

Nina Steinby

Työ ja arviointi samaan pataan!

Soivat ja toiminnalliset työtavat musiikin perusteiden arvioinnissa

Tekijä Otsikko	Nina Steinby Työ ja arviointi samaan pataan! Soivat ja toiminnalliset työtavat musiikin perusteiden arvioinnissa
Sivumäärä Aika	88 sivua + 1 liite + verkkosivusto 16.5.2011
Tutkinto	Ylempi ammattikorkeakoulututkinto
Koulutusohjelma	Musiikin koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi
Ohjaajat	MuT Leena Unkari-Virtanen MuM Lotta Ilomäki
Avainsanat	musiikin perusteet, arviointi, soivat ja toiminnalliset työtavat
<p>Musiikin perusteiden oppisisällöt ja tavoitteet ymmärretään ammattikeskusteluissa aiempaa laajemmin. Soivien ja toiminnallisten työtapojen käyttö opetuksessa yleistyy ja nostaa esiin ristiriidan: perinteiset arviointikäytännöt uhkaavat jäädä oppilaiden tekemästä työstä irralliseksi ilmiöksi. Opinnäytetyössä perustellaan kokonaisarvioinnin ja joustavien käytäntöjen tarvetta musiikin perusteiden opetuksessa. Arviointi kaipaa uudistamista, jotta se voisi palvella oppilaan tekemää työtä ja opetuksessa käytettäviä työtapoja.</p> <p>Opinnäytetyö esittää, kuinka arviointi ja työ voidaan yhdistää musiikillisesti mielekkääksi kokonaisuudeksi sekä tarjoaa konkreettisia ratkaisuehdotuksia arviointikäytäntöjen uudistamiseksi käytännön opetustyössä. Arviointia puretaan käsitteenä ja jäsennetään vastaamaan soivien ja toiminnallisten työtapojen sekä kokonaisvaltaisen oppilasarvioinnin käyttöä. Arviointisanojen sisältöä on määritelty sopimaan musiikin perusteiden opetukseen.</p> <p>Työtä varten haastateltiin neljää alaansa kehittävää musiikin perusteiden opettajaa. Opettajahaastattelut käsittelivät soivia ja toiminnallisia työtapoja, oppilaan ja opettajan henkilökohtaista tapaamista sekä arviointikäytäntöjä. Haastattelutulosten mukaan soivia ja toiminnallisia työtapoja käytetään osin jo runsaasti ja uudistavia arviointikäytäntöjä kehitetään. Oppilaiden yksilöllisiä vahvuuksia halutaan tukea. Musiikin perusteiden opettajilla on halua ja asiantuntemusta työtapo- ja arviointikäytäntöjen uudistamisen suunnitteluun ja toteutukseen. Työnantaja voi tukea uudistuspyrkimyksiä merkittävästi. Yhteisöllinen ammatillinen toiminta koetaan tärkeäksi osaksi ammatillista kehittämistyötä.</p> <p>Opinnäytetyöhön kuuluu ammatillinen verkkosivusto, joka tarjoaa haastatteluaineistosta työtapojen, työvälineiden ja uudistavien arviointikäytäntöjen kuvauksia musiikin perusteiden opetukseen. Verkkosivusto on rakennettu musiikin perusteiden opettajien käytännön opetustyön avuksi. Sivuston tarkoitus on kerätä ja jakaa opetusideoita yhteiseen ammatilliseen käyttöön. Sivusto pyrkii edistämään soivien ja toiminnallisten työtapojen käyttöä kokonaisarvioinnissa ammatillisen yhteisöllisyyden keinoin.</p> <p>Valtakunnalliseen uudistamistyöhön tarvitaan laajaa yhteisöllistä toimintaa toimijoiden ja päättävien tahojen kesken. Opinnäytetyö voi osallistua uudistusten yhteissuunnitteluun.</p>	

Author Title	Nina Steinby Evaluation meets Work! Using musical and action-based methods for evaluation in Musicianship and Music Theory Education
Number of Pages Date	88 pages + 1 appendice + Website 16 May 2011
Degree	Master of Music
Degree Programme	Classical Music
Specialisation option	Music Education
Instructors	Leena Unkari-Virtanen, DMus Lotta Ilomäki, MMus
<p>The contents and goals of musicianship and music theory education are currently undergoing essential changes. Using musical and action-based methods highlights the contradiction between modern working methods and assessment. Conventional practices of evaluation may fail to assess the students' work or serve the chosen teaching methods. Comprehensive evaluation and developing evaluation practices are therefore required.</p> <p>This Master's Thesis presents solutions for merging evaluation and the practical work done in class seamlessly together into a musical entity. It shows how to amend evaluation practices in Musicianship and Music Theory education. In this thesis, the concept of evaluation has been redefined and reconstructed to match musical and action-based methods as well as comprehensive evaluation. The terminology used in Musicianship and Music Theory Education has partly been redefined to suit the topic.</p> <p>Four inventive Musicianship and music theory teachers were interviewed for this thesis. The main topics were musical and action-based methods, teacher-student meetings, and evaluation practices. The results indicate that musical and action-based methods are being used and evaluation practices are being developed. Teachers are interested in supporting students' personal strengths. Musicianship and Music Theory educators are willing and capable of planning and carrying out reforms concerning teaching methods and evaluation practices. Support given by employers can be of significant importance. Professional collaborative work is also considered an important factor in developing practices.</p> <p>The research project includes a professional website providing Musicianship and Music Theory Educators with ideas for teaching. They include method descriptions, instructions for teaching aids, and improved evaluation solutions submitted by the interviewees. The website aims to help teachers in their everyday teaching. It collects and shares ideas within the professional community. An important ambition of founding this website is to encourage the use of musical and action-based methods in comprehensive evaluation.</p> <p>Collaborative work between all interested parties will be necessary to execute the development ideas at the national level. This thesis can play a part in this work.</p>	
Keywords	Musicianship and music theory education, evaluation, musical and action-based methods

SISÄLLYS

I OSA: TYÖN TARKOITUS JA TOTEUTTAMINEN

1 JOHDANTO	1
1.1 Meillä on ongelma: toinen jalka on suossa, toinen pyrkii eteenpäin	2
1.2 Opetuskäytäntöjen uudistamiseen tarvitaan yhteisöllistä toimintaa	5
1.3 Työn tavoitteet ja päämäärät ongelman ratkaisemiseksi	6
2 SOIVAT JA TOIMINNALLISET TYÖTAVAT JA ARVIOINTITYÖN TUKEMINEN	9
2.1 Soivat ja toiminnalliset työtavat ja muut työskentelyyn liittyvät käsitteet	9
2.2 Arviointisanastoa	12
3 OPINNÄYTETYÖN TAUSTA JA TOTEUTTAMINEN	16
3.1 Keskeisten teemojen tausta-arvot ja synty	16
3.1.1 Arvojen pohdintaa musiikin perusteiden opetukseni taustalla	17
3.1.2 Työn teemojen muotoutuminen ammatillisissa toimintaympäristöissäni	19
3.2 Työn rakentuminen: haastattelun teemoista työn aiheiksi	22
3.3 Verkkosivuston perustaminen	26
3.3.1 Sivuston rakentamisen taustaa ja vaiheita	27
3.3.2 Verkkosivustojen vertaileva arviointi	28
4 OPETTAJIEN HAASTATTELUT	30
4.1 Kuvaus haastattelun käytöstä työvälineenä	30
4.2 Haastateltavien valinta	32
4.2.1 Valinnan perusteet	32
4.2.2 Haastattelukutsu	33
4.3 Haastattelukysymykset (Liite)	34
4.4 Haastattelujen kulku ja painopisteet	35
4.5 Haastatteluaineiston käsittely ja johtopäätöksiä	42

II OSA: KÄYTÄNTÖJEN KEHITTÄMINEN MUSIIKIN PERUSTEIDEN OPETUKSESSA - TYÖN TULOSTEN ESITTELYÄ JA TULKINTAA

5 TYÖTAVAT, OPPIMINEN, SUORITUS JA ARVIOINTI SAMAAAN PATAAN	45
5.1 Arvioinnin uudistamisen lähtökohtia: perinteinen käytäntö	46
5.2 Arvioinnin kohteita musiikin perusteiden opetuksessa	49
5.2.1 Tehtävien toteutuksen musiikillinen kokonaisuus	49
5.2.2 Työnteko	50
5.2.3 Tietojen ja taitojen soveltaminen	52
5.2.4 Vastuun kantaminen ja ryhmätyöskentelytaidot	52
5.2.5 Oppilaan omien tavoitteiden saavuttaminen	54
5.3 Uudistavia suoritus- ja arviointikäytäntöjä musiikin perusteiden opetukseen	56
5.4 Soiva ja toiminnallinen työtapo oppimis- ja arviointiprosessissa	60
5.4.1 Kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen musiikin perusteiden työtapo	60
5.4.2 Toiminnallisen tuntitehtävän kuvaus	61
5.4.3 Esimerkkitehtävän yhteenveto: prosessin ja arvioinnin kuvaus	63
5.5 Mitä arviointikäytäntöjen uudistaminen edellyttää?	67
6 HENKILÖKOHTAISEN TAPAAMISEN KÄYTTÖMAHDOLLISUUKSIA	70
6.1 Satunnaisia tapaamisia	71
6.2 Suunnitellun oman tapaamisen käyttötarkoituksia	72
6.3 Pienryhmätapaamisten käyttötarkoituksia ja käytännön järjestelyjä	76
6.4 Suullisesta suoritustilanteesta mielekäs ja myönteinen kokemus	78
6.5 Suullisen suoritustilanteen uudistettu, toiminnallinen toteutus, kaksi esimerkkiä	80
7 VERKKOSIVUSTO: SOIVAT JA TOIMINNALLISET TYÖTAVAT JA UUDISTAVAT ARVIOINTIKÄYTÄNNÖT YHTEISEEN KÄYTTÖÖN	84
7.1 Ammatillinen yhteisöllisyys verkossa	84
7.2 Verkkosivujen sisältö: työtapoja, välineitä ja uudistavia arviointikäytäntöjä	85
8 POHDINTA	88
Lähteet	92
Liitteet	
Liite: Haastattelukysymykset	94

1 JOHDANTO

"Miks meillä on pakko olla taas kokeet ku mä oon kuiteski tehny ihan sikana töitä?"
Onko tämä väsyneen teini-ikäisen musiikin perusteiden oppilaan valitusta vai asiallinen kysymys? Oppilaan purkauksen taustalta voi mielestäni kuulla lisää varsin kiinnostavia ja ajankohtaisia kysymyksiä:

- Miten työ ja arviointi liittyvät yhteen tarkoituksenmukaiseksi ja mielekkääksi kokonaisuudeksi musiikin perusteiden opetuksessa - jos liittyvät?
- Millaisia työtapoja käytämme opetuksessamme ja miksi?
- Kuinka tietoisesti me musiikin perusteiden opettajat osaamme analysoida arvioinnin osia ja vaiheita?
- Millä me perustelemme opetustyöhön valitsemiamme arviointikäytäntöjä?
- Ketä ja mitä päämääriä nykyiset työtapo- ja arviointikäytäntömme palvelevat?
- Miten niitä voisi uudistaa?

Näitä kysymyksiä moni musiikkia opettava varmasti kysyy itseltään tuon tuostakin. Pidän näiden kysymysten esittämistä ja vastausten etsimistä tärkeänä työvälineenä opetustyön kehittämiseksi sekä henkilökohtaisella, ammattiyhteisön että valtakunnallisella tasolla. Yllä olevat kysymykset ovat mielestäni niin keskeisiä ja ajankohtaisia musiikin perusteiden opetuksessa, että olen halunnut rakentaa niille opinnäytetyöni.

1.1 Meillä on ongelma: toinen jalka on suossa, toinen pyrkii eteenpäin

Alun esimerkki kuvaa ilmeistä ristiriitaa, joka näyttää vallitsevan musiikin perusteiden opetuksessa. Musiikin perusteet on oppiainekokonaisuus, jonka tarkoitus on laajentaa ja tukea oppilaan musiikkisuhdetta osana musiikkioppilaitoksen opintokokonaisuutta. Musiikin perusteiden sisältöjä pohditaan ammatillisissa keskusteluissa paljon, ja opettajat ovat hyvää vauhtia kehittämässä myös opetuksessa käyttämiään työtapoja toiminnallisemmiksi. Arviointikäytännöt tuntuvat kuitenkin jääneen aikaan, jolloin musiikin perusteiden sisällöt oli määritelty yksityiskohtaisen tarkasti, eikä oppilaan musiikkisuhteen tukemista toiminnallisilla keinoin ehkä pidetty tietoisesti opetuksen tavoitteina. Tällöin arviointikin saattoi usein olla muodollista yksityiskohtaisen tiedon ja taidon määrän mittaamista. Musiikin perusteiden arviointitilanteissa syntyy tämän ristiriidan seurauksena usein jännitystilanteita, jotka sekä oppilas että opettaja voivat kokea epämiellyttävinä.

Esimerkin oppilas kokee, että hänen tekemänsä toiminnallisen työn arvo on vaarassa vesittyä erilliseen suoritustilanteeseen perustuvan arvioinnin edessä. Musiikin perusteiden opettajien kanssa käymissäni ammatillisissa keskusteluissa käy toistuvasti ilmi, että niin opettajat kuin heidän oppilaansakin kokevat tekemänsä musiikillisen työn ja arviointikäytäntöjen välisen siteen liian usein katkeavan jossakin. Musiikin perusteiden opetusalan koulutuksissa ja julkisessa keskustelussa työtavoista ja arvioinnista tausta-ajatteluineen ja arvopohjineen puhutaan jatkuvasti ammatillista kehittämistä vaativina asioina. Perusteelliseen pohdintaan onkin syytä, jos oppilaan keskittymistä itse työhön häiritsee murhe tulevista kokeista, jotka hänen kokemuksenaan ovat yhtä kuin arviointi. Herää kysymys, mikä musiikin perusteissa on olennaista ja mikä sen tehtävä oppiaineena on.

Opetushallitus toteaa yleisesti musiikin perustason opintojen sisällöistä ja tavoitteista seuraavaa (OPH 2002, § 7):

- Musiikin perustason opintojen tavoitteena on, että oppilas
- oppii musiikin esittämiseen ja yhteismusisointiin tarvittavia instrumenttitaitoja
 - oppii lukemaan, kirjoittamaan, kuuntelemaan ja tuntemaan musiikkia
 - kehittää musiikillista ilmaisukykyään ja esiintymistaitoaan.

ja edelleen musiikin perusteista:

Musiikin perusteiden sisältöalueet ovat musiikin luku- ja kirjoitustaito, musiikin hahmottaminen sekä musiikin historian ja tyylien tuntemus. Opetus pyritään toteuttamaan vuorovaikutuksessa instrumentti- ja yhteismusisointitaitojen opetuksen kanssa.

Nykyäänä musiikin perusteiden opetuksen tehtäväksi nimetään ammattikeskusteluissa myös ryhmätyöskentely- ja yhteismusisointitaitojen kehittäminen, musiikillisen yleissivistyksen tarjoaminen, musiikin muodon tai rakenteen tutkiminen, sillan rakentaminen musiikkileikkikoulusta musiikin perusteiden opintoihin sekä oppilaan yksilöllisen musiikkisuhteen tukeminen. Musiikin perusteet voidaan näin ymmärtää hyvin laajana ja kokonaisvaltaisena tapana oppia ja opettaa musiikkia. Käsitys oppisisällöistä laajenee hyvää vauhtia. Lisäksi lienee syytä tutkia ja uudistaa opetuksessa käytettäviä työtapoja ja arviointikäytäntöjä, jotta ne saataisiin entistä paremmin palvelemaan musiikin perusteiden monipuolista tehtävää.

Musiikin perusteiden opetuksen uudistustyön jatkamista vaaditaan monelta taholta. Perusopetuksessa on jo pitkään toteutettu toiminnallisuutta, käytännönläheisyyttä, oppilaan aktiivisen roolin tukemista ja yhteistoiminnallista työskentelyä (kun kerran ryhmässä opiskellaan). Monet musiikkioppilaitosten opettajat, rehtorit, oppilaat ja heidän vanhempansa - eivätkä vähiten juuri musiikin perusteiden opettajat itse - haluaisivat nähdä musiikin perusteiden opetuksessa samansuuntaista edistystä. Nämä vaatimukset kuulostavat ymmärrettäviltä, järkeviltä ja perustelluilta.

Yhdeksi ratkaisuksi musiikin perusteiden opetuksen kehittämiseksi on ehdotettu työtapojen uudistamista. Soivat ja toiminnalliset työtavat (ks. luku 2.1), joissa oppilas pääsee oman kokemuksensa kautta itse etsimään vastauksia musiikin teoreettisiin ja käytännöllisiin kysymyksiin ovatkin saaneet jalansijaa musiikin perusteiden opetuksessa. Alansa uudistamisesta kiinnostuneet opettajat oppivat toisiltaan uusia työtapoja koulutustilaisuuksissa sekä arkikeskusteluissa ja soveltavat niitä omaan opetukseensa työtapo kerrallaan. Työtapojen uudistaminen tuntuu vielä riippuvan yksittäisten opettajien innostuksesta ja voimavaroista, eikä sitä voi vielä pitää aivan yhtenäisenä kehityksen suuntana. Käytännön tasolla muutoksia kohti musisoivaa ja entistä toiminnallisempaa opetusta kuitenkin tapahtuu.

Työtapojen uudistamisesta käytännön opetustyössä seuraa usein ristiriita: soivat ja toiminnalliset työtavat ja musiikin perusteiden laajentuva sisältökäsitys eivät tunnu kovin hyvin sopivan yhteen vanhojen arviointikäytäntöjen kanssa. Tämän ristiriidan

opetustyötä tekevät kyllä hyvin tiedostavat. Miksi työtap- ja arviointikäytäntöjen muuttaminen kokonaisuutena sitten on niin hidasta, jos niin moni muutosta ja uudistusta haluaa?

Yksi tulppa kehityksen tiellä ovat ainakin vallitsevat arviointikäytännöt ja ristiriidat arvioinnista annetuissa määräyksissä. Musiikin perusteiden arviointikäytännöt laahaavat pahasti jäljessä verrattuna perusopetuksen käytäntöihin tavoite- ja arviointikeskusteluineen. Arvioinnin perustamista pääsääntöisesti erillisten, yhteismitallisesti arvioitavien suoritusten varaan pidetään yhä yleisesti täysin hyväksyttävänä. Opetushallituksen asetuksessa määrätään käyttämään numeerista arviointia ja lautakuntaa musiikkia harrastavien lasten ja nuorten perus- ja opistotason päättösuorituksissa. Monissa musiikkioppilaitoksissa numeerista arviointia toteutetaan välisuorituksissa jo ennen perustason päättösuoritusta. Kuitenkin Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksen tehtävänä on "ohjata oppilasta keskittyneeseen, määrätietoiseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn". Opetuksen tulee myös "luoda edellytyksiä hyvän musiikkisuhteen syntymiselle" ja "tukea oppilaan henkistä kasvua ja persoonallisuuden lujittumista". (OPH 2002, § 1.) Arvioinnin tavoilla ja tarkoituksenmukaisella arviointiprosessilla on merkittäviä vaikutuksia lapsen kasvuun ja minäkuvan kehitykseen (ks. Ihme 2009, 104-105). Arvioinnin kehittämisen ohjenuorana pedagogisesti ja kasvatuksellisesti tarkoituksenmukaiseksi prosessiksi myös musiikin perusteiden opetuksessa sopisivat esimerkiksi seuraavat sanat:

Oppilasarvioinnin tulee olla yksilöllistä, totuudenmukaista ja monipuolista. Arvioinnin tulee olla motivoivaa ja kannustaa oppijaa etenemään opinnoissaan. Arvioinnin tulee kohdistua oppimisprosessiin sekä tuotokseen ja lopputulokseen. (Ihme 2009, 104)

Toinen mahdollinen syy muutosten hitauteen saattaa piillä musiikin perusteiden opettajan ammattikunnan hajanaisuudessa. Monessa musiikkioppilaitoksessa musiikin perusteiden opettajalla ei ole kollegaa, jonka kanssa jakaa ajatuksia, ja kun työpäivä loppuu myöhään illalla, ei opettaja välttämättä jaksa kovin aktiivisesti pohtia ammattialansa kehittämistä. Musiikintutkimus ja pedagoginen koulutus on kehittynyt maassamme viime vuosina ja vuosikymmeninä huimaa vauhtia, minkä seurauksena opetustehtävissä toimii samanaikaisesti keskenään hyvin erilaisen koulutuksen saaneita opettajia. Kun kahden ammattilaisen käyttämä terminologia ja käsitykset tärkeistä opetuksen sisällöistä ovat riittävän erilaisia keskenään, saattaa työympäristössä syntyä

turhia epäselvyyksiä ja jännitteitä. Tämä voi vaikeuttaa sekä ammattiyhteisön sisäistä viestintää että musiikin perusteiden opettajien kommunikaatiota muiden työyhteisön toimijoiden, kuten instrumenttiopettajien ja rehtoreiden kanssa. Ammattiyhteisön sisällä on myös tärkeää tiedostaa, että opettaja voi olla hyvä ammattilainen monella eri tavoin ja koulutustaustastaan riippumatta. Uudistamispyrkimyksissä ei saisi olla kyse opettajien paremmuusjärjestykseen asettamisesta tai puuttumisesta kollegan tapaan tehdä työtään. Kehittämistyössä on ensiarvoisen tärkeää säilyttää opettajien keskinäinen ammatillinen kunnioitus: jokainen osallistuu alan yhteiseen uudistustyöhön omista ammatillisista lähtökohdistaan. Tämä edellyttää, että opettajalla on työrauha suunnitella ja toteuttaa opetustaan parhaaksi katsomallaan tavalla.

1.2 Opetuskäytäntöjen uudistamiseen tarvitaan yhteisöllistä toimintaa

Keskustelua käytäntöjen kehittämisestä käydään musiikin perusteiden opettajien kesken vilkkaasti. Kaivattujen uudistusten hallittu ja mielekäs toteuttaminen edellyttää keskustelujen jatkoksi koulutusta sekä ammattiyhteisön tiivistä ja järjestäytyneitä toimintaa. Tarvitaan myös yhteistyötä muiden työkentällä toimivien tahojen, kuten rehtoreiden ja instrumenttiopettajien, musiikinopetusalan järjestöjen sekä Opetushallituksen kanssa. Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit Mutes ry, ammattikorkeakoulut, Sibelius-Akatemia sekä monet musiikkioppilaitokset järjestävät musiikin perusteiden opetusalan koulutustilaisuuksia, seminaareja, paneelikeskusteluja ja muita tilaisuuksia osallistua keskusteluun alan kehittämisen tarpeista ja mahdollisuuksista.

Koulutustilaisuuksissa olen päässyt käymään monia kiinnostavia keskusteluja musiikin perusteissa käytettävistä soivista ja toiminnallisista työtavoista ja arviointikäytäntöjen uudistamistarpeesta. Keskustelujen perusteella voi todeta, että musiikin perusteiden opettajina toimii paljon taitavia, uudistushaluisia ja työtä pelkäämättömiä ammattilaisia. Halusin kuulla tarkemmin heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään keskustelujemme aiheista. Opinnäytetyön tekeminen on tarjonnut mahdollisuuden kuunnella ja kerätä kollegojeni ajatuksia järjestelmällisesti haastattelujen muodossa. Haastateltaviksi hain opettajia, jotka olivat nimenomaan kiinnostuneita alan yhteisöllisestä kehittämisestä.

Ammattiyhteisössä käymissäni vapaamuotoisissa keskusteluissa on usein käsitelty ammatillisen yhteisöllisen toiminnan ja opetustyön arkipäivän yhteensovittamisen vaikeutta: kiinnostusta alan yhdessä kehittämiseen tuntuu olevan usealla niistäkin opettajista, jotka eivät syystä tai toisesta pääse yhteisiin koulutustilaisuuksiin saakka. Pitkät välimatkat, suuri työmäärä, hankalat iltatyöajat ja toisinaan myös kustannukset voivat rajoittaa musiikin perusteiden opettajan osallistumismahdollisuuksia. Keskustelu ei siten vielä tavoita kaikkia uudistushaluunsa vertaistukea ja yhteisöllisyyttä kaipaavia opettajia. Tämä ongelma on vaivannut minua pitkään ja olen miettinyt siihen syitä ja ratkaisuja sekä yhdessä kollegojen kanssa että itsekseni. Onko ammatillisen yhdistystoimintamme kenttä riittävän moniääninen, moniarvoinen ja avoin, jotta kuka tahansa musiikin perusteiden opettaja uskaltaa tulla sinne uutena toimijana? Madaltaisiko koulutustilaisuuksien järjestäminen tietoisesti moniammatilliseksi kynnystä osallistua? Millainen kanava tarjoaisi jokaiselle yksittäiselle opettajalle mahdollisuuden astua helposti aktiiviseksi jäseneksi yhteisöön ja sitä kautta päästä vaikuttamaan alansa kehittämiseen?

Tulin ajan kuluessa siihen tulokseen, että ammatilliset verkkosivut voisivat tarjota yhteisöllisen ratkaisun ammatilliseen ongelmaan, jota työlläni haluan osaltani ratkoa. Verkkosivujen lukeminen on matalan kynnyksen takana sekä henkisesti että käytännössä. Ajattelen, että jos osaan rakentaa verkkosivut tietoisesti moniääniseksi ja moniarvoiseksi foorumiksi, sivujen käyttäjistä voi todella muodostua heterogeeninen, ammatillisesta kehittämistyötä kiinnostunut yhteisö.

Onnistuneen kehittämistyön tulokset hyödyttävät kaikkia ja näkyvät opettajan ja oppilaan jokapäiväisessä käytännön työssä. Opetuksen kehittämistyö tarvitsee onnistuakseen yksittäisiä opettajia, jotka keksivät ja kokeilevat uudistavia käytäntöjä omassa työssään, mutta se ei riitä. Käytäntöjen kehittämiseen ja uudistamiseen tarvitaan aktiivisesti toimiva, monipuolinen ja moniarvoinen ammatillinen yhteisö.

1.3 Työn tavoitteet ja päämäärät ongelman ratkaisemiseksi

Koen edellä esittämäni arviointiin, työtapojen käyttöön sekä yhteisöllisyyteen liittyvät ongelmat mielenkiintoisena, ammatillista kehittämistä vaativana haasteena. Opinnäytetyöni tavoitteena on osaltaan vastata tähän haasteeseen. Työni tavoitteet ja päämäärät ovat:

- tuoda haastattelun keinoin esille musiikin perusteiden opettajien kokemuksia soivista ja toiminnallisista työtavoista sekä niiden käyttämisestä arvioinnissa
- tarjota ratkaisuehdotuksia arviointikäytäntöjen uudistamiseen käytännön opetustyössä
- esittää, kuinka arviointi ja työ voidaan yhdistää käytännölliseksi ja musiikillisesti mielekkääksi kokonaisuudeksi ja prosessiksi
- perustaa verkkosivusto soivien ja toiminnallisten työtapojen sekä arviointia uudistavien käytäntöjen kuvausten jakamiseksi yhteiseen ammatilliseen käyttöön

Ammatillinen yhteisöllisyys on sekä työn tavoite että käytäntöjen uudistamisen väline: kollegojen kuunteleminen keskusteluissa ja haastatteluissa on tarjonnut aineistoa, jonka sisältämää tietoa voin saattaa yhteiseen käyttöön ammattiyhteisölle suunnatuilla verkkosivuilla. Verkkosivusto on siten sekä yhteisöllisen uudistustyön väline että toimintaympäristö.

Haastattelin opinnäytetyötäni varten neljää musiikin perusteiden opettajaa. Haastattelemillani, kuten monilla muilla tapaamillani musiikin perusteiden opettajilla, on valtavasti tietoa ja taitoa. Heillä on energiaa kokeilla ja keksiä uusia työtapoja sekä uudistaa käytäntöjä. He kokevat ammatillisen yhteisöllisen toiminnan tärkeänä ja tuntevat vastuunsa alan kehittämistä. Verkkosivuston avulla pyrin tuomaan opettajien tietoja ja kokemusta yksilötasolta yhteiseen käyttöön. Tarkoitukseni on, että sivusto voi palvella paitsi musiikin perusteiden opettajia myös varhaisiän musiikkikasvattajia, instrumenttiopettajia sekä musiikinopetusta opiskelevia. Laajemmin ajatellen sivuston perustehtäväksi voi määritellä musiikin perusteiden opetuksen ja käytäntöjen aktiivisen kehittämistyön ammatillisen yhteisöllisyyden edistämisen keinoin.

Minua on tässä opinnäytetyössä kiinnostanut, kuinka suoritus- ja arviointikäytäntöjen uudistaminen liittyy soivien ja toiminnallisten työtapojen käyttöön musiikin perusteiden opetuksessa. Pyrin opinnäytetyössäni tutkimaan arviointia prosessina, joka nivoutuu oppilaan tekemään työhön mahdollisimman läheisesti. Analysoin arvioinnin osia ja vaiheita käytännön työn ja työtapojen näkökulmasta. Tavoitteeni on esittää, kuinka arviointi voidaan rakentaa kaikkine vaiheineen ja tapahtumineen palvelemaan oppilaan tekemää työtä. Haluan samalla purkaa arvioinnin itsetarkoituksellista arvoa, jonka tällä hetkellä koen musiikin perusteiden arviointikäytännöissä vallitsevan. Arvioinnin

uudistaminen voi tukea soivien ja toiminnallisten työtapojen käyttöön ottamista arjen opetustyössä. Kun arviointi palvelee työn tekemistä ja tukee työtapojen valintaa eikä päinvastoin, voivat sekä opettaja että oppilaat keskittyä olennaiseen opetuksessa: musiikkiin, työhön ja oppimiseen.

Joustavaan arviointikäytäntöön ja työkuulttuuriin kuuluu mielestäni oppilaan yksilöllisten tavoitteiden tietoinen tukeminen. Opettajalla olisi tarvittaessa hyvä olla nykyistä parempi mahdollisuus opetuksen järjestelmälliseen eriyttämiseen. Kokonaisvaltaisen arvioinnin toteuttamiseksi oppilas ja opettaja tarvitsevat aikaa keskustella opettajan työajalla. Musiikin perusteiden opetuksessa opettaja ja oppilas ovat perinteisesti tavanneet toisensa kerran tai kahdesti vuodessa suullisen kokeen yhteydessä. Opettajan ja oppilaan oman tapaamisen monipuolisten käyttömahdollisuuksien kartoittaminen ja esitleminen haastatteluaineiston perusteella onkin yksi työni tarkoituksista.

Opinnäytetyö koostuu kahdesta osasta, joista ensimmäisessä esittelen ja kuvaan työn taustoja, rakentumista, tietoperustaa sekä aineiston hankkimista. Työn toisessa osassa esittelen ja tulkitsen työni tuloksia. Esitän aineistoni perusteella konkreettisia esimerkkejä arvioinnin uudistavista käytännöistä sekä työn ja arvioinnin yhdistämisestä prosessiksi. Toisessa osassa käsittelen myös opettajan ja oppilaan henkilökohtaista tapaamista sekä verkkosivuston sisältöä ja käyttöä.

2 SOIVAT JA TOIMINNALLISET TYÖTAVAT JA ARVIOINTITYÖN TUKEMINEN

Olen jakanut tämän työn keskeisiä käsitteitä selvittävän luvun kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa selvitän työtapoihin liittyviä käsitteitä ja toisessa arvioinnista käyttämäni sanastoa. Työn kannalta vähemmän keskeisiä käsitteitä olen selittänyt paikallisesti tekstissä. Työtapoihin kuuluvien käsitteiden kanssa samassa alaluvussa selvitän myös käsitteen 'suullinen suoritus' merkityksiä, koska uudistettuna suullinen suoritus voi liittyä luontevasti työtapoihin. Eräät arviointiin liittyvät termit ovat varsin monimerkityksellisiä tai niitä käytetään esimerkiksi verkkolähteissä, oppilaitosten opetussuunnitelmissa ja keskusteluissa tarkoittamaan eri vaiheita arviointiprosessissa. Olen siksi määritellyt arviointia koskevan sanaston sisältöjä osin uudelleen ja katson aiheelliseksi selvittää sitä melko perusteellisesti. Arviointisanasto on keskeisessä asemassa opinnäytetyön toisessa osassa, jossa esittelen työn ja arvioinnin yhdistymistä konkreettisesti käytännön esimerkein.

2.1 Soivat ja toiminnalliset työtavat ja muut työskentelyyn liittyvät käsitteet

'Soivat ja toiminnalliset työtavat' on musiikin opetuslalla vielä vakiintumaton käsite. Olen muotoillut ja ottanut sen käyttöön kuvaamaan luonteeltaan toiminnallisia, musisoivia ja aktivoivia työtapoja. Siten termi sopii opinnäytetyön käytäntöjä uudistavaan luonteeseen ja tarkoitukseen. Soivat ja toiminnalliset työtavat voivat tarkoittaa mm. musisoimista, musiikin keksimistä tai sovittamista, musiikin oppimislejää, töiden ja tuotosten valmistelua, harjoittamista, toteuttamista, esittämistä ja kotiharjoittelua. Soiviin ja toiminnallisiin työtapoihin kuuluu myös keskustelua, teosten ja töiden esittelyä opetuksen ja esitysten yhteydessä sekä suoritustilanteissa.

Käsitteen 'soivat ja toiminnalliset työtavat' käyttöön ottamisen taustalla on ajatus työtapojen käytännöllisestä ja kokeilevasta luonteesta. Käsitteellä viitataan musiikin perusteiden opiskelussa käytettäviin työtapoihin, jotka sisältävät oppilaan aktiivista toimintaa, kokeilemistä, etsimistä ja löytämistä ja tietenkin soivaa ääntä, musiikkia. Wayne Bowman erottaa artikkelissaan *Educating Musically* (2002, 65-66) "valmentamisen" (*training*) "sivistämisestä ja kasvatuksesta" (*education*) musiikin opetuksessa. Hänen mukaansa "valmentaminen pyrkii välittämään taitoja tai

tekniikkaa, jotka on suunniteltu palvelemaan jo vallitsevaa tilannetta jollakin tavoin; se pyrkii muokkaamaan käyttäytymistä kohti ennalta määrättyä päämäärää" (suom. tekijän). Kasvatus tai sivistys taas pyrkii ohjaamaan oppilasta itse kulkemaan vallitsevan tilanteen ulkopuolelle. Soivia ja toiminnallisia työtapoja käyttävän musiikinopetuksen voidaan ajatella ruokkivan oppilaan uteliaisuutta ja kokeilunhalua ja opettavan häntä suhtautumaan avoimin mielin uusien kokemusten mahdollisuuteen. Tällaisia taitoja voidaan varmaankin pitää tärkeinä ottaen huomioon musiikin alati muuttuvan ja liikkuvan luonteen.

Toiminnallisuus ilmenee sekä yhteistoiminnallisissa töissä että oppilaiden henkilökohtaisissa tehtävissä. Toiminnallinen työtapo antaa mahdollisuuden ryhmän ja pienryhmien jäsenten ja toisaalta opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Tässä työssä käsittelen jonkin verran oppilaan ja opettajan keskinäistä vuorovaikutusta (luvussa 6). Sen toteutuminen riittävässä määrin ei viikoittaisen ryhmäopetustunnin yhteydessä ole itsestään selvää. Kuitenkin juuri opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus vaikuttaa suuresti siihen, millaisina oppilas kokee esimerkiksi suoritukseen liittyvät tai esitystilanteet musiikin perusteiden opetuksessa.

