MUSIIKINOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ SÄVELTÄMISEN ARVIOINNISTA YLÄKOULUSSA JA LUKIOSSA

Henri Mathlin

Maisterintutkielma

Musiikkikasvatus

Jyväskylän yliopisto

Syyslukukausi 2019

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	**Laitos** Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Henri Mathlin	

Työn nimi Musiikinopettajien näkemyksiä säveltämisen arvioinnista yläkoulussa ja lukiossa	
Oppiaine Musiikkikasvatus	**Työn laji** Maisterintutkielma
Aika Syyslukukausi 2019	**Sivumäärä** 49

Tiivistelmä

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia musiikinopettajilla on säveltämisen arvioinnista. Haastattelin tutkimuksessani neljää työelämässä toimivaa musiikinopettajaa, jotka haastatteluhetkellä opettivat joko yläkoulussa tai lukiossa. Haastateltavat valittiin siten, että heillä oli eri määrä opetuskokemusta ja kokemusta säveltämisen opettamisesta. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina.

Tämä tutkimus on fenomenografinen, ja sen viitekehyksenä toimii oppimiskäsitys, jota kutsutaan sosiaaliseksi konstruktivismiksi. Kyseinen oppimiskäsitys kuvaa mielestäni parhaiten nykyisissä opetussuunnitelmissa kuvailtavia linjauksia. Haastatteluteemoja tutkimuksessa ovat luovan tuottamisen arviointi, arvioinnin merkitys, opetussuunnitelman vaikutukset arviointiin, arviointikriteerit sekä erilaiset arviointimenetelmät.

Tutkimuksessa selvisi, että vaikka opettajien kokemuksen määrä oli vaihteleva, heidän näkemyksensä säveltämisen arvioimisesta olivat hyvin samankaltaisia. Säveltämisen arviointi koetaan monisyisenä prosessina, jonka tarkoitus on tukea sekä oppilaan minäkuvan että luovien musiikin tuottamisen taitojen kehittymistä. Arvioinnissa on keskityttävä säveltämisen lopputuotosten sijaan säveltämisprosessin arviointiin ja sen on perustuttava monipuoliseen näyttöön, jota kerätään erilaisin tavoin. Arvioinnin ja palautteen on aina oltava rohkaisevaa ja positiivista. Opettajat painottavat, että arviointi on aina sidottava kontekstiin, kuten ajallisiin resursseihin ja oppilaiden taitotasoon. Yleispätevien arviointikriteerien vakinaistaminen on sekä mahdotonta että turhaa.

Asiasanat säveltäminen, säveltämisen pedagogiikka, arviointi, konstruktivistinen oppimiskäsitys, sosiaalinen konstruktivismi	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

Sisällysluettelo

1 Johdanto 5

2 Tutkielman teoreettinen tausta 7

2.1 Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuva arviointi 7

2.1.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys 7

2.1.2 Arviointi sosiaalisessa konstruktivismissa 8

2.2 Säveltäminen 11

2.2.1 Säveltäminen koulussa 11

2.2.2 Säveltäminen ja sen arvioiminen opetussuunnitelmissa (POPS 2014 ja LOPS 2015) 13

2.3 Arviointi säveltämisen pedagogiikassa 15

3 Tutkimusasetelma 21

3.1 Tutkimuskysymykset 21

3.2 Menetelmä 21

3.3 Aineiston kerääminen 22

3.3.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä 23

3.3.2 Toteutus 24

3.4 Aineiston analyysi ja tulkinta 26

3.5 Tutkimuksen luotettavuus 26

3.6 Tutkijan rooli 27

3.7 Tutkimuseettisiä kysymyksiä 28

4 Tutkimuksen tulokset 29

4.1 Säveltämisen, luovan tuottamisen ja niiden arvioimisen perusperiaatteita 29

4.1.1 Säveltämisen luonne ja merkitys oppilaalle 29

4.1.2 Säveltäminen osana haastateltavien opetusta ja kursseja 30

4.1.3 Ajatuksia säveltämisen ja luovan toiminnan arvioinnista 30

4.1.4 Arvioinnin merkitys oppilaalle 31

4.1.5 Arvioinnin merkitys opettajalle 32

4.2 Opetussuunnitelman vaikutuksia 32

4.3 Mitä säveltämisessä arvioidaan? 33

4.3.1 Sävellysprosessin arvioiminen 35

4.3.2 Lopputuotosten merkitys ja arviointi 35

4.3.3 Numeroarviointi 36

4.4 Arviointi käytännössä 37
4.4.1 Opettaja arvioimassa ja antamassa palautetta 37
4.4.2 Itsearvioinnin käyttämisestä 39
4.4.3 Vertaisarviointi 40
4.4.4 Arviointityökalujen käyttämisestä 41
4.5 Yhteenveto 42
6 Pohdintaa ja päätelmiä 45
7 Lähteet 48

1 JOHDANTO

Tehtyäni kandidaatintutkielmani teknologia-avusteisuudesta säveltämisen pedagogiikassa tuntuu luontevalta jatkaa myös maisterintutkielmassa samassa aihepiirissä. Suunnitteluvaiheessa pohdin vertaisoppimisen ja –arvioinnin käyttämisen mahdollisuuksia säveltämisen opettamisessa, ja ajattelinkin aluksi tutkielmani käsittelevän sitä. Vertaisoppiminen on yksi kasvatusalan keskeisistä mielenkiinnon kohteista, koska se istuu hyvin nykyisten opetussuunnitelmien mukaiseen kasvatusfilosofiaan. Perehtyessäni säveltämisetä ja vertaisarviointia koskevaan lähdeaineistoon huomasin kuitenkin, että aineistoa oli hyvin niukalti, jolloin pelkän vertaisarvioinnin käsitteleminen tuntui liian yksityiskohtaiselta ja tutkielmani pohja liian hataralta. Tuntui, että tilausta olisi paljon perustavamman tasoiselle säveltämisen pedagogiikan arvioinnin tutkimiselle ja pohtimiselle ennen kuin voisi keskittyä pelkkään vertaisoppimiseen ja –arviointiin.

Musiikin sekä muiden taito- ja taideaineiden arviointi ylipäätään on perinteisestikin kirvoittanut laajalti keskustelua kasvatuspiireissä ja tuntuu herättävän osassa opettajista jopa vastenmielisiä reaktioita. Ajattelin, että kenties pystyisin aihetta tutkimalla muokkaamaan ainakin omia ajatuksiani arvioinnista positiiviseen suuntaan, jotta työelämässä siitä ei muodostuisi ylitsepääsemätön este.

Opetussuunnitelman uudistukset ovat mielestäni hyvin perusteltuja ja aiheellisia, mutta niiden vaatimukset eivät välttämättä vielä, pari vuotta suunnitelman käyttöönottamisen jälkeen, näy jokapäiväisessä tekemisessä. Luovan tuottamisen roolin lisääntyminen opetussuunnitelmassa on luonut paineita luovuutta vaativien työtapojen käyttöön ja sitä kautta arvioimiseenkin. Suunnitelmallisen säveltämisen ja sen arvioimisen toteuttamisen helpottamiseksi vaaditaan uusia käytänteitä ja toimintaympäristöjä. Yhtenäisiä arviointikäytänteitä tarvitaan myös, jotta arviointi olisi tasapuolista kaikkialla. Aiheuttaako arvioinnin hankaluus opettajille epävarmuutta ja vastentahtoisuutta luovia työtapoja kohtaan? Mieleeni nousi myös kysymys, onko säveltämistä ylipäätään järkevää arvostella tai arvioida.

Suomalaisesta ja suomennetusta lähdekirjallisuudesta en löytänyt juuri mitään säveltämisen arvioimiseen liittyvää. Viime vuosina säveltämisen pedagogiikkaa käsitteleviä artikkeleita ja

kirjallisuutta on ilmestynyt jonkin verran (mm. Ojala & Väkevä 2013, Partti & Ahola 2016), mutta mikään teoksista ei käsittele arvioimista kovin tarkasti. Luovan toiminnan arviointia on tutkittu, mutta nimenomaan säveltämisen arviointi on vielä melko tutkimaton aihe. Tämän tutkielman päälähteinä käytänkin suomalaisen arviointikirjallisuuden (mm. Ouakrim-Soivio 2016, Paananen 2009) ja konstruktivistista oppimiskäsitystä käsittelevän kasvatusteorian (mm. Tynjälä 1999) lisäksi pääosin ulkomaista säveltämistä koskevaa tutkimuskirjallisuutta (esim. Kaschub & Smith 2009, 2013; Fautley & Savage 2011; Freedman 2013). Pyrin liittämään kaiken tutkimukseni ja pohdintani vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014) sekä vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteisiin (LOPS 2015).

Pohdintani tueksi päätin haastatella työelämässä toimivia musiikinopettajia, joilla uskoin olevan kokemuksia ja näkemyksiä asiaan liittyen. Tämän tutkielman tutkimuskysymyksinä toimivatkin opettajien näkemysten ja kokemusten kartoittaminen säveltämisen arvioimiseen liittyen. Tavoitteenani on tällä tutkielmalla selvittää, miten opettajat suhtautuvat säveltämisen arviointiin, arvioivat säveltämistä työssään ja onko säveltämistä ylipäätään tarpeellista arvioida. Millaista arviointia nimenomaan suomalaisessa musiikkikasvatuksessa kannattaisi toteuttaa, jotta se pohjautuisi opetussuunnitelman perusteisiin? Olen rajannut tutkielmani käsittelemään yläkoulua ja lukiota. Viimeistään näillä kouluasteilla oppimista on arvioitava numeroin, kun taas alakoulussa arviointi on enemmän sanallista.

Tutkielman alussa määrittelen aiheeseen keskeisesti liittyviä käsitteitä, kuten sitä, mitä tarkoitetaan konstruktivistisella oppimiskäsityksellä sekä säveltämisellä koulumaailmassa. Erittelen myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista arviointia sekä aiempaa tutkimusta ja teoriaa säveltämisen arvioinnista. Sen jälkeen etenen esittelemään tutkimuksessa käytettyä tutkimusmenetelmää sekä tutkimuksen tuloksia. Lopuksi kokoan tuloksista esiin nousseita tärkeitä teemoja, pohdin tulosten merkityksiä sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 TUTKIELMAN TEOREETTINEN TAUSTA

Tässä luvussa avaan tutkielmaan liittyvien keskeisiten käsitteiden sisältöä ja merkitystä. Perehdyn käsitteisiin kuten konstruktivismi, säveltäminen ja arviointi sekä esittelen niihin liittyvää aiempaa tutkimusta.

2.1 Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuva arviointi

2.1.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Tässä tutkielmassa tutkin säveltämisen arviointia suhteessa sosiaaliseen konstruktivismiin, sillä kyseinen oppimiskäsitys tuntuu parhaiten kuvaavan vuoden 2014 opetussuunnitelman periaatteita. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuvataan oppimiskäsitystä, jonka mukaan oppilas muun muassa on aktiivinen toimija, asettaa tavoitteita ja ratkaisee ongelmia yksin ja yhdessä muiden kanssa sekä oppii reflektointitaitoja. Oppiminen kuvataan vuorovaikutteisena toimintana yhdessä toisten oppilaiden ja opettajien kanssa sekä eri yhteisöissä ja oppimisympäristöissä. Tietojen ja taitojen karttuminen nähdään kumuloituvana. (Ouakrim-Soivio 2015, 79.)

Konstruktivismi ei ole yhtenäinen teoria. Konstruktivismi koostuu monista eri suuntauksista, joilla on yhtenäisiä näkemyksiä, mutta joitakin painotuseroja. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen lähtökohtana on, että oppiminen ei tarkoita passiivista tiedon vastaanottamista vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa. Oppija tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoaan aikaisempaan tietoonsa ja kokemukseensa pohjautuen. Hän rakentaa jatkuvasti kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. Konstruktivismi siis korostaa tiedon rakentumista yksilön tai yhteisöjen aktiivisen toiminnan pohjalta. Tieto ei voi koskaan olla tietäjästään riippumatonta, objektiivista tai suoraan havainnoista ja kokemuksista saatua, vaan yksilön tai yhteisöjen itse rakentamaa. Näitä tapahtumia kuvataan konstruointi- eli rakentamismetaforalla. (Tynjälä 1999, 37-39, 57.)

Konstruktivismi voidaan karkeasti jakaa kahteen pääsuuntaukseen, *yksilökonstruktivismiin* ja *sosiaaliseen konstruktivismiin*, jotka tarkastelevat oppimista eri näkökulmista ja kohdistavat

tutkimuksensa näin eri asioihin. Suuntaukset eroavat toisistaan erityisesti siinä, onko niiden keskeisenä mielenkiinnon kohteena yksilöllinen vai sosiaalinen tiedon konstruointi. Yksilökonstruktivismin painopisteenä on yksilöllisen tiedonmuodostuksen ja yksilön kognitiivisten rakenteiden tai mentaalisten mallien kuvaaminen. Sosiaalinen konstruktivismi taas painottaa tiedon sosiaalista konstruointia, oppimisen sosiaalisia ja vuorovaikutuksellisia prosesseja. Molemmat pääsuuntaukset voidaan vielä jakaa useisiin alasuuntauksiin. (Tynjälä 1999, 37-39.)

Nimenomaan sosiaalinen konstruktivismi kuvaa mielestäni parhaiten musiikin parissa tapahtuvaa oppimista, erityisesti luovasta musiikin tuottamisesta puhuttaessa. Musiikki ja säveltäminen ovat minulle yhteisöllisiä tapahtumia, joissa ollaan jatkuvasti kiinteässä vuorovaikutuksessa toisten kanssa uutta luoden. Ryhmä, esimerkiksi yhtye tai luokka, kartuttaa yhteistä taito-, tieto- ja ideapääomaa. Ryhmäläisiltä kumpuavia ideoita jalostetaan kohti jäsennellympiä kokonaisuuksia yhdessä kerätyn taitopankin työkalujen avulla. Siksi halusin tarkastella säveltämisen pedagogiikkaa juuri sosiaalisen konstruktivismin puitteissa.

2.1.2 Arviointi sosiaalisessa konstruktivismissa

Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen oppilas- ja opiskelija-arviointia määrittävät sekä lainsäädäntö (perusopetuslaki, perusopetusasetus, lukiolaki, lukioasetus) että opetussuunnitelma. Arviointi on aina kontekstisidonnaista: se liittyy kulloinkin vallalla olevaan koulutusjärjestelmään ja siihen liittyvään käsitykseen oppimisesta. Arvioinnin on tarkoitus tukea ja edistää oppilaan oppimista, antaa oppilaalle palautetta suoriutumisesta ja auttaa asettamaan uusia tavoitteita saadun arviointipalautteen avulla. (Ouakrim-Soivio 2015, 27, 44,77.)

Ouakrim-Soivion (2015, 77) mukaan arvioinnin ja siitä saadun palautteen tehtävänä on:

- kertoa, miten oppilas tai opettaja on onnistunut suhteessa hänelle asetettuihin tavoitteisiin
- auttaa oppilasta tai opettajaa määrittelemään uusia tavoitteita
- auttaa oppilasta tai opettajaa havaitsemaan oppimisessa tapahtuvaa muutosta suhteessa oppimistavoitteisiin, jolloin oppilas itse oppii seuraamaan omaa edistymistään

Tynjälä (1999, 169) näkee arvioinnissa myös keinon motivoida ja sitouttaa oppilaita opiskeluun. Arvioinnin avulla oppilas havaitsee, missä suhteessa hän on kehittynyt asetettuihin tavoitteisiin nähden, ja osaa tarvittaessa muuttaa toimintaansa tai jatkaa samaan tapaan.

