	Esittämisen ja ilmaisun arviointi	44
5.6.2	Oppimaan oppimisen ja harjoittelun arviointi	44
5.6.3	Kuuntelemisen ja musiikin hahmottamisen arviointi	45
5.6.4	Säveltämisen ja improvisoinnin arviointi.....	46
5.7	Tavoitetaulut jatkuvan arvioinnin apuna	47
5.7.1	Instrumenttiin tutustuminen	48
5.7.2	Soittotekniikka	48
5.7.3	Musiikin hahmottaminen.....	49
5.7.4	Luovat taidot	49
5.7.5	Yhteismusisointi	49
5.7.6	Harjoittelu	49
5.7.7	Konserttivalmiudet	50
5.7.8	Konserttiosuus	50
5.8	Portfolio-työskentely	51
5.9	Itsearviointi ja vertaisarviointi	53
6	ARVIOINNIN TYÖKALUPAKIN LÄHTÖKOHDAT.....	55
7	POHDINTA.....	60
7.1	Arvioinnin uudistaminen on toimintakulttuurin uudistamista.....	60
7.2	Oppimisen merkitys, mitä arvioidaan ja miksi?	61
7.3	Arvioinnin tehtävät.....	62
7.4	Yhteisöllisyys ja itsearviointi.....	63
7.5	Lopuksi	64
	LÄHTEET JA TUOTETUT AINEISTOT	66

LIITE 1: ARVIOINNIN TYÖKALUPAKKI.....	68
LIITE 2: TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄNANTO	71
LIITE 3: TUTKIMUSTEHTÄVÄN TULOKSET	72
LIITE 4: TUTKIMUKSEN MUU TUOTTO	78

1 JOHDANTO

Kainuun musiikkiopiston toiminta-ajatuksena on antaa laadukasta musiikin laajan oppimäärän mukaista taiteen perusopetusta. Toiminnallaan Kainuun musiikkiopisto haluaa edistää oppilaiden hyvän musiikkisuhteen syntymistä, luoda edellytyksiä elinikäiselle harrastamiselle sekä antaa valmiuksia musiikin ammattiopintoihin. Kainuun musiikkiopiston tarjoama taiteen perusopetus on ensisijaisesti lapsille ja nuorille tarkoitettua tavoitteellista ja tasolta toiselle etenevää. (Kainuun musiikkiopisto 2018, 2.)

Laajan oppimäärän opinnot eri taiteenaloilla muodostuvat taiteenalan perusopinnoista ja syventävistä opinnoista, sekä mahdollisesta varhaisiän kasvatuksesta (Opetushallitus 2017, 15). Taiteen perusopetuksen musiikin ja tanssin laajan oppimäärän opetus perustuu lakiin taiteen perusopetuksesta L633/1998 ja asetukseen A813/1998 sekä Opetushallituksen 1.8.2018 vahvistamiin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteisiin. Kainuun musiikkiopisto on laatinut lukuvuoden 2017 – 2018 välisenä aikana Opetushallituksen antamien opetussuunnitelmaperusteiden mukaan opetussuunnitelman, joka otettiin käyttöön 1.8.2018.

Olen työskennellyt Kainuun musiikkiopiston lyömäsoitinopettajana syksystä 2010 lähtien. Vuosien 2017 ja 2018 aikana taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen laatimistyöhön Kainuussa osallistui koko taiteen perusopetuksen henkilökunta. Uusi opetussuunnitelma painottaa yhteisöllisyyttä, yhdenvertaisuutta ja jatkuvaa tasolta toiselle etenevää työskentelyä. Yhteismusisoinnin korostaminen aiheuttaa muutoksia myös opetuksen ja yhteismusisoinnin järjestämisessä. Muita suuria uudistuksia oppilaitoksessamme ovat tasosuoritusten jättäminen pois opetuksen ja oppimisen arviointimenetelmänä, improvisoinnin opettamisen painottaminen, sekä teoria-aineiden integrointi soittotunneille.

Kyseinen opetussuunnitelma on lähtökohdiltaan yhteneväinen aikaisempien opetussuunnitelmien kanssa. ”Taiteen perusopetus on tavoitteellista tasolta toiselle etenevää ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettävää eri taiteenalojen opetusta, joka samalla antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen” (Opetushallitus 2018). Suurimpina uudistuksina on arvioinnin uudistuminen ja yhteisöllisen toiminnan ja oppimaan oppimisen korostuminen.

Opetussuunnitelmauudistus on mielestäni tervetullut muutos musiikin opettamiseen. Eritoten yhteisöllisyyden painottaminen opetuksessa on tänä päivänä asia, jonka merkitys korostuu hektisen yhteiskunnan paineiden alla. Opetushallituksen mukaan taiteen perusopetuksen tavoitteena on luoda oppimista ja kestävää hyvinvointia edistävää toimintakulttuuria. Tämä edellyttää ihmisten aitoa kohtaamista sekä välittävää ja kunnioittavaa vuorovaikutusta. Lähtökohta toiminnan edellytyksille on yhteisön jäsenten kokemus osallisuudesta, joka syntyy yhdessä toimimisesta ja kaikkien ottamisesta mukaan toimintaan. (Opetushallitus 2017, 13.)

1.1 Opinnäytetyön aiheen valinta

Miettiessäni aihetta opinnäytetyölleni halusin tehdä jotain, mikä hyödyttäisi työyhteisöäni ja antaisi minulle täysin uusia kokemuksia. Halusin tehdä tutkimuksen, mutta aiheen rajaaminen tuntui kovin hankalalta. Ensimmäinen aikomukseni oli käsitellä instrumenttikohtaisten opetussisältöjen yhtäläisyyksiä ja eroja. Talven 2017 – 2018 aikana opetussuunnitelmauudistus kuitenkin vesitti aikomukseni, sillä opetuksen yleiset sisällöt muokkautuivat uudistuksen myötä suhteellisen samanlaiseen muotoon koko työyhteisön ja opetussuunnitelmauudistusta toimittaneen työryhmän tekemän työn tuloksena. Näin ollen minun oli löydettävä opinnäytetyölleni uusi aihe.

Aloin miettimään uutta lähestymistapaa työn aiheen löytämiseksi. Opetussuunnitelmauudistus muuttaa opetushenkilökunnan työskentelymuotoja, joten päätin järjestää pienimuotoisen kyselyn siitä, mitä eri asioita kollegani kokevat epäselviksi tai ongelmallisiksi. Kyselytutkimus ja sen tulokset olivat siis opinnäytetyöni aiheena vielä syyskuun 2018 alkupuolella. Kyselytutkimuksen tulokset nostivat kuitenkin esille kaksi selvästi erottuvaa kysymystä, joihin saatujen vastausten perusteella opinnäytetyöni aihe muotoutui lopulliseksi. Opinnäytetyöni ei kohdistu kyselytutkimuksen suorittamisen ja sen sisällön tutkimukseen, vaan kyselytutkimuksen tuloksista esille nousseen aiheen käsitteelyyn ja sitä koskevan teorian tutkimukseen.

Yhteismusisoinnin uudistus tulee muuttamaan vielä tällä hetkellä käytössä olevia opetuksen järjestelyjä, sillä kyseisen toiminnan järjestäminen koetaan haasteellisenä varsinkin, kun oppilaitostoiminta nojaa rahoitukseltaan ja organisoinniltaan vanhoihin rakenteisiin. Toinen suuri uudistus on tasosuoritusjärjestelmästä luopuminen ja tämän myötä arvioinnin muuttuminen. Kautta aikain musiikkioppilaitokset ovat turvautuneet oppilaan osaamisen arvioinnissa kokeen tavoin tehtäviin soittamisen tasoa ja musiikillista ymmärtämistä mittaaviin tasosuorituksiin. Opetussuunnitelmauudistuksen myötä arviointi muuttuu oppilaskeskeiseksi, kokonaisvaltaiseksi oppimisprosessin jatkuvaksi arvioinniksi. Koska yhteismusisoinnin organisointi on järjestetty oppilaitoksen asettaman työryhmän toimesta, päätin tehdä opinnäytetyöni arvioinnin uudistamisesta.

Opinnäytetyössäni tarkastelen arviointia, sen perusteita, sisältöjä ja käytänteitä olemassa olevien tutkimusten, dokumenttien ja kirjallisuuden kautta. Opinnäytetyöni on laadullinen kehittämistyö, jossa on laadullisen tutkimuksen piirteitä ja sen ensisijainen päämäärä on tuottaa arvioinnin ohjeistus ja tiivistelmä, jota koko työyhteisöni voi hyödyntää Kainuun musiikkiopistossa.

1.2 Yhteistyökumppanit ja tekijänoikeuksien haltijat tai muut tahot

Milev, Emil. Rehtori.
Kainuun musiikkiopisto. Kajaani.

1.3 Tutkimusaineistot

Panu Heikkisen opinnäytetyön tutkimushaastattelun vastausaineisto. LIITE 2.
Tutkimushaastattelun muu tuotto. LIITE 3.

2 OPINNÄYTETYÖNI LAADULLISEN TUTKIMUKSEN PIIRTEITÄ

Yleisesti tutkimus ja sen tekeminen voidaan jakaa karkeasti laadulliseen ja määrälliseen tutkimukseen. Nämä tutkimusotteet sisältävät itselleen ominaisia tutkimusmetodeja, eli menetelmiä ja työtapoja tutkimuksen suorittamiseen. Kyseiset tutkimusmenetelmät voidaan jakaa aineistonkeruumenetelmiin ja analyysimenetelmiin. Näiden lisäksi tutkimusote ja -menetelmä sisältävät menetelmiä, joilla tutkimuksen tuloksien oikeellisuudesta voidaan varmistua. Näitä menetelmiä kutsutaan luotettavuusmenetelmiksi. Tutkimus lähtee liikkeelle tutkimusongelmasta. Tämä ongelma pyritään ratkaisemaan erilaisilla menetelmillä, joiden koetaan olevan sopivia ratkaisun löytymiseksi. Tutkimusongelma voi olla myös jonkin asian kehittäminen ja pyrkimys muutokseen. (Kananen 2017, 37 – 38.)

Laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä ja tuottamaan uutta tietoa. Opinnäytetyössäni tutkimuksen kohteena oli aluksi opetussuunnitelmauudistukseen perustuvat työyhteisöäni arveluttavat seikat. Tutkimuskyselyn perusteella opinnäytetyöni kohteeksi muodostui lopulta opetussuunnitelmauudistuksen myötä uudistuva arviointi musiikin ja taiteen perusopetuksessa.

Opinnäytetyöni laadullisen tutkimuksen piirteet pyrkivät kvalitatiivisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti selvittämään arvioinnin merkitystä ja sen käyttötarkoituksia ja -mahdollisuuksia. Kysymyksiin haen vastauksia sekundääriaineistoista, eli olemassa olevasta tiedosta oppimisen, opettamisen ja arvioinnin suhteen. Pyrkimyksenä opinnäytetyölläni on koota selkeä kokonaiskuva arvioinnista ja syventää omaa ja työyhteisöni käsitystä arviointiuudistuksen merkityksestä.

Laadullinen tutkimukseni kehittyi työnantajan ja esimiehen toimesta laadulliseksi kehittämistyöksi. ”Kehittämistutkimus tähtää muutokseen” (Kananen 2017, 49). Opinnäytetyöni ei varsinaisesti ole laadullinen kehittämistutkimus, mutta työyhteisön kehittämiseen ja muutokseen tähtäävänä se voidaan ajatella laadullisena kehittämistyönä. Pyrkimys muutokseen ei siten tässä tapauksessa ole tieteellistä, vaan työni soveltaa kvalitatiivisen tutkimuksen piirteitä: työn perusteella pyrin ymmärtämään ja syventämään vanhaa tietoa ja uudistamaan perinteisiä käytänteitä yhdistelemällä niitä uuteen tietoon ja uusiin ajattelu- ja toimintatapoihin. Opinnäytetyöni tarkoituksena on tuoda uudistettu arviointiajattelu osaksi työyhteisöni jokapäiväistä työskentelyä.

Laadullinen tutkimus on ajankohtainen silloin, kun ilmiöstä ei ole tietoa tai käytettävissä olevaa teoriaa. Laadullinen tutkimus pyrkii saavuttamaan ymmärryksen kyseisestä ilmiöstä, eli vastaamaan kysymykseen ”Mistä tässä on kyse?”. (Kananen 2017, 32.) Oma tutkimukseni lähti liikkeelle siitä, että opetussuunnitelmauudistus herätti paljon kysymyksiä työyhteisössäni. Varsinainen kysymys ei ollut se, mistä opetussuunnitelmauudistuksessa on kyse, vaan se, mitä erilaisia haasteita tai ongelmaksi koettuja asioita uudistus tuo tullessaan. Keräsin aineiston ongelmista tutkimuskysymyksen ja siihen saatujen vastausten perusteella. Aineiston perusteella yksi suurimmista ongelmista opetussuunnitelmauudistuksen suhteen oli epätietoisuus arviointiuudistuksen vaikutuksesta opettajan ja oppilaan työskentelyyn.

2.1 Laadullinen prosessi

Kehittämistyöni prosessi alkoi opetussuunnitelmauudistuksen valmistelusta. Tutkittava ilmiö ja tutkimuksen kohteet sisältyivät uuteen opetussuunnitelmaan. Tutkimusaiheeni oli siis opetussuunnitelmauudistus, jonka sisältä tulisi löytymään tutkittava asia, tutkimusongelma, joka tarvitsee vastauksia. Tutkimuksen kohteena oleva ongelma, mitä haasteita työyhteisöni jäsenet kokevat opetussuunnitelmauudistuksen tuovan työhönsä, oli helppo muuttaa tutkimuskysymykseksi, tai tässä tapauksessa tutkimukseen liittyväksi tehtäväksi haastateltaville.

Tutkimuskyselyn perusteella tutkittavaksi ilmiöksi muodostui arviointiuudistus. Kehittämistyöni ei sisällä varsinaista tutkimusaineistoa, jonka perusteella uutta tietoa muodostetaan. Aiheenani oleva arviointiuudistus ja siihen liittyvät piirteet saavat teorian jo olemassaolevasta tiedosta, sekä kokemuksellisesta toiminnasta perustuen vanhoihin käytäntöihin ja siihen, kuinka näitä tulisi uudistaa ja miten uusia toimintatapoja tulisi soveltaa olemassa olevan ja uuden tiedon perusteella.

2.2 Tutkimushaastattelu

Opetussuunnitelmauudistuksen myötä havaitsin työyhteisössäni epävarmuutta ja epätietoisuutta uudistusta kohtaan. Näin ollen päädyin tekemään tutkimuksen, kyselyn, aiheesta opetussuunnitelmauudistuksen herättämät kysymykset. Metodina aineiston keräämiseen päätin soveltaa 635-tutkimusta. Menetelmän on kehittänyt Bernd Rohrbach vuonna 1968. Kyseisen metodin tarkoitus on löytää luovia ratkaisuja ongelmiin aivoriihiyöskentelyn kautta. Menetelmän nimi tulee luvuista 6, 3 ja 5. Luvut tarkoittavat sitä, että valitaan kuusi henkilöä, joilla on vankka taustatieto käsiteltävästä aiheesta. Näille kuudelle osallistujalle annetaan tehtäväksi kirjoittaa kolme ajatusta tai ongelmaa annetusta aiheesta. Tämän jälkeen papereita kierrätetään siten, että jokainen osallistuja pyrkii esittämään jokaiseen kysymykseen jonkin ratkaisun tai kehittämisidean. Jokainen kierros käsitellään viidessä minuutissa. Näin ollen menetelmä tuottaa teoreettisesti 90 ideaa puolessa tunnissa.

Sovelsin 635-metodia siten, että valitsin kuuden henkilön sijaan viisi kollegaani jokaisesta viidestä työyhteisöni kollegiosta. Annoin jokaiselle etukäteen perehtymistehtävän. Tehtävänä oli tutustua viimeistään tässä vaiheessa uuteen opetussuunnitelmaan ja miettiä, mitä asioita kukin kokee ongelmallisena tai epäselvänä uudistuksen suhteen (LIITE 1). Jokainen osallistuja kirjasi kolme ongelmaa/ajatusta annetun tehtävän perusteella. Tämän jälkeen kierrätin papereita siten, että jokainen osallistuja pyrki vastaamaan viidellä eri ratkaisuehdotuksella kuhunkin ongelmaan.

635-metodin alkuperäisen käyttötarkoituksen, ideoiden keräämisen, sijaan omana käyttötarkoitukseni oli ennemminkin löytää olemassa olevia, koettuja ongelmia ja epäselvyyksiä ja niihin mahdollisia ratkaisuehdotuksia.

2.3 535-tutkimuksen toteuttaminen

Toteutin aineistonkeruuhaastattelun kirjallisena siten, että kaikilla on yksi ja sama tehtävänasettelu. Annoin tehtävän mietittäväksi jo kahta viikkoa ennen varsinaista haastattelupäivää 13.9.2018. Näin

jokainen tutkimukseen osallistuja sai riittävästi aikaa tutustua viimeistään tässä vaiheessa oppilaitoksemme opetussuunnitelman uudistuksiin. Tutkimushaastattelu pidettiin 13.9.2018 klo 12.00 – 13.30 välisenä aikana ennen osallistujien työpäivän alkamista. Tutkimukseen osallistui viisi työyhteisöni jäsentä, toisin sanoen viisi eri instrumentin opettajaa. Suorittamani 535-tutkimus otettiin vastaan mielenkiinnolla ja sen esiin nostamat ongelmat ja epävarmuudet miellettiin ajankohtaisiksi. Tutkimuksen tulosten perusteella opinnäytetyöni sai uuden aiheen: arvioinnin sisällöt ja käytänteet Kainuun musiikkiopistossa.

2.4 Tutkimustulokset ja tulosten analysointi

Tutkimukseni tehtävänanto oli: Kirjoita kolme opetussuunnitelmauudistukseen liittyvää ongelmaa/ky-symystä, joihin haluaisit vastauksia ja pohdintaa. Vastaa muiden kysymyksiin korkeintaan viidellä ratkaisuehdotuksella/lisäkysymyksellä (LIITE 2).

Koska opinnäytetyöni ei kohdistu tutkimuskyselyn aineiston tutkimukseen, en litteroi vastauksia laadullisen tutkimushaastattelun mukaisesti. Päädyn analysoimaan kyselyn esiintuomia ongelmia ja niihin liittyviä vastauksia prosentuaalisesti, jolloin yleisimmät ongelmat tulevat esiin selkeästi.

535-tutkimukseni synnytti kaikkiaan 15 ongelmaa, joista keskenään samankaltaisia oli useita. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt merkitsin henkilöiksi A, B, C, D ja E. Henkilöiden eri ongelmat on merkitty A1, A2 ja niin edelleen. Kysymyksen/ongelman alla on muiden tutkimukseen osallistuneiden vastaukset satunnaisessa järjestyksessä. Olen merkinnyt vastaukset siten, että ensin on kysymys A1 ja vastaus V1 peräkkäin, eli A1V1 jne. Tämän olen tehnyt helpottamaan myöhempää kysymyksiin ja vastauksiin viittaamista (LIITE 3).

Vastauksia sekä lisäkysymyksiä ongelmiin liittyen sain 85 kappaletta. 26,67 prosenttia kysymyksistä liittyi yhteismusisoinnin järjestämiseen (A2, C1, D3, E2). Vastaavasti yhteismusisoinnin järjestämiseen liittyviä vastauksia oli 27 prosenttia. Arviointiin liittyviä ongelmia oli 20 prosenttia (C2, D1, E3), ja niihin liittyviä vastauksia 24,7 prosenttia.

Eniten vastauksia, 10 kappaletta, saivat kysymykset D1: "Miten arviointi onnistuu ilman numeroita niin, että siitä pystyy näkemään selkeästi edistymisen ja niin, että se on verrannollista ja tasapuolista kaikissa soittimissa?" ja D3: "Uudessa ops:ssa yhteissoitto on selvästi määrätty. Miten se onnistuu kaikkien kohdalla? Entä ne yksittäistapaukset, joissa oppilas itse ei tahdo soittaa yhdessä muiden kanssa?"

Tulosten perusteella opetussuunnitelmauudistuksen tuoma yhteismusisoinnin vaatimus kaikille oppilaille synnytti siis eniten epätietoisuutta ja kysymyksiä. Toiseksi suurin aihealue oli arvioinnin uudistuminen. Koska työyhteisössämme on jo perustettu työryhmä, jonka tehtävänä on suunnitella ja toteuttaa uudenlaisia yhteismusisoinnin työmuotoja oppilaitoksessamme, päätin, etten käsittele asiaa opinnäytetyössäni.

Esitellessäni tutkimuksen tuloksia esimiehelleni, tulimme tulokseen, että oppilaitoksemme tarvitsee jonkinlaisen arviointia yhtenäistävän ohjeistuksen (LIITE 1). Näin ollen opinnäytetyöni aiheeksi muodostui arvioinnin sisällöt ja käytänteet Kainuun musiikkiopistossa. Kysely toi ilmi myös monia muita ajankohtaisia ongelmia, joita on syytä tarkastella työyhteisössä esimerkiksi opettajainkokousten yhteydessä. (LIITE 4)

2.5 Laadullisen tutkimuksen piirteet

Laadullinen kehittämistyöni sisältää piirteitä kehittämistutkimuksesta. Työni eroaa kehittämistutkimuksesta siten, että sen voidaan ajatella olevan kehittämistutkimuksen alku. Tarkoitus on kehittää organisaation toimintaa, mutta organisaation kehittämistä ja kehittymistä en työssäni tutki. Muutosta ei työni aikana toteuteta, eikä toteutusta ja toteutumista arvioida. Tämä olisikin oivallinen seuraava vaihe työni jatkeeksi: miten arviointiuudistus vaikuttaa organisaation toimintaan ja miten sen koetaan vaikuttavan opettajan työhön? Tämän perusteella opinnäytetyöni sisältää myös toimintatutkimuksen piirteitä.

”Toimintatutkimuksen tavoitteena on, kuten kehittämistutkimuksessakin, muutos, mutta muutoksen kohteena on usein ihmisten toiminta. Tutkija on itse mukana toteuttamassa muutosprosessia” (Kananen 2017, 49). Toimintatutkimus hyödyntää eri tutkimusotteiden tiedonkeruu- ja analyysimenetelmiä ja se rakentuu seuraavista vaiheista:

- toiminnan kehittäminen (muutos)
- yhteistoiminta
- tutkimus
- toimijan eli tutkijan mukanaolo.

(Kananen 2017, 49.)

Kehittämistyöni voidaan toimintatutkimuksen syklien perusteella ajatella olevan ensimmäisen vaiheen työ, jota seuraa työn julkistaminen ja työn tulosten esittely työyhteisölle. Opinnäytetyötäni seuraa yhteistoimintavaihe. Yhteistoimintaa voisi seurata jo aiemmin mainitsemani tutkimusvaihe. Tutkimuksen aiheena voisi olla arviointiuudistuksen ja arvioinnin muutoksen toteuttaminen ja sen vaikutukset.

3 ARVIOINTIA MÄÄRITTÄVIÄ TEKIJÖITÄ

3.1 Arvioinnin taustoista

Uuden luomiseksi on syytä tarkastella arvioinnin historiaa ja sen aikaisempia perimmäisiä tarkoituksia. Sotien jälkeen maassamme oli pulaa musiikin ammattilaisista. Koska musiikin alalla ammatillaisuus rakentuu pitkän ajan kuluessa hankitun hyvän perusosaamisen varaan, musiikkikasvatuksen keskeiseksi arvoksi nousi soitto- ja laulutaidon kehittäminen. Tämän arvon perusteella musiikkikasvatuksen päätehtäväksi tuli vastata ammattimuusikoiden ja opettajien kouluttamisen haasteeseen. Oppilasarvioinnissa mitattiin sitä, miten oppilaat onnistuivat oppimaan kursivaatimuksiin sisältyneet taidot. (Opetushallitus 2009.) Lisäksi arvointi nähtiin opettajien työn tuloksellisuuden mittarina.

Musiikkikasvatus oli siis sotien jälkeen suunnattu musiikin ammattilaisten tuottamiseen. Tänä päivänä musiikki on kuitenkin taidemuoto, jonka nähdään harrastuksena antavan jokaiselle paljon. Opetushallituksen (2009) mukaan musiikkioppilaitosverkoston laajenemisen ja musiikkiharrastuksen lisääntymisen myötä musiikkikasvatuksen päätavoite on muuttunut. Tavoite korostaa lasten ja nuorten kokonaispersoonallisen kasvun tukemista, sekä hyvän musiikkisuhteen luomista. Kasvun tukemisen tai musiikkisuhteen syntymisen arviointia on vaikea suorittaa numeraalisesti.

Vanhat osaamisen arviointimenetelmät mittasivat oppijan taitoja tietyllä rajatulla alueella tietyssä hetkenä. Ne eivät käsitelleet sitä, miten laaja oppijan suorituskyky on tietyllä ajanjaksolla. Perinteiset kokeet eivät tarkastelleet erillisten oppimisprosessien vaikutusta eri suorituksiin. (Taube 1998, 19.) Työskennellessäni rumpujen soiton opettajana Kainuun konservatoriossa vuosina 2010 – 2015 tasosuoritusjärjestelmä muutettiin siten, että enää kaikkea ei vaadittu osattavaksi yhden päivän aikana. Mielestäni tällainen menettely mahdollisti oppijan syvällisemmän oppimisen: oppijan oli helpompaa keskittyä käsillä olevaan aiheeseen ja saada laajempi kuva opittavasta aiheesta. Kun aihe oli käsitelty ja sisäistetty, oppimisprosessia reflektointiin. Reflektoinnissa tarkasteltiin opetettua aihetta ja mitattiin sen mekaanista osaamista, henkistä ymmärrystä ja vaikutusta muuhun oppimiseen. Otin saman menetelmän käyttöön omassa työssäni myös Kainuun musiikkiopistossa. Kyseinen menettely otettiin iloisesti vastaan oppilaiden puolesta, eikä oppimisen tehokkuus varsinkaan vähentynyt verrattaessa vanhanaikaiseen tasosuoritusjärjestelmään. Mielestäni on selvää, että jos muistettavia asioita on paljon samalla hetkellä, suorituskyky alenee. Näin ollen arviointitilanne saa epätasa-arvoisen leiman.

Tasosuorituksen sisällöt tuli hallita kokonaisuudessaan yhden päivän aikana, eikä inhimillistä unohtamista ja epäonnistumista paineen alla juuri kompensoitu arvosanassa. Kokemukseni mukaan tässä onnistuessaan oppija ei kuitenkaan pystynyt sisäistämään kaikkea oppimaansa. Keväällä tehdyn suorituksen jälkeisenä syksynä oppija ei muistanut opettelemiaan asioita kuin osaksi, eikä hän pystynyt liittämään niitä uusiin musiikillisiin ympäristöihin. Lisäksi kyseisen tasosuorituksen arviointi liittyi lähinnä puutteiden ja tehtyjen virheiden osoitteluun. Arviointi annettiin ylhäältä alaspäin. Palaute sisälsi asioita, joita pitäisi muuttaa jotta oppija pääsisi lähemmäs virheetöntä suoritusta.

Kevääseen 2018 saakka oppilaitoksessamme oli käytössä lukukausiarviointi, mikä annettiin numeroina asteikolla 1 – 5. Arvosana merkittiin oppilaan opintokirjaan. Arviointikohdistui pää- ja sivuinstrumenttien, yhteismusisoinnin ja teoria-aineiden osaamisen tasoon. Arvosanan lisäksi opintokirjaan merkittiin opetuksen sisältöjä ohjelmistoinneen, sekä esiintymiset ja tasosuoritukset. Tasosuoritusjärjestelmä on käytössä vielä ns. vanhojen oppilaiden osalta: he saavat halutessaan tehdä opintonsa loppuun vanhan toimintamallin mukaisesti talven 2018 – 2019 aikana. Tasosuoritusten yhteydessä pidettiin arviointikeskustelu, missä oppilas sai arvioida myös itse omaa toimintaansa ja osaamistaan. Erilaisia sanallisia palaute- ja arviointilomakkeita on vuosien aikana kokeiltu, mutta mitään pysyvää järjestelmää ei ole käytössä.

Tällä hetkellä arviointi oppilaitoksessamme perustuu opettajien ammattitaitoon antaa palautetta ja arvioida toimintaa. Uusi opintojen etenemistä ja oppimista seuraava ja mittaava järjestelmä, tavoitetaulut, on otettu käyttöön. Tämä digitaalinen opintokirja sisältää instrumenttikohtaiset opintokokonaisuudet, sekä kaikille yhteiset arvioinnin kohteet. Tavoitetaulut eivät sisällä yksityiskohtaisia instrumenttitaitojen harjoituksia, vaan tarkoituksena on tavoitteiden asettamisen myötä määrittää jokaiselle oppijalle soveltuvat harjoitteet ja kirjata ne oppilaskohtaiseen opetussuunnitelmaan. Yksityiskohtaisemmat instrumenttikohtaiset harjoitukset, sisällöt ja tavoitteet sisältyvät vastaavasti instrumentin taitotauluun. Taito- ja tavoitetauluja täyttää opettaja. Sisällön muodostumista ja opetuksen kohteina olevien kokonaisuuksien täyttymistä ja oppijan edistymistä opinnoissaan voidaan seurata myös kotoa käsin. Arviointi on mielestäni kuitenkin tällä hetkellä epämääräisessä tilassa. Koska musiikkikasvatuksen kokonaiskuva muuttuu, täytyy myös arviointikriteereitä ja arvioinnin sisältöjä muuttaa ja ne täytyy kirjoittaa selvästi ymmärrettäviksi arvioinnin kriteereiksi, sisällöiksi ja käytännöiksi.

3.2 Taiteen perusopetuksen ja arvioinnin tehtävät

Uuden opetussuunnitelman mukaisesti taiteen perusopetuksen tehtävä on antaa ensisijaisesti lapsille ja nuorille tasolta toiselle etenevää eri taiteenalojen opetusta. "Taiteen perusopetuksen tehtävänä on tarjota oppilaille mahdollisuuksia opiskella taidetta pitkäjänteisesti, päämäärätietoisesti ja omien kiinnostuksen kohteiden suuntaisesti. Opetuksella edistetään taidesuhteen kehittymistä ja elinikäistä taiteen harrastamista. Opetus kehittää taiteenalalle ominaista osaamista ja antaa valmiuksia hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen." (Opetushallitus 2017 a, 10.)

Lisäksi Opetushallituksen (2017 b) mukaan arvioinnin tehtävä on ohjata tavoitteiden asettamista ja auttaa oppilasta niiden saavuttamisessa, sekä kehittää edellytyksiä itsearviointiin. Annetun palautteen tulisi ohjata oppilasta omien tavoitteiden suuntaiseen opiskeluun, sekä kokonaisvaltaisen oppimisprosessin ymmärtämiseen.

3.3 Arvioinnin lähtökohdat

Jotta arvioinnin tehtävä oppilaan oppimisen ohjaajana, tukena ja itsearvioinnin edellytyksiä kehittävänsä toteutuu, arvioinnin tulee olla oppilaskeskeistä. Jokaista oppilasta ja hänen oppimistaan ja osaamistaan arvioidaan ja ohjataan oppilaslähtöisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että oppimisen vaiheet ja työskentelytavat tulee suhteuttaa jokaisen oppijan kohdalla siitä näkökulmasta, mikä kyseistä oppijaa hyödyttää parhaiten. Toisin sanoen oppilasta tulee kuunnella ja ottaa huomioon hänen toiveensa ja musiikilliset mieltymyksensä. Opettajan tulee osata sisällyttää opittavat tasokohtaiset asiat musiikilliseen ympäristöön musiikin lajista tai instrumentista riippumatta. Tämä tulee olemaan haasteellista, sillä uudenlaiset oppimisympäristöt pakottavat myös opettajat opiskelemaan ja oppimaan uutta ja uudenlaisia metodeja sisältöjen opettamiseen. Lisäksi erilaisten oppimiskäsitysten ja arviointimenetelmien käyttäminen ja niiden perusteella suoritettava arviointi mutkistavat arvioinnin lähtökohkia, sillä tilanteeseen sidottu arviointitapa tulee osata valjastaa käyttöön oikealla hetkellä.

Arviointi muuttuu uuden opetussuunnitelman uudistusten myötä siis siten, että arviointi ei voi olla enää vain palautetta osaamisen tasosta ja opituista asioista. Arvioinnin ohjaava merkitys on siten suuri. On kyettävä antamaan palautetta ja arviointia tavoilla, jotka auttavat oppijaa ratkaisemaan oppimisen haasteita ja ongelmia itse. Opettaja ei siis enää opeta asioita itsessään, vaan pyrkii opettamaan keinoja ongelmanratkaisuun ja ohjaamaan pitkäjänteiseen työhön kuitenkin siten, että oppija pysyy oikealla opintopolulla. Opettajalähtöinen tavoitteen asettaminen poistuu, ja tavoitteet tulee asettaa yhdessä oppijan kanssa.

