



Oppilarvioinnin muutokset taiteen perusopetuksessa

Tutkimus arviointiosaamisesta Pirkanmaan alueen
musiikkiopistojen instrumenttiopettajien keskuudessa

Jenni Jäske

OPINNÄYTETYÖ
Marraskuu 2021

YAMK Musiikkipedagogi

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Musiikkipedagogi YAMK

JÄSKE, JENNI:

Oppilasarvioinnin muutokset taiteen perusopetuksessa
Tutkimus arviointiosaamisesta Pirkanmaan alueen musiikkiopistojen instrumenttiopettajien keskuudessa

Opinnäytetyö 48 sivua, joista liitteitä 5 sivua
Marraskuu 2021

Tämä opinnäytetyö tutkii uusia arviointikäytänteitä ja opettajien kokemuksia arviointityöskentelyn muutoksista uuden opetussuunnitelman perusteiden myötä Pirkanmaan musiikkiopistoissa. Työn taustana on taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Työssä keskitytään taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän instrumenttiopettajien kokemuksiin. Keskeinen tutkimusaineisto muodostui kyselytutkimuksesta.

Työssä luodaan katsaus musiikkioppilaitosten aikaisempiin arviointikäytänteisiin ja -ohjeistuksiin aikaisempien opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta. Myös arviointi ja sen historiakatsaus on tarkastuksen alla. Keskiössä on kuitenkin uudet opetussuunnitelman perusteet 2017. Tämä työ selvittää sitä, kuinka perusteet ovat ohjanneet opettajien arviointityötä erityisesti aikaisempia opinnäytteitä ja tasosuorituksia kohtaan, ja millaisia kokemuksia opettajilla yleisesti arvioinnin muutoksista on. Lisäksi selvitetään opettajien mahdollista lisäkoulutustarvetta arviointiin liittyen. Tutkimus sisältää niin määrällisiä kuin laadullisia elementtejä. Aineistona on käytetty myös aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja tutkimuksia. Myös työn tekijän omakohtainen kokemus musiikkioppilaitoksessa opettamisesta tuo oman leimansa tähän työhön.

Tutkimuksessa selvisi, että arviointimuutokset uusien opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta on otettu pääsääntöisesti hyvin vastaan. Kuitenkin osa vastaajista toivoi vielä paluuta numeroarviointiin. Kriittikiä oppilaitosten arviointityön muutokset saivat selkeiden kriteerien ja ohjeiden puuttumisesta. Selkeyttä yhteisiin arviointikäytänteisiin toivottiin, ja tutkimuksen mukaan myös arviointikoulutukselle olisi tilausta.

Asiasanat: arviointi, arviointiosaaminen, opetussuunnitelmat, taiteen perusopetus

ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu
Tampere University of Applied Sciences
Master's Degree Programme in Music
Option of Music Pedagogy

JÄSKE, JENNI:

Changes in Evaluation in Music Institutes

A study of Assessment Skills among Instrument Teachers in Music Institutes in the Pirkanmaa Region

Bachelor's thesis 48 pages, appendices 5 pages
November 2021

The purpose of this thesis was to study new assessment practices and teachers' experiences of the changes in the assessment work within the new curriculum at Pirkanmaa Music Institutes. The work is based on the national core curriculum 2017 for basic education of the arts. The work focuses on the experiences of instrument teachers. The main research material consisted of a survey for instrument teachers.

The thesis studies the previous assessment practices in music institutes. The history of evaluation in the field of music is also under review. However, the focus is on the national core curriculum 2017. This work examines how the new curriculum has guided the teachers' assessment work and how the teachers see the assessment work today. In addition, the possible need for additional training in connection with assessment is explored. The study includes both quantitative and qualitative elements. Relevant literature and research have also been used as materials.

The study revealed that changes in the evaluation in new curriculum have generally been well received. However, some respondents would still like to return to numerical evaluation. Some respondents required a clearer criteria for the assessment work. Teachers also feel that some education in evaluation would be useful.

Key words: assessment, curriculum, basic education in the arts

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 OPPILASARVIOINTI NYKYÄÄN.....	7
2.1. Mitä on arviointi?	7
2.1.1 Arviointikulttuuri Suomessa	8
2.1.2 Summatiivisesta arvioinnista formatiiviseen arviointiin	9
2.2. Oppilasarvioinnin lähtökohtia	11
2.2.1 Oppilaan arvioinnista oppimisen arviointiin.....	11
2.2.2 Itse- ja vertaisarviointi.....	12
2.2.3 Palaute	15
3 OPPILASARVIOINTI MUSIIKKIOPISTOISSA	18
3.1. Opetussuunnitelman perusteet 2002 ja 2017.....	18
3.2. Arvioinnin muutokset.....	19
3.3. Tasosuorituksista kohti jatkuvaa arviointia	21
4 TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
4.1. Aiemmat tutkimukset.....	23
4.2. Tutkimuksen toteuttaminen	23
4.3. Tutkimuskysymykset ja metodologia.....	24
5 TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	27
6 POHDINTA	35
6.1. Opinnäytetyön prosessi.....	35
6.2. Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus	35
6.3. Opinnäytetyön yhteenveto ja johtopäätökset	37
6.4. Jatkotutkimusehdotukset.....	40
LÄHTEET.....	42
LIITTEET	44
Liite 1. Saatekirje	44
Liite 2. Kyselypohja	45

1 JOHDANTO

Arviointia on mukana kaikessa oppimiseen ja opettamiseen liittyvässä toiminnassa. Se on oleellinen osa oppimista. Arvioinnin yksi tärkein tehtävä on edistää ja tukea oppimista. Sen avulla oppimiselle asetetaan tavoitteita ja suunnataan opiskelua selkeämmin päämääriä kohti.

Arvioinnilla on selkeä rooli myös musiikkiopistojen opetustoiminnassa. Musiikkiopisto-termillä tarkoitetaan tässä opinnäytetyössä opetusministeriön opetusluvan saaneita oppilaitoksia. Musiikkia opetetaan musiikkiopistoissa laajan- ja yleisen oppimäärän opetussuunnitelman mukaan. Opinnäytetyössäni tutkimuksen kohteena on laajan oppimäärän opetussuunnitelma. Musiikin laajan oppimäärän mukaista taiteen perusopetusta voi saada musiikkiopistoissa ja konservatorioissa. Musiikkioppilaitosten kattojärjestönä Suomessa toimii Suomen musiikkioppilaitosten liitto SML. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto, n.d.).

Arviointiajattelu on kokenut tähän asti suurimman muutoksen vuonna 2017 opetussuunnitelman perusteiden myötä. Nämä opetushallituksen syksyllä 2017 antamat uudet taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet ovat perustana musiikkioppilaitoksien opetussuunnitelmille. Taiteen perusopetus on ensisijaisesti lapsille ja nuorille tarkoitettua tavoitteellista ja tasolta toiselle etenevää eri taiteenalojen opetusta. Se on oma itsenäinen koulutusmuotonsa, ja siitä säädetään taiteen perusopetuksesta annetussa laissa (633/1998) ja asetuksessa (813/1998). (Laki taiteen perusopetuksesta 1998 ja Asetus taiteen perusopetuksesta 1998.)

Uudet opetussuunnitelmat astuivat voimaan kaudella 2018–2019 musiikkiopistojen oman opetussuunnitelmatyön jälkeen. Suurimmat muutokset opetussuunnitelman perusteissa koskivat oppilasarviointia, opetuksen sisältöjä ja opintojen yksilöllistämistä. Tässä vuonna 2017 voimaan tulleissa opetussuunnitelman perusteissa suositetaan keskittämään selkeämmin ja oppilaslähtöisemmin arvioinnin suhteessa oppilaan lähtötasoon ja edistymiseen perinteiseksi mielletyn tutkintotai tasosuorituksen arvioimisen sijaan. Itsearviointilla sekä vertaisarviointilla on lisäksi suuri merkitys uudessa arviointiajattelussa. Yksi oppilaitosarjen näkyvin arviointimuutos on numeroarviointin poistuminen ja arvioinnin kohdistuminen

selkeämmin oppimisprosessiin pidemmältä ajalta, yhden tietyn esiintymis- tai näyttötilanteen sijaan.

Jotta oppilasarviointia voi kehittää, edellyttää se myös opettajan omien arviointikäytäntöjen sekä myös niiden taustalla vaikuttavien tekijöiden arviointia. Arvioinnin uudistuminen on edellytys opetuksen ja oppimisen kehitykselle. Arvioinnissa opetussuunnitelma konkretisoituu käytännössä. Opettajan ja oppilaan kannalta on tärkeää, että arviointi ja arviointimenetelmät ja -kriteerit ovat oppilaitoksissa selvillä ja myös yhtenäiset oppilaitoksen sisällä sekä oppilaitosten välillä.

Tutkimukseni alkuperäisenä tarkoituksena oli selvittää arvioinnin muutoksia nimenomaan aiempien taitonäytteiden ja tasosuoritusten suhteen. Tutkimuksen edetessä ja kyselyn vastausten perusteella sain kuitenkin laajemmin tietoa opettajien arviointiosaamisesta ja suhtautumisesta nykyisiin arviointikäytänteisiin ja -muutoksiin. Tämän tutkimuksen avulla saadaan tutustua musiikkiopiston arviointitoimintaan opettajan näkökulmasta, heidän arviointikokemusten kautta. Kuinka uudet opetussuunnitelman perusteet ja niiden myötä muutokset arvioinnissa on otettu opistoissa vastaan ja mikä on opettajien kokemus uusien arviointimenetelmien käytöstä käytännössä? Millaista ohjeistusta ja opastusta opettajat ovat saaneet uusien arviointimenetelmien käyttöönottoon? Millaisia arviointikäytänteitä oppilaitoksissa on, ja onko niihin tullut muutoksia uuden opetussuunnitelman myötä? Miten musiikkiopistojen tasosuoritukset tai näytöt tänä päivänä ilmenevät ja miten niitä arvioidaan?

Yhtenä osatavoitteena toivon tutkimukseni tukevan oppilaitosten arviointikeskustelua sekä selkeyttävän opettajille arvioinnin muutoksia ja sen taustoja. Toivon materiaalista olevan hyötyä myös mahdollisia arviointikoulutustarpeita harkittaessa Pirkanmaan alueen musiikkioppilaitoksissa. Tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää oppilaitosten kehittämiseksi. Tätä tutkimusta kirjoittaessa uudet opetussuunnitelmat ovat olleet käytössä kolmen lukuvuoden ajan 2018–2021 joten uudet käytänteet ovat vielä suhteellisen tuoreet. Siirtymäaika päättyi 31.7.2021, eli siihen saakka saattoi vielä tehdä vanhojen tapojen mukaisesti pidemmällä opinnoissaan olevien oppilaiden kanssa.

2 OPPILASARVIOINTI NYKYÄÄN

2.1 Mitä on arviointi?

Arviointi on asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välistä vertailua. Se kohdistuu aina tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen. Arviointi on myös kontekstisidonnaista, jolloin sen tehtävät ja rooli määrittävät kulloisenkin asiayhteyden mukaan. (Opetushallitus, n.d.)

Näin Opetushallitus tiivistää opettajille suunnatussa arviointimateriaalissa arvioinnin merkityksen. (Opetushallitus, n.d.) Kasvatusalalla arvioinnilla tarkoitetaan ”kasvatuksen perusedellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansion määrittämistä” (Atjonen 2007, 19). Arviointi perustuu arvoihin ja arvon määrittämiseen eli siinä on kyse arvoista, arvon antamisesta ja arvottamisesta. Oppilaskeskeinen arviointi on nostanut uuden arvon arvioinnin piiriin, jossa esimerkiksi pelkkä musiikillinen suoritus ei ole enää keskeinen arvon määrittelyn kohde vaan koko arviointi tulisi voida suhteuttaa oppilaan kasvuprosessiin. (Juntunen & Westerlund 2013, 73.)

Arviointi on yksi keskeinen väline, jolla opettaja voi auttaa oppilasta oppimaan ja kehittymään. Sen voi nähdä myös kanavana, jonka avulla luodaan jatkuvaa arkista vuorovaikutussuhdetta oppilaisiin. Toisaalta arviointi on myös formaali osa koulutusjärjestelmän toimintaa osaamisen määrittelyineen sekä todistustraditioineen. Oppimisen tukeminen sekä opiskelijan kannustamien ovat myös arvioinnin keskeisiä tehtäviä. (Luostarinen & Nieminen 2019, 14.)

Arviointi auttaa tunnistamaan, mitä oppilas jo osaa ja mitä tulisi vielä harjoitella. Sen avulla opitaan tunnistamaan asetetut tavoitteet ja löytämään keinot tavoitteiden saavuttamiseksi. Se myös auttaa näkemään millainen osaamisen taso on jollain tietyllä hetkellä saavutettu. Arviointi on sekä laadullista, että määrällistä. Vaikka arvioinnin perustehtävä onkin osoittaa osaamista, antaa se myös välineitä oppijalle itselleen oman oppimisen ohjaamiseen ja tulevien tavoitteiden asettamiseen ja niiden saavuttamiseen. Kaikki toiminta ei voi kuitenkaan olla arvosanaan johtavan arvioinnin kohteena, vaikka arviointi niin keskeinen osa opiskelua onkin.

Merkityksellisen ja tarkoituksenmukaisen arvioinnin taustalla on selkeästi asetetut ja ymmärretyt tavoitteet. Jatkuva arviointi tai jatkuva palaute eivät ole jatkuvaa arvosanan antamista. Sillä kuvataan ennemminkin jatkuvaa oppimisen aikaista arviointityötä ja palautetta, jonka avulla tavoitteet kirkastuvat ja niissä edistymistä seurataan kannustamalla ja auttamalla oppijaa. (Luostarinen & Nieminen 2019, 15.)

