

Positiivista pedagogiikkaa soveltava arviointi instrumenttiopetuksessa

Tutkielma (kandidaatti)
28.04. 2020

Nora Akselin
Musiikkikasvatuksen aineryhmä
Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Positiivista pedagogiikkaa soveltava arviointi instrumenttiopetuksessa	31
Tekijän nimi	Lukukausi
Nora Akselin	kevät 2020
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
Tiivistelmä	
<p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten instrumenttiopettaja voi hyödyntää positiivisen pedagogiikan periaatteita arvioinnissa ja palautteenannossa. Perinteisesti arviointi instrumenttipedagogiikassa on ollut suorituskeskeistä. Tutkimuksissa on todettu, että suorituskeskeinen arviointi on ongelmallista monesta eri näkökulmasta. Positiivista pedagogiikkaa onkin ajankohtaista ja merkittävää tutkia instrumenttipedagogiikan kontekstissa, sillä se on uusi suuntaus, jolla on tutkittu olevan positiivinen vaikutus sekä oppilaiden hyvinvointiin että oppimistuloksiin.</p> <p>Tarkastelin tutkimuksessani, mitkä ovat positiivista pedagogiikkaa soveltavan arvioinnin tavoitteet ja tehtävät, ja näiden tavoitteiden ja tehtävien pohjalta tutkin, miten ja millaista palautetta instrumenttiopettajan tulisi antaa. Tutkimuskysymykseni oli:</p> <p style="text-align: center;">Miten instrumenttiopettaja voi soveltaa positiivista pedagogiikkaa arvioinnissa ja palautteenannossa?</p> <p>Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen muodostivat positiivinen psykologia ja siihen pohjautuva positiivinen pedagogiikka. Esittelen myös arviointia ja siihen liittyviä lähi-käsitteitä instrumenttipedagogiikan kontekstissa. Tässä tutkimuksessa keskityin länsi-maisen konservatorioperinteen mukaiseen soitonopetukseen.</p> <p>Toteutin tutkielmani systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Keräsin ja analysoin tutkimusaiheestani olemassa olevaa tutkimuskirjallisuutta ja tarkastelin sitä tutkimuskysymykseni ja -tehtäväni näkökulmasta. Aineiston pohjalta muodostin tutkimukseni tulokset ja johtopäätökset. Tutkimukseni keskeisiä tuloksia olivat, että positiivista pedagogiikkaa soveltavassa arvioinnissa korostetaan vahvuuksia, kokonaisvaltaista kehitystä ja ratkaisukeskeistä kehityskohteisiin suhtautumista. Jotta instrumenttiopettaja voi toteuttaa kyseiset arvioinnin tavoitteet, tulee opettajan mahdollistaa oppilaan asettuminen aktiivisen toimijan rooliin ja huomioida vuorovaikutuksen merkitys palautteenantotilanteessa. Tutkimukseni myös osoitti, että olisi tärkeää tehdä lisää tutkimusta instrumenttipedagogiikasta, ettei se jäisi muusta musiikinopetuksesta irralliseksi musiikkikasvatuksen alueeksi.</p>	
Hakusanat	
Positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka, arviointi, instrumenttipedagogiikka	
Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään	
23.04. 2020	

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Tutkimusasetelma	3
2.1 Tutkimustehtävä- ja kysymys.....	3
2.2 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä.....	3
2.3 Tutkimusprosessi.....	4
2.4 Tutkimusetiikka.....	5
3 Positiivinen pedagogiikka	7
3.1 Positiivinen psykologia	7
3.2 Positiivinen pedagogiikka	10
4 Arviointi instrumenttipedagogiikassa	13
5 Positiivista pedagogiikkaa soveltava arviointi instrumenttiopetuksessa.....	15
5.1 Hyvinvointia ja oppimistuloksia tukeva arviointi	15
5.2 Positiivinen ja oppimista edistävä palaute.....	17
5.3 Vuorovaikutuksen merkitys palautteenantotilanteessa	19
6 Johtopäätökset ja pohdinta	22
6.1 Johtopäätökset	22
6.2 Pohdinta.....	23
6.3 Luotettavuustarkastelu.....	25
6.4 Jatkotutkimusaiheita	27
Lähteet.....	28

1 Johdanto

Palautteella musiikin opetustilanteessa voi olla voimakas vaikutus oppilaan suorituksen laatuun, tunnereaktioihin, hallinnan tunteeseen ja minäpystyvyyteen. Asiantuntijaroolin vuoksi opettajalla on palautteenantajana tietynlainen valta-asema, mikä asettaa hänelle vastuuta. (Bonshor 2017, 145.) Instrumenttiopettajan oppilaan soittoa koskeva arviointi on kriittinen osa soitonopetusta (Zhukov 2008, 308). Perinteisesti opetus ja arviointi instrumenttiopetuksessa on ollut suorituskeskeistä, mikä pohjautuu mestari-kisälli -asetelmaan, jolla on juuret instrumenttipedagogiikan historiassa (Allsup & Benedict 2008; Gaunt 2007; Rostvall & West 2003). Olen kokenut perinteisen arvioinnin instrumenttiopetuksessa ongelmalliseksi sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta. Positiivisessa pedagogiikassa näen ratkaisuja siihen, millaista palautetta olen itse oppilaana toivonut ja tarvinnut sekä millaista palautetta haluaisin instrumenttiopettajana antaa oppilailleni. Tässä tutkimuksessa tarkastelen, miten instrumenttiopettaja voi hyödyntää positiivista pedagogiikkaa arvioinnissa ja palautteenannossa.

Positiivinen pedagogiikka (engl. ”positive education”) pohjautuu positiivisen psykologian tutkimukseen (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009; Waters 2011; Kristjánsson 2012; Norrish, Williams, O’Connor & Robinson 2013; White & Kern 2018; White 2016). Positiivisen pedagogiikan ydinajatuksena on tukea oppilaiden hyvinvointia ja koulumenestystä toisiaan poissulkematta (Seligman ym. 2009, 293-294). Koska positiivisen psykologian tutkimus on ehtinyt vaikuttaa vasta pari viime vuosikymmentä (Kristjánsson 2012, 86; Seligman & Csikszentmihalyi 2000), on positiivinen pedagogiikka uusi suuntaus. Viime vuosikymmenen aikana se on alkanut kasvamaan nopeasti ja herättänyt sekä kiinnostusta että kritiikkiä (White & Kern 2018, 1). Myös Suomessa mielenkiinto positiivista kasvatusta kohtaan on lisääntynyt (Leskisenoja 2016, 218).

Positiivisen pedagogiikan soveltamista musiikkikasvatuksessa on tutkittu toistaiseksi vähän. Patstonin ja Watersin (2015) mukaan positiivista psykologiaa musiikkikasvatuksessa tulisi tutkia enemmän, sillä toistaiseksi tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet sen hyötyjä (Patston & Waters 2015, 3). Positiivista pedagogiikkaa olisikin

ajankohtaista ja merkittävää tutkia instrumenttipedagogiikan kontekstissa, sillä positiivinen pedagogiikka on uusi suuntaus. Vaikka positiivista pedagogiikkaa soveltavaa arviointia suomalaisessa instrumenttiopetuksessa ei ole vielä tutkittu, on sen mukaisia esimerkkejä nähtävissä TPOPS 2017 arvioinnin tavoitteissa. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa 2017 arviointi painottaa esimerkiksi rohkaisevan arviointipalautteen antamista. Laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa 2017 arvioinnin tehtävinä ovat myönteisessä hengessä annettava ohjaava palaute sekä hyvän minäkuvan ja itsetunnon kehittymisen huomioiminen. (TPOPS 2017.) Lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen ja tukeminen lisäävät positiivisen pedagogiikan tutkimisen merkittävyyttä. Positiivista pedagogiikkaa tulee tarkastella analyyttisesti ja tutkimusperustaisesti, jotta sitä voidaan soveltaa parhaalla mahdollisella tavalla instrumenttipedagogiikassa. Positiivista pedagogiikkaa hyödyntävä arviointi ja palautteenanto vaikuttavat myönteisesti oppimistuloksiin, oppilaiden psyykkiseen hyvinvointiin ja elinikäisen positiivisen musiikkisuhteen rakentumiseen.

Tutkimukseni seuraavassa luvussa esittelen tutkimustehtävän ja -kysymyksen, systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tutkimusmenetelmänä, tutkimusprosessin, sekä tutkimustani koskevia eettisiä valintoja. Teoreettinen viitekehyseni on positiivinen pedagogiikka, joka pohjautuu positiivisen psykologian tutkimukseen. Tarkastelen neljännessä luvussa arviointia ja palautteenantoa instrumenttipedagogiikan kontekstissa. Viidennessä pääluvussa tuon esille löytämiäni tuloksia. Viimeisessä luvussa esittelen johtopäätöksiä tuloksista ja pohdin tulosten merkitystä musiikkikasvatuksen kentällä. Lopuksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja jatkotutkimusehdotuksia.

2 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtävän ja -kysymyksen sekä tutkimusprosessini. Tutkimusmenetelmäni on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Lopuksi erittelen tutkimukseeni liittyviä eettisiä kysymyksiä ja valintoja.

2.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tässä tutkielmassa tarkastelen, miten instrumenttiopettaja voi hyödyntää positiivista pedagogiikkaa arvioinnissa ja palautteenannossa. Selvitän, mitkä ovat positiivista pedagogiikkaa soveltavan arvioinnin tavoitteet ja tehtävät, ja näiden tavoitteiden ja tehtävien pohjalta tutkin, miten ja millaista palautetta instrumenttiopettajan tulisi antaa.

Tutkimuskysymykseni on:

- 1) Miten instrumenttiopettaja voi soveltaa positiivista pedagogiikkaa arvioinnissa ja palautteenannossa?

