

Musiikinopettaja oppilaiden minäpystyvyyttä tukemassa

Tutkielma (kandidaatti)
10.5.2020

Tuuli Jaakonaho
Musiikkikasvatuksen aineryhmä
Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Musiikinopettaja oppilaiden minäpystyvyyttä tukemassa	40
Tekijän nimi	Lukukausi
Tuuli Jaakonaho	kevät 2020
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
Tiivistelmä	
<p>Tutkimukseni käsittelee minäpystyvyyden tukemista peruskoulun musiikinopetuksessa. Minäpystyvyys tarkoittaa ihmisen käsitystä omasta pystyvyydestään tietyssä tehtävässä, ja se rakentuu pääasiassa neljän informaatiolähteen kautta, joita ovat onnistumisen kokemukset, vertaiskokemukset, sanallinen tuki ja ihmisen omat tunteet ja fysiologiset tuntemukset. Tutkin, miten opettaja voi huomioida näitä informaatiolähteitä opetuksessaan ja mitä muita keinoja opettajalla on minäpystyvyyden tukemiseen.</p> <p>Tutkimuskysymykseni on: Miten musiikinopettaja voi tukea oppilaan minäpystyvyyttä peruskoulun musiikinopetuksessa?</p> <p>Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä on Albert Banduran (1997) teoria minäpystyvyydestä. Keskeisin käsitteeni on minäpystyvyys ja muita tärkeitä käsitteitä toimijuus ja minäkäsitys.</p> <p>Toteutan tutkimuksen systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Perehdyn musiikkikasvatuksen, muiden kasvatusalojen ja psykologian tutkimukseen minäpystyvyydestä peruskoulussa ja/tai musiikinopetuksessa.</p> <p>Musiikinopettaja voi vahvistaa oppilaiden minäpystyvyyttä mahdollistamalla ja vahvistamalla onnistumisen kokemuksia ja tarjoamalla monipuolisia musiikillisia malleja. Opettajan tulee tarjota rohkeaa ja aitoa kannustusta yhdistettynä konkreettisiin neuvoihin eteenpäin pääsemiseksi. Turvallinen, keskustelevalle ja oppimiseen ja prosessiin keskittynyt ilmapiiri tukee pystyvyyden vahvistumista ja oppimista. Opetukseen tulee sisällyttää oppimisen ja itsesäätelyn taitoja, jotta oppilaat oppisivat tunnistamaan onnistumisensa ja oman toimintansa merkityksen oppimiselle.</p> <p>Minäpystyvyys on musiikkikasvatuksen kentälle tärkeä tutkimuskohde, sillä se vaikuttaa merkittävästi oppilaan aktiivisuuteen ja toimintaan sekä musiikkitunnilla että koulun ulkopuolella. Peruskoulun musiikinopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua, oppilaan omaa muusikkoutta ja elinikäistä myönteistä musiikkisuhdetta, ja minäpystyvyys on tässä tärkeässä asemassa. Minäpystyvyyttä musiikin oppiaineen kontekstissa on Suomessa tutkittu hyvin vähän, ja jatkotutkimukselle on runsaasti aiheita ja tarvetta.</p>	
Hakusanat	
Minäpystyvyys, minäkäsitys, musiikkikasvatus, musiikinopetus	
Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään	
3.5.2020	

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Keskeiset käsitteet	3
2.1 Minäpystyvyys	3
2.1.1 Pystyvyyssinformaation lähteet	4
2.1.2 Minäpystyvyyden vaikutus ihmisen toimintaan	7
2.2 Lähikäsitteet minäkäsitys ja itsetunto	8
2.3 Koulumusiikinopetuksen tavoitteena oppilaan pystyvyys ja toimijuus	9
3 Tutkimusasetelma	12
3.1 Tutkimusmetodi	12
3.2 Tutkimusprosessi	13
3.3 Eettiset kysymykset	14
4 Tulokset	16
4.1 Onnistumisen kokemukset	16
4.2 Sijaiskokemukset ja mallioppiminen	20
4.3 Sanallinen tukeminen	22
4.4 Fyysiset tunteet ja tunnetilat	24
4.4.1 Tunteiden huomioiminen koululuokassa	25
4.4.2 Turvallisuuden tunne koululuokassa	27
4.5 Oppimisen ja itsesäätelyn taidot	28
5 Johtopäätökset ja pohdinta	31
5.1 Johtopäätökset	31
5.2 Pystyvyyden tukemisen haasteet ja mahdollisuudet peruskoulun musiikinopiskelussa	33
5.3 Luotettavuustarkastelu ja jatkotutkimusaiheita	35
Lähteet	38

1 Johdanto

Koulu on lapselle hyvin merkittävä paikka, jossa lapsi oppii, millainen hän on. Koulussa oppilas muodostaa voimakkaita ja usein pitkäaikaisia käsityksiä omista vahvuuksista, lahjakkuudesta ja pystyvyydestä. Koulussa opitaan, onko onnistumisessa kyse lahjakkuudesta, ahkeruudesta, motivaatiosta vai harrastuneisuudesta. (Salovaara & Honkonen 2011, 112.) Nämä käsitykset vaikuttavat lapsen elämään myös koulun ulkopuolella ja ovat olennaisia ihmisen toiminnan kannalta. Mikäli ihminen uskoo, että menestymisessä on kyse lahjoista tai omalla toiminnalla ei ole merkitystä lopputuloksen kannalta – että hän on lahjaton, kykenemätön selviytymään tai ”ei siitä kuitenkaan mitään tule” - ei hänen oikeastaan kannata tehdä mitään (Bandura 1997, 2-3). Vastavasti harjoittelun ja vaivannäön voimaan uskova ihminen on valmis tekemään töitä onnistumisensa eteen ja uskoo mahdollisuuksiinsa onnistua haastavassakin tehtävässä.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, miten peruskoulun musiikinopettaja voi tukea oppilaan minäpystyvyyttä. Minäpystyvyys tarkoittaa ihmisen uskoa omiin kykyihinsä pärjätä tietyssä tehtävässä (Bandura 1997, 3). Minäpystyvyys saattaa olla jopa ratkaiseva tekijä siinä, miten oppilas koulussa menestyy. Oppilas, jolla on motivaatiota, sinnikkyyttä ja tahtoa tarttua haasteisiin, menestyy todennäköisemmin kuin vähemmän motivoitunut oppilas, vaikka näillä olisi samat tekniset taidot tehtävän toteuttamiseen. Opettaja voi vaikuttaa tähän parhaiten pyrkimällä vahvistamaan oppilaiden minäpystyvyyttä. (Taft 2019, 23.) Vahvistamalla oppilaiden minäpystyvyyttä voi edistää oppilaiden aktiivista osallistumista ja musiikillista kasvua (Bucura 2019, 11).

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) sivuaa koulun merkitystä oppilaan pystyvyydelle ja pystyvyyden merkitystä oppilaalle: ”Oppilaan minäkuva sekä pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa toiminnalleen” ja ”Koulu vaikuttaa merkittävästi siihen, minkälaisen käsityksen oppilaat muodostavat itsestään oppijana ja ihmisenä.” (POPS 2014, 17, 47). Koulussa saadut kokemukset vaikuttavat merkittävästi oppilaan elämään ja toimintaan niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin.

Olen kiinnostunut erityisesti musiikinopettajan roolista oppilaan minäpystyvyyden tukemisessa. Musiikkitunnilla saatetaan usein toimia oppilaan epämukavuusalueella.

Taitotasot musiikkia vapaa-ajallaan harrastavien ja muiden oppilaiden välillä saattavat olla isot, ja ne tulevat tunneilla helposti näkyviin musiikin akustisen luonteen takia. Jokaisen oppilaan suoritus on välittömästi muiden arvioitavissa. Toisten kanssa ja edessä musisoiminen vaatii rohkeutta. Musiikin oppiminen vaatii aktiivista ja itsestä opiskelua ja osallistumista jo varsin varhaisessa vaiheessa (Ritchie & Williamon 2011, 148), joten minäpystyvyys vaikuttaa siihen, miten musiikillinen taival tulee sujumaan. Toisaalta musiikkikasvatuksella ja musiikinopettajalla voi olla mahdollisuus vaikuttaa positiivisesti nuorten hyvinvointiin (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 42), ja musiikin hyvinvointivaikutuksista puhutaan niin tutkimuskentällä kuin mediassakin. Hairo-Laxin ja Muukkosen sanoin musiikintuntia voi ”ajatella ikään kuin alustaksi paitsi oppimiselle myös nuoren tärkeässä kehitysvaiheessa tapahtuville psykofyysisille ja vuorovaikutuksellisille prosesseille” (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 42). Minäpystyvyyden muotoutuminen on yksi tällainen kasvamiseen liittyvä prosessi.

Toteutan tutkimukseni systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Käytän aineistonani tutkimuksia psykologian, musiikkikasvatuksen ja muiden kasvatusalojen kentältä. Aluksi tarkastelen tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä, joista tärkein on minäpystyvyys. Tutkimukseni tukeutuu ensisijaisesti Banduran minäpystyvyysteoriaan (1997). Etsin tutkimusaineistosta vastauksia tutkimuskysymykseeni eli siihen, miten musiikinopettaja voi tukea ja vahvistaa oppilaiden minäpystyvyyttä. Tarkastelen, miten opettaja voi huomioida niitä informaatiolähteitä, joiden perusteella ihminen muodostaa uskomuksia omasta pystyvyydestään. Nämä neljä informaatiolähdettä ovat onnistumisen kokemukset, sijaiskokemukset, muilta saatu tuki ja tunnekokemukset (Bandura 1997, 79). Tutkin myös, mitä muita keinoja opettajalla on vaikuttaa positiivisesti oppilaiden minäpystyvyyteen. Lopuksi pohdin tutkimustulosteni merkitystä, tutkimuksen luotettavuutta ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Keskeiset käsitteet

Tässä luvussa tarkastelen minäpystyvyyden käsitettä ja sen lähikäsitteitä, joita ovat mm. minäkäsitys, toimijuus ja itsetunto. Näistä toimijuus ja minäkäsitys ovat lähimpänä minäpystyvyyden käsitettä. Itsetunto saatetaan arkipuheessa virheellisesti sekoittaa minäpystyvyyteen, minkä vuoksi koen tarpeelliseksi selventää näiden eroavaisuuksia. Lisäksi tarkastelen minäpystyvyyden ja koulumusiikinopetuksen yhteyttä.

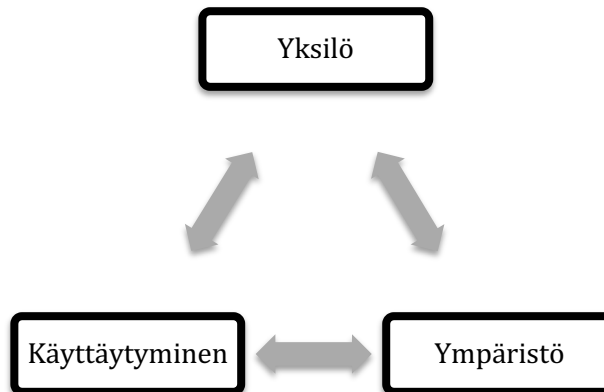
2.1 Minäpystyvyys

Banduran (1997) mukaan koettu minäpystyvyys tarkoittaa yksilön uskomuksia omasta kyvystään suunnitella ja toteuttaa tarvittavat teot päästäkseen haluttuun lopputulokseen (Bandura 1997, 3). Nämä pystyvyysuskomukset rakentuvat pääasiallisesti neljän informaatiolähteen kautta, joita ovat onnistumisen kokemukset, sijaiskokemukset, sanallinen tukeminen ja fysiologiset ja affektiiviset tilat eli fyysiset tuntemukset ja tunnetilat (Bandura 1997, 79). Ne voivat toimia yhdessä tai erikseen, vaikuttavat toisiinsa ja voivat olla joskus myös ristiriidassa keskenään. Tällöin yksilön tulee punnita, uskoako esimerkiksi omaa kokemustaan vai jonkun muun arviota omasta pystyvyydestään. (Bandura 1997, 104.) Pelkkä yksilön kokemus, toisen ihmisen vakuuttelu tai oma tunnetila ei yksinään vaikuta minäpystyvyyteen, vaan kyse on aina tapahtumien tulkinnasta ja monimutkaisista kognitiivisista prosesseista (Bandura 1997, 79).

Minäpystyvyys vaikuttaa voimakkaasti ihmisen motivaatioon ja siihen, mitä yksilö tavoittelee ja kuinka sinnikkäästi hän pitää tavoitteesta kiinni. Vahva minäpystyvyys auttaa suhtautumaan esimerkiksi muilta saatuun palautteeseen, takaiskuihin ja tilanteiden vaihteleviin olosuhteisiin positiivisesti ja joustavasti ja rakentaa lisää selviytymiskeinoja elämään. Minäpystyvyys on yhteydessä mm. itsetuntoon, minäkäsitykseen ja useisiin kognitiivisiin ja itsesäätelyn taitoihin (Bandura 1997, 10-11, 80).

Minäpystyvyyteen liittyy vastavuoroinen prosessi yksilön sisäisen maailman, ympäristön ja käyttäytymisen välillä (kuva 1). Nämä vaikuttavat kaikki toisiinsa. (Bandura 1997, 6.) Yksilön ajatukset, tunteet ja tulkinnat tapahtumista (sisäinen maailma) vaikuttavat käyttäytymiseen ja toisaalta käyttäytyminen muokkaa ajatuksia ja tunteita. Ympäristö voi vaikuttaa siihen, miten toimimme tai miten asioita tulkitsemme, mutta myös ihminen vaikuttaa itse ympäristöönsä. Opiskelija voi esimerkiksi luoda itselleen

rauhallisen ympäristön opiskelua varten (Schunk & Zimmerman 2007, 8). Koulussa ja musiikkitunneilla oppilaalla on kuitenkin rajalliset mahdollisuudet vaikuttaa ympäristöönsä. Esimerkiksi jo se, että jokaisen on oltava paikalla tiettyyn aikaan, tekee koulusta jollain tavalla rajatun tilan. (Juntunen, Karlsen, Kuoppamäki, Laes & Muhonen 2014, 255.) Myös ison ryhmän työskentely yhdessä vaatii yhteisiä pelisääntöjä ja rajoittaa yksilön toimintaa.



Kuvio 1. Banduran malli vastavuoroisista prosesseista yksilön sisäisen maailman, käyttäytymisen ja ympäristön välillä (Bandura 1997, 6).

Seuraavaksi esittelen tarkemmin niitä informaation lähteitä, joiden avulla ihminen tekee päätelmiä omasta pystyvyydestään ja kerron, miten minäpystyvyys vaikuttaa ihmisen toimintaan.