2.1.1 Arviointikulttuuri Suomessa

Arviointikulttuurimme on muuttunut vuosikymmenien myötä oppilaslähtöisemmäksi. Esimerkiksi 1970-luvulla oltiin vielä tiiviisti kiinni oppilaan ja opiskelijan arvioinnissa. Numeroarvioinnin merkitys pieneni ja sanallinen arviointi voimistui 1980-luvulla. Oppilaan arvostelusta on vähitellen siirrytty kohti oppilaan osaamisen arviointia, oppimisen arviointia, työskentelyn arviointia ja käyttäytymisen arviointia. Itseohjautuvuuden merkitys korostui koulutuksessa ja kehittävä arviointi voimistui 2000-luvun alkupuolella. Koulutuksen arviointi vahvisti opetussuunnitelmien merkitystä arviointien lähtökohtana. (Korkeakoski 2017, 56–57.)

Arviointiin liittyy aina arvojen kautta määrittävä eettisyys: arvioinnissa korostuvat asiat, joita arvostetaan tai pidetään arvossa ja arvokkaina (Atjonen 2007, 19). Esimerkiksi suomalaiseen kasvatuskulttuuriin on tutkimuksissa ja opetussuunnitelmateksteissä tuotu myönteisen suhteen muodostumisen arvo pelkän musiikillisen suorituksen sijaan. Arviointiin ei saisi esimerkiksi vaikuttaa oppilaan opettajasuhde tai se, kuinka pirteä tai väsynyt arvioinnin suorittaja on. Tämän kaltaisia inhimillisiä arviointiin vaikuttavia asioita voidaan pyrkiä välttämään laatimalla selkeät arviointiohjeet, kriteerit ja pisteytysmerkinnät. (Juntunen & Westerlund 2017, 77.)

Arviointikulttuuri vaihtelee suuresti aloittain ja myös maittain. Arvioinnin asema saattaa olla erilaisissa koulutusjärjestelmissä hyvinkin erilainen. Suomalainen arviointikulttuuri näyttää ehkä maailman mittapuulla mitattuna ihanteelliselta. Meidän arviointikulttuuriimme ei kuulu kansallinen testaaminen tai oppilaiden ranking-järjestelmät. Suomalainen koulujärjestelmä mahdollistaa sen, että arviointi

voi aidosti perustua oppilaan oppimisen tukemiseen. (Luostarinen & Nieminen 2019, 119–121).

Jokainen opettaja luo arviointikulttuuria omilla arkisilla toimillaan. Laajojen rakenteiden muuttaminen ei tapahdu hetkessä, mutta hänen jokainen valintansa tapahtuu osana laajempaa kokonaisuutta. Näillä valinnoilla joko ilmennetään vallitsevaa arviointikulttuuria tai toimitaan sitä vastaan. Arviointikulttuurin kehittäminen tulisi olla työyhteisön yhteinen projekti. Tärkeintä on, että opetuksen ja arvioinnin pedagogiset tarkoitusperät ovat yhteneväiset keskenään. (Luostarinen & Nieminen 2019, 126.)

2.1.2 Summatiivisesta arvioinnista formatiiviseen arviointiin

Arviointia voidaan tarkastella suhteessa oppimisprosessiin, jonka aikana voi tapahtua sekä formatiivista- että summatiivista arviointia. Summatiivisella arvioinnilla viitataan sellaiseen arviointiin, joka mittaa miten hyvin opiskelija on saavuttanut oppimiselle asetetut tavoitteet. Summatiivinen arviointi näin ollen kokoaa tiivistetysti saavutuksen tason ja pyrkii tekemään päätelmiä suorituksen tasosta ja arvosta. (Atjonen 2007, 30). Summatiivinen arviointi on usein myös yhden-suuntaista arviointia: opettaja tai lautakunta tai tietty mittari määrittää ja arvioi osaamista, jolloin oppilaan tehtäväksi jää suorittaa hänelle osoitetut tehtävät. (Juntunen & Westerlund 2017, 75.) Parhaimmillaan summatiiviseen arviointiin liittyy oppilaan tai sekä opiskelijan että opettajan reflektiota siitä, kuinka suoritusta voi jatkossa parantaa tai siitä, miksi oppilas ei ole oppinut sitä, mitä opetuksessa korostettiin (Fautley & Colwell 2012, 482).

Formatiivista arviointia toteutetaan oppilaiden kanssa yhdessä heidän taitotasonsa ja oppimisensa huomioiden (Harlen & James 1997, 370). Formatiivisella arvioinnilla viitataan jatkuvaan ja kehittävään eli oppimista ja osaamista edistävään arviointiin. Sitä käytetään oppilaan osaamisen rakentamiseksi ja parantamiseksi tehottomuuden sekä pelkän yrityksen ja erehdyksen kautta tapahtuman oppimisen sijaan. Puutteiden etsimisen sijaan formatiivinen arviointi korostaa sitä, mitä on jo opittu ja mihin oppimisessa kannattaa keskittyä seuraavaksi. Uu-

den oppimisella pyritään täydentämään aikaisemmin saavutettua osaamista. Formatiivinen arviointi ei tarkoita valmiiden mallien ja ratkaisujen tarjoamista, vaan opettaja ohjaa oppilasta aktiivisuuteen suhteessa omaan oppimiseensa. Kyselemällä ja keskustelemalla opettaja herättää oppilaan omaa ajattelua ja ohjaa oppilasta tekemään johtopäätöksiä oppimastaan ja muuttamaan toimintaansa niiden mukaisesti. Jatkuva formatiivinen arviointi ohjaa näin ollen myös oppilasta itsearviointiin. (Juntunen & Westerlund 2013, 75–76.)

Formatiivinen arviointi antaa tietoa siitä, mitä tulevaisuudessa tulisi tehdä oppilaan oppimisen kehittämiseksi ja tukemiseksi (Fautley 2010, 9). Formatiivinen arviointi on kriteeriperusteista arviointia. Silti samanaikaisesti se on hyvin oppilaslähtöistä, koska siinä tarkastellaan oppilaan työn lisäksi myös oppilaan kokonaisyöpanosta. Tällainen oppimista tukeva arviointimalli ottaa oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioon, jotta oppilaan oppiminen olisi jatkossa helpompaa. (Harlen & James 1997, 370.)

Oppimisprosessin suunnittelussa on hyvä miettiä, mikä arviointimäärä on riittävä oppimisen kannalta, jottei arvioinnista tule itsetarkoitusta. Opettajan tulee pohtia ka suunnitella, millaiset arviointimenetelmät milloinkin auttavat oppijaa pääsemään tavoitteisiinsa. Arviointikäytäntöjen muutos on lisännyt opettajien antamaa palautetta. Osana oppimisen suunnittelua tehdään oppilaan lähtötasoa kartoittavaa arviointia ja myös tavoitteiden avaamista eli kielentämistä oppilaan ikätasolle. (Kauppinen & Vitikka 2017, 172.)

Arviointi on asiantuntiatyötä sekä taito, jota täytyy myös harjoitella. Uuden opetussuunnitelman mukainen opettajien arviointiosaaminen haastaa opettajia päivittämään ja kasvattamaan osaamistaan. Opetussuunnitelmaan kirjatut arviointin toimintatavat ja yhteinen ymmärrys arvioinnista tulisi olla kaikkien kouluyhteisön jäsenten tiedossa ja niiden tulisi kaikkien pystyä sitoutua. Arviointin tulisi olla jatkuvaa, jotta oppijalla olisi mahdollisuus saada palautetta oikea-aikaisesti ja se näin hyödyttäisi paremmin oppimisprosessia. Monipuolisten arviointimenetelmien, palautteen ja keskustelujen tarkoituksena on pikkuhiljaa auttaa opiskelijoita ohjaamaan itse omia oppimisen taitojaan. Monipuolisuus tarkoittaa montaa eri arviointikertaa erilaisella sekä sopivalla tavalla toteutettuna. (Kauppinen & Vitikka 2017, 171.)

2.2 Oppilasarvioinnin lähtökohtia

Oppilaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelussa eteenpäin sekä kuvata, kuinka hyvin oppilas on saavuttanut oppimiselle asetetut tavoitteet. Arvioinnin keskeisenä tavoitteena on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva omasta oppimisestaan ja kehittymisestään ja samalla tukea oppilaan persoonallisuuden kasvua. Arviointi toimii myös kommunikaation yhtenä väylänä opettajan ja oppilaan sekä huoltajan välillä opiskelun edistymisestä. Arvioinnin avulla oppilasta ohjataan opiskeluun ja oppimiseen. Se toimii myös motivoivana elementtinä opiskelun edetessä. Arvioinnin avulla hahmotetaan konkreettisemmin suuntaa, johon opinnot vievät. Tavoitteet ovat selkeänä mielessä. Arvioinnin avulla kehitetään paitsi opiskelua ja oppimista, mutta se vaikuttaa myös opetuksen kehittämiseen. Sen avulla kehittyy myös opiskelijan edellytykset itsearviointiin. (Opetushallitus, n.d.)

Numeroarvosanat sopivat ylipäätään huonosti laadulliseen arviointiin, koska ne vievät huomion pois annetusta palautteesta. Arvioinnin tehtävä on osaltaan motivoida oppilasta oppimaan. Arvioinnin tulisi vahvistaa oppilaan itsemääräämisen tunnetta, oppilaan osaamisen tunnetta sekä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta (Kauppinen & Vitikka 2017, 160).

2.2.1 Oppilaan arvioinnista oppimisen arviointiin

Erityisopettaja Irene Ihme (2009) toteaa kirjassaan arvioinnin olevan yksi kasvatuksen perustekijä. Arvioinnin keskeinen tehtävä on lopulta parantaa toiminnan laatua. Oppimisen arvioinnissa olennaista on muutos oppimisessa eli edistymisen ja mittaushetken osaamisen taso. (Ihme 2009, s.) Oppimisen arvioinnilla tuetaan ja ohjataan oppijan kasvua ja kehitystä sekä autetaan asettamaan omia tavoitteita ja tarkastelemaan niiden saavuttamista. Arviointi vaikuttaa siihen, millainen käsitys syntyy itsestä oppijana ja ihmisenä. (Korkeakoski 2017, 184–185.) Kehittävä arviointi mukautuu kohteen tarpeisiin ja osallistaa arvioinnin kohteita (Atjonen 2015, 52).

Arvioinnilla tarkoitetaan sekä oppimisen ja osaamisen arviointia ja niistä annettavaa palautetta. Oppilaita ja heidän suorituksiaan ei verrata toisiinsa eikä arvostanoja suhteuteta suuremman joukon osaamiseen. Tällainen suhteellisuus arvioinnissa ei ole tietenkään kokonaan poistunut: kun ihminen arvioi, häneen vaikuttavat monet suhteellisuutta ylläpitävät ominaisuudet. Opettajat saattavat usein tiedostamattaan arvioidessaan suhteuttaa kriteereitä omien oppilasryhmien osaamiseen tai aiempiin kokemuksiinsa arvioinnista tai siitä, kuinka he itse ovat tulleet arvioiduiksi. Opettajien tulisi olla tietoisia tällaisista suhteellisuutta ylläpitävistä, inhimillisistä vinoumista ja pyrkiä ehkäisemään niiden vaikutusta arviointiinsa. (Luostarinen & Nieminen 2019, 59.)

Myöskään oppilaan persoona ja temperamentti eivät missään tilanteessa ole arvioinnin kohteena. Ne vaikuttavat kyllä siihen, mistä lähtökohdista eri oppilaat asioita harjoittelevat, mutta huolimatta lähtökohdistaan, heillä on samat oikeudet osaamisen kehittämiseen ja heitä arvioidaan samoin kriteerein. Kun tavoitteet ovat ymmärrettyjä ja avoimesti viestittyjä ja jokaiselle oppilaalle annetaan ominaisuuksistaan riippumatta tasavertaiset mahdollisuudet kehittyä ja tulla paremmaksi, ovat arvioinnin lähtökohdat tällöin läpinäkyvät ja oikeudenmukaiset. (Luostarinen & Nieminen 2019, 60.)

Tarkoituksenmukaisella arvioinnilla tuetaan oppimaan oppimista. Siinä on kysymys myös valmiudesta elinikäiseen oppimiseen. Oppimisen halun lisäksi valmiuteen liittyy ilo oppia jatkuvasti lisää. (Korkeakoski 2017, 185.)

2.2.2 Itse- ja vertaisarviointi

Itsearviointilla tarkoitetaan prosessia, jonka aikana oppija pohtii omaa suoriutumistaan ja vertaa sitä asetettuihin tavoitteisiin (Luostarinen & Nieminen 2019, 166). Itsearviointi poikkeaa ulkopuolisesta arvioinnista siten, että arvioinnin tekee se taho, jonka toimintaa arviointi koskee. Nykyään vallalla olevan oppimiskäsityksen mukaisesti oletetaan usein, että oppija osaa itse säädellä ja tarkkailla oppimistaan. Harvoin tullaan ajatelleeksi, ettei itsearviointiole lainkaan helppoa toimintaa, eikä sitä opita hetkessä. Aikuisen tehtävä on tukea ja ohjata suuntaamaan oppilaan arvioivat ajatukset oman toimintansa tarkkailuun, kun hän samalla

saa kokea aikuisen läsnäoloa, huolenpitoa ja turvaa. Itsearviointi on myös aikuisen aktiivista ja ohjaavaa otetta prosessiin. Näin lapsi oppii, että tavoitepohjainen arviointi ei ole häneen itseensä kohdistuvaa arvostelua vaan toiminnan ja sen tulosten arviointia. Keskeistä tässä on, että oppilas ymmärtää oppimisen tavoitteen ja se on mahdollisuuksien mukaan yhdessä määritelty. (Ihme, 2009, 98–99.) Itsearvioinnin tavoitteena on auttaa opiskelijaa kehittymään itsenäiseksi oppijaksi, joka osaa punnita omia vahvuuksiaan ja puutteita sekä kehittää oppimisen ja ajattelun taitojaan. Itsearvioinneissa tulisi antaa aikaa oman oppimisen ja edistymisen havainnointiin ja parantamiseen. Tähän kuuluu esimerkiksi tilaisuudet antaa ja vastaanottaa palautetta sekä arviointikeskustelujen ja vertaisarviointien hyödyntäminen. Näiden taitojen kehittyminen voi viedä aikaa. (Korkeakoski 2017, 189–190.)

