

**Tasosuoritusten arviointi  
Sibelius-Akatemian klassisen musiikin  
instrumentti- ja lauluopinnoissa opiskelijan  
näkökulmasta**

Maisterin tutkielma  
Kevät 2013

Kati Sannelvuo  
Musiikkikasvatus  
Sibelius-Akatemia

<b>Tutkielman nimi</b>	<b>Sivumäärä</b>
Tasosuoritusten arviointi Sibelius-Akatemian klassisen musiikin instrumentti- ja lauluopinnoissa opiskelijan näkökulmasta	70
<b>Tekijän nimi</b>	<b>Lukukausi</b>
Kati Sannelvuo	kevät 2013
<b>Koulutusohjelman nimi</b>	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<b>Tiivistelmä</b>	
<p>Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, mikä on Sibelius-Akatemian klassisen musiikin tasosuoritusten ja niiden arvioinnin merkitys opiskelijalle ja millaista olisi ideaali arviointi musiikin opiskelussa. Ihminen motivoituu tavoitteista ja hänen toimintansa on palautehakuista. Opetusalalla arvioinnilla tarkoitetaan kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansioiden määrittämistä.</p> <p>Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa haastateltiin kolmea Sibelius-Akatemian klassisen musiikin instrumentti- ja lauluopintojen opiskelijaa.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan tasosuoritukset jaksottavat opiskelua ja ovat haastavia ja erityisiä esiintymistilanteita. Arvioinnin ja palautteen saaminen on opiskelijoille tärkeää kehittymisen kannalta, jos palaute osataan antaa rakentavalla, kannustavalla ja yksilöllisellä tavalla tukien muusikon itsetunnon kasvua. Opiskelijat korostivat myös vuorovaikutuksen merkitystä palautteenantotilanteissa.</p> <p>Tasosuoritukset arvioidaan numeroin 0–5. Numeroarvioinnilla ei kuitenkaan ole haastateltaville merkitystä, eikä se heitä sinänsä motivoi. Opiskelijoita motivoi ennen kaikkea halu soittaa ja laulaa, kehittyminen taitavaksi muusikoksi sekä esiintyminen. Sibelius-Akatemiassa ei ole virallisia tasosuoritusten arviointikriteerejä, eikä haastateltavilakaan ollut tietoa siitä, millä perusteella heitä arvioidaan ja heille annetaan arvosanat.</p> <p>Tutkimukseni tavoitteena on herättää arviointikeskustelua ja lisätä ymmärrystä musiikin, tasosuoritusten ja musiikin opiskelijoiden arvioinnista.</p>	
<b>Hakusanat</b>	
Musiikin arviointi, Sibelius-Akatemia, tasosuoritus, arviointikriteerit	
<b>Lisätietoja</b>	

# Sisällys

1 Johdanto .....	5
2 Sibelius-Akatemian instrumentti- ja lauluopintojen tasosuoritukset .....	8
2.1 Sibelius-Akatemia .....	8
2.2 Tasosuoritusten taustaa.....	9
2.3 Tasosuoritukset Sibelius-Akatemiassa .....	10
2.3.1 Tasojen tavoitteet .....	10
2.3.2 Tason ohjelmistot ja tason suoritus .....	11
2.3.3 Tasosuoritusten arvioijat .....	12
2.3.4 Tasosuoritusten arvostelu, arviointikriteerit ja muutoksenhaku .....	13
3 Arviointi ja palaute.....	14
3.1 Arviointi ja arvostelu käsitteenä.....	14
3.2 Arvioinnin tarkoitus .....	14
3.3 Arvioinnin arvot, kriteerit ja objektiivisuus .....	15
3.4 Arviointimenetelmät.....	16
3.4.1 Arvioinnin kolme perusmuotoa.....	16
3.4.2 Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuva arviointi .....	17
3.5 Palautteen merkitys .....	19
3.6 Arviointi ja motivaatio .....	20
3.6.1 Motivaatio oppimisessa.....	21
3.6.2 Muusikon motivaatio .....	22
3.7 Arvioinnin eettisiä näkökohtia .....	23
3.8 Musiikin arvioinnin haasteet .....	24
4 Tutkimusasetelma .....	27
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelmat .....	27
4.2 Laadullinen tutkimus ja haastattelu .....	27
4.3 Tutkimuksen toteutus .....	28
4.3.1 Haastateltavien valinta .....	28
4.3.2 Haastattelukysymykset ja haastattelutilanteet.....	28
4.3.3 Tutkimuksen aikataulu ja aineiston analyysi .....	29
4.4 Tutkimusetiikka.....	29
5 Tulokset.....	31
5.1 Tutkimushenkilöiden esittely .....	31
5.2 Tasosuoritusten merkitys opiskelijalle .....	31
5.3 Tasosuoritusten arvioinnin ja palautteen merkitys opiskelijalle .....	33
5.3.1 Palautteen voima .....	33
5.3.2 Epäselvät arviointikriteerit .....	37
5.3.3 Arvosanalla ei ole merkitystä.....	38
5.3.4 Numeroarvioinnin ongelmallisuus .....	39
5.4 Ideaalit arviointi ja palaute tasosuorituksissa opiskelijan näkökulmasta .....	42
5.5 Tulosten yhteenveto .....	49
6 Pohdinta .....	52
6.1 Tasosuoritus luo haasteita ja tavoitteita.....	52
6.2 Opiskelija odottaa kannustavaa ja oikeudenmukaista palautetta .....	54

6.3	Ideaali arviointi tukee muusikoksi kasvussa .....	58
6.4	Tutkimuksen luotettavuus .....	62
6.5	Jatkotutkimusaiheet .....	63
Lähteet	.....	65

# 1 Johdanto

Arviointi on ihmisille hyvin läheinen ja arkipäiväinenkin ilmiö; ihminen havainnoi ympäristöään näkemällä, kuulemalla, tuntemalla, maistamalla tai vaistoamalla. Samalla hän arvottaa, mikä vaikuttaa hyvältä, väärältä, kauniilta, viisaalta ja niin edelleen. (Atjonen 2007, 9.) Elämme arvioinnin aikaa, jolloin ihmisen koko elämää ja siihen liittyviä toimintoja arvioidaan jo pienestä pitäen. Minua kiinnostavat kysymykset, miksi arvioidaan, mitkä ovat arviointiperusteet ja mitkä ovat esimerkiksi arvioinnin seuraukset. Arviointikysymyksiin ei ole yksiselitteisiä vastauksia, ja arvioinnissa on monia ulottuvuuksia, jotka arvioijien olisi hyvä tiedostaa. Aiheen moniulotteisuus on kiehtonut minua jo pitkään. Tässä tutkimuksessani pyrinkin nimenomaan kyselemään ja lähestymään aihetta eri näkökulmista.

Olen opiskellut ”pitkän tien” musiikkiopiston pikkupianistista ammattikorkeakoulun kautta Sibelius-Akatemiaan. Olen ollut arvioitavana sisäänpääsykokeissa, pianotunneilla, tutkinnoissa ja esiintyessä. Arvioitavana olo on ollut minulle luonnollinen osa muusikoksi kasvua: se on itsestään selvyys ja kuuluu alaan. Muusikon on esiintyessään tehtävä aina parhaansa ja ikään kuin todistettava osaamisensa joka kerta uudestaan. Musiikkikoulutukseen sisältyvä mestari-kisälliperinne, johon kasvetaan jo pienestä pitäen, pitää mielestäni huolen siitä, että mestarien käytäntöjä ja näkemyksiä ei välttämättä kyseenalaisteta.

Musiikin arviointi on subjektiivista (Maijala 2003, 105). Miksi musiikkia arvioidaan? Miten sitä voi arvioida oikeudenmukaisesti? Voidaanko sitä arvioida? Mitkä ovat arvioinnin seuraukset? Ammattikorkeakoulun opinnäytetyössäni vertailin Suomen ja Ruotsin musiikkioppilaitosten arviointikäytäntöjen eroja. Olin ollut yhden lukuvuoden opiskelijavaihdossa Malmön musiikkikorkeakoulussa, ja minua alkoi kiinnostaa maiden erilaiset arviointikäytännöt ja niiden vaikutus opiskelijoihin ja opettajiin. Päätin jatkaa arvioinnin ja sen merkitysten tutkimista myös Sibelius-Akatemian maisterin tutkielmasa, sillä aihe kiinnostaa edelleen ja ”törmään” jatkuvasti erilaisiin kirjoituksiin arvioinnista.

Musiikkioppilaitoksissa on käyty arviointikeskustelua runsaasti 2000-luvulla, ja Suomen musiikkioppilaitosten arviointikäytäntöjä onkin uudistettu. Vuonna 2005 astuivat voimaan uudistetut tasosuoritusten sisällöt, arvioinnin perusteet ja samalla myös nimi-

tykset. Kurssitutkintoja alettiin kutsua tasosuorituksiksi. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2005.) Myös Sibelius-Akatemiassa on käyty arviointikeskustelua. Nykyään klassisen musiikin instrumentti- ja lauluopinnoissa suoritetaan tasoja, jotka arvostellaan pisteiden (0–25) sijaan numeroilla 0–5. Lisäksi annetaan suullinen palaute, joka on 1.8.2012 voimaan tulleen Lautakuntaohjeen mukaan mahdollista saada myös kirjallisena, kuitenkin vain pyydettyäessä. (Sibelius-Akatemia, Lautakuntaohje 2012, 6.)

Sibelius-Akatemiassa toteutettiin 1999–2000 Arvi-projekti, jossa tutkittiin, miten eri arviointimenetelmillä voidaan tukea oppimista ja opetuksen kehittämistä. Arviointi koettiin hyödylliseksi osaksi oppimis- ja opetustapahtumaa. Arvi-projektin tulosten perusteella esitettiin pohdittavaksi, mitkä arviointimenetelmät soveltuisivat parhaiten musiikin opiskelun ja opettamisen arviointiin. (Valtonen 2001, 17–29.) Huhtanen (2001) on väitöskirjassaan sivunnut kriittisestikin Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen koulutusta tutkiessaan naispianistien kokemuksia soitonopettajaksi tulemisestaan. Hirvonen (2003) on puolestaan tutkinut Sibelius-Akatemian solistisen koulutuksen musiikinopiskelijoiden identiteetin rakentumista. Tuorein tutkimus Sibelius-Akatemian arviointikäytänteistä on Lukkari-Lohen (2012) tutkielma Laulun tasosuoritusten arviointi Sibelius-Akatemiassa, jossa hän tutkii klassisen laulun tasosuoritusten arviointikriteerejä ja arviointilautakuntia arvioijien ja opettajien näkökulmasta.

Arviointikeskustelusta innostuneena päätin valita oman tutkielmani aiheeksi Sibelius-Akatemian klassisen musiikin instrumentti- ja lauluopintojen tasosuoritusten arvioinnin opiskelijanäkökulmasta. Haastattelin kolmea eri tasolla olevaa opiskelijaa aiheen tiimoilta. Laadullisen tutkimuksen näkökulmasta pyrin löytämään vastauksia kysymyksiin, mikä merkitys tasosuorituksilla ja niiden arvioinnilla on opiskelijoille ja minkälaista olisi ideaali arviointi musiikin opiskelussa. Opiskelijoiden vastauksia ei voi yleistää koskemaan suurta joukkoa, mutta se on otos, joka kertoo syvällisesti näiden opiskelijoiden arviointikokemuksista muusikoksi kasvussa.

Tutkimuksessani pyrin ymmärtämään haastateltujen opiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksia muun muassa tasosuoritusten merkityksestä, motivaatiosta, arvioinnin merkityksestä, hyvästä ja huonosta palautteesta, yksilöllisen palautteen tärkeydestä, muusikon itseluottamuksesta, arviointikriteerien epäselvyydestä, numeroarvostelun ongelmallisuudesta ja vuorovaikutuksen tärkeydestä. Tutkimukseni tarkoitus on tarkastella arviointia monipuolisesti ja herätellä arviointikeskustelua opiskelijanäkökulman pohjalta.

Eettisesti hyvän arvioinnin arvot tulisivat olla reiluus, oikeudenmukaisuus, validius, reliaabelius, läpinäkyvyys sekä vaativuus ja kyky motivoida oppimista (Atjonen 2007, 60). Toteutuvatko nämä arvot Sibelius-Akatemian opiskelija-arvioinnissa? Tutkimuksessani sain arvokasta aineistoa haastateltaviltani. Uskon, että tutkimustuloksia pystytään hyödyntämään, kun mietitään musiikinopiskelijan arviointia, arviointikriteerejä sekä eettisiä ja esteettisiä periaatteita arvioinnille.

## 2 Sibelius-Akatemian instrumentti- ja lauluopintojen tasosuoritukset

Tasosuoritukset ja niiden arviointi muodostavat tasolta tasolle etenevän jatkumon musiikin perustason opinnoista musiikkikorkeakoulutasolle saakka. Oppilaalla on mahdollisuus suorittaa asteittain vaikeutuvia tasoja Suomen musiikkioppilaitoksissa seuraavasti: perustaso 1, perustaso 2 ja perustaso 3, D-taso, C-taso, B-taso ja A-taso. A-taso on tasosuorituksista viimeisin ja vaativin (Hirvonen 2003, 42; Suomen musiikkioppilaitostenliitto 2005). Tässä luvussa tarkastelen Sibelius-Akatemian klassisen musiikin instrumentti- ja lauluopintojen tasosuorituksia ja niiden arviointikäytäntöjä.

### 2.1 Sibelius-Akatemia

Sibelius-Akatemia vastaa musiikin alan ylimmästä opetuksesta Suomessa ja on maan ainoa musiikkiyliopisto (Hirvonen 2003, 42; Sibelius-Akatemia 2012). Sibelius-Akatemian tehtävänä on kouluttaa itsenäiseen taiteelliseen työhön kykeneviä taiteilijoita, pedagogoja ja musiikin asiantuntijoita. Tehtäviin kuuluu myös suomalaisen musiikkikulttuurin kehittäminen ja kulttuuriperinteen vaaliminen. (Sibelius-Akatemia 2012.)

Opiskelijaksi pyrkijällä tulee olla riittävät musiikilliset valmiudet ja koulutettavuus alalle sekä ylioppilastutkinto tai vastaava ulkomainen tutkinto tai vähintään kolmivuotisen ammatillisen perustutkinnon opinnot. Koulutukseen voidaan kuitenkin myös ottaa henkilö, jonka yliopisto muuten toteaa omaavan riittävät valmiudet yliopisto-opintoihin, vaikkei hänellä olisikaan edellä mainittuja tutkintoja. (Sibelius-Akatemian Valintaopas 2012, 3–4; Yliopistolaki 37 §.) Opiskelijaksi voidaan hyväksyä myös henkilö, joka on suorittanut ammatillisen korkea-asteen, ammattikorkeakoulun tai ammatillisen perustutkinnon (Sibelius-Akatemia 2012).

Sibelius-Akatemian tutkinnot ja valintaperusteet perustuvat yliopistolakiin (558/2009), valtioneuvoston asetukseen yliopistoista (770/2009), valtioneuvoston asetukseen yliopiston tutkinnoista (794/2004) sekä Sibelius-Akatemian koulutussääntöön (Sibelius-Akatemian Valintaopas 2012, 3). Perustutkintoja ovat musiikin kandidaatin ja musiikin maisterin tutkinnot. (Sibelius-Akatemian Opinto-opas 2012–2013, 6.) Sibelius-Akatemiassa voi myös suorittaa musiikin lisensiaatin tai musiikin tohtorin jatkotutkinnot (Sibelius-Akatemian 2012).



Sibelius-Akatemiassa voi opiskella seuraavia oppiaineita: klassisen musiikin instrumentti- ja lauluopinnot, sävellys ja musiikinteoria, musiikin johtaminen, kirkkomusiikki, musiikkiteknologia, jazzmusiikki, kansanmusiikki, musiikkikasvatus sekä erilliset maisteriohjelmat, kuten taidehallinto ja Nordic Master in Global Music. Näiden oppiainneiden puitteissa opiskelija opiskelee pääainettaan oman suuntautumisensa mukaan. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2007; Sibelius-Akatemian Opinto-opas 2012, 5.) Tässä tutkimuksessani keskityn klassisen musiikin instrumentti- ja lauluopintojen taso-suoritusten arviointiin.

## **2.2 Tasosuoritusten taustaa**

Soittotutkintojärjestelmä on ollut pitkään käytössä Suomen musiikkioppilaitoksissa. Kurssitutkintoyhteistyö otettiin Suomessa ensi kertaa käyttöön Helsingin musiikkiopistossa, nykyisessä Sibelius-Akatemiassa 1920-luvulla. 1960-luvulla kurssitutkintokäytäntö laajeni myös Suomen muihin musiikkioppilaitoksiin: musiikkiopistoihin ja konservatorioihin. (Laurila 2000, 68–69.)

Sotien jälkeen Suomessa oli pulaa musiikin ammattilaisista. Ensimmäiset musiikkioppilaitoksia koskevat säädökset astuivat voimaan 1969. Ne loivat pohjan musiikkioppilaitostoiminnan kehittymiselle ja musiikkioppilaitosten määrän kasvulle, mikä puolestaan edesauttoi ammattilaisten määrän lisääntymistä. (Hirvonen 2003, 41; Edu.fi.) Musiikin ammattilaiseksi kehittyminen on pitkä prosessi, ja se rakentuu pitkän ajan kuluessa hankitun hyvän perusosaamisen varaan (Maijala 2003, 181). Tätä taustaa vasten musiikkikasvatuksen päätehtäväksi tulikin vastata ammattimuusikoiden ja musiikinopettajien kouluttamisen haasteeseen. Musiikkioppilaitosten tuli palvella ammattiin valmistavan musiikinopetuksen ja musiikkielämän yleisen kehittämisen tarvetta alueellisina musiikkikeskuksina. (Hirvonen 2003, 41.) Oppilasarviointi painottuikin mittaamaan sitä, kuinka hyvin oppilaat olivat onnistuneet oppimaan kurssivaatimuksissa määritetyt taidot (Edu.fi.).

Vuonna 2005 astuivat voimaan uudistetut tasosuoritusten sisällöt, arvioinnin perusteet ja samalla myös nimitykset. Kurssitutkinnoista tuli tasosuorituksia ja murtoluvuin nimeytyt tutkinnot, kuten 1/3, 2/3, 3/3, poistuivat ja tilalle tulivat nimitykset perustaso 1, perustaso 2 ja niin edelleen. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2005.)

Musiikkioppilaitoksissa opiskelu on tavoitteellista ja jaksotettu tasoihin. Oppilas suorittaa tasoja, joita varten on luotu tasojen mukaiset ohjelmistot. Tasosuorituksessa esitetään osa harjoitellusta ohjelmistosta lautakunnalle, joka arvioi tasosuorituksen. (Hirvonen 2003, 42.) Suomen musiikkioppilaitoksissa voi suorittaa seuraavia tasoja: musiikkiopiston perustasolla suoritetaan 1-, 2- ja 3-perustasot, laulussa suoritetaan 1- ja 2-perustasot, musiikkiopistotasolla suoritetaan D-taso, musiikin ammatillisessa peruskoulutuksessa D- ja C-tasot, ammattikorkeakoulussa musiikin koulutusohjelmassa C- ja B-tasot, Sibelius-Akatemian klassisen musiikin instrumentti- ja lauluopintojen pääaineessa C-, B- ja A-tasot. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2005; Sibelius-Akatemian Opinto-opas 2012–2013.) Suomen musiikkioppilaitosten tasosuorituskäytäntö on valtakunnallinen. Suomen musiikkioppilaitosten liiton mukaan tämän järjestelmän tarkoituksena on muun muassa se, että kaikista musiikkiopistoista olisi periaatteessa mahdollista haakeutua musiikin ammattiopintoihin. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2002.) Pyrittäessä opiskelemaan Sibelius-Akatemiaan, edeltäviä tasosuorituksia ei kuitenkaan virallisesti edellytetä, vaan opiskelijaksi pyrkijällä tulee olla riittävät musiikilliset valmiudet alalle. (Sibelius-Akatemia 2012)

## **2.3 Tasosuoritukset Sibelius-Akatemiassa**

Tässä tutkielmassani keskityn tutkimaan Sibelius-Akatemian klassisen musiikin instrumentti- ja lauluopintojen tasosuorituksia ja niiden arviointia. Käsittelen tutkielmassani tasoja C, B ja A, jotka haastateltavani ovat suorittaneet Sibelius-Akatemiassa.

### **2.3.1 Tasojen tavoitteet**

Sibelius-Akatemian opinto-oppaaseen on kirjattu eri tasojen tavoitteet. Esimerkiksi klassisen pianonsoiton B-tason tavoitteet ovat seuraavat: tavoitteena on hallita pianomusiikin tärkeimmät tyylit ja tutustua perusteellisesti pianon teknisiin ja tyylillisiin käyttömahdollisuuksiin sekä saada valmiudet pianonsoiton A-tasoiisiin opintoihin (Sibelius-Akatemian Opinto-opas 2012–2013,132).

Pianon A-tason tavoitteena on puolestaan omaksua vaativan konserttiohjelmiston edellyttämä soittotekniikka, hallita laajasti eri musiikkityylejä ja niiden tulkintatapoja, tuntea itsenäisessä taiteellisessa työskentelyssä tarvittava määrä perusohjelmistoa sekä uusinta pianomusiikkia, saada valmiudet persoonalliseen taiteelliseen ilmaisuun ja laajojen muotokokonaisuuksien hallintaan sekä solistisen taidon itsenäiseen kehittämiseen ja

jatko-opintoihin. Ohjelmistoa harjoitellaan riittävän laajasti ja monipuolisesti ohjelmistoluettelo nro 1:n pohjalta. (Sibelius-Akatemian Opinto-opas 2012–2013, 133.)

Sibelius-Akatemian akateeminen neuvosto on määrittänyt maisterintutkintojen pääaineen osaamistavoitteeksi seuraavaa: ”Opiskelija saavuttaa sellaisen soittimen hallintaan perustuvan taiteellisen suorituskäytännön sekä valmiuden musiikin ymmärtämiseen, että opinnot suoritettuaan opiskelija kykenee toimimaan vaativissa solistin, orkesteri- tai kamarimuusikon ja/ tai musiikkipedagogin tehtävissä” (Sibelius-Akatemian maisterintutkintojen pääaineen osaamistavoitteet instrumentissa/Akateeminen neuvosto 2012). Lisäksi yleisiin osaamistavoitteisiin maisterintutkinnossa on kirjattu, että ”Maisterin tutkinnon suorittanut kykenee tiedon systemaattiseen ja kriittiseen käsittelyyn sekä uusien ideoiden kehittämiseen ja soveltamiseen luovassa käytännön työssä. Hän kykenee soveltamaan pääaineensa alaan kuuluvaa tietoa, taitoa, taiteellista osaamista ja ongelmanratkaisukykyä myös uusissa ja laajemmissa yhteyksissä. Tutkinnon suorittanut kykenee yhdistämään tiedollista ja taiteellista osaamistaan vaativissa ongelmanratkaisutilanteissa ja toimimaan luovissa käytännön tilanteissa myös epätäydellisen tai rajallisen tiedon perusteella. Hän ymmärtää työssään myös sosiaalisen ja eettisen vastuunsa. Tutkinnon suorittanut kykenee kommunikoimaan ratkaisuihinsa ja taiteellisista valinnoistaan ja perustelemaan niitä selkeästi ja yksiselitteisesti sekä ammattilaisille että muulle yleisölle. Valmistuneella on valmiudet itsenäisesti jatkaa oppimistaan ja luovaa työskentelyään sekä valmiudet lisensiaatin ja tohtorin opintoihin.” (Sibelius-Akatemian perustutkintojen osaamistavoitteet 2012.)