Arviointia suoritetaan opetuksen ja oppimisen mahdollistamiseksi: mitä asioita kyseinen tavoite sisältää? Mitä harjoitteita tavoitteen saavuttaminen vaatii? Mitkä ovat oppilaan oman tavoitteen saavuttamisen edellytykset? Kun arviointi lähtee liikkeelle tällaiselta pohjalta, arvioinnin jatkuvuus mahdollistuu, oppimisprosessin arviointi selkeytyy ja arviointia on helppo käyttää opetuksen suunnittelun välineenä. Arviointitoiminnan ja arviointimallien toimivuutta tulee tarkastella työyhteisössä ja tätä kautta kehittää arviointia ja siihen liittyviä osa-alueita tarpeen mukaan.

Taiteen perusopetuksen tehtävänä ei ole pelkästään siirtää traditioita uusille sukupolville, vaan sen tehtävä on lisäksi uudistaa itseään. Tehtävänä on vahvistaa identiteettien rakentumista ja kulttuurisen lukutaidon kehittymistä (tavoitteellinen opetus, taidesuhteen kehittyminen, taiteenalan osaaminen). Näiden kautta opiskelu ja oppiminen mahdollistavat omaehtoisen ilmaisun ja tulkinnan, sekä opettavat arvottamisen ja arvioinnin taitoja.

Arvioinnin lähtökohdat ovat seuraavat:

- Oppilaskeskeisyys
- Oppimaan oppiminen ja siihen ohjaaminen
- Tavoitteellinen opiskelu ja motivaation rakentaminen
- Arvioinnin on oltava jatkuvaa
- Palautteen on oltava rakentavaa
- Itsearviointi ja vertaisarviointi sekä niihin ohjaaminen

Arvioinnin tulee aina olla suhteessa opetuksen, sekä oppilaan omiin tavoitteisiin. Opintojen edetessä arviointi syvenee ja siihen sisältyy itse- ja vertaisarvioiteja. Oppilaslähtöinen ajattelu antaa oppilaalle mahdollisuuden asettaa itse tavoitteensa kullekin lukukaudelle ja -vuodelle. Oman tavoitteen on oltava yhteydessä oppilaitoksen opetuksen tavoitteisiin ja jokaiselle opintokokonaisuudelle on määriteltävä tavoitealueet arvioinnin selkeyttämiseksi.

Mitä tämä tarkoittaa käytännössä? Pää tavoite ja muut opintojen tavoitteet voidaan määrittellä oppilaitoksen opetussuunnitelman opetuksen sisältöjen perusteella ja tähän lisätään oppilaan oma tavoite. Opettajan tulee auttaa oppilasta oman tavoitteen määrittelyssä oppilaitoksen opetuksen tavoitteiden mukaisesti. Oppimisen ja opettamisen tavoitteita tarkastellaan oppimisprosessin aikana: tapahtuuko oppimista kohti tavoitetta? Onko tavoite saavutettavissa asetetulla aikavälillä? Tuleeko tavoitetta, harjoituksia ja harjoittelun määrää muuttaa?

3.3.1 Oppilaskeskeisyys

Yleinen pedagoginen ajattelu oli aiemmin suorituskeskeistä. Osaamisen arviointi oli opettajalähtöistä ja palaute annettiin ylhäältä alas. Suorituskeskeisessä pedagogiikassa mitataan osaamista ainutkertaisessa esiintymistilaisuudessa. Oppijan tulee pystyä näyttämään osaamisensa ja onnistua juuri tuona nimenomaisena hetkenä, jolloin arviointia suoritetaan. Inhimillinen unohtaminen ja paineen alla työskentely eivät juurikaan kompensoituneet arvosanassa, vaan suorituksen epäonnistumisen ajateltiin johtuvan huonosta valmistautumisesta. Arviointi keskittyi virheisiin ja asioihin, joita pitää tarkastella ja työstää, jotta oppija pääsisi lähemmäs virheetöntä suoritusta. Nykyään opetus lähtee liikkeelle siitä, että tärkeintä ei ole taidon oppiminen, vaan oppimaan oppiminen ja miten sitä tulisi oppilaslähtöisesti toteuttaa. Opetus ajatellaan oppilaskeskeiseksi: oppilas on opetuksen keskiössä.

Oppilaskeskeisyys voidaan nähdä suorituskeskeisyyden vastakohtana. Oppilaskeskeisessä pedagogiikassa tavoitteet asetetaan oppijan kanssa yhdessä ja arviointi suoritetaan tarkastelemalla oppijan kehitystä hänen omista lähtökohdistaan tavoitteiden saavuttamisen suhteen. Arviointi käsittää koko oppimishistorian ja oppimiseen vaikuttavat tekijät. Arviointi perustuu siihen, mitä oppilas jo osaa, eikä siihen mitä ja miten tulee oppia. Oppijoita ei vertailla keskenään, tai aseteta paremmuusjärjestykseen. Vaikka uusi opetussuunnitelma korostaa yhteismuusisointia ja esiintymisen harjoittelua, sitä ei saa pakottaa kenellekkään. Oppilaskeskeisyyttä on kuunnella ja huomioida oppijan näkemykset esiintymisen suhteen. Pakottaminen tai puoliväkisin johdattelu vaarantaa positiivisen musiikkisuhteen kehittymisen ja voi johtaa jopa harrastuksen lopettamiseen. Esiintymisen ilon ja onnistumisen tunteen sijasta päällimmäiseksi tunteeksi voi nousta kauhu ja epäonnistumisen pelko myös muihin elämän tuomiin tilanteisiin.

Oppilaskeskeinen arviointi tulee siis laajentaa koko opiskeluajan mittaiseksi siten, että koko ajan pystytään vertaamaan lähtötilannetta nykyhetkeen: oppijan taitoja ja opiskelun myötä karttunutta tietoa korostetaan ja edistymistä verrataan kannustavasti menneeseen. "Oppilaskeskeisen arvioinnin kohteena on oppilaan kehittyminen hänen omista lähtökohdistaan käsin ja hänen itse asettamiensa tavoitteiden toteutuminen" (Opetushallitus 2009). Oppilaskeskeinen näkökulma peilaa oppijan koko

oppimishistoriaa ja kehittymisen kaarta. Arviointi on formatiivista ja analyttistä. Oppilaskeskeisyys tarkoittaa myös sitä, että jokainen oppija käsitellään yksilönä ja arviointia ei suhteuteta oppijoiden kesken. Ohjaava oppilaskeskeinen palaute jäsentää oppijan osaamat asiat ja kohdentaa jo osatun perustaksi seuraavalle tasolle. Arviointi annetaan alhaalta ylöspäin. Jotta taiteen perusopetuksen tehtävä toteutuu oppilaskeskeisen arvioinnin suhteen, on arvioinnin tuettava hyvän musiikkisuhteen syntymistä ja annettava realistista palautetta osaamisen tasosta ja mahdollisuuksista suuntautua musiikin ammattiopintoihin.

Oppilaskeskeisen arvioinnin vaaroja ovat arvioinnin muuttuminen opettajan työn ja ammattitaidon arvioinniksi ja se, että oppilaskeskeinen arviointi vaarantuu siihen liittyvillä muilla motiiveilla ja odotuksilla. Lisäksi on huomioitava, ettei oppilaskeskeinen arviointi ole vastakohta tavoittelisuudelle. Tämä voidaan nähdä pikemminkin tavoitteellisuuden tukena. Oppilaskeskeinen ajattelu voi motivoida oppijaa asettamaan itse aktiivisesti tavoitteita ja työskentelemään pitkäjänteisesti ja tehokkaasti saavuttaakseen ne. Taiteen perusopetuksen musiikkikasvatuksen päätavoitteet, lapsen ja nuoren kokonaispersoonallisuuden tukeminen ja hyvä musiikkisuhte, toteutuvat siten ihanteellisessa tilanteessa lähes itsestään.

3.3.2 Oppimaan oppiminen ja siihen ohjaaminen

Miten oppimista, oppimaan oppimista ja oppilaan työskentelyä arvioitaisiin monipuolisesti ja siten, että arviointi ja palaute tukevat oppilaan itsetuntoa sekä myönteistä minäkuvan kehitystä?

Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteissa 2017 on selkeästi linjattu, että arvioinnin tulee olla oppilasta kannustavaa ja oppilaan oppimista kehittävää (Lähtenmäki 2018, 66). Uuden arvioimisprosessin tarkoituksena on uudistaa näkemys oppilaan osaamisesta. Vanhanaikainen summatiivinen arviointi perustui tietyn hetken (tasosuoritus) osaamiseen ja sen perusteella arvioitiin tehtyä työtä sekä osaamista. Oppimisen prosessi itsessään jäi hyvin vähälle huomiolle.

Oppilaan oppimisprosessin tukemisessa painottuu nyt formatiivinen arviointi eli jatkuva palautteen anto, jota pyritään toteuttamaan monipuolisesti. (Lähtenmäki 2018, 64). Arvioinnin uudistamisella on siis hyvin keskeinen osuus musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmauudistuksessa. Numeroarvosteluun perustuvan arvioinnin poistuminen herätti tutkimukseni mukaan paljon epätietoisuutta sekä kysymyksiä siitä, miten arviointia pitäisi toteuttaa siten, että kaikki oppilaat instrumentista ja tasosta riippumatta saisivat mahdollisimman tehokasta ja oikeudenmukaista arviointia ja palautetta sen perusteella.

Oppilaita ohjataan oman oppimisen pohdintaan harjoittelemalla ja kehittämällä itsearviointi- ja vertaisarviointitaitoja. Oppilaita rohkaistaan havainnoimaan omaa ja yhteistä työskentelyä sekä antamaan rakentavaa palautetta instrumenttituntien lisäksi esimerkiksi ryhmätunti-, yhteismusisointi- ja esiintymistilanteissa (Kainuun musiikkiopisto 2018, 9). Taito arvioida ja reflektoida omaa työskentelyä on ensisijaisen tärkeää, jotta taito antaa palautetta muille, sekä vertaisarvioinnin menetelmät kehittyvät. Oppijan ohjaaminen itsearviointiin saa siten painavan merkityksen. Oppijaa tulee ohjata reflektointiin oman tekemisen suhteen. Oppimistapahtuman ja siihen vaikuttaneiden prosessien

tiedostaminen konkretisoi havainnon oppimisesta. Tätä tulee arvioida ja tarkastella tunneilla opettajan johdolla.

Tavoitteellinen oppiminen tarkoittaa sitä, että oppija ymmärtää työskentelynsä merkityksen ja hahmottaa opiskelunsa kokonaiskuvan. Tämä saavutetaan siten, että yhdessä määritetty tavoite jaetaan välitavoitteisiin ja tavoitetta voidaan myös muuttaa. Lopullinen määränpää voi siis olla tasosta riippuen mikä tahansa, mikä liittyy seuraavan tason asiaan ja sen saavuttamiseen. Lisäksi oppilaitoksen ja kodin yhteistyötä korostetaan. Tämän seurauksena ajankohtaiseksi nousee järjestää erilaisia vanhempien kanssa käytäviä arviointikeskusteluja. Tämä toimintatapa on ollut perusopetuksessa peruskoulun puolella käytössä jo pitkään. Oppijan ja hänen huoltajiensa palaute tulee huomioida, ja oppijaa tulee ohjata palautteen antamiseen. Lisäksi kriittinen suhtautuminen käsillä olevaan asiaan sekä tavoitteen saavuttamiseksi asetettuihin keinoihin ja työskentelytapoihin on kannustettavaa.

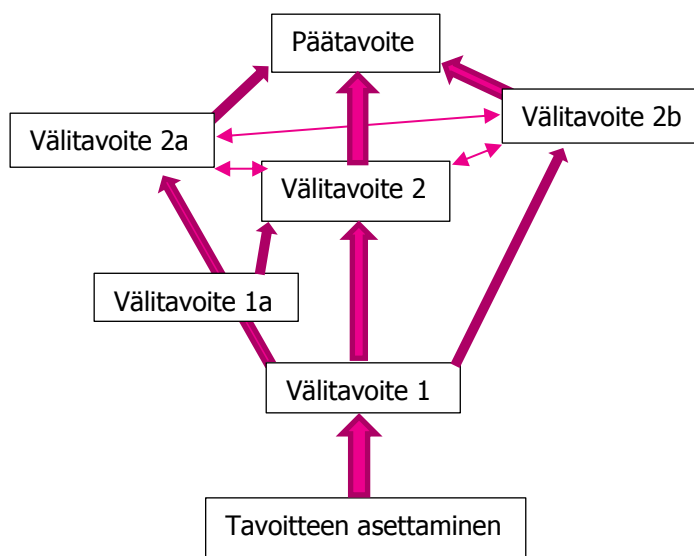
3.3.3 Tavoitteellinen opiskelu ja motivaatio

Opetussuunnitelmaan on oppilaitoskohtaisesti kirjattu oppimisen ja arvioinnin tavoitteet. Nämä tulee selvittää oppilaalle, jotta hän tietää millaisiin taitoihin ja tietoihin hänen opiskelunsa tähtää. Oppilaan tulee kuitenkin osallistua tavoitteiden asettamiseen, eli harjoittelun ja oppimisen tavoite asetetaan oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. On keskusteltava siitä, mitkä asiat kiinnostavat musiikillisesti ja muutenkin. Yksittäisen tavoitteen on kuitenkin oltava realistinen ja aikajänteeltään lukukauden sisällä saavutettavissa oleva, jotta oppijalle syntyy oppimiselämys. Tavoite tulee jakaa päätavoitteeseen ja sitä kautta välitavoitteisiin, jotka voivat synnyttää mahdollisia uusia tavoitteita oppimisen edetessä tasolta toiselle.

Musiikin opiskelussa tavoitteiden asettaminen ja suurempien tavoitteiden jakaminen välitavoitteisiin on arvioinnin ja oppimaan oppimisen kannalta tärkeää. Soittamisen opiskelussa eteneminen rakentuu hyvin usein hierarkkisesti siten, että ensin täytyy oppia esimerkiksi mekaaninen tai motorinen toiminta, jotta sitä voidaan soveltaa tai muuttaa. Tällainen tavoitteen asettelu on kuitenkin johdonmukainen ja selkeä, oppilas on oppimisen keskiössä. Tavoite voi saada aikaan uusia polkuja, jotka henkilökohtaistavat opintoja. Saman tavoitteen saavuttamiseksi voidaan kuvitella yhtä monta etenemistapaa, kuin on oppijaakin. Yksittäinen tavoite sisältää siis useita välitavoitteita, joiden oppimisen järjestyksellä ei välttämättä ole väliä.

Tavoitteellinen opiskelu aloitetaan tavoitteen asettamisella. Tavoite asetetaan oppijan näkökulmasta opettajan kanssa yhdessä. Tavoite voidaan jakaa päätavoitteeseen ja välitavoitteisiin. Arviointi kohdistetaan siihen, mitä halutaan saavuttaa, onko tavoite realistinen ja minkälaisia harjoituksia tavoitteen saavuttaminen vaatii. Päätavoitteen ja välitavoitteiden väliin voi yllättäen tulla useitakin erilaisia sivupolkuja. Arvioinnin tulos tuottaa uusia näkökulmia tavoitteen saavuttamiseksi. Tyypillinen päätavoite on esimerkiksi musiikkikappaleen esittäminen. Tähän tavoitteeseen pääseminen jakautuu useisiin välitavoitteisiin aina musiikin kuuntelemisesta, kuulemisesta ja havainnoinnista tekniikan harjoitteluun ja musiikin teoriaan. Esiintymistaitojen harjoittelu ja yhteisöllinen toimiminen ovat myös arvioinnin kohteita.

Jatkuva arviointi sisältää siten oppimisen prosessit kunkin tavoitteen sisällä. Oppimisen osa-alueita tulee reflektoida ja käsitellä oppijan ja opettajan näkökulmasta. Yhteisöllinen esittäminen ja yhdessä tekeminen antaa mahdollisuuden vertaisarvioinnin antamiseen sekä itsearviointiin opettajan johdolla. Näin ollen jatkuvan arvioinnin menetelmä toteutuu ja oppilas on jatkuvasti tietoinen tekemisensä ja oppimisensa vaiheista. Oppimisprosessin eri vaiheet tulee kerrata kokonaiskuvan vahvistamiseksi, jotta sekä onnistumisen ja oppimisen tunne, sekä oppimisen vaatima työmäärä tulevat korostetuiksi. Näin kokonaiskuva oppimaan oppimisesta ja määrätietoisesta työskentelystä jäävät oppilaan käyttöön myös kaikessa muussa oppimisessa, olipa kyse musiikista tai muusta vapaa-ajan, koulu- tai työelämän lähtökohdista.



Kuva 1. Tavoitteen asettamisesta välitavoitteiden kautta päätavoitteeseen. (Heikkinen 2018)

Saavutettu tavoite tuottaa lukuisia sivutuotteita, uusia tavoitteita, kuten esimerkiksi musiikin laajempi kuunteleminen ja kuuleminen, rytmin ja melodian erottaminen, toistaminen, matkiminen ja lopulta yhteisöllisen kokemuksen saaminen ja muiden soittajien tehtävien havainnointi. Tavoitteen saavuttaminen ruokkii oppijan itsetuntoa ja kasvattaa motivaatiota oppia lisää.

Kaikkea oppimista edeltää motivaatio oppimiseen. Motivaation syntymisen edellytys on oppijan kiinnostus opittavaa asiaa kohtaan. Tämä kiinnostus voi olla sisäistä, tai ulkoisen tekijän aiheuttamaa. "Oppimismotivaatioon vaikuttavat yksilön sosiaaliset suhteet ja identiteetti yhteisössä tai tyydytystä tuottava vuorovaikutus toimintaympäristön kanssa" (Ahonen 2004, 25). Toisin sanoen motivaatiota synnyttävät kaveri- ja perhesuhteet, mielikuvat ja halu kuulua johonkin ryhmään: tahto olla osa tiettyä tiedostettua tai tiedostamatonta kulttuuria.

3.3.4 Jatkuva arviointi ja rakentava palaute

Tavoitteellinen työskentely mahdollistaa jatkuvan arvioinnin ja palautteen antamisen. Palautteen laadulla ja hetkellä, jolloin palautetta annetaan on suuri merkitys. Formatiivinen, eli jatkuva arviointi on arviointitapa, joka pyrkii huomioimaan oppijan koko oppimisprosessin arvioinnin kohteena. Oppi-

jan kasvamista arvioidaan suhteessa toimintaympäristön kulttuuriin ja sen vaatimuksiin. Jatkuva arviointi tulee nähdä prosessina, jota viedään eteenpäin vuorovaikutuksessa oppijan kanssa. Lisäksi arviointiprosessiin tulee sisällyttää myös ulkopuolista arviointia muiden instrumenttien näkökulmasta tasasuoritusten poistamisen perusteella.

Jotta jatkuvan arvioinnin tuottaminen ja sisältö olisivat mielekästä, oppilas-opettaja-suhde tulee olla kunnossa. Vuorovaikutukseen perustuva arviointi ei toimi, jos vuorovaikutuksessa on jotain pielessä. Jatkuva arviointi pyrkii aktivoimaan oppijan suorittamaan arviointia itse. Opettajan tulee kysellä ja keskustella oppijan näkemyksistä omasta työskentelystään. Arvioinnin tulee herättää oppijan oma ajattelu. Tämän tulisi vahvistaa oppijan luottamusta omiin kykyihinsä havainnoida itseään ja ympäristöään sekä tekemisensä vaikutuksia. Jatkuvalla arvioinnilla pyritään aloittamaan oppijan omien johtopäätösten ketju, joiden perusteella oppija oppii suunnittelemaan, muuttamaan ja muuntelemaan toimintaansa oppimisen hyväksi.

Oppilaskeskeinen jatkuva arviointi rakentaa siis oppijan kykyä itsearviointiin. Arvioinnin sävy pitää säilyttää positiivisena ja sen tulee ruokkia itsetunnon vahvistumista ja myönteisen minäkuvan rakentumista. Oppimisen ja soittamisen ilo, realistinen käsitys omista taidoista ja kyvyistä, hyvä musiikkisuhde sekä itseohjautuvuus oppimiseen ovat onnistuneen formatiivisen arvioinnin ulkoisia merkkejä. (Opetushallitus 2009.)

Jatkuva arviointi ei saa positiivisuuden näkökulman vuoksi olla epärealistista, kipeistäkin asioista on kyettävä puhumaan. Rakentava palaute on nimensä mukaisesti rakentavaa, vaikka se käsittelee epäonnistumista tai puutteita oppijan työskentelyssä. Kritiikin esittämisessä tulee olla herkkä ja tilanne on otettava huomioon oppijan kannalta. Rakentavan palautteen tarkoitus on auttaa oppijaa sisäistämään ja suunnittelemaan omaa oppimistaan. Rakentava palaute voi olla suullista tai kirjallista, mutta suullinen palaute synnyttää tilanteen, jossa oppija voi itse turvallisesti arvioida omaa toimintaansa. Opetussuunnitelman perusteet vaativat myös kirjallisen palautteen antamista. Kirjallinen palaute annetaan esimerkiksi lukukauden päättyessä.

3.3.5 Itsearviointi ja vertaisarviointi

Jatkuvan arvioinnin lisäksi oppilaskeskeinen arviointiajattelu korostaa itsearviointia. Itsearviointi tulee olla osa opetusta ja itsenäinen opettamisen kohde. Itsearviointi on oppilaan kannalta osa hänen oikeusturvaansa, sillä itsearviointi kautta voidaan nähdä virheitä ja puutteita opetuksessa ja sen järjestämisessä. Itsearviointi ohjaamisella pyritään oppijan omatoimiseen oppimiseen. Sen avulla korostetaan oppijan kognitioita, havaintoja oppimisesta ja siihen liittyvistä prosesseista. Kun oppija saa itse huomata oppimiseensa liittyviä asioita, omaehtoinen työskentely itsensä kehittämiseksi saa yhä paremmat edellytykset.

Itsearviointitaidot laajenevat yhteisöllisen toiminnan myötä vertaisarviointitaidoiksi. Ryhmätoiminnassa yksilö arvioi omaa toimintaansa suhteessa muihin, muiden toimintaa suhteessa itseensä, sekä koko ryhmän yhteistä toimintaa. Havaitsemisen taidot ovat itsearviointi perusta. Oman ja yhteisen

työskentelyn havainnointi ohjaa oppimista ja auttaa antamaan rakentavaa palautetta. Tällaista havaitsemisen taitoa voi opettaa esimerkiksi tallentamalla harjoittelua. Yhteisöllinen palauttekeskustelu tulee järjestää siten, että se tukee yhteishenkeä, eikä siinä saa antaa mahdollisuuksia tai aiheita arvosteluun.

Lisäksi arvioinnin tulee olla monipuolista, oikeudenmukaista, eettisesti kestävä, oppimiseen kannustavaa ja sen tulee huomioida arvioitavan oppijan näkökulma.

3.3.6 Monipuolinen ja oikeudenmukainen arviointi

Monipuolisen arvioinnin toteuttamiseksi opettajan on hyvä sisällyttää arviointiinsa oppijan itsearviointi, mahdollinen vertaisarviointi, portfolio työskentely ja oppimispäiväkirja. Monipuolisuutta arviointiin tuo formatiivinen arviointitapa, joka pyrkii sisällyttämään perusteisiinsa kokonaisvaltaisen oppimisprosessin ja sen päätehtävä on oppimisen tukeminen. Jatkuva arviointi ei ole pisteeseen päättyvää palautetta, vaan se pyrkii arvioimaan monipuolisesti niin tavoitteen ja siihen liittyvän tehtävän, kuin myös oppijan sisäisen ajatusmaailman muuttumisen vaikutuksia oppimisen suhteen.

Oikeudenmukainen arviointitapa perustuu siihen, että siinä huolehditaan arvioinnin suhteuttamisesta oppijan ikään, kehitysvaiheeseen ja opetukseen. Oppijan tulee tietää arvioinnin perusteet ja halutesaan hänen tulee pystyä tarkistamaan arviointiprosessi ja sen taustalla vaikuttavat tekijät. (Anttila ja Juvonen 2002, 162.) Oikeudenmukaisuuden tulee perustua yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon, eikä arvioitavat kohteet ja arviointikriteerit saa vaihdella oppijoiden välillä. Arvioinnin pitää olla puolueetonta.

3.3.7 Eettisesti kestävä, oppimaan kannustava ja luotettava arviointi

Eettisesti kestävä arviointi tarkoittaa sitä, että se pyrkii johdonmukaisuuteen ja yhdenmukaisuuteen. Arvioinnin tulisi pyrkiä objektiivisuuteen, vaikka se onkin aina jollain tavalla subjektiivista. (Ouakrim-Soivio 2015, 120.) Objektiivisuuden ja subjektiivisuuden haaste opettajan kannalta on ilmeinen: on haastavaa toimia objektiivisena arvioijana, kun arvioitavana on oman oppilaan oppimisprosessi. Tähän voi tehdä eroa hankkimalla ulkopuolisen arvioijan lausunto esimerkiksi portfolio työskentelyyn perustuen.

Hyvän etiikan mukainen arviointi pyrkii huomioimaan yksilön oikeudet. Se edistää totuudellisuutta, oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa, vastuullisuutta, rehellisyyttä ja suvaitsevuutta (Ouakrim-Soivio 2015, 140). Eettisesti kestävä arviointi on validia, eli oppilaan näkökulmasta tarkoituksellista toimintaa. Toisin sanoen arvioinnin tulee auttaa oppijaa hänen oman arviointikykynsä kehittämisessä. Vuorovaikutuksen merkitys eettisesti kestävä arvioinnin perustana korostuu, sillä arvioinnin tulee olla läpinäkyvä: oppijan on tiedostettava arvioinnin kohteet ja niitä tulee pohtia yhdessä.

Oppimiseen kannustaminen arvioinnin lähtökohtana on erittäin perusteltu. Miksi arvioida oppijan työskentelyä ja oppimisprosesseja, ellei tarkoituksena ole auttaa oppijaa oppimaan? Motivoinnin näkökulmasta arviointi voi olla diagnostista, oppimisen lähtökohtia selvittävää menettelyä, jolloin oppijaa motivoivat asiat ja merkitykset voidaan tuoda tietoisuuteen. Formatiivinen arviointi pyrkii kehittämään oppimaan oppimista. Kun oppija oppii tietoisesti itse, toimii oma-aloitteisesti saavuttaakseen haluamansa taidot, ajattelee kriittisesti ja työskentelee pitkäjänteisesti saavuttaakseen jotain hyvää elämässään ja jakaakseen sitä, voidaan puhua eettisesti kestävästä oppimisesta. Oppimisprosessiin kohdistuvan arvioinnin tulee olla myös tarpeeksi vaativaa. Erinomaisuuteen pyrkiminen ja sen osoittaminen tulee mahdollistavaa.

Arvioinnin tulee olla luotettavaa ja ennalta nähtävissä olevaa. Arviointia on pystyttävä vertailemaan ja sen tulee pohjautua perusteltuihin tietoihin. Arvioijan oma arvomaailma ei saa vaikuttaa arviointiin, eikä holistinen arviointitapa saa olla osa eettisesti kestävästä arviointitavasta. Arviointi on analyttistä, formatiivista ja summatiivista arviointia ja sen tarkoitus on edistää oppimista ja oppijan oppimisprosessien jatkumoa. Arvioinnin jatkuvuus oppimisen tavoitteiden perusteella tulisi yhdenmukaistaa oppilaitoksen sisällä. Opetuksen tavoitteisiin perustuva jatkuva arviointi kehittää ja kokoaa oppilaitoksen arviointikulttuuria kaikille yhteiseksi. Tämä edistää vastaavasti yhdenmukaisuutta ja tasa-arvoa. Oppilaitoksen arviointikulttuuri ei ole sitä, että yksittäinen opettaja soveltaa annettuja arviointinormeja, vaan siitä, miten yhdessä kehitetyt toimintatavat ja arviointikulttuurin sisältö ohjaavat ja tukevat opettajien arviointia. (Ouakrim-Soivio 2015, 147.)

4 MUSIIKIN OPISKELUN JA OPPIMISEN ARVIOINTI

4.1 Mitä oppiminen on?

”Nykykäsityksen mukaan oppiminen on luonnollinen, läpi elämän jatkuva osa jokapäiväisiä toimia” (Partti, Westerlund ja Björk 2013, 55). Koska yksilöt ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, oppimisen tehtävä voidaan ymmärtää organismien sopeutumisenä ympäristöönsä. Tämän ympäristön voidaan ajatella olevan joko fyysinen tai biologinen ympäristö, mutta myös sosiaalinen tai kulttuurinen ympäristö. (Ahonen 2004, 13.) Toisin sanoen oppiminen muuttaa yksilön käyttäytymistä lisäämällä tiedon ja taidon määrää, mutta myös muuttamalla yksilön tunnereaktioita ja kartuttamalla tilanteeseen sidoksissa olevien käyttäytymismallien määrää. Savan (1993) mukaan yhteistä useimmissa oppimiskäsityksissä on se, että oppiminen muuttaa jotakin oppijassa. (Anttila ja Juvonen 2002, 15.)

Alkeellisen oppimisen voidaan ajatella olevan tottumista, adaptoitumista, johonkin uuteen asiaan ympäristössä tai oppijassa itsessään. Korkeamman tason oppiminen, esimerkiksi taitavan suorituksen hallitseminen, kuvastaa oppijan adaptoitumista tehtävän tai ympäristön vaatimuksiin siten, että yksilö voi pystyä ylittämään jopa normaalit inhimillisyyden rajat. (Ahonen 2004, 13.) Tottuminen uuteen voi tapahtua ajan kanssa itsestään, esimerkiksi uuteen vaatteeseen tottuminen ei varsinaisesti vaadi harjoittelua, kun taas korkeimman tason oppiminen vaatii pitkäjänteistä työskentelyä harjoittelun ja asiaan perehtymisen parissa, mutta myös implisiittistä tottumista kuhunkin käsillä olevaan ympäristöön.

Käyttäytymisen muuttuminen musiikin oppimisena on laaja ja moniselitteinen: musiikkikäyttäytyminen pitää sisällään kaiken, mikä millä tahansa tavalla on liitoksissa musiikkiin. Vaikka soittamisen harjoittelu on periaatteena instrumentista riippumatta sama, yksilöllinen näkemys, kokemus ja instrumentti muuttavat tarkasteltavaa musiikkikäyttäytymistä. Musiikkikäyttäytymisen muotoina voidaan tarkastella esimerkiksi musiikin kuuntelua, liikkumista ja tanssia musiikin mukaan, laulamista, soittamista, affektiivisia ja esteettisiä reaktioita musiikkiin, improvisoimista ja säveltämistä, musiikin nuottintamista, nuottien lukemista ja musiikin analysoimista (Ahonen 2004, 14). On selvää, että kyseiset musiikkikäyttäytymisen alueet ovat mukana eri vaiheissa ja eri tavoin niin instrumenttikohtaisesti, kuin myös oppijan taitotason mukaan. Musiikin opettajan tehtävänä on siis ohjata oppijaa muuttamaan ja muuttamaan käyttäytymistään musiikin suhteen. Arvioinnin tehtävänä on selvittää miten, miksi ja milloin mitäkin osa-aluetta tarvitsee vahvistaa ja mitkä ovat oppijan vahvuudet.

Mikä tahansa musiikkikäyttäytymisen muoto ja sen vaatimat taidot ja tiedot edellyttävät kuitenkin oppimisprosessia. Prosessin seurauksena yksilö oppii jäsentämään kuulemaansa ja näkemäänsä, kokemaansa ja tuntemaansa uudella tavalla. Tällainen eteneminen voidaan ajatella hyvin jäseneltävissä olevana, portaalta toiselle tapahtuvana oppimisena ja kehittymisenä, jota voidaan arvioida jatkuvana tapahtumana vuorovaikutuksessa oppijan kanssa. Taitavaksi soittajaksi oppiminen vaatii siten yleisimpien oppimiskäsitysten tiedostamista ja niiden soveltamista.

Mielenkiintoisen lisän oppimisprosessiin tuo se huomattava seikka, että syvempi oppiminen tapahtuu yleensä muodollisen oppitunnin ulkopuolella pitkän ajan kuluessa. Tällaista oppimista kutsutaan Arthur S. Reberin mukaan implisiittiseksi oppimiseksi. Implisiittinen oppiminen tapahtuu alitajuisesti ja tuottaa abstraktia tietoa (Reber 1965, 1967). Musiikkia opitaan spontaanisti ilman tietoista harjoittelua tai opiskelua ainoastaan altistumalla ympäristön musiikillisille vaikutuksille (Ahonen 2004, 14). Implisiittinen oppiminen edesauttaa jatkuvan arvioinnin periaatetta. Oppijan tiedostamaton oppiminen näkyy soittotaidossa ja musiikillisten rakenteiden hahmottamisessa pienissä erissä, mutta varmasti, jos oppijan kanssa kuunnellaan musiikkia ja rohkaistaan oppijaa kuuntelemaan itse. Jatkuvan arvioinnin ja palautteenannon voi olettaa helpottuvan, jos oppija ja opettaja reflektivat aluksi yhdessä, ja myöhemmin oppija itsenäisesti, muuttumista ja sopeutumista opittavaan asiaan. Sopeutumisen kautta oppiminen jatkuu läpi elämän, eikä siltä voi välttyä. Implisiittisen oppimisen vastakohta on eksplisiittinen oppiminen. Eksplisiittinen oppiminen vaatii tietoisia valintoja ja harkittua ponnisteluoppimista varten (Ahonen 2004, 15). Eksplisiittinen oppiminen käsittää siis esimerkiksi instrumenttitaiteiden harjoittelun toiston kautta.