Oppimisen arviointia on jaettu diagnostiseen, summatiiviseen ja formatiiviseen arviointiin. Diagnostisen arvioinnin tarkoitus on selvittää oppilaan lähtötaso opetusjakson alussa. Formatiivisella, opiskelun aikana jatkuvasti tapahtuvalla arvioinnilla pyritään motivoimaan oppilaita ja hankkimaan tietoa siitä, miten opetusta tulisi jatkossa suunnata. Summatiivinen arviointi tarkoittaa päättöarviointia opetusjakson lopussa. (Tynjälä 1999, 169.) On syytä tiedostaa, että oppilailla itsellään on taipumus sisällyttää arviointiin myös vertaileva funktio, joka synnyttää helposti kilpailua ja ulkoisista tekijöistä johtuvaa motivoitumista. Parhaassa tapauksessa opettaja huomioi joustavasti oppijan aiemman kokemuksen, suuntaa sen perusteella opetustaan, motivoi oppijaa palautteellaan ja suorittaa lopulta päättöarvioinnin koko oppimisprosessin perusteella. (Paananen 2009, 407-408.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritetään, että opintojen arvioinnin tulee perustua monipuoliseen ja luotettavaan näyttöön. Näyttöä tulee kerätä erilaisin keinoin: oppilas voi osoittaa osaamistaan yksilöllisesti, pareittain ja ryhmässä niin kirjallisesti, suullisesti, toiminnallisesti kuin esimerkiksi kootusti portfoliolla. Arviointitavan tulee valikoitua sen mukaan, mikä on kulloisenkin tilanteen kohdalla tarkoituksenmukaista. Tietojen lisäksi arvioidaan myös niiden soveltamista, saavutettuja taitoja sekä asenteita. Arvioinnin tulee olla kannustavaa, jolloin se tukee parhaiten oppimista ja motivoi oppilasta kehittämään itseään. (Ouakrim-Soivio 2015, 80-82.)

Sosiaalinen konstruktivismi näkee oppimisen yhteisöllisenä prosessina, jossa kulttuuristen välineiden, esimerkiksi kielen tai matematiikan, avulla tutustutaan sosiaalisesti konstruoituihin tiedon muotoihin (Tynjälä 1999, 170.) Myös musiikki asiasisältöineen ja omine ”kielineen” voidaan laskea kulttuuriseksi välineeksi, jonka avulla tietoon tutustutaan ja sitä rakennetaan. Tynjälä (1999) kääntääkin arvioinnissa huomion muun muassa siihen, miten näitä välineitä osataan käyttää. Oppimista määritellään myös sen mukaan, mitä oppija vie mukanaan tilanteesta toiseen sekä miten hän kykenee toimimaan käytännön tilanteissa ja ratkaisemaan käytännön ongelmia. Oppimisen tilannesidonnaisuuden vuoksi arviointi onkin kytkettävä itse oppimisprosessiin, eikä siitä erillisenä tapahtuvaan arviointiin. Kieli, vuorovaikutus ja merkityksistä neuvotteleminen ovat myös keskeisiä välineitä tiedon sosiaalisessa

konstruoinnissa, joten myös arvioinnin pitäisi olla vuorovaikutuksellinen neuvottelu tilanne pelkästään auktoriteettiin perustuvan, yksisuuntaisen arvostelun sijaan. Yhteistoiminnalliseen oppimiseen kiinteästi liittyviä käsitteitä ovat muun muassa tutkiva oppiminen, ongelmalähtöinen oppiminen ja projektioppiminen. (Tynjälä 1999, 163-164, 170-171.)

Tynjälä (1999) esittelee teoksessaan perinteisen arvioinnin ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvan arvioinnin keskeisiä piirteitä seuraavaan taulukon avulla:

TAULUKKO 1: Perinteisen ja konstruktivismiin pohjautuvan arvioinnin vertailua. (Tynjälä 1999, 171.)

Perinteinen arviointi	**Konstruktivismiin pohjautuva arviointi**
-Pääosin kvantitatiivista	-Pääosin kvalitatiivista
-Toistavaa, ulkomuistia korostavaa	-Tiedon ymmärtämistä ja muunnoksia korostavaa
-”Keinotekoiset” koetilanteet	-Mahdollisimman luonnolliset koetilanteet
-Erillään oppimisprosessista	-Osana oppimisprosessia
-Opettaja arvioi	-Opettaja, oppilas ja toverit arvioivat yhdessä
-Huomion kohteena lopputulos	-Huomion kohteena oppimisprosessi, muutos ja lopputulos

Koska konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan arviointi nähdään laajana, olennaisena osana opetus- ja oppimisprosessia, se asettaa vaatimuksia myös arviointimenetelmille. Eri arviointitapoja pyritään yhdistämään toisiinsa. Konstruktivismiin perustuva arviointi korostaa tiedon ymmärtämisen ja soveltamisen merkitystä. Sen vastakohta on arviointi, joka mittaa, miten hyvin oppilas muistaa ja pystyy toistamaan ulkoa opetellut asiat. Konstruktivistisessa ajattelussa oppilasta kannustetaan metakognitiiviseen ajatteluun, itseohjautuvuuteen, oppimaan oppimiseen, vuorovaikutukseen ja yhteistoiminnallisuuteen. Sosiaalisen konstruktivismin mukaisen, yhteistoiminnallisen oppimisen yksi edellytys on ryhmän toiminnan itsearviointi. Tällöin arviointi ei ole vain opettajan vastuulla, vaan oppilas arvioi itse omaa sekä toisten oppilaiden oppimista. Ryhmä reflektoi toimintaansa eli arvioi sitä kriittisesti ja tarvittaessa muuttaa toimintatapojaan. Arviointiin voidaan käyttää esimerkiksi jatkuvaa havainnointia, yksilöllisiä tai ryhmässä tehtyjä harjoitustöitä, laajoihin kokonaisuuksiin kohdistuvia

aineistokokeita, projekteja, portfolioita, oppimispäiväkirjoja tai omia itsenäisiä esityksiä ja tuotoksia. Arvioinnin tulee olla autenttista, eli tietoja ja taitoja arvioidaan luonnollisissa tilanteissa, jollaisissa niitä todellisessakin elämässä käytetään. (Tynjälä 1999, 158, 170-179.)

2.2 Säveltäminen

Ojala ja Väkevä (2013) määrittelevät säveltämistä kahdella tavalla. Perinteisessä mielessä se mielletään toimintana jossa yleensä koulutettu ammattisäveltäjä luo musiikillisia teoksia, sävellyksiä. Tästä näkökulmasta säveltäminen on tapahtuma, jolla on melko rajattu soiva tai ylös kirjoitettu lopputulos. Toisaalta säveltämiseksi voidaan kutsua mitä tahansa toimintaa, jossa tutkitaan musiikillisesti järjestettyyn ääneen liittyviä luovia mahdollisuuksia. Tällainen tutkimus voi johtaa musiikkiteoksen syntyyn, mutta ei välttämättä. (Ojala ja Väkevä 2013, 10-12.) Koska kyseessä on musiikkikasvatuksen maisterintutkielma, määrittelen tässä luvussa säveltämistä ja siihen liittyvää pedagogiikkaa nimenomaan musiikkikasvatuksen ja koulussa tapahtuvan musiikinopetuksen näkökulmasta.

2.2.1 Säveltäminen koulussa

Koulussa tapahtuvaa säveltämistä ja säveltämisen pedagogiikkaa on tutkittu viime vuosina mielestäni melko paljon sekä Suomessa että ulkomailla. Aiheeseen liittyvät artikkelit ja muut teokset tuntuvat koostuvan pääasiassa koulussa tapahtuvan säveltämisen hyötyjen pohtimisesta sekä säveltämistehtäväehdotuksista ja tapaustutkimuksista, joissa säveltämistä on käytetty onnistuneena osana musiikinopetusta. Säveltämisen pedagogiikkaan liittyviä kandidaatin- ja maisterintutkielmia on viime vuosina tehty, mutta mikään niistä ei tunnu käsittelevän juuri säveltämisen arviointia kovinkaan laajasti.

Musiikkikasvatuksen näkökulma säveltämiseen korostaa sitä, että kuka tahansa voi säveltää. Näkökulma painottaa säveltämisen prosessin tärkeyttä verrattuna varsinaiseen lopputuotteeseen. Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa säveltämistä on tarkasteltu musiikin opetuksen työtapana esimerkiksi luovuuden, improvisaation, säveltämisen pedagogiikan metodien, teknologisten sovellusten sekä luovan musiikillisen toiminnan ja kehollisuuden yhteyden näkökulmista. Tutkimuksissa on myös selvitetty luokkahuonesäveltämisen erilaisia

mahdollisuuksia ja muotoja, esimerkiksi pedagogista vuorovaikutusta ja ryhmäprosesseja. (Ojala & Väkevä 2013, 10-12, 17.)

Ammattimainen säveltäjien ja lauluntekijöiden koulutus on perinteisesti rajattu musiikkioppilaitoksiin, yleinen säveltämisen opetus kouluihin ja muihin yleissivistäviin oppilaitoksiin. Ojala ja Väkevä (2013) ehdottavatkin yleisen musiikkikasvatusnäkökulman käyttöönottoa. Siinä säveltämistä ei varata tietyn ammatin edustajien yksinoikeudeksi, vaan se ymmärretään kaikille sallittuna musiikillisen toiminnan alueena ja merkityshakuisena toimintana. (Ojala ja Väkevä 2013, 10-11, 17.)

Luovilla työtavoilla, kuten säveltämisellä, on ollut merkittävä rooli suomalaisessa varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Orff-pedagogiikan suosion myötä luovat työtavat ja musiikillinen keksiminen ovat olleet tärkeänä osana alaluokkien musiikinopetuksessa. Peruskoulun ylemmillä luokilla säveltäminen näyttää kuitenkin olevan harvinaista. (Ojala ja Väkevä 2013, 17.) Rajasinkin tutkielmaani käsittelemään peruskoulun yläluokkia ja lukiota, koska arviointipaineet ja arvioinnin vaikeus saattavat olla yksi syy työtavan käyttämisen vähyyteen juuri myöhemmillä kouluasteilla, jolloin arviointivaatimukset ovat tiukemmat.

Säveltämisen avulla oppilas oppii tutkimaan ja muokkaamaan omaa kulttuuriaan, ja tulee samalla luoneeksi uutta kulttuuria. Säveltämiskasvatuksessa tärkeä lähtökohta on se, että oppilas on aktiivinen toimija. Oppilaalle ei vain annostella tietoa sopivissa annoksissa, vaan hänen annetaan oppia itse tekemällä. Itse tehdyn musiikin ansiosta musiikista voi tulla oppilaalle henkilökohtaisempaa. Sidsel Karlsen (2011) alleviivaa tällaisen *musiikillisen toimijuuden kokemusta* elinikäisen oppijuuden lähtökohtana. Osallistuessaan aktiivisena osapuolena oppimiseen oppilaan voidaan nähdä kokoavan itselleen kudelmaa musiikillisesta informaatiosta, suhteista ja merkityksistä. (Karlsen 2011, 108-111).

Sari Muhonen (2013) käyttää koulussa tapahtuvasta yhdessä säveltämisestä termiä *sävellyttäminen.* Sävellyttäminen koostuu yhteisestä luomisprosessista, jossa tärkeässä osassa ovat yhdessä luotu tuotos ja siitä nauttiminen. Sävellyttäjä ja säveltäjät toimivat aktiivisina osapuolina yhteisen tavoitteen eteen. Olennaista sävellyttämisessä on uskoa jokaisen oppilaan luovaan potentiaaliin ja tarjota oppilaille mahdollisuuksia osallistua sävellyttämiseen omista lähtökohdistaan. (Muhonen 2013, 83.)

Säveltämistä ohjattaessa toimitaan oppilaiden oman luovuuden, työskentelyn ohjaamisen ja säveltämisen teknisen auttamisen parissa. Opettajan on löydettävä tasapaino ohjatun ja itsenäisen työskentelyn välillä. Liian tiukat raamit eivät jätä luovuudelle sijaa, mutta ilman niitä voi olla vaikeaa päästä alkuun. Osa oppilaista haluaa selkeitä ohjeita ja malleja, osa taas haluaa ja pystyy työskentelemään itsenäisesti. Tässä tilanteessa oppilaantuntemus on jälleen tärkeässä roolissa. (Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen 2013, 64, 66.) Opettajan rooli määräytyy tilanteen ja tarpeen mukaan luomisprosessissa. (Muhonen 2013, 84.) Muun muassa näiden seikkojen takia säveltämisen arviointi on niin monitahoinen ja herkkä aihealue. Opettajan on kyettävä tukemaan oppilaan kehittymistä säveltäjänä tulkiten oppilaan tekemää työtä ja sen mahdollisia haasteita, jotta hän osaisi ohjata oppilasta kehityksessä. Opettajan on annettava palautetta, jotta oppilas tietää etenevänsä oikeaan suuntaan. Lisäksi opettajan on mukauduttava nykyisenkaltaisen numeroarvioinnin aiheuttamiin vaatimuksiin. Kaikki tämä on tehtävä siten, ettei oppilaan alkuvaiheessa olevaa, orastavaa kiinnostusta säveltämistä kohtaan tulla tuhonneeksi. Opettajan pitäisi pyrkiä olla loukkaamatta oppilasta tämän yrittäessä luoda jotain uutta, oman luovuutensa tuotosta.

Yhteisöllinen säveltäminen voi auttaa oppilasta syvempään itseymmärrykseen sekä itsensä ja toisten arvostamiseen (Partti & Westerlund 2013, 30), kuten mikä tahansa ryhmätyö. Parhaimmillaan yhdessä tehtävä säveltäminen ja kollektiivisesti jaettu tavoite myös luovat uudenlaisia identiteetin ulottuvuuksia. Luokkatilanteessa opettaja voi toimia yhteisen sävellysprosessin johtajana, mutta sävellystyön olisi hyvä perustua yhteistyöhön ja neuvotteluun siten, että oppilailla on päätösvaltaa myös kokonaisuuden suhteen. (Partti & Westerlund 2013, 30.)

2.2.2 Säveltäminen ja sen arvioiminen opetussuunnitelmissa (POPS 2014 ja LOPS 2015)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) linjaa musiikin oppiaineen tärkeimmäksi tavoitteeksi luoda oppilaille edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Musiikin tunneilla opiskellaan eri tavoin yksilöinä ja erityisesti ryhmässä. Oppilaiden ajattelua ja oivalluskykyä kehitetään tarjoamalla mahdollisuuksia muun muassa säveltämiseen sekä muuhun luovaan tuottamiseen. (POPS 2014, 141.)

Säveltämisen ja luovan musiikillisen tuottamisen pitäisi opetussuunnitelman mukaan olla osana opetusta alaluokilta alkaen koko peruskouluajan läpi. Jo vuosiluokkien 1–2 kuvauksessa kehotetaan: ”Oppilaiden luovaa musiikillista ajattelua sekä esteettistä ja musiikillista ymmärrystä edistetään luomalla tilanteita, joissa oppilaat voivat suunnitella ja toteuttaa erilaisia äänikokonaisuuksia sekä käyttää mielikuvitustaan ja kekseliäisyyttään yksin tai yhdessä muiden kanssa”. Vuosiluokilla 3-6 oppilaiden pitäisi jo suunnitella ja toteuttaa erilaisia musiikillisia ja monitaiteellisia kokonaisuuksia. Säveltäminen mainitaan siellä omana taitonaan laulamisen ja soittamisen joukossa. (POPS 2014, 141, 263.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) määrittelee oppiaineen yhdeksi tehtäväksi peruskoulun vuosiluokilla 7-9 oppilaiden ajattelun ja oivalluskyvyn kehittämisen säännöllisesti säveltämisen ja muun luovan tuottamisen keinoin, sekä yksin että yhdessä muiden kanssa. Oppilaille on tarjottava myös mahdollisuuksia oman työskentelynsä arvioimiseen. Opetuksen tavoitteena on kohdan T6 mukaan ”kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ja ohjata heitä improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen”. Musiikin tavoitteisiin liittyvistä sisältöalueista S1:ssä mainitaan omien musiikillisten ideoiden ja ratkaisujen tuottaminen. S4 sisällyttää oppitunneilla soitettavaan ohjelmistoon oppilaiden omat luovat tuotokset ja sävellykset. Myös luovaan ajatteluun rohkaiseva ilmapiiri nähdään musiikin tunneilla tärkeänä. Myönteiset musiikkikokemukset ja –elämykset innostavat ja sitouttavat oppilaita toimintaan. (POPS 2014, 422-424.)

