

Kohti itsevarmaa yhteissoittoa

**Minäpystyvyyden tunteen kokemuksia peruskoulu- ja
lukioikäisten bändiopetuksessa**

Tutkielma (Maisteri)

Syksy 2025

Markus Laine

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Kohti itsevarmaa yhteissoittoa. Minäpystyvyyden tunteen kokemuksia peruskoulu- ja lukioikäisten bändiopetuksessa.	62 +15
Tekijän nimi	Lukukausi
Markus Laine	Syksy 2025
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tässä tutkimuksessa tarkastellaan peruskoulu- ja lukioikäisten oppilaiden minäpystyvyyden tunteen kokemuksia bändiopetuksen kontekstissa. Tutkimuskysymykseni ovat:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Mitkä tekijät vahvistavat tai heikentävät oppilaiden minäpystyvyyden kokemuksia bändisoitotilanteessa?2. Millaisia kokemuksia oppilaille rakentuu minäpystyvyyden tunteesta yhteismusisointitilanteissa?3. Miten oppilaat kokevat musiikillisten onnistumisten vaikuttavan minäpystyvyyteensä bändisoitossa? <p>Tutkimuksen lähtökohtana on huoli siitä, että yhteismusisointi koetaan helposti suorituskeskeisenä ja itsekriittisyyttä vahvistavana tilanteena, mikä voi estää oppilaita ilmaisemasta itseään vapaasti ja luottavaisesti. Tavoitteena on havainnoida, millaiset pedagogiset tekijät tukevat oppilaiden minäpystyvyyden tunnetta yhteissoitossa sekä pyrkiä ymmärtämään, millaisia ilmiöitä, tunteita ja kokemuksia nousee esiin musiikin ryhmäopetuksen arjessa.</p> <p>Tutkimuksen teorettinen viitekehys pohjautuu Albert Banduran minäpystyvyyden käsitteeseen. Aineisto koostuu laadullisista havainnoista sekä oppilaskyselystä, joiden avulla tarkastellaan kokemuksia bändiopetuksen vaikutuksesta minäpystyvyyteen. Tutkimus pyrkii myös vastaamaan musiikkikasvatuksen kentällä esiintyvään tarpeeseen kehittää pedagogisia menetelmiä, jotka vahvistavat oppilaan itsevarmuutta musiikillisen ryhmätoiminnan kautta.</p> <p>Tulokset osoittavat, että turvallinen ilmapiiri, kannustava palaute ja oppilaan yksilöllinen huomioiminen ovat keskeisiä tekijöitä minäpystyvyyden tukemisessa. Tutkimus korostaa opettajan roolia sosiaalisen tuen antajana ja yhteismusisoinnin mahdollisuutta toimia myönteisenä väylänä oppilaan henkilökohtaiselle kasvulle ja hyvinvoinnille. Työ tarjoaa musiikinopetukseen näkökulmia siitä, miten yhteismusisointi voi toimia voimavarana yksilön vahvan minäpystyvyyden tunteen rakentamisessa.</p>	
Hakusanat	
bändiopetus, musiikkipsykologia, musiikkikasvatus, minäpystyvyys	
Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään	
19.08.2025	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Teoreettinen viitekehys	7
2.1 Minäpystyvyyden käsite.....	9
2.1.1 Minäpystyvyyden tunteen yhteys tehokkuuteen.....	10
2.1.2 Minäpystyvyyden tunteen yhteys toimijuuteen.....	11
2.2 Minäpystyvyys opetuksessa	12
2.2.1 Minäpystyvyyden merkitys oppimisessa.....	13
2.2.2 Itsetunto	15
2.3 Positiivinen psykologia ja turvallisuuden tunne.....	15
2.4 Kokemuksen merkitys oppimisessa ja minäpystyvyydessä	16
2.5 Bändiopetus	17
3 Tutkimusasetelma	19
3.1 Tutkimuskysymykset.....	19
3.2 Bändiopetuksen kuvaus	20
3.2.1 Bänditunnin kulku	20
3.2.2 Instrumenttitunnin kulku	22
3.2.3 Oppilaskonsertit.....	24
3.3 Metodologiset valinnat	24
3.3.1 Practitioner research	25
3.3.2 Tutkimuskyselyn kysymykset	26
3.3.3 Prosessin kuvaus.....	27
3.3.4 Aineiston tuottaminen.....	28
3.4 Tutkimuseettinen tarkastelu	29

4 Tulokset.....	32
4.1 Tutkimuskyselyt	32
4.2 Avoimet vastaukset	43
4.3 Päiväkirjahuomiot	44
4.4 Tutkimustulosten tarkastelu	46
4.5 Tutkimuskysymysten yhteydet opettajan päiväkirjaan sekä oppilaiden vastauksiin	48
4.6 Yhteenveto.....	49
5 Pohdinta.....	52
5.1 Johtopäätökset	52
5.2 Luotettavuustarkastelu.....	55
5.3 Tulevia tutkimusaiheita	57
Lähteet.....	60
Liitteet	63

1 Johdanto

”Olisipa ihanaa, että yhteissoiton opetuksessa jokaisella olisi tunne, ettei tarvitsisi pelätä tai arastella omaa musisoinnin harjoittelua!”

Tämä kollegan kommentti herätti minussa tärkeän kysymyksen: miten bändiopetusta voisi toteuttaa niin, että oppilaat rohkaistuisivat soittamaan vapaasti ja kokisivat olonsa itsevarmaksi yhteismusisoinnissa, täysin riippumatta siitä, kuinka pitkällä he ovat soitonopiskelussaan? Miten musiikkikasvatuksessa opettaja voisi tukea opetuksen rakennetta ja toimintaa niin, että oppilaat kokisivat musiikkiluokan turvalliseksi tilaksi harjoitella soitto- ja yhteistyötaitoja? Miten musiikin opetuksesta saisi rakennettua kokonaisuuden, jolla saisi systemaattisesti kehitettyä oppilaiden minäpystyvyyden tunteen kokemusta? Interaktiivisen eli vuorovaikutteisen musiikin opiskelussa kehittymisen lisäksi korkealle minäpystyvyyden kokemukselle olisi tarvetta lasten ja nuorten kognitiivisessa kehittämisessä yli oppiainerajojen.

Digitalisoituvassa maailmassa sosiaalisen kanssakäymisen aiheuttama ahdistus on yleistynyt. Esimerkiksi opiskelijoilla voi olla pelko siitä, että heidän tekemisiään tarkastellaan kriittisesti. Sosiaaliset tilanteet voivat tuntua ahdistavilta ja stressaavilta etenkin silloin, kun niihin ei koe itse voivansa vaikuttaa (Ifenthaler 2023, 3). Toukokuun 22. päivänä 2025 Helsingin Sanomat uutisoi nuorten mielenterveyden tilan rajusta heikentymisestä viimeisen kolmenkymmenen vuoden ajalta. Artikkelin mukaan muun muassa maailmalla vaikuttavien konfliktien sekä ilmastonmuutoksen tuomat huolet koronapandemian lisäksi ovat tehneet nuorista ahdistuneita ja epävarmoja, mikä on johtanut nuorilla ahdistuneisuuden ja masennuksen oireisiin. Nuoria pitäisi suojella mielenterveysongelmilta aktiivisemmin. (Malmberg 2025.) Koen tästä syystä tärkeäksi selvittää, kuinka musiikkikasvatukseen, johon bändisoiton opetuskin sisältyy, voisi tuoda keinoja kiinnittää aktiivisemmin huomiota oppilaiden ja opiskelijoiden mielenterveyttä koskeviin osatekijöihin.

Mikäli opiskelija saa opetuksen yhteydessä sosiaalista tukea esimerkiksi opettajalta, hänen ahdistuksen tasonsa voi laskea ja usko omiin vuorovaikutustaitoihin vahvistua. Yksinäisyyden ja ahdistuksen lisääntyessä minäpystyvyyden tukemiselle on entistä suurempi tarve (Chunmei 2025, 2 ja 9). Koska musiikin opetus on luonteeltaan vahvasti

vuorovaikutteista (Green 2008, 153–154), sillä on potentiaalia tukea oppilaiden ja opiskelijoiden minäpystyvyyttä sekä ehkäistä yksinäisyyttä ja ahdistuneisuutta.

Musiikin opettamisen eri opetussuunnitelmissa tuodaan esiin opetuksen merkitys oppilaiden minäpystyvyyden tukemisessa. Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että musiikin tehtävänä on edistää oppilaan sosiaalisia taitoja, kehittää yhteistyövalmiuksia ja kasvattaa oppilasta kokonaisvaltaisesti yhteiskunnassa pärjääväksi aktiiviseksi toimijaksi (POPS 2014). Vastaavasti lukion opetussuunnitelmassa painotetaan musiikin roolia itsetuntemuksen, hyvinvoinnin ja musiikillisen identiteetin vahvistamisessa (LOPS 2019). Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän tavoitteena on lisäksi tukea musiikillista kasvua, mahdollistaa sosiaalisten taitojen kehittyminen, tarjota turvallinen tila itsensä musiikilliseen ilmaisuun ja auttaa oppilasta löytämään omat vahvuutensa (Musiikki taiteen perusopetuksessa 2017). Opetussuunnitelmat antavat perustelun tutkia keinoja, joilla voidaan tukea minäpystyvyyden kehittymistä erityisesti peruskoulu- ja lukioikäisillä oppilaille. Vaikka taiteen perusopetuksen yleinen oppimäärä avaa mahdollisuuden tarkastella aihetta laajemmin eri ikäryhmissä, rajaan tämän tutkimuksen koskemaan peruskoulu- ja lukioikäisiä nuoria, jotka opiskelevat bändisoittoa taiteen perusopetusta antavassa musiikkikoulussa.

Tämän taustan pohjalta valitsin tutkielmani aiheeksi oppilaiden minäpystyvyyden kokemuksen tarkastelun yhteismusisoinnissa sekä sen taustalla vaikuttavat tekijät bändiopetuksen kontekstissa. Aihe on minulle henkilökohtaisesti merkityksellinen, sillä kolmen vuoden yhteismusisoinnin opettamisen aikana olen huomannut, kuinka jännittävä ja itsekriittisyyttä herättävä kokemus yhteismusisointi voi oppilaille olla. Olen kohdannut haasteita siirtyä suorituskeskeisestä ajattelusta kohti prosessikeskeistä, turvallista ja hauskaa yhteismusisointia, jossa epäonnistumista ei tarvitse pelätä. Nämä havainnot ovat herättäneet kiinnostukseni selvittää tarkemmin, mitä voitaisiin tehdä oppilaiden minäpystyvyyden tukemiseksi bändiopetuksessa.

Minäpystyvyyttä koskeva tutkimus on tarpeellista myös musiikkipedagogiikan ja -psykologian kentillä, sillä oppilaiden yhteismusisoinnin kokemuksia tunnevaikuttajana on toistaiseksi tutkittu melko vähän (Stolp ym. 2023, 47). Myös laajemmin tarkasteltuna pedagogiikan ja psykologian aloilla esiintyy yhä selvä aukko minäpystyvyyden kehittämistä käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa (Rezky 2024, 463–464).

Vaikka oppilaiden minäpystyvyyden tukemista yhteismusisoinnissa ei ole aiemmin tutkittu suoraan, aihe liittyy läheisesti useisiin musiikkipsykologisiin tutkimusalueisiin.

Tavoitteeni on täydentää aiempaa tutkimustietoa ja tuoda esiin uusia näkökulmia jatkotutkimuksen edistämiseksi. Tutkielmani teoreettisena viitekehyksenä toimii Albert Banduran (1986) minäpystyvyyden käsite.

Banduran minäpystyvyyden teoriaa on sovellettu laajasti eri oppimiskonteksteihin, mukaan lukien musiikinopetuksessa. Teoria on toiminut perustana lukuisille tutkimuksille, jotka tarkastelevat oppimista ja uskoa omiin kykyihin erilaisissa oppimisympäristöissä (Bandura 1986, 410). Esimerkiksi psykologian professori Susan Hallam (2014) korostaa tutkimuksessaan musiikinopetuksen suurta potentiaalia oppilaiden minäpystyvyyden tukemisessa (emt. 14).

Musiikkikasvattaja ja tutkija Eveliina Stolp tarkasteli väitöskirjassaan *Student agency in whole-class playing in music education* alakouluikäisten toimijuutta yhteismusisoinnissa. Erityisesti väitöskirjan toinen osatutkimus käsittelee haavoittuvuuden, välittömyyden ja tunnepitoisten hetkien kokemuksia, jotka ovat läheisessä yhteydessä tutkimukseni emotionaaliseen näkökulmaan (Stolp 2023, 47–48; Bandura 1986, 444). Myös McPhersonin ja McCormickin (2006) tutkimus *Self-Efficacy and Music Performance* tukee Banduran sosiaalisen oppimisen teoriaa (1977) korostaen, että yksilön uskomukset kyvykkyydestään (*can do*) ovat merkittävämpiä kuin pelkät aikomukset (*will do*) (McPherson ym. 2006, 323–326). Tutkimuksessa havaittiin, että minäpystyvyyden tunne on keskeinen tekijä pitkäjänteisessä ja haastavassa musiikinopiskelussa ja että opettajalla on tärkeä rooli matalan minäpystyvyyden omaavien oppilaiden tukemisessa (McPherson ym. 2006, 332–333).

Sovellan tutkimuksessani Banduran sosiaalikognitiivisen oppimisen teorian (1986) keskeisiä periaatteita. Niiden avulla pyrin hahmottamaan musiikkikasvatuksen käytänteitä, jotka irrottavat soittamisen kilpailu- ja arvostelukeskeisestä kulttuurista. Tutkielmassani paneudun muun muassa onnistumisen vakuuttamisen, kehon tuntemuksiin perehtymisen, vertaistoiminnan ja palautteen merkitykseen Banduran teoriaan nojaten (Bandura 1986, 398–402). Näihin keinoihin palaan tarkemmin tutkimusmenetelmiä tarkastelevassa luvussa.

Yhteismusisoinnin kautta oppilaat voivat oppia luottamaan itseensä, kehittää keskittymiskykyään, tunnesäätelytaitojaan sekä viestintä- ja hyväksyntätaitojaan sosiaalisissa tilanteissa (Bandura 1986, 406). Nämä taidot tukevat oppimista laajemmin, auttavat yksilöä tunnistamaan omat rajansa sekä tukevat luovuutta ja pitkäjänteisyyttä. Tutkielmani tavoitteena on tuoda esiin pedagogisia menetelmiä, joiden avulla voidaan

luoda musiikillinen oppimisympäristö ilman liiallista itsekriittisyyttä ja epäonnistumisen pelkoa, mikä olisi hyödyksi niin opettajille kuin musiikkipsykologian tutkijoille.

2 Teoreettinen viitekehys

Tässä osiossa tutustutan lukijan ensimmäisenä Albert Banduran (1986) minäpystyvyyden käsitteeseen ja teoriaan, sillä tutkielmani nivoutuu tämän teorian ympärille. Seuraavaksi syvennän minäpystyvyyden käsitteen ymmärrystä, joka on valikoitunut tutkimuksen pääkäsitteeksi Banduran sosiaalikognitiivisen teorian kokonaisuudesta. Esittelen myös itsetunnon käsitteen, jotta lukija saa käsityksen minäpystyvyyden ja itsetunnon termien välisistä eroista ja yhtäläisyyksistä. Tarkoituksena on erotella minäpystyvyyden ja itsetunnon merkitykset, mikä niitä yhdistää ja miten ne poikkeavat toisistaan.

Kolmanneksi avaan positiivisen psykologian ja pedagogiikan termejä, jotka ovat keskeisiä käsitteitä tämän tutkimuksen kannalta. Positiivinen psykologia ja pedagogiikka ovat turvallisuuden tunteeseen liittyviä käsitteitä, joiden avulla tutkimusympäristöstä pyritään luomaan myönteinen ja turvallinen tila. Tästä syystä pidän tärkeänä näiden termien avaamista lukijalle osana tätä tutkimusta. Positiivisen psykologian ja pedagogiikan käsitteen alla selvennän lukijalle myös turvallisuuden tunteen käsitettä. Tarkoituksena on luoda selkeä käsitys siitä, mitä turvallisuuden tunne tässä tutkimuksessa tarkoittaa, ja millä eri tavoin se ilmenee bändiopetuksen keskiössä ja vaikuttaa tutkimuksen kokonaiskuvaan.

Tutkielmassa analysoidaan oppilaiden kokemuksia musiikkikoulun bändiopetuksen kontekstissa. Jotta lukija saisi vahvemman ymmärryksen tutkielman toteutuksen merkityksestä sekä tutkimusympäristöstä, koen tärkeäksi avata kokemuksen ja bändisoiton käsitteitä. Käsitteet esitellään tämän luvun kahdessa viimeisimmässä luvussa.

2.1 Minäpystyvyyden käsite

Stanfordin yliopistossa työskentelevä psykologian tutkija Albert Bandura (1986) kehitti urallaan minäpystyvyyden (*Self-Efficacy*) käsitteen yhtenä teemana osana sosiaalikognitiivista teoriaansa oppimisesta. (*Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Learning Theory*). Minäpystyvyyden käsite tuli julkisuuteen ensimmäistä kertaa Banduran läpimurtojulkaisussa ”Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavior Change”. Artikkelin julkaistiin vuoden 1977 *Psychological Review* -julkaisussa. Minäpystyvyyden käsite on siitä lähtien ollut olennainen käsite niin psykologian tutkimuksen kuin esimerkiksi kasvatustieteen kentällä. (Maddux 1995, 7–8.)

Minäpystyvyys on Banduran mukaan tunne, joka mittaa yksilön uskomuksia omasta pystyvyydestään. Korkean minäpystyvyyden tunne voi esimerkiksi ilmetä rohkeutena esiintyä musiikkikonsertissa, tai uskomuksena hyvin pärjäämiseen matematiikan kokeessa. Vastaavasti matalan minäpystyvyyden kokeminen voi näkyä esimerkiksi ryhmätehtävistä ulkopuolelle jäämisinä. Toisin sanoen, minäpystyvyyden tunne säätelee ihmisen toimijuutta eri tilanteissa ja määrittelee pitkälti sen, kuinka haastavaksi tai suoritettavaksi ihminen kokee eri tilanteista suoriutumisen. Minäpystyvyyden tunteeseen kytkeytyy paljon erilaisia odotuksia omasta toimijuudesta, ja siihen vaikuttavat yhtäaikaaisesti monet eri tekijät kognitiivisella, sosiaalisella ja käyttäytymisen alatasoilla. Minäpystyvyys on myös kokemuksena yksilöllinen ja sitoutuu aikaan, paikkaan ja kohteeseen (Bandura 1986.)

Tunteen kokemisena minäpystyvyys toimii ihmisen toiminnan pohjana ja sillä on iso rooli yksilön suoriutumisen kannalta. Se ei ole ominaisuutena täysin yksisuuntainen. Yksinkertaistettuna korkean minäpystyvyyden vaikutus näkyy Banduran mukaan ihmisessä korkeampana sinnikkyytinä ja parempana suoriutumisena, kun taas matalan minäpystyvyyden tunteen vaikutukset ovat pitkälti päinvastaiset (Bandura 1986, 392–393). Minäpystyvyys ei kuitenkaan aina toimi näin yksiselitteisesti. Esimerkiksi korkean minäpystyvyyden kokemuksen on osoitettu tehostavan aiemmin opittujen taitojen tehokasta käyttöä, mutta se saattaa vaikuttaa oppimismotivaatioon negatiivisesti esimerkiksi liian helposti suoritettavien tehtävien muodossa. Heikomman minäpystyvyyden tunne voi taas lisätä joidenkin ihmisten motivaatiota kehittää itseään, mutta aiempien taitojen tehokas hyödyntäminen voi jäädä vähäisemmäksi. (Bandura 1986, 393–394.)

2.1.1 Minäpystyvyyden tunteen yhteys tehokkuuteen

Tehokkuus tarkoittaa kykyä tuottaa toimintaa moniin eri tarkoituksiin kognitiivisella, sosiaalisella ja käyttäytymisen alatasoilla. Eräässä Banduran mainitsemissa esimerkissä havaittiin, että itsensä tehokkaaksi kokevat oppilaat hylkäsivät nopeammin virheelliset strategiat matemaattisissa tehtävissä. Tästä hän päätelee koetun minäpystyvyyden tunteen olevan merkittävässä asemassa suorituskyvyn mahdollistajana. On kuitenkin tärkeää erottaa tehokkuus ja tulosodotukset toisistaan, koska tuloksia voi saavuttaa myös heikolla minäpystyvyydellä. (Bandura 1986, 391–392.)

Myös odotukset omasta minäpystyvyydestä vaikuttavat yksilön tehokkuuteen. Banduran mielestä ihmisten henkilökohtaiset odotukset omasta toiminnasta vaikuttavat arvioon

omasta suoriutumisesta, mikä vaikuttaa minäpystyvyyteen ja sitä kautta suorituksen laatuun (Bandura 1986, 392–393). Tällainen tilanne voi ilmaantua esimerkiksi soiton oppilaalla konserttitilanteessa, jossa oppilaalla on mielensisäinen odotus heikosti harjoittelusta tai heikosti aiemmin onnistuneesta kappaleen läpisoittamisesta tai esittämisestä.

Jotta yksilö voi olla toiminnassaan ja valinnoissaan tehokas, yksilön on myös toimittava tehokkaiden lopputulosten saavuttamiseksi. Seuraavaksi esittelen toimijuuden käsitteen ja miten minäpystyvyyden tunne voi vaikuttaa tähän.

2.1.2 Minäpystyvyyden tunteen yhteys toimijuuteen

Minäpystyvyyden tunne vaikuttaa ihmisen psyykkiseen toimintaan moninaisesti, koska ihmisen uskomus toimintakyvystään vaikuttaa tämän käyttäytymiseen sekä tunteisiin ja ajatuksiin omasta toiminnasta. Bandura jakaa toimijuuteen vaikuttavat minäpystyvyyden ilmentymät kolmeen osa-alueeseen, joita ovat käyttäytyminen, tunteet sekä ajatukset (ks. Kuva 1).



Kuva 1: Minäpystyvyyden tunne vaikuttaa toimijuuteen

Kuten Kuvasta 1 käy ilmi, käyttäytymisen kohdalla liian vaikea toiminta asettaa toimijan epäilemään omaa kyvykkyyttään ja välttelemään toimintaa, kun taas yksilölle sopivan haastava toiminta auttaa kehittymään ja saavuttamaan tavoitteita (Bandura 1986, 393). Kykyjään aliarvioivat ovat alttiimpia myös rajoittamaan omaa toimintaa ja kehittymistä, jolloin he samalla estyvät kokemasta palkitsevuuden tunnetta. Tämä ilmenee kohdatessa

vaikeuksia tai haasteita suorittaa esimerkiksi oppiaineen kirjallisia kokeita koulussa, jolloin epävarmat henkilöt ovat alttiimpia luovuttamaan varhain. Kokemus vahvasta itsevarmuuden tunteesta taas voimistaa ihmisen sinnikkyyttä haasteen ylittämiseksi. (Bandura 1986, 394.)

Tunteen tasolla ihmiset, jotka kokevat potentiaalinsa tai kyvykkyytensä heikoksi suorittamaan jotain ennalta määriteltyä toimintaa, kuten tekemään koulun kokeen, tuntevat vaikeudet suurempina kuin ne todellisuudessa ovat. Alhainen minäpystyvyyden kokemus vaikuttaa siis negatiivisesti haasteen tasoon. Tällaiset väärinkäsitykset lisäävät suorittajan stressiä sekä ohjaavat kiinnittämään huomiota epäonnistumisiin onnistumisten sijasta. (ks. Kuva 1; Bandura 1986, 394.)

Ihmisen on hyvä ymmärtää omaa minäpystyvyyttään, jotta toiminnan realiteetit eivät vääristy esimerkiksi toiminnasta syntyvien tunnereaktioiden myötä. Bandura ehdottaakin, että ihmisen on hyvä toteuttaa jatkuvaa itsearviointia omassa oppimisessa sekä oman minäpystyvyyden tunteen ymmärtämisessä. Oman toiminnan ymmärtäminen ja arviointi selkeyttää toiminnan syy-seuraussuhteita, jolloin ihminen ymmärtää toiminnan realiteetit ja osaa näin valmistautua haasteisiin. Tällainen ajatuskulku rakentaa ihmisen toimintaa itsevarmemmaksi ja stressittömämmäksi sekä vähentää luovuttamisen riskiä vaikeuksia kohdatessa. (ks. Kuva 1; Bandura 1986, 394–395.) Seuraavaksi avaan tarkemmin minäpystyvyyden ja toiminnan välistä suhdetta.

Jokaisella ihmisellä on yksilölliset ominaisuudet tehtävissä suoriutumisessa, ja minäpystyvyyden kokemisen vaikutus suoriutumiseen voi erota suurestikin eri yksilöiden välillä. Kuitenkin Bandura on tutkimuksessaan havainnut, että mitä vaikeampi tehtävä, sitä enemmän ihmisellä on tarve oppia sinnikkyyttä ja keksiä vaihtoehtoisia toimintatapoja. Banduran mielestä koettu itsevarmuus edistää yksilön osaamisalueen alataitojen kehittymistä ja näitä taitoja hyödyntämällä uusien vaihtoehtoisten toimintatapojen syntymistä. (Bandura 1986, 395.) On siis tärkeää ottaa huomioon minäpystyvyyden mahdollisimman yhdensuuntaisesti ja positiivisesti vaikuttavat tekijät oppimiseen ja kehittymiseen ja hyödyntää niitä yksilölähtöisesti. Seuraavassa luvussa avaan, mitä minäpystyvyys tarkoittaa opetuksen kannalta ja miten minäpystyvyyttä tulisi tarkastella opetuksen näkökulmasta.