Oppimista, opiskelua ja arviointia ohjaa oppilaitoksen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma määrittelee opiskelun ja oppimisen tavoitteet, sisällöt ja työtavat. Reijo A. Kauppilan (2000) mukaan musiikin eksplisiittinen oppiminen rakentuu implisiittisesti omaksuttujen havaitsemisen tapojen ja taitojen varaan, joita kehitetään aktiivisen musisoinnin avulla. Oppiminen on merkittävin määrätietoinen muutosprosessi, jota ihminen pyrkii itse ohjaamaan (Kauppila 2000, 17).

4.2 Yleiset oppimiskäsitykset ja arviointi

Jotta opiskelua ja oppimista voidaan arvioida pintaa syvemältä, tulee perehtyä yleisiin oppimiskäsityksiin. ”Oppimisen tukeminen arvioinnin kautta edellyttää tietämystä sekä siitä, mitä halutaan opettaa, että siitä, mitä oppiminen on” (Anttila ja Juvonen 2002, 154). Oppimiskäsityksiä tulee tarkastella kriittisesti tämän päivän yhteiskuntaa ja kulttuuria vasten. Tämä auttaa näkemään sen, mitä opettajilta ja oppimista edistävilta instituutioilta, kuten kouluilta, musiikkioppilaitoksilta tai yliopistoilta, voidaan odottaa, mutta myös sen, mitä kyseiset tahot voivat opetussuunnitelmiinsa sisällyttää ja miten opetusta voidaan toteuttaa. (Partti ym. 2013, 55.) Oppimisen psykologia puhuu muun muassa behaviorismista, kognitivismista, konstruktivismista, humanistisesta oppimiskäsityksestä, situaatio-oppimisesta sekä näiden erilaisista yhdistelmistä. Tämä oppimisteorioitten joukko voidaan jäsentää tiettyihin perustrendeihin sen perusteella, millaisia oletuksia teorioilla on tiedon olemuksesta ja alkupe-
räästä (Ahonen 2004, 16).

Oppiminen on siis edellä mainitusti muutosta oppijassa. Muutoksella voidaan taiteenoppimisessa viitata ainakin kolmentyyppisiin ilmiöihin:

1. Määrällinen muuttuminen: ilmaisu-, soitto- ja kehonhallintataidot lisääntyvät. Tiedot historiasta, tekniikoista, taiteen terminologiasta tai soittimen rakenteesta ja soittamisesta karttuvat. Määrällistä muuttumista on myös esimerkiksi soittovirheiden väheneminen.

2. Laadullinen muuttuminen: oppija saa valmiuksia entistä persoonallisempiin, monipuolisempiin ja koskettavampiin tulkintoihin ja tulkintatapoihin. Tätä kautta oppija pystyy tuottamaan taiteellisesti korkeatasoisempaa musiikkia.
3. Rakenteellinen muuttuminen: taiteellinen ja luova ajattelu, sekä mielikuvanmuodostus kehittyvät. Varsinkin kognitiivisen psykologian perusteella syntyvä ajatus taiteesta ja oppimiskäsitksistä korostaa rakenteellisen muutoksen vaatimusta ja tärkeyttä opetus-oppimis-prosessin tavoitteena. Keskeisimpiä muutoksia, joihin pyritään ovat muutokset, joita tapahtuu oppijan ulkoista maailmaa ja omaa sisäistä toimintaa käsittelevissä ajattelumalleissa. Taiteelliset käsite- ja mielikuvajärjestelmät eli skeemat muuttuvat samalla, kun kehonliikkeitä ja niihin liittyvää musiikin tuottamista koskevat skeemat muuttuvat. (Anttila ja Juvonen 2002, 154.)

Määrällinen muuttuminen ja sen arviointi perustuvat vahvasti behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Laadullinen muuttuminen ja sen arviointi voidaan jäsentää ja niitä voidaan tarkastella situatiivisen oppimisen näkökulman mukaan. Rakenteellinen muuttuminen, kuten edellä lainattu, perustuu kognitiiviseen psykologiaan ja siihen liittyvään oppimiskäsitykseen. Partti ym. (2013, 55) käsittelevät artikkelissaan musiikin oppimiseen liittyvien käsitysten viimeaikaista muutoksia kolmesta suunnasta: yksilön tiedon ja taidon omaksuminen, yhteisöllinen osallistuminen ja verkoittunut toiminta, sekä käsitys oppimisesta tiedon luomisena.

Tarkastelen seuraavassa erilaisia oppimiskäsityksiä musiikin oppimisen, opettamisen ja arvioinnin näkökulmasta kolmessa kategoriassa. Kyseiset kategoriat ovat päivittäisessä käytössä musiikin opettamisessa, eivätkä ne näin ollen ole toistaan parempia, tai sulje toisiaan pois johdonmukaisen musiikin opiskelun, opettamisen ja arvioinnin suhteen.

4.2.1 Behavioristinen oppimiskäsitys

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on oppijan tiedon ja taidon määrällistä lisääntymistä ja opettaminen on valmiin, olemassa olevan tiedon siirtämistä opettajalta oppilaalle (Anttila ja Juvonen 2002, 155). 1900-luvun alkupuolella oppimisen ajateltiin olevan sitä, että mielikuvat ja assosiaatiot, niihin liittyvät reaktiot ja reaktioihin liittyvät taidot karttavat (Ahonen 2004, 17). Tällainen behavioristinen näkemys oppimisesta perustuu käyttäytymisen muuttamiseen ehdollistamisen keinoin: toivottua käyttäytymistä vahvistetaan ja ei-toivottua pyritään heikentämään. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen perustuu toistoon ja siitä annettuun palautteeseen. Soittotunnilta palautetta antaa opettaja, joka palautteellaan ohjaa oppijaa toimimaan haluamallaan tavalla. Palautteettomuus on negatiivista palautetta: palaute ei pyri vahvistamaan haluttua käyttäytymistä.

Oppiminen jaetaan pieniin osiin siten, että oppimista tapahtuu mahdollisimman paljon ja mahdollisimman lyhyessä ajassa. Muuttuminen tapahtuu opettajalta valmiina saadun tiedon ja mallin mukaisesti omaksumalla ja kyseenalaistamatta opettajan auktoriteettia. Oppimista arvioidaan mittaamalla haluttujen reaktioiden ja muutosten määrää. Behavioristinen oppimiskäsitys on instruktivistinen, opettajakeskeinen suoran opettamisen malli. Instruktivismi pyrkii aikaansaamaan ulkoisia muutoksia

käyttäytymisessä, eikä oppijan sisäistä maailmaa huomioida, koska sisäistä oppimista ei voida objektiivisesti mitata. (Ahonen 2004, 18.)

Behavioristinen oppiminen käsitetään yksilökeskeisenä ulkoisesti säädeltävissä olevana muuttumisenä ja tiedon ja taidon määrän lisääntymisenä. Oikeat suoritukset ja niihin ohjaaminen, sekä oppimisen arviointi ovat opettajan vastuulla. Oppimista säädellään ulkoisesti, eikä oppilasta käsitetä oppimisensa subjektiksi, vaan opetuksen ja arvioinnin kohteeksi, objektiksi (Anttila ja Juvonen 2002, 155). Partti ym. (2013, 57) mukaan behavioristista oppimiskäsitystä on tutkimuksen mukaan sovellettu ehkä laajimmin juuri musiikin oppimisen ja opettamisen alueella. Voisi kuvitella, että kyseinen oppimisteoria olisi vanhanaikainen ja näin välteltävä tapa oppia ja opettaa. Tällainen oppiminen voi kuitenkin olla tehokkainta esimerkiksi aloittelevien opiskelijoiden suhteen tavoiteltaessa motorista osaamista: opettaja pilkkoo tavoitteen pieniksi palasiksi vaikean osan suhteen, jolloin yksityiskohtaa voidaan harjoitella toistamalla ja muuttamalla toimintaa palautteen perusteella. ”Oppimistehtävä jaetaan osasuorituksiin tai taitokomponentteihin, joita sitten harjoitellaan erikseen niiden suhteellisen vaikeustason mukaisessa järjestyksessä ja liitetään lopuksi yhdeksi kokonaisuudeksi” (Ahonen 2004, 20). Behaviorismin pohjalta järjestetty opetus ei siis suinkaan ole negatiivinen kokonaisuus, sillä huippuosaaminen vaatii ja edellyttää teknisen taidon pitkäjänteistä, järjestelmällistä ja kurinalaista harjoittelua.

Tekeminen ja toistot ovat välttämättömiä taidon saavuttamiseksi ja liiallinen analyysi tekemisen suhteen saa kokemattoman oppijan hämilleen. Pelkkä yksityiskohtien hiominen voi kuitenkin estää kokonaiskuvan hahmottamisen, joten hankittu tieto ja taito tulee liittää, ei pelkästään harjoiteltavan kappaleen kokonaisuuteen, vaan myös ajatteluun siitä, mihin muuhun opittua voi käyttää ja miten hankittua tietoa voi soveltaa.

Puhtaasti behavioristinen lähestymistapa voi siis olla hyödyllinen ylitsepääsemättömältä koetun materiaalin käsittelyn ja opettelu suhteen, mutta se voi osoittautua ongelmaksi, mikäli kokonaistavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään laajemmin käsiteltävää aihealuetta ja kehittämään merkityksiä omalle oppimiselleen. (Partti ym. 2013, 57.) Siirryttäessä behavioristisen oppimisprosessin myötä tarkastelemaan opittua taitoa oppimiseen liittyvien tietorakenteiden näkökulmasta siirrytään kognitiiviseen oppimiskäsitykseen ja oppimiseen sen perusteella.

4.2.2 Kognitiivinen oppimiskäsitys

Behavioristisessa oppimiskäsityksessä muutos oppijassa tapahtuu siis oppijan ulkopuolelta tulevan ohjauksen määrittämänä. ”Muutos (change) käsitetään usein ensisijaisesti ulkoisessa käyttäytymisessä näkyvänä, kuten taitavan suorittamisen lisääntymisenä tai ulkopuolisen kriitikon arvioitavissa olevana laadukkaana ilmaisuna” (Anttila ja Juvonen 2002, 154). 1950-1960-luvuilla behaviorismille syntyi vastareaktio: kognitiivinen vallankumous synnytti uuden lähtökohdan oppimiselle ja näkemys oppimisen teoriasta johti ajatukseen, että oppiminen on tiedon omaksumista ja sen ymmärtämistä (Ahonen 2004, 20). Kognitiivinen oppimiskäsitys ei ole kiinnostunut niinkään oppijan ulkoisesta

muuttumisesta tai ulkoisten voimien vaikutuksesta muutoksen alulle panevana voimana, vaan kognitiivisen näkökulman perusteella oppimisen olennaisin osa-alue on muutokset oppijan tietorakenteissa. Oppiminen tapahtuu siis tietorakenteiden muutosten aiheuttamana käyttäytymisen muutoksena.

Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä muutosta voidaan kuvata sanalla transformaatio. Transformaatio voidaan suomentaa muutoksen lisäksi muuntumiseksi. Tällainen muuntuminen tarkoittaa sitä, että oppija muuttuu sisältäpäin ulkoisen käyttäytymisen lisäksi. Taiteellisesti merkittävä kokemus tai tekeminen näkyy ulkoisen suorituksen muuttumisena, mutta olennaista oppimisessa on se, että taiteellisen tulkinnan ja merkityksenannon myötä oppija luo oppimiseensa ja oppimisensa kohteisiin uusia merkityksiä ja tunteita: näkökulma laajenee niin oppijan itsensä, kuin myös sosiaalisen ympäristön, maailman ja yleisesti koko elämän suhteen (Anttila ja Juvonen 2002, 155).

Kognitiivinen oppimiskäsitys perustuu siis oppijan sisäiseen muuntumiseen ja opittavan asian merkityksien liittämiseen uusiin asioihin. Sisäistä muuntumista ei voida luotettavasti mitata tai arvioida, sillä se ei näy ulkoisessa toiminnassa kuin vasta myöhemmin: sisäinen muuntuminen johtaa lopulta ulkoiseen muuttumiseen. Sisäinen muuntuminen voi kuitenkin olla varsin mullistava tekijä oppimisen kannalta: oppijan tiedot oppimisesta, kognitiot, tietoa koskeva tieto ja tiedollinen toiminta muuntuvat oppimisen kannalta merkitykselliseksi. Oppija havaitsee tajuntansa sisällön, tiedostaa toimintansa ja pystyy havainnoimaan tietonsa merkitystä jo oppimansa ja käsillä olevan opittavan asian tai asiakokonaisuuden suhteen: oppijan metakognitiot, tietoisuus omista tai muiden kognitiivisista toimintoista, ohjaavat ajattelua ja oppimisprosessia.

Metakognitiiviset taidot tarkoittavat ajattelun ajattelemista: oppijalla on taito jäsentää ja arvioida tiedonkäsittelyään sekä erilaisia oppimisprosesseja. Näiden taitojen perusteella oppija pystyy tietoisesti kehittämään omia strategioitaan oppimisen mahdollistamiseksi. Toisin sanoen metakognitiiviset taidot mahdollistavat omatoimisen opiskelun ja tehostavat muistamista ja edesauttavat muuttamaan toimintatapoja oppimisen hyväksi.

Kognitiiviseen oppimiskäsitykseen sisältyy ajatus tiedon rakentumisesta, konstruktiosta, jossa uusi asia pystytään liittämään aiemmin opitun ja koetun rinnalle, tai ikään kuin sen jatkoksi, muodostaen uutta tietoa. Anttilan ja Juvosen (2002, 156) sanoin konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on lähinnä laadullista muutosta oppijan mielen rakenteissa eli skeemoissa. Tämän perusteella arvioinnin lähtökohdiksi muodostuvat oppijan skeemat, eli mielen rakenteet. Kuinka oppija havaitsee, luokittelee, arvottaa ja analysoi opittavaa asiakokonaisuutta? Kuinka oppija ymmärtää, vertailee, yleistää ja soveltaa vastaanottamaansa informaatiota?

Arvioinnin tehtävä on herättää, tukea ja ohjata oppijaa asettamaan tavoitteita aktiivisesti itse ja löytämään ne tietorakenteet ja työskentelytavat, joilla tavoite voidaan saavuttaa. Oppimisprosessi sisältää tiedon ja taidon lisäksi laadullisia tekijöitä: tiedonhankintataidot, tiedonkäsittelytaidot, oppimisen ja opiskelun hallintataidot sisältäen itsearviointi-, reflektointi-, ja metakognitiiviset taidot. Motivaatio on suurin laadullinen tekijä. Lisäksi luovuus, ongelmanratkaisukyky, sekä harjoittelun ja musiikin

merkityksellinen kokeminen ovat laadullisen muuntumisen arvioitavia kohteita. Näin ollen ulkoinen tulos arvioinnin kohteena on merkityksettömämpi, kuin sisäinen prosessi.

Behavioristisen ajattelun mukaan musiikkihavainto perustuu kuuloaistin toimintaan ja sen ohjaamaan koptoitumiseen. Ulkoinen toiminta on mekaanista ja suoraviivaista, mitattavissa olevaa taidon ja tiedon lisääntymistä. Matkimisen kautta opittu ei kuitenkaan luo uusia tietorakenteita muuten, kuin hyväksyttävän toiminnan ja suorittamisen tiedostamisen. Ahosen (2004, 22) mukaan kognitiivisessa näkökulmassa musiikki ei välity valmiina muotoina kuulijalle, vaan musiikin ymmärtäminen vaatii aktiivista oppijan oma-aloitteista tiedonkäsittelyä. Havainto musiikista, mitä se pitää sisällään, millaista rakennetta ja säännöstöä kuultu noudattaa, johtaa aistimustason lisäksi korkeampiin henkisiin toimintoihin: miten havaitsija hahmottaa, tulkitsee, muistaa, kuvittelee, päättelee ja ratkaisee ongelmia.

Näitä tiedon rakenteita ei voida havaita muuten, kuin oppijan käyttäytymisen kautta. Arviointi suuntautuu siis oppijan tietorakenteiden havainnointiin ja opettaminen on ohjaamista kohti sellaista toimintaa, mikä mahdollistaa oppijan oman tiedonkonstruoimisprosessin. Oppilaan tunteminen korostuu, sillä opettajan on oltava tietoinen oppilaan tietorakenteista. Lisäksi opiskelumotivaation merkitys on suuri. Ahosen (2004, 21) mukaan motivaatio on yksilön sisäistä: lapsi on luonnostaan kiinnostunut oppimaan silloin, kun uusi kokemus poikkeaa aikaisemmasta kokemuksesta. Ilmiötä ei tule kuitenkaan yleistää pelkästään lapsiin. Havainto itsestä oppijana ja oppimaan oppijana vahvistaa sisäistä muuntumista eli transformaatiota. Oppijan oma valmius ymmärtää ja kehittää toimintaansa tulee nähdä tukemisen ja opettamisen kohteina. Oppiminen taas on luontainen tapahtumien ketju, joka kestää koko elämän.

4.2.3 Situatiivinen näkökulma oppimiseen

Siinä missä kognitiivinen oppimiskäsitys tarkastelee oppijan sisäistä muuttumista ja yksilöllistä ongelmanratkaisua, situatiivinen oppimiskäsitys tarjoaa vaihtoehdon, jossa oppiminen nähdään osallistumisena ja se perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Voidaan ajatella, että yksilön oppiminen yksin itsenä ei tavoita lopullista transformaatiota, vaan oppijan tulee sitoa konstruoitu tieto vallitsevaan tilanteeseen, ympäristöön ja kulttuuriin. Oppimisympäristö käsittää fyysisen tilan lisäksi henkisen alustan, jolla oppija kokee ja käsittää oppimaansa, sekä rakentaa tietonsa yhteyksiä vuorovaikutuksessa ympäristönsä, opettajan ja muiden oppijoiden kanssa. Ahosen (2004, 20) mukaan oppiminen on tiiviisti sidoksissa muihin ihmisiin: vanhempiin ja ikätovereihin, opettajiin ja edellisiin sukupolviin, jotka ovat rakentaneet kulttuuriamme ja muovanneet kulttuurimme ominaispiirteitä.

Sosiaalinen vuorovaikutus on tilannesidonnaista. Oppimisen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että oppiminen tapahtuu aina jossakin kontekstissa eli asiayhteydessä. Oppija suhteuttaa ajattelunsa prosessit historialliseen, kulttuuriseen ja institutionaaliseen ympäristöön. Oppiminen ja siihen liittyvät mentaaliset prosessit muuttuvat, kun oppijan fyysinen sijainti muuttuu vaikkapa peruskoulusta mu-

siikkiopiston tiloihin. Ympäröivä kulttuuri opiskelun, opettamisen, oppilaan saaman huomion, käyttäytymisen ja muiden saman asian parissa työskentelevien oppijoiden suhteen muuttaa oppimisympäristön ja saa oppijan jo implisiittisellä tasolla asennoitumaan oppimiseen eri tavoin.

Situatiivisen näkökulman mukaan oppiminen on siis vuorovaikutusta ja muuntumista yhteisöllisesti: oppija sopeutuu vallitsevaan kulttuuriin ja ympäristöön, sekä omaksuu kunkin kulttuurin toimintatavat. Parhaassa tapauksessa situationaalisuus johtaa yhteisölliseen motivoituneeseen oppimiseen, missä opettajan tarvitsee vain ohjailla tilanteita, jos sitäkään. Oppimisen kulttuuri tarttuu oppijaan tehokkaasti vertaisten kautta. Yhteisöllinen paine oppimiseen ajaa oppijan etsimään ratkaisuja ongelmiin, sekä harjoittelemaan esimerkiksi musiikillisen tilanteen vaikeaa kohtaa. Näin ollen situatiivinen oppiminen käynnistää oppijassa behaviorismin tavoin tapahtuvaa harjoittelua, sekä kognitiivista työskentelyä. Oppija omaksuu ympäröivän kulttuurin ja instituutioiden arvot. Tätä omaksumista kutsutaan enkulturaatioprosessiksi.

Musiikin oppimisessa enkulturaatio tarkoittaa sitä, että oppija ymmärtää erilaisia musiikkijärjestelmiä ja sisäistää, ainakin osin, niiden mahdollisuuksia ja rajoitteita. Aluksi ihminen syntyy tiettyyn kulttuuriin. Tässä kulttuurissa on oma ominainen musiikkijärjestelmänsä, esimerkiksi länsimainen 12-säveljärjestelmä nuottien ja taukojen aika-arvoineen. Lapsi enkulturoituu kulttuurinsa musiikkiin ja oppii implisiittisesti tunnistamaan, mikä on omaa ja mikä vierasta musiikkia. Oppiminen tapahtuu siis riippuvaisena kulttuurista ja siihen liittyvistä tilannesidonnaisuuksista. Musiikkioppilaitoksessa musiikkia opiskeleva yksilö enkulturoituu oppilaitoksen kulttuuriin ja sen arvoihin. Esimerkiksi improvisoinnin opiskelun voi ymmärtää enkulturaatioprosessina, jossa oppija käy läpi erilaisia tapoja ajatella improvisointia ja improvisointisysteemejä, järjestelmiä, jotka auttavat ymmärtämään opittavaa asiaa, mutta myös rajoittavat osaltaan tekemistä (muoto, instrumenttitaidot). Se, miksi nämä järjestelmät ja ajattelumallit muodostuvat, riippuu oppilaitoksen ja opettajan luomasta, sekä ja olemassaolevasta kulttuurista. Vuorovaikutus improvisoinnissa vaatii paljon harjoittelua: ensiksi on harjoiteltava yksilöllisiä instrumenttitaitoja. Tämän jälkeen on omaksuttava yhteisön työskentelytavat ja sen suhtautuminen opiskeluun sekä musiikkiin. Vuorovaikutuksellinen oppiminen luo mahdollisuuksia, mutta myös rajoittaa improvisaatiota dialogin puuttuessa tai katketessa. Idealistisen ajattelumallin mukaan yhteismusiisointiin osallistuvat oppijat oppivat lopulta yhteisen kielen, jota jokainen ymmärtää, mutta puhuu omalla instrumentillaan: oppijat enkulturoituvat, omaksuvat ja jakavat yksilöiden tietojen ja taitojen perusteella hajautuneen tietonsa yhteiseksi.

Situatiivinen näkökulma liittyy niin sanottuihin sosiokonstruktivistisiin sekä sosiokulttuuriin suuntauksiin. Näissä suuntauksissa korostetaan tiedon sosiaalista rakentamista. Kyseinen situatiivinen näkökulma painottaa eritoten oppimisen kulttuurisia, sosiaalisia, vuorovaikutuksellisia, yhteistoiminnallisia ja yhteisöllisiä prosesseja. (Partti ym. 2013, 60.) Kokemuksen ja uuden tiedon sosiaalinen käsittely, jakaminen ja vuorovaikutuksellinen osallistuminen vahvistavat oppimisen tehokkuutta. Tieto saa merkityksen, jonka avulla oppija voi osallistua oppimisyhteisön toimintaan ja käytäntöihin. Situatiivinen näkökulma tarkastelee siten oppimisen kulttuuria, mutta varsinkin kulttuurin oppimista.

Arviointi situatiivisen näkökulman perusteella tulee kohdistaa eri tilannesidonnaisuuksiin pitkällä aikavälillä. Kognitiivis-konstruktivistisen näkökulman rajoituksessa tarkastelemaan yksilön oppimista, situatiivinen näkökulma painottaa oppimistilanteen laajoja sidonnaisuuksia ja suhdetta käsillä olevaan toiminta- ja oppimisympäristöön ja tätä kautta niiden vaikutusta oppijan ja tilanteeseen sidonnaisen ryhmän koko identiteettiin ja käsitykseen maailmasta (Ahonen, 2004, 24). Vuorovaikutuksellinen toiminta opettajan ja oppijan välillä perustuu siihen, että opettaja ohjaa oppijaa erilaisten musiikillisten kulttuurien pariin ja sitä kautta vuorovaikutukseen muiden kanssa. Yhteisöllinen musiikillinen toiminta, orkesterit ja yhtyeet, perustuvat vuorovaikutukseen. Jotta vuorovaikutus osallistujien välillä mahdollistuu, tulee jokaisella olla jotakin annettavaa yhteiselle toiminnalle. Arviointi tämän perusteella ulottuu laajasti yksilön omaan taitoon, mutta myös kykyihin antaa yhteisölle jotakin hyödyttävää. Lisäksi arvioijan tulee huomioida ne oppimiseen ja opettamiseen vaikuttavat tekijät, mitkä piilevät esimerkiksi opettajan historiassa.

Opettajan ja oppijan kohdatessa kohtaavat kaikki historia, mikä henkilöiden taustalla vaikuttaa tai on vaikuttanut. Näin ollen kohtaaminen sisältää välittömästi myös muiden ihmisten läsnäolon ja vaikuttamisen jälkiä ja jäännöksiä. Opettaja on esimerkiksi enkulturoitunut erilaiseen kulttuuriin, kuin mitä oppilaitoksen toimintaympäristö ja -kulttuuri haluavat tuoda esiin. Siispä arvioinnissa tulee huomioida ne piilevät vaikuttajat, jotka asettavat jo ennalta esteitä oppimiskäsityksen ja sen sisältöjen ymmärtämiseksi.

4.3 Musiikkisuhde arvioinnin perustana

”Sanonnan mukaan emme välttämättä tiedä laadun määritelmää, mutta tiedämme, mitä laatu on, kun koemme sen” (Juntunen ja Westerlund 2013, 71). Arviointia voidaan toteuttaa monesta eri näkökulmasta niin arvioinnin ja musiikin laadun ja sen sisällön perusteella, kuin myös oppimiskäsitysten mukaisten oppimistapahtumien määrittäessä arvioinnin lähtökohtia. Arviointi ja sen toteuttaminen perustuvat niin opettajan kuin oppilaankin musiikkikäsityksiin, eli ajatteluun siitä, mitä musiikki itselle merkitsee ja mitä siitä haluaa saada.

Musiikkikäsityksen ollessa esteettinen, musiikki koetaan erillisinä teoksina, joissa tavoitellaan virheetöntä teosten toistamista ja musiikin arvo sisältyy teokseen itseensä. Hyvä ja laadukas musiikki on ennalta määritelty tradition ja esittämisen säännösten perusteella. Tällaista musiikin oppimista ja esittämistä voidaan arvioida kokeenomaisilla mittareilla, mutta arviointi kohdentuu helposti pelkääseen virheiden määrän mittaamiseen ja ennalta asetettujen kriteerien mukaisesti taitoon toistaa notaatiota ja tulkita musiikkia. Arviointi muuttuu helposti arvosteluksi, kritiikiksi siitä, mitä oppilas teki väärin, jätti tekemättä, tai miten hän rikkoi esteettisen musiikkikäsityksen universaaleja säännöstöjä ja laatumääritelmiä. Tämä musiikkikäsitys on ollut arvioinnin ja opetuksen perustana alusta asti, mutta se on auttamattomasti jäämässä liian kapea-alaiseksi ajatteluksi nyky-yhteiskunnan nopean kehittymisen myötä. Kyseistä musiikkikäsitystä ei missään tapauksessa tule hylätä, sillä esteettistä musiikkia, siihen liittyvää opetusta ja oppimista tarvitaan säilyttääksemme musiikkikulttuurin historia elävänä.

Esteettisen musiikkikäsitteiden vastakohta on praksiainen musiikkikäsite. Praksiain musiikkikäsitteiden mukaan musiikki koetaan välineenä tarpeiden tyydyttämiseksi ja päämäärien saavuttamiseksi niin yksilöiden, kuin ryhmienkin elämässä. Hyvää musiikkia on musiikki, mikä oikeissa olosuhteissa luo edellytyksiä saavuttaa hyviä tuloksia ja parantaa elämisen laatua yksilöiden ja ihmisryhmien kokemana. (Anttila ja Juvonen 2002, 157.) Arvioitaessa praksiain musiikkikäsitteiden mukaista musiikin opiskelua tulee musiikki ajatella inhimillisenä toimintana. Tämä toiminta sisältää yksilön tai ryhmän fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset ulottuvuudet musiikin suhteen. Arvioitaessa voidaan pyrkiä vastaamaan kysymyksiin: kuinka tekeminen muokkaa oppijaa yksilönä tai ryhmässä ja miten oppimisen rakenteet muodostuvat? Miten oppija kokee tekemisensä vaikutukset suhteessa muihin tai omaan musiikkikäsitteeseensä? Toisin sanoen arviointi perustuu situatiivisen näkökulman mukaisen oppimisen arviointiin ja sisältää vaatimuksen laaja-alaisesta katsauksesta oppimisprosessin vaiheisiin. Tällaisen arvioinnin tulee sisältää itsearviointeja prosessin eri vaiheissa siirryttäessä tavoitteesta toiseen, sekä jonkinlaista opiskelun tallentamista ja dokumentointia, portfolioa, jotta kehittymisen kaari voidaan todentaa ja reflektio mahdollistuu. Praksiain musiikkikäsitteiden mukaan musiikki ei ole itseisarvo, vaan se nähdään välineenä yksilöä tyydyttävien kokemusten saavuttamiseksi. Olipa kyse yhteisöllisestä musisoinnista, omasta keskittymisestä ja oppimisesta, tai musiikin kuuntelemisesta ja rentoutumisesta, nämä kaikki näkökulmat liittyvät praksiain musiikkikäsitteiden maailmaan.

Kainuun musiikkiopiston ensisijainen tehtävä on opetuksen myötä luoda oppilaalle hyvä suhde musiikkiin. Näin ollen yleismaailmallisen ajattelun ja universaalien esteettisten säännösten sijaan opetuksessa ja arvioinnissa tulee korostaa oppijan henkilökohtaisen musiikkisuhteen rakentumista. Musiikki tulee nähdä kokemusaineena pelkän taitoaineen sijaan. Taidot ja taitojen kehittyminen liittyvät joka tapauksessa kokemuksiin, tiedon rakentumiseen ja tätä kautta oppimiseen. Hyvä musiikkisuhde tarkoittaa myönteisesti merkityksellistä suhdetta musiikkiin. Hyvän musiikkisuhteen kehittyminen tarkoittaa musiikin merkityksen syventymistä, kehittymistä entistä antoisammaksi ja hyvää ja onnellista elämää tukevaksi (Anttila ja Juvonen 2002, 156). Kun musiikinopiskelussa korostuu henkilökohtaisen musiikkisuhteen myönteinen rakentaminen, niin musiikin oppimista ohjaa oppijan sisäinen motivaatio, joka kestää ja ohjaa musiikkisuhteen kehittymistä läpi oppijan elämän. Tällaista henkilökohtaista kokemista ei voida arvioida numeroin tai kokein, vaan kokemisen arvioijana voi toimia ainostaan oppija itse. Opettaja voi tukea ja tuoda oman mielipiteensä ilmi, sekä ohjata ja kannustaa oppijaa jatkamaan hyväksi koetulla tiellä.

4.4 Mitä arviointi on?

Edellä olen tarkastellut erilaisia oppimiskäsitteitä ja suhteita musiikkiin oppimisen ja arvioinnin perustana. Jotta oppimista ja osaamista voidaan arvioida, tulee oppimista tapahtua. Mutta miten ja miksi arvioidaan? Mitä arviointi on? Jokainen meistä pystyy arvostelemaan ja arvostamaan asioita, tällainen toiminta perustuu omiin mielipiteisiin ja mieltymyksiin. Arviointia suunniteltaessa ja arvioitaessa tulee mielestäni kiinnittää erityistä huomiota siihen, mitä arviointi itsessään on ja mitä se tarkoittaa.

Elämä perustuu arviointiin. On tehtävä päätelmiä ympäristöstä ja kehitettävä jo opittuun perustuvia toimintatapoja elämän sujuvuuden parantamiseksi. Oppilaitosmaailma sosiaalisena ympäristönä pakottaa yksilön arvioimaan, arvottamaan ja arvostelemaan itseään, omaa toimintaansa, toimintansa tavoitteita sekä niiden saavuttamista. Oppimiseen ja oppimisen tuloksellisuuteen pyrkivässä koululaitoksessa arviointi nähdään kehittäjänä, ja sen päätehtävä on motivoida kehittymään ja kehittämään. (Koppinen, Korpinen ja Pollari 1994, 8.)

Ihmisen oppimista ohjaa siis sisäinen motivaatio. Arvioinnin ensisijainen merkitys ja päämäärä on synnyttää, ylläpitää ja kehittää motivaatiota. Arvioinnin tehtäväksi määrittäytyy siis oppimisen tukeminen. ”Arvioinnin tärkein tehtävä on oppimisen ja opettamisen tukeminen ja edistäminen” (Koppinen ym. 1994, 8). Jos opettaminen on oppimisen tukemista ja ohjaamista, niin voidaan sanoa, että opettaminen on arviointia. Opettajan tehtävä on arvioida oppijan toimintaa ja huomioida oppilaan mieltymykset ja mielipiteet, jotta motivaatiota voidaan ruokkia. Pelkkä taidon oppiminen itsessään ei motivoi oppijaa, jos taitoa ei liitetä johonkin lisäarvoa antavaan asiaan. Lisäksi arvioinnin tehtävä on löytää kehittämisen kohteita niin opetuksessa, kuin oppilaitoksen toimintaympäristössä ja -kulttuurissa.