### **2.3.2 Tason ohjelmistot ja tason suoritus**

Jokaista tasoa varten on tarjolla oma ohjelmistonsa. Musiikkiteokset on arvioitu tietyn tasoiseksi. Instrumenttikohtaisista ohjelmistoluetteloista käy ilmi, minkä tasoisia eri kappaleet ovat. Esimerkiksi klassisen pianonsoiton ohjelmistoluettelossa on kutakin tasoa vastaava ohjelmisto aina 1-perustasosta A-tasoon saakka. Teokset on jaettu eri osastoihin. Esimerkiksi pianonsoiton B-tason ohjelmistoluettelossa on lueteltu osastossa 1 B-tason etydit, osastossa 2 puolestaan barokin ajan B-tasoiset kappaleet, osastossa 3 wieniläisklassiset tai romanttiset sonaatit, jotka ovat B-tason mukaisia, ja niin edelleen (Ohjelmistoluettelo piano, Sibelius-Akatemia 2009).

Kutakin tasoa varten on harjoiteltava tason mukaista ohjelmistoa riittävä määrä. Ohjelmistoluetteloissa on lueteltu kappaleita, jotka ovat tason mukaisia. Esimerkiksi trumpe-

tinsoiton B-tasolla on harjoitettava opettajan harkitsema määrä etydeitä, vähintään kolme konserttikappaletta, vähintään kolme konserttoa, sonaattia tai vastaavaa teosta, vähintään 15 orkesteriteosta kymmeneltä säveltäjältä sekä transponointia Es-, E-, F- ja As-duureissa (Ohjelmistoluettelo trumpetti B, Sibelius-Akatemia 2012).

Opiskelija suorittaa tason siten, että hän soittaa vähintään vaadittavan määrän tason mukaista ohjelmistoa ja esittää tästä ohjelmistosta tietyt teokset tasosuorituksessa lautakunnalle. Lautakunta arvioi tasosuorituksen, antaa palautteen ja oppilas saa suorituksensa suoritusmerkinnän.

### **2.3.3 Tasosuoritusten arvioijat**

Tasosuoritusten arvioijat muodostavat lautakunnan. Yleensä Sibelius-Akatemiassa A-tasosuoritusta on arvioimassa viisi arvioijaa. B-tason lautakunnassa on 3–5 arvioijaa riippuen instrumentista. Esimerkiksi laulun instrumenttiryhmässä B-tasosuoritusta arviomaan riittää kolme henkilöä. Pianon ja saksofonin B-tason lautakunnissa on neljä arvioijaa. Fagotin B-tasosuoritusta on arvioimassa puolestaan viisi henkilöä. C-tasosuoritusta on arvioimassa 3–4 jäsentä. Laulun ja pianon lautakunnissa on kolme arvioijaa ja fagotin sekä saksofonin lautakunnissa puolestaan neljä. (Sibelius-Akatemia, Lautakuntaohje 2012.)

Sibelius-Akatemian lautakuntaohje 2012 määrittää tutkintolautakunnista myös seuraavaa: ohjelmasuoritukset arvioi lautakunta, joihin dekaanit nimeävät kelpoiset henkilöt sekä kunkin lautakunnan puheenjohtajan ja varapuheenjohtajan vuosittaisissa lautakuntapäätöksissä. Nämä päätökset tehdään lukuvuodeksi kerrallaan ja ne sisältävät muun muassa määräykset eri lautakuntien minimi- ja maksimikoosta. Lautakuntiin kelpoisia henkilöitä ei määritellä ohjeessa tarkasti. Ohjeessa puhutaan kuitenkin, että Sibelius-Akatemian kuukausipalkkaisen opettajan tehtäviin kuuluu lautakuntatyöskentely. Lisäksi yliassistentin ja assistentin tehtäviin voi myös kuulua lautakuntatyöskentelyä. Ohjeessa mainitaan myös, että ainejohtaja sopii erikseen tuntiopettajan, dosentin tai Sibelius-Akatemian henkilöstöön kuulumattoman asiantuntijan kanssa lautakuntaan osallistumisesta. (Sibelius-Akatemia, Lautakuntaohje 2012, 2–4.)

Lautakunnan työskentelyyn sovelletaan hallintolain (434/2003, 28§) esteellisyysäännöksiä. Lautakunnassa ei tulisi olla esteellisiä jäseniä. Esteellisyys syntyisi, jos esimerkiksi lautakunnan jäsen on suorituksen tekijän sukulainen, hänelle läheinen henkilö tai hänen ja suorituksen tekijän väliset suhteet ovat erityisen huonot. ”Henkilö on jäävi,

kun hänelle voi olla hyötyä tai haittaa siitä, mikä arvioinnin tulos on.” (Sibelius-Akatemia, Lautakuntaohje 2012, 2.)

#### **2.3.4 Tasosuoritusten arvostelu, arviointikriteerit ja muutoksenhaku**

Opiskelijan suorituksen jälkeen arviointilautakunta käy arviointikeskustelun, jossa suoritus arvioidaan. Pöytäkirjaan kirjataan arvosana sekä lyhyt sanallinen arviointi suorituksesta. Tämän jälkeen arviointilautakunta käy opiskelijan ja tämän opettajan kanssa palautekeskustelun. Opiskelija saa päättää, onko palautekeskustelussa läsnä muita kuin lautakunta ja opiskelijan opettaja. Opiskelijalla on oikeus nauhoittaa palautekeskustelu. Palaute voidaan antaa pyydettyä myös kirjallisesti. (Sibelius-Akatemia, Lautakuntaohje 2012.)

Suoritukset arvostellaan kokonaisluvulla 0–5, jolloin 0 on hylätty suoritus (Sibelius-Akatemia, Lautakuntaohje 2012). Varsinaisia arviointikriteerejä ei ole eri arvosanoille. Opiskelijalla on kuitenkin oikeus saada tieto arvosteluperusteiden soveltamisesta opintosuorituksensa arvosteluun. Tämä tieto annetaan pyydettyä myös kirjallisena. (YOL 44§ ja 82§; Sibelius-Akatemia, Koulutussääntö 2012, Opintosuoritusten arvostelu 30§-33§, 8.) Arvosteluun tyytymätön opiskelija voi tehdä yliopiston määräämälle hallintoelimelle oikaisupyynnön opintosuorituksen arvostelusta 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista (YOL 82§; Sibelius-Akatemian oikaisuohje).

## 3 Arviointi ja palaute

Tässä luvussa tarkastelen arvioinnin käsitettä ja tutkin eri näkökulmista, mitkä tekijät liittyvät arviointiin. Jokainen arvioinnin osa-alue olisi itsessään jo oman tutkimuksensa arvoinen. Tässä tutkimuksessani en kuitenkaan syvenny yhteen näkökulmaan, vaan tavoitteenani on herätellä kysymyksiä ja nostaa esiin useita arviointiin liittyviä tekijöitä. Oppilasarvioinnin kehittämisen kannalta keskeistä on ymmärtää arvioinnin lähtökohdat: ketä arviointi palvelee, mitä tehtäviä sillä on ja mihin arvioinnista saatavaa tietoa käytetään (Opetushallitus 2009).

### 3.1 Arviointi ja arvostelu käsitteenä

Suomen kielen perussanakirja (2001) määrittelee arviointiin liittyviä käsitteitä seuraavasti: arvioida tarkoittaa ”määrittää, laskea, päätellä summittaisesti, tehdä arvio” (Suomen kielen perussanakirja 2001,51). Arvio puolestaan tarkoittaa summittaista määrittämistä, laskelmaa, päätelmää jostakin ja arvostelua, kritiikkiä (emt., 51). Arviointi on arvon määrittämistä, arvon esiin nostamista ja arvon antamista tarkasteltavalle asialle (Karjalainen & Huusko 2004, 15; Atjonen 2007, 20). Opiskelun ja oppimisen arvioinnissa kerätään ja tulkitaan oppijaa koskevia systemaattisia havaintoja sekä ohjataan ja tarkistetaan opetuksen tavoitteisiin pääsemistä (Anttila & Juvonen 2002, 148).

Arvostella tarkoittaa ”määrittää jonkin arvo hyvien ja huonojen puolien perusteella, arvioida” (Suomen kielen perussanakirja 2001, 52). Arvostelu on kritiikkiä, jolla yleensä opiskelu- ja oppimisprosessin yhteydessä tarkoitetaan arvosanan tai palautteen antamista. Opittua verrataan ennalta asetettuihin vaatimuksiin ja saaduista tuloksista tiedotetaan kirjallisesti tai suullisesti (Anttila & Juvonen 2002, 148). Kontrollivoivalla arvioinnilla etsitään vastausta kysymykseen, onko tavoite saavutettu (Raustevon Wright & von Wright 1997, 191). Viime vuosikymmeninä arviointi-termillä on yleisesti tarkoitettu arvioitavan asian tai toiminnan arvon määrittämistä. Arvo määritellään joitakin julki-lausuttaja tai perusteltuja kriteerejä käyttäen. (House 1993, 4.)

### 3.2 Arvioinnin tarkoitus

Ihmisen toiminta suuntautuu tavoitteisiin ja on palautehakuista (Tynjälä 2002, 169). Arviointi kuuluu olennaisena osana ihmisten arkeen. Ihmisen toiminta perustuu jatkuvaan arviointiin, jota hän itse ja hänen ympäristönsä toteuttavat. Palautetta kerätään ym-

päristöstä ja toimintaa muutetaan sen pohjalta. Arvioinnin perustarkoitus onkin toimijan toiminnan ohjaaminen ja kehittäminen. (Karjalainen & Huusko 2004, 6; Anttila & Juvonen 2002, 149; Ojanen 1990.) Kasvatusalalla arviointi tarkoittaa kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansioiden määrittämistä (Atjonen 2007, 19).

Palaute ja arviointi antavat tietoa toiminnan tuloksista tai seurauksista ja näin myös informaatiota siitä, onko edetty kohti tavoitteita. Perinteisesti oppilasarviointi on nähty keinona motivoida oppilasta, antaa tietoa edistymisestä ja tasosta hänelle itselleen, hänen vanhemmilleen, opettajalle ja tuleville oppilaitoksille ja työnantajille. (Tynjälä 2002, 169.) Atjonen (2007) tuo esiin sen, että arvioinnin pitää myös olla vaativaa ja mahdollistaa erinomaisuuden osoittaminen. Hän antaa esimerkin ammatillisen koulun näyttökokeesta: kokeen läpäiseminen ei saa olla automaattista, eikä kehuminen itsestään selvää. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus menestyä, jos hän on työskennellyt tehokkaasti ja ahkerasti. (Atjonen 2007, 36.)

”Arviointi on lähtökohtaisesti hyvän palveluksessa” (Karjalainen & Huusko 2004, 6). Arvioinnin avulla pyritään erottelemaan hyvä huonosta ja muuttamaan toimintaa saadun tiedon perusteella. Karjalainen ja Huusko (2004) kuitenkin toteavat, että ”hyvä on arvo, josta arvioinnin tilaajalla, rahoittajalla, kohteella ja arvioijalla voi tosin olla erilainen käsitys.” (Karjalainen & Huusko 2004, 6.)

### **3.3 Arvioinnin arvot, kriteerit ja objektiivisuus**

Arvot ja kriteerit liittyvät olennaisesti arviointiin. Arvot toimivat kriteereinä, jotka vaikuttavat arvioinnin tarkoituksiin ja päämääriin. Ne ohjaavat arviointiprosessissa tehtäviä valintoja ja ilmenevät osallisten sanoissa ja teoissa. (Hirsjärvi 1983, 17.) Arviointikriteerit puolestaan tarkoittavat perustetta, johon tukeutuen päätelmä tehdään (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995).

Arvoihin ja arviointiin liittyvät myös tavoitteet (Atjonen 2007, 39). Arvioinnin tärkeimpien kriteerien perusteella voidaan erotella tavoitevapaa ja tavoitelähtöinen arviointi. Tavoitevapaa arviointi korostaa, ettei arvioinnin aikana ole olennaista se, mitä arvioinnin kohteen pitäisi saavuttaa. Tavoitelähtöinen arviointi puolestaan tulkitsee tuloksia suhteessa ennalta asetettuihin tavoitteisiin, kun arviointikohteet ja -kriteerit on määritetty ennalta ja ne ovat kaikkien osapuolten tiedossa. (Scriven 1977; Opetushallitus 2011.)

Arviointikriteerien tulee olla selkeät ja tiedossa, jotta arviointi olisi eettisesti oikeudenmukaista ja oppilasta motivoivaa (Paananen 2009, 407; Atjonen 2007, 35). Arvioinnin muoto ja kriteerit tulisi selvittää opiskelijalle jo opintojakson alussa, sillä arviointi vaikuttaa siihen, kuinka opiskelija suuntautuu opiskeluun ja oppimiseen (Eisner 1993; Entwistle & Entwistle 1991). Arviointi tulisikin ”olla linjassa” opetussuunnitelmassa esitettyjen tavoitteiden kanssa (Atjonen 2007, 35).

Oikeudenmukaisessa arvioinnissa pyritään objektiivisuuteen. Ollila (2008) kuitenkin pohtii, onko olemassa objektiivisiä mittoja? Eri yhteisöjen arvot voivat olla keskenään ristiriidassa, jolloin syntyy myös ristiriitaisia arvioinnin mittaristoja. (Ollila 2008, 4–9.) Atjonen (2007) toteaa, että: ”Haluttiin tai ei, arvioija vaikuttaa omilla valinnoillaan, asenteillaan ja tietotaidollaan huomattavan paljon arvioinnin kulkuun ja tuloksiin” (Atjonen 2007, 226). Opetusalalla arvioijaan vaikuttaa hänen ihmis- ja kasvatuskäsityksensä, vuorovaikutus muun muassa oppilaiden ja kollegojen kanssa ja tieto siitä, että arviointi voi vaikuttaa esimerkiksi jatko-opintoihin pääsemiseen ja työllistymiseen. (Atjonen 2007, 201–206.)

## **3.4 Arviointimenetelmät**

### **3.4.1 Arvioinnin kolme perusmuotoa**

Erilaisia arviointimenetelmiä on olemassa lukuisia. Voidaan kuitenkin nähdä kolme arvioinnin filosofista perusmuotoa: toimintaan sisältyvä toimijan itsearviointi (sisältyvä arviointi), yhteisen toiminnan osapuolten harjoittama arviointi (osallistuva arviointi) ja toiminnalle ulkopuolisen tarkkailijan suorittama arviointi (tarkkaileva arviointi). (Karjalainen & Huusko 2004, 7.)

Sisältyvä arviointi on toimijan omaa arviointia. Toimintaa ei voi olla ilman arviointia. Tällainen omaehtoinen itsearviointi tapahtuu tiedostaen tai tiedostamatta ja ohjaa toimintaa. (Karjalainen & Huusko 2004, 8.) Itsearvioinnissa muodostetaan itselle oppimistavoitteita, hankitaan ja muokataan tietoa tavoitteiden saavuttamiseksi ja toimitaan, kehitetään ja arvioidaan omia ratkaisuja toiminnan seurauksiin (Atjonen 2007, 82). Itsearviointi on oppimisen menetelmä, jonka avulla oppilas oppii arvioimaan ja seuraamaan omien taitojensa kehittymistä (Opetushallitus 2010).

Osallistuva arviointi tarkoittaa yhteistyössä tapahtuvaa arviointia. Yksilöt yhteisössä tekevät arviointiyhteistyötä pyrkiäkseen yhteiseen päämäärään. Sisältyvä ja osallistuva



arviointi ovat toiminnan kehittämiseen pyrkiviä luonnollisia arviointimuotoja. (Karjalainen & Huusko 2004, 8.) Vertaisarviointi on osallistuvaa arviointia, jossa suuntaudutaan työparin tai pienryhmän muiden jäsenten työn ja työskentelyn kommentointiin (Atjonen 2007, 85). Opiskeluiden puitteissa vertaisarviointi edistää muun muassa syvempää oppimista, sillä opiskelijat saavat osallistua arviointiperusteiden valmisteluun ja niiden käyttöön. Vertaisarviointi myös sallii opiskelijoiden oppimisen toistensa onnistumisista ja epäonnistumisista. (Race, Brown & Smith 2005, 131–132.)

Tarkkailevassa arvioinnissa toiminnan ulkopuolinen arvioija arvioi kohdetta. Tässä arviointimuodossa toimintaa seurataan ja arvioidaan objektiivisesti ulkopuolelta itse toimintaan osallistumatta ja kiinnitetään huomiota etenkin saavutettuihin tuloksiin. (Karjalainen & Huusko 2004, 7–8.) Tasosuoritusten arviointi on lähinnä tällaista tarkkailevaa arviointia; lautakunta antaa palautteensa opiskelijan suorituksen kuultuaan.

1990-luvulla on voimistunut pyrkimys siirtyä tarkkailevasta arvioinnista kohti itsearviointia ja kohteen osallistamista. Osallistava arviointi tarkoittaa sitä, että arvioija ottaa kohteen mukaan arviointiin. Arvioija aktivoi, virikkeistää ja rohkaisee kohdetoimijaa, mikä onnistuakseen edellyttää kohteen luottamuksen saavuttamista. (Karjalainen & Huusko 2004, 8.)

### **3.4.2 Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuva arviointi**

Oppilasarviointi on toimintaa, jolla oppijalle tuotetaan tietoa tämän oppimisesta ja motivoidaan oppijaa (Paananen 2009, 407). Oppilasarviointi on perinteisesti jaettu diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Diagnostisella arvioinnilla selvitetään opiskelijan lähtötaso opiskelujakson alussa. Formatiiivisella arvioinnilla on tarkoitus opiskelujakson aikana motivoida opiskelijaa ja antaa opettajalle tietoa siitä, miten opetusta tulisi suunnata. Summatiivinen arviointi on päättöarviointi opiskelujakson lopussa. (Tynjälä 2002, 169.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan arviointi nähdään olennaisena osana opetusta ja koko oppimisprosessia. Arviointi ei ole irrallinen tästä prosessista. Arviointia ei erotella diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen, vaan nämä arviointitavat pyritään yhdistämään toisiinsa opetuksen kuluessa. Tässä arviointiajattelussa onkin keskeistä opetuksen, oppimisen ja arvioinnin integraatio. Opettaja huomioi oppijan aiemmat kokemukset, suuntaa opetusta sen perusteella, motivoi oppilasta palautetta antamalla ja

suorittaa päättöarvioinnin oppijan koko oppimisprosessin perusteella. (Paananen 2009, 407 [Dochy & Moerkerke 1997; Gardner 1999; Moerkerke 1996].)

Arvioinnissa huomioidaan siis kunkin oppilaan yksilöllisyys ja pyritään antamaan palautetta hänen aikaisempiin suorituksiinsa verraten. Oppilaiden keskinäinen vertailu lisää kilpailuhenkeä, eikä edistä yhteistoiminnallisen ilmapiirin kehittymistä. Kukin oppilas voi parantaa suoritustaan riippumatta siitä, kuinka hyvä hän on muihin verrattuna. Arvioinnin tulisi suuntautua oppilaan tehtäväkohtaisiin suorituksiin, ja sen tulisi välittää tietoa oppilaan oman toiminnan vaikutuksesta lopputulokseen. Tällainen tehtäväkohtainen arviointi tukee parhaiten positiivisen kykyuskomusten kehittymistä ja korostaa oppilaiden yrittämisen ja oman työskentelyn merkitystä. (Ahonen 2004, 164.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa opitun ymmärtämistä. Ymmärtäminen on edellytyksenä sille, että tietoa voidaan soveltaa, kehitellä edelleen ja käyttää uusissa yhteyksissä. Opitun kehittäminen ja muuntaminen puolestaan syventää asioiden ymmärtämistä. Pelkän tiedon toistamisen sijaan konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä pyritäänkin tiedon ymmärtämiseen ja käyttämiseen erilaisissa yhteyksissä. Samoin arvioinnissa painotetaan tiedon monipuolista käsittelyä ja ymmärtämistä. (Tynjälä 2002, 173 [Scardamalia & Bereiter 1991; Spivey 1997].)

Konstruktivismiin perustuvassa oppimisen arvioinnissa pyritään tarkastelemaan laadullisesti sitä, minkälaisia tietorakenteita oppija on muodostanut oppimateriaalin pohjalta ja miten hänen käsityksensä asioista ovat muuttuneet. Arvioinnissa ei mitata sitä, miten hyvin ja kuinka paljon oppija pystyy toistamaan opetuksen sisällöstä, vaan korostetaan tiedon ymmärtämistä ja tiedon monipuolista käyttöä. Lisäksi pyritään mahdollisimman luonnollisiin koetilanteisiin, jotka vastaisivat paremmin työelämän ja arkisen elämän tilanteita. Tavoitteena on, että opettaja, oppilas ja opiskelutoverit arvioisivat yhdessä, ja arvioinnin kohteena olisi oppimisprosessi, muutos ja lopputulos. (Tynjälä 2002, 171–174.) Lisäksi konstruktivismille on tyypillistä, että tuetaan oppijan itseohjautuvuutta ja käytetään useita erilaisia arviointimenetelmiä rinnakkain (Paananen 2009, 408).

Perinteinen koe- ja tenttiarviointi niin koulussa kuin yliopistossa on ollut lähinnä tiedon toistamiseen tähtäävää ja ulkomuistiin perustuvaa. Suoritustilanteet on tavallisesti järjestetty kurssin päätteeksi opetuksesta erillisenä tapahtumana, jolle on ominaista sellaisen toiminnan ja tiedon käyttö, joita todellisessa elämässä ei tarvita. (Karjalainen & Kemppainen 1993; 1994.)