Oppilas tarvitsee musiikin opetuksessa realistista, mutta kannustavaa ja rohkaisevaa palautetta myös vuosiluokilla 7-9. Ohjaavaa palautetta oppilas tarvitsee erityisesti, kun hän toteuttaa luovaan tuottamiseen liittyviä kokonaisuuksia. Musiikin päättöarvioinnissa hyvän osaamisen arvosanalle kahdeksan vaaditaan luovan tuottamisen osalta, että ”oppilas osaa käyttää musiikillisia tai muita äänellisiä elementtejä kehittäessään ja toteuttaessaan uusia musiikillisia ideoita yksin tai ryhmän jäsenenä”. Oppimaan oppimisen vaatimuksissa hyvään osaamiseen ylletään, mikäli oppilas asettaa ohjattuna – – säveltämiseen ja muuhun luovaan tuottamiseen liittyviä tavoitteita sekä arvioi edistymistään suhteessa niihin. (POPS 2014, 424-425.)

Lukion opetussuunnitelman (2015) mukaan musiikin opiskelu tarjoaa muun muassa tilaisuuksia mielikuvituksen käyttöön. Luova tuottaminen nähdään sekä työtapana että opetuksen keskeisenä sisältönä. Opiskelijan on tarkoitus oppia ilmaisemaan itseään musiikillisesti myös säveltäen. Opiskelija myös pyrkii asettamaan musiikinopiskelulleen

tavoitteitaan sekä ohjaamaan ja arvioimaan työskentelyään niiden suuntaisesti. (LOPS 2015, 211-212.)

Arviointi tukee myönteisesti jokaisen opiskelijan musiikillisen osaamisen kehittymistä ja musiikkisuhteen syventymistä. Opiskelija saa ja antaa monipuolista palautetta, mikä ohjaa häntä arvioimaan ja edistämään oppimistaan. Arviointi kohdistuu luottamuksellisessa ja turvallisessa ilmapiirissä koko musiikinopiskelun prosessiin ja opiskelutavoitteiden toteutumiseen. Arvioinnissa huomioidaan opiskelijan lähtötaso, musiikillinen toiminta koulussa ja osaamisen ilmeneminen eri musiikin osa-alueilla. (LOPS 2015, 212.)

Oppimaan oppimisen arvioinnin osiossa opetussuunnitelmassa huomautetaan, että oppilas tarvitsee palautetta erityisesti toteuttaessaan musiikin luovaan tuottamiseen liittyviä kokonaisuuksia. Musiikin päättöarvioinnin kriteereissä hyvänä osaamisena mainitaan, että oppilaan tulee osata käyttää musiikillisia tai muita äänellisiä elementtejä kehittäessään ja toteuttaessaan uusia musiikillisia ideoita. Lisäksi oppilas osaa asettaa ohjattuna muun muassa säveltämiseen ja luovaan tuottamiseen liittyviä tavoitteita ja arvioida edistymistään suhteessa niihin. (POPS 2014, 424-425.) Lukion opetussuunnitelman perusteissa musiikin luova tuottaminen määritetään sekä työtavaksi että opetuksen keskeiseksi sisällöksi. Musiikin arvioinnissa oppilas sekä saa että antaa monipuolista palautetta. (LOPS 2015, 211-213.)

2.3 Arviointi säveltämisen pedagogiikassa

Säveltäminen saattaa jäädä muusta oppimisesta irralliseksi sisällöksi musiikin tunneilla, jos sitä ei arvioida tai siitä ei saa palautetta. Säveltäjä ei voi kehittyä, jos hän ei tiedä, ovatko hänen sävellyksensä ja sävellysprosessinsa onnistuneita tai tarkoituksenmukaisia. On tietenkin toinen kysymys, kuinka suuri osa musiikin oppisisällöstä pitäisi olla säveltämistä, joten säveltämisen arviointi pitää suhteuttaa säveltämisen merkitykseen osana opetusta. Kuinka tarkkaan sävellyksiä ja säveltämistä tulisi arvioida, ja miten suuren osan musiikin arvosanaa säveltäminen muodostaa? Millaisin kriteerein voi arvioida sellaista toimintaa, jossa oppilas tuottaa jotain itselleen henkilökohtaista subjektiivisesti merkittävää (Paananen 2009, 411)?

Luovaa musiikillista tuottamista arvioitaessa Paananen (2009) muistuttaa, että arvioinnin tehtävä on lisätä oppilaan itsetuntemusta, vahvistaa hänen itseluottamustaan ja tukea terveen

itsetunnon kehittymistä. Oppilaiden musiikillisia luovia tuotoksia varten ei ole olemassa yksiselitteisiä, valmiita kriteerejä, mutta tuotoksia ja prosesseja voidaan arvioida erilaisina strategia- tai piirretyyppeinä. Myös taideaineissa oppija tarvitsee tietoa edistymisestään, vaikka kaikkea tekemistä ei tulekaan arvioida. Opettajan palaute tukee metakognitiota, tarjoaa vaihtoehtoista näkökulmaa, ymmärtää ja rohkaisee. (Paananen 2009, 407-408.)

Paananen (2009) huomauttaa, että arvioinnilla tulee olla selvät, opetusjakson alussa kerrottavat kriteerit, jotta arviointi olisi oikeudenmukaista ja motivoivaa. Oppilaan tulee tietää, mitä tehtävässä arvioidaan. Haasteelliseksi arvioitavaksi Paananen nimeää sellaisen toiminnan, josta ei synny konkreettista dokumentointia, ei ole selvästi ulkoapäin havainnoitavissa ja tapahtuu suuressa ryhmässä. (Paananen 2009, 408, 411-412.) Luovan työn arvioiminen koulussa ja yksilön yleisen luovuuden arvioiminen ovat eri asioita. Yksilön musiikillista luovuutta voidaan arvioida esimerkiksi TTCT- tai MCTM-testeillä (Paananen 2009, 408, 411-412).

Kaschub ja Smith (2009) pitävät sävellysten arvioimista hyvin luonnollisena ja olennaisena osana musiikin kuuntelua ja tekemistä. Kuunnellessamme kappaletta muodostamme mielipiteen ja lopulta arvion. Tätä ajattelutapaa on mahdollista viedä koulukontekstiinkin. Säveltämistyön arviointi (*assessment)* auttaa oppilasta ja opettajaa hahmottamaan, mitä työskentelyllä on tähän mennessä saavutettu ja miten kannattaisi jatkaa. Arvioinnin tehtävänä on edesauttaa oppimista, selvittää kehittymistä ja ohjeistuksen toimivuutta. Toisaalta arviointia (*evaluation)* voidaan käyttää tehtävän tai sävellyksen valmistuessa tai opetusjakson päättyessä. Sen perusteella on mahdollista toteuttaa summatiivista arviointia eli antaa loppuarvosana. Arvosana-arviointi (*grading)* symboloi arvioimisprosessin lopputulosta, mutta ei välttämättä kuvaa oppilaan oppimisprosessia. (Kaschub & Smith 2009, 89-92, 94-95, 100.) Arviointi-sanalla on siis monia merkityksiä. Perinteisesti arviointi saatetaan mieltää yksipuolisesti vain todistuksessa olevaksi numeroksi tai oppilaan työn laadun hyvänä tai huonona pitämiseksi. Arviointi on myös prosessin ja sävellyksen analysoimista eri vaiheissa, dialogia opettajan ja oppilaan välillä sekä molemminpuolista kehittämistä.

Erityisesti alkuvaiheessa arvioinnin ja palautteen tulisi keskittyä positiivisiin asioihin. Kokemuksen karttuessa voi lisätä mukaan kehittämisehdotuksia. Arvioinnin tulisi opettaa oppilaille sitä, mitkä asiat edesauttavat säveltämistä sekä millaista vuorovaikutusta sävellyksen ja yleisön välillä on. Positiivisen reaktion saaminen sävellyksestään voi olla oppilaalle hyvin tyydyttävä kokemus. Opettajan on myös tärkeää saada oppilaat ymmärtämään, ettei kaikkien

sävellysten tarvitse olla erityisen hyviä. On jo saavutus saada luotua ”jotakin”. (Kaschub & Smith 2009, 89-92, 94-95, 100.)

Kaschub ja Smith (2009) jakavat arvioinnin myös säveltämistä arvioitaessa itsearviointiin, vertaisarviointiin ja asiantuntija-arviointiin. *Itsearviointia* tulisi käyttää ylemmillä luokilla, sillä oman työn arvioiminen kriittisesti voi olla hankalaa pienemmille lapsille. Kokemuksen ja osaamisen karttuessa he oppivat arvioimaan sävellysten piirteitä, ja päämääränä on nähdä oma sävellys kuten muut sen näkevät. *Vertaisarviointia* varten oppilaita pitää ohjata antamaan rakentavaa palautetta toisilleen ja toisaalta ottamaan sitä vastaan. Vertaisarvioinnissa tulisi keskittyä sävellyksen ilmaisuvoimaan, ei niinkään tekniseen sisältöön tai esittämiseen. *Asiantuntija-arvioinnin* tekee opettaja tai muu ammattisäveltäjä. Asiantuntija-arviointi täytyy tietenkin aina suhteuttaa oppilaan kehitystasoon ja säveltämiskokemukseen. (Kaschub & Smith 2009, 92-95.)

On tärkeää selvittää oppilaille arviointikriteerit, jotta he voivat edistyä ja tavoitella onnistumista. Arvioinnin pohjana voi käyttää erilaisia arviointikaavioita (*rubric*) tai –asteikkoja. Sävellysportfolioilla voi seurata oppilaan edistymistä. Se voi esitellä keskeneräisiä työvaiheita, työn aikana saatuja palautteita ja tehtyjä muutoksia. (Kaschub & Smith 2009, 92-95, 98-100.)

Arvioinnin suunnittelun tulisi olla osa sävellystehtävän suunnittelua. Ainakin seuraavia arviointia koskevia kysymyksiä tulee pohtia:

- Annetaanko sävellyksistä sanallista vai kirjallista (muodollista) palautetta?
- Toteutetaanko arviointi opettaja-, itse- vai vertaisarviointina?
- Millaisia arviointityökaluja (arviointipohjat, tarkastuslistat) arvioija käyttää?
- Arvioidaanko tarkkaa tehtävänannon noudattamista, sävellyksen musikaalisuutta vai molempia?
- Miten ja mihin arviointia käytetään?

(Kaschub & Smith 2009, 83.)

Paananen (2009, 411-412) puolestaan kohdistaisi luovan tuotoksen arviointia seuraavasti:

- Minkä tyyppistä musiikillisen luovuuden osa-aluetta oppilas työllään heijastaa?
- Millaista sävellysstrategiaa oppilas käyttää?
- Mitä musiikillisia rakenteita tuotos heijastaa ja miten ne organisoituvat?

Deutsch (2016) korostaa säveltämisen arvioinnissa arvioinnin autenttisuutta. Autenttinen arviointi pyrkii olemaan mahdollisimman luonteva osa oppimisprosessia, kohtelemaan ja kunnioittamaan jokaista oppilasta yksilönä – tässä tapauksessa yksilöllisenä säveltäjänä – sekä tarjoamaan mahdollisimman motivoivaa, yksilöllistä palautetta. Oppilaiden sävellykset nähdään merkityksellisenä musiikillisena ilmaisuna. Opettaja pyrkii arvioinnissaan ymmärtämään oppilaiden ilmaisutarkoituksia antaakseen palautetta, joka ohjaa oppilasta kohti omaa ilmaisullista päämääräänsä. Musiikissakin on omia, esimerkiksi tyylilajien mukaisia sääntöjään, mutta jokainen sävellys sisältää säveltäjän omia, subjektiivisia pyrkimyksiä. Sävellysten arviointi ja arviointikriteerit tulee aina asettaa kontekstiin. Vastakohtana autenttiselle arvioinnille Deutsch pitää tiukkoihin kriteereihin sidottua arviointia, jossa kriteerit ovat samat kaikille esimerkiksi musiikin tyylistä, tyylilajista tai tarkoituksesta riippumatta. (Deutsch 2016, 53-59.)

Deutschin (2016) mukaan formatiivisessa sävellyksen arviointiprosessissa opettaja tarjoaa mentorointia ja ideoita ja etenee arvioinnissaan vaiheittain. Dialogia oppilaan ja opettajan välillä on käytävä koko sävellysprosessin ajan. Alussa oppilas tarvitsee lähinnä ideointiapua, myöhemmin teknisempää avustusta. Opettaja analysoi, arvioi ja pyrkii kehittämään sävellystä yhdessä oppilaan kanssa antaen erilaisia vaihtoehtoja. Sävellysprosessin lähestyessä loppua opettaja arvioi sävellystä kokonaisuutena ja auttaa siten oppilasta saamaan sävellyksensä kokonaiseksi ja valmiiksi. Lopuksi opettaja arvioi summatiivisesti koko sävellysprosessia ja antaa loppupalautteen. Jokaisessa vaiheessa oppilas tulee reflektoineeksi omaa työtään. Deutsch rohkaisee myös vertaisarvioinnin ja –tuen käyttämiseen säveltäessä, sillä oppilaat pitävät luokkatoverien mielipiteitä yleensä tärkeinä. Koko prosessin ajan on tärkeää, että opettaja pitää oppilaan sävellystä merkityksellisenä musiikillisena ilmaisumuotona, eikä pelkkänä koulutehtävänä. Arvioinnissa pyritään informatiivisuuteen ja inspiroimiseen. (Deutsch 2016, 56-59.)

Kratus (2013) pitää onnistuneen säveltämisen pedagogiikan tärkeänä lähtökohtana hyvän ja turvallisen oppimisympäristön luomista. Omassa opetuksessaan hän käyttää paljon vertaisarviointia, jonka käyttäminen vaatii vertaisarviointitaitojen kehittämistä, arviointi- ja palautteenantotavoista sopimista etukäteen sekä turvallista oppimisympäristöä. Vertaispalautteen antamisen ohjaamista hän pitää yhtenä vaikeimmista säveltämisen

opettamisen alueista. Vertaispalautteen antaminen etenee ja kehittyy opintojakson aikana yleensä seuraavasti:

1. *Pääosin positiivinen palaute*. Oppilaat antavat toisilleen kohteliaan kannustavaa palautetta ilman suuria huomioita asiasisällöistä.
2. *Kuvaileva palaute.* Oppilaat tekevät huomioita sävellyksistä ottamatta juurikaan kantaa niiden laatuun.
3. *Ohjaileva palaute.* Oppilaat tarjoavat palautteessaan kehittämisehdotuksia sävellykseen. (Kratus 2013, 276-278.)