2.2 Minäpystyvyys opetuksessa

Minäpystyvyys pyrkii selittämään ihmisen mielensisäisiä uskomuksia omasta toiminnasta. Käsitteenä minäpystyvyyden tehtävänä on auttaa hahmottamaan, miksi eri ihmisten

uskomukset omasta kyvykkyydestään ovat niin merkittävässä asemassa heidän toiminnallisen menestymisensä kannalta (McPherson ym. 2006, 323). Minäpystyvyys on tarkastelun kohteena tilannesidonnainen, eli se kohdistuu yksittäisiin tehtäviin tai tilanteisiin (McPherson ym. 2006, 323). Ihminen voi esimerkiksi ajatella optimistisesti kyvykkyydestään kohdata tulevia haasteita, jolloin minäpystyvyyden tunne on omia uskomuksia vahvistavaa (Mark & Campbell 2011, 31). Toisin sanoen korkeaa minäpystyvyyden tunnetta kokeva ihminen on vakuuttunut onnistumisestaan joko omien odotustensa tai jonkin ulkoisen tehtävänannon mukaisesti (McPherson 2006, 323).

Korkealla minäpystyvyydellä on havaittu olevan yhteys positiivisiin suorituksiin ja onnistumisen kokemuksiin. Tässä tutkielmassa korkealla minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön vahvaa sisäistä kokemusta omasta itsevarmuuden tunteesta. Esimerkiksi Banduran tutkimuksessa havaittiin, että korkeaa minäpystyvyyttä kokevat ihmiset tekivät erilaisissa matemaattisissa tehtävissä vähemmän virheellisiä ratkaisuja ja onnistuivat tehtävässä näin paremmin riippumatta siitä, oliko osallistujilla aikaisempaa osaamista tehtävien suorittamisesta (Bandura 1986, 391).

Minäpystyvyyden tunteen tarkastelu tutkittavien kohdalla auttaa tutkijoita ymmärtämään paremmin ihmisten motivaatiota ja sinnikkyyttä heidän kohdatessa erilaisia haasteita. McPherson tuokin tutkimuksessaan esille havainnon, jonka mukaan korkeamman minäpystyvyyden tunteen kokeminen on lisännyt ihmisen uskomista kyvykkyyteensä, joka on puolestaan lisännyt sinnikkyyttä harjoittelussa. Harjoittelu on johtanut vahvempiin suorituksiin. (McPherson ym. 2006, 323.)

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan lähtökohtaisesti tämän tutkielman arvioitavaa osa-aluetta, joka tarkastelee oppilaiden henkilökohtaisia uskomuksia ja kokemuksia heidän omasta kyvykkyydestään. Minäpystyvyyden käsitettä ei sovi sekoittaa itsetuntoon, sillä itsetuntoon vaikuttavat sosiaaliset ja kulttuuriset oletukset, kun taas minäpystyvyys keskittyy pelkästään henkilökohtaisten kykyjen arviointiin (Bandura 1986, 410).

2.2.1 Minäpystyvyyden merkitys oppimisessa

Minäpystyvyydellä on Banduran mukaan iso rooli oppimisessa. Ihmisillä on tapana hankkia itselleen varmistusta siitä, että jollain tietyllä tavalla, esimerkiksi jotain tiettyä materiaalia lukemalla, päästään tiettyyn lopputulokseen oppimisessa. Kun oppilas sisäistää tehtävän merkityksen ja kykenee ymmärtämään opetteluun hyödyt, oppilaan oletus omasta

pystyvyydestään suoritettavan tehtävän kohdalla kasvaa. (Bandura 1986, 412.) Esimerkiksi pienryhmäopetus ja aktiivinen osallistava opetus ovat keinoja lisätä oppilaan minäpystyvyyden kokemuksia (Strekalova 2025, 2). Tällaisessa oppimiseen liittyvässä minäpystyvyyden prosessissa voimme puhua yhteydestä oppijan motivaatioon, suorittamiseen ja sinnikkyyteen.

Yksilön motivaatio oppimiseen on olennainen oppimisprosessin toimeenpaneva tekijä. Ideaalitulanteessa yksilö onnistuisi jo varhaisessa kasvuvaiheessa saavuttamaan vahvan minäpystyvyyden tunteen, koska itsevarma olo on jo itsessään erittäin voimakas motivaatiotekijä. Motivaatio tukee taitojen ja menestymisen kehittymistä yksilön harjoittamalla osa-alueella. Banduran mukaan ne, jotka astuvat aikuisuuteen epävarmuuden tunteen kanssa, saattavat kokea elämässään stressiä ja jopa altistua sairastumaan masennukseen. (Bandura 1986, 447.)

Suorittamisella tarkoitetaan ihmisen varsinaista tulokseen suuntaavaa toimintaa. Motivaatiolla on selkeä yhteys yksilön itsenäiseen suorittamiseen, sillä motivaatio määrittelee suorittamisen merkitystä. Suorittaminen voi joko tapahtua itsenäisesti yksilön mielisäisistä minäpystyvyyden lähtökohdista käsin tai se voi vaatia ulkoista motivaatiota. Jälkimmäinen toimenpide voi johtua siitä, että suorittajalle ei ole rakentunut vankkaa minäpystyvyyden pohjatunnetta ja hän tarvitsee tässä tapauksessa kolmannen osapuolen, esimerkiksi opetustilanteessa opettajan, tukea, perustelua ja kannustusta. (Bandura 1986, 406 & 447.)

Koska tehtävien suorittaminen saattaa viedä aikaa ja paljon vaivaa toivottuihin tuloksiin pääsemiseksi, yksilön koettu sinnikkyys suorittamisen keskellä nousee olennaiseen rooliin. Banduran mukaan sinnikkyys tuottaa yleensä korkeita saavutuksia. Opetuksessa on tarkoitus ohjata ja totuttaa oppilaita vähitellen pitkäjänteiseen työskentelyyn, jotta minäpystyvyyden kokemus isoissakin tehtävissä saa realistisen mielikuvan. Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että koska tieto ja taidot saavutetaan jatkuvalla ponnistelulla (sinnikkyys), koettu itsevarmuuden puute, joka johtaa esimerkiksi luovuttamiseen, on toivottuihin tuloksiin pääsemisen kannalta haitallista. (Bandura 1986, 394.) Vertaisoppiminen on yksi tehokkaaksi todettu väylä minäpystyvyyden tunteen vahvistamiseksi. Vertaisoppiminen kannustaa oppimaan toisilta, mikä parantaa kriittistä ajattelua, kekseliäisyyttä ja sinnikkyyttä. (Strekalova 2025, 6.)

2.2.2 Itsetunto

Itsetunto (*self-esteem*) tuli käsitteenä ensimmäistä kertaa käyttöön William Jamesin (1890) toimesta (Zeigler-Hill 2013, 2). Itsetunto on Virgil Zeigler-Hillin määritelmän mukaan ihmisen käsitys omasta pidettävyydestään ja kykenevyydestään. Onkin hyvä muistaa, että itsetunto kuvastaa Zeigler-Hillin sanoin yksilön käsitystä omasta itsestään, eikä siis vastaa absoluuttista todellisuutta. (Zeigler-Hill 2013, 2.) Itsetunnon laatuun vaikuttavat erilaiset sosiaaliset sekä kulttuuriset tekijät ja muuttujat (Bandura 1986, 410). Esimerkiksi bändiympäristössä oppilaan epävarmuus voi syntyä sosiaalisista paineista tai kieli-muurista oppilaan ja tämän kurssikavereiden välillä, jolloin puhutaan oppilaan itsetun-nosta minäpystyvyyden sijaan.

Itsetunto on pysyvä ominaisuus, joka vaikuttaa sekä ihmisen motivaation että tiedostami-sen laatuun. Korkealla itsetunnolla tarkoitetaan esimerkiksi korkeampaa myönteistä kä-sitystä itsestä, kun taas matalan itsetunnon omaava henkilö saattaa tuntea epävarmuutta tai omata negatiivisia odotuksia omasta hyväksyttävyydestä. (Zeigler-Hill 2013, 2.) Ma-tala itsetunto voi näkyä esimerkiksi nopeana luovuttamisena tai haluttomuutena yrittää soittaa joitain asioita bändiopetuksessa.

2.3 Positiivinen psykologia ja turvallisuuden tunne

Stolp, Saarikallio ja Pakarinen (2023) toteavat tutkimuksensa perusteella, että luokkati-lanteessa musiikin oppiminen on parhaimmillaan yhteisen aktiivisen tekemisen toteutu-essa. Yhteissoitto koko luokan kesken on tärkeä opetuksen aspekti jokaisen oppilaan osal-lisuuden mahdollistamiseksi ja sitä kautta musiikillisten ja kognitiivisten taitojen oppi-miseksi. (Stolp, Saarikallio & Pakarinen 2023, 2.) Jotta aktiivinen yhdessä oppiminen saataisiin toteutumaan jokaisen oppijan kohdalla, luokkatilanteen täytyisi tukea positii-vista ja kannustavaa ilmapiiriä sekä luoda jokaiselle oppijalle turvallisuuden tunne, kun kokeillaan uutta yhteistä tekemistä.

Positiivisen psykologian tehtävänä on pyrkiä muuttamaan ihmisten ajattelua negatiivi-sesta positiiviseksi, olkoon kyse tekemisestä, tuntemisesta tai havainnoinnista (Leski-senoja & Sandberg 2019, 11). Positiivinen pedagogiikka soveltaa tätä positiivisen psyko-logian tehtävää opetuksessa ja kasvatuksessa. Positiivinen pedagogiikka on muiden op-piaineiden tavoin opetettavissa ja lisää oppilaiden hyvinvointia. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 12.) Positiivinen pedagogiikka pyrkii tasa-arvoon oppilaiden välillä ja edistämään

tiedollisen oppimisen lisäksi eettisiä arvoja sekä tunnetaitoja, joihin minäpystyvyysskin luokittuu. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 17; Bandura 1986, 393.) Turvallisuuden tunteen kokeminen on yksi tasa-arvoa edistävä tekijä.

Turvallisuuden tunteella tarkoitetaan tilannetta, jossa yksilö luottaa siihen, ettei tilanteessa tapahdu mitään pahaa tai itseä satuttavaa. Samasta asiasta voidaan puhua myös termillä uhkaavat tilanteet. (Hurme & Kyllönen 2014, 15.) Turvallisuuden tunteen luominen opetustilanteeseen vaatii Hurmeen ja Kyllösen mukaan kasvattajalta tai opettajalta ennen kaikkea ennakoivia ja tilanteiden ennaltaehkäisyntaitoja (Hurme & Kyllönen 2014, 16). Turvallisuuden tunteen saavuttanut luokkatilanne mahdollistaa oppilaille tunteen nykyhetkestä ja tulevaisuudesta selviytymiseen ja voi tätä kautta vahvistaa itsevarmuuden tunteen kokemusta omasta suorittamisestaan (Hurme & Kyllönen 2014, 24).

Turvallisuuden tunteen voi jakaa niin fyysisiin kuin henkisiin osa-alueisiin. Fyysinen turvallisuus sisältää oppilaan fyysisen koskemattomuuden sekä opetustilan turvallisen ratkaisun. Henkinen turvallisuus taas muodostuu sosiaalisesta, psyykkisestä ja pedagogisesta turvallisuudesta, johon sisältyy niin ryhmädynamiikka, oppitunnin ilmapiiri kuin myös oppitunnilla saadut onnistumisen kokemukset. (Hurme & Kyllönen 2014, 28–29.)

Positiivinen pedagogiikka pyrkii kehittämään ihmisen kyvykkyyttä toimia ja minäpystyvyyttä keskittymällä harjoittelun tai toiminnan positiivisiin yksityiskohtiin. Metodissa painotetaan mielellään tekemistä, joka toimii rakentavana ja motivoivana toimintana oppijalle ja joka ei ole niin haasteellista, että jouduttaisiin keskittymään vain virheisiin, epäonnistumisiin tai muuten negatiivisiin konnotaatioihin. Londen ja Fagerlund (2021) osoittivat Helsingin yliopistossa toteutetussa *Study with Strength* -tutkimushankkeessaan, että positiivisen pedagogiikan käytännöt lisäsivät lukioikäisten opiskelijoiden hyvinvointia (Londen & Fagerlund 2021, 1). Kurssi sisälsi erilaisia käytännön harjoituksia ja reflektiotehtäviä opiskelijoiden jaksamisen ja oppimisen tueksi.

Positiivinen pedagogiikka ja turvallisuuden tunteen ylläpitäminen muodostavat toisiaan tukevan perustan, jossa oppija voi kokea osallisuutta, rohkaistua kokeilemaan uutta ja kehittää niin musiikillisia kuin laajempiakin elämönhallintataitoja. Tällainen ympäristö ei ainoastaan edistä oppimista, vaan vahvistaa myös oppilaiden hyvinvointia ja itsevarmuutta pitkällä aikavälillä.

2.4 Kokemuksen merkitys oppimisessa ja minäpystyvyydessä

Kokemus tarkoittaa yhdysvaltalaisen psykologin, filosofin ja kasvatustieteilijän John Deweyn (1938) mukaan yksilön subjektiivista käsitystä eri tilanteista ja toiminnasta. Kokemus syntyy yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä tarkoittaa, että oppimista tapahtuu, kun yksilö aktiivisesti osallistuu ja reagoi ympäristöönsä. (Dewey 1938, 25.) Myös Deweyn ajatuksia musiikkikasvatukseen soveltanut Heidi Westerlund toteaa, että musiikillinen kokemus muodostuu toiminnan ja kulttuuristen merkitysten kautta ja on aina sidoksissa sosiaalisiin tilanteisiin (Westerlund 2002, 42–44). Kokemukset muuttuvat joka tilanteessa ja ne rakentuvat toistensa päälle. Oppimisen näkökulmasta kaikki kokemukset eivät ole välttämättä hyödyllisiä, mutta koska kokemusten päällekkäisyys ja jatkuvuus ohjaa seuraavien kokemusten rakentumista tiettyyn suuntaan, on helpompi seuloa opetuksellisesti relevantit kokemukset muista kokemuksista. (Dewey 1938, 28, 35.)

Kokemuksella on tärkeä tehtävä oppilaan oppimisprosessissa ja minäpystyvyyden kehitymisessä. Teoria kokemuspohjaisesta oppimisesta painottaa, että merkitykselliset kokemukset ohjaavat yksilön kasvua ja ajattelua (Dewey 1938, 25). Erilaisilla kokemuksilla, etenkin onnistumisen kokemuksilla, on olennainen rooli yksilön uskomuksissa omiin kykyihinsä (Bandura 1986, 392). Tämä pätee erityisesti musiikkikasvatuksessa, jossa kokemukset muodostuvat usein toiminnan, palautteen ja tunne-elämysten vuorovaikutuksesta (McPherson & McCormick 2006, 325–326).

2.5 Bändiopetus

Bändiopetuksella tarkoitetaan ryhmäopetusta, johon osallistuvien ihmisten kesken muodostetaan yhtye eli bändi. Bändiopetuksessa sen leimallinen piirre on itseohjautuva oppiminen, jossa oppilaat toimivat aktiivisina vertaisina. Opettaja toimii ryhmässä ohjaajana tai oppaana, joka rakentaa oppilaille mahdollisuuksia kehittää yhteissoittotaitoja itseohjautuvasti. (Lebler 2008, 193.) Tämä lähestymistapa juontaa juurensa popular music pedagogy -traditiosta, jossa korostuvat improvisaation, ryhmädynamiikan ja bändissä koetun oppimisen merkitys (Väkevä 2010, 59–60). Biasuttin (2012) tutkimus tuo esiin, että bändissä säveltämisen ja esittämisen vaiheiden ymmärtäminen voi monipuolistaa ja rikastuttaa opettajien opetusmetodeja. Opettajan ymmärrys bändiopetuksen vaiheista voi myös tukea oppilaita itseluottamuksen kasvamisessa. (Biasutti 2012, 343.) Bändiopetus

poikkeaa perinteisestä instrumenttiopetuksesta sen dynaamisen, ryhmäpainotteisen ja prosessikeskeisen oppimistavan vuoksi.

Bändiopetuksessa vaikuttavat jatkuvasti muuttuvat sosiaaliset, ajalliset ja fyysiset muuttajat, jotka ovat sidoksissa oppilaan tunnekokemukseen ja vaativat siksi opettajalta herkeämätöntä tarkkaavaisuutta (Stolp 2023, 47). Opettajan täytyy osata esimerkiksi reagoida ajoissa jännittävään tulevaan tilanteeseen, avata tilannetta oppilaille ja näyttää omalla esimerkillään tilanteen vaarattomuus.

Korkea minäpystyvyyden kokemus toiminnallisessa (bändi)työskentelyssä vaatii monipuolista taitojen ja toimintatapojen käyttämistä ja hallintaa (Bandura 1986, 391). Esimerkiksi bändisoiton kontekstissa soittajan on oman instrumentin soittamisen lisäksi kuunneltava yhteissoittoa aktiivisesti, kuunneltava opettajan mahdollisia ohjeistuksia sekä tutkittava ja ymmärrettävä tehtävä joko ohjeistuksen tai esimerkiksi visuaalisen oppimateriaalin kautta. Oppilaalla voi siis olla valtava ja moniulotteinen taakka onnistumisen tunteen kokemisen eteen, joten minäpystyvyyden tunteen vahva kokeminen voi olla koetuksella. Opettajan tehtävä olisi tukea oppilasta jokaisessa tilanteessa ja jokaisessa hetkessä.

3 Tutkimusasetelma

Tutkimukseni keskittyy tarkastelemaan luokkatilannetta, jossa erilaiset kokoonpanot harjoittelevat yhteismusisointia bändikontekstissa. Bändituntien lisäksi oppilaat saavat opettajaltaan instrumenttiopetusta joko yksilö- tai pariopetuksen muodossa. Molemmat opetuksen muodot ovat tutkimuksen kannalta tärkeitä, sillä tutkimus toteutetaan tarkastelemalla oppilaiden yksilöllisiä kokemuksia. Ensimmäisenä esittelen lukijalle tutkimuskysymykset, jonka jälkeen avaan bändiopetuksen toimintamallin rakennetta. Myöhemmin esittelen lukijalle tutkimuksen metodologiset valinnat sekä pedagogiset ja tutkimukselliset perustelut. Lopuksi tarkastelen tutkielman tutkimuseettisiä valintoja.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisilla keinoilla oppilaiden soitannallista minäpystyvyyden tunnetta eli itsevarmuutta on mahdollista kasvattaa opetuksen keinoin. Tutkimus pyrkii myös selvittämään, kuinka luoda turvallinen ilmapiiri opetustilanteisiin, jotta minäpystyvyyden tunteen kasvattaminen olisi mahdollista. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitkä tekijät vahvistavat tai heikentävät oppilaiden minäpystyvyyden kokemuksia bändisoittotilanteessa?
2. Millaisia kokemuksia oppilaille rakentuu minäpystyvyyden tunteesta yhteismusisointitilanteissa?
3. Miten oppilaat kokevat musiikillisten onnistumisten vaikuttavan minäpystyvyyteensä bändisoitossa?

Tutkimukseni tärkeimpänä tehtävänä on pyrkiä havaitsemaan yksittäisiä opetuksellisia tekijöitä, jotka ovat mahdollisesti vaikuttaneet oppilaiden kokemukseen omasta minäpystyvyyden tunteesta bändisoiton yhteydessä. Tutkimuksen toiminta perustuu Practitioner research -periaatteelliseen tutkimusmuotoon, jossa olen itse niin opettajan kuin observoijan roolissa. Tutkimusta ei toteuteta kontrolliryhmän kanssa eikä tutkimusta voida toteuttaa laboratorio-olosuhteissa, joten kohdistan katseeni mielenkiinnolla siihen, onko Banduran teoriasta ammennetuilla metodeilla vaikutusta oppilaiden minäpystyvyyden

tunteeseen. Tutkimuksella pyritään myös löytämään ja ottamaan huomioon erilaisia opetuksessa tapahtuvia ilmiöitä, joilla voisi olla selkeä linkki minäpystyvyyden tunteen kokemisen ja opetuksen toteuttamisen välillä. Seuraavaksi rakennan lukijalle mielikuvan oppituntien rakenteesta, jonka sisällä tutkimuksen aineiston keruu tapahtuu.

3.2 Bändiopetuksen kuvaus

Tutkielmaa varten pidetyt oppitunnit vuorottelivat instrumenttituntien ja bändituntien välillä. Parillisilla viikoilla opetus oli bändiopetusta, jossa harjoiteltiin yhteissoittoa ja yhteistyötaitoja. Parittomilla viikoilla oppilaat kävivät instrumenttitunneilla instrumenttiryhmittäin, joissa keskityttiin instrumentti- ja soittoteknisiin asioihin, joita oppilaat pystyivät soveltamaan bänditunneilla suoraan. Esittelen seuraavaksi bändituntin ja instrumenttituntin suunnitelmat, jotta lukijalle muodostuu selkeä käsitys siitä, millaisessa toiminnallisessa kokonaisuudessa tutkielma on toteutettu. Lopuksi kerron oppilaille tutkimusjakson loppupuolella järjestetystä konsertista.

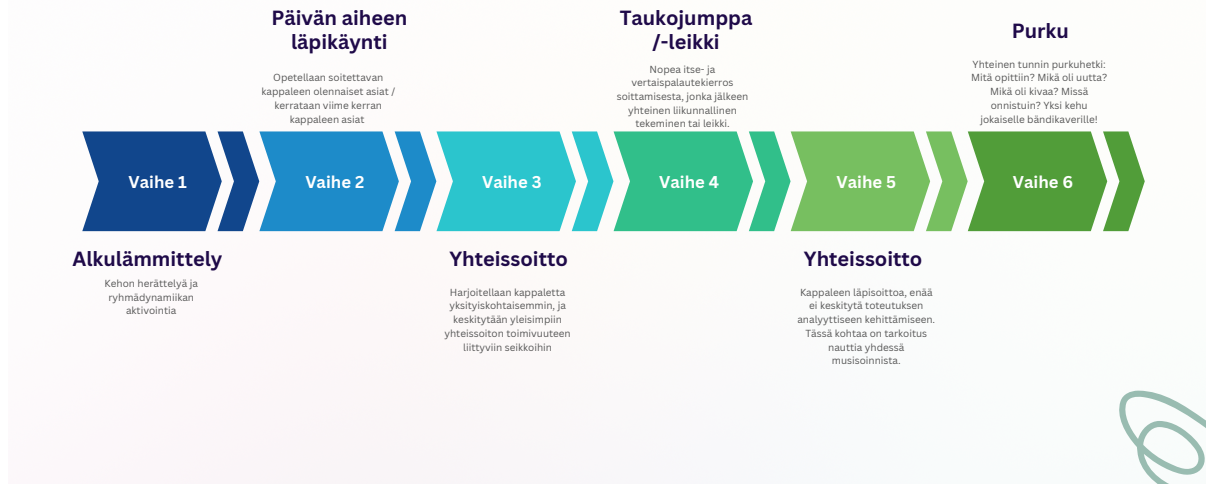
3.2.1 Bändituntin kulku

Bänditunnilla tarkoitetaan tässä tutkimuksellisessa kontekstissa musiikkiluokassa tapahtuvaa yhteissoittoon perustuvaa harjoittelua. Bändituntin oppilasmateriaali koostuu musiikkikoulun instrumenttiopiskelijajoista, joista jokainen opiskelija on erityisesti perehtynyt yhteen perinteisistä bändisoittimista. Perinteisten bändisoittimien soittajien kirjosta pyritään rakentamaan kokoonpano, jossa soittimia olisi kokonaisuudessaan laulu, piano, kitara, basso ja rummut. Jokaisessa bändiryhmässä edeltävä soitinkokoonpano ei välttämättä toteudu sellaisenaan, jolloin bändin kokoonpano rakennetaan soveltavin ratkaisuin. Bändiryhmässä voi esimerkiksi olla instrumentteina kitara, piano ja rummut. Bändituntin ohjaaja soittaa bänditunneilla puuttuvan soittimen osuudet, jotta soittamisen kokonaisuuskuvasta tulisi mahdollisimman realistinen ja mielekäs.

Bänditunneilla noudatettiin kuusivaiheista rakennetta (ks. Kuva 2). Tuntien toiminta aloitettiin yhteisellä alkulämmittelyllä ja lopetettiin yhteisellä purkuhetkellä. Alkulämmittelyn ja purun välissä tapahtui kaksi bändiryhmän yhteissoittohetkeä, joiden välissä pidettiin taukojumppaa tai taukoleikkiä. Ennen yhteissoittoa oppilaiden kanssa käytiin läpi päivän aihe.



Bänditunnin kulku



Kuva 2: Bänditunnin kulku

Jokaisen tunnin alussa oppilaiden saavuttua luokkaan ohjelma alkoi yhteisellä alkulämmittelyllä. Oppilaat herättelivät opettajan johdolla kasvojen lihaksia, pyörittivät käsiä ja ravistelivat jalkoja, ja välillä kokeiltiin erilaisia tapoja istua ja seistä, hyppiä tai venytellä. Joillakin kerroilla oppilaat yrittivät ryhmässä muodostaa itsestään jonkun esineen tai kirjaimen muotoisia hahmoja. Alkulämmittely toteutettiin yleensä tunnin yhteissoitto- teemaan sopivan taustamusiikin tahdittamana. Oppilaita osallistettiin alkulämmittelyssä keksimään myös itse erilaisia kehon ja ryhädynamiikan herättämisen keinoja.