### 3.5 Palautteen merkitys

Palaute ja arviointi ovat käsitepari, jotka liittyvät toisiinsa. Palautteen takana on aina tehty arviointi. Arviointi annetaan palautteena opiskelijalle. Oppilaiden kykyuskomuksiin, arvostuksiin ja mieltymyksiin vaikuttaa olennaisesti se, millaista palautetta he saavat suorituksistaan. Tutkimusten mukaan kykyuskomuksia vahvistava palaute lisää motivaatiota, kun taas palaute, joka jollakin tavoin ilmaisee oppilaan kykenemättömyyttä tai taitamattomuutta vähentää motivaatiota. (Ahonen 2004, 164.) Palautteen tulisi siis olla pääsääntöisesti myönteistä. Toisaalta on havaittu, että pelkkä näennäinen kehuva palaute ei riitä edistämään sisäistä motivaatiota, vaan oppilaan on koettava, että hän on itse voinut säädellä oppimistaan ja että juuri hänen ponnistuksensa ovat vaikuttaneet lopputulokseen (Deci 1992, 43). Oppilaiden tulee voida luottaa opettajan arvostelukykyyn. Jos oppilaan omat arviot ovat systemaattisesti ristiriidassa opettajan kehujen kanssa, ei opettajan antamalla palautteella ole enää vastaavaa merkitystä. (Ahonen 2004, 164.)

Oppilaat reagoivat sekä informaalisesti että formaalisesti palautteeseen. On arvioitu, että noin 75 % palautteesta perustuu visuaalisiin havaintoihin. Jos opettaja viestittää ilmeillään ja eleillään aivan päinvastaista kuin sanoo, oppilaat reagoivat tähän ristiriitaan. Kun opettaja on innostunut tehtävästä, uskoo tavoitteen saavuttamiseen ja nauttii omasta työstään, se heijastuu oppilaisiin ja synnyttää positiivista ilmapiiriä. (Ahonen 2004, 164.) Tutkimusten mukaan opettajan odotukset vaikuttavat oppilaiden oppimistuloksiin (Atjonen 2007, 36). Kun opettajat uskovat oppilaidensa olevan vähän parempia kuin he todellisuudessa ovat, se heijastuu oppilaisiin siten, että he pyrkivät mahdollisimman hyvään suoritukseen. Tämän seurauksena oppilaiden suoritukset paranevat. (McClelland 1985, 549.)

Palaute ja käytetyt arviointimenetelmät säätelevät myös paljolti opiskelun tavoitteita. Ne muokkaavat oppijan käsityksiä itsestään oppijana sekä opiskelumotivaatiota ja oppimisstrategioita. Monille opiskelijoille esimerkiksi juuri tentit saattavat helposti määrittää, millaista on hyvä oppiminen. Näin ollen arviointimenetelmät tulisikin valita oppimisen tavoitteiden pohjalta ja niitä palveleviksi. (Anttila & Juvonen 2002, 149; Raustevon Wright & von Wright 1997, 183–190.)

### 3.6 Arviointi ja motivaatio

Motivaatiolla tarkoitetaan voimaa, joka ohjaa, suuntaa ja ylläpitää yksilön toimintaa (Tynjälä 2002, 98). Motivaatio vaikuttaa siihen, mitä valintoja yksilö tekee eri toimintaja käyttäytymisvaihtoehtojen välillä. Motivaatiolla on vaikutusta myös siihen, miten määrätietoisesti yksilö ryhtyy toimeen ja miten keskittynyttä hänen toimintansa on. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 177.)

Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että arvioinnilla voi olla opiskelijan motivaatioon ja suoritukseen sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia. Kokeet ja tentit voivat olla motivoiva tekijä ja siten parantaa opintosuorituksia. (Clark 1969; Nungester & Duchastel 1982.) Ne voidaan kokea myönteisinä haasteina ja välitavoitteina, jotka jaksottavat opiskelua, mutta niistä saattaa muodostua myös sisäisiä motivaatioita heikentäviä uhkakuvia (Kurkela 1997, 277–293). Korpinen (1996) painottaakin arvioinnissa opiskelijan itsetuntemuksen, itsearvostuksen ja itseluottamuksen edistämistä. Itsetuntemusta edistää arviointijärjestelmä, joka asettaa opiskelijalle selkeät tavoitteet, rohkaisee omakohtaisten tavoitteiden luomiseen ja itsearviointiin sekä antaa selkeää, yksityiskohtaista, yksilöllistä ja välitöntä palautetta edistymisestä. Itsearvostusta ja itseluottamusta puolestaan tukee arviointi, jossa opiskelija saa arvostamaltaan alalta positiivista ja yksilöllistä palautetta. Onnistuminen lisää itseluottamusta. Parhaimmillaan arviointi on realistista. Negatiivistakin palautetta tulee tarpeen vaatiessa antaa, mutta palautteen tulee olla yksityiskohtaista ja sen tulee koskea vain suoritusta ja opiskelustrategioita, ei opiskelijan persoonallisuutta. (Korpinen 1996, 69–82.)

Amesin (1992) mukaan arviointikäytännön kolme tärkeää komponenttia, jotka liittyvät opiskelijan motivaatioon, ovat seuraavat:

- 1) Liittyykö arviointiin tai aiheutuuko siitä oppilaiden sosiaalista vertailua?
- 2) Keskittyykö arviointi koesuoritukseen vai monipuoliseen, syvälliseen aineenhallintaan?
- 3) Kokeeko oppilas arvioinnin kohdistuvan hänen kykyihinsä vai ponnisteluihin ja edistymiseen opinnoissa?

Arviointi, johon liittyy tai josta aiheutuu sosiaalista vertailua saa helposti aikaan negatiivisen opiskeluilmapiirin. Se on haitallisinta heikon itsetunnon omaaville opiskelijoille

ja saa aikaan muun muassa riskien välttämistä, pinnallisia opiskelustrategioita sekä motivaation heikkenemistä. (Ames 1984, 261–271; Covington & Omelich 1985, 446–459.)

### **3.6.1 Motivaatio oppimisessa**

Motivaatiotutkimus on osoittanut, että motivaatiolla on merkitystä oppimisen ja suoriutumisen kannalta. Motivaatioon vaikuttavat sekä oppijan itsensä sisäiset tekijät, kuten käsitys itsestä oppijana ja oppimiseen liittyvät arvolataukset, että oppimistilanteeseen liittyvät seikat. Oppijan sisäiset sekä oppimistilanteen ulkoiset tekijät muodostavatkin siten hyvin monimutkaisen kokonaisuuden. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 217.)

Motivaatio voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon (Deci & Ryan 1994, 4). Ulkoisesti motivoitunut oppija opiskelee saadakseen palkinnon oppimisestaan. Palkinto voi olla esimerkiksi arvosana, pääsy jatko-opintoihin tai sosiaalisen hyväksynnän saavuttaminen. Sisäisesti motivoitunut oppija innostuu tehtävästä toiminnan itsensä vuoksi ja saa siitä tyydytyksen. Sisäisesti motivoituneen toimintaan ei liity ”erillisiä” seurauksia, uhkaa tai ulkoisen palkkion tavoittelua. Koska toive ulkoisesta palkinnosta ei ole sisäisesti motivoituneen oppijan työskentelyn taustalla, hän on myös yleensä vähemmän ”luovutusherkkä” ja sinnikkäämpi kuin ulkoisesti motivoitunut oppija. Sisäinen motivaatio on siis oppimisen kannalta suotuisampaa kuin ulkoinen motivaatio. (Anttila & Juvonen 2002, 102; Maijala 2003, 156.)

Motivaatiotutkimuksessa on tutkittu oppimisen motivationaalisten tavoitteiden merkitystä. On osoitettu, että tavoitteet, joita oppijat toiminnalleen asettavat, ennustavat oppimisprosessin luonnetta sekä lopputuloksia. Tutkimusten avulla etsitään myös vastauksia siihen, miksi jotkut oppilaat lannistuvat vaikeuksissa, kun taas toiset pitävät haasteista ja ponnistelevat eteenpäin epäonnistumisesta huolimatta. (Juvonen, Lehtonen & Ruismäki 2012, 9.)

Opettajan on tärkeä hahmottaa keinoja, joilla oppimisen kannalta suotuisan motivaation heräämistä ja ylläpysymistä voidaan tukea. Opettaja voi korostaa erilaisia tavoitteita ohjeistuksessa, viesteissä, joita hän välittää oppilaille sekä työskentelytapojen kautta. Tutkimus on osoittanut, että oppilaiden kannustaminen ymmärtämään opittava asia on suotuisaa motivaation kannalta. Oppijoiden on helpompi motivoitua oppimiseen hyvällä tavalla, mikäli heillä on mahdollisuus työskennellä itseään kiinnostavien ja riittävän haastavien tehtävien parissa. Myös arviointikäytännöillä on suuri merkitys motivaatioon. Oppilaita vertaileva ja suorittamista korostava arviointi edistää suoritustavoitteita

ja pinnalliseen oppimiseen liittyvän ulkoisen motivaation syntyä. Sen sijaan arvioinnin olisi hyvä painottaa kehittymistä ja ymmärtävää oppimista. (Suomen virtuaaliyliopisto Tievie 2004.)

Opiskelumotivaatioon vaikuttaa negatiivisesti se, jos opiskelija kokee, ettei pysty tarpeeksi vaikuttamaan edistymiseensä. Hän saattaa tällöin kokea, etteivät hänen kykynsä ole riittävät ja vaikka hän kuinka ponnistelisi, ei edistymistä tapahdu. Onkin tärkeää, että opiskelija kokee pystyvänsä vaikuttamaan oppimiseensa. Näin hän myös ponnistellee sitkeästi ja määrätietoisesti tavoitteen saavuttamiseksi. (Anttila & Juvonen 2002, 151.)

### **3.6.2 Muusikon motivaatio**

Maijala (2003) on tutkinut muun muassa huippumuusikon soittomotivaatiota. Muusikoilla on sekä sisäistä että ulkoista motivaatiota. Soittomotivaatio on muusikossa itsessään oleva tunne tai muusikon ulkopuolella oleva konkreettinen tai abstrakti asia. (Maijala 2003, 155–156.) Kaikista eniten huippumuusikoita motivoi esiintyminen; motivoivinta soittamisessa on halu esittää musiikkia ja omaa tulkintaa muille ihmisille (emt.157). Lähes kaikki tutkittavat muusikot kertoivat, että jos ei olisi esiintymisiä, he eivät harjoittelisi niin paljon, ja soittomotivaatio saattaisi laskea. Esiintymiset ovat muusikoille haasteita tai tavoitteita, joihin tähdätään (emt., 155).

Musiikki sinänsä myös motivoi soittamaan; muusikot nauttivat musiikista ja se itsessään palkitsee heitä. Heitä motivoi musiikin tulkinta sekä itsensä ja oman soittotaidon kehittäminen. Tutkittavat kertoivat nauttivansa haasteiden asettamisesta ja tavoittelusta. (Maijala 2003, 144–145.) Hirvosen (2003) tutkimus tukee myös tätä sisäisen motivaation tärkeyttä muusikolla. Hänen tutkimillaan Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen opiskelijoilla nousikin musiikki itse ja soittaminen kaikista suurimmaksi motivaation lähteeksi. (Hirvonen 2003, 77.)

Maijalan (2003) mukaan soittaja motivoituu lisäksi esimerkiksi tunnustuksen saamisesta, julkisuudesta, maineesta, konserttisalista ja palkkiosta (Maijala 2003, 144–146). Huhtanen (2004) on tutkinut pianisteja. Hänen tutkimuksensa mukaan ”pianistiksi koulutettu tavoittelee näkyviä tuloksia, joista saa julkista tunnustusta” ja ”näkyvänä” hän pysyy esiintymällä. Tunnustuksen saaminen vahvistaa omaa erityistä identiteettiä suhteessa muihin. (Huhtanen 2004, 132–140.) Tunnustuksen saaminen edellyttää tietysti arvioitavana oloa.

### 3.7 Arvioinnin eettisiä näkökohtia

Arvioinnista pitää olla aina hyötyä kohteelle. Arvioinnin tulisi tuoda positiivista lisäarvoa kohteen toimintaan. Arviointiin ei tulisi ryhtyä, jos sen tuoma hyöty on pienempi kuin negatiiviset ja haitalliset seuraukset. (Karjalainen & Huusko 2004, 6–7.)

Sibelius-Akatemiassa ei ole virallisia tai julkisia opiskelija-arvioinnin eettisiä periaatteita. Arvioinnin etiikasta on kuitenkin tehty tutkimuksia ja muun muassa Karjalainen & Huusko (2004) luettelevat American Evaluation Associationin mukaiset eettiset säännöt arvioinnille seuraavasti:

1. Arvioinnin tulee olla suunnitelmallista ja perustua läpinäkyviin ja ymmärrettäviin menetelmiin.
2. Arvioijilla tulee olla arviointiosaamista ja heidän tulee sitä kehittää.
3. Arvioijien tulee olla rehellisiä, lahjomattomia ja perustella arvionsa.
4. Arvioijien tulee kunnioittaa ihmisyyttä ja ihmisarvoa.
5. Arvioijien tulee olla tietoisia kytköksistään erilaisten arvojen ja intressien verkostoon ja heidän pitää pohtia arvioinnin piileviä vaikutuksia ja sivuvaikutuksia. (Karjalainen & Huusko 2004, 6.)

Atjonen (2007) on tiivistänyt arviointieettiset periaatteet siten, että eettisesti hyvän arvioinnin keskeiset arvot ovat reiluus, oikeudenmukaisuus, validius, reliabelius, läpinäkyvyys sekä vaatavuus ja kyky motivoida oppimista (Atjonen 2007, 60). Reiluus tarkoittaa sitä, että kaikilla oppilailla tulisi olla samat mahdollisuudet menestyä. Arviointivälineiden ja -prosessien tulisi myös olla oppilaille reiluja ja selkeitä. Oikeudenmukainen arviointi erottelee oppilaat sillä perusteella, mitä he ovat saavuttaneet tarkoitettuista oppimistuloksista. Arviointikäytännöt eivät saa syrjiä oppilaita ja asettaa jotakin yksilöä tai ryhmää eriarvoiseen asemaan. (emt., 34.)

Validius tarkoittaa sitä, että arvioidaan vain sitä, mitä todella tahdotaan arvioida. Reliabiliteetti tarkoittaa puolestaan sitä, että arviointi ei saa olla sattumanvaraista. Oppilaan koetulokseen ei saa esimerkiksi vaikuttaa se, kuka arvioija on ja missä vireystasossa hän on ollut arvioidessaan. Tällaisia arviointivirheitä voidaan välttää tekemällä selvät arviointiohjeet, kriteerit ja pisteytysmerkinnät. (Atjonen 2007, 34–35.) Arvioinnin läpinäkyvyydellä tarkoitetaan sitä, että arvioinnin pitää olla linjassa opetussuunnitelmassa

ilmaistujen tavoitteiden kanssa, ja arviointikriteerien tulee olla tiedossa. Oppilaan ei tule joutua arvailemaan, mitä arvioija arvioi. (emt., 35.)

Hyvän arvioinnin tulee kyetä motivoimaan oppilasta. Arvioinnin pitää auttaa oppilasta suunnittelemaan ja järjestelemään oppimistaan pitkin opintojen kulkua. Motivoivaan arviointiin tulee kuulua myös itsearviointia. Arvioinnin tulisi antaa oppilaille jatkuvasti ja pieninä annoksina tietoa, joka kertoo, missä mennään ja miten suoritusta voisi parantaa. Opintojakson loppuun sijoitettu koe tai suoritus voi tuottaa voimakasta ja suoriutumista heikentävää stressiä ja saattaa lopulta vain vahvistaa itseä koskevia ennakkoluuloja ”huonona oppijana”. Toisaalta myös jatkuvassa mittaamisen ja arvioimisen paineesakaan oppilaita ei tulisi pitää, sillä se voi esineellistää oppijoita. (Atjonen 2007, 35–36, 170.)

### **3.8 Musiikin arvioinnin haasteet**

Ajassa etenevänä ilmiönä musiikilla on ohimenevä, hetkellinen ja ainutkertainen luonne, mikä tekee musiikista vaativan tarkastelukohteen (Välimäki 2012, 178). Musiikkia koskevat arvoarvostelmat tehdään aina jostakin esteettisestä, tiedollisesta, moraalisesta ja aatteellisesta ajatusjärjestelmästä käsin, eikä objektiivista arvoarvostelmaa ole olemassa (emt., 194). Eri musiikin lajeista, sävellystyypeistä, muodoista, tyyleistä ja teoksista puhuttaessa ei siis voi noudattaa yhtä ja samaa arvoperiaatteellista näkökulmaa (emt., 194).

Klassisen musiikin konserttikritiikki painottuu yleensä esitykseen, muusikoihin ja heidän tulkintoihinsa (Välimäki 2012, 190). Arjaksen (2002) mukaan muusikon tärkein tehtävä esiintyessään on luoda musiikillinen yhteys kuulijoihinsa, jotta teoksen sanoma välittyisi. Myös yleisön mielialat ja tunnelmat vaikuttavat esiintyjään. Tämä vuorovaikutus ei ole välttämättä tiedostettua, mutta se on olennainen osa musiikkiesitystä. Lisäksi muusikolla tulee olla teknistä ja tulkinnallista taitoa sekä tietoa ja ymmärrystä esitetävän teoksen rakenteesta, tyylistä, historiasta ja esityskäytännöistä. (Arjas 2002, 26.)

Maijalan (2003) tutkimat huippumuusikot kertoivat musiikkikilpailujen arvioinnin olevan mielestään lähinnä arpa- ja suhdepeliä. Kilpailussa menestymiseen vaikuttavat monet muutkin soittajasta tai hänen soittotaidostaan riippumattomat tekijät, kuten kilpailujärjestys tai soitonopettajan tunnettavuus. Lisäksi menestymiseen vaikuttavat erilaiset musiikkimaailman käytänteet ja tyyllilliset koulukunnat, suhteet muihin muusikoihin,



mestariopettajiin, managereihin ja niin edelleen. (Maijala 2003, 104.) Musiikin arviointi on subjektiivista ja perustuu henkilökohtaisiin mieltymyksiin (emt., 105).

Musiikin arvioinnin haasteellisuudesta käydään keskustelua myös oppilasarvioinnin suhteen (Paananen 2009, 411 [Byrne, MacDonald & Carlton 2003; Hickey & Lipscomb 2006]). Myös Paananen (2009) kirjoittaa siitä, kuinka haasteellista opettajan on arvioida tasapuolisesti, luotettavasti, oikeudenmukaisesti ja järjestelmällisesti kunkin oppilaan tietojen ja taitojen edistymistä. Paananen lisää, että jos arviointi perustuisikin yksinomaan kirjallisiin dokumentteihin, kuten musiikkitiedon koevastauksiin, arviointi olisi helpompaa. (Paananen 2009, 411.)

Paananen (2009) jatkaa, että merkittävä haaste on oppilaan luovan tuottamisen arviointi. ”Mitä kriteerejä käyttäisimme alueesta, jossa oppilas tuottaa jotakin itselleen subjektiivisesti merkityksellistä ja henkilökohtaista?” (Paananen 2009, 411). John Paynter (2000) pohtii, joudummeko tekemään kompromisseja opetussuunnitelman suhteen niin, että korostamme opetuksessa niitä puolia, joita on helppoa arvioida, vai kykenemmekö arvioimaan sitä, mikä on todella tärkeää (Paananen 2009, 411 [Paynter 2000]). Voidaan myös pohtia, millaista ihmiskäsitystä arviointi heijastaa. Arvioidaanko musiikillisia tietoja ja taitoja, sosiaalisessa ryhmässä toimimista, omaperäisyyttä, itsenäisyyttä, ahkeruutta tai vilpittönty yritystä? Mitä näistä voidaan tai on mielekästä arvioida yhteismittal-lisesti? (Paananen 2009, 411.)

Musiikin arviointia tapahtuu musiikkioppilaitoksissa, pääsykokeissa, koesoitoissa ja koelauluissa, musiikkikilpailuissa ja musiikkikriitikkojen toimesta. Taidemaailmassa kilpailuja järjestetään kaikilla aloilla, esimerkiksi musiikkikilpailut ovat tyypillinen foorum, jossa on mahdollista saada tunnustusta ja erottua muista (Hirvonen 2003, 134). Usein kysytään, voiko taiteessa kilpailla. Helsingin kansainvälisen Balettikilpailun 2009 tuomariston jäsen, koreografi Jorma Elo vastasi kysymykseen seuraavasti: ”Tavallaan ei voi, mutta kuitenkin voi: laadulla, taiteellisuudella ja tekniikalla. Niitä voi mitata, kun mittaajana on asiantunteva ammatti-ihminen.” (Saarelainen 2009.) Naukkarinen (2010) puolestaan kirjoittaa, että niin kauan kuin on ollut ihmisiä, on tavoiteltu kauneutta, ja yhtä kauan tavoittelun tuloksista on kinasteltu. Kauneus ja kaikki muut esteettiset arvot ovat ihmisille niin tärkeitä, ettei niistä voi olla olematta jotakin mieltä. (Naukkarinen 2010.) ”Yhteisö määrittää ne kulttuuriset kriteerit, joilla yksilön sosiaalista arvostusta mitataan, ja yksilön status määräytyy saavutetun sosiaalisen kunnian mukaan” (Maijala 2003). Muusikon identiteetin muotoutumisen kannalta olennaisia ovatkin saavutukset ja

niiden kautta saatu tunnustus (Maijala 2003, 193). Hirvonen (2003) toteaa tutkimuksessaan, että musiikinopiskelijat joutuvat ”kamppailemaan tunnustuksen saamisesta yhteisössä, jossa vertaillaan ja kilpaillaan”. Vaarana on, ettei yksilön taitoja ja saavutuksia osata arvioida kuin sen hetkisen yhteisön arvojen mukaan. (Hirvonen 2003, 31.) Hirvonen jatkaa: ”Tunnustuksen saaminen on välttämätön ehto yksilölliselle itsetoteutukselle ja itseluottamukselle. Luottaessaan itseensä yksilö kykenee ilmaisemaan tarpeensa sekä harjoittamaan kykyjään.” (Hirvonen 2003, 32.)

Tasosuorituksessa arvioidaan vain juuri tietyllä hetkellä, tietyssä paikassa esitetty tietty ohjelma. Anttilan ja Juvosen (2002) mukaan arvosanaan vaikuttaa opiskelijan sisäisten tekijöiden lisäksi lautakunnan kokoonpano ja sen käsitykset hyvästä soitosta sekä se, mitä teoksia opiskelija ohjelmistostaan soittaa. Jos jokin näistä kolmesta opiskelijan ulkoisesta tekijästä muuttuu, myös arvosana saattaa muuttua (Anttila & Juvonen 2002, 151).

## 4 Tutkimusasetelma

### 4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelmat

Tutkielmani tarkoituksena on tutkia Sibelius-Akatemian klassisen musiikin instrumentti- ja lauluopiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksia tasosuoritusten arvioinnista. Tutkin, mikä merkitys tasosuorituksilla ja niihin liittyvällä arvioinnilla on opiskelijoille ja minkälaista olisi heidän mielestään ideaali arviointi. Tutkimusongelmiksi muotoutuivat seuraavat kysymykset:

- 1) Mikä on tasosuoritusten ja niiden arvioinnin merkitys opiskelijalle?
- 2) Minkälaista olisi ideaali arviointi opiskelijan kannalta?