Fautley ja Savage (2011) kartoittivat tutkimuksessaan opettajien säveltämisen arviointikeinoja englantilaisen koulujärjestelmän tasoilla Key Stage 3 ja 4. Ne vastaavat ikätasoltaan suunnilleen suomalaisen koulujärjestelmän peruskoulun yläluokkia ja lukiota (https://www.gov.uk/national-curriculum). Tutkimuksessa havaittiin arvioinnin olevan pääasiassa summatiivista, opetussuunnitelman määrittelemien oppimisen tasojen (NC Levels) mukaista. Arviointi ei ottanut huomioon edistymistä vaan keskittyi pääasiassa lopputuotoksen arviointiin. Formatiivisen arvioinnin käytön puuttuminen johtui sen epäselvästä luonteesta. Ylemmillä luokkatasoilla opettajat olivat tyytyväisiä arviointiin, sillä se oli ainakin selkeää, vaikkakin puutteellista säveltämistyön luonteeseen nähden. (Fautley & Savage 2011, 51-67, 2011, 135-157)

Kaschub ja Smith (2009) ehdottavat yhdeksi arviointitavaksi yhdistettyä opettaja- ja vertaisarviointia. Luokka jaetaan pienryhmiin, joihin opettaja tulee vuorotellen keskustelemaan ryhmäläisten etenemisestä muiden ryhmien jatkaessa säveltämistyötä. Oppilaat jakavat pienryhmässä työnsä tuloksia ja askarruttavia kysymyksiä, joihin etsitään vastauksia yhdessä opettajan kanssa. Opettajan on tärkeää kuunnella soivan sävellyksen lisäksi sitä, mitä oppilaalla on sanottavanaan. Ohjeita antaessaan opettajan tulee ehdottaa, muttei kehottaa, jotta oppilas tekee päätöksen itse. Näin oppilas kokee sävellyksen omakseen. (Kaschub & Smith 2009, 90-91)

Freedman esittelee teoksessaan (2013) kokonaisen teknologia-avusteisen säveltämisen opetussuunnitelman tavoitteineen ja tuntisuunnitelmineen. Arviointia koskevassa pohdinnassaan hän tarjoaa arviointiin selkeän mallin, josta oppilas ja opettaja voivat seurata, onko sävellystyö toteuttanut tehtävänannossa vaaditut tavoitteet. Mallissa painotetaan opettaja-arvioinnin, itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin yhdistämisen tärkeyttä. (Freedman 2013, 23-27.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että suomalaisesta musiikkikasvatuksesta puuttuvat vakiintuneet käytännöt säveltämisen arvioimiseen. Joitakin malleja on nähtävillä ulkomaisessa musiikkikasvatuskirjallisuudessa, mutta niiden toteuttaminen ei välttämättä sovi kotimaiseen opetussuunnitelmaan tai säveltämiskasvatukseen. Jotta arviointi voi olla luontevaa ja toimivaa, on opettajien tunnettava arviointitavat omikseen. Pyrinkin tutkielmassani selvittämään, millaisia kokemuksia ja näkemyksiä musiikinopettajilla on säveltämisen arvioimisesta. Koska opetussuunnitelmassa on havaittavissa sosiaalisen konstruktivismin mukaisia vaatimuksia arvioinnille, onko opettajilla käytössään siihen sopivia arviointikeinoja?

3 TUTKIMUSASETELMA

Tässä luvussa esittelen tämän tutkimuksen tutkimusongelmat sekä niiden ratkaisemiseen valitun laadullisen tutkimusmetodologian perusperiaatteet. Raportoin toimintaani aineistoa kerätessä ja analysoidessa sekä pohdin tutkimuseettisiä kysymyksiä, kuten tutkimuksen luotettavuutta ja omaa rooliani tutkijana.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa selvitin, miten opettajat suhtautuvat säveltämisen arvioimiseen koulussa, ja millä tavoin he toivovat arviointia toteutettavan. Kysyn siis, *millaisia näkemyksiä musiikinopettajilla on säveltämisen arvioimisesta?*

Näkemysten ja ajatusten lisäksi on mielenkiintoista kuulla, miten säveltämisen arviointia on toteutettu käytännössä. Siksi toinen tutkimuskysymykseni on, *millaisia kokemuksia musiikinopettajilla on säveltämisen arvioimisesta?*

3.2 Menetelmä

Tutkimukseni on fenomenografinen tutkimus. Fenomenografia on ajattelussa ilmenevien, maailmaa koskevien käsitysten laadullista tutkimusta. Samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat henkilöstä toiseen, ja niiden erilaisuus riippuu kokemustaustasta. Käsityksiä ei aseteta paremmuus- tai kehittyneisyysjärjestykseen. (Ahonen 1994, 113-114, 119, 126.) Tutkimusnäkökulman voi jakaa kahteen tiedon tasoon. Ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulma pyrkii ymmärtämään tutkittavien laadullisesti erilaisia tapoja käsittää ja ymmärtää tutkittavaa kohdetta. Toisen asteen näkökulma pyrkii luomaan tulkinnan ihmisten käsityksistä ja niiden merkityksestä. (Rissanen 2006.) Tässä tutkimuksessa tekemäni analyysi edusta näitä molempia näkökulmia.

Omassa tutkimuksessani halusin selvittää musiikinopettajien mielipiteitä, käsityksiä ja erilaisia näkemyksiä säveltämisen arvioinnista. Säveltäminen ja erityisesti sen arvioiminen ovat käsitykseni mukaan vielä melko vähän käytettyjä ja tutkittuja aloja suomalaisessa musiikkikasvatuksessa ja musiikin opetussuunnitelmassa. Niihin liittyvät käytänteet ovat vasta muodostumassa, joten oletin ainakin tässä vaiheessa opettajien näkemysten eroavan toisistaan. Oletin, että erilaiset kokemukset ja erilainen määrä säveltämiskasvatuskokemusta johtavat erilaisten vastausten antamiseen.

Arvioiminen on perinteisesti koettu taito- ja taideaineissa haastavaksi, joten minulla ei ollut juurikaan ennakkokäsityksiä tai –asenteita haastateltavien vastauksia kohtaan. Pyrinkin tutkielmassani myös selvittämään taustoja haastateltavien käsityksille luovan työn arvioimisesta.

Ahonen (1994, 115) listaa fenomenografisen tutkimuksen etenemistä seuraavasti:

1. Tutkija kiinnittää huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän erilaisia käsityksiä.
2. Hän perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää siihen liittyviä näkökohtia.
3. Hän haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat käsityksiään asiasta.
4. Hän luokittelee käsitykset niiden merkityksen perusteella.

Oma tutkimukseni eteni juuri edellä mainitussa järjestyksessä. Kiinnostuin säveltämisen pedagogiikasta kandidaatintutkielmaa tehdessäni ja huomasin samalla luovan työn arvioimisen haastavaksi. Päätin perehtyä aiheeseen teorian tasolla eri lähteiden kautta, ja haastattelin henkilöitä, joilla uskoin olevan käsityksiä asiasta. Tässä tutkielmassa pyrin luokittelemaan näitä käsityksiä, luomaan merkityksiä ja yhteyksiä sekä pohtimaan aiheen taustoja haastatteluaineiston perusteella.

3.3 Aineiston kerääminen

Jaan aineiston keräämiseen liittyvän raportoinnin kahteen alalukuun. Kuvaan ensin yleisesti haastatteluun aineistonkeruumenetelmänä liittyvät asiat (3.3.1) ja sen jälkeen tarkemmin omaa prosessiani (3.3.2).

3.3.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu muistuttaa suurelta osin tavallista keskustelua, jossa haastattelija pyrkii saamaan haastateltavalta vastauksia tiettyihin kysymyksiin. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit on mietitty etukäteen, ja haastattelija varmistaa, että kaikki teemat käydään läpi. Teemahaastattelussa pyritään keskustelunomaisuuteen, eikä kysymyksillä ole tarkkaa muotoa tai järjestystä. Haastattelututkimuksessa voidaan haastatella yksilöitä tai ryhmää. (Aaltola & Valli 2001, 27-44.)

Haastattelu on joustava aineistonkeruumenetelmä, koska suora vuorovaikutustilanne antaa mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa, saada esiin motiiveja ja ymmärtää vastausten merkityksiä nonverbaalisen viestinnän perusteella. Haastattelu korostaa haastateltavan subjektiivisia näkemyksiä. Haastateltava on tutkimuksessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. Haastattelussa on mahdollista selventää ja syventää vastauksia, ja se on hyvä tutkimustapa, kun tiedetään, että aihe tuottaa monitahoisesti ja moneen suuntaan viittaavia vastauksia. Vastausten suuntaa on monesti vaikea tietää etukäteen, jolloin keskusteleva ote on hyödyllinen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35, 47-48.)

Hirsjärvi ja Hurme (2008) muistuttavat kuitenkin myös haastattelun ongelmallisuudesta. Haastattelijana toimiminen vaatii kouluttamista, taitoa ja kokemusta, ja se saattaa olla työläskin aineistonkeruumetodi. Haastatteluvälineistä saattaa aiheutua haastattelijalle kustannuksia. Muita mahdollisia ongelmakohtia ovat haastattelun epäluotettavuus, aineiston analysoinnin ja tulkinnan ongelmallisuus sekä arkaluontoiset tapaukset, joissa haastateltava saattaa ajautua antamaan sosiaalisesti korrekteja vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34-35.)

Teemahaastattelussa keskustelu kohdennetaan tiettyihin keskeisiin teemoihin yksityiskohtaisten kysymysten sijaan, jotta haastateltavan ajatukset ja näkemykset tulisivat mahdollisimman hyvin kuuluviin. Teemahaastattelun olennainen osa ovat ihmisten antamat merkitykset ja tulkinnat asioista. Haastateltaville ei järjestetä keinotekoista kokemusta aiheesta vaan oletetaan, että kaikki ovat olleet aihepiirin kanssa tekemisissä. Teema-alueiden tulisi olla niin väljiä, etteivät ne sido tai ohjaa haastateltavaa tutkijan haluamaan suuntaan. Kysymysten tulee pohjautua teoriasta ja tutkimustiedosta esiin nousseisiin ilmiöihin ja peruskäsitteisiin, eli teoreettisten pääkäsitteiden alakäsitteisiin tai –luokkiin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35, 47-48, 66-67.)

Tässä tutkimuksessa päädyin teemahaastatteluun, jotta keskusteluun jäisi mahdollisuus tarkentaa ja syventää esiin nousevia aiheita, sekä tarttua myös sellaisiin aiheisiin, joihin en ollut haastattelijana osannut varautua. Tällaisia tapauksia sattui kuitenkin melko harvoin, ja haastattelut etenivät suunnittelemani teemarungon perusteella. Ihmisten vastaustyylit saattavat olla hyvin erilaisia, jos he ovat luonteiltaan tai temperamentiltaan erilaisia. Toiset haastateltavista tarvitsevat enemmän kysymyksiä kuin ne, jotka ovat luonnostaan monisanaisempia ja teemat auttavat haastateltavaa tarttumaan aiheisiin erityisesti hänen ollessaan pidättyvämpi kerronnassaan. Tässä tutkimuksessa oikeastaan kaikki haastateltavat antoivat vastauksia monipuolisesti ja runsassanaisesti. Uskon, että haastateltavani eivät joutuneet juurikaan muuttamaan vastauksiaan sosiaalisesti korrektimmiksi, sillä tutkimusaiheeni ei ollut kovinkaan arkaluontoinen.

3.3.2 Toteutus

Haastattelin tutkimuksessani yksilöhaastatteluina neljää työelämässä toimivaa musiikinopettajaa. Heistä kolme toimi haastatteluhetkellä lukiossa ja yksi yläkoulussa, mutta kahdella lukiossa toimivalla opettajalla oli työkokemusta myös yläkoulusta. Haastateltavat valikoituivat opiskelijatovereideni, opettajieni ja ensimmäisten haastateltavien antamista vinkeistä. Yksi haastateltavista, Arto, ei ollut juurikaan käyttänyt säveltämistä musiikintuntien työskentelytapana, mutta muut olivat. Samulin kokemus oli melko vähäistä, kun taas Vuokolla ja Eerolla oli kokemusta useilta vuosilta ja erilaisilta kursseilta. Halusinkin saada mielipiteitä sekä kokeneilta säveltämiskasvattajilta että sellaisilta, jotka eivät olleet käyttäneet sitä opetuksessaan. Koin, että tällöin on mahdollista saada esille mahdollisimman monenlaisia näkökulmia. Oheisesta taulukosta selviävät tässä tutkimuksessa käytettävät haastateltujen koodinimet, tämänhetkinen työpaikka (yläkoulu tai lukio) sekä vuodet työelämässä:

TAULUKKO 2: haastateltavien koodinimet ja taustatiedot.

koodinimi	**työpaikka haastatteluhetkellä**	**vuodet työelämässä**
Arto	yläkoulu	15
Vuokko	lukio	15
Samuli	lukio	2

Eero	lukio	20

Aaltola ja Valli (2001) muistuttavat, että haastattelun onnistumisen kannalta on tärkeää pohtia haastattelupaikka huolella. Paras paikka on rauhallinen, häiriötön ja virikkeetön. Haastattelulla on suurempi mahdollisuus onnistua haastateltavan kotikentällä, jossa hän tuntee olonsa varmaksi. (Aaltola & Valli 2001, 27–44.) Toteutin haastattelut keväällä 2018 puhelinhaastatteluina logistisista ja aikataulullisista syistä. Pyrin häiriöttömyyteen ja mukavuuteen haastattelutilanteissa siten, että olin itse kotonani rauhallisessa ympäristössä ja haastateltavani saivat valita paikkansa itse. Uskon, että haastateltavien ”kotikenttäetu” toteutui hyvin tässä tutkimuksessa. Haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin. Yhdessä haastatteluista haastateltavan lapset häiritsivät hieman, joten haastattelu keskeytyi muutaman kerran ja oli lyhyempi kuin muut haastattelut. Muut haastattelut etenivät keskeytyksettä ja ilman häiriötekijöitä.

Perustin haastatteluni siihen olettamukseen, että haastateltavillani oli jonkinlainen näkemys tai kokemusta säveltämisen opettamisesta. Heiltä ei vaadittu säveltämisen opettamisen kokemusta, mutta jonkinlaista näkemystä tai mielenkiintoa säveltämisen opettamista kohtaan oli oltava. Haastattelurunkoni koostui opettajan säveltämis- ja säveltämisenopettamistaustan, kokemusten ja näkemysten kartoituksesta. Tarkoitus oli selvittää, miten opettaja on arvioinut tai aikoo tulevaisuudessa arvioida säveltämistä, ja mitkä ovat olleet arviointia helpottavia tai vaikeuttavia seikkoja. Haastatteluteemat valikoituivat teorian ja omakohtaisen pohdinnan kautta sekä keskusteluissa opettajieni ja opiskelijakollegoideni kanssa. Haastateltavat eivät saaneet kysymyksiä etukäteen, mutta huomasin, että he olivat pohtineet aihetta etukäteen, sillä olin kertonut tutkimukseni aiheen haastattelupyyntöjä lähettäessäni.

Aloitin haastattelut kertomalla tutkimukseni aiheesta ja haastateltavien roolista tutkimuksessa ja lopullisessa tutkielmassa. Haastatteluun orientoivana aiheena pyysin haastateltavia kertomaan musiikillisesta taustastaan sekä säveltämistaustastaan. Aloituksen jälkeen pyrin käsittelemään kaikkien haastateltavien kanssa ainakin seuraavat teemat:

1. Säveltämisen pedagogiikan filosofinen tausta
2. Säveltäminen käytännössä ja osana omaa opetusta
3. Opetussuunnitelman vaikutus säveltämiseen ja sen arvioimiseen
4. Säveltämisen ja luovan työskentelyn arvioinnin luonne
5. Arvioinnin kohteet ja arvioinnin merkitys

6. Erilaisten arviointitapojen ja –menetelmien vahvuuksia ja heikkouksia
7. Palautteen antaminen
8. Tehdyn arvioinnin hyödyntäminen

Etenin teemoissa edellä kuvatun luettelon mukaisesti ja pyrin esittämään teemoihin sopivia kysymyksiä. Jätin haastateltavilleni tilaa vastata omakohtaisesti, joten teemojen käsittelyjärjestys saattoi vaihdella ja teemojen väliset rajat ylittyä. Lopuksi jätin haastateltaville aikaa kertoa vielä heissä ajatuksia herättäneistä näkökulmista tai asioista, joita heidän mielestään ei haastattelussa oltu vielä käsitelty tarpeeksi.

3.4 Aineiston analyysi ja tulkinta

Haastattelujen jälkeen litteroin ne sanasta sanaan, mutta tässä tutkielmassa käytettävistä suorista lainauksista olen jättänyt pois ylimääräisiä täytesanoja lainausten tiivistämiseksi selkeään muotoon. Litteroinnin jälkeen koodasin värikoodein erilaisia säveltämisen arvioimiseen liittyviä teema-alueita, joista haastateltavat olivat puhuneet. Vaihe vaiheelta tiivistin tekstiä aihealue kerrallaan ja luokittelin sitä erilaisten otsikoiden alle. Vähitellen niistä muodostui yhtenäisempiä teemoja.

