

**”Pitää olla tuntosarvet hereillä sen kanssa,
millaista palautetta kenellekin voi antaa”**

**Laadullinen tutkimus kolmen soitonopettajan kuvailemasta arvioinnista
ja palautteenannosta**

Tutkielma (Maisteri)

5.3.2023

Nora Akselin

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
”Pitää olla tuntosarvet hereillä sen kanssa, millaista palautetta kenellekin voi antaa” Laadullinen tutkimus kolmen soitonopettajan kuvailemasta arvioinnista ja palautteenannosta.	75
Tekijän nimi	Lukukausi
Nora Akselin	Kevät 2023
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
Tässä maisterintutkielmassa tarkastelen kolmen soitonopettajan kuvailemaa arvioinnin ja palautteenannon toteuttamista heidän opetustyössään. Lisäksi tutkin, miten heidän kuvailemassaan arvioinnissa ja palautteenannossa ilmenee oppilaiden myönteisen minäkäsityksen ja hyvän itsetunnon kehittymisen tukeminen. Tutkimuskysymykseni ovat: Miten haastateltavat opettajat kuvailevat toteuttamaansa arviointia ja palautteenantoa? Miten haastateltavien kuvailemassa arvioinnissa ja palautteenannossa ilmenee oppilaiden myönteisen minäkäsityksen ja hyvän itsetunnon kehittymisen tukeminen? Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen muodostavat arviointiin ja palautteenantoon sekä minäkäsitykseen ja itsetuntoon liittyvät käsitteistöt. Tarkastelen myös, millaista on hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen kehittymistä tukeva arviointi ja palautteenanto tutkimuskirjallisuuden perusteella. Tutkimukseni on lähestymistavaltaan laadullinen tapaustutkimus. Aineisto kerättiin tutkimukseen haastatteleamalla kolmea soitonopettajaa, jotka työskentelevät taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman mukaista opetusta tarjoavissa musiikkioppilaitoksissa. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Tutkimukseni perusteella haastateltavien soitonopettajien arviointityöhön sisältyy monipuolisesti erilaisia arvioinnin muotoja ja toteuttamistapoja. Ajankohtaiset, opetussuunnitelman (TPOPS 2017) vaihtumista seuranneet arviointia koskevat muutokset vaikuttavat heidän arviointityönsä taustalla. Teorian valossa haastateltavien soitonopettajien toteuttamassa arvioinnissa ja palautteenannossa ilmenee oppilaiden hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen tukeminen usealla eri tavalla. Haastateltavat soitonopettajat pitivät arvioinnin tärkeänä tehtävänä oppimisen edistämisen lisäksi myös oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemista. Tutkimuskirjallisuuden perusteella arviointi instrumenttipedagogiikassa on perinteisesti ollut virhe- ja suorituseskeistä. Sen ongelmina on nähty oppilaan vähäinen omatoimisuus ja autonomisuus oppimisprosessissa, sekä oppilaan kokonaisvaltaisuuden huomiotta jättäminen. Instrumenttiopetuksen perinteiseen opetustapaan verrattuna haastateltavien kuvailema arviointi ja palautteenanto vaikuttivat perustuvan oppilaslähtöisyyteen, ja niiden ytimessä on kasvatustehtävän toteuttaminen ja oppilaan sensitiivinen kohtaaminen. Tutkimukseni avaa näkökulmia instrumenttipedagogiikan opetustavan ja arviointikulttuurin mahdolliseen muutokseen, jota tutkimukseni perusteella olisi arvokasta tutkia jatkossa suuremmalla osallistujamäärällä.	
Hakusanat: arviointi, palautteenanto, soitonopetus, taiteen perusopetus, minäkäsitys, itsetunto	
Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään 5.3.2023	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Teoreettinen viitekehys	9
2.1 Arviointi ja palaute	9
2.1.1 Arvioinnin ja palautteen erilaiset tehtävät oppimisprosessissa	10
2.1.2 Itsearviointi ja sanallinen arviointi	13
2.1.3 Arvioinnin periaatteet taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	14
2.2 Minäkäsitys ja itsetunto	15
2.2.1 Minäkäsitys	16
2.2.2 Itsetunto	18
2.3 Myönteisen minäkäsityksen ja hyvän itsetunnon kehittymistä tukeva arviointi ja palautteenanto	20
2.3.1 Itsearvioinnin, sanallisen arvioinnin ja vanhempien arviointiprosessiin osallistumisen merkitys	21
2.3.2 Palautteen periaatteita ja ominaisuuksia	22
2.3.3 Turvallisuuden tunteen kokemus arviointitilanteissa ja opettajan rooli	24
3 Tutkimusasetelma	26
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	26
3.2 Laadullinen tapaustutkimus	26
3.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	27
3.4 Analyysi	29

3.5 Tutkimusetiikka.....	30
4 Tulokset.....	32
4.1 Haastateltavien esittely ja arviointityön taustaa	32
4.2 Arviointityön kuvailua	33
4.2.1 Arvioinnin toteutustavat ja muodot	33
4.2.2 Näkemyksiä uuden opetussuunnitelman mahdollisuuksista.....	38
4.3 Palautteenanto	41
4.3.1 Erilaisten oppilaiden huomioiminen palautteen lähtökohtana.....	42
4.3.2 Palautteen sisällöllisiä ominaisuuksia.....	44
4.3.3 Sanallisen arvioinnin muotoileminen	47
4.3.4 Palautteenanto konserttien ja arvioitavien esitysten jälkeen	49
4.3.5 Turvallisuuden tunteen huomioiminen palautteenantotilanteissa.....	51
4.4 Arvioinnin tehtävät ja opettajan rooli.....	53
4.4.1 Arvioinnin monet tehtävät	53
4.4.2 Opettajan rooli, valta ja vastuu arvioinnin toteuttajana	57
5 Pohdinta.....	60
5.1 Johtopäätökset	60
5.2 Luotettavuustarkastelu.....	67
5.3 Tulevia tutkimusaiheita	69
Lähteet.....	71

1 Johdanto

Arvioinnilla on useita tärkeitä tehtäviä, kuten oppimisen edistäminen ja tukeminen, opetuksen ohjaaminen ja oppimisprosessissa motivoiminen (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8; Uusikylä & Atjonen 2005, 191; Ouakrim-Soivio 2016, 15). Arviointi on myös yhteydessä oppilaan minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymiseen (Koppinen ym. 1994; Ihme 2009; Paananen 2009; Törmä 2011; Nieminen & Tuohilampi 2019). Tässä tutkimuksessa tutkin kolmen soitonopettajan kuvailemaa arvioinnin ja palautteenannon toteuttamista heidän opetustyössään. Tutkimuksen tavoitteena on myös tutkia sitä, miten haastateltavien soitonopettajien toteuttamassa arvioinnissa ja palautteenannossa ilmenee oppilaiden myönteisen minäkäsityksen ja hyvän itsetunnon kehittymisen tukeminen.

Tutkimukseni keskittyy lasten ja nuorten yksilöopetukseen taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän kontekstissa. Taiteen perusopetus on ensisijaisesti lapsille ja nuorille suunnattua tavoitteellista eri taiteenalojen opetusta, jossa on tarkoituksena edetä tasoittain (TPOPS 2017, 10). Musiikin laajan oppimäärän opetusta ohjaavat Opetushallituksen päättämät opetussuunnitelmien perusteet (TPOPS 2017), joihin perustuen koulutuksen järjestäjä laatii ja hyväksyy opetussuunnitelman. Tutkimukseni taustalla vaikuttaa ajankohtaisena taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017 ja sen voimaan astumisen jälkeiset arviointiin kohdistuvat muutokset, kuten numeroarvioinnin poistuminen ja entisen tasosuoritusjärjestelmän muuttuminen. Lisäksi muutoksen myötä oppilaitoksilla on ollut vapautta arvioinnin tavoitteiden ja kriteerien laatimisessa.

Instrumenttiopetuksen historiallinen tausta ja perinteet ovat mestari-kisälliasetelmaa mukailevassa opetustavassa (McPhail 2010; Hasikou 2020). Kyseistä opettamisen tapaa on kritisoitu ja problematisoitu, koska siinä on keskitytty lähinnä virheiden ja ongelmien esiin nostamiseen ja lopputulosten arviointiin oppimisprosessia huomioimatta. Ongelmina on nähty myös oppilaan roolin passiivisuus, vähäinen ohjaaminen autonomiaan ja oppilaan kokonaisvaltaisuuden huomiotta jättäminen. (Rostvall & West 2003, 214–215; Allsup & Benedict 2008, 159; McPhail 2010, 34; Hasikou 2020, 193.) Instrumenttiopetuksen itseään toistavalla traditiolla on ollut niin vahva asema läpi historian, että kriittisestä tarkastelusta huolimatta yksittäisen opettajan mahdollisuudet vaihtoehtoisien lähestymistapojen kehittämiseen on nähty haastavana (Rostvall & West 2003, 215; Allsup & Benedict 2008, 160–162). Perinteinen lähestymistapa on kuitenkin ristiriidassa nykyisen,

myös taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelmassa määritellyn, oppimiskäsityksen kanssa, jossa oppilaan rooli nähdään aktiivisena toimijana ja tiedonrakentajana (McPhail 2010, 34; TPOPS 2017, 11).

Yksilöopetusta instrumenttipedagogiikassa on tärkeää tutkia, sillä pedagogisena tutkimuskohteena se on verrattain tuntematon ja jäänyt muusta musiikkikasvatukseen kohdistuvasta tutkimuksesta irralliseksi. Vähäisen tutkimuksen vuoksi perinteisten käytäntöjen muuttamiselle ja uudelleen arvioimiselle ei ole nähty tarvetta (Rostvall & West 2003, 214; Gaunt 2007, 2; Gaunt 2009, 22–26; McPhail 2010, 34). Syy instrumenttipedagogiikkaan kohdistuvaan vähäiseen tutkimukseen on, että soitonopettajia on pidetty mestareina omassa instrumentissaan, eikä näin ollen ole nähty tarvetta kyseenalaistaa ja kehittää heidän pedagogista käytäntöään (Gaunt 2007, 2). Perinteisesti on myös ajateltu, että oppimisen tulokset johtuvat oppilaiden lahjakkuudesta ja kyvyistä, minkä seurauksena ei ole keskitytty tutkimaan opettamisen ja vuorovaikutuksen vaikutusta oppimiseen (Rostvall & West 2003, 214; McPhail 2010, 34). Yksilöopetusta instrumenttiopetuksen kontekstissa olisi kuitenkin arvokasta tutkia lisää, sillä se on ainutlaatuinen ja muusta poikkeava pedagoginen asetelma, jossa on haasteiden lisäksi myös paljon mahdollisuuksia (Gaunt 2009, 26–27).

Lasten ja nuorten minäkäsitys ja itsetunto rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muilta, erityisesti tärkeiltä lähihenkilöiltä, kuten vanhemmilta ja opettajilta, saadun palautteen perusteella (Borba & Borba 1978; Burns 1982, 31–33; Koppinen ym. 1994; Aho 1996; Aho & Laine 2004; Nieminen & Tuohilampi 2019). Opettaja voi tukea oppilaiden hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen kehittymistä toteuttamallaan arvioinnilla ja palautteenannolla (Koppinen ym. 1994; Aho 1996; Borba 2003; Ihme 2009; Paananen 2009; Törmä 2011; Hotulainen & Vainikainen 2017; Nieminen & Tuohilampi 2019). Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunitelman perusteissa 2017 määritellään, että musiikin opetuksen tehtävänä on tukea oppilaan myönteisen minäkuvan ja terveen itsetunnon kehittymistä (TPOPS 2017, 47) ja arvioinnin tehtävänä määritellään, että opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaan hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkuvan kehittyminen (TPOPS 2017, 51). Soittoharrastuksessa lapsi ja nuori saa mahdollisesti usean vuoden ajan viikoittain 30–45 minuuttia paljonkin palautetta toiminnastaan ja siitä, millainen hän on oppijana. Voisi siis ajatella, että soitonopettajan antamalla palautteella ja toteuttamalla arvioinnilla on keskeinen merkitys oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemisessa.

Kiinnostus tutkimusaiheeni kohtaan nousee kokemuksistani sekä oppilaana että opettajana. Oppilaana olen pysähtynyt miettimään, miksi tietynlainen palaute on tuntunut mielekkäältä ottaa vastaan ja miksi toisenlainen taas ikävältä. Samoin toiset palautteenantotilanteet ovat tuntuneet turvallisilta ja kannustavilta, kun taas toiset jännittäviltä tai jopa pelottavilta. Opettajana pysähdyn jatkuvasti sen äärelle, miten voin toisaalta antaa oppilaille palautetta, joka edistää tehokkaasti heidän oppimistaan, mutta samalla muotoilla ja antaa sen kullekin oppilaalle sopivalla tavalla kohdaten kunkin heistä sensitiivisesti ja kunnioittavasti. On ollut kiinnostavaa havaita, että sekä musiikkiopintojeni aikana opiskelutoverini että opetustyössäni soitto-oppilaani vaikuttavat kukin kaipaavan ja tarvitsevan erilaista palautetta. Palautetta myös kuvaillaan monilla eri tavoilla.

Kiinnostuin selvittämään, millaista olisi hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen kehittymistä tukeva arviointi ja palautteenanto tutkimuskirjallisuuden perusteella. Teorian valossa oli kiinnostavaa tutkia, kuinka nämä toteutuvat haastateltavien soitonopettajien työssä. Aiheita on mielestäni erityisen mielenkiintoista tutkia yksilöopetuksen kontekstissa, koska siinä henkilökohtaisesti saadun palautteen määrä on huomattava. Lapsena ja nuorena kävin itse usean vuoden ajan soittotunneilla musiikkiopistossa edeten taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opintojen mukaisesti. Tätä tutkimusta tehdessäni olen työskennellyt muutaman vuoden soitonopettajana niin ikään taiteen perusopetusta tarjoavassa musiikkiopistossa ja havainnut, että monet arviointiin liittyvät asiat, kuten entinen tasosuoritusjärjestelmä, ovat sillä välin muuttuneet. Soitonopettajan työn myötä kiinnostukseni on laajentunut arviointiin myös muistakin kuin palautteenannon näkökulmista.

Arvioinnista löytyy runsaasti tutkimuskirjallisuutta useissa eri konteksteissa. Instrumenttiopetuksen yhteydessä arviointiin ja palautteenantoon liittyvä tutkimus on keskittynyt konservatorioiden ja korkeakoulujen kontekstiin (esim. Gaunt 2007; Zhukov 2008; Gaunt 2009; Zhukov 2015; Ivaldi 2018) sekä lasten ja nuorten instrumenttiopetukseen (esim. Rostwall & West 2003; Creech 2012). Zhukovin (2008), Creechin (2012) ja Ivaldin (2018) tutkimuksissa tutkittiin millaisia erilaisia palautteita soitonopettajat antavat oppilailleen. Zhukovin (2015) kirjallisuuskatsaus käsittelee instrumenttiopetuksen perinteisiä lähestymistapoja arviointiin ja tekee ehdotuksia niiden kehittämiseksi. Arviointia ja palautteenantoa instrumenttipedagogiikassa sivuavia tutkimuksia ovat myös Gauntin (2007 ja 2009) tutkimukset, joissa tutkittiin konservatorioiden oppilaiden ja opettajien käsityksiä yksilöopetuksesta instrumenttitunneilla keskittyen erityisesti opettamisen tapaan, vuo-

rovaikutukseen ja oppilas-opettajasuhteeseen. Myös Rostwallin ja Westin (2003) tutkimus käsittelee opettamisen tapaa instrumenttitunneilla. Hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen kehittymistä tukevaa arviointia on tutkinut suomalaisessa kasvatustieteessä esimerkiksi Törmä (2011), jonka väitöskirja käsittelee aihetta tutkivan opettajuuden näkökulmasta. Liityn edellisten tutkimusten jatkumoon tutkimalla arviointia ja palautteenantoa instrumenttiopetuksessa. Omassa tutkimuksessani näkökulma on verrattain uusi, ja suomalainen musiikkiopistojärjestelmä, sekä taiteen perusopetus, ovat myös oma uniikki asetelmansa.

Seuraavassa luvussa avaan työni teoreettisen taustan tarkastellen ensin arviointiin ja palautteenantoon liittyvää käsitteistöä sekä arvioinnin periaatteita taiteen perusopetuksen laajaa oppimäärää koskevan opetussuunnitelman (TPOPS 2017) kontekstissa. Toisessa teorialuvussa tarkastelen minäkäsitykseen ja itsetuntoon liittyvää käsitteistöä. Viimeisessä teorialuvussa syvennyn siihen, millaista on tutkimuskirjallisuuden perusteella hyvää itsetuntoa ja myönteistä minäkäsitystä tukeva arviointi ja palautteenanto. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimustehtäväni ja -kysymykseni sekä avaan tutkimusmenetelmäni, analyysitapani ja työhöni liittyviä tutkimuseettisiä kysymyksiä. Neljännessä luvussa fokusoin tutkimukseni tuloksiin ja viidennessä luvussa syvennyn tarkastelemaan tulosten perusteella nousevia johtopäätöksiä.

2 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni teoreettisen viitekehysten. Tarkastelen aluksi arvioinnin ja palautteenannon yleisiä periaatteita ja erilaisia tehtäviä oppimisprosessin aikana. Keskityn tutkimukseni kannalta keskeisiin arvioinnin muotoihin itsearviointiin ja sanalliseen arviointiin. Tarkastelen myös arvioinnin ja palautteenannon periaatteita taiteen perusopetuksen laajaa oppimäärää koskevassa opetussuunnitelman perusteissa (TPOPS 2017). Jotta voidaan ymmärtää, miten arviointi on yhteydessä oppilaan minäkäsitykseen ja itsetuntoon, on ensin määriteltävä minäkäsitykseen ja itsetuntoon liittyvä käsitteistö. Lopuksi tarkastelen, millaista on hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen kehittymistä tukeva arviointi ja palautteenanto tutkimuskirjallisuuden perusteella.

2.1 Arviointi ja palaute

Arviointi on keskeinen ja erottamaton osa opetusta (Koppinen ym. 1994, 8; Uusikylä & Atjonen 2005, 191; Ouakrim-Soivio 2016, 15). Arviointi perustuu asetettuihin oppimistavoitteisiin, joiden saavuttamista tarkastellaan tavoitteista johdettujen arviointikriteerien avulla. Kriteerit tarkoittavat ominaisuuksia, joilla kuvataan ja määritellään jonkin kohteen laatua, eli kriteerien avulla voidaan määritellä, missä määrin asetettu oppimistavoite on saavutettu. Arvioinnin avulla sekä oppilas että opettaja saavat siis tietoa oppilaan oppimisesta ja edistymisestä sekä osaamisen tasosta suhteessa asetettuihin oppimistavoitteisiin. Tämän tiedon perusteella voidaan jälleen määritellä ja asettaa uusia oppimistavoitteita, tai kehittää opetusta niin, että se tukee tavoitteiden saavuttamista. (Koppinen ym. 1994, 8; Tynjälä 1999, 169; Uusikylä & Atjonen 2005, 191; Paananen 2009, 407; Sadler 2010, 544; Ouakrim-Soivio 2016, 59–77.)

Palaute on tietystä kohteesta tehdyn arvioinnin antamista ja vastaanottamista. Kuten arvioinnin, myös palautteen tehtävänä on edistää ja tukea oppimista. Palaute on kehittymisen kannalta välttämätöntä. (Hattie & Timperley 2007, 81; Sadler 2010, 537; Hallam 2019, 177.) Palaute antaa arvioitavalle informaatiota tehtävissä onnistumisesta, arvioitavan osaamisesta suhteessa asetettuihin oppimistavoitteisiin, sekä auttaa asettamaan uusia tavoitteita (Hattie & Timperley 2007, 81; Ouakrim-Soivio 2016, 77). Se voi olla muodol-

taan esimerkiksi kirjallista palautetta, tai reaaliajassa annettavaa suullista palautetta (Sadler 2010, 537). Instrumenttiopetuksessa tyypillinen palautteen muoto on opettajan antama suullinen palaute soittotunneilla (Fautley 2010; Colwell & Fautley 2018).

Arvioinnin tulee olla eettisesti oikeudenmukaista, läpinäkyvää, reilua ja objektiivista, sekä arvioitavan näkökulman huomioonottavaa (Ihme 2009, 13; Ouakrim-Soivio 2016, 119–120; Colwell & Fautley 2018, 266). Yksi tärkeä lähtökohta on, että sekä asetetut oppimistavoitteet että niihin perustuvat arviointikriteerit ovat etukäteen avoimesti tiedossa sekä arvioitsijalla että arvioitavalla, ja että annettu palaute on selkeästi yhteydessä niihin (Paananen 2009, 408; Ouakrim-Soivio 2016, 59). Arvioinnin eettisinä kysymyksinä ja haasteina ovat siihen liittyvät valta ja vastuu (Koppinen ym. 1994, 25; Atjonen 2007, 30). Arvioinnin toteuttajan ja arvioitavan asemat ovat lähtökohtaisesti erilaiset. Suotavaa olisi, että tietynlaisen vastakkainasettelun sijaan vuorovaikutussuhde olisi mahdollisimman tasa-arvoinen. Arvioijalla on arvioinnin toteuttajana enemmän valtaa kuin arvioitavalla, mistä seuraa, että hänellä on myös enemmän vastuuta. Tämä korostaa eettisen harkinnan tärkeyttä. Vastuullisen aseman vuoksi arvioinnin toteuttajalla tulee olla arviointitehtävän vaatima pätevyys ja koulutus, joiden myötä hänen pitäisi kyetä toimimaan oikeudenmukaisesti. (Atjonen 2007, 30.)

2.1.1 Arvioinnin ja palautteen erilaiset tehtävät oppimisprosessissa

Arviointia voidaan jäsentää sen perusteella, mikä on arvioinnin tehtävä ja tarkoitus oppimisprosessin tai opintokokonaisuuden kussakin vaiheessa. Arvioinnin tehtävä ja tarkoitus voivat määräytyä esimerkiksi sen mukaan, mikä on arviointitapahtuman ajankohta ja mitä tietoa arvioinnilla kulloinkin halutaan saada selville. Yksi tapa on jaotella arviointi diagnostiseen, summatiiviseen ja formatiiviseen arviointiin. Diagnostisen arvioinnin tehtävänä on selvittää oppilaan senhetkinen osaaminen ja lähtötaso sekä mahdollisesti arvioida tulevia oppimisedellytyksiä. Summatiivisen arvioinnin tehtävänä on tarkastella ja kuvailla, mitä oppilas on oppinut tietyn ajanjakson aikana. Formattiivisen arvioinnin tehtävänä on tarkastella oppimista sen edetessä ja ohjata oppimista eteenpäin. (Koppinen ym. 1994; Atjonen 2007; Fautley 2010; Ouakrim-Soivio 2016, 18; Colwell & Fautley 2018, 260–265.) Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa arvioinnin tarkoituksia voidaan myös jäsentää ilmauksilla *assessment of learning* (opitun arviointi), *assessment for learning* (oppimista ohjaava arviointi) ja *assessment as learning* (arviointitilanne jo itsessään

tuottaa oppimista) (Lebler 2008, 194; Fautley 2010, 9; Keurulainen 2013, 38; Partti, Westerlund & Lebler 2015, 477; Ouakrim-Soivio 2016, 19).

Ilmaus *Assessment of learning* ja summatiivinen arviointi viittaavat siis siihen, että arvioinnin tehtävänä on tarkastella ja ikään kuin summata oppilaan ymmärrystä ja osaamista jonkin ajanjakson jälkeen. Arvioinnin tarkoituksena on tällöin kertoa ja kuvailla opettajalle ja oppilaalle, mitä on opittu. (Lebler 2008, 194; Fautley 2010, 8; Partti, Westerlund & Lebler 2015, 477; Dixon & Worrell 2016, 157; Ouakrim-Soivio 2016, 19; Hallam 2019, 168.) Summatiivisen arvioinnin tehtävänä voi olla myös mitata jotain tiettyä vertailukelpoista tasoa esimerkiksi ilmaisten se tietyn opintojakson lopussa numeroarvosana (Tynjälä 1999, 169; Dixon & Worrell 2016, 156; Ouakrim-Soivio 2016, 19).

Formatiivinen arviointi ja *Assessment for learning* viittaavat oppimista eteenpäin ohjaavaan arviointiin, eli tällöin arviointi tapahtuu oppimisprosessin edetessä ja suuntautuu eteenpäin tarkastellen, mitä seuraavaksi tulee tehdä ja mitä asioita tulee kehittää. Arvioinnin tehtävänä on tällöin antaa tietoa oppijalle siitä, mitä tulee tehdä seuraavaksi, ja opettajalle siitä, miten suunnata opetustaan, jotta oppija kehittyy. (Tynjälä 1999, 169; Fautley 2010, 9; Partti, Westerlund & Lebler 2015; Colwell & Fautley 2018, 262.) *Assessment as learning* tarkoittaa, että arviointi on osa oppimis- ja opetusprosessia, eli arviointitapahtuman on tarkoitus tuottaa oppimista itsessään. Tällöin oppilaat usein osallistuvat aktiivisina osapuolina arviointiin ja arviointitilanteet ovat sellaisia, että oppilas voi oppia niistä, itsestään tai omasta oppimisestaan. (Lebler 2008, 194; Keurulainen 2013, 38; Partti, Westerlund & Lebler 2015, 477; Ouakrim-Soivio 2016, 19.)