### 4.2 Laadullinen tutkimus ja haastattelu

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan ja ymmärtämään mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ihmistä, elämää ja sen ilmiöitä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 160–161; Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 8). Tutkin klassisen musiikin instrumentti- ja lauluopiskelijoiden näkemyksiä tasosuorituksista, niihin liittyvästä arvioinnista sekä ideaalista arvioinnista koskien musiikin opiskelua. Laadullisen tutkimuksen avulla pyrin löytämään syvällisiä vastauksia näihin kysymyksiin.

Toteutin tutkimukseni teemahaastatteluna, joka on yksi laadullisen tutkimuksen tutkimusmenetelmistä. Valitsin näkökulmaksi laadullisen tutkimuksen ja teemahaastattelun, jotta saisin kerätyksi syvällistä tietoa tutkimusaiheestani ja siihen liittyvistä merkityksistä. Haastattelu on tutkijan johdattamaa keskustelua. On olemassa erilaisia haastattelu-  
muotoja, jotka voidaan jakaa sen mukaan, miten valmiiksi tutkija haastattelukysymykset on ennalta laatinut. (Eskola & Suoranta 1998, 86–87.) Haastattelut jaetaan yleensä strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin. Strukturoidussa haastattelussa voidaan käyttää esimerkiksi valmista lomakehaastattelua, jolloin sekä kysymykset että vastausvaihtoehdot ovat ennalta määriteltynä. Kysymykset esitetään kaikille haastateltaville samassa järjestyksessä. Strukturoimaton haastattelu eli avoin haastattelu etenee tietyn aiheen pohjalta keskustelunomaisesti. Sekä haastattelijalla että haastateltavalla voivat kuljettaa keskustelua haluamaansa suuntaan. (Ruusuvaara & Tiittula 2005, 11–12.)

Strukturoitujen ja strukturoimattomien haastattelujen välimaastoon sijoittuvat puoli-strukturoidut haastattelut, joissa kysymykset ovat ennalta laaditut, mutta vastausvaihtoehtoja ei ole annettu (Eskola & Suoranta 1998, 87). Teemahaastattelussa puolestaan keskustellaan ennalta määrättyjen aihepiirien pohjalta. Aihepiirien järjestyksellä ja kysymysten muotoilulla ei ole merkitystä. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11.) Tämän tutkimukseni haastattelut ovat teemahaastatteluita, sillä teemahaastattelulla sain kerätyksi mahdollisimman syvällistä ja omakohtaista tietoa haastateltaviltani. Teemahaastattelussa tutkittavat saavat puhua vapaasti, vaikka ennalta päätetyt teemat pyritäänkin keskustelemaan kaikkien kanssa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

### **4.3 Tutkimuksen toteutus**

#### **4.3.1 Haastateltavien valinta**

Kvalitatiivisissa tutkimuksissa kohdejoukko valitaan harkiten (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 23). Haastattelin eri tutkintotasolla olevia opiskelijoita, jotta voisin mahdollisesti verrata, vaikuttaako heidän näkemyksiinsä se, millä tasolla on tai mitä tasosuorituksia on tehnyt. Lisäksi valitsin tarkoituksellisesti eri instrumenttiryhmistä olevia mies- ja naispuolisia opiskelijoita. Löysin haastateltavat satunnaisten kohtaamisten perusteella: tiesin haastateltavieni instrumentit ja tasosuoritusten määrän jo entuudestaan, ja nähdessäni heitä sattumalta Sibelius-Akatemiassa, tiedustelin, saisinko haastatella heitä tutkimustani varten.

Kerroin haastateltavilleni tutkimusaiheestani ja siihen liittyvistä teemoista keskustellessamme mahdollisesta osallistumisesta tutkimukseeni. Halusin, että haastateltavat tietäisivät etukäteen, että tulemme haastattelussa käsittelemään tasosuorituksia ja niiden arviointia Sibelius-Akatemiassa. Tällä menettelyllä halusin varmistaa, että mahdolliset haastateltavat haluaisivat puhua aiheesta ja aihe voisi hautua heidän ajatuksissaan ennen haastattelua. Kaikki, joita pyysin haastateltaviksi, tulivat mielellään mukaan tutkimukseeni, mutta halusivat pysyä anonyymeinä aiheen arkaluonteisuuden vuoksi.

#### **4.3.2 Haastattelukysymykset ja haastattelutilanteet**

Valitsin kolme eri pääteemaa haastattelukysymyksilleni: tasosuoritukset, tasosuoritusten arvioinnin merkityksen ja ideaalin arvioinnin tasosuorituksissa. Näiden pääteemojen alle rakensin mahdollisimman selkeät ja mahdollisimman vähän johdattelevat alakysy-

mykset. Lisäksi pyrin siihen, että kysymyksiin vastaaminen vaati perusteluja ja pohittamista.

Kaikki kolme haastattelua tehtiin ”rennossa” kahvilaympäristössä. Kysyin haastattelusta sopiessamme, missä haastateltavat haluaisivat tavata: Sibelius-Akatemian luokkahuoneessa, kahvilassa vai esimerkiksi haastateltavan kotona. Kaikki haastateltavat valitsivat haastattelupaikaksi kahvilan.

Haastateltavat tiesivät tutkimusaiheeni tullessaan haastatteluun. Heidän ei ollut tarvinnut kuitenkaan valmistautua haastatteluun, vaan he saivat vapaasti vastata kysymyksiin ja kertoa ajatuksistaan ja kokemuksistaan haastattelutilanteessa. Haastattelujen tunnelma oli rento, ja haastateltavilla oli paljon sanottavaa aiheesta. Lisäkysymyksillä saatoin tarkentaa ja syventää keskustelujen teemoja. Keskustelujen edetessä saatoimme myös palata aiempiin kysymyksiin, ja haastateltavat vielä täydensivät vastauksiaan. Hirsjärven ja Hurmen mukaan haastattelutilanteessa keskustelija voi syventää teemojen pohjalta tutkimusintressien ja haastateltavien kiinnostuksen salliessa (Hirsjärvi & Hurme 1995, 42).

### **4.3.3 Tutkimuksen aikataulu ja aineiston analyysi**

Syksyllä 2011 hahmottelin lähestymistapaa tutkielmaan. Kevään 2012 alussa rajasin tutkimusaiheen ja päätin tutkimusongelmat. Keväällä 2012 tein myös haastattelut.

Kevään 2012 lopussa litteroin ja analysoin haastattelut aineistolähtöisen teemoittelun avulla. Aineistolähtöisessä teemoittelussa tutkija muodostaa teemoja litteroidusta tekstistä esiin nousevista yhteneväisyyksistä tai eroavaisuuksista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on aineiston monipuolinen ja yksityiskohtainen tarkastelu (Eskola & Suoranta 1998, 25–26). Syksyllä 2012 tarkastelin ja analysoin haastatteluaineistoa edelleen, ja etsin esiin nousseiden teemojen pohjalta lisää teemoja tukevaa ja valottavaa teoriataustaa. Syksyn 2012 aikana syvennyin kirjoittamaan tutkielmaa. Kevättalvella 2013 viimeistelin tutkielmani.

## **4.4 Tutkimusetiikka**

Kaiken tutkimuksen lähtökohta on ihmisarvon kunnioittaminen. Ihmisten itsemääräämisoikeutta kunnioitetaan antamalla heille mahdollisuus päättää osallistumisestaan tutkimukseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 24.) Kerroin tutkimushenkilöille tut-

kimusaiheen ja tutkimuksen tarkoituksen, kun pyysin heitä vapaaehtoiseen haastatteluun tutkimustani varten. Haastatteluostumukset saatuani annoin haastateltavien valita heille sopivimman haastattelupaikan ja ajan.

Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden anonyymiuden takaaminen, luottamuksellisuus ja aineiston asianmukainen tallentaminen kuuluvat tutkimuksen eettisiin periaatteisiin ja tutkittavien suojaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Kerroin haastateltavilleni, että tulen käsittelemään haastatteluaineiston luottamuksellisesti ja haastateltavien anonyymiteetti tulee säilymään. Kerroin, että vain minä tulen kuuntelemaan, litteroimaan ja analysoimaan haastattelut, enkä mainitse haastateltavien oikeita nimiä tutkielmassani. Lisäksi en kerro sellaisia asioita haastateltavistani, joista heidät voisi tunnistaa.

## 5 Tulokset

Tässä luvussa tuon esiin haastateltujen opiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksia tasosuorituksista ja niiden arvioinnista sekä siitä, minkälaista olisi heidän mielestään ideaali arviointi tasosuorituksissa. Luvun lopussa on tiivis yhteenveto haastatteluaineistosta.

### 5.1 Tutkimushenkilöiden esittely

Haastattelin tutkimustani varten kolmea Sibelius-Akatemian klassisen musiikin instrumentti- ja lauluopinnoissa opiskelevaa opiskelijaa: A-tasosuorituksen, B-tasosuorituksen ja C-tasosuorituksen tehnyttä opiskelijaa. Valitsin myös tarkoituksellisesti eri instrumenttiryhmistä ja eri sukupuolta olevia opiskelijoita. Heidän anonyymiteettinsä säilyttämiseksi esittelen heidät hyvin lyhyesti ja kutsun heitä tässä tutkimuksessa nimillä Ville, Nelli ja Jalle.

Haastateltavani olivat 20–30-vuotiaita. Ville on A-tasosuorituksen tehnyt mies, jonka soitin kuuluu kosketinsoittimiin. Nelli on puhallinsoittaja, jonka viimeisin tasosuoritus on ollut B-taso. Jalle on C-tasosuorituksen tehnyt mieslaulaja.

### 5.2 Tasosuoritusten merkitys opiskelijalle

#### Haastava esiintymistilanne, koesoitto- ja koelauluvalmennus

Kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että on hyvä, että Sibelius-Akatemiassa on tasosuorituksia. Heidän mielestään ne ovat hyviä ja erityisiä esiintymismahdollisuuksia, joihin on valmistauduttava kunnolla. Niiden kautta saa harjoitella haastavassa tilanteessa esiintymistä ja valmentautua koesoittoihin ja koelauluihin. Kaksi haastatelluista (Ville ja Nelli) myös mainitsi, että C- ja B-tasosuoritukset ovat hyvää harjoitusta viimeistä, A-tasosuoritusta varten.

*Se on myös esiintymiskokemusta. Ja oppii myös tietämään omasta esiintymisjännityksestään, koska se ei ole verrattavissa matineatilanteeseen, joka on aika helppo tilanne. Tasosuoritukset ovat haastavampia, ja jos selviää niistä, ja miten selviää niistä ja miten voisi selviämistä kehittää, niin se on tärkeää. Varsinkin jos ajattelee, että myöhemmin, kun pitää hakea töitä, niin joutuu samanlaisiin tilanteisiin, ehkä jopa vielä pahempiin. Mutta siinä on kuitenkin jotain pohjaa, ettei yhtäkkiä joudu täysin kokemattomana.*  
(Nelli)

Jalle näkee tasosuorituksista saadun hyödyn varsin suurena. Hän myös käyttää positiivista ilmaisuja ”Saan tehdä täällä tutkintoja.” Jallenkin mukaan tasosuoritukset valmentavat työelämän haastaviin esiintymistilanteisiin ja koelauluihin. Hän myös tarkentaa, että tilanne koelauluissa on hyvinkin samanlainen kuin tasosuorituksissa.

*Siellä pitää laulaa tietyt biisit ja sitten siellä on vastaavanlainen lautakunta kuin mitä täälläkin on. Siellä voi olla vaikka 3–4 henkilöä lautakunnassa, ja ne sitten päättää sen että, että otetaanko mut sinne töihin vai ei. (Jalle)*

### **Tietyn tason saavuttaminen ja motivoiva tavoite osalle opiskelijoista**

Tasosuoritukset ovat opiskelijoille myös päämääriä ja tavoitteita, joiden myötä saavutetaan tietty taso ja ikään kuin myös todistetaan osaaminen.

*...se todistaa sen, että se ihminen osaa sitä asiaa, osaa soittaa jotain instrumenttia tai laulaa. (Jalle)*

Kaikki haastatellut mainitsivat, että tasosuoritukset voivat myös olla hyviä ”porkkanointa”, motivoivia tekijöitä opiskelijoille edetä opinnoissaan.

*Joitakin ihmisiä arvosana ja hyvin mennyt tutkinto kannustavat tekemään töitä. (Jalle)*

Kaikki haastateltavat olivat kuitenkin sitä mieltä, etteivät he itse opiskele tasosuoritus-ten tai arvosanan tähden. Heille tasosuoritukset ja niiden arviointi eivät ole motivoiva tekijä, mutta heidän mukaansa osa opiskelijoista tarvitsee kuitenkin tällaisia tutkintoja harjoitellakseen ja edetäkseen opinnoissaan. Jalle vielä tarkensi, etteivät tasosuoritukset sinänsä kasvata musiikin ammattilaiseksi. Työ, jonka opiskelija tekee valmistautuessaan suoritukseen, on olennaisinta ja kehittäväntä.

*Se, että harjoittelee ja valmistaa sen ohjelmiston, niin se opettaa paljon enemmän kuin yks semmonen 10–15 minuutin tilanne. Ei se nyt ehkä kasvata musta taiteilijaa se, että mulla on muutama sellainen tässä opintojeni aikana. Tutkinnot on nyt vaan sellasia pieniä virstanpylväitä, jotka on niinku hyvä käydä läpi, tai joiden yli on vaan mentävä tässä koulutuslaitoksessa. (Jalle)*



## 5.3 Tasosuoritusten arvioinnin ja palautteen merkitys opiskelijalle

### 5.3.1 Palautteen voima

#### Uusia näkökulmia

Haastateltujen opiskelijoiden mielestä arviointi ja palaute on tärkeää, koska siinä saadaan palautetta muiltakin kuin omalta opettajalta. Jalle on haastatelluista erityisen tyytyväinen ”systeemiin”.

*Arviointi on se koko tutkinnon suola ja se pointti, miks sinne mennään. Mä saan palautetta ammattilaisilta. Se on kullaa arvoista tietoa, mitä sieltä tulee. (Jalle)*

Jalle kuvailee, että hänen omalle kehittymiselleen on tärkeää, kun hän saa palautetta usealta laulumusiikin ammattilaisilta, jotka kertovat omista näkökulmistaan, mitkä asiat ovat hyvin, mitä voisi vielä kehittää ja miten tulisi edetä harjoittelussa. Jalle näkee myös, että tällaisen palautteen saaminen on erittäin arvokasta, koska työelämässä näin kattavaa palautetta ei ole enää mahdollista saada.

*...myöhemmin työelämässä sitä palautetta saa aika harvoin, tai huonoa palautetta saa, mutta sitä ei sanota niinku semmosia, että mikä meni hyvin. Että sehän on niin, että tommosta palautteesta vois vaikka itse maksaa niille opettajille, että ne tulee kuuntelemaan mua ja sitten ne vielä kirjaa koko ajan ylös niitä asioita mitä mä oon siellä tehnyt ja sitten ne antaa mulle sen palautteen. (Jalle)*

Villen mielestä tärkeät perusasiat on käyty läpi oman opettajan kanssa tutkintoa valmistellessa. Hänestä on kuitenkin hyvä ja tärkeää saada kuulla lautakunnalta, että se mitä hän on tehnyt, on hyvää. Villen mielestä B-tasosuorituksen palaute oli ollut A-tasosuoritukseen verrattuna hyödyllisempää, koska siinä hän oli saanut enemmän ehdotuksia siitä, miten hän voisi kehittää osaamistaan ja mihin hän voisi keskittyä A-tasosuoritusta varten. Villen kokemus arvioinnista on hyvä; opiskelijoita tuetaan ja kannustetaan eteenpäin. Hänen mukaansa suullinen palaute annetaan siten, että arvioijat kertovat palautteen aluksi ja lopuksi positiivisia asioita. Palautteen keskiosassa kerrotaan, missä asioissa voisi parantaa osaamistaan. Villen mielestä arvioinnin taustalla on ajatus siitä, että opiskelijan kehitys on nousujohteista, ja kehittämissuhteita annetaan tämän ajatuksen pohjalta. Tämä näkemys on hänen mielestään loistava. Toisaalta haastatelluista Ville näkee sen, ettei palautetta anneta tulevaisuutta ja opiskelijan jälkeistä

elämää silmällä pitäen. Hän toivoisi, että saisi yksityiskohtien sijaan palautetta ja kysymysten asettelua sellaisista merkityksellisistä asioista kuten esimerkiksi ohjelmakokonaisuus ja suuntautuminen työelämässä.

*...Minusta opettajan tärkeä rooli tällä tasolla ei ole vain käydä läpi yksityiskohtia, vaan herättää kysymyksiä opiskelijan mielessä. (Ville)*

Jalle on C-tasosuorituksen tehtyään eri mieltä kuin Ville. Jallesta on tärkeää saada palautteessa kuulla yksityiskohtaista tietoa osaamisestaan sekä neuvoja, mihin keskittyä ja miten edistyä.

*...pieniä detaljeja: ääntämisohjeita, lausumisohjeita, teknisiä asioita, mitkä tekniset asiat pitäisi vielä ottaa haltuun. (Jalle)*

Myös Nelli näkee arvokkaana mahdollisuuden saada palautetta muilta ammattilaisilta, mutta hän korostaa, että palaute tulisi osata antaa positiivisella ja kannustavalla tavalla. Hän myös korostaa, ettei hänen mielestään arvioinnin tehtävä tässä vaiheessa ole karsiminen, vaan edistymisen mittaaminen ja edistymisen tukeminen. Palaute on merkityksellinen, kun se sisältää selkeää ja perusteltua tietoa siitä, kuinka arvioitava pystyy kehittämään osaamistaan.

Nelli tuo esiin myös sen, että omalta opettajalta soittotunnilla saatu palaute on eri asia kuin tasosuorituksesta saatu palaute. Hän kertoo, että soittotunneilla saadaan jatkuvaa palautetta omalta opettajalta. Soittotuntipalautteeseen voi aina palata ja siitä voi keskustella, mutta vierailta ammattilaisilta saatu palaute on kertaluontoinen; enää toista kertaa nämä arvioijat eivät välttämättä ole opiskelijaa arvioimassa.

*Tutkintopalaute on kertaluontoinen asia, ja ihmisen on palautteen kanssa pärjättävä eteenpäin. (Nelli)*

Nelli myös korostaa, että selkeillä kommenteilla ja neuvoilla opiskelija voi kehittää itseään eteenpäin. Pelkällä ihmettelyllä tai asioiden negatiivisella esiin tuomisella ei opiskelija kehity.

*Ei siitä varsinaisesti saa neuvoa, jos pitää ihmetellä sitä asiaa vaan. (Nelli)*

## Jännityksen hallitseminen

Jalle ja Nelli näkevät myös tasosuoritusten toisen puolen, eli sen, kuinka opiskelijaa jännittää ja ahdistaa, kun omaa soittoa ja laulua arvostellaan. He näkevät soittamisensa ja laulamisensa, tekemänsä työn ja esiintymisensä hyvin henkilökohtaisena asiana. Opiskelijat tekevät parhaansa ja heistä tuntuisi pahalta, jos se ei riittäisi. Jalle myös laulajana nostaa esille sen, että laulu instrumenttina on todella henkilökohtainen soitin; hän itse on se soitin.

*Eniten ahdistaa se, kun ihmiset arvostelevat sitä mun tekemää työtä ja hyvin jotenkin henkilökohtaisesti vielä. Sit vähän kolahtaa enemmän, jos joku teillaa aivan täysin sen mun kurssin, mitä mä oon harjoitellu paljon ja yrittäny tietysti tehdä siinä parhaani. (Jalle)*

Nelli kertoi avoimesti, kuinka häntä oli jännittänyt ja hermostuttanut niin paljon tasosuoritusilanteessa, ettei hän ollut kyennyt soittamaan kunnolla. Tasosuoritus ei jännityksen takia mennyt odotusten mukaan. Hänen saamansa palaute ei ollut sisältänyt lainkaan ymmärtämystä tai kannustusta, vaan hän koki tulleen palautetilanteessa ”lytättyksi”.

*Palaute oli ihan hysteeristä ja mulle jäi siitä sellainen olo, että mietittiin vain, miten mä pystyn elämään mun tulevaisuudessa. Mikä sinänsä mun mielestä ei niille kuulu, mä vastaan ihan itse tekemisistäni. Todella negatiivista. Vaikka mä soitin tosi huonosti, ne olisi voineet pohtia, miten jatkaa eteenpäin ja miksi näin tapahtui. Eikä sitä, mitä mulle tulevaisuudessa tapahtuu.*

*Mun mielestä tää oli huvittavaa, kun mä tein kurssin ja sain lyttäyskommentit ja puoli vuotta myöhemmin ihminen, joka on ollut musta hirveän huolissaan, ja joka on sanonut, etten tule pärjäämään, sanoo seuraavassa tutkinnossa, että mulla on niin hyvä soundi, että hän voisi kuvitella minut soittamaan mihin tahansa orkesteriin ykkös-... Mun mielestä näiden tutkintojen väliltä puuttuu realismi. Jos ensimmäisessä tutkinnossa olisi mietitty, mikä menee vikaan ja otettu kuitenkin positiivinen asenne, ettei sen arvioitavan ihmisen tarte vetää mitään paniikkia siinä. Kuitenkin on aika isoista asioista kyse.*

Tiedustelin Nelliltä, keskusteltiinko hänen kanssaan palautetilanteessa, kysyttiinkö häneltä, mitä mieltä hän oli soitosta ja mitä ajatuksia hänellä oli. Nelli kertoi, että jotakin oli kyselty, mutta hän koki, ettei mitään tilanteen kannalta olennaista oltu kysytty. Nekin kysymykset, joita oli kysytty, olivat lisänneet hänen ahdistustaan.

*Muutama kysymys tuli, esim. oletko ehtinyt harjoittelemaan. Muutama muukin tuli, mutta nekin oli lyttävään sävyyn. Mä en oikein uskaltanut vastata, tai rehellisesti puhua niiden kanssa. Tilanne oli sellainen, että itkin siinä puoli tuntia ja ne haukku mua puoli tuntia. En saanut siitä mitään irti. Mä en ole ikinä itkenyt missään soittotunnilla tai missään, että mä en ole mikään herkin ihminen. Jännitys oli niin ylivoimainen, etten kyennyt hallitsemaan sitä millään tasolla. Ainut ajatus siinä soittaessa oli, että mä haluan pois täältä.*

Nelli oli kuitenkin suorituksen jälkeen sitkeä ja päätti jatkaa soitonopiskelua palautteesta huolimatta. Hän alkoi itse miettiä, mikä oli mennyt vikaan ja miten hän selviäisi eteenpäin. Tällä hetkellä Nelli näkee, että tilanteessa oli se positiivinen asia, että hän on joutunut pohtimaan soittoon vaikuttavia mielen sisäisiä asioita ja päässyt eteenpäin ja voittanut pelkonsa.

