

Sävellys-oppiaineen arviointi

Mitä, miksi, miten, kuka, milloin?

Casimir Kytökorpi

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Sävellyksen maisteriohjelma

Opinnäytetyö

17.5.2026

**TAIDE-
YLIOPISTO**

Tiivistelmä

Päiväys: 17.5.2026

Tekijä: Casimir Kytökorpi

Koulutus- ja maisteriohjelma: Sävellys

Sivumäärä: 46 sivua

Opinnäytteen nimi: Sävellys-oppiaineen arviointi: Mitä, miksi, miten, kuka, milloin?

Opinnäytteen ohjaaja: MuT Riikka Talvitie

Tarjoan opinnäytetyössäni viisi mahdollista näkökulmaa säveltämisen arvioinnin kriittiseen tarkasteluun ja kehittämiseen. Rajaus koskee sävellystä itsenäisenä oppiaineena, mutta periaatteita voi soveltaa myös muissa sävellyspedagogisissa konteksteissa. Esitän näkemyksiä siihen, miksi säveltämistä pitää arvioida, kuka arvioijana voi toimia, milloin ja miten arviointi toteutetaan, ja mitä arviointikohteet voivat olla. Ristivalotan sävellyspedagogista lähdeaineistoa yleisen arviointikirjallisuuden kanssa ja täydennän aukkoja omilla kokemuksillani. Nostan tärkeimmiksi arvioinnin kehityskohdiksi formatiivisuuden ja kriteeriperusteisuuden.

Asiasanat: säveltäminen, arviointi, yliopistopedagogiikka, korkeakouluopetus, taiteen perusopetus

Sisällysluettelo

| | |
|--|----|
| 1. Johdanto | 5 |
| 1.1. Lähdeaineisto | 6 |
| 1.2. Miksi arviointia? | 7 |
| 1.3. Sävellyspedagogiikka Suomessa | 8 |
| 1.4. Miten sävellystä opetetaan? | 9 |
| <hr/> | |
| 2. Miksi säveltämistä pitää arvioida? | 11 |
| 2.1. Oppimisen seuranta | 11 |
| 2.2. Hyvän musiikin tunnistaminen | 12 |
| 2.3. Motivointi, opetuksen kehitys ja yleisinhimillinen kasvatus | 14 |
| <hr/> | |
| 3. Kuka voi arvioida säveltämistä? | 16 |
| 3.1. Opettajan tekemä arviointi | 16 |
| 3.1.1. Sivujuonne: Kuka voi opettaa sävellystä? | 18 |
| 3.2. Vertaisarviointi | 18 |
| 3.3. Itsearviointi | 19 |
| <hr/> | |
| 4. Milloin arviointi toteutetaan? | 22 |
| 4.1. Diagnostinen arviointi | 22 |
| 4.2. Formatiivinen arviointi | 22 |
| 4.3. Summatiivinen arviointi | 23 |
| <hr/> | |
| 5. Miten säveltämistä voi arvioida? | 25 |
| 5.1. Hyvä arviointi | 26 |
| 5.2. Hyvä palaute | 27 |
| 5.3. Arvioinnin eri muodot, metodit ja välineet | 29 |
| 5.3.1. Asteikkoarviointi | 30 |
| 5.3.2. Arviointimatriisit ja -lomakkeet | 31 |

| | |
|---|----|
| 5.3.3. Arviointikeskustelu | 32 |
| 5.3.4. Portfolio ja kirjallinen reflektio | 33 |
| <hr/> | |
| 6. Mitä säveltämisessä voi arvioida? | 35 |
| 6.1. Tekniikka: tiedon ja taidon perusvalmiudet | 36 |
| 6.2. Työelämätaidot | 39 |
| 6.3. Luovuus | 41 |
| <hr/> | |
| 7. Lopuksi | 43 |
| Määritelmät | 45 |
| Lähteet | 46 |

1. Johdanto

Ruth Pickford ja Sally Brown (2006, 1–4) ovat kartoittaneet arviointia määrittelevät kysymykset mitä, miksi, miten, kuka ja milloin sekä näihin liittyvät lukuisat alakysymykset, joita arviointia kehittävä pedagogi voi käyttää oman pohdintansa tukena. Mainitut viisi kysymystä tarjoavat rakenteen tälle opinnäytetyölle, mutta Pickfordin ja Brownin varsin käytännönläheisten ja peruskouluun sopivien esimerkkien sijaan pitäydyn enemmänkin teoreettisella ja pedagogisfilosofisella tasolla. Pyrin tekemään yleisen katsauksen säveltämisen arviointia ohjaaviin periaatteisiin, mutta arvioinnin suunnittelu ja toteutus jää opetuksen järjestäjän vastuulle.

Aloitin kysymyssarjan käsittelyn luvussa 2 miksi-kysymyksestä, koska arvioinnin tuottaman tiedon käyttötarkoitus täytyy olla tiedossa ennen kuin valitaan, millaisilla menetelmillä haluttua tietoa saadaan. Mahdollisia syitä arvioinnin toteuttamiselle on huomattava määrä, mutta niistä tärkeimpinä nostan esiin oppimisen seurannan ja hyvän musiikin tunnistamisen.

Luvussa 3 pureudun kuka-kysymykseen opettajan tekemän arvion, vertaisarvioinnin ja säveltäjän itsearvioinnin näkökulmista. Opettajan ja oppilaan itsensä tekemät arviot ovat yleisiä sävellyksenopetuksessa, mutta myös vertaisarvioinnin mahdollisuuksia on syytä tutkailla ja hyödyntää.

Luku 4 tarjoaa kolme vastausta milloin-kysymykseen. *Diagnostinen* arviointi liitetään yleensä lähtötason arviointiin eli ennakkotietojen kartoittamiseen, *formatiivinen* puolestaan keskittyy edelleen käynnissä olevan oppimisen tarkasteluun ja eteenpäin ohjaamiseen, ja *summatiivinen* arviointi korostaa jo saavutetun osaamisen arviointia.

Luvussa 5 haen miten-kysymykseen vastauksia hyvän arvioinnin ja palautteen määritelmistä sekä kartoittamalla mahdollisten arviointimenetelmien kirjoa. Pidän hyvän arvioinnin ensisijaisena tunnusmerkkinä sen kriteeriperusteisuutta. Palautetta käsittelen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Esittelen joitain arviointimenetelmiä, mutta laatimani lista ei ole täysin kattava.

Viimeisenä tarkastelun kohteena on mitä-kysymys luvussa 6. Tässä osiossa totean arviointikohteiden olevan ainakin ideaalitulanteessa yhdenmukaiset opetussisältöjen

kanssa, ja käytänkin lähdeaineistona kuvauksia sävellysojintojen sisällöistä eri oppilaitoksissa ja tutkimuksissa. Niiden pohjalta rakennan kolmikulmaisen mallin arviointikohteiksi, joihin kuuluvat tekniset perusvalmiudet, työelämätaidot ja luovuus.

1.1. Lähdeaineisto

Alallamme on paljon hiljaista tietoa ja niukasti luotettavia kirjallisia lähteitä. Hyödynnän ensisijaisesti niitä harvoja sävellyspedagogisia lähteitä, jotka ovat olemassa, ja täydennän puutteita laaja-alaisemman arviointikirjallisuuden uusilla ja vanhoilla klassikoilla, joiden periaatteita suodatan säveltämisen maailmaan oman sävellyspedagogisen linssini läpi.

Tärkeimmät käyttämäni sävellyspedagogiset lähteet ovat yhdysvaltalaisen Benjamin Williamsin (2010) musiikin tohtorin väitöskirja *Music Composition Pedagogy: A History, Philosophy and Guide*, joka esittelee säveltämisen ja musiikinteorian toisiinsa kietoutuneen pedagogisen historian ja nykypäivän tilanteen; brittiläisen pitkän linjan sävellyspedagogin Maud Hickeyn (2024) artikkeli *(Un)Assessing the Processes and Products of Children's Original Musical Composition*, joka tiivistää tehokkaasti sävellysharjoitusten ja vapaan säveltämisen eron ja antaa näkökulmia luovuuden arviointiin; ja Hickeyn, Jonathan Stephensin ja Sam Reesen säveltämisen opetusta ja arviointia käsittelevät artikkelit niin ikään Hickeyn (2003) toimittamassa teoksessa *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*. Huomautettakoon myös, että valtaosa sävellyspedagogisesta lähdeaineistosta keskittyy lasten ja nuorten säveltämiseen, eikä niinkään ammattilaisuuteen tähtääviin opintoihin.

Yleisen arviointikirjallisuuden lähteinä käytän pääasiassa Päivi Atjosen (2007) klassikkoteosta *Hyvä, paha arviointi*, joka pureutuu arviointiin erityisesti sen eettisyyden näkökulmasta, ja yleistajuista, opettajien käytännön työn avuksi laadittua Aki Luostarisen ja Juuso Niemisen (2019) toimittamaa *Arvioinnin käsikirjaa*.

Säveltämisen opetussisältöjä – eli ideaalitulanteessa arviointikohteita – on eritelty mm. seuraavissa lähteissä: Metropolian (2026) opetussuunnitelma; Taideyliopiston (2026; 2025; 2024) opetussuunnitelmat; Hickeyn (2024) säveltämisen arviointia koskeva artikkeli; Tampereen ammattikorkeakoulun (2024) opetussuunnitelma; Paananen-Vitikan (2020) säveltämisen ja improvisoinnin arviointia koskeva luku SäPe-hankkeen

julkaisussa; Junchayan (2019) sävellyspedagogiikkaa käsittelevä musiikkitieteen tohtorin väitöskirja; Ojalan ja Väkevän (2013) toimittama sävellyspedagogiikkaa laajasti eri konteksteissa käsittelevä kirja; Williamsin (2010) sävellyspedagogiikan historiaa käsittelevä musiikin tohtorin väitöskirja; Kaschubin ja Smithin (2009) lähinnä perusopetuksen kontekstiin keskittyvä sävellyspedagoginen kirja; Leungin, Wanin ja Leen (2009) aiempia sävellyspedagogisia lähteitä vertaileva artikkeli; Stephensin (2003) ja Reesen (2003) artikkelit säveltämisen arvioinnista; Heinisen (1992) selonteko sävellyksenopetuksesta Sibelius-Akatemiassa; Suomen Säveltäjien opetussuunnitelmatyöryhmän (i.a.) laatima sävellyksen taitotaulu taiteen perusopetukseen.

1.2. Miksi arviointia?

Tätä opinnäytetyötä kirjoittaessani Suomen johtavan musiikkioppilaitoksen Taideyliopiston Sibelius-Akatemian sävellyksen ja musiikinteorian koulutusohjelma ei tarjoa vastauksia säveltämisen arviointia koskeviin kysymyksiin. Arviointiperusteita säveltämiselle tai sävellyksille ei ole, mikä on ristiriidassa yliopistolain 44 §:n kanssa, jonka mukaan “opiskelijalla on oikeus saada tieto arvosteluperusteiden soveltamisesta opintasuoritukseensa”. Suurin kannustin opinnäytetyöni kirjoittamisessa on siis ollut pyrkimys kantaa oma korteni kekoon tämän epäkohdan korjaamisessa tarjoamalla apukeinoja arvioinnin pohdintaan ja kehittämiseen.

Suomessa opettajalla on merkittävän autonominen asema. Muutos kohti parempaa, itsereflektoivaa arviointikulttuuria voi alkaa ruohonjuuritasolta yhden opettajan yhdestä oppitunnista, kuten Nieminenkin (2019c, 202) huomauttaa. Arvioinnin monipuolistamisen perusedellytyksenä on tietoisuus siitä, millaista arviointia tällä hetkellä toteuttaa. Inventaarion laatiminen käytössä olevista toimintamalleista voi alkaa esimerkiksi siitä, että pohtii arvioinnin viittä peruskysymystä: miksi, kuka, milloin, miten ja mitä arvioidaan. Uudistumisen nimissä ei kannata heittää romukoppaan sellaista, mikä on lukuisia kertoja todettu toimivaksi. Uusia lähestymistapoja harkitessa Atjonen (2007, 129) kannustaakin nimenomaan rakentamaan sen varaan, mikä on hyvää.

Pyrin tässä opinnäytetyössä korostamaan arvioinnin formatiivista tehtävää ja kriteeriperusteisuutta. Formatiivisuus tarkoittaa lyhykäisyydessään sitä, että arviointia toteutetaan oppimisen aikana eikä vain opintojakson lopussa, ja sillä pyritään ohjaamaan oppimista oikeaan suuntaan tavoitteiden saavuttamiseksi. Tällöin arviointi siis edesauttaa oppimista eikä yksistään toteaa, onko oppilas oppinut vai ei. Kriteeriperusteisuudella tarkoitetaan arvioinnin perustumista läpinäkyvästi ennalta määriteltyihin kriteereihin. Ennen arvioinnin toteuttamista on siis määriteltävä tarkasti ja yksiselitteisesti, millaista osaamista tavoitellaan, ja millainen on hyvää osaamistasoa vastaava sävellys.

Atjosen etiikkakeskeisyyden hengessä käytän tässä opinnäytetyössä sanaa oppilas opiskelijan sijaan. Pyrin tällä korostamaan opettajan valtaa ja vastuuta opetustilanteissa myös korkea-asteen opinnoissa, vaikka niissä virallisena terminä onkin opiskelija.

1.3. Sävellyspedagogiikka Suomessa

Sävellyskoulutuksen historiaa ja nykytilannetta Suomessa ovat viime aikoina tarkastelleet mm. Heidi Partti (2023) ja Leena Unkari-Virtanen (2023). Näissä selvityksissä ilmenee yhtäältä ristiriita opetussuunnitelmien tavoitteiden ja käytännön toteutuksen välillä ja toisaalta yritykset kuroa etäisyyttä umpeen erilaisilla sävellyspedagogisilla hankkeilla (esim. Paananen-Vitikka 2020). Sävellyspedagogiikka on vielä lapsenkengissä, sillä sen opettaminen on aloitettu Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassakin vasta vuonna 2019 (Talvitie 2023, 101–2).

Suomessa nykymusiikin säveltämistä voi opiskella pääaineisesti Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa ja Tampereen ammattikorkeakoulussa. Toisen asteen koulutuksessa ja taiteen perusopetuksessa opetus rajautuu yleensä yksittäisiin opintojaksoihin tai sivuaineeksi. Sibelius-Akatemiassa voi lisäksi opiskella jazz-sävellystä, ja musiikkiteknologian koulutusohjelmassa on valittavissa luovien elektronisen musiikin käytäntöjen opintoprofiili. Metropolia Ammattikorkeakoulussa tarjotaan muusikon AMK-tutkinnon suuntautumisvaihtoehtona musiikin tekeminen ja tuottaminen, mikä tarkoittaa käytännössä pop/jazz-musiikin säveltämistä. Näiden lisäksi säveltäminen sisältyy myös peruskoulun musiikinopetuksen tavoitteisiin (POPS 2014). Näkemyksiä säveltämisen opettamisesta eri toimintaympäristöissä ja koulutusasteilla

löytyy koottuna mm. Ojalan ja Väkevän (2013) toimittamasta *Säveltäjäksi kasvattaminen* -teoksesta ja Marja Ervastin, Sari Muhosen ja Riitta Tikkasen (2013) *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* -teokseen kirjoittamasta luvusta “Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa”.