Jatkuva arviointi toiminnan suhteen pyrkii siis muokkaamaan toimintaa tilannekohtaisesti parhaaksi mahdolliseksi. Opettamisen ja oppimisen arviointi ei siten eroa kehittämistyöstä, jota voidaan ajatella tapahtuvan opetuksen ulkopuolella, vaan opettaja ja oppilas ovat ne keskeiset tekijät, jotka arviointia tehdessään ja tuottaessaan kehittävät toimintaansa yhdessä. On tärkeää, että myös arviointia arvioidaan (meta-arviointi), eikä arvon antaminen ja arvottaminen jää pelkästään pinnaksi, jolloin arviointi ja kriteerit sortuvat holistisuuteen, eli intuitiiviseen ja tilannekohtaiseen arviointiin, sekä yksilön aiempaan enkulturaatioon.

Arvioinnin tulisi olla luonteva osa pedagogiikassa, opettamisen jatkumo, eikä erillinen tapahtuma opettamisen ja oppimisen jälkeen. Ei pidä arvioida pelkästään tulosta, vaan arviointi tulee kohdistaa oppijan kasvuprosessiin. Juntusen ja Westerlundin (2013, 73) mukaan kasvatusalalla arviointi kohdentuu kasvatuksen perusedellytyksien, niihin sisältyvien prosessien ja prosessien tuottamien tulosten arvon tai ansion määrittelyyn. Arviointi määrittelee oppimisen edellytykset ja oppimisen mahdollistavat prosessit. Arvon ja ansion määrittely tarkoittaa sitä, että arviointi tuottaa havaintoja ja johtopäätöksiä oppijan kehittymisestä ja helpottaa työskentelyä tavoitteen saavuttamiseksi. Mikä on työskentelyn arvo oppijalle suhteessa tavoitteeseen? Mitä ja minkälaisia ansioita oppimisprosessi ja -tapahtumat ovat tuottaneet? Arviointi ei siis ole arvostelua, vaan arvon antamista ja arvottamista.

Arvioinnin uudistuminen voi kuulostaa hankalalta ja epämääräiseltä, kun ajatellaan musiikin opettajan työskentelyä. Arvioimisessa ja arvon antamisessa on kuitenkin lopulta kyse siitä, mitä opettaja ja oppilas pitävät arvokkaana, vaivannäön arvoisena asiana, jota tulee tavoitella. Musiikin alalla perinteinen arviointi on ollut, ja on toisaalta edelleen, suorituskeskeistä arviointia. Uuden opetussuunnitelman mukaisesti arviointi tulee olla lähtökohdaltaan oppilaskeskeistä. Oppilaskeskeinen arviointi muuttaa vanhanaikaista numeerista arviointia, jolla mitattiin osaamista ja taitoa objektiivisesti. Täten ajankohtaiseksi nousee uusia arvoja, mitkä eivät mittaa ja arvota osaamista pelkkänä musiikillisena

suorituksena, vaan arviointi suhteutetaan kokonaisvaltaiseen oppimisprosessiin. Seuraavaksi käsitellään neljää perinteisesti jaoteltua arviointisuuntaa.

4.4.1 Holistinen arviointi

Holistinen arviointi on kokonaisvaltaista, intuitiivista arviointia, mikä perustuu arvioijan koko ammatillisen osaamisen käyttämiseen arvioinnin antamisessa. ”Arviointi pohjautuu luonnolliselta tuntuvaan näkemykseen, jossa intuitio ja ammatin mukana tuoma hiljainen tieto saadaan käyttöön” (Juntunen ja Westerlund 2013, 73). Holistinen arviointitapa on mielekäs opettajan kannalta, sillä arviointi syntyy yleensä reaktion pohjalta. Tämä reagoimisen perusteella annettava arviointi sisältää kuitenkin ongelman: reaktion aiheuttaa jokin ärsyke, mikä voi arviointitilanteessa syrjäyttää analyyttisen arvioinnin. Tällainen arviointitilanne voi olla ristiriidassa annetun arvioinnin ja arvosanan suhteen. Reaktioon perustuva arviointi jää helposti suppeaksi ja voi keskittyä pelkästään puutteisiin tai esityksen yksityiskohtien käsittelyyn. Holistisessa arvioinnissa tulee ottaa huomioon se, ettei arviointi saa olla vain opettajan oman taiteellisen tietonsa ja taitonsa esille asettamista, vaan lähtökohta on ehdottomasti oppijan oppimisen edistämässä.

Toisaalta holistinen arviointitapa voi epäonnistua myös silloin, kun arvioinnin perustana ei ole yhteisiä vaatimuksia, eli niin sanottuja artikuloituja kriteereitä (Juntunen ja Westerlund 2013, 74). Eri instrumenttia edustava opettaja saattaa kiinnittää huomionsa ärsykkeen perusteella johonkin sivuseikkaan, jolloin arvioinnin kokonaisvaltaisuus kärsii ja oppijan saama palaute voi olla ristiriitainen. Holistinen arviointi liitettynä analyyttiseen arviointitapaan täydentää arvioinnin monipuolisuutta, tuo arviointiin kokemuksellisia näkemyksiä, sekä intuitiivisuudellaan opettaa myös oppijaa innostumaan ja uskaltamaan. Intuitiiviseen toimintaan tulee mielestäni nimenomaan rohkaista. Musiikkia, ja varsinkin soittamisen taitoja opitaan kokeilemalla ja seikkailemalla ennakkoluulottomasti ilman liiallista analyysiä.

4.4.2 Analyyttinen arviointi

Toisin kuin holistinen arviointi, analyyttinen arviointi perustuu tiedostettuihin ja yhteisiin arvioinnin kohteisiin ja artikuloituihin kriteereihin. Holistisen arvioinnin intuitiivisuuden sijaan analyysi on rationaalista ja systemaattista. Kriteerit ovat kaikille oppilaille samat, ja arviointi suoritetaan tekemällä laadullisia päätelmiä oppijan osaamisesta verrattuna vaadittuun osaamisen tasoon. Analyyttinen arviointi perustuu siis yhteisiin ja läpinäkyviin säännöstöihin ja vaatimuksiin, mutta se ei saa keskittyä määritelyjen kriteerien ja standardien täyttymisen vertailuun, vaan analyysi tulee ulottaa oppijan tekemän työn ja osaamisen laadun vertailuun.

Artikuloitujen kriteerit asettavat vertailulle ja arvioinnille sen viitekehyksen, missä arviointi suoritetaan. Tällainen johdonmukainen ja ennalta tiedostettu arviointitapa mahdollistaa myös oppijan osallistumisen arviointiin: oppija tietää etukäteen mitä häneltä odotetaan ja miten kyseisiä tavoitteita kohti on edetty. Itsearviointi ja reflektointi omasta työskentelystä on helposti toteutettavissa. Näin ollen analyyttistä arviointitapaa voidaan pitää holistista arviointia parempana sen osallistavan vaikutuksen

vuoksi. Analyttisen arvioinnin apuna on hyvä käyttää esimerkiksi oppilaan portfolioa, tai vastaavaa lähdettä, jonka perusteella analyysi saadaan mahdollisimman laajaksi. Näin vältetään tilannekohtaiselta ja improvisoidulta palautteelta. Analyysi tuottaa pätevää ja oppilasta auttavaa palautetta, sillä se on ennakoitavissa ja siten arvioidaan pelkästään merkityksellisiä arvoja tai arvottomuuksia.

Holistisen arvioinnin ärsyksen aiheuttama objektiivinen arviointi voidaan mieltää behavioristisen oppimiskäsityksen mukaiseksi arvioinniksi, sekä esteettisen musiikkikäsityksen perusteella saadun ärsyksen ja reaktion tuotteeksi. Analyttisen arvioinnin tulisi puolestaan pyrkiä tarkastelemaan oppijan tekemää työtä ja sitä kautta oppimista asioita subjektiivisesti, eikä ainoastaan analysoida kriteerien täyttymistä. Jos molemmissa arviointitavoissa pystytään ajattelemaan oppilaskeskeisesti, niin holistinen ja analyttinen arviointi voisivat sulautua yhdeksi suunnaksi, jossa oppijan ymmärrys laadusta kasvaa. Tämä kasvu taas tulee tapahtua opettajan, oppilaitoksen ja muun toimintaympäristön suuntaisesti. Tällaisen arvioinnin fuusion tulisi noudattaa kaikkien oppimiskäsitysten mukaisia näkökulmia ja yhdistellä esteettistä ja praksiologista musiikkikäsitystä tarpeen mukaan ja tilanteen vaatimalla tavalla.

4.4.3 Formatiivinen arviointi

Oppimisprosessin arviointia voidaan tarkastella myös formatiiviselta kannalta. Formatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan jatkuvaa arviointia. Jatkuvan arvioinnin tulee edistää ja edesauttaa oppimista ja osaamista. Formatiivinen arviointi pyrkii rakentamaan oppimisprosessista sellaisen, että sattumanvaraisuus ja erehtyminen ovat minimoituja. Arviointitapa edellyttää vuorovaikutusta oppijan ja opettajan välillä ja ihanteellisessa tilanteessa formatiivinen arviointi on itse opetus- ja oppimisprosessi. Jatkuva, eli formatiivinen arviointi tarkastelee sitä, mitä on tehty, opittu ja minne on mentävä seuraavaksi. Toisin sanoen formatiivinen arviointi on vahvasti osallinen kognitiiviseen konstruktion. Opettajan lisäksi myös oppijalla on oltava tiedossa se, mitä tavoitellaan ja miten sinne tulee edetä. Oppimisen sisällöt ja tavat tavoitteeseen pääsemiseksi määrittyvät oppilaslähtöisesti. Tavoitteesta toiseen eteneminen on mielekäs tapa oppia, ja se mahdollistaa jäsenneilyn oppimisprosessin. Jäsenneityä oppimisprosessia oppijan on helppo analysoida ja reflektoida. Formatiivisen arvioinnin voi siis katsoa edistävän oppijan kokonaisvaltaista maailmankatsomusta tiedon rakentumisen ja sen rakentamaan oppimisen myötä.

Verrattuna analyttiseen arviointiin formatiivinen arviointi ei ole yhtä luotettavaa. Se perustuu pitkälti opettajan omaan ammattitaitoon ja tietoon siitä, mitkä ovat ne asiakokonaisuudet ja sisällöt, jotka tulee oppia. Formatiivinen arviointi sekoittuu helposti holistiseen arviointiin, jos opettaja arvioi tilannekohtaisesti ja hetkessä, jolloin intuitiivinen reaktio tuottaa epämääräistä ja sattumanvaraista palautetta. Tällainen palaute tarkoittaa siis sitä, että se on irrallaan käsillä olevasta prosessista ja mahdollisesti ristiriidassa aiempaan palautteeseen ja arviointiin.

Formatiivinen arviointi ei pyri antamaan vastauksia, vaan sen kautta saadaan aikaan dialogia. Taitava opettaja pystyy kysellen ja keskustellen ohjaamaan oppijaa aktiiviseen omatoimiseen oppimiseen. Onnistuvan dialogin myötä opettaja-oppilas-suhde vahvistuu, oppijan itsetunto, taidot ja tieto

laadusta kasvavat. Näin ollen jatkuvaan arviointiin sisältyy oppijan itsearviointi ja mahdollinen vertaisarviointi. Formatiivisen arvioinnin onnistuminen edellyttää opettajan pedagogisia taitoja, ja kykyä niiden soveltamiseen. Nämä vastaavasti vaikuttavat opettamiseen ja siihen liittyviin päätöksiin. Oppitunnin suuntaa, opiskeltavaa aihetta ja pedagogista lähestymistapaa pitää pystyä muuttamaan tilanteen niin vaatiessa.

Koska formatiivinen arviointi on prosessi, se tulee suorittaa sanallisena arviointina. Kirjallinen arviointi formatiivisen arvioinnin peruseella kiteytyy summatiiviseksi arviointiksi. Opetussuunnitelmauudistus korostaa arvioinnin muutosta juuri jatkuvan arvioinnin suuntaan. Numeroarviot poistuivat ja sanallisen palautteen merkitystä korostetaan, sillä jatkuva arviointi vaikuttaa oppimisen tavoitteisiin sekä toimintamalleihin tavoitteiden saavuttamiseksi. Nämä vastaavasti muokkaavat opetusta.

4.4.4 Summatiivinen arviointi

Neljäs perinteinen arvioinnin tapa on summatiivinen arviointi. Summatiivinen arviointi voidaan käsitellä kokoavana arviointina, mikä suoritetaan tietyn oppimisprosessin päättyessä. Summatiivinen arviointi pyrkii siis mittaamaan oppimistulosta: miten oppija on saavuttanut asetetut tavoitteet. Tällainen summatiivinen osaamisen mittaaminen esimerkiksi nyt vanhentuneissa tutkintotilanteissa perustui tilannesidonnaiseen osaamiseen. Varsinaista oppimisprosessia ei arvioitu, vaan arvioinnin kohteena olivat tietyn hetken tiedot ja taidot. Kyseinen arviointitapa sortuu helposti yhdensuuntaisuuteen, sillä opettaja ja lautakunta arvioivat oppijan osaamista, kun oppijan tehtävä on suorittaa hänelle osoitetut tehtävät. Summatiivisen arvioinnin tulisi olla vastuullista ja se liittyikin tilanteisiin, joissa halutaan vertailukelpoisia arviointituloksia (Juntunen ja Westerlund 2013, 75). Jotta vertailukelpoisuus toteutuu, tulee arvioinnin suhteutua ennalta määrättyihin kriteereihin ja kohteisiin. Parhaimmillaan summatiivinen arviointi sisältää reflektiota ja opettajan ja oppijan välistä dialogia siitä, mitä tulisi tehdä seuraavaksi: kuinka suoritusta ja osaamisen tasoa tulisi viedä eteenpäin. Formatiivisen arvioinnin sanalliset sisällöt voidaan kiteyttää oppimisen kokonaisprosessin tai lukukauden päätteeksi tallennetuksi dokumentiksi.

Näiden neljän yleisen arviointisuunnan lisäksi tulee ottaa huomioon niin sanottu ei-arvottava arviointi. Kyseinen arviointitapa perustuu kysymyksiin ja ajattelun ohjaamiseen ilman pisteeseen päättyvää arviointia osaamisesta ja kehitymisestä: ei-arvottava arviointi nostaa arvioinnin kriteerit tietoisuuteen ja tarkastelun kohteiksi kysymysten, ajatusten ja havaintojen perusteella, mutta ei arvota niitä esimerkiksi sanoilla ”hyvä” tai ”huono” (Juntunen ja Westerlund 2013, 78). Sanallinen palaute pyritään antamaan siten, että oppijan mielensisäiset prosessit aktivoituvat ja oppijassa käynnistyvät kognitiot, metakognitiot ja konstruktivinen ajattelu kriittistä ajattelua ja sanatonta itsearviointia unohtamatta.

5 ARVIOINNIN SISÄLLÖT JA KÄYTÄNTEET KAINUUN MUSIIKKIOPISTOSSA

Kukin oppilaitos haluaa ymmärrettävästi toimia tuloksellisesti ja tuottaa taitavia musiikin harrastajia ja ammattilaisia. Kyseinen lähtökohta musiikin opettamiselle on kuitenkin viime vuosien aikana muuttunut. Tätä lähtökohtaa ei tule hylätä, sillä myös tällainen katsomus ja oppijan eteneminen ammattipintoihin tulee mahdollistaa, eikä oppimista tule rajoittaa siten situatiivisen tai formatiivisen näkökulman perusteella. Opetussuunnitelmauudistus aiheuttaa kuitenkin vaatimuksen näkökulmien laajentamiseen, sillä musiikin opetuksen ja oppimisen ajatellaan olevan yleishyödyllistä tarkasteltaessa ihmisen elämän sisältöä ja sitä, mitä musiikki voi siihen tuoda.

Kainuun musiikkiopistossa voi opiskella eri tasoilla. Varhaisiän musiikkikasvatus ja valmentava opetus edeltävät varsinaista musiikin laajaa oppimäärää. Laaja oppimäärä muodostuu perusopinnoista ja syventävistä opinnoista. Musiikin perusopinnojen laskennallinen laajuus on 800 tuntia ja syventävien opintojen 500 tuntia. Perusopinnojen ja syventävien opintojen raja on tapauskohtainen, perusopinnojen työ- ja tuntimäärän tulee toki täyttyä. On selvää, että arviointi tulee suhteuttaa oppilaitoksesta siten, että se huomioi oppilaan opintojen vaiheen, taitojen ja tietojen tason, sekä pyrkii parhaalla mahdollisella tavalla edistämään oppimista. Oppimisen arvioinnin ja opetussuunnitelman osalta olennainen asia on kysymys: minkälainen opintopolku oppilaalle mahdollistetaan? Mitkä ovat oppilaitoksen opintokokonaisuudet, niiden tavoitteet, sisällöt ja laskennalliset laajuudet? Mitä ovat laajan oppimäärän arvioinnin kohteet ja kriteerit?

Musiikin tavoitealueet perusopinnoissa on jaettu neljään osa-alueeseen:

- esittäminen ja ilmaiseminen
- oppimaan oppiminen ja harjoittelu
- kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen
- säveltäminen ja improvisointi

Instrumenttikohtainen käytännöntoteutus sisältyy taito- ja tavoitetauluihin. Syventävissä opinnoissa tavoitealueet ovat samat, mutta tavoiteltu osaaminen syvenee. Syventävissä opinnoissa itse- ja vertaisarviointi syvenevät ja niiden merkitys korostuu. Syventäviin opintoihin liittyvän lopputyön arviointi käsittelee oppilaan osaamista, mutta painottuu arvioimaan oppimisen prosessia ja prosessin kuvausta (portfolio). Mikä merkitys oppimisella on oppilaalle, mikä on musiikin ja sen harrastamisen arvo? Onko päämäärään päästy (hyvä suhde musiikkiin)? Arviointia suoritetaan suhteessa siihen, mitä aiotaan opettaa ja miten se toteutetaan. Arviointi perustuu siis opetussuunnitelmaan. Oppilaitoksen opetussuunnitelman perusteella voidaan laatia yksilöllinen opetus- ja oppimissuunnitelma.

Kainuun musiikkiopiston tiivistelmä oppilaille ja huoltajille sisältää Opetushallituksen määräämät sisällöt opetussuunnitelman perusteiksi. Määrätyistä asioista oppimisen arvioinnin lisäksi tarkemman käsittelyn kohteeksi nousevat oppilaitoksen toimintakulttuuri ja toiminnan jatkuva kehittäminen. Arviointitapojen muutos johtaa toimintakulttuurin muutokseen. Nämä vastaavasti vaativat toiminnan jatkuvaa kehittämistä.

Kasvatustieteen tohtorin ja Musiikkiopisto Juvenalian rehtorin Matti Vanttisen mukaan oppilaitoksen toimintakulttuuri on yhteisölle ominainen tapa ajatella ja toimia. Toimintakulttuuri on historiallinen ja muuttuva. Se perustuu joko julkilausuttuihin ja hiljaisiksi jääviin yhteisön arvoihin ja arvostuksiin. Toimintakulttuuri määrittää vahvistaen tai uudelleen luoden yhteisön jäsenten välisiä suhteita ja vuorovaikutusta, sekä yhteisölle ominaista tietoa. Toimintakulttuurissa yhteisö myös rajaa suhdettaan ympäröivään yhteiskuntaan, sen toimijoihin ja toisiin yhteisöihin. (Vänttinen 2017, 31.)

Vierailin Kainuun musiikkiopiston johtoryhmän kokouksessa 17.1.2019 esittelemässä opinnäytetyötäni, sekä keräämässä näkemyksiä ja mielipiteitä oppilaitoksemme arviointimenetelmien ja sisältöjen rakenteesta. Kokouksessa arviointia käsiteltiin seuraavalla tavalla: arvontikriteerien päälinjat toimintakulttuurin sisällä tulisi avata ja kirjoittaa jokaisen luettavaksi. Toimintakulttuuri pitää sisällään oppilaitoksen arvot ja näkemyksen oppimisen kulttuurista. Opetussuunnitelman arvioinnin kohteet vaativat siis tarkempaa selittämistä, jotta yhtenäinen jatkuva arviointi mahdollistuu.

Vanhojen arviointimenetelmien ja entisten toimintatapojen tilalle täytyy löytää ja kehittää uusia tapoja, jotka vastaavat nyky maailman ja opetussuunnitelmauudistuksen vaatimuksiin. Arviointi ja sen sisällöt perustuvat opetussuunnitelmaan ja siinä määritettyihin kriteereihin, joten sen perusteella arvioinnin kohteita ovat:

- opintokokonaisuuksien hallitseminen ja niihin liittyvät oppimisprosessit
- musiikkikäsityksen muodostuminen
- oppijan omaksumat arvot vs. oppilaitoksen arvot (yksilöllisyys, yhteisöllisyys, luovuus, toiminnan avoimuus)
- tiedot ja taidot (fyysinen, henkinen, sosiaalinen, tiedonkäsittely ja tiedon rakentaminen, yhdistely, soveltaminen, improvisointi, yksilöllinen toiminta ja yhteisöllinen toiminta)

Toisin sanoen kaikkia näitä tulisi tarkastella suoritettaessa arviointia uuden opetussuunnitelman arviointiuudistuksen edellyttämällä tavalla. Lisäksi herää kysymys työyhteisön yhteisten arviointia ohjaavien fraasien, lausepankkien, tarpeellisuudesta. Tarvitaanko lopputyön kirjallista arviointia varten oppilaitoksen yhteiset arviointia ohjaavat lauseet? Toinen kysymys on, tarvitaanko instrumenttien opetukseen yksityiskohtaisia arviointikriteereitä, vai riittääkö opettajan ammattitaito siihen, että arviointi voidaan muuttaa uudeksi? Pitääkö hyvän osaamisen kuvaus ja kriteerit määritellä yleisesti, kollegioittain tai instrumenttikohtaisesti? Asettaako se oppilaat paremmuusjärjestykseen?

Arvioinnin sisältö määräytyy arvioitavana olevasta osa-alueesta. Jos arvioinnin kohteena on oppijan fyysinen suorituskyky ja oman instrumentin tekninen hallinta, niin arviointi pitää sisällään analyysin siitä, millä tasolla oppilaan taidot ovat globaalisti, tai ainakin valtakunnallisesti ajatellen. Kyseiset kriteerit ovat ammattitaitoisella opettajalla itsellään tiedossa, sillä ne sisältyvät vanhan tutkintojärjestelmän mukaiseen opetukseen, eikä vaatimus valtakunnallisen tason osaamisesta ole muuttunut. Nämä vaatimukset pitää selvittää myös oppijalle. On huolehdittava siitä, että oppija käsittää, mitä häneltä odotetaan ja minkätasoisia taitoja häneltä edellytetään milläkin oppimisen ja taitotaulun tasolla. Kun vaatimustaso on selvä, asetetaan tavoite. Tavoite voi olla mikä tahansa oppilasta työskentelemään innostava tehtävä tai taito, mitä kohti oppimisprosessia lähdetään ohjaamaan.

5.1 Toimintakulttuuri arvioinnin näkökulmasta

Toimintakulttuuri ohjaa arviointia siis siten, että se sisältää arviointikriteerit hyvin laajasti ajateltuna. Kainuun musiikkiopiston toimintakulttuuri on kuunteleva ja keskustelevala. Toiminnassa otetaan huomioon erilaiset mielipiteet ja näkökulmat. Opetuksessa ollaan kannustavia ja tasa-arvoisia kaikkia kohtaan kansalaisuuteen, ikään tai sukupuoleen katsomatta. Osaamista jaetaan yli instrumenttirajojen ja epäonnistumisetkin hyväksytään osana oppimista. (Kainuun musiikkiopisto 2018, 3.)

Arvioinnin kohteina toimintakulttuurin näkökulmasta ovat siis oppilaskeskeinen kuunteleva ja keskustelevala opetus ja sen toteuttaminen. Oppilaskeskeisyyttä korostetaan yksilöllisyytenä ja yksilön ainutlaatuisuutena. Tämän kautta tasa-arvoisuus opetuksessa korostuu oppimisen, yksilön ja yhteisön näkökulmasta. Toimintakulttuuri pyrkii olemaan osallistava. Opetuksen tulee olla kannustavaa ja virheiden tekeminen on sallittua. Opetus ja oppiminen huomioivat jokaisen ihmisen yksilönä ja kaikkien mielipiteet ja näkökulmat huomioidaan. Tämä ei tarkoita sitä, että opetus tulisi järjestää kunkin oppijan haluamalla tavalla, vaan järjestämisestä ja sen tavoista keskustellaan ja pyritään perustellusti esittämään opetuksen rakenteet. Toimintakulttuuri pyrkii monipuoliseen opettamiseen ja oppimiseen hyödyntämällä opetushenkilökunnan ammattitaitoa yhteisopettajuuden ja laaja-alaisen palautteenannon avulla kestävää hyvinvointia rakentaen.

Arviointiuudistus pakottaa oppilaitoksen toimintakulttuurin muutokseen. Perinteinen arviointi on kohdistunut lopputyön arviointiin ja siihen, miten oppija suoriutuu tehtävästään. Arviointiuudistuksen myötä arviointi on suunnattava oppimiseen, sen arviointiin ja opettamisen tapojen tarkasteluun: mitä on oppimista edistävä arviointi?

5.2 Oppilaitoksen arvot arviointia ohjaavina tekijöinä

Jotta arvioinnin sisältöjä ja käytänteitä voitaisiin määritellä, tulee ottaa huomioon oppilaitoksen toiminta-ajatuksen, toimintakulttuurin ja arvioinnin kohteiden lisäksi oppilaitoksen julkiset arvot. Kainuun musiikkiopiston arvoja ovat:

- Yksilöllisyys
- Yhteisöllisyys
- Luovuus
- Toiminnan avoimuus.

(Kainuun musiikkiopisto 2018, 3.)

Oppilaitoksen arvot ohjaavat oppijan oppimista oppilaitoksen edustamaan kulttuuriin. Kuinka oppija enkulturoituu oppilaitoksen arvoihin? Lähtökohtana voidaan pitää taiteenalalle ominaisen tiedon tuottamisen ja esittämisen tapojen yhteisiä arvoja. Yksilöllisyyden korostaminen, toisen kunnioittaminen ja suvaitsevaisuus ovat jokapäiväisiä hyvän käytöksen kriteereitä, joita oppilaitos pyrkii tukemaan ja kehittämään omassa toimintakulttuurissaan. Yksilöllisyys sisältää oppijan oman maailmankuvan, käsityksen oppimisesta sekä musiikista. Arviointi voi kohdistua siihen, miten oppija ymmärtää yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden periaatteet. Miten oppija sisäistää esimerkiksi sen, että

yksilöllisen työskentelyn tulee johtaa yhteisölliseen työskentelyyn? Mitä annettavaa yksilöllä on yhteisölle ja mitkä ovat vaatimukset sille, että on jotain annettavaa?

Situatiivisen näkökulman mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa: miten oppijan sosiaaliset taidot ja musiikillinen osallistuminen kehittyvät, ja millainen oppimisprosessi siihen liittyy? Mikä on oppijan kannalta työn arvo työskenneltäessä yksin ja ryhmässä? Miten hän arvostaa itseään ja muita? Miten oppijan kokemukset ja vuorovaikutus ympäristön kanssa yhdistyvät? Oppilaitoksen arvot sisältävät myös sen, miten työyhteisön jäsenet ymmärtävät oppimisen. Uusi opetussuunnitelma perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa oppimista. Tavoitteiden asettaminen oppilaslähtöisesti on motivaation syntymisen ja ylläpitämisen edellytys.

Luovuus oppilaitoksen arvona vapauttaa oppijan ja opettajan työskentelemään luovasti tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppilaitos ei rajoita työskentelyä mihinkään tiettyyn tapaan. Luovuus on se, mihin opetustoiminta ja oppiminen lopulta pyrkivät. Mutta miten luovuutta arvioidaan? Luovuus tulee ilmi esimerkiksi ongelmanratkaisussa ja työskentelytapojen monipuolisuudessa. Millä tavalla oppija ratkaisee harjoittelun toteuttamisen, ja pyrkiikö hän luovaan ongelmanratkaisuun? Miten luovuus näkyy yhteisöllisessä toiminnassa? Onko oppijalla omia näkemyksiä käsillä olevasta aiheesta ja pyrkiikö hän auttamaan muita ongelmatilanteissa. Yhteisöllinen luovuus näkyy esimerkiksi tilanteessa, jossa yksi soittajista eksyy nuotista ja joku auttaa hänet takaisin kartalle. Kuuntelemisen ja havaitsemisen taito ovat osa luovuuden lähtökohdista.

Toiminnan avoimuus on arvona sitä, että opetus ja arviointikriteerit ovat puolueettomia ja mitään toiminnan osa-alueita ei pidetä piilossa. Avoimuus on myös osa hyvää opettaja-oppilas-suhdetta. Asioista keskustellaan avoimesti ja kaikkien näkemykset ja mielipiteet otetaan huomioon. Toiminnan avoimuus ja yhteisöllinen kasvatustoiminta luovat oppimisympäristön, johon oppijat voivat turvallisesti tulla, jossa he voivat avoimesti toimia ja uskaltavat sanoa, tuntea, kokea ja oppia. Arviointi liittyy tällaisen toiminnan toteutumisen arviointiin ja siihen, miten avoimuutta ja edellämäinnittuja ympäristön ominaisuuksia todennetaan ja miten oppija ne näkee ja kokee. Mitä oppija itse voi antaa tälle arvolle? Taiteeseen sisältyvät esteettisyyden, eettisyyden ja ekologisuuden kysymykset ohjaavat pohtimaan ja arvioimaan, mikä elämässä on merkityksellistä ja arvokasta.

5.3 Laajan oppimäärän arviointi

Laajan ja yleisen oppimäärän oppimisen arvioinnin tehtäviä ovat oppimisen ohjaaminen, opintojen edistymisen tukeminen ja itsearvointitaitojen kehittäminen. Opintojen aikaisen arvioinnin tulee kohdistua oppimiseen ja sen prosesseihin monipuolisesti. Jatkuvan palautteen tulee tapahtua vuorovaikutuksessa oppijan kanssa ja sen perusajatus on edistää oppilaiden osallisuutta arviointiin. Arvioinnin tulee perustua opetussuunnitelmassa kuvattuihin opintokokonaisuuksien tavoitteisiin. Oppija tulee perehdyttää taiteenalan arvioinnin periaatteisiin ja käytäntöihin.

Laajan oppimäärän todistukseen sisältyy kirjallinen arvio. Kaiken arvioinnin tulee olla kannustavaa, eikä se saa vertailla oppilaita toisiinsa. Tämä ei tarkoita sitä, etteikö rakentavaa vertailua siitä, missä olisi kehittymisen paikka, saisi suorittaa. Laajan oppimäärän syventävien opintojen arvioinnin lähtökohtana ovat oppilaan suorittamat syventävät opinnot. Arviointi pyrkii kertomaan, miten oppilas on saavuttanut taiteenalan laajan oppimäärän syventävien opintojen tavoitteet. Nämä tavoitteet ja arvioinnin kohteet on kuvattu oppilaitoksen opetussuunnitelman perusteissa. Syventäviin opintoihin kuuluu oppilaan lopputyö. Oppilas asettaa itse tavoitteensa lopputyölle ja päättää lopputyön toteutustavan yhdessä opetushenkilökunnan kanssa. Lopputyö arvioidaan osana syventäviä opintoja, ja syventävien opintojen aikana oppilaalle annetaan mahdollisuus osoittaa osaamistaan monipuolisesti. Lisäksi lopputyön arvioinnissa tulee hyödyntää itse- ja vertaisarvioinnin mahdollisuuksia.

Laajan oppimäärän arvioinnin kriteerejä laadittaessa tulee pohtia mitä oppilaan tulee osata suhteessa opetussuunnitelmassa asetettuun tavoitteeseen. Kriteerit tulee muotoilla riittävällä tarkkuudella, mutta realistisesti. Opettajan omat kokemukseräiset tiedot ja taidot ohjaavat vaatimustasoa: mitä oppilaiden voi keskimääräisesti olettaa osaavan opintojen loppuvaiheessa? Kriteerejä laadittaessa tulee tutustua aikaisemmin käytössä olleisiin kriteereihin.

5.4 Aikaisemmat arvioinnin kohteet

Taiteen perusopetuksen musiikin aikaisemmat arviointikriteerit tulee ottaa huomioon arviointiuudistuksen toimeenpanossa. Opetushallituksen ylläpitämän verkkopalvelu Edu.fi:n sivuilta voi löytää vuoden 2009 opetussuunnitelman arviointikriteerit. Kuten aikaisemminkin, oppilaalle on edelleen tehtävä selväksi arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit, sekä se, mitä opintojen eteneminen vaatii. Musiikin perustasolla, nykyisin perusopinnot (800h), instrumenttitaitojen ja yhteismusisoinnin arvioinnin pääkohteita olivat instrumentin hallinta, musiikillinen ajattelu ja ilmaisu. Lisäksi yhteismusisointiin vaaditut taidot ja tiedot olivat arvioinnin pääkohteita. Musiikkiopistotasolla, joka nykyisin sisältyy syventäviin opintoihin (500h), arvioinnin pääkohteet olivat samat kuin perustasolla, mutta taitoja ja tietoja syvennettiin. Kokonaisarviointi sisälsi myös oppilaan yleiset valmiudet ja osaamisen erityisalueet. Arvioinnissa pyrittiin monipuolisuuteen ja tarkoituksena oli huomioda oppilaan koko kehityskaari, työskentelytaidot, erityisosaaminen ja vahvuudet sekä muut lopputulokseen myönteisesti vaikuttavat asiat. (Opetushallitus 2009 b.)