Jotta oppilaan itsearviointitaidot voivat kehittyä, tulee oppilasta ohjata tarkastelemaan oppimisprosessia sekä arvioimaan omia oppimis- ja työskentelytaitojaan. Tämä edellyttää säännöllistä palautteen antamista oppilaalle tämän työskentelystä ja toiminnasta. Oppilasta tulee ohjata ja kannustaa arvioimaan monipuolisesti omaa osaamistaan ja oppimistaan. Oppilaan arviointi on kokonaisuus, jossa tärkeällä sijalla on opettajan antama jatkuva palaute. (Myllykangas, n.d.)

Itsearvioinnissa oppija joutuu väkisinkin käymään läpi ja erittelemään omaa toimintaansa ja oppimistaan suhteessa annettuihin tavoitteisiin, oppijan ikätaso huomioiden. Näin oppija pyrkii kartoittamaan oman toimintansa vahvuuksia ja heikkouksia sekä tietysti pohtimaan parannusehdotuksia. Tämä pohdinta kehittää oppijan itsearviointitaitoja. Itsearviointi koostuu viisivaiheisesta kehämäisestä prosessista, joka alkaa tavoitteiden tarkastelulla. Itsearvioinnin taustalle tarvitaan aina oppimisen tavoitteet, jotka voidaan ilmaista vaikkapa kriteeristön avulla. Seuraavaksi oppijan tulee valita, onko hänellä tarpeeksi tietoa itsensä arvioimiseen. Mikäli ei ole, hänen tulee etsiä palautetta esimerkiksi opettajaltaan tai vertaiselta. Ulkoisen palautteen avulla oppija voi muodostaa kuvan osaamisestaan ja oppimisestaan. Saamansa palautteen pohjalta oppija voi viimein itsereflektoida eli tarkastella aidosti oppimistaan. (Luostarinen & Nieminen 2019, 168–170.)

Vaikka vertaisarvioinnin ja itsearvioinnin taidot esitellään usein niin sanottuina 2000-luvun taitoina eli tulevaisuustaitoina, ei vertaisarviointi ole kovinkaan suosittu arviointimuoto vielä Suomessa tai globaalisti. Vertaisarvioinnilla tarkoitetaan arviointia, jonka aikana oppijat tarkastelevat toistensa suoritusten laatua ja vertaavat näitä jonkinlaisiin kriteereihin. Vertaisarviointi pyrkii osallistamaan oppijoita aktiivisesti omassa oppimisessaan. Opettaja ei tällöin ole ainoana vastuussa arvioinnista, vaan hän osallistaa siihen myös oppilaat. Käytännössä tämä tarkoittaa usein jonkun yksittäisen suorituksen vertaisarviointia. Vertaisarviointia annetaan aina jonkinlaisiin määriteltäviin tavoitteisiin peilaten. (Luostarinen & Nieminen 2019, 189.)

Vaikka vertaisarvioinnista puhutaan usein yhtenä arviointimuotona käsittää sen prosessi kaksi eri roolia: vertaispalautteen antajan ja saajan roolit. Nämä roolit taas sisältävät erilaisia tehtäviä. Oppilaan arvioidessa vertaisensa toimintaa, on hänen kyettävä tulkitsemaan ja soveltamaan annettuja arviointikriteerejä, arvioimaan työn laatua ja tuottamaan tämän pohjalta laadukas arvio. Palautetta vastaanottava oppilas sen sijaan tarkastelee palautetta kriittisesti, arvioi palautteen laadun ja päättää itse, kuinka aikoo palautetta hyödyntää. Tällaiset tehtävät ovat vaativia kenelle tahansa aikuisellekin ja näitä rooleja tuleekin voida harjoitella. Useat tutkimukset osoittavat, että vertaisarviointi on oikein käytettynä oivallinen tapa tehostaa oppimista. Monipuolisesti käytettynä vertaisarviointi paitsi testaa oppimista myös kehittää ongelmanratkaisutaitoja sekä oman toiminnan säätelyä, kun oppilaat yhdessä toimimalla pääsevät yhdistämään kykynsä (Luostarinen & Nieminen 2019, 189–190.)

Oppilaiden itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin osuutta on vahvistettu uuden opetussuunnitelman myötä. Ne ovat osa kehittävää arviointia. Itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin avulla pyritään vahvistamaan osallistavaa ja yhteisöllistä toimintakulttuuria. Niiden toivotaan osaltaan vahvistavan myös oppijoiden vuorovaikutuskykyä sekä persoonallisia taitoja. Omaan työskentelyyn, käyttäytymiseen tai opeteltaviin sisältöihin kohdistuva itsensä arviointi auttaa paremmin tiedostamaan oppimisen tavoitteet. Tämä sama pätee myös vertaisarviointiin. Vertaisarviointi parhaimmillaan myös vahvistaa vuorovaikutustaitoja sekä kasvatukseen ja opetukseen liittyvien tavoitteiden käsitteellistämistä. Se on myös työtapana, joka tukee yhteisöllistä ja osallistavaa oppimista. Itsearviointi ja vertaisarviointi ovat taitoja,

joita pitää harjoitella. Vertais- ja ryhmäarvioinnissa on palautteen antamista tärkeää ohjata. Palautteen tulee kohdentua oikeisiin kohtiin, ja sen muodon tulisi olla kannustavaa ja rakentavaa, unohtamatta kuitenkaan kriittisyyttä. (Kauppinen & Vitikka 2017, 173).

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että oppilasta ohjataan oman oppimisen pohdintaan itsearviointi- ja vertaisarviointitaitoja kehittämällä. Näitä taitoja kehitetään rohkaisemalla havainnoimaan omaa ja yhteistä työskentelyä sekä antamalla rakentavaa palautetta. Musiikin opetuksessa itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin tarjoamia mahdollisuuksia voidaan hyödyntää syventävien opintojen aikana sekä lopputyön toteutuksen yhteydessä. (Opetushallitus 2017, 17, 51.)

2.2.3 Palaute

Sana ”palaute” viittaa siihen, että jotain palautuu oppijalle. Palautteen on kuitenkin onnistuakseen eli oppimisprosessia hyödyttääkseen kyettävä myös muuhun, kuin vain toteamaan miten oppija on jo suoriutunut. Näin määriteltyyn palautteeseen sisältyy myös se, että oppimistavoitteiden on oltava määritelty. Oppimisprosessi perustuukin mielekkääseen tavoitteiden asettamiseen. Tavoite voi olla joko vertaileva, jolloin esimerkiksi pyritään saamaan parempi arvosana kuin aiemmin, tai se voi olla sidoksissa oppisisältöön. Tavoitteet voivat olla oppilaiden itsensä asettamia tai ne voivat tulla ulkoa päin esimerkiksi opettajalta. Mielekäs tavoite on lähtökohta oppijan motivoitumiselle, ja vasta tällöin palaute on tehokasta. Mutta mikäli tavoitteet on lähtökohtaisesti määritetty epämääräisesti, ei laadukainkaan palaute välttämättä johda oppimiseen. Laadukas ja vaikuttava palaute ei pelkästään osoita oppilaan suorituksen ja asetetun tavoitteen välistä eroa, mutta tarjoaa myös eväitä ja oppeja tämän eron umpeen kuromiseen. Palautteen tärkeä osa on konkreettinen kehitysehdotus ja se saattaa usein unohtua palautteen annossa. (Luostarinen & Nieminen 2019, 91–92.)

Arvioinnin yhteydessä opettajan antaman palautteen laatu oppimisesta ja osaamisesta on merkityksellinen mutta myös eettisesti herkkää aluetta, sillä esimerkiksi vähättelevä ja mollaava palaute voi pahimmillaan olla tuhoisaa (Korkeakoski

2017, 184). On hyvin tiedetty, että yksittäiset kommentit arviointitilanteissa saatavat jäädä oppilaan mieleen pitkiksi ajoiksi, jopa loppuelämäksi. Oppimista ja osaamista koskevan palautteen tulisikin olla selkeää, asiallista, luotettavaa, oikeudenmukaista ja oikein ajoitettua. Palaute on aina oppilasta varten, eikä sen tulisi esimerkiksi osoittaa arvioijan ammattitaitoa. (Juntunen & Westerlund 2017, 81.)

Musiikin opetuksen tilanteissa palaute on useimmiten suullista mutta se voi olla myös kirjallista. Opetuksen aikana tapahtuva suullinen palaute on usein spontaania. Palautteen antaminen vaatii oppilaantuntemusta, taitoa ja tilanneherkkyyttä. Suullisen palautteen annossa arviointiin osallistujien vuorovaikutustaidot sekä kyky kuunnella ja havainnoida oppilanaan reaktioita ovat tärkeällä sijalla. Parhaimmillaan palautetilanne on dialogia palautteen antajan ja saajan välillä, ja tämän dialogin tuloksena palautteen vastaanottajan tulisi tietää, mitä hänen tulee tehdä seuraavaksi. Vaikka palaute periaatteessa koskisi pelkästään osaamista eikä palautteen vastaanottajan persoonaa, saattaa näiden erottaminen musiikinopiskelussa olla toisinaan vaikeaa. Taiteellisen toiminnan tai tuotoksen arviointia on usein vaikea kohdistaa pelkästään tekniseen tai taiteelliseen suorittamiseen koskematta jollakin lailla myös taitelijan persoonallisuutta. (Juntunen & Westerlund 2017, 82.)

Laadukas ja oppimista tukeva palaute ohjaa oppilasta eteenpäin konkreettisiin suuntaviivoihin. Palautteen tarkoituksena ei ole vain osoittaa virheitä tai näyttää valmista tietä. Palaute on ohjaavaa ja sen perimmäinen tarkoitus on auttaa oppilasta jatkamaan matkaa eteenpäin. Laadukas palaute on erottamaton osa oppimisen ja osaamisen arviointia. Kun puhutaan palautteesta osana arviointia, on tärkeää erotella arvioinnin ja palautteen käsitteet toisistaan. Palautetta edeltää aina arviointi, sillä palautteen antaja tekee arvion siitä, miten toiminta suhteutuu asetettuihin tavoitteisiin. Ilman palautetta ei ole myöskään laadukasta oppimista. Arviointi ei johda tavoiteltuihin oppimistuloksiin ilman laadukasta ja monipuolista palautetta. Tämä taas vaatii taakseen arvioinnin rakenteet. Näin ollen arvioinnin ja palautteen yhteys on saumaton. (Luostarinen & Nieminen 2019, 94–95.)

Opetuksessa tulee kiinnittää huomiota monipuolisen ja oppimista tukevan palautteen antamiseen. Arvioinnin tulisi kohdistua enemmän oppimisen prosessiin kuin

päämäärään. Tästä johtuu myös se, että tieto nähdään koko ajan muuttuvana prosessina, jossa oleellista on elinikäinen oppiminen. (Tynjälä 2004, 61–67.)

3 OPPILASARVIOINTI MUSIIKKIOPISTOISSA

3.1 Opetussuunnitelman perusteet 2002 ja 2017

Vuoden 2002 ja 2017 taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteita tarkasteltaessa voidaan huomata, että opintojen tavoitteisiin on kirjattu aiempaa selkeämmin oppilaan aktiivinen rooli. Vuoden 2002 perusteiden tavoitteissa määritellään, että oppilas oppii, kehittää ja laajentaa erilaisia musiikkiin liittyviä taitoja. (Opetushallitus 2002 ja Opetushallitus 2017.)

Vuoden 2002 perusteissa opinnot koostuivat kahdesta tasosta: musiikin perustaso ja musiikkiopistotaso. Molemmilla tasoilla opintoihin kuului instrumenttitaidot ja yhteismusisointi sekä musiikin perusteet. Näille sisällöille oli määritelty laskennalliset tuntirajat. Laskennan perusteena käytettiin 45 minuutin oppituntia. (Opetushallitus 2002, 8.) Oppilaitokset rakensivat opetussuunnitelmat näiden määriteltyjen tuntimäärien perusteella. Opinnot koostuivat soittotunneista, teoriatunneista ja yhteissoitosta.

Vuoden 2017 opetussuunnitelman perusteissa opintojen rakenteet on nimetty taiteen perusopinnoiksi ja syventäviksi opinnoiksi. Näiden opintojen laajuudet on määritelty seuraavasti: perusopinnot 800 tuntia ja syventävät opinnot 500 tuntia. Nämä perusopintojen ja syventävien opintojen muodostamat opintokokonaisuudet jäävät koulutuksen järjestäjän omassa opetussuunnitelmassaan tarkemmin sisällöiltään määriteltäviksi. Myös niiden tavoitteet, sisällöt ja laskennalliset laajuudet saa koulutuksen järjestäjä määritellä itse opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Niin perusopintoihin kuin myös syventäviin opintoihin voi sisältyä keskenään vaihtoehtoisia opintokokonaisuuksia. Uutta on myös useiden instrumenttien opiskelumahdollisuus. (Opetushallitus 2017, 15, 40.) Aikaisemmin tämä on ilmaistu sivuaineopiskelun mahdollisuutena. Se puolestaan rajaa soittimet hierarkiaan pääaine–sivuaine.