Alkulämmittelyn jälkeen käytiin päivän ohjelma läpi. Jos päivän aiheena oli uusi kappale, se kuunneltiin ja keskusteltiin siitä, mitä kukakin bändissä tekee. Jo aiemmilla kerroilla soitettun kappaleen kohdalla kappaleen yksityiskohtia kerrattiin, ja niihin saatettiin lisätä uusia toteutuksellisia ideoita, mikäli oppilas keksi idean.

Ensimmäisessä yhteissoittovaiheessa oppilaat saivat aluksi kerrata oman soittimensa soitto- totehtävää ja opettaja oli tukemassa harjoittelua. Oppilailla oli mahdollisuus selvittää on- gelmatilanteita myös itsenäisesti tai kaverin kanssa. Tämän jälkeen soittotehtävää harjoi- teltiin opettajajohtoisesti yhdessä soittamalla. Soittotehtävä saattoi olla musiikkikappa- leeseen liittyvä yhteinen rytmiharjoitus tai musiikkikappaleen osa.

Yhteissoittovaiheiden välissä pidettiin tauko, joka sisälsi oppilaiden toiveiden mukaan joko taukoleikin tai taukojumpan. Opettaja piti tutkimuskauden ajan huolta siitä, että jokaisen oppilaan henkilökohtainen toive toteutuu. Taukoleikkejä oli muun muassa piilo-leikki, tuolihippa, tempurata, seuraa johtajaa -leikki tai peili. Vanhempien oppilaiden kanssa hyödynnettiin taukojumppaa (venyttely, raajojen ravistelu ja taputtelu) tai tietovisoja. Tauon tarkoituksena oli päästää hetkeksi irti soittamisesta ja alustaa oppilaiden aivot jälleen rentoutuneeseen ja aktiivisen oppimisen tilaan (Albulescu 2022, 20).

Jälkimmäisessä yhteissoittovaiheessa harjoiteltavaa kappaletta soitettiin läpi niin paljon kuin sitä oli ehditty yhdessä opetella. Opettaja ei puuttunut tässä vaiheessa soitannallisiin yksityiskohtiin. Opettaja johti edelleen yhteissoittoa tarpeen mukaan, mutta antoi oppilaille myös tilaa yrittää suoriutua keskenään. Oppilaat harjoittelivat toistensa seuraamista, kappaletta kuulokuvaan tutustumista sekä keskittymistaitoja.

Lopuksi oppilaat kokoontuivat opettajan kanssa piiriin. Opettaja kyseli oppilailta yksitellen seuraavat kysymykset: mitä opittiin, mikä oli uutta, mikä oli kivaa ja missä onnistuivat. Ennen tunnin päättymistä oppilaat antoivat vielä jokaiselle oppilaalle yhden kehun, joka oli jäänyt hänelle tunnista mieleen.

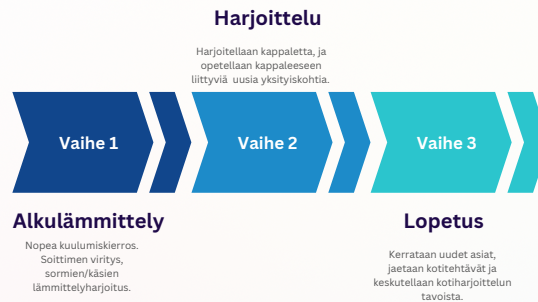
3.2.2 Instrumenttitunnin kulku

Joka toinen viikko oppilaille järjestettiin soittotunti instrumenttiryhmittäin. Instrumenttiryhmällä tarkoitetaan sitä, että mikäli bändiryhmässä oli esimerkiksi useampi kitaristi, heille pidettiin yhteinen instrumenttitunti. Jos tiettyä instrumenttia soittaa bändiryhmässä vain yksi oppilas, hänelle pidetään yksityistunti opettajan kanssa.

Instrumenttitunneilla tarkoitetaan tässä yhteydessä opettajan ja oppilaan välistä, instrumentin hallintaan liittyvää, oppituntia. Instrumentin hallintaan voi sisältyä esimerkiksi soittimen hallintaan liittyvät motoriset harjoitukset, musiikin hahmotuksellisiin taitoihin sisältyvät kuunteluharjoitukset ja improvisaatioharjoitteet sekä soittomateriaalin lukuharjoituksia ja soitto-ohjelmistoon tarkemmin tutustumista.



Instrumenttitunnin kulku



Kuva 3: Instrumenttitunnin kulku

Instrumenttitunnit noudattivat kolmen vaiheen kokonaisuutta (ks. Kuva 3), johon sisältyi alkulämmittely, varsinainen harjoittelu sekä tunnin lopetus. Alkulämmittelyssä opettaja opetti oppilaille keinoja lämmitellä kehoa ennen varsinaista soitannallista harjoittelua. Esimerkiksi kitaristeilla ja pianisteilla alkulämmittelynä saattoi olla jokin sormilla soitettava ja toistettava kuvio. Alkulämmittelyn yhteydessä opettaja kuuli mielellään oppilaiden kuulumiset. Myös soittimet (kitara ja basso) viritettiin tässä vaiheessa.

Harjoitteluvaiheen tarkoituksena oli ohjata oppilasta opettelemaan soittimen hallintaa teknisesti eri harjoittein sekä tutustua rauhassa opettajan kanssa bänditunneilla soitettavaan kappaleeseen. Instrumenttitunneilla oli mahdollisuus käsitellä soitinkohtaisia haasteita, keksiä niihin yhdessä ratkaisuja sekä antaa työkaluja tulevaisuuteen vastaavien haasteiden varalle. Instrumenttitunnin lopuksi opettaja tiivistä oppilaalle tunnilla harjoitellut asiat, teki oppilaalle kotiharjoittelupaketin ja ohjeisti oppilasta harjoittelemaan kotona. Oppilaat saivat suunnitella kotiharjoittelunsa yhdessä opettajan kanssa.

3.2.3 Oppilaskonsertit

Tutkimusjakson loppupuolella musiikkikoulu järjesti oppilaille mahdollisuuden esiintyä oppilaskonsertissa. Oppilaskonserttiin jokainen bändiryhmä sai osallistua yhdellä esitettävällä musiikkikappaleella. Konserttiin osallistuminen oli jokaiselle oppilaalle vapaaehtoista. Mikäli bändiryhmästä joku oppilas päätti olla osallistumatta konserttiin, oppilaan soitannallista osuutta tuli korvaamaan musiikkikoulun opettaja. Konsertti mahdollisti oppilaille konkreettisen kokemuksen näyttää bändisoitto- ja instrumenttiosaamistaan yleisön edessä.

Tämän tutkielman tutkimusjakso sijoittui musiikkikoulun kevätlukukaudelle, jossa jokaiselle bändille oli kauden alussa valikoitu harjoiteltava musiikkikappale yhdessä oppilaiden kanssa. Harjoiteltava musiikkikappale oli tarkoitus valmistella esitettäväksi oppilaskonsertissa, ja valmistelu toimi tutkimusjaksonkin aikana opetuksen ensisijaisena oppimisen tavoitteena. Konserttikappaleen lisäksi tunneilla soitettiin muitakin kappaleita (esimerkiksi oppilaan toiveesta), mutta konserttikappaleen tuoma pitkän ajanjakson kehittymistavoite antoi oppilaille mahdollisuuden keskittyä syvemmin yhteissoitannallisiin seikkoihin.

3.3 Metodologiset valinnat

Tutkimukseni sijoittuu Practitioner research -tutkimusperiaatteen lähestymistavan piiriin, jossa tutkija toimii aktiivisesti käytännön toiminnassa omassa ammatillisessa roolissaan ja tarkastelee toimintansa vaikutuksia tutkimuksellisesta näkökulmasta (Heikkinen, Huttunen & Syrjälä 2007, 18–21). Tässä tutkimuksessa toimin sekä bändiopettajana että tutkijana ja tarkastelen, miten opetukselliset valinnat, erityisesti Banduran (1986) sosiaali-kognitiiviseen teoriaan pohjautuvat menetelmät, vaikuttavat oppilaiden minäpystyvyyden tunteeseen sekä kokemuksiin yhteismusisoinnista. Practitioner research -lähestymistapa mahdollistaa reflektiivisen otteen opetustilanteisiin, jolloin voidaan tutkia sekä toiminnan vaikutuksia että tutkijan omaa pedagogista kehitystä.

Opetuksen suunnittelu on tehty Banduran (1986; 1997) teorian pohjalta, jonka mukaan yksilön käsitys omista kyvyistään kehittyy vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Sovelsin opetuksessa konkreettisia menetelmiä kuten vertaispalautetta, kasvojen ja kehon rentoutusharjoitteita, oppilaan valinnanvapautta kappaleissa sekä positiivisen

palautteen merkityksellisyyttä oppimismotivaation kannalta. Tarkoituksena on tukea oppilaiden rohkeutta kokeilla, epäonnistua turvallisesti ja löytää itsevarmuutta yhteisöön kontekstissa.

3.3.1 Practitioner research

Practitioner research -tutkimusperiaate korostaa opettajien toimijuutta ja autonomiaa tutkimusprosessissa. Se ei tyydy pelkästään opetuksen kehittämiseen teknisesti, vaan tavoittelee syvempää muutosta, joka voi koskea niin opetuksen rakenteita, arvoja kuin yhteiskunnallisia tavoitteita. Tämä lähestymistapa kyseenalaistaa perinteisen ajatuksen yksisuuntaisesta tutkimustiedon siirtämisestä yliopistoista koulukentälle ja korostaa sen sijaan yhteistyöhön perustuvaa tutkimusta, jossa opettajat toimivat aktiivisina tiedon tuottajina. Practitioner research pyrkii juurruttamaan tutkimuksen aidosti käytäntöön ja tunnustaa, että tutkimustiedon ja koulukäytännön välillä on monimutkainen välikenttä, jossa vuorovaikutusta ja yhteyksiä eri toimijoiden välillä tulee jatkuvasti vahvistaa. (Groundwater-Smith ym. 2012, 21–22.) Tutkimuksella ei siis ole tarvetta todistaa mitään tai tuottaa onnistunutta tutkimusmateriaalia, vaan tutkimuksen lähtökohtana on tehdä havaintoja eri ilmiöistä ja pyrkiä ymmärtämään niitä.

Practitioner research -lähestymistapa korostaa tässä tutkimuksessa tutkijan ja opettajan roolin yhdistymistä siten, että tutkimus ei ole erillinen toiminto vaan osa opetuksen kokonaisuutta. Tutkija ei toimi ulkopuolisena tarkkailijana, vaan osallistuu toimintaan yhdessä osallistujien kanssa tavoitteenaan molemminpuolinen oppiminen ja ammatillisen käytännön kehittäminen. Tämä lähestymistapa korostaa opettajien toimijuutta ja autonomiaa oman työnsä tutkijana. (Karamatsouki 2024, 18.)

Valitsin tähän tutkielmaan tutkimusmenetelmäksi Practitioner research -menetelmän, koska sen avulla minulla oli luontainen pääsy tutkimuskontekstiin. Minulla oli jo valmiiksi luottamukseen perustuva suhde rakennettuna tutkittaviin oppilaisiin, ymmärsin opetuskontekstin syvällisesti, ja pääsin lähelle autenttista opetusympäristöä ilman ulkopuolisia häiriötekijöitä. Näin pystyin vapaasti tekemään havaintoja siitä, kuinka oma opettajuuteni vaikuttaa oppilaiden oppimisprosessiin ja minäpystyvyyden kokemiseen. Pidän tutkimuksen kannalta myös tärkeänä antaa oppilaiden toimia tilassa vapaasti ja olla äänessä ilman rajoittavia tai painostavia elementtejä.

3.3.2 Tutkimuskyselyn kysymykset

Tutkimusaineistoa tuotettiin sekä tilastollisesti että laadullisesti. Oppilaat vastasivat tutkimusjakson alussa ja lopussa kyselyyn, jonka avulla kartoitettiin heidän minäpystyvyyden kokemuksiaan asteikolla 1–10 (1 = täysin eri mieltä, 10 = täysin samaa mieltä). Kyselyn väittämät olivat:

- Olen itsevarma musiikin soittamisessa yleisesti ottaen.
- Minusta tuntuu mukavalta soittaa sooloa muiden kuullen.
- Koen soittavani rytmejä itsevarmasti muiden kanssa.
- Pystyn improvisoimaan rohkeasti ryhmän edessä.
- Tunnen olevani tärkeä osa bändiä soittaessani muiden kanssa.
- Tunneilla annetut palautteet ovat auttaneet minua tuntemaan oloni itsevarmemmaksi.
- Uskallan usein ottaa riskejä, kuten kokeilla uusia tapoja soittaa tai improvisoida.
- Koen saavani tukea muilta soittaessani ryhmässä.
- Soitan musiikkia usein vapaa-ajallani.

Loppukyselyssä oppilaille esitettiin myös tarkentavia kysymyksiä niissä kohdissa, joissa ilmeni jollain tapaa merkittäviä muutoksia. Näin pyrittiin selvittämään, oliko esimerkiksi jokin opetuksellinen elementti vaikuttanut kokemuksiin. Jotta tutkimuskyselyä ei vahingossa johdattelisi tarpeettomalla tavalla, listasin kyselyä varten etukäteen esimerkkikysymyksiä tarkentavista kysymyksistä. Esimerkkikysymykset olivat:

1. Mikä harjoitus jäi erityisen kivana mieleen? Miksi?
2. Kerro kaksi kehua, jotka muistat tunneilta.
3. Anna opettajalle kehut! Anna myös kehitysidea.
4. Kerro kaksi parasta syytä, miksi tuntuu näin hyvältä/huonolta.
5. Mitkä olivat parhaat onnistumisen kokemuksesi?

Tämän lisäksi pidin opettajan päiväkirjaa jokaisesta oppitunnista. Päiväkirjamerkinnöissä keskityin havainnoimaan oppilaiden osallistumista, ryhmädynamiikkaa sekä yksittäisten pedagogisten kokeilujen vaikutuksia käytännössä. Tämä mahdollisti aineiston monipuolisen tarkastelun: kyselyvastauksia voidaan tarkastella suhteessa opettajan havaintoihin ja oppilaiden itse ilmaisemiin kokemuksiin.

3.3.3 Prosessin kuvaus

Kyselyvaiheiden välissä tapahtui tutkimuksen toiminnallinen osuus. Tutkimuksen toiminnallisessa vaiheessa pyrin opettajana havaitsemaan oppilaiden minäpystyvyyden tunteen kokemuksia soveltamalla Banduran eri metodologisia havaintoja minäpystyvyyden kokemuksen kohottamiseksi. Banduran mukaan yksilön käsitys omasta kyvykkyydestä muovautuu erityisesti vertaisten palautteen, onnistumisen kokemusten sekä emotionaalisen vireystilan kautta (Bandura 1986, 391–433). Näitä periaatteita on hyödynnetty opetuksessa konkreettisesti useilla tavoilla. Olen kehittänyt ja soveltanut Banduran teoriasta monenlaisia konkreettisia tehtäviä ja testattavia asioita oppitunneille. Ensiksi oppilaat antoivat toisilleen palautetta, yhden positiivisen palautteen ja yhden kehittämiskohteen, jokaisen yhteissoittokerran päätteeksi. Tämä perustuu Banduran näkemykseen siitä, että vertaisarviointi tarjoaa lapsille ja nuorille mahdollisuuden kehittää käsitystään omista onnistumisistaan ja kyvyistään sosiaalisen kontekstin tukemana. Palautteiden avulla oppilaille on tilaisuus reflektoida omaa edistymistään sekä rakentaa myönteistä minäkäsitystä. (Bandura 1986, 415.) Toiseksi oppitunneilla painotettiin oppilaiden aktiivista kuuntelua ja vertaismallien havainnointia. Bandura korostaa, että vertaiskokeminen toimii merkittävänä oppimisen peilinä, jonka kautta on mahdollista omaksua kehittymistä tukevia ja tehokkaita käyttäytymismalleja. Tunneilla ohjaamani reflektiohetki, jossa tarkasteltiin bändikavereiden oppimista ja kehitystä, oli tarkoitettu tukemaan tämänkaltaista sosiokognitiivista oppimista. (Bandura 1986, 416.) Kolmanneksi oppitunneilla tehtiin kehoa ja kasvojen lihaksia aktivoivia ja rentouttavia harjoituksia. Harjoitukset tehtiin jokaisen tunnin alussa alkulämmittelyinä. Bandura toteaa fyysisen kasvojen rentoutuksen vaikuttavan myönteisesti minäpystyvyyden kokemukseen vähentämällä jännitystä ja pelkoa. (Bandura 1986, 425.) Harjoitteiden tarkoituksena on luoda luokkaympäristöön rentoutta ja turvallisuuden tunnetta, jossa oppilaiden on mahdollista uskaltaa ilmaista itseään musiikillisesti.

Lisäksi opetuksen ilmapiiriä rakennettiin tietoisesti kannustavaksi ja leikkisäksi, jotta kontrollin menettämisen pelko ei muodostuisi esteeksi oppimiselle (Bandura 1986, 426).

Roolini opettajana oli jatkuvasti oppilaita rohkaiseva ja tehtäväni oli normalisoida oppimisen keskeneräisyys ja tukea riskinottoa soitollisissa kokeiluissa. Oppilailla oli myös mahdollisuus vaikuttaa kappalevalintoihin, jotta yhteissoiton opettelu säilyisi mielekkäänä. Sovitin kappaleet haastavuudeltaan jokaiselle ryhmälle saavutettaviksi, jolloin bändituntien keskittymisen kohde voitiin suunnata yhteissoittoon ja luovuuteen. Tarkoituksena oli välttää oppilaiden kohtuuton itse-epäilyn kokeminen, sillä se voi estää onnistumisen kokemusten kokemisen sekä vähentää mielekkyyttä ja motivaatiota (Bandura 1986, 433).

Oppitunneilla hyödynnettiin tilaisuutta harjoitella ryhmässä. Opettajana pyrin korostamaan onnistumisia jatkuvasti osoittamalla innostumista ja arvostusta yhteissoiton harjoittamisen yhteydessä, oli sitten itse yrittäminen kuinka onnistunut tahansa. Tavoitteena oli laskea oppilaiden rimaa heittäytyä yhteissoiton hetkellä sekä antaa samalla koko ryhmälle mahdollisuus havainnoida heittäytymisen turvallisuutta ja palkitsevuutta tapahtumia seuraamalla eli sijaiskokemusten (*vicarious experience*) kautta. (Bandura 1986, 399–400.) Opettajana tärkeimpänä tehtävänäni oli pitää oppimisympäristö neutraalina ja turvallisenä.

3.3.4 Aineiston tuottaminen

Aineisto tuotettiin kevätlukukauden 2025 aikana aikavälillä 7.3.2025–9.5.2025. Tutkimuksen kohteena olivat musiikkikoulun bändioppilaat sekä tutkija itse bändituntien opettajana. Oppilailta kerättiin ensimmäisen oppitunnin yhteydessä kokemuksia minäpystyvyyden tunteen kokemisesta bändisoiton yhteydessä kyselylomakkeen muodossa. Tutkittavat henkilöt osallistuivat normaaliin tapaan musiikkikoulun bänditunneille pitkin kevättä, mutta bändituntien opettaja korosti bändiopetuskontekstissa minäpystyvyyden tunteen vahvistamiseen perustuvia opetuskeinoja. Opettaja-tutkija piti lisäksi koko tutkimusjakson ajan päiväkirjaa omista kokemuksistaan jokaisen pidetyn oppitunnin päätteeksi. Kevään viimeisellä oppitunnilla oppilaat vastasivat vielä uudelleen samaan kyselyyn, johon olivat vastanneet ensimmäisellä oppitunnilla.

Tutkimus toteutettiin musiikkikoulun bändiopetuksen kontekstissa neljässä eri ryhmässä, joissa oppilaiden ikähaitari oli 7–18 vuotta. Tutkimuslupa oli saatu musiikkikoulun rehtorilta. Oppilaat rekryttiin osaksi tutkimusta henkilökohtaisesti kysymällä mielenkiintoa osallistumista kohtaan sekä oppilailta että heidän huoltajiltaan. Bändiopetus oli osa oppi-

laiden harrastustoimintaa, jossa jokainen tutkimukseen osallistuva oppilas oli allekirjoittanut huoltajansa kanssa suostumuslomakkeen. Oppilaita osallistui lopulta tutkimukseen kaksitoista kappaletta, joista yksitoista suoritti tutkimusjakson loppuun asti.

Kerätty aineisto analysoitiin kesä- ja heinäkuussa 2025. Analysointi- ja purkuvaiheessa alku- ja loppukyselyn tuloksia verrattiin toisiinsa sekä muutoksia peilattiin pitämäni opituntipäiväkirjaan. Aineiston keruun haasteina pidin alku- ja loppukyselyn tekemisen tapoja eri ikäryhmille sekä kyselyn tulosten todenmukaisuuden arviointia. Kysely itsessään täytyi toteuttaa eri tavoin eri oppilaiden kohdalla, koska mitä nuoremasta oppilaasta oli kyse, sitä suurempi riski oli ymmärtää väärällä tavalla kyselyn kysymykset ja kuinka vastata niihin. Kysely täytyy myös toteuttaa tavalla, jossa opettajan mahdollinen valta-aseellinen vaikuttaminen vastauksiin saataisiin mahdollisimman pieneksi.

Practitioner research -lähestymistapa sopii hyvin tämänkaltaiseen tutkimukseen, jossa pyritään ymmärtämään, mitä opetuksessa tapahtuu ja miksi. Menetelmä tukee tutkimuksellisen reflektiivisyyden rakentumista sekä mahdollistaa joustavan tulkintamahdollisuuden yllättävien havaintojen varalta. Opettaja-tutkijan näkökulmasta voidaan analysoida sekä oppilaiden kokemuksia että opetuksen muotoja kriittisesti ja kehittämisorientoituneesti (Toom, Krokfors & Kansanen 2010, 21).

3.4 Tutkimuseettinen tarkastelu

Hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen on keskeinen osa tieteellisen tutkimuksen luotettavuutta, uskottavuutta ja eettisyyttä. Tutkimukseni perustuu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeistuksiin, joiden mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat rehellisyys, huolellisuus, avoimuus ja muiden työn kunnioittaminen (TENK 2023, 6). Tavoitteenani on noudattaa näitä periaatteita johdonmukaisesti kaikissa tutkielmani vaiheissa: aineiston keruussa, analyysissä, tulosten esittämisessä ja kirjoittamisessa.

Toimin tutkimuksessa samanaikaisesti opettajana ja tutkijana, joten oman positioni ymmärtäminen on erityisen tärkeää. Reflektoin jatkuvasti sekä pedagogista rooliani että tutkijan rooliani, jotta tutkimukseni pysyisi mahdollisimman objektiivisena, kriittisenä ja tietoisena omista lähtökohdistani. Tämä edellyttää menetelmällistä läpinäkyvyyttä ja erityistä huolellisuutta aineiston analyysissä ja tulkinnassa. Tiedostan myös, että tutkimusaiheen valinta ja tutkimuskysymysten muotoilu ovat jo itsessään eettisiä valintoja (Hirsjärvi ym. 1997, 27).

Tutkielmassani korostuu oppilaiden pseudonymiteetin ja luottamuksellisuuden turvaaminen. Kaikki tutkimusaineistoni kerättiin niin, ettei yksittäisiä oppilaita voi tunnistaa. Vastausten autenttinen, mutta henkilöllisyyttä suojeleva dokumentointi on tärkeä osa tutkimuseettistä vastuuta. Koska tutkimus kohdistui lapsiin ja nuoriin opetustilanteessa, noudatin erityistä hienovaraisuutta arkaluontoisten havaintojen käsittelyssä ja suojasin tarkoin tunneilla esiin nousseet yksityiset asiat ulkopuolisilta. Oppilaiden kanssa toteutettu toiminta on luonteeltaan luottamuksellista eikä se saa paljastua ulkopuolisille henkilöille tutkimuksen yhteydessä.

Aineiston käsittelyssä ja tulosten raportoinnissa noudatin puolueettomuutta ja rehellisyyttä. Vältin liiallista yleistämistä ja nostin esiin erilaisia näkökulmia, mukaan lukien mahdolliset ristiriidat aineistossa. Käytin ainoastaan tieteellisesti luotettavia, vertaisarvioituja lähteitä, ja viittasin niihin asianmukaisesti. Näin kunnioitin tutkijoiden työtä ja välttin plagioinnin (TENK 2023, 6–7; Hirsjärvi ym. 1997, 113). Lisäksi huolehdin lähteiden merkitsemisestä täsmällisesti ja johdonmukaisesti, jotta lukija pystyy helposti erottamaan tutkijan oman ajattelun ja lähteistä peräisin olevan tiedon (Hirsjärvi ym. 1997, 327–328). Kirjoitustyössä pyrin selkeyteen ja yksinkertaisuuteen, jotta tutkielma on helposti ymmärrettävissä myös niille lukijoille, jotka eivät ole musiikkikasvatuksen tai opettajatutkimuksen asiantuntijoita.