Perustason osaamisen arviointi jaettiin neljään osaan:

1. Instrumentin hallinta
2. Musiikillinen ajattelu ja ilmaisu
3. Yhteismusisoinnin perustaidot
4. Päättöarviointiin vaikuttavat muut tekijät

(Opetushallitus 2009 c.)

Esiintymistaitoja arvioitiin osana lopputyön, soivan tuloksen arviointia. Päättöarvioinnissa otettiin huomioon myös kuuntelutaidot, valmiudet musiikin itsenäiseen harrastamiseen, sekä valmius musiikkiopistotason opintoihin.

Arviointiuudistuksen myötä arvioinnin kohteet esimerkiksi instrumentin hallinnan suhteen eivät tule muuttumaan, sillä hyvän osaamisen taso ja sen kriteerit eivät muutu. Toisaalta oppilaslähtöisessä opetuksessa sillä ei liene väliä, sillä arviointi ei arvota oppilaiden osaamista, vaan se suhteutuu oppilaan oppimisprosessiin. Arvosana-asteikko 1 – 5 poistuu ja arviointi suoritetaan yleisesti sanallisena. Lukukausiarviointiin ja lopputyön arviointiin liitetään kirjallinen palaute. Erinomaisen ja välttävän osaamisen välillä kyseiset aikaisemmat kriteerit säilynevät kuitenkin opettajien työssä. Tavoitetaulu on hyvä väline oppimisen etenemisen tarkasteluun, mutta pelkkä suoritusmerkintä ei saa olla ainoa palaute. Huomio arvioinnissa kiinnitetään oppimisen prosessiin ja sen edistämiseen.

Musiikkiopistotason osaamisen arviointi jaettiin yhteensä viiteen osa-alueeseen, joista kolme ensimmäistä olivat samat perustason kanssa:

- Instrumentin hallinta
- Musiikillinen ajattelu ja ilmaisu
- Yhteismusisoinnin perustaidot
- Yleiset valmiudet
- Osaamisen erityisalueet

(Opetushallitus 2009 d.)

Musiikkiopistotaso muuttuu syventäviksi opinnoiksi. Syventävien opintojen osaamisen alueet säilyvät ja hyvän osaamisen kriteerit säilyvät samanmuotoisina, sillä opetuksen tulee mahdollistaa ammattiotointoihin siirtyminen.

5.5 Aikaisemmat arviointikriteerit

Ennen arviointiuudistusta arviointi suoritettiin numeroarviointina asteikolla 1 – 5. Sanallinen palaute annettiin tasokokeiden yhteydessä sekä loppukonserttien jälkeen. Kyseinen arviointi oli muodoltaan hyvin summatiivista ja tilannesidonnaista. Oppilaan oppimisprosessia pyrittiin tarkastelemaan siten, että se vaikutti numeroarviointiin positiivisesti. Arviointiuudistuksen myötä nousee vaatimus kykyyn antaa palaute sanallisena laajemmin kuin mihin on totuttu. Kuinka annetaan sanallinen ja kirjallinen palaute siten, että se tukee oppimista ja motivoi oppijaa? Mitkä ovat arvioinnin kriteerit? Mistä arvioinnin kriteerit löytyvät? Miten arvioidaan oppilaita siten, että arviointi ei aseta oppilaita eriarvoiseen asemaan?

Arviointia ei saa suhteuttaa muihin oppilaisiin. Mutta kuinka pidetään huoli valtakunnallisesta osaamisen tasosta, ellei oppilaita voi arvioida vertailemalla heitä toisiinsa? Valtakunnallisen osaamisen taso ja tason vaatimat taidot eivät muutu arviointiuudistuksen tuloksena. On määriteltävä sanalliset arviointikriteerit siten, että ne kertovat oppilaille mitä hän osaa, mitkä ovat tekemisen mahdollisuudet ja mitä tulisi tehdä seuraavaksi. Toisin sanoen hyvä osaaminen eri tavoitteiden perusteella tulee määrittää tilannekohtaisesti ja siten, että hyvän osaamisen kriteerit suhteutetaan oppilaan omiin tavoitteisiin ja taitoihin. Tällaisessa arviointikriteeristöissä tulee mielestäni käyttää hyödyksi vanhoja osaamisen arvioinnin ohjeistoja, joita muokataan kullekin oppijalle henkilökohtaisesti sopiviksi. Lisäksi, oppilaan tasosta riippuen, arvioinnissa voidaan numeroiden sijasta käyttää esimerkiksi termejä

”osaan” ja ”harjoittelen vielä”, tai vastaavasti värejä tai kuvia ilmentämään osaamisen tasoa ja sitä, mitä tulee seuraavaksi tehdä.

Kaikenlaista negatiivista kieltä tulisi välttää palautteessa ja arvioinnissa, sillä se ei edistä oppimista eikä motivoi oppijaa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opetuksen pitäisi olla oppilasta mielistellevää. Sanallinen arviointi antaa mahdollisuuden ohjata oppilasta oikeaan suuntaan. Kirjallinen arviointi perustuu sanalliseen arviointiin. Se on tiivistettyä ja aina rakentavaan, oppimista ja motivointia edistävään sävyyn laadittua tekstiä.

Aiemmin käytössä olleiden perusopintojen arviointikriteerien erinomaiseen arvosanaan johtaneiden osaamisen tasojen sanallisia kuvauksia olivat esimerkiksi:

- Instrumentin hallinta palvelee musiikillisia päämääriä
- Osaa ilmentää sisäistä ajantajua, pystyy käsittelemään tempoa elävästi joustavasti
- Kykenee luontevaan, musikaaliseen fraseeraukseen
- Kuulee ja tunnistaa musiikillisia ilmiöitä ja kykenee yhtyeessä reagoimaan niihin tyylinmukaisesti

(Opetushallitus 2009 c.)

Vastaavia musiikkiopistotason kriteerejä olivat esimerkiksi:

- Osaa ylläpitää monipuolista ohjelmistoa ja valmistaa itsenäisesti uutta
- Osaa oma-aloitteisesti arvioida ja kehittää omaa työskentelyään
- Hallitsee vähintään yhden sivuinstrumentin tasolla, joka laajentaa hänen musiikillisia valmiuksiaan
- Osoittaa musiikillisen suuntautumisensa mukaista erityisosaamista (esim. säveltäminen, improvisointi)
- Osoittaa omaan pääinstrumenttiinsa liittyvää erityisosaamista (esim. vapaa säestys, musiikin eri tyylien hallinta, perehtyneisyys jonkin tyylikauden musiikkiin jne.)

(Opetushallitus 2009 d.)

Arviointiuudistus ei uudista sitä, mitä taitavalta soittajalta vaaditaan. Se ei myöskään poista opetus henkilökunnan osaamista ja tietoa näitä vaatimuksia ja niiden opettamista ajatellen. Erinomaisen, hyvän ja välttävän osaamisen tasot ovat jokaisella alalla toimivalla opettajalla tiedossa ja tämä tieto ohjaa opetusta myös jatkossa. Toisin sanoen arviointiuudistuksen tarkoitus ei ole uudistaa osaamisen vaatimuksia, työn teon ja harjoittelun merkitystä, vaan uudistaa arviointiajattelun kautta pedagogista ajattelua. Yllä lueteltuja erinomaisen arvosanan kriteerejä voisi käyttää pohjana sanallisen arvioinnin kriteereille.

Työyhteisön ja oppilaitoksen tulee arvioida tarve koostaa sanallisen arvioinnin tueksi arviointikriteeristö ja niin sanottu lausepankki, jonka avulla arviointia voidaan suorittaa sanallisesti, kirjallisesti ja yhdenmukaisesti. Yksilöllisyys ja luovuus arvoina toisaalta antavat jokaiselle vapauden toimia parhaaksi katsomallaan tavalla edellyttäen, että oppilaitoksen toimintakulttuuri, arvot, opetussuunnitelma sekä muut toimintaa ohjaavat tekijät huomioidaan.

5.6 Opetuksen tavoitteet ja sisällöt arvioinnin näkökulmasta

Opetus-oppimisprosessin arviointi on kohdistettava siihen, mitä asioita pyritään opettamaan. Opetettavat asia taas tulevat oppilaitoksen opetussuunnitelman opetuksen sisällöstä, sekä instrumenttikoh- taisten taitojen oppimisesta. Toisin sanoen arviointi tulee kohdistaa oppimisen tavoitteiden suun- taiseen oppijan kehittymiseen. Tavoitteet asetetaan opettajan ja oppijan välisesti yhdessä ja asetettuja tavoitteita määrittää opettajan ja oppijan arvot. Arviointi taas vaikuttaa opiskelun tavoitteisiin ja niiden eteen tehdyn työn arvoon. (Anttila ja Juvonen 2002, 153.)

Kainuun musiikkiopiston julkaisun mukaan taiteen perusopetuksessa arviointi on oppimisen arvio- intia, jota arvioidaan suhteessa tavoitteisiin. Opetusneuvos Eija Kauppinen sanoin: Oppilasarvioinnin sijaan Opetushallituksessa on päädytty käyttämään käsitettä oppimisen arviointi (Lähtenmäki 2018, 64). Täten tavoitteiden realistinen ja oppimista ohjaava asettaminen on avainasemassa puhuttaessa arvioinnin tehokkuudesta. Arvioinnin tulee tukea oppilaan opintojen edistymistä, sekä ohjata oppi- lasta omien tavoitteiden asettamisessa ja niiden saavuttamisessa. Oppilaan oppimista ohjataan ja arvioidaan monipuolisesti oppimisprosessin eri vaiheissa. Arviointi ja sen pohjalta annettava jatkuva palaute tapahtuu vuorovaikutuksessa yhdessä oppilaan kanssa (Kainuun musiikkiopisto, 9).

Kainuun musiikkiopiston arvioinnin kohteita ovat:

- esittäminen ja ilmaiseminen
- oppimaan oppiminen ja harjoittelu
- kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen
- säveltäminen ja improvisointi.

Kyseiset arvioinnin kohteet on määritelty Opetushallituksen taiteen perusopetuksen laajan op- pimäärän opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2018, 51). Kuinka näitä tulisi arvioida siten, että arviointi on oppilaskeskeistä ja jatkuvaa? Miten näistä asioista annetaan sanallista palautetta? Miten kyseiset arvioinnin kohteet tulee suhteuttaa oppijan tasoon? Jotta arviointia voidaan suorittaa perus- tellusti, tulee huomioida opetuksen tavoitteet arvioinnin kohteina olevien asiakokonaisuuksien si- sällä.

Uusi opetussuunnitelma perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Tavoitteena on, että oppimisympäristöt luovat edellytykset aktiiviseen ja pitkäjänteiseen työskente- lyyn sekä itsenäisesti, että yhdessä muiden kanssa. Toimiva oppimisympäristö sisältää asianmukai- set tilat, välineet ja materiaalit. Lisäksi erilaiset yhteistyöhankkeet muiden alojen kanssa tuovat sosi- aalisen ja yhteiskunnallisen näkökulman osaksi opintoja.

On selvää, että opetushenkilökunnalla on koulutusta ja kokemusta eri aloilta, joten koulutusta ja osaamisen päivittämistä tulee tapahtua myös työnantajan puolesta. Esimerkiksi säveltämisen ja improvisoinnin arviointi opetussuunnitelman mukaisesti ja yhdenvertaisesti mahdollistuu vasta sitten, kun jokaisella opettajalla on riittävät tiedot ja taidot näiden osa-alueiden opettamiseen.

5.6.1 Esittämisen ja ilmaisun arviointi

Esittämisen ja ilmaisemisen opetuksen tavoitteina on kannustaa oppilasta löytämään omat musiikilliset vahvuutensa. Tätä kautta opetus ja arviointi auttavat oppijaa löytämään itselle sopivat ilmaisukeinot tyylinmukaista ajattelua unohtamatta. Lisäksi opetus pyrkii ohjaamaan oppilasta elävään musiikin ilmaisuun, kannustaa harjoittelemaan erilaisten esiintymistilanteiden hallintaa ja rohkaisee tutustumaan muiden taiteenalojen ilmaisuun ja esittämiseen.

Esittämisen arvioinnin tulee liittyä siihen, miten oppija suhtautuu esiintymiseen yleensä. Onko hän innostunut esiintymään, vai haluaako hän musisoida itsekseen? Erilaisten esiintymiskokemusten mahdollistaminen jokaiselle oppilaalle on opettajan ja oppilaitoksen tehtävä. Esitettävän materiaalin tulee olla sisällöltään sellaista, että esiintyminen saadaan laadukkaaksi niin esittäjän kuin yleisönkin kannalta ja että esiintymisen kokemus on positiivinen ja ruokkii oppijan motivaatiota. Yhteismusiisoinnin suhteen esittämisen ja ilmaisun arviointi voidaan käsitellä yhteisöllisesti koko ryhmän yhteisenä toimintana ja yksilöiden välisenä yhteistyönä tavoitteen, eli onnistuneen esiintymisen saavuttamiseksi.

Ilmaisu perustuu esitettävän materiaalin sisäistämiseen: minkälaisia tunteita materiaali herättää, ja miten oppija kokee musiikin sisällään. Ilmaisun tarkoittaa myös selkeää artikulaatiota siten, että esiintymisen ja esittämisen tarkoitus välittyy kuulijalle. Yksittäisten nuottien selkeä tuottaminen, erilaisten tunnelmien ja jännitysten luominen, sekä kokonaisuuden hallitseminen ovat tärkeä osa ilmaisua. Esiintymiseen tähtäävä oppimisen kokonaisprosessi on täten arvioinnin tärkein kohde. Esiintymisen jälkeiset itsearviointi, vertaisarviointi, reflektio, sekä annettu palaute ohjaavat oppimista taakse- ja eteenpäin. Esittämisen arviointia ei tarvitse ankkuroida pelkkään konserttiesiintymiseen sellaisenaan, vaan se täytyy mukauttaa oppilaskohtaisesti. Ilmaiseminen laajenee musiikillisesta ilmaisusta kokonaisvaltaiseen itsensä ilmaisuun, kriittiseen ja luovaan ajatteluun sekä omien vahvuuksien löytämiseen.

5.6.2 Oppimaan oppimisen ja harjoittelun arviointi

Opetuksen tavoitteena on ohjata oppimista ja oppijaa päämäärää, soittimen itsenäistä hallintaa ja omaehtoista ilmaisua kohti. Henkilökohtaiset instrumenttitaidot tulee pyrkiä liittämään yhteisölliseen oppimiseen ja havaintoihin oppimisesta. Opetus korostaa oppilaan säännöllistä harjoittelua ja oman oppimisen arviointia. Oppimaan oppimisen opettamisen tavoitteena on lisäksi ohjata oppilasta musisoimaan korvakuulolta, sekä lukemaan ja tulkitsemaan erilaisia notaatioita ja musiikillisia merkintöjä ja merkitsemistapoja. Tavoitteena on kannustaa oppilasta soveltamaan hahmotustaitojaan musisoinnissa ja tarjota oppilaalle tilaisuuksia tutustua musiikkitekologiaan työvälineenä. Opetus ohjaa oppilasta soittimeen liittyvään oikeaan ergonomiaan ja erilaisiin harjoittelutapoihin. Oppimaan oppimiseen sisältyy oman ympäristön havainnointi ja kuulon suojeleminen. (Opetushallitus 2018, 48.)

Oppimaan oppimisen tulee perustua kokemuksiin tehdyn työn vaikutuksista oman oppimisen suhteen. Oppimaan oppimisen arviointi liittyykin vahvasti oppijan itsearviointiin ja mahdolliseen vertaisarviointiin opettajan arvioinnin lisäksi. Opettajan tulee ohjata tarkastelua niihin oppimista edistäneisiin tapahtumiin ja työskentelyn vaiheisiin, jotta oppija näkee itse työnsä arvon. Näin harjoittelun arviointi helpottuu, sillä tavoitteiden asettamisen myötä harjoittelu ja erilliset harjoitukset voidaan todentaa oppimista edistäviksi, tai sitä estäviksi. Kriittisen ajattelun kohdentaminen harjoitteluun oppijan itsensä kannalta on oppimaan oppimisen edellytys.

Oppimaan oppiminen ja sen arviointi tapahtuu tavoilla, jotka sallivat ja aktivoivat oppijan osallistumaan opetuksen ja työskentelyn suunnitteluun. Näin ollen tavoitteen asettaminen oppijan kanssa yhdessä on oppimaan oppimisen edellytys. Jotta oppija voi reflektoida työskentelyään ja havaita oppimisen eri ilmiöitä, hänen tulee olla tietoinen siitä, mitä on tarkoitus oppia. Tavoitteiden saavuttamisen myötä oppimisen havainto konkretisoituu ja oppimisen tavat ja menetelmät selventyvät oppijalle itselleen. Itse- ja vertaisarviointitaitojen harjoittelu tukee ja edistää oppimaan oppimista.

5.6.3 Kuuntelemisen ja musiikin hahmottamisen arviointi

Opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta kuuntelemaan laajasti musiikkia sekä omaa musisointiaan. Itsensä kuunteleminen mahdollistaa oman tekemisen mukauttamisen osaksi soivaa musiikillista kokonaisuutta. Opetus ohjaa oppilasta kehittämään nuotinkirjoitus ja -lukutaitoja, rakenteiden hahmottamista ja erilaisten musiikinlajien ominaispiirteiden tunnistamista. Tavoitteena on tukea oppilasta kasvamaan aktiiviseksi musiikin kuuntelijaksi ja opastaa musiikin historian tuntemuksessa.

Miten oppija hahmottaa musiikin eri piirteitä? Miten hän kokee oman tekemisensä suhteessa muiden tekemiseen ja suurempiin musiikillisiin kokonaisuuksiin? Kuuntelemisen laatu ja taito eritellä kuulemaansa voidaan sisällyttää yksilölliseen ja yhteisölliseen hahmottamiseen musiikillisessa ympäristössä.

Musiikkia tulisi kuunnella alitajuisesti ja tiedostaen. Hahmottamisen taito rakentuu analyysin lisäksi myös implisiittisesti. Opettajan arvio musiikin ja itsensä kuuntelemisen laadusta voidaan eritellä oppijan kyvyksi kuulla eri asioita musiikista (rytmi, melodia, sointuvaihdokset, rakenne ym.) ja täten erillisiksi harjoittelun kohteiksi. Musiikin kuuntelemisen taito laajenee havaitsemisen ja hahmottamisen taidoksi. Arvioinnin kohteena on siis se, miten oppija havainnoi, erittelee ja analysoi kuulemaansa, mutta myös se, mitä oppija musiikista saa. Mitä arvoa kuultu musiikki oppijan kannalta edustaa? Onko musiikin merkitys vain toimia taustana? Onko sen tarkoitus rauhoittaa, innostaa tai kohottaa? Onko musiikin tarkoitus nostaa omaa arvoa tai arvontunnetta, tai synnyttääkö se halun tehdä itse? Musiikin kuuntelu ja havainnoiminen liittyvät vahvasti musiikin teorian oppimiseen, sillä taito vertailla, eritellä ja yhdistellä kuulemaansa johtavat taitoon kirjoittaa, lukea ja säveltää musiikkia.

Opetuksen, ja täten arvioinnin kohteina kuuntelemisen ja havaitsemisen suhteen on pyrkiä ohjaamaan ja edistämään oppijaa aktiiviseksi ja motivoituneeksi musiikin kuuntelijaksi. Lisäksi oppijaa tulee ohjata hahmottamaan ja jäsentämään musiikkia kuulokuvan perusteella ja tätä kautta opetuksen pyrkimys on auttaa oppijaa näkemään oma musisointinsa osana suurempaa kokonaisuutta. Arviointi ohjaa ja kehittää opetuksen tapoja ja pyrkii selvittämään oppijan kannalta motivoivaa musiikkia ja kuuntelemisen ja havaitsemisen kohteita. Lisäksi arvioinnin tehtävä on auttaa jäsentämään musiikkia, musiikillisia kokonaisuuksia ja tätä kautta oppijan omaa harjoittelua.

5.6.4 Säveltämisen ja improvisoinnin arviointi

Opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta tuottamaan omia ideoita ja ratkaisuja, sekä kannustaa oppilasta harjoittelemaan improvisoinnin, sovittamisen ja säveltämisen perustaitoja (Opetushallitus 2018, 48). Säveltäminen ja improvisointi ovat luovaa työskentelyä. Luovuuden arviointi on abstraktia ajattelua, missä arviointi pyrkii kehittämään ja auttaa suunnittelemaan opetusta ja tätä kautta luovuuden edistämistä. Luovuutta voi oppia oppimalla siirtämään tai poistamaan itseään rajoittavia tekijöitä.

Musiikin säveltämisen arviointi tulee suhteuttaa oppijan tasoon tuottaa itse omia musiikillisiä näkemyksiä. Säveltämistä ei tule verrata suoraan musiikin teorian taitamiseen, vaan intoon tuottaa musiikkia itse omista lähtökohdista. Säveltämistä oppiaineena voi ja tulee opettaa oppijan tasoon soveltuvalla tavalla. Säveltämistä voidaan siis arvioida notaatioina, hetkellisenä musiikillisena ilmaisuna, joka pyritään tallentamaan jossain muodossa, tai musiikilliseen muistiin vaikuttavana kuvana. Luovaan toimintaan kannustaminen tuottaa arvioinnin kohteen, jossa ei ole oikeita tai vääriä vastauksia. Arviointi kohdistetaan oppijan avoimeen suhtautumiseen ja ennakkoluulottomaan uuden keksimiseen. Luovuuden arviointi on sitä, että arvioidaan niitä asioita, mitkä vaikuttavat positiivisesti oppijan kykyyn tuoda oma äänensä esille.

Samanlainen arvioinnin lähtökohta on myös improvisaation suhteen. Improvisointiin tulee kasvattaa, heittäytymiseen pitää rohkaista turvallisessa ympäristössä. Arviointi keskittyy asioihin, joiden avulla oppija saa tasoonsa nähden sopivia työkaluja ja toimintamalleja improvisointia varten. Improvisoinnin arviointi voi keskittyä esimerkiksi siihen, miten oppija pystyy keksimään tarinan. Tämän tarinan pohjalta luodaan siihen liittyvä äänimaisema omalla instrumentilla. Arviointi arvioi sitä, miten oppija rakentaa kokemuksestaan tietoa, jota hyväksikäyttäen hän pystyy improvisoimaan oma-aloitteisesti. Erilliset improvisaatioharjoitukset tulee sitoa oppilaan taitotasoon ja siitä tulee tehdä jännittävää ja hauskaa.

Arvioinnin kohteet keskittävät arvioinnin opetuksen suunnittelun välineeksi. Arviointi ei ole oppilaan taitojen ja osaamisen arviointia, vaan se on arvojen, toimintatapojen ja opetuksen kohteiden määrittämistä oppijan oppimisen kannalta tehokkaalla ja mielekkäällä tavalla. Mikä musiikkikäsitys ohjaa työskentelyä ja oppimista? Onko tarkoituksena oppia ennalta määrättyjen kriteerien mukaista tulkit-

semistä ja säveltämistä (esteettinen musiikkikäsitys), vai onko päämääränä musiikin liittyminen joka-päiväiseen elämään laajemmin, kuin instrumentti- improvisointi- ja sävellystaitoina (praksiaalinen musiikkikäsitys)?

5.7 Tavoitetaulut jatkuvan arvioinnin apuna

Oppilaitoksessamme on otettu käyttöön tavoitetaulut, joiden mukaisesti oppilas etenee osaamisen portaalta toiselle. Tavoitetaulut korvaavat aiemmin käytössä olleet tasosuoritukset osaamisen ja edistymisen mittarina. Tavoitetaulut sisältyvät opittavat asiakokonaisuudet ja ne ovat yhtäläiset instrumentista riippumatta. Kyseinen taulukko ohjaa siten oppilaitoksen opetusta yleisellä tasolla yhdenvertaiseen oppimiseen.

Tavoitetaulun sisältö pääotsikoittain on seuraava:

- Instrumenttiin tutustuminen
- Soittotekniikka
- Musiikin hahmottaminen
- Luovat taidot
- Yhteismusisointi
- Harjoittelu
- Konserttivalmiudet
- Konserttiosuus

Kyseiset osa-alueet sisältävät kukin tarkemmin eriteltyjä oppimisen alueita. Tämä tarkoittaa sitä, että kokonaisuuksia ei ole kirjoitettu yksityiskohtaisesti auki, vaan opettaja ja oppilas määrittelevät instrumenttitunnilla ne taidot, tiedot ja opetuksen sisällöt, jotka johtavat asiakokonaisuuden suorittamiseen ja tätä kautta hallintaan. Tavoitetaulujen sisältöä ja osa-alueitten suorituksia voidaan seurata kotoa käsin verkkosivun kautta. Käytössämme on Eepos-ohjelma, jota opettaja täyttää oppilas- ja ryhmäkohtaisesti.

Tavoitetauluihin liitetään oppilaskohtaiset opetussuunnitelmat. Nämä sisältävät opetuksen tavoitteet esimerkiksi lukukauden ajalle. Instrumenttikohtaiset yksittäiset harjoitukset ja tekniset sisällöt eivät suoraan välity tavoitetauluista, vaan ne käsitellään instrumenttitunneilla. Opetuksen eteneminen tavoitetaulujen asiasisältöjen ja -kokonaisuuksien mukaisesti helpottaa tavoitteiden asettamista. Tämä vastaavasti helpottaa opetuksen suunnittelua, sekä oppimisprosessien etenemistä ja mahdollistaa arvioinnin jatkuvuuden. Tavoitetaulu etenee portaittain alkeista tasoille 1 – 4. Harjoituspäiväkirja sisältyy tavoitetauluun tasolta 3 lähtien. Tällainen oppilaan oma oppimispäiväkirja harjoittaa järjestelmällisyyttä, sekä onnistuessaan motivoi seuraamaan ja analysoimaan omaa harjoittelua. Jotta oppimisprosessia voidaan luontevasti kuvata, käytössämme on GoogleDrive, mihin opettaja ja oppilas tallentavat oppituntien sisältöjä, harjoituksia ja edistymistä ja tätä kautta kokoavat oppilaan henkilökohtaista oppimisen, työskentelyn ja osaamisen portfoliota.

Tavoitetaulujen myötä opettaja voi halutessaan hyödyntää opetuksessaan taitotauluja. Taitotauluun voidaan määritellä instrumenttikohtaisesti yksittäiset harjoitukset ja niissä kehittyminen tavoitetaulun mukaisten tavoitteiden suhteen. Tällainen taitotaulu voidaan johtaa aiemmista tutkintovaatimuksista, sillä osaamisen tasosta laajemman arvioinnin perusteella ei tule tinkiä.

5.7.1 Instrumenttiin tutustuminen

Instrumenttiopintojen tavoitteena on innostaa oppilasta oman instrumentin hallintaan tavoitteellisen harjoittelun kautta. Soittotunnit rakentuvat instrumentin perustekniikkaan ja ilmaisuun perehtymisestä. Lisäksi tunneilla opetellaan tavoitteiden asettamista ja niiden saavuttamiseksi käytettävissä olevia keinoja opettajan johdolla. Tunneilla opetellaan myös itse- ja vertaisarviointia. Perusopinnoissa kaikki instrumenttiopinnot laulua lukuun ottamatta jakaantuvat neljään opintokokonaisuuteen: alkeet, taso 1, taso 2, taso 3.

Instrumenttiin tutustuminen, instrumenttitaidot, sisältävät yksityiskohtaisempia arvioinnin kohteita esimerkiksi äänen tuottamisen suhteen. Äänen laatu ja sävelpuhtaus ovat helposti arvioitavia asioita. Tekninen osaaminen ja sen arviointi tulee suhteuttaa oppijan tasoon, ja arviointi suunnataankin oikeanlaisten ja sopivimpien tekniikkaa edistävien harjoitusten määrittelyyn. Näiden harjoitusten parissa työskentelyn kautta teknisiä valmiuksia voidaan arvioida esimerkiksi tulevien ohjelmistojen suunnittelussa. Lisäksi tekniset valmiudet voivat sisältää soittoasennon omaksumisen harjoittelua ja siihen liittyvä arviointi voidaan suorittaa esimerkiksi sanallisesti siten, että oppija kertoo itse hyvän soittoasennon vaatimukset ja näyttää hyvän soittoasennon käytännössä. Arviointi tarkastelee hyvän soittoasennon edellytysten omaksumista, ja työskentelyn laatua tavoitteen saavuttamiseksi.

Instrumentista huolehtiminen, huolto ja itse tehtävät välittömät toimenpiteet soittokunnan ylläpitämiseksi sisältyvät myös instrumenttiin tutustuminen-osioon.

5.7.2 Soittotekniikka

Soittotekniikan harjoittelun ja oikean, hyvän ja oppimista edistävän tekniikan oppiminen on musiikinn mielekkyuden kannalta erittäin olennaista. Jotta oppija kykenee tyydytystä tuottavaan ilmaisuun, tekniikan opiskelulta ei voi vältyä. Tekniikka ja siihen liittyvät harjoitukset ovat instrumenttikohtaisia, mutta esimerkiksi äänen tuottamisen kannalta tekniikan omaksuminen on instrumentista riippumatta periaatteiltaan sama: puhtaan äänen ja äänenkuljetuksen hallinta vaatii tekniikkaa. Oppijan tulee osata erilaisia tekniikkaharjoituksia, kyetä soveltamaan ja yhdistelemään niitä oman oppimisensa edistämiseksi. Lisäksi oppijan tulee ymmärtää tekniikan harjoittelun vaatimukset: pitkäjänteinen työskentely ja toistoa vaativa harjoittelu, jossa tulokset näkyvät vähin erin pitkän ajan kuluessa on raskas, mutta välttämätön oppimisprosessi. Arviointi voi tarkastella harjoitusten mielekkyyttä ja oppijan työskentelyn laatua, määrää ja teknistä edistymistä. Teknisten harjoitusten listaa voisi pitää yllä ja sitä kautta seurata oppijan edistymistä tekniikan taitotaulun avulla. Taitotaulut ja viitteelliset ohjelmistot voidaan koostaa kollegioittain tarpeen mukaan.

5.7.3 Musiikin hahmottaminen

Musiikin hahmottamisen arviointi liittyy edellä mainitun (5.6.3) mukaisiin asioihin. Musiikin kuunteleminen ja hahmottaminen ovat yksi oppilaitoksen neljästä arvioinnin kohteesta. Arviointi tulee suhteuttaa kunkin oppijan tasoon siten, että hahmottamisen taito rakentuu nousujohteisesti ja oppija kehittyy kuulemaan itselleen ja oppimiselleen tärkeitä asioita musiikissa.

5.7.4 Luovat taidot

Luovuuden arviointi liittyy edellä mainitun (5.6.4) mukaisiin asioihin. Luovat taidot, luova ongelmanratkaisu ja luovan toiminnan kehittäminen ja siihen rohkaiseminen ovat opetuksen sisältöjä, joiden perusteella opetusta tulee suunnitella ja kehittää.

5.7.5 Yhteismusisointi

Yhteismusisointiin ja siihen liittyvien taitojen ja tietojen arviointi lähtee musiikin kuuntelemisen ja havainnoimisen taidon arvioinnista. Arviointi ohjaa opetuksen suunnittelua siten, että oppija kehittyy aktiiviseksi ja oma-aloitteiseksi musiikin kuuntelijaksi. Tätä kautta arvioinnin kohteina voi olla esimerkiksi oppijan kyky hahmottaa oman soittimensa rooli musiikillisessa kokonaisuudessa, ja kyky kuunnella soivaa kokonaisuutta. Oppijan yhteisöllisen panoksen, reagoimisen, vastuullisen työskentelyn ja sitoutumisen arviointi mahdollistuvat. Sosiaaliset taidot, yhteisten sääntöjen ja toisten kunnioittaminen ovat asioita, jotka ohjaavat yksilöllistä ja yhteisöllistä toimintaa. Arviointi voi tarkastella sitä, miten paljon arvoa oppijat antavat yhteismusisoinnille, mitä he antavat ja mitä he saavat. Yhteisen tavoitteen asettaminen ja sen saavuttamiseksi työskentely ovat arvioinnin lähtökohtia. Soiva lopputulos on päätavoite, jonka saavuttamiseksi arviointia suoritetaan.

5.7.6 Harjoittelu

Harjoittelun arviointi voidaan aloittaa oppijan itsearviointin kautta. Miten oppija kokee itse harjoitteleensa? Onko harjoittelussa puutteita, tai parantamisen varaa? Onko harjoittelu tuottanut tulosta? Onko tavoite saavutettu? Harjoittelu on laaja käsite. Se sisältää tietoisien prosessien, jota voidaan arvioida oppijan omasta näkökulmasta, mutta myös alitajuisen oppimisen. Lisäksi mielikuvaharjoittelu tulee huomioida opetuksessa. Arviointi voi keskittyä oppijan työskentelyyn diagnosisesti, määrällisesti, laadullisesti ja tuloksellisesti.