2.2 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on tutkia tutkimuskohdetta kokonaisvaltaisesti. Lähtökohtaisesti pyritään kuvaamaan todellisuutta, jossa tapahtumat vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa ja muodostavat näin ollen monenlaisia suhteita. (Hirsjärvi ym. 2008, 157.) Tutkimukseni on luonteeltaan hermeneuttinen, eli pyrin tutkimuksessani ymmärtämään ja tulkitsemaan keräämäni aineistoa. Hermeneuttisessa prosessissa tulkinnat muodostavat jatkuvan kehän, jossa pyritään etsimään sääntöjä, jotka auttavat rajaamaan niiden tarkastelua ja arviointia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34-35.)

Käyttämäni tutkimusmenetelmä on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tutkitaan ja analysoidaan tutkittavasta aiheesta aiemmin tuotettua tutkimusta. Tarkoituksena on tuoda tutkittavasta aiheesta löytyvä oleellinen tieto esille tiivistetysti. (Salminen 2011, 9-10.) Kirjallisuuskatsaus tuo esille myös teorit, jotka liittyvät tutkimusaiheeseen (Kniivilä ym. 2017, 130). Tiede on luonteeltaan kumuloituvaa, eli se rakentuu suhteessa olemassa olevaan tietoon.

Lähteitä tarvitaan tutkimusaiheesta kertyneen aiemman tiedon esille tuomiseen. Kniivilän ym. (2017) mukaan lähteiden avulla kirjoittaja myös suhteuttaa oman tutkimuksensa tieteen kentälle. Tutkimuksen aihepiiri ja keskeinen kirjallisuus tulevat systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa ilmi lähdeviitteiden avulla. (Kniivilä ym. 2017, 130.)

2.3 Tutkimusprosessi

Tutkimusprosessi alkaa aiheen valinnalla ja rajaamisella (Hirsjärvi 1997, 66). Aiheenvalinnan yhteydessä ilmaistaan tutkimuksen johtoajatus. Johtoajatuksen tehtävänä on ohjata tulevia tutkimusprosessin vaiheita, kuten lähteiden etsintää, teorian valintaa ja aineiston hankintaa (Hirsjärvi ym. 1997, 69). Olen rajannut tutkimusaiheeni käsittelemään positiivista pedagogiikkaa soveltavaa arviointia instrumenttipedagogiikassa. Pyrin tutkimusprosessini aikana jatkuvasti tarkastelemaan aineistoa tutkimustehtävän ja -kysymyksen näkökulmasta.

Hakuprosessissani rajaan etsimäni aineiston kieliksi suomen ja englannin. Lisäksi pyrin etsimään 2000-luvulla julkaistuja tutkimuksia. Etsin aineistoa Taideyliopiston kirjaston Finna-hakupalvelulla ja hyödynnän myös tietokantoja ProQuest ja EBSCO. Koska tutkimusaiheestani ei löydy suoraan aiempaa tutkimusta, etsin aineistonkeruuprosessissa aluksi aineistoa erikseen positiivisesta psykologiasta ja pedagogiikasta, arvioinnista ja palautteenannosta sekä instrumenttipedagogiikasta. Sen jälkeen etsin aineistoa, jossa yhdistyvät positiivinen pedagogiikka ja arviointi sekä instrumenttipedagogiikka ja arviointi. Tässä tutkimuksessa keskityn länsimaisen konservatorioperinteen mukaiseen soitonopetukseen.

Käyttämäni hakusanat ovat:

- ”Positive education”
- ”Positive psychology”
- ”Positive psychology” + ”music”
- ”giving feedback” + ”student”
- ”giving feedback” + ”teacher”
- ”assessment” + ”student”
- ”assessment”+ ”teacher”

- ”verbal feedback” + ”music”
- ”instrumental teaching”
- ”interaction” + ”instrumental teaching”

Tulen analysoimaan aineistoa jatkuvasti uutta aineistoa kerätessä. Aineiston analysoimisessa pyrin jäsentämään niiden sisältöjä tutkimusongelmani perusteella. Sovellan lähteitä eri tieteenaloilta ja aihepiireistä, joten pyrin taulukoinnin avulla analysoimaan aineistostani esille nousevia tutkimustuloksia johdonmukaisesti. Tulosten pohjalta esitän johtopäätöksiä ja pohdin tulosten merkittävyyttä musiikkikasvatuksessa. Lopuksi arvioin tutkimukseni luotettavuutta.

2.4 Tutkimusetiikka

Pyrin toimimaan tutkimuksessani Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) määrittelemän hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Vain hyvää tieteellistä käytäntöä noudattamalla tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävä ja tutkimuksen tulokset uskottavia. Hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, sekä tulosten erittelyssä ja arvioinnissa. Tutkimusprosessin aikana saamani ohjaus ja vertaisarviointi tukevat myös hyvän tieteellisen käytännön toteutumista. (TENK 2012, 6-7.)

Tavoittelen objektiivisuutta ja läpinäkyvyyttä kaikissa tutkimusprosessini vaiheissa. Pyrin analysoimaan tuloksia ja esittämään johtopäätöksiä puolueettomasti käsitteiden huolellisen määrittelyn ja luotettavan sekä tarpeeksi kattavan aineiston perusteella. Huomioin omien tulkintojeni ja ennakko-oletusteni vaikutukset tutkimukseni luotettavuuteen. Pyrin myös tieteenteossa vaadittavaan kriittisyyteen huomioimalla omien valintojeni vastakkaisia näkökulmia, arvioin tutkimustyötäni jatkuvasti sen kaikissa vaiheissa ja tarvittaessa korjaan johtopäätöksiäni (Hirsjärvi ym. 1997, 22).

Tutkimuksen teossa tutkijan on otettava huomioon useita eettisiä kysymyksiä. Pyrin huomioimaan eettisyyden tutkimusprosessini valinnoissa alkaen tutkimusaiheen valinnasta ja -kysymyksen asettamisesta. (Hirsjärvi 1997 ym., 23-24.) Aiheen

valinnassa pohdin sen yhteiskunnallista merkitystä ja tarpeellisuutta musiikkikasvatuksen kentällä.

Tavoittelen tutkimusprosessissani tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestävien tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien käyttämistä (TENK 2012, 6). Lähteitä valitessa tulee pohtia niiden oleellisuutta, laatua ja luotettavuutta suhteessa tutkimusaiheeseen (Kniivilä ym. 2017, 131.) Pyrin aineistonkeuruudessa lähdekriittisyyteen. Tutkimukseni luotettavuuden lisäämiseksi olen etsinyt analysoitavaksi aineistoksi ensisijaisesti vertaisarvioituja artikkeleita ja kokoomateoksia. Tarkastelen aineistoa tutkimustehtäväni- ja kysymykseni rajaamasta näkökulmasta.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu olennaisesti muiden tutkijoiden tekemän työn kunnioittaminen ja huomioonottaminen asianmukaisesti (TENK 2012, 6). Lähdeviittauksen keskeinen tarkoitus on osoittaa lukijalle, mikä on toisen tutkijan luomaa ja mikä kirjoittajan omaa (Kniivilä ym. 2017, 130). Tutkimuksessani pyrin asianmukaisella viittaustekniikalla erottelemaan omat ajatukseni muiden ajatuksista ja osoittamaan, mikä on omaa ajattelua. Vältän plagiointia ja vilppiä tutkimuksessani (TENK 2012, 7; Hirsjärvi ym. 26-27).

3 Positiivinen pedagogiikka

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen. Positiivista pedagogiikkaa tarkastellessa on olennaista perehtyä sen taustatieteeseen positiiviseen psykologiaan. Tarkastelenkin ensin positiivisen psykologian tieteenalan taustaa ja avaan tutkimukseni kannalta olennaisimmat teoriat ja käsitteet, minkä jälkeen syvennyn positiivisen pedagogiikan taustaan, tavoitteisiin ja piirteisiin.

3.1 Positiivinen psykologia

Positiivisen psykologian aiheita on tutkittu jo ennen sen syntyä varsinaisena psykologian tieteenalana. Antiikin Kreikassa Aristoteles otti kantaa hyvään luonteeseen, hyveelliseen käyttäytymiseen, hyvinvointiin ja onnellisuuteen. (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 64; Kristjánsson 2012, 90.) Humanistisessa psykologiassa 1950-70 -luvuilla korostettiin positiivista itsensä toteuttamista. Lisäksi 1980- ja 1990-luvuilla psykologiassa tutkittiin esimerkiksi itsetuntoa, minäpystyvyyttä ja tunneälyä. (Kristjánsson 2012, 86.) Psykologian tieteenala on perinteisesti keskittynyt ongelmiin ja niiden poistamiseen. Positiivinen psykologia syntyi tutkijoiden Mihaly Csikszentmihalyin ja Martin Seligmanin tarpeesta alkaa ongelmien sijaan tutkimaan, mikä tekee ihmisten elämästä hyvää ja saa ihmiset kukoistamaan (engl. ”flourishing”). Positiivisen psykologian syntynä pidetään heidän julkaisemaansa manifestia, joka ilmestyi vuonna 2000. (Kristjánsson 2012, 86; Seligman & Csikszentmihalyi 2000.) Voidaan siis ajatella, että vaikka positiivisen psykologian ilmiöitä on tutkittu jo aiemmin historiassa, ne ovat nivoutuneet yhdeksi kokonaisuudeksi, joka on psykologian tieteenalana vasta 20 vuotta vanha.

Positiivisen psykologian tutkimus keskittyy olosuhteisiin ja prosesseihin, jotka edistävät yksilöiden, ryhmien ja instituutioiden kukoistusta (Gable & Haidt 2005, 104). Ajatuksena on, että mieleltään hyvinvoiva ihminen kestää vastoinkäymiset paremmin, jolloin mahdollisia häiriöitä ennaltaehkäistään (Uusitalo-Malmivaara 2014a, 19). Positiivisen psykologian tieteenala esittelee filosofioita, teorioita, tutkimuksia ja menetelmiä, jotka ovat luonteeltaan ennalta ehkäiseviä ja vahvuuksiin perustuvia. Niiden tavoitteena on ymmärtää ja vahvistaa ihmisen optimaalista toimintakykyä. (White & Kern 2018, 2.) Lisäksi on tutkittu onnellisuuden ja moraalien psykobiologisia tekijöitä.