Tutkimukseni toteutuksessa olen hyödyntänyt tekoälyä (OpenAI ChatGPT) ideoinnin tukemiseksi, erityisesti kehitysideoiden ja jatkotutkimusaiheiden jäsentelyssä sekä tekstin oikoluvussa ja rakenteellisessa sujuvoittamisessa. Tekoäly on toiminut ennen kaikkea apuvälineenä, joka on auttanut jäsentämään tutkimuksen teemoja ja selkeyttämään ilmaisuja. On kuitenkin tärkeää korostaa, että kaikki tutkimustekstin sisältö, mukaan lukien analyysi, tulkinta, viittaukset ja kirjoitettu kieliasu, on kokonaisuudessaan minun oman kirjoittamiseni ja luomisen lopputulosta. Olen suhtautunut kriittisesti tekoälyn antamiin ehdotuksiin ja soveltanut niitä vain siltä osin kuin ne ovat tukeneet omaa akateemista ajattelua ja tutkimusprosessiani. Näin olen noudattanut hyvän tieteellisen käytännön periaatteita (TENK 2023), joiden mukaan tutkijan tulee säilyttää vastuu tekstin sisällöstä, arvioida lähteiden luotettavuutta ja ilmaista asiat totuudenmukaisesti ja eettisesti. Tekoälyä on käytetty työssäni samoin kriteerein kuin mitä tahansa muuta tutkimustyötä tukevaa työvälinettä.

Tekoälyn (Open AI ChatGPT) avustuksella olen myös suunnitellut ja ideoinut tutkielman kuvat sekä diagrammit, jotka toteutin lopulliseen ulkomuotoonsa Canva -kuvankäsittelyohjelmalla. Kuvissa käytetyt graafiset elementit ovat kuvien tekijän käytettävissä, ja niitä on mahdollisuus käyttää esimerkiksi havainnollistavina kuvina tutkielmassa. Canvan tietosuojalain mukaisesti kaikki graafisten elementtien tekijänoikeudet kuitenkin kuuluvat Canvalle, eikä kuvien käyttäjällä ole omistusoikeutta esimerkiksi kuvien sisältämiin muotoihin tai kirjoitusasuihin. (Copyright ownership of designs made in Canva.)

4 Tulokset

Tutkimukseen osallistui yhteensä kaksitoista bändioppilasta. Bändioppilaista koostui yhteensä neljä erilaista bändiryhmää. Ensimmäinen ryhmä rakentui kuudesta alakouluikäisestä 1.–3.-luokkalaisesta oppilaasta, joista jokainen oli ensimmäistä vuotta bändiopetuksessa. Toisessa ryhmässä oli neljä alakouluikäistä oppilasta, jotka olivat käyneet bänditunneilla kaksi tai kolme vuotta. Kolmannessa ryhmässä oli kolme oppilasta, jotka olivat lähes yläkouluikäisiä nuoria. Neljäs ja viimeinen ryhmä koostui niin sanotusta nuorten bändiryhmästä, jossa oli neljä yläkoulu- ja lukioikäistä nuorta. Osassa bändiryhmistä oli mukana myös oppilaita, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen ja jätettiin näin ollen kaiken tutkimukseen liittyvän tarkastelun ulkopuolelle. Jokainen oppilas sai kuitenkin tutkimusta varten laadittua yhdenmukaista opetusta.

Oppilaat kokoontuivat joka toinen viikko bänditunneille. Bändiopetuksen väliin jääneillä viikoilla oppilaat saivat yksilö- tai pienryhmäopetusta instrumentin hallintaan. Tutkimukseen osallistuvien oppilaiden sukupuolijakauma rakentui ainoastaan poika- tai miesoletetuista henkilöistä. Tutkittavien ikähaarukka oli 7–18 vuotta. Jokainen oppilas oli käynyt bändiopetuksessa vähintään puoli vuotta, joten oppilaiden tutustuttaminen tunteja pitävään opettaja-tutkijaan ja toisiinsa oli jo toteutettu aikaisemmin. Yhtä oppilasta lukuun ottamatta jokainen osallistunut oppilas vastasi tutkimuskysymyksiin onnistuneesti tutkimusjakson alku- ja loppuhetkinä. Kahdestatoista osallistujasta yksitoista suoritti tutkimusjakson alusta loppuun, joten tutkimustuloksissa tarkastellaan vain yhdentoista oppilaan tuloksia. Myös päiväkirjan (liite 3) täyttäminen onnistui suunnitelmien mukaisesti jokaisen oppitunnin päätteeksi yhtä sairaspöissaoloa lukuun ottamatta. Seuraavissa luvuissa esittelen tutkimustulokset, tarkastelen tuloksia ja suoritan lopuksi yhteenvedon.

4.1 Tutkimuskyselyt

Tutkittaville järjestettiin ensimmäinen tutkimuskysely viikolla kymmenen vuonna 2025 kahtena eri päivänä oppituntien jakautumisen takia eri päiville viikkoa. Osa oppilaista vastasi tutkimuskyselyyn 7.3.2025 ja loput oppilaista 10.3.2025. Vastaavasti jälkimmäinen tutkimuskysely järjestettiin kahtena eri ajankohtana eri tutkimukseen osallistuneille henkilöille, 5.5.2025 ja 9.5.2025. Jälkimmäisen tutkimuskyselyn yhteydessä oppilailta kysyttiin lisäkysymyksiä, jotka kirjattiin ylös (Liite 2). Tarkentavilla lisäkysymyksillä oli

tarkoitus löytää oppilaiden kyselyvastauksien ja opetuksellisen toiminnan välisiä yhteyksiä. Tutkimuskyselyyn osallistuneet oppilaat ovat satunnaisessa järjestyksessä nimettyinä isoilla aakkoskirjaimilla (Oppilas A, Oppilas B ja niin edelleen) heidän pseudonymiteettinsä säilyttämiseksi. Esittelen seuraavaksi tutkimuskyselyiden tulokset kvantitatiivisen vertailun muodossa (Taulukko 1), jonka jälkeen vertailen oppilaiden yksilöllisiä vastauksia keskenään jokaisen haastatteluväittämän kohdalla.

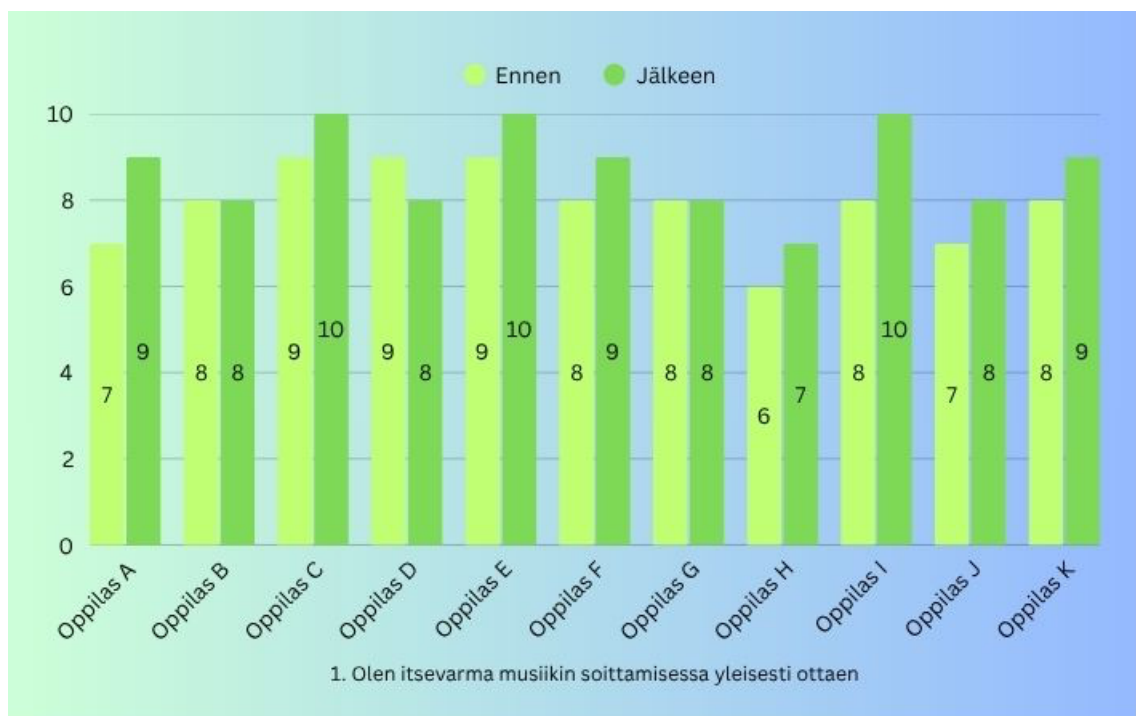
Kyselyväittämien keskiarvot ennen ja jälkeen tutkimusjakson			
Väittäjä	Keskiarvo ennen	Keskiarvo jälkeen	Keskiarvomuutos
Olen itsevarma musiikin soittamisessa yleisesti ottaen	7.9	8.7	0.8
Minusta tuntuu mukavalta soittaa sooloa muiden kuullen	8.7	8.8	0.1
Koen soittavani rytmejä itsevarmasti muiden kanssa	8.1	9.0	0.9
Pystyn improvisoimaan rohkeasti ryhmän edessä	7.6	8.6	1.0
Tunnen olevani tärkeä osa bändiä soittaessani muiden kanssa	8.2	9.0	0.8
Tunneilla annetut palautteet ovat auttaneet minua tuntemaan oloni itsevarmemmaksi	8.6	8.9	0.3
Uskallan ottaa riskejä, kuten kokeilla uusia tapoja soittaa tai improvisoida	8.2	8.5	0.3
Koen saavani tukea muilta soittaessani ryhmässä	8.3	8.7	0.4
Soitan musiikkia usein vapaa-ajallani	5.1	6.4	1.3

Kuva 4: Kyselyväittämien keskiarvot ennen ja jälkeen tutkimusjakson

Tutkimuskyselyn jokaisen kysymyksen keskiarvoissa on nähtävissä muutos vastauksien välillä tutkimusjakson alku- ja loppuvaiheessa (ks. Kuva 4). Keskiarvot koostuvat jokaisen yhdentoista oppilaan numeraalisista vastauksista arviointiasteikolla 1–10, jotka joissain tapauksissa vaihtelevat isostikin keskenään. Keskiarvojen muutoksista näkee, että

jokaisessa kohdassa on tapahtunut positiivista muutosta. Suurin nousu on tapahtunut kohdassa yhdeksän (Soitan musiikkia usein vapaa-ajallani) sekä seuraavaksi suurin kohdassa neljä (Pystyn improvisoimaan rohkeasti ryhmän edessä).

Seuraavana esiteltävissä diagrammeissa näkyy jokaisen oppilaan vastaukset tutkimusjakson alussa ja lopussa sekä arvojen välinen muutos. Jokaisen kysymyksen vastaukset ja niiden muutokset esitetään omissa diagrammeissaan. Vaaleanvihreä pystypalkki näyttää oppilaiden arvosanat väittämille tutkimusjakson alussa (ennen). Viereinen tummanvihreä pystypalkki näyttää oppilaan antaman arvosanan tutkimusjakson lopussa (jälkeen). Aavaan diagrammien jälkeen sanallisesti tuloksia sekä käsittelen niitä oppilaiden täydentävien avoimien kysymysten (ks. liite 2) ja opettaja-tutkijan oppituntien reflektiopäiväkirjan (ks. liite 3) havaintojen kautta.



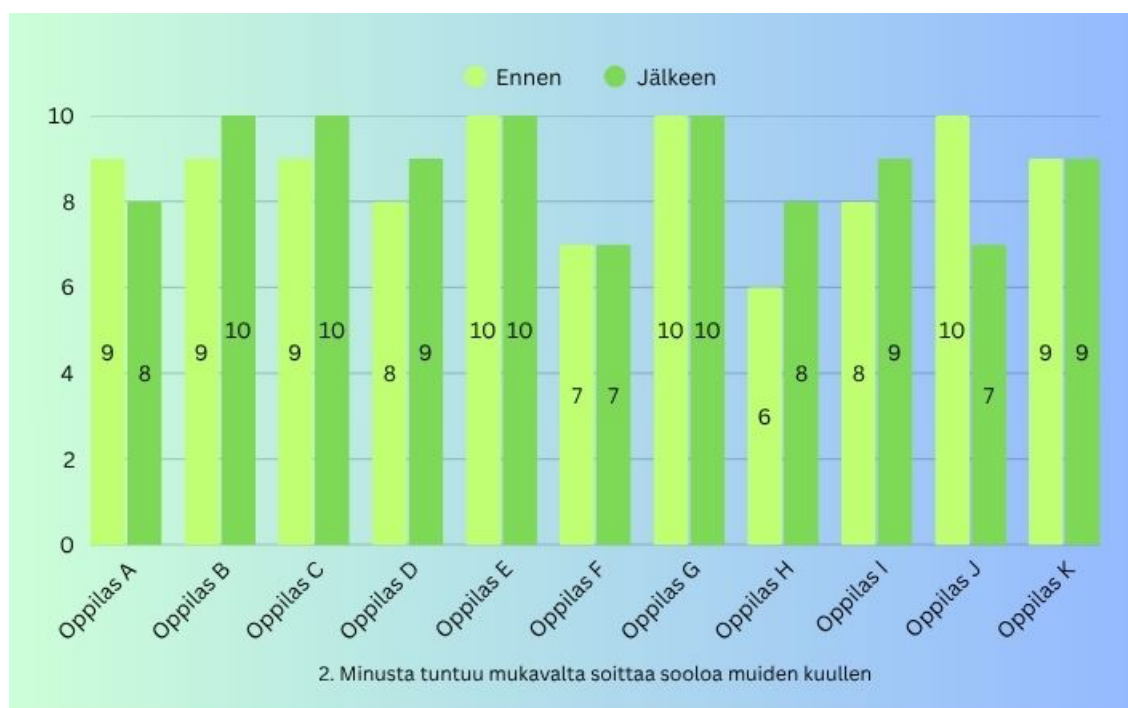
Kuva 5: Olen itsevarma musiikin soittamisessa yleisesti ottaen

Ensimmäisen diagrammin (ks. Kuva 5) kohdalla voi huomata, että oppilaiden yleinen itsevarmuuden kokemus vaihtelee. Oppilaiden vastausten välillä ei kuitenkaan ole merkittäviä eroja. Oppilaat ovat antaneet itselleen suuria arvosanoja, mikä viittaa lähtökohtaisesti voimakkaaseen itsevarmuuden kokemiseen. Oppilas H kokee keskimäärin itsevarmuuden heikompana kuin toiset oppilaat. Oppilaalla A ja I muutos on ollut tutkimuksen

alussa ja lopussa suurempaa ja positiivisempaa toisiin verrattuna. Oppilailla B ja G muutosta ei ole tapahtunut, ja oppilaalla D itsevarmuuden kokemus on muista oppilaista poiketen laskenut tutkimuskauden lopussa.

Diagrammin tuloksia vertaamalla oppilaiden tarkentavien kysymysten vastauksiin, oppilas C mainitsi tutkimuksen loppupuolella olonsa tyytyväiseksi ja itsevarmaksi. Oppilas H ilmaisi uskaltavansa soittaa kovempaa kuin aikaisemmin. Oppilas K kertoi, ettei soittamista ole tarvinnut pelätä. Nämä maininnat ovat yhdensuuntaiset diagrammin muutosten kanssa, jossa tutkimusjakson lopussa annetut arvosanat ovat yksikön suuremmat kuin alkuvaiheessa. Oppilas I mainitsi oppitunneille olevan mielekästä saapua ja että oppitunneilla on mahdollista ilmaista itseään. Tämä tulos on nostanut väitteen arvosanaa kahdella yksiköllä.

Opettaja-tutkijan päiväkirjaa tarkastelemalla yhä useampi oppilaista uskaltaa nousta tunneilla esiin ja näyttää ryhmässä omaa osaamistaan. Konsertit olivat yksi selkeistä itsevarmuutta kohentavista vaikuttajista. Kun oppilaat saavat tunneilla onnistumisen kokemuksia, myös kokemus minäpystyvyydestä kasvaa, ja tässä tapauksessa se näkyy rohkeutena tehdä ja toteuttaa musiikillisia ratkaisuja.

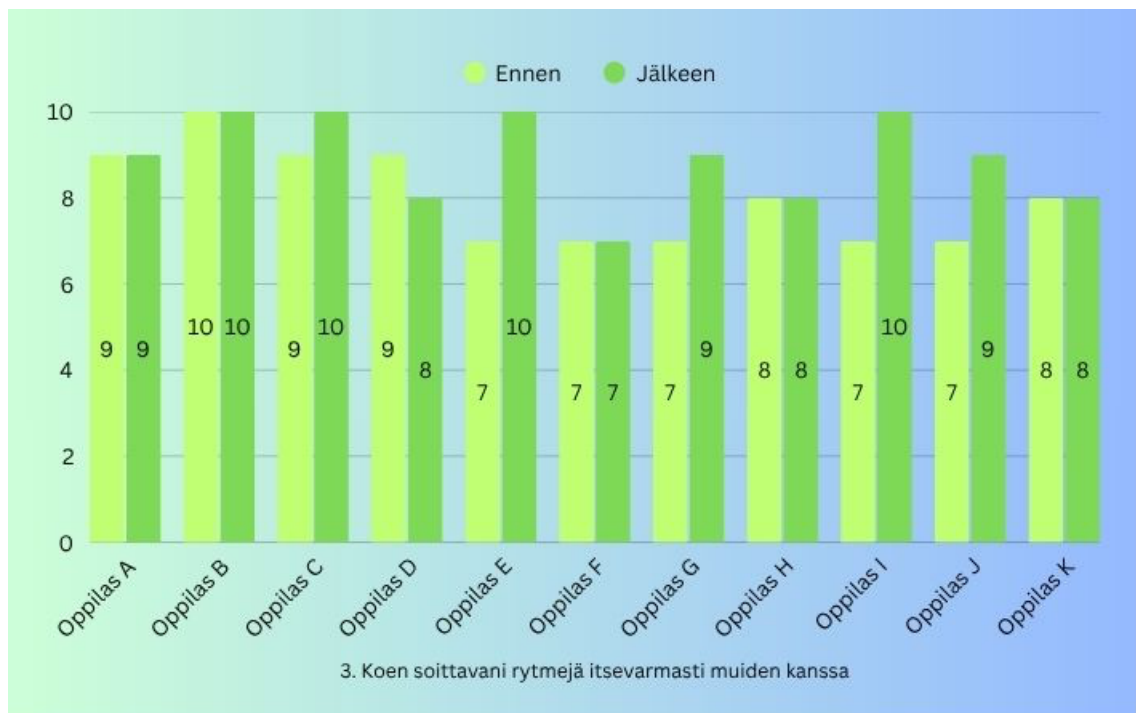


Kuva 6: Minusta tuntuu mukavalta soittaa sooloa muiden kuullen

Oppilaiden välillä on havaittavissa henkilökohtaisia eroja soolon soiton mukavuuteen liittyen (ks. Kuva 6). Oppilaalla H oli lähtökohtaisesti heikoin kokemus soolon soiton mukavuudesta, mutta hänen kohdallansa kokemus nousi tutkimusjakson aikana eniten toisiin oppilaisiin verrattuna. Oppilaalla J puolestaan oli täydet pisteet tutkimuksen alussa, mutta kokemus heikkeni tutkimusjakson loppua kohden eniten toisiin verrattuna. Oppilas A:ta ja J:tä lukuun ottamatta jokaisella oppilaalla soolon soittamisen mukavuuden kokemus on pysynyt joko samana tai vahvistunut entisestään.

Oppilas A mainitsi tunneilta kitarasoolon soiton laadukkailla efekteillä jääneen mieleen, vaikka hänen mukavuuden kokemuksensa soolon soittamisesta laskikin tutkimusjakson aikana. Oppilas I muistelee mahdollisuuttaan soittaa pitkä soolo konsertissa sekä sen seurauksena saatuja hurrauksia ja aplodeja. Hänellä vastauksien välillä tapahtui yksikön kokoinen nousu. Oppilas H muistelee opettajan kannustusta soolon soittamisessa, ja hänellä on muihin oppilaisiin nähden suurin kasvu kysymyksen vastauksien välillä.

Opettaja-tutkija pyrki luomaan oppitunneille turvallista ilmapiiriä, jossa jokainen uskalletta kokeilla myös soolon soittoa. Yhteissoiton ympärillä tapahtui hienoa vuorovaikutusta, jossa oppilaat kuuntelivat, kunnioittivat ja kehuivat toisiaan. Opettaja-tutkijan kohdistamat sanalliset palautteet oppilaan onnistumisen hetkellä toimivat selvästi soolojen soittamisen harjoittelussa.

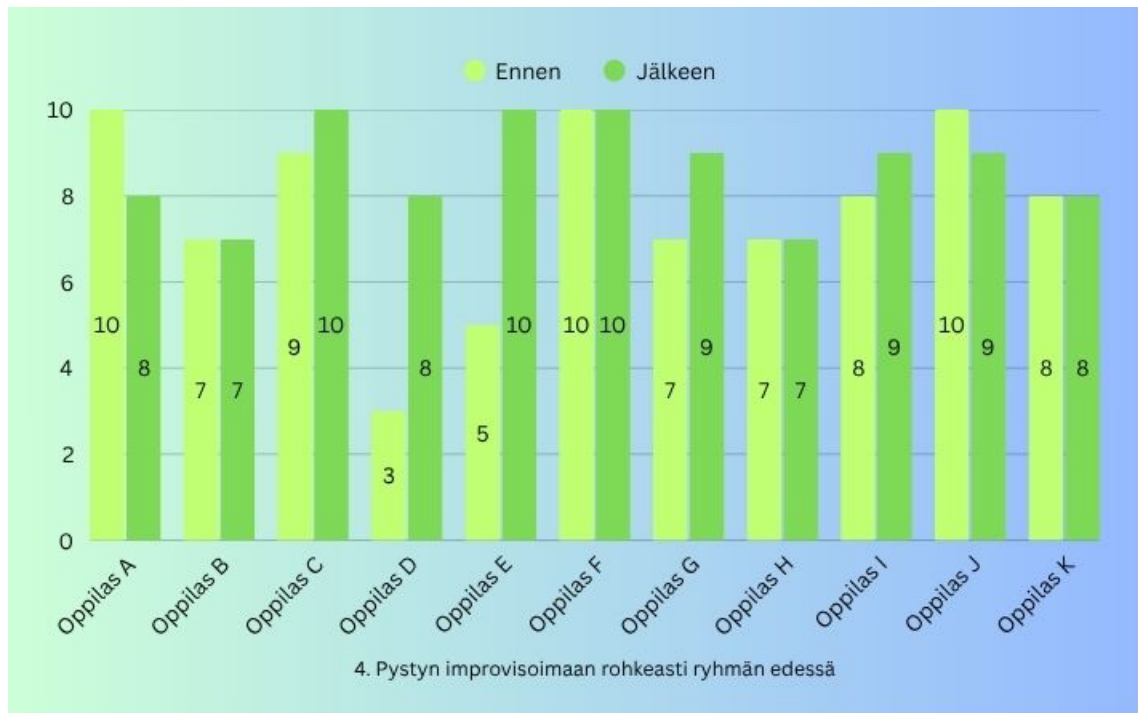


Kuva 7: Koen soittavani rytmejä itsevarmasti muiden kanssa

Rytmeihin liittyvässä väitteessä (ks. Kuva 7) ainoastaan oppilaan D kohdalla on havaittavissa negatiivinen muutos. Oppilaat D ja I ovat kasvattaneet itsevarmuuden kokemustaan eniten tutkimuksen edetessä. Tämän kyselyn väitteen kohdalla useassa oppilaiden vastauksessa ei tapahtunut muutosta tutkimuksen alku- ja loppuvaiheen välillä.

Tiimityön ja yhdessä tekemisen merkitystä avoimissa vastauksissa korosti oppilas B, ja oppilas F muistelee hetkeä, kun hänen bändiryhmänsä soitti rytmisesti tarkasti harjoiteltavan kappaleen iskut yhdessä. Heillä ei kuitenkaan kyselyn tuloksissa tapahtunut muutoksia. Oppilas J:tä motivoi metronomin kanssa tehdyt luovat harjoitteet, ja hänen kokemuksensa itsevarmuudesta nousi tutkimuksen loppua kohden kaksi numeroyksikköä.