Analysoin litteroitua aineistoa realistisen kielikäsityksen mukaan. Realistista kielikäsitystä käytettäessä ollaan kiinnostuneita ihmisten ajattelusta ja kokemuksista kiinnittämättä huomiota puhe- ja ilmaisutapoihin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009).

Analysoin aineistoani aineistolähtöisesti. Se sopii mielestäni paremmin tutkimukseen, jossa on kyse haastateltavien omista näkemyksistä ja kokemuksista.

3.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta on arvioitava osana tieteellistä tutkimusta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä ei voida arvioida samalla tavalla kuin määrällisen tutkimuksen (Eskola & Suoranta 1998, 208-222). Tutkimuksen uskottavuus perustuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamiselle: tutkimukselle on asetettu arvoja ja normeja, joita sen tulisi noudattaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009).

Opetusministeriön Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeissa (2002, 3) peräänkuulutetaan tutkijalta rehellisyyttä, huolellisuutta, tarkkuutta, tieteellisen tutkimuksen vaatimusten mukaisia ja eettisiä menetelmiä tiedonhankinnassa ja arvioinnissa sekä toisten tutkijoiden tekemän työn asianmukaista huomioimista.

Vaatimus täydestä objektiivisuudesta vaatisi, että tutkija katsoisi tutkimuskohdetta ulkoapäin, puolueettoman sivustakatsojan roolista (Eskola & Suoranta 1998, 17). Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009) kuitenkin toteavat, ettei kenenkään ole mahdollista olla täysin objektiivinen ja sulkea pois omaa ajatteluaan. Siksi riittää, että tutkija tiedostaa omat asenteensa ja uskomuksensa tutkimusaihettaan kohtaan, ja pyrkii vähentämään niiden vaikutusta tutkimukseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009.)

Tässä tutkielmassa olen parhaan kykyni mukaan pyrkinyt rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen. Olen pyrkinyt kunnioittamaan toisten tutkijoiden työtä asianmukaisin lähdeviittein. Esitän ominani vain sellaiset ajatukset, jotka todella ovat omiani. Ne perustuvat kokemuksiini ja tietoihini musiikkikasvatuksesta sekä haastattelujeni antiin.

3.6 Tutkijan rooli

Suhtaudun itse hyvin positiivisesti erilaisten musiikin luovan tuottamisen työtapojen käyttämiseen osana musiikinopetusta. Näen myös työtapoihin liittyviä haasteita ja ymmärrän, miksi jotkut välttelevät niiden käyttämistä. Tiedostan sen, että säveltäminen ja sen arviointi eivät vielä ole vakiintuneet itsestään selviksi suomalaisen musiikkikasvatuksen osiksi. Toisilla opettajilla saattaa olla hyvinkin eriäviä mielipiteitä asiasta. Olin haastattelutilanteissa valmistautunut olemaan paljastamatta reagoinnillani omia näkökulmiani ja suhtautumaan avoimen kiinnostuneesti myös omista mielipiteistäni poikkeaviin tulkintoihin.

Tutkijan rooliin liittyy tärkeänä osana se, että tutkittavat voivat luottaa tutkijan kertovan avoimesti ja rehellisesti tutkimuksen tarkoituksista sekä mahdollisista vaikutuksista. Tutkittavien on voitava myös luottaa siihen, että heidän anonymiteettinsä säilyy. Suuri yleisökin luottaa tutkijoiden ja tutkimusten paikkansapitävyyteen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009). Olen pyrkinyt tätä tutkielmaa tehdessä parhaani mukaan olemaan tuon luottamuksen arvoinen valitsemalla lähdeaineiston monipuolisesti, asettamalla

haastattelukysymykset neutraalisti ja tulkitsemaan niistä syntyneitä tuloksia mahdollisimman objektiivisesti, rehellisesti ja läpinäkyvästi.

3.7 Tutkimuseettisiä kysymyksiä

Tutkijan velvollisuutena on suojella tutkittavien anonymiteettiä, jos henkilöllisyyden paljastumisesta voi aiheutua tutkittaville haittaa tai he eivät halua paljastaa henkilöllisyyttään. Anonymiteetti helpottaa sellaisten vastausten antamista, jotka saattaisivat aiheuttaa tulosten vääristymistä sosiaalisen paineen tai muun vastaavan takia. On myös eettisesti oikein antaa tutkimustuloksista ja ajatuksista kunnia niille, joille se kuuluu.

Tässä tutkimuksessa lupasin haastateltaville olla paljastamatta tunnistetietoja esimerkiksi nimeen tai nykyiseen työpaikkaan liittyen. Suojelin anonymiteettiä käyttämällä tutkimuksessa koodinimiä. Valikoin nimet satunnaisesti suomalaisten nimien listalta, ja mikäli nimissä on jokin yhteys tutkittavaan, se on sattumaa. Olen esittänyt vain omat ajatukset ominani ja merkinnyt haastateltavien ajatukset heidän esittämikseen.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Olen jakanut tulosten esittelyn teemoihin, jotka mukailevat haastatteluteemoja, mutta muotoutuivat lopulliseen muotoonsa aineistosta nousseiden yläkäsitteiden ja kategorioiden mukaan. Tarkka rajaaminen kategorioihin on toki mahdotonta, sillä monet kategorioista ja aiheista risteävät keskenään.

4.1 Säveltämisen, luovan tuottamisen ja niiden arvioimisen perusperiaatteita

Selvitin haastatteluissani aluksi, millaisena haastateltavat näkevät säveltämisen merkityksen osana koulujen musiikinopetusta, ja mitkä ovat säveltämiselle luonteenomaisia tunnuspiirteitä. Säveltämisen luonteen, merkitysten ja sen taustalla vaikuttavien ajatusten selvittäminen luo pohjaa myös säveltämisen arvioinnille. Sen, mitä pidetään säveltämisessä tärkeänä, on näyttävä myös arvioinnissa.

4.1.1 Säveltämisen luonne ja merkitys oppilaalle

Vuokko ja Samuli pohtivat haastatteluissaan säveltämisen ja siitä saatavien kokemusten merkitystä oppilaille. Vuokko pitää pelkän jo olemassa olevan musiikin soittamista ja esittämistä hieman rajoittuneena näkökulmana musiikin opiskeluun. Käyttämällä säveltämistä musiikinopetuksen työtapana hän pyrkii saamaan opiskelijat kokemaan musiikin omakseen, irrottamaan otteensa säännöistä ja vapauttamaan ajatteluaan. Toki myös asiasisältöjä, kuten teoria-asioita, on mahdollista opettaa säveltämistä hyödyntäen. Tärkeintä on muistaa, ettei musiikki ole vakavaa, vaan sillä voi leikkiä ja sitä voi käyttää oman mielensä mukaan. Heittäytyminen voi olla vaikeaa, mutta irti päästäminen on omasta itsestä ja uskalluksesta kiinni. Ajattelun vapautuessa oppija huomaa, että musiikilla voi ilmentää omaa itseään ja tunteitaan. Hän saa uusia kokemuksia ja kykenee jatkamaan pelkäämättä. Vaikka kaikista ei säveltäjiä välttämättä tulekaan, on juuri säveltäminen hyvä keino tätä ”vapautumista” tavoiteltaessa. Samuli huomauttaa, että musiikin tekeminen voi antaa äänen jollekin sellaiselle tunteelle tai ajatukselle, joihin esimerkiksi äidinkielen tuntien ja esseekokeiden retoriset ja älylliset suoritukset eivät yllä.

> ”Säveltäminen on… sävellystä harvoin pystyy selittään mut se voi silti olla tärkeetä ja hyvää. Ehkä mieleen tulee kuvataiteessa lähimpänä joku abstrakti maalaus.” (Samuli)

Jotkut saaduista kokemuksista voivat jäädä tekijän mieleen lähtemättömästi.

> ”--- että toiset tykkää sun biisistä ja se jää elämään se biisi. Ne on niitä hienoja hetkiä. Yks poika teki tossa nytkin biisin, jota koko koulu nyt laulaa. Niin se on kyllä hienoo miten se yhdistää ihmisiä. Ja minkälainen kokemus se on sille tekijälle.” (Vuokko)

Samuli pitää omakohtaisen kokemuksen saamista musiikin tekemisestä yleissivistävänä. Opiskelija aloittaa koulussa jonkinlaisen projektin ja kokeilee säveltämistä. Yhtenä motiivina Vuokko mainitsee koko säveltämisprosessin ketjun näkyväksi tekemisen. Kappaleen tekeminen alkaa tyhjästä paperista ja päätyy levyille tai keikoille ihmisten kuultavaksi. Hän toivoo sen lisäävän kunnioitusta muusikoiden tekemää valtavaa työmäärää ja koko alaa kohtaan.

4.1.2 Säveltäminen osana haastateltavien opetusta ja kursseja

Säveltämisen opettamista haastavina tekijöinä haastateltavat pitävät muun muassa tiukkoja kurssiaikatauluja ja oppilasaineksen taitotasojen heterogeenisyyttä. Vuokon pitämillä peruskursseilla säveltäminen jää hänen harmikseen pintaraapaisuksi, koska kurssikokonaisuuteen kuuluu niin monia muitakin osa-alueita. Säveltäminen ei muodosta merkittävää osaa lopullisesta kurssiarvosanasta. Tärkeintä on, että osa oppilaista kuitenkin innostuu säveltämisestä ja valitsee valinnaisia säveltämiseen keskittyviä kursseja. Sekä Vuokko että Eero ovat päässeet opettamaan myös tällaisia kursseja. Samuli kokee peruskurssien, kuten lukion musiikki 1 -kurssin, isot oppilasmäärät liian suuriksi, jotta säveltämistä ehtisi ohjata ja arvioida niin hyvin, kuin hän haluaisi. Arto puolestaan huomauttaa, että yläkoulun puitteissa oppilaiden taitotason vaihteluväli on valtava, ja oppilaiden valmius luottaa omaan luovuuteen on vähissä.

4.1.3 Ajatuksia säveltämisen ja luovan toiminnan arvioinnista

Kaikki haastateltavat pitävät luovan toiminnan arviointia haastavana ja monitulkintaisena asiana. Vuokon mielestä arviointi tai arvostelu kuulostavat jo lähtökohtaisesti sanoina sellaisilta, mitä hän ei haluaisi viedä herkkien luovien prosessien piiriin.

> ”Mun mielestä oikeen kukaan ei oo oikee arvostelemaan toisen päästä syntynyttä ideaa vaan pitäs päinvastoin kannustaa ja viedä eteenpäin.” (Vuokko)

Samoilla linjoilla on myös Eero.

> ”Joo no mun mielestä tavallaan ois hyvä jos ei sitä tarvis arvioida tommosessa koulukontekstissa nuorten kanssa.” (Eero)

Hän on kuitenkin huomannut luovankin tuottamisen arvioinnin sujuvan melko kivuttomasti, kun muistaa, että jokainen oppilas tekee ja toimii omista lähtökohdistaan.

Arto pitää ylipäätään taito- ja taideaineiden arviointia monimutkaisempana kuin esimerkiksi reaaliaineissa tai matemaattisissa aineissa. Musiikin arviointi on hänelle kokonaisuus, jossa erilaiset asiat painottuvat tavoilla, joita on vaikea määritellä tarkasti.

> ”Siihen ei voi kiveen hakata, että 70% tulee tästä ja 20% tästä ja 10 tästä.” (Arto)

Samuli kertoo keskittyvänsä työssään ylipäänsä mieluummin palautteen antamiseen kuin arviointiin.

> ”Monesti se arviointi on vähän sanana semmonen vastenmielinen. Mä tykkään antaa palautetta, musta tuntuu että mä oon siinä ihan hyvä. Arviointi on ylipäänsä aina vähän ahdistusta aiheuttava työn osa. Nimenomaan ku pitää antaa numero jollain perusteella ja pitää olla joku systeemi miten sen numeron antaa. Niin se aiheuttaa sen että pitää koko ajan miettii asioita numeroina, mikä musiikissa ei tunnu kauheen mielekkäältä.” (Samuli)

Arviointi sanan perinteisessä merkityksessä ei houkuttele Samulia.

> ”Jotenkin tuntuu ehkä vähän semmoselta vaaralliselta alueelta lähtee oikeesti ihan arvioimalla arvioimaan jonku toisen sävellystä. Enemmän mä panostaisin semmoseen ohjaukseen ku siihen arviointiin.” (Samuli)

4.1.4 Arvioinnin merkitys oppilaalle

Sanan ristiriitaisuudesta huolimatta arviointi saattaa kuitenkin hyödyttää oppilasta pitkälläkin aikavälillä. Arto näkee sen muun muassa tukevan oppilaan minäkuvaa ja itseluottamusta. Hyvän arvioinnin pohjalta oppilas oppii uskaltamaan antamaan itsestään enemmän. Musiikillisestikin säveltämisen arviointi ”voi ohjata tekemään hienoa musiikkia”, mutta tärkein merkitys sillä on itsetunnolle.

Samuli huomauttaa, että mitä parempaa arviointia ja palautetta opettaja pystyy oppilaalle antamaan, sitä paremmaksi oppilas kehittyy. Osa oppilaista näkee säveltämisenkin vain yhtenä arvosteltavana koulutehtävänä, mutta joka tapauksessa kaikki palaute on hyväksi.

> ”Kaikki palaute kehittää ihmistä ja omaa itsetuntoa.” (Samuli)

Eero pyrkii muistuttamaan oppilaita myös siitä, että saatu arviointi ei aina määritä tulevaisuutta kovinkaan vahvasti.

> ”Ei se kenenkään elämää määritä juuri millään lailla, että onko se 9 vai 10 vai mikä se numero. --- Toisaalta se vie paineita siitä arvostelusta. Se nyt vaan sitte sillä hetkellä tuntuu opiskelijalle, saaks se hyvän vai huonon numeron. Oikeesti sillä ei tavallaan esimerkiks jatko-opintoihin tai muihin oo kuitenkaan merkitystä tommosella kurssilla. Et seki puoltaa sitä, että mitä järkee näitä nyt on arvioida (numerolla).” (Eero)

4.1.5 Arvioinnin merkitys opettajalle

Opettaja voi hyödyntää tekemäänsä arviointia omassa reflektoinnissaan pedagogiikkansa kehittämisessä. Arto pyrkisi peilaamaan koko prosessin etenemistä saatuihin oppimistuloksiin ja katsomaan, mitä asioita kannattaisi jatkossa tehdä toisin ja mitä pitää ennallaan. Samuli säilyttää kaikki vanhat kurssisuunnitelmat arviointeineen ja pyrkii optimoimaan ja kehittämään kurssitehtäviään.

> ”Koko ajan huomaa, että joku tehtävä toimii tai ei toimi, koska yleensä oppilaat tekee hyvin ne tehtävät, mitkä on selkeitä ja hyvin suunniteltuja. Kyllä siitä oman opetuksen kannalta on ehdottomasti hyötyä.” (Samuli)

Myös Vuokko poimii edellisten kurssien kokemuksista toimivia palasia mukaansa. Hän kuitenkin muistuttaa, että säveltäminen on aina kontekstisidonnaista. On aina ryhmästä ja ihmisistä kiinni, mihin suuntaan kukin prosessi etenee. Omakohtaisista kokemuksista kuitenkin oppii erilaisia vaihtoehtoja, joista voi valita sopivia kulloinkin käsillä olevan ryhmän mukaan.

4.2 Opetussuunnitelman vaikutuksia

Kaikki haastateltavat ovat huomanneet säveltämisen ja luovan musiikin tuottamisen roolin kasvaneen uusissa opetussuunnitelmissa. Eero ja Vuokko ovat todenneet oman, säveltämistä painottavan tapansa olleen vallalla jo ennen opetussuunnitelman velvoitetta.