Tutkimuskohteena ovat olleet myös erilaiset keinot edistää hyvinvointia, kuten mindfulness ja hyvinvointiterapia. (Gable & Haidt 2005, 104.)

Keskeinen positiivisen psykologian tutkimuskohde on hyvinvointi. Se on käsitteenä monimutkainen ja kiistelty. Ryan & Deci (2001) määrittelevät hyvinvoinnin käsitteen tarkoittavan optimaalista psykologista toimintakykyä ja kokemusta. (Ryan & Deci 2001, 142.) Hyvinvointikirjallisuudessa Aristoteleen määritelmiin pohjautuvasta näkökulmasta hyvinvoinnin määritellään olevan lopputulos kehityksestä kohti kukoistavaa elämää (White & Kern 2018, 3). Seligmanin (2011) mukaan hyvinvointi muodostuu viidestä ulottuvuudesta, jotka yhdessä edistävät hyvinvointia ja joita tavoitellaan itseisarvokkaasti. Seligman on koostanut viidestä ulottuvuudesta hyvinvointiteorian, jonka hän on nimennyt ulottuvuuksien etukirjaimien mukaan PERMA-teoriaksi. Teorian osatekijät ovat myönteiset tunteet (P=positive emotions), sitoutuminen (E=engagement), ihmissuhteet (R=relationships), merkityksellisyys (M=meaning) ja saavuttaminen (A=accomplishment). (Seligman 2011, 16-24.)

Myönteiset tunteet, kuten ilo, mielenkiinto, tyytyväisyys, ylpeys ja rakkaus (Fredrickson 2001, 3) ovat positiivisen psykologian tutkimuksen keskiössä. Tutkimukset osoittavat, että positiiviset emotionit laajentavat huomion, tajunnan ja toiminnan laajuutta. Ne rakentavat fyysisiä, henkisiä ja sosiaalisia voimavaroja. (Fredrickson 2001, 5.) Myönteiset tunteet siis edesauttavat sosiaalisia suhteita ja niillä on tutkittu olevan optimaalinen vaikutus fyysiseen terveyteen (Uusitalo-Malmivaara 2014a, 21). Fredricksonin (2001) The broaden-and-built -teoria esittää, että positiivisilla tunteilla, vaikka nopeasti ohimenevilläkin, on pitkäkestoisia seurauksia. Teorian näkökulmasta positiiviset tunteet toimivat yksilöllisen kasvun ja sosiaalisen kanssakäymisen keinoina. Vahvistamalla ihmisten henkilökohtaisia ja sosiaalisia voimavaroja, positiivisilla tunteilla on yhteys ihmisten elämänlaatuun. (Fredrickson 2001, 10.)

Positiivisen psykologian kehityksen yhteydessä hyveet ja luontenvahvuudet on nostettu tutkimuksen aiheeksi. Hyve tarkoittaa eettisesti ja moraalisesti arvokkaana pidettävää ominaisuutta, jonka toteuttaminen on suotuisaa yksilölle itselleen ja yhteisölle. Aristoteleen määritelmiin pohjaten ajatellaan, että itsessään arvokkaiden asioiden tekeminen, eli hyveiden harjoittaminen, vaikuttaa positiivisesti hyvinvointiin. Hyveitä toteutetaan hyödyntämällä luontenvahvuuksia. (Uusitalo-Malmivaara

2014b, 63-64.) Myös luontevahvuuksien hyödyntäminen edesauttaa yksilöiden ja yhteisön hyvää elämää. Positiivisen psykologian tutkijat Seligman ja Peterson (2004) määrittelevät, että luontevahvuudet ovat havaittavissa ihmisen käyttäytymisen tasolla esimerkiksi ajatuksissa, tunteissa ja teoissa. Ne ovat itsessään moraalisesti arvostettavia ilman suoranaista hyötyä. (Seligman & Peterson 2004, 17-27.) Peterson ja Seligman (2004) ovat kehittäneet VIA-luokittelun (Values in action), jossa 24 luontevahvuutta jakautuvat seuraavien päähyveiden alle: viisaus, rohkeus, inhimillisuus, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. VIA-hankkeen lähtökohtana on ollut toimia sairauskeskeisyyden vastakohtana, hyvän luonteen määrittämisenä. (Peterson & Seligman 2004.) Vahvuuksien tutkimus jakaakin ymmärryksen siitä, että yksilön vahvuuksien hyödyntäminen vaikuttaa hyvinvointiin, onnellisuuteen ja tyytyväisyyteen (Salmela, Uusiautti & Määttä 2015, 128).

Positiivinen psykologia on siis keskittynyt hyvinvointiin ja hyvän elämän saavuttamiseen, mutta sitä on myös kritisoitu (Gable & Haidt 2005, 107). Ojanen (2014) tuo esiin kritiikin, jota positiivista psykologiaa kohtaan ovat esittäneet mm. Schumaker (2005), Ehrenreich (2010), Held (2004), Burkeman (2012), Lilienfeld (2009) ja McNulty & Fincham (2011). Tutkijoiden mukaan positiivisuuden määritelmä on ongelmallinen, koska positiivisuuden ja negatiivisuuden kokeminen on yksilökohtaista. Määritelmää on siis haastavaa yleistää. (Ojanen 2014, 129.) Positiivisuuden määritelmä on myös monimutkainen ja moniulotteinen. Positiivisen psykologian aiheiden tutkiminen vaatii tämän monimutkaisuuden tunnistamista teorioissa ja empiirisissä malleissa. (Gable & Haidt 2005, 104-108.) Positiivista psykologiaa on kritisoitu positiivisuuden liiasta korostamisesta. Ojanen (2014) huomauttaa, ettei positiivista psykologiaa kuitenkaan tule sekoittaa hyvän ajattelun ideologiaan. (Ojanen 2014, 129-130.)

Kritiikkiin vaikuttaa myös väärinymmärretty tulkinta siitä, että positiivinen psykologia kieltäisi negatiivisten asioiden olemassaolon kokonaan. Positiivisen psykologian tavoite ei kuitenkaan ole kieltää haastavia asioita ja negatiivisia puolia elämässä. Sen tavoitteena ei myöskään ole pyrkiä näkemään kaikkea myönteisessä valossa. Positiivista psykologiaa tutkivat tiedostavat ihmiselämän kärsimyksen, itsekkyyden, toimintahäiriöiset perhejärjestelmät ja tehottomat instituutiot. Positiivinen psykologia pyrkii tutkimaan asioita päinvastaiselta puolelta, esimerkiksi kuinka ihmiset tuntevat

iloa, osoittavat altruismia ja luovat terveitä perheitä ja instituutioita. Huomionarvoista on, että suuri osa psykologian tutkimuksesta on neutraalia, eli se ei painota erityisesti positiivista tai negatiivista. Positiivinen psykologia vain on saanut alkunsa huomiosta kliinisen psykologian epätasapainoon, jossa on keskitytty enemmän mielenterveysongelmiin. Positiivisessa psykologiassa positiivisia ilmiöitä tutkitaan myös niiden itsensä vuoksi, ei pelkästään keinona ongelmia vastaan. Toisaalta positiiviset prosessit voivat suojata negatiivisilta lopputulemilta. Tavoitteena on kehittää tietoa resilienssistä, eli toipumiskyvystä, ja vahvuuksista, sekä kasvattaa olemassa olevan tietopohjan integroimista ja täydentämistä. (Gable & Haidt 2005, 104-108.)

Tutkijat ovat myös esittäneet, että positiivinen psykologia ei tuo uutta. Sen on huomautettu lupaavan liikaa ja sen soveltamista pidetään turhan ennenaikaisena. Positiivisen psykologian tuloksista saatavaa tietoa myös yleistetään tutkijoiden mukaan liikaa. Ojanen (2014) mukaan se on kuitenkin haasteena kaikissa ihmistieteissä. Positiivisen psykologian luotettavuutta voi vaarantaa hänen mukaansa myös ”positiivisuus-kultti”, jossa uusia, tieteelliseltä perusteeltaan heikkoja käsitteitä, saatetaan käyttää hyväksi kaupallisesti. Ojanen mainitsee myös, että positiivisen psykologian sovelluksissa, tutkimuksissa ja interventioissa on ollut ongelmia ja puutteita. Haasteena ovat olleet muun muassa niiden lyhytaikaisuus, liiallinen yleistys ja itse toteutettaviin menetelmiin perustuvuus. (Ojanen 2014, 128-130.)

3.2 Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka (engl. ”positive education”) pohjautuu positiivisen psykologian tutkimukseen (Seligman ym. 2009; Waters 2011; Kristjánsson 2012; Norrish ym. 2013; White & Kern 2018; White 2016). Positiivinen pedagogiikka on saanut alkunsa positiivisen psykologian sovelluksista, joita on toteutettu kouluissa (White 2016, 2). Erään määritelmän mukaan positiivinen pedagogiikka onkin sateenvarjo-termi positiivisen psykologian interventioille, jotka tehdään koulukontekstissa (Kristjánsson 2012, 88). Positiivisen psykologian interventioiden tavoitteena on ollut auttaa oppilaita tunnistamaan ja hyödyntämään luontevahvuuksiaan. Interventioissa on opetettu oppilaille, kuinka vaalia resilienssiä, eli toipumiskykyä, sekä positiivisia tunteita. (Seligman ym. 2009, 300-301; Waters 2011, 77-78.)

Englanninkielinen termi ”education” voi viitata opetukseen tai kasvatukseen. Tutkimuksessani käsittelen aineistoa suomenkielisen ”pedagogiikka” -termin näkökulmasta.