Tärkein tekijä harjoittelun arvioinnin kannalta on tavoitteen asettaminen. Jotta tavoite voidaan harjoittelun avulla saavuttaa, tavoite ei saa olla liian vaikea, ja se tulee jakaa välitavoitteisiin. Oppijalle on selkeästi avattava harjoittelun vaiheet. Tämä on perusedellytys tiedon ja taidon rakentumiselle. Harjoittelun tulee perustua vaiheittaiseen tasolta toiselle etenevään työskentelyyn, jossa edistymisen voidaan todentaa. Motivaation ylläpitäminen on arvioinnin lähtökohta. Arviointi ei keskity pelkäämiseen oppijan harjoitteluun, vaan se tulee ulottaa oppimaan oppimisen kehittämiseen.

Harjoittelupäiväkirjan pitäminen olisi oppijan kannalta tehokas keino seurata työn määrän ja laadun merkitystä oppimiselle. Harjoittelupäiväkirjan pitämiseen voi keksiä useita keinoja. Päämäärä päiväkirjan osalta olisi se, että oppija oppii järjestelmällisen harjoittelun, sekä huomaa säännöllisen harjoituksen merkityksen ja sen tuomat tulokset tehokkaammin. Lisäksi harjoittelupäiväkirja auttaa jatkuvan arvioinnin toteuttamisessa, sillä opettaja ja oppilas voivat päiväkirjan avulla vertailla oppimistuloksia eri tavoitteiden kesken. Mielikuvaharjoittelu tulee myös kirjata harjoittelupäiväkirjaan, sillä sen merkitys on oleellinen minkä tahansa harjoittelun ja keskittymisen kannalta.

5.7.7 Konserttivalmiudet

Opetussuunnitelman yhtenä kohtana on oppilaan kokemukset erilaisista esiintymistilaisuuksista. Konserttivalmiuksien arviointi tarkastelee oppijan valmiuksia esiintymisen kannalta. Oppijalla tulee olla riittävät tekniset, tiedolliset ja taidolliset valmiudet. Arviointi arvioi näiden kohteiden lisäksi myös opetuksen sisältöä: onko harjoittelun merkitys ymmärretty? Mikä on esiintymisen arvo oppijan kannalta? Onko oppija sisäistänyt esitettävän ohjelmiston vaatimukset esitystä varten? Esitettävä ohjelmisto ei saa olla liian vaativa, jotta esiintymiskokemuksesta tulee positiivinen. Konserttivalmiuksien arvioinnin tuleekin huomioida se, että esiintymistilaisuus on yleensä vaativampi, kuin soittotunnilla esittäminen.

Esiintymistä rajoittava ja ehkäisevä tekijä on luonnollisesti esiintymisjännitys ja se, miten yksilö tämän kokee. Esiintymisjännityksen käsitteleminen opettajan johdolla on erittäin tärkeää. Jännitystä ei pidä vähätellä, mutta siitä ei pidä myöskään tehdä liian suurta tekijää. Yleinen esiintymisjännitystä aiheuttava tekijä on se, että esitettävän materiaalin suhteen ilmenee epävarmuutta, tai että esitettävä materiaali on taitojen ja kykyjen ylärajalla, jolloin pelko epäonnistumisesta kasvaa. Arviointi arvioi ja ohjaa siis harjoittelua, opetuksen suunnittelua, tavoitteiden asettamista ja yksilöllistä tai yhteisöllistä työskentelyä. Oikein jäsenneltynä esitettävä materiaali ja esiintymistilaisuudet rakentavat oppijan itsevarmuutta esiintymisen suhteen. Esiintymään ei opi esiintymättä. Vaatimustasoa täytyy lisätä vähin erin, esiintymistilaisuuden muodostaa jo yksi ulkopuolinen kuulija.

Musiikin kuunteleminen, mielikuvaharjoittelu ja konserttavierailut kehittävät konserttivalmiuksia. Kuuntelemiseen tulee kannustaa. Musiikin kuuntelemisen kautta tapahtuu implisiittistä oppimista. Konserttavierailuiden merkitys korostuu tunteiden, aistimusten ja kokemusten myötä enkulturaation edistäjänä.

5.7.8 Konserttiosuus

Konserttiosuus sisältää yleisesti ottaen oppijan esiintymisen jossakin tilaisuudessa, missä on ulkopuolinen, tai ulkopuolisia ihmisiä kuulemassa oppijan musisointia. Tasoilta alkeet – taso1 konserttiosuuden vaatimuksena on, että oppija esiintyy konsertissa tai konsertinomaisessa tilanteessa. Konserttiin osallistuminen ja siihen liittyvät päätökset ja tavoitteen asettaminen tulee tehdä yhdessä oppijan kanssa. Oppilaskeskeisyys ja yksilöllisyyden periaate tarkoittavat sitä, että oppijaa ei voi pakot-

taa esiintymään konsertissa. Tähän tulee kuitenkin rohkaista. Konsertinomainen tilanne voi olla esimerkiksi sellainen, missä oppija esiintyy omassa luokassa ja paikalle pyydetään joku ulkopuolinen, tuttu tai vieras ihminen seuraamaan esiintymistä. Arviointi tarkastelee oppijan esiintymistä ja siihen liittyviä asioita. Itsearviointi esiintymisen perusteella ohjaa oppijan sisäisiä toimintoja, ja onnistuessaan motivoi työskentelemään oma-aloitteisesti ja pyrkien parantamaan osaamista, tietoa, taitoa ja kykyjä, sekä innostaa esiintymisen pariin.

Tason 2 konserttiosuuden vaatimus on, että oppija valmistaa vähintään kaksi erityylistä kappaletta, jotka esitetään konsertissa tai konsertinomaisessa tilanteessa. Tavoitetasoilla 3 ja 4 oppijan tulee valmistaa monipuolinen ohjelmisto, jossa hän todentaa oppimansa asiat käytännössä. Tavoitetaso 3:n ohjelmisto voidaan käsitellä myös musiikin perusopintojen päättötöyönä. Tason 4 ohjelmisto on vastaavasti syventävien opintojen päättötöyönä. Esiintymisen vaatimus on sama kuin aiemmillä tasoilla. Portfolio liitetään arvioinnin tueksi.

5.8 Portfolio-työskentely

Sana portfolio tulee latinankielisistä sanoista *portare* ja *folium*. Suomeksi ne kääntyvät kannettavaksi lehdeksi tai paperiksi. Oppimisprosessia tukemaan käytettävästä portfolioista on johdettu erilaisten määritelmien kautta seuraavanlainen kuvaus: ”Portfolio on oppilaan tekemistä töistä koostuva kokonaisuus, joka kertoo hänen työskentelystään, edistymisestään ja saavutuksistaan yhdellä tai useammalla alueella. Kokonaisuudesta tulee käydä ilmi oppilaan osallistuminen sisällön valintaan sekä yhteisesti asetettuihin tavoitteisiin suhtetutetuista valinta- ja arviointikriteereistä päättämiseen. Lisäksi kokonaisuuden on sisällettävä oppilaan omakohtaisia pohdintoja ja kerrottava hänen asennoitumisestaan opiskeltavaan aineeseen.” (Taube 1998, 11-12.) Kun portfolioon tarkoituksena on kuvata oppimisen ja työskentelyn prosesseja, kyseessä on formatiivinen portfolio. Kun sen tarkoituksena on dokumentoida työn tuloksia, puhutaan summatiivisesta portfolioista (Juntunen ja Westerlund 2013, 85).

Formatiivinen portfolio sisältää jatkuvan arvioinnin suorittamiseksi välttämättömän dokumentaation oppimisen prosesseista: asetetut tavoitteet ja työskentelytavat, harjoitukset ja esiintymiset, oppimisprosessit ja arvioinnin kriteerit. Lisäksi se tallentaa oppijan itsearviointeja, reflektointeja, vertaisarviointeja ja arvomaailman kehittymistä. Portfolioon sisältyy pääosin oppijan tekemistä oppimistehtävistä, esiintymisen taltiointeista ja muista oppilaitoksen sisällä tapahtuvista oppimiseen liittyvistä aiheista, mutta siihen olisi suotavaa sisällyttää myös vapaa-ajalla tapahtuvia musiikkiin sidonnaisia tapahtumia. Näin portfolio ulottuu kertomaan oppijan koko maailmasta, eikä keskity ainoastaan oppilaitoksen kautta tuleviin tehtäviin ja niiden kautta oppimiseen. Portfolioon avulla voidaan seurata myös oppijan implisiittistä oppimista. Jotta portfolioon avulla voidaan kuvata oppimisprosessia, portfolioon tulee sisältyä myös harjoituksia edeltäviä pohdintoja, koska oppimisprosessi on riippuvainen oppijan asenteesta ja kiinnostuksesta sen eri osa-alueita kohtaan. (Taube 1998, 12.)

Tällainen työskentelyn taltiointi helpottaa arvioijan, opettajan, työtä. Tämä ei kuitenkaan ole portfolioon ainoa tarkoitus, vaan sen avulla voidaan seurata oppijan kognitioiden kehittymistä ja näin oppimaan oppimista. Oppija ohjataan kokoamaan töitään ja harjoituksiaan esimerkiksi lukukauden

ajalta. Tätä kokoelmaa tarkastellaan siten, että määritellään millä ja minkälaisilla harjoituksilla oli oppijan kannalta paras hyöty tavoitteen saavuttamisen suhteen. Näin voidaan selvittää oppijan tekemän työn ja harjoittelun arvo. Arvokkaimmat harjoitteet ja niihin käytetty aika voidaan taltioida portfolioon, jolloin oppija saadaan aktivoitua osallistumaan omaan oppimiseensa. Samalla saadaan selville se, mitä oppija pitää arvokkaana ja mihin hän haluaa syventyä. Portfolioon voi, oppilaan niin halutessa, sisällyttää myös epäonnistumisia ja ristiriitoja aiheuttaneita asioita. Oman työskentelyn tutkiminen ja refleктоiminen kasvattaa oppijan itsetuntemusta ja tätä kautta kehittää positiivisesti oppijan minäkuvaa.

Summatiivinen portfolio kokoaa laajasti yhteen oppijan oppimisprosessien tuloksen. Tällä pyritään dokumentoimaan laajasti yksilön kasvu ja sen myötä saavutettu osaaminen. Summatiiviseen portfolioon sisällytetään yleensä parhaat tulokset. Arvioitaessa portfolioa tulisi käyttää summatiivista arviointitapaa. Kokoava arviointi ei enää pelkästään pyri edistämään oppimista, vaan antaa arvoa ajalle, mikä oppimiseen ja portfolioon kokoamiseen on käytetty. (Juntunen ja Westerlund 2013, 86.) Summatiivinen portfolio voi toimia esimerkiksi syventävien opintojen lopputyönä.

Portfolio ja sen kokoaminen on oppilaan, mutta myös opettajan etu, vaikka se uutena oppimisen, arvioinnin ja opettamisen ulottuvuutena musiikkioppilaitoksessa aiheuttaa uutta työtä ja vaatii opiskelua aiheen suhteen. Arvioinnin uudistumisen myötä huoli valtakunnallisen tason ja osaamisen todentamisesta on suuri. Portfolioon avulla esimerkiksi oppilaitoksen ulkopuolelta tuleva arvioija saa laajemman kokonaiskuvan oppilaan osaamisesta, työskentelystä ja edistymisestä oppimisessaan. Näin opettaja ja oppilas voivat yhdessä pyytää mielipiteen, lausunnon tai arvion keneltä tahansa alan ammattilaiselta, jos tällaiseen koetaan tarvetta. Valtakunnallisen osaamisen taso pystytään toteamaan, tai vastaavasti voidaan löytää tarve uusille oppimisprosesseille tai käynnissä olevalle prosessille uusi suunta.

Portfoliotyöskentelyn perimmäinen tarkoitus on siis joko ohjata oppija tavoitteelliseen työskentelyyn, tai pyrkiä dokumentoimaan ja kokoamaan yhteen kaikki opitut taidot. Työskentelyn tavoitteet täytyy määrittää oppilaslähtöisesti siten, että tavoitteet motivoivat oppijan työskentelemään ja oppimaan. Kun ihminen saa työskennellä itseään kiinnostavan asian parissa, hän kiinnostuu myös lopputuloksen parantamisesta (Taube 1998, 15). Lisäksi portfolioon tarkoituksena on kehittää oppijan kykyä eritellä ja arvioida oppimisprosesseja, asettaa tavoitteita ja sitouttaa oppija pitkäjänteiseen työskentelyyn. Näitä taitoja opetuksen tulee pyrkiä kehittämään oppijaa koko elämän mittaista oppimisen prosessia varten. Aikuisena portfolio ja kyky sen rakentamiseen ovat tärkeitä seikkoja esimerkiksi työllistymisen kannalta. Ihmisen on kyettävä kriittiseen ajatteluun ja pystyttävä erittelemään ja analysoimaan omaa osaamistaan suhteessa vaadittuihin asioihin tai tarjolla olevaan informaatioon. Summatiivinen portfolio on keskeinen ammatillisen osaamisen dokumentti, jota käytetään oman osaamisen erittelyyn ja esittelyyn.

Portfoliotyöskentelyssä pyritään kriittiseen reflektioon. Reflektion kohteet tulee määritellä, sillä vaarana on, että reflektio ulottuu vain pintaan: se tapahtuu siinä missä se on helpoiten toteutettavissa.

5.9 Itsearviointi ja vertaisarviointi

Opetussuunnitelma korostaa itsearviointitaitojen opettamista ja itsearviointi on osa oppilaskeskeisyyttä. Itsearviointia musiikin opettamisen näkökulmasta tuleekin käydä läpi oppilaan kanssa. Itsearviointi voi olla mitä tahansa arvioinnin suuntaa edustava, mutta holistisen itsearvioinnin voidaan katsoa olevan tilannesidonnaisuuden ja ärsykkeeseen perustuvan luonteensa vuoksi epäluotettava. Itsearviointiin voidaan ohjata siten, että annetaan oppijalle tilaisuus arvioida osaamistaan jossain helposti arvioitavassa ja huomioitavassa asiassa. Itsearvioinnin suorittamista helpottaa suorituksen talentaminen, jotta oppija näkee itsensä soittamassa arvioidessaan, eikä arvioimassa soittaessaan. Tämän jälkeen oppijaa voidaan pyytää antamaan itselleen palautetta siitä, miten arvioitava asia on saavutettu, tai mitä pitäisi vielä tehdä. On kuitenkin muistettava, että varsinkin musiikin opiskelijoiden keskuudessa itsekritiikki on voimakasta ja itse asetetut tavoitteet ovat usein suhteellisen korkealla. Tällöin opettajan johdolla tulee muistaa arvioida myös positiivista osaamista.

Oppilaslähtöinen tavoitteen asettaminen perustuu arviointiin omasta osaamisesta ja motivaatiosta tulevaa työskentelyä kohtaan. Omien havaintojen kyseleminen, niistä keskusteleminen ja vertailu opettajan havaintoihin kehittävät itsearviointitaitoja. Kun kyseessä on pieni oppilas, tai henkilö, jolla ei ole vielä kokemuksia itsearvioinnista, itsearviointia voidaan käsitellä opettajan johdolla seuraavantilaisia kysymyksiä käyttäen: Mitä mieltä itse olet? Missä onnistuit? Mikä tuntuu hyvältä ja mikä huonolta? Mitä voisit parantaa? Mitä haluat oppia? Minkälaista musiikkia haluaisit soittaa? Lisäksi itsearviointiin voidaan tarvittaessa työyhteisön yhteistyönä koota arviointilauseita, jotka tukevat ja auttavat itsearvioinnin oppimisessa ja opettamisessa.

Arvionnin kohteet tulee säilyttää samankaltaisina kuin oppilaitoksen arvioinnin kohteet ovat. Nämä arvioitavat asiat tulee avata konkreettisesti oppilaalle ja oppilaan vanhemmille. Yleinen käsitys musiikin opettamisen arvioinnista on se, että opettaja arvioi oppijan ulkoista osaamista ja fyysisiä taitoja. Nämä ovat kuitenkin vain arvioinnin pintaa, sillä arviointi ja itsearviointi tulee ulottaa syvemmälle oppimisen prosesseihin ja oppilaitoksen arvojen omaksumiseen. Varsinkin kuuntelemisen ja kuulemisen taidot ovat oman soittamisen arvioinnin kohteita, joita tulisi kehittää jatkuvasti (Juntunen ja Westerlund 2013, 85). Summatiivista itsearviointia ei tule suorittaa oppitunnilla, jolloin opettajan vaikutus arvioijan näkemykseen ohjaa helposti itsearvioinnin sisältöä. Arvioinnin sisältöä tulee miettiä rauhassa, jotta yksilön kokemus oppimisensa arvioinnista on tarpeeksi syvälinen ja näin ollen hyödyllinen.

Vertaisarviointi nähdään myös osana oppilaskeskeistä näkökulmaa. Situatiivinen oppimiskäsitys, yhteisöllinen oppiminen ja yhteisössä toimiminen ja siinä kehittyminen korostavat vertaisarvioinnin merkitystä. Vertaisarviointia tulee opettaa siten, että ensiksi ryhmälle asetetaan selvät rajat siitä, mitä ja miten arviointia tulee suorittaa. Arvioinnin ja arvostelun välille täytyy tehdä ymmärrettävä ero. Vertaisarviointi voidaankin aloittaa positiivisen palautteen antamisella. Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen ryhmän jäsen miettii ja ilmaisee vierustoveristaan jonkin positiivisen asian tuokion päätteeksi. Positiivinen palaute lisää ja vahvistaa ryhmäytymistä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Näin ollen vertaisarviointi voi lähteä liikkeelle oppilaitoksen arvosta yhteisöllisyys. Miten yksilö toimii

yhteisössä ja mitä hän tuo siihen jaettavaksi ja yhteiseksi? Vertaisarvioinnin myötä oppijassa käynnistyy reflektion tuloksena itsearviointin prosesseja.

6 ARVIOINNIN TYÖKALUPAKIN LÄHTÖKOHDAT

Arvioinnin suorittamiseksi tulee huomioida taiteen perusopetuksen tehtävä: "Taiteen perusopetuksen tehtävänä on tarjota oppilaille mahdollisuuksia opiskella taidetta pitkäjänteisesti, päämäärätietoisesti ja omien kiinnostuksen kohteiden suuntaisesti" (Opetushallitus 2017 a, 10). Tästä seuraava arviointia määrittävä tekijä on Kainuun musiikkiopiston päätehtävä: "Kainuun musiikkiopisto antaa laadukasta musiikin laajan oppimäärän mukaista taiteen perusopetusta. Toiminnallamme haluamme edistää oppilaiden hyvän musiikkisuhteen syntymistä, luoda edellytyksiä elinikäiselle harrastamiselle sekä antaa valmiuksia musiikin ammattiopintoihin. Taiteen perusopetus on ensisijaisesti lapsille ja nuorille tarkoitettua tavoitteellista ja tasolta toiselle etenevää". (Kainuun musiikkiopisto 2018, 3.)

Arviointiuudistus muuttaa ajattelun pois perinteisestä numeraalisesta lopputuloksen arvioinnista. Loppujen lopuksi arvioinnin tehtävä ei ole enää antaa numeroarviointia soivan lopputuloksen suhteen, vaan sen pyrkimys on oppilaan oman kokonaisvaltaisen oppimisprosessin ymmärtäminen. Arvioinnin tehtävä on siis kasvattaa oppijaa oppimaan ja kehittämään itseään oma-aloitteisesti. Välillisesti arviointiuudistus uudistaa pedagogista ajattelua ja muuttaa toimintakulttuuria.

Arvioinnin tulee mahdollistaa ja edistää oppimista ja oppimaan oppimista. Arvioinnin tulee olla jatkuvaa ja vuorovaikutteista. Oppimispolku ja oppimisen prosessit tulee rakentaa siten, että oppiminen ja opiskelu on tasolta toiselle etenevää, kehittymisen kaarta tallennetaan oppimaan oppimisen ja pitkäjänteisen työskentelyn tulosten konkreettista toteamista varten. Arviointi keskittyy suunnittelemaan opetusta ja antamaan rakentavaa palautetta siten, että oppilaan oma tavoitteen asettaminen ja niiden saavuttaminen mahdollistuvat. Lisäksi arvioinnin tulee sisältää itse- ja vertaisarviointia, jotka tulee huomioida opetuksessa: itse- ja vertaisarviointitaitoja tulee opettaa oppilaille.

Opiskelun ja oppimisen oikeutettu ja oikeamuotoinen arviointi ja sen suorittaminen vaativat opetuksen ja arvioinnin perustehtävien määrittelyn: "Taiteen perusopetuksen tehtävänä on tarjota oppilaille mahdollisuuksia opiskella taidetta pitkäjänteisesti, päämäärätietoisesti ja omien kiinnostuksen kohteiden suuntaisesti. Opetuksella edistetään taidesuhteen kehittymistä ja elinikäistä taiteen harrastamista. Opetus kehittää taiteenalalle ominaista osaamista ja antaa valmiuksia hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen." (Opetushallitus 2017 a, 10.) Lisäksi Opetushallituksen (2017 b) mukaan arvioinnin tehtävä on ohjata tavoitteiden asettamista ja auttaa oppilasta niiden saavuttamisessa, sekä kehittää edellytyksiä itsearviointiin. Annetun palautteen tulisi ohjata oppilasta omien tavoitteiden suuntaiseen opiskeluun, sekä kokonaisvaltaisen oppimisprosessin ymmärtämiseen.

Perusteluna validin arvioinnin tuottamiseksi voi vaatia, että arvioija tuntee oppilaitoksensa opetussuunnitelman ja sen sisältämien arvioinnin kohteiden ja arviointikriteerien lisäksi oppilaitoksen toiminta-ajatuksen ja arvot. Suotavaa on myös, että hän haluaa toimia yhteisen toimintakulttuurin mukaisesti aktiivisena työnsä kehittäjänä.

Kainuun musiikkiopiston perustehtävä on antaa laadukasta musiikin laajan oppimäärän mukaista taiteen perusopetusta. Päällimmäinen tavoite opetuksella on edistää oppilaiden hyvän musiikkisuhteen syntymistä, tukea elinikäistä musiikin harrastamista ja antaa valmiuksia jatkaa musiikinopintoja ylemmille oppiasteille. Oppilaitoksemme arvot rakentuvat ihmisoikeuksien, tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja kulttuurien moninaisuuden kunnioitukselle. Arvoja ovat: yksilöllisyys, yhteisöllisyys, luovuus ja toiminnan avoimuus. Musiikkiopiston toimintakulttuuri on kuunteleva ja keskustelevala. (Kainuun musiikkiopisto 2018, 3.)

Arvioinnin arvot, mikä on arvokkain arvioinnin kohde, ja arvojen järjestys tulevat esiin, kun lähde-tään purkamaan arvioinnin uudistumisen kohteita ja sisältöjä. Arviointi ei ole enää palautetta osaa-misen tasosta ja opituista ja oppimista vaativista asioista. Arvointi on ohjaavaa ja sitä pitäisi tapah-tua koko ajan siten, että oppilasta autetaan ratkaisemaan oppimisen haasteita ja ongelmia oma-aloitteisesti. Opetus muuttuu ulkoisesti mitattavissa olevan taidon opettamisesta ongelmanratkaisu-taitojen ja sisäisten oppimisen prosessien ohjaajaksi. Päätehtävä, musiikin opettaminen säilyy toki ennallaan, ajattelutapa oppilaan oppimisesta ja opettamisesta muuttuvat. Seuraavaksi käsittelen ar-vioinnin lähtökohdat, jotka uudistavat pedagogista ajatteluamme.

Olen muodostanut arvioinnin työkalupakin tähän mennessä oppimani perusteella (LIITE 1). Työka-lupakki toimii ohjeistona työyhteisön avuksi arviointiuudistuksen toteutuksessa. Seuraavassa esit-telen arvioinnin lähtökohdat. Ne on numeroitu sulkuihin ja lihavoitu, jotta luettaessa pelkkä liite voidaan palata yksityiskohtaisempaan asian selvittämiseen nopeasti.

Arvioinnin lähtökohdista ensimmäinen on **(1.) oppilaskeskeinen työskentely**: kaikki alkaa peda-gogisesta ajattelusta, jossa oppilas on opetuksen keskiössä. Arviointi suoritetaan tarkastelemalla op-pilaan kehitystä hänen omista lähtökohdistaan, ei vertaamalla yleisiin osaamisen vaatimuksiin. Arvioinnin tulisi käsittää koko oppimishistoria ja oppimiseen vaikuttavat tekijät. Tärkeintä ei ole tai-don ja osaamisen saavuttaminen pintapuolisesti, vaan arviointi ohjaa opetusta siinä, miten **(2.) op-pimaan oppiminen** tulee ymmärretyksi ja miten oppimisprosessit voidaan toteuttaa oppilask-eskeisesti. Oppilaskeskeinen ajattelu on suorituskeskeisen ajattelun (tasosuoritukset ja niiden arvio-inti) vastakohta.

Oppilaskeskeistä ajattelua ja oppimaan oppimista ohjaa oppilaitoksen opetussuunnitelmaan pe-rustuen tasolta toiselle etenevä **(3.) tavoitteellinen opiskelu**. Tämä sisältää opetussuunnitelman yleiset tavoitteet ja oppilaan itse itselleen asettamat tavoitteet jaettuna realistisiin välitavoitteisiin. Näiden tavoitteiden tulee olla oppilaitoksen opiskelun tavoitteiden mukaisia. Tavoitteet tulee asettaa oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. Yksilöllisen arvon perusteella jokaisella oppilaalla on oikeus ilmaista, mitä haluaa oppia.

Opettajan johdolla kyseiset tavoitteet saadaan jaettua pienempiin tavoitteisiin, joita kohti tapahtuvaa työskentelyä ja välitavoitteiden saavuttamisia voidaan arvioida jatkuvan arvioinnin periaatteella di-alogissa opettajan ja oppilaan välillä. Arvioinnin tärkein tehtävä on opetuksen ja varsinkin oppimisen

tukeminen ja edistäminen. Näitä vastaavasti edistää ja ajaa oppijan motivaatio. Yksilöllinen tavoitteen asettelu pyrkii kasvattamaan opiskelun mielekkyyttä ja siten oppimismotivaatiota.

(4.) Oppimismotivaatio syntyy, kun tekeminen koetaan mielekkääksi ja siitä saadaan itselle sopivaa palautetta. ”Oppimismotivaatioon vaikuttavat yksilön sosiaaliset suhteet ja identiteetti yhteisössä tai tyydytystä tuottava vuorovaikutus toimintaympäristön kanssa” (Ahonen 2004, 25). Motivaatioon vaikuttavat täten kaveri- ja perhesuhteet, mielikuvat ja halu kuulua johonkin ryhmään. Motivaatio syntyy tahdosta olla osa jotakin tiedostettua tai tiedostamatonta kulttuuria. Motivaatio synnyttää tavoitteita. Tavoitteet ja niiden saavuttaminen ruokkivat motivaatiota.

Tavoitteita kohti eteneminen vaatii **(5.) jatkuvaa arviointia ja rakentavaa palautetta**. Formatiivinen, eli jatkuva arviointi on arviointitapa, joka pyrkii huomioimaan oppijan koko oppimisprosessin arvioinnin kohteena. Formatiivinen arviointi tarkastelee oppijan kasvamista suhteessa toimintaympäristön kulttuuriin ja sen vaatimuksiin. Opettaja ohjaa arviointia kysellen ja keskustellen siten, että arviointitapa vahvistaa oppijan luottamusta omiin kykyihinsä havainnoida itseään, työskentelyään, ympäristöään ja tekemisensä vaikutuksia. Formatiivinen arviointi on prosessi, jota viedään eteenpäin vuorovaikutuksessa oppijan kanssa. Vuorovaikutuksellinen arviointi ei toimi, jos vuorovaikutus ei ole kunnossa. Arviointitapa pyrkii aktivoimaan oppijan suorittamaan arviointia itse.

Oppilaan omat tavoitteet ja niiden määrittely johdattelevat oppilaan luontevasti **(6.) itsearviointiin ja lopulta vertaisarviointiin**. Itsearviointia tulisikin käydä läpi kaikilla oppimisen ja opetuksen alueilla. Itsearviointitaitojen kehittyminen johtaa vertaisarviointitaitoihin. Oppiminen tulee liittää laajasti koko toimintaympäristöön ja ympäröivään kulttuuriin. Tämä tarkoittaa sitä, että oppimista ja sen arviointia tulee tarkastella yksilöllisesti ja yhteisöllisesti, sekä oppilaitoksen toiminnan ja sen arvojen kannalta.

Arviointia ohjaavat edellämainittujen arviointiuudistuksen sisältöjen ja arvioinnin lähtökohtien lisäksi opetussuunnitelman **(7.) arvioinnin kohteet**. Kainuun musiikkiopiston arvioinnin kohteita ovat esittäminen ja ilmaiseminen, oppimaan oppiminen ja harjoittelu, kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen sekä säveltäminen ja improvisointi. Arvioitavat kohteet voidaan pilkkoa pienemmiksi osiksi. Oppilaitoksen **(8.) opetuksen keskeiset sisällöt** sisältävät laajan kuvauksen opetuksen yleisistä suuntaviivoista. Lisäksi instrumenttikohtaiset tavoite- ja taitotaulut sisältävät yksityiskohtaisemmin opetettavat, ja siten arvioinnin kohteena olevat asiat. Syventävien opintojen valinnaisten sisältöjen ja lopputyön arvioiminen edellyttävät portfolion kokoamista. Tämä vastaavasti edellyttää koulutusta portfolion kokoamiseen, ylläpitämiseen ja kehittämiseen.

Kaiken edellä luetellun lisäksi arvioinnissa tulee huomioida **(9.) arvioinnin muodot**. *Monipuolisen arvioinnin* toteuttamiseksi opettajan on hyvä sisällyttää arviointiinsa oppijan itsearviointi, mahdollinen vertaisarviointi, portfoliotyöskentely ja oppimispäiväkirja. Monipuolisuutta arviointiin tuo formatiivinen arviointitapa, joka pyrkii sisällyttämään perusteisiinsa kokonaisvaltaisen oppimisprosessin

sin ja sen päätehtävä on oppimisen tukeminen. Jatkuva arviointi ei ole pisteeseen päättyvää palautetta, vaan se pyrkii arvioimaan monipuolisesti niin tavoitteen ja siihen liittyvän tehtävän, kuin myös oppijan sisäisen ajatusmaailman muuttumisen vaikutuksia oppimisen suhteen.

Oikeudenmukainen arviointitapa perustuu siihen, että siinä huolehditaan arvioinnin suhteuttamisesta oppijan ikään, kehitysvaiheeseen ja opetukseen. Oppijan tulee tietää arvioinnin perusteet ja halutesaan hänen tulee pystyä tarkistamaan arviointiprosessi ja sen taustalla vaikuttavat tekijät. (Anttila ja Juvonen 2002, 162.) Oikeudenmukaisuuden tulee perustua yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon, eikä arvioitavat kohteet ja arviointikriteerit saa vaihdella oppijoiden välillä. Arvioinnin pitää olla puolueetonta.

Eettisesti kestävä arviointi tarkoittaa sitä, että se pyrkii johdonmukaisuuteen ja yhdenmukaisuuteen. Arvioinnin tulisi pyrkiä objektiivisuuteen, vaikka se onkin aina jollain tavalla subjektiivista. (Ouakrim-Soivio 2015, 120.) Objektiivisuuden ja subjektiivisuuden haaste opettajan kannalta on ilmeinen: on haastavaa toimia objektiivisena arvioijana, kun arvioitavana on oman oppilaan oppimisprosessi. Tähän voi tehdä eroa hankkimalla ulkopuolisen arvioijan lausunto esimerkiksi portfolio työskentelyyn perustuen. Hyvän etiikan mukainen arviointi pyrkii huomioimaan yksilön oikeudet. Se edistää totuudellisuutta, oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa, vastuullisuutta, rehellisyyttä ja suvaitsevuutta (Ouakrim-Soivio 2015, 140). Eettisesti kestävä arviointi on validia, eli oppilaan näkökulmasta tarkoituksellista toimintaa. Toisin sanoen arvioinnin tulee auttaa oppijaa hänen oman arviointikykyensä kehittämiseksi. Vuorovaikutuksen merkitys eettisesti kestävässä arvioinnin perustana korostuu, sillä arvioinnin tulee olla läpinäkyvää, eli oppijan on tiedostettava arvioinnin kohteet ja niitä tulee pohtia yhdessä.

Oppimiseen kannustaminen arvioinnin lähtökohtana on erittäin perusteltu. Miksi arvioida oppijan työskentelyä ja oppimisprosesseja, ellei tarkoituksena ole auttaa oppijaa oppimaan. Motivoinnin näkökulmasta arviointi voi olla diagnostista, oppimisen lähtökohtia selvittävää menettelyä, jolloin oppijaa motivoivat asiat ja merkitykset voidaan tuoda tietoisuuteen. Formatiivinen arviointi pyrkii kehittämään oppimaan oppimista. Kun oppija oppii tietoisesti itse, toimii oma-aloitteisesti saavuttaakseen haluamansa taidot, jotta opiskelu tuottaa tyydytystä, ajattelee kriittisesti ja työskentelee pitkäjänteisesti saavuttaakseen jotain hyvää elämässään ja jakaakseen sitä, voidaan puhua eettisesti kestävästä oppimisesta. Oppimisprosessiin kohdistuvan arvioinnin tulee olla myös tarpeeksi vaativaa. Erinomaisuuteen pyrkiminen ja sen osoittaminen tulee mahdollistaa.