> ”Musta tuntuu että se on ollu jo vähän sen uuden opsin suuntasta ennen sitä… Että se anto valtuutuksen vielä paremmin lähestyy kaikkee tommosen luovan musiikin tuottamisen kautta.” (Eero)

> ”Tää on ittelle aika luontasta, että tää on oma mielenkiinnon kohde. Ei tää mulle oo ollu opsin velvottama juttu. Mutta kyllähän siellä opsissa sitä… niinkun kannustetaan.” (Vuokko)

Kukaan haastateltavista ei tunnu orjallisesti noudattavan opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma nähdään ennemmin ohjeistona, josta jokainen poimii itselleen sopivia palasia, ja toteuttaa opetussuunnitelmaa omista lähtökohdistaan. Vuokko kokee

opetussuunnitelman vaativan valtavan määrän asioita kursseilla käytäväksi. Samuli on tutkinut opetussuunnitelmaa ”suurin piirtein”. Hän kertoo säveltämisen opettamisensa kumpuavat osittain sieltä. Kysyttäessä opetussuunnitelman tarkasta noudattamisestaa, Arto vastaa:

> ”En nyt varsinaisesti. Ehkä tää on nyt vielä käytännön tasolla semmonen, että yläkoulun puolella se lähtee nyt vasta muotoutumaan. --- Tokihan se luova toiminta ja semmonen oma keksiminen ja ideoiminen sielä on. Kun on tässä hommassa jonkun aikaa ollu, niin ehkä lähtee enemmän sen ryhmän ehdoilla, että ei niin orjallisesti sitä opsia kuitenkaan toteuta.” (Arto)

Arton mukaan opetussuunnitelma ei kerro kovinkaan tarkasti, miten luovaa musiikin tuottamista pitäisi arvioida tai mikä sen osuus musiikin arvosanoista pitäisi olla. Toisaalta hän ei koe tarvetta kriteerien tarkalle avaamiselle, toisaalta taas kaipaa hieman systemaattisuutta. Myös Samulilla olisi käyttöä lisämateriaalille säveltämisen opettamiseen ja arvioimiseen.

> ”En mä ainakaan ite oo koskaan löytäny mistään opseista enkä mistään semmosta neuvoa, että ois helppo sanoo, että tää menee näin. Siinä kokonaisuudessa painottuu erilaiset asiat ja näin poispäin. Se tuntuis itestä jotenki vaaralliselta, että määriteltäis tarkasti.” (Arto)

Arto muistuttaa, että musiikinopettaja tekee työtä omalla persoonallaan. Taito- ja taideaineissa opettaminen henkilöityy muita aloja enemmän, eikä siitä hänen mukaansa päästä koskaan eroon. Osa oppilaista innostuu hänen ”touhuistaan”, osa ei. Eero pitää opettajan vapautta tulkita opetussuunnitelmaa hyvin tärkeänä osana suomalaista koulujärjestelmää, ja vertaa sitä muihin musiikkikasvatuskulttuureihin.

> ”Onneks Suomessa tavallaan on opettajalla aika suuri vapaus sen opsin puitteissa toimia. Sit ku on lukenu sitä niitten (mm. pohjoisamerikkalaisen ja englantilaisen musiikkikasvatuksen) meininkiä, nii on aika kiitollinen, että saa olla opettajana Suomessa.” (Eero)

4.3 Mitä säveltämisessä arvioidaan?

Kaikki haastateltavat ovat samoilla linjoilla sen suhteen, että suomalaisesta koulun musiikinopetuksesta puhuttaessa säveltämisen arvioinnissa on keskityttävä prosessiin ja sen tukemiseen, ei sävellystuotosten arviointiin.

Eeron peruskursseilla tavoite ei ole itse säveltäminen, vaan musiikin oppiminen säveltämisen, sanoittamisen, sovittamisen, äänittämisen ja miksaamisen kautta. Hän arvioi kunkin opiskelijan kehitystä erikseen, ilman yleistettävissä olevia mittareita. Hän kiinnittää huomionsa opiskelijan työntekoon, aktiivisuuteen ja yritteliäisyyteen. Myös opetettavan aineksen pohdiskelusta ja

vertaisarviointiaktiivisuudesta saa kuvan opiskelijan kehityksestä. Opiskelijan tehtävä on tehdä parhaansa, ja arviointikriteerejä on yhtä monta kuin opiskelijaa.

> ”Suurin standardi on, että kukin tekee pahaansa omista lähtökohdista.” (Eero)

Myöskään Vuokko ei halua vertailla sävellystuotoksia keskenään, vaan painottaa arvioinnissa heittäytymistä ja mukaan lähtemistä. Yleinen tuntiaktiivisuus ja positiivinen kokeilunhalu ovat tuotoksia tärkeämpiä.

> ”Se, että uskaltaa esittää sen niin se on niin hieno juttu sitte jo että…” (Vuokko)

Yhteistyötaidot, kannustaminen ja innokkuus ovat tärkeitä asioita luokassa sävellettäessä. Musikaalisuutta ei hänen mukaansa voi tai pidä arvioida. Joitakin asioita opettaessa kuitenkin huomaa, kuten esimerkiksi sitä, kenellä on musikaalisuutta, harmoniatajua tai musiikillisen muodon hahmottamiskykyä. Sävellettäessä hän panee merkille niitä, joiden kekseliäisyys esimerkiksi sovittaessa tai kappaleiden rakenteita kehitettäessä nousee esiin. Säveltämisellä voi tuoda esiin erilaista musiikillista ajattelua kuin mitä tunneilla on muuten mahdollista osoittaa.

Arto pitää säveltämisprosessia eräänlaisena matkana. Syntyvien tuotosten ei tarvitse olla upeita, vaan on tärkeämpää, että matkalla heräisi ajatuksia ja ideoita, ”avautuisi uusia ovia”. Olisi turhan tylyä arvioida kokemattomien biisintekijöiden säveltämistä lopputuloksen pohjalta siten, että tietynlainen sävellys toisi tietyn arvosanan.

> ”Ne on niin yksilöitä ja lähtee eri lähtökohdista. Se, että siinä on jonkun näköstä oivaltamista ja ahaa-elämyksiä tapahtuu siinä itse prosessin varrella, niin se on paljon tärkeämpää. Jos se lopputulos on sitten sitä tai tätä niin se ei ehkä kuitenkaan oo se juttu.” (Arto)

Oppilaiden hyvinkin erilaisista lähtökohdista johtuen toisille pienetkin asiat saattavat olla valtavia oivalluksia, toisille taas arkipäivää. Opettajalta vaaditaan luovuuteen ohjattaessa herkkyyttä. Sitä, kun oppilas antaa itsestään jotain teoksen muodossa, ei pitäisi lähteä liian rajusti arvostelemaan. Hän ei koe tarkkojen kriteerien, esimerkiksi sävellyksen keston tai tunnelmien suhteen, asettamista säveltämiselle hyvänä lähtökohtana.

Samuli ei ole asettanut säveltämiselle mitään kovin suuria tavoitteita. Lukion pakollisen kurssin projekteissa hän keskittyy arvioimaan sitä, onko opiskelija ”hoitanut hommansa” biisin kanssa. Se, että työ näyttää jääneen kesken tai sitä ei ole tehty kunnolla, on tietenkin huonompi kuin se, että sen eteen on todella nähty vaivaa. Hänkin kuitenkin painottaa prosessin merkitystä, eikä haluaisi asettaa tehtävänantoja tai arvostelua siten, että säveltämisestä pitäisi tulla tietynlaista, kriteerit täyttävää musiikkia. Tarkkoja arviointimatriiseja hän ei pidä tarpeellisina, mutta niistä

voisi poimia hyödyllisiäkin asioita. Yksittäisen sävellystyön kriteerejä voisi tehdä oppilaille näkyväksi, mutta hän ei koe osaavansa järkevästi sanallistaa työskentelyn tavoitteita oppilaille. Opetussuunnitelmallisten tavoitteiden ääneen lausumista oppilaalle hän pitää ”hölmönä”:

> ”Että tän on nyt tarkotus tukee teidän itseilmaisullista kehitystä… Joidenkin asioiden ääneen sanominen saa sen kuulostaan tavattoman tylsältä. Siitä tulee semmosta jargonii, mikä on hyödyllistä kasvattajien kesken, mut se ei välttämättä oo hyödyllistä kasvattajan ja oppilaan välillä. ” (Samuli)

4.3.1 Sävellysprosessin arvioiminen

Arto asettaisi sävellysprosessin varrelle ”välietappeja”, joissa arvioitaisiin prosessin etenemistä opettajan johdolla, itsearviointina tai vertaisarviointina. Pelkkää lopuksi tapahtuvaa, summatiivista arviointia hän pitää vanhanaikaisena. Ennemminkin opettaja ohjaa prosessia jatkuvasti mentorin roolista, josta kunkin yksilöllistä prosessia voi kuitenkin isossa ryhmässä olla vaikea erottaa.

> ”Sen mitä itse pystyy siinä seuraamaan, mutta eihän sitä kaikkea voi koko ajan nähdä.” (Arto)

> ”No aika vaikee sitä on sillei just nähdä, että mikä se prosessi oikeesti on.” (Samuli)

Vuokko ei ole käskenyt oppilaidensa dokumentoida sävellysprosessiaan, eikä koe sitä tarpeelliseksi, koska peruskursseilla säveltämisen rooli on niin vähäinen. Samuli pyrkii tulkitsemaan sävellysprosessin etenemistä myös valmiista töistä. Tehdystä tehtävästä näkee, onko prosessi suoritettu kunnolla, ja hän pyrkii kannustamaan huolelliseen tehtävien tekemiseen ”yleiselämällisenä” taitona.

Eero on dokumentoinut sävellysprosessien etenemistä kurssipäiväkirjoilla. Opiskelija arvioi omaa työskentelyään ja selvittää tekemäänsä prosessia kirjallisesti, mikä antaa opettajalle työkaluja arvioimiseen. Arto ehdottaa, että mikäli valmis tuotos on jonkinlaisessa digitaalisessa muodossa, myös prosessin eri vaiheita voisi olla tallennettuna. Niistä näkisi, millaisia ideoita tai tuotoksia oppilaalla on ollut ja miten säveltäminen on edennyt. Se olisi hyvä tapa nähdä säveltämisen kehitystä pidemmältäkin aikaväliltä.

4.3.2 Lopputuotosten merkitys ja arviointi

Lopputuotosten merkitys voi vaihdella tehtävän asettelusta riippuen. Eero muistuttaa, että arviointia tehdessä yksittäisen biisin onnistuminen ei ole kovin merkityksellistä. Hän tutkailee

säveltämistaidon kehittämistä pidemmällä aikavälillä. Samuli suhtautuu koulussa tehtäviin sävellyksiin ennemmin harjoitustöinä kuin sävellyksinä, ja on huomannut oppilaidenkin näkevän asian niin. Harjoitustehtävän tai kurssin puitteessa valmiiksi tulleet tehtävät eivät yleensä tunnu valmiilta sävellyksiltä. Hän ei tuntisi pystyvänsä arvioimaan kovinkaan uskottavasti yksittäistä lopputuotosta opiskelijoiden vaihtelevasta tasosta johtuen.

Eero ja Vuokko ovat toisaalta huomanneet, miten tärkeitä valmiit tuotokset voivat olla oppilaille itselleen. Oppilas voi tuntea ylpeyttä ja pystyvyyden tunnetta, jos saa tehtyä, esitettyä tai äänitettyä omasta tai muiden mielestä onnistuneen kappaleen. Jotkut kappaleet saattavat jäädä elämään oppilaan tai jopa kouluyhteisön arkeen. Vuokko käy ryhmiensä kanssa päiväkodeissa testaamassa ryhmäläisten tekemiä kappaleita aidon kohdeyleisön parissa. Lapsilta saatu, myönteinen ja aito palaute lisää innostusta sekä helpottaa sävellystyön eteenpäin viemistä.

Haastateltavat eivät koe tarvetta lopputuotosten arvioinnille. Standardisoidun lopputuotteen arvioinnin käyttäminen tuntuisi Eerosta ”pahalta”.

4.3.3 Numeroarviointi

Haastateltavat suhtautuvat hieman ristiriitaisin mielin sävellysten tai säveltämistä ja luovaa musiikintuottamista sisältävien kurssien arvioimiseen numeroilla. Eero ei pidä sellaista toimintaa numeroilla mitattavana. Sävellyksille hän ei halua antaa numeroarvosanoja, mutta on joutunut antamaan numeroita esimerkiksi sävellykseen, sanoitukseen ja sovitukseen keskittyvistä kursseista. Jokin numero täytyy näiltä kursseilta kuitenkin antaa, joten hän keskustelee ja pohtii arvosanoja yhdessä opiskelijoiden kanssa. Yhteisen pohtimisen jälkeen voi hyvällä omallatunnolla antaa hyviä numeroita. Pakollisilla musiikinkursseilla kurssiarvosana tulee tietenkin koko kurssista, jossa säveltäminen on vain yksi osa.

Artosta numeroarviointi kuulostaa jopa vaaralliselta. Itsestään antaminen, omien hengentuotteidensa julki tuominen on hänestä niin arvokasta, että mieluummin hänkin antaisi palautteen sanallisesti tai palautekeskustelussa hyvässä hengessä jutellen ja pohtien. Monisyistä prosessia ei voi kuitata vain yhdellä numerolla.

> ”Jos se on pelkkä numero, niin sä katot että aha, mä oon kohtalainen säveltäjä ja that’s it. Kaikkeni annoin ja pistin itteni likoon.” (Arto)

> ”Enemmän se on palautteen antamista ja kehittämistä. Se on jopa vahingollisen tuntunen ajatus, että opettaja sanois, että joku sävellys on kasi tai kutonen. Musta se tuntuu jotenkin tosi luonteenvastaselta että…” (Samuli)

Vuokko antaa omista biisintekokursseistaan vain suoritusmerkintöjä. Muillakaan kursseilla ei anneta erillistä säveltämisnumeroa, vaan se solahtaa osaksi kokonaisarvosanaa yhdessä laulamisen, soittamisen, kehittymisen, aktiivisuuden, soittonäytteen ja kirjallisen kokeen kanssa. Hän ei ole keksinyt eikä pidä tarpeellisenakaan keksiä mittareita sille, miten sävellyksiä tulisi arvioida. Samulin pakollisella musiikinkurssilla säveltämisen harjoittelua vaativa loppuprojektityö muodostaa noin 10-15% osuuden kurssiarvosanan muodostumisesta. Osuus voisi olla suurempikin, jos hän kokisi osaavansa opettaa säveltämistä monipuolisemmin ja jos kurssilla ei olisi käsiteltävänä niin montaa muutakin osa-aluetta. Hänellä ei tällä hetkellä ole menossa kurssia, jossa säveltämistä voisi käsitellä kovinkaan syvällisesti. Hän mainitsee, että säveltäminen mittaa myös paljon musiikin tuntemusta ja perustaitoja.

4.4 Arviointi käytännössä

4.4.1 Opettaja arvioimassa ja antamassa palautetta

Haastateltavien käsitykset opettajan toiminnasta säveltämistä arvioidessa ei juurikaan vastaa perinteistä näkemystä arvioimisesta, jossa opettaja toimii eräänlaisena kriitikkona, jota oppilaiden aikaansaannokset joko miellyttävät tai eivät. Kaikki haastateltavat kääntävät näkökulman varsinaisen arvioimisen sijaan palautteen antamiseen, joka seuraa ketjussa arvion tekemisen jälkeen. Ilmeisesti arviointi tapahtuu niin luontevasti ja nopeasti hetkessä eläen, ettei arvion muodostumisprosessia tarvitse tai ehdi havainnoida.