Vaikka arviointia jäsennetäänkin edellä esiteltujen jaotteluiden mukaan ja tutkimuskirjallisuudessa summatiivinen ja formatiivinen arviointi usein erotellaan toisistaan, voidaan kuitenkin ajatella, että erilaiset arvioinnin tehtävät ja tarkoitukset kulkevat opetuksessa ja oppimisprosessin aikana limittäin ja kaikkia niitä tarvitaan. Summatiivista arviointia voidaan käyttää eteenpäin ohjaavaan tarkoitukseen esimerkiksi silloin, kun saatu palaute käsittelee opitun tarkastelemisen lisäksi myös tulevien tavoitteiden asettamista (Hallam 2019, 168). Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa voidaankin käyttää ilmaisua ”*the formative use of summative assessment*”, eli tällöin summatiivinen palaute pitää sisällään sekä yhteenvetoa ja menneen suorituksen tarkastelemista että viittaa myös tulevaan edistymiseen (Fautley 2010, 18–19; Colwell & Fautley 2018, 263–265). Tynjälä

(1999, 169–170) esittää, ettei arviointia ole edes tarkoituksenmukaista ja mielekäästä erottaa eri tyypeihin, vaan ne tulisi yhdistää opetuksessa.

Myös palaute voi olla luonteeltaan toteavaa tai ohjeistavaa riippuen siitä, mikä sen konteksti kulloinkin on. Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa palautteesta voidaan käyttää sen tarkoitusta kuvaamaan termejä *feedback* ja *feedforward*. Termi *feedback* tarkoittaa palautetta, joka katsoo taaksepäin ja on luonteeltaan toteavaa kertoen arvioitavalle, miten arvioitava tehtävä on onnistunut, kun taas termi *feedforward* on eteenpäin katsovaa ja tulevaisuuteen suuntautuvaa kertoen, mitä tulee tehdä seuraavaksi ollen siis luonteeltaan ohjeistavaa. (Fautley 2010, 11; Sadler 2010, 538.)

Instrumenttiopetuksen kontekstissa voisi ajatella, että arvioinnin molemmat tehtävät ja tarkoitukset ovat läsnä oppimisprosessissa ja kulkevat limittäin. Arvioinnin oppimista edistävän tehtävän näkökulmasta opettaja ohjaa jatkuvasti oppilaita soittotunneilla antaen heille kehitysehdotuksia ja ohjeita sekä esittäen kysymyksiä (Fautley 2010, 9; Hallam 2019, 174). Instrumenttitunnilla voi olla dialogia, opettaja antaa kommentteja oppilaalle soittamisen jälkeen, pyrkii auttamaan oppilasta ymmärtämään, mitä tulee tehdä seuraavaksi ja auttaa selventämään asioita ja väärinkäsityksiä. Jotta formatiivisen arvioinnin tehtävä täyttyy, pitää opettajan tietää, mitä asioita tulee ottaa esiin ja mitkä ovat seuraavat haastavammat askeleet, joita tavoitella. Näiden havaintojen jälkeen opettaja kertoo ne oppilaalle usein suullisena palautteena. (Colwell & Fautley 2018, 262.)

Musiikin opetuksessa ja instrumenttiopetuksessa suullinen palaute onkin tyypillinen arvioinnin muoto. Se on usein spontaania ja tapahtuu välittömästi oppimistilanteen yhteydessä. (Colwell & Fautley 2018, 262; Hallam 2019, 168.) Arvioinnin oppimista tarkasteleva tehtävä instrumenttiopetuksessa voi toteutua esimerkiksi sanallisessa kokoavassa arvioinnissa arvioitavan esityksen jälkeen. Toisaalta summatiivisen arvioinnin voisi ajatella tapahtuvan myös pienemmässä mittakaavassa esimerkiksi instrumenttitunnilla opettajan tarkastellessa ja ilmaistessa suullisen palautteen muodossa, miten harjoiteltava asia on onnistunut. Palautteen eri tarkoitusten *feedback* ja *feedforward* voisi ajatella ilmenevän vaihdellen instrumenttitunneilla (Fautley 2010, 11; Sadler 2010, 538).

On huomionarvoista, että perinteisesti arviointi on ollut luonteeltaan enemmän opitun tarkastelemista (Lebler 2008, 194; Partti ym. 2015, 477). Historiallista taustaa vasten tarkastellen musiikkikasvatuksessa on tyypillisesti arvioitu musiikillisia esityksiä ja muut arvioinnin kohteet ovat jääneet vähemmälle huomiolle (Colwell & Fautley 2018, 270–

271). Toisaalta pitkään on käyty keskustelua myös siitä, kannattaako musiikillisia esityksiä ja luovia tuotoksia ylipäänsä arvioida (Hallam 2019, 167). Lisäksi Hallam (2019) tuo esiin, että aiempi tutkimus osoittaa, etteivät musiikillisten esitysten numeroarvioinnit ole luotettavia. Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että arvioinnissa on paljon vaihtelua, vaikka lautakunta arvioisi samaa instrumenttia ja käyttäisi samaa arviointiprotokollaa. (Hallam 2019, 170.)

Instrumenttiopetus on perinteisesti pohjautunut mestari-kisälliasetelmaa mukailevaan opetustapaan, jossa oppiminen käsitetään ulkoa ohjattavana toimintana (McPhail 2010, 34; Hasikou 2020, 193). Tällöin arvioinnin tehtävänä on ollut lähinnä nostaa esiin virheitä ja ongelmia. Myös arvioinnin painopiste on ollut lopputuloksien arvioinnissa, eikä niinkään oppimisprosessin huomioimisessa. Kyseisessä lähestymistavassa opetus on ollut piirteiltään opettajakeskeistä ja oppilas on nähty passiivisena tiedon vastaanottajana. (Rostvall & West 2003, 214–215; Allsup & Benedict 2008, 159; McPhail 2010, 34; Hasikou 2020, 193.) Nykyiseen, konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuva arviointi kiinnittää kuitenkin huomiota eri asioihin kuin arviointi edellä kuvaillussa lähestymistavassa. Jatkan asian tarkastelua luvussa 2.1.3, jossa keskityn arvioinnin periaatteisiin taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (TPOPS 2017).

2.1.2 Itsearviointi ja sanallinen arviointi

Itsearvioinnissa arvioinnin toteuttajana toimii sama henkilö, jonka toimintaan arviointi kohdistuu poiketen siten ulkopuolisen tahon toteuttamasta arvioinnista (Atjonen 2007, 81; Ihme 2009, 96). Opettajan, muiden oppilaiden ja vanhempien tarjoama palaute voivat kuitenkin tukea itsearviointia (Koppinen ym. 1994, 29). Itsearvioinnissa oppilas arvioi oppimistaan, osaamistaan ja työskentelyä suhteessa itsensä tai opettajan asettamiin oppimistavoitteisiin (Koppinen ym. 1994, 29; Uusikylä & Atjonen 2005, 206; Atjonen 2007, 81–83). Itsearvioinnissa myös luodaan ja asetetaan uusia tavoitteita, pyritään ratkaisemaan, kuinka tavoitteet saavutetaan, ja lopuksi arvioidaan, millaisia seurauksia valituilla ratkaisuilla ja menettelytavoilla on ilmennyt (Atjonen 2007, 81–82). Itsearvioinnin onnistumisen kannalta on keskeistä, että oppilas ymmärtää, mitkä ovat oppimiselle asetetut tavoitteet, jotta hän osaa verrata niihin tuloksiaan ja toimintaansa (Atjonen 2007, 81–83; Ihme 2009, 96–98). Ideaalitilanteessa oppilaalla on sama käsitys laadusta kuin opettajalla, hän osaa tulkita arviointikriteereitä toteuttaen itsearvioinnin niiden perusteella sekä tietää,

mitä tehdä edistääkseen oppimistaan ja miten edetä seuraavaksi (Atjonen 2007, 85; Colwell & Fautley 2018, 265).

Sanallisella arvioinnilla voidaan kuvata oppilaan edistymistä, osaamista tai oppimisprosessia. Se on luonteeltaan yhteenvedonomaista ja nousee useiden yksityiskohtaisten havaintojen ja esimerkiksi kokein ja testein kerätyn tiedon pohjalta. Jotta sanallinen arviointi palvelisi parhaiten oppilasta, se vaatii opettajalta aikaa, taitoa ja vaivaa. Sanallisen arvioinnin laatimisen lähtökohtana tulee olla se, että se tuo esiin asetettujen oppimistavoitteiden kannalta keskeisimmät oppimistulokset. Sanallisen arvioinnin on tarkoitus olla luonteeltaan sellaista, että se edistää oppimista ja oppimistavoitteiden saavuttamista, sekä tarjoaa arvioitavalle riittävästi tietoa ja ohjausta, jotta tämä kykenee tekemään oppimisprosessiaan koskevia ratkaisuja. (Ihme 2009, 101.)

2.1.3 Arvioinnin periaatteet taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Arviointi on yhteydessä kunkin koulutusjärjestelmän opetussuunnitelmaan, jossa sen periaatteet tyypillisesti määritellään. Se on yhteydessä myös vallitsevaan oppimiskäsitykseen. (Uusikylä & Atjonen 2005, 50; Ouakrim-Soivio 2016.) Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet perustuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija (TPOPS 2017, 11). Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuva arviointi kiinnittää huomiota oppijan ymmärtämiseen, kykyyn soveltaa tietoja ja taitoja, tietorakenteiden kehittymiseen, sekä käsitysten muuttumiseen. Arvioinnissa pyritään huomioimaan oppijoiden taustaan liittyvät tekijät, kuten aiempi ymmärrys ja osaaminen, kokemukset ja kiinnostuksen kohteet. (Tynjälä 1999, 173.) Lisäksi taiteen perusopetuksesta on annettu laki (633/1998), jossa määritellään, että arvioinnin tarkoitus on edistää ja tukea oppimista, sekä kehittää edellytyksiä itsearviointiin. Laissa määritellään myös, että työskentelyä tulee arvioida monipuolisesti. (Laki taiteen perusopetuksesta 633/98, 8 §.)

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (TPOPS 2017) musiikin opintoja koskevan arvioinnin tehtäväksi määritellään opintojen edistymisen tukeminen. Lisäksi määritellään, että ”myönteisessä hengessä annettava ohjaava palaute” on opetuksessa keskeisessä roolissa ja sen tarkoituksena on ohjata oppilasta asettamaan omia tavoitteita ja tukea niiden saavuttamisessa. Arvioinnin yleisinä periaatteina

mainitaan, että arvioinnissa ja palautteenannossa huomioidaan oppilaan hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkuvan kehittyminen, ja arvioinnin tulee kohdistua työskentelyyn, ei oppilaan persoonaan ja ominaisuuksiin. Arviointia luonnehditaan monipuoliseksi ja jatkuvaksi niin, että se sisältää erilaisia palautteen antamisen tapoja ja ohjausta itse- ja vertaisarviointiin. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän arvioinnin kohteina määritellään olevan esittäminen ja ilmaiseminen, oppimaan oppiminen ja harjoittelu, kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen sekä säveltäminen ja improvisointi. (TPOPS 2017, 51.)

Musiikin opinnot jakautuvat perusopintoihin ja syventäviin opintoihin (TPOPS 2017, 51). Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (TPOPS 2017) määritellään, että perusopintojen jälkeen oppilas saa todistuksen, jossa on sanallinen arvio, joka kuvailee oppilaan perusopintojen aikaista edistymistä ja osaamisen kehittymistä. Syventävien opintojen jälkeen oppilas tekee lopputyön ja saa päättötodistuksen, jossa siinäkin annetaan sanallinen arvio, joka kuvailee oppilaan edistymistä ja saavutettua osaamista ”suhteessa syventävien opintojen tavoitteisiin”. Koulutuksen järjestäjä kuvaa opetussuunnitelmassaan laajan oppimäärän arviointikriteerit, jotka perustuvat kunkin opintokokonaisuuden tavoitteisiin. Koulutuksen järjestäjät myös päättävät, mitä arviointimenettelyitä ja -tapoja käytetään ja minkälaisin ajanjaksoin. (TPOPS 2017, 17–18.)

2.2 Minäkäsitys ja itsetunto

Tässä luvussa tarkastelen minäkäsitykseen ja itsetuntoon liittyvää käsitteistöä. Minään liittyvään käsitteistöön kuuluvat esimerkiksi termit persoonallisuus, minä, identiteetti, minäkäsitys, minäkuva, itsearvostus, itseluottamus ja itsetunto (Aho & Laine 2004, 16). Tutkijoilla on erilaisia näkemyksiä siitä, mitä termit tarkoittavat, ja ovatko ne erillisiä toisistaan vai toistensa synonyymeja. Tämän vuoksi minään liittyvää käsitteistöä pidetään sekavana. (Aho 1996, 9; Aho & Laine 2004, 16.) Tässä tutkimuksessa lähestyn teoriaa kasvatustieteeseen kuuluvan kehitys- ja kasvatopsykologian tutkimukseen pohjaten. Tutkimuskirjallisuudessa termejä ”minäkäsitys” ja ”minäkuva” pidetään yleensä synonyymeina (Aho 1996, 9; Aho & Laine 2004, 18). Käsittelenkin niitä tutkimuksessani synonyymeina ja käytän termiä ”minäkäsitys”, vaikka taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (TPOPS 2017) käytetäänkin termiä ”minäkuva”.

Lisäksi huomionarvoista on, että tutkimuksessani minäkäsitys ja itsetunto voidaan käsitellä olevan osittain limittyneinä toisiinsa.

2.2.1 Minäkäsitys

Minäkäsitys on yksilön käsitys siitä, millaisena hän pitää itseään ja miten hän kuvailee esimerkiksi arvomaailmaansa, ominaisuuksiansa ja tavoitteitaan. Se on jäsentynyt kokonaisuus menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden tasoilla yksilön itseensä liittämistä havainnoista, tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista ja uskomuksista. (Keltikangas-Järvinen 1994, 17; Koppinen ym. 1994, 115; Aho 1996, 9; Aho & Laine 2004, 18.) Minäkäsitys muodostuu myös siitä, miten yksilö asennoituu itseensä. Minäkäsityksessä voidaankin ajatella olevan kaksi puolta: kognitiivinen puoli, joka sisältää yksilön itseensä liittämät tiedot, ja affektiivinen puoli, joka sisältää yksilön itseään arvioivan puolen. (Burns 1979; Coopersmith 1981; Borba & Borba 1982; Aho 1996, 9; Borba 2003; Aho & Laine 2004, 18.) Minäkäsitys vaikuttaa siihen, mitä informaatiota yksilö valitsee ympäristöstään, miten yksilö käyttäytyy ja toimii sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, miten hän asennoituu niitä kohtaan ja miten hän tulkitsee niissä ilmeneviä kokemuksiaan (Aho 1996, 11–12; Aho & Laine 2004, 16). Yksilön minäkäsitys on myönteinen ja vahva, kun hän liittää itseensä positiivisia ominaisuuksia, suhtautuu myönteisesti tulevaisuuteen, luottaa itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa ja hänellä on realistisia tavoitteita tulevaisuuden suhteen. (Coopersmith 1967, Borba & Borba 1978; Aho & Laine 2004, 16; Ihme 2009, 56.)

Minäkäsitys on nykykäsityksen ja useiden teorioiden mukaan opittu (Borba & Borba 1982, 2; Koppinen ym. 1994, 115; Aho 1996, 26; Ihme 2009, 55). Yksilö rakentaa minäkäsitystään erilaisten kokemusten ja palautteen avulla (Koppinen ym. 1994, 116). Se ei siis ole synnynnäinen, vaan kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muilta, erityisesti tärkeiltä lähihenkilöiltä, kuten opettajilta ja vanhemmilta, saadun palautteen perusteella (Borba & Borba 1978; Burns 1982, 31–33; Koppinen ym. 1994, 116; Aho 1996, 26; 1). Seuraavaksi esittelen Korpisen (1990) minäkäsitysmallin ja Ahon (1996) mallin minäkäsityksen rakenteesta.

Korpinen (1990) jakaa minäkäsitysmallissaan minäkäsityksen seuraaviin osa-alueisiin: itsearvostus, itsetuntemus ja itseluottamus. Minäkäsitys muodostuu sen myötä, kun itsearvostus kehittyy, itsetuntemus lisääntyy ja itseluottamus vahvistuu. Itsearvostus on

alueista tärkein ja eniten tutkittu. Se voidaan määritellä asenteeksi itseään kohtaan, ja se rakentuu yksilön verratessa todellista minäänsä ihanneminään. Itsetuntemus kehittyy yksilön saadessa palautetta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Itsetuntemuksen lisääntyessä yksilö kykenee realistiseen tavoitteenasetteluun, mikä puolestaan mahdollistaa onnistumisen kokemukset. Oppimisen yhteydessä itsetuntemus viittaa siihen, millainen käsitys oppilaalla on itsestään oppijana. Itsetuntemus oppimisen yhteydessä voi esimerkiksi tarkoittaa, että oppilaalla on realistinen käsitys osaamisestaan, vahvuuksistaan ja kehityskohteistaan, ja hän tunnistaa osaamisensa tason ja laadun suhteessa oppimistavoitteisiin. Itseluottamus vahvistuu onnistumisen kokemuksissa ja niistä saatavasta myönteisestä palautteesta, ja onnistuminen itsessään luo lisää odotuksia onnistumiselle uudestaan. (Korpinen 1990; Koppinen ym. 1994, 117–119; Törmä 2011, 123–125.)

Yksilöllä voi olla useita tilannekohtaisia minäkäsityksiä ja yksi yleisminäkäsitys, joka pysyy melko vakaana. Ahon mallin (1996) mukaan yleisminäkäsitys voidaan määritellä hierarkkisenä järjestelmänä ja kokonaisuutena. (Aho 1996, 15; Aho & Laine 2004.) Mallissa yleisminäkäsitys jaetaan kolmeen eri ulottuvuuteen, jotka ovat reaalinäkäsitys, ihanneminäkäsitys ja normatiivinen minäkäsitys. Reaalinäkäsitys on todellinen ja tiedostettu käsitys siitä, minkälaisena yksilö pitää itseään. Ihanneminäkäsitys vastaa siihen, millainen yksilö haluaisi olla, ja se heijastaa ympäristön odotuksia, jotka yksilö on sisäistänyt. Normatiivinen minäkäsitys on yksilön käsitys siitä, minkälaisena hän kokee muiden häntä pitävän ja minkälaisena muut haluavan hänen olevan. Tarkasteltaessa yksilön minäkäsitystä on syytä huomioida hänen ihanneminäkuvansa ja normatiivinen minäkuvansa suhteessa reaalinäkäsitykseen. Ihanteellista olisi, että dimensiot ovat tasapainossa keskenään, eikä niiden välillä olisi suuria eroavaisuuksia. (Aho 1996, 15; Aho & Laine 2004, 18–20.)

Edellä mainitut minäkäsityksen dimensiot jakautuvat vielä kukin neljään osa-alueeseen, jotka ovat suoritusminäkuva, sosiaalinen minäkuva, emotionaalinen minäkuva ja fyysismotorinen minäkuva. Näiden osa-alueiden merkitys vaihtelee tilannekohtaisesti. (Aho 1996, 18; Aho & Laine 2004, 19–20.) Suoritusminäkuvasta käytetään myös termejä akateeminen minäkuva ja kouluminäkuva. Kyseinen osa-alue liittyykin siihen, millaisena ihminen käsittää itsensä kognitiivisissa suoritus tilanteissa. Sosiaalinen minäkuva vastaa ihmisen käsitystä siitä, millainen hän on ryhmässä ja millaiset suhteet hänellä on muihin. Emotionaaliseen minäkuvaan liittyy se, millaisia tunteita ja luonteenpiirteitä ihminen pi-

tää itsellään olevan. Fyysis-motorinen minäkuva käsittää yksilön itseensä määrittämät ulkoiset ja fyysiset piirteet ja ominaisuudet. (Aho 1996, 19–20; Aho & Laine 2004, 20.) Aho (1996) sekä Aho ja Laine (2004) korostavat, että kasvattajan tulisi tuntea lapsen minäkäsityksen eri osa-alueet ja niiden tärkeys lapselle, koska vain siten itsetuntoon voidaan tehokkaasti vaikuttaa (Aho 1996, 15; Aho & Laine 2004, 20).

2.2.2 Itsetunto

Itsetunto on yksilön tekemää ja ylläpitämää arviointia itsestään ja siitä, minkä verran hän kokee itsensä esimerkiksi arvokkaaksi, kykeneväksi ja merkittäväksi (Reasoner 1992, 2; Borba 2003, 5). Kun minäkäsityksellä tarkoitetaan yksilön käsitystä itsestään, voidaan itsetunnon kuvata olevan tämän käsityksen positiivisuuden määrä. Se on ihmisen kykyä luottaa itseensä, arvostaa itseään heikkouksistaan riippumatta ja nähdä elämänsä merkittävänä. Itsetuntoa voidaan kuvailla hyväksi, kun minäkäsityksessä vallitsevat positiiviset, mutta eivät kuitenkaan epärealistiset, ominaisuudet. (Keltikangas-Järvinen 1994, 17–18.) Myönteinen ja realistinen minäkäsitys sekä hyvä itsetunto ovat siten yhteydessä toisiinsa, eivätkä eroa huomattavasti toisistaan (Keltikangas-Järvinen 1994; Aho 1996, 10; Aho & Laine 2004, 20).

Yksilö, jolla on hyvä itsetunto, tunnistaa vahvojen ominaisuuksiensa lisäksi ”heikkouksensa”, mutta korostaa enemmän hyvää itsessään, jolloin ”heikkouksien” ja puutteiden myöntäminen ei heikennä hänen itseluottamustaan. Hän kykenee arvioimaan toimintaansa realistisesti ja sietää pettymyksiä ja epäonnistumisia. (Keltikangas-Järvinen 1994, 18–25; Koppinen ym. 1994, 115; Aho & Laine 2004, 20.) Hyvään itsetuntoon liittyy myös riippumattomuus muiden mielipiteistä ja itsenäisyys omaa elämää koskevissa ratkaisuissa (Keltikangas-Järvinen 1994, 21). Ihmisen itsetuntoa voikin luonnehtia terveeksi, kun hän on luova, rohkea, omia ideoitaan käyttävä, uskaltaa ottaa riskejä ja ilmaista mielipiteensä. Ihminen, jolla on hyvä itsetunto, kykenee myös arvostamaan muita, tulee toimeen muiden ihmisten kanssa ja hänellä on halua toimia ryhmässä. Hän osaa iloita muiden onnistumisesta ja arvostaa oman työnsä lisäksi myös muiden saavutuksia. (Keltikangas-Järvinen 1994, 21; Koppinen ym. 1994, 115.) Yksilö, jolla on hyvä itsetunto, ymmärtää oman tärkeytensä ja elämänsä ainutlaatuisuuden olevan itseisarvo, eikä hän tarvitse suorituksia osoittaakseen sen (Keltikangas-Järvinen 1994, 19).

Itsetuntoa on tutkittu erilaisiin mittareihin ja teorioihin perustuen. Erilaisten määritelmien suuren määrän vuoksi tutkimusten tuloksista on haastavaa tehdä selkeitä yleistyksiä. Näin ollen itsetunnon rakenteesta ja rakentumisesta löytyykin paljon erilaisia malleja. (Aho 1996, 56; Aho & Heino 2000, 3; Aho & Laine 2004, 20.) Michele Borban kehittämä itsetunnon malli pohjautuu muun muassa Maslown tarvehierarkiaan, sekä Coopersmithin (1967) ja Reasonerin (1982) ajatuksiin itsetunnon rakenteesta (Aho 1996, 56; Aho & Heino 2000, 3; Borba 2003, 7).

Borban mallin taustalla vaikuttava Maslown tarvehierarkia koostuu viidestä erilaisesta ihmisen perustarpeesta. Turvallisuus on ihmisen toiseksi tärkein perustarve heti fysiologisten tarpeiden jälkeen. Seuraavana ovat yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarve, arvonannon tarve ja itsensä toteuttamisen tarve. Pohjimmaisten tarpeiden, eli fysiologisten tarpeiden, turvallisuuden, yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarpeiden tulee olla täytetty, jotta korkeammat tarpeet, eli arvonannon ja itsensä toteuttamisen tarpeet, voivat tulla täytetyksi. (Maslow 1954, 35–47; Borba 2003, 49.)

Borba jakaa mallissaan itsetunnon viiteen eri ulottuvuuteen, jotka ovat 1) turvallisuus (*security*) 2) itsensä tiedostaminen (*selfhood*) 3) liittyminen ja yhteenkuuluvuuden tunne (*affiliation*) 4) tehtävätietoisuus (*mission*) 5) pätevyyden tunne (*competency*). Nämä osittain päällekkäiset osa-alueet muodostavat yhdessä itsetunnon, ja niitä on mahdollista kehittää samaan aikaan. (Aho 1996, 57; Borba 2003, 6–10; Aho & Heino 2000, 4; Aho & Laine 2004, 22–23.) Kuten Maslown tarvehierarkiassa, myös Borban mallissa turvallisuuden tunteen tulee täytyä ensin, jotta muut osa-alueet voivat kehittyä ja rakentua sen jatkoksi. Nämä osa-alueet kehittyvät seuraten toinen toistaan. (Aho & Heino 2000, Borba 2003, 7.) Ihmisellä voidaan ajatella olevan vahva itsetunto, kun kaikki osa-alueet ovat eheitä (Aho 1996, 58).