Tämä opinnäytetyö käsittelee säveltämisen arviointia pääasiassa nykymusiikin näkökulmasta ja sävellys-nimisen itsenäisen oppiaineen osalta, mutta pyrin korkealentoisella pedagogisfilosofisella rajauksellani mahdollistamaan periaatteiden soveltamisen kaikkeen sävellyksenopetukseen koulutustasosta, musiikkityylistä ja estetiikasta riippumatta.

1.4. Miten sävellystä opetetaan?

Williams (2010) esittelee väitöskirjassaan sävellyksen ja musiikinteorian opetuksen toisiinsa kietoutuneen historian. Jako tekniikkaan ja luovuuteen näkyy edelleen nykypäivän sävellysharjoituksissa, kuten myös Hickey (2024) osoittaa. Sävellystä voi opetella suljetuissa ja avoimissa harjoituksissa. Suljetuissa tehtävänannoissa on määritelmällisesti oikeita ja väärä vastauksia, kun taas avoimissa tehtävänannoissa painotetaan luovaa taiteen tekemistä.

Mikäli suljettuna tehtävänantona on esimerkiksi säveltää neliäänistä koraalisatsia käyttäen harmonian rakentamisessa pelkkiä vähennettyjä sointuja tai yhtä ainoaa joukkoluokkaa, on perusteltua arvioida, noudattaako valmis sävellysharjoitus kyseistä harmoniaperiaatetta vai onko mukana jotain muutakin, ja tämän perusteella voidaan arvioida oppilaan ratkaisu oikeaksi tai vääräksi.

Suljetuissa sävellysharjoituksissa oppilas keskittyy siis ongelmanratkaisuun. Avoimissa tehtävänannoissa eli vapaammissa sävellyksissä oppilas joutuu ennen tehtävän ratkaisemista löytämään ja määrittelemään ne asiat, joiden suhteen hänen tulee tehdä valintoja. Avoimien tehtävänantojen tarjoama vapaus kehittää luovaa ajattelua. (Hickey 2003, 34.)

Rajaus kahteen ääripäähän on totta kai keinotekoinen, sillä todellisuudessa avoimiinkin tehtävänantoihin sisältyy jonkin verran suljettua osaamista, kuten Biggs ja Collis (1982, 9) muistuttavat käsitellessään oppimisen saattamista ulkoisesti näkyväksi. Esimerkiksi

sävellyksen tyyli tai genre voi olla oppilaan vapaasti valitsema, mutta hyvään sävellykseen kuuluu mm. soitinten luonteenomaista käsittelyä, joka taas on usein erilliseen orkestraatio-oppiaineeseen liittyvä suljettu eli määrällisesti mitattava, jossain määrin oikein ja väärin -vastauksia sisältävä aihe esimerkiksi soitinten äänialojen suhteen. Onnistuneen arvioinnin edellytyksenä on sen pohdinta, mitä tarkalleen ovat ne tiedot ja taidot, joita avoimiinkin tehtäviin eli vapaisiin sävellyksiin sisältyy. Jokaisen tehtävänannon kohdalla on saatettava oppilaan tietoon, mitä kyseisessä tehtävässä harjoitellaan ja pyritään kehittämään (Williams 2010, 145).

Nykyisin materiaaleja säveltämisen opetukseen alkaa olla olemassa, mutta arviointi tuottaa edelleen päänvaivaa (Hickey 2024, 317). Arviointikohteet ja kriteerit ovat useimmiten liian epämääräisiä taatakseen oikeudenmukaisen arvioinnin. Jos ja kun arviointiperusteet saadaan tulevaisuudessa määriteltyä, seuraava askel on saattaa ne oppilaiden tietoon.

2. Miksi säveltämistä pitää arvioida?

Tässä aluvussa esittelen joitain perusteluja sille, miksi säveltämistä tulee arvioida. Toisin sanoen kyseessä ovat arvioinnin eri tehtävät. Tärkeimpinä pitämäni näkökulmat ovat oppimisen seuranta ja hyvän musiikin tunnistaminen, ja lopuksi esittelen lyhyesti myös muita mahdollisia syitä arvioinnille.

Arvioinnin suunnittelu etenee jokseenkin nurinkurisessa järjestyksessä sen toteutukseen nähden, sillä vastausta miksi-kysymykseen hyödynnetään käytännössä vasta arviointiprosessin loppupäässä. Jos arvioinnin tarkoituksena on viestiä oppilaalle tämän osaamisesta, tehdään se luonnollisesti vasta sen jälkeen, kun oppilas on tavalla tai toisella antanut näytön osaamisestaan. Arviointia suunniteltaessa miksi-kysymyksen pohtiminen tulee kuitenkin ensimmäisenä.

Opetusta ja arviointia suunniteltaessa arvioinnin hyödyntämistarkoitus eli vastaus miksi-kysymykseen tulee olla tiedossa jo etukäteen, sillä arvioinnin tarkoitus määrittää käytettävät arviointimuodot ja -menetelmät. Onko arvioinnin tarkoituksena esimerkiksi antaa oppilaalle arvosana 1–5 vai kehittää kasvavan säveltäjän itsereflektiotaitoja? Näistä ensimmäiseen soveltuu tarkan osaamistavoitekaavion laatiminen, minkä jälkeen oppilaan sävellyksestä etsitään kaavion mukaiset ansiot ja puutteet. Jälkimmäisessä tapauksessa taas sopivampi metodi saattaakin olla portfolioon liitettävä esseevastaus, jossa oppilas erittelee sävellykselle asetetut tavoitteet ja pohtii omaa toimintaansa niiden saavuttamiseksi.

Seuraavaksi esittelen valikoituja perusteluja arvioinnin välttämättömyydelle.

2.1. Oppimisen seuranta

Yleisesti ymmärrettyinä kaiken koulutuksen tarkoituksena on, että oppilaat oppivat käsiteltäviä asioita. Jotta tämä oppiminen voidaan havaita ja todentaa, tulee oppilaiden suorituksia kuten säveltämistä ja valmiita sävellyksiä arvioida. Opetusympäristössä arviointi on siis työkalu, joka tuottaa tietoa oppimisesta ja osaamisen kehittymisestä. Tätä tietoa voivat hyödyntää niin oppilaat kuin opettajat.

Sävellyspedagogiikan historiaa tutkinut Williams (2010, 144) toteaa arvioinnin tehtävän olevan juuri se, että oppilas saa tietoa omasta osaamisestaan. Peilaamalla saamaansa palautetta oppimistavoitteisiin oppilas voi suunnitella omaa opiskeluaan matkalla kohti tavoiteltua osaamista. Kuten eräässä Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2019) julkaisun otsikossa sanotaan, osaamisen kehitystä kuvaavan arviointitiedon saaminen on oppilaille tärkeää yksinkertaisesti siksi, että näin oppilas “tietää missä on menossa”. Arvioinnin tuottaman tieto voidaan välittää oppilaalle palautteen muodossa eri tavoilla, joita on käsitelty tarkemmin luvussa 5.

Osaamista ja oppimista arvioitaessa on syytä muistaa, että arviointi suhteutetaan aina asetettuihin tavoitteisiin (Luostarinen ja Ouakrim-Soivio 2019, 43–44). Tavoitteet osaamiselle on määriteltävä etukäteen, tarkasti ja selvästi, ja ne tulee saattaa oppilaan tietoon. Oppimisen suhteuttaminen tavoitteisiin onnistuu kriteerien avulla. Kriteerit ovat esimerkinomaisia kuvauksia siitä, mitä esimerkiksi hyvä osaamistaso tarkoittaa. Yksiselitteisten osaamistavoitteiden arvioinnissa voi käyttää yksinkertaisia arviointimenetelmiä. Säveltämisen hankalasti tavoitettavien ja sanallistettavien arviointikohteiden määrittelyssä voi auttaa mallivastausten eli esimerkkisävellysten käyttö kriteerien tukena.

2.2. Hyvän musiikin tunnistaminen

Kasvatustieteiden professori emerita Rena Uptis (1992, 32) esittää, että niin oppilaat kuin opettajat tietävät, etteivät kaikki sävellykset ole keskenään yhtä hyviä. Arvioinnilla on keskeinen tehtävä hyvän ja huonon välisten erojen esiin tuomisessa, sillä arviointiperusteet määrittävät, mitä pidetään hyvänä ja tavoiteltavana osaamisena. Arviointihan on lyhykäisyydessään arvon antamista sille, mitä hyvänä pidetään. Arviointisanoina voidaan käyttää hyvää ja huonoa, hyväksytyä ja hylättyä, riittävää tai riittämätöntä, tai monia muita vaihtoehtoja. Kaikille ilmaisuille yhteistä on kuitenkin se, että ne tunnustavat, milloin oppilaan sävellyks vastaa sille asetettuja tavoitteita, ja milloin on vielä parantamisen varaa.

Monien muiden oppiaineiden parissa hyvyyden tunnistaminen lienee yksinkertaisempaa kuin sävellyksessä. Esimerkiksi matematiikan kokeessa hyvä vastaus on yleensä se yksi ja ainoa, joka on oikein. Sisäisen oppimisen ulkoisesti näkyväksi saattamista tutkineet

Biggs ja Collis (1982, 4–5) käyttävät esimerkkinä maantiedon kokeen avointa kysymystä, johon odotetaan usean lauseen mittaista vastausta. Hyvässä vastauksessa heidän kehittämän SOLO-mallin mukaan esitetään useita aiheen kannalta olennaisia seikkoja sekä yhdistetään näitä pohdiskelevaksi tekstiksi syvällistä ymmärtämistä vaativalla tavalla.

Säveltäessä vain äärimmäisen tarkkaan rajatut, suljetut ja puhtaan tekniset harjoitukset voivat olla matemaattiseen tapaan oikein tai väärin. Tästä on esimerkkinä Taideyliopiston Sibelius-Akatemian sävellyskoulutuksessa tehtävät joukkoluokkaharjoitukset, jotka ovat oikein, kun jokainen vertikaaliharmonian tilanne vastaa ennalta määrättyä joukkoluokkaa. Sitä mukaa, kun tehtävänantoa löyhennetään avatumpaan suuntaan eli mahdollistetaan säveltäjän omien luovien ratkaisujen etsiminen ja käyttäminen, tulee oikean ja väärän suorituksen määrittelystä hankalampaa, ja siirrytään käyttämään esimerkiksi sanoja hyvä ja huono tai hyväksytyt ja hylätyt.

Luovan säveltämisen arvioinnissa ongelmallista on osaamistavoitteiden ja sitä myöten arviointikohteiden määrittely. Kysymykseen “Mikä on hyvää musiikkia?” on yhtä monta erilaista vastausta kuin vastaajia. Mitä pidemmälle sävellyksenopiskelussa edetään, ja mitä avoimempia eli enemmän luovuutta kuin teoreettista osaamista painottavia sävellystehtävät ovat, sitä hankalampaa on määrittellä etukäteen tarkkoja ja vieläpä jokaiselle säveltäjälle oleellisia vaatimuksia sävellyksen laatua ja siinä osoitettuja tietoja ja taitoja koskien.

Sävellyksenopetuksessa voidaan tukeutua suljettujen ja avointen tehtävien malliin. Kun sanallistetaan tarkasti ja yksiselitteisesti se, mitä kussakin sävellyksessä tai sävellysharjoituksessa pyritään oppimaan, voidaan niihin suhtautua juurikin harjoituksina; niille voidaan määrittellä tietyt osaamistavoitteet ja vaatimukset, ja niinpä niitä voidaan toden totta arvioida, eli tunnistaa hyvän ja huonon sävellyksen ero pedagogisessa kontekstissa. Arviointikohteiden määrittelystä on tarkemmin mitäkysymystä käsittelevässä luvussa 6.

Oppilaalle annettavan palautteen täytyy olla rehellistä ja läpinäkyvää, jotta oppilas tietää, mikä hänen sävellyksissään on hyvää ja millä perusteella. Upitis (1992, 32–34) muistuttaa, että palautteen tulee ensisijaisesti olla positiivista ja kannustavaa, mutta siihen on sisällytettävä myös oppimisen kannalta hyödyllistä ja tarkkaa kritiikkiä, jotta

oppilas tietää, että hänen työnsä otetaan vakavasti. Tämä pätee niin opettajan kuin vertaisen antamaan arvioon. Arvioijan tehtävä on siis yhtäältä positiivisella palautteella kannustaa oppilasta jatkamaan opintiellä ja toisaalta rakentavalla kritiikillä osoittaa oikea suunta jatkolle.

Atjonen (2007, 20) tiivistää, että arvioinnin pitää antaa selvästi arvo tarkasteltavalle asialle: “onko saavutus hyvä, keskinkertainen vai heikko, ja millaisen tiedon varassa niin voidaan väittää?” Tämä arvioinnin tehtävä pätee yhtä lailla matematiikassa kuin säveltämisessä.

2.3. Motivointi, opetuksen kehitys ja yleisinhimillinen kasvat

Arvioinnin toteutukselle voidaan esittää lukuisia muitakin perusteluita, kuten Pickford ja Brown (2006) kannustavat tekemään. Näitä ovat mm. oppilaan motivointi, opetuksen kehittäminen ja yleisinhimillinen kasvat.

Arvioinnin suhde motivaation vaalimiseen on monitahoinen. Kun arviointi on dialogista ja jatkuvaa, oppilaiden sisäinen motivaatio säveltämiseen pysyy korkeana (Hickey 2024, 327–8). Myös Nieminen (2019c, 199–200) sanoo, että oppilaan osallistaminen arviointiin ja jopa tavoitteiden asettamiseen on omiaan vahvistamaan motivaatiota. Atjonen (2007, 35) puolestaan korostaa itsearviointin roolia motivoivassa arvioinnissa. Yliopistopedagogiikan lehtori Juha Himanka (2018, 223) huomauttaa, että oppilas ei haasta itseään oppimaan asioita syvällisesti, ja hänen opiskelumotivaationsa laskee, kun arviointikohteet ja -menetelmät kannustavat lähinnä tärkeimpien asioiden listan pönttämiseen. Sävellykseen sovellettuna tämä voi tarkoittaa esimerkiksi oppimisen tietoista tai tiedostamatonta rajoittamista liian tarkan osaamistavoitematriisin osaluoksiin.