2.1.1 Pystyvyyssinformaation lähteet

1. Onnistumisen kokemukset

Banduran mukaan taitavuuden ja onnistumisen kokemukset ovat tärkein tiedonlähde, josta ihminen muodostaa käsityksiä omista kyvyistään. Ne antavatkin varmintaa tietoa siitä, pystyykö suoriutumaan jostain tietystä tehtävästä vai ei. Yleensä onnistumisen kokemukset vahvistavat pystyvyyttä, epäonnistumiset laskevat sitä. Vahva minäpystyvyys vaatii kuitenkin rakentuaakseen myös sopivan määrän virheitä ja vastoinkäymisiä, sillä ne rakentavat kestävyyttä ja sinnikkyyttä haasteiden edessä. Pelkät helpot voitot opettavat vain odottamaan lisää helppoja voittoja, jolloin ihminen luottaa helposti vaikeuksien kohdatessa. Minäpystyvyys ei kuitenkaan ole pelkkä

tallenne menneistä kokemuksista, vaan siihen vaikuttaa ennen kaikkea se, miten nämä kokemukset tulkitaan ja muistetaan. Tulkintaan vaikuttaa mm. tehtävän vaikeusaste ja tehdyn työn määrä, tehtävän tärkeys, tilannesidonnaiset tekijät ja muut pystyvyyden informaation lähteet. (Bandura 1997, 80-81.) Esimerkiksi muusikko, joka (päättää) muistaa negatiiviset esiintymiskokemukset positiivisten ylitse, aliarvioi oman kapasiteettinsa (Hendricks 2016, 33).

2. Sijaiskokemukset

Ihmiset tekevät tulkintoja omasta pystyvyydestään myös muiden ihmisen kautta, sijaiskokemuksina. Toisten onnistumisen näkeminen voi kasvattaa uskoa siihen, että myös itse voi onnistua. (Bandura 1997, 86-87.) Samoin oma pystyvyyden tunne voi laskea, jos näkee vertaisensa, esimerkiksi ikä- tai luokkatoverin, kangertelevan suorituksessaan (Schunk & Zimmerman, 10). Toisten merkitys on sitä voimakkaampi, mitä samankaltaisemmalta nämä tuntuvat itseen verrattuna (Bandura 1997, 86-87). Lapsille aikuiset ja ikätoverit ovat tärkeimpiä malleja (Schunk & Zimmerman 2007, 11). Murrosikäisen nuoren huomio kääntyy omaan identiteettiin, sosiaalisiin suhteisiin ja itseen suhteessa muihin, ja tällöin nuoret peilaavat itseään jatkuvasti toisiinsa (Bucura 2019, 8).

Vertaisoppimiseen liittyy myös mallioppiminen. Mallioppiminen tarkoittaa prosessia, jossa tarkkailija muokkaa ajatusmallejaan ja käyttäytymistään – siis oppii - mallia seuraamalla (Schunk & Zimmerman 2007, 11). Mallioppiminen on ihmiselle hyvin luontaista: pieni lapsi oppii kaiken maailmasta matkimalla. Myös mallioppiminen on sitä tehokkaampaa, mitä samaistuttavammaksi malli koetaan (emt. 9-10).

3. Sanallinen tuki

Toisten palautteella tai kannustuksella voi olla suuri merkitys yksilön minäpystyvyydelle. Omiin mahdollisuuksiinsa on helpompi uskoa toisen kannustamana kuin ilman muiden tukea tai lannistavan ilmapiirin keskellä. Tällöin myös todennäköisesti jaksaa nähdä hieman enemmän vaivaa, jolloin tavoitteen saavuttaminenkin on todennäköisempää. Tuen vaikuttavuus riippuu mm. kannustajan uskottavuudesta, luotettavuudesta ja merkityksellisyydestä kannustettavalle. Mikäli oma kokemus ja toisen mielipide ovat ristiriidassa, ihminen on yleensä taipuvainen valikoimaan sellaista

informaatiota, joka tukee jo valmiita uskomuksia. (Bandura, 1997, 101, 104-105.) Koulussa opettajan sosiaalisen tuen antamisen mahdollisuuksia ovat jatkuva vuorovai-
kutuksen oppilaiden kanssa oppitunnilla ja kirjallinen tai suullinen palaute, ohjaus ja/tai arviointi.

4. Fyysiset tunteet ja tunnetilat

Yksilön fyysiset tunteet ja tunnetilat vaikuttavat pystyvyysarvioihin. Pystyvyys-
uskomukset ovat tehtävä- ja kontekstisidonnaisia, ja yksilö arvioi, miten selviytyy
juuri tästä tehtävästä juuri tänään (Graham & Weiner 1996, 75). Se, tunteeko ihminen
itsensä esimerkiksi rentoutuneeksi vai stressaantuneeksi, energiseksi vai voimatto-
maksi tai voimakkaaksi vai rasittuneeksi, vaikuttaa siihen, miten tämä arvioi selviyty-
vänsä tehtävästä (Hendricks 2015, 35).

Fyysiset tunteet vaikuttavat pystyvyysarvioon erityisesti ennen fyysistä suori-
tusta, kuten pitkäkestoista laulu- tai soittoesitystä tai urheilusuoritusta, ja sen aikana
(Bandura 1997, 107; Hendricks 2015, 35). Ne vaikuttavat kuitenkin epäsuorasti, tul-
kintamme kautta, myös tehtävissä, joissa ei ole suoraan kyse fyysisestä pystyvyydestä.
Esimerkiksi jännitys, innostus tai pelko saattaa tuntua fyysisenä tunteena, ja se
saattaa heikentää tai vahvistaa yksilön uskoa omaan suoritukseensa, vaikka tehtävä ei
olisikaan kovin fyysinen. (Bandura, 1997, 106.) Bandura muistuttaa, että tunteidenkin
kanssa merkittävää on ihmisen oma suhtautuminen ja tulkinta tilanteesta eli tulkit-
seeko ihminen esimerkiksi jännityksen kertovan omasta kuvittelusta huonoudesta vai
pitääkö jännitystä asiaankuuluvana, suoritusta parantavana tekijänä. Tällöin jännitys
ei vaikuta negatiivisesti pystyvyysuskomuksiin vaan voi jopa kohottaa niitä. (Bandura
1997, 107.)

Mieliala vaikuttaa siihen, mihin kiinnitämme huomiota tai kiinnostummeko ympäröi-
vistä tapahtumista, miten otamme erilaiset tilanteet vastaan, miten tulkitsemme ja pai-
namme mieleen tapahtumia. Negatiiviset tunteet laskevat pystyvyysuskomuksia ja hei-
kentävät tehtävään sitoutumista ja yrittämistä, positiiviset tunteet kohottavat pystyvyy-
den tunnetta. (Bandura 1997, 111-113.)

2.1.2 Minäpystyvyyden vaikutus ihmisen toimintaan

Käsitys omasta pystyvyydestä vaikuttaa perustavanlaatuisesti siihen, miten ihminen toimii eri tilanteissa. Se vaikuttaa mm. siihen, millaisia tavoitteita yksilö asettaa, kuinka kauan jaksaa tavoitella niitä, kuinka paljon sietää epäonnistumisia tai miten paljon stressiä yksilö kokee haastavissa tilanteissa. (Bandura 1997, 3). Korkea minäpystyvyys vaikuttaa käyttäytymiseen aktiivisesti ja usein positiivisesti. Yksilö, jolla on korkea minäpystyvyys, uskoo omiin mahdollisuuksiinsa ja tarttuu siksi rohkeasti haastaviinkin tehtäviin, on sinnikkäämpi ja kestävämpi kohdatessaan vaikeuksia, hallitsee paremmin stressiä ja suhtautuu takaiskuihin joustavammin. Tämän vuoksi korkea minäpystyvyys ennustaa myös parempaa lopputulosta. (Bandura, 1997, 39.) Graham & Weiner (1996) kuvaavatkin pystyvyyden sanoittuvan ”minä pystyn” ja sen vastakohta on avuttomuus eli ”en pysty”. Opittu avuttomuus viittaa yksilön uskomuksiin omasta avuttomuudestaan tehtävän edessä. Tällöin epäonnistuminen nähdään väistämättömänä ja yksilö ei usko, että voisi kontrolloida lopputulosta tai vaikuttaa siihen. (Graham & Weiner 1996, 75.)

Minäpystyvyydellä on myös yhteys siihen, miten ihminen tulkitsee onnistumisia tai epäonnistumisia ja minkä tämä näkee olevan menestyksen takana: onko kyse lahjakkuudesta, tuurista vai tehdyn työn määrästä. Koska korkea minäpystyvyys on yhteydessä sinnikkääseen työntekoon ja haasteisiin tarttumiseen, sillä on konkreettinen vaikutus myös työn tuloksiin. On paljon todennäköisempää saavuttaa tavoitteensa, mikäli näkee vaivaa, tekee sitkeästi töitä eikä luovuta vaikeuksia kohdatessaan. Vastaavasti matalasta minäpystyvyydestä voi seurata pessimististä suhtautumista, töiden välttelyä, stressiä, alttiutta luovuttaa helposti – ja sitä kautta myös heikompia tuloksia. (Bandura 1997, 39.)

Koulumaailmassa korkean minäpystyvyyden on todettu olevan yhteydessä korkeampiin arvosanoihin, kouluviihtyvyyteen ja prososiaaliseen käyttäytymiseen. Minäpystyvyys vaikuttaa koulumenestykseen sekä suoraan että välillisesti, sillä korkealla minäpystyvyydellä on yhteys myös esimerkiksi sosiaaliseen taitavuuteen ja tunne-elämän tasapainoisuuteen, jotka myös edesauttavat koulumenestystä. (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli 1996, 1207.)

Minäpystyvyys on siis olennainen vaikuttaja siinä, miten oppilaat koulussa toimivat: miten he suhtautuvat annettuun tehtävään, jaksavatko he harjoitella ja kehittää

taitojaan ja miten he reagoivat stressaaviin tai jännittäviin tilanteisiin. Korkea minäpystyvyys vaikuttaa myös olevan yhteydessä siihen, miten helposti oppilaat kokevat tai huomaavat onnistuvansa: oppilaat, joilla on korkea minäpystyvyys, saattavat kokea onnistuvansa muita useammin, vaikka itse tulokset saattaisivat olla samankaltaisia kuin matalampaa pystyvyyttä kokevalla (Määttä 2015, 79). On tärkeää myös muistaa, että korkea minäpystyvyys ei takaa onnistunutta suoritusta: usko omiin kykyihin ei auta, mikäli tarvittavat tiedot ja taidot puuttuvat (Schunk & Zimmerman 2007, 10).

2.2 Lähikäsitteet minäkäsitys ja itsetunto

Minäkäsitys (self-concept) viittaa minäpystyvyyttä laajemmin yksilön ajatuksiin ja kokonaiskuvaan siitä, millainen hän on (Bandura, 1997, 10-11). Se on minäpystyvyyttä kokonaisvaltaisempi ja pysyvämpi käsitys itsestä (Bong & Skaalvik 2003, 2). Koulutai opiskelukontekstissa saatetaan puhua akateemisesta minäkäsityksestä ja -pystyvyydestä. Akateemista minäkäsitystä voidaan myös määrittää oppiainekohtaisena, kuten musiikillinen tai liikunnallinen minäkäsitys. (Bong & Skaalvik 2003, 9.)

Minäpystyvyys ja -käsitys rakentuvat samankaltaisista tietolähteistä. Banduran mukaan minäkäsitykset muotoutuvat omien kokemusten ja merkittävien toisten kautta (Bandura 1997, 10), ja Bong ja Skaalvik (2003) toteavat minäkäsitysten muotoutuvan mm. taitavuuden kokemusten ja merkittävien toisten kautta sekä ympäristöön ja sen asettamiin standardeihin vertaamalla. Ihminen peilaa itseään muihin, arvioi miten muut hänet näkevät, ja tekee siitä päätelmiä, millainen on. (Bong & Skaalvik 2003, 3.) Myös Bandura mainitsee minäpystyvyyden lähteiksi onnistumisen kokemukset ja toisten ihmisen vaikutuksen sekä kannustuksena että vertaiskokemuksina (Bandura 1997, 79).

Minäkäsitykseen kuuluu myös itsetunto. Itsetunto saatetaan arkikielessä sekoittaa minäpystyvyyteen tai minäpystyvyyden ajatellaan olevan osa itsetuntoa. Siinä missä minäpystyvyys viittaa yksilön käsityksiin omista kyvyistään, itsetunto kertoo yksilön arvostuksesta itseään kohtaan. Nämä voivat erota toisistaan merkittävästikin: yksilö saattaa pitää itseään kyvyttömänä tietyssä tehtävässä antamatta tämän vaikuttaa itsetuntoonsa lainkaan. Joku taas saattaa menestyä erinomaisesti, mutta kärsiä silti matalasta itsetunnosta. Usein ihminen kuitenkin tavoittelee menestystä sellaisissa asioissa, jotka kohottavat hänen itsetuntoaan, ja itselle tärkeät asiat vaikuttavat itsetuntoon.

(Bandura 1997, 11; Bong & Skaalvik 2003, 4.) Myös itsetunto rakentuu yksilön omista kokemuksista ja arvostuksista sekä vuorovaikutuksessa ympäristöön ja ympäristön arvostuksiin (Bandura 1997, 11-12).

Minäkäsitystä pidetään ns. menneisyysorientoituneena, kun taas minäpystyvyys suuntaa tulevaan ja yksilön mahdollisuuksiin tulevissa tehtävissä. Molemmat rakentuvat silti voimakkaasti juuri menneiden kokemusten varaan. Minäkäsitys viittaa tämänhetkiseen minään, ja käsitys itsestä ei voi rakentua sellaisen varaan, mitä ei ole vielä tapahtunut. Menneet kokemukset muovaavat myös pystyvyysuskomuksia, mutta tarkastelussa on oma potentiaali tulevaisuudessa. (Bong & Skaalvik 2003, 9-10, 24.) Pystyvyyden kokemus on hyvin tehtävä- ja kontekstisidonnainen ja vaihteleva, vaikkakin toistuvat kokemukset saattavat juurruttaa käsityksen omasta pystyvyydestä tietyssä tehtävässä hyvinkin syvälle (Bong & Skaalvik 2003, 29).

Yleisesti ottaen minäkäsityksen katsotaan vaikuttavan pystyvyysuskomuksia enemmän tunteisiin, esimerkiksi ahdistukseen tai tyytyväisyyteen, ja itsetuntoon. Minäpystyvyys taas liittyy enemmän kognitiivisiin prosesseihin ja itse suoritukseen. Molemmilla on kuitenkin vaikutusta oppilaan motivaatioon, tunteisiin ja itse suoritukseen. (Bong ja Skaalvik 2003, 27-28.)