*Siinä vaiheessa jouduin käymään lävitse, jatkanko soittoa. Päätin jatkaa, ja itse lähdin miettimään asioita, mikä on mennyt vikaan. Tavallaan sen avulla pääsin sitten eteenpäin. Ei lautakunnalta ja opettajalta tullut mitään apua, vaikka opettaja on kyllä ihan kannustava. Ehkä hän ei ihan käsittänyt sitä tilannetta, enkä toisaalta alkanutkaan sille sitä asiaa vuodattamaan. Ystäviltä sain tukea.*

Nelli kertoo, että hänen saamansa palaute tasosuorituksessa ei ollut rakentavaa: hän ei saanut neuvoja, miten kehittää osaamistaan.

*Siis mä en oo saanu siltä lautakunnalta, enkä miltään mitään välineitä mihinkään suoraan sanottuna. Se olis ollu tosi hyvä, jos se palaute olis kehittävää. Mutta se ei kauheesti anna mitään, jos kehutaan vaan tai jos haukutaan jotain asiaa, jos ei siinä palautteessa oo mitään, mitä voisit tehdä, että tää asia paranee.*

Nelli oppi kuitenkin kriisin kautta paljon itsestään ja mielen sisäisistä asioistaan.

*Sen jälkeen on mennyt paljon eteenpäin. En niinkään ole oppinut soittamisesta niin paljon, mutta omasta päästä kyllä. On se kuitenkin ollut sellainen tilanne, mikä on pakottanut pysähtymään ja miettimään niitä juttuja. Toisaalta niitä olisi voinut miettiä yhdessä rauhallisestikin.*

Nelli on kuitenkin kaiken kokemansa jälkeen sitä mieltä, että tasosuorituksia ja niihin liittyvää arviointia tarvitaan, jotta kovan jännittämisen kautta pääsee harjoittelemaan vaativissa tilanteissa esiintymistä. Tällaista erittäin jännittävistä tilanteista selviämisen

kokemusta esiintyvä taiteilija tarvitsee. Hän kuitenkin korostaa, että arviointilautakunnan ja opettajien tulisi ymmärtää esiintymiseen liittyvät mielen sisäiset asiat. Heidän tulisi osata tukea opiskelijan muusikoksi kasvua tässäkin suhteessa.

### 5.3.2 Epäselvät arviointikriteerit

Opiskelijat eivät tiedneet, mitkä ovat tasosuoritusten arviointikriteerit ja mitkä ovat kriteerit eri arvosanoille.

*Joskus on puhuttu pedagogiikassa, että olisi hyvä jos tulisi kriteerit eri numeroille, jotka opiskelija ja tuomaristo tietäisivät etukäteen. Mutta missään niitä ei ole näkynyt. Kaikki tietävät etukäteen saavansa 5. (Ville)*

Jallekin kertoo, ettei ole nähnyt missään arviointikriteerejä. Hän uskoo, että arvioijat antavat palautteen omien tuntemustensa mukaan.

*Se on varmaan niinku enemmän niiden opettajien filikseen perustuva semmonen asia. Ei taiteen arvioinnissa oo semmosia absoluuttisia totuuksia, koska voiko jotenkin numeroilla mitata sitä taiteellista osaamista? (Jalle)*

Pohdittuaan saamiaan palautteita, Jalle kuitenkin uskoo, että yksi merkittävä kriteeri voisi olla valmistautuminen ja esitettävän ohjelmiston ulkoa osaaminen. Tästä asiasta hänen mukaansa annetaan palautetta aina tasosuorituksissa.

*Musta tuntuu, että siihen vaikuttaa se, kuinka sä oot valmistautunut ja osaatko sä ulkoa ne kappaleet. Koska siitähän ne lautakunnan jäsenet yleensä sanoo, että hyvin oli valmistettu ohjelma siihen tutkintoon... tai miks ne muuten sanois joka ikinen kerta, kun mä olen ollut kuuntelemassa tai kattomassa tai itse tutkinnossa, niin aina on sanottu ”hyvin olet valmistellut ohjelman”. (Jalle)*

Jalle uskoo myös, että arviointiin vaikuttavat tekniset ja taiteelliset asiat. Esitettävän ohjelmiston tulee olla myös tietyn vaatimustason mukaista. Toisaalta Jalle kertoo, ettei hän itse osaa kuitenkaan vielä määritellä, mikä on hyvää taiteellista osaamista.

*... kai ne kattoo jotain taiteellista osaamista. Sitä toisaalta mä en itse osaa kommentoida, koska mä en tiedä, mikä on hyvää taiteellista osaamista. ...varmaan tietyt raamit on jossakin huipputaiteen osaamisessa, minkä mukaan me arvotetaan joitakin laulajia esimerkiksi. Sitä tässä myös opetellaan tässä koulussa, että oppisi sellaiseksi kriittiseksi kuuntelijaksi. Se on varmaan aika suuri osa tätä koulutusta, musta tuntuu siltä. (Jalle)*

Nellikään ei ollut tietoinen arviointikriteereistä. Omien arviointikokemustensa perusteella ja kuunneltuaan muiden saamaa palautetta hän uskoo, että kriteerejä voisivat olla valmistautuminen, tekniset ja taiteelliset asiat. Hän tarkentaa vielä, että arviointiin voisivat vaikuttaa kokonaisuus, musikaalisuus, äänenlaatu, puhtaus, tyylinmukaisuus, orkesteripaikkojen toteutus ja nyanssit.

*Nämä ovat vain olettamuksia. Vaikea tietää, sillä en ole itse ole ollut arvioimassa. (Nelli)*

Nellillä on myös kokemusta epäselvästä palautteen annosta. Hänelle on jäänyt epäselväksi, millä perusteella häntä arvosteltiin ja mitkä olivat arviointikriteerit. Hän myös huomauttaa, että olisi hyvä, jos lautakunta ymmärtäisi, että eri tasoilla on eri kriteerit arvioida.

### **5.3.3 Arvosanalla ei ole merkitystä**

Kaikki haastatellut ovat sitä mieltä, etteivät he tarvitsisi arvosanoja. He eivät opiskele arvosanoja varten. He haluavat oppia soittamaan ja laulamaan; se motivoi heitä. Kaikki kuitenkin mainitsevat, että joillekin opiskelijoille arvosana voi olla motivoiva tekijä, koska osa opiskelijoista tarvitsee ulkoista tukea toiminnalleen.

*Haluan oppia soittamaan ja soitan sen takia, en arvosanan vuoksi. Ainut siinä on se, että se tekee siitä tilanteesta jännittävämmän, mutta ei se arvosana motivoi. (Nelli)*

Jalle kokee myös, ettei arvosana motivoi häntä. Hän myös selventää, ettei hän arvota itseään sen mukaan, miten lautakunta on häntä arvioinut. Jalle näkee myös sen, että huonon itsetunnon omaavalle opiskelijalle, joka on odottanut hyvää arvosanaa, voi olla todella vaikea tilanne saada huonompi arvosana kuin hän on odottanut. *Se voi olla aikamoinen kolaus.*

Jalle pohtii myös arvosanojen merkitystä itselleen ennen ja nyt. Nyt ammattiopinnoissa arvosanoilla ei ole juuri merkitystä, mutta esimerkiksi lukioaikoina arvosanojen merkitys oli selkeästi suurempi.

*Mua ei kyllä arvosana tällä hetkellä motivoi kovin suuresti. Saattaa olla jokin psykologinen vaikutus, mutta en mä ainakaan sen arvosanan takia opiskele enää. Aikaisemmin kyllä. Esimerkiksi, jos miettii lukioaikaa, niin silloin jos sai tutkinnosta 5/5 oli ihan, että jee! Mutta tietyllä tavallahan se on sellainen narsistinen ja suorituskeskeinen ajatus,*

*että haluaa aina parhaan arvosanan kaikesta. Mutta mulle arvosana on tällä hetkellä lähinnä vaan sellainen, että se nyt vaan annetaan, että en enää opiskele arvosanoja varten. (Jalle)*

Villekin on sitä mieltä, ettei tarvitsisi arvosanoja. Häntä motivoi tällä hetkellä esiintymismahdollisuudet ja esiintyminen. Hän ei koe numeroa merkityksellisenä esittävän taiteen puolella; ne eivät takaa työpaikkaa. Hän myös lisää, että siinäkin mielessä on hassua saada numero, koska hänestä tuntuu, että joka tapauksessa kaikki saavat arvosanaksi numeron viisi.

*Mä en tarvitse arvosanaa, koska mä oon jo suuntautunut konserttielämään, ja se mikä mua kiinnostaa, on saada konsertteja. Mä tiedän, että se on nyt vain paperi. Samaan aikaan tuntuu siltä, että kaikki ovat saaneet 5, ei ole merkityksellistä. (Ville)*

#### **5.3.4 Numeroarvioinnin ongelmallisuus**

*... kaikki kuitenkin saavat 4 tai 5... (Jalle)*

*En ole kuullut ketään, joka olisi saanut kolmosen. Mut jos joku sais sen kolmosen, sehän olisi ihan täysin lytätty sen jälkeen.(Nelli)*

Haastateltavien mukaan arvosanat jakaantuvat siten, että yleensä kaikki saavat arvosanaksi viisi (5). Välillä voi joku saada numeron neljä (4).

*0–5 -arviointi on todella ongelmallista. Tuntuu siltä, että lähes kaikki saavat 5. Harvoin tulee 4. (Ville)*

Ville on omissa ja seuraamissaan tasosuorituksissa nähnyt vain arvosanaa viisi (5) annettavan. Samaan aikaan hän on kuitenkin nähnyt taiteellisesti todella hyviä tutkintoja ja taiteellisesti epäkypsiä tutkintoja. Ville analysoi tilannetta siten, että lautakunnan ongelmana on ehkä se, että jos he antavat opiskelijalle 4, se voi tulevaisuudessa olla harmillista tämän työnhaun kannalta. Ville pohtiikin, että voisi olla kaksi tapaa selkiyttää tilannetta. Yksi vaihtoehto olisi poistaa numeroarviointi ja siirtyä hyväksytyt/ hylätty -arvosteluasteikkoon. Hänen mielestään on periaatteessa merkityksetöntä, saako numeron viisi vai hyväksytyt-merkinnän, jos joka tapauksessa kaikki saavat suorituksestaan arvosanan viisi. Hän pohtii myös, onko Sibelius-Akatemian tehtävänä antaa loppuarvosanaa, sillä arvosanallahan ei kuitenkaan saada työtä. Toisaalta Ville myös on sitä mieltä, että arvosana on ”porkkana” osalle opiskelijoista. Ihmiset ovat erilaisia, ja osa

tarvitsee ulkoista tukea saavuttaakseen päämääriä. Osa taas tietää, mitä haluaa, eikä tarvitse toimintansa tukemiseksi ulkoisia asioita. Jos olisi hyväksytty / hylätty -arvosteluasteikko, se ei välttämättä toimisi ”porkkanaihmisille”. Villen mukaan heidän osaamistasonsa laskisi.

Villen pohti myös muita mahdollisia arvosteluasteikkoja. Yksi voisi olla arviointi pistein 0–25 tai puolikkaiden numeroiden tai desimaalilukujen käyttö 0–5-kokonaisnumeroasteikolla. Tämän seurauksena kaikki eivät enää saisi täysiä pisteitä tai numeroa viisi. Arvosteluasteikkojen oikeudenmukainen käyttö olisi kuitenkin lautakunnalle vaikeaa. Ville esittää esimerkin: jos joku olisi saanut vuonna 2002 arvosanan 4,3, miten se vertautuisi vuonna 2012 jonkun muun saamaan arvosanaan?

Villellä ei ole ratkaisua arvosteluasteikon ongelmallisuuteen. *Mutta se ei ole oikein, että kaikki saavat 5, koska kaikki eivät ole valmiita.* Villen mielestä arvosana 5 kuuluu henkilölle, joka on ”valmis taiteilija”.

Jalle on myös samaa mieltä Villen kanssa siitä, ettei hän itse tarvitsisi numeroarvostelua, eikä edes hyväksytty / hylätty -arviointia. Joillekin ne kuitenkin ovat kannustimia ja ”palkintoja”.

*Jos numeroarviointia ei olisi, se herättäisi varmasti joissakin närää. Monesti näkee esim. konserttiohjelmassa, että joku on suorittanut diplominsa erinomaisin arvosanoin. Ehkä sellaista sapettaisi, joka haluaa laittaa tällaisen tekstin ohjelmaan. (Jalle)*

Jalle pohtii myös, että ehkä Sibelius-Akatemiassa opiskelee niin hyviä opiskelijoita, että suurin osa saa jo sillä perusteella 4 tai 5. Hänestä tuntuu, että 4 ja 5 ovat arvosteluasteikolla aika lähellä toisiaan ja numeroa viisi annetaan eniten. Hän kuitenkin painottaa, ettei hänellä ole faktatietoa, vaan vain ”mututuntumaa” asiasta: *Tää perustuu siihen, mitä mä olen kuullut ja nähnyt.*

Jalle kuitenkin toteaa, että on nähnyt hyvin eri tasoisia vitosia annettavan. *Onhan se vähän hassua, että miksi sitten annetaan arvosana, jos kaikki kuitenkin saavat 4 tai 5. Et ehkä sitä vois tiukentaa, jos joku haluaa pitää sen semmosena porkkanana. Että se pitäisi ansaita tekemällä ihan huikeita tutkintoja. Silloin sillä voisi olla enemmän merkitystä kuin vain se, että nyt kaikki saa 4 ja 5.*

Sekä Jallelle että Villelle on arvostelulautakunta myös todennut, että jos olisi korkeampia arvosanoja, he ansaitsisivat ne. Eli arvosana numero viisi (5) on kokenut inflaation.



*Joku lautakunnasta sanoi, saako antaa kutosen (6)? (Jalle)*

*Antaisimme 6 tai 7, jos voisi. (Ville)*

Nellin mukaan nykyään annetaan myös arvosanaa 4. Hänen mukaansa ennen on ollut vahvempana tapa antaa arvosanaksi 5.

*Nyt se on ehkä tullut tossa numeroarvostelussa suuremmaksi ongelmaksi, et kun se on ollut, että ennen kaikki sai 5. Ja enää ei saa, niin se vaikuttaa aika negatiivisesti siihen ihmiseen, joka ei saa vitosta. Muutos arvostelussa on tapahtunut kolmen neljän vuoden sisällä. Tää tietysti voi olla mun omaa mielikuvaa. Mutta mitä yleensäkin on puhuttu, että näin se menee. (Nelli)*

Nelli on sitä mieltä, että numeroarvostelu on periaatteessa kyseenalaista; hänen mukaansa harvoin siitä on mitään konkreettista hyötyä. Opiskelijalle käy helposti niin, että hän keskittyy lähinnä numeroon. Numero on myös se, joka jää selkeimpänä mieleen palautteesta.

*Numero helposti vie opiskelijan sen asian ytimestä pois, että keskitytään pelkästään siihen numeroon, eikä siihen itse soittamiseen. Helposti käy niin, että vaikka ne sanois mitä, niin sillä ei oo mitään merkitystä sen numeron jälkeen enää. (Nelli)*

Nelli on kuitenkin sitä mieltä, että numeroarvostelu on tärkeä asia säilyttää: se motivoi ja tuo tilanteeseen jännittämisen aihetta lisää. Lisäksi numeroarvostelu on käytössä myös viimeisessä A-tasosuorituksessa.

*Jos saisin vain suullisen palautteen, luulen että mua ei jännittäisi niin paljon. Se että siinä tulee konkreettisesti se numero, luo vähän paineita. Sellaisia tilanteita on vaikea löytää, missä saa tarpeeksi paineita. Totta kai pienet esiintymiset jännittävät, mutta missä saa sen pahimman päälle. Sitä tarvii kaikessa. Mun tarvii oppia käsittelemään se paine. Luulen, että koesoitoissa sitä tulee ja sit saattaa yhtäkkiä tulla jossain esiintymisessä. Tärkeintä on se, että kun jossain vaiheessa tulee jossakin, sen osaa käsitellä, sen kanssa pystyy soittamaan. (Nelli)*

## 5.4 Ideali arviointi ja palaute tasosuorituksissa opiskelijan näkökulmasta

### Positiivisuus ja itsetunnon kehittymisen tukeminen

Kaikki haastateltavat toivat esiin sen, että kannustus ja positiivinen palaute vievät osaamista parhaiten eteenpäin. Palautteen tehtävä olisi tarjota välineitä kehittyä eteenpäin, sen tehtävä ei ole ”lytätä”. Ville kiteyttääkin idealin palautteen tarkoituksen sanomalla: *Tavoite on kasvattaa opiskelijoita ylöspäin, ei alaspäin. (Ville)*

Jalle tuo esiin hampurilaismallin ihannearvioinnissa, sillä hänen mielestään se on ihmisläheisin tapa antaa palautetta. Palautteen aluksi annetaan positiivista palautetta. Palautteen keskivaiheilla käydään läpi haasteita ja kehitettäviä asioita ja lopuksi kannustetaan vielä positiivisella tavalla jatkamaan eteenpäin. Jalle tähdentää vielä opiskelijan herkkyyttä palautteenannossa: *Opiskelijat täällä on kuitenkin ihmisiä, eikä koneita. Ihminenkin voi mennä rikki, jos sitä liian rankasti arvioidaan. (Jalle)*

Myös Nelli korostaa positiivisen ja kannustavan palautteen merkitystä muusikoksi kasvussa. Kannustava palaute edistää kehittymistä ja itseluottamuksen kasvua.

*Vaikka soittaisi miten, siitä pitäisi jäädä sellainen olo sille muusikolle, että tästä on tie vain eteenpäin ja pitää jatkaa. Kuitenkin se itseluottamus on niin tärkeää tällä alalla. Jos se ei olisi kunnossa, niin miten tätä alaa voisi tehdä. (Nelli)*

Jalle näkee myös kannustamisen itsetunnon kehittymisen kannalta tärkeänä asiana.

*Jos tulee positiivisia kommentteja, se kasvattaa ihmisenä. Mutta jos tehlataan, niin onkohan se kellekään hyväksi. Ehkä se aikuiselle tai hyvän itsetunnon omaavalle voi olla hyväksi, että tökätään, että harjoittelisi enemmän. Mutta jotenkin, kun ajattelen itse nuoren ihmisen näkökulmasta, niin mieluummin sellainen positiivinen palaute vie eteenpäin.*

Tutkimukset tukevat haastateltujen opiskelijoiden näkemyksiä positiivisen palautteen ja tunnustuksen merkityksestä muusikoksi kasvussa. Kun opiskelija saa arvostamaltaan alalta positiivista palautetta, lisää se hänen itseluottamustaan ja itsearvostustaan (Huttunen & Heikkinen 2004, 163–173; Korpinen 1996, 69–82). Myös Huhtanen (2004) painottaa tunnustuksen saamisen merkitystä soittajan identiteetin olemassaolon kannalta (Huhtanen 2004, 136). Usko omiin kykyihinsä, ominaisuuksiinsa ja mahdollisuuksiinsa

muusikkona lisää menestyksen odotuksia, säätelee oppimistavoitteiden asettamista ja panostuksen määrää (Maijala 2003, 192).

### **Yksilöllinen palaute**

Sekä Ville että Jalle painottavat yksilöllisen arvioinnin tärkeyttä. Tällä Ville tarkoittaa sitä, että arvioijien tulisi ymmärtää opiskelijoiden yksilölliset pyrkimykset ja päämäärät. Heidän tulisi tukea ja antaa neuvoja näiden tavoitteiden saavuttamiseksi.

*Ideaali arviointi ymmärtää, mihin opiskelija tähtää, mitä tahtoo ja pyrkii saamaan opiskelijalle täyden tietoisuuden ja tarvittavat tiedot ja taidot tähän tarkoitukseen vaadittavista asioista. (Ville)*

Jalle myös ehdottaa, että opiskelija voisi valita, haluaako hän suorituksestaan numeron vai hyväksyty-merkinnän. Lisäksi hän nostaa esiin sen, että arvioinnissa tulisi keskittyä juuri kyseessä olevaan arvioitavaan. Häntä ei tulisi verrata muihin opiskelijoihin.

*Että kukaan ei vertailisi opiskelijoita toisiinsa. Että minua ei vertailtaisi toiseen henkilöön. Siinä tulee aina sellainen kilpailukysymys. Ja sille joka on ns. huonompi tai ei niin pitkällä opinnoissaan, voi tulla paha mieli. Että sitä vertailuhan tapahtuu aika paljon opetuksessakin vielä tässä talossa joittenkin opettajien toimesta. Arvioinnissa tulisi keskittyä siihen yhteen henkilöön, jolle annetaan palautetta. (Jalle)*

Ahosen (2004) ja Korpisen (1996) mukaan arvioinnin tulisi nimenomaan huomioida oppilaan yksilöllisyys. Arvioinnin tulisi antaa palautetta oppilaan suorituksesta, opiskelestrategioista ja oppilaan oman työskentelyn vaikutuksesta lopputulokseen. Tällainen tehtäväkohtainen arviointi tukee parhaiten positiivisen kykyuskomusten kehittymistä ja korostaa oppilaiden yrittämisen ja oman työskentelyn merkitystä. (Ahonen 2004, 164; Korpinen 1996, 69–82.)

### **Arviointi suoritustason kriteerien mukaan**

Nellin mielestä tasosuoritukset tulisi arvioida tutkintotasoisesti siten, että jokaisella tasoosuorituksella olisi omat vaatimuksensa. Nelli on myös ollut kuuntelemassa palautetta,

jossa on jouduttu muistuttamaan lautakunnan jäseniä tasosuorituksen mukaisesta arvioinnista.

*Kun olen ollut kuuntelemassa tutkintopalautteita, toinen lautakunnan jäsen on muistuttanut toista jäsentä, että hei tämä on vasta B-tutkinto. Että hän olis saanu siitä nelosen, mutta se nostettiin sillä perusteella vitoseksi, kun kyseessä oli vasta B-tutkinto. (Nelli)*

Nellin ajatusta tasosuoritusten arviointikriteereistä tukevat myös monet tutkimukset. Oikeudenmukaisen arvioinnin kriteerien tulisi olla selkeät ja tiedossa jo ennen kuin arvioidaan, sillä arviointi vaikuttaa siihen kuinka opiskelija opiskelee ja oppii (Paananen 2009, 408; Atjonen 2007, 35; Korpinen 1996, 69–82).

### **Palautteen selkeys**

Nelli ja Jalle nostavat esille palautteen ja arvioinnin selkeyden. Palautteen tulisi sisältää konkreettisia ja ymmärrettäviä neuvoja ja tiedon tulisi olla selkeää.