Eero arvioi ja ohjaa sävellystyötä keskustellen opiskelijoiden kanssa. Hän purkaa keskusteluissa sävellyksiä eri osa-alueisiin ja ohjaa opiskelijaa huomaamaan, mistä asioista hänen kappaleensa koostuu. Keskusteluissa voidaan erikseen käsitellä esimerkiksi sanoitusta ja sanoituksen sisällä riimirakenteista, vertauskuvista tai kielikuvista, tai voidaan keskittyä melodiallisiin asioihin. Eero pyrkii siis arvioinnillaan palautteen antamiseen ja sitä kautta oppimisen tukemiseen.

Myös Samuli tekee sanallista arviointia sävellyksistä. Hän on huomannut, että opiskelijat saavat aikaan yleensä esimerkiksi muutaman tahdin, mutta sitten jäävät jumiin. Samuli arvioi tilannetta, kommentoi ja antaa vaihtoehtoisia lähestymistapoja esimerkiksi toistoon, rakenteeseen tai variaatioon liittyen. Vuokko tekee havaintoja, pyrkii ruokkimaan opiskelijoiden ajatuksia ja viemään prosessia eteenpäin. Hän pyrkii ymmärtämään, mitä opiskelija yrittää sävellyksessään saada ilmaistua.

> ”Siinä havaitsee, että tää osaa oikeesti miettiä tai että tällä soi joku. Jotkut on ihan umpiossa sen ajattelun kanssa ja toisilla se rakentuu selkeesti.” (Vuokko)

Vuokko kiertelee luokassa, ohjaa opiskelijoita ja pyrkii arvioimaan ja havainnoimaan, mihin suuntaan sävellysprosesseja kannattaisi viedä. Arvionsa pohjalta hän esimerkiksi tarjoaa soittamalla opiskelijalle erilaisia vaihtoehtoja, joista opiskelija itse kuuntelee ja miettii sopivan. Vuokko huomaa tulevansa siten arvioineeksi kappaleen kehitysvaiheiden osia ja ohjaa opiskelijoita ”paremmille raiteille ideoidensa kanssa”. Alkuvaiheessa opettajan on kyettävä hälventämään oppilaan kriittistä suhtautumista itseensä ja omaan työhönsä.

> ”Tärkeintä on se kannustaminen ja itsekritiikin alasveto.” (Vuokko)

Joskus on myös ihan vain heräteltävä oppilaitaan.

> ”Opettajan työ siinä alussa on koittaa ravistella niitä. Että vähän niinku pakottaa niitä välillä että nyt sä teet jonkun ihan minkä vaan vaikka riffin, että nyt vaikka tuot kolme eri riffia. Että nyt on pakko (naurua)!” (Vuokko)

Vuokko painottaa palautteen kannustavaa luonnetta. Opiskelijoita on hyvä muistuttaa, että luovassa prosessia syntyy sivutuotteena ”kauheeta kuraa”. Vuokko auttaa opiskelijoita löytämään helmet ideoiden joukosta. Hän pyrkii arvioinnillaan laskemaan opiskelijoiden liian korkealle asettamaa rimaa omalla toiminnallaan ja kannustamisellaan.

> ”Oman tuotoksen soittaminen muille on ihan hirveen jännä paikka, että koittaa sitä niinku alentaa, että ei sillä oo mitään väliä. Että anna palaa vaan ja voidaan joskus yhessä nauraa, että olipas korni.” (Vuokko)

Opiskelijat ottavat yleensä Vuokon tekemät arviot, palautteen ja kehitysideat hyvin vastaan. Hän antaa palautteen niin rakentavassa muodossa, ettei opiskelijalle jää mahdollisuutta loukkaantua.

> ”Koskaan ei semmosta teilausta, ei ikinä. Kaikesta löytyy aina hyvää.” (Vuokko)

Aihealue on niin herkkä, että palautteen on oltava todella lempeää ja joskus hyvällä tavalla kieroakin: parhaassa tapauksessa Vuokko saa toiminnallaan opiskelijat pitämään tarjoamiaan ideoita omina keksintöinään.

Samulikin pitää koko ajan mukanaan ajatuksen, ettei halua tuomita oppilaiden ideoita. Joskus hän aistii, mitä opiskelija yrittää sävellyksessään toteuttaa, mutta puutteellisesta tietotaidosta johtuen musiikki ei kuulosta hyvältä. Samuli ohjaa arvioinnillaan ja palautteellaan opiskelijaa kohti ”järkevämmän kuuloista” lopputulosta. Jos opiskelija on tarkoittanut musiikkinsa riitasointiseksi tai atonaaliseksi, Samuli ei lähde asiaa muuttamaan, mutta hän on huomannut vain hyvin harvan pyrkivän siihen musiikkiharrastuksen alkuvaiheessa.

Arton mielestä opettajan tekemässä arvioinnissa hyvä puoli on se, että opettajalla on oppilaita enemmän valmiuksia ja tietotaitoa, mihin nojata ja mistä ammentaa arviointia ja ohjausta. Tavallaan opettajan tekemä arviointi on yksipuoleista, koska näkemys tulee yhdestä näkökulmasta, mutta toisaalta arvioinnin lähde on kaikille tasapuolinen. Hän painottaa, että kaikkea ei kuitenkaan pysty seuraamaan.

Samuli huomauttaa, että opettajan omat musiikkimieltymykset voivat vaikuttaa hänen tekemäänsä arviointiin. Taidot analysoida eri musiikkityylejä ovat erilaisia omasta taustasta ja kiinnostuksesta riippuen. Hän kokee itse olevansa avarakatseinen, ja pyrkii ymmärtämään sävellyksiä tyylilajista riippumatta. Tyylilaji itsessään ei ole arvosteltava asia, mutta hänen taitonsa arvioida ja antaa palautetta jostakin hänelle vieraasta tyylistä ei välttämättä ole yhtä hyvä kuin tutummasta tyylistä.

4.4.2 Itsearvioinnin käyttämisestä

Eeron käyttämien kurssipäiväkirjojen lisäksi itsearviointia tehdään haastateltavien kursseilla vaihtelevasti. Vuokko ohjaa opiskelijoita arvioimaan ideoitaan ja valitsemaan, mitä kannattaa työstää eteenpäin ja esimerkiksi millaiselta kappaleen osalta mikäkin idea kuulostaa. Hän soittaa oppilaille heidän ideoitaan, ja oppilas arvioi tuotostaan kuuntelemalla. Samuli teettää kurssinsa päätteeksi koko kurssia käsittelevän itsearvioinnin, jossa kysytään myös sävellysprojektista. Kysymyksessä vastataan prosessin etenemiseen ja projektin eteen nähtyyn työmäärään, ei niinkään tuotoksen onnistumiseen. Myös Arto pitää hyvänä mahdollisuutena sitä, että opiskelijat tekisivät itsearviointia, jossa pohdiskelisivat prosessin herättämiä ajatuksia. Jos säveltäminen tapahtuu ryhmässä, ryhmä voisi arvioida omaa toimintaansa, esimerkiksi sitä, miten kukakin on työskentelyyn tai eri vaiheisiin osallistunut.

Vuokko on huomannut rankan itsekriittisyyden vaivaavan opiskelijoita erityisesti lukioiässä. Opiskelijat eivät usko omiin kykyihinsä ja vähättelevät saavutuksiaan. On opettajan toiminnasta kiinni, miten hyvin oppilaat pääsevät sallivaan ja musiikillisilla ideoilla leikittelevään tilaan. Itsekritiikin takia oppilaiden on vaikeaa saada aikaan sävellyksen alkuvaiheille välttämättömiä keskeneräisiä, raakileiksi jääviä ideoita. Oppilaat pyrkivät usein alusta alkaen tekemään hittejä, eivätkä malta odottaa luovan prosessin etenemistä rauhassa. Isolla osalla itsekritiikki vaikeuttaa tekemistä, turhauttaa oppilaita ja saa aikaan epärealistista itsearviointia. Yläkouluiässä itsearviointitaidossakin on Arton kokemuksen mukaan suurta vaihtelua. Osa pystyy hyvinkin kypsästi ja rakentavasti analysoimaan omaa toimintaansa, osan arviointi on hyvin suppeaa eikä siitä saa paljoa irti.

4.4.3 Vertaisarviointi

Vertaisarvioinnista puhuttaessa Arto huomauttaa sen käyttämisen olevan nykyisen opetussuunnitelman hengen mukaista. Siinä arviointi ei tapahdu vain ylhäältä päin, vaan se monipuolistaa arviointinäkökulmia. Vertaisarviointiryhmä tuo ylimääräisen tuottajan mukaan prosessiin. Hänellä ei vielä ole kovinkaan paljon omakohtaista kokemusta vertaisarvioinnin käytöstä, mutta hän voisi käyttää sitä esimerkiksi keskustellessa sävellyksistä yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Se tarjoaisi lisänäkökulmia ja ilmentäisi sävellyksen aiheuttamia tunnetiloja. Vertaisarvioinnin luonteen herkkyydestä johtuen hän ei osaa sanoa, miten se olisi fiksuinta kerätä, mutta ehdottaa haastatteluja tai avointa kommentointikierrosta. Pienryhmissä arvioiminen voisi toimia koko luokan yhdessä tekemää arviointia paremmin.

> ”Riippuu ihan valtavasti siitä porukasta. Tommoseen perusluokkaan mahtuu jo niin monta mestaria siihen soppaan että se voi olla aika arka paikka monelle.” (Arto)

Hyvä luokkahenki tai kurssien valinnaisuus parantavat vertaispalautteen käytön onnistumista.

> ”Kun se toimii hyvin, niin sillä voi olla valtava voima, että saa koko luokalta semmosta rakentavaa palautetta.” (Arto)

On opettajan ammattitaidon varassa nähdä, mitä tapoja kannattaa käyttää. Joskus vertaispalaute voi ohjata luovaa prosessia liikaa, ja säveltäjä voi kokea ryhmän painostavan säveltämisen viemiseen tiettyyn suuntaan. Arto muistuttaakin, että jokaisen taiteilijan, oppilaankin pitäisi saada viedä omaa teostaan oman näkemyksensä mukaiseen suuntaan. Vertaisarvioinnin mahdollisuuksia pitääkin siis osata käyttää oikein.

Eero painottaa, että vertaisarviointia pitää opetella ja harjoitella. Aluksi palautteen sisältö voi olla hyvin merkityksetöntä. Palautetta on opittava antamaan ja ottamaan vastaan. Vertaisarviointiryhmästä voi hyvässä tapauksessa tulla ”kriittisten ystävien ryhmä”, jossa jutellaan säveltämisestä syvällisesti, tarjotaan oikeaa ja hyödyttävää palautetta ja uusia näkökulmia. Lukiolaisten kanssa hän on kokenut sen toimivaksi.

Vertaisarviointia varten opettajan velvollisuus on tehdä ympäristöstä ja hetkestä turvallinen. Joissain ryhmissä henkilökemiat tekevät vertaisarvioinnin käytön mahdottomaksi. Jotta menetelmä toimisi, kaikkien on ymmärrettävä sen merkitys ja osallistuttava arviointikeskusteluun. Kaikessa vertaisarvioinnissa lähdetään positiivisen kautta. Epäkohteliaat möläytykset on saatava minimoitua. Epäturvallisessa ympäristössä vertaisarviointi saattaa olla haitallista.

> ”Opettaja on mun mielessä siinä aika tuntosarvet pystyssä niitten tilanteiden kanssa. Ja pehmittämässä, jos sieltä tulee jotain kovia sanoja, ettei sitten lopahda into siihen.” (Vuokko)

Hän pyrkii korostamaan opiskelijoille, että kaikki ovat samassa veneessä, yleensä yhtä alkuvaiheessa säveltämisensä kanssa. Yleensä vertaispalaute onkin hyvin kannustavaa. Usein hän kokoaa opiskelijat yhteen, ja he soittavat keskeneräisiä sävellyksiä toisilleen. Yhdessä ideoiden kappaleita työstetään ja arvioidaan, ja siinä on mahdollista tulla esille ajatuksia, joita säveltäjä itse ei ole tullut miettineeksi. Vuokon mielestä tällainen menettely on usein hyvin hedelmällistä.

Samuli vastaa, ettei ole käyttänyt vertaisarviointia. Tarkemmin ajateltuaan hän muistaakin, että hänen kurssillaan sävellysprojektia tehdään yleensä ryhmässä, jolloin ryhmäläiset antavat toisilleen luontevasti palautetta reaaliajassa. Hän ei kuitenkaan laske sitä systemaattiseksi vertaisarviointimenetelmäksi.

4.4.4 Arviointityökalujen käyttämisestä

Arto pohtii erilaisten arviointityökalujen käyttämistä. Lomakkeilla toteutetuilla opettaja-arvioinnilla tai itsearvioinnilla pääsee hänen mielestään vain karkeaan käsitykseen säveltämisprosessista tai sen merkityksestä oppilaalle. Lomakkeista tulisi liian pitkiä, jos haluaisi kartoittaa koko prosessia. Arviointiin voisi sisällyttää haastatteluosuuden tai lomakkeessa pitäisi olla avoimia kysymyksiä, jotta säveltämisen arvioimisen monisyistä

prosessia pääsisi avaamaan paremmin ja pohtimaan useammasta näkökulmasta. Säveltämistä voi lähestyä niin montaa eri kautta, ettei kaiken kattavaa lomakearviointia voi edes keksiä.

Arton ehdottama digitaalinen sävellysprosessin arviointi on tavallaan käytössä Vuokolla ja Eerolla. He hyödyntävät opiskelijoiden puhelimia ideoiden ja välivaiheiden tallentamisessa. Musiikillisia ja lyriikkaideoita jaetaan ryhmän yhteisessä WhatsApp-keskustelussa, ja niistä annetaan palautetta ja kehitysehdotuksia. Eeron työtä helpottaa se, että tuotokset kerääntyvät kootusti samaan paikkaan, jossa myös opettaja voi osallistua prosessiin arvioiden ja kommentoiden. Käyttöalusta on vakiintunut WhatsAppiksi, koska nuoret itse käyttävät sitä, ja se tuntuu luontevalta. Oppilaat jakavat ja keskustelevat ideoista kouluajan ulkopuolellakin, ja kaipaavat välillä Eeron arvioita ja vinkkejä vapaa-ajallakin. Parhaassa tapauksessa opiskelijoiden työskentely jatkuu omaehtoisesti, kun arviointia, palautteen antamista ja yhteisön tukea yhdistetään luontevasti.

4.5 Yhteenveto

Haastateltavat pitävät oman musiikin tekemistä sekä yleissivistävänä kokemuksena että keinona vapauttaa omaa ajatteluaan ja kokea omistajuutta musiikkia kohtaan. Omasta itsestä antaminen ja heittäytyminen nähdään arvokkaina asioina. Siksi kaikki haastateltavat vierastavatkin arviointi-sanan käyttöä luovan toiminnan yhteydessä eikä osa haluaisi tehdä sitä ollenkaan. Taito- ja taideaineiden arviointi nähdään monimutkaisena ja monisyisenä prosessina.

Kaikki haastateltavat pitävät palautteen antamista ja saamista tärkeänä. Hyvin tehty arviointi ja tilanteeseen sopivalla tavalla annettu palaute ohjaavat säveltäjää eteenpäin, tukevat minäkäsitystä ja itsetuntoa. Opettaja voi peilata arvioinnissaan saatuja tuloksia tulevan opetuksen suunnittelussa esimerkiksi huomatessaan oppilaiden tekevän tiettyjä tehtäviä erityisen laadukkaasti tai innokkaasti.

Opetussuunnitelma ei ohjaa ketään haastateltavista kovinkaan tarkasti säveltämisen opettamisessa. Osa opettajista on käyttänyt säveltämistä musiikintuntien työtapana jo ennen opetussuunnitelman muutoksia ja kokee sen antavan lisää oikeutusta toimilleen. Luovan toiminnan arviointiin opetussuunnitelma ei heidän mukaansa tarjoa juurikaan ohjeita.