2.3 Koulumusiikinopetuksen tavoitteena oppilaan pystyvyys ja toimijuus

Koulumusiikinopetuksessa minäpystyvyys on sekä edellytys oppimiselle että opetuksen päämäärä. Samoin musiikkikasvatuksessa musiikki voi olla sekä kasvun väline että kasvun päämäärä (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 31). Jo perusopetuslaissa määritellään koulun perustehtäväksi oppilaan kasvattaminen ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä sekä opiskeluun ja itsensä kehittämiseen tarvittavien valmiuksien välittäminen (Perusopetuslaki 628/1998, 2 §), ja Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan toiminnallinen musiikin opiskelu tukee oppilaan kokonaisvaltaista kasvua (POPS 2014, 422). Musiikkikasvatuksessa viimeaikainen tutkimus on nostanut esiin mm. toimijuuteen kasvattamisen (Karlsen, 2011) ja oppilaan musiikillisen identiteetin ja maailman löytämisen (Juntunen ym. 2014). Kokemus omasta musiikillisesta pystyvyydestä muokkaa omaa identiteettiä ja musiikillinen yhteistoiminta kollektiivista ja/tai

ryhmäidentiteettiä (Karlsen 2012, 139). Keskiössä on siis oppilas, tämän muusikkous ja kokemukset musiikista.

Juntusen (2018) mukaan musiikkikasvatuksessa on viime vuosikymmenien aikana vahvistunut konstruktivististen oppimiskäsitysten vakiintumisesta johtuen ihanne pedagogisesti ajattelevasta, refleksiivisestä opettajasta (Juntunen 2018, 130). Nykyisten musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ihanteita ovat mm. oppilaslähtöisyys, toiminnallisuus, tiedostavuus, kannustavuus ja keskusteleavuus. Opettajan rooli nähdään innostajana, ongelmatilanteiden ratkaisijana, ryhmän jäsenenä, oppijana oppilaiden rinnalla. Tärkeänä nähdään oppilaan oma muusikkous ja opetuksen suhde elämään koulun ulkopuolelle, minkä toteuttaminen kuitenkin tuottaa edelleen haasteita. (Juntunen 2018, 130; Juntunen ym. 2014, 254.) Tämä saattaa johtua siitä, että opettajien on vaikea nähdä oppilaiden vallitsevaa musiikillista maailmaa tai mahdollista tulevaisuutta, tai siitä, että opettajat opettavat niin kuin heitä on opetettu, ei niin kuin oppilaille olisi ehkä parasta (Juntunen ym. 2014, 254). Keskittymällä musiikinopiskelun ”lopputuotteen” sijaan itse prosessiin, voidaan Karlsenin mukaan luoda oppimisympäristöjä, joissa keskiössä on oppilaiden positiiviset kokemukset ja oppiminen. Tällaiset ympäristöt voisivat sytyttää oppilaissa elinikäisen kiinnostuksen musiikkiin sen sijaan, että oppilas leimaa itsensä pahimmassa tapauksessa epämusikaaliseksi. (Karlsen, 2011, 107-108.)

Karlsenin mukaan näitä ihmisen mahdollisuuksia toimia musiikissa tai musiikkiin liittyvissä ympäristöissä voi kutsua musiikilliseksi toimijuudeksi (Karlsen 2011, 11-12). Sosiologi Anthony Giddensin (1984) määritelmän mukaan toimijuus viittaa siihen, että yksilö on aktiivinen tapahtumien toimeenpanija, joka voi vaikuttaa ympäristöönsä ja toimia halutessaan myös toisella tavoin. Mikäli yksilöllä ei ole mahdollisuutta toimia toisin, alkaa tämä toimimisen sijaan vain reagoida. (Giddens, 1985, 9-15.) Pystyvyyden kokemus viittaa samaan: tunteeseen siitä, että voi vaikuttaa ympäristöönsä eikä ole vain olosuhteiden uhri. Ihmisellä, joka kokee, ettei voi saavuttaa teoillaan haluaansa päämäärää tai vaikuttaa omaan elämäänsä tai ympäristöönsä, ei ole syytä toimia alun alkaenkaan. (Bandura 1997, 3.)

Karlsenin mukaan toimijuuden käsite on moniulotteinen, ja sillä voidaan viitata moniin eri asioihin: yksilön autonomiaan tai voimaantumiseen musiikissa,

musisointitilanteisiin tai ylipäänsä musiikin kanssa tekemisissä olemiseen. Karlson itse jakaa musiikillisen toimijuuden musiikin erilaisten käyttötarkoitusten mukaan, joita ovat mm. itsesäätely (esim. tunteiden tai kehollisen kokemusten säätely), oman tai yhteisen identiteetin muodostaminen ja vahvistaminen sekä itse musiikillisten taitojen kehittäminen (Karlson 2011, 11-12). Musiikillinen toimijuus ei siis tarkoita vain soiton tai laulun opiskelua, vaan käsittää myös musiikin kuuntelun, sen käyttämisen erilaisiin tarkoituksiin ja musiikin osana omaa tai ryhmän identiteettiä. Musiikin moninaiset merkitykset ja käyttötavat nuorten elämässä tulisi nähdä mahdollisuutena, mutta niiden käyttö musiikinopetuksessa vaatii opettajalta laajaa tiedostavuutta. (Karlson 2012, 145.)

Musiikkikasvatus koulussa voi auttaa oppilaita löytämään henkilökohtaisia musiikillisiä mielenkiinnon kohteitaan, rakentamaan musiikillista identiteettiä ja ilmaisemaan omia arvojaan (Juntunen ym. 2014, 252). Juntunen ym. kutsuu näitä nimellä ”*imaginary spaces*” eli kuvitellut tilat joihin opettaja voi johdattaa oppilaan, joka ei vielä ole tietoinen omista kyvyistään tai mahdollisuuksistaan musiikissa. Opettaja nähdään oppilaan muusikkouden mahdollistajana: opettaja voi visioida oppilaiden mahdollisuuksia, auttaa heitä löytämään konteksteja, joissa käyttää ja kehittää taitojaan ja tarjota näille työkaluja, joita tavoitteeseen pääsemiseen tarvitaan. Tähän opettaja tarvitsee tietoa oppilaista, näiden tämänhetkisestä tilanteesta ja näiden mielenkiinnon kohteista. (Juntunen ym. 2014, 254-255.) Oppilas ja tämän omat (musiikilliset) prosessit ovat opetuksen keskiössä.

Minäpystyvyyttä tarvitaan, jotta oppilas uskaltaa tunnilla toimia ja tarttua tehtäviin. Aiemmin mainitun perusteella voi todeta, että musiikinopetuksessa, kuten kouluopetuksessa yleensäkin, halutaan kasvattaa oppilaita itsenäiseen toimijuuteen, hyvinvointiin ja itseohjautuvuuteen, mutta se on hankalaa, jos oppilaalta puuttuu usko itseensä tai mahdollisuuksiinsa. Matalat pystyvyyssuskomukset johtavat passiivisuuteen, epäonnistumisen pelkoon ja haluttomuuteen tarttua uusiin haasteisiin (Bandura 1997, 39).

3 Tutkimusasetelma

Tutkimustehtäväni on kartoittaa oppilaiden minäpystyvyyteen liittyvää tutkimusta peruskoulun musiikintuntien kontekstissa. Haluan selvittää, millaisia keinoja musiikinopettajalla voisi olla huomioida minäpystyvyyssinformaation lähteitä musiikintunneilla, ja millä muilla keinoin opettaja voi tukea oppilaan minäpystyvyyttä ja siten vaikuttaa positiivisesti oppilaiden osallistumiseen ja oppimiseen musiikintunnilla.

Tutkimuskysymykseni on:

Miten musiikinopettaja voi tukea oppilaan minäpystyvyyttä peruskoulun musiikinopetuksessa?

3.1 Tutkimusmetodi

Tutkimusmenetelmäni on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Kirjallisuuskatsauksessa tutkija pyrkii selvittämään, mistä näkökulmista tai miten tutkimuksen aihetta on jo tutkittu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 115). Se on siis ”tutkimusta tutkimuksesta”, jolla on tarkat menetelmät ja pelisäännöt (Salminen 2011, 1). Katsauksesta tulisi tulla ilmi tutkimusaiheen keskeisimmät näkökulmat, merkittävimmät tutkijat ja tärkeimmät tutkimustulokset, joihin uusi tutkimus liitetään. Katsauksessa pyritään tuomaan tutkimustietoa esiin monipuolisesti, rehellisesti ja huolellisesti kuitenkin tutkijan valitsemassa näkökulmassa ja tutkimusongelmassa pysyen. Näin kirjoittaja ei vain kartoita tai uskollisesti raportoia aiempia tutkimuksia aiheesta, vaan vastaa omaan tutkimuskysymykseensä keskustellen aiemman tutkimustiedon kanssa huolellisesti valikoiden ja argumentoiden (Hirsjärvi ym. 1998, 115-116). Tutkija pyrkii rakentamaan aineistosta synteisiä eli yhteenvedoita vertaamalla tutkimuksia keskenään ja etsimällä yhteisiä piirteitä (Hirsjärvi ym. 1998, 116; Salminen 2011, 13). Kirjallisuuskatsaus on systemaattinen, kun kiinnitetään huomiota käytettyjen lähteiden keskinäiseen yhteyteen ja tekniikkaan, jolla tulokset on hankittu (Salminen 2011, 4). Kirjallisuuskatsaus tuo esiin ja arvioi tutkittua tietoa, luo uutta tietoa ja voi myös tuoda esiin mahdollisia puutteita tai jatkotutkimuksen aiheita (Salminen 2011, 3, 9).

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen (Hirsjärvi ym. 1997, 161) ja tutkimusotteeltaan hermeneuttinen. Hermeneutiikka pyrkii ymmärtämään ilmiöiden

merkityksiä. Ymmärrys tai tulkinta eivät synny tyhjästä, vaan ymmärrys rakennetaan aina aiemman ymmärryksen (ns. esiymmärryksen) varaan/päälle, josta syntyy ns. hermeneuttinen kehä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34-35.)

3.2 Tutkimusprosessi

Kerään aineistoa sähköisesti kotimaisista ja kansainvälisistä tiedonhakuprosesseista (esim. Finna, EBSCO). Lisäksi etsin painettua aineistoa Taideyliopiston ja Helsingin yliopiston kirjastojen kokoelmista. Käytän minäpystyvyyteen ja -käsitykseen liittyviä hakusanoja, kuten minäpystyvyys (self-efficacy), minäkäsitys (self-concept) minäpystyvyyden tukeminen (building self-efficacy, fostering self-efficacy) sekä toimijuus (agency). Lisäksi tarkensin tuloksia musiikkiin ja koulutukseen liittyvillä hakusanoilla, kuten musiikki (music), musiikkikasvatus ja koulumusiikinopetus (music education) sekä peruskoulu (school, primary school, secondary school). Lisäksi etsin tutkimusaineistoni lähteiden kautta lisää tutkimukseni kannalta oleellista aineistoa.

Opetuksen käytännöt ja arvot ovat usein kulttuurisidonnaisia ja koulujärjestelmät erilaisia. Koska tutkimukseni liittyy suomalaisen peruskoulun musiikintuntien kontekstiin, haluan tutkia erityisesti materiaalia, jossa on tutkittu tai joka heijastaa Suomen peruskoulun käytäntöjä ja arvoja. Pyrin löytämään mahdollisimman paljon Suomessa tehtyjä tutkimuksia. Koska tutkimukseni keskeinen aihe, minäpystyvyys, on kuitenkin universaali, myös kansainvälinen materiaali soveltuu tutkimukseeni. Suomessa on tutkittu melko vähän minäpystyvyyttä maisteritutkielmia korkeammalla tasolla ja musiikkikasvatuksen tieteenalalla, ja tutkimukset keskittyvät enemmän aikuisten, esimerkiksi opettajien, pystyvyyssuomuksiin. Kansainväliselläkin musiikkikasvatuksen kentällä on melko vähän tutkimusta juuri oppilaiden minäpystyvyydestä ja koulumusiikinopetuksen kontekstissa. Käytän tutkimuksessani siksi materiaalia myös muiden kouluaineiden parissa tehdystä tutkimuksesta, mutta rajaan pois esimerkiksi musiikin harrastamiseen tai yksilöopetukseen liittyvät tutkimukset, sillä haluan rajata työni koskemaan peruskouluopetusta. Samoin luonnollisesti poissuljettuja ovat opettajien tai aikuisten minäpystyvyyteen liittyvät tutkimukset.

Pyrim löytämään monipuolisia ja luotettavia aineistoja, esimerkiksi vertaisarvioituja artikkeleita, väitöskirjoja, opaskirjoja ja maisteritutkielmia. Aineistoni sisältää laadullista ja teoreettista materiaalia psykologian, musiikkikasvatuksen ja muiden

kasvatustieteiden aloilta. Keskeistä tutkimukselleni oli ymmärtää minäpystyvyyden käsitettä ja siihen nostavasti tai laskevasti vaikuttavia tekijöitä, minkä vuoksi psykologian alan tutkimus minäpystyvyydestä muodostaa työlleni pohjan ja myös suuren osan tulosaineistoista. Banduran (1997) minäpystyvyysteoria kulkee punaisena lankana läpi koko työni ja peilaan siihen löytämäni tulosaineistoa.

Keskityn mahdollisimman uuteen materiaaliin, jotta katsauksessani pääsee esiin tuorein ja uusin tutkimus. Suomen koulujärjestelmä on murroksessa mm. uuden opetussuunnitelman, digitalisaation ja monikulttuurisuuden lisääntymisen myötä. Siksi haluan käyttää aineistoa, joka vastaa mahdollisimman hyvin koulumaailman nykyistä todellisuutta – vaikkakin tutkimus on aina auttamattomasti myöhässä uusimpiin tapahtumiin verraten.

Aineistohaku kesti tutkimuksen alusta aivan loppuun asti, sillä aineiston lukeminen ja tutkimuksen kirjoittaminen herätti jatkuvasti uusia kysymyksiä. Tutkimuskysymykseni tarkentui lopulliseen muotoonsa melko varhain, mutta sopivan materiaalin löytämiseen liittyvät haasteet pitkittivät kirjoitusprosessin alkua. Tiedonhaun prosessi kesti noin seitsemän kuukautta ja kirjoittaminen noin neljä kuukautta. Pyrin työskentelemään säännöllisesti, jotta pysyisin tutkimukselleni asettamassa aikataulussa ja jotta työ pysyisi vireillä koko ajan. Työskentelyssä apuna oli Sibelius-Akatemian tarjoama, tutkimusopintoihin kuuluva viikoittain kokoontuva tutkijakollegayhteisö ja ohjaava opettaja, jotka tukivat työn etenemistä sekä laadullisesti että aikataulullisesti.