Vuoden 2017 OPS-perusteissa musiikin opintojen tavoitealueita on neljä:

1. Esittäminen ja ilmaiseminen
2. oppimaan oppiminen ja harjoittelu
3. kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen
4. säveltäminen ja improvisointi

Nämä neljä tavoitealuetta ovat samat sekä perusopinnoissa että syventävissä opinnoissa. Yksi opintokokonaisuus voi sisältää tavoitteita myös useammalta tavoitealueelta. Halutessaan koulutuksen järjestäjä voi laajentaa opintojen sisältöjä opetuksen tavoitteiden ja paikallisten tarpeiden pohjalta. Nämä mainitut tavoitealueet toimivat myös musiikin oppimäärän arvioinnin kohteina. Opintojen keskeisenä sisältönä on monipuolinen perehtyminen instrumentin tai instrumenttien perustekniikkaan, ohjelmistoon ja ilmaisumahdollisuuksiin. Koska musiikkiopintojen arviointi perustuu opintokokonaisuuksien tavoitteisiin, kytkeytyvät tavoitteet ja arviointi erottamattomasti toisiinsa. (Opetushallitus 2017,17.)

Koska tälle uudelle opintokokonaisuuksista muodostuvalle opintojen rakenteelle ei ole määritelty valmista mallia opetussuunnitelman perusteissa, voivat oppilaitokset rakentaa opintokokonaisuudet oppilaitoksen piirteet ja paikalliset tarpeet huomioiden. Tästä johtuu samalla se, että oppilaitoskohtaisten opintokokonaisuuksien myötä eri oppilaitoksissa opiskellaan erilaisia opintokokonaisuuksia. Myös opintokokonaisuuksien määrä voi vaihdella oppilaitoksittain. Tämä uusi malli tuottaakin oppilaille erilaisia opintopolkuja. Koulutuksen järjestäjä saa kuitenkin päättää, tarjotaanko opinnoissa vaihtoehtoisia kokonaisuuksia. Vaihtoehtoisten opintokokonaisuuksien tarjoaminen varsinkin syventävissä opinnoissa on luontevaa, koska niiden tarkoituksena on laajentaa tai painottaa opintoja. Ne mahdollistavat myös opintojen erilaiset suuntautumisvaihtoehdot.

3.2 Arvioinnin muutokset

Uudet taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017 korostavat oppimisen arviointia ja arvioinnin tehtävää oppimisen ohjaamisessa (Opetushallitus 2017, 17). Huomioitavaa on, että opetussuunnitelman perusteissa 2017 käytetään termiä oppimisen arviointi. Edellisissä musiikin laajan

oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2002, 12) käytettiin vielä termiä oppilasarviointi. Tämän lisäksi myös laissa (Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998 8 §) puhutaan oppilasarvioinnista. Käsitys oppimisesta on muuttunut viimeisten vuosikymmenten aikana. Sillä on eroa, puhutaanko oppimisen arvioinnista vai oppilasarvioinnista. Jälkimmäinen vie ajatuksia helpommin myös henkilön persoonaan ja ominaisuuksiin kohdistuvaan arviointiin.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan arvioinnin tulee opintojen aikana perustua opetussuunnitelmassa kuvattuihin opintokokonaisuuksien tavoitteisiin. Arvioinnissa tulee ottaa huomioon kunkin taiteenalan oppimäärän arvioinnin kohteet. Erikseen perusteissa tuodaan esille, ettei arviointi kohdistu oppilaan arvoihin, asenteisiin tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Arvioinnin tulee olla oppimiseen kannustavaa, oikeudenmukaista ja eettisesti kestävä. (Opetushallitus 2017, 17.)

Myönteinen ja kannustava arviointi on keskiössä. Rohkaiseva ja kannustava palaute auttaa oppilasta luottamaan omiin mahdollisuuksiinsa. Monipuolinen, myönteinen ja realistinen palaute edistävät oppimista. Myös oppimista edistävä toimintakulttuuri edellyttää aitoa kohtaamista ja välittävää ja kunnioittavaa vuorovaikutusta. (Opetushallitus 2017, 11–13). Tämä koskee paitsi koko oppilaitoksen toimintakulttuuria, myös yksittäisen oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Arviointiin liittyvät näkökulmat on selkeästi kirjattu perusteisiin ja sieltä saa hyvät ohjeet sille, mihin suuntaan oppilaitosten on suunnattava arviointia jatkossa. Oppilaitosten tulisi arvioida omia käytänteitä ja sitä, onko palautteen anto ja arviointi perusteiden mukaiset. Myös yksittäisten opettajien on hyvä pohtia, toteuttaako itse arvioinnin ja palautteenannon malleja opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti.

Oppilaalle annetaan todistus musiikkiopiston perusopintojen päättyessä. Todistuksessa arvioidaan sanallisesti perusopintojen aikaista edistymisestä ja osaamisen kehittymistä. Tämä sanallinen arviointi painottaa oppilaan oppimisen vahvuuksia suhteessa perusopintojen tavoitteisiin. Todistuksesta ilmenee myös kunkin oppilaan suorittaman opintokokonaisuuden nimi ja laajuus. (Opetushallitus 2017, 17, 19.) Uusien perusteiden mukaan oppilaalle ei anneta numeroarvosanaa. Aiemmin käytössä ollut arvosana-asteikko jää historiaan, eikä arviointia

enää tiivistetä numeraaliseen muotoon. Arviointiin sisältyy nyt myös pidemmän aikavälin tarkastelu, eikä se voi perustua vain yhden tietyn näytön perusteella annettuun arvioon.

3.3 Tasosuorituksista kohti jatkuvaa arviointia

Musiikin alalla arviointi on perinteisesti ollut suorituskeskeistä. On totuttu ajattelemaan soitonäytteitä ja tasosuorituksia kertaluonteisiksi kokeiksi, jonka perusteella arvosana annetaan. Tässä ajattelussa on hitaasti tapahtunut muutos. Myös Juntunen ja Westerlund (2003) kirjoittavat arviointiajattelun muuttumisesta. Oppimiskäsitysten muutosten myötä arviointiajattelu on muuttunut ja myös musiikkikasvatuksen kentällä on tunnistettu pyrkimys suorituskeskeisestä arvioinnista kohti oppilaskeskeistä arviointiajattelua, jolla pyritään oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemiseen. Oppilaskeskeisen arvioinnin tavoitteena on auttaa oppilasta oppimaan vertaamatta häntä muihin. Jatkuva arviointi sekä itse- ja vertaisarviointi arvioinnin menetelminä korostuvat. (Juntunen & Westerlund 2003, 72.)

Peruskurssitutkinto-malli (1/3, 2/3 ja 3/3, sekä näitä seurannut I-kurssitutkinto) musiikkiopistojen instrumenttiopintojen rakenteena on peräisin 1960-luvulta. Tutkinnot tehtiin asiantuntijoiden laatimien kurssitutkintovaatimusten pohjalta. Nämä vaatimukset hyväksyttiin kouluhallituksen toimesta. Tutkinnot tuli suorittaa annetussa määräajassa. Arvioinnissa käytettiin pistearviointia 1–25, näin ollen 5 pistettä arviointiasteikossa vastasi yhtä arvosanaa. Korkein arvosana oli siis 5. Tämä pistearviointi on ollut käytössä musiikkioppilaitoksissa useiden vuosikymmenten ajan, jopa aina 2000-luvulle asti. (Lavaste 2009, 80.)

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2017) todetaan, että arvioinnin tulee olla monipuolista ja sitä pitää saada opintojen eri vaiheissa. Itsearviointi mainitaan jopa lakitasoisessa tekstissä. Laki taiteen perusopetuksesta määrittää arviointia seuraavasti: ”Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan työskentelyä tulee arvioida monipuolisesti.” (Laki taiteen perusopetuksesta, 21.8.1998/633.)

Oppilasarvioinnilla on tärkeä rooli opintojen ohjaamisessa. Opettajan antama jatkuva arviointi nostetaan nyt vahvalla tavalla arvioinnin keskiöön ja osaksi oppimisprosessia. Arviointi nähdään välineenä, jonka avulla asetetut tavoitteet saavutetaan.

Opintojen aikana tapahtuvan arvioinnin tulee ohjata oppilaan oppimista monipuolisesti eri oppimisprosessin vaiheissa. Arvioinnin sekä sen pohjalta annettavan jatkuvan palautteen tulee olla vuorovaikutteista ja edistää oppilaan osallisuutta. Oppimisen arvioinnin tulee tukea musiikkiopintojen edistymistä. Myönteisessä hengessä annettavan ohjaavan palautteen tarkoituksena on ohjata oppilasta myös omien tavoitteiden asettamiseen ja tukea oppilasta niiden saavuttamisessa. Tällainen ohjaava palaute kuuluu olennaisena osana musiikin oppimisprosessiin ja myös opettamiseen. (Opetushallitus 2017, 17, 51.)

Monipuoliseen ja jatkuvaan arviointiin sisältyy erilaisia palautteen antamisen tapoja sekä ohjausta itsearviointiin ja vertaisarviointiin (Opetushallitus 2017, 51). Laki taiteen perusopetuksesta (633/1998) määrittää, että musiikin alueella arvioinnilla pyritään ”motivoimaan, ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua ja luotettavalla tavalla antamaan palautetta oppilaan saavuttamista musiikillisista tiedoista ja taidoista” (Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998, 8§). Samalla oppilasta tulisi tukea omien opintojen suunnittelussa sekä ohjata häntä itsearviointiin. (Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998, 8§.)

Koska vuoden 2017 opetussuunnitelman perusteista on poistettu tasosuoritusvaatimukset ja Suomen musiikkioppilaitosten liiton osuus sisältöjen määrittelystä, on sen myötä koko tasosuoritus käytäntö muuttunut. OPS-perusteiden uudistuksen myötä (2017) numeroarviointi on poistunut ja arviointi on määritelty enemmän kehittävän, sanallisen palautteen mukaiseksi. OPS-perusteissa 2017 opintokokonaisuuksien laatimisessa on koulutuksen järjestäjälle jätetty vapaammat kädet myös opintokokonaisuuksien laatimisessa. Muun muassa tästä johtuen tällä hetkellä käytänteet eri musiikkiopistojen välillä ovat varmasti erilaisia.

4 TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Aiemmat tutkimukset

Aikaisempia käyttäjäportaan kokemukseen pohjautuvia tutkimuksia ei uusien opetussuunnitelmien perusteiden käyttöön ottamisen jälkeen ole vielä tehty pelkästään arviointiosaamisen suhteen musiikkiopistoissa. Uudet opetussuunnitelmat ovat vasta enimmillään kolmen lukuvuoden ajan ehtineet olla käytössä, joten tutkimusten niukkuus johtunee osittain tästä. Muutamia AMK-opinnäytetöitä uuden opetussuunnitelman perusteiden käyttöönottoon liittyen on tehty. Uuden opetussuunnitelman perusteiden vaikutuksia ja kokemuksia on yleensä tutkittu opinnäytetöissä opistokohtaisesti.

Arvioinnin muutoksiin myös muilla koulutusaloilla ja koulutusasteilla kuin musiikissa on paneuduttu jonkin verran: muun muassa liikunnan arvioinnin merkityksiä ja muutoksia niin oppilaiden kuin opettajien kokemana on tutkittu pro gradu -työssä Itä-Suomen yliopistossa. Oulun yliopistossa tehty pro gradu -työ puolestaan tutki peruskoulun musiikinopetuksen arviointimuutoksia. Heli Kaverinen tutki YAMK-opinnäytetyössään arvioinnin muutoksia musiikkioppilaitoksissa. Myös Mika Hakalan tekemä kandidaatin tutkielma taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksesta musiikkiopistokontekstissa on toteutettu Jyväskylän yliopistossa.

Vaikka opetussuunnitelmauudistus on suhteellisen tuore ja vastikään kunnolla käyttöönotettu musiikkiopistoissa, voi näistäkin tutkimusaiheista todeta sen, että uusi OPS sekä arvioinnin muutokset puhututtaa opetuksen kentällä. Uusillekin tutkimuksille on tilausta.

4.2 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimukseen liittyvän lomakekyselyn (Liite 2.) tein kevään 2021 aikana. Kyselyn alustaksi valikoitui Google Forms -alusta sen helppouden ja sopivuuden vuoksi. Vaikka kyseessä olikin määrällinen tutkimus, oli siinä myös laadullisia piirteitä.

Kysymyksissä oli sekä määrällisiä (kvantitatiivisia) kysymyksiä, että avoimia (kvalitatiivisia) kysymyksiä. Google Forms -alustalla oli helppo toteuttaa nämä molemmat kysymystyypit siten, että kaikkien vastaajien anonymiteetti säilyy.

Lähetin kyselyn huhtikuussa 2021 niihin Pirkanmaan musiikkiopistoihin, joissa annetaan musiikin laajan oppimäärän mukaista taiteen perusopetusta. Yhteensä kysely lähti seitsemän musiikkioppilaitoksen rehtoreille. Opistojen rehtorit ohjasivat kyselyni edelleen opistojensa instrumenttiopettajille. Muistutuspyynnön kyselyyn vastaamisesta laitoin vielä toukokuun puolella rehtoreille. Toukokuun puoleen väliin mennessä sain 36 vastausta.

4.3 Tutkimuskysymykset ja metodologia

Tutkimuskysymyksiä ovat: Miten vuoden 2017 opetussuunnitelman perusteet on muuttanut arviointityöskentelyä käytännössä? Kuinka taitonäytteitä nykyään arvioidaan? Onko instrumenttiopettajilla tarvetta arvioinnin lisäkoulutukselle oppilaitoksissa? Ovatko arvioinnin ohjeet ja kriteerit musiikkiopistojen instrumenttiopettajille selkeät?

Kvantitatiivisen tutkimuksen keskeisiä piirteitä ovat muuttujien muodostaminen taulukkomuotoon ja aineiston saattaminen tilastollisesti käsiteltävään muotoon sekä aineiston keruun suunnitelmat, joissa tärkeää on, että aineisto soveltuu määrälliseen mittaamiseen. Keskeisiin piirteisiin kuuluu myös tutkittavien henkilöiden valinta ja usein tarkat koehenkilömäärittelyt. (Hirsjärvi ym. 2019, 140.)