Monet opinnäytetyössäni kuvaamani soivat ja toiminnalliset työtavat on tarkoitettu toteutettaviksi yhteistoiminnallisen oppimisen keinoin. Saloviidan (2006, 45-50) mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiset periaatteet ovat suora vuorovaikutus, positiivinen keskinäisriippuvuus, yksilöllinen vastuu sekä yhtäläinen osallistuminen. Pienryhmän työskentelyyn osallistuvien oppilaiden suora, kasvokkain tapahtuva keskinäinen vuorovaikutus tuntuu järkevältä tavalta opiskella musiikin perusteita. Yhteistoiminnallisessa tavassa opiskella musiikin perusteita oppilaat eivät istu rivimuodostelmassa tekemässä yksin omia tehtäviään, vaan ratkaisevat ongelmia paitsi keskustellen keskenään ajatuksistaan myös laulaen ja soittaen. Positiivinen keskinäisriippuvuus tarkoittaa, että pienryhmä tietää tarvitsevänsä jokaisen jäsenen panosta yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Soittaen tai laulaen toteutettavien tehtävien parissa lapset ymmärtävät hyvin pian ryhmän arvon ja merkityksen konkreettisesti - yksin aika harva osaa laulaa moniäänisesti.

Yhteistoiminnallisen oppimisen kaksi viimeistä periaatetta ovat riippuvaisia toisistaan. Yksilöllisen vastuun kantaminen onnistuu, jos ryhmän jäsen pääsee osallistumaan ryhmän toimintaan sen tasaveroisena jäsenenä. Esimerkiksi peli musiikin perusteiden

työtapana edellyttää opettajalta tarkkaa työnjakoa ja pelin etenemisen jatkuvaa seurantaa, jotta jokaisen oppilaan yhtäläinen osallistuminen pelin kulkuun ja mahdollisuus kantaa siitä oma vastuunsa voidaan turvata. Yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteena ei ole tasapäistä ryhmän oppilaita, vaan nostaa esiin heidän yksilöllisyytensä ja omat vahvuutensa koko ryhmän hyväksi (ks. Saloviita 2006, 122-123). Yksilöllisen vastuun kantaminen ja yhtäläinen osallistuminen eivät siis edellytä, että jokainen oppilas suorittaa tehtävän samalla tavalla. Soittaen ja laulaen toteutettavissa tehtävissä on työnjaossa järkevää ottaa huomioon oppilaan instrumentti ja soittotaidot, äänenkäytölliset valmiudet ja persoonallisuus. Ujoa oppilasta ei tarvitse yhtäläisen osallistumisen nimissä patistaa esiintymään "rohkeasti vaan, kun muutkin menevät". Hänelle on mielekästä antaa pienryhmätehtävässä sellainen rooli, josta hän varmasti kunnialla selviää ja josta suoriuduttuaan hän on saanut ryhmätyöskentelystä positiivisen kokemuksen.

Käsite 'suullinen suoritus' on monimerkityksinen. Käytän sitä opinnäytetyön eri vaiheissa tarkoittamaan perinteistä tai sisällöltään uudistettua suoritusta. Pyrin selvittämään tekstissä paikallisesti, millaisen merkityksen termi kulloinkin saa. Tämän menettelyn taustalla on haastateltavien halu uudistaa suullista suoritusta. Uudistaminen toteutuu haastatteluaineistossani usein niin, että suoritustilanteen tarkoitus ja kulku muutetaan, mutta itse termi säilytetään ennallaan.

Musiikin perusteiden opetuksessa on hyvin tavallista järjestää erillisiä suullisia suoritustilanteita sovitun ajanjakson päätteeksi, usein kerran tai kaksi lukuvuoden aikana tai tasosuorituksen osana. Perinteisesti suullisella suorituksella tarkoitetaan oppilaan henkilökohtaista suoritustilannetta, jossa hän esittää ennalta valmistetun tai valmistamattoman ohjelmiston yksin laulaen erillisessä, numeerisesti arvioitavassa suoritustilanteessa. Päätösuorituksissa on tapana, että läsnä on lautakuntana toimiva opettajakollega. Tämä käytäntö pohjautuu asetukseen, jonka mukaan "päätösuoritusten arvioitsijoita tulee olla kaksi" (OPH 2002). Muut suulliset suoritukset toteutetaan oppilaan ja hänen oman musiikin perusteiden opettajansa kesken.

Suullisen suorituksen tarkoitus ja sisältö herättävät tällä hetkellä paljon keskustelua ammattipiireissä. Suullisen suorituksen toteutusta moni opettaja on uudistanut toiminnalliseksi ja keskustelevaksi tilaisuudeksi, johon voi liittää muitakin toteutuksen tapoja kuin laulaminen. Suullisia suorituksia toteutetaan myös oppilaiden esityksinä

opettajalle, muulle ryhmälle tai ryhmän ulkopuoliselle yleisölle pienryhmissä yksin laulamisen sijaan. Suullisen suorituksen uudistava toteutus sisältää haastatteluaineistossani usein soivien ja toiminnallisten työtapojen käyttöä sekä instrumenttiopetuksen ja musiikin perusteiden opetuksen ja suoritusten integrointia. Opettajan ja oppilaan henkilökohtaisia tapaamisia järjestetään myös arviointitiedon käyttöä varten. Tällöin on paikallaan puhua oppilaan ja opettajan henkilökohtaisesta tai omasta tapaamisesta. Luvussa 6 olen käsitellyt sekä suullisen suorituksen uudistavia toteutustapoja että opettajan ja oppilaan henkilökohtaisen tapaamisen ja kohtaamisen mahdollisuuksia sekä tapaamisten moninaisia käyttötarkoituksia.

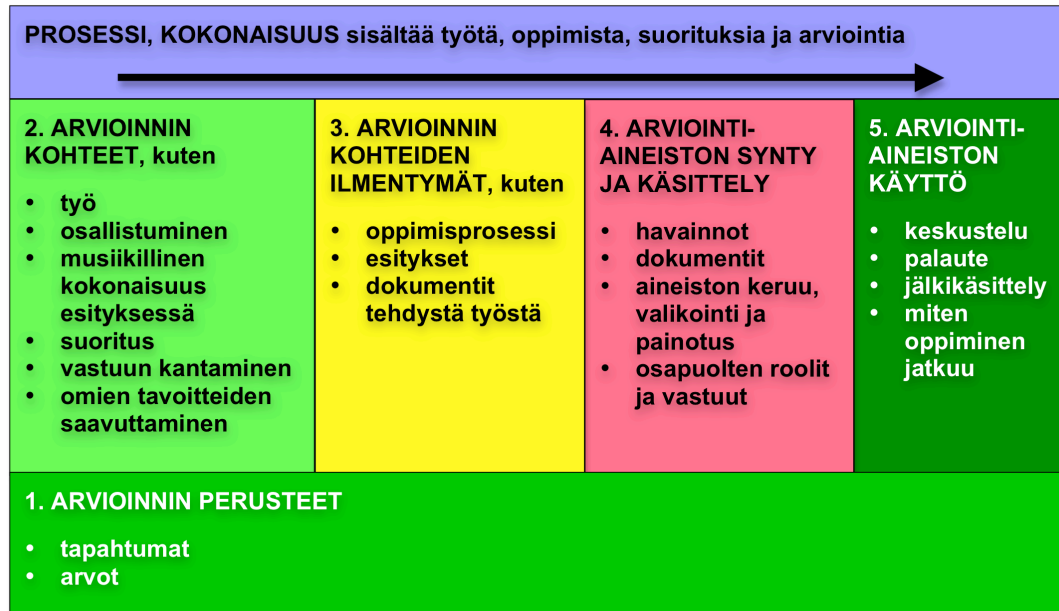
Tämän työn yhtenä päämääränä on ollut nivoa työtavat ja arviointi luontevasti yhteen, joten kuvaamani työtavat sisältävät itsessään mahdollisuuden käyttää niitä suoraan jatkuvassa ja kokonaisarviointissa. Työtapojen toteutukseen voi myös kuulua erikseen arvioitavia töitä, tavallisimmin suullisia tai kirjallisia osasuorituksia, erilaisia esityksiä, palautettavia tuotoksia tai portfoliotyöskentelyä. Soivat ja toiminnalliset työtavat ovat hyvin käytännönläheisiä samoin kuin niiden kuvaukset verkkosivustolla.

2.2 Arviointisanastoa

Musiikin perusteiden opetuksen yhteydessä käytettävä arviointisanasto vaikuttaa usein hajanaiselta. Olen opinnäytetyötä kirjoittaessani pyrkinyt työn edellyttämässä määrin purkamaan arvioinnin käsitettä ja tutkimaan, millaisista vaiheista ja osista se voisi koostua. Olen määritellyt arvioinnin vaiheista ja osista käytettävien sanojen sisältöä tässä opinnäytetyössä osin omalla tavallani. Olen pyrkinyt kokoamaan käsitteistä ymmärrettävän ja toimivan kokonaisuuden ja esitän sen selkeyden vuoksi myös kuvallisesti. Todellisessa elämässä kuvassa näkyvät arvioinnin osat ja kronologisesti etenevät vaiheet tietenkin limittyvät toisiinsa ja tapahtuvat usein samanaikaisesti.

Arviointia koskeva käsitteistö viittaa tässä työssä ennen kaikkea oppilasarviointiin. Oppilaan itsearviointia ja opettaja-arviointia käsittelen osana opettajan työhön kuuluvaa arviointityötä. Opetuksen arviointia sivuan vain siltä osin kuin se on tarpeellista opinnäytetyön myöhemmän käytön kannalta. Arviointiprosessiin kuuluvaa sanastoa selvitän seuraavaksi. Luvun 5 alaluvut valottavat arviointisanastoa käytännön esimerkein.

Soivien ja toiminnallisten työtapojen luonteeseen tuntuu sopivan esittää arvioinnin vaiheet prosessina. Alla oleva kaavio (*Kuva 1*) esittää arviointiprosessia ja sen vaiheita. Olen muokannut kaavion Martti Raevaaran mukaan. (Raevaara 2007, julkaisematon luento, Taikopeda-koulutus "Oppimisen ohjaaminen, arviointi ja palaute".)



Kuva 1: Arvioinnin osat ja vaiheet (Raevaaran mukaan)

Jotta arvioiminen kokonaisuutena tapahtumana ylipäättään voi olla mahdollista, on arviointia toteuttavalla osapuolella tai osapuolilla oltava tiedossa, mille käytännön tason tapahtumille ja arvoille arviointi perustuu (*Kuva 1, kohta 1*). Olen valinnut käsitteen arvioinnin perusteet kuvaamaan edellä mainittuja tapahtumia ja arvoja. Arvioinnin perusteiden kovin tarkka määrittely voi olla vaikeaa, mutta yleisesti sitä voisi ajatella joukkona tapahtumia ja arvostuksia, joiden perusteella on mahdollista 1) määritellä arvioinnin kohteet, 2) tehdä havaintoja arvioinnin kohteiden ilmentymistä ja 3) saada riittävästi luotettavaa arviointiaineistoa arvioinnin toteuttamiseksi (*Kuva 1, kohdat 2-5*). Arvioinnin perusteet ovat siis arvioinnin toteutumisen perusedellytyksiä. Samalla ne ovat arvioinnista päättävien tekijöiden, kuten opetussuunnitelmaa laativien musiikin perusteiden opettajien ammatillisille arvostuksille rakentuva pohja, jolla koko arviointiprosessi lepää.

Arvioinnin perusteita, sen toteutumisen edellytyksiä ovat käytännössä usein jokin tai jotkin seuraavista: oppilaan osallistuminen opetukseen, työntekoon, kokeisiin; opettajan havainnot sekä dokumentoitu työ, kuten erilaiset notaatiot ja portfoliotehtävät. Arvioinnin perusteina toimivat arvot ilmenevät siinä, mitkä näistä tapahtumista valitaan kuuluviksi arvioinnin perusteisiin ja mitkä ei, mitkä tapahtumat toteutuvat arvioinnin eri vaiheissa ja millä perusteella arvioinnin ilmentymiä painotetaan keskenään.

En käytä termiä arvioinnin kriteerit, koska sitä käytetään harhaanjohtavasti paitsi arvioinnin perusteiden synonyyminä myös tarkoittamaan muita arvioinnin osia tai vaiheita, kuten kohteiden ilmentymiä. Hyvin usein arvioinnin kriteereitä käytetään puhuttaessa numeerisesta arvioinnista. Tällöin kriteereillä tarkoitetaan niitä arvioinnin kohteiden ilmentymiä, ts. tekoja tai suoritustilanteessa ilmeneviä taidon osoituksia, joilla voi saavuttaa tietyn arvosanan annetussa arvosana-asteikossa. Tässä työssä käsittelen paljon muita kuin numeerista arviointiaineiston käytön tapaa, joten pidän mielekkäänä jättää termin arvioinnin kriteerit kokonaan työstäni pois.

Arvioinnin kohteiden (*Kuva 1, kohta 2*) valikoituminen riippuu siitä, millaisiksi arvioinnin perusteet rakennetaan. Jos opettaja käyttää paljon yhteistoiminnallisen oppimisen keinoja opetuksessaan, hän valitsee todennäköisesti arvioinnin kohteiden joukkoon ainakin oppilaan osallistumisen yhteisiin töihin, vastuun kantamista jne. Arvioinnin kohteita ovat sellaiset oppilaan teot ja taidon osoitukset, jotka opettaja pitää tärkeinä ja arvokkaina ja jotka hänen mielestään tulee ottaa huomioon arviointia suoritettaessa. Arvioinnin kohteiden ilmentymillä (*Kuva 1, kohta 3*) tarkoitan oppimisprosessissa tapahtuvaa havaittavaa liikettä, jota opettaja ja varsinkin vanhempi oppilas itsekin havainnoi ja kirjaa. Näitä ovat kaikki oppilaan työn näkyvät ilmentymät kuten tuntityöskentely, esitykset, tehdystä työstä syntyneet dokumentit ja muut mahdolliset tuotokset.

Erilaiset oppilaan työn tuotokset, oppimisprosessin rekisteröity havainnointi sekä suoritusten tulokset muodostavat yhdessä arviointiaineiston (*Kuva 1, kohta 4*), jonka avulla arviointi voidaan toteuttaa. Aineiston käsittelyyn kuuluvat sen keräämisen jälkeen mahdollinen valikointi ja painottaminen. Valitsemalla esimerkiksi kahdesta samantyyppisestä tehtävästä arvioitavaksi myöhemmin tehdyn ja paremmin onnistuneen työn opettaja ottaa huomioon oppimisprosessissa tapahtuneen positiivisen

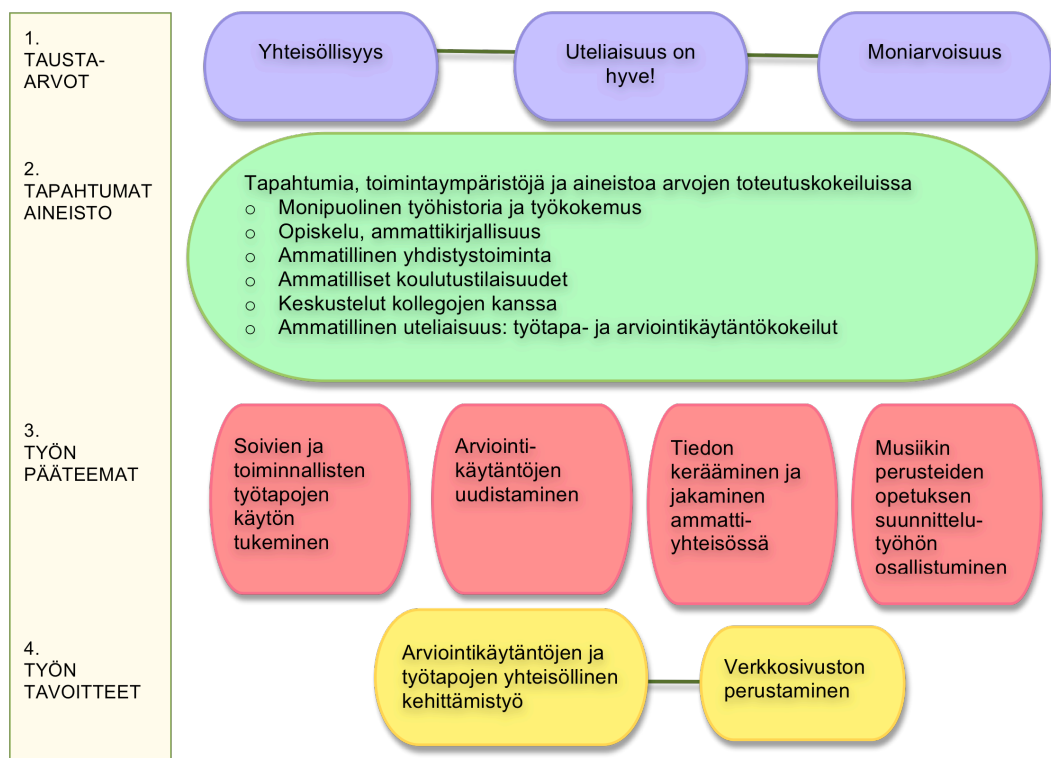
liikkeen eli palkitsee oppilasta tämän edistymisestä. Moni opettaja puhuu myös kompensaaion mahdollisuudesta, joka on hyvin lähellä vahvuuksien painottamista. Kompensatio tarkoittaa, että oppilaan erityisten vahvuuksien osoitukset voivat korvata heikompia suorituksia. Arviointiaineistoa käytetään (*Kuva 1, kohta 5*) palautteen antamiseen. Sitä käytetään myös oppilaan tulevien opintojen suunnitteluun. Oppilas ja opettaja voivat arviointiaineiston perusteella päättää, mitä musiikin perusteiden kurseja oppilaan seuraavaksi kannattaa valita ja minkä taitojen tai tietojen harjoittamiseen hänen tulisi kiinnittää jatkossa erityistä huomiota. Oppilasta voi arvioinnin perusteella myös kannustaa laajentamaan musiikkiharrastuksensa toteutustapoja alueille, joita hän ei ehkä itse tulisi ajatelleeksi. Syntynyt arviointitieto (ei kuvassa) puolestaan tarkoittaa tapahtuneen arvioinnin tarjoamaa tietoa, jota voidaan käyttää opetuksen kehittämistarkoituksiin niin yksittäisen opettajan työssä kuin koko oppilaitoksen tai valtakunnallisella tasolla. Arviointitiedon käytöstä valtakunnallisella tasolla mainittakoon esimerkkinä meneillään oleva Virvatulihanke, joka pyrkii kehittämään ja tukemaan taiteen perusopetukseen kuuluvien oppilaitosten itsearviointia.

3 OPINNÄYTETYÖN TAUSTA JA TOTEUTTAMINEN

Työni keskeiset teemat ovat soivat ja toiminnalliset työtavat sekä arviointikäytännöt. Esittelen ensin työni teemojen tausta-arvoja ja syntyä sekä kerron sitten, kuinka nämä tausta-arvot liittyvät haastattelun laatimiseen. Lopuksi kerron, kuinka ammattiyhteisön käyttöön rakentamani verkkosivusto rakentui.

3.1 Keskeisten teemojen tausta-arvot ja synty

Minulle tärkeitä arvoja opetustyössä ovat yhteisöllisyys, moniarvoisuus ja ammatillinen uteliaisuus. Näistä arvoista ovat myös opinnäytetyöni tarkoitus ja teemat peräisin. Kuvaan alla, kuinka työn teemat ovat esittämistäni arvoista kehkeytyneet ennen opinnäytetyön tekemistä (*Kuva 2: Teemojen muotoutuminen*).



Kuva 2: Teemojen muotoutuminen

Ylimpänä kuvassa, kohdassa 1 olen esittänyt tärkeimpiä työhön vaikuttavia arvojeni, asioita, joiden kautta pyrin suodattamaan käytännön opetustyöni suunnittelua ja

toteutusta. Kohdan 2 tapahtumien ja aineiston avulla olen tutkinut arvojeni toteutumismahdollisuuksia erilaisissa työ- ja muun ammatillisen toimintani ympäristöissä. Kohdassa 3 näkyvät työn pääteemat. Kohta 4 esittää työni tavoitteet kiteytettynä: ammatillinen kehittämistyö sekä sen käytännöllinen toteutusmuoto, verkkosivujen perustaminen. Käsittelen ja perustelen seuraavassa työn rakentumisen taustaa kuvaa 2 apuna käyttäen. Kerron ensin, miksi nimeämäni arvot mielestäni ovat olennaisia musiikin perusteiden opetuksessa. Sen jälkeen tarkastelen mainitsemiani arvoja ja opinnäytetyön teemojen muotoutumista lyhyesti omien työympäristöjeni kautta.

3.1.1 Arvojen pohdintaa musiikin perusteiden opetukseni taustalla

Eräessä aiemmassa työtehtävässäni erityislasten avustajana perusopetuksessa sain tehdä yhteistyötä kahden erinomaisen freinetpedagogin kanssa. Freinetpedagogiikka korostaa työn arvoa, työn mielekkyyden ja käytännöllisyyden merkitystä, toiminnallisuutta, kokeilemisen arvoa, kaikkien oppimisympäristössä toimivien yksilöiden keskinäistä tasa-arvoa sekä moniarvoisuutta (Elämäkoulu Livets skola ry). Freinetopetuksessa näin, kuinka yhteisöllisyys, moniarvoisuus ja uteliaisuus yhdistyivät ja ilmenivät oppilaiden työnteossa. Luokissa käytettiin monesti suoraan musiikin perusteiden opetukseen sopivia, yhteisöllisyyteen kasvattavia työskentelytapoja. Freinetluokassa opiskeltiin hyvin usein yhteistoiminnallisesti pienryhmissä ja opiskelua toteutettiin työpajoissa. Oppilaita kannustettiin selvittämään annettuja tehtäviä ja ongelmia yhteisvoimin etsien ja kokeillen. Jokaisen yksilön näkemyksiä tuli pienryhmissä kunnioittaa. Pienryhmien työn tulokset olivat ainutlaatuisia ja niissä näkyi tekijöiden persoonallinen kädenjälki. Käytännönläheiset ja havainnolliset tehtävät ruokkivat oppilaiden tiedonhalua ja heitä kannustettiin lähdekriittisyyteen aktiivisesti. Freinetopetukseen osallistuminen tarjosi minulle rakentavan näkökulman musiikin perusteiden opetuksen kehittämiseen. Millaista voisi olla musiikin perusteiden opiskelu yhteistoiminnallisessa ja uteliaisuuteen kannustavassa ilmapiirissä?

Voidaan kysyä, millainen vaikutus oppilaan musiikkisuhteeseen on tehtävän antamisen tavalla. Opettaja voi antaa oppilaille tehtävän lähtökohdaksi ongelman ja määritellä sille tietyn ratkaisun, joka oppilaiden tulee löytää, tai päämääräksi voidaan asettaa itse ongelmanratkaisu. Eroa voidaan konkretisoida vertaamalla kahdenlaista tapaa lähestyä musiikin perusteiden opiskelussa tavallista tehtävää, melodian soinnuttamista. Työ

voidaan esimerkiksi ohjeistaa pyytämällä oppilaita etsimään annetuille soinnuille oikeat paikat laulussa tai kertomalla, että sopivia sointuja etsitään kokeillen, hallittavan kokoiseksi rajattua sointuvalikoimaa käyttäen. Ensimmäisessä oppilaat etsivät opettajan ajattelemaa oikeaa soinnutusratkaisua. Jälkimmäisessä tehtävänannossa kukaan ei tiedä vielä työn alkaessa, millaiseen soinnutukseen päädytään. Näiden tehtävänannon tapojen välillä ei mielestäni vallitse vivahde-ero, vaan kysymys on opettajan eettisestä valinnasta ja siitä, kuinka hyvin hän tiedostaa tehtävän esittelyn ja ohjaamisen tapojen seurauksia. Meidän pitäisikin kysyä, mitä tapoja ja taipumuksia opetuksella halutaan vaalia ja mitä tukahduttaa. (Bowman 2002, 67.) Millainen tehtävänanto päättyy - vastoin opettajan hyvää tarkoitusta - kehittämään oppilaan passiivisuutta, varovaisuutta ja harmittomuutta, ja millainen taas oma-aloitteisuutta, ennakkoluulottomuutta, kekseliäisyyttä ja tervettä kriittisyyttä?

Opettajan ulospäin pieniltä näyttävät valinnat voivat vaikuttaa ratkaisevasti siihen, millaisen sanattoman viestin oppilas saa vastauksena edellä esitettyihin kysymyksiin. Kun musiikista on kyse, lasten olisi mielestäni tärkeää kuulla, ettei yhtä oikeaa vastausta ole useinkaan järkevää etsiä. Toimivia ratkaisuja voi olla yhtä monta kuin ryhmässä jäseniä tai pienryhmiä. Opetuksen tarkoituksena ei ole opettaa oppilaita matkimaan, vaan löytämään omia polkujaan. Musisointiin sekä musiikin työstämiseen ja keksimiseen kuuluu olennaisesti, ettei kukaan koe tai esitä musiikkia aivan samalla tavalla. Saman teoksen jokaisesta esityksestä tai soittokerrasta muodostuu ainutlaatuinen. Sen enempää kuuliija kuin soittajakaan ei voi aivan varmasti tietää etukäteen, millainen esityksestä tulee, vaikka sitä harjoitellaan ja suunnitellaan huolellisesti etukäteen. Tämä tekee osaltaan musiikin esittämisestä jännittävää ja kiinnostavaa. Soittajalla on mahdollisuus vaikuttaa teoksen esitystapaan vielä esityshetkellä. Tästä ennalta arvaamattomuudesta voi opettajan valintojen seurauksena joko muodostua oppilaalle uhka, jota torjutaan virheitä karttamalla - tai sitten oppilas voi nähdä esitystilanteen mahdollisuuksien aarreaittana, joka innostaa häntä kokeilemaan pelottomasti uutta ja valloittamaan yhä uusia tuntemattomia alueita suhteessaan musiikkiin.

Millaiseksi muodostuu oppilaan suhtautuminen musiikin arvaamattomuuteen, sattumanvaraisuuteen ja epävarmuuteen riippuu tiukasti paitsi tehtävänannosta myös työtapojen valinnasta. Musiikin perusteiden opiskelun kohdalla voidaan myös pohtia, mitä hyötyä yhteistoiminnallisesta oppimisesta sille on. Yhteistoiminnallisessa

työskentelyssä oppilaat joutuvat ottamaan toistensa mielipiteet ja musiikilliset näkemykset huomioon. Musiikin harjoittaminen vaatii lapseltakin joskus mahdollisuutta tehdä työtä omassa rauhassaan, mutta ryhmätyötaitojen oppiminen on välttämätöntä niin yhteismusisointiakuin kuin yhteiskunnassa toimimista ajatellen. Ympäristönsä moniarvoisuutta kunnioittava ihminen sietää tulkinnanvaraisuutta ja monimuotoisuutta lähellään. Musiikillinen yhteistyö hyötyy merkittävästi tällaisesta toleranssista ja keskinäisestä kunnioituksesta sekä tekijöiden henkilökohtaisella että musiikillisella tasolla. Musiikin perusteiden tunnit voivat tarjota lapselle aivan ainutlaatuisen tilaisuuden opiskella arvokkaita ryhmätyöskentelytaitoja aiemmin kuvaamani freinetluokan tapaan nimenomaan musiikillisessa kontekstissa, jos opetusjärjestelyistä vastaavilla aikuisilla on siihen riittävästi tahtoa. Bowman kirjoittaa, että toiminta isossa kokoonpanossa kuten oppilaitoksen kuorossa tai orkesterissa edellyttävät osallistujilta kykyä kuunnella johtajan tai kapellimestarin ohjeita, ottaa niitä vastaan ja toimia niiden mukaan. Isossa joukossa tarvitaan jo ryhmätyöskentelytaitojen jonkinasteista hallintaa, eivätkä iso kuoro tai orkesteri siksi välttämättä ole kaikkein otollisin paikka harjoitella ryhmätyöskentelytaitojen alkeita. (Bowman 2002, 73, 75.)

3.1.2 Työn teemojen muotoutuminen ammatillisissa toimintaympäristöissäni

Opetustyössäni kehittymisen yksi tärkeimmistä välineistä on monipuolisen ammatillisen historiani yhteisinä nimittäjinä toimivien arvostusteni ja kiinnostuksen kohteideni tiedostaminen. Työhistoriani tiedostaminen on alati jatkuva prosessi, jossa kartoitan osaamistani, kokemuksiani, valintojani ja niiden seurauksia. Pohdin myös millaisille arvostuksille olen opetus- ja muuta työtäni perustanut työhistoriani eri vaiheissa. Olennaista työtehtävissäni on ollut rikas vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa. Käyn nykyisessä työssäni säveltäjäpailun ja musiikin perusteiden opettajana ammatillista keskustelua kollegojeni kanssa peilaten heidän opetuskokemuksiaan omiini. Opiskelu ja muu koulutus sekä ammattikirjallisuuden tutkiminen auttavat minua tekemään arvojeni mukaisia valintoja käytännön opetustyössä. Tämänkaltaisen pitkän ja monipuolisen työprosessin tuloksena ovat myös opinnäytetyöni teemat muotoutuneet.

Nuorena viulunsoiton opettajana olin neuvoton joutuessani osallistumaan epämiellyttäviin lautakuntatehtäviin musiikkioppilaitosten kevättutkinnoissa, kurssisuorituksissa tai sisäänpääsykokeissa. Tunnelma oli niissä usein jäykkä ja oppilaan jännitys käsin kosketeltava. Myöhemmin peruskoulussa työskennellessäni

freinetpedagogiikka tarjosi minulle täysin uuden näkökulman työn ja oppimisen mielekkääseen toteutukseen. Viulunsoiton opettajana ei ryhmäopetus ollut tullut kovin tutuksi, mutta freinetopetuksessa näin, kuinka ryhmää hyödynnettiin voimavarana. Opiskellessani musiikin teoriaa ja säveltapailua ammattikorkeakoulussa sain modernia musiikin teorian tutkimustietoa, minulle uusia tapoja mieltää musiikin historiaa ja analyysiä sekä innostavia työtapoja opetukseen. Aloitin aktiivisen toiminnan ammatillisessa yhdistystoiminnassa Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit Mutes ry:n hallituksessa. Koulutustilaisuuksissa pääsin keskustelemaan kollegojen kanssa musiikin perusteiden opetukseen kuuluvista ajankohtaisista aiheista. Opetuksen piristäminen toiminnallisilla työtavoilla tuli usein puheeksi. Opin kollegoilteni työtapoja, joita aloin keräillä muistiinpanoina pöytälaatikkoon. Aloin kiinnostua mahdollisuuksista soveltaa freinetpedagogiikan periaatteita musiikin perusteiden opetuksessa. Arviointikäytännöistä puhuttiin ammatillisissa keskusteluissa myös, mutta niiden muuttaminen kuulosti minusta isomman pyörän liikkeeltä kuin tuntityön rikastuttaminen soivien ja toiminnallisten työtapojen avulla. Omasta tuntisuunnittelusta oli hyvä aloittaa, enkä vielä aloittavana musiikin perusteiden opettajana arvannut, millä tavalla toiminnallisten työtapojen "piristävä vaikutus" ulottuisi suhteeseeni arviointiin.

Musiikin perusteiden opettajan työn aloitettuani kasvoi pian tyytymättömyyteni sekä omaan tapaan opettaa että vallitseviin käytäntöihin. Aloinkin pian kokeilla tunneillani toiminnallisia työtapoja ensin parityönä ja sitten vasta pienryhmissä, kuten yhteistoiminnallisen oppimisen ohjaamisessa aluksi suositellaan tehtävän (ks. Saloviita 2006, 33). Opettelin käyttämään tuntityössä yhtä työtapaa kerrallaan ja keksin itse lisää. Opetus alkoi sujua toivotulla tavalla tuntityössä - paitsi arviointikäytäntöjen osalta. Arviointi ei vastannut tuntityön toiminnallisuuteen. Minulla oli samankaltainen ongelma kuin johdannon alun oppilaalla. Ihmettelin, mitä musiikin perusteissa oikein arvioidaan ja miksi meillä on arviointikäytäntöjä, jotka eivät tunnu arvostavan lasten tekemää työtä. Työ ja arviointi eivät kohdanneet, eikä minusta tuntunut mahdolliselta uhrata ensimmäistä jälkimmäiselle.

Olen opettanut musiikin perusteita samanaikaisesti toisistaan hyvin paljon poikkeavissa työympäristöissä ja -kulttuureissa, ja vallitsevat arviointikäytännöt ovat vaihdelleet niissä suurestikin. Arvioinnin ja tehdyn työn välillä vallitsi jonkin kokoinen juopa oppilaitoksesta riippumatta. Päätelin, että uudistustyön oli alettava samanaikaisesti sekä omassa opetustyössäni että oppilaitostasolla. Yhdistystoiminnassa ja koulutuksissa

käytyjen keskustelujen myötä aloin pohtia uudistustoiminnan tarpeellisuutta myös yli oppilaitosrajojen. Vertasin eri työpaikoilla vallitsevia arviointi- ja suorituskäytäntöjä sekä työtapakulttuureja kriittisesti toisiinsa ja omiin käytäntöihini. Vertailun seurauksena soivien ja toiminnallisten työtapojen käytön edistäminen sekä arviointikäytäntöjen uudistamisratkaisujen etsiminen tuntuivat keskeisiltä ammatillisen kehittämisen kohteilta.

Kokemukseni erilaisista työympäristöistä ja yhdistystoiminnasta ovat vahvistaneet käsitystäni moniarvoisuuden merkityksestä niin opetuksessa kuin ammatillisessa kehittämistyössä. Opettajan sisäistämä moniarvoisuuden kunnioitus ja uteliaisuuden arvostaminen ilmenevät parhaassa tapauksessa opetustyössä. Suvaitsevassa ilmapiirissä ongelmaa tutkitaan yhdessä, eikä enää ole kiinnostavaa, onko joku oikeassa. Kiinnostavaa on itse työ prosessina, jonka kuluessa jokainen saa etsiä, erehtyä ja löytää. Sama pätee ammatilliseen kehittämiseen: opettajien keskinäinen suvaitsevaisuus voi tuottaa moniäänistä keskustelua, jossa hyviä, kestäviä ratkaisuehdotuksia on useita.

Moniarvoisuutta, uteliaisuutta ja yhteisöllisyyttä voi edistää soivien ja toiminnallisten työtapojen avulla sekä yhteistoiminnallisen oppimisen keinoin, kuten olen edellä kuvannut. Miten nämä arvostukset voisivat näkyä myös arviointikäytännöissä? Erityisesti henkilökohtainen suullinen suoritustilanne, jota musiikin perusteiden opetuksessa laajalti käytetään, vaatii tarkastelua esittämieni arvojen valossa. Voisimme väittää, ettei suullisen suorituksen perinteisessä toteutuksessa ole ongelmaa - oppilashan voi vaikuttaa siihen valmistautumalla suoritukseensa mahdollisimman hyvin. Oppilas saattaa kuitenkin kokea, ettei hänellä ole mahdollisuutta vaikuttaa suoritustilanteen ilmapiiriin tai suoritukseensa arviointiin. Opettaja voi päättää, millaista on opettajan ja oppilaan vuorovaikutus suoritustilanteessa. Hän voi myös määritellä, onko oppilaalla todellinen vai nimellinen puheoikeus ja otetaanko hänen näkemyksensä huomioon arvioinnissa - oppilas ei. Oppilaiden kriittisiä näkemyksiä ja ikäviäkin kokemuksia suullisista suoritustilanteista tulisi mielestäni kuunnella enemmän. Opettajalla ja kollegioilla on työssään paljon valtaa ja vastuuta. Valtaa voi käyttää oppilaan parhaaksi myös uudistamalla suoritustilannetta keskusteluksi, jossa opettaja ja oppilas voivat työskennellä rinnakkain yhteisen asian äärellä.