Turvallisuuden tarpeisiin kuuluvat esimerkiksi kokemus vakaudesta ja pysyvyydestä, suojasta, vapaus pelosta ja ahdistuksesta sekä tarve järjestykselle ja rajoille (Maslow 1954, 39). Turvallisuuden tunne tarkoittaa hyvän olon säilymistä ja luottamusta toisiin myös muutostilanteissa (Aho 1996, 59; Aho & Laine 2004, 22). Se on sekä fyysistä että emotionaalista turvallisuutta (Aho 1996, 59). Itsensä tiedostaminen muodostuu sen pohjalta, kuinka hyvin ihminen tuntee roolinsa ja ominaisuutensa. Liittymisen ja yhteenkuuluvuuden tunne on sidoksissa sosiaalisiin taitoihin ja ryhmässä hyväksytyksi tulemiseen. Kun yksilö tuntee liittymistä ja yhteenkuuluvuutta, hän on yhteistyökykyinen, ylläpitää

ystävyyssuhteita ja kykenee osoittamaan myötätuntoa muita kohtaan. Tehtävätietoisuuteen liittyy vastuun ottaminen, motivaatio, aloitteiden tekeminen, ongelmanratkaisutaidot ja realististen tavoitteiden asettaminen. Pätevyyden tunne vahvistuu onnistumisen ja pysyvyyden kokemuksista, jolloin yksilö määrittelee itsensä taitavaksi ja arvostetuksi, uskaltaa ottaa riskejä ja sietää pettymyksiä, korostaa vahvuuksiaan, odottaa onnistumisia, mutta on realistinen itsensä suhteen. (Aho 1996, 66; Aho & Heino 2000, Borba 2003, 7–10; 8–13; Aho & Laine 2004, 22.)

2.3 Myönteisen minäkäsityksen ja hyvän itsetunnon kehittymistä tukeva arviointi ja palautteenanto

Tässä luvussa tarkastelen, millaista on myönteisen minäkäsityksen ja hyvän itsetunnon kehittymistä tukeva arviointi ja palautteenanto tutkimuskirjallisuuden perusteella. Kuten luvussa 2.2.1 ilmeni, yksilön minäkäsitys rakentuu erilaisten kokemusten ja saadun palautteen myötä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa tärkeillä lähihenkilöillä, kuten vanhemmilla ja opettajilla, on keskeinen rooli (Borba & Borba 1978, 1; Burns 1982, 31–33; Koppinen ym. 1994, 116; Aho 1996, 26). Näin ollen voidaan ajatella, että erityisesti vuorovaikutuksessa tapahtuvalla arvioinnilla on suuri merkitys (Törmä 2011, 38). Opettaja voikin vaikuttaa toteuttamallaan arvioinnilla ja antamallaan palautteella oppilaan myönteisen minäkäsityksen ja hyvän itsetunnon kehittymisen tukemiseen (Koppinen ym. 1994; Aho 1996; Borba 2003; Ihme 2009; Paananen 2009; Törmä 2011; Hotulainen & Vainikainen 2017; Nieminen & Tuohilampi 2019). Itsetunnon ja minäkäsityksen vahvistamiseen ei kuitenkaan löydy yhtä joka tilanteeseen sopivaa yleiskeinoa tai yhtä oikeaa ratkaisua, mutta tutkimusten pohjalta on kuitenkin johdettavissa joitakin yleisiä periaatteita, joita opettaja voi opetuksessaan ja arvioinnissaan toteuttaa huomioidakseen ja tukeakseen oppilaiden minäkäsityksen ja itsetunnon myönteistä kehitystä.

Hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen kehittymistä tukevan arvioinnin lähtökohtana on, että erilaiset oppilaat kokevat arvioinnin eri tavalla. Siihen, miten oppilas kokee arvioinnin, vaikuttaa muun muassa oppilaan ikä, luonteenpiirteet, tavoitteet, palautteen ajoitus, aikaisemmat kokemukset arvioinnista ja oppilaan minäkäsitys. Kasvattajan, tässä tapauksessa opettajan, tulisikin tuntea oppilaansa ja tietää, millainen palaute ja vuorovaikutus ovat sopivia kullekin oppilaalle. Arvioinnin pohjana ja lähtökohtana onkin oppilaan tuntemus. (Koppinen ym. 1994; Aho 1996, 48; Törmä 2011, 125.) Toinen

tärkeä lähtökohta on, että tehdyn arvioinnin ja annetun palautteen tulee perustua avoimesti tiedossa oleviin arvioinnin tavoitteisiin ja kriteereihin. Arvioinnin yhteydessä olisi hyvä tarkistaa, että oppilas todella ymmärtää, mihin opettajan antama palaute perustuu, mitkä ovat arviointikriteerit, mitkä olivat tavoitteet ja miten oppilas on edennyt suhteessa niihin (Koppinen ym. 1994, 37–38; Paananen 2009, 407–408; Hotulainen & Vainikainen 2017, 37).

2.3.1 Itsearviointin, sanallisen arvioinnin ja vanhempien arviointiprosessiin osallistumisen merkitys

Itsearviointi on minäkäsityksen rakentamisen kannalta keskeisessä roolissa (Aho 1996; Ihme 2009; Hotulainen & Vainikainen 2017). Oppilasta on tärkeää ohjata arvioimaan edistymistään, oppimistaan ja osaamistaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja kriteereihin (Hotulainen & Vainikainen 2017, 37). Tavoitteena itsearvioinnissa on, että oppilaalle kehitty realistinen minäkäsitys (Aho 1996, 50; Ihme 2009, 97–98). Parhaimmillaan itsearviointi voi vahvistaa oppilaan käsityksiä itsestä hyvänä oppijana ja yhteisön jäsenenä (Ihme 2009, 98). Kuten teorialuvussa 2.2.1 ilmeni, minäkäsityksen voidaan ajatella koostuvan kognitiivisesta ja affektiivisesta puolesta. Kognitiivinen puoli sisältää yksilön itseensä liittämät tiedot, kun taas affektiivinen puoli viittaa yksilön itseään arvioivaan puoleen. Tukeakseen minäkäsityksen kognitiivista osa-aluetta, oppilasta voidaan kannustaa refleктоimaan sitä, mitkä asiat hän tuntee hallitsevansa, ja missä asioissa hän kokee tarvitsevansa lisäoppia. Minäkäsityksen affektiivisen, eli arvioivan osa-alueen rakentumiseen puolestaan vaikuttavat mm. huomatuksi tuleminen ja tunneviestintä. (Paananen 2009, 407–408.)

Kuten teorialuvussa 2.1.2 ilmeni, oppilaat tarvitsevat itsearviointiin ”kehykset”, ja heille tulisi opettaa itsearviointia (Ihme 2009, 96–97; Paananen 2009, 407–408). Huomionarvoista myönteisen minäkäsityksen ja hyvän itsetunnon kehittymistä tukevan arvioinnin yhteydessä on, että oppilaan tulee ymmärtää, ettei itsearvioinnissa arvostella persoonaa tai minää kokonaisuutena, vaan oppiminen ja suoritukset ovat siitä erillisiä tarkastelun kohteita. Opettajan tehtävänä onkin ohjata oppilaan toteuttamaa itsearviointia kohdistamaan toimintaan ja sen tulosten tarkkailuun. (Ihme 2009, 96–98; Koppinen ym. 1994, 87.) Itsearviointi voi myös mahdollistaa sen, että opettajan ja oppilaan väliltä poistuu tietynlainen vastakkainasettelu, tai valtasuhde-asetelma, jossa toinen arvioi ja toinen on ar-

vioitavana. Itsearviointi kasvattaa oppilasta myös sitä kohti, että hän ei aina tarvitse ulkoista palautetta suoritustilanteissa ja voi saavuttaa itse omaa toimintaansa koskevan hallinnan tunteen. (Aho 1996, 50; Aho & Laine 2004, 55; Ihme 2009, 97–98.)

Myös sanallinen arviointi on keskeisessä roolissa minäkäsityksen tukemisessa (Ihme 2009, 94). Luvussa 2.1.2 ilmeni, että onnistuakseen sanallinen arviointi vaatii opettajalta erityistä keskittymistä ja vaivaa. Korpisen mukaan epäonnistuessaan sanallisella arvioinnilla voi olla toteutukseltaan heikkoa numeroarviointiakin vakavampia seurauksia oppilaan oppimiselle ja itsetunnolle. Suotuisalla tavalla käytettynä sanallisella arvioinnilla voi kuitenkin olla myönteisiä vaikutuksia ja mahdollisuuksia oppilaan minäkäsityksen myönteisen kehittymisen kannalta. (Ihme 2009, 101.)

Myönteisen minäkäsityksen rakentamisessa tarvitaan myös vanhempien tukea ja mukana oloa arviointiprosessissa (Aho 1996, 50; Ihme 2009, 97–98). Vanhemmilla voi olla merkitystä ja vaikutusta oppilaiden itsearviointiin muun muassa sen perusteella, millaisia odotuksia he asettavat ja millaista palautetta he antavat (Koppinen ym. 1994, 29; Ihme 2009, 96). Vanhempien kanssa olisi keskeistä kommunikoida oppimiselle asetetuista tavoitteista, oppilaan työskentelystä sekä oppimisprosessista haasteineen ja erityisesti onnistumisineen. Lisäksi on keskeistä, että opettaja avaa vanhemmille oppimisen sisältöjä tarkasti ja tuo ilmi, mitä asioita oppilailta ja vanhemmilta odotetaan. Vanhempien mukana olo arviointiprosessissa ja kiinnostuksen osoittaminen oppilaan työskentelyä kohtaan tukevat oppilaan turvallisuuden tunnetta. (Koppinen ym. 1994, 104.)

2.3.2 Palautteen periaatteita ja ominaisuuksia

Myönteisen minäkäsityksen kehittymistä vahvistavan palautteen yleisinä periaatteina on, että sen tulee kohdistua oppimisprosessiin ja työskentelyyn pelkän lopputuloksen sijaan. Lisäksi sisällöllisiin virheisiin tulee suhtautua rakentavasti. (Paananen 2009, 407–408; Nieminen ja Tuohilampi 2019, 296–299.) Oppilaan tulee myös saada palautetta riittävän vaikeista haasteista (Nieminen ja Tuohilampi 2019, 299). Palautteen tulisi olla luonteeltaan sellaista, että se auttaa oppijaa ratkaisemaan itse ongelman. Jotta palaute on sen saajalle ymmärrettävää, palautteen ajoituksen ja sisällön tulee liittyä selkeästi tilanteeseen tai suoritukseen, joka on palautteen kohteena. (Koppinen ym. 1994, 37–38; Paananen 2009, 407–408.)

Luvussa 2.2.1 esittelin Korpisen (1990) minäkäsitys-mallin. Korpisen mallin näkökulmasta kolmea minäkäsityksen eri osa-aluetta, itsearvostusta, itsetuntemusta ja itseluottamusta, voidaan kehittää tietynlaisen palautteen avulla. Itsearvostuksen kehittäminen edellyttää, että oppija saa myönteistä ja edistymistä korostavaa palautetta. On tärkeää, että oppilas saa palautetta erityisesti itse arvostamistaan ja itselleen merkityksellisistä asioista. ”Kielteisen” palautteen tulee olla luonteeltaan yksityiskohtaista ja kohdistua vain toimintaan ja suoritukseen, ei oppilaan persoonaan. (Koppinen ym. 1994, 117–120; Törmä 2011, 123–125.)

Itsetuntemuksen kehittämiseksi oppilaan tulisi saada edistymisestään mahdollisimman täsmällistä ja yksityiskohtaista palautetta. Arvioinnissa tulee huomioida, että oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan ja mitä tavoitteita oppimiselle on asetettu. Palautteen tulee olla mahdollisimman yksilöllistä ja oppilaan tulee saada palautetta välittömästi arvioitavan suorituksen yhteydessä. Oppilasta tulee rohkaista asettamaan omia tavoitteita, ohjata itsenäiseen opiskeluun ja oman edistymisen arvioimiseen, sekä lisäksi tarjota mahdollisuus keskustella edistymisestä. Realistinen tavoitteenasettelu mahdollistaa onnistumisen kokemukset, jotka puolestaan lisäävät oppilaan itseluottamusta ja rohkaisevat asettamaan jälleen uusia tavoitteita. Onnistumisen kokemukset ovat keskeisiä myös oppilaan itsearvostuksen kehittymisen kannalta. (Koppinen ym. 1994, 117–120; Törmä 2011, 122–125.)

Onnistumisen kokemukset ja niistä saatava myönteinen palaute ovat siis yhteydessä itseluottamuksen vahvistamiseen. Jotta onnistuminen mahdollistuu, oppilaan tulee saada yksilöllisiä tehtäviä, jotka vastaavat hänen edellytyksiään, mutta jotka ovat kuitenkin myös tarpeeksi haastavia, minkä lisäksi oppilasta tulee ohjata tekemään itsenäisiä valintoja, ennakoida erilaisia valintavaihtoehtoja ja arvioimaan päätösten seurauksia. Epäonnistumisten jälkeen on keskeistä käsitellä sen taustalla olevia ja siihen johtaneita syy-seuraussuhteita, analysoida ”heikot” ja vahvat puolet ja tarjota oppilaalle niistä täsmällistä palautetta. Opettajan tulee myös huomioida, että osa oppilaista saattaa asettaa tavoitteensa edellytystensä alapuolelle. (Koppinen ym. 1994, 117–120; Törmä 2011, 124.) Opettajan tulee luoda sellaiset olosuhteet ja mitoittaa sellaiset tehtävät, että oppilaan on mahdollista onnistua, lisäksi oppilasta voi vielä ohjata arvioimaan sellaista työskentelyä, joka johtaa onnistumiseen (Culp 2016, 20; Hotulainen & Vainikainen 2017, 37). Arvioinnin ei ole kuitenkaan tarkoitus olla epäonnistumisilta suojaavaa, sillä se ei siten tue oppilaan kasvua. Sen sijaan epäonnistumisten käsittelyssä on tärkeää, että palautteessa ilmenevät syy-

seuraussuhteet, eli lopputulokseen johtaneet syyt (Hotulainen & Vainikainen 2017, 38; Nieminen & Tuohilampi 2019, 295).

Luvussa 2.2.3 esittelin Borban mallin itsetunnon rakenteesta. Ahon (1996) ja Borban (2003) ajatuksiin nojaten tarkastelen seuraavaksi itsetuntoa vahvistavan palautteen ominaisuuksia. Lähtökohtaisesti saatu palaute tulee kokea ansaittuna ja rehellisenä. Palautteen tulisi olla ajoitukseltaan välitön, sillä palautteen tehokkuus voi heikentyä, mikäli suorituksesta saatava palaute viivästyy. Palautteessa tulee erotella persoona ja käyttäytyminen, eli palautteen tulee kohdistua toimintaan. Sen tulee olla yksilöllistä, spesifiä ja riittävän konkreettista. Luonteeltaan palautteen tulee olla toistuvaa. Sen olisi hyvä olla välillä myös spontaania. Sisällöllisesti sen tulisi olla kuvailevaa ja pitää sisällään havaintoja päätelmien sijaan. Palautteenannossa keskiössä ovat opettajan empatiataidot ja sen harkitseminen, onko palaute oppijan kannalta arvokasta, kehittävää ja rakentavaa. Palautteenantotilanteessa palautetta tulisi antaa uskottavasti ja vakuuttavasti. Palautetta tulisi myös antaa tarpeeksi vähän, jotta vastaanottaja muistaa ja kykenee soveltamaan saamaansa informaatiota. Palautteen tulisi olla objektiivista, eli palautteenantajasta riippumattomaa. Palautteen tulee kohdistua siihen, mitä oppilas itse arvostaa, ja tunnustusta tulee antaa myös yrittämisestä ja osittaisesta onnistumisesta. (Aho 1996, 51–55; Borba 2003, 52.)

2.3.3 Turvallisuuden tunteen kokemus arviointitilanteissa ja opettajan rooli

Turvallisuuden tunteen kokemus on edellytys hyvän itsetunnon vahvistamiselle (Aho 1996, 59; Borba 2003, 50–52). Arviointitilanteiden onnistumisen ja oppilaan oppimisen kannalta on tärkeää, että oppilas tuntee olonsa turvalliseksi, koska silloin hän on avoin itseensä kohdistuvaa informaatiota ja arviointeja kohtaan, uskaltaa ottaa riskejä, tutkia uusia vaihtoehtoja ja haasteita, tehdä kysymyksiä ja kokeilla epäonnistumisenkin riskistä huolimatta (Borba 2003, 49–50; Aho & Laine 2004, 49–51). Mahdollistaakseen oppilaalle kokemuksen turvallisuudesta opettajan tulee luoda positiivinen, kannustava ja huolehtiva ympäristö sekä asettaa johdonmukaisia ja perusteltuja rajoja ja sääntöjä, joita jatkuvasti vahvistetaan. Turvallisuuden tunteen perustana on myös opettajan ja oppilaan välille rakentuva luottamussuhde, joka on palautteen vastaanottamisen kannalta keskiössä. Luottamussuhteen rakentumista ja vahvistumista tukee opettajan osoittama aitous, empaattisuus, hyväksyntä ja kunnioitus. Luottamussuhteen rakentuminen vaatii opettajalta

myös avointa kommunikaatiota ja realististen odotusten asettamista. (Aho 1996, 61; Borba 2003, 49–50; Aho & Laine 2004, 49–51; Ihme 2009, 129; Culp 2016, 20.)

Opettajan tulee kohdata jokainen oppilas innostuneesti ja rohkaisevasti. Opettaja voi tukea oppilaan kokemaa turvallisuuden tunnetta kannustamalla yrittämään ja identifioimalla yksilöllisiä vahvuuksia. (Culp 2016, 20.) Vahvuuksien tunnistaminen itsessään vahvistaa samalla itsetuntoa (Aho & Heino 2000, 16). Pelkän ”oikean” ja ”väärän” määrittelyn sijaan on tärkeää, että opettaja kiittää osallistumisesta ja kehuu yrittämisestä. Muistuttamalla, että virheet ovat osa oppimisprosessia, opettaja voi rohkaista oppilaita kokeilemaan uusia asioita. (Culp 2016, 20.)

Tietynlaisella opettajan roolilla on merkitystä hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen kehittymistä tukevassa arvioinnissa ja palautteenannossa. Opettajan tulisi olla ikään kuin avustaja ja kanssakulkija. Opettajan tärkeä työväline on oman valtansa tiedostaminen ja eettisesti oikein käyttäminen. (Aho 1996, 49; Nieminen & Tuohilampi 2019, 298.) Arvioinnin toteuttaja arvioi aina omien linssiensä läpi, jolloin hänen toteuttamansa arvioinnin taustalla voivat vaikuttaa hänen omat kokemuksensa, arvonsa ja näkemyksensä. Opettajan onkin tärkeää tiedostaa arviointinsa perusteet (Koppinen ym. 1994, 121). Myös sillä, millainen minäkäsitys ja itsetunto arvioinnin toteuttajalla, eli opettajalla on, on merkitystä arviointitilanteiden ja palautteen vastaanottamisen kannalta (Burns 1982; 250–268; Koppinen ym. 1994, 115). Aikuisen oma vahva itsetunto heijastuu myös lapseen, ja aikuinen voi näyttää esimerkkiä erilaisuuden hyväksymisestä ja epävarmuuden sietämisestä (Koppinen ym. 1994, 17; Aho 1996, 49–50). Kasvattajan tärkeä työväline on hänen persoonansa, ja hänen tulee sen lisäksi huomioida myös lapsen persoonallisuus (Aho 1996, 48).

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni ja -kysymykseni. Tarkastelen laadullisen tutkimuksen ominaisuuksia ja periaatteita. Kuvailen tutkimukseni toteutusta, aineistonkeruuta ja aineiston analyysiä. Pohdin myös tutkimustani koskevia tutkimuseettisiä kysymyksiä.

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni käsittelee arviointia ja palautteenantoa soitonopetuksessa taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän kontekstissa keskittyen lasten ja nuorten yksilöopetukseen. Tutkimukseni tehtävänä on tarkastella soitonopettajien kuvailemaa arvioinnin ja palautteenannon toteuttamista heidän opetustyössään. Lisäksi tutkin soitonopettajien kuvailemassa arvioinnissa ja palautteenannossa ilmenevää oppilaiden myönteisen minäkäsityksen ja hyvän itsetunnon kehittymisen tukemista.

Tutkimuskysymykseni ovat:

Miten haastateltavat opettajat kuvailevat toteuttamaansa arviointia ja palautteenantoa?

Miten haastateltavien soitonopettajien kuvailemassa arvioinnissa ja palautteenannossa ilmenee oppilaiden myönteisen minäkäsityksen ja hyvän itsetunnon kehittymisen tukeminen?

3.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on lähestymistavaltaan laadullinen tapaustutkimus. Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen, ja tutkittavaa kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tarkoituksena ei ole niinkään testata valmiita teorioita ja hypoteeseja, vaan ennemminkin löytää ja paljastaa odottamattomia seikkoja sekä kuvailla ilmiöitä. Aineiston hankinnassa on tarkoituksenmukaista käyttää aineistonkeruumenetelmiä, jotka mahdollistavat, että tutkittavien ääni ja näkökulmat pääsevät keskiöön. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161–164.) Tapaustutkimuksessa tutkimuskohteen muodostaa jokin tietty rajattu tapaus tai joukko tapauksia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 44).

Tapaustutkimuksessa ei pyritä lähtökohtaisesti yleistettävään tietoon, vaan päämääränä on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tuloksia voidaan kuitenkin tarkastella esimerkiksi siitä näkökulmasta, voidaanko niitä soveltaa muussa tutkimuksessa ja antavatko ne olennaista tietoa ja suuntaviivoja vastaavanlaiselle tutkimukselle tai samaa aihetta koskevan laajemman tutkimuksen suunnittelemiselle. Tapaustutkimus valitaan tutkimuksen lähestymistavaksi yleensä silloin, kun kohdetta halutaan ymmärtää syvällisesti samalla sen konteksti huomioiden. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 45.) Valitsinkin laadullisen tapaustutkimuksen tutkimukseni lähestymistavaksi, koska pyrin tutkimaan haastateltavien näkemyksiä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja syvällisesti.

3.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmä oli teemahaastattelu ja toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina. Teemahaastattelu rakentuu tyypillisesti tutkijan, eli haastattelijan, ennalta määrittelemistä teemoista ja aihepiireistä. Teemahaastattelu ei etene tarkkojen kysymysten varassa, vaikkakin haastattelijalla voi olla joitakin etukäteen mietittyjä tarkentavia apukysymyksiä keskustelun ohjaamiseksi. Teemojen käsittelemisen järjestys ja kunkin teeman käsittelyyn käytetty aika vaihtelevat haastattelusta riippuen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Hirsjärvi ym. 2009, 204; Eskola & Suoranta 2014, 87.) Tutkijan vastuulla on kuitenkin varmistaa, että kaikki teemat tulevat jokaisen haastateltavan kanssa käsiteltyä (Eskola & Suoranta 2014, 87).

Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän ja -kysymyksen kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2003, 77–78). Teemat voivat perustua aiheesta aiemmin tiedettyyn teoriaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66; Tuomi & Sarajärvi 2003, 77–78). Tässä tutkimuksessa haastatteluteemat muodostuivat arviointiin ja palautteenantoon liittyvän teorian sekä hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen kehittymistä tukevaan arviointiin liittyvän teorian perusteella. Lisäksi laadin kunkin teeman alle apukysymyksiä, joiden avulla pystyin ohjaamaan keskustelua luontevasti ja tarkentamaan tarvittaessa. Pyrin kuitenkin siihen, että haastateltavat voisivat kertoa aiheesta mahdollisimman vapaasti.

Teemahaastattelussa keskeisessä osassa ovat haastateltavien tulkinnat ja asioille antamat merkitykset (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Koska teemahaastattelu on muodoltaan avoin, on haastateltavilla mahdollisuus vastata melko vapaasti. Teemat kuitenkin muodostavat

haastattelua ohjaavat raamit, joiden ansiosta aineiston keruun jälkeen litteroitua aineistoa on selkeämpää alkaa jäsentämään (Eskola & Suoranta 2014, 88). Teemahaastattelu valikoituikin tutkimusmenetelmäksi, koska halusin tutkia aihetta syvällisesti ja mahdollistaa, että haastatteluissa korostuvat kunkin haastateltavan yksilölliset kokemukset ja heitä itseään kiinnostavat näkökulmat, mutta samalla taata, että käsittelen kaikkien haastateltavien kanssa samat aihepiirit.