Tutkimukseni sisältää sekä kvantitatiivisia, että kvalitatiivisia piirteitä. Vaikka kyselylomakkeella mitataan useissa kohdissa vastausten määriä ja lukuja, on joukossa myös useita avoimia kysymyksiä.

Kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiin piirteisiin kuuluvat muun muassa ihmisten suosiminen tiedonkeruun instrumentteina. Myös laadullisten metodien käyttäminen aineiston hankinnassa, eli tutkija suosii metodeja, joissa tutkittavien ääni ja näkökulmat pääsevät esille. Tällaisia metodeja ovat esimerkiksi teemahaastat-

telu tai ryhmähaastattelut. Myös kohdejoukon valitseminen tarkoituksenmukaisesti, eikä satunnaisotosta käyttäen, kuuluu kvalitatiivisen tutkimuksen piirteisiin. (Hirsjärvi ym. 2019, 164.)

Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui kysely. Kysely tunnetaan survey-tutkimuksen keskeisenä menetelmänä. *Survey*-termi (engl.) tarkoittaa sellaisia kyselyyn, haastattelun ja havainnoinnin muotoja, joissa kohdehenkilöt muodostavat otoksen tietyistä perusjoukosta ja joissa aineistoa kerätään standardoitusti. Standardoituksella tarkoitetaan, että kysymys ja asia on kysyttävä kaikilta vastaajilta täsmälleen samalla tavalla. Gallup-tutkimus on yksi parhaiten tunnetuista survey-tutkimustyypeistä. Survey-tutkimuksella kerätty aineisto käsitellään usein kvantitatiivisesti. Strukturoidut haastattelut ja kyselyt ovat tässä suhteessa samanlaisia. (Hirsjärvi ym. 2019, 192.)

Kyselytutkimuksen etuna pidetään sitä, että sillä voidaan saavuttaa laaja tutkimusaineisto. Tutkimukseen voidaan kyselytutkimuksella saada paljon henkilöitä ja heiltä voidaan kysyä monia asioita. Kyselymenetelmä on myös tehokas, sillä se säästää tutkijan aikaa ja vaivannäköä. Kyselytutkimukseen liittyy myös heikkoja puolia: tutkija ei voi varmistua siitä, kuinka vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen, ja ovatko he vastanneet rehellisesti ja tunnollisesti. Myöskin väärinymmärryksiä on vaikea kontrolloida. Tutkija ei myöskään tiedä, miten perillä vastaajat ovat siitä aiheesta, josta heille esitettiin kysymyksiä. Myös vastaimattomuus voi nousta joissakin tapauksissa suureksi. (Hirsjärvi ym. 2019 193–195.)

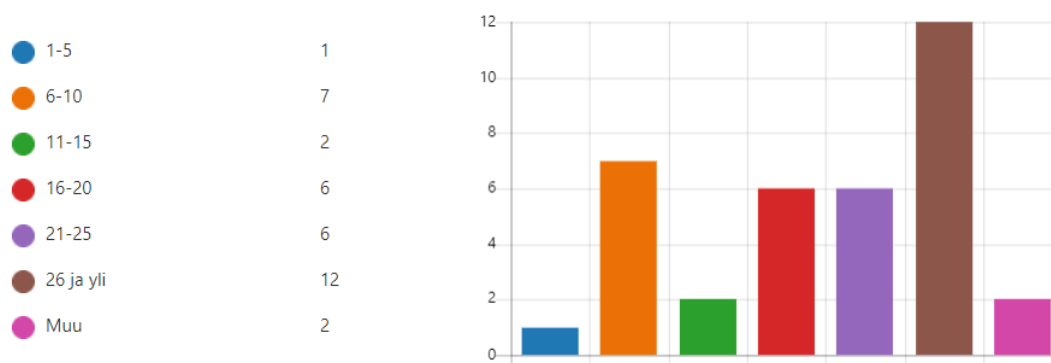
Tämän tutkimuksen kysely suoritettiin verkkokyselynä. Lomake lähetettiin tutkitaville, he täyttävät sen itse ja lomake palautuu tutkimuksen tekijälle. Tämän menettelyn etuina on nopeus ja vaivaton aineiston saatu, mutta riskinä tai heikkoutena on vastausten vähäisyys eli kato. Tässä kyselyssä oli sekä avoimia kysymyksiä, että monivalintakysymyksiä.

Tutkimuksen teossa on huomioitava myös useita eettisiä kysymyksiä. Eettisesti hyvä tutkimus edellyttää, että tutkimuksen teossa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Keskeisiä eettisiä periaatteita ovat ainakin seuraavat: tutkijan ei tule

plagioida itseään eikä toisten tekstiä, tuloksia ei yleistetä kriittittömästi. Raportointi ei saa olla harhaanjohtavaa tai puutteellista, eikä toisten tutkijoiden osuutta tule vähätellä. (Hirsjärvi ym.2015, 24–27.)

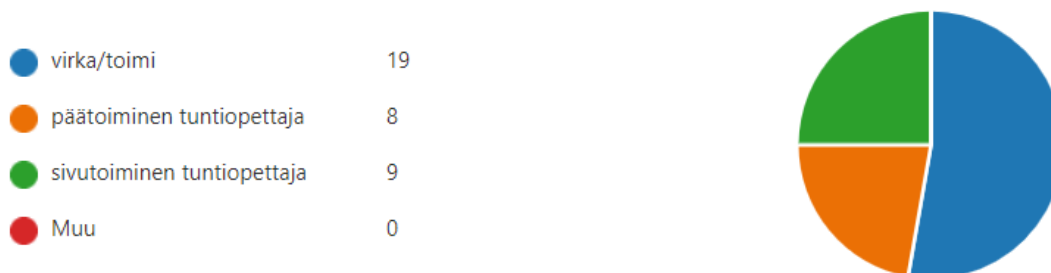
5 TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Kyselyyn vastasi kaikkiaan 36 musiikkiopiston laajan oppimäärän instrumenttiopettajaa. Suurin osa vastaajista (12 vastaajaa) oli toiminut opettajana 26 vuotta tai sen yli. Seitsemän vastaajaa ilmoitti toimineensa työssään 6–10 vuotta ja 16–20 vuotta sekä 20–25 vuotta työelämässä ilmoitti olleensa 6 vastaajaa. Työelämäkokemuksen pohjalta voi sanoa, että suurin osa vastaajista on ehtinyt toimia työssään myös aikaisempien opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta tulleiden ohjeistusten mukaan, joten kokemusta ja näkemystä arviointikulttuurin muutoksista vastaajilla tämän puolesta löytyi hyvin. (kuvio 1).



KUVIO 1. Vastaajien opettajakokemus työvuosina.

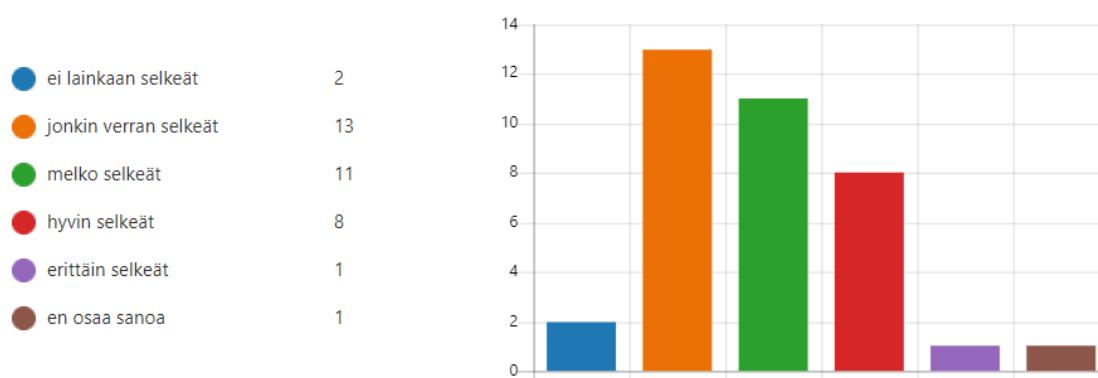
Valtaosalla vastaajista oli yliopistotason koulutus (12 vastaajaa) tai AMK-tutkinto (9 vastaajaa). Suurin osa toimi virassa tai toimessa (19) ja päätoimisten (8) sekä sivutoimisten opettajien (9) joukko jakautui tasaisesti (kuvio 2).



KUVIO 2. Vastaajien työsuhde.

24 vastaajaa ilmoitti opettavansa määrällisesti eniten 12-vuotiaita tai sitä nuorempia soittajia, loppuilla 12 opettajalla valtaosa oppilaista on 13-vuotiaita ja sitä vanhempia soittajia. Tästä voisi päätellä pienemmän osan vastaajista olevan tekemisissä syventävien opintojen ja niihin liittyvien opinnäytteiden tai taitonäytteiden kanssa.

Vastaajista valtaosa piti oppilaitoksensa ohjeistusta taitonäytteiden tai vastaavien arviointiin jonkin verran selkeinä (13) tai melko selkeinä (11), vain 8 vastaajaa piti arviointiohjeita hyvin selkeinä ja kaksi vastaajaa oli sitä mieltä, että ohjeistus ei ole lainkaan selkeää (kuvio 3). Vain yksi vastaajista piti ohjeita erittäin selkeinä.



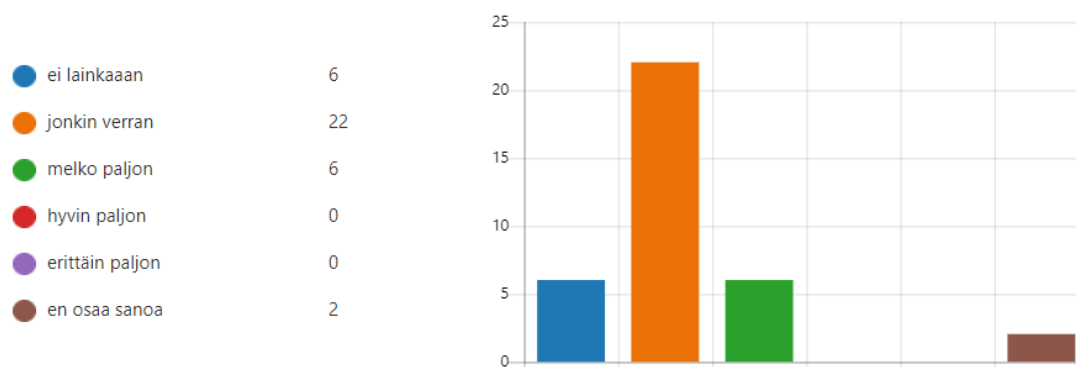
KUVIO 3. Vastaajien kokemus oppilaitoksen ohjeistuksen selkeydestä taitonäytteiden arvioinnissa.

Oppilaitoksen arviointikriteerien selkeydestä kysyttäessä eniten vastauksia sai jonkin verran selkeää (13) ja melko selkeää (10). Vain yhden vastaajan mielestä arviointikriteerit olivat oppilaitoksessa erittäin selkeät. Seitsemän vastaajaa ilmoitti, etteivät arviointikriteerit ole lainkaan selkeät. Viiden vastaajan mielestä kriteerit olivat hyvin selkeät.

Kysymys opastuksen tarpeesta taitonäytteiden arviointiin liittyen sai aikaan hajontaa vastauksissa. Vastaajista 17 koki tarvitsevansa opastusta jonkin verran. Kuitenkin 13 vastaajaa koki, ettei tarvitse opastusta taitonäytteiden arviointiin lainkaan. Loput vastaajista koki tarvitsevansa opastusta hyvin paljon (1), melko paljon (3) tai erittäin paljon (2).

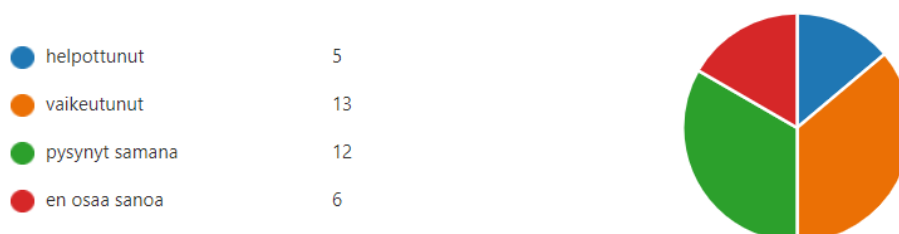
Kuuden vastaajan mielestä oppilaitoksessa ei ole ollut lainkaan tarpeeksi ohjausta tai koulutusta opettajien arviointityöhön liittyen (kuvio 4). Kuusi vastaajaa

myös ilmaisi ohjausta tai koulutusta olleen melko paljon. 22 vastaajaa ilmoitti koulutusta olleen jonkin verran. Hyvin paljon tai erittäin paljon koulutusta ei kokenut saaneen kukaan. Kaksi vastaajaa ei osannut sanoa.



KUVIO 4. Vastaajien mielipide ohjauksen tarpeesta arviointiin liittyen omassa opilaitoksessa.

Suurin osa vastaajista (13) koki arviointityöskentelynsä vaikeutuneen uuden opetussuunnitelman myötä. *”Monipuolistunut ja lisääntynyt, tullut työläämmäksi, sillä sille asetetaan paljon vaatimuksia, mutta työkaluja sen toteuttamiseen ei juurikaan ole luotu.”* 12 vastaajan mielestä se oli pysynyt samana ja viiden vastaajan mukaan arviointityö oli helpottunut. Kuusi vastaajaa ei osannut sanoa. Huomionarvoista on, että lähes sama määrä vastaajia koki arviointityön vaikeutuneen kuin pysyneen samana. Eräs vastaaja kertoi: *”Samalla lailla arvioin sanallisesti, nyt vain ei anneta numeroa.”* Toinen huomioi oppilaiden vertaamista numeroarvioinnissa: *”Numeroiden pähkäily on ollut minusta aikaa vievää ja aiheutti pakostakin vertailua oppilaiden kesken.”*



KUVIO 5. Vastaajien kokemus arviointityöskentelyn muutoksista.