Positiivisen pedagogiikan ydinajatuksena on tukea rinnakkain oppilaiden hyvinvointia ja koulumenestystä (Seligman ym. 2009; Kumpulainen ym. 2014; Waters 2011; White & Kern 2018; Norrish ym. 2013). Koulussa on perinteisesti opetettu akateemisiä taitoja, joita lapset tarvitsevat myöhemmin päästäkseen työelämään. Positiivisessa pedagogiikassa ajatuksena on, että hyvinvointia edistämällä tuetaan myös koulussa opittavien muiden taitojen omaksumista, sekä luovan ajattelun kehittymistä. (Seligman ym. 2014, 293-295.) Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on edistää kouluyhteisön jäsenissä kukoistusta ja optimaalista mielenterveyttä (Norrish ym. 2013, 147). Koulu käsitetään instituutiona, jossa vahvistetaan positiivisia piirteitä ja luodaan myönteisiä tunteita (Kristjánsson 2012, 92). Vaikka painopiste opetuksessa onkin myönteisissä tunteissa, positiivisessa pedagogiikassa otetaan huomioon myös oppilaan haastavat tunteet ja hänen haastavaksi kokemansa asiat (Kumpulainen ym. 2014, 229). Myöskään vahvuuksiin perustuva lähestymistapa opetuksessa ei kiellä, etteivätkö oppilaat kokisi ongelmia ja haasteita. Vahvuusajattelun tarkoituksena on vain korvata ongelmien ja puutteiden painottaminen keskittymällä oppilaiden vahvuuksiin, voimavaroihin ja vastoinkäymisistä toipumiseen (Salmela ym. 2015, 128.)

Positiivinen pedagogiikka on osoittanut toimivansa onnistuneesti kouluissa ympäri maailmaa (White & Kern 2018, 6). Positiivisen psykologian kohtaaman kritiikin vuoksi positiivinen pedagogiikka on kuitenkin vielä puutteellinen osoittamaan, että se voisi muodostaa tieteellisesti luotettavan pedagogisen teorian. Tämän vuoksi tutkijoilta odotetaan uusia positiivisen psykologian empiirisesti testattuja sovelluksia ja tutkimuksia, jotka toimivat kouluissa. (Kristjánsson 2012, 87.) Whiten & Kernin (2018) mukaan positiivisella pedagogiikalla on potentiaalia, mutta sitä on tutkittava ja sovellettava vastuullisella tavalla. Positiiviseen pedagogiikkaan tarvitaan yhtenäinen teoreettinen kehys, jossa yhdistyvät positiivisen psykologian tiede, kasvatustiede ja pedagoginen käytäntö. (White & Kern 2018, 11-12.)

Kumpulaisen ym. (2014) mukaan positiivisessa pedagogiikassa lasten oppiminen ja hyvinvointi rakentuvat eri toimintaympäristöjen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa (Kumpulainen ym. 2014, 228). Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan

oppiminen ja kehittyminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa yksilön ja yhteisön välillä ja sosiaalisiin käytäntöihin osallistumisen myötä (Säljö 2001, 16). Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys pohjautuu mm. Vygotskyn sosiokulttuuriseen oppimisteoriaan, joka ottaa huomioon ihmisen kehityksen ja oppimisen kulttuurihistoriallisen näkökulman. Teoria korostaa kielellisyyden ja vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. (Vygotsky 1978.) Oppilaan voidaan siis ajatella olevan jatkuvasti yhteydessä häntä ympäröiviin sosiaalisiin verkostoihin oppimisprosessin aikana. Oppimistilanteessa myös menneisyyden kokemukset ja verkostot ovat jatkuvasti läsnä. Oppimiskäsityksellä ja pedagogisella lähestymistavalla on instrumenttipedagogiikassa vaikutusta oppilaan oppimiseen ja opettajan rooliin.

4 Arviointi instrumenttipedagogiikassa

Arvioinnin on tarkoitus olla oppimista edistävä prosessi. Se voidaan käsittää jatkumona, jossa oppimiselle asetetaan tavoitteita, arvioidaan tavoitteiden täyttymistä ja luodaan jälleen uusia tavoitteita. (Juntunen & Westerlund 2013, 76-77.) Palaute voi sisältää esimerkiksi kuvausta työn laadusta, kiitosta, rohkaisua ja kehitysehdotuksia. Vaikka palaute on pääosin taaksepäin katsovaa, se on myös luonteeltaan eteenpäin nojaavaa. (Sadler 2012, 536.) Arvioinnin ja palautteenannon tulee siis yksinkertaisimmillaan osoittaa oppijalle, mitä tulee tehdä seuraavaksi. Tutkimukseni kannalta keskeinen arvioinnin muoto on formatiivinen arviointi. Se tarkoittaa oppimisen aikana annettavaa jatkuvaa arviointia, jonka tavoitteena on edistää oppimista (Higgins, Hartley & Skelton 2002, 53-54). Opettajan antama suullinen palaute tuntitilanteessa on sen tyypillinen muoto instrumenttipedagogiikassa (Juntunen & Westerlund 2013, 75-76).

Arvioinnin tavoitteena instrumenttipedagogiikan historiassa on ollut ongelmien ja virheiden diagnosoiminen sekä lopputuloksen arvioiminen kehitystä ja oppimisprosessia välttämättä huomioimatta. Kyseinen lähestymistapa on pohjautunut behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen on käsitetty ulkoa ohjattavana toimintana (Allsup & Benedict 2008, 159). Behavioristisessa oppimiskäsityksessä oppilas on passiivisessa tietoa vastaanottavassa roolissa. Mestari-kisälli -asetelmalla on pitkä historia instrumenttipedagogiikassa, mutta on kritisoitu, ettei se kehitä oppimista parhaalla tavalla. Tutkimuksissa ongelmallisina alueina on alleviivattu oppitunneilla havaittu suuntaamaton toiminta, opettajien suunnittelun puute ja vähäinen kannustus oppilaan omatoimisuuteen ja autonomiaan oppimisprosessissa (Gaunt 2007, 3). Gaunt (2009) ja Rostvall & West (2003) viittaavat instrumenttipedagogiikan itseään toistavaan traditioon, jossa toistetaan tuntitilanteeseen liittyviä tapoja ja rutiineja, jotka ovat olleet sellaisinaan läpi instrumenttiopetuksen historian. Rostvallin & Westin (2003) mukaan yksikään oppilas tai opettaja ei voi välttyä saamasta vaikutusta perinteistä instrumenttiopetukseen osallistuessaan (Rostvall & West 2003, 214). Vaikka traditionaalista lähestymistapaa on kritisoitu, sen historian kulussa muotoutunut legitimeetti luo vaihtoehtoisten tapojen kehittämisen yksittäiselle opettajalle hankalaksi (Rostvall & West 2003, 215; Allsup & Benedict 2008, 160-162).

Yksilöopetus instrumenttipedagogiikassa on pedagogisena tutkimuskohteena suhteellisen kartoittamaton (Gaunt 2007, 2; Rostvall & West 2003, 214). Yksi syy voi olla esimerkiksi se, että opettajia pidetään mestareina heidän omalla instrumentti- ja esiintymisalallaan ja siksi ei nähdä tarvetta tukea heidän praktiikkaansa (Gaunt 2007, 2). Lisäksi on vain harvoja asioita tukemassa instrumenttipedagogiikan kehittämistä ja perinteiden uudelleen arvioimista opettajien puutteellisen koulutuksen ja vähäisen instrumenttiopetukseen kohdistuvan tutkimuksen vuoksi (Gaunt 2009, 22-26). Gauntin (2009) mukaan instrumenttipedagogiikassa ilmenevää yksilöopetusta tulisi tutkia lisää, sillä se on oma erityinen ja poikkeava asetelmansa, jossa on haasteita, mutta myös mahdollisuuksia. Se ei saisi jäädä muusta musiikinopetuksesta irralliseksi alueeksi. (Gaunt 2009, 26-27.)

Kuitenkin opetussuunnitelmissa vaaditaan uudenlaista lähestymistapaa, mikä osaltaan vaatii varmasti instrumenttipedagogiikan lisätutkimusta. Esimerkiksi Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017 perustuvat oppimiskäsitykseen, jossa oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (TPOPS 2017, 11). Arviointia toteutetaan myönteisessä hengessä annettavalla ohjaavalla palautteella ja siinä otetaan huomioon hyvän minäkuvan ja itsetunnon kehittyminen. Arviointi ohjaa oppilasta asettamaan omia tavoitteita ja tukee häntä niiden saavuttamisessa. (TPOPS 2017, 51.) Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa 2017 palautteen ja arvioinnin antamisessa kiinnitetään huomiota ”oppimisprosessiin ja sen aikana tapahtuneisiin muutoksiin”. Arvioinnin on tarkoitus tukea oppilaan itsetunnon ja oppimaan oppimisen kehittymistä. Arviointipalaute määritellään monipuoliseksi ja rohkaisevaksi. Se auttaa oppilasta asettamaan opiskelulle vähitellen omia tavoitteita. Arvioinnin on tarkoitus motivoida oppilasta opetuksen aikana. (TPOPS 2017, 45.) Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvioinnin tavoitteissa on näkyvillä piirteitä positiivisesta pedagogiikasta.

5 Positiivista pedagogiikkaa soveltava arviointi instrumenttiopetuksessa

Tässä luvussa esittelen aineistoni pohjalta syntyneitä tuloksia. Ensin tuon esille instrumenttitunnilla positiivista pedagogiikkaa hyödyntävän arvioinnin tavoitteet ja tehtävät. Toisessa alaluvussa käsittelen, millaista palautteen tulisi olla sisällöltään, jotta se toteuttaisi arvioinnin tavoitteet ja tehtävät. Sen jälkeen analysoin, mitä vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä instrumenttiopettajan tulee ottaa palautteenantotilanteessa huomioon.

5.1 Hyvinvointia ja oppimistuloksia tukeva arviointi

Positiivisen pedagogiikan keskeisenä tavoitteena on tukea oppilaiden hyvinvointia ja hyviä oppimistuloksia (Seligman ym. 2009; Waters 2011; White & Kern 2018). Myös positiivista pedagogiikkaa hyödyntävän arvioinnin tavoitteina ja tehtävinä voisi siten käsittää olevan hyvinvoinnin ja hyvien oppimistuloksien tukeminen. Positiivisen psykologian interventioiden tulokset ovat olleet lupaavia ja osoittaneet, että positiivisen psykologian interventioilla on merkittävä yhteys hyvinvointiin ja oppimistuloksiin (Waters 2011, 84-87). Interventioissa on opetettu oppilaille taitoja, kuinka edistää myönteisiä tunteita ja hyödyntää luontevahvuuksia parantaakseen niillä hyvinvointia. Vahvuuksien ja myönteisten tunteiden huomioimisen voisi käsittää positiivista pedagogiikkaa soveltavan arvioinnin tavoitteiksi.