Haastateltavat valitaan tutkimukseen yleensä sen perusteella, että he edustavat tiettyä ryhmää, jonka haastattelemisen on tarkoituksenmukaista tutkimustehtävän ja -kysymyksen kannalta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 83). Aluksi päätin haastateltavien valintakriteerit. Päädyin valitsemaan haastateltavaksi soitonopettajia, joilla on opetus- ja arviointityökemusta vähintään kymmenen vuoden ajalta. Lisäksi valintakriteerinä oli, että haastateltavat työskentelevät taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaista opetusta tarjoavassa oppilaitoksessa ja heillä on oppilaana lapsia ja nuoria. Päädyin kyseisiin valintakriteereihin varmistaakseni, että haastateltavilla on kokemusta ja näkökulmia arvioinnista sekä tietämystä tutkimukseni taustalla vaikuttavasta taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmasta (TPOPS 2017). Löysin haastateltavat kysymällä vinkkejä alaa tuntevilta opettajilta ja ammattiopiskelijoilta. Osaan haastateltavista olin yhteydessä puhelimitse ja osalle lähetin haastattelukutsut sähköpostitse.

Teemahaastattelun aineiston keruussa on tyypillistä tallentaa haastattelut. Sujuvuuden ja luontevan keskustelun takaamiseksi haastattelijan on hyvä osata haastattelun runko ja teemat hyvin etukäteen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 92.) Tallensin haastattelut puhelimeni ja Ipadini sanelin-toiminnoilla. Ennen haastattelujen toteutusta opettelini haastattelun rungon ja teemat huolellisesti mahdollistaakseni vapautuneen keskustelun. Tein haastattelut huhti- ja toukokuussa 2022. Yksi haastatteluista toteutettiin lähitapaamisena haastateltavan työpaikalla. Haastattelu kesti 79 minuuttia. Kaksi muuta haastattelua toteutettiin etäyhteyksin zoom-sovelluksella. Ensimmäinen haastattelu kesti 54 minuuttia ja toinen 60 minuuttia. Päädyin haastattelemaan kolmea soitonopettajaa, sillä koin, että kolmen haastattelun perusteella sain tarkasteltua aihetta syvällisesti. Halusin myös rajata aineiston ja työmäärän opinnäytetyön laajuuteen.

3.4 Analyysi

Teemahaastattelulla kerätty aineisto voi olla runsas, eikä tutkija välttämättä pysty käyttämään kaikkea materiaalia tutkimuksessaan. Analyysillä pyritään jäsentämään ja tiivistämään kerättyä materiaalia sellaiseen muotoon, että sitä on sujuvampaa ja selkeämpää tarkastella. Huomionarvoista on, että aineisto itsessään ei ole tutkimuksen tulokset, vaan ne muodostuvat aineiston pohjalta tehdyn analyysin ja tulkintojen perusteella. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 135; Eskola & Suoranta 2014, 138.) Avaan seuraavaksi vaiheet, jotka tutkimukseni analyysi sisälsi.

Aloitin litteroimalla haastattelut word-tekstinkäsittelyohjelmalla. Litterointi tarkoittaa, että esimerkiksi nauhoittamalla kerätty puhemuotoinen materiaali muutetaan puhtaaksi kirjoitettuun tekstimuotoon analysoimisen helpottamiseksi (Hirsjärvi ym. 2009, 222; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 78). Seuraavaksi aloin jäsentämään aineistoa koodaamalla. Koodaamisen tarkoituksena on auttaa jäsentämään aineistoa helpommin tulkittavaksi (Eskola & Suoranta 2014, 155–156). Koodaamisessa tutkija käy kerättyä aineistoa läpi pyrkien selventämään sitä ja etsien tutkimustehtävän ja -kysymysten kannalta olennaisia asioita. Koodaaminen ei ole välttämätöntä, mutta se on hyvä välivaihe ennen varsinaista analyysia, koska jo koodatessa tutkija saa monitahoisen kuvan ja alustavan käsityksen aineistosta. Käytetyt koodit tarkoittavat erilaisia merkkejä, kuten sanoja tai kuvioita, ja koodaaminen voi olla myös esimerkiksi eri värien käyttämistä tai korostusväreillä alleviivaamista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 80.) Koodaamisvaiheessa luin aineistot huolellisesti useamman kerran läpi ja kirjoitin marginaaliin jäsentäviä koodisanoja. Lisäksi maalasin aineistosta nousevia tutkimuskysymysteni kannalta olennaisia teemoja Word-tekstinkäsittelyohjelman korostusväreillä.

Koodaamisen jälkeen aloitin teemoittelun. Teemoittelukin on välivaihe, eli se ei anna vielä varsinaisia tutkimustuloksia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 96). Teemoittelussa aineistosta nostetaan esiin aihepiirejä, jotka toistuvat usean haastateltavan kesken. Tyypillisesti esiin nousevat teemat perustuvat teemahaastattelussa käsiteltyihin teemoihin, mutta esille saattaa myös nousta teemoja, jotka ovat lähtöteemojakin mielenkiintoisempia. Huomionarvoista on, että tutkija tulkitsee haastateltavien puhuvan samasta asiasta, vaikka he todennäköisesti ilmaisevat sen eri tavoin. Aineistosta esiin nostettavat teemat perustuvat siis tutkijan tulkintaan haastateltavien kertomasta. (Hirsjärvi & Hurme

2000, 173.) Kerätystä aineistosta on tavoitteena löytää ja erotella tutkimustehtävän ja kysymyksen kannalta keskeiset teemat ja aihepiirit (Eskola & Suoranta 2014, 175–176).

Litteroinnin, koodaamisen ja teemoittelun jälkeen aloin kirjoittamaan varsinaisia tuloksia, ja käytin apunani teoriaohjaavaa analyysia. Teoriaohjaavassa analyysissa teoreettiset käsitteet hahmotetaan ilmiöstä jo aiemmin tiedettynä, ja ne tuodaan esiin aineiston analysoinnin helpottamiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2003, 116). Peilasinkin aineistosta esille nousevia asioita tutkimukseni taustalla olevaan teoriaan.

3.5 Tutkimusetiikka

Tutkimusta tehdessä on noudatettava hyvää tieteellistä käytäntöä, jotta sen tuloksia voidaan pitää uskottavina ja tutkimusta eettisesti hyväksyttävänä (TENK 2012). Läpi tutkimusprosessini rehellisyys, tarkkuus ja huolellisuus ovat olleet pyrkimyksenäni. Tutkijan arvot vaikuttavat taustalla ohjaten sitä, miten hän tutkittavaa ilmiötä ymmärtää, ja näin ollen täyttä objektiivisuutta ei ole mahdollista saavuttaa (Hirsjärvi ym. 2009, 161). Pyrin kuitenkin parhaani mukaan objektiivisuuteen ja puolueettomuuteen erotellen omat mielipiteeni tieteellisestä tiedosta.

Tutkittaessa ihmistä on kunnioitettava itsemääräämisoikeutta antamalla tutkittavalle mahdollisuus päättää tutkimukseen osallistumisesta. Sen mahdollistamiseksi tutkimukseen osallistuvien tulee saada tietää perustiedot tutkimuksesta, tutkimuksen toteuttajista ja kerättävien tietojen käyttötarkoituksesta. Tutkimukseen osallistuvilla on myös oikeus tietää käytännön asioista, kuten tutkimukseen käytettävästä ajasta ja mitä osallistuminen mahdollisesti edellyttää. (Kuula 2006, 61–62.) Kerroin tutkittaville rehellisesti haastattelun mahdollisesta kestosta, perustiedot tutkimuksesta, käytännön toteutuksesta ja kerätyn materiaalin käyttötarkoituksesta. Haastateltavien ei tarvinnut valmistautua tutkimukseen etukäteen. Pyysin haastateltavilta suostumuksen osallistua haastatteluun ennen aineiston keräämistä. Tutkittaville on hyvä informoida myös tutkimuksen pääaiheista, sillä sekin voi vaikuttaa heidän päätökseensä haastatteluun osallistumisesta (Kuula 2006, 105–106). Kuulan (2006) mukaan kuitenkin tarkkaa tutkimusasetelmaa tai hypoteeseja ei tarvitse välttämättä kertoa (Kuula 2006, 105). Kerroin haastateltaville tutkivani soitonopettajien arviointityötä ja esittelin, millaisia keskeisiä teemoja on keskiössä. En kuitenkaan kertonut etukäteen tarkkoja tutkimuskysymyksiäni.

Lähetin haastateltaville tietosuojailmoitus- ja suostumuslomakkeen etukäteen sähköpostitse tutustuttavaksi. Ennen haastattelua kävimme lomakkeen läpi. Lähitapaamisena toteutetussa haastattelussa haastateltava allekirjoitti lomakkeen ennen haastattelun alkua. Etäyhteyksin haastatellut antoivat suullisen suostumuksen haastattelun tekemiseen. Pseudonymisoin aineistoni haastateltavien yksityisyyden turvaamiseksi muuttamalla erisnimet peitenimiksi. Keräsin tutkimukseni kannalta vain välttämättömät henkilötiedot ja poistin suorat ja epäsuorat tunnistet. Säilytin aineistoa huolellisesti tutkimusprosessin ajan, enkä luovuttanut ulkopuolisille.

4 Tulokset

Raportoin tässä luvussa tutkimustulokseni. Ensimmäisessä tulosluvussa esittelen haastateltavani ja heidän arviointityönsä taustaa kunkin haastateltavan oppilaitoskontekstissa. Toisessa tulosluvussa tuon esiin heidän arviointityöhönsä kuuluvia arviointitilanteita, arvioinnin muotoja ja toteutustapoja sekä heidän näkemyksiään uudesta opetussuunnitelmasta. Kolmannessa tulosluvussa käsittelen haastateltavien kuvailemaa palautteenantoa pureutuen palautteen periaatteisiin ja sisällöllisiin ominaisuuksiin sekä palautteenantotilanteisiin liittyvään vuorovaikutukseen. Viimeisessä tulosluvussa keskityn haastateltavien opettajien näkemyksiin arvioinnin erilaisista tehtävistä ja merkityksistä sekä opettajan roolista arvioinnin toteuttajana.

4.1 Haastateltavien esittely ja arviointityön taustaa

Haastateltavat opettajat ovat korkeakoulutettuja soitonopettajia, jotka työskentelevät taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman mukaista opetusta tarjoavissa musiikkioppilaitoksissa eri puolilla Suomea. He ovat työskennelleet soitonopettajana taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän kontekstissa yli 10 vuotta. Tässä tutkimuksessa tarkastelen heidän arviointikäytäntöään lasten ja nuorten yksilöopetuksen kontekstissa.

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa 2017 musiikin arvioinnin kohteina määritellään olevan esittäminen ja ilmaiseminen, oppimaan oppiminen ja harjoittelu, kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen sekä säveltäminen ja improvisointi (TPOPS 2017, 51). Kunkin haastateltavan oppilaitoksessa on itse laadittu kyseisten arvioinnin kohteiden alle arvioinnin tavoitteet ja kriteerit tasoittain, eli määriteltä, millaisia asioita edellytetään milläkin tasolla ja mikä on tavoitellun osaamisen kuvaus. Kunkin tason päätteeksi on esitys, joka arvioidaan. Oppilaitoksissa ilmenevän suunnittelun vapauden myötä haastateltavien oppilaitoksissa on keskenään erilaisia käytäntöjä esimerkiksi tasojen ja arvioitavien esitysten määrissä, esitysten toteutustavoissa ja oppimistavoitteiden seuraamisessa. Lisäksi olennainen muutos on se, että arvioitavista esityksistä ei anneta haastateltavien oppilaitoksissa enää numeroarvosanaa, vaan käytössä on sanallinen arviointi. Huomioin pseudonymisoinnin käsitellessäni haastateltavien oppilait-

tosten arviointikäytäntöjä, enkä sen vuoksi avaa eri tasojen tarkkoja lukumääriä ja oppilaitoksessa käytettäviä tarkkoja termejä, vaan käytän ilmausta ”arvioitavat esitykset” kuvaamaan tasojen jälkeisiä esityksiä. Eri tasoja kuvailen ilmauksin ”perustaso” ja ”syventävät opinnot”.

4.2 Arviointityön kuvailua

Tässä luvussa tarkastelen haastateltavien kuvailemia heidän työssään esiintyviä erilaisia arviointitilanteita, arvioinnin toteutustapoja ja muotoja. Kaikki haastateltavat kuvailevat, että arviointi on heidän opetustyössään jatkuvasti mukana. Haastateltava A mainitsee, että arviointi tuntuu välillä jopa automaattiselta ja tapahtuu opetustyön ohessa ikään kuin tiedostamatta. Myös useat tutkijat (Koppinen ym. 1994, 8; Uusikylä & Atjonen 2005, 191; Ouakrim-Soivio 2016, 15) painottavat, että arviointi on keskeinen ja muusta opetuksesta erottamaton osa. Tuon ensimmäisessä alaluvussa esiin sekä oppimisprosessin aikana ilmeneviä että oppimiskokonaisuuksien, eli arvioitavien esitysten jälkeisiä, arvioinnin tilanteita, muotoja ja toteutustapoja. Teorialuvussa 2.1.1 kuvailin, kuinka arviointia voidaan jäsentää sen erilaisten tehtävien ja tarkoitusten perusteella jaotellen se formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin sekä englanninkielisen tutkimuskirjallisuuden ilmauksilla *assessment for*, *assessment of* ja *assessment as learning*. Haastateltavien kuvailujen perusteella nämä erilaiset arvioinnin tehtävät kulkevat limittäin heidän arviointityönsä lomassa. Pohdin kyseisten jaottelujen ilmenemistä tarkemmin johtopäätöksissä.

4.2.1 Arvioinnin toteutustavat ja muodot

Keskeisimpiä oppimisprosessin aikana tapahtuvia arvioinnin toteuttamisen tapoja ovat haastateltavien kuvaileman perusteella soittotunneilla annettava suullinen palaute, oppilaan ohjaaminen ja keskustelu. Myös tutkijoiden (Fautley 2010; Colwell & Fautley 2018; Hallam 2019) mukaan kyseiset arvioinnin tavat ovat tyypillisiä arvioinnin toteutustapoja ja keskeisessä asemassa instrumenttiopetuksessa.

Palautettahan oppilas saa soittotunnilla multa ihan jatkuvasti, niinku tosi monesta asiasta. (Haastateltava A)

Keskeisimpänä on varmaan se keskustelu ja palautteenanto niiden tuntien aikana, siis ihan suullisesti sille oppilaalle, sitähan me tietysti koko aika myös tehdään, et arvioidaan sitä oppilasta ja sen suoriutumista siinä tunnin aikana ja annetaan siitä palautetta, että miten asiat menee ja mihin pyritään ja mikä on mennyt paremmaksi ja mitä pitäis vielä ehkä yrittää saada niinku eteenpäin. (Haastateltava B)

Haastateltava A kuvailee, että jo tunnin alussa oppilaan kanssa kuulumisia vaihtaessa hän kokee tekevänsä tietynlaista arviointia esimerkiksi kysyessään, miten oppilas on ehtinyt soittamaan viikon aikana, sillä oppilaan senhetkinen tausta ja tilanne vaikuttavat soittotunnin kulkuun. Myös haastateltava C mainitsee soittotunnin alussa tapahtuvan kuulumisten kysymisen olevan osa hänen toteuttamaansa arviointityötä.

Mä kysyn aina, ihan siis näin yksinkertaisesti kysyn, et ”miten menee?” ja ”miten viikko on menny?” ja sitte kysyn ”kuinka harjoittelu on sujunu?” ja että ”missä tuntuu, että on onnistunu?” ja sit, että ”mis on vaikeeta?”. Ja sitte mietitään, että miten niitä asioita, jotka on vaikeita, niin voitais tehdä niinku niin, että ne ei ois niin vaikeita. (Haastateltava C)

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden (TPOPS 2017) mukaan arvioinnin tulisi olla monipuolista ja jatkuvaa (TPOPS 2017, 51). Haastateltava B mainitsee, että vaikka nykyinen opetussuunnitelma edellyttää jatkuvan arvioinnin käyttämistä opetuksessa, hänen mielestään jatkuva arviointi on kuitenkin opetussuunnitelmasta riippumatta perinteisesti ollut aina mukana instrumenttiopetuksessa. Haastateltava B kuvailee toteuttamansa jatkuvan arvioinnin olevan käytännössä pääasiassa suurimmaksi osaksi oppilaalle annettavaa suullista palautetta ja keskustelua oppilaan kanssa. Lisäksi hän kuvailee, että hänen toteuttamaansa jatkuvaan arviointiin voi sisältyä yhteydenpito oppilaan kotiin sähköpostilla tai oppilaitoksessa käytettävän sähköisen järjestelmän kautta. Se voi olla myös sähköiseen järjestelmään kirjoitettava, tai ylipäänsä jokin muu viesti, joka päättyy vanhempien lisäksi myös oppilaalle. Haastateltava B kokee tekevänsä kirjallista palautetta myös kirjoittaessaan asioita oppilaan kotitehtävävihkoon.

Sehän on myöskin niinkun palautetta, että: ”mitä soitat ens kerraksi, mihin pitää keskittyä ja muista tämä asia vielä, koska tän pitää mennä paremmin ja tämä sujui jo hienosti”, näitähän asioita voi sisällyttää sinne kotitehtävävihkoon oikeinkin mainiosti. Ja joskushan toi on jopa niinku sitte palautemuotona saattaa

olla tehokkaampi, kun siit jää semmonen kirjallinen joku viesti sit sille oppilaalle ja siihen on helpompi palata, ku se on siellä ylhäällä. (Haastateltava B)

Haastateltava A kertoo, että jos konsertin jälkeen ei ole aikaa jäädä keskustelemaan ja antamaan palautetta oppilaalle, hän lähettää viestin esimerkiksi viestintäsovellus WhatsAppin kautta, tai pienemmille oppilaille vanhempien puhelimen kautta. Hän haluaa aina esiintymisten jälkeen välittää oppilaille kiitoksen, ja he sopivat keskustelewansa konsertista seuraavalla tunnilla lisää. Moni oppilas kirjoittaa viestillä omat ajatukset ja ”fiilikset” esiintymisestä.

Kaikki haastateltavat mainitsevat yhteistyön vanhempien ja oppilaan perheen kanssa olevan keskeinen osa heidän arviointityötään. Haastateltavat mainitsevat yhteistyön sisältävän esimerkiksi viestimistä koteihin tai keskustelua vanhempien kanssa. Tutkijoiden (Koppinen ym. 1994, 104; Aho 1996, 50; Ihme 2009, 97–98) mukaan vanhempien mukana olo arviointiprosessissa on keskeistä oppilaan myönteisen minäkäsityksen kehittämisen kannalta. Haastateltava C korostaa vanhempien kanssa yhteydenpidon tärkeyttä silloin, kun kohdataan haasteita ja erityisesti silloin, jos kyseessä on nuori oppilas. Haastateltavat B ja C kuvailevat, että yhteydenpidon määrä vaihtelee sen mukaan, kuinka paljon vanhemmat haluavat olla mukana. Haastateltava C myös mainitsee, että toisiin vanhempiin on helpompi olla yhteydessä kuin toisiin, ja vanhemmat suhtautuvat eri tavalla yhteistyöhön. Haastateltava C pohtii, että hänen työssään olisi hyvä lisätä vanhempien kanssa arviointiin liittyvää kommunikointia.

Opettajis on vähän eroja, jotkut tekee sitä enemmän, jotkut vähemmän, ja oppilaiden vanhemmissa on myös eroja, jotkut kaipaa sitä enemmän, jotkut vähemmän. Mutta tota se on ehkä semmonen kontakti, mitä ei pidä myöskään kyl väheksyä. (Haastateltava B)

Ja sitte kyllä se on hyvä istuu vanhempienki kans alas ja miettiä, että ”mites ens vuosi” ja ”mitäs, meil ois nää tavoitteina” ja ”mites harjottelu sujuu siel kotona?” ja sit kysellä ”onko jo soitin?” (--) Se on parempi, että kotona ollaan koko ajan tietosia monesta asiasta ja se on ehkä semmonen, mitä pitäis tehdä vielä enemmän. (Haastateltava C)

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (TPOPS 2017) määrittelee, että arvioinnin tarkoituksena on ohjata oppilasta asettamaan tavoitteita ja tukea niiden saavuttamisessa (TPOPS 2017, 51). Kaikki haastateltavat kuvailevat, että he seuraavat oppimistavoitteita yhdessä oppilaan kanssa. Hotulainen ja Vainikainen (2017, 37) korostavat, että minäkäsityksen myönteisen kehittymisen kannalta oppilasta on tärkeää ohjata arvioimaan edistymistään ja oppimistaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Haastateltavilla A ja C on tietyillä etenemistasoilla tavoitteiden seuraamiseen käytössä erikseen sähköinen järjestelmä.

Haastateltava A kokee, että sähköisessä järjestelmässä tavoitteiden kirjaaminen ja seuraaminen auttaa opettajaa käytännön suunnittelussa ja oppilaan edistymisen seuraamisessa, kun esille kirjataan, mitä on tehty ja mitä on tulossa. Järjestelmän avulla myös vanhemmat näkevät, mitä tavoitteita on edessä. Järjestelmässä on se hyvä puoli haastateltava A:n mielestä, että se tuo opeteltavia asioita ja tavoitteita näkyväksi. Haastateltava A kuvailee, että sähköinen järjestelmä on myös yhteinen väline opettajan ja oppilaan välillä ja mahdollistaa keskustelun oppilaan kanssa. Koppisen ym. (1994, 117–120) ja Törmän (2011, 122–125) mukaan oppilaan ohjaaminen tavoitteiden asettamiseen ja edistymisestä keskusteleminen opettajan kanssa tukevat oppilaan itsetuntemusta.

Myös haastateltava C kuvailee, että tavoitteiden seuraaminen ja kirjaaminen sähköisen järjestelmän avulla on luonteeltaan vuorovaikutteista, he täyttävät, katsovat ja seuraavat sitä oppilaan kanssa yhdessä säännöllisesti ja mahdollisesti myös muokkaavat. Haastateltava C myös mainitsee, että sähköinen järjestelmä on hyvä työväline pidemmän aikavälin tarkasteluun, jotta palautteen voi kohdistaa oppimisprosessiin ja edistymiseen. Paananen (2009, 407–408) sekä Nieminen ja Tuohilampi (2019, 296–299) alleviivaavat, että palautteen kohdistaminen oppimisprosessiin ja työskentelyyn on merkittävää myönteisen minäkäsityksen kehittymisen tukemisen kannalta.

Tulee kirjatuksi niinku pidemmät aikajaksot, jotka yleensä unohtuu, ne niinku unohtuu kaikilta meiltä. (--) Et täähän on semmonen, mitä mä joudun aika paljon muistutteleen, että ”no muistaksä kaks vuotta sitten, mitä sä soitit?” ja sitte ”ymmärräksä, paljonko oot oppinu kaikkee?”, että tämmösiä joutuu muistuttelemaan. (Haastateltava C)

Haastateltavat kertovat, että tavoitteiden pohtiminen oppilaiden kanssa on erilaista riippuen oppilaiden iästä. Pienten oppilaiden kanssa se tapahtuu pienemmässä mittakaavassa,

jolloin tavoitteet ovat lähellä. Haastateltava B mainitsee, että pienten kanssa tavoitteiden pohtimisessa voi hyödyntää pelillistämistä.

Opettajahan voi halutessaan tehdä semmosta, mikä voi olla oppilaan kannalta tosi kiva, että on vaikkapa omassa vihkossa, tai sitte seinällä jotenki semmost listaa, että ”no nyt sä osaat ton, rasti ruutuun, nyt sä osaat ton”, et sehän voi olla pienempien kanssa varsinki pedagogisesti tosi koukuttavaaki vähän pelillistää sitä sillee, et ”hei nyt tavotellaan tota seuraavaks ja raksitaan toi ruutu tuolt pois”. (Haastateltava B)

Ne voi koskee jotain yhtä kappaletta, tai jopa jotain niinku yhtä ääntä, et ”hei soititpa niinku komeesti, aattelitko ite, tai et mitäs sä niinku voisit viel jotenki sun mielestä tehdä ton?”. Et ne ei välttämättä oo, et ”mitäs tästä nyt tonne ensi lukukaudelle, et mitkäs on sun tavoitteet?”, vaan että ”nyt kun meillä on täs tää kappale ja mun mielestä tää kappale on nyt tässä vaiheessa, niin mä aattelen, et sä pystyisit vielä tekeen tähän tän ja tän, ja mitä sä ite haluisit siihen tehdä?”. (Haastateltava A)

Kaikki haastateltavat pitävät tärkeänä, että arviointi tapahtuu yhdessä oppilaan kanssa ja he pyrkivät ohjaamaan oppilaitaan kohti itsearviointia. Tutkijoiden (Aho 1996, 50; Ihme 2009, 97–98; Paananen 2009, 407–408; Hotulainen & Vainikainen 2017, 37) mukaan itsearviointi on myönteisen ja realistisen minäkäsityksen rakentumisen ja kehittymisen kannalta arviointimenetelmänä keskeisessä roolissa.