Kaikki haastateltavat ovat samoilla linjoilla sen suhteen, että suomalaisesta koulun musiikinopetuksesta puhuttaessa säveltämisen arvioinnissa on keskityttävä sävellysprosessiin ja sen tukemiseen, ei sävellystuotosten arviointiin. Tärkeitä arviointikriteerejä ovat innokkuus, heittäytyminen, työnteko, yhteistyötaidot ja toisten kannustaminen. Kaikki painottavat sitä, että oppilasryhmät ovat taidoiltaan hyvin heterogeenisiä ja oppilaat toimivat omista lähtökohdistaan, jolloin standardisoitu arviointi ei tule kysymykseen. Kahden haastateltavan mukaan sävellysprosessin dokumentointi ja seuraaminen on haastavaa, yksi on käyttänyt seuraamiseen kurssipäiväkirjaa. Opettajat eivät arvioi, arvostele tai vertaile säveltämisessä syntyviä lopputuotoksia, mutta osa kertoo tiedostavansa syntyneiden kappaleiden merkityksen oppilaille.

Numeroarviointiin haastatteluissa suhtaudutaan vastahakoisesti. Säveltäminen ei ole numeroilla mitattavaa toimintaa. Toisaalta yksi haastateltavista kertoo pakollisen numeroarvioinnin sujuvan luontevasti ja hyvässä hengessä keskustellen, vaikka numeroiden antamista haluaisikin välttää. Säveltämistä ei nähdä varsinkaan perus- ja pakollisilla kursseilla niin merkittäväksi osaksi, että siitä tulisi erillistä numeroa, vaan se on kokonaisarvosanaan kuuluva osasuoritus.

Arviointi tarkoittaa haastateltaville käytännössä palautteen antamista, joka tietenkin vaatii jonkinlaisen arvion tekemisen vähintäänkin opettajan omassa mielessä. Opettajat pyrkivät antamaan rakentavaa, luontevaa, keskustelevaa ja lempeää palautetta sävellysuransa alussa oleville oppilaille luovan tuottamisen herkästä luonteesta johtuen. Arvioinnin tarkoitus on tukea oppilasta, ei lytätä tai tuomita. Opettajat tarjoavat yleensä palautteessaan vaihtoehtoisia jatkamistapoja, joista oppilas valitsee sopivan.

Itsearviointia käytetään haastateltavien parissa vaihtelevasti, ja vain yhden kohdalla se on systemaattisempaa kurssipäiväkirjan muodossa. Opettajat pyrkivät keskustelevalla otteella saamaan opiskelijat arvioimaan ideoitaan ja sävellyksiään prosessin jatkamista varten. Eeron kokemuksen mukaan itsearviointi sujuu lukiossa luontevasti, Vuokko taas painottaa rankan itsekriittisyyden vaivaavan opiskelijoita kyseisessä iässä. Arto on huomannut yläkouluikäisten itsearviointitaidot hyvin vaihteleviksi.

Vuokko, Eero ja Samuli ovat käyttäneet säveltämisen arvioinnissa ja prosessien eteenpäinviemisessä vertaisryhmän tukea. Myös Arto näkee siinä hyviä mahdollisuuksia.

Varsinaisesta vertaisarvioinnista he eivät puhu, vaan ryhmä toimii ennemminkin kannustavana ja ideoiden kehittelyssä auttavana tukiverkkona. Ryhmähenki sekä palautteen antamisen ja vastaanottamisen harjoittelu ovat tärkeässä osassa, ja mahdollisuus käyttää vertaisarviointia riippuukin ryhmästä. Opettajan toiminnalla on suuri merkitys sen mahdollistamisessa. Vertaisryhmät voivat toimia myös digitaalisissa viestimissä, jolloin toimintaa on mahdollista jatkaa myös kouluajan ulkopuolella.

Kaiken kaikkiaan opettajien näkemykset olivat kautta linjan hyvin samanlaisia, mutta kokemukset ja niiden määrä käytännön toteutuksesta vaihtelivat.

6 POHDINTAA JA PÄÄTELMIÄ

Haastattelujeni tulokset olivat osin odotusteni mukaisia, osin poikkeavia. Opettajilla oli vaihtelevasti kokemusta, mutta runsaasti näkemystä liittyen säveltämisen arviointiin. Ennakoin vaihtelevan kokemuksen johtavan monissa haastattelukysymyksissä erilaisiin vastauksiin. Koulussa tapahtuvaan säveltämiseen liittyvät käytänteet ovat vielä muodostumassa, joten oletin tässä vaiheessa opettajien näkemysten eroavan toisistaan melko paljonkin. Odotin esimerkiksi, että osa opettajista tahtoisi kiinnittää arvioinnissaan enemmän huomiota säveltämisen lopputuotoksiin ja pitäisi syntyviä sävellyksiä enemmän itsetarkoituksellisina.

Haastatteluanalyysin perusteella haastattelemillani opettajilla on kuitenkin keskenään hyvin samankaltaisia näkemyksiä ja kokemuksia säveltämisen arvioimisesta. Näin ollen voisi todeta, että fenomenografisen, haastateltavien näkemysten eroavaisuuksiin keskittyvän tutkimusotteen sijaan käytössä olisi voinut olla jokin muu tutkimusote. En tosin osaa sanoa, olisivatko tulokset olleet erilaisia kuin nyt. Musiikkikasvattajien koulutus tuntuu tuottavan opetus- ja kasvatusfilosofialtaan hyvin samankaltaisia opettajia, olivatpa he opiskelleet missä tahansa nykyisistä koulutuskaupungeista. Haastateltavien määrän lisääminen olisi voinut tuoda esiin enemmän näkemyseroja. Työelämässä toimivien opettajien yhtenevien näkemysten perusteella uskallan sanoa, että oppilaat ja opiskelijat saavat ainakin säveltämisestä palautetta yhteneväisellä tavalla, mikä on koulutuksellisen tasa-arvon kannalta hyvä asia.

Tätä tutkielmaa varten teettämieni haastattelujen sekä niiden analyysin perusteella voi päätellä, että opettajien mielestä suomalaiseen musiikkikasvatukseen kuuluvaa säveltämistä tulee arvioida suomalaiseen musiikkikasvatukseen sopivalla tavalla, eivätkä muualla maailmassa tehtyjen tutkimusten tulokset välttämättä päde Suomessa. Tutkimani lähdekirjallisuuden pohjalta voi todeta, että eri maiden musiikkikasvatuksen säveltämiskäsityksissä on merkittäviä eroja. Liian tarkasti pelkästään säveltämiseen keskittyvää, kaavamaista arviointia ja pelkkää numeroarviointia tulisi ainakin suomalaisessa musiikkikasvatuksessa välttää. Kuitenkin säveltämisen arvioimiselle, kannustamiselle ja palautteen antamiselle on täälläkin selkeä tarve, jotta oppilas rohkaistuu kokeilemaan uusia työtapoja ja voi kehittyä säveltäjänä.

Haastattelujen pohjalta voi huomata, että opettajien käyttämät arviointimenetelmät ja heidän arviointiajattelunsa vastaavat suurelta osin sosiaalisen konstruktivismin mukaisen arvioinnin

henkeen. Moni käsitteenmäärittelyluvussa määritelty seikka kuuluu olennaisesti heidän ajatteluunsa. Säveltämisen arviointi pohjautuu monipuoliseen ja luotettavaan näyttöön. Haastateltavien mukaan näyttöä on mahdollista osoittaa eri tavoin: yksilöllisesti, pareittain, ryhmissä, kirjallisesti, suullisesti tai toiminnallisesti. Arviointitavat vaihtelevat käytettävissä olevan ajan, tilanteiden ja oppilaiden tason mukaisesti. Myös asenteiden kehittyminen on yksi arvioitavista tavoitteista, ja haastateltavat pyrkivätkin lisäämään opetuksessa myönteistä asennetta säveltämistä ja luovaa tuottamista sekä omia kykyjä kohtaan. Arviointi on heidän mukaansa aina kannustavaa ja sen tulee tapahtua luontevana osana oppimisprosessia. Jotta konstruktivismin sosiaaliset ulottuvuudet toteutuisivat myös arvioinnissa, olisi ryhmän merkitystä jo sävellysvaiheessa lisättävä. Sosiaalisen konstruktivismin toteutuminen ei toisaalta ole mikään välttämättömyys, mutta tässä tutkimuksessa se toimi teoreettisena viitekehyksenä. Haastateltavien mainitsemia abstraktimpia, mutta sävellettäessä tärkeitä arviointikriteerejä, kuten innokkuutta, heittäytymistä, työntekoa, yhteistyötaitoja ja toisten kannustamista voi olla vaikea arvioida pelkän opettaja-arvioinnin pohjalta, jolloin itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin merkitys on suuri.

Kaiken kaikkiaan *arviointi* sanana on kenties väärä kuvaamaan sitä, mitä kyseinen toiminta merkitsee haastattelemilleni opettajille heidän työssään. Numerot, arviointimatriisit ja tarkat suunnitelmat eivät välttämättä kuulu säveltämisen arviointiin suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Arviointia ja palautteenantoa toteutetaan omalla persoonalla, sosiaalisilla taidoilla ja hyvässä hengessä yhdessä oppilaiden kanssa. Yksi tämän tutkimuksen tärkeimmistä havainnoista on, että standardisoidun, yleispätevän arvioinnin toteuttaminen minään yhtenäisenä ”suomalaisen musiikkikasvatuksen säveltämisen arviointina” ei ole mahdollista. Näin ollen opetussuunnitelmassakaan ei voi olla kovin tarkkoja raameja arvioinnille, eikä se oikeastaan edes kuuluisi opetussuunnitelman luonteeseen, vaan ennemminkin esimerkiksi jonkinlaisen pedagogisen oppaan sisällöksi. Jokainen opettaja luo omat käytänteensä oppilasryhmistä, oppilaiden tasosta, säveltämisen merkityksestä ja ajallisista resursseista riippuen.

Omaa työuraani varten ja tähän tutkimukseen tutustuvan lukijan pohdinnan tueksi hahmottelen opettajan toimintaa ja arviointiprosessin etenemistä seuraavassa luettelossa. Tämä voisi olla yksi, itselleni mahdollisesti sopiva tapa toteuttaa sosiaalisen konstruktivismin mukaista säveltämisen arviointia.

1. Opettaja laatii itselleen kriteerit säveltämistä varten. Kriteerit eivät välttämättä johda mihinkään numeroon, vaan selvittävät, mitä tehtävässä pyritään oppimaan.
2. Opettaja esittelee oppilaille, mitä heiltä tehtävässä odotetaan. Opettaja voi tarjota opiskelun tueksi ja oman edistymisen seuraamiseksi esimerkiksi vaiheittain etenevän tarkistuslistan.
3. Jokainen säveltää itsenäisesti, mutta jokaisen tunnin lopussa kokoonnutaan keskustelemaan säveltämisen etenemisestä, onnistumisista ja haasteista pienryhmissä. Keskustelun pohjalta oppilas arvioi työskentelyään kurssipäiväkirjaan.
4. Opettaja ohjaa oppilaita kuunnellen, keskustellen, arvioiden, rohkaisten ja vaihtoehtoja tarjoten. Ryhmäkeskusteluiden pohjalta opettaja nostaa esiin joitakin oppilaita askarruttavia teemoja yhdessä käsiteltäviksi.
5. Kurssin lopuksi valmiit tuotokset kuunnellaan (esimerkiksi pienryhmissä) ja niistä annetaan kannustavaa palautetta. Pienryhmät arvioivat jäsentensä sävellysprosessien kehittymistä ja yhteiseen keskusteluun osallistumista.
6. Sävellysjakson lopuksi opettaja arvioi oppilaiden säveltämistä ja osallistumista oman havainnointinsa, kurssipäiväkirjojen ja pienryhmien itsearviointien pohjalta. Arviointi annetaan suullisena tai kirjallisena, mutta ei kuitenkaan pelkkänä numeroarviointina.

Yllä oleva lista on eräänlainen karkea runko, jota tulisi muokata erilaisista resursseista, oppilaiden tasosta ja tehtävän laadusta riippuen. Tämän yhtenäisemmäksi tai ”yleispätevämmiksi” käytänteitä ei mielestäni kannata muokata. Tiedostan, että ajatteluni saattaa poiketa hyvinkin paljon jonkun toisen musiikinopettajan käsityksistä, eikä yksi tapa ole toista parempi. Musiikkia ja erityisesti luovaa tuottamista kun on mahdollista tehdä ja opettaa maassamme jokaisen omista lähtökohdista käsin. Juuri se luo myös haastattelujen perusteella suomalaiselle musiikkikasvatukselle sille ominaisen ja arvostettavan piirteen, jossa opettaja saa vapaasti toteuttaa pedagogiikkaansa opetussuunnitelmassa asetetuissa puitteissa.

Tutkimusta tehdessäni mieleeni nousi muutamia mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Olisi mielenkiintoista tehdä sama tutkimus uudestaan esimerkiksi kymmenen vuoden kuluttua ja nähdä, miten opettajien käsitykset ovat muuttuneet. Onko säveltäminen silloin vielä suurempi osa musiikintuntien arkea tai onko oppilaiden taitotasojen heterogeenisyys vähentynyt työtapojen vakiintuessa? Kattavamman kuvan koko maan tilanteesta voisi saada esimerkiksi kyselytutkimuksella. Olisi mielenkiintoista selvittää, muotoutuuko jokin tapa toteuttaa arviointia yhteneväiseksi koko maassa. Tutkimusta voisi suunnata myös yksittäisiin säveltämisen arviointitapoihin tai teknologian käyttöön arvioinnin tukena. Joka tapauksessa opettajien käsitykset ja kokemukset säveltämisen arvioimisesta todennäköisesti muuttuvat musiikin tuntien säveltämisen merkityksen lisääntyessä ja toimintatapojen vakiintuessa.

7 LÄHTEET

Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.). (2001). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, metodin valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ahonen, S. (1994) Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L.; Ahonen, S.; Syrjäläinen, E & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Deutsch, D. (2016). Authentic Assessment in Music Composition: Feedback That Facilitates Creativity. *Music Educators Journal, 102*(3), 53–59.

Fautley, M. & Savage, J. (2011). Assessment of composing in the lower secondary school in the English National Curriculum. *British Journal of Music Education, 28*(1), 51-67.

Freedman, B. (2013). Teaching music through composition: a curriculum using technology. Oxford University Press.

Government Digital Service www-sivusto. https://www.gov.uk/national-curriculum. 6.2.2018

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education, 33(2), 107-121.*

Kaschub, M & Smith, J. (2013). Composing our future: preparing music educators to teach composition. Oxford University Press.

Kaschub, M & Smith, J. (2009) Minds on music: composition for creative and critical thinking. Rowman & Littlefield Education.

Kratus, J. (2013). Preparing Music Educators to Facilitate Songwriting. Teoksessa *Kaschub, M & Smith, J. (2013). Composing our future: preparing music educators to teach composition. Oxford University Press.*

Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS). (2015). Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Muhonen, S. (2013). Lasten musiikillisen luomisprosessin tukeminen alakoulussa – esimerkkinä sävellyttäminen. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (2013). *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus. 83-97.

Ojala, J. & Väkevä, L. (2013). Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.) (2013). *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus.

Ojala, J., & Väkevä, L. (2013). *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus.

Paananen, P. (2009). Näkökulmia arviointiin. Teoksessa Louhivuori, J.; Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) (2009). *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen.* Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry.

Partti, H. & Ahola, A. (2016). *Säveltäjyyden jäljillä: Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa*. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Partti, H. & Westerlund, H. (2013). Säveltäjyyden merkitykset osallistumisen kulttuurissa ja tulevaisuuden musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). (2014). Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Rissanen, R. (2006). Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006=. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Osoitteessa www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus. (Viitattu 15.2.2018.)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV: Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja* (Toinen vedos.). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Tampereen yliopisto.

Savage, J., & Fautley, M. (2011). The organisation and assessment of composing at key stage 4 in english secondary schools. *British Journal of Music Education, 28*(2), 135-157.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Tynjälä, P. (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.