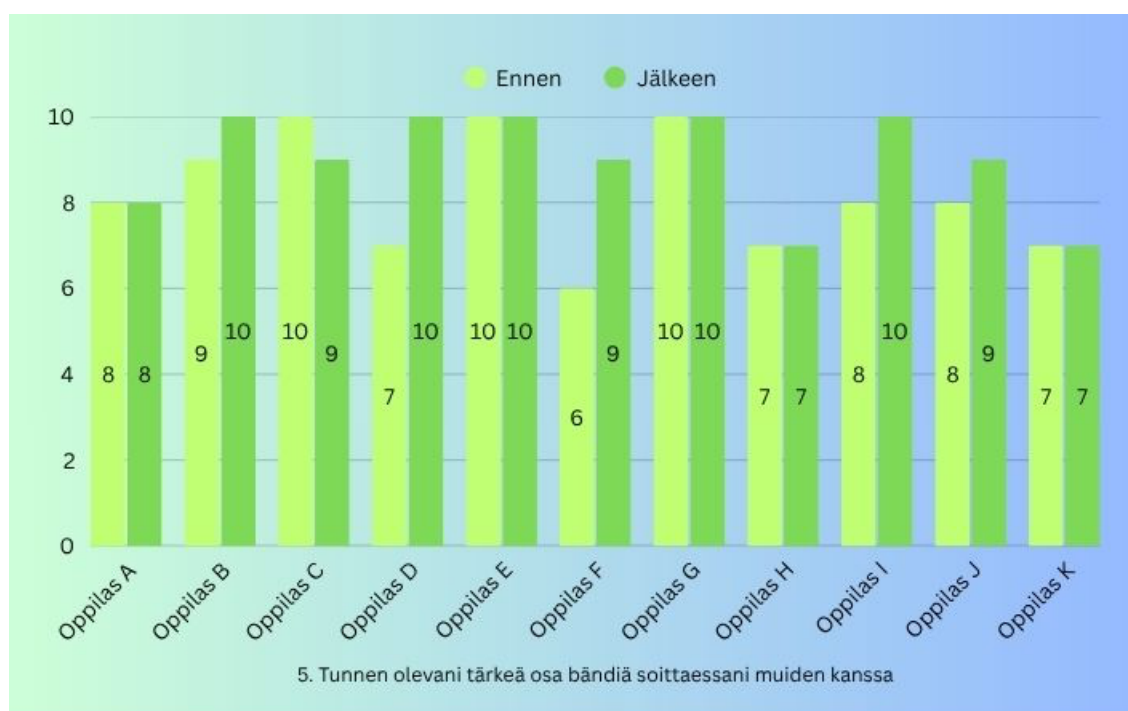
Ryhmäyttävät harjoitteet helpottavat myös arkojen oppilaiden osallistumista, ja yhteisestä tekemisestä (myös rytmien kohdalla) syntyy merkityksellisyyden ja kuulumisen tunnetta. Oppilaat pääsevät yhdessä kokemaan onnistumisia ja kokemaan tullessa kuulluksi monissa eri tilanteissa.



Kuva 8: Pystyn improvisoimaan rohkeasti ryhmän edessä

Improvisoinnin rohkeuteen liittyvässä väitteessä on näkyvillä merkittäviäkin muutoksia. (ks. Kuva 8). Oppilaat D ja E nostivat kokemuksiaan improvisoinnista viiden arviointiyksikön verran, joka on viisikymmentä prosenttia mahdollisesta maksimimuutoksesta. Oppilailta A ja J tapahtui negatiivinen muutos.

Oppilas C muistelee vapautta kokeilla ja leikkiä soittimilla. Oppilas H kertoo uskaltavansa soittaa uusia ja ennen kokeilemattomia soitannallisia ideoita kuten melodioita, sointuja, rytmejä ja vapaata improvisaatiota bändin kuullen. Oppilas I puolestaan kehuu vapaan soittamisen harjoitteita. Näillä oppilailta ei kuitenkaan ollut suuria muutoksia improvisoinnin rohkeudessa. Vastavuoroisesti oppilailta D ja E ei ollut improvisoinnista sanallisia mainintoja lainkaan, vaikka heidän kokemuksensa rohkeasta improvisoinnista nousi merkittävästi. Opettaja-tutkijan päiväkirjasta näkyy oppilaiden kehittyminen improvisointitaidoissa sekä havaintoja oppilaiden yllättyneistä reaktioista vapaan soittamisen yhteydessä.

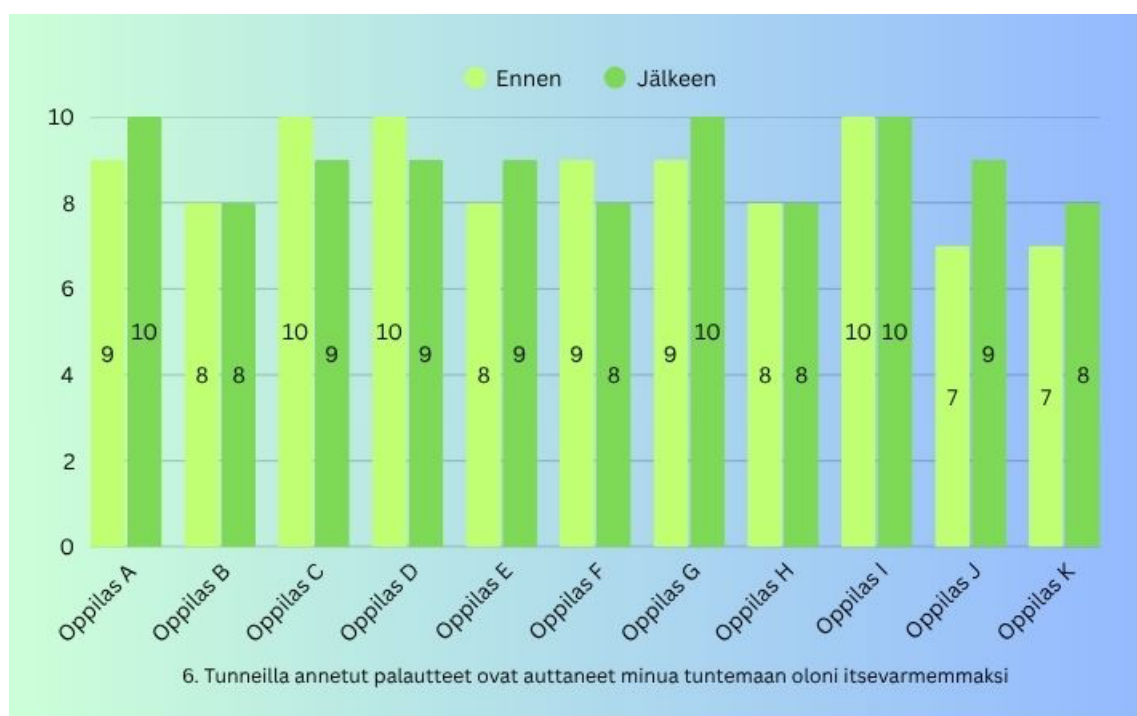


Kuva 9: Tunnen olevani tärkeä osa bändiä soittaessani muiden kanssa

Lähtökohtaisesti oppilaat kokevat olevansa tärkeä osa omaa bändiryhmäänsä vastausten perusteella (ks. Kuva 9). Lisäksi osa pienimmän arvosanan aluksi antaneista oppilaista (oppilaat D ja E) ovat tulosten perusteella kasvattaneet tärkeyden tunteen kokemusta eni-

ten. Oppilailla H ja K annettu arvosana oli matalampien vastausten puolella, eivätkä arvosanat muuttuneet tutkimuksen loppuvaiheessa. Oppilaalla C arvosana putosi yhden yksikön verran, muilla oppilailla kokemus joko kasvoi tai pysyi samana.

Oppilas A:lla on positiivinen kokemus bändisoittamisesta kavereiden kanssa, ja oppilaalla B yhteissoitto herättää miellyttäviä kokemuksia tiimityöskentelyn takia. Heidän kohdallansa muutos on pysynyt samana tai lisääntynyt hieman, mutta lähtökohtaisesti tärkeyden kokemus on ollut korkealla. Oppilaalla E on jäänyt mieleen ajatus, että hän on tärkeä yksilö omassa bändiryhmässään, joten hän onkin pisteyttänyt väitteen täysin pistein.



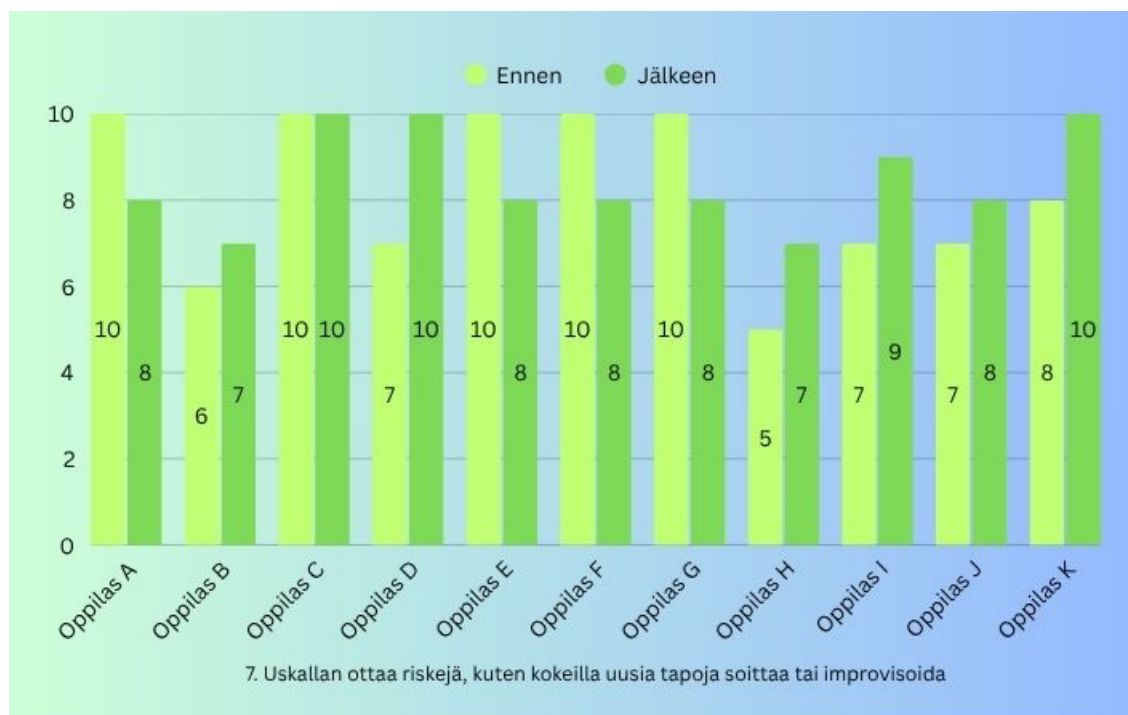
Kuva 10: Tunneilla annetut palautteet ovat auttaneet minua tuntemaan oloni itsevarmemmaksi

Oppilailla on ollut vahva kokemus siitä, että oppituntien palautteista on ollut heille apua ja hyötyä itsevarmuuden tunteen kokemiseen (ks. Kuva 10). Ainoastaan oppilailla J ja K alkukyselyn arvosana oli alle kahdeksan, ja nekin nousivat loppukyselyyn mennessä. Oppilailla C, D ja F annettu arvosana putosi loppua kohden, mutta pysyi edelleen korkealla arviointiasteikossa.

Jokainen tutkimukseen osallistunut oppilas muistaa vähintään yhden kehu tai rohkaisun oppitunneilta. Vastauksissa korostuu opettajan kehu siitä, kuinka paljon on kehittynyt, kuinka tarkasti tai hienosti on soittanut, tai kuinka oppilas on ollut tarkkana kotitehtävissä

tai tunnin tapahtumiin liittyen. Oppilas H kertoi muistavansa opettajan sanat ”kyllä sinunkin mielipiteelläsi on väliä”.

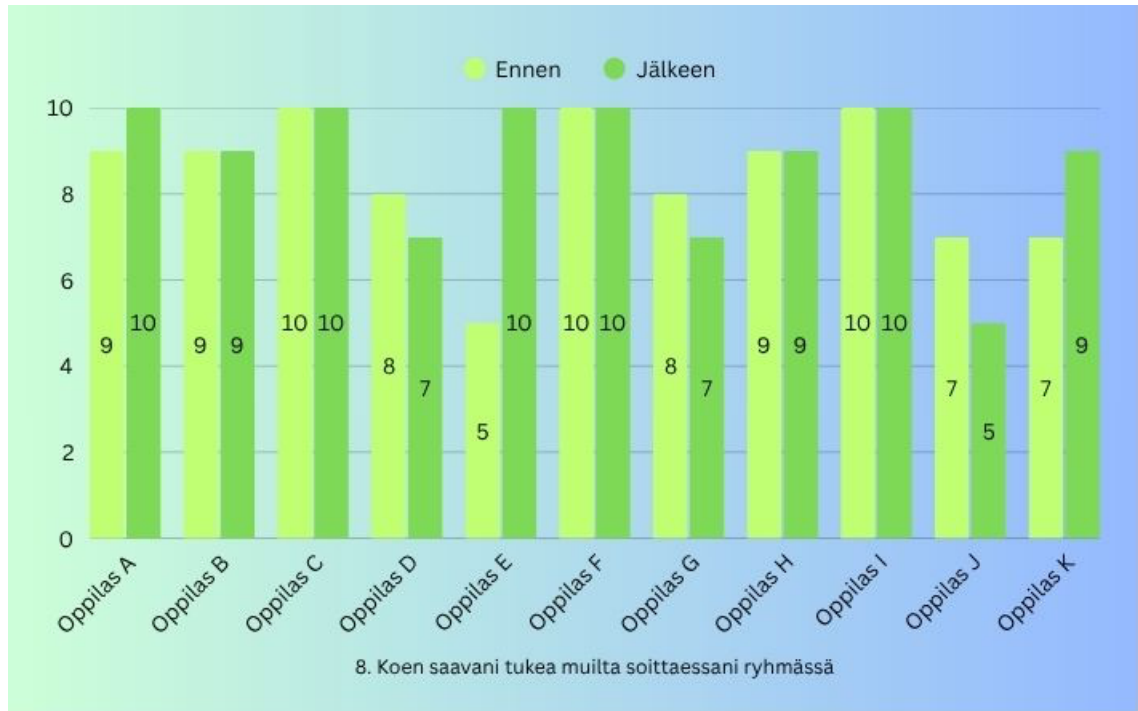
Opettaja-tutkija pyrki antamaan palautetta niin, että oppilas voisi nähdä konkreettisen kehittymisen. Tunneilla täytyi olla tarkkana ja miettiä jokaisen yksilön näkökulmasta, kuinka palautteita tulee antaa. Oikein toteutettuna sanallinen tuki näkyi positiivisesti erityisesti arkojen oppilaiden kohdalla.



Kuva 11: Uskallan ottaa riskejä, kuten kokeilla uusia tapoja soittaa tai improvisoida

Soitannallisiin yllättäviin hetkiin liittyvässä väitteessä (ks. Kuva 11), jossa viitataan esimerkiksi uusiin tapoihin soittaa tai improvisoida ennalta valmistautumatta, korostuu yksilöiden valmiuserot. Oppilailla, joilla aluksi oli riskien ottamisesta vähäisempi kokemus, kokivat uskaltavansa ottaa riskejä helpommin tutkimuksen loppuvaiheessa. Vastakohtaisesti oppilaat, jotka kokivat aluksi olevansa vahvoja riskien ottamisessa, vastasivat tutkimusjakson päätteeksi alemmilla arvosanoilla.

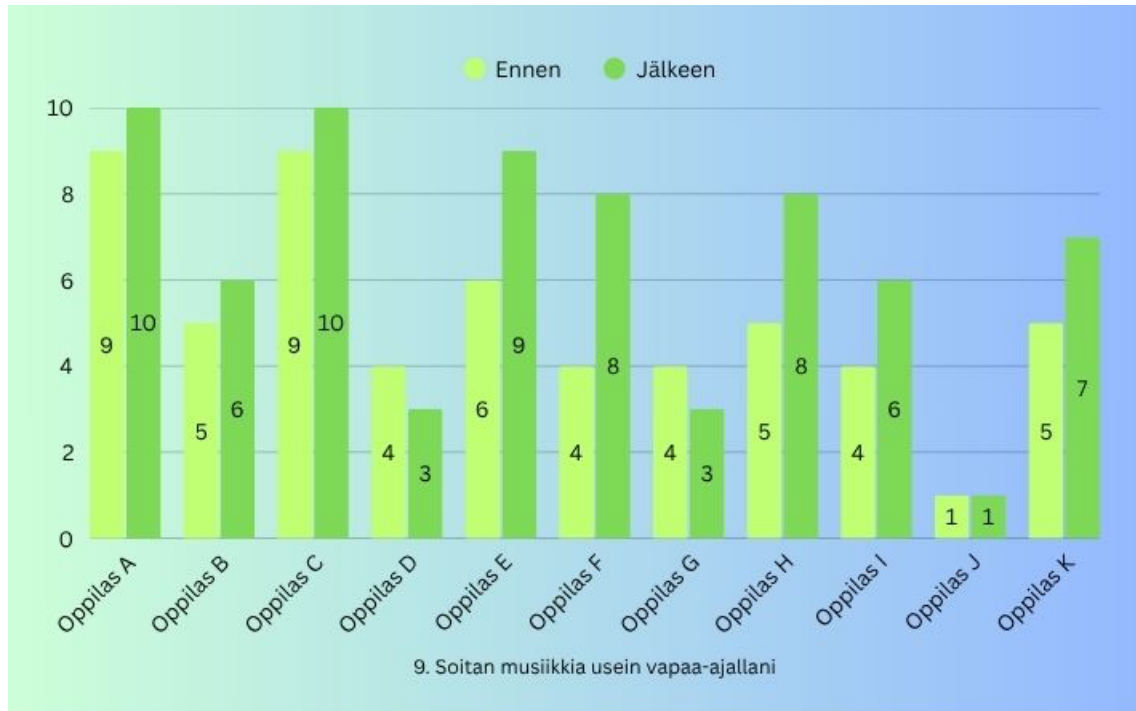
Oppilailla C ja G tutkimusjaksosta muistui mieleen oppituntien leikit ja erilaiset keikeilut soittaessa tai muussa toiminnassa, mutta heidän kohdallansa tekeminen ei ole vaikuttanut positiivisesti vastaukseen. Oppilas H kertoi uskaltavansa kokeilla bändissä uusia asioita ja oppilas I kertoi itseilmaisun ja kokeellisuuden mahdollistumisesta. Heidän tapauksessansa tutkimusväitteen vastauksien erot alussa ja lopussa ovat selkeästi nousseet.



Kuva 12: Koen saavani tukea muilta soittaessani ryhmässä

Kokemus tuen saamisesta ryhmässä sai tuloksissa näkyviin suuriakin vaihteluja oppilaiden välillä (ks. Kuva 12). Oppilaalla E kokemus kasvoi tutkimusjakson aikana selkeästi muita oppilaita enemmän. Oppilaalla J, jolla oli toiseksi pienin arvosana tutkimuksen alussa, arvosana putosi eniten muihin oppilaisiin nähden. Oppilaat C, F ja I antoivat täydet pisteet tutkimuksen alku- ja loppuvaiheessa.

Oppilaat A ja B korostavat ryhmän merkitystä tunneilla, oppilas D nauttii kavereiden näkemisestä, oppilas F kertoo saavansa olla täysin oma itsensä tunneilla ja oppilas H korostaa opettajan tuomaa turvallisuuden tunnetta tunneilla. Vaikka oppilaiden nostamat vastaukset voidaankin liittää tämän tutkimusväitteen kohdalle, ei vastauksilla näytä olevan numerovastauksiin nähden juurikaan vaikutusta. Bänditunneilla oli tarkoitus luoda turvallinen ja hyväksyvä yhteisö ohjatun ja selkeän tekemisen kautta. Bändiryhmien jäsenet tukivat lähtökohtaisesti toisiaan hienosti. Kokeneemmat olivat halukkaita auttamaan nuorempia.



Kuva 13: Soitan musiikkia usein vapaa-ajallani

Oppilailla oli monenlaisia lähtötilanteita soittorutiineihin liittyen (ks. Kuva 13). Keskimäärin kaaviosta voi havaita, että mitä suurempi arvosana soittamisen määrästä oli tutkimuksen alkuvaiheessa, sitä todennäköisemmin määrä kasvoi tutkimuksen loppua kohden. Vastavaroisesti, mikäli lähtöarvosana oli matala, se laski tutkimusjakson aikana entisestään tai pysyi samana.

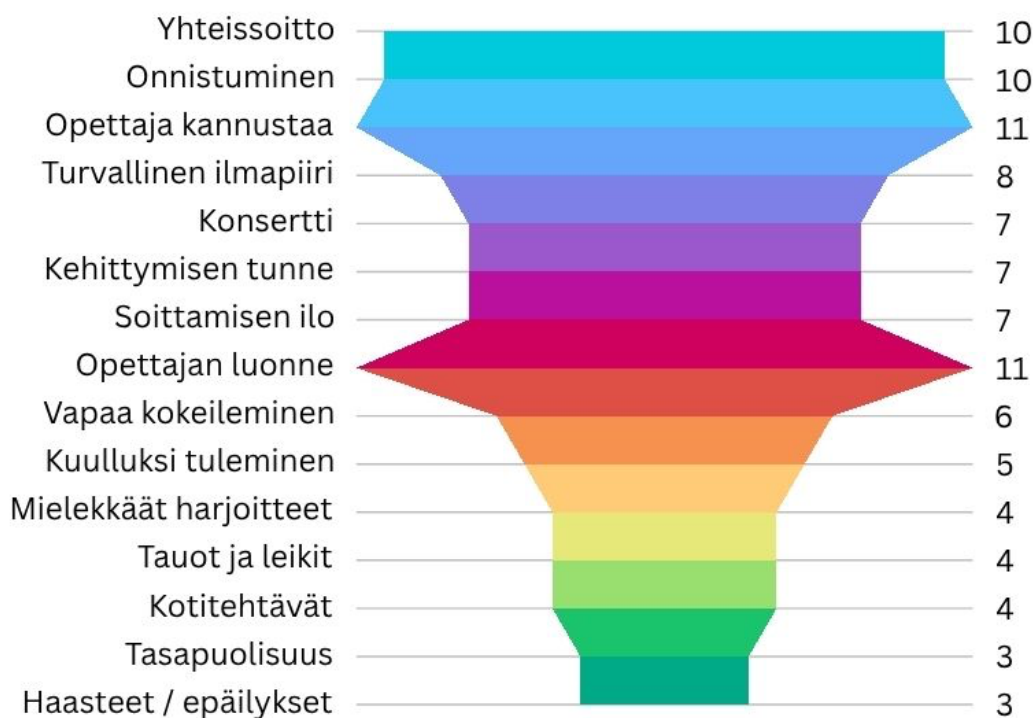
Oppilas J mainitsee metronomin kanssa harjoittelun mielekkyyden kotona, vaikka vastauksien perusteella ei soita vapaa-ajalla juuri ollenkaan. Oppilas E ilmaisee voimakkaastikin, että soittaminen on juuri mitä hän haluaa tehdä, ja hänen kohdallansa soittamisen määrä vapaa-ajalla on noussut kolmen yksikön verran.

Opettaja-tutkijan näkökulmasta opetusmateriaali ja ohjeistus ovat monessa kohdassa onnistuneet. Valtaosa oppilaita saapui tunnille kotitehtävät (harjoittelu) suoritettuna. Oppilaat kertoivat mielellään, mitä ovat kotona saaneet aikaiseksi. Kotiharjoittelun määrä myös lisääntyi selkeästi, jos oppituntien kappalevalinta sattui olemaan oppilaan näkökulmasta mielekäs.

Seuraavassa luvussa avataan tarkemmin oppilaiden avoimia vastauksia, joita verrattiin tämän luvun oppilasvastauksiin. Luvussa 4.3 käsitellään myös opettaja-tutkijan reflektiopäiväkirjan havaintoja syvällisemmin. Vaikka aineistoja käsiteltiin jo tutkimusväitteiden yhteydessä, on tärkeää käsitellä loputkin aineistosta yksittäisinä aiheina, koska ne tarjoavat myös sellaisenaan erilaisia havaintoja, jotka ovat olennaisessa asemassa tämän tutkielman kannalta.