Arvioinnin tulee olla luotettavaa ja ennalta nähtävissä olevaa. Arviointia on pystyttävä vertailemaan ja sen tulee pohjautua perusteltuihin tietoihin. Arvioijan oma arvomaailma ei saa vaikuttaa arviointiin, eikä holistinen arviointitapa saa olla osa eettisesti kestävässä arviointitapa. Arviointi on analyttistä, formatiivista ja summatiivista arviointia ja sen tarkoitus on edistää oppimista ja oppijan oppimisprosessien jatkumoa. Arvioinnin jatkuvuus oppimisen tavoitteiden perusteella tulisi yhdenmukaistaa oppilaitoksen sisällä. Opetuksen tavoitteisiin perustuva jatkuva arviointi kehittää ja kokoaa oppilaitoksen arviointikulttuuria kaikille yhteiseksi. Tämä edistää vastaavasti yhdenmukaisuutta ja tasa-arvoa.

Oppilaitoksen arviointikulttuuri ei ole sitä, että yksittäinen opettaja soveltaa annettuja arviointinormeja, vaan siitä, miten yhdessä kehitetyt toimintatavat ja arviointikulttuurin sisältö ohjaavat ja tukevat opettajien arviointia. (Ouakrim-Soivio 2015, 147.)

Työyhteisön tehtäväksi jää miettiä arvioinnin yhdenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden vaatimuksia. Tarvitaanko oppilaitoksessamme **(10.) aukikirjoitetut yhteiset arviointikriteerit**? Arviointilauseet ja kriteeristö tulee esittää sanallisesti numeroarvioinnin jäätyä pois. Sanallisen arvioinnin arviointikriteerien määrittelyssä voidaan käyttää apuna aikaisemman opetussuunnitelman sanallista arviointikriteeristöä.

7 POHDINTA

Arviointiuudistus tuo mukanaan paljon uusia asioita niin opettajille, kuin oppijoillekin. On mahdoton ajatus, että uudistus saadaan kaikilta osiltaan käyttöön nopealla aikataululla: uudet asiat vaativat sisäistämistä, koulutusta ja pohdintaa työyhteisössä. Arviointiuudistuksen merkityksen ja arvioinnin sisältöjen ja uusien arviointitapojen määrittämisen jälkeen on ryhdyttävä johdonmukaiseen työhön näiden asioiden käyttöönottamiseksi. Digitalisaatio on tässä tapauksessa tulevaisuuden kannalta asiaa helpottava tekijä, toisaalta uusien toimintamallien, laitteiden ja sovellusten käyttöönottamisen vaatii opiskelua, transformaatiota, myös opettajien suhteen.

Arviointiuudistus vaatii toimintakulttuurin uudistamista ja tämä vastaavasti vaatii opetushenkilökunnan pedagogisen ajattelun päivittämistä. Koulutusta tulee järjestää oppimisen tavoitteiden kannalta niissä asiakokonaisuuksissa, joissa se nähdään arviointiuudistuksen toteuttamisen kannalta välttämättömänä. Esimerkiksi improvisaation ja säveltämisen opettaminen nostaa esiin kysymyksen koulutuksen tarpeesta. Samoin käynee portfolion rakentamisen ja sen ylläpitämisen koulutuksen kanssa. Koulutuksen ei tarvitse välttämättä tulla työyhteisön ulkopuolelta, sillä työyhteisöstä löytyy eri alojen osaajia, joiden tieto tulisi jakaa kaikkien kesken. Toisin sanoen toimintakulttuurin uudistaminen vaatii hiljaisen tiedon, uuden tiedon ja vanhojen hyvien käytänteiden julkilausumista.

Opetussuunnitelmauudistuksessa on kolmen vuoden siirtymäaika, jonka aikana uusi opetussuunnitelma tulee muovata ja saattaa käyttöön. Jatko tehtäviä opetussuunnitelmauudistuksen myötä tulee olemaan oppilaitoksen arvojen, toimintakulttuurin, hyvän osaamisen kriteereiden ja arvioinnin kohteiden selkeämpi avaaminen kirjallisesti siten, että jokainen opetushenkilöstön jäsen osaa kertoa oppilaille ja heidän huoltajilleen opetussuunnitelman sisällön kansantajuisesti. Lisäksi tavoitetaulujen muokkaaminen kokemusten kautta tulee olemaan työyhteisön tehtävä. Tarvitaanko syventäviin opintoihin siirryttäessä oppilaan ohjausta? Tuleeko syventävistä opinnoista laatia lukuvuosiskohtainen kurssitarjotin?

7.1 Arvioinnin uudistaminen on toimintakulttuurin uudistamista

Opetuksen tavoitteet ja sisällöt muuttuvat arvioinnin uudistumisen myötä. Opetuksen päämäärä on tuottaa oppijalle oppimiskokemus, jota reflektoiden oppija oppii omasta työskentelystään ja kykenee arvioimaan ja antamaan arvoa omalle työlleen. Vaikka erinomaisuuteen pyrkiminen ja sen saavuttaminen on mahdollistettava oppijan tavoitteena, oppilaitoksen opetuksen lähtökohta ei ole kasvattaa muusikoita, vaan ihmisiä, jotka kokemustensa ja oppimisensa perusteella pärjäävät millä tahansa elämän alueella ja saavat tyydytystä omasta suhteestaan musiikkiin.

Vanhanaikaisella kurssitutkintojärjestelmällä ei voitu juurikaan mitata oppijan kehittymistä hänen musiikkisuhteensa, sitoutumisensa, kokemisensa ja oppimaan oppimisensa suhteen. Lisäksi enkulturaatiota tulee arvioida oppilaskeskeisesti ja yhteisöllisesti eikä vain siten, että arvioidaan oppijan taitoa toistaa ohjelmistoa ja sen vaatimuksia ennalta määriteltyjen kriteerien avulla. Yhteisöllisten toimintatapojen hallitseminen, yhteiset pelisäännöt, sosiaaliset taidot sekä yksilöllinen ja

yhteisöllinen oppiminen oman instrumentin ja itse määritetyn viitekehyksen sisällä ovat opetuksen tavoitteina ja täten arvioinnin kohteita. Arviointi ei siis ole pelkästään oppijan taitojen ja oppimisen arviointia, vaan se muuntuu toimintakulttuurin sisältöä ja ulkoista olemusta muokkaavaksi tekijäksi.

Työyhteisössämme pitäisi mielestäni käydä huomattavan paljon enemmän keskustelua käsillä olevasta muutoksesta ja siitä, miten kukin työyhteisön jäsen muutoksen kokee. On tärkeää, että jokainen mielipide otetaan huomioon ja epä tietoisuutta aiheuttavat seikat käsitellään perusteellisesti. Tästä selvä esimerkki on juuri arvioinnin uudistuminen. Arvioinnin uudistaminen ei johda pelkästään oppivaan yksilöön, vaan se mahdollistaa, ja toisaalta vaatii, koko organisaation oppimista.

Oppilaitoksen toimintakulttuuria tulee tarkastella historiallisista näkökulmista siten, että reflektiota toiminnan uudistumisen myötä syntyy jokaisella toimintaan osallistuvalla työyhteisön jäsenellä. Kyseinen uudistus tarkoittaa toimintakulttuurin muutosta. Julkilausutut arvot eivät riitä määrittämään toimintakulttuuria itsessään, vaan se täytyy määrittää toimintakulttuuria synnyttävien henkilöiden, työntekijöiden toimesta. Toimintakulttuurin määrittäminen konkreettiseksi vahvistaa edelleen yhteistoimintaa ja kehittää työyhteisön positiivista ilmapiiriä. Lisäksi se nostaa esiin piilossa olevia käytäntöjä eli hiljaista tietoa, sekä sitouttaa toimijat noudattamaan yhteisiksi sovittuja tapoja, käytänteitä ja säännöstöjä. Toimintakulttuurin määrittäminen voitaisiin ajatella ryhmätyönä, jonka seurauksena keskustelun ja vuorovaikutuksellisen ideoinnin kautta syntyy uusia työskentelymenetelmiä ja -metodeja.

Toimintakulttuurin uudistaminen ja kehittäminen vaativat taiteenalan ja pedagogisen osaamisen uudistamista ja kehittämistä. Ratkaiseva tekijä toimintakulttuurin kehittymiselle on oppilaitoksen johtamisen, opetuksen ja arkisten käytäntöjen järjestäminen siten, että uudistuminen on mahdollista. Kehityksen toteuttaminen ja sen arviointi lähtee työyhteisöstä itsestään. Avoin ja rakentava vuorovaikutuksellisuus on avainasemassa toimintakulttuurin uudistamisen ja kehittämisen suhteen niin työyhteisön sisällä, kuin sidosryhmien kanssa toimittaessa. (Opetushallitus 2017 c, 13.)

7.2 Oppimisen merkitys, mitä arvioidaan ja miksi?

Kysymykseen "mitä oppiminen on?" vastaus on helppo antaa. Kysymykseen miten yksilö oppii on taas yhtä monta vastausta, kuin on oppijaakin. Voisi ajatella, että opetustilanteessa tärkeintä on oppimisen tapahtuminen riippumatta siitä, mikä vallalla oleva oppimiskäsitys tai sitä ohjaava arvoja asettava arviointitapa, tai esteettinen näkemys on. Oppimisen merkitys taas tulee artikuloida selkeästi yhteiset arvot ja toimintakulttuuri huomioiden. Onko oppimisen merkitys musiikkioppilaitoksessa se, että oppija saavuttaa itseään tyydyttävät tiedot ja taidot musiikin suhteen, vai se, että oppija pystyy soveltamaan kokemuksiaan kaikilla elämän aloilla? Vastaus lienee kyllä molempiin kysymyksiin. Tärkeintä oppimisessa itsessään on oppijan kannalta saavutettu tietoisuus tehdyn työn, henkisen, fyysisen ja ajallisen panoksen vaikutus tavoitteiden saavuttamisessa. Esteettinen musiikkikäsitys ei saa estää praksiällisen musiikkikäsityksen syntymistä, ja näin ollen Opetushallituksen taiteen perusopetukselle asettamaa, ja Kainuun musiikkiopiston päätehtävää, opettamisen ja oppimisen päämäärää, hyvää musiikkisuhdetta.

Arviointikriteerien tulee olla yhtenäiset, jotta arviointi on tasa-arvoista ja yhdenmukaista. Yhteiset toimintatavat korostavat oppilaitoksen yhteisöllisyyttä. Oppijan tietoisuus omista oppimistaidoistaan on opettamisen päämäärä. Arvioitaessa oppimista tulee muistaa aina se, miten oppimistapahtumaan on päädytty. Prosessi ja sen todentaminen, selkeä artikulointi siitä, mitä on tehty, mitkä olivat tavoitteet ja päästiinkö niihin, kasvattavat oppijan sekä opettajan motivaatiota. Oppijan itsetunnon myönteinen kehittyminen on arvioinnin päämäärä.

Tilanteen mukainen oppimiskäsitys ja opettamisen tapa mahdollistavat oppimisen. Tärkeimpänä oppimista ohjaavana tekijänä motivaation lisäksi on kriittinen ajattelu niin oppijan, kuin opettajankin osalta. Opetusmenetelmien ja oppimisen tarkoituksen määrittely ohjaavat arviointia, ja kriittinen ajattelu ja suhtautuminen nousevat oppimista ja motivaatiota arvottaviksi tekijöiksi. Työskentelyn laadun arviointi tulee rinnastaa oppimisen laatuun. Arvioinnin merkitys ei enää ole kertoa oppijalle mitä ja miten hän osaa, vaan tuoda ilmi ja konkreettisesti koettavaksi oppimisen prosessi oppijalle. Arviointi on opettamista ja opettaminen on arviointia.

Oppiminen tulee pyrkiä liittämään aina seuraavaan asiaan tai muuhun suurempaan asiakokonaisuuteen, jotta oppijan kognitio oppimisesta selkeytyy ja motivaatio kasvaa. Tätä ei kuitenkaan saa kiirehtiä, vaan oppijalle on annettava aikaa sisäistää kukin opittu tieto ja taito. On selvää, että yksinkertainen prosessi, asian toistaminen, on vaativaa niin oppijalle kuin opettajallekin, eikä opittua voida aina heti liittää uusiin kokonaisuuksiin. Tämä ei ole oppimisen este, vaan opetuksen kehittämistä vaativa asia. Opettajan on luotava uusi kokonaisuus, missä opittua voidaan käyttää ja oppija pääsee nauttimaan taiteesta ja oppimastaan ilman, että kulman takana odottaa aina uusi haaste.

Ihminen on kognitiivinen ja sosiaalinen olento. Arviointi ohjaa opettamista ja sitä kautta oppijan tietoisia ajattelun prosesseja. Situatiivinen oppiminen tulee huomioida oppimisen jatkuvana välineenä. Eettinen ajattelu alitajuisen oppimisen ohjaajana tulee ottaa vakavasti, sillä negatiivisesti vaikuttamisen mahdollisuus on suuri.

7.3 Arvioinnin tehtävät

Arvioinnin tehtävä on kiteytetysti ohjata oppijaa omassa opiskelussaan. Sen tehtävänä on auttaa oppijaa tavoitteiden asettamisessa, toimivan työskentelytavan valinnassa sekä tavoitteen saavuttamisessa. Arviointi ohjaa oppijaa pohtimaan omaa työskentelyään ja oppimaan siitä. Arvioinnin sisältö riippuu tavoitteesta. Vaikka arvioinnin uudistuminen muuttaa opettajan työskentelyä ja oppilaskeskeisyyttä korostetaan tässäkin opinnäytetyössä, arviointi on vain osa opetustyötä. Tärkein opetusta ja arviointia ohjaava asia on hyvän musiikkisuhteen rakentaminen.

Arvioinnin uudistumisessa korostuu sen jatkuvuus ja sanallisen palautteen antaminen. Arvioinnin tulee olla oppilaskeskeistä ja oppijaa tulee rohkaista ja ohjata asettamaan oppimisen tavoitteita itse. Oppimaan oppimisen ohjaus korostuu ja täten myös korostuu, tai ainakin herää kysymys kyseisen aihepiirin osaamisesta opetushenkilökunnan keskuudessa, sekä mahdollinen tarve koulutuksesta.

Arvioinnin tehtävä on siis myös määritellä ja kehittää opetuksen suunnittelua ja sen järjestämiseen liittyviä ratkaisuja.

Itsearviointi oppimisen reflektiossa ohjaa sanallista palautetta ja tavoitteen asettamista. Oppimisen ja arvioinnin sisällöt ja kohteet tulee olla selvät varsinkin opettajalle, mutta myös oppilaalle. Tavoitteen asettaminen perustuu kokonaisuuden oppimisen tavoitteeseen: yksittäinen tavoite on osa tavoitteiden ketjua, jatkumoa, joka tähtää lopulliseen tulokseen. Olipa tavoite mikä tahansa, niin sen on nivouduttava yhdessä asetettuun musiikillisen osaamisen ja tiedon tavoitteeseen. Tämä on opettajan tehtävä. Kuitenkin opettajan on pidettävä oppilaansa ajan tasalla siitä, missä vaiheessa ja tavoitteessa ollaan menossa, sekä johdettava oppijan itsearviointia.

7.4 Yhteisöllisyys ja itsearviointi.

Situatiivinen näkökulma oppimiseen, sekä formatiivinen arviointi ovat opetussuunnitelman arviointiudistuksen lähtökohtia. Kuinka omaa oppimista ja sen pohdintaa tulisi ohjata ja miten harjoitellaan ja kehitetään itsearviointi- ja vertaisarviointitaitoja? Jo pelkät yhteiset keskustelut ryhmätunneilla ja esiintymistilanteiden jälkeen auttavat oppilaita kasvamaan kulttuuriin, jossa ensin opettajan johdolla ja myöhemmin itsenäisesti uskalletaan puhua onnistumisista ja epäonnistumisista ja niihin vaikuttaneista seikoista. Yhteisöllisyys oppimisessa korostuu. Vaikka yksityistunneilla oppija harjaantuu oman instrumenttinsa osaamisessa, tulee taidot liittää yhteisöllistä toimintaa edistäviksi asioiksi. Oppijan itsetunto ja -varmuus omista taidoista ja tiedoista instrumenttinsa suhteen korostuvat ryhmätilanteessa. Yhteisöllinen oppiminen tulee rakentaa motivaatiota kasvattavaksi ajatteluksi: oppijan on työskenneltävä harjoitusten parissa, jotta hänellä on jotain annettavaa, olipa yhteisöllinen tilanne ryhmätunti tai esiintyminen.

Itsearviointitaidot ohjaavat kykyä eritellä omaa työskentelyään ja antaa arvoa omalle tekemiselle. Jo opitun korostaminen kuuluu formatiiviseen arviointiin ja yleisesti hyviin tapoihin. Opettajalla on vastuu oppilaastaan ja hänen hyvinvoinnistaan oppitunnin aikana. Näin ollen hyvien tapojen mukaiset käyttäytymismallit ohjaavat kasvattajaa ja kasvatettavaa. Itsearviointitaitoja tulee opetella opettajan johdolla siten, että liiallinen itsekritiikki ei nouse päällimmäiseksi arviointia ohjaavaksi tekijäksi.

Jatkuva arviointi tulee nähdä prosessina, jota viedään eteenpäin vuorovaikutuksessa oppijan kanssa. Lisäksi arviointiprosessiin tulee sisällyttää myös ulkopuolista arviointia muiden instrumenttien näkökulmasta tasosuoritusten poistamisen perusteella. Tämän perusteella oppilaitoksessamme voitaisiin pohtia opettajavaihto-menetelmän mahdollisuuksia, missä eri instrumentin opettaja tulee esimerkiksi viikoksi opettamaan. Tällainen käytäntö on jo käytössä esimerkiksi Musiikkiopisto Avoniassa.

Unohtaminen on inhimillistä, joten portfoliotyöskentely ja sen käyttöönotto tulevat ajankohtaisiksi. Lisäksi yksityisopetuksessa oppija ja opettaja työskentelevät kahdestaan, jolloin

ulkopuolinen arviointi kokonaisprosessin suhteen vaikeutuu, ellei tarjolla ole jotain oppilaan työskentelyn historiasta kertovaa dokumentaatiota.

Itse- ja vertaisarvioinnille voitaisiin työyhteisön toimesta kehittää arvioinnin adjektiivilista. Tällainen sanalista toimisi tukena itse- ja vertaisarvioinnin ohjauksessa. Kyseiset arviointitavat vaativat tarkkuutta, sillä niissä sorrutaan helposti arvosteluun. Adjektiivilista ohjaisi oppijaa tarkastelemaan toimintaansa positiivisen ajattelun ja osaamisen toteamisen kautta. Vertaisarviointi vastaavasti tulisi ajatella yhteisöllisen toiminnan vaikutuksena oppimiseen. Itse- ja vertaisarvioinnin tulee tähdätä keskustelutaitojen kartuttamiseen, palautteen antamiseen ja sen vastaanottamiseen. Arviointikeskustelut voitaisiin kirjata opetussuunnitelmaan: näin kyseinen toiminta saataisiin perustellusti osaksi jokaisen oppijan opintopolkua.

7.5 Lopuksi

Arvionnin uudistaminen muuttaa opetuksen sisältöjä. Myös opetuksen järjestämiseen liittyvät rakenteet vaativat uudistamista. Arvioinnin kehittäminen vaatii siis koko työyhteisön ja sen arvomaailman ja toimintakulttuurin kehittämistä. Pelkkä arviointiohjeistus tai sen laatiminen ei riitä kokonaisvaltaisesti arvionnin uudistamiseen. Arvioinnin uudistaminen ja arviointikohteiden abstraktimpi ajattelu johtaa oppilaitoksen ja opettajien uudistumiseen, oppivaan organisaatioon. Lisäksi opettajankoulutus ja sitä järjestävät tahot ovat pakotettuja uudistamaan opetustaan, jotta arviointiuudistuksen asiat tulevat käsittelyyn jo kouluttautumisvaiheessa.

Seuraava vaihe opinnäytetyöni julkaisun jälkeen tulee olemaan työni esittely, tiedon jakaminen ja uusien käytäntöjen käyttöönotto. Käytäntöjen uudistaminen tulee vaatimaan ohjausta, sillä esittämäni asiat ja opetussuunnitelmauudistuksen tuomat uudistukset ovat epäilemättä osalle opettajista vieraita. Pelkkä käytäntöjen uudistaminen ei riitä, se on vain alku uudelle ajattelu- ja arviointimallille, joita tulee kehittää oppilaitoksittain, alueittain ja valtakunnallisesti. Kyseessä ei ole kilpa, vaan kansallinen musiikkioppilaitosten yhteisöllinen muutos. Jotta muutos saadaan yhtenevästi toteutettua, tulisi sillä olla toteuttaja. Muutoksen vaikutuksista voisi tehdä seuraavan, laajemman tutkimuksen.

Suurimpia uudistuksen tuomia haasteita ovat jatkuvan arvioinnin käytäntö, kirjallinen arviointi, vanhan opintopolun ja uuden opetuksen väliset ristiriidat sekä tavoitteiden asettaminen oppilaskeskeisesti. Portfolion koostaminen, kirjallisen ilmaisun harjoittelu, vanhojen käytänteiden itsepintainen suosiminen sekä tasosuoritusvaatimuksista luopuminen tuottavat varmasti opetushenkilökunnalle päänvaivaa. Voiko oppilas valita vanhan ja uuden tavan kesken? Voiko opetuksessa keskittyä vahvuuksiin, vaikka opetussuunnitelma vaatii etenemään eri suuntaan? Yksilöllisyyden arvo mahdollistaa oppilaskeskeisesti opetuksen henkilökohtaistamisen. Opetussuunnitelma on vielä muutoksessa, joten on aiheellista järjestää useampiakin henkilökunnan kokouksia ja palavereita siitä, mitä opetussuunnitelmaan halutaan kirjata, tai mitä siitä halutaan poistaa.

Musiikinopiskelun ydin on loppujen lopuksi pitkäjänteisen työskentelyn opettamista ja oppimista, sekä siihen liittyvien oppimisprosessien huomaamista oppimaan oppimisen edellytykseksi. Tämä on

myös oppilaskeskeisen opetuksen lähtökohta: kasvattaa yksilöstä kriittisesti ja luovasti ajatteleva, oma-aloitteisuuteen ja omaehtoisuuteen, sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen pyrkivä oppija, joka kykenee itsenäiseen ja yhteisölliseen työskentelyyn. Päämääränä ei ole kasvattaa kaikista muusikoita, vaan ihmisiä, jotka pärjäävät elämässään. Arvioinnin tulisi pohtia ja selvittää tehokkaimmat keinot opetuksen ja oppimisen suhteen, jotta oppijan on mahdollista saavuttaa edellä mainitut ominaisuudet.

Työni loppuvaiheessa keväällä 2019 tulee muistaa, että opetussuunnitelmauudistuksen ja arviointiuudistuksen vaatima työ on kesken. Opetussuunnitelmat kehittyvät kokemusten kautta. Siksi kehityskohteita ja arvioinnin kriteeristöä tulee tarkastella avoimesti työyhteisössä ja uudistuksesta tulee keskustella aktiivisesti. Yksi suurimpia arviointiuudistukseen liittyviä kysymyksiä on ollut voiko oppimisen arviointia olla ilman soivan lopputuloksen arviointia? Arviointiuudistuksen sisältö ja tarkoitus tuottavat vastauksen kyllä. Arviointi keskittyy oppimiseen ja siihen, mitä oppimisen prosesseissa, oppijan omalla matkalla tapahtuu. Ohjaus, tuki, itsearviointitaidot, vertaisarviointi, palaute, oppimiseen kannustaminen ja palautteella ohjaaminen ovat merkityksellisiä arvioinnin sisältöjä. Perimmäinen asia, mikä mielestäni tulee muistaa musiikin ja taiteen opetuksessa ja oppimisessa, on taiteen ja kulttuurin merkitys yksilölle ja yhteisölle.

LÄHTEET JA TUOTETUT AINEISTOT

- AHONEN, Kari 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- ANTTILA, Mikko ja JUVONEN, Antti 2002. Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta. Saarijärvi: Gummerus.
- JUNTUNEN, Marja-Leena ja WESTERLUND, Heidi 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Julkaisussa JUNTUNEN, Marja-Leena, NIKKANEN, Hanna M. ja WESTERLUND, Heidi (toim.). Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- KAINUUN MUSIIKKIOPISTO 2018. Musiikin opetussuunnitelma. Tiivistelmä oppilaille ja huoltajille 1.8.2018. [Viitattu 2018-11-7.] Saatavissa: <http://www.kajaani.fi/sites/default/files/kainuunmusiikkiopistoops2018.pdf>
- KANANEN, Jorma 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- KAUPPILA, Reijo A. 2000. Opi ja opeta tehokkaasti. Psykkinen valmennus oppimisen tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.
- KOPPINEN, Marja-Leena, KORPINEN, Eira ja POLLARI, Jorma 1994. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.
- LÄHTEENMÄKI, Jyrki 2018-11. Arvioinnin uudet polut ja sudenkuopat. Rondo Classic. [Viitattu 2018-11-7.] Saatavissa: <https://rondolehti.fi/rondo-lehti/encore/arvioinnin-uudet-polut-ja-sudenkuopat/>
- OPETUSHALLITUS 2018. Taiteen perusopetus. [Viitattu 2018-11-7.] Saatavissa: https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus
- OPETUSHALLITUS 2017 a. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. [Viitattu 2018-11-7.] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/186920_Taiteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf
- OPETUSHALLITUS 2017 b. Arvioinnin tehtävät ja tavoitteet. [Viitattu 2018-11-15.] Saatavissa: https://www.edu.fi/taiteen_perusopetus/musiikki/arvioinnin_tehtavat_ja_tavoitteet
- OPETUSHALLITUS 2017 c. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. [Viitattu 2018-3-28] Saatavissa: https://www.oph.fi/download/186919_Taiteen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf
- OPETUSHALLITUS 2009 a. Arvioinnin taustaa – kontrollista kehittämiseen, mittauksesta ohjaukseen. [Viitattu 2018-11-12.] Saatavissa: https://www.edu.fi/taiteen_perusopetus/musiikki/arvioinnin_taus-taa
- OPETUSHALLITUS 2009 b. Arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit. [Viitattu 2019-3-26.] Saatavissa: https://edu.fi/taiteen_perusopetus/musiikki/arvioinnin_kohteet_ja_arviointikriteerit
- OPETUSHALLITUS 2009 c. Musiikin perustaso. Arvioinnin kohteet. [Viitattu 2019-3-26.] Saatavissa: https://edu.fi/taiteen_perusopetus/musiikki/arvioinnin_kohteet_ja_arviointikriteerit/musiikin_perus-taso
- OPETUSHALLITUS 2009 d. Musiikkiopistotaso. Arvioinnin kohteet. [Viitattu 2019-3-26.] Saatavissa: https://edu.fi/taiteen_perusopetus/musiikki/arvioinnin_kohteet_ja_arviointikriteerit/musiikkiopisto-taso
- OUAKRIM-SOIVIO, Najat 2015. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- PARTTI, Heidi, WESTERLUND, Heidi ja BJÖRK, Cecilia 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Julkaisussa JUNTUNEN, Marja-Leena, NIKKANEN, Hanna M. ja WESTERLUND, Heidi (toim.). Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus.

REBER, Arthur S. 1989. Implicit Learning and Tacit Knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General* 1989, Vol. 118, No. 3, 219-235. [Viitattu 2018-11-22.] Saatavissa: <http://www.wjh.harvard.edu/~pal/pdfs/pdfs/reber89.pdf>

TAUBE, Karin 1998. *Portfolio. Oppimisen suunnittelu ja arviointi*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

VÄNTTINEN, Matti 2017. Oppilaiden arviointi osana oppilaitoksen toimintakulttuuria. Toimintakulttuurin käsite. Julkaisussa: ANTIKAINEN, Mikko, GEMERT, Rody van, GUSTAVSSON, Åsa, HUNTUS, Sanna, IGNATIUS, Antti, IIVONEN, Ilari, KAUPPINEN, Kristian, LASSFOLK, Hellevi, SMULTER, Patrik ja VÄNTTINEN, Matti. Julkaisussa *Askelia oppilaiden arvioinnin uudistamiseen taiteen perusopetuksessa. Kuinka sen teimme RAPA - KOBE -hankkeessa*. Musiikkiopisto Avonian, Musiikkiopisto Juvenalian ja Musikinstitutet Kungsvägenin yhteishanke *RAkentava PAute – Konstruktiv BEDöming*. [Viitattu 2018-11-15.] Saatavissa: <http://www.avonia.fi/files/2017-02/ASKELIA%20OPPILAI-DEN%20ARVIOINNIN%20UUDISTAMISEEN.compressed.pdf>

LIITE 1: ARVIOINNIN TYÖKALUPAKKI

1. Oppilaskeskeinen työskentely

Oppilaskeskeisyys on uuden opetussuunnitelman lähtökohta. Oppilaskeskeisyys tarkoittaa kiteytetysti sitä, että tavoitteet ja toimintatavat määritellään yhdessä oppilaan kanssa.

- Oppilas on opetuksen keskiössä
- Oppimaan oppimisen oivaltaminen
- Oppimisprosessien ja -polkujen rakentaminen
- Arvioi toimintaa siltä kannalta, että motivaatio säilyy ja kasvaa
- Motivoinnin ei tarvitse aina olla positiivista kehumista, vaan se voi olla haastamista ja ongelmien osoittamista
- Kannusta oppilasta ja muista, että voit tarvittaessa muuttaa toimintatapaa ja tunnin sisältöä
- Kysele ja kannusta omatoimiseen työskentelyyn

2. Oppimaan oppiminen

Opetushallituksen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa linjataan selkeästi, että arvioinnin tulee olla oppilasta kannustavaa ja oppilaan oppimista kehittävä (Lähteenmäki 2018, 66).

Uuden arvioimisprosessin tarkoitus on uudistaa näkemys oppilaan osaamisesta.

- Oppimisen prosessin ja työn tulosten itsearviointi
- Oppimiseen vaikuttaneiden asioiden tiedostaminen
- Itsearviointi- ja vertaisarviointitaitojen kehittäminen
- Jatkuva palautteen antaminen
- Oman ja yhteisen työskentelyn ja oppimisen havainnoiminen

3. Tavoitteellinen opiskelu

Tavoitteellinen toiminta ja portaalta toiselle etenevä oppiminen on opetussuunnitelman mukainen pyrkimys, joka ohjaa oppimista ja pyrkii tukemaan oppimaan oppimista.

- Kuuntele oppilastasi, mitä hän haluaa oppia. Jos varsinaista tavoitetta ei oppilaan puolesta synny heti, käytössä on instrumenttikohtaiset yleiset tavoitteet.
- Jakakaa tavoite pää- ja välitavoitteisiin. Keskustele oppilaan kanssa koko ajan siitä, miten tavoitetta kohti tulee edetä ja anna palautetta jo tehdystä työstä ja opituista asioista.
- Anna oppilaan nauttia oppimastaan. Turha kiire tavoitteesta toiseen vähentää motivaatiota.
- Reflektoikaa yhdessä jo tehtyä ja sitä, mihin se vaikuttaa.
- Välitavoitteet synnyttävät sivupolkuja, nämä voivat olla hienoja tutkimusmatkoja ja opettavat luovuutta ja luovaa ongelmanratkaisua.
- Sovella instrumenttikohtaisia taitotauluja tavoitteiden vaatimalla tavalla
- Opetussisällöt tulee pilkkoa tarpeeksi pieniksi kokonaisuuksiksi motivaatiota ylläpitämään

4. Oppimismotivaatio

Motivaation syntymisen edellytys on oppijan kiinnostus opittavaa asiaa kohtaan. Kiinnostus voi syntyä sisäisesti, tai ulkoisen tekijän aiheuttamana. Motivoinnin päämäärä on tavoitteen saavuttaminen.

- Miten synnyttät ja ruokit oppimismotivaatiota?
- Mitkä asiat vaikuttavat oppimismotivaatioon positiivisesti tai negatiivisesti?
- Motivaatio synnyttää tavoitteita
- Oikein määritellyt tavoitteet synnyttävä motivaatiota

5. Jatkuva arviointi ja rakentava palaute

Jatkuva arviointi edellyttää myös jatkuvan palautteen antamista. Suullisen palautteen tulee ohjata ja motivoida oppilasta työskentelemään pitkäjänteisesti ja oma-aloitteisesti tavoitteiden mukaisesti.