Leskisenoja (2016) pyrki tutkimusvuoden aikana etsimään ja luomaan oppilaiden kouluiloa edistäviä konkreettisia ja positiiviseen psykologiaan perustuvia pedagogisia käytäntöjä ja toimintatapoja. Pedagogiset mallit ja toimintatavat hän loi operationalisoimalla Martin Seligmanin PERMA-teorian osatekijät. (Leskisenoja 2016, 7.) Leskisenojan tutkimus osoitti, että myönteiset tunteet edistivät sekä oppilaiden hyvinvointia että koulumenestystä. Myös onnistumisen kokemukset liittyivät vahvasti myönteisiin tunteisiin (Leskisenoja 2016, 216-218). Positiivisen psykologian sovelluksen ”The Strath Haven Positive psychology Curriculum” päätavoitteena oli auttaa oppilaita tunnistamaan ja hyödyntämään VIA-luokitukseen perustuvia luontevahvuuksiaan ja edistää positiivisia tunteita. Tulosten mukaan ohjelma edisti saavutuksia, eli koulumenestystä, sitoutumista oppimiseen ja koulusta nauttimista. Se paransi myös sosiaalisia

taitoja, kuten empatiaa, yhteistyötä, itsevarmuutta ja itsehillintää. (Seligman ym. 2009, 301-302.) Myös Watersin (2011) mukaan luonteenvahvuuksia hyödyntävien interventioiden tulokset ovat osoittaneet, että luonteenvahvuuksien opettamisella on ollut yhteys koulumenestykseen ja hyvinvointiin (Waters 2011, 83). Eri oppijoiden vahvuuksien huomioiminen vaikuttaa siihen, miten asioita kenellekin opetetaan (Patston & Waters 2015, 6). Jotta opettaja kykenisi huomioimaan arvioinnissaan kunkin oppilaan vahvuudet, voisi sen ajatella vaativan häneltä myös kunkin yksilöllistä kohtaamista.

Hyviä oppimistuloksia edistääkseen arvioinnin tulee tukea oppilaan oppimisprosessia. Patston & Waters (2015) esittävät positiiviseen psykologiaan perustuvassa instrumenttiopetuksen kontekstissa sovellettavassa PIMS-mallissaan (Positive instruction in music studios), että oppimisprosessia tukevan arvioinnin tulee kohdistua oppilaan kehitykseen prosessissa, ei pelkästään lopputuloksiin. Instrumenttiopettajien tulisi kohdistaa arviointi oppimisprosessissa tarvittaviin taitoihin, kuten ongelmanratkaisuun, tekniseen kehitykseen, määrätietoisuuteen tai tehtävään keskittymiseen. Arvioinnin instrumenttitunneilla tulee tukea kasvun asennetta ("growth mindset"), eli oppilaan uskoa kykyynsä oppia ja kehittyä (Patston & Waters 2015, 5-8). Kasvun asenteeseen voisi myös ajatella liittyvän resilienssitaidot, eli oppilaan taito toipua vastoinkäymisistä oppimisprosessin aikana ja käsitellä haasteet ratkaisukeskeisesti. Watersin (2011) ja Seligmanin ym. (2009) mukaan resilienssitaitojen opettaminen interventioissa onkin vaikuttanut myönteisesti oppilaiden hyvinvointiin ja oppimistuloksiin. (Seligman ym. 2009; Waters 2011). Koska oppimiskäsitys positiivisessa pedagogiikassa on sosiokulttuurinen, voisi sen käsittää vaikuttavan opettajan rooliin arvioinnissa niin, että hänen tulee myös ohjata oppilasta kohti itsearviointia ja aktiivista toimijuutta. Positiiviseen pedagogiikkaan pohjautuvan arvioinnin tulisi siis tukea oppilaan kykyä säädellä, ohjata ja ottaa itse vastuuta oppimisprosessistaan.

Positiivisessa pedagogiikassa pyritään edistämään lasten ja nuorten mielenterveyttä (Seligman ym. 2009; White & Kern 2018; Norrish ym. 2013). Esimerkiksi positiivisen psykologian intervention "Penn Resiliency Program" tavoitteena oli vähentää lasten ja nuorten masennusta ja tulosten mukaan kontrolliryhmään verratessa ilmeni, että interventio ehkäisi mielenterveysongelmia (Seligman ym. 2009, 300). Tutkimuksessani tarkastelen mielenterveyden edistämistä tukevaa arviointia psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Psyykkiseen hyvinvointiin voisivat liittyä

instrumenttipedagogiikan kontekstissa olennaisesti itsetunto ja minäpystyvyys, koska hyvinvoinnin lisäksi niillä on yhteys hyviin oppimistuloksiin. Itsetunnon ja minäpystyvyyden tukeminen edistää musiikillisessa suorituksessa onnistumista (Bonshor 2017). Vastaavasti hyvällä suoriutumisella on yhteys itsetuntoon ja pätevyyden kokemuksiin (Leskisenoja 2016, 216). Tunne hallinnan kokemisesta ja osoittamisesta edistää minäpystyvyyttä (Patston & Waters 2015, 5). Kun instrumenttiopettajan arviointi tukee psyykkistä hyvinvointia ja oppimistuloksia, ne vaikuttavat edistävän toisiinsa myönteisessä kehässä.

5.2 Positiivinen ja oppimista edistävä palaute

Jotta positiivista pedagogiikkaa soveltavan arvioinnin tavoitteet ja tehtävät toteutuisivat, tulee instrumenttiopettajan antaman palautteen olla positiivista. Zhukovin (2008) tutkimuksessa tutkittiin korkeakoulun instrumenttiopetuskontekstissa palautteita, jotka kertovat, meneekö suoritus oikein vai väärin (Zhukov 2008, 304-305). Tuloksien mukaan instrumenttiopettajien tulisi antaa positiivista palautetta, sillä se osoittautui tehokkaaksi oppimisen kannalta (Zhukov 2008, 309-311). Bonshorin (2017) tutkimuksen tavoitteena oli tutkia amatöörikuorolaulajien itsevarmuuden kokemuksia kuoroharjoituksissa ja tekijöitä, jotka vaikuttavat laulajien käsityksiin kyvyistään ja itsevarmuuteen suorituksessa. Tulokset osoittivat, että positiivinen palaute, rohkaiseminen ja kehu tukivat laulajien itsevarmuutta ja minäpystyvyyttä. Kaikki haastatellut pitivät positiivista palautetta välttämättömänä tekijänä suorituksen laadun ja itsevarmuuden vahvistamisen kannalta (Bonshor 2017, 141-143). Salmelan ym. (2015) tutkimuksen tavoitteena oli kuvailla opetusta ja opettajia, jotka tukevat oppilaiden vahvuuksia ja oppimistuloksia parhaiten hyvin menestyneiden oppilaiden näkökulmasta. Tutkimus perustui positiivisen psykologian määritelmään vahvuus-perustaisesta opetuksesta. Tuloksissa koostui yhtenä oleellisena teemana saavutusten arvostaminen, johon liittyi vahvasti positiivisen palautteen antaminen ja rohkaiseminen. (Salmela ym. 2015, 126-129.)

Positiivisen psykologian tarkoituksena ei ole kieltää haasteita ja realismia elämässä (Gable & Haidt 2005), eli myöskään positiivisen palautteen tarjoaminen instrumenttitunnilla ei tarkoita, ettei kehityskohteita nostettaisi esiin. Tutkimuksissa käy ilmi, että oppilaat toivovatkin negatiivista palautetta, kritiikkiä ja kehitysehdotuksia, jotta

saavuttaisivat tavoitteitaan (Whitaker 2011; Higgins, Hartley & Skelton 2002; Bonshor 2017). Olennaista vaikuttaisi olevan kuitenkin, että palaute on rakentavaa ja asiallista. Higginsin, Hartleyn & Skeltonin tutkimuksessa (2002) oppilaiden käsityksistä siitä, millaista palautetta he haluavat, tärkeimmäksi (92%) nousivat kommentit, jotka kertovat, mitä voi tehdä parantaakseen. Muita yli 75 % ylittäviä oppilaiden eniten toivotuksi arvioimia kommentteja olivat mm. kommentit, jotka selittävät ja korjaavat virheet. (Higgins, Hartley & Skelton 2002, 59-60.) Whitakerin (2011) tutkimuksessa oppilaat kokivat saavansa enemmän virheitä esille nostavaa kuin hyväksyvää palautetta. Kuitenkin melkein kaikki oppilaat pitivät negatiivista palautetta välttämättömänä kriteerinä ensemblen toiminnan parantumisen kannalta. Olennaista rakentavuuden ja asiallisuuden ohella vaikuttaakin olevan positiivisen palautteen ja kehityskohteiden välinen suhde. Vaikka Whitakerin tutkimuksessa oppilaat kokivat kritiikin välttämättömäksi, kehujen haluaminen kuitenkin toistui haastatteluissa. Oppilaat halusivat enemmän tasapainotusta hyväksyvän ja ei-hyväksyvän välille. (Whitaker 2011.) Bonshorin tutkimuksessa (2017) kritiikki koettiin rakentavaksi, kun se annettiin positiivisella tavalla ja vastapainona kehujen kanssa. Rakentava kritiikki edisti tutkimuksen osallistujia, kun se selkeästi koski heidän suoritustaan, ei heitä henkilökohtaisesti ja kun se annettiin kunnioittavalla ja harkitulla tavalla. (Bonshor 2017, 147-148.)