Et sit toisaalta samalla mä opetan häntä (oppilasta) siihen itsearviointiin. (--) Hän oppii arvioimaan niit omia taitojaan ja sitä kautta löytämään niit vahvuuksia ja kehittämiskohteita. (--) Mä aktivoin heitä myös miettimään, ettei se oo vaan niin, et ”mä oon päättäny, et sä osaat nyt noi kolmen merkin asteikot tosi hyvin”, vaan hän (oppilas) ihan ite oikeesti miettii. (Haastateltava A)

(--) ja keskustellaan yhdessä oppilaan kanssa ja yritetään tietysti myös herätellä mahdollisimman paljon sitä oppilasta niinku itse, siinä kyvyssä arvioida itseään ja omaa soittoaan ja myös semmoseen itsenäisyyteen. (Haastateltava B)

Mulla siis pienin juuri täytti viis ja vanhin tällä hetkellä on pyrkimässä ammat-tiin, että kaheksantoist -vee. Eli mul on niinku koko se sarja siinä välissä, eli sitä niinku opetellaan tavallaan sitä omaa arviointia ihan pienestä. (Haastateltava C)

Haastateltava C kertoo, että vanhemmilla oppilailla on haasteita motivoitua pohtimaan oppimistavoitteita ja tekemään itsearviointia soittotunneilla, koska he tekevät sitä jo koulussa.

Siin on se, että ne joutuu aika paljon tekeen omaa arviointia koulus koko ajan ja sit ku mä sanon, et tehdään itsearviointia, sit on ihan sillai, et ”taas”, ne haluais vaan soittaa. Mut toisaalta mun mielestä se on aina hyvä, että kirjataan ja käydään niit läpi, et sillon tulee se perspektiivi. (Haastateltava C)

Haastateltava A kuitenkin korostaa, että vaikka asioista keskustellaan yhdessä, hänellä on opettajana vastuu tehdä päätökset. Myös haastateltava B mainitsee, että vaikka ohjaakin oppilasta kohti itsearviointia ja tavoitteista keskustellaan yhdessä oppilaan kanssa, opettaja kuitenkin tekee tarkemmat suunnitelmat koskien pidempää jatkumoa kunkin oppilaan kehityksen kannalta.

Mutta sitte voi olla, et ne on semmosii asioita, et niit ei välttämättä kannata aina kaikkia oppilaan kanssa jakaakaan, vaan et sit opettaja tekee niinku omassa päässään sitte semmosia suunnitelmia ja sitte niitä puretaan oppilaalle ehkä palautteen muodossa sit sopivina paloina jollain tavalla. (Haastateltava B)

Kaikkien haastateltavien arviointityöhön sisältyy myös perusopintojen eri etenemistason arvioitavien esitysten, sekä syventävien opintojen lopputöiden, lautakunnassa toimiminen. Colwellin ja Fautleyn (2018) sekä Hallamin (2019) mukaan esitysten arvioiminen on ollut perinteisesti mukana instrumenttiopetuksessa. Omien oppilaiden esiintymisten lisäksi haastateltavien työhön kuuluu myös kollegoiden oppilaiden esitysten arvioiminen. Arvioitavat esitykset saattavat olla esimerkiksi osana oppilaskonserttia, tai opettaja menee kuuntelemaan niitä toisen kollegan pitämälle soittotunnille. Arvioitavien esiintymisten yhteydessä tehdään sanallinen arviointi, joka annetaan sekä suullisessa että kirjallisessa muodossa.

4.2.2 Näkemyksiä uuden opetussuunnitelman mahdollisuuksista

Haastateltava A kuvailee, että hänen mielestään uuden opetussuunnitelman voimaan astumisen jälkeisen oppilaitoksia koskevan suunnittelemisen vapauden myötä on ollut an-

toisaa, että oppilaitoksilla on ollut mahdollisuus tehdä arviointikäytänteistä omannäköisiänsä. Seurauksena on tosin ollut se, että arvioinnille määritelty tavoitteet, kriteerit ja käytänteet ovat erilaisia oppilaitosten kesken. Haastateltava A esimerkiksi työskentelee itse kahdessa eri oppilaitoksessa, joissa on keskenään erilaisia arviointikäytänteitä. Haastateltava A kuvailee, että arvioinnin tavoitteet ja kriteerit laadittiin oppilaitoksen sisällä instrumenttikohtaisesti. Tyyliään arvioinnin tavoitteet ja kriteerit saattavat olla eriäviä siis myös oppilaitoksen sisällä eri opettajien kesken, sillä toisilla voi olla esimerkiksi melko tarkkoja ja yksityiskohtaisia oppimistavoitteita, kun taas toisilla laajempia. Haastateltava A laati tavoitteet ja kriteerit yhdessä saman soitinryhmän toisen soittimen opettajan kanssa, jotta ne olisivat saman soitinryhmän sisällä yhteneväiset. Myös haastateltava B kuvailee, että arvioinnin tavoitteissa saattaa olla hyvin tarkastikin määriteltyjä asioita.

Siel on hirveen konkreettisia asioita, nythän se on mielenkiintosta, koska eri taloilla on hirveen omanlaisensa, et siel saattaa olla ihan semmosia, että vaikkapa duuri- ja molli-asteikot kahteen merkkiin asti ja sujuva legatolinja ja niinku ihan tämmöstä hyvinki käytännöllistä, mikä on myös tosi tarkoituksenmukasta. (--) Et sieltä jokainen opettaja näkee, et nää on tavallaan ne, mihin me pyritään tällä tasolla. (Haastateltava B)

Kaikki haastateltavat kuvailevat, että uuden opetussuunnitelman voimaan astumista seuranneessa muutoksessa on se hyvä puoli, että se mahdollistaa yksilöllisen etenemisen ja oppilaslähtöisyyden huomioimisen.

Se järjestys on niin hirveesti riippuvainen siitä oppilaan omaksumisesta. Sit voidaan niinku tehdä ihan semmosii omituisii loikkia välillä. Ja sitte, sanotaanko systeemi, nyt tää on yksinkertaistettuna, systeemi toimii keskiverrolla, mutta kuukaan ei ole keskiverto. (--) Sillon täytyy olla luova tapa suhtautua siihen ja soveltaa sitä. (Haastateltava C)

Haastateltava A:n mielestä uusi systeemi kokonaisuudessaan mahdollistaa useammalle oppilaalle enemmän asioita. Hän kuvailee, että entisestä tasosuoritusjärjestelmästä luopumisen myötä arvioitavien esitysten tekemiseen on matalampi kynnyks ja enemmän toteuttamisvaihtoehtoja. Hän nostaa myös esille, että kaikki oppilaat eivät edes pidä tutkintojen tekemisestä ja saattavat ahdistua vanhan mallin kaltaisista tutkintotilanteista. Hän kuvailee, että uusien käytänteiden myötä voidaan mahdollistaa erilaisten oppilaiden huomioi-

minen ja sisältöihin voidaan vaikuttaa aiempaa enemmän. Silti hänen mielestään oppilailta, jotka ovat kunnianhimoisia, on mahdollisuus kehittyä ja saada riittävästi palautetta myös muilta opettajilta, mikä on hänen mielestään tärkeää.

Keskeinen haastateltavien arviointityöhön vaikuttava muutos on ollut numeroarvioinnin poistuminen. Kaikki haastateltavat kokevat olevansa tyytyväisiä muutokseen, vaikka he kuvailevatkin, että uuteen systeemiin sopeutuminen vie aikansa. He perustelevat tyytyväisyyttä muutokseen sillä, että sanallista arviointia toteuttaessa on helpompi huomioida oppilaiden erilaiset taustat ja tilanteet, kun taas numeroarviointi asettaa haasteita liittyen esimerkiksi arvioitavien esitysten tilannekohtaisuuteen. Haastateltava A kertoo näkensä sanallisessa arvioinnissa enemmän mahdollisuuksia kuin numeroarvioinnissa.

Kun ei ehkä liikaa voi korostaa sitä, et se arvosana tulee kuitenkin siit hetkestä. Ja sitäkin me ollaan niinku lautakunnassa monesti mietitty, et ”ei vitsi, et ku tää niinku täs hetkes, tää soitti vaikka niinku vitsi kakkosen tai kolmosen arvosta, mut oikeestihan se soittaa niinku vitosen arvosta”. Niin tuntuu aivan kamalalta antaa niinku jotenki ja sit siit jää ”no nyt sä oot saanu täst sen kakkosen”. Niin mä nään täs sanallisessa ihan hirveen paljon enemmän hyvää. (Haastateltava A)

Hallamin (2019, 170) mukaan aiempi tutkimus osoittaa, etteivät taiteellisten esitysten numeroarvioinnit ole luotettavia ja objektiivisia. Haastateltava B nostaa numeroarvioinnin problematiikan arviointikriteerien pitämisessä samanlaisena kaikille, kun kyseessä on eri lautakunta.

Voidaan ajatella vaik tämmöstä tilannetta, että on kaksi eri oppilaitosta ja niis on ollut kaks eri lautakuntaa ja ihan vaikka jotenki eri puolilla Suomea. Siinähan ei oo mitään takeita siitä, että jos molemmat ovat saaneet vaikka ”viis kautta viis”, että soiton taso olis sama. (--) Et se arviointiin liittyvä haaste on just toi, että se on niin tilannekohtasta ja lautakuntakohtasta, et sen kriteeristön samanlaisena pitäminen kaikille, nii se ei oo ihan yksinkertainen asia. (Haastateltava B)

Haastateltava A mainitsee myös, että numeroarvosanan antaminen voi tuntua siltä kuin antaisi oppilaalle ”tietyn tasoisen soittajan” leiman. Haastateltava B kertoo myös samankaltaisesta havainnosta ja siitä, että sanallinen arviointi haastaa lautakunnankin antamaan oppilaalle konkreettista palautetta.

Sitte ehkä hyvä kysymys on se, et mitä se (numero) nyt ihan oikeesti kertoo. Se (sanallinen arviointi) kuitenkin ehkä mahdollistaa paremmin semmosen keskustelun, mutta et lautakunnanki pitää jopa tehdä työnsä vähän tarkemmin ja paremmin, koska pitää miettiä, miten asian ilmasee, eikä vaan lätkästä joku numero. (-) Se numero on se ainut, mikä siit jää mieleen mieleen, ja se on ikään kun se tärkein. (Haastateltava B)

Kaikki haastateltavat mainitsevat kuitenkin, että oppilaat saattavat esittää toiveen ja tarpeen numeroarvosanoille.

Että siis joo oppilaat välillä kaipaa, et oppilaitten kanssa mä välillä käytän siis ihan vaan tehokeinona sitä, että me vähän sillai niinku, mä sit kysyn ykkösestä kymppiin, et ”kui hyvin sun mielest menee?”, ja sit et ”no kutonen”, mä sit, et ”niin, yritettäsö pari pykälää lisää?”. (Haastateltava C)

Vaikka monille meistä on ehkä vähän semmonen turvaverkko se numerointi ja oppilaat niitä mielellään on myös halunneet, niin et on voinu vertailla itseään toisiin ja miten on niinku suoriutunu, et ehkä se on joku semmonen kans ihmisellä ominainen, et meil on niinku tarve löytää se oma paikka siinä ryhmässä, et kuinka, ”missä mä nyt niinku oon ja miten tää meni”, ja se numero on tietysti sellasenaan hirveen selkee. (Haastateltava B)

Haastateltava A pohtii, että osalle oppilaista numeroarvosana on koulussa merkityksellinen, joten he kaipaavat numeroarvosanoja myös soitto-opinnoissa. Haastateltava A kertoo kuitenkin oppilaille, jotka pyytävät numeroarvosanaa sanallisen arvioinnin sijaan, ettei halua antaa enää numeroita, koska niistä on siirrytty pois.

4.3 Palautteenanto

Tässä luvussa tarkastelen haastateltavien kuvailemaa palautteenantoa pureutuen siihen, mitä periaatteita ja sisällöllisiä ominaisuuksia he kuvailevat antamallaan palautteella olevan. Tuon myös esiin haastateltavien näkemyksiä sanallisen arvioinnin muotoilusta palautteeksi. Kahdessa viimeisessä alaluvussa keskityn haastateltavien kuvailemaan vuorovaikutukseen palautteenantotilanteissa ja nostan esiin tekijöitä, jotka vaikuttavat turvallisuuden tunteen huomioimiseen arviointitilanteissa.

4.3.1 Erilaisten oppilaiden huomioiminen palautteen lähtökohtana

Kaikkien haastateltavien mukaan siihen, millaista palautetta he antavat oppilailleen, vaikuttaa se, millainen oppilas on kyseessä. Haastateltavat kuvailevat, että heidän antamaansa palautteeseen vaikuttaa esimerkiksi oppilaan ikä, soittotausta ja -kokemus, temperamentti, yksilöllinen etenemistahti ja henkilökohtaiset oppimistavoitteet, motivaatio ja tavoitteet soittoharrastuksessa sekä se, miten erilaiset oppilaat mahdollisesti kokevat saamansa palautteen. Tutkijoiden (Koppinen ym. 1994; Aho 1996; Törmä 2011) mukaan hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen kehittymistä tukevan arvioinnin ja palautteen lähtökohtana on oppilaan tuntemus ja käsitys siitä, että erilaiset oppilaat kokevat saamansa palautteen eri tavoin, sekä pyrkimys antaa palautetta, joka on sopivaa ja tarkoituksenmukaista tietylle oppilaalle. Yksilöllinen palaute tukee itsetuntoa ja minäkäsityksen osa-alueista erityisesti itsetuntemusta (Koppinen ym. 1994; Aho 1996, 51–55; Törmä 2011, 122–125).

Kyl mun mielestä pitää olla tuntosarvet hereillä sen kanssa, et millasta palautetta kenellekin voi antaa, kuka hyötyy minkäkinlaisesta palautteesta ja mitä tahtii edetään, et jokainen etenee sitä vauhtii ku etenee. (--) Mähän teen siinä totta kai myös olettamuksen siitä, että mä oletan, että tälle oppilaalle sopii tällänen ja tällänen palaute. (Haastateltava A)

Se on niin hirveesti kiinni siitä oppilaasta, että tietysti ku oppii tunteen oppilaat, niin tietää niinku niitten ajatusmaailmaa ja mitä ne niinku haluaa kuulla, tai kestää, tai ei kestä. (Haastateltava C)

Haastateltavat A ja C kuvailevat, että jotkut oppilaat toivovat sävyiltään tiukempaa ja suorempaa, kun taas toiset sensitiivisempää palautetta. Haastateltava C mainitsee, että myös oppilaan kulttuuritaustalla voi olla vaikutusta siihen, millaista palautetta oppilaat toivovat ja tarvitsevat. Suorempaakin palautetta antaessa tulee silti tuntea oppilas ja osata muotoilla palaute rakentavasti.

Toiset kaipaavat ehottomasti niinku tiukempaa, jotkut isommat oppilaat sanooki, että ”voitko sanoa tiukemmin, et mä haluan nyt tietää, mikä täs on huonoo ja missä mä voin niinku edistyä” ja sitte taas toisii tarvii kohdella hirveen paljon hellemmin tavallaan. Silti mun mielestä se palaute voi olla sellasta, et se vie eteenpäin. Et se ei oo semmosta silittelyä ja pelkkää hyvää, vaan et siellä voi olla

myös sitä rakentavaa palautetta, mut mun tehtävä on niinku pukee se semmoseen muotoon, et mä saan sen mun viestini perille. (Haastateltava A)

Kaikki haastateltavat kuvailevat, että heidän antamansa palaute on erilaista eri-ikäisille. Haastateltava B kuvailee, että lapsille annettavassa palautteessa tulee huomioida puhetapa ja se, että asiat tulee sanoittaa hyvin selkeästi. Palautteessa ei saisi olla liikaa asioita ja pääkohtia kerralla, jotta keskeinen asia jää oppilaalle mieleen. Myös tutkijat (Koppinen ym. 1994, 38–39; Aho 1996, 51–55; Borba 2003, 52) korostavat, että itsetuntoa vahvistavan palautteen periaatteena on, että palautetta tulisi antaa tarpeeksi vähän, jotta vastaanottaja muistaa ja kykenee soveltamaan saamaansa informaatiota. Haastateltava B korostaa, että pienillä oppilailla kannustuksen ja positiivisen palautteen merkitys on suuri, eikä palautteen kannata olla luonteeltaan tylyä, tai liian tarkkaa.

Haastateltava A kuvailee, että jotkut oppilaat voivat ahdistua saadessaan pelkästään kehuja. Hän pohtii, että erityisesti ujojen ja varautuneiden oppilaiden kanssa tulee tasapainotella sen kanssa, kuinka paljon positiivisia asioita oppilaalle voi tuoda esiin kerralla.

Varsinkin niinku ujommat ja vähän varautuneemmat oppilaat, niin sit tietysti siinäkin tarvii vähän tasapainoilla sen kanssa, et mä en voi kaataa niinku ämpärillä sitä positiivisuutta, koska kaikki ei oo valmiita ottamaan sitä vastaan. Et jokuhan myös niinku voi ahdistuu siitä, et ku vaan kehutaan. (Haastateltava A)

Haastateltava B mainitsee, että oppilaiden persoonallisuus ja temperamentti vaikuttavat siihen, kuinka oppilaat ilmaisevat asioita soittamisen kautta ja mikä on kenellekin helppoa tai haastavaa. Hän mainitsee, että erityisesti ujojen ja pidättyvien oppilaiden kanssa tulee miettiä, kuinka rohkaista oppilasta, keksiä vahvuuksia ja rakentaa itseluottamusta. Opettajan tulee olla hänen mukaansa pedagogisesti rakentava ja esittää asiat oppilaalle kunioittavasti.

Haastateltava C nostaa myös esiin näkökulman siitä, että koska taiteen perusopetuksessa opetuksen kohteena on taidemuoto, lähtökohtaisesti ei ole yhtä ainoaa tapaa tehdä asioita ja soitettavat teokset ovat suhteessa soittajan senhetkiseen taitotasoon. Hän kuvailee, että jos oppilaan taitotaso on korkea, palaute voi olla yksityiskohtaisempaa, kun taas alkuvaiheessa esille nostetut asiat voivat olla suoraviivaisempia ja palaute kohdistua mahdollisesti jopa enemmän opettajalle kuin suoraan oppilaalle.

Kaikki haastateltavat mainitsevat, että arvioitavien esitysten jälkeisiä palautteenantotilanteita, joissa on oppilaitoksen opettajista koostuva lautakunta mukana, voi usein edeltää lautakunnan jäsenien välinen keskustelu, jotta oppilaan tilanne, tausta ja kehityskaari tulevat huomioitua annettavassa palautteessa. Haastateltavan B mukaan on erityisen hyvä, että oppilaan oma opettaja voi kuvailla muille lautakunnan jäsenille, millainen oppimisprosessi oppilaalla on ollut.

Ja sitä ei voi kukaan muu kertoa, kun se opettaja, joka on nähnyt sen prosessin, mut et muutenhan saattasit olla palaute vähän erilainen, mut et jos ymmärtää kaikki sen, että hän (oppilas) on tehnyt valtavasti töitä ja nähnyt tän eteen valtavasti vaivaa, niin sehän on itsessään semmonen palkitsemisen arvoinen asia ja se pitäisi saada kuuluviin siinä palautteessa. (Haastateltava B)

Haastateltava C kertoo, että palaute arvioitavien esitysten jälkeen kohdistuu mahdollisesti enemmän opettajalle kuin suoraan oppilaalle. Myös haastateltava A mainitsee, että opettajat keskustelevat keskenään ja saattavat antaa ehdotuksia toisilleen.

Et tälleen se on niinku tavallaan semmosta kollegiaalista keskustelua. Sitä me tehdään aika paljon ja se on mun mielestä aika hedelmällistä. (--) Et se tavallaan on niin, koska se vastuu on meillä aikuisilla, ei sillä oppilaalla. Ja sitä vähitellen tietysti oppilas ottaa siitä enemmän vastuuta ja taiteellista vastuutakin. (Haastateltava C)

Me voidaan myös miettiä niinku hänen (opettajan) kanssaan, joka tuntee sen oppilaan parhaiten, et ”hei meiltä heräs täällä tällaisia ja tällaisia asioita, ja mitä sä aattelet, mikä olisi paras tapa juuri tälle oppilaalle, jotta hän hyötyisi siitä eniten?” (Haastateltava A)

Haastateltavien kuvailemien esimerkkien perusteella siis myös opettajat saattavat antaa toisilleen palautetta.

4.3.2 Palautteen sisällöllisiä ominaisuuksia

Kaikki haastateltavat kertovat antamansa palautteen soittotunneilla kohdistuvan keskeisesti soiton ohjaamiseen soittotunneilla ja muihin oppimiseen ja oppilaan työskentelyyn liittyviin osa-alueisiin. Haastateltava A kuvailee antavansa palautetta itse soittamisesta,

kuten soittotunnilla soitettavasta läksystä tai kappaleesta ja lämmittelyharjoituksista soittotunnin alussa. Myös haastateltava B kertoo, että keskeisimmät sisällölliset asiat hänen palautteessaan liittyvät soittimen soittamiseen ja musiikillisiin asioihin, kuten tunnelman ja musiikillisten ajatuksien välittämiseen. Lisäksi hän kuvailee, että palaute voi kohdistua useisiin asioihin, joissa oppilas on mukana, soittotuntiympäristön lisäksi esimerkiksi konsertteihin ja yhteissoittoon. Palautteen kohteita voivat olla myös käyttäytyminen sekä ryhmässä toimiminen ja työskentely. Haastateltava C kertoo antavansa soittotunneilla palautetta harjoittelemisesta. He pohtivat oppilaiden kanssa kotiharjoittelua ja sen sopivaa määrää, harjoittelustrategioita ja työskentelyä.

Haastateltava A korostaa, että hän ei arvioi oppilasta, eikä hänen palautteensa kohdistu oppilaaseen tai tämän persoonaan, vaan asiaan, jota ollaan tekemässä ja opettelemassa. Myös useat tutkijat (Koppinen ym. 1994; Aho 1996, 51–55; Borba 2003; Törmä 2011, 123–125) korostavat, että hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen kehitystä tukevan palautteen keskeinen periaate on, että se ei kohdistu persoonaan, vaan palautteessa erotellaan persoona ja toiminta.

Mä yritän myös erotella sen, et mä en niinku sinällään arvioi sitä oppilasta, vaan mä arvioin sitä asiaa, mitä me ollaan tekemässä ja miten hän sen siin kohtaa teki ja miten hän vois niinku tehdä sen jotenkin, et se ois hänelle ehkä helpompaa ja hän onnistuis siin paremmin. (Haastateltava A)

Kaikki haastateltavat korostavat, että palautteen on tärkeää olla lähtökohtaisesti rehellistä. Aho (Aho 1996, 51–55) ja Borba (2003) korostavat, että rehellinen palaute on hyvän itsetunnon vahvistamisen kannalta tärkeä lähtökohta. Tarkastelen lisää arvioinnin ja palautteen rehellisyyteen liittyvää tematiikkaa luvussa 4.4.1. Seuraavaksi tarkastelen, mitä muita ominaisuuksia haastateltavat liittävät antamaansa palautteeseen. Opettajat kuvailevat antamaansa palautetta tilanteesta riippuen esimerkiksi adjektiiveilla kannustava, kehittävä, rakentava, positiivinen ja negatiivinen.

Haastateltava A kertoo, että hänen antamansa kannustava palaute pohjautuu ajatukseen siitä, että jokaisesta löytyy jotakin hyvää. Hän sanoo pyrkivänsä siihen, että hänen antamansa palaute on eteenpäin vievää. Myös haastateltavat B ja C kuvailevat, että pyrkivät antamaan kannustavaa palautetta. Koppisen ym. (1994, 117–120) ja Törmän (2011, 123–125) mukaan minäkäsityksen osa-alueista erityisesti itsearvostusta vahvistaa myönteinen ja edistymistä korostava palaute. Haastateltava C kuvailee, että kannustavan palautteen

tehtävänä on tehdä sekä jo opittu että tulevat oppimisen etenemismahdollisuudet näkyväksi.

Se kannustava palaute näyttää todeksi sen, kuinka paljon on jo opittu ja kuinka paljon on mahdollista oppia. (--) Tavallaan sitä, että muistuttaa, että ”kyllä se on mahdollista”, että ne (oppilaat) näkisivät sen oppimisen ja huomaisivat sen ja sitten tavallaan innostuisivat siitä ja oppisivat lisää. Et se on tavallaan semmonen positiivinen kehä. (Haastateltava C)

Minäkäsityksen kehitystä tukiessa on tärkeää, että sisällöllisiin virheisiin suhteudutaan palautteessa rakentavasti (Paananen 2009, 407–408; Nieminen ja Tuohilampi 2019, 296–299). Minäkäsityksen osa-alueista itsearvostuksen kannalta tärkeää on, että ”kielteinen” palaute on luonteeltaan yksityiskohtaista ja kohdistuu vain toimintaan ja suoritukseen, ei oppilaan persoonallisuuteen (Koppinen ym. 1994, 117–120; Törmä 2011, 123–125). Haastateltava A kuvailee, että rakentava palaute puuttuu asioihin, joita tarvitsee kehittää. Hän ajattelee, että rakentavan palautteen antaminen on elinehto oppimiselle ja kehittymiselle. Hän kuvailee, että hänen antamansa rakentava palaute kohdistuu kehityskohteisiin, joista keskustellaan yhdessä oppilaan kanssa. Hänestä rakentavan palautteen tehtävänä on auttaa oppilasta onnistumaan, etenemään opeteltavassa asiassa ja helpottaa oppilaan oppimista.