Kysyttäessä mitä positiivista tai negatiivista arvioinnin muutokset ovat tuoneet työhön, oli vastauksissa hyvin erilaisia kokemuksia ja näkökulmia. Toiset olivat

kokeneet muutokset helppoina ja helpottavina ja kaikkiaan positiivisina. Myös työnantajan suhtautuminen arviointimuutoksiin tuntui opettajien arjessa. Negatiivista kokemusta oli aiheutunut osalle vastaajista. Eräs vastaaja kertoi esimiehen suhtautuvan arviointiin liian ylimalkaisesti: *”Kunhan nyt jotain positiivista raapustaa paperille niin homma on hoidettu, eikä siinä kauaa mene.”* Sama vastaaja kertoo näin:

Oman ajankäyttöni kannalta negatiivista on, että kirjallinen arviointi vie aivan hirvittävästi aikaa ja sitä ei korvata sen kummemmin. Positiivista on, että kun työn tekee kunnolla, oppilaalla on nähtävissä koko opintopolun ajan dokumenttia edenneistä opinnoistaan ja itselle siitä on se ilo, että esim. yhdeksänkin vuoden päästä on muistin tukea loppuarviointia kirjoittaessa, mistä onkaan lähdetty liikkeelle ja miten on edetty. Negatiivista on, että esimies suhtautuu arviointiin ylimalkaisesti.

Yksilöllinen oppilaiden vahvuuksien painottaminen ja erilaisten oppijoiden huomiointi koettiin vastauksina positiivisina muutoksina uuden arviointikulttuurin myötä. *”Ollaan päästy eroon numeroista, hyvä! Ei arvioida kaikkia oppilaita vanhan, klassisen järjestelmän kautta vaan yksilöllisesti oppilaan vahvuuksia painottaen.”* Oppilaslähtöisyys konkretisoitui vastauksissa myös näin: *”Arviointi on oppilasta varten, ei musiikkiopistoa varten kuten ennen.”*

Tyypillinen arviointiryhmän koko on 2 henkilöä (24 vastausta). Myös kolmen henkilön arviointiryhmiä ilmeni vastauksien perusteella (6 vastaajaa). Kuusi vastaajaa ilmoitti arviointiryhmän koon olevan jokin muu kuin 2, 3 tai 4 henkilöä.

Tyypillinen arviointitapahtuma näyttäytyi vastauksissa olevan suullinen palaute oppilaalle heti soittonäytteen tai esityksen jälkeen koko arviointiryhmältä ja omalta opettajalta. Palaute kirjattiin ylös ja oppilas sai sen myöhemmin kirjallisena. *”Suullinen palaute heti näytteen jälkeen kaikilta arvioitsijoilta. Oma opettaja monesti kirjaa tai äänittää palautteen ja myöhemmin litteroi sen. Näin oppilas saa saman palautteen, jonka on kuullut tilanteessa.”* Tyypillistä arviointitapahtumaa kuvaillessaan vastaajat huomioivat myös korona-ajan vaikutuksia arviointitilanteisiin:

Korona-aikana tyypillinen arviointitapahtuma on ollut se, että katseen kollegan lähettämän videon ja annan siitä kirjallisen palautteen.

Ennen korona-aikaa kuuntelin live-aidon näyttöä konsertissa ja annoin sen jälkeen suullisen arvioinnin. Jotenkin olemme kollegiossani luis-kahtaneet siihen, että minua on myös lähes aina pyydetty lähettämään se sähköpostitse.

Tyypillisestä arviointitapahtumasta eräs vastaaja kertoi näin: *”Konsertin jälkeen opettaja juttelee oppilaan kanssa ja kertoo havaintojaan esiintymisestä. Palaute on yltyöpäisen positiivista ja kritiikki on lähes olematonta.”* Vastauksesta päätellen myös sitä kritiikkiä ja kehitysehdotuksia palautteen annossa kaivataan. Olisiko tähän puoleen palautteen annossa kenties tarvetta myös yleisemmälle ohjeistukselle musiikkiopistokohtaisesti? Siten palautteen anto olisi yhteneväisessä linjassa opettajien sisällä, vaikka jokaisella opettajalla olisikin oma persoonallinen tapa antaa oppilaalle palautetta. Kukaan opettaja ei näin ollen nousuisi esiin toistaan ankarampana palautteenantajana tai vastaavasti liian kilttinä.

Onnistunutta arviointitapahtumaa vastaajat kuvasivat luonteeltaan positiiviseksi ja kannustavaksi. Kymmenen vastaajaa nosti esiin myös kritiikin ja kehittämisehdotusten tärkeyden. Eräs vastaaja kertoi onnistuneesta arviointitapahtumasta näin: *”Sellainen, josta oppilaalle jää hyvä mieli, mutta joka tukee opintoja jatkossa. Kannatan myös kehitettävien asioiden ääneen sanomista selkeästi ilman sokerikuorrutteita.”* Myös kritiikkiä peräänkuuluttavien vastaajien mielestä positiivinen ja hyvä mieli oli palautteenannon yhteydessä tärkeä ylläpitää. *”Oppilaalle jää tilanteesta hyvä tunnelma. Hänen vahvuusalueensa on huomattu ja niistä on kiitetty. Kehittämisasiat on osattu ilmaista rakentavasti.”* Onnistuneesta arviointitapahtumasta kysyttäessä toistui vastauksissa usein ”rakentava” ja ”kannustava” palaute. Eräs vastaaja kiteytti hyvin muissakin vastauksissa ilmenevät seikat onnistunutta arviointitapahtumaa koskien: *”Sellainen, joka auttaa kehittymään soitotaidoissa eteenpäin itsetunnon vahvistaminen muistaen ja sekä vahvuudet että kehitettävät asiat rehellisesti esille tuoden.”*

Yhdeksän vastaajan mielestä arviointiin ei liity tällä hetkellä heitä askarruttavia asioita. Arviointi tuntuu heidän mielestään selkeältä. Kuitenkin kuusi vastaajaa piti kriteereitä epäselvinä tai ne puuttuivat heidän mielestään kokonaan. Myös eri opettajien tai eri soitinryhmien poikkeavat arviointitavat huolettivat vastaajia. Eräs vastaaja mainitsi myös yhtenäisyyden olevan haaste arviointitilanteessa: *”Yhte-*

näisyys ja reiluus arviointitilanteessa. Taitonäytearviointeja on myös vaikea verrata tarvittaessa keskenään, kun yhtenäistä numeroarviointia ei ole.” Toinen vastaaja ilmaisi huolensa samasta aiheesta näin:

Erilaiset kriteerit ja systeemit valtakunnallisesti. Toisille oppilaille voi tulla käsitys, että ovat erinomaisia taidoiltaan, vaikka olisivat keskin-kertaisia, jos palaute on liian positiivista, kappaleilta ei vaadita tiettyä tasoa tai rakennetta. Mihin ja miten vertaamme oppilaitoksesta toiseen tai jopa ammattiin pyrkiviä oppilaita?

Tasapuolisuus ja yhdenvertaisuus arvioinnissa tuntui askarruttavan kaiken kaikkiaan eniten vastausten perusteella. Eräs vastaaja nosti esiin kysymyksen, voisiko arvioinnissa kuitenkin palata jonkinlaiseen yhtenäiseen arviointiasteikkoon takaisin. Kriteerit ja niiden puuttuminen luovat eri käytäntöjä opettajien ja opistojen välille. Kärsiikö tasapuolisuus tästä? Kuinka paljon oppilaita täytyy tai täytyykö oppilaita lainkaan edes verrata toisiinsa? Yksi vastaaja esitti huolensa yhtenäisestä arvioinnista näin:

Hieman mieltä askarruttaa se, että moni oppilaitos on jäänyt vanhaan systeemiin, vaikka uusi opetussuunnitelma tuli. Ovatko opettajat näissä oppilaitoksissa peloissaan tason laskusta vai eivätkö jaksa tai osaa suunnitella arviointikriteereitä vanha vs. uusi opetussuunnitelma niin, että ne olisivat kaikille samanlaiset, selkeät ja kuitenkin uuden OPS:n mukaiset. Mielestäni tähän tarvittaisiin yhteistä koulutusta ihan valtakunnallisesti.

Kahdeksan vastaajaa ilmoitti, ettei kaipaisi lisäkoulutusta arviointityöskentelynsä. Kolme vastaajaa jätti vastaamatta tai ei osannut sanoa. Muissa vastauksissa koulutustarvetta ilmaistiin ja aiheiksi toivottiin muun muassa kollegion kanssa arviointikriteerien läpikäymistä, kriteerien selkiyttämistä, tasosuorituksiin ja vaatimukseen liittyvää ohjausta, todistuksiin kirjoitettaviin teksteihin. Kriteerien merkityksestä ja selkeydestä mainittiin seitsemässä vastauksessa. Erään vastaajan vastauksesta voi aistia myös yhteisten kriteerien puutteen: *”(Kaipaisin) tarkennuksia kollegion kesken siihen, mitä missäkin taidonnäytteessä halutaan. Miten arvioinnin antamisessa kehitytään?”* Toinen vastaaja kuvaa koulutustarvetta näin: *”Yhtenäisempiä kriteerejä, mitä vaaditaan milläkin tasolla juuri omassa oppilaitoksessa. Selkeitä ohjeita, mitä arvioinnilta omassa oppilaitoksessa toivotaan, yleisellä tasolla.”* Eräessä vastauksessa vastaaja kuvasi halukkuuttaan li-

säkoulutukselle näin: *”Täydennyskoulutusta kaipaam aina! Esimerkiksi mielenkiintoinen luento aiheesta ja sen jälkeen kollegiaalista keskustelua. Olisi myös upeaa saada seurata muiden instrumenttiryhmien arviointityöskentelyä.”* Kaiken kaikkiaan valtaosa vastaajista suhtautui myönteisesti lisäkoulutuksen tarpeeseen.

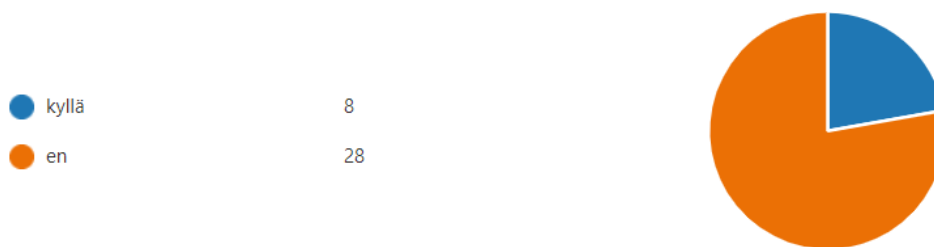
Kahdeksan vastaajaa haluaisi palata takaisin numeroarviointiin, 28 vastaajaa ei. Perusteluissa numeroarvostelua puolletaan muun muassa näin: *”Paljon selkeämpää ja pystyy vertaamaan omaa osaamista toisiin.”*

Yksi vastaaja nosti esiin palautteiden ”standardoitumisen” liian samankaltaisiksi oppilaiden välillä pelkästään sanallista palautetta annettaessa. Myös muutamissa vastauksissa esiintynyt kritiikki liian positiivisesta palautteesta, vaikka soiton perusteella kritiikkiä olisi voinut antaa enemmän, nousi tässä vastauksissa esiin. Tämä vastaaja kertoo näin:

Oppilaille annettavat palautteet väkisinkin samankaltaistuvat pelkällä sanallisella palautteella. Vaikka soitto olisi mennyt kuinka huonosti niin sitä ei missään nimessä voi kirjoittaa oppilaalle kirjallisena palautteena vaan pitää keskittyä hänen vahvuuksiinsa ja kaivaa soitosta pienetkin hyvät asiat. Toisaalta taas ”hyvälle oppilaalle” eli hyvin valmistautuneelle ja oikeaan aikaan tasoa tekeväälle oppilaalle tulee annettua helpommin rakentavaa palautetta, jolla voisi viedä soittoaan eteenpäin vielä enemmän: tällöin palautteet saattavat alkaa kuulostaa samanlaisilta.

Kolmessa perustelussa ehdotettiin hybridimallia, jossa voisi mahdollisesti yhdistää numeroarvostelun ja suullisen palautteen. Eräs vastaaja ilmaisi oppilaidensakin välillä kaipaavan numeroarviointia:

Oppilaatkin haluaisivat yhä välillä numeroarvioinnin. Välillä olen toivonut sitä itsekin. Toisaalta 1–5 asteikolla arviointi on ollut melko ympäripyöreä, ja yhden numeron ”alue” voinut sisältää hyvin monenlaisia ja -tasoista osaamista. Ohjelmiston luokittelu samalla liikkumavaraa sisältäväksi voisi toimia hyvin. Käytännössä tulee edelleen valittua teoksia esim. ”vanhan PT 2:n tai PT 3:n” luokittelusta, ja näistä ei mielestäni pitäisi kokonaan luopua.



KUVIO 6. Vastaajien mielipide halukkuudesta numeroarvioinnin palauttamiseen.

Vapaa sana -kohdassa ilmeni ajatus byrokraattisesta ”uudistetaan uudistuksien vuoksi” ajattelusta:

Liian paljon askarrellaan byrokraattisten tavoite-, arvio-, ym. taulujen parissa. Perusopintojen tavoite- kevollinen instrumentin hallinta-ei ole muuttunut miksiäkään viimeisen sadan vuoden aikana. Oppimateriaalia käytettävä ohjelmisto voi ja pitää muuttua maailman mukana, mutta se ei ole ensisijaista luokassa. Instrumentinhallinta on.