*Eksaktia, että tulisi tietoa. Että ei sanottaisi vain ympäröivä asioita, jotka kaikki jo tietävät. Vaan just niinku tollasia, vaikka että yksi sana oli väärin lausuttu, niin siinä on mulle heti selvää tietoa, miten jatkossa tiedän tehdä asiat. (Jalle)*

Nelli myös tarkentaa, että ihmettely ja puutteiden nimeäminen eivät tue opiskelijan kehittymistä. Opiskelija on yleensä tietoinen haasteistaan. Hän tarvitsisikin selkeitä neuvoja, kuinka voittaa nämä haasteet. Nellin mukaan asiat, joita tulisi vielä kehittää, pitäisi käydä läpi rauhallisesti ja selkeästi. Nelli ehdottaakin, että palaute olisi hyvä saada kirjallisena. Nyt palaute tulee heti suorituksen jälkeen, jolloin ei välttämättä olla vastaanottavaisimmassa tilassa. Palautteesta jää helposti mieleen vain arvosana. Jos palautteen saisi sekä suullisena että kirjallisena, palautteesta olisi opiskelijalle enemmän hyötyä. Palaute olisi todennäköisesti nykyistä selkeämpää ja perustellumpaa. Lisäksi palaute ei unohtuisi heti, vaan siihen voisi syventyä rauhassa suorituksen jälkeen ja palata sen äärelle myöhemminkin. Jalle kertoo puolestaan äänittäneensä palautteet tai kirjoittaneensa ne muistiin, jotta muistaisi palautteiden sisällöt myöhemminkin.

Arjas (1997) ja Korpinen (1996) korostavat myös selkeän, yksityiskohtaisen ja realistisen palautteen tärkeyttä opiskelijalle (Arjas 1997, 109; Korpinen 1996, 69–82). Arjas (2002) tuo esiin myös sen, että muusikolle olisi tärkeää saada jo mahdollisimman aikai-

sessä vaiheessa realistinen käsitys taidoistaan, jotta hänen muusikkokuvansa kehittyisi oikeaan suuntaan (Arjas 2002, 127).

### **Palautekeskustelu**

Jallen ja Nellin mielestä olisi hyvä, jos palautteen voisi saada myöhemmin. Nyt palaute annetaan heti suorituksen perään, jolloin suorittajat eivät ole vielä palautuneet suorituksen jäljiltä. Palautteesta ei jää siis välttämättä muuta mieleen kuin numero, ja näin palautteen merkitys vähenee.

*Tilanne voi olla sekin, että kun menee tutkinnon jälkeen kuuntelemaan sen palautteen, niin se tulee liian nopeasti siihen... Mutta mitä mulle on jäänyt mieleen, niin ei siinä ollut oikein sellaista tarttumapintaa. (Nelli)*

Jallen mukaan palautteen voisi antaa vaikka seuraavana päivänä. Lisäksi palautteenantotilanne voisi olla rento ja keskustelunomainen, jossa arvioitavaakin kuultaisiin.

*Meillä on myös aika hyvät mahdollisuudet itse vaikuttaa arviointiin palautekeskustelun muodossa. Olen itse käynyt palautekeskustelua lautakunnan kanssa. Minusta on kivempi käydä palautekeskustelua kuin, että lätkästäisiin mulle suoraan palaute ja arvosana. Kuunnella, mitä he sanoo, ja kommentoida siihen itsekin.*

*Lautakunta voisi kysyä tutkinnon suorittajalta, että miten meni. Siinä sitä voitaisiin läheteä siitä oppilaan näkökulmasta. Eli esim. lautakunta kysyisi, miten meni. Opiskelija vastaisi hyvin meni, ja siitä lautakunta voisi jatkaa. (Jalle)*

Jalle ehdottaa, että palautekeskustelun voisi käydä vaikka ”kuppilassa”. Tilanne voisi olla rennompia. Toisaalta hän painottaa, että ilmapiiri riippuu paljon arvioijien persoonallisuudesta ja tavasta kommunikoida.

Palautekeskustelussa opiskelijan oma ääni pääsisi myös kuuluville. Atjonen (2007) tuo myös esiin itsearviointin merkityksen arviointitapahtumassa. Itsearviointi lisää itsetiedostusta ja aktivoi oppijaa tarkkailemaan ja säätelemään oppimistaan. (Atjonen 2007, 82.) Blackin ja Williamsin (1998) tutkimuksessa oppilaiden päivittäinen itsearviointi kaksinkertaisti heidän oppimistulostensa keskiarvon vertailuryhmään nähden (Black & Dylan 1998, 7). Atjonen (2007) korostaa lisäksi, että todellinen itsearviointi onnistuu

vain, kun oppijat ovat tietoisia arviointikriteereistä ja heitä rohkaistaan säätämään aktiivisesti omaa oppimistaan (Atjonen 2003, 82).

Atjonen (2007) puhuu myös vastavuoroisesta dialogista opiskelijan ja opettajan välillä, jossa opiskelija saa palautetta kokeneelta ammattilaiselta ja toisaalta opiskelijalla on mahdollisuus itsearviointiin (Atjonen 2007, 84). Itsearvioinnin tulisi olla olennainen osa oppimista. Oppijalle olisi tärkeää saada arvioida itseään positiivisesti, koska itseluottamus on tärkeää oppimisen, oppimisprosessien ja oppimistulosten kannalta. (Race & Brown & Smith 2005, 144–148.)

### **Psyyken merkitys soitossa**

Nelli toivoisi, että lautakunnalla olisi ymmärrystä käsitellä psyyken merkitystä soitossa. Mielensisäisillä asioilla on hänen mielestään todella suuri merkitys soitossa ja esiintymisessä. Nelli painottaa kannustavalla tavalla annetun rehellisen palautteen merkitystä, koska hyvä itseluottamus ja sen rakentuminen on todella tärkeää muusikolle. Hän myös huomauttaa, että arviointitapahtumaa ja tasosuoritusta ei tulisi ottaa liian vakavasti; onhan kyse kuitenkin pelkästään soittamisesta.

*Lautakunnan pitäisi aina antaa positiivista palautetta tai positiivismielistä palautetta, mikä kuitenkin veisi ihmistä eteenpäin. Missään nimessä en tarkoita, että vain kehuaan, eikä anneta kritiikkiä. Mutta tapa, millä se tehdään. Lähtökohtana voisi ajatella, että kyse on kuitenkin pelkästä soittamisesta. Suurin osa ongelmista saattaa kuitenkin johtua ihmisen pään sisäisistä ongelmista, niin kuin mun kohdalla oli. Niin se että saa siihen vielä negatiivisen palautteen, niin se ei kehitä sitä ihmistä kyllä mihinkään suuntaan. (Nelli)*

Nelli ihmettelee, miksi arvioijat eivät välttämättä käsitä mielensisäisten asioiden yhteyttä soittamiseen.

*Sehän on ihan fakta, että varsinkaan nää vanhemmat opettajat eivät ymmärrä psykologiasta yhtään mitään. On hämmästyttävää, etteivät ne pysty käsittämään sitä yhtäläisyyttä siihen soittamiseen. (Nelli)*

Nelli kertoo, että nykyään hyviä muusikoita on yhä enemmän ja kilpailu on kovaa. Painee menestyä ja saada töitä ovat suuret. Jotta näiden haasteiden kanssa selviää, itsetun-

non ja psyyken pitäisi olla kunnossa. Nelli toivoisikin, että arviointilautakunnat pystyisivät tukemaan kokonaisvaltaisesti arvioitavaa opiskelijaa.

*Jos ihminen on lautakunnassa, sen pitäisi pystyä ymmärtämään, että soittaminen ei ole pelkkää soittamista, koska me ollaan kuitenkin kokonaisuuksia. Jos lautakunta olisi ideaali, se pystyisi ymmärtämään tämän ja soittotekniikan. Pystyisivät keskustelemaan niistä psyykkisistä asioista ja antamaan neuvoa myöskin siitä soittamisesta. (Nelli)*

Usko itse on esiintyjälle tärkeää (Galloway & Green 1986, 30). Arjaksen (2002) tutkimuksen tutkimusryhmän muusikko-opiskelijoiden suurimmat ongelmat liittyivät kuitenkin juuri itsetunto-ongelmiin. Arjas korostaa, että opiskelijoita on mahdollista auttaa oppimaan luottamaan omaan soittamiseensa ja esiintymiseensä. Kannustavat opettajat ja onnistuneet kokemukset esiintymisistä auttavat kasvamaan ja kehittymään positiivisella tavalla eteenpäin. Lisäksi rehellinen palaute ja esitysten kokonaisvaltainen analysointi tukevat muusikoksi kasvussa. (Arjas 2002, 126–127.)

Arjas (2002) kirjoittaa myös siitä, kuinka muusikon muusikkokuva on saattanut vääristyä jo pitkällä aikavälillä. Soittaja on pienestä pitäen tottunut siihen, että hänen taitojaan arvostellaan jatkuvasti. Hän on tottunut kilpailemaan paremmuudesta ja joutunut esittämään sellaisia teoksia, jotka ovat hänen taitojensa ylärajoilla tai jopa ylittävät ne. Arjas toteaa, että oman rajallisuuden ja puutteellisuuden kohtaaminen on muodostunut arjeksi, joka vaikuttaa kehittyvän muusikon käsityksiin omista kyvyistään ja taidoistaan. (Arjas 2002, 24.) Kykykäsitykset ovat varsin pysyviä, ja ne voivat vaikuttaa paljon oppimiseen ja palautteen vastaanottamiseen. Itseluottamukseltaan erilaiset oppijat suhtautuvat eri tavoin oppimismahdollisuuksiinsa. Heikon itseluottamuksen omaavilla oppijoilla itsesuojelu ja epäonnistumisien välttely voivat muodostua hallitseviksi tekijöiksi. Atjonen (2007) korostaakin, että arvioinnissa saatu palaute on tärkeää kykykäsitysten muodostumiselle. (Atjonen 2007, 80.)

### **Työelämää varten kasvattaminen**

Ville näkisi ideaalikoulutuksessa ja -arvioinnissa tärkeänä työelämäsuuntautuneisuuden ja yksilöllisten tavoitteiden tukemisen. Tällä hetkellä hänen mukaansa: *Ei ole puhuttu näistä tärkeistä asioista, ei tueta, ei arvioida, ei opeteta. (Ville)*

Hän jatkaa myös, että tohtoritutkinnossa vaaditaan kyllä resitaaleja, mutta kukaan ei ole puhunut, opettanut tai antanut palautetta, kuinka kehittää itseään, jotta olisi valmis näihin haasteisiin.

*Ideaali arviointi olisi ideaalisen koulutuksen tulos. Jos koulutuksessa olisi nämä jutut, mistä olemme puhuneet, tuomariston mieleen tulisivat myös nämä jutut. Mutta nyt kun kukaan ei ole puhunut työelämästä, ja kun koulutusohjelma ei sisällä näitä tärkeitä asioita, nämä kriteerit, asiat eivät voi olla mukana arvioinnissa.*

Ville painottaa myös, että opettajien ja arvioijien olisi hyvä ymmärtää opiskelijoiden yksilölliset pyrkimykset ja tavoitteet. Heidän tulisi antaa tukea ja neuvoja niiden saavuttamiseksi.

*Eli ideaali arviointi ymmärtää, mihin opiskelija tähtää, mitä tahtoo ja pyrkii saamaan opiskelijalle täyden tietoisuuden, tarvittavat tiedot ja taidot tähän tarkoitukseen vaadittavista asioista.*

Vaikka tasosuoritukset ovat hyvä asia, ne eivät siis Villen mielestä tue ja kasvata riittävästi tulevaa työelämää varten. Tasosuoritukset ja muutkin opinnot ovat irrallisia, kun ajatellaan mitä varten opiskellaan.

*Maisterinpaperi ei anna työtä. Kun mä oon suorittanu A-tutkinnon, se ei tarkoita sitä, että mä soitan sitten resitaaleja ympäri maailmaa. (Ville)*

Villen mukaan koulutuksesta puuttuu työelämäsuuntautuneisuus ja konserttikokonaisten hallinnan opetus. Hänen mielestään tasosuoritusten tulisi olla esimerkiksi *konserttielämän valmistelun* opiskelua, jolloin tasosuoritukset tukisivat ammatillista päämäärää. Hänen mielestään maisterivaihe olisi se ajankohta, jolloin opiskelijan olisi kehitettävä omaa taiteilijapersoonallisuuttaan.

*...mitä tarkoittaa luoda ohjelmakokonaisuus? Mitä sen suunnittelu tarkoittaa? Onko vain kappaleita, okei, että on kiva soittaa, joista mä tykkään? Mutta se konserttiohjelma on myös kokonaisuus. Ja se on yks juttu, ja se menee yhdestä asiasta toiseen. Ja tämä puuttuu ehdottomasti minusta. Eli ei ole mitään vaatimusta opiskelijoille siitä, että kun on suoritettu A-tutkinto, että opiskelija olisi kehittänyt omaa estetiikkaa tai on tietoinen tärkeistä kysymyksistä, joita minusta perustaiteilijan pitäisi itseltä kysyä.*



Villen mukaan ennen A-tasosuoritusta opiskelijan olisi tullut saavuttaa työelämävalmius.

*Kun maisteriopinnot on suoritettu, enää ei saa soittotunteja ja ohjausta. Ideaalia olisi se, että teknisesti, musiikillisesti ja kaikki mikä koskee ”päättä” pitäisi olla kehitetty ennen A-tutkintoa.*

Työelämän kannalta on hänen mukaansa tärkeää, että taiteilija osaisi harjoitella itsenäisesti kappaleita, osaisi suunnitella tulkinnan alusta loppuun, osaisi suunnitella konsertit kokonaisuutena ilman opettajaa.

*Kun katsotaan tutkinnon sisältöä, ei löydy mitään, mikä kehittäisi omaksi taiteilijaksi kasvamiseen, taiteilijuuden kehittämiseen. Ei tue taiteilijaksi kehittymiseen!*

Huhtasen (2004) tutkimus on myös osoittanut, että koulutuksen ja työn välillä vallitsee ristiriita (Huhtanen 2004, 181). Huhtanen on tutkinut pianistiksi koulutettujen naisten kokemuksia soitonopettajaksi tulemisestaan. Tutkimuksen mukaan opettajaksi joudutaan. Opiskelijat koulutettiin soittotaidossaan niin pitkälle kuin se kunkin kohdalla oli mahdollista ja ensisijaisesti oli arvostettua tulla esiintyväksi taiteilijaksi. Totuus kuitenkin on se, että suurimmalle osalle ei riitä esiintyvän taiteilijan töitä. Suurin osa koulutetuista päätyy opettajaksi. Toisaalta tutkimuksen soitonopettajat eivät kuitenkaan olleet saaneet tarpeeksi välineitä opettajuuteenkaan. (Huhtanen 2004, 105; 181–182.) Huhtasen (2004) haastateltava toteaa, että koulutukseen on sisäänrakennettu mieleton satsaus soittamiseen (Huhtanen 2004, 68). Ville, joka on valmistumisen kynnyksellä, puhuu juuri tästä: opiskelijat valmistuvat taitaviksi soittajiksi ja laulajiksi, mutta välineet työelämässä selviämiseen ovat jääneet saamatta.

## **5.5 Tulosten yhteenveto**

### **Tasosuorituksen merkitys opiskelijalle**

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenäni oli selvittää, mikä on tasosuoritusten merkitys opiskelijalle. Haastatteluista nousi esille, että tasosuoritukset tarjoavat tarpeeksi haastavan esiintymistilanteen, mikä puolestaan valmentaa muun muassa koesoittoihin ja koe-lauluihin. Lisäksi tasosuoritukset ovat tavoitteita, joita suoritettuaan tietää saavuttaneensa yhden päämäärän ja olevansa tietyllä tasolla.

Kaikki haastatellut mainitsivat, että tasosuoritukset saattavat olla motivoiva tekijä sellaisille opiskelijoille, jotka tarvitsevat ulkoista tukea saavuttaakseen päämääriä. He itse kuitenkin eivät tarvitsisi ulkoista tukea edetäkseen opinnoissaan; he haluavat kehittyä mahdollisimman taitaviksi muusikoiksi ja tekevät töitä tämän päämäärän saavuttamiseksi.

### **Tasosuorituksen arvioinnin ja palautteen merkitys opiskelijalle**

Haastatellut opiskelijat kertoivat, että tasosuorituksen arviointi jännittää ja tuo esiintymistilanteeseen lisää haastavuutta. Tilanne voi olla ahdistava, mutta toisaalta tilanteesta voi oppia myös selviytymään, mikä taas valmentaa työelämän haasteisiin.

Ammattilaisten rakentavalla ja kannustavalla tavalla annettu palaute kehittää palautteen saajaa. Palaute koetaan arvokkaana silloin, kun saadaan yksityiskohtaista tietoa osaamisesta, neuvoja, kannustusta, uusia näkökulmia ja tulevaisuuden visioita.

Arviointikriteerit olivat opiskelijoille vieraita. He pohtivat saamiensa palautteiden pohjalta, mitä ne voisivat olla. He eivät koskaan olleet nähneet kriteerejä. Haastatelluista Villen mukaan pedagogiikassa oli keskusteltu, että olisi hyvä, jos sellaiset laadittaisiin.

Kaikki haastatellut olivat sitä mieltä, etteivät he itse tarvitsisi numeroarviointia. Heidän mielestään se on ongelmallista numeroiden oikeudenmukaisen jakautumisen kannalta, sillä heistä tuntuu, että lähes kaikki saavat arvosanaksi 5 ja muutamat arvosanan 4. Koska niin moni saa arvosanan 5, parhain arvosana on kärsinyt inflaation.

Nellin mielestä numeroarvostelun hyvä puoli on kuitenkin se, että se lisää tasosuorituksen jännittävyyttä, mikä puolestaan on tulevien haastavien esiintymistilanteiden kannalta hyvää harjoitusta. Lisäksi haastatellut mainitsivat, että kehittyäkseen osa opiskelijoista tarvitsee numeroarviointia, jotta he harjoittelisivat tarpeeksi ja edistyisivät opinnoissaan.

### **Ideaali arviointi opiskelijoiden mielestä**

Haastatelluilla oli paljon näkemyksiä ideaalista arvioinnista tasosuorituksissa. Kaikki olivat yhtä mieltä siitä, että palaute tulisi antaa kannustavalla ja positiivisella tavalla.

Arvioijien tulisi ymmärtää psyyken merkitys soitossa ja laulussa ja tukea opiskelijan itseluottamuksen kasvua.

Palautteen saaja tulisi huomioida yksilönä siten, että vain hänen esitystään ja edistymistään arvosteltaisiin ja annettaisiin neuvot, jotka tukevat hänen suuntautumistaan. Opiskelijoita ja arvosteltavia ei saisi vertailla keskenään.

Arviointi tulisi tapahtua suoritustason kriteerien mukaan ja palaute tulisi antaa selkeästi ja perustellusti. Opiskelijat myös ehdottivat, että arvosteluasteikon voisi valita itse.

Palaute olisi hyvä saada kirjallisena, koska tällöin palaute todennäköisesti olisi selkeämmin rakennettu ja perustellumpi, ja palautteen saajalla olisi mahdollisuus muistaa palaute sekä palata siihen myöhemminkin. Opiskelijat myös toivoivat, että palautteen voisi saada myöhemmin kuin heti suorituksen jälkeen, koska heti suorituksen perään ollaan yleensä niin herkässä ja ”kuohuvassa” tilassa, että palautteesta ei jää mieleen juuri muuta kuin arvosana. Opiskelijat myös toivoivat, että palaute voitaisiin käydä palauttekeskustelun muodossa siten, että he eivät olisi vain passiivisia osapuolia vaan että hekin saisivat puhua tai heiltäkin kysyttäisiin jotakin.

Ville puhui haastatelluista opiskelijoista työelämästä eniten. Hän painotti, että opettajien ja arvioijien olisi hyvä ymmärtää opiskelijoiden yksilölliset pyrkimykset ja tavoitteet. Heidän tulisi antaa tukea ja neuvoja niiden saavuttamiseksi. Ideaali koulutus olisi enemmän työelämäsuuntautunut ja ideaalissa arvioinnissa arvioitaisiin työelämäsuuntautuneesti myös tasosuorituksia.

## 6 Pohdinta

### 6.1 Tasosuoritus luo haasteita ja tavoitteita

#### Haastava esiintyminen

Haastateltavat näkivät merkityksellisenä sen, että tasosuoritukset tarjoavat haastavan esiintymistilanteen, mikä puolestaan valmentaa esimerkiksi koesoittoihin ja koelauluihin. Konstruktivismiin perustuvassa oppimisen arvioinnissa pyritään mahdollisimman luonnollisiin koetilanteisiin, jotka vastaisivat paremmin esimerkiksi työelämän tilanteita (Tynjälä 2002). Tältä osin tasosuoritukset toteuttavat konstruktivistista näkemystä. Toisaalta haastatelluista A-tasosuorituksen tehnyt Ville, jonka instrumentilla ei yleensä haeta koesoitoin työpaikkoja, ei luonnollisestikaan nähnyt tasosuoritusta koesoittovalmennuksena. Hän olikin haastatelluista kaikista kriittisin tasosuorituksia kohtaan. Hänen mielestään ne ja niistä saatu palaute eivät kasvata työelämää varten. Jotta tasosuorituksista ja niihin liittyvästä arvioinnista ja palautteesta opiskelija saisi suurimman hyödyn, tulisi tasosuorituksia kehittää enemmän konserttielämää vastaaviksi. Ville tarkensi vielä, että opiskelija tarvitsisi tukea ja neuvoja opiskeluvaiheessaan siihen, kuinka rakentaa mielenkiintoinen konserttiohjelma, kuinka opetella se, kuinka kirjoittaa konsertista, kuinka markkinoida konserttia ja niin edelleen. Onkin mielenkiintoista, ettei opetusohjelmassa ole kiinnitetty tällaiseen asiaan huomiota. Esimerkiksi tasosuoritukset voisivat olla konsertinomaisia ja niissä voisi harjoitella juuri edellä mainittuja asioita. Koulutuksenhan pitäisi kasvattaa työelämää varten. Olennaisin kysymys onkin mielestäni, minkälaisia muusikoita opiskelijoista halutaan muovata. Kun tämä päämäärä on selvä, opetuksen ja siihen liittyvän arvioinnin tulisi tähdätä tämän tavoitteen toteutumiseen.

Huhtanen (2004) on käsitellyt tutkimuksessaan Sibelius-Akatemiasta valmistuneita pianisteja, jotka ovat hyvinkin kriittisesti puhuneet koulutuksestaan. Heidän mukaansa soittamiseen on panostettu todella paljon, mutta työelämään siirtyminen koulutuksen jälkeen on ollut hankalaa. He kyselevätkin, mihin koulutus on valmistanut tai mihin se oletti heidän valmistuvan. (Huhtanen 2004, 68; 105–109.) Huhtanen toteaaakin, että: ”Perimmältään kysymys on siitä, pidetäänkö ensisijaisena ja tavoittelemisen arvoisena koulutuksen oman statuksen säilyttämistä vai suostutaanko näkemään ympäröivästä muuttuvasta maailmasta nousevia tarpeita – jopa käymään dialogiin niiden kanssa” (Huhtanen 2004, 109).