Arviointi tuottaa osaltaan tietoa siitä, onko opetus onnistunut, eli ovatko oppilaat oppineet ja kehittyneet (Stephens 2003, 132). Arviointitulosten perusteella opettaja voi pohtia, tarvitseeko opetusmenetelmiä kenties muuttaa. Himanka (2018, 226) muistuttaa, että arviointikysymyksiä on hyvä pohtia myös yhdessä kollegojen kanssa arviointiin liittyvien periaatteiden yhdenmukaistamiseksi oppilaitoksen sisällä. Arviointikulttuurin avaaminen koko yhteisön kattavaksi dialogiksi mahdollistaa epäkohtien havaitsemisen

ja niihin puuttumisen, jotta arviointi olisi oikeudenmukaista ja palvelisi sille määrättyä tarkoitusta.

Arviointikohteet ja -metodit ohjaavat meitä pitämään tiettyjä asioita ja toimintatapoja tärkeinä. Pelkän hyvän arvosanan tavoittelu kannustaa pänttäämiseen ja jopa vilppiin, kun taas itsereflektio kehittää syvällisemmin kriittistä ajattelua (Nieminen 2019b, 182–3). Laeissakin sanotaan, että koulutuksen tavoitteena on kasvattaa hyviä yhteiskunnan jäseniä. Mikä rooli arvioinnilla ja sen eri muodoilla on tämän tavoitteen saavuttamisessa? Millaisiin toimintatapoihin ja ajatteluun käytetyt arviointimetodit kannustavat? Mitä pidetään tärkeänä ja hyvänä?

3. Kuka voi arvioida säveltämistä?

Opetustilanteessa vaihtoehdot arvioinnin toteuttajaksi ovat opettaja, ammattielämän edustaja, vertainen tai säveltäjä itse. Sävellyspedagogiikan kontekstissa opettajan ja lautakunnan tekemät arvioinnit ovat yleisiä käytäntöjä samaten kuin itsearviointi erityisesti osana portfolioyöskentelyä. Vertaisarviointia on toistaiseksi hyödynnetty rajallisesti.

Oppilaiden osallistamista arviointiin ja aktiivista omistajuutta oppimiseen pidetään nykyisin laajalti arvossa (esim. Luostarinen ja Ouakrim-Soivio 2019; Atjonen 2007). Osallisuutta voi toteuttaa luonnollisesti itsearvioinnissa ja vertaisarvioinnissa, mutta myös opettajan tekemässä arvioinnissa on syytä kuunnella oppilaan näkemyksiä.

3.1. Opettajan tekemä arviointi

Opettaja on aina valta-asemassa oppilaaseen nähden ja tämä täytyy muistaa erityisesti luovaa työtä arvioidessa. Jos opettaja ei tiedosta valtansa tuomaa vastuuta, on vaarana, että hän vaatii oppilaitaan toisintamaan omaa tyyliään pitämällä sitä ainoana oikeana vaihtoehtona, kuten Williams (2010, 115) huomauttaa.

Oikeudenmukaisuuden nimissä on tärkeää tutustua oppilaan sävellykseen huolellisesti ennen arviointia. Mahdollisuuksien mukaan oppilaalle annetaan tilaisuus kertoa omin sanoin sävellyksestään ja sen tavoitteista, jotta palaute kohdistuu oppilaan kannalta merkityksellisiin kohteisiin. Arvioinnin kohteet ja käytettävä arviointisanasto tulee määritellä tarkasti, ja niissä pitäydytään. (Reese 2003, 215–217.) Opettajan tekemä arviointikaan ei siis saisi olla yksipuolista, vaan oppilas täytyy osallistaa tiedostavana yksilönä arvioinnin tekemiseen.

Luvussa 5 tarkemmin käsiteltävä reliabiliteetti eli arvioinnin toistettavuus samankaltaisena liittyy myös tähän osioon. Jos arvioinnille ei ole määritelty perusteita tai kriteerejä, ei sitä lähtökohtaisesti voi pitää luotettavana, sillä jokainen arvioija toteuttaa arvioinnin omien näkemyksiensä pohjalta. Arvioinnin tulos on siis todennäköisesti hyvin erilainen riippuen siitä, kuka lautakunnassa istuu. Tätä epäoikeudenmukaista vaikutusta voidaan kitkeä määrittelemällä etukäteen

arviointikohteet ja kriteerit. Niiden tulee olla kaikkien tiedossa ja yksiselitteisesti ymmärrettäviä.

Toisaalta voidaan myös pohtia, missä määrin taideaineiden arvioinnissa tarvitsee pyrkiä luonnontieteellisen ehdottomaan totuuteen. Taatusti on tiettyjä suljettujen sävellysharjoitusten raameihin sopivia teknisiä aihealueita, jotka voidaan määritellä tarkasti samoin kuin se, mitä niiden hyvä osaaminen tarkoittaa. Mutta mitä pidemmälle vapaaseen säveltämiseen eli avoimiin tehtävänantoihin mennään, on perusteltua kysyä, voimmeko hyväksyä subjektiivisuuden erottamattomana ja erityisen suurena osana arviointia, ja opetella antamaan ja vastaanottamaan subjektiivista palautetta rakentavalla ja merkityksellisellä tavalla. Asiantuntevan kollegan mielipidettä osaa kyllä aina arvostaa, kunhan se on oikea-aikaisesti esitetty ja säveltäjän kannalta osuvasti kohdennettu.

Yksi sävellyskoulutuksen tärkeimpiä tehtäviä on ohjata oppilasta oman ongelmanratkaisukykyensä kehittämiseen (esim. Williams 2010, 114–5). Opettajalta tarvitaan siis arviointitilanteissa hienotunteisuutta sen suhteen, milloin ja millaisia kehitysideoita hän esittää osana palautetta. Jos kaikki ratkaisut annetaan valmiina, ei oppilas kehity. Toisaalta opettajan kuuluu myös hyödyntää ammattitaitoaan ja tietojaan siirtämällä niitä oppilaalle. Tätä ohjauksen ja tiedon annostelun dilemmaa sävellyspedagogiikassa on käsitelty mm. Stephens (2003). Jos ja kun arviointiin sisältyy kehitysideoita, oppilas saa kieltäytyä käyttämästä niitä, kun kyseessä on hänen oma taiteellinen työnsä.

Reese (2003, 220) on jaotellut opettajan tekemät arviot sen mukaan, kuinka vahvasti ne ohjaavat oppilaan säveltämistä tiettyyn suuntaan. Tällä asteikolla oppilaan tekemän työn tunnustaminen ja edelleen jatkamaan kannustaminen ovat heikoimmin ohjaavia ja yksityiskohtaisten, jopa yksittäisten sävelten tarkkuudella tehtyjen muutosehdotusten tarjoaminen kaikkein voimakkaimmin ohjaavia keinoja. Ääripäiden väliin jäävät kaikki dialogiset vaihtoehdot kuten kysymykset “missä tarvitset apua?” ja “mitä muuttaisit tässä taitteessa?”.

Lähtökohtaisesti, mikä pätee opettajan tekemään arviointiin, koskee myös ammattielämän edustajan ja lautakunnan tekemää arviota niiden ja oppilaan välisen valtasuhteen perusteella.

3.1.1. Sivujuonne: Kuka voi opettaa sävellystä?

Suomen Säveltäjien Opus1-sivuston mukaan sävellyksen alkuopetus toteutetaan usein ryhmäopetuksena, ja opettajana voi silloin toimia kuka tahansa musiikkipedagogi. Vasta silloin, kun sävellys erkanee omaksi oppiaineekseen, on syytä vaihtaa yksilöopetukseen. Tällöin opettajana olisi hyvä olla ammattisäveltäjä, joka työskentelee itsekin aktiivisesti sävellyksellisten ongelmien parissa. (Klami 2019; Talvitie 2018.)

Esimerkiksi peruskoulussa kaikki opettajat ole päteviä säveltämisen opettamiseen tai arviointiin, jolloin oppilaiden tasa-arvoinen oikeus hyvään opetukseen vaarantuu. Tätä ovat käsitelleet mm. Henna Suomi (2019), Marja-Leena Juntunen ja Sirkka Laitinen (2011), ja Terhi Vesioja (2006). Sävellyspedagogista osaamista kehitetään Taideyliopiston Sibelius-Akatemian sävellyspedagogiikan opintojaksoilla sekä esimerkiksi Suomen Säveltäjät ry:n järjestämässä koulutushankkeissa.

3.2. Vertaisarviointi

Vertaisarvioinnissa oppilaat arvioivat toistensa suorituksia vertaamalla niitä annettuihin kriteereihin (Nieminen 2019c, 189). Pelkän pisteyttämisen sijaan olennaisia taitoja ovat kriittisen palautteen muodostaminen, antaminen, vastaanottaminen ja käsittely. Käsittelyn laadukkaan palautteen ominaispiirteitä luvussa 5.

Vertaispalautteen antaja joutuu tulkitsemaan ja soveltamaan arviointikriteerejä sekä muodostamaan ja esittämään niiden pohjalta soveltuvan arvion. Palautteen vastaanottaja taas arvioi palautteen laadun ja päättää, hyödyntääkö sitä työnsä tai toimintansa kehittämässä. (Nieminen 2019c, 191.) Näiden lisäksi vertaisarvioinnissa korostuu vuorovaikutustaitojen merkitys, sillä kyseessä on nimenomaan ihmisten väliseen vuorovaikutukseen perustuva arvioinnin muoto.

Vaikka vertaisarviointi tapahtuu määritelmällisesti oppilaiden välillä, on opettajalla merkittävä rooli sen toteuttamisessa. Opettaja päättää, milloin vertaisarviointi soveltuu opeteltavan asian arviointiin, ja miten se toteutetaan. Nieminen (2019c, 197) korostaa vertaisarvioinnin soveltuvan erityisen hyvin laaja-alaisen osaamisen arviointiin, kun arvioinnin kohteet limittyvät toisiinsa tehden suoraviivaisesta pisteytyksestä hankalaa tai jopa mahdotonta. Säveltämisen opetussisällöissä on usein kysymys juuri tällaisesta

laaja-alaisesta ja moniulotteisesta osaamisesta. Vertaisarvioinnin määrää sopisi siis lisätä!

Vertaisarvioinnissa oppilaat ovat tasa-arvoisessa asemassa verrattuna opettajan ja oppilaan väliseen epäsuhtaiseen valta-asetelmaan. Siinä, missä opettaja ei saa verrata yhden oppilaan työtä toisen oppilaan tekemään, voivat oppilaat itse käydä turvallisessa ympäristössä vapautunutta ja aidosti refleктоivaa keskustelua teostensa eroista, vastaavuuksista, vahvuuksista ja heikkouksista. Tässäkin keskustelussa opettaja voi toimia ohjaavassa roolissa, jotta vertaisarviointi on varmasti reilua ja kunnioittavaa. (Nieminen 2019c, 204; Atjonen 2007, 85–87.)

Vertaisarviointi voidaan suorittaa suullisessa tai kirjallisessa muodossa, ja jälkimmäisessä tapauksessa se on mahdollista tehdä myös nimettömästi. Valmiiden tai keskeneräisten sävellyksien arvioinnissa myös arvioitavat teokset voivat olla nimettöminä esillä, ja näin toimitaankin usein myös sävellyskilpailuissa ja vastaavissa tilanteissa.

On huomattava, että oppilaiden ei ole helppoa antaa palautetta sellaisesta asiasta, jota he itsekin vielä opiskelevat (Atjonen 2007, 87; Nieminen 2019c, 197). Siksi on syytä hyödyntää vertaisarvioinnin lisäksi muita arvioinnin muotoja kuten opettajan tekemää arviota ja itsearviointia.

3.3. Itsearviointi

Itsearvioinnissa oppilas arvioi itse omaa toimintaansa. Oppilaalla on siis suuri vastuu arvioinnin onnistumisesta, sillä hänen tulee ymmärtää osaamistavoitteet ja kyetä vertaamaan suoritustaan niihin totuudenmukaisesti saamansa ulkoisen palautteen pohjalta. Lisäksi oppilaan on osattava keksiä itselleen kehitysideoita, joiden avulla hän voi ohjata toimintaansa parempaa osaamista kohti.

Itsearviointiin sisältyvän vastuun takia arviointimuotoa valitessa tulee huomioida oppilaan kehitystaso. Pieniltä lapsilta ei voi vaatia pitkiä esseevastauksia, eivätkä korkeakouluopiskelijoiden itsearviointitaidot kehity mainittavasti pelkkiä tähtiä tai hymynaamoja jakelemalla. Kriittiseen pohdintaan voi houkutella valitsemalla arvioinnin pohjaksi tarkkoja mutta avoimia kysymyksiä, jotka perustuvat osaamistavoitteisiin.

Nimestään huolimatta itsearviointia ei voi jättää yksistään oppilaan vastuulle. Itsearviointia täydentää ja haastaa opettajan ja/tai vertaisen tekemä arviointi, joita asettamalla vastakkain voidaan päästä avoimeen, dialogiseen ja erilaisia näkemyksiä kunnioittavaan arviointikeskusteluun. Tällöin niin oppilaat kuin opettajat harjaantuvat omien näkemystensä perustelussa sekä omien mielipiteiden vastaisten kantojen kuuntelemisessa, ymmärtämisessä ja erilaisuuden hyväksymisessä. Tämä nousee huomattavan tärkeään asemaan luovasta alasta, säveltämisestä puhuttaessa. Mitä hankalampaa on määrittää tarkkoja objektiivisia raameja sille, mitä hyvä säveltäminen on, sitä tärkeämpää on oppia käymään keskustelua, jossa eri näkemyksiä voidaan vakuuttavasti esittää.

Nieminen (2019b, 169–171) erittelee itsearvioinnin eri vaiheissa tarvittavat taidot seuraavasti: tavoitteiden ymmärtäminen, ulkoisen ja sisäisen palautteen kerääminen, varsinainen itsereflektio eli oppimisen tarkastelu, itsearvioinnin tuloksen muotoilu sanallisesti tai numeerisesti, ja lopulta tämän tuloksen vertailu kriteerien määrittämiin osaamistasoihin, jonka jälkeen itsearviota voi vielä tarvittaessa muuttaa vertailukelpoisemmaksi. Nämä ovat siis taitoja, joita voi harjoitella ja oppia.

Itsearviointiin sisältyy olennaisena osana reflektiivisyys eli oman toiminnan kriittinen tarkastelu. Karkeasti sanottuna huono itsearviointi pitäytyy tehtyjen asioiden listauksessa, kun taas hyvä itsearviointi pureutuu syvemmin perustelemaan tehtyjä valintoja ja kyseenalaistamaan omaa ajattelua ja toimintamalleja. Nieminen (2019b, 165) huomauttaa, että muodollinen arviointi päättyy yhtäaikaisesti opiskelun kanssa, ja jäljelle jää vain itsearviointi. Williams (2010, 114–5) lisää reflektiivisen itsearvioinnin olevan yksi säveltäjän tärkeimpiä taitoja, sillä ongelmakohtien tunnistaminen ja ratkominen ovat edellytyksenä ammatilliselle kehittymiselle. Itsearviointi on näin ollen työelämätaito, jonka kehittymistä tulee ohjata koko opintojen ajan.