4.2 Avoimet vastaukset

Tutkimuskyselyn jälkimmäisessä kyselyvaiheessa kysyin oppilailta tarkentavia kysymyksiä, mikäli havaitsin tutkimuskyselyn vastauksissa muutoksia suuntaan tai toiseen. Päätin kysellä jatkokysymyksiä pientenkin muutosten innoittamana, jotta saisin mahdollisimman paljon opetukseen liittyviä mainintoja tätä tutkielmaa varten. Sain lopulta jokaiselta oppilaalta vastauksen lähes jokaiseen kysymykseen (ks. Liite 2). Seuraavassa diagrammissa näkyy viisitoista eri teemaa, jotka nousivat oppilaiden vastauksista esiin. Diagrammi näyttää myös, kuinka monta kertaa mikäkin teema ilmenee oppilasvastauksissa:



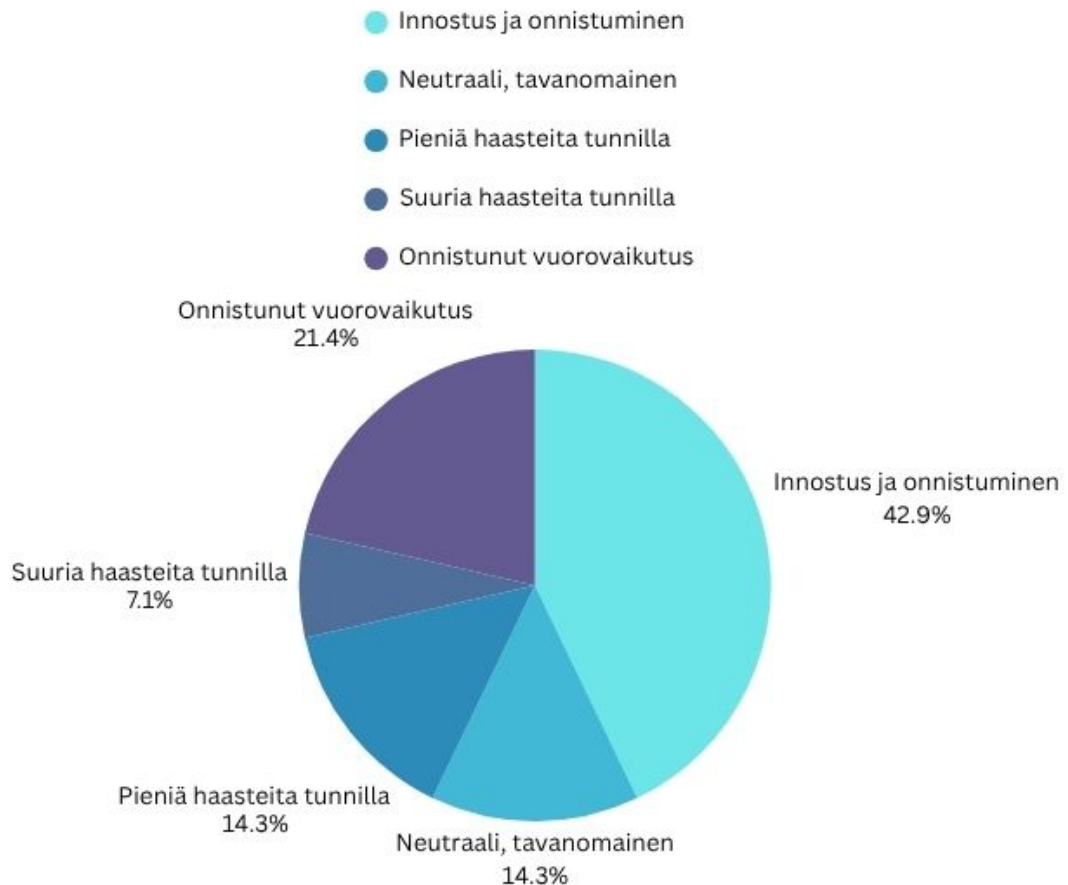
Kuva 14: Avoimista vastauksista esille nousseet teemat

Kuten Kuva 14 osoittaa, yhteissoitannalliset teemat olivat oppilaille tärkeitä opetuksessa, samoin niihin liittyvät onnistumisen kokemukset. Opettajan luonne ja kannustava asenne olivat monelle mieleen jääneet positiiviset tekijät. Oppilaat nostivat myös useaan otteeseen turvallisen ilmapiirin ja soittamisen ilon merkityksen. Konserttikokemus oli myös jäänyt monen oppilaan mieleen positiivisuutta ja motivaatiota korostavana tekijänä. Osa oppilaista koki tullessa kuulluksi tunneilla, ja he korostivat sitä vastauksissaan. Mielekkäät harjoitteet, tauot ja leikit sekä kotitehtävät jäivät vähemmälle maininnalle tuloksissa, mutta muutamassa tapauksessa oppilaat ovat niistäkin halunneet mainita. Tasapuolisuudesta ja haasteista oli kaikkein vähiten mainintoja.

Avoimet vastaukset antoivat monipuolista tietoa oppilaiden kokemuksista oppitunneilla. Oppilaiden vastaukset vaihtelevat toisistaan osittain suurestikin, mikä kertoo jokaisen oppilaan yksilöllisistä kokemuksista oppitunteihin liittyen. Opetuksen mieleenpainuvimmat harjoitteet olivat selkeästi kasvojen lihasten rentouttaminen (toisin sanoen ”ilmeilyt”) sekä konserttikokemus ja yhteiset soittoharjoitteet. Muistetut kehut painottuivat suurelta osin hyvin soittamiseen ja uuden oppimiseen. Oppilaspalautteet olivat pääosin positiivisia ja osoittivat oppilaiden tyytyväisyyttä opetukseen, ja esiintymis- ja soolonsoittokokemukset nousivat esiin positiivisina kokemuksina opetuksen yhteydessä (ks. Liite 2).

4.3 Päiväkirjahuomiot

Kirjoitin tutkimusjakson aikana päiväkirjaa jokaisen oppitunnin päätteeksi. Aika tuntien välissä oli erittäin rajallista, joten päädyin kirjoittamaan lyhyesti omasta mielestäni tärkeimmät, kyseisessä hetkessä voimakkaimmin ilmenneet huomiot ylös. Valikoin tuntien reflektoinnin hetkellä sellaisia esiin nousseita muuttujia, joilla siinä hetkessä tuntui olevan eniten merkitystä tutkimuksen ja tulosten analysoinnin kannalta (ks. Liite 3). Esittelen seuraavassa diagrammissa opetuksessa tutkimuksen kannalta tärkeät esille nousseet havainnot.



Kuva 15: Reflektiopäiväkirjan nostot

Diagrammilla pyritään näyttämään, kuinka opetus on tunneilla toteutunut verrattuna tuntien rakenteeseen ja toteutussuunnitelmaan (ks. Kuva 15). Tunneista 42.9 % innosti oppilaita ja sai oppilaat kokemaan onnistumisia. Tunneilla osallistujien välinen onnistunut vuorovaikutus nousi tärkeänä havaintona esiin 21.4 % tunneista. Neutraalit tunnit, eli tunnit, joissa ei ilmennyt tutkimukselle olennaisia havaintoja, käsitti 14.3 % kaikista oppitunneista. Tuntien toteutuksessa ja ohjaamisessa oli havaittavissa pieniä haasteita 14.3 % tunneista, ja suuria haasteita oli 7.1 % oppituntien kokonaismäärästä.

Reflektiopäiväkirjasta käy ilmi, että jokainen oppitunti, jossa opettaja tavoittaa oppilaat henkilökohtaisella tasolla kannustaen tai keskustellen, heijastuu oppilaiden reagointiin ja oppituntien tuloksiin positiivisesti. Esimerkiksi 14.3. pidetyllä tunnilla oppilaiden kanssa juttelu ja välittämisen osoittaminen toi oppitunnin ilmapiiriin iloa ja hymyä ja 24.3. pidettyjen oppituntien kohdalla kehumisen korostaminen lisäsi oppilaiden aktiivisuutta yhteisöissä. Vastavuoroisesti, jos opettaja ei kyennyt kohtaamaan aidosti oppilaita oppi-

tunnilla, oppitunnilla välittynyt ilmapiiri oli varovaisempi ja passiivisempi. 31.3. pidetyllä oppitunnilla opettajan negatiivinen kokemus omasta opettajuudestaan näyttäytyi oppilaisissa väsymyksen oloisena toimintana. (ks. Liite 3.)

4.4 Tutkimustulosten tarkastelu

Tutkimuskyselyn väittämien tulosten keskiarvoja tarkastellessa on kiinnostavaa havaita, että jokaisen väittämän kohdalla annettu arvosana on noussut tutkimuksen alkujaksoon nähden. Tutkimuskyselyn väittämien vastaukset osoittavat, että minäpystyvyyden tunteen kokeminen yhteismusisoinnin eri osatekijöiden kohdalla on kohonnut tutkimusjakson aikana lähes jokaisella kyselyn osa-alueella. Seuraavaksi pyrin vertailemaan tutkimustuloksia ja tutkimusasetelmaa keskenään. Pyrin tuomaan aineistosta esille teemoja, jotka vastaavat selkeimmin tutkimuskysymyksiin.

Oppilaiden vastausten sekä reflektiopäiväkirjan perusteella aktiivinen ryhmässä toimiminen ja tekeminen on ollut avainasemassa minäpystyvyyden kokemusta vahvistavana elementtinä (Ks. luku 2.4). Tutkimuskyselyssä nousi esille hauskanpidon ja yhdessä tekemisen, leikkimisen sekä pelaamisen merkitys ryhmadynamiikan vahvistamiseen. Lisäksi oppilaiden tarkentavien kysymysten vastaukset osoittavat, että opettajan mielekäs ja kannustava olemus on turvallisen ja positiivisten kokemusten kanssa korkeammassa asemassa tuntien onnistumisen kannalta. Bändituntien toiminnasta tuli tutkimusjakson aikana oppilaille rutiininomainen oletus, että samoja asioita tehdään jokaisen tunnin yhteydessä, niin kuin tutkimusta suunniteltaessa toivoinkin. Myös opettajan osallistuminen toimintaan ja oleminen tasavertainen osa ryhmää nousi tärkeänä tekijänä bändiopetustunneilla (Ks. luku 2.3.1 & 2.5). Tutkimusjakson aikana oppilaat alkoivat enenevässä määrin uskaltaa ilmaista itseään sanallisesti sekä jakamaan ajatuksia ja mielipiteitä ryhmässä. Tutkimuskyselyssä nousi esiin itseilmaisun vapauden ja kuulluksi tulemisen painoarvo, jonka mahdollistuttua moni minäpystyvyyden vahvistumiseen viittaava tekijä sai tilaa (Ks. luku 2.3.2).

Positiivisen palautteen ja kehumisen vastaanotosta ryhmässä tuli normaalia toimintaa, joka lisääntyi selvästi myös oppilaiden sanallisessa kommunikoinnissa kevään aikana. Oppilaista tuntui tärkeältä saada opettajan, mutta myös vertaisten, hyväksyntää yhdessä tehdessä, joten jokaisen tunnin päätteeksi tehty kehupiiri sai bändiryhmän jäsenet lähentymään toisiaan ja rikkomaan sosiaalisia muureja (Ks. luku 2.3.2). Osa oppilaista ilmaisi myös opettajan selkeän ohjeistuksen merkitystä itsevarmemman kokemuksen saamiseksi.

Tunneilla pidetty jatkuva opetuksen kaaren selkeys ja perusteellinen ohjaus voi siis nostaa tunnetta minäpystyvyyden kokemuksesta. Ohjaaminen saattoi olla hyvän kuuntelubalanssin yhdessä tutkimista, selkeiden kotitehtävien luomista tai ohjaamista mielekkääseen soundimaailmaan oman instrumentin kohdalla.

Opettajalla on suuri vastuu oppilaiden minäpystyvyyden kokemuksen kasvattajana. Tutkimustuloksista ilmenee, että mikäli opettajalla on väsyneempi päivä tai opetustilanteiden ohjaaminen ei muuten toteudu sitä vaativalla energialla, voi sillä olla voimakkaastikin vaikutusta oppilaiden aktiivisuuteen ja sen kautta suoriutumiseen ja uskaltamiseen (Ks. luku 2.3.1). Mitä uudempi ryhmä oli kyseessä, sitä voimakkaammin opettajan väsymyksen tai passiivisuuden vaikutukset näkyivät oppilaissa bändituntitoiminnan yhteydessä.

Joissakin tilanteissa oppilaat jännittivät erityisesti silloin, kun soitettavat kappaleet olivat uusia tai harjoittelu oli jäänyt vähemmälle. Tämä havainto on olennainen toisen tutkimuskysymyksen kannalta (Millainen kokemus oppilaalle syntyy eri tilanteissa yhteismusiisoidessa?). Jännitys ilmeni usein epäonnistumisen pelkona ja heikkona minäpystyvyyden kokemuksena. Tilanteessa auttoi, kun oppilasta rohkaistiin ja muistutettiin, että hän pystyy suoriutumaan ja että yksittäisillä virheillä ei ole merkitystä, kunhan soitto jatkuu. Turvaa toi myös se, että opettaja soitti oppilaan kanssa ja ohjasi soittoa erityisesti silloin, kun mukana pysyminen vaikutti oppilaalle haastavalta. Opettajan luoma turvallinen ilmapiiri kokeilulle ja ilmaisulle paransi oppilaiden itsevarmuutta soittaa ryhmässä. Opettajan jatkuva muistuttaminen ja selventäminen siitä, että oppilas on oikeanlainen ja hyvä sellaisena kuin tänään on, nousi myös esille tuloksissa positiivisesti vaikuttavana tekijänä. (Ks. luku 2.1.)

Onnistumisen kokemukset lisäsivät myös minäpystyvyyden kokemusta oppilailla, ja oppilaat uskalsivat soittaa haastaviakin asioita jatkossa enemmän ja useammin. Muutos vaihteli eri ryhmien välillä. Mikäli ryhmässä oli jännittyneempi tai muuten passiivisempi ryhmädynamiikka, eivät onnistumisen kokemuksetkaan olleet yhtä yleisiä. Bändiryhmissä, joissa havaittiin hyvin rakentunutta ryhmädynamiikkaa ja kaverillisuutta kansasoittajien kesken, myös onnistuminen ja pystyvyyden kokemuksen havaitseminen oli paljon yleisempää (Ks. luku 2.3 & 2.5). Oppilaiden lisävastauksien yhteydessä nousi kuitenkin esille, että minäpystyvyyden ainakin hetkellinen kokemus nousi, jos opettaja osoitti oppilasta kohtaan arvostusta ja ylpeyden tunnetta.

Musiikillisten onnistumisten vaikuttaminen oppilaiden minäpystyvyyteen oli tutkimustuloksissa selkeimmin näkyvä ilmiö. Oppilaat mainitsivat loppukyselyn jatkokysymyksissä

positiivisesti omaan soittamiseen ja minäpystyvyyteen vaikuttaneita tapahtumia tunneilta. Oppilaiden vertaiskokemisella oli iso merkitys yhteissoitossa, ja ilmeisesti positii- visten vertaispalautteiden myötä jokaisella oppilaalla kasvoi kokemus oman roolinsa merkityksestä bänditoiminnassa. Suurin osa oppilaista ilmaisi tyytyväisyyden tunnetta omaan tekemiseen onnistumisen kokemusten kautta, ja bändin yhteiset tavoitteet moti- voivat harjoittelemaan yhdessä. Tutkimusjakson lopussa toteutunut oppilaskonsertti vah- visti oppilailla kokemusta osaamisestaan ja lisäsi hyvää mieltä. Konsertissa soolo-osuu- den soittaneet oppilaat olivat innoissaan onnistumisestaan. Yksi tutkittavista oppilaista mainitsi myös konsertin toisten esiintyjien seuraamisen motivoivan omaa harjoittelua sekä lisäävän innostusta ja pystyvyyden tunnetta.

Kun kynnys soittaa madaltui, uskaltaminen ja onnistumisen kokemus kasvoi. Samalla oppilaat uskalsivat soittaa enemmän ja myös halusivat harjoitella ja soittaa lisää. Rutiinit ja tuntien selkeys toivat tunneilla turvallisuuden tunnetta, ja yhteinen tekeminen, rohkai- seminen ja vertaiskommentointi auttoivat oppilaita olemaan avoimempia oppituntien yh- teydessä, mikä madalsi yhteissoiton haasteiden kohtaamista. Kuitenkin soolon soiton mu- kavuus laski tutkimusjakson yhteydessä osalla oppilaista, mikä voi johtua siitä, että soolot eivät kuuluneet toistuvasti yhdessä tekemisen rutiineihin tutkimusjakson aikana. Tutki- musjakson aikana tapahtuneet tehtävät tosin nostivat suurella osalla oppilaista vapaa- ajalla soittamisen määrää, tai se pysyi tasaisesti samana.

4.5 Tutkimuskysymysten yhteydet opettajan päiväkirjaan sekä oppilaiden vastauksiin

Tutkimuksen keskiössä olivat oppilaiden kokemukset minäpystyvyydestä, osallisuudesta ja yhteissoiton vaikutuksista musiikkiluokan tunneilla. Oppilaiden kyselyhaastattelussa esitetyt väittämät ja niiden pohjalta esitetyt avoimet kysymykset toivat esiin teemoja, jotka heijastuvat myös opettajan päiväkirjassa ja havaintokirjauksissa. Näiden kolmen ai- neistomuodon rinnakkain tarkastelu paljastaa yhteisiä painopisteitä ja toistuvia ilmiöitä bändiopetuksen arjessa.

Oppilaiden vastaukset osoittavat, että itsevarmuus soitossa rakentuu vahvasti onnistumi- sen kokemuksista. Väittämät kuten ”Minusta tuntuu mukavalta soittaa sooloa muiden kuullen” ja ”Tunnen olevani tärkeä osa bändiä soittaessani muiden kanssa” saivat vahvis- tusta avoimista vastauksista, joissa mainittiin onnistumisen elämyksiä, opettajan rohkai-

sevaa palautetta sekä iloa siitä, että oma soitto kuului ja tuli huomioiduksi. Opettajan päiväkirjassa näitä hetkiä kuvattiin muun muassa “konserttien jälkeisinä yhteisinä onnistumisen tunnelmina” sekä oppilaiden kehittyneenä haluna kokeilla rohkeammin uusia asioita.

Väittämät kuten ”Tunneilla annetut palautteet ovat auttaneet minua tuntemaan oloni itsevarmemmaksi” ja ”Koen saavani tukea muilta soittaessani ryhmässä” korostuivat sekä oppilaiden että opettajan näkökulmista. Opettaja kuvaa päiväkirjassa systemaattisen palautteenannon vaikutuksia sekä ryhmän turvallisuuden tunteen kasvua, mikä näkyi myös oppilaiden kertomuksissa opettajan kannustavasta asenteesta ja ryhmän yhteishengestä. Tämä ilmenee esimerkiksi vastauksista, joissa oppilaat kuvaavat, kuinka “tunneilla ei ole paineita” ja “opettaja ottaa kaikki tasapuolisesti huomioon”.

Luovuus ja improvisaatio nousivat esiin väittämässä “Pystyn improvisoimaan rohkeasti ryhmän edessä”. Tätä tukivat oppilaiden maininnat vapaasta kokeilusta, leikkillisistä elementeistä sekä opettajan sallivasta otteesta oppitunneilla. Opettaja-tutkija on päiväkirjassaan kuvannut hetkiä, joissa oppilaat innostuivat keksimään omia soitannallisia ratkaisuja tai tarttuivat ennakkoluulottomasti uusiin kappaleisiin, mikä osaltaan viestii luottamuksen rakentumisesta opetusryhmässä.

Yhteisesti tarkasteltuna aineistot osoittavat, että opettajan vuorovaikutustaidot, tunneilla rakentuva luottamuksen ilmapiiri ja konkreettiset esiintymisen mahdollisuudet luovat perustaa oppilaiden kokemalle itsevarmuudelle, osallisuudelle ja oppimisen ilolle. Tämä yhteneväisyys tutkimuskyselyn väittämien, oppilaiden avoimien vastausten ja opettajan päiväkirjamerkintöjen välillä vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta ja antaa kattavan kuvan opetuskäytänteiden vaikutuksista oppilaskokemuksiin.

4.5 Yhteenveto

Koska tutkimusaineistoa ei ole voitu toteuttaa laboratorio-olosuhteissa, tutkimustuloksien avaamiseen tarvitaan tutkijan kriittistä tarkastelua ja tutkimukselle olennaisten havaintojen korostamista ja seulomista muista vastauksista. Selkein muutos tutkimusjakson alku- ja loppukyselyn välillä on, että jokaisen oppilaan kohdalla ainakin jotain muutosta on tapahtunut keskimäärin positiivisempaan suuntaan minäpystyvyyden kokemisen kannalta. Muutosta on tapahtunut kahden kuukauden aikana, joten bändisoiton parissa oleminen ja tekeminen rutiininomaisesti pidemmän aikaa kehittää oppilaiden suhtautumista

itseensä ja omaan soittamiseen tietyssä ympäristössä. Tulokset ja muutokset tutkimustuloksissa vaihtelevat yksilöiden välillä, mikä tekee tulosten analysoimisesta hankalaa. Voimme kuitenkin huomata tutkimuskyselyn väitteiden vastauksista, että vaikka yksilöiden välillä muutoksessa voi olla eroavaisuuksia, yleisesti ottaen bändiopetus on onnistunut siinä, että oppilaiden antamien vastausten arvosanat ovat pysyneet joko samoina tai kasvaneet verrattuna alkukyselyn vastauksiin.

Opetuksessa mahdolliset minäpystyvyyden tunteen muutokseen vaikuttavat tekijät, joihin opettajan opetuksellinen sisältö ja toiminta ovat voineet vaikuttaa, löytyvät oppilaiden loppukyselyn tarkentavien kysymysten joukosta. Vastauksista nousi usein esiin opettajan läsnä oleva ja turvallinen olemus sekä kommunikointi. Opettajaa kutsuttiin hauskaksi ja kivaksi ihmiseksi sekä kannustavaksi, kuuntelevaksi ja huolehtivaksi persoonaksi. Opettajan olemuksen ja toimintatapojen tuoma turva helpotti yhdessä tapauksessa vapaata keskustelemista bändioppitunnilla koko luokan kesken. Myös opettajan osoittama ammattitaito ja laaja tietämys oppiaineesta ja soittamisen kehittämisestä nousi esiin vastausten joukosta. Kaiken opettajajohtoisen tekemisen yläpuolelle nousee siis monessa kohtaa opettajan läsnäolon merkitys ryhmässä, mikä on kasvattanut oppilaiden minäpystyvyyden kokemusta. Yhdelle tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli jäänyt erityisesti mieleen, että omaan itseen voi olla tyytyväinen juuri sen hetkisen mielentilan sekä osaamisen tason osalta, joka sillä hetkellä on. Aina voi harjoitella ja parantaa instrumentin hallinnan taitoja, mutta on hyvä muistaa samalla olevansa riittävä juuri sellaisena kuin on kyseisellä hetkellä. Oppitunneilla ei tarvitse pelätä oman soittamisen sujuvuutta tai onnistumista, kuin se olisi jollain tavalla vaarallista.

Opettajan aktiivinen soittamaan ja keskustelemaan rohkaiseminen tunneilla näkyy tulosten jatkokysymysten kohdalla myös niin, että useat oppilaat ovat uskaltaneet kertoa opettajalle kehitystoiveita. Oppilaat alkoivat toivoa opettajalta vielä enemmän vaatimista, selkeämpää ohjaamista sekä lisää kotiläksyjä. Osa oppilaista oli selkeästi myös sisäistänyt tasavertaisuuden käsitteen oppitunneilta, ja osasi vaatia opettajalta vielä tasa-arvoisempaa opetusta esimerkiksi toivekappalevalintojen ja vaativuuden kanssa.

Tuntikohtaisesti minäpystyvyyteen viittaavia tekijöitä oli nähtävissä selkeästi vähemmän, kun opettajalla oli haasteita toteuttaa oppituntia jouhevasti. Jos opettaja oli väsynyt, passiivisuus välittyi myös oppilaisiin. Jos opettaja ei jostain muusta syystä kyennyt ylläpitämään omaa aktiivisuuttaan ja innostustaan tunneilla, myös oppilailla vaikutti olevan varautuneempi olo. Toisaalta, jos opettaja ei onnistunut hallitsemaan oppitunnin etenemistä suunnitelman mukaisella jämäkkyydellä, joissain tapauksissa tilanne vapautti oppilaiden

itsenäisen luovuuden ja musiikilla leikkimisen, jossa minäpystyvyyden kokeminen oli sillä hetkellä erittäin hyvin nähtävissä. Jokaisessa tilanteessa, kun oppilaasta välittyi innostuminen, nauru, hymy tai aktiivinen tekeminen, oppituntien toiminta oli erittäin itsevarmaa ja varauksetonta prosessista nauttimista. Positiiviset ilmiöt saattoivat tapahtua millä tahansa oppitunnilla opettajan henkilökohtaisesta kykeneväisyydestä huolimatta.

5 Pohdinta

Tässä luvussa pohdin tutkimustulosten merkitystä bändiopetukselle. Esittelen tutkimustuloksista nousseita tärkeitä havaintoja, joista voisi olla hyötyä tulevaisuuden bändiopetukselle oppilaiden minäpystyvyyttä tukevana uutena tietona. Ensimmäisenä esittelen tutkimustulosten yhteenvedon ja johtopäätökset, joissa selvitän, mitä minäpystyvyyden kokemukselle tapahtui tutkimusjakson aikana. Tämän jälkeen pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja lopuksi esittelen ajatuksiani tulevaisuuden tutkimusaiheista.

5.1 Johtopäätökset

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, muuttuvatko oppilaiden minäpystyvyyden kokemukset bändiopetuksen yhteydessä, kun oppitunneilla sovelletaan Banduran minäpystyvyyden teoriaa. Tutkimusta varten luotu oppilaskysely pyrki numeraalisesti mittaamaan oppilaiden minäpystyvyyteen viittaavia kokemuksia bändiopetuksen eri osa-alueilla. Tutkimuskyselyn tuloksia verrattiin opettajan ylläpitämään oppituntien reflektiopäiväkirjaan sekä oppilaiden tarkentavien kysymysten vastauksiin. Tutkimusmateriaalilla oli tarkoitus löytää vastauksia tutkimustehtävän tutkimuskysymyksiin, jotka olivat:

1. Mitkä tekijät vahvistavat tai heikentävät oppilaiden minäpystyvyyden kokemuksia bändisoittotilanteessa?
2. Millaisia kokemuksia oppilaille rakentuu minäpystyvyyden tunteesta yhteismusisointitilanteissa?
3. Miten oppilaat kokevat musiikillisten onnistumisten vaikuttavan minäpystyvyyteensä bändisoitossa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla selkeimmät minäpystyvyyden kokemusta vahvistavat tekijät olivat oppilaiden ryhmäytyminen sekä opettajan aktiivisuus osana ryhmää. Tutkimukseni perusteella opetustilanteesta tulee merkityksellistä oppilaille, kun ryhmäytymisen ja opettajan aktiivisen osallistumisen kautta oppilaat alkavat nähdä vertaisten kokemaa bändisoiton merkityksellisyyttä ympärillään. Oppilaat pääsevät jatkuvasti päivittämään käsitystään bändisoiton oppimisen kannattavuudesta vertaisoppimisen avulla, mikä voi edistää oppilaan motivaatiota, lisätä suorittamisen määrää ja laatua sekä

tuoda sinnikkyyttä harjoitteluun. Tällä tavoin minäpystyvyyden kokemus voi myös Banduran mukaan kasvaa (Bandura 1986, 412). Kuten aiempien havaintojen pohjalta, myös tämän tutkimuksen kohdalla vertaisoppimisen vaikutukset olivat merkittäviä minäpystyvyyden tunteen kasvattajia (Ks. luku 2.2.1).