Arviointikäytäntöjen uudistaminen ja liittyminen soiviin ja toiminnallisiin työtapoihin muotoutuivat työni teemoiksi luonnollisella tavalla. Työni teemat koskettavat koko musiikin perusteiden opettajien yhteisöä, ja näin tässä tilaisuuden yhteisölliseen ammatilliseen kehittämistyöhön. Minusta on rehellisesti kiinnostavaa kuulla kollegojen kertovan työvoistaan ja uudistavista arviointikäytännöistä. Tiedon kerääminen ja jakaminen yhteiseen käyttöön haastattelujen avulla tuntui oikeastaan käymieni ammatillisten keskustelujen systematisoidulta jatkeelta. Arvioinnin ja työn välinen ristiriita ei ratkea itsekseen. Siihen tarvitaan ennakkoluulotonta ja suvaitsevaa ammatillista yhteistyötä.

3.2 Työn rakentuminen: haastattelun teemoista työn aiheiksi

Opettajien haastattelut olivat opinnäytetyön rakentumisen keskeinen osa. Haastattelua työvälineenä sekä haastattelujen toteutumista olen kuvannut seikkaperäisesti luvussa 4. Verkkosivuston perustamisen vaiheita selvitän luvussa 3.3 ja sivuston käyttötarkoitusta ammattiyhteisön palveluksessa luvussa 7. Tässä luvussa kerron työn ja sen aiheiden rakentumisesta haastattelujen ja teemojen vuoropuhelun näkökulmasta sekä sanon muutaman sanan työn jakautumisesta osiinsa.

Olen toteuttanut opettajien haastattelut teemahaastatteluina. Määrittelen tässä teemahaastattelun menetelmäksi, jossa haastattelijalla on laatinut haastattelukysymykset valmiiksi, mutta kysymysten järjestys ja tarkka sanamuoto voivat vaihdella eri haastatteluissa. Jokaiselle haastateltavalle ei myöskään tarvitse välttämättä esittää kaikkia suunniteltuja kysymyksiä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Koska valitsin haastateltaviksi aktiivisesti alaansa kehittäviä opettajia, oletin myös saavani jokaiselta melko runsaasti valmiiksi käyttökelpoista materiaalia työhöni. Haastattelun keskeisin teema, soivat ja toiminnalliset työtavat musiikin perusteiden arvioinnissa, esitettiin myös haastattelukutsussa, joten haastateltavilla oli mahdollisuus valmistautua kertomaan työn teemoista. Tämä merkitsi, että haastatteluista tulisi ajallisesti melko pitkiä, ja että haastatteluaineistojen purkaminen tulisi viemään paljon aikaa. Näistä syistä päädyin rajaamaan haastateltavien määrän varsin pieneksi - vain neljään opettajaan - jolloin haastattelujen ei tarvitsisi olla tiukasti strukturoituja, vaan voisin antaa haastateltavien vapaalle kerronnalle paljon tilaa. Halusin kuulla haastateltavien omia tulkintoja tarjoamistani teemoista ja kuulla, millaisia merkityksiä he itse niille antavat. Tähän teemahaastattelu tarjosi hyvät puitteet (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009,

75). Tällä haastatteluaineiston kokoamisen tavalla olen pyrkinyt saamaan yksilöllisiä haastatteluvastauksia ja moniäänisen haastatteluaineiston. Pyrkimyksen taustalla on käsitykseni, jonka mukaan ammatillinen yhteisö toimii parhaiten moniarvoisena.

Haastattelun suunnittelun alkuvaiheessa ryhmittelin kysymykset teemaotsikoiden alle. Haastattelujen aikana kirjasin keskustelujen sisältöä aihealueittain. Haastattelujen painopisteillä tarkoitan aiheita, jotka haastateltavia eniten puhuttivat. Aineistosta muokkaamiani opinnäytetyön aiheita esittelen käytännön opetustyön näkökulmasta luvussa 5. Esitän seuraavassa tätä haastattelun teemojen kehkeytymistä toteutuneiden haastattelujen ja aineiston käsittelyn kautta työn aiheiksi (*Kuva 3*):

1. Haastattelun suunnitteluvaihe Haastattelun teemat	<ul style="list-style-type: none"> • soivat ja toiminnalliset työtavat ja niiden liittyminen arvioinnin kohteisiin • arviointi ja suullinen suoritus • oppilaan ja opettajan henkilökohtaisten tapaamisten käyttömahdollisuudet • soivien ja toiminnallisten työtapojen käyttäminen arvioinnissa
2. Haastattelujen toteutus Muistiinpanokartan aihealueet, otsikkoja	<p>Yhteiset pääotsikot:</p> <ul style="list-style-type: none"> • arviointi • työtavat • oppilaan ja opettajan henkilökohtainen tapaaminen, käyttötarkoituksia <p>Yhteiset alaotsikot:</p> <ul style="list-style-type: none"> • arvioinnin kohteet • arvokasta ja kiinnostavaa opettajan ja oppilaan kohtaamisessa <p>Haastattelukohtaisia otsikoita (esimerkkejä):</p> <ul style="list-style-type: none"> • työtavat: harmonia
3. Aineiston käsittely Haastattelujen painopisteet Aineiston aihepiirit	<ul style="list-style-type: none"> • arviointi- ja suorituskäytäntöjen uudistamisen tarve • kokonaisuuksia rakentavat työtavat • ryhmätyötaitojen opettelu • musiikin perusteiden opiskelun mielekkyys • oppilaan tietoisuus opiskelun ja työtavan mielekkyydestä ja tarkoituksesta • työn käytännöllisyys ja merkitys oppilaan musiikkisuhteelle • oppilaan aktiivinen rooli työskentelyssä • opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus • mitä arviointiin ja työtapoihin liittyvien käytäntöjen uudistaminen käytännössä edellyttää
4. Työn tulokset Työn aiheet	<ul style="list-style-type: none"> • suoritus- ja arviointikäytäntöjen uudistamisen tarve ja lähtökohdat • arvioinnin kohteet • uudistavat suoritus- ja arviointikäytännöt • soivien ja toiminnallisten työtapojen yhteys oppimiseen ja arviointiin • käytäntöjen uudistamisen edellytykset arjen opetustyössä • oppilaan ja opettajan tapaamiset

Kuva 3: Haastattelun teemoista työn aiheiksi

Haastattelukysymysten laatimisen aikana purin ja kirjasin tietoisesti omia ennako-oletuksiani haastateltavien vastauksista mm. vastaamalla mielessäni itse asettamiini kysymyksiin. Omia ennako-oletuksiani tiedostamalla pyrin varmistamaan, että ne pysyvät haastattelujen aikana omana tietonani ja saisin näin mahdollisimman todenmukaista haastattelumateriaalia. Ennako-oletusteni purkamisesta huolimatta ne osin näkyivät mielestäni haastattelukysymysten teemoittelussa (*kuva 3, kohta 1*). Oletin, että kaikilla haastateltavilla on kiinnostusta muuttaa suullisen suorituksen käytäntöjä pikemminkin kuin luopua niiden käytöstä, ja että he kaikki järjestävät opettajan ja oppilaan välisiä kahdenkeskisiä tapaamisia, joiden käyttötarkoituksia voin kirjata haastattelussa. Annoin kuitenkin haastateltavan itse painottaa teemojen käsittelyä. En esittänyt haastattelukysymyksiä missään vaiheessa kirjallisina tai välttämättä suorasanaista niin kuin ne on esitetty liitteessä Haastattelukysymykset, vaan joustin kysymysten esitysjärjestyksessä, -tavassa ja valinnoissa haastateltavan omien kiinnostuksen kohteiden ohjaamana. Teemat olivat kaikissa haastatteluissa yhteiset, ja kysymykset toimivat niissä haastattelijan muistin tukena sekä kokoavana kehyksenä.

Haastattelujen aikana käytin A3-kokoista tyhjää paperia karttana, johon kirjasin vastaajan kertomaa aihealueittain nimeämieni otsikoiden alle (*Kuva 3, kohta 2*). Samalla nauhoitin haastattelun. Yhteisiä aihealueita kaikissa kartoissa olivat arviointi, työtavat sekä oppilaan ja opettajan kohtaaminen. Alaotsikot edellä mainittujen lisäksi vaihtelivat haastateltavan omien painotusten mukaan, kuten *työtavat: harmonia* tai *henkilökohtainen tapaaminen, käyttötarkoituksia*. Yhteisiä alaotsikoita olivat *arvioinnin kohteet* sekä *arvokasta ja kiinnostavaa [opettajan ja oppilaan kohtaamisessa]*. Haastattelujen aikana A3-karttaa tehdessäni tarkistin sanamuotojen ja sisältöjen oikeellisuuden. Haastattelujen jälkeen kirjoitin karttojen tekstit puhtaaksi tekstitiedostoon ja täydensin tiedostoa joka haastattelusta tekemälläni äänitallenteella. En siis tehnyt tallenteista sanatarkkaa vaan osittaisen litteroinnin. Poimin tallenteelta tiedostoon paitsi kartalta puuttuvaa haastattelun teemoihin kuuluvaa tietoa myös haastateltavan kuvailevia ilmaisuja ja osuvia lausahduksia, jotka mielestäni täydensivät hänen kertomaansa.

Haastatteluja seuranneessa työvaiheessa merkitsin vastausten aineistoa tekstitiedostossa värikoodein sen mukaan, mihin aihealueeseen ja samalla minkä

otsikon alle se kuului (*Kuva 3, kohta 2*) ja mihin tarkoitukseen aion sitä käyttää. Tässä tein osittaisen jaon verkkosivustolle päätyvän ja työn kirjalliseen osaan kuuluvan materiaalin välillä. Karttaan olin kerännyt kuvauksia työtavoissa käytettävistä välineistä ja niiden valmistuksesta otsikon Työtavat alle. Sekä työtapojen että välineiden kuvaukset merkitsin erikseen ja poimin omaksi tiedostokseen, josta oli tuleva verkkosivujen tärkeintä aineistoa. Pyysin sivustolle kultakin haastateltavalta työtapoja, työvälineitä ja arviointikäytäntöjä koskevia konkreettisia kuvauksia.

Arviointikäytännöistä olisi ollut jo selvästi mutkikkaampaa poimia esimerkkejä suoraan verkkosivuille, koska haastateltavien käytännöissä toteutui hyvin sisäistyneenä ajatus arvioinnin sisällyttämisestä itse työhön. Uudistavia arviointikäytäntöjä ei olisikaan ollut tarkoituksenmukaista esittää erillisinä tapahtumina. Arviointi oli haastatteluissa tärkeä puheenaihe, ja haastateltavilla oli siitä paljon painavaa sanottavaa. Heidän arvioinnista esittämänsä pohdinta näkyy kaikessa verkkosivujen materiaalissa kokonaisarviointia käyttävien työtapojen muodossa. Vielä yksityiskohtaisemmin tämä pohdinta saa tilaa luvussa 5, jossa tarkastelen arviointia käytännön työssä sekä luvussa 6, jossa kuvaan opettajan ja oppilaan tapaamista ja uudistavia henkilökohtaisen suorituksen käytäntöjä. Valtaosaa haastatteluaineistosta ei ollut tarkoituskaan jakaa kahtia, vaan värikoodien avulla halusin yhdistää eri haastatteluista saamaani aineistoa aihealueittain pää- ja alaotsikoiden alle (*Kuva 3, kohta 2*). Jaotellessani aineistoa olen pyrkinyt säilyttämään sen moniäänisyyden.

Haastatteluissa saamieni vastausten perusteella esitän luvussa 4.4 aihepiirit, joissa toteutuneiden haastattelujen painopiste oli (*Kuva 3, kohta 3*). Niissä haastateltavat ovat ikään kuin purkaneet auki haastattelun teemat aihepiireiksi ja sanoittaneet ne käytännön opetustyön näkökulmasta. Esitän luvussa 5 työn tulosten aiheet musiikin perusteiden kehittämistyön näkökulmasta (*Kuva 3, kohta 4*). Jätin haastatteluaineistosta pois vapaamuotoisten keskustelujen sellaisia aiheita, jotka eivät kuuluneet haastattelun teemoihin lainkaan. Minun oli myös jätettävä pois joitakin työtapojen kuvauksia, jotka olisivat venyttäneet työni aihepiirin rajoja entisestään tai joiden uskottava esittäminen olisi vaatinut syvempää tietoutta kuin minun oli haastattelun kautta mahdollista saada. Myös osittaisia päällekkäisyyksiä esiintyi haastatteluaineistossa työtapojen ja -välineiden kuvauksissa. Jos esimerkiksi kahden työtavan kuvaukset limittyivät keskenään ja muodostivat kaksi variaatiota samasta teemasta, esitin toisinaan molemmat variaatiot verkkosivuillani. Vastaavaa kuvausta

raporttitekstissä käyttäessäni olen saattanut tehdä niistä synteessin, joka mielestäni toimii tarkoituksenmukaisena esimerkkinä.

Työn kirjallisen osan jakaminen osiin on käynyt melko luontevasti. Työn ensimmäinen osa kuvaa työn tarkoitusta käytännön ongelman kautta, kuvaa työn toteuttamista sekä esittää työn päämäärät. Keskeisten käsitteiden selvittäminen on ollut kiinnostavaa ja toisinaan haastavaakin, kun samalla käsitteellä tarkoitetaan eri yhteyksissä eri asioita tai kun käsite ei ole vakiintunut alan arkikieleen. Usein olen saanut apua lähdekirjallisuudesta, mutta erityisesti arvioinnista kirjoittaessani olen määritellyt sanojen sisältöä melko vapaasti kuvaamaan parhaalla mahdollisella tavalla niiden tarkoitusta. Haastattelujen selostamisen kautta haastattelun teemat pukeutuvat haastateltavien sanoina aihepiireiksi. Työn toinen osa kokoaa aihepiirit työn keskeisten tulosten aiheiksi ja esittelee niitä käytännön opetustyön näkökulmasta seikkaperäisesti. Lopuksi esittelen vielä verkkosivuston sisältöä ja käyttöä. Seuraavassa luvussa esittelen, kuinka verkkosivusto sai alkunsa.

3.3 Verkkosivuston perustaminen

Verkkosivuston tarkoitus on jakaa tietoa ammattiyhteisön jäsenten kesken. Sivustolla on kaksijakoinen tehtävä. Ensimmäinen tehtävä on kerätä ja jakaa soivia ja toiminnallisia opetusideoita ammattiyhteisössä ja näin edistää niiden käyttöä. Tarkoitus on helpottaa arviointikäytäntöjen uudistamista opettajien arjessa paremmin vastaamaan käytettyjä työtapoja. Toinen tehtävä on edistää musiikin perusteiden opettajien yhteisöllistä toimintaa, jonka avulla käytäntöjen uudistaminen on valtakunnallisella tasolla mahdollista.

Sivuston ylläpitäjänä päivitän ja muokkaan sen sisältöä ja lisään sille uutta materiaalia. Pyrin pitämään sivuston muuttuvassa työympäristössämme käyttökelpoisena. Näin tekemäni työ ei pääty opinnäytetyön valmistumiseen. Toivon myös, että tällä tavoin oma opetustyöni tulee jatkossakin keskustelemaan toisten opettajien ajatusten, ideoiden ja niiden toteutusten kanssa. Luvussa 7 keskityn esittelemään sivuston sisältöä, käyttötarkoitusta ja kohderyhmiä sekä suunnitelmiani sivuston tulevaisuudesta. Tässä luvussa selostan verkkosivuston perustamista vaiheineen ja taustatekijöineen.

3.3.1 Sivuston rakentamisen taustaa ja vaiheita

Tietoa on siis tarjolla enemmän kuin sitä voi ottaa vastaan ja käyttää. Hyvin rakennettu verkkosivusto voi tukea ja helpottaa opettajan tiedonhaku - sekava ja liikaa informaatiota tarjoava vain tuhlaa käyttäjän aikaa. Olen siksi halunnut rajata sivuston aihepiirit ja käyttäjäkunnan määrältään niin pieniksi, että tiedon hakeminen ja aineiston selaaminen ei vie turhaa aikaa, vaan aikaa voi käyttää varsinaisen sisällön tutkimiseen. Pyrin myös järjestämään linkki-välilehden järkevästi aiheittain selaamisen nopeuttamiseksi. Ulkoasusta olen tarkoituksella rakentanut rauhallisen, selkeän ja yksinkertaisen: asia puhukoon puolestaan.

Olen rakentanut verkkosivustoa haastatteluaineistosta sekä omista käytännöistäni. Olen muokannut haastatteluaineistoa rinnan omien ideoitteni kanssa. Olen järjestänyt materiaalia aihepiireittäin seuraavasti: työtavat, työtavoissa tarvittavat välineet sekä arviointikäytännöt. Verkkosivuille tulevan tekstin kirjoitustyöhön on kuulunut lähinnä aineiston järjestelyä ja muokkausta julkaisuasuunsa. Olen sivuston ulkoasua ja käytettävyyttä suunnitellessani harrastanut verkkosivustojen vertailevaa arviointia.

Haastattelut olen selvittänyt vaiheineen perusteellisesti luvussa 4, jonka lopusta selviää myös, millä periaatteella olen valinnut haastatteluista aineistoa verkkosivuille ja raporttiin. Omia opetusideoitani olen kirjannut jo aiemmin opetustani varten muistiin, mutta verkkosivuston rakentamisen aikana olen purkanut niitä tekstiksi järjestelmällisesti. Kirjoitin käytäntöjäni auki hiljaisessa vuorovaikutuksessa haastattelumateriaalissa kerrottujen kuvausten kanssa. Näin opetusideoiden sanavalinnat ovat verkkosivun käyttäjän silmiin yhdenmukaisia lähteestä riippumatta.

Kiinnitän arkielämässä melko paljon huomiota kirjojen ja lehtien kansikuvien, näyteikkunoiden, julisteiden ja verkkosivustojen etusivujen ulkoasuun ja niiden herättämiin mielikuviin itsessäni. Sivuston ulkoasua suunnitellessani tutkin niiden ominaisuuksia tietoisesti. Verkkosivuston etusivun ulkoasun antaman ensivaikutelman perusteella päätän muutamassa sekunnissa, jatkanko sivuston selaamista ja palaanko sille ylipäätään. Jos sivuston ulkoasu on huolimaton ja käytettävyys vaikuttaa sekavalta, etsin vakuuttavampia sivustoja avukseni.

Verkkosivut rakennettiin ohjauksessa yhdessä päivässä sellaiseen muotoon, että pystyin muokkaamaan niitä jatkossa haluamalla tavalla julkaisukuntoon oppinnäytetyön valmistumisen määräaikaan mennessä. Haastateltavani saivat tarkistaa verkkosivujen sisällön ennen niiden julkaisemista.

3.3.2 Verkkosivustojen vertaileva arviointi

Hain verkkosivuston suunnitteluvaiheessa vertailuun sivustoja, joiden käyttäjäkunta voisi muistuttaa omaani. Etsin opetusideoita tarjoavia sivustoja, myös musiikin perusteiden opettajien "ideapankkeina" toimivia. Vertailun tarkoituksena ei ollut erityisesti arvioida sivustojen sisältöä, vaan vertailla niiden ulkoasua ja käytettävyydestä saamaani ensivaikutelmaa. Valikointitapa hyödyttää minua sivuston rakentajana paremmin kuin vaikkapa yleisten keskustelufoorumien tarkastelu (ks. Anttila 2007, 138). Hain sivustoja hakusanoilla *teacher resource, educational resources, assessment, music pedagogy, tuition, opetusideat, ideoita opetukseen, music teaching ideas, teaching ideas* sekä *music fundamentals*.

Löysin runsaasti opetusideoita tarjoavia sivustoja. Vertailuun valitsin englantilaisen opetusideoita yleisopetukseen tarjoavan sivuston Teaching Ideas <http://www.teachingideas.co.uk/>, viulunsoitonopettajien ideanvaihtofoorumin Violin 101 <http://violin101.homestead.com/>, yhdysvaltalaisen musiikkiaiheisen koululaislehden Music K-8 Magazine verkkoversion sivuilta opettajien ideapankin <http://www.musick8.com/html/ideabank.php>, Yhdysvaltain hallituksen opetussivuston USGS Education geologia-aiheisen opetusosion <http://education.usgs.gov/> sekä suomalaisten normaalikoulujen sivuston Opettajien yhteistyöverkosto <http://www.enorssi.fi/opetusmateriaalit/tyotapapankki-1>, jolta löytyy Opetusmateriaalit -alavalikosta työtapapankki.

Violin Ideas oli ulkonäöltään miellyttävin, joskin etusivun kuvat eivät aivan vastanneet sen yleistä tasoa. Sivustoa oli miellyttävä selata, valikko oli pieni ja selkeä eikä aineistoa ollut liikaa. Toimintatavaltaan sivusto on erilainen kuin omani: opettajat vaihtavat ajatuksiaan sähköpostitse rekisteröityään sivuston käyttäjiksi. *Teaching Ideas* tarjoaa opetusideoita kouluopetukseen. Korkeatasoinen aineisto kattaa artikkeleja, tehtäväsivuja ja opetusideoita kaikkien yleisopetusaineiden aihepiireistä. Piirroskuvat

opettajasedistä ja -tädeistä näyttivät minun silmiini hieman keinotekoisilta. Sivusto on melko selkeä, ja sen laajuuteen nähden musiikkiaiheista aineistoa on mukavasti.

Suomalainen *eNorssi* on asiallisen hillitty ja sen sisältöön on siksi helppo keskittyä. Opetusideat ja Työtapapankki ovat samassa alavalikossa. Valikoima ei ole runsas, mutta aihepiireiltään päällisin puolin kattava. Käytetty kieli on moitteetonta ja ilmaisu kiitettävän selkeää. Saman asiallisuuden vuoksi pidin *USGS Education* -sivustosta. Sen kaunis, yksinkertainen ulkoasu, opetusaineiston erinomainen järjestely ja aineistosta annettava selkeä informaatio linkin perässä eivät kerta kaikkiaan enää jätä vaativallekaan käyttäjälle toivomisen varaa.

Music K-8 Magazinen etusivulta en ilman hakukoneen apua varmasti olisi keksinyt etsiä opettajien ideapankkia. Etusivu on täpötäysi ja Resources-alavalikon Idea Bank -sivua sai todella etsiä. Itse ideapankki-osuus on kuitenkin viehättävä ja ehdottomasti etsimisen vaivan arvoinen. Käyttäjien lähettämiä ideoita on valtavasti - yli 1500! - ja hakusysteemi on monipuolinen ja toimii todella hyvin. Jos odottaisin sivustolleni suurta aineistomäärää, ottaisin tästä mallia. Yhden idean poimin heti: teksti "Click to submit your idea", "napsauta ja syötä oma ideasi" on linkki.

Vertaileva arviointi vahvisti käsityksiäni hyvästä ulkoasusta ja käytettävyydestä. Halusin rakentaa verkkosivustoni houkuttelevan, miellyttävän ja rauhallisen, jotta itse sisältö pääsisi etusijalle. En halua sivustolleni mainoksia tai liikkuvia kuvia käyttäjän keskittymistä häiritsemään. *USGS Education* -sivuston tavoin valikosta aukeavien sivujen on hyvä olla ulkoasultaan yhtenäiset. Kun sivuston toimivuuden ja ulkonäön rakentamisen periaatteet olivat selvillä, piirsin A4-papereille kuvan jokaisesta suunnitelman sivuston etusivusta ja jokaisesta välilehdestä.

Sivuillani on vertailumateriaaliin nähden todella vähän tekstiä, joten olen voinut rajata valikon sivujen määrän seitsemään (7), eikä niistä aukea alavalikkoja. Järjestän materiaalia osin linkitettyjen väliotsikkojen alle. Vertailun perusteella perustamani pieni sivusto on helposti yhden ylläpitäjän hallittavissa.

4 OPETTAJIEN HAASTATTELUT

Opettaja haastattelujen päämääränä oli kuunnella haastateltavien musiikin perusteiden opettajien ajatuksia ja kuvauksia soivista ja toiminnallisista työtavoista sekä arviointikäytännöistä. Haastattelun teemoja olivat

1. soivien ja toiminnallisten työtapojen toteutukset
2. opettajien omat arviointikäytännöt ja niitä uudistavat ratkaisut sekä
3. työtapojen ja arvioinnin yhdistyminen käytännön tuntityössä.

Haastattelukysymysten teemoihin kuuluivat myös suullinen suoritus sekä musiikin perusteiden opettajan ja oppilaan henkilökohtaaminen tapaaminen.

Kuvassa 3 (ks. luku 3.2) olen kuvannut haastatteluteemojen muotoutumista haastattelumuistiinpanojen aihepiireistä haastatteluaineiston painopisteiksi ja edelleen työn teemoiksi.

4.1 Kuvaus haastattelun käytöstä työvälineenä

Päädyn käyttämään melko vapaasti keskustelevaa haastattelutapaa haastattelukirjeessä kertomistani aiheista. Käytin valmiita kysymyksiä etukäteen päätettyjen aihealueiden tukena (ks. Aaltola & Valli 2001, 26, 27). Kysymysten keskinäinen painotus ja osin myös järjestys saivat vaihdella haastateltavan antamien vastausten ja painotuksen mukaan. Haastattelutilanteessa yksittäisiin kysymyksiin käytetty aika vaihteli myös käytännöllisin perustein riippuen asian saamasta painoarvosta haastateltavan käytännön työssä. Jos esimerkiksi haastateltava kertoi pitävänsä melko tarpeettomana järjestää erillisiä suullisia suorituksia opetuksessaan, ei ollut aihetta esittää sitä koskevia lisä- tai jatkokysymyksiä. Haastattelutilanteet saivat elää ja muuttua sekä poiketa toisistaan hyvän vuorovaikutuksen ehdoilla. Esitin kysymyksiä osin sarjoina, joiden tarkoituksena oli ikään kuin antaa aihepiiristä yleiskuva haastateltavalle ja toisaalta antaa tilaa haastateltavan vapaalle kerronnalle (ks. Ruusu vuori & Tiittula 2005, 55, 56).

Pidin haastattelun onnistumisen kannalta tärkeänä haastateltavan motivoimista sekä yksilö- että ammattiyhteisön tasolla (ks. Aaltola & Valli 2001, 25). Tämä haastattelu

toteutettiin ennen kaikkea isomman yhteisön kuin vain haastattelijan tai haastateltavan hyväksi, mikä selvästi toimi hyvin motivoivana tekijänä. Haastateltava tiesi etukäteen saavansa tilaisuuden osallistua yhteisen tiedonvälityskanavan, verkkosivuston rakentamiseen yhdessä haastattelijan ja toisten haastateltavien kanssa, tulevaisuudessa myös suuremman ammattiyhteisön yhteistyön osana. Hän voi ajaa koko musiikin perusteiden opettajien yhteisön, musiikin alan oppilaitosten sekä musiikkia harrastavan väestön etua. Haastateltavalle tarjoutui tilaisuus osaltaan vaikuttaa siihen, kuinka musiikin perusteita opetetaan valtakunnallisella tasolla antamalla omia työtapojaan kollegoiden käyttöön. Verkkosivustolla jokainen haastateltava saa mahdollisuuden esiintyä nimellään käyttämiensä, itse kehittämiensä ja uudistamiensa työtapojen ja käytäntöjen yhteydessä, mikä on myönteinen lisä julkiseen kunkin ammatilliseen profiiliin.

Haastateltavan hyvä motivaatio ilmeni jokaisessa haastattelutilanteessa mahdollisen pienen alkujännityksen lauettua vapautuneena tunnelmana ja hyvin hedelmällisinä keskusteluina, jotka saattoivat hiukan rönsyillä välillä aiheiden reunoille, mutta tuottivat joka kerran hyvän sisällöllisen tuloksen.

Haastattelutilanteeseen yhteinen maaperä löytyi luontevasti, koska kummallakin osapuolella oli jo alun perin tiedossa, että haastateltavan ja haastattelijan ammatti, terminologia ja käytäntöjen tuntemus oli hyvin pitkälle yhteinen. Olin etukäteen selvittänyt yhdessä haastateltavien kanssa haastattelun aiheet, kulun ja järjestelyt. Tein jokaisen haastateltavan kanssa kirjallisen sopimuksen haastattelumateriaalin käytön ja julkaisun ehdoista haastattelun alussa.

Haastattelun aihepiiri oli laaja ja vaati kokeneeltakin opettajalta paljon pohdintaa. Kaikki haastattelut nauhoitettiin, mikä voi aiheuttaa jännitystä haastattelutilanteen alkuun. Kaikki nämä tekijät vaativat, että haastattelun onnistumiseksi sille oli varattava paljon aikaa ja oikea ympäristö (ks. Aaltola & Valli 2001, 27-29). Järjestimme haastattelut joko haastateltavan tai omaan kotiini tai muuhun asuntoon, joissa itse haastattelutilanne ja tunnelma olisi mahdollisimman rauhallinen, häiriötön ja kiireetön.

4.2 Haastateltavien valinta

Haastateltaviksi valitsin neljä musiikin perusteiden opettajaa, joiden tiesin keksivän, kehittävän ja käyttävän soivia ja toiminnallisia työtapoja ja uudistavan tietoisesti suoritus- ja arviointikäytäntöjä omassa työssään. Valitsin opettajat erilaisista oppilaitoksista eri puolilta maata.

4.2.1 Valinnan perusteet

Kahden haastateltavan kanssa olen suunnitellut ja toteuttanut musiikin perusteiden opettajille suunnattuja ammatillisia koulutustilaisuuksia jo pitkään toimiessani aktiivijäsenenä Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit Mutes ry:ssä. Yhteisen työn parissa minulle on muotoutunut käsitys heidän tavastaan lähestyä opinnäytetyössä käsiteltäviä keskeisiä kysymyksiä. Kahden muun haastateltavan työstä ja ajatuksista minulla oli positiivinen käsitys heidän julkaisemansa ammatillisen materiaalin kautta, ja heilläkin on ammattiympäristössä aktiivisen kehittäjän maine. Kysyin kaikkien opettajien mielipiteitä työssäni tärkeistä aiheista. Vertailin saamiani vastauksia varmistaakseni, että saan aineistooni keskenään eri tavoin ajattelevien ja toimivien opettajien näkemyksiä ja toimintatapoja, joita yhdistää halu kehittää arviointiin ja työtapoihin liittyviä käytäntöjä ja jakaa ajatuksiaan ammattiyhteisössä.

Ennakkokäsitykseni mukaan valitsemani neljä opettajaa toteuttavat luovaa kehittämistyötään ainakin osin keskenään eri tavoin. Näin kävikin, mutta en lopulta voinut varmistaa käsitystäni todeksi kuin vasta itse haastattelutilanteessa. Heterogeenisyydellä pyrin paitsi aineiston rikkauteen ja moniäänisyyteen myös varmistamaan hedelmällisten ja moniäänisten yhteiskeskustelujen jatkumisen opinnäytetyön valmistumisen jälkeen. Uskon myös opinnäytetyöhön kuuluvien verkkosivujen paremmin palvelevan laajaa käyttäjäkuntaa, kun lähteet eivät edusta keskenään liian samankaltaista näkökulmaa työtapojen ja arvioinnin toteutukseen.

Tärkeimmät kriteerit haastateltavien valinnalle olivat haastateltavan ammatillinen kiinnostus opinnäytetyön aiheita kohtaan, tarve kehittyä ammatissaan ja kehittää työtapoja ja arviointikäytäntöjä opetustyössään sekä halu jakaa kehittämiään työtapoja ja suoritus- ja arviointikäytäntöjen uudistamista koskevia ideoitaan muiden musiikin perusteiden opettajien kanssa. Edellytin haastateltavilta kiinnostusta osallistua

verkkosivujen rakentamiseen jollakin tasolla, vähintään tarvitsin luvan julkaista haastatteluista keräämiäni työtapojen ja arviointikäytäntöjen kuvauksia verkkosivuillani joko haastateltavan omaa nimeä käyttäen tai nimettömänä.

Kriteereinä valinnalle olivat lisäksi haastateltavan ammatillinen kehittymisen tarve, uteliaisuus ja oma tahto löytää uusia ratkaisuja sekä taipumus kyseenalaistaa normeja tarvittaessa, tässä yhteydessä erityisesti työtapoihin ja arviointiin liittyviä. Haastateltavalla tuli olla myös niin paljon kokemusta musiikin perusteiden opettajana, että tarve etsiä uusia ja parantaa vallitsevia käytäntöjä on paitsi herännyt myös antanut suuntaa uuden kehittämiseen. Koska haastattelun yhdeksi teemaksi mainittiin oppilaan ja musiikin perusteiden opettajan henkilökohtainen tapaaminen ja kohtaaminen, toivoin haastateltaviltani kiinnostusta sitä kohtaan, kuinka ryhmään kuuluva oppilas kohdataan yksilönä. Haastattelun toteutuminen edellytti lisäksi, että haastateltava oli valmis käyttämään aikaansa melko pitkään haastatteluun ja tapaamaan tarvittaessa toisenkin kerran tai ainakin olevansa käytettävissä haastattelumateriaalia koskevia tarkennuksia ja lisäkysymyksiä varten.

4.2.2 Haastattelukutsu

Kutsuin valitsemani opettajat haastatteluun puhelimitse tai sähköpostitse. Puhelimitse kutsutuille haastateltaville lähetin muutamaa päivää ennen sovittua haastattelupäivää haastattelukutsun sähköpostitse (ks. luku 4.3).

Haastattelukutsussa haastateltaville kerrottiin opinnäytetyön aihe, soivat ja toiminnalliset työtavat musiikin perusteiden arvioinnissa, työn päämäärät sekä haastatteluun ja haastateltavaan kohdistamani odotukset, jotka ovat yhtenevät valinnan perusteiden kanssa (ks. luku 4.2.1).

Haastattelun ja opinnäytetyön tavoitteiksi mainitsin kutsussa tiivistetysti

- kuulla opettajien omia ideoita, ajatuksia ja käytännön ratkaisuja tarkoituksenmukaisista työtavoista ja arviointikäytännöistä
- kerätä näitä hyviä ideoita ja jakaa ne konkreettisina työtapojen ja arvioinnin yhdistävän toiminnan kuvauksina verkkosivustoon, jonka perustan internetiin osana opinnäytetyötäni

- toimia verkkosivuston muodossa opetuksen apuna meille kaikille musiikin perusteiden opettajille
- osallistua arvioinnin kehittämiseen inhimillisempään ja tarkoituksenmukaisempaan suuntaan
- osallistua keskusteluun taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamistyöstä, jonka Opetushallitus toteuttaa lähivuosina

Kerroin haastateltaville, että mitään haastattelusta saatua ja muokattua materiaalia ei julkaista verkkosivuilla tai opinnäytetyön raporttiosassa ilman haastateltavan lupaa. Sovittiin myös, että haastateltava saa luettavakseen kaiken julkaistavaksi tarkoitetun materiaalin julkaisumuodossaan, jolloin tekstin sanamuotoa voi tarvittaessa tarkentaa tai siihen voi tehdä muita muutoksia. Tässä vaiheessa lupasin haastateltavalle vielä mahdollisuuden päättää nimensä käytöstä julkaisemisen yhteydessä.