Opetustilanteessa itsearviointi ei ole suinkaan eristäytynyttä toimintaa vaan olennaisesti sosiaalista vuorovaikutusta. Nieminen tiivistää opettajan roolin itsearvioinnissa siten, että opettaja tekee oppimisen näkyväksi ja auttaa oppilasta arviointiin liittyvien tunteiden käsittelyssä. Todellinen itsereflektio vaatiikin onnistuakseen emotionaalisesti puhtaan pöydän. Mikäli oppilas kokee arviointitilanteessa painostusta, nolostumista tai

häpeää, hän ei kykene kohtaamaan omia ajatuksiaan rehellisesti. (Nieminen 2019b, 169–170.)

Itsearviointi toteutetaan usein muodollisesti erillisessä arviointitilanteessa, mutta opettaja voi herätellä oppilasta itsearviointiin myös arkipäiväisissä opetustilanteissa (Nieminen 2019b, 175). Kun opettaja kysyy sävellystunnilla oppilaaltaan esimerkiksi, miten sävellystyö on edistynyt viikon aikana, joutuu oppilas toden totta pohtimaan asiaa ja erittelemään työskentelyn esteitä ja edisteitä harjaantuen samalla itsearviointitaidoissaan. Tämä ruohonjuuritason työ on epämuodollista formatiivista itsearviointia parhaimmillaan.

Huomautan vielä, että Suomen laki velvoittaa kehittämään oppilaiden edellytyksiä itsearviointiin (perusopetuslaki 22 §; laki taiteen perusopetuksesta 8 §; laki ammatillisesta koulutuksesta 53 §; lukiolaki 37 §). Itsearviointia pidetään siis kansallisella tasolla tärkeässä roolissa. Yliopistolaissa tai ammattikorkeakoululaissa ei ole mainintaa itsearvioinnista. Koska se kuitenkin on ammattisäveltäjän toiminnan kannalta niin olennainen taito, ei itsearviointia voi korkea-asteen opinnoissa sivuuttaa.

4. Milloin arviointi toteutetaan?

Arviointi voidaan jakaa kolmeen eri tyyppiin sen mukaan, mihin osaan oppimisprosessia ne sijoittuvat. Ennen oppimista suoritetaan *diagnostista* arviointia ennakkotietojen kartuttamiseksi. Oppimisen aikana tehdään *formatiivista* arviointia, joka peilaa oppimisen edistymistä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Opintojakson päätteeksi tehtävä, taaksepäin katsova arviointi on *summatiivista*. Erityisen tärkeää on, että arviointia tapahtuu oppimisprosessin eri vaiheissa useita kertoja (Hickey 2024, 331). Seuraavaksi tarkastelen, miten kukin näistä arviointimuodoista voi näkyä sävellyksenopetuksessa, ja minkälaisia hyviä puolia ja ongelmakohtia niihin saattaa liittyä.

4.1. Diagnostinen arviointi

Diagnostista eli lähtötasoa mittaavaa arviointia tehdään muun muassa pääsykokeissa, ennen opintojakson alkua ja ensimmäisellä oppitunnilla. Sen tarkoituksena on selvittää oppilaan ennakkotiedot ja auttaa sovittamaan opetuksen tavoitteita ja käytettyjä opetusmenetelmiä hänen yksilöllisiin tarpeisiinsa. Diagnostinen arviointi auttaa oppilasta orientoitumaan tuleviin opintoihin, kun hän pohtii omia toiveitaan ja tavoitteitaan. Opettaja taas saa arvioinnin kautta tietoa siitä, mitä oppilas osaa jo, ja mihin osa-alueisiin opetuksessa kannattaa keskittyä. Diagnostinen arviointi voi olla opettajan tekemä arvio oppilaasta, oppilaan itsearviointi, tai näiden yhdistelmä. (Luostarinen ja Ouakrim-Soivio 2019, 36–40.)

Diagnostinen arviointi käsitteillä olevasta kolmesta muodosta useimmiten vähimmälle huomiolle. Esimerkiksi pääsykokeisiin liittyvän arvioinnin eettisyyttä ja toimintaperiaatteita olisi syytä tutkia tarkemmin.

4.2. Formatiivinen arviointi

Formatiivinen arviointi on oppimisprosessin aikana suoritettavaa oppimisen arviointia. Siinä jo tehtyä työtä verrataan asetettuihin tavoitteisiin, ja suunnitellaan oppilaiden kanssa, miten kannattaa jatkossa edetä tavoitteisiin pääsemiseksi. Kyse ei ole kuitenkaan jatkuvasta summatiivisen eli kokoavan arvioinnin tekemisestä, sillä

formatiivisessa arvioinnissa keskitytään tulevaan oppimiseen. Olennaista on siis oppilaan ohjaus ja oppimisen edistäminen. (Luostarinen ja Ouakrim-Soivio 2019, 38.)

Formatiivista arviointia tehdään sävellysprosessin aikana, kun arvioidaan oppilaan oppimista. Tämä toteutuu luonnollisesti ja epämuodollisesti jokaisella sävellystunnilla, kun opettaja ja oppilas keskustelevat oppilaan keskeneräisestä sävellyksestä ja sille asetetuista tavoitteista. Epämuodollisen toteutuksen lisäksi voi harkita, onko tarpeen järjestää muodollisempiakin väliarviointeja esimerkiksi vain tiettyihin osaamisen alueisiin rajoittuen. Tällöin arviointi auttaa pilkkomaan suuria opintokokonaisuuksia helpommin omaksuttaviksi osioiksi. Myös opetuksen suunnittelu ja aikataulutus helpottuu, kun voidaan asettaa tavoitteita niin koko opintojaksolle kuin väliarviointien väliselle lyhyemmälle ajalle.

Ainakin osa formatiivisesta arvioinnista on syytä toteuttaa oppilaan itsearviointina, jotta Williamsin (2010, 114–5) korostama itsereflektiotaito kehittyy. Olennaista on, että oppilas oppii tunnistamaan omassa työskentelyssään hidasteita ja ongelmakohtia sekä ratkomaan niitä matkalla kohti tavoiteltua osaamista ja sävellysten valmistumista.

4.3. Summatiivinen arviointi

Summatiivinen eli kokoava arviointi tapahtuu opintojakson lopussa, ja se lienee pitkään ollut yleisin palautteenantomuoto. Summatiivisen arvioinnin malliesimerkki sävellysopinnoissa on portfolion koostaminen ja arviointi opintojen päätteeksi. Myös päättökonsertti ja sen arviointi on esimerkki summatiivisesta arvioinnista.

Summatiivinen arviointi auttaa sekä oppilasta että opettajaa jäsentämään opitut asiat kokonaisuudeksi.

Opetusneuvos Eija Kauppinen (i.a., 3) sanoo taiteen perusopetuksen arvioinnin tueksi laaditussa materiaalissa, että summatiivisen arvioinnin tekemistä auttaa hyvin toteutettu ja tallennettu formatiivinen arviointi, jonka tuloksia ja niiden kehittymistä ajan saatossa voi tarkastella. Samoin on syytä tarkastella pitkällä aikavälillä tehtyjen sävellysten muodostamaa jatkumoa ja arvioida oppilaan oppimista ja kehittymistä niiden perusteella.

Summatiivinen arviointi voi toimia mahdollisuutena kehittää oppilaan itsearviointitaitoja. Oppilas voi arvioida omaa kehittymistään ja asettaa omia tavoitteita tulevaan. Taiteen yksilöllisyyden takia on tärkeää ohjata oppilasta tunnistamaan jo varhaisessa vaiheessa, mikä hänelle itselleen on tärkeää (Kauppinen i.a., 3). Omien arvojen tarkastelua voidaan toteuttaa niin taiteen perusopetuksen perusopintojen ja syventävien opintojen nivelkohdassa kuin yliopistotasolla kandidaatin- ja maisterintutkintojen välissä.

Atjonen (2007, 22–23) muistuttaa, että arviointi ei saa olla yksistään summatiivista. Mikäli oppilasta arvioidaan vasta opintojakson lopussa, häneltä evätään mahdollisuus kehittyä opintojen aikana. Arvioijan tuleekin etukäteen pohtia, miten kaikkia kolmea arvioinnin aikasidonnaista muotoa – diagnostista, formatiivista ja summatiivista – voi hyödyntää opetuksessa, jotta arviointi on mahdollisimman monipuolista, kattavaa ja hyödyllistä oppilaan kehitykselle.

Summatiivinen arviointi voi toimia seuraavan opintojakson tai oppiasteen diagnostisena arviointina, tai sen osana, (Luostarinen ja Ouakrim-Soivio 2019, 40). Tällöin esitellyistä kolmesta arvioinnin muodosta muotoutuu hermeneuttinen sykli jyrkästi alkavan ja päättyvän janan sijaan. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi päättötodistuksen arvosanojen käyttämistä aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisessa.

5. Miten säveltämistä voi arvioida?

Tässä alaluvussa esittelen ensin näkemyksiä hyvästä arvioinnista ja palautteesta, ja toiseksi käytännöllisiä menetelmiä arvioinnin toteuttamiseen. Arvioinnin ja palautteen käsitteet liittyvät vahvasti toisiinsa ja usein niitä käytetäänkin toistensa synonyymeinä. Arvioinnin kehittämisen kannalta on kuitenkin tärkeää erottaa ne toisistaan ja tarkastella niitä harjoituksen vuoksi saman ilmiön eri puolina. Lisäksi avaan arviointikulttuurin käsitettä.

Arviointi säveltämisen viitekehyksessä tarkoittaa oppimisen, sävellysprosessin tai valmiin sävellyksen vertaamista ennalta päätettyihin kriteereihin. Se pyrkii selvittämään, vastaako arvioitava suoritus hyvän osaamistason kuvausta. Normiperusteista arviointia eli oppilaiden vertaamista keskenään ei pidetä hyvänä toimintamallina. Arviointi tapahtuu ensisijaisesti arvioijan eli opettajan, vertaisen tai oppilaan itsensä pään sisällä. *Palaute* taas on tehdyn arvion esittäminen jossain muodossa, esimerkiksi sanallisesti tai numeerisesti. Palautteenannossa huomio kiinnittyy viestintään ja vuorovaikutukseen. Arvioinnin tekeminen edeltää palautteenantoa, jotta tehty arvio voidaan palautteessa pukea sanoiksi.

Arvioinnin taustalla vaikuttaa monia tekijöitä, jotka voivat olla niin tiedostettuja kuin tiedostamattomia. Näitä ovat muun muassa arvioijan ihmis- ja oppimiskäsitykset, jotka vaikuttavat opetukselle ja oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin ja arviointikriteereihin (Kauppinen i.a., 2). Jotta arviointi on hyvää eli oikeudenmukaista, vastuullista ja tarkoitustaan palvelevaa, arvioijan ja opetuksen järjestäjän tulee saattaa myös tiedostamattomat tekijät tietoisiksi ja tehdä harkittuja valintoja kunkin osalta. Hyvän arvioinnin toteuttamista edeltää kattava pedagogisten arvojen pohdinta ja keskustelu opetushenkilöstön välillä, jotta oppilaitoksen *arviointikulttuuri* on yhdenmukainen ja avoin. Pohdittavia kysymyksiä ovat esimerkiksi Pickfordin ja Browin (2006) esittämät miksi, milloin, kuka, miten ja mitä arvioidaan.

Arviointikulttuuri luodaan oppilaitoksen sisällä käymällä kollegiaalista keskustelua arvioinnista, sen tarkoituksista ja käytetyistä metodeista. Koulutuksen järjestäjien tehtävä on tukea opettajien arviointityötä ja tehdä arviointimenettelyistä läpinäkyviä (Kauppinen i.a., 3). Kriteerit hyvälle arviointikulttuurille ovat pitkälti samanlaiset kuin

hyvälle arvioinnille. Opetusyhteisössä korostuu dialogisuuden ja avoimuuden merkitys unohtamatta pohdintaa opintojen ja arvioinnin perimmäisistä tavoitteista ja juurisyistä.

5.1. Hyvä arviointi

Hyvä arviointi kohdistuu tarkasti osaamistavoitteista johdettuihin arviointikohteisiin. Mitään muuta ei arvioida. Näin arviointi tuottaa tietoa oppilaan osaamisesta tavoitteisiin suhteutettuna (Hickey 2024, 321; Luostarinen ja Ouakrim-Soivio 2019, 43; Reese 2003, 228). Oppilaan täytyy tietää, mitä häneltä odotetaan ja mihin arviointi perustuu (Kauppinen i.a., 2). Arviointiperusteiden saattaminen oppilaan tietoon on useimmiten myös lakisääteinen velvollisuus.

Hyvä arviointi on monimuotoista ja perustuu monipuolisiin osaamisen näyttöihin (Hickey, 331; Kauppinen i.a., 3). Oppilaalle annetaan pitkällä aikavälillä mahdollisuus yrittää uudelleen ja kehittyä. Arviointi on summatiivisen palautteen lisäksi niin kutsuttua *edistettä* eli tulevaisuuteen katsovaa formatiivista arviointia. Opiskelija saa arvioinnin kautta jatkuvasti pieninä annoksina tietoa edistymisestään ja siitä, miten suoritusta voi parantaa (Atjonen, 35).

Hyvä arviointi on dialogista, ja se perustuu luottamukselliseen vuorovaikutukseen. Oppilaan pitää olla osallinen palautteenantoprosessiin siten, että hänellä mahdollisuus esittää kysymyksiä ja tehdä itsearvio oppimisestaan ja osaamisestaan. (Hickey, 2024, 331; Atjonen, 2007, 29; Kauppinen i.a., 2) Arviointi vastaa kunkin oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin (Hickey 2024, 321). Hyvän arvioinnin toteutuksessa huomioidaan oppilaan kehitystaso ja ikä siten, että arviointi ei aiheuta kohtuutonta rasitusta oppilaalle (Kauppinen, 3; Hickey 2024, 322).

Hyvä arviointi motivoi oppimaan ja auttaa suunnittelemaan säveltämistä pitkällä aikavälillä. Motivoivaan arviointiin kuuluu itsearviointia (Atjonen 2007, 35). Motivaation edistämiseksi palautteen tulee olla positiivista eikä lannistavaa. Diagnostisessa ja formatiivisessa arvioinnissa tulevan oppimisen tavoitteet saatetaan tietoisuuteen, jolloin oppilas ja opettaja voivat tehdä suunnitelmia niihin pääsemiseksi.