Kritiikki-termi merkitsee haastateltaville eri asioita ja he suhtautuvat siihen eri tavoilla. Haastateltava A kertoo, ettei pidä kritiikki-termistä palautteenannon yhteydessä, koska käsittää kritiikin tarkoittavan sitä, että palautteessa ei tällöin nosteta esille ollenkaan hyviä, vaan ainoastaan negatiivisia asioita. Kritiikki on hänen mielestään palautteena yksipuolista ja koskettaa ihmistä, eikä asiaa, kun taas negatiivinen palaute mahdollistaa keskustelun. Myös haastateltava C käsittää kritiikin tarkoittavan sitä, että palautteessa nostetaan vain negatiivisia asioita esiin. Hän korostaa, että palautteessa tulee kuitenkin olla rehellinen yhdessä sovittuihin tavoitteisiin perustuen. Palautteen kuuluu ohjata näitä tavoitteita kohti, eikä sen tarvitse olla luonteeltaan murskaavaa tai lannistavaa.

Mä en koskaan ajattele, että tota kritiikki on vähän sellanen, että korjataan jotain, joka on väärin tai huonosti, en mä ajattele niin. Mä ajattelen niin, että kehitetään niinku tavallaan sitä kokonaisuutta ja et ”nyt tavallaan keskitytään tähän, tää on niinku se tärkein kehityskohde”. (Haastateltava C)

Haastateltava B puolestaan käsittää, että kritiikki voi pitää sisällään myös positiivisia seikkoja ja että siinä voidaan nostaa esiin asioita, jotka ovat menneet hyvin. Haastateltava B kuvailee, että hänen näkemyksensä mukaan ”palaute” on itsessään sanana neutraali ja sitä voi luonnehtia monine tarkoituksineen esimerkiksi positiiviseksi, negatiiviseksi, rakentavaksi ja kehittäväksi. Hän on sitä mieltä, että on hyvä, että opetussuunnitelmassa on käytössä sana ”palaute”.

4.3.3 Sanallisen arvioinnin muotoileminen

Haastateltava B kuvailee, että sanallinen arviointi ja annettava palaute arvioitavien esitysten jälkeen tulee tehdä huolella ja kunnioittavasti, jolloin on tärkeää, että lautakunnan jäsenet perustavat palautteen tiettyihin arvioinnin tavoitteisiin ja kriteereihin. Olennaista hänen mielestään on, että lautakunnan jäsenet ymmärtävät, että jos esimerkiksi kuunnellaan kahta eri tason arvioitavaa esitystä, arvioidaan myös eri tavoitteita ja eri kriteerein. Paananen (2009, 408) ja Ouakrim-Soivio (2016, 59) korostavat, että arviointi on eettisesti oikeudenmukaista, kun annettu palaute on selkeästi yhteydessä arvioinnille asetettuihin tavoitteisiin ja kriteereihin.

Haastateltava B sanoo, että sanallisen arvioinnin kohdalla palautteenantajan tulee palautetta laatiessa pysähtyä miettimään huolella, että asettaa sanansa oikein. Myös haastateltava C on sitä mieltä, että kirjallista palautetta muotoillessa tulee olla tarkkana.

Seki on aika paljon vaadittu välillä, ne ei oo ihan helppoja aina välttämättä, että miten arvioida ja mistä puhua ja miten sanoa, että siinähan myös ihmiset on kovin erilaisia, että miten se oma ulosanti toimii ja miten osaa sen purkaa sanoiksi. (--) Ehkä opettajille vois olla vähän enemmän semmosta jonkunlaista työnhajausta myös siihen niinku arviointiin liittyen, et sehän se on kuitenkin tärkeä osa sitä työtä. (Haastateltava B)

Eli siinä mun mielestä pitää olla varovainen, että suullisesti sä voit ikään kun ottaa jonkun, sanotkin joskus jonkun asian vähän ehkä jopa, tai saatat sanoo vähän sillai niinkun kärjistetysti, mutta sit sä pystyt selittään sen, mitä sä sillä tarkoitat ja puhuun sen ihmisen kaa sen selväks. (Haastateltava C)

Haastateltava A kuvailee, että suullisen palautteen tiivistäminen kirjalliseen muotoon vaatii pohtimista sen kanssa, miten sisällyttää samat asiat muutamaan lauseeseen, sillä

suullisesti lyhyessäkin ajassa ehtii tuoda runsaasti asioita esiin. Kirjallisen palautteen muotoiluun vaikuttaa haastateltavien A ja B mukaan myös käytettävissä oleva aika.

Mut valitettavan harvoin meil on oikeesti aikaa siihen, et meil ois niinku tosi jotenkin kauan (--) että niinku joku pidempi palaute ja miten mä sen muotoilen, niin kyl täällä aika hetkessä eletään niitten kanssa. (Haastateltava A)

Haastateltava A pohtii, että työuran varrella kokemuksen myötä arvioitavien esitysten jälkeisiin palautteenantotilanteisiin on kuitenkin toisaalta tullut rutiinia sen verran, että tietää millaisia asioita nostaa palautteessa esiin. Hän kokee, että nykyään on ”ihan ookoo” tehdä palautteita olemassa olevan ajan puitteissa. Hän myös sanoo, että jos jälkeenpäin jonkin konsertin tai arvioitavan esityksen jälkeen hänelle tulee vielä lisää asioita mieleen, hän saattaa tuoda kehuja esiin oppilaille käytävillä. Hän kuvailee, että se on palautteenantamisen lisäksi kannustamista ja tietynlaisen ilmapiirin luomista.

Vaikka olis jonkun toisenkin oppilaita ja vähän vieraampii, niin kyl mä saatan sit joskus jälkeenpäin et: ”Hei vitsi mä unohin sanoa sulle, et vähänpö oli muuten makee se juttu siellä!” (--) Et jos on jotain, niin miksi mä en niinku sanoisi sitä ääneen, koska se voi olla niinku tosi merkittävä joku yks pieni asia. Ja varsinkin, et jos sen huomaa joku muu kun oma opettaja, niin mä aattelen, et niil on niinku tosi pienilläkin asioilla on itse asias aika iso merkitys. (Haastateltava A)

Haastateltava B mainitsee, että arvioitavien esitysten yhteydessä käytännön ongelmana on ollut usein se, että viimeisten oppilaiden kohdalla aika on loppunut kesken ja palautteen antamisen kanssa on kiirehditty. Kiireestä johtuen palautteet on saatettu tehdä huolimattomasti. Haastateltava B kuitenkin korostaa, että jokainen oppilas ansaitsee huolella laaditun palautteen arvioitavan esityksen jälkeen.

Ne on kuitenkin niit hetkiä, missä oppilaski on aika herkillä ja antanu itsensä aika paljon ja jännittäny ja kaikkee, nii ihan siis lähtökohtaisesti se on musta todella tärkeätä työtä ja se pitäs hoitaa tosi ihmistä kunnioittavalla tavalla ja tarkasti, ihan niinku lähtökohtaisesti. (Haastateltava B)

Luvussa 4.2.2 haastateltavat kuvailivat ajatuksiaan numeroarvioinnin poistumisesta. Tässä luvussa ilmenneiden esimerkkien perusteella palautteenannon yhteydessä numeroarvioinnin poistumisen myötä sanallinen arviointi on keskeisessä roolissa haastateltavien arviointityössä niin suulliseen kuin kirjalliseenkin palautteeseen muotoillessa.

4.3.4 Palautteenanto konserttien ja arvioitavien esitysten jälkeen

Kaikki haastateltavat kertovat, että konserttien ja arvioitavien esitysten jälkeen annettavaan palautteeseen vaikuttavat tietyt tekijät, kuten oppilaan tunnetila ja mieliala. Tutkijat (Koppinen ym. 1994, 38–39; Aho 1996, 51–55; Borba 2003, 52) korostavat, että itsetuntoa huomioivan palautteenannon keskiössä ovat opettajan empatiataidot ja sen harkitseminen, onko palaute oppijan kannalta tarkoituksenmukaista. Haastateltava A kuvailee, että konsertin jälkeen hän käy aina ensimmäiseksi kiittämässä ja kehumassa. Culpin (2016, 20) mukaan itsetunnon tukemisessa on tärkeää, että opettaja kiittää osallistumisesta. Haastateltava A kysyy aluksi, miltä oppilaasta tuntuu ja he voivat keskustella konsertista. Hän kuvailee pyrkivänsä luomaan keskusteluyhteyden oppilaan kanssa ”hyvän ja positiivisen kautta”.

Haastateltava A on sitä mieltä, että välittömästi konsertin tai arvioitavan esityksen jälkeen ei ole tarpeellista antaa kovin yksityiskohtaista palautetta, vaan nostaa yksi tai kaksi asiaa ja myöhemmin soittotunnilla käsitellä lisää. Hän ajattelee, että konsertin jälkeen voi aina nostaa jonkin hyvän asian. Hänen mielestään konsertin tai arvioitavan esityksen jälkeen on huomioitava oppilaan mielentila ja tarkkailtava, mikä on sopiva hetki tarkemmalle palautteelle. Myös haastateltava C ajattelee, ettei konsertin jälkeen tarvitse antaa kovin yksityiskohtaista palautetta, koska oppilas on tunteen vallassa ja keskustelua on parempi jatkaa myöhemmin.

Eli mä en niinku ajattele, että mun pitäis antaa niinku kauheen semmosta yksityiskohtasta palautetta suoraan konsertin jälkeen, koska mun oma mielikuva siitä on se, et (oppilas) on aika paljon sen tunteen vallassa, et vaan niinku kohdataan ja mietitään ja sit jatketaan sitä keskustelua sit ku on vähän tasottunu tilanne.
(Haastateltava C)

Myös haastateltava B:n mielestä on tärkeää punnita, milloin on sopiva ajoitus nostaa esiin ne asiat, jotka tulee korjata tai pyrkiä tekemään paremmin tulevaisuudessa. Konsertin jälkeiseen palautteeseen vaikuttaa hänen mukaan myös se, missä vaiheessa esitettävä kapale on.

Tietysti jos oppilaalla on ollu hirveen onnistunu kokemus, vaikkapa joku oppilaskonsertti, niin sitte tietysti palautteeseen kuuluu myös se, että olisko siinä joitain semmost, mitä vois vielä jatkossa pyrkiä tekemään paremmin, tai korjaamaan, niin tietysti ne on myös asioita, jotka pitää pystyä sanomaan ja on tärkeitä myös sen oppilaan kehityksen kannalta. Mut et tietysti, jos oppilas on täysin mursertunu jotenki omasta soitostaan, tai muuta, niin sit tietysti kannattaa varmaan vähän miettiä se ajotus, että millon niistä sitte puhutaan, et onks se sitte myöhemmin. (Haastateltava B)

Haastateltava A kertoo, että pyrkii osallistamaan oppilasta ja keskustelemaan hänen kanssaan antaessaan palautetta arvioidusta esiintymisestä. Kyseessä on usein kollegan oppilas, joka voi olla tuttu hänelle yhteissoiton ohjaamisesta tai jota hän tuntee vain vähän. Hän käyttää melko usein ”hampurilaismallia” palautteen antamisessa, mutta kertoo muokkaavansa sen oman näköisekseen. Hän pyrkii ensin kiittämään ja nostamaan esiin asioita, jotka menivät hyvin. Kehityskohteista kertoessaan hän pyrkii osallistamaan oppilasta keskusteluun. Hän ajattelee, että oppilaan voi ottaa mukaan rakentavan palautteen äärelle, jotta he keskustelevat asiasta yhdessä, eivätkä ole ikään kuin vastakkain. Lopuksi hän nostaa palautteessaan esiin vielä joitakin onnistumisia. Hän sanoo, että ideana on se, että hän pyrkii myös vieraampien oppilaiden kanssa heti keskustelemaan ja osallistamaan heitä. Hän myös huomauttaa, että kaikki eivät toisaalta lähde mukaan keskusteluun, eikä hän siihen pakotakaan.

Haastateltava C kuvailee syventävien opintojen lopputyön jälkeistä arviointia tilanteena melko oppilaslähtöiseksi ja vuorovaikutteiseksi. Oppilas, joka on soittanut, saa itse puhua ensin. Arvioitavien esitysten jälkeistä palautteenantotilanteen kulkua hän kuvailee niin, että ensin opettajat keskustelevat keskenään, jotta oppilaan tausta ja kehityskaari tulevat esille ja muut opettajat voivat kertoa arvioitavan oppilaan opettajalle, mikä voisi olla hyväksi työskentelyn kannalta tulevaisuudessa. Sen jälkeen oppilaalle annetaan palaute sellaisella tavalla, jonka tämän oma opettaja näkee parhaaksi kyseille oppilaalle. Opettajat antavat harvoin palautetta suoraan oppilaalle, elleivät tunne tätä ennalta todella hyvin. Palautteenantotilanteessa pyritään siihen, ettei tilanne ole kovin paineinen. Usein, jos on

yli kymmenvuotiaista kyse, oppilas saa ensin itse kertoa, kuinka esitys on hänen mielestään mennyt.

4.3.5 Turvallisuuden tunteen huomioiminen palautteenantotilanteissa

Kaikki haastateltavat kuvailevat, että palautteenantotilanteissa opettajan on hyvä osata havainnoida ja tulkita oppilaan senhetkistä tilannetta. Haastateltava B sanoo, että opettajan ammatissa on etua siitä, jos opettaja on hyvä ”ihmistuntija” tai ”ihmislukija”.

Kaikki tietää itsestäänkin, että joskus kestää kritiikkiä paremmin ja pystyy ottamaan sitä rakentavammin vastaan ja sit joskus on vähän semmonen tilanne, tai jotenki fiilis, et sitä on vaikeampi ottaa vastaan. Et tietyst se, että opettaja pystyis mahdollisimman herkin tuntosarvin niinku vähän sitä oppilastaan myös lukemaan, että missäs nyt mennään. (Haastateltava B)

No kyllä mä hirveesti huomioin sen nuoren tunnetilan, tunneilmaston, et mikä siel, et siis joskus on hyvinkin isoa draamaa käynnissä ja silloin on ihan turha niinku lähtee mitään muuta ku rauhattaan tilannetta. (--) Et tavallaan se tunneilmapiiri siinä nyt on olennainen ja sen oppilaan lukeminen. (Haastateltava C)

Luvussa 4.3.3 haastateltava B ehdotti, että opettajille voisi järjestää työnohjausta liittyen sanallisen arvioinnin muotoiluun. Hän ehdottaa, että toinen näkökulma, johon työnohjausta voisi olla tarvetta, on ymmärryksen lisääminen siitä, miltä tuntuu olla palautteen vastaanottajana.

Tietysti se vois olla ihan semmost niinku sen ymmärryksen lisäämistä, että miltä se nyt sitte tuntuu se, että on arvioitavana muiden ihmisten edessä, ihan semmonen niinku psykologinenkin pieni näkökulma siitä, et sä oot niinku antanu kaikkies ja ehkä oot väsyny ja vähän turhautunu johonki ja et miten ihan niinku käsitellään, mikä on niinku kohteliasta ja semmosta niinku ihmisen oikeanlaista käsittelyä siin kohtaa. (Haastateltava B)

Myös haastateltava A pohtii palautteenantotilanteita siitä näkökulmasta, miltä oppilaasta tuntuu ottaa palautetta vastaan.

Ja sit se, et millanen suhde mulla on siihen oppilaaseen, miten hän luottaa muhun, millanen, millasta vuorovaikutusta meillä on, niin se mun mielest vaikuttaa myös siihen, miten mä voin sitä palautetta antaa ja miten se palaute menee perille. (Haastateltava A)

Haastateltava A pyrkii tekemään palautteenantotilanteista tasavertaisen ja inhimillisen sen sijaan, että pitäisi itseään etäisenä ja ”huutelisi kuplasta asioita”. Myös Aho (1996, 49) sekä Nieminen & Tuohilampi (2019, 298) painottavat, että hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen kehittymistä tukevassa arvioinnissa ja palautteenannossa olisi hyvä, ettei opettajan ja oppilaan välillä ole vastakkainasettelua. Haastateltava A:n mukaan on helpompi antaa rakentavaa palautetta ja puhua haastavista asioista silloin, kun pohjalla on hyvä opettaja-oppilassuhde.

Mä varmistan sillä sen ehkä myös sit niistä haastavista asioista keskustelun. (--)
Et sillón nekin hetket niinku on tosi paljon jotenkin helpompi ottaa esille, kun mä oon tehny sitä työtä jo alust asti, et millanen suhde mulla on niinku sen oppilaan kanssa. (Haastateltava A)

Haastateltava C kokee, että opettaja voi joskus epäonnistua ja sanoa vääriä asioita palautteenantotilanteissa, mutta sen jälkeen on tärkeää ottaa asia mahdollisimman pian oppilaan kanssa puheeksi ja selventää, mitä on tarkoittanut ja mitä ajatuksia sanotun takana on ollut, jos oppilas on ymmärtänyt asian jyrkemmin kuin on tarkoitettu. Hän myös nostaa esiin, että sekä opettajan oma että oppilaiden temperamentti vaikuttavat oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. Hän pitää tärkeänä, että oppilailla on omaa tilaa ja vapaus pystyä olemaan oma itsensä. Myös haastateltava A kuvailee, että välillä annettu palaute tai tapa antaa palautetta voi tuntua oppilaasta epämukavalta ja silloin tulee selvittää tilanne.

Mut se millä mä niinku teen sen jotenkin mun arvion ja olettamuksen, niin mä perustan sen taas siihen palautteeseen, mitä mä heiltä saan. Et jos mä sanon näin ja oppilas menee vaik lukkoon, niin sillón mun pitää ite olla valmiina, et okei, nyt mä ehkä sanoin jotenkin joko liian tiukasti, tai vaadin hänelt liikaa, tai joku oli niinku semmonen, mikä sai sen aikaan, et sillónhan mun pitää olla valmis tekeen niit korjausliikkeitä ja hakee sitä niinku jotenki sitä semmosta, et mikä on kenellekin se sopiva, koska ei jokaiselle oppilaalle voi antaa palautetta samalla lailla. (Haastateltava A)

Turvallisuuden tunteen kokemus on tärkeä lähtökohta itsetunnon vahvistumiselle. Myös arviointitilanteiden onnistumisen kannalta on keskeistä, että oppilas kokee olonsa turval-
liseksi. (Aho 1996, 59; Borba 2003, 49–52; Aho & Laine 2004, 49–51.) Yksi turvallisuus-
tunteen perusta on opettajan ja oppilaan välille rakentuva luottamussuhde, joka on
palautteen vastaanottamisen kannalta keskeisessä roolissa. Luottamussuhteen rakentu-
mista tukee opettajan empaattisuus ja oppilasta kohtaan osoittama hyväksyntä sekä avoin
kommunikaatio. Turvallisuuden tunteen tukemiseksi opettajan on tärkeää luoda positiivi-
nen, kannustava ja huolehtiva ympäristö. (Aho 1996, 61; Borba 2003, 49–50; Aho &
Laine 2004, 49–51; Ihme 2009, 129; Culp 2016, 20.) Tässä luvussa esille nousseissa haas-
tateltavien ajatuksissa ja esimerkeissä oli havaittavissa piirteitä kaikista edellä mainituista
asioista. Lisäksi tässä luvussa nousi keskeisesti esille se, että oppilaan tuntemus vaikuttaa
olevan jatkuvasti lähtökohtana haastateltavien palautteenannossa, sillä he pohtivat tar-
kasti, millainen, itse annettavan palautteen lisäksi, vuorovaikutus on sopivaa kellekin op-
pilaalle.

4.4 Arvioinnin tehtävät ja opettajan rooli

Tässä luvussa tarkastelen ensimmäisessä alaluvussa haastateltavien kuvailemia erilaisia
arvioinnin tehtäviä ja merkityksiä heidän työssään. Toisessa alaluvussa syvennyn siihen,
millaisia arvioinnin valtaan ja vastuuseen liittyviä asioita haastateltavat nostavat esiin ja
lopuksi tarkastelen, millaisia näkemyksiä haastateltavilla on liittyen opettajan rooliin ar-
vioinnin toteuttajana.

4.4.1 Arvioinnin monet tehtävät

Haastateltavat kuvailevat, että heidän mielestään arvioinnin ja palautteenannon keskei-
senä tehtävänä on oppimisen ja kehittymisen edistäminen. Kaikki haastateltavat mainit-
sevat, että sen lisäksi arvioinnilla on useita muitakin tehtäviä.

Se palaute on kuitenkin niinku mun mielest elinehto sille kehittymiselle jollain
lailla ja mun mielestä se on ehkä sen merkitys tässä, mut toisaalta mä ehkä ite
jotenki sit laitan viel isompaan niinku läjään tän semmosen jotenkin just sen
vuorovaikutuksen ja luottamuksen ja niinku alusta asti, et millasen suhteen mä
luon siihen oppilaaseen, miten avoin mä oon itse itsestäni hänelle. (Haastateltava
A)

Motivointi ja semmonen kannustus on myöskin semmonen näkökulma, mikä mun mielestä kuuluu siihen. (Haastateltava B)

Auttaa sitä oppilasta kehittymään monipuolisesti. Tavallaan niinku siinä substanssissa ja toisaalta niinkun tunteiden hallinnassa, esityksellisissä asioissa, harjoittelussa, itsensä ymmärtämisessä, sen ymmärtämisessä, mikä on tärkeää. Auttaa sitä selviämään elämästä vähän paremmin, että ymmärtää, että monenlaisia asioita tulee vastaan ja niistä selvittää ja toisaalta sitte, että ”okei, no tää on nyt mulle aika tyypillinen juttu, et mites mä täs toimin”. (Haastateltava C)

Haastateltava C avaa itsensä ymmärtämiseen liittyviä teemoja niin, että oppilaat tunnistavat taipumuksiaan ja lähestymistapojaan esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteissa. Lisäksi hän mainitsee, että itsensä ymmärtämisen tematiikkaan liittyvät metakognitiiviset taidot, oppimaan oppimisen taidot ja esiintymisjännityksen käsitteleminen.

Haastateltava A:n kuvaillessa arviointityötään ja palautteenantoaan, hän nostaa useassa yhteydessä esiin sen, että hänen toteuttamansa arviointi- ja opetustyön taustalla vaikuttaa ajatus hyvän huomioimisesta. Hän korostaa, että kaikista oppilaista löytyy jotakin hyvää ja hän haluaa myös tuoda sen oppilailleen esiin.

Mä jälleen kerran aattelen vaikka sitä luottamusta ja sitä ilmapiiriä. (--) Mä koen, et sillä, et mä löydän joka tunti jotain hyvää, niin mä teen hänet (oppilaan) niinku hyväksytyksi, mä lähden jopa näin niinkun ihmisyyden tasolle. (--) Pienestä asti jo lähen rakentamaan sitä, et on helpompi sit harjotella niit haastavia asioita, kun tietää, mitä osaa tai missä on hyvä. (Haastateltava A)

Hyvän huomaamisen teemaan liittyy hänen mielestään termit ”soittoitsetunto” ja ”musiikillinen minäkuva”. Hän pohtii, että niiden kattokäsitteenä on itsetuntemus, eli omien vahvuuksien tunteminen ja tunnistaminen. Haastateltava A kertoo kannustavansa oppilaita uteliaisuuteen itseään kohtaan. Hän kuvailee, että vahvuudet muuttuvat matkan varrella ja soittoitsetunto rakentuu hänen mielestään vahvuuksien päälle. Ahon ja Heinon (2000, 16) sekä Culpin (2016, 20) mukaan vahvuuksien tunnistaminen on yhteydessä itsetunnon vahvistamiseen. Haastateltava A ajattelee, että musiikillisen minäkuva tarkoittaa sitä, millainen oppilas haluaa olla, mitä tavoitteita hänellä on ja missä oppilas on valitsevalla hetkellä. Hän kuvailee, että termit ”musiikillinen minäkuva” ja ”soittoitsetunto” menevät myös limittäin ja saattavat tarkoittaa osittain samoja asioita. Hän pohtii, että

itsetuntemus on kaikkien näiden, soittoitsetunnon, musiikillisen minäkuvan, uteliaisuuden itseään kohtaan ja myös tunnetaitojen kattokäsite.

Haastateltava B kuvailee, että kannustaminen toimii pohjimmiltaan itsetunnon rakennuspalikkana. Hän kuvailee, että soittoharrastus jo itsessään voi toimia itsetunnon ja itsetuntemuksen rakennusvälineenä. Kuten haastateltava A, myös haastateltava B mainitsee positiivisten asioiden esiin nostamisen merkityksen arvioinnissa ja palautteenannossa.

No kyl se lähtökohta on varmaan semmonen positiivinen pedagogiikka siinä mielessä, että osataan nostaa sieltä oikeella tavalla niitä hyvin sujuvia asioita siitä, et jokasen soitosta ja tekemisestä kuitenkin löytyy, pystytään löytämään positiivista ja semmosta mikä onnistuu ja toimii, ja sit lähteä niiden kautta rakentamaan ja vahvistamaan myös niitäki asioita, joita pitäs sitten viel kehittää. (Haastateltava B)

Haastateltavat A ja B summaavat vielä, että arvioinnin tehtävä on laajempi ja syvällisempi kuin vain osoittaa yksittäisiä soittoon liittyviä seikkoja.