Positiivista pedagogiikkaa soveltavan arvioinnin ja palautteen ei ole tarkoitus myöskään olla esteenä vaativuudelle ja realismille. Leskisenojan (2016) tutkimuksen mukaan onnistumisen ja menestymisen kokemukset ovat välttämättömiä kouluilon esiintymiselle, mutta se ei tarkoita tavoitetason laskemista, vaan tuen tarjoamista tavoitteiden saavuttamiseksi. Tehtävän haasteellisuus lisää onnistumisen kokemuksen tuottamaa iloa. (Leskisenoja 2016, 215.) Myöskään kehuja ei ole tarkoitus antaa ilman perusteita, vaan niiden on tarkoitus olla luotettavia. Kehu oli Bonshorin (2017) tutkimuksen tulosten mukaan koettu merkitykselliseksi vain, jos se oli realistinen, luotettava ja tasapainossa rakentavan kritiikin kanssa (Bonshor 2017, 154). Pouloksen & Mahonyn (2008) tutkimuksessa, jossa tutkittiin, millaista on oppilaiden mielestä tehokas oppimista edistävä palaute, oppilaat toivovat rehellistä ja läpinäkyvää palautetta (Poulos & Mahony 2008, 153).

Positiivista pedagogiikkaa hyödyntävän palautteen instrumenttitunnilla tulisi olla oppimistuloksia edistävää. Pouloksen & Mahonyn tutkimuksen tulosten mukaan oppilaat toivoivat spesifiä palautetta enemmän kuin yleistä (Poulos & Mahony 2008, 145). Higginsin, Hartleyn & Skeltonin (2002) tutkimuksessa oppilaat halusivat, että heille kerrotaan, mikä meni väärin, mutta palautteessa avataan miksi, selitetään ja korjataan virhe. Oppilaat eivät kokeneet palautteen auttavan heidän oppimistaan, jos se ei tarjonnut tarpeeksi tietoa ollakseen avulias, se oli liian persoonaton tai liian yleinen ja epämääräinen. (Higgins, Hartley & Skelton 2002, 60.) Palautteen tulisi instrumenttitunnilla kertoa vastaavasti, mikä meni hyvin ja miksi (Patston & Waters 2015, 8). Jotta palaute tukisi oppilaan oppimisprosessissa vaadittavia taitoja, tulisi opettajan antaa myönteistä palautetta oppilaan käyttämistä oppimisstrategioista, kuten tavoitteiden asettamisesta ja täyttymisestä, oppilaan näkemästä vaivasta, tietyn tekniikan soveltamisesta ja osoituksesta tehtävään sitoutumisesta. (Patston & Waters 2015, 8.)

5.3 Vuorovaikutuksen merkitys palautteenantotilanteessa

Pouloksen & Mahonyn (2008) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden käsityksiin palautteesta vaikutti tapa, jolla palaute annettiin (Poulos & Mahony 2008, 145). Zhukovin (2008) mukaan positiivinen palaute tulisi antaa vilpittömästi, sillä oppilaat haluavat tuntea, että he ansaitsevat kehua (Zhukov 2008, 304). Vastaavasti rakentava kriitikki voi epäonnistua, jos se annetaan epäasiallisesti (Bonshor 2017, 145). Jotta instrumenttiopettaja voi huomioida positiiviset tunteet palautteenantotilanteessa, tulee hänen luoda myönteinen, turvallinen ja kannustava ilmapiiri. Patston & Waters (2015) esittelevät positiiviseen psykologiaan pohjautuvassa instrumenttitunneilla käytettävässä PIMS-mallissaan, että instrumenttiopettajan tulisi jo tunnin alussa luoda myönteinen ja rohkaiseva ilmapiiri haastamalla oppilasta itsearviointiin, mikä on mennyt hyvin edellisen tunnin jälkeen. Positiivisten tunteiden ilmapiiri auttaa heidän mukaansa sitouttamaan oppilaan keskittymisen, eli se vaikuttaisi edesauttavan oppimista. (Patston & Waters 2015, 5.) Bonshorin (2017) tutkimuksen tulosten mukaan harkittu verbaalinen palaute asiallisesti annettuna loi positiivisen harjoitusilmapiirin ja loi vastavuoroista kunnioitusta, mikä oli yhteydessä laulajien itsevarmuuteen, minäpystyvyyteen ja hyvään suoritukseen (Bonshor 2017, 148). Leskisenojan

(2016) tutkimuksessa oppilaat mainitsivat kouluilon edistäjänä turvallisen ja hyväksyvän ilmapiirin (Leskisenoja 2016, 154).

Koska oppimiskäsitys positiivisessa pedagogiikassa käsitetään sosiokulttuuriseksi, voisi dialogilla nähdä olevan olennainen rooli palautteenantotilanteessa. Dialogissa mahdollistuu vastavuoroisuus opettajan ja oppilaan välillä (Salmela ym. 2015, 135). Dialogissa avoimet kysymykset mahdollistavat, että oppilaan arvot, mielipiteet ja filosofiat tulevat huomioon. Siten opettaja oppii tuntemaan oppilaan paremmin. Kun instrumenttitunnilla on dialogia ja vahvuudet huomioidaan, oppilaalle tulee tunne siitä, että hänet nähdään ja opettaja osoittaa kiinnostusta häneen persoonana, eikä pelkää harjoittelevana muusikkona (Patston & Waters 2015, 4-7.) Ivaldin (2019) mukaan dialogi edistää oppimista instrumenttitunnilla (Ivaldi 2019, 81). Myös Salmelan ym. (2015) tutkimusten tulosten mukaan dialogi tukee vahvuuksia ja oppimistuloksia (Salmela ym. 2015, 135).

Ivaldin (2018) tutkimuksen keskiössä oli, millaista palautetta instrumenttiopettaja antaa oppilaan soitosta ja miten oppilas reagoi siihen suoraan ja mikä vaikutus sillä on dialogille (Ivaldi 2018, 72-73). Palaute, joka ei ollut spesifiä ei osallistanut oppilasta, eikä edistänyt oppimista. Esimerkiksi opettajan yksittäinen kommentti ”hyvä”, ei edistänyt oppimista yhtä tehokkaasti kuin spesifi keskusteleva palaute ja sulki dialogin. Dialogin mahdollisti sen sijaan opettava ja kehittävä palaute, jossa oppilaalla oli enemmän mahdollisuuksia reagoida opettajan palautteeseen, jolloin oppilas ja opettaja työskentelivät asian kanssa yhdessä. (Ivaldi 2018, 75.) Myös Creechin (2012) tutkimuksen mukaan palaute, joka ei ollut spesifiä, eikä osallistanut oppilasta, ei edistänyt oppimista. Creechin (2012) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen vuorovaikutus instrumenttitunnilla edistää oppimistuloksia. Tulokset osoittivat, että opettajien palaute oli oppimista edistävää, kun onnistuminen tai epäonnistuminen luettiin jonkin tietyn strategian ansioksi ja opettaja selitti sen oppilaalle. (Creech 2012, 393.) Ivaldin (2008) mukaan opettajien tarjoamat yksittäiset positiiviset kommentit voivat pedagogisessa mielessä olla hyvä rohkaisemaan oppilaita, mutta ne eivät juurikaan paranna oppimisprosessia ja ne voivat jopa rajoittaa dialogin syntymistä ja oppilaan mahdollisuuksia reagoida. Syynä voi hänen mukaansa olla se, että positiivinen kommentti kertoo oppilaille, että tavoitteeseen on päästy, jolloin heillä ei ole tarvetta kyseenalaistaa. (Ivaldi 2018, 83.) Positiivista pedagogiikkaa

soveltavassa arvioinnissa instrumenttitunnilla voisi ajatella, että yksittäiset positiiviset kommentit toimivat rohkaisemisen roolissa ja niiden lisäksi tulee olla dialogiin johtavaa spesifiä palautetta sopivassa tasapainossa.

Pouloksen & Mahonyn (2008) tutkimuksessa selvisi, että palautteen ajoitus vaikutti sen vaikutukseen ja tehokkuuteen (Poulos & Mahony 2008). Oppilaat toivoivat saavansa palautetta tarpeeksi ajoissa tehtävän suoritukseen nähden. Formatiivisen arvioinnin, eli jatkuvan arvioinnin voisi ajatella olevan täsmällistä, sillä sen on tarkoitus tapahtua jatkuvasti oppimisen aikana. Oppilaiden mielestä jatkuva arviointi oli myös tehokasta palautetta (Poulos & Mahony 2008, 153). Formatiivisen arvioinnin oppimisen edistämisestä on todisteita aiemman tutkimuksen pohjalta (Higgins, Hartley & Skelton 2002, 53-54). Instrumenttipedagogiikan kontekstissa formatiivisen arvioinnin voisi nähdä olevan oleellisessa roolissa palautteenantotilanteissa, koska positiivista pedagogiikkaa soveltavan arvioinnin tavoitteiden mukaisesti se edistää oppimista. Yhdessä dialogin kanssa formatiivisen arvioinnin voisi nähdä ohjaavan oppilasta kohti itsearviointia ja aktiivista toimijuutta.

6 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä luvussa esittelen johtopäätöksiä tuloksista. Pohdin tutkimustulosteni merkitystä ja arvioin, millä tavoin ne vastaavat asettamaani tutkimusongelmaan. Lopuksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja esittelen jatkotutkimusehdotuksia.

6.1 Johtopäätökset

Perinteiseen mestari-kisälli -traditioon verrattuna positiivisen pedagogiikan soveltaminen muuttaa arvioinnin painopisteen instrumenttipedagogiikassa. Tulosten perusteella huomataan, että toisin kuin perinteisessä virheisiin ja ongelmiin keskittyvässä arvioinnissa (Allsup & Benedict 2008), positiivisessa pedagogiikassa korostetaan vahvuuksia, kokonaisvaltaista kehitystä ja ratkaisukeskeistä kehityskohteisiin suhtautumista. Tulokset osoittavat, kuinka tärkeää on ymmärtää tällaisen palautteen ja arvioinnin lähtökohtien merkitys, koska ne tukevat oppilaiden hyvinvointia ja oppimistuloksia. Tulosten pohjalta voidaan huomata, että hyvinvointi ja hyvät suoritukset musiikinopetus-tilanteissa tukevat toinen toisiaan myönteisessä kehässä. Tulosten perusteella esimerkiksi positiivinen ja rakentava palaute on yhteydessä hyvään itsetuntoon ja minäpystyvyyteen. Toisaalta taas hyvän itsetunnon ja minäpystyvyyden tukeminen vaikuttavat hyvään suoriutumiseen.