4.3 Haastattelukysymykset (Liite)

Laadin haastattelukysymykset ensin pitkänä luettelona kysymyksiä, jotka noudattelivat luvussa 1.3 esittämiäni opinnäytetyön tavoitteita. Jaoin kysymykset teemoittain (*Kuva 3, kohta 1*), minkä jälkeen tiivistin kysymysten määrän kahteentoista (12). Haastattelukysymysten ryhmittely teemoittain on seuraava: 1-4 soivat ja toiminnalliset työtavat, oppiminen, arvioinnin kohteet ja näiden liittäminen toisiinsa, 5-6 arviointi ja suullinen suoritustilanne, 7-9 mupe-opettajan ja oppilaan (henkilökohtainen) kohtaaminen/ oma tapaaminen ja sen käyttömahdollisuudet, 10-12 soivien ja toiminnallisten työtapojen käyttäminen arvioinnissa, konkreettisia kuvauksia.

Kysymykset on järjestetty aiheittain siinä järjestyksessä, jossa teemat pääpiirteittäin oli tarkoitus esittää haastateltavalle. Järjestyksen taustalla olevan ajatuksen mukaan ensin selvitetään haastateltavan käyttämiä työtapoja, sitten arvioinnin kohteita ja arviointikäytäntöjä, minkä jälkeen voidaan keskustella keinoista liittää näitä käytännössä yhteen. Kysymysten 5-6 ja 7-9 tavoitteena on selvittää, missä tilanteissa opettajan ja oppilaan henkilökohtainen kohtaaminen voisi tapahtua, mikä siinä on arvokasta ja kuinka järjestettyyn henkilökohtaiseen tapaamiseen voisi liittää aiemmin haastattelussa käsiteltyjä tai muita työtapoja ja arvioinnin tapoja oppilaan erityiset yksilölliset tarpeet huomioon ottaen.

Haastattelukysymysten fokus on jatkuvaan ja kokonaisarviointiin sopivissa musiikin perusteiden työtavoissa ja niiden konkreettisessa kuvaamisessa. Haastattelukysymykset käsittelivät myös oppilaan ja musiikin perusteiden opettajan henkilökohtaista tapaamista sekä käytännön ratkaisuja, kuinka suoritus- ja arviointikäytäntöjä voisi uudistaa ja kuinka niitä voisi liittää edellä mainittuihin työtapoihin.

Haastattelukysymykset on esitetty kokonaisuudessaan liitteessä. Kysymysten yhteydessä esitetyt apusanat (liitteessä kursivilla) ja sulkuihin kirjoitetut sanat toimivat haastattelijan muistin tukena ja tarvittaessa kysymyksen tarkentamisen apuna haastattelutilanteessa. Niitä ei esitetty haastateltaville "oikeiden tai väärin vaihtoehtojen" listana.

4.4 Haastattelujen kulku ja painopisteet

Tässä luvussa selostan toteutuneiden haastattelujen kulkua. Kerron, mistä asioista haastateltavat itse olivat eniten kiinnostuneita keskustelemaan ja mitkä haastattelun teemat heidän vastauksissaan painoutuivat. Haastateltavan yksityisyydensuojaa kunnioittaakseni en ole halunnut liittää yksittäisiä mielipiteitä keneenkään henkilökohtaisesti enkä ole sitä pitänyt opinnäytetyön tarjoaman informaation kannalta tarpeellisenakaan. Haastatteluaineistoon kuuluu ikään kuin toissijaisina lähteinä valtava määrä kollegojen keskinäistä vertaisoppimista, traditiota ja sen muokkausta ja uudistamista ja esimerkiksi erilaisten koulutustilaisuuksien vaikutusta. Näiden tekijöiden vaikutus rikastuttaa yhtä lailla haastateltavien opetusta kuin haastattelutuloksiakin.

Ennen varsinaista haastattelua kävimme haastateltavan kanssa läpi haastattelun tarkoituksen päällisin puolin ja juttelimme arkisista ja työasioista yleisesti. Yhteisyyden tunne oli helppo saavuttaa yhteisen ammatin kautta, vaikka en entuudestaan tuntenut jokaista haastateltavaa henkilökohtaisesti. Allekirjoitimme myös julkaisuluvan (ks. luku 4.5) kahtena kappaleena.

Aloitin haastattelukeskustelun opettajalle tutulla aiheella, työtavoilla. Pyysin haastateltavia kuvailemaan, mitä konkreettisia toiminnan ja tekemisen tapoja hänelle tulee mieleen termistä soivat ja toiminnalliset työtavat. Tässä yhteydessä haastateltava yleensä antoi jo runsaasti esimerkkejä omasta työstään ja kuvaili, miten hän käytti

työtapoja tuntityössä. Kannustin haastateltavaa myös kuvailemaan kokeilu- tai ideavaiheessa olevia työtapoja, joita hän on kehittämässä omien oppilaidensa tai oppilaitoksensa tarpeisiin tai joita hän kehittelisi, jos voisi aivan vapaasti käyttää aikaansa ja mielikuvitustaan. Seuraavaksi oli selvitettävä, minkälaiset asiat ovat tai minkä pitäisi haastateltavan mielestä olla arvioinnin kohteina. Näistä sain hyvin perusteltuja vastauksia, jotka osin jo vastasivat kysymykseeni kuinka työ, suoritus ja arviointi liitetään toisiinsa käytännössä. Haastattelujen toteutuksen aikoihin en ollut vielä purkanut arviointia osiin ja vaiheisiin niin kuin sen olen esittänyt luvussa 2.2. Termi arvioinnin kohteet oli näkyvästi esillä haastattelukysymyksissä, mutta muuten annoin haastateltavien kertoa arvioinnista omia termejään käyttäen.

Eniten eroavaisuuksia haastateltavien vastauksissa aiheutti kysymys erillisen suullisen suoritustilanteen ja jatkuvan arvioinnin suhteesta (kysymys 5). Suullisen suoritustilanteen eduiksi mainittiin, että "ujo oppilas saa tilaisuuden esiintyä ilman ryhmää" ja että "opettaja saa kuulla oppilasta henkilökohtaisesti". Osa haastateltavista oli valmis kokonaan luopumaan erillisestä suullisesta suorituksesta kokonaan. Perinteistä prima vista -koetta vanhanaikaisine autoritäärisine järjestelyineen pidettiin aikansa eläneenä:

Ammattimuusikkokaan ei mene esittämään prima vista yhtään mitään, miksi meidän pitää laittaa oppilaitamme tähän tilanteeseen? (haastateltava A)

Eihän missään muussakaan oppilaitoksessa enää oppilas joudu suulliseen tenttiin, johon ei ole voinut valmistautua. (haastateltava A)

On parempi säästää yksi kärsimykseltä kuin antaa kahden loistaa taidoillaan. (haastateltava B)

On vaikea hahmottaa, mitkä tavoitteet siellä on takana ... Pitäisi keskustella siitä mitä oppilas tilanteesta hyötyisi ja miksi [suullinen koe] tehdään: onko se ristiriidassa oppilaan henkilökohtaisten tavoitteiden kanssa? (haastateltava C)

Laulamista on todella vaikea ja epäreiluakin arvioida ... jos [suullinen koe] pitää olla, pitäisi voida arvioida hyväksytyt/uusittava. (haastateltava D)

Osan yllä esitetystä ajatuksista esitti useampikin haastateltava hieman toisin sanoin. Ne haastateltavat, jotka olivat valmiit luopumaan perinteisestä suullisesta kokeesta kokonaan, olivat hekin käytännön työtään varten kehittäneet vanhaan prima vista -kokeeseen verrattuna käytännöllisempiä ja musisoivia toteutustapoja. Ehdotettiin, että "mieluummin prima vista voisi olla kuorolaulutilanne tai stemmalaulutehtävä, jokin käytännön tilanne, jossa sitä [prima vista -laulutaitoa] tarvittaisiin." Näin suullisesta

suorituksesta rakentuisi pikemminkin tilanne, jossa "syntyisi musiikkia" ja josta puhuttaessa "oppilaan pitää voida itse allekirjoittaa että [suoritustilanteen] toiminta on järkevää". Ehdotettiin myös, että suoritustilanteessa voisi esimerkiksi olla kaksi oppilasta läsnä, jolloin voisi tapahtua vertaisoppimista, tai että siinä käytettäisiin soittimia, mikä ehkä toisi "[suoritus]tilanteen ja [oman] taidon merkityksen oppilaalle esiin" konkreettisesti ja motivoisi oppilasta tilanteeseen. Suoritus voisi myös olla toiminnallinen prosessi, jossa "tilanteessa itsessään tapahtuu oppimista".

Jos haastateltava ei pitänyt erillistä suullista suoritustilannetta kovin tarpeellisena, lisäkysymykset aiheesta sekä kysymys 6 kävivät tarpeettomiksi. Tämä myös vaikutti osin siihen, mistä näkökulmasta haastattelun edetessä käsiteltiin kysymystä oppilaan oman tapaamisen käyttömahdollisuuksista.

Tultaessa kysymykseen 11, jossa haastateltavaa pyydettiin kuvailemaan, kuinka hän käyttää soivia ja toiminnallisia työtapoja arvioinnissa, olimme jo jokaisen haastateltavan kanssa keränneet koko joukon näitä kuvauksia. Tämän kysymyksen funktio oli käytännössä täydentää, tarkentaa ja selventää aiempia vastauksia, mikä olikin tarpeellista. Kysymyksen 12 "Tuleeko mieleesi muuta, minkä haluaisit kertoa?" esitin oikeastaan jokaisen aiheen lopuksi. Aiheen aluksi esitin lähes aina kerrontapyynnön eli pyysin haastateltavaa kertomaan kysymyksen aiheesta vapaasti omin sanoin.

Verkkosivujen perustamisesta ja siihen liittyvistä asioista keskusteltiin enimmäkseen varsinaisen haastattelun ulkopuolella. Itse haastattelutilanteessa halukkuus osallistua aktiivisesti verkkosivuston kehittämiseen pitkäjänteisesti vahvistui jokaisen haastateltavan kohdalla. Yksi haastateltavista esitti ajatuksen yhteisestä tapaamisesta. Kaikki esittivät halukkuutensa tulla tarvittaessa haastatelluiksi uudelleen.

Toteutuneiden haastattelujen painopiste oli tiivistetysti seuraavissa aihepiireissä (*Kuva 3, kohta 3*):

- arviointi- ja suorituskäytäntöjen uudistamisen tarve
- kokonaisuuksia rakentavat työtavat
- ryhmätyötaitojen opettelu
- musiikin perusteiden opiskelun mielekkäisyys

- oppilaan tietoisuus opiskelun ja työtavan mielekkyydestä ja tarkoituksesta
- työn käytännöllisyys ja merkitys oppilaan musiikkisuhteelle
- oppilaan aktiivinen rooli työskentelyssä
- opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus
- mitä arviointiin ja työtapoihin liittyvien käytäntöjen uudistaminen käytännössä edellyttää

Nämä aiheet puhuttivat haastateltavia eniten ja ne ilmenivät myös koeteltuina, konkreettisina ehdotuksina työtavoiksi opetuksessa.

Haastateltavat kokivat perinteisten, musiikki- ja tuntityökontekstista irrallisten ja monin paikoin edelleen vallitsevien arviointi- ja suoritustapojen kaipaavan uudistamista. "Miksi arviointi on kaikille sama?", kysyy yksi haastateltava. Toinen toteaa, että "arviointi ei saisi olla erillisten pikkuasioiden numeerista mittaamista". Vastauksissa uudistustarve konkretisoitui parhaiten vastaajien kuvaamissa työtavoissa, joihin sisältyi lähes poikkeuksetta mahdollisuus saada arviointiaineistoa ja käyttää sitä välittömän palautteen antamiseen, jonka tärkeänä tehtävänä on auttaa oppilasta jatkamaan työtään, oppimistaan ja kehittymistään. Arviointiaineiston käyttämisen ja palautteen antamisen tavoista puhuttiin paljon ja niiden merkitystä pidettiin vastauksissa suurena. "[Suoritus] on diskreetti tilanne, jossa oppilas on aika herkkä, tässä tilanteessa lausutut sanat muistetaan loppuiän." Pikailmoitustyyllisen palautteen sijaan vastaajat arvostavat aikaa, rauhaa, hyvää ilmapiiriä, keskinäistä kunnioitusta, vuorovaikutusta ja oppilaan mahdollisuutta vaikuttaa sekä palautteen antamistilanteeseen että arvosanaan.

Kokonaisuuksien rakentaminen opetukseen työtapojen avulla nousi kaikkien haastateltavien vastauksissa etualalle. Kokonaisuuksilla viitataan esimerkiksi musiikilliseen kokonaisuuteen useiden työtapojen ja tehtävätyyppien yhdistämiseen projektiluonteisessa tehtävässä. Kokonaisuuden rakentumisella tarkoitetaan myös prosessia, jossa pitkäjänteisen työskentelyn tuloksena syntyy useita erilaisia tuotoksia, kuten improvisaation tuloksena sovituksia, notaatioita ja esityksiä. Vastauksissa kuvailut työtavat ovat hyvin monisyisiä ja sisältävät paljon erilaisia näkökulmia kasvatukseen, musisointiin ja oppimiseen. Hyviksi koettuja työtapoja kuvattiin mm. sanoilla "kokonaisvaltainen, musisoiva, integroiva, toiminnallinen, käytännöllinen" ja "soveltamiseen opettava". Työtapoja koskevissa vastauksissa puhuttiin kokonaisuuksien rakentumisesta esimerkiksi musiikin perusteiden eri osa-alueista,

kuten sävellyks- ja konserttiprojektin tai analyysiesitelmän kohdalla tapahtuu tai vaikkapa oppilaan soittamisen ja musiikin perusteiden konkreettisenä yhdistämisenä myös arviointitilanteessa. Kokonaisuuksien etuna pidettiin vastauksissa mm. oppilaan pitkäjänteisyyden ja vastuuntunnon kehittymistä ja musiikillista monipuolisuutta.

Keskenään erilaiset oppilaat saavat kokonaisuuksia rakentavissa tehtävissä mahdollisuuden tuoda esiin omia vahvuuksiaan ja hyödyntää niitä yhteisissä töissä. Kokonaisuuksia muodostavat työtavat tarjoavat ryhmätyötaitoihin ja vastuuseen kasvamiselle luontevasti sopivia puitteita. "[Konserttiprojekti] kasvattaa myös työelämään: jos sinusta tulee isona orkesterimuusikko, joudut oikeasti kantamaan vastuuta. Se on tärkeää." Kokonaisuuksien arvostamista vastauksissa kuvaa hyvin sekin, että soivien ja toiminnallisten työtapojen liittyminen oppimiseen en erillisenä haastattelukysymyksenä saanutkaan haastattelutilanteissa odottamaani painoarvoa, vaan oppimisen suhde työtapoihin ja arviointiin tuli esiin työtapoja ja arviointia koskeviin kysymyksiin annetuissa vastauksissa.

Keskusteluissa nousi tärkeään asemaan myös ryhmätyötaitoihin kasvamisen tärkeys. Haastateltavat puhuvat sosiaalisesta ja yhteistoiminnallisesta oppimisesta usein työtapoja kuvaillessaan. "Musiikki on myös sosiaalista toimintaa, ei voi kotona yksin opiskella jotain yhteislaulua." Monissa haastateltavien selostamissa työtavoissa pienryhmän tai koko ryhmän aktiivinen osallistuminen on välttämätöntä työn onnistumiseksi. Jokaisen oppilaan roolia pidettiin tärkeänä - samoin toisaalta roolien harkittua jakamista ryhmätyössä oppilaan vahvuudet ja persoonallisuus huomioon ottaen: "esityksessä ujokin oppilas voi osata paljon". Yhteistoiminnalliseen oppimiseen liittyi monissa vastauksissa myös vertaisoppiminen ja vertaispalaute, jota jaetaan luontevasti työn aikana. Pienryhmätyöskentelyn yhteydessä vastaajat puhuivat ryhmän jäsenten keskinäisestä tuesta ja motivoimisesta. Kaveriporukassa oppilaat kannustavat toisiaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi.

Kaikki vastaajat puhuivat paljonkin tehtävien mielekkyyden puolesta. Oppilaan on hyvä tietää miksi tehtävää tehdään, mitä hän tai ryhmä voi sillä saavuttaa ja miten työn tekeminen palvelee oppilaan omaa musiikkisuhdetta. Eräs haastateltava kertoo: "Teen aika paljon itse materiaalia ... lähtökohtana voisi olla, millaista musiikkia he itse harrastavat". Musiikin perusteiden tunnilla opittavien tietojen ja taitojen soveltaminen soittamiseen ei lapselta onnistu hyvienkään opettajien opetuksessa automaattisesti

eikä kovin nopeasti (Ilomäki 2011). Vastaajat totesivat saman keskusteluissa, ja pitivätkin tärkeänä keskustella musiikin perusteiden opiskelun mielekkyydestä oppilaiden kanssa. Oppilaiden luottamusta työn mielekkyyteen vahvistetaan käytännössä tarjoamalla tehtäviä, joissa tietojen ja taitojen soveltamista voi harjoitella. Keskusteluissa nousivat myös esiin kriittisyyden ja kyseenalaistamisen sekä oppilaan oman, itsenäisen ajattelun harjoittaminen: "Sitä vartenhan mupe-tunneilla ollaan, että oppilas saisi työvälineitä, joilla itse ottaa musiikkia haltuun".

Työn mielekkyydestä keskusteltiin usein sellaisten työtapojen yhteydessä, joiden eri vaiheita oppilaat saivat mahdollisimman paljon itse valmistaa, suunnitella ja toteuttaa sekä sellaiset, joiden toteutus yhdistää teoriaa käytäntöön selkeästi hahmotettavalla tavalla. Tällaista työtapaa edustaa eräässä haastattelussa kuulemani projekti, jossa oppilaat nuotintavat improvisoisesta kumpuavia sävellyksiään, järjestävät konsertin käsiohjelmineen, esittävät sävellyksensä, jotka myös taltioidaan. Vastaavia työtapoja esittelivät kaikki haastateltavat. Työtavassa tai tehtävässä, jonka oppilas voi helposti kokea mielekkäänä, toteutuu moni muukin haastattelussa tärkeäksi koettu aihe: ryhmätyön positiivinen voima, vastuun kantamiseen opettelu, käytännöllisyys, oppilaan musiikkisuhdetta hyödyttävä vaivannäkö, oppilaan aktiivinen rooli ja työn rakentuminen kokonaisuudeksi.

Oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta haastateltavat kertoivat tukevansa tuntityössä käytettävien työtapojen avulla. Erityisesti pienryhmissä toteutettavien työtapojen he kokivat parantavan oppilaiden mahdollisuuksia myönteiseen vuorovaikutukseen sekä toistensa että opettajan kanssa. Yhteistoiminnallinen oppiminen kuului kaikkien haastateltavien työtapakuvauksissa. Vastaajat totesivat, että riittävän pienessä opetusryhmässä opettaja ehtii auttaa yksittäistäkin oppilasta, jutella vuoroin vaikka jokaisen kanssa tunnin alussa tai lopussa, kohdata ja selvittää sekä musiikin perusteisiin että muihin esille nouseviin aiheisiin liittyviä ongelmia.

Henkilökohtaiselle tapaamiselle vastaajilla oli hyvin paljon käyttötarkoituksia. Arvokkaana ja kiinnostavana he pitivät "mahdollisuutta kohdata oppilas ilman muun ryhmän läsnäoloa" tasavertaisena ihmisenä ja "saada kuunnella oppilaan ajatuksia ja näkemyksiä". Rauhallisen, luottamuksellisen ja keskusteleavan ilmapiirin luomiseen haastateltavat kiinnittivät paljon huomiota, ja erityisen tärkeänä sitä pidettiin, jos tapaamisen yhtenä käyttötarkoituksena oli suullinen suoritus.

Opettajan vastuu ja valta suullisessa suoritustilanteessa sekä huolellisten järjestelyjen ja tekijöiden roolien tarkastelu puhuttivat opettajia paljon. Yhdessä oppilaan kanssa on selvitettävä etukäteen, mitä suoritustilanteessa tapahtuu ja miksi. Tärkeänä pidettiin tuttujen työtapojen käyttämistä, koska ne tuovat oppilaalle turvallisuuden tunteen. Suoritustilanteen pitää olla "yhteistyötilanne siinä missä tuntitilannekin" ja siihen myös valmistaudutaan yhdessä keskustellen. Suoritustilanne on oppilaan ehdoilla etenevä "keskustelu, jossa oppilas johdattelee itse itseään". Opettajan tehtävä on "auttaa, tukea, houkutella, rohkaista, olla mukana ja jutella". Erään haastateltavan mukaan suullisia suoritustilanteita voisi olla hyvä järjestää 2-3 kertaa vuodessa, jos niitä kerran järjestetään, jottei tilanteeseen kasautuisi liikaa paineita ja sisältöä. Lopuksi suoritustilanne puretaan keskustellen. Kaikenlaiset tunteet hyväksytään ja otetaan puheeksi. Eräs haastateltava muistutti, että "suoritustilanteen voi keskeyttää, jos alkaa ahdistaa ja jatkaa toiste". Suoritustilanteen jatkokäsittely tai on myös tärkeää, ja sitä käsittelen luvussa 6.4.

Haastateltavien työympäristöerot vaikuttivat siihen, miten he olivat ratkaisseet oppilaan ja opettajan ja toisaalta oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen liittyviä kysymyksiä. Jos opettajalla oli useita työpisteitä tai oppilaat asuivat kovin kaukana tai laajalla alueella opetuspaikkaan nähden, mahdollisuudet erillisten henkilökohtaisten tapaamisten järjestämiseen olivat melko heikot. Tällöin ei myöskään erillisen resurssin järjestämistä henkilökohtaisia tapaamisia varten koettu välttämättömänä - kaikki vastaajat tosin pitivät tärkeänä mahdollisuutta resurssin saamiseen tarvittaessa. Vastaajat olivat kehittäneet monenlaisia järjestelyjä ja tilaisuuksia kohtaamiseen myös tuntien ulkopuolella, ja jos ratkaisut koettiin vuorovaikutuksen kannalta toimivina, ei vastaaja välttämättä tuntenut suurta tarvetta henkilökohtaisten tapaamisten järjestämiseen tuntityön puitteissa.

Käsittelen luvussa 6 erilaisia käytännön ratkaisuja henkilökohtaisen tapaamisen sekä ryhmätyöskentelyn sisällä tapahtuvan kohtaamisen järjestämiseksi sekä näiden tapaamisten käyttötarkoituksia. Kohtaamiset voivat olla vartavasten järjestettyjä tai muodollisesti opetuksen ulkopuolella tapahtuvia kohtaamisia. Luvun 6 aineisto on pitkälti peräisin haastatteluista, osin omista kokemuksistani sekä keskusteluistani muiden kollegojeni kanssa.

4.5 Haastatteluaineiston käsittely ja johtopäätöksiä

Haastatteluaineiston käsittelyssä olen pyrkinyt tuomaan haastattelun painopisteet näkyviin (*Kuva 3, kohta 3*). Olen esittänyt niitä käytännön esimerkkien avulla työn kirjallisessa osassa sekä opetusideoina verkkosivustolla. Mielekkäimmältä on tuntunut esittää työn tekstiosuudessa esimerkkejä niistä työtavoista ja käytännöistä, joita tunnen itse parhaiten. Verkkosivustoon olen voinut hyvin käyttää jotakuinkin kaiken sinne tarjotun materiaalin. Toivon, että verkkoympäristössä moniäänisyys koituu sivuston käyttäjien eduksi monipuolisena valinnanvarana.

Työn, suorituksen ja arvioinnin katsominen kokonaisuutena oli ensimmäinen aihepiirien valintaa ohjaava näkökulmani, toinen oli työtapojen ja niissä käytettävien välineiden kuvausten käyttö- ja toteutuskelpoisuus. Työn tekstiosuuteen kokosin haastattelun teemoista keskusteluissa pinnalle nousseista aiheista muotoutuneita haastattelujen painopisteiden aihepiirejä, joita sitten nimesin aiheiksi asti (*Kuva 3*). Näiden valintojen tekeminen on ollut melko pitkälinen työ, johon on liittynyt kaikissa vaiheissa aineiston peilaamista omia kokemuksia, näkemyksiä ja ideoita vasten sekä aiheita muista käydyistä keskusteluista muidenkin musiikin perusteiden opettajien kanssa. Verkkosivuja varten tarvittavan aineiston valinta on puolestaan ollut helppoa ja konkreettista työtä haastatteluissa annettujen hyvin selkeiden kuvausten ja ohjeiden ansiosta.

Haastattelun aikana aihepiireittäin järjestetty A3-kokoinen kartta (ks. luku 4.1) osoittautui erinomaiseksi avuksi haastattelusta saadun materiaalin käsittelytyössä. Haastateltavat tarjosivat verkkosivustoa varten runsaasti soivien ja toiminnallisten työtapojen kuvauksia sekä ohjeita niiden toteutuksessa tarvittavien työvälineiden käyttöön ja valmistukseen. Työtapojen ja -välineiden aivan sanatarkka tai kronologisesti etenevä litterointi ei ollut tarpeen. Työn tekstiosuutta silmällä pitäen kirjoitin kuitenkin haastattelun äänitallenteelta haastateltavan kertomaa mahdollisimman tarkasti tekstitiedostoon aihealueittain. Erityisesti haastateltavien pohdinnat arvioinnista sekä heidän kuvauksensa arviointikäytännöistä ovat tarvinneet tarkkaakin litterointia. Verkkosivuille valikoin ja muokkasin työtapojen kuvauksia ja niissä käytettävien välineiden valmistusohjeita sekä uudistavia arviointikäytäntöjä koskevaa aineistoa helposti selattavaan muotoon. Työtavat, työvälineet ja arviointi ovat myös verkkosivujeni valikkojen otsikkoja.

Työtapojen kuvauksia ja niissä käytettävien työvälineiden valmistusohjeita ei juurikaan tarvinnut karsia, ja olen jopa halunnut sallia lieviä päällekkäisyyksiä, koska ajattelen niiden palvelevan käyttäjää saman työtavan tai välineen variaationa. Olen pitänyt selkeää, suorasanaista ja lyhyttä ilmaisua käyttäjäystävällisenä ratkaisuna aineistoa verkkosivuille muokatessani. Selkeys toteutuu helpoiten juuri työtapojen ja välineiden kohdalla, koska ne ovat hyvin konkreettisia ohjeita muodoltaan. Arviointikäytäntöjä koskevassa osuudessa koin tärkeäksi selvittää lyhyesti haastatteluaineiston minulle välittämää ja omaa arvomaailmaani, jolle arviointikäytännöt perustuvat.

Esitän sivustolla joitakin haastatteluaineistosta poimimiani ehdotuksia työtapojen käytöstä kokonaisarvioinnin osana toteutettavassa erillisessä suoritustilanteessa käytettäväksi. Periaate kuitenkin on, että mitä tahansa sivustolla esitettävää työtapaa voidaan käyttää jatkuvan tai kokonaisarvioinnin osana. Siksi pidän riittävänä esittää työtavan käytölle periaatteet ja puitteet, joissa niitä haastateltavat ovat käyttäneet - loppu on sivuston käyttäjän käsissä. Esittelen verkkosivuston varsinaisesti luvussa 7 ja kerron sen perustamisesta tarkemmin luvussa 3. Luvun 5 alaluvuissa esittelen haastatteluaineiston arviointikäytännöistä saamaani tietoa käytännön esimerkeissä.

Kysymystä opettajan ja oppilaan henkilökohtaisesta tapaamisesta tai kohtaamisesta olen painottanut hieman työn tekstiosuudessa henkilökohtaisen näkemykseni mukaisesti. Pidän itse erikseen järjestettäviä henkilökohtaisia tapaamisia tärkeinä musiikin perusteiden opetuksessa ja olen siksi antanut niille teemana työssäni tilaa, vaikka kaikkien haastateltavien opetuksen arkeen ne eivät kuuluisikaan ainakaan säännöllisesti. Haastateltavien opetustyössä henkilökohtaiset tapaamiset saivat erilaisia muotoja ja käyttötarkoituksia sekä keskenään että omiin käytäntöihini verrattuna, ja tästä syystä tapaamisia koskevasta luvusta 6 muodostui aivan erilainen kuin odotin ja ennako-oletuksiani mielenkiintoisempi.

Haastattelemani musiikin perusteiden opettajat ovat ilmeisen kiinnostuneita ja kykeneviä kehittämään alansa opetusta niin, että tunneilla käytettävät työtavat, oppiminen, suoritus ja arviointi yhdistyisivät luontevasti ja saumattomasti toisiinsa. Vastausten perusteella voin todeta, että näin tapahtuu jo ja että kehitys jatkuu samansuuntaisena kunkin kohdalla. Haastateltavien vastauksissa korostuvat aiheina oppilaan musiikkisuhde, työtapojen mielekkyys ja monipuolisuus, käytännön musisointi,

kekseliäisyyden ja oman ajattelun kehittyminen, sosiaaliseen vastuuseen kasvaminen sekä oppilaiden ja opettajan keskinäinen vuorovaikutus. Haastateltavat haluavat kehittää arviointikäytäntöjä paremmin käytännön musisointiin liittyviksi, inhimillisemmiksi ja oppilaan yksilölliset tarpeet paremmin huomioiviksi. Samalla he haluavat huolehtia siitä, että oppilaita voi työtapojen avulla kasvattaa yhteisöllisyyteen ja että arviointikäytännöissä ja suorituksen tavoissa itsessään näkyisi ryhmätyön ja yhteisöllisyyden arvostaminen.

II OSA: KÄYTÄNTÖJEN KEHITTÄMINEN MUSIIKIN PERUSTEIDEN OPETUKSESSA

5 TYÖTAVAT, OPPIMINEN, SUORITUS JA ARVIOINTI SAMAAAN PATAAN

Tässä luvussa kuvaan ja tarkastelen työni tuloksia ja keskeisiä aiheita. Ne ovat suoritus- ja arviointikäytäntöjen uudistamisen tarve ja lähtökohdat, arvioinnin kohteet, uudistavat suoritus- ja arviointikäytännöt, soivien ja toiminnallisten työtapojen yhteys oppimiseen ja arviointiin, käytäntöjen uudistamisen edellytykset arjen opetustyössä sekä oppilaan ja opettajan henkilökohtainen tapaaminen. Luvun tekstin lähteenä ovat opettajien haastattelut, joiden sisältöä tulkitseen ja kommentoin oman opettajakokemukseni perusteella. Ensimmäinen alaluku kuvaa arviointikäytäntöjen perinnettä. Alaluvut 5.2 ja 5.3 perustuvat haastatteluaineistoon ja omiin näkemyksiini. Kahdessa viimeisessä alaluvussa tuon esiin oman näkökulmani arviointikäytäntöjen uudistamiseen.

Opettajia puhuttivat haastatteluissa hyvin paljon arviointi, sen käytäntöjen perustelemine ja suoritusten tavat. Työtapojen kuvaileminen ja niistä puhuminen haastatteluissa oli hauskaa ja tärkeä aihe, ja haastateltavat olivat samalla erittäin tietoisia arviointikäytäntöjen merkityksestä työn saamalle arvolle. Arviointikäytäntöjen tulee haastateltavien mukaan seurata työn tarkoitusta sekä musiikillisin ja pedagogisin perustein valittuja työtapoja eikä toisinpäin. Kaikki haastateltavani pyrkivät käyttämään mahdollisimman paljon jatkuvaa ja kokonaisarviointia ja monipuolisia suoritustapoja, jotka seuraavat soivien ja toiminnallisten työtapojen toteutusta. Tekstissä käyttämäni arviointisanastoa olen selvittänyt luvussa 2.2.

Arvioinnin yhdistyminen soiviin ja toiminnallisiin työtapoihin sekä opettajan arvostuksien tiedostaminen vaativat arvioinnin perusteellista purkamista osiin ja vaiheisiin. Tässä luvussa tutkin arvioinnin osien ja vaiheiden ilmenemistä käytännössä. Esitän myös, miten arviointi voidaan koota kokonaiseksi prosessiksi, joka pohjautuu yhteisöllisyyden, uteliaisuuden ja moniarvoisuuden arvostukseen. Olennaista on, että arviointi yhdistyy saumattomasti oppilaan tekemään työhön. Aloitan tarkastelemalla perinteistä kolmiosaista musiikin perusteiden suoritusta arvioinnin kokonaisuuden ja vaiheiden kannalta. Perinteisesti musiikin perusteiden suoritus koostuu kolmesta

osasta: sanelutehtävät eli rytmi- ja melodiadiktaatti, kirjallinen teoriakoe sekä suullinen koe. Tarkasteluni on kriittinen ja tähtää uudistustarpeen perusteluun.

5.1 Arvioinnin uudistamisen lähtökohtia: perinteinen käytäntö

Kun kohtasin haastateltavani, heille oli entuudestaan tuttu seuraava traditio: opettaja pitää koko ryhmälle ja samalla vuosikurssitasolle samanlaisen kirjallisen kokeen, sanelukokeen sekä laulukokeen. Hän arvioi ne yhteismitallisesti numeroarvosanoin ja laskee niiden keskiarvon. Koe on kokonaisuudessaan suoritettu, jos jokaisen kokeen jokaisesta osa-alueesta saa vähintään puolet pisteistä. Numero ilmoitetaan oppilaalle ja arviointi on suoritettu. Esimerkin suoritustapa noudattaa Suomen musiikkioppilaitosten liiton julkaisemia, jo ammuin vanhentuneita kurssitutkintovaatimuksia vuodelta 1982. Käytäntö on edelleen yleisesti käytössä musiikkioppilaitoksissamme Opetushallituksen uusista asetuksista huolimatta. (SML 1982; Opetushallitus 2002.)

Perinteinen, haastateltavien hyvin tuntema koesuorituksiin perustuva arviointikäytäntö ansaitsee mielestäni lähempää tarkastelua. Esittämässäni esimerkissä arvioinnin perusteeksi valitaan kolmesta kertaluonteisesta tilanteesta koostuva suoritus. Tällöin arvioinnin kohteisiin voi päätellä kuuluvan oppilaan onnistuminen erillisessä suoritusilanteessa sekä kyky keskittyä koetilanteessa, sietää painetta sekä suorittaa musiikin teoriaan ja nuottikirjoitukseen liittyviä kirjallisia tehtäviä itsenäisesti. Arvioinnin kohteisiin eivät ainakaan suoranaisesti kuulu esimerkiksi tuntityöhön osallistuminen, oppiminen prosessina tai ryhmätyöskentelytaidot. Nuorikin oppilas todennäköisesti pääättelee tästä, että aktiivinen tai ylipäättään minkäänlainen osallistuminen tuntityöhön taikka ryhmätyöskentelyn eteen ponnistelu on suoritusta ajatellen toissijaista tai turhaa. Tästä voi oppilaan mielessä seurata, ettei muuhun työhön kuin koesuorituksiin panostaminen hyödytä. Tämä ei varmaankaan ole esimerkin arviointitapaa käyttävän opettajan tarkoitus, mutta kylläkin toiminnan todennäköinen seuraus. Jos opettaja ei ole kyseenalaistanut eikä eritellyt arviointitapahtumaa kokonaisuutena mielessään, hän ei ehkä ole valinnut opetustyössään käyttämiään arvioinnin perusteita kovin tietoisesti.