Tunneilla oppilaat ja opettaja jakoivat toisilleen palautetta ryhmäyttämisen tukena. Oppilaiden tehtävänä oli myös kunnioittaa jokaisen puheenvuoroa kuuntelemalla ja seuraamalla, mistä oppilaat saivat myös itselleen mahdollista reflektoitavaa. Oppituntikohtaisesti opettajan reflektiopäiväkirjasta on selkeästi nähtävillä, että mikäli oppitunti ei sujunut opettajan aktiivisen toiminnan ohjaamana, passiivisuus ja negatiivisemmat odotukset oppilaille lisääntyivät, ja se heijastui koko luokkaympäristöön. Tutkielmani osoittaakin, että opettajan osallisuus ja aktiivisuus vaikuttaa oppilaiden minäpystyvyyden kokemukseen bändiopetuksessa.

Tutkimukseni osoittaa toista tutkimuskysymystä tarkasteltaessa, että oppilaille on lähtökohtaisesti ollut pääosin jo tutkimuksen alusta asti korkea käsitys minäpystyvyydestään. Jo valmiista minäpystyvyyden kokemuksesta huolimatta tutkimuksen minäpystyvyyttä mittaavat väittämien tulokset osoittavat, että minäpystyvyyden kokemus on noussut oppilaille tutkimusjakson aikana entisestään. Oppilaat kokevat olevansa keskimäärin itsevarmempia omasta soittamisestaan kuin aiemmin keväällä. Oppilaiden kokemus rytmien soittamisen onnistumisesta on kasvanut sekä kykenevyys improvisointiin on selkeästi kohonnut. Oppilaille on kasvanut tunne olevansa tärkeä osa bändiä, ja vertaistuen sekä palautteen vaikutus on noussut merkittävämmäksi tekijäksi bänditunneilla. Oppilaat ovat alkaneet uskaltaa soittaa uusia ja hankalia asioita matalammalla kynnyksellä ja soittamisen määrä vapaa-ajalla on kasvanut merkittävästi. Tunneilla hyödynnettiin positiivisen pedagogiikan periaatetta, jonka tarkoituksena on pyrkiä tasa-arvoiseen suhteeseen oppilaiden ja opettajan välillä sekä opettamaan tiedollisten taitojen lisäksi myös arvokäsityksiä ja tunnetaitoja (Ks. luku 2.3). Tutkimukseeni valikoituneet oppituntien toistuvat teemat kehollisuudesta, vertaistoiminnasta, leikkisyydestä ja yhteistyöstä ovat tutkimustulosten perusteella mahdollistaneet positiivisen pedagogiikan vaikutukset bändiopetuksessa, mikä tutkielmani mukaan on yhteydessä myös oppilaiden minäpystyvyyden kokemuksiin.

Tutkimukseni kannalta oli erityisen tärkeää löytää tutkimustuloksista yksittäisiä tekijöitä, joissa nimenomaan opettajan toiminta sekä opetustavat ovat antaneet suuntia oppilaiden minäpystyvyyden kokemusten muutoksiin. Pienryhmäopetus ja oppilaita osallistava opetus olivat osa tutkimuksen raameja, jossa opettajan aktiivinen osallisuus oli opetuksen

ja tutkimuksen kulun avaintekijä. (Ks. luku 2.2.1). Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tutkitaan pitkälti oppilaiden avoimia vastauksia, joihin oppilailla oli mahdollisuus vastata tutkimusjakson lopussa tutkimuskyselyn yhteydessä. Tutkimuskysymyksessä pyrittiin löytämään aikaisempiin tutkimuskysymyksiin niitä tukevia elementtejä. Onnistumisen kokemukset nousivat tärkeäksi tutkimusta tukevaksi teemaksi, mikä vahvistaa Banduran (1986) minäpystyvyyden kokemuksen teorian paikkansapitävyyttä (Ks. luku 2.2). Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla tällä tutkimuksella voisi osoittaa Banduran minäpystyvyyden teoriasta sovelletun opetusmetodin yhteyttä oppilaiden minäpystyvyyden kokemukseen. Oppilailla oli jäänyt opetuksesta erityisesti mieleen opettajan ohjaama yhteisö, jossa opettaja toimii oppilaiden tukipilarina toiminnallisen tekemisen keskellä. Opettajan ryhmäyttävää toimintaa nostettiin myös useampaan otteeseen esiin avoimissa vastauksissa. Oppilaat ilmaisivat usein muistaneensa, kuinka opettaja oli perustellut oppilaan soittavan hyvin, ja kuinka opettaja oli korostanut onnistumisia ja ryhmässä olemisen merkitystä. (Ks. luku 2.3 & 2.5.)

Mikäli oppilas on kokenut bänditunneilla onnistumisia, on oppilas tämän tutkimuksen valossa onnistunut kohottamaan kokemuksiansa minäpystyvyydestä bändisoiton yhteydessä. Tutkimustuloksissa ilmeni monessa kohtaa myös oppilaiden kokemia onnistumisia ilman opettajan suoraa vaikuttamista kokemiseen (Ks. luku 2.5). Niillä ei kuitenkaan ole tämän tutkimuksen kannalta relevanttia roolia, koska tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opetuksellisia keinoja vaikuttaa oppilaan minäpystyvyyden kokemuksiin.

Oppilaiden minäpystyvyyttä mitanneet tutkimuskyselyn väitteiden vastauksista voi tehdä johtopäätöksen, että Banduran minäpystyvyyden teorian menetelmiä hyödyntämällä bändiopetuksessa on mahdollista kohottaa oppilaiden itsevarmuuden käsitystä itsestään. Ainoana negatiivisena muuttujana oli mukavuuden tunne bändisoiton yhteydessä, mikä nousee tämän tutkimuksen yhteydessä tärkeäksi pohdinnan aiheeksi. Mukavuuden tunne saattaa liittyä tässä tapauksessa Banduran esittämään ajatukseen tehtävien vaikeudesta. Mitä vaikeampi tehtävä, sitä epämukavammalta suorittaminen voi tuntua. Toisaalta Bandura on havainnut hankalampien tehtävien yhteydessä yksilön tarpeen kehittää omaa minäpystyvyyden tunnettaan, kuten oppia sinnikkyyttä lisääviä taitoja. (Bandura 1986, 395.) Tämä teoria selittäisi tutkimuskyselyn tulosten erisuuntaisuuden tämän yksittäisen väitteen muutoksen kohdalla.

Tutkimustulosten perusteella opettajan rooli on hyvin tärkeä oppilaan minäpystyvyyden kokemisen muuttamisen kannalta. Opettajan reflektiopäiväkirjan merkintöjen, tutkimus-

tulosten ja teoreettisen viitekehyksen perusteella voidaan todeta, että ilman opettajan aktiivista, oppilaslähtöistä ja positiivista opetusta sekä pedagogiikkaa oppilaan minäpystyvyyden kokemus jäisi suurelta osin sattumanvaraisten kokemusten ja tunnesäätelyn vaaraan (Ks. luku 2.1.2).

5.2 Luotettavuustarkastelu

Tutkielmani sisältää kokonaisuudessaan oppilaskyselyistä saatua kvantitatiivista dataa (tutkimuskysymyksen väitteiden vastaukset) sekä kvalitatiivista, laadullista aineistoa (opettajan reflektiopäiväkirja ja oppilaiden avoimet vastaukset lisäkysymyksiin). Tutkimusmuoto itsessään noudattaa Practitioner research -menetelmällistä toiminnallista tutkimusta, jossa tutkija luo tutkimustaan varten tutkimustehtävää toteuttavan tutkimusympäristön ja tarkastelee sitten avoimesti ja ennakkoluulottomasti tutkimuksessa ilmeneviä kiinnostavia tapahtumia. Tässä tapauksessa tutkimusympäristönä toimi musiikkikoulun bänditunnit, joissa tutkija itse opettaa. Tutkimustehtävänä oli tutkia, tapahtuuko oppilaiden minäpystyvyyden kokemisessa muutoksia, mikäli oppituntien suunnittelun keskiöksi asetetaan väliaikaisesti Albert Banduran minäpystyvyyden teoriasta sovellettuja opetusmenetelmiä.

Jos tutkimuksen olisi voinut toteuttaa laboratorio-olosuhteissa, olisi ollut mahdollista kontrolloida tutkimuksen toteutuksen toistuvuutta ja etenemistä tarkemmin. Tällöin tutkimukselle olisi saatu tarkemmat ja luotettavimmat tutkimustulokset. Tässä tapauksessa tutkimustuloksiin vaikuttaa opetustilanne, jossa opetusta on täytynyt edistää musiikkikoulun lukuvuosikalenterin ja ohjelman mukaan, eikä täten tuntien täydellistä toistuvuutta voinut toteuttaa. Tutkimuksessa ei voinut myöskään hyödyntää kontrolliryhmään verrattavaa tutkimusta, sillä bändiryhmät poikkesivat toisistaan suuresti iän, kokemuksen, ryhmäkoonpanon ja opiskelun pituuden perusteella. Myös oppilaiden elämänvaiheet olivat joissain tapauksissa hyvinkin kaukana toisistaan, joten sellaisten oppilaiden kokemusten muutoksia olisi ollut turhaa verrata keskenään. Toisiaan vastaavia ryhmiä ei toisin sanoen löytynyt. Tämän tutkimuksen lopputuloksena oli viisainta panostaa tutkijan omaan tulkinnanvaraisuuteen aineistoa avatessa.

Tutkimuksen toteuttamista ja selkeämpiä tuloksia tavoitellessa tutkimukselle ei jäänyt aikaa jaksottaa aineiston keruun vaihetta useampaan eri tutkimusjaksoon. Tällainen tutkimusjaksoja vertaileva tutkimusmuoto olisi tuottanut samasta ryhmästä useamman aineis-

ton, joita olisi voinut verrata keskenään. Tällä kertaa tutkimusjakso oli lyhyt, kahden kuukauden mittainen jakso. Puutteellisen ajallisen kapasiteetin myötä tällaisesta tutkimusmenetelmästä oli luovuttava.

Tämä tutkimus antaa kuitenkin monipuolisen katsauksen yksilöiden kokemuksiin minäpystyvyyden tunteesta. Musiikkikasvatuksessa, johon bändiopetuskin sisältyy, opetuksen ydin on ryhmätoiminta, jonka kokonaisuus koostuu toisistaan poikkeavista yksilöistä. Tämän tutkimuksen havainnot tuottivat joukon erilaisia kokemuksia bändisoiton opetuksen yhteyksistä minäpystyvyyteen, ja niitä pääsi tarkastelemaan niin yksilötasolla kuin keskiarvoisina suuntamuuttujina. Tutkimus myös kykenee osoittamaan, että oppilaan iästä, taustasta tai vallitsevasta elämänvaiheesta huolimatta oppilaiden kokemukset minäpystyvyydestä keskimäärin kasvoivat tutkimuksen toiminnallisen vaiheen aikana.

Tutkimuskyselyitä ja jälkimmäisen tutkimuskyselyn avoimia lisäkysymyksiä kyseli opettaja-tutkija. Oppilaiden numerovastauksien todenmukaisuus voi tästä syystä muuttua aidosta ja varauksettomasta vastauksesta joksikin muuksi. Oppilaille saattoi olla tarve miellyttää opettajaa. Oppilaat voivat antaa omien oletustensa perusteella suurempia arvosanoja väitteille kuin antaisivat muussa tilanteessa, vaikka opettaja-tutkija painottikin oppilaille vastauksien vaikuttamisen olemattomuutta oppilaan arviointiin tai opettajan yleiseen mielipiteeseen oppilaasta. Oppilaille saattoi olla myös vaikeuksia ymmärtää tutkimuskysymysten väitteitä ja täydentäviä kysymyksiä, ellei opettaja-tutkija osannut muotoilla tilanteessa läpikäytävää materiaalia oppilaalle ymmärrettävään muotoon. Tutkimuskysymysten esittäminen myös saattaa ohjata keskustelua väkisin tiettyyn suuntaan. Tutkimuksen toteutuksen tapainen vapaa keskustelu tutkimuskysymysten johdattelemana on vahingossa voinut ohjata oppilasta vastaamaan jollain tavalla opettaja-tutkijan vaikuttamaan suuntaan.

Opetus oli tutkimusjakson aikana vapaata ja tilannesidonnaista, eikä aineiston keruun aikana ollut mahdollisuutta rajata opetuksen kulkua tutkimukselle olennaisille tekijöille. Sen lisäksi, että opettaja-tutkijan ja oppilaiden välisten valtasuhteiden vaikutukset ovat voineet vaikuttaa tutkimustuloksiin, tutkimuksella ei voi myöskään suoraan osoittaa, että itse opetuksella on ollut yksinään vaikutusta yksilöiden minäpystyvyyden kokemuksen muutoksiin. Oppilaiden käsitykset omasta minäpystyvyyden tunteesta ovat saattaneet muuttua yhteisen harjoittelun, sosiaalisen kanssakäynnin ja ajan etenemisen vuoksi.

Opettaja-tutkijan positio tutkimuksen toteutuksessa on toisaalta voinut olla myös eduksi tutkimustuloksille. Opettaja-tutkija on oppilaille jo valmiiksi tuttu henkilö, ja oppimis-

ympäristö on ollut suurelle osalle oppilaista turvallinen ja mielekäs. Tällaisessa tilanteessa oppilaat ovat saattaneet uskaltaa vastata opettaja-tutkijan esittämiin kysymyksiin aidommin ja jopa luotettavammin, kuin jos tutkimuskysymyksiä olisi ollut esittämässä ulkopuolinen tuntematon henkilö. Myös tutkimuksen toiminnallisessa vaiheessa oppilaiden minäpystyvyyden kokemusten muutokselle on varmasti ollut etuna, että tuttu opettaja-tutkija on ollut toteuttamassa ja monitoroimassa oppitunteja. Periaatteessa tavallisesta bändioppituntiympäristöstä, johon oppilaat ovat jo valmiiksi tottuneet, ei tarvinnut tehdä muutoksia. Ulkopuolinen tutkimuksen toteuttaja tai observoija olisi voinut tuoda tutkimusympäristöön ei-toivottuja jännitteitä. Opetuksen keskiössä oli kuitenkin minäpystyvyyden tarkastelu, joka sisältää jatkuvasti oppilaiden uskallusta koettelevia tehtäviä. Ulkopuolinen henkilö olisi pahimmassa tapauksessa onnistunut läsnäolollaan estämään oppilaiden rohkean ja sinnikkään soittamisen ja toiminnan.

Opettaja-tutkija ja vertaiset ovat olleet tutkittavien oppilaiden tukena koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuspaikkana toiminut tuttu oppimisympäristö on tuonut tutkimuksen toteutumiselle rauhaa ja autenttisuutta. Oppilaiden tukiverkosto niin oppitunnilla kuin sen ulkopuolella vaikuttaa tutkimuksen toteutumiseen, joten on ollut tälle tutkimukselle ainoastaan hyvä asia, että tutkimus on saatu toteutettua niin luonnollisessa ja turvallisessa tilassa. Oppilailla on uskallusta kokeilla ja vastaila opettaja-tutkijan kysymyksiin ja keskustelunaiheisiin normaaliin tapaan, ja opettaja-tutkija saa tätä kautta luonnollisesta tilanteesta monipuolisia havaintoja, joita voi tulkita monesta lähestymiskulmasta. Tällainen tutkimustulosten materiaali antaa paljon tilaa tulevaisuuden tutkimusaiheille.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on noudatettu hyvän tieteellisen käytännön (TENK 2023) periaatteita. Luotettavuuden tarkastelun pohjalla vaikuttaneet tekijät ovat olleet pohdinnan rehellisyyden takaaminen sekä tutkimukseen osallistuneiden osapuolien ja tutkimusprosessin arvostus. Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteiden mukaisesti tutkimuksen toteuttaja kantaa vastuun luotettavuuden tarkastelun oikeellisuudesta ja osapuolien turvallisuudesta. (TENK 2023, 6–7.)

5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tulevaisuuden tutkimusaiheissa olisi tärkeää syventyä siihen, kuinka erilaiset taustatekijät, kuten sukupuoli, perhetausta, erityisen tuen tarpeet tai oppilaan kokemus koulumusiikista, ovat yhteydessä minäpystyvyyden kokemuksen muodostumiseen. Lisäksi vertai-

leva tutkimus eri opetusmenetelmien ja opettajapersoonien vaikutuksesta minäpystyvyyteen voisi tuottaa syvempää ymmärrystä opettajan roolista. Tällaiselle tutkimukselle löytyisi myös käyttöä muissakin musiikin opetuksen konteksteissa, kuten peruskoulun tai lukion musiikkikasvatuksessa.

Tämä tutkimus antaa ymmärtää, että Banduran minäpystyvyyden teoria tarjoaa positiivisen suuntaista keinoja opetukseen, mutta jatkotutkimus on aiheen tiimoilla tarpeen. Vaikka tutkimuksen perusteella minäpystyvyyden kokemukset kohentuivatkin iästä riippumatta, olisi mielenkiintoista tutkia seuraavaksi kokemusten muutosten eroavaisuuksia eri ikäryhmien välillä. Ajankohtaista olisi myös tutkia, kuinka Banduran minäpystyvyyden menetelmät vaikuttaisivat erityispedagogian kentällä. Tutkimuksen aihetta voisi käyttää tutkimaan esimerkiksi kuinka erityisen tuen tarpeet tai neurokirjon piirteet vaikuttavat minäpystyvyyden kehittymiseen yhteismusisoinnissa tai musiikkikasvatuksessa.

Yksi merkittävä, mutta tämän tutkimuksen ulkopuolelle jäänyt näkökulma on huoltajien ja vanhempien vaikutus oppilaiden minäpystyvyyden kehittymiseen musiikinopiskelussa. Olisi tärkeää tutkia tarkemmin, millä tavoin perheympäristö ja erityisesti vanhempien suhtautuminen musiikkiharrastukseen vaikuttaa oppilaiden uskoon omiin kykyihinsä bändisoiton tai muun musiikkikasvatuksen kontekstissa.

Jatkotutkimuksissa voitaisiin tarkastella esimerkiksi sitä, millaisia eroja minäpystyvyyden kokemuksessa ilmenee niiden oppilaiden välillä, joiden vanhemmat ovat aktiivisesti kiinnostuneita ja kannustavia verrattuna niihin, joiden vanhemmat suhtautuvat musiikkiharrastukseen neutraalisti tai välinpitämättömästi. Erityisen kiinnostavaa olisi selvittää, kuinka vanhempien antama palaute, odotukset tai yhteinen musiikillinen toiminta (esimerkiksi esiintymisten seuraaminen tai harjoitusten tukeminen kotona) vaikuttavat oppilaan sisäisiin kokemuksiin musiikillisesta onnistumisesta ja kyvykkyydestä. Tällainen tutkimus täydentäisi tämänhetkistä ymmärrystä minäpystyvyyden kehittymisestä laajentamalla katsetta koululuokan ulkopuolelle ja tuomalla esiin myös kodin ja vapaa-ajan roolia oppimiskokemusten taustalla. Se voisi antaa arvokasta tietoa musiikkikasvattajille kodin ja koulun yhteistyön merkityksestä oppilaan pitkäjänteisen musiikillisen kehityksen tukemisessa.

Viimeisenä tulevaisuuden tutkimusaiheena olisi kiinnostavaa ja ajankohtaista jatkotutkimuksen kannalta selvittää, voiko minäpystyvyyden tukemista ja vahvistamista systematisoida niin, että se juurtuisi osaksi valtakunnallisia musiikinopetuksen käytäntöjä. Vaikka yksittäiset opettajat voivat soveltaa minäpystyvyyttä tukevia menetelmiä, kuten

esimerkiksi positiivista palautetta, turvallisen ilmapiirin luomista ja oppilaan itsemääräämisoikeutta, ei vielä tiedetä, millaisia vaikutuksia olisi, jos tällaiset käytännöt nostettaisiin selkeästi esiin opettajankoulutuksessa ja opetussuunnitelmissa.

Jatkotutkimuksessa voisi tarkastella, millä tavoin minäpystyvyyden vahvistaminen voitaisiin liittää osaksi laajempaa pedagogista suunnittelua kouluissa. Voisiko esimerkiksi jokaiselle oppilaalle taata oppimisympäristö, jossa epäonnistumisen pelkoa tietoisesti puretaan ja onnistumisen kokemuksia tuetaan pitkäjänteisesti musiikkikasvatuksen sisällä? Tämänkaltaista kehitystyötä voisi edistää tutkimuksella, jossa vertaillaan kouluja tai musiikkikasvatusohjelmia, joissa minäpystyvyyteen panostetaan tietoisesti osana pedagogiikkaa sekä kouluja, joissa se ei vielä ole itsestään selvä ja korkean prioriteetin tavoite. Tällainen lähestymistapa haastaisi musiikinopetuksen arviointikäytäntöjä, painotuksia ja ehkä jopa käsityksiä siitä, mitä musiikillinen osaaminen on. Samalla se avaisi mahdollisuuden nähdä musiikkikasvatus entistä selkeämmin osana laajempaa psykologista ja sosiaalista kasvuprosessia, jotta oppilaiden subjektiivinen kohtaaminen ja ymmärtäminen onnistuisi helpommin. Jos minäpystyvyyttä voitaisiin vahvistaa johdonmukaisesti kaikissa koulutusasteissa, sillä voisi olla vaikutusta paitsi oppimistuloksiin myös oppilaiden hyvinvointiin, motivaation säilymiseen ja musiikin harrastamisen jatkumiseen läpi elämän.

Lähteet

- Albulescu, P., Macsinga, I., Rusu, A. (2022). "Give me a break!" A systematic review and meta-analysis on the efficacy of micro-breaks for increasing well-being and performance. PLOS One. (PMCID: PMC9432722).
- Bandura, A. (1986) Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Learning Theory. Stanford University 1986. Prentice-Hall, Inc., Eaglewood Cliffs, New Jersey 07632.
- Biasutti, M. (2012). Group music composing strategies: A case study within a rock band. *British Journal of Music Education*, 29(3), 343–357.
- Copyright ownership of designs made in Canva. URL: <https://www.canva.com/help/copyright-design-ownership/>
- Chunmei, C. (2025). The relationship between social support and interpersonal self-efficacy among higher vocational college students: parallel mediation effects of anxiety and loneliness.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Groundwater-Smith, S., Mitchell, J., Mockler, N., Ponte, P., Ronnerman, K. (2012). *Facilitating Practitioner Research: Developing Transformational Partnerships*. Taylor & Francis Group.
- Hale, S., Napier, J. (2013). *Research Methods in Interpreting: A Practical Resource*. Ebook Central Perpetual and DDA.
- Hallam, S. (2014). *The Power of Music: a research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. UCL Institute of Education. University College London.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Syrjälä, L. (2007). *Toimintatutkimus: periaatteet ja käytännöt*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2014). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Hurme, K & Kyllönen, T. (2014). *Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja varaudu vaaratilanteisiin*. PS-Kustannus.

- Ifenthaler, D. (2023). Social anxiety in digital learning environments: an international perspective and call to action. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 2023-12, Vol.20 (1), 50-18.
- Karamatsouki, M. (2024). Ethical considerations in practitioner research. *Murmurations: Journal of Transformative Systemic Practice*, Vol. 7 Issue 1, 2024. Everything is Connected Press, United Kingdom.
- Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: Peer learning in practice. *Music Education Research*, 10(2), 193–213.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. PS-kustannus.
- Londen, M. & Fagerlund, Å. (2021). Positive pedagogy enhances wellbeing in general upper secondary schools. University of Helsinki.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (2019). <https://eperusteet.opinto-polku.fi/#/fi/lu-kiokoulutus/6828810/oppiaine/6834388>
- Maddux, J.E. (1995). *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application*. Springer Science+Business Media New York.
- Malmberg, R. (2025). ”Selvitys: Nuorten mielenterveysongelmat lisääntyneet globaalisti”. *Helsingin Sanomat* 22.05.2025. Luettavissa: <https://www.hs.fi/tiede/art-2000011246413.html>
- Mark, M. M., Donaldson, S. I., & Campbell, B. (2011). *Social psychology and evaluation: The Guilford Press*.
- McPherson, G.E., McCormick, J. (2006). Self-Efficacy and Music Performance. *Psychology of Music* Volume 34, Issue 3 2006, s. 291–407.
- Musiikki taiteen perusopetuksessa, (2017-). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/musiikki-taiteen-perusopetuksessa-2017>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419-550/oppiaineet/466343>
- Rezky, M. I. (2024). Exploring the Path to Social Entrepreneurship: How Prior Experience Shapes Student Intentions through Outcome Expectations. *Society of Interdisciplinary Business Research (SIBR)*.