Tasosuoritukset ovat opiskelijoiden mielestä esiintymisistä jännittävimpiä. Maijalan (2003) tutkimuksen huippumuusikoista lähes kaikki jännittävät esiintymistä. Moni heistä jopa kärsii esiintymisjännityksestä paljon; liiallinen jännittäminen on haitannut heidän esiintymis- ja kilpailukokemuksiaan. Esiintyminen ei ole vain aiemman harjoittelun toistamista, vaan esiintymistilanteessa muusikon monenlaiset mentaaliset prosessit ja representaatiot ovat vuorovaikutuksessa, ja esiintymiseen liittyy ulottuvuuksia, joita ei voi etukäteen harjoitella. (Maijala 2003, 133.) Jotta opiskelija oppisi selviämään haastavista esiintymisistä, hänen kasvuaan esiintyjäksi on tuettava. Koulutukseen tulisi sisältyä tarpeeksi esiintymisvalmennusta, ja opettajilla ja tasosuoritusten arvioijilla tulisi olla osaamista arvioida opiskelijan suoritusta esiintymisen näkökulmasta.

### **Tavoitteita**

Ihmisen toiminta suuntautuu tavoitteisiin ja on palautehakuista (Tynjälä 2002). Haastatellut opiskelijat mainitsivatkin, että tasosuoritukset ovat tavoitteita, joita suoritettuaan tietää saavuttaneensa yhden päämäärän ja olevansa tietyllä tasolla. Kurkelan (1997) mukaan tentit voidaan kokea myönteisinä haasteina ja välitavoitteina, jotka jaksottavat opiskelua (Kurkela 1997, 277–293).

Tutkimusten mukaan kokeet ja tentit voivat olla motivoiva tekijä ja siten parantaa opintosuorituksia (Clark 1969; Nungester & Duchastel 1982). Kaikki haastatellut mainitsivat, että tasosuoritukset saattavat olla motivoiva tekijä sellaisille opiskelijoille, jotka tarvitsevat ulkoista tukea saavuttaakseen päämääriä. He itse eivät kuitenkaan tarvitsisi ulkoista tukea edetäkseen opinnoissaan; he haluavat kehittyä mahdollisimman taitavaksi soittajaksi tai laulajaksi ja tekevät töitä tämän päämäärän saavuttamiseksi.

Motivaatio on voima, joka ohjaa, suuntaa ja ylläpitää yksilön toimintaa (Tynjälä 2002, 98). Motivaatio vaikuttaa siihen, mitä valintoja yksilö tekee eri toiminta- ja käyttäytymisvaihtoehtojen välillä. Motivaatiolla on vaikutusta myös siihen, miten määrätietoisesti yksilö ryhtyy toimeen ja miten keskittynyttä hänen toimintansa on. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 177.) Haastatellut olivat sisäisesti motivoituneita; he opiskelevat oman mielenkiintonsa ja kiinnostuksensa ohjaamina. Mielenkiintoista oli, että kaikki haastatellut tunnistivat itsessään tämän sisäisen motivaation. Samalla he kuitenkin mainitsivat, että osa opiskelijoista tarvitsee tasosuorituksia ja niiden arviointia edetäkseen opinnoissaan. Motivaatioteorioiden mukaan tällaiset opiskelijat ovat ulkoisesti motivoi-

tuneita; he opiskelevat saadakseen palkinnon oppimisestaan. Myös Hirvosen (2003) tutkimus tukee sisäisen motivaation tärkeyttä Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen opiskelijoilla: ”Motivaation lähteenä on musiikki itse” (Hirvonen, 2003, 77). Opiskelijat soittavat ja harjoittelevat, koska musiikki ja soittaminen itsessään merkitsevät heille niin paljon.

Uskoisin, että soittomotivaatioon on monia syitä: sekä sisäisiä että ulkoisia, kuten Maijalakin (2003) on tuonut esiin. Maijalan (2003) tutkimuksen 20–35-vuotiailla huippumuusikoilla on sekä sisäistä että ulkoista motivaatiota. Muusikkoja motivoi musiikki itsessään, musiikin tulkinta ja itsensä ja oman soittotaidon kehittäminen. Kaikista eniten heitä motivoi kuitenkin esiintyminen ja oman tulkinnan esittäminen muille ihmisille. Tutkimuksen huippumuusikot motivoituvat lisäksi myös esimerkiksi tunnustuksen saamisesta, julkisuudesta ja maineesta. (Maijala 2003, 144–156.) Villen haastattelusta kävi kaikkein selkeimmin ilmi, että häntä motivoi eniten esiintyminen ja nimenomaan konserttiesiintyminen. Nelli ja Jalle korostivat, että heitä motivoi tällä hetkellä oman soittaja laulutaidon kehittäminen ja musiikki sinänsä. Ville on opintojensa loppusuoralla, joten hän on Nelliin ja Jalleen verrattuna selkeästi jo suuntautunut työelämään.

Tutkimusten mukaan sisäisesti motivoitunut opiskelija on sinnikkäämpi työskentelyssään, eikä luovuta helpolla. Sisäinen motivaatio on siis oppimisen kannalta suotuisampaa kuin ulkoinen motivaatio. (Anttila & Juvonen 2002, 102.) Tätä näkemystä tukee myös Nellin tapaus. Hän sai todella ”lyttävään” palautteen suorituksestaan, ja hänen mahdollisuuksiaan muusikkona epäiltiin. Nelli sai kuitenkin itsensä ”koottua”, ja tunnisti ongelmansa. Hän opetteli selviämään jännityksensä kanssa, ja seuraavassa palautetilanteessa saikin todella ylistävää palautetta. Jos Nelli olisi ollut vain ulkoisesti motivoitunut, hän ei palautteen jälkeen välttämättä edes olisi kyennyt jatkamaan opiskelua.

## **6.2 Opiskelija odottaa kannustavaa ja oikeudenmukaista palautetta**

### **Rakentava ja kannustava palaute**

Arvioinnista pitää olla hyötyä opiskelijalle (Karjalainen & Huusko 2004, 6–7). Haastatellut opiskelijat mainitsivat, että arvokkainta palautetta on se, kun ammattilaiset antavat kannustavalla ja rakentavalla tavalla selkeitä neuvoja siitä, kuinka kehittyä edelleen ja toisaalta palautetta siitä, mitkä asiat ovat jo hyvin. Tasosuoritukset ovat tilanteita, joissa on mahdollista saada tunnustusta. Sekä Hirvonen (2003) että Huhtanen (2004) ovat tuo-

neet tutkimuksissaan esiin tunnustuksen saamisen tärkeyden musiikinopiskelijalle ja muusikolle. Musiikkiopinnojen edistyminen, esiintymiset sekä näistä saadut palautteet vaikuttavat merkittävästi opiskelijan käsityksiin itsestään ja tulevaisuuden mahdollisuuksistaan ja suunnitelmistaan (Hirvonen 2003, 15). Lisäksi Hirvonen (2003) tuo esiin sen, että onnistumisen tunteet ovat merkittäviä harjoittelun ja työskentelyn ylläpitäjiä (Hirvonen 2003, 79). Onnistumisista on hyvä saada tunnustusta, ja esimerkiksi tasosuoritukset ovat oiva tilaisuus antaa opiskelijalle positiivista palautetta. Atjonen (2007) toteaa myös, että kaikissa opiskelijoissa on varmasti tunnustuksen ansaitsevia piirteitä. Sitä paitsi kannustuksen ja kiitoksen saaminen kehittää ihmistä. (Atjonen 2007, 240.) Arvioinnin perustarkoituksena on toimijan toiminnan ohjaaminen ja kehittäminen (Karjalainen & Huusko 2004, 6). Hyvä arviointi antaa tietoa edistymisestä ja tasosta sekä motivoi ja kannustaa opiskelijaa kehittämään itseään edelleen.

### **Selkeät ja oikeudenmukaiset arviointikriteerit ja arvosteluasteikot**

Haastatteluista kävi ilmi, etteivät opiskelijat ole selvillä arviointikriteereistä ja kriteereistä eri arvosanoille. Suorituksia tehdessä ja arvioiduksi tullessa olisi kuitenkin oleellista tietää, mihin arviointi kohdistuu ja millä perusteella arvosana annetaan. Arviointikriteerien tulee olla selkeät, jotta arviointi olisi eettisesti oikeudenmukaista ja oppilasta motivoivaa (Paananen 2009, 408). Arvioinnin muoto ja kriteerit tulisi selvittää opiskelijalle jo opintojakson alussa ennen kuin on arvioitu, sillä arviointi vaikuttaa siihen, kuinka opiskelija suuntautuu opiskeluun ja oppimiseen (Eisner 1993; Entwistle & Entwistle 1991). Arvioinnin tulee olla suunnitelmallista ja perustua läpinäkyviin ja ymmärrettäviin menetelmiin (Karjalainen & Huusko 2004, 9–11). Opiskelijan tulisi ymmärtää, miksi hänen suoritustaan arvioidaan, mihin asioihin arvioinnissa kiinnitetään huomiota ja millä perusteella hän saa arvosanansa. Miten opiskelijat valmistautuvat nyt tehdessään tasosuorituksia? Mihin asioihin he kiinnittävät huomiota? Pitääkö soittaa niin, että miellyttää juuri kyseessä olevaa arvostelulautakuntaa?

Sibelius-Akatemiassa ei ole virallisia arviointikriteerejä. Lukkari-Lohi (2012) on tutkinut laulun tasosuoritusten arviointia Sibelius-Akatemiassa. Hänen haastattelemansa laulun lehtorit olivat kaikki sitä mieltä, että kirjalliset arviointikriteerit olisivat tarpeellisia ja että he olisivat halukkaita ottamaan arviointikriteeristön käyttöön (Lukkari-Lohi 2012, 47, 76). Nyt ongelmakohtia ovat esimerkiksi arvioinnin subjektiivisuus, tasapuolisuus, arviointikriteerien epäselvyys ja painotuserot. Arvioinnin ”tiukkuus” voi vaih-

della opiskelijan, opiskelijan opettajan tai opiskelijan esittämän ohjelman mukaan. Kovin kriittistä palautetta ei välttämättä uskalleta antaa kollegan oppilaalle, jotta opettajien välit säilyisivät hyvinä. Toisaalta lahjakkaan oppilaan arviointi voi olla myös kriittisempää kuin muiden. (Lukkari-Lohi 2012, 84–85.) Myös Atjonen (2007) on tuonut esiin sen, että arvioijaan vaikuttaa hänen ihmis- ja kasvatuskäsityksensä, suhde oppilaisiin ja kollegoihin ja näkemys siitä, mitä seurauksia arvioinnilla voi olla oppilaalle (Atjonen 2007, 201–206). Olisi mielenkiintoista tietää, miksi Sibelius-Akatemiassa ei ole julkisia arviointikriteerejä? Miksi niitä ei vaadita näkyville? Ehkä mestari-kisälliperinne ja mestarien asema takaa sen, ettei systeemiä kyseenalaisteta. Siihen on kasvatettu ja kasvettu.

Oikeudenmukaisessa arvioinnissa pyritään objektiivisuuteen. Voiko taiteen arviointi olla objektiivista? Myös Ollila (2008) kysyy, onko olemassa objektiivisia mittoja? Eri yhteisöjen arvot voivat olla keskenään ristiriidassa, jolloin syntyy myös ristiriitaisia arvioinnin mittaristoja. Mitä tarkoitetaan esimerkiksi huippuosaamisella, mitä merkitsee huipputulokset? (Ollila 2008, 4–9.) Arvioijien tulisi ymmärtää arviointiin vaikuttavat monet asiat. Heidän tulisi pyrkiä objektiivisuuteen, oikeudenmukaisuuteen ja arvioinnin selkeyteen. Oikeudenmukaisuus tarkoittaa reiluutta, kohtuullisuutta ja tasapuolisuutta. Ihmisiä koskevia päätöksiä tehdään riippumatta esimerkiksi sukupuolesta, iästä, etnisestä taustasta, sosioekonomisesta tai muusta arvioinnin kannalta epäoleellisesta seikasta. (Atjonen 2007, 45.)

Syyskuussa 2012 Helsingissä käytiin kansainvälinen Maj Lind -pianokilpailu. Tuomari- ja puheenjohtaja Gary Graffmania haastateltiin Helsingin Sanomissa. Tutkimukseni aiheen kannalta hän mainitsi omasta arviointitavastaan erään mielenkiintoisen seikan. Hän ilmoitti suosivansa nuorempaa kilpailijaa, jos hän joutuisi valitsemaan kahden tasaväkisen kilpailijan välillä pianokilpailussa. (Siren 2012.) Onko tämä oikeudenmukaista arviointia?

Atjosen (2007) mukaan arvioijalla on aina myös omat arvonsa, ihmis- ja kasvatuskäsityksensä ja näkemyksensä, jotka vaikuttavat arvioinnin kulkuun ja tuloksiin (Atjonen 2007, 203–226). Lisäksi musiikin arviointi on subjektiivista ja perustuu henkilökohtaisiin mieltymyksiin (Maijala 2003, 105; Välimäki 2012, 194). Näin ollen tasosuoritus-tenkin arviointi on aina arvosidonnaista. Arvioijien tulisikin tiedostaa arvioinnin taustalla vaikuttavat asiat ja ymmärtää vastuu arvioinnin seurauksista. Olisiko tässä myös yksi syy siihen, miksi arvosanoista ovat käytössä lähinnä vain 4 ja 5? Arvioijat tietävät, että



suureksi osaksi kyse on arvoista ja toisaalta he myös ymmärtävät esiintyjän herkkyyden ja tietävät, että huono arvosana olisi ehkä kriisin aiheuttava tapahtuma opiskelijalle.

### **Numeroarvioinnin ongelmallisuus**

Kaikki haastatellut olivat yhtä mieltä siitä, etteivät he itse tarvitsisi numeroarviointia. He tosin mainitsivat, että kehittyäkseen osa opiskelijoista tarvitsee numeroarviointia, jotta edistyisi opinnoissaan. Edellä käsitellyn sisäisen ja ulkoisen motivaatioteorian mukaan tällaiset opiskelijat ovat ulkoisesti motivoituneita; he opiskelevat saadakseen palkinnon, hyvän numeron, oppimisestaan ja suorituksestaan.

Tutkimukseni perusteella osa opettajista ja opiskelijoista on sitä mieltä, että jollei numeroarvostelua olisi, taso laskisi. Tämä viittaa suoraan siihen, että uskotaan, että hyvä taso saavutetaan ulkoisella palkkio-rangaistus-systeemillä. Toisaalta kaikki haastateltavat olivat taas sitä mieltä, että heidän motivaationsa riittäisi pitkäjänteiseen opiskeluun ilman ulkoisia palkkioitakin. Onko siis todella niin, että taso laskisi ilman numeroarvostelua?

Tutkimukseni haastatteluista kävi ilmi, että vaikka arvosana-asteikko on 0–5, lähinnä käytössä ovat opiskelijoiden mukaan vain numerot 4 ja 5. Haastatellut opiskelijat eivät tienneet ketään, joka olisi saanut arvosanan 3. Olisi ollut mielenkiintoista tehdä tilastoa jaetuista arvosanoista, mutta se olisi ollut jo seuraavan tutkimuksen aihe. Lukkari-Lohen (2012) tutkimuksen laulun lehtoreilla on kuitenkin samankaltainen kokemus numeroiden jakautumisesta kuin oman tutkimukseni opiskelijoillakin: numerot ovat kärsineet inflaation. Arviointilautakunta haluaa olla kannustava ja välttelee ”huonojen” numeroiden antamista. Huhtasen (2004) tutkimuksen eräs haastateltavista kertoi, että tilanne oli aivan ”hirveä”, kun hän sai tutkinnosta arvosanaksi ”vain” kiitettävän. Hän koki, että kun hän ei saanut arvosanaksi erinomaista, hän oli huono pianisti. (Huhtanen 2004, 84.) Lukkari-Lohen (2012) eräs haastatelluista lehtoreista toi myös esiin näkökulman, että jos laulunopiskelija ei saa arvosanaksi numeroa viisi, ihmetellään, miten hän voi yleensäkin opiskella Sibelius-Akatemiassa. (Lukkari-Lohi 2012, 73.) Minunkin tutkimukseni haastatteluista kaksi toi tämän näkökulman esiin.

Yritin etsiä Sibelius-Akatemian käyttämiä arviointikriteerejä, mutta julkisia sellaisia ei löydy. Muutamista dokumenteista löytyi yleisiä tavoitteita tasoille sekä kandidaatin- ja maisterintutkinnon pääaineen osaamistavoitteet. Näissä dokumenteissa ei kuitenkaan

käsitelty arviointikriteerejä. Löysin kuitenkin taiteen perusopetuksesta ja toisen asteen koulutuksesta materiaalia aiheesta. Taiteen perusopetuksessa ja ammatillisen toisen asteen opetuksessa on määritelty, millaista hyvän arvioinnin tulisi olla, mitä arvioidaan ja miten arvioidaan, mitkä ovat arvioinnin tehtävät ja tavoitteet, miten palautetta annetaan ja miten oppilaan kanssa käydään palautekeskustelua sekä miten tuetaan itsearvioinnin kehittymistä. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002.)

Atjonen (2007) kirjoittaa, että monesti oppilaalle ja opettajalle on epäselvää, mitä oikeasti odotetaan hyvältä, keskinkertaiselta tai tyydyttävältä suoritukselta (Atjonen 2007, 89). Arvioinnin tulisi olla linjassa opetussuunnitelmassa esitettyjen tavoitteiden kanssa, ja arviointikriteerien tulee olla tiedossa (Atjonen 2007, 35). Miksi opiskelija-arviointikriteerejä ei löydy Sibelius-Akatemiasta? Kyseessä kuitenkin on Suomen ainoa ja johtava musiikkiyliopisto. Ymmärrän tietysti, että taiteen arviointi on haasteellista, mutta koska arvioidaan ja annetaan arvosanojakin, kriteerit ja hyvän arvioinnin mallit tulisi olla mahdollisimman selkeästi määritelty. Opiskelijalla on oikeus tietää arvioinnin perusteet.

Palaute ja käytetyt arviointimenetelmät säätelevät myös opiskelun tavoitteita. Ne muokkaavat oppijan käsityksiä itsestään oppijana sekä opiskelumotivaatiota ja oppimisstrategioita. (Anttila & Juvonen 2002, 149.) Mitkä ovat Sibelius-Akatemian kriteerit arvioinnille ja palautteen annolle? Mihin tasosuoritukset, niiden arviointi ja arvosteluasteikko kasvattavat opiskelijoita? Ketä Sibelius-Akatemian nykyinen opiskelija-arviointi ja arvosanat palvelevat? Oikeudenmukaisuuden nimissä näistä aiheista olisi syytä käydä keskustelua ja luoda yhteiset säännöt.

## **6.3 Ideaalinen arviointi tukee muusikoksi kasvua**

### **Psyhyksen merkitys soitossa ja esiintymisessä**

Kaikki haastatellut opiskelijat olivat yhtä mieltä siitä, että palaute tulisi antaa kannustavalla ja rakentavalla tavalla. Arvioijien tulisi ymmärtää myös psyhyksen merkitys soitossa ja laulussa ja tukea opiskelijan itseluottamuksen kasvua muusikkona.

Arjas (1997) kirjoittaa, että palautteen antajan tulisi aina huomioida arvioitavan mielen-tila ja vastaanottokyky. Pelkkä virheisiin tuijottaminen ja niistä puhuminen saa herkässä mielentilassa olevan esiintyjän unohtamaan kokonaan onnistuneet kohdat, ja hyvien

kohtien tiedostaminen jää tapahtumatta. Sen sijaan voi käydä niin, että muusikko alkaa muuttaa myös hyviä asioita soitossaan, koska palautteesta ei käynyt ilmi, mikä on jo kunnossa. (Arjas 1997, 109.) Palautteen tulisi olla oikealla tavalla rakentavaa ja kriittistä, suoritusta eikä suorittajan persoonaa arvioivaa. Arvioitavalle ei saisi jäädä käsitystä, että hänet on lyöty ihmisenä. (Arjas 1997,138.)

Lisäksi Arjas painottaa sitä, kuinka tärkeää on ymmärtää esitys ja suoritus kokonaisuutena kaikkine siihen liittyvine puolineen: pelkkä soiton arviointi ei riitä silloin, kun halutaan parantaa esityksen laatua (Arjas 1997, 109). Epäonnistuneen suorituksen jälkeen, syyt tapahtuneeseen on analysoitava. Rakentavan kritiikin ja positiivisten ratkaisumallien avulla on mahdollisuus kehittyä ja oppia selviämään seuraavassa esityksessä. (Arjas 1997, 108.)

Oppilaiden kykyuskomuksiin, arvostuksiin ja mieltymyksiin vaikuttaa olennaisesti se, millaista palautetta he saavat suorituksistaan. Tutkimusten mukaan kykyuskomuksia vahvistava palaute lisää motivaatiota, kun taas palaute, joka jollakin tavoin ilmaisee oppilaan kykenemättömyyttä tai taitamattomuutta vähentää motivaatiota. (Ahonen 2004, 164.)

Palaute tulisi antaa selkeästi ja perustellusti. Opiskelijat myös ehdottivat, että palaute olisi hyvä saada kirjallisena, koska tällöin palaute olisi luultavasti selkeämmin rakennettu ja perustellumpi, ja palautteen saajalla olisi mahdollisuus muistaa palaute sekä palata siihen myöhemminkin. Lisäksi opiskelijat myös toivoivat, että palautteen voisi saada myöhemmin kuin heti suorituksen jälkeen, koska heti suorituksen perään ollaan yleensä sellaisessa tilassa, että palautteesta ei jää mieleen juuri muuta kuin arvosana.

Arvioinnin perustehtävä on toimijan toiminnan ohjaaminen ja kehittäminen sekä oppimisen tukeminen (Karjalainen & Huusko 2004, 6; Anttila & Juvonen 2002, 152). Tältä pohjalta on täysin ymmärrettävää, että opiskelijat haluavat heitä hyödyttävän palautteen, joka kertoo rehellisesti, mikä esityksessä oli hyvää ja mitä voisi vielä kehittää sekä millä keinoin omat päämäärät ja oppimistavoitteet saavutetaan.

## **Yksilöllinen arviointi**

Haastatteluista nousi esiin se, että palautteen saaja tulisi huomioida yksilönä siten, että vain hänen esitystään ja edistymistään arvosteltaisiin ja annettaisiin neuvot, jotka tukevat hänen suuntautumistaan. Opiskelijoita ja arvosteltavia ei saisi vertailla keskenään.