Arvioinnin perusteiksi määriteltävien töiden ja tehtävien määrän ja sisällön tarkka luetteloiminen yhtenäiseksi, kaikkia tietyn perustason oppilaita koskevaksi vaatimukseksi voi helposti johtaa yhteismitalliseen arviointiin, kuten esimerkissämme. Siinä joka oppilaalla on edessään samanlainen koe, josta jokainen oppilas tekee kaikki

tehtävät, jotka arvioidaan osa-alueittain jokaisen oppilaan kohdalla samalla mittarilla: yli puolet oikein - hyväksytyt. Arvioinnin perusteina toimivien tapahtumien tarkka määrittely sitoo siis opettajan käsiä, ja johtaa pulmatilanteisiin viimeistään erityisoppilaiden kohdalla. Yksilöllisen oppimispolun ja kokonaisarvioinnin ajatukseen kuuluvat yksilöllisten tavoitteiden asettaminen ja mahdollisuus valita parhaiten oppilaan vahvuuksia painottavia työ- ja suoritustapoja. Tämä on mahdollista vain, jos arvioinnin perusteet määritellään riittävän laajasti ja väljästi. Silloin arvioinnin kohteiden ja niiden ilmentymien kirjo voi olla laaja ja monipuolinen, jolloin jokaisella oppilaalla on varmemmin mahdollisuus päästä osoittamaan taitonsa ja vahvuutensa monipuolisesti ja parhaalla mahdollisella tavalla. Esimerkin yhteismitallisessa arvioinnissa tämä on mahdotonta, koska se edellyttää kaikkien opiskelevan täsmälleen samat oppisisällöt samassa ajassa. Työlistan laatiminen voi toki itsessään selkiyttää opetuksen suunnittelua ja töiden hahmottamista oppilaan silmin. Opettaja tai oppilaitos voi myös määritellä kaikille oppilaille yhteiseksi tavoitteeksi tietyn joukon perustietoja ja -taitoja, jonka hallinta on edellytys käytännön musiikkiharrastukselle tai tietyn kurssin suorittamiselle.

Perinteisessä suoritusmallissa arvioinnin kohteita ilmentävät koesuoritusten dokumentit. Oppimisprosessin havainnointi ei saa virallista asemaa arviointiaineiston rakentajana tässä mallissa, joten oppilaan edistyminen on vaarassa jäädä kokonaan arvioinnin ulkopuolelle - jollei seurannaksi lasketa vuosittaisten koenumeroitten muodostamaa ketjua. Perinteisen suorituksen arvioinnissa saatava arviointiaineisto perustuu pääasiassa kokeen antamaan pintapuoliseen informaatioon, jolloin se jää väistämättä riittämättömäksi ja kovin yksipuoliseksi. Tämä on seurausta siitä, että arvioinnin kohteita on liian niukasti, jotta niiden perusteella oppilaasta ja hänen kehityksestään musiikin perusteiden oppijana voisi saada tyydyttävän kokonaiskuvan. Arviointiaineiston käsittelyyn kuuluu kokeen numeerinen ja yhteismitallinen arviointi, jossa jokaisen oppilaan koesuoritus arvioidaan samalla arvosana-asteikolla ja samoilla kriteereillä. Arviointiaineistoa käytetään numeerisen arvosanan määrittelyyn. Kun vielä arvosana ilmoitetaan oppilaalle yksisuuntaisesti ja lyhyesti, ei jää aikaa eikä tilaa vuorovaikutukseen tai oppilaan mielipiteiden kuulemiseen. Arviointiaineiston käyttö on tällöin tarpeettoman ohutta ja palautteen antamisen tavassa on myös toivomisen varaa, eikä sitä pelasta edes opettajan ystävällinen käytös.

Perinteisen suorituksen arviointitavassa arviointiprosessi kuuluu yksin opettajalle tai päättösuorituksessa opettajalle ja lautakuntana toimivalle opettajakollegalle. Menettely on ristiriidassa tämän päivän pedagogisen käsityksen kanssa, jonka mukaan arvioinnin tulisi ennemminkin olla prosessi, johon oppilas itse aktiivisesti osallistuu kuin erillisistä tilanteista koostuva, ulkoa ohjattu tapahtuma (ks. Ihme 2009, 89, 96). Esimerkin suoritus- ja arviointikäytännöt eivät myöskään kovin hyvin vastaa opetushallituksen Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista annettua määräystä arvioinnin tehtävistä (OPH 2002, § 11):

Arvioinnin tehtävänä on ohjata opiskelun tavoitteiden asettamista ja auttaa oppilasta niiden saavuttamisessa. Arvioinnin tulee tukea oppilaan hyvän itsetunnon kehittymistä. Monipuoliseen, jatkuvaan arviointiin sisältyy erilaisia palautteen antamisen tapoja ja ohjausta itsearviointiin.

Tänä päivänä onneksi suurin osa musiikin perusteiden opettajista toimii aivan muulla tavalla kuin yllä esitetyn esimerkin mukaan. Valitettavan moni joutuu kuitenkin tekemään kompromisseja vastoin tahtoaan ja parempaa tietoaan. Moni kohtaa edelleen uudistusyrityksissään esteitä, joiden raivaaminen ei aina ole mutkatonta. Ihme (2009, 18) toteaa seuraavaa:

Arviointiongelmia on kaikkialla. Ne ovat syvälle käyviä ja monin tavoin vaikeasti lähestyttäviä. Arviointi on yksi kasvatuksen perustekijä eikä sitä voida suorittaa miten tahansa, sillä virheelliset arviointikäytännöt voivat tuhota hyvätkin yrityksemme organisoida ja välittää tietoa oppilaille.

Arvioinnin perusteiden taustalla vaikuttavilla arvostuksilla ja niihin pohjautuvilla valinnoilla on siis laajat ja kauaskantoiset seuraukset. Siksi arvioinnin perusteita koskevat päätökset vaativat nähdäkseni erityistä huolellisuutta ja syvää pohdintaa opetussuunnitelman ja arviointikäytäntöjen laatimistyössä. Edellä sanotun perusteella musiikin perusteiden opettajilla on edessään suuri haaste, joka on otettava vastaan. Esteitä voi raivata kivi kerrallaan, jollei koko vuori siirry ensimmäisellä yrityksellä. Uskon, että muutos kannattaa.

Miten työtapojen, oppimisen, suorituksen ja arvioinnin sitten voi käytännössä yhdistää yhtenäiseksi prosessiksi? Millä tavoin musiikin perusteiden opettaja osaisi purkaa arviointi-nimisen, abstraktin, terminologiaaltaan joskus sekavan kokonaisuuden selviksi osiksi ja vaiheiksi? Kuvassa 1 esittämäni malli on yksi tapa hahmottaa arviointia, mutta lopulta varmaankin jokaisen opettajan täytyy selvittää omat näkemyksensä itselleen

sellaisessa muodossa, joka hänen työtään parhaiten palvelee. Haastattemieni opettajienkin keskuudessa arviointikäytännöt vaihtelevat ja yksittäisenkin opettajan työssä ryhmän tai muun muuttuvan tekijän mukaan. He yhdistelevät monenlaisia suorituksen ja arvioinnin tapoja hyvin luovasti ja joustavasti. Haastateltujen opettajien käytännöissä on kuitenkin selvästi yhteistä pitkälle viety ajatus jatkuvasta ja kokonaisarviointista ja niiden monipuolisista toteutustavoista. Näitä käsittelen tarkemmin luvussa 5.3 Uudistavia suoritus- ja arviointikäytäntöjä musiikin perusteiden opetukseen.

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen työtapojen, suorituksen, oppimisen ja arvioinnin yhdistämistä muutamasta näkökulmasta. Esittelen käytännön ratkaisuja arvioinnin kohteiden määrittelyyn, selvitän arviointiaineiston osuutta ja käyttöä erilaisten suoritus- ja arviointikäytäntöjen yhteydessä, annan esimerkin soivien ja toiminnallisten työtapojen käytöstä oppimisprosessissa sekä pohdin käytäntöjen uudistamisen edellytyksiä arjen opetustyössä.

5.2 Arvioinnin kohteita musiikin perusteiden opetuksessa

Arvioiminen edellyttää päätöstä siitä, mitkä asiat ovat arvioinnin kohteina. Haastateltavat puhuvat oppilaasta musisoivana ihmisenä, aktiivisena oppijana ja toimijana ryhmässä. Haastatteluissa esiin nousseita arvioinnin kohteita on mahdotonta panna tärkeysjärjestykseen. Olen jakanut ne aiheisiin seuraavasti: tehtävien toteutuksen musiikillinen kokonaisuus, työnteko, tietojen ja taitojen soveltaminen, vastuun kantaminen ja ryhmätyöskentelytaidot sekä oppilaan omat tavoitteiden saavuttaminen. Opettaja ja opettaminen ovat myös tärkeitä arvioinnin kohteita, ja niitä käsittelen luvussa 5.3 Uudistavia suoritus- ja arviointikäytäntöjä musiikin perusteiden opetukseen.

5.2.1 Tehtävien toteutuksen musiikillinen kokonaisuus

Musiikillisella kokonaisuudella arvioinnin kohteena tarkoitan tässä oppilaan esityksen tai muun musiikillisen tuotoksen tarjoamaa kokonaisvaikutelmaa, johon kuuluvat esimerkiksi musiikin esitystapa sekä esityksestä välittyvä tekemisen ilo ja yleinen musiikillinen kompetenssi. Nämä asiat nousivat haastatteluissa esiin arvioinnin kohteista puhuttaessa. Esityksellä tarkoitetaan tässä harjoitetun ohjelmiston esittämistä

yksin tai ryhmässä esimerkiksi opettajan ja oppilaan omassa tapaamisessa, erillisessä suoritustilanteessa, tuntitilanteessa tai konsertissa. Esityksen tai suoritustilanteen yhteydessä voidaan oppilaan kanssa keskustellen selvittää, miten hän on ymmärtänyt musiikillisten elementtien tehtävän kokonaisuuden osina esitettävässä teoksessa. Tässä yhteydessä tarkasteltavia musiikillisia elementtejä voivat olla esimerkiksi nuottikirjoituksen yleiskuva, rytmi, melodia, muoto, harmonia, yhteys musiikin historiaan, tyyllilliset piirteet ja esitysmerkinnät, mutta niitä ei tarkastella yksittäin, vaan kokonaisuuteen ja yleisvaikutelmaan vaikuttavina osina. Oppilas voi kertoa havaintojaan ja tarvittaessa analysoida niitä kirjallisestikin.

Joskus erilaiset työn vaiheet ja tuotokset muodostavat arvioitavan kokonaisuuden, kuten improvisoidun kappaleen muokkaaminen sovitukseksi, joka notatoidaan ja esitetään. Tällöin työn musiikillista kokonaisuutta päästään tarkastelemaan monipuolisesti ja työhön toki liittyy varmasti muitakin arvioinnin kohteita.

Kokonaisuuden arvioimiseen kuuluu kompensaation mahdollisuus. Olennaista on tarkastella oppilaan esitystä kokonaisuutena eikä elementtien summana - yleiskuva ratkaiskoon. Ei ole mieltä arvioida erillisiä osa-alueita suorituksessa ja reuttaa oppilasta siksi, että vaikkapa rytmin kirjoitus sujuu heikosti, jos oppilas kuitenkin kokonaisuutena tuntuu hallitsevan asiat tavoitteiden mukaisesti. Kompensaation mahdollisuuteen sisältyy mielenkiintoinen ajatus, jonka eräs haastateltava esitti: jos arvioinnin painopiste on oppilaan vahvuuksissa, voimme saada taide-elämäämme jatkossakin musiikin eri alueiden ekspertejä.

5.2.2 Työnteko

Sanonnan mukaan ahkeruus on yksi lahjakkuuden laji, mikä haastatteluissakin todettiin. Musiikin perusteiden opiskelussa oppilaan työntekoa voidaan ajatella tarkasteltavan paitsi motivaation ilmentymänä, kuten ahkeruus, pitkäjänteisyys, aktiivisuus ja yrittäminen, myös haluna ja kyynä muuttaa tarvittaessa entisiä työskentelytapojaan, jonka tuloksena oppilas voi pitkäjänteisen työskentelyn avulla onnistua rakentamaan itselleen uusia työkaluja ja ongelmanratkaisun välineitä musisointinsa avuksi vastaisuudessa.

Haastatteleman opettajat kokevatkin oppilaan asenteen oppimista kohtaan aivan ratkaisevaksi sille, miten opiskelu hyödyttää heitä pitkällä tähtäimellä. Yrittämistä ja vaivannäköä he arvioivat sinänsä ja sen jälkeen miettivät, kuinka työnteko ilmenee oppilaan oivalluksina ja edistymisenä. Tärkeää on, että oppilas pääsee itse vaikuttamaan myös tavoitteidensa asettamiseen, koska silloin hänestä tuntuu varmasti mielekkäämmältä tehdä työtä tavoitteidensa saavuttamiseksi.

Omasta näkökulmastani aktiivisuutta on myös kaikenlainen tiedonhalun osoittaminen. Kyselen usein oppilailtani, *miksi* jokin asia on niin kuin on ja panen heidät itse selittämään ilmiöitä ryhmässä keskustellen. Kannustan heitä kyseenalaistamaan (myös minulta) saamaansa tietoa ja keksimään entistä parempia selityksiä. Lähdekriittisyys on tärkeä osa tiedonhankintataitoja.

Haastatteluaineistossa kiinnitetään myös huomiota ujojen ja hitaasti vastaavien oppilaiden huomioon ottamiseen toiminnallisia työtapoja käytettäessä. Hidas tai ujo oppilas osoittaa aktiivisuutta omalla tavallaan. Opettajan täytyy omankin kokemuksen mukaan usein ymmärtää oppilaan katseesta, että hän on valmis vastaamaan, vaikei viittaakaan. Kun hän vastaa, hän tarvitsee ehdottomasti kiireettömän ja häiriöttömän vastausajan. Ujon tai hitaan lapsen jättäminen työn ulkopuolelle niin, ettei häneltä kysytä tunnilla mitään - kun se kestää opettajan mielestä niin tuskastuttavan kauan - ei ole hänen yksilöllisyytensä huomioimista vaan aikuisen laiskuutta. Tuntemaltani freinetopettajalta opin seuraavan tavan: kun kuuntelet yhtä oppilasta ja toinen yrittää puhua asiaansa väliin, nosta kätesi häntä kohti, tai jos hän on vieressä, laske kätesi hänen olkapäälleen. Merkki kertoo oppilaalle: sinut on huomattu, voit odottaa vuoroasi rauhassa keskeyttämättä. Jos opettaja johdonmukaisesti osoittaa, että hänellä on aikaa kuunnella oppilaan vastaus, vaikka sen antaminen kestääkin, hän voi kärsivällisyydellään voittaa oppilaan luottamuksen osakseen. Arankin oppilaan voi opettajan kannustuksella saada ajan mittaan uskomaan, että vastaaminen kannattaa, koska opettaja varmasti kuuntelee. Esimerkillään opettaja voi näin näyttää mallia koko ryhmälle ja näin kannustaa oppilaita huomioimaan toistensa työskentelytapoja oma-aloitteisesti vaikkapa pienryhmätyöskentelyssä.

Oppilaan työnteko arvioinnin kohteena on hyvin perusteltavissa: ilman työtä ja vaivannäköä ei synny musiikkia eikä muutakaan tulosta. Työn määrän ja intensiteetin seuraaminen onnistuu aineistoni mukaan hyvin. Soivien ja toiminnallisten työtapojen

riittävän laajan valikoiman avulla jokaiselle oppilaalle löytyy sopiva väylä osallistua työntekoon.

5.2.3 Tietojen ja taitojen soveltaminen

Tietojen ja taitojen soveltamista edellyttävät tehtävät, kuten sovituksen tekeminen tai kappaleen korvakuulolta notatoiminen, edellyttävät haastateltavien näkemyksen mukaan ongelmanratkaisukykyä. Soveltavat tehtävät antavat sekä oppilaalle että opettajalle paljon tietoa siitä, mitä oppilas jo osaa ja mitkä taidot tarvitsevat vielä harjoitusta. Kyky rakentaa kurssin päättymisenkin jälkeen käyttökelpoisia työkaluja musisoimisensa avuksi on myös itsessään taitojen soveltamista. Käytännössä soveltaminen edellyttää oppilaalta myös aktiivista otetta työhönsä ja usein tiedonhankintataitoja.

Jonkin tehdyn työn, esimerkiksi sovituksen ja siitä kirjoitetun notaation toteutuskelpoisuus voi olla arvioinnin kohteena: onko teksti luettavaa, onko kirjoitettu materiaali toimivaa musiikkina vai onko se mekaanisesti kirjoitettua, ja pystyykö sen toteuttamaan soivassa muodossa.

5.2.4 Vastuun kantaminen ja ryhmätyöskentelytaidot

Vastuun kantaminen on hyvin käytännöllinen taito, jota on haastateltavieni kertoman mukaan luontevaa harjoitella ryhmässä. Oppilaan on opittava kantamaan itse vastuuta omista tehtävistään sekä yksin että ryhmässä, ja lisäksi tunnettava vastuunsa ryhmänsä yhteisistä töistä. Tämä edellyttää arvokkaiden ryhmätyöskentelytaitojen opiskelua. Erilaiset esitykset ja yhteisprojektit sitouttavat oppilaita tekemään työtä yhteisen päämäärän eteen ja samalla osallistumaan itse oppimisprosessiinsa aktiivisesti, mikä on yhteistoiminnallisen oppimisen tärkeimpiä tavoitteita. Sahlbergin ja Leppilammen mukaan yhteistoiminnallisuutta ja ryhmässä toimimista voi mainiosti harjoitella arkisestikin oppitunneilla pienryhmätyöskentelyä edellyttävien tai sen mahdollistavien työtapojen parissa. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 68.)

Vastuullinen käytös ilmenee aineistoni mukaan käytännössä esimerkiksi oman stemman kotiharjoitteluna yhteistä esitystä varten. Vastuullisuutta on myös harjoitella laulettavat tuntitehtävänsä varmoiksi, jotta kaikkien yhteinen tuntityö sujuu mukavasti. Oman

osuuden hoitaminen on muiden huomioon ottamista ja kasvattaa yhteisöllisyyteen. Ne ovat tärkeitä taitoja musiikkiharrastuksessa ja myöhemmin työelämässä. Tämän selvittäminen etukäteen ja tietoisesti oppilaiden kanssa on haastateltavien kokemuksen mukaan kannattavaa. Työ ja vastuullisuus palkitaan onnistuneella esityksellä ja siihen kuuluvalla välittömällä palautteella, joka tapahtuu luontevasti ryhmän ja opettajan yhteisenä keskusteluna heti esityksen jälkeen. Vaikka esityspaikkana olisi oma luokka ja yleisönä muu ryhmä, onnistumisen ja positiivisen palautteen merkitys näkyy oppilaiden kasvoilta.

Vastuun kantamisen arviointi hankaloituu, jos oppilaat ovat vanhempiensa häilyvän aikakäsityksen tai esimerkiksi autokyydin varassa, kuten maaseudulla lähes poikkeuksetta on. Yksi haastateltavista muistutti, ettei lasta voi rangaista, jollei vanhempi tuo häntä tunneille, harjoituksiin tai esitykseen ajoissa, jos lainkaan. Opettajalta vaaditaan tällaisissa tilanteissa kekseliäisyyttä ja diplomaattisia taitoja, mutta vanhempien vakuuttaminen asian tärkeydestä ei silti aina onnistu. Etenkin peruskoulun luokanopettajat näkevät päivittäin työssään lapsia, jotka eivät vanhempiensa antaman mallin vuoksi ole tottuneet odottamaan vuoroaan, asettavat oman etunsa helppoiten etusijalle ja ovat kerkeästi valmiita käyttämään vahvemman (äänekkäämmän) valtaa saadakseen haluamansa. Tämän päivän kasvattajien ajasta menee iso osa yhteisöön ja yhteistyöhön kasvattamisen hyväksi. Tämä näkyy mielestäni myös haastattelutuloksissa. Haastatteleman opettajat ovat paitsi kiinnittäneet yhteistyöhön kasvamiseen paljon huomiota myös keksineet koko joukon käytännön toteutuksia yhteistoiminnallisuuden ja vastuun kantamisen taidon harjoittamiseksi.

Sekä yhteistoiminnallista työtä järjestellessään että arvioidessaan oppilaan osallistumista yhteisiin töihin opettajan on mielestäni otettava vielä huomioon, että sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot ovat kaksi eri asiaa. Liisa Keltikangas-Järvinen toteaa, että sosiaalisuus on synnynnäinen temperamenttipiirre, kun taas sosiaaliset taidot tulevat oppimalla. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17.)

Ujous ei ole ongelma, jollei siitä tee ongelmaa. Ujo lapsi voi saavuttaa erinomaiset sosiaaliset taidot, mutta ryhmäopetustilanteissa hän tarvitsee siihen aikuisen apua. Pienryhmätyöskentelyssä opettajan on siksi ensiarvoisen tärkeää roolittaa pienryhmän jäsenten tehtävät niin, että jokainen oppilas saa ryhmätyöskentelystä onnistumisen

kokemuksia, joiden karttuessa hänen sosiaaliset taitonsa pääsevät karttumaan (ks. Keltikangas-Järvinen 2010, 41-49). Ujokin oppilas on aktiivinen omalla tavallaan, kunhan opettaja antaa hänelle siihen aikaa ja mahdollisuuden. Opettajan on syytä ohjata ryhmää tasapainottamaan sisäistä dynamiikkaansa. Tarkoitus on, että ujut, hiljaiset tai hitaammat oppilaat saavat tilaa ja aikaa, ja että äänekkäät ja nopeat oppilaat oppivat heille sitä antamaan.

Jokaisen oppilaan tulisi tietää, ettei arvioinnin kohteena koskaan ole hänen persoonansa tai hän itse ihmisenä vaan hänen tekonsa. Tähän arvioinnin kohteiden puolueettomuuteen ja oikeudenmukaisuuteen kaikki haastateltavat kiinnittivät paljon huomiota. Haastatteluissa tuli vielä puheeksi, että oppilaan perhesuhteilla ei saa olla mitään vaikutusta arviointiin - vilkkaasta siskosta tai ammattimuusikkoäidistä ei oppilasta muistutella.

Vastuun kantamista omista ja yhteisistä töistä harjoitellaan tunti-ilanteessa aivan arkisten asioiden, kuten välineistä huolehtimisen avulla. Esimerkiksi esitys auttaa konkretisoimaan oppilaan vastuun merkityksen ryhmän yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

5.2.5 Oppilaan omien tavoitteiden saavuttaminen

Haastateltavieni näkemyksen mukaan kokonaisuuden arviointiin sopii hyvin oppimisen tarkastelu prosessina, joka alkaa omien tavoitteiden asettamisesta oppilaan, opettajan ja mahdollisesti ryhmän yhteistyönä. Ihanteellista olisi, jos yhteismitallisista vaatimuksista päästäisiin siihen, että myös musiikin perusteiden opiskelussa sisällöt ja tavoitteet voisivat liittyä kiinteämmin oppilaan omaan instrumenttiin ja mahdollisuuksien mukaan henkilökohtaisiin kiinnostuksen kohteisiin musiikin parissa. Haastateltavat kertoivat kokemuksistaan käytännöstä, jossa koko ryhmän alimmaksi tavoitteeksi asetetaan yhteinen, opettajan määrittelemä taito- ja tietosisältöjen perustaso, jonka hallinnan opettaja katsoo olevan musiikin harrastamisen vähimmäisedellytys. Tämän perustason rinnalle rakennetaan henkilökohtaisia tavoitteita, joissa oppilas voi toteuttaa omaa oppimispolkuaan ja tuoda esiin vahvuuksiaan itselleen sopivimmilla tavoilla. Oppilaan omien vahvuuksien näkyväksi tekeminen voisi olla yksi hyvä peruste henkilökohtaisten tavoitteiden asettamiselle. Tämä käytäntö on osalla haastatelluista jo vakiintunut käyttöön.

Toinen kriteeri henkilökohtaisille tavoitteille voisivat mielestäni olla oppilaan tulevaisuudensuunnitelmat: tuleeeko musiikista mahdollisesti ammatti vai korkeintaan hyvä harrastus? Tämän kriteerin ongelma on, että kukaan ei voi realistisesti ennustaa oppilaan tulevaa musiikkisuhdetta eikä ole oikeudenmukaista sysätä vastuuta näin suuresta päätöksestä lapsen tai nuoren harteille. Jo sana "päätös" on huono tässä yhteydessä, koska usein päätyminen ammattilaiseksi tai hyvin aktiiviseksi harrastukseksi tuntuu pikemminkin tapahtuvan hyvin hitaasti, vähitellen ja mutkienkin kautta, eikä vakaankaan päätöksen suuntaan tai toiseen voi absoluuttisesti olettaa pitävän paikkaansa ihmisen loppuelämän ajan. Kaikille oppilaille pitää siksi mielestäni pitää jatkuvasti avoinna mahdollisuus opiskella myös musiikin perusteisiin kuuluvia aineita niin pitkälle kuin kunkin kyvyt ja tahto riittävät. Samaan aikaan voidaan määritellä jonkinlainen kaikille yhteinen, alin mahdollinen perustaso, jota edellä kuvasin.

Kolmas henkilökohtaisia tavoitteita määrittelevä tekijä voisivat olla erilaiset oppimiseen, hahmottamiseen ja keskittymiseen liittyvät ongelmat. Nykyään monessa musiikkioppilaitoksessa on mahdollista järjestää tukiopetusta tarvitseville myös ilman muodollista erityisoppilaan statusta. Ns. erilaisten oppijoiden kohdalla haastatteluaineistossa esitetään, että perustason kriteerien täyttymisen sijaan korostetaan oppilaan edistymistä taidoissaan hänen omassa tempossaan.

Tavoitteiksi asetettavien perustietojenkin määrittelemisessä voi harjoittaa eriyttämistä. Perustietojen ei tarvitse olla yhteismitallisesti määriteltyjä, vaan yksilöllisiä. Jos arviointi on numeerinen, kuten tällä hetkellä opetushallituksen määräys päättösuoritusten kohdalla edellyttää, opettajan on selvitettävä ensin itselleen, mikä määrä saavutettua tietoa ja taitoa, työtä, etenemistä, yrittämistä, soveltamista oppilaalta edellytetään parhaan tai muun arvosanan saavuttamiseksi. Oppilas ja opettaja voivat yhdessä seurata opintojen etenemistä esimerkiksi tavoitekeskusteluissa. Seurannan apuna oppilas voi käyttää oppimispäiväkirjaa, johon hän voi kirjata asetettujen tavoitteidensa toteutumisen lisäksi työntekonsa seurantaa eli prosessin kuvausta sekä havaintoja itsestään oppijana. Oppimispäiväkirja on oppilaalle itsearviointin väline. Se on hyvä arvioinnin apu opettajan kanssa käytävissä tavoite- ja arviointikeskusteluissa.

5.3 Uudistavia suoritus- ja arviointikäytäntöjä musiikin perusteiden opetukseen

Haastateltavillani oli tarjota valtava valikoima työtapoja, joihin arvioinnin voi luontevasti sisällyttää jo itsessään. Tällöin puhutaan jatkuvasta ja kokonaisarviointista. Keskustelimme myös osasuorituksista ja erillisistä suoritustilanteista sekä niiden tarkoituksenmukaisesta käyttämisestä. Numeerista arviointia pidettiin harrastajien arvioinnissa jotakuinkin tarpeettomana, mutta haastateltavilla oli tarjota ratkaisuja, joiden avulla numeerinen arviointi nivottiin kokonaisarviointiin niin mielekkäästi kuin mahdollista. Suoritus- ja arviointikäytäntöjen uudistavissa ratkaisuisa huomioidaan oppilaan yksilölliset vahvuudet tai eriyttämisen tarve. Palautteen antamisen tavoissa korostuu opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Myös opettajan arviointi ja kurssipalautte kuuluvat uudistaviin arviointikäytäntöihin. Keskeistä haastateltavien käyttämissä uudistavissa ratkaisuisa on suoritustapojen ja arvioinnin monipuolisuus sekä niiden sisällyttäminen oppilaan tekemään työhön.

Lähtökohtana suoritus- ja arviointikäytäntöjen monipuoliseen toteuttamiseen esitän seuraavassa, mitä Opetushallitus toteaa verkkosivuillaan aiheesta arviointi:

Jotta arvioinnin tavoitteet toteutuisivat, päättösuoritusten arviointia laajennetaan kokonaisarviointiksi, jossa otetaan huomioon oppilaan koko kehityskaari ja oppimishistoria. Päätötdistukseen tuleva arvosana ei siis enää perustu ainoastaan yksittäiseen suoritukseen tai esitystilanteessa onnistumiseen. Arvosanaan vaikuttavat myös opettajan ja oppilaan näkemykset oppimisen edistymisestä, oppilaan kehityskaaresta ja yhdessä asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta. (Opetushallitus.)

Tässä kohden opetushallituksen määräys on mielestäni hieman vanhentunut ja ristiriidassa itsensä kanssa: toisaalta halutaan, että oppilaat voivat osallistua omien tavoitteidensa asettamiseen ja opettajat määrätään harjoittamaan kokonaista ja monipuolista arviointia - mikä onkin mielestäni tavoiteltavaa - ja samaan aikaan kuitenkin käyttämään numeerista arviointia ja lautakuntaa:

Arvosana-asteikko

Erinomainen 5
Kiitettävä 4
Hyvä 3
Tyydyttävä 2
Hyväksytty 1

Instrumenttiopintojen ja musiikin perusteiden päättösuoritukset arvioidaan asteikolla 1–5. Muut kuin päättösuoritukset voidaan hyväksyä ilman arvosanaa. Päättösuoritusten

arvioitsijoita tulee olla vähintään kaksi. Yhteismusisoinnista ja valinnaisista kursseista annetaan osallistumismerkintä. Oppilaan edistyminen instrumenttitaidoissa ja musiikin perusteiden opinnoissa arvioidaan ja kirjataan vuosittain. Oppilalle annetaan kaikista suorituksista myös sanallinen palaute. (OPH 2002, § 11).

Käytännössä hyvin monissa musiikkioppilaitoksissa arvioidaan musiikin perusteita opiskelevien koesuorituksia numeerisesti viimeistään toiselta perustasolta alkaen, vaikkei lain kirjain sitä edellytäkään. Numeerisella arvioinnilla voisi olla paikkansa päättösuorituksissa, mikäli niillä olisi jokin merkitys jatko-opintoihin pyrkivälle. Arvosana ei kuitenkaan itsessään kuvaa arvioinnin sisältöä eikä arviointiprosessia. Jos numeerista arviointia käytetään, kuten tämän työn kirjoitushetkellä vielä päättösuorituksissa edellytetään, voi opettaja määritellä saman arvosanan sisältämään erilaisia tavoitteita, tehtäviä ja suoritustapoja eri oppilaiden kohdalla heidän yksilöllisten tavoitteidensa mukaisesti ja mieluiten täydentää sitä sanallisella palautteella. Numeeriseen arviointiin oppilaat tottuvat useimmissa kouluissa ja arvosana tuntuu vaikuttavan melko paljon siihen, minkä tasoiseksi oppilaat osaamistaan itse arvioivat. Haastattelujeni tulokset vahvistavat tätä havaintoa, mutta niiden mukaan numeroista luopuminen johtaa ajan mittaan siihen, että oppilaat alkavat keskittyä paremmin työhnsä ja oppimisensa tuloksiin, jos he tietävät, ettei numeroita olekaan tulossa.

Numeeriseen arviointiin liittyy lautakunnan käyttäminen erityisesti suullisissa suoritustilanteissa (ks. luku 6.4). Perinteiseen tapaan toteutetussa suullisessa suorituksessa jää opettajan, oppilaan ja lautakunnan keskinäinen vuorovaikutus helposti vähäiseksi: tavoitteena tilanteessa on oppilaan laulusuorituksen toteutuminen, jota seuraa lautakunnan ilmoittama arvosana. Keskustelut, joiden aikana oppilas ja opettaja sopivat opiskelun tavoitteet ja seuraavat niiden toteutumista antavat oppilallekin mahdollisuuden osallistua arviointiinsa, minkä vuoksi ne koetaan aineistossani perinteistä suoritustapaa huomattavasti oikeudenmukaisempaan käytäntönä. Oppilaan ja opettajan keskustelu voi johtaa myös yhdessä laaditun kirjallisen palautteen dokumentointiin. Keskustelut sekä yksilöllisten tavoitteiden ja tehtävien painottaminen arvosanan valinnassa ovat haastatteluaineiston mukaan hyväksi koettu käytännön ratkaisu pakollisen numeroarvioinnin ongelmaan.

Erillinen suoritustilanne (kirjallinen, sanelutehtävien teko tai suullinen suoritus) ja sille perustuva arviointi kuuluvat myös perinteisiin käytäntöihin. Erillinen suoritus, kuten kirjallinen teoriakoe on päältä katsoen opettajalle vaivaton menettelytapa, mutta oppilaat kokevat tilanteen paineen usein stressaavana. Koko vuoden tai puolen vuoden

asioiden hallitseminen kerralla on vaativaa ja onnistumisen paineet voivat olla kovat. Tervettä esiintymisjännitystä on hyvä oppia hallitsemaan, mutta viiden minuutin laulukoe, josta tulee numero kahdesti vuodessa voi myös alkaa horjuttaa oppilaan uskoa tuntityöskentelyn merkitykseen - hyvästä syystä. Erilliset suoritukset eivät sinänsä ole hyviä tai pahoja. Ne eivät kuitenkaan yksin voi muodostaa arvioinnin perustaa.

Erillisetkin suoritukset voivat toimia osana kokonaisarviointia, jos niitä on riittävän usein ja suoritusten sisältö on pilkottu riittävän pieniksi osasuorituksiksi. Osasuoritus voi olla käytännössä mikä tahansa toteutettu työ tai dokumentti siitä, kuten esimerkiksi esitys ja/ tai sen taltiointi, itse keksityn musiikin notaatio tai analyysiesitelmä. Suuret työt ja projektit toteutetaan usein pari- tai ryhmäsuorituksina. Kirjallisen kokeen sisällön pilkkominen tarjoaa opettajalle mahdollisuuden myös eriyttää opetusta sekä suoritusten aikataulua. Saman "pikkukokeen" aikana kukin oppilas voi tehdä omia tehtäviään, jokainen omassa tahdissaan. Tämä on myös käytännöllinen tapa seurata oppilaan omien tavoitteiden toteutumista prosessina, kun aineistoa kertyy pienten tehtävien muodossa pidemmän ajan kuluessa. Tässä yhteydessä on paikallaan puhua myös jatkuvasta arvioinnista. Välitön palaute tuntityöskentelyn sekä pienten osasuoritusten yhteydessä motivoi oppilasta keskittymään työhönsä ja antaa hänelle työrauhan itse oppimiseen ilman sisällöltään suurikokoisiin erillissuorituksiin tähtäviä valmennuskatkoksia.