3.3 Eettiset kysymykset

Pyrin tutkimuksessani noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen (Tenk 2012) mukaan. Hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen edistää sekä tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta että sen eettisyyttä (Tenk 2012, 6). Hyvään käytäntöön kuuluu mm. rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, kriittisyys, järjestelmällisyys ja eettisyys (Hirsjärvi ym., 1997, 25-26; Tenk 2012, 6). Tieteellistä vilppiä taas on esimerkiksi plagiointi, tulosten sepittäminen, anastaminen tai vääristely. Plagiointiin lukeutuu mm. puutteellinen tai epämääräinen viittaaminen tai toisen kirjoittajan tekstin tai tulosten luvaton lainaaminen tai kopiointi (Hirsjärvi ym. 1997, 113; Tenk 2012, 9.) Otan kaikessa huomioon

ohjaavan opettajan ja ympäröivän tutkijayhteisön kommentit ja parannusehdotukset, jotta työni olisi mahdollisimman korkeatasoinen ja luotettava.

Kirjallisuuskatsaus on nimensä mukaisesti tutkimusta jo olemassa olevasta tiedosta (Salminen 2011,1). Siinä aineiston valinta ja tulkinta on siis erityisen suuressa roolissa. Pyrin tämän vuoksi valitsemaan lähdeaineistoni mahdollisimman puolueettomasti ja monipuolisesti. Huolellisuus aineiston valinnassa varmistaa työn luotettavuuden lisäksi sen, että tutkimuksessa käytetään tutkimuksen kannalta asianmukaista ja tutkimusaiheeseen suoraan liittyvää kirjallisuutta (Hirsjärvi ym. 1998, 115). Varmistaakseni tutkimukseni luotettavuuden käytän tutkimuksessani vain vertaisarvioituja, luotettavia ja tieteellisen tiedon määritelmät täyttäviä lähteitä. Pyrin myös noudattamaan tarvittavaa huolellisuutta lähdemerkintöjen ja viittausten merkitsemisessä kunnioittaakseni lainaamieni kirjoittajien ja tutkijoiden työtä, antaakseni niille kuuluvan arvon ja välttääkseni kaikenlaista plagiointia. (Tenk 2012, 6-7.) Täsmällisillä lähdemerkinnöillä myös varmistetaan, että lukija erottaa selvästi kirjoittajan oman ajattelun ja lähteisiin viittaamisen, ja pääsee halutessaan helposti alkuperäisen tiedon lähteille (Hirsjärvi ym. 1997, 327-328).

Ymmärrän oman positioni suhteessa tutkimusaiheeseen ja noudatan erityistä tarkkaavaisuutta työni puolueettomuuden ja totuudellisuuden suhteen, jotta mahdolliset ennakkokäsitykseni ja omat kokemukseni ja näkemykseni koulun musiikinopetuksesta eivät pääsisi vaikuttamaan työhöni. Jo aihevalinta ja tutkimuskysymyksen muotoilu ovat eettisiä ratkaisuja (Hirsjärvi ym. 1997, 27). Objektiivisuutta on noudatettava sekä menetelmällisissä kysymyksissä, kuten aiheen ja aineiston valinta ja tulkinta, tutkimustulosten raportointi, että kielellisissä valinnoissa. Tutkijan tulee ilmaista tuloksia neutraalisti ja tasapuolisesti, itsensä häivyttäen. (Hirsjärvi ym. 1997, 287.) Kirjoittaessa on huomioitava myös selkeys ja yksinkertaisuus, jotta lukijan on helppo ymmärtää lukemaansa (Hirsjärvi ym. 1997, 26). Pyrin tuomaan aineistosta esiin monenlaisia näkökulmia ja myös toisilleen vastakkaisia mielipiteitä ja tutkimustuloksia, mikäli niitä löytyy (Hirsjärvi ym. 1997, 115, 287).

4 Tulokset

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia. Olen kartoittanut peruskoulun oppilaiden minäpystyvyyteen liittyvää tutkimusta koulun musiikinopiskelun kontekstissa ja tutkinut, mitä keinoja musiikinopettajalla on tukea oppilaan minäpystyvyyttä. Olen etsinyt aineistosta vastauksia siihen, miten opettaja voi huomioida työssään minäpystyvyyden neljää informaatiolähdettä: onnistumisen kokemuksia, sijaiskokemuksia, oppilaan sanallista tukemista ja oppilaan tunnetilaa, ja lopuksi esittelen mitä muita keinoja opettajalla on tukea oppilaan pystyvyyden muodostumista.

4.1 Onnistumisen kokemukset

Koska onnistumisen kokemukset ovat tärkein pystyvyyden lähde (mm. Bandura 1997, Bong & Skaalvik 2003, Zelenak 2015, Määttä 2015), opettajan on tärkeää luoda oppilaille mahdollisuuksia onnistua. Tehtävien sopiva vaikeustaso on tässä avainasemassa. Liian vaikeissa tehtävissä oppilaat suoriutuvat heikosti, mikä laskee motivaatiota ja pystyvyyden tunnetta (Zelenak 2015, 400). Tehtävien tulee kuitenkin olla tarpeeksi haastavia, jotta oppilas kokee tehtävät mielekkäiksi ja onnistumiset onnistumisiksi. Menestyksen on oltava aitoa ja tunnettava siltä. (Bucura 2019, 8.) Liian helppo tehtävä ei motivoi vaan voi jopa syödä oppilaiden intoa, ja liian helposta tehtävästä suoriutuminen ei myöskään erityisesti kasvata itseluottamusta: suoritus, joka ei vaadi tekijältään yhtään mitään, ei ole erityisen palkitseva (Bandura 1997, 120).

Haasteet ohjaavat oppilasta refleктоimaan omaa toimintaansa ja keksimään ratkaisuja (Richardson 2017, 98), mikä tukee oppilaan itsenäistä toimijuutta. Myös tehtävän saaminen valmiiksi koetaan onnistumisena. Se kasvattaa uskoa omiin kykyihin, mikä taas enteilee suurempaa tehtäviin sitoutumista. (Määttä 2015, 67; Bucura 2019, 8.) Opetuksessa tulisikin Bucuran (2019) mukaan olla tasapaino lyhyen ja pitkän tähtäimen tehtävien välillä, sillä molemmat ovat pystyvyyden ja oppimisen kannalta olennaisia: nopeasti saavutetut maalit pitävät yllä pystyvyyden kokemusta ja motivaatiota, mutta myös vaikeampia tehtäviä tarvitaan Bucuran sanoin ”enemmän kuin vain yksi lukukauden loppuesitys” (Bucura 2019, 8). Itseluottamus kasvaa eniten, mikäli oppilas keksii itse ratkaisun tai kokee selviävänsä haasteesta ilman apua (Richardson 2017, 98).

Tehtävien eriyttäminen eri vaikeustasoille voi olla toimiva työväline taata onnistumisen kokemuksia eri tasoille oppilaille. Eriyttämisen avulla jokaiselle oppilaalle voi tarjota sekä sopivasti haastetta, jotta tehtävä on mielekäs, että aidon mahdollisuuden onnistua ja myös kokea saavuttaneensa jotain. (Bucura 2019, 8.) Hendricks toteaaakin, että opettajan tulisi pystyä löytämään tasapaino haasteen ja taidon välillä (Hendricks 2015, 33). Tämä kuitenkin vaatii paljon tietoa oppilaista, mikä vaikeuttaa eriyttämisen toteuttamista käytännössä. (Bucura 2019, 8.) Tehtävien valitsemisen oppilaille sopivalle taitotasolle voi kuitenkin katsoa kuuluvan opettajan ammattitaitoon (Saarikallio 2009, 227).

Musiikissa heikommin pärjäävät oppilaat saattavat kokea vähemmän onnistumista ja ns. flow-kokemuksia musiikintunneilla. Siksi musiikinopettajan tulisi keksiä tapoja rohkaista oppilaita ja kiinnittää erityistä huomiota siihen, että myös heikommin pärjäävät oppilaat pystyisivät kokemaan onnistumista. (Hendricks 2015, 33.) Omien vahvuuksiensa löytäminen ja käyttäminen lisää itseluottamusta ja onnistumisen tunnetta (Salovaara & Honkonen 2011, 113). Omien kiinnostuksen kohteidensa parissa työskentely on myös todennäköisesti motivoivaa. Oppilaan vahvuuksia ja mielenkiinnon kohteita kannattaa siis sisällyttää opetukseen. Myös perusopetuksen opetussuunnitelma ohjaa huomioimaan oppilaiden omat mielenkiinnon kohteet (esim. POPS 2014, 422). Opettajan on kuitenkin oltava tarkkana kannustettaessa yksilöä tai ryhmää, jolla arvioi olevan heikot mahdollisuudet oppia tietty taito tai selviytyä tehtävästä. Tällaisessa tapauksessa opettaja saattaa usein esimerkiksi antaa vain helppoja tehtäviä, ylistää keskinkertaisestakin suorituksesta, antaa epäjärjestelmällistä palautetta ja tarjota jatkuvasti apua. Tällainen käytös on kuitenkin omiaan vain lisäämään pystymättömyyden tunnetta, sillä ihmiset ovat yleensä taitavia näkemään väheksyvän asenteen toiminnan takana. Pienet lapset eivät välttämättä vielä osaa epäillä kehujen aitoutta ja saattavat uskoa epärealistisiakin kannustuksia. (Bandura 1997, 102.)

Oppilaiden jakaminen yhtyeisiin taitotasojen mukaan voisi Zelenakin mukaan olla yksi ratkaisu näkyvien tasoerojen häivyttämiseen (Zelenak 2015, 400). Toisaalta ryhmiin jakamisella voi olla myös pystyvyyttä laskevia seurauksia etenkin niille oppilaille, jotka jäävät ns. alemman tason ryhmiin. (Schunk & Pajares 2002, 20). Rosevear (2010) painottaa eri tasoisten soittajien yhteissoittoa mahdollisuutena: eriyttäminen mahdollistaa kaikkien aktiivisen osallistumisen, ja eri taitotasoista huolimatta kaikki

voivat yhä musisoida yhdessä (Rosevear 2010, 23). Myös Bucura huomauttaa, että oppilaille olisi hyvä selkeyttää, että musiikin olennaista ei ole täydellinen lopputuote, vaan aktiviteetti, josta saa nauttia muiden kanssa ja jossa voi koko elinikänsä työskennellä ja kehittyä (Bucura 2019, 9-10).

Musiikin harrastamisella ja/tai vapaa-ajalla kuuntelemisella on havaittu olevan yhteys korkeampaan musiikilliseen minäpystyvyyteen (Richie & Williamon 2011, 155-156; Räisänen 2013, 60-61). Räisänen pohtii, voisiko koulun järjestämä kerhotoiminta, esimerkiksi bändisoittomahdollisuus, tuoda oppilaille pystyvyyttä kohottavaa harrastuneisuutta (Räisänen 2013, 73). Musiikin kuuntelu kasvattaa musiikillista ymmärrystä ja onnistuu ilman soittotaitoakin (Richie & Williamon 2011, 156), joten kuuntelun sisällyttäminen musiikkituntien työtappoihin voisi kohottaa oppilaiden pystyvyyttä.

Rosevearin (2010) mukaan oppilaat nimeävät tehtävästä nauttimisen tärkeimpänä syynä omalle pärjäämiselleen niin lempikouluaineessaan, muissa kouluaineissa kuin muissakin tehtävissä (Rosevear 2010, 22). Rosevear lainaa Elliottia (1995) kuvaillessaan, että nauttiminen on tässä muutakin kuin hauskanpitoa tai halujen tyydyttämistä: se on syvää iloa, joka syntyy saavuttaessa vaivannäöllä jotain, minkä pitää haasteena tai tärkeänä (Rosevear 2010, 22; Elliott 1995, 115). Vaivannäkö on siis olennainen osa onnistumisen kokemuksesta ja siitä seuraavaa positiivista tunnetta, ja toisaalta onnistuminen ja tehtävästä nauttiminen kulkevat käsi kädessä.

Etenkin yläasteikäisten oppilaiden pahin pelko voi olla epäonnistuminen, eräänlainen kasvojen menettäminen luokan edessä. Esimerkiksi Honkalan tutkimuksessa (2015) yhdeksi musiikinopettajan tärkeimmistä ominaisuuksista paljastui se, että tämä ei pakota ketään ”esiintymään” luokan edessä (Honkala 2015, 10). Esiintyminen voi kuitenkin olla hyvä keino kohottaa pystyvyyden tunnetta, mikäli yleisö on vastaanottavainen ja oppilaat kokevat hallitsevansa esitettävän materiaalin, huomauttaa Zelenak (2015). Esiintyminen on aitoa musisointia, joka voi motivoida oppilaita, tukea oppilaan muusikkouden kokemuksesta, kasvattaa uskallusta ja kehittää esiintymisen taitoja (Hallam, Creech & McQueen 2017, 270-272). Siihen liittyvää stressiä tai ahdistusta kannattaa käsitellä oppilaiden kanssa, ja opettaja voikin opettaa kontrolloimaan jännitystä esiintymistilanteissa (Zelenak 2015, 400).

Tehtävässä onnistuminen ei vielä riitä kohottamaan pystyvyysuskomuksia, mikäli oppilas ei huomaa omaa kehittymistään tai tunnista onnistunutta suoritusta. Lasten ja aikuisten käsitys onnistumisesta voi vaihdella merkittävästikin: lapsi ei aina tunnista onnistunutta suoritusta, tai oppilaiden ja opettajien käsitys onnistuneesta suorituksesta voi jo lähtökohtaisesti olla erilainen (Määttä 2015, 79). Matala minäpystyvyys myös aiheuttaa usein onnistumisen vähättelyä tai selittelyä, jolloin onnistuminen syyksi selitetään esimerkiksi tuuri tai tehtävän helppous, ja pystyvyysuskomusten kohottaminen vaatii varsin suuren määrän onnistumisia (Bandura 1997, 83). Siksi opettajan tulisi onnistumisten tukemisen lisäksi varmistaa, että oppilaat huomaavat oman kehityksensä (Schunk & Zimmerman 2007, 21). Positiivisella ja kannustavalla palautteella on yhteys positiivisiin tunteisiin ja opettajan palaute voi saada aikaan onnistumisten tunteen (Koikkalainen & Tommila 2018, 49-50). Opettaja voi kohottaa saavutuksesta juontuvaa onnistumisen tunnetta palautteella tehdystä työstä, tarjoamalla oppilaalle mahdollisuuden esitellä tuotostaan muille ja korostamalla oppilaalle tämän kasvua (Bucura 2019, 8). Tällainen onnistumisten huomioiminen voi kasvattaa luokassa toisia kannustavaa ilmapiiriä, jossa myös luokkatoverit oppivat antamaan toisilleen positiivista palautetta onnistumisista (Richardson 2017, 99). Oppimisen huomaamista voi edistää myös sisällyttämällä opiskeluun itsearviointia ja oppimisen taitoja, joista kerrotaan lisää luvussa 4.5, ”Oppimisen ja itsesäätelyn taidot”.