Hyvä arviointi on oikea-aikaista tarkoittaen sitä, että se tehdään mahdollisimman pian suorituksen jälkeen tai jopa sen aikana (Atjonen 2007, 90). Esimerkiksi monta vuotta

kestävien opintojen päätteeksi tehtävä summatiivinen portfolioarviointi saattaa tuottaa haasteita, sillä ihmisen muisti on rajallinen. Tätä rasitetta voi helpottaa nojautumalla formatiivisen eli oppimisen aikana tehtävän arvioinnin suuntaan ja tallentamalla arvioinnin tuloksia säännöllisin väliajoin.

Hyvä arviointi tekee ajan saatossa ulkopuolisen arvioijan läsnäolon tarpeettomaksi kehittämällä oppilaan itsearviointitaitoja niin, että hän kykenee itse havaitsemaan ja ratkaisemaan ongelmakohdat. Säveltämisen parissa tämä tarkoittaa erityisesti analyysitaitojen kehittämistä, jotta oppilas havaitsee musiikissaan epäkohdat, ymmärtää, mikä niissä on pielessä, ja osaa tehdä tarvittavat muutokset. (Williams 2010, 134.)

5.2. Hyvä palaute

Hyvään palautteeseen sisältyy kuvaus osaamistavoitteesta ja oppilaan suoriutumisesta suhteessa siihen (Atjonen 2007, 89). Yhteys suorituksen ja tavoitteen välillä tulee esittää selvästi, jotta oppilas tietää, mihin arviointi kohdistuu ja millä perusteella. Kuvaus oppilaan suorituksesta on positiivinen, kannustava ja työpanosta ja ihmistä kunnioittava. Kunnioitus ilmenee mm. rakentavan kritiikin antamisena, sillä se osoittaa oppilaalle, että hänet otetaan vakavasti (Kauppinen i.a., 3). Formattiiviseen palautteeseen sisältyy lisäksi ehdotus toiminnan kehittämiseksi, jotta oppilas saavuttaa tavoitteen (Atjonen 2007, 89; Junchaya 2019, 190).

Palaute esitetään positiiviseen ja kannustavaan sävyyn kuitenkin perusteetonta ylistämistä tai kaunistelua välttäen (Hickey 2024, 321; Junchaya 2019, 190). Palautteenantaja käyttää ilmaisuvoimaista kieltä ja esimerkiksi luontevia vertauskuvia asiansa selventämiseen (Reese 2003, 228). Tärkeintä on, että arvion viestintä onnistuu parhaalla mahdollisella tavalla.

Hyvä palaute huomioi oppilaan kehitys- ja opiskelutason. Tämä vaikuttaa palautteen laajuuteen ja käytettyyn sanastoon. (Kauppinen, 3; Hickey 2024, 322; Reese 2003, 228.) Nuorelle oppilaalle annettu palaute on lyhyempää ja helppotajuisempaa kuin vanhemmille, esimerkiksi korkea-asteen opiskelijoille annettu palaute. Palautteen tulee olla aina ymmärrettävää ja yksiselitteistä, ja oppilaalle annetaan mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä arviointiin liittyen. Reesen (2003, 228) mukaan sävellystä koskeva palaute sisältää selkeän analyysin tai kuvauksen sävellyksen tärkeimmistä

musiikillisista elementeistä. Tämä kuvaus käyttää jälleen sellaista sanastoa, jonka oppilas ymmärtää vaivatta.

Palautteeseen voi sisältyä muutosehdotuksia kysyvässä tai käskevässä muodossa. Sekä kysymykset että käskyt voivat ohjata säveltämistä vahvasti tai heikosti tiettyyn suuntaan. Kysymysmuodossa esitetyt muutosehdotukset voivat olla esimerkiksi tällaisia: “Voisiko tässä kohdassa olla *crescendo*?” tai “Onko sävellys sellainen kuin toivoisit?”. Näistä ensimmäinen ohjaa säveltämistä tiettyyn suuntaan melko vahvasti ja jälkimmäinen taas verrattain heikosti. Palautteen voi esittää myös käskynä, esimerkiksi: “Lisää tähän kohtaan *crescendo*” tai “Tee sävellyksestä parempi”. Jälleen esimerkeistä ensimmäinen ohjaa säveltämistä vahvasti tiettyyn suuntaan, kun taas jälkimmäinen jättää paljon tulkinnan varaan. Käskymuodossa esitettyihin ehdotuksiin sisältyy oletus siitä, että muut vaihtoehdot ovat huonompia, ja oppilaan tulisi säveltää vain opettajan määräämällä tavalla (Williams 2010, 115).

Muutosehdotukset kannattaa esittää kysymysmuodossa silloin, kun yksi ratkaisu ei ole toista oikeampi tai väärempi, kuten asian laita sävellyksissä usein on. Tämä kehittää oppilaan itsearviointitaitoja, kun hän joutuu pohtimaan, mitä hän on tehnyt, ja perustelemaan valintojaan. (Williams 2010, 115.) Samalla kysymysten esittäminen auttaa arvioijaa asettamaan sävellyksen oikeaan viitekehykseen, kun oppilas kertoo, mitä hän on pyrkinyt kyseisessä sävellyksessä tekemään. Muutosehdotusten tulee sopia kyseiseen sävellykseen, eli oppilaan tarkoituksien ymmärtäminen on erottamaton osa onnistuneesti kohdennettua arviointia. Palautteeseen voi sisältyä viittauksia muihin oppilaan kannalta olennaisiin musiikkityyleihin, säveltäjiin tai teoksiin kehitysehdotuksien tukena (Reese 2003, 228).

Hyvä palaute on hyvän arvioinnin tavoin oikea-aikaista, eli se annetaan mahdollisimman pian arvioinnin jälkeen. Liian myöhään tulevaan palautteeseen ei yleensä suhtauduta enää vakavasti, eikä se hyödytä oppimista tai mahdollista suorituksen parantamista. (Atjonen 2007, 90; Nieminen 2019a, 99.)

Arviointi- ja palautteenantotilaisuus itsessään ei saa aiheuttaa liiallista räsitusta oppilaalle, eikä se saa olla pelottava. (Kauppinen i.a., 3; Hickey 2024, 322) Jännittäminen varsinkin itselle tärkeiden tilanteiden äärellä on normaalia – onhan

kyseessä omien sävellysten arviointi – mutta pelkoa ei tule lietsoa. Voiko arviointitilanteesta sen sijaan tehdä mukavan, jopa hauskan?

Reese (2003) on koonnut lukuisia esimerkkejä sävellystä koskevasta palautteesta, joihin perehtyminen voi auttaa avartamaan ymmärrystä palautteenannon moninaisuudesta.

5.3. Arvioinnin eri muodot, metodit ja välineet

Arviointimenetelmiä on tarjolla laaja kirjo, ja niistä sopivimman valikoimiseen auttaa käsitteet *validiteetti* ja *reliabiliteetti*. Nämä voisi suomentaa pätevyudeksi ja luotettavuudeksi. Menetelmä on pätevä, kun se tuottaa tietoa juuri siitä, mistä pitääkin. Pätevään arviointiin ei vaikuta oppilaan henkilökohtaiset ominaisuudet.

Luotettavuudella tarkoitetaan käytännössä arvioinnin toistettavuutta samankaltaisena. Arvioinnin tuloksen ei siis pitäisi muuttua siitä riippuen, milloin arviointi toteutetaan tai kuka arvioijana toimii. (Luostarinen ja Ouakrim-Soivio 2019, 45–46.)

Mitä syvällisempää osaamisen tasoa tavoitellaan, sitä syvällisempää myös arvioinnin on oltava. Rastin ruksaaminen ruutuun riittää, kun tavoitteena on vain tutustua pintapuolisesti johonkin asiaan. Ammattisäveltäjäksi pyrkivän oppilaan kohdalla arvioinnin tulee koostua jo monista erilaisista arvioinnin muodoista, sillä vaadittu osaaminen on monitahoista ja intersektionaalista, eli osa-alueet limittyvät toisiinsa.

Jos arviointimenetelmä tuottaa pirstaleista, tarkkaan rajattua tietoa yksittäisistä osa-alueista, on arviointitilanteessa Atjosen (2007, 231) mukaan käytettävä aikaa siihen, että pirstaleinen arviointitieto kootaan taas eheäksi kokonaisuudeksi. Inhimillinen ja monitasoinen kokonaisuushan säveltäjäksi on, kuten hänen oppimansa tiedot ja taidot. Arviointimenetelmiä tulee siis hyödyntää niin, että arvioinnissa voidaan keskittyä sekä pieniin yksityiskohtiin tarkkojen osaamistavoitteiden mukaisesti että suuriin kokonaisuuksiin ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin. Kun näin menetellään säännöllisesti useita kertoja opintojen aikana, varmistetaan monipuolisiin näyttöihin perustuva oikeudenmukainen ja tarkka arviointi.

Eri metodeja voidaan yhdistää monimuotoiseksi kokonaisuudeksi säveltämisen parissa esimerkiksi niin, että arviointimatriisissa tarkastellut yksittäiset osa-alueet kootaan yhteen arviointikeskustelussa, jossa tunnistetaan säveltäjän vahvuudet ja kehityskohteet.

Toinen yksinkertainen esimerkki metodien yhdistelystä on antaa oppilaalle kirjallinen palaute arviointikeskustelun järjestämisen lisäksi.

Edellä mainittujen arviointimenetelmien validiteetin, reliabiliteetin ja monimuotoisuuden lisäksi sopivia menetelmiä valitessa täytyy huomioida niiden vaatima aika, resurssit ja muut käytännön järjestelyt, ja että kaikilla, keskenään hyvin erilaisilla oppilailla on yhtäläiset mahdollisuudet onnistua arvioinnissa (Pickford ja Brown 2006, 5–6). Kaikkea tätä ennen tulee kuitenkin olla selvänä mielessä, miksi arviointia ylipäätään tehdään. Arvioinnin syytä on käsitelty luvussa 2. Kun tarkoitus on selvä, voidaan kartoittaa siihen sopivien metodien joukko, ja valita niistä sopivin tässä kappaleessa esitellyin perustein.

Esittelen arviointimuodot järjestyksessä yksinkertaisimmista monitahoisimpiin. Yksinkertaisimmat metodit soveltuvat summatiiviseen arviointiin toteuttaessaan perinteistä osaamisen arvioinnin tehtävää. Mitä pidemmälle listalla edetään, sitä tehokkaammin menetelmät osallistavat oppilasta itseään arvioinnin toteutukseen, jolloin arviointi ei ole pelkästään summatiivista vaan myös formatiivista eli tulevaa oppimista edistävää. Tällöin arviointia tehdään oppimisen takia, ja parhaimmillaan arviointi on oppimista.

Opintojen alku- ja keskivaiheessa on ehkä houkuttelevaa keskittyä yksinkertaisiin menetelmiin oppilaiden osaamis- ja kehitystason perusteella ja jättää vaativammat tai osallistavat arviointimuodot odottamaan opintojen loppuun. On kuitenkin muistettava, että arviointitaidot ovat todellakin taitoja, joita opitaan vain harjoittelemalla. Toisin sanoen, mitä vaativamman menetelmän käyttöön pyritään opintojen lopussa, sitä varhaisemmassa vaiheessa sen harjoittelu on aloitettava – tietysti pienissä osissa ja sopeutetuilla tavoitteilla.

5.3.1. Asteikkoarviointi

Asteikkoarvioinnissa arvioija valitsee arvosanan ennalta määritetyltä asteikolta. Asteikko voi olla numeerinen (esim. 1–5 tai 4–10), sanallinen (esim. hylätty–kiitettävä), prosentuaalinen, kirjaimista muodostuva (esim. Yhdysvalloissa käytettävä A–F tai ylioppilastutkinnon L–I), tai se voi koostua vaikkapa erilaisista hymiöistä, tai ylös, keskelle ja alas käänntyistä peukaloista. Asteikko voi olla pienimmillään

kaksiportainen (hyväksyty–hylätty). Mitä laajempaa asteikkoa käytetään, sitä hankalammaksi muodostuu yksittäisten arvosanojen kriteerien määrittely ja yhdenmukaistaminen (Junchaya 2019, 187–8).

Mikäli osaamistavoitteena on vain tutustua pintapuolisesti johonkin asiaan, riittää arvioinniksi usein rasti ruutuun -tyyppinen merkintä kertomaan, että asiaa on käsitelty. Tällöin osaamistasovaatimus ei ole korkealla. Työmäärältään kevyttä rasti ruutuun -menetelmää voidaan käyttää myös esimerkiksi viikoittaisten tavoitteiden asettamiseen ja seuraamiseen. Tällaisia tavoitteita voivat olla esimerkiksi jonkin sävellysteknisen harjoituksen tekeminen, opettajan tai oppilaan valitseman sävellyksen analysointi tai työn alla olevan sävellyksen edistäminen yhdessä päätetyllä tavalla ja laajuudella.

Informaatioisällöltään rastin laittaminen ruutuun vastaa taideopinnoissa nykyisin laajalti käytettävää kaksiportaista hyväksyty–hylätty-asteikkoa: opintojakso on joko suoritettu tai ei. Rastin tai hyväksyty-merkinnän saaminen ei siis kerro oppilaalle juuri mitään hänen osaamisen tasostaan, jollei näitä yhdistetä laajempaan sanalliseen arvioon.

Keskeinen ongelma asteikkoarvioinnissa on monipuolisen osaamisen tiivistäminen yhteen sanaan tai numeroon. Tämän ongelman lieventämiseksi asteikkoon voi liittää sanalliset kuvaukset eli *kriteerit* osalle tai kaikille asteikon portaille. Tämä tekee arvioinnista yhdenmukaisempaa eri arvioijien välillä, ja oppilaalle välittyvä tieto saavutetusta osaamisesta on tarkempaa. Yleisluontoisen asteikkoarvioinnin yksilöllistämässä oppilaskohtaiseksi auttaa sen yhdistäminen vapaampaan sanalliseen palautteeseen. (Luostarinen ja Ouakrim-Soivio 2019, 41–42.)

5.3.2. Arviointimatriisit ja -lomakkeet

Arviointimatriisi kuvaa arviointikohteet ja -kriteerit taulukon muodossa. Näin tehdään arvioinnin perusteet selkeästi näkyviksi kaikille osapuolille. Yksittäinen arviointikohde on tarkasti rajattu ja yksiselitteisesti ilmaistu, eli yksi arviointikohde ei saa pitää sisällään useita kohteita. Esimerkiksi “sävellyksen tekninen toteutus” on liian ympäröivä ja monitulkintainen arviointikohde ja vaatii tarkempaa erittelyä.