Mä aattelen just sen semmosen niinku sen itsetuntemuksen ja muun, niin me pyöritään niinku niin semmosten jotenkin, sen palautteen kanssa mun mielest sellasten asioiden äärellä, et se on muutakin kun se, että ”hei tossa oli toi väärä ääni”. Niin mä aattelen, et se on myös semmonen väline, jolla pystyy niinku vaikuttaa moneen suuntaan, miten sitä käyttää. (Haastateltava A)

Ehkä taas vähän se, että se näkökulma pysyis tarpeeks laajana, et eihän oo kysymys vaan siitä, että ”no nyt sun sormet heiluu tosi hienosti oikeeseen aikaan”. (--) Et se ois silleen niinku monipuolista ja siitä nuoresta ihmisestä vois löytää niinku muutaki kehuttavaa kuin vain se, et miten se nyt se soittimen hallinta sujuu, itse asiassa. (Haastateltava B)

Kaikki haastateltavat kuvailevat, että opetus- ja arviointityön taustalla vaikuttaa koko ajan tietynlainen kasvatustyön näkökulma ja kasvatustehtävä.

Siis täähän on enemmänki kasvatustyötä kun ja taideopetust yhtä aikaa. Ja paljon siihen liittyy myös tämmöset tunteiden hallinnat. Et arvioidaan siin sivussa, mutta siinä niinku eletään niitten lapsien, sitä semmosta vuoristorataa, tunteiden vuoristorataa. (Haastateltava C)

Et ei mun mielest meidän tehtävä ei ole vain se, että mahdollisimman moni oppii soittamaan mahdollisimman näppärästi, vaan että mahdollisimman monesta ihmisestä tulee jotenki ehyempi oma itse, tää on nyt aika paljon sanottu, eikä soitonopettajan tarvitse sitä yksin tietysti pystyä tekemään. (Haastateltava B)

Haastateltava A kuitenkin korostaa, ettei kasvatustehtävää toteuteta tekemällä tehden ja ”asioita syöttäen”, vaan se on taustalla muun arvioinnin ja opetuksen ohessa muuttuen luonnolliseksi osaksi soitottunneilla työskentelyä. Haastateltava B kuvailee, että kasvatustehtävän toteuttaminen tuo lisää mielenkiintoa ja merkitystä soitonopettajan työhön

Luvussa 4.3.2 ilmeni, että rehellisyys on kaikkien haastateltavien mukaan tärkeä lähtökohta arvioinnissa ja palautteenannossa. Ahon (1996, 51–55) ja Borban (2003) mukaan rehellisyys arvioinnissa on hyvän itsetunnon vahvistamisen kannalta tärkeää. Haastateltavat kuitenkin korostavat, että vaikka rehellisyys on tärkeää, olennaista on tuoda asiat esiin korrektisti ja oppilasta kunnioittavasti. Haastateltava B korostaa rehellisyyden merkitystä itsetunnon kehittymistä tukevan palautteen yhteydessä, mutta korostaa, että opettajan tulee kuitenkin pohtia, kuinka rehellisen palautteen muotoilee ja kuinka paljon sitä antaa kerralla.

Haastateltavat A ja C pohtivat, että vaikka on tärkeää olla rehellinen, pelkkien kehityskohteiden esiin nostamisen vastapainoksi opettajan tulee myös kannustaa ja nostaa hyviä asioita ja vahvuuksia esiin, sekä korostaa kehittymistä, oppimisprosessia ja edistymistä. Haastateltava A kertoo pysähtyneensä keskustelemaan oppilaiden kanssa siitä, että soittoopinnoissa ollaan paljon ja jatkuvasti sen ympärillä, mitä tulisi kehittää ja opeteltavat asiat ovat usein oppilaan taitojen ylärajoilla. Palaute kohdistuu usein siihen, mitä tulisi vielä kehittää. Jatkuva keskeneräisyyden tunne voi tuntua oppilaista raskaalta ja aiheuttaa riittämättömyyttä.

Haastateltava C kuvailee, että tärkeää on kuitenkin ”riittävä tekeminen”, eli ei pelkästään keskeneräisyyden sietäminen, vaan että myös tehdään töitä kehittymisen eteen. Se vaatii opettajalta oppilaan taitojen tunnistamista ja kykyä arvioida, mihin oppilas kykenee. Hänen mielestään oikein mitoitettut tavoitteet ovat avainasemassa. Tutkijoiden (Aho 1996, 61; Borba 2003, 49–50; Aho & Laine 2004, 49–51; Culp 2016, 20) mukaan realististen tavoitteiden asettaminen on luottamussuhteen pohjalla ja vaikuttaa sitä kautta turvallisuuden tunteeseen.

Ei sekään ole, ei tee lasta, tai oppilasta tyytyväiseksi, jos koko ajan sil on semmonen olo, että tavoitteet on sen kokosia, et se ei saavuta niitä. Et oikein mitotetut tavoitteet, niin se on sellanen, se on mun mielestä myös semmonen koko ajan toimiva orgaaninen prosessi. (--) Samaan aikaan pitäs pitää sitä isoo niinku kuvaa mielessä ja sit elää siin hetkessä. (Haastateltava C)

Haastateltava C sanoo, että vaikka onkin tärkeää olla rehellinen, tulee silti huomioida oppilaan tunne ja ymmärtää tilanteita siitä näkökulmasta, mikä on oppilaan kokemus ja soittoharrastuksen merkitys hänelle itselleen. Haastateltava C kertoo, että oppilas voi turhautua esimerkiksi siihen, että kokee, ettei ole tehnyt tarpeeksi, tai on nimenomaan tehnyt tarpeeksi, mutta lopputulos ei ole oppilaan mielestä ”täydellinen”. Sen lisäksi, että opettajan vastuulla on asettaa kohtuullisia tavoitteita, haastateltava C kuvailee, että he myös pysähtyvät keskustelemaan oppilaiden kanssa, mitkä ovat oppilaan omat odotukset ja ovatko ne realistisia ja kohtuullisia. Jos oppilas on pettynyt suoritukseensa, he käyvät läpi epäonnistumiseen liittyviä syy-seuraussuhteita ja haastateltava C pyrkii korostamaan, että kyseessä on oppimisprosessi, jossa yksittäiset epäonnistumiset eivät haittaa. Tutkijoiden (Koppinen ym. 1994, 117–120; Törmä 2011, 124; Hotulainen & Vainikainen 2017, 38; Nieminen & Tuohilampi 2019, 295) mukaan minäkäsityksen tukemisen kannalta on tärkeää, että oppilaan kanssa käsitellään epäonnistumisiin liittyviä syy-seuraussuhteita. Culp (2016, 20) mainitsee, että opettaja voi tukea oppilaan hyvän itsetunnon kehittymistä muistuttamalla, että virheet ovat osa oppimisprosessia.

4.4.2 Opettajan rooli, valta ja vastuu arvioinnin toteuttajana

Arviointiin liittyy valtaa ja vastuuta (Atjonen 2007; Koppinen ym. 1994). Hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen kehitystä tukeakseen opettajan on tärkeää tiedostaa oma valtansa arvioinnin toteuttajana ja käyttää sitä eettisesti oikein (Aho 1996, 49; Nieminen & Tuohilampi 2019, 298). Kaikki haastateltavat kuvailevat, että tunnistavat arviointityöhönsä kuuluvia valtaan ja vastuuseen liittyviä kysymyksiä.

Et minkälaista palautetta ja minkälainen ilmapiiri ja miten mä kohtelen sitä oppilasta ja ihan kaikki tämmönen, niin onhan siin niinku ihan jotenki posketon valta. (--) Et siinä on niinku se valta nimenomaan siin tilanteessa, miten mä sen tunti-tilanteen tai sen oppilaan kohtaamisen käytän ja sit toisaalta se vastuu siitä, et mun pitää antaa sitä palautetta myöskin ja mun mielest joka ikinen tunti, jotta

hän tietää sit, kun hän lähtee vaik kotiin, et mitä hän tekee, miten niinku joku asia edistyy, miten hän harjoittelee. (Haastateltava A)

Haastateltava C kuvailee, että opettajan rooli ja tehtävä arvioinnin toteuttajana on vaativa ja siinä tapahtuu onnistumisia ja epäonnistumisia. Hän kuvailee, että sanojen valta on iso ja sanat voivat merkitä eri oppilaille eri asioita riippuen siitä, miten kukin ne tulkitsee. Haastateltava C mainitsee, että oppilaan tuntemus ja pitkäaikainen opettaja-oppilassuhde auttavat siihen, että oppii antamaan palautetta kullekin oppilaalle sopivalla tavalla ja oppii tekemään valintoja sen suhteen, mitä asioita palautteessa nostaa esiin: milloin kannustaa ja milloin vaatii enemmän.

Ei se niinku helppoo oo, etkä sä voi aina aavistaa sun sanojen merkitystä, etkä niitten kantavuutta, mutta mä en myöskään usko sit siihen, että ei ikään kun puhuta asioista oikeilla nimillä. (--) Mutta tottakai siis, et kylhän sitä joutuu itekin miettimään välillä, että ”miks nyt mua niinku hermostuttaa?”, ”mikä täs mua niinku hermostuttaa?”. (Haastateltava C)

Haastateltava C myös kuvailee, että arvioinnin toteuttaminen on siitäkin näkökulmasta vaativaa, että vaikka haluaisi käyttää aikaa ja tehdä arviointityönsä mahdollisimman huolellisesti kunkin oppilaan kohdalla, tietyssä pisteessä on kuitenkin asetettava raja sen mukaan, mikä on mahdollista ja riittävää.

Et sit ku oppilas on ollu tunnilla ja tulee seuraava, niin sit se fokus on siin seuraavassa ja sitä seuraavassa, se viikko menee aika hengästyttävästi. (--) Täytyy myös itse elää sen ajan puitteissa, mikä on annettu ja todeta, että se riittää siihen, mihin se riittää. Et tekee parhaansa siinä ja yrittää vaan katsoa, että tulee niinku tarjonneeksi sellaisia asioita, jotka näkee tärkeäks. (Haastateltava C)

Haastateltava A sanoo, että hän haluaa myös kantaa vastuunsa siitä, että opetuksen ja arviointityön myötä kasvatetaan ihmisiä, jotka tietävät, missä ovat hyviä ja tietävät olevansa hyväksytyjä kuitenkin realismi ja rehellisyys huomioiden. Hän pohtii, että asiaan saattaa vaikuttaa hänen omaan taustaansa liittyvät kokemukset ja se, miten hän toivoo, että häntä itseään olisi kohdeltu. Koppinen ym. (1994, 121) korostavat, että arvioinnin taustalla voivat vaikuttaa arvioinnin toteuttajan omat kokemukset, arvot ja näkemykset, mikä opettajan on hyvä tiedostaa. Haastateltava C pohtii, että haluaisi arviointityössään ja opetuksessaan tarjota oppilailleen sellaista, mistä itse koki oppilaana jääneensä paitsi.

Mua ei niin hirveesti ohjattu siihen harjotteluun, mähän vaan niinku soitin ja soitin ja soitin. Ni sitä mä yritän sen takia painottaa ja siks myöskin, että ne miettii, että ”no mikä täs ei toimi?” ja sit, ”no miten se saatas toimimaan?”, et ne tavallaan sais semmosta työkalupakkia. Et jotenki se on niin makeeta oppia kaikkii uusii juttuja, niin mä yritän sen niinkun saada oppilaillekki. (Haastateltava C)

Haastateltavat A ja B kuvailevat tunnistavansa, että arviointiin liittyvä pedagoginen suhtautuminen ja arvot ovat muuttuneet viime vuosien aikana. Haastateltava B nostaa esiin positiivisen pedagogiikan keskeisen roolin nykyisissä lähestymistavoissa.

Kyl mä uskon ja olen saanut semmosen käsityksen, et toi positiivinen pedagogiikka ja se lähtökohta on niinku nykyään kuitenkin ihan ehdottomasti valtavirtaa. Ja riippumatta siitä oppilaan niinku tavasta tai olemisesta, tai temperamentista tai luonteesta, niin jotenkin niinku, läpileikkaa kyllä sitä opetustapaa ja varmasti on kuitenkin se, jota käyttäen niinku kaikil on paras mahdollisuus kehittyä. (Haastateltava B)

Haastateltava A pohtii, että uusi opetussuunnitelma soveltuu kasvatuksellisten asioiden huomioimiseen ja tukemiseen, mutta hänellä on opetussuunnitelmasta huolimatta ollut samat arvot arviointityönsä taustalla.

Mä aattelen, että mun oma työ ei oo hirveesti muuttunu, se on ehkä muuttunu enemmän taas sit mun itseni kasvamisen myötä niinku ja ammattitaidon lisääntymisen myötä enemmän kun opsin vaihtumisen myötä, et kyl mä niinku koen, et mä oon jotenki aina ollut sillai samanlainen ja halunnut niinku, ne perusasiat on mulla ollu niinku, oli ops mikä tahansa. (Haastateltava A)

Haastateltava B pohtii, että arviointia ja opettajien arviointikäytänteitä olisi hyvä pysähtyä tarkastelemaan tarkemmin eri näkökulmista ja miettiä, mitä kaikkia asioita siihen sisältyy ja liittyy. Hänen mukaansa olisi myös tärkeää reflektoida, kuinka arviointia voisi toteuttaa entistä paremmin.

5 Pohdinta

Tässä luvussa kertaan tutkimuskysymykseni, tarkastelen tuloksista nousevia johtopäätöksiä ja pohdin tulosten merkitystä. Lopuksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja esittelen tutkimukseni pohjalta nousseita jatkotutkimusaiheita.

5.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tutkia haastateltujen soitonopettajien kuvailemaa arvioinnin ja palautteenannon toteuttamista heidän opetustyössään. Lisäksi tehtävänä oli tarkastella heidän kuvailemassa arvioinnissa ja palautteenannossa ilmenevää oppilaiden myönteisen minäkäsityksen ja hyvän itsetunnon kehittymisen tukemista.

Tutkimuskysymykseni olivat:

Miten haastateltavat opettajat kuvailevat toteuttamaansa arviointia ja palautteenantoa?

Miten haastateltavien soitonopettajien kuvailemassa arvioinnissa ja palautteenannossa ilmenee oppilaiden myönteisen minäkäsityksen ja hyvän itsetunnon kehittymisen tukeminen?

Tulosten perusteella haastateltujen arviointityöhön sisältyy monipuolisia arvioinnin ja palautteenannon toteuttamistapoja. Keskeisiksi toteuttamistavoiksi esiin nousivat suullinen palaute, ohjaus ja keskustelu soittotunneilla. Myös tutkijoiden (Fautley 2010; Colwell & Fautley 2018; Hallam 2019) mukaan ne ovat tyypillisiä arvioinnin toteuttamistapoja instrumenttiopetuksen kontekstissa. Tutkimukseni tulokset kuitenkin osoittivat, että edellä mainittujen toteuttamistapojen lisäksi haastateltujen soitonopettajien työssä ilmenee monipuolisesti useita erilaisia arvioinnin tilanteita, muotoja ja toteutustapoja. Arviointi vaikuttaa myös olevan jatkuvaa ja koko ajan haastateltujen työssä mukana, mihin taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (TPOPS 2017) ohjaakin (TPOPS 2017, 51). Voisi siis ajatella, että oppilaat saavat jatkuvasti tietoa oppimisestaan. Arviointityö on haastateltujen kuvailujen perusteella vuorovaikutteista. Kiinnostavaa tulosten perusteella on se, kenelle palautetta annetaan. Vaikka yksilöopetuksen ytimessä on kyse siitä, että osapuolina ovat soitonopettaja ja oppilas, arviointiprosessissa ovat tulosten perusteella mukana parhaimmillaan oppilaan lisäksi myös vanhemmat ja toiset opettajat.

Kaiken kaikkiaan tulokset lavensivat ymmärrystä siitä, kuinka tärkeässä ja keskeisessä roolissa arviointi on soitonopettajien työssä.

McPhailin (2010) mukaan instrumenttipedagogiikka pohjautuu perinteisesti opettajakeskeiseen opetustapaan. Tulosten perusteella vaikuttaa kuitenkin siltä, että haastatellut pyrkivät välttämään liian vahvaa opettajakeskeisyyttä, vaikka opettajalla on edelleen päävastuu opetuksen ohjaamisesta ja sitä koskevista päätöksistä. Tutkijoiden (Rostvall & West 2003; Allsup & Benedict 2008, 159) mukaan instrumenttiopetuksen perinteisissä lähestymistavoissa ongelmina on pidetty oppilaan passiivista roolia, vähäistä omatoimisuutta ja autonomian puutetta. Haastatellut kuvailivatkin pitävänsä oppilaan kanssa tapahtuvaa arviointia ensisijaisen tärkeänä ja pyrkivät osallistamaan oppilasta arviointitilanteissa. Vaikka näin pienellä tutkimuksen osallistujamäärällä tuloksia ei voida yleistää, aineisto herättää kuitenkin kysymyksen siitä, onko instrumenttiopettajan rooli muuttunut tai muuttumassa perinteiseen rooliin verrattuna. Opettajat kertoivat myös ohjaavansa oppilaita itsearviointiin. Tämä on merkittävää, sillä voisi ajatella arvioinnin lopullisen päämäärän olevan se, että oppilas oppii itse ohjaamaan omaa toimintaansa. Tutkijoiden (Aho 1996, 50; Aho & Laine 2004, 55; Ihme 2009, 97–98) mukaan parhaimmillaan itsearviointi ohjaakin oppilasta itsenäiseksi ja ulkoisesta palautteesta riippumattomaksi, minkä myötä hän voi saavuttaa omaan toimintaansa kohdistuvan hallinnan tunteen.

Kaikki haastatellut kuvailivat seuraavansa tavoitteissa edistymistä yhdessä oppilaiden kanssa. Tavoitteiden johdonmukainen seuraaminen ja kirjaaminen voidaan nähdä mahdollisuutena, sillä opettajankin on hyvä pitää mielessä opeteltavat tavoitteet sekä se, mihin oppimisprosessi on suuntautumassa. Haastatellut mainitsivatkin, että näin opettajalla on laajempi kuva jatkuvasti siitä, mitä on tehty ja mitä kohti ollaan etenemässä. Mahdollisuutena voidaan pitää myös sitä, että opettaja voi selventää oppilaalle, mikä on kulloinkin opeteltava tavoite. Tällöin arviointi tulee tehdyksi suhteessa tavoitteeseen ja kaikki osalliset tietävät, mitä tavoitellaan, mitä arvioidaan ja mikä on arvioinnin kriteeristö. Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan oppilas oppii itse asettamaan tavoitteita ja arvioimaan niiden toteutumista. Tietysti, kuten haastatellut itsekin mainitsivat, opettajan täytyy auttaa ja opettaa, miten tavoitteita asetetaan. Opettaja on edelleen vastuussa pedagogisesta tilanteesta, varsinkin pienten lasten kanssa.

Numeroarvioinnin poistumisen myötä sanallinen arviointi on haastateltavien soitonopettajien työssä keskeisessä roolissa. Ihmeen (2009, 101) mukaan sanallinen arviointi vaatii

opettajalta vaivaa ja taitoa onnistuakseen. Mahdollisuuksina voisi kuitenkin ajatella olevan se, että opettaja voi antaa oppilaalle konkreettista ja yksityiskohtaista, kuvailevaa palautetta sekä ohjeita tulevaisuuteen. Ihme (2009, 101–102) pohtii, että laadukkaasti toteutettu sanallinen arviointi voi vahvistaa muiden arviointimenetelmien myönteisiä vaikutuksia oppilaan minäkäsitystä rakennettaessa. Mahdollisuutena voidaan siis pitää myös sitä, että sanallisella arvioinnilla on keskeinen rooli oppilaiden minäkäsitystä tukevana arviointimuotona. Haasteina voisi ajatella olevan haastateltavien nostamat asiat, kuten käytettävissä olevan ajan rajallisuus ja se, että asioiden sanoittaminen voi olla osalle opettajista hankalaa. Herääkin kysymys, onko soitonopettajilla tarpeeksi osaamista, taitoa ja koulutusta sanallisen arvioinnin toteuttamiseen. Haastateltava B nosti tuloksissa, että opettajille tulisi järjestää työnohjausta sanallisen arvioinnin muotoiluun ja selventää, että sen tulee perustua tavoitteisiin ja kriteereihin. Voisi ajatella, että jos kyseinen arvioinnin tärkeä lähtökohta toteutuu, olisi tavoitteisiin ja kriteereihin perustuva sanallinen arviointi sujuvampaa toteuttaa. Lisäksi pohdin, osaavatko oppilaat hyödyntää saamaansa kirjallista palautetta. On siis ehkä oppilaan kannalta tarkoituksenmukaista, että sanallisen arvioinnin yhteydessä kirjallisen palautteen lisäksi tietyissä arviointitilanteissa on myös suullinen palautekeskustelu.

Numeroarvioinnin poistumisessa ja entisen tasosuoritusjärjestelmän muutoksessa on mahdollisuutena se, että arvioitavat esitykset vaikuttavat haastateltujen opettajien kuvailujen perusteella olevan lähtökohtaisesti oppilaslähtöisempiä kuin ennen. Lisäksi haastatellut nostivat esiin numeroarvioinnin haasteita liittyen esimerkiksi arviointitilanteiden tilannekohtaisuuteen. He nostivat esiin myös numeroarviointiin liittyvän problematiikan tasarvon näkökulmasta. Objektiivisuuden saavuttaminen ja kriteeristöjen pitäminen kaikille samanlaisena on haastavaa, kun arviointeja tekevät eri lautakunnat. Tutkimusten mukaan musiikillisten esitysten arvoinnit eivät ole olleet luotettavia ja objektiivisia (Hallam 2019). Tulosten perusteella voisi ajatella, että arvioitavia esityksiä koskeva arviointi olisi muutoksen myötä tasa-arvoisempaa. Pohdin silti, että jos oppilaitoksissa on kuitenkin keskenään erilaiset tavoitteet ja kriteeristöt muutosta seuranneen oppilaitoksissa ilmenneen suunnitelun vapauden myötä, niin toteutuuko tasa-arvo arvioinnissa edelleenkin. Taidemuodon arviointi tulee kenties joka tapauksessa jatkossakin olemaan haastavaa. Hallam (2019, 167) nostaakin esiin, että keskustelua on käyty siitä, onko musiikillisia esityksiä ja luovia tuotoksia ylipäänsä kannattavaa arvioida. Lisäksi kysymyksiä herättää

se, että haastateltujen opettajien mukaan osa heidän oppilaistaan haluaisi saada vielä numeroita. Pohdinkin, miten motivoida numeroita kaipaavia oppilaita. Kyseisen asian valottamiseksi tulisi tutkia oppilaiden näkemyksiä ja saada heidän äänensä kuuluviin.

Tutkimuskirjallisuudessa (Atjonen 2007; Lebler 2008, 194; Fautley 2010, 9; Keurulainen 2013, 38; Partti, Westerlund & Lebler 2015, 477; Ouakrim-Soivio 2016, 19) arviointia voidaan jäsentää sen perusteella, onko sen tehtävänä esimerkiksi tarkastella tietyn ajanjakson aikana opittua, vai suunnata oppimista eteenpäin. Haastatellut eivät suoraan jäsenteet arvioinnin erilaisia tarkoituksia omassa puheessaan kyseisillä teoriassa esiintyvillä termeillä ja jaotteluilla, mutta tuloksissa on havaittavissa, että erilaiset arvioinnin tehtävät ja tarkoitukset ovat heidän opetustyössään läsnä ja kulkevat limittäin. Leblerin (2008, 194) ja Partin ym. (2015, 477) mukaan arviointi on ollut perinteisesti luonteeltaan oppimisen tarkistamista tietyn ajanjakson jälkeen. Tulosten valossa kuitenkin vaikuttaa, että haastateltujen työssä arviointi ja palaute ovat luonteeltaan ja tarkoitukseltaan pääpainopisteeltään eteenpäin ohjaavia, oli kyse sitten yksittäisestä soittotuntitilanteesta tai pidemmän oppimisjakson, kuten arvioitavan esityksen, jälkeisestä arvioinnista ja palautteesta. Lisäksi heidän kuvailemissaan esimerkeissä on tunnistettavissa englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytettävä ilmaus *formative use of summative assessment* (Fautley 2010, 18-19; Colwell & Fautley 2018, 263–265) esimerkiksi arvioitavien esitysten jälkeisissä palautteissa, joissa summataan opittua, mutta katse on kuitenkin samalla eteenpäin. Soitonopettajan työssä on selkeästi tarve molemmille arvioinnin tehtäville, niin oppimista tarkastelevalle kuin sitä edistävälle arvioinnille, kuten myös palautteen erilaisille luonteille *feedback* ja *feedforward* (Fautley 2010, 11; Sadler 2010, 538).

Tuloksien perustella haastateltujen kuvailemassa arvioinnissa ja palautteenannossa ilmenee usealla eri tavalla oppilaiden hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen tukeminen. Heille vaikuttaa erityisesti olevan tärkeää yksilöllisen palautteen antaminen ja ylipäänsä yksilöllisyyden ja yksilöllisen etenemisen huomioiminen. Tutkijoiden (Koppinen ym. 1994; Aho 1996, 51–55; Borba 2003, 52; Törmä 2011, 122-125) mukaan yksilöllinen palaute ja yksilöllisen etenemisen huomioiminen ovatkin tärkeä lähtökohta ja periaate hyvää itsetuntoa ja myönteistä minäkäsitystä tukevassa arvioinnissa ja palautteenannossa. Tämä vaikuttaa tapahtuvan sekä pienemmässä että suuremmassa mittakaavassa, sekä soittotuntitasolla että esimerkiksi arvioitavien esitysten jälkeisissä palautteissa, joissa oppilaan tausta pyritään huomioimaan ja palaute suhteuttamaan siihen. Voisi ajatella, että yk-

silöopetus mahdollistaakin opettajalle suotuisasti yksilöllisen huomioimisen, koska resursseja yhtä oppilasta kohden on enemmän kuin ryhmäopetuksessa. Sen voisikin nähdä yhtenä yksilöopetuksen rikkautena ja mahdollisuutena. Toinen tärkeä lähtökohta, joka nousi haastateltujen kuvailemassa arvioinnissa usein esiin, oli se, että lähtökohtaisesti he antavat erilaisille oppilaille erilaista palautetta ja eri tavalla. Kyseinen lähtökohta on tutkijoiden (Koppinen ym. 1994; Aho 1996, 48; Törmä 2011, 125) mukaan keskeinen hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen kehittymistä tukevassa arvioinnissa.