Uudistavien suoritus- ja arviointikäytäntöjen yhteydessä haastateltavat kertoivat pitävänsä tärkeänä oppilaan mahdollisuutta osoittaa osaamistaan monipuolisesti ja itselleen parhaiten sopivilla tavoilla. Oppilaan vahvuuksien painottaminen ja kompensaation mahdollisuus on tärkeä osoitus kokonaisuuden huomioimisesta arvioinnissa. Yksittäisten osa-alueiden hallinnan erillinen arviointi tai irrallisten detaljien tuntemuksen mittaaminen ei ole mielekästä. Jos yksittäinen taito, kuten rytmin nuotintaminen on vaikeaa, voi muu hyvin tehty työ kompensoida sitä. Kompensoitu tehtävä voi liittyä esimerkiksi rytmin ja metrin hahmottamiseen nuottikuvasta tai sen voi olla aivan muu tehtävä oppilaan omalta vahvuusalueelta. Oppilas ja opettaja voivat todeta, että rytmiin ja metriin liittyvien kuulonvaraisten havaintojen tekeminen ja merkitseminen vaatii oppilaalta harjoitusta. He voivat yhdessä pohtia, minkälainen työ tai työtapo toisi paremmin esiin oppilaan osaamista ja auttaisi häntä kehittymään. Oppilaalle onkin tarkoituksenmukaista antaa todellista valinnanvaraa suoritustavan

suhteen. Yksi oppilas ilmaisee itseään mieluummin kirjallisesti omassa rauhassaan, kun toinen nauttii saadessaan kertoa tehtävänsä samasta aiheesta yleisölle esitelmän muodossa.

Erityisoppilas voi opiskelussaan toteuttaa omaa opetussuunnitelmaansa. Aineistoni perusteella virallista järjestelyä eli erityisoppilaan statuksen hakemista vierastetaan eikä sitä suositeta ensisijaisena ratkaisuna erityisoppilaan ongelmiin. Käytännön työssä suositetaan usein epämuodollisesti opettajan ja oppilaan keskinäisellä sopimuksella laadittuja henkilökohtaisia tavoitteita. Sekä suoritus että arviointi voidaan mukauttaa tavoitteita vastaavaksi. Erillisiä suorituksia voi tarvittaessa järjestää esimerkiksi tukitunnilla, jolla oppilas saa rauhassa ensin palauttaa asian mieleensä, harjoitella sitä ja sitten selostaa tehtävän suullisesti tarvittavia apuvälineitä käyttäen. Voi olla helpompaa hahmottaa sävellajien etumerkinnot ja oktaavialat viivastokartongin ja sävenimikorttien avulla kuin nimetä irrallisia, yksittäisiä säveliä kirjallisen kokeen tehtävässä.

Opettaja-arviointia ja kurssipalautetta koskee sama sopimus kuin oppilaspalautettakin: arvioinnin kohteena ei koskaan saisi olla tekijän persoona, vaan hänen työnsä ja sen tulokset. Opettaja voi pyytää oppilailtaan palautetta kurssin sisällöistä, käytetyistä työtavoista ja niiden arvioidusta hyödyistä harrastukselle ja mahdollisille jatko-opinnoille. Yksi haastateltavistani pyytää oppilaitaan arvioimaan, kuinka hyödyllisinä he arvelevat opettajan pitävän mitään työtappaa. Hän saa mielenkiintoista tietoa oppilaiden käsityksistä opettajastaan ja kurssin sisällöstä. Oppilaiden mielipiteitä, ajatuksia ja ehdotuksia kannattaa aineistoni perusteella pyytää kirjallisesti, nimettömänä ja melko lyhyesti. Kyselyn voi toteuttaa erikseen kurssin loppupuolella tai vaikkapa itsearvioinnin yhteydessä. Välittömän suullisen palautteen pyytäminen voi tuottaa jatkossa spontaanisti käytännöllisiä työtapojen kehittämisehdotuksia. Kokemusten mukaan oppilailta tuleva palaute on hyvin asiallista, analysoivaa ja rehellistä, ja siitä on todellista apua opettajalle oman työnsä kehittämisessä.

Suullista palautetta voi antaa välittömästi tuntityön jatkuvassa arvioinnissa tai osasuorituksen (esim. esityksen) jälkeen tai keskustelussa. Kirjallinen palaute, vaikka vain parisananenkin on oppilaalle painava dokumentti, jota hän havaintojeni mukaan näyttää ahkerasti toisille oppilaille ja vanhemmilleen kotona, ja siksi sen käytön tarpeellisuus ja sanamuoto vaativat opettajalta varovaisuutta ja tarkkaa harkintaa (ks.

Ihme 2000, 101). Usein ja lyhyesti annettu kirjallinen palaute voi parhaimmillaan tukea pitkäjänteistä opiskelua kuin polun varrelle pystytetyt pikku kyltit, joista voi lukea matkan suuntaa ja etenemistä.

Kokonaisarvioinnissa opettaja voi yhdistellä sopiviksi katsomiaan suoritus- ja arvioinnin tapoja tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi, joka voi tarvittaessa vaihdella ja joustaa oppilaskohtaisesti. Eri arviointitavat antavat sekä oppilaalle että opettajalle erilaista informaatiota arviointiaineistoa varten. Opettajan arviointityön onnistumiselle on eduksi, että hänellä on käytössään monipuolinen arviointiaineisto.

5.4 Soiva ja toiminnallinen työtapo oppimis- ja arviointiprosessissa

Kuvaan tässä luvussa oppimisprosessia musiikin perusteiden työtapoesimerkin avulla. Esitän myös, miten työtapaa käytetään arvioinnissa. Hyödynnän kuvauksessa humanistisen ja yhteistoiminnallisen oppimiskäsityksen periaatteita soveltuvin osin (ks. Verkkotutor; Saloviita 2006). Kuvaus on fiktiivinen, mutta se voisi yhtä hyvin olla peräisin haastatteluaineistosta. Yhdistän esimerkissä aineistostani työtapoja toteutuskelpoiseksi tehtäväksi. Arvioinnin vaiheita ja osia sekä arviointisanastoa, joihin tekstissä viittaan on selvitetty luvussa 2.2 (*Kuva 1*).

Käytän esimerkkinä kuvitteellista musiikin perusteiden ryhmää. Opiskeltava aihepiiri esimerkissä on nuottiviivaston periaatteen ymmärtäminen ja aktiivinen käyttäminen, jota ilmentävät arjessa nuotinluvun ja nuottikirjoituksen taidot. Koska työ toteutetaan ryhmätyönä eikä erillistä suoritusta järjestetä, arvioinnin perusteeksi voidaan määritellä säännöllinen läsnäolo, joka mahdollistaa arviointiaineiston keräämisen.

5.4.1 Kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen musiikin perusteiden työtapo

Humanistinen näkemys korostaa kokemuksen merkitystä oppijan aktiivisessa toiminnassa:

Oppimiskäsityksistä erityisesti ns. humanistinen näkemys korostaa kokemusten tärkeyttä oppijan aktiivisessa toiminnassa. Jokainen oppija tuo oppimiseen mukanaan omat, ainutlaatuiset kokemuksensa, jotka parhaimmillaan monipuolistavat ja laajentavat oppimisen kohteena olevia asioita. Vaikka kokemukset ovatkin jokaisen henkilökohtaisia, ne voidaan "jakaa" muiden oppijoiden ja opettajien/tutoreiden kanssa. (Verkko-tutor)

Tästä lähestymistavasta tunnistan omia ajatuksiani ja kokemuksiani opettajana. Musiikin perusteiden tavoitteisiin ja toimintaan ryhmässä sopii hyvin myös edellä mainittu humanistinen näkemys kokemusten jakamisen tärkeydestä. Musiikin perusteiden opetusta ja oppimista tulisi voida kehittää entistä käytännöllisemmäksi ja kokemuksen ja oivallusten kautta tapahtuvaksi prosessiksi.

Humanistinen näkemys on yhteistoiminnallisen oppimisen taustalla. Yhteistoiminnallisuus sopii erittäin hyvin tapaani ajatella musiikin perusteiden oppimista ryhmän yhteisenä tapahtumana. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa harjoitetaan tietoisesti taitoja, joita voisi pitää näennäisesti ulkomusiikillisina, mutta jotka ovat erittäin tarpeellisia yhteistyötaitoja mm. työelämässä. Yhteistoiminnallisen oppimisen neljä peruseriaatetta ovat osallistujien keskinäinen suora vuorovaikutus, positiivinen keskinäisriippuvuus, yksilöllinen vastuu sekä yhtäläinen osallistuminen (ks. Saloviita 2006, 45-50). Musiikin harrastaja ja ammattilainen tarvitsevat näiden periaatteiden varassa harjoitettuja käytännön taitoja. Vuorovaikutustaidot, toisen kuunteleminen ja huomioon ottaminen, oman ja yhteisen tilan keskinäisen suhteen hahmottaminen, vastuun kantaminen ja sitoutuminen työhön yhteisen päämäärän eteen ovat yhteismusisoinninkin perusedellytyksiä.

Yhteistoiminnallisen oppimisen käytännön toteutukset, kuten pienryhmätyöskentely tai työpajatoiminta tarjoavat musiikin perusteita opiskeleville lapsille ja nuorille ainutlaatuisia mahdollisuuksia harjoitella, pohtia ja ratkaista musiikin teoreettisia ongelmia yhdessä toisten oppilaiden kanssa. Tätä järjestelyä yhdistettynä musiikin perusteiden opettajan erityistietämykseen ja ammattitaitoon ei mikään muu taho heidän ympäristössään tarjoa. Oppilaiden pitää tuki oppia ratkomaan ongelmia yksinkin, mutta ehkä juuri yhteistoiminnallisen oppimisen tuottama turvallinen ja miellyttävä onnistumisen kokemus voi sysätä liikkeelle prosessin, jonka seurauksena ryhmän jäsenet rakentavat kukin itselleen välineitä myös itsenäiseen ongelmanratkaisuun.

5.4.2 Toiminnallisen tuntitehtävän kuvaus

Tarkkailija voi joskus nähdä, kuinka ihminen nuotteja mielessään lukiessaan ottaa hankalassa paikassa kätensä avuksi kokeillakseen sävelkulkuja ja niiden soivaa

toteutusta kuvitellun soittimen kautta. Joidenkin ammattimuusikoidenkin voi nähdä tekevän näin, myös aikomusliikkeet ovat tavallisia. Tavoitteena musiikin perusteidenkin opetuksessa on kuitenkin välttää nuottikuvan lukemisen riippuvuutta yksinomaan soittimesta, koska tällainen lukutapa voi olla hidas ja rajoittaa esimerkiksi muilla kuin omalla soittimella käytettävien avainten lukemista. Hauskinta on, jos nuottikuvaa oppii lukemaan soivana, kuin tekstiä, jota joku "lukee" lukijan mielessä ääneen. Nuotinlukutaito kuuluu varmasti musiikin perusteita opiskelevan suosituimpiin tavoitteisiin. Musiikkiopinnojen alusta pitäen tulisi pyrkiä siihen, että viivasto ymmärretään suhteellisena järjestelmänä. Viivaston hahmottamisessa olennaista on suuntien ja etäisyyksien ymmärtäminen sekä asteikkorakenteen sijoittuminen viivastolle. Esimerkkitehtävässä viivaston hallinnan osoittaminen voidaan nimetä tärkeimmäksi arvioinnin kohteen ilmentymäksi.

Esittelen seuraavassa esimerkkinä kuvitteellisen oppilasryhmän ja kerron sen työskentelystä toiminnallisen tuntitehtävän parissa. Ryhmässä on 10 oppilasta, jotka ovat opiskelleet musiikin perusteita parin vuoden ajan. He soittavat yhteensä viittä eri instrumenttia, joita luetaan kahdella eri avaimella. Ryhmän oppilaat harjoittelevat viivaston suhteellisuuden periaatetta ja sävelkulkujen kuulonvaraista hahmottamista. Tehtävässä käytetään apuna seuraavia kysymyksiä:

- Mikä melodian sävelistä tuntuisi olevan perussävel?
- Duuria vai mollia? Onko perussävel *do* vai *la*?
- Kulkeeko melodia ylös vai alas?
- Kulkeeko se asteittain vai hyppiikö se?

Näiden tapahtumien sijoittaminen nuottiviivastolle edellyttää ensinnäkin perussävelen paikan määrittämistä tai määräämistä viivastolle. Avaimen vaihtaminen tai viivaston käsittely ilman avainta tai etumerkintää luovat pohjaa viivaston relaatiiviselle hahmottamiselle. Oppilaat tarvitsevat myös kokemuksia saman sävelkulun liikkeiden ja sävelkorkeuksien toteutumisesta muilla tavoin kuin omalla soittimellaan.

Harjoituksen aluksi, koko ryhmän yhteisessä osuudessa opettaja opettaa oppilaille pienen sävelmän korvakuulolta laulaen. Ryhmän jäsenet etsivät toistensa vastauksia täydentäen sävelmän solmisaationimet, edelleen korvakuulolta, ja samalla määritellään perussävel. Osa oppilaista tapaa sävelmän omilla soittimillaan sellaisessa sävellajissa,

jonka kokevat mukavaksi. Oppilaat kuulevat samat sävelsuhteet samassa järjestyksessä, mutta sävelmän absoluuttinen esityskorkeus voi vaihdella eri soittimilla soitettaessa.

Seuraavaksi oppilaat jakautuvat 3-5 hengen pienryhmiin, mikä on yhteistoiminnallisessa oppimisen onnistumisen kannalta suositeltava pienryhmän koko. (Saloviita 2006, 32-35.) Kukin ryhmä saa valikoiman laattapaloja, joista he etsivät sävelmään kuuluvia säveliä vastaavat palat ja järjestävät ne sävelkorkeuden mukaan nousevaksi sarjaksi vasemmalta oikealle. Jokainen pienryhmä harjoittelee hetken ajan sävelmän soittamista palasarjallaan keskenään toisiaan auttaen ja esittää sen sitten muulle ryhmälle. Kukin pienryhmä voi saada erilaisen valikoiman laattapaloja, jolloin sävelmä toteutuu eri sävellajeissa.

Pienryhmät saavat nyt nuotintaa sävelmän solfakortteja käyttäen viivastokartongille ensin ilman avainta ja sitten etumerkkikortteja käyttäen yhteen sävellajiin. Opettaja jakaa kullekin pienryhmälle oman sävellajinsa. Se pienryhmän jäsen tai ne jäsenet, jonka soittimelle sävellaji hyvin sopii, voi tarvittaessa toimia pienryhmässä "sävellajiasiantuntijana". Laattapalojen sävelnimimerkintöjä katsomalla pienryhmän jäsenet selvittävät, missä sävellajissa ovat juuri soittaneet sävelmän ja mikä on sävellajin etumerkintä. Oppilaat merkitsevät sävellajin avainta ja etumerkkikortteja käyttäen sekä nuotintavat sävelmän soittamassaan sävellajissa sävelnimikorteilla.

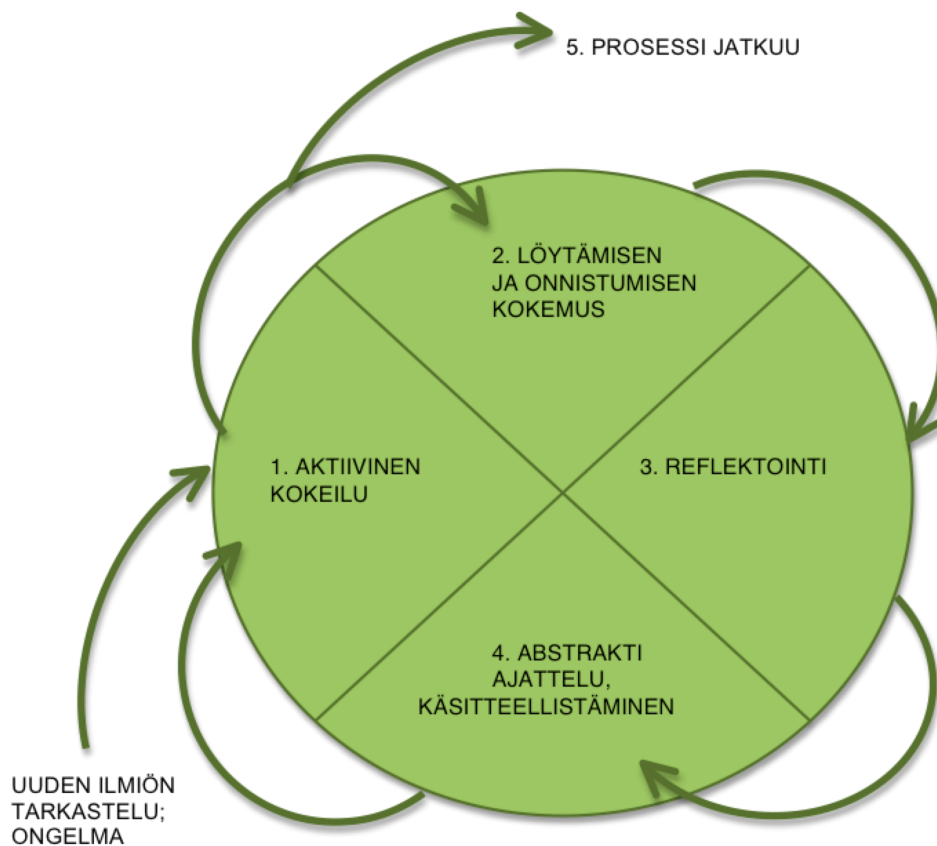
Seuraavaksi kukin pienryhmä saa soittaa tai laulaa korttinuotinnuksensa muille oppilaille sävelnimiä käyttäen. Pienryhmät saavat opettaa käyttämänsä sävellajin etumerkintöineen esityksen yhteydessä. Kaikki oppilaat voivat laulaa sävelmän kunkin pienryhmän esittelemässä sävellajissa ja tutkia samalla, kuinka sävelmä on esiteltyyn sävellajiin notatoitu. Lopuksi jokainen oppilas voi vielä kirjoittaa sävelmän nuottipaperille ja liittää sen kansioonsa. Se voi myös löytyä oppilaiden kirjasta valmiina nuottikuvana.

5.4.3 Esimerkkitehtävän yhteenveto: prosessin ja arvioinnin kuvaus

Alla kuvaan äskeisen esimerkin kokemuksellista ja yhteistoiminnallista oppimisprosessia David Kolbin (1984) oppimisen sykliä soveltavan kuvion avulla (*Kuva 4*). Käytän

kuvaamaani työtapaa esimerkkinä prosessin alkuvaiheista sekä selostan, miten prosessi näkemykseni mukaan voisi jatkua.

Samalla selvitän, miten kuvassa 1 (luvussa 2.2) esittämäni arvioinnin malli toteutuu tässä työtavassa. Aiemmin jo esitin, että tämän tehtävän arviointiin tarvittava arviointiaineisto on mahdollista saada vain oppilaan työskentelyn kautta, joten arvioinnin perusteena pidettäkään oppilaan läsnäoloa ja toimintaa työssä. Arvioinnin kohteita voivat tässä tehtävässä olla hyvin moninaiset - vähintään niihin kuuluvat työnteko ja vastuun kantaminen ryhmän ja omasta työstä.



Kuva 4. Kokemuksellisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen prosessin kulku (Kolbia soveltaen)

Kuvauksessani esimerkkiryhmän työskentelystä näkyvillä olivat lähinnä kuvan 4 kolme ensimmäistä vaihetta. Tehtävän alkuasetelmana on uusi ilmiö, ongelma, joka työtavan vaiheiden avulla on tarkoitus ratkaista: millaisia sävelkulkuja korvakuulolta opitussa sävelmässä on? Miten se notatoidaan? Ensimmäisessä vaiheessa (*Kuva 4, vaihe 1*) oppilaat saivat etsiä sävelmän perussävelen, tonaliteetin ja liikkeen korvakuulolta yrityksen ja erehdyksen kautta ensin laulaen ja sitten uudelleen laattapaloilla, jotka he lisäksi joutuivat valikoimaan ja järjestämään sävelkorkeuden mukaan käyttökelpoiseksi sarjaksi. Onnistumisen kokemus (*Kuva 4, vaihe 2*) vahvistaa heidän itseluottamustaan ja antaa heille kokemuksen kautta tiedon siitä, että he kykenevät annettuun tehtävään.

Oppilaat joutuvat jatkuvasti ratkaisemaan ongelmia yksilöinä, jotta he kykenevät kantamaan oman vastuunsa ryhmätyöstä. Samalla heidän täytyy osata antaa tilaa ryhmän muiden jäsenten ratkaisuehdotuksille. Olennaista ryhmätyön onnistumiselle onkin, että jokainen ryhmän jäsen saa tuoda oppimistapahtumaan omat aiemmat kokemuksensa, tietonsa ja taitonsa sen rakennusaineiksi (Verkko-tutor). Oppilaalla voi myös olla oma asiantuntijatehtävä, kuten esimerkissä hänen oman instrumenttinsa kautta tunteman sävellajin tuntijana.

Kolmas vaihe, reflektointi pääsee myös alkuun esimerkin tuntityön aikana, kun pienryhmät antavat nuotinnuksensa muun ryhmän käyttöön. He voivat saada suoraa palautetta työstään toisilta oppilailta: ovatko he järjestäneet etumerkki- ja sävelnimikortit oikein ja niin, että muutkin oppilaat saavat nuotinnuksesta selvää? Oppilaat muodostavat, käsittelevät ja käyttävät arviointiaineistoa tilanteessa itse. He arvioivat toistensa työn onnistumista ja käytettävyyttä kokeilemalla ja tekemällä kokeilustaan havaintoja ja antavat välitöntä vertaispalautetta toisten pienryhmien työstä. Myös opettaja voi tässä vaiheessa työtä osallistua palautteen antamiseen, ainakin hän kontrolloi vertaispalautteen pysymistä asiallisena ja määrältään tarkoituksenmukaisena.

Ennen kuin uuden oppiminen on mahdollista, on oppilaan voitava käsitellä kokemuksiaan myös yksin. Reflektointia tapahtuu varmasti esimerkkitunnin jälkeen kunkin oppilaan mielessä ja voi olla, ettei se syklin ensimmäisellä kierroksella vielä johda mainittavaan sovellustaitoon (*Kuva 4, vaihe 4*). Esimerkin aiheen oppiminen edellyttääkin harjoituksen toistoa ja varioimista vielä monesti ennen kuin käsitteellistäminen vahvistuu ja oppilas osaa oikeasti soveltaa oppimaansa käytäntöön.

Harjoituksen toistamisen myötä oppimisprosessi pysyy jatkuvassa liikkeessä (*Kuva 4, vaihe 5*), jonka aikana oppilas toivottavasti saa jälleen uusia onnistumisen ja oivaltamisen kokemuksia. Niiden tuloksena viivaston hahmottaminen sekä nuottien lukeminen ja kirjoittaminen yhä helpottuvat ja lopulta ehkä onnistuvat yhtä sujuvasti kumpaankin suuntaan. Esimerkissä kokemus mahdollistaa nuottiviivaston toimintaperiaatteen oivaltamisen prosessin edetessä. Ajan ja harjoituksen myötä viivaston käyttäminen yhdistyy konkreettisesti sävelmän sävelkorkeuden liikkeisiin.

Arviointiin palataksemme: kuinka opettaja voi havaita yksittäisen oppilaan oppimista ryhmätyöskentelyn keskeltä? Ei voikaan, jollei ryhmä ole riittävän pieni. Isomman kuin kymmenen hengen ryhmän kanssa työtapana olisi selvästi vaikeampi toteuttaa, ja voidaankin kysyä, olisiko se enää tavoitteiden kannalta mielekästä. Riittävän pienessä ryhmässä opettaja ehtii antaa välitöntä palautetta työn eri vaiheista pienryhmissä kiertäessään. Pienessä ryhmässä myös vertaispalautteen antaminen helpottuu, kun yksittäisellä oppilaalla on enemmän aikaa puheenvuoroihin kuin isossa ryhmässä. Opettaja voi tässä työtavassa kerätä arviointiaineistoa jatkuvasti havainnoimalla ja käyttää sitä kahdella tasolla: nopeaa, välitöntä palautetta voi antaa oppilaille yksitellen ja pienryhmän jäsenenä lyhyin väliajoin. Prosessin kaksi ensimmäistä vaihetta ja niissä ilmenevät oppilaiden oivallukset antavat jo havaintojaan tekeväälle opettajalle paljon tietoa arvioinnin kohteiden ilmentymistä. Oppimisprosessin uusien kierrosten myötä kerääntyvää tietoa voi käyttää varsinaisen oppimisen arviointiin.

Kokemusten käsittelyn ja oppilaan sovelluskyvyn arviointi vaativat prosessin jatkumista (*Kuva 4, vaihe 5*) ainakin niin pitkälle, että aktiivisen kokeilun vaihe ja sitä seuraava kokemusten saamisen vaiheet toistuvat. Käytännössä tämä edellyttää arviointiaineiston keräämistä pitkältä, ainakin kuukausien aikaväliltä. Ei ehkä ole järkevää valita soveltamista arvioinnin kohteiden joukkoon lainkaan, jos oppilaat ovat musiikin perusteiden opiskelijoina yhtä nuoria kuin esimerkissä tai jos työtapana ei ole heille hyvin tuttu. Prosessin kolmen ensimmäisen vaiheen (*Kuva 4, vaiheet 1-3*) aikana opettajan ja myös oppilaan on mahdollista verrata aiempia vastaavia kokemuksia uusimpiin ja esimerkiksi keskustellen selvittää, millaisia muutoksia on prosessin etenemisen aikana tapahtunut. Jos on tarpeen erikseen selvittää ja arvioida yksittäisen oppilaan prosessin kulkua, tämä lienee se vaihe, jonka aikana oppilaalle voi antaa soveltavia tehtäviä itsenäisesti toteutettavaksi ja palautettavaksi. Henkilökohtaisten tavoitteiden mukaisten

tehtävien dokumentointi auttaa oppimisen seurantaan pitkäjänteisessä kokonaisarvioinnissa.

5.5 Mitä arviointikäytäntöjen uudistaminen edellyttää?

Ruohonjuuritasolla, käytännön työssään opettaja on tärkeässä asemassa muutoksen toimeenpanijana. Opettajan työympäristön asenne uudistuksiin ja teot niiden edistämiseksi tai niitä vastaan ovat ratkaisevia uudistustyön kauaskantoisen ja kokonaisvaltaisen onnistumisen kannalta. Uudistaminen edellyttää myötämielisten sanojen lisäksi konkreettisia tekoja, aikaa, rahaa ja lopulta valtakunnallisella tasolla päätöksiä, jotka tekevät kokonaisvaltaisen opiskelun ja arvioinnin mahdolliseksi. Aivan ensimmäiseksi uudistaminen edellyttää siksi kaikkien osallisten välistä avointa ja rakentavaa keskustelua, jotta lopputulos olisi mahdollisimman tyydyttävä. Tässä luvussa tarkastelen käytäntöjen uudistamisen konkreettisia edellytyksiä pääasiassa yksittäisen musiikin perusteiden opettajan ja hänen työnantajansa tasolla.

Arviointi- ja suorituskäytäntöjen uudistaminen vaatii pohjimmiltaan asenteiden ja ajattelutavan sekä työskentelykulttuurin muuttamista. Alla oleva Opetushallituksen teksti käsittelee arvioinnin kehittämistä, mutta se sopii mielestäni kaikkeen uudistuspyrkimyksistä käytävään keskusteluun hyvin.

Oppimista edistävän, vapaan ilmapiirin luomisessa on oppilaitoksen toimintakulttuurilla keskeinen merkitys. Yhteisöllinen ja suvaitsevainen, erilaisuutta ja virheitä salliva oppilaitosyhteisö tuottaa oppilaille rakentavaa arviointipalautetta. Arvioinnin kehittäminen vaatii koko työyhteisön arvomaailman ja toimintakulttuurin kehittämistä, ei ainoastaan uutta arviointiohjeistusta. (Opetushallitus.)

Toivoisin, että juuri työympäristön merkitys tunnustettaisiin yleisesti uudistusten mahdollistajana. Moni musiikin perusteiden opettaja joutuu opettamaan hyvinkin suuria, jopa 17-20 oppilaan ryhmiä tai työskentelemään epäasianmukaisissa tiloissa. Joitakin työpaikkoja saattaa vaivata myös muutosvastainen tai suvaitsematon työilmapiiri. Monet työnantajat ymmärtävät kuitenkin onneksi käytäntöjen uudistamisen ja työtapojen monipuolisuuden merkityksen ja tukevat konkreettisesti musiikin perusteiden opettajaa tämän uudistamispyrkimyksissä. Parhaiten uudistustyön tukeminen onnistuu nähdäkseni, jos koko työyhteisö työskentelee saman tavoitteen eteen ja sen jokainen jäsen saa osallistua työhön omista lähtökohdistaan.

Arvioinnin, suoritustapojen ja työtapojen uudistaminen vaatii opettajalta ainakin tahtoa, uteliaisuutta, uskallusta, sinnikkyyttä ja uudistustoimenpiteiden alkuaikoina myös hieman lisää aikaa suunnittelutyöhön. Arjessa musiikin perusteiden opettajan työajasta suurin osa menee opetustyön ulkopuolella suunnitteluun ja materiaalin hankkimiseen tai valmistamiseen. Aineistoni mukaan opettajat haluavat käyttää monipuolisempia työtapoja ja huomioida oppilas yksilönä ryhmäopetuksessa. Musiikin perusteiden opettajat haluavat myös tukea oppilaan kokonaisvaltaisen musiikkisuhteen kehitystä opettajien keskinäisen yhteistyön ja oppiaineiden integraation, kuten soitonopetuksen, yhteismusisoinnin ja musiikin perusteiden keskinäisen vuoropuhelun muodossa. Tähän kaikkeen tarvitaan työaikaa.

Puutteelliset työaikaresurssit ilmenevät usein arviointikäytäntöjen kangistumisena. Jos oppilaitoksen työskentelykulttuuri ei tue käytäntöjä uudistavaa toimintaa eikä opettajilla ei ole riittävästi yhteistä suunnittelu-aikaa, heidän on helpompaa ja kätevämpää sopia keskenään identtisistä suoritus- ja arviointimenettelyistä kuin toteuttaa omiaan. Lautakuntana toimivaa kollegaa ei ehkä haluta kuormittaa vierailta käytännöillä tai käyttämällä suoritus-tilanteeseen aiempaa enemmän aikaa - keskustelevalta tai muutoin toiminnallinen arviointitilanne kun ei varmasti ole se nopein menettelytapa. Lautakuntaa on asetusten mukaan käytettävä, vaikka se voi edellä kuvatulla tavalla rajoittaa toiminnallisten työtapojen käyttöä suorituksessa. Lautakunnan käyttäminen käy ajan mittaan oppilaitokselle melko kalliiksikin, jos lautakunnaksi joudutaan usein kutsumaan oppilaitoksen ulkopuolinen tai tuntiopettaja. Tuntiresursseja tulisi voida kaikissa musiikkioppilaitoksissa kanavoida mieluummin toiminnallisten työtapojen ja suorituskäytäntöjen toteuttamiseen, tukiopetukseen, opetuksen yhteissuunnitteluun kollegoiden kanssa sekä tavoite- ja arviointikeskusteluihin. Työaikaa menee myös soittimien ja välineiden päivittäiseen järjestelemiseen luokassa. Pienryhmätyöskentely ja henkilökohtainen tukiopetus paitsi tukevat oppilaan kasvua ja oppimista myös säästävät aikaa ja rahaa, kun vältetään rästitenteiltä ja kokonaisten kurssien uusimiselta. Tästä minulla on omakohtaista kokemusta: jo oppitunnin mittainen viikoittainen tukituntiresurssi tuo oppimistuloksia ja oppilaalle hyvin arvokkaita onnistumisen kokemuksia.

Riittävän pieni ryhmä koko mahdollistaa tavoitteellisuuden ja toiminnallisuuden yhdistymisen opetuksessa. Jos ryhmä koko ylittää 10 tai 12 oppilaan rajan on toiminnallisen opetuksen ja pienryhmätyöskentelyn järjestäminen jo melkoisen

haastavaa. Pienten, 6-9 oppilaan ja suurten, jopa 17-20 oppilaan ryhmien opetuksessa kokemusten tarjoaminen ja arvioinnin toteutus ovat aivan erilaisia keskenään. Ei ole liioiteltua väittää, että oppilaat joutuvat samalla lailla aktiivisen, kekseliään ja viitseliäänkin opettajan kanssa työskennellessään hyvin eriarvoiseen asemaan keskenään ryhmän koon mukaan. Kukaan tuntemani musiikin perusteiden opettaja ei halua työssään käytettävän suurta ryhmäkokoja, koska se laskee oppimisen, arvioinnin ja oppilaan saaman palautteen laatua ja määrää. Liian suuressa ryhmässä oppilaat valittavat aivan aiheellisesti, etteivät saa opettajalta riittävästi huomiota, apua ja palautetta työstään. Musiikin perusteiden opintojaan aloittelevien ryhmissä ei mielestäni ensimmäisten vuosien aikana tulisi koskaan olla yli kymmentä oppilasta, jotta työtapoja voisi käyttää tunneilla monipuolisesti ja jotta oppilaat saisivat riittävästi ohjausta niiden omaksumiseen. Ryhmäkokojen määrätietoinen rajoittaminen ei vaadi valtakunnallista päätöstä vaan tahtoa, ja sen voi järjestää helposti ja nopeasti oppilaitoksen sisäisellä päätöksellä. Tämä on mielestäni yksi arvokkaimpia konkreettisia toimenpiteitä, joilla käytäntöjen uudistamista voidaan tukea.

Opetustilojen järjestelyillä voidaan helpottaa merkittävästi toiminnallisten työtapojen käyttöä. Työtä tulee voida toteuttaa erilaisissa kokoonpanoissa (yksilö-, pienryhmä- ja koko ryhmän tehtäviä) ja tarvittaessa myös pitkinä, koko lukuvuoden kestävinä projekteina erillisten kokeiden keskeyttämättä. Käytännössä tämä edellyttää opetustilojen ja välineistön järjestämistä niin, että luokassa on tilaa liikkua sekä mahdollisuutta käyttää soittimia, pelejä, tietokonetta ja muita tarvittavia välineitä. Soittimia, pelejä ja muita välineitä tulee voida säilyttää luokassa tai sen välittömässä läheisyydessä. Oppilaitos voi tukea työtapojen uudistamista konkreettisesti hankkimalla välineitä tarvittaessa.

Opettajien ammatillinen yhteisöllinen toiminta on merkittävässä roolissa käytäntöjen uudistamistyössä. Alan koulutustilaisuuksien tarjoama tieto uudistavista suoritus- ja arviointikäytännöistä koetaan aineistoni mukaan tärkeiksi uudistustyön jatkamisen kannalta. Moni opettaja on saanut toisilta opettajilta tukea ja konkreettista apua käytäntöjen uudistamistyöhönsä yli kollegiorajojen. Musiikin perusteiden opettajat tuntuvat kykenevän tarvittaessa hyvin myös itsenäiseen ja yksinäiseen työhön. Myös itsekseen työ- ja arviointitapoja kehittävät opettajat voivat hyvin onnistua pyrkimyksissään, jos saavat niihin työympäristönsä tuen.

6 HENKILÖKOHTAISEN TAPAAMISEN KÄYTTÖMAHDOLLISUUKSIA

Käsittelen tässä luvussa oppilaan ja opettajan sekä satunnaisia että suunniteltuja tapaamisia kahdestaan ja pienryhmissä. Tarkastelen myös suunniteltujen tapaamisten erilaisia mahdollisia käyttötarkoituksia ja yhteyttä arviointiin.