Ahonen (2004) painottaa, että arvioinnissa tulisi nimenomaan huomioida oppilaan yksilöllisyys ja palaute tulisi antaa hänen aikaisempiin suorituksiinsa verraten. Arviointi, johon liittyy tai josta aiheutuu sosiaalista vertailua, saa helposti aikaan negatiivisen opiskeluilmapiirin. (Ahonen 2004, 164.) Se on haitallisinta heikon itsetunnon omaaville opiskelijoille ja saa aikaan muun muassa riskien välttämistä, pinnallisia opiskelustrategioita sekä motivaation heikkenemistä. (Ames 1984; Covington & Omelich 1985.) Mielestäni juuri rohkeus ja uskallus, persoonallisuus ja syvällisyys ovat taiteen kehittymisen voimia. Millaisia muusikoita Sibeliuksen Akatemia kasvattaa, kun kerran opiskelijoita vertaillaan ikävällä tavalla toisiinsa? Toisaalta Hirvonen (2003) tuo tutkimuksessaan selkeästi ilmi, että ”vertailun näkökulma on osa musiikin opintoja” (Hirvonen 2003, 30). Hänen mukaansa soitonopetusjärjestelmä suoritusvelvollisuuksiensa ja pisteytyksiensä saa aikaan vähintäänkin alitajuista vertailua opiskelijayhteisössä (Hirvonen 2003, 30). Tätä vertailua tuskin opettajien ja arvioijien kannattaa tarkoituksellisesti ruokkia arviointitilanteissa tai opetuksessaan. Olisi hyvä pyrkiä Ahosen (2004) painottamaan yksilölliseen ja tehtäväkohtaiseen arviointiin.

## **Palautekeskustelu ja itsearviointi**

Opiskelijat toivoivat, että palaute voitaisiin käydä palautekeskustelun muodossa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen tavoitteena on tukea oppijan itseohjautuvuutta. Lisäksi erilaisia arviointimenetelmiä käytetään rinnakkain. (Paananen 2009, 411.) Opettaja, oppilas ja opiskelutoverit voivat arvioida yhdessä, ja arvioinnin kohteena on oppimisprosessi, muutos ja lopputulos (Tynjälä 2002, 171–174). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettaja huomioi oppijan aiemmat kokemukset, suuntaa opetusta sen perusteella, motivoi oppilasta palautetta antamalla ja suorittaa päättöarvioinnin oppijan koko oppimisprosessin perusteella. (Paananen 2009, 407.)

Taiteen perusopetuksessa on ohjeistettu palautteenantotilanteesta seuraavaa: palautteenantotilanteen tunnelma tulisi olla mahdollisimman luonteva, avoin ja kannustava. ”Suullinen palaute antaa oppilaille rauhallisen tilaisuuden kommunikoida arvioijan tai

arvioijien kanssa. - -. Kysymällä oppilaan omaa käsitystä suorituksestaan, avataan oppilaan näkökulmasta tie arviointiin. --. Arviointitilanteeseen liittyy emotionaalisesti vahvoja latauksia, ja tilanteessa vallitseva tunnelma vaikuttaa siihen, miten oppilas kykenee ymmärtämään ja ottamaan palautteen vastaan. Oppilaan taustaan tutustumista ja kokonaisarviointia varten keskustellaan opettajan kanssa --. Kritiikin esittäminen vaatii herkkyyttä ja taitavuutta ollakseen rakentavaa. Parhaimmillaan arviointitilanne antaa oppilaalle todellista tietoa omasta osaamisestaan ja auttaa suunnittelemaan opintoja eteenpäin yhdessä opettajan kanssa” (Edu.fi).

Taiteen perusopetuksessa on mietitty tarkkaan palautteen antoa ja ymmärretty arvioinnin haastavuus ja palautetilanteen herkkyys. Mielestäni on kuitenkin huomioitava, että vaikka opiskelija pääsee mukaan palautekeskusteluun ja arvioi myös itse, tilanne ei ole koskaan täysin tasavertainen arvioitavan oppilaan ja arvioijien välillä. Kyseessä on aina valtasuhde. Lisäksi tilanteessa voi olla niin herkässä mielentilassa, ettei oikein kykene sanomaan juurikaan mitään. Oppilaan ohjaaminen itsearviointiin kuitenkin vahvistaa hänen kykyään hallita omaa työskentelyään niin, että itsenäinen harjoittelu tuottaa tuloksia ja edistää oppimista. Työskentelytaitojen ja siihen liittyvän itsearvioinnin opettaminen onkin yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä. (Edu.fi)

Ville puhui haastatelluista opiskelijoista työelämästä eniten. Hän painotti, että opettajien ja arvioijien olisi hyvä ymmärtää opiskelijoiden yksilölliset pyrkimykset ja tavoitteet. Heidän tulisi antaa tukea ja neuvoja niiden saavuttamiseksi. Ideaali koulutus olisi enemmän työelämäsuuntautunut ja ideaalissa arvioinnissa arvioitaisiin työelämäsuuntautuneesti myös tasosuorituksia. Jallen ja Nellin mukaan koesoittojen ja -laulujen ohella tasosuoritukset valmentavat viimeistä, A-tasosuoritusta varten. Ville kuitenkin A-tasosuorituksen tehneenä oli sitä mieltä, että tasosuoritusten ja koko opiskelun tulisi tähdätä työelämään. Opetuksen ja arvioinnin tulisi lähteä tästä lähtökohdasta. Samoin myös, jos palautekeskustelu on toimiva, se ottaa huomioon opiskelijan taustan, oppimistavoitteet ja työelämän mahdollisuudet. Nämä asiat voidaan nostaa esille, kun keskustellaan arvioitavan kanssa ja huomioidaan hänen yksilölliset pyrkimyksensä ja tavoitteensa.

Itse näen myös kaikkein tärkeimpänä lähtökohtana oppilasarvioinnille Sibelius-Akatemiassa sen, että ymmärretään, että tavoite on kouluttaa ja kasvattaa työelämää varten. Kysymys kuuluukin, millaisiksi muusikoiksi opiskelijat halutaan kasvattaa? Suoritukset eivät saisi olla irrallisia, vaan niiden tulisi vastata ”normaalielämän” kon-

serti- ja esiintymistilanteita. Lisäksi toivoisin pohdintaa ja keskustelua, mitkä ovat oikeudenmukaisen arvioinnin periaatteet musiikin arvioinnissa. Mitkä ovat esteettiset arvot musiikkia arviotaessa? Mitkä ovat arviointikriteerit, ja kuten Ollila (2008) myös kysyy: milloin on oikea aika arvioida; ennen, jälkeen vai matkalla? Paananen (2009) kirjoittaa, että usein matkanteko on päämäärää tärkeämpää erityisesti taideaineiden opiskelussa (Paananen 2009, 407). Arvi-projektissa 1999–2000 tarkasteltiin eri arviointimenetelmien soveltuvuutta ja vaikutuksia opiskeluun ja opettamiseen Sibelius-Akatemian solistisella osastolla. Projektin keskeisiä tuloksia olivat muun muassa, että säännöllinen arviointi ja vuorovaikutus edistävät oppimista. (Valtonen 2001, 17.) Tutkimusnimikkeet uudistuvat tasaisin väliajoin, mutta sisällöt ja ”systeemit” tuntuvat pysyvän samoina. Arvi-projektin ja oman tutkimuksen pohjalta näen, että säännöllinen ja erilaisten arviointimenetelmien rinnakkainen käyttö sekä oikeudenmukainen arviointi palauteskustelun muodossa vaikuttavat myönteisesti oppimiseen ja opiskelijan itsearvioinnin kehittymiseen.

## 6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä pidetään tutkijaa itseään, ja luotettavuuden arviointi koskee näin koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 2000, 211–212). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija osallistuu kulttuurisilla oletuksillaan aineiston ohella tutkimuksen lopputulokseen (Brannen 1993, 4–5). Laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaankin usein uskottavuudesta, siirrettävyydestä, varmuudesta ja vahvistuvuudesta luotettavuuden kriteerinä. Uskottavuus on tutkijan käsitysten vastavuutta tutkittavien käsityksiin ja siirrettävyys yleistettävyyttä. Varmuudessa otetaan huomioon tutkijan ennako-oletukset ja vahvistuvuudessa tutkimukselle haetaan tukea toisista vastaavista ilmiöistä tehdyistä tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 2000, 211–212.) Opiskelijoiden vastauksia ei voi yleistää koskemaan suurta joukkoa, mutta se on otos, joka kertoo näiden opiskelijoiden kokemuksista arvioinnista ammatillisessa kasvussa.

Anonymiteettisuoja voi rohkaista tutkimushenkilöitä puhumaan rehellisesti ja suoraan asioista ja näin helpottamaan tutkimuksen suorittamista. Samoin anonymiteetti vapauttaa tutkijaa käsittelemään vapaammin arkaluontoisia aiheitakin ilman, että tästä aiheutuisi tutkittaville haittaa. (Mäkinen 2006, 114.) Uskon, että anonymiteettisuoja rohkaisi haastateltaviani puhumaan avoimesti heidän kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Tutkijan tulee kuitenkin ottaa huomioon, että hän vaikuttaa saatavaan tietoon jo tiedonkeruuvai-

heessa ja että kyse on tutkijan tulkinnoista ja hänen käsitteistöstään, johon tutkittavien käsityksiä yritetään soveltaa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 189).

Haastattelutilanteet olivat mielestäni mukavia ja avoimia. Haastattelut tehtiin ja nauhoitettiin haastateltavien luvalla kahvilassa. Aineiston analyysin luotettavuuden tarkastelussa tulee huomioida, että kaikki käytettävissä oleva aineisto on huomioitu ja esimerkiksi litteroitu oikein (Hirsjärvi & Hurme 2008, 189). Litteroin haastatteluaineistot pian haastatteluiden jälkeen ja tiivistin luettavampaan muotoon. Analysoin aineistoa ja luokittelin haastatteluista esille nousseet asiat teemoihin. Teemoittelun avulla minun oli helppo muodostaa aineistosta tulkintoja, jotka perustuivat haastateltavien ajatuksiin ja kokemuksiin. Haastateltavien kokemukset ja ajatukset olivat monelta osin yhteneviä.

Käytettäessä haastattelua tutkimusmenetelmänä, ongelmana on pidetty vastaajien lausuntojen totuudenmukaisuutta (Eskola & Suoranta 1998, 197). Uskon, että haastateltavat olivat rehellisiä vastauksissaan. Haastateltavat olivat avoimia ja haastatteluilmapiiri oli hyvä. Haastateltavia oli kolme, mikä on riittävä, muttei kuitenkaan kovin suuri otosmäärä. Mitään suuria yleistyksiä, ei tällä määrällä ole vedettävissä. Toisaalta haastatteluista nousi esiin sen verran paljon yhteneväisyyksiäkin, että niihin olisi syytä paneutua ja tutkia edelleen.

## **6.5 Jatkotutkimusaiheet**

Tutkimukseni myötä heräsi paljon kysymyksiä, jotka sivuavat aihettani. Näen arviointikeskustelun todella tärkeänä musiikin arvioinnin kohdalla. Sibelius-Akatemian opiskelija-arviointia tulisi kehittää, keskustelua numeroarvioinnin käytöstä ja oikeudenmukaisesta jakautumisesta olisi syytä käydä ja lisäksi arviointikriteerien tulisi olla selkeät. Olisi mielenkiintoista saada tutkimustuloksia siitä, miten numerot jakautuvat ja siitä laskisiko taso ilman numeroarvostelua? Jos opiskelijat saisivat valita, kuinka moni valitsisi numeroarvostelun ja kuinka moni hyväksytty / hylätty -arvostelun? Miten arviointi vaikuttaa luovuuteen ja kekseliäisyyteen, suoritukseen ja esitykseen sekä riskinottoon?

Syyskuussa 2011 Sibelius-Akatemiassa järjestettiin arviointiseminaari, jossa oli puhumassa muiden muassa Kristiina Ilmonen. Hän kertoi kansanmusiikin aineryhmän arviointikäytänteistä. Kansanmusiikin aineryhmän lähtökohtana arvioinnille on kysymys: minkälaisia muusikoita halutaan? Tavoite on saada koulutettua persoonallisia, luovia, itsenäisiä taiteilijoita, jotka ” pärjäävät ” työelämässä. Koska arviointi vaikuttaa siihen,

mitä opitaan ja kuinka opitaan, kansanmusiikin osastolla on pohdittu, kuinka tavoitteisiin päästään. Kansanmusiikin aineryhmän näkemys on, että Sibelius-Akatemiaan tullessa opiskelija on jo taiteilija, ja hänen luovuuttaan pitää alkaa heti ”avata”. Tärkeintä on oppimisprosessi, eikä niinkään yksittäisen konsertin onnistuminen. Numeroarviointia ei käytetä.

Olisi mielenkiintoista tietää, onko taso noussut, pysynyt samana tai laskenut kansanmusiikin aineryhmässä. Mielenkiintoinen tutkimusaihe olisi myös vertailla esimerkiksi kansanmusiikin ja klassisen musiikin tai jazz-musiikin koulutusohjelmien arvioinnin eroja, näkemyksiä ja tuloksia. Jotta arvioinnista olisi hyötyä opiskelijalle, arvioinnin kohteelle, arviointikeskustelua on syytä käydä ja arviointia tulisi tutkia edelleen.



## Lähteet

- Ahokallio, T. & Tiilikainen, M. 1994. *Filosofia Prima*. Helsinki: Karisto Oy.
- Ahonen, K. 2004. *Johdatus musiikin oppimiseen*. Tampere: Oy Finn Lectura Ab.
- Ames, C. 1992. Classroom. Goals, Structures and Motivation. *Journal of Educational Psychology* 84, 261–271.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. *Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta*. Joensuu: University Press.
- Arjas, P. 1997. *Iloa esiintymiseen. Muusikon psyykkinen valmennus*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Arjas, P. 2002. *Muusikoiden esiintymisjännitys. Tapaustutkimus klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden jännittäjätyypeistä ja esiintymisvalmennuksen kurssikokemuksista*. University of Jyväskylä.
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Jyväskylä: Tammi.
- Black, P. & Dylan, D. 1998. *Assessment and Classroom Learning*. *Assesment in Education* 5 (1), 7–78.
- Brannen, J. 1993. Combining qualitative and quantitative approaches: an overview. Teoksessa J. Brannen (toim.) *Mixing Methods: qualitative and quantitative research*. Great Britain: Avebury, 3–38.
- Byrne, C. & MacDonald, R. A. R. & Carlton, L. 2003. *Assessing Creativity in Musical Compositions: Flow as an Assessment Tool*. *British Journal of Music Education* 20, 277–290.
- Clark, D. C. 1969. Competition for Grades and Graduate-Student Performance. *Journal of Educational Research* 62, 315–354.
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. 1985. Ability and Effort Evaluation Among Failure-Avoiding and Failure-Accepting Students. *Journal of Educational Psychology* 77, 446–459.

- Deci, E. L. 1992. The Relation of Interest to the Motivation of Behavior: A Self-Determination Theory Perspective. Teoksessa K.A. Renninger & S. Hidi & A. Krapp (toim.) *The Role of Interest in Learning and Development*. Lawrence Erlbaum, 43–70.
- Dochy, F. & Moerkerke, G. 1997. Assessment as a Major Influence on Learning and Instruction. *International Journal of Educational Research* 27, 415–432.
- EDU.fi /Opetushallituksen ylläpitämä verkkopalvelu. [www.edu.fi](http://www.edu.fi)  
[http://www.edu.fi/taiteen\\_perusopetus/musiikki](http://www.edu.fi/taiteen_perusopetus/musiikki). 20.8.2012
- Eisner, E. 1993. Reshaping Assessment in Education: Some Criteria in Search of Practice. *Journal of Curriculum Studies* 25, 219–233.
- Entwistle, N. J. & Entwistle, A. 1991. Contrasting forms of Understanding for Degree Examinations: the Student Experience and Its Implications. *Higher Education* 22, 205–227.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Gallwey, T. Green, B. 1986. *The Inner Game of Music*. Doubleday. New York: An Anchor Press Book.
- Gardner, H. 1999. Assessment in Context. Teoksessa P. Murphy (toim.) *Learners, Learning & Assessment*. London: Paul Chapman Publishing in Association with The Open University, 90–117.
- Grunwald, D. 1989. *De muziek van der speler*. Suom. A. Helasvuo. Helsinki: Yliopistopaino.
- Gummeruksen Suuri sivistyssanakirja 2001. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Hickey, M. & Lipscomb, S. 2006. How Different Is Good? How Good is Different? The Assessment of Children's Creative Musical Thinking. Teoksessa I. Deliege & G. Wiggins eds. *Musical Creativity*. New York: Psychology Press. 97–110.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Keuruu: Otava.

- Hirvonen, A. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Oulu: Oulu University Press.
- House, E. R. 1993. Professional Evaluation. Newbury Park. CA: Sage.
- Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. 2004. Teaching and the Dialectic of Recognition. *Pedagogy, Culture and Society* 12 (2), 163–173.
- Juvonen, A., Lehtonen, K. & Ruismäki, H. 2012. Musiikki vahvistaa uskoa omaan menestymiseen myös muissa aineissa. *Musiikkikasvatus* 15,1,7–23.
- Karjalainen, A. & Huusko, M. 2004. Arviointiajattelun pikaopas. Oulu: Yliopisto.
- Karjalainen, A. & Kemppainen, T. 1993. Tentti yliopistossa? Teoksessa H. Jalkanen & L. Lestinen (toim.) Korkeakoulutuksen kriisi? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 19.-20.8.1993 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen V symposiumista. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 153–167.
- Korpinen, E. 1996. Kuka, mitä, minkä arvoinen olen? Minäkuva ja arviointi. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus: Arviointi 6/1996, 69–82.
- Kurkela, K. 1997. Musiikillisen edistymisen arviointiperusteista. Teoksessa R. Jakkusihvonen (toim.) Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Helsinki: Opetushallitus, 277–293.
- Laurila, J. 2000. Keski-Suomen konservatorio 1948–1998. Keski-Suomen konservatorion säätiö. Jyväskylä: Gummerus.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Lukkari-Lohi, A. 2012. Laulun tasosuoritusten arviointi Sibelius-Akatemiassa. Tutkielma. Sibelius-Akatemia. Kuopio.
- Maijala, P. P. 2003. Muusikon matka huipulle. Helsinki: PB-Printing Oy.

Moerkerke, G. 1996. Assesment for Flexible Learning. Heerlen, The Netherlands: Open universiteit.

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.

Naukkarinen, O. Helsingin Sanomat 31.1.2010. Kulttuuri. Kauneus ja taide tekevät meistä tuomareita.

Nungester, R. J. & Duchastel, P. C. 1982. Testing Versus Review: Effects on Retention. *Journal of Educational Psychology* 74, 18–22.

Ohjelmistoluettelo trumpetti B, Sibelius-Akatemia 2012.

Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisu nro 5.

Ollila, M.-R. 2008. Arvioinnin arvot ja etiikka. Pro Sophia Oy. <http://jarjestoarviointi-fi-bin.directo.fi/@Bin/541c321b842ab8ec3bbf8365edd5a97f/1346135442/application/pdf/1665902/Maija-Riitta%20Ollila.pdf> /Viitattu 28.8.2012.

Opetushallitus. Edu.fi. Taiteen perusopetus. Viitattu 20.8.2012.

Opetushallitus 2001. Musiikkialan perustutkinto 2001. Helsinki: Hakapaino Oy.

Paananen, P. 2009. Näkökulmia arviointiin. Teoksessa L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME r.y., 407–421.

Race, P., Brown, S. & Smith, P. 2005. 500 Tips on Assesment. 2<sup>nd</sup> ed. London: Falmer.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1997. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV-Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. Viitattu 15.8.2012.

- Saarelainen, M. Kulttuuri. Taiteessa voi kilpailla! Helsingin Sanomat. 4.6.2009
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 1991. Higher Levels of Agency for Children in Knowledge Building: A Challenge for the Design of New Knowledge Media. *Journal of the Learning Sciences*, 1 (1), 37–68
- Scriven, M. 1977. *Evaluation Thesaurus*. Inverness, CA: Edgepress, 17
- Sibelius-Akatemia, Koulutussääntö 2012.  
<http://www.siba.fi/documents/10157/51b74c55-b527-4d80-aad8-038c430df0fe> Viitattu 15.10.2012.
- Sibelius-Akatemia 2012. Esittely. <http://www.siba.fi/sibelius-academy/about-sibelius-academy/> viitattu 24.8.2012.
- Sibelius-Akatemia. Ohjelmistoluettelo piano 2009.  
[https://intro.siba.fi/c/document\\_library/get\\_file?uuid=25ba28e8-4c3c-41e5-8fcb-6105aefe4bed&groupId=12564](https://intro.siba.fi/c/document_library/get_file?uuid=25ba28e8-4c3c-41e5-8fcb-6105aefe4bed&groupId=12564) Viitattu 15.10.2012.
- Sibelius-Akatemia. Oikaisuohje (yleinen)  
<http://www.siba.fi/documents/10157/2b575531-227a-4124-aef4-abf8306e117d> Viitattu 16.10.2012.
- Sibelius-Akatemia. 2012. *Opinto-opas 2012–2013*. Helsinki: Juvenes Print.
- Sibelius-Akatemia 2012. <https://intro.siba.fi/opiskelu-ja-tutkimus/ohjelmasuoritukset-ja-tentit/ohjelmistoluettelot> viitattu 15.10.2012.
- Sibelius-Akatemia 2012. Sibelius-Akatemian perustutkintojen osaamistavoitteet. Akateeminen neuvosto 28.2.2012 <http://www.siba.fi/documents/10157/aad5488b-4772-4e14-b4a6-90cccfd4096> /Viitattu 27.8.2012.
- Siren, V. Ihmiset. Pianistilegenda valitsee voittajan. Helsingin Sanomat. 27.9.2012.
- Spivey, N. 1997. *The Constructivist Metaphor. Reading, Writing and the Making of Meanings*. San Diego: Academic Press.
- Suomen kielen perussanakirja. Ensimmäinen osa. 2001. Helsinki: Edita Oyj.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. 2005. Piano tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet.

<http://musicedu.fi/easydata/customers/musop/files/tasosuoritukset/suomi/piano2005.pdf>  
Viitattu 15.10.2012.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. 2007/ <http://www.musiikinopetus.fi/> Viitattu 23.8.2012.

Suomen virtuaaliyliopisto 2004. Tievie.

[http://tievie oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku\\_4/motivaatio.htm](http://tievie oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_4/motivaatio.htm) Viitattu 22.8.2012.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Valtonen, H. 2001. Oppimisen arviointi Sibelius-Akatemiassa. Helsinki: Oy Edita Ab.

Välimäki, S. 2012. Musiikkikritiikki: kuulokokemuksen sanallistamista ja merkitysten avaamista. Teoksessa M. Heikkilä (toim.) Taidekritiikin perusteet. Tallinna Raamatutrukikoda: Gaudeamus Helsinki University Press Oy. 178–208.

Yliopistolaki. 558/ 2009.

[http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558?search\[type\]=pika&search\[pika\]=yliopistolaki](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558?search[type]=pika&search[pika]=yliopistolaki) Viitattu 21.08.2012.