Instrumenttipedagogiikan mestari-kisälli -asetelmaa mukailevaa opetusta on problematisoitu siitä, että se ei huomioi oppilasta kokonaisvaltaisesti, eikä tue oppilaan autonomiaa ja oma-aloitteisuutta oppimisprosessissa (Gaunt 2007). Tällöin ongelmana voisi nähdä sen, että oppilas ei opi luovaa ajattelua ja oppimisprosessissa vaadittavia taitoja, kuten itsesääätelyä ja ongelmanratkaisua. Tutkimusteni tulosten perusteella positiivisessa pedagogiikassa on nimenomaan tarkoituksena lähestyä opetusta näkökulmasta, jossa lapsi huomioidaan kokonaisvaltaisesti ja hänen näkökulmansa otetaan huomioon. Siinä missä behavioristiseen oppimiskäsitykseen pohjautuva instrumenttiopetus perustuu opettaja-keskeisyyteen, jossa ei äärimmäisillään huomioida oppilaan mielensisäisiä kognitiivisia prosesseja, lähtee positiivinen pedagogiikka sen sijaan ajatuksesta, että oppilas oppii lähtökohtaisesti vuorovaikutuksen ja osallisuuden kautta ja konstruoi tietoa jatkuvasti suhteessa kokemusmaailmaansa. Tuloksista voidaan päätellä, että positiivisen pedagogiikan mukainen lähestymistapa muuttaa opettajan roolin

enemmänkin valmentavaksi kanssakulkijaksi. On merkittävää, että tulosten perusteella juuri oppilasta osallistava ja aktiivisen toimijan rooliin asettava lähestymistapa on oppimistulosten kannalta tehokkainta. Tulosten perusteella oppilaan osallistamisessa dialogi ja formatiivinen arviointi ovat suuressa roolissa. Se, että oppilas tulee osallistetuksi ja kokonaisvaltaisesti huomioituksi voisi päätellä edesauttavan sitoutumista ja motivaatiota instrumenttiopiskeluun. Instrumenttipedagogiikan yksilöopetuksen vuorovaikutusta on tutkittu toistaiseksi vähän (Gaunt 2007). Tutkimukseni perusteella vuorovaikutuksella instrumenttiopettajan ja -oppilaan välillä on kuitenkin merkitystä oppilaan oppimisen kannalta.

Aiemman tutkimuksen mukaan traditioiden muuttaminen on haastavaa, eikä instrumenttipedagogiikan kontekstissa opettajien praktiikan tukemiseen tai kyseenalaistamiseen ole nähty tarvetta (Gaunt 2007). Käsitys on kuitenkin ristiriidassa opetussuunnitelmien kanssa, joissa oppimiskäsitys ja arvioinnin perusteet eivät enää perustu suori- tuskeskeisyyteen. Tuloksissani esiintyi vastaavuuksia Taiteen perusopetuksen opetus- suunnitelman perusteiden arvioinnin tavoitteiden kanssa, joten tutkimukseni tulokset osoittavat, että perinteisen praktiikan kehittäminen olisi ajankohtaista, tarpeellista ja merkittävää.

6.2 Pohdinta

Tutkimuksessani pyrin selvittämään, miten instrumenttiopettaja voi soveltaa positiivista pedagogiikkaa arvioinnissa ja palautteenannossa. Alkaessani tutkimaan positiivista pedagogiikkaa, ajattelin sen olevan pedagoginen käytäntö. Prosessin aikana käsitykseni muuttui, sillä aineistoa tutkimalla positiivinen pedagogiikka osoittautui enemmänkin positiivisen psykologian interventioiksi, joissa lähtökohtana oli opettaa hyvinvointitaitoja oppilaille. Pyrin kuitenkin tutkimuksessani tutkimaan positiivista pedagogiikkaa enemmänkin pedagogisen praktiikan ja lähestymistavan kautta. Jotta pystyin tutkimaan rajaamani aihetta ja vastaamaan tutkimusongelmaan, josta ei suoraan löytynyt aiempaa tutkimusta, päättelin aluksi aineiston perusteella positiivisen pedagogiikan ydintavoitteet, joista johdin positiivista pedagogiikkaa soveltavan arvioinnin tavoitteet. Yhtenä päätuloksenani oli, että positiivista pedagogiikkaa soveltavan arvioinnin lähtökohtana ja tavoitteena on tukea oppilaiden hyvinvointia ja

oppimistuloksia. Seuraavaksi analysoin, millaista palautetta instrumenttiopettajan tulisi antaa ja miten, jotta arvioinnin tavoitteet toteutuisivat.

Tuloksieni voisi ajatella vastanneen tutkimusongelmiin huomioimalla näkökulmia monipuolisesti. Tutkimukseni on mahdollisesti tarjonnut instrumenttiopettajille tietoa siitä, kuinka soveltaa positiivista pedagogiikkaa arvioinnissaan ja millainen merkitys sillä on. Koska aiempaa pedagogista tutkimusta instrumenttipedagogiikasta ja kahden henkilön välisestä opetustilanteesta on toistaiseksi vähän, tutkimukseni voidaan ajatella pedagogiikkaa kehittävä. Toisaalta juuri aiemman tutkimuksen vähäisyyden vuoksi olen soveltanut tutkimuskirjallisuutta, joka ei kohdistu suoraan instrumenttipedagogiikkaan. Kuitenkin voidaan ajatella, että tutkimukseni tulokset ovat yleistettävissä. Tutkimukseni myös osoittaa, kuinka tärkeää olisi tutkia instrumenttipedagogiikkaa vielä enemmän, ettei se jäisi omaksi erilliseksi muusta musiikinopetuksesta irralliseksi kokonaisuudeksi (Gaunt 2009).

Tutkimukseni tulokset ovat merkittäviä lasten ja nuorten mielenterveyden tukemisen kannalta. Merkittävyyttä lisää myös se, että Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2017) näkyy positiivisen pedagogiikan piirteitä arvioinnin tavoitteissa. Tutkimukseni tulokset täsmensivät myös, millaista on positiivinen palaute ja miksi se on merkittävää, mikä on olennaista selventää positiivisen pedagogiikan kohtaaman kritiikin vuoksi. Oma ennakko-oletukseni toisaalta oli, että oppilaat eivät haluaisi lainkaan ”negatiivista” palautetta, mutta aineiston perusteella oppilaat pitävät kritiikin esille tuomista välttämättömänä oppimisen kannalta. Itse jouduinkin haastamaan omaa käsitystäni ”negatiivisesta palautteesta”. Positiivisen pedagogiikan kontekstissa voisi kuitenkin haastaa pohtimaan, onko tarvetta edes puhua suorituskeskeiseen arviointiin pohjautuvin termein ”negatiivisesta palautteesta”, ”ongelmista” ja ”kritiikistä”, vai voisiko ne korvata sävyllään ratkaisukeskeisemmällä käsitteellä ”kehityskohde”. Positiivisessa psykologiassa on kuitenkin ajatuksena keskittyä tutkimaan asioita ongelmien, eli instrumenttiopetuksen kontekstissa esimerkiksi ”virheiden” sijaan, siihen, kuinka edistää myönteisiä asioita. (Gable & Haidt 2005, 104-108.)

Instrumenttipedagogiikan pitkän historian aikana sille on muodostunut itseään toistavia traditioita, joiden kyseenalaistaminen koetaan haastavaksi yhden opettajan

kannalta (Gaunt 2009; Rostvall & West 2003; Allsup & Benedict 2008). Traditiossa on se ongelma, että tietyillä metodeilla kautta historian on tuotettu hyvin menestyviä taitavia oppilaita, miksi siis muuttamaan metodia? Opettajat opettavat, kuten heitä on opetettu, jolloin myös käytännöt ja filosofiat siirtyvät sukupolvelta toiselle. Positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen edellyttäisi opettajilta uuden asenteen omaksumista ja vaivannäköä uuden opettelussa. Uuden pedagogiikan soveltaminen vaatisikin instrumenttipedagogiikan kehittämistä ja arvokeskustelua. Voidaan kuitenkin haastaa miettimään, mitä musiikkikasvatuksessa on todella perimmäisenä tarkoituksena saavuttaa ja millaisia kokemuksia instrumenttioppilaille halutaan instrumenttiopetuksessa välittää. Positiivisen pedagogiikan instrumenttiopetuksessa voisi ajatella edistävän myönteisen elinikäisen musiikkisuhteen kehittymistä.

6.3 Luotettavuustarkastelu

Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa luotettavuutta lisää tarpeeksi laajan aineistomäärän kerääminen (Salminen 2011, 9). Pyrin tutkimuksessani etsimään monipuolista ja kattavaa aineistoa tutkimukseni osa-alueista positiivinen pedagogiikka, arviointi ja palautteenanto sekä instrumenttipedagogiikka. Jo tutkimusprosessin alussa minulle selvisi, että lähteitä, joissa kaikki osa-alueet; positiivinen pedagogiikka, arviointi ja instrumentti- tai musiikinopetus olisivat yhdistyneet, ei löytynyt. Positiivisesta pedagogiikasta ei ole ehtinyt kerääntyä kovin runsaasti tutkimustietoa, koska positiivinen psykologia on ehtinyt toimia psykologian tieteenalana vasta 20 vuotta. Tutkimustieto, jota on ehtinyt kertymään, on käsittänyt lähinnä positiivisen psykologian interventiot kouluissa, joten positiivisen pedagogiikan arvioinnista ja palautteenannosta oli haastavaa löytää suoraan aineistoa. Positiivista pedagogiikkaa ei ole myöskään toistaiseksi tutkittu musiikkikasvatuksessa. Jouduin siis tutkimuksessani soveltamaan ja yhdistelemään eri tieteenaloilla tehtyä tutkimusta melko paljon ja se onkin huomionarvoista johtopäätösteni luotettavuutta tarkasteltaessa.