Vaikka onnistumisen ja taitavuuden kokemukset kannustavat oppijaa monin tavoin, myös epäonnistuminen kuuluu elämään ja oppimiseen ja koulussa harjoitellaan myös sitä: perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan epäonnistumisia voi hyödyntää ”oppimista edistävällä ja oppilaita kunnioittavalla tavalla”, kun oppilaita ohjataan reflektoimaan omaa tai yhteistä työskentelyä ja annetaan ja saadaan siitä rakentavaa palautetta. Tämä kehittää myös (itse)arvioinnin taitoja. (POPS 2014, 47.) Joskus, esimerkiksi uutta taitoa tai teknisesti haastavaa musiikkikappaletta opetellessa, epäonnistuminen on aluksi jopa väistämätöntä. Vain, jos oppilas ei pelkää yrittää ja ensin epäonnistua, tämä voi lopulta oppia suoritukseen kuuluvat osatekijät ja päästä haluamaansa lopputulokseen. (Taft 2019, 24.)

4.2 Sijaiskokemukset ja mallioppiminen

Pystyvyyden kokemuksen kannalta omien vertaisten merkitys on erityisen suuri uusissa tehtävissä: oppijalla ei ole aiempaa kokemusta tehtävästä eikä hän ehkä voi päättellä aiemman suorituksensa tai osaamisensa perusteella, miten tulee pärjäämään. (Bandura 1997, 87). Myös mallioppiminen on erityisen tärkeää opittaessa täysin uutta taitoa, jota oppijalla ei ole mahdollisuutta oppia ilman esimerkkiä (Schunk 1987, 150). Lapsuudessa ja nuoruudessa joutuu jatkuvasti uusien haasteiden eteen, jolloin vertaisten merkitys korostuu (Schunk & Pajares, 2002, 19). Vertaisten merkitys voi korostua myös tilanteissa, johon luonnostaan liittyy vertailua (Hendricks 2016, 34). Musiikkitunnilla tällaisia tilanteita saattaisivat olla esimerkiksi koe- tai esiintymistilanteet tai varsin arkipäiväinenkin luokan edessä musisointi.

Vaikka yleisesti ottaen onnistuva malli kohottaa pystyvyyden tunnetta enemmän heikommin suoriutuva, voi sellaisen mallin onnistuminen, jolla on aluksi samankaltaisia vaikeuksia tehtävässä kuin itsellä ja johon näin ollen samaistuu kaikkein eniten, kohottaa tarkkailijan pystyvyyttä. Mallisuoritus, joka sisältää pieniä virheitä, on myös hyödyllinen oppimisstrategioiden kannalta: muiden virheistä tai virheen korjaamisesta voi oppia, sillä ne sisältävät informaatiota, jota ns. täydellisessä tai virheettömässä suorituksessa ei ole. (Schunk & Zimmerman 2007, 21-22.) McTigue ja Liew (2011) ehdottavatkin, että itse suorituksen mallintamisen lisäksi opettaja voi tarjota oppilaille malleja oppimis- tai työskentelystrategioista tai ongelmatilanteiden ratkaisusta. Opettaja voi esimerkiksi kertoa, mitä itse tekee, jos työ ei suju. Koska oppilaat samaistuvat voimakkaammin vertaisiinsa, opettaja voi myös ohjata oppilaita jakamaan toisilleen omia selviytymiskeinojaan. (McTigue & Liew 2011, 117.) Oppilaat saattavatkin luontaisesti etsiä apua toisiltaan ja myös tarjota mielellään apua toisilleen, ja tätä kannattaa tukea (Richardson 2017, 97-98).

Malli, joka on jollain tapaa liian erilainen itsestä tai tuntuu ylivertaiselta itseän verrattuna, voi aiheuttaa vahvan torjuntareaktion. Mikäli oppilas näkee ympärillään pelkkiä onnistumisia, ja itse kokee tehtävän vaikeaksi, tämän pystyvyyduskokemukset voivat laskea (Taft 2019, 26). Bucura (2019) mainitsee esimerkkinä toverin, joka on käynyt monta vuotta laulutunneilla, ja aiheuttaa kanssaoppijoille pystyvyyden tunteen romahduksen: ”Tietenkin HÄN nyt osaa, kun on opiskellut ja niin lahjakas”, ja vie muilta halun edes yrittää. Musiikinopettajan tulee olla tietoinen siitä, kuinka

herkästi oppilaat vertailevat itseään muihin, ja tukea oppimiseen, kasvuun ja prosessiin keskittyvää ilmapiiriä taitavuuden ja täydellisen lopputuloksen korostamisen sijaan. (Bucura 2019, 8-9).

Musiikinopettajan on tärkeää näyttää itse mallia näyttämällä itsensä haavoittuvana ja ei-kaikkietävänä, sillä myös oppilaat joutuvat jatkuvasti asettamaan itsensä haavoittuvaksi muiden edessä. Opettaja voi esimerkiksi ottaa opetukseen mukaan soittimia, joissa itse on epävarma, ja antaa esimerkkejä virheestä oppimisesta kiinnittämällä tunneilla oppilaiden huomion omiin ”virheisiinsä” ja selviytymiskeinoihinsa. Näin opettaja rakentaa ryhmään luottamusta ja ilmapiiriä, jossa jokainen uskaltaa tehdä riskejä, tehdä ja oppia. (Bucura 2019, 9.)

Ryhmän motivaatio vaikuttaa myös yksilön motivaatioon joko kohottavasti tai negatiivisesti (Schunk & Pajares 2002, 19). Ryhmä voi esimerkiksi vahvistaa yksilön opiskelumotivaatiota, mikäli ryhmällä on yhteinen tavoite, jonka eteen jokainen tekee töitä. Tällöin yksilöllisestä prosessista tulee myös ryhmän yhteinen prosessi. Ryhmän motivaatio voi myös kantaa, jos yksilön innostus horjuu. (Salovaara & Honkonen, 2011, 109.)

Kohottaakseen oppilaan minäpystyvyyttä mallien kautta opettaja voi altistaa oppilaita hyvälle vertaiskokemuksille, tarjota innostavia malleja ja antaa vahvistavaa ja kannustavaa palautetta. Opettaja voi huomioida samaistuttavan mallin merkityksellisyyden tarjoamalla oppilaille mahdollisimman paljon erilaisia malleja, jotta mahdollisimman moni voisi löytää samaistumiskohteen. (Schunk & Zimmerman 2007, 21-22.) Bucura esittää, että tarjoamalla oppilaille erilaisia malleja erilaisista musiikin harrastajista tai harrastusryhmistä (esimerkiksi kutsumalla tällaisen ryhmän vieraaksi musiikkitunnille), voi samalla valottaa oppilaille myös musiikin merkitystä elinikäisenä oppimisen ja ilon lähteenä: usein musiikki näkyy yhteiskunnassa vain ammattilaisten tekemänä tuotteena esimerkiksi radiossa, elokuvissa tai konserteissa, ja oppilas voi ymmärrettävästi tuntea olonsa epävarmaksi verrattuna näihin malleihin (Bucura 2019, 9-10). Opettaja voi kiinnittää huomiota myös esimerkiksi siihen, kenet pyytää ensimmäisenä luokan eteen kokeilemaan jotain uutta, jotta pystyvyyttä kohottava vaikutus olisi mahdollisimman suuri. Virheettömin suoritus ei välttämättä ole paras vaihtoehto. (Taft 2019, 26.) Oppimiskeskeinen, hyväksyvä ja salliva ilmapiiri tukee hyviä vertaiskokemuksia (Bucura 2019).

4.3 Sanallinen tukeminen

Sanallinen tukeminen on ennalta-arvaamaton väline: se voi joko nostaa tai laskea pystyvyysuskomuksia riippuen mm. oppilaan asenteesta kannustajaa tai tehtävää kohtaan, oppilaan aiempien kokemusten perusteella tai sen perusteella, miten kannustettava tehtävä tulee lopulta sujumaan (Bandura 1997, 102-105). Salovaara ja Honkonen (2011) huomauttavatkin, että palaute on ihmiselle hyvin tunneherkkä asia, eikä ole yhtä ainuttakaan oikeaa mallia onnistuneeseen palautteenantoon (Salovaara & Honkonen 2011, 117). Opettaja voi olla oppilaille yksi musiikin roolimalli, ja opettajan sanat voivat jäädä kaikumaan oppilaiden mieliin (Bucura 2019, 9). Opettaja ei ole aina tietoinen pienien eleiden tai sanojen vaikutuksesta tai omasta merkityksestään oppilaille. Opettajan on harkittava tarkkaan, mitä ja miten viestii (Koikkalainen & Tommila 2018, 63).

Salovaara ja Honkonen (2011) listaavat joitain palautteen antamisen peruseriaatteita: palaute tulee aina kohdistaa tekemiseen, ei persoonaan; hyvä palaute on konkreettista, perusteltua ja rehellistä; palautetta ei kannata antaa liian monesta asiasta samalla kertaa; palautteen antamiselle tulee olla rauhallinen ja sopiva paikka ja aika (Salovaara & Honkonen 2011, 116-117). Minäpystyvyyttä tukee palaute, joka on tarkkaa, paikkansapitävää ja korostaa oppilaan prosessia (”Olet tainnut tehdä kovasti työtä”) ominaisuuksien sijaan (”Oletpa fiksu”). Palautteen tulee keskittyä oppilaan tämänhetkiseen osaamiseen ja jo tapahtuneeseen kehitykseen. (McTigue & Liew 2011, 117.) Myös Bucura (2019) toteaa, että palautteen tulisi olla henkilökohtaista, merkityksellistä, yksityiskohtaista ja oppilaan tavoitteet huomioivaa ja rehellistä. Opettaja voi myös osoittaa kiinnostusta oppilaan työhön pitkin matkaa: kysyä kysymyksiä ja todella kuunnella oppilaan vastauksia. (Bucura 2019, 9.) On hyvä myös varmistaa väärinkäsityksien ja -tulkintojen välttämiseksi, että oppilas on ymmärtänyt palautteen oikein (Salovaara & Honkonen 2011, 117).

Palautteessa ja oppilaan ohjaamisessa tulee auttaa palautteen saajaa löytämään omia vahvuuksiaan (Salovaara & Honkonen 2011, 117). Antamalla oppilaalle myönteistä palautetta tämän vahvuuksista voi auttaa oppilasta tunnistamaan ja käyttämään taitojaan, vahvistaa tämän osaamisen ja pystyvyyden tunnetta sekä innostaa oppilasta harjoittelemaan myös niitä taitoja tai tehtäviä, joissa tällä on enemmän vaikeuksia (Salovaara & Honkonen, 2011, 113).

Ihmisestä ei tule taitavampaa vain hokemalla, että hän on pystyvämpi kuin kuvittelee-
kaan. Banduran (1997) mukaan sosiaalinen tuki toimii parhaiten osana laajempaa ke-
hitysstrategiaa, jossa kannustuksen lisäksi suunnitellaan kehitystä eteenpäin. Paras tu-
los tulee nojaamalla jo olemassa olevaan taitoon, nostamalla yksilön uskoa omiin ky-
kyihin, esittelemällä tarvittava uusi taito, miettimällä tarvittavat askeleet sen haltuun
ottamiseksi ja antamalla palautetta kehityksestä. (Bandura 1997, 105.) Myös Taft
(2019) toteaa, että pystyvyyttä kohottaa parhaiten kannustus, jonka mukana tarjotaan
käytännön apua tavoitteen saavuttamiseen (Taft 2019, 26). Pelkkää kannustusta tehok-
kaampi on siis rohkaisu, johon yhdistetään konkreettista apua eteenpäin pääsemiseen.

Palautetta tulisi aina antaa vain syystä. Perusteeton kehu menettää nopeasti merkityk-
sensä ja uskottavuutensa. Kannustus tehtävään, jota oppilas ei voi toteuttaa, toimii
juuri päinvastoin kuin hyvää tarkoittava kannustaja on toivonut: epärealistiset odotuk-
set omista kyvyistä voivatkin johtaa epäonnistumiseen ja valtavaan pettymykseen.
Kaunisteltu palaute ja epärealistinen kannustus voi siis olla jopa haitallista sekä oppi-
miselle että minäpystyvyydelle. (Bandura 1997, 105; McTigue & Liew 2011, 117).
Palautteen saaja myös usein huomaa kaunistelun ja epäaidon palautteen, mikä mitätöi
sekä palautteen että palautteen antajan uskottavuuden (Bandura 1997, 102). Opettajan
kehut saatetaan myös joskus lukea opettajan rooliin kuuluviksi, mikä vähentää niiden
uskottavuutta oppilaan silmissä, kun taas vertaisten sanat saatetaan kokea aidompina
ja autenttisempina ja niillä saattaa olla oppilaalle opettajan sanoja suurempi merkitys
(Mattila & Nissinen 2017, 51).

Jain, Bruce, Stellern ja Srivastava (2007) tutkivat, millainen palaute vahvistaa pysty-
vyyttä eniten. Oppilaita kehuuttiin joko heidän vaivannäöstään ja työnteostaan, lahjak-
kuudestaan, näiden yhdistelmästä tai ei erityisesti kummastakaan. Minäpystyvyyttä
kohotti eniten palaute vaivannäöstä. (Jain ym. 2017, 9-10.) Jain ym. huomauttavat, että
tulos ei käy yksiin Schunkin (1983) samanlaisen tutkimuksen kanssa, jossa tulos oli
päinvastainen: minäpystyvyys nousi eniten oppilailta, joita kehuuttiin lahjakkaiksi. Syy
saattaa löytyä iästä: Schunkin tutkimuksessa oppilaat olivat nuorempia, jolloin käsitys
lahjakkuudesta voi olla erilainen kuin ko. tutkimuksen kahdeksaluokkalaisilla. (Jain
ym. 2007, 11; kts. Schunk 1983.) Joka tapauksessa opettajan tulee olla tietoinen siitä,
mihin kohdistaa palautteensa.