Arvioinnin ja palautteen rehellisyys on itsetunnon tukemisen kannalta tärkeä lähtökohta (Aho 1996, 51–55; Borba 2003) ja kaikki opettajat pitivät sitä tärkeänä. Haastateltavat A ja C nostivat kuitenkin esiin, että vaikka lähtökohtaisesti tulee olla rehellinen, oppilaat voivat kokea riittämättömyyttä jatkuvasta keskeneräisyyden tunteesta, minkä voisi ajatella olevan haasteena oppilaan motivaatiolle. Sen vuoksi tärkeää varmasti onkin, että oikein mitoitettut realistiset tavoitteet ja onnistumisen kokemusten mahdollistaminen ovat soitonopettajan työssä jatkuvasti keskeisessä roolissa. Haastatellut opettajat vaikuttivat olevan tietoisia keskeneräisyydestä ja oppimisprosessista ja nekin nähtiin osana arviointia. Instrumenttiopetuksen perinteeseen verrattuna haastateltavien kuvailemassa on siis merkittävä eriäväisyys siinä, että kyseessä käsitetään olevan jatkuva oppimisprosessi muuttujineen, eikä oppimisessa etenemisen ajatella koostuvan vain tietyistä päätepisteistä.

Tuloksista nousee esille ilmiö, jota itsekin usein opettajana mietin ja oppilaanakin olen pohtinut. Rakentavan ja rehellisen palautteen antaminen vaikuttaa vaativan opettajalta vielä erityistä huomion keskittämistä siihen, että asiat muotoillaan korrektisti ja rakentavan palautteen antamiseen sopivat hetket harkitaan tarkkaan, jotta oppilas ei lannistuisi tai kokisi palautetta ikävänä tai loukkaavana. Oppilaiden kanssa olisi kenties tärkeää käydä läpi, mistä arvioinnissa on oikeastaan kysymys. Lopulta arvioinnin tarkoitus on olla neutraali työväline, ja jos kehitettäviä asioita ei nosteta esiin, ei niissä voi myöskään kehittyä. Sen sijaan, että arviointi ja palaute kärjistetyimmillään voivat vaikuttaa arvostelulta ja pelottavalta asialta, jopa ”tuomiolta”, tulisi oppilaita kannustaa suhtautumaan niihin uteliaasti ja nähdä ne oppimisen kannalta arvokkaana apuvälineenä. Toki opettajalta vaaditaan taitoa ilmaista asiat sensitiivisesti ja kullekin oppilaalle sopivalla tavalla, mikä ei kenties aina ole ollut instrumenttiopetuksen arviointikulttuurissa itsestäänselvää tai edes lähtökohtana. Arvioinnin perinteistä juontaa mahdollisesti tietynlainen kaiku. Tärkeää on myös se, että oppilas ymmärtää arvioinnin kohdistuvan opeteltaviin asioihin, eikä

hänen persoonaansa. Toisaalta tämä on varmastikin yksi taideopetuksen haaste, koska opeteltavat asiat ovat ikään kuin henkilökohtaisella tavalla ja ”persoonalla” tehtäviä.

Arvioinnin tärkeimmistä tehtävistä puhuttaessa kaikki haastatellut nostivat esiin oppimisen edistämisen lisäksi myös kokonaisvaltaisen kasvun tukemisen, eli tietynlaisen arvioinnin kasvatustehtävän. Pedagogisesta näkökulmasta haastateltavat opettajat vaikuttivat olevan oppilaslähtöisiä, sensitiivisiä ja eettisesti valveutuneita. Heidän arviointityönsä ytimeä löytyivät eri tavat antaa palautetta ja oppilaan kohtaamiseen liittyvät näkökulmat. Toisaalta tuloksia voi pohtia ja tarkastella siitä näkökulmasta, kuinka tiedostettuja ja systemaattisia nämä kyseiset lähestymistavat ovat ja kuinka paljon ne mahdollisesti riippuvat opettajan persoonallisuudesta. Annetaanko tämänkaltaisiin kasvatuksellisiin tehtäviin ja oppilaan kohtaamiseen koulutusta, vai opitaanko sitä työtä tekemällä hiljaisen tiedon varassa? Saavatko soitonopettajat tarvittavat työkalut tiettyihin arvioinnin osa-alueisiin? Haastateltava B mainitsee tuloksissa, että ”kaikki ovat tavallaan aina vähän tehneet” arviointia ja arviointi on sinänsä tuttu pedagoginen asia, mutta on tärkeää pysähtyä jäsentämään sitä. Arviointi ja palautteenanto on kenties sellainen opettamisen ulottuvuus, joka voi jäädä toteutukseltaan sattumanvaraiseksi, jos sen taustalla ei ole ohjausta ja opettajan omaa järjestelmällistä ajatusprosessia.

Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että arvioinnin kasvatustehtävä on arvoviitekehyksenä haastateltavien arviointityön taustalla, eikä sitä toteuteta ”tekemällä tehden”, kuten haastateltava A tuloksissa mainitsee. Kiinnostavaa onkin arvioinnin oppimista edistävän tehtävän ja kasvatustehtävän limittyneisyys haastateltujen kuvailemassa arviointityössä. Tässä tutkimuksessa haastatelluille opettajille kasvatustehtävä oli keskeinen ja tärkeä lähtökohta, mutta voisi ajatella, että koska arviointi on jo itsessään hyvin monitahoinen ja haastavakin pedagoginen osa-alue, voisi opettajalle myös tuntua haastavalta lisätä siihen vielä yksi kerros lisää. Jos kyseinen lähestymistapa olisi opettajalle täysin uusi, niin se vaatisi varmasti pysähtymistä ja vaivaa opetella. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että arvioinnin tehtävät limittyvät toisiinsa ja näin ollen tukevat toinen toistaan. Jos opettaja pyrkii esimerkiksi luomaan turvallisen ilmapiirin palautteenantotilanteeseen, oppilas myös kykenee ottamaan palautetta paremmin vastaan ja soveltamaan sitä, näin edistäen oppimistaan. Lisäksi haastateltujen kuvailujen perusteella vaikuttaa, että kasvatustehtävän toteuttamiseen pyrkiminen antaa opettajan työlle myös lisää merkitystä ja mielenkiintoa. Toisaalta on myös todettava, kuten haastatellutkin korostavat, että opettajan työ on myös kasvatus-työtä, joten opettaja on velvoitettu tukemaan oppilaiden kasvua.

Tulosten perusteella on myös kiinnostavaa pohtia ja tarkastella, mikä on arvioinnin kasvatustehtävän suhde siihen, mitkä ovat toisaalta soiton ”laadun” tavoitteet. Haastatelluilla soitonopettajilla vaikuttaa olevan odotuksia laadun suhteen, eli heille on merkitystä sillä, mitä soiton tasolla teknisesti ja musiikillisesti tapahtuu. Tämän lisäksi tärkeitä ja merkityksellisiä vaikuttavat kuitenkin olevan myös kasvatukselliset ja jopa hyvinvointiin liittyvät asiat. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetuksessa onkin kiinnostavaa, että vaikka kyseessä on ”vain” harrastus, se on kuitenkin tavoitteellinen ja kunnianhimoinen harrastus, joka on samalla koulutusmuoto, johon sitoudutaan ja jossa pyritään jatkuvasti etenemään oppimistavoitteiden mukaisesti ja kerryttämään oppimista. Kysymyksenä yleisellä tasolla herää, onko kuitenkin niin, että kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen ja huomioiminen on tärkeämpää kuin soiton laadun tavoittelu. Entä mitä oppilas saa soittoharrastuksesta? Toisaalta jos opettajalla ei olisi mitään odotuksia sen suhteen, mitä oppilaan taitojen edistymisen tasolla tapahtuu, niin sen enempää opettaja kuin oppilaskaan ei varmasti kokisi soittoharrastusta mielekkääksi. Voiko toisaalta kyse olla myös siitä, että tietynlainen palautteenantokulttuuri tukee sekä kokonaisvaltaista kasvua että soittamisessa kehittymistä niin, että soitto on samalla myöskin musiikillisilla kriteereillä laadukasta?

Kaikki haastatellut vaikuttivat olevan kehitysmuotoisia uuden opetussuunnitelman ja sitä seuranneiden muutosten suhteen, vaikkakin kuvailivat, että sopeutuminen uuteen vie oman aikansa. Tulosten perusteella vaikutti siltä, että tietyt arviointikäytännöt ja arvioinnin periaatteet, joita toteuttamalla opettaja voi tukea oppilaan hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen kehittymistä, on määritelty jo opetussuunnitelman ja sitä myöten oppilaitosten käytäntöjen taustalla. Tulokset herättävätkin kysymyksen siitä, mikä on opetussuunnitelman rooli ja vaikutus pedagogisiin lähestymistapoihin. Onko opetussuunnitelma jalkautunut opetukseen niin, että se antaa sisältöjen lisäksi myös pedagogisia suuntaviivoja? Voidaanko siis mahdollisesti ajatella, että opetussuunnitelmalla on merkitystä myös opettajan tapaan opettaa, eikä pelkästään opetettaviin sisältöihin? Toisaalta on jälleen huomioitava, onko opetussuunnitelmasta huolimatta kyse kuitenkin opettajan henkilökohtaisesta praktiikasta. Haastateltava A esimerkiksi kuvaili, että opetussuunnitelmasta riippumatta hänen oma pedagoginen toimintansa ja arvot ovat pysyneet samana ja ennemminkin kehittyneet oman kasvun ja ammattitaidon lisääntymisen myötä.

Tutkimukseeni haastateltujen kokoisella joukolla ei voida yleistää tuloksia, mutta aineiston valossa voidaan kuitenkin pohtia, onko instrumenttiopetuksen arviointikulttuurissa

meneillään laajempi muutos ja murros verrattuna instrumenttipedagogiikan perinteisiin lähestymistapoihin. Koska suurta muutosta ei tämän kokoisella aineistolla voida tunnistaa, tulisi asiaa tutkia laajemmin isommilla osallistujamäärillä ja kenties myös monipuolisemmilla metodeilla. Jatkan asian pohdintaa luvussa 5.3.

5.2 Luotettavuustarkastelu

Läpi tämän tutkimusprosessin olen arvioinut tutkimukseni luotettavuutta ja kiinnittänyt erityistä huomiota erilaisiin tutkimuseettisiin valintoihin. Tutkimuksen validiteetissa on kyse siitä, onko tutkimus pätevä ja perusteellisesti tehty, sekä kykeneekö se vastaamaan tutkimuskysymyksiin, eli onko tutkittu sitä, mitä on ollut tarkoitus tutkia ja ovatko tutkimuksen tulokset luotettavia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133; Hirsjärvi ym. 2009, 226; Saarinen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 25). Aineistoni perusteella olen pystynyt vastaamaan molempiin tutkimuskysymyksiini kattavasti monista eri näkökulmista. Huomionarvoista on kuitenkin, että tässä tutkimuksessa tämän kokoisella otannalla en ole pyrkinyt yleistyksen, vaan olen pyrkinyt ymmärtämään syvällisesti kyseistä tapausta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden huomioimisessa on myös olennaista, että tutkija avaa mahdollisimman avoimesti ja tarkasti kaikki tutkimusprosessin vaiheet (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138; Hirsjärvi ym. 2009, 227–228). Olen pyrkinyt kuvailemaan tarkasti ja selkeästi, kuinka tutkimukseni on toteutettu erilaisine vaiheineen. Lisäksi läpinäkyvyyden takaamiseksi olen pyrkinyt tuomaan avoimesti esiin erilaisia tutkimusprosessini aikana eteen ilmenneitä kysymyksiä ja valintoja, sekä perustellut niihin johtaneita ratkaisuja.

Pyrin muotoilemaan haastattelukysymykset sellaisiksi, että kysymysten avulla saisin vastauksia siihen, mitä todella olen tutkimassa. Vältin käyttämästä haastatteluissa sellaisia termejä, jotka ovat monitulkintaisia, ja pyrin muotoilemaan kysymykset helposti ymmärrettäviksi. Keskustelin haastateltavien kanssa aiheesta teoriaan liittyvien keskeisten teemojen ja osa-alueiden kautta. Mielestäni valitsin haastatteluteemat onnistuneesti, sillä sain kattavasti aineistoa, jota pystyin teorian valossa tarkastelemaan ja siten vastaamaan molempiin tutkimuskysymyksiini. Toisaalta tiedostan, että olen vääjäämättä tulkinnut haastateltavien kertomia ilmiöitä, mutta pyrin kuitenkin ennen haastatteluja ja analyysivaiheessa perehtymään teoriaan huolella.

Jotkin haastattelukysymykseni olivat melko laajoja, joten välillä haastateltavat saattoivat kokea haastavaksi vastata kysymyksiin ”kaiken kattavasti” ja varmistelivat, osasivatko he vastata alkuperäiseen kysymykseen. Kenties kyseessä oli kuitenkin sen verran tunnollisia haastateltavia, että he halusivat vastata laadukkaasti ja perusteellisesti. Arviointi on myös itsessään monitahoinen aihe, ja kuten haastateltavat itse kuvailivat, se on pedagoginen osa-alue, jonka jäsentäminen saattaa vaatia erityistä pysähtymistä ja pohtimista. Olisin voinut tietysti auttaa luomalla haastattelutilanteessa spontaanisti konkreettisempia apukysymyksiä, mutta halusin pysyä siinä varovaisena, koska pyrin välttämään ohjailemasta ja johdattelemasta haastateltavien vastauksia. Ilokseni haastateltavat osasivat kuitenkin vastata siihen, mitä kysyinkin, vaikka he välillä itseään epäilivätkin. Yleisesti ottaen haastattelut sujuivat mielestäni hyvin ja haastateltavat olivat puheliaita sanoittaen ajatuksiaan tarkasti ja syvällisesti.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on keskeistä kiinnittää huomiota myös siihen, ovatko tutkimuksen luonne ja tutkimusaihe saattaneet vaikuttaa haastateltavien vastauksiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 26). Huomionarvoista on, että koska tutkimusmenetelmänä oli haastattelu, tutkimuksessani tuloksien todenmukaisuus perustuu puheeseen ja siihen, kuinka haastateltavat kuvailivat toteuttavansa arviointia ja palautteenantoa, vaikkakin pyrin toki luomaan haastattelutilanteen sellaiseksi, että haastateltavat kertovat totuuden esimerkiksi lupaamalla pseudonymisoida haastattelut. Uskon kuitenkin, että haastateltavat sanoittivat rehellisesti ja avoimesti ajatuksiaan, ja aidosti reflektoivat pedagogista toimintaansa.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on keskeistä huomioida tutkijan omien havaintojen puolueettomuus ja objektiivisuus, sillä tutkijan tulkintojen taustalla vaikuttavat tutkijan aiemmat tiedot, arvot ja kokemukset (Hirsjärvi ym. 2009; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009). Aihe oli itselleni mielenkiintoinen ja merkityksellinen. Pyrin kuitenkin erottelemaan omat ajatukseni ja kokemukseni tulkitessani haastateltavien kertomaa. Haastatteluissa ja tulosten analysoinnissa itselläni olisi saattanut olla mielessä etukäteen tietynlaisia näkemyksiä arvioinnin toteuttamisesta, mutta pyrin olemaan objektiivinen ja suhtautumaan ennako-odotuksistani ja näkemyksistäni poikkeaviin vastauksiin uteliaisuudella.

5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa haastattelin taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetusta tarjoavissa musiikkioppilaitoksissa työskenteleviä soitonopettajia. Tutkimukseni konteksti rajautui lasten ja nuorten yksilöopetukseen. Haastateltavat valittiin tähän tutkimukseen tarkoituksenmukaisesti, ja valintakriteereinä oli, että opettajilla oli työkokemusta vähintään 10 vuotta, ja että he olivat lähtökohtaisesti kiinnostuneita arvioinnista ja palautteenannosta, sekä perehtyneitä aiheeseen. Jatkossa samaa aihetta samassa kontekstissa voisi tutkia toteuttamalla vastaavan haastattelututkimuksen laajemmalla ja kenties sattumanvaraisemmalla otannalla työvuosien ja -kokemuksen, sekä arviointiin perehtyneisyyden suhteen.

Tässä tutkimuksessa tarkastelin aihetta opettajien näkökulmasta, ja tulevana tutkimusaiheena minua kiinnostaisi tutkia oppilaiden näkemyksiä, kokemuksia, toiveita ja tarpeita liittyen arviointiin ja palautteenantoon. Ajattelen, että arviointikäytäntöjen kriittisen tarkastelun, reflektoinnin ja kehittämisen kannalta olisi tärkeää saada oppilaiden ääni kuuluviin. Haastattelun lisäksi mielestäni kiinnostava menetelmä aiheen tutkimiseen olisi arviointi- ja palautteenantotilanteiden observoiminen. Kiinnostava tapa toteuttaa tuleva tutkimus olisi myös sellainen, jossa yhdistyisi oppilaiden ja opettajien haastatteluista sekä opetuksen observointia. Mielenkiintoista olisi myös verrata oppilaiden ja opettajien näkemyksiä ja kokemuksia keskenään.

Tämä tutkimus käsitteli haastateltavien soitonopettajien arviointityötä useasta eri näkökulmasta. Tämän tutkimuksen pohjalta nousevia keskeisiä yksittäisiä teemoja olisi kiinnostavaa tutkia vielä syvällisemmin. Yksi tutkimusaiheaihe voisi olla syventyä opetussuunnitelman muutokseen ja oppilaitoskontekstiin laajemmalla otannalla, tutkien mitä eri musiikkioppilaitoksissa käytännössä tapahtuu ja toisaalta kuulla lisää opettajien näkemyksiä ajankohtaisista muutoksista. Kiinnostavaa olisi myös tutkia oppilaiden näkemyksiä opetussuunnitelman muutoksesta.

Tässä tutkimuksessa tutkin teorian valossa, kuinka haastateltavien soitonopettajien kuvailemassa arvioinnissa ja palautteenannossa ilmenee oppilaiden hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen kehittymisen tukeminen. Kiinnostavaa olisi tutkia syvällisemmin, millaisia valmiuksia soitonopettajilla on ja millaisia valmiuksia he ovat esimerkiksi koulutuksessa saaneet palautteenantoon kasvatustehtävän toteuttamisen ja oppilai-

den kohtaamisen näkökulmasta. Palautteenantoon voisi syventyä vielä erikseen tutkimalla sitä lisää palautteen sisällöllisten ominaisuuksien ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Oppilaiden näkemykset ja kokemukset erilaisista palautteista ja palautteenantotilanteista olisi tärkeä tutkimusaihe.

Aiheesta olisi myös kiinnostavaa toteuttaa autoetnografinen tutkimus tutkivan opettajuuden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tutkin, kuinka teorian valossa tietyt asiat ilmenevät haastateltujen kuvaileman perusteella, mutta olisi myös kiinnostavaa tutkia aihetta omassa opettajuudessani harjoitellen tietoisia toimintatapoja ja toisaalta tutkien, miten ilmiöt omassa opetuksessani esiintyvät. Vastaavanlainen tutkimus kenties tarjoaisi mahdollisuuden arviointikäytännön ja -kulttuurin kehittämiseen instrumenttiopetuksessa.

Lähteet

Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.

Aho, S. & Heino, S. 2000. Itsetunnon vahventaminen päiväkodissa. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A:191. Turku: Painosalama Oy.

Aho, S. & Laine, K. 2004. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.

Allsup, R. E. & Benedict, C. 2008. The problems of band: an inquiry into the future of instrumental music education. *Philosophy of Music Education Review* 16, 2, 156–173.

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

Borba, M. 2003. Esteem builders. AK-8 Self Esteem Curriculum for Improving Student Achievement, Behavior and School climate. Second edition. Torrance, California: Jalmar press .

Borba, M. & Borba, C. 1978. Self-esteem: a classroom affair. Volume 1. 101 ways to help children like themselves. Harper, San Fransisco.

Borba, M. & Borba, C. 1982. Self-esteem: a classroom affair. Volume 2. More ways ways to help children like themselves. Harper, San Fransisco.

Burns R. B. 1982. Self-concept development and education. Analyzing alternative theories. New York: Teachers College Press.

Colwell, R. & Fautley, M. 2018. Assessment in the Secondary Music Classroom. Teoksessa G. McPherson & G. Welch (toim) Music learning and teaching in infancy, childhood, and adolescence: an Oxford handbook of music education, Volume 2, 257–276. Oxford University Press.

Coopersmith, S. 1967. The antecedent of self-esteem. Freeman and Co, San Fransisco.

Creech, A. 2012. Interpersonal behavior in one-to-one instrumental lessons: An observational analysis. *British journal of music education* 29, 3, 387–407.

- Culp, M. E. 2016. Improving Self-esteem in General Music. *General music today* 29, 3, 19–24.
- Dixson, D. & Worrell, F. 2016. Formative and Summative Assessment in the Classroom. *Theory Into Practice* 55, 2, 153–159.
- Eskola, J. & Suoranta, J. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2014. Tampere: Vastapaino.
- Fautley, M. 2010. *Assessment in music education*. New York: Oxford University Press.
- Gaunt, H. 2007. One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of music* 36, 1. doi: 10.1177/030573560080827
- Gaunt, H. 2009. One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of music* 38, 2. doi: 10.1177/0305735609339467
- Hallam, S. 2019. The Influence of assessment on learning and teaching: using assessment to enhance learning. Teoksessa D. J. Elliot, M. Silverman, & G. E. McPherson (toim) *The Oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education*. Oxford: Oxford university press, 167–185.
- Hasikou, A. 2020. New approaches to individual instrumental tuition in music education. *Athens journal of education*. Volume 7, 193–202.
- Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research* 77, 1, 81–112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Keuruu: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hotulainen, R. & Vainikainen, M-P. 2017. Arviointipalautteen merkitys minäkäsityksen kehittymiselle. Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (toim) *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus, 26–41.
- Ihme, I. 2009. *Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Juva: PS-kustannus.

- Ivaldi, A. 2018. Explicit versus performative assessments in music pedagogical interactions. *British journal of music education* 36, 1, 69–86.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Keurulainen, H. 2013. Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Teoksessa A. Räisänen (toim) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Helsinki: Opetushallitus, 37–58.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. Juva: WSOY.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia* 34. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998. Luettu 6.2.2023, osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633#P8>
- Lebler, D. 2008. Popular music pedagogy: peer learning in practice. *Music education research*, Volume 10, 2, 193–213.
- Maslow, A. H. 1954. *Motivation and personality*. Late, Brandeis University: Harper Collins Publishers.
- McPhail, G. J. 2010. Crossing boundaries: sharing concepts of music teaching from classroom to studio. *Music education research* Volume 12, 1, 33–45.
- Nieminen, J. H. & Tuohilampi, L. 2019. Arviointi minäkäsitystä rakentamassa. Teoksessa A. Luostarinen & J. H. Nieminen (toim) *Arvioinnin käsikirja*. Keuruu: PS-kustannus, 281–300.
- Ouakrim-Soivio, N. 2016. *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Paananen, P. 2009. Näkökulmia arviointiin. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: FiSME r.y., 407–422.

Partti, H., Westerlund, H. & Lebler, D. 2015. Participatory assessment and the construction of professional identity in folk and popular music programs in Finnish and Australian music universities. *International Journal of Music Education* 33, 4, 476–490.

Reasoner, R. 1992. *Building Self-Esteem in the Elementary Schools. Teacher's Manual.* Palo Alto: Consulting psychologists Press.

Rostvall, A. & West, T. 2003. Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music education research* 5, 3, 213–226.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellisen tietoaraston julkaisuja. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarasto/julkaisut/kvalimotv.pdf>. Luettu 17.2.2022.

Sadler, D. R. 2010. Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35, 5, 535–550.

TENK 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Luettu 9.11.2021.

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Helsinki: Opetushallitus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Jyväskylä: Tammi.

Tynjälä, Päivi. 2000. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitksen perusteita.* 1.–2. painos. Tampere: Tammi.

Törmä, E. 2011. *Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina.* Jyväskylä: Tuope.

Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi. 2007. Didaktiikan perusteet. 3.–4. painos. Porvoo: WSOY .

Zhukov, K. 2008. Exploratory study of approvals and disapprovals in Australian music teaching. *International Journal of Music Education*, 26, 4, 302–314.

Zhukov, K. 2015. Challenging Approaches to Assessment of Instrumental Learning. Teoksessa D. Lebler , G. Carey & D. Harrison (toim) *Assessment in Music Education: from Policy to Practise*. Cham: Springer International Publishing, 55–70.