Taulukkoon sisällytettävät arviointikohteet määräytyvät tehtävänannon mukaan (Hickey 2024, 330). Jos sävellystehtävässä on tarkoitus harjoitella esimerkiksi tiettyjen

soittimien, soitujen tai luovien ratkaisujen käyttöä, lisätään nämä arviointitaulukkoon omiksi riveikseen, ja niille määritellään kriteerit, jotka kertovat tavoitellun osaamistason.

Hickey (2024, 330) korostaa, että kriteerien sanallisten kuvausten tulee kannustaa kehittymään. Vaikka oppilaan osaaminen ei olisi vielä vaaditulla tasolla, kuvaus osaamisesta sekä mahdolliset kehitysehdotukset esitetään positiivisessa, formatiivisessa valossa eikä lopullisena tuomiona.

Arviointilomakkeissa on matriisien tapaan esitettynä tarkasti ja yksiselitteisesti arviointikohteet, joita arvioija arvioi. Valmiiseen matriisiin ei tehdä osaamistason valintaa suurempia merkintöjä, mutta lomakkeeseen arvioija koostaa vapaan sanallisen arvion, antaa arvosanan määrättyltä asteikolta tai tekee molemmat.

Arviointilomakkeiden käytössä hyvää on se, että arviointi tallennetaan kirjalliseen muotoon, ja etenkin ryhmätilanteiden vertaisarvioinnissa jokainen arvioija saa varmasti yhtäläiset mahdollisuudet saattaa äänensä kuuluviin.

5.3.3. Arviointikeskustelu

Arviointikeskustelussa osallisina ovat oppilas ja arvioija. Arvioijana voi toimia vertainen, opettaja, ulkopuolinen työelämän edustaja tai näistä jollain tavalla muodostettu lautakunta. Luovaa sävellystyötä arvioidessa erityisen tärkeää on, että oppilas saa mahdollisuuden itse kertoa omasta työstään, esittää kysymyksiä ja haastaa lautakunnan arvion. Muuten arviointi saattaa kohdistua oppilaan kannalta epäolennaisiin tekijöihin, jos arvioijat tekevät oppilaan intentioon verrattuna vääränlaisia tulkintoja musiikista. Tämä on erityisen tärkeää huomioida varsinkin nykypäivänä, kun musiikkityylit, musiikin tarkoitukset ja kontekstit ovat niin moninaiset, ettei arvioijienkaan voi enää odottaa tietävän ja tuntevan niistä jokaista läpikotaisin. Reese (2003) on koonnut erilaisia näkökulmia ja lähtökohtia oppilaan sävellyksen ymmärtämiseen.

Ennen arviointikeskustelua voidaan käyttää aikaa osaamistavoitteisiin ja arviointimatriiseihin perehtymiseen ja kirjallisten arviointilomakkeiden täyttämiseen. Lomakkeita voidaan käyttää keskustelun runkona. Arviointikeskustelussa voidaan

vertailla opettajan tekemää arviointia ja oppilaan itsearviointia (Luostarinen ja Ouakrim-Soivio 2019, 41).

Yksi luovan työn arviointiin kehitetty dialoginen menetelmä on Liz Lermanin *Critical Response Process*. Tässä metodissa olennaista on, että taiteilija saa itse päättää, haluaako hän kuulla muiden arvottavia mielipiteitä omasta työstään. CRP:n neljä vaihetta säveltämiseen sovellettuna Hickeyn (2024, 330) mukaan ovat:

1. Kuulija sanoo positiivisella tavalla, mikä teoksessa häntä kiinnosti.
2. Säveltäjä kysyy kuulijalta rajattuja mielipiteitä haluamiinsa asioihin liittyen.
3. Kuulija esittää neutraaleja, ei-arvottavia kysymyksiä musiikista.
4. Kuulija esittää säveltäjän suostumuksella omia mielipiteitään musiikista.

Arviointikeskustelu voi olla suuri summatiivisen arvioinnin riemuvoitto opintojen päätteeksi tai varsin pienimuotoinen, matalan kynnyksen arkipäiväinen asia viikoittaisen sävellystunnin ohessa. Jälkimmäisessä tapauksessa keskustelu toteuttaa arvioinnin formatiivista tehtävää, eli se mahdollistaa oppimisen seurannan ja ohjaamisen edelleen toivottuun suuntaan.

5.3.4. Portfolio ja kirjallinen reflektio

Portfoliotyöskentely on vakiinnuttanut asemansa monilla taidealoilla, säveltäminen mukaan luettuna. Portfoliossa on yksiin kansiin koottu säveltäjän teokset. Portfolio voi pitää sisällään nuotteja, äänitteitä ja kirjallista reflektiota ja teosten esittelyä. Sen voi esittää fyysisessä tai digitaalisessa muodossa. Samalla, kun portfolio toimii siihen sisältyvän reflektion takia itsearvioinnin välineenä, sen voi arvioida myös opettaja tai työelämän edustaja. Säveltäjä voi itse valita, mitkä sävellykset sisällyttää portfolioon. Tähän voidaan antaa myös ohjeita ja rajauksia esimerkiksi teosten instrumentaation, keston tai tyylin suhteen, jos se on oppimistavoitteiden takia perusteltua.

Myös kuvataiteen opetuksessa hyödynnetään portfolioita. Lukion pakollisilla kuvataiteen kursseilla harjoitellaan *portfolioilmaisua* eli oman työskentelyn dokumentoimista, analysoimista ja itsearviointia (Strömberg ja Rebers-Holländer 2022, 131). Huomionarvoista on, että pelkkä teosten tallentaminen ei riitä, vaan myös omaa työskentelyä täytyy dokumentoida ja reflektoida. “Tämän hetken kuvataiteen

lukiodiplomissa opiskelijan kuuluu täyttää aikataulu- ja työsuunnitelmat. Ne eivät ole arvioinnin kohteena, mutta kuuluvat liitteenä portfolioon.” (emt., 134.) Säveltämisen parissa työskentelyn dokumentointi on toistaiseksi ollut lähinnä ulkopuolisten tutkijoiden tehtävänä (esim. Pohjannoro 2013), mutta oman taiteellisen prosessin havainnointi ja analysointi voisi toimia oppimisen tehostajana myös säveltäjille.

Williams (2010, 114–5) korostaa itsereflektion merkitystä säveltäjänä kehittymisessä. Hänen mukaansa ei ole järkevää aloittaa jokaista sävellystä tyhjästä, ikään kuin ei olisi ikinä ennen säveltänytkään. Tehdyn työn reflektointi saattaa tiedostamattomakin ratkaisut ja toimintamallit tietoisuuteen, ja silloin niitä voi tarkoituksellisesti hyödyntää myöhemmissä sävellyksissä. Tämä tekee säveltämisestä sujuvampaa, mikä onkin yksi säveltäjän ammattitaidon kulmakivistä – siis, että kykenee säveltämään riittävän paljon riittävän nopeasti.

Jos portfolion koonti ja teosten reflektointi jätetään monta vuotta kestävien opintojen loppuun, sävellysten reflektoinnin ja itsearvioinnin tuloksia ei voi hyödyntää opintojen aikana seuraavien teosten tekemisessä. Portfolion laatiminen ja arviointi onkin syytä ottaa osaksi säännöllistä sävellyksenopiskelua, jotta siitä saadaan suurin hyöty irti. Tällöin on mahdollista kehittyä laadittujen väliarvioiden perusteella niin säveltämisessä kuin säveltämisen reflektoinnissa ja itsearvioinnissa. Opintojen päätteeksi, portfolion valmistuttua tehtävä summatiivinen arviointi helpottuu myös, kun aiempia työvaiheita on dokumentoitu ja arvioitu. Näin arvioija ei joudu toimimaan yksistään enemmän tai vähemmän epäluotettavan muistinsa varassa.

6. Mitä säveltämisessä voi arvioida?

Kuten muidenkin oppiaineiden, myös sävellyksen arviointikohteiden tulee olla linjassa osaamistavoitteiden kanssa. Sellaista ei siis arvioida, mitä ei opeteta. (Atjonen 2007, 28; Luostarinen ja Ouakrim-Soivio 2019, 39.) Toisin päin voi sanoa, että mitä opetetaan, sitä myös arvioidaan. Oppimisen, säveltämisen tai sävellyksien arvioimatta jättämistä ei voi suositella. Koska arviointikohteet ja osaamistavoitteet ovat lähtökohtaisesti yhteneväiset, voi seuraavaa luetelmaa pitää eräänlaisena ehdotuksena opetussisältöjen rungoksi, joskaan se ei opinnäytetyön rajauksen vuoksi ole täysin kattava. Arviointiin sitä voi soveltaa välillisesti niin, että ensin valitaan aihepiirien joukosta sopivat oppimistavoitteet, joista laaditaan sitten vaikkapa matriisi arviointia varten.

Ammattimainen säveltäminen vaatii hyvin laajan joukon tietoja ja taitoja. Näitä on yritetty kautta aikain määritellä ja rajata, mutta käytössä olevan lähdeaineiston (ks. Johdanto) perinpohjainen diskurssianalyysi jää tämän opinnäytteen rajauksen ulkopuolelle. Sen sijaan esittelen pääpiirteittäin tärkeimmiksi kokemani näkökulmat: sävellystekniikan, työelämätaitojen ja luovuuden muodostaman kolmikulmion. Tarkoitus ei ole jaotella sävellystä keinotekoisesti osiin, jotka eivät liity toisiinsa millään tavalla, vaan pyrin pikemminkin avaamaan erilaisia kohdennetun tarkastelun mahdollisuuksia, kuten Stephens (2003, 133) asian esittää.

Koska kaikkea ei voi opetussuunnitelmaan ja osaamistavoitteisiin sisällyttää ajan ja resurssien puutteen vuoksi, on jotain väistämättä jätettävä ulkopuolelle. Näitä valintoja tehdään sen perusteella, mikä kulloinkin nähdään arvokkaaksi (Atjonen 2007, 13). Jos siis haluaa jonkin kiveen hakatun totuuden “oikeista” tavoitteista, on otettava itse talta kauniiseen käteen ja ryhdyttävä sellaista kaivertamaan. Opetuksen järjestäjän on katsottava kristallipallon tarjoamaan tulevaisuuskuvaan ja päätettävä, mitkä ovat niitä tilanteita, joiden parissa säveltäjäoppilas tulee ammattilaisena toimimaan. Tähän tulevaisuuden ennustamisen haasteeseen pyritään vastaamaan esimerkiksi perusopetuksessa laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden muodossa (POPS 2014).

Kuinka tarkasti arviointikohteet ja osaamistavoitteet tulisi määritellä? Yhtäältä rajauksen pitäisi olla mahdollisimman tarkka siksi, että opetusta ja harjoittelua voidaan kohdentaa tehokkaasti, mutta toisaalta suunnitelmaan pitäisi jättää riittävästä

liikkumavaraa oppilaiden henkilökohtaisten mieltymysten ja tulevaisuustaitojen sisällyttämiseksi. Koska kaikkia mahdollisia osa-alueita ei ehdi yhden opintojakson tai tutkinnon aikana käsittelemään, kannattaa pohtia jo hyvissä ajoin, mihin haluaa rajallisen ajan käyttää. Tavoitteita määriteltessä myös oppilaiden mielipiteitä ja tahtotiloja voi huomioida. Joka tapauksessa on tärkeää sopia etukäteen, mistä lähtökohdista musiikkia sävelletään ja säveltämistä arvioidaan, ja saattaa arviointiperusteet yhtäläisesti kaikkien osapuolten tietoon.

Esittelen seuraavaksi joitain valikoituja arviointikohteita, mutta opetuksen ja arvioinnin järjestäjän vastuulle jää tarkempien arviointikriteerien laadinta. Mikä tekee esimerkiksi melodiasta hyvän? Ovatko hyvän melodian vaatimukset samanlaiset populaari- ja nykyklassisessa musiikissa? Ovatko monijäsenenisen lautakunnan kaikki arvioijat yksimielisiä hyvyyden vaateista? Ja laajemmin: painotetaanko opetuksessa ja arvioinnissa tekniikkaa, työelämätaitoja vai luovuutta?

6.1. Tekniikka: tiedon ja taidon perusvalmiudet

Tähän osioon sisältyvät ne osa-alueet, jotka yleensä niputetaan termin *sävellystekniikka* alle. Tarkastelen teknisiä perusvalmiuksia alkaen melodian ja harmonian tapaisista perinteisistä taidoista ja etenen kohti ilmiölähtöistä oppimista. Sävellystekniikan ohella säveltäjä tarvitsee joukon oheistietoja ja -taitoja esimerkiksi musiikin historian, esteettisen ymmärryksen, analyysin ja musiikkiteknologian tahoilta, mutta en käsittele niitä tarkemmin.

Sävellysteknisiin perustaitoihin luetaan useissa lähteissä (Taideyliopisto 2024; Junchaya 2019; Williams 2010; Leung ym. 2009; Stephens 2003; Heininen 1992; Suomen Säveltäjien opetussuunnitelmatyöryhmä i.a.) kuuluvan melodian, harmonian, tekstuurin (sisältäen kontrapunktin), rytmin, orkestraation ja muodon hallinta. Lähteissä ei ole selvennetty, mitä näiden aiheiden hallinta tarkalleen tarkoittaa, mutta se riippunee ainakin musiikkityylin ja koulutusasteen asettamista vaatimuksista.

Williamsille (2010, 107–110) kontrapunktitaito on ilmeisen suuressa arvossa, sillä hän käyttää sen selvittämiseen huomattavan osan *selkeyden* (engl. *clarity*) osaamistavoitetta käsittelevästä osiosta. Sävellyksellinen selkeys saavutetaan, kun musiikkia on helppo seurata. Kontrapunktin näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että kuuliija kykenee

erottamaan yhtäaikaaisesti soivat melodiat toisistaan ja seuraamaan niiden itsenäistä etenemistä.

Williamsin (2010, 107–110) toinen osaamistavoite on *yhtenäisyys (coherency)*. Säveltäjä voi osoittaa osaamistaan tässä käyttämällä yksittäisiä musiikillisia elementtejä järjestelmällisellä, loogisella ja esteettisesti yhtenevällä tavalla suhteessa sävellyksen kokonaisuuteen. Joskus yhtenäisyyden sijaan voidaan käyttää jopa sanoja taloudellisuus tai ekonomisuus, kuten taiteen perusopetukseen laaditussa sävellyksen taitotaulussa (Suomen Säveltäjien opetussuunnitelmatyöryhmä i.a.) tehdään. Ekonomisuudella tarkoitetaan sävellyksen laatimista mahdollisimman vähäistä alkuainesta käyttäen, ja sitä pidetään laajasti arvossa.

Instrumentaation ja orkestraation aihealueilla usein mainittuja osaamistavoitteita ovat soitinten idiomaattinen käsittely, laajennetut soittotekniikat, lauluäänen ja tekstinkäsittelyn erityisvaatimukset, ja eri soitinyhdistelmien ja kokoonpanojen käyttö. Vakiintuneiden kokoonpanojen sekä niihin kuuluvien länsimaisten soittimien hallintaa pidetään tärkeänä. Osa nykyaikaista säveltäjäksi kasvamista on siis irtautuminen omasta soittimesta kohti partituurin kirjoittamista.