Musiikin perusteiden opettajan ja oppilaan henkilökohtaisen kohtaamisen ja tapaamisen mahdollisuus koetaan haastattelujen perusteella kiistatta tärkeänä. Henkilökohtaisen tapaamisen järjestyminen ei ole kuitenkaan itsestään selvää. Musiikin perusteita opetetaan musiikkioppilaitoksissa tavallisimmin ryhmäopetuksena kerran viikossa 45 tai 60 minuutin, perustason ylemmillä eli perustaso 3 -kursseilla ja opistotason kursseilla yleensä 60 - 90 minuutin pituisilla oppitunneilla. Lukuvuodessa tapaamiskertoja kertyy noin 35. Ryhmäkoot ovat usein suuria. Varsinkaan suurissa oppilaitoksissa ei aina ole takeita ryhmän jatkamisesta samalla kokoonpanolla vuodesta toiseen, vaan oppilaat saattavat siirtyä ryhmästä toiseen jopa kesken lukuvuoden. Tästä seuraa, että opettajan on käytettävä jokaisen lukuvuoden aluksi melko paljon aikaa ryhmäytymiseen sekä työtapojen opettamiseen niille, jotka eivät aiemmin ole hänen kanssaan opiskelleet. Tällöin opettajan energiaa ja aikaa kuluu helposti ryhmän toimivuudesta huolehtimiseen. Haja-asutusseuduilla maantieteelliset syyt ja kulkuyhteydet vaikuttavat mahdollisuuksiin järjestää erillisiä tapaamisia muun opetuksen lisäksi.

Yksittäisen oppilaan ja opettajan tutustuminen toisiinsa koettiin haastatteluissa tärkeänä keskinäisen luottamussuhteen rakentamiseksi. Opettajat haluavat muodostaa käsityksensä kunkin oppilaan vahvuuksista, tarpeista, kiinnostuksen kohteista sekä mahdollisista oppimista vaikeuttavista tekijöistä. Oppilaiden ennakkokäsitykset kursseista, heidän musiikilliset tietonsa ja taitonsa sekä kokonaisvaltainen musiikkisuhteensa kiinnostavat opettajia myös. Opettajat kokivat tarvitsevänsä näitä tietoja voidakseen tukea oppilasta tämän oman oppimispolun löytämisessä ja kulkemisessa. Taustatietoa tarvitaan myös, kun opettaja ja oppilas laativat oppilaalle henkilökohtaisia tavoitteita ryhmän yhteisten perustavoitteiden rinnalle.

Haastatteluaineistossa henkilökohtaisen tapaamisen käyttötarkoituksiksi mainittiin tukiopeus, tavoite-, suunnittelu- ja palautekeskustelut, suullinen suoritustilanne, ongelmien kartoittaminen ja selvittäminen, oppilaan toiveiden kuunteleminen ja

oppilaan itsenäisen työn tukeminen. Pienryhmätapaamisia järjestetään aineistoni perusteella tuntityön aikataulun puitteissa esimerkiksi pienryhmätyöskentelyn, kuten työpajojen aikana tai lähettämällä suurin osa ryhmästä kotiin ja jatkamalla tuntia viimeisten 15 minuutin ajan intensiivisenä työskentelynä muutaman oppilaan kanssa.

Käsittelen suullista suoritustilannetta erillisessä alaluvussa. Tällä valinnallani en halua kertoa, että erillinen suullinen suoritustilanne olisi mielestäni aivan välttämätön, vaan pikemminkin haluan kuvata, millä *muulla* tavalla suullisen suoritustilanteen tarjoamaa tilaisuutta henkilökohtaiseen kohtaamiseen voisi käyttää kuin perinteisenä laulukokeena niin, että se hyödyttää oppimisprosessia ja sen seuranta perinteistä mallia paremmin. Haastateltavillani oli suullisen suoritustilanteen uudistamiseen ja mielekkääseen toteutukseen paljon sanottavaa. Tämän luvun lopuksi esitän kaksi esimerkkiä suullisen suoritustilanteen uudistetusta toteutustavasta - voi olla, että tällöin myös itse suoritustilanteen uudelleen nimeäminen olisi paikallaan.

6.1 Satunnaisia tapaamisia

Monesti oppilailta on tärkeitä asioita kerrottavanaan musiikin perusteiden opettajalleen ennen tunnin alkua tai sen jälkeen. Jos tätä tilaisuutta ei ole tullut tarvittaessa, oppilas saattaa yrittää esittää asiansa tunnin alussa tai sen aikana. Eräs haastateltava kuvaili, kuinka nuorelta oppilaalta D-duurin etumerkintää kysyessään sai vastaukseksi kissanpennun viime kuulumiset. Kohtaamisen tarve oli ilmeinen, samoin oppilaan suuri luottamus opettajaan. Oppilas tietää, ettei omia uutisiaan kertoessaan altista itseään nuhteille, vaan että hänen asiansa ehditään kyllä käsitellä etumerkintöjen lomassakin.

Opettaja ja oppilas tapaavat toisiaan myös musiikkioppilaitoksen käytävillä, sekä oppilaitoksen konserttien, yhteisten matkojen tai projektien yhteydessä. Etenkin pienemmillä paikkakunnilla oppilas voi tavata opettajan sattumalta ruokakaupassa tai markkinoilla tai yhteisellä autokyydillä. Joskus musiikin perusteiden opettajat hakeutuvat tilaisuuksiin, joissa heidän oppilaansa esiintyvät tai toimivat muuten tärkeässä tehtävässä, ja ehtivät siinä samalla lyhyesti tavata heidät.

Harvaankin tapahtuva satunnainen, vapaamuotoinen kohtaaminen koetaan haastattelutuloksissa tärkeäksi tavaksi vahvistaa luottamussuhdetta. Tapaamisten avulla oppilas täydentää saamaansa kuvaa opettajastaan ihmisenä ja esimerkkinä

aikuisesta. Jo muutaman ystävällisen sanan ja kuulumisten vaihtaminen tuntiaiheden ulkopuolelta on merkityksellistä. Musiikin perusteiden opettajansa läsnäolo oppilaan tärkeässä esiintymistilaisuudessa huomataan varmasti, samoin opettajan kiitos esiintymisen jälkeen. Vaikka opettajalla olisikin mahdollisuus järjestää henkilökohtaisia tapaamisia oppilaidensa kanssa, kuvatus kaltaisilla epämuodollisilla tapaamisilla on oma arvonsa opettajan ja oppilaan suhteessa. Epämuodolliset kohtaamiset vahvistavat oppilaan ja opettajan välistä luottamussuhdetta. Ne voivat joskus rauhoittaa tunnilla häiritsevän oppilaan käytöstä, kuten Saloviita toteaa. (Pekkarinen 2011.)

6.2 Suunnittelun oman tapaamisen käyttötarkoituksia

Kysyin haastateltaviltani, mitä he pitävät arvokkaana ja kiinnostavana opettajan ja oppilaan omassa eli henkilökohtaisessa tapaamisessa. Mahdollisuus oppilaan ja opettajan tasaveroiseen ja epämuodolliseen kohtamiseen ilman ryhmäopetustilanteen rooleja tarjosi haastatteluaineiston mukaan tilaisuuden kahden ihmisen aitoon ajatustenvaihtoon. Tapaamisilla voidaan lujittaa opettajan ja oppilaan välistä kontaktia. Kahden kesken opettajalla on tilaisuus kuunnella oppilaan näkemyksiä opiskelustaan. Omissa tapaamisissa laaditaan oppilaan henkilökohtaisia tavoitteita, seurataan niiden toteutumista, tuetaan oppilaan itsenäistä työskentelyä sekä annetaan oppilas- ja opettajapalautetta. Tapaamisissa voi myös selvittää mahdollisia ongelmia. Oman tapaamisen aikaa käytetään paljon opetuksen eriyttämiseen ja tukiopetukseen. Tapaamisissa voidaan myös tarvittaessa esimerkiksi korvata puutteellinen kirjallinen suoritus toiminnallisella harjoituksella. Edellä mainittujen tapaamisten aiheiden lisäksi käsittelen lyhyesti aineistoni tuloksia suunnittelun oman tapaamisen merkityksestä.

Tavoite-, suunnittelu- ja palautekeskustelujen tarkoituksena on yhdessä oppilaan kanssa kartoittaa hänen henkilökohtaiset tavoitteensa, tarvittaessa suunnitella oppilaalle sopivien työtapojen käyttöä sekä seurata tavoitteiden täyttymistä. Tavoitteiden laatimisvaiheeseen kuuluvat oppilaan omien toiveiden kuunteleminen sekä hänen vahvuuksiensa ja erityisten kiinnostuksen kohteidensa kartoittaminen. Keskustelut ovat tärkeä osa kokonaisarviointin toteutusta. Arviointin perusteita määritellään yleensä koko ryhmälle, ja omassa tapaamisessaan opettaja ja oppilas voivat sopia yksilöllisistä työn toteuttamisen tavoista ja aikatauluista. Seuranta- ja palautekeskusteluissa tarkastellaan oppilaan tehtävien ja töiden etenemistä ja niistä syntyvää arviointiaineistoa. Keskusteluihin sisältyy toisinaan kurssi- tai

opettajapalautteen antaminen. Yksittäisen oppilaan näkemys esimerkiksi työtavan käytöstä ei ryhmässä välttämättä tule kuuluviin. Henkilökohtaisessa tapaamisessa hän voi antaa arvokasta ja joskus yllättävääkin palautetta, jonka avulla opettaja voi kehittää työtapaa paremmin lapsen kokemusmaailmaan sopivaksi tai muuten kehittää opetustaan.

Seuranta- ja palautekeskusteluihin kuuluu oppilaan itsearviointi. Oppilaan itsenäistä työntekoa haastateltavani tukevat ohjaamalla häntä itsearvioinnin välineiden, kuten oppimispäiväkirjan käyttämisessä sekä koti- ja etätehtävien edistymisen omaan seurantaan. Aineistoni mukaan menettely tukee tehokkaasti oppilaan aktiivista roolia työnsä tekijänä ja kasvattaa häntä kantamaan siitä vähitellen yhä enemmän vastuuta.

Ongelmien kartoittaminen ja selvittäminen voi tarkoittaa minkä tahansa sellaisen pulman käsittelyä, joka haittaa oppilaan tai ryhmän työskentelyä tai josta oppilas haluaa tulla puhumaan opettajan kanssa. Aiheita aineistossani ovat mm. oppimiseen tai keskittymiseen liittyvät vaikeudet, sairastelu, aiempien opintojen puuttuminen tai opetuskielen heikon hallinnan aiheuttamat aukot tiedoissa ja taidoissa. Käytöshäiriöt tai motivaatiovaikeudetkaan eivät ole aivan harvinaisia. Haastateltavat korostivat, että vaikka näitä kaikkia ongelmia ei opettaja voisikaan ratkaista, on oppilaan tärkeää tietää, että häntä kuunnellaan ja yritetään auttaa. Joidenkin ongelmien, kuten suurten henkilökohtaisten pulmien ratkaisemisessa musiikin perusteiden opettaja voi olla melko voimaton. Joskus hän voi tarjota kuuntelevan korvansa tai onnistua ohjaamaan oppilaan edelleen apua saamaan. Tietojen ja taitojen aukkojen paikkaaminen voi hyvin onnistua myös pienryhmässä, jolleivät puutteet ole liian mittavia tai jos niihin ei liity esimerkiksi suurta oppimisen vaikeutta.

Opetuksen eriyttäminen tai yksilöllistäminen oppimisvaikeuksiselle voi olla hyvä toteuttaa osin erillään muusta ryhmästä, jolloin oppilas saa ilmaista itseään omalla tavallaan ja edetä tilanteessa omaa vauhtiaan. Tällaisessa tilanteessa korostuu haastateltavien kuvaama kiireettömän tapaamisen arvo. Oppimisvaikeuksiset lapset voivat olla ryhmässä yliviikkaita tai heidän voi olla hyvin vaikea keskittyä monien ärsykkeiden keskellä. He voivat myös olla arkoja ja pelätä epäonnistumista ryhmän edessä, vaikka opettaja kuinka yrittäisi luoda ilmapiiriä, jossa "väärin" vastaaminen ei ole häpeä vaan kiinnostava osa keskustelua. Jos lapsi on kovin hidas työskentelytavoiltaan, hän on saattanut jo koulussa oppia, ettei hänen kannata viitata,

koska muut oppilaat (tai opettaja) käyvät kärsimättömiksi odotellessaan. Tällöin kysymys ei tietenkään välttämättä ole oppimisvaikeudesta vaan oppilaan persoonallisista työskentelytavoista. Rauhallinen tapaaminen silloin tällöin, jossa oppilas voi olla oma itsensä ja unohtaa ryhmän voi paitsi auttaa häntä edistymään työssään myös kasvattaa hänen itseluottamustaan ja siten auttaa häntä selviämään paremmin myös ryhmässä. Oppilaan kanssa on aineistoni mukaan osoittautunut hyväksi puhua siitä, mikä ryhmässä olemisessa tai työskentelyssä on hänen mielestään vaikeinta ja sopia hänen kanssaan menettelystä pulmatilanteissa ryhmätunnilla. Hitaan oppilaan aktiivisuus ryhmätunnilla voi kasvaa, kun hän oppii luottamaan siihen, että opettaja kyllä kannustaa ja auttaa vastaamisessa, eikä salli toisten oppilaiden häiritä tai hoputtaa häntä.

Kirjallisen suorituksen tai tehtävän suullinen toteutus voi olla joillekin oppilaille ainoa mahdollinen tapa esittää osaamistaan. Tämä koskee erityisesti oppilaita, joiden on vaikea hahmottaa suuntia tai järjestystä tai joilla on keskittymisvaikeuksia ryhmässä. Olen tavannut oppilaita, joiden on mahdotonta järjestää oktaavialoja itsenäisesti viivastolle, mutta jotka osaavat mainiosti selittää sävelten nimet ja oktaavialojen keskinäisen järjestyksen suullisesti ja sopivia välineitä käyttäen, jos ehdin istua heidän vierellään kuuntelemassa kymmenen minuutin ajan. Tuttujen työtapojen ja -välineiden käyttäminen turvallisessa ja rauhallisessa ympäristössä saa usein aikaan suoranaisia oivalluksen kokemuksia. Joskus oman soittimen käyttö on auttanut selityksen onnistumista. Jos tällainen oppilas reputtaa kirjallisen kokeensa, ei vika ole oppilaan taidoissa ja tiedoissa vaan kapeassa tai vääränlaisessa tavassa ottaa niistä selvää. Itse asiassa jokaisen oppilaan olisi mielekästä saada selittää kuulemaansa, näkemäänsä, hahmottamaansa ja kokemaansa musiikkia sekä kirjallisesti että suullisesti. Erään haastateltavani kaikki oppilaat saavat kevään kertausvaiheessa kukin oman tehtävänsä, jossa tarkoitus on selostaa kerrattava aihe muulle ryhmälle. Haastateltavani toteavatkin, että oppilaan omasanainen selostus antaa paljon laajemmin informaatiota arviointiaineistoon kuin pelkkä kirjallinen koe. Laajempi arviointiaineisto on myös luotettavampi, koska arvioinnin kohteet ja niiden ilmentymien valikoima on runsas ja monipuolinen, eikä arviointi jää yhden kortin varaan.

Tukiopetuksesta saatava hyöty on moninkertainen käytettyyn aika- ja palkkaresurssiin nähden, kun oppilasta ei tarvitse vuosikursseittain etenevässä järjestelmässä panna käymään kurssia uudelleen. Tukiopetusjärjestelmällä ehkä vältytään oppilaan

turhautumiselta ja hänen motivaationsa romahtamiselta, jota voisi seurata opintojen keskeyttäminen. Tukiopetuksesta hyötyy aineistoni mukaan motivoitunut oppilas, joka pitää sovitusta ajoista kiinni ja huolehtii tukitunneilta mahdollisista saamistaan kotitehtävistä. Tapaamisten sarjan osana järjestettävä suoritus tai osasuoritus sopii erinomaisesti kokonaisarviointiin ajatukseen.

Henkilökohtainen tapaaminen on aineistoni perusteella hyvin käyttökelpoinen järjestely. Se ei kuitenkaan ole mielestäni hyvän ryhmäopetuksen tai luottamussuhteen ehdoton edellytys. Kaikki haastattelemi ja tapaamani musiikin perusteiden opettajat eivät koe omia tapaamisia ehdottoman tarpeellisina. Joillekin ne ovat maantieteellisistä syistä myös liian hankalia toteuttaa. Pienessä oppilaitoksessa, jossa musiikin perusteiden opettaja ei yleensä vaihdu, tilanne on erilainen kuin suuressa oppilaitoksessa. Opettajan ja oppilaan suhdetta vahvistavat kohtaamiset voivat tällöin hyvin toteutua ryhmäopetuksessa tai vapaamuotoisesti musiikin perusteiden oppituntien ulkopuolella. Tapaamisen tarve riippuu myös aiheesta ja tilanteesta. Esimerkiksi ongelmatilanteita ratkotaan usein spontaanisti tunnin yhteydessä vaikka käytävällä, ja silloin muu ryhmä vain odottaa, mutta isompia pulmia tai opiskelun suunnittelua varten järjestetään erillinen tapaaminen.

Monet musiikin perusteiden opettajat kokevat voivansa paremmin auttaa oppilaitaan, jos voivat tavata näitä myös kahdestaan. Henkilökohtaisiin tapaamisiin voi tällöin saada työnantajalta tuntiresurssia. Hyvin perusteltu ja eritelty esitys työnantajalle tuottaa todennäköisemmin toivotun tuloksen kuin yleisluontoinen pyyntö. Tavoite-, suunnittelu- ja palauteskusteluja varten moni opettaja jakaa oppilaille omia aikoja ryhmätunneista. Jos ryhmät ovat suuria, keskusteluihin voi saada erillistä tuntiresurssia. Tukiopetusta annetaan ryhmäopetuksen rinnalla yleensä yksilöopetuksena, mutta myös pienryhmissä. Jotkut opettajat järjestävät tukiopetusta säännöllisenä viikoittaisena aikana, jota voi jakaa tarvitseville. Toiset toteuttavat tukiopetusta sarjana lyhyitä tapaamisia, joiden viemä aika lyhennetään muun ryhmän tunneista tai korvataan ylimääräisten opetusviikkojen muodossa lukukauden lopuksi. Erittäin käytännölliseksi on osoittautunut järjestely, jossa opettajalla on esim. 45 minuuttia viikoittaista aikaa käytettäväksi henkilökohtaisiin tai pienryhmätapaamisiin oman harkintansa mukaan jaettavaksi. Opettajan suunnittelutyötä helpottaa suuresti, ettei hän joudu erikseen pyytämään ja perustelemaan tuntiresurssia jokaista apua

tarvitsevaa oppilasta varten. Koen itse tämän järjestelyn työnantajan luottamuksen osoituksena työntekijää kohtaan tekojen tasolla.

Mahdollisuus opettajan ja oppilaan omien tapaamisten järjestämiseen koetaan tärkeänä. Haastateltavieni kokemukset osoittavat ne myös hyödyllisiksi. Edellä sanotun perusteella voi todeta, että työaikaresurssin myöntäminen suunniteltujen omien tapaamisten järjestämiseen kannattaa.

6.3 Pienryhmätapaamisten käyttötarkoituksia ja käytännön järjestelyjä

Haastateltavani järjestävät myös pienryhmätyöskentelyä joko osalle ryhmää tai koko ryhmälle. Pienryhmätapaamisen olennainen etu omiin tapaamisiin verrattuna on oppilaiden mahdollisuus vuorovaikutukseen paitsi opettajan myös toisten pienryhmän jäsenten kanssa. "Yhteistoiminnallisen oppimisen ensimmäinen tuntomerkki on osallistujien suora, kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus", Saloviita (2006, 45) kirjoittaa. Tämä voi toteutua isossa ryhmässä parityönä tai yhteistoiminnalliseen oppimiseen hyvin sopivissa 3-5 hengen ryhmissä. Pienryhmätyöskentelyn järjestäminen on käytännöllinen ratkaisu myös, kun on kyse opetuksen eriyttämisestä tai projektiluonteisesta työstä. Opetusta eriytetään pienryhmissä usein erityislahjakkaille oppilaille tai soitinryhmittäin.

Soitinryhmittäin eriyttäminen voidaan aloittaa jo syksyllä ryhmien perustamisvaiheessa, jolloin ryhmä toimii ainakin lukukauden ajan pysyvänä. Musiikin perusteiden opettaminen soitinryhmittäin on melko tavallista. Pienryhmän kokoonpano voi myös olla tilapäisempi. Esimerkiksi samaa soitinryhmää edustavat oppilaat voivat myös saada musiikin perusteita ja soitinopetusta integroivaa opetusta esitykseen johtavan projektiluonteisen työn parissa. Pienryhmittäin valmisteltavia esityksiä rakennetaan myös yli soitinryhmärajojen, ja niitä voi luontevasti käyttää myös osasuorituksina.

Lahjakkaiden opetusta eriytetään pienryhmissä tai yksitellen esimerkiksi käyttämällä siihen silloin tällöin ryhmätunnin lopusta 15 minuuttia. Toinen lahjakkaisiin tai edistyneisiin oppilaisiin liittyvä opetuksen järjestelytapa on antaa heille etätehtäviä ja vapaaviikkoja yhteisistä tunteista. Tätä voi soveltaa myös ryhmiin, joissa oppilaiden lähtötasot eroavat toisistaan häiritsevän paljon. Yhdellä haastateltavallani on tapana antaa edistyneille vapaata kesken lukukauden tai sen loppuun sovitun määrän viikkoja.

Tästä hänellä on hyviä kokemuksia: edistyneemmät eivät ehdi turhautua ja vähemmän edistyneet kokevat saavansa työrauhaa perusasioiden opiskeluun. Oppilaiden kotiväki on hänen kokemuksensa mukaan myös ymmärtänyt järjestelyn mielekkyyden hyvin. Järjestelytavan valinta riippuu siitä, kokeeko opettaja mielekkääksi erityisesti tukea lahjakkaiden edistymistä vai antaa muun ryhmän tavoittaa heitä tiedoissa ja taidoissa.

Koko ryhmän pienryhmätyöskentelyn helpoiten järjestettävä ja aineistoni mukaan suosittu muoto on parityöskentely. Sen etuna on yksinkertainen vuorovaikutus ja toteutuksen käytännöllisyys, mikä sallii parien työskennellä vaikka hetken ajan kesken tuntea ilman tavaroiden ja oppilaiden siirtelyä. Opettajan mahdollisuus vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa voi kuitenkin jäädä parityöskentelyn aikana vähäiseksi etenkin suurissa ryhmissä, kun hänellä on monta työpistettä kierrettävänä. Jos opettaja haluaa päästä paremmin vuorovaikutukseen pienryhmän jäsenten kanssa, hän voi järjestää oppilaat 3-5 hengen ryhmiin, jolloin työpisteitäkin syntyy vähemmän. Saloviita (2006, 35-39) puoltaa heterogeenisyyden suosimista pienryhmien muodostamisessa paitsi hyvien tulosten myös sosiaalisen oppimisen vuoksi. Omat kokemukseni ovat samansuuntaisia.

Yksi haastateltavistani käyttää työpajoja erityisen paljon opetuksessaan. Hän kuvaa, kuinka pienryhmässä ujokin oppilas pääsee pelin turvallisessa leikkidodellisuudessa esiin - pelissä tarvitaan jokaista. Työpajatyöskentelyssä oppilaat työskentelevät pienryhmissä tuttuja työtapoja ja välineitä käyttäen. Opettaja kiertää antamassa apua, kuuntelemassa, keskustelemassa ja tekemässä havaintoja. Koko ryhmän aihe voi olla yhteinen, ja tunnin aikana opettaja voi välillä koota kaikkien huomion yhteisen tehtävän tekemiseen. Esimerkiksi musisoivat osuudet on työrauhan vuoksi syytä toteuttaa yhteisesti ennen pienryhmätyöskentelyn jatkamista. Pienryhmät voivat tunnin aikana vaihtaa työpisteitä ja samalla tehtävää välineineen annetun ajan kuluttua, jolloin he pääsevät tutkimaan samaa ilmiötä toisesta näkökulmasta. Tämä järjestely sallii opettajan kerätä runsaasti arviointiaineistoa ja antaa oppilaille välitöntä palautetta heidän työstään. Pienryhmän jokaisella jäsenellä on pieni, mutta tärkeä mahdollisuus henkilökohtaiseenkin kohtaamiseen opettajan kanssa, kun läsnä on vain pari muuta oppilasta koko ryhmän sijaan.

6.4 Suullisesta suoritustilanteesta mielekäs ja myönteinen kokemus

Ehkä tunnetuin henkilökohtaisen kohtaamisen toteutumistapa on suullinen suoritustilanne. Aineistoni mukaan opettajat eivät ole keskenään yhtä mieltä sen tarpeellisuudesta. Perinteistä, pika-aikataulutettua prima vista -koetta ei enää pidetä uskottavana työtapana tai luotettavana arviointiaineiston antajana. Moni opettaja on valmis luopumaan suullisesta suorituksesta kokonaan. Erillisiä suullisia suoritustilanteita käyttävät opettajat ovat kehittäneet niiden sisältöä monipuolisemmaksi, käytännöllisemmäksi ja oppilaan kannalta inhimilliseksi. Tavoitteena on, että sekä opettaja että oppilas saavat tilanteesta monipuolista informaatiota arviointia ja oppimisprosessin seuraamista varten. Opettajat kiinnittävät paljon huomiota suoritustilanteen ilmapiiriin ja osapuolten vuorovaikutukseen. Suoritustilanne muuttuu, kun paikalla on lautakuntana opettajakollega.

Tapana on, että suullisessa suorituksessa lautakuntana toimii opettajakollega, yleensä toinen musiikin perusteiden opettaja. Opetushallituksen määräys Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteista ei mainitse suullista suoritusta lainkaan, mutta edellyttää lautakunnan osallistumista perustason ja opistotason päättösuorituksen arviointiin (OPH 2002). Tämä määräys on traditionaalisesti tulkittu niin, että kollega kuuntelee suullisen kokeen ja arvioi sen tarkastettuaan oppilaan kirjalliset koeosiot. Tämä on edelleen maamme musiikkioppilaitoksissa vallitseva käytäntö.

Lautakunnan vaikutus oppilaan (ja opettajan) kokemukseen suoritustilanteesta vaihtelee suuresti. Lautakuntana toimiva opettaja voi jättää arvioinnin käytännössä omalle opettajalle, joka oppilaansa parhaiten tuntee. Hän voi myös päättää antaa arvosanan kysymättä oppilaan oman opettajan mielipidettä. Jos lautakunta ei tunne oppilasta, hänelle antaa palautetta ja hänen suoritustaan arvioi henkilö, jolla ei ole hänestä käsitystä oppijana ja johon hänellä ei ole luottamussuhdetta. Oppilas kokee tällaisen tilanteen usein vähintään kiusallisena tai pelottavanakin, jolloin ilmapiirin loihtiminen turvalliseksi voi olla oppilaan omalle opettajalle ylivoimainen haaste. Arviointitilanne ei tällöin palvele tarkoitustaan oppilaan oppimista tai musiikkisuhteen tukevana toimintana. Tuttu tai empaattinen lautakunta voi puolestaan auttaa luomaan suorituksesta rakentavan ja myönteisen tilanteen, joka todella tukee ja kannustaa oppilasta.

Pieni, terve esiintymisjännitys ei ole haitallista ja sen käsittelyä on hyvä saada harjoitella turvallisissa olosuhteissa. Haastatteleman opettajat kiinnittävät hyvin paljon huomiota suoritustilanteen ilmapiiriin ja voimatasapainon pohtimiseen ja suunnitteluun. Oppilaan tulee voida kokea, että suoritustilanne on turvallinen, kiireetön, keskusteleva, kannustava ja ihmisyyttä kunnioittava. Oppilaalla on oltava aikaa ja tilaa ilmaista itseään tavalla, jolla hän parhaiten pystyy osoittamaan osaamistaan. Vuorovaikutuksen on oltava konkreettista ollakseen uskottavaa: oppilas ja opettaja voivat musisoida yhdessä tai suorituksen voi toteuttaa parin kanssa tai pienryhmässä.

Joskus oppilas voi esityksensä huolellisesta valmistelutyöstä ja opettajansa tuesta huolimatta olla pettynyt itseensä ja kokee osoittaneensa tilanteessa jotain muuta kuin parasta osaamistaan. Suorituksen jälkeen, vaikkapa muutaman päivän tai viikon kuluttua, opettaja ja oppilas voivat käsitellä tilannetta ja purkaa yhdessä sen merkitystä oppilaan oppimiselle ja sen nostattamia tunteita. Tätä arviointiaineiston yhteistä jatkokäsittelyä yksi haastateltavistani kutsuu osuvasti jatkohoidoksi. Arviointiaineiston jatkokäsittely on tärkeää riippumatta siitä, "kuinka koe meni". Oppilaan on hyvä tietää, ettei häntä jätetä yksin arvosanoineen ja subjektiivisine muistikuvineen tapahtuneesta, vaan että häntä tuetaan oppimisessaan jatkuvasti. Jälkikeskustelussa oppilas pystyy myös kuuntelemaan opettajan näkemyksiä huomattavasti paremmin kuin heti suorituksen jälkikäteen - aivan samoin on esiintyvälle muusikolle turha tarjota palautetta välittömästi lämpiön oven sulkeuduttua.

Valmistettua ohjelmistoa käytettäessä voidaan suoritustilanteessa ajatella olevan kyse esiintymisestä ja sen harjoittelusta. Prima vista -kokeessa ei ole kyse esityksestä, koska kappaletta ei voi juurikaan valmistella. Oppilaalle uuden nuottikuvan käsittelyssä on kysymys oppilaan lukutaidosta ja sen osoittamisesta sekä harjoitteluvalmiuksista uuden kappaleen äärellä. Stemmalaulua käytetään aineistossani suullisen suorituksen tehtävänä ja esimerkkinä tilanteesta, jossa prima vista -taidoista on paitsi hyötyä myös yhteismusisoinnin iloa.

Opettajan ja oppilaan harvinainen mahdollisuus kahdenkeskiseen tapaamiseen ja musiikilliseen kohtaamiseen ansaitsee osakseen huolellista suunnittelua. On hyvä, että oppilas voi saada toisen opettajan lautakunnan jäseneksi niin halutessaan. On kokonaan toinen kysymys, onko tarpeen määrätä lautakunnan läsnäolo pakolliseksi

oppilaan henkilökohtaiseen suoritukseen. Esimerkiksi kahden opettajan ja oppilaan tai oppilasryhmän musiikillinen yhteistyö ja siihen kuuluva musisoiden toteutettava suoritus tuntuisivat hyvältä perustelulta lautakunnan läsnäoloon.

6.5 Suullisen suoritustilanteen uudistettu, toiminnallinen toteutus, kaksi esimerkkiä

Esitän tässä kaksi ehdotusta suullisen tai toiminnallisen suoritustilanteen toteutukseksi. Ensimmäisen esimerkin idea ja toteutuksen runko on haastatteluaineistostani, toinen on oma sovellutukseni perustason suullisesta päättösuorituksesta. Ehdotan, että esimerkkien suoritustapoja ajatellaan ja käytetään kokonaisarviointiin kuuluvina tehtävinä tai osasuorituksina, ei itsenäisinä arvioinnin perusteina.

Esimerkki 1: Instrumenttiopiskelun ja musiikin perusteiden integraatio suorituksessa

Oppilaan tehtävänä on tässä esimerkissä selvittää uutta nuottikuvaa omaa soitintaan tai esimerkiksi laattasoittimia apuna käyttäen ja esittää havaintojaan sekä suullisesti että soittamalla. Paikalla ovat oppilaan lisäksi musiikin perusteiden opettaja sekä oppilaan instrumenttiopettaja. Selvitettävä nuottikuva on oppilaan omalle soittimelle kirjoitettu ja sen tasoista, mitä hänen voisi ajatella pystyvän soittamaan ilman varsinaista harjoittelua tyydyttävästi. Tehtävä voi olla osa instrumenttitasosuoritusta.

Nuottikuvaa puretaan soitto- ja musiikin perusteiden tunneilta tutuilla tavoilla ja etukäteen sovittuja aiheita käsitellen. Aiheina voivat olla nuottikuvan esitysmerkinnät ja sanasto, musiikin muoto, rytmiin ja melodiaan liittyviä asioita. Oppilas voi kertoa, miten hän nuottikuvaa lähestyy, mitä hän siinä näkee ja millä keinoin hän voisi saada sen soitettua. Tämän suullisen selvityksen jälkeen, jossa voi aina käyttää soitinta apuna, oppilas voi käsitellä nuottikuvaa vaihteittain tarpeelliseksi katsomallaan tavalla. Hän voi esimerkiksi lukea rytmiä, tapailla sopivaa tempoja sekä tehdä nuottiin tarvitsemiaan merkintöjä. Lopulta oppilas soittaa kappaletta yksin ja opettajan tai opettajien kanssa yhdessä.

Koska paikalla on kaksi aikuista ja yksi oppilas, on äärimmäisen tärkeää luoda oppilaalle turvallinen ilmapiiri ja aitoa vuorovaikutusta tekijöiden kesken. Oppilaan on voitava tuntea, että kaikki kolme tekevät tilanteessa yhteistyötä yhteisen päämäärän

eteen. Tämä toteutuu, kun kaikki osapuolet keskustelevat tehtävästä, eikä oppilas joudu puhumaan ja soittamaan vain yksin. Tehtävän tekemiseen on varattava riittävästi aikaa, jotta se voidaan toteuttaa kiireettömästi.

Tehtävä on todenmukainen ja käytännönläheinen. Sen tarkoituksena on integroida musiikin perusteiden opetusta ja instrumenttiopetusta toisiinsa kahdensuuntaisesti. Oppilas voi kokea tehtävän mielekkäänä, kun hän ymmärtää, miten konkreettisesti hänen musiikin perusteiden tunneilla oppimansa asiat todella liittyvät hänen soittamiseensa. Oppilaan on myös hyvä kokea, että instrumenttiopettajalla ja musiikin perusteiden opettajalla on yhteiset tavoitteet hänen musiikkisuhteensa vahvistamiseksi.

Arvioinnin kohteena tässä tehtävässä on ensisijaisesti oppilaan kyky soveltaa oppimiaan tietoja ja taitoja käytäntöön. Välillisesti siinä arvioidaan myös tehdyn työn ja vaivannäön määrää, joka kyllä ilmenee selvästi tehtävän toteutuksen aikana. Opettajien saaman arviointiaineiston lisäksi on luontevaa kysyä itse tilanteessa oppilaan näkemystä tehtävän onnistumisesta, sen annista hänelle sekä mahdollisesti pyytää häntä arvioimaan itse suoritustaan. Arviointiaineistoa voidaan käyttää välittömästi keskustelemaan palautteen antamiseen sekä oppilaan tulevien tavoitteiden pohtimiseen.

Esimerkki 2: Soiva ja toiminnallinen uuden nuottikuvan purkamistehtävä

Tehtävää voi käyttää muokaten ja soveltaen millä tahansa musiikin perusteiden opiskelun tasolla. Tässä esitän sen siinä muodossa kuin olen sitä toteuttanut osana musiikin perusteiden perustason päättösuoritusta.

Tehtävän materiaalina on lyhyt kaksiääninen reduktio klassisesta teemasta. Nuottikuvassa on hyvin yksinkertainen bassolinja ja helpohko melodia. Se voi olla esimerkiksi periodimuotoinen teema, jonka kumpikin puolisko on satsimuotoinen. Oppilas saa valita kahdesta tehtävästä, joissa toisessa on haastavampi rytmi, ja toisen melodiassa on melko paljon mollin muunteita. Kummankin tehtävän melodialinjassa on sopivan haastavia hyppyjä.