- Saarikallio, S. (2023). Musiikin tunnekokemukset toimijuuden ja hyvinvoinnin rakentajina. Teoksessa: Juntunen, M-L., Partti, H. (toim.) Musiikkikasvatus muutoksessa. DocMus-tohtorikoulun julkaisuja 20. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-akatemia.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Stolp, E. (2023). Student agency in whole-class playing in music education Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Stolp, E., Saarikallio, S. & Pakarinen, E. (2023). Students' experiences of their agency in whole-class playing. Stolp, E. Student agency in whole-class playing in music education. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Strekalova, L. (2025). Summer Research Internship Curriculum to Promote Self Efficacy, Researcher Identity, and Peer-to-Peer Learning: Retrospective Cohort Study. *FMIR formative research*, 9 (2), p.e54167-e54167
- TENK 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Helsinki 2023.
- Toom, A., Krokfors, L. & Kansanen, P. (2010). Tutkiva opettajuus ja ammatillinen kasvu. Teoksessa L. Krokfors, E. Kynäslähti & A. Toom (toim.), *Tutkiva opettaja* (s. 15–39). Helsinki: Tammi.
- Väkevä, L. (2010). Garage band or GarageBand®? Remixing musical futures. *British Journal of Music Education*, 27(1), 59–70.
- Westerlund, H. (2002). Bridging Experience, Action and Culture in Music Education. *Studia Musica* 16. Helsinki: Sibelius Academy.
- Zeigler-Hill, Virgil, (2013). *Self-Esteem*. London & New York: Taylor & Francis Group.
- Åstrand, R. (2017). Taiteen mahdollisuudet, rajat ja riskit vaikeissa tilanteissa olevien nuorten tukemisessa. – Myrsky-hankkeen taiteilijaohjaajien näkemyksiä. *Nuorisotutkimus*, 35. Nuorisotutkimus, 35 (1–2).

Liitteet

Liite 1: Oppilaiden kyselyvastaukset

Kyselyn väittämät:

- Olen itsevarma musiikin soittamisessa yleisesti ottaen.
- Minusta tuntuu mukavalta soittaa sooloa muiden kuullen.
- Koen soittavani rytmejä itsevarmasti muiden kanssa.
- Pystyn improvisoimaan rohkeasti ryhmän edessä.
- Tunnen olevani tärkeä osa bändiä soittaessani muiden kanssa.
- Tunneilla annetut palautteet ovat auttaneet minua tuntemaan oloni itsevarmemmaksi.
- Uskallan usein ottaa riskejä, kuten kokeilla uusia tapoja soittaa tai improvisoida.
- Koen saavani tukea muilta soittaessani ryhmässä.
- Soitan musiikkia usein vapaa-ajallani.

Oppilas A

Väittämä	Ennen	Jälkeen	Muutos
V1	7	9	+2
V2	9	8	-1
V3	9	9	0
V4	10	8	-2
V5	8	8	0
V6	9	10	+1
V7	10	8	-2
V8	9	9,5	+0,5
V9	9	10	+0,5

Oppilas B

Väittäjä	Ennen	Jälkeen	Muutos
V1	8	8	0
V2	9	10	+1
V3	10	10	0
V4	7	7	0
V5	9	10	+1
V6	8	8	0
V7	6	7	+1
V8	9	9	0
V9	5	6	+1

Oppilas C

Väittäjä	Ennen	Jälkeen	Muutos
V1	9	10	+1
V2	10	10	0
V3	9	10	+0,5
V4	9	10	+1
V5	10	9	-0,5
V6	10	9	-1
V7	10	10	0
V8	10	10	0
V9	9	10	+1

Oppilas D

Väittämä	Ennen	Jälkeen	Muutos
V1	9	8	-1
V2	8	9	+1,5
V3	9	8	-0,5
V4	3	8	+5
V5	7	10	+3
V6	10	9	-1
V7	7	10	+3
V8	8	7	-1
V9	4	3	-1

Oppilas E

Väittämä	Ennen	Jälkeen	Muutos
V1	9	10	+1
V2	10	10	0
V3	7	10	+2,5
V4	5	10	+5
V5	10	10	0
V6	8	9	+1
V7	10	8	-2
V8	5	10	+5
V9	6	9	+3

Oppilas F

Väittäjä	Ennen	Jälkeen	Muutos
V1	8	9	+1
V2	7	7	0
V3	7	7	0
V4	10	10	0
V5	6	9	+3
V6	9	8	-1
V7	10	8	-2
V8	10	10	0
V9	4	8	+4

Oppilas G

Väittäjä	Ennen	Jälkeen	Muutos
V1	8	8	0
V2	10	10	0
V3	7	9	+2
V4	7	9	+2
V5	10	10	0
V6	9	10	+1
V7	10	8	-2
V8	8	7	-1
V9	4	3	-1

Oppilas H

Väittäjä	Ennen	Jälkeen	Muutos
V1	6	7	+1
V2	6	8	+2
V3	8	8	0
V4	7	7	0
V5	7	7	0
V6	8	8	0
V7	5	7	+2
V8	9	9	0
V9	5	8	+3

Oppilas I

Väittäjä	Ennen	Jälkeen	Muutos
V1	8	10	+2
V2	8	9	+1
V3	7	10	+3
V4	8	9	+1
V5	8	10	+2
V6	10	10	0
V7	7	9	+2
V8	10	10	0
V9	4	6	+2

Oppilas J

Väittäjä	Ennen	Jälkeen	Muutos
V1	7	8	+1
V2	10	7	-3
V3	7	9	+2
V4	10	9	-1
V5	8	9	+1
V6	7	9	+2
V7	7	8	+1
V8	7	5	-2
V9	1	1	0

Oppilas K

Väittäjä	Ennen	Jälkeen	Muutos
V1	8	9	+1
V2	9	9	0
V3	8	8	0
V4	8	8	0
V5	7	7	0
V6	7	8	+1
V7	8	10	+2
V8	7	9	+2
V9	5	7	+2

Oppilas A

- **1. Mikä harjoitus jäi erityisen kivana mieleen? Miksi?**
Kitarasoolon soitto kunnan efekteillä! Siitä tuli pystyväinen olo.
- **2. Kerro kaksi kehua, jotka muistat tunneilta.**
''Hienosti jaksettu keskittyä''. ''Hyvin harjoiteltu''.
- **3. Anna opettajalle kehut! Anna myös kehitysidea.**
Opettaja on kannustava ja mukava. Voisi olla enemmän taukoja.
- **4. Kerro kaksi parasta syytä, miksi tuntuu näin hyvältä/huonolta.**
Soittaminen on kivaa kavereiden kanssa.
- **5. Mitkä olivat parhaat onnistumisen kokemuksesi?**
Konsertissa vaikean kitarasoolon onnistunut soittaminen.

Oppilas B

- **1. Saman asian soittaminen yhtä aikaa muiden kanssa. Se tuntui kuin joltain tiimityöltä.**
- **2. ''Olet oppinut jo niin paljon''. ''Loistava idea.''**
- **3. Opettaja on aina iloinen ja täysillä mukana. Voisi opettaa enemmän soittamista.**
- **4. Opettaja kertoo mitä tehdä, eikä tarvitse arvuutella.**
- **5. Kappaleen soittaminen alusta loppuun konsertissa.**

Oppilas C

- **1. Yhteissoitto, ryhmäytysleikit, tunnin aloitusten ilmeilyt.**
- **2. ''Tarkkaa soittoa''. ''Olet tosi taitava''.**
- **3. Pitkä pinna.**
- **4. Tekeminen on vapaampaa kuin koulussa. Saa kokeilla ja leikkiä soittimella.**
- **5. Moni asia, ei tule mitään erityistä mieleen. Olo on tyytyväinen ja itsevarma.**

Oppilas D

- **1. Kun soitettiin ryhmässä musiikkivideoiden tai eri live-videoiden päälle.**
- **2. En muista.**
- **3. Opettaja on hauska. Ja kiva.**
- **4. Saa soittaa kovaa. Saa nähdä kavereita.**
- **5. Konsertti. Se kun tunnilla voitin bändin nimiaronnassa.**

Oppilas E

- 1. *Sähkökitaralla kovaa soitto. Koska se on sitä mitä haluan kitaralla tehdä.*
- 2. *''Hyvä soittaja''. ''Olet tärkeä tässä bändissä''.*
- 3. *Opettaja ottaa kaikki huomioon tasapuolisesti. Opettaja ei huuda. Opettaja kannustaa. Opettaja voisi antaa enemmän kotiläksyjä, lisää biisejä tai jotain.*
- 4. *Mahtava filis päästä soittamaan ihan oikeassa bändissä.*
- 5. *Opettaja sanoi olevansa ylpeä.*

Oppilas F

- 1. *Kuulumiskierrokset, sai kertoa kaikki kivat jutut. Kiva tulla kuulluksi.*
- 2. *''Oletpa ollut tarkkana''. ''Soititpa hienosti''.*
- 3. *Opettaja kuuntelee ja huolehtii. Opettaja saisi olla tiukempi opeteltävien asioiden kanssa, jokaiselle.*
- 4. *Tunnilla ei ole paineita. Saa olla oma itsensä.*
- 5. *Kun soitettiin ensimmäistä kertaa bändin kanssa kappaleen iskut tiukasti yhteen.*

Oppilas G

- 1. *Taukoleikit, keholla ja ilmeillä leikkiminen musiikin tahdissa.*
- 2. *''Jaksoit hienosti''. Toista ei tule mieleen.*
- 3. *Olisi hyvä saada enemmän ohjeistusta soittamisessa.*
- 4. *''Vanhemmat sanovat, etten ole tarpeeksi hyvä, enkä harjoittele tarpeeksi.''*
- 5. *Kun kappale lähti toimimaan ''omalta osaltani vihdoin''.*

Oppilas H

- 1. *Itsevarma soolojen soitto. Kokemus siitä, että uusia kappaleita voi ottaa haltuun lyhyessäkin ajassa.*
- 2. *''Hienostihan se soolo lähtee, anna mennä vaan!''.* *''Kyllä sinunkin mielipiteelläsi on väliä''.*
- 3. *Kannustava ja osaava opettaja. Ehkä tasapuolisemmin voisimme opetella jokaisen toivekappaleita.*
- 4. *Uskallan nykyisin soittaa kovempaa, ja kokeilla uusia asioita bändissä. Uskallan myös sanoa mielipiteitäni. Opettajan tuoma turva vapauttaa keskustelemaan bändin asioista.*
- 5. *Onnistunut konsertti.*

Oppilas I

- 1. *Vapaan soittamisen harjoite. "Hyviä juttuja!"*.
- 2. *"Olet kehittynyt paljon" ja "Hyvää kuuntelemista"*.
- 3. *Rohkaisevaa opettamista. Hyvät kotitehtävät. Saisi olla enemmänkin kotitehtävää.*
- 4. *On saanut kokeilla vapaasti kaikkia soittamiseen liittyviä ideoita. Opettaja on mahdollistanut itseilmaisun. Tunneille on aina kiva tulla.*
- 5. *Sai soittaa pitkän soolon konsertissa. Aplodien ja hurrausten saaminen yleisöltä.*

Oppilas J

- 1. *Metronomin käytön harjoitus. Kotona ollut kivaa harjoitella samaa.*
- 2. *"Hienosti soitettu". "Hyvä huomio"*.
- 3. *Taitava, osaava ja tietävä opettaja. Voisi olla mielenkiintoisempaa tunneilla, ei tule mieleen mitään esimerkkejä tai ajatuksia.*
- 4. *En jaksaa treenata, se on tylsää. Soittaminen on helppoa.*
- 5. *En tiedä.*

Oppilas K

- 1. *Rytmileikit ja ilmeilyt.*
- 2. *"Soititpa hyvin". "Hienosti olet valmistautunut tunneille"*.
- 3. *Opettaja tekee luokassa olemisesta kivaa. Voisi soittaa itse enemmän esimerkkejä.*
- 4. *Opettaja on antanut käsittää, että on hyvä juuri tällaisena. Soittamista ei ole tarvinnut pelätä.*
- 5. *Konsertti ja hyvällä soittimella soittaminen.*

Oppituntien reflektiopäiväkirja

10.3.

Tunti 1: Tässä tasoerot saman soittimen äärellä niin suuret, että koen aina stressaavaksi toteuttaa tämä tunti. Valitsin tällä kertaa tosin kappaleen, jossa oli mielekästä tehtävää kaikille ja oli kuitenkin omalla tontillaan helposti omaksuttavissa. Tuntuu että tällä kertaa onnistuin tekemään kaikille hyvän tunnin.

Tunti 2: Tein rumpuoppilaalle helpon soittotehtävän, ja vaikeutin komppia sitä mukaa kun oppilas oppi. Tämä oppilas tuntuu nauttivan haasteista, nauraa ja ”leikisti ärsyyntyy rummuille”, kun tulee tosi haastava tehtävä vastaan.

14.3.

Tunti 1: Oma opettaminen lähti vähän nihkeästi liikkeelle. Harjoittelimme sointujen ottamista tunnilla sekä niiden värittämistä vapailla kielillä. Emme ehtineet tehdä asiasta kokonaisuutta, ja tuntui, että jätin tunnin hieman irralliseksi.

Tunti 2: Opettelimme uuden kappaleen komppia sekä harjoittelimme liimaamaan rumpufillejä kompin loppuosaan. Toinen oppilaista puhui komppia vaikeana, mutta eriytin niin, ettei ilmeisesti haitannut soittaa helpompaa versiota. Näköjään soittaminen yhdessä on tärkeää hänelle. Vertaisoppimisessa tuntuu olevan sanatonta kannustusta molempiin suuntiin.

Tunti 3: Laitoimme kitaroihin paljon säröä ja soitettiin musavideon mukana, koska oppilas niin kovasti sitä toivoi. Kehuin jokaista onnistumista ja tuntuikin että loppua kohden opeteltava tekninen asia alkoi painua jo mieleen.

Tunti 4: Opastin ja soitimme yhdessä paljon uutta rumpufilliä kompin päälle, jota olemme jo aiemminkin harjoitelleet. Nämä oppilaat ovat hieman hiljaisia ja arkoja, ja yritin parhaani pitämään tekemisen positiivisena ja aktiivisena, jottei epäröivää tunnetta syntyisi.

Tunti 5: Soitettiin ja fiilisteltiin yhdessä bassojen varressa. Otin lopuksi aikaa jutella ja kuunnella oppilaiden tarinoita bassot sylissä, tuntui tärkeälle. Hymyssä suin lähtivät.

Tunti 6: Innokas oppilas, ja uskon saaneeni valettua häneen itsevarmuutta omasta pystyvyydestään. Olin hyvä kaveri ja soittaminen oli hauskaa yhdessä leikkimistä.

Tunti 7: Yleistunnelma rento. Sävellettiin musiikkia yhdessä bändille. Osoitin kiinnostusta ja innostusta sävellyksiä kohtaan, soitettiin paljon yhdessä ja annoin kehitysideoita mietittäväksi kotiin.

Tunti 8: Oppilas poissa

17.3.

Tunti 1: Otimme uuden kappaleen, joka opeteltiin tunnilla. Jokaiselle tasoon sopivaa tekemistä. Onnistumisen kokemus onnistui itsearvion perusteella.

21.3.

Tunti 1: Välitauko/-leikki oli tärkeä jaksamisen kannalta. Yhteissoitossa opettajan mukana soittamisen tuki olennaista, uusi kappale kyseessä. Kitaristia pelotti osallistua osaamattomuuden kokemisen puolesta, soitin samaa asiaa hänen kanssaan ja laskettiin tempoa. Lopuksi juteltiin siitä, että onnistuihan se kaikesta epäroinnistä huolimatta.

Tunti 2: Välitauko/-leikki oli tärkeä jaksamisen kannalta. Yksi oppilas poissa. Saimme harjoiteltua kappaleen soittoa hyvin, oppilaat olivat keskittyneitä ja kappale jäi soimaan usean oppilaan päähän tunnin päätteeksi. Selvästi olivat tyytyväisiä.

Tunti 3: Keskustelimme rakentavasti musiikkimieltymyksistä, ja ratkaisuista tulevaa konserttia varten. Koen tämän keskustelun lähentäneen oppilaita keskenään yhtyeenä. Painotin lisäksi olevani luokan turvahenkilö, jos oppilaat eivät keskenään pääse yhteisymmärrykseen jostain asiasta, tai jos huomaa epäreiluutta jossain asiassa. Sävelsivät vapaasti kappaletta keskenään, toimin itse toimeenpanevana tukena. Kokonaistunnelma rauhallinen ja rento.

24.3.

Tunti 1: Kappaleen läpisoittoa, rakenteen ulkoa oppimisen harjoittelua. Aktiivista, kehuin selkeästi jokaista oikeaan suuntaan mennyttä seikkaa tunnilla.

Tunti 2: Kappaleen läpisoittoa, rakenteen ulkoa oppimisen harjoittelua. Aktiivista, kehuin selkeästi jokaista oikeaan suuntaan mennyttä seikkaa tunnilla.

28.3.

Tunti 1: Oppilas osoitti innostusta kitarasoundien ja soolon soiton onnistumisen mahdollisuuden myötä. Oma opetusolo oli itsevarma ja oppilaan puolesta innostunut.

Tunti 2: Selkeät opetuksen etenemissuunnat ja selkeät kotitehtävät kasvattivat oletettavasti oppilaiden soittointoa.

Tunti 3: Onnistuin innostamaan oppilasta. Oppilas on kuitenkin hyvin nuori, ja ajatus poukkoilee sinne tänne. Annan hänen toimia niin, ohjailen tilanteen mukaan takaisin aiheeseen. Vaikuttaa innostuneelle.

Tunti 4: Paljon kehuja oppilaille. Oppilaat ovat ujoja ja hiljaisia, mutta yhdessä musiikkivideon mukana soittaessa (luokkarummuilla) havaitsin hauskan tekemisen piirteitä!

Tunti 5: Aihe pari kertaa läpi, juteltiin bassot sylissä heidän kanssaan paljon. Vaikuttavat tyytyväisiltä. Soittotehtävä myös suht helppoa opittavaa ja osattavaa.

Tunti 6: Oppilas poissa

Tunti 7: Oppilas poissa

Tunti 8: Oppilas poissa

31.3.

Tunti 1: Paljon läpisoittoa, oppilaat jotenkin ”pihalla” tai väsyneitä. Eivät jaksu keskittyä, enkä oikein opettajana saanut tunnista kunnon otetta. Saimme kuitenkin läpisoitettua kappaletta useaan otteeseen, keskusteluhetket eivät selvästi kiinnostaneet.

4.4.

Tunti 1: Alettiin harjoittelemaan konserttia varten. Ryhmälle pidettiin taukoleikkinä piilosta ja bändin nimen suunnittelusessio. Nimisuunnittelussa pääsimme nopeasti tulokseen, että kannattaa keksiä kunnollisia nimiä, jotta kaikki voisivat olla tyytyväisiä. Ensi kerralla kokeilemme uudelleen. Ryhmä pitää hauskaa yhdessä, ja yhteinen toisia huomioiva toiminta vaikuttaa iskostuneen heihin. Opettajana olin hieman väsynyt, mutta sain silti ohjattua tekemistä siihen suuntaan, että kykenimme soittamaan paljon yhdessä ja kehittämään yhteisen dialogin kautta kappaleen runkoa eteenpäin. Tuleva konsertti selvästi motivoi miettimään ja yrittämään sekä kotona harjoittelemaan.

Tunti 2: Alettiin harjoittelemaan konserttia varten. Ryhmälle pidettiin taukoleikkinä piilosta ja bändin nimen suunnittelusessio. Annan oppilaiden leikkiä ja touhottaa aika vapaasti, koska toivonkin bändisoiton tuntuvan heistä leikkimielisen hauskalle. Ohjaan tarvittaessa oppilaat ripeästi takaisin yhteissoiton pariin, kun leikki alkaa mennä levottomaksi. Pidän oppilaille tuntien lopussa kyselyn miten meni ja mitä pitää muistaa harjoitella ensi kertaa varten.

Tunti 3: Valitsemme konserttikappaleen, ja juttelemme ryhmässä päätösten tekemisestä ja mahdollisuuksista joustaa omissa mielipiteissä ja toiminnassa. Tutustumme uuteen konserttikappaleeseen yhdessä sitä tutkien ja soundi-/soittovalintoja valiten. Teen oppilaille selväksi, että olen paikalla ohjaamassa keskustelua pois mahdollisesti dialogisista umpikujista tai kiusallisista tilanteista, eikä sellaista syntyntykään. Yksi oppilaista sanoi tunnin lopuksi kiitos, kun toin läsnäololla turvaa jännittäviin tilanteisiin.

7.4.

Tunti 1: Kitarasoundeja ja soolonsoittoa ja improvisointia. Toinen oppilaista poissa. Treenattiin äänivalintojen rajaamista kitaralla ja niillä tekeleillä vapaasti soolon soittoa konserttikappaleen päälle. Harjoitteen jälkeen itse kirjoitetun soolon soittoon heittäytyminenkin onnistui matalammalla kynnyksellä.

Tunti 2: Soitettiin odd-time -rumpujuttuja. Oppilas ei osallistu konserttiin, joten tehtiin jotain hänelle mukavaa tehtävää, eli soittaa rumpuja kuin strategisena tehtävänä

tai aivopähkinänä. Häntä nauratti nämä tahtilajikoukut joita treenailtiin. Annoin ääniesimerkkejä, soittoesimerkkejä ja jammailin hänen kanssaan, jotta sai livesoiton tuntua aiheeseen.

11.4.

Tunti 1: Konserttiin valmistautumista. Soitettiin kappaletta läpi ja jumpattiin eri kitarasoundeilla kitarasoolon soittoa. Oppilas osoitti epävarmuutta aluksi konserttia kohtaan, mutta kun lupasin olla hänen kanssa soittamassa kitaraa konsertissa tarvittaessa, jännitys katosi ja kaikki tuntui rennolle.

Tunti 2: Konserttiin valmistautumista. Vuoroteltiin rumpaleiden kanssa, kumpi johtaa ja pitää tahtia yllä ja toinen seuraa. Paljon toistoja, ja nopeita kehuja ja palautteita lennosta, yleensä soiton hetkellä. Kuuntelin myös kuulumiset ja tehtiin jutellessa mukavia rumpukapularudimentteja reisiä vasten.

Tunti 3: Soitettiin konserttikappaletta kerran läpi, ja palkinnoksi onnistuneesta soitto-kerrasta soitettiin lempikappale YouTubesta. Soitettiin vielä lopuksi konserttikappaletta musiikkivideon tahtiin, ja pidettiin niin sanotusti hauskaa kitaransoiton parissa.

Tunti 4: Soitettiin konserttikappaletta yhdessä ensin musiikkivideota katsellen luokkarummuilla, ja siihen perään uudelleen yhteismusisoimalla. Opetin rytmisissä asioissa seuraamaan pääsi heiluntaa, siitä saa kiinni rytmistä jos ei kuule toista. Tunnelma hieman hiljainen, mutta tottelevainen ja tekeväinen, selvästi haluavat kehittyä ja skarpata tunneilla.

Tunti 5: Soitettiin konserttikappaleen säveliä bassoilla, ensin hitaasti, sitten nopeutuen, kuin jokin nopeusleikki. Lopuksi asetettiin äänet kappaleen rytmin mukaisiksi ja soitettiin kappaletta läpi. Leikki tuntui auttavan ja innostavan oppilaita soittamaan reippaammin, ehkä heille tuli itsevarmempi olo tätä kautta.

Tunti 6: Kerrattiin pianosoinnut konserttikappaleeseen, soitettiin ne pari kertaa läpi niin muistui mieleen. Kävimme sitten erilaisia synasoundeja läpi ja kokeiltiin niillä, valittiin meille sopiva. Tekeminen oli oppilaasta hauskaa, ja unohti oman kriittisyytensä soitosta itsestään kun sai keksittyä soundien kuulokuvaan.

Tunti 7: Oppilas poissa

Tunti 8: Harjoiteltiin bassorummun käyttöä. Se oli uusi tekniikka, jota oppilas itse oli miettinyt paljon viime aikoina. Otettiin oppilaan mielestä mukava kappale työn alle.

25.4.

Tunti 1: Konserttiin valmistautumista ja läpisoittamista. Välissä taukoleikkinä hippaa. Lopussa läpikäyntiä mitä tarvitaan mukaan ja kuinka muuten valmistautua.

Tunti 2: Konserttiin valmistautumista ja läpisoittamista. Välissä taukoleikkinä hippaa. Lopussa läpikäyntiä mitä tarvitaan mukaan ja kuinka muuten valmistautua.

Tunti 3: Konserttiin valmistautumista ja läpisoittamista. Välissä tauko 5min. Lopussa läpikäyntiä mitä tarvitaan mukaan ja kuinka muuten valmistautua.

28.4.

-Opettaja sairaana

2.5.

Konserttipäivä. Kehuin oppilaita paljon ja tein koko tilanteen heille selväksi miten ilta menee. Olin koko ajan heidän saatavillaan, ja heidän kanssaan ohjaten heitä esiintymisen alusta loppuun. Tuntuvat luottavan ja tukeutuvan opettajaan, ja ainakin opettajan seurassa heittäytyvät konsertissa hienosti.

5.5.

Tunti 1: Konserttiin valmistautumista ja läpisoittamista. Välissä taukoleikkinä hippaa. Lopussa läpikäyntiä mitä tarvitaan mukaan ja kuinka muuten valmistautua.

9.5.

Konserttipäivä. Kehuin oppilaita paljon ja tein koko tilanteen heille selväksi miten ilta menee. Olin koko ajan heidän saatavillaan, ja heidän kanssaan ohjaten heitä esiintymisen alusta loppuun. Tuntuvat luottavan ja tukeutuvan opettajaan, ja ainakin opettajan seurassa heittäytyvät konsertissa hienosti.