Myös opetussuunnitelman perusteet saivat kriittistä pohdintaa eräältä vastaajalta osakseen. Vastaaja mietti koko perusteiden merkitystä ja vaikuttavia asioita sen taustalla ja sitä, ettei uudistuksia tehtäisi vain uudistuksen vuoksi: ”Eniten ops-uudistuksissa mietittyvät niitä ohjaavat perusteet. Vaikuttaa siltä, että uudistuksia ei välttämättä tehdä ensisijaisesti uusimman tutkimustiedon mukaan, vaan eri tahojen erilaisten motiivien synnyttämien trendien mukaan.”

6 POHDINTA

6.1 Opinnäytetyön prosessi

Opinnäytetyön aihe muokkautui mielessäni jo uuden opetussuunnitelman perusteiden käyttöönottovaiheessa vuonna 2018. Havaitsin työpaikallani opettajien keskuudessa hyvin erilaisia ajatuksia uuden opetussuunnitelman perusteiden myötä tulleiden uudistusten myötä arviointiajatteluun ja -käytänteisiin liittyen. Myös opiskelijoiden tasapuolinen kohtelu ja yhteneväiset arviointikriteerit miettyivät niin itseäni kuin myös työyhteisöä, ja halusin tämän innoittamana tutkia käyttäjäportaan eli opettajien kokemuksia aiheesta laajemmin.

Tutkimusalueeksi valikoitui Pirkanmaan alueen musiikkiopistot, joissa saa taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista instrumenttiopetusta. Lähetin kyselyn näihin musiikkiopistoihin keväällä 2021 huhtikuussa. Kevät on tunnetusti kii-reistä aikaa musiikkiopiston opettajien keskuudessa lähestyvien näyttöjen, matineoiden ja arviointien sekä muiden lukuvuoden päättämiseen liittyvien asioiden puitteissa. Vastausmäärä jäi hiukan vajaaksi odottamastani, mutta olin kuitenkin tyytyväinen niihin kaikkiin 36 vastaukseen, mitä sain. Vastausten määrään vaikutti luultavasti kevätkiireet työpaikoilla ja opettajien lähestyvä kesäloma sekä mainitut kevään arvioinnit.

Kesällä perehdyin lisää taustakirjallisuuteen ja luin jo vastauksia läpi. Varsinaisen kirjoitusprosessin aloitin syksyllä 2021. Työ eteni suunnitellussa aikataulussa.

6.2 Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus

Kaikissa tutkimuksissa pyritään arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen reliabeliudella tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta. Reliaabelius tarkoittaa mittauksen tai tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Toinen tutkimuksen arviointiin liittyvä käsite on validius eli pätevyys. Validiuksella tarkoitetaan mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä sen on tar-

koituskin mitata. Esimerkiksi joskus kyselylomakkeen kysymykset on saatettu käsitellä vastaajien keskuudessa aivan toisin, kuin mitä tutkija oli ajatellut. Kvalitatiivisesta tutkimuksesta puhuttaessa reliabelius ja validius ovat saaneet erilaisia tulkintoja. Termit saatetaan kytkeä kvalitatiiviseen tutkimukseen ja niiden käyttöä pyritään välttämään. Kuitenkin kaiken tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi jollain lailla arvioida, vaikka juuri näitä mainittuja termejä ei haluaisikaan käyttää. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 231–232.) Kyselylomake oli suunnattu musiikkioppilaitoksessa työskenteleville opettajille ja kysymyksiä aseteltiin ja oli tehty mahdollisimman selkeästi ja ymmärrettävästi, jolloin tulkinnanvaraa kysymyksiin ei pitäisi jäädä. Myös vapaa sana kyselyn lopussa antoi vastaajalle mahdollisuuden selventää joitakin vastauksia sanallisesti laajemmin tai kertoa muuten ajatuksia tai kokemuksia kyselyyn vastaamisesta.

Eettisesti hyväksyttävä tutkimus on tehty tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla huolellisesti ja rehellisesti (Hirsjärvi ym.2015, 23). Tämäkin tutkimus on toteutettu ja raportoitu tieteelliselle tasolle asetettujen vaatimusten mukaan. Tutkimuksen eri vaiheet on esitetty selkeästi ja se on toteutettu tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisesti. Muiden tutkijoiden töihin on viitattu asianmukaisesti lähdeviittein. Tämä opinnäytetyö on toteutettu noudattaen eettisesti hyväksyttävän ja luotettavan tieteellisen tutkimuksen kriteerejä.

Opinnäytetyö on myös huolella suunniteltu. Pohjakirjallisuuteen on perehdytty lukemalla metodikirjallisuutta ja muita kirjallisuuskatsauksia. Hakusanat on määriteltä huolellisesti ja myös aineiston valintaan on kiinnitetty huomiota. Tutkimusaineistoa analysoitiin huolellisesti ja perusteellisesti. Kyselylomakkeiden vastaukset on käsitelty sellaisenaan ja vastaajien anonymiteettiä kunnioittaen. Vastauksissa en erikseen kysynyt, missä musiikkioppilaitoksesta opettaja oli työssä. Tälläkin halusin suojella vastaajan anonymiteettiä ja tehdä vastaamisen mahdollisimman helpoksi vastaajalle. Toisaalta olisi ollut mielenkiintoista nähdä, mistä opistoista vastauksia tuli eniten ja jäikö joku opisto kenties kokonaan vaille edustusta vastausten määrässä.

6.3 Opinnäytetyön yhteenveto ja johtopäätökset

Kyselytutkimuksen vastausten perusteella uudet arviointikäytänteet aiheuttavat vielä kysymyksiä pirkanmaalaisten instrumenttiopettajien keskuudessa. Eniten pohdintaa ja ajatuksia heräsi yhtenäisiä arviointikriteereitä tai niiden puuttumista kohtaan sekä arvioinnin yhtenäisyyden suhteen. Arviointikriteerien selkeys ja tasapuolisuus niin oppilaitosten kuin myös esimerkiksi kollegioiden välillä nousivat kysymyksiksi uuden opetussuunnitelman perusteiden myötä. Uusi opetussuunnitelman perusteet mahdollistaa opistokohtaiset ratkaisut opintokokonaisuuksien ja myös arvioinnin toteuttamisen suhteen. Ovatko arviointikäytänteet riittävän samanlaisia laajemmin ajateltuna, ja kuinka tarpeellista samanlaisuus arviointikäytänteissä on?

Kyselyn vastauksista nousi esiin huoli oppilaiden kohtelemisesta tasapuolisesti suhteessa heidän arvioimiseensa. Jotkut olivat huolissaan siitä, että osa oppilasta saa mahdollisesti laadukkaampaa ja kattavampaa palautetta edistymisestään kuin toinen. Myös arviointiin kuuluva työmäärä nähtiin erilaisena eri opettajien keskuudessa. Toiset kokivat käyttävänsä arviointiin ja palautteen antoon enemmän aikaa kuin joku toinen. Myös tähän kaivattiin tasapuolisuutta. Jos kriteerit olisivat selkeämmät, konkreettisemmat tai tarkemmin avattu, selkeyttäisi se sisältöä ja tavoitteita niin oppilaalle kuin opettajalle. Osa opettajista tuntui kaipaavan konkreettisempaa ja yhtenäisempää runkoa arviointeihin ja arviointiprosessiin liittyen. Myös selkeämmät kriteerit tai kriteereiden puute mainittiin useassa vastauksessa. Kriteerit eivät suoraan ole tavoitteita, mutta kriteereitä ei ole olemassa ilman tavoitteita. Tavoitteiden selkeämpi kirjaaminen ja sanoittaminen taitotasoittain joko perusteissa tai ainakin opistokohtaisissa opetussuunnitelmissa voisi tuoda opettajien arviointiin lisää yhteneväisyyttä ja muutenkin varmuutta arviointityöhön.

Kyselytutkimukseen osallistuneista opettajista valtaosa oli toiminut tässä työssä myös kahden aikaisemman opetussuunnitelman perusteiden aikana, joten useimmilla oli pitkä kokemus takanaan arviointityöstä ja arviointityön erilaisista vaiheista. Aiempi summatiivinen eli tutkintopohjainen arviointi on vaihtunut for-

matiiviseen, opintojen aikaiseen arviointiin. Pitkä historia ja tottumus tiettyyn arviointityyliin ja -prosessiin saattaa joskus vaikuttaa uudistushalukkuuteen myös negatiivisesti. Nyt kuitenkin tutkimuksen valossa valtaosa vastaajista suhtautui uudistukseen myönteisesti, vaikkakin työyhteisön ja yleisten ohjeiden tarkennuksia ja tukea arviointiin kaivattiin enemmän. Silti hieman yllättäen miltei neljäsosa vastaajista halusi palata takaisin numeroarviointiin. Vastaajat perustelivat paluuta numeroarviointiin sillä, että se ilmaisisi selkeämmin, minkälainen taitotaso on suhteessa oppilaitoksessa tavoiteltuun tai keskimääräiseen tasoon. Numeroarviointia puoltaneiden vastaajien mielestä se olisi myös oppilaalle selkeämpi. Numeroarviointi koettiin siis selkeänä ja yhtenäisenä tapana arvioida. Uusi arviointisysteemi ei siis kaikilta osin tyydytä kaikkia vastaajia. Tässä varmasti auttaisi tavoitteiden selkeyttäminen niin oppilaalle kuin opettajallekin. Selkeät tavoitteet ja kriteerit tuskin vaatisivat ympärilleen numeroarviointia vain ollakseen ymmärrettävät ja yhdenvertaiset. Tavoitteet tulisi määritellä yhdessä oppilaan kanssa; näin oppilaallekin kirkastuisi se, mitä tavoitellaan ja näin asetetuista tavoitteista tulee oppilaan oma tavoite.

Arvioinnista puhuttaessa puhutaan samalla paljon laajemmasta alueesta: arviointi vaikuttaa muun muassa myös opetuksen sisältöihin. Arvioinnilla on tärkeä rooli ja linjaus koko opiston arvomaailmassa ja kulttuurissa. Arvioinnin kehittäminen vaatii koko työyhteisön kehittämistä ja koko työyhteisön osallistumista. Arviointikulttuuria rakennetaan yhdessä. Arviointi on kiinteä osa opettamisprosessia ja tärkeä osa koko musiikkiopistokulttuuria. Kulttuurin muutos tai muokkaaminen vaatii opettajien tukemista. Pelkkä arviointiohjeistus ei riitä arvioinnin uudistamiseen. Työpaikoilla olisi syytä järjestää arviointikeskusteluja tai arviointikoulutusta esimerkiksi osana opettajankokousta tai erillisenä koulutuspäivänä. Lisäkoulutuksen tarve ilmeni kyselyn vastauksissa.

Uuden opetussuunnitelman perusteiden myötä itsearviointin ja vertaisarviointin merkitys korostuu. Olisi vanhanaikaista ajatella, että vertaisarviointi tarkoittaisi vain toisten suoritusten arvostelemista ja vertaamista omaan suoritukseen. Myöskään vain yhden arviointimenetelmän avulla ei voida arvioida kaikkia tavoitteita. Vertaisarviointista ja itsearviointista en erikseen tässä kyselyssä kysymyksiä esittänyt, mutta koska ne ovat keskeisesti mainittu uuden opetussuunni-

telman perusteissa, olisi nämäkin arvioinnin puolet hyvä ottaa esille ja tarkasteluun paitsi opetussuunnitelmissa niin myös opetuskäytännöissä. Näitä arvioinnin osa-alueita olisi myös mielenkiintoista tutkia jatkossa lisää.

Tämä kyselytutkimus antoi uutta ajantasaista tietoa tuoreesta aiheesta musiikkioppilaitosten arjesta. Toivon sen kiinnostävän aiheen parissa työskentelevien huomiota arvioinnin tärkeyteen ja sen kehittämiseen edelleen käyttäjäportaan piirissä. Arviointi on laaja ja jatkuva prosessi, joka oleellisella tavalla vaikuttaa oppimisen ja opiskelun etenemiseen. Sen tärkeyden vuoksi soisi arviointikeskustelulle olevan enemmän tilaa ja resursseja oppilaitoksissa, jotta keskustelun ja uusien huomioiden kautta opettajakunta saisi mahdollisesti lisää eväitä omaan työhönsä tämän opetus- ja oppimisprosessin kannalta oleellisen ja tärkeän asian parissa.

Mielestäni kyselytutkimus oli hyvä ratkaisu aineistonhankintamenetelmäksi tämän aiheen parissa. Kyselyssä pystyin esittämään myös laadullisia kysymyksiä ja saamaan sitä kautta havainnollisempaa tietoa ja esimerkkejä opettajien ajatuksista ja kokemuksista arviointiin liittyen. Vastaaminen oli tehty vastaajille mahdollisimman helpoksi ja vaivattomaksi ja niiden käsittely oli nopeaa. Ajankohta kyselytutkimukselle osui loppukevääseen, joka oli ehkä hiukan haastava ajanjakso musiikkiopistojen opettajilla yleensä, ja saattoi vaikuttaa vastausprosenttiin. Myös kyselytutkimuksen riski kysymysten väärinymmärrykselle tai vastausten laatuun jättää joskus ilmaan kysymyksiä. Onko vastaaja ymmärtänyt mitä kysytään ja osaako tutkija oikein tulkita vastauksia?