- Suullinen palaute jatkuvaa
- Suullinen arvio keskittyy kuvaamaan opiskelijan kehitystä, omien tavoitteiden ja yhteisön tavoitteiden suhteen
- Suullisessa palautteessa painotetaan hyviä asioita ja kannustetaan työskentelyyn.
- Kirjallinen palaute lukukausittain tavoitetauluun
- Palautteen oltava rakentavaa ja oppimista edistävää
- Kirjallinen arviointi tiivistettynä myönteisesti
- Kirjallista ulosantia tulee opetella yhdessä koko työyhteisön kanssa
- Kaikkea ei tarvitse kirjata, palaute keskittyy vahuuksiin ja oppimiseen ja sen edistämiseen
- Palautteen tulee kohdistua myös kehitettäviin alueisiin.
- Kriteeristö tai lausepankki sisältää oppilaan toimintaa ja taitoja kuvaavia lauseita, jotka ovat pohja arviointikeskustelulle, oppilaan itsearviolle sekä opettajan kirjaamalle arviolle
- Kriteerejä ei kirjata palautteeseen/arviointiin

6. Itsearviointi ja vertaisarviointi

Arviointia voi ohjata kysymyksin, jotka määräytyvät arvioitavan asian perusteella.

- Mitä arvioin? Tavoite, työskentely, kehittyminen.
- Mitä oppilas osaa? Miten osaa? Miten osaaminen kehittyy?
- Holistinen arviointi, intuitiivinen ja hetkeen, sekä ärsykkeeseen perustuva
- Analyttinen arviointi, ennalta asetettuihin kriteereihin perustuva
- Formattiivinen arviointi, jatkuva kokonaisuuden huomioiva arviointi
- Summatiivinen arviointi, kokoava, "valtakunnallinen"

7. Arvioinnin kohteet

Arviointia suorittavan opettajan ja arvioinnin kohteena olevan oppijan tulee olla yhtä mieltä siitä, mikä on arvioitava asia. Jatkuvan arvioinnin tulisi liittyä oppimisprosesseihin. Oppimisprosessi käsittää yksittäisten taitojen liittämisen laajempiin kokonaisuuksiin, joten vuorovaikutus ja oppilaan huomioiminen korostuvat.

- Opittava asia?
- Opetuksen suunnittelu
- Oppimisprosessi
- Yksittäinen vaikea kohta, tekninen haaste
- Kokonaisuuden hahmottaminen
- Yhdessä toimiminen, yhteismusisointitaidot
- Kulttuuriin kasvaminen ja siihen kuuluvien arvojen sisäistäminen
- Portfolio
- Lukukausipalaute ja lopputyön arviointi kirjallisena
- Perusopintojen kokonaisarviointi
- Päätösarviointi tehdään painottuen syventäviin opintoihin

8. Opetuksen keskeiset sisällöt

- Monipuolinen perehtyminen oppilaan valitseman instrumentin tai instrumenttien perustekniikkaan, ohjelmistoon ja ilmaisumahdollisuuksiin
- Tutustuminen monipuolisesti erilaisiin musiikin työvälineisiin ja työtapoihin ottaen huomioon oppilaan tavoitteet
- Yhteismusisointitaidot, musiikin perusteet ja musiikin historia
- Tavoitetaulukien sisältö
- Instrumenttikohtaisten taitotaulujen sisältö

9. Arvioinnin muodot

- Monipuolinen
- Oikeudenmukainen
- Eettisesti kestävä
- Oppimiseen kannustava
- Luotettava
- Ennalta nähtävissä oleva arviointi

10. Aukikirjoitetut yhteiset kriteerit

- Hyvän osaamisen kriteerit?
- Aukikirjoitetut kriteerit?
- Lausepankki yhtenäisen ja tasa-arvoisen arvioinnin tueksi

LIITE 2: TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄNANTO

Tehtävänanto: Kirjoita kolme opetussuunnitelmauudistukseen liittyvää ongelmaa/kysymystä, joihin haluaisit vastauksia ja pohdintaa. Vastaa muiden kysymyksiin korkeintaan viidellä ratkaisuehdotuksella/lisäkysymyksellä.

LIITE 3: TUTKIMUSTEHTÄVÄN TULOKSET

Kirjoita kolme opetussuunnitelmauudistukseen liittyvää ongelmaa/kysymystä, joihin haluaisit vastauksia ja pohdintaa. Vastaa muiden kysymyksiin korkeintaan viidellä ratkaisuehdotuksella/lisäkysymyksellä

A 1. Miten valinnaiset opinnot pystytään järjestämään kunnallisessa musiikkiopistossa, jonka rahoitusjärjestelmä on tiukka ja jäykkä? Oppilaat eivät maksa erikseen valinnaisista opinnoista, miten niiden järjestäminen onnistuu?

A1V1: Kerätään systemaattisesti lista opettajien mahdollisista osaamisista, joita voidaan tarjota. Jokainen opettaja pitää yhden valinnaisen tunnin viikossa.

A1V2: Miksi tarjotaan asioita, joihin ei ole käytännössä varaa?

A1V3: Pientä lisämaksua vastaan

A1V4: Musiikkiopistossamme voitaisiin yhteisesti koota ja ideoida valinnaisten aineiden aiheet. Mahtava olisi, että tarjonta lähtisi opettajien omista lähtökohdista, jolloin kurssien vetäjä voisi ottaa osan alueen, minkä eniten kokee kiinnostavaksi ja tärkeäksi. Joku voisi esim. opettaa toimivien komppilappujen kirjoittamista, toinen taas ergonomian merkityksestä treenaamisessa, sävellystyöpaja, soittamista, kehorytmit improvisoinnin alkeina...Osaamista ja vaihtoehtoja on! Yhteismusisoinnin käsite voisi olla laajempi, kuin mitä tällä hetkellä ja se voisi laajentua valinnaisilla opinnoilla. Jo pienen viikoittaisen ajan suuntaamisella yhteiseen, joko yhden tai useamman kerran työpajatoimintaan voitaisiin saada enemmän aikaan. Ymmärrettävästä syystä kaikkia valinnaisia kursseja ei valikoida, eikä siten toteuteta, mutta tällöin opettajaresursseja voitaisiin lisätä valikoituneisiin kursseihin: apu varmasti kelpaa tapahtumaviikonloppujen tiedotuksessa, lasten ohjaamisessa ym. oheistyössä ja näin tiimi voisi vahvistua tasapuolisesti.

A 2. Yhteismusisointia pitäisi järjestää aivan kaikille oppilaille, ja kaikkien oppilaiden olisi tärkeää päästä kokemaan yhteisöllisyyttä ja osallisuutta musiikkiopistossa. Millaiset yhteismusisoinnin järjestämis muodot voisivat tavoittaa kaikki oppilaat?

A2V1: Yhteismusisointijaksot hyvin organisoituina kaikille

A2V2: Kaikille opettajille yhteismusisoinnin opettamista lukujärjestykseen

A2V3: Asteikko-orkesteri, tai soitnuorkesteri, eli koko kööri improvisoi saman soinnun rajoissa, tai soittaa samaa asteikkoa eri suuntiin terssi-, seksti-, kolmisointukaanonina.

A2V4: Yhteismusisoinnin yhteinen suunnittelu uudelta pohjalta. Ei enää yksin puurtamista oman instrumentin tai pelkästään omien oppilaiden takaa, vaan eri soittajien ryhmiä ja kokoonpanoja tuotettaisiin tarkoitushakuisesti. Opettajat opettaisivat yhteismusisointia siis muillekin instrumenttiopiskelijoille kuin vain oman luokkansa oppilaille. Yhteisopettajuus opetustilanteissa olisi hyvä juttu, koska yksin opettava opettaja saattaa kokea musiikin vain oman instrumenttinsa kautta. Musiikki ilmenee monenlaisissa tilanteissa konserttisalien ulkopuolella esim. digitaalisessa maailmassa. Erikoisiakin instrumenttiyhdistelmiä ja -kokoonpanoja voitaisiin luoda uusia tarpeita varten, kun vain nähdään mahdollisuudet. Meidän opettajakulttuuri on pitkään ollut vahvasti yksin opettamista, jolloin yhdessä opettaminen on helposti mielletty puolikkaaksi opettamiseksi...

A 3. Opettajilla on hyvin erilaiset lähtökohdat säveltämisen ja improvisoinnin opettamiseen. Miten taataan kaikille oppilaille edes suurin piirtein yhtä laadukas opetus säveltämisessä ja improvisoinnissa?

A3V1: Opetuspaketti kaikille opettajille, jossa neuvotaan perusasiat aiheesta. Samat perusasiat käydään sitten läpi jokaisen opettajan tunnilla

A3V2: Opettajavaihtoviikot /-jaksot

A3V3: Tunnin jakaminen: ½ omalla opettajalla, ½ toisella.

A3V4: Jälleen kerran avattaisiin työyhteisön yhteistä osaamista ja otettaisiin selvää, onko omassa porukassa hyviä kokemuksia säveltämisestä, biisien tai tekstien kirjoittamisesta. Tätä yhteistä osaamista voisi vahvistaa niin, että vaikkapa työpajan yhdessä pisteessä rajataan aihetta, toisessa leikitään eri tyyleillä, kolmannessa keskityttäisiin vaikkapa Garagebandin mahdollisuuksiin jne. Jälleen kerran, yhteisopettajuus nousisi avaintekijäksi, jolloin erilaisista lähtökohdista huolimatta mahdollisimman moni voisi työstää tätä laadukkaasti. Ei tarvitse olla säveltäjä osatakseen opettaa säveltämisen lähtökohtia, sama improvisoinnin suhteen

B 1. Sivutoimipaikoissa tiedonkulku ja toimintatapojen muutos on harvojen käsissä, vastuu on suurempi, kun muu työyhteisö on kaukana. Uudistusten informoinnissa oppilaille ja heidän vanhemmilleen kaivataan työyhteisön tukea.

B1V1: Informointiin omat vastuuhenkilöt, josta voisi saada muuta työtä

B1V2: Mietitään yhdessä informointivälineet: vanhempainilta, internet, sähköposti yms.

B1V3: Kertoa uudistuksista luokkakonsertin yhteydessä

B1V4: Samassa tilaisuudessa järjestää opetusnäyte jonkun oppilaan avulla, ja näyttää vanhaa ja uutta toimintatapaa soittotunnin tilanteessa

B1V5: Koko työyhteisön yhteiset kokoukset, koulutukset ja keskustelumahdollisuudet: varmistettava, että myös sivutoimipisteen opettajat pääsevät paikalle

B1V6: Vanhempainiltoja/tiedotustilaisuuksia myös sivutoimipisteisiin, joissa rehtori paikalla, esim. oppilaskonserttien yhteydessä.

B 2. Kuinka etäyhteydet saataisiin käyttöön esimerkiksi palavereissa ja kokouksissa, jolloin "turhia" ajeluita minimoitaisiin? Tästä on kokemuksia muissa pohjoisen musiikkiopistoissa, joissa välimatkat pitkiä.

B2V1: Etäyhteydet rohkeasti käyttöön. Yhteyksiä käytetään muissakin kaupungin kokouksissa, joten osaamista löytyy kaupungilta

B2V2: Videoyhteys, kamera ja tykki/näyttö paikalla ja sillä siisti :)

B2V3: Tämä olisi tärkeää ja auttaisi tehostamaan ajankäyttöä

B2V4: Viestiä ja toivetta asiasta rehtorille ja sitä kautta Kajaanin kaupungille

B 3. Resurssien lisääminen tai vapauttaminen uuden ops:n tuomiin vaatimuksiin. Päiväkirjan pitäminen uusista asioista on mysteeri. Perinteisten soittotuntien kirjaaminen on helppoa, mutta olisi mukava yhdistellä teoria- asioiden opetusta ja vaikka juurikin improvisoinnin alkeita ryhmätunneille, yhteissoittoon vaikka epäsäännöllisiin luokkakon-

sertteihin. On vaivalloista esittää tätä ajatusta, koska perinteet vahvat, eikä päiväkirjaan merkitä työpajatyyppejä juttuja kovin helposti. Tili tulee säännöllisestä viikoittaisesta opetuksesta, mutta ei voi olla myöskään niin, että kaikki muut uudistukset ovat muuta työtä. Opetussisällön kirjaamisen problematiikkaa siis...

B3V1: Työpajat ja muut uudistukset kokeiluun

B3V2: Mielestäni oppilaat arvostavat enemmän saamiaan kokemuksia kuin suoritusmerkintöjä

B3V3: Suoritusmerkinnät ja päiväkirjat tärkeämpiä opettajille, kuin oppilaille?

B3V4: Opetusvelvollisuuden (23h/vko) jako viikoittaiseen ja vuosittaiseen, esim. 20 h/vko ja loput vuositasolla tai lukukausitasolla.

B3V5: Eepos vielä ohjelmana keskeneräinen

B3V6: Uskon, että merkitsemistavat muotoutuvat vähitellen käytännön työstä nousevien kokemusten, tapojen ja ongelmien myötä

C 1. Miten yhteissoiton laatu ja määrä saadaan kaikille tasapuoliseksi? Esim. toiset soittavat koko ajan kokoonpanoissa, toiset pääsevät vain kokeilemaan yhteissoittoa.

C1V1: Yhteissoittojaksot, -viikot

C1V2: Tunnin jako solistiseksi ja yhteiseksi, esim 20 min + 25 min

C1V3: Ei ehkä ole edes mahdollista saada. Tärkeämpää on se, että kaikki pääsevät jollakin tavalla mukaan yhteismusisointiin ja saavat kokemuksen yhteisöllisyydestä ja yhdessä tekemisestä

C1V4: Opettaja rohkaistava, kannustettava ja vähän patistettavakin yhteistyöhön yhteismusisoinnin järjestämisessä

C1V5: Harvinaisempien soittimien opettajia ja soittajia olisi kuultava niin, että kaikki työyhteisössä miettisivät yhteisesti sovituksia eri instrumenttiyhdistelmille, tarvittaessa niitä voidaan sovittaa itse! Siinäpä mahtava työpaja-aihe... on lähtökohtaisesti helppo opettaa yhteissoittoa perinteisille orkesterisoittimille jo pitkän tapakulttuurinkin vuoksi. Silti yhdessä soittaminen ei tarvitse kuin kaksi soittajaa ja jokaisella muusikolla instrumentista riippumatta on oikeus soolon paikkaan, stemmääniin ja komppiin. Tarvitaan siis resursseja, jotta mahdollistetaan soittajien yhteinen soittaminen. Tarvitaan aikaa!

C 2. Miten suullista ja kirjallista arviointia arvioidaan/valvotaan? Saavatko kaikki oppilaat jatkuvaa palautetta kehittämisestään?

C2V1: Voi kehittää valmiit arviointifraasit, esim. matriisien osa-alueiden kohtaisesti, joista opettajat voisivat valita parhaiten sopivia jokaisen oppilaan kohdalla

C2V2: Keskeistä luottaminen opettajien ammattitaitoon ja haluun tehdä työnsä hyvin

C2V3: Yhteiset koulutukset ja keskustelut arvioinnista tärkeitä

C2V4: Jatkuva arviointi näkyy Eepoksessa: vanhempia tiedotettava oppilaan oikeudesta saada jatkuvaa arviointia ja mahdollisuudesta seurata sitä Eepoksessa

C2V5: Olisiko mahdollista keskustella tietyt toimintatavat arvioinnin antamisen kielenkäytöstä työporukalla, koska ihan rehtorilähtöisesti tulisi asettaa arviointiin ja kirjalliseen viestintään rajat. Epäonnistumisetkin on mahdollista kirjata eteenpäin suuntautuvan, hyvän valmentajan tavoin - kantaaottavaa, mutta ihmistä kannattelevaa, rakentavaa kritiikkiä on mahdollista antaa. Meillä kaikilla on itselläkin erilaisista arvioinnantajista omiakin kokemuksia

C2V6: Uudistuneessa musiikkiopistossa tämä arviointi mustana valkoisella voi itsessään nousta nopeasti myrskyn silmään (someen), jos ei olla tarkkana...Opettaja on aina arvioinnistaan vastuussa niin oppilaille, oppilaan huoltajille, kuin oppilaitoksellekin, joten olisi hyvä sopia linjoista ja ikään kuin "kielestä" millä puhutaan, ettei tule yllätyksenä kenellekään. Hankaliin tapauksiin saattaa ajan myötä tulla rutiiniakin, arviointi ympäröityy. Tällainen ympäröityä arvio arvosanana numerokin oli, ei perusasia ole mihinkään muuttunut.

C 3. Kuinka oppilaat ja vanhemmat saadaan tietoisiksi ops:n muutoksista? Miten ops-uudistuksesta saadaan irti kaikki hyöty?

C3V1: Kun muutosten käytänteet muodostuvat ja vakiintuvat, vanhemmat huomaavat ne itse

C3V2: Pitää ne ensin itse omassa työssä selventää ja tarkentaa

C3V3: Tiedotustilaisuus ja tiivistelmä ops:sta jo toteutettu vanhemmille

C3V4: Keskustelu "vanhempainvarteissa" kaikkien huoltajien kanssa vuosittain

C3V5: Myös kollegiaalinen keskustelu ja ideointi tärkeää, esim. yhteiset suunnitteluamupäivät

C3V6: Kun ops:n muutokset pääsevät vauhtiin, olisi hyvä saada oppilaitoksesta näkyviä kommentteja ja kuulumisia mediaan, esim. lehtijuttu, haastattelu uusista tuulista rehtorin, opettajan ja oppilaan näkökulmasta. Mehän tämän uudistuksen elämme todeksi, eikä vastapuolelta se henkilö, joka kenties on 80-luvulla laskenut pianon kannen kiinni ja on ehkä päättänyt omien kokemustensa perusteella, ettei ainakaan omia lapsiaan pakota tunneille... tarvitaan puolestapuhujia!

C3V7: Juuri näitä tämän opinnäytetyön kysymyksiä pohtiessani tajusin eniten syventyväni ops:n muutosten aiheeseen oikein tosissani. Tästä johtopäätöksenä on, että kaikenlainen yhteys vanhempiin on tosi arvokasta opettajalle

C3V8: avoimena pysyvät välit auttavat tiedon välittämistä. Myös toiveiden kuuntelua puolin ja toisin.

D 1. Miten arviointi onnistuu ilman numeroita niin, että siitä pystyy näkemään selkeästi edistymisen ja niin, että se on verrannollista ja tasapuolista kaikissa soittimissa?

D1V1: Hymiöt tai muu arvosanan vastine (värit?), mutta osa-alueittain esimerkiksi soittotavat, rytmi ja tempo, nyanssit jne.

D1V2: Arvioinnin on oltava jatkuvaa

D1V3: Jatkuvassa arvioinnissa voisi käyttää kaikkien instrumenttien yhteistä kysymys/lomakepohjaa (tai kollegion yhteistä)

D1V4: Äänite- ja videoportfolio näyttää konkreettisesti edistymisen. Portfolio siis avuksi arviointiin

D1V5: Tarvitseeko olla verrannollista? Nyt arvioidaan oppimisprosessia, ei vertailla oppilaita

D1V6: Ei luultavasti ole ollut verrannollista numeroidenkaan aikana

D1V7: Kaikille instrumenteille palautetta muilta, kuin oman instrumentin opettajalta, esim. pianolle rumpuopettaja

D1V8: Voi kehittää valmiit arviointifraasit (esim. matriisien osa-alueiden kohtaisesti), joista opettajat voisivat valita parhaiten sopivia jokaisen oppilaan kohdalla

D1V9: En ole ikinä uskonut, että entinenkään numeroperusteinen arviointi olisi mitenkään selkeästi näyttänyt edistymistä -päinvastoin, ne olivat leimaavia tutkinto hetken satunnaisotoksia, joskus onnenkantamoisena joskus taas muilla avuilla

D1V10: paljon enemmän töitä tehnyt ystäväni sai tasaista kolmosta, kun taas lahjakkaana mutta laiskana itse loistin stipendeineni...tasa-arvoisesta arviointiperusteesta ei mielestäni voi puhua niin kauan, kun toimitaan ihmisten kesken. Opettajat antavat arvioita hyvin erilaisista lähtökohdista käsin, se vain on niin. Onneksi nykyisessä arvioinnissa tulee ainakin periaatteessa mahdolliseksi kannustaa kirjallisessa arvioinnissa tällaisia "tsemppipelaaajia" kuten ystäväni, joka olisi ansainnut kunniamaininnan treenaamisesta ja asenteestaan. Instrumentin hallinta ja konserteissa tai tutkinnoissa loistaminen ei olisikaan enää se ainoa palkkiometsästäminen päämäärä, vaan arvioinnin perusteissa voitaisiin nostaa esille muita ominaisuuksia, kuten esim. sinnikkyys, motivaation löytäminen, soitto-kavereiden kohtelu ym. muusikon kasvupisteitä, joita soittamisen toivoisi kehittävän.

D 2. Miten varmistutaan siitä, että jokainen opettaja huolehtii ohjelmiston monipuolisuudesta myös jatkossa, jos monipuolisuutta ei itse suoritustilanteessa vaadita?

D2V1: Luotetaan opettajien ammattitaitoon!!

D2V2: Monipuolisuus ei välttämättä niin tärkeää, vaan oman tyylin/tyylysuunnan löytäminen - Keskustelua opettajien välillä ohjelmistoista

D2V3: Kollegiot voisivat esitellä ohjelmistot avoimesti ja lisätä uusia kappaleita, keskustella niiden taitotasosta ym. Voitaisiin edelleen oppilaitoslähtöisesti sopia, että meillä ohjelmisto pitää olla monipuolinen.

D 3. Uudessa ops:ssa yhteissoitto on selvästi määrätty. Miten se onnistuu kaikkien kohdalla? Entä ne yksittäistapaukset, joissa oppilas itse ei tahdo soittaa yhdessä muiden kanssa?

D3V1: Soittaa opettajan kanssa

D3V2: Soittaa tausta kanssa (ehdollinen yhteissoitto)

D3V3: Yhdistetyt/osittain yhdistetyt tunnit

D3V4: Yhteissoittoviikot

D3V5: Oman äänityksen kanssa

D3V6: Ensimmäinen yhteismusisointi voi olla yhdessä opettajan kanssa. Löytyisikö seuraavaksi joku tuttu luokkakaveri/naapuri/sisar, jonka kanssa suostuisi soittamaan? Edetään vähitellen

D3V7: Käytetään erilaisia yhteismusisoinnin järjestämisuotoja: periodit, yhteissoittoviikonloput, soitto-tuntiaikaa käytetään silloin tällöin yhteismusisointiin

D3V8: Yhteismusisointijaksoja lisää, jolloin ei ole muuta opetusta

D3V9: Pienetkin kokoonpanot mahdollisia

D3V10: Kaikille oppilaille soittajakaveri (oppilas), jonka kanssa harjoitellaan säännöllisesti yhteissoittoa

E 1. Oppijälähtöisyys: oppijan omien tavoitteiden asettelu/itsearviointi, erityisesti alle 10vuotaiden oppilaiden kohdalla?

E1V1: Itsearviointia ja tavoitteiden asettelua tehdään valmiiden kysymysten/lomakkeen pohjalta

E1V2: Opettaja apuna, käyttäen lapsen ikätasolle sopivaa kieltä/ilmaisua

E1V3: Äänitteet ja videot itsearvioinnin apuna

E1V3: Opettaja ohjaa tavoitteiden asettamisessa kysymyksillä. Yksikin tavoite riittää aluksi

E1V4: Itsearviointin opettelu joka tunnilla: opettaja esittää kysymyksiä esim. "Paljonko harjoitelin?", "Miltä lopputulos kuulostaa oppilaan mielestä?".

E1V5: Alle 10-vuotiaiden kanssa voisi vanhempien kanssa istahtaa alas ja suunnitella opintokautta, samalla vanhemmat saisivat tietoa järjestelmästä ja tavoista, samalla epätietoisuus puolin ja toisin vähenisi. Muutamalla kohdalla kirjattuna tavoitteet tehtäisiin yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa. Näin myös itsearviointin kanssa, se saisi olla pohdiskeluvaa ja avointa ja ennen kaikkea huoltajan kanssa yhteisymmärryksessä tuotettua.

E 2. Yhteismusisointi (järjestelmällinen, säännöllinen). Miten toteuttaa jokaisen oppilaan kanssa, jos instrumenttiopetusta 45 min/vko?

E2V1: Käytetään 15 min oppilaan soittotunnista joka viikko yhteismusisointiin (toimii pienillä oppilailla)

E2V2: Käytetään jokaiselta oppilaalta esim. kaksi soittotuntia/lukukausi yhteismusisointiin. Jos yhteissoittoryhmässä on esim. viisi soittajaa, yhteissoittotunteja tulee 10/lukukausi

E2V3: Yhteismusisointijaksot, esimerkiksi joka kuukausi pari päivää, jolloin ei muuta opetusta

E2V4: On myös niin, että joidenkin oppilaiden viikoittainen aikataulu on niin täynnä, että soittotunti on vain yksi lukuisista osista siinä hulinassa. Yhteismusisointi on jo liikaa ja on ylikuormittavaa, jos väkisin pidetään kiinni ops:n yhteismusisoinnin vaatimuksesta kaikille - tällaisessa tilanteessa, jos oppilas ei selvästi ehdi tai on vaarana, että hän tästä syystä lopettaa, voitaisiin vaatimuksesta luopua ja vain kirjata hänen kohdallaan; ei osallistunut yhteismusisointiin...

E 3. Vain kaksi vuotta musiikin perusteisiin 1 ja 2? Miten se korreloi instrumenttiopintojen kanssa, jotka useimmin kestävät 5 – 7 vuotta?

E3V1: Miksi tarvitsee korreloida? - mupe 1 & 2 sisältävät kaikille välttämättömät tiedot ja taidot. Halukkaat saavat lisää mupe-osaamista valinnaismupesta.

E3V2: Oppilaiden mupeen menemisen ajoitus tärkeää: ovatko mupessa käsitellyt asiat suhteessa soittamisen tasoon?

E3V3: Mupe-opettajien ja instrumenttiopettajien yhteistyö: käsitellään samoja asioita tunneilla mahdollisuuksien mukaan

E3V4: Ei liian aikaisin mupe-tunneille, perusasiat ensin haltuun soittotunneilla.

E3V5: Miksi mupe-opintojen pitäisi korreloida instrumenttiopintoihin, minkä soittaja kuitenkin kokee pääasiaksi? Eikö pari vuotta säännöllistä opiskelua jo mahdollista hyvää pohjaa, jotta opiskelijan tekee mieli ottaa valinnaisia kursseja, joita voisivat olla vaikka sovitus, biisinteko, nuotinkirjoitusohjelman opiskelu...Ja jos oppilas on sitten tätä lajia, ettei tee kuin sen minimin, eikö sekin voisi olla ihan ok? sitten se hänen kohdallaan vain todistuksessa kirjataan niin. Asiakkaat saattaisivat tykätä, että viikkoon mahtuu muutakin elämää kuin musiikkiopistoa.

LIITE 4: TUTKIMUKSEN MUU TUOTTO

Tutkimuskysely nosti esiin myös muita aiheellisia kysymyksiä, jotka eivät liittyneet arviontiuudistukseen tai yhteismusisoinnin järjestämiseen. Näitä seikkoja tulee mielestäni käsitellä työyhteisössä arviontiuudistuksen ja yhteismusisoinnin lisäksi.

Esitän edellisen tapaan ongelman tai ajatuksen lihavoituna ja ratkaisuvaihtoehdot lihavoidun tekstin alla. Nämä asiat sekä niiden järjestäminen edistävät työhyvinvointia ja viihtymistä. Kyseisistä asioista huolehtiminen viestittää työntekijöille, että heitä kuunnellaan ja heidän mielipiteensä ja huolensa ovat tärkeitä. Lisäksi kyseiset ajatukset herättävät varmasti keskustelua koko henkilökunnan kesken, sillä kyselytutkimukseen osallistui vain viisi opettajaa. Loppujen lopuksi oppilaitos on niin hyvä, kuin sen työntekijänsä ovat.

Miten valinnaiset opinnot pystytään järjestämään kunnallisessa musiikkiopistossa, jonka rahoitusjärjestelmä on tiukka ja jäykkä? Oppilaat eivät maksa erikseen valinnaisista opinnoista, miten niiden järjestäminen onnistuu?

- Kerätään systemaattisesti lista opettajien mahdollisista osaamisista, joita voidaan tarjota. Jokainen opettaja pitää yhden valinnaisen tunnin viikossa.
- Miksi tarjotaan asioita, joihin ei ole käytännössä varaa?
- Pientä lisämaksua vastaan
- Musiikkiopistossamme voitaisiin yhteisesti koota ja ideoida valinnaisten aineiden aiheet. Mahtava olisi, että tarjonta lähtisi opettajien omista lähtökohdista, jolloin kurssien vetäjä voisi ottaa osan alueen, minkä eniten kokee kiinnostavaksi ja tärkeäksi. Joku voisi esim. opettaa toimivien kompilappujen kirjoittamista, toinen taas ergonomian merkityksestä treenaamisessa, sävellystyöpaja, sovittamista, kehorytmit improvisoinnin alkeina...Osaamista ja vaihtoehtoja on! Yhteismusisoinnin käsite voisi olla laajempi, kuin mitä tällä hetkellä ja se voisi laajentua valinnaisilla opinnoilla. Jo pienen viikoittaisen ajan suuntaamisella yhteiseen, joko yhden tai useamman kerran työpajatoimintaan voitaisiin saada enemmän aikaan. Ymmärrettävästä syystä kaikkia valinnaisia kurseja ei valikoida, eikä siten toteuteta, mutta tällöin opettajaresursseja voitaisiin lisätä valikoituneisiin kurssiin: apu varmasti kelpaa tapahtumaviikonloppujen tiedotuksessa, lasten ohjaamisessa ym. oheistyössä ja näin tiimi voisi vahvistua tasapuolisesti.

Sivutoimipaikoissa tiedonkulku ja toimintatapojen muutos on harvojen käsissä, vastuu on suurempi, kun muu työyhteisö on kaukana. Uudistusten informoinnissa oppilaille ja heidän vanhemmilleen kaivataan työyhteisön tukea.

- Informointiin omat vastuuhenkilöt, josta voisi saada muuta työtä
- Mietitään yhdessä informointivälineet: vanhempainilta, internet, sähköposti yms.
- Kertoa uudistuksista luokkakonsertin yhteydessä
- Samassa tilaisuudessa järjestää opetusnäyte jonkun oppilaan avulla, ja näyttää vanhaa ja uutta toimintatapaa soittotunnin tilanteessa
- Koko työyhteisön yhteiset kokoukset, koulutukset ja keskustelumahdollisuudet: varmistettava, että myös sivutoimipisteen opettajat pääsevät paikalle

- Vanhempainiltoja/tiedotustilaisuuksia myös sivutoimipisteisiin, joissa rehtori paikalla, esim. oppilaskonserttien yhteydessä.

Kuinka etäyhteydet saataisiin käyttöön esimerkiksi palavereissa ja kokouksissa, jolloin ”turhia” ajeluita minimoitaisiin? Tästä on kokemuksia muissa pohjoisen musiikkiopistoissa, joissa välimatkat pitkiä.

- Etäyhteydet rohkeasti käyttöön. Yhteyksiä käytetään muissakin kaupungin kokouksissa, joten osaamista löytyy kaupungilta
- Videoyhteys, kamera ja tykki/näyttö paikalla ja sillä siisti :)
- Tämä olisi tärkeää ja auttaisi tehostamaan ajankäyttöä
- Viestiä ja toivetta asiasta rehtorille ja sitä kautta Kajaanin kaupungille

Miten varmistutaan siitä, että jokainen opettaja huolehtii ohjelmiston monipuolisuudesta myös jatkossa, jos monipuolisuutta ei itse suoritustilanteessa vaadita?

- Luotetaan opettajien ammattitaitoon!!
- Monipuolisuus ei välttämättä niin tärkeää, vaan oman tyylin/tyylisuunnan löytäminen - Keskustella opettajien välillä ohjelmistoista
- Kollegiot voisivat esitellä ohjelmistot avoimesti ja lisätä uusia kappaleita, keskustella niiden taitotasosta ym. Voitaisiin edelleen oppilaitoslähtöisesti sopia, että meillä ohjelmisto pitää olla monipuolinen.

Vain kaksi vuotta musiikin perusteisiin 1 ja 2? Miten se korreloi instrumenttiopintojen kanssa, jotka useimmin kestävät 5 – 7 vuotta?

- Miksi tarvitsee korreloida? - mupe 1 & 2 sisältävät kaikille välttämättömät tiedot ja taidot. Halukkaat saavat lisää mupe-osaamista valinnaismupesta.
- Oppilaiden mupeen menemisen ajoitus tärkeää: ovatko mupessa käsitellyt asiat suhteessa soittamisen tasoon?
- Mupe-opettajien ja instrumenttiopettajien yhteistyö: käsitellään samoja asioita tunneilla mahdollisuuksien mukaan
- Ei liian aikaisin mupe-tunneille, perusasiat ensin haltuun soittotunneilla.
- Miksi mupe-opintojen pitäisi korreloida instrumenttiopintoihin, minkä soittaja kuitenkin kokee pääasiaksi? Eikö pari vuotta säännöllistä opiskelua jo mahdollista hyvää pohjaa, jotta opiskelijan tekee mieli ottaa valinnaisia kurseja, joita voisivat olla vaikka sovitus, biisinteko, nuotinkirjoitus-ohjelman opiskelu...Ja jos oppilas on sitten tätä lajia, ettei tee kuin sen minimin, eikö sekin voisi olla ihan ok? sitten se hänen kohdallaan vain todistuksessa kirjataan niin. Asiakkaat saattaisivat tykätä, että viikkoon mahtuu muutakin elämää kuin musiikkiopistoa.