Lisäksi löysin tutkimuskirjallisuutta lähinnä englanniksi, joten myös termistön kääntäminen englannista suomeksi vaikuttaa sanojen merkitykseen ja tutkimukseni luotettavuuteen. Jouduin pohtimaan erityisesti tutkimusaiheeni ”positiivinen pedagogiikka” määritelmää. Englanniksi termi on ”positive education”, jossa education voi viitata kasvatukseen ja opetukseen. ”Pedagogiikka” oli tutkimuksessani terminä

haastava sen vuoksi, että englanninkielisessä aineistossa positiivisesta pedagogiikasta ei niinkään puhuttu pedagogisena praktiikkana, vaan positiivisen psykologian integroimisena opetukseen. Positiivinen pedagogiikka käsitettiin myös positiivisen psykologian tutkimukseen pohjautuvana kasvatusteorian. Jouduinkin pohtimaan tutkimukseni aikana, onko positiivinen pedagogiikka käsitteenä käytännön pedagogiikkaa, vai ennemminkin kasvatusteoria, joka soveltaa positiivista psykologiaa kasvatukseen ja opetukseen. Päätin tutkimuksessani kuitenkin tutkia ilmiötä suomenkielisen ”pedagogiikka”-termin kautta, sillä se tuntui luontevalta instrumenttiopetuksen kontekstissa.

Jotta lukijat voivat arvioida tutkimuksen tuloksia, on oltava tarpeeksi tietoa siitä, miten tutkimus on tehty (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138). Luotettavuutta laadullisessa tutkimuksessa tukee tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta koskien kaikkia sen vaiheita (Hirsjärvi ym. 1997, 227). Olen pyrkinyt tutkimusprosessini kuvailussa tarkkuuteen, rehellisyyteen ja läpinäkyvyyteen. Pyrin kuvailemaan aineistonkeruuprosessia ja aineiston analysointia mahdollisimman rehellisesti ja tarkasti. Lähteiden merkitsemisessä olen tavoitellut tarkkuutta ja täsmällisyyttä merkitsemällä ne heti näkyville ja viittaamalla muiden tutkimustyöhön asianmukaisella viittaustekniikalla. Luotettavuutta lisäävät myös objektiivisuus ja puolueettomuus tutkimusprosessissa, eli tutkijan olisi tarkoitus käsitellä aineistoa erotellen siitä omat näkemyksensä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133). Olen pyrkinyt prosessin aikana erottelmaan omat näkemykseni ja ennako-oletukseni sekä huomioimaan erilaisia aineistosta nousevia näkökulmia.

Pyrin rajaamaan tutkimukseeni tutkimuskysymyksen ja -tehtävän kannalta keskeisimmät käsitteet ja teoriat ja jättämään pois tutkimukset, jotka vaikuttivat epäluotettavilta, epäuskottavilta ja jotka eivät liittyneet tutkimusaiheeseen. Positiivinen psykologia ja pedagogiikka ovat saaneet kritiikkiä niiden tieteellisestä luotettavuudesta. Huomionarvoista on esimerkiksi se, että jotkin keskeiset positiivisen psykologian tutkijoiden esille tuomat teoriat, joihin useissa lähteissä viitataan, eivät löydy varsinaisista tieteellisistä julkaisuista alun perin. Esimerkkinä teoreettisessa luvussa mainitsemani hyvinvointiteoria P.E.R.M.A (Seligman 2011), löytyy Seligmanin kirjoittamasta oppaasta, eikä varsinaisesta tieteellisestä julkaisusta. Tämä tietysti vaikuttaa omien johtopäätösteni luotettavuuteen. Tutkimukseni luotettavuutta tarkasteltaessa onkin otettava

huomioon, että tutkin nuorta tieteenalaa, joka on saanut kritiikkiä ja tarvitsisi enemmän tieteellistä näyttöä ja empiiristä tutkimusta osoittaakseen luotettavuutensa. Objektiiivisuutta ja rehellisyyttä tukeakseni, olenkin tuonut tutkimuksessani sekä positiivisen psykologian että positiivisen pedagogiikan kohtaamaa kritiikkiä avoimesti esille.

6.4 Jatkotutkimusaiheet

Positiivisesta pedagogiikasta tulee tuottaa enemmän tutkimuksia sen toimivuuden osoitukseksi (Kristjánsson 2012, 87). Empiirisyyden ohella positiivinen pedagogiikka tarvitsee selkeää käytännön soveltamisen arviointia. Positiivisen pedagogiikan määritelmiä on teoreettisella tasolla esillä, mutta se jättää vain vähän ohjeita opettajalle käytäntöön. Sen vuoksi positiivinen pedagogiikka tarvitsee yhtenäisen teoreettisen kehyksen ja enemmän ohjeita opettajille käytännön praktiikkaan. (White & Kern 2018, 2, 11-12; Waters 2011.) Jatkotutkimuksissa tulisi pyrkiä täsmentämään, mitä positiivinen pedagogiikka tarkoittaa käytännön pedagogisen lähestymistavan näkökulmasta. Lisäksi jatkotutkimusten tulisi osoittaa positiivisen pedagogiikan merkitys ja hyöty kasvatustieteissä.

Positiivista pedagogiikkaa olisi merkittävää ja ajankohtaista tutkia empiirisesti instrumenttipedagogiikan ohella myös laajemmin musiikkikasvatuksen kentällä. Olisi kiinnostavaa tutkia käytännössä, miten positiivista pedagogiikkaa soveltava arviointi musiikinopetuksessa todella vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin ja hyviin oppimistuloksiin. Arvioinnin näkökulman lisäksi positiivista pedagogiikkaa voisi tutkia myös yleisen pedagogisen lähestymistavan näkökulmasta musiikkikasvatuksessa. Instrumenttipedagogiikan kontekstissa vaikuttaisi olevan tärkeää tutkia kriittisesti ja uudelleen arvioida perinteisiä käsityksiä arvioinnista ja opetuksesta musiikissa. Instrumenttipedagogiikka itsessään on spesifi ja yksilöopetus ainutlaatuinen vuorovaikutustilanne, josta tulisi tuottaa enemmän tutkimusta. Tärkeää olisi nostaa esiin käsityksiä palautteen roolista, tavoitteista ja sävystä musiikkikasvatuksessa ylipäätään. Mielenkiintoista olisi huomioida opettajan näkökulman lisäksi myös oppilaiden käsityksiä palautteesta ja arvioinnista instrumenttipedagogiikassa. Huomionarvoista olisi myös tutkia, opetetaan musiikkikasvattajille koulutuksessa, millaista ja miten palautetta tulisi antaa.

Lähteet

- Allsup, R. E. & Benedict, C. 2008. The problems of band: an inquiry into the future of instrumental music education. *Philosophy of music education review*, 16, 2, 156-173.
- Bonshor, M. 2017. Conductor feedback and the amateur singer: The role of criticism and praise in building choral confidence. *Research studies in music education*, 39, 2, 139-160.
- Creech, A. 2012. Interpersonal behavior in one-to-one instrumental lessons: An observational analysis. *British journal of music education*, 29, 3, 387-407.
- Fredrickson, B. L. 2001. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 3, 218-226.
- Gable, S. & Haidt, J. 2005. What (and Why) Is Positive Psychology? *Review of General Psychology*. 9, 2, 103-110.
- Gaunt, H. 2007. One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of music*, 36, 1. doi: 10.1177/030573560080827
- Gaunt, H. 2009. One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of music*, 38, 2. doi: 10.1177/0305735609339467
- Higgins, R., Hartley, P. & Skelton, A. 2002. The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in higher education*, 27, 1, 53-64.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ivaldi, A. 2019. Explicit versus performative assessments in music pedagogical interactions. *British journal of music education*, 36, 1, 69-86.

Juntunen, M.-L., Westerlund H. 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen & Heidi Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja – kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 54-70.

Kniivilä, S., Lindblom-Ylänne, S. & Mäntynen, A. 2017. Tiede ja teksti – Tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen. Tallinna: Gaudeamus.

Kristjánsson, K. 2012. Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles? *Educational psychologist*, 47, 2, 86–105.

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Lotta Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 224-242.

Ojanen, M. 2014. Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa Lotta Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 113-134.

Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 330. Lapin yliopisto. Rovaniemi.

Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. 2013. An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 3, 2, 147-161.

Patston, T. & Waters, L. 2015. Positive instruction in music studios: Introducing a new model for teaching studio music in schools based upon positive psychology. *Psychology of Well-Being*, 5, 10. doi: 10.1186/s13612-015-0036-9

Peterson, C. & Seligman, M.E.P. 2004. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.

Poulos, M. & Mahony, M.J. 2008. Effectiveness of feedback: the students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33, 2, 143-154.

- Rostvall, A. & West, T. 2003. Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music education research*, 5, 3, 213-226.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2001. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52, 141-166.
- Sadler, D.R. 2010. Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 5, 535-550.
- Salmela, M., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2015. Finnish high-achieving students' perceptions of the best practices in teaching. *International journal of education*, 7, 2, 126-145.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Seligman, M.E.P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 3, 293–311.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. 2000 Positive psychology: an introduction. *American psychologist*, 55, 1, 5-14.
- Seligman, M.E.P. 2011. Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing. New York: Simon & Schuster.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Porvoo: WSOY.
- TENK 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf, luettu 18.3.2019.
- TPOPS 2017. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

- TPOPS 2017. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Tuomi, A. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014a. Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa Lotta Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 18-27.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014b. Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa Lotta Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 63-84.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waters, L. 2011. A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. The Australian Educational and Developmental Psychologist, 28, 2, 75-90.
- Whitaker, J. 2010. High school band students' perceptions and directors' perceptions of verbal and nonverbal teaching behaviours. International journal of music education, 59, 3. doi: 10.1177/0022429411414910
- White, M.A. 2016. Why won't it stick? Positive psychology and positive education. Psychology of Well-Being, 6, 2. doi: 10.1186/s13612-016-0039-1.
- White, M. A., & Kern, M. L., 2018. Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. International Journal of Wellbeing, 8, 1. doi:10.5502/ijw.v8i1.588
- Zhukov, K. 2008. Exploratory study of approvals and disapprovals in Australian music teaching. International journal of music education, 26(4), 302-314.