Syvään juurtunut käsitys musiikillisen taitavuuden, ”musikaalisuuden”, synnynnäisyydestä voi saada oppilaan lokeroimaan itsensä musikaaliseksi tai ei-musikaaliseksi (Honkala 2015, 46). Sen vuoksi musiikinopettajan tulisi korostaa sanavalinnoissaan oppimista, pitkäjänteistä työntekoa, henkilökohtaista kehitystä ja kasvua lahjakkuuden tai muiden synnynnäisten ominaisuuksien, kuten kauniin äänenväriin, sijaan (Bucura 2019, 10). Myös Rosevear (2010) toteaa, että mikäli oman työn merkitystä oppimiselle vahvistetaan lahjakkuudesta puhumisen sijaan, oppilaat jaksavat todennäköisemmin tehdä töitä oppimisen eteen (Rosevear 2010, 17).

Koikkalainen & Tommila (2018) tutkivat viidesluokkalaisten käsityksiä palautteen merkityksestä oppimiselle. Tutkimuksessa nousi esiin sekä positiivisen että korjaavan, ns. negatiivisen palautteen tärkeys. Niin sanotun myönteisen eli onnistumisesta kehuvan palautteen koettiin lisäävän minäpystyvyyttä, uskoa omiin kykyihin, itsevarmuutta ja opiskeluintoa. Oppilaat kuvailivat, miten opettajan kannustus auttoi jaksamaan yrittää uudestaan ja rohkaisi kokeilemaan eri asioita. Erityisen tärkeäksi kannustus koettiin itselle vaikeissa tehtävissä. Palautteen koettiin myös lisäävän opiskelun kiinnostavuutta verrattuna siihen, ettei saisi mitään palautetta työstään. (Koikkalainen & Tommila 2018, 44-46). Palaute onkin avainasemassa oppimismotivaation ja oppimisen ylläpitämisessä (Salovaara & Honkonen 2011, 116). Oppilaat tunnistivat myös ns. negatiivisen, korjaavan palautteen merkityksen oppimiselle, vaikka se aiheuttaisi ikäviksi koettuja tunteita. Palaute tekee osaamisen näkyväksi ja ohjaa toimintaa, joten palautteen ansiosta voi suoriutua seuraavalla kerralla paremmin. (Koikkalainen & Tommila 2018, 48-49.)

Oppilaan omilla odotuksilla, uskomuksilla ja esimerkiksi mielenkiinnon kohteilla on suuri merkitys sille, miten oppilas kokee saavansa palautetta ja tukea tai miten tämä ottaa palautetta vastaan. Määttä (2015) mukaan oppilaat, joilla on matala minäpystyvyys, saattavat kokea, etteivät saa tarpeeksi tai lainkaan tukea tai palautetta opettajalta tai oppilastovereilta, vaikka opettajan näkökulmasta tukea olisi annettu tasapuolisesti (Määttä 2015, 75).

4.4 Fyysiset tuntemukset ja tunnetilat

Tarkastelen ensin tunteiden ja tuntemusten merkitystä yksilölle ja sen jälkeen turvallisen tilan ja luokkaympäristön luomista. Tunteet tarttuvat helposti (Salovaara &

Honkonen 2011, 83) ja käyttäytymisemme on jatkuvaa vuorovaikutusta sisäisten kokemustemme, käyttäytymisemme ja ympäristön kanssa (Bandura 1997, 5-6). Yksilön tunteet ja koko yhteisön tunneilmapiiri ovat siis yhteydessä toisiinsa.

4.4.1 Tunteiden huomioiminen koululuokassa

Tunnetilalla on voimakas merkitys myös pystyvyyden tunteeseen. Myönteinen suhtautuminen kouluun ja opettajaan vaikuttaa positiivisesti oppilaan minäpystyvyyteen (Partanen 2018, 35). Positiiviset tunteet ovat merkittävässä osassa oppilaiden tehtäväkohtaisissa asenteissa ja tehtävään sitoutumisessa. Tunteet vaikuttavat myös siihen, miten oppilas ottaa palautetta vastaan (Koikkalainen & Tommila 2018, 51). Negatiiviset tunteet tulevasta tehtävästä voivat laskea pystyvyyden tunnetta, heikentävät tehtävään sitoutumista ja sitä kautta vaikuttavat suoritukseen, jolloin syntyy negatiivinen, itseään toteuttava kierre (Määttä 2015, 73).

Musiikkiin kuuluu koulussa luovaa työskentelyä, esillä olemista ja vuorovaikutusta muiden kanssa. Nämä saattavat olla jännittämiseen taipuvaisille oppilaille oppiaineen jännittävyyttä lisääviä ja omia pystyvyyssuskomuksia heikentäviä seikkoja, vaikka oppilaalla olisikin hyvät taidolliset valmiudet toimia musiikissa. (Honkala 2015, 47-48.) Kuten jo aiemmin tuli esiin, koulu voi kuitenkin olla turvallinen paikka harjoitella esillä olemista, ja esiintyminen voi parhaimmillaan tarjota oppilaille itsensä ylittämisen kokemuksia. Musiikin oppiaineen yhteydessä kannattaa myös nostaa keskusteluun mielikuvat ja ajatukset musiikista ja musiikin tekemisestä. Keskustelulla voi auttaa oppilaita ymmärtämään oppiaineen tarkoitusta ja omaa suhdettaan musiikkiin ja musiikkiin yhteiskunnassa. (Bucura 2019, 10.)

Bucuran (2019) mukaan kiinnostus opiskelijan tunteita kohtaan ja luokan ilmapiiriin rakentamiseen käytetty aika eivät mene hukkaan, vaan voi luoda hedelmällisen oppimisympäristön. Sen sijaan näiden huomioimatta jättäminen saattaa heikentää oppimista monin tavoin. Esimerkiksi oppilaat, jotka vaikuttavat epäkiinnostuneilta tehtävistä tai eivät vaikuta tarttuvan työhön saattavat tosiasiassa suojella itseään. Kyseessä saattaa olla eräänlainen epävarmuudesta johtuva itsepetos, jossa oppilas ei halua edes yrittää, jottei epäonnistuisi tai pettyisi tuloksiin. Yksi tällaisen itsepetoksen muoto on prokrastinaatio eli työn välttely. Tällöin oppilaan huomio on työn toteuttamisen sijaan toiminnan vastustamisessa. Oppilas ei ota vastuuta tehtävästä tai oppimisesta,

eikä näin ollen joudu myöskään ottamaan vastuuta epäonnistumisesta. Opettajan nostessa tämänkaltaisia toimintamalleja esiin tulee varmistaa, että pulmaan tarttuminen johtaa hedelmälliseen keskusteluun ja oppilaan tunteita ja kehitysehdotuksia kunnioitetaan. Välttelyn tilalle opettajan tulee tarjota mallia optimistisesta asenteesta rohkaisemalla oppilaita ja mallintamalla sitä käytännössä. (Bucura 2019, 10.)

Saarikallio (2009) toteaa, että musiikki on jo itsessään tunteita herättävä elementti, joten musiikin opiskelussakin on mahdollisuus kokea monenlaisia tunteita. Mielimusiikki tuo mielihyvää ja tarjoaa onnistumisen kokemuksia. Musiikinopetuksessa voi harjoitella turvallisessa ympäristössä jännittämistä ja esillä olemista ja sen parissa voi kokea turvallisesti monenlaisia elämyksiä ja tunteita ja keskustella niistä. (Saarikallio, 2009, 227.) Saarikallio toteaa myös, että musiikki on turvallinen tapa ilmaista itseä ja omia tunteita: ”... jos tuntuu että omasta minuudesta on tullut paljastettua liikaa, voi aina todeta, että sehän oli vain musiikkia” (emt. 224). Toisaalta musiikin voimakas yhteys tunteisiin voi myös oppiaineen haaste: musiikkimaut vaihtelevat, toisten edessä oleminen voi olla liian jännittävää ja oppilas voi pelätä nolatuksi tulemista tai epäonnistumista.

Musiikki saattaa olla nuorelle hyvin keskeinen osa tämän vielä haparoivaa identiteettiä (Saarikallio 2009, 224). Musiikillinen identiteetti saattaa olla tiukasti sidoksissa esimerkiksi tiettyyn musiikkityyliin (Honkala 2015, 45). Honkalan (2015) tutkimuksessa 7-luokkalaisten musiikkiminästä nuoret kuvailevat musiikin olevan tärkeää tai hyvin tärkeää: joissain vastauksissa musiikkia jopa rakastettiin tai kuvailtiin sen olevan ”koko elämä”. Nuoret ovat musiikin avulla tekemisissä tunteidensa kanssa. Sillä säädellään omaa tunnetilaa ja tärkeää on sen käyttö yksin sekä yhdessä, esimerkiksi musiikin kuuntelu kavereiden kanssa. Honkala huomauttaa kuitenkin, että musiikin tunnerkitykset liittyvät ennen kaikkea nuorten musiikilliseen toimintaan vapaa-ajalla, kun taas musiikin opiskeluun koulussa liitetään toimintaa ja sosiaalisia merkityksiä. (Honkala 2015, 45-46). Tunteiden ilmaiseminen voi vaatia harjoittelua ja edellyttää, että ryhmän on tuttu ja varmasti turvallinen. Hairo-Lax ja Muukkonen toteavatkin, että tiedostava opettaja havainnoi tarkasti musiikin tunnevaikutuksia luokassaan ja luo ilmapiiriä ja tilanteita, jossa näitä tunteita on mahdollista halutessaan purkaa. Yhtä tärkeää on antaa oppilaalle oikeus yksityisyyteen. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 32.)

Määttä huomauttaa, että tunteiden vaikutuksen ymmärtäminen on tärkeää lapsen itesäätelytaitojen kannalta, sillä ne vaikuttavat niin merkittävästi käyttäytymiseemme (Määttä 2015, 76). Tunnetaidot kasvattavat itsetuntemusta, edistävät yhteisöllisyyttä ja toisten arvostamista, helpottavat yhteistyötä ja vaikuttavat suoraan myös koulutyöhön. Niillä on myös suuri merkitys myöhempään elämään ja elämään koulun ulkopuolella. Opettajalta tunnetaitojen opettaminen vaatii hyvää itsetuntemusta, tietoisuutta omista tunne- ja vuorovaikutustaidoista ja valmiutta kehittää niitä. Tärkeää on myös pitää huolta omasta jaksamisesta. (Salovaara & Honkonen 2011, 83.)

4.4.2 Turvallisuuden tunne koululuokassa

Turvallinen ja demokraattinen toimintaympäristö tukee pystyvyyden tunteen muodostumista (McTigue & Liew 2011, 116). Turvallisuus on ”yksilön tai ryhmän tila, jossa on mahdollisimman vähän oppilaan minuutta uhkaavia tekijöitä, jotka voisivat synnyttää pelkoa, häpeää, syyllisyyttä ja arvottomuuden tunnetta. Tämä ei tarkoita pelkästään uhan puuttumista, vaan selvää tietoisuutta hyväksytyksi tulemisesta.” (Salovaara & Honkonen 2011, 84.) Turvallisuus syntyy Salovaaran ja Honkonen (2011) mukaan hyväksynnästä, välittämisestä, luottamuksesta, haavoittuvaksi alistumisesta, tuen antamisesta ja sitoutumisesta (Salovaara & Honkonen 2011, 18). Myös osallisuus ja lasten ja nuorten näkökulman huomiointi luo turvallisuuden tunnetta. Turvallisuus ja osallisuus edistävät toisiaan: aito osallisuus ja mahdollisuus vaikuttaa luo turvallisuuden tunnetta, ja uskallus osallistua - esimerkiksi ilmaista tunteitaan tai ideoitaan - vaatii turvallisen tilan. (Emt. 68.)

Myös ryhmä koko vaikuttaa oppilaiden pystyvyyssuskomuksiin. Erityisesti oppilailla, joiden minäpystyvyys on yleisesti matala tai kohtalainen, käsitys omasta tehtäväkohtaisesta pystyvyydestä saattaa vaihdella hyvin voimakkaasti sen mukaan, työskennelläänkö yksin, pienryhmissä vai koko luokan kanssa. (Määttä 2015, 69.) Näillä oppilailla minäpystyvyys vaikuttaa Määttän (2015) mukaan olevan korkein pienryhmätilanteissa. Pienryhmässä työskentely saattaa tarjota oppilaille tarpeellisia mahdollisuuksia keskustella ja arvioida kykyään pärjätä tehtävässä yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Myös luokkatovereiden tuki ja palaute tukee oppimista pienryhmätilanteissa. Korkea yleinen minäpystyvyys ennustaa hyvää tehtäväkohtaista pystyvyyttä ryhmästä riippumatta. (Määttä 2015, 68-71.) Pienryhmät myös tarjoavat erilaisia mahdollisuuksia esimerkiksi itseilmaisuuksiin ja yhteistyöhön kuin koko ryhmän työskentely (Rosevear 2010,

23). Bucuran (2019) mukaan ryhmätyöskentelyn kannalta on hyödyllistä, että opettaja ensin kohottaa ryhmän yhteisöllisyyden tunnetta/yhteishenkeä. Haastavaa tehtävää aloittaessa koko luokka voi ensin yhdessä pohtia strategioita ja ideoita tehtävän toteuttamiseen ja jatkaa työskentelyä pienissä ryhmissä. Koko luokan työskentely varmistaa, että kaikilla on samat välineet työn aloittamiseen ja toteuttamiseen, ja pienryhmätyöskentely tarjoaa mahdollisuuden kehitellä ja arvioida ideoita ja etsiä uusia näkökulmia. (Bucura 2019, 10-11.)

Opiskeluun vaikuttavat myös lukuisat fyysiset tekijät, kuten luokkaympäristö (äänet, valot, lämpötila, kalustus ja yleinen viihtyvyys) ja oppilaan omat fysiologiset tekijät (kellonaika ja vireys). Nämä vaikuttavat viihtyvyyteen, oppilaan kokemuksiin ja usein tiedostamattakin toimimiseen luokassa (Salovaara & Honkonen 2011, 131.) Musiikin oppiaineessa ääni on poikkeuksellisen suuressa roolissa, ja ääniympäristön turvallisuuden tulisi kiinnittää erityistä huomiota.

4.5 Oppimisen ja itsesätelyn taidot

Pystyvyyden lähteiden lisäksi aineistostani nousivat esiin oppimisen ja itsesätelyn taidot sekä oppimiskeskeneen, kasvuun keskittynyt ilmapiiri. Minäpystyvyyden tukemiseksi opettajan tulee tukea oppilaan itsenäistä toimijuutta ja ohjata tätä ottamaan vastuuta oppimisestaan. Lisäksi tarvitaan tietoisuutta minäpystyvyydestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä sekä tietoista työskentelyä sen tukemiseksi. Salovaaran ja Honkosen mukaan luova, rohkaiseva ja kannustava ilmapiiri vaatii opettajalta tietoisia ratkaisuja ja tavoitteellista työskentelyä (Salovaara & Honkonen 2011, 90-91). Samoin McTigue & Liew toteavat, että opettajan tulee tarkkailla aktiivisesti oppilaiden minäpystyvyyttä ja tarjota siihen palautetta ja ohjausta (McTigue & Liew 2011, 118). Tietoisuus minäpystyvyydestä auttaa suunnittelemaan pystyvyyttä ja oppimista tukevia toimintatapoja (Hendricks 2015, 36).