Junchaya (2019, 173) ehdottaa väitöskirjassaan sävellyksellisen ajattelun kehityksen ensiaskeleeksi *äänen* havainnointia ja ymmärtämistä säveltaso-organisaatioon keskittymisen sijaan. Hän tarkentaa äänen määritelmää jakamalla sen osatekijöihin, jotka ovat sävelkorkeus, voimakkuus, kesto, sointiväri ja sijainti tilassa. Listaa voisi tarkentaa sillä, että säveltäjän täytyy valita käytettävä soitin tai muu äänilähde, ja miten sillä tuotetaan ääntä, jolloin pohdittavia käsitteitä ovat artikulaatio ja soittotapa.

Junchayan äänen määritelmää täydentävän näkökulman tarjoaa erityisesti elektroakustisen musiikin parissa sovellettava Smalleyn (1986) *spektromorfologia*. Yksinkertaistaen siinä keskitytään äänen muotoon eli sen alkuun, jatkumiseen, loppuun. Pianolla soitettavat äänet alkavat jyrkästi ja hiipuvat vääjäämättä, kunnes kosketin nostetaan. Esimerkiksi klarinetilla soitettava ääni taas voi alkaa lähes tyhjästä, siirtyä ilmavirtauksen suhinasta kohti tarkkaa säveltasoa, muuttaa voimakkuuttaan ja yläsävelien korostusta suuntaan ja toiseen, ja niin edelleen. Tällainen äänen muodon ja elinkaaren tutkiminen kehittää säveltäjän ymmärrystä erilaisten äänten luonteista ja käyttömahdollisuuksista.

Suomen Säveltäjien opetussuunnitelmatyöryhmän (i.a.) Sävellyksen taitotaulu nostaa Junchayan tavoin esiin *spatiaalisuuden* tarkoittaen tilan käyttöä myös perinteisestä konserttiasetelmasta poikkeavalla tavalla. Olen huomannut viime vuosina nykyklassisen musiikin konserteissa olevan melko tavallista, että soittajat on sijoitettu eri puolille salia, ja että he jopa liikkuvat paikasta toiseen esityksen aikana. Tällä hetkellä esimerkiksi Taideyliopiston Sibelius-Akatemian Sävellyksen ja musiikinteorian aineryhmän sävellysopintoihin ei kuitenkaan sisälly lavakäyttäytymisen, näyttämöohjauksen tai koreografian opintoja. Mikäli säveltäjien kiinnostus perinteisen yksisuuntaisen konserttiasetelman haastamiseen ja purkamiseen jatkuu edelleen, lienee paikallaan harkita sitä tukevien opintokokonaisuuksien järjestämistä.

Yksittäisiä ääniä voidaan yhdistää ajassa ja partituurin sivulla kahdessa ulottuvuudessa: vaakatasossa ja pystysuunnassa. Vaakatason yhdistäminen tarkoittaa äänien sijoittamista peräkkäin ajassa, jolloin voi syntyä esimerkiksi *ele, pulssi, motiivi, fragmentti, melodia, linja* tai *jatkumo*. Pystysuuntaisen yhdistämisen seurauksena on yhtäaikaisen soinnin tiloja, joita kutsutaan usein *soinnuiksi* tai *harmonioiksi*. Tällaiset vaaka- ja pystysuunnan kuvaukset lienevät jokseenkin epätavallisia ja kömpelöitä, mutta käytän niitä, koska niihin sisältyy toisinajattelun mahdollisuus. Jos määritellään heti kättelyssä, että sävellyksessä on melodia ja soinnut, rajaa se musiikin tyyliä merkittävästi. Jos huomio sen sijaan kiinnitetään eri ulottuvuuksiin sijoittuviin *ilmiöihin*, on mahdollista kuvitella paljon laajemmin, kuinka erilaisia musiikillisia keksintöjä voikaan tehdä.

Vaakatason aiheita voi yhdistää toistensa kanssa edelleen vaakatasossa, jolloin sävellyksen kesto pitenee. Jos pystysuuntaisia ideoita yhdistää useampien pystysuuntaisten ideoiden kanssa, on lopputulemana aiempaa tujumpi hetkellinen sointi. Mikäli vaaka- tai pystysuuntaisia aihioita yhdistetään ristikkäin, on seurauksena monitasoinen *tekstuuri*, jonka yhtäaikaisen soinnin tilat vaihtuvat toisiin ajan saatossa. Tästä esimerkkeinä ovat homofonia, jossa vaakatason melodia yhdistetään pystytason sointuihin säestyksen muodossa, ja polyfonia, jossa vähintään kaksi yhtäaikaisesti kuultavaa melodiaa muodostavat keskenään päällekkäisiä sointeja. Muunlaisia tekstuuri-ilanteita voi kuvitella esimerkiksi piirtämällä graafisen partituurin ja soittamalla sen mukaisesti.

Kaschub ja Smith (2009, 15–19) käyttävät kehollisia ilmiöitä musiikillisen ja sävellyksellisen ymmärtämisen lähtökohtina. Nämä ilmiöt ovat ääni ja hiljaisuus, liike ja pysähtyneisyys, ykseys ja muuntelu, jännite ja purkaus, sekä vakaus ja epävakaus. Kirjoittajat tarjoavat kattavasti esimerkkejä siitä, miten kukin ilmiöistä voi esiintyä pienessä ja suuressa mittakaavassa. Nähdäkseni nämä eivät ole tyylistä riippuvaisia, eli ne tarjoavat ajattelun aihetta kaikkien musiikkien tekijöille.

Säveltäjälle olennaisia teknisiä perusvalmiuksia on sangen pitkä lista, jossa painotukset eri aihepiireihin riippuvat säveltäjän valitsemasta musiikkityylistä. Hyvän säveltäjän tunnusmerkkinä saattaa olla se, että hän osaa tehdä riittävän vakuuttavasti tai riittävän hyvällä tasolla monenlaisia teoksia, ja sen lisäksi vielä valita, mikä häntä eniten kiinnostaa ja syventää osaamistaan vastaavasti.

6.2. Työelämätaidot

Tiukan määritelmän mukaan säveltäjä säveltää eikä esimerkiksi itse esitä musiikkiaan. Näin tapahtuu usein nykymusiikin konserteissa, erityisesti yhtye- tai orkesterimusiikin kohdalla. Tällöin joku muu henkilö on vastuussa musiikin kuultavaksi saattamisesta. Jos säveltäjä on kuitenkin osallinen esityksenvalmisteluprosessiin (vrt. jos muusikko ostaa nuotit ja esittää teoksen ilman, että säveltäjä välttämättä on siitä edes tietoinen), nousee vuorovaikutustaidot tärkeään osaan – varsinkin, jos kyseessä on tilausteos ja/tai kantaesitys. Myös monitaiteellisissa projekteissa täytyy kyetä ikään kuin löytämään yhteinen kieli eri alojen edustajien kanssa sekä mahdollisesti tekemään kompromisseja. Tyylistä ja musiikin alalajista riippuu, mitkä ovat tyypillisiä yhteistyötahoja ja -tilanteita, joihin oppilaitakin on syytä valmentaa. Jälleen on syytä muistaa, ettemme ole selvännäkijöitä tulevaisuuden kontekstien suhteen.

Williams (2010, 146) esittää, että opiskeluvaiheessa sävellyksen laatu on ajallaan palauttamista tärkeämpää. On totta, että oppilaat eivät vielä ole ammattilaisia, ja heitä on kohdeltava anteeksiantavasti. Kuitenkin on tarkoituksenmukaista harjoitella niitä taitoja, joita työelämässä ammattimaisesti toimiva säveltäjä tarvitsee. Sovituissa aikatauluissa pysyminen, oman toiminnan eli säveltämisen suunnittelu ja aikatauluttaminen pitkäjänteisesti tavoitteiseen pääsemiseksi, ja tarvittaessa aikataulumuutoksista neuvottelu yhteistyökumppanin kanssa ovat kaikki olennaisia

työelämätaitoja. Suotavaa on painottaa työmäärän jakamista tasaisesti pitkälle aikavälille, jotta unesta tinkiminen palautuspäivää edeltävinä öinä ei muodostu tavaksi.

Säveltäminen on pitkälti kappaleiden säveltämistä. Työelämätaitojen näkökulmasta tämä tarkoittaa hallinnointitaitojen opettelua ja hyödyntämistä. Kyse on siis sellaisista asioista, jotka mahdollistavat sujuvan säveltämisen, ja lasken näihin kuuluvaksi myös luonnostelun eri muodoissaan. Luonnostelu tarkoittaa tässä yhteydessä sellaisten suunnitelmien tekemistä, jotka eivät itsessään soi, tai jotka eivät sellaisenaan tule sävellykseen. Tällaisia ovat esimerkiksi kaaviot tulevan sävellyksen muodosta, tai vaikkapa motiivitekniset kokeilut sävellyksellisten ideoiden variaatioiden kartoittamisesta. Myös sävellystyön aikataulutus ja työympäristön muokkaaminen omiin toimintatapoihin ja mielenlaatuun sopivaksi ovat sujuvan säveltämisen taustavaikuttimia.

Muun muassa Williams (2010, 114) ja Paananen-Vitikka (2020, 66) pitävät itsereflektiota hyvin merkittävässä osassa säveltäjän työnkuva. Kuten tässäkin opinnäytteessä on tullut ilmi, itsearviointi on säännöllisen arvioinnin muodoista ainoa, joka jää käteen valmistumisen jälkeen työelämään siirryttäessä. Säveltäjän on siis osattava tarkastella toimintaansa kriittisesti, asettaa omia lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteita niin taiteellisesti kuin toiminnallisesti, ja esittää itse itselleen kehitysehdotuksia tavoitteisiin pääsemiseksi.

Portfolion laatiminen ja ylläpitäminen on vakiinnuttanut asemansa taidealoilla. Ammattisäveltäjän portfolio voi olla esimerkiksi omilla kotisivuilla, joilla säveltäjä esittelee musiikkiaan ja työtään. Näennäisesti ehkä yksinkertaiseen pakettiin sisältyy monia toimintavaiheita ja olennaisia työelämätaitoja. Jotta on jotain, mitä esitellä, täytyy säveltäjän koota mahdollisuuksien mukaan korkealaatuiset äänitykset teoksistaan. Portfolio toimii säveltäjän markkinointivälineenä, johon vaikkapa esiintyvä muusikko tai festivaalijärjestäjä voi perehtyä ja innostua tilaamaan uuden sävellyksen. Nykyajan yksilökeskeisessä kulttuurissa jokainen säveltäjäkin on omanlaisensa ja luo ja noudattaa omaa tyyliään. Voidaan jopa puhua *brändäyksestä* eli selkeän markkinointikuvan luomista profiloitumalla tiettytyyppisen musiikin säveltäjäksi.

Opintojen aikana portfolio voi toimia reflektion ja itsearvioinnin harjoittelun paikkana. Kunkin portfolioon liitettävän teoksen yhteydessä voi olla laajuudeltaan

oppimistavoitteita vastaava teksti, jossa oppilas puntaroi tekemäänsä työtä ja onnistumistaan tavoitteisiin nähden. Kun tätä tehdään säännöllisesti koko opintojen ajan, helpottuu arvioijankin työ, sillä pelkkien sävellysten arvioimisen sijaan voi arvioida myös oppimista ja kehittymistä. Opintojen aikana lienee tärkeää, että oppilas oppii erilaisia tyylejä ja itselleen entuudestaan vieraita tekniikoita. Tällöin portfolioistakin tulee luontaisesti melko kirjava kokoelma erilaista musiikkia. Ammattimaisessa portfolioissa saattaa kuitenkin olla tärkeämpää selkeä profiloituminen ja rajaus juuri siihen musiikkiin, mikä säveltäjää itseään kiinnostaa.

Säveltäjän työelämätaitojen harjoittelun päämääränä on kasvattaa oppilaita kohti itsenäisenä taiteilijana ja yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä toimimista.

6.3. Luovuus

Viimeinen muttei suinkaan vähäpätöisin säveltämisen arviointikohteista on luovuus. Hickey (2024) korostaa, että luovuutta tulee arvioida, jos sen harjoittelu ja oppiminen ovat säveltämisen tavoitteita.

Williams (2010, 113–4) jakaa väitöskirjassaan luovuuden kahteen osaan: *conceptual fluency* ja *originality*. Näistä ensimmäinen painottaa useiden eri vaihtoehtojen kartoittamista huomattavan nopeasti verrattuna ainoan oikean ratkaisun löytämiseen. Samoin Heininen (1992, 1) pitää tärkeänä, että säveltäjäoppilas tottuu säveltämään riittävän runsaasti. Williamsin jälkimmäinen osa-alue viittaa säveltäjän oman tyylin tai äänen kehittymiseen. Hän tuo esiin myös, että luovuus ei ole täysin uusien ideoiden keksimistä vaan kahden tai useamman toisiinsa aiemmin liittymättömän idean yhdistämistä. Taideyliopiston Sibelius-Akatemian jazz-sävellyksessä arvioidaan näkemyksellisyyttä suhteessa jazzmusiikin perinteeseen ja estetiikkaan (Taideyliopisto 2024), jolloin luovuus ja uutuus määritellään suhteessa historiaan.

Esteetikko Theodor Adorno (2006, 84) esittää, että uutuus on vain kaipuuta uuteen, eikä mitään varsinaisesti uutta ole. Tämän ajatuksen tukena hän käyttää esimerkkiä lapsesta, joka etsii pianon koskettimistolta uutta, aikaisemmin tuntematonta sointua. Kaikki mahdolliset eri sävelten yhdistelmät ovat kuitenkin jo teoreettisella tasolla olemassa, ja niitä on rajallinen määrä, joten lapsi ei voi keksiä mitään uutta.

Adornon ajatusta uutuuden tavoittelusta voi laajentaa säveltäso-organisaatiosta käsittämään kaikki muutkin säveltämisen osa-alueet. Tällöin merkityksellistä ei ole universaalien uuden etsiminen, vaan henkilökohtaisella tasolla uusien ideoiden keksiminen. Paananen-Vitikka (2020, 77) muistuttaakin, että se, mikä aikuiselle on arkipäivää, voi olla tutkimusmatkaa tekeväälle lapselle on uutta ja mullistavaa. Uutuutta ja omaperäisyyttä arvioidessa on kiinnitettävä erityistä huomiota oppilaan ikään ja musiikillisiin valmiuksiin.