Minun toteutuksessani ohjeet koottiin tuntityön aikana ryhmässä ja jokainen teki niistä omat muistiinpanonsa. Tämän tehtävän kaltaisia tehtiin tunneilla yhdessä, pienryhmissä ja yksin. Ohjeet voivat olla seuraavan kaltaiset:

- Tutki nuottiesimerkin yleiskuvaa ja kappaleen kulkua. Huomioi mahdolliset kertaukset ja erilaiset merkinnät sekä mitä soittimia käyttäen sen voisi toteuttaa.
- Erotta kokonaisuudesta osia, kuten säkeitä ja puoliskoja. Muista lukea samalla bassolinjaa. Etsi lopukkeet ja nimeä ne. Vertaa kokonaisuudesta erottuvia osia toisiinsa ja nimeä ne oppimallasi tavalla.
- Lue tahtiosoitus ja mieti, mikä on kappaleeseen mielestäsi sopiva tempo. Huomaa, että harjoitustempo saa olla eri kuin esitystempo. Lue rytmi mielessäsi läpi.
- Selvitä sävellaji ja tonaliteetti. Tutki melodialinjan suuntia ja etsi siinä esiintyvät mahdollisesti hankalat hyyt.

Tehtävä toteutetaan vaiheittain seuraavasti. Aluksi oppilas saa tutkia nuottikuvaa itseksensä ja tehdä siihen merkintöjä. Apunaan hän voi käyttää itse muistiin kirjoittamiaan tehtävän ohjeita. Seuraavaksi oppilas esittelee havaintojaan ja nuottikuvaan tekemiään kirjallisia merkintöjä ja niistä voidaan keskustella opettajan kanssa. Rytmien oppilas saa lukea, jos hän pitää sitä tarpeellisena, mutta kommentointikin riittää. Seuraavaksi hän saa laulaa melodian. Äänenmurrosta poteva oppilas voi soittaa melodian, sanoa solfanimet, näyttää solfat käsimerkein tai näyttää melodiankulun solfapylvästä opettajan laulaessa. Nyt oppilasta pyydetään itse arvioimaan, kuinka nuottikuvan selvittäminen tähän saakka on sujunut, ja mitä muutoksia tai korjauksia hän tekisi seuraavaa esityskertaa varten. Itsearviointia keskustellaan, ja opettaja voi ohjata oppilasta havaintojen tekemisessä, jos se on tarpeen sekä antaa hiukan palautettakin. Toinen esitys toteutetaan yhdessä opettajan kanssa, joka voi soittaa bassolinjan tai sointusäestyksen oppilaan esittämään melodiaan. Tätä seuraa jälleen itsearviointi ja vähän aiempaa pidempi palautekeskustelu.

Omassa toteutuksessa laulukunta oli paikalla, koska asetus määrää näin perustason päättösuorituksessa menettelemään, mutta jos mahdollista, sen voisi mieluiten toteuttaa oppilaan ja hänen oman opettajansa kesken. Minulla oli onni saada paikalle erittäin kokenut ja ystävällinen kollega, joka kannusti ja kehui oppilaita keskusteluissa. Näin tunnelma pysyi rauhallisena ja iloisena eikä huumoria kaihdettu. Lopuksi laulukunta tarjosi oppilaille karkkia ja kiitti esityksestä.

Tehtävätyyppinä edellä esitetty nuottikuvan purkamistehtävä sopii käytettäväksi jo nuorempien oppilaiden pienryhmä- ja parityöhön tuntityössä. Sen avulla voi harjoittaa analyysitaitoja, joita myöhemmin voi soveltaa itsenäisemmin tehtävissä töissä.

Arvioinnin perusteet tässä tehtävässä ovat yksinkertaisesti tehtävään osallistuminen ja sen toteuttaminen. Arvioinnin kohteita voivat olla tilanteessa tapahtuva oppimisprosessi: mitä oppilas oppii kahden esityksensä välissä, miten hän osaa analysoida tekemistään eli millä tasolla hän osaa harjoittaa itsearviointia, ja kuinka hyvin hän hyödyntää itseltään ja opettajaltaan saamaansa palautetta toisen esityskerran hyväksi. Tietojen ja taitojen soveltaminen sekä nuottikuvan lukeminen mielessä paperilta ilman soivan kuvan apua kuuluvat myös arvioinnin kohteisiin. On hyvä osata lukea nuottikuvaa myös ilman oman soittimen apua, ja se onnistuukin, kun tehtävä on oppilaalle riittävän helppo. Oppilaan nuottikuvasta tekemien havaintojen määrää ja laatua arvioidaan. Tässä kohden oppilaiden selostuksissa on suuria eroja: yksi oppilas lukee juuri ja juuri kappaleen rytmin ja melodialinjan pääasialliset tapahtumat, kun toinen hahmottaa kokonaisuuksia helposti ja on jo sisäistänyt pienoismuotoja ja lopukkeita nimityksineen. Kuten esimerkissä 1, tässä tehtävässä arvioidaan välillisesti myös oppilaan aiemmin tekemää työtä.

Tehtävän aikana saatava, sekä oppilaan itsearviointiin että opettajan havaintoihin perustuva arviointiaineisto liitetään kokonaisarvioinnin periaatteiden mukaisesti pidemmältä, sovitulta aikaväliltä saatuun tietoon. Sitä käytetään palautekeskustelun aineistona, ja samalla opettaja ja oppilas voivat pohtia oppilaan seuraavia tavoitteita sekä toimenpiteitä niiden saavuttamiseksi.

Aineistoni mukaan mahdollisuus oppilaan ja opettajan henkilökohtaiseen tapaamiseen ja pienryhmätapaamisiin koetaan tärkeänä. Tapaamisista on opettajien kokemusten mukaan paljon konkreettista hyötyä paitsi oppilaille myös oppilaitoksille.

7 VERKKOSIVUSTO: SOIVAT JA TOIMINNALLISET TYÖTAVAT JA UUDISTAVAT ARVIOINTIKÄYTÄNNÖT YHTEISEEN KÄYTTÖÖN

Opinnäytetyön osana perustamani verkkosivusto on avoin ja julkinen. Olen kerännyt ja muokannut sivustolle ratkaisuehdotuksia soivien ja toiminnallisten työtapojen, suorituksen ja arvioinnin yhdistämiseen toisiinsa musiikin perusteiden opetuksessa. Aineisto on peräisin opinnäytetyötäni varten haastattelemltani neljältä musiikin perusteiden opettajalta sekä omista käytännöistäni. Tavoitteenani on ollut saattaa verkkosivusto toimintakuntoiseksi ja käyttökelpoiseksi sekä avata se julkiseen käyttöön osana opinnäytetyön julkaisemista. Verkkosivuston keskeinen tarkoitus on tukea musiikin perusteiden opettajia aikaa vaativassa opetuksen kehittämis- ja suunnittelutyössään ammatillisen yhteisöllisyyden keinoin. Yhteen paikkaan kerätyt työtapojen, välineiden ja arviointikäytäntöjen kuvaukset toivottavasti helpottavat tätä työtä.

Sivusto palvelee erityisesti perus- ja opistotasolla toimivia musiikin perusteiden ja musiikin teoreettisten aineiden opettajia. Sen käyttäjäkuntaan voi kuulua myös alle 10-vuotiaiden musiikin perusteiden opetuksesta kiinnostuneita musiikin perusteiden opettajia ja musiikin varhaiskasvattajia, musiikin perusteiden ja soitonopetuksen integroinnista kiinnostuneita instrumenttiopettajia sekä musiikkipedagogeiksi, erityisesti musiikin teoreettisten aineiden opettajiksi opiskelevia. Verkkosivusto ei ole verkkooppimateriaali, mutta sitä voi käyttää alan pedagogisten opintojen tukena ja oheismateriaalina. Käytetty terminologia ja kuvausten melko niukka ilmaisu edellyttävät alan teoreettista ja käytännön tuntemusta.

7.1 Ammatillinen yhteisöllisyys verkossa

Vertaisverkostojen ylläpitäminen elävässä elämässä on hyvin antoisaa: kollegoilta saa tukea pulmatilanteissa, hyviä neuvoja, uusia ideoita ja uutta tutkimustietoakin. Verkkosivustoni ei voi korvata eläviä työtovereita, mutta se voi tarjota opettajalle uusien kollegatuttavuuksien käytäntöjä konkreettisessa muodossa työkäyttöön. Sivusto tarjoaa jokaiselle kiinnostuneelle mahdollisuuden myös itse osallistua ammattiyhteisön toimintaan ja samalla alan kehittämiseen lähettämällä omia ideoitaan julkaistavaksi. Keskustelufoorumia en ole (ainakaan vielä) perustanut sivustolle, mutta julkaisen ideoiden lähettäjien yhteystietoja heidän suostumuksellaan. Näin lukija voi esittää

jatkokysymyksensä suoraan idean antajalle ja mahdollisesti laajentaa ammatillista verkostoaan. Sivuston perustaminen ja ylläpito on minulle yhteisöllistä ammatillista toimintaa. Sivuston käyttäminen on maksutonta, mikä ei kaikkialla maailmassa ole itsestään selvää, eikä edellytä minkäänlaista rekisteröitymistä tai kirjautumista.

Mitä työnkuvan monipuolisuuteen, kekseliäisyyden vapaaseen käyttöön ja uudistamiseen tulee, monella musiikin perusteiden opettajalla olisi nykyistä enemmän tarjota työpaikallaan. Verkkosivuston yhtenä tavoitteena on, että sivuston opetusideoita lukeva kollega alkaa kehitellä niistä omaan työhönsä paremmin sopivia variaatioita. Jos näin tapahtuu, verkkosivustoni lukija toivottavasti tarjoaa omaa ideaansa edelleen muiden luettavaksi. Juuri tällaiseen vuoropuheluun pyrinkin. Tarkoitukseni on myös tavoitella opetuskulttuuria, joka arvostaa luovaa opettajaa ja oppilasta, arvioinnin ja työtapojen tarkoituksenmukaisuutta ja niiden monipuolista valikoimaa, ryhmätyötaitoja ja sosiaalisen oppimisen merkitystä sekä samalla oppilaan yksilöllisiä vahvuuksia kehittämisen arvoisina.

7.2 Verkkosivujen sisältö: työtapoja, välineitä ja uudistavia arviointikäytäntöjä

Olen jakanut aineiston verkkosivuille etusivulle ja muutaman välilehden alle valikkoon. Etusivun teksti esittelee sivujen sisällön, kohderyhmät, käyttötarkoituksen sekä materiaalin käyttämiseen liittyviä seikkoja, kuten ohjeita ja tekijänoikeusasioita. Valikon välilehtien aiheet ovat työtavat, välineiden valmistusohjeet, arviointikäytännöt, sivuston tekijät sekä linkit muille sivustoille tai kiinnostaviin dokumentteihin.

Työtapa -välilehti tarjoaa aiheittain linkitetyn luettelon mukaan järjestettyjä yksityiskohtaisia työtapojen tiiviitä kuvauksia. Kuvausten jako aiheotsikoiden alle ei viittaa siihen, että musiikin perusteiden opetus perustuisi tekijän tai haastateltavien mielestä tiukkaan musiikin elementtien jakoon (rytmi, melodia, harmonia). Materiaalin jaottelun perustelu on puhtaasti käytännöllinen: sivuston käyttäjän on voitava melko nopeasti löytää etsimänsä. Jokaisen kuvauksen loppuksi mainitaan mitä välineitä sen toteuttamiseen tarvitaan sekä nimikirjaimin, keneltä kuvauksen aineisto on saatu. Luettelon otsikko kertoo, mitä aiheita sen alle kerätyillä työtavoilla on tarkoitus harjoittaa. Jokainen työtapo kuitenkin painottaa eri asioita annetun aihepiirin sisällä.

Useimmista kuvauksista harjoituksen kohde tai kohteet käyvät selvästi ilmi, mutta toisinaan ne mainitaan erikseen.

Välineiden valmistusohjeiden jokaisesta luettelon linkistä pääsee suoraan itse välineen ohjeeseen. Aiheryhmittelyn sijaan välineet on nimeämisen lisäksi numeroitu, mikä helpottaa niiden löytämistä ja liittämistä työtavan kuvaukseen.

Arviointi-välilehdellä esittelen soivien ja toiminnallisten työtapojen, suorituksen ja arvioinnin sulauttamista toisiinsa käytännön esimerkkien avulla. Sivulla käsitellään myös arvioinnin osia ja vaiheita, arvioinnin tapoja kokonaisarvioinnissa sekä toiminnalliseen työskentelyyn sopivia arvioinnin kohteita. Esimerkkeinä käytän sekä sivustolla kuvattuja työtapoja että nimenomaan arviointia ja suoritusta uudistamaan kehitettyjä toiminnallisia työtapoja.

Esittelen lyhyesti omalla välilehdellä sivuston tekijät eli kaikki ne musiikin perusteiden opettajat, joilta olen saanut aineistoa sivuston perustamisvaiheessa. Jatkossa materiaalia tarjoavien kanssa voidaan sopia tapauskohtaisesti, julkaistaanko heidän yhteystietonsa sivustolla. Yhteystietojen avulla käyttäjä tavoittaa sivujen ylläpitäjän halutessaan antaa sivuston sisällöstä tai toiminnasta palautetta, tarjota omia ideoitaan ja toteutustapojaan sivuston materiaaliksi tai kysyäkseen neuvoa tekijänoikeuksista. Myös sivulle aineistoa tarjonneiden yhteystietoja voidaan sopimuksen mukaan julkaista.

Toiminnallisia työtapoja kerätään ilahduttavassa määrin muillekin sivustoille ja uusia opetusideoita tarjoavia sivustoja perustetaan parastaikaa. Pyrin jatkossa keräämään Linkit -välilehdelle kattavan valikoiman linkkejä musiikin perusteisiin kuuluvia aiheita käsitteleville sivustoille. Linkitetty sivustot voivat käsitellä samoja aiheita kuin omanikin tai esitellä vaikkapa musiikin historian opettamisen työtapoja. Eri tekijöiden perustamat sivustot voivat linkitettyinä muodostaa verkoston tai polkuja, joita pitkin opettajat löytävät lisää opetusideoita ja erilaisia näkökulmia työtapojen käyttöön ja arviointiin.

Sivustolla keskityn esittelemään musiikin perusteiden alkeis- ja perustason työtapoja, välineitä sekä uudistavia arviointikäytäntöjä, joihin työtapo sisältyy itsessään. Olen rajannut sivustolta sen perustamisvaiheessa varsinaiset musiikin historian ja yleisen musiikkitiedon opetuksen työtapoja. Työtapojen kuvauksissa on joitakin, jotka integroivat musiikin historiaa musiikin perusteiden muihin osa-alueisiin. Toivon saavani

sivustolle jatkossa lisää kuvauksia työpajatoiminnasta sekä musiikin historian elämyksellisestä opetuksesta musiikin perusteissa. Esimerkkinä tästä voisi olla draamatyöpaja, jossa musiikin historia, draama, musiikin perusteet ja oppilaan soitonopiskelu yhdistyvät musiikin kokonaisvaltaiseksi opiskeluksi.

Olen suorittanut lähinnä vastaavien verkkosivustojen vertailevaa arviointia (ks. luku 3.3). Pidän julkaisemani sivuston etuna ehdottomasti sen tehokkaasta rajauksesta johtuvaa pientä kokoa. Vertailuni perusteella sivuston liian laaja aihepiiri ensinnäkin karsii spesifin tiedon määrää ja latistaa informaation liian yleiselle tasolle. Toiseksi se tekee sivustosta kömpelön selata, jolloin tiedon löytyminen voi olla turhauttavan hidasta. Vilkkuvat kuvat ja mainokset eivät nopeuta tiedonhakua, minkä vuoksi en ole halunnut niitä sivustolle lainkaan.

Verkkosivuston pysyminen elävänä edellyttää käyttäjäpalautteen saamista ja siihen reagointia. Sivusto täydentyy ammattiyhteisön voimin uusilla ideoilla. Tarkoitukseni on toimia jatkossakin sivuston ylläpitäjänä, jonka kautta julkaistavat tekstit kulkevat. Tarvittaessa päivitän aiemmin julkaistuja opetusideoita ja muokkaan sisällön ryhmittelyä. Kyseessä ei ole avoimesti muokattava sivusto, mutta on hyvin mahdollista, että sivujen ylläpitäjinä voi tulevaisuudessa toimia useampi henkilö. Syynä ylläpitotyön jakamiseen voi yhtä lailla olla kollegan kiinnostus osallistua siihen kuin oman työmääräni liiallinen kasvaminen. Toivon, että sivusto tavoittaa musiikin perusteiden opettajia mahdollisimman laajalti ja kutsuu vuorostaan kaikkia halukkaita musiikin perusteiden opettajia myös tarjoamaan uusia, omia ehdotuksiaan verkkosivuilla julkaistaviksi.

8 POHDINTA

Jos uskomme johdannon oppilasta - ja miksi emme uskoisi - musiikin perusteiden opetuksemme työ- ja arviointikäytännöt kaipaavat reipasta uudistamista. Opetuksen sisällöt kehittyvät ja kiinnostus soivien ja toiminnallisten työtapojen käyttöä kohtaan kasvaa ilahduttavasti. Oppilaan tekemän työn ja käytettyjen työtapojen soisi saavan arvonsa ja asemansa myös arvioinnissa. Arvioinnin käsite, asema ja tarkoitus kaipaavat myös tutkimista, jotta ne palvelevat tehtyä työtä tarkoituksenmukaisena kokonaisuutena.

Olen työssäni halunnut tuoda esiin musiikin perusteiden opettajien kokemuksia soivista ja toiminnallisista työtavoista tuntityössä ja arvioinnissa. Olen pyrkinyt tarjoamaan ratkaisuehdotuksia musiikin perusteiden arviointikäytäntöjen uudistamiseen käytännön opetustyössä. Olen esittänyt, kuinka arviointi ja työ voidaan yhdistää käytännölliseksi ja musiikillisesti mielekkääksi kokonaisuudeksi ja prosessiksi. Työn tavoitteisiin on kuulunut perustaa verkkosivusto, jonka tarkoituksena on kerätä ja jakaa soivien ja toiminnallisten työtapojen sekä arviointia uudistavien ratkaisujen kuvauksia yhteiseen ammatilliseen käyttöön. Ammatillinen yhteisöllisyys on työni väline ja tavoite: verkkosivuston tehtävänä on edistää uudistavien työtapojen ja arviointikäytäntöjen käyttämistä yhteisöllisin keinoin. Yhteisöllisyys on ollut edellytys työn toteutumiseksi, koska ilman haastateltavien suurta panosta ja runsasta haastatteluaineistoani työtä ei olisi ollut mahdollista toteuttaa.

Konkreettisten ratkaisuehdotusten esittäminen on edellyttänyt minulta aluksi arvioinnin käsitteen purkamista osiin ja vaiheisiin, jotta olen voinut tutkia arviointia ilmiönä ja koota sen tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi, prosessiksi. Arvioinnin vaiheiden visualisoiminen (*Kuva 1 luvussa 2.2*) on selkiyttänyt arviointia koskevia ajatuksiani. Työn tuloksena olen osin omalla tavallani määritellyt arvioinnin sanojen sisältöjä musiikin perusteiden opetuksen arjen näkökulmasta.

Minulle arvioinnin käsitteen tutkiminen on ollut matka itseeni opettajana. Arvioinnin todelliset perusteet ovat syvällä arvioijan persoonassa - löytyneiden arvojen toteuttaminen käytännössä on toisinaan hitaampaa. Prosessin aikana kyselin, mitä arvioimme, miksi ja miten. Työ tai prosessi ei ollut mutkaton ja tiedän, että rehellisistä vastauksista seuraa ristiriitoja. Uskon kuitenkin, että työ on kannattanut. Mielestäni

opettajan hyvin eritelty ja perusteltu käsitys arvioinnista voi johtaa sen tarkoituksenmukaiseen käyttöön tehdyn työn palveluksessa. Näin sekä oppilaat että opettajat saisivat työrauhan keskittyä itse asiaan, musiikin perusteiden opiskeluun. Toivoisin siksi esittämälläni arvioinnin tutkimisen mallille löytyvän käyttöä myös opetuksen yhteisöllisessä suunnittelutyössä yli kollegiorajojen sekä yhteistyössä opetusta säätelevän hallinnon kanssa, jolloin konkreettisten uudistusten toteutuminen on todennäköisempää kuin yksinäisessä yrityksessä.

Minulla oli ilo saada haastateltavikseni opettajia, joilla on vahva ammattitaito, valtavasti kekseliäisyyttä ja energiaa suunnitella ja toteuttaa uudistuksia. He suhtautuvat oppilaaseen syvän inhimillisesti ja ovat aidon kiinnostuneita oppilaan musiikkisuhteesta. Nämä asiat konkretisoituvat käytännöllisinä, soveltavina ja elävästi musiikillisina työ- ja arviointitapoina, joiden toteutukseen haastateltavat myös keksivät ja valmistavat työvälineitä. Rikkaan haastatteluaineistoni ansioista olen voinut esittää opinnäytetyöni tuloksissa soivia ja toiminnallisia työtapoja esimerkkeinä käyttäen, kuinka työ ja arviointi kietoutuvat yhteen prosessiksi. Olen myös esittänyt käytännöllisiä ehdotuksia arvioinnin kohteiksi, tavoiksi ja perusteiksi. Verkkosivuilla haastateltavien tarjoamien työtapojen ja uudistavien arviointikäytäntöjen kuvauksia on enemmän ja ne ovat käytännöllisen lyhytsanaisia - raportissa niistä tarjotaan perusteltuja maistiaisia.

Tavoite verkkosivuston perustamisesta julkaisukuntoon, käyttökelpoiseksi uudistustyön välineeksi ja toimintaympäristöksi on toteutunut suunnitelmieni mukaisesti yhteistyössä haastateltavieni kanssa. Kokoamalla opetusideoita yhteen selkeiksi kuvauksiksi toivon voivani säästää opettajan aikaa ja vaivaa. Sivustoa on helppo käyttää eikä kirjautumista tai rekisteröitymistä vaadita. Haluan kirjoittaa sivuston tekstit jossakin vaiheessa myös ainakin ruotsiksi ja englanniksi, jolloin opettajan sivustosta saama hyöty kasvaisi. Soivien ja toiminnallisten työtapojen, niissä käytettävien työvälineiden sekä uudistavien arviointikäytäntöjen kuvauksia on sivustolla nyt melko runsaasti. Koen sivuston sisällön vastaavan moniäänisyyden periaatettani: asioita voi tehdä monella tavalla oikein. Toivon, että myös tulevat käyttäjät näkevät moniarvoisuuden toteutuvan sivuston sisällössä ja katsovat vaivan arvoiseksi tarjota omia arvokkaita ideoitaan sivuston rakentamiseksi edelleen.

Opinnäytetyöni jatkotavoitteista pidän tärkeänä sen mahdollista käyttöä julkisessa keskustelussa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistustyöstä,

jonka opetushallitus toteuttaa lähivuosina. Opinnäytetyön julkaisemisen aikana meneillään olevan musiikin perusteiden teemavuoden 2011 opetussuunnitelmakeskusteluun tarvitaan konkreettisia ratkaisuehdotuksia, joita työni osaltaan voi tarjota. Arvioinnin purkamisella, kriittisellä tarkastelulla, uudelleen kokoamisella ja lopulta yhdistämisellä työn kanssa musiikillisesti mielekkääksi kokonaisuudeksi on prosessina mielestäni merkittävä arvo. Toivon, että tämä opinnäytetyö ja siihen kuuluva verkkosivusto herättävät myös oppilaitosten sisällä keskustelua musiikin perusteiden asemasta ja mahdollisuuksista oppilaan musiikinopiskelun kokonaiskuvassa sekä toimenpiteistä, joilla oppilaitoksen hallinto voi edesauttaa tarpeellisten uudistusten toimeenpanoa. Uudistusten tulisi näkyä konkreettisesti opetussuunnitelmassa sekä musiikin perusteiden opettajan entistä vahvempana valinnanvapautena ja itsemääräämisoikeutena hänen omaa käytännön työtään koskevilla kysymyksillä.

On oppilaan edun mukaista, että opettaja voi valita itse opetuksessa käyttämänsä materiaalin, työtavat, välineet ja arviointikäytännöt. Tässä on kyse päätöksestä joko hyödyntää opettajan ammatillista potentiaalia tai haaskata se. Opetuksen sisällöllisen etenemisen ja arviointikäytäntöjen järjestämistä yhteismitalliseksi oppilaitoksessa voidaan perustella sillä, että eri opettajien oppilaat eivät näin joudu keskenään eriarvoiseen asemaan. Yhteismitalliset käytännöt edellyttävät kuitenkin, että työtavat ja tehtävätyypit valitaan niitä vastaamaan. Tällöin arvioinnista tulee isäntä, jonka määräysvallassa opettaja katsoo vierestä, kuinka oppilaat vasta joutuvatkin keskenään eriarvoiseen asemaan. Ihmiset ovat joka tapauksessa erilaisia persoonaltaan, valmiuksiltaan, työskentelytavoiltaan, musiikillisten erityisvahvuuksiensa ja kielitaitonsa puolesta. Yhteismitallisuus on siis auttamattomasti ristiriidassa moniarvoisuuden kanssa, jota todellisen sivistystyön täytyy pystyä sietämään ja kunnioittamaan. Oikeudenmukaista ja tasa-arvoista olisi tunnustaa ihmisten musiikkisuhteen ja oppimisen tapojen laaja kirjo, hyväksyä se ja järjestää opetus sen mukaan.

Soivien ja toiminnallisten työtapojen käyttäminen opetuksessa sekä arviointikäytäntöjen uudelleen rakentaminen tarjoavat mielestäni entistä paremmat mahdollisuudet rakentaa yksilöllisiä oppimispolkuja yhteisten perustietojen ja -taitojen opiskelun lomassa. Käytäntöjä uudistamalla voimme saavuttaa tilanteen, jossa musiikin perusteiden opiskelu kunnioittaa oppilaan omaa musiikkisuhdetta ja kaikkien tekijöiden moniarvoisuutta nykyistä paremmin. Musiikin perusteet ovat musiikin opiskelua, jonka

piirissä me voimme tarjota oppilaillemme tilaisuuden tutkia, etsiä ja kokeilla. Sillä lailla voimme löytää jotain uutta.

Kiitokset

Haluan kiittää sydämellisesti haastateltaviani ajasta, vaivannäöstä ja todellisesta yhteisöllisen elämänasenteen osoittamisesta osallistuessanne työni tekemiseen. Kiitän lämpimästi ohjaajiani ja opettajiani arvokkaasta avustanne. Olen oppinut teiltä paljon. Lopuksi haluan kiittää rakasta perhettäni ja rakkaita ystäviäni henkisestä ja konkreettisesta tuesta, jota he ovat jaksaneet minulle osoittaa koko työni rakentamisen ajan.

LÄHTEET

Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.). 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. I Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus

Anttila, Pirkko 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö. Hamina: Akatiimi Oy.

Bowman, W. 2002. "Educating Musically". Teoksessa Colwell R. ja Richardson, C. (toim.) The New Handbook of Music Teaching and Learning. New York: Oxford University Press, 63-78.

Elämänkoulu Livets skola ry

<http://www.elamankoulu.org/pedagogiikka/index.htm> 16.3.2011

Ihme, Irene. 2009. Arviointi työvälteenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. PS-kustannus

Ilomäki, Lotta. 13.2.2011. Esitelmä Mutes ry:n ja ammattikorkeakoulu Metropolian järjestämässä Musiikin perusteiden teemavuosikoulutustapahtumassa

<http://www.mutesry.com/mupeteemavuosi2011.html> 14.2.2011

Keltikangas-Järvinen, Liisa. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. WSOY

Kolb, David A. 1984. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.

Musiikin perusteiden teemavuosityöryhmä

http://www2.siba.fi/mupetutkimus/index.php?id=27&la=fi&action_login_form=1

26.1.2011

Opetushallitus, Yleissivistävä opetus, Musiikki, Arvioinnin tehtävät ja tavoitteet, Arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit

http://www.edu.fi/taiteen_perusopetus/musiikki 26.1.2011

Opetushallitus, Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002

[http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/taiteen_perusopetus, Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/taiteen_perusopetus,Taiteen_perusopetuksen_musiikin_laajan_oppimäärän_opetussuunnitelman_perusteet_2002) 16.3.2011

- Pekkarinen, Aino. 2011. Kadonneen arvovallan metsästys. Opettaja eLehti. 7, s. 38
http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/PAGE/OPETTAJALEHTI_EPAPER_PG/2011_07/155287.htm 24.2.2011
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.). 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino
- Sahlberg, Pasi & Leppilampi, Asko. 1997. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos
- Saloviita, Timo 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. PS-kustannus
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. 1982. Musiikkikoulun ja musiikkiopiston yleisten oppiaineiden kurssitutkintovaatimukset.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Verkko-tutor <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/kokem.htm> 20.1.2011
- Verkko-tutor <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/sisalto.htm> 20.1.2011
- Virvatuli-hanke <http://www.artsedu.fi/virvatuli/> 16.3.2011

Liite: Haastattelukysymykset

HAASTATTELUKYSYMYKSET

Haastattelukysymysten ryhmittely: 1-4 soivat ja toiminnalliset työtavat, arvioinnin kohteet, oppiminen ja näiden liittäminen toisiinsa, 5-6 arviointi ja suullinen suoritustilanne, 7-9 mupe-opettajan ja oppilaan (henkilökohtainen) kohtaaminen/ oma tapaaminen ja sen käyttömahdollisuudet, 10-12 soivien ja toiminnallisten työtapojen käyttäminen arvioinnissa, konkreettisia kuvauksia

(kursiivilla sanoja haastattelun tueksi)

1. Käytän termiä "soivat ja toiminnalliset työtavat" tarkoittamaan kaikkia musiikin perusteiden opetuksessa käytettäviä ääneen toteutettavia töitä. Mitä kaikkea soivat ja toiminnalliset työtavat mielestäsi voivat olla? *(voi listata erikseenkin) Esim.*

- *laulaminen*
- *soittaminen*
- *rytmin tuottaminen (soittamisen lisäksi) taputtaen, naputtaen, lukien tai muulla tavoin kehoa käyttäen*
- *edellisiä yksin tai yhdessä, yksi- tai moniäänisesti*
- *ennalta valmistetun tai valmistamattoman ohjelmiston harjoittaminen ja esittäminen*
- *havaintojen esittäminen esim. nuottikuvasta puhuen, laulaen, soittaen tai rytmiä tuottaen*
- *teoria-asioiden harjoittelu ja selvittäminen suullisesti*
- *suullinen teoriakoe*
- *kotiharjoittelu*
- *tuntityöskentelyyn osallistuminen*
- *esitys yksin tai ryhmässä*

2. Puhutaan arvioinnista. Minkä asioiden tulisi mielestäsi olla arvioinnin kohteina? *Esim.*

- *oppimisprosessi, eteneminen opinnoissa*
- *"päivän osaaminen" vs. jatkuva arviointi*
- *kyky soveltaa opittuja tietoja ja taitoja käytäntöön*
- *osallistuminen tuntityöskentelyyn*
- *vastuun kantaminen omista ja ryhmätehtävistä, ts. harjoittelu, toisten huomioiminen*
- *kyky sietää jännitystä*

- *suoritustilanteen hallinta*
 - *keskittymiskyky*
 - *nopeus*
 - *yhteiset tavoitteet/ omat, yksilöllisesti asetetut tavoitteet*
3. Minkälaisia erilaisia arvioinnin tapoja voi liittää soiviin ja toiminnallisiin työtapoihin? *(myös minkälaisia tilanteita, välineitä, järjestelyjä) Esim.*
- *jatkuva arviointi*
 - *itsearviointi > omat tavoitteet, osallistuminen niiden asettamiseen*
 - *erillinen suoritustilanne, henkilökohtainen tai ryhmässä (esim. yhteisesitys)*
 - *osasuoritukset*
 - *portfolio*
4. Puhutaan edelleen soivien ja toiminnallisten työtapojen ja arvioinnin liittämistä toisiinsa. Mitkä arvioinnin tavat toisivat parhaiten esiin, mitä oppilas on oppinut ja kuinka hän on saavuttanut tavoitteensa? *Miten oppimisen tunnistaa? Miten löytää sopivimmat arvioinnin tavat?*
5. Mitä ajattelet erillisen suullisen suoritustilanteen ja jatkuvan arvioinnin suhteesta? Tarvitaanko mielestäsi molempia ja jos tarvitaan, miten ne voisivat liittyä toisiinsa?
6. Millä tavoin on mielestäsi tarkoituksenmukaista arvioida suullista suoritusta? *Esim.*
- *numeroarviointi*
 - *suullinen/ kirjallinen palaute*
 - *keskustelu (vuorovaikutus)*
 - *lautakunta vai ei - lautakunnan rooli*
7. Musiikkioppilaitoksessa oppilas voi saada melko harvoin tilaisuuden tavata opettajaansa kahdestaan tai muulla tavoin kohdata hänet henkilökohtaisesti. Millaisissa tilanteissa henkilökohtainen kohtaaminen voi toteutua?
- *tukitunti*
 - *eriyttämisresurssi ryhmäopetuksen ajasta*
 - *ennen tai jälkeen ryhmätunnin*
 - *ryhmäopetuksen aikana esim. hiljaisen työskentelyn hetki*
 - *erillinen suullinen suoritustilanne*

- *yksin, pareittain, pienryhmissä järjestettävät opetustuokiot tai suoritustilanteet*

8. Mikä näissä kohtaamisissa on mielestäsi arvokasta ja kiinnostavaa?

9. Jos aiemmin kuvatun kaltaisen henkilökohtaisen kohtaamisen tai oman tapaamisen yhtenä tehtävänä on suullinen suoritustilanne, mitä tilanteessa tapahtuu tai mitä siinä voisi tapahtua? *Esim.*

- *millaiset roolit henkilöillä on*
- *kuka puhuu*
- *keskustelu*
- *vuorovaikutus*
- *luottamus*
- *yksilön tarpeiden mukaan suunniteltu tehtävä ja/ tai tehtävän toteutus*
- *kiireetön tunnelma, opettajan ja oppilaan "oma hetki"*
- *rakentava palaute*

10. Mitä mahdollisuuksia opettajan ja oppilaan oma tapaaminen tai henkilökohtainen suoritustilanne tarjoaa (opetusta ja) ennen kaikkea arviointia ajatellen? *Esim.*

- *yksilöllinen arviointi*
- *opetuksen eriyttäminen yksilön/ soitinryhmän/ yksittäisen kurssin erityisen päämäärän mukaan*
- *tukiopetus*
- *osin kirjallisen suorituksen korvaavana erilaisista syistä, esim. oppimisvaikeuksilla*

11. Kuvaile, miten omassa työssäsi käytät soivia ja toiminnallisia työtapoja arvioinnissa. Kerro käytännön esimerkkejä omasta työstäsi. *Kuvaile esimerkeissä myös käyttämiäsi arvioinnin tapoja ja kohteita. Minkälaisen kokoonpanon kanssa esimerkkejä toteutat? (oma tapaaminen oppilaan kanssa/ pareittain/ pienryhmä/ koko ryhmä/ erilaisia yhdistelmiä ryhmistä).*

12. Tuleeko mieleesi muuta, minkä haluaisit kertoa?