Opinnäytetyötä kirjoittaessani ja taustamateriaalia lukiessani huomioni kiinnittyi myös arvioinnin ja palautteen väliseen suhteeseen, ja siihen kuinka sitä toteutetaan musiikinopiskelussa. Musiikinopiskelussakin arvioinnissa painotetaan jatkuvan palautteen tärkeyttä. Perinteisesti tasosuorituskeskeinen ajattelu instrumenttiopinnoissa on jo kenties murtumassa ja tilalle on nousemassa oppimisprosessin arviointi oppimisprosessin lopputuloksen arviointia tärkeämpään rooliin. Oppimisen polku ja matka näin ollen muuttuisikin tärkeämmäksi arvioinnin kohteeksi kuin itse lopullinen arvioitava suoritus, joita perinteisesti on totuttu ajattelemaan osaamisen ja oppimisen mittarina. Ainakin uudet perusteet tukisi tämän suuntaista ajattelua vahvasti. Aikaa tällainen ajattelun muutos varmasti vielä kentällä

vaatii. Vanhat tavat ja totut mallit ovat syvälle iskostuneet. Myös sen takia arviointikeskustelua ja arviointikoulutusta olisi tärkeää tarjota musiikkioppilaitosten opettajille.

Vastauksista päätellen uusi arviointiajattelu on vielä murrosvaiheessa, ja sitä toutetaan vielä vaihtelevasti eri oppilaitosten sisällä. Myöskin arvioinnissa tärkeään rooliin nousseet oman opettajan sana sekä oppilaan itsensä suorittama itsearviointi oli vaihtelevasti esillä vastauksissa. Näin jälkikäteen olisi ollut mielenkiintoista esittää vielä tarkentavat lisäkysymykset kyselyssä juuri näitä arvioinnin puolia koskien. Mielenkiintoista olisi ollut tarkemmin selvittää, mikä oman opettajan rooli ja merkitys on soiton arvioinnissa ja kuinka oppilaan itsearviointia tilanteessa hyödynnetään.

Tutkimuksesta ilmeni, että laajan musiikkikoulutuksen kentän arviointityö kaipaa tukea ja kehittämistä. Opistokohtaisesti edistyminen arviointiosaamisessa ei ole edennyt ihan tasaisesti Pirkanmaan alueella. Valtakunnallisesti eroja saattaa olla enemmänkin, niin arviointikäytänteissä kuin -osaamisessakin. Uusien opetussuunnitelmien käyttöönotosta on kuitenkin suhteellisen vähän aikaa kulunut tämän kyselytutkimuksen tekemiseen, joten vuoden parin päästä vastaava tutkimus voisi olla paikallaan uusia. Siihen mennessä uudet arviointikäytänteet ovat ehtineet paremmin asettua osaksi oppilaitosarkea, ja voitaisiin uudelleen selittää oppilaitosten arviointikäytänteitä ja jälleen opettajien kokemuksia sen hetkisestä arviointiosaamisesta. Uudet opetussuunnitelman perusteet on kuitenkin otettu pääsääntöisesti hyvin vastaan ja tahtotila arviointikulttuurin muutoksille ja yhtenäistämiseksi on olemassa.

6.4 Jatkotutkimusehdotukset

Arviointi ja siinä tapahtuneet muutokset selkeästi puhuttavat opettajien keskuudessa. Tänä päivänä on tarjolla erilaisia arviointikoulutuksia. Myös se kertoo osaltaan arvioinnin olevan ajankohtainen ja askarruttavakin aihe oppilaitosarjessa. Myös kyselyni pohjalta voidaan todeta, että arviointiin liittyviä kysymyksiä on vielä ilmassa, eivätkä kaikki uudet arviointikäytänteet ole vielä selkiytyneet kaikille

opettajille. Toisaalta OPS-uudistuksesta on vielä varsin vähän aikaa, jotta muutuneet arviointikäytänteet olisi ehtineet kunnolla adaptoitua oppilaitoksiin ja käyttöön. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia arviointikäytänteiden toimivuutta käyttäjäportaan toiselta puolelta: suoraan musiikkioppilaitoksen oppilailta. Olisi mielenkiintoista selvittää, miten opiskelijat kokevat arvioinnin ja siihen liittyvät asiat omassa arjessaan. Tutkimuksen voisi toteuttaa haastattelututkimuksena ja olisi hyvä, jos otannassa olisi oppilaita musiikkiopistoista ympäri Suomea. Laajempi alueellinen tutkimus olisi hyvä tehdä tulevaisuudessa myös opettajien keskuudessa.

Vaikka alun perin ajattelin tutkivani kyselyn avulla uuden opetussuunnitelman perusteiden tuomia muutoksia nimenomaan vanhojen tasosuoritusten eli taitonäytteiden arvioinnissa, sain vastauksista kuitenkin paljon tietoa ja mielipiteitä ja opettajien kokemuksia yleisesti arviointiin liittyen opetussuunnitelmien uudistuksen myötä. Kokonaan oman tutkimuksensa voisi tehdä nykyisistä tasosuorituksista ja taitonäytteistä ja siitä, miten niitä toteutetaan ja miten niihin valmistaudutaan eri musiikkiopistoissa. Olisi kiintoisaa nähdä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia näissä käytänteissä ja selvittää musiikkioppilaitoskohtaisia tapoja toteuttaa näitä. Laajemman kyselytutkimuksen voisi tehdä kaikkeen musiikkioppilaitoksen arviointiin liittyen, mukaan lukien lukukausiarviointi ja päättötodistusarviointi ja opintojakso palautteet.

Myös opettajien arviointikokemuksia voisi uudelleen tutkia laajemmalla otannalla koko Suomen musiikkiopistojen alueelta. Tutkimuksen voisi myös uusia vuoden tai parin kuluttua, jolloin arviointikäytänteillä on ollut taas hieman lisää aikaa asettautua oppilaitosarkeen myös musiikkiopistojen puolella. Näin ollen opettajallakin voisi olla taas uudenlaisia näkökulmia tarjottavana arviointikäytänteisiin ja niiden kehittämiseen.

LÄHTEET

Asetus taiteen perusopetuksesta 813/1998

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980813> (viitattu 24.10.2021)

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

Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

Fautley, M. 2010. Assessment in Music Education. Oxford; New York: Oxford University Press.

Fautley M. & Colwell R. 2012. Assessment in secondary music classroom. Teoksessa G.E. McPherson & G.F. Welch (toim.) The Oxford Handbook of music education. Oxford: Oxford University Press.

Harlen, W. & James, M. 1997. Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 4:3, 365-379.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969594970040304> (luettu 4.11.2021)

Hirsjärvi, S, Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi. 15.painos

Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Juva: WS Bookwell Oy.

Juntunen, M.-L. & Westerlund, H. 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta kirjassa Musiikkikasvattaja – kohti reflektiivistä käytäntöä. Toim. Juntunen, Tikkanen, R & Westerlund, H. Juva: WS Bookwell Oy.

Kauppinen, E. & Vitikka, E. (toim.) 2017. Arviointia toteuttamassa – näkökulmia monipuoliseen arviointiin. Helsinki: Juvenes Print-yliopistopaino Oy.

Korkeakoski, E. 2017. Arvioi ja menesty! Arviointitoiminnan perusteet, prosessit ja vaikuttavuus. Mediapinta.

Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633> (viitattu 24.10.2021)

Lavaste, A.-E. 2009. Tuomarista tukijaksi – Oppilasarviointien uudistaminen musiikkioppilaitoksessa. Teoksessa K. Hannula, K. Hannula & T. Rautio (toim.) MusTaa valkoisella: kirjoituksia musiikin ja tanssin pedagogiikasta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu: Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto, 78–91.

Luostarinen, A. & Nieminen, J. 2019. Arvioinnin käsikirja. Keuruu: Otava.

Myllykangas, M: Oppimisen arviointi. n.d. Oph.fi. luettu 1.11.2021.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-arviointi>

Opetushallitus 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Määräys 41/011/2002. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2017. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Määräykset ja ohjeet 2017: 12a. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus: Arviointisanasto opettajille. n.d. Oph.fi. luettu 20.8.2021.
[oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointisanasto-opettajille](https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointisanasto-opettajille)

Suomen musiikkioppilaitosten liitto. n.d.
<https://www.musicedu.fi/> (luettu 14.10.2021)

Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena, Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje

Hyvä musiikkioppilaitoksen rehtori/apulaisrehtori/opettaja!

Olen musiikkipedagogi, rytmimusiikin maisteri sekä oikeustradenomi Tampereelta. Opiskelen tällä hetkellä Tampereen ammattikorkeakoulussa Musiikkipedagogi YAMK -tutkintoa. Teen opinnäytetyönäni tutkimusta musiikkiopistojen arviointikäytänteisiin liittyen. Opinnäytetyössäni selvitän, miten opetussuunnitelman uudet arviointikäytännöt ja -kriteerit on otettu oppilaitoksissa vastaan, ja minkälaisia arviointikäytänteitä oppilaitoksissa on. Osatavoitteena selvitän mihin arvioinnin osa-alueisiin opettajat ehkä kaipaisivat täydennyskoulutusta tai -ohjausta.

Tärkeänä osana opinnäytetyöni materiaalia on kyselytutkimus, johon kutsun Teidät osallistumaan. Kysely on suunnattu kaikille musiikkiopiston laajan oppimäärän instrumenttiopettajille. Kyselyyn voi vastata oheisen sähköisen kyselylomakkeen kautta. Kysymykset koostuvat sekä monivalintakysymyksistä että avoimista kysymyksistä. Käsittelen kyselytutkimuksen tietoja luottamuksellisesti ja nimettömästi, varmistaen sen, että kysely on suojattu, eivätkä vastaajat tule esille tuloksissa. Valmis opinnäytetyö julkaistaan verkossa Theseus-tietokannassa, jossa se on kaikkien luettavissa.

Arviointi on kokenut suuren muutoksen viimeisimmässä opetussuunnitelman perusteissa. Aihe tarvitsee mielestäni lähempää tarkastelua ja tutkimista, autathan tutkimustani vastaamalla. Jokainen vastaus on työni kannalta tärkeä. Pääset vastaamaan kyselyyn oheisen linkin kautta, vastausaikaa on 18.5.2021 asti. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 5-10 minuuttia. Kiitän jo etukäteen, kun osallistut meitä kaikkia opettajia hyödyttävään tutkimukseen!

Työn ohjaajana toimii lehtori Mirja Kopra (mirja.kopra@tuni.fi, 050 311 9641)

Ystävällisin terveisin: YAMK-opiskelija, Jenni Jäske (jenni.jaske@tuni.fi, 0443448525)

Kyselyyn pääset tästä: <https://forms.office.com/r/x9BNEeBDtE>

Liite 2. Kyselypohja

1(4)

Arviointikysely

Kysely taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän instrumenttiopettajille taitonäytteiden (tai vastaavien - vrt. tasosuoritukset ja opinnäytteet) arvioinnista. Jos olet töissä useammassa oppilaitoksessa, vastaa sen talon näkökulmasta, jossa sinulla on eniten tunteja. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 10 minuuttia.

1. Opettajakokemuksesi vuosina?

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26 ja yli
- muu

2. Pohjakoulutuksesi? (merkitse korkein koulutusaste)

- ammatillinen opistoaste/ ammatillinen korkea-aste
- musiikkioppilaitoksen opettajan jatkotutkinto
- AMK
- YAMK
- yliopistollinen kandidaatin tutkinto
- yliopistollinen maisteritutkinto
- lisensiaatin tutkinto
- tohtorin tutkinto
- ulkomainen tutkinto
- muu

3. Työ- / virkasuhteesi?

2(4)

- virka/toimi
- päätoiminen tuntiopettaja
- sivutoiminen tuntiopettaja
- muu

4. Opetatko määrällisesti enemmän

- 12-vuotiaita ja sitä nuorempia oppilaita
- 13-vuotiaita ja sitä vanhempia oppilaita

5. Kuinka selkeät ohjeet mielestäsi oppilaitoksessasi on tällä hetkellä taitonäytteiden tai vastaavien arvioimiseen? Valitse sopivin vaihtoehto:

- ei lainkaan selkeät
- jonkin verran selkeät
- melko selkeät
- hyvin selkeät
- erittäin selkeät
- en osaa sanoa

6. Kuinka selkeät kriteerit mielestäsi oppilaitoksessasi on tällä hetkellä niiden arvioinnissa? Valitse sopivin vaihtoehto:

- ei lainkaan selkeät
- jonkin verran selkeät
- melko selkeät
- hyvin selkeät
- erittäin selkeät
- en osaa sanoa

7. Kuinka paljon koet tarvitsevasi opastusta taitonäytteiden arviointiin?

3(4)

Valitse sopivin vaihtoehto:

- en lainkaan
- jonkin verran
- melko paljon
- hyvin paljon
- erittäin paljon
- en osaa sanoa

8. Onko opistossasi mielestäsi ollut tarpeeksi ohjausta tai koulutusta opettajien arviointityöhön liittyen?

- ei lainkaan
- jonkin verran
- melko paljon
- hyvin paljon
- erittäin paljon
- en osaa sanoa

9. Mitä positiivista tai negatiivista arvioinnin muuttuminen on tuonut työhösi?

10. Onko arviointityöskentelysi uuden opetussuunnitelman myötä

- helpottunut
- vaikeutunut
- pysynyt samana
- en osaa sanoa

11. Kuvaile tarkemmin vastaustasi edelliseen kysymykseen:

12. Mikä on tyypillinen arviointiryhmän koko (montako hlöä)?

4(4)

2

3

4

muu

13.Miten taitonäytteiden arviointi tapahtuu? Kuvaa lyhyesti tyypillinen arviointitapahtuma.

14.Millainen sinun mielestäsi on onnistunut arviointitapahtuma?

15.Mikä arviointiin liittyvä asia askarruttaa tällä hetkellä eniten?

16.Minkälaista apua, tukea tai täydennyskoulutusta mahdollisesti kaipaisit arviointiin liittyen?

17.Haluaisitko paluun numeroarviointiin?

kyllä

en

18.Jos vastasit edelliseen kysymykseen kyllä, perustele lyhyesti miksi:

19.Vapaa sana:

Lähetä