7. Lopuksi

Säveltämisen arviointi alkaa miksi-kysymyksen pohtimisesta. Arvioinnilla on monia tehtäviä, joihin kenties tärkeimpinä kuuluu oppimisen seuranta ja hyvyyden tunnustaminen. Oppimisen seurannan edellytyksenä on, että tiedetään, mitä oppilaiden kuuluisi oppia. Opetussisällöt ja arviointikriteerit tulee siis määrittellä tarkasti ja saattaa ne oppilaiden tietoon. Myös hyvyyden tunnustamista edesauttaa arviointikohteiden määrittely siinä esteettisessä kontekstissa, jossa oppilas toimii.

Nykyisin opettajan tekemä arviointi ja itsearviointi ovat yleisimmät säveltämisen arvioinnin muodot. Opettajan tekemään arvioon liittyy olennaisesti valta-aseman tuoma vastuu. Musiikkityöliien arvottamista ei voi pedagogisesti perustella, joten opettajan on oltava tarkkana siinä, millaiset ratkaisut hän määrittää hyväksi, oikeiksi ja tavoiteltavan arvoisiksi. Reflektiivisten itsearviointitaitojen harjoittelu on ammattisäveltäjäksi pyrkivälle oppilaalle erittäin tärkeää, sillä sävellyksellisten ongelmakohtien tunnistaminen ja ratkominen ovat edellytyksiä ammatilliselle kehitykselle.

Vertaisarviointia hyödynnetään toistaiseksi varsin rajallisesti sävellyksenopetuksessa, mutta se soveltuu hyvin laaja-alaisen osaamisen arviointiin vertaisten välisten tasa-arvoisten valtasuhteiden ja arvioijien moninaisuuden takia. Kannustankin kokeilemaan vertaisarvioinnin lisäämistä rohkeasti osaksi opetusta. Perinteinen arviointi on summatiivista saavutetun osaamisen toteamista, mutta oppilaiden osallistaminen arviointitilanteeseen tekeekin siitä itse asiassa oppimistilanteen, jolloin oppiminen ei pysähdy ennen arviointia vaan jatkuu sen aikana.

Arvioinnin ajallisia toteutuksia voi määrittellä kolmeen luokkaan sen perusteella, mihin kohtaan oppimisprosessia ne sijoittuvat. Ennen oppimista tehdään diagnostista arviointia ennakkotietojen selvittämiseksi. Oppimisen aikana tehdään formatiivista arviointia, jonka tarkoituksena on selvittää, kuinka oppilas on tähän asti edistynyt, ja ohjata häntä oikeaan suuntaan kohti tavoitteita. Viimeisenä tehdään summatiivinen arvio opintojakson aikana saavutetusta osaamisesta. Kannustan lisäämään formatiivisen arvioinnin määrää huomattavasti, jotta arvioinnista olisi mahdollisimman paljon hyötyä oppilaan kehitykselle. On tärkeää antaa oppilaalle mahdollisuus yrittää uudestaan ja parantaa suoritustaan.

Erotan tässä opinnäytetyössä arvioinnin ja palautteen käsitteet toisistaan. Arviointi tarkoittaa arvon antamista sille, mitä hyvänä pidetään. Käytännössä tämä tarkoittaa oppimisen, sävellysprosessin tai valmiin sävellyksen vertaamista ennalta päätettyihin kriteereihin, jotka kertovat, millainen on hyvää osaamistasoa vastaava suoritus. Palaute on arvioinnin esittäminen oppilaalle esimerkiksi sanallisesti tai numeerisesti, jolloin huomio kiinnittyy vuorovaikutustaitoihin ja ilmaisuun. Olen koennut miten-osioon joitain säveltämisen pariin sopivia arviointimenetelmiä, mutta kekseliäs arvioija voi kehittää paljon muitakin.

Säveltämisen arviointikohteita on tarjolla runsaasti, eikä laatimani listaus ole kattava. Sen tarkoituksena on lähinnä avata joitain kohdennetun tarkastelun mahdollisuuksia. Tekniikan, työelämätaitojen ja luovuuden osa-alueet tarjoavat yhden mahdollisuuden arviointikohteiden ja osaamistavoitteiden listan jatkokehittelyä varten. Opetuksen järjestäjän vastuulle jää valita, mitä arviointikohteita opetuksessa painotetaan. On myös pohdittava sitä, miten kutakin arviointikohdetta on luontevaa arvioida niin, että arvioinnin reliabiliteetti ja validiteetti toteutuvat. Ensin on määriteltävä kriteerit kullekin arviointikohteelle. Mikä tekee esimerkiksi melodiasta hyvän? Mitkä ovat hyvän melodian tunnusmerkit? Oppilaiden sävellyksiä ei saa vertailla keskenään, mutta arvioinnissa voi hyödyntää malliesimerkkejä sanallisen kuvauksen tukena.

Tiivistettynä: kannustan tarkentamaan arviointiperusteita, lisäämään vertaisarvioinnin määrää ja hajauttamaan arviointia päättöarvioinnista laajemmin opintojen ajalle!

Määritelmät

Arviointi tarkoittaa arvon ja tunnustuksen antamista sille, mitä pidetään hyvänä.

Arviointiperusteilla tarkoitetaan arviointikohteiden ja *kriteerien* muodostamaa kokonaisuutta.

Kriteeri on konkreettinen, esimerkinomainen kuvaus tietystä osaamistasosta. Kriteerejä voidaan määritellä eri osaamistasoille, esimerkiksi hyvälle, sen alittavalle ja sen ylittävälle tasolle. Sanallisten kriteerien tukena voidaan käyttää näytteitä esimerkkisävellyksistä.

Palaute on tehdyn arvion viestintä sanallisessa tai numeerisessa muodossa.

Reflektointi on oman toiminnan tai ajattelun kriittistä tarkastelua.

Sävellys on valmis teos, **säveltäminen** sen valmistamisen prosessi. Sävellys on myös oppiaineen nimi.

Lähteet

Adorno, Theodor. 2006. *Esteettinen teoria*. Kääntänyt Arto Kuorikoski. Vastapaino.

Ammattikorkeakoululaki. 932/2014.

Atjonen, Päivi. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Tammi.

Atjonen, Päivi, Heikki Laivamaa, Anne Levonen, Sirpa Orell, Mikko Saari, Katriina Sulonen ym. 2019. ”Että tietää missä on menossa: Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa.” *Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisut 2019 (7)*.

Ervasti, Marja, Sari Muhonen ja Riitta Tikkanen. 2013. ”Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa.” Teoksessa *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*, toimittaneet Marja-Leena Juntunen, Hanna Nikkanen ja Heidi Westerlund. PS-kustannus.

Heininen, Paavo. 1992. ”Sävellyksen opetus.” *Sävellys ja musiikinteoria 1992 (2)*.

Hickey, Maud. 2003. ”Creative Thinking in the Context of Music Composition.” Teoksessa *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*, toimittanut Maud Hickey. The National Association for Music Education.

Hickey, Maud. 2024. ”(Un)Assessing the Processes and Products of Children’s Original Musical Composition.” Teoksessa *The Oxford Handbook of Music Composition Pedagogy*, toimittanut Michele Kaschub. Oxford University Press.

Himanka, Juha. 2018. *Korkein opetus: Opettamisen lähtökohdat yliopistoissa ja korkeakouluissa*. Vastapaino.

Junchaya, Rafael Leonardo. 2019. *Teaching music composition: Creating form in time*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.

Juntunen, Marja-Leena ja Sirkka Laitinen. 2011. ”Musiikin ja kuvataiteen arvioinnin kysymyksiä.” Teoksessa *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset: asiantuntijoiden arviointia*, toimittaneet Sirkka Laitinen ja Antti Hilmola. Opetushallitus.

Kaschub, Michele ja Janice Smith. 2009. *Minds on Music: Composition for Creative and Critical Thinking*. Rowman & Littlefield.

Kauppinen, Eija. i.a. *Tukimateriaali taiteen perusopetuksen arviointiin*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tukimateriaali-taiteen-perusopetuksen-arviointiin> (Haettu 29.4.2026)

Klami, Markku. 2019. "Tarinoita, improa ja jatkuvaa liikettä: ajatuksia säveltäjäksi kasvamisesta ja sävellysopetuksesta." *Opus I: sävellyspedagogiikan aineistopankki*. <https://www.opus1.fi/tarinoita-improa-ja-jatkuvaa-liiketta-ajatuksia-saveltajaksi-kasvamisesta-ja-savellysopetuksesta/>

Laki ammatillisesta koulutuksesta. 531/2017.

Laki taiteen perusopetuksesta. 633/1998.

Leung, Chi Cheung, Yu Ying Wan ja Anthony Lee. 2009. "Assessment of undergraduate students' music compositions." *International Journal of Music Education* 27 (3).

Lukiolaki. 714/2018.

Luostarinen, Aki ja Juuso H. Nieminen. 2019. *Arvioinnin käsikirja*. PS-kustannus.

Luostarinen, Aki ja Najat Ouakrim-Soivio. 2019. "Arvioinnin erilaiset tehtävät." Teoksessa *Arvioinnin käsikirja*, toimittaneet Aki Luostarinen ja Juuso H. Nieminen. PS-kustannus.

Metropolia. 2026. *Opinto-opas: Musiikki: Musiikin tekeminen ja tuottaminen*. <https://opinto-opas.metropolia.fi/88094/fi/0/70424/4090/2799> (Haettu 10.5.2026)

Nieminen, Juuso. 2019a. "Palaute osana arviointia." Teoksessa *Arvioinnin käsikirja*, toimittaneet Aki Luostarinen ja Juuso H. Nieminen. PS-kustannus.

Nieminen, Juuso. 2019b. "Itsearviointi." Teoksessa *Arvioinnin käsikirja*, toimittaneet Aki Luostarinen ja Juuso H. Nieminen. PS-kustannus.

- Nieminen, Juuso. 2019c. "Vertaisarviointi." Teoksessa *Arvioinnin käsikirja*, toimittaneet Aki Luostarinen ja Juuso H. Nieminen. PS-kustannus.
- Ojala, Juha ja Lauri Väkevä, toim. 2013. *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Opetushallitus.
- Paananen-Vitikka, Pirkko. 2020. "Säveltämisen ja improvisoinnin arviointi: tutkimuksen ja opetuksen näkökulmia." Teoksessa *Oivalluksia säveltämisen ja musiikkipedagogiikan ääreltä*, toimittanut Leena Unkari-Virtanen. Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Partti, Heidi. 2025. "Mapping the field of composing pedagogy in Finland." Teoksessa *The Routledge Companion to Teaching Music Composition in Schools*, toimittaneet Kirsty Devaney, Martin Fautley, Joana Grow ja Annette Ziegenmeyer. Routledge.
- Perusopetuslaki. 628/1998.
- Pickford, Ruth ja Sally Brown. 2006. *Assessing Skills and Practice*. Routledge.
- Pohjannoro, Ulla. 2013. *Sävellyksen synty: Tapaustutkimus säveltäjän ajattelusta*. Väitöskirja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Pohjannoro, Ulla, Juha Ojala ja Jyrki Lähteenmäki. 2023. "Musiikkioppilaitosten monimuotoistuva arviointikulttuuri." Teoksessa *Musiikkikasvatus muutoksessa*, toimittaneet Marja-Leena Juntunen ja Heidi Partti. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Reese, Sam. 2003. "Responding to Student Compositions." Teoksessa *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*, toimittanut Maud Hickey. The National Association for Music Education.
- Smalley, Denis. 1986. "Spectro-morphology and Structuring Processes." Teoksessa *The Language of Electroacoustic Music*, toimittanut Simon Emmerson. Macmillan.
- Stephens, Jonathan. 2003. "Imagination and Education: Strategies and Models in the Teaching and Assessment of Composition." Teoksessa *Why and How to Teach Music*

Composition: A New Horizon for Music Education, toimittanut Maud Hickey. The National Association for Music Education.

Strömberg, Minna ja Laila Rebers-Holländer. 2022. “Kuvataiteen portfoliotyöskentelystä nyt ja tulevaisuudessa.” Teoksessa *Arvioinnin äärellä: lukion kuvataiteen arviointia ja lukiodiplomia kehittämässä KAARO-hankkeessa*, toimittaneet Henrika Ylirisku, Elina Härkönen ja Jani Vepsä. Aalto-yliopisto.

Suomen Säveltäjien opetussuunnitelmatyöryhmä. i.a.. *Sävellyksen taitotaulu: Perusopinnot ja syventävät opinnot*. https://www.opus1.fi/wp-content/uploads/2020/09/savellyksen-taitotaulu_310820.pdf (Haettu 9.5.2026)

Suomi, Henna. 2019. *Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7765-8>

Taideyliopisto. 2024. “Opinnäyte: Kandikonsertti, sävellys (taso B) (jazzmusiikki)” Julkaisussa *Opinto-opas: Jazzmusiikki (sävellys), musiikin kandidaatti, 2024–*. https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/opintojakso/S-JZOKS_26/24057 (Haettu 8.5.2026)

Taideyliopisto. 2025. “Sävellys 2.” Julkaisussa *Opinto-opas: Sävellys, musiikin maisteri, 2025–*. https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/opintojakso/S-ST516_25_K28/24395 (Haettu 10.5.2026)

Taideyliopisto. 2026. *Opinto-opas: Musiikkiteknologia, musiikin maisteri, 2026–*. <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/ohjelma/23961> (Haettu 10.5.2026)

Talvitie, Riikka. 2018. “Imitoinnista, omasta äänestä ja identiteetistä: kriittisiä huomioita säveltämisen pedagogiikasta.” *Opus1: sävellyspedagogiikan aineistopankki*. <https://www.opus1.fi/imitoinnista-omasta-aanesta-ja-identiteetista-kriittisia-huomioita-savellyspedagogiikasta/> (Haettu 8.5.2026)

Talvitie, Riikka. 2023. *Muuttuva säveltäjä: Kohti dialogisia käytäntöjä*. Taiteilijakoulutuksen tohtorintutkimuksen tutkielma. Taideyliopisto.

Tampereen ammattikorkeakoulu. 2024. *Opinto-opas: Muusikon tutkinto-ohjelma, esittävä ja luova säveltaide: Säveltäminen*. <https://tamk-study-guide.tuni.fi/167/fi/23/55328/4616/1253> (Haettu 10.5.2026)

Unkari-Virtanen, Leena. 2023. "Säveltämisen opettaminen ja pedagogiikan evoluutio." Teoksessa *Musiikkikasvatus muutoksessa*, toimittaneet Marja-Leena Juntunen ja Heidi Partti. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Upitis, Rena. 1992. *Can I play you my song? The compositions and invented notations of children*. Heinemann.

Vesioja, Terhi. 2006. *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. Väitöskirja, Joensuun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-810-2>

Williams, Benjamin J. 2010. *Music Composition Pedagogy: A History, Philosophy and Guide*. Väitöskirja, The Ohio State University.

Yliopistolaki. 558/2009.