Oppimisen ja itsesätelyn taitoja tulee sisällyttää opetukseen oppiainekohtaisten sisältöjen rinnalle. McTigue & Liewin (2011) mukaan itsearvioinnin ja tavoitteiden asettamisen liittäminen opetukseen tukee oppilaiden minäpystyvyyttä (McTigue & Liew 2011, 118). Oppilaille tulee aktiivisesti opettaa oppiaineen lisäksi oppimisen ja itsehallinnan taitoja ja tarjota myös mahdollisuuksia käyttää niitä (Schunk & Zimmerman 2007, 22). Eriyttämistä voi hyödyntää myös oppimistaitojen kanssa: Schunkin ja

Zimmermanin (2007) mukaan opettajien tulisi myös huomioida oppilaiden erilaiset taitotasot myös itsesäätelystä ja opiskelutaidoissa, ei vain opetettavan aineen tavoitteissa, ja säätää esimerkiksi ohjeistustaan sen mukaan (Schunk & Zimmerman 2007, 21). Myös Määttä on havainnut itsesäätelyn ja oppimisen taitojen olevan yhteydessä pystyvyyden tunteeseen (Määttä 2015, 75).

Opettaja voi tukea oppimista ja pystyvyyttä keskustelemalla oppilaiden kanssa näiden oppimiskokemuksista ja tukemalla oppilaiden itsearviointia (Määttä 2015, 70). Kun oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia itsearviointiin, oppilaat voivat oppia huomaamaan oman kehityksensä sekä oppiaineessa että muissa koulun aktiviteeteissa, esimerkiksi sosiaalisissa tai ryhmätyötaidoissa (emt. 79).

Salovaara ja Honkonen (2011) huomauttavat, että on tärkeää, että oppilas osallistuu itse ratkaisujen keksimiseen. Bucura (2019) painottaa, että antamalla oppilaan itse tehdä ratkaisuja oppilas saa mahdollisuuden ”omistaa” oma työnsä. Antamalla oppilaalle liikaa apua, joka jo ratkaisee ongelman (ns. toimeenpaneva palaute), opettaja saattaa heikentää oppilaan omaa pystyvyyttä ja itseoppimista. Tämän sijaan opettajan tulisi tarjota vain sen verran apua, että oppilas pääsee työssään eteenpäin. Samalla opettaja voi ohjata oppilasta artikuloimaan omaa ajatteluaan, tavoitteitaan ja kysymyksiään, ja näin antaa oppilaan keksiä ja tehdä itse ratkaisuja. (Bucura 2019, 9-10.) Myös Richardsonin (2017) mukaan oppilaan mahdollisuus luoviin valintoihin vahvistaa tämän pystyvyyttä. Mahdollisuus tehdä ratkaisuja itse tukee oppilaan omistajuutta työhönsä ja kehittää ongelmanratkaisutaitoja, vaikka tämä saattaakin tuntua oppilaasta haastavalta. Oppilaan etenemistä tulee tarkkailla pitkin matkaa, ja oppilasta voi ohjata refleктоimaan omaa toimintaansa kysymällä avoimia kysymyksiä. Tämä auttaa paitsi oppilasta tulemaan tietoisemmaksi toiminnastaan, myös opettajaa ohjaamaan oppilasta mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. (Richardson 2017, 96-97.) Valintojen mahdollisuus myös antaa oppilaalle mahdollisuuden seurata omia mielenkiinnon kohteita, mikä voi voimistaa motivaatiota ja sitoutumista (Hallam ym. 2017, 269).

Optimistista ilmapiiriä luodakseen opettaja voi kiinnittää oppilaiden huomion vaikeuksien sijaan ratkaisuihin. Esimerkiksi vaikeuksien tullen opettaja voi rohkaista oppilasta sanallisesti ja pyrkiä auttamaan tätä esimerkiksi kyselemällä oppilaalta, mitä keinoja tämä on jo kokeillut, mihin oppilas on nyt pyrkimässä ja tarjota sen

perusteella joitain esimerkkejä, joista oppilas voi valita ratkaisukeinon. (Bucura 2019, 11.)

Taft (2019) huomauttaa, että joskus musiikin oppimisen tiellä voi olla joko fysiologisia esteitä, kuten jännityksiä tai ylirasitusta kehossa, tai psykologisia esteitä kuten esiintymisjännitys, turhautuminen tai itseä estävät toimintamallit. Tällöin tärkeää olisi tulla tietoiseksi näistä esteistä ja löytää sitä kautta ratkaisumalli. Taftin mukaan suurempi itsetuntemus ja -ymmärrys yhdistettynä musiikinopettajan apuun voi auttaa oppilasta tunnistamaan kulloisenkin ongelman, pysäyttämään itseä rajoittavat toimintatavat ja vahvistamaan minäpystyvyyttä ja optimistista asennetta. Opettaja voi ohjata oppilasta tunnistamaan ongelmia ja tarjota niihin ratkaisukeinoja. (Taft 2019, 26.)

5 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimukseni lopuksi esittelen tulosten perusteella tekemäni johtopäätökset. Pohdin minäpystyvyyden tukemisen käytännön haasteita peruskoulun musiikinopetuksessa ja musiikin oppiaineen mahdollisuuksia pystyvyyden vahvistamiseksi. Lopuksi arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

5.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tavoite oli selvittää, mitä keinoja musiikinopettajalla on vaikuttaa oppilaiden minäpystyvyyteen peruskoulun musiikintunneilla. Kuten Schunk ja Zimmermankin summaavat, tukeakseen oppilaan minäpystyvyyttä opettaja voi varmistaa, että oppilaiden on mahdollista kokea edistymistä ja onnistumista, tarjota hyviä ja monipuolisia malleja sekä vertaisista että aikuisten parista ja antaa vahvistavaa palautetta onnistumisesta ja kehittymisestä (Schunk & Zimmerman 2007, 21-22). Lisäksi opettajan tulee huomioida oppilaan tunnekokemuksia musiikkitunneilla, luoda oppitunneille oppimiskeskeistä, turvallista ilmapiiriä ja tukea oppilaan itsesäätelyn ja oppimisen taitoja.

Opettaja voi tarjota oppilaille onnistumisen kokemuksia suunnittelemalla sekä haastavia, pitkäjänteistä työskentelyä vaativia, että helppoja, nopeammin palkitsevia tehtäviä. Eriyttäminen antaa eri tasoille oppilaille mahdollisuuden musisoida täydellä potentiaalillaan. Myös huomion kiinnittäminen prosessiin lopputuloksen sijaan, omien tavoitteiden asettaminen ja vertailu omaan aiempaan osaamiseen muiden sijasta voivat tukea oppilaiden onnistumisen kokemuksia. Oppilaan omat mielenkiinnon kohteet, itse asetetut tavoitteet ja aidot tehtävät, kuten esiintyminen, lisäävät tekemisen mielekkyyttä. Onnistumisen tunnetta voi tukea auttamalla oppilasta huomaamaan tapahtunut kehitys. Tämä kaikki edellyttää, että opettaja pystyy pitkän aikaa tarkkailemaan oppilaitaan ja oppii tuntemaan oppilaansa hyvin.

Hyviä vertaiskokemuksia tuottaakseen musiikinopettaja voi kiinnittää huomiota siihen, että oppilaat näkisivät monenlaisia musisoinnin ja oppimisen malleja. Opettaja voi itse olla malli inhimillisestä, virheitä tekevästä, oppivasta ihmisestä ja muusikosta. Tämä luo myös turvallista ilmapiiriä, jossa virheet kuuluvat oppimisprosessiin ja fokus on arvostelun sijaan oppimisessa. Koska opettaja voi olla oppilaiden silmissä hyvin

tärkeä musiikillinen malli, opettajan tarjoamalla esimerkillä voi olla suuri vaikutus. On hyödyllistä mallintaa myös oppimisprosessia ja ongelmatilanteita, ei vain valmista lopputulosta. Samaistumisen vuoksi olisi tärkeää, että oppilaat näkisivät muitakin malleja kuin musiikin ammattilaisia tai intohimoisia harrastajia. Musiikin oppiaineen kanssa olisikin tärkeää pohtia oppilaiden kanssa, mikä on musiikin tekemisessä ja opiskelussa tärkeää ja mihin koulun musiikinopiskelussa tulee keskittyä.

Sanallista tukea antaessaan opettajan tulee kiinnittää huomiota siihen, mistä, miten, milloin ja millaista palautetta ja kannustusta oppilaalle antaa. Palautteen aitouden tärkeys nousi esiin useassa tutkimuksessa. Tärkeää on myös palautteen ja kannustuksen kohde: työnteosta kehuminen kasvattaa pitkällä aikavälillä minäpystyvyyttä enemmän kuin lahjakkuudesta kehuminen. Yleensäkin minäpystyvyyden kannalta on tärkeää vahvistaa uskoa siihen, että oma toiminta vaikuttaa enemmän kuin mahdollinen synnynäinen lahjakkuus tai lahjattomuus. Koulussa tätä voi pitää esillä esimerkiksi opettajan sanavalinnoissa ja oppimisen tavoitteissa. Rohkaisemisen lisäksi on tärkeää antaa oppilaalle konkreettisia neuvoja eteenpäin pääsemiseksi, mutta toisaalta opettajan tulee antaa oppilaalle mahdollisuus keksiä itse ratkaisuja ja tehdä omia valintoja.

Asenteet ja uskomukset oppimisesta, onnistumisesta tai lahjakkuudesta tulivat aineistossani esiin useaan otteeseen. Oppimista tukeva ilmapiiri on aineistoni perusteella turvallinen, virheitä salliva, yhteisöllinen ja oppimis- ja prosessikeskeinen. Turvallisuutta luo aito osallisuus ja mahdollisuus vaikuttaa sekä opettajan aito kiinnostus oppilaita kohtaan. Musiikin herättämiä tunteita tulee olla mahdollista purkaa tai olla purkamatta. Musiikin opiskelu voi tarjota arvokkaan väylän kokea ja ilmaista erilaisia tunteita ja harjoitella myös säätelemään tunteita, kuten jännitystä.

Minäpystyvyyden lähteiden huomioiminen kulkee käsi kädessä oppimisen taitojen ja itsehallinnan kanssa. Onnistumisen kokemukset tai hyvät vertaiskokemukset eivät auta, jos niitä ei huomaa, eikä parhainkaan neuvo auta, jos oppilas ei osaa ottaa sitä käytäntöön. Oman toiminnan arviointi, havainnointi ja organisointi luo uskoa siihen, että oppilas pystyy itse vaikuttamaan oppimiseensa. Oppimisen taidot auttavat siirtämään motivaation ja itsevarmuuden käytännön teoiksi. Vuorovaikutteisuus oppilaan ohjauksessa ja reflektointiin ohjaaminen tukevat oppilaan toimijuutta ja auttavat myös opettajaa ohjaamaan oppilasta juuri tämän tarvitsemalla tavalla. Oppilasta tulee ohjata tekemään itse ratkaisuja ja ottamaan vastuuta oppimisestaan.

Hendricks (2015) huomauttaa, että vaikka opettaja ei voi kontrolloida oppilaansa musiikillisia kokemuksia, tietoisuus minäpystyvyyden muodostumisesta voi tarjota kasvattajille välineitä kehittää oppimisympäristöissään strategioita ja toimintaa, joilla rohkaista ja motivoida opiskelijoitaan. Tukemalla oppilaiden pystyvyyttä oppilaat voivat oppia itsenäisyyttä, päättäväisyyttä, itsevarmuutta ja tehokasta työskentelyä. Vaikka minäpystyvyyden lähteet saattavat olla helposti teoreettisella tasolla ymmärrettävissä, ne vaikuttavat myös jokainen toisiinsa, minkä lisäksi niihin vaikuttaa joukko koulun ulkopuolisia ja tilannesidonnaisia tekijöitä, mikä vaikeuttaa kokonaisuuden hahmottamista ja heikentää opettajan vaikutusmahdollisuuksia. (Hendricks 2015, 36.) Vanhemmat esimerkiksi välittävät lapselleen asenteita koulutusta kohtaan (Bandura ym. 1996, 1219), ja lasten sosioekonomisen taustan merkityksestä pystyvyydelle on ristiriitaista tutkimustietoa (Bandura ym. 1996, 1216; Richie & Williamon 2011, 153). Vanhempien voimakasta vaikutusta minäpystyvyyteen etenkin koulun alkutaipaleella voisi ottaa huomioon kodin ja koulun yhteistyössä (Bandura ym. 1996, 1219).

5.2 Pystyvyyden tukemisen haasteet ja mahdollisuudet peruskoulun musiikinopiskelussa

Useissa aineistossa tuotiin esiin eriyttäminen mahdollisuutena tarjota oppilaille onnistumisen kokemuksia omalla taitotasollaan. Musiikissa - kuten muissakin taito- ja taideaineissa - tasoerot voivat korostua esimerkiksi musiikkia vapaa-ajallaan harrastavien ja ei-harrastavien oppilaiden välillä. Musiikki on myös hyvin toiminnallinen oppiaine, jossa sen akustisen ulottuvuuden takia ryhmän on työskenneltävä usein yhdessä saman tehtävän parissa. Näin tasoerot tulevat oppitunneilla helposti näkyviin.

Sopiva vaikeustaso on tärkeää onnistumisen kokemusten ja tekemisen mielekkyyden kannalta, mutta ihanteellisen vaikeustason löytäminen jokaiselle on todella haastava tehtävä opettajalle. Saman ikäisetkin oppilaat voivat olla taitasoiltaan hyvin erilaisia. Oppilaat myös saattavat kokea loukkaavana sen, että heille tarjotaan helpompia tehtäviä kuin toisille. Oppiminen myös vaatii useimmiten yrittämistä ja epäonnistumista ennen taidon omaksumista, ja voi olla haastavaa arvioida, milloin tehtävä on oppilaalle turhauttavan vaikea ja milloin on kyse siitä, että oppilas tarvitsee tehtävän selvittämiseen hieman aikaa.

Opettajalta vaaditaan tarkkaa ja sensitiivistä otetta tehtävien eriyttämisessä ja avun tarjoamisessa. Eriyttämiseen ja yksilölliseen ohjaukseen tarvitaan verrattain paljon tietoa oppilaista. Opettajalta odotetaan yksilöllistä opetusta, ohjausta, palautetta ja oppilaan mielenkiinnon kohteiden sisällyttämistä opetukseen, mutta todellisuudessa opettajan mahdollisuudet olla kahdenkeskisessä ja rauhallisessa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa voivat olla todella rajalliset koulun arjessa. Tähän tarvitaan ratkaisuja ja menetelmiä sekä yksittäisiltä opettajilta että koulun työyhteisöltä.

Opettajan tehtävä on siis tasapainoilua liian helppojen ja haastavien tehtävien ja liiallisen ja liian vähäisen auttamisen välillä. Toisaalta musiikki tarjoaa oppilaille paljon mahdollisuuksia onnistua, sillä se on helposti eriytettävissä erilaisille taitotasolle (Rosevear 2010, 23). Musiikki myös sisältää oppiaineena verrattain vähän varsinaisia oikein-väärin-vastauksia, ja on useimmiten sovitettavissa erilaisille ryhmille ja osamistasoille. Musiikilla on useita erityisominaisuuksia, joita opettaja voi huomioida ja käyttää tietoisesti tukeakseen oppilaan kokonaisvaltaista kasvua, kuten sen sosiaalisuuden, luovuuden, elämyksellisyyden tai tunteisiin liittyvät ominaisuudet (Saarikallio 2011, 227). Musiikin voisi siis kuvitella olevan otollinen oppiaine tukea oppilaan pystyvyyden tunnetta ja oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja hyvinvointia.

Honkalan (2015) havainto siitä, että oppilaat liittyvät tunnenerkityksiä musiikkiin lähinnä vapaa-ajalla, antaa aihetta pohtia, voiko koulumusiikinopetus pyrkiä luomaan vahvempaa yhteyttä oppilaiden vapaa-ajan musiikin käytön ja koulumusiikinnon välille ja onko se toisaalta tarpeellista. Tunteiden kokeminen, näyttäminen tai niistä puhuminen saattaa oppilaiden mielessä kuulua vapaa-ajalle, ei formaaliin koulumaailmaan. Myös isot opetusryhmät, opetuksen opettajajohtoisuus, pelko omasta sosiaalisesta asemasta luokassa tai se, että oppilaat eivät yksinkertaisesti halua jakaa henkilökohtaisia asioitaan koulussa, voivat vaikuttaa asiaan. Vaikka musiikinopettajan näkökulmasta tämä voisi olla tavoiteltavaa, se ei välttämättä ole oppilaiden toive.

Voi myös pohtia, kuinka paljon peruskoulun musiikinopettajan on mahdollista tai tarkoituksenmukaista käyttää aikaa ja resurssejaan ei-musiikillisiin seikkoihin. Toisaalta tutkimuksessani kävi ilmi useaan otteeseen (Bucura 2019, McTigue & Liew 2011, Schunk & Zimmerman 2007...), että luokan tunneilmapiiirin rakentamiseen ja oppilaiden hyvinvointiin, motivaatioon ja oppilaisiin tutustumiseen panostettu aika ei

mene hukkaan, vaan tukee sekä oppiainekohtaisia että yleisiä kasvamiseen ja kasvatamiseen liittyviä tavoitteita.

5.3 Luotettavuustarkastelu ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen luotettavuuteen kirjallisuuskatsauksessa vaikuttaa aineiston valinta, sen tulkinta, tutkimuksen systemaattisuus ja järjestelmällisyys sekä tutkijaan liittyvät seikat, kuten tämän tiedostetut tai tiedostamattomat asenteet tutkimuskysymystä tai -materiaalia kohtaan (Salminen 2011, 4; Hirsjärvi ym. 1998, 27-30; 115-116). Olen tutkimuksessani pyrkinyt hyviin tieteellisiin käytäntöihin ja pitämään huolellisen ja kriittisen tutkimusotteen mukana työskentelyssäni sekä aineiston että oman tekstini kanssa.

Tutkimukseni suurimmat haasteet liittyivät sopivan, tutkimuskysymykseeni soveltuvan ja kohtuullisella vaivalla saavutettavissa olevan aineiston löytämiseen. Tutkimuskysymykseni erikoisuuden takia jouduin tyytymään aineistoon, joka ei ole ihanteellista tutkimustehtävääni nähden, sillä olisi tärkeää, että tutkimuksessa käytetään asianmukaista aineistoa, joka liittyy suoraan tutkimusaiheeseen (Hirsjärvi ym. 1998, 115). Jouduin musiikin alan materiaalin puuttuessa sisällyttämään aineistooni esimerkiksi kirjoittamisen minäpystyvyyteen liittyvää tutkimusta, ja vaikka minäpystyvyyden peruslainalaisuudet ovat samat kaikilla elämämme osa-alueilla, on mahdollista, että on olemassa joitain sellaisia oppiainekohtaisia eroavaisuuksia esimerkiksi työtavoissa tai oppiaineen oppilaille asettamissa vaatimuksissa, joita en ole osannut ottaa huomioon. Aineistossani oli myös paljon psykologian alan julkaisuja, joiden ymmärtämiseen on voinut vaikuttaa kokemattomuuteni psykologian alasta tai alan käsitteistöstä. Kirjallisuuskatsauksen luotettavuus juontuu juuri sen systemaattisesta ja huolellisesta aineiston seulonnasta, joten tällaiset seikat voivat heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Haasteensa aineiston valintaan ja tulkintaan toi myös se, että koulumusiikinopetus on hyvin erilaista eri maissa (esim. valinnaisuus tai klassisen tai popmusiikin painotukset) ja esimerkiksi koululaisten iät ja luokka- ja kouluasteet vaihtelevat. Tämä tuotti minulle lisää työtä selvittäessäni, minkä ikäisistä oppilaista tai minkälaisesta musiikinopetuksesta kussakin tutkimuksessa oli lopulta kyse.

Aineiston löytämisen haastavuus osoittaa, että jatkotutkimukselle aiheen parissa on tarvetta. Mikäli peruskoulun musiikkikasvatuksen yhtenä tavoitteena on kasvattaa oppilasta aktiivisia toimijoita ja tukea hyvinvointia, on oppilaan minäpystyvyyteen

liittyvä tieto opettajalle tärkeä osa ammattitaitoa ja opetusta. Minäpystyvyyttä koulu-musiikinopetuksessa on tutkittu muutamissa opinnäytetöissä, mutta tohtoritason tutki-musta tai vertaisarvioituja artikkeleita on Suomessa tällä hetkellä tuskin lainkaan. Jat-kotutkimuksen aiheita on siis runsaasti. Näitä voisivat olla esimerkiksi minäpystyvyy-den vaikutukset musiikinopiskeluun koulussa ja oppilaiden kokemana minäpystyvyyys musiikin oppiaineeseen liittyen. Tätä on aiemmin tutkittu hieman eri näkökulmasta, esimerkiksi termein ”musiikkiminä” tai ”musiikillinen minäkäsitys”, ja vain muuta-milla luokka-asteilla. Oma tutkimuksensa voisi olla opettajan keinot havainnoida op-pilaiden minäpystyvyyttä: ihmisen käyttäytymiseen vaikuttavat monet muutkin asiat kuin pystyvyyssuskomukset ja opettajalla on hyvin rajalliset tiedot oppilaan toiminnan taustalla vaikuttavista tekijöistä.

Omassa maisteritutkielmassani voisin mahdollisesti tutkia esimerkiksi opettajien käsi-tyksiä minäpystyvyydestä tai selvittää, millä keinoin opettajat pyrkivät huomioimaan pystyvyyden eri lähteitä opetuksessaan. Hedelmällistä voisi myös olla tarkastella vain tiettyä pystyvyyssinformaation lähdettä, esimerkiksi opettajan antaman palautteen tai oppilaan tunnetilan merkitystä oppimiselle tai huomioimista opetuksessa.

Myös tutkimukseni varsinainen aihe, opettajan välineet tukea oppilaiden minäpysty-vyyttä peruskoulun musiikinopetuksessa, vaatisi runsaasti laajempaa ja syvällisempää tutkimusta myös opinnäytetöitä korkeammalla tasolla. Tällä hetkellä aihe ei myöskään ole esillä musiikinopettajien koulutuksessa. Musiikki on oppiaineena hyvin erityislaa-tuinen: se on hyvin toiminnallinen, toimintaan liittyä runsaasti esillä olemista ja lähes aina musiikin akustinen elementti, joka tekee yksityisestä työskentelystä hankalaa. Esillä oleminen, musiikin esittäminen tai jakaminen muiden kanssa, on usein myös yksi musiikin tekemisen tavoitteista. Musiikki on hyvin syvälinen osa ihmisyyttä, he-rättää luontaisestikin paljon tunteita ja nuoret kokevat sen usein itselleen erityisen tär-keäksi ja herkäksi. Musiikkiin liittyy myös, kuten Bucura (2019) toteaa, erityinen yh-teiskunnallinen ulottuvuus: se on läsnä arjessamme hyvin ammattimaisina tuotteina ja malleina, joihin yltäminen voi aiheuttaa nuorissa kauhua ja epäuskoa omiin kykyihin. Musiikkiin ja käsityksiin muusikkoudesta on myös syvään juurtunut, usein virheelli-nen uskomus synnynnäisestä lahjakkuudesta, mikä voi heikentää motivaatiota oppiai-neen parissa työskentelyä kohtaan. (Bucura 2019, 10.) Aiheesta kaivataan siis tutki-musta juuri musiikkikasvatuksen kentältä, jotta kaikki oppiaineeseen liittyvät

erityispiirteet saadaan huomioitua. Edellä mainitut seikat myös osoittavat, miksi minäpystyvyyden huomioiminen musiikin opetuksessa ja koko koulun kasvatustehtävän kannalta on niin merkittävää.

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan musiikin oppiaineen tavoitteena on koko peruskoulun ajan tukea myönteistä musiikkisuhdetta ja oppilaan käsitystä itsestään musiikillisena toimijana, ja luoda perustaa musiikin elinikäiseen harrastamiseen ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen (POPS 2014, 141, 263, 422). Tämän perusteella oppilaan musiikillisen minäpystyvyyden tukeminen on yksi koulun musiikkikasvatuksen perustehtävä.

Lähteet

- Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman and co.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G-V., & Pastorelli, C. 1996. Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bong, M. & Skaalvik, E. 2003. Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1, 1-40.
- Bucura, E. 2019. Fostering self-efficacy among adolescents in secondary general music. *General Music Today*, 32, 3, 5–12.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Oxford: Blackwell.
- Graham, S. & Weiner, B. 1996. Theories and principles of motivation. Teoksessa D. C. Berliner & R. C. Calfee (Toim.): *Handbook of educational psychology*, 63–84. Macmillan Library Reference Usa; Prentice Hall International.
- Hairo-Lax, U. & Muukkonen, M. 2013. Yläkoulun musiikinopetus nuoren kasvun ja hyvinvoinnin tukena. *Musiikkiterapeuttinen näkökulma. Musiikkikasvatus*, 16, 1, 29-46.
- Hallam, S., Creech, A. & McQueen, H. 2017. Teachers' perceptions of the impact on students of the Musical Futures approach. *Music Education Research*, 19, 3, 263-275.
- Hendricks, K. 2015. The sources of self-efficacy: educational research and implications for Music. *Applications of Research in Music Education*, 35, 1, 32-38.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2014. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Honkala, A. 2015. Seitsemäsluokkalaisten oppilaiden musiikkiminä koulun musiikinopetuksessa. *Maisterintutkielma*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jain, S., Bruce, M-A., Stellern, J. & Srivastava, N. 2007. Self-efficacy as a function of attributional feedback. *Journal of School Counseling*, 5, 4, 1-22.

- Juntunen, M-L. 2018. Musiikinopettajaihanteita ennen ja nyt: musiikinopetuksen laaja-alaisesta ammattilaisuudesta kohti yhteiskunnallista vastuullisuutta. Virkaanastujaisesitelmä, musiikkikasvatuksen professuuri, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. *Musiikkikasvatus*, 21, 1, 128-134.
- Juntunen, M-L., Karlsen, S., Kuoppamäki, A., Laes, T. & Muhonen, S. 2014. Envisioning imaginary spaces for musicking: equipping students for leaping into the unexplored. *Music Education Research*, 16, 3, 251–266.
- Karlsen, S. 2011. Music Education in multicultural schools. Report from the Nordic research project: "Exploring democracy: conceptions of immigrant students' development of musical agency." Oslo: Konsis Grafisk.
- Karlsen, S. 2012. Multiple repertoires of ways of being and acting in music: immigrant students' musical agency as an impetus for democracy. *Music Education Research* 14, 2, 131-148.
- Koikkalainen, N. & Tommila, H. 2018. Viidesluokkalaisten oppilaiden käsityksiä opettajalta saadun palautteen merkityksestä oppimiselle. Maisterintutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mattila, J. & Nissinen, K-A. 2017. Kuudesluokkalaisten minäpystyvyyden tukeminen luonnontieteissä. Maisterintutkielma. Itä-Suomen Yliopisto.
- McTigue, E. & Liew, J. 2011 Principles and practices for building academic self-efficacy in middle grades language arts classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84, 3, 114–118.
- Määttä, E. 2015. Setting young children up for success. Approaching motivation through children's perceptions of their ability. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.
- Partanen, E. 2018. Kouluminäpystyvyys yläasteella - Seurantatutkimus nuorten minäpystyvyyden kehityksestä yläasteella sekä sen yhteydestä opettajaan ja kouluun suhtautumiseen, oppimisvaikeuksiin sekä koulumenestykseen. Maisterintutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Perusopetuslaki.
- Richardson, H. 2017. Building self-efficacy in fifth grade art students through authentic assessments and self-regulating strategies. Maisterintutkielma. Pennsylvania: Moore College of Art & Design

- Richie, L. & Williamon, A. 2011. Primary school children's self-efficacy for music learning. *Journal of Research in Music Education*, 59, 2, 146-161
- Rosevear, J. 2010. Attributions for success: exploring the potential impact on music learning in high school. *Australian Journal of Music Education* 1/2010, 17-24
- Räisänen, E. 2013. Viidesluokkalaisten oppilaiden minäpystyvyys koulun musiikin-tunneilla. Maisterintutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori & P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatuksen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: FiSME ry, 221–231.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppiin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus 2011.
- Schunk, D. & Pajares, 2002. The development of academic self-efficacy. Teoksessa Wigfield, A., Eccles, J. (toim.) *The Development of Achievement Motivation*. Elsevier Science & Technology. 15-31.
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Taft, S. 2019. Harnessing optimism in response to musical challenges. *Music Educators Journal*, 106, 2, 22-27.
- TENK 2014. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, S. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Zelenak, M. 2015. Measuring the sources of self-efficacy among secondary school music students. *Journal of Research in Music Education*, 62, 4, 389-404.